

Ammatillisen täydennyskoulutuksen vaikuttavuus työkäytänteisiin

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2011
Noora Ahlgren

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoitus on arvioida ammatillisen täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta työikäntäiteisiin. Kyseessä on case -tutkimus ja tutkittavana tapauksena on Pirkanmaan sairaanhoitopiirin syksyllä 2009–kevällä 2010 järjestämä monikulttuurisuusaiheinen koulutussarja. Vaikuttavuuden tutkimisessa keskitytään erityisesti osallistujien ajatusten ja toiminnan eli työikäntäitymisen muutokseen. Keskeinen tutkimuskohde on koulutuksen siirtovaikutus, jonka selvittämiseksi kerättiin teemahaastatteluaineisto osallistujilta ja heidän esimiehiltään keväällä 2010. Teemahaastattelua tukevana aineistonkeruumenetelminä käytetään myös osallistuvaa havainnointia ja koulutuspalautteita. Haastatteluaineiston analysoinnissa käytetään teemoittelua. Tarkoitus on selvittää myös siirtovaikutusta edistäviä tai estäviä tekijöitä ja siirtovaikutuksen tukemista työyhteisössä.

Tutkimustulosten mukaan osallistujat pitivät koulutuksen aihetta mielenkiintoisena ja kokivat oppineensa jonkin verran työssä hyödynnettävää tietoa kulttuureista. Myös ajattelussa tapahtui hieman muutosta, sillä osallistujat tiedostivat omia asenteitaan paremmin. Osallistujat eivät kuitenkaan pitäneet koulutusta aivan tarkoituksenmukaisena, vaan kaipasivat konkreettisempaa ja räätälöityä lähestymistapaa ja tietoa, jotta opittua voisi paremmin hyödyntää työssä. Esimiehet eivät olleet juuri tietoisia osallistujien tarpeista, oppimisesta tai soveltamisesta. He näkivät oman roolinsa kouluttautumisen mahdollistajina ja huolehtivat tiedon jakamisesta työyhteisössä. Vastuu oppimisesta ja soveltamisesta oli osallistujilla itsellään ja he myös pitivät sitä hyvänä asiana.

Tulosten perusteella siirtovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä olivat osallistujien työtehtävät, ajanpuute, opetussisältö, motivaatio, esimiehen rooli ja aiempi osaaminen ja työkokemus. Osallistujien mukaan oma aktiivisuus ja motivaatio ovat soveltamisessa tärkeitä. Soveltamismahdollisuuksiin vaikuttivat ehkäisevästi opitun harjoittelua estävät työtehtävät ja kiire. Esimiehen rooli nähtiin lähinnä kouluttautumisen mahdollistajana. Koulutussisältö nähtiin soveltamisen esteenä, koska se ei tarjonnut juuri työssä hyödynnettävää tietoa. Opitun siirtovaikutusta ei työyhteisössä erityisesti pyritty tukemaan, vaan enemmän mahdollistettiin tiedon jakamista. Kaiken kaikkiaan koulutuksen vaikuttavuus oli kohtalaisen heikko, sillä osallistujien tavoitteet eivät täysin toteutuneet ja opittuja asioita pystyttiin soveltamaan työssä vähän, eikä suurta muutosta ajattelussa, tiedoissa tai taidoissa ilmennyt. Osallistujat kokivat myös, että heillä on jo paljon kokemusta monikulttuuristen asiakkaiden kanssa toimimisesta, eikä koulutus siksi tarjonnut juurikaan uutta työssä sovellettavaa tietoa.

AVAINSANAT: koulutuksen vaikuttavuus, siirtovaikutus, ammatillinen täydennyskoulutus, opitun soveltaminen, työikäntäiteet

SISÄLLYSLUETTELO

1 Johdanto	1
2 Henkilöstön kehittäminen	4
2.1 Henkilöstökoulutuksen kehitys	4
2.2 Osaamisen kehittäminen organisaatiossa.....	5
2.3 Oppiva organisaatio	8
3 Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi	11
3.1 Vaikuttavuuden määrittelyä	11
3.2 Vaikuttavuustutkimuksen haasteita.....	12
3.3 Kirkpatrickin evaluaatiomalli	14
3.4 Osaamisen hyödynnettävyys	16
3.5 Opitun siirtovaikutus	20
4 Tutkimuksen toteutus	24
4.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelmat	24
4.2 Tutkimuksen vaiheet.....	25
4.3 Tutkimusmenetelmät	27
5 Tutkimustulokset	31
5.1 Tavoitteiden toteutuminen	31
5.1.1 Koulutukselle asetetut tavoitteet	31
5.1.2 Tavoitteiden ja oppimistulosten vastaavuus	34
5.2 Koulutuksen vaikutukset työkäytäntöihin.....	37
5.2.1 Osallistujien arvio koulutussarjan laadusta	37
5.2.2 Oppimistulokset ja niiden soveltaminen.....	39
5.2.3 Muutokset työkäytännöissä.....	44
5.3 Opitun siirtovaikutukseen vaikuttavat tekijät.....	49
5.3.1 Työtehtävät	49
5.3.2 Ajanpuute.....	51
5.3.3 Motivaatio	52
5.3.4 Opetussisältö	54
5.3.5 Esimiehen rooli	55
5.3.6 Aiempi osaaminen ja työkokemus.....	58
5.4 Organisaation ja työyhteisön tuki	61
6 Pohdintaa ja yhteenvetoa	65
Lähteet	71
Liitteet	75

1 Johdanto

Jatkuva uusiutuminen on välttämätöntä niin organisaatioille kuin niiden työntekijöille. Osaamista täytyy ylläpitää ja kehittää jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Osaava ja motivoitunut henkilöstö on yhä suuremmassa roolissa organisaatioiden menestyksen selittäjänä. Osaava henkilöstö on kilpailuetu ja toiminnan edellytys ja siksi henkilöstön täydennyskoulutus nähdään tärkeänä kehittämisen välineenä ja sijoituksena kulun sijaan. Koulutuksen tuottamiin hyötyihin saatetaan kuitenkin luottaa jopa liikaa ja todellisen vaikuttavuuden selvittäminen voi jäädä tekemättä.

Henkilöstön kehittäminen on yhteisnimitys niille tietoisesti suunnitelluille prosesseille, jotka johtavat henkilöstön pätevyyden kehittymiseen. Henkilöstön pätevyys ei ole itseisarvo vaan keino, jonka avulla organisaatio turvaa säilyvyyttään. Henkilöstön kehittämisen on siten pääsääntöisesti ohjauttava organisaation toiminta-ajatuksesta ja tilasta, jossa organisaatio on. (Varila 1991, 57.) Pystyäkseen täyttämään tehtävänsä, on organisaation kyettävä kehittymään kokonaisvaltaisesti ja muunnettava yksilöiden oppiminen organisaation oppimiseksi.

Koulutus on tavoitteellista ja tietoista, tulevaisuuteen suuntautuvaa, oppimisen edistämiseksi järjestettävää toimintaa. Yllättävän yleinen tilanne on, ettei ole jäsenetty, minkä vuoksi koulutusta järjestetään. Oppimista edistetään, mutta ei aina tiedetä, miten oppimisen tulisi ilmetä tai näkyä, mitä muutetaan. Herkästi tyydytään myös arvioimaan koulutuksen tehokkuutta sen mukaan, miten varsinainen koulutuksen sisältö omaksuttiin. Unohdetaan, että oppija on kokonaisuus, joka voi oppia varsinaisen sisällön lisäksi muutakin. (Varila 1991, 59.) Tärkeää täydennyskoulutuksen järjestämisessä on itse koulutuksen laatu, mutta myös tarpeiden ja tavoitteiden määrittely ja arviointi.

Koulutus on yhä useammassa yrityksessä liiketoimintaa tukevaa, strategioista lähtevää toimintaa (Kantanen 1996, 25). Etenkin ammatillinen täydennyskoulutus on eräs tärkeä osaamisen kehittämisen väline. Koulutuksella tavoitellaan vaikuttavuutta eli sen täytyy tuottaa hyötyä organisaatiolle. Työnantaja voi odottaa työntekijöiden kehittävän itseään

jatkuvasti ja mahdollistaa kouluttautumista. Usein saatetaan kuitenkin olettaa, että opittu siirtyy ilman minkäänlaista tukea työssä sovellettavaksi uudeksi osaamiseksi.

Koulutus on kallis investointi. Silti sen tavoitteisiin ja tuotoksiin kiinnitetään yleensä liian vähän huomiota. Koulutustapahtuman toteutus on tärkeämpi kuin sitä edeltävä tavoitteiden ja tarpeiden kartoittaminen. Vastaavasti koulutustapahtuman varjoon jää myös koulutuksen hyödyn varmistaminen. (Hämäläinen 1988, 46.) Usein osaamisen kehittämisen prosessissa saatetaan unohtaa niiden tavoitteiden toteutumisen arviointi, joiden vuoksi henkilöstöä koulutettiin. Koulutuksella tavoitellaan tehokkuutta työhön, mutta tavoitteiden toteutumista ei aina jälkeinpäin tarkisteta.

Useissa vaikuttavuuden malleissa lähdetään siitä, että henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden osoittaminen ei ole yksinkertaista tai yksiselitteistä, mutta se on kuitenkin mahdollista käytännön tarpeisiin vastaavalla tarkkuudella (Kantanen 1996, 210). Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on lähtökohtaisesti haastava tutkimuskohde, josta ei ole välttämättä edes mahdollista saada täysin objektiivista ja yleistettävää tietoa.

Henkilöstökoulutus on investointia henkiseen pääomaan (Kantanen 1996, 2). Yrityksen henkilöstökoulutuksen kannattavuus on noussut asialistalle sen jälkeen, kun koulutusta lakattiin käyttämästä palkitsemiskeinona ja se alettiin menoerän sijasta nähdä investointina (Raivola 2000b, 210). Nykyään koulutus todella nähdään sijoituksena samaan tapaan kuin muutkin organisaation investoinnit. Koulutuksen hyödyistä organisaation toiminnalle ollaan vakuuttuneita ja vaikuttavuuden merkitystä on alettu tiedostaa enemmän.

Kantanen (1996) on tutkinut henkilöstökoulutuksen tuloksellisuutta yrityksen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskitytään lähinnä tutkimaan käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta toiminnan tasolla. Koulutuksen taloudellisen hyödyn arviointi on yksi osa vaikuttavuustutkimusta ja tärkeä osa koulutusinvestointien suunnittelussa ja päätöksenteossa organisaatioissa. Tässä tutkimuksessa sen osuus on kuitenkin jätettävä pois, koska taloudellisen hyödyn selvittäminen vaatisi laajemman tutkimuksen.

Vaikuttavuustutkimuksella on kaksinainen tehtävä. Sen olisi paljastettava kaksi sisäkkäistä tuotantofunktiota:

- 1) minkälaisia oppimistuloksia koulutusprosessi tuottaa ja millä prosessiin kuuluvilla ja kontekstuaalisilla tekijöillä eroja oppimisessa voidaan selittää sekä
- 2) missä määrin opittu siirtyy opiskelutilanteiden ulkopuoliseksi hyödyksi oppijalle itselleen, hänen toimintayhteisölleen ja niiden välityksellä koko yhteiskunnalle.
(Raivola 2000b, 190.)

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia hyvin laajasti ja viedä se yksilötasolta aina yhteiskunnalliselle tasolle asti. Tämän tutkimuksen tarkoitus on keskittyä tutkimaan pääasiassa oppimisen siirtymistä käytännön työhön, mikä edellyttää myös koulutuksen tuottamien oppimistulosten selvittämistä.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta käytännön tasolla eli siirtykö koulutuksessa opittu käyttöön työssä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, miten uusien tietojen ja taitojen käyttöä tuetaan työyhteisössä ja arvioidaanko koulutuksen vaikutusta jälkeenpäin. Myös työntekijän omien oppimistavoitteiden toteutuminen, opitun soveltaminen ja siihen vaikuttavat tekijät on tämän tutkimuksen kannalta tärkeää selvittää. Ammatillinen täydennyskoulutus on väline henkilöstön osaamisen kehittämiseen, mikä parhaimmillaan hyödyttää niin työntekijää kuin työnantajaakin.

Tutkimuksessa selvitetään täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta sekä koulutuksen osallistujien että heidän esimiestensä näkökulmasta, jotta koulutuksen vaikuttavuudesta työkäytänteisiin saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Tutkimuksen kohderyhmä on Pirkanmaan sairaanhoitopiirin järjestämään täydennyskoulutukseen osallistunut henkilöstö ja heidän esimiehensä. Haastateltavat osallistujat valittiin niiden henkilöiden joukosta, jotka osallistuivat Monikulttuurisuus hoitotyössä -sarjakoulutukseen (yhteen tai useampaan koulutustilaisuuteen) syksyn 2009–kevään 2010 aikana.

2 Henkilöstön kehittäminen

2.1 Henkilöstökoulutuksen kehitys

Henkilöstön ammattitaidon ylläpito ja kehittäminen hoidettiin Suomessa aina 1950-luvulle saakka pääosin työssä oppimalla. Aiemmin kaikki tarvittava opittiin työtä tekemällä, eivätkä työtehtävät muuttuneet ja uudistuneet jatkuvasti kuten nykyään. Vasta kehityksen nopeuduttua automaation myötä tuli tarpeelliseksi suurten ryhmien ammattitaidon kehittäminen nopeammin ja tehokkaammin. Vähitellen siirryttiin organisoidun koulutuksen järjestämiseen eli kurssimuotoiseen henkilöstökoulutukseen. (Kantanen 1996, 23.)

Ajanjaksoa 1950–70-luvuilla voidaan kutsua henkilöstökoulutuksen kehittymisen ajaksi. Tällöin perustettiin useita valtiollisia ja yksityisiä koulutusinstituutioita henkilöstön valmiuksien kehittämiseksi. Sisäistä henkilöstökoulutusta varten perustettiin organisaatioissa koulutusasiantuntijan toimia ja koulutusosastoja. Koulutus vakiintui henkilöstön kehittämismuodoksi 1970-luvulla, kun ammatillisen uusiutumisen tarve lisääntyi ja Suomessakin alettiin puhua elinikäisestä oppimisesta. (Kantanen 1996, 23.) Siirryttäessä 1970-luvulle usko koulutukseen alkoi horjua. Tähän koulutukselliseen kriisiin sijoittuu käsite ”koulutuksellinen tilivelvollisuus”. (Vaherva 1988, 102.) 1970-luvun alkupuolella alettiin yhä useammin kysyä, mitä tuotoksia koulutuksella on ja mikä on näiden tuotosten suhde sijoitettuihin resursseihin eli panoksiin (Vaherva 1983, 1). Tällöin alettiin kiinnostua koulutuksen tuottamasta todellisesta hyödystä organisaatiolle suhteessa siihen investoituihin resursseihin, kun siihen asti koulutuksen hyötyjä oli pidetty itsestään selvinä.

Yhteiskunnan osuus elinkeinoelämän henkilöstökoulutuksessa väheni 1990-luvulla. Muutaman vuosikymmenen takaiset kokemukset koulutuksen tuloksista, tekniikan kehittyminen, yhteiskunnan tuen loppuminen ja yleinen tulostietoisuus johtivat henkilöstökoulutuksen muuttumiseen entistä monipuolisemmaksi ja yksilövastuisemmaksi. (Kantanen 1996, 23.) 1990-luvulla perinteisten lyhytkurssien oheen tulivat pitkäkestoinen, tutkintotavoitteinen koulutus sekä henkilöstön omaan aktiivisuuteen perustuva ja työnantajien tukema omaehtoinen kouluttautuminen (Kantanen 1996, 25). Tulevaisuudessa yritysten, esimiesten ja työntekijöiden oma vastuu oppimisessa

korostuneet entistä enemmän kurssimuotoisen henkilöstökoulutuksen kustannuksella (Kantanen 1996, 23). Enää työnantaja ei välttämättä kouluta tiettyjä ennalta määrättyjä asioita tietyille henkilöille, vaan kouluttautuminen ja ammatillinen kehittyminen ovat pääasiassa työntekijän vastuulla.

2.2 Osaamisen kehittäminen organisaatiossa

Henkilöstön kehittäminen on henkilöstön pätevyyden kehittämistä ja voidaan ymmärtää organisaation toimenpiteiksi, joilla pyritään saamaan aikaan työtoiminnan kannalta tärkeää oppimista ja itsensä kehittämistä. Henkilöstön kehittämisen keskeisiä ulottuvuuksia ovat kehittämisen välitön kohde eli mitä pyritään kehittämään ja tulosalue eli missä kehittämisvaikutusten pitäisi näkyä. (Varila 1991, 8–9.) Tämän tutkimuksen näkökulmasta kehittämisen välitön kohde on henkilöstön monikulttuurisen osaamisen kehittäminen ja tulosalue kyky vastata paremmin monikulttuuristen potilaiden tarpeisiin.

Henkilöstön kehittäminen on organisaation toimintaa, jolla pyritään ylläpitämään ja kehittämään organisaation toiminnan kannalta tarvittavaa osaamista ja keinoina käytetään koulutuksen ja erilaisten kehittämishankkeiden sekä muiden työssä oppimisen mahdollisuuksien tunnistamista, suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Tällöin osaaminen voi tarkoittaa työtehtäviin liittyvää ammattikohtaista tietoa tai vaikka työyhteisön vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Henkilöstön kehittämisen rooli on luoda mahdollisuuksia oppimiselle, mutta oppija (yksilö, ryhmä tai organisaatio) on itse lopulta vastuussa siitä, tapahtuuko tiedoissa, taidoissa ja asenteissa muutosta haluttuun suuntaan. (Hytönen 2007, 192–193.) Osaamisen kehittymiselle voidaan luoda edellytyksiä ulkopuolelta, mutta lopullinen vastuu opitun soveltamisesta on oppijalla itsellään.

Koulutus on tärkeä osa henkilöstön kehittämistä. Koulutuksen arviointi on ollut vähäistä, erityisesti täydennyskoulutuksen osalta. Koulutuksen maksajat, yritykset ovat kiinnostuneet koulutuksen vaikutuksista ja vaikuttavuudesta on tullut keskeinen käsite koulutuksesta puhuttaessa. (Peltonen, Laitinen & Juuti 1993, 11.) Vaikuttavuudella tarkoitetaan koulutuksen avulla saatavia muutoksia neljällä tasolla:

1. mielipiteet koulutuksesta kokonaisuudessaan

2. koulutuksen aikana, välittömästi sen päätyttyä ja jonkin ajan kuluttua todettavat oppimistulokset (tavoitteiden suuntaiset käyttäytymisen muutokset)
3. koulutettujen käyttäytymisen vaikutukset työympäristössään
4. vaikutus tuloksiin (mm. kannattavuus, tuottavuus, laatu jne.) (Peltonen ym. 1993, 16).

Osallistujien mielipiteet koulutuksesta ja oppimistulokset ovat vaikuttavuuden osatekijöitä, mutta todellista vaikuttavuutta tapahtuu vasta, kun työntekijät käyttävät uutta osaamistaan ja sen vaikutuksesta esimerkiksi palvelun laatu organisaatiossa paranee.

Brinkerhoffin (1991) tuloksellisen koulutuksen mallin mukaan henkilöstön kehittämislogiikka etenee seuraavasti:

1. koulutuksen osanottajilta puuttuu valmiuksia
2. osanottajat saavat valmiuksia koulutuksen avulla
3. koulutetut palaavat työpaikoille uusin valmiuksin
4. koulutetut käyttävät uusia valmiuksia työssään
5. koulutus maksaa itsensä takaisin organisaatiolle (Kantanen 1996, 83).

Ideaalitilanteessa koulutuksen avulla saavutetaan organisaation ja yksilön sille asettamat tavoitteet ja koulutus maksaa itsensä takaisin organisaatiolle saavutettuina hyötyinä. Prosessissa on kuitenkin monia tekijöitä, jotka vaikuttavat tulosten saavuttamiseen estävästi tai edistävästi. Koulutuksen jälkeen myös työpaikalla on tärkeää huolehtia opitun siirtymisestä käyttöön.

Henkilöstön kehittämisohjelmien tarkoitus on tuottaa hyötyä organisaatiolle. Toteutetut ohjelmat eivät kuitenkaan aina tuota odotettuja tuloksia. On mahdollista, että koulutuksen aikana osallistujat eivät omaksu tavoitteeksi asetettuja uusia tietoja, taitoja ja asenteita tai pysty soveltamaan niitä käytäntöön työpaikalla. On myös mahdollista, etteivät saavutetut tulokset hyödytä organisaatiota odotetulla tavalla.

Kehittämisohjelmien tuloksellisuutta tulisi arvioida kolmella eri tasolla:

1. Mitä uusia tietoja, taitoja, asenteita tai muita reaktioita on opittu?

2. Mikä vaikutus tuloksilla on työkäyttäytymiseen?

3. Miten organisaatio hyöttyy tuloksista? (Ruohotie 1995, 184–185.)

Koulutuksen jälkeen on tärkeää selvittää sen tuottamat tulokset, sillä se kertoo tavoitteiden saavuttamisen asteesta. Myös tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttaneet tekijät on hyödyllistä selvittää tulevien koulutusten järjestämisen kannalta.

Ohjelmien vaikutus ei aina ole suoraviivainen ja selkeä. Kaikki tuotokset eivät välttämättä tule esiin työsuorituksen muutoksina, mutta organisaatio voi silti hyötyä tuotoksista. Parantunut itsetunto, työmoraalin kohoaminen tai voimakkaampi sitoutuminen hyödyttävät kuitenkin organisaatiota. On todennäköistä, että jokaisella kehittämisohjelmalla on useita eri vaikutuksia sekä välittömien tulosten tasolla (mitä on opittu) että organisaation tasolla (miten organisaatio on hyötynyt ohjelmasta). (Ruohotie 1995, 185.) Koulutus tuottaa lähes aina myös muita oppimistuloksia kuin niitä joita tavoiteltiin. Ne voivat olla hyödyksi yksilön työssä, mutta eivät välttämättä edesauta organisaation tavoitteiden saavuttamista.

Yksi henkilöstön kehittämistoimien suuri ongelma on tavoitteiden asettaminen lyhyelle aikavälille ja siitä seuraava kärsivällisyyden puute. Valtaosa kehittämisestä tarvitsee aikaa kypsyäkseen toiminnaksi ja organisaation kulttuuriksi, mikä on jossain määrin ristiriidassa nykyisen muutosvauhdin kanssa. Kehittäminen tulisikin nähdä kahdentasoisena toimintana: se sisältää pitkäkestoista metataitojen opettelua, joka tuottaa kestäväää kyvykkyyttä lyhyen aikavälin oppimispyrähdyksiin. Kehittämistoimien arvioinnin ohuus on toinen yleinen ongelma. Tulosten mittaaminen ja arviointi ovat helposti pinnallisia, lähinnä koulutettavan tyytyväisyyttä mittaavaa. Luotettavan arviointitiedon saaminen on myös työlästä. Arvioinnin tulisi läpäistä koko kehittämisprosessi: sen tulisi kohdistua suunnitteluun, toteutukseen ja tuloksiin. Tuloksia pitäisi arvioida myös useammalla tasolla: yksilöiden tietojen ja asenteiden muutoksen sekä sen vaikutuksien heidän työkäyttäytymiseensä ja koko organisaatioon. (Viitala 2002, 214.) Usein käytännössä ei ole aikaa eikä resursseja arvioida koulutusten saavutuksia pitkällä tähtäimellä, vaan tyydytään mittaamaan koulutuksen onnistumista heti sen päätyttyä. Tämä ei kuitenkaan vielä kerro koulutuksen todellisista vaikutuksista.

2.3 Oppiva organisaatio

Osaamisen jatkuva kehittäminen on yksilön ja organisaation tärkein menestystekijä. Osaamisen kehittäminen ei merkitse vain muutosten passiivista mukailua, vaan sen avulla organisaatiot voivat rakentaa kilpailuetuja ja yksilöt uusia työuria eli haluamaansa tulevaisuutta. Osaamisen jatkuvan kehittämisen myötä kyetään myös hyödyntämään, hallitsemaan ja ohjaamaan muutoksia. (Ruohotie & Honka 1997.) Oppiva organisaatio ei jää paikalleen tai seuraa kehitystä muiden mukana, vaan rakentaa aktiivisesti omaa tulevaisuuttaan ja pyrkii jatkuvasti uudistumaan. Osaava ja motivoitunut henkilöstö on oppivan organisaation tärkeä voimavara. Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti (Ruohotie 1997, 43).

Organisaatioiden oppimisessa on kyseessä sekä organisaatioiden että yksilöiden toiminta ja organisaatioiden sekä ihmisten toiminnan tai ajattelun muuttuminen – oppiminen. Oppivan organisaation tarkastelu ei onnistu ilman ihmisiä, heidän vuorovaikutustaan, toimintaansa tai oppimistaan. Tästä johtuen organisaation tarkastelussa painottuu ihmisten muodostama kokonaisuus. Ihmisen tarkastelussa puolestaan näkyy toisaalta ihmisen rooli yhteisön jäsenenä ja yhteisössä toimijana, toisaalta ajattelevana, oppivana yksilönä. (Moilanen 1996, 5.) Organisaation oppiminen on vastavuoroinen prosessi, sillä organisaatio ei opi ja kehity ilman henkilöstön oppimista ja päinvastoin. Koulutuksen vaikuttavuus on tärkeä asia oppivan organisaation näkökulmasta, sillä koulutuksen avulla saavutetut tavoitteet ja muutokset ovat avainasemassa organisaation oppimisessa.

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset aiheuttavat paineita organisaatioiden toiminnan uudistamiselle. Muutoksen vaatimus koskee sekä organisaatiota että sen työntekijöitä. Esimiesasemassa työskentelevät ovat toiminnan muuttamisen kannalta avainhenkilöitä. He voivat toimia muutosagentteina, jos heillä vain on motivaatiota oppia uusia asioita ja riittävä taito ja halu valmentaa myös henkilöstöä uusien asioiden toimeenpanoon. Esimiehet voivat olla myös organisaation ja siinä työskentelevien ihmisten uusiutumisen este, mikäli heidän asenteensa ovat kielteisiä muutokselle. (Peltokorpi 1997, 221–223.) Esimiehet voivat edesauttaa henkilöstön oppimista yhteisten päämäärien mukaisesti.

Nykyisessä muutoksen tilassa useimmilla organisaatioilla on rikas kokemustausta takanaan, mutta harvat kykenevät hyötymään siitä. Ne jotka pystyvät, ovat oppivia organisaatioita. Ne kykenevät prosessoimaan sekä kokemuksiinsa että tapaa, jolla kokevat tämän prosessoinnin. Oppivat organisaatiot maksimoivat oppimisen mahdollisuuksina ja lähteinä kaikki sidosryhmäsuhteensa: asiakkaat, työntekijät, toimittajat ja jopa kilpailijat. Organisaatio pyrkii oppimaan jokaisesta kokemuksesta yhtä lailla kuin siitä, miten organisaatio kerää, prosessoi ja käyttää informaatiota. (Viitala 2002, 107.) Oppiva organisaatio oppii virheistään ja pyrkii jatkuvasti parantamaan suoritustaan. Tämä edellyttää sen jäsenten toimintaa samoin periaattein.

Moilasen (1996, 117) mukaan oppiminen yksilön näkökulmasta voisi koostua tahdosta ja tavoitteista, ajattelumalleista, yksilön pätevydestä sekä itsearviointista ja havainnoinnista. Oppivan organisaation peruseriaatteet taas voisivat olla strategia ja visio, toimintamallit, johdon pätevyys ja seurantajärjestelmät. Oppivassa organisaatiossa toimintaa on tarkistettava ja kehitettävä jatkuvasti sekä yksilö- että organisaatiotasolla. Myös täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden kannalta oleellisia asioita ovat yksilöiden motivaatio, oppiminen ja sen arviointi sekä organisaation taholta annettu yhteinen suunta, oppimisympäristöjen luominen ja toiminnan arviointi.

Organisaatio oppii Argyrisin mukaan kahdella tavalla. Oppimista tapahtuu, kun organisaatio saavuttaa asettamansa tavoitteet. Oppimista tapahtuu myös, kun organisaatio ei saavuta asetettuja tavoitteita ja tekee korjaavia toimenpiteitä. Kun organisaatio havaitsee virheen ja tekee korjaavia toimenpiteitä vallitsevien ajattelutapojen varassa, on kyse yksisilmukkaisesta oppimisesta. Jos organisaatio virheen havaitessaan pyrkii korjaamaan toimintaansa kyseenalaistamalla vallitsevat arvot ja normit, on kyse kaksisilmukkaisesta oppimisesta. Yksisilmukkaista oppimista tarvitaan, kun halutaan ylläpitää vallitsevien arvojen mukaista toimintaa. Kaksisilmukkaista oppimista tarvitaan silloin, kun tarvitaan uusia toimintamalleja ja arvojen muuttamista virheiden korjaamiseksi. (Argyris 1999, 67–68.) Virheistä oppiminen nähdään yhtenä oppivan organisaation tärkeimmistä ominaisuuksista.

Sengen mukaan oppivalla organisaatiolla on viisi perusedellytystä. Ensimmäinen on

systemiajattelu, jonka mukaan toimintaa korjatakseen ja ymmärtääkseen on nähtävä organisaatio kokonaisuutena. Toinen tekijä on itsehallinta, joka tarkoittaa yksilön suhtautumista omaan oppimiseen ja asiantuntijuuteen ja henkilökohtaisen vision tiedostamista ja kehittämistä. Sisäiset ajattelumallit on kolmas tekijä ja tarkoittaa sitä, että pitäisi tunnistaa omat ajattelumallinsa ja tuoda ne esiin yhteisen analysoinnin ja kehittämisen kohteeksi. (Senge 2006, 6–7.) Neljäs edellytys on yhteisen vision rakentaminen eli yhteinen näkemys tulevaisuudesta, jonka organisaatio haluaa luoda ja jonka eteen se työskentelee. Viides tekijä on tiimioppiminen. Tiimissä yksilöt oppivat enemmän kuin yksin ja saavuttavat parempia tuloksia. (Senge 2006, 9–11.) Yksilö pystyy ryhmän osana parempiin suorituksiin kuin yksin ja siksi oppivassa organisaatiossa tuetaan tiimien toimintaa.

Oppivan organisaation määritelmä vaihtelee hieman määrittelijän mukaan. Kuitenkin yhteinen piirre näille eri määritelmille vaikuttaisi olevan organisaation ja sen jäsenten halu oppia ja kehittyä jatkuvasti parempien tulosten saavuttamiseksi. Määritelmässä korostuu myös tiimityöskentely ja virheistä oppiminen. Tärkeänä nähdään lisäksi johdon tuki ja yhteisen vision ja tulevaisuuden luominen.

3 Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

3.1 Vaikuttavuuden määrittelyä

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan useimmiten toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien täyttymistä (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 12). Koulutuksen arvioinnin tarkoitus on yksinkertaisuudessaan selvittää, tehdäänkö sitä, mitä oli tarkoitus tehdä ja saadaanko aikaan sitä, mitä oli tarkoituksena saada (Raivola 2000b, 66). Henkilöstökoulutuksella pyritään vaikuttamaan sen kohteena olevien henkilöiden tietoihin, taitoihin ja asenteisiin siten, että he koulutuksesta palattuaan käyttäisivät uusia valmiuksia työssään (Kantanen 1996, 4).

Relevantti arviointi ei onnistu, ellei toiminnan lähtökohdaksi ole olemassa riittävän tarkasti määriteltyjä tavoitteita. Oli kyse sitten suppeasta opetustuokiosta tai laajasta koulutuskokonaisuudesta, tarvitaan tuolle toiminnalle tavoitteet – olivatpa ne sitten suljettuja lähitavoitteita tai avoimemmin määriteltyjä etäistavoitteita ja määriteltiin ne sitten sisällöistä käsin tai taustalla olevaa koulutustarvetta kartoittaen. (Vaherva 1983, 24–25.) Koulutuksen tuottamaa hyötyä ja osaamista on vaikea arvioida, ellei toiminnasta ole johdettu tiettyjä tavoitteita, jotka pyritään koulutuksen avulla saavuttamaan.

Vaikuttavuus eroaa tehokkuus-käsitteestä: tehokkuudessa tavoitteiden saavuttaminen suhteutetaan käytettävissä oleviin resursseihin. Arvioinnin tarkoituksena on antaa suunnittelijoille ja päätöksentekijöille relevanttia tietoa koulutuksen onnistuneisuudesta ajatellen koulutuksen lähtökohtana olleita ongelmia ja tarpeita. Erityisen tarpeelliseksi on koettu arvioinnin ulottaminen koulutustapahtuman ulkopuolelle niihin tilanteisiin, joissa koulutuksen vaikutusten pitäisi näkyä ja joiden perusteella voidaan tehdä päätelmiä tehokkuudesta, tarkoituksenmukaisuudesta tai kannattavuudesta. (Ruohotie 1995, 198.) Koulutuksen lähitavoitteiden saavuttamista arvioidaan lähes jokaisen koulutustapahtuman yhteydessä palautelomakkeiden muodossa, mutta etäistavoitteiden saavuttamista arvioidaan yleensä harvemmin jos lainkaan.

Henkilöstökoulutuksessa on tärkeää tietää koulutuksen vaikutukset, joihin eräänä osana

kuuluu vaikutuksen kesto. Sitä arvioidaan yleensä viivästetyllä arvioinnilla, jolla pyritään selvittämään koulutuksen pitkäaikaisvaikutukset. Tämä tapahtuu koulutuksen jälkeen, kun osallistujat ovat siirtyneet takaisin töihin. Arvioinnissa kartoitetaan koulutettujen omia kokemuksia, esimiesten ja työtovereiden havaintoja sekä hyödynnetään työpaikan omia tilastoja. (Kantanen 1996, 41.) Tämä vaihe saattaa työläytensä vuoksi jäädä toteuttamatta.

Vaikuttavuustutkimusta ja -teoriaa on kehitelty paljon aina 1990-luvulle saakka, mutta uudempaa materiaalia ei ole juuri ilmestynyt. Uudemmat tutkimukset käsittelevät vaikuttavuutta lähinnä taloudellisen hyödyn näkökulmasta. Useat 1990-luvun teorioista perustuvat esimerkiksi Kirkpatrickin vuosikymmeniä vanhaan vaikuttavuusmalliin, joten tässä tutkimuksessa teoriapohja rakentuu pitkälti myös näille aiemmille vaikuttavuustutkimuksille ja -teorioille.

3.2 Vaikuttavuustutkimuksen haasteita

Koulutuksen vaikutusten määrittelyn voisi ajatella olevan yksinkertaista. Määritetään haluttu taitojen taso ja verrataan henkilöstön suoritustasoa siihen. Mikäli nykytasossa on puutteita, henkilöstöä koulutetaan, jotta tavoitetaso saavutetaan. Henkilöstön koulutustasojen erotus ennen ja jälkeen koulutusta on koulutuksen vaikuttavuutta. Käytännössä asia ei ole niin yksinkertainen. Jos henkilöstö ei saavuta koulutuksen jälkeen tavoiteltua tasoa, on pohdittava mikä meni vikaan. (Kantanen 1996, 36.) Käytännössä tavoitteiden saavuttamisen tiellä voi olla monia estäviä tai edistäviä tekijöitä, kuten koulutussisältö tai työympäristö.

Tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy useita ongelmia, joista yksi on se, että opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. On tehty asiat oikein mutta ei oikeita asioita. Ongelma on voinut olla, että tavoitteet ovat olleet huonosti määriteltyjä. Vaikuttavuudessa on syytä erottaa välittömät oppimisvaikutukset eli tuotokset ja niillä aikaansaavat ulkoiset vaikutukset eli tulokset. (Raivola ym. 2000, 12.) Ennen koulutusta on tärkeää määritellä tavoitteet, jotka sen avulla on tarkoitus saavuttaa. Tavoitteiden pohjalta voidaan järjestää sopiva koulutus ja arvioida vaikuttavuutta työssä.

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia sekä pitkällä että lyhyellä aikajänteellä. Lyhyen aikavälin tuotokset ilmenevät koulutuksen aikana tai sen jälkeen esimerkiksi oppimistuloksina ja ammattipätevyytenä. Suurin osa koulutuksen vaikutuksista tulee ilmi vasta pitkän ajan, jopa vuosien kuluttua. Hankaluutena vaikutusten tutkimisessa on se, että monet muut instituutiot vaikuttavat samanaikaisesti koulutuksen kanssa ihmisten elämään. Siksi on vaikeaa erottaa, mikä on koulutuksen ja mikä jonkun muun instituution, sosiaalisten suhteiden tai työelämän tuottamaa vaikutusta. (Valtonen 1997, 41–42.) Vaikuttavuustutkimukseen liittyy se paradoksi, että koulutuksen vaikutuksia tulisi arvioida suhteellisen pitkän ajan kuluessa, jotta vaikutukset ehtisivät ilmetä, mutta samalla muut asiat vaikuttavat osaamiseen ja on vaikeaa erottaa, mikä on itse koulutuksen tulosta.

Vaikuttavuutta voidaan tutkia yksilön subjektiivisten kokemusten kautta, joka on koettua vaikuttavuutta, tai sitten erilaisten tutkimustietojen (tilastojen ja rekisterien) kautta. Yksilötasolla tapahtuvaa subjektiivista koulutuksen vaikuttavuuden arviointia on kritisoitu siitä, että ihmiset eivät välttämättä kykene objektiivisesti arvioimaan omia koulutuskokemuksiaan ja koulutuksen vaikuttavuutta omalla kohdallaan. Vaikuttavuustutkimus yksilötasolla saatetaan nähdä mielipiteiden kirjaamisena ja tällaisen tutkimuksen uskotaan tuottavan positiivisen tuloksen koulutuksen vaikutuksista. (Valtonen 1997, 42–43.) Toisaalta koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa oppijan omaa kritiikkiä pidetään myös keskeisenä. Varsinkin oppijan viivästetty arviointi antaa usein realistisen kuvan koulutuksen vaikutuksesta. (Nurmi & Kontiainen 2000, 37.) Vaikuttavuutta voi selvittää itsearviointilla, mutta tähän menetelmään liittyy myös objektiivisuusongelmia.

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida myös sisäisen ja ulkoisen arvioinnin avulla. Sisäisellä arvioinnilla tarkoitetaan koulutukseen osallistuneiden arvioita ja ulkoisella arvioinnilla tarkoitetaan ulkopuolisten tahojen (niiden joihin toiminta kohdistuu) suorittamaa vaikuttavuuden arviointia. (Niemi 2000, 174.) Tässä tapauksessa sisäisen arvioinnin suorittavat koulutukseen osallistunut hoitohenkilökunta ja ulkoisen arvioinnin voisivat suorittaa esimerkiksi asiakkaat. Tässä tutkimuksessa keskitytään lyhyen aikavälin vaikutusten tutkimiseen yksilön subjektiivisten käsitysten kartoittamisella.

3.3 Kirkpatrickin evaluaatiomalli

Donald Kirkpatrickin vuonna 1959 kehittämää henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointimallia on käytetty runsaasti henkilöstökoulutusten arvioinnissa ja vaikuttavuustutkimuksissa. Siinä on neljä arvioinnin tasoa, jotka ovat reaktiot, oppiminen, toiminta ja lopulliset tulokset. Arviointiprosessissa seuraavan tason arviointi rakentuu aina edellisen tason arvioinnille. Reaktiot ja oppiminen mittaavat koulutuksen oppimistuotoksia ja itse koulutuksen vaikuttavuutta mitataan toiminnan ja lopullisten tulosten kautta. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, Huuhka 2002, 25.) Tässä tutkimuksessa pääpaino on siirtovaikutuksen tarkastelun tasolla, vaikka myös reaktioita ja oppimistuloksia käsitellään, koska ne edeltävät toiminnan muutosta. Lopullinen hyöty organisaatiolle on täydennyskoulutuksen tarkoitus, mutta tässä tutkimuksessa se jätetään tarkastelun ulkopuolelle.

Reaktioiden mittauksessa on kyse osallistujien tyytyväisyydestä koulutukseen. Tämä arvio liittyy myös koulutuksen vaikuttavuuteen, koska jos osallistuja ei ole tyytyväinen koulutuksen tarjontaan, ei hän todennäköisesti myöskään käytä oppimiaan asioita käytännössä. Reaktioiden mittaus tehdään yleensä koulutuksen päätyttyä kyselylomakkeella, jolla selvitetään osallistujien tyytyväisyyttä muun muassa koulutuksen sisältöön, opetusmenetelmiin ja ohjauksen tasoon. Reaktioiden arvioinnissa käytettäviä palautelomakkeita kutsutaan myös nimellä ”smile sheet”, mikä osaltaan kertoo niiden merkityksestä todellista vaikuttavuutta arvioitaessa. (Robinson & Robinson 1989, 166.) Usein koulutusten arviointi jää palautelomakkeiden antaman informaation tasolle.

Oppimisen arvioinnissa on kyse siitä, kuinka paljon ja millaisia asioita osallistujat oppivat koulutuksen aikana. Oppimista voidaan mitata erilaisten kokeiden avulla, jotka mittaavat esimerkiksi opittuja tietoja tai taitojen kehittymistä. Oppimisen arvioinnin tarkoitus on selvittää, missä määrin osallistujat oppivat sitä mitä oli tarkoitus oppia ja määrittää miten ja mitkä eri tekijät vaikuttivat oppimiseen. Näitä tekijöitä ovat koulutuksen sisältö, opetusmenetelmät, materiaalit, apuvälineet, ohjaajan pätevyys ja ohjaustyyli, osallistujien kyvyt ja motivaatio sekä oppimisympäristö. (Robinson & Robinson 1989, 186.) Oppimisen arviointia voidaan suorittaa koulutuksen aikana tai sen jälkeen.

Toiminnan eli opitun siirtovaikutuksen arviointi käsittää sen, kuinka hyvin koulutuksessa opitut asiat ovat siirtyneet toiminnan eli tässä tapauksessa työkäytänteiden tasolle. Siirtovaikutuksen arviointi perustuu aiemmin suoritettuun oppimisen arviointiin, sillä soveltamista edeltää oppiminen. Oppiminen ei kuitenkaan takaa siirtovaikutuksen toteutumista, joten soveltamista täytyy arvioida erikseen. Oppiminen ja sen soveltaminen ilmenevät muun muassa toiminnassa ja ajattelussa tapahtuneina muutoksina, joita pyritään arvioinnin avulla tuomaan näkyviin. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi kertoo myös koulutuksen onnistumisesta ja kehityskohteista. Vaikuttavuuden arvioinnissa ei ole tärkeää, onko muutos toiminnassa oppimiskokemuksen vai soveltamista tukevan työympäristön ansiota, sillä molempia tarvitaan, jotta opittu voi siirtyä käytäntöön. (Robinson & Robinson 1989, 210–211.) Työkäyttäytymisen muutoksen kannalta keskeisempää on mitata sitä, kuinka hyödylliseksi osallistujat kokevat koulutuksen työnsä kannalta kuin sitä, kuinka tyytyväisiä osallistujat ovat olleet koulutuksen eri osatekijöihin tai kuinka paljon he ovat oppineet koulutuksessa. Pelkästään osallistujien tyytyväisyydellä ja oppimisella ei voi taata työikäytymisen muutosta. (Huuhka 2002, 28.)

Lopullisten tulosten arviointi käsittelee koulutuksen vaikuttavuuden arviointia yrityksen näkökulmasta eli yrityksen saamaa hyötyä. Koulutuksen vaikuttavuutta ja lopullista hyötyä yritykselle arvioidaan viivästetysti esimerkiksi puolen vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä, jotta tulokset ehtisivät näkyä käytännössä. Reaktioita ja oppimista taas arvioidaan välittömästi koulutuksen jälkeen. Yrityksen saavuttamaa hyötyä arvioidaan yleensä kustannus-hyötyanalyysin menetelmin. Jotta koulutus olisi yrityksen näkökulmasta hyödyllinen tai kannattava, tulisi sen tuottaman hyödyn ylittää siihen investoidut kustannukset. Usein saavutetun hyödyn arviointi on kuitenkin hankalaa, koska se ei välttämättä ole suoraan taloudellista tai muutoin näkyvää hyötyä. (Robinson & Robinson 1989, 256.)

Kirkpatrickin mallia on kritisoitu liiasta yksinkertaistamisesta, jolloin oppiminen nähdään ärsykkeeseen reagoimisena ja käyttäytymisen muuttumisena, vaikka oppimiseen liittyy aina moniulotteisia kehystekijöitä, jotka saattavat jäädä huomioimatta (Esseeaitta 2008). Malliin liittyy tiettyjä ongelmia, mutta sitä on sovellettu laajasti ja se sopii lähtökohdaksi myös tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

3.4 Osaamisen hyödynnettävyys

Koulutus on useimmiten väline, jolla pyritään vaikuttamaan jonkun muun toiminnan sujuvuuteen tai tuloksiin (Nurmi & Kontiainen 2000, 32). Henkilöstökoulutus on väline esimerkiksi organisaation tehokkaaseen toimintaan ja korkeatasoiseen osaamiseen. Oppimisesta ei ole hyötyä organisaatiolle, jos työntekijällä ei ole mahdollisuutta tai halua käyttää uutta osaamistaan työssä. Opitun hyödyntämiseen tarvitaan myös työympäristön tukea.

Yksilön oppimista edistäviä tai jarruttavia tekijöitä ovat muun muassa oppimisympäristö, oppijan ominaisuudet, hänen motivaationsa ja halunsa oppia, aiemmat tietonsa ja lähtötasonsa (oppimishistoria) sekä oppijan kyvykkyys eli hänen valmiutensa oppia. Myös yhteiskunnan tai organisaation tarjoamat taloudelliset ja sosiaaliset resurssit, kuten kannustus, motivointi ja ohjaaminen itseohjautuvuuteen sekä koulutukselliset resurssit, kuten ryhmäkoko, opettaja ja hänen valmiutensa, palautteen antaminen ja opetusmenetelmät ja tukitoiminnot kuten suunnittelu ja kehittäminen vaikuttavat osaltaan koulutuksen vaikutuksiin. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 17.)

Koulutus ei ole sama asia kuin oppiminen (Raivola 1997, 55). Varsinkaan aikuiskoulutuksessa koulutuksen järjestelyjen kalleus tai muu laadukkuus ei ole oppimisen tae, vaikka onkin todennäköistä, että järjestelyiltään korkeatasoinen koulutus on oppimistulosten kannalta parempi kuin puutteellisesti järjestetty koulutus. Yleisesti voi todeta, että oppimisen laatu riippuu ratkaisevasti siitä, kuinka hyvin koulutus osuu oppijan aikaisempaan osaamiseen. (Nurmi & Kontiainen 2000, 35.) Koulutuksen vaikuttavuus riippuu monista tekijöistä, kuten itse koulutuksen laadusta, organisaation luomista olosuhteista sekä koulutettavasta ja hänen ominaisuuksistaan.

Oppiminen ja osaaminen ovat organisaation toimintakyvykkyiden keskeisiä tekijöitä, mutta niistä on hyötyä vasta, jos osaamista voidaan käyttää hyväksi (toimintaedellytykset) ja ihmisillä on halu tehdä niin (motivaatio ja kannusteet). Koulutukset menevät hukkaan, jos toimintapuitteet eivät mahdollista tai rohkaise käyttämään uutta osaamista vaan se jää yksilön ominaisuudeksi ja unohtuvaksi potentiaaliksi, jolloin organisaatio hukkaa henkilöstön osaamisresursseja. (Sarala & Sarala 1998, 35.)

Usein käyttäytymismuutoksen aikaansaaminen voi vaatia esimiesten asenteiden ja tilannetekijöiden muuttamista, sillä organisaatioilmapiiri ja uuden osaamisen käyttöönoton ja levittämisen tukeminen ovat avainasemassa (Raivola 2000b, 221). Jos henkilöstökoulutuksella tavoitellaan vaikuttavuutta, ei välttämättä riitä, että koulutusta järjestetään ilman asioiden yhteistä prosessointia työyhteisössä. Olosuhteet oppimiselle ja myös sen soveltamiselle on luotava työyhteisössä ja koko organisaatiossa.

Koulutuksen vaikuttavuuden seurantaan ja käsitteellistämiseen on pitkään käytetty Kirkpatrickin henkilöstökoulutuksen arviointimallia, jota Raivola (2000b, 220–221) soveltaa seuraavasti:

opetuksen vaikuttavuus: välittömät reaktiot → oppiminen → työkäyttäytyminen

koulutuksen vaikuttavuus: työkäyttäytyminen → organisaatiomuutos → impakti yhteiskuntaan.

Opiskelijapalautteet mittaavat ensimmäistä vaihetta eli asiakastyytyväisyyttä ja mallin mukaan oletetaan, että positiivinen palaute ennustaa tehokasta oppimista, vaikka näin ei tutkimusten mukaan vaikuta käyvän. Koulutuksessa viihtyminen ja oppiminen eivät ole sama asia. Organisaatiomuutos ei tapahdu vain työntekijöiden osaamista lisäämällä, vaan organisaation on luotava myös uuden osaamisen soveltamisen mahdollistava ympäristö. (Raivola 2000b, 221.) Opetuksen ja koulutuksen vaikuttavuus erotetaan Raivolan mukaan toisistaan. Opetuksen vaikuttavuuteen voidaan vaikuttaa pitkälti laadukkaana koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen avulla. Koulutuksen vaikuttavuus riippuu myös opetuksen vaikuttavuudesta, mutta siinä painottuu enemmän työympäristön vaikutus opitun soveltamiseen ja yksilön halu käyttää osaamistaan.

Koulutuksen osallistujien reaktioiden toteaminen on helpoin osa vaikutusten arvioinnissa. Yleisin tapa on kerätä kurssipalaute. Tyytyväisyys kurssin sisältöön antaa edellytyksiä työkäyttäytymisen muutokseen, mutta myönteinen suhtautuminen kurssiin ei vielä takaa sitä. Hieman työläämpää on opittujen asioiden selvittäminen mittaamalla osallistujien tietoja ennen ja jälkeen kurssin. Jos kurssi on lyhyt, voidaan oppiminen arvioida koulutuksesta johtuvaksi. Jos kurssi on pitkä, vaikutusten arviointia on vaikeampi tehdä.

Koulutuksen jälkeinen opitun mittaaminen ei kerro kuinka pysyvä muutos on, sillä tiedot unohtuvat jos niitä ei käytetä. (Kantanen 1996, 40–41.) Siksi on tärkeää, että käytännön työssä on mahdollista harjoitella ja kerrata koulutuksessa opittuja asioita. Tietotasoon on yleensä helpointa vaikuttaa. Asenteisiin vaikuttaminen on jo vaikeampaa (Ruohotie 1995, 205). Asenteisiin vaikuttaminen etenkin lyhytkestoisen täydennyskoulutuksen avulla voi olla haastavaa. Myös käytännön soveltamiseen voi silloin liittyä ongelmia.

Työkäyttäytymisen muuttamista pidetään yleensä hankalana tehtävänä. Se on huomattavasti työläämpää kuin tietojen ja asenteiden muuttaminen. Koulutuksen tai kehittämistoimen todelliset vaikutukset työkäyttäytymiseen näkyvät vasta myöhemmin eri työtilanteissa, ja siksi käyttäytymistä ei ole edes järkevää mitata välittömästi koulutusohjelman päätyttyä. Usein on erittäin vaikeaa osoittaa, mikä osuus lopputuloksesta johtuu koulutuksesta. (Ruohotie 1995, 205.) Työkäyttäytymisen muuttumisen arviointi on haastava tutkimuskohde, josta on vaikea saada objektiivista tietoa. Tässä tutkimuksessa arvio perustuu haastateltavien subjektiivisiin näkemyksiin.

Meriläinen (2005) on tutkinut, mikä merkitys Opettajuuden ja yhteistyön kehittämishankkeella oli käytännössä opettajien ja yhteistyötahojen arvioimana. Tutkimuksessa sovelletaan Raivolan (2000b) esittämää koulutuksen vaikuttavuusmallia, jossa tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuutta yksilön, työtiimin, työyhteisön, organisaation ja yhteiskunnallisen tason näkökulmasta. Osallistujien ammatillinen identiteetti ja kokemus oman osaamisen kehittymisestä vahvistuivat. Myös halu kehittää omaa osaamista kasvoi, mikä taas edisti työssä jaksamista. Näin ollen yksilötason vaikuttavuus toteutui ja tavoitteet saavutettiin. Hankkeen vaikuttavuuden koettiin ulottuvan myös muille tasoille, mutta ongelmalliseksi koettiin muun työyhteisön sitoutumattomuus ja uusien toimintamallien käyttöönotossa kaivattiin johdon tukea. Tulosten mukaan hankkeen vaikuttavuuteen uskottiinkin sitä enemmän, mitä sitoutuneempia siihen oltiin.

Kantanen (1996) on tutkimuksessaan kartoittanut suomalaisen henkilöstökoulutuksen menestystekijöitä ja toteutetun koulutuksen ominaisuuksia sekä kehittänyt menestystekijöitä hyväksi käyttäen mallin koulutusinvestointien taloudelliseen perustelemiseen. Tulosten mukaan henkilöstöjohto ja koulutuksen käyttäjät arvioivat koulutuksen sisäisten asioiden (selkeät tavoitteet, opetus, opetusmenetelmät ja aineistot)

toteutuvan kohtuullisen hyvin. Parannettavaa puolestaan oli koulutuksen ulkoisissa tekijöissä (koulutuksen liittyminen organisaation johtamiseen ja toimintaan, kurssien oppien hyödyntäminen ja esimiesten tuki). Tutkimuksen yhteydessä kehitettiin myös seitsemän menestystekijän vaikuttavuusindeksi. Siihen sisältyvät tuloksellisen henkilöstökoulutuksen vaikuttavuustekijät ovat koulutuksen liittyminen organisaation toimintaan ja johtamiseen, koulutukseen osallistuvan henkilöstön omaehtoisuus ja motivoituneisuus, koulutustulosten seuranta, esimiesten tuki, koulutuksen laatu, oppien hyödyntäminen työssä ja oppimateriaalit.

Huuhka (2002) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut projektikoulutuksen vaikuttavuutta koulutukseen osallistuneiden näkökulmasta. Hän tutki koulutuksen siirtovaikutusta ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Tulosten mukaan osallistujat pitivät koulutusta tarkoituksenmukaisena ja käytäntöön sovellettavana, mutta sovelsivat valikoiden oppimaansa. Suurin este olivat työtehtävät, jotka eivät mahdollistaneet opitun harjoittelua. Kokeneet osallistujat eivät oppineet yhtä paljon kuin kokemattomat. Tiedollisten oppimistulosten kannalta oli havaittavissa positiivinen vaikutus sillä, että samalta osastolta osallistui useampi henkilö samaan koulutukseen, jolloin kaikilla oli yhtenäiset toimintatavat.

Robinsonit esittävät mallin, jonka mukaan oppimiskokemus x työympäristö = liiketoiminnan tulokset. Tulokset ilmenevät, kun koulutuksessa opetettuja taitoja käytetään työssä ja työsuoritukset paranevat. Jotta näin tapahtuisi, henkilöstön kehittämisen ammattilaisten tulee tarjota hyvin suunniteltu ja toteutettu koulutusohjelma, jossa osallistujat oppivat mitä on tarkoitus oppia. Tosin tavoitteesta poikkeava oppiminenkin on oppimista, mutta se itsessään ei tuota tuloksia työhön. On tärkeää tarjota myös opittujen taitojen hyödyntämiseen kannustava työympäristö. Usein tämä tapahtuu esimiehen kautta, kun hän valvoo taitojen käyttöä ja myös tarvittaessa kannustaa käyttämään niitä. Jos tätä kannustavaa työympäristöä ei ole, yhtälön ”työympäristön” kohdalla on 0 ja työympäristö 0 x oppimiskokemus 100 = 0 työssä ilmenevää tulosta. (Robinson & Robinson 1989, 11.)

Vaikuttavuus on moniulotteinen tutkimuskohde. Siinä on useita väliin tulevia muuttujia samanaikaisesti. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten opetussisältö, ja oppimistulokset vaikuttavat soveltamiseen. Kuitenkaan oppimistulokset tai yksilön motivaatio käyttää osaamista eivät riitä, vaan myös työympäristön tuki vaikuttaa.

3.5 Opitun siirtovaikutus

Koulutuksen universaalina tavoitteena on saada opittu siirtymään käytettäväksi eri konteksteihin ja tunnistaa sekä laajentaa opittua uusiin tilanteisiin. Tätä kutsutaan opitun siirtovaikutukseksi. (Haskell 2001, 3.) Siirtovaikutuksen toteutuminen on kaiken koulutuksen tarkoitus ja siten myös ammatillisen täydennyskoulutuksen lopullinen tavoite. Haskell (2001, 9) lainaa Broadia ja Newstromia teoksesta *Transfer of Training* painottaessaan, että jos organisaatio haluaa säilyttää kilpailukykyä globaaleilla markkinoilla ja kehittää työntekijöistään maailmanluokan ongelmia ratkovia huippuosaajia, opitun siirtovaikutuksen parantamisesta täytyy tulla sen tärkein prioriteetti. Transfer on yksi organisaatioiden menestyksen selittäjä, sillä ilman luovuutta organisaatiot eivät uusiudu.

Transferin toteutumiseen liittyy ongelmia. Eräs opitun siirtovaikutukseen liittyvä paradoksi on se, että vaikka transferin toteutuminen on lähes maailmanlaajuisesti tunnistettu kaiken oppimisen perustaksi, se ei tutkimustulosten mukaan useinkaan toteudu ohjatuissa tilanteissa. Kuitenkin transferia tapahtuu jatkuvasti jokapäiväisissä tilanteissa. Osa ongelmaa on se, että oppiminen on sidoksissa tiettyyn paikkaan ja riippuvainen myös opittavasta aiheesta. (Haskell 2001, 9–10.) Toinen paradoksi liittyy siihen, kuinka teoreettista tietoa omaavan henkilön oletetaan olevan kykenevämpi soveltamaan tietoa erilaisissa tilanteissa kuin henkilön, jolla on konkreettista tietoa. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Oikeastaan he, jotka omaavat paljon teoreettista tietoa ja kykyä siirtää tätä tietoa erilaisiin abstrakteihin yhteyksiin, eivät välttämättä kykene soveltamaan tätä tietoa yksinkertaisiin ja konkreettisiin yhteyksiin. (Haskell 2001, 160.) Oppiminen on tilannesidonnaista, joten asia täytyy hallita hyvin, ennen kuin sen voi siirtää uuteen kontekstiin.

Transferin toteutumiselle on olemassa tietyt edellytykset ja olosuhteet. Haskell (2001, 45–46) esittää seuraavat:

1. Oppijoiden täytyy hankkia laaja tietopohja tai korkeatasoinen asiantuntemus alalla, jolla transferin edellytetään tapahtuvan.
2. Oppijalla tulee olla jonkin verran tietopohjaa myös ensisijaisen alan ulkopuolisista

aiheista merkittävän transferin saavuttamiseksi.

3. On tärkeää ymmärtää myös sen aihealueen historiaa, jolla transferin tulisi tapahtua.
4. Motivaatio, tai paremminkin ”transferin henki”, on ensisijainen edellytys transferin ilmenemiselle.
5. Oppijoiden täytyy ymmärtää mitä opitun siirtovaikutus on ja miten se toimii.
6. Orientaatio ajatella ja ohjelmoida oppimista transferin ehdoilla, sillä merkittävää transferia ei tapahdu automaattisesti.
7. Transferin toteutumista tukevia kulttuureja täytyy luoda.
8. Transfer -aihealueen perustana olevan teorian ymmärtäminen on ratkaisevan tärkeää.
9. Tuntien harjoittelu on edellytyksenä transferin tapahtumiselle.
10. Merkityksellinen transfer vaatii aikaa hautoa ja pohtia; sillä ei ole tapana ilmaantua välittömästi.
11. Viimeisenä ja tärkeimpänä asiana oppijoiden täytyy havainnoida ja lukea sellaisten ihmisten töitä, jotka ovat esimerkillisiä transfer -ajattelussa.

Opitun siirtovaikutuksen toteutuminen vaatii monien asioiden yhteisvaikutusta, muun muassa oppijan oman motivaation ja halun oppia ja soveltaa oppimaansa, oppimiselle ja soveltamiselle suotuisan toimintaympäristön ja -kulttuurin luomista ja ennen kaikkea aikaa ja mahdollisuuksia harjoitella ja pohtia oppimaansa käytännön tilanteiden pohjalta.

Halu eli motivaatio oppia ja soveltaa oppimaansa on eräs tärkeä transferin osatekijä. Motivaatio on se aste, jolla yksilö tahtoo ryhtyä johonkin toimintaan ja toteuttaa sen. Motiivit syntyvät tarpeista, haluista ja odotuksista, jotka voivat olla myös keskenään ristiriitaisia. Motivaatio riippuu sisäisistä tarpeista, ja sitä voidaan vahvistaa ulkoisilla kannusteilla. (Viitala 2002, 150–151.) Myös omien tavoitteiden rooli ja merkitys on suuri yksilön toiminnan suuntaajana ja energisoijana (Ruohotie 1997, 101–102). Tavoitteen merkitys voi vaihdella kontekstin tai tilanteen mukaan. (Ruohotie 1995.) Oppimismotivaatiossa heijastuu aina se, mitä oppijat ajattelevat itsestä, tehtävästä ja suorituksesta. (Ruohotie & Honka 1997, 5.) Motivaatio on eräs siirtovaikutuksen edellytys, sillä yksilöllä täytyy olla halu käyttää oppimaansa.

Transfer viittaa siihen, kuinka aiempi oppiminen vaikuttaa nykyiseen ja tulevaan oppimiseen ja kuinka aiempaa tai nykyistä oppimista käytetään tai muunnetaan samoihin tai uusiin tilanteisiin. Transfer ei olekaan mikään oppimistapa, vaan enemmänkin ajattelutapa ja tapa käsitellä tietoa. Siten se on myös kaiken oppimisen perusta. Mitä paremmat valmiudet henkilöllä on siirtää oppimaansa uusiin tilanteisiin, sitä luovempaa ja tehokkaampaa hänen ajattelunsa ja toimintansa on. (Haskell 2001, 23–24.) Kun siis pystymme soveltamaan tietoa uusissa tilanteissa, kyse on todellisesta oppimisesta ja luovuudesta. Transfer tarkoittaa myös, että aiempi oppiminen nopeuttaa uuden oppimista. Transferissa on myös eri tasoja. Esimerkiksi kun transfer tapahtuu pinnallisesti, osaa henkilö soveltaa oppimaansa uusiin, vähän alkuperäisestä tilanteesta poikkeaviin tilanteisiin. Vastaavasti syvällisemmän transferin kohdalla henkilö pystyy soveltamaan oppimaansa melko paljon alkuperäisestä tilanteesta poikkeaviin. (Haskell 2001, 29–30.) Aiempi oppiminen edistää uuden oppimista ja siten myös opitun soveltamista.

Koulutusvaikutuksen laajuutta kutsutaan koulutuksen siirtovaikutukseksi, mikä tarkoittaa koulutusten vaikutusten siirtymistä työpaikoille hyödyttämään organisaatiota. Kantanen on Goldsteinia (1989) mukaillen erottanut koulutusvaikutuksen ja siirtovaikutuksen toisistaan. Koulutusvaikutusta oletetaan olevan vain koulutustilaisuudessa ja sitä arvioidaan tilaisuudessa annettujen näyttöjen perusteella. Koulutusvaikutusta arvioidaan koulutuksen aikana ja työpaikalla. Jotta siirtovaikutus toteutuisi, on koulutuksen vaikutettava opetustilanteesta eroavassa ympäristössä eli työpaikalla. Olosuhteet voivat olla niin erilaiset, että koulutuksen vaikutus ei siirry työpaikalle asti. Pahinta on työpaikan ja koulutuksen tavoitteiden ristiriita, joka asettaa koulutetun konfliktitilanteeseen. (Kantanen 1996, 43–44.) Siirtovaikutus tarkoittaa asioiden syvällistä ymmärtämistä ja kykyä siirtää niitä uusiin yhteyksiin.

Kantanen (1996, 45) esittelee Miettisen (1978) listauksen koulutuksen siirtovaikutusta estävistä tekijöistä:

- esimiehet ja heidän asenteensa
- kiire estää opitun harjoittelun ja soveltamisen
- ei riittävästi valtaa käytännön muuttamiseen

- ”kulttuurikonflikti” organisaation arvojen ja koulutuksessa saatujen arvojen välillä
- muilta organisaation jäseniltä puuttuvat vastaavat taidot, mikä estää oppien soveltamisen laaja-alaisesti
- koulutusohjelma ei liity suoranaisesti työpaikan tehtäviin.

Esimerkit korostavat koulutuksen ja työpaikan vuorovaikutuksen merkitystä koulutustulosten siirtymisessä työkäytännöksi (Kantanen 1996, 45). Pidetään ehkä liikaa itsestäänselvyytenä, että koulutetut henkilöt alkavat soveltaa opetettuja asioita työssään (Kantanen 1996, 47). Kouluttajat vaikuttavat oppimistuloksiin ja esimiehet opitun soveltamiseen työssä. Siksi esimiesten ja kouluttajien vuorovaikutus on tärkeää ajatellen koulutuksen siirtovaikutusta. (Kantanen 1996, 43.) Usein ajatellaan, että koulutus tuottaa uutta osaamista ja siihen kannattaa panostaa, jos halutaan saada aikaan näkyviä tuloksia työkäytännöissä. Työntekijän oman työympäristön, työyhteisön ja lähiesimiehen merkitys saattaa unohtua, vaikka ne voivat vaikuttaa lopputulokseen yhtä paljon kuin koulutus.

Koulutus voi tuottaa neljänlaisia oppimistuloksia. Affektiivinen oppiminen vaikuttaa asenteisiin, arvoihin ja uskomuksiin. Kognitiivinen oppiminen sisältää käsitteet, periaatteet ja tiedot, joita lähes kaikissa koulutuksissa opitaan. Käyttäytymisen tai jonkin käytännön taidon oppimistuloksia voivat havainnoida muut ihmiset työpaikalla. Operationaaliset oppimistulokset näkyvät työssä kaikkien muiden oppimistulosten summana esimerkiksi myynnin kasvuna tai asiakasvalitusten vähentymisenä. (Robinson & Robinson 1989, 209.) Monikulttuurisuus-koulutussarja voi tuottaa kaikkia näitä oppimistuloksia. Vaikutukset voivat näkyä osallistujien työssä esimerkiksi uusina asenteina ulkomaalaisia kohtaan, uusina tietoina ulkomaalaisten kohtelusta sairaanhoidossa, uusina taitoina selvittää käytännön tilanteista ulkomaalaisten potilaiden kanssa ja lopulta esimerkiksi ulkomaalaisten potilaiden tyytyväisyytenä saamaansa hoitoon.

Transferin teorioissa kiinnitetään huomiota erilaisiin asioihin, mutta niistä löytyy myös yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi motivaation merkitys korostuu useissa näkemyksissä. Myös työyhteisön ja työympäristön tuki nähdään tärkeäksi siirtovaikutuksen toteutumisessa eli laadukas koulutus ja sen tuottamat oppimistulokset eivät riitä takaamaan opitun siirtymistä käytäntöön. Transferin toteutumiseen liittyy myös paradokseja ja transferia voi tapahtua eri tasoilla.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelmat

Tutkimuskohteena on Pirkanmaan sairaanhoitopiirin syyskuussa 2009–toukokuussa 2010 järjestämän Monikulttuurisuus hoitotyössä -sarjakoulutuksen vaikuttavuus. Sairaanhoitopiiri on 24 kunnasta koostuva kuntayhtymä, jossa on yhteensä noin 470 000 asukasta. Sairaanhoitopiiriin kuuluvat Tampereen yliopistollinen sairaala Tays, Vammalan ja Valkeakosken aluesairaalat sekä Ylä-Pirkanmaan terveydenhuoltoalue. Sairaanhoitopiirin tehtävänä on tuottaa terveyttä ja toimintakykyä edistäviä terveydenhuollon palveluja sekä luoda edellytyksiä tätä tukevalle tieteelliselle tutkimukselle ja koulutukselle. (Pirkanmaan sairaanhoitopiiri: Tietoa meistä, 2010.)

Monikulttuurisuusaiheinen sarjakoulutus koostui kuudesta eri koulutustilaisuudesta. Osallistua saattoi esimerkiksi vain yhteen tai kaikkiin tilaisuuksiin. Halutessaan koulutuksista saattoi muodostaa prosessimaisen kokonaisuuden. Käytännössä suurin osa osallistujista vaihtui eri tilaisuuksissa eli harvat osallistuivat koko koulutussarjaan. Kaikki osallistujat eivät aluksi olleet tietoisia, että kyseessä on koulutussarja, vaan olivat suunnitelleet osallistuvansa vain syksyn tilaisuuksiin. Tutkimuksessa haastateltiin monikulttuurisuuskoulutukseen osallistuneita henkilöitä ja heidän esimiehiään. Tarkoituksena oli selvittää sekä osallistujien että heidän esimiestensä näkemyksiä koulutussarjan vaikuttavuudesta. Osallistujien koulutusosallistumisista oli kulunut vaihtelevan pituisia aikoja siihen mennessä, kun haastattelut toteutettiin. Suurin osa osallistui vain osaan tilaisuuksista, useimmat syksyllä 2009. Usein suositellaan vähintään puolen vuoden väliä koulutuksen ja haastattelujen välille, jotta vaikuttavuus ehtii ilmetä. Tässä tapauksessa osalla oli kulunut aikaa viimeisimmästä koulutuksesta yli puoli vuotta ja osalla alle puoli vuotta. Haastattelut suoritettiin keväällä 2010, jolloin koulutussarja ei ollut vielä kokonaisuudessaan päättynyt. Suurin osa osallistujista ei kuitenkaan osallistunut enää näihin viimeisiin koulutuksiin.

Koulutuksen tavoitteena oli omakohtaisten työhön liittyvien monikulttuuristen kysymysten käsittely arvojen, tietojen ja taitojen näkökulmasta. Tavoitteena oli antaa hoitoalan

ammattilaisille tietoa, koulutusta ja menetelmiä, miten palvella monikulttuurista asiakaskuntaa ja toimia monikulttuurisessa työyhteisössä sekä tukea yhdenvertaisuutta molempien kohdalla. Johtolankoina tässä koulutussarjassa olivat työpaikkalähtöisyys ja kulttuuriset tekijät. Käsiteltäviä aiheita olivat muun muassa monikulttuurisuusproblematiikka, monimuotoisuus ja yhdenvertaisuus, maahanmuuttajuus Suomessa, kulttuurin tulkitseminen, konfliktitilanteissa toimiminen, perhejärjestelmät ja asiakkuus, arvot kulttuurissa, tietoja väestöstä ja kulttuureista, taitoja kohtaamistilanteissa ja kohtaamisia maahanmuuttajien kanssa. (Pirkanmaan sairaanhoitopiirin koulutuskalenteri syksy 2009 & kevät 2010.)

Tutkimuskysymykset, joihin tämän tutkimuksen avulla pyritään vastaamaan, ovat seuraavat:

1. Saavutetaanko koulutukselle asetetut tavoitteet?
2. Miten vaikuttavuus ilmenee työkäytännöissä?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat opitun siirtovaikutukseen?
4. Tuetaanko opitun soveltamista työyhteisössä?

4.2 Tutkimuksen vaiheet

Tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001, 159). Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että tutkittavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monipuolisesti ja monella tavalla tietoja (Metsämuuronen 2006, 90–91). Ongelmallinen kysymys liittyy tapausten yleistettävyyteen. Yleisesti ottaen tapaus ei ole yleistettävissä. Toisaalta tutkija saattaa löytää yksilöitä yhdistävän yhteisen piirteen. Tapaustutkimus voidaan ymmärtää näin ollen pienenä askeleena kohti yleistämistä. (Metsämuuronen 2006, 92.) Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan vaikuttavuutta yleensä, vaan tarjoavat tietoa yhden tietyn täydennyskoulutuksen vaikutuksista.

On perusteltua sanoa, että tapaustutkimus ei ole metodi vaan tutkimustapa tai -strategia,

jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Kaikissa empiirisissä tutkimuksissa käsitellään tapauksia, mutta tapaustutkimuksessa tapaus ymmärretään kuitenkin toisin kuin esimerkiksi määrällisessä tutkimuksessa, jossa tapaus on tilastollinen yksikkö. Tapaustutkimuksessa kohde on yleensä tapahtumakulku tai ilmiö eli tarkastellaan pientä joukkoa tapauksia, usein vain yhtä tiettyä tapausta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.) Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen case - eli tapaustutkimus, koska tutkimuskohteena ovat tietyn koulutuksen vaikuttavuus ja tietyn kohderyhmän käsitykset siitä. Case -tutkimukselle tyypilliseen tapaan myös tässä tutkimuksessa käytettiin eri tiedonkeruumenetelmiä eli havainnointia, palautteita ja haastattelua.

Tutkija havainnoi neljässä koulutustilaisuudessa kouluttajan ja osallistujien toimintaa sekä koulutusten sisältöä. Osallistujille kerrottiin tästä roolista. Tutkija sai käyttöönsä myös koulutuspalautteet, jotka mittavat osallistujien välittömiä reaktioita ja mielipiteitä koulutuksesta. Ensimmäinen koulutuskerta oli aihetta pohjustava luento. Toinen syksyn koulutustilaisuus ja kaksi kevään tilaisuutta olivat ryhmätyöpainotteisia ja keskustelevia, kun osallistujat saivat esittää työhönsä liittyviä kysymyksiä ja jakaa kokemuksiaan. Koulutuksissa pohdittiin muun muassa omia asenteita ulkomaalaisia kohtaan ja mietittiin hyviä toimintatapoja työssä kohdattaviin ongelmatilanteisiin.

Haastateltaviksi pyrittiin löytämään sellaisia henkilöitä, jotka olivat osallistuneet mahdollisimman moneen jo järjestettyyn koulutustilaisuuteen. Tällaisia henkilöitä oli melko vähän. Heille kaikille lähetettiin sähköpostia, jossa kerrottiin tutkimuksen aihe ja korostettiin osallistumisen tärkeyttä tutkimukselle. Viestissä painotettiin myös, että haastateltavaksi lupautuminen on täysin vapaaehtoista ja että osallistujien suostumuksella haastateltaisiin myös heidän esimiehiään. Sähköpostissa kerrottiin myös, että haastattelut voidaan suorittaa haastateltavien työpaikalla tai muussa heille sopivassa paikassa. Kuten Eskola ja Suorantakin (1996, 69) toteavat, haastateltavalle on tarjottava mahdollisuus valita itselleen mieluinen paikka. Haastattelutilanteen tulisi olla rauhallinen ja haastateltavalle sopiva, jotta hän ei tunne oloaan epämukavaksi. (Eskola & Vastamäki 2001, 27.)

Kaksi samassa yksikössä työskentelevää ja lähes kaikkiin koulutustilaisuuksiin osallistunutta henkilöä lupautui haastateltavaksi. Koska vastauksia tuli niin vähän,

lähetettiin sähköpostia myös harvemmin koulutuksiin osallistuneille henkilöille. Yhteensä seitsemän osallistujaa ja heidän esimiehensä yhtä lukuun ottamatta lupautuivat haastateltaviksi. Yksi haastattelu oli parihaastattelu ja osallistujilla oli sama esimies. Esimiehiä osallistui tutkimukseen viisi eli yhteensä haastateltavia oli 12. Vain kaksi osallistujaa oli samalta osastolta. Haastattelut suoritettiin huhtikuun 2010 lopusta kesäkuun 2010 alkuun. Haastattelujen alussa kerrottiin tarkemmin tutkimusaiheesta ja varmistettiin suostumus haastattelun nauhoittamiseen.

4.3 Tutkimusmenetelmät

Tavallisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkökulma, heidän näkemyksensä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tyypillisiä aineistonkeruun muotoja ovat muun muassa haastattelu ja havainnointi. Tilastolliselle tutkimukselle tyypillisen satunnaisotannan sijasta laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein harkinnanvaraista näytettä, jolloin tutkittavaksi valitaan kohde, jonka kautta tarkasteltavana olevaan ilmiöön ajatellaan voitavan mielekkäästi ja syvällisesti perehtyä. (Kiviniemi 2001, 68.) Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan useaan koulutukseen osallistuneita henkilöitä ja heidän esimiehiään, koska silloin haastateltavilla olisi mahdollisimman kattava kuva koulutussarjasta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana (Eskola & Suoranta 1996, 11). Tässäkin tutkimuksessa tutkimussuunnitelma on elänyt sitä mukaa, kun tutkimus on edennyt. Esimerkiksi haastateltavien ja heidän koulutusosallistumistensa lukumäärä on muuttunut, koska tutkija ei voi vaikuttaa siihen, ketkä suostuvat haastateltaviksi.

Tutkimuksessa on aineistonkeruussa käytetty case -tutkimukselle tyypillisesti triangulaatiota. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan usealla eri menetelmällä (Eskola & Suoranta 1996, 41.). Käytetyt menetelmät tässä tutkimuksessa ovat koulutussisältöä ja osallistujien sekä kouluttajan toimintaa selvittävä osallistuva havainnointi, osallistujien välittömiä reaktioita mittaavat koulutuspalautteet ja toiminnan tai ajattelun muutosta mittaavat teemahaastattelut.

Osallistuvuus on keskeistä suurimmalle osalle kvalitatiivista tutkimusta. Kenttätyö on erityinen tapa päästä enemmän tai vähemmän läheisiin kosketuksiin tutkittavien kanssa. (Eskola & Suoranta 1996, 12.) Tässä tutkimuksessa osallistuvuus on lähinnä koulutustilaisuuksien havainnointia, johon tutkija osallistui ulkopuolisena tarkkailijana. Näin sai käsityksen siitä, mitä osallistujat kokevat koulutuksissa. Se antaa tutkijalle esiyymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja kohderyhmästä ja mahdollistaa myös konkreettisen keskustelun koulutusten sisällöstä ja menetelmistä haastateltavien kanssa. Havainnointitietoa on mahdollista yhdistää myös muulla tavoin kerättyyn aineistoon. Sen avulla voidaan saada havainnollista, kuvailevaa tietoa syventämään esimerkiksi haastatteluaineistoa. (Grönfors 2001, 129.) Havainnointi toimii tukevana menetelmänä myös tämän tutkimuksen haastatteluaineistolle.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen olekaan sen määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1996, 13.) Myös tässä tapauksessa tutkimuskohteena on yhden koulutuksen vaikuttavuus ja aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu, joten tutkimuksen laatu ei voi perustua aineiston määrälliseen kattavuuteen. Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Jos vain osaa haastateltavista on haastateltu tai jos tallenteiden kuuluvuus on huonoa, tai litterointi noudattaa eri sääntöjä alussa ja lopussa, haastatteluaineistoa ei voida sanoa luotettavaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185.) Haastattelijan ja haastateltavan välinen luottamuksellisuus puolestaan tarkoittaa muun muassa sitä, että haastattelijan on kerrottava haastateltavilleen totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, käsiteltävä ja säilytettävä saamiaan tietoja luottamuksellisina ja varjeltava haastateltavien anonymiteettia tutkimusraporttia kirjoittaessaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17). Tässä tutkimuksessa on pyritty lisäämään haastatteluaineiston luotettavuutta huolellisella valmistautumisella ja litteroinnilla. Myös haastateltavien anonymiteetti on pyritty turvaamaan tietojen luottamuksellisella käsittelyllä. Haastateltaville on kerrottu myös tutkimuksen tarkoitus.

Pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä tässä tutkimuksessa on teemahaastattelu. Sillä on tiettyjä etuja, jotka tutkimusaiheen lisäksi johtivat sen valitsemiseen

aineistonkeruumenetelmäksi. Ensinnäkin, teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että siinä vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään. Toisaalta teemahaastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu edes jossain määrin samoista asioista. Lisäksi teemat muodostavat konkreettisen kehikon, jonka avulla satojen sivujen litteroitua haastatteluaineistoa voi lähestyä edes jossain määrin jäsentyneesti. (Eskola & Suoranta 1996, 67.) Teemahaastattelurungot (liitteet 2 ja 3) laadittiin Kirkpatrickin evaluaatiomallin, kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta. Haastatteluiden pääteemoina olivat osallistujien ominaisuudet (tausta ja aiempi osaaminen), koulutukseen osallistuminen (tavoitteet ja motivaatio), koulutuksen laatu ja oppiminen, organisaation ja työyhteisön tuki, vaikutukset työhön (tavoitteiden toteutuminen ja opitun soveltaminen) sekä tulokset (muutokset). Esimiehillä oli pitkälti samat aihealueet heidän rooliinsa sovellettuna eli koulutustarpeiden tunnistamisen, henkilöstön motivoinnin ja tulosten havainnoinnin näkökulmasta.

Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että yksi haastattelun aspekti, haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on kaikille sama. Muissa puolistrukturoiduissa haastatteluissa esimerkiksi kysymykset tai jopa kysymysten muoto ovat kaikille samat. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta se ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Tässä tutkimuksessa voisi varmasti käyttää myös jotain muuta haastattelumuotoa ja saada vastauksia tutkimusongelmiin. Kuitenkin niihin saattaisi sisältyä myös ongelmia, kuten se, että vapaan keskustelun vuoksi ei saa kaikilta haastateltavilta vastauksia samoihin aiheisiin tai vastaavasti voisi saada tietoa rajallisemmin, koska kysymysten esittämisessä ei ole jouston varaa.

Aineiston analysointi on laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöistä. Etukäteen luokiteltujen muuttujien sijasta analysoinnissa jäsenetään aineistosta käsin ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi. Aineiston käsittelyssä pyritään myös kokonaisvaltaisuuteen sikäli, että tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään suhteessa kontekstiinsa ja tutkittujen tapahtumien erityispiirteisiin. (Kiviniemi 2001, 68.)

Aineiston analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetään teemoittelua. Teemahaastatteluaineistoa on useimmiten analysoitu teemoittelemalla tai tyypittelemällä. Edellinen tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sitten sen pelkistämistä, jälkimmäisessä kyse on erilaisten tyyppikuvausten konstruoinnista aineistosta. (Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Tässä tutkimuksessa aineisto ensin litteroitiin ja sen jälkeen järjestettiin haastattelurunkojen teemojen mukaan. Teemoittelun lisäksi tyypittely voisi olla toimiva ratkaisu teemahaastatteluaineiston analysoinnissa ja tutkimusongelmiin vastaamisessa.

Tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tämän tulee kuitenkin tapahtua tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.) Myös tässä tutkimuksessa tutkijan omat valinnat ja tulkinnat ovat vaikuttaneet aineistonkeruuseen ja -analyysiin, jolloin tutkimuksen luotettavuus on myös pitkälti riippuvaista näistä valinnoista ja niiden raportoinnista.

5 Tutkimustulokset

5.1 Tavoitteiden toteutuminen

5.1.1 Koulutukselle asetetut tavoitteet

Koulutuksen vaikuttavuus voidaan kuvata tavoitteiden tai tarpeiden ja suoritusten vastaavuudeksi (Valtonen 1997, 45). On tärkeää määritellä toiminnasta johdetut tavoitteet koulutukselle, jotta niiden toteutumista ja sitä kautta koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida jälkeenpäin. Siksi myös tässä tutkimuksessa selvitetään osallistujien tavoitteet ja tarpeet, jotka koulutuksen avulla pyritään saavuttamaan.

Koulutuksen osallistujat erosivat jonkin verran toisistaan sekä omien tavoitteidensa että aiemman koulutuksensa suhteen, mikä osaltaan vaikuttaa oppimistarpeisiin. Suurimmalla osalla oli oma tarve osallistua koulutukseen ja paljon käytännön työkokemusta monikulttuuristen potilaiden kanssa toimimisesta. Noin puolella osallistujista ei ollut taustalla aiempaa monikulttuurisuuskoulutusta ja puolet kertoi osallistuneensa aikaisemmin aihetta käsitteleviin koulutuksiin tai opiskelleensa aihetta sairaanhoitajan tutkintoon sisältyneenä.

”No kokemustahan tässä työssä on pakko olla, sehän on selvää, mutta näitähän on järjestetty sillai yksittäisinä päivinä ja vähän niinku tietoiskutyypisenä mun mielestä tässä talossa jo näitä monikulttuurisuuskoulutuksia niin ennemminkin ja mä varmaan parissa oon käyny sellasessa joka on ollu yhden päivän.”

(Haastateltava C)

Vain yksi työntekijä oli osallistunut koulutuksiin esimiehen kehotuksesta, eikä hänellä itsellään ollut kovin selkeitä omia odotuksia tai tavoitteita. Muut olivat osallistuneet omasta aloitteestaan ja heillä oli tietyt tavoitteet koulutuksille. Tällöin voi olettaa myös oppimismotivaation olevan melko hyvä.

”Sekin tuli vaan ihan osastonhoitajan taholta että vaan kysäsi multa että tota ootko kiinnostunu ja täällä olis tilaa nyt. Ja mä sanoin et mikä ettei. En mä sen kummallisempaa siihen sitte ajatellu.”

(Haastateltava D)

”Ei mulla muuta ku et tavallaan se sellanen ymmärrys niistä asioista ja tietoo lisää et se ny lähinnä oli tää miks mä halusin mennä sinne. Ei siinä sen kummempaa ollu, mielenkiinto.”

(Haastateltava E)

Suurin osa osallistujista odotti oppivansa konkreettista tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista ja saavansa neuvoja arjen hoitotilanteisiin monikulttuuristen potilaiden kanssa. Oppimistarpeet olivat lähinnä tiedollisia ja melko käytännönläheisiä.

”Se hyöty mitä mä hain niin on just se että minkälaisiin asioihin täytyy kiinnittää huomiota sillon ku tulee jostain muualta päin maailmaa tullu potilas. Et mitkä on ne käytännön asiat. Nää on ne mitkä mua kiinnostaa. Ja sit se semmonen yhteistyön tekeminen et mikä on niinku semmonen, et löytäs semmosen luontevan tavan.”

(Haastateltava F)

Kaikilla osallistujilla ei ollut ennakkokäsitystä koulutuksen sisällöstä eivätkä he olleet tietoisia koulutuksen yleisistä tavoitteista, jolloin tavoitteiden toteutumisen arviointi oli hankalaa. Tällöin tavoitteiden asettaminen ja toteutumisen arviointi suoritettiin lähinnä omien odotusten ja tavoitteiden pohjalta.

”Nii ei ollukaan kauheesti ennakkokäsitystä siitä että mitä se (sisältö) on. On sit vaikee sanoo vastasko sisältö tavoitteita. Ei omia tavoitteita vastannu kauheesti.”

(Haastateltava G)

Esimiehet eivät käyneet keskustelua työntekijöiden kanssa oppimistarpeista koulutuksen suhteen, eikä esimies painottanut oman osaston osaamistarpeita. Ei nähty tarkoituksen mukaisena käydä erikseen jokaisen kanssa läpi oppimistavoitteita tai niiden toteutumista.

Tärkeänä pidettiin tiedon jakamista työyhteisössä koulutuksen jälkeen, jolloin tietysti voi tulla esiin myös koulutuksen vastaavuus osallistujan omiin ja työyhteisön tarpeisiin.

”Ei yleensä henkilökohtaisesti. Ollaan puhuttu yhteisesti koulutuksiin menemisestä (...) ja meillä on pyrkimyksenä niin, että osastotunnilla (...) annetaan näistä koulutuksista palaute. En mä henkilökohtaisesti käy jokasen kanssa joka lähtee koulutukseen tätä tavotekeskustelua vaan siitä on keskusteltu yleisesti et mitkä on tavoitteet ja mitkä tavallaan velvollisuudet ja vastuut siinä kun työnantaja kouluttaa.”

(Haastateltava H)

Esimiesten mukaan työntekijät tarvitsisivat lisäkoulutusta erityisesti konkreettisista asioista, kuten eri kulttuurien tavoista ja koulutuksen tulisi lähteä osallistujien tarpeista ja olla mahdollisimman käytännönläheinen. Toisaalta jotkut esimiehet kokivat, että koska työntekijöillä on jo paljon käytännön työkokemusta, voisi heille olla hyötyä teoriapainotteisemmasta koulutuksesta, joka auttaa yhdistämään asioita toisiinsa ja näkemään syy-seuraussuhteita.

”Tarvittais enemmän käytöstavoista, et ihan konkreettista tietoa. Et jos sais kouluttajaksi jonku, joka on omakohtaisesti kokenut näitä asioita. Ja enemmän keskustelutyypinen, et vois oikeitten esimerkkien kautta tämä ihminen kertoa, et miltä hänestä tuntu ja mitenkä me oltas voitu toimia ja tukee. Jos istuu jossain isossa luentosalissa, et esitellään ne asiat, mitkä voi ehkä kirjasta lukee.”

(Haastateltava L)

”Se vois olla teoritietoa mitä jonkin verran lisää. Et nyt se tieto ni se on tietysti käytännön työn kautta tullu. (...) Kyllä mä ajattelisin, et vois olla kyllä roolinsa täydennyskoulutuksellakin siinä. Et lähinnä sen takia, et ymmärtää miksi jossain kulttuurissa tehdään toisella tavalla. Et vaikka tietää sen tavan miten he tekee, mutta ehkä vois tuoda ymmärrystä vielä enemmän se, että miksi tekevät.”

(Haastateltava J)

5.1.2 Tavoitteiden ja oppimistulosten vastaavuus

Vaikuttavuudessa on kyse koulutukselle asetettujen lähi- ja etäistavoitteiden saavuttamisesta (Ruohotie 1995, 198). Tärkeää koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on selvittää osallistujien tarpeet ja koulutuksen kyky vastata näihin tarpeisiin. Mitä enemmän osallistujat kokevat koulutustarjonnan vastaavan heidän käytännön työstään nouseviin tarpeisiin, sitä paremmin he voivat kokea pystyvänsä soveltamaan oppimaansa.

Suurin osa haastatelluista kaipasi konkretiaa eli käytännönläheisiä tietoja ja taitoja monikulttuuristen potilaiden kohtaamiseen. Koulutus kuitenkin keskittyi lähinnä osallistujien asenteiden ja monikulttuuristen asiakkaiden näkökulman parempaan tiedostamiseen ja ymmärrykseen. Lähtökohtaisesti osallistujien odotukset, tarpeet ja tavoitteet siis erosivat koulutuksen tarjoamasta sisällöstä. Osallistujien välillä oli jonkin verran eroa tavoitteissa. Ne joiden mielestä konkreettiset tiedot voi opiskella itse, olivat tyytyväisempiä kuin ne, joiden mielestä olisi pitänyt olla enemmän faktaa ja että omat asenteet ovat muotoutuneet jo työelämässä. Moni oli kuitenkin sitä mieltä, että vaikka koulutussisällössä oli kehittämistarpeita, ei koulutus silti mennyt hukkaan, sillä aiheesta ei voi koskaan tietää tarpeeksi ja koulutus lisäsi mielenkiintoa monikulttuurisuusasioita kohtaan.

”Oli semmonen kuva, että monikulttuurisiin asioihin perehdytään syvemmin ja odotin kulttuureista enemmän tietoa, mut toisaalta siinä alussa käytiin yleisellä tasolla eri näkökulmia ja se oli kyllä tärkeä juttu. (...) Plus se, että mistä haet tietoa ja tämmöset puolet siinä tuli. Tavallaan se sisältö vastas mitä mä odotin. (...) Tavallaan saavutin tavoitteeni, mutta myös tarvin lisää, että jäi siinä mielessä uteliaisuus.”

(Haastateltava F)

”Ei ihan vastannu odotuksia. Tai oli odotukset sit erilaiset kuitenkin. Tais olla antropologi, et kivastihan se kerto ja otti sellasiakin asioita mitä ei tullu mieleenkään siinä yhteydessä. Ja luulen et yritettiin laajemmin sitä käsitystä saada meidän sisälle kuitenkin. Sillai mä ajattelin näin et asenteisiin enemmänkin. (...) Ei ne (tavoitteet) ihan täytyneet. Oppi jotain, mut ei ehkä sitä mitä haki. Mut ei se hukalle menny.”

(Haastateltava B)

Eräs osallistuja oli lähtenyt koulutukseen esimiehensä kehotuksesta, eikä hänellä ollut juurikaan omia selkeitä tavoitteita ja odotuksia koulutuksen suhteen. Oma oppimismotivaatiokaan ei tällöin ollut välttämättä kovin hyvällä tasolla, mikä voi vaikuttaa myös käytännön soveltamiseen, joka kuitenkin vaatii myös omaa halua soveltaa oppimaansa. Hänellä ei ollut myöskään mitään ennakkokäsitystä koulutuksen sisällöstä tai tavoitteista. Haastateltava toi esiin myös koulutuksessa opitun unohtumisen työn teon lomassa ajan myötä, etenkin tässä tapauksessa kun hän ei oppinut juuri asioita, joista olisi suoraa hyötyä työhön.

”Se on vaikee sanoa (täytyivätkö tavoitteet). Se pikkasen vaan avarsi mun mieltäni miettimään itseäni ja ajatuksiani. Mut se helposti tässä työn tekemisen myötä katoaa. Mutta voi olla et se kynnys lähestyä kuitenkin mataloitui hieman. (...) En osaa siitä sen konkreettisemmin sanoa. (...) En osaa siihenkään sanoa että vastasko (tavoite sisältöä). Ku mulla ei ollu mitään ennakkokäsitystä.”

(Haastateltava D)

Haastateltavilta kysyttiin paitsi heidän yksilöllisistä odotuksistaan ja tavoitteistaan, niin myös heidän käsityksiään koulutuksen yleisistä tavoitteista ja niiden toteutumisesta. Useimmilla oli jokin käsitys koulutuksen yleisistä tavoitteista, jotka oli kirjattu organisaation yhteiseen koulutuskalenteriin. Joillain ei ollut lainkaan käsitystä näistä yleisistä tavoitteista ja toisten mielestä koulutussarjan kirjatut tavoitteet eivät vastanneet todellista sisältöä.

”Siitä on pitkä aika, enkä ehtiny palauttaa, mutta kyllä suunnilleen oli (käsitys), et mä ajattelin, että esimerkkien ja työryhmien kautta mennään. (...) Ajattelin, että se menee meidän ehdoilla, et siellä nostetaan kysymyksiä ja jaetaan kokemuksia et tää oli vähän erilainen ja siinä mielessä kiehto.”

(Haastateltava C)

”Paperilla asennekasvatus on kaukana. Oli houkuttelevat otsikot, et kommunikointia ja taitoa kohdata vuorovaikutuksessa muun kulttuurinen ihminen, et mitä pitää huomioida ja miten siinä tilanteessa oot käytännössä. Sit se on sitä et juureni ovat tällaiset. Jos ois tienny et on asennekasvatusta ni en olis tullu. (...) Tää koulutus ei

tuota hyötyä työhön, en usko. (...) Asenteiden muuttuminenki tälläsessä vie aikaa.”

(Haastateltava A)

Toisten osallistujien mielestä koulutus oli lähinnä ajan tuhlausta, koska se ei vastannut heidän omia tavoitteitaan. Asennemuutokseen koettiin myös tarvittavan paljon enemmän aikaa ja prosessointia kuin yksittäinen koulutus voi mahdollistaa. Joidenkin mielestä koulutus ei tarjonnut sitä sisältöä, jota he työssään olisivat kaivanneet, mutta kokivat koulutuksen silti hyödylliseksi ja ajatuksia herättäväksi.

”En sen kummemmin sitä ajatellu, aihe oli kiinnostava. Ku mietin, et mitä siitä sai irti, ni oisin enemmän toivonu ja erilailla ihan faktatietoo. Oli semmonen tunne, että ne yrittää aivopestä. (...) Faktatietoo halusin oppia ja semmosta ei tullu siinä koulutuksessa. Meillähän oli paljon sellasta harjotusta, että piti miettiä itsensä kautta, mutta ehkä kuitenkin oisin jämptimpää juttua halunnu.”

(Haastateltava B)

”Omat ja koulutuksen tavoitteet erosi kyllä toisistaan. (...) Tietenki jos se joillakin ihmisillä tekee sen että sen asenteet muuttuu ni onhan se sillon tietenki positiivinen asia. (...) Antaa se ainakin ajatuksia. Koska kyllähän sen tietää, että jokainen lause pistää jonku muuttumaan päässä. Ainaki se pistää miettimään.”

(Haastateltava E)

Esimiehillä ei ollut juurikaan käsitystä osallistujien omista oppimistarpeista tai niiden vastaavuudesta koulutuksen tavoitteisiin tai sisältöön, koska kaikki eivät olleet käyneet lainkaan keskustelua aiheesta työntekijänsä kanssa. Toiset taas olivat keskustelleet yleisellä tasolla koulutuksen jälkeen siitä, mitä mieltä osallistuja oli koulutussisällöstä, eivätkä niinkään siitä, kuinka se vastasi hänen omia tarpeitaan tai koulutuskalenterissa esitettyjä tavoitteita.

”No tota semmonen tietysti kun en tiedä koulutuksen sisältöä etukäteen, et mitä se pitää sisällään, muuta kun tietysti mitä koulutuksen nimi kertoo, että mihin sillä tähdätään. Et sellasta keskustelua oon käyny, että mitä se koulutus on antanu ajatellen monikulttuurista hoitotyötä ja sillä tavalla, että tietysti yks tärkeä on ollu

siinä koulutussisällössä tää monikulttuurisen potilaan kohtaaminen.”

(Haastateltava I)

5.2 Koulutuksen vaikutukset työkäytäntöihin

5.2.1 Osallistujien arvio koulutussarjan laadusta

Kirkpatrickin evaluaatiomallin ensimmäinen vaihe on mitata osallistujien reaktioita eli tyytyväisyyttä koulutukseen. Tämä arvio liittyy myös koulutuksen vaikuttavuuteen, koska jos osallistuja ei ole tyytyväinen koulutuksen tarjontaan, ei hän todennäköisesti myöskään käytä oppimiaan asioita käytännössä. Reaktioiden mittaus tehdään yleensä koulutuksen päätyttyä kyselylomakkeella, jolla selvitetään osallistujien tyytyväisyyttä muun muassa koulutuksen sisältöön, opetusmenetelmiin ja ohjauksen tasoon. (Robinson & Robinson 1989, 166.) Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi koulutuksen sisältö, opetusmenetelmät, materiaalit, apuvälineet, ohjaajan pätevyys ja ohjaustyyli, osallistujien kyvyt ja motivaatio sekä oppimisympäristöt (Robinson & Robinson 1989, 186). Myös tässä tutkimuksessa selvitetään osallistujien mielipiteitä koulutuksesta palautelomakkeen avulla.

Osallistujien antama välitön arvio koulutuksesta perustuu Pirkanmaan sairaanhoitopiirin koulutusyksikön yleisen käytännön mukaan palautelomakkeella (Liite 1) kerättyyn aineistoon. Lomake täytetään anonyymisti ja siinä on sekä numeroin arvioitavia että avoimia vastauskohtia. Arvioitavat kohdat käsittelevät pääasiassa koulutuksen sisäisiä tekijöitä.

Numeerisia kysymyksiä arvioidaan asteikolla 1–4 (1=ei lainkaan, 4=erinomaisesti). Vastausten keskiarvot vaihtelevat välillä 2.2–3.3 (Taulukko 1). Taulukossa on vain neljän koulutustilaisuuden keskiarvot kuudesta, koska kolmannen tilaisuuden palautteita ei ollut saatavilla ja viimeisestä tilaisuudesta ei kerätty koulutuspalautetta. Parhaan arvion sai kurssin kouluttaja. Koulutuksen hyödyllisyys oman työn kannalta arvioitiin tilaisuuksissa välille 2.3–2.8 eli kaikkien tilaisuuksien keskiarvo on 2.5. Ensimmäinen koulutustilaisuus eli alustusluento arvioitiin vähiten hyödylliseksi työn kannalta, mutta pääasiassa kaikkien

tilaisuuksien arviot olivat kohtalaisen hyviä. Osallistujat olivat kohtalaisen tyytyväisiä koulutuksen organisointiin, vaikka sen sisältö ei aivan vastannut heidän omia odotuksiaan.

Taulukko 1. Osallistujien antama numeerinen arvio koulutuksen laadusta

Palautelomakkeen kysymykset	Osa 1 22.9.2009 keskiarvo	Osa 2 5.11.2009 keskiarvo	Osa 4 18.3.2010 keskiarvo	Osa 5 13.4.2010 keskiarvo	Keskiarvo yhteensä
Koulutuksen vastaaminen tarpeisiin ja odotuksiin	2.2	2.8	2.3	2.5	2.5
Tyytyväisyys koulutuksen sisältöön	2.3	2.8	2.4	2.7	2.6
Tyytyväisyys kouluttajiin	3	3.3	3.1	3.1	3.1
Tyytyväisyys työskentelytapaan	2.9	3	2.7	2.5	2.8
Tyytyväisyys koulutuksen käytännön järjestelyihin	2.6	2.8	2.8	2.8	2.8
Koulutuksen hyödyllisyys oman työn kannalta	2.3	2.8	2.4	2.6	2.5
Koulutuksen kokonaisarvosana	2.5	3.1	2.8	2.9	2.8

Palautelomakkeessa on kolme avointa kysymystä, joissa kysytään mistä asiasta kokee tarvitsevansa lisätietoa, mistä sai tiedon koulutuksesta ja millaista palautetta haluaa antaa koulutuksen järjestäjille. Näiden kysymysten kohdalla analyysissa on kiinnitetty huomiota usein toistuviin vastauksiin. Paras palaute tuli kouluttajasta, yhteisistä keskusteluista, kokemusten jakamisesta sekä käytännönläheisistä esimerkeistä. Keskustelua kaivattiin kuitenkin vielä lisää samoin kuin konkreettista tietoa kulttuureista. Kirjallinen materiaali ja sen tarjoama tieto eri kulttuureista saivat hyvää palautetta.

Varsinkin ammatillisessa täydennyskoulutuksessa tavoitteeksi asetetaan välittömästi

sovellettavien käytännön tietojen ja taitojen välittäminen, mikä johtaa usein niin sanottuun ongelmakeskeiseen opetukseen. Koulutus ei koskaan voi antaa henkilöille valmiita ratkaisuja kaikkiin niihin moninaisiin käytännön ongelmiin, joita he työssään kohtaavat. Sen mahdollisuudet perustuvat täysin siihen, että opetus kykenee välittämään sellaisia yleisiä käsitteitä, periaatteita ja tietoja, joita soveltamalla oppija voi ratkaista useita perusrakenteeltaan samantapaisia ongelmia. (Vaherva 1983, 35.) Vaikka osallistujat kaipasivat ratkaisuja työhönsä, ei koulutuksen tarkoitus ole antaa vastausta kaikkeen.

Koulutussarjan sisältöä arvioitiin haastatteluissa viivästetysti pitkälti samoin kuin välittömässä arviossa. Edelleen oltiin sitä mieltä, että koulutus olisi saanut olla käytännönläheisempi ja lähestyä monikulttuurisuusaihetta enemmän hoitotyön kautta. Osallistujat kaipasivat konkreettista tietoa muista kulttuureista ja neuvoja työhönsä, eivätkä kokeneet koulutuksen sisällön vastanneen näitä odotuksia. Osallistujat olivat myös sitä mieltä, että koulutuksen tarkoitus vaikutti olevan omien asenteiden pohtiminen ja tiedostaminen, minkä osa koki tehneensä jo työssään ja olevan siksi turhaa koulutuksessa.

”Mä oon sen asennemuokkauksen tehny jo etukäteen. On aika syviä juttuja jo omassa mielessä käyty läpi, et ei oikeestaan siinä oo mikään muuttunu. Et mä sitä tietoa ajattelin silloin ku siihen hain et nyt me saadaan sitä. Sitä on ollu aika vähän.”

(Haastateltava E)

5.2.2 Oppimistulokset ja niiden soveltaminen

Kappaleessa tarkastellaan haastateltujen osallistujien oppimistuloksia ja myös opitun siirtovaikutusta eli sitä, miten opittuja asioita on voitu soveltaa henkilöiden omassa käytännön hoitotyössä. Valtosen (1997, 41–42) mukaan koulutuksen lyhyen aikavälin tuotokset ilmenevät koulutuksen aikana tai sen jälkeen esimerkiksi oppimistuloksina (tietoina ja taitoina). Oppimistuotokset ovat vaikuttavuuden yksi osatekijä ja siksi niitä käsitellään myös tässä tutkimuksessa. Oppimistuloksia tarkastellaan varsinaisen tutkimuskohteen eli transferin yhteydessä siksi, että toteutuakseen siirtovaikutus edellyttää aina ensin oppimista. Oppimisen ja sen soveltamisen arviointi kuuluvat myös Kirkpatrickin

evaluaatiomalliin, jota tässä tutkimuksessa sovelletaan.

Koulutuksen tuottamat oppimistulokset ovat olleet pääosin asenteen tiedostamiseen liittyviä. Toisaalta osallistujien omat oppimistarpeet ja odotukset olivat lähinnä tiedollisia ja taidollisia eli tietoa vieraista kulttuureista ja taitoja kohdata ulkomaalainen potilas hoitotilanteessa. Osallistujat olivat myös saaneet sen käsityksen, että juuri näitä asioita käsiteltäisiin eikä niinkään asenteita. Robinsonien (1989, 209) mukaan koulutus voi tuottaa affektiivisia (asenteet, arvot ja uskomukset), kognitiivisia (käsitteet, periaatteet ja tiedot) tai käytännön taitoihin liittyviä oppimistuloksia. Tässä tapauksessa oppimistulokset olivat lähinnä affektiivisia, vaikka osallistujat odottivat enemmän kognitiivisia ja käytännöllisiä oppimistuloksia. Tarpeet ja oppimistulokset eivät siis aivan kohdanneet tässä koulutuksessa. Se, että ei opittu niitä asioita mitä oli tarkoitus, ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, ettei olisi opittu mitään tai ettei koulutuksella voisi olla muita positiivisia vaikutuksia. Osallistujat toivatkin esiin kouluttautumisen työssä jaksamista lisäävän vaikutuksen. Myös Meriläisen (2005) tutkimustoksista kävi ilmi, että osallistujien halu kehittää omaa osaamista kasvoi koulutuksen myötä, mikä edisti myös työssä jaksamista.

”Sillä on sekin (vaikutus), et se parantaa työssä jaksamista siinä mielessä juuri, koska mun ammattitaito ja ajattelu kehittyy, niin ei tuu hirvee stressi siitä, että kuinka tän ihmisen kanssa oon vaan et on niinku rohkeempi.”

(Haastateltava F)

Haastatteluissa kiiteltiin yhteisiä keskusteluja, jotka toivat uusia näkökulmia. Koulutuksen koettiin myös lisänneen ymmärrystä aiheesta ja auttavan oman toiminnan ja asenteen tiedostamisessa suhteessa monikulttuurisiin asiakaskohtaamisiin. Oppimistulokset olivat siis lähinnä parempaa oman asenteen tiedostamista, ei niinkään varsinaista asennemuutosta. Myös varmuus kohdata monikulttuurisia potilaita kasvoi.

”Siellä oli monenlaisista työyksiköistä ihmisiä niin näiden ihmisten kohtaamisen monikirjo tuli näkyviin, et miten erilaista se on jossain perusterveydenhuollossa tai terveydenhoitajalla, et se toi näkemystä. Ja se mitä mä opin on se, että pysähdy rauhassa. Et ku tämmönen ihminen tulee, ni kannattaa ottaa selvää mistä on

kysymys (...) ja luoda kontaktia rauhassa. (...) Mulla on varmempi olo.”

(Haastateltava F)

Osallistujat eivät kokeneet oppineensa välttämättä juuri niitä konkreettisia tietoja ja taitoja, joita koulutukselta odottivat ja joita olisivat työssään kaivanneet, mutta he kokivat kuitenkin oppineensa muita, asenteisiin, tiedostamiseen ja ymmärrykseen liittyviä yleisiä asioita. Koulutus myös palautti mieleen asioita, joihin vuorovaikutuksessa kannattaa kiinnittää huomiota. Tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy useita ongelmia, joista yksi on se, että opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan (Raivola ym. 2000, 12). Oppimista voi tapahtua, vaikka se ei olisikaan tavoitteiden mukaista, mutta se ei välttämättä ole työstä alun perin nousseiden tarpeiden täyttymisen kannalta hyödyllistä.

”No tulihan siellä niitä yleisasiota tietysti sillain mitä nyt ei välttämättä tienny. Että jotakin jäi ehkä käteen, mut ei ehkä ihan sitä mitä oli lähteny hakemaan. Et en oikein saavuttanu tavoitteitani.”

(Haastateltava G)

”Kai mä vähän opin. Tällasta ymmärrystä ja, mullahan ei oo mitään sitä vastaan (...), mut tota kyllä siinä paljon ristiriitoja tulee ku ne meille tulee tänne. (...) Kyl monia asioita kuitenkin täällä pähkäilee miten sen esittää sille, että ku kuitenkin pitäis sanoo et hei meillä on näin asiat. Nimenomaan et olis joku kompromissi. Et sehän on hirveen mielenkiintosta. Jos vaan aina ehtis paneutua siihen.”

(Haastateltava B)

Oppimistulosten ja opitun käytännön soveltamisen suhteen osallistujat toivat haastatteluissa esille erään pitkän aikavälin vaikuttavuuteen liittyvän yleisen ongelman. Nimittäin yli puolen vuoden päästä koulutuksesta sen todellista vaikutusta oli vaikea tarkasti määrittää, koska osallistujat oppivat sen jälkeen työssään ja yksityiselämässään jatkuvasti uusia asioita, ja siksi on lähes mahdotonta erotella, mikä asia on missäkin opitun tulosta. Koulutuksen vaikuttavuuden mittaaminen ei Vahervan (1988, 107) mukaan olekaan helppo asia juuri siksi, että mitä pidemmälle vaikutusten mittaamista viivästetään, sitä enemmän tulee mukaan erilaisia väliin tulevia muuttujia ja sitä vaikeampaa on erottaa

koulutuksen omavaikutuksia muiden tekijöiden vaikutuksista. Kuitenkin esimerkiksi Kirkpatrickin evaluaatiomallin mukaan koulutuksen vaikutusten näkyminen käytännössä vie yleensä vähintään noin puoli vuotta, eli viivästetyssä arviossa on lähes aina mukana myös muita vaikuttavia tekijöitä.

”Kyllä mä nyt uskon että aina kaikesta on hyötyä et näin mä niinku uskon et kyl se varmaan jostain pulpahtaa aina. Ja toinen asia tietenki ni et sä osaa erotella sitä et mistä tämä on tullu ja mistä tämä on. Et kyl se menee yheks sopaks tuolla päässä että, sitä sitte vaan tekee. Koska oman itsensä työskentelyähän toi on että minun oman persoonanikin. Mä luulen et se muuttuu koko ajan näissä.”

(Haastateltava E)

Kysyttäessä haastatelluilta, voivatko he soveltaa oppimaansa työssään, heidän mukaansa koulutuksessa opituista tiedoista ja asenteiden pohtimisesta on hyötyä työssä, vaikka ne eivät vastanneet täysin omia odotuksia ja tarpeita. Etenkin konkreettiset tiedot, kuten selkokieli, tiedonhaku-lähteet ja asennekysymykset koettiin omassa työssä käyttöön sopiviksi. Myös oman mielenkiinnon ja oma-aloitteisuuden monikulttuurisuusaiheisen tiedon hakemiseen koettiin kasvaneen.

”On asenteen tiedostamisesta hyötyä. (...) Kyllä vähän osaan enemmän, et pikkasen sillon paneuduin ja kattelin niitä muutamia sivustoja, et pikkasen sillon avartu, et ai tämmösiäkin on et oisin voinu tämmösiäkin käyttää aikasemmin. (...) Itsehän se täytyy etsiä se tieto. Ennen ajatteli, et mitä mä nyt teen ja meen jonku toisen luokse ja kysyn. Et oisin pikkasen oma-aloitteisempi ja löytäsin itse tiedon.”

(Haastateltava D)

”Joo kyllä kai se on sit kuitenkin sovellettavissa ja sit onhan tossa tosiaan ni kun sen kansion keräsin tohon semmosia asioita niistä, ni kyllä se tota mun mielestä ihan käypästä tietoo on sit kumminkin ymmärtää niitä. Et mistä tosiaan hakee nää tulkkijutut ja kaikki selkokielet ja tämmöset. Et kyllä niistä aina niinku hyvää saa itelleen, et ei se hukkaan menny.”

(Haastateltava B)

Monet osallistujista kokivat, että omat tavoitteet eivät toteutuneet ja työhön sovellettavaa konkretiaa ei opittu riittävästi. Osa taas oli sitä mieltä, että koulutuksessa opituista ajatteluun ja ymmärrykseen liittyvistä asioista oli hyötyä omassa työssä, eikä koulutuksessa tarvinnutkaan käydä läpi tiettyihin kulttuureihin liittyviä asioita.

”Kyllä mun mielestä oli (sovellettavissa), et jos luennoitsijalla oli tämmösiä asioita mitä pitää ajatella. Ja just et se ei liittyny johonkin tiettyyn kulttuuriin (...), et yrittää asennoitua toisen asemaan ja miettii mikä on tilanne ku hänet tapaan. Et kyllä mun mielestäni on sovellettavissa tollaset asiat, pitää olla.”

(Haastateltava C)

Suurin osa esimiehistä ei ollut käynyt keskustelua osallistujan kanssa koulutuksen tavoitteista tai oppimisesta, eikä myöskään ollut tietoinen opitun siirtovaikutuksesta. Käsitys osaamisesta muodostui lähinnä epävirallisten keskustelujen tai kehityskeskustelujen pohjalta, mutta esimerkiksi kehityskeskusteluissa ei käydä läpi yksittäisten koulutusten vaikutuksia. Joidenkin esimiesten kohdalla opitun seuraaminen ei ollut käytännössä edes mahdollista, sillä he eivät työskennelleet samassa työympäristössä osallistujan kanssa, eivätkä olleet välttämättä edes saman alan asiantuntijoita. Eräässä tapauksessa soveltamisen seuraaminen oli mahdotonta jo siksi, että esimies oli vaihtunut koulutuksen aikana.

”En mä sen koulutuksen vaikutusta oo oikein, en osaa sanoa kuitenkaan. Et ollaan me tästä puhuttu, et hän on ollu siinä koulutuksessa, mut sit se mitenkä niinku hän kokee et siitä ois oikeen suora hyötyä siihen työhön ollu niin siitä ei o kovasti käyty keskustelua.”

(Haastateltava J)

”Mä ajattelen et se on varmaan kehityskeskustelussa tarkistettava asia ku ei työskennellä niin lähekkäin et vois seurata (opitun soveltamista). Se tulee parhaiten varmaan esille siinä ku meillä on esimerkiks tämmöset viikkokonsultaatiot, jossa käydään potilaiden asioita läpitte ni siinä on se moniammatillinen työryhmä, joka tuo niitä omia näkemyksiään esille ni voisin kuvitella (...) et hän tuo sen siinä esille.”

(Haastateltava K)

Jotkut esimiehet toivat esiin myös opitun soveltamisen seuraamisen hankaluuden silloinkin, kun työskennellään lähekkäin, jos monikulttuurisia potilaita ja autenttisia tilanteita ei osu kohdalle usein. Tällöin työntekijä ei pääse harjoittelemaan oppimaansa käytännössä ja asiat voivat unohtua. Parhaiten esimiesten mukaan oppiminen ja monikulttuurisen osaamisen kehittyminen näkyy käytännössä kykynä vastata paremmin monikulttuuristen potilaiden tarpeisiin hoitotyössä. Osa esimiehistä mainitsi myös asiakaspalautteiden merkityksen mahdollisina osaamistason muutosten heijastajina.

”No sitä on vaikeaa seurata jos ei oo monikulttuurisia potilaita siinä kohtaa, että sitä tietotaitoa pääsee käyttämään tavallaan sitten kun ajattelee et sen hyödyn saa näitten hoitajien kautta, jotka on osallistunu siihen koulutukseen ja he toimii omahoitajana monikulttuuriselle potilaalle ja heidän kokemus sitä kautta, että onko tavallaan parempia valmiuksia vastata niihin (tarpeisiin).”

(Haastateltava I)

”Asiakaspalautte, niin näen et vois in periaatteessa siitä sen (muutoksen) nähdä.”

(Haastateltava K)

5.2.3 Muutokset työkäytänteissä

Henkilöstökoulutuksessa on tärkeää tietää koulutuksen vaikutukset ja niiden kesto, jota arvioidaan viivästetyllä arvioinnilla koulutuksen jälkeen, kun osallistujat ovat palanneet töihin. Tässä pitkäaikaisvaikutusten arvioinnissa kartoitetaan koulutettujen omia kokemuksia, esimiesten ja työtovereiden havaintoja sekä työpaikan omia tilastoja. (Kantanen 1996, 41.) Tässä tutkimuksessa koulutuksen viivästetty arviointi perustuu myös osallistujien omiin kokemuksiin ja heidän esimiestensä käsityksiin. Oppiminen ja sen soveltaminen ilmenevät muun muassa toiminnassa ja ajattelussa tapahtuneina muutoksina, joita pyritään arvioinnin avulla tuomaan näkyviin (Robinson & Robinson 1989, 210–211).

Kysyttäessä osallistujilta, ilmenikö koulutuksen jälkeen muutosta asenteissa, tiedoissa tai

taidoissa, oli lähes yhtenäinen mielipide se, että koulutus ei vaikuttanut juurikaan omiin asenteisiin ja se konkreettinen tieto mitä kaivattiin, jäi uupumaan. Kaikilla oli niin paljon työkokemusta taustalla, että omaa asennetta oli työstetty jo paljon ennen koulutusta, eikä asennekasvatuksesta siksi koettu olevan hyötyä. Koulutus lähinnä vahvisti jo olemassa olevaa osaamista etenkin niillä, joilla oli taustalla jo runsaasti kokemusta ja koulutusta aiheesta. Haastatteluissa tuotiin myös esiin pidemmän tähtäimen vaikutusten näkyminen myöhemmin, kun asioita on ensin pohdittu ja tutustuttu niihin syvemmin. Haskell (2001, 45–46) painottaakin runsasta käytännön harjoittelua ja aikaa pohtia oppimaansa edellytyksenä merkitykselliselle transferille ja pitkän aikavälin tavoitteiden toteutumiselle.

”No ei mun asenteisiin ainakaan oo mitään muutosta tullu, mulla on ihan samat asenteet ku ennenkin. Tiedoissa ja taidoissa, no tietenki jos mä en ois käyny niitä mitä oon käyny aikasemmin ni voi olla et siitä ois ihan ollukki hyötyä. Mutta et en mä osaa sillai sanoo et oisko. Vahvistuu se mitä on ollu.”

(Haastateltava E)

”Onko mun asenne muuttunu mihinkään, ei. Ja (...) ku en lähtenyt asennekoulutukseen, en pidä asennekoulutuksesta, koska se aliarvioi ihmisten vastaanottokykyä (...) Mutta tiedoissa ja taidoissa ni mä luulen et se ei tällä hetkellä näy vielä, mutta sitten ku rupee sitä (...) mallia tutkimaan ni sit ehkä enemmän.”

(Haastateltava A)

Suurta muutosta ei kenenkään asenteissa, tiedoissa tai taidoissa ilmennyt. Suurimmalla osalla muutos oli ajatuksen ja oman käyttäytymisen tiedostamisen tasolla. Koulutuksen koettiin herättäneen lisätiedon tarpeen sekä vahvistaneen aiempaa mielenkiintoa ja osaamista. Myös eräs vaikuttavuuteen liittyvä tekijä tuotiin esiin, nimittäin uuden osaamisen hiipuminen ja unohtuminen pitkän ajan kuluttua koulutuksesta. Myös se, että osaamista ei jostain syystä voi käyttää, vaikuttaa opittujen asioiden unohtumiseen, koska käytännön soveltaminen vaatii harjoitusta ja siihen sopivia käytännön tilanteita. Kantasen (1996, 40–41) mukaan koulutuksen jälkeen tehtävä opitun mittaaminenkaan ei kerro muutoksen pysyvyydestä, sillä tiedot unohtuvat jos niitä ei käytetä.

”No ei se suuresti o, mut on siinä hivenen asenteessa ehkä. Ja on itsevarmempi

olo, et haen itse tietoa, vaikei koulutuksesta sitä tullu. Se vaatii aikaa ja sitte sitä ei aina työvuorossa ole. (...) Sillon vähän aikaa paneuduin tähänkin asiaan sillon syksymmällä, mutta en o nyt siihen kyllä etsiny mitään tietoo lisää. Se voi käydä et hetken asiat tiedostaa koulutuksen jälkeen ja sit hiipuu. Aina jotain toivottavasti jää.”

(Haastateltava D)

”Siis kyllä huomaan sen, et oon kiinnostuneempi. Edelleen et tota yks sellanen alue mitä mä haluan ehdottomasti omassa ammattitaidossani kehittää. Asenne varmaan, mä en o koskaan ollu kauheen asenteellinen oo ollukaan, mut se et mä ajattelen, et enemmän vielä eväitä siihen on olemassa varmasti ja halua. Nimenomaan se on oikee sana varmaan et vahvasti aiempaa mielenkiinto.”

(Haastateltava F)

Osallistujat eivät huomanneet juuri muutosta työkäytänteissään koulutuksen myötä. Lähinnä koulutuksen tuottama hyöty työhön oli se, että haastatellut kiinnittivät enemmän huomiota omaan toimintaansa monikulttuuristen potilaiden kanssa. Eräät osallistujat olivat sitä mieltä, että he itse eivät osaa sanoa, tekevätkö jotain toisin koulutuksen myötä. Myös eräs ammatilliselle täydennyskoulutukselle tyypillinen vaikuttavuuteen liittyvä tekijä tuotiin esiin, nimittäin koulutuksen lyhytkestoisuus. Useat haastatellut olivat osallistuneet vain muutamaaan koulutustilaisuuteen, joten sarjakoulutuksen prosessiluonne oli jäänyt uupumaan ja silloin uuden oppiminen ja asioiden soveltaminen olivat jääneet hyvin vähäiseksi. Jotkut huomasivat koulutuksen tarjoaman tiedon hyödyllisyyden myös muiden kuin monikulttuuristen potilaiden kohdalla. He siis pystyivät soveltamaan oppimaansa muihin kuin koulutuksessa käsitelyihin tilanteisiin, mikä on yksi vaikuttavuuden toteutumisen tärkeimmistä edellytyksistä. Haskellin (2001, 29–30) mukaan todellista oppimista on se, kun pystyy soveltamaan tietoa uusissa tilanteissa. Tässä tapauksessa voisi olla kyse syvällisestä transferista, jossa henkilö pystyy soveltamaan oppimaansa melko paljon alkuperäisestä tilanteesta poikkeaviin.

”Se aikatekijä on et varaa tapaamisiin enemmän aikaa ja (...) ehkä on enemmän välineitä mistä taustaa katsoo, (...) mutta teenkö mä sitä työtä paremmin niin mä oon jäävi. Et kyllä vähän joka kerta tulee se riittämättömyyden tunne kun sieltä tulee pois. Eikä nyt jonkun puolentoist päivän jälkeen voi sanookaan et tekee paremmin,

mut enemmän ehkä miettii sitä tapaamista, ja sit on pakko hyväksyä et ei osaa.”

(Haastateltava C)

”Mut ehkä just se tavallaan et saa käännettyä jollain tapaa näistä luennoista sen tiedon sillä tavalla et se soveltuu normiperheisiin. Tavallaan kohtaamiseen ja vuorovaikutuksen luomiseen, ni silloin mä luulen et se on ehkä parhaiten sovellettavissa käyttöön.”

(Haastateltava E)

Haastatellut toivat esiin käsityksensä siitä, että konkreetit koulutuksessa opitut asiat soveltuvat käytäntöön helpommin ja nopeammin kuin muut asiat. Eräät osallistujat pystyivät soveltamaan oppimaansa erilaisiin tilanteisiin myös muiden kuin monikulttuuristen potilaiden kanssa. Näillä henkilöillä oli kuitenkin jo entuudestaan paljon kokemusta ja koulutusta monikulttuurisuudesta, mikä osaltaan saattoi edesauttaa soveltamista. Myös oma aktiivisuus asioiden pohtimisessa ja lisätiedon hakemisessa koulutuksen jälkeen koettiin tärkeäksi soveltamisen kannalta. Tiedon jakamista työyhteisön muille jäsenille pidettiin tärkeänä ja myös silloin konkreetit asiat on haastateltujen mukaan helpompi siirtää eteenpäin. Toisaalta he kokivat hankalaksi koulutuksessa opitun ja sieltä sovelletun tiedon erottelun kaikesta muusta osaamisesta. Valtosen (1997, 41–42) mukaan hankaluutena vaikuttavuuden tutkimisessa onkin se, että koulutus ei ole ainoa ihmisten elämään vaikuttava asia ja siksi on vaikea erottaa, mikä on koulutuksen ja mikä jonkun muun instituution, sosiaalisten suhteiden tai työelämän tuottamaa vaikutusta.

”Mä selkokieltä käytän esimerkkinä kun se on viimesin konkreettinen esimerkki mikä sieltä tuli, niin kyllä varmaan siinä. Varmaan tulee tällasia oivalluksia mitä voi soveltaa työssään kulttuurista huolimatta. (...) Ja jos tuo jotain työyhteisöön ni konkreetit asiat mitä siel oppi. (...) Yksittäiset helmet nousee nopeesti käyttöön. Mut se, että kulttuuri rakentuu tästä, niin sen käytäntöön laittaminen työssä on heikkoa.”

(Haastateltava A)

”Ja se on toinen asia, et tiedostatko sä, että mikä on minkä vaikutusta. Et mä ainakin ajattelisin, et se menee sinne samaan lokerikkoon tai sotkuks muitten kanssa.”

(Haastateltava E)

Lähes kaikkien yhtenäinen mielipide oli se, että koulutus ei tuonut mitään erityistä uutta asiaa tai hyötyä työhön, mutta jonkin verran sovellettavaa konkreettista tietoa ja omaa varmuutta, ymmärrystä ja tiedostamista aiheesta se lisäsi, sekä palautti joitakin entuudestaan tuttuja asioita mieleen. Vaikuttaa siltä, että runsaasti aiempaa koulutusta ja kokemusta aiheesta saaneet eivät välttämättä oppineet yhtä paljon uutta asiaa kuin vähän tai ei lainkaan aiempaa koulutusta omaavat osallistujat.

Kaikki esimiehet eivät olleet pystyneet seuraamaan opitun soveltamista käytännössä, koska eivät ole välttämättä aina läsnä käytännön työssä. Jotkut olivat kuitenkin käyneet keskustelua osallistujan kanssa siitä, millainen koulutuksen anti oli. Toiset esimiehet myös huomasivat keskustelujen pohjalta muutosta tapahtuneen työntekijän ajattelussa ja mielenkiinnon lisääntymisessä aihetta kohtaan. Esimiehet antoivat myös joitakin koulutuksen kehittämisideoita kuulemansa pohjalta ja pääasiassa ne olivat hyvin samansuuntaisia kuin osallistujienkin antama palaute, eli koulutuksen pitäisi olla käytännönläheisempi ja siten vastata paremmin kohdejoukon tarpeisiin. Esimiehet tunnistivat osallistujien tavoin myös opitun soveltamisen ja sen tiedostamisen vaativan aikaa ja harjoittelua, ennen kuin ne näkyvät käytännössä. Myös osallistujan aiemman osaamisen ja koulutussisällön vaikutus soveltamiseen mainittiin.

"Koen, et tää koulutus on lisänny koulutuksellista tarvetta, mikä on positiivinen asia, et on nähny työssä laajemmat mahdollisuudet, et kyllähän se aina avartaa sitä omaa ajattelua, koulutusosallistuminen, et se on tässä tullu keskusteluissa esiin. (...) Jos ajattelee tämmöstä monikulttuurisuuskoulutusta ni sen pitäis olla pienemmissä ryhmissä ja potilaat yhteistyössä ni se ois varmaan vaikuttavin keino."

(Haastateltava I)

"Sitä on vaikee mitata, mutta työntekijät sanoo, oliko hyötyä vai ei. Ja mikä (...) hyöty siitä on niin välttämättä ei osaa työntekijä itsestä heti arvioida, vaan se tulee myöhemmin, kun niitä oppimiaan asioita käyttää, onko niistä ollu hyötyä. (...) Ja mitä uutta oppii koulutuksessa niin siihen vaikuttaa omat kokemukset siellä taustalla ja (...) mikä on tietotaito olemassa niin lisäksi koulutus päälle."

(Haastateltava H)

Eräs esimies toi esiin sen, että aina koulutuksen tarkoitus ei olekaan muuttaa asioita, vaan myös vahvistaa nykyisiä käytäntöjä. Myös Huuhka (2002, 84) tuo tutkimuksessaan esiin tämän näkökulman ja korostaa, että muutos ei ole koulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltaessa itse tarkoitus, vaan tärkeämpää on nähdä vaikuttavuus tarkoituksenmukaisuutena eli tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta.

”Monihan koulutus on sellasta, että se vahvistaa sitä miten me jo toimimme ja sitä, että näin on hyvä jatkaa. Että ainahan sitä ei tuu uutta ja muutettavaa asiaa.”

(Haastateltava H)

5.3 Opitun siirtovaikutukseen vaikuttavat tekijät

5.3.1 Työtehtävät

Opitun siirtovaikutuksen arviointi käsittää sen, kuinka hyvin koulutuksessa opitut asiat ovat siirtyneet toiminnan eli työkäytäntöjen tasolle (Robinson & Robinson 1989, 210–211). Siirtovaikutuksen toteutumiseen vaikuttavat myös työtehtävät, jotka joko estävät tai edistävät opitun harjoittelua käytännössä. Myös tässä tutkimuksessa tuotiin esiin työtehtävien merkitys opitun siirtovaikutukselle.

Yhtenä tärkeimpänä opitun soveltamiseen vaikuttavana tekijänä pidettiin työtehtäviä, jotka saattoivat vaikuttaa käytäntöön soveltamiseen sitä edistäen tai estäen. Kaikki osallistujat eivät olleet päässeet hyödyntämään koulutuksessa opetettuja asioita, sillä joillakin osastoilla ulkomaalaistaustaisia potilaita oli hoidettavana hyvin harvoin, eikä koulutuksen jälkeen ollut välttämättä hoidettu kuin muutamaa tai ei yhtään tällaista potilasta. Tällöin työtehtävät olivat soveltamista estävä tekijä. Myös Huuhkan (2002) tutkimuksesta ilmenee, että koulutuksen tuottamiin oppimistuloksiin liittymättömät työtehtävät voivat estää siirtovaikutusta. Tämä on kuitenkin työn ulkoisista tekijöistä riippuva asia, eivätkä työntekijät itse tai esimiehet voi siihen juuri vaikuttaa. Toisten mielestä oppien soveltamiseen eivät vaikuta potilaat tai työtehtävät, vaan oppimaansa voi soveltaa myös

muiden kuin ulkomaalaisten kanssa työskennellessä. Toisaalta omien työkäytänteiden ei tässä suhteessa koettu paljoa muuttuneen.

”Yhen afgaaninaisen kans katoin tästä (koulutusmateriaalista) uskonnolliset jutut. Mut ei muuta o tullu eteen semmosta nyt. Se voi olla että tiedostaa enemmän nyt. (...) Kaipa jos tulee niitä potilaita meille ni kyllä sitä sit yrittää soveltaa sitä tietoa ja jakaa sitä työkavereille sitte sitä siinä tilanteessa ku ne on täällä meillä. Ehkä se jonkun verran auttaa tämmönen koulutus siihen ymmärrykseen.”

(Haastateltava B)

”Jos ois joku muutos havaittavissa, mutta kun ei ja tiedän et oon ammattitaitonen ihminen ja hoidan työni ammattitaidolla riippumatta, tuleeko jostain kulttuurista jossa äidistä näkyy varpaan päät. (...) Mut voin sanoo, et ehkä oman pään sisällä siellä sekametelisopassa on joku prosessi käynnissä ja joitain oivalluksia voi myöhemmin tulla, mut ne näkyy kaikkien kohdalla kulttuurista ja perhetaustasta huolimatta.”

(Haastateltava A)

Osallistujien mielestä koulutus ei millään tavoin vaikuttanut omiin työtehtäviin tai työnjakoon työyhteisössä, eikä monikulttuurisuusaiheisen lyhytkestoisen täydennyskoulutuksen heidän mukaansa tarvitsekaan vaikuttaa niihin, vaan lähinnä varmuutta ja muistutusta omaan työskentelyyn, koska kaikkien täytyy osata toimia monikulttuuristen potilaiden kanssa.

”Ei varmasti (vaikuta työnjakoon tai työtehtäviin), toivon mukaan tuo tietynlaista varmuutta tai muistutusta. Sehän se tarkoitus on. (...) Ja toki niinku miettii, et onko sit joku toisesta kulttuurista tuleva asiakas aina sellanen, joka pitäs ohjata mulle. Mutta munhan ei läheskään heitä kaikkia tarvi tavata, koska mähän en itse niinku käy hakemassa niitä asiakkaita.”

(Haastateltava C)

”Ei, koska tota meit on niin vähäsen, että kaikkien on tehtävä kaikkea, oli ollu koulutuksessa taikka ei, ettei pysty niinku sanoon et sä olit siä koulutuksessa, tee sä nyt toi. Se on ekstra omaan työhön sit.”

(Haastateltava G)

Esimiehet näkivät, että eivät juuri voi vaikuttaa työnjakoon tai työtehtäviin siten, että työntekijöillä olisi mahdollisuus päästä harjoittelemaan oppimiaan asioita käytännössä, mutta pitivät tärkeänä sitä, että tietoa jaettaisiin työntekijöiden kesken ja esimerkiksi työpareja voisi muodostaa tietyn osaamisen pohjalta tai pyrkiä ohjaamaan osallistuja ulkomaalaisen potilaan omahoitajaksi, jolloin myös opitun jakaminen ja soveltaminen käytännössä mahdollistuisi. Esimiehet olivat myös sitä mieltä, että käytännön harjoittelu on tärkeää, mutta jos monikulttuurisia potilaita ei satu kohdalle hoidettavaksi, niin opittu ei siirry kovin nopeasti käyttöön.

”Jos ajattelen tän koulutuksen hyödyntämistä ni se et osallistuja on työparina tai omahoitajana tämmösen vieraskulttuurisen potilaan hoidossa. Et pääsee käyttämään omaa osaamista ja jakamaan sitä. (...) Jollakin on osaaminen vahvempaa sillä alueella ja sitä hyödynnetään. (...) Hoitajat haluaa hoitaa semmosia potilaita, joihin kokee et on osaamista ja se tuntuu mielekkäältä.”

(Haastateltava K)

”Näitä monikulttuurisia potilaita on tietysti missä on vapaana olevia paikkoja, et välttämättä vaikka oot kouluttautunu, ni sä et o siinä moduulissa missä on näitä monikulttuurisia potilaita, et se ei tuu ehkä sit niin nopeesti tohon arkeen. (...) No se on este tietysti jos ei meillä näitä potilaita ole. Ja toisaalta se, et ois viikottain näitä potilaita hoidettavana ni tietotaito-osaaminen kehittyy ihan eri tavalla.”

(Haastateltava I)

5.3.2 Ajanpuute

Kiire oli toinen yleisesti mainittu tekijä, joka vaikutti opitun soveltamiseen sitä estäen. Osallistujat olisivat mielellään syventyneet koulutuksessa käsiteltyihin asioihin ja etsineet lisätietoja sitä mukaan kun sopivia tilanteita ja potilaita tuli hoitotyössä vastaan, mutta kokivat, ettei tilanteessa todellisuudessa ole aikaa siihen, eikä asiaan ehdi tai muista palata jälkeinpäin. Myös Miettinen (1978) esittää, että kiire on yksi koulutuksen

siirtovaikutusta estävä tekijä, koska se estää riittävää opitun harjoittelua ja soveltamista käytännössä (Kantanen 1996, 45).

”Sithän siinä oli se kouluttaja, ni hänhän loi sinne sellasen nettiyhteisön, mut mä kattelin kyllä siä, mut ei siihenkään oo aikaa ollu, kato ku näitä tehtäviä on ni ethän sä niinku pääse, tiä mikä siinä on etten mä saanu itsestäni oikein irti mennä sinne ryhmiin ja keskusteleen, koska siähän oli niitä opiskelijoita eri maista. Se olis ollu mielenkiintosta.”

(Haastateltava B)

”On tiettyjä hektisiä vaiheita tässä käytännön työssäkin, että sä et oikeestaan vaikka sulla olis ajatus, ni et sä ehdi sitä. Niin kiire ja sit tavallaan sit ku se tilanne on ohi, ni et sä siihen jälkeenpäin enää palaa, koska se on sit taas jo se tilanne ohi. Ehkä se tulee joskus uudestaan se sama tilanne ja voi sit yrittää.”

(Haastateltava D)

Esimiehet olivat samaa mieltä siitä, että kiire estää siirtovaikutuksen toteutumista. He tosin painottivat osallistujia enemmän tiedon jakamisen tärkeyttä opitun soveltamisessa, eli esimiehet katsoivat asiaa kokonaisvaltaisemmin ja koko työyhteisön näkökulmasta, eivätkä niinkään yksittäisen työntekijän oppimisen soveltamiseen vaikuttavien tekijöiden kannalta. Esimiehet kaipasivat enemmän aikaa juuri tiedon jakamiseen työyhteisössä.

”Ehkä se olis juuri se et olis niinku enemmän aikaa tai siis juuri se et aikaa siihen kun joku käy jossain koulutuksessa niin et sen tiedon sais paremmin levitettyä.”

(Haastateltava L)

5.3.3 Motivaatio

Osallistujat mainitsivat myös oman aktiivisuuden ja motivaation tärkeyden opittujen asioiden käytäntöön siirtämisessä. Lähes kaikki osallistujat olivat lähteneet koulutukseen omasta aloitteestaan ja olivat motivoituneita oppimaan aiheesta, mikä vaikuttaa varmasti myös haluun soveltaa oppimaansa edellyttäen, että kokee oppineensa jotain omien

tarpeiden ja työn kannalta hyödyllistä. Varilan (1991, 9) mukaan yksilön on omattava tarpeellinen tietotaito (työtehtävien edellyttämät kognitiiviset, sosiaaliset ja motoriset valmiudet, pätevyudet tai kvalifikaatiot) kyetäkseen vastaamaan hyvin työtehtäviensä vaatimuksiin. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, sillä jos tahto (motivaatio) puuttuu, jäävät tietotaidot käyttämättä. Henkilöstön kehittämisen välittöminä kohteina voidaankin pitää yksilön tietotaitoa tai tahtotilaa.

Koulutuksen tuloksellisuuden kannalta on oleellista koulutettavan oma aktiivisuus. Koulutus voi johtaa pysyviin tuloksiin vain, jos sen avulla saadaan herätettyä koulutettavassa koulutuksen tavoitteita vastaavia käyttäytymisen motiiveja. Koulutettavan on itse haluttava toimia koulutukselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Ulkoisten vaatimusten tulisi siirtyä koulutettavan omaan toimintaansa kohdistuviksi vaatimuksiksi. (Vaherva 1983, 26–27.)

”No siis omasta aktiivisuudesta se on hirveen paljon kiinni ainakin meillä.”

(Haastateltava F)

”No itestähän täällä on niinku kaikki kiinni näin pienessä porukassa. Et tota se on se oma motivaatio ja et on mitä käyttää ja kokee sen hyödylliseksi.”

(Haastateltava G)

Esimiehet olivat osallistujien kanssa samaa mieltä siitä, että työntekijät ovat motivoituneita ja kouluttautuvat sekä toimivat oppimansa pohjalta itsenäisesti kuten parhaaksi näkevät, eikä esimiehen juurikaan tarvitse puuttua asiaan. Osallistujien ja esimiesten haastatteluissa kävi ilmi, ettei lyhyistä täydennyskoulutuksista seuraa ulkoisia palkkioita eivätkä ne vaikuta juuri työtehtäviin tai työnjakoon. Myöskään kouluttautumiseen ei käytetä erityisiä kannusteita, vaan se tapahtuu pääasiassa omaehtoisesti. Hyöty on siis lähinnä osallistujalle itselleen kertyvä osaaminen ja sen soveltaminen omaan työhön. Tämä puhuu myös osaltaan osallistujien hyvän sisäisen motivaation puolesta. Esimiehet pitivät kouluttautumista tärkeänä sekä työhön sitoutumisen, motivoitumisen ja työssä jaksamisen että työn kehittämisen kannalta, sillä heidän mukaansa suuri osa käytännössä sovellettavista työntekijöiden kehitysideoista tulee kouluttautumisen kautta.

"No mä tykkään, että ihmisten pitää saada käydä koulutuksissa, koska se on yks joka sitouttaa työntekijöitä lisää, sitä kautta tulee suurin osa siitä käytännön kehitystyöstä, ideoista. Saatais tosi hyviä ideoita siltä henkilökunnalta iteltään, joka sitä käytännön työtä tekee. Mutta se et mikä heitä motivoi miettimään niitä kehitysideoita ni mä näen et yks on koulutus, jonka kautta niitä sit tulee."

(Haastateltava J)

"Mä ajattelen niinku sen (henkilöstön kehittämisen) oman osaamisen kehittämisen kannalta, mut että se on osa sitä työssä jaksamista ja työssä viihtymistä ja työhön sitoutumista ja motivoitumista. Ja et jos ei uudistu niin tota, sitä rupee köyhtymään."

(Haastateltava K)

5.3.4 Opetussisältö

Jotkut osallistujat mainitsivat myös opetettavien asioiden merkityksen niiden soveltamiseen työssä. Luonnollisesti on mahdotonta siirtää jotain käytäntöön, jos ei koe oppineensa mitään mistä on hyötyä omassa työssä. Eräät haastatelluista pitivät tärkeänä myös sitä, että voivat siirtää oppimaansa tietoa käytäntöön työyhteisössä jakamalla sitä muille työntekijöille. Myös Miettisen (1978) mukaan se, että koulutusohjelma ei liity suoranaisesti työpaikan tehtäviin, voi estää koulutuksen siirtovaikutusta (Kantanen 1996, 45). Koulutuksen tulisi vastata tiettyjä tavoitteita ja tarpeita sekä organisaation että yksilön näkökulmasta ja jos näin ei ole, ei opitusta välttämättä nähdä olevan hyötyä työn kannalta eikä se silloin välttämättä siirry käyttöön.

"No kun mä en saanu sieltä koulutuksesta mitään, mitä mä oisin voinu käyttää. (...) Ollaan niinku paljon sisempänä siellä niissä rituaaleissa ja kaikessa sellasessa, et ei pysty niitä semmosia yleisasioita oikeestaan kauheesti tuomaan siihen tilanteeseen."

(Haastateltava G)

"Se auttas tietenki et opetetaan jotain. Näin kornisti kun sen asian kuitenkin ilmaisee

ni se auttas et on annettu jotain mitä sä voit antaa eteenpäin. Mut jos sulle on annettu omaa asennemuokkausta, niin sitähän sä et pysty siirtämään kenellekään. Et sä voit vaan sanoo, että siellä puhuttiin tämmöistä ja oli aika asennemuokkausta ja kaatu tähän näin. Mut se siirtovaikutus on aika heikko.”

(Haastateltava A)

Monet esimiehet eivät olleet lainkaan tietoisia siitä, mitä työntekijät olivat oppineet ja soveltaneet tai millainen koulutussisältö oli. He itse eivät kokeneet voivansa paljoakaan vaikuttaa opitun soveltamiseen työssä etenköön, jos työskentelivät eri paikassa kuin työntekijä. Esimiehet näkivät, että opitun soveltaminen on pitkälti kiinni siitä, miten osallistuja on asiat sisäistänyt ja ymmärtänyt.

”No ei oikeestaan tällä hetkellä oo mitään semmosta miten siihen käytännön työhön vois vaikuttaa, et ainut miten se ihminen on ite sen asian sisäistänyt ja paljonhan se on niinku sitä kohtelun ja sen ymmärryksen kautta, et miksi jossain kulttuurissa asiat tehdään toisin kuin valtakulttuurissa.”

(Haastateltava J)

5.3.5 Esimiehen rooli

Esimes on henkilöstön kehittymisen kannalta avainasemassa, koska hän voi järjestää kasvumahdollisuuksia (Ruohotie 1995, 303). Alaisille määritellyt selkeät, mielekkäät ja haasteelliset kehittämistavoitteet lisäävät motivaatiota ja parantavat suoritusta. Esimiehen on myös seurattava ja arvioitava alaisen kehittymistä ja palkittava tavoitteiden saavuttamisesta. (Ruohotie 1995, 240.) Esimes on eräs työyhteisön avaintekijä osaamisen kehittämisessä ja tukemisessa. Hän voi myös kannustaa kouluttautumaan ja osaltaan luoda oppimista ja soveltamista tukevia olosuhteita työympäristöön.

Osallistujat näkivät esimiehen roolin lähinnä kouluttautumisen mahdollistajana käytännön asioissa. Hänen tehtävänään pidettiin koulutushakemusten puoltamista, työvuorojen ja sijaisten järjestämistä ja joissain tapauksissa myös tiedon välittämistä tarjolla olevista

koulutuksista. Esimiehet näkivät oman roolinsa myös kouluttautumisen mahdollistajina ja heidän tehtävänsä on miettiä myös koulutuksen tarvetta ja sen tuomaa hyötyä suhteessa taloudellisiin seikkoihin.

”Maksaja monta kertaa jos on ulkopuolinen koulutus sit et (esimies) järjestää sen et mulla on esimerkiksi työpäivänä mahdollisuus mennä, et sen tietyn päivän henkilöstöresurssit on huomioitu niin, et mä voin lähteä siitä sinne koulutukseen. Joskus on näitä tämmösiä koulutuksia mihin esimies ja osastonhoitaja kyllä ehdottaa.”

(Haastateltava F)

”Kyllä sitä semmonen mahdollistaja on ja se, että toki joku koulutus ni mä en missään nimessä tyrmää, kyl mä koen et mä haluan vähän selvittää itelleniki et mikä tää koulutus nyt oikeen on ja miettiä, et mitä he vois siitä sitte hyötyä. Kuitenki on se et sijainen pitää hankkia ja sillain aina miettiä sit sitä rahaa siihen, koulutuspäiväkin on palkallinen ja pystyä miettiin sit se suhde ja tarve.”

(Haastateltava J)

Osallistujien mielestä oma aktiivisuus on tärkeintä koulutuksiin hakeutumisessa ja opitun soveltamisessa, mutta silloin, jos työntekijä ei itse aktiivisesti kouluttaudu ja kehitä itseään ammatillisesti, on esimiehen tehtävä kannustaa osallistumaan koulutuksiin. Esimiehen rooli oli olla lähinnä taustatukena työntekijöiden kouluttautumisessa, eli esimies ei juuri kysellyt osallistujan tavoitteita ennen koulutusta tai niiden toteutumista koulutuksen jälkeen. Myöskään yksittäisen työntekijän opitun soveltamista ei seurattu esimiehen taholta jo sen takia, että esimies ei ole välttämättä aina läsnä käytännön työssä, vaan vastuu omasta työstä ja opitun soveltamisesta on työntekijällä. Tällöin esimiehet saattoivat kuitenkin nähdä työntekijän osaamistason esimerkiksi asiakaspalautteiden muodossa. Miittisen (1978) mukaan esimiehet ja heidän asenteensa voivat olla soveltamisen esteenä (Kantanen 1996, 45). Robinsonit (1989) painottavat myös esimiehen merkitystä opitun soveltamista tukevan työympäristön luomisessa ja tulosten arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa esimiehen ei kuitenkaan nähty juuri vaikuttavan soveltamiseen.

”Eihän se oikeestaan näy siinä mielessä et todellakin kun ollaan ihan eri töissä ja

työyhteisössä ni niinku, no ehkä sillä tavalla, että jos heille tulee niinku tietoo jostain koulutuksesta ni kyllä he välittää niitä sit tännepäin et nyt olis tällästä ja tällästä et haluutteko mennä.”

(Haastateltava G)

”Ei oikeestaan pysty seuraan soveltamista käytännössä ku mä en pysty oleen ja ei oo edes siinä läheisyydessä. Että käyn siellä viikottain ja sit ku on jotain ni puhelimitse ja sähköpostitse, mut että sitä käytännön työssä ni tosi vähän niinku sit kuitenkaan näen. Ainut et se palautteiden muodossa mitä tulee niin sitte se on yks semmonen konkreettinen mistä näkee.”

(Haastateltava J)

Esimiehen ei nähty voivan eikä tarvinnutkaan vaikuttavaa juuri työnjakoon tai työtehtäviin siten, että ne mahdollistaisivat koulutuksessa opitun harjoittelua käytännössä, sillä potilaat jaettiin satunnaisesti kullekin työntekijälle, eikä monikulttuurisia potilaita välttämättä kovin usein tule hoidettavaksi. Vaikka esimiehen roolia ei nähty kovin aktiivisena, oltiin tähän rooliin tyytyväisiä, toisin kuin esimerkiksi Kantasen (1996) tutkimustulosten mukaan esimiehen tukea kaivattiin lisää. Osallistujat arvostivat sitä, että esimies luotti työntekijöihinsä ja antoi vastuuta ja vapautta tehdä työtä itsenäisesti. Esimiehen rooli on kuitenkin tärkeä oppimiskokemusten järjestämisen kannalta, koska hän mahdollistaa työntekijöiden kouluttautumista ja huolehtii osaamisesta ja sen kehittämisestä kokonaisvaltaisesti osasto- ja yksilötasolla esimerkiksi kehityskeskusteluiden ja osastotuntien koulutuspalautetilaisuuksien pohjalta.

”Varmaan kehityskeskustelujen pohjalta ja sit se semmonen ihan käytännön seuranta tässä että miten mä töitäni teen. Kyllä ne arvioidaan et mikä on se alue, että mitä pitäis kehittää tai et mitä haluais kehittää ja mihin on mahdollisuudet. Ja yleensä kyllähän se tietysti lähtee etupäässä hoitajan omasta intressistä, mut joskus voi olla niitä osastollakin tarpeita.”

(Haastateltava F)

”Kehityskeskustelussa ni ei tämmösiä yksittäisiä koulutuksia käyty, vaan on todettu et näin paljon ollu koulutuksissa ja mitkä on ens vuoden tavoitteet, alkaako joku

pitkä mut ei yksittäisiä. Sen voi ottaa niin et hän luottaa muhun ja antaa olla rauhassa ja hän on kiireinen, et hän ei kyllä sisältöihin puutu. Ja toisaalta hän ei ymmärräkään kaikkia niitä eikä tarvikaan, tää ei o hänen omaa erikoisalaansa.”

(Haastateltava C)

Esimiehet olivat työntekijöiden kanssa samaa mieltä siitä, että työntekijöiden yksilöllistä osaamista ja sen kehittämistä kartoitetaan kehityskeskustelujen avulla pidemmällä aikavälillä, eikä niinkään yksittäisten koulutusten tasolla. Oppimisen seuraamista ja tiedon jakamista pyrittiin toteuttamaan osastotunneilla ja myös esimiehet pitivät tärkeänä koulutuspalautteen antamista ja tiedon jakamista muille työyhteisön jäsenille. Esimiehet toivat myös esille työntekijöiden oma-aloitteisuuden tiedon jakamisessa ja näkivät luontevana työntekijöiden keskinäiset keskustelut asioista, koska esimies itse ei aina ole käytännön työssä läsnä. Viitalan (2002, 196) mukaan esimiehet ovat avainasemassa henkilöstön oppimistarpeiden määrittelyssä ja niiden toteutumisen seuraamisessa. Yleensä tämä tapahtuu kehityskeskusteluissa. Tämän koulutuksen kohdalla ei näin toimittu, vaan kehityskeskusteluissa käytiin läpi koulutautumista kokonaisvaltaisesti eikä yhden koulutuksen tasolla ja osallistujat määrittelivät tavoitteensa itse.

”Sitä kautta mitä nousee tän osaamisen arvioinnin kautta niin siinä otetaan huomioon (osaamistarpeet), Sit tarkoitus on et mihin henkilö toivoo niin pääsis siihen koulutukseen. (...) Osastotunnit ja sitte kun työntekijä on ollu koulutuksessa ni se hyöty minkä hän näkee meidän osastolle niin he jakaa sen ihan omaehtosesti. Enemmän työntekijät keskenään käyvät keskustelua. Että ei o ite paikalla työssä.”

(Haastateltava H)

5.3.6 Aiempi osaaminen ja työkokemus

Yksilön oppimiseen voivat estävästi tai edistävästi vaikuttaa hänen ominaisuutensa, kuten esimerkiksi hänen halunsa oppia (motivaatio), aiemmat tiedot ja lähtötaso (oppimishistoria) sekä kyvykkyys eli valmius oppia. Oppimisen laatu riippuu myös siitä, kuinka hyvin koulutus osuu oppijan aikaisempaan osaamiseen. (Nurmi & Kontiainen 2000, 35.) Osallistujien aiempi osaaminen vaikuttaa osaltaan oppimiseen ja sitä kautta myös sen

soveltamiseen.

Kaikilla osallistujilla oli ennen koulutusta jo paljon työkokemusta monikulttuuristen potilaiden hoidosta sekä osalla myös melko runsaasti koulutusta monikulttuurisuudesta. Osalla oli omakohtaista kokemusta aiheesta esimerkiksi perheensä kautta. Nämä ennakkotiedot ja -käsitykset vaikuttavat siihen, mitä osallistujat oppivat koulutuksessa ja myös siihen, kuinka he oppimaansa soveltavat. Niille, joilla oli jo entuudestaan paljon kokemusta ja koulutusta aiheesta, koulutuksella vaikutti olevan vähiten annettavaa. Koulutus lähinnä vahvisti aiempaa osaamista ja palautti asioita mieleen.

”Tein englanninkielisen päättötyön monikulttuurisuudesta. (...) Ja kävin opiskelemassa aiheesta 15 opintoviikon kokonaisuuden. (...) Eli siinä mielessä teoriapohja on vahva. (...) Ja sit asuin ulkomailla 10 vuotta (...) ja siellä törmäny laajempaan monikulttuuriseen pohjaan työkavereiden ja asiakkaiden kohdalla.”

(Haastateltava A)

Esimiesten mielestä työntekijöillä oli jo entuudestaan hyvät perustaidot monikulttuuristen potilaiden kohtaamisessa ja hoitamisessa, sillä aihe sisältyy esimerkiksi sairaanhoitajan tutkintoon ja kaikilla on runsaasti työkokemusta monikulttuuristen potilaiden kanssa toimimisesta. Esimiehet, kuten osallistujatkin olivat sitä mieltä, että osaaminen on hyvällä tasolla, mutta lisäkoulutus aiheesta on aina tarpeen osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen vuoksi. Esimiehet olivat myös siinä samaa mieltä osallistujien kanssa, että työntekijät ovat hyvin motivoituneita kehittämään itseään ammatillisesti.

”No mun mielestä tietysti tänä päivänä aika hyvin jo sairaanhoitajan koulutuksessakin sitä käydään läpi, että kyllä mun mielestä tämmöset perustaidot on aika hyvät. (...) Että tota mun mielestä aika hyvin, et ei mun mielestä ainakaan semmosta ongelmaa oo ettei olis minkäänlaista tietoo.”

(Haastateltava H)

”Se on tämmönen kestoaihe. Sit enenevässä määrin se monikulttuurisuus, tuntuu et ihmiset aina sanoo ettei oo tarpeeks tietoo. Eikä oo tarpeeks koulutusta. Et mitä enemmän käy niissä ni enemmän halua niitä lisää, tiedonhalu kasvaa. Se on niin

laaja alue et sit hoitajat yleensä haluaa tietenki hoitaa hyvin, et hoitajat on hirveen vaativia itteensä kohtaan.”

(Haastateltava L)

Joidenkin osallistujien mukaan soveltamiseen vaikuttavat edistävästi aiempi osaaminen, työkokemus ja koulutus. Näillä henkilöillä itsellään oli pitkä työkokemus takanaan ja myös paljon koulutusta aiheesta ja he kokivat siksi pystyvänsä yhdistämään uutta tietoa vanhaan ja ymmärtämään ja soveltamaan oppimaansa käytännössä paremmin kuin sellaiset henkilöt, joilla ei ole yhtä paljon kokemusta ja koulutusta aiheesta.

”Yllättävän hyvää (sovellettavuus). Mulla on vahva pohja asiassa. Sovellan itse osaamani ja kokemani. (...) Mietin ja yhdistelen ja yks päivä huomaan, et tässä näkyy omassa työssä ni mä luulen, et tää (...) malli tulee olemaan semmonen, mikä ei kyllä vielä näy omassa käyttäytymisessä, mutta varmaan jossain vaiheessa tulee, koska siit on ettiny tietoa ja miettiny, miten tää käytännössä menee.”

(Haastateltava A)

Myös esimiehet olivat sitä mieltä, että työntekijöillä on paljon käytännön työkokemusta ja osaamista monikulttuurisuudesta jo entuudestaan, mikä osaltaan vaikuttaa osallistujien oppimistarpeisiin ja -tuloksiin. Tämä heidän mielestään myös hankaloittaa oppimistavoitteiden asettamista yhdessä työntekijän kanssa ennen koulutusta, koska koulutuksen sisältöä ei tiedetä etukäteen ja työntekijä osallistuu koulutukseen aina omista lähtökohdistaan. Esimiehet näkivät aiemman monipuolisen työkokemuksen tuovan myös näkökulmaa koulutuksen tarjoamaan tietoon, eli osallistujien on helpompi ymmärtää uusia asioita aiemman tiedon pohjalta ja siten ehkä myös helpompi soveltaa uusia asioita.

”Koulutus on se sisältö mikä on ja jokainen lähtee omasta lähtökohdastaan, et mitkä on siihen astiset työkokemukset ja sit (...) se, että mitä moninainen elämäkokemus sulla on ni saat koulutuksesta itselles pääomaa enemmän, kun että jos sä oot vastavalmistunu sairaanhoitaja, (...) niin ei ehkä pysty samalla tavalla hyödyntään sen koulutuksen antia kun pitempään työskennelly hoitaja.”

(Haastateltava I)

5.4 Organisaation ja työyhteisön tuki

Osallistujien mukaan organisaatio arvostaa korkeatasoista osaamista ja itsensä kehittämistä ja pyrkii mahdollistamaan täydennyskoulutusta työntekijöilleen talouden sallimissa rajoissa mahdollisimman paljon. Varilan mukaan organisaation oppiminen (muuttuminen) on kollektiivisen vuorovaikutuksen tulos. Henkilöstön kehittäminen taas on yksilöiden kehittämistä ja kun puhutaan organisaation oppimisesta, oletetaan organisaatio itsenäiseksi sosiaalisesti yksiköksi, joka ei ole palautettavissa jäseniinsä. Toisaalta on selvää, että ainoa aktiivinen, sekä oppimaan että oppimistuloksia siirtämään kykenevä elementti organisaatiossa on sen jäsenet (yksilöt). (Varila 1991, 13.) Yksilöiden oppiminen muuntuu organisaation oppimiseksi, joten organisaation on tuettava toiminnallaan myös yksilötason oppimista ja soveltamista.

”Riippuu vuodenajasta jollon oot hakemassa onko koulutusmäärärahoja jäljellä. Ja toinen on et millaseen koulutukseen hakeutuu, että kyllä niinku talon sisäisiin niinku tää koulutus oli ni ei siinä ollu ongelmaa kyllä ja työajalla sai käydä. Et se ihan kyllä tukee. Mut et varmaan on sit niitäki koulutuksia mihin vois mennä, mut et joissa sit tulee talous vastaan, että maksat ite tai meet omalla ajalla.”

(Haastateltava F)

Esimiesten näkemys oli, että koulutusta pidetään organisaatiossa tärkeänä ja sitä pyritään mahdollistamaan ja järjestämään paljon, mutta taloudelliset tekijät saattavat joskus rajata mahdollisuutta kouluttaa henkilöstöä.

”Kyllä sillain, että oon pyrkiny tosi paljon mahdollistamaan koulutusosallistumista kaiken kaikkiaan ja ainoa este koulutusosallistumiseen on taloudelliset elementit, et työpanoksien huomiointi, että jos ajattelee sisäisiin koulutuksiin osallistuminen ni lisää työpanoksia, vaikka tietysti osaaminen ja kouluttautuminen on tosi tärkeellä saralla ni nää taloudelliset elementit tietyssä mielessä rajaa sitä mahdollisuutta.”

(Haastateltava I)

”Sisäistä koulutustahan sairaanhoitopiiri järjestää tosi paljon. Ja kyllä se yleinen linja

on, että niihin aina ku mahdollista ni niihin pitää päästä ihmisen, joka on siitä aiheesta kiinnostunu ja josta on hyötyä hänen työllensä. Että kyllä täällä on koulutuskannustus tosi suurta.”

(Haastateltava J)

Myös oman työyhteisön koettiin suhtautuvan kouluttautumiseen myönteisesti ja pyrkivän kehittymään jatkuvasti. Itsensä kehittäminen koettiin organisaation ja alan vuoksi pakolliseksi, jotta oma osaaminen pysyy ajan tasalla ja voi työskennellä korkeatasoista osaamista edellyttävässä organisaatiossa. Kehittymistä ei silti koettu pakoksi kielteisessä merkityksessä, koska työntekijöillä itsellään oli motivaatio kehittyä.

”Ni se on pakko pysyä, sekä hoitohenkilökunnan, lääkäreitten, kaikkien on pakko pysyä siinä mukana et ei tätä muuten voi tehdä tietenkään. Täällä niinku koko ajan tulee uusia hoitokeinoja niin siinä on omaakin asennetta pidettävä sillain ajan tasalla. Se on motivaatio löydettävä ja nähtävä oikeestaan niinku se muutos et sun on oltava siinä.”

(Haastateltava C)

”Meillä on niin hirveesti asioita mitä on pakko kehittää et sä pysyt jo ihan lääketieteellisesti siellä tasolla missä tarvii. Se perustehtävä tulee ilman tätäkin selvitettyä ja hoidettua (...). Mut se et tuohan tää mielekkyyttä siihen. Täällä on pakko kehittyä, ei voi jäädä paikalleen. Muuten sä oot ihan oikeesti eläkkeellä.”

(Haastateltava E)

Esimiehet olivat työntekijöiden kanssa samaa mieltä siitä, että kouluttautuminen ja kehittyminen ovat nykypäivänä edellytys työelämässä pysymiselle ja menestymiselle ja siksi työyhteisön ilmapiirin on oltava jatkuvaan kehittymiseen kannustava ja pyrkivä.

”Ilmapiiri on työyhteisössä kyllä kehitykseen myönteisesti suhtautuva. Siis pakko olla ku meil on niinku joka paikassa tää muutos on se missä me eletään. Ja tota ni eihän tästä muuten selviä jos me ei haeta koko ajan tietoa ja tota kouluttauduta ja hankita lisää osaamista. Että näin se vaan on”

(Haastateltava K)

Työyhteisöä pidettiin kannustavana ja koulutuksissa opittua tietoa haluttiin jakaa myös muille käytännön työn lomassa ja osastotunneilla. Osallistujilla oli oma motivaatio jakaa tietoa ja sitä pidettiin tärkeänä. Osallistujat myös keskustelivat koulutuksen sisällöstä ja hyödystä enemmän kollegojen kuin esimiehen kanssa. Miettinen (1978) esittää, että oppien laaja-alaista soveltamista voi estää se, jos muilta organisaation jäseniltä puuttuu vastaavat taidot (Kantanen 1996, 45). Myös Huuhkan (2002) tutkimustuloksista ilmeni, että soveltaminen helpottui, kun useita työyhteisön jäseniä koulutettiin. Tämän tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan ilmennyt tällaista. Vaikka työyhteisö nähtiin kehittymiseen myönteisesti suhtautuvana ja siten soveltamista tukevana tekijänä, ei soveltamisen silti nähty olevan kiinni niinkään ulkoisista tekijöistä kuin omasta aktiivisuudesta ja halusta käyttää ja jakaa oppimaansa. Osallistujat eivät painottaneet työympäristön tuen vaikutusta opitun soveltamiseen yhtä paljon kuin esimerkiksi Robinsonien (1989) mallissa, jossa työympäristö x oppimiskokemus = työssä ilmenevät tulokset.

"Oikeesti jos mieltii sitä ni ei me mitenkään esimiehen kanssa olla näistä koulutuksen tavoitteista keskusteltu, se tulee enemmän työkavereiden kanssa tehtyä. Että niitten kanssa puhuu, että siä puhuttiin tämmöstä ja oli tommosta ja muuta et se puskaradio toimii osaston sisällä enemmän ku se, et sä keskustelelet esimiehen kanssa et mitä opit."

(Haastateltava A)

"No siinä mielessä, että kyllähän aina koulutuksiin pääsee jos vaan vähänkään on semmosta mitä niinku kiinnostaa niin ei koskaan oo sanottu että ei voi mennä. Et hyvin niinku siihen suhtaudutaan ihan positiivisesti et joku haluaa jotain koulutusta, niin tota sillain kyllä tukee."

(Haastateltava G)

Esimiehet näkivät työyhteisönsä ilmapiirin osaamisen kehittämiseen myönteisesti suhtautuvana ja motivoituneena kouluttautumaan itseohjautuvasti. Myös esimiehet näkivät oman roolinsa lähinnä kannustajina ja kouluttautumisen ja kehittymisen mahdollistajina. Myös organisaation nähtiin arvostavan ja mahdollistavan täydennyskoulutusta

työntekijöilleen.

”Tällä hetkellä on mun mielestä kehittämiseen tosi hyvä se ilmapiiri. Et se lähtee työntekijöistä itsestään, et ite pyrkii siihen, että mahdollistaa sen. (...) Meillä on kumminkin aika hyvin asiat tän kouluttautumisen kans, et meillä johto arvostaa koulutusta ja osaamista ja siihen on budjetoitu tietty prosenttimäärä ja se on mun mielestä hyvä.”

(Haastateltava H)

6 Pohdintaa ja yhteenvetoa

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia ammatillisen täydennyskoulutuksen, tässä tapauksessa monikulttuurisuussarjakoulutuksen, siirtovaikutusta eli sitä, miten koulutus on vaikuttanut osallistujien ajatteluun ja toimintaan käytännön työn näkökulmasta. Tutkimuksen avulla oli tarkoitus selvittää, miten tavoitteet toteutuivat ja mitä koulutuksessa oppimastaan osallistujat olivat soveltaneet käytännössä toiminnan tai ajattelun tasolla. Vaikka oltiin kiinnostuneita lähinnä koulutuksen vaikuttavuudesta työkäytänteisiin, oli selvitetävä myös osallistujien ja koulutuksen tavoitteet, osallistujien reaktiot sekä oppimistulokset, sillä ilman oppimista ei tapahdu soveltamista. Osallistujien reaktioiden ja oppimisen mittaaminen ennen siirtovaikutuksen selvittämistä sisältyy myös Kirkpatrickin malliin, jota tässä tutkimuksessa sovelletaan. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös tekijöitä, jotka vaikuttivat opitun soveltamiseen edistämällä tai estämällä sekä siirtovaikutuksen tukemista työyhteisössä.

Tutkimusaineistoa osallistujien välittömistä reaktioista kerättiin koulutuksen aikana osallistuvan havainnoinnin avulla ja välittömästi sen päätyttyä Pirkanmaan sairaanhoitopiirin palautelomakkeen avulla. Havainnoinnin avulla oli tarkoitus tutustua koulutuksen sisältöön ja kouluttajan ja osallistujien toimintaan ja sitä kautta saada käsitys koulutuksen laadusta. Tällä menetelmällä saatu aineisto ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole kovin objektiivista, sillä havainnointi ei perustunut mihinkään ennalta laadittuun havainnointirunkoon eikä ollut erityisen suunnitelmallista. Havainnoinnin tarkoitus oli olla lähinnä muita menetelmiä tukeva keino saada ensikäden tietoa koulutuksen toteutuksesta. Tällaisessa tutkimuksessa voisi hyödyntää havainnointia paljon enemmänkin, mutta tässä tutkimuksessa ei siihen ollut haastattelujen lisäksi mahdollisuutta perehtyä.

Teemahaastattelujen avulla oli tarkoitus selvittää itse koulutuksen vaikuttavuutta. Haastattelujen kohderyhmänä olivat koulutuksen osallistujat ja heidän esimiehensä. Haastattelut tehtiin samana keväänä 2010 kun koulutussarja päättyi, eli viimeiset haastattelut tehtiin noin kuukausi viimeisen koulutustilaisuuden jälkeen. Käytännössä useimmilla osallistujilla oli kulunut useita kuukausia koulutuksesta, sillä monikaan ei ollut

osallistunut koulutussarjaan kokonaisuudessaan.

Haastatteluaineisto olisi voinut antaa vielä enemmän työvälineitä koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin, jos tutkija tai esimerkiksi esimiehet olisivat voineet havainnoida monikulttuurista potilastyötä käytännössä. Näin tutkija olisi voinut tehdä tarkempia kysymyksiä vaikuttavuuteen liittyen ja myös esimiehet olisivat olleet paremmin tietoisia osallistujien oppimisesta ja sen soveltamisesta käytännössä. Esimiesten mukaan koulutuksen vaikutukset voisivat näkyä asiakaspalautteissa ja kykynä vastata monikulttuuristen potilaiden tarpeisiin. Näitä vaikutuksia ei kuitenkaan ollut mahdollista seurata. Koulutuksen tuottamia oppimistuloksia ja niiden soveltamista käytännön työssä voi olla vaikea ulkopuolisen havainnoida, koska tulokset voivat olla muutoksia esimerkiksi ajattelun tasolla. Monikulttuurisia potilaita ei myöskään ollut kaikilla osastoilla kovin usein, mikä olisi myös vaikeuttanut havainnointia. Esimiehet eivät ehtineet juuri keskustella osallistujien kanssa koulutuksen annista, eikä heillä ollut käsitystä opitun soveltamisesta. Tällöin koulutuksen siirtovaikutuksen arviointi perustui pitkälti osallistujien omiin subjektiivisiin arvioihin ajattelussa ja toiminnassa tapahtuneista muutoksista ja esimiesten arviot olivat lähinnä niitä tukevia. Tällainenkin lähestymistapa voi kuitenkin Nurmen ja Kontiaisen (2000, 37) mukaan tuottaa usein realistisen kuvan koulutuksen vaikuttavuudesta.

Koulutuksen vaikuttavuuden tutkiminen on yleisesti koettu haastavaksi ja haasteita liittyi myös tähän tutkimukseen. Ensinnäkin on vaikeaa selvittää, johtuuko muutos toiminnassa tai ajattelussa juuri tietystä koulutuksesta vai onko se muun oppimisen tulosta tai kaiken tämän yhteisvaikutusta. Vaikuttavuutta täytyy tutkia viivästetysti pitkällä tähtäimellä, jotta tulokset ehtivät näkyä. Pitkän aikajakson aikana on kuitenkin paljon väliin tulevia muuttujia, jotka vaikeuttavat koulutuksessa opitun ja sen soveltamisen eristämistä muusta oppimisesta, jota tapahtuu jatkuvasti myös käytännön työssä ja arjessa. Tällainen poikittaistutkimus kertoo vaikuttavuudesta ainoastaan yhdellä hetkellä, ei osaamisen kehittymisestä ennen arviointia, eikä soveltamisen jatkumisesta arvioinnin jälkeen. Pitkittäistutkimuksella voisi saada tietoa myös vaikutusten pysyvyydestä eli kestosta.

Tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta tutkittiin muun muassa asetettujen

tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Tutkimuksessa oli tarkoitus käsitellä sekä koulutuksen yleisten että osallistujien omien tavoitteiden toteutumista. Haastatellut arvioivat koulutuksen tavoitteiden toteutumista kuitenkin lähinnä vain omien tavoitteidensa pohjalta, sillä kaikki eivät olleet edes tietoisia koulutuksen yleisistä tavoitteista. Koulutus ei osallistujien mukaan täysin vastannut heidän tarpeitaan tai sille yleisesti asetettuja tavoitteita, mutta varsinaista vaikuttavuutta ei voida arvioida pelkästään tästä näkökulmasta, koska se kertoo lähinnä koulutuksen lyhyen tähtäimen tavoitteiden saavuttamisesta ja välittömistä oppimistuloksista. Todellinen vaikuttavuus vaatii aikaa ja ilmenee vasta kun opittuja asioita sovelletaan käytännössä.

Koulutuksen tuottamat oppimistulokset olivat lähinnä tietoon ja asenteisiin liittyviä, eivät niinkään taidollisia. Nämä tulokset ilmenivät lähinnä kulttuureihin liittyvän tiedon lisääntymisenä ja omien monikulttuurisuuteen liittyvien asenteiden parempana tiedostamisena. Koulutus lisäsi myös mielenkiintoa aihetta kohtaan. Koulutus oli suurimmaksi osaksi pienryhmäopiskelua, mutta myös luennointia käytettiin opetusmenetelmänä jonkin verran. Osallistujat toivat esiin monissa tutkimuksissakin ilmenneen seikan eli sen, kuinka käyttämätön tieto unohtuu. Osallistujat olivat oppineet koulutuksessa jonkin verran työssä hyödynnettäviä asioita, mutta eivät kunnolla enää muistaneet niitä eivätkä olleet hyödyntäneet niitä paljoa työssään. Osallistujien mukaan koulutuksessa opittuja asenteisiin liittyviä asioita oli vaikea soveltaa käytäntöön. He kaipasivatkin käytännönläheisempää tietoa, jota olisi helpompi soveltaa omassa työssä ja jakaa muille työntekijöille. Myös esimiehet olivat samaa mieltä siitä, että jos sopivia harjoittelutilanteita ei tule käytännön työssä vastaan, eivät opitut asiat välttämättä siirry käytäntöön ja olivat myös samaa mieltä siitä, että tarpeena on lisätä kulttuuritietoutta ja koulutuksen tulisi perustua näihin ammatillisiin tarpeisiin.

Koulutuksen pidemmän tähtäimen vaikuttavuutta tarkasteltaessa on keskeistä huomioida, ettei muutos ole itse tarkoitus, vaan vaikuttavuutta tulisi pikemminkin tarkastella tarkoituksenmukaisuutena. Sisällön oppiminen ja sen soveltaminen lähtee kuitenkin käytännön tarpeista omassa työssä. (Huuha 2002, 84.) Vaikka vaikuttavuusteorioissa korostetaan usein vaikuttavuuden ilmenemistä työkäyttämisen muutoksena, ei se välttämättä ole ainoa vaikuttavuuden kriteeri tai aina edes koulutuksen tavoite. Tärkeintä on, että koulutus vastaa tiettyihin työstä nouseviin tarpeisiin, vaikka itse muutos ei olisi

erityisen suuri ja näkyvä. Esimerkiksi toimivia käytäntöjä ei välttämättä kannata lähteä muuttamaan, mutta koulutus voi silti antaa vahvistusta ja ideoita niihin.

Tämän tutkimuksen perusteella, kuten myös Huuhkan (2002) tutkimustulosten mukaan parhaan hyödyn koulutuksesta saivat ne henkilöt, joilla oli selkeät omat tarpeet ja motivaatio, muttei vielä paljon aiempaa osaamista ja koulutusta aiheesta. He oppivat enemmän kuin kokeneemmat osallistujat ja kokivat voivansa soveltaa oppimaansa. Kokeneiden osallistujien mielestä koulutus ei tarjonnut paljoa uutta asiaa, mutta toisaalta vahvisti aiempaa osaamista. Yleisesti ottaen koulutuksen sisältö ei vastannut osallistujien tarpeita eli konkretiaa ja tietoa kulttuureista, vaan koulutuksen koettiin olevan liian yleisluontoinen ja asenteisiin keskittyvä. Monen mielestä koulutuksen suunnittelussa ei otettu riittävästi huomioon kohderyhmää ja osallistujat kaipasivat räätälöidämpää täsmäkoulutusta. Vaikka tarpeet ja tarjonta eivät kohdanneet, kokivat osallistujat kuitenkin oppineensa myös käyttökelpoisia asioita. Tämä tukee näkemystä, jonka mukaan vaikuttavuudessa ei ole kyse pelkästään tavoitteiden toteutumisesta, vaan oppimista tai muita positiivisia vaikutuksia voi ilmetä silloinkin, kun omat tai koulutuksen tavoitteet jäävät toteutumatta. Tässä tapauksessa tuotiin esiin koulutuksen työssä jaksamista edistävä vaikutus. Ne jotka eivät osallistuneet koulutukseen omasta aloitteestaan tai joilla ei ollut juuri odotuksia tai tavoitteita koulutuksen suhteen, eivät kokeneet oppineensa paljoa työssä hyödynnettävää, vaikka pitivätkin aihetta mielenkiintoisena.

Tulosten mukaan opitun soveltamiseen vaikuttivat työtehtävät, opetussisältö, ajanpuute, osallistujan oma motivaatio, esimiehen rooli ja aiempi osaaminen ja työkokemus. Tekijät saattoivat olla joko soveltamista edistäviä tai estäviä. Tässä tapauksessa soveltamista mahdollistavia työtehtäviä ei ollut koulutuksen jälkeen tullut paljoa vastaan, mikä osaltaan esti soveltamista. Oma motivaatio edisti oppimista ja soveltamista, mutta toisaalta kiire esti sitä jonkin verran. Lisää aikaa kaivattiin myös tiedon jakamiseen. Opetussisältö ei täysin vastannut osallistujien tarpeita (tietoa kulttuureista), jolloin se oli soveltamista estävä tekijä, sillä jos ei opitusta koeta olevan hyötyä, ei sitä käytetä. Osallistujat oppivat kuitenkin muita asioita (asenteiden tiedostamista) ja sovelsivat niitä jonkin verran. Niinkään suurta merkitystä ei nähty esimiehen roolilla, mutta se nähtiin kuitenkin kouluttautumista mahdollistavana tekijänä. Aiemman työkokemuksen ja koulutuksen nähtiin tuovan näkökulmaa ja ymmärrystä, joka on tärkeää uusien asioiden soveltamisessa.

Siirtovaikutusta ei erityisesti pyritty tukemaan työyhteisössä, vaan lähinnä keskityttiin tiedon jakamiseen. Organisaation ja työyhteisön nähtiin kuitenkin suhtautuvan myönteisesti itsensä kehittämiseen ja mahdollistavan kouluttautumista hyvin talouden asettamissa rajoissa. Haastatellut näkivät, että soveltaminen on kiinni lähinnä omasta halusta ja aktiivisuudesta. Haastatelluilla oli hankaluuksia ylipäänsä vastata kysymyksiin organisaation ja työyhteisön merkityksestä opitun soveltamisessa. Vaikka haastatellut saivat haastattelurungon luettavakseen etukäteen, saattoi aiheeseen liittyvien asioiden tunnistaminen ilman etukäteispohdintaa olla itse haastattelutilanteessa vaikeaa.

Tutkimuksen kohteena on tietty koulutus tietyinä aikoina, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koskemaan vaikuttavuutta yleisesti. Case -tutkimuksen, kuten kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset eivät yleensä ole yleistettäviä ja toistettavia samassa määrin kuin kvantitatiiviset tutkimustulokset, mutta voivat antaa viitteitä ilmiön luonteesta. Tapaustutkimuksen tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja olosuhteista, joiden lopputuloksena tapauksesta tuli sellainen kuin tuli (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus on myös pitkälti tutkijasisidonnaista, jolloin tärkeää on tutkijan tekemät valinnat ja niiden raportointi.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että koulutuksen tavoitteiden toteutumista arvioidaan lähinnä osallistujien välittömien reaktioiden tarjoaman informaation pohjalta, jolloin ei tiedetä koulutuksen vaikuttavuudesta työkäytänteisiin, joissa tulosten lopulta tulisi näkyä. Koulutuksen tuottamaa hyötyä ei pyritä erityisesti mittaamaan tai tukemaan työpaikalla, vaan koulutuksen saatetaan olettaa itsestään selvästi tuottavan positiivisia tuloksia työhön. Usein syynä on vaikuttavuuden mittaamisen työläisyys. Aiemmissä tutkimuksissa (Robinson & Robinson 1989) työympäristön tuki opitun soveltamisessa nähdään yhtä tärkeänä kuin laadukkaan koulutuksen tuottamat oppimistulokset. Tässä tapauksessa työyhteisön tuki oli vähäistä, mutta silti osallistujat eivät pitäneet sitä kovin oleellisena tai estävänä tekijänä siirtovaikutuksen kannalta, vaan toivat enemmänkin esiin tarpeita vastaavan koulutussisällön tärkeyden. Tosin tässä tapauksessa oppimistulosten ei koettu aivan vastaavan oppimistarpeisiin, eikä opittujen asioiden koettu soveltuvan täysin käytännön työhön. Siksi huomiota kiinnitettiin ehkä enemmän opetuksen vaikuttavuuteen, joka tässä tapauksessa koettiin melko heikoksi, koska se edeltää koulutuksen vaikuttavuutta.

Vaikka osallistujien näkemykset koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta vaihtelivat jonkin verran, oli koulutuksen vaikuttavuus kohtalaisen heikko. Koulutus ei täysin vastannut osallistujien tarpeisiin, eikä suurin osa kokenut opittujen asioiden soveltuvan kovin hyvin käytäntöön. Myöskään muutosta ajattelussa, tiedoissa tai taidoissa ei juuri ilmennyt.

Vaikka tämä tutkimus ei ole yleistettävissä kaikkiin vaikuttavuuden konteksteihin, voi se kertoa kohdeorganisaatiolle niistä seikoista, joihin täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on syytä kiinnittää huomiota. Tulokset voivat kertoa kyseisen koulutuksen tasosta ja kehityskohteista. Usein täydennyskoulutuksessa kiinnitetään huomiota koulutuksen sisäisiin seikkoihin, kuten sisältöön, materiaaliin, kouluttajaan ja menetelmiin, jotka toki ovat vaikuttavuuden osatekijöitä, mutta eivät vielä takaa sitä. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös ulkoisiin tekijöihin ja tehdä tiivistä yhteistyötä eri toimijoiden (kohdeorganisaatio, koulutuksen tarjoaja, esimies, työyhteisö) kanssa. Tutkimustulosten perusteella vaikutti siltä, että vaikka koulutus oli hyvin organisoitu, se ei aivan kohdentunut osallistujien odotuksiin ja tarpeisiin. Ratkaisu voisi olla jonkinlainen tarvekartoitus kohderyhmälle ennen koulutuksen järjestämistä. Tutkimustulokset olivat pitkälti samansuuntaisia aiempien vaikuttavuustutkimusten tulosten kanssa.

Tässä tutkimuksessa pääpaino on osallistujien ja heidän esimiestensä näkemyksissä koulutuksen vaikuttavuudesta työkäytänteisiin. Tämä kertoo vaikuttavuudesta vain tietyllä tasolla ja tietystä näkökulmasta. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tarkastella Kirkpatrickin evaluaatiomallin seuraavaa (neljättä) tasoa eli koulutuksen lopullista vaikuttavuutta, jota edeltää reaktioiden, oppimistulosten ja siirtovaikutuksen selvittäminen. Silloin näkökulma olisi organisaation koulutuksen avulla saavuttama taloudellinen tai muu hyöty, joka on täydennyskoulutuksen tarkoitus. Olisi mielenkiintoista selvittää koulutuksen vaikuttavuutta myös asiakkaiden näkökulmasta, sillä lopultahan täydennyskoulutusta järjestetään paitsi yksilön osaamisen kehittämisen kannalta, myös siksi, että voidaan paremmin vastata asiakkaiden tarpeisiin. Silloin tulosten pitäisi näkyä myös asiakkaan palvelussa, mutta se olisi jo laajemman vaikuttavuustutkimuksen aihe.

Lähteet

Argyris, C. 1999. On organizational learning. Oxford: Blackwell.

Eskola, J. & Saarela-Kinnunen, M. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus. 158–169.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus. 24–42.

Esseeaitta. 2008. Saatavilla [www-muodossa.](http://esseeaitta.blogspot.com/2008/08/oppimisen-ja-koulutuksen-vaikuttavuuden.html)
<<http://esseeaitta.blogspot.com/2008/08/oppimisen-ja-koulutuksen-vaikuttavuuden.html>>. 11.1.2011.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus. 124–141.

Haskell, R. E. 2001. Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning. San Diego, California: Academic Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huuhka, H. 2002. Projektikoulutuksen vaikuttavuuden arviointi koulutukseen osallistuneiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa.](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8947/hahuuhka.pdf?sequence=1)
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8947/hahuuhka.pdf?sequence=1>>. 21.12.2010.

Hytönen, T. 2007. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS -kustannus. 189–220.

Hämäläinen, H. 1988. Tavoitteista tuotoksiin. Teoksessa Peltomäki, A. (toim.) Tuloksellinen

koulutus. Oitmäki: Johtamistaidon opisto.

Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. 2006. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus. 68–84.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–40.

Meriläinen, M. 2005. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. ”Ammatillisten opintojen opettajien ja sidosryhmäläisten arvio kehittämishankkeen merkityksestä työkäytäntöjen kehittymiselle”. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio – tausta ja käsitteistö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Helsinki: Edita. 169–194.

Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Helsinki: Edita. 29–50.

Peltokorpi, M. 1997. Organisaation toiminnan kulttuurinen muutos sairaalan huoltopalveluyksikössä. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team. 221–262.

Peltonen, M., Laitinen, J. & Juuti, P. 1993. Koulutuksen tuloksellisuus. Oitmäki: Aavaranta.

Pirkanmaan sairaanhoitopiirin koulutuskalenteri. Syksy 2009. Koulutuspalvelut. 56–57.

Pirkanmaan sairaanhoitopiirin koulutuskalenteri. Kevät 2010. Koulutuspalvelut. 70.

Pirkanmaan sairaanhoitopiiri: Tietoa meistä. 2010. Päivitetty 4.8.2010. Yleistiedot. Saatavilla [www-muodossa.](http://www.pshp.fi/default.aspx?nodeid=10124&contentlan=1)
<<http://www.pshp.fi/default.aspx?nodeid=10124&contentlan=1>>. 25.8.2010.

Raivola, R. 2000b. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.

Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa (toim.) Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. Koulutus, yhteiskunta, menestys. Helsinki: Edita. 54–70.

Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Helsinki: Edita. 11–28.

Robinson, D. G. & Robinson, J. C. 1989. Training for Impact. How to Link Training to Business Needs and Measure the Results. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka.

Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. Esipuhe. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team.

Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. Johdanto. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team. 1–10.

Ruohotie, P. 1997. Itsesäätely oppimisessa. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team. 101–146.

Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team. 43–70.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Sarala, U. & Sarala, A. 1998. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden

yhdistäminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Senge, P. M. 2006. The Fifth Discipline. The Art & Practise of The Learning Organisation. London: Random House Business.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus: käsiteanalyttista tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vaherva, T. 1988. Yrityskoulutuksen laaja-alaisesta arvioinnista. Teoksessa Peltomäki, A. (toim.) Tuloksellinen koulutus. Oitmäki: Johtamistaidon opisto.

Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa Raivola R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä M. (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Helsinki: Edita. 9–53.

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

Viitala, R. 2002. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.

Liitteet

Liite 1. Koulutussarjan palautelomake, Pirkanmaan sairaanhoitopiiri

Koulutustilaisuuden nimi						
Aika						
		Ei lainkaan	Kohtalaisest i	Hyvin	Erinomai- sesti	Kommentit / perustelut
1.	Vastasiko koulutus tarpeitasi ja odotuksiasi?	1	2	3	4	
2.	Olitko tyytyväinen koulutuksen sisältöön?	1	2	3	4	
3.	Olitko tyytyväinen kouluttajiin?	1	2	3	4	
4.	Olitko tyytyväinen työskentelytapaan?	1	2	3	4	
5.	Olitko tyytyväinen koulutuksen käytännön järjestelyihin?	1	2	3	4	
6.	Oliko koulutuksesta hyötyä oman työsi kannalta?	1	2	3	4	

Liite 2. Haastattelurunko osallistujien esimiehille

1. Taustatiedot

Työhistoria
Työtehtävät

2. Tilanne ennen koulutuspäätöstä

Tekeekö tarvekartoitusta työntekijöiden osaamisesta
Onko tunnistettu monikulttuurisen osaamisen tärkeys työssä
Millaista osaamista työntekijöillä jo on monikulttuurisuudesta
Millaista monikulttuurisuuteen liittyvää osaamista tarvitaan

3. Koulutustarpeiden kartoitus

Käytiinkö työntekijän kanssa keskustelua tarpeista ja tavoitteista
Oliko tarkoitus seurata oppimista koulutuksen jälkeen
Tunsiko koulutuksen aihetta ja sisältöä etukäteen
Olivatko koulutukselle kirjatut yleiset tavoitteet selvät
Määriteltiinkö mitä työssä hyödynnettävää odotetaan opittavan
Onko itsellä osaamista ja kokemusta kyseisestä aiheesta
Oma motivaatio kehittää henkilöstöä

4. Motivointi

Oliko aloite osallistua koulutukseen työntekijän vai esimiehen
Onko työyhteisön ilmapiiri uuden oppimiseen myönteisesti suhtautuva
Kokeeko itse että täydennyskoulutus on tärkeä kehittämisen väline
Kannustaako osallistumaan koulutuksiin
Onko työntekijälle ulkoista hyötyä osaamisen kehittämisestä

5. Organisaation tavoitteet

Keskusteleeko työntekijöiden kanssa koulutuksen sopivuudesta yleisiin tavoitteisiin
Mahdollistaako organisaatio osaamisen kehittämistä ja oppimista

6. Koulutuksen vaikutus käytännössä

Jaettiin uutta tietoa muille työntekijöille
Keskusteltiin työntekijän kanssa tavoitteiden toteutumisesta
Seurattiin oppimista ja opitun soveltamista käytännön työssä
Näkyykö uusi osaaminen käytännössä ja missä sen pitäisi näkyä
Työntekijän mahdollisuudet käyttää osaamista: työnjako ja työtehtävät
Onko keinoja joilla opitun soveltamiseen voidaan vaikuttaa

7. Tulokset

Omaksuttiinko uutta tietoa, taitoja tai asenteita
Vaikuttiko työntekoon positiivisesti
Tavoitteiden saavuttaminen
Tarvitaanko lisäkoulutusta aiheesta

Liite 3. Haastattelurunko koulutuksen osallistujille

1. Taustatiedot

- Työhistoria
- Toimenkuva
- Koulutusosallistuminen

2. Aiempi kokemus ja osaaminen monikulttuurisuudesta

- Aiempi koulutus, työkokemus ja työtehtävät
- Kokemus monikulttuuristen asiakkaiden kanssa toimimisesta

3. Tarpeet ja motivaatio osallistua koulutukseen

- Miten osaamistarve tunnistettiin
- Oma vai esimiehen aloite osallistumiseen
- Mitä oli tarpeena ja tavoitteena oppia
- Eroaako omat ja koulutuksen yleiset tavoitteet
- Oliko tarkoitus jakaa uutta osaamista työyhteisössä
- Tiedettiinkö etukäteen että oppimista seurataan jälkeensä
- Palkitaanko uudesta osaamisesta jotenkin
- Mikä motivoi kehittämään osaamista

4. Koulutuksen laatu

- Kouluttajan asiantuntemus, materiaalit
- Sisällön ja menetelmien sopivuus, järjestelyt
- Tuotiinko kurssin tavoite esiin, vastasiko sisältö sitä
- Mitä koki oppineensa
- Saavutettiin asetetut tavoitteet ja täyttyivätkö odotukset
- Tiedon sovellettavuus omaan käytännön työhön
- Lisätiedon tarve

5. Organisaation ja työyhteisön tuki

- Tukeeko ja mahdollistaako organisaatio kouluttautumista
- Onko työyhteisön ilmapiiri itsensä kehittämiseen kannustava

6. Vaikutus työhön

- Uuden tiedon jakaminen työyhteisössä
- Työtehtävät ja työnjako koulutuksen jälkeen
- Tavoitteiden toteutumisen läpikäynti esimiehen kanssa
- Voiko käyttää uutta osaamista työssään ja onko siitä hyötyä
- Seuraako esimies opitun soveltamista työssä
- Mikä auttaa ja mikä estää opitun tiedon soveltamista työssä
- Tyytyväisyys esimiehen tukeen ja kannustukseen kehittyä

7. Tulokset

- Muutos asenteissa, tiedoissa tai taidoissa verrattuna aiempaan
- Pystyykö tekemään työtään paremmin koulutuksen jälkeen
- Tarvitseeko vielä lisäkoulutusta monikulttuurisuudesta
- Aikooko osallistua tuleviin koulutuksiin

Liite 4. Haastateltavien taustatiedot

A = Sairaanhoitaja, 3 vuotta organisaatiossa

B = Sairaanhoitaja, 14 vuotta organisaatiossa

C = Vastaava sosiaalityöntekijä, 20 vuotta organisaatiossa

D = Sairaanhoitaja, 23 vuotta organisaatiossa

E = Sairaanhoitaja, 27 vuotta organisaatiossa

F = Mielenterveyshoitaja, 10,5 vuotta organisaatiossa

G = Preparaattori, useita vuosia organisaatiossa

H = Osastonhoitaja, 21 vuotta organisaatiossa

I = Osastonhoitaja, 9 vuotta organisaatiossa

J = Esimies/Projektisuunnittelija, 13 vuotta organisaatiossa

K = Osastonhoitaja, yli 20 vuotta organisaatiossa

L = Osastonhoitaja, 22 vuotta organisaatiossa