

1797

**ITSEILMAISUN KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS OPPIJAN
NÄKÖKULMASTA**

Puheviestinnän pro gradu

-tutkielma

Syksy 1999

Viestintätieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

Teija Mykrä

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Teija Mykrä	
Työn nimi Itseilmaisun koulutuksen vaikuttavuus oppijan näkökulmasta	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Marraskuu 1999	Sivumäärä 73 + liitteet 6kpl
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää, kuinka oppija kokee viestinnällisen lyhytkurssin vaikuttavuuden. Mielenkiinto kohdistui kurssilla opittuihin asioihin sekä oppimisen siirtovaikutukseen. Lisäksi tarkasteltiin miten opetussisällöt, opetusmenetelmät ja koulutuksen ilmapiiri tukivat oppimista. Toisaalta tutkielma valottaa oppijan omakohtaista kokemusta viestinnän lyhytkurssista, toisaalta tarkoituksena oli arvioida tietyn koulutuskokonaisuuden vahvuuksia ja heikkouksia.</p> <p>Tutkimus kohdistui kaksipäiväiseen Itseilmaisun koulutukseen, jonka kävi läpi n. 200 Keski-Suomen sairaanhoitopiirin sairaala-apulaista. Koulutus oli sairaala-apulaisille pakollinen. Itseilmaisun koulutuksen tavoitteena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta erityisesti työkontekstissa, vahvistaa itsetuntemusta ja viestijäkuvaa, kehittää itseilmaisun taitoja ja rohkaista persoonalliseen ilmaisuun. Koulutuspäivien teemaksi voisi nimetä <i>henkilökohtaisen viestinnän merkitys palvelun laatuun ja työssä jaksamiseen</i>.</p> <p>Tutkielma on laadullinen tapaustyyppinen tutkimus. Aineisto koostui neljästä viivästetyn arvioinnin periaatteella suoritetusta teemahaastattelusta sekä 120 palautelomakkeesta, jotka oppijat täyttivät heti koulutuksen päätyttyä. Analyysivaiheessa huomio kohdistui toisaalta oppijoiden kokemusten samankaltaisiin piirteisiin, toisaalta yksittäisiin keskiarvosta poikkeaviin kannanottoihin. Näin saatiin selville yleiset linjat, mutta myös yksittäiset kokemukset pääsevät esille.</p> <p>Tulokset osoittivat, että oppijoiden ennakkosuhtautuminen Itseilmaisun koulutukseen oli hyvin ambivalenttia. Koulutuksen pakollisuus yhdistettynä heikkoon ennakkoinformaatioon ja kurssin haasteellisuuteen saattoivat aiheuttaa epävarmuutta ja jännittyneisyyttä. Tulosten mukaan koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus koettiin kuitenkin hyväksi. Sisällöt koettiin tärkeiksi ja sairaala-apulaisen arkitodellisuutta koskettaviksi. Koulutuksen ilmapiiri koettiin erittäin positiiviseksi, mutta opetusmenetelmät aiheuttivat hyvin vastakkaisia reaktioita. Etenkin erilaiset harjoitukset jakoivat oppijat erittäin positiivisesti suhtautuvista erittäin negatiivisiin.</p> <p>Koulutuksen suurin anti näytti olevan ymmärtämisen, tiedostamisen, näkökulmien laajentumisen ja viestintävarmuuden kehittyminen. Tulokset osoittivat oppijoiden kokevan kuitenkin epävarmuutta koulutuksen siirtovaikutuksen suhteen. Vaikka kurssilla tapahtui oivalluksia, ei niiden välttämättä uskottu siirtyvän osaksi arkipäivän elämää.</p>	
Asiasanat Viestintäkoulutus, koulutuksen vaikuttavuus, evaluaatio, oppiminen,	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto/Tourulan kirjasto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1. Johdanto	1
1.1. Koulutuksen vaikuttavuus	1
1.2. Tutkielman tavoite ja lähestymistapa	2
2. Tutkimuskonteksti	4
2.1. Itseilmaisun koulutuksen tausta	4
2.2. Itseilmaisun koulutuksen tavoitteet	6
2.3. Sisältöjen rakentuminen	8
3. Näkemyksiä puheviestinnän oppimiseen	9
3.1. Viestinnän opettamisen ja oppimisen lähtökohtia	9
3.2. Kokemus oppimisen lähteenä	11
3.3. Konstruktivistinen oppimiskäsitys	13
3.3.1. Konstruktivistisen oppimisprosessin kriteerit	15
3.4. Hiljainen ja eksplisiittinen tieto	17
3.5. Motivaatio on oppimisen edellytys	19
3.5.1. Koulutuksen mielekkyys ja merkityksellisyys	19
3.5.2. Koulutuksen haasteellisuus	21
3.6. Mitä olimme Itseilmaisun koulutuksessa oppimassa ja miten?	23
4. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi	26
4.1. Mitä on vaikuttavuus?	26
4.2. Koulutuksen laatu	27
4.3. Arviointi on evaluaatiota	28
4.3.1. Mitä on evaluaatio	28
4.3.2. Evaluaation kehityslinjoja	30
4.3.3. Evaluaation lähestymistapojen arviointia	32
4.3.4. Lyhytkurssin vaikuttavuuden arviointi	33

5. Tutkielman toteutus	34
5.1. Tieteenteoreettinen tausta	34
5.2. Fenomenografia	35
5.3. Tutkimusongelma	36
5.4. Tutkimusmenetelmät	37
5.4.1. Aineiston keruu	38
5.4.2. Aineiston analyysi	40
5.4.3. Aineiston luotettavuuden arviointi	42
6. Tutkimustulokset	43
6.1. Suhtautuminen työhön ja täydentävään koulutukseen	43
6.1.1. Sairaala-apulaisen työn arvostus	44
6.1.2. Sairaala-apulaisen vaikuttamismahdollisuudet	46
6.1.3. Suhtautuminen koulutukseen	47
6.2. Arviointikohteena koulutustarve, sisällöt, opetusmenetelmät ja ilmapiiri	49
6.2.1. Koulutustarve	49
6.2.2. Koulutussisällöt	51
6.2.3. Opetusmenetelmät	52
6.2.4. Koulutuksen ilmapiiri	55
6.3. Oppimistulokset ja opitun sovellettavuus	56
6.3.1. Oppimistulokset	56
6.3.2. Opitun sovellettavuus	59
7. Tulosten tarkastelua	61
8. Tutkielman arviointia	66
Kirjallisuus	
Liitteet	

1. Johdanto

1.1 Koulutuksen vaikuttavuus

Koulutuksen laatu, parantaminen ja arvioiminen ovat tämän päivän aikuiskoulutusmaailmassa keskeisiä kysymyksiä, joista ovat kiinnostuneita niin koulutuksen tuottajat ja ostajat kuin oppijatkin. Koulutuspalvelujen tuottajat kantavat vastuuta oman työnsä arvioinnista vastatakseen jatkuvan kehittymisen haasteeseen sekä kiristyvään kilpailuun. Lisäksi tutkiva ja kyselevä suhtautuminen omaan työhön edistää kouluttajan ammatillista kasvua (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994:7). Aikuiskoulutuspalvelun maksaja edellyttää investoinnillaan katetta ja aikuisopiskelija arvioi kriittisesti koulutuksen laatua. Koulutuksen arviointitutkimus vastaa kysymykseen 'miten hyvin koulutus palvelee yhteiskunnan, organisaatioiden ja yksilön tarpeita'.

Koulutusala on murroksessa ja arviointitutkimus vastaa haasteisiinsa muuttuvan yhteiskunnan keskellä. Koulutusalan muutosta kuvaa sosiologiassa käytetty termi 'postmodernismi'. Koulutuksen arvioinnissa postmodernin merkkejä ovat tarvearvioinnin ja tavoitteenasettelun yksilöllistäminen, oppijan vastuun korostaminen oman oppimistarpeensa, prosessinsa ja -tulostensa arvioinnissa, koulutuksen toteutuksen yksilöllistäminen ja pyrkimys rikkoa perinteisen luokkahuoneoppimisen rajoja. (Manninen 1996:9.) Kvantitatiivisten menetelmien rajallisuus tunnustetaan inhimillisen toiminnan arvioinnissa, mutta toisaalta koulutuksen arviointiin peräänkuulutetaan yhteneväisiä standardeja, tehokkaampia mittareita ja entistä eksaktimpaa tavoitteiden asettelua. Moniarvoisuus yhteiskunnassa ei kuitenkaan tue yhtenäisten kasvatus- ja koulutustavoitteiden asettamista ja tämä heijastuu myös koulutuksen arviointiin. Näkemykset tiedon sosiaalisesta konstruoitumisesta sekä oppijoiden heterogeenisyydestä eivät välttämättä johda edes etsimään yleisiä arviointistandardeja. Jokaista arviointiprosessia voidaan pitää ainutlaatuisena.

Yleisten arviointistandardien asettamista vaikeuttaa myös se, että koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin lähtökohdat, näkökulmat ja kriteerit ovat hyvin heterogeenisiä ja alan termistö on vakiintumatonta. Lisäksi arviointi eli evaluointi on arvosidonnaista toimintaa. Yksilön näkökulmasta käsin arviointi voi tuottaa kovin erilaiset tulokset kuin organisaation tai yhteiskunnallisista tavoitteista käsin suoritettuna. Arvioinnin tavoitteet ovat pohjana arvioinnin sisällölle. Arvioinnilla voidaan pyrkiä tiedon lisäämiseen, toiminnan legitimointiin, edistämiseen tai parantamiseen, palkitsemiseen, kontrolliin tai päätöksentekoon (Kajanto 1995:9).

Miten arviointi tulisi käytännössä suorittaa? Raivola (1995:39) näkee osallistuvan evaluaation lähes ainoana mahdollisena oppimisjärjestelmänä silloin, kun tutkimuksen halutaan vaikuttavan ja suuntaavan arkitoimintaa. Arvioijan on ymmärrettävä tutkimuskontekstin sosiaalisia prosesseja. Vastuu arvioinnista on sekä oppijalla että arvioijalla. Itsearviointin merkitystä korostetaan tänä päivänä ja toiminnan ulkopuolisiin arvioijiin kohdistuu kritiikkiä. Toisaalta toiminnan ulkopuolisella arvioijalla saattaa olla tarvittavaa etäisyyttä ja uutta näkökulmaa arviointiin.

1.2. Tutkielman tavoite ja lähestymistapa

Tämä tutkielma valottaa oppijan näkökulmaa ja liikkuu siis arvioinnin yksilötasolla. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten aikuisoppija kokee viestinnällisen lyhytkurssin, *Itseilmaisuuden koulutuksen*, vaikuttavuuden. Tavoitteenani on kuvata yksilön kokemuksia koulutuksen mielekkyydestä, konkreettisista vaikutuksista ja merkityksestä yksilölle.

Ymmärrän koulutuksen vaikuttavuuden laadulliseksi, yksilön henkistä kasvua ja kehitystä kuvaavaksi käsitteeksi. Koulutuksella on sekä primaari- että sekundaarivaikutuksia, eikä aina ole edes mahdollista tietää onko tietty vaikutus ollenkaan, osin vai täysin koulutuksen aikaansaamaa. Koulutuksen vaikuttavuus tulee lopullisesti määritellyksi vasta asiakkaan (oppijan) ja/tai maksajan (tilaajan)

arvioidessa päämäärien saavuttamista (Clarkson 1995: 82-84), siksi koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on yksilön ulkopuolelta käsin hankalaa ja riittämätöntä.

Yksilökeskeistä näkökulmaa ja oppijan itsearviointia voidaan myös kritisoida. Oppijan kompetenssi arvioida omaa oppimistaan tai koulutuksen osuutta siihen voidaan kyseenalaistaa. Toisaalta itsearviointi ei riitä vaikuttavuuden arviointimenetelmäksi, mikäli tavoitellaan toiminnan jatkuvaa parantamista, innovointia ja edelläkävijyyttä. Yksilökeskeinen lähestymistapa johtaa helposti toimintaan, joka vain täyttää asiakkaan tarpeet ja toivomukset eikä luo uutta.

En kuitenkaan tavoittele tällä tutkielmalla laajempaa arviointijärjestelmän luomista eikä tavoitteena ole liioin ulkoapäin arvioida oppijan oppimista tai viestintätaidon kehittymistä. Mielenkiintoni kohdistuu oppijan omakohtaiseen kokemukseen lyhytkurssista ja sen vaikuttavuudesta. Edistivätkö kurssilla saadut valmiudet yksilön henkistä kasvua ja kehitystä? Kompetentti taho vastaamaan tähän kysymykseen on oppija itse, joten menetelmällisesti päädytään itsearviointiin.

Tutkimuskohteenani on kaksipäiväisen lyhytkurssin, *Itseilmaisun koulutuksen*, vaikuttavuus yksilön näkökulmasta. Jokainen kurssi ja oppija on yksilöllinen kokonaisuus, josta ei voi vetää yleisiä johtopäätöksiä tai kokonaiskuvia (Manninen 1996: 42). Mannisen mukaan koulutuksen vaikuttavuus tulisikin suhteuttaa yksilöllisiin lähtökohtatilanteisiin ja lisäksi vaikuttavuuden arvioinnissa tulisi enemmän hyödyntää oppimisprosessien seuranta sekä aikuiskasvatustieteellistä teoriaa. Prosessin seuranta edustaa tässä tutkielmassa viivästetyn arvioinnin hyödyntäminen. Yksilöllisyys ja aikuisen oppimisen näkökulmat painottuvat tässä tutkielmassa.

2. Tutkimuskonteksti

2.1. Itseilmaisun koulutuksen tausta

Keski-Suomen sairaanhoitopiiriin kuuluville sairaala-apulaisille järjestetyssä viestintävalmennuksessa tarkasteltiin sairaala-apulaisen työnkuvaa viestinnän näkökulmasta. Sairaala-apulaisen henkilökohtaisella viestinnällä voidaan katsoa olevan vaikutuksia paitsi hänen henkilökohtaiseen hyvinvointiinsa myös koko sairaalaorganisaation toimivuuteen ja ilmapiiriin. Sairaala-apulainen on työyhteisönsä jäsenenä vuorovaikutuksessa laajan työntekijäverkoston kanssa ja osallistuu tiimpalavereihin sekä osastokokouksiin. Hän on vuorovaikutuksessa potilaiden ja heidän omaistensa kanssa. Asiakkaiden tulkinnat henkilökunnan hyvinvoinnista sekä potilas- ja omaiskontaktien laatu vaikuttavat arviointeihin sairaalan palvelun laadusta. Toisaalta jokainen sairaala-apulainen on vaikuttamassa omalta osaltaan koko organisaatiosta syntyvään mielikuvaan.

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri (1994) on kiinnittänyt huomionsa sairaalan yhteisöviestintään ja on laatinut viestintäohjelman, joka on tarkoitettu koko henkilöstölle. Ohjelmassa kuvataan sairaanhoitopiirin viestintäpolitiikka: millaisiin arvoihin ja ihmiskäsitykseen sairaalaorganisaation viestintä perustuu, mitkä ovat sairaanhoitopiirin viestinnän tavoitteet, pääsisällöt ja keinot, miten viestintävastuu on organisoitu ja miten viestinnän tuloksia seurataan.

Ohjelman mukaan sairaala-apulaisen ammatillinen viestintäverkosto koostuu lähinnä potilaista ja heidän sosiaalisesta verkostostaan sekä sairaalan muusta henkilökunnasta. Tärkeimmät viestinnälliset tavoitteet, joista sairaala-apulaiset ovat omalta osaltaan vastuussa, ovat oikean kuvan luominen yhteistyöstä ja sen ylläpitäminen sekä myönteisen kuvan luominen sairaanhoitopiiristä ja palvelujen laadusta.

Viestintäohjelmassa on eritelty kohderyhmittäin viestinnän spesifimmät tavoitteet, keinot ja toteuttamisvastuut. Sairaala-apulaisia koskettavista tavoitteista mainittavimmat ovat

1) Potilas kokee, että hoito on inhimillistä ja potilaan yksityisyyttä kunnioittavaa. Potilaalle annetaan tietoa hänen oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan sekä käytettävissä olevista hoitomahdollisuuksista. Potilas pääsee itse mahdollisuuksien mukaan vaikuttamaan hoitoprosessiin. Keinot saavuttaa tämä tavoite ovat henkilökunnan ja potilaiden välinen vuorovaikutus, tilojen käyttö ja hoidon järjestelyt.

2) Henkilöstö on sitoutunut tekemään parhaansa ja toimimaan organisaation tavoitteiden mukaisesti.

3) Henkilöstö omalta osaltaan edistää toiminnallaan sairaanhoitopiiriin yhteistyöhakuista ja keskustelua sekä vuorovaikutusta arvostavaa toimintatapaa.

Keinot näiden tavoitteiden saavuttamiseen ovat viestintäohjelman mukaan päivittäinen työnteon edellyttämä viestintä, esimies-alaisviestintä, kehittämiskeskustelut, koulutus- ja tiedotustilaisuudet, perehdytys, henkilökunnan neuvottelut palaverit ja kokoukset, työpaikkakokoukset, työyksiköiden kehittämishankkeet, työnohjaus, työnopastus ja konsultointi, aloite- ja kehittämistoiminnan tulosten julkistaminen, ilmoitustaulu, Viikkotieto, henkilöstölehti, suunnitelmat, ohjeet, työyksiköiden sisäiset tiedotteet.

Viestintävalmennuksen tavoitteet pohjautuivat viestintäohjelmaan, toisaalta koulutuksen tarkoituksena oli edesauttaa sairaala-apulaisten työmotivaatiota sekä lisätä sairaala-apulaisten valmiuksia toimia asiakaslähtöisesti ja yhteistyökykyisesti viestintäohjelman tavoitteita toteuttaen. Sairaala-apulaisia rohkaistiin ja valmennettiin myös osallistumaan työpaikan sisäiseen keskusteluun,

esittämään omia näkökulmiaan sekä ajamaan omia asioitaan. Viestintävalmennus sai nimekseen *Itseilmaisun koulutus*.

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri (1994) on julkaissut viestintäohjelman lisäksi asiakirjan nimeltä *Arvot ja strategiat, huomisen terveyden perusta*. Kyseisessä asiakirjassa omana kohtanaan on mainittu *henkilökunnan jaksaminen*, jossa luvataan kohdata tulevaisuuden muutokset huolehtimalla henkilökunnan työkyvyn parantamisesta sekä sosiaalisesta ja henkisestä hyvinvoinnista. Työyhteisöjen ilmapiirin kehittämistä avoimeksi ja positiiviseksi tuetaan mm. koulutuksen avulla. Itseilmaisun koulutus voidaan nähdä osana strategian toteutusta.

2.2. Itseilmaisun koulutuksen tavoitteet

Sairaala-apulaisen työnkuvaan ei perinteisesti ole ajateltu kuuluvan muuta kuin puhtaanapito, ruoanjako ja henkilökunnan kahvinkeitto. Sairaala-apulaisen huomaamattomuutta ja "näkyttömyyttä" on jopa pidetty ideaalina. Keski-Suomen Sairaanhoitopiirin Siivous- ja sairaalapalveluyksikkö kuitenkin tilasi kyseisen Itseilmaisun koulutuksen rohkaisemaan sairaala-apulaisia työelämän erilaisissa viestintätilanteissa ja omien persoonallisten vahvuuksien esiintuomisessa myös työelämässä. Taustalla oli ajatus sairaalasta palvelulaitoksena, jossa jokainen työntekijä on osa palvelun kokonaisuutta. Koulutuskokonaisuus tähtäsi myös työilmapiiriä, henkilöstön hyvinvointia ja sairaanhoitopiirin imagoa kohottaviin tavoitteisiin.

Itseilmaisun koulutus oli kaksipäiväinen lyhytkoulutus ja siihen osallistui noin 200 sairaala-apulaista. Koulutustarpeet nousivat käytännön tilanteista työelämässä, mutta tavoitteiden asettamisen pohjalla oli myös laajempi ymmärrys sairaanhoitopiirin organisaation viestinnästä, arvoista ja strategioista. Keski-Suomen sairaanhoitopiirin siivous- ja sairaalapalveluyksikön päällikkö sekä Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen Työelämän viestintä -

yksikön vastaava viestintäkouluttaja määrittivät Itseilmaisun koulutuksen tavoitteet yhteistyönä:

Tavoitteena on lisätä tietoja ja ymmärrystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa vaikuttavista tekijöistä yleensä ja erityisesti työyhteisöissä ja siivous- ja sairaalapalveluyksikön henkilöstön työssä, vahvistaa itsetuntemusta ja viestijäkuvaa, kehittää työssä tarvittavia itsensä ilmaisemisen taitoja ja vuorovaikutustaitoja sekä tukea henkilökohtaisen viestinnän ymmärtämistä palvelujen laatuun vaikuttavana tekijänä. Lisäksi rohkaistaan käyttämään omia persoonallisia vahvuuksia myös työssä ja pyritään luomaan valmiuksia omien taitojen jatkuvaan kehittämiseen.

Jos Itseilmaisun koulutuksen tavoitteita verrataan Keski-Suomen sairaanhoitopiirin viestintäohjelman tavoitteisiin, ne ovat pitkälle yhdenmukaiset. Jotta potilas kokisi hoidon laadukkaaksi (viestintäohjelman tavoite 1) on henkilökunnan ja potilaiden välinen vuorovaikutus tärkeää. Vuorovaikutuksessa vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen ja ymmärtäminen, viestintävalmiuden kehittyminen sekä henkilökohtaisen viestinnän hahmottaminen osaksi kokonaispalvelun laatua ovat Itseilmaisun koulutuksen keskeisiä tavoitteita.

Viestintäohjelmassa on henkilöstön sitoutuminen, toimiminen organisaation tavoitteiden mukaisesti sekä yhteistyöhakuisuus ja vuorovaikutusta arvostavan toimintatavan edistäminen asetettu tavoitteiksi. Ohjelmassa mainitut keinot näiden tavoitteiden saavuttamiseen ovat monilta osin viestinnällisiä, kuten päivittäisen työnteon edellyttämä viestintä, esimies-alaisviestintä, palaverit ja kokoukset jne. Itseilmaisun koulutuksen tavoitteet ja sisällöt oli rakennettu antamaan valmiuksia arkipäivän viestintätilanteisiin.

2.3. Sisältöjen rakentuminen

Koulutuspäivien teemaksi voisi nimetä *henkilökohtaisen viestinnän merkitys palvelun laatuun sekä työssä jaksamiseen*. Koulutuksen sisällöt käsiteltiin pitkälle tästä näkökulmasta.

Itseilmaisun koulutuksen ensimmäinen päivä alkoi tutustumisharjoituksella, jonka tavoitteena oli, että jokainen kertoo itsestään ja omista tunnelmistaan koulutuksen alkaessa. Tutustumiseen käytettiin runsaasti aikaa, jotta koulutukseen alkaisi rakentua hyvä ilmapiiri. Koulutuksen tavoitteena oli vahvistaa itsetuntemusta ja viestijäkuvaa sekä rohkaista persoonalliseen itseilmaisuun. Jotta tämänkaltaisiin affektiivisiin tavoitteisiin voitaisiin päästä, on panostettava turvallisen ja positiivisen ilmapiirin syntymiseen.

Koulutuksen tavoitteena oli myös lisätä tietoa ja ymmärrystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa vaikuttavista tekijöistä. Koulutuksen luennot käsitelivät seuraavia aiheita: taitojen oppiminen, nonverbaalinen viestintä ja ensivaikutelma, puheen selkeys ja ymmärrettävyys, assertiivisuus ja rakentava palaute. Lisäksi tietoa ja kokemuksia jaettiin keskustellen. Kuulopuheiden synnystä, ihmisten erilaisista tavoista viestiä sekä työyhteisön haastavista tilanteista keskustelua käytiin ohjatusti joko pienryhmissä tai yhteisesti.

Itseilmaisun taitoja harjoiteltiin siten, että oppijat valmistivat ja esittivät pareittain pienen puhe-esityksen itselle läheisestä aiheesta. Ymmärrystä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta sekä vuorovaikutuksen taitoja hiottiin draamaharjoitusten avulla. *Ensivaikutelma* sekä *työyhteisön haastavat tilanteet* käsiteltiin tilannekuvauksin, jotka oppijat itse rakensivat ja esittivät muulle ryhmälle. Tilanteet purettiin keskustellen.

Omien taitojen jatkuvaan kehittämiseen pyrittiin luomaan valmiuksia kotitehtävän avulla. Kotitehtävän tarkoituksena oli oppijan itse itselleen asettaman viestinnällisen tavoitteen harjoittelu arkielämässä ennen seuraavaa koulutuspäivää. (Tervetuliaiskirje ja koulutuspäivien ohjelmat liitteenä 1, 2 ja 3.).

3. Näkemyksiä puheviestinnän oppimiseen

3.1. Viestinnän opettamisen ja oppimisen lähtökohtia

Viestintäkoulutuksessa oppijat eivät ole niinkään oppimassa uutta taitoa vaan ehkä pikemminkin laajentamassa ja kehittämässä viestintävalmiuttaan. Viestintäkoulutuksen tavoitteena on usein entistä tehokkaampi tai tarkoituksenmukaisempi tapa kommunikoida (Rubin, Rubin & Jordan 1997: 104). Toisaalta onnistuneessa koulutuksessa opimme ymmärtämään paremmin viestinnän ilmiöitä sekä motivoitumme tai rohkaistumme viestimään ja oppimaan lisää. Myös omasta viestinnästä tietoiseksi tulemista pidetään keskeisenä tavoitteena (Takala 1995: 29). Viestintäkoulutuksen syvätavoitteet ovat usein kokonaisvaltaisia ja koskettavat oppijan persoonallisuutta, ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa. Jos oppimista tapahtuu, voidaan se nähdä muutoksena ihmisessä. Vaikuttava viestintävalmennus, johon sisältyy taidollisia tai affektiivisiä tavoitteita, muuttaa aina jossakin määrin ihmisen minuutta.

Spraqueen (1990: 28-29) mukaan useimmat akateemiset tieteenalat painottuvat kognitiiviseen ulottuvuuteen, eikä viestintätiede tee tässä poikkeusta. Kuitenkin myös taidolliset ja affektiiviset ulottuvuudet ovat viestinnän oppimisen kannalta ilmeisiä. Viestintäarkeuden vähentäminen on lähes universaali affektiivinen tavoite viestintäkoulutuksessa, mutta myös esimerkiksi eettiset arvot, retorinen sensitiivisyys, muiden ihmisten puhevapauden kunnioittaminen tai suvaitsevuus sisältyvät usein koulutuksen affektiivisiin tavoitteisiin. Affektiivinen ulottuvuus on yksi opetustyön suurista haasteista. Affektiiviset tavoitteet ovat usein yleisiä, metatavoitteen kaltaisia toiminnanohjajia. Niiden tiedostaminen ja

eksplikoiminen on tärkeää, jotta opetuskeskusteluun ei sisältyisi tahtomattamme käännytystyön piirteitä. (Sprague 1990: 28-29). Lähes universaalit affektiiviset tavoitteet lähestyvät ihmisen henkisen kasvun elementtejä, eikä niitä kenties olekaan syytä asettaa päätekäyttämistavoitteiden kaltaisiksi. Avoin keskustelu sekä oppimisen aiheuttamien tunteiden hyväksyminen usein riittänee, mutta kysyy kouluttajalta rohkeutta sekä ymmärrystä oppimisprosesseista.

Viestintäkoulutuksessa on puhetilanteiden harjoittelusta on siirrytty vähitellen puheviestintätaitojen harjoitteluun. Taitonäkökulma on edesauttanut puheviestinnän tieteenalan jäsentymistä sekä tuonut opetukseen ja oppimiseen tavoitteellisuutta. Toisaalta taitonäkökulman vaarana on painottua muiden puheviestinnän ulottuvuuksien kustannuksella. Myös *ajatus taitorepertuaarista, josta viestijä valitsee kuhunkin tilanteeseen sopivan taidon* on ontuva, sillä se ei sovellu piirretyyppisiin taitoihin, eikä se huomioi ihmisen tietoisuuden eri asteita. Koulutustyössä on lisäksi syytä kiinnittää huomiota Valon mainitsemiin 'hengästyttäviin taitoluokitteluihin ja listoihin'. (Valo 1995: 67-68.) Ne saattavat siirtyä tutkimuskontekstista sellaisenaan opetuskäytäntöihin, eivätkä välttämättä parhaalla mahdollisella tavalla auta oppijaa oppimaan

Valon (1995:68-70) mukaan puheviestintätaidot eivät ole lineaarisia taitamattomasta taidokkaaseen vaan viestintävalmius voi vaihdella tilanteen, viestintäkumppaneiden, mielialan, tavoitteiden, kontrollin ja monien muiden yksilö- ja tilannetekijöiden mukaan. Täten tietynlainen viestintäkäyttäytyminen yksittäisessä tilanteessa ei tee viestijästä taitamatonta ja päinvastoin. Puheviestintätaidon käsitteen olemukseen sisältyy ajatus optimaalisesta suorituksesta, ideaalista. Koulutuksessa on hyvä muistaa myös, että ideaali ei kuitenkaan voi olla objektiivinen, vaan se on aina inhimilliseen tulkintaan pohjautuva.

Puheviestintäkompetenssi on viestintätaitoa laajempi käsite. Valkonen (1997: 24-36) on lisensiaatintyössään tarkastellut laajasti puheviestintäkompetenssia ja toteaa, että puheviestinnän kompetenssitutkimuksessa ollaan hyvin yksimielisiä

kompetenssin ulottuvuuksista; tietämisen ja taitavan käyttäytymisen lisäksi tahtominen, ryhtyminen ja rohkeneminen ovat kompetenssin osatekijät. Kompetenssi siis muodostuu affektiivisista (motivaatio, tunteet, asenteet, arvot), kognitiivisista (tiedot ja metakognitiiviset taidot) ja käyttäytymiseen liittyvistä (taidot) ulottuvuuksista (Valo 1995: 69).

3.2. Kokemus oppimisen lähteenä

Aikuisella oppijalla on sekä tietoa että kokemusta viestinnästä koulutukseen tullessaan. Tieto saattaa olla osin jäsentymätöntä, tiedostamatonta tai implisiittistä hiljaista tietoa. Se, että useimmalla ihmisellä on viestinnästä oma vahva arkikokemuksensa sekä vähintään viestinnälliset perusvalmiudet, tekee viestinnän oppimisen ja opettamisen erityislaatuiseksi. Sprague (1990: 23) muistuttaa, että ihmisen tapa viestiä on sidoksissa hänen asenteisiinsa, arvoihinsa ja itsetuntemukseensa. Hänen mukaansa henkilökohtaisten viestintävalmiuksien koulutuksessa oppija ei ainoastaan muutu tiedoiltansa ja taidoiltansa, vaan myös ihmisenä.

Oppiminen mielletään jo perinteisesti *kokemuksen* karttumiseksi ja työstämiseksi (Engeström 1995, 75). Tunnetun kokemuksellisen oppimisen kokoavan teorian esittää Kolb (1984) teoksessaan *Experiential learning*. Kokemuksellisen oppimisen teoria ottaa huomioon ihmisen kokemukset, havainnot, kognitiot ja käyttäytymisen sekä pyrkii yhdistelemään nämä osatekijät holistiseksi, yhtenäiseksi näkemykseksi oppimisesta.

Kokemuksellinen oppiminen on kokonaisvaltainen kuvaus prosessista, jonka avulla ihminen sopeutuu sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöönsä. Kokemuksellisen oppimisen teorian näkökulma on holistinen ja mukailee jungilaista maailmankatsomusta. Oppiminen ei sen mukaisesti ole yksittäinen provinssi ihmisen erilaisten toimintojen kuningaskunnassa kuten kognitio tai havaitseminen. Oppiminen on ihmisen erilaisten toimintojen integraatio -

ajattelun, tunteiden, havaitsemisen ja käyttäytymisen. Oppiminen on myös jatkuva prosessi. Oppimistapahtumassa ideoiden - tietoisuutemme elementtien - uudelleenjärjestäytyminen tapahtuu kokemustemme pohjalta (Kolb, 1984:26-31). Ihmisen on vaikea omaksua tai hyväksyä tietoa, jota hän ei voi liittää aiempaan kokemusmaailmaansa. Kolb sanoo oppimisen olevan prosessi, jonka *tulokset edustavat vain historian tallennusta*, eivät tietoa tulevaisuudesta.

Kolbin kehämäisen oppimisen mallin ensimmäinen taso on konkreettinen kokemus, toinen taso havainnointi ja harkinta (reflektointi), kolmannella tasolla muodostetaan abstrakteja käsitteitä sekä yleistyksiä ja neljännellä tasolla palataan alkuun, konkreettiseen kokemukseen, sillä käsitteellistämisen seuraamuksia koetellaan uusissa tilanteissa. (Engeström 1995, 76.)

Kokemuksellisen oppimisen teoria soveltuneen kuvaamaan osaltaan viestintävalmiuden kehittymistä. Holistisuuden, prosessiluonteisuuden ja kokemuksen kunnioittamisen tulisi olla viestintäkoulutuksen lähtökohta. Oppimisen kehämäinen malli auttaa hahmottamaan, mitä prosessiluonteella ja kokemuksen hyödyntämisellä tarkoitetaan. Mallin ensimmäisen tason, konkreettisen kokemuksen, voi nähdä jakaantuvan kahteen osaan: oppijoiden konkreettiseen kokemusvarastoon viestinnästä ja toisaalta viestintäkoulutuksessa saatuihin kokemuksiin. Havainnointi ja reflektointi on viestinnän oppimisen välttämätön vaihe, sillä kehittääkseen viestintävalmiuttaan on oppijan havaittava viestinnässä vaikuttavia tekijöitä sekä tarkasteltava niitä asettuen itsensä ulkopuolelle. Viestintäkoulutuksessa voidaan tukea oppijan kokemusten reflektointia ja käsitteellistämistä. Käsitteiden seuraamuksia voidaan kokeilla käytännössä jo koulutuksessa harjoitusten avulla. Jos koulutus on ollut vaikuttavaa, oppija toteuttaa 'käytännön kokeiluja' myös itseohjautuvasti.

Kokemuksellista oppimista voidaan kritisoida siitä, että oppimisessa uuden oivaltaminen selittyy oppijan aiemmalla kokemuksella. Tukeutumalla vain kokemukseen oppija toistaa samaa vanhaa käyttäytymiskaavaa eikä muuta sitä. Yksilökeskeisyyttä korostetaan liikaa, yhteisön kollektiivinen kokemusvarasto,

joka elää puheena ja tarinoina, olisi huomioitava uusien hypoteesien lähteenä. Kokemusoppimisen teorioille on yhteistä, että kokemus yksiselitteisesti tulkitaan myönteiseksi asiaksi. Kuitenkin jo vuonna 1910 John Dewey esitti klassisessa teoksessaan *How We Think* yhä tänään tuoreen näkemyksen kokemuksesta oppimisen tärkeydestä. Toisaalta Dewey piti kokemusta konservatiivisena, jäykistävänä tekijänä, johon kuitenkin kietoutuu kaksi laadullisesti erilaista aspektia, kokemusperäinen (empirical) sekä kokeellinen (experimental) suhtautumistapa. Mikäli kokemusta hallitsee menneisyys, se on rutiini ja tapa, usein vastakkainen järjelle ja harkinnalle. Kokemus on kuitenkin avoin, elävä ja kasvava ilmiö, mikäli siihen sisältyy reflektio. Kasvatuksen tehtäväksi Dewey määritteli tällaisen kokemuksen vapauttamisen ja laajentamisen. (Engeström 1995: 77-82.)

Vaikka holistinen lähestymistapa ihmiseen ja oppimiseen lienee koulutus kontekstissa oppimista edistävä tekijä, koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusta se ei helpota. Koulutuksen kannalta tärkeintä lienee, että oppija oppii, eikä oppimiskontekstilla ole ratkaisevaa merkitystä. Tässä vaikuttavuuden tutkimuksessa oppijan kokemusmaailmaa yritetään eritellä. Vaikka voimmekin mitata tai kuvailla oppijoiden itsearviointeja omasta oppimisestaan, emme tarkasti tiedä mikä vaikutus koulutuksella on viestintävalmiuden ja -varmuuden rakentumisessa ja mikä taas koulutuksen ulkopuolella saaduilla kokemuksilla (Rubin, Rubin & Jordan 1997: 113).

3.3. Konstruktivistinen oppimiskäsitys

"Väite, että ihmiset ovat aktiivisia oppimisessaan ja tiedon konstruoinnissa, on vähintäänkin epäkiinnostava, koska kukaan (lukuun ottamatta joitakin poikkeuksellisia behavioristeja) ei sitä kiellä."

- Kenneth Strike 1987

Talonpoikaisjärjellä ajatellen olemme kaikki konstruktivisteja, jos uskomme, että mieli on aktiivinen tiedon konstruoija. Useimmat meistä ovat yhtä mieltä siitä, ettei tietäminen ole passiivista. Tietäminen ei ole yksinkertainen informaation

painojälki mielessämme, vaan mieleemme aktiivista työskentelyä näiden painaumien parissa. Parhaimmillaan mieleemme abstrahoi ja käsitteellistää. Tästä näkökulmasta käsin ihminen ei niinkään löydä tietoa, kuin rakentaa tai konstruoi sitä. Kehitämme käsitteitä, malleja ja järjestelmiä järkeistääksemme kokemustamme. Toisaalta testaamme ja muotoilemme näitä konstruktioita jatkuvasti uusien kokemusten valossa. (Schwandt 1994:125-126.)

Konstruktivismin juuret ovat syvällä historiassa. Jo antiikin kreikkalaiset arvostivat muistitaitoa, joka perustuu oppimisen ja muistamisen tehostamiseen mielen systemaattisen organisoinnin avulla. Konstruktivistit uskovat Kantin kriittisen filosofian mukaisesti, että ihmisen havaintoprosessiin kuuluu ärsykeinformaation muokkaus *ymmärrettävään* muotoon. Oppimisen ytimenä pidetään *rekonstruaatioprosessia*. Prosessi nojaa Meadin symbolisen interaktionismin näkemykseen minän (self) ja tietoisuuden (mind) sosiaalisesta rakentumisesta sekä Deweyn käsitykseen oppijasta reflektiivisenä käsitystensä ja tietojensa rekonstruoijana. Bartlettin skeemateorian mukaisesti konstruktivismi pitää ajattelua taitona, joka ei koostu toisiinsa kytkeytyvien eli assosioitujen toimintojen sarjoista, vaan on asteittain jäsentynyt toimintakokonaisuus. Ajattelun taitoa voi täten verrata senso-motorisiin taitoihin. (Rauste-von Wright & von-Wright 1995:114-121.)

Konstruktivistinen oppimisen keskeinen käsite on yksilön valikoiva tarkkaavaisuus. Yksilö valitsee sisäisten tarpeidensa, odotuksiansa, kokemustensa, arvostuksiansa, uskomuksiansa ja käsityksiensä nojalla sen, mihin hän keskittää huomionsa. Ulkoisia tekijöitä valinnassa voivat olla ärsykkeiden voimakkuus tai tuttuus tai vaikkapa häiriötekijät. (Sahlberg 1996:191). Yksilön tarkkaavaisuus ei voi olla kohdennettuna moneen asiaan yhtäaikaisesti. Oppimisen kannalta on olennaista, että tarkkaavaisuus kohdentuu koulutuksen sisältöön.

Konstruktivistinen oppiminen on tulkintojen tekemistä. Informaatio konstruoituu yksilölle merkitykselliseksi tiedoksi tulkinnan kautta (Sahlberg 1996:192). Oppijan omat kokemukset ja tulkinnat opittavasta sisällöstä tehostavat oppimista.

Oppijan motivaatio syntyy tunteesta, että opittava asia on hänelle henkilökohtaisesti tärkeä. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppijan tulkintaa ja yksilöllistä tavoitteenasettelua tuetaan oppimisen edistämiseksi.

Viestintävalmiuden oppimiseen konstruktivistinen oppimiskäsitys voi tarjota viitekehyksen, sillä oppiakseen ymmärtämään viestinnän ilmiöitä on oppijan opittava tulkitsemaan viestintätilanteita. Konstruktivistisen näkökulman mukaan oppijan omaa kokemusta sekä oppijan omaa tulkintaa arvostamalla kouluttaja voi edesauttaa tehokasta oppimista.

Konstruktivismi on noussut behavioristisen ja opetusteknologisen suuntauksen tärkeimmäksi haastajaksi kansainvälisestä näkökulmasta viime vuosikymmeninä. Suomessa käytävä keskustelu koulutuksesta on vilkasta, mutta keskustelu oppimisesta ja sen ehdoista sekä oppimisen ja koulutuksen välisistä suhteista on Rauste-von Wrightin (1998: 12-18) mukaan edelleenkin olematonta. Tässä tutkielmassa keskityn viestinnän oppimisen tarkasteluun oppijan ajattelun ja tunnekokemusten (sitä kautta myös toiminnan) muutosten näkökulmasta. Millainen on oppijan konstruoima versio Itseilmaisun koulutuksen maailmasta. (Vrt. Rauste-von Wright 1998:16.)

3.3.1. Konstruktivistisen oppimisprosessin kriteerit

Rauste-von Wright (1998:121) määrittelee konstruktivismin pedagogisiksi seurauksiksi joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamisen. Konstruktivistisen oppimisprosessin tunnuspiirteitä ovat seuraavat:

1. Opetussuunnitelmaan kirjataan vain keskeiset tavoitteet ja ideat... Hyvän osaamisen kriteerit eksplikoidaan, keritään auki.
2. Oppiminen on oppijan oma aktiivinen tiedon konstruoimisprosessi. Oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisemmin oppimansa ja odotustensa pohjalta lähtien.

3. Ymmärtäminen ja ajattelu ovat aina keskeisiä oppimisessa. Tavoitteena on, että oppijalle syntyy omiksi ja tärkeiksi koettuja ongelmia, jotka ovat koulutuksen kannalta relevantteja.

4. Oppiminen on aina konteksti ja tilannesidonnaista. Ihminen oppii jatkuvasti, myös koulutustilanteiden ulkopuolella.

5. Hyvän opettajuuden edellytys on taito luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia, ymmärtäen mihin ollaan pyrkimässä. Oleellista opettajan toiminnassa on siis yhtäältä opiskeltava asian kannalta tärkeiden kysymysten virittäminen, toisaalta opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien harjaannuttaminen antamalla heille mahdollisimman monipuoliset mahdollisuudet saada palautetta omista toimintaprosesseistaan.

6. Koulutuksen keskiöön nousee näin ollen oppimaan oppimisen valmiuksien oppiminen. (Rauste-von Wright 1998:19.)

Miten 'hyvä osaaminen' koulutuksessa eksplikoidaan? Hyvän osaamisen kriteerit tulisi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan luoda yhdessä. Viestintäkoulutuksessa tämä näkemys puoltaa paikkaansa, sillä ideaalit pohjautuvat inhimilliseen tulkintaan. Viestintäkoulutus tarkastelee usein ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita. Myös intrapersonaalisen viestinnän tason sekä yksilön sisäisen oppimisprosessin tarkastelu kenties syventää oppimista.

Viestintäkoulutus on oiva foorumi oppijoiden kokemustiedon hyödyntämiseen, jakamiseen sekä hiljaisen tiedon eksplikointiin. Kokemustiedon hyödyntäminen vaatii kokemuksen arvostamista sekä avointa keskustelua turvallisessa ilmapiirissä. Onnistuneet palautekäytännöt, oppimisympäristö ja ilmapiiri edistävät oppijan oppimista ja ansaitsevat opetustilanteessa erityishuomion.

Heiskanen (1998:36-41) erittelee edellä mainittuja konstruktivismin pedagogisia seuraamuksia tuoden muutaman tärkeän tarkennuksen esiin. Aikuiskoulutuksessa on syytä huomata, että aikuinen oppijana asettaa tavoitteensa poikkeuksellisen yksilöllisesti. Aikuisten tavoitteet ja tarpeet ovat yhteydessä heidän erilaisiin elämäntilanteisiinsa, aikaisempaan koulutukseensa ja ammattiinsa. Lisäksi oppimisympäristön luomisessa vuorovaikutus kouluttajan ja oppijoiden välillä on ensiarvoisessa asemassa. Loppujen lopuksi kaikessa oppimisessa ja koulutuksessa on lähtökohtaisesti kysymys oppijan uskomusten, arvojen ja tietämyksen validiuden tarkastamisesta. Siksi oppiminen aina edellyttää jossain määrin avointa, aktiivista mieltä ja varmuutta siitä, *ettei oppimisprosessi tosiasiallisesti uhkaa oppijan persoonallisuuden kokonaisvaltaisuutta - itsetuntemusta*. Muussa tapauksessa oppija ei altista itseään yhä uusille oppimiskokemuksille.

3.4. Hiljainen ja eksplisiittinen tieto

Koska tässä tutkielmassa tarkastelen viestintävalmiuden oppimisen henkisiä prosesseja, on syytä pohtia viestinnällisen tiedon olemusta. Tieto, jolla tarkoitetaan eksakteja asioita, kuten kirjoitetut sanat, matemaattiset kaavat tai kartat, ovat *eksplisiittisen tiedon* laji. Ihmisessä kaiken aikaa vaikuttava formuloimaton tieto, jota ei voida eksplikoida, kuvata verbaalisin käsittein, on *hiljaista tietoa*. Jos eksplisiittinen tieto ja hiljainen tieto asetetaan rinnakkain, huomataan että eksplisiittinen tieto määrittelee käsittelemäämme asiaa ja tekee sen näkyväksi. Hiljainen tieto ohjaa ihmisen tekemiä valintoja. Asioiden käsittelyyn tarvittava taustatieto on hiljaista tietoa. Eksplisiittinen tieto voidaan asettaa kriittisen tarkastelun alle, hiljaista tietoa taas ei. Hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto täydentävät toisiaan. (Koivunen 1998, 76-80.)

Korkealaatuiseen oppimisprosessiin liittyy implisiittisen, sanoin ilmaisemattoman oppimisen hyödyntäminen. Hiljainen tietotaito luonnehtii usein pisimmälle kehittyneiden eri alojen mestareiden toimintaa. Kompetenssi on kuitenkin oppimisen tulosta. Hiljaisen tietotaidon hyväksyminen ja optimaalisten olosuhteiden luominen sen kehitykselle on osa korkealaatuisen oppimisen teoriaa.

Hiljaista tietoa voidaan oppia tiedostamaan ja eksplikoimaan, jos hiljainen tieto saadaan vuorovaikutukseen eksplisiittisen tiedon kanssa. Tämä tapahtuu esimerkiksi reflektoinnin avulla. (Åhlberg 1998:41.)

Totesimme, että viestintäkoulutukseen tullessaan oppijalla on paljon kokemusta sekä eksplisiittistä ja hiljaista tietoa viestinnästä. Viestintäkoulutuksessa oppija voi saada välineitä jäsentää ja eksplikoida tietojaan viestinnästä. Viestintäkompetenssin kehittymisen kannalta se on tärkeää, sillä hiljainen tieto ohjaa toimintaamme. Rajanveto eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon välille on kuitenkin vaikeaa. Paradoksaalisesti hiljaisen tiedon nonverbaalinen tai esikielellinen olemus on kuvattavissa vain verbaalisten määritelmien kautta.

Hiljainen tieto on perimmiltään elämyksellistä, sitä voidaan lähestyä taiteen tai intuition kautta. Kun hiljainen tieto tiedostetaan, ollaan jo eksplisiittisen tiedon alueella. Intuitio on hetki, jolloin aivot käsittelevät yhtä aikaa eksplisiittistä ja hiljaista tietoa oivalluksen omaisesti, syntyy uusi hypoteesi. (Koivunen 1998, 81-82.) Viestintäkoulutus tavoittelee näkemykseni mukaan tällaista oivallusta. Viestintävalmiuden kehittämisessä kysymys ei ole niinkään uuden tiedon omaksumisesta, vaan 'uudesta tietämisestä', joka syntyy hiljaisen tiedon oivaltavasta tiedostamisesta.

Millaista sitten on eksplisiittinen tieto viestinnästä? Tieteellinen tutkimus tuo osaltaan eksplikoitua sisältötietoa koulutuskontekstiin. Oppija tarvitsee teoreettista tietoa esimerkiksi esiintymiskokonaisuuden rakentamista varten tai ymmärtääkseen, millä tavalla arvot ja asenteet liittyvät argumentointiin (Valkonen 1997:40). Viestinnän sisältötieto on tärkeää, mutta se ei yksin riitä tukemaan korkeatasoista oppimisprosessia. Tiede ei vielä toistaiseksi vastaa kokonaisvaltaisesti kysymyksiin ihmisenä olemisesta, vuorovaikutuksen kysymyksistä tai ihmisen oppimisesta. Sisältötiedon hallintaa voi verrata sivistykseen. Sisältötiedon käsitteeseen liittyy ajatus tiedon keräämisestä ja 'omistamisesta'. Sivistyksenä tietoa ei omisteta, vaan se on osa ihmistä. Toiskallion mukaan sivistys viittaa erityisesti ihmisen inhimilliseen kasvuun, sillä

sisältötiedon käsite ei onnistu tavoittamaan holistista elävyyttä (Toiskallio 1993:101-110). Ihminen voi kerätä ja sitä kautta omistaa laajat sisällölliset tiedot viestinnästä. Viestintävalmiutta ei kuitenkaan voi kerätä ja omistaa, sitä ei voi ripustaa päällensä, vaan se on osa ihmistä.

3.5. Motivaatio on oppimisen edellytys

3.5.1. Koulutuksen mielekkyys ja merkityksellisyys

Opettajan viestinnällä on vaikutus oppijoiden motivaatioon. Samoin opettajan välittömällä verbaalisella sekä nonverbaalisella välittömyydellä on havaittu yhteys siihen, kuinka motivoituneita oppijat ovat oppimaan, etenkin silloin, kun oppijoiden ennako-odotukset ovat matalalla. (Kts. esim. Christopel 1990, Richmond, Gorham & Mc Croskey 1987, Frymier 1993, Frymier 1994). Lisäksi oppijoiden kokemukset opetussisältöjen relevanttiudesta on havaittu tärkeäksi motivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi. Opetuksen relevanssia luonnehtii sisältösidonnaisuus, joka on yhteydessä oppijan odotuksiin ja tavoitteisiin (Frymier & Shulman 1995: 41)

Jos koulutus kiinnittää oppijan huomion, herättää luottamuksen, antaa tyydytyksen tunteen sekä on oppijalle merkityksellistä, on koulutus motivoivaa. Motivoituakseen oppimaan oppijan on kiinnitettävä huomionsa opetettavaan asiaan. Sisältöjen ja tehtävien on oltava relevantteja niin, että ne vastaavat oppijan tarpeisiin. Luottamuksen tunne herää, jos oppijalla on positiiviset odotukset menestymisestään koulutuksessa/tehtävässä. Säilyttääkseen motivaationsa oppija tarvitsee tyydytyksen tunteen saavutuksistaan. Useat relevanssia tarkastelleet tutkimustulokset tukevat konstruktivistista näkemystä siitä, että vaikuttava koulutus on oppijalle henkilökohtaisesti merkityksellistä. (Frymier & Shulman 1995: 42.)

Frymierin ja Shulmanin (1995: 40-43) mukaan koulutuksen merkityksellisyyden vaikutuksia oppimiseen ei juurikaan ole tutkittu, vaikka sisällön relevanssia pidetään motivaation ilmeisenä osa-alueena ja arkihavainnot tukevat käsitystä.

Heidän oma tutkimuksensa osoitti koulutuksen sisältöjen relevanssin liittyvän selvästi opiskelumotivaatioon. Oppijan motivoituminen koulutukseen on kuitenkin laaja ilmiö. Syyt motivaation puutteeseen saattavat löytyä kaukaa luokkahuoneen ulkopuolelta. Opettajan toiminta, viestintä, välittömyys tai houkuttelevat opetussisällöt ovat hyviä työkaluja opettajille, mutta ne eivät välttämättä ulotu oppijan kokemusmaailmaan. Koulutukseen motivoituminen voidaan nähdä osana ihmisen mielekkyyskokemusten kirjoa, mielekkyys voidaan määritellä jonkin ilmiön kokemisena merkitykselliseksi omien intressien, tarpeiden, intentioiden tai skeemojen näkökulmasta (Niinistö 1984:23).

Niinistö (1984: 23-28) esittelee mielekkyuden kokemusta koulutuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa ihmisen mielekkyyskokemukset saattavat muodostaa hierarkkisen järjestelmän. Voidaan siis ajatella, että jonkin koulutustilanteen kokeminen merkityksellisiksi on seurausta sekä koulutuksen sisällöstä sinänsä että laajemmista tai korkeamman asteen merkityksellisyyskokemuksista. Niinistö valaisee hierarkkisuutta esimerkillä täydennyskoulutuksen kokemisesta. Koulutuksen kokeminen mielekkääksi on mahdollista, jos kokee ammatinsa mielekkääksi. Työnteolle merkityksen antaminen voi olla edellytyksenä sille, että voi kokea ammatinsa mielekkääksi. Loppujen lopuksi kysymys lienee siitä, kokeeko elämällään olevan tarkoitusta. Oppijan merkityksellisyyskokemukset ovat subjektiivisia. Samankin koulutusohjelman arvioimiseen vaikuttaa paitsi kurssi sinänsä, myös oppijan tapa hahmottaa ja kokea todellisuus: tavoitteet, sisällöt, menetelmät, kouluttajat, muut, itsensä sekä koko maailma. Lisäksi korostuvat vuorovaikutussuhteet niin oppijoiden välillä, kuin myös oppijoiden ja kouluttajan välillä.

Kuitenkaan oppijoiden kokemukset koulutuksen mielekkyudesta eivät välttämättä ole yksioikoisia. Rauste-von Wright (1997:11-12) muistuttaa, että etenkin konstruktivistinen oppimisprosessi saattaa herättää ärtymyksen, vastustuksen ja vihankin tunteita. Tämä siksi, että ymmärtääkseen oman ajattelunsa perusteita, yksilön täytyy kasvaa näkemään itsensä ja toimintansa ulkoapäin. Prosessi, johon

liittyy inhimillisen kasvun aspekti on monimuotoinen ja joskus jopa kivulias. Onnistuessaan prosessi kuitenkin antaa tyydytyksen.

3.5.2. Koulutuksen haasteellisuus

Kompetenssin osatekijät tietämisen ja taitavan käyttäytymisen lisäksi ovat *tahtominen*, ryhtyminen ja rohkeneminen. Oppiakseen oppijalla täytyy olla motivaatio kehittää viestintävalmiuttaan. Viestintäkoulutus, jonka tavoitteena on henkilökohtaisen viestintävalmiuden kehittyminen, sisältää usein työmuotoja, jotka poikkeavat perinteisestä luentosaliopetuksesta. Oppijalta vaaditaan motivaatiota antautua tilanteisiin, joissa tarkastellaan ja tulkitaan hänen omaa käyttäytymistään. Lisäksi oppimistilanteet on usein järjestetty yhteistoiminnallisiksi muiden oppijoiden kanssa. Oppijalla on oltava motivaatiota ja taitoa työskennellä ryhmässä.

Dobos (1996: 118-119) on tutkinut oppijan ennako-odotusten sekä viestintäarkeuden vaikutuksia oppijan motivaation yhteistoiminnallisessa työskentelyssä. Tutkimuksen viitekehyksenä on Csikszentmihalyin¹ teoria, joka ei lähesty motivaatiota perinteisesti erottelemalla yksilöt ulkoisen ja sisäisen motivaatio-orientaation perusteella. Ajatuksena on, että motivaatio oppimiseen muodostuu oppijan itselleen antamista, tehtäväorientoituneista, 'sisäisistä palkinnoista'. Nämä palkinnot muodostuvat yksilön kognitiivisista ja affektiivisista kokemuksista liittyen tietynlaisiin oppimistehtäviin.

Haasteelliset oppimistehtävät auttavat oppijaa palkitsemaan itseään sisäisesti ja näin oppijan motivaatio kasvaa. Oppimistehtävä on optimaalisen haasteellinen silloin, kun oppija kokee tehtävän vaatimustason olevan oman kompetenssin

¹ Csikszentmihalyi, M. (1975): *Beyond Boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
Csikszentmihalyi, M. (1985): Emergent Motivation and the Evolution of the self. In D. Kleiber & M.H. Maehr (Eds.) *Motivation in adulthood* (pp.93-113). Greenwich, CT: JAI Press.
Csikszentmihalyi, M. (1988): The Flow Experience and its Significance for Human Psychology. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 15-35). New York: Cambridge University Press.

silloin, kun oppija kokee tehtävän vaatimustason olevan oman kompetenssin kanssa samalla tasolla, kuitenkin niin, että tehtävä houkuttelee oppijan toimimaan koko kapasiteettinsa voimalla. Oppijat kokevat erilaisten tehtävien haasteellisuuden yksilöllisesti, niinpä yksilön kokemukset osoittautuvat usein merkityksellisemmiksi kuin tehtävän erityispiirteet. Oppijan kokemus oppimistehtävän haasteellisuudesta muodostuu mm. hänen ennako-oletuksistaan annetun tehtävän loppuun suorittamisesta sekä hänen kokemastaan kyvykkyydestä suorittaa tehtävä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppijoilla on monenlaisia ennako-odotuksia suhteessa erilaisiin vuorovaikutuksen muotoihin. Nämä ennako-oletukset muovaavat ja ohjaavat heidän myöhempiä arvioitansa omien odotustensa täyttymisestä, tyytyväisyyden tunteesta ja sisäisistä palkinnoista. Jos oppijan ennako-odotukset sekä viestintävarmuuden tasot ovat oppimisryhmän keskiarvoa positiivisempia, on todennäköisempää, että oppija kokee saavansa sisäisiä palkintoja oppimisestaan. Optimaalisen haasteellisen oppimistehtävän suorittamista on kuvattu termein tyytyväisyyden tunne, rentous, aktiivisuus ja tavoiteorientoitunut suoriutuminen. Epämotivoituneisuuden kokemuksiin liittyvät tunteet tyytymättömyydestä, hermostuneisuudesta, passiivisuudesta sekä tunne tavoitteiden saavuttamattomuudesta. (Dobos 1996: 119-121.)

Dobos (1996) tutki oppijan ennako-odotusten ja viestintäarkeuden vaikutuksia oppijan motivaatioon työskennellä yhteistoiminnallisesti pienryhmissä. Oppijoiden suhtautuminen ryhmässä työskentelyä kohtaan vaihteli suuresti. Oppijat, jotka suhtautuivat ennakoilta ryhmätyöhön ryhmän keskiarvoa positiivisemmin ja olivat keskivertoa varmempia viestijöitä, raportoivat jälkikäteen keskiarvoa enemmän tyytyväisyydestä, aktiivisuudesta sekä odotusten täyttymisestä. Keskiarvoa viestintääremmat oppijat kokivat ryhmään liittymisen sekä ennakoilta että jälkeenpäin negatiivisemmin. Tulos on huomionarvoinen, sillä oppijat osallistuivat kolmeen erilaiseen työskentelytapaan saman ryhmän kanssa. 'Optimaalisen haasteen ryhmään' luokitellut oppijat kokivat työskentelyn jokaisessa vaiheessa jokseenkin positiiviseksi, kun taas 'ei-optimaalisen haasteen ryhmään' kuuluvat olivat taipuvaisempia negatiivisempiin kokemuksiin. Tutkimustulokset tukevat näkemystä, jonka mukaan motivoivan opetuksen ei

kannata nojata yhteen opetuskäytäntöön. Tällöin etenkin negatiivisesti orientoituneiden viestintäarkojen oppijoiden mahdollisuudet onnistumisen kokemuksiin kapenevat. Oppijalle tulisi antaa mahdollisuus valita aktiviteetteja ja tehtäviä, jotka ovat juuri hänelle optimaalisia haasteellisia. Toisaalta yhteistoimintaa korostavassa oppimisessa ei kaikkea aikaa tule käyttää vapaaehtoisin harjoituksiin. Myös ryhmäprosessin analysointiin, onnistumisen ja turhautumisen kokemuksista keskustelemiseen kannattaa varata aikaa. Näin oppija voi havaita erilaisia suhtautumistapoja ryhmässä tapahtuvaa oppimista tai palautetta kohtaan ja ymmärtää, miten laaja skaala epävarmuutta tuottavia tekijöitä voi sisältyä kyseiseen tapaan opiskella. (Dobos 1996: 132.)

3.6. Mitä olimme Itseilmaisun koulutuksessa oppimassa ja miten?

Itseilmaisun koulutuksen tavoitteet olivat kahden päivän koulutuskokonaisuudeksi jokseenkin laajat. Tavoitteita ei ollut asetettu niinkään pääteikäyttämistavoitteiden tyyppisesti, vaan tarkoituksena oli, että kurssin käytyään oppija on kehittynyt eteenpäin ymmärryksessään, tiedoissaan, taidoissaan, itsetuntemuksessaan, rohkeudessaan jne. Hypoteesina lyhytkurssin vaikuttavuudesta oli ajatus, että pienikin oppijan oma oivallus voi olla siemen, joka itää oppijan sisäisessä maailmassa sekä vuorovaikutussuhteissa ja kantaa näin hedelmää. Tavoitteiden saavuttamisen ajateltiin olevan kumulatiivista siten, että esimerkiksi itsetuntemuksen lisääntyminen tai onnistumisen kokemus heijastunee käyttäytymiseen.

Viestintävalmiuden oppiminen nähtiin prosessiluonteisena, eikä siihen suhtauduttu suorituspainotteisesti. Valon (1995: 69) mukaan puheviestintätaitoja voidaan opettaa ja niistä voidaan saada palautetta sillä edellytyksellä, että ne ovat jollakin tavoin havaittavissa viestintäkäyttäytymisestä, sillä vaikka toiset viestintätaidot (esimerkiksi kognitiiviset taidot) ovatkin pelkästään henkisiä suorituksia, voi näidenkin taitojen taso olla arvioitavissa viestijän tilannekohtaisista ratkaisuista ja valinnoista. Itseilmaisun koulutuksen kaltaisen

lyhytkurssin lähtöoletukseksi viestinnän oppimisesta soveltui hyvin ajatus viestintävalmiudesta henkisenä suorituksena, joka näkyy arkielämän käyttäytymisessä erilaisina valintoina ja ratkaisuina. Oppijan harjoitus- ja oppimisprosessia ei silti juurikaan arvioitu ulkoapäin, vaan oppijat arvioivat itse kehittymistään.

Viestintävalmiuden oppimista voi tapahtua jatkuvasti, oppiminen ei ala jostakin ja loppu johonkin. Jokainen uusi vuorovaikutustilanne on mahdollisuus. Itseilmaisun koulutuksen peruslähtökohtana oli antaa oppijoille onnistumisen kokemuksia. Oppijan usko omaan kykyynsä saavuttaa viestinnällisiä tavoitteita on suhteessa hänen onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksiinsa ja onnistumisen kokemukset lisäävät itsetuntoa, joka edelleen lisää viestintähalukkuutta (Rubin, Rubin & Jordan 1997: 112).

Itseilmaisun koulutuksessa oli konstruktivistisen oppimisprosessin piirteitä. Opetusmenetelmät olivat osin vuorovaikutteisia, kielenkäyttö oli kohdennettua ja esimerkit olivat usein sairaalamaailmasta. Koulutuskokonaisuus pyrki vastaamaan sairaala-apulaisen todellisuutta ja sisällöt kohdennettiin mahdollisimman relevanteiksi juuri sairaala-apulaisen työn kannalta. Oppijoilta kysyttiin suoraan asioita ja he valottivat omaa arkitodellisuuttaan. Itseohjautuvuuden sekä itsestä vastuun ottamisen merkitystä korostettiin sekä koulutussisällöissä että menetelmissä. Koulutuksessa oppija puntaroi omaa osallistumistaan työpaikan viestintään ja oman osallistumisensa suhdetta muihin. Itseohjautuvuutta tuettiin ryhmätyöskentelymenetelmillä sekä oppijan itse itselleen asettaman kotitehtävän avulla. Siirtovaikutukseen eli opitun sovellettavuuteen pyrittiin kotitehtävän avulla. Oppija asetti itselleen arkipäiväisen kehittymistavoitteen, jota sitten koulutuspäivien väliajan harjoitteli työpaikallaan, on hänellä jo kokemus opitun siirtämisestä arkitodellisuuteen. (Vrt. Rauste-von Wright 1995:121-130.) Toisaalta myös kotitehtävän tarkoituksena oli tukea itseohjautuvuutta ja mielen aktiivista työskentelyä koulutuksessa käsiteltyjen aiheiden parissa.

Itseilmaisun koulutukseen osallistuvat sairaala-apulaiset olivat aikuisoppijoita. Richmondin (1990:418) mukaan aikuisoppijan erityispiirteitä ovat ikä ja elämäkokemus, työuran etusijalle asettaminen suhteessa jatkokoulutukseen, sitoutuminen ammattiin, sitoutuminen perheeseen, kiinnostus hyödylliseen ja välittömästi sovellettavaan koulutukseen, koulutukseen käytettävän ajan rajallisuus ja erittäin korkea motivaatiotaso.

Koulutukseen osallistuneilla sairaala-apulaisilla oli runsaasti elämäkokemusta, he tarkastelivat itseilmaisua nimenomaan sairaala-apulaisen ammatin kautta ja kertomansa mukaan useimmat odottivat saavansa ”jotakin uutta työhön sovellettavaa tietoa tai taitoa”. Ajankäytön rajallisuus tai muut sitoumukset eivät tällä kurssilla haitanneet opiskelua, sillä opiskelu tapahtui työajalla. Lähtökohdaltaan Itseilmaisun kurssin teki erityiseksi se, että se oli osallistujille pakollinen. Täten aikuisoppijalle tyypillinen *korkea motivaatiotaso* ei sovi yksiselitteisesti kuvaamaan kyseisen kurssin opiskelijoita.

Koulutuksen pakollisuus herättää oppijoissa erilaisia tunteita sekä ennakoasenteita. Lisäksi koulutuksen sisältö, itseilmaisun kehittäminen, aiheuttanee laajan skaalan erilaisia ennako-odotuksia ja asenteita hyvin positiivisista hyvin negatiivisiin. Csikszentmihalyin teoriaan ja Dobosin (1996) tutkimukseen viitaten oli erittäin aiheellista ennakoida Itseilmaisun koulutukseen liittyvät, mahdolliset negatiiviset ennako-odotukset sekä viestintäarkuuden kokemukset. Nämä kokemukset kun ovat taipuvaisia vaikuttamaan myöhempään arvioon koulutuksesta sekä lisäämään ’ei-optimaalisen haasteen’ kokemusta, joka saattaa olla tuskallinen tunne tyytymättömyydestä, riittämättömyydestä ja hermostuneisuudesta

4. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

4.1. Mitä on vaikuttavuus?

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia hankaloittaa käsitteistön vakiintumattomuus. Toisinaan vaikuttavuus on nähty yläkäsitteenä, toisinaan jonkin muun käsitteen osatekijänä. Koulutuksen arviointiin liittyvät keskeiset käsitteet tuloksellisuus, taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus sekä laatu limittyvät tai sekoittuvat toisiinsa. Eri tutkijat käsittävät termeillä eri asioita. Heiskanen (1998:18) kiinnittää huomiota koulutuksen keston ja arviointimallien väliseen suhteeseen. Lyhytkestoisten, alle viikon mittaisten koulutusten tuloksellisuus näkyy esimerkiksi tuottavuuden nousuna vain harvoin. Siten lyhytkoulutuksen arvioinnissa tulee tarkoin harkita arvioinnin lähestymistapa.

Vuonna 1994 opetushallitus panosti opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodiseen kehittämiseen ns. ARMI-projektin muodossa. Opetushallitus on nostanut koulutuksen arvioinnissa tuloksellisuuden yläkäsitteeksi, jonka osana on koulutuksen vaikuttavuus. Koulutuksen tuloksellisuus on määritelty seuraavasti:

- Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu.
- Tehokasta koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset.
- Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä.
- Taloudellista koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä

on tuotettujen koulutuspalveluiden ja tuotantoprosessien kannalta tarkoituksenmukainen. (Opetushallitus 1994:16-17.)

Tässä työssä tarkastelen koulutuksen vaikuttavuutta yksilön näkökulmasta, joten opetushallituksen määritelmä koulutuksen vaikuttavuudesta soveltuu tarkasteluni taustaksi varsin hyvin. Itseilmaisun koulutuksen vaikuttavuus on osa koulutuksen tuloksellisuutta, joten tämä arviointityö valottaa koulutuksen hyötyä ja arvoa rajatusta ja täten suppeastakin näkökulmasta.

Opetushallitus käyttää määritelmässään termiä 'yksilön henkinen kasvu'. Koulutuksen vaikuttavuus voidaan nähdä yksilötasolla tapahtuviksi muutoksiksi, koulutustapahtuma palveluna ja palvelu tuotteena. Palvelu on muutos, jonka palvelun tuottaja aikaansaa palvelun vastaanottajassa. Palvelun tuotos on siten teoriassa aina yhtä kuin muutos. Koulutuspalvelu aikaansaa muutoksen oppilaan henkisessä pääomassa. (Hietala 1997:1.) Jos muutos on ollut tarkoituksenmukaista, voidaan koulutusta luonnehtia laadukkaaksi ja vaikuttavaksi.

4.2. Koulutuksen laatu

Koulutuksen tuloksellisuutta tai sen osia tarkastellaan usein myös erilaisista laadun arviointimittareista tai laatujärjestelmistä käsin. Opetushallituksen (1994:12) mukaan koulutuksen laatu on käytännössä hyvin lähellä koulutuksen tuloksellisuutta ja täten laatujärjestelmät ovat tehokas tapa nostaa esille esimerkiksi oppilaitosten toiminnan kehittämistarpeita. Vaikuttavuuden käsitettä ei voida kuitenkaan syrjäyttää laadulla köyhdyttämättä ilmiön monimuotoisuuden kuvausta (Heiskanen 1998: 21). Silti koulutuksen laatu ja koulutuksen vaikuttavuus liittyvät yhteen, sillä Clarksonin (1995:82) mukaan koulutuspalvelun laatu näkyy pitkällä aikavälillä vaikuttavuutena.

Etenkin aikuiskoulutuksessa korostuu koulutuksen välineellisyys. Koulutusta hankitaan jonkun päämäärän saavuttamiseksi. Aina päämäärä ei ole tiedostettu, tai

se on hyvin epämääräinen, kuten elämäkokemusten rikastuttaminen. Laadultaan korkeatasoinen koulutus vastaa osallistujien tarpeisiin paremmin kuin laadultaan heikompi koulutus. Aikuinen arvioi herkästi saamansa koulutuksen panos/laatusuhdetta. Koulutuksen laatu saa merkityksensä vasta, kun asiakas arvioi koulutuksen merkittävyyttä. Absoluuttinen arviointi ei riitä. Voidaan kysyä, millaista kehitystä tai muutosta koulutus on edesauttanut. Koulutus ja oppiminen ovat inhimillistä toimintaa, jossa mielikuvilla on tärkeä sija koulutuspalvelun laatua tai vaikuttavuutta määritettäessä. (Clarkson 1995:80-84.)

Heiskanen (1998:25) näkee koulutuksen laadun pelkkää asiakastyytyväisyyttä kokonaisvaltaisempana ilmiönä. Laadukkaalle prosessille on ominaista sen jokaisen vaiheen kriittinen tarkastelu niin taloudellisessa, hallinnollisessa kuin pedagogisessakin viitekehyksessä. Vaikka laatu onkin keskeinen käsite koulutuksen arvioinnissa, tulee koulutuksen vaikuttavuus kuitenkin priorisoida. ”Arvioinnin tulee ensin vastata kysymykseen, ”*saatiinko toivotun kaltaisia tuloksia aikaan?*”, ja vasta toiseksi, ”*miten näihin tuloksiin päästiin?*” (Heiskanen 1998:25). Tässä tutkielmassa keskityn erityisesti koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseen, arvioinnin lähestymistapa on yksilön näkökulma. Heiskanen mallin mukaisesti kysyn ensin oppijalta saatiinko itseilmaisun koulutuksella toivotun kaltaisia tuloksia aikaan. Koulutuksen laatua sivuan tulosten arvioinnin yhteydessä, kun pohdin miten näihin tuloksiin päästiin tai miksi niihin ei päästy.

4.3. Arviointi on evaluaatiota

4.3.1. Mitä on evaluaatio?

Puuttumatta jatkuvaan keskusteluun siitä, onko evaluaatio todellinen tieteenala vai ei, esittelen evaluaatiota näkökulmasta, joka on olennainen tämän työn kannalta. Tässä tutkielmassa arviointi tarkoittaa koulutustoiminnan tulkinallista analyysia. Opetushallituksen mukaan arvioinnille on olennaista pyrkimys mahdollisimman

luotettavaan lopputulokseen käytettävissä olevan tiedon ja arviointityössä mukanaolevien asiantuntemuksen perusteella. Analyysivaiheen tiedot ja käytetyt menetelmät esitetään mahdollisimman avoimesti. Arviointityössä korostuvat arviointikohteen tuntemus, arvioijan etiikka sekä tieto ja ymmärrys koulutuksen yhteiskunnallisten ja inhimillisten vaikutusten luonteesta. (Opetushallitus 1994:8.) Koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin sisäänrakentuu siis koulutuskokonaisuuden *arvottaminen* - hyvien ja huonojen piirteiden esiin nostaminen. Täten tutkielmani kuuluu evaluaation piiriin.

Evaluaatio on inhimillinen tapahtuma, jota tapahtuu informaalisesti aina kun ihmiset arvottavat toimintaa. Evaluaatio on sosiaalinen ja poliittinen prosessi. Se on avointa, jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa, joka sallii odottamattomankin informaation päästä esiin. Evaluaatio on itserefleksiivistä, sillä se on osa sitä todellisuutta, jota se tutkii. Evaluoija on siis yhtä aikaa todellisuuden luoja ja tarkkailija, subjekti ja objekti. Evaluaatioon on sisäänrakennettu muutoksen vaatimus, vaikkei se sinällään vielä tuota muutosta. (Raivola, 1995: 21.) Evaluaation tuloksena saadaan esiin ilmiöiden vahvuuksia ja heikkouksia, mutta evaluaatio ei vielä *ratkaise* ongelmia. (Worthen & Sanders, 1987:9.)

Yksinkertaisemmillaan evaluaatio on asioiden arvon määrittämistä, evaluaatioprosessin tuloksena syntyy arvioita. Kaikessa käytännön toiminnassa, jossa hyvien ja huonojen käytäntöjen erottaminen on olennaista, tapahtuu evaluaatiota. Evaluaatio voi olla mielivaltaisesti, mielipiteeseen pohjautuen suoritettua tai toisaalta hyvinkin järjestelmällistä ja tarkkaa toimintaa. Jos toiminnasta ei voi erottaa hyvää ja huonoa käytäntöä, on toiminnan kehittäminen mahdotonta. (Scriven, 1994:152.)

Evaluaatiotoiminta on arvosidonnaista. Arvottava aspekti erottaa evaluoinnin esimerkiksi mittaamisesta tai testaamisesta. Käytäntöä palvelevana toimintana evaluaatio usein halutaankin pitää erillään tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on lisätä objektiivista ja intressitöntä tietoa. Perimmiltään evaluaatio kuuluu arvofilosofian piiriin, sillä evaluaatio on ihmisten arvostamien kohteiden etsintää

ja identifiointia. Evaluoija omalta osaltaan määrittelee arvoja, ja silloin hänen toimiaan ohjaa jokin moraaliperiaate. (Raivola, 1995:22-25.)

Tämä arviointityö vastaa monilta osin edellä esitettyjä evaluaatiotutkimuksen piirteitä. Tutkimusote on vuorovaikutteinen - sosiaalinen. Tutkimusprosessi ja tulokset on tarkoitettu kaikkien koulutuskokonaisuuteen osallistuneiden osapuolten nähtäväksi ja käyttöön, toiminta on siis avointa. Koska toimin itse sekä kouluttajana että evaluoijana, olen yhtä aikaa todellisuuden luoja ja tarkkailija. Tutkimukseni tavoitteena on palvella käytännön koulutustyötä, parantaa ja tehostaa käytäntöjä. Tutkielman arvosidonnaisuus nousee esille esimerkiksi valitsemassani lähestymistavassa (oppijan näkökulma). Toisaalta sen voi nähdä myös poliittisena päätöksenä; ollako koulutuksen kuluttajan, tuottajan vai ostajan asialla?

4.3.2. Evaluaation kehityslinjoja

Opetustoiminnassa niin informaalilla kuin formaalillakin evaluaatiolla on pitkät perinteet. Jo Sokrateen tiedetään käyttäneen suullista arviointia oppimisprosessin osana, mutta systemaattisen opetuksen ja sosiaalisten prosessien evaluaation katsotaan alkaneen 1800-luvun puolivälissä kun Yhdysvalloissa alettiin opetuskäytäntöjen tehostamiseksi kerätä empiiristä tietoa lomakkeiden avulla. (Worthen & Sanders, 1987:12-13.)

Raivola (1995:26) näkee viimeisen kymmenen vuoden aikana näkemysten arvioinnin arvoperustasta, kohteesta, suorittajista, aineiston keräys- ja tulkintatavoista sekä käyttötarkoituksesta jakautuneen vastakkaisiksi evaluaatioparadigmoiksi. Looginen empirismi ja fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus nähdään paradigmakiistan osapuolina. Raivola (1995:27-30) kuvailee evaluaation elämäнкаarta jaottelemalla sen neljään sukupolveen. Ensimmäisen sukupolven evaluaatiotoimintaa luonnehtii I maailmansodan jälkeinen

kyky-, lahjakkuus-, saavutus- ja älykkyystestien aikakausi. Koulumaailmassa testaaminen tuki behavioristista opetuskäsitystä. Testien avulla oppijoiden suoritukset voitiin pisteyttää, asettaa järjestykseen ja luokitella.

Toisen sukupolven arviointitoimintaa edustaa vahva tavoitekeskeisyys. Tavoitteiden korostaminen siirsi vastuuta oppimisesta oppijalta organisaatiolle. Oppimattomuuden syitä etsittiin mieluummin opetusohjelman toimimattomuudesta kuin yksilön poikkeavuudesta. Normisidonnaisesta arvioinnista siirryttiin kriteerisidonnaiseen arviointiin. Ohjelman arviointi on ollut pitkään suosiossa, yleisesti arvioinnin suorittaa ulkopuolinen asiantuntija.

Kolmannen sukupolven arviointikäytäntö peräänkuulutti arvioijien johtopäätöksiä evaluointiaineiston pohjalta. Evaluoijan oli määrä osoittaa selkeästi, miten onnistunutta, tehokasta ja tuloksellista toiminta oli ollut. Arviointi tapahtui käsitteiden *merit* ja *worth* avulla. Toiminnan ansioiden ja laadun arviointi suhteessa tavoitteisiin sekä edistäviin ja rajoittaviin tekijöihin (*merit*) johti päätelmään ohjelman arvosta (*worth*).

Evaluoinnin arvosidonnaisuus nostettiin esiin. Keskustelua käytiin evaluoinnin oikeutuksesta. Kuka määrittelee evaluoinnin arvokriteerit? Mihin tarkoitukseen evaluaatiota tulee käyttää? Kenen tarkoitusperiä evaluaatio saa ajaa? Mitä pitäisi arvioida ja kenen tulisi se tehdä? Miten luoda metaevaluaation edellytykset? Toisaalta taloustieteen menetelmiä valjastettiin evaluaatiotutkimuksen käyttöön. Fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen edustajat Lincoln & Guba (1987:426) asettivat kyseenalaisiksi evaluaatioon kohdistuvia vaatimuksia. Heidän mukaansa kokeellinen evaluaatiotutkimus oli jo osoittautunut riittämättömäksi, mutta naturalistisia menetelmiä ei silti tarpeeksi arvostettu.

Neljännän polven evaluaatio (1980-luvulta) on omaksunut arvopluralismin. Sosiaalitutkimuksen konfliktimallit sekä psykologian relativistiset ja konstruktivistiset tiedon muodostamisen mallit ohjasivat näkemykseen, jossa yksi ja sama todellisuus ei ole kaikkien jakama todellisuus ja totuus. Evaluoijan tärkein

tehtävä on tuottaa palautetta yleisölleen ja avartaa sen näkökulmaa, eli toimia kasvattajana. Ideaaliksi nousee 'ympäristöön suhtautuva' eli responsiivinen evaluaatio. Tällöin lähtökohtana on tilannesidonnaisuus ja asianosaisten merkityksenluomisen arvostaminen.

Arvioijan rooli ei ole enää arvon määrittäjä, tuomitseva, vaan erilaisten näkemysten yhteen sovittelija, neuvottelija. Arvioijan rooli nähdään myös yhä enenevässä määrin 'itsensä turhaksi tekevänä', eli konsulttimaisena. Arvioija opettaa kohderyhmälleen evaluaatiota tavoitteenaan vetäytyä heti, kun ryhmä on valmis itsearviointiin. (Raivola 1995:27-30.)

4.3.3. Evaluaation lähestymistapojen arviointia

Erilaiset testit evaluoinnin välineinä ovat edelleenkin suosittuja (esimerkiksi päättökokeet, valintakokeet ja työhönottotestaukset). Testit eivät kuitenkaan usein onnistu mittaamaan syvällisempää oppimista. Testaus saattaa jopa haitata syväoppimista. Oppija voi opetella asioita testiä, ei itseään varten. Standarditestauksessa on myös vaikeaa ottaa huomioon oppijoiden kehittymistä suhteessa lähtötasoon tms. yksilöllisiä eroja.

Myös perinteistä tavoitekeskeistä arviointia voidaan pitää riittämättömänä. Oppimisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa kysymys on inhimillisestä toiminnasta. Arvioijan toiminta on niin ikään inhimillistä. Inhimilliseen toimintaan liittyvät aina arvot, priorisointi sekä tulkinta. Ulkopuolisen suorittama tiukan tavoitekeskeinen arviointi ei kenties tee oikeutta ihmisen oppimisprosessin monimuotoisuudelle. (Kts. esim. Raivola 1995: 21-60.)

Itseilmaisun koulutuksen evaluoinnin lähtökohdaksi sopii parhaiten neljännen sukupolven evaluaatio. Lähtökohtana on näkemys todellisuudesta, joka ei ole yksi, vaan jokaisen ihmisen oma konstruaatio. Tutkijan arvosidonnaisuus on esillä, toisaalta oppijoiden näkemyksiä ja arvostuksia kunnioitetaan. Oppijoiden itsearviointi on keskeisin kiinnostuksen kohde. Kyseinen evaluaatio on

tilannesidonnaista ja se toimii myös palautteena 'yleisölleen' eli oppijoille, koulutuksen tilaajalle ja kouluttajille. Tämä evaluaatio pyrkii responsiivisuuteen.

Tavoitekeskeistä evaluaatiota tässä edustaa luonnollisesti oppijoiden oman oppimisensa tulkinnan vertaaminen asetettuihin tavoitteisiin. Toisaalta tavoitekeskeisyydestä kielii myös oppimattomuuden syiden hakeminen mieluummin opetusohjelman toimimattomuudesta kuin oppijan poikkeavuudesta. Kuitenkaan tavoitekeskeisyys ei korostu tässä tutkielmassa, sillä tärkeintä ovat oppijan oma tulkinnat oppimisestaan, ei ennalta määriteltyjen tavoitteiden saavuttaminen tai ulkopuoliset arviot oppijan osaamisesta.

4.3.4. Lyhytkurssin vaikuttavuuden arviointi

Yhdysvaltain yliopistomaailmassa oppijoiden viestintävalmiutta on perinteisesti pidetty tärkeänä ja esimerkiksi viestintäkurssien tuloksellisuutta, sisältöjen kohdentumista, oppijoiden havaintoja kehittymisestään ja viestintävalmiuksien suhdetta akateemisiin saavutuksiin sekä työuraan on tutkittu kyseisessä kontekstissa paljon (Ford & Wolvin, 1993: 216. Kts. myös esim. Richmond, McCroskey & McCroskey, 1989, Di Salvo, 1980, Rubin, Graham & Mignerey, 1990). Tutkimukset käsittelevät usein viestinnän peruskursseja, jotka kestävät vähintään yhden lukuvuoden. Pidemmällä kursseilla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppijoiden viestintävalmiuteen.

Oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvaa viestintävalmennusta on tutkittu jonkin verran. Seibold, Kudsij ja Rude (1993) esittävät tuloksia kaksipäiväisen, yritysten työntekijöille suunnatun esiintymisvalmennuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Tutkimuskonteksti oli samankaltainen kuin tässä tutkielmassa, mutta lähes kaikki oppijat olivat akateemisesti koulutettuja ja hakeutuneet valmennukseen omaehtoisesti. Viitekehyksenä tutkimuksessa käytettiin Kirkpatrickin² (1987)

² Kirkpatrick, D.L. (1987): Training and Development Handbook (3rd ed.) New York: McGraw-Hill.

nelitasoista koulutusohjelmien tuloksellisuuden arviointimallia, joka mittaa oppijoiden tyytyväisyyttä, kognitiivista kehittymistä, käyttäytymisen tason muutoksia sekä koulutuksen tuottavuutta. Tutkimus osoitti oppijoiden esiintymistaitojen kehittyneen, oppijat olivat saamaansa koulutukseen tyytyväisiä, heidän tietonsa olivat kasvaneet.

5. Tutkielman toteutus

5.1. Tieteenteoreettinen tausta

Lähtöoletukseni tämän tutkielman kohteesta, oppijasta, on hermeneuttinen. Jokaisen oppijan todellisuus on erityislaatuinen, hänen omansa. Jokaiselle ihmiselle on muodostunut persoonallinen näkemys asioista, olioista ja niiden keskinäisistä suhteista. Tämä näkemys toimii linssinä, jonka kautta ihminen tulkitsee ja ymmärtää ympäristöään. (Turunen 1995, 88.)

Hermeneuttinen tutkimus pyrkii huomioimaan inhimillisen todellisuuden erityisluonteen. Muinais-kreikan sana *hermeneuein* tarkoittaa ymmärtämistä ja tulkitsemista. Hermeneuttinen tutkimus korostaa vuorovaikutusta ja yhteisymmärrystä. Kyse ei kuitenkaan ole erityisestä tunteenomaisesta lähestymistavasta, vaan pikemminkin tietoisesta, jopa teknisestä asenteesta tutkimuskohteen merkkiluonteeseen (Turunen 1995, 88.) Tämä tutkielma nojaa hermeneuttiseen tulkinnan ja ymmärtämisen korostamiseen. Toisaalta tutkielmaa kehystää, hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti, tarkoitus eläytyä ja saada elävä yhteys tutkimuskohteeseen - oppijaan.

Lincoln ja Guba (1985:38) kutsuvat hermeneuttista lähestymistapaa naturalistiseksi paradigmaksi. Heidän mukaansa naturalistinen tutkimuskäytäntö suosii ilmiöiden tutkimista niiden luonnollisessa ympäristössä. Käytäntö pohjaa naturalistisen ontologian näkemykseen siitä, ettei todellisuuden ilmiöitä voi ymmärtää, jos ne erotetaan luonnollisesta kontekstistaan. Ilmiöiden pilkkominen

ja osien tarkasteleminen erillisinä osatekijöinä ei vastaa todellisuuden monimuotoisuutta, sillä kokonaisuus on aina enemmän kuin osiensa summa. Tutkijan rooli on vuorovaikutteinen suhteessa tutkittavaan kohteeseen, sillä se mitä tarkastellaan vaikuttaa siihen mitä nähdään. Todellisuuden ajatellaan muotoutuvan vuorovaikutuksen tuloksena eikä lineaaris-kausalisesti. Täten ilmiöihin suhtaudutaan kokonaisvaltaisesti ja hyväksytään tutkimustulosten osaksi deterministinen luonne.

Naturalistinen tutkimuskäytäntö suosii ihmistä tiedonkeruun instrumenttina. Instrumentti on aina vuorovaikutussuhteessa tutkittavaan. Molempien osapuolien asenteet, arvot ja käsitys todellisuudesta vaikuttavat interaktioon. Kuitenkin vain ihmisellä (vrt. esim. kyselylomake) on mukautumisen, ymmärtämisen, tiedostamisen ja arvioimisen mahdollisuus sekä kyky vuorovaikutustilanteessa. Tutkija käyttää hyväkseen myös intuitiivista (epäsuorasti ilmaistua) tietoa propositionaalisen (kielellisesti ilmaistun) tiedon lisäksi. Laadulliset tutkimusmenetelmät ovat yleisiä, sillä ne mukautuvat kvantitatiivisia menetelmiä paremmin monimuotoisen, muuttuvan todellisuuden tutkimiseen. (Lincoln ja Guba 1985:39-43.)

5.2 Fenomenografia

Täsmällistä luonnehdintaa tutkielmani tieteenteoreettisesta näkökulmasta voisi nimittää fenomenografiaksi. Fenomenologia on hahmopsykologian lisäksi fenomenografialle läheinen teoreettinen lähtökohta. Fenomenologia eroaa joissakin suhteissa fenomenografiasta, vaikka molemmat pyrkivät kuvaamaan ihmisten kokemusta. Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöiden olennaisesta, siitä mikä ilmiöissä on keskeistä ja mitä ei voida ottaa pois, ilman että ilmiö muuttuu toiseksi. Fenomenografia pyrkii taas kuvaamaan ihmisten erilaisia tulkintoja eri ilmiöistä. Jos fenomenologinen tutkimus pyrkii löytämään ilmiön puhtaan olemuksen erilaisten tulkintojen alta, fenomenografinen tutkimus suuntaa

mielenkiintonsa juuri ihmisten erilaisiin tulkintoihin, ajatuksiin, kokemuksiin. (Gröhn 1992: 10-13.)

Fenomenografinen oppimisen tutkimus on kiinnostunut oppimisen laadullisista piirteistä. Huomion kohteena ei ole oppimisen määrä, vaan ihmisen yksilöllinen tapa oppia, tulkita ja selittää ilmiöitä ja asioita. Oppimistapahtuman ajatellaan olevan muistiaineksen muokkaamisprosessi, jota helpottavat aiemmat tiedot ja kokemukset (Gröhn 1992: 4). Myös fenomenologinen psykologia korostaa ihmistä omaa sisäistä elämäänsä tiedostavana olentona. Sokean kokemisen lisäksi voimme havaita, aktiivisesti tarkastella ja tulkita sielumme tiloja (Turunen 1995, 113-117). Oppijan sosiokulttuurinen historia muodostaa kehyksen, jonka läpi oppija havaitsee, antaa merkityksiä, tulkitsee, ymmärtää ja muistaa oppiainesta. Oppimistulos on siis aina oppijan subjektiivinen näkemys, ei toisinto oletetusta absoluuttisesta totuudesta.

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä, sillä se pohjautuu empiiriseen aineistoon, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopuksi kuvaus. Laadulliseen tutkimustapaan ja humanistisen tutkimuksen traditioon nojaten fenomenografisen tutkimuksen päätavoitteena on kuitenkin ihmisen toiminnan ymmärtäminen, ei kausaalinen selittäminen. Tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa hänen tahtomattaankin tutkimukseen, joten fenomenografisessa tutkimuksessa tulee pyrkiä hallittuun subjektiivisuuteen. (Syrjälä & al. 1994:122.)

5.3. Tutkimusongelma

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata kaksipäiväisen Itseilmaisun koulutuksen vaikuttavuutta oppijan näkökulmasta. Koulutuksen vaikuttavuus nähdään yksilötason muutoksena, jolloin koulutuksen antamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä työelämän kehitystä yksilön toiminnan kautta.

Tutkimuskysymys 1.

Kuinka hyvin Itseilmaisun koulutuksen

- opetussisällöt,
 - opetusmenetelmät ja
 - ilmapiiri
- tukivat oppimista?

Ensimmäinen tutkimuskysymys nousee pääasiassa evaluaationäkökulman pohjalta. Tässä tutkielmassa vaikuttavuuden arviointi on arvottavaa toimintaa, joka tähtää koulutuskäytäntöjen parantamiseen ja tehostamiseen. Jotta koulutusta voidaan jatkuvasti parantaa tarvitsemme oppijoiden omakohtaisia arviointeja koulutuksen rakenteesta.

Tutkimuskysymys 2.

Kuinka vaikuttavana oppija pitää Itseilmaisun koulutusta?

- Saatiinko toivotunkaltaisia oppimistuloksia aikaan?
- Oliko koulutuksesta hyötyä käytännön työelämän kannalta?
- Oliko koulutuksesta hyötyä oppijalle itselleen?

Toinen tutkimuskysymys nousee sekä evaluaation että 'yksilön henkisen kasvun' näkökulmista. Toisaalta opitun sovellettavuus työ- ja muuhun elämään on olennainen tarkastelun kohde kun pohdimme koulutuksen vaikuttavuutta ja koulutuksen parantamista. Toisaalta muutokset oppijan henkilökohtaisessa maailmassa ovat kiinnostavia, kun pohdimme *vaikuttaako koulutus ja miten*.

5.4. Tutkimusmenetelmät

Fenomenografisen lähtökohdan mukaisesti tutkimusmenetelmät ovat kvalitatiiviset. Aineisto on kerätty arviointilomakkeella ja haastatteluilla, lisäksi

hyödynnän evaluaatiossa omaa apuopettajan kokemustani kyseisestä koulutuksesta.

Aluksi suunnittelin aineistokseni pelkkiä teemahaastatteluja, sillä kiinnostukseni kohdehan oli oppijan oma kokemus. Rajoittunut ennakkokäsitykseni oli myös, etteivät sairaala-apulaiset välttämättä koe kirjallista ilmaisua läheiseksi, mutta ovat usein suullisessa ilmaisussa erittäin taitavia ja monipuolisia. Haastatteluja suorittaessani havaitsin kuitenkin, että kaikkien haastateltavien kokemukset olivat lähtökohdiltaan hyvin samanlaiset. Haastatteluun suostuneet suhtautuivat koulutukseen hyvin positiivisesti. Jotta kokemusten kuvauksissa nousisi esiin useampia näkökulmia, päädyin lisäksi kirjallisen palautteen analyysiin. Kriittisesti koulutukseen suhtautuvia olisi hyvin vaikea saada haastateltavaksi, saatikka kertomaan todellisista kokemuksistaan, sillä toiminhan itse koulutuksessa apukouluttajana. Lisäksi havaitsin palautelomakkeista löytyvän rikasta ja värikästä kuvausta oppijoiden omakohtaisista kokemuksista.

5.4.1. Aineiston keruu

Aineistonani oli 120 palautelomaketta (liite 4), jotka kaikki oppijat olivat täyttäneet välittömästi koulutuksen päätyttyä. Lomakkeet palautettiin nimettöminä. Lomakkeen kaikki kysymykset olivat avoimia. Palautteiden analyysiin valitsin kysymykset 1. sisällöt, 2. työskentelytavat, 3. kurssin anti ja hyöty ja 4. ilmapiiri, sillä nämä aiheet tuottivat laajimmat ja mielenkiintoisimmat vastaukset koulutuksen vaikuttavuuden kokemisen kannalta. Kysymyksen 5. kouluttajat, rajasin pois oman jääviyteni takia.

Valitsin koulutusryhmistä lisäksi ns. tutkimusryhmän, joka erosi tavallisista ryhmistä siten, että suoritin ryhmäläisille ennakkokyselyn (liite 5). Näin sain omaan aineistooni lisämateriaalia, jota olen käyttänyt varsinaisen aineistoni tukena. Ennakkokyselyjä palautettiin 11 kappaletta. Varsinaisen aineistoni tukena olen käyttänyt myös apukouluttajan kokemustietoani.

Haastatteluja oli neljä. Haastateltavat oli valittu varsinaiseksi tutkimusryhmäksi nimetystä opetusryhmästä satunnaisesti. Koulutuksen päätyttyä pyysin henkilöitä, jotka mahdollisesti suostuvat haastateltaviksi, ilmoittautumaan. Kutsuin oppijoita haastatteluun puhelimitse vajaan kuukauden kuluttua koulutuksesta. Oppijat, joille soitin (4), valitsin satunnaisesti nimilistasta ja kaikki suostuivat haastatteluun. Haastattelut on suoritettu viivästetyn arvioinnin periaatteella eli noin kuukausi koulutuksen jälkeen. Täten aika on saanut syventää oppijan näkemystä koulutuksesta. Myös mahdollinen siirtovaikutus käytännön elämään on ollut mahdollista havaita.

Suoritin haastattelut haastateltavien työpaikoilla Keski-Suomen sairaanhoitopiirin sairaaloissa loka-marraskuussa 1998. Haastattelut tehtiin haastateltavien työajalla, haastateltavan osoittamassa paikassa. Kaikissa haastatteluissa paikalla oli vain haastattelija ja haastateltava. Haastattelut nauhoitettiin ja ne kestivät puolesta tunnista tuntiin. Haastattelupaikat olivat rauhallisia työhuoneita lukuun ottamatta yhtä, jossa tuuletuslaitteen kohina häiritsi nauhoitusta.

Haastattelut ovat teemahaastatteluja (runko liitteenä 6). Kun selvitin haastateltavan taustaa ja suhtautumista työhönsä ja koulutukseen yleensä, kulki haastattelu enemmän teemojen varassa. Esimerkiksi kysymys työn arvostuksesta tuotti hyvin keskustelua, esimerkkejä ja omakohtaista tulkintaa ilman ennalta suunniteltuja tarkennuskysymyksiä. Kun keskustelu siirtyi Itseilmaisun koulutukseen, havaitsin, että haastateltavien oli hankala eritellä koulutuskokonaisuutta ilman selkeitä tarkennuskysymyksiä. Esimerkiksi mielikuvaa koulutuksesta tai koulutuksen ilmapiiriä heidän oli helppo kuvata, mutta kysyttäessä vaikkapa työmuotojen mielekkyydestä, haastateltavien oli hankala palauttaa mieleen erillisiä työmuotoja. Niinpä tässä haastattelun vaiheessa ohjasin haastateltavia esimerkiksi käymällä läpi päivien ohjelman sekä kaikki käytetyt menetelmät.

Haastattelun osio, jossa tarkasteltiin koulutuskokonaisuutta, ei tuottanut juurikaan vapaata keskustelua, tulkintoja tai esimerkkejä. Haastattelu eteni kysymys-vastaus

–periaatteella. Lisäksi itse koulutuksesta keskustelemista väritti haastateltavien lievä vaivautuneisuus. Tässä oma apukouluttajan roolini tuntui vaikeuttavan eniten keskustelun syntymistä. Haastateltavat pahoittelivat kovin, etteivät tarkasti muista koulutuksen sisältöjä jne. eli he kenties mielsivät tilanteen jonkinasteiseksi tietojen ja taitojen testaamiseksi

5.4.2. Aineiston analyysi

Aineistosta, joka käsittää palautelomakkeet, on hyödynnetty valikoiden (kts. ed. luku) avointen kysymysten vastauksia. Tämän aineiston analysoinnissa pyrkimyksenäni oli saada tietoa yksilöllisistä kokemuksista, mutta myös kokemusten yhteisistä piirteistä. Analyysitapa oli siis osin nomoteettinen. (Alasuutari 1994:41, Niinistö 1984:32.) En kuitenkaan etsinyt keskivertotapausta, vaan pyrin nostamaan myös keskiarvoista poikkeavat kannanotot tarkastelun alle. Haastatteluaineiston analyysissa olen taas pyrkinyt ideografiseen analysointitapaan eli hankkimaan yksityistapausta koskevaa, syvällisempää tietoa.

Analyysivaiheessa olen karsinut aineistoa, painottanut tarpeen mukaan kirjallista tai nauhoitettua aineistoani sekä yrittänyt löytää esimerkkejä samankaltaisesta kokemuksesta. Toisaalta pyrin kiinnittämään huomiota yksittäisiin ja eriäviin kokemuksiin. Näin myös odottamaton, ei tavoitteiden mukainen informaatio pääsee esiin. (Vrt. Raivola 1995:21.)

Aineiston analyysin kohteet nousevat pääasiassa tutkimuskysymyksistä. Pohjustan kuitenkin koulutuskokonaisuuden vaikuttavuuden arviointia pienellä taustakartoituksella, sillä Niinistön (1984: 23-28) mukaan jonkin tietyn koulutuskokonaisuuden kokeminen mielekkääksi riippuu siitä, kuinka mielekkääksi kokee koulutuksen yleensä, ammattinsa ja viime kädessä elämänsä. Aineiston analyysi alkaa haastatteluaineiston käsittelyllä. Haastattelussa nostettiin esille teema koulutuksen taustalla olleista tunteista, asenteista, ennakkoodotuksista ja ennakkotiedosta. Ensimmäisessä vaiheessa analyysini kohteena

olivat oppijoiden oman työn arvostus, vaikuttamismahdollisuudet työssä, yleensä koulutukseen suhtautuminen sekä Itseilmaisuuden koulutukseen suhtautuminen.

Seuraavissa analyysin vaiheissa tarkastelin kirjallista ja haastatteluaineistoa rinnakkain. Analyysin tavoitteena oli löytää vastauksia kysymykseen kuinka hyvin Itseilmaisuuden koulutuksen opetussisällöt, opetusmenetelmät ja ilmapiiri tukivat oppimista ja siten koulutuksen vaikuttavuutta. Ensin analyysi kohdistui koulutustarpeeseen ja ennakkotietoon. Tämän jälkeen tarkastelin koulutukseen liittyviä motivaatiotekijöitä, jotka ovat mahdollisesti yhteydessä oppijan kokemuksiin kyseisestä koulutuksesta. (Kts. Frymier & Shulman: 1995, Dobos 1996.) Tällaisiksi tekijöiksi nousivat koulutussisältöjen relevanssi, opetusmenetelmien soveltuvuus ja haasteellisuus sekä koulutuksen ilmapiiri.

Seuraavassa vaiheessa analyysia ohjasi toinen tutkimuskysymys. Analyysin kohteena olivat maininnat oppimistuloksista, opitun sovellettavuudesta työelämään tai muuhun elämään. Oppimistuloksia tarkastelin muutoksen näkökulmasta. Erittelin millaisia oppimiseen liittyviä affektiivisia, kognitiivisia, tai käyttäytymiseen liittyviä oppimista kuvaavia mainintoja aineistosta löytyy. Tausta-ajatuksenani analyysin tässä vaiheessa on siis kompetenssimääritelmä. Kuitenkin oletan jo ennakoita, että aineistosta nousevien mainintojen tarkka jako eri kategorioihin tulee olemaan hankalaa. Olenkin käytännössä niputtanut affektiivisen ja kognitiivisen tason oppimistulokset yhteen ja lisäksi liittänyt joukkoon yleisiä henkistä kasvua kuvaavia mainintoja. Ajatusten tasolla käyttämäni kategoriat ovat siis 'henkisen tason' ja 'käyttäytymisen tason' muutokset. Opitun sovellettavuutta tarkastelin enimmäkseen hyötynäkökulmasta. Millaista hyötyä oppijat kurssista saavat jokapäiväiseen elämäänsä? Jos kurssin antia ei koeta hyödylliseksi tai sovelluskelpoiseksi arkipäivän elämään, niin mistä se mahdollisesti johtuu?

5.4.3. Aineiston luotettavuuden arviointi

Aineiston luotettavuuden arviointi on syytä jakaa kahteen vaiheeseen. Palautelomakkeet tuottavat laadultaan ja luotettavuudeltaan eri tasoista aineistoa kuin haastattelut.

Palautelomakkeisiin kirjattujen vastausten luotettavuutta lisää mahdollisuus antaa palaute anonymyminä. Lomakkeeseen on mahdollista kirjoittaa rehellisiä mielipiteitä ilman kasvojen menettämisen pelkoa. Avoimet kysymykset tuottavat näkemyksiä oppijan omalla kielellä esitettynä. Toisaalta kysymyslomakkeen haittapuolena voi olla vastaamatta jättäminen. Varsinkin koulutuksen päätteeksi täytettävät lomakkeet saatetaan osin kokea rasitteeksi ja koulutuksen kannalta arvokasta tietoa jää saamatta. Välittömästi annetulla palautteella on etuna palautteen spontaanisuus, kokemuksen läheisyys ja voimakkuus, sekä tuoreet muistikuvat. Siirtovaikutusta ei välitön palaute kuitenkaan pysty mittaamaan.

Tässä tutkielmassa haastatteluosioon on syytä suhtautua kriittisesti. Oma kokemukseni apukouluttajan roolissa on ollut koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa lähes välttämätöntä, vähintäänkin korvaamaton apu. Kuitenkin haastatteluosiossa roolista oli selvästi haittaa. Haastateltavien oli varmasti vaikea tuoda kriittisiä mielipiteitä ilmi kasvotusten kouluttajan kanssa, mikäli heillä sellaisia oli. Haastateltavat valikoituivat positiivisimpien oppijoiden joukosta. Olisi ollut erittäin mielenkiintoista tutkia negatiivisesti koulutukseen suhtautuneiden kokemuksia, mutta vaikuttavuustutkimuksen kannalta asetelma ei ehkä olisi ollut relevantti. Tässä tutkielmassa negatiiviset kommentit pääsevät esille palautelomakkeiden kautta.

Arviointitutkimuksille asetetaan usein ehdoton objektiivisuusvaatimus, jotta arviointi olisi luotettava. Etenkin perinteisen positivistisen paradigman piirissä

objektiivisuus pyritään turvaamaan mm. menetelmällisesti ja käyttämällä ulkopuolista arvioijaa. Laadullisen tai ns. naturalistisen lähestymistavan mukaisesti subjektiivisuus taas tunnustetaan. Arviointipäätöksentekoon, kohteiden ja ongelmien määrittelyyn sekä tulosten tulkintaan liittyy subjektiivinen ulottuvuus. Lisäksi arviointiin liittyy arvoja, joiden suhteen arvioinnin tuloksia tarkastellaan. (Manninen 1996: 53. Kts. myös Garaway 1995: 95; Raivola 1995: 22-25.)

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta tiedostamalla oman roolini subjektiivisen luonteen, tuomalla oppijoiden oman äänen kuuluviin sitaattien avulla, jotta omat tulkintani olisivat tarkistettavissa. Subjektiivisuutta tähän tutkielmaan on tuonut esimerkiksi tutkimuskohteen ja lähestymistavan valinta, oma näkemykseni laadukkaasta viestintäkoulutuksesta ja koulutukseen soveltuvasta arviointiprosessista sekä oppimiskäsitykseni, ihmiskäsitykseni ja viimekädessä maailmankuvani

6. Tutkimustulokset

6.1. Suhtautuminen työhön ja täydentävään koulutukseen

Niinistön (1984:23-28) mukaan ihmisen mielekkyyskokemukset saattavat muodostaa hierarkkisen järjestelmän. Esimerkiksi täydennyskoulutuksen kokeminen mielekkääksi on mahdollista, jos kokee ammattinsa mielekkääksi. Tarkastelin haastateltavien taustoja neljästä lähtökohdasta: miten he kokivat sairaala-apulaisen työn arvostuksen ja omat vaikuttamismahdollisuutensa työssä, miten he suhtautuivat koulutukseen yleensä sekä kuinka he kokivat Itseilmaisun koulutuksen ennen kurssin alkua. Tässä tutkielman vaiheessa aineistonani olivat pelkästään haastattelut.

6.1.1 Sairaala-apulaisen työn arvostus

Sairaala-apulaisten työn arvostus näyttäytyi kolmijakoiselle kysymykselle: 1) arvostus henkilökunnan puolelta 2) arvostus potilailta ja 3) itsearvostus.

Kaikki sairaala-apulaiset eivät koe työtään arvostettavan sairaalan henkilökunnan osalta riittävästi, vaikka osa sairaala-apulaiset raportoikin suuresta asennemuutoksesta, jos vertaa ”vanhoihin aikoihin”. Sairaalamailman hierarkkisuuuden koettiin vähentyneen ja kysymykseen sairaala-apulaisen työn arvostuksesta vastattiin tasa-arvoisuuden näkökulmasta.

”...ehkä sekin no just, että pitää ...tulos näkyä, mutta ei tekijä... ehkä vanhemmat on vähän sellasia arempia... mutta en mä usko, että enää sitte nuorempien kanssa on semmosta ...on se muuttunu ihan selkeästi...henkilökunta on kaiken kaikkiaan nuortunu osastolla...se ehkä muuttaa sen koko ilmapiirin ... lähentää toisiaan, et ei oo enää niin kauheen jyrkät ne rajat...” (haastateltava 1.)

”... sillen oli jo sillä tavalla, että henkilökunta teitteli toisiaan... Eihän siihe aikaan kato perushoitajat meikäläisten kanssa tehny sinunkauppoja...Kato ennenhän se oli lääkäriki nii sehän oli herra ja hidalgo, mut ei enää o. Ainakaan henkilökunnalle. Ehkä viel ne jotkut vanhat ihmiset.. meillä on todella kauheen ihana työympäristö ja työyhteisö, vaikka meillä on todella raskas osasto...” (haastateltava 3.)

Informaationvälitys mainittiin osana arvostusta tai sen puutetta. Sairaalan osastoilla tietoa jaetaan pienissä palaverieissa eli ”raportilla” esimerkiksi työvuorojen vaihtuessa. Sairaala-apulaisten oikeus osallistua näihin palaverieihin on päätetty osastokohtaisesti. Koulutuksessa moni sairaala-apulainen toi esille tyytyväisyytensä, mikäli omalla osastolla oli mahdollisuus osallistua palaverieihin

ja saada tietoa siitä, mitä osastolla tapahtuu. Osastoilla, joissa mahdollisuutta osallistua ei ole, sairaala-apulaiset kokivat paitsi arvostuksen puutetta, myös päivittäisen työn vaikeutumista. Esimerkiksi etukäteistieto osastolle tulleesta kuulovammaisesta potilaasta auttaisi suhtautumaan tilanteeseen tarkoituksenmukaisesti jo ensitapaamisesta. Toisaalta oppijoiden kertomusten mukaan sairaala-apulainen saattaa jopa olla potilaan 'uskottu' ja usein sairaala-apulaisella on potilaasta tietoa, jota muulla henkilökunnalla ei ole. Myös haastattelussa nousi esiin tiedon välitys arvostuksen osoituksena.

”...meitä ei aina huomioida...me ei olla näillä raporteilla mukana...omalle esimiehelle sekä osastonhoitajalle voi puhua tilanteen mukana...”

(haastateltava 4.).

Eniten sairaala-apulaiset kokivat saavansa arvostusta asiakkailtaan eli potilailta. Kaikki haastateltavat osoittivat olivat asiakaspalveluhenkisyttä ja arvostivat asiakastaan.

”... potilaat ehkä enemmänkin antaa arvoa kuin muu henkilökunta, jos ihan osastotyöntekijöitä aattelee... (haastateltava 1.)

”...aamulla oli niin ihana tunne, ku yks potilas sano...sää se jaksat olla niin aurinkoinen ja ystävällinen, sää oot niin semmonen äitityyppi...tiiät sää must tuntu tosi ihanalle... ja sitte ku mä oon sen sorttinen...mulle potilas on niinku kuningas. Ja kaikki asiat tehdään sen potillan hyväks...että sillä ois turvallinen ja hyvä olla. Ja koska mehän saahan se palkka siitä auttamisesta...” (haastateltava 3.).

Sairaala-apulaisille oman työn arvostaminen ei ollut yksinkertainen kysymys. Itsearvostus tuli kuitenkin esille eriteltäessä omaa pärjäämistä työssä tai vaikkapa omaa viestintävalmiutta. Oma viestintävalmiutta pidettiin hyvänä ja itseilmaisun taitoa pidettiin tärkeänä työvälineenä sekä henkilökunnan että potilaitten ja omaisten kanssa työskenneltäessä.

(*arvostaako itse työtään?*) ”...kyl varmaan. Ei kai ois muuten tälle alalle tullu.”
(haastateltava 2.)

”...kyllä mää pärjään aika hyvin. Puhun, mutta sitten taas osaan olla hiljaakin...” (haastateltava 1)

” ...Kyl mää oon tullu aina ihmisten kanssa (*toimeen*), omasta mielestäni ja ilmeisesti muittenkin mielestä...mää tykkään silla...ja niinku porukassa työskennellä...”
(haastateltava 4.).

“...mää tiän sen, että mää oon varmaan semmonen aika rohkee... on niinku osastonkin taholta, että hoitajatkin on monta kertaa sanonu, että musta on tullu hyvää palautetta...” (haastateltava 3.)

6.1.2. Sairaala-apulaisen vaikuttamismahdollisuudet

Haastateltavien kokemuksia yhdisti tunne vaikuttamismahdollisuuksista omaan työhön. Kukin haastateltava koki pystyvänsä omalla viestinnällään vaikuttamaan omaa työtään koskeviin asioihin. Vaikuttaminen vaatii kuitenkin vuorovaikutustaitoa, yhteistyökykyä sekä tarvittaessa rohkeutta kääntyä esimiesten puoleen. Asioita viedään eteenpäin puhumalla kollegojen, esimiesten tai osastonhoitajan kanssa.

”...myöhän nyt voidaan keskenämme tehdä vähän näitä asioita niin kuin parhaaks nähhään...” (haastateltava 1).

”...kyllä mulla vähän on... jos aattelee siivoustyön kannalta... jos kaikki ottaa osaa omalla aktiivisella käyttäytymisellään...” (haastateltava 2.)

Sairaala-apulaiset eivät kokeneet omia vaikuttamismahdollisuuksiaan hyvinä, muutoin kuin omaa työtä koskettavissa asioissa. Ne, jotka nostivat esiin korkeamman tason vaikuttamismahdollisuudet, pitivät niitä heikkoina.

”...kyllähän nyt sanomaan pystyy, mutta tota loppujen lopuksi ne tulee aina tuolta ylempää ne kumminkin ne määräykset, että miten tehhään...” (haastateltava 1.).

”...niin, kyllähän se aika pientä on se mitä me...kuitenkin saahan tuua niinkun omia huomioitamme esille, mutta täytyy sanoa, että sairaala-apulaisella on loppujen lopuksi aika pienet...” (haastateltava 4.).

6.1.3. Suhtautuminen koulutukseen

Haastatteluun osallistuneita sairaala-apulaisia yhdisti positiivinen suhtautuminen koulutukseen yleensä. He kaikki kertoivat, että koulutushalukkuus on työpaikalla suuri ja koulutuksiin pääsee kukin vuorollaan.

”... kyl mää silleen oon tykänny lähtee, en mää oo pelänny ja samalla tavalla lähin tännekin... aina tulee muutoksia. Ja kyllähän nää ihan hyviä on, nää niinkun ihmissuhde... koskaan ei oo ollu liikaa... eihän meistä kukkaa oo valmis...” (haastateltava 4.)

Itseilmaisun koulutus ei ollut tavanmukaista sairaala-apulaisen substanssiosaamisen kehittämiseen tähtäävää täydennyskoulutusta. Haastateltavien kokemuksia koulutukseen suhtautumisesta luonnehtii ambivalenttius. Suhtautuminen koulutukseen yleensä oli erittäin positiivista. Itseilmaisun koulutusta kohtaan tuntemukset kuitenkin vaihtelivat positiivisista jännityksensekaiseen odotukseen.

”... esimies siitä sano... joo ja sano, että se on kaikkien käytävä. En mää sitä niin vastaa ollutkaan. Onhan se aina vaihteluakin lähtee sitten päiväks

johonkin muualle... tiesin, että siel joutuu hirveesti esiintyy, mikä niinkun aluks mää aattelin kans et siit ei tuu mitään... niinkun must on hirvee tilanne siis mennä tonne eteen esittää toisille jotain... (haastateltava 1.)

"... antaa mennä vaan, must oli kauheen hyvä...mutta kyllähän se silleen, kun ei oo pitkään aikaan tällasessa koulutuksessa ollu, niin vähän niinkun jännitti...mitä tuleman pitää..." (haastateltava 2.)

"...voi kauhee, mitä myö ny semmosella koulutuksella...vähän niinkun negatiivisesti mäekin suhtauduin...mä en oikeen niinkun tienny sitä juttua, kun ei ollu mitään muuta, kun näin että se on semmonen koulutus, kuin Itseilmaisu. Niin mää sitte ajattelin näin, että pitääköhän siel nyt joku esitelmä ruveta pitämään jostain ja sitte ajattelin, että voi kauheeta, siel on tietenkin hirvee määrä ihmisiä ja että miten mää osaan ..." (haastateltava 3.)

Oppijoiden oletukset koulutuksen sisällöistä perustuivat kuulopuheisiin ja esiintymiseen liittyviin mielikuviin. Haastateltavien vastauksista ilmeneekin ennakkotiedon puute ja tietoisuus koulutuksen pakollisuudesta. Lisäksi lähes jokaisessa ryhmässä oli oppijoita, jotka koulutustilaisuuden alussa kertoivat jännityksestä ja negatiivisista tunteista koulutusta kohtaan. Oppijat kertoivat kärsineensä mm. unettomuudesta ja vatsavaivoista ennen koulutukseen tuloa. Muutama oppijoista kritisoi koulutustilaisuuksissa sitä, miten sairaanhoitopiiri kykenee kustantamaan Itseilmaisun kaltaisen koulutuskokonaisuuden, kun samanaikaisesti sairaanhoitopalveluita karsitaan säästösyistä.

"...meillähän tytöt oli niin sillai, et ne ei sanonu mitään, et minkälaista heillä oli ja muuta... tiesikö ne (*esimiehet*) ittekään mitä se tarkalleen piti sisällään...ei jännittäny..." (haastateltava 4.)

6.2. Arviointikohteina koulutustarve, sisällöt, opetusmenetelmät ja ilmapiiri

Tässä vaiheessa hyödynnän haastatteluihin pohjautuvan aineiston lisäksi tutkimusryhmälle lähetettyä ennakkokyselyä (N=11) sekä palautelomakkeen (N=120) vastauksia.

6.2.1. Koulutustarve

Itseilmaisun koulutuksen oppijoille ei lähetetty varsinaista koulutustarvekyselyä. Koulutustarpeen määrittivät Keski-Suomen sairaanhoitopiirin siivous- ja sairaalapalveluyksikön päällikkö sekä Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen Työelämän Viestintä –yksikön koulutuspäällikkö yhteistyönä. Tutkimusryhmäksi valitsemalleni oppijaryhmälle laadin kuitenkin ennakkokyselylomakkeen (liite 6), jonka vastaukset valottavat oppijoiden kokemuksia heidän omasta koulutustarpeestaan reaaliajassa. Haastateltavien vastaukset perustuvat muistoihin koetusta tarpeesta.

Kolme neljästä haastateltavasta arveli tarvitseensa Itseilmaisun koulutusta. Tähän viitaten voisi ajatella, ettei suhtautuminen itseilmaisun koulutukseen kokonaisuudessaan ollut kovin negatiivista.

”... kyllä sitä tartten joo, mut ei musta varmaan ikinä mitään esiintyjää saakaan, ei ainakaan kahen illan perusteella, kyllä siinä tarvis pikkusen pitemmän kurssin...” (Haastateltava 1)

”... kyllä... jos karttuis vähän itseluottamusta ja sais uusia ideoita ja uusia näkökohtia... (Haastateltava 2)

”... alaan liittyvää, aina tulee muutoksia. Ja kyllähän nää ihan hyviä on, nää niinkun ihmissuhde... koskaan ei oo ollu liikaa... varmaan tartten jatkossakin... ihminen on niin unohtavainen...” (haastateltava 4)

On kuitenkin muistettava, että haastateltavat sijoittuvat positiivisimpien ja rohkeimpien oppijoiden joukkoon. Lisäksi haastateltavien vastauksia värittää positiivinen kokemus koulutuksesta. Tutkimusryhmäläisten täyttämät ennakkokyselyt kuitenkin tukevat tutkimustulosta itseilmaisun koulutuksen tarpeellisuudesta. Vaikka tunnelmia ennen koulutusta kuvattiin kiinnostuksen, iloisuuden ja neutraaliuden lisäksi sanoilla 'jännittynyt', 'hikinen', 'ennakkoluuloinen' ja 'hermostunut', kaikki kyselyyn vastanneet pitivät Itseilmaisun koulutusta sairaala-apulaisen työtä ajatellen tärkeänä. Itseilmaisun koulutuksen arveltiin kehittävän

- laadukasta asiakaspalvelua
- työyhteisön ongelmanratkaisua
- keskinäistä arvostusta työyhteisössä
- ymmärretyksi tulemista
- erilaisuuden kohtaamista ja sietämistä
- itsetuntemusta

Haastateltavilla ei ollut selkeää kuvaa siitä, mitä Itseilmaisun koulutus pitäisi sisältää. Kaikki olivat sen tiedon varassa, mitä kurssin käyneet työtoverit heille kertoivat. Joillakin haastateltavilla ei tällaisia kollegoja ollut tai kollegat kieltäytyivät kertomasta mitään. Kukaan haastateltavista ei tiennyt ennakolta koulutuksen tavoitteita ja heiltä puuttui myös faktatieto siitä, miksi koulutus oli järjestetty. Haastateltavat antoivat koulutuksen tarkoitukselle seuraavanlaisia merkityksiä :

- saada kontaktia työtovereihin
- tiedon ja ymmärryksen lisääminen ihmisestä
- itsensä ilmaiseminen kehittäminen asiakaspalvelutyössä
- työnantajan halu osoittaa arvostusta sairaala-apulaisten työtä kohtaan

Kukaan haastateltavista ei kritisoinut ennakkotiedon puutetta tai pitänyt sitä syynä mahdollisiin negatiivisiin ennakkokäsityksiinsä. Lisäksi tulokset osoittavat

oppijoilla olleen (täsmällisen tiedon puuttumisesta huolimatta) hyvin realistiset käsitykset Itseilmaisun koulutuksesta sekä sen järjestämisen syistä.

6.2.2. Koulutussisällöt

Kysymys koulutussisältöjen relevanssista eli tarpeellisuudesta ja osuvuudesta saivat palautelomakkeissa osakseen 76 kommenttia. Pääasiassa sisällöt koettiin hyvin tarpeellisiksi ja osuviksi. Yksittäisiä kriittisiä arvioita ilmeni sekä määrän että laadun suhteen.

Sisältöjen osuvuutta oppijat perustelivat lähinnä sillä, että ne vastasivat hyvin sairaala-apulaisen todellisuutta. Sisällöt käsittelevät arkipäivän todellisia kysymyksiä, jotka oppijat pitkälle tunnistivat itselleen läheisiksi. Sisältöjä pidettiin myös monipuolisina ja laajoina. Tarpeellisuutta ja osuvuutta kuvattiin eniten adjektiiveilla

- tarpeellinen tai ihan / erittäin tarpeellinen,
- hyvä tai ihan / erittäin hyvä,
- osuva,
- vastasi sairaala-apulaisen työelämän todellisuutta,
- mielenkiintoinen tai
- laaja, monipuolinen.

Yksittäisiä kriittisiä kommentteja löytyi liittyen asiasisältöjen runsauteen ja liialliseen toistoon. Saadut tulokset osoittavat, että koulutuksen sisällöt ovat hyvin vastanneet oppijoiden tarpeisiin ja että oppijat ovat kokeneet sisällöt henkilökohtaisesti merkityksellisiksi. Sisältöjen kohdentumattomuudesta tai merkityksettömyydestä ei löytynyt mainintoja.

Haastatteluaineisto ei tuota lisää tietoa kysymykseen koulutussisältöjen osuvuudesta. vastaukset olivat ylimalkaisia (*'ihan hyvät'*) tai vastaukset perustuvat haastateltavien yritykseen muistella sisältökonaisuuksien nimiä ja koulutuksessa käsiteltyjä aiheita.

6.2.3. Opetusmenetelmät

Sekä Itseilmaisun koulutuksen tilaaja että järjestäjä olettivat ennakolta, että kurssi olisi useille oppijoista aiheensa ja toteutustapojensa puolesta hyvin haasteellinen. Koulutus ei ollut totuttua substanssikoulutusta eikä siitä voinut kieltäytyä. Koulutuksen pakollisuus nousi keskusteluun haastatteluissa. Pakollisuudelle haastateltavat antoivat enimmäkseen positiivisia merkityksiä.

”... pakko on aina vähän sellanen, mut suosittelisin kyllä käymään, koske eihän siel mitään häviä... että ku siellä oli sellaisia tosi arkoja ihmisiä, jotka sano, ettei voi olla, niin sielhän ne meni ihan kun ketkä muut tahansa...jos se ei o pakko, niin sit sinne jää paljon menemättä... ja sitte kun ne on käynyt, jotka ei välttämättä ois halunnu mennä niin sit ne onkin, et eihän toi nyt niin kauheeta ollutkaan sitte...” (haastateltava 1.)

”... kyl nyt aikuisel...sen verran itseluottamusta olla... ku on käynyt sen nii voi olla, että mieli on muuttunu...” (haastateltava 2.)

”... no kyllä mää tykkään, et kyllä siitä jokainen saa niin paljo kaikkee hyvää ja tietoo ja ilman muuta se on hyvä järjestää kaikille... Jos se ois kato vapaaehtonen ja olis tällanen, et ei tietäs yhtään mitää, niin mää luulen, että sinne ei varmaan tulis kun puolet...” (haastateltava 3.)

”... jotkut on niin valmiita omasta mielestään, jotkut pelkää... mun ei sillee ajatukseen mahdu, ainahan se työolot voittaa...” (haastateltava 4.)

Koulutuskokonaisuuden haasteellisuutta lisäsivät monimuotoiset opetusmenetelmät. Luentojen lisäksi oppijat opiskelivat ryhmissä, keskustelivat sekä osallistuivat harjoituksiin sekä rooleissa että omana itsenään. Palautelomakkeissa työmuodoista harjoituksia kommentoitiin eniten ja

värikkäimmin (27 kommenttia / 76). Harjoituksiin suhtautuminen jakoi oppijat selvästi kahteen leiriin, positiivisiin ja negatiivisiin. Oppijat nimesivät työmuodon eri tavoin. Oppijoista yhdeksän kutsui rooliharjoituksia 'näyttelemiseksi' tai 'näytelmien teoksi'. 12 oppijaa käytti termiä 'esiintyminen' tai 'esittäminen' ja kuusi oppijaa puhui harjoituksista.

Oppijat, jotka kutsuivat harjoituksia näyttelemiseksi tai näytelmien teoksi kokivat harjoitukset jokseenkin negatiivisesti. Näyttelemiseen viittaavista kommentteista suurin osa (7/9) oli negatiivissävytteisiä.

'en ole mikään esiintyjätyyppi, en pitänyt näistä 'näytelmistä', joihin joutui esittämään'
'näyttelemisestä en oikein pitänyt, pelotti hirveästi'
'näyttelemiset olivat opetuksellisia varsinkin kun ne analysoitiin'
(kommentteja palautelomakkeista.)

12 oppijaa koki harjoitustilanteet ennen kaikkea esiintymisenä. Esiintymisestä tai esittämisestä positiiviseen sävyyn kommentoineita oppijoita oli kolme, loput kokivat esiintymisen enimmäkseen negatiivisena.

- 'hyvä, että oli esiintymistä, niitä kaivataan, vaikka se olisi kuinka vaikeaa'
- 'hiljaisemman aika vaikea esiintyä'
- 'ehkä luokan edessä esiintyminen oli vaikeaa tai olisi voinut rajoittaa yhteen kertaan' (kommentteja palautelomakkeista)

Kuusi oppija käytti palautelomakkeessa harjoitus-termiä kuvatessaan kyseisestä työmuotoa. Oppijat, jotka mielsivät työmuodon harjoitteluksi eikä esiintymiseksi tai näyttelemiseksi, kokivat sen suurimmaksi osaksi suhteellisen positiivisena tapana työskennellä.

- 'harjoitukset tuntuivat aluksi hankalilta, mutta niihin tottui, pelkkä luentomaisuus olisi ollut tylsää'
- 'harjoittelut kivoja, antoi lisää varmuutta esiintyä'

- 'harjoituksista en pitänyt erityisesti' (kommentteja palautelomakkeista)

Haastattelussa haastateltavilta kysyttiin mielipiteitä työmuodoista. Eri työmuodot käytiin läpi muistin virkistämiseksi, joten haastatteluaineistossa ilmenee vain haastattelijan käyttämät termit työmuodoista. Haastateltavat suhtautuivat harjoitukseen positiivisesti eikä jännittyneisyyttäkään tulkittu negatiivisesti.

”... jännittihän ne (harjoitukset), mutta ku eihän niissä kumminkaan nyt sillä lailla... ne oli lyhyitä ja ne meni ihan nopeesti ohi... kumminkin se vaihto vähän sitä juttua sit välillä noi tollaset, ihan mukaviakin tehdä välillä, ettei tosissaan tarvitse kuunnella koko aikaa...” (haastateltava 1.)

Oppijoiden antamat nimitykset harjoituksille kuvaavat osaltaan suhtautumista työmuotoon. Yhdeksän oppijaa puhui näyttelemisestä ja näistä kommenteista vain kaksi olivat. Värikkäämmät termit *'näytteleminen'* ja *'esiintyminen/esittäminen'* kuvasivat pääasiassa negatiivista suhtautumista, kun taas neutraalimpaa *'harjoitus'* -termiä käyttivät työmuotoon positiivisesti suhtautuvat oppijat.

Ryhmätöistä mainitsi pitävänsä 15 oppijaa. Negatiivisia kommentteja ryhmätyöstä löytyi kolme. Myös harjoituksia tehtiin ryhmissä, joten ryhmätyön ja harjoitusten käsitteet liukuvat päällekkäin. Keskustelua kommentoitiin positiivisesti ja keskusteluja toivottiin entistä enemmän.

- 'ryhmätyöskentely mukavaa, ehkä enemmän vapaata keskustelua'

- 'ehkä enemmän keskusteluja, en tiedä' (kommentteja palautelomakkeista)

”... ehkä mä oon vaan niin ryhmäsielu, mä tykkään tosta ryhmätyöstä. Sillälaila sitä ei niinkun huomaakaan, kun lähtee niinkun mukaan...” (haastateltava 4.)

Lisäksi työskentelymuotoja kiitettiin vaihtelevuudesta, käytännön esimerkkeihin sitoutumisesta, oppijan omien ajatusten aktivoimisesta ja vapaaehtoisuudesta sekä

positiivisuudesta. Kuitenkin kriittisimmät kommentit edustivat täydellisesti erilaista näkökulmaa:

'aremmalle ja ujommalle kova, jopa sietokyvyn rajoilla'

'enemmän luennointia ja oppimismateriaalia, vähemmän kurssilaisten pakottamista' (kommentteja palautelomakkeista)

Kuten kommenteista käy ilmi, opetusmenetelmät saivat arviointeja hyvin positiivisesta hyvin negatiiviseen. Joku oppija koki, että kaikki työmuodot perustuivat vapaaehtoisuuteen, toinen taas oli kokenut pakottamista. Moni on nostanut arviossaan esille vain työmuodon, jonka koki negatiivisena tai josta piti. Työmuotojen arvioinnin kokonaiskuva ilmentää suuri hajonta etenkin harjoitusten osalta. Enemmistö työmuotoja kommentoivista mielipiteistä oli kuitenkin positiivisia.

6.2.4. Koulutuksen ilmapiiri

Koulutuksen ilmapiiri sai erittäin positiivisen arvion. Arvioinnin kokonaiskuva on yhtenäinen, hajontaa vastausten laadussa ei juuri ilmennyt. Arvioinnin määrä oli myös runsas, sillä 104 oppijaa oli kommentoinut koulutuksen ilmapiiriä. Sen lisäksi, että ilmapiiriä kommentoitiin mukavaksi, ihan hyväksi tai hyväksi, oli palautelomakkeen vastauksissa myös kuvauksia esimerkiksi ilmapiirin avoimuudesta, vapautuneisuudesta, iloisuudesta, rauhallisuudesta, osallistumisen helppoudesta, lämminhenkisyydestä ja turvallisuudesta:

- vapaa, voi kertoa ajatuksensa ja mielipiteensä
- erittäin lämmin ja hyvä
- tuntui aika turvalliselta olla omiensa kanssa, kaikki oli samalla lähtöviivalla
- letkeä, iloinen jännittävä, reipashenkinen
- kohtalainen, samalla tavalla jäivät tuntemattomaksi he, jotka olivat jo ennestään tuntemattomia

”... se oli kyllä ihan avoin, kuunneltiin toisten mielipiteitä ja otettiin kantaa...” (haastateltava 1.)

”... kaikki oli sillai samoissa työ ympäristöissä... helpompi aina sillälaila samaistaa itensä... ainakin meillä oli hirveen mukava fiilis... oltiin ehkä samaa ikäryhmää aika paljo, ehkä sillai kävi ajatukset yhteen...” (haastateltava 4)

Turvallisen ja oppimista edistävän ilmapiirin syntymiseen oli koulutuksessa panostettu erityisesti. Kysymykseen ilmapiiristä oli vastattu ahkerasti. Vastausten määrän ja niiden suhteellisen yhtenäinen positiivinen linjan pohjalta saattaa vetää johtopäätöksen, että hyvän ilmapiirin tavoite saavutettiin kiitettävästi.

6.3. Oppimistulokset ja opitun sovellettavuus

6.3.1. Oppimistulokset

Itseilmaisun koulutuksen tavoitteena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa vaikuttavista tekijöistä yleensä ja erityisesti työyhteisössä sekä tukea henkilökohtaisen viestinnän ymmärtämistä palvelujen laatuun vaikuttavana tekijänä.

Oppijat kommentoivat runsaasti ymmärryksensä ja tietoisuutensa kehittymistä sillä yhteensä 42 oppijaa kommentoi positiivisesti kurssin vaikutuksia omaan ajatteluunsa tai henkiseen kasvuunsa.

- ‘antaa ajattelemisen aihetta omassa käyttäytymisessä’
- ‘valoisa mieli, ottaa toisen ihmisen/työkaverin huomioon’
- ‘antoi aihetta itsetutkiskeluun’
- ‘kehittyä ihmisenä’ (kommentteja palautelomakkeista)

”... jokaisessa ihmisessä kaikki näitä hyviä ja huonoja puolia ja miten niitä vois hyödyntää...ku ollaan erilaisia niin sehän on vaan niinkun rikkaus... tosi kivaa oli niistä keskustella ja paljon jäi silleen mieleenkin...”
(haastateltava 3.)

Tavoitteeksi oli myös asetettu itsetuntemuksen ja viestijäkuvan vahvistuminen sekä rohkaistuminen omien persoonallisten vahvuuksien käyttämiseen työssä. Oppijoista 11 mainitsi saaneensa lisää itseluottamusta, itsetuntemusta, rohkaisua tai apua jännittämiseen.

- ‘antoi ehkä vähän potkua jännittyneisyyttä poistamaan’
- ‘esiintymisvarmuutta’
- ‘rohkeutta tuli lisää’ (kommentteja palautelomakkeista)

Koulutuksen tavoitteena oli myös rohkaista oppijoita osallistumaan. Työpaikan palaverit ja kokoukset ovat paikkoja, joissa sairaala-apulaiset voivat viedä asioitaan eteenpäin, mikäli rohkaistuvat kertomaan näkemyksiään. Toisaalta koulutuksessa oppijoita rohkaistiin assertiiviseen tapaan viestiä – sensitiivisyyteen mutta tarvittaessa myös jämakkyteen. Aineistosta nousi muutamia kommentteja, joista on tulkittavissa rohkaistuminen osallistumaan.

- ‘rohkaisi puhumaan mielipiteistä’
- ‘ehkä uskallan yrittää avata suuni useammin’
- ‘rohkeutta tuoda omia ajatuksia ja ideoita suuremmassakin ryhmässä esille’ (kommentteja palautelomakkeista)

”... En mä tiedä johtuukse nyt tost, mutta... semmonen kumminkin, sanoo aika napakasti joka asiaan... minäkinhän sanoin sille... ei voi olla aina joo-joo-miehenä. Että antaas tulla, kuulostellaan mitä tulee, mutta ei siitä sitte mitään tullu. Vähän aikaa kuulu popotusta, muttei siintä tarttenu sitte jupista sen jälkeen ollenkaan... Minä en oo kuule sun kaa samaa mieltä... mä aattelin, että se varmaan vähän aikaa rähisee, mutta sitte se varmaan loppukin siihen... (haastateltava 1)

”... mulla on ollut aina siltä hankalampi aina ylempään... ehkä se johtuu itsestäkin, siltä, että on aliarvioinut itseä, eikä oo uskaltanut tuoda asioita, jos jotain tulee... oon niinku ottanut itteeni niskasta kiinni... täälläkin on omat vaikeutensa, puhutaan yhdistämisestä ja muista, kaikki yrittää puhalttaa yhteen henkeen... että sekin on vielä helpottunut se asia...” (haastateltava 4.)

Viestintäkoulutuksessa tieto on usein osin uutta, osin vanhaa ja tuttua. Itseilmaisun koulutuksessa tiedollinen anti ei oppijoiden kokemusten mukaan ollut uutta ja mullistavaa. Tiedon arvon ei kuitenkaan välttämättä koettu riippuvan sen uutuudesta tai yllätyksellisyydestä, vaikka myös tämän suuntaisia kommentteja aineistosta löytyi. Koulutuksessa pohdittiin arkipäivän tuttuja inhimillisen vuorovaikutuksen asioita useista eri näkökulmista. Tulokset osoittavatkin, että puhtaasti tiedollista antia koskevat kommentit ovat vähäisiä, kun taas maininnat affektiivisten tavoitteiden saavuttamisesta ovat selvästi yleisempiä.

”...tietoo se lisäs selvästi... vois pikkusen ehkä tietää, millaisia käyttäytymismuotoja on itsellä...uutta...psykologiaa... ehkä se oli vähän sitä... joutuu joka päivä miettimään, just näitä ihmisten käyttäytymistä ja... mun mielestä se ois voinu olla jopa vähän vaativampi, jotenki jäi mieleen, et vois olla tätä enemmän...” (haastateltava 2.)

- ”niit on aina hyvä palauttaa mieliin. Monesti koulutuksessa sanotaan, että näähän on ihan helppoja, niinhän onkin monestikin, mutta siitä huolimatta ne kannattaa välillä aina kiskasta esille, että ne niinkun palautuu mieliin kaikille...” (haastateltava 1.)

Työssä tarvittavat itsensä ilmaisemisen sekä vuorovaikutustaidot kuuluivat myös Itseilmaisun koulutuksen tavoitteisiin. Koulutus ei kuitenkaan painottunut taitojen valmennukseen. Tulokset osoittavatkin, että kokemukset taitojen tai käyttäytymisen tason muutoksista ovat vähäisiä. Kuitenkin myös taidolliseksi kehittämiseksi tulkittavia kommentteja löytyi neljä.

- 'opin ilmaisemaan itseäni ja ottamaan toiset huomioon'
 - 'luulen jatkossa pystyväni enemmän tuomaan julki omia mielipiteitä'
 - 'keinoja selviytyä jokapäiväisistä askareista'
 - 'reippautta, mielen keveyttä, jaksamista ja *kuuntelemisen* jaloa taitoa'
- (kommentteja palautelomakkeista)

6.3.2. Opitun sovellettavuus

Palautelomakkeessa kysyttiin välittömästi koulutuksen päätyttyä millainen kurssin anti ja hyöty oli oppijan itsensä ja työn kannalta. Kysymys oli avoin, joten oppijat ovat kommentoineet oppimistaan omin sanoin ja nostaneet esiin tärkeiksi kokemansa aiheet. Suurin osa vastauksista on tulkittavissa oppimistuloksiksi. Jos vastuksesta käy ilmi henkinen kasvu tai viestintävalmiuden kehittyminen, olen tulkinnut sen oppimistulokseksi, esim. 'varmuutta lisää ja keinoja selviytyä jokapäiväisistä askareista'. Osa vastuksista on epämääräisiä. Vastaukset saattavat olla epävarmoja tai ylimalkaisia.

- 'toivottavasti on hyötyä'
- 'vaikea sanoa tässä vaiheessa'
- 'erittäin kiinnostava' (kommentteja palautelomakkeista)

Kuitenkin myös palautelomakkeet antavat tietoa, jonka mukaan oppijat ovat kokeneet kurssista olla hyötyä sekä itsensä, että työnsä kannalta. Syvällisempi tieto siitä, *millaista* hyötyä he saivat, jää kuitenkin palautelomakkeiden osalta saamatta.

- 'saatua oppia ja tietoa voi toteuttaa työelämässä'
- 'saatua oppia ja tietoa voi toteuttaa työelämässä'
- 'paljon sovellettavaa asiaa monelta näkökulmalta pohdittuna'
- 'sain erittäin paljon hyviä ajatuksia ja oppia sekä itseni, että työn kannalta'

Oppijat kiinnittivät huomiota koulutuksessa kehittyneen viestintävalmiuden siirtovaikutuksen ongelmaan. Käytännön työssä opeista ei aina koettu olevan

hyötyä, toteuttaminen saattoi tuntua vaikealle ja uusien ideoiden vieminen käytäntöön mahdottomalle. Omiin taitoihin ei aina luotettu tai toisaalta ei koettu, että yhden ihmisen panoksella olisi vaikutusta. Vastauksissa on kuitenkin havaittavissa myös optimistista toiveikkuutta, mikä kieli itsensä kehittämishalukkuudesta.

- 'aiheet hyviä ja ajankohtaisia, toteuttaminen riippuu itsestä'
- 'tartu härkää sarvista'
- 'on hyötyä työssä paljonkin kun ajatuksella sisäistää uusia asioita, joita oppii'
- 'kun kaikki ovat käyneet kurssin, ehkä saavutetaan jotakin'
- 'ajattelemisen aihetta antoi, eri asia kerkeääkö työssä toteuttaa'
- 'kyllä ajattelemisen aihetta tuli, parantamisen varaa on paljonkin, mutta tuli iso mutta – taitoa ei taida sittenkään olla'
- 'tosi hyvä, antoi paljon ainakin ajattelemisen aihetta – käytäntö on toinen asia'
- 'vaikea hyödyntää työpisteessä'
- 'pidin kurssista henkilökohtaisesti, mutta en usko, että työn kannalta kurssista oli mitään hyötyä'

Haastatteluaineisto tuotti hiukan syvempää pohdintaa aiheesta. Yhteistyön ja toisen huomioon ottamisen asiat eivät ole yksioikoisia, eikä myöskään kerralla opittavia asioita. Siirtovaikutuksen ongelma tulee myös haastattelussa esille.

”... paljon kaikkee tietoo ja asiaa ja kaikkee sai sieltä. Kun vaan muistas aina niitä tota työn tiimellyksessä toteuttaa... miten tärkeetä ois kaikesta huolimatta ottaa ne toisetkin ihmiset huomioon ja tota just kun ollaan niin erilaisia... mut toisaalta se on hirveen vaikeeta. Se on hirveen ristiriitanen asia silleen, että kun sattuu justa olee semmonen hiljasempi ja semmonen joka jättää työt tekemättä ja tota joutuu sen töitä tavallaan kaikki toiset tekemään, niin aina välillä tulee semmonen tunne, että en mä jaks koko ajan vetää tota perässä. Tietenkin sitä pitäs kannustaa. Mut ihan tosi hyviä asioita oli siellä kaikki siellä esillä...” (haastateltava 3.)

”... mulle ainakin jäi semmonen mukava kuva ja sitte sitä vähän niinkun tarkkaili itteensä, oliko ottanu mitään vaaria sieltä...” (haastateltava 4.)

Lisäksi palautelomakkeista nousee hyötynäkökohtia, jotka palvelevat osaltaan työssä jakamisen tavoitteita. Muutama oppija oli kokenut virkistäytymisen ja kollegiaalisen keskustelun kurssin suurimmaksi anniksi.

- 'aiheet hyviä, virkistävää yhdessäoloa'
 - 'vaihtelua arkipäivään, tapasi uusia ihmisiä'
 - 'mukava kuulla toisten mielipiteitä työstä, pisti ajattelemaan'
- (kommentteja palautelomakkeista)

7. Tulosten tarkastelua

Tämä tutkielma käsitteli oppijan kokemuksia kaksipäiväisen Itseilmaisun koulutuksen vaikuttavuudesta. Tässä työssä koulutuksen nähtiin olevan vaikuttavaa silloin *”kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä kulttuurin ja työelämän kannalta. Yksilön kannalta koulutuksella on myönteinen vaikutus silloin, kun se edistää persoonallisuuden monimuotoista kehittämistä ja terveen itsetunnon muotoutumista.”* (Opetushallitus 1995:23)

Tutkielmassa koulutuksen vaikuttavuuden arviointi kohdistui oppijan kokemaan vaikuttavuuteen siten, että oppijat itse arvioivat koulutusta ja siitä saamaansa hyötyä sekä haastattelun että palautelomakkeen avulla. Arviointi kohdistui opetussisältöihin, opetusmenetelmiin, ilmapiiriin, oppimistuloksiin sekä opitun sovellettavuuteen työelämässä tai henkilökohtaisessa elämässä.

Kartoitin alussa oppijoiden lähtötilannetta mielekkyyskokemusten näkökulmasta. Niinistön (1984:23) ajatus mielekkyuden hierarkkisesta rakentumisesta ei näyttäisi tässä tapauksessa toetutuvan. Sairaala-apulaisten positiivinen suhtautuminen koulutukseen yleensä, jokseenkin myönteiset kokemukset omasta

työstään ja sen arvostuksesta sekä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan herättää kysymyksen miksi suhtautuminen Itseilmaisun koulutukseen oli kovin ambivalenttia. Ymmärtääksemme paremmin oppijoiden kriittistä suhtautumista on ehkä relevantimpaa tarkastella kyseisen koulutuskokonaisuuden piirteitä, kuin oppijoiden taustoja. (Vrt. Raivola 1995: 27-30.)

Haastateltavat eivät kritisoineet koulutuksen pakollisuutta tai ennakkotiedon puutetta, mutta nojaten konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen näkisin näillä tekijöillä olevan yhteyttä negatiiviseen suhtautumiseen ja jopa pelon tunteisiin. Aikuisoppija asettaa yleensä tavoitteensa yksilöllisesti ja ne ovat yhteydessä heidän erilaisiin elämäntilanteisiinsa, aikaisempaan koulutukseen ja ammattiinsa (Heiskanen 1998:36-41). Koska sairaala-apulaiset eivät saaneet ennakkotietoa koulutuksen järjestämisen syystä, tavoitteista ja sisällöistä, on ymmärrettävää, että suhtautumistavat vaihtelivat suuresti ja olivat usein tunteiden sävyttämiä.

Koulutuksen pakollisuutta en sinänsä näe väistämättä negatiivisena seikkana. ”Viestintäkoulutukseen eivät osallistu ne, jotka koulutusta eniten tarvitsisivat” todetaan usein koulutuskentällä. Koulutukseen pakottaminen ei konstruktivistisen oppimiskäsityksen tai aikuisen oppimisen näkökulmasta ole hedelmällinen lähtökohta oppimiselle. Konstruktivismi painottaa oppijan itseohjautuvuutta, yksilöllistä tavoitteen asettamista, oppimisprosessin turvallisuutta suhteessa oppijan persoonallisuuteen jne. (Kts. esim. Rauste von Wright 1998, Sahlberg 1996, Heiskanen 1998.) Haastattelun tulokset osoittivat kuitenkin lähes yhdenmukaisen, positiivisen suhtautumisen koulutuksen pakollisuuteen ja lisäksi monien alun perin negatiivisesti koulutukseen suhtautuneen oppijan näkemykset muuttuivat koulutuksen kuluessa. Herää kysymys, oliko koulutus kenties vaikuttavinta juuri niille oppijoille, joiden käsitys koulutuksen mielekkyydestä muuttui sen kuluessa rajuimmin. Koulutuksen pakollisuus yhdistettynä heikkoon ennakkoinformaatioon saattaa olla se vaarallinen yhdistelmä, joka herättää asenteita ja epävarmuuden tunteita oppimisprosessia kohtaan. Voiko oppija kyseisessä tilanteessa olla varma ettei *oppimisprosessi tosiasiallisesti uhkaa oppijan persoonallisuuden kokonaisvaltaisuutta – itsetuntemusta*. (vrt. Heiskanen 1998:36-41.)

Koulutuksen järjestäjä olisi saattanut helpottaa tilannetta henkilökohtaisen koulutustarvekyselyn avulla. Koulutustarvekysely antaa toki kouluttajalle arvokasta tietoa, mutta toisaalta myös oppija saa kokemuksen yhteisestä tavoitteen asettamisesta ja kuulluksi tulemisesta. Koulutuksen tilaaja (kenties yhdessä koulutuksen järjestäjän kanssa) olisi voinut harkita infotilaisuutta tai tiedotetta. Mittavan koulutushankkeen järjestämisen syiden ja tavoitteiden tiedostaminen olisi ehkä auttanut oppijaa orientoitumaan tarkoituksenmukaisesti koulutukseen.

Ennakkotieto ei ehkä kuitenkaan olisi poistanut kaikkea koulutusta kohtaan koettua jännitystä ja epävarmuutta. Dobosin (1996) mukaan oppijoilla on hyvin vaihtelevia ennakkokäsityksiä suhteessa erilaisiin vuorovaikutuksen muotoihin. Koulutus, jossa on sisältönä itseilmaisun kehittäminen sekä koulutuksessa käytetyt vuorovaikutteiset, osallistuvat opetusmenetelmät, eivät kuulu monenkaan sairaala-apulaisen arkirutiiniin. Kokemus koko kurssin sekä yksittäisten oppimistehtävien haasteellisuudesta saattoi ylittää ennakolta sekä itse koulutustilaisuudessa optimaalisen haasteen rajat. Tällöin oppijalle seuraa mahdollisesti tunteita tyytymättömyydestä, hermostuneisuudesta, passiivisuudesta sekä tavoitteiden saavuttamattomuudesta (Dobos 1996: 119-121). Tämän tutkielman tulokset viittaavat siihen, että muutamille oppijoille tämän kaltaiset negatiiviset tunteet suhteessa Itseilmaisun koulutukseen ja etenkin kurssin työmuotoihin saattoivat olla todellisia.

Tutkielman tulokset viittaavat siihen, että koulutuksen suurin anti oli oppijoiden pysähtyminen havainnoimaan viestinnän ilmiöitä, tulemaan niistä tietoiseksi ja sitä kautta ymmärtämään paremmin itseään sekä kanssaihmissään. Tulokset kertovat uusista oivalluksista sekä näkökulmien laajenemisesta suhteessa kanssaihmiin ja yhteistyöhön. Lisäksi osa oppijoiden kokemuksista viittasi viestintävalmiuden kehittymiseen taitojen, viestintävarmuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien paranemisen tasoilla. Miksi Itseilmaisun koulutus oli suurimmalle osalle oppijoista positiivisesti vaikuttava kokemus ristiriitaisista ennakko-odotuksista, koulutuksen haasteellisuudesta sekä pakollisuudesta huolimatta?

Itseilmaisun koulutukseen sisältyi monia onnistuneeksi koettuja elementtejä. Koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus koettiin tulosten mukaan hyväksi. Täten koulutustarve oli määritelty osuvasti, vaikka varsinaista koulutustarvekyselyä oppijoille ei ollut järjestetty. Useimmat oppijat kokivat sisällöt relevanteiksi ja sairaala-apulaisen todellisuutta vastaaviksi. Näin ollen suurin osa oppijoista kykeni liittämään uuden oppiaineksen omaan kokemusmaailmaansa, mikä on eräs koulutuksen merkitykselliseksi kokemisen edellytys (Kolb 1984: 26, Frymier & Shulman 1995: 42, Sahlberg 1996: 191).

Oppijat kokivat myös koulutukseen syntyneen ilmapiirin positiiviseksi ja oppimista tukevaksi. Turvallisella ilmapiirillä oli todennäköisesti vaikutusta siihen, että epävarmuuttakin herättäneet monimuotoiset opetusmenetelmät osoittautuivat lopulta merkittävälle osalle oppijoita mitä ilmeisimmin optimaalisen haasteen kokemuksiksi. Voisi olettaa, että moni oppija toimi onnistuneesti kapasiteettinsa äärirajoilla ja sai näin tyydytyksen tunteen (vrt. Dobos 1996: 119-121.) Turvallisuuden tunnetta lisäsi mahdollisesti myös avoin keskustelu, jota käytettiin opetusmenetelmänä ja joka tulosten mukaan koettiin positiiviseksi. Ryhmäprosesseja analysoitiin, onnistumisista ja turhautumisista keskusteltiin. Näin oppijoiden kokemuksia voitiin jakaa sekä sitä kautta laajentaa ymmärrystä kokemusten yhteisistä ja yksilöllisistä piirteistä. (Vrt. Dobos 1996: 132.)

Oppijan kokemukseen viestintävalmiuden kehittymisestä voi myös ottaa kriittisen näkökulman - kehittyikö se todella? Kysymys on kuitenkin tämän tutkimuksen sisällä epärelevantti. Jos oppija koki tietotaitonsa kehittyneen, se riittää. Onnistumisen kokemuksesta seuraa myös suotuisa vaikutus itsetuntoon, jolla on merkitystä kommunikaatiohalukkuuteen (Rubin, Rubin & Jordan 1997:112) ja sitä kautta oppija voi saada lisää viestintävalmiutta kehittäviä kokemuksia.

Toisaalta tulokset kertovat useiden oppijoiden kokeneen koulutuksen siirtovaikutuksen vähäiseksi tai tunteneen epävarmuutta sen suhteen.

koulutuksessa oppija tarkastelee itseään ja toimintaansa ulkoapäin. Kysymyksessä on inhimilliseen kasvuun liittyvä prosessi, johon voi liittyä monimuotoisia tunteita ja epävarmuutta (Rauste-von Wright, 1997: 11-12). Prosessi tuottaa ehkä oivalluksen tiedollisesta/taidollisesta ristiriidasta: *“tiedän mitä haluan, tiedän miten vähään kykenen”*. Jos oppija saa koulutuksessa oivalluksen kognitiivisella tai affektiivisella tasolla on ymmärrettävää, ettei hän luota oivalluksensa siirtyvän välittömästi ajatuksesta tai tunteesta teoksi.

Millaista siirtovaikutusta voimme lyhytkoulutukselta odottaa? Kaksipäiväinen kurssi ei ole yksin ihmisen kehittymisen taustalla, vaan paremminkin voisi puhua useista pienistä vaikutuksista, liikkeelle lähteneistä muutosprosesseista, esimerkiksi yksilöiden ammattitaidossa, asiantuntemuksessa tai persoonallisuudessa, jotka koulutus on aikaansaanut (Heiskanen 1998:18). Oppimistulokset eivät ole aina heti eriteltävissä tai havaittavissa arkipäivän käyttäytymisessä, vaikka kehitysprosessi olisikin lähtenyt liikkeelle. Inhimillisen kasvun prosessi ei edes välttämättä ole luonteeltaan selvästi erottuvien edistysaskelin etenevä tapahtuma. Yhdenkin uuden oivalluksen syntyminen voi alkuunpanna muutosprosessin, joka tukee oppijan kehittymistä. Toisaalta henkilökohtainen motivoitumattomuus toimia uusien oivallusten mukaisesti ehkäisee tehokkaasti kaiken siirtovaikutuksen.

Entä miten suhtaudumme oppijan koulutuksessa saamiin negatiivisiin tai suoranaisiin epäonnistumisen kokemuksiin? Muistamme, että etenkin konstruktivistinen oppimisprosessi saattaa herättää ärtymyksen, vastustuksen ja vihankin tunteita (Rauste-von Wright 1997:11-12). Lyhytkestoiseen viestintäkoulutukseen kohdistuvaa (ahdistunuttakin) kritiikkiä ei ehkä kuitenkaan pidä lähestyä ensimmäiseksi inhimillisen kasvuprosessin aiheuttamana kipuna. Vaikka tavoitteenamme onkin ymmärtää koulutuksen – ja etenkin viestintäkoulutuksen – aiheuttamia monimuotoisia tunteita ja asenteita, ei ymmärtämisestä pidä tehdä poisselittämisen välinettä. Koulutukseen kohdistuvaa kriittistä palautetta ei tule perusteetta verhota esimerkiksi luonnolliseksi prosessin aiheuttamaksi kivuksi. Lisäksi jokaisella oppijalla on oikeus myös torjuntaan

kasvojaan menettämättä. Oppija vetää itse rajansa omille kehitysprosesseilleen, joten koulutuksen tehtävä on tarjota vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia.

Opetusmenetelmiin on syytä kiinnittää huomiota. Kouluttajan saattaa olla syytä korostaa kaikissa tilanteissa vapaaehtoisuutta. Itseilmaisun koulutuksessa periaatteena oli, että harjoituksissa jokainen oppija heittäytyy tilanteeseen, hivenen verran ylittää itsensä. Oppijoita kannustettiin voimakkaasti harjoittelemaan, eikä harjoitusten vapaaehtoisuutta korostettu ehkä tarpeeksi. Näin muutamalle oppijalle jäi tunne pakottamisesta. Harjoitusten järjestämisen taustalla on usein tasapuolisuuden ja tasa-arvoisuuden idea. Saattaa näyttäytyä epäreilulle, jos osa oppijoista altistaa itsensä uusille kokemuksille, osa seuraa vain vierestä. Tämän koulutusprosessin jälkeen uskon yhä enemmän vapaaehtoisuuden ja mahdollisuuden tarjoamisen riittävyteen. Mikäli oppija ei tahdo käyttää harjoitusmahdollisuutta hyväkseen, hänellä on siihen oikeus. Se ei häiritse muiden oppijoiden oppimisprosessia ja harjoittelua. Pakon tai velvollisuuden tunteen kyllästävä harjoittelu tuskin kuitenkaan tuottaa oppimistulosta. Kysymys harjoittelun vapaaehtoisuudesta nousee pohdittavaksi etenkin pakollisessa koulutuksessa.

8. Tutkielman arviointia

Alasuutarin (1994) mukaan tutkijan tulee tehdä lukijalleen selväksi, missä määrin hän olettaa tutkimuksensa olevan yleistettävissä. Tilastollisiin tai yleistettäviin johtopäätöksiin ei tapaustyyppisessä laadullisessa tutkimuksessa voi pyrkiä, tärkeintä on paikallinen selittämisen ja tutkimustulosten tarkastelu osana jotakin laajempaa ilmiötä. Tutkimustuloksia pikemminkin suhteutetaan laajempaan ilmiöön kuin yleistetään. (Alasuutari 1994: 29-30, 222-235.) Tämän tutkielman kohteena on tapaustutkimuksen tyyppisesti ollut tietty viestinnällinen lyhytkurssi. Olen pyrkinyt suhteuttamaan oppijoiden kokemuksia Itseilmaisun koulutuksesta viestintäkoulutuksen kenttään.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta on hankala ilmentää perinteisillä reliabiliteetti- ja validiteettiongelmina. Tarkastelen tässä tutkielman luotettavuutta Syrjälän & al. (1994:129-131) mukaan. Fenomenografisen

tutkimusotteen mukaisesti aineiston kohdalla validiteetti merkitsee aitoutta. Tutkimushenkilöiden tulee ilmaista itseään samoista asioista kuin tutkija oletti. Palautelomakkeiden tuottama aineisto on tämän tutkielman kohdalla luotettavampi kuin haastatteluaineisto, sillä haastatteluaineiston kohdalla törmättiin kahteen ongelmaan. Ensinnäkin luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä haittasi tutkijan rooli apukouluttajana. Lisäksi syklisten etenevä tutkimusprosessi tuotti edetessään alati uusia viitekehyksiä ja teorioita, joten hyvin aikaisessa vaiheessa kerätty haastatteluaineisto ei ehkä parhaalla mahdollisella tavalla vastaa lopullista ongelmanasettelua, jota palautelomakkeista saatu tieto taas vastaa hyvin. Tutkielman teorian kannalta aineisto on kuitenkin relevanttia ja kokonaisuudessaan antaa vastuksia tutkimuskysymyksiin.

Laadullisen tiedon luotettavuudessa on erityisesti kysymys tulkintojen validiteetista. Tutkimusprosessin luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla tutkimuksen kulkua riittävästi. Lisäksi lukija saa kuvan tutkimustodellisuudesta ja voi arvioida tulkintojeni osuvuutta perehtymällä runsaisiin suoriin lainauksiin kirjallisesta ja haastatteluaineistosta. (Vrt Syrjälä & al. 1994:131.) Evaluaatiotutkielman subjektiivisen luonteen aiheuttamaa 'vinoumaa' olen pyrkinyt vähentämään purkamalla auki omia arvostuksiani ja tuntojani, sekä osoittamalla mahdollisimman selkeästi tutkimuksen kulun sekä tulkinnan riippuvuuden omista valinnoistani ja näkemyksistäni.

Tutkielman tulosten kokonaiskuva jää kaipaamaan niiden hiljaisten oppijoiden ääntä, jotka eivät milloinkaan tuoneet esille omia tuntojaan suhteessa koulutukseen. Palautelomakkeen kysymyksiä jätettiin täyttämättä ja täten emme saa tietää todellista kokonaiskuva oppijoiden kokemuksista. Palautelomaketta syvällisempää tietoa koulutuksen vaikuttavuuden kokemuksista olisi saatu haastattelumenetelmällä, mutta tällöin luottamuksen syntymiseksi olisi arvioijan hyvä olla ulkopuolinen ja osa osallistuvan evaluaation eduista menetettäisiin. Toinen käypä vaihtoehto olisi ollut ryhmähaastattelu tai koulutukseen liittyvän ryhmäkeskustelun ohjaaminen ja observointi. Ylipäätään haastattelu olisi ehkä tarkoituksenmukaista suorittaa kahdesti koulutuksen jälkeen. Näin tutkija pääsisi

todelliseen vuoropuheluun aineiston kanssa, sillä kerran kerätty aineisto herättää aina uusia lisäkysymyksiä.

Tämän tutkielman työstäminen on johtanut syvällisiin ja hämmentäviinkin pohdintoihin opettamisesta, oppimisesta, inhimillisestä viestinnästä ja etenkin sen tutkimisesta. Tutkimustyössä ymmärtämisen pyrkimys ja laadullinen tutkimusote ovat tärkeitä, mutta tekevät työstä erittäin haasteellisen. Kaksipäiväisen viestintäkurssin vaikutuksien tutkiminen oppijan näkökulmasta ei kuulosta lopputyön aiheeksi ylivoimaiselle, mutta koulutuksen vaikuttavuus on kuitenkin kokonaisuudessaan laaja ja hankalasti tutkittava alue kaikkine väliintulevine muuttujineen. Tarkempi rajaus (esimerkiksi keskittyä tietyn halutun vaikutuksen tutkimiseen) olisi tuonut tarkempaa ja syvempää, mutta toisaalta suppeampaa tietoa.

Kirjallisuus:

Alasuutari, P. (1994): *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus

Christopel, D.M. (1990): *The relationship among teacher immediacy behavior, student motivation, and learning*. Communication Education, 39: 323-340.

Clarkson, M.-L. (1995): *Koulutuksen laadun kehittämisen eri lähestymistapoja*. Teoksessa: A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki: Gummerus. 77-98.

Dobos J.A. (1996): *Collaborative learning: Effects of student expectations and communication apprehension on student motivation*. Communication Education, 45, 118-134.

DiSalvo, V.S. (1980): *A summary of current research identifying communication skills in various organizational contexts*. Communication Education, 29, 283-290.

Engeström, Y. (1995): *Kehittävä työn tutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.

Ford, W.Z. & Wolvin A.D. (1993): *The differential impact of a basic communication course on perceived communication competencies in class, work and social contexts*. Communication Education, 42: 215-223.

Frymier, A.B. (1993): *The Impact of Teacher immediacy on student's motivation: Is it the Same for all Students?* Communication Quarterly, 41: 454-464.

Frymier A.B. (1994): *A Model on Immediacy in the Classroom*. Communication Quarterly, 42: 133-144.

- Frymier, A.B. & Shulman, G.M. (1995): *"What's in it for Me?": Increasing content relevance to enhance student's motivation*. Communication Education, vol 44, 40-50.
- Garaway, G.B. (1995): *Participatory evaluation*. Studies in Educational Evaluation, vol. 21, 85-102.
- Gröhn, T. (1992): *Fenomenograafinen tutkimusote*. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heiskanen, T. (1998): *Koulutus- ja kehittämispalvelujen laadun ja vaikuttavuuden arviointijärjestelmä. Arvioinnin kehittämishankkeen loppuraportti*. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus.
- Hietala, K. (1997): *Vaikuttavuus, vuodot ja muut evaluoinnin käsitteet*. Helsinki: ESR-julkaisut, ESF Publications.
- Jakku-Sihvonen, R. (1993): *Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa*. Teoksessa: Hämäläinen, Laukkanen ja Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Keski-Suomen sairaanhoitopiiri (1994): *Viestintäohjelma*.
- Keski-Suomen sairaanhoitopiiri (1994): *Arvot ja strategiat. Huomisen terveyden perusta*.
- Koivunen, H. (1998): *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kolb, D. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1987). *But is it rigorous? Thrustworthiness of authenticity in naturalistic evaluation*. Shadish, W. & Reichardt, C. (eds.): Evaluation studies, review annual, Volume 12. Newbury Park: Sage Publications.

Manninen, J. (1996): *Kadonneen aarteen metsästäjät? Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Hakapaino.

Niinistö, K. (1984): *Aikuiskoulutus ja sen evaluointi. Uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta*. Julkaisusarja B n:o 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Opetushallitus (1995): *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*. Helsinki: Yliopistopaino.

Parlett & Hamilton (1976): *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs*. In Gene V. Glass (ed.): Evaluation studies review annual I. CA: Sage. 140-157.

Raivola, R. (1995): *Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan?* Teoksessa: A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki: 21-60.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1995): *Oppiminen ja koulutus*. WSOY.

Rauste-von Wright, M. (1998): *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Atena.

Richmond V.P., Gorham, J. & McCroskey J.C. (1987): *The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning*. In M. McLaughlin (Ed.) Communication Yearbook 10. Beverly Hills, CA: Sage: 574-590.

Richmond, V.P., McCroskey, J.C. & McCroskey L.L. (1989): *An investigation of self-perceived communication competence and personality orientations*. Communication Research Reports, 6, 28-36.

Richmond, V.P (1990): *Continuing education*. In Daly, J.A., Gustav, W.F. & Vangelisti, A.L. (eds.): *Teaching communication: Theory, research, and methods*: New Jersey: Hillsdale. 417-426.

Rubin, R.B., Graham, E.E., & Mignerey, J.T. (1990): *A longitudinal study of college's students' communication competence*. Communication Education, 39: 1-14.

Rubin, R.B., Rubib, A.M. & Jordan, F.J. (1997): *Effects of instruction on communication apprehension and communication competence*. Communication Education, 46, 104-114.

Sahlberg, P. (1996): *Ryhmätutkimus opetusmenetelmänä*. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 189-199.

Scriven, M. (1994): *Evaluation as a discipline*. Studies in Educational Evaluation. 20, 1, 147-166.

Schwandt, T.A. (1994): *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry*. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. CA: Sage: 118-137.

Smith, M.L. & Glass, G.V. (1987): *Research and evaluation in education and the social sciences*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Sprague, J. (1990): *The goals of communication education*. In Daly, J.A., Gustav, W.F. & Vangelisti, A.L. (eds.) *Teaching communication: Theory, research, and methods*. New Jersey: Hillsdale. 19-38.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Takala, E. (1995): *Näkökulmia tietoisuuden käsitteeseen ja tiedostamiseen puheviestinnässä*. Teoksessa: M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 29-49.

Toiskallio, J. (1993): *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus*. Julkaisusarja C:99. Turun yliopisto.

Turunen, K. (1995): *Tieto ja tiede*. Jyväskylä: Atena.

Valo, M. (1995): *Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa*. Teoksessa: M. Valo (toim.) *haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 67-82.

Worthen B. & Sanders J. (1987): *Educational evaluation. Alternative approach and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.

Yrjölä P. (1995): *Isoveli valvoo - Mikäli valvoo, niin miten?* Teoksessa: A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja*. Helsinki: Gummerus. 63-76.

Åhlberg, M. (1998): *Korkealaatuisen oppimisen perustekijöitä*. Teoksessa: K. Hämäläinen ja S. Moitus (toim.) *Laatua korkeakouluopetukseen. Teoriaa ja käytäntöä*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki: Edita.

14.4.1999

Hyvä osallistuja

Olet lämpimästi tervetullut Keski-Suomen sairaanhoitopiirin siivous- ja sairaala-apulaispalveluiden henkilöstölle tarkoitettuun *Itseilmaisun koulutukseen* 20.4. klo 8.30 alkaen. Kokoonnumme *Tourulan viestintä- ja koulutuskeskuksen* (= *Radio Keski-Suomen talo*) salissa *ToB 216-218* (2. krs) osoitteessa *Matarankatu 6*. Autolla tulevat voivat pysäköidä isolle parkkipaikalle, jonka kulmalla on grilli. Parkkipaikalta tullessa sisäänkäynti ei ole rakennuksen päädyssä, josta mennään radion ja television tiloihin, vaan se löytyy, kun kävelet jonkun matkaa talon oikeaa seinustaa kohti *Tourujokea*. Jos tulet keskustasta kävelysiltää pitkin, päädyt väistämättä täydennyskoulutuskeskuksen ovelle. Päivän ohjelma on ohessa.

Koska minulla ei ollut ajan puutteen vuoksi mahdollisuutta lähettää sinulle etukäteen kyselyä, jolla olisimme selvittäneet odotuksiasi ja tarpeitasi, pyydän sinua kirjoittamaan ennen kurssille tuloa oheiseen vihkoon joitakin ajatuksia seuraavista aiheista:

- * Millaisia hyviä puolia sinussa on työyhteisön jäsenenä?
- * Millaisissa asioissa olet hyvä, kun olet kanssakäymisissä työtovereidesi ja potilaiden kanssa?
- * Mitä kanssakäymisessä tarvittavia puolia haluaisit itsessäsi kehittää?
- * Millaiset tilanteet työssäsi ovat sinulle mieluisia?
- * Entä millaisia/mitä tilanteita työyhteisössä mieluummin välttäisit?
- * Mitä odostat ja toivot tältä kurssilta?
- * Mitkä ovat omat, henkilökohtaiset tavoitteesi tätä kurssia ajatellen, toisin sanoen, mitä haluaisit oppia?

Tekstin ulkoasulla tai muodolla ei ole väliä, voit kirjoittaa asioita vaikka vain luettelomaisesti vihkoosi. Pääasia on, että pistät harmaat aivosolusi liikkeelle näiden asioiden tiimoilta. Ota vihko mukaasi koulutukseen, koska käytämme sitä muutenkin työvälineenä.

Kuten ohjelmasta huomaat, teemme paljon harjoituksia, annamme niistä palautetta ja pohdimme niissä nousseita kysymyksiä. Siispä pyydänkin, että kotoa lähtiessäsi otat mukaasi hippusellisen kokeilunhalua ja uteliaan mielen. Niillä eväillä saamme päivästä antoisan.

Mikäli koulutukseen liittyvät asiat askarruttavat, soita, olen mielelläni avuksi. Ja joka tapauksessa tapaamisiin ensi tiistaina!

Ystävällisin terveisin

Mirja Yli-Erkkilä
Mirja Yli-Erkkilä
puh. 603 733, GSM 0400-909 733

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri, siivous- ja sairaala-apulaispalvelut

Itseilmaisun koulutus

Ryhmä XIV, 20.4. ja 4.5.1999

Ohjelma 20.4.1999

Paikka: Tourulan viestintä- ja koulutuskeskus (Radio Keski-Suomen talo), ToB 216-218

Kouluttajat: Mirja Yli-Erkkilä & Teija Mykrä

- | | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8.30 - 9.00 | Kuka kukin on? |
| 9.00 - 9.30 | Mitä itseilmaisun taidot ovat?
Miten niitä voi oppia?
Mitä tässä koulutuksessa ollaan oppimassa ja miten? |
| 9.30 - 9.45 | <i>Kahvitauko</i> |
| 9.45 - 11.30 | Mitä ihmisten välisessä kanssakäymisessä oikein tapahtuu?
Mitkä asiat vaikuttavat kanssakäymiseen ja viestintään työpaikalla?
* alustus ja harjoitus

Ensivaikutelma ei petä koskaan, mutta mistä ja miten se syntyy.
* alustus ja harjoitus |
| 11.30 - 12.15 | <i>Lounastauko</i> |
| 12.15 - 14.00 | Miten puen ajatukseni sanoiksi, niin että toisetkin ymmärtävät?
* alustus ja harjoitus |
| 14.00 - 14.15 | <i>Kahvitauko</i> |
| 14.15 - 15.30 | Tuppisuut ja löpöt työyhteisön jäsenenä

Päivän päätös ja kotitehtävän anto |

27.4.1999

Hei!

On tullut aika jälleen kutsua sinut koulutukseen. Siispä tervetuloa jatkamaan Keski-Suomen sairaanhoitopiirin siivous- ja sairaalapalveluyksikön henkilöstön **Itseilmaisun koulutusta tiistaina 4.5.1999 klo 8.30 alkaen**. Kokoonnumme *samassa talossa kuin viimeksikin*, eli Radio Keski-Suomen talossa osoitteessa Matarankatu 6, salissa *ToB 102* (1. krs). Päivän ohjelma on alla.

Käytämme aika paljon aikaa kotitehtävien käsittelyyn, joten toivottavasti jokaisella on meille muille paljon kerrottavaa omasta kokeilustaan.

Ystävällisin terveisin

Mirja Yli-Erkkilä
Mirja Yli-Erkkilä
puh. 603 733, GSM 0400-909 733

Itseilmaisun koulutus, 4.5.1999

8.30 - 9.30	Kotitehtävien käsittely ryhmissä
9.30 - 9.45	<i>Kahvitauko</i>
9.45 - 10.30	Kotitehtävien käsittely jatkuu
10.30 - 11.30	Työyhteisön vuorovaikutuksen haastavat tilanteet * alustus ja harjoitus
11.30 - 12.15	<i>Lounastauko</i>
12.15 - 14.00	edellinen jatkuu
14.00 - 14.15	<i>Kahvitauko</i>
14.15 - 15.15	Rakentavan kriittinen ja myönteisesti jämäkkä * alustus ja harjoitus
15.15 - 15.30	Koulutuksen päättäminen

ITSEILMAISUN KOULUTUS

14. ryhmä 20.4. ja 4.5.1999, Keski-Suomen shp

Ole hyvä ja ympyröi mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

5 = erittäin hyvä, 4 = hyvä, 3 = tyydyttävä, 2 = melko huono, 1 = huono

Sisällöt	5	4	3	2	1
Työskentelytavat	5	4	3	2	1
<i>Kouluttajat:</i>					
Mirja Yli-Erkkilä	5	4	3	2	1
Teija Mykrä	5	4	3	2	1
Käytännön järjestelyt	5	4	3	2	1
Materiaalit	5	4	3	2	1
Hyöty työn kannalta	5	4	3	2	1

Kirjoita vielä vapaamuotoisesti ajatuksiasi.

1. Sisältöjen tarpeellisuus, osuvuus jne.

2. Mistä pidät työskentelytavoissa, mistä et? Olisitko toivonut jotain muuta käsittelytapaa?

3. Kurssin anti ja hyöty itsellesi ja työn kannalta?

4. Ilmapiiri ja oma osallistuminen

5. Kouluttajat

6. Muut kommentit ja terveiset:

Kiitos vastauksistasi!

Hei!

LIITE 5

Jotta koulutuspäivämme lähtisivät mahdollisimman jouhevasti käyntiin, paneuduthan hetkeksi tämän ennakotehtävän ääreen. Näin orientoidut jo ennakolta aiheisiin, joita tulemme käsittelemään. Myös oman oppimisesi prosessointi lähtee mukavasti käyntiin ja jatkuu myöhemmin oppimispäiväkirjan avulla.

Vastaustesi ulkomuodolla ei ole väliä, voit kirjoittaa joko luettelomaisesti tai laveammin kertoen. Jatka vastauksiasi tarvittaessa paperin kääntöpuolelle tai erilliselle paperille. Pääasia on että annat itsellesi aikaa pysähtyä pohtimaan kysymyksiä. Muistathan tuoda ennakotehtäväsi mukaan koulutukseen 6.10.1998.

1. Millaisia hyviä puolia Sinussa on työyhteisön jäsenenä?
2. Millainen olet vuorovaikutustilanteissa työtovereiden tai potilaiden kanssa?
3. Millaiset tilanteet työssäsi ovat Sinulle mieluisia?
4. Entä millaisia/mitä tilanteita työyhteisössä mieluummin välttäisit?
5. Miksi Itseilmaisun koulutus on näkemyksesi mukaan järjestetty?
6. Mistä sait tiedon Itseilmaisun koulutuksesta?
7. Mitä ensimmäisenä ajattelit, kun sait kuulla koulutuksesta?
8. Jatka lausetta. Yliviivaa tarpeeton vaihtoehto.

Itseilmaisun koulutus on / ei ole mielestäni tärkeä sairaala-apulaisen työtä ajatellen, sillä...

9. Rastita sana, joka parhaiten kuvaa tunnelmiasi ennen koulutusta (lisää omia sanoja tarvittaessa loppuun):

Kiinnostunut	
Jännittynyt	
Innostunut	
Välinpitämätön	
Vakava	
Tavoitteellinen	
Huolestunut	
Neutraali	
Iloinen	
Hermostunut	

10. Miksi valitsit kyseisen sanan / kyseiset sanat kuvaamaan tunnelmiasi?
11. Mitä odotat Itseilmaisun kurssilta?
12. Mitkä ovat omat henkilökohtaiset tavoitteesi kurssia ajatellen, mitä haluaisit oppia?
13. Muita kommentteja tai terveisiä

1. Koulutuksen taustalla olevat asenteet, näkemykset ja tunteet

Millaisia ajatuksia tai tunteita koulutus yleensä herättää?
Onko haastateltava hakeutunut täydennyskoulutukseen oma-aloitteisesti?
Millaista koulutusta haastateltava toivoo?
Miten haastateltava kokee omat vaikuttamismahdollisuutensa työpaikalla?
Palaute työpaikalla?
Sairaala-apulaisen työn arvostus?
Miten haastateltava kuvaa itseään sosiaalisissa tilanteissa?
Onko itseilmaisuu sairaala-apulaisen työssä tärkeää? Miksi?

2. Koulutustarve
3. Odotukset
4. Tavoitteet

Miten haastateltava sai tiedon Itseilmaisun koulutuksesta?
Silloiset ajatukset ja tunteet?
Miksi koulutus on haastateltavan näkemyksen mukaan järjestetty?
Ajatteliko haastateltava tarvitsevansa kyseistä koulutusta?
Tiesikö haastateltava koulutuksen tavoitteet?
Omat tavoitteet ja odotukset?
Mitä tunteita tai ajatuksia itseilmaisun koulutuksen pakollisuus herättää?

5. Kurssin kokeminen

Millaisena haastateltava koki kurssin ilmapiirin (ajatukset ja tunteet?)
Millaiset opetusmuodot tukivat haastateltavan oppimista

- * rooliharjoitukset?
- * luento-osuudet?
- * ryhmäkeskustelut?
- * kotitehtävä?

Millaiset opetusmuodot olivat mitänsanomattomia tai oppimista vaikeuttavia?
Mitä Itseilmaisun koulutuksesta on päällimmäisenä jäänyt mieleen?
Miten kurssia voisi parantaa?
Suosittelisiko haastateltava kurssin käymistä jollekin muulle, kenelle? Miksi?

6. Tavoitteiden saavuttaminen ja odotusten täytyminen

Saavuttiko haastateltava tavoitteita?
Vastasiko kurssi odotuksia?
Kurssin vaatavuustaso?

7. Muutos

Kokeeko haastateltava koulutuksen muuttaneet jotakin hänessä itsessään?
(asenteet, ajattelu, tunteet, käyttäytyminen, tiedot, taidot)

Mikä koulutuksessa oli uutta, mikä vanhaa tuttua?
Onko haastateltava huomannut muutoksia työpaikalla koulutuksen johdosta.

8. Opitun sovellettavuus elämään

Miten koulutus vastasi haastateltavan todellisuutta?
Onko haastateltava voinut soveltaa kurssin antia omassa elämässään?
Mitä opitun soveltaminen vaatii oppijalta / koulutukselta?
Jos haastateltava olisi työnantajan asemassa, tilaisiko hän kyseisen koulutuksen työntekijöilleen? Miksi?
Mitä hyötyä haastateltava kokee saaneensa itselleen?