

Tampereen Yliopisto
Johtamiskorkeakoulu
Hallintotiede

Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointijärjestelmän kehittäminen
Case Saarioinen Oy

Pro Gradu -tutkielma

Kevät 2013

Ohjaaja: Klaus Af Ursin

Tommi Malinen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	8
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA PÄÄKÄSITTEET	14
3.1 Henkilöstökoulutus osana henkilöstön kehittämistä	14
3.2 Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus	15
3.3 Siirtovaikutukset	19
3.4 Arvioinnin käsite	21
3.5 Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi	21
3.5.1 Vaikuttavuuden arviointi tasapainotetun mittariston avulla	22
3.5.2 Vaikuttavuuden arviointi investoinnin tuottona	23
3.6 Henkilöstökoulutuksen kehittävä arviointi	25
3.7 Henkilöstökoulutuksen monitahoarviointi	29
3.8 Siirtovaikutusten arviointijärjestelmä	32
3.9 Arviointisuunnitelman rakentaminen	36
4 NÄKÖKULMANA ARVIOINTIPROSESSIN JOHTAMINEN	37
4.1 Psykologisten sopimusten täsmentäminen	39
4.1.1 Siirtovaikutukset ja psykologiset sopimukset	40
4.1.2 Psykologiset sopimukset ja Kirkpatrickin malli	42
4.2 Yhteenveto teoreettisesta viitekehystä	43
5 EMPIIRINEN TUTKIMUSOSIO	46
5.1 Toimintatutkimus lähestymistapana	47
5.2 Saarioinen Oy ja sen henkilönkehittämisjärjestelmän kuvaus	47
5.3 Toimintatutkijana Saarioinen Oy:n HR – yksikössä	48
5.4 Lähtökohdat tutkimukselle: olemassa oleva arviointijärjestelmä	49
5.4.1 Arviointi operatiivisesta näkökulmasta	50
5.4.2 Perusolettamukset vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista	51
5.4.3 Arviointi johtamisen näkökulmasta	52
5.4.4 Arvioinnin kokonaisvaltaisuus	53
5.4.5 Yhteenveto olemassa olevasta arviointijärjestelmästä	53
5.5 Interventio kaksikehäisen oppimisen näkökulmasta	54
5.6 Uuden arviointisysteemin jäljillä	55
5.6.1 Perusolettamukset vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista	57
5.6.2 Arviointijärjestelmä operatiivisesta näkökulmasta	57
5.6.3 Arviointijärjestelmä johtamisen näkökulmasta	60
5.6.4 Arviointijärjestelmän kokonaisvaltaisuus	61
5.6.5 Yhteenvetoa uudesta arviointijärjestelmästä	62
6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	64
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	66
8 LÄHTEET	70
LIITTEET	74

TIIVISTELMÄ

Tampereen Yliopisto

Johtamiskorkeakoulu, Hallintotiede

Tekijä:

TOMMI MALINEN

Tutkielman nimi

Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden
arviointijärjestelmän kehittäminen: Case
Saarioinen Oy

Pro Gradu – tutkielma:

73 sivua, 18 liitesivua

Aika:

Kevät 2013

Avainsanat:

Henkilöstökoulutus, vaikuttavuus,
siirtovaikutukset, arviointi, arviointiprosessin
johtaminen, arvioinnin kehittäminen

Tämän tutkielman aiheena on henkilöstökoulutuksen arviointijärjestelmän tarkasteleminen koulutuksen vaikuttavuuden tekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen orientaatio on kohdistunut vaikuttavuuden arviointiin Donald Kirkpatrickin (1959) nelitasoisen arviointimallin mukaisesti. Tutkimuksessa on tätä mallia sovellettu vaikuttavuuden arviointijärjestelmän kehittämiseen koulutuksen suunnittelun ja jälkikäteisen arvioinnin integroituna systeeminä.

Tutkimuksessa on tarkasteltu henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointia Saarioinen Oy:ssä kevään 2013 aikana. Tutkimuksen tavoitteena on ollut kehittää Saarioinen Oy:n arviointijärjestelmää tutkijan ja tutkittavan organisaation HR – yksikön yhteistyössä. Kyseessä on ollut toimintatutkimuksellinen tutkimusote.

Tutkimusaineisto on kerätty organisaation avainhenkilöiden haastattelujen ja erilaisten arviointidokumenttien sekä havainnointien keinoin. Tutkimustulosten mukaan Saarioinen Oy:n henkilöstökoulutuksen arviointimenetelmät ovat perustuneet pääosin koulutuksen jälkikäteisen arviointitiedon keräämiseen. Koulutusten etukäteinen arvottaminen ja jälkikäteinen koulutustulosten arviointi ei ole kokonaisuutena aina ollut systemaattisesti ohjattu prosessi, vaan koulutuksen arviointijärjestelmä on nojannut koulutettavien reaktiivisen palautteen keräämiseen.

Toimintatutkimuksellinen interventio on tuotettu erilaisten arviointiteorioiden soveltamisena organisaation arviointikäytäntöihin. HR – osaston ja tutkijan välillä uutta arviointijärjestelmää ohjaavaksi diskurssiksi on nostettu työkäyttäytymisen muutoksen kokonaisuus. Työkäyttäytymisen muutoksen tekijöitä on tutkimuksessa analysoitu arviointijärjestelmän perusolettamusten, strategisen arviointitiedon ja arviointikokonaisuuden johtamisen näkökulmista.

Tutkimuksen konkreettisenä tuloksena organisaatioon on kehitetty uudenlainen arviointilomake keväällä 2013 alkaneeseen esimiesvalmennuskokonaisuuteen. Lisäksi arviointitietämyksen tuottamiseen on löydetty uusia näkökulmia. Näiden lähtökohtien on todettu olevan hyvä tapa kehittää Saarioinen Oy:n tulevia henkilöstökoulutuksia integroituna arvioinnin ja arvottamisen kokonaisuutena, jossa panostetaan arviointiprosessin kokonaisvaltaiseen johtamiseen.

1 JOHDANTO

Henkilöstökoulutuksia järjestetään nykyään valtavasti. Niin suuret kuin pienetkin yksityisen ja julkisen sektorin organisaatiot kouluttavat henkilöstöä erilaisten koulutusohjelmien ja yksittäisten koulutusinterventioiden tai valmennusten avulla. Henkilöstökoulutuksella voidaan tarkoittaa yksittäisen työntekijän, henkilöstöryhmän, esimiesten tai koko organisaation kouluttamista. Koulutus pohjautuu yleensä tiedollisten, taidollisten tai asenteellisten valmiuksien parantamiseen. Henkilöstökoulutusta pidetäänkin tärkeänä voimavarana pyrittäessä hallitsemaan nopeasti muuttuvan toimintaympäristön haasteita. Oppivan organisaation nimeen vannotaan siis laajasti. Elinikäisen oppimisen, jatkuvan koulutuksen, organisatorisen uudistumiskyvyn ja yrityksen henkisen pääoman diskurssit elävät vahvoina.

Henkilöstökoulutukset on tulkintatavasta huolimatta tyypillistä nähdä investointeina, joilta odotetaan tuottoa. Erilaiset investoinnit kilpailevatkin organisaation niukoista resursseista. Siksi on luonnollista vaatia henkilöstökoulutuksiin sijoitetulta pääomalta jonkinlaista vastinetta organisaation toiminnan tuloksellisessa kehittämisessä. Yritykset ja julkisyhteisöt ovatkin kehittäneet omanlaisia mallejaan koulutusten hyötyjen todentamiseen, ja akateemisessa yhteisössä on yhtä lailla pyritty teoretisoimaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden eri ilmiöitä.

Henkilöstökoulutusten arvon määrittämisen ja vaikuttavuuden todentamisen prosessit on kuitenkin laajasti käsitteellistetty erittäin haastaviksi tehtäviksi. Koulutuksen jälkeen usein tiedetään, että organisaatiossa on tapahtunut jonkinlaista kehitystä, mutta hyötyjen mittaaminen ja todentaminen koetaan hankalaksi. Tällöin hyödyt jäävät määrittelemättömiksi. Tästä syystä organisaatioiden sisällä vallitsee monenlaisia käsityksiä henkilöstökoulutuksen tarpeellisuudesta. Toiset toimijatahot uskovat oppivan organisaation periaatteisiin ja näkevät henkilöstökoulutuksen hyötyjen syntyvän pitkällä tähtäimellä, kun toiset halusivat henkilöstökoulutuksen jälkeen nopeasti laskennallista informaatiota koulutuksen kustannuksista ja tuotoista.

Henkilöstökoulutuksen vaikutusten havainnollistamiseen on kehitetty taloudellisiin tuloksiin perustuvia malleja (esim. Kantanen 1996) ja koulutuksen vaikutuksia

monipuolisemmin lähestyviä teorioita (esim. Brinkerhoff 1988, Kirkpatrick 1959 Robinson 1989). Tällä hetkellä vaikuttavuuden tutkimiseen ei ole luotu kuitenkaan yksiselitteistä toimintatapaa. Henkilöstön kehittämisen projekteissa käytetään hyvinkin vaihtelevasti eri tapoja koulutuksen arvon todentamiseen. Voidaankin todeta, että henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden mysteeriä ei ole lukuisista yrityksistä huolimatta kyetty monipuolisesti ratkaisemaan.

Vaikuttavuuden tutkiminen on haasteellista, koska henkilöstöinvestointien taloudellisen hyödyn osoittaminen on usein vaikeampaa kuin esimerkiksi kone- ja laiteinvestointien arvon todentaminen. (Kantanen 1996, 1.) Inhimilliseen pääomaan sijoitetun arvon todentaminen onkin ollut henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksen keskiössä useita vuosikymmeniä. Henkilöstön kehittäjät tarvitsevat kuitenkin jatkuvasti enemmän mittareita todentamaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta (Simpson 2002, 22 - 23). Aiheena henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden kehittäminen näyttäisi käytännön ja teorian kannalta relavantilta.

Henkilöstökoulutuksen arvon tuottaminen ja määrittäminen eivät siis ole lainkaan yksiselitteisiä prosesseja. Varsinkin koulutuksen tilaajapuolella kuitenkin monesti toivotaan nopeita ja yksinkertaisia ratkaisuja henkilöstön kehittämiseen. Tällöin saatetaan nojautua ulkopuoliseen apuun henkilöstön kehittämisessä, ja henkilöstökoulutuksen arvon tuottaminen sekä todentaminen jätetään kouluttajan toimeksi. Koulutuksen lopullisen vaikuttavuuden jäätyä toivottua heikommaksi organisaatioissa ihmetellään kouluttajan ammattitaidottomuutta. Koulutusprosessin vaikuttavuuden ongelmakohdat saattavat kyseisissä käytännöissä kuitenkin yhtä hyvin olla huonosti suunnitellussa koulutusprosessissa tai koulutuksen siirtovaikutusten mahdollistamisessa.

Tässä varsin tuttu ja ongelmallinen ajattelu- ja toimintamalli, joka nousee monesti esiin henkilöstökoulutuksen kontekstissa. Näissä tilanteissa henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan erittäin suppeasti ja kapeasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa pyritään nimenomaan havainnollistamaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen prosessia kaikessa monimutkaisuudessaan. Yllä olevan ajattelumallin tyypillisyyys organisaatiokäytännöissä, ja suomalaisen henkilöstön

kehittämisen vaikuttavuustutkimuksen sekä teorian niukkuus ohjasivat tutkijan kiinnostuksen kyseiseen aihekokonaisuuteen.

Vaikuttavuuden arvioinnin ja kehittämisen ongelmakenttää lähestytään useimmiten koulutuksen jälkikäteisen arvon määrittämisen näkökulmasta. Edellä kuvatut arvon todentamisen lähtökohdat ovat tyypillinen tapa toteuttaa koulutuksen arviointia. Henkilöstökoulutuksen arviointijärjestelmää voidaan kuitenkin kehittää monimuotoisesti koulutuksenaikaisen ja etukäteisen arvottamisen funktioin. Koulutusinvestointia kun voidaan arvottaa ja arvioida ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen. Tämänkaltaisella arviointisysteemillä voidaan edesauttaa koulutushyötyjen maksimointia. (Pineda 2009.)

Koulutussuunnittelun ja koulutusrakenteen muotoilustakin voidaan siis puhua arvioinnin termein. Koulutustavoitteiden määrittämisen, tahtotilan jäsentämisen ja koulutukseen osallistujien valitsemisen pohjautuessa hyvään koulutuksen etukäteisarviointiin, on koulutuksella vahva strateginen pohja. Etukäteisarvioinnin funktiolla vastataan kysymyksiin: Mitä koulutuksella halutaan organisaatiossa saada aikaan? Mikä on koulutuksen arvo organisaatiolle? Koulutuksenaikaista kehittävää arviointia voidaan puolestaan toteuttaa etukäteisarvioinnin päämäärien mukaisesti. Kouluttaja ja koulutuksenjärjestäjä voivat jatkuvasti kysyä: Pääsemmekö me tällä koulutusmenetelmällä haluttuun tahtotilaan? Mitkä ovat roolimme koulutuksen organisatoriseen tavoitetilaan pääsemisessä? Kuinka voimme kehittää koulutusta ja toimintaamme tämän mukaisesti? Koulutuksen jälkeen voidaan puolestaan vaikuttavuutta arvioida sen suhteen, saavuttiko organisaatio asetetun tavoitetilan. Tämän ajattelutavan mukaisesti vaikuttavuus on yksinkertaisesti halutun tahtotilan ja saavutetun tason välistä arviointia.

Useimmiten koulutuksen ja organisatorisen vaikuttavuuden välinen suhde nähdään kuitenkin niin kompleksina ja dynaamisena yksittäisten ja rakenteellisten tekijöiden muutoskenttänä, ettei vaikuttavuuden arviointiin ja kehittämiseen kyetä löytämään tarttumapintoja. Henkilöstön kehittäjiä tarve todentaa työnsä perimmäistä arvoa johtaa monesti kvantitatiivisten koulutustulosten esittämiseen, joiden tutkimuksellisena pohjana voi olla yksinkertaisesti vain ja ainoastaan kyselylomakkeiden vastaukset koulutettavien reaktiivisen koulutuspalautteen muodossa.

Pinedan (2009) mukaan suurin osa organisaatiosta ei arvioikaan koulutuksia laajasti etukäteisarvioinnin ja jälkikäteisen arvon määrittämisen kokonaisuutena, vaan tarttuen vain johonkin vaikuttavuuden osatekijään. Tällöin koulutusprosessin arviointijärjestelmä on koulutuksen laadun takaamisen ja parantamisen näkökulmasta puutteellinen. Tämä voi puolestaan johtua eri tekijöistä: arviointiin käytettävien resurssien puutteesta, organisaation tottumuksesta saavuttaa kaikista investoinneista kvantitatiivista informaatiota, tai yleisesti ottaen henkilöstön kehittämissäjestelmien ja toimijoiden kyvyttömyydestä arvioida koulutuksia laaja-alaisesti. Pinedan (2009, 692) mukaan jotkin organisaatiot ovat kuitenkin jo heränneet koulutuksen arvioinnin tarkoituksenmukaisuudesta seuraaviin ajatuksiin todettuaan monitasoisen evaluoinnin vaikuttavuuden:

”Olisiko sittenkin hyödyllisempää arvioida koulutuksia laadukkaammin ja vähentää itse kouluttamisen määrää, tai toisin sanoen kouluttaa määrän sijaan laadukkaammin järjestelmällisen koulutuksen arvioinnin avulla?”

Koulutuksen arviointijärjestelmän ja koulutuksen vaikuttavuuden perusolettamusten muuttaminen, arviointiin käytettävien resurssien kasvattaminen tai laadullisen arviointitiedon arvostuksen nostaminen ei ole kuitenkaan yksinkertainen prosessi. Tässä tutkimuksessa yritetään kuitenkin saada joitain tarttumapintoja tähän monimutkaiseen ilmiökenttään.

2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Monet tutkijat ja käytännön kehittäjät ovat ainakin 40 vuotta todenneet henkilöstön kehittämisen systemaattisen arviointitietämyksen tuottamisen olevan yksi avain HRD resurssien tehokkaaseen hyödyntämiseen. Silti nykyäänkin jatkuvasti todetaan arviointimallien ja arviointitodellisuuden kehittämisen työkalujen olevan puutteellisia. Useat näkökulmat ovat korostaneet uusien suuntausten tarvetta koulutusten vaikuttavuuden arviointiin. (Holton & Naquin 2005, 257.)

Kyseisessä tutkimuksessa ei pyritä luomaan koulutuksen vaikuttavuuden laskemiseen ja kehittämiseen kvantitatiivista työkalua, niin kuin esimerkiksi Asko Miettinen (1978) ja Uolevi Kantanen (1996) ovat tehneet. En usko ylipäätään kyettävän tuottamaan kompleksiseen organisaatiotodellisuuteen mitään yleispätevää ja eksaktia toimintatapaa tai kaavaa koulutuksen vaikuttavuuden arvottamiseen. Näitä pyrkimyksiä on lisäksi ollut jo melko paljon. Tässä tutkimuksessa ei myöskään rakenneta vaikuttavuuden arviointijärjestelmää ainoastaan koulutusinvestoinnin jälkikäteisen hyödyn todentamisen näkökulmasta. Näitäkin malleja on tuotettu positivistisessa hengessä läjäpäittäin (muun muassa Kirkpatrick 1959, Hamblin 1974, Phillips 1997).

Tutkimuksen lähtökohdaksi hyväksytään henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin hankaluus. Onhan selvää, että on vaikea määrittää mikä organisaation tuloksesta tai yksittäisen työntekijän panoksesta on koulutuksen tai jonkin valmennuksen tulosta, ja mikä muiden moninaisten tekijöiden vaikutteista johtuvaa organisatorista tai individualistista muutosta. Tämä näkökulma ei kuitenkaan tarkoita, ettei koulutuksen arviointia kyetä millään tavalla suorittamaan. Arviointitietämyksen ja arvotietämyksen kehittämisen lähtökohdaksi vain hyväksytään organisaatioiden ja yksilöiden rajoitettu rationaalisuus ja päätöksenteon inhimillisuus, jolloin organisatorisen tuloksen ja koulutuksen sisältöjen välisen vaikuttavuuden evaluointiin, kehittämiseen ja koulutusohjelmien muotoiluun tarvitaan uusia näkökulmia ja välineitä (Holton & Naquin 2005).

Metateorian työssä toimii Donald Kirkpatrickin vuonna 1959 kehittämä henkilöstökoulutuksen nelitasoinen arviointiteoria. Kirkpatrickin mallia on laajasti

arvostettu ja sillä tuntuu olevan loppumaton suosio takanaan. (Alliger & Janak 1989, 331). Kyseinen malli onkin kehittynyt yli viiden kymmenen vuoden aikana sisällöllisesti ja sitä on sovellettu henkilöstön kehittämisen arviointiin. Useat tutkijat ja käytännön kehittäjät ovat nojanneet kyseiseen malliin koulutuksia arvioidessaan ja jo puolen vuosisadan ajan Kirkpatrickin teoria on dominoinut alan keskustelua (Carugati, Giangreco & Sebastiano 2010, 163).

Kirkpatrickin mallia on kuitenkin myös laajasti kritisoitu ja sen todettu olevan vain taksonomia koulutustulosten jälkikäteisestä arvioinnista. Lisäksi monet tutkimukset ovat esittäneet, että Kirkpatrickin mallin leviäminen ei ole itse asiassa edes johtunut mallin käytön laaja-alaisuudesta, vaan sen yleisestä hyväksymisestä edes jonkinlaiseksi lähestymistavaksi koulutusten arviointiin. Toisin sanoen hyvien arviointikäytäntöjen ja teorioiden puuttuessa sen suosio on kasvanut. (Holton 1996.)

Lähtökohdaksi tutkimuksessa otetaan Kirkpatrickin mallin lisäksi vaikuttavuuden arvioinnin rakentaminen monivaiheisena prosessina, joka sisältää koulutuksen etukäteisarvioinnin, koulutuksen aikaisen arvioinnin ja koulutuksen jälkikäteisen arvioinnin tekijät. Kyseisessä tutkimuksessa voidaankin puhua kokonaisvaltaisesta ja integroidusta arviointiprosessin kehittämisestä, joka pitää sisällään intervention suunnittelu-, ja toteutusvaiheet. Tämä poikkeaa siis perinteisestä investoinnin jälkikäteisen arvon määrittämisen prosessista jo lähtökohdiltaan.

Tutkimusongelmat asetetaan seuraavasti:

- 1) Kuinka henkilöstökoulutuksen arviointijärjestelmää voidaan kehittää systemaattisesti koulutuksen jälkikäteisen arvioinnin ja etukäteisarvioinnin integroituna kokonaisuutena?
- 2) Miten koulutuksen kokonaisvaltainen arviointi tukee koulutusprosessin johtamista?

Tutkimustehtävänä on tuottaa tietoa henkilöstökoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen integroinnista vaikuttavuuden arviointiprosessiin ja arviointiprosessin

kokonaisvaltaisesta ohjaamisesta. Tutkimus toteutetaan toimintatutkimuksena kevään 2013 aikana Saarioinen Oy:ssä. Tutkijan tavoitteena on organisaation henkilöstöyksikössä rakentaa henkilöstön kehittäjän ja HR- päällikön kanssa erilaisia skenaarioita vaikuttavuuden integroituun arviointiprosessiin. Organisaation arviointijärjestelmän perusolettamuksia vaikuttavuudesta tutkitaan erilaisten dokumenttianalyyysien, haastattelujen ja havainnointien avulla. Toiminnallinen interventio tuotetaan erityisesti henkilöstökehittäjän kanssa yhteistyössä uutta arviointijärjestelmää rakentaen.

Toiminnallisesti gradussa on kyse erityisesti yksittäisen esimiesvalmennuskokonaisuuden arviointijärjestelmän kehittävästä tutkimuksesta, mutta aineisto työhön muodostuu erilaisista henkilöstökoulutusprosesseista analysoidusta materiaalista ja yleisesti henkilöstökoulutusten arviointiteoriasta. Useat arviointiteoriat sopivatkin niin henkilöstön kuin esimiestenkin kouluttamisen ja valmentamisen arviointiin. Siksi kyseisessä työssä arviointijärjestelmän rakentamisen näkökulmasta henkilöstön kehittämisinvestoinneista puhutaan yleisesti henkilöstökoulutuksen käsitteellä esimiesvalmennuksen käsitteen ohella. Käsitteellinen rajausta puolestaan henkilöstökoulutusten osalta on tutkimuksessa seuraava. Työssä käsitteellistetään nimenomaan asenteellisten ja tiedollisten koulutusten vaikuttavuuden ja sen arvioinnin problematiikkaa. Toisin sanoen mielenkiinto kohdistuu sellaisiin koulutuskokonaisuuksiin, joiden siirtovaikutusten havainnointi ja arviointi koulutuksen ja työympäristön suhteessa on mahdollisimman haasteellista. Kyseinen esimiesvalmennuskokonaisuus on juuri tämänkaltaisista tiedollisista ja asenteellisista koulutussisällöistä koostuva interventio. Teknisten ja taidollisten koulutusten osalta vaikuttavuuden määrittäminen on puolestaan usein paremmin lähestyttävissä, ja siksi tämänkaltaisten koulutusten arviointi jätetään kyseisen tutkimuksen tematiikan ulkopuolelle.

Tieteellisiä teoksia ja artikkeleita henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista on suomenkielellä hyvin vähän ja suurin osa englanninkielisistä tutkimuksista kyseisessä viitekehyksessä sijoittuu nimenomaan koulutuksen jälkikäteen arviointitietämyksen problematisointiin. Pinedan (2009) mukaan tieteellisiä tutkimuksia ja käytännön kehittämistä nimenomaan arvioinnin ja koulutussuunnittelun yhdistävistä näkökulmista tarvitaan tukemaan validin koulutuksen arvioinnin ja kehittämisen teoreettisen

tietämyksen laajentamiseksi. Holtonin & Naquin (2005) näkökulmasta puolestaan henkilöstökoulutusten arviointiin tulisi grounded theory -menetelmin systemaattisesti rakentaa kokonaan uutta teoriaa vanhoja mallien pohjautuessa tieteellisesti todentamattomille ja varmistamattomille oletuksille.

Pyrkimyksenä tässä tutkimuksessa on hyödyntää vanhoja vaikuttavuuden arviointimalleja (erityisesti Kirkpatrick 1959), mutta tarkoituksena on myös rakentaa uutta teoriaa koulutuksen kokonaisvaltaiseen ja eri vaiheet integroivaan arviointiprosessiin. Toimintatutkimuksen päätehtävänä on tuottaa tieteellisen henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointitietämyksen avulla Saarioinen Oy:lle strategisia ja operatiivisia mahdollisuuksia koulutusten arviointijärjestelmän kehittämiseen. Tieteellisenä funktiona tutkimuksella on puolestaan nimenomaan kehittää teoreettista mallia koulutusinvestointien kokonaisvaltaiseen arviointiin ja arviointiprosessikokonaisuuden johtamiseen Kirkpatrickin mallia hyödyntäen. Tutkimustietoa tai pikemminkin konsultatiivisia malleja koulutuksen arvioinnin eri vaiheista; etukäteisarviointi, kehittävä arviointi ja jälkikäteinen arviointi on olemassa, mutta yhdenmukaista teoriaa henkilöstökoulutuksen arviointiprosessin johtamiseen ja monipuolisen arviointijärjestelmän rakentamiseen ei ole määrätietoisesti luotu. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä esittelen joitakin tarttumapintoja koulutuksen laaja-alaiseen arviointiin (esimerkiksi Brinkerhoff ja Kirkpatrick), mutta nämäkin taksonomiat perustuvat pikemminkin käytännön konsultatiiviseen oppiin, kuin järjestelmällisen tieteellisen tutkimuksen tuloksiin (Holton 1996).

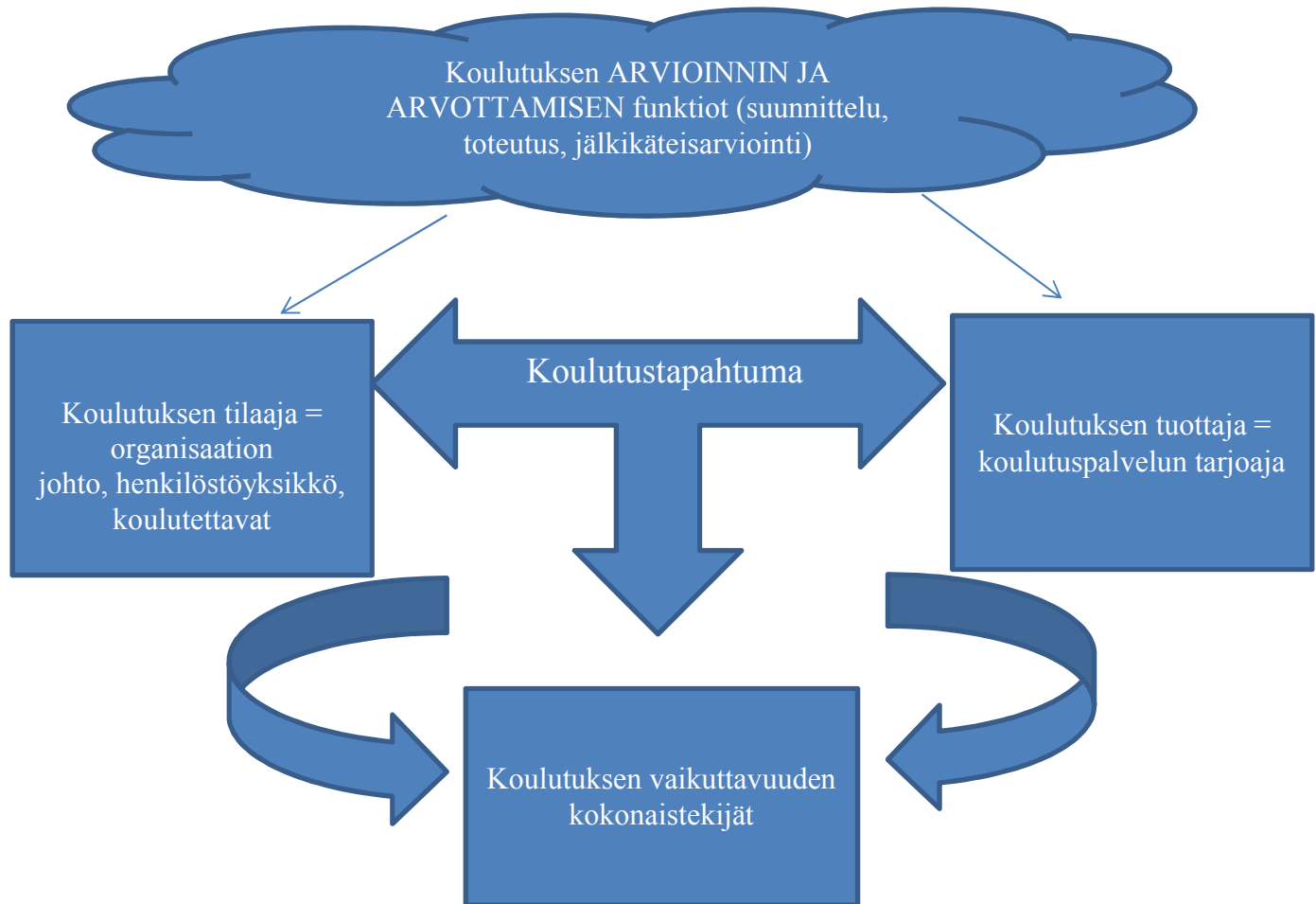
Joitain yrityksiä koulutuksen eri vaiheisiin integroidun arviointimallin rakentamiseen on siis ollut, mutta yleensä ne kaatuvat teoreettiseen tai käytännölliseen mahdottomuuteensa (Pineda 2009). Siksi tässä tutkimuksessa yritetäänkin kehittää vaikuttavuuden arviointia sekä tutkimuksellisen teorian että käytännön toiminnan kehittämisenäkökulmat huomioiden. Näin ollen käytännön näkökulmasta kyseisessä tutkimuksessa ei ole mahdollista rakentaa täysin idealistista ja mahdollisimman rationaalista mallia vaikuttavuuden arviointiin. Tutkittavan organisaation rakenteet, toimintatavat, resurssit ja kulttuuri kun eivät muutu hetkessä, jos ollenkaan, vastaamaan arviointitutkimukselle ihanteellista koulutusvaikutusten arviointimallia. Teorian ja akateemisen tutkimuksen näkökulmasta tutkimusongelma on puolestaan

mielenkiintoinen, sillä teoreettisia työkaluja vaikuttavuuden monivaiheisen arviointiprosessin johtamiseen ei tieteelliseen tutkimukseen pohjautuen ole.

Todellisuudessa suurin osa organisaatioista painii seuraavien kysymysten kanssa: Miten koulutus muuttuu organisaatiotason vaikuttavuudeksi? Mikä on HR - osaston rooli ulkoistetussa koulutuksessa ja sen arvioinnissa? Miten koulutus saadaan vastaamaan työympäristön haasteita? Kuinka kokonaisprosessia arvioidaan ja arvioidaan ylipäätään? Koulutukseen osallistuvia ja koulutuksen vetäjiäkin askarruttaa usein koulutuksen tarkoituksenmukaisuus, hyödyllisyys ja hyötyjen todentaminen. Tällä tutkimuksella pyritään osaltaan auttamaan HR- yksikköä kehittämään koulutusten arviointijärjestelmää, joka luo rakenteita tarkoituksenmukaisille koulutuskäytänteille. Tällöin johtamisen näkökulmasta arviointijärjestelmän kehittämisellä pyritään vastaamaan organisaation tarpeeseen ohjata, valvoa ja arvioida koulutusprosesseja entistä laadukkaammin. Näin ollen kyseiselle tutkimukselle näen tarvetta laajastikin vaikuttavuuden arviointitutkimuksen kontekstissa ja erityisesti suomalaisessa yhteiskunnassamme, sillä kotimaista kirjallisuutta, tutkimuksia tai artikkeleita henkilöstökoulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista on hyvin vähän. Pääpaino kyseisessä interventiotutkimuksessa, toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti, kuitenkin painottuu yksittäisen organisaation toimintajärjestelmän kehittämiseen.

Kyseisessä esimiesvalmennuksessa ja sen arviointijärjestelmän kehittämisessä on oleellista huomioda, että itse esimiesvalmennuksen Saarioinen on ulkoistanut erilliselle koulutusyhtiölle. Tämä lisää kyseisen prosessin vaikuttavuuden arviointitehtävien hajaantuneisuutta entisestään. Kuviolla 1 yritetään havainnollistaa tämän työn tärkeimpiä toimijatahoja ja tehtäviä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tematiikassa. Se kuvaa sekä koulutuksen vaikuttavuuden moninaisia tekijöitä että vaikuttavuuden arvioinnin monivaiheista prosessia.

Kuvio 1 Oleelliset toimijatahot ja funktiot henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin viitekehyksessä (pohjautuen Kantanen 1996 ja Robinson & Robinson 1989)



3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA PÄÄKÄSITTEET

Kyseisessä tutkimusosiossa luodaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä pääkäsitteiden, niiden määrittelyn ja henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin aikaisemman tutkimuksen erittelyn avulla. Tarkoituksena on havainnollistaa tämän osion alussa kokonaisuudessaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden problematiikkaa ja lopussa arvioinnin erityiskysymyksiä tähän ilmiökenttään liittyen.

3.1 Henkilöstökoulutus osana henkilöstön kehittämistä

Henkilöstökoulutus on yleinen tapa toteuttaa organisaation osaamisen kehittämistä. Henkilöstökoulutuksen piiriin luetaan kaikki organisoitu, oppimiseen tähtäävä toiminta. Henkilöstökoulutusta voi olla lyhyt luento tai pitkään jatkuva, tutkintoon tähtäävä, kurssimuotoinen koulutus. Koulutusta voidaan toteuttaa yrityksen sisällä tai ulkopuolella ja kouluttajana voi toimia organisaation sisäinen työntekijä tai ulkopuolinen henkilöstön kehittäjä. (Viitala 2005, 271 - 272.) Henkilöstökoulutuksen määrittely ei kuitenkaan ole edes perusteellisissa analyyseissä yksiselitteisen tarkka. Toiset työnantajat käsitteellistävät koulutukseksi lyhyetkin koulutusrupeamat, kun taas toiset pitävät koulutusta vähintään yhden päivän mittaisena. (Kantanen 1996, 15.)

Kyseisessä tutkimuksessa käytetään henkilöstökoulutusten eri osapuolista koulutustahojen tai koulutusosapuolten käsitettä. Tällä viitataan erityisesti koulutukseen ja sen arviointiin osallistuviin henkilöihin, HR -yksikköön (koulutuksen tilaaja), koulutusorganisaatioon (koulutuksen tuottaja) ja arviointiin mahdollisesti osallistettaviin muihin tahoihin (esimerkiksi yrityksen johto, koulutettavien kollegat tai ulkoiset sidosryhmät).

Henkilöstökoulutusta voidaan tarkastella ainakin affektiivisten, motoristen ja kognitiivisten koulutustavoitteiden kautta. Henkilöstökoulutuksen pääpaino vaihtelee koulutustavoitteiden mukaan. (Miettinen 1976, 12.) Koulutussisällöt painottuvat esimerkiksi taitojen, tietämyksen tai asenteiden kehittämiseen (Kirkpatrick &

Kirkpatrick 2006, 42). Henkilöstökoulutus voi lisäksi kohdistua koko henkilöstöön, henkilöstöyksikköön, yksittäiseen työntekijään tai esimieheen.

Viitala (2005, 271) esittää teoksessaan suomalaisyritysten olevan Eurooppalaisessa vertailussa ahkeria henkilöstökouluttajia. Hänen mukaansa aktiivinen osaamisen kehittäminen on yleisesti ottaen tärkeää, mutta yritysten kouluttamisinto voi viestiä myös kriittittömästä koulutususkosta. Tätä kriittisyyttä koulutususkoon käsitellään seuraavissa osioissa henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden ja sen arvioinnin eri näkökulmista.

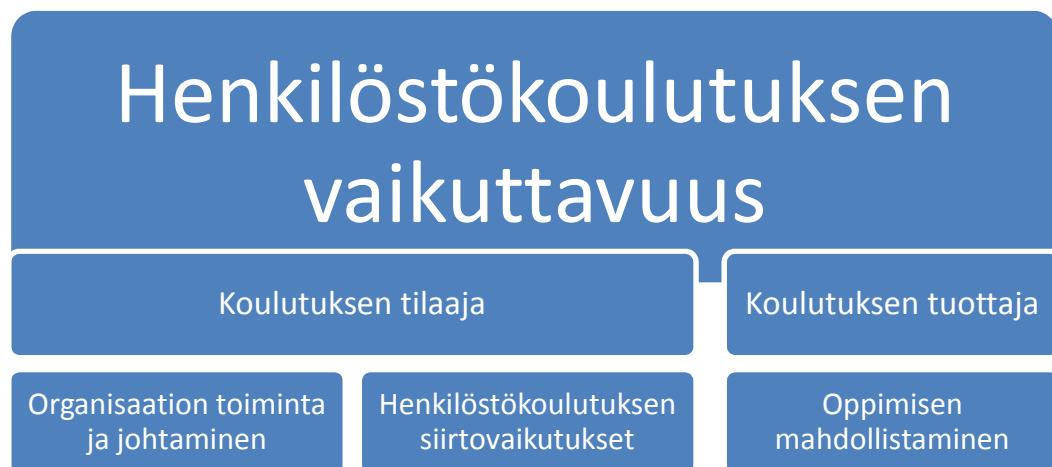
3.2 Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus

Työssä lähestytään kyseistä henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden ja sen arvioinnin viitekehystä tarkentamalla Robinsonien (1989) esittämää hahmotelmaa vaikuttavuuden kokonaistekijöistä. Robinsonien mukaan henkilöstökoulutuksen kokonaistulos muodostuu koulutuksen ja työympäristön monimutkaisesta suhteesta, johon vaikuttavat useat koulutuksen sisäiset ja ulkoiset tekijät (Robinson & Robinson 1989, 11). Tämän saman ovat todenneet monet muutkin tutkijat (esimerkiksi Brinkerhoff, Kantanen, Kirkpatrick ja Miettinen). Näihin teorioihin nojaavan ajattelumallin mukaan koulutuksen vaikuttavuutta ei ole tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista kehittää yksiselitteisin menetelmin. Usein organisaatiokäytäntöjen resurssien rajallisuus ja arviointiosaamisen puute kuitenkin johtaa koulutustulosten määrittämiseen pintapuolisin keinoin, jotka kohdistetaan vain johonkin vaikuttavuuden osatekijään.

Kuviolla 2 voidaan lähestyä erityisesti ulkoistetun henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden muodostavien vaikutteiden kenttää olennaisten käsitteiden avulla. Toimintatutkimuksessa Saarioinen Oy:n esimiesvalmennus koostuu nimenomaan organisaation ulkoiselta koulutusyritykseltä tilatuista koulutuspalveluista. Kuvio 2 esittää koulutuksen tilaajan roolin vaikuttavuuden kannalta merkittävämmäksi koulutuksen tuottajan rooliin nähden. Tämä näkemys pohjautuu Kantasen tutkimukseen, jossa organisaation toiminta ja johtaminen nähdään koulutuksen merkittävimpanä yksittäisenä menestystekijänä (Kantanen 1996, 162). Koulutuksen siirtovaikutukset ovat puolestaan kuviossa keskeisellä paikalla, koska ne voidaan havainnollistaa

muodostuvan nimenomaan tilaajan ja tuottajan yhteistyössä (Robinson & Robinson 1989, 11).

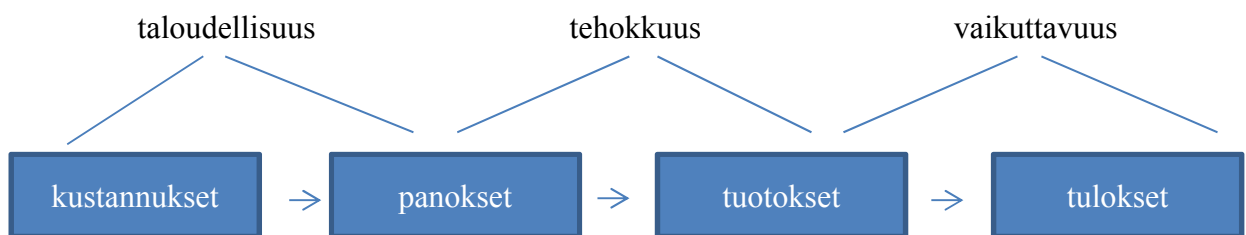
Henkilöstökoulutuksen kokonaisvaikuttavuuden muodostuessa organisaatioympäristön ja koulutustapahtuman suhteessa kannattaa kouluttajan ja koulutuksen tilaajan toimia yhteistyössä. Koulutettavan organisaation onkin tarkoituksenmukaista pyrkiä organisoimaan koulutus työntekijöiden ja kouluttajaorganisaation kanssa, sillä pysyviä tuloksia saavutetaan parhaiten yhteisellä mallilla, jossa jokainen sidosryhmäläinen tarpeineen ja päämäärineen on huomioitu. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011, 60 - 64.) Koulutuksen lopullisten vaikutteiden näkökulmasta henkilöstökoulutuksen siirtovaikutukset työkäytänteisiin muodostuvat tuloksellisesti organisaation toiminnan ja johtamisen tukiessa koulutusta (Kantanen 1996).



Kuvio 2 Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden teoreettinen viitekehys

Koulutuksen vaikuttavuustarkasteluissa tehokkuuden, talouden, tuottavuuden ja vaikuttavuuden käsitteille luodaan erilaisia merkityksiä tieteen- ja hallinnonalasta riippuen. Tiettyjä käsitteitä painottamalla on tutkimuksissa haluttu tuoda esille toiminnan filosofiaa, sekä painopiste- ja kehittämisalueita. Vaikuttavuuden malleilla ja alakäsitteillä on haluttu myös kiinnittää huomiota erilaisiin arviointinäkökulmiin. (Raivola 2000, 11.)

Henkilöstökoulutuksesta muodostuvia hyötyjä voidaan siis tarkastella monin käsittein. Koulutuksen arvioinnin eräänlaiseksi metamalliksi näyttää muodostuneen niin sanottu ”neljän laatikon” malli, jonka oletetaan palvelevan taloudellisen rationalisoinnin periaatteita. Malli on ollut selvästi taustalla valtiovarainministeriön budjettiohjauksessa, kunnallisten palvelujen arvioinnissa ja opetushallituksen tuloksellisuusmallissa. (Raivola 2000, 12.) Mallissa vaikuttavuutta tarkastellaan tuotoksista muodostuvien tulosten suhteessa tehokkuuden ja taloudellisuuden arvoihin. Kuvio 3 havainnollistaa tätä mallia.



Kuvio 3 The audit Commissionin kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli (Raivola 2000, 12)

Vaikuttavuuden käsitettä voidaan määritellä myös yksinkertaisesti toiminnalla tavoiteltavien tehtävien ja tavoitteiden täyttymisenä. Tällöin vaikuttavuus viittaa tavoitteiden saavuttamisen tai toteutumisen asteeseen. Tavoitteiden asettamiseen liittyy usein ongelmia ja kouluttaminen voi tuottaa tuloksia, vaikka sille asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. Vaikuttavuuden kannalta ongelmat voivatkin kohdistua huonoon ja epämääräiseen tavoitteenasetteluun. (Raivola 2000, 12.) Hyvänkin koulutuksen hyödyt voidaan puolestaan menettää, jos koulutus ja koulutettavien työympäristö eivät tue toisiaan (Robinson & Robinson 1989). Tästä syystä kyseisessä työssä tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuuden rakentumista monimuotoisena prosessina, jossa koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin eri vaiheet muodostavat toiminnan kokonaisvaikuttavuuden perustan.

Kokonaisvaikuttavuudella työssä tarkoitetaan organisatorista tulosta, joka muodostuu yksittäisistä kehitysprosesseista. Yksittäisiä kehitysprosesseja ovat esimerkiksi

koulutettavien oppiminen ja oppimisen siirtäminen työkäytänteisiin (siirtovaikutukset). Yksittäisten vaikutteiden ja kokonaisvaikuttavuuden yhteyksien määrittäminen muodostaa vaikuttavuudesta mielekkäimmän käsitteen tähän tutkimukseen, organisaation tuloksellisuutta kuvamaan.

Kirkpatrickin neljän tason mallissa (Kuvio 4) henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden käsitteellistetään muodostuvan koulutettavien reaktioiden, oppimisen, työkäyttämisen ja toiminnan muutosten kautta syntyvänä taloudellisena tuloksena. (Kantanen 1996, 17). Kirkpatrick pyrkiikin kuvaamaan vaikuttavuuden muodostumista monivaiheisena prosessina, jossa lopullisia vaikutteita ei voi tarkastella edeltävistä vaiheista irrallisina tuloksina. Mallissa oletetaan vaiheiden välillä vallitsevan, kuvion 4 mukaisesti, laskevan kausaalisuhteen, jolloin esimerkiksi oppimisen tasoa ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella reaktioiden havainnoinnista irrallaan. Tämä tarkoittaa, että tulosten tasoa tarkastellessa kannattaa huomioida niin reaktioiden ja oppimisen kuin työkäyttämisenkin muuttujat suhteessa lopulliseen vaikuttavuuteen.



Kuvio 4 Kirkpatrickin neljän vaiheen malli

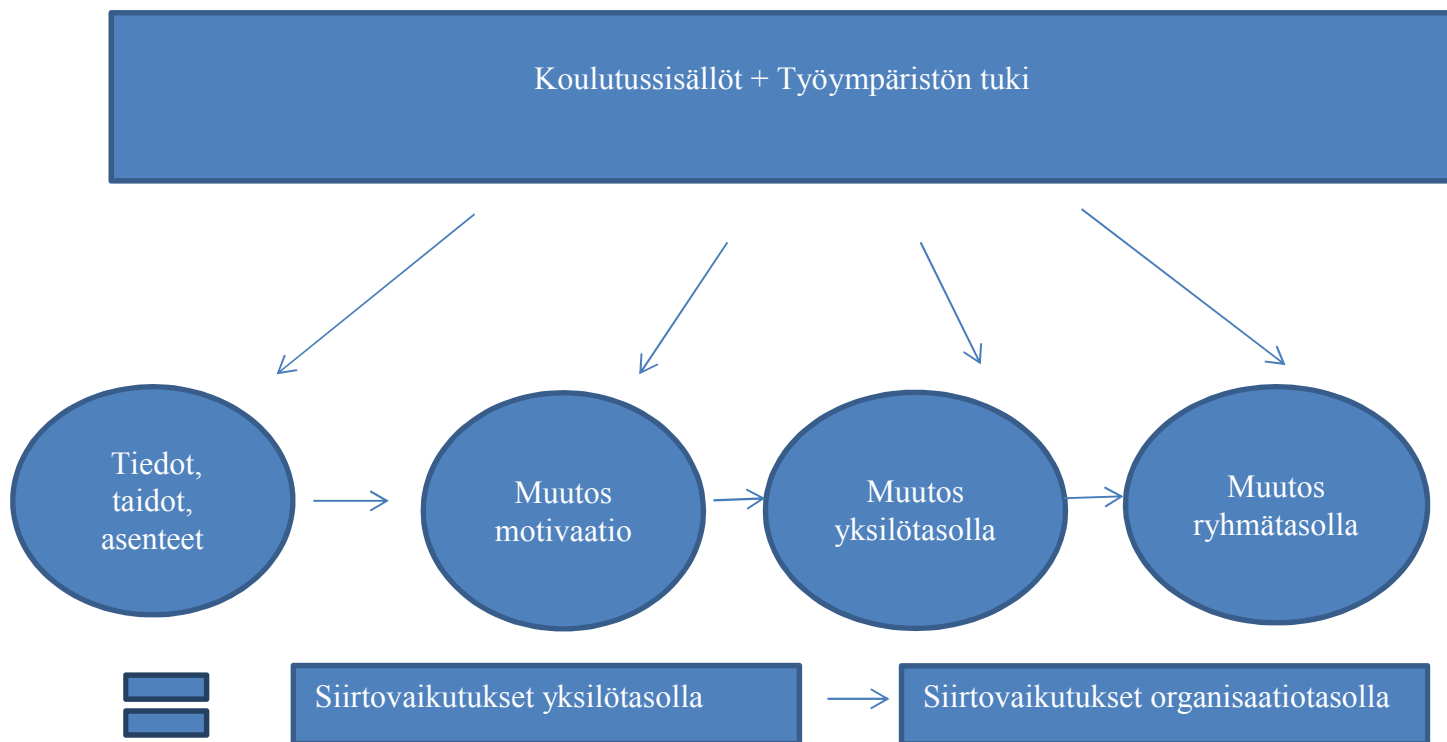
Kyseisessä työssä rakennetaan vaikuttavuuden tarkastelua tämän Kirkpatrickin mallin pohjalta. Tämä tuntuu luonnolliselta ratkaisulta, sillä useimmat tutkijat lähtevät liikkeelle kyseisestä mallista henkilöstöinvestointien vaikuttavuutta tarkastellessaan (Kirkpatrick 2010, 14). Työssä pyritään kuitenkin kehittämään Kirkpatrickin mallin hyödyntämistä koulutus suunnittelun ja etukäteisarvioinnin prosesseissa.

3.3 Siirtovaikutukset

Henkilöstökoulutuksen siirtovaikutuksella tässä työssä tarkoitetaan koulutuksessa tapahtuvan oppimisen ja työkäytäntöjen muutosten suhdetta. Siirtovaikutuksia voidaan havainnoida Kirkpatrickin mallin mukaan tasojen kaksi ja kolme välisenä suhteena. Uuden oppimisen kautta on vasta mahdollista tarkastella koulutuksesta työkäytänteisiin siirtyviä muutostekijöitä. Positiivisia siirtovaikutuksia kun ei tietenkään muodostu, jos ei koulutuksessa opita uutta.

Työkäytänteiden muutoksia voidaan analysoida monesta näkökulmasta. Työkäyttämisen tarkastelu voi olla niin yksilö- kuin ryhmätasoisakin. Kantasen (1996, 41) mukaan työkäyttämisen muutosten arviointi jätetään usein suorittamatta vaikuttavuutta mitattaessa. Tämä johtuu siitä, että käyttämismuutokset ovat yleensä seurausta useista vaikutteista. Esimerkiksi yksilön työkäyttämisen muuttumiseen vaikuttavat niin hänen henkilökohtainen motivaatio, taito kuin asennekin muutosta kohtaan. Ryhmän käyttämismuutos mahdollistuu puolestaan usein yksilön asenteen, taidon ja tietämyksen kehittymisen tuloksena. (Kantanen 1996, 42.) Lisäksi pysyvät käyttämismuutokset ilmenevät yleensä organisaatiossa niin pitkällä aikavälillä, ettei koulutuksen vaikutteita työkäyttämisen muuttumiseen kyetä luotettavasti todentamaan.

Kuvion 5 avulla voidaan lähestyä organisaatioon yltävien siirtovaikutusten prosessikokonaisuutta. Siirtovaikutusten taustalla on ensinnäkin koulutussisältöjen ja työympäristön keskinäinen riippuvuussuhde (Kantanen 1996, 43). Oppimisen siirtämisessä työkäytäntöihin on puolestaan kyse koulutuksella luotujen valmiuksien käytäntöön saattamisesta työssä. Tässä prosessissa ryhmätasojen käyttämismuutokset muodostuvat yksilön oppimien tietojen, taitojen ja asenteiden soveltamisesta työympäristössä. Kirkpatrick esittää, että oppimisen soveltaminen työssä vaatii johdolta sekä tukemista, kannustusta että motivointia. Lisäksi työntekijöiden on tarkoituksenmukaista aina ymmärtää mitä heiltä odotetaan koulutussisältöjen toimeenpanon suhteen. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005, 63.)



Kuvio 5 Siirtovaikutusten muodostumisen prosessi (pohjautuen Kantanen 1996, Kirkpatrick & Kirkpatrick 2005 ja Robinson & Robinson 1989)

Siirtovaikutusten käsitteellä kuvataan koulutuksen kontekstuaalisia tekijöitä. Työkäyttäytymistä voidaan siirtovaikutusten kannalta tarkastella sen suhteen, mikä koulutuksesta on ollut siirrettävissä takaisin organisaatiokäytänteisiin. Tyypillisesti hyvinkin erilaisissa organisaatioissa tukeudutaan samanlaisten koulutusperiaatteiden ja koulutuksellisten toimenpiteiden hyödyntämiseen (Miettinen 1978, 45.) Koulutuksesta työkäytänteisiin yltäviä siirtovaikutuksia ei kuitenkaan yleensä synny ilman oppimisen sovellettavuuden huomioimista.

Koulutuksen suunnittelun ja toimeenpanon rakentaminen työkäytäntöjen ja oppimistulosten keskinäisriippuvuuden näkökulmasta on vaikuttavuuden kannalta oleellista. Koulutuksen lopullinen tulos organisaatiotasolla on nimittäin usein olematon, mikäli oppimisen sisällöt ja työympäristö eivät tue toisiaan (Robinson & Robinson 1989, 11). Toiminnan muuttumiseen pyrkivän koulutuksen vaikuttavuuden tekijät sijaitsevatkin sekä koulutuksessa että työpaikalla (Frisk 2005, 30).

3.4 Arvioinnin käsite

Lähestyttäessä henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden viitekehystä, on oleellista tarkastella kokonaisuudessaan vaikuttavuuteen läheisesti liittyvää arvioinnin käsitettä. Arvioinnin prosessin tärkeyttä hallinnollisena funktiona voidaan perustella monesta näkökulmasta. Arviointitietämyksen hyödyntäminen ja muodostaminen on perusfunktio niin julkisten kuin yksityistenkin organisaatioiden resurssiohjauksessa, tuloksellisuuden määrittämisessä sekä kyseisten prosessien päätöksenteon kehittämisessä.

Arviointi on tärkeää ymmärtää järjestelmäteoreettisen näkökulman avulla, jolloin arviointiprosessi sisältää niin panosten, muuntoprosessin kuin tuotostenkin havainnollistamista. Arviointi kytkeytyy kuitenkin eri tavalla eri vaiheisiin. Panosten arvioinnissa ollaan yleisesti kiinnostuneita muuntomekanismien toimintaedellytyksistä ja toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta. Muuntoprosessissa arviointi puolestaan kohdistuu toiminnan sisältöön, ja tuotosten kohdalla taasen muuntomekanismin toimeenpantuihin vaikutuksiin. Arviointia voidaankin suorittaa ajallisesti monella tasolla: ennen toimintaa, toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen. Lisäksi arviointitietämystä voidaan muodostaa monen tahon toimesta ja lukuisista motiiveista lähtöisin. (Virtanen 2007, 18 - 22.)

Edellä mainituista syistä arviointitietämyksen tuottaminen on hyvä käsitteellistää prosessina, jonka hallinta muodostuu monien arviointitekiäjöiden, arvioinnin kohteiden sekä arviointitahojen suhteessa. Arvioinnin kohteen ollessa monimutkainen, kannattaa arviointitietoa muodostaa erityyppisten tutkimuksellisten lähestymistapojen avulla (Virtanen 2007, 238). Kyseisen työn viitekehyksessä arviointitietoa pyritään muodostamaan organisatorisen päätöksenteon tueksi, jolloin arviointitietoa tarvitaan laajasti kehityskohteista.

3.5 Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Henkilöstökoulutuksen perimmäisenä tavoitteena on tuottaa organisatorista hyötyä. Koulutuksen muut tuotokset, kuten koulutettavan ammatillinen kasvu tai yksilöllinen kehittäminen ovat organisatorisen hyödyn maksimoinnille alisteisia tavoitetekijöitä. (Hughey & Mussnug 1997, 52.) Vaikuttavuuden arvioinnin näkökulmasta on kuitenkin

oleellista pohtia, mitä organisatorisen hyödyn kokonaistekijöitä tai yksittäisiä vaikutteita on ylipäättään mahdollista arvioida.

Henkilöstön kehittämisellä on tarkoituksenmukaista olla selvät tavoitteet ja osaamisen kehittymisen on hyvä pyrkiä näkymään toiminnan tehostumisena ja laadun kehittymisenä. Kehittämistyön arviointia vaikeuttaa kuitenkin tämän päättelyketjun laskennallisen todentamisen vaikeus, niin kuin aiemmin todettiin. Henkilöstön kehittämisen tuloksia arvioidaan ja mitataankin laaja-alaisesti vain harvoin, vaikka kokonaisvaikuttavuuden kannalta arvioinnista kannattaisi muodostaa koko kehittämisprosessin kaikkien vaiheiden kiinteä osa kohdistuen suunnitteluun, toteutukseen ja tuloksiin. (Viitala 2005, 281 - 282.) Koulutustavoitteet, koulutuksen toteutus ja arviointi kun kuuluvat erottamattomasti integroidun koulutusprosessin kehittämiseen (Miettinen 1978, 8).

Koulutuksen arvioinnin tavoitteena on kontrolli, joka tukee koulutustapahtuman ohjaamista ja johtamista. Koulutuksen arvioinnilla pyritäänkin helpottamaan koulutukseen liittyvää päätöksentekoa. Siksi henkilöstökoulutukseen liittyvän informaation kokoaminen ja analysointi on koulutuksen johtamisen prosessissa tärkeää. (Miettinen 1978, 2.)

3.5.1 Vaikuttavuuden arviointi tasapainotetun mittariston avulla

Tasapainotettu mittaristo (balanced scorecard) on organisaatiokehittämisen malli, joka pyrkii havainnollistamaan aineettomien hyödykkeiden arvon organisaatioprosesseissa ja strategian hallinnassa. Tasapainotetun mittariston lähtökohtana onkin huomioida sekä taloudelliset mittarit että aineettomat resurssit organisaation strategisessa kehittämisessä. Kyseinen malli perustuu asiakasprosessien, talousprosessien, oppimisen ja kasvun prosessien sekä organisaation sisäisten prosessien kokonaisvaltaiseen huomiointiin organisaation kehittämisessä. (Kaplan & Norton 1996, 75.)

Kaplanin ja Nortonin kehittämä mittaristo sopii myös henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin, sillä malli ottaa huomioon evaluoinnissa sekä taloudelliset että ei-taloudelliset näkökulmat. Tasapainotetulla mittaristolla on mahdollista tarkastella koulutuksen asemaa koko organisaation toiminnan kehittämiskokonaisuudessa.

Tasapainotetun mittariston mukaan talouden näkökulmasta henkilöstökoulutusta voidaan arvioida investoinnin tuoton mittarein. Asiakasprosessien kannalta koulutuksen vaikutuksia on mahdollista puolestaan havainnoida asiakassuhteissa tapahtuvana kehityksenä. Tätä arvioidaan perinteisesti erilaisilla asiakastyytyvyyden ja imagon mittareilla. Sisäisten prosessien näkökulmasta koulutuksen evaluointi voidaan puolestaan kohdistaa tilaus-toimitus-prosessin muutoksiin ja siihen, miten koulutus on vaikuttanut innovointiprosessiin. Oppimisen ja kasvun osalta koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan taasen osaamisen kehittymisen ja henkilöstöön liittyvien mittareiden välityksellä. (Frisk 2005, 51 - 52.) Nämä määritelmät eivät kuitenkaan suoranaisesti auta koulutuksen arvioijaa kehittämään koulutuksen vaikuttavuutta tasapainotetun mittariston osioiden avulla. Niiden avulla kuitenkin on mallin soveltajan mahdollista luoda kuvaa organisaation kehittämiskokonaisuuden monipuolisuudesta ja koulutuksen asemasta organisaatiossa.

Suurin hyöty koulutustahoille tasapainotetun mittariston periaatteiden ymmärtämisestä on mahdollisuus arviointitodellisuuden laaja-alaisuuden käsitteellistämiseen mallin avulla. Tämä malli auttaa myös havainnoimaan henkilöstökoulutuksen vaikutuksia aikaulottuvuuden kautta. Tasapainotetun mittariston näkökulmasta arvioinnissa nimittäin tulevat esille niin menneisyys (talous), nykyisyys (asiakas- ja sisäiset prosessit) kuin tulevaisuuskin (oppiminen ja kasvu), näiden neljänlaisten prosessien kautta. (Frisk 2005, 53.) Tämä malli tarjoaakin koulutuksen kehittäjälle ja arvioijille käsitteellisen tavan ymmärtää organisaation prosessien moninaisia suhteita. Prosessien välisten yhteyksien havainnointi lisää puolestaan koulutustahojen kykyä havainnoida koulutuksen ja työympäristön välistä monimutkaista suhdetta, erityisesti siirtovaikutusten osalta.

3.5.2 Vaikuttavuuden arviointi investoinnin tuottona

Henkilöstökoulutukset käsitetään useimmiten investointeina, joilta vaaditaan jonkinlaista tuottoa. Investoinnin arvon määrittämiseksi tarvitaan useimmiten tietoa koulutuksen lopullisista tuloksista organisaatiotasolla. Tässä Kirkpatrickin tason neljä vaiheessa ilmenevät kuitenkin yleensä evaluoinnin suurimmat vaikeudet. Tuoton määrittämisen hankaluus johtuu siitä, että organisaatioilla voi olla vaikeuksia eritellä taloudellisesta tuloksestaan koulutuksen vaikutusten osuus. Kustannusten erittely

henkilöstön kehittämisessä onkin huomattavasti helpompaa kuin rahallisten hyötyjen todentaminen. Henkilöstön kehittämisintervention tulosten esittäminen taloudellisesti on kuitenkin nähty tärkeäksi funktioksi koko henkilöstön johtamisen alalle, sillä investoinnin tuottoa todentamalla voidaan konkreettisesti käsitteellistää henkilöstöhallinnon funktiot resurssipohjaisena kehittämisenä, eikä vain kuluna. (Alliger & Janak 1989, 333.)

Vaikka koulutuksen vaikuttavuutta ei kyettäisikään arvioimaan yrityksissä tarkasti, kannattaisi sitä pyrkiä perustelemaan jollain tavalla taloudellisesti, niin kuin muitakin investointeja (Kantanen 1996, 64). Tarkkojen lukujen esittäminen nimittäin kasvattaa henkilöstöinvestointien uskottavuutta johdon silmissä (Simpson 2002, 22). Tämänkaltaista dataa pyritään keräämään koulutuksesta investoinnin tuoton tai sijoitetun pääoman tuoton (ROI= return on investment) todisteeksi.

Sijoitetun pääoman tuoton laskemiseksi voidaan kerätä tason neljä tietoa, mikäli käyttäytymismuutokset ovat tuottaneet mitattavia tuloksia (Phillips 1996, 20). Phillipsin mukaan kovaa dataa koulutuksista saadaan erottelemalla koulutuksen vaikutteet muista tekijöistä, muuntamalla tulokset rahalliseksi arvoksi sekä vertailemalla koulutusta kustannusten ja hyötyjen käsittein. Pehmeämpää tietoa tarvitaan puolestaan koulutuksista, joiden tarkoituksena on tuottaa esimerkiksi kommunikointitaitoja. Tämänkaltaisten ”laadullisiin ominaisuuksiin” keskittyvien koulutusten hyötyjen laskeminen rahassa on nimittäin usein hankalaa. Näidenkin koulutusten arvoa voidaan kuitenkin havainnollistaa organisaatioissa ja sitä on mahdollista tehdä esimerkiksi erilaisin havainnointimenetelmin ja haastatteluin. Oleellista on kerätä koulutuksen vaikutteista tietoa laajasti osallistujilta, johdolta, henkilöstöyksiköltä ja erilaisista tilastoista. (Phillips 1996, 20 - 24.)

Koulutusinvestoinnin arvon määrittämisessä koulutuksen eri osapuolten kannattaakin käsitteellistää yhdessä mitattavia arvoja. Vaikka koulutuksen kohteena on jokin ”pehmeä arvo”, jonka hyötyä ei voi tarkasti määrittää, on koulutusta tarkoituksenmukaista arvioida (Kantanen 1996, 65). Monet yritykset näkevät kuitenkin tuloksellisuuden arvioinnin vain Kirkpatrickin tason neljä mukaan, jolloin suuri osa koulutuksen evaluointipotentiaalista jätetään käyttämättä eksaktien ja numeeristen faktojen puuttuessa. Esimerkiksi ihmissuhdetaitoihin liittyvää koulutusta on vaikea

suoraan yhdistää yrityksen taloudelliseen tulokseen. Siksi ROI- arvon määrittäminen on ollut liian suuri haaste monille koulutusyksiköille (Simpson 2002, 22). Koulutuksen eri osapuolten olisi mahdollista kuitenkin jakaa yhteinen ymmärrys siitä, kuinka tiettyä kehittämistoimenpidettä voidaan arvioida ja mitä tuloksia siltä odotetaan. Muutoin on tyypillistä tilaajaorganisaation odottavan konkreettisia ja numeerisia näyttöjä koulutuksen vaikuttavuudesta, vaikka koulutussisällöt ja järjestelyt eivät tukisikaan kvantitatiivisten muutosten mittaamista.

Brinkerhoff lähestyy koulutuksen tuloksen esittämistä neljän kysymyksen kautta. Mitä hyötyjä koulutuksesta on ollut? Mikä arvo rahan tai muun mittarin avulla koulutukselle voidaan antaa? Miten kulut ja saadut hyödyt on suhteessa? Missä määrin henkilöstökehittämisen tavoitteet on saavutettu? (Brinkerhoff 1988, 164.) Näidenkin kysymysten avulla koulutuksen osapuolten välistä arviointia voidaan laajentaa perinteisen investoinnin tuoton näkökulman ulkopuolelle. Useat vuosikymmenet, tutkimukset ja kokeilut kun eivät ole tuottaneet laaja-alaista ja yleisesti hyväksyttyä vastausta koulutusinvestoinnin rahallisen tuoton todentamiseen. Tästä syystä koulutustahojen on tarkoituksenmukaista aina muistaa määrittää realistiset ja koulutusinterventioon sopivat arviointimenetelmät kehittämistyön kannalta relevantin tiedon tuottamiseksi. Usein kun henkilöstökoulutuksen ammattilaiset eivät ole selvillä mitä mittaria koulutuksen arviointiin tulisi käyttää ja pääasiana nähdään, että on esittää yrityksen johdolle jotain täsmällistä (Simpson 2002, 22).

3.6 Henkilöstökoulutuksen kehittävä arviointi

Arviointiperusteet ja arviointitavat määräytyvät tietenkin arvopohjaisesti. Arviointitahojen on vaikuttavuuden näkökulmasta tarkoituksenmukaista yhdessä määrittää arvioinnin kohteet ja kriteerit, jotta ne ohjautuvat koulutuksen tavoitteiden, toimintatapojen ja päämäärien suhteen oleellisiin tekijöihin. Koulutussisällön painotus tiedollisten, taidollisten tai asenteellisten valmiuksien kehittämiseen vaikuttaakin oleellisesti siihen, miten koulutusta on tarkoituksenmukaista arvioida. Ei liene vaikutuksiin nähden suhteellista odottaa esimerkiksi asenteisiin liittyvän koulutuksen tuottavan yhtä nopeasti näkyviä tuloksia kuin jonkin työkäytäntöön liittyvän taidon kehittämisen.

Vaikuttavuuden arvioinnissa Lindrothin (1993, 21) mukaan kannattaa lisäksi huomioida koulutusintervention aikajänne. Vaikuttavuuden osalta voidaankin tehdä ero pitkän ja lyhyen tähtäimen tavoitteiden arvioimisen välille. Lyhyen tähtäyksen tulosten arvioinnissa kyse on koulutustuotosten arvioinnista ja pitkän tähtäyksen vaikutusten arviointi keskittyy nimenomaan tavoitteiden ja tulosten arviointiin. (Kantanen 1996, 16.)

Robinsonien (1989, 31) mukaan vaikuttavuutta kannattaa arvioida strategisessa yhteistyössä kouluttajan ja tilaajaorganisaation johdon välillä, sillä koulutuksen lopullinen hyöty muodostuu vasta koulutuksessa syntyvien oppimiskokemusten ja työympäristön monimutkaisessa suhteessa (Robinson & Robinson 1989, 11). Tämä muodostaa puolestaan vaikuttavuuden arvioinnista huomattavasti monimutkaisemman prosessin, kuin esimerkiksi Kirkpatrickin mallin yhden arviointitason käyttöönotto.

Pääsyyt henkilöstökoulutuksen arviointiin ovat henkilöstön kehittämiskäytäntöjen oikeuttaminen organisaatiossa, tietyn koulutusohjelman jatkosta päättäminen ja henkilöstökoulutusten organisointikyvyn parantaminen tulevaisuutta ajatellen (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 17.) Arviointia voidaan kuitenkin toteuttaa monella tapaa. Tässä kappaleessa tarkastellaan arvon määrittämistä kehittävän arvioinnin periaattein.

Kehittävän arvioinnin lähtökohtana on pyrkimys arviointitoiminnan ja arviointitulosten hyödyntämiseen päätöksenteossa. Arviointi voidaan suunnitella siten, että siitä on mahdollisimman suuri hyöty koulutusta toteuttavalla taholla ja koulutuksen asiakkaalle. Arviointia tehdään koulutuksen suunnitteluvaiheesta koulutuksen tulosten tarkasteluun. Koulutuksen kehittämistä varten kannattaakin luoda tarkastustoimia koko koulutuksen ajaksi. Olennaista kehityksen kannalta on miettiä etukäteen, mihin tuloksia käytetään. (Frisk 2005, 6 - 8.) Frisk:n (2005) erittelyssä kehittävää arviointia toteutetaan tutuksi tulleen Kirkpatrickin mallin mukaan koulutettavien reaktioista koulutuksen lopullisiin tuloksiin. Kehittävä arviointi painottuu monipuoliseen evaluointiin, sillä sen avulla pyritään määrittelemään arvoa niin henkilöstökoulutuksen suunnittelulle, toimeenpanolle kuin vaikutuksillekin reaktioiden, oppimisen, käyttäytymismuutosten ja

lopullisten tulosten näkökulmasta. Tämän olisi tarkoituksenmukaista johtaa luonnollisesti myös laaja-alaisuuteen arvioijissa. Koulutuksen reaktioita ja oppimista voi käytännössä arvioida kouluttaja yksin, mutta työkäyttäytymisen muutosten ja lopullisten tulosten arvioinnin tulisi vaikuttavuuden laaja-alaisen tarkastelun näkökulmasta syntyä koulutuksen tilaajan ja tuottajan yhteisissä prosesseissa.

Kehittävällä arvioinnilla voidaankin pyrkiä huomattavasti lopputulosten arviointia laaja-alaisempaan yhteistyöhön koulutuksen osapuolten ja koulutuksen vaikuttavuuden osatekijöiden välillä. Arviointitietoa kerätään kouluttajan ja osallistujien lisäksi esimiehiltä, työtovereilta ja henkilöstöjohdolta erilaisten lomakkeiden, kyselyiden ja kehityskeskustelujen muodossa (Frisk 2005, 37). Kehittävän arvioinnin periaatteet sopivatkin loistavasti koulutuksen tilaajan ja tuottajan välisen vaikuttavuuden kehittämisen näkökulmaan.

Kirkpatrickin vaikuttavuusmalli on alun perin kehitetty nimenomaan koulutuksen arviointitiedon teoretisointiin. Hän kirjoitti tohtorin tutkintonsa vuonna 1954 vaikuttavuuden tasoista yksi (reaktiot) ja kaksi (oppiminen). Myöhemmin hän laajensi tutkimuksen avulla malliaan käyttäytymisen ja tulosten analysointiin. (Kirkpatrick 2010, 14.) Henkilöstökoulutuksen arvioinnissa on Kirkpatrickin mukaan ollut paljon epäselvyyksiä siitä, mitä arvioinnilla tarkoitetaan. Toiset käsittävät arvioinnin käyttäytymismuutosten mittaamiseksi ja toiset koulutustulosten todentamiseksi. Jotkut puolestaan mittaavat koulutuksen muutoksia tietämyksessä, taidoissa sekä asenteissa, ja joillekin riittävät kommentit koulutuksen jälkeen. Todellisuudessa laaja-alainen vaikuttavuuden arviointi muodostuu vain kaikkien näiden tekijöiden kokonaisuutena. Tarvitaankin kokonaisvaltaista käsitystä arvioinnista, sillä yksittäisten tekijöiden mittaaminen ei riitä vaikuttavuuden kokonaiskuvan muodostamiseen. Useimmiten koulutuksia ei kuitenkaan arvioida näin laaja-alaisesti, koska ei tiedetä tarvittavia toteutuskeinoja kehittävään arviointiin tai sitä ei koeta tarvittavan. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, xv; 18.)

Koulutusten arvioinnissa voidaan kuitenkin huomioida, että mitä korkeammalla tasolla Kirkpatrickin mallin mukaan arviointia halutaan suorittaa, sen enemmän se vie aikaa ja resursseja. Vaikuttavuuden kannalta tärkeintä ja käytännöllisintä tietoa kuitenkin saadaan korkeimman tason arvioinneissa. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 21.)

Kyseisessä mallissa tasot nähdään siis olevan hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, jolloin taso neljä on korkeimmalla arvoasteikossa. Kirkpatrick kuitenkin painottaa teoksessaan, että aina ei ole tarvetta suorittaa kaikkien tasojen vaikuttavuuden arviointia. Jos esimerkiksi tarkoituksena on vain jonkin tietämyksen, taidon tai asenteen muuttaminen ilman suurempia arvon mittauksen tarpeita, voidaan interventiota arvioida ilman tasoja kolme ja neljä. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, xvi.)

Vaikuttavuuden arviointia kannattaa puolestaan Brinkerhoffin (1988) käsityksen mukaan toteuttaa hänen kehittämänsä kuusivaiheisen mallin pohjalta. Kyseisessä mallissa Kirkpatrickin jäsenyys henkilöstökoulutuksen vaikuttavuudesta nähdään kokonaisvaltaisen arvioinnin kannalta riittämättömänä. Kuusivaiheisessa mallissa koulutuksen arvioinnin tarvekartoitusta ja vaikuttavuusennusteita painotetaan neljän tason mallia tarkemmin. (Brinkerhoff 1988.)

Brinkerhoffin, Kirkpatrickin ja Robinsonien vaikuttavuuden arviointilähtökohtien ymmärtäminen antaa koulutuksen osapuolille mahdollisuuden laajan käsityksen muodostamiseen vaikuttavuuden eri tekijöiden arvioinnista. Reaktioiden, oppimisen, työkäyttäytymisen ja lopullisten tulosten huomiointi arviointikokonaisuudessa on kieltämättä ensiarvoisen tärkeää, jotta tiedetään millä tasoilla vaikuttavuuden kehityskohteet sijaitsevat. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006). Brinkerhoffin painotukset koulutuksen tarvekartoitukseen ja vaikuttavuusennusteisiin täydentävät kuitenkin hyvin neljän tason teoriaa. Näiden ajattelumallien yhdistäminen Robinsonien näkemykseen arvioinnista koulutuksen eri osapuolten yhteistyössä, tuottaa kokonaisuutena mielekkään lähestymistavan käsitteellistää vaikuttavuuden arviointia eri koulutusosapuolten integroituna prosessina. Arviointitahojen välisessä vuorovaikutuksessa kannattaa kuitenkin muistaa tarkoin sopia koulutuksen arviointitarpeet, jotta odotusten ja tulosten suhdetta kyetään käsitteellistämään realistisesti, tarkoituksenmukaisesti ja kaikkien osapuolten tavoitteita tyydyttäen.

3.7 Henkilöstökoulutuksen monitahoarviointi

Henkilöstökoulutuksissa on usein intoa koulutusten muotoiluun ja kehittämiseen, vaikka aina ei tiedetäkään mikä koulutuksen lopputuloksen tulisi olla. Henkilöstön kehittämisessä on tavoitteellista kuitenkin huomioida, että koulutuksen päämääriä on luonnollista lähteä rakentamaan kehittämistyön lopullisen vision kautta. Koulutuksen suunnittelu on itsessään tärkeä vaihe vaikuttavan koulutusrakenteen muodostamisessa. Tämä yksinkertainen seikka unohdetaan monesti koulutusten kehittämisessä ja arvioinnissa. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011, 61.)

Kirkpatrickien mukaan henkilöstökoulutuksen suunnittelussa tärkeää on koulutuksen asemointi organisatorisen mission mukaan, sillä ensimmäinen askel koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on luoda koulutus, jolla todella on organisatorista arvoa. Kehittämisen kannalta kriittisten käyttäytymistapojen määrittäminen, oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja jatkuva koulutuksen kehittäminen, toiminnan valvonnan sekä mukauttamisen avulla, ovat myös oleellisia funktioita koulutuksen suunnittelussa. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011, 62.) Tätä suunnittelutyötä kannattaa koulutuksen tärkeimpien sidosryhmien tehdä yhteistyössä, jotta tavoitteet ja päämäärät tulevat yhdessä muotoilluiksi ja kaikkien edun mukaisiksi. Samojen sidosryhmien on rationaalista yhtä lailla arvioida koulutuksen jälkeen yhteistyössä henkilöstöinvestoinnista saatuja hyötyjä, jotta voidaan määrittää koulutuksen arvoa koulutusosapuolten odotuksiin vastaamisen näkökulmasta. Näitä sidosryhmiä ovat koulutuksen toteuttajan ja tilaajan lisäksi muun muassa muut organisaation sisäiset yksiköt ja ulkoiset asiakkaat arvoverkkoineen.

Sidosryhmien yhteistä suunnittelu- ja arviointityötä on hyvä lähestyä odotusten tuoton käsitteen avulla. Odotusten tuotolla tarkoitetaan yksinkertaisesti koulutusosapuolten tavoitteiden määrittämistä ja koulutushyötyjen arviointia näiden tavoitteiden kautta. Tämä onkin käytännöllisin ja tehokkain tapa mitata koulutuksen vaikuttavuutta. Odotusten tuotolla nimittäin kuvataan sitä prosessia, jossa koulutuksen sidosryhmille konkreettisesti esitetään heidän odotustensa toteutumisen aste. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011, 61 - 64.)

Martyn Slomanin mukaan koulutettavien ja koulutuksen tilaajan odotusten täyttäminen on koulutustulosten kannalta huomattavasti vaikuttavampaa, kuin koulutuksen jälkeinen useanlaisten numeeristen koulutustilastojen esittäminen organisaation johdolle. Sidosryhmien odotuksiin vastaamisen periaattein pyritäänkin proaktiivisempaan vaikuttavuuden kehittämiseen kuin koulutuksen jälkeisen investoinnin tuoton laskemisen keinoin. (Brockett 2007, 12.) Odotusten tuoton määrittelyllä nimittäin kyetään takaamaan henkilöstökoulutuksen suunnitteluprosessin ja arviointimallien laaja-alaisuus. Oleellista odotusten tuoton näkökulman mukaan on rakentaa koulutuksen sidosryhmäläisten arvoverkko määrittämään koulutuksen tavoitteita (Simpson 2002, 22 - 24). Tarkoituksena on varmistaa joka investoinnin jälkeen onko tavoitteet saavutettu vai ei.

Odotusten tuoton käsite pohjautuukin ajatukselle hyvin määritellyn oppimisprosessin arvosta käyttäytymismuutosten vakiinnuttamisessa. Koulutukselle asetettuihin odotuksiin vastaamista puolestaan edesauttaa oppimissopimuksen muodostaminen koulutukseen osallistuvien kanssa, sillä oppimisen tuotokset olisi vaikuttavuuden näkökulmasta kyettävä kehittämään organisaatiokäyttäytymisen muutoksiksi. Tämä puolestaan vaatii oppijan ymmärryksen kasvattamista koulutusprosessin suhteen, sillä mitä paremmin koulutettava ymmärtää intervention perimmäisiä hyötyjä ja päämääriä, sen enemmän koulutus sitouttaa koulutettavia prosessiin. (Ehnbom 2002, 12.) Tämä onkin odotusten tuoton perimmäinen idea laajasti nähtynä – tarkkojen tavoitteiden ja odotusarvojen määrittely, jotta koulutuksen osatekijät muodostavat osapuolten kokonaisuymmärryksen organisaation ja koulutusprosessin lopullisista päämääristä.

Odotusten tuoton näkökulmasta henkilöstökoulutuksen arvioinnin kannattaa erottamattomasti olla yhteydessä siihen kontekstiin, jossa koulutustulosten odotetaan muuntuvan organisaatiotasoksi tuloksiksi. Organisatoristen esteiden ja kannusteiden huomioinnin, sekä johdon ja esimiesten tuen on hyvä olla erottamaton osa henkilöstökoulutuksen kehittämistä. (Derven 2010, 12.) Näin ollen odotusten tuoton näkökulmassa korostuu Robinsonien (1989) esittämä näkemys koulutuksen vaikuttavuuden perustasta koulutuksen ja liiketoimintaympäristön välisessä monimutkaisessa suhteessa. Tämä näkökulma on erityisen oleellinen kehitettäessä koulutuksen vaikuttavuutta kouluttajan ja tilaajaorganisaation välisessä suhteessa.

Odotusten tuoton mallin avulla kouluttaja voi myös opettaa koulutettavan organisaation johdolle täsmällisen tavoitteenasettamisen tärkeyttä. Defgranroidin mukaan usein organisaation johdon asettamat tavoitteet ovat nimittäin realistisesti käsittäen liian helposti saavutettavissa, liian vaikeasti saavutettavia tai turhan suurpiirteisiä päämääriltään. (Simpson 2002, 23.) Odotusten tuoton periaatteilla pyritäänkin business kumppanuuteen ja yksimielisyyteen tavoitteissa, jolloin mahdollistetaan tärkeimpien sidosryhmäläisten arviot kehittämishankkeista (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011). Tämä vahvistaa oleellisesti henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointipohjaa ja tavoitteiden mukaisten arviointimittareiden rakentamista. Siksi odotusten tuoton periaatteet on hyvä ottaa huomioon rakennettaessa koulutuksen vaikuttavuuden eri arviointitahojen näkökulmasta.

Odotusten tuoton käsite kuvaakin pääasiassa henkilöstökoulutuksen tärkeimpien sidosryhmäläisten arvioita ja tavoitteita koulutusta kohtaan. Johdon, esimiesten ja kouluttajien kuuluessa tärkeimpiin koulutuksen sidosryhmiin on olennaista rakentaa koulutuksen suunnittelua ja arviointia heidän näkemystensä pohjalta. Odotusten tuoton käsitteen toimintaperiaatteiden kautta koulutukseen liittyviä visioita ja odotuksia pyritäänkin eksplikoimaan tavoitteiden tarkentamiseksi.

Vartiainen (1993) puolestaan käsittelee organisaation toiminnan vaikuttavuuden määrittelyn perustana monitahoarviointia. Monitahoarvioinnilla tarkoitetaan organisaation ulkopuolisten avainryhmien liittämistä vaikuttavuuden arviointiprosesseihin. Näitä avainryhmiä ovat kaikki, joilla on selviä intressejä organisaatioon kehittämistoimintaa kohtaan. Vartiainen määrittää monitahoarvioinnin oleelliseksi organisaation kehittämismekanismiksi, sillä organisaation kompleksinen toimintaympäristö huomioitaessa on mahdotonta antaa yksiselitteistä ja yksinkertaista selitystä organisatorisiin tehokkuuden ja vaikuttavuuden problematiikkoihin. Monitahoarviointi ohjaakin organisaatiota miettimään, mitkä ovat heidän oleellisia sidosryhmiään, ja onko niiden vaikuttavuuden arviointi muokattavissa organisaatioon sopivalla tavalla. Organisaation kannattaa lisäksi käsitteellistää mitä seurauksia organisaation sidosryhmien arvioinnilla on organisaation toiminnalle. (Vartiainen 1993, 5-7.)

Laaja-alaisissa ja osallistavissa arviointimenetelmissä on oleellista intressiryhmien luonteen määrittäminen. Intressiryhmät ovat yksinkertaistetusti osapuolia, joilla on vaikutusvaltaa kohdeorganisaation toimintaan ja erilaisia toiveita, odotuksia ja toimintaperiaatteita kohdeorganisaatiota kohtaan. Monitahoarviointiin kuuluvan intressiryhmäanalyysin voidaan katsoa kuuluvan konstruktivistiseksi teoreettiseksi lähestymistavaksi. Kyseisessä toimintatavassa nimittäin korostuu eri avainryhmien omat arviot, ei kaikille yleisten kriteereiden varassa. (Vartiainen 2001, 36.) Näin ollen monitahoarvioinnissa pyritään konstruoimaan monimuotoisesta vaikuttavuuden ilmiöistä kokonaiskuvaa eriytyneiden tiedonintressien avulla.

Monitahoarvioinnin käsitettä on käytetty laajasti julkisten palveluiden vaikuttavuuden määrittämisen kysymyksissä. Vartiainen (1993) teoksessa monitahoarviointia käsitellään palveluorganisaation vaikuttavuuden arvioinnin mallina. Edellisistä jäsennyksistä kuitenkin huomaamme, että erityisesti henkilöstökoulutusten parissa käytetty odotusten tuoton käsite pohjaa vahvasti samoihin periaatteisiin monitahoarvioinnin toimintaprosessien kanssa. Näissä teorioissa yhdistyy eri koulutusosapuolten tavoitteiden ja tahtotilojen määrittäminen vaikuttavuuden arvioinnissa. Näiden teoreettisten mallien käsittely sopiikin erinomaisesti kuvaamaan henkilöstökoulutuksen eri tahojen välisiä psykologisia sopimuksia tavoite- ja tahtotilojen suhteen. Onhan psykologisen sopimuksen tarkoituksena rakentaa nimenomaan toimijoiden välille lupauksia, luottamusta ja ennakoitukykyä (Kivistö 2000, 19). Näitä psykologisia sopimuksia tarkastellaan tarkemmin luvussa 4.1.

3.8 Siirtovaikutusten arviointijärjestelmä

Keskeinen tekijä siirtovaikutusten edellytykseksi on motivoida koulutettavia tehokkaaseen oppimiseen ja luoda ymmärrystä koulutuksen yhteyksistä organisatoriseen tulokseen ja tehokkuuteen. Niin koulutuksen tavoitteenasettelun tekijät, oppimisen mahdollistavat opetuskeinot kuin koulutustilat ja välineistökin ovat luomassa siirtovaikutusten rakenteita. Lisäksi muun muassa organisaation ilmapiiri, kulttuuriset tekijät, organisaatioon sitoutuminen ja urasuunnittelu ovat koulutuksen vaikuttavuuden rakenteellisia taustamuuttujia. Koulutukseen osallistujan yksilöllisistä tekijöistä puolestaan oppimisen ja tiedon käsittelyn kyvykkyys, itseriittoisuuden tunne ja

päämääräsitoutuneisuus ovat siirtovaikutusten individuaalisia avaintekijöitä. (Bhatti & Khaur 2010.)

Siirtovaikutusten tutkijat ovat keskittyneet eri vaikuttavuuden tekijöiden määrittelyyn. Edellä luetellut koulutusinvestoinnin kokonaisvaikuttavuuden muodostavat yksilö- ja rakennetekijät tuovat selvästi esiin siirtovaikutusten moninaiset muuttujat. Tämän takia henkilöstökoulutuksen tuloksellisen ohjaamisen ja sen tutkimisen kokonaisuus voi tuntua mahdottoman kompleksiselta ja dynaamiselta tehtäväkentältä. Bhatti:n ja Khaur:n (2010, 666) mukaan tutkijoiden ja käytännön kehittäjien kannattaa kuitenkin muistaa henkilöstökoulutuksen muotoilun ja suunnittelun olevan kriittinen tekijä tuloksellisuuden näkökulmasta. Henkilöstön kehittäjät voivat kehittää koulutuksen rakenteellisia tekijöitä muotoilemalla koulutuksen vastamaan työympäristön haasteisiin ja koulutettavien strategisella ohjaamisella koulutuksesta opittavien tietojen hyödyntämiseksi (Bhatti & Khaur 2010, 666).

Suurin osa henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden tutkijoista on todennut siirtovaikutusten arvioinnin ja määrittämisen olevan lähes mahdoton tehtävä. On hankalaa määrittää mikä osa työkäyttäytymisestä ja työssä suoriutumisesta on jonkin koulutuksen ansioita tai syytä ja mikä osa johtuu muista tilannetekijöistä. Näistä lähtökohdista voidaan siirtovaikutusten havainnoinnin todeta olevan erittäin haasteellista. Pinedan (2009) mukaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta arvioidaankin systemaattisesti hyvin satunnaisesti, sillä henkilöstön kehittäjillä on vain vähän työkaluja arvioinnin suorittamiseen. Pinedan (2009) mukaan on tutkittu, että noin seitsemän kymmenestä yrityksestä arvioi koulutustaan jollain tasolla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita että koulutuksen siirtovaikutuksia tai organisatorista tulosta kyettäisiin näin usein määrittämään. Vain noin kaksi yritystä kymmenestä pyrkii arvioimaan näitä tekijöitä. Muut arvioivat osallistujien reaktiota tai oppimista koulutusympäristössä Kirkpatrickin tasoilla yksi ja kaksi. Suurten organisaatioiden investoidessa valtavia määriä henkilöstön kehittämiseen, voidaan arviointitietämyksen kehittämistä pitää ensiarvoisena tekijänä henkilöstökoulutusten laatua parannettaessa. (Pineda 2009.)

Siirtovaikutusten arviointitietämyksen kehittämiseksi henkilöstökoulutusten arviointia voitaisiin rakentaa koulutuksen suunnittelun lähtökohdista. Niin kuin aikaisemmin

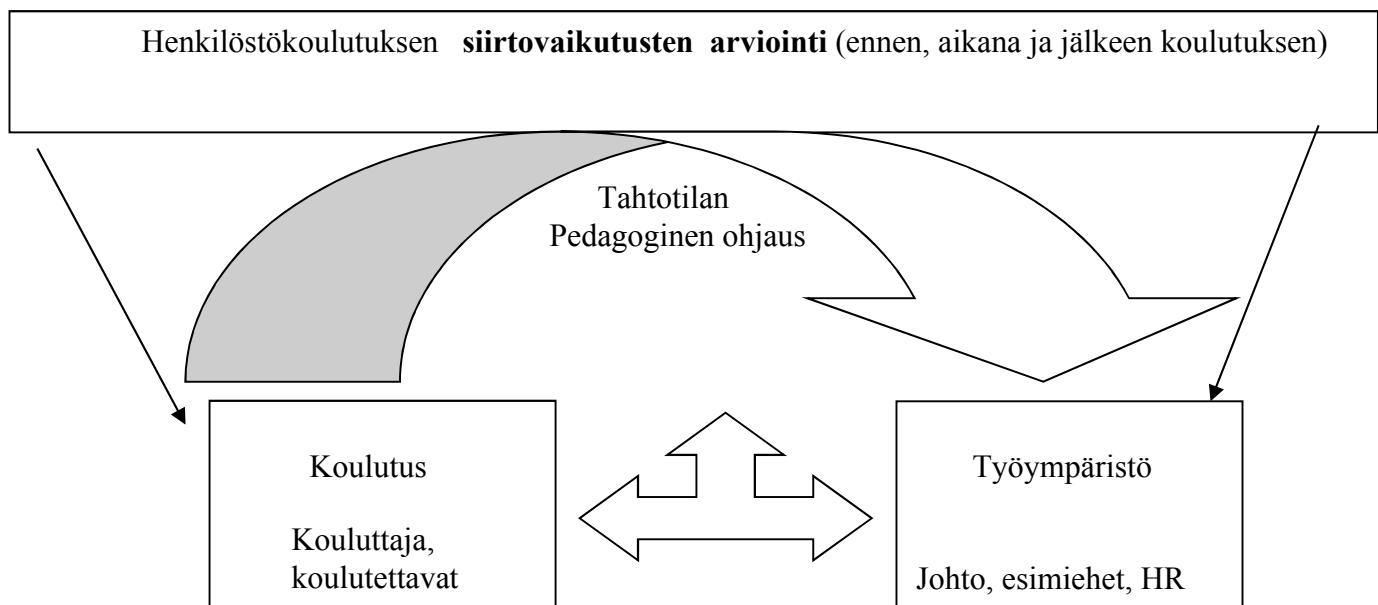
todettua, yleisimmin arviointia toteutetaan nimittäin Kirkpatrickin mallin mukaisesti koulutuksen jälkeisenä vaikuttavuusarviointina, joka ei sinänsä takaa koulutuksen kokonaisvaltaista arviointiprosessia (Holton 1996). Koulutusten arvioinnin integrointi koulutussuunnitteluun onkin Pinedan (2009) mukaan ensiarvoisen tärkeää rakennettaessa koulutuskokonaisuuden arviointia. Tällöin diskursiivisesti voidaankin käsitteellistää koulutuksen arviointiprosessin sisältävän arvottamisen näkökulmat koulutuksen laadun kehittämisessä. Koulutussuunnittelun ja koulutuksen arviointisuunnitelman laatimista kannattaakin rakentaa samanaikaisesti, jotta arviointitiedon tuottaminen tukee koulutuksen suunnittelua ja koulutuksen rakentaminen arvioinnin tekijöitä (Pineda 2009, 676).

Pinedan vuosina 2003, 2007 ja 2009 tekemien tutkimusten tulokset osoittavat, että Kirkpatrickin jalanjalkia kulkeneet arviointimallin kehittäjät ovat unohtaneet tärkeimmän tekijän koulutuksen arvioinnista: sen pedagogisen systeemin arvioinnin, joka johtaa koulutusta edeltävästä tilanteesta haluttuihin päämääriin (Pineda 2009, 677). Kirjallisuuskatsaukseen pohjautuvan teoreettisen näkemyksen mukaan koulutusten siirtovaikutusten arvioinnin vaikeus kasvaa entisestään, jos tätä pedagogista systeemiä ei kyetä rakentamaan koulutukselle tarkoin asetettujen päämäärien (koulutuksen etukäteisarviointi) ja nykytilanteen realistisessa suhteessa. Tällöin koulutuksen sisällölliset ohjausmekanismit ovat suunnittelemattomia, sillä koulutuksen etukäteisen arvottamisen ja koulutuksen jälkikäteisen arvioinnin välille ei ole rakennettu pedagogista arviointisysteemiä ohjaamaan koulutusosapuolia haluttuihin päämääriin.

Tätä siirtovaikutusten pedagogista systeemiä voidaan kuitenkin kehittää ottamalla työikätytymisen muutoksen arviointitekijät koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja tarkkailun lähtökohdiksi. Tämä onnistuu määrittämällä työikätytymisen haluttuja parannuksia suhteessa nykyiseen työikätytymiseen. Näin ollen koulutussuunnittelun määrittäminen työikätytymisen muutoksen näkökulmasta on ensimmäinen askel koulutuksen siirtovaikutusten edellytysten parantamiseksi ja täsmentyneen arviointitietämyksen tuottamiseksi. Tämä kuitenkin vaatii eri koulutustahojen sitoutumista ja osallistumista koulutuksen siirtovaikutusten havainnoinnin ja fasilitoinnin kehittämiseksi. Kouluttajan ja koulutettavan lisäksi koulutettavien esimiehet ja kollegat ovat avainasemassa tässä työssä. Nämä tahot voivat nimittäin realistisesti sekä määrittää mahdollisia rakenteellisia esteitä siirtovaikutuksille että

kerätä informaatiota työkäyttäytymisen muutoksen arviointiin. Tämä työ vaatii huomattavan määrän organisatorisia resursseja henkilöstökoulutuksen kehittämiseen ja arviointiin, mutta se on kuitenkin elintärkeää, jotta organisaatio kykenee näyttämään koulutukseen osallistujille yksilöllisen ja organisatorisen intervention arvon. Tämä puolestaan kasvattaa arviointi- ja koulutusprosessin pedagogista koherenssia. (Pineda 2009, 684 - 686.)

Miksei koulutusta sitten usein arvioida näin integroimalla koulutuksen suunnittelu- ja arviointivaiheet koulutuksen pedagogisen sisällön näkökulmasta? Pinedan (2009) mukaan organisaatiot eivät usein ymmärrä kokonaisvaltaisen arviointiprosessin arvoa laadukkaan ja vaikuttavan koulutuksen muotoilussa ja toteutuksessa. Lisäksi niin kuin aiemmin todettiin: koulutuksen arviointi nähdään usein vain jälkikäteisen arvon määrittämisen näkökulmasta. Heikot tulokset jälkikäteisestä arvioinnista voivat puolestaan johtaa entisestään väheneviin resursseihin koulutussuunnittelun ja arvioinnin funktioiden osalta. Tällöin siirtovaikutusten näkökulmasta on vain osittainen kehittämispotentiaali koulutuksen vaikuttavuuden maksimoinniksi käytössä. Tätä siirtovaikutusten arvioinnin kokonaisuutta pyritään havainnollistamaan Kuviolla 6.



Kuvio 6. Henkilöstökoulutuksen siirtovaikutusten kokonaisvaltainen arviointi (mukaillen Pineda 2009)

3.9 Arviointisuunnitelman rakentaminen

Pinedan (2009, 676) mukaan henkilöstökoulutuksen suunnittelussa keskeisenä vaiheena tulisi olla arviointisuunnitelman rakentaminen. Tehokkaan arviointijärjestelmän kehittäminen vaati arvioinnin integrointia koulutuksen kaikkiin vaiheisiin. Tämä puolestaan luo juuri pedagogista ja ohjaavaa kokonaisrakennetta koulutussysteemin ympärille. Arviointisuunnitelma kannattaakin rakentaa samanaikaisesti koulutuksen sisällöllisen suunnittelun kanssa, jotta koulutussisällöt ja arviointitekijät vastaavat toisiaan.

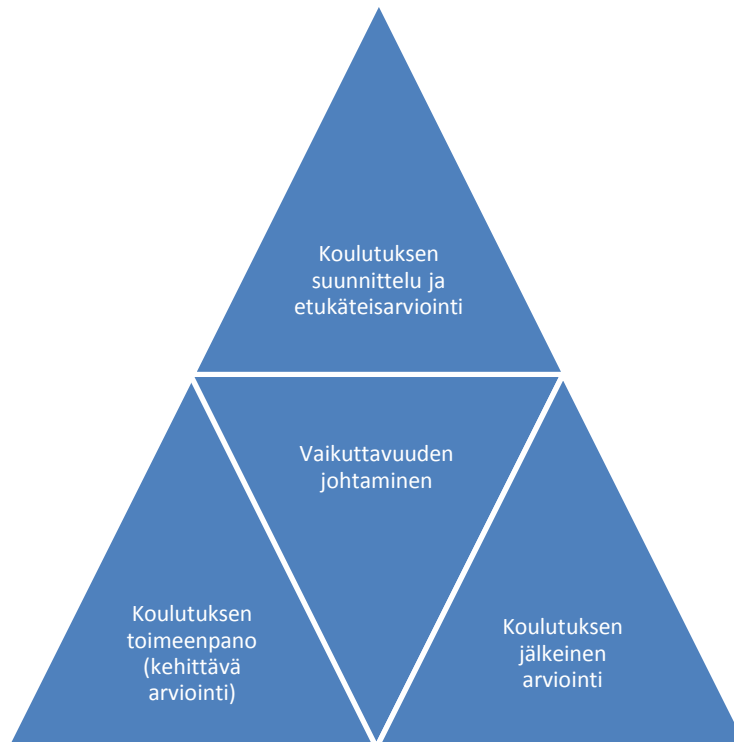
Arviointisuunnitelman rakentaminen lähtee nykytilanteen, visioidun tahtotilan, koulutuksen lopun aikaisen tilanteen ja koulutuksen jälkeisen vakiintuneen systeemin määrittelystä. Näitä kaikkia koulutusvaiheita voidaan määrittää arvioinnin avulla, jolloin osataan jäsentyneesti ja käsitteellisesti lähestyä koulutuksen vaikuttavuuden osatekijöitä. Tämä puolestaan luo mahdollisuuksia systemaattisen arviointijärjestelmän ja hallitun koulutuskokonaisuuden kehittämiseksi. Kyseistä arviointitapaa on menestyksekkäästi sovellettu useissa organisaatioissa. (Pineda 2009, 677.)

Kokonaisvaltaisen arviointisuunnitelman rakentaminen vaatii pedagogisten tekijöiden ymmärrystä. Pinedan mukaan (2009, 691) pedagogisen alan asiantuntijoiden olisi suotavaa olla vastuussa koulutuksen arviointisuunnitelman muotoilusta, jotta arviointi voi kehittyä tärkeämmäksi osa-alueeksi henkilöstöinvestointien organisoinnissa. Tämä vaatii paljon resursseja koulutuksen arviointiin, mutta se on tuottanut monessa organisaatiossa merkittävää koulutuksen vaikuttavuuden kehitystä. Järjestelmällisellä arviointitiedolla kun voidaan ohjata ja kannustaa koulutettavia tehostamaan oppimistaan ja koulutuksenjärjestäjiä reflektoidaan koulutussisältöä kokonaisvaikuttavuuden näkökulmasta. Pineda (2009, 690 - 692) käyttää tästä arviointisuunnittelun prosessikokonaisuudesta juuri pedagogisen ohjauksen käsitettä. Tässä tutkimuksessa käsitteellistetään samoja pedagogisen ohjauksen ja koulutuksen arvioinnin rakenteellisen muotoilun funktioita yleisesti johtamisen ja johtajuuden näkökulmasta. Tähän pureudutaan tarkemmin seuraavassa tutkimusosiossa.

4 NÄKÖKULMANA ARVIOINTIPROSESSIN JOHTAMINEN

Koulutuksen palvelussa organisaation tavoitteita on mahdollista johdon, koulutettavien esimiesten ja koulutuksen osallistujien määrittää ja arvottaa yhdessä koulutuksen sisältöjä. Tämä prosessi sisältää tavoitteiden sekä tulosten suunnittelua ja seuranta. Ennen koulutusta osapuolten onkin suositeltavaa pitää yhteisiä neuvotteluita ja koulutuksen jälkeen palautepalavereita. Koulutuksen suunnittelussa ja arvioinnissa voidaan huomioida, että perimmäiset hyödyt ja tavoitteet eivät ole välttämättä havaittavissa koulutusten kustannusten kanssa samanaikaisesti heti koulutuksen jälkeen. Koulutuksen hyötyjen havainnointi onkin pitkä prosessi, sillä lopulliset tulokset voivat olla nähtävissä vasta vuosia koulutuksen jälkeen. (Frisk 2005, 49 - 50.)

Niin kuin aiemmin todettua, on henkilöstön kehittämistoimintoja siis tarkoituksenmukaista sekä suunnitella että arvioida itse koulutuksen toteuttamisen lisäksi. Henkilöstön kehittämistoimenpiteiden suunnittelun lähtökohtana voikin olla perusteellinen tarveanalyysi, joka pohjautuu osaamisalueiden ja osaamistasojen määrittelyyn. (Viitala 2005, 258.) Tässä työssä käsitteellistetään nämä kolme henkilöstön kehittämisen ja henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin (suunnittelu, toteutus, jälkikäteinen arviointi) funktiota henkilöstökoulutuksen johtamisen osa-alueiksi. Määrittelyssä nojataan Yukl:n (2002, 28) käsitteellistykseen suunnittelun, päätöksenteon sekä toimintojen tarkkailun tärkeydestä johtamisessa. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden rakentamisessa nämä kolme johtamisen funktiota ilmenevät nimenomaan suunnitteluna, toteutuksena ja arviointina. Kuviolla 7 voidaan havainnollistaa tätä henkilöstökoulutuksen johtamisen tehtäväkenttää.



Kuvio 7 Henkilöstökoulutuksen arviointikokonaisuuden johtaminen

Koulutuksen suunnittelun, toimeenpanon ja arvioinnin muodostavaa kehittämiskokonaisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi syklinä, jossa päätöksenteon eri vaiheet nivoutuvat toisiinsa. Tämä muodostuu kuudesta loogisesta askeleesta, joiden kautta koulutuksen tavoitteellisuuden hahmottaminen helpottuu. Syklin askelten vaiheet ovat 1. päämäärien asettaminen 2. koulutuksen suunnittelu 3. koulutuksen toimeenpano 4. koulutukseen osallistujien tietojen, taitojen tai asenteiden kehittäminen 5. opitun soveltaminen työhön ja 6. tietojen, taitojen ja asenteiden vaikuttaminen organisaatioon. (Brinkerhoff 1988.) Kyseisellä mallilla on vahva teoreettinen tausta (Kantanen 1996, 83).

Vaiheessa yksi arvioidaan toteuttaako tietty koulutusohjelma koulutustarpeet tehokkaammin kuin jokin toinen kehittämistoimenpide. Lisäksi ennustetaan proaktiivisesti työkäyttäytymisen muutostekijöitä. Vaiheessa kaksi arvioidaan koulutussuunnitelman rakenteen käytännöllisyyttä ja vastaavuutta koulutustarpeisiin. Vaiheessa kolme puolestaan keskitytään havainnoimaan koulutustapahtumaa ja sen

tuloksia. Vaihe neljä taas keskittyy opitun arvioimiseen, ja vaihe viisi uusien oppien työhön siirtymisen arviointiin. Vaiheessa kuusi puolestaan yritetään todentaa työkäyttäytymisen vaikuttavuutta tai vaikuttamattomuutta organisaation tulokseen. Vaiheiden välinen syklisyys tarkoittaa mallin kierrätysperiaatetta. Mallin vaiheet voivatkin yhtyä toisiinsa ja olla sisäkkäisiä. Vaiheiden kannattaakin olla aina vuorovaikutteisessa suhteessa, ja joskus voidaan palata myös takaisin jo sivuutettuihin vaiheisiin. Rajoitettujen resurssien todellisuudessa kyseinen malli on tietenkin ideaali, ja siksi sitä voidaan käyttää myös osittaisena tai vain joidenkin koulutusohjelmien arvioinnissa. Arvioinnin kuitenkin osoittautuessa kannattavaksi otetaan sitä organisaatioissa jatkuvasti laajempaan käyttöön. (Kantanen 1996, 85 - 86)

Henkilöstökoulutuksen arvioinnin käsite nivoutuu siis kyseisessä Brinkerhoffin kuusitasoisessa mallissa koulutuksen kehittämisen kaikkiin vaiheisiin. Mallin ollessa ihanteellinen tapa tuottaa koulutustietämystä on sen käyttöönottamisessa käytännössä nousevia ongelmia. Organisaatioissa on ensinnäkin paljon ihmisiä, jotka eivät pohjimmiltaan ymmärrä koulutuksen logiikkaa, mutta tekevät päätöksiä siitä (Kantanen 1996, 86). Toisekseen henkilöstön kehittämistoimenpiteiden ongelmana ovat lyhyen tähtäimen tavoitteet, sillä valtaosa kehittämisestä tarvitsee aikaa kypsyäkseen toiminnaksi (Viitala 2005, 282). Laadukas arviointi ja pitkäjänteinen henkilöstön kehittäminen vaativat aikaa, panostuksia ja ajattelutyötä, vaikka sitä ei organisaation sisällä haluttaisikaan. Kuuden vaiheen mallia voikin käyttää vaikka osittaisena tai paikoittain, niin koulutusohjelmien arviointiin kuin arviointitietämyksen yleiseen kehittämiseenkin organisaatiossa. (Brinkerhoff 1988, 234.)

4.1 Psykologisten sopimusten täsmentäminen

Psykologisella sopimuksella tarkoitetaan perinteisesti sitä implisiittistä sitoumusta, joka solmitaan työntekijän vastaanottaessa työpaikan. Psykologinen sopimus muodostuukin työntekijän ja työnantajan ääneen lausumattomista odotuksista, tavoitteista ja vastuista työtehtäviä sekä toistensa roolisuorituksia kohtaan. Täten psykologinen sopimus on vahvasti subjektiivinen ilmiö, sillä se sisältää henkilökohtaisia havaintoja ja päätelmiä työnantajan ja työntekijän välisestä suhteesta, eikä sen yksityiskohtia ole sovittu tai kirjattu mihinkään. Jatkuvien kehityskeskustelujen ja säännöllisen vuorovaikutuksen

kautta voidaan kuitenkin implisiittisiä oletuksia työtä ja työrooleja kohtaan tuoda julki. Näin psykologinen sopimus on mahdollista pitää sopijaosapuolten suhteen positiivisena voimavarana. (Keskinen 2005, 70 - 77.) Psykologinen sopimus onkin lupauksiin pohjautuva. Ajan kuluessa se yleensä muodostuu kuitenkin suhteellisen kestäväksi skeemaksi tai mentaaliseksi malliksi, joka ohjaa sopimusosapuolten ajattelua. Psykologinen skeeman malli voi puolestaan luoda sopimussuhteelle merkityksiä, jotka ohjaavat osapuolia käsitteellistämään lupauksia, odotuksia ja tavoitteita tietyllä tapaa. (Rousseau 2001, 511.)

Kehityskeskustelun avulla voidaan käydä läpi odotuksia työtä kohtaan ja miettiä työn realistisia mahdollisuuksia. Oikeat odotukset työstä nimittäin lisäävät sitoutumista työnantajaan ja työnantajan päämääriin. Tätä voidaan vahvistaa vuorovaikutteisella viestinnällä. Psykologisen sopimuksen mallia voidaan soveltaa myös asiakassuhteeseen. (Mustonen 2004, 88 - 89.) Kyseisessä tekstissä Mustonen ei kuitenkaan avaa tarkemmin tätä näkemystään.

Kyseisessä työssä laajennetaan psykologisen sopimuksen käsitettä koskemaan yleisesti sopijaosapuolten välisten odotusten ja päämäärien kenttää. Psykologisen sopimuksen tarkastelu koulutuksen eri tahojen välillä antaa mielekkään lähtökohdan henkilöstökoulutuksen eri roolien ja vastuiden tarkasteluun vaikuttavuuden ja sen arvioinnin näkökulmasta. Psykologisia sopimuksia koulutuksen tavoitteista, suorittamistavasta ja arvioinnista tehdään sekä koulutuksen tilaajan ja tuottajan kesken että eri esimiestasojen ja koulutettavien välillä. Tämänkaltaisten implisiittisten oletusten, päämäärien ja toimintatapojen julkilausuminen on oleellista yhteisen strategisen koulutusmäärän asettelussa. Seuraavissa osioissa tarkastellaan psykologista sopimusta siirtovaikutusten käsitteen avulla. Lisäksi arvioidaan psykologisen sopimuksen sovellettavuutta vaikuttavuuden kehittämiseen henkilöstökoulutuksen arvioinnin tunnetuimman käsitteellistykseen, Kirkpatrickin neljän tason mallin näkökulmasta.

4.1.1 Siirtovaikutukset ja psykologiset sopimukset

Kouluttajien ja koulutettavien esimiesten välinen vuorovaikutus on ensiarvoista siirtovaikutusten kannalta, koska kouluttajat vaikuttavat oleellisesti oppimistuloksiin ja

esimiehet puolestaan opitun soveltamiseen työssä (Kantanen 1996, 43). Koulutuksen onkin tarkoituksenmukaista olla ehdottomasti esimiesten hyväksymää ja tukemaa, jotta se voi johtaa organisaatiota hyödyttäviin tuloksiin (Kantanen 1996, 45). Tyypillisimmät haasteet koulutuksen ja työkäytäntöjen välillä liittyvätkin esimiehiin ja heidän asenteisiin, työkiireisiin, organisaation ja koulutuksen väliseen arvostirintaan tai esteisiin opitun käytännön harjoittelussa. Oppimisen soveltamista edistäviä tekijöitä ovat puolestaan uusien käyttäytymistapojen palkitseminen ja tukeminen, sekä koulutuskokemuksen liittäminen välittömästi käytännön työtehtävään. (Miettinen 1978, 156.)

Kirkpatrickin mallissa tarkastellaan koulutuksen siirtovaikutuksia erityisesti työkäyttämisen kautta, tasolla kolme. Hänen mukaansa lopullisten tulosten kannalta on oleellista antaa koulutettaville tukea, apua ja kannustusta kun koulutussisältöjä yritetään siirtää käytäntöihin. Siirtovaikutusten arvioinnissa puolestaan tärkeää on määrittää, mikä työkäyttämisenä on muuttunut koulutuksen tuloksena. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 53.)

Siirtovaikutusten näkökulmasta psykologinen sopimus sisältää henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden rakentumisen erilaisten arvioinnin ja kehittämisen vastuiden sekä roolien kautta. Kilmurrayn ja Lambertin mukaan (1987, 173 - 183) ideaali on kokonaisratkaisu, jossa koulutuksen suunnittelun, arvioinnin ja hyväksikäytön prosessi jaetaan vastuiksi johdon, koulutushenkilöstön ja koulutettavien välillä (Kantanen 1996, 47). Henkilöstökoulutuksen siirtovaikutukset nimittäin mahdollistuvat tai murenevat koulutuksen ja työympäristön suhteessa, niin kuin aikaisemmin tutkimuksessa todetaan. Kantanen esittää väitöstutkimuksessaan, että usein koulutuksen liittämisessä organisaation johtamiseen, oppien hyödyntämisessä ja esimiesten tuessa on henkilöstökoulutuksen asiantuntijoiden mielestä selvästi parannettavaa (Kantanen 1996, 112). Nämä tekijät ovat siirtovaikutusten näkökulmasta oleellisia ja tällaisenaan ongelmallisia.

Henkilöstön kehittäjien kannattaakin pyrkiä rakentamaan strateginen kumppanuus kehitettävän kohteen tärkeimpien päätöksentekijöiden kanssa vaikuttavan koulutusrakenteen mahdollistamiseksi. (Robinson & Robinson 1989, 31). Tässä strategisessa kumppanuudessa puolestaan eri osapuolten odotukset ja tavoitteet

koulutuksesta ovat merkittävässä roolissa rakentamassa vaikuttavuuden muodostamiseen liittyviä vastuita ja rooleja. Jos vaikuttavuutta kyetään rakentamaan siirtovaikutusten edellyttämänä business kumppanuutena, helpottuu koulutuksen osapuolten vuorovaikutus psykologisen sopimuksen eksplikoimisenkin suhteen. Suomessa on vallitsevana käytäntönä koulutustahojen yhteinen suunnittelutyö koulutusohjelmien suhteen, mutta koulutuksen hyväksikäytön suunnittelu unohdetaan usein kokonaan (Kantanen 1996, 47). Kouluttamisen tavoitteeksi kannattaa kuitenkin asettaa suoritustason parantaminen, eikä koulutus sinänsä, sillä näin organisaatio kykenee toteuttamaan mahdollisimman tehokkaan oppimiskokonaisuuden (Yritystalous 4/2002, 5*).

Psykologisen sopimuksen tarkastelu siirtovaikutusten tematiikassa on nimenomaan siirtovaikutusten arvon määrittämisen vaikeuden takia mielenkiintoista. Henkilöstön kehittämisen vaikutusten todentamisen ollessa erittäin haasteellista on henkilöstön kehittäminen Viitalan mukaan väistämättä osaksi uskon asiaa (Viitala 2005, 282). Lisäksi koulutusten arviointia ei aina koeta tärkeäksi tai pakolliseksi, tai ei ylipäätään tiedetä kuinka koulutusta kannattaa arvioida (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 18). Yleisesti ottaen koulutuksille kuitenkin aina asetetaan jonkinlaisia tuotto-odotuksia, joita vahvistetaan koulutusosapuolten välisissä psykologisissa sopimuksissa. Yhtenäisillä oppimistulosten jalkauttamisen arviointimekanismeilla voidaan psykologisen sopimuksen näitä osia eksplikoida. Seuraavassa osiossa tarkastelen Kirkpatrickin vaikuttavuuden mallin kautta psykologisen sopimuksen roolia koulutuksen kehittämisessä.

4.1.2 Psykologiset sopimukset ja Kirkpatrickin malli

Kirkpatrickin malli henkilöstökoulutuksen vaikuttavuudesta sopii hyvin koulutuksen toimijatahojen välisen psykologisen sopimuksen tarkasteluun. Käytännössä kyseisen mallin ideaa voidaan havainnollistaa neljään tasoon liittyvien kysymysten kautta. Reaktiotasolla pohditaan, mitä reaktioita koulutus aiheutti osallistujille ja pitivätkö he siitä. Oppimisen tasolla havainnollistetaan, mitä osallistujat oppivat ja täytyivätkö oppimistavoitteet. Käyttäytymisen tasolla puolestaan havainnoidaan, käyttävätkö osallistujat oppimaansa työssä, ja tulosten tasolla mietitään, aiheuttiko käyttäytymismuutos jotakin organisaation tulokseen. (Frisk 2005, 9: kuvio 2)

Mikäli organisaation johto ja esimiehet osaavat lähestyä koulutuksen vaikuttavuutta ja sen arviointia näiden kysymysten kautta, kykenevät he mahdollisesti hahmottamaan psykologista sopimustaan koulutuksen tavoitteista ja päämääristä tasoittain. Tämä puolestaan voi edesauttaa psykologisen sopimuksenkin eriyttämistä neljälle tasolle. Koulutuksen osapuolet voivatkin miettiä päämääriä ja tavoitteita reaktioiden, oppimisen, käyttäytymisen ja tuloksen kokonaisuutena.

Kirkpatrickin malli on herättänyt laajan suosion lisäksi myös ahkerasti kritiikkiä. Esimerkiksi Robert Brinkerhoff esittää neljän tason mallin perustuvan vain koulutuksen tulosten arviointiin (Brinkerhoff 1988, xiii). Hänen kuusivaiheisessa vaikuttavuusmallissaan puolestaan huomioidaan henkilöstökoulutuksen suunnittelu ja tavoitteenasettaminen tärkeinä osina vaikuttavuuden kehittämisessä. Brinkerhoffin arviointimalli muodostuu koulutuksen tarpeiden ja tavoitteiden, rakenteen, toteutuksen, oppimisen, oppimisen käytön ja keston, sekä tuoton määrittämisestä koulutukselle (Kantanen 1996, 84). Kirkpatrick onkin myöhemmin täydentänyt malliaan muun muassa erittelemällä odotusten tuoton käsitettä vaikuttavuuden kehittämisessä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2011, 64).

Psykologisen sopimuksen teorian painottaessa implisiittisiä tavoitteita ja oletuksia on oleellista, että Kirkpatrickin kolmas painos *Evaluating Training Programs* teoksesta painottaa myös laaja-alaista tarveharkintaa koulutuksen suunnittelun pohjalla. Tavoitteiden ja päämäärien asettaminen kuuluvatkin nykyisellään kiinteästi hänen vaikuttavuuden arviointimenetelmäänsä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 3). Psykologisen sopimuksen näkökulmasta tämä avaa koulutuksen vaikuttavuuden kehittämisen mahdollisuuksia. Tavoitteiden ja päämäärien suunnittelu sekä arviointi kun ovat oleellisia funktioita vaikuttavuuden tekijöiden muodostamisessa koulutuksen eri osapuolten ja heidän psykologisten sopimustensa välillä.

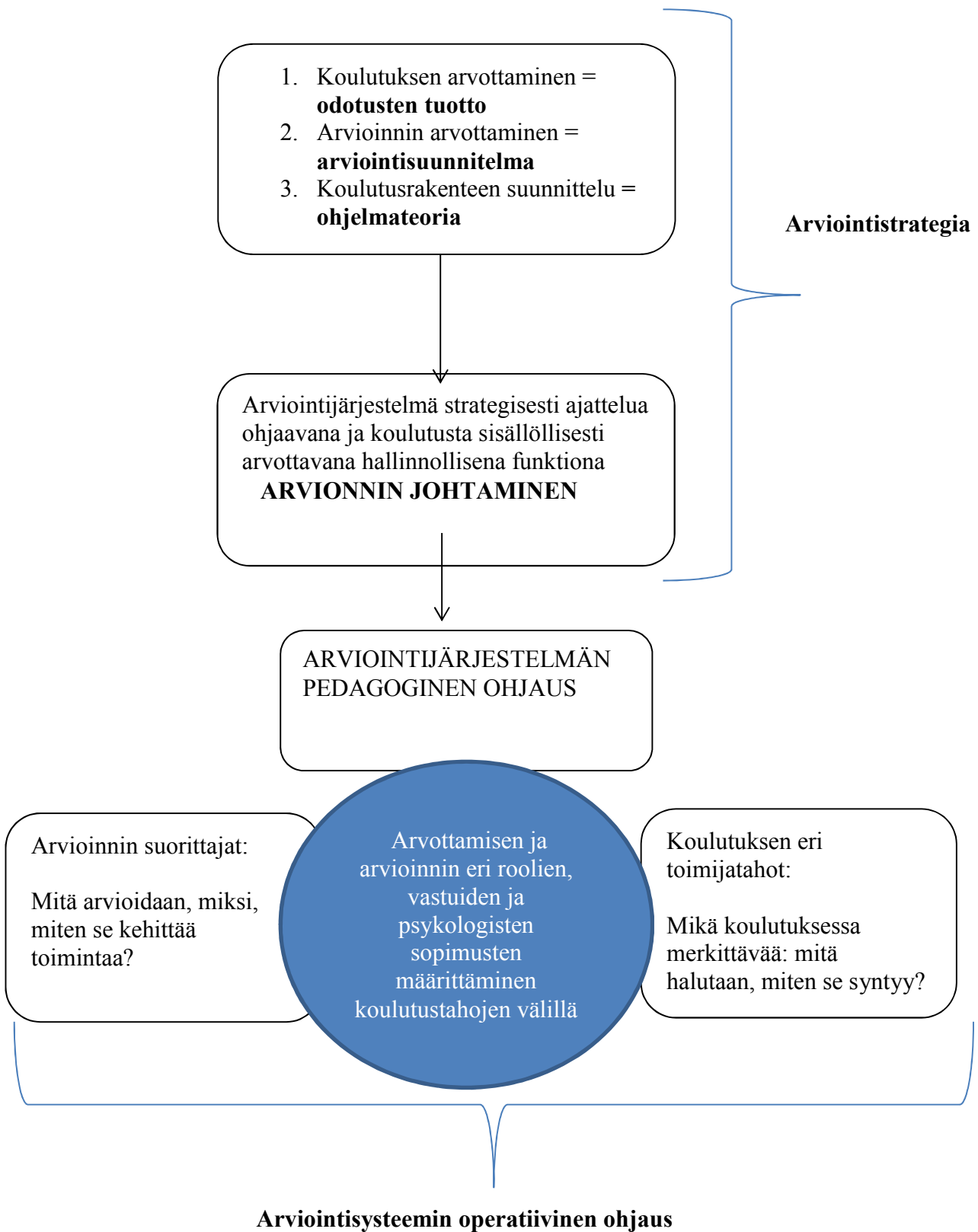
4.2 Yhteenveto teoreettisesta viitekehystä

Kirjallisuuskatsauksen ja teoreettisen viitekehysten avulla on kyseiseen tutkimukseen luotu erilaisia malleja ja lähtökohtia henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin

ja arviointiprosessin johtamiseen. Tutkimustehtäväksi asetettua koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin integrointia koulutusmuotoiluun ja etukäteisarviointiin on lähestytty eri arviointimallien ja teorioiden näkökulmasta. Empiirisessä osiossa tutkin Saarioinen Oy:n koulutuksen arviointijärjestelmää tästä näkökulmasta ja pyrin kehittämään tutkimuskysymyksen mukaisesti heidän arviointijärjestelmänsä erilaisten arvottamiskeinojen ja jälkikäteisten arvon määrittämisen funktioiden kokonaisuutena. Toimintatutkimuksessa tulee painottumaan erityisesti Pinedan (2009) tutkimuksen oleellinen anti, eli koherentin pedagogisen systeemin rakentaminen eri arviointitasojen välille kokonaisvaltaisen arviointisysteemin johtamiseksi.

Tutkimuksen arviointisysteemiä rakennetaan ohjelmateorian näkökulmasta. Ohjelmateoriassa keskeistä on määrittää miten koulutuksellisen intervention oletetaan vaikuttavan organisaatioon. Yleisesti ohjelmateoria pohjautuu useille jos – niin väitteille. Ohjelmateoria onkin ratkaiseva väline arvioinnin jäsentämisessä, sillä se osoittaa mitä on tarkoitus tutkia lähemmin ja sen avulla kyetään pilkkomaan suuria tavoitteita pienemmiksi yksityiskohdiksi. (Dahler - Larsen 2005.) Näin ollen ohjelmateorian näkökulmasta koulutusintervention määrittämisessä oleellista on etukäteisarvioinnin avulla luoda kokonaiskuva koulutuksen organisatorisista tavoitteista, ja ohjelmalogiikan avulla puolestaan määrittää yksityiskohtaisia vaikuttavuuden tekijöitä matkalla kokonaistavoitteen mukaiseen tahtotilaan. Kyseisessä tutkimuksessa ohjelmateorian ja ohjelmalogiikan käsitteitä pyritään yhdistämään koulutuksen johtamisen ja pedagogisen ohjauksen käsitteellisiin malleihin kokonaisvaltaisen vaikuttavuuden arviointimallin rakentamiseksi.

Kuviolla 8 kuvataan teoreettisen viitekehyksen lähtökohdat empiiriseen tutkimusosioon. Kuviossa jäsenyy visioidun tahtotilan määrittäminen (odotusten tuotto) koulutuksen arviointisuunnitelman rakentaminen, arvioinnin sisäisen ohjelmalogiikan (ohjelmateorian) käsitteellistäminen sekä näiden tekijöiden pedagoginen viestintä ja ohjaaminen operatiivisen arvioinnin suorittajille. Kuvion strategisen arviointitiedon tuottamisen taso tukee operatiivisen arviointitiedon tuottamista ja arviointiroolien sekä vastuiden käsitteellistämistä. Kuviossa tiivistyykin tutkimuksen teoriakatsauksen ydin monipuolisen arvottamisen ja arviointiprosessin kokonaisjohtamisen näkökulmasta.



Kuvio 8. Arviointijärjestelmän kokonaisuus (mukaillen Pineda 2009, Holton & Naquin 2005)

5 EMPIIRINEN TUTKIMUSOSIO

Empiirisesti kyseisessä gradussa tutkijan tehtävänä on kehittää Saarioinen Oy:n henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointijärjestelmää toimintatutkimuksellisista lähtökohdista. Tavoitteena onkin tutkia kyseisen organisaation henkilöstökoulutusten arviointia erilaisten dokumenttien, haastattelujen ja havainnointien avulla, ja tuottaa teoreettiseen tietämykseen pohjaavalla toimintatutkimuksellisella interventiolla muutosta organisaation HR- yksikön tapaan ymmärtää ja luoda arviointitietämystä henkilöstökoulutuksissaan. Erityisesti tutkija on mukana rakentamassa arviointijärjestelmää suureen esimiesvalmennuskokonaisuuteen, joka käynnistyy keväällä 2013.

Arvioinnin arvot, toimintaperiaatteet, tavoitteet ja päämäärät ovat arviointimenetelmien kehittämisen lähtökohtia (Korkeakoski & Silvennoinen 2008) Näistä syistä tässä tutkimuksessa arvioinnin kehittäminen pohjaa erityisesti arviointijärjestelmän osalta kysymysten miksi, mitä ja miten esittämiseen tutkittavassa organisaatiossa; Mitä arvioidaan? Miksi arvioidaan näitä tekijöitä? Miten arvioidaan haluttuja tekijöitä? Näihin kysymyksiin tiivistyy arviointijärjestelmän rakentumisen hahmottaminen kyseisessä toimintatutkimuksessa.

Muutosta haetaan vahvasti hermeneuttisella tutkimusotteella, sillä oleellista on kartoittaa tutkittavaa kohdetta sen pohjalta, miten HR - yksikkö ylipäättään käsitteellistää vaikuttavuutta ja sen arviointia henkilöstökoulutuksissaan. Kehittävän toimintatutkimuksen periaattein siis pyritään saamaan yleisesti tietoa tutkittavan organisaation perusolettamuksista, tavoitteista ja uskomuksista koskien henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden ja sen arvioinnin diskursseja. Kirjallisuuskatsaukseen ja koulutuksen arviointitutkimuksiin pohjautuvan tiedon avulla tutkimuksessa puolestaan pyritään luomaan tutkittavalle organisaatiolle tiedollisia resursseja vaihtoehtoisten näkemysten hyödyntämiseen, henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden ja sen kokonaisvaltaisen arvioinnin problematiikasta.

5.1 Toimintatutkimus lähestymistapana

Toimintatutkimus muodostuu yleensä käytäntöön suuntautuvasta ja muutokseen pyrkivästä interventiosta, jossa tutkimuksen kohde ja tutkittava pyrkivät yhdessä tuottamaan haluttua muutosta. Toimintatutkimus onkin sinällään tapa hahmottaa tutkimuksen ja tutkittavan todellisuuden välistä suhdetta. Toimintatutkimuksen mahdollinen kohde ja tutkimuksen substanssi voi olla lähes mikä tahansa ihmiselämän ilmiö. Erityisesti toimintatutkimuksessa kuitenkin uuden tiedon tuottamisen lisäksi tahdotaan mahdollisimman reaaliaikaiseen asiantilan tai asiantilojen muutokseen edistämällä tai kehittämällä niitä jollain tapaa. Erityyppisten konkreettisten ongelmien ratkaiseminen tai vallitsevien käytäntöjen uudistaminen pyritään siis toimintatutkimuksessa toteuttamaan aktivoimalla osallisia tutkimukselliseen kehittämiseen. Toimintatutkimuksen yhtenä tavoitteena voi myös olla muutoksen aikaansaaminen osallisten tiedollisen vapauttamisen näkökulmasta. Tällöin puhutaan kriittisestä toimintatutkimuksesta, jossa tavoitteena on jonkin asiantilan tai järjestelmän emansipatorinen muuttaminen. (Kuula 1999, 12 – 13, 76.)

Tutkijan roolia toimintatutkimuksessa ei voida yksiselitteisesti jäsentää. Tutkijaa voidaan pitää toimintatutkimuksen osallistuvana havainnoijana, konsulttina, muutosagenttina tai tasavertaisena osallistujana. Kuulan mukaan (1999, 142) toimintatutkija voidaan nähdä ”sokraattisena paarmana”, perinteisen tutkijan ollessa tässä vertauksessa ”kärpänen katossa”. Tämä metafora ilmentää toimintatutkijan roolia konsultoivan asiantuntijan, tutkijan ja tutkittaville tasavertaisen toimijan välimaastossa. Näiden roolien yhteen sovittaminen tekee toimintatutkijan työstä haasteellista.

5.2 Saarioinen Oy:n ja sen henkilöstökehittämisjärjestelmän kuvaus

Saarioinen Oy on noin 2100 ihmistä työllistävä ruokateollisuuden tunnettu toimija. Kyseisen konsernin henkilöstörakenne on työntekijävaltainen, sillä yli 80 prosenttia Saarioisen työntekijöistä toimii varsinaisen tuotantoprosessin funktioissa. Konsernissa työskentelevistä noin 60 prosenttia on naisia. Keskiverto Saarioisten työntekijä on 42-vuotias ja hän on ollut konsernin palveluksessa noin 11 vuotta (Liite 1).

Henkilöstön kehittäminen on Saarioisissa monipuolista. Saarioisilla on erityisesti panostettu systemaattiseen tutkintopohjaiseen elintarvikealan koulutukseen. Yrityksessä suoritetaan jatkuvasti erilaisia elintarvikealan perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. Yleisesti ottaen Saarioinen Oy:ssä järjestetään työntekijöille sekä sisäistä, ulkoista että omaehtoista koulutusta. Johtamisosaamista puolestaan kehitetään esimiesvalmennuksilla (Liite 1).

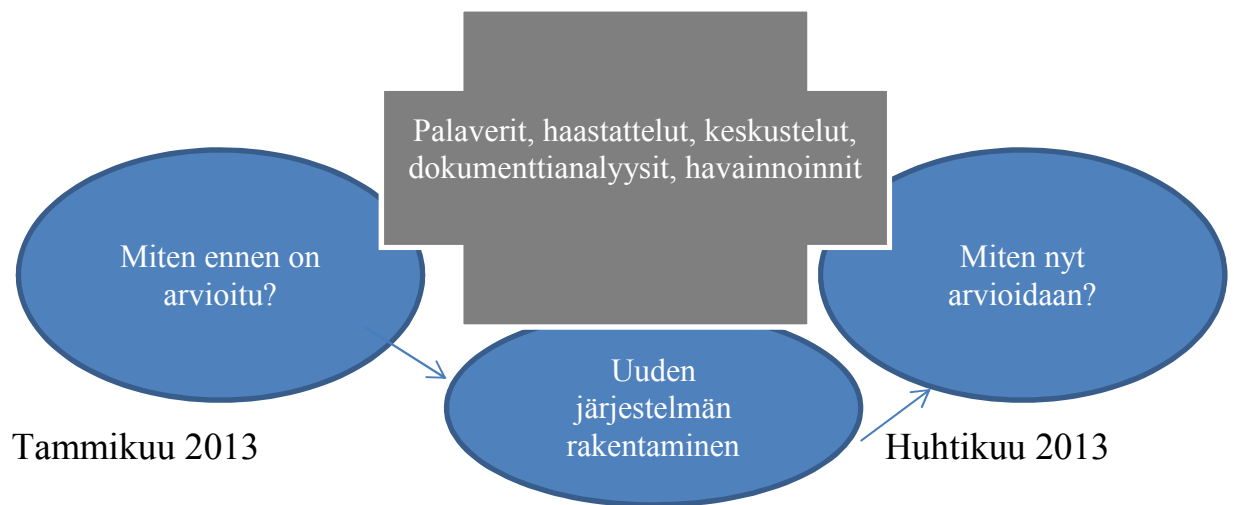
Saarioisten henkilöstön kehittäminen kulminoituu HR – päällikön, henkilöstön kehittäjän ja HR – assistentin toiminnallisten funktioiden kokonaisuuteen. Kyseisessä interventiossa toimintatutkijan tehtävänä on erityisesti fasilitoida henkilöstökoulutusten arviointijärjestelmän rakentamista, jolloin organisaatiossa tutkimus ilmentyy erityisesti vahvana yhteistyönä henkilöstön kehittäjän kanssa.

5.3 Toimintatutkijana Saarioinen Oy:n HR - yksikössä

Tutkimus on käynnistetty vuoden 2013 alussa ja toimintatutkimuksen osuus on saatettu päätökseen huhtikuun 2013 lopussa. Tutkimusaineistoina kyseisessä interventiotutkimuksessa käytetään HR – osaston haastatteluita (Liite 1), erilaisia vaikuttavuuden arviointiin perustuvia dokumentteja (Liite2), koulutussuunnittelun palaverieita ulkoisen koulutuksenjärjestäjän kanssa (Liite 3), sekä tutkijan pitämää päiväkirjaa työskentelystä henkilöstön kehittäjän ja HR – päällikön kanssa (liite 1). Tarkemmin aineistoihin viitataan ja niitä eritellään osioissa 5.4 – 5.6. Tutkimus esitetään toimintatutkimuksellisesti perinteisesti järjestelmän nykytilanteen ja intervention aikaansaamien muutosten suhteen. Kuvio 9 (s.49) kuvaa tätä prosessia.

Toimintatutkimuksessa lähestytään nykyistä henkilöstökoulutuksen arviointijärjestelmää ja muutostekijöitä HR- osaston vaikuttavuuden arviointijärjestelmän perusolettamusten, johtamisen, operatiivisten arviointifunktioiden ja arvioinnin strategisen kokonaisuuden näkökulmasta. Tutkija on itse päätenyt näiden tekijöiden havainnointiin, tutkimiseen ja kehittämiseen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Kyseisillä tekijöillä pyritään havainnoimaan vaikuttavuuden arviointijärjestelmän rakentumista arvioinnin taustalla olevista perusolettamuksista operatiiviseen arviointitiedon keräämiseen asti. Kokonaisuutena tutkimus valottaa

koulutuksen arviointitekijöiden suhdetta kokonaisvaltaiseen koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen jälkikäteisen evaluoinnin lisäksi.



Kuvio 9. Toimintatutkimuksen eteneminen tutkimusyksikössä

Tutkimus on alkanut 18.1.2013 palaverissa HR- päällikön kanssa. Huhtikuun 23. päivä on puolestaan ollut toimintatutkimuksen merkeissä viimeinen tutkimustulosten läpikäynti HR – päällikön, henkilöstön kehittäjän ja tutkijan välillä. Tutkijan roolit toimintatutkimuksen aikana ovat vaihdelleet haastattelijan ja tiedonhankkijan tehtävistä muutosagentin ja konsultin rooleihin (Liite 1).

5.4 Lähtökohdat tutkimukselle: olemassa oleva arviointijärjestelmä

Toimintatutkimuksen ensimmäisenä vaiheena on ollut olemassa olevan arviointijärjestelmän hahmottaminen. Arviointijärjestelmän tutkiminen on aloitettu avoimilla haastatteluilla HR – päällikön ja henkilöstön kehittäjän kanssa 8.2.2013, sekä erilaisten arviointilomakkeiden dokumenttianalyysillä. Haastattelukysymykset ja arviointilomakeaineistot ovat tutkimuksen liitteenä (Liite 1 & Liite 2).

Avainhenkilöiden (HR – päällikkö ja henkilöstön kehittäjä) haastatteluissa on alusta asti noussut selvästi näkemys koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin haasteellisuudesta. Lähtökohtana onkin ollut kyseisen tutkimuksen avulla muodostaa jonkinlaisia työkaluja ja ajattelun välineitä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin ja kehittämisen avuksi.

Henkilöstön kehittäjän mukaan arviointijärjestelmän rakentamisen tukemiseksi organisaatiossa tarvitaan sekä keinoja että resursseja. Toimintatutkimuksen tavoitteeksi onkin tässä vaiheessa asetettu joidenkin arviointitiedollisten keinojen ja diskursiivisten ajattelumallien rakentaminen koulutuksen vaikuttavuuden kehittämiseksi. Samalla on todettu, että arviointijärjestelmän kehittyessä kyetään mahdollisesti vapauttamaan paremmin organisatorisia resurssejakin arviointitiedon tuottamiseen (18.1.2013 & 8.2.2013, Liite 1).

5.4.1 Arviointi operatiivisesta näkökulmasta

Tässä tutkimuksen osassa on haluttu vastauksia siihen, miten koulutusten arviointi on konkreettisesti kohdeorganisaatiossa suoritettu. Tässä analysoidaan Kirkpatrickin arviointitasojen mukaan seuraavaa kysymystä:

- 1) mitä arviointipalautetta on kerätty?

HR – päällikkö ja henkilöstön kehittäjä:

”Olemme kysyneet, miltä koulutus tuntui ja mikä on koulutuksessa hyvää tai huonoa. Oppimiseen ja reaktiiviseen palautteeseen arviointimme on keskittynyt. Aika perinteinen ja yleisesti käytetty koulutuksen jälkikäteinen arviointimalli on siis ollut ” (8.2.2013, 15.2.2013 & 18.4.2013, Liite 1)

Kyseisen tutkimustehtävän ratkaisemiseksi tutkija on analysoinut henkilöstön kehittäjän ja HR- päällikön ajatuksia arvioinnin toteuttamisesta. He ovat käyneet myös läpi joitakin viimeisimpiä koulutuksen arviointidokumentteja. Henkilöstön kehittäjän ja HR - päällikön mukaan nämä lomakkeet kysymyksineen vastaavat sisällöltään hyvin yleistä koulutuksen arviointilomakkeen muotoa, joten sisällön näkökulmasta ne ovat edustava otos organisaation keräämästä arviointipalautteesta. Tästä johtuen tutkimuksen dokumenttianalyysi on jäänyt muutaman arviointilomakkeen varaan. Viiden arviointilomakkeen kysymyksiä on tutkimuksen liitteenä. Arviointilomakkeet koostuvat sekä ulkoisten kouluttajien keräämästä palautteesta että Saarioisten omista koulutuksen arvioinnin kaavakkeista. Lomakkeiden perusteella voidaan vetää johtopäätökset, että yleisesti ottaen koulutuksen arviointi on näissä kehittämishankkeissa perustunut

vahvasti reaktiivisen palautteen keräämiseen Kirkpatrickin tason 1 mukaisesti. Oppimiseen liittyviä kysymyksiä lomakkeista löytyy myös, mutta siirtovaikutusten ja työkäyttämisen muutosten arviointikeinot ovat jo harvinaisia kyseisissä aineistoissa (Liite 1 & Liite 2).

Henkilöstön kehittäjä 22.2.2013 (Liite 1):

”Olemme saaneet usein ihan hyvää palautetta kysymyksiin, joita olemme kysyneet. Samoja asioita ulkoiset koulutuksenjärjestäjät ovat myös koulutuksista halunneet tietää. On totta, että koulutuksen kokonaisvaikuttavuuden kannalta kysymyksemme eivät aina ole olleet kovin tarkoituksenmukaisia”

5.4.2 Perusolettamukset vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista

Tässä tutkimusosiossa on haluttu vastauksia henkilöstön kehittäjältä seuraavaan kysymykseen vaikuttavuuden arvioinnin perusolettamusten havainnollistamiseksi:

- 1) Mitä on mielestäsi koulutuksen vaikuttavuus ja sen arviointi?

Henkilöstön kehittäjä 17.4.2013(Liite 1):

Henkilöstön kehittäjän mukaan teknisten koulutusten arviointi ei ole tuntunut vaikealta. Tiedollisiin ja asenteellisiin koulutuksiin on organisaatiossa yleisesti suhtauduttu eri tavoin.

”Muun kuin teknisen koulutuksen arviointi ja vaikuttavuuden kehittäminen on kieltämättä vaikeaa.”

Tämä on tutkijan tulkinnan mukaan vaikuttanut arviointijärjestelmän rakentamiseen koulutuksen jälkeistä reaktiivista palautetta mittaavaksi kokonaisuudeksi, kun ei ole ollut yksinkertaisesti työkaluja kehittää arviointia muista lähtökohdista. Koulutuksen tavoitteina on aina ollut työn ja organisaation strateginen kehittäminen, mutta tarkkaan muotoiltuja ohjelmia näihin tavoitteisiin pääsemiseksi ei ole osattu rakentaa. Jollain

tasolla koulutuksen ja vaikuttavuuden arvioinnista sekä ohjauksesta onkin tutkijan ja henkilöstön kehittäjän mukaan puuttunut tarkkojen visioiden ja ohjelmalogiikan mukaisten ”jos – niin ” väitteiden muotoilu (Liite 1).

Henkilöstön kehittäjä 8.2.2013 & 22.2.2013 (Liite 1):

”Koulutuksen eri vaiheiden arviointi on kieltämättä ollut puutteellista, vaikka aina koulutukset perusteellisesti suunnitellaan. Tässä kokonaisvaltaisessa arvioinnissa on ollut niin tiedollisia kuin resurssienkin puutetta. Kehitettävää kokonaisvaltaisessa arvottamisessa ja arvioinnissa on ”

5.4.3 Arviointi johtamisen näkökulmasta

Kyseisessä tutkimusosiossa on haluttu seuraaviin kysymyksiin vastauksin koulutusprosessin ohjauksesta ja johtamisesta:

- 1) Kuinka koulutusosapuolia on ohjelmateorian periaatteilla ja arvioinnin systemaattisella logiikalla ohjattu koulutuksen päämääriin ja visioituun tahtotilaan?

Edellinen tutkimuskysymys arvioinnin ja vaikuttavuuden perusolettamuksista antoi tutkijalle osittain jo vastauksen tämänkin kysymyksenasettelun problematiikkaan. Yleisesti ottaen henkilöstön kehittäjä näkee koulutuksesta puuttuneen sisäisen logiikan tavoitteisiin ohjaamiseksi. Koulutuksen tavoitteiden muotoilu on hänen mukaan toteutettu yleisesti strategisella tasolla, mutta konkreettisten operatiivisten tavoitteiden asettaminen koulutukseen osallistuville on ollut jossain määrin puutteellista (17.4.2013, Liite 1). HR – päällikkö on tukeutunut tähän näkemykseen (18.4.2013, Liite 1).

Tutkijan tulkinnan mukaan tämän johdosta koulutuksen arviointia ei ole kyetty Pinedan (2009) mukaisesti ohjaamaan pedagogisesti nykytilanteesta haluttuun tahtotilaan. Tämä on puolestaan johtanut kokonaisvaltaiseen arviointisuunnitelman puutteeseen ja helposti saatavan reaktiivisen palautteen keräämiseen.

Henkilöstön kehittäjä 27.3.2013 (Liite 1)

”Strategisesti muotoiltuihin koulutustavoitteisiin on aina panostettu. Koulutusohjelman operatiivinen ohjaus arvioinnin näkökulmasta ei kuitenkaan ole aina perustunut näiden tavoitteiden havainnollistamiseen.”

5.4.4 Arvioinnin kokonaisvaltaisuus

Viimeisimpänä arviointijärjestelmän hahmottamisen keinona tutkija on halunnut määrittää arvioinnin kokonaisvaltaisuutta. Tätä on selvitetty seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

- 1) Kuinka näette koulutuksen arvioinnin kokonaisvaltaisuuden; onko arviointia toteutettu koulutusta ennen, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen?

Edelliset kysymyksenasettelut vastauksineen ovat antaneet taas jo osittain vastauksen tähänkin problematiikkaan. Henkilöstön kehittäjän mukaan koulutuksen arviointi on ollut vahvasti jälkikäteistä. Koulutuksen kokonaisvaltainen arviointi ja koulutuksen sisällöllinen kehittävä arviointi on puuttunut arviointitietämyksen ja arviointiin käytettävien resurssien ollessa puutteellisia. (Liite 1)

Henkilöstön kehittäjä 22.2.2013(Liite 1):

”Arviointi on ymmärretty jälkikäteisenä arviointina ja suunnittelu suunnitteluna. Tämä arviointikokonaisuuden ymmärtäminen on avannut uusia näkemyksiä koulutuksen arvojen, arvottamisen ja arvioinnin määrittämisen välillä”

5.4.5 Yhteenveto olemassa olevasta arviointijärjestelmästä

Niin kuin aiemmin todettua, on olemassa oleva arviointisysteemi perustunut vahvasti koulutettavien reaktiivisen palautteen keräämiseen (Liite 1). Arviointisysteemin pedagogisessa ohjauksessa, kokonaisvaltaisen arvioinnin johtamisessa ja koulutusten sisäisen ohjelmalogiikan rakentamisessa on tutkijan tulkinnan mukaan ollut selvästi

puutteita. Tämä on kuitenkin tutkijoiden mukaan hyvin tyypillistä henkilöstön kehittämisen funktiossa. Arviointi kun ollut koulutuksen yksittäisten tekijöiden mittaamista, voidaan miettiä onko arvioinnin funktiota ollut edes tarkoituksenmukaista kutsua arviointijärjestelmäksi.

Tämän koulutuksen arviointisysteemin lähtökohtien määrittäminen on ollut oleellista toimintatutkimuksellisen intervention mahdollistamiseksi. Tutkimusaineistoina kyseisessä osioissa on toiminut kirjallisten arviointidokumenttien lisäksi Saarioinen Oy:n HR – päällikkö ja henkilöstön kehittäjä, jotka ovat pääosin vastuussa koulutusten suunnittelu- ja arviointitiedon tuottamisesta. Näistä lähtökohdista on lähdetty luomaan koulutuksen arvioinnin uudelleen strukturointia yhdessä henkilöstön kehittäjän kanssa. Tavoitteena on ollut kehittää edellä määriteltyjä koulutuksen arvioinnin kokonaisvaltaisuutta, arviointijärjestelmän johtamista ja operatiivista arvioinnin toteuttamista hakemalla eri vaihtoehtoja koulutusjärjestelmän perusolettamusten muuntamiseksi (14.3.2013, Liite 1).

5.5 Interventio kaksikehäisen oppimisen näkökulmasta

Tavoitteeksi toimintatutkimukselle on siis asetettu erilaisten mahdollisuuksien kartoittaminen koulutuksen arvioinnin kehittämiseksi. Tavoitetilaksi tutkija ja henkilöstön kehittäjä ovat asettaneet koulutuksen arvioinnin kehittämisen systemaattista arviointitietoa tuottavaksi ja integroidusti johdetuksi arviointijärjestelmäksi. Tämän tavoitteen saavuttaminen on vaatinut erilaisten koulutuksen arvioinnin näkökulmien esittämistä, ja arvioinnista vastaavan henkilöstön kehittäjän arvioinnin perusolettamusten ja arvojen käsitteellistämistä. Henkilöstön kehittäjän kanssa käydyt erilaiset haastattelut, keskustelut ja konsultoinnit ovat olleet intervention aikaansaamisen taustalla (Liite 1).

Toimintatutkimuksessa tutkija on henkilöstön kehittäjän kanssa lähestynyt kaksikehäisen oppimisen näkökulmasta arviointijärjestelmän kehittämistä. Kyseisessä kontekstissa Argyriksen (1976) määrittelemä yksikehäinen oppiminen muodostaa pohjan koulutuksen arvioinnin tehostamiselle, mutta kaksikehäisen oppimisen avulla voidaan puolestaan kyseenalaistaa ja muuttaa arviointia koskevia perusolettamuksia

arviointijärjestelmän kehittämiseksi. Uuden arviointisysteemin rakentamiseksi henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden kompleksisuus on myönnetty tutkijan ja henkilöstön kehittäjän välillä. Uudeksi arviointitiedon rakentamisen lähtökohdaksi on kuitenkin otettu olettaen siitä, että vaikuttavuutta, tai ainakin joitain vaikuttavuuden avaintekijöitä on tästä kompleksisuudesta huolimatta mahdollista monipuolisesti arvioida. Tämän lähtökohdan hyväksyminen on puolestaan johtanut erilaisten arviointimahdollisuuksien kehittämiseen (Liite 1).

Konkreettisesti uuden arviointisysteemin avaintekijöiden löytäminen on alkanut 8.2.2013 palaverissa HR – päällikön ja henkilöstön kehittäjän kanssa. Tuolloin tutkija kävi näiden tahojen kanssa erilaisia arviointitiedon kehittämisen lähtökohtia ja teoreettisia malleja, jolloin henkilöstön kehittäjän ja HR- päällikön näkemys koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista työikäytymisen muutoksen diskurssina jäsenyi. Tämä oli merkittävä askel uuden järjestelmän kehittämiseen ja arvioinnin perusolettamusten muuntumiseen (Liite 1).

5.6 Uuden arviointisysteemin jäljillä

Toimintatutkimuksen aikana rakennettu muutos perustuu siis siirtovaikutusten ja työikäytymisen muutoksen diskurssin esiin nostamiseen arviointijärjestelmän rakentamisessa. Palaverissa helmikuun alussa 2013 henkilöstön kehittäjä on todennut näin:

Henkilöstön kehittäjä 8.2.2013 (Liite 1):

”Tuo työikäytymisen muutoksen arviointi kuulostaa hyvältä, sillä oppimista ja reaktioiden arviointia olemme suorittaneet. Ja pääosin se on ollut reaktioiden arviointia. Organisatorisen tuloksen arviointi on puolestaan liian vaikea lähtökohta. Kehitetään näkökulmia tuohon työikäytymisen muutoksen arviointiin”

Tämä ajatus nousi henkilöstön kehittäjän tutustuessa tutkijan kokoamaan vaikuttavuuden arvioinnin alustavaan teoreettiseen viitekehukseen. Tämän jälkeen Saarioinen Oy:n suuntaus suuren esimiesvalmennuskokonaisuuden arvioinnissa onkin

ollut keskittyä koulutuksen arviointiin Kirkpatrickin tason kolme mukaisesti. Tällöin vanhan järjestelmän reaktiivista palautteen keräämistä ja oppimisen tekijöiden huomioonottamista ei ole tarkoituksenmukaista sivuuttaa kokonaan, vaan suunnata pääpaino oppimisen sovellettavuuteen.

Työkäyttäytymisen muutoksen paradigman ottaminen arviointitietämyksen tuottamisen keskiöön on kehittänyt vaikuttavuuden arviointijärjestelmää monesta näkökulmasta. Henkilöstön kehittäjän mukaan siirtovaikutuksiin (= työkäyttäytymiseen) suunnatulla arviointijärjestelmän rakentamisella voidaan vaikuttavuutta analysoida konkreettisemmin koulutusta ennen, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen. Vanhan järjestelmän mukainen reaktiivisen palautteen kerääminen ja osittainen koulutuksellisten visioiden ja tahtotilojen puuttuminen, tai ainakin niiden heikko eksplisiittinen viestintä, on jättänyt koulutuksen ohjauksen arviointijärjestelmän näkökulmasta hajanaiseksi (Liite 1).

Kokonaisvaltaisen huomion kiinnittäminen työkäyttäytymisen kehittämiseen antaakin kyseisessä valmennuskokonaisuudessa koulutuksen suunnitteluun (ennakkoarviointiin), pedagogiseen ohjaukseen ja johtamiseen paremmat lähtökohdat kuin huomion kiinnittyessä Kirkpatrickin tasoille yksi tai kaksi. Tason neljä (organisatorisen tuloksen) arviointitietoa puolestaan koulutusta ohjaavaksi eksplisiittiseksi tavoitetilan rakenteeksi ei ole valittu, sillä keinot sen mittaamiseksi tuntuvat vielä vaativimmilta, kuin siirtovaikutusten arvioinnissa. Näin ollen koulutustahojen ohjaaminen tason neljä arviointitiedolla ja sen mukaisella visiolla ei ole tuntunut lähtökohtana mielekkäältä, sillä koulutettavien vaikutusmahdollisuudet työkäyttäytymisen muutokseen tuntuvat todellisimmilta ja konkreettisesti paremmin havainnoitavilta, kuin organisatoristen tulostekijöiden havainnointi koulutussisältöjen näkökulmasta. Seuraavaksi tutkimuksessa tarkastellaan tarkemmin työkäyttäytymisen muutosten ja siirtovaikutusten tavoitteille pohjautuvaa uutta arviointidiskurssia. Tarkastelu etenee vaikuttavuuden ja arviointitiedon perusolettamusten näkökulmasta, arviointijärjestelmän johtamisen ja koulutusosapuolten ohjauksen perspektiiviin, sekä arvioinnin kokonaisvaltaisuuden ja arvioinnin operatiivisen toteuttamisen näkökulmaan.

5.6.1 Perusolettamukset vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista

Uuden arviointijärjestelmän rakentaminen Kirkpatrickin arviointitason kolme mukaisesti on johtanut henkilöstön kehittäjän ajattelussa oleellisiin muutoksiin arvioinnin ja vaikuttavuuden perusolettamusten näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä tässä osioissa on kartuttaa tietoa tästä problematiikasta seuraavan kysymyksenasettelun avulla:

- 1) Onko työkäyttäytymisen muutoksen diskurssin nostaminen keskiöön on muuttanut ajattelutapaa koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista, miten?

Henkilöstön kehittäjän mukaan siirtovaikutusten arvioinnin korostaminen on johtanut koulutuksen näkemiseen vaikuttavuuden kannalta oleellisten, mutta määriteltävien tekijöiden perspektiivistä. Tällä hän tarkoittaa, että työkäyttäytymisen muutoksen analysoinnin avulla koulutuksen arviointi kehittyi reaktioiden tai oppimisen mittaamisesta organisatorisen hyödyn kannalta merkittävämpiin tekijöihin. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei koulutuksen arviointia toteutettaisi jatkossakin osittain reaktiivisen ja oppimisen palautteen keräämisen muodossa. Pääpaino tulee kuitenkin strategisesti siirtymään koulutuksen kokonaisvaltaiseen arviointiin työkäyttäytymisen muutosten määrittämisen diskurssin pohjalta (12.4.2013, Liite 1).

5.6.2 Arviointijärjestelmä operatiivisesta näkökulmasta

Uuden arviointijärjestelmän kannalta on oleellista kuvata, miten toimintatutkimus on todellisuudessa vaikuttanut organisaation henkilöstöyksikön tapaan tuottaa koulutuksen arviointitietämystä. Oleellisin kysymys lienee:

- 1) Onko arviointijärjestelmä todella muuttunut?

Kyseinen esimiesvalmennuksen arviointilomake (s. 59) kuvaa uutta arvioinnin operatiivista rakennetta, joka on luotu HR – yksikön ja tutkijan yhteistyössä organisaation suuren esimiesvalmennuskokonaisuuden arviointiin. Se on tämän

kappaleen lopussa. Erityisesti työkäyttäytymisen muutoksen nostaminen arvioinnin keskiöön on kehittänyt koulutusta edeltävää arvioinnin suunnittelua. Henkilöstön kehittäjän mukaan arviointitietoa kyetään työkäyttäytymisen muutoksen perspektiivistä ohjatumminkin kohdentamaan tarkoituksenmukaisille arviointitahoille (12.4.2013, Liite 1). Lisäksi se antaa mahdollisuuksia koulutuksen päämääriin sitouttamiseen, kun on olemassa selvä organisatorinen ja helposti viestittävä tahtotila.

Esimiesvalmennukseen muotoiltu arviointilomake (s. 59) on sisällöltään yksinkertainen ja helposti operoitavissa, mutta tutkijan ja henkilöstön kehittäjän mukaan strategisesti oikeisiin asioihin painottuva (12.4.2013, Liite 1). Arviointikaavake jaetaan koulutukseen osallistuville ennen koulutusta ja siinä kerrotaan yksinkertaisesti koulutuksen päämäärät. Pedagogisesti sillä ohjataan koulutettavia miettimään koulutussisältöjen mukaisesti omaa työkäyttäytymistään ennen koulutusta, koulutuksen aikana, ja sekä välittömästi että välillisesti koulutuksen jälkeen. Tämä on selvä muutos aiempaan arviointijärjestelmään nähden. Lisäksi Saarioinen Oy aikoo painottaa tulevaisuudessa koulutuksissaan tämän suuntauksen mukaisesti erityisesti organisaation sisäistä arviointijärjestelmää toiminnan kehittämisessä, eikä nojautu ulkopuolisten kouluttajien keräämään reaktiiviseen palautetietoon koulutuksen laatua kehitettäessä (8.2.2013, Liite 1). Näin pyritään kaventamaan Robinsonien (1989) esittämää työn vastaavuuksien ja koulutussisältöjen suhdetta ohjaamalla kokonaisvaltaisesti koulutuksen arvioinnin ja arvottamisen prosessia integroidummin organisaation sisällä. Tällä pyritään kehittämään kokonaisvaltaisesti johtajuutta koulutusprosesseissa.

TUTKIJAN JA HR – YKSIKÖN KEHITTÄMÄ ESIMIESVALMENNUKSEN ARVIOINTILOMAKE

Yleistä esimiesvalmennuksen kokonaisuudesta:

Saarioisilla on edellisen henkilöstötutkimuksen ja strategisten tavoitteiden perusteella kartoitettu Saarioislaisten näkemyksiä hyvästä esimiestyöstä. Tästä kartoitustyöstä syntyivät Saarioisten johtamisen periaatteet, jotka kuvastavat sitä tahtotilaa, jota Saarioisissa asetamme esimiestyölle. Esimiestyötä ryhdytään nyt kehittämään ja seuraamaan näiden periaatteiden mukaisesti.

- ➔ Esimiesvalmennus muodostuu uusista tiedoista, taidoista ja asenteista, nämä muuntuvat työkäyttäytymisen muutoksiksi vain oman ajattelutyön ja soveltamisen kautta*
- ➔ Työkäyttäytymisen muutos = Mitä koulutuksen sisältöjä pystyn suoraan/viiveellä soveltamaan uudella tavalla työhöni esimiehen roolissa*

Kysely

Mieti näitä asioita ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen

Lue esimiestyön teesit ajatuksella ja mieti:

- Kuinka voin toimia Saarioisten johtamisen periaatteiden mukaisesti arjessa?*
- Kuinka voin soveltaa koulutuksen sisältöjä työhöni?*
- Kysyn, arvioin ja haastan kouluttajaa tarvittaessa: miksi tämä oleellista omassa esimiestyössäni*

Kysely, 1.moduuli, Esimiehenä toimiminen

- 1) Koulutus nro 1 esimiehenä toimiminen: miten minun tulee valmistautua koulutukseen ja toimia koulutuksessa, jotta edelliset tavoitteet täyttyvät*

Tutustu koulutuksen sisältöön, mieti:

- mitkä ovat esimiesroolini eri suhteissa (alaisiin, johtoon, kollegoihin)*
- miten suhteutan oman persoonani näihin eri rooleihin*

- jos en kykene soveltamaan johtuuko:
a) koulutussisällöstä (miksi, miten?)
b) omasta itsestäni (miksi, miten?)*

5.6.3 Arviointijärjestelmä johtamisen näkökulmasta

Muutoksen näkökulmasta tutkimuksessa on erityisesti haluttu tietoa siitä, onko strategisen painopisteen siirtyessä siirtovaikutusten arviointiin kyetty hallitsemaan arviointiprosessin johtamisen kokonaisuutta laadukkaammin. Tätä eritellään seuraavan kysymyksen avulla:

- 1) Onko työkäyttäytymisen muutosten diskurssi luonut prosessijohtamisen työkaluja arviointisysteemiin?

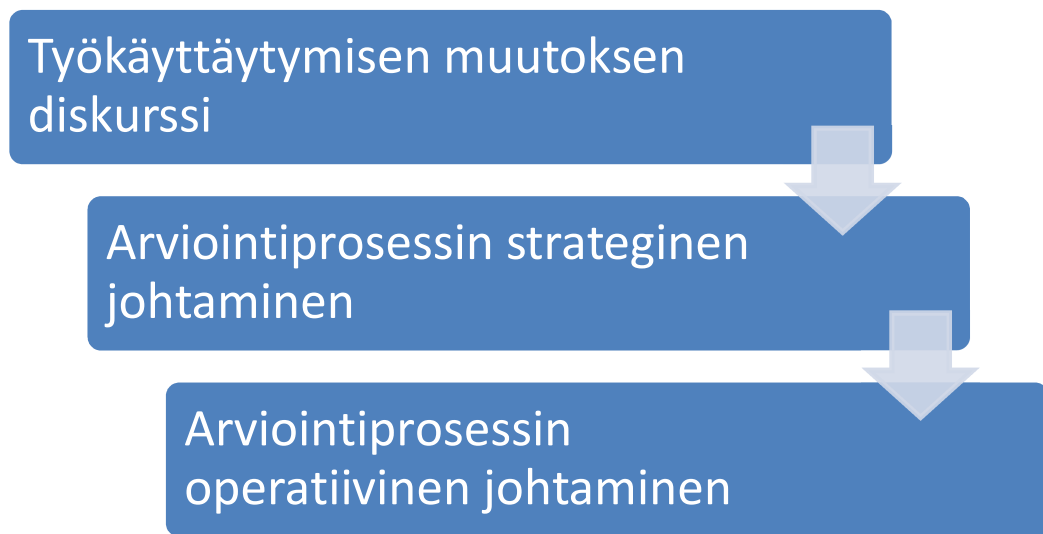
Saarioinen Oy:n henkilöstökehittäjä 2.4.2013 (Liite 1):

”Tässä vaiheessa osataan sanoa, että työkäyttäytymisen muutoksen diskurssiin nojautuessa kyetään koulutuksen osapuolia ohjaamaan organisoidummin etukäteisarvioinnilla määriteltyihin koulutustavoitteisiin. Eli johtamisen näkökulmasta lähtökohta on ainakin parempi kuin aikaisemmassa arviointisysteemissä. ”

Työkäyttäytymisen muutoksen visioidulla tahtotilalla kun kyetään edellä esitellyn mukaisesti aktivoimaan koulutettavia oleelliseen vaikuttavuuden tekijään, eli rakentamaan työkäyttäytymistään konstruktivisesti työn ja koulutuksen välisessä suhteessa. Koulutuksenjärjestäjän suhteen työkäyttäytymisen muutoksen tavoitetila on puolestaan selkeyttänyt entisestään konkreettisten ja toiminnallisten koulutusmuotojen vaatimista. Näin ollen kuvion 8 (s. 45) mukaisesti konkreettisten odotusten ja ohjelmalogiikan muotoilu työkäyttäytymisen muutoksen diskurssin perspektiivistä helpottaa psykologisten sopimusten, odotusten tuoton ja pedagogisen ohjauksen tekijöiden eksplikointia koulutustahojen välillä.

Näin ollen työkäyttäytymisen muutoksen tuominen arviointisysteemin keskiöön on auttanut henkilöstön kehittäjää jäsentämään koulutusprosessia kokonaisuudessaan koulutuksen osallistujien roolien, vastuiden ja odotusten suhteen. Tämän avulla näiden tekijöiden mukaista tahtotilaa kyetään määrittämään eksplisiittisemmin. Lisäksi arvioinnin kehittäminen siirtovaikutusten näkökulmasta on lisännyt mahdollisuuksia kokonaisuuden johtamiseen aiemmin käsiteltyihin perusprosessien eli suunnittelun, päätöksenteon ja toiminnan tarkkailun näkökulmista.

Kuvio 10 kuvaa arviointiprosessin kokonaisjohtamista. Kyseisessä kuviossa työkäyttäytymisen muutoksen diskurssin kuvataan tuottaneen muutoksia niin arviointiprosessin strategiseen kuin operatiiviseenkin johtamiseen. Arviointiprosessin strategisella johtamisella tässä kontekstissa tarkoitetaan sitä, mitä arviointitietämystä tuotetaan: mikä on arviointitiedon rooli koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta. Tämä puolestaan on vaikuttanut siihen miten konkreettisesti tuotetaan arviointitietämystä (arviointiprosessin operatiivinen johtaminen).



Kuvio 10. Arviointiprosessin johtaminen

5.6.4 Arviointijärjestelmän kokonaisvaltaisuus

Tässä osioissa tarkastellaan koko tutkimuksen kannalta perustavanlaatuisinta kysymystä:

- 1) Onko tutkimuksellinen interventio kehittänyt koulutuksen arviointijärjestelmää etukäteisarvioinnin ja jälkikäteisen arvon määrittämisen kokonaisuutena?

Tutkijan ja Saarioinen Oy:n henkilöstökehittäjän mielestä tutkimus on antanut ehdottomasti työkaluja kokonaisvaltaisen arviointijärjestelmän kehittämiseen (17.4.2013). Niin kuin aiemmissa osioissa uuden arviointijärjestelmän osalta eriteltiin, on henkilöstökoulutuksen arvioinnin keskittyessä koulutuksen siirtovaikutuksiin

mahdollistunut koulutuksen vaikuttavuuden käsitteellinen kehittäminen monivaiheisena prosessina. Kun koulutuksesta haluttava arviointitieto on saatu kohtaamaan koulutuksen tavoitellut päämäärät, on koulutuksen ohjaaminen ja monitasoinen tarkastelu strategisesti ja operatiivisesti mahdollistunut. Aiemmin koulutuksen etukäteisarviointi ja jälkikäteinen arvon määrittäminen tapahtui eri käsitteillä. Tällöin esimerkiksi etukäteisarvioinnin arvottavaksi tekijäksi oli määritelty joku strategisen tason kehitysaskel (esimerkiksi työhyvinvoinnin kehittäminen) ja jälkikäteinen koulutuksen arviointi perustui puolestaan reaktiiviseen palautteeseen. Tämän takia koulutuksen arvottaminen ja päämäärien asettaminen ei vastannut koulutuksesta saatua arviointitietämystä. Nykyisessä järjestelmässä nämä ovat kehittyneet samaksi siirtovaikutusten tekijäksi, jolloin koulutuksen kokonaisarvioinnin koherenttius ja eri arviointitekijöiden integraatio on järjestelmällisemmin muotoiltu.

5.6.5 Yhteenvetoa uudesta arviointijärjestelmästä

Uuden arviointijärjestelmän muotoilu on tutkimuksessa toteutettu systemaattisesti yhteistyössä Saarioinen Oy:n henkilöstökehittäjän kanssa. Uutta arviointijärjestelmää on pohjustettu tutkimalla olemassa olevan arviointisysteemin tekijöitä ja muodostamalla koulutuksen kokonaisvaltaisen arvioinnin malleja eri tieteellisistä teorioista ja tutkimuksista. Kirkpatrickin (1959) nelitasoisen arviointiteorian hyödyntäminen on ollut järjestelmän muotoilussa keskiössä. Kirkpatrickin tasojen yksi ja kaksi löytäminen tutkittavan organisaation vanhoista arviointilomakkeista auttoi siirtämään huomioita työkäyttämisen muutoksen tekijöihin. Brinkerhoffin (1988) huomiot koulutussuunnittelun tärkeydestä arvioinnissa ovat puolestaan edistäneet uuden arviointijärjestelmän rakentamista yhdistämällä Kirkpatrickin koulutuksen jälkikäteistä arviointiteoriaa etukäteisarvioinnin malleihin (Liite 1).

Kokonaisuudessaan Kirkpatrickin (1959) ja Brinkerhoffin (1988) malleja on puolestaan analysoitu Pinedan (2009) ajatusten pohjalta koulutuksen pedagogisen ohjauksen ja Yukl:n (2007) tunnettujen johtamisen funktioiden viitekehyksessä. Näiden teorioiden kokonaisuutena tutkija on tukenut tutkittavaa organisaatiota rakentamaan omaa, uudenlaista koulutusten arviointijärjestelmää. Saarioinen Oy:n henkilöstön kehittäjän mukaan uusi arviointijärjestelmä ja toimintatutkimus itsessään ovat tuottaneet

kokonaisvaltaisesti uudenlaisia ajattelutapoja, lähestymistapoja ja toimintamallia koulutuksen vaikuttavuuden ja sen arviointiprosessin rakentamiseen (17.4.2013, Liite 1). Tässä uudessa järjestelmässä keskeistä on koulutuksen siirtovaikutusten eli työkäyttäytymisen muutoksen tekijöiden painottaminen ja arvottaminen koulutuksen eri vaiheiden ja prosessien arvon määrittämisessä.

Empiirisen tutkimusosion alussa määrittelin kysymykset mitä, miksi ja miten kartoittamisen arvoisiksi tekijöiksi vaikuttavuuden arviointijärjestelmän rakentumisen näkökulmasta. ”Vanhassa ja uudessa” järjestelmässä vastaukset eroavat seuraavalla tavalla:

1) mitä arvioidaan?

- vanha järjestelmä: reaktioita ja oppimista
- uusi järjestelmä: työkäyttäytymisen muutoksia

2) miten arvioidaan?

- vanha järjestelmä: arviointilomakkeella koulutuksen jälkeen
- koulutuksen etukäteisarvioinnilla, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen

3) miksi arvioidaan?

- vanha järjestelmä: saadaksemme jotain tietoa koulutuksen hyödyllisyydestä
- uusi järjestelmä: kehittääksemme koulutuksen arviointiprosessia kokonaisuudessaan

Näin ollen uusi arviointijärjestelmä pyrkii koulutusprosessin kokonaisvaltaiseen strategiseen ohjaamiseen monipuolisten arviointikeinojen avulla. Kyseisessä tutkimuksessa oleellista on ollut tarkastella henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta monitasoisten vaikutteiden kokonaisuutena, eikä vain organisatorisena vaikuttavuutena (tulos). Tämän järjestelmän muotoiluun on päästy kyseisen toimintatutkimuksen avulla, ja kehittämistyön tuotoksiin on niin tutkija kuin Saarioinen Oy:n henkilöstön kehittäjäkin tyytyväinen (17.4.2013).

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Toimintatutkimusta ei voi määrittää vain muutosta yrittäväksi tutkimusasetelmaksi tai lähestymistavaksi. Toimintatutkimuksessa pikemminkin annetaan yleensä lupaus paremmasta huomisesta. Tutkimuksen hyötyä voidaan siten arvottaa sen mukaan, onko tutkimus kyennyt tämän lupauksen mukaisen muutoksen aikaansaamiseen. Toimintatutkimuksen perimmäisenä tavoitteena onkin suoraan käytäntöjä hyödyttävän tutkimuksen toteuttaminen. (Kuula 1999, 198 – 199.) Näistä näkökulmista kyseistä tutkimusta voidaan pitää toimintatutkimuksena. Tutkittavan organisaation sisällä on saatu aikaan muutos. Tämä muutos keskittyy lähinnä yhden ihmisen ajattelutavan ja toimintatapojen analysointiin ja kehittämiseen. Muutos on kuitenkin organisatorisesti merkittävä, sillä tutkimuksen kannalta kyseisen henkilöstön kehittäjän tiedolliset ja asenteelliset näkemykset vaikuttavat oleellisesti arviointifunktion ja arviointijärjestelmän kehittämiseen. Juuri nämä tekijät olivat tässä tutkimuksessa avainasemassa.

Gronhaug:n ja Olsonin(1999) mukaan hyvän toimintatutkijan tulee:

- 1) tehdä tarkkoja ja merkittäviä havaintoja tutkimuskohteesta
- 2) tulkita käsitteellisesti ja teoreettisesti havaittavaa ilmiötä
- 3) suunnitella muutostekijöitä
ja
- 4) kerätä tietoa määrittääkseen toimintatutkimuksen tuloksellisuuden

Kyseinen tutkimus on edennyt näiden prosessien mukaisesti. Tutkija on aktiivisesti ollut tutkimassa organisaation toimintaa ja suunnittelemassa muutoksen mahdollisuutta. Lisäksi tutkimuksen tuloksellisuutta on käsitteellistetty yhdessä tutkittavan organisaation avainedustajan (henkilöstön kehittäjän) kanssa ja todettu toimintatutkimus muutoksen kannalta onnistuneeksi (Liite 1).

Tutkimuksen validiteetti määrittyy kvalitatiivisissa tutkimusotteissa sen mukaan, onko saadut tulokset ja tehdyt päätelmät oikeita (Saaranen - Kauppinen & Puusniekka 2006). Kyseisessä tutkimuksessa validiteettia voidaan arvioida sen mukaan, kuinka

todellisuutta vastaavasti tutkittava ilmiö on kuvattu. Saarioinen Oy:n tutkimuksen osapuolet ovat todenneet tutkimuksen vastaavan hyvin organisaation todenmukaista tilannetta. Tilanteet ennen interventiota ja intervention jälkeen ovat vastanneet reaali maailman muutosta organisaatiossa, ja myös teoreettisesti tutkimuksella on kyetty vastaamaan tutkimuksessa asetettuihin tutkimustehtäviin ja tutkimusongelmiin.

Reliabiliteetin näkökulmasta laadullisessa tutkimuksessa tulee erityisesti pohtia sitä, miten tutkimustehtävän luonne on vaikuttanut tutkittavien käyttäytymiseen tutkimusprosessin aikana. Lisäksi on olennaista käsitteellistää sitä, kuinka tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä. (Saaranen - Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa yleistettävyyttä voidaan miettiä siten, kuinka toimintatutkimuksessa aikaansaatu muutos säilyy, vakiintuu ja juurtuu organisaation käytäntöön.

Tutkimustehtävän luonteen vaikutusta tutkittavien käyttäytymiseen on tutkimuksessa vaikea määrittää. Kyseisessä toimintatutkimuksessa lienee kuitenkin loogista ajatella tutkittavan organisaation antaneen todenmukaisia tietoja ja näkemyksiä organisaation tilanteesta ennen tutkimusta ja tutkimuksen jälkeen. Tutkittava organisaatio kun on itse ollut muutoksen tavoitteita ja tahtotiloja sekä tuloksia vahvasti määrittämässä. Aikaansaadun muutoksen vakiintumista organisaatiokäytänteisiin on tämän tutkimuksen puitteissa vaikea määrittää. Tutkija ja tutkittavan organisaation HR – osasto on kuitenkin implementoinut kyseisen tutkimuksen tuloksia heti uuden esimiesvalmennuksen arvioinnin käytäntöihin. Lisäksi organisaation henkilöstön kehittäjä on todennut vahvasti oman ajattelutapansa muutoksen, joka määrittää merkittävästi koulutuksen arviointitodellisuutta. Uuden arviointijärjestelmän pohjautuessa uudenlaisen diskurssin omaksumiseen on tutkijan ja henkilöstön kehittäjän mukaan muutokset todennäköisesti pysyviä. Työkäyttäytymisen muutoksen lähtökohdat tulevat painottumaan jatkossakin erilaisten koulutuskokonaisuuksien arvioinnin rakentamisessa. Nämä näkemykset tukevat tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin tekijöitä. (Liite 1.)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Saarioinen Oy:n esimiestyön ja johtamisen yhdeksi strategiseksi painopisteeksi on määritetty mittareiden, vastuiden ja roolien selkeys. Kyseinen tutkimus on osaltaan auttanut henkilöstönkehittämissuunnitelman suuntaamista näihin painopisteisiin. Työkäyttäytymisen muutoksen diskurssi on tuottanut tutkittavalle organisaatiolle tiedollisia resursseja henkilöstökoulutusten johtamisen roolien, vastuiden ja mittareiden selkeyttämiseen.

Tutkimuksen tavoitteena on siis ollut rakentaa mallia henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointijärjestelmän kehittämiseen. Erityisenä tutkimustehtävänä on ollut kehittää systeemi, jolla voidaan arvioida koulutusta kokonaisvaltaisesti ja ohjata koulutusta sisällöllisesti sekä strategisesti haluttuun tahtotilaan. Kyseiseen problematiikkaan on tartuttu koulutuksen monivaiheisen arvioinnin ja arvottamisen näkökulmasta. Tavoitteena on ollut kehittää tutkittavalle organisaatiolle uudenlainen diskurssi ja toimintamalli koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin.

Tutkimuksessa arviointijärjestelmää on tarkasteltu koulutuskokonaisuuden tavoitteenasettamisen, pedagogisen ohjauksen ja koulutusprosessin johtamisen näkökulmista. Tutkittavan organisaation esimiesvalmennukseen on kehitetty uudenlaista arviointijärjestelmää, jonka strategiseksi ohjausvälineeksi on otettu koulutuksen arviointi ja arvottaminen työkäyttäytymisen muutoksen näkökulmasta, Kirkpatrickin (1959) tason kolme mukaisesti. Tämän tekijän nostaminen arviointijärjestelmän keskiöön on tuottanut organisaatiolle arviointidiskurssin, joka on todettu organisaation koulutusarvioinnista vastaavan tekijän kanssa erittäin hyödylliseksi.

Tämän tutkimuksen ei ole ollut mahdollista tai edes tarkoitus todentaa uuden arviointijärjestelmän hyötyjä organisaation eri tahojen näkökulmasta. Koulutuksen eri osapuolilla kun on yleisesti hyvin erilaisia näkemyksiä koulutuksen hyödyllisyydestä. Organisaation johdolla on omat toiveensa koulutuksen vaikuttavuudesta, jotka luonnollisesti liittyvät yleensä koulutuksen kvantitatiivisiin tulostekijöihin. Koulutettavien omat toiveet saattavat koulutuksen suhteen puolestaan olla hyvinkin eroavia, ja koulutuksen arviointia tuottavat toimijat joutuvat painimaan moninaisten

tavoitteiden ristipaineessa. Kyseisen tutkimuksen pääpaino ei ole kuitenkaan kohdistunut tähän erilaisten näkemysten problematiikan havainnointiin. Tutkimuksessa on nimittäin haluttu nimenomaan korostaa koulutuksen suunnittelusta ja arvioinnista vastaavan tahon käsitteellistä ja operatiivista kykyä tuottaa koulutuksen arviointi- ja arvotietämystä. Kyseinen toimija kun on vastuussa arvioinnin ja koulutuksen kokonaisuuden kehittämisestä.

Näistä tekijöistä johtuen tutkimuksessa on käsitteellistetty koulutuksen arviointia rakenteellisina ja järjestelmätason funktioina. Tähän rakenteellisten arvioinnin toimintavaihtoehtojen muotoilun tahtotilaan, kyseisessä toimintatutkimuksessa, on tutkijan ja tutkittavan organisaation henkilöstökehittäjän mukaan onnistuttu vastaamaan hyvin.

Miksi sitten tässä tutkimuksessa korostetaan kyseisen arviointijärjestelmän tärkeyttä ja vain yksittäisen henkilöstön kehittäjän näkökulmien laajentamista toimintatutkimuksellisenä funktiona henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden kokonaisproblematiikassa? Yhteenvetona tähän kysymykseen tutkimus antaa mielestäni seuraavanlaisen vastauksen.

Ensinnäkin yksittäisen avainhenkilön kanssa tehty tutkimus on ollut perusteltua, sillä kyseinen gradu on painottunut nimenomaan arvioinnin kehittämiseen järjestelmätason systeeminä. Tässä tehtävässä on yksinkertaisesti organisaation henkilöstön kehittäjä ollut avainasemassa. Koulutuksen suunnittelu, arviointi ja yleinen koulutuksen laadun kehittäminen kun on hänen vastuullaan. Arviointijärjestelmän tärkeyttä puolestaan korostetaan, koska arviointitietoa voidaan hyödyntää niin koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa kuin jälkikäteisessä tuloksellisuuden todentamisessakin. Lisäksi arvioinnilla voidaan ohjata koulutusosapuolia eri tavoin koulutuksen sisäiseen kehittämiseen ja vaikuttavuuden tekijöiden havainnointiin. Tämä kuitenkin on vaatinut koulutuksen odotusten tuoton muotoilua niin, että se on kaikkien koulutusosapuolten käsitteellistettävissä.

Toisin sanoen tutkimus on tuottanut vaihtoehtoja tutkittavalle organisaatiolle Kirkpatrickin mallin mukaisesti näin: asetetaan koulutuksen tavoitteeksi joko koulutettavien reaktioiden kehittäminen, oppimisen parantaminen, työikäytymisen

muutokseen pyrkiminen tai organisatorisen tuloksen kehittäminen. Koko organisaation strategiaa ajatellen tutkija ja HR – yksikkö ovat määrittäneet, että organisatorisen tuloksen kehittäminen on tietenkin uuden esimiesvalmennuksen lopullinen päämäärä. Samalla kuitenkin on todettu, että kyseinen tavoitetilä on liian kaukainen ja operatiivisesti täysin merkityksetön koulutukseen osallistuvilla. Tämän takia Saarioisten henkilöstön kehittäjä on esittänyt koulutuksen siirtovaikutusten käsitteellistämistä ja työkäyttämisen muutoksen tahtotilaa koulutuskokonaisuuden eksplisiittiseksi tavoitteeksi. Tästä on lähdetty liikkeelle, ja nyt toimintatutkimuksen loppuvaiheessa, on todettu kyseisen tavoitetilan olevan erinomainen väline koulutuksen arviointijärjestelmän pohjaksi. Sen käyttökelpoisuus pohjaa siihen, että tämä työkäyttämisen muutoksen diskurssi kyetään nimenomaan eksplisiittisesti merkityksellistämään eri koulutusosapuolille. Tällöin koulutustavoitteen tahtotila ja jälkikäteinen arviointi ohjautuvat samaan arviointitekijään. Näin ollen tutkimuskysymysten mukaiseen koulutuksen kokonaisvaltaisen arvioinnin systematiikan kehittämiseen on ohjautunut työkäyttämisen muutoksen diskurssin näkökulmasta. Tämä näkökulma on puolestaan mahdollistanut tutkimukselle asetetun tavoitteen täyttämisen koulutusjärjestelmän arvioinnin ohjauksellisten tekijöiden kehittämisestä.

Toisin sanoen ennen toimintatutkimusta kyseisessä organisaatiossa oli usein määritelty strategisia tavoitteita koulutuksille, mutta arviointikeinot näiden saavuttamiseen olivat osittain puuttuneet. Tämän takia koulutustietoa haluttiin edes reaktiivisen palautteen ja oppimisen tekijöiden havainnollistamiseksi. Nykyinen koulutuksen arviointijärjestelmä puolestaan pohjaa edelleen ylimmän tason strategiseen tavoitteeseen, mutta arvioinnin näkökulmasta ohjauskeinona alemman tason työkäyttämisen muutos on prosessinjohtajuuden kannalta oleellinen löydös. Kyseisellä diskurssilla kun kyetään ohjaamaan koulutettavia ennen koulutusta juuri siihen tavoitteeseen, jota tullaan koulutuksen jälkeen arvioimaan. Tämä on kyseisen tutkimuksen mukaan avainkeino Pinedan (2009) esittämään koulutuksen pedagogiseen ohjaamiseen arviointijärjestelmällä. Tämän tutkimuksen mukaan keskeinen tekijä tähän pedagogiseen ohjaukseen ja koulutuksen eri osapuolten johtamiseen on arvioinnin eri vaiheiden koherentti sitominen operatiivisesti käsitteellistettäväksi tahtotilaksi.

Tutkimuksessa työkäyttäytymisen muutoksen diskurssilla on siis päästy tähän koulutuksen eri arviointivaiheiden ja arviointitiedon merkityksellistämiseen. Tutkimuksen teoreettinen anti onkin henkilöstökoulutuksen kokonaisvaltaisen arviointijärjestelmän tekijöiden kuvaaminen ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Laajaa tutkimustietoa ei tästä tematiikasta aikaisemmin ole henkilöstön kehittämisen kontekstissa tuotettu. Muutenkaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin ei tutkijoiden mukaan ole perusteellista teoreettista pohjaa luotu (Holton 1996). Lisäksi koulutusvaiheiden suunnittelun ja jälkikäteisen arvioinnin tematiikkaan on yhdentävää tutkimusta kaivattu (Pineda 2009). Näitä tekijöitä kyseinen tutkimus on teoreettisesta näkökulmasta käsitellyt. Toimintatutkimuksen osio Saarioinen Oy:ssä on puolestaan vahvasti tukenut teoreettisessa viitekehyksessä luotua mallia (erityisesti kuvio 8, 45) koulutuksen arviointisysteemin kokonaisvaltaisesta ohjauksesta.

Teoreettisesti tutkimus antaa uudenlaisia lähtökohtia koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin jäsentämiseen. Tutkimus on tuottanut tietoa erityisesti koulutuksen arviointiprosessin ohjauksen ja johtamisen tekijöistä työkäyttäytymisen muutosta käsitteellistään. Tämä tieto voi olla arvokasta henkilöstökoulutuksen arvioinnin kehittämisessä ja Pinedan (2009) käsitteellistämässä arviointisuunnitelman rakentamisessa. Laadukkaan arviointitietämyksen kasvattaminen on puolestaan oleellinen tekijä koulutuksen vaikuttavuuden kehittämisessä. Näitä tekijöitä olisi erittäin hyödyllistä jatkossa tutkia esimerkiksi koulutusosapuolten arviointiin vastuullistamisen näkökulmasta.

Tämä tutkimus herättää mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita tutkittavassa organisaatiossa. Olisi ilman muuta arvokasta selvittää, kuinka työkäyttäytymisen muutoksen arviointidiskurssi vaikuttaa pitkällä tähtäimellä organisaation koulutusten vaikuttavuuteen esimerkiksi koulutettavien tai organisaation johdon näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole ollut mahdollista vastata kyseisiin tutkimustehtäviin. Tutkimuksessa on todettu yhden muutossyklin olleen jo merkittävä kehitystoimenpide tutkittavassa organisaatiossa.

8 LÄHTEET

Alliger, George. M. & Janak, Elisabeth. A. 1989. Kirkpatrick`s levels of training: thirty years later. *Personnel Psychology*. 42. 331-342.

Argyris, Chris. 1976. Single-loop and double-loop models in research on decision-making. *Administrative Science Quarterly*. 21:3. 363-375.

Bhatti Muhammad Awais & Khaur Sharan. 2010. The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal Of European Industrial Training*. 34:7. 656-672.

Brinkerhoff, Robert. O. 1988. *Achieving Results From Training*. San Francisco & London. Jossey-Bass Publishers.

Brockett, James. 2007. Measure learning`s return on expectations. *Peoplesmanagement.co.uk*. 6: September 2007. 12.

Carugati, Andrea & Giangreco, Antonio & Sebastiano Antonio, 2010. Are we doing the right thing? Food for thought on training evaluation and its context. *Personnel Review* 39: 2. 162 – 177.

Dahler-Larsen, Peter. 2005. *FinSoc Arviointiraportteja 3/2005*. Helsinki. Stakes.

Derven, Marjorie. 2010. Furthering expectations in Defining ROE. *T+D*. November 2010. 12.

Ehnbom, Stig. 2002. The ROE of learning. *New Zealand management*. 49:9. 12.

Frisk, Tarja. 2005. *Koulutuksen arviointi kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä*: Educa-Instituutti Oy. Helsinki. Printman Oy.

Gronhaug Kjell & Olson Olov. 1999. Action research and knowledge creation: merits and challenges. *Qualitative market research: an international journal*. 2:1.6-14.

Holton, Elwood F. 1996. The Flawed Four Level Evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly*. 7:1. 5-22.

Holton, Elwood F. & Naquin Sharon. 2005. A Critical Analysis Of HRD Evaluation Models From A Decision-Making Perspective. *Human Resource Development Quarterly*. 16:2. 257-278.

Hughey, Aaron W. & Mussnug, Kenneth J. 1997. Designing Effective Employee Training Programmes. *Training For Quality*. 5:2. 52-57.

Kantanen, Uolevi. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampere. Tampereen Yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* vol 508.

Kaplan Robert S. & Norton David P. 1996. Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. *Harvard Business Review* 74: 1. 75-85.

Saaranen - Kauppinen Anita & Puusniekka Anna. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 14. 04. 2013.)

Keskinen, Soili 2005. Alaistaito: luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 59. Vammala.

Kilmurray, J.A & Lambert J.T. 1987. Teoksessa May, S.L, Moore, C.A & Zammit S.J. *Evaluating business and industry training*. Boston. Kluwer Academic Publishers.

Kirkpatrick, Donald & Kirkpatrick James D. 2005. *Tranferring learning to behavior*. San Francisco. Berret- Koehler Publishers, Inc.

Kirkpatrick, Donald. 2010. 50 Years Of Evaluation. *T+D*. 64:1. 14.

Kirkpatrick, Donald & Kirkpatrick James D. 2006. *Evaluating Training Programs: the four levels*, third edition. San Francisco. Berret- Koehler Publishers, Inc.

Kirkpatrick, James. D. & Kirkpatrick, Wendy. Kauser. 2011. The end is the beginning. T + D. Nov2011 65:11. 60-64.

Korkeakoski Esko & Silvennoinen Heikki. 2008. Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. 31:2008.

Kivistö, Sirkku 2000. Lupauksia luottamusta ja ennakointia. Psykologi 4/2000, 19.

Kuula, Arja. 1999. Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere. Vastapaino.

Lindroth, L-O. 1993. Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Helsinki. Helsingin Yliopisto. Taloustieteen laitos. Markkinoinnin lisensiaattitutkimus.

Miettinen, Asko. 1978. Organisaatio ja koulutustulosten pysyvyys. Helsinki.

Mustonen, Lasse. 2004. Psykologinen sopimus. Yritystalous 6/2004. 88-89.

Pineda, Pilar. 2009. Evaluation Of Training In Organizations: A Proposal For An Integrated Model. Journal Of European Industrial Training. 34:7. 673-693.

Phillips, Jack J. 1996. How much is the training worth. Training and Development. 1996. 50:4. 20.

Raivola, Reijo 2000. Vaikuttavuutta koulutukseen. Helsinki. Suomen akatemian julkaisuja 2/2000.

Robinson Dana. Gaines & Robinson James. 1989. Training for Impact. San Francisco & London. Jossey-Bass Publishers.

Rousseu, Denise. M. 2001. Schema, promise and mutuality: the building blocks of the psychological contract. Psychology 2001. 74:4. 511.

Simpson, Liz. 2002. Suuria odotuksia. Yritystalous 4/2002. 23.

Vaherva T. & Juva S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki. Tammi.

Vartiainen Pirkko 1993. Monitahoarviointi palveluorganisaatioiden vaikuttavuuden arvioinnin mallina. Vaasa. Proceedings of the University of Vaasa. Discussion Papers NO 166, 19p.

Vartiainen, Pirkko 2001. Intressiryhmät evaluointiprosessissa – metodologista pohdintaa monitahoarvioinnin avulla. Hallinnon tutkimus 1/2001. 30-40.

Virtanen, Petri 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki. Edita Prima Oy.

Viitala, Riitta. 2005. Johda osaamista: osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu. Infor.

Yritystalous 4/2002. 5.

*Alkuperäislähde; Herron Mark. 2002. Training Alone is Not enough. Training 2002. 39:2. 72.

Yukl, Gary. 2002. Leadership in organizations. 5:th edition. Upper Saddle River (N.J.) . Prentice Hall

LIITE 1

TUTKIMUSPÄIVÄKIRJA

18.1.2013 Gradupalaveri HR – päällikön kanssa

(tutustuminen organisaation henkilöstön kehittämiseen, alustavan tutkimusasetelman määrittely) Seuraava palaveri sovittu HR – päällikön, henkilöstökehittäjän ja tutkijan välille.

HR – päällikkö:

”Erittäin vaikea ja haasteellinen tämä tutkimusaihe, mutta organisaatiomme kannalta hyvin relevantti. Lähdemme mielellämme kehittämään henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointia. Vaikuttavuuden kehittäminen ja arviointi on kuitenkin todella haastava kenttä. Haluamme jotain konkreettista tutkimukselta”

Tutkija päätenyt ehdottamaan toimintatutkimusta koulutusjärjestelmän arvioinnin kehittämiseksi.

8.2.2013 Palaveri, HR- päällikön ja henkilöstön kehittäjän kanssa

(haastattelua, konsultointia ja kehittämistehtävän täsmentämistä) Kysymykset:

- 1) Minkälaisia henkilöstökoulutuksia organisaatiossanne on?
- 2) Miten olette arvioineet niitä?
- 3) Minkälaisten koulutusten arviointiin erityisesti tarvitsette tukea?
- 4) Mitä odotatte tutkimukselta?

- täsmennetty toimintatutkimukseksi gradu Saarioisilla, käyty läpi tutkijan muodostamia arviointiteorioita ja tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tutkimustehtävä täsmennetty koulutuksen etukäteisen suunnittelun kehittämiseksi. Tästä jatkossa puhuttu etukäteisarvioinnin termein. Arviointitiedon tuottamisen lähtökohdaksi otettu henkilöstön kehittäjän teoriasta nostama seikka:

”Tuo työkäyttäytymisen muutoksen arviointi kuulostaa hyvältä, sillä oppimista ja reaktioiden arviointia olemme suorittaneet. Ja pääosin se on ollut reaktioiden arviointia. Organisatorisen tuloksen arviointi on puolestaan liian vaikea lähtökohta. Kehitetään näkökulmia tuohon työkäyttäytymisen muutoksen arviointiin”

HR - päällikön tuki tälle näkemykselle. Tutkija tulkinnut että koulutusten arviointiin tarvitaan sekä tiedollisia että taloudellisia resursseja lisää.

Henkilöstön kehittäjä:

”Kun tietämys koulutusten arvioinnista ja eri arviointitavoista lisääntyy ja koulutuksen laaja-alainen arviointi todetaan hyödylliseksi, niin kyllä siihen ruvetaan väistämättä käyttämään enemmän aikaa. Tätä kautta varmasti perinteinen arviointimallimme kehittyy.”

HR – päällikön ja henkilöstökehittäjän suusta:

”Koulutusten vaikuttavuuden kehittäminen on ollut tavoitteemme pitkän aikaa. Tehtäväkenttä on kuitenkin todella monimutkainen. Toivottavasti saamme uusia tarttumapintoja. Haluamme jatkossa kehittää nimenomaan omaa arviointiamme systemaattisemmin, ettemme ole ulkopuolisten kouluttajien arviointikaavakkeiden varassa”

Tutkija:

Tutkimuksen aikataulu on sen kaltainen että painopiste on oltava koulutuksen etukäteisessä arvioinnissa. Etukäteisen arvottamisen ja jälkikäteisen arvioinnin yhdistäminen on mielestäni tutkimuksen keskiössä.

15.2.2013 Henkilöstökehittäjän kanssa arviointijärjestelmän määrittämistä

- arviointijärjestelmän läpikäyntiä: miten on arvioitu, minkälaisien lomakkeiden avulla, kuka arvioinnin on suorittanut

- 1) Minkälaisia arviointilomakkeita teillä on käytössä?
- 2) Keräättekö arviointitiedon ulkoistetuissa koulutuksissa itse?
- 3) Minkälaista arviointitietoa haluaisitte koulutuksista saada?

Henkilöstön kehittäjä:

”Olemme koonneet arviointipalautetta sekä itse keräämällä että ulkopuolisten kouluttajien kautta. Arviointi on ollut hyvin perinteistä. Olemme kysyneet heti koulutuksen jälkeen, miltä koulutus tuntui. Olemme yrittäneet kerätä arviointipalautetta relevanteista vaikuttavuuden tekijöistä, mutta pääosin se on ollut reaktioiden ja oppimisen arviointia. Tästä olisi hyvä päästä eteenpäin. Organisatorista tulosta on vaikea arvioida, mutta jotain reaktiivisen palautteen lisäksi tarvitaan.”

Tutkija:

Tuon työkäyttäytymisen muutoksen näkökulman avulla pääsemme varmasti lähemmäksi organisatorista vaikuttavuutta kuin oppimisen ja reaktioiden määrittämisellä. Lisäksi työkäyttäytymisen muutos antaa etukäteiseen arvottamiseen hyvät lähtökohdat. Sen avulla koulutuksen osapuolia kyetään vastuullistamaan koulutuksen kehittämiseen. Se on aina varmasti ollut koulutustenne suunnittelussa ja arvioinnissa mukana, mutta sen diskurssin nostaminen koko koulutusprosessin keskiöön on mielestäni uusi lähestymistapa.

Henkilöstön kehittäjä:

”Kyllä, näin se on. Tuo työkäyttäytymisen muutoksen teoreettinen lähtökohta on hyvä.”

22.2.2013 Vanhoihin arviointeihin tutustumista, tavoitteen asettamista – palaveri henkilöstön kehittäjän kanssa

Keskustelun pääteema:

- 1) Miten näet koulutuksen suunnittelun yhteydet koulutuksen arviointiin?

Henkilöstön kehittäjä:

”Nämä vanhat arviointilomakkeet kuvaavat hyvin arviointijärjestelmäämme. Olemme keränneet palautetta koulutuksen jälkeen ja nimenomaan reaktiivisesti. Koulutuksen etukäteistä arviointia emme ole käsitteellistäneet. Suunnittelu on nähty suunnitteluna.”

”Olemme saaneet usein ihan hyvää palautetta kysymyksiin, joita olemme kysyneet. Samoja asioita ulkoiset koulutuksenjärjestäjät ovat myös koulutuksista halunneet tietää. On totta, että kokonaisvaikuttavuuden kannalta kysymyksemme eivät aina ole olleet kovin tarkoituksenmukaisia”

”Koulutuksen eri vaiheiden arviointi on ollut puutteellista. Tässä on ollut niin tiedollisia kuin resurssienkin puutetta”

”Tämä arviointikokonaisuuden ymmärtäminen on avannut uusia näkemyksiä koulutuksen arvojen, arvottamisen ja arvioinnin määrittämisen välillä”

Henkilöstön kehittäjän ja tutkijan välillä on täsmennetty, että tulevia koulutuksia olisi tarkoituksenmukaista nimenomaan arvioida ja arvottaa myös etukäteen. Tavoitteeksi on asetettu etukäteistä ja jälkikäteistä koulutuksen arviointia helpottavien ajattelumallien ja konkreettisten arviointimenetelmien kehittäminen.

1.3.2013 Esimiesvalmennuksen arviointijärjestelmän kehittämistä, Saarioisen ja ulkopuolisen koulutusorganisaation palaveriin osallistuminen

-tutkijalle annettu rooli havainnoida ja haastaa koulutuksen tarjoajaa vaikuttavuuden tekijöiden näkökulmasta. Tutkija on keskittynyt palaverin havainnointiin koulutuksen siirtovaikutusten näkökulmasta. Tarkempi kuvaus neuvottelusta on liitteessä 4.

-HR – yksikön kanssa on sovittu, että tutkija osallistuu konkreettisesti uuden arviointilomakkeen muotoiluun heidän kanssaan.

14.3.2013 Uuden arviointijärjestelmän kehittämistä henkilöstön kehittäjän kanssa

- uuden arviointilomakkeen alustavaa muotoilua ja sisällöllisten tekijöiden määrittelyä
- tutkija konsultoi edeltävien päätösten mukaiseen suuntaan: tavoitteena siis keskittyä työkäyttämisen muutoksen arviointiin ja arviointitietämystä siis halutaan kehittää koulutuksen etukäteisestä suunnittelusta jälkikäteiseen arviointiin. Mietitään konkreettisia arvioinnin keinoja tähän.

Henkilöstön kehittäjä:

”Tällä arvioinnin monivaiheisella tarkastelulla yritämme luoda kokonaisvaltaista systematiikkaa koulutuksen suunnittelun ja tulosten mittauksen välille.”

21.3.2013 Palaveri HR- päällikön ja henkilöstön kehittäjän kanssa: esimiesvalmennuksen tahtotilan täsmentäminen

- haastattelu seuraavista teemoista: mitä konkreettista odotamme ensimmäiseltä esimiesvalmennukselta, miten suuria johtamisen strategisia teesejä pilkotaan pienemmiksi tavoitteiksi, miten viestimme näitä tavoitteita ulkoiselle koulutuksenjärjestäjälle

27.3.2013 Uuden arviointijärjestelmän muotoilu henkilöstön kehittäjän kanssa

- arviointijärjestelmä tulee pohjautumaan etukäteismateriaalin, joka lähetetään koulutettaville ennen koulutusta
- tutkijan rooli muotoilla tätä materiaalia yhdessä HR – osaston kanssa
- tutkijan ehdotus: lähetetään materiaali etukäteen, tämä kehittää koulutustavoitteiden ja arviointitavoitteiden integraatiota. Henkilöstön kehittäjä tukeutuu tähän. Lomakkeen tulee olla lyhyt, jämäkkä ja pedagogisesti oikeisiin tavoitteisiin ja arviointitekijöihin ohjaava.

henkilöstön kehittäjä:

”Strategisesti muotoiltuihin koulutustavoitteisiin on aina panostettu, koulutusohjelman operatiivinen ohjaus arvioinnin näkökulmasta ei kuitenkaan ole aina perustunut näiden tavoitteiden havainnollistamiseen. Tämä työkäyttäytymisen muutoksen arviointi mahdollistaa sen”

2.4.2013 Esimiesvalmennuksen arviointi materiaalin muotoilu

- tutkija ja henkilöstön kehittäjä ovat yhdessä pohtineet: mikä toimii käytännössä, mikä on teoriassa hyvä lähtökohta. Esimiesvalmennuksen arviointimateriaali on muotoiltu koulutuksen etukäteisen arvioinnin ja jälkikäteisarvioinnin tekijöiden näkökulmasta, yhdistäen kyseiset tekijät työkäyttäytymisen muutoksen diskurssiin. Miksi työkäyttäytymisen muutos on hyvä lähtökohta prosessin johtamiseen kysyy tutkija.

Henkilöstön kehittäjä:

”Tässä vaiheessa osataan sanoa, että työkäyttäytymisen muutoksen diskurssiin nojautuessa kyetään koulutuksen osapuolia ohjaamaan organisoidummin etukäteisarvioinnilla määriteltyihin koulutustavoitteisiin. Eli johtamisen näkökulmasta lähtökohta on ainakin parempi kuin aikaisemmassa arviointisysteemissä. Lisäksi

siirtovaikutusten arvioinnin korostaminen on johtanut koulutuksen näkemiseen vaikuttavuuden kannalta oleellisten, mutta määriteltävien tekijöiden perspektiivistä.

9.4.2013 Saarioisen ja ulkopuolisen koulutuksenjärjestäjän palaverin havainnointi

Lyhyt yhteenveto palaverista on liitteessä 4. Tutkija on havainnoinut palaverin. Lisäksi hän on täsmentänyt Saarioinen Oy:n ja ulkopuolisen koulutuksen järjestäjän roolia arviointitiedon keräämisessä. Saarioinen on viestittänyt vahvasti, että he haluavat hoitaa arviointiprosessin itse.

12.4.2013 Ulkopuolisen koulutuksenjärjestäjän kanssa käydyin palaverin läpi käynti + kehityskohteiden muotoilu uuden arviointijärjestelmän diskurssin näkökulmasta

1. Henkilöstön kehittäjän kanssa todettu, että työkäyttämisen muutoksen edistämisen näkökulmasta koulutuksenjärjestäjä saisi tarjota vielä lisää konkreettisia, toiminnallisia osioita koulutukseen.

2. Tutkija ja henkilöstön kehittäjä ovat miettineet erilaisten koulutusten arviointia työkäyttämisen muutoksen näkökulmasta. Molemmat näkevät erityisen koulutuksen arviointiprosessin ja arviointisuunnitelman rakentamisen tärkeäksi tiedollisissa ja asenteellisissa koulutuksissa. Erityisesti näissä caseissa työkäyttämisen muutoksen diskurssi koetaan prosessinohjauksen kannalta hyväksi.

Henkilöstön kehittäjä:

”Arviointitietoa kyetään työkäyttämisen muutoksen perspektiivistä ohjatumminkin kohdentamaan tarkoituksenmukaisille arviointitahoille. Lisäksi se antaa mahdollisuuksia koulutuksen päämääriin sitouttamiseen, kun on olemassa selvä organisatorinen ja helposti viestittävä tahtotila. Työkäyttämisen muutoksen analysoinnin avulla koulutuksen arviointi kehittyy reaktioiden tai oppimisen mittaamisesta organisatorisen hyödyn kannalta merkittävämpiin tekijöihin”

17.4.2013 Henkilöstön kehittäjän kanssa uuden arviointijärjestelmän läpikäyntiä, gradun sisällön läpikäyntiä

- 1) Koetteko saavanne uusia ajattelun työkaluja arviointijärjestelmän rakentamiseen uudella diskurssilla?
- 2) Parantaako uusi diskurssi koulutuksen ohjausta?
- 3) Mitenkä näet uuden ja vanhan järjestelmän johtamisen näkökulmasta?
- 4) Miten näet uuden järjestelmän koulutuksen tavoitteenasettelun näkökulmasta?

- gradun on todettu hyvin kuvaavan sitä, kuinka tutkimus on mennyt
- tutkijan ja henkilöstökehittäjän mielestä tutkimus on antanut ehdottomasti työkaluja kokonaisvaltaisen arviointijärjestelmän kehittämiseen
- tutkija esittää näkemyksensä seuraavasti arviointijärjestelmän eroista, ja henkilöstön kehittäjä on vahvasti samaa mieltä:

mitä arvioidaan?

- vanha järjestelmä: reaktioita ja oppimista
- uusi järjestelmä: työkäyttäytymisen muutoksia

miten arvioidaan?

- vanha järjestelmä: arviointilomakkeella koulutuksen jälkeen
- koulutuksen etukäteisarvioinnilla, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen

miksi arvioidaan?

- vanha järjestelmä: saadaksemme jotain tietoa koulutuksen hyödyllisyydestä
- uusi järjestelmä: kehittääksemme koulutuksen arviointiprosessia kokonaisuudessaan

Tähän kehittämistuotokseen ovat molemmat osapuolet tyytyväisiä. Henkilöstön kehittäjä:

”Uusi ajattelutapa on vaikuttanut heti omaan työkäyttämiseeni. Erään pienenkin koulutuksen suunnittelun tein perusteellisemmin kuin aikaisemmin. Tämä on antanut ajattelun tasolla uusia työkaluja koulutuksen suunnittelun ja arvioinnin yhdistämiseen. Hyvä näin.”

Tutkija:

Tämä viittaa vahvasti aikaansaatuun muutokseen niin ajattelun kuin henkilöstön kehittäjän käyttäytymisenkin tasolla.

18.4.2013 HR – päällikön kanssa arviointijärjestelmien läpikäyntiä

- tutkija esittää perusteellisia kysymyksiä vielä ”vanhasta” arviointijärjestelmästä
- HR –päällikön näkemykset Saarioinen Oy:n henkilöstökoulutusten arvioinnista vahvasti yhteneviä henkilöstökehittäjän näkemyksiin ja dokumenttianalyysin tuloksiin

HR – päällikkö:

”Arviointijärjestelmä on todellakin ollut hyvin perinteinen, reaktiiviseen palautteeseen keskittyvä. Kerran pari olemme keränneet koulutusten jälkeen esimiehiltä tietoa työkäyttämisen muutoksista tms. Mutta hyvin perinteinen arviointipalaute järjestelmä muutoin”

23.4.2013 Gradun läpikäynti HR – päällikön ja henkilöstön kehittäjän kanssa

LIITE 2

VANHOJEN ARVIOINLOMAKKEIDEN KYSYMYKSIÄ

1. Auditointikoulutus 24.1.2013

Mikä koulutuksessa oli mielestäsi parasta ja tärkeintä?

Oliko koulutuksessa mielestäsi jotain korjattavaa tai muutettavaa? Mitä?

Arviosi kouluttajista?

2. Tuottavuuden ja yritystoiminnan kehittämisen koulutus

Mitä sanallista palautetta haluat antaa tilaisuuden valmentajalle / valmentajille?

Mitä positiivista koit tilaisuudessa – minkä haluat säilyttää?

Mitä haluaisit poistaa / muuttaa / kehittää?

Miten tilaisuus vastasi niihin odotuksiin ja tavoitteisiin, joita Sinulla oli?

Millaista sanallista palautetta haluaisit antaa mm. järjestelyistä, tiloista, ravitsemuspalveluista?

Millaisesta valmennuksesta haluaisit lisätietoa?

3. Tuotekehityskoulutus

Mikä päivässä oli mielestäsi parasta?

Mitä opin valmennuksessa?

Miten kehittäisin valmennusta?

4. Projektijohtamisen koulutus

Arvio valmennuksesta:

	K.a	Minimi	Maksimi
Valmennuksen asiasisältö	4,36	4	5
Sisällön hyödyllisyys oman työn kannalta	4,00	3	5
Harjoitusten / ryhmätöiden hyödyllisyys	4,00	2	5
Valmennuksessa käytetty materiaali	4,00	3	5
Oma panokseni valmennuksessa	3,64	2	4
Yleiset järjestelyt (tilat, laitteet, tarjoilut yms.)	3,50	2	4

Vuorovaikutus osallistujien ja valmentajan välillä 4,29	4	5
Valmennusmenetelmät 4,14	3	5
Valmentajan esitystapa 4,14	3	5
Valmentajan asiantuntevuus 4,57	4	5

Ideoita, toiveita, palautetta projektitoiminnan kehittämiseen omassa organisaatiossa

5. Työnjohdon päivä

Nämä kysymykset on lähetetty kaikille työnjohdon päivään 23.9. osallistuneille.

1. Työnjohdon päivä kokonaisuudessaan vastasi odotuksiani
 1. erittäin hyvin
 2. melko hyvin
 3. melko huonosti
 4. erittäin huonosti (nämä vastausvaihtoehdot kaikkiin seuraaviin kysymyksiin)
2. Päivän sisäisten puheenvuorojen aiheet/ sisällöt vastasivat odotuksiani
3. Päivän ulkopuolisen koulutuksen aiheet/ sisällöt vastasivat odotuksiani
4. Eri aiheiden käsittelyyn oli varattu sopivasti aikaa
5. Oma motivaationi tilaisuuteen tullessani oli
 1. erittäin hyvä
 2. melko hyvä
 3. melko huono
 4. erittäin huono (ja nämä vaihtoehdot jatkossa)
6. Ulkopuolisen kouluttajan asiantuntemus ja osaaminen
7. Ulkopuolisen kouluttajan esiintymistaidot ja innostavuus
8. Päivän käytännön järjestelyt (kuljetukset, tilat, tarjoilut)

Alla vielä muutama avoin kysymys tilaisuudesta:

Parasta työnjohdon päivässä oli:

Jäin kaipaamaan? Mitä odotat työnjohdon päiviltä jatkossa? Mitä muuta haluat sanoa?

LIITE 3

MUISTIINPANOT KOULUTUSSOPIMUKSEN MUOTOILUSTA

1.3.2013 Sopimusneuvottelu Saarioinen - Yritys X

Tulokset: Yritys X valmistelee materiaalin, uusi tapaaminen ennen koulutuksen alkua. Tällöin määritellään tarkemmin koulutuksen preppaus, toteutus ja arviointiprosesseja.

Yhteenvedo:

Tausta: Koulutuksen tavoitteet ja strategia nousevat esimieskyselystä ja johtamisen periaatteista Saarioisilla

Kouluttajan osuus: kouluttaa työnjohtoa, esimiestasoja ja muuta asiantuntijajohtoa kolmessa kokonaisuudessa;

- Esimiehenä toimiminen
- Esimies valmentajana
- Esimiehen vaikeat tilanteet

He muodostavat näistä tarkemman koulutussuunnitelman ja materiaalin, sitten työstetään sitä Saarioisten puolella ja muutama esimies suunnitteluun. Koulutukset käyntiin huhti-toukokuussa

- sitten esimiesten ”hops” = ilmoittautumiset

Ensi kerralla sitten mietitään koulutussuunnitelman mukaan millä aivoituksilla esimiehet pitää prepata kyseiseen koulutukseen ja miten kyseisen koulutusrakenteen vaikuttavuutta on kokonaisuus huomioon ottaen mahdollista ja tarkoituksenmukaista mitata. Nämä mittarit pitää olla tiedossa esimiehiä koulutuksen prepattaessa

Esimies - Tätä minä koulutuksesta tavoittelen, tätä minä sain/oli tarkoitus saada = koko ajan fokus

Yrityksellä X myös koulutuksenaikainen kehittämisjärjestelmä = palautetta ja muokkausta edeltävistä harjoituksista. Saarioinen kuitenkin haluaa nimenomaan oman arviointijärjestelmän ja kaiken tiedon sinne.

TARKAT SISÄLTÖPALAVERIT ERI OSA-ALUEISTA

- NÄISSÄ LÄPI MITEN VOIDAAN PREPATA, TOTEUTTAA JA MITATA, KENEN TAHOLTA

Palaverin sisältö:

1. Saarioinen esittelee koulutuksen taustat, resurssit, ryhmäkoot, toteutuksen yleisstruktuurin
2. Yritys X esittää spesifioituja kysymyksiä Saarioisten organisaatorakenteesta, koulutukseen osallistuvien taustoista..

3. Saarioinen käy analyttisesti läpi eri esimiestasoja ja työnjohdon organisatorista rakentumista
4. Yritys X tyytyväinen esittelyyn, kokee saavansa tästä suuren hyödyn räätälöintiin
5. Koulutettavien ryhmäkooksi sovitaan n.15 henkilöä, tämä mahdollistaa osallistavan ja käytäntöön liittyvän kouluttamisen = SIIRTOVAIKUTUKSET...
6. Koulutettavat ryhmät ja koulutussisällöt strategisten periaatteiden pohjalta tarkennetaan myöhemmin
7. Yritys X kyselee mm. osaamiskartoituksista, kehityskeskusteluista, tuotannon sertifiikaateista, ikärakenteesta, eläköitymisaste yms. – kartoittaa lähtökohtia edelleen
8. Yritys X tyytyväinen edelleen taustakartoitukseen, pyytää lisämateriaaleja ja toteaa SAARIOISTEN JOHTAMISEN TEESEIHIN perustuvan kokonaisuuden olevan hyvä lähtökohta koulutuksen jalkauttamiselle

Palaveri 2:

9.4.2013; ensimmäisen koulutussisällön muotoilu ja mukauttaminen organisaatioon sopivaksi

- mukana HR – osasto, kaksi koulutukseen osallistuvaa esimiestä ja ulkoinen koulutusorganisaatio
- käydään tarkasti läpi ensimmäisen koulutuksen koulutussisällöt, pyydetään esimiesten kommentteja niistä
- esimiehet miettivät koulutusta nimenomaan heidän työkäytäntöjen tuntemuksen avulla
- koulutussisältöjä muokataan esimiesten toiveiden mukaisesti
- sovitaan koulutusyrityksen kanssa koulutuksen arviointijärjestelmästä: he lähettävät ensimmäiseen koulutukseen muotoillun ennakotehtävän joka mukautetaan Saarioisen valmistamaan koulutuksen ennakkomateriaalin
- tällä hetkellä kaikki osapuolet palaveriin ja koulutuksen lähtökohtiin tyytyväisiä: jälkikäteen Saarioisen HR- yksikössä todettiin että kenties vielä lisää käytännön harjoitteita vaaditaan koulutuksentarjoajalta, jotta työkäyttämisen muutos mahdollisimman hyvin tuettua

LIITE 4

TUTKIJAN KEHITTÄMÄÄ MATERIAALIA

Koulutusten vaikuttavuus

- Vaikuttavuuden näkökulmasta työkäyttäytymisen tukeminen ja muutokset välittömänä tavoitetilana
(määrittely ja suunnittelu koulutusosapuolien välillä -esimiestyön teesejä tukien)
- Vain työkäyttäytymismuutosten kautta organisatorista koulutushyötyä (laskennallinen)
- Tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten koulutustulosten määrittäminen erilaista(eksakti, numeerinen tieto)
 - Johtamisen ja esimiestyön kehittämisessä kaikki tekijät kuitenkin oleellisia

3



Vaikuttavuuden arviointi

- monitahoista: koulutusten suunnittelun ja kehittävän arvioinnin järjestelmä (osallistujat, HR, kouluttaja, Tommi Malinen)
 - monitasoista: ennen koulutusta, sen aikana ja koulutuksen jälkeen
 - selkeä valtuuttaminen ja vastuullistaminen: koulutettavien itsearviointi ennakollisessa, prosessuaalisessa sekä jälkikäteisessä arvioinnissa
- = Jälkikäteisarviointista systemaattiseen kehittävään arviointiin

4



Raportti tutkimuksesta

Saarioinen Oy

Saarioinen Oy: henkilöstökoulutusten arviointijärjestelmä
- Gradu kevät 2013 Tommi Malinen

Lähtökohdat tutkimukselle

Työssä on keskitytty erityisesti asenteellisten ja tiedollisten henkilöstökoulutusten arvioinnin tutkimiseen ja vaihtoehtoisen toimintamallin kehittämiseen. Asenteelliset ja tiedolliset (esimerkiksi esimiesvalmennus) koulutukset on rajattu tutkimuskohteeksi, koska yleisesti ottaen näiden koulutusten vaikuttavuuden arviointi ja kehittäminen on erittäin haasteellista. Tutkimuksessa on pyritty kehittämään näiden tiedollisten ja asenteellisten koulutusten kokonaisvaltaiseen arviointiin uusia ajatuksia, diskursseja ja käytännön tarttumapintoja. Tutkimus on toteutettu kevään 2013 aikana Saarioinen Oy:n HR – yksikössä.

Tutkimustulokset

Tutkimuksen mukaan koulutuksia on perinteisesti arvioitu vahvasti reaktiivisen, koulutuksen jälkeisen palautteen avulla. Koulutusten arviointilomakkeiden kysymykset ovat keskittyneet reaktioiden ja oppimisen tekijöiden mittaamiseen. Koulutuksen etukäteiset arvioinnit ovat puolestaan pääosin keskittyneet suurten, strategisten koulutustavoitteiden asettamiseen.

Tutkimuksen johtopäätöksenä on, että käytössä ollut arviointimalli ei ole muodostanut koulutuksen suunnittelun ja jälkikäteisen arvioinnin välille ”aasin siltaa”. Tämän kehittäminen on ollut tutkimuksen tavoitteena. Toisin sanoen koulutuksen arviointiin on kehitetty suunnitelmallisesti mallia, joka huomio koulutuksen etukäteisen, koulutuksen aikaisen ja jälkikäteisen arvioinnin tekijät. Tällöin strategisten koulutustavoitteiden määrittäminen operatiivisten vaikuttavuuden osa-tekijöiden näkökulmasta on ollut oleellista.

Koulutuksen kokonaisvaltaisen arvioinnin kehittämisen diskurssiksi on tutkimuksen aikana nostettu työkäyttäytymisen muutostekijät (Kirkpatrick 1959, taso 3).

Työkäyttäytymisen muutoksen arvioinnin on todettu sopivan niin koulutuksen suunnitteluun ja ohjaukseen kuin jälkikäteiseen koulutuksen arviointiin. Alla oleva hahmotelma kuvaa arviointijärjestelmien välisiä eroja pääpiirteissään.

4) mitä arvioidaan?

- vanha järjestelmä: reaktioita ja oppimista
- uusi järjestelmä: työkäyttäytymisen muutoksia

5) miten arvioidaan?

- vanha järjestelmä: arviointilomakkeella koulutuksen jälkeen
- koulutuksen etukäteisarvioinnilla, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen

6) miksi arvioidaan?

- vanha järjestelmä: saadaksemme jotain tietoa koulutuksen hyödyllisyydestä
- uusi järjestelmä: kehittääksemme koulutuksen arviointiprosessia kokonaisuudessaan

Näin ollen tutkimuksen kokonaistavoitteeksi on muodostunut uuden ja vanhan arviointijärjestelmän lähtökohtien vertailu ja uuden järjestelmän jalkauttamisen tukeminen.

Miksi arvioida eri tavalla kuin ennen?

Tutkimus on todennut työkäyttäytymisen muutoksen arvioinnin olevan hyvä lähtökohta koulutusten arviointiin, sillä kyseistä tekijää voidaan helposti lähestyä ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen. Toisin sanoen koulutettaville ja kouluttajalle on helppo viestiä työkäyttäytymisen muutoksen näkökulmasta tavoitteet ja tahtotilat koulutuksille. Strategiset koulutustavoitteet kun eivät kuvaa tavoiteltavia operatiivisia koulutuksen päämääriä.

Jälkikäteisen arvioinnin näkökulmasta työkäyttäytymisen muutos on puolestaan avaintekijä yksilön ja organisaation välisen vaikuttavuuden tavoittelussa. Jos työssä ei mikään koulutuksen jälkeen muutu niin koulutustulos on nolla. Tämä on itsestään selvää.

Mitä uutta tässä on?

Ensinnäkin lähtökohdaksi tutkija on hyväksynyt, että henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointi on erittäin haasteellista. Sehän on yleisesti tiedossa. Ei ole mitään varmaa reittiä koulutuksen suunnittelusta organisatoristen tavoitteiden saavuttamiseen. Koulutusprosessiin (koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin) sisältyy suuri määrä eri muuttujia, joihin koulutuksen tuloksellisuus voi kaatua. Tämä onkin ollut tutkimuksen tärkeä lähtökohta: ei ole mitään varmaa oikotietä onneen. Tutkimuksessa on kuitenkin todettu, että koulutusprosessin, eli koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja jälkikäteisen arvioinnin ohjausta ja prosessinjohtamista voidaan kehittää täsmällisellä arviointisuunnitelmalla, joka huomio eri koulutuksen vaiheet.

Työkäyttäytymisen muutoksen ottaminen koulutuksen arviointisuunnitelman pohjaksi ei ole varsinaisesti mitään uutta. On selvää, että koulutuksia on aina mietitty sen mukaan kuinka työ muuttuu. Tämä ei ole kuitenkaan aina johtanut koulutuksen kokonaisvaltaiseen arvottamiseen työkäyttäytymisen muutoksen näkökulmasta. Tämä onkin tutkimuksen suurin teoreettinen anti. Työkäyttäytymisen muutoksen tekijän nostaminen koulutuksen suunnittelun, toteutuksen ja jälkikäteisen arvioinnin ohjaavaksi funktioksi on tutkimuksen mukaan hyvä lähtökohta kehittää koulutuksen kokonaisvaltaista arviointiprosessin johtamista. Työkäyttäytymisen muutos kun voidaan helposti viestiä eri koulutusosapuolille tavoitetilana ja sitä voidaan konkreettisesti käsitteellistää koulutuksen eri vaiheissa. Tämä ei ole ollut ”pyörän keksimistä uudestaan”, vaikei työkäyttäytymisen havainnointi olekaan uutta. Se on kuitenkin uutta että tätä työkäyttäytymisen muutoksen diskurssia sovelletaan systemaattisesti koulutussuunnittelusta koulutusprosessin jälkikäteiseen arviointiin.

Ja käytäntö?

Käytännössä tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisesti taidollisten ja asenteellisten koulutusten arviointiin tarvitaan selvästi konkreettisia työkäyttäytymisen tavoitteita. Tällaisissa koulutuksissa tuloksen kannalta erittäin oleellista on viestiä koulutusta kohtaan selvät tavoitteet, mittarit ja vastuut (painopiste no. 1 johtamisen teeseissä). Se ei puolestaan onnistu, jos ei etukäteisesti kyetä laajasti kartoittamaan koulutusta työkäyttäytymisen näkökulmasta, ja ohjaamaan huomioita näihin tekijöihin. Tällaisen koulutuksen tulos kun muodostuu hyvin pitkälti koulutettavan asenteista, motivaatiosta ja tiedollisista resursseista. Jälkikäteisen koulutuksen arvioinnin perustuessa samoihin työkäyttäytymisen tekijöihin on koulutuksen arviointiprosessi koherentti kokonaisuus. Tällöin tiedetään etukäteen mitä halutaan ja jälkikäteen myös kysytään samoja asioita. Tämä luo alussa määriteltyä ”aasin siltaa” arvioinnin eri vaiheiden välille.

Miten jatkossa?

Tutkimuksen mukaan tulevaisuuden tiedollisiin ja asenteellisiin tekijöihin painottuviin koulutuksiin tulee rakentaa kokonaisvaltainen arviointisuunnitelma. Se tarkoittaa koko koulutuksen arvottamista suhteessa koulutuksen strategiseen tavoitteeseen. Tällöin näihin asenteellisiin ja tiedollisiin koulutuksiin tarvitaan entistä enemmän koulutusosapuolten ohjausta haluttuihin päämääriin. Teknisten ja taidollisten koulutusten arviointi on yleensä huomattavasti helpompaa: näiden koulutusten tavoitteet ja tulokset on yksinkertaisempaa määrittää.

Arviointisuunnitelman tavoitteena on ohjata koulutusta arvojen ja halutun tahtotilan mukaisesti tulosten arviointiin. Arviointisuunnitelmalla kyetäänkin johtamaan koulutusprosessia asetettuihin päämääriin. Se kertoo eri osapuolille: mihin koulutuksessa kiinnittää huomiota, mikä tärkeää, mitä mitataan. Tämä puolestaan luo mahdollisuuksia johtamisen teesin mukaiselle: mittarien, vastuiden ja roolien selkeydelle. Kyseisessä tutkimuksessa työkäyttäytymisen muutoksen on todettu olevan hyvä ja konkreettinen arviointitekijä arviointisuunnitelmassa. Sen jalkauttaminen käytännön arviointitoimintaan vaatii vahvaa koulutettavien osallistamista koulutuksen kehittämisprosessiin. Vain koulutettavat kun voivat viedä koulutussisältöjä työkäytäntöihin.