

Arja Harmainen

**TYÖKYKYÄ JA HYVINVOINTIA TYÖYHTEISÖÄ
KEHITTÄMÄLLÄ**

EVALUAATIOTUTKIMUS KOULUTUSINTERVENTION
TOIMIVUUDESTA

Pro-gradu tutkielma
Syyslukukausi 1999
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Arja Harmainen

TYÖKYKYÄ JA HYVINVOINTIA TYÖYHTEISÖÄ KEHITTÄMÄLLÄ

Evaluaatiotutkimus koulutusintervention toimivuudesta

Aikuiskasvatustieteen pro gradu-työ.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, syksy 1999, 136 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida työkyvyn ja hyvinvoinnin tukemiseksi järjestetyn koulutus- ja kehittämishankkeen toimivuutta eräässä keskisuomalaisessa terveyskeskuksessa. Hankkeeseen osallistui kolme työyhteisöä, yhteensä 50 työntekijää. Kyseessä oli evaluaatiotutkimus, johon sovellettiin toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Tutkimus kohdistui hankkeen esisuunnittelu- suunnittelu- ja toteutusvaiheisiin Daven EIPOL- mallin mukaan. Arviointitietoa kerättiin haastatteluilla, kyselyillä, havainnoimalla ja kirjallisia dokumentteja hyödyntämällä. Tutkimuksen tavoitteena oli pyrkiä vaikuttamaan kehittävästi hankkeen etenemiseen. Kertynyttä arviointitietoa jaettiin prosessin eri vaiheissa kaikkien hankkeen osapuolten käyttöön mahdollisia muutoksia varten. Tutkimus oli kvalitatiivinen.

Tulosten mukaan koulutus- ja kehittämishankkeen suunnittelussa tulee erityisesti kiinnittää huomiota johdon, kouluttajan ja koulutettavien yhteistyöhön ja tasavertaisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Tällöin koulutettavat motivoituvat ja sitoutuvat koulutukseen ja opittuja taitoja sovelletaan työyhteisöissä. Suunnitteluvaiheessa on tärkeää huomioida myös erilaiset oppimisen esteet. Tällaisia ovat tiedon puute hankkeen taustoista ja perusteluista, kielteiset asenteet ja tunteet koulutusta kohtaan ja opitun käyttöön ottoa vaikeuttavat työympäristön puutteet. Riittävä tiedottaminen, esimiesten kiinnostus ja tuki vaikuttavat myönteisesti oppimisen soveltamiseen ja työyhteisöjen toiminnan kehittymiseen. Kehittämishankkeen tuloksellisuuteen vaikuttavat myös kouluttajan ammattitaito, osallistujien aktiivisuus ja motivoituneisuus. Hankkeen etenemistä tulee arvioida yhteistyössä. Osallistujien kokemuksista on syytä jakaa tietoa myös koulutukseen osallistumattomille työyhteisöille.

EIPOL- mallin mukainen prosessievaluaatio soveltui hyvin koulutusprojektin arviointiin ja kehittämiseen antaen luotettavaa tietoa toimintaolosuhteista ja -tavoista sekä niiden vaikutuksista hankkeen etenemiselle ja tuloksille. Prosessievaluaatio oli mielekäs ja oppimista edistävä, mutta aloittelijalle melko vaativa tutkimusmenetelmä.

Avainsanat: Työkyky, työyhteisön kehittäminen, vuorovaikutus, evaluaatiotutkimus, EIPOL-Grid, toimintatutkimus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	TYÖ- JA TOIMINTAKYKY	6
2.1	Työ- ja toimintakyvyn määrittelyä	6
2.2	Työ- ja toimintakykyyn vaikuttavia tekijöitä	8
2.3	Työuupumus työkyvyn uhkana	10
2.4	Toimivan työyhteisön piirteitä	12
3	MILLAINEN ON ONNISTUNUT KOULUTUS- JA KEHITTÄMISHANKE?	16
3.1	Hyvän koulutus- ja kehittämishankkeen edellytyksiä	16
3.2	Koulutus- ja kehittämishankkeissa ilmeneviä puutteita	19
3.3	Hyvän aikuisopetuksen edellytyksiä	22
3.4	Koulutus- ja kehittämishankkeiden arvioinnista	25
4	TYÖYHTEISÖN PROSESSIKESKEINEN KEHITTÄMISMALLI	27
4.1	Prosessikeskeinen lähestymistapa	28
4.2	Prosessikeskeisen työyhteisökoulutuksen toteutusmalli	31
4.3	Tutkimuksen kohteena olleen kehittämishankkeen eteneminen	32
	4.3.1 Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaihe	33
	4.3.2 Toteutusvaihe	35
5	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	38
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ- JA ONGELMAT	40
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
7.1	Tutkimuksen kohteena ollut kehittämishanke	42
7.2	Tutkimusmenetelmä	43
7.3	Tutkimuksen eteneminen	44
	7.3.1 Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaihe	45
	7.3.2 Toteutusvaihe	49
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	53

8	TULOKSET	55
8.1	Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheen arviointi	55
8.1.1	Millä tavoin ja kuinka hyvin otettiin huomioon olennaiset puitetekijät koulutusta suunniteltaessa?	56
8.1.2	Miten ja millaisiksi arvioitiin hankkeen vaatimat ja käytettävissä olevat resurssit?	66
8.1.3	Millaisia hallinnollisia ja pedagogisia menettelytapoja aiottiin käyttää hankkeen toteuttamiseksi?	71
8.1.4	Miten ja millaisia tulostavoitteita koulutukselle asetettiin?	78
8.2	Toteutusvaiheen arviointi	80
8.2.1	Millä tavoin ja missä määrin koulutuksen kannalta oleelliset puitetekijät huomioitiin koulutusta toteutettaessa?	81
8.2.2	Kuinka riittävät ja tarkoituksenmukaiset hankkeessa käytetyt resurssit olivat?	85
8.2.3	Miten tarkoituksenmukaisia ja riittäviä hankkeessa käytetyt hallinnolliset ja pedagogiset toimenpiteet olivat?	90
8.2.4	Miten hyvin edettiin koulutukselle asetettujen tavoitteiden suuntaan?	96
9	POHDINTA	104
9.1	Tutkimustulosten pohdinta	104
9.2	Tutkimusprosessin arviointi	107
	LÄHTEET	110
	LIITTEET	117

1 JOHDANTO

Työelämän muutokset 1990-luvulla ovat olleet työntekijöiden kannalta sekä myönteisiä että kielteisiä. Taloudellisten ja henkilöstöressurssien vähentyminen on lisännyt työmäärää ja kiirettä. Työn hallinnan vaatimukset ovat kasvaneet, työn ja oman osaamisen kehittämisen tarve on lisääntynyt. Muutokset ovat merkinneet toisille työn mielekkyyden ja haasteellisuuden lisääntymistä ja uusia oppimismahdollisuuksia. Toisille muutokset ovat aiheuttaneet huolta työssä jaksamisesta ja ammattitaidon riittämisestä, jopa työpaikan säilymisestä. Viime aikoina tiedotusvälineissä on yhä useammin pohdittu työssä olevien liiallista kuormittumista ja uupumista. Työssä jaksamisen edistämiseksi on alettu etsiä perinteisten fyysistä terveyttä ja toimintakykyisyyttä tukevien toimenpiteiden rinnalle työyhteisökeskeisiä lähestymistapoja.

Työntekijöiden osaaminen, hyvinvointi ja työkykyisyys ovat työnantajille korvaamaton pääoma. Työyhteisöjen toimintakyky ja työntekijöiden työkyky liittyvät kiinteästi yhteen. Käsitys työkyvystä on muuttunut viime vuosina yksilöpainotteisesta yhteisölliseen suuntaan.

Henkilöstöä on kehitetty ja koulutettu aiemmin pääasiassa organisaation ulkopuolella. Koulutuksen hyödyn on arvioitu jääneen melko pieneksi, vaikka systemaattista seurantaakaan ei juurikaan ole ollut. Viime vuosina erilaiset koulutus- ja kehittämisprojektit ovat yleistyneet. Tähän on vaikuttanut varmasti se, että organisaatioiden kehittämistarpeisiin liittyvä koulutus on nähty tulokselliseksi. Toisaalta työyhteisöjen prosessimaisen kehittämisen on havaittu tukevan sekä työntekijöiden että työyhteisöjen toiminta- ja työkykyä.

Organisaatioissa ollaan kiinnostuneita koulutuksen hyödyllisyydestä. Sen tulisi näkyä laadun paranemisena ja taloudellisena hyötynä. Koulutukselta odotetaan vaikuttavuutta ja tehokkuutta, joilla tarkoitetaan asetettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista ja resurssien tarkoituksenmukaista käyttöä. Omien tietojen ja taitojen kehittyminen antaa koulutetuille tyydytystä ja lisää työmotivaatiota. Se edistää myös työkykyä. Kouluttajille projektien onnistuminen on myös tärkeää. Koulutuskysyntä riippuu kouluttajien ammattitaidosta ja työn tuloksesta. Koulutuksen tulee lähteä organisaation ja työyksiköiden kehittämistarpeista ja tapahtua tiiviissä yhteistyössä sekä johdon, esimiesten että koulutettavien kanssa. Hyvä koulutus ei yksinään riitä, ellei koulutuksen jälkeen löydy riittävästi tukea opitun käytäntöön siirtymiselle.

Koulutuksen hyötyä on tärkeä arvioida. Organisaatioissa on tyydytty melko pinnalliseen ja vain koulutuksen lopussa tapahtuvaan oppimistulosten arviointiin. Pitkäaikaisvaikutuksia seurataan harvemmin. Itse koulutus- ja kehittämisprosesseja arvioidaan vielä vähemmän.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida eräässä keskisuomalaisessa terveyskeskuksessa työkyvyn tukemiseen tarkoitettun työyhteisökoulutusprojektin onnistumista ja tarkoituksenmukaisuutta. Koulutus toteutui yhdeksän kuukauden aikana. Kyseessä oli evaluaatiotutkimus, johon sovellettiin toimintatutkimuksellista lähestymistapaa. Tutkimuksessa arvioitiin koulutusprojektin esisuunnittelua, suunnittelua ja toteutusta. Arviointiin sovellettiin Daven EIPOL-mallia. Kiinnostavaa mallissa oli koulutusprojektin kehittämiseen eikä pelkästään oppimistuloksien mittaamiseen ja arviointiin pyrkivä näkökulma. Tällaista arviointimallia ei ole kovin paljon käytetty. Mallin idea esitellään seuraavassa lyhyesti.

Koulutusprojektin sisään rakennettu arviointijärjestelmä

Daven (1980, 475) mukaan on välttämätöntä noudattaa koulutusprojektin sisään rakennettua, *ymmärtämiseen ja kehittämiseen* tähtäävää arviointilähestymistapaa, jos halutaan varmistaa koulutusohjelmien mahdollisimman hyvät välittömät tulokset ja pitkän aikavälin vaikutukset. Tällainen menettelytapa huomioi sekä koulutuksessa tapahtuvat tekijät että myös ympäristöolosuhteet, jotka vaikuttavat koulutusprosessiin ja sen tuloksiin. Tätä varten on kehitetty ns. EIPOL-malli, jossa yhdistyvät neljä projektin vaihetta ja viisi arviointijärjestelmän ulottuvuutta.

Useimmissa arviointimalleissa keskitytään koulutuksen lopputulosten mittaamiseen, jolloin kehittämisenäkökulma jää pois. EIPOL-mallin tavoitteena on kehittää koulutushanketta esisuunnitteluvaiheesta pitkän aikavälin seurantaan saakka yhteistyössä kaikkien koulutusprosessiin osallistuvien tahojen kanssa. Tällöin osallistujat eivät koe arviointia yhtä negatiivisesti kuin arvioitaessa pelkkää lopputulosta. (Dave 1980, 476) Mallin etuna on, että koulutusprojektin eri vaiheista kerättyjä tietoja voidaan hyödyntää jo menossa olevan koulutuksen kehittämiseen, mutta myös uusissa hankkeissa. Monipuolisen tiedon avulla voidaan jatkossa välttyä aiemmin tehdyiltä virheiltä. Arviointi auttaa kiinnittämään huomiota koulutushankkeiden onnistumisen kannalta tärkeisiin tekijöihin.

EIPOL-mallissa arviointi kohdistuu viiteen eri ulottuvuuteen:

1. Ympäristöolosuhteiden arviointi (appraisal of Environmental settings)
 - koulutuksellisten, taloudellisten, sosiaalisten ja poliittisten ym tekijöiden menneen ja nykyisen tilanteen analyysi
 - tarpeiden ja prioriteettien arviointi
 - resurssien ja mahdollisuuksien arviointi
2. Panosten arviointi (evaluation of Inputs)
 - mitä aineellisia panoksia tarvitaan
 - mitä muita kuin aineellisia panoksia tarvitaan
3. Prosessin arviointi (evaluation of Process)
 - hallinnolliset prosessit
 - pedagogiset prosessit
4. Välittömien tuotosten arviointi (evaluation of Outcomes)

- välitulokset
 - oppimistulokset
5. Pitkäaikaisvaikutusten arviointi (appraisal of Long-range effects)
- koulutukselliset vaikutukset
 - sosio-ekonomisten ym. alueiden vaikutukset

Kehittämissuuntautuneessa arviointimallissa luodaan arviointi-, palaute-, diagnosointi- ja kehittämismekanismit koulutusprojektin kaikkiin vaiheisiin eli esisuunnitteluun, suunnitteluun, toteutukseen ja vakiinnuttamisvaiheeseen. Nämä vaiheet yhdistetään edellä mainittuihin viiteen arvioinnin ulottuvuuteen. (Dave 1980, 481) Mallia voidaan soveltaa koulutushankkeiden ja projektien mukaan tarkoituksenmukaisesti joko laajempaan tai suppeampaan.

arviointijärjestelmän vaihe projektin vaihe	1. ympäristöolosuhteiden arviointi	2. panosten arviointi	3. prosessien arviointi	4. välittömien tuotosten arviointi	5. pitkäaikaisvaikutusten arviointi
1. esisuunnittelu	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
2. suunnittelu	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
3. toteutus	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
4. vakiinnuttaminen	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5

Kuvio 1. EIPOL-kaavio projektin eri vaiheisiin sisällytettävän arviointijärjestelmän suunnittelemiseksi (Dave 1980)

Kaaviota tulkitaan siten, että esim. soluun 1.1 kuuluvat koulutuksen tarpeiden, prioriteettien ja resurssien alustava arviointi. Soluun 2.4 kuuluu oppijoiden oppimistulosten arvioinnin suunnittelu. Koko koulutushankkeen edistymisen kannalta tärkeimmät vaiheet ovat 3.2, 3.3 ja 3.4. Niissä arvioidaan koulutuksen

panosten, pedagogisten toimien ja oppimistulosten tarkoituksenmukaisuutta ja toimivuutta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida, miten onnistunut ja tarkoituksenmukainen työkyvyn ylläpidon tukemiseen tarkoitettu työyhteisökoulutusprojekti oli. Arviointiin sovellettiin EIPOL-mallia niin, että projektin vaiheista tulivat mukaan esisuunnittelu-, suunnittelu- ja toteutusvaihe sekä arviointijärjestelmän vaiheista ympäristöolosuhteiden, panosten, prosessien ja välittömien tuotosten arviointi. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäivät siten koulutuksen vakiinnuttamisvaihe ja pitkäaikaisvaikutusten arviointi.

2 TYÖ- JA TOIMINTAKYKY

Työyhteisöjen toiminnan laatu ja tuloksellisuus riippuvat ryhmän asiantuntijuudesta ja osaamisesta. Yksittäisten työntekijöiden osaaminen ei vielä takaa hyvää lopputulosta, ellei tietoja ja taitoja osata hyödyntää työryhmänä.. Painopiste on siis siirtynyt yksilöstä yhteisöön. Sama suuntaus näyttää olevan puhuttaessa työ- ja toimintakyvystä. Koulutus- ja kehittämistoiminnan sekä työkykyä ylläpitävän toiminnan tuloksellisuuden kannalta on oleellista, mihin toimenpiteet on kulloinkin tarkoituksenmukaista kohdistaa; yksilöön, työyhteisöön vai koko organisaatioon.

2.1 Työ- ja toimintakyvyn määrittelyä

Kansainvälisissä tutkimuksissa työn ja terveyden välisiä suhteita on tarkasteltu pisimpään työn fyysisten tekijöiden näkökulmasta. Vasta viimeiset kaksikymmentä vuotta työn psykososiaaliset tekijät ovat olleet erityisen mielenkiinnon kohteina. Tarkastelutapa on ollut yksilökeskeinen. Teknologian nopean kehittymisen seurauksena 1980-luvulla alettiin kiinnostua organisatoristen tekijöiden ja terveyden välisistä suhteista. Tämä vaikutti organisaatioiden ja johtamistoiminnan kehittämiseen. Organisaation psykososiaalinen työympäristö, henkilöstön kehittäminen ja osaaminen huomioitiin hyvinvointiin ja terveyteen vaikuttavina tekijöinä. (Ingelgård 1998, 25,27-28)

Mäkitalo ja Palonen (1994) ovat todenneet, että työ- sen paremmin kuin toimintakykyäkään ei ole olemassa itsenäisenä ”oliona” tai yksiselitteisenä, mitattavana konkreettisena ilmiönä. Käsitteet ovat sopimuksenvaraisia ja vaihtelevat eri aikoina. He ovat eri asiantuntijoiden määritelmien pohjalta muodostaneet kolme työkyvyn käsitystyyppiä: lääketieteellinen, tasapainomallin mukainen ja integroitu.

Lääketieteellisen käsitystyyppin mukaan työkyky on terveyttä (sairauksien puuttumista). Työkyky nähdään yksilön psykofyysisen järjestelmän fysiologisen tilan ominaisuutena. Työkykyongelmat ovat tämän käsityksen mukaan aina sairauksia, vikoja tai vammoja. *Tasapainomallin mukaisessa käsitystyyppissä* työkyky on yksilöllisten edellytysten ja työn vaatimusten tasapainosuhte. Työkykyongelmat johtuvat tällöin toimintakyvyn riittämättömyydestä tai työn liian suurista vaatimuksista. *Integroidussa käsitystyyppissä* työkyky on systeeminen ominaisuus, jonka osina ovat yksilö, työnantaja, työyhteisö ja työympäristö. Työkykyongelmat ovat tämän systeemin häiriöitä. (Mäkitalo & Palonen 1994, 155-162)

Lääketieteellisen ja tasapainomallin mukaisen käsitystyyppin tarkastelu on *yksilöpainotteinen*. Työkykyä ylläpitävä toiminta on perustunut pääasiassa lääketieteelliseen malliin, joskin tasapainomallin mukainen työn ja yksilön vaatimusten yhteensovittaminen on vähitellen lisääntynyt. Työkykyyn on pyritty vaikuttamaan pääasiassa fyysisen kunnan kohentamisella. Sen sijaan integroidussa mallissa painopiste siirtyy *yhteisöllisyyteen*. Tällöin toiminnassa korostetaan työyhteisön, työpaikan tilanteen, työn sisällön sekä työyhteisön ja työnantajan välisen yhteistyön merkitystä. (Mäkitalo ym. 1995, 266)

Wickströmin (1995) mukaan toimintakyky voidaan määritellä sekä yksilön että yhteisön *voimavarojen käyttöönottokykyinä*. Voimavarojen säätelystä riippuu puolestaan työkyky. Toimintakyky muodostuu *sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä*. Sisäisinä tekijöinä Wickström mainitsee yksilön hyvän fyysisen ja psyykkisen suorituskyvyn, oppimiskyvyn ja tietojen ja taitojen soveltamiskyvyn sekä sosiaaliset taidot. Yhteisön toimintakyky muodostuu paitsi edellä mainituista sisäisistä tekijöistä myös ulkoisista tekijöistä. Tällaisia ovat työyhteisön tavoitteet, työolosuhteet, työvälineet, työilmapiiri ja johtamiskulttuuri. (Wickström 1995, 22)

Edellä kuvattu laaja-alainen näkemys työyhteisön toimintakyvystä ja siihen vaikuttavista tekijöistä merkitsee uusia ja entistä vaativampia haasteita

työterveyshuollon toiminnalle. Toisaalta se merkitsee myös organisaatioiden ja työyhteisöjen toiminnan kehittämisessä työ- ja toimintakyvyn näkökulman huomioimista yhtenä toimintaa ohjaavana periaatteena.

2.2 Työ- ja toimintakyvyn vaikuttavia tekijöitä

Ihmisen työkykyyn vaikuttavat monet tekijät. Tarkastelutapoja on myös useita. Niskasen, Murrin ja Haapamäen (1998,40-79) mukaan yksilön työkyky riippuu koko hänen toimintakentästään. Jaksamiseen vaikuttavat *työn ominaisuudet*, kuten kuormitustekijät, työn säädeltävyys, työyhteisön toimivuus ja henkilösuhteet. Toisena vaikuttavana ryhmänä tulevat *kognitiiviset* tekijät, joita ovat asioille annetut merkitykset, sisäiset toimintatavat ja -mallit, asennoitumistavat, ajatukset ja mielikuvat. Kolmantena ryhmänä ovat *yksilölliset voimavarat*, joita ovat aineelliset, persoonalliset ja sosiaaliset voimavarat. Ruoppilan (1986) mukaan aineelliset voimavarat tarkoittavat taloudellisia resursseja, persoonalliset voimavarat liittyvät itsetuntoon ja sosiaaliset voimavarat koskevat yksilön ihmissuhdeverkostoa. (ks. Niskanen ym. 1998, 89-92) Karasekin ja Theorellin (1990) mukaan työn psykologiset vaatimukset ja mahdollisuus hallita ja säädellä työtä vaikuttavat terveyteen ja toimintakykyyn. Kun vaativaa työtä voi itse kontrolloida ja säädellä, työntekijä ei koe stressiä. Oppiminen on tehokasta ja motivaatio korkea, jolloin työnteko on myös tuottavaa. (Karasek & Theorell 1990, 35)

Lindströmin (1994, 180-181) mukaan se, millainen *psykologinen elämänhallinta* ja *selviytymiskeinojen* valikoima on, millaiset mahdollisuudet on vaikuttaa työ- ja elämäntilanteisiin sekä millainen on työn hallinta ja ammattitaito, vaikuttavat oleellisesti työkykyyn. Psykologisella elämänhallinnalla tarkoitetaan elämänkulun ymmärrettävyyttä, hallittavuutta ja mielekkyyttä. Antonovsky (1980, 123-124) käyttää elämänhallinnasta käsitettä koherenssin tunne. Se kehittyy elämäkokemusten pohjalta ja on yksilön terveyden kannalta tärkeä voimavara. Kalimo & Vuori (1988) ovat tutkimuksissaan todenneet, että elämänhallinta on

erityisesti keski-ikäisillä yksi tärkeä hyvän työ- ja toimintakyvyn edellytys (ks. Lindström 1994, 181)

Selviytymiskeinot ovat kykyä käsitellä vaikeita tilanteita ja niiden seurauksia. Lindströmin mukaan *aktiiviset* selviytymiskeinot ovat avun etsiminen toisilta ihmisiltä, ongelmanratkaisuun pyrkiminen ja suunnitelmien tekeminen ja uudelleen yrittäminen. *Passiiviset* keinot liittyvät tunteiden käsittelyyn kuten asioiden murehtiminen, päiväunelmat ja asioiden torjuminen mielestä. Tutkimusten mukaan passiivisten tunteiden käsittelyyn keskittyvien keinojen käyttö liittyy runsaasiin rasitusoireisiin. (Lindström 1994, 181). Antonovskyn (1980, 112-113) mukaan ihminen käyttää erilaisia coping-strategioita, joita hän nimittää järkeilyksi, joustavuudeksi ja eteenpäin suuntautumiseksi. Ne vastaavat sisällöltään edellä mainittuja aktiivisia selviytymiskeinoja.

Warrin (1994) tutkimuksessa työn ja henkisen hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä todettiin yhdeksän erityisen tärkeää *työhön ja työympäristöön* liittyvää tekijää, jotka vaikuttavat hyvinvointiin. Työhön liittyviä piirteitä olivat kontrollin ja taitojen käytön mahdollisuus, työn ulkoiset vaatimukset ja vaihtelevuus. Työympäristöön liittyviä tekijöitä olivat riittävä tieto suoriutumisesta, työn vaatimuksista ja työtilanteesta, taloudellinen ja fyysinen turvallisuus, ihmissuhteet ja sosiaalinen arvostus. (Warr 1994, 87)

Mäkitalon ym. (1995, 268-270) tutkimuksessa työkyvystä ja työkykyä ylläpitävästä toiminnasta saatiin kuusi *hyvän työkyvyn edellytysten* osa-alueita: 1. yksilölliset 2. työyhteisölliset 3. työnantajaan toimintaan ja johtamiseen liittyvät 4. työympäristöön liittyvät 5. työn sisältöön ja työnjakoon liittyvät sekä 6. työn ulkopuolisiin tekijöihin liittyvät edellytykset. *Yksilöllisiin* edellytyksiin liittyviä tekijöitä olivat tutkimuksen mukaan kyvyt, taidot, tunteet ja ominaisuudet. *Työyhteisöllisinä* edellytyksinä pidettiin työyhteisön toimivuutta, ilmapiiriä, sosiaalista tukea ja perustehtävän tiedostamista. Leskinen (1990,16) on määritellyt työyhteisön toimintakykyyn vaikuttavat tekijät samansuuntaisesti: perustavoitteiden selkeys, palautejärjestelmän toimivuus, työn sisältö ja organisointi, sisäinen kommunikaatioympäristö ja ammattitaito. *Työnantajan toimintaan ja johtamiseen* liittyviä olivat Mäkitalon ym. tutkimuksessa koulutuspolitiikka, perehdytys ja hyvä johtaminen. Myös Moylen (1998, 29) ja Lobbanin ym. (1998, 337) työtyytyväisyys-

tutkimukset ovat osoittaneet esimiestoiminnan merkityksellisyyden työntekijöiden hyvinvoinnille. Esimiesten johtamistyyli ja alaisille annettu tuki osoittautuivat oleellisiksi työtyytyväisyyden kannalta.

Työympäristöön liittyvinä edellytyksinä Mäkitalon ym. mukaan olivat työvälineet, laitteet ja työtilat. *Työn sisältöön* ja *työnjakoon* liittyviä edellytyksiä olivat vaikutusmahdollisuudet, työn vaatimukset, työnjako ja uuden oppiminen. Hyvän työkyvyn viimeisenä ryhmänä olivat *työn ulkopuoliset* asiat kuten perhe ja koti.

Tutkimukset osoittavat, että käsitykset työkyvystä ovat siirtymässä yksilökeskeisestä käsityksestä kohti työyhteisökeskeistä integroidumpaa käsitystä. Lindström ja Kalimo (1987,36) ovatkin todenneet, että työterveysongelmien lääketieteellinen sisältö on muuttunut epäselvemmäksi, koska ongelmat painottuvat psyykkiselle ja sosiaaliselle alueelle. Tähän ovat vaikuttaneet työelämän vaatimusten muutokset, kuten vuorovaikutustaitojen, informaation käsittelytaitojen ja kognitiivisten toimintojen voimakas korostuminen.

2.3 Työuupumus työkyvyn uhkana

Työuupumus tai burnout on ollut viime aikoina usein esillä joukkotiedotusvälineissä. Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että burnout johtuu pitkälti työhön ja organisaatioon liittyvistä tekijöistä. Yksilö ilmaisee uupumuksellaan jotain organisaation ongelmista. Burnout on liitetty erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollon sekä opetusalan työhön. Kyseiset alat edellyttävät tekijältään vahvaa persoonallista työpanosta ja vuorovaikutustaitoja, sisältävät paljon vastuuta ja vaativat runsaasti fyysisiä ja henkisiä voimavaroja. Burnoutia koskevat kansainväliset tutkimukset on tehty etupäässä näiden alojen työntekijöillä.

Burnoutilla tarkoitetaan tilaa, jota luonnehtii yksilön kokema fyysinen, emotionaalinen, henkinen, älyllinen ja ihmisten välinen uupumus. Siihen liittyy mm. työskentelyn muuttuminen persoonattomaksi, etäiseksi ja työkyvyn ja työssä suoriutumisen heikkeneminen. (Vartiovaara 1996, 27)

Kalimon ja Toppisen (1997) tutkimus suomalaisten työuupumuksesta osoitti, että uupumus oli odotettua yleisempää ja vakavampaa. He arvioivat, että suhteuttamalla oman tutkimuksensa tulokset koko työvoiman määrään n. 165 000 suomalaista kokee vakavaa uupumusta. Ongelma esiintyi monilla eri ammattialoilla ja oli yleisintä niillä, joiden työpaikoilla oli tehty henkilöstösaneerauksia, joko irtisanomisina, henkilöstömäärän vähentämisenä, lomautuksina tai jättämällä sijaisuudet täyttämättä. Terveystieteiden ja sosiaalialan työssä uupumusasteinen väsymys oli yleistä.

Schaufeli ym. (1996, 225) ovat tutkineet *burnoutin ja vuorovaikutussuhteiden* keskinäistä yhteyttä. Tulokset vahvistivat, että vastavuoroisuuden puute yksilöiden välillä sekä yksilön ja työorganisaation välillä oli positiivisessa yhteydessä burnoutiin. Yksilö pyrkii vastavuoroisuuteen suhteessa toisiin työntekijöihin sekä työpaikkaan; molempien osapuolien tulisi antaa ja saada keskinäisessä suhteessa tasavertaisesti. Vuorovaikutuksen epätasapaino voi johtaa uupumukseen. Se johtaa myös työpaikkaan sitoutumisen heikkenemiseen, mikäli työntekijän odotukset eivät toteudu esimerkiksi työmäärän, esimiesten ja työtovereiden arvostuksen, luottamuksen ja tuen suhteen. Seurauksena voi olla turhautuminen, työtytymättömyys ja poissaolot. Tämä tulos osoittaa vuorovaikutuksen tärkeyden työkyvyn näkökulmasta. Vuorovaikutustaitojen kehittämistä tarvitaan ja avointa vuorovaikutusta tulisi lisätä sekä työyhteisöissä että työntekijöiden ja johdon välillä.

Greenglass ym. (1997, 267) ovat todenneet *organisaation byrokratian* aiheuttamien haittojen ja erilaisten *konfliktien ja epäselvyyksien* olevan sellaisia työn stressitekijöitä, jotka ovat positiivisessa yhteydessä burnoutin kehittymiseen. Työtovereiden ja esimiesten tuki on kuitenkin osoittautunut erittäin tärkeäksi. Mitä enemmän tukea on saatavilla, sitä vähäisempiä uupumusoireita kehittyi. Tutkimuksen tulos antaa viitteitä myös siitä, kuinka tärkeä vaikuttamisen mahdollisuus on omaa työtä koskevissa asioissa. Tuen antamiseen ja saantiin liittyvät puolestaan avoin vuorovaikutus ja luottamus. Zoharin (1997, 112) hoitohenkilöstöllä tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin erilaisten *työrooliin liittyvien ongelmien* (konfliktit, epäselvyydet, ylikuormitus) yhteyttä uupumuksen kehittymiseen. Merkittävä vaikutus oli ongelmien vaikeusasteella ja

esiintymistiheydellä, ei niinkään ongelmien luonteella. Mitä tiheämmin ongelmat esiintyivät, sitä herkemmin työntekijä koki uupumusta. Mahdollisuus palautua ongelmien aiheuttamasta rasituksesta osoittautui tärkeäksi uupumista estäväksi tekijäksi. Toisaalta emotionaalisesti uupunut työntekijä koki erilaiset ongelmatilanteet ylivoimaisiksi tai liian vaativiksi.

Kalliath ym (1998, 179) havaitsivat, että *organisaatioon sitoutuminen* oli yhteydessä burnoutiin. Hoitoalan työntekijöillä tehty tutkimus osoitti, että mitä vahvemmin työntekijä oli sitoutunut työpaikkaansa, sitä vähemmän hän koki uupumusta. Silloinkin kun työolosuhteet olivat hyvinkin stressaavat, vahva sitoutuminen näytti estävän uupumuksen kehittymisen tai se jäi lieväksi. Toisaalta hyvin stressaavassa työympäristössä heikko sitoutuminen voi olla hyvin merkittävä tekijä burnoutin kehittymisessä. Käytännössä tutkimustulos merkitsee, että työntekijöiden tulee olla johdon ja esimiesten kanssa tasavertaisina yhteistyökumppaneina oman toiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä voidakseen kokea työn omakseen ja sitoutuakseen siihen sekä organisaatioonsa. Ylhäältä johdettu kehittämistoiminta ei vastaa työntekijöiden tarpeita. Aikuinen kokee työn mielekkääksi, kun voi itse vaikuttaa sen tavoitteisiin, sisältöön ja toteutustapaan.

Työuupumuksen syyt ovat todennäköisesti hyvin moninaiset. Tutkimukset ovat kohdistuneet pääasiassa työtehtäviin ja työyhteisöön. Oma vaikutuksensa on varmasti työelämässä tapahtuneilla rakenteellisilla muutoksilla ja yksilöllisillä tekijöillä, joiden osuutta työuupumukseen olisi myös tarpeen tutkia. Joka tapauksessa työuupumusta koskevat tutkimukset vahvistavat näkemystä työkykyongelmien psykologisesta ja sosiaalisesta luonteesta tämän päivän työelämässä.

2.4 Toimivan työyhteisön piirteitä

Viime vuosina on puhuttu ja kirjoitettu paljon työelämän ongelmien lisääntymisestä. Erilaisia kehittämishankkeita on käynnistetty mm. Työterveyslaitoksen toimesta eri puolilla Suomea. Työyhteisöissä on alkanut esiintyä entistä enemmän jaksamis- ja

työolosuhdeongelmia. Tyypillisiä ovat ihmissuhdevaikeudet, ilmapiiriongelmat, konfliktit, psykosomaattiset oireet ja uupuminen (Nakari & Valtee 1995, 7). Laadukkaan ja tuloksellisen työn perusedellytyksiin kuuluu työkykyinen, yhteistyövalmis ja työnsä kehittämistä kiinnostunut henkilöstö.

Terveen työyhteisön olennaisin piirre on toimivuus. Työyhteisön toimivuutta on kuvattu monilla kriteereillä, kuten *osallistuva johtamistapa*, *yhteistyön sujuvuus* sekä riittävät *osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet* työyhteisön toimintaan (Waris 1997, 94). Lindström (1994, 27)) on edellä mainittujen lisäksi todennut *avoimen tiedonkulun*, työyhteisön *joustavuuden* ja *oppimiskyvyn ja -halun* kuuluvan terveeseen työyhteisöön. Leskinen (1990, 55) on kuvannut toimivien *ihmissuhteiden*, *ristiriitojen käsittelykyvyn*, *tuen saannin*, *palautteen ja arvioinnin* liittyvän toimivan työyhteisön ominaisuuksiin. Edellä mainittuja tekijöitä ovat esittäneet myös Niskanen ym (1998, 56-57).

Guzzo ja Dickson (1996) ovat tarkastelleet ryhmien ja tiimien toimintaa koskevia tutkimuksia ja tehneet yhteenvetoa keskeisistä tekijöistä. Heidän mukaansa ryhmän tehokkuuteen ja toimivuuteen vaikuttavat *ryhmän koostumus* (osaaminen, roolit, tavoitteet ja koordinointi), *ryhmäprosessit* (sosiaaliset ja tehtäväprosessit) ja *toimintakonteksti* (toimintaehdot, johtaminen). (Guzzo & Dickson 1996, 335) Toimintakontekstia määrittelevät pitkälti organisaation luonne ja sen toiminnan tehokkuus. Tavallisesti ajatellaan, että kehittämällä ryhmien toimintaa voidaan parantaa organisaation toimintaa. Organisaatiossa tapahtuvat muutokset voivat kuitenkin joko heikentää tai parantaa työryhmien toimintaedellytyksiä ja -ehtoja, joten ryhmien toimivuus ja siihen liittyvät tekijät ovat sidoksissa koko organisaatioon. Tällöin korostuu johdon ja työntekijöiden välinen yhteistyö ryhmien toimivuuden mahdollistajana.

Edellä esitettyjä tekijöitä voidaan pitää myös onnistuneen työyhteisön kehittämisen kriteereinä. Nakari (1996, 73) on kuntatyöyhteisöjen toimivuutta koskeneessa tutkimuksessaan käyttänyt käsitettä työelämän laatu, jolla hän tarkoittaa työn sisäistä palkitsevuutta, vaikutusmahdollisuuksia, työpaikan sosiaalista avoimuutta, ristiriitojen hallintatapoja ja henkilöstöjohtamista. Kyseiset työelämän laatua kuvaavat tekijät ovat osoittautuneet toistuvasti eri tutkimuksissa tärkeiksi työkykyyn ja hyvinvointiin vaikuttaviksi asioiksi. Työn ja työyhteisön eri osa-alueet

ovat monin tavoin riippuvuussuhteissa keskenään. Tällöin työyhteisöjen kehittäminen ei voi olla vain jonkin yksittäisen osa-alueen kehittämistä, vaan kokonaisvaltaista toimintaa.

Työyhteisön toimivuuden esteitä

Kuitunen (1994) on havainnut työyhteisöjen toimivuutta koskeneessa tutkimuksessaan, että suurimmat puutteet ovat ilmenneet johdon ja henkilöstön välisissä luottamussuhteissa sekä yhteisötason sosiaalisissa suhteissa. Hyvä sisäinen viestintä ja tiedotuksen avoimuus ovat riippuvuussuhteessa hyviin esimiesalaisyhteisiin. Esimiesten asema on keskeinen myös hyvien ihmissuhteiden aikaansaamisessa, millä tutkimuksessa tarkoitettiin yhteisöllisyyden kokemista.

Menestyvän työyhteisön toiminta edellyttää Nakarin ja Valteen (1995, 8) mukaan työyhteisön kehittämistä yhteistoiminnallisesti. Työyhteisön sisältä nouseva kehittämisen tarve ja toteuttaminen ovat heidän mukaan onnistumisen ehtoja. Käytännössä usein kuitenkin kehittäminen suunnitellaan johdon toimesta, joka myös kontrolloi sen etenemistä. Sarala ja Sarala (1996, 83) ovat todenneet, että vaikka organisaation osallistumisjärjestelmät olisivat säädösten edellyttämässä kunnossa, se ei automaattisesti takaa henkilöstölle hyviä vaikutusmahdollisuuksia. Vaikutusmahdollisuutta ei voi myöskään toteuttaa edustuksellisesti, koska vaikuttamisen tunne on hyvin henkilökohtainen. Kalliala (1994) on myös nähnyt yhteistoiminnallisuuden työyhteisöjen tuloksellisuuden edellytyksenä. Hänen mielestään sosiaali- ja terveydenhuollossa professionalismi aiheuttaa ongelmia kehittämistyössä. Kehitetään mieluummin omaa ammattitaitoa kuin työyhteisön toimintaa. Yhteistoiminnallisuus edellyttää johdolta kykyä luottaa työyhteisöön ja sen osaamiseen sekä luopumista ryhmän hyväksi omasta oikeudestaan päättää yksin. (Kalliala 1994, 232, 233, 249)

Työyhteisön toimivuuden vaikutuksia työkykyyn

Waris (1997) on tutkinut työyhteisön toimivuuden, työntekijän psyykkisen tilan ja kognitioiden (itsearvostus ja halukkuus kehittää työoloja) välisiä yhteyksiä.

Työyhteisön toimivuudella tarkoitettiin yhteistyötä esimiesten ja alaisten sekä työntekijöiden välillä, osallistumismahdollisuuksia työyhteisön toimintaan ja tyytyväisyyttä työhön ja viihtyvyyttä työyhteisössä. Psykkisellä tilalla tarkoitettiin toimintavalmiuksia ja toimintakykyä. Tulosten mukaan huolehdittaessa työyhteisön ja yksittäisen työntekijän henkisestä hyvinvoinnista tulee kehittämistyössä kiinnittää huomiota työyhteisön toimivuuteen ja koettuihin työn piirteisiin sekä niiden vaikutuksiin henkilön itsearvostukseen, työolojen kehittämismotivaatioon ja psyykkiseen tilaan. (Waris 1997, 95,96,112)

Lindström ja Kiviranta (1995, 65) ovat tutkineet työryhmien ja tiimien toimivuutta ja hyvinvointia. Ryhmän kiinteys vaikutti ryhmän toimivuuteen ja tuottavuuteen. Se selitti myös tyytyväisyyttä. Vuorovaikutuksen määrä ja laatu sekä osaaminen lisäsivät psyykkisiä voimavaroja. Edellä mainittujen tutkimusten tulokset korostavat samoja seikkoja työkyvyn ja työyhteisön toimivuuden osatekijöinä kuin aiemmin esille tulleet työuupumusta koskeneet tutkimukset.

3 MILLAINEN ON ONNISTUNUT KOULUTUS- JA KEHITTÄMISHANKE?

Yritysten henkilöstökoulutuksen tarkoituksena on ollut kehittää ja ylläpitää työntekijöiden ammattitaitoa. Yksittäisten työntekijöiden kouluttamisen sijasta erilaisten avainhenkilöryhmien, työyhteisöjen tai tiimien koulutus on tullut entistä tärkeämmäksi, kun tavoitteena on koko organisaation toiminnan kehittyminen ja samalla työntekijöiden hyvinvoinnin turvaaminen. Pelkkä koulutuksen läpikäyminen ei vielä takaa, että muutosta tapahtuisi toiminnassa. Mikäli halutaan, että koulutus- ja kehittämishankkeilla on vaikutusta, tulisi ennen projektin käynnistämistä selvittää, mitkä tekijät edistävät ja mitkä estävät sen tuloksellisuutta.

3.1 Hyvän koulutus- ja kehittämishankkeen edellytyksiä

Robinson ja Robinson (1990, 10) pitävät vaikuttavuuteen pyrkivän koulutuksen välttämättömänä lähestymistapana *tuloksiin orientoitumista*. Koulutuksen tavoitteena on *toiminnan muutos*. Parempiin suorituksiin pääsemiseksi tarvitaan uusia tietoja,

taitoja ja mahdollisesti asenteiden ja arvojen uusiutumista, mutta oppiminen itsessään on riittämätön tuottamaan muutosta.

Muutoksen toteutuminen edellyttää Robinsonien mukaan oppimiskokemusten liittymistä *työympäristöön ja työhön*. Tällöin *koulutustarpeet on johdettava tulostavoitteista*. Tarpeiden määrittely tulisi tehdä johdon ja työntekijöiden yhteistyönä. On selvitettävä, mitä muutoksia toiminnassa tarvitaan, että tulokset saavutetaan. Koulutuksella hankitaan tarvittava osaaminen. Työympäristön ja johdon sekä esimiesten *tuki* on välttämätön opitun siirtymiseksi työhön. Tätä ovat korostaneet Robinsonien lisäksi Rosset (1997, 23) sekä Tracey, Tannenbaum ja Kavanagh (1995, 248-249). Koulutuksessa hankittujen tietojen ja taitojen soveltamiseen työssä vaikuttavat Traceyn ym. tutkimuksen perusteella merkittävästi organisaation ilmapiiri (organisaation koulutus- ja oppimismyönteisyys) ja esimiesten tuki. Riittävä ennakkotieto koulutuksesta, vaikutusmahdollisuudet ja koulutuksen välttämättömyyden ymmärtäminen osoittautuivat Baldwinin ja Magjukan (1991) tutkimuksessa ratkaiseviksi opitun aktiivisessa soveltamisessa (ks Tracey ym 1995, 240). Mitä mittavammasta koulutushankkeesta on kyse, sitä tärkeämpää on, että se on *hyvin suunniteltu ja toteutettu*. Lisäksi on huolehdittava *seurannasta*. Tuloksia tulisi mitata ja arvioida suunnitelmallisesti. Brinkerhoff ja Gill (1994, 10-20) ovat kuvanneet hyvin samoin periaattein tehokkaan koulutushankkeen (highly effective training) edellytyksiä kuin Robinsonit.

Robinsonit (1990, 15) ovat esittäneet vaikuttavan koulutuksen mallin (training for impact), jota heidän mielestään voidaan soveltaa erilaisiin koulutus- ja kehittämishankkeisiin niiden laajuuden ja tavoitteiden mukaan. Malli sisältää kaksitoista eri vaihetta, joista yhdeksän ensimmäistä sisältää koulutusprojektin suunnittelua, yksi vaihe koulutusta ja kaksi viimeistä arviointia ja seurantaa. *Esisuunnitteluvaiheessa* selvitetään organisaation tulostavoitteet, valitaan tarvittavat yhteistyökumppanit ja sovitaan koulutuksen tavoitteista, menettelytavoista ja vastuunjaosta. Varsinainen *suunnitteluvaihe* kattaa nykytilan arvioinnin ja puutteiden syiden selvittämisen. Näistä kerätty tieto arvioidaan ja tulkitaan yhteistyössä kouluttajan, johdon ja koulutettavien kanssa, minkä jälkeen asetetaan yhdessä tavoitteet. Mallin pääpaino on siis hyvässä suunnittelussa, miltä pohjalta itse

koulutus toteutuu. *Arviointiin* ja *seurantaan* liittyvät tiedonkeruu ja analysointi on huomioitu jo suunnitteluvaiheessa, joten ne ovat valmiina toteutettavaksi koulutuksen lopussa ja myöhemmin pitkän aikavälin seurantana.

Robinsonit korostavat mallissaan paitsi hyvää suunnittelua, myös eri osapuolten tasavertaisen yhteistyön merkitystä. Heidän mielestään se on ehdoton edellytys koulutus- ja kehittämishankkeen tuloksellisuuden kannalta. (Robinson & Robinson 1990, 50-58). Sevilla ja Walls (1998, 10) pitävät myös yhteistyötä niin merkityksellisenä tulosten kannalta, että tavoitteista, toteutuksesta ja tukitoimista olisi hyvä tehdä kirjallinen sopimus tai dokumentti. Yhdessä suunniteltu ja toteutettu hanke motivoi, jakaa vastuuta tuloksista, edistää oppimista ja muutoksen pysyvyyttä.

Kappelman ja Richard (1995) ovat havainneet organisaation kehittämistutkimuksessaan, että työntekijöiden ottaminen mahdollisimman varhain mukaan muutosten suunnitteluun on muutoksen onnistumisen avaintekijöitä. Työntekijöille tulee antaa muutosta koskeva tarpeellinen tieto ja vaikutusmahdollisuudet koulutushankkeessa, koska ne lisäävät motivoitumista ja vähentävät vastustusta. He puhuvat työntekijöiden varhaisesta valtuuttamisesta. Työntekijät voivat siten kokea hallitsevansa oman tilanteensa. Se näkyy myös tyytyväisyytenä koulutusta kohtaan. (Kappelman & Richards 1995, 60) Myös Zavodsky (1996, 54) on tutkinut työntekijöiden valtuuttamisen vaikutuksia koulutusintervention tuloksellisuuteen. Työntekijöiden osallistuminen ja vaikutusmahdollisuudet osoittautuivat tärkeiksi organisaation muutoksen etenemisessä. Levine ja D'Andrea Tysonin (1990) tutkimuksen mukaan työntekijöiden henkilökohtainen osallistuminen kehittämistyöhön tuottaa todennäköisimmin merkittäviä ja pitkäkestoisia tuloksia organisaation toiminnassa kuin edustuksellinen tai konsultatiivinen osallistuminen (ks. Guzzo & Dickson 1996, 330).

Länsisalmi ja Kivimäki (1998) havaitsivat tutkimuksessaan organisaatiokulttuurin keskeiseksi elementiksi kehittämishankkeiden toimeenpanovaiheen onnistumiselle. Organisaatiokulttuurin sisältämät oletukset, tunteet ja tulkinnat ohjasivat henkilöstön sitoutumista, tunteita ja käyttäytymistä kehittämistoimia kohtaan. He pitivätkin tärkeänä, että kehittämishankkeen sisältö ja tavoitteet tulisi käsitellä kollektiivisesti, jotta vastustus

minimoitaisiin ja löydetäisiin yhteiset arvot hankkeen pohjaksi. (Länsisalmi & Kivimäki 1998, 310-311) Myös Juuti ja Lindström (1995, 145-146) ovat todenneet organisaation ja työyhteisöjen kulttuurin merkittävästi vaikuttavan kehittämistyön onnistumiseen. He painottavat erityisesti työntekijöiden persoonallisen kasvun ja oma-aloitteisuuden lisääntymisen merkitystä kulttuurin muutokselle ja sitä kautta kehittämistyön etenemiselle. Jaffe ja Scott (1998, 30) pitävät yhteisten arvojen tutkimista ja löytymistä keskeisenä tekijänä organisaatioiden ja työyhteisöjen muutoksille. Yhteiset arvot ovat tärkeitä työntekijöiden sitoutumisen kannalta ja vaikuttavat kehittämismenetelmien valintaan.

Kantanen (1997) on tutkinut henkilöstökoulutuksen hyötyjen mittaamista. Hänen tutkimuksensa vahvisti Robinsonin ja Rossetin näkemyksiä. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden kannalta oleellisiksi osoittautuivat mm. koulutuksen liittyminen organisaation toimintaan ja tavoitteisiin, esimiesten tuki hankkeelle, opitun hyödyntäminen työssä, osallistujien omaehtoisuus ja motivoituneisuus, koulutuksen seuranta ja koulutuksen laatu. (Kantanen 1997, 94) Samansuuntaisia käsityksiä on esittänyt myös Vaherva (1995, 184, 186, 190), jonka mukaan vaikuttavan koulutuksen keskeisimmät tekijät tarvekartoitus ja seuranta useimmiten laiminlyödään. Tärkeitä tekijöitä ovat myös henkilöstön sitouttaminen koulutukseen ja koulutuksen integrointi työhön.

3.2 Koulutus- ja kehittämishankkeissa ilmeneviä puutteita

Suunnittelun heikkouksia

Vain harva yritys on paneutunut suunnitelmallisesti henkilöstön kehittämiseen ja kouluttamiseen. Tämä pätee erityisesti pienempiin organisaatioihin (Vaherva 1995, 183). Juholan (1994) mukaan tulevaisuuteen suuntautuva pitkäjänteinen, suunnitelmallinen ja koko henkilöstöä koskeva koulutus, joka tähtää

muutosvalmiuden kehittämiseen, on vielä harvinaista. Useimmiten tyydytään akuuttitarpeen sanelemaan koulutukseen. (ks Kajanto & Tuomisto, 1994, 227, 231) .

Robinson ja Robinson (1990) ovat todenneet, että koulutustarvearvioinnit ovat usein lähinnä vaihtoehtojen luettelo. Koulutustarve voi olla vain harvan näkemys tai perustua vanhoihin kokemuksiin. Tarveanalyysissä ei myöskään välttämättä selvitetä toiminnan heikkouden syitä. Koulutus- ja kehittämistoiminnan kohdentamisen kannalta on hyvinkin tärkeää selvittää, johtuvatko puutteet työntekijöistä, johdosta vai organisaatiosta. Ei välttämättä osata erottaa koulutustarpeiden syitä ongelmien oireista. Koulutuksella ei heidän mukaansa ole usein ollut selvää yhteyttä organisaation tulostavoitteisiin. Toisaalta koulutuksen tuloksina pidetään usein pelkkiä oppimistuloksia. (Robinson & Robinson 1990, 5-7)

Ongelmana on usein myös se, että koulutushankkeista puuttuu selkeästi määritelty johtamisvastuu. Olisi tärkeää täsmentää, mikä on johdon myötävaikutus tulosten saavuttamiseksi, miten kouluttajan ja johdon vastuunjako määritellään tulosten osalta jo suunnitteluvaiheessa. (Robinson & Robinson 1990, 57)

Carlson ja Logan (1995) ovat tutkineet kehittämisinterventioiden onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. He ovat todenneet, että kehittämistyössä liian usein tuijotetaan vain taloudellisiin seikkoihin ja unohdetaan emotionaaliset tekijät. Muutosten vastustus ja erilaiset tunnereaktiot on syytä huomioida tärkeinä tietolähteinä. Ne viestittävät itsemääräämisen, oman arvon ja eheydentunteen puolustamisesta. Kehittämissä tulisi edetä alhaalta ylöspäin, jolloin työntekijöiden näkökulmat, motiivit ja arvot tulevat huomioiduksi. Työntekijöiden motivoitumiseen ja sitoutumiseen vaikuttaa voimakkaasti se, kokevatko he olevansa arvostettuja ja itsenäisiä. Hyvä muutoksen johtaminen perustuu heidän mielestään kommunikaatioon. (Carlson & Logan 1995, 59) Länsisalmi ja Kivimäki (1998, 302) totesivatkin organisaatiokulttuurin merkitystä kehittämissä hankkeissa selvittäneessä tutkimuksessaan, että työilmapiiriin tulisi olla suotuisa kehittämisinterventiolle, jotta tuloksia voitaisiin odottaa.

Myös Rossetin (1997, 23) mukaan oppimisen esteet tulisi kartoittaa heti suunnitteluvaiheessa. Esimiesten tai koulutettavien kielteiset asenteet koulutusta kohtaan ja tiedon puute koulutusta koskevista asioista tulisi selvittää keskustellen ennen koulutuksen alkua. Työympäristön puutteet (välineistö, työjärjestelyt,

aikakysymykset), jotka voivat haitata opitun soveltamista, olisi hyvä pyrkiä korjaamaan. Esimiesten tulisi myös huolehtia koulutettavien valmistamisesta ja motivoinnista koulutukseen. Koulutuksen liittyminen työyksikön aikaisempiin kehittämistoimiin tukee oppimista.

Seurantaan liittyviä puutteita

Koulutus- ja kehittämishankkeiden seurantasysteemin suunnittelu tulisi sisällyttää ohjelman sisään jo alkuvaiheessa. Ellei arviointia ole suunniteltu eikä alkutilanteeseen liittyvää informaatiota ole kerätty, ei koulutuksen jälkeen tapahtuvalla evaluaatiolla ole vertailupohjaa. Arvioinnin käyttötarkoitus ja tavoitteiden kannalta merkityksellinen tieto tulisi selvittää jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa. Koulutettavien käsitys edellä mainituista seikoista tulisi huomioida, jotta he voisivat olla itse aktiivisesti kantamassa vastuuta tuloksista. Arviointitiedon käsittely tulisi tapahtua palautekeskusteluna eikä vain kirjallisesti (Robinson & Robinson 1990, 213).

Seuranta jää koulutus- ja kehittämishankkeista usein pois. Sen suunnittelu ja toteutus vaatii aikaa, jonka puutteeseen usein vedotaan. Onkin helpompaa tyytyä koulutettavien suusanallisiin kommentteihin vaikutelmista, hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta. Seurannalla on kuitenkin merkittävä motivoiva vaikutus koulutettaviin. Seurantatiedon avulla voidaan konkretisoida tapahtuneet muutokset, jotka varmasti kiinnostavat koulutettavia yhtä hyvin kuin johtoakin. Myös kouluttajan kannalta arviointi on tärkeää, jotta hän pystyy kehittämään omaa toimintaansa.

3.3 Hyvän aikuisopetuksen edellytyksiä

Konstruktivismi, oppiminen ja opetus

Rauste von Wrightin (1994, 134) mukaan kouluttajan tai opettajan oppimiskäsitys ohjaa hänen opetustoimintaansa. Oppimiskäsitys tarkoittaa opettajan näkemystä siitä, miten opetettava oppii, millaisia menetelmiä opetuksessa tulisi käyttää ja miten tuloksia arvioidaan. Työelämän koulutuksissa oppijoina ovat aikuiset, joiden kokemukset, tiedot, taidot ja arvot voivat olla hyvin erilaiset, vaikka toimivatkin samassa työyhteisössä. Myös oppimisen kyky ja taidot voivat vaihdella. Yksilöiden lähtökohtien erilaisuuden huomioiminen on vaativa haaste kouluttajalle.

Viime vuosikymmenen aikana tehdyn oppimista koskevan tutkimuksen perusteella oppiminen nähdään ensisijassa tiedon konstruoinniksi (Enkenberg 1998, 162, Bron- Wojciechowska, 1996, 203). Sen mukaan ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saaman palautteen avulla kuvaa itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Tätä prosessia ohjaavat yksilön aikaisemmat tiedot, kokemukset ja niihin perustuvat odotukset. Uuden tiedon oppimisessa on kyse olemassa olevan tiedon uudelleen konstruoinnista. Oppiminen on siis aktiivista ja yksilöllistä toimintaa, oppijan oman toiminnan tulosta. Enkenberg on esittänyt kritiikkiä siitä, että konstruktivismi ei tarjoa mallia taitojen opettamiseksi tai soveltamisen edistämiseksi. Hänen mukaansa jää avoimeksi kysymys, miten on mahdollista oppia uutta, jos oppiminen on vain oman kokemusmaailman uudelleen organisoitumista. Uuden tiedon oppimisessa tarvitaan itsereflektiivisiä eli itsearviointivalmiuksia, jotta aikaisempia kokemuksia, tietoja, käsityksiä ja uskomuksia voitaisiin kyseenalaistaa ja löytää uusia näkökulmia (Ruohotie 1997,78, Mezirow 1995, 17-19).

Oppiminen on myös tilannesidonnaista. Sama asia voidaan ymmärtää ja tulkita eri tavalla. Tällä on merkitystä työyhteisöissä ja tiimeissä. Kokemusten erilaiset tulkinnat voivat aiheuttaa ongelmia, ellei vuorovaikutus toimi. Ruohotie (1997, 49) onkin korostanut henkilökohtaisten ja kollektiivisten merkitysten eron ymmärtämistä. Kollektiiviset merkitykset kehittyvät yhteisten keskustelujen kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Se on edellytys työyhteisön toiminnalle. Opitun

soveltaminen edellyttää asian kytkemistä mahdollisimman moneen tilanteeseen esimerkiksi työssä. Tämä pitää huomioida koulutuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen (Rauste von Wright 1994, 121). Opetusuunnitelman ei tarvitse olla tarkka, vaan yleisluontoinen, jossa tavoitteet, sisältö ja opetustoiminta on kirjattu keskeisiltä osiltaan. Sitä voidaan tarpeen mukaan muokata koulutusjakson edetessä. Näin päästään parhaiten oppijoiden tarpeita vastaavaan tulokseen.

Opettajan rooli on Rauste von Wright'n mukaan koulutuksen onnistumisen kannalta merkittävä. Opettajan omat tiedot ja taidot korostuvat. Oman aihepiirin hallinta on välttämätöntä. On kyettävä tukemaan oppijoita ja ymmärtämään eri yksilöiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri tavoin eteneviä oppimisprosesseja. Bron- Wojciechowska (1996, 206) on korostanut aikuisten ja ikääntyvien työntekijöiden erilaisten oppimisstrategioiden ja -tyylien vaihtelua erilaisissa oppimistilanteissa ja oppimisvaatimusten muuttuessa. Rauste von Wright'n mukaan jatkuva arviointi, joka kohdistuu sekä opetusohjelmaan että omaan toimintaan on keskeistä. Opettajan on huolehdittava, että oppijoiden tarkkaavaisuus suuntautuu tavoitteiden mukaisesti oleellisiin asioihin. Ymmärtämisen painottaminen opetuksessa edistää tiedon konstruointia. Opettajan ja oppijoiden vastavuoroisuus, keskustelu, pohtiminen ja yhteenvedojen tekeminen kehittävät ymmärtämistä. Vuorovaikutuksen ymmärtäminen ja osaaminen korostuvat opettajan työskentelyssä. Opettajan rooli on ongelmien ratkaisun ohjaaja eikä tiedon jakaja. (Rauste von Wright 1994, 160-162)

Andragogiikan näkökulma aikuisen oppimiseen ja opettamiseen

Malcolm S. Knowlesin (1985) andragoginen malli käsittelee olettamuksia aikuisesta oppijana. Hänen mukaansa aikuinen on oppijana itseohjautuva. Aikuinen haluaa ottaa vastuun itsestään, elämästään ja oppimisestaan ja vastustaa ulkoapäin ohjailua. Koulutustilanteissa moni aikuinen kuitenkin alkaa toimia kuten lapsena koulussa; hän haluaa tulla opetetuksi. Oma aikuisen aktiivisuus ja vastuun ottaminen ikäänkuin

unohtuvat. Aikuiskouluttajan ei tulisi kuitenkaan toimia tämän mallin mukaan, vaan auttaa oppijaa aktiiviseksi osallistujaksi.

Aikuisella kokemukset ovat valtava resurssi, mikä pitää huomioida koulutuksessa. Aikuisen valmius oppimiseen liittyy hänen tarpeeseensa tietää jotain tai selviytyä paremmin jostain tehtävästä. Orientoituminen tapahtuu siis tarpeen mukaan, ei pelkän oppimisen vuoksi. Oppimiskokemusten tulee liittyä elävään elämään. Andragogisen mallin olettamuksen mukaan aikuisen oppimisen motiivi on sisäinen- itsearvostus, ymmärrys, parempi elämän laatu, parempi itseluottamus jne. (Knowles 1985, 10-12) Bron-Wojciechowskan (1996,198) mukaan aikuisten tunteilla ja halulla oppia ja muuttua on suuri merkitys oppimistilanteissa.

Knowlesin mukaan opettajan rooli on johtaa ja suunnitella prosesseja, joilla oppija saa tietoa. Oppimisprosessin keskeisinä tekijöinä hän pitää ensinnäkin oppimista tukevan ilmapiirin luomista. Psykologinen ilmasto tulisi olla kunnioittava, tasavertaiseen yhteistyöhön nojaava, luottamuksellinen, tukea antava, vuorovaikutukseltaan avoin, miellyttävä ja inhimillinen. Muina seikkoina tulevat oppijoiden ottaminen mukaan koulutuksen suunnitteluun ja tavoitteiden asetteluun, oman oppimisensa suunnitteluun ja arviointiin.

Varila (1995, 131, 132) on pohtinut aikuisen koulutustarvetta koulutuksen lähtökohtana. Mikäli aikuinen kokee tarvetta oppia, hän on kyllä motivoitunut, mutta Varilan mukaan se ei vielä riitä. Hän näkee aikuiskouluttajan tehtäväksi pyrkiä laajentamaan oppijoiden näkökulmaa eikä vain tyytyä täyttämään toiveet. Hän perustelee tämän sillä, että aikuisen psyyke pyrkii mieluummin säilyttämään vanhaa ja vastustamaan muutosta. Tällöin elämän kokemusten muokkaama tapa havaita, tulkita ja ymmärtää asioita estää uuden oppimista. Opettajalla ja kouluttajalla on tärkeä rooli auttaa oppijaa löytämään uusia tarkastelutapoja.

Varila pitää aikuisen oppimista myös persoonallisuuden kasvuun pyrkivänä, ei pelkästään jonkin konkreettisen tehtävän tai ongelman ratkaisuun rajoittuvana. Tämä asettaa kouluttajalle kaksi tehtävää- opettajan ja kasvattajan. Aikuisdidaktiikassa korostetaan myös oppimisympäristön merkitystä. Opetusprosessia suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhteisöllisestä näkökulmasta. (Varila 1995, 136-139) Nämä tehtävät kuuluvat siis kaikille, ei pelkästään kouluttajalle.

3.4 Koulutus- ja kehittämishankkeiden arvioinnista

Koulutushanketta suunniteltaessa tulisi miettiä arvioinnin merkitystä, mihin tarkoituksiin arviointia halutaan käyttää. Tavallisimmat arvioinnin syyt ovat koulutustoiminnan kehittäminen, päätösten teon tukeminen ja hallinnolliset tarkoitukset. Tässä tutkimuksessa arvioinnin pääpaino on koulutushankkeen kehittämisessä. Arviointi palvelee myös johdon päätösten tekoa suunniteltaessa uusia projekteja.

Vaherva (1985) on määritellyt arviointiin liittyviä keskeisiä käsitteitä. *Vaikuttavuus*-käsite painottaa koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista tai niitä kohti etenemistä. *Tehokkuus* tarkoittaa tavoitteiden saavuttamista myös, mutta painopiste on resurssien tehokkaassa ja tarkoituksenmukaisessa käytössä. Koulutuksen *tulokset ja vaikutukset* ovat lähes synonyymejä. Tavoitteiden luonne ja ajallinen ulottuvuus ratkaisevat, kumpi käsite sopii paremmin. Tulokset viittaavat välittömiin tuotoksiin, kuten oppimistuloksiin. Vaikutukset tarkoittavat koulutuksen aikaansaamia pidemmällä aikavälillä tapahtuvia toiminnan muutoksia. Vaherva on korostanut koulutuksen vaikuttavuuden arviointia laaja-alaisena kokonaisarviointina, mikä on aiemmin esitellyn Daven EIPOL-mallinkin perusajatus. (Vaherva 1985, 166-169) Laaja-alainen arviointi tuottaa käytännön tarpeisiin monipuolista tietoa useasta eri näkökulmasta. Näin tiedon käyttöarvo ja luotettavuus paranevat.

Työyhteisön kehittämishankkeen *riittävyttä* voidaan arvioida sen suhteen, kuinka sen sisältö vastaa hankkeelle asetettuja tavoitteita. Kehittämishanketta voidaan arvioida myös sen *toimivuuden* kannalta. Kyse on siitä, kuinka hyvin onnistutaan käyttämään resursseja, käynnistämään tarvittavia toimenpiteitä ja tuottamaan tuloksia. (Lindström 1994, 237)

Prosessievaluuatiossa tarkastellaan kehittämishankkeen toteuttamistapaa. Tavoitteena on selvittää onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtaneita syitä, ei niinkään painottaa pelkästään toiminnan tuloksellisuutta. Organisaation ja työyhteisöjen kehittymisen kannalta prosessievaluuatio on sekä oppimista että päätöksentekoa tukeva menettelytapa. Daven EIPOL- mallissa on juuri kyse

tällaisesta laaja-alaisesta prosessin arvioinnista. Myös Brinkerhoff, Brethower, Hluchyj ja Nowakowski (1985, 16-17) ovat käyttäneet koulutus- ja kehittämisohjelmien arvioinnissa samankaltaista tavoitteisiin, suunnitteluun, toteutusmenettelyihin ja tuloksiin kohdistuvaa arviointitapaa.

Bernthal (1995) on tarkastellut erilaisia käsityksiä koulutushankkeiden arvioinnin asemasta ja merkityksestä. Usein ajatellaan, että yksi arviointi antaa kaiken tarpeellisen tiedon koulutuksen vaikutuksista. Ristiriitaisten tulosten saantiin ei edes varauduta. Jos käytetään vain yhtä arviointitapaa, sen luotettavuus riippuu siitä, kuinka onnistuneita mittareita on käytetty. Lisäksi hän toteaa, että arviointi samaistetaan koulutuksen tehokkuuteen. Oppimistulosten näkökulma jää ainoaksi. Se ei kuitenkaan kerro mitään siitä, miten taloudellisesti ja tehokkaasti ne on saavutettu tai ovatko oppimistulokset tavoitteiden kannalta oikeita. Kun kouluttajien katsotaan olevan vastuussa koulutuksen tehokkuudesta, muut koulutuksen onnistumiseen vaikuttavat tekijät jätetään huomiotta. (Bernthal, 1995, 42)

Bernthal pitääkin tärkeänä Länsisalmen ja Kivimäen tavoin sitä, että koulutuksen onnistumista arvioitaessa tarkastellaan oppimistulosten arvioinnin ohella myös organisaation toimintaprosessit ja kulttuuri. Työympäristön ja johdon tuen huomiointi arvioinnissa antavat lisäinformaatiota. Hyvin suunniteltu ja taitavasti vedetty koulutus saattaa kuitenkin epäonnistua tuloksiltaan, mikäli ympäristötekijät eivät tue koulutusta.

4. TYÖYHTEISÖN PROSESSIKESKEINEN KEHITTÄMISMALLI

Työyhteisön käsitteellä Lindströmin (1994,15) mukaan voidaan tarkoittaa koko työpaikkaa, sen osastoa tai työryhmää, mutta arkikielessä sillä useimmiten tarkoitetaan sellaista toiminnallista ryhmää, jolla on yhteinen työn tavoite, yhteiset voimavarat ja taidot ja joka työskentelee yhdessä. Tässä tutkimuksessa hankkeeseen osallistuvia yksiköjä kutsutaan työyhteisöiksi yhdenmukaisuuden vuoksi.

Työyhteisöjen kehittämisen tavoitteena on yleensä parantaa organisaation tehokkuutta, toiminnan laatua, työyhteisön ja sen jäsenten hyvinvointia, osaamista ja ammattitaitoa. Kehittämisen kohteena voivat olla organisaation tai työyhteisön eri osatekijät, kuten työ, työntekijä, työympäristö ja johtaminen. (Lindström 1994, 24, 27)

Seuraavassa esitellään terveyskeskuksen koulutus- ja kehittämishankkeessa käytetty Kari Murrin prosessikeskeinen kehittämismalli. Sen perusajatuksia on sovellettu työsuunnitteluun, muutosten suunnitteluun ja erityyppisten ongelmien ratkaisuun (Murto 1998, 98).

4.1 Prosessikeskeinen lähestymistapa

Perinteisesti organisaation ja työyhteisöjen kehittäminen on perustunut erilaisiin selvityksiin, joiden pohjalta on laadittu kehittämissuunnitelma. Murron (1992,21) mukaan näin on syntynyt ”pikemminkin illuusio kehittämisestä kuin todellista toimintaa”. Koulutus on ollut yleisin kehittämismenetelmä, joka luentotyypisenä tiedon jakamisena on Murron mielestä ollut lähinnä kehittämissilluusion vahvistamista. Tavallisimmin johto on vastannut kehittämistarpeiden arvioinnista ja menetelmien valinnasta. Beer ja Walton (1987) ovat kuitenkin havainneet, etteivät johdon suunnittelemat muutokset ole toteutuneet kovinkaan tuloksellisesti. Johdon tulisi kuitenkin toimia muutoksen puolesta innostavasti, olla muutoksen ”arkkitehtina”. Kehittämisen tulisi lähteä organisaation sisältä, työyhteisöistä. (Beer & Walton 1987, 348,356-357)

Prosessikeskeinen kehittämissmalli toimii viitekehyksenä, missä yksilö ja työyhteisö voivat toimintaansa ja kokemuksiaan tutkimalla ja arvioimalla oppia oppimaan ja toteuttamaan paremmin perustehtävänsä (Murto 1998, 98). Kehittämisen lähtökohtana on käsitys työyhteisöstä yksilön ja hänen työnsä väliin tulevana muuttujana. Hyvin toimiva työyhteisö vaikuttaa positiivisesti sekä työyhteisön jäseniin että työn tulokseen. Se tukee jaksamista, työmotivaatiota ja oppimista. Vastaavasti huonosti toimiva työyhteisö kuluttaa työntekijöiden voimavaroja perustehtävän kannalta vääriin asioihin ja heikentää työn tulosta. (Murto 1996b, 9-10)

Prosessikeskeisessä kehittämissstrategiassa työyhteisön kehittäminen tapahtuu *alhaalta ylöspäin*. Painopiste on työyhteisön sisäisessä kehittämisessä ja eri työyhteisöjen välisessä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa. Johdon tehtävänä on yhteistyön organisointi ja koordinointi. Tavoitteena on löytää sellaisia toimintamalleja, joiden avulla työyhteisöt ja organisaatio voivat *oppia oppimaan* omasta toiminnastaan yhdessä sitä arvioimalla. (Murto, 1996b,12; 1998, 26,29)

Yhteisön toiminnan kehittämisessä hyödynnetään työntekijöiden sekä johdon ja esimiesten näkemykset, kokemukset ja tieto. Vastuu kehittämisestä kuuluu kaikille. *Kokonaisvaltaisuus* onkin prosessikeskeisen kehittämisen toinen tärkeä

periaate. Yhteisön toiminnan tavoitteet muokataan kaikkien tahojen tavoitteet ja tarpeet yhteensovittamalla. Arviointiin osallistuvat kaikki. Kehittäminen perustuu siis *tasavertaiseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen*. Esimiesten rooli on vuorovaikutusprosessin johtaminen pikemmin kuin ihmisten johtaminen. (Murto 1996b, 11; 1998, 99). Kyse on siis yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja kehittämisestä.

Kolmantena on *itsesäätelyn ja itseohjautuvuuden* periaate, mikä tarkoittaa itsenäisyyden kunnioittamista niin yksilö-, ryhmä- kuin yhteisötasolla. Työntekijöiden on voitava vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Se edellyttää yhteisten pelisääntöjen sopimista, vastuun ja valtuuksien määrittelemistä. (Murto 1996b, 11; Niskanen ym. 1998,100-101)

Prosessikeskeisen kehittämisen soveltamisessa lähdetään liikkeelle *arkipäivän tutkimisesta* (Murto 1992, 31; 1996b,11; 1998, 33). Ajatuksena on, että työyhteisössä työskentelevät tietävät parhaiten sen kehittämistarpeet. Kehittäminen perustuu kokemuksen kautta hankittuun tietoon. Tutkijoina ja kehittäjinä toimivat työntekijät. Menetelmänä on keskustelu. Työyhteisön jäseniltä edellytetään *aktiivisuutta ja vastuullisuutta*. Avoin mielipiteiden ilmaisu, vastuullinen kuunteleminen ja osallistuminen yhteistyöhön ovat välttämättömiä. Tätä kautta toteutuu myös itseä ja omaa työtä koskeva vaikuttaminen työyhteisössä. Jokainen on myös *vastuussa omasta oppimisestaan*. Yhteistyöfoorumit ovat yhteisten päätösten, sitoutumisen ja toiminnan kehittämisen ja arvioinnin väline. Jatkuva ja säännöllinen arkipäivän työn ja kokemusten tutkiminen on työyhteisön *itsearviointia* ja muutoksen perusta (Murto 1992, 131; 1996b, 11; 1998, 33-42)

Paitsi toiminnan myös yhteisöksi kehittymisen edellytyksenä on sen jäsenten *jatkuva välitön vuorovaikutus*. Vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi tarvitaan yhteistä aikaa, jotta työyhteisön jäsenet oppivat tuntemaan toisensa, jakamaan ajatuksiaan, tunteitaan ja toiveitaan sekä ratkomaan yhteisiä ongelmia. Toiminnan perustaksi saadaan näin luotua *yhteinen sosiaalinen todellisuus*. Samalla kehittyy *yhteisöllinen itsetunto*, yhteenkuuluvuus ja keskinäinen luottamus. Tämä heijastuu yksilön sekä yhteisön hyvinvointiin. (Murto 1992, 21; 1996b,14))

Tärkeä näkökohta tässä lähestymistavassa on, että työyhteisöt oppivat omaehtoiseen kehittämistyöhön, joka on jatkuvaa ja olennainen osa normaalia

työntekoa eikä työstä irrallista toimintaa. Toisaalta kehittämisperiaatteisiin sisältyvät työyhteisön ja yksilön toimintakyvyn ja hyvinvoinnin kannalta työpsykologisten tutkimusten esille tuomat keskeiset tekijät. Oppiessaan käyttämään prosessikeskeistä menetelmää työyhteisöt saavat konkreettisia työkaluja myös työnsä laadun kehittämiseen ja arviointiin.

Kehittämismallissa voi nähdä yhtäläisyyttä Sengen (1990, 5-10) oppivan organisaation piirteiden kanssa; systeemiajattelu, itsehallinta, sisäiset toimintaa ohjaavat mallit, yhteinen jaettu visio ja ryhmän oppiminen sisältyvät myös prosessikeskeiseen lähestymistapaan. Senge on korostanut myös ryhmien oppimisen ja yhteistoiminnan merkitystä, samoin kuin jatkuvan keskustelun ja dialogin käyttöä oppimisen välineenä ja johdon vastuuta yhteisen ajankäytön organisoimiseksi, jotta oppiminen mahdollistuu. Chris Argyrisin (1991) näkemys organisaation prosessikeskeisestä oppimisesta, yksilön ja ryhmien ajattelumallien muuttumisen välttämättömyydestä reflektion kautta, yksilön henkilökohtaisen vastuun merkityksestä ja oppimista estävien ja haittaavien toimintamallien tiedostamisesta tulee esille Murron kehittämismallissa. Työyhteisön arkipäivän tutkiminen ja kokemuksista oppiminen, toiminnan perusteiden kyseenalaistaminen ja arviointi sekä uudelleen suuntautuminen liittyvät mm. Kolbin (1984, 26-38) kokemuksellisen oppimisen käsityksiin.

Prosessikeskeisen kehittämismallin käytöstä on saatu myönteisiä tuloksia. Murron (1996b, 4-5) mukaan kommunikaation ja yhteistyön kehittyminen ovat ratkaisevia tekijöitä työyhteisöjen toiminnan parantumisessa. Esimiesten ja alaisten suhteiden toimivuus on keskeistä. Laineen (1996, 120-121) mukaan työyhteisöjen oppiminen on kiinni kommunikaation laadusta. Avoin vuorovaikutus lisää oppimista omasta toiminnasta ja tukee yhteisön toimintakykyä ohjaten voimavaroja ja resursseja tarkoituksenmukaisesti. Avoin vuorovaikutus on ongelmien ja ristiriitojen ratkaisun avain.

Wickström ym. (1998) ovat tutkineet hoitotyötä tekevien työyhteisöjen kehittymistä kahden vuoden mittaisessa projektissa, jossa käytettiin prosessikeskeistä kehittämismenetelmää. Tutkimuksen tavoitteena oli työyhteisöjen toimintakyvyn ylläpitäminen ja kehittäminen. Tulosten mukaan työyhteisöjen toimivuus parani hankkeen aikana. Siihen vaikutti eniten työn- ja vastuunjaon selkiintyminen, mikä oli

yhteydessä johtamisilmapiirin, vaikutusmahdollisuuksien ja ristiriitojen ratkaisuvälmiuksien paranemiseen. Tuloksellisuus edellyttää tutkijan mukaan ainakin yhden vuoden mittaista kehittämissaksoa, jona aikana pidetään 5- 10 yhteistyökokousta. (Wickström ym. 1998, 5) Oppiminen ja kehittyminen ovat jatkuvia prosesseja, eivät kertaluonteisia tai tarkkarajaisia ilmiöitä. Prosessimaisesti etenevä kehittämissanke antaa kysymisaikaa teoreettisen tiedon ja käytännön yhdistämiselle. Edellytyksenä on, että koulutuksessa esille tulleita asioita jaksetaan ja halutaan pitää vireillä. Esimiehet ovat tässä tukijoina avainasemassa.

4.2 Prosessikeskeisen työyhteisökoulutuksen toteutusmalli

Murron mukaan työyhteisökoulutuksen tavallisimpia heikkouksia ovat mm. koulutuksen suunnittelun johtajakeskeisyys, ennalta valmiit koulutussisällöt, johto ei osallistu koulutukseen henkilöstön kanssa ja kouluttajan ja koulutettavien yhteinen kieli puuttuu. Nämä aiheuttavat koulutettaville motivoitumisvaikeuksia eikä opittu siirry työhön. (Murto 1996a, 127-129)

Murto pitää Robinsonien tavoin välttämättömänä sitä, että henkilöstö otetaan mukaan koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin alusta pitäen. Edustuksellinen osallistuminen ei riitä. Kaikilla osapuolilla on oltava mahdollisuus vaikuttaa koko koulutusprosessiin. Johdon ja esimiesten osallistuminen koulutukseen yhdessä työntekijöiden kanssa tukee koulutuksen onnistumista. Näin voidaan varmistaa, että osallistujilla on motivaatiota oppia ja kehittää työyhteisön toimintaa ja poistaa oppimisen esteitä. Koska prosessikeskeisen koulutuksen tavoitteena on osallistujien oppiminen omasta toiminnastaan vuorovaikutuksen ja reflektion kautta, koulutuksen tulee tukea oppimisedellytysten luomista. Ehdoton edellytys on yhteisen ajan järjestäminen ja säännölliset kokoontumiset. Näiden organisoinnista tulisi esimiesten kantaa vastuuta. (Murto 1996a, 135-144)

Koulutuksen lähtökohdista Murto viittaa Argyriksen esittämään näkemykseen, että kullakin yksilöllä ja työyhteisöllä on omasta toiminnastaan ja sen perusteista tietty käsitys (esposed theory) ja toisaalta tietty konkreettinen

toimintamalli (theory- in- use). (Murto 1996a,134) Nämä voivat olla yhteneviä tai ristiriitaisia. Koulutuksen avulla työntekijät voivat oppia tiedostamaan käsitystensä ja toimintatapojensa erot voidakseen korjata niitä yhdenmukaisemmiksi. Vastaavasti kouluttajan opetusta ohjaava teoria ja toisaalta hänen käytännössä toteuttamansa toimintatapa tulisivat olla yhdensuuntaisia.

Prosessikeskeisessä koulutuksessa on tavoitteena ja samalla työskentelymenetelmänä kaksisuuntainen kommunikaatio sekä koulutettavien kesken että kouluttajan ja koulutettavien välillä (Murto 1996a,138). Avoimen kommunikaation varaan rakentuvat mm. vaikuttamisen mahdollisuus, vastuunotto, yhteisen sosiaalisen todellisuuden kehittyminen, turvallisuus ja luottamus, ristiriitojen ja tunteiden käsittely. Kouluttajan pyrkimyksenä on siis omalla toiminnallaan antaa konkreettinen malli siitä toimintatavasta, jota hän opettaa koulutettavilleen. Ihannetapauksessa molempien osapuolien toimintamallit yhdistyvät.

Kouluttajan tehtävänä on vuorovaikutusprosessin kehittämisen tukeminen suuntaamalla koulutettavien huomio oppimisen kannalta oleellisiin asioihin, kuten vuorovaikutustilanteiden ongelmakohtiin ja yksilön tai yhteisön oppimista estäviin toimintatapoihin (Murto 1996a, 142-143). Tämä vastaa esimiehen tehtävää työyhteisössä. Kouluttajan vastuu vuorovaikutuksen käynnistymisestä ja kehityssuunnasta on alussa suuri, mutta tavoitteena on, että koulutettavat oppimisprosessin edetessä kontrolloivat itse omaa toimintaansa yhä enemmän. Näin teoria muuttuu käytännön toiminnaksi jo koulutuksen aikana.

4.3 Tutkimuksen kohteena olleen kehittämishankkeen eteneminen

Tutkimukseen osallistuneessa terveyskeskuksessa oli vuonna 1997 aloittanut toimintansa yhtymähallituksen nimeämä TYKY-työryhmä. Sen tehtävänä on vuosittain valmistella kuntayhtymäsuunnitelmaan henkilöstön työkykyä ylläpitävän toiminnan ohjelma. Työryhmään kuuluu kaksi työnantajan edustajaa (ylilääkäri, johtava hoitaja), työsuojelupäällikkö (ylihoitaja), työterveyslääkäri ja kaksi

henkilöstön edustajaa, yhteensä 6 jäsentä, Työryhmä oli pitänyt terveystieteiden keskuksen henkilöstölle maaliskuussa 1998 kuusi ideointipalaveria, joihin osallistui 170 työntekijästä 104 (61%). Keskeisimmiksi työkykyyn vaikuttaviksi teemoiksi oli noussut *vuorovaikutus, työyhteisöjen toimivuus ja ikääntyminen*. Näistä henkilöstön tuottamista aiheista lähdettiin miettimään käytännön toteutusta.

4.3.1 Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaihe

Koulutus- ja kehittämisprojektin *esisuunnittelu käynnistyi* 16.4.1998. TYKY-työryhmässä päädyttiin henkilökunnan ideoiden pohjalta selvittämään työyhteisökoulutuksen mahdollista sisältöä, toteuttamistapaa ja alustavia kustannuksia. Johtava hoitaja valtuutettiin aloittamaan neuvottelut koulutusfirman kanssa, josta oli jo aiemmin ostettu palveluja. Työryhmän mukaan pilottihankkeeseen voitiin ottaa kaksi työyhteisöä. Hammashuollon työyhteisö oli jo esimiehensä toimesta aiemmin keväällä ilmaissut halukkuutensa työyhteisökoulutukseen, mikäli sellainen päätettäisiin järjestää. Tässä vaiheessa poliklinikkaa ajateltiin toiseksi työyhteisöksi. (TYKY-työryhmän muistio 16.4.1998)

Johtava hoitaja otti *yhteyttä kouluttajaan*, joka oli vastannut terveystieteiden keskuksen erityispalveluyksikön (EPY) henkilöstön kouluttamisesta joulukuusta -97 maaliskuuhun -98. Neuvottelussa sovittiin koulutuksen periaatteista ja mahdollisesta ajoittamisesta. Johtoryhmässä päätettiin jatkoneuvotteluista kouluttajan kanssa, minkä jälkeen oli tarkoitus aloittaa keskustelut pilottiyksiköiden kanssa. (Johtoryhmän muistio 22.4.1998) Terveystieteiden keskuksen johtoryhmään kuuluvat tulosalueiden esimiehet (ylilääkäri, johtava hoitaja, ylihoitaja, vastaava hammaslääkäri, EPY:n vastaava lääkäri ja talouspäällikkö) ja yksi henkilöstön edustaja.

Kouluttaja kutsuttiin TYKY-työryhmään 22.5.1998, missä hän esitteli *työyhteisökoulutuksen periaatteen*. Koulutuksen perustana oli prosessikeskeinen työyhteisön kehittämismalli. Perusajatuksena kehittämismallissa oli työyhteisön toimivuuden vaikutus työntekijän työkykyyn ja työn tulokseen.

Elokuussa -98 *työyksiköiltä kysyttiin halukkuutta osallistua* työyhteisökoulutukseen. Terveystieteiden yksikkö ja vuodeosasto 2 olivat olleet

halukkaita, mutta koska näissä työyhteisöissä oli jo ollut omat kehittämishankkeensa vireillä, päädyttiin hammashuollon ja poliklinikan valintaan. Poliklinikan valintaan vaikutti mm. keskeinen asema terveyskeskuksen toiminnassa. Poliklinikan hoitohenkilökunnan ohella koulutukseen osallistuisivat kaikki lääkärit.

Johtoryhmässä käsiteltiin *työyhteisökoulutuksen rahoitusta* 2.9.1998. Kuntaliitosta oli saatu jo keväällä tietoa työkykyä ylläpitävien projektien ESR-rahoitusmahdollisuudesta. Rahoitus edellytti vertailuorganisaation olemassaoloa ja yhteistyökumppaniksi päätettiin kysyä naapurikunnan terveyskeskusta. Hanke vietiin hyväksyttäväksi yhtymähallitukseen. Työyhteisökoulutuksen projektivastuu delegoitiin ylihoitajalle. (Johtoryhmän muistio 2.9.1998) Fysioterapian työyhteisö oli pyytänyt johtoryhmältä 1.9.1998 vuorovaikutustaitoja kehittävän koulutuksen saamista henkilöstölleen.

Ylihoitaja, sosiaalityöntekijä ja kouluttaja laativat *alustavan projektisuunnitelman ja EU-rahoitushakemuksen* 18.9.1998. Samana päivänä suunnitelma ja siihen liittyvä rahoitushakemus hyväksyttiin terveyskeskuksen Yhteistyötoimikunnassa. Hankkeeseen oli otettu mukaan myös fysioterapian työyhteisö. (YTY-toimikunnan muistio 18.9.1998) YTY-toimikunta on työnantajan ja henkilöstön yhteistoimintaelin. Sen yhdeksästä jäsenestä kolme edustaa työnantajaa (ylilääkäri, johtava hoitaja, ylihoitaja) ja kuusi henkilöstöä. Henkilöstön edustajista kolme on työsuojeluvaltuutettuja.

Johtoryhmässä päätettiin 14.10.1998 nimetä YTY-toimikunta *koulutusprojektin seurantaryhmäksi*.

Kouluttaja piti *hammashuollon* työyhteisölle kahden tunnin mittaisen *esittelykoulutuksen* 22.10.1998. Tilaisuuden tarkoituksena oli selvittää, mistä koulutusprojektissa oli kyse, mitä ongelmia tai kehittämistarpeita työyhteisöllä oli ja millaisia odotuksia ja tavoitteita sillä oli koulutuksen suhteen. Lisäksi selvitettiin koulutuksen toteutusperiaatteet. Koulutuksen suunnittelua varten työyhteisö sai kyselylomakkeen arvioitavaksi. Lomake tuli täyttää ja palauttaa kouluttajalle sen jälkeen, kun siihen oli tehty mahdolliset muutokset. Ensimmäiseksi koulutuspäiväksi sovittiin 27.1.1999.

Ylihoitaja sai ESR-rahoitushakemukseen liitettävän *lopullisen projektisuunnitelman* valmiiksi 22.10 ja esitteli sen YTY-toimikunnalle 6.11.1998.

Projektin tavoitteina oli ” itsetuntemuksen lisäämisen ja työyhteisöjen avoimuuden ja vuorovaikutuksen laadun parantamisen avulla lisätä yhteisöllisyyttä ja työyhteisön kykyä ratkaista omia ongelmiaan sekä etsiä keinoja jaksamiseen”. (YTY-toimikunnan pöytäkirjan ote 6.11.1998)

Johtoryhmän muut jäsenet saivat projektisuunnitelman 11.11.1998. Johtoryhmässä tarkistettiin epäselviksi jääneitä asioita, kuten seurantaryhmät, koulutuspäivien määrä, aikataulu ja seurantaa varten laadittu kyselylomake. Seurantaryhmiksi sovittiin oman terveyskeskuksen molemmat vuodeosastot, laboratorio ja röntgen sekä vertailuterveyskeskuksesta poliklinikka, hammashuolto ja fysioterapia. Koulutuspäivien määräksi oli sovittu viisi, lisätarve päätettiin arvioida projektin lopussa. Koulutus oli tarkoitus toteuttaa pääasiassa kevään -99 aikana ja seurantapäivät syksyllä -99.

Koulutusprojektin seurantaan tarkoitettu kyselylomake viimeisteltiin kouluttajan antamien ohjeiden mukaisesti ja jaettiin 17.11.1998 kaikille koulutukseen osallistuville ja seurantaryhmiin kuuluville. Vertailuterveyskeskukseen lomakkeet lähetettiin postitse. Palautuspäiväksi sovittiin 29.11.1998.

Kouluttaja piti 20.11.1998 *esittelykoulutuksen fysioterapian ja poliklinikan* työyhteisöille samoin periaattein kuin aiemmin hammashuollolle. Fysioterapian tuli palauttaa työyhteisön kehittämistarpeita kartoittava kyselylomake kouluttajalle 27.11.1998, koska ensimmäinen varsinainen koulutuspäivä oli jo 2.12.1998. Poliklinikan palautuspäiväksi sovittiin 31.12.1998. Poliklinikan koulutus sovittiin alkavaksi 15.1.1999.

TYKY-työryhmä kokoontui 15.12.1998. Mukana olivat tyky-työryhmän jäsenten lisäksi koulutukseen osallistuvien työyhteisöjen osastonhoitajat, työterveyshuollon psykologi, terveydenhoitaja ja lääkäri. Tilaisuuden tarkoituksena oli orientoitua yhteisesti koulutusprojektin sen hetkiseen tilanteeseen.

4.3.2 Toteutusvaihe

Kouluttaja sopi jokaisen työyhteisön kanssa koulutuspäivien toteutusaikataulun heti koulutuksen alussa. Koulutuspäivät pyrittiin rytmittämään niin, että ne sopivat kunkin työyhteisön toimintaan. Kouluttaja piti prosessin etenemisen kannalta

tärkeänä, että 2. ja 3. koulutuspäivä olisivat peräkkäin. Fysioterapian ja hammashuollon osalta ne saatiin peräkkäin, fysioterapian tammikuussa ja hammashuollon huhtikuussa -99. Poliklinikalle peräkkäiset päivät saatiin vasta syyskuussa. Terveyskeskuksen atk-ohjelmien päivityksen takia poliklinikan toimintaa oli tarpeen rauhoittaa, jolloin peräkkäisiin koulutuspäiviin järjestyi luontevasti mahdollisuus. Fysioterapian ja hammashuollon työyhteisöillä oli 5 koulutuspäivää, poliklinikalla 6. Fysioterapian koulutuspäivät olivat 2.12.1998, 18.-19.1., 12.3. ja 23.9.1999, hammashuollon koulutuspäivät 27.1., 27.-28.4., 31.5. ja 7.9.1999 ja poliklinikan 15.1., 3.2., 16.4., 1.-2.9., ja 24.9.1999. Koulutuspäivät pidettiin seurakunnan leirikeskuksessa.

Koulutus eteni jokaisessa työyhteisössä samoin periaattein. Kouluttaja kartoitti alkukyselyllä kunkin työyhteisön ongelmia ja kehittämistarpeita, laati yhteenvedot ja niiden pohjalta vuorovaikutusta kuvaavat toimintamallit. Nämä käsiteltiin yhdessä ensimmäisenä koulutuspäivänä, minkä jälkeen asetettiin työyhteisöjen kehittämistavoitteet, valittiin keskeisimmät käsiteltävät teemat ja sovittiin koulutusta ohjaavat yhteiset pelisäännöt. Muina koulutuspäivinä käsiteltiin kunkin työyhteisön esille tuomia ongelma-alueita käytännön esimerkkien kautta. Tavoitteena oli konkretisoida vuorovaikutuksen ongelmat ja auttaa uusien toimivampien vuorovaikutustapojen omaksumisessa teorian ja käytännön harjoittelun avulla. Koulutuspäivien välillä työyhteisöt saivat yksilöllisesti välitehtäviä. Koulutus päättyi työyhteisöjen jatkokoulutustarpeen ja -halukkuuden arviointiin.

Koulutuksen toteutusvaiheen aikana *TYKY-työryhmä* kokoontui 16.2.1999 arvioimaan koulutuksen käynnistymistä. Kokoukseen osallistuivat ylilääkäri, johtava hoitaja, työterveyslääkäri ja työterveyshoitaja sekä tutkimuksen tekijä. Projektin seurantatyöryhmäksi nimetty *YTY-ryhmä* kokoontui 5.5.1999. Kokouksen tarkoituksena TE-keskuksen eli projektin rahoittajatahon edellyttämän seurantakokouksen pitäminen. Kokouksessa kerrattiin koulutuksen eteneminen, työyksiköiden kokemukset ja arvioitiin projektin onnistumista sekä ongelmia, sovittiin kustannusten raportoinnista ja väliraportin laatimisesta TE-keskukselle, uuden projektin suunnittelusta ja rahoitusmahdollisuuden selvittämisestä sekä menossa olevan projektin kokemusten jakamisesta henkilökunnalle syksyllä 1999.

TYKY-työryhmä kokoontui uudelleen 3.6.1999, jolloin mukana olivat myös koulutettavien työyhteisöjen edustajat ja tyky-työryhmään kuuluvat henkilökunnan edustajat. Kokouksessa arvioitiin koulutuksen etenemistä ja välituloksia sekä keskusteltiin työterveyshuollon mukaantulosta projektin päätyttyä. Neljäs TYKY-työryhmän kokous pidettiin 16.9.1999. Tässä kokouksessa olivat mukana kouluttajan lisäksi myös työyhteisöjen edustajat. Kokouksessa arvioitiin työyhteisöjen tilannetta, kokemuksia syksyn koulutuspäivistä, TYKY- ja YTY-ryhmien jatkoroolia, pohdittiin työterveyshuollon tehtäviä projektin päätyttyä, seurantakyselyn toteutusta, uuden koulutusprojektin mahdollisia työyksiköitä ja sovittiin seuraavasta seuranta- ja arviointipalaverista 11.1.2000. Lisäksi päätettiin henkilökunnalle 28.1.2000 järjestettävästä toimipaikkakoulutuksesta, missä annettaisiin palautetta päättyneen koulutusprojektin tuloksista ja kokemuksista ennen uuden projektin käynnistämistä.

5 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Lähdekirjallisuuden ja tutkimusten perusteella voi löytää useita yhteisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat organisaatioiden koulutus- ja kehittämishankkeiden onnistumiseen sekä yksilön ja työyhteisöjen työ- ja toimintakykyyn. Keskeisimmät käsitteet voisi rajata kahteen; *yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus*.

Yhteistoiminnallisuus tulisi näkyä kehittämishankkeen taustalla olevien ongelmien ja niistä johtuvien tarpeiden yhteisessä määrittelyssä, tavoitteiden asettelussa, tarvittavien toimenpiteiden suunnittelussa ja jatkuvassa koko prosessia koskevassa arvioinnissa. Yhteistoiminnallisuus edellyttää johdon, kouluttajan ja koulutettavien yhteistyötä. Yhteistoiminnallisuus on myös terveen ja toimivan työyhteisön ehto ja vaikuttaa yksittäisen työntekijän hyvinvointiin ja työkykyyn. Osallistuva johtaminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat työyhteisön kehittämisen kulmakiviä. Ne luovat edellytykset kaikkien osallistumiselle, vaikuttamiselle, sitoutumiselle, motivoitumiselle, oppimiselle ja kehittymiselle. Yhteistoiminnallisuuteen kuuluu myös työympäristön tuesta huolehtiminen niin, että kehittämistyöllä on edellytykset jatkaa. Tarvitaan yhteistyökumppaneita, jotta kehittämistyö ei kaadu tiedon ja ymmärryksen puutteesta ympäristön vastustukseen. Muutokset koskettavat monin tavoin työympäristöä uusien tietojen, taitojen ja

käytäntöjen levittämisen kautta. Työskentelyolosuhteissa, töiden järjestelyssä, organisoinnissa ja prosessien etenemisessä tarvitaan mahdollisesti muutoksia, jotka edellyttävät yhteistyötahojen mukaan tuloa.

Vuorovaikutuksen toimivuus on kaiken kehittämistyön ja oppimisen sekä työyhteisön toimivuuden perusta. Avoin vuorovaikutus on ongelmien käsittelyn ja ratkaisun avain. Se edellyttää jokaiselta vastuunottoa kuuntelemisesta ja kuulluksi tulemisesta, omien tarpeiden ja erilaisten näkökantojen esille tuomisesta. Vuorovaikutuksen avulla luodaan yhteinen visio, sen toteuttamista ohjaavat arvot, normit ja menettelytavat. Vuorovaikutukseen perustuvat myös toimintatapojen arviointi, kriittinen reflektointi ja edelleen kehittäminen. Siihen liittyvät myös avoin tiedonkulku ja tiedottaminen, niin että kaikilla on työnsä ja oppimisensa kannalta oleellinen tieto saatavilla.

Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy koulutus- ja kehittämishankkeen suunnittelu- ja toteutusvaiheiden arvioinnissa erityisesti yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen toteutumiseen eri osapuolten välillä.

Prosessiarviointi toimii tutkimuksellisenä työvälineenä, jolla hankkeen puitteet, resurssit ja toimintatavat saadaan näkyviksi sen eri vaiheissa. Tämän jälkeen on mahdollista arvioida niiden tarkoituksenmukaisuutta ja toimivuutta suhteessa hankkeen tavoitteisiin ja tehdä tarvittavia muutoksia. Arvioinnin perimmäisenä tavoitteena on toiminnasta saadun palautteen avulla oppiminen ja hankkeen kehittäminen, jotta sillä olisi vaikutusta työyhteisöjen työkykyyn ja hyvinvointiin.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkimuksen tekijän oma kiinnostus työyhteisöjen kehittämistoimintaan ja halu tehdä opinnäytetyö tältä alueelta. Tilaisuus tutkimuksen tekoon tarjoutui omassa työorganisaatiossa, jossa tutkimuksen tekijä on työskennellyt 20 vuotta. Evaluaatiotutkimuksen idea oli tutkimuksen ohjaajan. Organisaation johdon ja kouluttajan myönteinen suhtautuminen tutkimukseen ja sen tulosten hyödyntämiseen mahdollistivat vuoden mittaisen tutkimusprosessin toteutumisen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida keskisuomalaisessa terveyskeskuksessa toteutetun koulutus- ja kehittämisprojektin toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Koulutusprojektin suunnittelu oli jo pitkällä, kun mahdollisuus tutkimuksen tekoon varmistui. Tutkimus päätettiin rajata EIPOL-mallin kolmeen ensimmäiseen vaiheeseen eli esisuunnittelu-, suunnittelu- ja toteutusvaiheeseen, koska vakiinnuttamisvaiheen mukaan ottaminen olisi merkinnyt tutkimusajan venymistä kohtuuttoman pitkäksi opinnäytetyötä ajatellen. Näin ollen pitkäaikaisvaikutusten arviointi jäi pois. Kahta ensimmäistä vaihetta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa yhtenä kokonaisuutena. Kutakin vaihetta arvioitiin suhteessa

toiminnan eri ulottuvuuksiin eli ympäristöolosuhteisiin, panoksiin, prosesseihin ja välittömiin tuotoksiin.

Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheen arvioinnissa päädyttiin seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. *ongelma:* Millä tavoin ja kuinka hyvin otettiin huomioon olennaiset puitetekijät koulutusta suunniteltaessa?
2. *ongelma:* Miten ja millaisiksi arvioitiin hankkeen vaatimat ja käytettävissä olevat resurssit?
3. *ongelma:* Millaisia hallinnollisia ja pedagogisia menettelytapoja aiottiin käyttää hankkeen toteuttamiseksi ?
4. *ongelma:* Miten ja millaisia tulostavoitteita koulutukselle asetettiin?

Toteuttamisvaiheen arvioinnissa tutkimusongelmat noudattivat loogisesti suunnitteluvaiheen ongelmanasettelua. Tarkoituksena oli seurata, millä tavoin suunnitellut asiat käytännössä toteutuivat.

1. *ongelma:* Millä tavoin ja missä määrin koulutuksen kannalta oleelliset puitetekijät huomioitiin koulutusta toteutettaessa?
2. *ongelma:* Kuinka riittävät ja tarkoituksenmukaiset hankkeessa käytetyt resurssit olivat?
3. *ongelma:* Miten tarkoituksenmukaisia ja riittäviä hankkeessa käytetyt hallinnolliset ja pedagogiset toimenpiteet olivat?
4. *ongelma:* Miten hyvin edettiin koulutukselle asetettujen tavoitteiden suuntaan?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen kohteena ollut kehittämishanke

Tutkimus tehtiin vuosina 1998-1999 keskisuomalaisessa n. 170 työntekijän terveyskeskuksessa, jossa henkilökunnan keski-ikä oli tutkimusajankohtana 47 vuotta. Henkilöstöä oli 1990-luvulla vähennetty yli 20 työntekijällä. Samanaikaisesti talousarviota oli leikattu yli 10 miljoonalla. Toiminta oli kuitenkin laajentunut. Väestön ikärakenne oli muuttunut vanhemmaksi ja perus- ja erikoissairaanhoidollisten palvelujen tarve oli lisääntynyt jatkuvasti.

Työntekijöiden työkykyä tukeva toiminta oli aiemmin sisältänyt erilaisia fyysisen kunnan kohentamiseen painottuneita kursseja ja kuntoutusjaksoja, ergonomista ohjausta, työympäristöön ja työolosuhteisiin liittyvää kehittämistoimintaa. Työntekijä oli tukenut henkilökunnan vapaa-ajan liikuntaa ja virkistystoimintaa. Työkykyä ylläpitävän toiminnan ideoimiseksi ja kehittämiseksi terveyskeskukseen perustettiin tyky-työryhmä vuonna 1997.

Keväällä 1998 tyky-työryhmä esitti henkilöstölle työyhteisökoulutusta, jonka tarkoituksena oli kehittää vuorovaikutustaitoja ja itsetuntemusta ja sitä kautta

parantaa yhteistyötä ja työyhteisöjen toimintaa. Koulutuksen avulla uskottiin voitavan tukea työkykyä ja vähentää uupumista.. Mikäli kokemukset olisivat myönteisiä, projekti toteutettaisiin myöhemmin muissakin työyhteisöissä. Kouluttajaksi valittiin yksityinen kouluttaja, jonka kanssa oli jo aiemmin tehty yhteistyötä.

Koulutukseen otettiin kolme työyhteisöä; poliklinikka, hammashuolto ja fysioterapia. Näissä oli yhteensä n. 50 työntekijää. Koska hankkeelle haettiin EU-rahoitusta, sen saamisen yhtenä edellytyksenä oli vertailuorganisaation mukana olo. Koulutus- ja kehittämisprojektin vertailuryhmiksi valittiin naapurikunnan terveyskeskuksen vastaavat työyhteisöt ja oman terveyskeskuksen molemmat vuodeosastot, laboratorio ja röntgen. Vertailuryhmään kuului n. 100 työntekijää seitsemästä eri työyksiköstä. Koulutusjakso, johon kuului 5-6 koulutuspäivää, alkoi joulukuussa 1998 ja päättyi syyskuussa 1999.

Koska tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista osallistua projektin seurantavaiheeseen, tutkimuksen tuloksiin ei sisällytetty alku- eikä loppukyselyn yhteenvetoa.

7.2 Tutkimusmenetelmä

Koska tutkimuksen kohteena oli koulutusprojekti eri vaiheineen, sen arviointiin käytetty EIPOL-malli edellytti toimintatutkimuksellisen lähestymistavan soveltamista. Tarkoituksena oli pyrkiä vaikuttamaan kehittävästi koulutus- ja kehittämissankkeen etenemiseen. Hankkeen suunnittelu- ja toteutusvaiheen aikana kertynyttä arviointitietoa pyrittiin jakamaan kaikkien hankkeeseen osallistuvien osapuolien käyttöön mahdollisia muutoksia varten. Tutkimuksen tavoitteena oli siten vaikuttaa koulutus- ja kehittämissankkeen onnistumiseen ja tuloksellisuuteen.

Carrin (1985) mukaan kasvatustieteellisen toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu *osallistuminen, demokraattisuus* ja samanaikainen *vaikuttaminen ja muutos*. Toimintatutkimuksen päämääränä on parantaa ja kehittää käytäntöä, lisätä osallistujien ymmärrystä käytäntöä kohtaan ja kehittää toimintaympäristöä. Carrin

mukaan tarkoituksena on myös, että käytännön toiminnassa olevat osallistuvat toimintatutkimuksen kaikkiin vaiheisiin eli suunnitteluun, kokeiluun, havainnointiin ja arviointiin. Minimivaatimuksena toimintatutkimuksessa on, että se koskee sosiaalista toimintaa, etenee spiraalimaisesti edellä mainittuja vaiheita toistaen ja edellyttää kaikkien toiminnasta vastuussa olevien tahojen osallisuutta ja yhteistyötä onnistuakseen. Toimintatutkimusta luonnehtivat sosiaalinen vuorovaikutus, prosessimaisuus ja reflektiivisyys. (Carr & Kemmis 1985, 162-166)

Evaluaatio kuuluu oleellisena osana toimintatutkimukseen sen käytäntöä kehittämään pyrkivän tavoitteen vuoksi. Tutkimuksen tekijä on osa tutkimuskohteestaan. Kaikki osapuolet ovat selvillä tutkimuksen tavoitteista, voivat osallistua aineiston koontiin, analyysiin ja tulkintaan (Syrjälä & Numminen 1988, 52). Toiminnan muutoksen pitäisikin tapahtua osallistujien oman toiminnan arvioinnin kautta. Tutkijan tehtävänä on havaintojensa ja keräämänsä aineiston avulla nostaa asioita pohdittaviksi.

Tutkimuksen arvioinnissa yhdeksi arviointikohteeksi nousikin se, missä määrin tutkija onnistui vaikuttamispyrkimyksissään ja millaiseksi tutkijan rooli muodostui prosessin aikana. Kuitunen (1991, 13) puhuu osallistuvasta arvioinnista, jolla hän tarkoittaa eri osapuolten keskinäistä neuvottelu- ja oppimisprosessia. Arvioija on hänen mukaansa neuvottelija ja muutosagentti.

7.3 Tutkimuksen eteneminen

Ennen evaluaatiotutkimuksen aloittamista tutkimuksen tekijä varmisti terveyskeskuksen johtoryhmän, työyhteisöjen ja kouluttajan suostumuksen tutkimustyön tekemiseen. Johto ei pitänyt tarpeellisena työyhteisöjen suostumuksen selvittämistä. Tätä perusteltiin sillä, että työyhteisöjä oli jo informoitu projektiin liittyvästä seurantatutkimuksesta, joka liittyi ESR- rahoituksen ehtoihin. Koska tieteellisen tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkittavat tietävät tutkimuksen tarkoituksen ja osallistuvat siihen vapaaehtoisesti, tutkimuksen tekijä varmisti henkilökohtaisesti työyhteisöjen suostumuksen tutkimuksen tekemiseen.

Johdon ja kouluttajan kanssa sovittiin yhteistyön periaatteista. Tutkimuksen tekijä voi osallistua vapaasti suunnittelu-, yhteistyö- ja arviointikokouksiin ja käyttää organisaation virallisia dokumentteja tietolähteinä. Työyhteisöjen koulutuspäiviin osallistuminen edellytti kouluttajan mukaan kaikkien työntekijöiden suostumusta.

7.3.1 Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaihe

Kouluttajan kanssa keskusteltiin alustavasta tutkimussuunnitelmasta. Samalla sovittiin, että kouluttaja varmistaisi työyhteisöiltä, voiko tutkimuksen tekijä osallistua kunkin työyhteisön koulutuspäiviin havainnoijana. Yksi työyhteisö ei halunnut ulkopuolista henkilöä mukaan.

Tutkimuksen tekijä jakoi saatekirjeellä varustetun alustavan tutkimussuunnitelman kaikille koulutusprojektissa mukana oleville työyhteisöille, esimiehille ja johtoryhmälle marraskuussa 1998, kouluttaja sai sen postitse. Siinä selvitettiin tutkimuksen luonnetta ja tavoitteita. Erityisesti korostettiin sitä, että arvioinnin kohteena oli koulutusprojekti, ei siihen osallistuvat työntekijät tai koulutustilaisuuksissa käsiteltävät työyhteisöjen asiat. Tässä vaiheessa ilmeni, että projektisuunnitelmaa ei ollut jaettu koulutukseen osallistuville työyhteisöille, johtoryhmälle, työterveyshuollolle eikä seurantaryhmäksi nimetyille yhteistyöryhmälle eikä sitä ollut yhteisesti käsitelty. Tutkimuksen tekijä ehdotti *suunnitelman jakamista ja projektia koskevien asioiden yhteistä läpikäyntiä johtoryhmässä*, jotta johdolla olisi yhteinen käsitys tulevasta hankkeesta. Projektisuunnitelma käsiteltiin sen jälkeen johtoryhmässä ja siitä tiedotettiin lyhyesti koko henkilökunnalle johtoryhmän pöytäkirjassa.

Kouluttajan ja projektin vastuuhenkilön kanssa keskusteltiin projektin alkukyselyn tulosten raportoinnista. Tutkimuksen tekijä ehdotti että *kyselyn tulokset olisi hyvä esittää 1-2 kuukauden kuluessa palautekeskusteluna*. Tulokset saattaisivat jo motivoida koulutukseen osallistuvia ja seurantaryhmiä kehittämään omaa toimintaansa saadun tiedon pohjalta. Toisaalta kyselyihin vastattaisiin jatkossakin,

mikäli niistä saisi myös palautetta (Kivimäki ym. 1998,169). Alkukyselyn tulokset valmistuivat vasta syksyllä -99 eikä niitä käsitelty projektin aikana lainkaan.

Koska projekti eteni varsin nopeasti ja ensimmäiset koulutuspäivät oli jo sovittu joulukuun 1998 alkuun ja tammikuuhun 1999, esisuunnittelu- ja suunnitteluvaihetta koskeva tiedonkeruu piti suunnitella ja toteuttaa hyvin lyhyessä ajassa. Tiedot hankkeen taustoista ja etenemisestä kerättiin pääosin jälkikäteen. Koulutusprojektiin osallistuvat johtajat, esimiehet, työyhteisöt, kouluttaja sekä työterveyshuollon työryhmä olivat avainhenkilöitä, joilta hanketta koskeva tieto parhaiten saatiin. Projektin etenemistä selvitettiin lisäksi hyödyntämällä organisaation eri työryhmien pöytäkirjoja ja osallistumalla yhteistyöpalaverihin.

Tutkimuksen tiedonkeruun yhteydessä selvisi, että työyhteisöissä oli paljon epätietoisuutta, hämmennystä ja negatiivisia reaktioita tulevasta koulutuksesta. Tutkimuksen tekijä ehdotti kouluttajan ja projektin vastuuhenkilön kanssa keskusteltuaan, että ennen koulutuksen alkua *järjestettäisiin yhteinen projektikokous*, johon kutsuttaisiin kaikki koulutusprojektin osapuolet. Tarkoituksena oli, että projektia koskevat asiat käytäisiin vielä yhdessä läpi epäselvyyksien poistamiseksi ja koulutettavat saisivat mahdollisuuden osallistua itseään koskevan asian käsittelyyn ainakin esimiehensä välityksellä. Samalla tutkimuksen tekijä voisi antaa tutkimuksestaan alustavaa palautetta. Tätä varten kutsuttiin koolle TYKY-työryhmä 15.12.1998. Kouluttajan kanssa keskusteltiin puhelimitse tutkimuksessa esille tulleista asioista. Tutkimuksen tekijä ehdotti keskustelua myös *työterveyshuollon roolista koulutusprojektissa*. Koska koulutuksella pyrittiin tukemaan työyhteisöjen ja työntekijöiden työkykyä, tutkija piti tärkeänä selvittää työterveyshuollon osuutta koulutusprojektin aikana ja sen jälkeen. Asian käsittely siirrettiin myöhempään ajankohtaan. Tutkimuksen tekijä ehdotti käsiteltäväksi lisäksi *työyhteisöissä esille nousseita kysymyksiä* osallistumisen pakollisuudesta, tuen tarpeesta ja kielteisistä asenteista koulutusta kohtaan. Näiden asioiden käsittely jäi aikapulan vuoksi vähäiseksi. Kokouksessa sovittiin, että koulutusprojektin seuranta varten kokoonnuttaisiin ainakin kaksi kertaa kevään -99 aikana. Tutkija esitti, että myös *työyhteisöjen edustajat olisivat mukana seurantapalavereissa*.

Aineiston keruu suunnitteluvaiheessa

Tiedonkeruuta ohjasivat EIPOL-malli ja kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella muodostunut kuva keskeisistä tuloksellisen koulutus- ja kehittämishankkeen osatekijöistä ja kriteereistä. Pääongelmat liittyivät neljään koulutusprojektin ulottuvuuteen. Koulutuksen *puitetekijöitä* arvioitiin tarkastelemalla, miten koulutus- ja kehittämistarpeet oli arvioitu, millaiset tavoitteet hankkeelle oli asetettu ja miten työyhteisöjen toiminnalliset edellytykset oli otettu huomioon suunnitteluvaiheessa. Tiedot kerättiin kyselyillä ja haastatteluilla.

Hankkeen vaatimia ja käytettävissä olevia *resursseja* arvioitiin selvittämällä, miten taloudelliset resurssit oli arvioitu, millä perusteella hankkeen vaatima aika oli mitoitettu ja millaiset tukitoimet oli arvioitu hankkeen onnistumisen kannalta tarpeellisiksi. Tiedot kerättiin kyselyillä ja haastatteluilla.

Hankkeen toteuttamiseksi aiottuja *hallinnollisia ja pedagogisia menettelytapoja* tarkasteltiin selvittämällä, miten hyvän henkilöstökoulutuksen ja aikuisopetuksen kriteerit oli huomioitu koulutushankkeen suunnittelussa. Tietoja kerättiin haastattelujen, kyselyjen ja dokumenttien avulla, osallistamalla esittelykoulutukseen sekä yhteistyökokouksiin.

Hankkeelle asetettuja *tulostavoitteita* arvioitiin selvittämällä, millaisia oppimistuloksia koulutukselta odotettiin ja millaisia toiminnallisia tuloksia tavoiteltiin. Tiedot kerättiin kyselyillä ja haastatteluilla.

Koulutus- ja kehittämishankkeen esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheen onnistuneisuutta arvioitiin kokonaisuutena vielä tarkastelemalla prosessin etenemistä keskustelujen, haastattelujen, virallisten dokumenttien ja tutkimuksen tekijän omien havaintojen ja päiväkirjamuistiinpanojen perusteella.

Johto (4), esimiehet (3) ja työterveyshuollon työntekijät (3) saivat etukäteen avokysymyksiä sisältävät lomakkeet, joilla selvitettiin hankkeen suunnitteluvaihetta koskevia asioita (liite 1). Kullakin ryhmällä oli hieman eri tavoin muotoiltuja kysymyksiä johtuen asemasta organisaatiossa ja roolista koulutusprojektissa. Kysymykset käsittelivät kuitenkin samoja teemoja. Haastatellen täydennettiin tietoja. Haastatteluihin osallistui yhteensä yhdeksän henkilöä. Haastattelu-aikaa käytettiin 40 minuutista 1.30 tuntiin. Työyhteisöiltä kerättiin tietoja pelkästään avokysymyksiä

sisältäneellä lomakkeella. Poliklinikalla oli 25 työntekijää, hammashuollossa 20 ja fysioterapiassa 5. Tarkoituksena oli, että työyhteisöt vastaisivat osastokokouksessaan kyselyyn. Erilaiset mielipiteet ja käsitykset sai kirjata samaan lomakkeeseen. Työyhteisöjen työn luonteen vuoksi ja tiukan aikataulun takia ei ollut mahdollista järjestää ryhmähaastatteluja. Haastattelut tehtiin 23.11- 14.12.1998 ja työyhteisöjen kyselyt 4.12-31.12.1998. Kouluttajan mielipiteitä ja arviointeja koottiin hänen kanssaan käydyistä keskusteluista.

Aineiston käsittely suunnitteluvaiheessa

Tutkimusongelmat täsmentyivät vasta aineistoon tutustumisen kautta. Tutkimuksen luonteesta johtui, että eri menetelmin kerättyä kvalitatiivista aineistoa kertyi runsaasti. Haastattelut perustuivat ajankäytöllisistä syistä ennakolta annettuihin avokysymyksiin. Kirjoitetut vastaukset ja haastattelujen antamat lisätiedot yhdistettiin ja kirjoitettiin puhtaaksi. Eri tilanteissa käydyt keskustelut tallennettiin päiväkirjaan mahdollisimman tarkasti. Epäselviksi jääneet asiat pyrittiin tarkistamaan joko keskustellen tai luetuttamalla muistiinpanot asianomaisilla.

Aineiston käsittely alkoi aineiston järjestämisellä. Haastattelujen, keskustelujen ja kyselyjen tuottama informaatio järjestettiin tutkimusongelmien mukaan aiheittain ryhmiin ja samaa asiaa koskevat vastaukset kirjoitettiin peräkkäin asiasisältöjen luokittelun helpottamiseksi. Virallisten dokumenttien sisältämät tiedot olivat sen verran niukkoja, että ne on esitetty jotakuinkin sellaisenaan.

Haastatteluista ja kyselyistä on esitetty havainnollisuuden vuoksi suoria lainauksia. Niiden tarkoituksena on myös lisätä tiedon luotettavuutta ja tulkintojen ymmärrettävyyttä. Raportointi on pitkälti kuvailevaa ja melko yksityiskohtaista. Jotta tulkintoja ja johtopäätöksiä saattoi tehdä, aineistoa oli tarkasteltava kokonaisuutena huomioiden myös tutkijan eri tilanteissa tekemät päiväkirjamuistiinpanot omista vaikutelmista ja kokemuksista.

Koska tietolähteinä toimineet henkilöt ja työyhteisöt ovat organisaatiossa helposti tunnistettavissa antamansa tiedon perusteella, jaettiin aineisto ennen varsinaista sisällön analyysiä kaikkien luettavaksi ja arvioitavaksi. Näin haluttiin antaa tilaisuus virheellisten tietojen ja mahdollisten väärinkäsitysten korjaamiseen.

Menettely toimi myös tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä. Aineiston tulkinta ja johtopäätökset ovat pelkästään tutkijan näkemyksiä.

7.3.2 Toteutusvaihe

Tutkimuksen tekijä osallistui kaikkiin fysioterapian ja poliklinikan koulutuspäiviin. Arviointitietojen kerääminen tapahtui havainnoimalla kouluttajan ja koulutettavien toimintaa ja keskustelemalla heidän kanssaan. Tiedot tallennettiin päiväkirjaan. Hammashuollon työyhteisön toivomuksesta tutkimuksen tekijä ei osallistunut heidän koulutukseensa lainkaan. Työyhteisön kokemuksista saatiin tietoa ainoastaan seurantakokouksissa.

Kouluttajan kanssa sovittiin, että *koulutusvaiheen arviointi* toteutettaisiin kaikille osallistujille jaettavalla kyselyllä. Kyselylomakkeen sisällöstä päätettiin yhdessä koulutuksen loppuvaiheessa. Kyselystä informoitiin osallistujia koulutuksen alussa. Lähes jokaista koulutuspäivää ja prosessin etenemistä arvioitiin kouluttajan kanssa keskustellen. Hammashuollon koulutuksesta ei keskusteltu sen paremmin kouluttajan kuin työntekijöidenkään kanssa, koska työyhteisö ei sitä halunnut. Tästä syystä kyselylomakkeen merkitys korostui arviointitiedon keruussa.

TYKY-työryhmässä arvioitiin 16.2.1999 koulutuksen käynnistymistä. Tutkija ehdotti, että *esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheen onnistumisesta* keskusteltaisiin vielä tutkimusaineiston pohjalta, koska esille nousseet epäkohdat näyttivät vaikeuttavan koulutuksen käynnistymistä. Väliraportti jaettiin etukäteen kaikille projektissa mukana oleville osapuolille tutustumista varten. Tutkimuksen tekijä toivoi koulutettavien työyhteisöjen edustajat mukaan palaveriin. Läsnä olivat johto, työterveyshuolto ja tutkimuksen tekijä. Kokoukseen ei järjestynyt riittävästi aikaa, joten työyhteisöjen edustusta ja kouluttajaa ei kutsuttu, vaikka niin oli ollut tarkoitus.

Projektin rahoittajatahon edellyttämä projektin seuranta- eli ohjausryhmä kokoontui 5.5.1999. Mukana olivat YTY-ryhmän lisäksi kouluttaja ja tutkimuksen tekijä, jotka yhdessä arvioivat projektin suunnittelun ja siihenastisen toteutuksen

onnistumista. Tutkimuksen tekijä *ehdotti koulutettavien edustusta mukaan*, mutta se ei toteutunut. Syynä oli, että kokous pidettiin TE-keskuksen ohjaus- ja seurantavelvoitteen ja raportin laadinnan vuoksi. Sen tehtävät ja tarkoitus rajoittuivat muodollisuuksien täyttämiseen.

Varsinainen TYKY-työryhmän seuranta- ja arviointikokous pidettiin 3.6.1999. Koska tutkimuksen tekijällä ei ollut mahdollisuutta osallistua siihen, projektia koskeva *arviointi ja kehittämissuositukset välitettiin* kokoukseen johtavan hoitajan kautta kirjallisena. Lisäksi tutkimuksen väliraportti jaettiin nähtäväksi ja kommentoitavaksi kaikille osapuolille. Kokouksessa oli läsnä myös työyhteisöjen edustus. Tutkimuksen tekijä ehdotti, että *projektista jaettaisiin tietoa ja kokemuksia koulutuksen ulkopuolisille työyhteisöille* kielteisten asenteiden ja käsitysten oikomiseksi ja kiinnostuksen herättämiseksi uutta koulutusprojektia kohtaan, pohdittaisiin *seurantaryhmän mielekästä kokoonpanoa* ja työyhteisöjen *kehittämisen tukemiseen ja seurantaan tarvittavia keinoja*. Nämä asiat huomioitiin syksyllä projektin loppuvaiheessa.

Viimeinen TYKY-työryhmän seurantakokous pidettiin 16.9.1999. Tutkimuksen tekijä esitti, että päätymässä olevan *projektin kokemuksia ja arviointitutkimuksen tuloksia hyödynnettäisiin* suunnitteilla olevassa uudessa projektissa. Kokouksessa pohdittiin, mitä asioita olisi syytä tehdä toisin jatkossa. Koko henkilöstölle päätettiin järjestää tammikuussa 2000 toimipaikkakoulutus, jossa jaetaan projektin antia ja kokemuksia.

Koulutuksen toteutusta koskeva kyselylomake jaettiin koulutuspäivien päätyttyä. Lomakkeen käyttökelpoisuus testattiin ennakkoon kuudella työntekijällä, kahdella kustakin työyhteisöstä. Tarkoituksena oli haastatella myös YTY- ja TYKY-työryhmien jäsenet, jotta arviointitietoa olisi ollut mahdollisimman monelta projektissa mukana olleelta. Nämä haastattelut jäivät kuitenkin tutkimuksen tekijän aikapulan vuoksi pois.

Aineiston keruu toteutusvaiheessa

Koulutus- ja kehittämisprojektin toteutusvaiheen tutkimusongelmat muotoutuivat samoin kuin suunnitteluvaiheessa EIPOL- mallin pohjalta. Koulutuksen

puitetekijöitä arvioitiin tarkastelemalla, millä tavoin työyhteisön koulutus- ja kehittämistarpeet selvitettiin koulutuksessa, millä tavoin tavoitteet määriteltiin ja millä tavoin työyhteisöjen toiminnalliset edellytykset huomioitiin koulutuksen aikana. Tiedot kerättiin kyselylomakkeella (liite 2) koulutettavilta (kysymykset 1-2,4-7), havainnoimalla kouluttajan toimintaa ja haastattelemalla työyhteisöjen esimiehet.

Hankkeen *resurssien* riittävyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta arvioitiin selvittämällä, kuinka onnistunut hankkeen taloudellinen resurssointi oli, mitoitettiin hankkeen vaatima aika tarkoituksenmukaisesti ja huomioitiin hankkeen onnistumisen kannalta riittävät tukitoimet. Tiedot kerättiin haastattelemalla projektin vastuuhenkilöä, kyselylomakkeella koulutettavilta (kysymykset 8-15) ja osallistamalla seurantakokouksiin.

Hankkeen *hallinnollisten ja pedagogisten* toimenpiteiden tarkoituksenmukaisuutta ja riittävyyttä arvioitiin selvittämällä, kuinka hyvin huomioitiin hyvän henkilöstökoulutuksen ja aikuisopetuksen kriteerit. Tiedot kerättiin osallistamalla seurantakokouksiin, keskustelemalla projektin vastuuhenkilön ja kouluttajan kanssa, havainnoimalla koulutettavien ja kouluttajan työskentelyä ja kyselylomakkeella koulutettavilta (kysymykset 3,16-19,20-31),.

Koulutukselle asetettujen *tavoitteiden* saavuttamista arvioitiin selvittämällä, millaisia oppimistuloksia ilmeni, millaisia muutoksia työyhteisöissä havaittiin ja mitä muita vaikutuksia koulutuksella oli. Tiedot kerättiin kyselylomakkeella (kysymykset 32-37) ja kouluttajan palautteen avulla.

Koulutusvaiheen arviointiin osallistui yhteensä 30 henkilöä tutkijan lisäksi. Kyselylomake jaettiin kaikille koulutuksessa mukana olleille, yhteensä 43 työntekijälle. Tähän ryhmään kuuluivat myös kolme tulosalueiden esimiestä: ylilääkäri, johtava hoitaja ja vastaava hammaslääkäri. Koulutuksesta jäi pois tai keskeytti yhteensä 7 työntekijää. Hammashuolto sai lomakkeet 16.9, fysioterapia ja poliklinikka 24.9.1999. Vastausaikaa oli viikko, mitä jatkettiin viikolla lomakkeiden huonon palautumisen vuoksi. Lomakkeita palautui 8.10. mennessä 26 (61 %). Näistä oli hammashuollon 12, poliklinikan 8 ja fysioterapian lomakkeita 6. Hammashuollosta jäi palautumatta 4 ja poliklinikalta 14 lomaketta. Fysioterapiasta palautuivat kaikki.

Kyselylomakkeen kysymykset 1-29 liittyivät koulutuksen puitetekijöihin, resursseihin ja menettelytapoihin. Kysymykset olivat yksinkertaisia likert-asteikollisia väittämiä, joihin vastattiin rengastamalla sopivin vaihtoehto. Kysymykset 30-31 olivat oppimisilmapiiriä ja kouluttajan toimintaa koskevia avoimia kysymyksiä. Kysymykset 32-39 olivat koulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen liittyviä avoimia kysymyksiä.

Projektin vastuuhenkilön ja esimiesten haastattelut tehtiin 29.-30.9.1999. Kouluttajalta saatiin projektia koskeva arviointi sähköpostitse 22.10.1999.

Aineiston käsittely toteutusvaiheessa

Kyselylomakkeet analysoitiin ensin työyhteisöittäin. Likert-asteikollisista väittämistä laskettiin vain suorat jakaumat, koska aineisto oli liian pieni muihin tilastollisiin analyyseihin. Työyhteisöjä verrattiin vastausten jakaumien perusteella. Muutamissa kysymyksissä näkyi ero pienimmän ja kahden suurimman työyhteisön välillä. Sen jälkeen analysoitiin avokysymykset työyhteisöittäin. Kaikki vastaukset kysymyksittäin kirjoitettiin allekkain ja verrattiin vastausten sisältöjä. Niistä pyrittiin tekemään luokitteluja sisällön merkitysten perusteella. Sisältöjä verrattiin työyhteisöjen kesken. Joidenkin kysymysten kohdalla työyhteisöjen vastaukset poikkesivat selvästi laadultaan toisistaan. Työyhteisöjen välisiä mahdollisia merkittäviä eroja pyrittiin arvioimaan vielä sekä väittämien että avokysymysten antaman informaation perusteella. Kyselyn tuottamaa tietoa arvioitiin lisäksi kouluttajan ja tutkijan kokemusten ja havaintojen valossa.

Jotta kaikkiin tutkimusongelmiin saatiin vastaukset, yhdistettiin projektin vastuuhenkilön ja työyhteisöjen esimiesten tuottama tieto sekä tutkijan päiväkirjamuistiinpanot kokouksista ja koulutuspäivien tapahtumista.

Toteutusvaiheen arviointia ei ajan puutteen vuoksi esitelty koulutukseen osallistujille eikä kouluttajalle ennen loppuraportin laatimista. Raportointi noudattaa samaa periaatetta kuin suunnitteluvaiheessa eli on melko yksityiskohtaista kuvausta.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Hyvän evaluaatiotutkimuksen kriteereinä pidetään *hyödyllisyyttä, käytännöllisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja tarkkuutta* (Borg & Gall 1989, 756-757). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli hyödyntää useiden avainhenkilöiden välityksellä saatua tietoa mahdollisimman nopeasti hankkeen edelleen kehittämiseksi ja havaittujen epäkohtien korjaamiseksi. Tähän pyrittiin keskustelujen, yhteisten kokousten, koulutuspäiviin osallistumisen ja kirjallisen raportoinnin avulla. Toisaalta tutkimusprosessi antoi kokemuksia ja tietoja, joita organisaatio voi hyödyntää tulevaisuudessa kehittämissä hankkeissa. Tutkimuksen avoimuus ja julkisuus sopivat hyvin yhteen koulutuksen teeman eli avoimen vuorovaikutuksen oppimisen kanssa.

Tutkimuksen teon *käytännöllisyyteen* pyrittiin suunnittelemalla tiedon keruu niin, että se häiritsi mahdollisimman vähän johdon, kouluttajan ja työyhteisöjen toimintaa eikä siihen kulunut kohtuuttomasti työntekijöiden aikaa. Tästä syystä käytettiin etukäteen jaettuun kyselyyn, joita vain täydennettiin haastatellen ja hyödynnettiin valmiita kirjallisia dokumentteja. Tutkimuksen vuoksi ei järjestetty ylimääräisiä palaverieja, vaan tutkija osallistui niihin neuvotteluihin, mitä projektin vuoksi oli aiottukin pitää. Tietoja kerättiin ja palautetta annettiin myös puhelimitse ja sähköpostin kautta. Koulutusvaiheen arviointiin käytetty lomake pyrittiin tekemään helposti vastattavaksi.

Oikeudenmukaisuus pyrittiin huomioimaan varmistamalla kaikkien projektin osapuolien suostumus tutkimuksen tekoon, antamalla tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, luonteesta, tutkimuksessa kerätystä aineistosta ja palautteesta. Kaikilla hankkeeseen osallistuvilla oli mahdollisuus tutustua tutkimusaineistoon väliraporttien kautta ja oikaista virheitä tai täydentää tietoja. Työyhteisöt saivat myös päättää tutkijan läsnäolosta koulutustilaisuuksissa.

Tutkimuksen *tarkkuuteen* pyrittiin kuvaamalla melko yksityiskohtaisesti tutkimusongelmat ja tutkimusmenetelmä, tutkimuksen eteneminen, tiedonkeruu ja analysointi, kohderyhmät, tutkittavat prosessit sekä saatu aineisto ja sen tulkinta. Tutkimusongelmien operationalisoinnissa pyrittiin huomioimaan teorian tieto ja aikaisempien tutkimusten tulokset onnistuneen kehittämissä hankkeen ehdoista

validiteetin varmistamiseksi. Tiedonhankinta useilla eri menetelmillä ja kattavalta joukolta samoin kuin tiedon julkisuus lisäsivät tiedon luotettavuutta.

8 TULOKSET

Tulosten tarkastelussa lähdetään liikkeelle esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheen arvioinnista. Niitä käsitellään luvussa 8.1. Edellä mainittuja vaiheita ei ollut syytä erottaa toisistaan, koska tutkimus päästiin aloittamaan suunnitteluvaiheen loppupuolella. Näin ollen hankkeen etenemistä ei voitu seurata alusta lähtien siihen osallistumalla, vaan jälkikäteen tapahtumiin perehtymällä. Varsinaisen koulutusvaiheen arviointia käsitellään luvussa 8.2.

8.1 Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheen arviointi

Hankkeen taustoja ja etenemistä koskeva tieto kerättiin pääosin jälkikäteen haastattelemalla johtajia (projektista vastaavaa ylihoitajaa, ylilääkärää, johtavaa hoitajaa, vastaavaa hammaslääkärää), koulutukseen osallistuvien työyhteisöjen esimiehiä, työterveyshuollon terveydenhoitajaa ja psykologia sekä kouluttajaa. Tiedot saatiin siten kymmeneltä henkilöltä.

8.1.1 Millä tavoin ja kuinka hyvin otettiin huomioon olennaiset puitetekijät koulutusta suunniteltaessa?

1. Miten koulutus- ja kehittämistarpeet arvioitiin?

Johdon, esimiesten ja työyhteisöjen näkemykset ja kokemukset siitä, millä tavoin koulutus- ja kehittämishankkeen tarpeet määriteltiin, poikkesivat toisistaan. Johto katsoi, että *koko henkilöstö* oli ollut ideoimassa aiheita työkykyä ylläpitäväksi toiminnaksi keväällä 1998, jolloin vuorovaikutus oli noussut selvästi eniten esille. Päätös koulutus- ja kehittämishankkeen käynnistämisestä perustui tähän. Kahdessa työyhteisössä koulutus- ja kehittämistarpeiden määrittely perustui pääasiassa *työyhteisöjen sisällä* tehtyihin erilaisiin selvityksiin. Yhdessä työyhteisössä sekä esimies että työyhteisö kokivat *etteivät he olleet osallistuneet* millään tavoin koulutustarpeiden arviointiin, vaan johto oli määritellyt sen heidän puolestaan. Haastatteluissa ilmeni, että osastonhoitajat sen paremmin kuin työyhteisötkään eivät osanneet yhdistää tyky-työryhmän vetämiä ”ideointitalkoita” alkavaan projektiin. Tähän lienee vaikuttanut se, että ideat kartoitettiin kevättalvella 1998 ja johto selvitti työyhteisöjen halukkuutta osallistua projektiin vasta elokuussa 1998. Samanaikaisesti tyky-toiminnasta puhuttiin eri yhteyksissä tarkoittaen muuta työterveyshuollon järjestämää toimintaa ja terveyskeskuksen toimintasuunnitelmaan laadittavaa työkykyä ylläpitävän toiminnan suunnitelmaa. Toisaalta henkilöstön keskuudesta noussut ajatus vuorovaikutustaitojen kehittamisestä jäi ilmeisesti unohduksiin, koska tyky-työryhmän kokoamat ehdotukset käsiteltiin vain tyky-työryhmän piirissä. Henkilöstö ei osallistunut tuottamiensa ehdotusten käsittelyyn ja koulutushankkeesta päättämiseen. Näin päätöstä ei koettu omaksi, vaan se jäi ”johtajien jutuksi”.

Johtajat pitivät tarpeellisena avoimen vuorovaikutuksen kehittämistä työyhteisöissä nimenomaan työyhteisön toimintakyvyn kannalta. He mainitsivat perusteluina ryhmä- tai tiimityön lisäämisen tarpeen, työn vaatimustason kohoamisen ja työyhteisöjen tarpeen kyetä ratkomaan tehokkaasti eteentulevia ongelmia itsenäisesti. Nämä kaikki edellyttivät avointa vuorovaikutusta. Johtajat kokivat, että

vuorovaikutuksen puutteet näkyivät erilaisina kielteisinä ilmiöinä työyhteisöissä; väsymyksenä, yhteistyöongelmina, klikkeinä, poissaoloina tai estyneenä tunnelmana.

Toinen näkemys koulutustarpeesta liittyi työkuormituksen määrälliseen ja laadulliseen kasvuun ja henkilöstön korkeaan keski-ikään. Kolme neljästä johtajasta toi esille kyseisen ongelman, jonka hoitamiseen pelkkä fyysisen jaksamisen tukeminen ei tuntunut riittävän. He uskoivat avoimen vuorovaikutuksen osaltaan tukevan henkilöstön jaksamista.

Toisaalta pelkkä fyysisen jaksamisen tukeminen ei näyttäisi riittävän henkilöstön jaksamiseen. Keskustelukulttuuri ei ole aina avoin.

Huoli työntekijöiden jaksamisesta, keski-ikä 47 v, työpaine vain kovenee. Tuntuu, että työyhteisöissä, joissa avoin vuorovaikutus, myös poissaolot vähäisempiä.

Työntekijöiden keski-ikä kasvu, fyysisen ja psyykkisen kuormituksen kasvu, työn vaatimusten kasvaessa vuorovaikutuksen heikkous esiin...”.

Hammashuollon työyhteisössä esimies vaihtui keväällä 1998 ylihammaslääkärin jäädessä eläkkeelle. Vastaavan hammaslääkärin tehtäviin siirtynyt hammaslääkäri piti tarpeellisenä uuden avoimemman johtamis- ja toimintakulttuurin luomista työyhteisöön. Työyhteisö oli ollut muusta terveystieteisestä melko eristäytynyt yksikkö.

Johdolla oli varsin yhdensuuntaiset ja selkeät näkemykset koulutus- ja kehittämistarpeista ja niiden perusteluista. Tämä selittynee sillä, että johtajat olivat yhteisissä työryhmissä keskustelleet ja pohtineet työyhteisöjen toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä. Koska koulutus- ja kehittämishankkeen esisuunnitteluvaiheessa ei järjestetty yhtään johdon, kouluttajan ja työyhteisöjen yhteistä suunnittelupalaveria, johdon näkemykset eivät välittyneet eteenpäin. Niistä ei syntynyt yhteiseksi koettua lähtökohtaa hankkeelle. Arvioitaessa projektin suunnitteluvaiheen onnistumista johto oli yllätynyt siitä, että heidän näkemyksensä

hankkeen taustoista ei ollutkaan yleisesti selvillä, vaikka he kokivat kertoneensa niistä.

Poliklinikan osastonhoitaja ei ollut osallistunut millään tavoin koulutus- ja kehittämistarpeiden arviointiin, vaan katsoi, että tarve oli määritelty johdon taholta. Osastonhoitaja oli pitkään sairauslomalla, joten hänellä ei ollut sen vuoksi mahdollisuutta vaikuttaa asiaan. Osastonhoitajan tehtäviä sairausloman aikana hoitanut sairaanhoitaja koki myös, että koulutustarve oli päätetty jo siinä vaiheessa kun työyhteisö sai kuulla koulutushankkeesta. Työyhteisön halukkuutta osallistua koulutukseen ei ollut varsinaisesti kysytty, vaan se oli jo valittu, kun asia tuli tiedoksi. Molemmat pitivät tulevaa koulutusta kuitenkin tarpeellisena.

Hammashuollon osalta työyhteisössä oli tehty kaksi vuotta aiemmin työolosuhdeselvitys ja työpaikkakysely, joiden perusteella oli todettu tarve työyhteisökoulutukseen. Keväällä 1998 oli kaikilta kysytty koulutustarvetta ja halukkuutta kehityskeskustelujen yhteydessä. Vastaavalla hammashoitajalla oli sellainen käsitys, että suurin osa oli halunnut koulutusta. Kaikki eivät olleet halukkaita osallistumaan.

Fysioterapian työyhteisön koulutus- ja kehittämistarpeiden kartoitus oli tapahtunut työterveyshuollon kanssa keväällä 1998 kahdessa yhteistyöpalaverissa. Kaikki työntekijät olivat osallistuneet tarpeiden määrittelemiseen. Yhdeksi kehittämisalueeksi nousi vuorovaikutustaitojen parantaminen. Tavoitekeskusteluissa sama aihe tuli esille vielä elokuussa 1998. Osastonhoitaja esitti tulosalueen esimiehelle, että koulutus järjestettäisiin työyhteisölle. Myöhemmin työyhteisö liitettiin mukaan koulutushankkeeseen. Kaikki eivät olleet kuitenkaan halukkaita osallistumaan.

Työyhteisöille osoitetussa kyselyssä haluttiin selvittää työyhteisössä vallinnutta käsitystä siitä, miten ne olivat tulleet mukaan koulutushankkeeseen, millä tavoin ne olivat voineet vaikuttaa koulutus- ja kehittämistarpeiden määrittelemiseen, oliko koulutus niiden mielestä hyödyllinen ja millaisia tunnelmia ja ajatuksia hanke oli herättänyt.

Kyselyyn oli tarkoitus käyttää osastotuntiaaikaa, niin että mahdollisimman moni olisi paikalla ja mielipiteitä tulisi kattavasti koko työyhteisöstä. Poliklinikan osastonhoitajan sairausloman vuoksi osastotuntia ei poliklinikalla pidetty, joten

kyselylomake jäi yhteiseen kahvitilaan vapaasti jokaisen vastattavaksi saatekirjeen ohjeiden mukaan. **Poliklinikan** toiminnan luonteen vuoksi yhteistä palaveriaikaa oli vaikea järjestää yhtäkkiä, joten **työyhteisön** osalta tieto jäi ilmeisesti yhden työntekijän tuottamaksi. Lomakkeessa oli kommentoitu koulutusprojektiin osallistuminen ”määrättyä”, koulutustarpeen määrittelystä oli maininta ”ei tietoa” ja hyödyllisyyttä oli arvioitu kysymyksellä ”avoimuuden?”. Koulutuksen herättämiä tunteita ja ajatuksia ei ollut kuvattu lainkaan.

Hammashuollon työyhteisön käsitys koulutushankkeeseen lähtemisestä vastasi jo aiemmin esitettyä ylihammaslääkärin ja vastaavan hammashoitajan tuottamaa tietoa. Samoin koulutustarpeiden määrittely ja vaikutusmahdollisuudet, jotka perustuivat työpaikkaselvityksiin, tavoitekeskusteluihin sekä yhteisiin keskusteluihin. Koulutuksen hyödyllisyyttä työyhteisön kannalta kuvattiin seuraavasti positiivisten odotusten muodossa:

Toivomme näin olevan. Toivomme yhteistyön sujuvuuden, avoimuuden ja erilaisuuden hyödyntämisen lisääntyvän.

Koulutushankkeen herättämiä ajatuksia ja tunnelmia kuvattiin seuraavalla tavalla:

Uteliaisuutta, vastustusta, ristiriitaisia tunteita, innostusta ja rohkeutta.

Fysioterapian työyhteisön kokemus koulutushankkeeseen lähtemisestä sisälsi erilaisia ja jopa vastakkaisia näkemyksiä kuten:

Pääsimme mukaan poliklinikan ja hammashoitolan projektiin.

Pakolla.

Pyydettiin työnohjausta ja saatiin tämä.

Työyhteisön kokemus koulutustarpeen määrittelemisestä ja siihen vaikuttamisesta oli, että koulutustarve oli tullut esiin työterveyshuollon vetämissä palavereissa, jossa oli myös tavoitteita määritelty. Työyhteisö oli toivonut ulkopuolista asiantuntijaa koulutuksen vetäjäksi. Lopullinen päätös hankkeeseen osallistumisesta oli tehty

”johtoporttaassa”. Koulutuksen mahdollista hyödyllisyyttä työyhteisössä oli arvioitu seuraavasti:

Jos kaikki ovat rehellisiä niin apua saamme varmasti.

Koulutuksen herättämät ajatukset ja tunnelmat kuvastivat jonkinasteista väsymystä koulutusta odotellessa ja toisaalta toivetta koulutuksen tuomasta avusta :

Meillä on ollut tämän asian tiimoilta niin paljon palaverieita ja kaavakkeiden täyttämistä, ettei enää voimat riitä pohtimaan syvemmin tätä koulutushanketta. Myllättäisiin nyt loppuun asti niin ettei selvittämättömiä asioita jäisi omalle vastuulle.

2. Millaiset tavoitteet kehittämishankkeelle asetettiin?

Kuten aiemmin mainittu Kantasen (1997) tutkimus osoitti, henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden kannalta on oleellista, että koulutushankkeet liittyvät organisaation toimintaan ja tavoitteisiin. Tästä syystä koulutushankkeen tavoitteiden asettelua selvitettiin johdon näkökulmasta.

Johto piti koulutus- ja kehittämishanketta erittäin tärkeänä koko organisaation kannalta. Työyhteisöjen esimiehet sen paremmin kuin työntekijätkään eivät tieneet johdon asettamista yksilöidymmistä tavoitteista. Koulutuksen tavoitteita ei koettu yhteisiksi, koska niitä ei ollut yhdessä laadittu. Yleisesti tiedettiin, että kyse oli työyhteisökoulutuksesta, jolla pyrittiin tukemaan työkykyä ja jaksamista. Johto piti työkykyä työyhteisöllisenä kysymyksenä eikä niinkään yksilön ominaisuutena, mikä oli ilmeisesti työntekijöille vielä suhteellisen uusi näkemys. Koulutuksen alkuvaiheessa havaittiin, kuinka tärkeää työntekijöiden olisi ollut tietää johdon näkemykset ja päästä keskustelemaan niistä ennen koulutus- ja kehittämishankkeen käynnistymistä. Mikäli työntekijät eivät tiedä johdon perusteluja ja niiden taustalla vaikuttavia arvoja, oletuksia ja tulkintoja, syntyy helposti koulutuksen käynnistymistä ja etenemistä haittaavia reaktioita, epäluuloja ja negatiivisia tunteita. Ne heikentävät sitoutumista ja motivaatiota, kuten Länsisalmen

ja Kivimäen (1998) ja Jaffen ja Scottin (1998) tutkimukset organisaatiokulttuurin merkityksestä kehittämishankkeiden etenemiselle osoittivat.

Kaikki johtajat olivat huolissaan henkilöstönsä jaksamisesta ja työyhteisöjen toimivuudesta. Väsymys nähtiin oireena, jonka poistamiseksi pyrittiin vaikuttamaan useisiin työyhteisöjen ja organisaation toiminnan osatekijöihin. Koulutuksen odotettiin auttavan selkiinnyttämään *perustehtävää*, joka ohjaa työyhteisöjen toimintaa. Yhteisenä nimittäjänä monille johtajien esittämille päämäärille voi pitää työyhteisöjen *sisäisen kommunikaatioympäristön* paranemista. Tällaisia päämääriä olivat johtamiskulttuurin kehittäminen, yhteisöllisyyden paraneminen, kyky ratkaista ristiriitatilanteita ja tehdä päätöksiä, tiedonkulun paraneminen, työmotivaation kasvaminen ja sitoutumisasteen lujittuminen. Kolmantena osa-alueena tuli esille *työn sisältöön ja organisointiin* liittyvät kehittämispäämäärät. Tähän sisältyväksi katsottiin tiimi- ja ryhmätyöskentelyn kehittyminen ja yhteisvastuu työyhteisön toiminnasta, ajankäytön priorisointi ja työyhteisöjen itsenäistyminen asioittensa hoitamisessa. Yksi johtajista nimesi koulutuksen päämääräksi *terveen työyhteisön* kehittymisen. Edellä kuvatunkaltaista jaottelua työyhteisön toimintakykyyn vaikuttavista osatekijöistä on esittänyt mm. Leskinen (1990,16) Samansuuntaisia toimintakykyyn vaikuttavia tekijöitä ovat esittäneet myös Nakari (1996) ja Lindström (1994).

Johtajien mielestä koulutus- ja kehittämishankkeen tavoitteilla oli selvä yhteys organisaation toimintasuunnitelmaan. Tyky-toiminta oli yhtenä toiminnan painopistealueena ja osana työterveyshuollon toimintaa. Tärkeyttä perusteltiin aikomuksella laajentaa koulutushanke muihin työyhteisöihin, mikäli koulutuksen tulokset olisivat positiivisia. Toisena näkökulmana oli tulevaisuuden työvoiman rekrytointi. Terveyskeskuksen henkilöstöstä siirtyy tulevina vuosina runsaasti työvoimaa eläkkeelle. Työkyky-asiaan oli välttämätöntä kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

Johdon hankkeeseen kohdistamat odotukset olivat varsin suuret. Työyhteisöjen odotettiin kehittyvän motivoituneiksi ja itseohjautuviksi työryhmiksi, jotka pystyvät ratkomaan toimintaansa liittyvät ongelmat, arvioimaan ja kehittämään yhteisvastuullisesti omaa yksikköään. Tavoitetta voidaan pitää hyvin merkittävänä koko organisaation toimintaan kohdistuvana muutoksena pitkällä aikavälillä.

Organisaation muutos ja kehittyminen perustuisivat työyhteisöjen ja yksilöiden jatkuvaan oppimiseen ja oman toiminnan arviointiin, mitä pidetään oppivan organisaation perusajatuksena (Gephart, Marsick, Van Buren & Spiro 1996, 38). Johdon tarkoituksena oli osoittaa tukensa henkilöstölle ja edistää työkykyä ja hyvinvointia järjestämällä työyhteisöjen toimintaa kehittävää koulutusta. Tämä näkemys ei saavuttanut ainakaan kaikkia työntekijöitä yhteisten keskustelujen puuttumisen vuoksi. Yhdessä työyhteisössä nousi voimakkaasti esille ajatus ”ollaanko me niin huonoja, kun jouduttiin mukaan?”. Asian käsittely yhteisissä suunnittelupalavereissa olisi ollut tärkeää koulutukseen motivoitumisen ja sitoutumisen kannalta, mikä todettiin koulutuksen alkuvaiheessa.

3. Miten otettiin huomioon työyhteisöjen toiminnalliset edellytykset?

Kun erilaisia resursseja investoidaan mittavaan kehittämishankkeeseen, olisi arvioitava etukäteen onnistumisen edellytykset, mahdolliset esteet ja ongelmat. Johdon tulisi ottaa koulutettavat mukaan suunnitteluun jo heti alkuvaiheessa, jotta heille syntyisi tunne vaikuttamisen mahdollisuudesta ja oman tilanteen hallinnasta, kuten Rosset (1997) ja Tracey ym. (1995) ovat todenneet. He pitävät hyvin tärkeänä myös työympäristön muokkaamista niin, että se tukee oppimista ja kehittämistä.

Kahdessa työyhteisössä oli vireillä merkittäviä uudistuksia ja muutoksia, jotka toteutuisivat varsinaisen koulutusjakson aikana. Osastonhoitajat olivat työyhteisönsä kanssa miettineet, kuinka organisoida ja koordinoida säännölliset työkokoukset, kehittämis- ja koulutuspäivät, tulevat projektipäivät, muutokset sekä normaali arkinen työ käytettävissä olevilla resursseilla. Johto oli näistä päällekkäisyyksistä tietoinen hankkeen suunnitteluvaiheessa ja pyrki huomioimaan työyhteisöjen toiminnan organisointiin liittyvät kysymykset tulevan koulutusjakson aikana. Sen sijaan työntekijöiden ”henkiseen valmentamiseen” ei kiinnitetty riittävästi huomiota. Hanketta koskevat kielteiset asenteet ja tunteet, tiedon puute ja väärinkäsitykset jäivät liian vähälle käsittelylle suunnitteluvaiheessa, koska yhteistyöpalavereja ei ollut. Työyhteisöissä moni odotti koulutusjakson alkua ristiriitaisin ja levottomin mielin. Carlsonin ja Loganin (1995) mukaan johdon tulisi kiinnittää huomiota juuri emotionaalisiin seikkoihin kehittämistyössä, jotta

työntekijät säilyttävät autonomiansa ja kokevat mielipiteitään arvostettavan, mikä lisää motivoitumista ja sitoutumista.

Monien samanaikaisten ja resursseja sitovien projektien ja kehittämistehtävien työstäminen on nykyaikana tavallista terveydenhuollossa. Se varmasti osaltaan selittää henkilöstön uupumista ja ilmapiirin kiristymistä työpaikoilla. Vaikeutena näyttää olevan, miten rajata ja priorisoida toimintaa samalla kun kehitetään ja opetellaan uutta. Koko työyhteisöä koskeva koulutus edellyttää monien käytännön asioiden huomioimista ja järjestelyjä, jotta henkilöstö voi irrottautua työstään ja osallistua täysipainoisesti koulutukseen. Organisaatiossa toiminnan keskeytyminen tai supistuminen merkitsee usein myös asiakkaiden palvelujen saannin häiriytymistä.

Poliklinikan henkilöstöön kuului 9 lääkäriä, 6 sairaanhoitajaa, 7 terveyskeskusavustajaa ja 2,5 laitosapulaista. Vastaanottoa oli kolmessa eri pisteessä. Pääterveysasemalla oli tulossa vuoden 1999 alusta muutoksia koko työyhteisön työjärjestelyihin. Ne johtuivat osittain endoskooppien pesulaitteen hankinnasta. Aiemmin laitosapulainen oli hoitanut välineiden pesun ja huollon. Nyt laitosapulaisen työpanos jäisi pois, mutta pesulaite ei kuitenkaan täysin voinut korvata hänen tehtäviään, joten tehtävät oli organisoitava uudelleen. Lisäksi oltiin hankkimassa videoskooppia täyhystystoimenpiteitä helpottamaan. Laitetta tulisi käyttämään kaksi lääkäriä työparinaan sairaanhoitaja. Laitteen käyttö edellytti kouluttautumista. Terveyskeskuksessa oli aloitettu lokakuussa 1998 dialyysihoito, josta vastasi yksi lääkäri ja vuodeosaston kaksi sairaanhoitajaa. Jatkossa oli tarkoitus kouluttaa myös poliklinikalta kaksi sairaanhoitajaa tähän tehtävään. Poliklinikan kaikki vastaanottoavustajat olivat aloittaneet syksyllä 1998 vuoden kestävästä täydennyskoulutuksesta Aikuiskoulutuskeskuksessa. Koulutus tapahtui työpäivän jälkeen iltaisin. Avustajat saivat koulutukseen käytetystä ajasta hyvitystä yhden työpäivän kuukaudessa. Koulutuspäiviä oli viikottain 1-3. Täydennyskoulutukseen osallistuminen vaikutti myös työjärjestelyihin eikä koulutuspäiviä pystytty suunnittelemaan kovin pitkälle eteenpäin. Kevään 1999 aikana osastonhoitajan vastuulla oli muutama työyhteisön kehittämissillatpäivä, jolloin keskityttäisiin laatutyöskentelyyn. Yksi lääkäreistä oli perhelääkärikoulutuksessa.

Koulutuspäivinä poliklinikan toiminta oli ajateltu supistaa vain päivystystoimintaan, jonka hoitaisivat sijaisena toimiva lääkäri, vastaanottoavustaja ja sairaanhoitaja. Koulutuspäiville ei varattaisi aikoja vastaanotoille, neuvolaan eikä toimenpiteisiin. Lääkärit kiertäisivät aamulla vuodeosastot klo 8-9 ennen koulutuksen alkua.

Hammashuollon kolmessa toimipisteessä työskenteli yhteensä 7 hammaslääkärinä, 3 hammashuoltajaa, 8,5 hammashoitajaa ja 1 laitosapulainen. Hammashuollon henkilöstö oli ollut atk-koulutuksessa syksyllä 1998, koska vuoden 1999 alusta tulotaisiin siirtymään atk-ohjelmien käyttöön kaikissa kolmessa työpisteessä. Koulutuksen lisäksi jokainen joutui käyttämään myös omaa aikaa ohjelmien harjoitteluun. Kaikkien työntekijöiden työ tuli muuttumaan atk:n myötä. Tämä merkitsi käytännössä sitä, että ajanvaraus, asiakastiedot ja laskutus siirtyivät atk:lle. Hammaslääkärit ja -hoitajat tallentaisivat asiakaskäynnit itse vastaanotolla. Hammashuollon laatuprojekti oli käynnistynyt syksyllä 1998 ja sitä oli tarkoitus jatkaa keväällä 1999, mitä varten oli perustettu työryhmä. Laatu-koulutusta oli saanut vain yksi hammaslääkäri, joten vähäinen tietämys verotti kiinnostusta.

Hammashuollon vastaanotto-toiminta oli suunniteltu harvennetulla aikataululla tammikuussa 1999, jotta atk:n sisäänajon vaatima lisäaika tulisi huomioitua. Työyhteisöllä oli koulutuksen suunnitteluvaiheessa tiedossa vain ensimmäinen koulutuspäivä, joten ajanvarausta ei ollut voitu suunnitella pidemmälle koulutuspäivät huomioiden. Asiakkaille oli aikoja annettu jo kaksi kuukautta eteenpäin. Koulutuspäivinä hammashuollon vastaanotot olisivat kiinni.

Työyhteisön normaalit palaverit oli sovittu jo kesään 1999 asti. Kuuden viikon tyøjaksossa oli aina yksi palaveri. Lisäksi keväälle oli sovittu kaksi puolenpäivän mittaista koko työyhteisön palaveria ja kaksi hammaslääkäreiden työkokousta. Huolena oli kuinka koulutuspäivät, palaverit, kehittämispäivät ja asiakasvastaanotot saadaan ajoissa organisoitua ja koordinoitua.

Fysioterapian henkilökuntaan kuului osastonhoitaja, 2 fysioterapeuttia, kuntahoitaja ja terveystakeskusavustaja. Fysioterapian työyhteisöllä oli myös laatuprojekti menossa. Sen lisäksi työntekijöillä oli opeteltavana uusia tehtäväalueita, kuten alaraajaturvotushoito-ohjelmaan sisältyvät tutkimukset ja hoitomuodot sekä yhteistyö kaupungin kanssa uuden kuntotestausohjelman käytöstä.

Fysioterapian työyhteisölle oli luvattu koulutuspäiviksi sijainen huolehtimaan vuodeosastopotilaiden terapiasta. Sijaisen saaminen oli kuitenkin epävarmaa. Muu toiminta keskeytyisi. Sillä olisi vaikutusta paitsi asiakkaiden palvelujen saantiin myös muiden työyksiköiden toimintaan kuten työterveyshuoltoon, kotisairaanhoidon ja kotipalveluun sekä vuodeosastoihin asioiden hoitamisen viivästyminenä.

Johtopäätökset

Oppivan organisaation yksi keskeisimpiä strategisia piirteitä on Pedlerin, Burgoynen ja Boydellin (1991) mukaan yhteistoiminta; kaikilla työntekijöillä tulee olla mahdollisuus osallistua, keskustella ja vaikuttaa, kun käsitellään yrityksen kannalta merkittäviä päätöksiä (ks. Wallace 1997, 141). Myös Robinsonit (1990), Kappelman ja Richards (1995) ovat korostaneet yhteistyön merkitystä kehittämishankkeiden suunnittelussa menestystekijänä; ongelmat ja kehittämistarpeet tulisi selvittää ja analysoida johdon, kouluttajan ja työntekijöiden yhteistyönä. Samoin johtopäätökset ja tavoitteiden asettelu tulisi olla yhteistyön tulosta. Näin varmistettaisiin kaikkien sitoutuminen, motivoituminen ja hankkeen onnistuminen. Edellä mainittua vahvistavat myös Monnin ja Kurikan (1994), Kivimäen ym. (1998, 166) ja Kivisen (1999, 19) tulokset yhteistyön merkityksestä työyhteisöjen ja organisaatioiden kehittämishankkeissa.

Koulutus- ja kehittämishankkeen esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheessa yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus, työntekijöiden osallistuminen ja vaikuttamismahdollisuudet eivät toteutuneet parhaalla mahdollisella tavalla. Johdon ja työntekijöiden välillä ei käyty riittävästi keskustelua hankkeen taustoista, merkityksestä sekä siihen kohdistuvista odotuksista. Toisaalta työyhteisöjen koulutuksen aikaisia resursseja ja toimintaolosuhteita ei tarkasteltu yhdessä hanketta suunniteltaessa, joskin johdolla oli niistä melko paljon tietoa. Koulutuksen herättämiä kysymyksiä, reaktioita ja tunteita ei myöskään käsitelty yhteisesti riittävästi ennen koulutusjakson alkua, mikä Carlsonin ja Loganin (1995) tutkimuksen mukaan

on tärkeä intervention onnistumisen kannalta. Kouluttajan ja koulutettavien yhteistyö ja kontaktit jäivät myös liian vähäisiksi suunnitteluvaiheessa. Kaikki edellä mainitut seikat vaikuttivat koulutusprosessin käynnistymiseen negatiivisesti; motivoituminen ja sitoutuminen koulutukseen oli osalla heikkoa, mikä ilmeni passiivisuutena ja ennakkotehtävien laiminlyömisinä sekä negatiivisina tunteina.

8.1.2 Miten ja millaisiksi arvioitiin hankkeen vaatimat ja käytettävissä olevat resurssit?

1. Miten taloudelliset resurssit arvioitiin?

Koulutus- ja kehittämishankkeen talousarvio esitettiin projektisuunnitelmassa. Kustannuksina oli huomioitu koulutuksesta välittömästi aiheutuvat kulut, kuten kouluttajan palkkiot ja koulutustilojen vuokra, osallistujien ateriakulut ja sijaisten palkat. Nämä ovatkin organisaation talousarvion kannalta keskeisimmät menot, joihin joudutaan sijoittamaan selvää rahaa. Henkilöstökuluihin laskettiin koulutukseen osallistuvien 50 työntekijän palkkausmenot koulutuspäivien osalta. Palkkakulut huomioitiin lähinnä siitä syystä, että hankkeelle haettiin ESR-rahoitusta, joka kattaisi puolet palkkamenoista.

Henkilöstökuluja nähtiin syntyvän jonkin verran sijaisjärjestelyistä lähinnä hoitohenkilöstön osalta. Organisaatiolle välillisesti aiheutuvia taloudellisia menetyksiä olivat hammashuollon asiakasmaksut koulutuspäiviltä. Lääkärit tulisivat menettämään koulutuspäiviltä toimenpidepalkkiot.

Koulutuksen kustannukset oli varauduttu maksamaan kuntayhtymän budjetista koulutusmäärärahoista ja palkkamenoista. Käytännössä tämä merkisi lähinnä kouluttajan työpanoksesta aiheutuvia kustannuksia. Päätös ESR-rahoituksesta oli tulossa aikaisintaan tammikuussa 1999. Mikäli rahoitusta ei tulisi, koulutuskustannuksista puolet haettaisiin Kansaneläkelaitokselta, koska kyseessä oli työnantajan järjestämä työterveyshuollon työ- ja toiminta.

Kun arvioidaan koulutus- ja kehittämishankkeen todellisia kustannuksia, edellä mainitut menot kattavat vain osan niistä. Hankkeen suunnittelussa ei ollut arvioitu kuluja, mitä syntyy suunnitteluun ja toteutukseen liittyvästä hallinnollisesta työstä. Kokouksiin ja neuvotteluihin tarvittava aika, yhteistyökumppaneiden ajankäyttö, toimistotyöt, atk- ja puhelinkulut, monistuskulut jne. voitaisiin laskea rahassa, jolloin hankkeen todelliset kustannukset vasta selviäisivät. Mikäli haluttaisiin vertailla eri koulutus- ja kehittämishankkeiden kustannuksia ja hyötyjä, tarkempi rahan, ajan, käytettyjen materiaalien ja henkilöstöresurssien käyttö olisi kirjattava ja laskettava. Lisäksi olisi määriteltävä koulutuksen tuottama hyöty. Tällaisia laskelmia ei ole juurikaan Kantasen (1997, 91-92) mukaan tehty.

2. Millä perusteella hankkeen vaatima aika mitoitettiin?

Koulutusprojektin esisuunnitteluvaiheessa päädyttiin kouluttajan asiantuntemuksen ja kokemuksen perusteella viiteen koulutuspäivään, mitä hän piti miniminä työyhteisöjen kehittämishankkeissa. Kouluttajan mukaan oli mahdotonta tietää etukäteen päivien riittävyys, koska se riippui koulutettavien tarpeista ja esille tulevien asioiden luonteesta. Asioiden prosessoinnin nopeutta ei voinut ennakoida. Tästä syystä päädyttiin siihen, että lisäajan tarve arvioitaisiin projektin loppupuolella. Työyhteisöjen kokema jatkokoulustarve olisi keskeinen kriteeri. Suomessa toteutettujen työyhteisöjen kehittämishankkeiden ja tyky-projektien kesto on puolesta vuodesta kolmeen vuoteen eri tutkimusraporttien mukaan.

Varsinainen koulutusjakso suunniteltiin alkavaksi tammikuussa 1999, mutta kolmannen työyhteisön mukaan tulo muutti aikataulua niin, että sen ensimmäinen koulutuspäivä oli jo joulukuussa 1998. Ajoitus liittyi koulutuksen rahoitussuunnitelmaan. Koulutus oli tarkoitus toteuttaa yhdeksän kuukauden mittaisena prosessina. Koulutuspäivät suunniteltiin jaksotettavaksi niin, että ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen olisi n. kuukauden tauko ja sen jälkeen kaksi peräkkäistä koulutuspäivää. Sen jälkeen olisi jälleen 1-2 kuukauden tauko, jonka jälkeen olisi neljäs koulutuspäivä. Viimeinen koulutuspäivä oli tarkoitus ajoittaa muutaman kuukauden päähän syksyyn 1999, jotta opitun soveltamiseen jäisi aikaa ja arviointi olisi helpompaa.

Esisuunnitteluvaiheessa ei hankkeen vaatimaa ajankäyttöä suunniteltu muutoin kuin koulutuspäivien osalta. Johdon, kouluttajan ja koulutettavien yhteistyö- ja arviointipalavereja ei ollut suunniteltu lainkaan lukuunottamatta kouluttajan pitämiä esittelytilaisuuksia. Kun esisuunnitteluvaiheen lopulla todettiin, että yhteinen palaveri olisi tarpeellinen monien epäselvyyksien poistamiseksi ja koulutukseen orientoitumiseksi, hankkeen eri osapuolien oli vaikea löytää riittävästi yhteistä aikaa työkiireiltään, koska siihen ei ollut ennakkoon varauduttu. Esisuunnittelu- ja suunnitteluvaiheen ainoaan yhteistyökokoukseen varattu tunnin aika ei riittänyt kaikkien esille tulleiden ja eri osapuolia kiinnostavien asioiden käsittelyyn. Kouluttaja koki myös yhteisen ajan puuttumisen suunnitteluvaiheen heikkoutena. Kontaktit koulutettaviin jäivät yhteen kertaan ennen koulutusjakson alkua. Suunnittelu eteni hyvin nopeasti eikä yhteistä aikaa pystytty järjestämään.

3. Millaiset tukitoimet arvioitiin hankkeen onnistumisen kannalta tarpeellisiksi?

Koulutuksista saatu hyöty on arvioitu jääneen usein varsin vähäiseksi. Syinä tähän on pidetty mm. arvioinnin ja seurannan puuttumista, mutta myös sitä että koulutuksiin on valmistauduttu huonosti. Johdon ja esimiesten tuki on nähty ensiarvoisen tärkeäksi, jotta opittua sovelletaan työssä. Myös muiden yhteistyötahojen ja työtovereiden tuki on välttämätön. (Tracey ym. 1995, Gephart ym. 1996, Kivimäki ym. 1998)

Hankkeen suunnitteluvaiheen yhtenä puutteena voi pitää sitä, että koulutus- ja kehittämishankkeen onnistumisen ja tuloksellisuuden edellytyksiä ei ollut mietitty yhteisesti. Kyselyjen ja haastattelujen perusteella kukin taho oli pohtinut niitä jossain määrin itsekseen. Yhteiset keskustelut olisivat selkiinnyttäneet johdon, kouluttajan ja koulutettavien toisiinsa kohdistamia odotuksia, keskinäistä vastuunjakoja ja mahdollisen tuen tarvetta. Näiden seikkojen käsittely olisi parantanut todennäköisesti työntekijöiden motivoitumista ja sitoutumista hankkeeseen, kuten Tracey ym. (1995) ovat havainneet. Toisaalta hankkeen suunnitteluvaiheessa jäi hyödyntämättä työterveyshuollon asiantuntemus ja työyhteisöissä jo aiemmin tehty kehittämistyö. Ensimmäisen yhteisen arviointikokouksen jälkeen työterveyshuollon rooli päätettiin huomioida viimeistään koulutusjakson lopulla.

Positiivista oli, että johdon ja kaikkien työntekijöiden osallistumista koulutusprosessiin pidettiin välttämättömänä tuloksellisuuden kannalta. Tätä puoltavat myös monet tutkimukset mm. Murto (1996a), Kivinen (1999, 21) ja käytännön kokemus (Rosset 1997). Johdon, esimiesten ja työyhteisöjen yhteistyö ei voi kehittyä, elleivät näkemykset ja pyrkimykset ole yhdensuuntaiset. Toisaalta yhteinen kouluttautuminen lisää keskinäistä luottamusta ja antaa esimiehille työkaluja tukea työntekijöitä.

Kaikki **johtajat** pitivät esimiesten asemaa keskeisenä koulutuksen onnistumisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa, mutta vastuu oli heidän mukaan myös jokaisella koulutukseen osallistuvalla työntekijällä. Vastuun tarkempi konkretisointi jäi puuttumaan.

Vastuussa ovat kaikki työyhteisön jäsenet, esimiehet keskeisessä asemassa.

Jokainen koulutukseen osallistuja omalta osaltaan. Työyksikön esimies pitämällä asiaa ja koulutuksessa sovittuja asioita sopivasti esillä. Tulosalueen esimies vastaa omalta osaltaan ja tukee työyhteisöä.

Lopputuloksesta on vastuu työyhteisöllä, esimiehellä.

Suurimmalta osalta esimies on vastuussa, että koulutuksen antia sovelletaan ja käytetään.

Vastuuta nähtiin olevan myös työterveyshuollolla, mutta sen roolia ei kuitenkaan määritelty tarkemmin.

Kehityksen jatkuvuutta aiottiin tukea jatkuvalla seurannalla ja arvioinnilla sekä työyhteisökyselyllä. Työyhteisöissä tuli pitää kehitystä arvioivaa keskustelua vireillä. Seuranta aiottiin toteuttaa esimiesten, työterveyshuollon ja TYKY-työryhmän kautta. Toisaalta työyksiköiden odotettiin myös itse kantavan vastuuta oman toimintansa arvioinnista.

Osastonhoitajien ja työyhteisöjen näkemykset vastasivat varsin hyvin toisiaan. Koulutuksen onnistumisen kannalta pidettiin yleisesti tärkeänä, että

tulosalueiden esimiehet osallistuvat koulutukseen yhdessä työyhteisöjen kanssa. Yhdessä työyhteisössä esimiesten läsnäolo herätti epäilyjä myös kielteisistä seurauksista. Työyhteisön kaikkien työntekijöiden osallistumista pidettiin niin ikään tärkeänä. Pelkkä läsnäolo ei kuitenkaan tuntunut riittävän, vaan kaikkien aktiivisuutta, halua, uskallusta ja mahdollisuutta osallistua korostettiin. Päävastuu tuloksesta nähtiin olevan henkilöstöllä. Kouluttajan vastuuksi nähtiin asiassa pysyminen ja yleensä tilanteiden hallinta. Huolenaiheena jokaisessa työyhteisössä ilmeni ” jälkihoidon” tarve:

Kuka vastaa työntekijöiden jälkihoidosta?

Jälkihoito olisi varmaan tarpeen aikaisempien kokemusten perusteella, jotta voisi jutella jonkun ulkopuolisen kanssa yksin.

Tulee mieleen työnohjauksen tarve koulutuksen aikana ja sen jälkeen. Työn lomassa ei ehdi selvitellä ristiriitoja. Monet tilanteet päästään selvittämään vasta pitkän ajan kuluttua, silloin niihin vaikea palata.

Koska työyhteisökoulutuksen tavoitteena oli tukea henkilöstön jaksamista ja työkykyä, oletettiin työterveyshuollon olevan mukana yhteistyökumppanina. Siitä syystä haluttiin saada työterveyshuollon henkilöstön käsitys omasta roolistaan koulutushankkeessa, heidän resursseistaan tukea työyhteisöjä koulutuksen jälkeen ja tarpeesta tuntea koulutuksen sisältöä ja toteutustapoja.

Työterveyshuollon näkemykset olivat psykologin ja työterveyshoitajan arvioita. Työterveyslääkäri ei osallistunut keskusteluun. Työntekijät katsoivat, ettei heillä ollut minkäänlaista roolia koulutushankkeessa, koska he eivät olleet osallistuneet lainkaan sen suunnitteluun eivätkä olleet saaneet juuri tietoa siitä. Työntekijät olivat kiinnostuneita osallistumaan oppijan ja tukijan rooleissa. He olivat tehneet yhteistyötä koulutukseen osallistuvien työyhteisöjen kanssa useampaan kertaan, viimeksi kevään ja syksyn -98 aikana ja olivat valmiita antamaan omasta työskentelystään kouluttajalle tietoa. Toisaalta he arvelivat koulutuksen jälkeisen

työyhteisöjen tukemisen tarpeelliseksi, mutta siihen varautuminen oli vaikeaa, ellei tiennyt koulutuksen sisällöstä mitään.

Johtopäätökset

Koulutus- ja kehittämishankkeiden toimivuuden ja tehokkuuden näkökulmasta keskeistä on mm. se, kuinka onnistuneesti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisia resursseja käytetään. Resurssien riittävyys vaikuttaa myös tuloksellisuuteen (Monni & Kurikka 1994). Toisaalta voidaan arvioida myös käytettyjen resurssien ja saavutettujen tulosten keskinäistä suhdetta. Julkisen sektorin palveluorganisaatioissa tämä on varsin ongelmallinen ja vaikeasti arvioitava kysymys.

Taloudelliset resurssit asettivat rajat koulutus- ja kehittämishankkeelle. Ne vaikuttivat mukaan otettujen työyhteisöjen ja osittain myös koulutuspäivien määrään. Suunnitteluvaiheessa ESR-rahoitusmahdollisuus huomioitiin taloutta helpottavana seikkana, mutta hanke olisi toteutunut ilman ko. rahoitustakin. Koulutuspäivien määrä ja jaksottaminen perustuivat kouluttajan asiantuntemukseen. Muilta osin hankkeen vaatima ajankäyttö jäi liian vähäiselle huomiolle suunnitteluvaiheessa. Tämä näkyi eri tahojen yhteistyön vähäisyytenä tai puuttumisena, kiireenä ja tiedon kulun puutteina. Hankkeen vaatimia tukitoimia ei myöskään pohdittu riittävästi. Myönteistä oli, että vastuu hankkeen onnistumisesta koettiin kuitenkin kaikkien yhteiseksi asiaksi.

8.1.3 Millaisia hallinnollisia ja pedagogisia menettelytapoja aiottiin käyttää hankkeen toteuttamiseksi?

1. Hallinnolliset menettelytavat

Koulutusprojektin suunnitteluvaiheessa hankkeeseen osallistui eri rooleissa kolme organisaation virallista *yhteistyöelintä*. Ideointi- ja käynnistymisvaiheessa keväällä 1998 ratkaiseva rooli oli ns. TYKY-työryhmällä. Sen toimesta organisoitiin

henkilöstölle mahdollisuus osallistua työkykyä ylläpitävän toiminnan suunnitteluun. Henkilöstön tuottamien ideoiden yhteenvedon, tulkinnan ja johtopäätökset teki työryhmä, jossa olivat edustettuina ylilääkäri, johtava hoitaja, ylihoitaja (työsuojelupäällikön roolissa) ja työterveyslääkäri. Työryhmä päätyi kehittämistoiminnassa työyhteisöjen vuorovaikutuksen parantamiseen työyhteisökoulutuksen avulla.

Kouluttaja kutsuttiin TYKY- työryhmään keväällä 1998 esittelemään prosessikeskeistä työyhteisön kehittämismenetelmää. Työyhteisöistä ei ollut edustusta. Seuraavan kerran TYKY-työryhmä kokoontui joulukuussa 1998, jolloin koulutusprojektin varsinaisen suunnitteluvaihe oli päättynyt. Kokous järjestettiin tutkimuksen tekijän ehdotuksesta, kun näytti siltä, että tulevasta koulutuksesta hankkeen eri osapuolilla oli erilaisia tietoja ja käsityksiä. Kokoukseen osallistuivat johdon lisäksi koulutukseen osallistuvien työyhteisöjen esimiehet ja työterveyshuollon työryhmä. Tyky-työryhmään kuuluvista kahdesta henkilöstön edustajasta toinen oli mukana. Kouluttajalla ei ollut mahdollisuutta osallistua. Kokouksessa orientoiduttiin hankkeen etenemiseen, mutta tutkimuksen myötä esille nousseisiin työyhteisöjä ja työterveyshuoltoa kiinnostaviin kysymyksiin ei ehditty juuri paneutua. Kokouksessa sovittiin, että työterveyshuollon psykologi voi tarvittaessa antaa keskusteluapua koulutusjakson aikana, jos joku sitä erityisesti tuntee tarvitsevänsä. Lisäksi työyhteisöt velvoitettiin pohtimaan, mikä merkitys koulutuksesta poisjäännillä olisi työyhteisölle, jos osa työntekijöistä ei osallistuisi.

Terveyskeskuksen viikottain kokoontuva, tulosalueitten esimiehistä koostuva johtoryhmä (JORY) toimii organisaation sisäisenä yhteistyöelimenä. Johtoryhmä toimi hankkeen *päätösten tekijänä* ja *delegoi hankkeen vastuun* ylihoitajalle. Johtoryhmä toimii organisaatiossa myös *tiedottajan* roolissa. Johtoryhmän pöytäkirjoissa oli kuitenkin hyvin vähän tietoja koulutushankkeen eri vaiheista, etenemisestä ja päätöksenteosta. Pöytäkirjat jaetaan viikottain kaikkiin työyhteisöihin, mutta sen lisäksi tiedonvälityskanavana toimii kerran viikossa johtavan hoitajan info, johon osastonhoitajat osallistuvat. Hankkeen suunnitteluvaiheessa projektin asiat olivat kuudessa johtoryhmän kokouksessa esillä. Pöytäkirjoissa oli vain lyhyitä kommentteja, miten aihetta oli sivuttu. Niiden perusteella projektista oli mahdotonta luoda kokonaiskuvaa Kehittämishankkeesta

käytettiin pöytäkirjoissa useita hieman toisistaan poikkeavia nimiä: ”tyky-projekti”, ”työkykyä ylläpitävä projekti”, ”työyhteisön kehittämiskoulutus”, ”työyhteisöjen yhteisöllisyyskoulutus”.

Työnantajan ja työntekijöiden välinen yhteistyöryhmä (YTY) nimettiin johtoryhmässä 14.10.1998 projektin *seurantaryhmäksi*. Sen tehtäviä ja toimintatapoja ei ollut projektin osalta dokumentoitu. Valintaa perusteltiin sillä, että se oli työpaikkademokratia edustava elin, jonka jäsenistä enemmistö kuului työntekijöihin, se oli valmis yhteistyöryhmä eikä kehittämissuunnitelmaa varten katsottu aiheelliseksi perustaa erillistä seurantaryhmää. Henkilöstön arveltiin voivan osallistua yhteistyöryhmän puitteissa projektin arviointiin ja seurantaan. Yhteistyöryhmä kokoontui suunnitteluvaiheen aikana kaksi kertaa. Pöytäkirjojen mukaan työryhmä hyväksyi projektisuunnitelman ja ESR-rahoitushakemuksen.

Kaikissa edellä mainituissa työryhmissä oli mukana samat tulosalueiden esimiehet. TYKY-työryhmän kokouksissa henkilöstön edustajista oli mukana kerran yksi jäsen ja YTY-ryhmän kuudesta henkilöstön jäsenestä molemmilla kerroilla neljä. Työterveyshuoltoa edusti TYKY-ryhmässä työterveyslääkäri. Koulutukseen osallistuvien työyhteisöjen esimiehet tai henkilöstö eivät olleet mukana yhteistyöryhmissä lukuunottamatta 15.12.1998 ollut tyky-työryhmän kokousta.

Koulutusprojektia koskevan *tiedonvälityksen ja yhteistyön* osuutta haluttiin selvittää vielä työterveyshuollon, työyhteisöjen esimiesten ja työntekijöiden näkökulmasta.

Työterveyshuollon työryhmän koulutushankkeesta saama tieto perustui johtoryhmän pöytäkirjoihin ja työterveyslääkäriin tietoihin. Tiedon vähäisyys ei ollut mahdollistanut hankkeeseen orientoitumista eikä oman roolin hahmottamista. Tarkempi tieto olisi ollut tarpeen myös laadittaessa henkilöstön työterveyshuollon toimintasuunnitelmaa, mistä kehittämishanke jäi nyt pois. Lisäselvitystä työryhmä oli saanut niukasti aktiivisesta kyselystä huolimatta. Työryhmä olisi ollut kiinnostunut osallistumaan koulutusprojektiin, jotta koulutuksen jälkeinen yhteistyö ja tukeminen onnistuisi. Johdon taholta osallistumista ei pidetty tarpeellisena.

Työyhteisöjen esimiehet ja **työyhteisöt** kokivat saaneensa tietoa koulutushankkeesta hyvin vähän. Tietoa oli saatu hieman eri lähteistä, kuten johtavan hoitajan infossa, johtoryhmän pöytäkirjoista, työterveyslääkäriltä ja

ylihoitajalta. Haastatteluissa ilmeni, että tietoa olisi kaivattu aiemmin ja enemmän kuin mitä saatiin. Tietämättömyys koulutuksen taustoista, tavoitteista ja toteutuksesta aiheutti negatiivisia reaktioita tulevaa koulutusta kohtaan. Osalla motivaatio oli vähäinen. Koulutuksesta informoiminen oli jäänyt pääasiassa kouluttajan tehtäväksi:

Joskus loppukesällä oli info-tilaisuus. Tiedetään, että kyse tyky-koulutuksesta. Sellainen käsitys, että ESR-rahoitusta haettu, sen saaminen ratkaisee alkaako koulutus. K... M... pitää ja koulutus käsittelee työyhteisön avoimuutta.

Käsitys että koulutus koskisi koko työyhteisöä, mutta ei selvyyttä siitä mitä se pitää sisällään. Sanottiin että kouluttaja tulee ja selvittää, joten kaikki odottivat että koulutuksen luonne ja sisältö selviää silloin. Osa työntekijöistä oli täysin pihalla.

Suunnittelusta ja toteutuksesta emme ole tienneet oikeastaan mitään. Kouluttajan nimi oli tiedossa, siinä kaikki.

Koulutushankkeen suunnitteluvaiheessa ei järjestetty yhteistä projektikokousta koulutukseen osallistuville työyhteisöille tai niiden esimiehille. Ensimmäinen yhteinen orientoituminen hankkeeseen tapahtui kouluttajan tavatessa työyhteisöt loka-marraskuussa. Monille työntekijöille koulutuksen taustat olivat epäselvät, samoin kuin koulutuksen pituus, ajoitus ja luonne. Hämmennystä herätti kouluttajan periaate osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Työyhteisöt olivat saaneet aiemmin tietoa osallistumisen pakollisuudesta. Samoin koulutusta koskeviin odotuksiin oli vaikea vastata, kun ”ei tiedetty edes mitä oli tarjolla”, kuten eräs työntekijä kommentoi.

2. Pedagogiset menettelytavat

Kouluttajan työyhteisöille esittelemä prosessikeskeinen koulutusmenetelmä sisälsi varsin pitkälle hyvän aikuisopetuksen periaatteet sekä andragogiikan että konstruktivismiin näkökulmasta. Siinä huomioitiin yhteistoiminnallisuus, oppijoiden tarpeet ja kokemukset sekä koulutuksen ja työn integrointi, mitkä Knowlesin (1985) mukaan ovat keskeisiä näkökohtia aikuisten oppimisessa ja opettamisessa. Kouluttaja odotti koulutettavilta aktiivista osallistumista koulutusprosessiin ja jatkuvaa oman oppimisen, kouluttajan toiminnan ja koulutusohjelman arviointia, mitkä kuvastavat Rauste von Wrightin (1994) ja Ruohotien (1997) mukaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Lisäksi kouluttaja näki oman tehtävänsä prosessin käynnistäjän ja ohjaajan rooliksi. Koulutuksen suunnittelu perustui kouluttajan ja koulutettavien yhteistyöhön. Lähtökohtana olivat työyhteisöjen ilmaisemat tarpeet ja odotukset, koulutettavien tarpeista lähtevä asioiden käsittely ja työyhteisöjen arkipäivän ongelmiin ratkaisujen hakeminen. Jokaisella oli mahdollisuus vaikuttaa koulutuksen tavoitteisiin, sisältöön ja toimintatapoihin.

Kouluttajan ja työyhteisöjen ensimmäinen tapaaminen oli suunnitteluvaiheen lopulla. Pitämässään esittelytilaisuudessa kouluttaja pyrki selvittämään työyhteisöissä vallinnutta käsitystä koulutukseen johtaneista syistä, tarpeista ja odotuksista. Samalla työyhteisöt saivat ennakkoinformaatiota koulutuksen luonteesta ja menettelytavoista. Koulutuksen lähtökohtana kouluttaja piti osallistujien vapaaehtoisuutta. Se koski sekä osallistumista itse koulutuspäiviin että asioitten käsittelyyn. Jokainen voi rajata asioitten käsittelyä omalta osaltaan. Koulutukseen sitoutuminen edellytti jokaisen omaa halua ja valinnan mahdollisuutta. Oppiminen oli kiinni jokaisen omasta aktiivisuudesta.

Koulutusohjelman suunnittelua varten työyhteisöjen tilasta oli tarkoitus kerätä tietoja avokysymyksiä sisältäneellä lomakkeella. Kouluttaja laatisi niiden pohjalta kunkin työyhteisön toimintaa kuvaavan mallin ja käyttäisi kertynyttä aineistoa koulutusohjelman runkona. Opetus perustuisi teorialuentoisiin ja työyhteisöjen tuottamiin käytännön esimerkkeihin, joita analysoimalla oli tarkoitus oppia tunnistamaan vuorovaikutuksen luonne, sen puutteet ja oppia muuttamaan niitä tarkoituksenmukaisiksi.

Kouluttajan roolina oli alkuvaiheessa toimia konkreettisesti vuorovaikutustilanteiden ohjaajana. Tavoitteena oli, että osallistujat ohjaisivat itse enemmän toimintaansa koulutuksen edetessä. Asioitten käsittelyssä käytettäisiin pari- ja pienryhmätyöskentelyä, mahdollisesti muitakin työtapoja.

Koulutuksessa käsiteltyjä asioita ja toimintatapoja oli tarkoitus arvioida yhdessä kunkin koulutuspäivän päätteeksi. Koulutuksen tarkempi sisältö muotoutuisi sen etenemisen myötä. Työyhteisöjen kehittymistä arvioitaisiin jakson viimeisenä koulutuspäivänä.

Johtopäätökset

Robinsonit (1990) ovat korostaneet koulutusprojektin suunnittelussa keskeisinä menestystekijöinä mm. vastuunjaon selkeyttä, yhteistyön laatua ja määrää sekä tiedonvälitystä projektin eri vaiheissa. Näitä tekijöitä pyrittiin arvioimaan keskustelujen ja eri dokumenttien perusteella.

Koulutus- ja kehittämishankkeessa hyödynnettiin jo olemassa olevia työryhmiä. Tyky-työryhmä vastasi henkilöstön työkykyä tukevien kehittämistarpeiden kartoittamisesta, johtopäätösten teosta ja hankkeen alullepanosta. Johtoryhmässä tehtiin hanketta koskevat hallinnolliset päätökset. Ylihoitajalle delegoitiin hankkeen toteutuksen suunnittelu, organisointi ja käytännön järjestelyt. Työpaikkademokratiaa edustava työnantajan ja työntekijöiden yhteistyöryhmä YTY nimettiin seurantaryhmäksi. Käytännössä nämä järjestelyt merkitsivät sitä, että johdon asema korostui voimakkaasti hankkeen suunnittelussa, päätöksenteossa, seurannassa ja tiedottamisessa. Samat johtajat olivat mukana kaikissa työryhmissä. Heikkoutena oli koulutukseen osallistuvien työyhteisöjen edustuksen puuttuminen tai vähäisyys. Koska johto päätti koulutushankkeesta ja työyhteisöjen osallistumishalukkuus kysyttiin useita kuukausia myöhemmin, tämä vaikutti varmasti siihen, etteivät kaikki kokeneet voineensa vaikuttaa koulutustarpeen määrittelyyn sen paremmin kuin osallistumispäätökseenkään. Työryhmät olisivat voineet olla toimivia, mikäli niissä olisi huomioitu koulutettavien työyhteisöjen edustus sekä

suunniteltu yhdessä koulutus- ja kehittämishankkeen edellyttämät tehtävät, vastuunjako ja toimintatavat.

Seurantaryhmäksi nimetyssä yhteistyöryhmässä oli mukana henkilöstön edustus, mutta kyseiset henkilöt eivät kuuluneet koulutukseen osallistuviin työyhteisöihin. Menettely täytti muodollisesti työpaikkademokratian vaatimukset, mutta käytännössä se ei taannut henkilöstön vaikuttamisen mahdollisuutta. Oppimisen ja kehittymisen kannalta olisi tarkoituksenmukaisinta, että koulutukseen osallistuvat vastaisivat itse arvioinnista ja seurannasta.

Organisaation ja kouluttajan välinen yhteistyö rakentui pitkälti neuvotteluihin ylihoitajan kanssa käytännön järjestelyistä. Koska kaikkien tahojen yhteisiä palavereja ei ollut ja aikataulu oli kiireinen, kouluttajalla ei ollut kovin suuria mahdollisuuksia vaikuttaa suunnitteluvaiheen yhteistyön muotoutumiseen. Robinsonit ovat korostaneet erityisesti kouluttajan roolia yhteistyötyylin muotoutumisessa. Heidän mukaansa kouluttajan tulisi omalla toiminnallaan pyrkiä vaikuttamaan kouluttajan, johdon ja koulutettavien välisen yhteistyötyylin muotoutumiseen. (Robinson & Robinson 1990, 52-53)

Osastonhoitajat ja työyhteisöt eivät olleet mielestään saaneet riittävästi tietoa hankkeen perusteluista, suunnittelusta ja etenemisestä. Pääosin tiedottaminen oli suullisen informaation varassa. Viikottain jaettavissa johtoryhmän tiedotteissa oli erittäin vähän hanketta koskevaa tietoa. Tykytyöryhmän pöytäkirjoja ei ollut jaossa lainkaan, ei myöskään projektisuunnitelmaa. Hankkeesta käytettiin useita erilaisia nimityksiä, jotka saattoivat sekoittaa muuhun työterveyshuollon tyky-toimintaa koskevaan keskusteluun hankaloittaen henkilöstön orientoitumista. Arviointipalaverissa johto yllättyi saamastaan palautteesta, jonka mukaan tietoa oli jaettu heikosti. Ilmeisesti hanketta koskeva tieto levisi pieninä palasina usean välikäden kautta, jolloin tieto muuntui, valikoitui ja jäi hajanaiseksi. Yhteiset suunnittelupalaverit olisivat parantaneet työyhteisöjen osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia ja tiedonsaantia. Lisäksi epäselvyydet, väärinkäsitykset ja ennakkoluulot olisi voitu käsitellä ja edistää siten koulutukseen motivoitumista. Työyhteisöissä oli havaittavissa negatiivisia asenteita johtoa ja koulutushanketta kohtaan em.

syistä. Ne vaikeuttivat kahden työyhteisön koulutuksen käynnistymistä. Toisaalta voi miettiä, miksi koulutettavat eivät ottaneet aktiivisemmin selvää itseään koskevasta hankkeesta ja pyrkineet vaikuttamaan siihen. Onko kyse tottumuksista jättäytyä byrokratian armoille ja tyytyä ylhäältä tuleviin toimintaohjeisiin? Johtamiskulttuurin muuttuminen edellyttää myös johdettavien toimintatapojen muuttumista.

Kouluttajan työyhteisöille esittelemä pedagoginen toimintamalli noudatti hyvän aikuisopetuksen periaatteita. Se perustui yhteistoiminnallisuuteen, teorian ja käytännön yhdistämiseen, oppijoiden tarpeista lähtevään kehittämiseen ja vastavuoroisuuteen. Koulutus rakentui sisällön ja toteutustapojen suhteen työyhteisöjen kanssa tehtyihin sopimuksiin. Kouluttajan oppimiskäsitystä voi pitää konstruktivismin mukaisena.

8.1.4 Miten ja millaisia tulostavoitteita koulutukselle asetettiin?

Koulutustoiminnasta odotetaan aina jotain konkreettista hyötyä. Oppiminen ja kehittyminen voivat olla osittain näkymätöntä, kuten asenteiden, käsitysten ja arvojen muutokset. Tietojen ja taitojen omaksuminen sen sijaan näkyy yksilön käyttäytymisen ja toiminnan muuttumisena. Työyhteisöjen ja koko organisaation toiminnan muuttuminen liittyy useimmiten vasta koulutuksen pitkän aikavälin vaikutuksiin. Tutkimuksessa selvitettiin johdon näkemyksiä siitä, millaisia oppimistuloksia ja toiminnassa näkyviä muutoksia koulutukselta odotettiin.

1. Millaisia oppimistuloksia koulutukselta odotettiin?

Johdon odotukset oppimistuloksista liittyivät *asenteellisiin valmiuksiin* ja *oppimisen taitoihin* Otalan (1996, 98,101) esittämän luokittelun mukaisesti, sekä *käyttäytymisen* muutoksiin. Koulutuksen toivottiin lisäävän itsetuntemusta, kasvattavan motivaatiota, parantavan sitoutumista ja lisäävän erilaisuuden hyväksymistä. Oppimisen taitoihin voitiin sisällyttää ryhmätyötaitojen ja vuorovaikutustaitojen paraneminen, ongelmanratkaisu- ja ristiriitojen käsittelytaitojen kehittyminen ja taito soveltaa teoriatietoa käytäntöön. Käyttäytymisen muutokset näkyisivät lisääntyneenä

puhumisena, takana puhumisen vähentymisenä, toinen toistensa auttamisena ja iloisuutena.

2. Millaisia toiminnallisia tuloksia koulutuksella tavoiteltiin?

Työyhteisöjen toiminnassa toivottiin näkyvän *toimintatapojen* muutoksia, joita voidaan kuvata Wariksen (1997) ja Lindströmin (1994) mukaisesti *terveen työyhteisön* piirteiksi. Keskeisin ominaisuus on toimivuus. Tähän sopivia luonnehdintoja olivat yhteinen vastuunotto koko toiminnasta ja työn tuloksista, tiedonkulun paraneminen, ristiriitojen käsittely työyhteisön sisällä, yhteistyön paraneminen, tiiminä toimiminen ja avoin keskustelukulttuuri. *Hyvän työkyvyn edellytyksiin* liittyviä muutostoiveita olivat työilmapiirin paraneminen, työssä viihtyminen ja jaksaminen, väsymyksen ja kiireen aisoihin saaminen. Pitkällä aikavälillä odotettiin sairauslomien vähenemistä, ennenaikaiselle eläkkeelle siirtymisen vähenemistä, asiakaspalvelun laadun paranemista ja asiakasvalitusten vähenemistä. Yhtenä toiveena oli, että henkilöstön ymmärrys organisaation toiminnasta ja siihen aina liittyvästä ongelmatiikasta lisääntyisi.

3. Mitä muita tulostavoitteita koulutukselle asetettiin?

Koulutusprojektit antavat usein organisaation johdolle sellaista hyödyllistä kokemustietoa, joka auttaa suuntaamaan päätöksentekoa uudella tavalla tai vahvistaa jo valittua linjaa.

Koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden seurannalla haluttiin saada tietoa, kuinka kolmen työyhteisön vuorovaikutustaitojen kehittämiseen painottuva koulutus tukee työyhteisöjen toimintakykyä ja työntekijöiden työssä jaksamista. Mikäli seurantatutkimuksen ja työyhteisöjen antaman palautteen perusteella tulokset näyttävät myönteisiltä, vastaavanlaisia koulutusprojekteja aiotaan tarjota muillekin organisaation työyhteisöille.

Johtopäätökset

Gephart ym (1996, 40) ovat todenneet, etteivät kaikki oppivan organisaation ideaa toteuttavat yritykset panosta oppimiseen pelkästään innovaatioiden vuoksi. Yhtenä kohteena voi heidän mukaansa olla myös työntekijöiden hyvinvointi. Tällöin pyritään tasapainoon organisaation tarpeiden ja yksittäisten työntekijöiden oppimis- ja kehittämistarpeiden välillä. Johdon odotukset koulutus- ja kehittämishankkeen tuloksista painottuivat asetettujen tavoitteiden suuntaisesti työntekijöiden ja työyhteisöjen hyvinvoinnin ja toimintakykyisyyden paranemiseen. Organisaatiotason hyötyihin viittasivat toiminnan laadun paranemiseen liittyvät odotukset. Johdon ilmaisemat konkreettiset muutostoiveet osoittavat, että koulutus- ja kehittämishankkeella oli heidän näkökulmastaan selkeät tulostavoitteet, mitä Robinsonit (1990) ovat korostaneet onnistuneen koulutuksen ehtona. Työyhteisöt asettivat omat tavoitteensa kouluttajan kanssa. Johdon ja työntekijöiden yhteistä tavoitekeskustelua ei yhteistyöpalaverien puuttumisen takia käyty suunnitteluvaiheessa. Tämä olisi ollut tärkeää yhteisen perustan löytämiseksi hankkeelle ja negatiivisten reaktioiden minimoimiseksi, kuten Länsisalmen ja Kivimäen (1998) sekä Jaffen ja Scottin (1998) tutkimukset organisaation kulttuurin merkityksestä kehittämistyön onnistumiselle osoittivat.

8.2 Toteutusvaiheen arviointi

Arviointi perustui kaikille osallistujille jaettuun kyselyyn, projektin vastuuhenkilön ja työyhteisöjen esimiesten haastatteluihin, kouluttajan omaan arviointiin ja tutkijan osallistuvaan havainnointiin. Tiedot koottiin yhteensä 30 henkilöltä. Kyselyyn vastaamisaktiivisuus oli kokonaisuudessaan kohtuullinen (61%), mutta työyhteisöjen väliset erot olivat suuret (taulukko 1). Fysioterapian työyhteisöstä kaikki palauttivat lomakkeen. Hammashuollon työyhteisöstä koulutuksen keskeytti 4. Osallistujista

suurin osa palautti kyselyn. Poliklinikan koulutuksesta jäi pois tai keskeytti 3 työntekijää. Vastausaktiivisuus jäi heikoksi, sillä vain reilu kolmannes palautti lomakkeen.

TAULUKKO 1. Koulutukseen osallistuneet ja kyselyyn vastanneet työyhteisöittäin

	HH	PKL	FYS
Osallistuneet	16	22	6
Vastanneet	12 (75%)	8 (36,7%)	6 (100%)

8.2.1 Millä tavoin ja missä määrin koulutuksen kannalta oleelliset puitetekijät huomioitiin koulutusta toteutettaessa?

1. Millä tavoin työyhteisöjen koulutus- ja kehittämistarpeet huomioitiin koulutuksessa?

Koulutukseen osallistujien kokemukset vaihtelivat laidasta laitaan kysyttäessä heidän vaikutusmahdollisuuksiaan koulutus- ja kehittämistarpeiden määrittelyyn. Lähes puolet vastanneista koki voineensa vaikuttaa asiaan melko paljon tai erittäin paljon. Enemmistö oli kuitenkin sitä mieltä, että he olivat voineet vaikuttaa vain jonkin verran, melko vähän tai erittäin vähän (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Koulutukseen osallistuneiden kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa koulutus- ja kehittämistarpeiden määrittelyyn

Vaikuttaminen	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
erittäin paljon	4	1	2	1
melko paljon	8	2	2	4
jonkin verran	7	5	2	0
melko vähän	6	3	2	1
erittäin vähän	1	1	0	0

Tutkimuksen tekijän havainnot kouluttajan toiminnasta tukivat käsitystä, että koulutettavilla oli mahdollisuus vaikuttaa työyhteisönsä koulutus- ja kehittämistarpeisiin erittäin paljon. Kouluttaja selvitti kunkin työyhteisön ongelmia ja kehittämistarpeita ennen koulutusjakson alkua pitämässään esittelytilaisuudessa. Kaikilla mukana olleilla oli mahdollisuus esittää oma käsityksensä näistä asioista ja osallistua myös tavoitteiden asettamiseen. Niitä kirjattiin yhdessä fläppitaululle. Kouluttaja kartoitti työyhteisöjen ongelmia ja kehittämistarpeita lisäksi ennen ensimmäistä koulutuspäivää jakamallaan lomakkeella. Siinä hän pyysi nimeämään keskeisimmät yhteistyön ongelmat ja haasteet. Näistä kouluttaja teki yhteenveton, jonka jokainen osallistuja sai. Alkukartoitukseen vastattiin hyvin fysioterapian ja hammashuollon työyhteisöissä, mutta poliklinikalta palautui vain muutama lomake. Kun asiaa käsiteltiin 1. koulutuspäivänä, lopulta vajaa puolet henkilöstöstä palautti lomakkeen täytettynä. Ensimmäisenä koulutuspäivänä kouluttaja halusi vielä tarkentaa osallistujien käsityksiä kehittämistarpeista, vastasiko yhteenveto niitä.

2. Millä tavoin työyhteisöjen koulutus- ja kehittämishankkeen tavoitteet määriteltiin?

Kyselyyn vastanneista yli puolet oli mielestään voinut vaikuttaa koulutuksen tavoitteisiin melko paljon tai erittäin paljon, kolmannes jonkin verran. Vastaukset jakautuivat kaikissa työyhteisöissä samansuuntaisesti (liite 3, taulukko 3).

Kouluttaja pyrki kartoittamaan koulutettavien mielipiteitä ja käsityksiä koulutuksen tavoitteista jo esittelykoulutuksissa. Asiaan palattiin ensimmäisenä koulutuspäivänä, jolloin ongelmien ja kehittämistarpeiden yhteenveto käsiteltiin kussakin työyhteisössä. Kouluttaja oli koonnut osallistujien esittämät koulutustavoitteet kirjalliseen muotoon. Niitä arvioitiin ja täydennettiin yhdessä koulutusjakson aikana. Yhteisinä tavoitteina oli kaikissa työyhteisöissä keskustelun ja vuorovaikutuksen avoimuus sekä yhteishengen ja keskinäisen tuen lisääminen. Kouluttaja palasi koulutuksen tavoitteisiin lähes jokaisena koulutuspäivänä, koska kahdessa työyhteisössä osallistujien aktiivisuus oli vain muutamien työntekijöiden varassa.

3. Millä tavoin työyhteisöjen toiminnalliset edellytykset huomioitiin koulutuksen aikana?

Kyselyn perusteella työyhteisöissä koettiin hyvin yleisesti, etteivät työntekijät olleet voineet juurikaan vaikuttaa koulutusjakson ajankohtaan. Siitä päätti johto kouluttajan kanssa. Sen sijaan koulutuspäivät sovittiin kunkin työyhteisön mahdollisuudet ja kouluttajan aikataulut yhteensovittamalla. Aikataulua säätelivät koulutuksen rahoitus, kouluttajan muut tehtävät, työyhteisöjen toiminnan luonne, muut kehittämisprojektit, toiminnan muutokset, kehittämisspäivät ja yhteistyöpalaverit. Koulutusajankohdan ja -päivien sopiminen vaati monien asioiden yhteensovittamista, joten yksittäisten työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet jäivät pieniksi.

Koulutukseen osallistuminen ei haitannut juurikaan työyhteisöjen toimintaa eikä rasittanut työntekijöitä. (liite 3, taulukot 4 ja 5)) Työyhteisöjen koulutuksenaikainen toiminta toteutui ennakkosuunnitelmien mukaan kaikissa työyhteisöissä. **Poliklinikalla** päivystystoiminta pyöri sijaisten turvin eikä muuta vastaanottotoimintaa ollut koulutuspäivinä. Lääkärit kiersivät osastot ennen koulutuksen alkua. Vastaanottoavustajien täydennyskoulutuspäiviä sattui lähemmäksi työyhteisökoulutuksen kanssa. Tämä heijastui jonkin verran työntekijöiden väsymyksenä. **Hammashuollossa** oli yksi työntekijä töissä koulutuspäivinä, puhelut ohjattiin keskukseen ja päivystystapaukset hoidettiin normaalisti. **Fysioterapia** oli suljettuna koulutuspäivinä, sillä sijaista ei saatu. Koska koulutuspäivät olivat harvakseltaan, työyhteisöjen toiminta oli helpompi ennakkoon suunnitella ja hallita ilman suuria ongelmia. Tästä syystä koulutuksen ei koettu haitanneen kovin paljon sen paremmin työyhteisöjen kuin työntekijöidenkään elämää. Tähän viittasivat vastaajien kokemukset koulutuksen jaksottamisesta pitkälle aikavälille. Vastanneista suurin osa oli sitä mieltä, että koulutuksen jaksottaminen pitkälle ajalle oli toiminnan kannalta onnistunut..

Johtopäätökset

Koulutuksen tärkeimpinä puitetekijöinä arvioitiin sitä, miten koulutustarpeet määriteltiin ja tavoitteet asetettiin sekä miten työyhteisöjen toimintaympäristö tuki koulutukseen osallistumista ja oppimista.

Koulutuksen arviointiin osallistuneista suurin osa koki voineensa vaikuttaa työyhteisönsä kehittämistarpeiden määrittämiseen ja koulutuksen tavoitteiden asettamiseen ainakin jossain määrin. Osa ei mielestään ollut voinut vaikuttaa juuri lainkaan. Kouluttaja antoi siihen kuitenkin täydet mahdollisuudet. Käytännössä kouluttajan koulutusohjelma koostui täysin työyhteisöjen tuottamasta materiaalista. Kouluttajan kannalta oli ongelmallista varsinkin poliklinikan passiivisuus ja haluttomuus tuottaa tietoa, sillä alkukartoitukseen vastattiin heikosti. Tilanne korjaantui hieman ensimmäisen koulutuspäivän jälkeen, kun työyhteisö sai johdolta lisäselvitystä koulutukseen johtaneista taustatekijöistä. Työyhteisöissä vallitsi melko negatiivinen asenne koulutukseen ”joutumisesta”, mikä johtui hanketta koskevasta ennakkotiedon puutteesta ja väärinkäsityksistä. Syynä oli liian vähäinen yhteistyö projektin suunnittelusta vastanneen johdon kanssa. Vaikka kouluttaja pyrki huomioimaan koulutettavien tarpeet, työntekijöiden kokemus vaikuttamisen mahdollisuudesta ei ollut itsestäänselvyys. Negatiivinen asenne oli syntynyt jo ennen koulutuksen alkua, mikä näkyi osallistujien passiivisuutena.

Pitkällä aikavälillä ja harvakseltaan toteutettu koulutus oli useimpien mielestä kohtalaisen hyvä ratkaisu työnteon kannalta. Työyhteisöt olivat onnistuneet organisoimaan toimintansa niin, että koulutukseen osallistuminen ei aiheuttanut suuria ongelmia työyhteisöjen toiminnalle. Koulutus aiheutti jonkin verran osallistujien rasittumista. Syinä olivat emotionaalisesti vaikeiden asioiden käsittely, haluttomuus osallistua koulutukseen sekä töiden kasautuminen. Koulutusajankohdan valintaan osallistujat eivät voineet vaikuttaa. Se määräytyi pitkälti organisaation tarpeista saada rahoitus järjestettyä. Sillä ei kuitenkaan ollut oleellista vaikutusta koulutuksen onnistumiselle.

8.2.2 Kuinka riittävät ja tarkoituksenmukaiset hankkeessa käytetyt resurssit olivat?

1. Kuinka onnistunut hankkeen taloudellinen resurssointi oli?

Projektin taloudellinen puoli toteutui odotetulla tavalla. Hankkeelle myönnettiin ESR-rahoitus, joka kattoi kouluttajan kulut. Koulutuspaikan vuokra maksettiin koulutusmäärärahoista. Ylimääräisiä sijaisten palkkakuluja ei syntynyt, koska poliklinikalla työskennelleet olivat organisaation pitkäaikaisia sijaisia eikä uusia tarvinnut palkata. TE-keskus edellytti projektin talouden kustannusseurantaa, minkä mukaan rahoitusavustus haettiin 4 kuukauden jaksoissa. Sitä varten projektiin osallistuneet täyttivät koulutuspäiväkirjan, josta ilmeni jokaisen osallistujan koulutuspäivät. Projektin vastuuhenkilön tuli toimittaa TE-keskukselle rahoitushakemusten kanssa väliraportit, joista ilmeni projektia koskeva toiminta, tulokset, arvio projektin etenemisestä ja jatkotoimenpiteiden tarkoituksenmukaisuudesta.

Projektin vastuuhenkilön työpanosta ei huomioitu rahoitusavustuksessa lainkaan. Hänen työmääränsä ja rahoituksen edellyttämät velvoitteensa olivat kuitenkin ajallisesti arvioiden mittavat. Koulutusprojektin todellisia kokonaiskustannuksia ei laskettu. Hallinnollisiin tehtäviin, kokouksiin ja neuvotteluihin käytetty aika sisällytettiin kunkin työntekijän normaaliin työaikaan. Koulutusjakson päättyessä rahoitusavustusta ei ollut vielä saatu.

2. Mitoitettiin hankkeen vaatima aika tarkoituksenmukaisesti?

Kyselyyn vastanneista puolet katsoi, että koulutuspäivien määrä oli melko riittävä oman työyhteisön tarpeisiin (taulukko 6). Samoin puolet oli sitä mieltä, että työyhteisöllä oli riittävät edellytykset jatkaa omaehtoista kehittämistä koulutuksen jälkeen.

Taulukko 6. Koulutuspäivien riittävyys työyhteisöittäin

Riittävyys	Kaikki (26)	HH (12)	PKL(8)	FYS (6)
täysin riittävä	3	1	2	0
melko riittävä	12	4	4	4
en osaa sanoa	6	6	0	0
melko	4	1	1	2
riittämätön				
täysin	1	0	1	0
riittämätön				

Koulutuspäivien jaksottaminen pitkälle aikavälille oli työyhteisön oppimisen kannalta koettu enimmäkseen hyväksi ratkaisuksi. Vastaajista puolet (13) arvioi, että toteutus oli melko tai erittäin onnistunut, ja kolmannes (8) arvioi kohtalaisen onnistuneeksi.

Viimeisessä projektin seurantakokouksessa työyhteisöjen esimiehet arvioivat koulutuksen riittävyyttä ja saavutuksia. Jokaisessa työyhteisössä oli koettu kaksi peräkkäistä koulutuspäivää hyväksi. Päivien aikana ehdittiin paneutua kunnolla käsiteltäviin asioihin ja kesken jäänyttä prosessia voitiin jatkaa seuraavana päivänä. Tutkimuksen tekijän havainto oli, että peräkkäisinä päivinä osallistujien aktiivisuus oli selkeästi parempi kuin yksittäisinä päivinä.

Kouluttaja arvioi koulutuspäivien määrän liian vähäiseksi oppimisprosessin etenemisen kannalta hammashuollon ja poliklinikan työyhteisöissä. Ratkaisevia tekijöitä olivat hänen mukaansa ryhmä koko, aika, työyhteisöjen historia ja esimiesten rooli. Viisi koulutuspäivää on lyhyt aika, jos ryhmän koko on yli 20. Mitä suurempi ryhmä on, sitä vähemmän kouluttajalla jää aikaa yksittäisten osallistujien huomiointiin. Poliklinikalle järjestettiin kaksi lisäkoulutuspäivää, joista viimeinen on joulukuussa 1999. Hammashuollon työyhteisö ei halunnut lisää koulutusta. Fysioterapiassa oltiin kiinnostuneita, mutta jatkoa ei sovittu.

Koulutusjakson aikana pidettiin 4 seurantakokousta. Niihin käytettiin aikaa puolesta tunnista tuntiin. Kokouksista tiedotettiin hyvissä ajoin ja kokouksiin oli osallistujilla mahdollisuus valmistautua. Kokouksia leimasi kuitenkin kiire. Ainoastaan yhteen seurantakokoukseen oli varattu kolme tuntia aikaa. Tähän

tutkimuksen tekijällä ei ollut mahdollisuus osallistua. Jokainen osallistuja sai palavereissa halutessaan puheenvuoron, mutta asioista ei ehditty juurikaan keskustella. Päätökset ja sopimukset syntyivät nopeasti.

3. Huomioitiinko hankkeen onnistumisen kannalta riittävät tukitoimet?

Koulutusjakson aikana kaikissa työyhteisöissä tehtiin koulutuksen tavoitteita tukevia muutoksia ja järjestelyjä ainakin jonkin verran. Pienimmässä työyhteisössä fysioterapiassa muutoksia tehtiin vastausten perusteella kohtalaisen paljon kun taas isommissa työyhteisöissä arviot painoutuivat vähäisten muutosten suuntaan (taulukko 7). Samankaltainen työyhteisöjen välinen ero tuli näkyviin arvioitaessa mahdollisuutta saada tukea opittujen asioiden soveltamiseen koulutuksen aikana. Fysioterapian työntekijät kokivat enemmän saaneensa tukea kuin isompien työyhteisöjen jäsenet (taulukko 8).

TAULUKKO 7. Työyhteisöissä tehdyt koulutusta tukevat muutokset ja järjestelyt

Muutoksia	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
erittäin paljon	1	0	0	1
melko paljon	6	2	1	3
jonkin verran	11	6	3	2
melko vähän	6	4	2	0
erittäin vähän	2	0	2	0

TAULUKKO 8. Työyhteisöjen mahdollisuus saada tarvittaessa tukea opittujen asioiden soveltamisessa

Tuen saanti	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
erittäin hyvin	1	0	0	1
melko hyvin	2	1	0	1
kohtalaisesti	6	1	2	3
melko huonosti	11	5	5	1
erittäin huonosti	3	3	0	0

Kysyttäessä johdon osoittamaa kiinnostusta työyhteisön oppimista ja kehittymistä kohtaan vastaajista puolet katsoi, että johto oli kiinnostunut melko paljon tai erittäin paljon ja puolet arvioi kiinnostuksen vähäisemmäksi (liite 3, taulukko 9) . Esimiesten ja työntekijöiden osallistumista yhdessä koulutukseen piti välttämättömänä lähes kaikki vastanneet. Tutkimuksen tekijän havainto oli, että johto osallistui koulutuspäiviin hyvin aktiivisesti uskaltautuen ongelmatilanteiden käsittelyyn. Koulutuspäivien yhtenä käsiteltävänä teemana olikin esimiestoiminta ja johtaminen.

Työterveyshuollon rooli koulutushankkeessa jäi melko epäselväksi työntekijöille. Vastaajista lähes puolet ei juurikaan kaivannut työterveyshuollon mukana oloa koulutuksessa. Kolmannes piti tarpeellisena ja loput eivät osanneet ottaa kantaa asiaan. Työterveyslääkäri osallistui koulutukseen poliklinikan työyhteisössä, psykologi ja terveydenhoitaja sen sijaan eivät olleet mukana.

Työyhteisöjen esimiesten haastatteluissa tuli esille, että kussakin työyhteisössä oli tehty joitakin työkäytäntöjä selkiyttäviä sopimuksia koulutuksen aikana. Poliklinikalla sovittiin lääkäreiden ja hoitohenkilökunnan kesken potilaiden ajanvarauksen pelisäännöistä. Hammashuollossa kiinnitettiin huomiota enemmän yhteisten sopimusten tekemiseen. Fysioterapian työyhteisössä konkreettisin muutos koski tulosalueen esimiehen roolia. Hänen osallistumisensa työyhteisön viikottaisiin osastokokouksiin koettiin merkittäväksi tueksi, mikä edisti avoimen vuorovaikutuksen kehittymistä ja ongelmien tuoreeltaan käsittelyä. Työyhteisössä päästiin hänen avullaan soveltamaan koulutuksessa opittuja asioita käytännössä. Muutoin työyhteisöissä ei juurikaan keskusteltu koulutuksessa läpikäytyistä asioista koulutuspäivien välillä.

Työterveyshuollon terveydenhoitaja osallistui seurantakokouksiin ja sai sitä kautta tietoa työyhteisöjen tilanteesta. Terveydenhoitaja keskusteli myös kouluttajan kanssa. Viimeisessä seurantakokouksessa 16.9.1999 sovittiin, että työterveyshuolto olisi seuraavassa projektissa tiiviimmin mukana alusta lähtien. Päättävän projektin seuranta aiottiin siirtää työterveyshuollon tehtäväksi, mutta käytännön toteutus jäi vielä kypsyään.

Johtopäätökset

Koulutuksen taloudellinen puoli toteutui odotusten mukaisesti. Rahoitus saatiin TE-keskukselta, mikä mahdollisti myös jatkoprojektin suunnittelun.

Kouluttajan mielestä hammashuollon ja poliklinikan koulutuspäivien määrä oli riittämätön. Oppimisprosessit käynnistyivät ja etenivät hitaasti suuren ryhmäkoon ja työyhteisöjen sisäisen dynamiikan vuoksi. Työyhteisöissä koulutuspäivien määrän katsottiin kuitenkin olleen melko riittävän, vaikka oppimisessa oli päästy vasta alkuun. Samoin arveltiin, että kehittyminen voisi jatkua omin voimin. Fysioterapian pieni ryhmä edistyi selvimmin, koska osallistuminen oli intensiivisempää ja kouluttaja pystyi huomioimaan jokaisen ryhmän jäsenen erikseen. Isommat työyhteisöt eivät olleet kovin innokkaita lisäkoulutuspäiviin hitaasta edistymisestä huolimatta. Syynä saattoi olla osallistujien alunperin heikko motivoituminen ja sitoutuminen koulutushankkeeseen.

Oppimisen kannalta pitkälle aikavälille jaksotettu koulutus koettiin pääasiassa hyväksi. Asioitten sulattelu ja omaksuminen vaativat aikaa. Tarkoituksena olikin, että koulutuksessa opittuja asioita voitaisiin vähän kerrassaan harjoitella työyhteisöissä.

Koulutusprojektin seurantaan käytettiin riittävästi palaverieita ja niistä sovittiin hyvissä ajoin. Kokouksiin varattiin kuitenkin aikaa liian vähän, joten asioiden käsittely jäi melko pinnalliseksi ja keskustelu jatkui usein ”jälkipuheina” käytävillä. Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta ajan niukkuus ja kiire heikensivät palaverien antia.

Koulutuksen kannalta keskeisiä tukitoimia olivat esimiesten osallistuminen koulutukseen ja sitä kautta johdon osoittama kiinnostus työyhteisöjen kehittymiseen. Vastausten perusteella isoissa työyhteisöissä ei saatu tukea kuitenkaan riittävästi. Fysioterapian työyhteisössä taas koettiin esimiehen tuen parantaneen vuorovaikutusta ja sitä kautta ongelmien käsittelyä. Työterveyshuollon rooli ei ollut selkeä koko projektin aikana. Osa olisi kaivannut työterveyshuoltoa mukaan koulutukseen, osa piti tarpeettomana.

Tähän vaikutti mahdollisesti se, että työterveyshuolto jäi hankkeen ulkopuolelle jo suunnitteluvaiheessa.

8.2.3 Miten tarkoituksenmukaisia ja riittäviä hankkeessa käytetyt hallinnolliset ja pedagogiset toimenpiteet olivat?

1. Kuinka hyvin huomioitiin hyvän henkilöstökoulutuksen kriteerit?

Tutkimuksessa keskityttiin arvioimaan eri osapuolten välistä yhteistyötä, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia ja tiedon kulkua hyvän henkilöstökoulutuksen kriteereinä. Näillä on tutkimusten mukaan keskeinen merkitys hankkeiden onnistumiselle. Arviointi perustui kyselyyn ja tutkijan havaintoihin.

Johdon, esimiesten ja työyhteisöjen yhteinen koulutushankkeen arviointi jäi useimpien mielestä riittämättömäksi. Koulutuksessa mukana olleet eivät kokeneet myöskään saaneensa riittävästi tietoa toisten työyhteisöjen koulutuskokemuksista. Tiedon saanti koulutusta koskevista erilaisista asiakirjoista osoittautui myös jossain määrin puutteelliseksi. (liite 3, taulukot 10, 11, 12) Lähes kaikki pitivät tärkeänä koulutuksen tavoitteista, toteutuksesta ja kokemuksista tiedottamista muille työyhteisöille.

Koulutusjakson aikana pidetyissä neljässä seurantakokouksessa projektia arvioivat joka kerta johto, kolme kertaa tutkimuksen tekijä, kaksi kertaa kouluttaja ja työyhteisöjen esimiehet. Lisäksi seurantakokouksissa olivat vaihtelevasti ”kuulijoina” työterveyshoitaja sekä TYKY- ja YTY-ryhmien henkilökuntaa edustavat jäsenet. Heillä ei käytännössä ollut koulutukseen muuta kosketusta kuin kokouksiin osallistuminen. He eivät pystyneet juurikaan ottamaan kantaa koulutusta koskeviin asioihin tai vaikuttamaan sen etenemiseen tai kehittämiseen. Työyhteisöt osallistuivat ainoastaan esimiehensä välityksellä arviointiin.

Kouluttaja olisi mielestään voinut enemmän pyrkiä vaikuttamaan johdon odotuksiin ja käsityksiin yhteistyön tärkeydestä ja merkityksestä koulutuksen onnistumiselle. Liian vähäiseksi jäänyt suunnitteluvaiheen yhteistyö ja erityisesti osallistujien tarpeiden riittämätön huomiointi projektin alussa vaikeutti koulutuksen

käynnistymistä varsinkin poliklinikan työyhteisössä, mutta myös hammashuollossa. Tutkimuksen tekijä pyrki jokaisessa palaverissa nostamaan esille kaikkien osapuolien yhteistyön merkityksen, näkemykset ja kokemukset. Silti työyhteisöjen rooli jäi vähäiseksi koulutuksen arvioinnissa. Se toteutui vasta tutkimuksen loppukyselyssä.

Koulutukseen osallistuneiden työyhteisöjen kesken ei käyty suoraa kokemusten vaihtoa eikä niitä jaettu myöskään muulle henkilöstölle. Koulutuskokemukset pysyivät ”sisäpiirijuttuna”. Kouluttaja laati työyhteisöjen kanssa pelisäännöt, joihin kuului luottamuksellisuus. Se määriteltiin koskemaan työyhteisöissä käsiteltäviä konkreettisia ongelmia. Omaa oppimista ja vuorovaikutukseen liittyvää teoreettista tietoa sai jakaa kaikille. Erityisesti hammashuollossa oli ymmärretty, ettei mitään tietoja saanut jakaa ulkopuolisille.

Organisaation virallisissa tiedotteissa ei juurikaan käsitelty koulutukseen liittyviä asioita. Vasta koulutuksen loppuvaiheessa päätettiin projektin kokemusten jakamisesta muulle henkilöstölle, kun tutkimusraportti on valmistunut.

2. Kuinka hyvin huomioitiin hyvän aikuisopetuksen kriteerit

Kouluttajan pedagogista toimintaa arvioitaessa tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota yhteistoimintaan, vaikutusmahdollisuuksiin, koulutuksen ja työn yhteyteen, oppijoiden ja kouluttajan rooleihin ja toimintaan sekä oppimisilmapiiriin. Arviointi perustui kyselyyn ja tutkijan havaintoihin.

Kyselyyn vastanneista suurin osa koki voineensa päättää omasta osallistumisestaan koulutukseen, mutta osa ei (liite 3, taulukko 13). Jo koulutuksen esittelytilaisuudessa ja myöhemmin koulutuspäivinä kouluttaja korosti jokaisen osallistumisen perustuvan vapaaehtoisuuteen. Ristiriitaa syntyi siitä, että johdon puolelta kaikkien työntekijöiden odotettiin osallistuvan koulutukseen. Asian käsittely jäi melko vähälle, sillä ensimmäisessä projektikokouksessa se jätettiin kunkin työyhteisön sisäiseksi asiaksi. Missä määrin asia puitiin työyhteisöissä, jäi epäselväksi.

Kouluttajan ja osallistujien yhteistyö näytti toteutuneen hyvin osallistujien odotusten ja toiveitten huomioimisessa, koulutuksen sisällöstä päätettäessä ja

koulutuksen arvioinnissa. Suurin osa koki voineensa vaikuttaa näihin seikkoihin (liite 3, taulukot 14,15,16). Työskentelymenetelmien valinnasta osallistujat olivat hyvin eri mieltä, sillä puolet oli mielestään voinut vaikuttaa niihin, puolet ei. Koulutuksessa käsitellyt asiat olivat työyhteisöjen kannalta keskeisiä ja työyhteisöjen toimintaan liittyviä ja käytännönläheisiä lähes kaikkien mielestä (liite 3, taulukot 17, 18,19).

Kouluttaja aloitti jokaisen koulutuspäivän keräämällä osallistujien päivää koskevat odotukset. Yhdessä sovitut koulutuksen pelisäännöt sisälsivät periaatteen, että jokainen ottaa vastuun itselleen tärkeiden asioiden esille tuomisesta. Koulutuspäivien sisältö käytiin läpi joka kerta aikatauluineen, taukoineen ja käsiteltävine asioineen. Kouluttaja pyrki systemaattisesti huomioimaan osallistujat kaikessa päätöksenteossa. Työskentelymenetelmät kouluttaja valitsi sen jälkeen kun oli tarkistanut osallistujien mielipiteet. Käytännössä osallistujat eivät pyrkineet kovinkaan aktiivisesti itse vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin, mutta kouluttaja tarjosi sitä mahdollisuutta toistuvasti. Koulutusohjelman arviointi tapahtui usein päivän alussa, jolloin käytiin läpi työyhteisön tai työntekijöiden kuulumiset. Osittain arviointi tapahtui päivän päätteeksi.

Koulutuksessa käsitellyt asiat olivat työyhteisöjen alkukyselyssä tuottamia kehittämistarpeita sekä koulutuspäivien aikana esille nousseita uusia aiheita. Koulutettavat saivat valita, mihin paneuduttiin. Kouluttaja hyödynsi aktiivisesti päivien aikana syntyneet ongelmalliset vuorovaikutustilanteet hyvinä oppimistilanteina. Kaikkia esille tulleita aiheita ei ehditty koulutuspäivien aikana käsitellä.

Kyselyyn vastanneista valtaosa piti itseään vastuullisena omasta oppimisestaan. Samansuuntaisesti vastaajat näkivät työyhteisönsä olevan vastuussa omasta kehittymisestään. Kouluttaja korosti jo esittelytilaisuudessa ja myöhemmin koulutuksen aikana, että kunkin oppiminen riippuisi siitä, miten rohkeasti ja aktiivisesti uskaltautui osallistumaan asioiden käsittelyyn ja toimimaan ”mallina” avointa vuorovaikutusta harjoiteltaessa. Samalla hän korosti kuitenkin, että jokainen sai itse päättää, kuinka pitkälle oli valmis osallistumaan. Omia voimavaroja ei tarvinnut ylittää. Fysioterapian työyhteisöstä kaikki osallistuivat aktiivisesti asioitten käsittelyyn. Poliklinikan työntekijöistä aktiivisia oli kolmannes muiden osallistuessa

keskusteluun harvoin. Aktiivisuus parani pari- ja pienryhmätyöskentelyssä. Kouluttajan arvion mukaan hammashuollon työntekijöistä aktiivisimmin osallistuivat hammaslääkärit. Suurin osa työntekijöistä ei juuri osallistunut keskusteluun.

Kyselyyn vastanneet kuvasivat oppimisilmapiiriä kolmella eri tavalla. Ilmapiiri koettiin joko negatiiviseksi, positiiviseksi tai negatiivisesta positiiviseen suuntaan kehittyväksi. Negatiivista ilmapiiriä kuvattiin sanoilla ”nihkeä, tuskallisen pitkästyttävä, vaivautunut ja jäykkä, kireä ja jännittynyt, väkinäinen, raskas, varautunut, kankea, ei kovin motivoitunut, jotkut väkisin mukana”. Eniten negatiivista ilmapiiriä kuvattiin poliklinikan työyhteisön vastauksissa, vähiten fysioterapian. Alun negatiivinen ilmapiiri muuttui yhdeksän vastaajan mielestä loppua kohden positiivisemmaksi tai ilmapiiri vaihteli:

Aluksi ei kovin vastaanottavainen, melko ”nuiva” ilmapiiri, aktiivisuus lisääntyi loppua kohden.

Alussa kireä, jännittynyt, viimeinen päivä normaalintuntuista keskustelua ja positiivinen, hyvässä hengessä keskusteleva.

Osittain ahdistava ja väkinäinen, osallistumaton, kivireki, ajoittain innostunut ja aktiivinen.

Aluksi kankeutta, rauhallinen, salliva, vaikeiden asioiden vuoksi välillä ahdistava. Tunne, että tehtiin työtä yhteisen asian ja hyvän eteen.

Pelkästään positiivista ilmapiirin kuvausta esiintyi ainoastaan kolmessa vastauksessa:

Työntekijät olivat halukkaita (ainakin osa) saamaan muutosta aikaan työilmapiiriin.

Aktiivinen, motivoitunut, innokas.

Melko syvällinen, ei pintaraapaisu, luottamuksellinen, turvallinen.

Kouluttajan toimintaa kuvattiin pääasiassa hyvin positiivisesti, mutta myös kritiikkiä annettiin. Arviot liittyivät kouluttajan ammattitaitoon, persoonaan ja toimintatapoihin.

Kouluttajaa pidettiin ammattitaitoisena, asiansa osaavana, asiantuntevana ja taitavana. Kouluttaja löysi ydinongelmat ja keskittyi niihin. Häntä pidettiin lempeänä, miellyttävänä, hyväksyvänä, kunnioittavana, asiallisena, vilpittömänä ja neutraalina. Kouluttaja pyrki ottamaan kaikki huomioon, oli johdonmukainen, oppimiseen tähtäävä, määrätietoinen, motivoiva, yhteistyöhakuinen. Osa kuvauksista oli sisällöllisesti monipuolisempia:

Kykeni keskusteluttamaan lukkiutunutta työyhteisöä ketään leimaamatta. Kouluttajalla riitti ymmärtämystä ja toiminta oli myötäelävää, ratkaisukeskeistä.

Johdatti harhapoluilta itse asiaan. Kouluttaja ei tullut liikaa meidän tunteisiin mukaan, sopivan neutraali. Tarttui rohkeasti keskusteluissa vaikeisiin kohtiin.

Negatiivisena pidettiin kouluttajan toiminnassa hitautta, jahkailua ja jämäkkyuden puutetta, liikaa kyselyä ja osallistujien naivia käsittelyä:

Meillä pitäisi olla reippaampi kouluttaja eli minulle ainakin liian hidas, jahkailua ja odottelua, meitä olisi pitänyt enemmän tökkiä eteenpäin.

Kouluttaja käsitteli meitä välillä kuin ekaluokkalaisia, eli erittäin naivisti.

Kusiaispesän hämmentäjä. Keräsi työyhteisön huonot puolet esiin, kai meissä jotain hyviäkin puolia työyhteisönä on!

Johtopäätökset

Koulutukseen osallistuneiden tahojen yhteistyö ja tiedonkulku eivät toimineet parhaalla mahdollisella tavalla. Johto toimi aktiivisesti, mutta työntekijöiden

rooli jäi melko passiiviseksi ja etäiseksi. Seurantaryhmän henkilöstöjäsenet eivät päässeet sisään koulutusprojektiin, joten heidän osallistumisensa oli lähinnä muodollisuus. Koulutuksen onnistumista vaikeuttivat eniten koulutettavista johtuvat ja organisaatiokulttuuriin liittyvät tekijät. Koulutuksen vahvuus oli kouluttajan hyvä ammattitaito.

Koulutuksen etenemistä ja kokemuksia ei arvioitu riittävästi johdon, esimiesten ja työntekijöiden kesken. Seurantakokouksiin osallistuivat pääasiassa johto, esimiehet, tutkija ja kouluttaja. Työyhteisöjen edustus oli välillistä. Seurantaryhmään kuuluneet henkilöstön edustajat eivät olleet mukana koulutuksessa, joten heidän tietämyksensä projektista rajoittui siihen, mitä kokouksissa keskusteltiin. He eivät juurikaan pystyneet arvioimaan koulutuksen etenemistä tai kehittämistarpeita saatikka vaikuttamaan asioiden kulkuun. Työyhteisöjen mielipiteitä ja kokemuksia ei mitenkään systemaattisesti kartoitettu seurantakokouksia varten, vaan palaute oli enemmänkin esimiesten ”näppituntumaa”. Toisaalta hyvä tilaisuus yhteiseen arviointiin olisi ollut koulutuspäivien aikana, koska esimiehet olivat niissä mukana. Arviointia ja keskustelua ei kuitenkaan syntynyt kouluttajan yrityksistä huolimatta .

Koulutukseen osallistuneen kolmen työyhteisön työntekijät eivät tienneet toistensa kokemuksista, edistymisestä tai ongelmista, koska keskinäistä kokemustenvaihtoa ei ollut. Koulutuksen sisällöstä, toteutustavoista tai koulutettavien kokemuksista ei jaettu suunnitelmallisesti tietoa muulle henkilöstölle koulutusjakson aikana. Kyselyn perusteella pidettiin kuitenkin tärkeänä, että muutkin työyhteisöt saavat tietoa. Tämä päätettiin toteuttaa vasta projektin päätteeksi, kun tutkimus- ja seurantatiedot on kerätty.

Kouluttajan toiminta noudatti hyvän aikuisopetuksen periaatteita, kuten osallistujien tarpeista etenemisen, yhteistoiminnallisuuden, käytännönläheisyyden ja oppijan vastuun korostamisen oppimisprosessissa. Kouluttaja toimi oppimisen ohjaajana, ei valmiiden ratkaisujen välittäjänä. Koulutusilmapiiri koettiin enimmäkseen negatiiviseksi. Tähän vaikutti ilmeisesti se, että osa oli vasten tahtoaan mukana. Toisaalta työyhteisöjen sisäiset ongelmat ja kehittämistarpeet koskettivat ainakin osaa jäsenistä niin voimakkaasti, että ilmapiiri tuntui raskaalta ja kireältä. Kouluttajan

positiivisuus ja empaattisuuskaan eivät aina pystyneet muuttamaan ilmapiiriä. Kouluttaja koettiin ammattitaitoiseksi ja taitavaksi johtamaan työskentelyä. Hämmennystä tuntui aiheuttavan kouluttajan yhteistyöhakuisuus, vastuun jakaminen ja valinnan vapaus. Tällainen toimintatapa on ilmeisesti byrokraattiseen ja johtajavetoiseen organisaatioon tottuneille uusi kokemus. Kun tarjotaan mahdollisuutta päättää ja vaikuttaa, tilaisuutta ei osatakaan käyttää.

8.2.4 Miten hyvin edettiin koulutukselle asetettujen tavoitteiden suuntaan?

Koulutuksen tavoitteiden saavuttamista ja oppimistuloksia selvitettiin tietojen, taitojen, asenteiden ja toimintatapojen muutosten avulla. Oppimistulosten soveltamista käytäntöön kartoitettiin työyhteisöjen toiminnassa tapahtuneilla muutoksilla. Arviointi perustui osallistujien subjektiivisiin kokemuksiin, joita selvitettiin kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä. Osallistujien vastaukset olivat sisällöllisesti kahdentyyppisiä. Fysioterapian vastaukset olivat monipuolisia kuvauksia, joissa pohdittiin asioita. Työntekijät olivat vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Hammashuollon ja poliklinikan jäsenten vastaukset olivat muutamaa poikkeusta lukuunottamatta muutan sanan luetteloita. Lomakkeissa oli myös huomattavan paljon vastaamattomia kysymyksiä.

1. Millaisia oppimistuloksia koulutukseen osallistuneet omaksuivat?

Keskeisin ja useimpien vastaajien esille tuoma opittu asia oli tosiasioitten ja olettamusten välisen eron merkitys vuorovaikutuksessa. Tuli oppia erottamaan tosiasiat ja tulkinnat tai olettamukset toisistaan väärinkäsitysten välttämiseksi. Toisena asiana korostui kysymisen ja tarkistamisen tärkeys. Ei saanut tehdä johtopäätöksiä tai toimia omien tulkintojen ja olettamusten varassa, vaan asian ymmärtäminen tuli varmistaa kysymällä. Kolmantena opittuna asiana oli omien mielipiteiden ilmaisun tärkeys. Tuli opetella puhumaan, kuuntelemaan ja

keskustelemaan. Muita esille tulleita asioita olivat ongelmien ja vaikeiden asioiden välitön käsittely, omista tunteista kertominen ja palautteen antaminen.

Koulutuksessa opitut taidot liittyivät ryhmätyöskentelyyn kuten kokouskäyttäytyminen, palaverien selkiyttämistaito, yhteinen päätöksenteko, ongelmien ratkomisen taidot, kyky pysyä sovitussa asiassa ja yhteistyö. Osa taidoista oli henkilökohtaisen toiminnan kehittymistä kuten suoraan tai avoimesti puhuminen, kuuntelemisen ja kysymisen taito, palautteen antaminen, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisu. Kouluttajan arvion mukaan fysioterapian työntekijät oppivat oma-aloitteisesti ja itsenäisesti tunnistamaan ja korjaamaan ajattelu- ja keskustelutapojen puutteita ongelmien ja ristiriitojen käsittelyssä. Kahdessa muussa työyhteisössä keskustelun avoimuudessa edistytään, mutta suuri osa jäsenistä pysyi hiljaa.

Omien ajattelu- ja suhtautumistapojen muutokset osoittautuivat melko vähäisiksi. Merkittävimmät muutokset näkyivät fysioterapian työntekijöiden vastauksissa.

Oma puolustava ja hyökkäävä asenne laimeni. Erilaisuuteen suhtautuminen ja sen hyväksyminen työkaverissa avautui uudella tavalla, olen pitkälti itse vastuussa omasta ajatusmaailmastani.

Ajattelemisen aihetta sai paljon. Ymmärrän paremmin että ihmiset ymmärtävät, kokevat, tuntevat asioita eri tavoin ja siten on suuri vaara tulla itsekin väärinymmärretyksi ellei avaa suutaan ja puhu asioita suoraan.

Huomasin että asioista puhuminen on tärkeää hyvän ilmapiirin luomiseksi. Pehmeämpi ja myönteisempi suhtautuminen ihmisiin ja tekemisiin...

Omassa toiminnassa tapahtuneita muutoksia olivat pyrkimys osallistua keskusteluun ja päätöksentekoon, yritystä pitää sopimuksista kiinni, olla avoin ja kannustaa muitakin siihen, mielipiteen ilmaisu oli tullut helpommaksi, asioista kysymistä ja selventämistä olettamisen sijasta, tekojen perustelemista ja olettamusten varomista, kuppikuntaisuuden varomista, sanomisten ja tekemisten lisääntyntä kontrollointia, tekemisen rajaamista jaksamisen lisäämiseksi, toisten auttamista.

Työtovereiden ajattelu- ja suhtautumistapojen muutoksia ei huomattu kovinkaan paljon. Moni totesi ettei ollut havainnut mitään muutosta tai oli siitä epävarma. Osa vastaajista koki, että yritystä avoimuuteen oli nähtävissä. Sen sijaan työtovereiden toimintatapojen muutoksia oli havaittu hieman paremmin. Niitä olivat sopimuksista kiinni pitäminen, epäselvien asioiden tarkistaminen, välittelyn vähentyminen, inhimillisempi käytös toisia kohtaan, tunteiden osoittaminen herkemmin, enemmän harkintaa puheissa, ja positiivista riehakkuutta käyttäytymisessä.

2. Millaisia muutoksia työyhteisön toiminnassa oli havaittavissa?

Koulutuksen aikaansaamat muutokset työyhteisön toiminnassa tulivat selkeimmin esille fysioterapian työyhteisön vastauksissa. Niissä eriteltiin näkyviä ja koettuja muutoksia monipuolisesti. Muutokset perustuivat tiedon lisääntymiseen, asenteiden ja ilmapiirin muuttumiseen, työtapojen uusiutumiseen ja esimiestoimintaan, joiden seurauksena työyhteisön toiminta oli lähtenyt kehittymään positiiviseen suuntaan.

Uskon että työyhteisö on saanut luottamusta itseensä ja omiin kykyihinsä selviytyä eri tilanteissa. Myös rohkeutta olla tasavertainen muiden osastojen joukossa.

Työyhteisössä koettiin, että yleinen tiedontaso oli noussut. Työyhteisön asenne- ja ilmapiirimuutosta kuvasivat sellaiset kokemukset kuin ilmapiirin vapautuminen, työyhteisöön kuulumisen tunne, yleisen välittelyn väheneminen. Selän takana puhumisen arveltiin vähentyneen ellei kokonaan loppuneen, puhumisia ei tarvinnut enää koko ajan varoa ja vaikeista asioista pystyttiin keskustelemaan paremmin. Keskinäisen ammatillisen arvostuksen koettiin lisääntyneen, asioista koettiin yhteisesti vastuuta ja sopimuksista pidettiin paremmin kiinni. Työtapojen muutokset kuvastivat yhteistyön paranemista kuten parityöskentelyn hyväksyminen työtavaksi, asiantuntijuuden jakaminen, yhteisten asioiden käsittelyyn aktiivisesti osallistuminen ja työtoverin auttaminen ja huomioiminen. Esimiehen merkitys muutoksessa

korostui. Työyhteisössä koettiin, että esimiehen koulutukseen osallistuminen ja uudenlainen rooli olivat konkreettinen tuki vaikeiden asioiden käsittelyssä.

Hammashuollon ja poliklinikan kohdalla toiminnan muutokset olivat vastausten perusteella vähäisiä. Keskustelun lisääntymisen myötä päätöksenteko oli demokratisoitunut ja sopimustenteko lisääntynyt. Syyllisten etsiminen oli vähentynyt. Useimmat vastaajista olivat sitä mieltä, ettei toiminnassa ollut tapahtunut juuri mitään muutosta.

Koulutushankkeen aikaansaamia muita vaikutuksia oli joidenkin mielestä ongelmien penkomisen aiheuttama ahdistus, joka jäi vaivaamaan.

Ristiriitoja pengottiin esiin, mutta tuliko riidat käsiteltyä? Taidettiin vähän pöyhä. Osa keskusteluista jätti arpia mieleen. Pakotettu keskustelu ahdisti ja ahdistaa vieläkin.

Saattaa olla että joidenkin ahdistus vain paheni, vaikei siitä kerrota.

Positiivisia koko organisaatiota koskevia vaikutuksia arvioitiin myös olleen. Johdon ymmärrys työntekijöitä kohtaan koettiin lisääntyneen, työkykyä ajateltiin mahdollisesti aiempaa laajemmin ja organisaation perinteisiä toimintatapoja kuten henkilökuntakokouksia oli arvioitu uudelleen. Ajattelutavoissa oli tapahtumassa muutosta.

Ehkä kaikki ovat alkaneet ajatella enemmän omalta kantiltaan eli mitä voisi tehdä toisin ettei ongelmia syntyisi.

4. Mitkä tekijät vaikeuttivat koulutuksen onnistumista?

Koulutuksen onnistumista haitanneita tekijöitä olivat osallistujien mielestä ilmapiiriongelmat, työntekijöiden sitoutumisen ongelmat, kouluttajan työskentelytapoihin liittyvät tekijät, ryhmäkoko, koulutuksen aikataulu sekä heikko ennakkoinformointi. Koulutuksen ilmapiiriä heikensi pelko, epäluuloisuus, epävarmuus, pidättyväisyys ja puhumattomuus. Negatiiviset tunteet liittyivät ainakin osittain vanhoihin vaikeiksi koettuihin asioihin, jotka tulivat esille kouluttajan

tekemässä alkukartoituksen yhteenvedossa. Yhteenvedon julkisuus yllätti osallistujat. Heikko sitoutuminen näkyi poissaoloina, haluttomuutena osallistua koulutukseen, passiivisuutena sekä koulutuksen keskeyttämisenä.

Alun hankaluuksien jälkeen sitoutuminen heikkeni väärinkäsitykseen alkukyselyn julkituomisesta. Työyhteisön reaktiot vanhojen, vaikeiden asioiden setvimisessä.

Osa työyhteisön jäsenistä ei avannut suutaan juuri lainkaan koko koulutuksen aikana, osa ei olisi lainkaan halunnut olla koulutuksessa paikalla.

Joku ryhmän jäsenistä suuttui ja jätti leikin sikseen. Se vaikutti koko koulutuksen ajan ja joku prosessi jäi sen vuoksi keskeneräiseksi...

Kouluttajan toimintaa kritisoitiin asioitten pitkäpiimäisestä käsittelystä, työyksikön ominaispiirteiden huonosta tuntemuksesta, ongelmakeskeisestä lähestymistavasta ja metodin vaikeudesta. Suuri ryhmäkoko koettiin ongelmaksi; vain muutama osallistui aktiivisesti keskusteluun ja aremmat pysyivät hiljaa.

Koulutus lähti ongelmakeskeisesti, tuntui välillä etteikö meidän työyhteisössä ole mitään hyvää.

Tämä koulutusmuoto ei mielestäni ole paras mahdollinen työyhteisöllemme. Pieniä ryhmiä, joissa keskustelua syntyy olisi pitänyt olla. Isossa koko joukossa ovat äänessä neljä tai viisi ihmistä muiden ollessa vaii.

Muutama koki, että koulutuspäivien välit olivat liian pitkiä. Kesä aiheutti koulutuksessa katkoksen, joka oli fysioterapian kohdalla 6 kuukautta, hammashuollon ja poliklinikan osalta 4,5 kuukautta. Ennakkotieto koulutuksesta koettiin liian puutteelliseksi tai sitä ei osattu ottaa vastaan. Hierarkian koettiin

vaikeuttaneen koulutuksen onnistumista. Hierarkia ilmeni eri ammattiryhmien sekä johdon ja työntekijöiden välillä.

Kouluttajan arviossa tulosten saavuttamista vaikeuttavia tekijöitä olivat myös liian suuret ryhmät, hierarkia ja koulutuspäivien vähäisyys tarpeisiin ja tavoitteisiin nähden. Hammashuollon työyhteisössä aikaisemman historian työstäminen ja uudenlaisen toiminta- ja johtamiskulttuurin oppiminen vaativat pidemmän ajan kuin käytetyt koulutuspäivät. Poliklinikan ryhmän suuri koko ja ammatillinen hierarkia osoittautuivat hänen mukaansa oppimista ehkäiseviksi tekijöiksi. Työyhteisön heterogeenisuus, ammattiryhmien erilaiset koulutukset ja toimintamallit ylläpitivät etäisyyttä ja eriarvoisuutta vaikeuttaen ongelmien avointa käsittelyä. Poliklinikalla päästiin alkuun, mutta ratkaisevaa edistystä avoimeen vuorovaikutukseen ei ehditty koulutusjakson aikana saada.

5. Mitkä tekijät edistivät koulutuksen onnistumista?

Koulutuksen onnistumista edistäviä tekijöitä olivat vahva motivaatio, sitoutuminen koulutukseen, työyhteisön tarpeista ja tavoitteista lähtenyt asioiden käsittely sekä kouluttajan ammattitaito. Osallistujien motivaatio korostui vastauksissa selkeästi. Motivaatiota kuvasivat sellaiset vastaukset kuin vilpityn halu saada muutosta ja parannusta aikaan, halu toteuttaa oppeja ja ideoita, uskallus puhua vaikeista asioista niiden oikeilla nimillä ja ilmaista tunteita. Sitoutumiseen liittyivät osallistumisen kattavuus, myös pitkäaikaisten sijaisten ja koko porukan halu tehdä jotain työyhteisön hyväksi. Motivaation ja ryhmän sitoutumisen tärkeys korostuivat erityisesti fysioterapian vastauksissa. Muita tekijöitä olivat hyvä koulutusympäristö, esimiehen aktiivinen osallistuminen ja työyhteisön tukeminen ja eri ammattiryhmien mukana olo.

Kouluttajan arvio koulutuksen onnistumista edistävästä tekijöistä tuki osallistujien kokemuksia. Fysioterapian työyhteisössä käsiteltävät ongelmat ja ristiriidat olivat samankaltaisia kuin muissakin työyhteisöissä, mutta ryhmän pieni koko, esimiehen ja joidenkin henkilöstön jäsenten rohkeus panna itsensä likoon, toimia mallina auttoi ryhmää ottamaan todelliset ongelmat ja ristiriidat avoimesti käsittelyyn. Tämä mahdollisti sen, että osallistujat oppivat oma-aloitteisesti ja

itsenäisesti tunnistamaan ja korjaamaan vuorovaikutuksen puutteita. Myös poliklinikan koulutuksessa esimiesten aktiivisuus ja esimerkkinä toimiminen edistivät avoimen vuorovaikutuksen kehittymistä, vaikkei ratkaisevaa muutosta tapahtunutkaan.

Johtopäätökset

Koulutuksen aikaansaamat oppimistulokset vastasivat osittain niitä odotuksia, mitä koulutuksen suunnitteluvaiheessa asetettiin. Osallistujat olivat oppineet tiedostamaan paremmin avoimen vuorovaikutuksen periaatteita ja merkitystä työyhteisön toiminnalle ja hyvinvoinnille. Ajattelutapojen ja asenteiden muutokset eivät olleet vielä kovin näkyviä, mutta positiivisia käyttäytymisen muutoksia oli työyhteisöissä havaittu. Ajatusten ja tunteiden ilmaisu, kuunteleminen ja kysyminen sekä palautteen antaminen olivat lisääntyneet jossain määrin. Osa koki kehittyneensä vuorovaikutustaidoissa, ongelmien käsittelyssä ja ryhmätyötaidoissa.

Fysioterapian työyhteisön toiminnassa tapahtui selvimmin konkreettista edistymistä. Muutokset koskivat asenteita, ilmapiiriä, työtapoja ja esimiehen roolia. Hammashuollon ja poliklinikan toiminnassa muutoksia ei vielä juuri näkynyt. Koulutus oli vaikuttanut jossain määrin myös organisaation henkilökuntakokouksen käytäntöihin, sillä vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus sekä henkilökunnan aktiivisuus lisääntyivät kokouksissa.

Koulutuksen onnistumista vaikeuttivat eniten alhainen motivaatio ja sitoutumattomuus erityisesti isoissa työyhteisöissä. Koulutuspäivien ilmapiiri oli raskas ja pidättyväinen. Osallistujista suurin osa osallistui hyvin vähän keskusteluihin. Ryhmien suuri koko, eri ammattiryhmien, johdon ja työntekijöiden välinen hierarkia koettiin myös vuorovaikutuksen ja osallistumisen esteeksi. Koulutuspäivien määrä oli liian vähäinen suhteessa työyhteisöjen tarpeisiin, jotta edistymistä olisi ehtinyt tapahtua.

Koulutuksen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä olivat vahva motivaatio ja sitoutuminen koulutukseen, työyhteisön tarpeista ja tavoitteista lähtenyt toteutus sekä kouluttajan ammattitaito. Myös esimiehen

kiinnostuksella, osallistumisella ja tuella oli merkitystä. Nämä tekijät korostuivat erityisesti fysioterapian työyhteisön kohdalla positiivisen muutoksen alullepanijoina.

9. POHDINTA

9.1 Tutkimustulosten pohdinta

Owen ja Lambert (1998) ovat tarkastellut organisaatioiden johdon näkökulmasta, millaista arviointitietoa tarvitaan organisaation toiminnan kehittämiseksi. Liiketoiminnan johto käyttää arviointia lähinnä kontrolliin, kun taas henkilöstöjohto toiminnan kehittämiseen. Kehittämisohjelmien arvioinnin lähtökohta on kokonaisuuden huomiointi, millä he tarkoittavat organisaation tehtävän, tavoitteiden, rakenteiden, kulttuurin ja kehittämistarpeiden huomioimista. (Owen & Lambert 1998, 359-360) Koulutus- ja kehittämishankkeen tulos ja arvo ei ole todennettavissa tai perusteltavissa ilman systemaattista arviointia. Arviointi on keino tehdä uskomukset, oletukset ja todellinen toiminta näkyviksi. Tämän arviointitutkimuksen tehtävänä oli kuvata koulutus- ja kehittämisprojektin eteneminen eri osapuolten kokemana ja arvioida prosessien toimivuutta suhteessa tavoitteisiin. Kun arvioinnissa oli mukana useita henkilöitä, tulosten voi olettaa kuvaavan toimintaa todenmukaisemmin kuin jos arviointi perustuisi vain yhden osapuolen näkemyksiin.

Tässä tutkimuksessa vahvistui aiempien tutkimusten havainnot, että työntekijöiden on saatava olla mukana alusta pitäen suunnittelemassa itseään koskevia hankkeita. Ellei näin tapahdu, osallistujien motivaatio ja sitoutuminen voivat jäädä heikoiksi, syntyy vastustusta ja tyytymättömyyttä koulutusta kohtaan kuten Kappelman ja Richard (1995, 60), Zavodsky (1996, 54) ja Sinervo (1999, 18) tutkimuksissaan ovat havainneet. Mikäli työntekijät eivät pidä kehittämishanketta itsensä kannalta tarpeellisena, mutta johto näkee sen pitkän päälle välttämättömänä ja hyödyllisenä, johdon perustelut ja taustatekijöiden selvittäminen ovat sitäkin tärkeämpiä. Osallistujien asenteet voivat muuttua myönteisemmiksi tiedon ja ymmärryksen lisääntyessä, jolloin oppiminen ja opitun soveltaminen etenevät toivotulla tavalla. Tässä koulutusprojektissa työntekijöiden jäänti suunnitteluvaiheen ulkopuolelle vaikutti haitallisesti koulutuksen käynnistymiseen. Vaikutukset näkyivät koko koulutuksen ajan. Osa työntekijöistä koki joutuneensa vasten tahtoaan mukaan. Toisaalta työntekijöitä ahdisti koulutuksen luonne ja käsiteltävät asiat. Ei oltu ehkä henkisesti riittävästi valmistauduttu ristiriitojen ja erilaisten ongelmien käsittelyyn, vaikka vuorovaikutustaitojen kehittämistä pidettiin yleisesti tarpeellisena. Kuten Carlson ja Logan (1995, 59) ovat interventiotutkimuksissaan todenneet, emotionaalisten tekijöiden käsittely ennen koulutusta olisi tärkeää. Nämä seikat jäivät tässä projektissa liian vähälle käsittelylle.

Tracey, Tannenbaum ja Kavanagh (1995, 248-249) ovat korostaneet esimiesten tuen ja organisaation ilmapiirin merkitystä koulutuksessa hankittujen tietojen ja taitojen soveltamisessa. Tässä tutkimuksessa esimiehen tuki toteutui yhdessä työyhteisössä. Vaikutukset näkyivät vuorovaikutustaitojen harjoitteluna osastokokouksissa ja työyhteisön toiminnan paranemisena. Johdon ja eri ammattiryhmien yhteinen osallistuminen kehittämishankkeisiin on myös nähty tärkeäksi tuloksellisuuden kannalta (Murto 1996a, 135, Kivinen 1999, 21). Tämä osoittautui tarpeelliseksi toteutuneessa hankkeessa, sillä vuorovaikutuksen ongelmat näyttivät olleen todellisia eri ammattiryhmien ja johdon ja työntekijöiden välillä. Asia tiedostettiin ja todettiin koulutuksen aikana. Koulutuspäivien määrä riitti käynnistämään oppimisprosessin. Tulokset edellyttävät työyhteisöjen omaa jatkoprosessointia ja tukea etenkin esimiehiltä.

Organisaatiokulttuurin merkitys muutosten toteutumisessa tuli myös esille tutkimuksessa. Länsisalmen ja Kivimäen (1998, 310-311) mukaan organisaatiokulttuurin sisältämät oletukset ja tulkinnat ohjaavat työntekijöiden käyttäytymistä ja tunteita. Johto koki toimineensa työyhteisöjen tarpeiden mukaisesti organisoidessaan kehittämishankkeen, koska koulutusaihe oli tullut henkilöstöltä alunperin. Hankkeen suunnitteluvaiheessa johto toimi aloitteellisesti ja aktiivisesti, koki tiedottaneensa asiasta eri yhteyksissä ja ottaneensa työyhteisöt riittävästi huomioon. Yhteisten suunnittelupalaverien puuttumisen takia työntekijät kokivat tulleen ”yliajetuksi”, valituksi tai määrätyksi koulutukseen. Hankkeen edetessä negatiiviset tunteet ja reaktiot lisääntyivät, mutta työntekijät eivät pyrkineet aktiivisesti hankkimaan lisäinformaatiota hankkeesta tai vaatineet yhteistä suunnittelupalaveria. Voisi olettaa, että työntekijät toimivat vanhan kulttuurin mukaan odottaen johdolta aloitetta heidän huomioimiseensa. Aloitetta ei otettu omiin käsiin. Juuti ja Lindström (1995, 145-146) ovatkin painottaneet kulttuurin muutoksen lähtevän siitä, että työntekijöiden oma-aloitteisuus lisääntyy ja tapahtuu persoonallisuuden kasvua.

Koulutuksessa huomioitiin hyvän aikuisopetuksen periaatteet. Se ei yksistään taannut oppimisprosessien tehokasta käynnistymistä ja etenemistä, koska taustalla vaikuttivat hoitamatta jääneet motivaatio- ja sitoutumisongelmat. Rossetin (1997, 23) mukaan koulutukseen tulisi valmistautua niin, että mahdolliset oppimista estävät tekijät kartoitetaan ja käsitellään ennen koulutuksen alkua. Pahimmassa tapauksessa koulutus voi epäonnistua hyvästä kouluttajasta huolimatta, jos lähtöasetelma on kovin negatiivinen.

Koulutus- ja kehittämishanke osoittautui tarpeelliseksi ja uudelleenlaisiksi näkökulmaksi työkykyasiaan. Taloudelliset ja toiminnalliset puitteet mahdollistivat hankkeen läpiviemisen ongelmitta. Organisaatiossa ollaan valmistelemassa uutta vastaavaa hanketta, jossa koulutusprojektin ja tutkimuksen kokemuksia aiotaan hyödyntää. Organisaatiotason muutoksia ei tämän tutkimuksen puitteissa voinut odottaa, sillä vuosi on liian lyhyt aika. Koulutus antoi mahdollisesti sysäyksen uudelleenlaisen vuorovaikutus- ja toimintakulttuurin kehittymiselle. Henkilöstön tulisi kiinnostua vahvistamaan omaa rooliaan vuorovaikutuksessa, mikä johtaisi yhteistoiminnallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntymiseen.

9.2 Tutkimusprosessin pohdinta

Vuoden mittainen tutkimusprosessi oli mielenkiintoinen, haastava ja opettavainen, mutta myös rankka. Tutkimusta aloittaessa ei tarkalleen tiennyt, mihin oli ryhtymässä. Jälkikäteen arvioiden oli hyvä, ettei tiennyt edessä olevaa työmäärää ja ongelmia, sillä usko omaan selviytymismahdollisuuksiin olisi joutunut koetukselle.

Aloittelijalle prosessievaluatitutkimus osoittautui vaativaksi tehtäväksi. Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan soveltamisessa auttoi paljon se, että tutkimuksen tekijä tunsi hyvin organisaation, sen toiminnan, johdon ja henkilöstön. Tämä nopeutti tilanteeseen orientoitumista. Tiedonkeruu sujui nopeasti ja vaivattomasti, koska avainhenkilöt löytyivät helposti. Työolosuhteiden ja työyhteisöjen toiminnan tunteminen auttoivat hahmottamaanärkevimmät tiedonkeruumenetelmät ja -keinot. Tutkijan havaintojen ja tulkintojen liiallinen subjektiivisuus pyrittiin huomioimaan tiedostamalla subjektiivisuuden olemassaolo.

Suunnitteluvaiheen suurin ongelma oli oman roolin hahmottaminen. Koska tutkimuksen teko lähti tutkijan omista intresseistä, epävarmuutta aiheuttivat omat vaikutusmahdollisuudet organisaation tilaamaan hankkeeseen. Varsinkin alkuun projektin seurantakokouksissa törmäsi siihen, että tutkijan ehdotukset, kysymykset ja palautteet eivät tahtoneet tulla riittävästi huomioituiksi. Se, että tutkimuksen tekijä tunsi yhteistyökumppanit, antoi rohkeutta olla peräänantamaton ja ottaa asioita esille yhä uudelleen. Toisaalta johto suhtautui tutkimuksen tekoon hyvin myönteisesti antamalla vapaat kädet osallistua ja toimia tutkimuksen tarpeiden mukaisesti.

Suunnitteluvaiheen tiedonkeruu tapahtui hyvin vähäisen asiaan perehtymisen jälkeen. Tutkimusongelmat eivät olleet vielä selkiintyneet sen paremmin kuin teoreettinen viitekehyskään. Kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtymällä arvioinnin kannalta oleelliset seikat löytyivät kuitenkin kohtuullisen nopeasti. Vaihtoehtoisia lähestymistapoja ei ehtinyt riittävästi pohtia.

Työntekijöistä osa suhtautui varsinkin alkuun varauksella tutkimukseen. Osa pelkäsi, että työntekijöitä arvioidaan ja työyhteisöjen sisäisiä asioita käsitellään tutkimusraportissa. Pelkoa pyrittiin hälventämään jakamalla useampaan kertaan tietoa tutkimuksen luonteesta ja arvioitavista seikoista. Kouluttaja olisi toivonut, että tutkija olisi saanut olla mukana myös hammashuollon koulutuksessa. Työyhteisö ei

kuitenkaan halunnut ketään ulkopuolista paikalle. Kaikkia osallistujia, myös tutkijaa sitoi salassapito ja luottamuksellisuus käsiteltävien asioiden suhteen.

Aloittelevan tutkijan itseluottamus joutui koetukselle myös yhteistyökumppanina toimineen ammattitaitoisen kouluttajan kanssa. Hänen positiivinen ja kannustava suhtautumisensa tutkijan ajoittaiseen epävarmuuteen ja tutkimuksen onnistumiseen oli tärkeä apu. Erityisesti koulutusvaiheessa tutkija oli enemmänkin oppija. Kouluttajan työskentely oli hyvin vakuuttavaa. Silti hän oli hyvin kiinnostunut kaikesta tutkijan palautteesta ja yhteisestä pohdiskelusta, mikä olisi voinut viedä työyhteisöjen oppimista eteenpäin. Kouluttaja koki tutkimuksen teon itsensä kannalta hyödylliseksi. Erityisesti koulutuksen esisuunnitteluvaiheen tärkeys selkiintyi kouluttajalle uudella tavalla. Osallistujien ennakkovalmisteluun tulisi käyttää enemmän aikaa, jotta motivoituminen ja sitoutuminen varmistuisivat. Lisäksi kouluttaja voisi pyrkiä vaikuttamaan enemmän eri osapuolten yhteistyön kehittymiseen.

Koulutuksen toteutusvaiheessa työntekijät hyväksyivät ongelmitta tutkijan läsnäolon ja osallistumisen keskusteluihin. Tutkijan vaikeutena oli hahmottaa, millä tavoin ja kuinka aktiivisesti olisi ollut hyvä osallistua koulutuspäivien ohjelmaan. Pääpaino oli kouluttajan ja koulutettavien toiminnan arvioimisessa tutkimusongelmien suuntaisesti. Kouluttajan käyttämien työmenetelmien pohtiminen ja osallistujien aktivointikeinot jäivät liian vähälle huomiolle. Niistä olisi voinut keskustella kouluttajan ja osallistujien kanssa enemmän.

Seurantakokouksiin osallistuminen turhautti aika ajoin, sillä kokouksiin varattu aika oli liian lyhyt. Tutkijan tärkeinä pitämät asiat, kuten työntekijöiden ottaminen yhteistyöhön mukaan ja työyhteisöistä nousseiden negatiivisten asenteiden ja tunteiden käsittely sivuutettiin liian kevyesti. Näkemysten esittämiseen oli mahdollisuus, mutta varsinaiseen keskusteluun ja negatiivisen palautteen sulatteluun ei käytetty aikaa. Positiivista muutosta tapahtui hitaasti. Tutkija pystyi vaikuttamaan sitkeällä asioiden uudelleen esilleottamisella siihen, että suunnitteluvaiheen liian vähäinen yhteistyö myönnettiin lopulta ja asiaan aiottiin kiinnittää jatkossa huomiota. Työyhteisöt päätettiin ottaa mukaan heti uuden projektin suunnitteluvaiheessa. Projektin seurantaryhmän kokoonpanoa päätettiin tarkistaa

niin, että siinä tulee olemaan työyhteisöjen edustus. Työterveyshuollon rooli tulee korostumaan myös seurannassa.

Prosessievaluatio oli mielekäs ja käytäntöä palveleva tutkimus. Kaikkein vaativin ja työläin vaihe oli tutkimusraportin kirjoittaminen. Se syntyi yhdeksän kuukauden aikana vähitellen ja moneen kertaan muuntuen. Monella tavalla hankitun arviointitiedon yhdistäminen ja loogisesti etenevän raportin kirjoittaminen yllättivät vaikeudellaan ja työläydellään. Toisaalta tietolähteiden runsaus takasi sen, että tiedonkeruun heikkoudet eivät ratkaisevasti heikentäneet tiedon luotettavuutta. Koulutusvaiheen arviointiin käytetty lomake oli hyvin yksinkertainen, jolla saatiin pelkistettyä tietoa. Teemahaastattelulla olisi saanut työyhteisöiltä syvällisempää tietoa, mutta se olisi vienyt liikaa aikaa sekä tutkijalta että työntekijöiltä. Koska tavoitteena oli arvioida hankkeen onnistumisen kannalta keskeisiä puitetekijöitä ja prosesseja, käytetyt menetelmät olivat riittäviä, toimivia ja taloudellisia. Yhtenä tutkimusraportin puutteena voi pitää kansainvälisten tutkimusten vähäisyyttä. Aineiston saanti osoittautui niin aikaavieväksi, että odottelu olisi osaltaan viivästyttänyt tutkimuksen valmistumista.

Tutkijan kokemattomuus paljastui EIPOL-mallin käytössä. Tutkimuksen laajuus ja vaativuus eivät hahmottuneet riittävästi alussa, vaan tilanne valkeni vähitellen matkan varrella. Toisaalta oppimiskokemuksena tutkimusprosessi oli vertaansa vailla. Tutkijalla oli mahdollisuus perehtyä koulutusprojektin suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin perusteellisesti. Tutkimuksen tulokset onnistuneen koulutus- ja kehittämishankkeen edellytyksistä noudattivat aikaisempien kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten tuottamaa tietoa.

LÄHTEET

- Antonovsky, A. 1980. Health, stress and coping. Jossey-Bass.
- Beer, M. & Walton, E. 1987. Organization change and development. *Annual Review of Psychology*, 38, 339-367.
- Bernthal, P.R. 1995. Evaluation that goes the distance. *Training and Development Journal*, 9, 41-45.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational Research. Longman, New York.
- Brinkerhoff, R. O., Brethower, D.M., Hluchyj, T. & Nowakowski, J.R. 1985. Program evaluation. A practitioner's guide for trainers and educators. A source book. Kluwer- Nijhof Publishing. Boston.
- Brinkerhoff, R.O. & Gill, S.J. 1994. The learning alliance. Systems thinking in human resource development. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Bron-Wojciechowska, A. 1996. Hur vuxna lär- pedagogiska perspektiv. Teoksessa Aronsson, G. & Kilbom, Å. (red.) Arbete efter 45. Historiska, Psykologiska och fysiologiska perspektiv på äldre i arbetslivet. Arbetslivsinstitutet. Helsingborg.
- Carlson, P. & Logan, J. 1995. Why don't we change? Research capsules by Linda Morris. *Training & Development Journal*, 10, 59.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1985. Becoming critical. Education, knowledge and action research. Deaking University. Australia.

- Cook, J.A., Staniforth, D. & Stewart, J. 1997. The learning organization in the public services. Gover, Hampshire, England.
- Dave, R.H. 1980. A built-in system of evaluation for reform projects and programmes in education. *International Review of education* XXVI, 475-482.
- Enkenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikkaa oppimassa. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. WSOY, Juva.
- Gephart, M.A., Marsick, V.J., Van Buren, M.E. & Spiro, M.S. 1996. Learning organizations come alive. *training & Development Journal*, 12, 35-45.
- Greenglass, E., Burke, R. J. & Konarski, R. 1997. The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress*, 3, 267-278.
- Guzzo, R.A. & Dickson, M.W. 1996. Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, vol. 47: 307-338.
- Jaffe, D.T. & Scott, C.D. 1998. How to link personal values with team values. *Training & Development Journal*, 3, 24-30.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työterveyslaitos ja Johtamistaidon opisto. Helsinki.
- Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) 1994. *Elinikäinen oppiminen*. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Tiivistelmä. <http://www.tsr.fi/tutkittu/1996/96236.html>
- Kalliola, S. 1994. Johdon ja henkilöstön yhteistoiminnan ulottuvuudet ja kehittämismahdollisuudet. Teoksessa Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H. & Syvänen, S. *Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä*. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto 14/1994. Sarja T-julkaisuja, Jäljennepalvelu.
- Kalliath, T. & O`Driscoll, M.P. 1998. The relationship between burnout and organizational commitment in two samples of health professionals. *Work & Stress* 2, 179-185.

- Kantanen, U. 1997. Miten mitata henkilökoulutuksen hyötyä? *Aikuiskasvatus* 2, 91-98.
- Kappelman, L. & Richards, T. 1995. Building empowerment: one small, intriguing step. Research capsules by Linda Morris. *Training & Development Journal*, 10,60-61.
- Karasek, R. & Theorell, T. 1990. *Healthy Work. Stress, productivity and the reconstruction of working life.* Basic Books.
- Keita, G.P. & Hurrell, jr. J.J. (ed.) 1994. *Job stress in a changing workforce. Investigating gender, diversity and family issues.* American Psychological Association, Washington DC.
- Ketola, O. (toim.) 1991. *Näkökulmia kunnallisten organisaatioiden kehittämiseen.* Tampereen Yliopisto, Yhteiskuntatieteidenlaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 26/1991.
- Kivimäki, M., Länsisalmi, H., Kerko, J., Kalliomäki-Levanto, T. & Lindström, K. 1998. Henkilöstölähtöinen työyhteisön kehittäminen. *Psykologia* 33, 164-172.
- Kivinen, K. 1999. ”Työssä jaksamisesta” työn suunnitteluun. *Työelämän tutkimus* 1, 19-21.
- Knowles, M.S. 1985. *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning.* San Fransisco. Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* PTR Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kuitunen, K. 1991. *Toimintatutkimuksen tulosten arviointi- ja mittaamisongelmat: Esimerkkitapauksena henkilöstön kehittäminen kuntasektorilla.* Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 21.
- Kuitunen, K. 1994. *Työyhteisöjen toimivuus 1993-1994.* Valtionvarainministeriön henkilöstöosasto, Helsinki.
- Laine, K. 1996 *Prosessitutkimus muutoksen avittajana.* Teoksessa Laine, K. (toim.) 1996 *Muutoksen liekit. Prosessikeskeinen kehittäminen työyhteisön arkipäivässä.* Jyväskylän koulutuskeskus Oy. Gummerus, Jyväskylä.
- Leskinen, J. (toim.) 1990. *Työyhteisön terveys.* Suomen Mielenterveysseura, Yliopistopaino, Helsinki.

- Lindström, K. (toim.) 1994. Terve työyhteisö-kehittämisen malleja ja menetelmiä. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Lindström, K. & Kalimo, R. (toim) 1987. Työpsykologia, terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Lindström, K. & Kiviranta, J. 1995. Työryhmät ja tiimit. Ryhmän toimivuus ja jäsenten hyvinvointi. Työ ja Ihminen, tutkimusraportti 6. Työterveyslaitos, Työministeriö, Helsinki.
- Lobban, R. K., Husted, J. & Farewell, V. T. 1998. A comparison of the effect of job demand, decision latitude, role and supervisory style on self-reported job satisfaction. *Work & Stress*, vol 12, 4, 337-350.
- Länsisalmi, H. & Kivimäki M. 1998. Organisaatiokulttuurin rooli organisaation kehittämishankkeessa-tapaustutkimus. *Työ ja ihminen* 12: 4, 301-313.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. & al. Uudistava oppiminen. Helsingin yliopisto. Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-38. Helsinki.
- Monni, T-M. & Kurikka, P. 1994. Työn, työpaikan ja työympäristön kehittäminen yhteistyön avulla. Yhteenveto: <http://www.tsr.fi/tutkittu/1994/94049.html>.
- Moyle, P. 1998. Longitudinal influences of managerial support on employee well-being. *Work & Stress*, vol 12, 1, 29-49.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylän Koulutuskeskus Oy, Jyväskylä.
- Murto, K. 1996a. Kohti prosessikeskeistä työyhteisökoulutusta. Teoksessa Laine, K. (toim.) 1996. Muutoksen liekit. Prosessikeskeinen kehittäminen työyhteisön arkipäivässä. Jyväskylän Koulutuskeskus Oy, Jyväskylä.
- Murto, K. 1996b. Uutta kohti. Savonlinnan perusturva-alueen koulutus- ja kehittämisprojektin 1993-1995 loppuraportti. Jyväskylän Koulutuskeskus Oy:n julkaisuja . Jyväskylä.
- Murto, K. 1999. Työyhteisökoulutuksen luennot 19.1.1999.
- Mäkitalo, J., Launis, K., Taskinen, H., Björkman, P., Hautamäki, T. & Lusa, S. 1995. Työkyky ja työkykyä ylläpitävä toiminta Työterveyslaitoksessa- käsityksiä ja arkisia käytäntöjä. *Työ ja ihminen* 9:4, 265-277.

- Nakari, R. 1996. Työelämän monet kasvot- kuntayhteisö 1995. KuntaSuomi 2004-tutkimuksia nro 2. Suomen Kuntaliitto, Helsinki.
- Nakari, R. & Valtee, P 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsingin kaupunki. Gummerus, Jyväskylä.
- Niskanen, M., Murto, K. & Haapamäki, J. 1998. Menestys ja jaksaminen. Miten toteuttaa henkistä työsuojelua. Jyväskylän Koulutuskeskus Oy, Jyväskylä.
- Otala, L. 1996. Oppimisen etu. Kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia-sarja. WSOY, Porvoo.
- Owen, J.M. & Lambert, F.C. 1998. Evaluation and the information needs of organizational leaders. *American Journal of Evaluation* 3, 355-365.
- Rauste von Wright, M-L. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Rauste von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. WSOY, Juva.
- Robinson, D.G & Robinson, J.C. 1990. *Training for impact. How to link training to business needs and measure the results*. San Fransisco. Jossey-Bess.
- Ruohotie, P. 1997. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki. Oy Edita AB.
- Rosset, A. 1997. That was a great class, but.... *Training and Development Journal*, 7, 19-24.
- Sarala, A. & Sarala, U. 1996. *Oppiva organisatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schaufeli, W.B., van Dierendonck, D. & van Gorp, K. 1996. Burnout and reciprocity: towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress* 3,225-237.
- Senge, P.M. 1990. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Century Business.
- Sevilla, C. & Wells, T.D. 1998. Contracting to ensure training transfer. *Training & Development Journal*, 6,10-11.
- Sinervo, T. 1999. Organisaation, ryhmän ja työn ominaisuudet vaikuttavat muutoksen omaksumiseen. *Työelämän tutkimus* 1, 16-18.

- Syrjälä, L. Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu.
- Tracey, J., Tannenbaum, S. & Kawanagh, M. 1995. Applying trained skills on the job. The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology* 80, 239-252.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja A 1/1983.
- Vaherva, T. 1989. Elinikäisen oppimisen edellytyksiä. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) *Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön 31. vuosikirja.* Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Vaherva, T. 1995. Yrityskoulutuksen arviointi. Teoksessa *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja.* BTJ kirjastopalvelu Oy, Helsinki. 182-192.
- Varila, J. (toim.) 1994. *Henkilöstöstrategia ja uusiutuva organisaatio.* Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Painatuskeskus Oy, Helsinki.
- Varila, J. 1995. *Aikuisdidaktiikan tuulet-jotain uutta, jotain vanhaa.* Kirjassa *Vaahokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimiseen.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammerpaino Oy, Tampere.
- Vartiovaara, I. 1996. *Burnoutista jaksamiseen.* Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.
- Waris, K. 1997. *Toimiva työyhteisö ja sopivasti haasteellinen työ lisäävät motivaatiota ja toimintakykyä sekä parantavat itsearvostusta.* *Työ ja ihminen* 11 (1997) :2, 94-114
- Warr, P. 1994. *A conceptual framework for the study of work and mental health.* *Work & Stress*, vol. 8, 2, 84-97.
- Wickström, G. 1997. *Työyhteisöjen toimintakyvyn säilyttäminen ja kehittäminen hoitotyössä* *Työelämän tutkimus.* 6 (3), 22-23.
- Wickström, G., Helelä, L., Joki, M., Laine, M., Pentti, J., Soininen, M. & Tamminen-Peter, L. 1998. *Työyhteisöjen toimintakyvyn säilyttäminen ja kehittäminen hoitotyössä.* Turun aluetyöterveyslaitos, raportti 11. Turku..

- Zavodsky, R. 1996. Training, empowerment and change. Research capsules by Linda Morris. *Training & Development Journal*, 7, 54.
- Zohar, D. 1997. Predicting burnout with a hassle-based measure of role demands. *Journal of Organizational behavior*, 18, 101-115.

KYSELYLOMAKE / JOHTAJAT**LIITE 1**

Kysymykset liittyvät terveyskeskuksessamme alkavan työyhteisökoulutuksen **esisuunnitteluvaiheeseen**. Pyydän Sinua vastaamaan seuraaviin kysymyksiin johdon näkökulmasta.

1. KOULUTUSTARVE

a) Mikä tarve johti alunperin koulutushankkeeseen ja miten tarve ilmeni?

b) Mitä päämääriä koulutuksen odotetaan tukevan?

c) Miten tärkeä koulutus on organisaation ja työyhteisöjen toiminnan kannalta?

2. TULOSTAVOITTEET

a) Millaisia oppimistuloksia odotetaan? (tietoja, taitoja, asenteita, arvostuksia tms.)

b) Millaisia muutoksia odotetaan näkyvän työyksiköiden ja organisaation toiminnassa koulutuksen jälkeen?

3. RESURSSIT

a) Mitkä tekijät muodostavat koulutuksen kustannukset?

b) Miten koulutus rahoitetaan?

c) Ketkä ja millä tavoin ovat vastuussa koulutusprojektin onnistumisesta, niin että asetetut tavoitteet saavutetaan?

4. TUKITOIMET

Millä tavoin varmistetaan että koulutukseen osallistuvat työyhteisöt pystyvät soveltamaan käytäntöön oppimiaan asioita ja että kehitys jatkuu?

KYSELYLOMAKE / TYÖYHTEISÖJEN ESIMIEHET

Kysymykset liittyvät terveyskeskuksessamme alkavan työyhteisökoulutuksen **esisuunnitteluvaiheeseen**. Pyydän Sinua vastaamaan seuraaviin kysymyksiin työyhteisön esimiehen näkökulmasta.

1. Oletko saanut mielestäsi riittävästi tietoja tulevaan koulutukseen liittyvistä asioista ja mistä olet tietoja saanut?

2. Oletko voinut esimiehenä osallistua työyhteisösi koulutustarpeiden määrittelemiseen tämän koulutushankkeen osalta? Millä tavoin?

3. Tulevan koulutuksen yleistavoitteeksi on määritelty työkyvyn tukeminen vuorovaikutustaitoja ja itsetuntemusta kehittämällä.

a) Arvioitko itse tällaisen koulutuksen tarpeelliseksi työyhteisössänne?

b) Miten työntekijöiden halukkuutta osallistua tällaiseen koulutukseen on selvitetty?

4. Mitä järjestelyjä koulutukseen osallistuminen edellyttää työyhteisöltä?

5. Mitä muita merkittäviä hankkeita työyhteisössänne on vireillä yhtäaikaan koulutusprojektin kanssa?

6. Mitkä asiat vaikuttavat mielestäsi siihen että koulutus on hyödyllinen ja tuloksellinen?

KYSELYLOMAKE / KOULUTUKSEEN OSALLISTUVAT TYÖYHTEISÖT

Kysymykset liittyvät terveyskeskuksessamme alkavan työyhteisökoulutuksen **esisuunnitteluvaiheeseen**. Pyydän teitä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin työyhteisönä. Kootkaa lomakkeelle työyhteisössänne vallitsevat erilaiset mielipiteet ja ajatukset.

1. Millä tavoin tulitte mukaan koulutusprojektiin?
2. Mistä/keneltä työyhteisönne on saanut ennakkotietoja koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvistä asioista? Tiedon riittävyys?
3. Millä tavoin koulutustarpeen ja tavoitteiden määrittely on tapahtunut? Omat vaikutusmahdollisuutenne?
4. Mitä mieltä olette esimiestenne osallistumisesta koulutukseen?

5. Arveletteko koulutuksen olevan hyödyksi työyhteisölle? Millä tavoin?

6. Mitä järjestelyjä koulutukseen osallistuminen edellyttää työyhteisöltä?

7. Mitä muita merkittäviä hankkeita työyhteisössänne on vireillä yhtäaikaan koulutusprojektin kanssa?

8. Mitä ajatuksia, tunteita, toivomuksia tämä koulutushanke on herättänyt työyhteisössänne?

KYSELYLOMAKE / TYÖTERVEYSHUOLTO

Kysymykset liittyvät terveyskeskuksessamme alkavan työyhteisökoulutuksen esisuunnitteluvaiheeseen. Pyydän Sinua miettimään vastauksia seuraaviin kysymyksiin työterveyshuollon ja oman asiantuntemuksesi näkökulmasta.

1. Tiedätkö millaisesta koulutuksesta on kyse?

2. Tiedätkö mikä on koulutuksen tavoite?

3. Onko koulutus mielestäsi tärkeä organisaation toiminnan kannalta? Miksi?

4. Oletko selvillä siitä, miten koulutustarve on syntynyt? Mistä aloite on lähtenyt?

5. Arvioitko koulutuksesta olevan hyötyä työntekijöiden ja työyhteisöjen toimintakyvyn kannalta?

6. Oletko ollut työterveyshuollon edustajana mukana koulutuksen suunnittelussa? Jos niin millä tavoin? Ellet, niin miksi?

7. Onko sinun mielestäsi tarpeen tietää koulutuksen sisällöstä ja toteutustavoista?

8. Onko sinulla mielestäsi resursseja tukea työyhteisöjä koulutusprosessin jälkeen? Olisiko tukeminen mielestäsi tarpeen?

9. Millainen rooli työterveyshuollolla on tässä koulutushankkeessa? Miten työterveyshuollon asiantuntemusta voitaisiin hyödyntää?

HYVÄ TYÖYHTEISÖKOULUTUKSEEN OSALLISTUJA**LIITE 2**

Työyhteisöjen koulutus- ja kehittämisjakso on loppuillaan. Jotta voisimme hyödyntää projektista saatuja kokemuksia ja kehittää tulevia koulutusjaksoja, pyydän Sinua arvioimaan joitakin **koulutuksen toteutukseen** liittyviä seikkoja vastaamalla lomakkeessa oleviin kysymyksiin.

Kysymykset ovat pääosin yksinkertaisia väittämiä. **Rengasta mielestäsi sopivin vaihtoehto** kunkin kysymyksen kohdalla. Lomakkeen lopussa on muutamia avoimia kysymyksiä. **Kirjoita vastauksesi** niille varattuun tilaan. Halutessasi lisätietoja voit ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Palauta lomake ___/___ 1999 mennessä fysioterapian osastolle postilokerooni

Keuruulla pvm ___/___ 1999

Arja Harmainen
Kiveläntie 5 c 17
42700 Keuruu
puh 772904, 040-5321229

KYSELYLOMAKE

Seuraavat väittämät ja avoimet kysymykset koskevat työyhteisösi **varsinaista koulutusjaksoa**.
Rengasta mielestäsi **sopivin** vaihtoehto tai vastaa sille varattuun tilaan.

- | | | | |
|-----------------|-----------|--------------|-------|
| 1. Työyhteisöni | 1 PKL | 2 HH | 3 FYS |
| 2. Asemani | 1 Esimies | 2 Työntekijä | |

A. KOULUTUKSEN PUITETEKIJÄT

1. Minulla oli mahdollisuus vaikuttaa työyhteisöni **koulutus- ja kehittämistarpeiden** määrittämiseen .

- | | |
|-----------------|---|
| erittäin paljon | 5 |
| melko paljon | 4 |
| jonkin verran | 3 |
| melko vähän | 2 |
| erittäin vähän | 1 |

2. Minulla oli mahdollisuus vaikuttaa työyhteisöni koulutus- ja kehittämisohjelman **tavoitteisiin**.

- | | |
|-----------------|---|
| erittäin paljon | 5 |
| melko paljon | 4 |
| jonkin verran | 3 |
| melko vähän | 2 |
| erittäin vähän | 1 |

3. Minulla oli mahdollisuus **päättää omasta osallistumisestani** koulutukseen.

- | | |
|---------------------|---|
| täysin samaa mieltä | 5 |
| melko samaa mieltä | 4 |
| en osaa sanoa | 3 |
| melko eri mieltä | 2 |
| täysin eri mieltä | 1 |

4. Minulla oli mahdollisuus vaikuttaa **koulutusjakson toteuttamisajankohtaan**.

- | | |
|---------------|---|
| lähes täysin | 5 |
| melko paljon | 4 |
| jonkin verran | 3 |
| melko vähän | 2 |
| ei lainkaan | 1 |

5. Koulutukseen osallistuminen **haittasi työyhteisöni toimintaa**.

- | | |
|-----------------|---|
| erittäin paljon | 5 |
| melko paljon | 4 |
| jonkin verran | 3 |
| melko vähän | 2 |
| erittäin vähän | 1 |

6. Koulutukseen osallistuminen tuotti minulle **ylimääräistä räsitusta**.

erittäin paljon	5
melko paljon	4
jonkin verran	3
melko vähän	2
erittäin vähän	1

7. Koulutuksen **jaksottaminen** usean kuukauden ajalle oli onnistunut ratkaisu **työyhteisön toiminnan** kannalta.

täysin samaa mieltä	5
melko samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
melko eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

B. KOULUTUKSEN RESURSSIT

8. **Koulutuspäivien määrä** oli riittävä työyhteisöni tarpeisiin ja tavoitteisiin.

täysin riittävä	5
melko riittävä	4
en osaa sanoa	3
melko riittämätön	2
täysin riittämätön	1

9. **Koulutuspäivien jaksottaminen** usean kuukauden ajalle oli työyhteisön **oppimisen ja kehittymisen** kannalta onnistunut.

erittäin onnistunut	5
melko onnistunut	4
kohtalaisen onnistunut	3
melko epäonnistunut	2
erittäin epäonnistunut	1

10. Koulutuksen jälkeen työyhteisölläni on riittävät **edellytykset jatkaa omatoimista kehittämistyötä**.

täysin samaa mieltä	5
melko samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
melko eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

11. Koulutusjakson aikana työyhteisössäni tehtiin koulutuksen tavoitteita tukevia **muutoksia ja järjestelyjä**

erittäin paljon	5
melko paljon	4
jonkin verran	3
melko vähän	2
erittäin vähän	1

12. Työyhteisölläni oli koulutusjakson aikana **mahdollisuus saada** tarvittaessa **tukea** opittujen asioiden soveltamisessa.

erittäin hyvin	5
melko hyvin	4
kohtalaisesti	3
melko huonosti	2
erittäin huonosti	1

13. **Johto oli kiinnostunut** työyhteisöni oppimisesta ja kehittymisestä koulutusjakson aikana.

erittäin paljon	5
melko paljon	4
jonkin verran	3
melko vähän	2
erittäin vähän	1

14. Mielestäni **esimiesten ja työntekijöiden osallistuminen yhdessä** koulutus- ja kehittämispäiviin oli välttämätöntä.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

15. **Työterveyshuollon osallistuminen** koulutukseen olisi ollut mielestäni tarpeellista..

erittäin tarpeellinen	5
melko tarpeellinen	4
en osaa sanoa	3
melko tarpeeton	2
täysin tarpeeton	1

C. MENETTELYTAVAT

16. Työyhteisöni koulutus- ja kehittämishankkeen etenemistä **arvioitiin riittävästi** johdon, esimiesten ja työntekijöiden kanssa **yhdessä** koulutusjakson aikana.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

17. Sain riittävästi **tietoa muiden koulutukseen osallistuvien työyhteisöjen** kokemuksista.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

18. Olen voinut **tutustua** kaikkiin koulutushanketta koskeviin **asiakirjoihin** (projektisuunnitelmaan, tyky- ja yhteistyöryhmän pöytäkirjoihin, johtoryhmän muistioihin)

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

19. Pidän tärkeänä että **koulutuksen ulkopuolelle jääneet** työyhteisöt saavat myös tietoa koulutuksen tavoitteista, toteutuksesta ja koulutettavien kokemuksista.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

20. Koulutuksessa käsiteltiin työyhteisöni toimintakyvyn kannalta **oleellisia asioita**.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

21. **Käsitellyt asiat** liittyivät selkeästi työyhteisöni **arkipäivän toimintaan**.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

22. **Oppimiseni** riippui pääasiassa omasta itsestäni.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

23. **Osallistuin** aktiivisesti koulutuspäivien työskentelyyn.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

24. Kouluttaja pyrki huomioimaan osallistujien odotukset ja toiveet

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

25. Kouluttaja päätti yksin käyttämistään työskentelymenetelmistä.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

26. Työyhteisöni koulutuspäivien sisällöstä päätettiin yhdessä kouluttajan kanssa.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

27. Asioiden käsittely oli liian teoreettista.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

28. Työyhteisöni oppiminen ja kehittyminen riippui työntekijöiden omasta aktiivisuudesta.

täysin samaa mieltä	5
jokseenkin samaa mieltä	4
en osaa sanoa	3
jokseenkin eri mieltä	2
täysin eri mieltä	1

29. Koulutusohjelmaa arvioitiin yhdessä kouluttajan kanssa koulutusjakson aikana

Jokaisella kerralla	5
Melkein joka kerta	4
Silloin tällöin	3
Hyvin harvoin	2
Ei lainkaan	1

30. Millaiseksi kuvaisit koulutuspäivien oppimisilmapiiriä?

31. Millaiseksi kuvaisit kouluttajan toimintaa?

D. TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMINEN

32. Mitkä olivat keskeisimmät koulutuksessa oppimasi asiat?

33. Mitä taitoja opit koulutuksessa?

34. Millaisia koulutuksen aikaansaamia muutoksia olet havainnut omassa ajattelussasi ja toimintatavoissasi?

35. Millaisia muutoksia olet havainnut työyhteisösi muiden jäsenten ajattelussa ja toimintatavoissa?

36. Millaisia muutoksia olet havainnut työyhteisösi toiminnassa koulutuksen seurauksena?

37. Mitä muita mahdollisia vaikutuksia koulutus- ja kehittämishankkeella olet havainnut olleen?

38. Mitkä tekijät mielestäsi vaikeuttivat koulutuksen onnistumista?

39. Mitkä tekijät mielestäsi edistivät koulutuksen onnistumista?

KIITOS PALAUTTEESTA!

TAULUKOT

LIITE 3

TAULUKKO 3. Mahdollisuus vaikuttaa koulutusohjelman tavoitteisiin

Vaikuttaminen	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL(N8)	FYS(N6)
erittäin paljon	5	2	2	1
melko paljon	10	3	4	3
jonkin verran	8	6	0	2
melko vähän	3	1	2	0
erittäin vähän	0	0	0	0

TAULUKKO 4. Koulutuksen aiheuttama haitta työyhteisön toimintaan

Haitta	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
erittäin paljon	0	0	0	0
melko paljon	1	1	0	0
jonkin verran	16	6	7	3
melko vähän	6	4	1	1
erittäin vähän	3	1	0	2

TAULUKKO 5. Työntekijän kokema koulutuksen aiheuttama ylimääräinen rasitus

Rasitus	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
erittäin paljon	1	0	1	0
melko paljon	3	1	0	2
jonkin verran	9	4	3	2
melko vähän	6	5	1	0
erittäin vähän	7	2	3	2

TAULUKKO 9. Johdon kiinnostus työyhteisöjen oppimista ja kehittymistä kohtaan

Kiinnostus	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL(N8)	FYS (N6)
erittäin paljon	5	2	1	2
melko paljon	8	2	3	3
jonkin verran	5	3	3	0
melko vähän	4	2	1	1
erittäin vähän	3	3	0	0

TAULUKKO 10. Johdon, esimiesten ja työyhteisöjen koulutuksen yhteisen arvioinnin riittävyys

Arviointi	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
riittävää				
täysin samaa mieltä	0	0	0	0
jokseenkin samaa mieltä	2	0	4	1
en osaa sanoa	0	1	2	2
jokseenkin eri mieltä	6	7	2	3
täysin eri mieltä	18	4	0	0

TAULUKKO 11. Tiedonsaannin riittävyys muiden työyhteisöjen koulutuskokemuksista

Tietoa	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
riittävästi				
täysin samaa mieltä	0	0	0	0
jokseenkin samaa mieltä	2	1	1	0
en osaa sanoa	0	0	0	0
jokseenkin eri mieltä	6	2	3	1
täysin eri mieltä	18	9	4	5

TAULUKKO 12. Koulutushanketta koskeviin asiakirjoihin tutustumisen mahdollisuus

Voinut tutustua	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
täysin samaa mieltä	4	0	2	2
jokseenkin samaa mieltä	6	3	3	0
en osaa sanoa	2	0	0	2
jokseenkin eri mieltä	7	3	3	1
täysin eri mieltä	7	6	0	1

TAULUKKO 17. Koulutuksessa käsiteltyjen asioiden oleellisuus työyhteisön kannalta

Asiat oleellisia	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL (N8)	FYS (N6)
täysin samaa mieltä	6	4	2	2
jokseenkin samaa mieltä	13	5	5	3
en osaa sanoa	1	0	1	0
jokseenkin eri mieltä	4	3	0	1
täysin eri mieltä	0	0	0	0

TAULUKKO 18. Koulutuksessa käsiteltyjen asioiden liittyminen työyhteisön toimintaan

Toimintaan liittyviä	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL(N8)	FYS (N6)
täysin samaa mieltä	10	4	2	4
jokseenkin samaa mieltä	13	6	6	1
en osaa sanoa	0	0	0	0
jokseenkin eri mieltä	3	2	0	1
täysin eri mieltä	0	0	0	0

TAULUKKO 19. Asioitten käsittelyn teoreettisuus

Liian teoreettinen	Kaikki (N26)	HH (N12)	PKL(N8)	FYS (N6)
täysin samaa mieltä	2	2	0	0
jokseenkin samaa mieltä	0	0	0	0
en osaa sanoa	3	2	0	1
jokseenkin eri mieltä	13	6	5	2
täysin eri mieltä	8	2	3	3