

Hanne Huuhka

**PROJEKTIKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI
KOULUTUKSEEN OSALLISTUNEIDEN NÄKÖKULMASTA**

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevätlukukausi 2002

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huuhka, Hanne. PROJEKTIKOULUTUKSEN VAIKUTTAUVUUDEN ARVIOINTI KOULUTUKSEEN OSALLISTUNEIDEN NÄKÖKULMASTA

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2002. 95 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on arvioida henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta. Tutkittavana tapauksena on Suomen Projekti -Instituutti Oy:n toteuttama projektinjohtamisen perusvalmennus. Vaikuttavuuden osa-alueista tutkimuksessa keskitytään erityisesti koulutukseen osallistuneiden toiminnassa ja ajattelussa tapahtuneisiin muutoksiin. Toisin sanoen tutkimuksen kohteena on koulutuksen siirtovaikutus. Siirtovaikutusta tutkittiin temahaastattelun avulla noin puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen.

Tulosten mukaan osallistujat pitivät koulutuksen sisältöä tarkoituksenmukaisena ja käytäntöön sovellettavana, mutta sisältöä oli sovellettu omaan työhön vain valikoiden. Suurimpana soveltamiseen vaikuttavana tekijänä näyttäytyivät osallistujien työtehtävät. Eniten koulutus oli antanut työvälineitä sellaisten osallistujien työhön projekteissa, joiden projektit eivät ennen koulutusta olleet järjestelmällisiä ja systemaattisen mallin mukaan toteutettuja. Kokencet ja pitkään projekteissa toimineet saivat lähinnä vahvistusta aiemmille toimintatavoilleen.

Tiedollisten oppimistulosten kannalta tuloksissa oli havaittavissa selkeä, positiivinen vaikutus sillä, että samalta osastolta osallistuu useampi henkilö samaan koulutukseen. Käsitusten ja ajattelun tasolla koulutus oli yhdenmukaistanut osastolla käytettäviä käsitteitä ja selkiyttänyt projektin kokonaisuutta. Koulutuksesta oli myös saatu perusteluja toimintatavoille projekteissa.

Koulutuksen vaikutuksia oli havaittavissa pääasiassa osallistujien omien työtehtävien rajoissa. Laajempiin muutoksiin, kuten projektidokumentaation käyttöön, tarvitaan yksittäisen henkilön ajattelua ja toimintaa laajempi muutos. Henkilöstökoulutukseen erikoistuneella yrityksellä on siis vain rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa laajempaan toiminnan muutokseen ilman tiivistä yhteistyötä asiakasorganisaation kanssa.

Koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelussa tulee huomioida, ettei muutos ole itse tarkoitus vaan vaikuttavuus tulisi nähdä tarkoituksenmukaisuutena. Koulutuksen tavoitteena ei ole muuttaa jo toimivia käytäntöjä vaan luoda yhteisiä käytäntöjä ja ajattelumalleja sinne missä niitä ei vielä ole.

Hakusanat: henkilöstökoulutus, vaikuttavuus, arviointi

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	5
2. PROJEKTIT- KASVAVA TAPA TEHDÄ TYÖTÄ	7
2.1 Projekti työtapana.....	8
2.2 Projektin organisaatio.....	9
2.3 Projektin elinkaaren vaiheet.....	10
3. KOULUTUS HENKILÖSTÖN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ	12
3.1 Oppimiskäsitys henkilöstökoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen taustalla	13
3.1.1 Opetusteknologinen henkilöstökoulutuksen malli	14
3.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys henkilöstökoulutuksessa.....	15
3.2. Koulutuksesta kehittämiseen.....	17
4. ARVIOINTI HENKILÖSTÖKOULUTUKSESSA	19
5. HENKILÖSTÖKOULUTUKSEN VAIKUTTAUVUUS	22
6. VAIKUTTAUVUUDEN ARVIOINNIN VIITEKEHYS	25
6.1 Kirkpatrickin neljän askeleen evaluaatio	25
6.2 Tasapainoinen mittaristo	28
7. TYÖKÄYTTÄYTYMISEN MUUTOS VAIKUTTAUVUUDEN MITTARINA.....	32
7.1 Työkäyttäjätymisen muutoksen arviointi.....	35
7.2 Työkäyttäjätymisen muutokseen vaikuttavat tekijät.....	37
7.2.1 Koulutuksen toteutus.....	37
7.2.2 Koulutukseen osallistujan ominaisuudet.....	38
7.2.3 Työympäristö ja siellä vallitsevat olosuhteet	40
8. TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSONGELMAT	43
8.1 Tutkimuskohteen kuvaus	43
8.2 Tutkimuksen kulku	45
8.3 Tutkimusmenetelmät.....	47
9. ANALYYSI	49
10. TULOKSET	51
10.1. Osallistujien ominaisuudet ja taustatekijät.....	51
10.1.1 Kokemus projekteista.....	51
10.1.2 Aiemmat projektikoulutukset.....	53
10.2. Koulutukseen hakeutuminen ja tavoitteet koulutukselle.....	53
10.3. Koulutuksen laatu.....	56
10.3.1 Koulutuksen toteutus.....	56
10.3.2 Osallistujien välitön arviointi koulutuksen laadusta	57
10.3.3 Osallistujien viivästetty arviointi koulutuksen laadusta.....	59
10.4. Oppimistulokset ja opitun soveltaminen omassa työssä	63
10.4.1 Käsitys projektista ja projekteissa työskentelystä.....	65
10.4.2 Projektinhallinnan menetelmät ja työkalut.....	67
10.4.3 Projektinhallinnan dokumenttipohjat	70
10.5. Koulutuksen vaikutuksia osastotasolla	73
10.6. Koulutuksen vastaavuus asetettuihin tavoitteisiin ja odotuksiin.....	74
10.7. Opitun soveltamiseen vaikuttavat tekijät	76
10.7.1 Työtehtävät.....	76
10.7.2 Projektin koko ja osallistujan oma rooli projektissa	78
10.7.3 Organisaatiokulttuuri.....	79
10.7.4 Esimiehen rooli	80
10.7.5 Motivaatio	82
11. POHDINTA	83
LÄHTEET	88

LIITE 1. ALKUKARTOITUSLOMAKE.....	92
LIITE 2. PALAUTELOMAKE	93
LIITE 3. HAASTATTELUN TEEMA-ALUEET	94

1. JOHDANTO

”Koulutus on turha ajanhukkaa ellei transfer-ilmiötä tapahdu” – kirjoittaa Pekka Forselius Systeemyölehdessä 3 / 2000. Transfer-ilmiöllä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin koulutuksessa omaksutut tiedot ja taidot siirtyvät työpaikalla käytettäviksi valmiuksiksi. Transfer-ilmiön tutkiminen on osa koulutuksen vaikuttavuuden arviointia.

Koulutustulosten arviointi ja mittaaminen näyttäytyy koulutusta järjestävien organisaatioiden asiakkaiden tarpeena. Jack Philippsin (Kauppalehti 11.4.2000) tutkimuksen mukaan yksi kärkitrendeistä maailmanlaajuisesti tänä päivänä on se, että yrityksen tarjoaman koulutuksen onnistumista mitataan yhä järjestelmällisemmin. Tutkimuksessa 1700 johtajaa 35 eri maasta, pääasiassa teollisuudesta ja muusta yritys-elämästä toivat tärkeänä seikkana esiin sen, että koulutuskustannuksia tarkastellaan entistä tarkemmin ja mitataan osana resurssien hallintaa ja että koulutusinvestoinneista saatu hyöty mitataan. (Kauppalehti, koulutusekstra 11.4.2000. Koort, A. Koulutuksen mittaaminen tarkentuu.)

Koulutuksesta saatavien hyötyjen mittaaminen ja koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on toisaalta myös koulutusta järjestävän organisaation intressi. Koulutuksen laatu on koulutusyrityksille yksi edellytys menestyä markkinoilla ja kasvavassa kilpailussa sillä ainoastaan laadukkaan ja vaikuttavan koulutuksen kautta voidaan tuottaa asiakkaille hyötyä heidän omassa liiketoiminnassaan. Koulutuksen laatu on osa vaikuttavuutta, mutta laatu yksin ei kuitenkaan merkitse sitä. Keskeistä on lisäksi asiakkaan sitoutuminen toiminnan muutokseen sekä koulutukseen osallistuvien motivaatio.

Kuten monessa muussakin koulutusta järjestävässä organisaatiossa, myös Suomen Projekti-Instituutissa palautelomakkeet ovat tähän mennessä olleet ainoa tapa kerätä palautetta järjestetyistä koulutuksista. Asiakassuhteiden kehittyessä kohti kumppanuutta ja valmennusohjelmien laajuuden kasvaessa yrityksessä on noussut tarve kehittää koulutuksen vaikuttavuuden arviointia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietämystä arvioinnista, ja koulutuksen vaikuttavuudesta Suomen Projekti-Instituutissa. Lisäksi tavoitteena on kehittää käytössä olevia arviointimenetelmiä sekä luoda malli projektikoulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi. Toisena tavoitteena on soveltaa luotua mallia case -tyyppisesti yhden Suomen Projekti-Instituutin asiakkaan yhteen projektikoulutukseen ja arvioida sen avulla toteutetun projektikoulutuksen

vaikuttavuutta yksilön toiminnan ja ajattelun muutoksen tasolla, jolloin ollaan kiinnostuneita jo yllä mainutusta transfer-ilmisestä.

2. PROJEKTIT- KASVAVA TAPA TEHDÄ TYÖTÄ

Projektiliiketoiminnalla tarkoitetaan toimintaa, jossa yritys toteuttaa projekteja asiakkailleen. Projektin muodossa yritykset tuottavat asiakkaalle palveluja tai hyödykkeitä. Tällaisia projekteja kutsutaan yleensä toimitusprojekteiksi. Toimitusprojekti on esimerkiksi talonrakennusprojekti tai tietyn palvelun tuottaminen. Projekteja toimittava yritys saa korvauksen asiakkaalta sille toimittamastaan projektituotteesta. Yrityksillä voi olla projekteja myös varsinaisen liiketoiminnan ulkopuolella. Tällaiset projektit ovat luonteeltaan kehitysprojekteja. Toisin kuin projektiliiketoiminnassa projektin asiakas on yrityksen tai organisaation sisäinen. Tällöin projektiin uhrattava panostus voidaan nähdä investointina tulevaisuuteen. Kehitysprojekteja ovat esimerkiksi yrityksen tuotteiden tai toiminnan kehittäminen. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000.)

Tänä päivänä projektit ovat monelle yritykselle osa jokapäiväistä toimintaa ja kyky hallita projekteja edellytys menestyä markkinoilla. Projektien lisääntymiseen tapana toteuttaa liiketoimintaa on pakottanut muun muassa toimintaympäristön muutosvauhti. Tuotteita pitää jatkuvasti tehdä enemmän ja nopeammin. Niinpä toimintaa ja tuotteita tulee koko ajan tehokkaasti uudistaa vastaamaan muuttuvan ympäristön aiheuttamia haasteita. Projekteja käytetäänkin välineinä tuotteiden ja toimintaprosessien uudistamisessa ja tehostamisessa. Vain ne yritykset, jotka pystyvät nopeasti uudistumaan ja tuomaan markkinoille uusia tuotteita ja palvelukonsepteja, menestyvät. Muutokseen sopeutuminen ja tehokkuus muuttuvassa ympäristössä ovat siis tämän päivän kilpailutekijöitä, ja projektit organisaatiolle keino vastata näihin ympäristössä tapahtuviin muutoksiin. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000; Ruuska 1999, 3, 15.)

Yritysten toimintaympäristön muutoksesta seuraa myös se, että päätöksiä joudutaan tekemään reaaliaikaisesti ilman harkinta-aikoja ja hetkellisen informaation varassa. Hierarkkinen organisaatio toimii hyvin järjestelmällisessä päätöksentekomallissa. Nykyolosuhteissa tarvitaan kuitenkin projektiorganisaatioiden kaltaisia joustavia, matalia ja päätöksentekovaltuuksia laajalle jakavia organisaatorakenteita, jotka takaavat toiminnan notkeuden. (Strömmer 1999.) Projektiorganisaatiossa resursseja voidaan käyttää joustavammin ja tehokkaammin, koska linjaorganisaation keinotekoiset rajat eivät ole esteenä. Lisäksi työyhteisön

voimavaroja voidaan keskittää toiminnan kannalta tärkeimpiin tehtäviin. (Ruuska 1999, 15.)

2.1 Projekti työtapana

Sanana projekti on peräisin latinasta ja se tarkoittaa ehdotusta tai suunnitelmaa. Projekti on yksi tapa organisoida työ. Se on työkalu kertaluonteisen ja rajatun tavoitteen saavuttamiseksi. Projektissa joukko ihmisiä on tilapäisesti koottu yhteen suorittamaan tiettyä tehtävää. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000, Ruuska 1999, 9.)

Nykypäivänä projekti tuntuu olevan muotisana ja terminä yleisesti käytetty. Projekti tulee kuitenkin erottaa projektimaisesta tavasta tehdä työtä. Projektimaisessa työssä prosessit on tarkkaan kuvattu eli tehtävät ovat rutiineja, joiden mukaan toimitaan. Nämä prosessit ovat yrityksen jatkuvaa toimintaa. Projektin tunnuspiirteitä ovat sen sijaan määräaikaisuus ja kertaluonteisuus. Projekti kohdistuu aina uuteen ja ainutkertaiseen työtehtävään ja sillä on selkeä alku ja loppu. Projekti perustetaan, kun tietty tuote tai prosessi tehdään ensimmäistä kertaa tai kun jo käytössä olevia työmenetelmiä halutaan muuttaa. Kahta samanlaista projektia ei siis ole olemassa eikä projektia voi toistaa, koska ihmiset ja ympäristötekijät muuttuvat. Ainutkertaisuuden ja uutuuden vuoksi projektin sisältöä tai prosesseja ei voida etukäteen tarkasti kuvata. Meneillään olevassa projektissa ei varmasti tiedetä mitä seuraavassa vaiheessa tullaan tekemään vaan yksityiskohdat tarkentuvat työn edetessä. Edellisen vaiheen tulokset vaikuttavat aina seuraavan vaiheen tehtäviin. (Ruuska 1999, 10, 15; Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000.)

Kaikkia töitä ei ole järkevää organisoida projekteiksi. Perussääntönä on, että tehtävän suorittaminen edellyttää työn aikana väliohjausta. Kyseessä täytyy olla suhteellisen monimutkainen ja laaja työkokonaisuus, joka yleensä edellyttää perusorganisaation eri toimintojen rajojen ylittämistä. Projektia ei kannata perustaa pienen asian hoitamiseen, jos se voidaan hoitaa perusorganisaatiossa normaalina linjatytönä. (Ruuska 1999, 14.)

Projekti sopii työtapana monenlaiseen toimintaan, mistä osaksi johtuu sen laaja käyttö terminä. Huomattavaa on, että eri alan projekteista syntyy lopputuloksena hyvinkin erilaisia tuotteita. Sovellusalueen mukaan projektin lopputuote voi olla uusi järjestelmä, rakennus tai esine. Lopputulos ei aina välttämättä ole konkreettinen tuote, vaan se voi olla esimerkiksi ratkaisu johonkin ongelmaan. (Ruuska 1999, 11.)

Projekti perustuu aina suunnitelmallisuuteen. Keskeinen dokumentti projektin toiminnan kannalta on projektisuunnitelma, jonka avulla projektia hallitaan. Projektisuunnitelmaan kirjataan lopputulostavoitteet, aikataulu, budjetti, resurssit sekä sovellettavat tiedonvälitys- ja dokumentointiperiaatteet. Projektisuunnitelman lisäksi projektin etenemistä valvotaan muilla projektin ohjauksen avuksi kehitetyillä dokumenttipohjilla. Nämä dokumentit toimivat viestinnän välineinä projektin eri vaiheissa. Niiden ansiosta projektityö on myös tehokasta, koska dokumenteissa määritellään yhteiset pelisäännöt, joilla projektia suunnitellaan ja johdetaan. Projektin voidaan sanoa onnistuneen, kun sille asetetut lopputulostavoitteet saavutetaan suunnitellussa aikataulussa ja budjetissa. Näiden lisäksi projektin onnistumista voidaan arvioida muidenkin arvojen kautta, joita ovat esimerkiksi työtyytyväisyys, oppiminen ja sidosryhmien tyytyväisyys. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000; Ruuska 1999, 12.)

2.2 Projektin organisaatio

Projektityö on se osa yrityksen toimintaa, joka toteutetaan projekteina. Usein projektitoiminta on yrityksen linjaorganisaation kanssa poikittaista toimintaa siten, että kummankin tarkoituksena on taata paras mahdollinen tulos yrityksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Projektia varten perustetaan erillinen projektiorganisaatio, joka toimii ainoastaan projektin ajan. Tehtävän ja sen suorittamiseen tarvittavat valtuudet projekti saa perusorganisaatiolta. Kun tehtävä on suoritettu ja/tai tavoite saavutettu, projektiorganisaatio puretaan. Projektiorganisaatio käsitetään joustavaksi niin, ettei projektissa ylläpidetä turhia resursseja vaan siinä toimivat henkilöt on mahdollista vapauttaa muihin tehtäviin tai projekteihin heti kun työ projektissa on valmis. Joustava ja tilapäinen projektiorganisaatio on myös siinä mielessä, että sen koko voi vaihdella projektin vaiheesta riippuen. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000; Ruuska 1999, 12.)

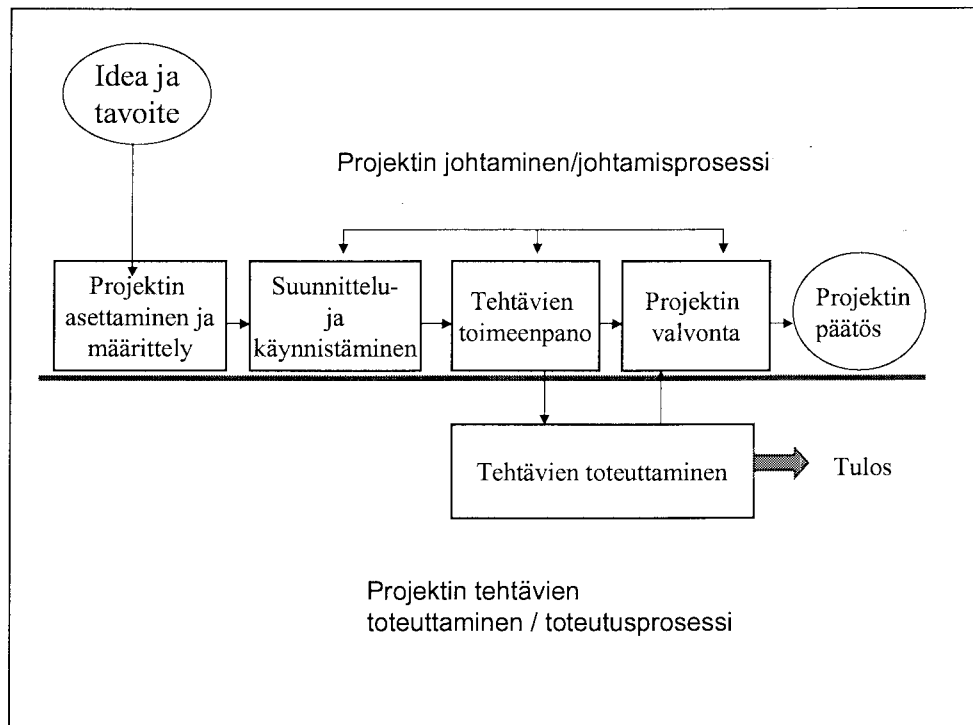
Keskeisessä asemassa projektiorganisaatiossa toimii projektipäällikkö. Hän on projektia varten perustetun ryhmän johtaja. Projektipäällikön vastuulla on projektin päivittäisjohtaminen ja siihen liittyvä päätöksenteko. (Ruuska 1999, 12.) Yksittäisiä vastuualueita ovat esimerkiksi projektin suunnittelu, toiminnan koordinointi, tiedottaminen ja raporttien laatiminen (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000). Projektipäälliköllä on käytettävissään projektiryhmä, joka osaltaan vastaa

projektin etenemisestä ja siihen liittyvistä tehtävistä. Projektin ajan projektiryhmän jäsenet ovat projektipäällikön alaisia. Projektiryhmä koostuu eri alojen asiantuntijoista, jotka vastaavat projektin tietyistä osa-alueista osaamisensa mukaisesti. Koska projektitoiminta on linjaorganisaation kanssa poikittaista toimintaa, jokaisella projektiryhmän jäsenellä on vastuullaan projektiin kuuluvien tehtävien lisäksi päivittäiset pysyväisluonteiset rutiinitehtävänsä. Jotta projektitoiminta ei hukkuisi päivittäiseen työhön tai kaatuisi ainoastaan projektipäällikön niskaan, valta- ja vastuukysymykset projektin ja linjaorganisaation kesken tulee olla selkeät. (Ruuska 1999,12, 49-50; Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000.)

Projektipäällikön työtä ohjaa, valvoo ja tukee projektin ohjausryhmä. Ohjausryhmä tekee projektin rajoja, aikataulua ja resursseja koskevia päätöksiä. Sen tehtävänä on myös hyväksyä projektiin liittyvät suunnitelmat ja raportit. Viime kädessä ohjausryhmä on vastuussa projektista. Ohjausryhmän puheenjohtajana toimii projektin asettaja tai hänen edustajansa. Projektin asettaja on se henkilö tai taho, joka on tilannut projektin ja jonka päätöksellä projekti käynnistetään. Usein asettaja on projektin asiakas. Asettajalta tulevat projektin aikataulua ja kustannuksia koskevat raamit. Asettaja myös hyväksyy projektin lopputuloksen projektin päättyessä. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000; Ruuska 1999, 12.)

2.3 Projektin elinkaaren vaiheet

Projektin kokonaisuutta hallitaan ja johdetaan toisiaan seuraavien vaiheiden kautta. Projektinhallinnan vaiheet toistuvat samankaltaisina projektityypistä riippumatta, mutta saavat eri projekteissa erilaisen painotuksen. Johtamisen näkökulmasta vaiheet ovat projektin asettaminen ja määrittely, suunnittelu ja käynnistäminen, tehtävien toimeenpano, projektin valvonta ja päättäminen. (kuvio 1) Kussakin vaiheessa tuotetaan määrätyt tuotteet, esim. selvitys, suunnitelma, prototyyppi tai laite. Kunkin vaiheen jälkeen voi olla arvioinnin, hyväksynnän tai päätöksenteon paikka. Näissä pisteissä tehdään päätös seuraavaan vaiheeseen siirtymisestä tai koko projektin jatkamisesta. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000.)



KUVIO 1. Projektin elinkaari ja sen vaiheet. (Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000.)

3. KOULUTUS HENKILÖSTÖN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ

Henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan organisaation toimenpiteitä, joilla pyritään lisäämään henkilöstön toimintavalmiutta ja suoritustasoa. Se on henkilöstön pätevyyden kehittämistä. Näiden toimenpiteiden tavoitteena on, että henkilöstö pystyy hoitamaan menestyksellisesti nykyiset tehtävänsä ja taata valmiudet suoriutua myös tulevista tehtävistä. (Ruohotie 1996, 103, Vanhala, Laukkanen, Koskinen 1995, 224.)

Henkilöstön kehittämisen perinteisinä tulosalueina on pidetty seuraavaa kolmea:

1. työtehtävien suorittamisen tehostuminen
2. organisaation oppiminen, jolla ymmärretään sisäisen toiminnan, yhteistyön ja toimintaympäristöä koskevan palautteen parantuminen
3. yksilön työmarkkinakelpoisuuden parantuminen (Strömmer 1999, 194, Varila 1991, 10).

Tulosalueet ovat niitä alueita, missä henkilöstön kehittämisen vaikutusten pitäisi näkyä. Näiden lisäksi keskeinen ulottuvuus henkilöstön kehittämisessä on sen välitön kohde eli se mitä pyritään kehittämään. Luonnollisesti kohteena on työn kannalta tarpeellinen taitotieto. Taitotiedon lisäksi tärkeä henkilöstön kehittämisen kohde on tahtotila. Jos tahtotila eli motivaatio puuttuu, jäävät taitotiedot käyttämättä. (Varila 1991, 9.) Tässä tutkimuksessa keskitytään tulosalueista työtehtävien suorittamisen tehostumiseen. Kehittämisen kohteena on henkilöstön tietotaito projektinhallinnan alueella.

Tämän tutkimuksen kohde, henkilöstökoulutus, on suomalaisissa yrityksissä edelleen keskeinen ja paljon käytetty henkilöstön kehittämismuoto. Henkilöstökoulutus on työnantajan kustantamaa ja usein työajalla tapahtuvaa. Koulutuksella on instrumentaaliset tavoitteet; se nähdään investointina, jolla pyritään parantamaan henkilöstön osaamisen tasoa. Useimmiten henkilöstökoulutus on ammattitaitoa ylläpitävää, mutta joskus myös tutkintoihin tähtäävää ammatillista peruskoulutusta. (Strömmer 1999, 203, Vaherva 1999, 85.)

Yritykset voivat järjestää henkilöstökoulutusta monin eri tavoin. Ensinnäkin markkinoilla on useita henkilöstökoulutukseen erikoistuneita organisaatioita, joilta yritykset voivat ostaa koulutusta. Toiseksi monissa yrityksissä oma erillinen koulutusyksikkö, joka järjestää koulutusta henkilöstölle. Koulutusta voidaan näiden lisäksi järjestää myös kiinteästi työpaikalla. Kouluttajina toimivat tällöin osaavat työntekijät ja / tai esimiehet. (Strömmer 1999, 205.) Tämä tutkimus käsittelee

henkilöstökoulutukseen erikoistunutta organisaatiota, joka myy palveluitaan ulkopuolisille yrityksille.

Yrityksen ulkopuolisen organisaation järjestämän koulutuksen ongelmina ovat usein irrallisuus koulutuksen kohteena olevan yrityksen työtodellisuudesta ja heikko vastaavuus yrityksen tarpeisiin (Strömmer 1999, 205). Yrityksissä ei aina tunneta koulutuksen sisältöä riittävän tarkasti, mikä johtuu usein siitä, ettei koulutusta ostavan yrityksen edustajat ole olleet mukana suunnittelemassa koulutusta (Aalto, Hätönen, Vaherva 1998, 68). Koulutustarveanalyysi on keskeinen välinen, jolla koulutuksen vastaavuutta yrityksen tarpeisiin saataisiin parannettua. Vahervan (1999) mukaan yritysten hankkima koulutus kuitenkin vain harvoin perustuu tehtyyn analyysiin koulutuksen tarpeesta. Osaksi tämän vuoksi koulutuksen vaikutukset yrityksen toimintaan ovat rajallisia. Usein tilanne on se, että koulutukseen osallistuvat kokevat kyllä koulutuksessa käsitellyt asiat mielenkiintoisiksi, mutta eivät voi käyttää niitä hyväksi omassa työssään. Syitä voivat olla totutut työtavat, työn tietynlainen organisointi ja omien työtehtävien tarkka ja joustamaton määrittely. (Vaherva 1999, 91.)

Yrityksen ulkopuolisen organisaation järjestämän henkilöstökoulutuksen etuina voidaan pitää ajankohtaisia tuoreita näkemyksiä, asiantuntemusta, ulkopuolisuutta ja taloudellisuutta (Strömmer 1999, 205). Lisäksi työn ulkopuolinen koulutus mahdollistaa monipuolisen kokemustenvaihdon. Usein koulutuksissa käytävät keskustelut arvioidaankin ulkopuolisen koulutuksen tärkeimmäksi anniksi. (Aalto, Hätönen, Vaherva 1998, 68.) Australiassa tehdyn tutkimuksen mukaan työntekijät kokivat yrityksen ulkopuolisen koulutuksen mahdollistavan irtautumisen työstä. Siten koulutus tarjosi mahdollisuuden asioiden pohdiskeluun toisin kuin kiireinen työelämä. Vaikka muodollinen koulutus koettiin tärkeänä osana työn tuloksellisuutta, arvioitiin se kuitenkin vähemmän työhön liittyväksi ja vähemmän työn kannalta tarkoituksenmukaiseksi kuin työssä tapahtuva informaali oppiminen. (Gerber, Lankshear, Larsson & Svensson 1995.)

3.1 Oppimiskäsitys henkilöstökoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen taustalla

Didaktisesti tarkasteltuna koulutus jakautuu opetussuunnitelmaan, opetusoppiin sekä opetuksen ja oppimisen arviointiin. Opetussuunnitelmassa kerrotaan mitä opetetaan, kun taas opetusoppi ottaa kantaa siihen miten opetetaan. Henkilöstökoulutuksessa

opetussuunnitelma ilmaistaan yleensä kurssiohjelmana. Varila (1991) kritisoi tätä käytäntöä, koska hänen mukaansa se jättää opetussuunnitelman laadintaan vaikuttaneet näkemykset, periaatteet, reunaehdot ja eri intressiryhmien painotukset piileviksi. (Varila 1991, 60.) Seuraavassa tarkastellaan henkilöstökoulutuksen taustalla kahta erilaista oppimiskäsitystä, joiden kautta näitä näkemyksiä ja periaatteita pyritään tuomaan esille. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan käsitystä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan edistää (Tynjälä 1999). Oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, miten koulutus järjestetään ja suunnitellaan.

3.1.1 Opetusteknologinen henkilöstökoulutuksen malli

Useimmiten henkilöstökoulutus perustuu opetusteknologiseen suunnittelumalliin, jota on kriittisesti kutsuttu myös tiedonkaatomalliksi. Malliin kohdistuvasta kritiikistä huolimatta se on käytetyin suunnittelumalli henkilöstökoulutuksessa (Varila 1991, 61). Tähän malliin perustuvalla henkilöstökoulutuksella on monia formaalin eli muodollisen koulutuksen piirteitä: ennalta laaditut opetussuunnitelmat, erilliset luokkahuonetyyppiset koulutuspaikat ja kouluttajan johdolla toimiminen sekä irrallisuus työstä ajallisesti ja paikallisesti (Vaherva 1999, 93).

Opetusteknologisen mallin mukainen opetustapa perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Tämän oppimiskäsityksen mukaan opetus on kouluttajakeskeistä, missä oppijan rooli on passiivinen vastaanottaja. Koulutukselle on ennalta määritelty tietoa, joka oletetaan voitavan sellaisenaan välittää osallistujille. Opetusmenetelmänä käytetään usein luennointia, mutta rinnalla myös joitain yksilö- tai ryhmätöitä. Mallin mukaisessa koulutuksessa pyritään tehokkuuteen käytetyn ajan ja käsiteltyjen asioiden välisenä suhteena eli tavoitteena on käsitellä mahdollisimman paljon asiaa mahdollisimman lyhyessä ajassa. (Vaherva 1999, 87.)

Opetusteknologiseen malliin perustuva koulutus on erittäin systemaattista. Malli on usein esitetty tiettyjen vaiheiden kautta kulkeväksi. (Varila 1991, 62.) Suunnittelu lähtee tarvearvioinnista, jonka pohjalta asetetaan mahdollisimman selkeät tavoitteet. Tavoitteiden suunnassa valitaan niitä vastaavat opetussisällöt ja sisältöjen opettamiseen soveliaimmat opetusmuodot. Arviointi suoritetaan tavoitteiden ja tulosten vertailuna. (Vaherva 1999, 86-87.) Perinteisesti oppimisen arviointi on ollut määrällistä sekä ulkomuistia ja toistamista korostavaa. Koska opettaminen on nähty

tiedonsiirtotapahtumana, arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen pystyykö koulutukseen osallistuja koetilanteessa toistamaan hänelle opetetut asiat. Arviointi on oppimistilanteesta irrallista, sillä oppimista arvioidaan ainoastaan koulutuksen päättyessä. (Tynjälä 1999, 173).

Kouluttajan kannalta opetusteknologinen malli on selkeä ja turvallinen, koska hän voi pitää koulutuksen ohjia tiukasti käsissään ja edetä tarkan suunnitelman mukaan. Tämänkaltainen henkilöstökoulutus ei koulutuksen vaikuttavuuden kannalta ole parhain mahdollinen. Formaalin koulutuksen antina ovat käsitteet ja ajattelun kehittyminen, mutta luokkahuonemuotoinen opetus antaa ainoastaan rajalliset mahdollisuudet kokemuksen hankkimiseen opittavista asioista. Sinänsä koulutus saattaa olla hyvin suunniteltu ja toteutettu, mutta toinen kysymys on, kuinka paljon koulutuksesta siirtyy työssä käyttöönottettaviksi valmiuksiksi. Lisäksi tällaisessa koulutuksessa harvoin pystytään huomioimaan työntekijöiden itsensä kokemat kehitys- ja oppimistarpeet. Useinkaan työntekijät eivät pääse vaikuttamaan heille tarjotun koulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin tai toteutustapoihin. (Vaherva 1999, 90, 93.)

3.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys henkilöstökoulutuksessa

Henkilöstökoulutusta koskevassa kirjallisuudessa on jo pitkään esitetty opetusteknologiselle mallille vaihtoehtoisia oppijakeskeisempiä tapoja koulutuksen järjestämiseksi (Vaherva 1999). Yksi näistä on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivismiin mukaan oppiminen tapahtuu oppijan sisäisen säätelyn kautta. Keskeistä oppimisessa on merkitysten rakentaminen ja uudenlaisen tulkinnan saavuttaminen maailmasta. Merkityksiä ja uusia tulkintoja oppija rakentaa jo olemassa olevan tiedon pohjalle uusien havaintojen ja kokemusten perusteella. Merkitysten rakentaminen edellyttää asioiden ymmärtämistä eikä ainoastaan toistamista ja kopioimista niin kuin behaviorismissa. Tietoa järjestetään uudelleen, poimitaan olennaisia ja tärkeitä osia sekä yhdistellään asioita toisiinsa. Jokainen yksilö tekee tämän tiedonmuuntamisprosessin omalla tavallaan, jolloin syntyy yksilöllisiä tulkintoja. (Rauste-von Wright & Wright 1994; Tynjälä 1999, 43-44.)

Behaviorismista poiketen konstruktivistinen oppimiskäsitys on oppijoita aktivoiva ja heidän aiemmat tiedot ja kokemukset huomioiva (Tynjälä 1999, 59). Opetuksen perustana on oppijan maailmankuva ja tapa hahmottaa ympäröivää

maailmaa. Jotta opetus olisi toimivaa kouluttajan tehtävänä on tunnistaa tapa, jolla oppija omaksuu uutta tietoa sekä tiedostaa ne tavoitteet, jotka oppija on omalle oppimiselleen asettanut. Oppijan kannalta oppiminen on mielekästä silloin, kun tavoitteet ja uusi tieto liittyvät oppijan omaan elämään. (Rauste-von Wright & Wright 1994.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan koulutus ei sisällä kiinteitä ja valmiiksi luotuja opetussuunnitelmia. Tämä on selvää jo siitä syystä, että oppiminen hahmotetaan oppijan omaksi ja aina tilannesidonnaiseksi tulkinnaksi maailmasta. Opetussuunnitelman tulisi sen sijaan mahdollistaa sopivan oppimisympäristön luominen. Tällainen oppimisympäristö edesauttaisi oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä. Kouluttajalle konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen opetussuunnitelman toteuttaminen käytännön opetustyössä on haastavaa. Sen lisäksi, että hänen täytyy hallita opetettavat sisällöt, tulee hänen myös ymmärtää oppijoiden läpikäymät oppimisprosessit. (Rauste-von Wright & Wright 1994.)

Oppimisen arvioinnin kannalta konstruktivistinen lähestymistapa tarkoittaa siirtymistä määrällisestä arvioinnista laadulliseen arviointiin. Laadullisessa arvioinnissa keskeistä ei ole se, kuinka paljon on opittu vaan huomiota kiinnitetään opitun tiedon laatuun. Arvioinnin kohteena ovat koulutukseen osallistujan tietorakenteissa, tuotoksissa ja käsityksissä ajan myötä tapahtuneet laadulliset muutokset. Arvioinnissa painotetaan ymmärtämistä ja tiedon monipuolista käsittelyä sillä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan asioiden ymmärtäminen on edellytys mielekkäälle tietorakenteen muodostumiselle. Vasta ymmärtämisen kautta tietoa voidaan edelleen kehittää, muovata erilaiseen muotoon ja käyttää uusissa yhteyksissä. Perinteisestä arvioinnista poiketen oppimistulosten ei oleteta olevan melko samankaltaisia kaikilla koulutukseen osallistujilla vaan oppimistuokset voivat vaihdella osallistujien aiempien tietojen, kokemustaan ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. (Tynjälä 1999, 172-173.) Laadullisen arvioinnin kriteerit on usein laadittava tapauskohtaisesti, sillä laadultaan erityyppisille asioille on vaikea hahmotella yleisiä kriteerejä (Tynjälä 1999, 181).

Arviointi rakennetaan siten, että tietoja ja taitoja arvioidaan mahdollisimman autenttisissa eli luonnollisissa tilanteissa, jollaisissa niitä käytetään todellisessa elämässä. Aina autenttisten arviointitilanteiden luominen ei ole mahdollista. Silloin arvioinnissa noudatetaan käytänteitä, jotka paremmin vastaavat työelämän tilanteita. Perinteisestä arvioinnista poiketen kouluttaja ei ole oppimistilanteen ainoa arvioija vaan

arvioinnissa painottuvat lisäksi oppijan itsearviointi sekä vertaisarviointi. (Tynjälä 1999, 174.)

Uusista oppimisnäkemyksistä huolimatta opetusteknologinen malli näyttää juurtuneen syvälle henkilöstökoulutuksen käytäntöihin. Syitä on Vahervan mukaan (1999) muun muassa asenteellisella tasolla. Opetusteknologista mallia toistavat itse sen mukaisen oppimisuran käyneet henkilöt, joiden käsitys opettamisesta ja oppimisesta on vahvasti kouluttajakeskeinen. Lisäksi, vaikka sekä kouluttaja että osallistujat tiedostaisivat keskinäisen kokemustenvaihdon tärkeyden, monissa koulutustilaisuuksissa käsiteltävän tiedon määrä pakottaa valitsemaan perinteisen mallin. Käytettäessä oppijakeskeisiä työskentelytapoja monesta osallistujasta ja kouluttajasta saattaa tuntua siltä, ettei kaikkia tärkeitä asioita ehditä käydä läpi. (Vaherva 1999, 88.)

3.2. Koulutuksesta kehittämiseen

Vahervan (1999) mukaan henkilöstökoulutuksessa on käynnissä paradigmanmuutos. Paradigmanmuutosta kuvaa se, että yrityksissä on alettu puhumaan koulutuksen sijaan osaamisen kehittämisestä ja opetuksen sijaan oppimisen ohjaamisesta. Yhä enemmän kehittämisen tarpeet pyritään nostamaan henkilöstöstä lähtien ja ottamaan henkilöstö mukaan kehittämisen suunnitteluun. (Vaherva 1999, 94-95.)

Muutoksen mukana perinteinen formaali henkilöstökoulutus on saanut haastajakseen myös muita henkilöstön kehittämistapoja. Yrityksissä on alettu tiedostaa, että työ itsessään tarjoaa monenlaisia oppimismahdollisuuksia ja kiinnittää huomiota laajemmin informaaliin työssä oppimiseen. Suuntaus henkilöstön kehittämisessä on siten viime vuosina ollut poispäin koulutuspainotteisuudesta (Vanhala, Laukkanen, Koskinen 1995, 225). Kehittämistoimet ovat monipuolistuneet ja samalla siirtyneet lähemmäksi työtä ja työyhteisöjä (Strömmer 1999, 201). Koulutuksen rinnalle on tullut muita henkilöstökehittämismuotoja ja niiden kautta on edelleen siirrytty koko organisaatiota koskevaan henkilöstönkehittämiseen. Kun koulutuksen tavoitteena on aiemmin ollut ainoastaan yksilöiden kehittäminen, pyritään nykyään kehittämään yksilöitä ja organisaatiota samanaikaisesti. Tällä tavoitellaan koko organisaation toimivuuden parantamista. Työyhteisön kokonaisvaltaisessa kehittämisessä pyritään ottamaan huomioon kaikki työyhteisön toimivuuteen vaikuttavat tekijät. Valtatrendinä onkin ollut siirtyminen pitkäkestoisiin ja laajoihin yritysکوhtaisiin kehittämisohjelmiin.

Kehittämistoimenpiteet ovat pitkäaikaisia muutosohjelmia, jotka koskevat kaikkia organisaatiossa työskenteleviä. Parhaimmillaan kehittäminen on yrityksissä jatkuvaa toimintaa. (Strömmer 1999, 204, Vanhala, Laukkanen, Koskinen 1995, 225).

Uuden paradigman esiintuleminen ei kuitenkaan merkitse sitä, että perinteinen formaali koulutus tulisi kokonaan hylätä. Käytännössä tarvitaan sekä työssä että työn ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Formaalin koulutuksen merkitystä korostetaan edelleen, koska kokeneiden kouluttajien johdolla työssä kokemuksen kautta omaksutut asiat jäsentyvät ja ne pystytään liittämään laajempiin kokonaisuuksiin. (Vaherva 1999, 93-99.)

4. ARVIOINTI HENKILÖSTÖKOULUTUKSESSA

Tämän tutkimuksen tavoitteena on arvioida toteutettua henkilöstökoulutusta. Arviointi on kaiken kehittämistoiminnan peruskivi. Sen tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka palvelee päätöksentekoa ja toiminnan edelleen kehittämistä. Kehittämistoimintaa ohjaa visio siitä mihin ollaan menossa. Arvioinnin avulla puolestaan tuotetaan tietoa siitä missä ollaan. Arviointi voi koskea kaikkea inhimillistä toimintaa yksilöstä organisaatioon. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998; Jalava, Palonen, Keskinen, Kontkanen 1999.) Usein arviointi käynnistyy kun epäillään toimintaa tai sen hyödyllisyyttä tai halutaan osoittaa taloudellisten tulosten saavuttaminen jollakin tasolla (Norris 1995).

Sanana arviointi on monimerkityksinen. Opetushallituksen arviointia koskevassa raportissa (1998) arvioinnille on erotettu kaksi näkökulmaa. Julkisessa keskustelussa ja hallinnon näkökulmasta arviointi on suorituksen tason määrittelyä, mittaamista tai palautetiedon hankintaa. Englannin kielessä vastaava termi on assessment. Hallinnon tutkimuksen ja ohjauksen näkökulmasta arviointia käytetään myös arvottavan tulkinnallisen analyysin merkityksessä. Arvioinnin tarkoituksena on tällöin analysoida toiminnan arvoa, hyötyjä ja haittoja, heikkouksia ja vahvuuksia. Englannin kielen termi evaluation vastaa tätä määritelmää. Opetushallituksen mukaan tällainen arviointikulttuuri on Suomessa ollut vaatimatonta. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 8)

Hamblin on määritellyt (Vahervan 1985 mukaan) arvioinnin koulutusjärjestelmän, kurssin tai koulutusohjelman arvon määrittämiseksi sekä sosiaalisesti että taloudellisesti. Arviointina voidaan pitää jokaista yritystä saada palautetta koulutuksen vaikutuksista ja arvon arvioimista saavutetun informaation valossa. Arvioinnilla pyritään selvittämään koulutuksen tarkoituksenmukaisuutta ja osoittamaan koulutusohjelman aikaansaamat tuotokset sekä tarkoitettussa että tarkoittamattomassa suunnassa eikä ainoastaan vertaamaan tuloksia ennalta asetettuihin tavoitteisiin. (Vaherva 1985, 147.)

Haskell (1998) näkee arvioinnin keskeisenä osana henkilöstökoulutusta ja esittää, että heikosti suunniteltu ja toteutettu arviointi on yksi perussy syy sen tehostomuuteen. Arviointi jätetään henkilöstökoulutuksessa liian usein kokonaan huomiotta ja keskitytään kehittämään ainoastaan koulutuksen sisältöä ja opetusmenetelmiä vallalla olevien muotivirtausten mukaan. Näin koulutuksissa

pystytään tarjoamaan mielenkiintoisia sisältöjä ja mukaansatempaavia puhujia, mutta ne epäonnistuvat sellaisten olosuhteiden luomisessa, jotka maksimoisivat koulutuksen sisältämien tietojen, taitojen ja asenteiden siirtymisen työpaikalle. (Haskell 1998, 3, 38.) Myöskään useimmin ainoastaan käytössä olevat reaktiopalauteet eivät kerro koko totuutta koulutuksen onnistumisesta vaan ilmentävät ainoastaan osallistujien välitöntä tyytyväisyyttä koulutukseen. Reaktiopalauteita luotettavampaa tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta saadaan mittaamalla käyttäytymismuutoksia, tarkastelemalla palvelu- ja laatutasossa tapahtuneita muutoksia sekä prosessien muutoksia, keräämällä asiakaspalauteita, kiinnittämällä huomiota innovaatioihin sekä tuottavuuden ja kustannusten kehitykseen sekä arvioimalla koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Ruohotie 1996, 104.)

Vaikka nykypäivänä arviointi nähdään keskeisenä kehittämisen välineenä ja pääsääntöisesti hyvänä asiana, on huomioitava etteivät kaikki välttämättä suhtaudu siihen niin. Harva ylipäätään haluaa tulla arvioituksi. Arvoinnin kohteena oleva henkilö tai taho saattaa kokea arvioinnin arvosteluna itseään tai toimintaansa kohtaan ja siten arviointi saa negatiivisen sävytteen. Arvoinnin luotettavuutta saattaa tällaisessa tapauksessa vääristää se, että arvioinnin kohteena olevat yksilöt ja organisaatiot tuovat toimintansa esille siten, että onnistumiset korostuvat ja epäonnistumisia piilotellaan tai niiden merkitystä vähätellään. (Norris 1995, 34.) Arviointi onkin arvoperusteista eli on huomioitava kuka arvioi ja kenen arvolähtökohdista arvioidaan sillä sen perusteella muodostetaan arvioinnin kriteerit. Huomioitavaa on, että arvioijan ja arvioinnin kohteen kriteerit voivat olla erilaiset.

Arvoinnin onnistuminen riippuu ennen kaikkea yhteistyökykyisistä suhteista. Jotta arvioinnissa osallisina olevat henkilöt olisivat myötävaikuttaisia arvioinnin suhteen, heidän tulee olla tietoisia arvioinnin tarkoituksesta ja muodosta, oikeuksistaan arvioinnin suhteen, siitä miten tietoa tullaan käyttämään sekä kuka saa tuotetut raportit käyttöönsä. Luottamuksen ja avoimuuden aikaansaaminen on keskeistä arvioinnin onnistumiseksi. (Norris 1995, 35.) Tynjälän (1999) mukaan erityisesti oppimisen arvioinnissa arviointikriteerien eksplisiittisyys on keskeistä. Arvoinnin muoto ja kriteerit tulisi selvittää osallistujille jo koulutuksen alussa, koska arvioinnilla on merkittävä osuus siihen kuinka osallistujat suuntautuvat opiskeluun ja oppimiseen. (Tynjälä 1999, 174.)

Arviointitoiminnassa osapuolten suhteiden tulisi olla tasasuhtaiset ja molemminpuoliset. Vähimmillään tarkoittaa sitä, että niiden, joita arviointi koskee tulisi

tietää kuinka ja miksi arviointia tehdään. Arvioinnin kohteilla tulisi myös olla mahdollisuus myötävaikuttaa arvioinnin toteuttamiseen ja saada tietoonsa sen tulokset. Arvioinnin tulee olla avointa, sitä ei tehdä salattuna. Lisäksi osallistuminen arviointiin on vapaaehtoista ja ihmiset osallistuvat arviointiin yksilöinä. (Norris 1995, 36-37.)

Arviointi on toiminnan arvottamista, hyödyn ja arvon määrittämistä oikein, minkä vuoksi erityisen keskeistä arvioinnissa on validiteetti. Validiteetilla tarkoitetaan arvioitavasta kohteesta tehtyjen havaintojen laatua. Johtopäätösten ja tulkintojen tulee olla valideja eli aineistosta oikein johdettuja. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 50.)

5. HENKILÖSTÖKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

Arvioinnin kohteena on tässä tutkimuksessa henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus. Koulutuksen vaikuttavuudella viitataan useimmiten sen positiiviseen onnistumiseen sekä tavoitteiden ja tehtävien täyttymiseen (Raivola, Valtonen, Vuorensyrjä 2000). Vaherva (1985) on määritellyt vaikuttavuuden koulutuksessa asetettujen lähi- ja etätavoitteiden saavuttamiseksi. Vaikuttavuuden arvioinnissa vertaillaan tavoitteita tuotoksiin ja vaikutuksiin. Koulutuksen vaikutuksilla Vaherva tarkoittaa epäsuoria tuotteita, tapahtumia tai olosuhteita, mitkä ovat seurausta koulutuksen välittömistä tuotoksista ja aikaisemmista koulutusvaikutuksista. (Vaherva 1985, 139.)

Vaikuttavuuden määrittely tavoitteiden saavuttamiseksi tai niiden toteutumisen asteeksi ei ole aivan ongelmaton. Se pitää sisällään oletuksen, että koulutukselle olisi asetettu selkeät tavoitteet, joihin pyritään. Tavoitteita ei kuitenkaan aina ole mahdollista selkeästi määrittellä tai määrittely ei ole riittävän täsmällistä (Raivola, Valtonen, Vuorensyrjä 2000, 12). Lisäksi usein kiinnitetään huomiota vain ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Koulutuksella saatetaan kuitenkin saavuttaa sellaisia päämääriä, joita ei ole osattu ottaa huomioon koulutusta suunniteltaessa. Tällöin koulutus voi olla yhtä onnistunutta kuin asetetut tavoitteet saavuttanut koulutus. (Vaherva 1988, 54.) Opetus voi myös tuottaa tuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät täytyisikään. Tällöin on tehty asiat oikein, mutta ei kuitenkaan oikeita asioita. (Raivola, Valtonen, Vuorensyrjä 2000, 21.) Henkilöstökoulutuksen osalta voidaan todeta, ettei se aina muuta työsuorituksia, vaikka siihen oltaisiin pyritty. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei organisaatio silti voisi hyötyä koulutuksesta. Yhtä lailla asenteisiin ja ajatteluun liittyvät muutokset, kuten parantunut itsetunto, työmoraalin kohoaminen ja voimakkaampi sitoutuminen työhön hyödyttävät organisaatiota. (Ruohotie 1996, 127.)

Vaikuttavuuden osalta on oleellista erottaa toisistaan lyhyen aikavälin oppimisvaikutukset eli tuotokset ja niillä aikaansaavat pidemmän aikavälin vaikutukset eli tulokset (Raivola, Valtonen, Vuorensyrjä 2000, 12). Vaikuttavuus viittaa toisen asteen välillisiin tuloksiin. Koulutus nähdään välineenä vaikuttaa johonkin muuhun toimintaan, sen sujuvuuteen tai tuloksiin. Koulutus on sitä vaikuttavampaa mitä enemmän sillä on tällaisia epäsuoria vaikutuksia. Epäsuorien vaikutusten havaitsemista vaikeuttaa koulutuksen ja näiden vaikutusten ajallinen etäisyys toisistaan. (Nurmi & Kontiainen 2000.) Vaikuttavuus nähdään siten pysyvämmäksi kuin suoraan

koulutukseen liittyvät tuotokset (Kantanen 1996, 16). Välittömien oppimistuotosten ja niillä aikaansaatavien pitkäaikaisvaikutusten erottaminen toisistaan on keskeistä myös sen vuoksi, että koulutuksen tuotosta on vaikea määrittellä yksiselitteisesti. Koulutuksen tuotos eli oppiminen on kasautuvaa, jolloin on vaikea sanoa milloin lopullinen ”tuote” on valmis. Lopulliset oppimisen tulokset saattavat käydä ilmi vasta vuosienkin päästä. Koulutuksen tuotosten arvon määrittäminen on aikaan sidottua ja hätköidyt arvostelmat voivat aiheuttaa vääristymiä. (Raivola, Valtonen, Vuorensyrjä 2000, 26.)

Kantanen (1996) on väitöskirjassaan tutkinut henkilöstökoulutuksen tuloksellisuutta ja hänen mukaansa se muodostuu seitsemästä tekijästä. Nämä tekijät ovat koulutuksen liittyminen organisaation toimintaan ja johtamiseen, koulutukseen osallistuvan henkilöstön omaehtoisuus ja motivoituneisuus, koulutustulosten seuranta, esimiesten tuki, koulutuksen laatu, oppien hyödyntäminen työssä sekä oppimateriaalit. Tekijät voidaan jakaa koulutuksen kannalta sisäisiin ja ulkoisiin. Koulutuksen sisäisiä tekijöitä ovat koulutuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, opetus ja materiaali. Ulkoisia tekijöitä ovat puolestaan koulutuksen liittyminen organisaation johtamiseen ja toimintaan, kurssin oppien hyödyntäminen työssä ja esimiesten tuki. Kantasen tekemän kartoituksen mukaan suomalaiset henkilöstökoulutuksen asiantuntijat katsovat toteutuneiden koulutusten vastaavan tuloksellisen koulutuksen mallia hyvin sisäisten tekijöiden osalta, mutta puutteita nähdään ulkoisten tekijöiden toteutumisessa. Puutteita toteutuneessa henkilöstökoulutuksessa on erityisesti koulutuksen liittymisessä organisaation johtamiseen ja toimintaan, kurssien oppien hyödyntämisessä ja esimiesten tuessa. (Kantanen 1996, 91-95, 111-150.) Koulutukset ovat siis olleet sisäisesti laadukkaita, mutta niillä ei ole nähty olevan pidemmän aikavälin vaikutuksia eli puutteita on vaikuttavuudessa.

Keskeinen käsite Raivolan, Valtonen ja Vuorensyrjän (2000) mukaan koulutuksen vaikuttavuustarkastelussa on relevanssi. Relevanssi käsitetään tarkoituksenmukaisuutena, käyttöön sopivuutena, hyödyllisyytenä ja mielekkyytenä. Relevanssiin liittyy myös arvolähtökohta; kenen näkökulmasta koulutuksen tulisi olla tarkoituksenmukaista, ketä sen tulisi palvella ja miksi. Tutkijoiden mukaan koulutuksen vaikuttavuus on yksilön ja yhteisön oppimisen tuotosten avulla syntyvää yksilöllistä, organisatorisista tai yhteiskunnallista relevanssia. (Raivola, Valtonen, Vuorensyrjä 2000, 17.) Vaikuttavuus on siis koulutuksen tuottamien oppimistulosten hyödyntämistä tarkoituksenmukaisesti oppijan, organisaation tai yhteiskunnan näkökulmasta.

Oppiminen ja osaaminen eivät kuitenkaan automaattisesti hyödynny yhteiskunnallisena vaikuttavuutena. Koulutustuotokset lähinnä lisäävät yksilön toimintakapasiteettia ja –potentiaalia. Lopullinen vaikuttavuus viittaa siten erilaisten mahdollisuuksien käyttöön. Toisaalta kyse on siitä, kuinka yksilö osaa soveltaa oppimaansa koulutuksen ulkopuolella eli miten yksilö itse hyödyntää oman potentiaalinsa ja miten potentiaali vaikuttaa yksilön tulevaisuuteen. Toisaalta ollaan tekemisissä organisaatioiden toiminnan kanssa; miten yksilön potentiaali hyödynnetään organisaatiossa, millaisia tilanteita yksilölle tarjotaan, jotta hän voi osoittaa tietonsa ja taitonsa ja antaa ne organisaation käyttöön mahdollisimman tuottavalla tavalla. Tietäminen muuttuu taitamiseksi vasta kun se kytetään arkipäivän ongelmanratkaisukontekstiin koulutuksen ulkopuolella. (Raivola, Valtonen, Vuorensyrjä 2000, 17.)

Tämä tutkimus tarkastelee vaikuttavuutta pääasiassa yksilön kannalta. Yksilötason vaikuttavuustarkastelussa keskeisessä asemassa on opetuksen tulos eli oppiminen (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998; Nurmi & Kontiainen 2000). Muut vaikuttavuuskäsitteistön termit tuloksellisuus, tuottavuus, tehokkuus ja laatu ovat luonteeltaan instituutioiden tasoisia. Sen sijaan vaikuttavuuden perusta eli oppiminen on yksilöllinen ilmiö. Organisaatiot voivat osaltaan tukea ja ohjata oppimista. Ne voivat myös käyttää oppimista hyväkseen ja huolehtia, että tiedon säilyminen, välittyminen ja osaamisen jakaminen on toiminnan tuloksellisuutta silmällä pitäen optimoitu. (Nurmi & Kontiainen 2000.)

Vaikuttavuuden arvioinnissa keskeistä on oppijan oma kritiikki. Oppijan oma viivästetty arviointi antaa usein realistisen kuvan koulutuksen vaikutuksesta. Huomiota on kuitenkin kiinnitettävä siihen, että koulutus ei yksin vaikuta ihmisen elämän muotoutumiseen ja eri tekijöiden vaikutusta on usein mahdoton eritellä. Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät hämärtävät koulutuksen vaikutuksen usein tunnistamattomaksi eikä koulutuksen vaikuttavuuden mittaamista voida siten suorittaa ainoastaan yksilöllisellä tasolla. (Nurmi & Kontiainen 2000.)

6. VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINNIN VIITEKEHYS

Tässä kappaleessa tarkastellaan kahta arvioinnin viitekehystä: Kirkpatrickin neljän askeleen evaluaatiota ja tasapainotettua mittaristoa.

6.1 Kirkpatrickin neljän askeleen evaluaatio

Donald Kirkpatrick on kehittänyt evaluaatiomallin henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi. Alkuperäinen malli on jo vuodelta 1959. Siitä lähtien se on ollut laajasti käytössä erilaisten henkilöstökoulutusten arvioinnissa. Mallia on kehitelty ja paranneltu matkan varrella, mutta perusrunko on koko ajan pysynyt samana. Evaluaatio sisältää Kirkpatrickin mukaan neljä askelta. Askeleet ovat reaktiot, oppiminen, toiminta/koulutuksen siirtovaikutus ja lopulliset tulokset. Arviointi käsitetään prosessiksi, jossa askeleet rakentuvat aina edellisen askeleen arvioinnin pohjalle. (Kirkpatrick 1996.) Näistä reaktiot ja oppiminen mittaavat suoraan koulutukseen liittyviä tuotoksia. Lopulliseksi vaikuttavuudeksi voidaan määritellä työssä tapahtuvan toiminnan muutos sekä lopulliset tulokset. (Tannenbaum & Yukl 1992.) Tässä tutkimuksessa keskitytään koulutuksen vaikuttavuuteen pääasiassa toiminnan eli työkäyttäytymisen muutoksen osalta.

TAULUKKO 1. Arvioinnin eri tasot Kirkpatrickin mukaan (Aalto, Hätönen, Vaherva 1996, 62.)

Arvioinnin taso	Mitä mitataan?	Milloin mitataan?
Reaktiot Pitivätkö osallistujat koulutuksesta?	Asenteet, vaikutelmat, tuntemukset	Välittömästi koulutuksen päätyttyä
Oppiminen Ymmärsivätkö osallistujat koulutuksen aikana opiskellut asiat?	Käsitteiden, periaatteiden, faktojen ja tekniikoiden ymmärtäminen ja omaksuminen	Koulutuksen aikana ja välittömästi sen päätyttyä

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

Toiminta, siirtovaikutus Pystyvätkö osallistujat soveltamaan työssään ja toiminnassaan koulutuksessa oppimiaan asioita?	Ajattelussa ja ulkoisesti havaittavassa käyttäytymisessä ja toiminnoissa osoitetut muutokset	Koulutuksen aikana ja noin 3-6 kk koulutuksen jälkeen
Tulokset Millaisia vaikutuksia opittujen taitojen soveltamisella on ollut yritykseen ja sen liikeidean mukaisen toiminnan tuloksellisuuteen?	Vaihtuvuuden ja poissaolojen vähentyminen, aloitteiden lisääntyminen, kustannusten pieneneminen, tuottavuuden kasvu	6-25 kk koulutuksen jälkeen

Reaktionmittauksessa kiinnitetään huomiota koulutuksen sisältöön, materiaaliin, opetusmenetelmiin ja ohjauksen laatuun. Tällä tasolla mitataan osallistujien tyytyväisyyttä koulutukseen. (Kirkpatrick 1996, Robinson & Robinson 1989, 172.)

Oppimista arvioidaan, jotta pystytään selvittämään onko koulutuksessa opittu se mikä oli tarkoituskin. Oppimisen arviointi rakentuu reaktionmittauksesta saatujen tulosten pohjalle. Positiivinen suhtautuminen koulutukseen edesauttaa oppimista, mutta ei vielä takaa sitä. Oppimista voidaan arvioida jo koulutuksen aikana esim. erilaisten simulaatioiden tai välikokeiden avulla. Lisäksi arviointi suoritetaan koulutusprosessin jälkeen. (Kirkpatrick 1996, Robinson & Robinson 1989, 186-187.)

Siirtovaikutuksen arviointi käsittelee sitä, kuinka hyvin koulutuksessa opitut taidot ovat siirtyneet työpaikalla käytettäväksi. Perusta on oppimisen arvioinnissa, koska mitään ei voi siirtyä toimintaan, jos mitään ei ole opittu. Oppiminen ilmenee toiminnassa tai ajattelussa tapahtuneissa muutoksissa, joita siirtovaikutuksen arvioinnilla pyritään tuomaan esiin. Oppiminen itsessään ei kuitenkaan takaa tietojen ja taitojen käyttämistä työssä, jolloin koulutuksessa opitun soveltamista työssä on erikseen arvioitava. Tärkeää on myös selvittää, mitkä koulutuksessa opitut taidot eivät siirtyneet käytäntöön ja miksi, jotta pystytään kehittämään koulutusta edelleen. (Kirkpatrick 1996, Robinson & Robinson 1989, 210-211.)

Lopullisten tulosten arvioinnilla pyritään selvittämään koulutuksen vaikuttavuus yrityksen kannalta. Kiinnostuksen kohteena on koulutuksen asiakasyrityksen saama hyöty. Arviointi suoritetaan viivästetysti, aikaisintaan puoli vuotta koulutuksen jälkeen, jotta tulokset ehtisivät näkyä. Tämän tason arviointi tuottaa kvantitatiivista tietoa

yrittäjä tuloksesta ja menetelmänä on usein kustannus-hyötyanalyysi. (Kirkpatrick 1996, Robinson & Robinson 1989, 256-257.)

Käytännössä Kirkpatrickin neljän askeleen evaluaatiota ei käytetä koulutuksen arvioinnissa kokonaisuutena vaan useimmiten reaktionmittaus on ainoa taso, jolla henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan (Saari, Johnston, McLaughling, Zimmerle 1988). Osallistujien myönteisten kokemusten katsotaan olevan riittävä todiste koulutuksen vaikuttavuudesta. Tyytyväisyysarviot eivät kuitenkaan kerro koko totuutta. Alliger & Janak (1989) eivät löytäneet tutkimuksessaan merkittävää yhteyttä reaktioiden ja muiden vaikuttavuuden kriteerien välillä. Myönteiset arviot eivät siis merkitse oppimista, jolloin reaktioiden käyttö ainoana vaikuttavuuden kriteerinä on riittämätöntä. Alligerin ja Janakin analyysiin tulee kuitenkin suhtautua varauksella sillä tutkimus perustui vain suhteellisen pieneen aineistoon. (Tannenbaumin & Yukl:n 1992 mukaan.)

Reaktiot mittaavat koulutuksen laatua. Nurmen ja Kontiainen (2000) mukaan laatu on koulutuksen moniulotteista hyvyyttä ja se viittaa koulutettavien tai muiden koulutukseen liittyvien sidosryhmien tyytyväisyyteen koulutuspalveluun tai sen tuloksiin. Oppijan oma tuntuma koulutuksen hyvästä muodostuu useista tekijöistä, joista vain osa on relevantteja todellisen vaikuttavuuden kannalta. Erilaiset kontingentit hyödyt sumentavat arvostelukykä. Miellyttävät olosuhteet, lähestymiskykyiset kouluttajat, ryhmän hyvä yhteishenki, jopa innolla tehdyn työn määräkin voivat saada uskomaan koulutuksen vaikutuksiin. Minkä tahansa näistä arvioista kääntyminen päinvastaiseksi voi kääntää koko arvion nurin niskoin. (Nurmi & Kontiainen 2000, 31-32, 38.) Koulutuksen laatu onkin aikasidonnainen ja laadukkuus paljastuu usein vasta ajan myötä. Ongelmia syntyy, kun laatua pyritään arvioimaan heti koulutuksen päätyttyä. Silloin osallistujat eivät välttämättä vielä osaa arvioida onko koulutus pitkällä aikavälillä hyödyllinen vaan arvio voi perustua ainoastaan koulutuksen ulkoiseen näyttävyyteen. (Nurmi & Kontiainen 2000, 31-32.) Koulutuksen laatua voidaan tarkastella myös opetuksen ja opetusjärjestelyjen laatuna, mistä tarkemmin kappaleessa Työkäyttötymisen muutos vaikuttavuuden mittarina.

Reaktionmittauksessa käytettäviä palautelomakkeita on kirjallisuudessa kutsuttu usein nimellä ”smile sheets” Nimellä viitataan siihen, että koulutuksesta kerätään usein palautetta ilman todellista tarkoitusta ja siten palautteet tuottavat täysin hyödytöntä informaatiota. (Robinson 1989, Haskell 1998.) Palautelomakkeiden yksi heikkous on,

että usein ne eivät millään tavalla käsittele koulutuksen kontekstuaalisia tekijöitä vaan keskittyvät ainoastaan koulutuksen sisältöön ja käytännön järjestelyihin. Kun koulutuksia kehitetään palautelomakkeiden tuottaman tiedon avulla, saatetaan siten tehdä hyödyttömiä parannuksia sillä syyt epäonnistumiseen voivat löytyä myös varsinaisen koulutusintervention ulkopuolelta. (Baldwin & Magjuka 1997, 123.)

Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver ja Shotland (1997) ovat myöhemmin laajentaneet Kirkpatrickin mallia jakamalla reaktiot kahteen: hyödyllisyyttä kuvaaviin reaktioihin ja affektiivisiin reaktioihin. Aiempien vaikuttavuustutkimusten meta-analyysin perusteella he toteavat, että hyödyllisyyttä kuvaavat reaktiot korreloivat työkäyttäytymisen muutoksen kanssa enemmän kuin affektiiviset reaktiot. Lisäksi heidän mukaansa hyödyllisyyttä kuvaavat reaktiot korreloivat työkäyttäytymisen muutokseen enemmän kuin koulutuksessa tai viivästetysti tapahtunut oppiminen. (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland 1997.) Tämän tutkimuksen mukaan keskeisempää työkäyttäytymisen muutoksen kannalta on mitata sitä, kuinka hyödylliseksi osallistujat kokevat koulutuksen työnsä kannalta kuin sitä, kuinka tyytyväisiä koulutuksen eri osatekijöihin osallistujat ovat olleet tai kuinka paljon osallistujat ovat oppineet koulutuksessa. Ainoastaan osallistujien tyytyväisyydellä ja oppimisella ei voida taata työkäyttäytymisen muutosta.

6.2 Tasapainoinen mittaristo

Neljän askeleen arviointi keskittyy ainoastaa yhden koulutustapahtuman arviointiin ja mittaamiseen. Sen ongelmana on, ettei se pysty huomioimaan kontekstia missä koulutus tapahtuu. Tasapainoinen mittaristo sen sijaan antaa kuvan koulutuksen asemasta koko yrityksen toiminnan kehittymisen kannalta.

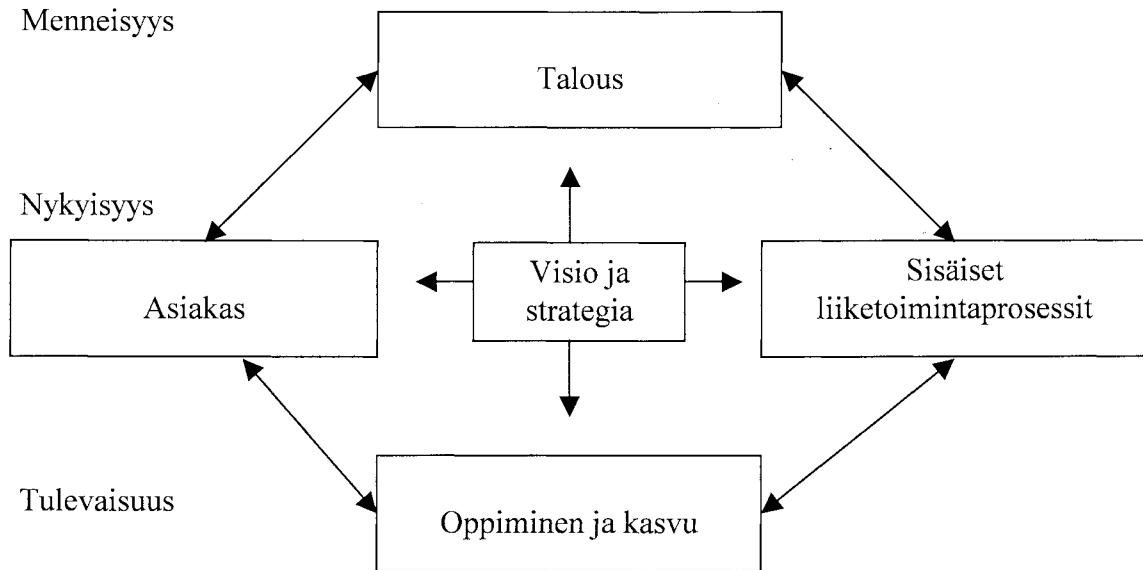
Tasapainoinen mittaristo on Kaplanin ja Nortonin 90-luvun alussa kehittämä malli yritysten toiminnan mittaamiseksi (Kaplan & Norton 1997, Yritystalous). Mallin perusta on yrityksen visiossa ja strategiassa. Visiolla tarkoitetaan sitä kuvaa, joka yrityksellä on olemassaolostaan ja toiminnastaan tulevaisuudessa. Sen tehtävänä on ohjata organisaatiota kohti tätä toivottua tilaa. Strategiassa on määritelty organisaation pitkän aikavälin päämäärät. Se muodostuu vision saavuttamiseksi laadituista pelisäännöistä, päätöksistä ja toimenpiteistä. Mittaristoa muodostettaessa tavoitteena on saada kokonaisvaltainen kuva yrityksen toiminnasta muuntamalla visio ja strategia konkreettisiksi tavoitteiksi ja mittareiksi. (Olve, Roy, Wetter 1999, 43, 57.) Malli ottaa

perinteisten rahataloudellisten mittareiden ohella huomioon myös ei-taloudelliset mittarit. Mittaamisen näkökulmia mallissa on neljä: talous, asiakkaat, sisäiset prosessit ja oppiminen. (Olve, Roy, Wetter 1999, 56-57.)

Ajallisina ulottuvuuksina näkökulmissa tulevat esille menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. (kuviot 2) Näiden ajallisten ulottuvuuksien huomioimisella pyritään tuomaan esille, että tämän päivän työ huomisen hyväksi näkyy taloudellisena tuloksena vasta vuosien päästä. Menneisyyttä kuvaa talous, jolle muodostettavat mittarit liittyvät kolmeen strategiseen teemaan: kasvuvauhtiin ja liiketoiminnan koostumukseen, kustannus- ja tuottavuusparannuksiin sekä resurssien hyödyntämiseen ja investointeihin. Talouden mittarit ovat perinteisiä rahataloudellisia mittareita, joissa kuvastuvat omistajien odotukset yrityksen toimintaa kohtaan. Lisäksi talouden näkökulma osoittaa muiden näkökulmien strategisten valintojen tulokset. (Olve, Roy, Wetter 1999, 16, 23, 58-59.)

Nykyisyyteen liittyvät näkökulmat ovat asiakkaat ja sisäiset liiketoimintaprosessit. Keskeinen osa asiakasnäkökulmaa on asiakasuskollisuuden varmistaminen ja lisääminen. Sisäiset liiketoimintaprosessit liittyvät vahvasti asiakasnäkökulmaan sillä onnistumalla niissä voidaan varmistaa asiakastyytyväisyys. Tässä näkökulmassa keskeisiä ovat tuotannon prosessit sekä tekniikan ja ihmisten välinen vuorovaikutus. Näkökulman ytimenä on määrittää ne liiketoiminnan prosessit, joissa yrityksen on oltava erinomainen, jotta asiakkaat olisivat tyytyväisiä. (Olve, Roy, Wetter, 1999, 16, 23, 59-61.)

Tulevaisuuteen liittyy viimeinen näkökulma oppiminen ja kasvu. Tavoitteena on varmistua yrityksen pitkän aikavälin uudistumisesta. Keskeistä on pohtia mitä vaaditaan sen osaamisen säilyttämiseksi ja kehittämiseksi, mitä tarvitaan asiakkaiden tarpeiden täyttämiseen. Tarpeen on siis määritellä mitkä ovat yrityksen ydinosat, joita pyritään kehittämään ja jotka muodostavat toiminnan ytimen. Näkökulman ytimenä on edellytysten luominen jatkuvalle kehitymiselle ja muuttumiselle, joiden kautta vision saavuttaminen on mahdollista. (Olve, Roy, Wetter, 1999, 16, 24, 62-64.)



KUVIO 2. Tasapainoisen mittariston näkökulmat

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus tuottaa asiakasyrityksen toiminnan mittaamiseen tasapainoista mittaristoa kokonaisuudessaan, mikä yrityksen ulkopuolisena henkilönä ei olisi mahdollistakaan. Tämän viitekehyksen avulla voi kuitenkin jäsentää projektikoulutuksen ja projektitoiminnan arviointiin käytettävää konseptia kokonaisuudessaan. Tutkimus keskittyy yrityksen toiminnan arvioimiseen henkilöstön osaamisen kehittymisen näkökulmasta ja tarkastelee siten tasapainoista mittaristoa oppimisen ja kasvun näkökulmasta.

Oppimisen ja kasvun näkökulmassa koulutusta arvioidaan alkuperäisessä mallissa siihen käytettyjen panosten avulla eli lasketaan esimerkiksi koulutuspäiviä tai markkamääriä. Nämä mittarit eivät kuitenkaan anna kuvaa kehityksen tosiasiallisesta tapahtumisesta vaan mittaavat panostuksia kehitykseen tulevaisuutta ajatellen. Näitä mittareita voidaan kuitenkin täydentää Kirkpatrickin esittämällä henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnilla. Kun panostusten lisäksi otetaan huomioon oppimisen ja siirtovaikutuksen mittaaminen, saadaan kuva kehittämiseen suunnattujen panostusten tuloksista eli mahdollisen kehityksen tosiasiallisesta tapahtumisesta.

Tasapainoisen mittariston mukaan yrityksen onnistuminen kolmessa muussa näkökulmassa vaikuttaa positiivisesti yrityksen taloudelliseen tulokseen. Hyvässä mittaristossa eri näkökulmat ovat siis kausaalisuhteessa toisiinsa. (Olve, Roy, Wetter 1999, 24). Karkeasti ottaen ideaalitalanteessa projektikoulutuksen osalta ajateltu

kausaaliketju kulkisi seuraavasti: projektikoulutuksen tavoitteena on nostaa osallistujien tietämys- ja osaamistasoa projektinhallinnan ja –johtamisen alueella, jolloin oppimisen ja kehittymisen näkökulmassa arvioidaan sitä, mitä osallistujat ovat oppineet koulutuksessa ja soveltavatko he oppimaansa käytäntöön. Koulutukseen osallistuneiden tietämys- ja osaamistason nousun voidaan olettaa näkyvän projektien onnistumisen parantumisena eli koulutuksen sisällön soveltaminen vaikuttaa projektien parempaan onnistumiseen. Jos kumpaakaan ei tapahdu, ei voi olla koulutuksesta johtuvaa projektien onnistumisen parantumista. Sisäisten prosessien näkökulmassa arvioidaan siis yrityksen projektien onnistumista eli mm. niiden pysymistä aikataulussa ja budjetissa. Asiakasnäkökulmassa arviointi kohdistuu asiakastyytyväisyyteen eli kuinka tyytyväisiä yrityksen asiakkaat ovat toteutettuihin projekteihin. Kaikissa muissa näkökulmissa tapahtunut onnistuminen näkyy lopulta yrityksen taloudellisen tuloksen parantumisena.

7. TYÖKÄYTTÄYTYMISEN MUUTOS VAIKUTTAVUUDEN MITTARINA

Edellä kuvatuista koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tasoista tämä tutkimus keskittyy ennen kaikkea työkäyttäytymisen muutoksen arviointiin. Työkäyttäytymisen muutoksen arviointi on koulutuksen siirtovaikutuksen arviointia. Koulutuksen siirtovaikutuksella tarkoitetaan sitä, missä määrin koulutukseen osallistuneet soveltavat koulutuksessa opittuja taitoja, tietoja tai asenteita työhönsä koulutuksen jälkeen. (Quiñones, M. & Ehrenstein, A. 1997.) Siirtovaikutuksen arvioiminen on keskeistä, koska yritykset luonnollisesti tähtäävät koulutuksella toiminnan muutokseen. Henkilöstökoulutuksen tarkoituksena onkin tuottaa hyötyä organisaatiolle ja auttaa sitä paremmin saavuttamaan tavoitteensa. Koulutusta voidaan pitää epäonnistuneena ja hyödyttömänä, jos siinä opittuja asioita ei voida käyttää hyväksi työssä. (Elangovan, A.R., & Karakowsky, L.1999, Kantanen 1996.)

Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus ei ole itsestäänselvyys, vaikka yritykset investoivatkin koulutukseen suuria summia ja usko koulutuksen vaikuttavuuteen on suuri.. Brinkerhoffin (1991) mukaan henkilöstön kehittäminen etenee seuraavien vaiheiden kautta:

1. Koulutukseen osallistujilta puuttuu valmiuksia
2. Osanottajat saavat valmiuksia koulutuksen avulla
3. Koulutetut palaavat työpaikoille uusin valmiuksin
4. Koulutetut käyttävät uusia valmiuksia työssään
5. Koulutus maksaa itsensä takaisin organisaatiolle.

Koulutuksen vaikutus yritysten toimintaan on kuitenkin kiistanalainen. Useiden tutkimusten mukaan toiminnassa näkyvät muutokset jäävät usein hyvinkin vähäisiksi. Newstromin tutkimuksessa (1986) henkilöstönkehittäjät arvioivat, että vain 15 prosenttia koulutuksen sisällöstä sovelletaan työhön koulutuksen jälkeen (Broad 1997 mukaan). Myös Gielenin väitöskirjan mukaan (1995) koulutuksen siirtovaikutus työhön jää monissa tapauksissa korkeintaan 30 prosenttiin. Tämä tarkoittaa sitä, että kaksi kolmasosaa koulutuksessa käsitellyistä asioista jää oppimatta tai syystä tai toisesta opittua ei voida soveltaa työssä niin, että opittu näkyisi uusina toimintavalmiuksina (Gielen 1995). Siirtovaikutus koulutuksesta työhön voi jäädä vähäiseksi, vaikka koulutuksessa olisikin opittu uutta. Tannenbaum & Yukl (1992) toteavat

kirjallisuuskatsauksessaan, että vain noin 5 prosenttia koulutukseen osallistujista ilmoittaa soveltavansa opittua työhön. Baldwinin ja Fordin (1988) mukaan amerikkalaiset yhtiöt käyttävät miljoonia dollareita koulutukseen vuodessa, mutta vain noin kymmenen prosenttia näistä varoista tuottaa uusien kykyjen ja uuden tiedon soveltamista työhön.

Syitä koulutuksen tehottomuuteen saattaa olla monia. Ongelmana on usein henkilöstön kehittämisen näkeminen erillisenä saarekkeena, jolla ainoastaan huolehditaan työntekijöiden ammattitaidosta. Ilman kokonaisvaltaisempaa lähestymistä yrityksen toiminnan kehittämiseen nämä yksittäiset kehittämishankkeet jäävät tehottomiksi. (Strömmer 1999, 195.) Koulutus puoltaa paikkaansa yksilön ammattitaidolle olennaisten tietojen ajantasaistamisessa, mutta laajemmissa muutoksissa tarvitaan muitakin toimenpiteitä (Strömmer, 1999, 203-204).

Vaikuttavuuden edellytyksenä on, että yksilöt muuttuvat eli oppivat koulutuksessa. Ilman oppimista henkilöstökoulutuksen tuloksena ei synny näkyviä vaikutuksia organisaatioon. Varila (1991) tuo esille, että yllättävän usein ei ole jäsenNELTY minkä vuoksi koulutusta järjestetään. Se johtaa tilanteeseen, jossa oppimista edistetään, mutta ei ole määritelty miten oppimisen tulisi ilmetä tai näkyä koulutuksen jälkeen. Toinen ongelma henkilöstökoulutuksessa on arvioinnin kohdistuminen vain koulutuksen tehokkuuteen eli siihen kuinka hyvin koulutuksen sisältö on omaksuttu. Tehokkaassa koulutuksessa tulisi kuitenkin tarjota mahdollisuus laaja-alaiseen oppimiseen myös varsinaisen oppiaineen ulkopuolella (Varila 1991, 59-60.)

Usein puuttuu myös asianosaisten tahojen yhteistyö koulutuksessa opitun siirtymiseksi käytännön työhön. Broadin (1997) mukaan transferin kohdalla tarvittaisiin asianosaisten näkökulman vaihtoa. Oppimiseen suunnattuja toimia ei tulisi itsessään nähdä päämääränä vaan panoksina oppimisprosessiin, joka tuottaa toivottuna tuloksena transfervaiikutusta toimintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimiseen suunnattuja toimia ei arvioida niiden suuruuden, kalleuden tai määrän mukaan vaan koulutukseen osallistuneiden työsuoritusten mukaan. Arvioinnissa tulee tällöin huomioida ajallinen ulottuvuus ja tarkastella työsuorituksia pidemmällä aikavälillä. (Broad 1997.) Koulutuksen pitkäaikaisen vaikuttavuuden arvioiminen on kuitenkin vaikeaa monien väliintulevien muuttujien vuoksi, jolloin toiminnan tehostumista ei voida suoraan johtaa koulutuksesta. (Strömmer 1999.)

Siirtovaikutuksen osalta Baldwin ja Ford (1988) ovatkin erottaneet toisistaan tietojen ja taitojen yleistettävyyteen (generalization) sekä niiden säilyttämisen /

ylläpidon (maintenance) (Baldwin & Ford, 1988). Yleistettävyyden käsite käsittää sen kuinka laajalle koulutus vaikuttaa eli siirtyykö koulutuksessa opittu työpaikalle (Kantanen 1996, 43). Säilyttämällä tarkoitetaan sen ajanjakson pituutta, jona koulutukseen sisältyneitä tietoja ja taitoja käytetään työssä. (Baldwin & Ford 1988.) Siirtovaikutuksen tutkiminen on pitkälti keskittynyt tietojen ja taitojen yleistettävyyteen, mutta jättänyt lähes kokonaan huomiotta niiden pidempiaikaisen säilyvyyden ja toiminnan pysyvyyden. (Tannenbaum & Yukl, 1992). Tutkimus on siten ollut tilanteen toteavaa poikittaistutkimusta eikä pitkittäistä seurantatutkimusta. Säilyvyyttä koskevat pitkittäistutkimukset tuovat esille tiedon ja taitojen sammumisen. Henkilöstökoulutuksen ammattilaisten mukaan välittömästi koulutuksen jälkeen sisällöstä sovelletaan työhön vain noin 40 prosenttia, puolen vuoden kuluttua käytössä on enää 25 prosenttia ja vuoden päästä koulutuksesta vain koulutuksen transfervaikeus työhön on 15 prosenttia (Newstrom 1982 Broadin 1997 mukaan).

Keskeistä siirtovaikutuksen arvioinnissa on yhteistyö koulutuksen järjestäjän ja asiakkaan välillä. Robinson & Robinson (1989) ovat esittäneet yhtälön, jossa koulutuksen liiketaloudelliset tulokset ovat oppimiskokemusten ja työympäristön tulo. Jos jompikumpi tekijöistä on nolla, myös koulutuksen tulos on nolla. Vaikuttavaan koulutukseen päästään siis vain koulutuksen järjestäjän ja asiakkaan välisellä yhteistyöllä. Koulutuksen järjestäjänä kouluttajan vastuulla on tarjota osallistujille tarkoituksenmukainen oppimiskokemus ja luoda edellytykset sille, että koulutuksessa opitaan se, mikä on tarkoituksin. Asiakkaan puolelta avainhenkilöiden on puolestaan varmistettava, että koulutuksessa opittua tuetaan työpaikalla ja tarjotaan soveltamismahdollisuuksia uudelle tiedolle. Parhaan tuloksen saavuttamiseksi asiakas tulisi sitouttaa koulutusprosessiin jo suunnitteluvaiheessa, jolloin olisi mahdollista varmistaa, että koulutus vastaa oikeisiin tarpeisiin ja että työympäristö tukee koulutuksessa opittujen asioiden soveltamista käytäntöön. (Robinson & Robinson 1989.) Vahervan (1999) mukaan Robinsonien peräänkuuluttama asiakasorganisaation johdon sitoutuminen kouluttajan kanssa yhteiseen hankkeeseen on idealistinen. Todellisuutta on pikemminkin se, että johdolla on kädet täynnä liikkeenjohdollisia töitä. Kun yrityksestä lähetetään henkilöstöä ulkopuoliseen koulutukseen, yrityksen johto odottaa kouluttajan ja koulutusorganisaation hoitavan homman alusta loppuun asti. Organisaation ulkopuolisella kouluttajalla ei kuitenkaan aina ole mahdollisuutta vaikuttaa työpaikan olosuhteisiin, joten koulutuksen vaikutukset saattavat siitä syystä jäädä vaikutukseltaan vaillinaiseksi. (Vaherva 1999, 92.)

7.1 Työkäyttäytymisen muutoksen arviointi

Kirkpatrickin mukaan koulutuksen vaikuttavuutta työkäyttäytymiseen tulisi tutkia haastatteluin ja observoinnein noin 3-6 kuukautta koulutuksen päätyttyä. Arvioinnin ajankohta riippuu siitä, minkälaisia taitoja arvioidaan. Aikaväli on sitä pidempi, mitä harvemmin koulutuksessa opittuja taitoja on mahdollisuus käyttää työssä. Viivästetyllä arvioinnilla mahdollistetaan se, että koulutuksessa opitut taidot ehtivät siirtyä käytännön toiminnaksi. Ongelmana on kuitenkin se, että koulutuksesta riippumattomat väliin tulevat tekijät, esim. muiden tapahtumien kuin koulutuksen vaikutus tai yksilössä ajan mukana tapahtunut kypsyminen ja työkokemuksen lisääntyminen, saattavat aiheuttaa toiminnan muutoksen. (Kirkpatrick 1996, Robinson & Robinson 1989, 226-227.) Siirtovaikutusta arvioitaessa tavoitteena on selvittää millaisia muutoksia koulutus on aikaansaanut työkäyttäytymisessä, ovatko muutokset olleet sekä yleisesti asetettujen että osallistujien henkilökohtaisten tavoitteiden suuntaisia, käytetäänkö koulutuksessa opittuja asioita työssä, onko vaikuttavuus samanlaista kaikkien osallistujien kohdalla, onko koulutusta koskeviin tarpeisiin pystytty vastaamaan ja onko olemassa sellaisia tarpeita, joita koulutuksessa ei otettu huomioon (Robinson & Robinson 1989).

Siirtovaikutuksen arvioinnissa on tarpeen erottaa toisistaan tietojen ja taitojen arviointi. Tiedolla tarkoitetaan teoreettista ja käytännön ymmärtämystä, tiedon kokonaismäärää tai tiedollista kykyä. Tiedolliset muutokset eivät ole suoraan havaittavissa, koska ne liittyvät ajattelun ja asenteiden muutoksiin. Arviointimenetelminä käytetään tällöin osallistujien haastattelua tai kyselylomaketta koulutuksen vaikutuksista työsuoritukseen. Taidot puolestaan viittaavat asiantuntemukseen, taitavuuteen, käytännölliseen kykyyn ja toiminnan vaivattomuuteen. Taitoja voidaan arvioida havainnoimalla fyysistä suoritusta. Havainnoijan on tällöin tunnettava havainnoitavan työn sisältö, jotta muutoksen määrittäminen olisi mahdollista. Siirtovaikutusta arvioitaessa on lisäksi huomioitava, että tieto lisääntyy yleensä taidon kehittyessä, mutta taidot eivät välttämättä parane tiedon lisääntyessä. Se, että tiedämme jostakin asiasta enemmän, ei merkitse, että osaamme tehdä asian myös paremmin. (Robinson 1989, 209-210, Ruohotie 1996, 104.)

Monissa tutkimuksissa siirtovaikutuksen arvioinnin on todettu olevan vaikeaa ja työlästä. Kantasen (1996) mukaan työkäyttäytymisen muutoksen arviointi jätetään usein tekemättä työläiden ja monimutkaisten tutkimusasetelmien vuoksi. Muutosta ei saada

aikaan ainoastaan laadukkaalla koulutuksella vaan sen osatekijöitä ovat myös työympäristöön liittyvät tekijät sekä koulutukseen osallistujan ominaisuudet. Kaikkien näiden tekijöiden huomioiminen muodostaa tutkimusasetelmasta niin raskaan ja liikaa epävarmuustekijöitä sisältävän, ettei tutkimuksiin yleensä ryhdytä. Lisäksi pysyvät muutokset voivat ilmetä työpaikoilla vasta niin myöhään, ettei niiden yhteyttä koulutukseen pystytä luotettavasti selvittämään. (Kantanen 1996, 41.)

Myös Woods (1998) toteaa pro gradu työssään siirtovaikutuksen arvioinnin vaativuuden. Kyselylomakkeella tehdyssä tutkimuksessa osallistujat arvioivat koulutuksen vaikuttaneen ammattitaidon kehittymiseen ja työtehtävien hallintaan, mutta konkreettisia esimerkkejä koulutuksen vaikutuksista vastaajat eivät kyenneet antamaan. Tutkimus keskittyikin lähinnä osallistujien tyytyväisyyteen koulutuksen asiasisällön, pedagogiikan ja kouluttajan toiminnan kannalta. Vaikuttavuuden osalta tutkimus selvitti koulutuksen sisällön sovellettavuutta osallistujien työhön, mutta tutkimuksesta ei käy ilmi sovelsivatko osallistujat lopulta koulutuksen sisältöä työhönsä. (Woods 1998).

Osana laajempaa tutkimustaan Karin Filander arvioi Työtieteellisen koulutusohjelman vaikuttavuutta haastatteleamalla osanottajat neljä vuotta koulutusohjelman päättymisen jälkeen. Tutkimuksessaan hän ei kuitenkaan uskonut voivansa erottaa koulutuksen vaikutuksia muusta muutoksesta, jonka keskellä tutkittavat olivat eläneet. Vaikuttavuuden tutkimisen osalta hän toteaa, että koulutuksen jälkeen tehtävissä välittömissä kyselyissä osanottajien on mahdotonta vielä tietää mikä koulutuksessa todella vaikutti tai mikä oli tärkeää. Neljä vuotta koulutusohjelman jälkeen on sen sijaan vaikeaa erottaa koulutuksen vaikutuksia monista muista tapahtumista ja muutoksista, joita osanottajat ovat kokeneet. Niinpä henkilöt voivat esittää lähinnä yleisiä muistikuvia koulutuksen merkityksestä itselleen. (Kirjonen, Mutka, Filander, Valkeavaara 2000.)

Haskell (1998) toteaa, ettei transfer eli koulutuksen siirtovaikutus ole ongelma jos opetellaan täsmällisiä taitoja, joita voi soveltaa sellaisenaan tai siirtää suoraan fyysisestä ympäristöstä toiseen. Monimutkainen ja haasteellinen siitä tulee silloin, kun tietoa pitää soveltaa täysin uusissa ja koulutustilanteesta poikkeavissa ja erilaisissa konteksteissa (Haskell 1998, 14.)

7.2 Työkäyttäytymisen muutokseen vaikuttavat tekijät

Koulutuksen toteutuksen, osallistujan ominaisuuksien ja työympäristön tekijöiden on siis todettu olevan merkittävässä asemassa työkäyttäytymisen muutoksen suhteen. Kaikkia näitä tekijöitä huomioivaa tutkimusta ei juurikaan ole olemassa. Erikseen kuhunkin osa-alueeseen keskittyvää tutkimusta on kuitenkin tehty. Eniten on tutkittu koulutuksen sisältöä ja sen yhteyttä siirtovaikutukseen. Myöhemmin tutkimus on kohdistunut myös osallistujien ominaisuuksiin ja työympäristöön liittyviin tekijöihin. (Baldwin & Ford 1988.)

7.2.1 Koulutuksen toteutus

Koulutuksen tuloksellisuuden kannalta toteutukseen liittyvät seikat, kuten opetusmenetelmät, sisältö ja toteutustapa ovat keskeisiä, koska osallistujat voivat oppia ja siten siirtää työhönsä vain sen, mitä koulutukseen sisältyy (Quiñones 1997, 193). Laadun näkökulmasta koulutuksen perustuotteen eli opetuksen, osatekijöitä ovat opetuksen suunnittelu, oppimisilmasto ja oppimisen ohjaus. Opetussuunnitelma sisältää opiskelijavalinnat, opetussuunnitelman, opetuksen pedagogisen suunnittelun ja oikeat sisällöt. Oppimisen ohjauksen laatu on ympäristön ja opiskelijoiden huomioimista, nykyaikaisen oppimisen näkökulmasta oppimisprosessia ja sen ohjausta sekä kokonaisuuden arviointia. Oppimisilmaston laatu tarkoittaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta, jota eri osapuolet oppimisen hyväksi tekevät. (Hirvi 1995.)

Koulutuksen toteutukseen liittyvässä tutkimuksessa huomiota on kiinnitetty koulutusperiaatteisiin ja niiden yhteyteen koulutuksen tehokkuuteen. Näissä tutkimuksissa ei ole niinkään oltu kiinnostuneita koulutuksen transfervaiikutuksesta vaan huomion keskipisteenä on ollut oppimista edistävien periaatteiden huomioiminen. Koulutuksen toteutukseen keskittyvä tutkimus siten kohdistunut opetuksessa käytettävien ärsykkeiden vaihteluun, yleisten periaatteiden opettamiseen, samankaltaisiin elementteihin koulutuksen ja soveltamisympäristön välillä sekä käytännön olosuhteisiin (conditions of practice) kuten palautteeseen oppimisesta ja sisällön osittamiseen. Näiden tutkimusten tulosten sovellettavuutta yritysten henkilöstökoulutukseen rajoittaa se, että tutkimuskohteena ovat useimmin olleet yliopisto-opiskelijat ja tyypillisesti tutkimukset ovat kohdistuneet yksinkertaisiin muisti-

ja psykomotorisiin tehtäviin. Henkilöstökoulutuksella sen sijaan pyritään yksilön pätevyyden parantamiseen pidemmällä aikavälillä ja se kohdistuu monimutkaisempiin tehtäviin. Lisäksi koulutuksen toteutuksen tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ollut ainoastaan oppiminen ja muistissa säilyttäminen, eikä taitojen pidemmän aikavälin pysyvyyteen ole niinkään kiinnitetty huomiota. Oppiminen ja muistissa säilyttäminen ovat tarvittava mutta eivät kuitenkaan riittävä edellytys toiminnan muutokselle ja pysyvyydelle pidemmällä aikavälillä. (Baldwin & Ford 1988.)

Nykyisin käytössä olevat koulutuksen suunnittelu- ja toteutusstrategiat soveltuvat tilanteisiin, joissa koulutettavien on tarkoitus sellaisenaan suoraan soveltaa koulutuksen sisältöä. Työtehtävät eivät kuitenkaan nykypäivänä ole enää niin yksinkertaisia vaan työntekijöiltä vaaditaan soveltamista. Teknologian kehityksen myötä työstä on tullut entistä enemmän kognitiivisesti vaativaa ja monimutkaisempaa. Siirtyminen suorittavasta työstä palvelutyöhön on kasvattanut pehmeämpien taitojen, kuten ihmissuhde- ja ongelmanratkaisutaitojen merkitystä. (Smith, Ford, Kozlowski, 1997.)

7.2.2 Koulutukseen osallistujan ominaisuudet

Koulutukseen osallistujan ominaisuuksien huomioiminen koulutuksen vaikuttavuuden yhteydessä on lisääntynyt. Oppimisen ja opitun soveltamisen yhtenä edellytyksenä ovat oppijan kyvyt ja taidot. Näillä viitataan tiedon omaksumiseen sekä tiedon soveltamiseen sopivien tilanteiden tunnistamiseen. (Elangovan & Karakowsky 1999.) Yksin kyvyt ja taidot eivät kuitenkaan vielä riitä. Sen lisäksi, että osallistuja pystyy oppimaan koulutuksen sisällön ja soveltamaan sitä, hänellä tulee olla halu tehdä niin. Motivaatio onkin keskeinen yksilöön liittyvä tekijä, joka on yhteydessä koulutuksen vaikuttavuuteen. Motivaatio voidaan jakaa koulutusta edeltävään ja koulutuksen jälkeiseen. Koulutusta edeltävä motivaatio koostuu motivaatiosta osallistua koulutukseen ja motivaatiosta oppia. Koulutuksen jälkeinen motivaatio tarkoittaa motivaatiota soveltaa koulutuksen sisältöä työhön. (Tannenbaum & Yukl 1992.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea koulutukseen osallistuvien toiminnasta koulutuksen jälkeen.

Motivaatiolla soveltaa koulutuksen sisältöä viitataan siihen, missä määrin koulutukseen osallistuja haluaa käyttää koulutuksessa opittuja tietoja tai taitoja

työssään. Motivaatio syntyy, kun koulutukseen osallistuneella on luottamus uuteen kykyynsä tai osaamiseensa. (Baldwin & Magjuka 1997.) Luottamusta ja uskoa omaan kykyyn suoriutua tietystä tehtävästä kutsutaan minäpystyvyydeksi (Bandura 1986, 391). Ford et al. (1992) mukaan minäpystyvyyden asteella on vaikutus koulutuksessa opitun soveltamiseen työssä. Mitä korkeammaksi koulutukseen osallistuneet arvioivat minäpystyvyyden tunteensa koulutuksen jälkeen, sitä enemmän ja sen monimutkaisempia koulutukseen sisältyneitä tehtäviä he koulutuksen jälkeen suorittivat. (Ford, Quiñones, Segó, Sorra 1992). Koulutuksen soveltamiseen liittyvien positiivisten vaikutusten vuoksi osallistujan minäpystyvyyden tunteen kasvu jo itsessään voidaan nähdä haluttavana koulutustuotoksena (Tannenbaum & Yukl 1992).

Minäpystyvyyden tunteen lisäksi motivaation edellytyksenä on, että osallistuneella on usko siihen, että uuden kyvyn käyttäminen johtaa parempaan työsuoritukseen ja että uudet tiedot ja taidot helpottavat työhön liittyvien ongelmien ratkaisua ja työstä suoriutumista. (Mathieu & Martineau 1997.) Koulutuksen sisällön tarkoituksenmukaisuus ja hyödyllisyys oman työn kannalta on siis tärkeä motivaatioon liittyvä tekijä.

Sekä yksilöön että työympäristöön liittyvien tekijöiden on todettu vaikuttavan motivaatioon. Yksilöön liittyvät tekijät ovat enemmän yhteydessä koulutusta edeltävään motivaatioon kuin koulutuksen jälkeiseen motivaatioon. Sukupuolella, työkokemuksella, työhön sitoutumisella ja työhön liittyvillä asenteilla voidaan selittää motivaatiota osallistua koulutukseen ja motivaatioon oppia, mutta ei niinkään motivaatiota soveltaa koulutuksessa opittua työhön. Motivaatiota soveltaa koulutuksen sisältöä säätelevät ennen kaikkea työympäristön ominaisuudet, esimerkiksi missä määrin koulutukseen osallistuneilla on tilaisuuksia käyttää opittuja taitoja ja palkitaanko näiden taitojen käyttämisestä. Organisaatiolla voi esimerkiksi olla erityisiä palkitsemisjärjestelmiä opitun ylläpitämiseksi ja soveltamisen kannustamiseksi. Eräs motivaatioon vaikuttava ja transferia ylläpitävä toiminto on kykyihin perustuva palkkaussysteemi, jossa organisaatio palkitsee työntekijöitään uusien taitojen kehittämisestä. Tällaisen on laajan mittakaavan kannustimen lisäksi organisaatiossa voi olla myös tarkemmin kohdennettuja transferin ylläpitämiseen tähtäviä toimia. (Mathieu & Martineau 1997, 206, 208, 212, 213.)

Koulutukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden asteella on todettu olevan yhteydessä motivaatioon. Yleinen käsitys on, että vapaaehtoisesti koulutukseen tulleet osallistujat ovat motivoituneempia oppimaan kuin koulutukseen määrättyt. Useiden

tutkimusten (Baldwin et. al 1991, Hicks & Klimoski 1987, Mathieu et. al. 1992, 1993) mukaan työntekijän määrääminen koulutukseen vähentää motivaatiota oppia ja liittyy negatiivisiin reaktioihin koulutusta kohtaan (ks. Mathieu & Martineau 1997, 211). Koulutukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden osalta kaikki tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole yhdenmukaisia. Baldwinin ja Magjukan (1991) mukaan insinöörit, jotka tulkitsivat koulutukseen osallistumisen vapaaehtoiseksi eivät aikoneet soveltaa koulutuksen sisältöä työhön niin suuressa määrin kuin koulutukseen määrätty. Koulutuksen pakollisuus viestii siitä, että koulutusta pidetään yrityksessä tärkeänä. Siten pakollisuus saa osallistujissa aikaan suuremman motivaation oppia ja soveltaa opittua käytäntöön. (ks. Baldwin & Magjuka 1997, 106.)

7.2.3 Työympäristö ja siellä vallitsevat olosuhteet

Oppimistulokset eivät ole pysyviä vaan käyttämättömällä tiedolla on taipumus unohtua (Nurmi & Kontiainen 2000, 34). Tämä tarkoittaa sitä, että organisaation tulee tarjota mahdollisuuksia opitun soveltamiseen ja harjoitteluun. Työympäristöllä onkin keskeinen rooli osaamista kehitettäessä. Työympäristössä vallitsevat olosuhteet ja sen tapahtumat sekä ennen että jälkeen koulutuksen ovat sidoksissa koulutuksen vaikuttavuuteen. Koulutusta ei voida syyttää tehottomuudesta, jos sen onnistuneita tuotoksia ei vahvisteta työpaikalla tai osallistujille ei anneta mahdollisuutta soveltaa oppimaansa käytäntöön (Mathieu & Martineau 1997, 208). Vaikka osallistujat lähtisivätkin koulutuksesta aikomuksenaan soveltaa oppimaansa, koulutuksen jälkeinen työympäristö voi haitata tiedon ja taitojen soveltamista. Aikomukset eivät siis välttämättä muutu teoiksi vaan työympäristön tekijät säätelevät yksilöiden motivaatiota ja mahdollisuuksia soveltaa koulutuksen sisältöä. Koulutuksen jälkeisessä työympäristössä voi olla uuden tiedon tai taidon soveltamiseen kannustavia (palkka), lannistavia (negatiivinen palaute työtovereilta) tai jopa soveltamisen kokonaan estäviä (välineiden puute) tekijöitä. Kun ymmärretään työympäristön ja koulutuksen jälkeisen käyttäytymisen välinen yhteys voidaan kiinnittää huomiota siihen miksi koulutus tuottaa tulosta eikä ainoastaan pyrkiä toteamaan koulutuksen tuottamat tulokset. (Tannenbaum & Yukl 1992; Ruohotie 1996, 109.) Vaikka työympäristön tekijöiden vaikutus transferprosessiin on tunnistettu, on tutkimus tällä alueella ollut vähäistä (Tannenbaum & Yukl 1992).

Baldwinin ja Fordin (1988) mukaan esimiehen tuki on keskeinen työympäristön tekijä, joka edesauttaa koulutuksen transfervaiikutusta työhön. Esimiehen tuki sisältää koulutuksen mukaisen käyttäytymisen vahvistamisen, koulutuksen sisältäminen taitojen mallina toimimisen ja päämäärien asettamisen. (Baldwin & Ford 1988.) Esimiehen tuki on tärkeää myös ennen koulutusta. Koulutukseen osallistujat näkevät koulutukseen osallistumisen merkityksellisenä esimiehen ollessa kannustava jo ennen koulutusta (Cohen 1990 Tannenbaumin ja Yukl'n 1992 mukaan). Transferin edistämiseksi johto tulisikin sitouttaa mukaan sekä ennen että jälkeen koulutuksen (Broad 1997, 12).

Myös Newstromin (1986) tutkimus korostaa työympäristön tekijöiden tärkeyttä transferprosessissa. Keskeisimmiksi transferia estäviksi tekijöiksi tutkimuksessa nousi tuen ja vahvistamisen puute työpaikalla, tarvittavien välineiden, informaation ja mahdollisuuksien puute sekä transferia tukematon organisaatiokulttuuri (Broadin 1997 mukaan).

Koulutuksen aiheuttamien käyttäytymismuutosten ilmeneminen organisaatiossa riippuu myös siitä, kuinka kasvuorientoitunut organisaation ilmapiiri on ja kuinka hyvin organisaatiokulttuuri tukee jatkuvaa oppimista (Ruohotie 1996, 109). Rouiller'n ja Goldsteinin (1991) tutkimus korostaa organisaatioilmaston merkitystä transferprosessissa. He ovat määritelleet transferia tukevan organisaatioilmaston työyhteisössä vallitseviksi käytännöiksi, menetelmiksi ja toimintaperiaatteiksi, jotka vaikuttavat siihen minkä arvoiseksi työntekijät näkevät uusien tietojen ja taitojen soveltamisesta aiheutuvan hyödyn. Tutkimuskohteena heillä oli apulaisjohtajia, jotka olivat käyneet viikon mittaisen koulutusohjelman. Koulutuksen jälkeen osallistujat palasivat eri organisaation yksiköihin. Tulosten mukaan yksiköissä, joissa vallitsi positiivinen transferia tukeva ilmasto, koulutukseen osallistuneet sovelsivat merkittävästi enemmän koulutukseen sisältyneitä taitoja. (Tannenbaum & Yukl 1992, 421; Mathieu & Martineau 1997, 210-211.)

Tracey, Tannenbaum ja Kavanagh (1995) ovat päätyneet samankaltaisiin tuloksiin tutkiessaan organisaatioilmaston ja organisaatiokulttuurin vaikutusta koulutuksessa opittujen esimiestaitojen siirtovaikutukseen. Organisaatiokulttuuri käsitetään laajempänä kuin organisaatioilmasto. Organisaatioilmasto liittyy pelkästään koulutukseen, mutta organisaatiokulttuuri yleensä uuden oppimiseen ja siihen suhtautumiseen. Sekä organisaation transferilmastolla ja jatkuvaa oppimista tukevalla organisaatiokulttuurilla todettiin olevan suora vaikutus koulutuksen jälkeiseen käyttäytymiseen. Työympäristössä esiintyvät koulutukseen liittyvät käyttäytymisvihjeet

(cues), voivat sekä estää tai helpottaa taitojen soveltamista käytäntöön kokeneilla työntekijöillä. Lisäksi työympäristössä on muitakin kuin suoraan koulutukseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä koulutuksen siirtovaikutukseen. Esimerkiksi oppimisen arvostaminen ja sen näkeminen tärkeäksi sekä vihjeet organisaation innovatiivisuudesta ja kilpailuhenkisyydestä rohkaisevat soveltamaan uusia opittuja taitoja. Tutkimuksen mukaan myös organisaation sisäisillä sosiaalisilla suhteilla on keskeinen rooli transferin edistämässä. Esimerkiksi esimiehet voivat toiminnallaan rohkaista alaisiaan itsenäiseen ja innovatiiviseen ajatteluun. Lisäksi työpaikalla tapahtuvat keskustelut siitä, kuinka opittua voisi soveltaa edesauttavat koulutuksen transfervaiikutusta. (Tracey, Tannenbaum & Kavanagh 1995.) Koulutukseen osallistuvien vuorovaikutus toisten työntekijöiden kanssa vaikuttaa myös motivaatioon soveltaa opittua työssä koulutuksen jälkeen. (Mathieu & Martineau 1997, 211).

Organisaatioilmaston ja -kulttuurin lisäksi työympäristön tarjoamat mahdollisuudet soveltaa opittua ovat keskeisiä transferprosessissa. Ford, Quiñones, Segó & Sorra (1992) tutkivat ilmavoimien tekniseen koulutukseen osallistuneita lentäjiä ja heidän mahdollisuuksiaan soveltaa koulutuksen sisältöä työhönsä. Tulosten mukaan koulutukseen osallistuneiden mahdollisuudet soveltaa koulutuksen sisältöä työhönsä olivat hyvin erilaiset, vaikka heidän työnkuvansa olivatkin samankaltaisia. Soveltamismahdollisuuksiin vaikutti ennen kaikkea työympäristö. Työympäristön tekijöistä merkittävä oli esimiehen suhtautuminen koulutukseen osallistuneeseen. Mitä positiivisempi asenne esimiehellä oli koulutuksen käynnyttä alaistaan kohtaan, sitä enemmän ja sen vaikeimmiksi arvioimiaan koulutuksen sisältämiä taitoja alainen sovelsi työhön. Myös työtovereiden tuki vaikutti suoritettujen tehtävien monimutkaisuuteen ja vaikeuteen. (Ford, Quiñones, Segó, Sorra 1992.)

Vaikuttavuus työkäyttäytymisen muutoksen osalta näyttäytyy siis paljon laajempaan kuin ainoastaan niiden tavoitteiden täyttymisenä, joita toiminnan muutokselle on asetettu. Aiempien tutkimusten valossa toiminnan muutosta arvioitaessa on otettava huomioon sekä koulutuksen toteutus, osallistujien ominaisuudet että työympäristössä vaikuttavat tekijät. Kaikki nämä osa-alueet tullaan huomioimaan myös tämän tutkimuksen lähtökohdissa ja kysymyksen asetteluissa.

8. TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSONGELMAT

1. Vastasiko koulutus sille asetettuja tavoitteita?
 - 1.1. Toteutuivatko koulutukselle yleisesti asetetut tavoitteet?
 - 1.2. Miten koulutus vastasi osallistujien henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin?
2. Mitä projektikoulutuksessa opittuja sisältöjä tai työskentelytapoja osallistujat ovat soveltaneet toiminnassa ja ajattelussa omassa työssään?
3. Minkälaiset tekijät vaikuttavat projektikoulutuksen sisältöjen tai työskentelytapojen soveltamiseen?

8.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuksen kohteena on Suomen Projekti-Instituutin kesäkuussa 2000 toteuttama kaksipäiväinen projektityöskentelyn peruskurssi. Suomen Projekti-Instituutti on vuonna 1990 perustettu projektinjohdon kouluttamisen ja kehittämisen asiantuntijayritys. Yrityksen tavoitteena on kehittää asiakasorganisaatioidensa projektitoimintaa henkilöstöä kouluttamalla ja toimintatapoja kehittämällä. Projektityö on merkittävä osa Suomen Projekti-Instituutin asiakkaiden liiketoimintaa. Osalle Suomen Projekti-Instituutin asiakkaista projektinjohtaminen on strategista ydinosaamista. Kaikki asiakasorganisaatiot tarvitsevat kuitenkin projektinhallinnan osaamista kehittämistoiminnassaan ja sisäisten muutosten toteuttamisessa. Pääasiassa asiakkaat ovat toimitus-, investointi- ja informaatioteknologiaprojekteja toteuttavia alansa kärkiyrityksiä.

Suomen Projekti-Instituutti järjestää yrityskohtaisia koulutuksia kertaluonteisina kursseina, toistuvina koulutuksina sekä koulutusohjelmina. Tämän tutkimuksen kohteena oleva koulutus on luonteeltaan toistuva. Toistuvia kursseja järjestetään samanlaisina peräjälkeen ja usein asiakasyrityksen tavoitteena on päivittää henkilöstön projektiosaamista ja -tietämystä laajemmalti. Niillä pyritään myös projektitoiminnan käytäntöjen yhdenmukaistamiseen asiakasyrityksessä.

Projekti-Instituutin koulutusten sisällöt perustuvat alan kansainvälisiin standardeihin (mm. ISO 10006 ja PMI). Projektityön laatustandardissa (ISO 10006)

projektinjohtamisen sisältö on jaettu kymmeneen johtamisprosessiin. Vastaavan jaon on tehnyt myös amerikkalainen projektitoiminnan kattojärjestö Project Management Institute (PMI), joka käsittelee projektinjohtamista erilaisina osa-alueina. ISO 10006:n mukaiset projektin johtamisprosessit ovat seuraavat:

1. strategiset prosessit
2. keskinäisten riippuvuuksien hallinta
3. laajuuden ja tavoitteiden hallinta
4. aikataulujen hallinta
5. kustannusten hallinta
6. resurssien hallinta
7. organisointi, henkilöstön hallinta ja tiimien johtaminen
8. kommunikaation hallinta
9. riskien hallinta
10. hankintojen hallinta.

Tarkastelemalla analyttisesti kutakin näistä osa-alueista voidaan projektin hallintaan löytää käyttökelpoisia menetelmiä ja tekniikoita. Tehokkaan projektitoiminnan edellytyksenä on, että nämä tekniikat ja menetelmät on organisaatiokohtaisesti suunniteltu ja kuvattu yhtenäisiksi käytännöiksi. Projekti-Instituutin koulutus tarjoaa yhdenlaisen näkemyksen siitä, minkälaisia menetelmiä kussakin osa-alueessa voidaan käyttää. Ennen kaikkea koulutuksissa käydään läpi projektin hallinnan kokonaisuus sekä eri osa-alueiden välinen painotus eli mitkä vaiheet ovat keskeisiä ja erityisen tärkeitä projektinhallinnan kannalta. Projekti-Instituutin koulutus keskittyy projektin johtamisprosesseihin eli siihen minkälaisen vaiheiden kautta ja minkälaisen menetelmien avulla projektia hallitaan. Projekti nähdään työtapana ja johtamisvälineenä, joka toteutuu lähes samankaltaisena alasta riippumatta. Koulutus ei siten ota kantaa tehtävien toteutusprosessiin ja sisältöön eli siihen mitä kussakin projektin vaiheessa alasta riippuen konkreettisesti tehdään. (kts. kuvio 1. Projektin elinkaari ja sen vaiheet)

Tutkimuskohteena oleva projektityöskentelyn peruskurssi on luonteeltaan yritysکوhtainen ja se on räätälöity asiakkaan tarpeisiin. Kyseinen kurssi on kolmastoista kyseiselle asiakkaalle järjestetty toteutus. Ensimmäinen projektityöskentelyn

peruskurssi järjestettiin keväällä 1999. Kesäkuuhun 2000 mennessä näille kursseille on yhteensä osallistunut 205 konsernin työntekijää.

Projektityöskentelyn peruskurssit ovat osa asiakaskonsernin henkilöstön projektiosaamisen kehittämiseksi suunniteltua koulutusohjelmaa, joka toteutetaan yhdessä Suomen Projekti-Instituutin kanssa. Koko koulutusohjelman tavoitteena on luoda konsernin henkilöstölle ja johdolle taitoja, jotka johtavat laadukkaisiin ja erinomaisesti johdettuihin projekteihin. Projektityöskentelyn peruskurssien lisäksi Suomen Projekti-Instituutti järjestää koulutusta konsernin projektipäälliköille sekä projektien ohjausryhmien jäsenille.

Projektityöskentelyn peruskurssien kohderyhmänä ovat kaikki asiakaskonsernin työntekijät. Osallistujamäärä kurssia kohden on rajattu 16-20 henkilöön. Tutkimuskohteena olevalla kurssilla osallistujia oli 16, joista 15 oli paikalla molempina päivinä.

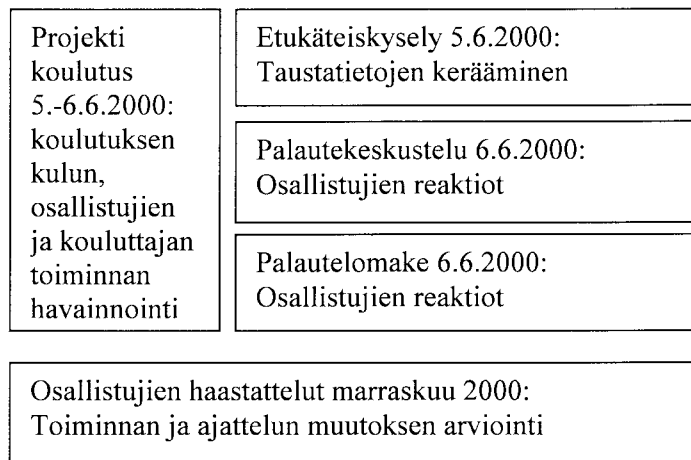
Kurssi tarjoaa perustiedot ja kokonaiskuvan projektinhallinnasta. Sen aikana käydään systemaattisesti läpi projektin elinkaaren vaiheet, projektin valinnasta ja asettamisesta sen suunnitteluun ja toteutuksen ohjaukseen sekä projektin päättämiseen. Ennen kaikkea koulutus keskittyy projektin suunnitteluvaiheeseen. Koulutuksessa harjoitelluilla menetelmillä ja työtavoilla tuotetaan tietoa, jonka avulla projektisuunnitelma muodostetaan.

Koulutuksen tavoitteena on luoda selkeä kuva nykyaikaisen projektinjohtamisen perusasioista. Lisäksi tavoitteena on, että osallistujat oppivat käyttämään konsernin omia projektitoiminnan dokumentteja ja raportointipohjia, joita käydään läpi koulutuksen aikana ja joita käytetään harjoitustöissä.

8.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, tutkittavana tapauksena on yksi koulutus ja sen vaikuttavuus. Tässä tutkimustyypissä pysytään vain muutamassa havaintoyksikössä toisin kuin surveytutkimuksessa. Kvalitatiivisesti suuntautuneen tutkimuksen luonteen mukaisesti tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään jotain tapahtumaa syvällisemmin. Tässä tutkimuksessa tämä tapahtuma on projektikoulutuksen vaikuttavuus. Kuten tapaustutkimuksessa yleensä, aineistoa kerätään pitkäkhön ajan kuluessa useina eri ajankohtina. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.) Tämän tutkimuksen aikaväli oli noin puoli vuotta, kesäkuusta 2000 joulukuun 2000 alkuun. Tutkimus

koostui neljästä vaiheesta: etukäteiskysely, havainnointi, palautelomake ja palautekeskustelu sekä haastattelu.



KUVIO 3. Tutkimuksen vaiheet ja arvioinnin kohdentuminen eri vaiheissa

Noin viikkoa ennen koulutuksen alkua osallistujat saivat kirjallisen kutsun koulutukseen. Tämän kutsun yhteydessä oli tieto siitä, että koulutus toimii tutkimuskohteena pro gradu-työlle, jonka aiheena on koulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Jo tässä vaiheessa painotettiin sitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kaikki saatava tieto käsitellään luottamuksella.

Ensimmäisen koulutuspäivän aluksi osallistujille esiteltiin lyhyesti tulevan tutkimuksen aihe ja sisältö. Tässä vaiheessa koulutukseen osallistujilla oli mahdollisuus kysyä tai esittää kommentteja. Erityisiä kysymyksiä ei tässä vaiheessa noussut esiin eikä kukaan paikallaolijoista kieltäytynyt olemasta mukana tutkimuksessa. Ennen koulutuksen aloittamista osallistujille jaettiin vielä lomakemuotoinen etukäteiskyselyn (Liite 1.), joka sisälsi kolme kysymystä. Lomakkeessa kysyttiin osallistujien aiempia projektikoulutuksia, kokemusta projektityöskentelystä sekä tavoitteita ja odotuksia tulevan koulutuksen suhteen. Osallistujat täyttivät lomakkeen, jonka jälkeen käytiin yhteinen esittelykierrros. Kierroksen aikana jokainen kertoi itsestään kirjoittamansa perusteella. Esittäytymiskierroksen jälkeen kyselylomakkeet kerättiin.

Tutkija osallistui koulutukseen tarkkailevana jäsenenä molemmat kaksi päivää. Koulutuspäivien aikana tehtiin havainnointia ja muistiinpanoja koulutuksen etenemisestä sekä kouluttajan ja osallistujien toiminnasta. Tämä vaihe tutkimuksesta oli siis osallistuvaa havainnointia.

Koulutuksen päättyessä osallistujat täyttivät Suomen Projekti-Instituutin normaalin käytännön mukaisesti palautelomakkeen (Liite 2.). Lisäksi osallistujille annettiin mietittäväksi kolme kysymystä: mitä koulutuksessa käsiteltyjä asioita pidit erityisen tärkeinä, onko koulutuksen sisältö sovellettavissa omaan työhön ja saiko kurssilta sen mitä odotit. Tavoitteena oli selvittää osallistujien odotusten täyttyminen, keskeiset oppimistulokset ja motivaatio soveltaa opittua käytäntöön. Osallistujat miettivät näitä kysymyksiä pareittain tai ryhmissä. Vastaukset purettiin siten, että jokainen vuorollaan kertoi oman näkemyksensä ja arvionsa. Keskustelun kuluessa kirjasin osallistujien arviot ja vastaukset ylös mahdollisimman sanatarkasti.

Tutkimuksen neljännessä vaiheessa koulutukseen osallistujat haastateltiin. (liite 3.) Haastattelun tarkoituksena oli arvioida koulutuksen vaikutusta osallistujien toimintaan ja ajatteluun työssä sekä projektikoulutuksen laatua. Arviointi koskee koulutuksen siirtovaikutusta, joka on määritelty varsinaiseksi vaikuttavuudeksi. Koulutuksen 16 osallistujasta haastateltiin 12. Yksi osallistuja oli läsnä vain toisen päivän, joten häntä ei haastateltu lainkaan. Lisäksi kahta koulutukseen osallistunutta ei saatu kiinni ja yhden kanssa ei onnistuttu sopimaan sopivaa haastattelu-aikaa. Haastattelut toteutettiin marraskuun 2000 aikana noin puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen. Haastattelut tapahtuivat yksilöhaastatteluina henkilöiden omissa työtiloissa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Joissain tapauksissa haastattelujen pituutta lyhensi se, ettei ko. henkilö ollut koulutuksen jälkeen osallistunut projekteihin. Koulutuksen vaikutuksista omaan työhön ei luonnollisesti ollut silloin paljon sanottavaa. Haastattelujen pituuteen vaikutti myös saturaatio eli piste, jossa haastateltava ei enää antanut olennaisesti uutta tietoa. Haastattelujen suorittamisen jälkeen nauhoitettu aineisto litteroitiin.

8.3 Tutkimusmenetelmät

Varsinainen vaikuttavuuden arviointi suoritettiin haastattelun avulla. Kyseinen menetelmä valittiin, koska tutkimuksen kohteena oli sellaisia asioita, joita ei ollut mahdollista suoraan havainnoida. Tässä tapauksessa nämä asiat olivat tunteita, aikomuksia sekä toimintaa, joka oli tapahtunut jo aiemmin ennen haastatteluajankohtaa. (Patton 1990, 278.)

Haastattelumuotona käytettiin teemahaastattelua, joka mahdollistaa haastateltavan oman äänen esiinpääsemisen ilman liian valmiita vaihtoehtoja (Patton 1990, 278). Teemahaastattelun tarkoituksena on pysyä niin avoimena, että se mahdollistaa ilmiöiden moninaisuuden ja rikkauden (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67). Teemahaastattelussa on etukäteen määritelty tietyt aiheet tai alueet, jotka käydään läpi kunkin haastateltavan kanssa. Etukäteen määritellyillä haastattelun aihealueilla varmistetaan systemaattisuus eli se, että jokainen haastattelu tuottaa pääpiirteissään saman informaation. Kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä sen sijaan ei määritellä etukäteen vaan teema-alueet toimivat haastattelutilanteessa ikään kuin muistilistana siitä, että kaikki alueet muistetaan käydä läpi. Kysymysten lopullinen sanamuoto ja järjestys muotoutuvat kussakin haastattelussa aina tilanteen mukaan. Teemahaastattelu antaa haastattelijalle vapauden muotoilla kysymyksen spontaanisti ja noudattaa haastattelussa keskustelevaa tyyliä johdattaen keskustelua kuitenkin ennalta määriteltyjen aiheiden mukaisesti. Teema-alueet voidaan muotoilla enemmän tai vähemmän tarkoiksi riippuen siitä, kuinka tarkasti tutkittavat aiheet voidaan määritellä etukäteen tai kuinka tärkeäksi joidenkin kysymysten samanlainen muoto ja järjestys jokaisessa haastattelussa koetaan. (Patton 1990, 280, 283.)

Tavallisesti haastattelija ei käy haastattelussa läpi sellaisia alueita, joita ei ole etukäteen määritelty. Haastatteluissa saattaa kuitenkin nousta esille sellaisia aiheita, jotka haastateltavat kokevat tärkeiksi, mutta joita ei ole alkuperäisessä haastattelurungossa ja joita ei siten tule käytyä läpi jokaisessa haastattelussa. Jos näitä alueita ei nouse itsestään esille muissa haastatteluissa, ei haastattelijankaan tule nostaa niitä esille vaan pitäytyä alkuperäisessä haastattelurungossa. (Patton 1990, 284.) Haastattelun alueet pysyvät siis samoina haastattelusta toiseen, vaikka uusia alueita tai näkökulmia tulisikin itse haastatteluissa ilmi. Haastattelurunkoa ei muokata matkan varrella haastatteluissa ilmenneiden asioiden mukaan.

Teemahaastattelun etuna on joustavuus strukturoituun haastatteluun nähden Heikkoutena tämän tyyppisessä haastattelussa on se, että joustavuus kysymysten järjestyksessä ja muodossa voi tuottaa erityyppisiä vastauksia erilaisista näkökulmista, mikä heikentää vastausten vertailtavuutta. Teemahaastattelun tuottaman tiedon laatu on ennen kaikkea riippuvainen haastattelijasta. Haastattelun tuottaman tiedon laadun edellytyksenä on muun muassa haastattelijan taito kuunnella. Lisäksi haastattelijan täytyy olla kiinnostunut muiden ihmisten näkökulmista ja ajatuksista ja kunnioittaa niitä. (Patton 1990, 279, 284, 288.)

9. ANALYYSI

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tehdä analyysia on tässäkin tutkimuksessa tehty sitä jo samaan aikaan aineiston keruun kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Jo aineistoa kerätessä pystyttiin alustavasti listaamaan oppimistuloksia, sisällön soveltamismahdollisuuksia ja soveltamiseen vaikuttavia tekijöitä. Kvalitatiivinen analyysi on aineiston hajoittamista osiin ja sen uudelleen kokoamista. Tämän seurauksena syntyy jotakin uutta, mikä onkin analyysin perimmäinen tarkoitus. Aineistoa ei haluta pelkästään kuvata vaan tulkita, selittää ja ymmärtää sitä. (Dey 1993, 30.) Kvalitatiivinen analyysi koostuu analyysista ja synteisistä. Analyysilla viitataan aineiston purkamiseen osiin, luokitteluun ja luokkien yhdistelyyn ja synteisillä tulkintojen tekemiseen ja siirtymiseen takaisin kokonaisuuden tasolle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144.) Eskola ja Suoranta (1998) toteavat kvalitatiivisen aineiston analyysin haasteelliseksi. Monesti analyysi jää pelkästään kuvauksen tasolle eikä varsinaiseen tulkintaan päästä. (Eskola & Suoranta 1998.)

Kvalitatiivisen analyysin kolme vaihetta ovat Deyn (1993) mukaan kuvailu, luokittelu ja yhdistely. Kuvailu tarkoittaa henkilöiden, tapahtumien ja kohteiden ominaisuuksien kartoittamista. Keskeistä kuvauksissa on ilmiöiden sijoittaminen aikaan ja paikkaan sekä siihen kulttuuriin, johon ilmiö kuuluu. Tällainen kontekstitieto on tärkeää, jotta merkityksiä voidaan ymmärtää. Merkitys voidaan tavoittaa oikein, jos myös konteksti on ymmärretty. Luokittelu on keskeinen osa analyysia sillä ilman sitä tutkija ei voi tietää mitä analysoi. Luokittelussa aineistoa hajoitetaan osiin ja kootaan uudelleen. Tämä mahdollistaa myös aineiston eri osien vertailun toisiinsa. Luokittelun tulee aina perustua tutkimuksessa asetettuihin tutkimusongelmiin. Yhdistelyn tarkoituksena on löytää luokkien esiintymiselle säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Samalla löydetään usein myös säännöllistä poikkeavuutta ja muista poikkeavia tapauksia. (Dey 1993, 31-32, 39-47.)

Erityisesti arviointitutkimuksessa ominaista on mahdollisimman luotettavaan lopputulokseen pääseminen käytettävissä olevan tiedon perusteella. Siten analyysia tehtäessä on keskeistä esittää arviointityön lähtökohdat, käytettävissä olevat tiedot ja käytetyt menetelmät. Johtopäätöksien tulee nojata määrällisiin ja laadullisiin kriteereihin, jotka muodostavat perustan toiminnan tilan tai tason, heikkouksien ja vahvuuksien sekä etujen ja haittojen arvioinnille. Arvioinnissa korostuu arvioijan

arviointikohteen tuntemus ja etiikka. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 8.)

Tässä tutkimuksessa analyysi noudattaa haastattelun teema-alueita. Pääteema-alueita ovat koulutukseen hakeutuminen, tavoitteet koulutukselle, oppiminen, opitun soveltaminen ja koulutuksen laatu. Jokainen teema-alue on analysoitu sisällönanalyysin avulla. Vaikuttavuuden arvioinnissa tavoitteena on jäljittää koulutuksen aiheuttamia muutoksia osallistujien ajattelussa ja toiminnassa. Muutoksen näkyväksi tekemisen välineenä käytetty kehityskulkujen muodostamista (Hirsjärvi & Hurme 2001), joissa on tarkasteltu tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden käsityksiä ja toimintaa sekä ennen että jälkeen koulutuksen.

10. TULOKSET

Tulokset on tässä esitetty kronologisessa järjestyksessä alkaen osallistujien taustatekijöistä ennen koulutusta ja päättyen tilanteeseen puoli vuotta koulutuksen jälkeen. Tulosten esittäminen noudattaa siis teemahaastattelun runkoa.

10.1. Osallistujien ominaisuudet ja taustatekijät

Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä 12 koulutukseen osallistujaa. Heistä valtaosa eli 9 henkilöä oli samasta konsernin osastosta. Tässä suhteessa joukko oli siis hyvin homogeeninen. Kyseinen osasto ei ole tavanomainen konsernissa vaan ikään kuin yhtiö yhtiön sisällä, joka toimii suhteellisen itsenäisesti. Keskimäärin siellä on nuorempia työntekijöitä kuin muualla konsernissa. Muun muassa näistä tekijöistä johtuen toimintatavat ovat osin toisenlaisia kuin muilla konsernin osastoilla.

”me ollaan konsernin yks osasto, mut tää meidän tapa toimia on niin hyvin erilainen kuin esimes se missä mä aikasemmin olin (...) elikä just tää, että tää osasto vois toimia vaikka konsernia ei olisikaan. (...) et se että kun me toimitaan täällä periaatteessa niinkun tavallaan yhtenä pienenä yhtiönä, yhtiönä yhtiön sisällä, niin meillä on tääl kaikki nää toiminnot. niin miten se itse tähän projektiin, niin yhtäkkiä meillä onkin hyvin pieni organisaatio. se ei ookaan enää niinkun 5000 henkilöä vaan enää vähän reilu 200.”

asiantuntija, 4,5 vuotta konsernissa, toimii projekteissa tukiryhmässä tai projektiryhmässä, toimii emokonsernin ja tytäryhtiön yhteisissä projekteissa

Näiden lisäksi haastateltuihin kuului vielä kolme ihmistä, jotka kaikki edustivat konsernin eri osastoja.

10.1.1 Kokemus projekteista

Keskimäärin haastatellut osallistujat olivat olleet ko. konsernin palveluksessa kahdesta kolmeen vuotta. Työkokemus vaihteli kuitenkin paljon, vähäisin työkokemus ko. konsernissa oli 9 kk ja suurin 25 vuotta.

Myös kokemus projekteista vaihteli paljon. Kokemuksen perusteella osallistujat voidaan jakaa kolmeen luokkaan: kokeneet konkarit, jonkin verran projekteissa toimineet ja kokemattomat. Selkeästi joukosta erottuivat ne, joilla oli vankka kokemus projekteissa toimimisesta ja / tai niiden vetämisestä sekä ne, joilla ei kokemusta ollut

lainkaan. Kokemuksen perusteella haastateltujen joukko oli heterogeenisempi kuin osastoittain tarkasteltuna.

Kokeneiksi konkareiksi on luokiteltu ne haastatellut, joilla on pitkä kokemus projekteissa toimimisesta ja / tai joiden projekteja toteutetaan systemaattisen mallin mukaan. Usein projektit ovat konsernin eri yksiköiden välisiä tai sellaisia joihin muulla tavoin liittyy monta eri osapuolta. Kriittisiä tekijöitä näissä projekteissa ovat aikataulu ja kustannukset. Kokeneita haastateltujen joukosta on kolme. Heistä ainoastaan yksi toimi päätoimisesti projekteissa, muut kaksi oman toimensa ohella.

”mä oon nähny miten rakennuspuolella toi projektihomma on niinku sehän määrää kaiken. ni oon mä joutunu sitä seuraamaan ja olemaan projektipalavereissa ja joutuu aina itse päivittää oman tilanteen et kuinka paljon on menny rahaa tai paljon on jäljellä ja aikataulu et ollaanko aikataulussa. et kyllä ne on sitä projektia”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Suurimalla osalla haastatelluista on jonkin verran kokemusta projekteissa toimimisesta. Yhteensä jonkin verran kokeneiksi luokiteltuja on viisi. Tyypillistä jonkin verran kokeneille on toimiminen oman osaston sisäisissä projekteissa. Kaikki jonkin verran kokeneet haastatellut edustivat osastoa, josta valtaosa kurssin osallistujista tuli. Projektit, joihin jonkin verran kokeneet haastatellut olivat osallistuneet, olivat pääsääntöisesti myyntipuolen projekteja esim. erilaisia kampanjoita tai tuotekehitykseen liittyviä sekä osaston sisäisiä kehittämishankkeita. Nämä projektit olivat usein olleet sen verran pieniä, ettei niitä oltu suunniteltu ja toteutettu systemaattisen mallin mukaan.

”no ei varsinaisessa sellasessa projektissa, mutta näähän on ollu sellasia, että täällä on ollu tapana tehdä. nää on niinkuin sillä tavalla että projekteja ei oo asetettu vaan ne on napsahtanu ja se on ruvennu laajeneen.”

projektisuunnittelija, 1 ½ vuotta konsernissa, työ pelkkiä projekteja, ollut projektityöläisenä, osajohtajana ja hallinnoinut yhtä projektia

Kokemattomia haastatelluista oli neljä eli heillä ei ennen koulutusta ollut kokemusta projekteista lainkaan. Kokemattomiksi on luokiteltu kuuluvan myös ne osallistujat, jotka olivat tehneet työtä projektimaisesti toimimatta kuitenkaan varsinaisessa projektissa sekä erilaisissa työryhmissä toimineet. Luokan sisällä on paljon vaihtelua siitä syystä, että sanana projektia käytetään käsitteenä monista erilaisista työtavoista, joiden sisältö kuitenkin poikkeaa toisistaan.

”On projekteja ja projekteja...ainahan sitä projekteihin törmää ja on niissä mukana. mutta se on eri asia onko ne nyt niin projektinomaisia projekteja vai onko se yleisnimitys porukalle joka istuu alas ja miettii asioita.”

myyntipäällikkö, 3 vuotta konsernissa, osallistunut pienimuotoisiin projektimaisiin tehtäviin

10.1.2 Aiemmat projektikoulutukset

Tutkimuksen kohteena oleva projektikoulutus oli suurimmalle osalle haastateltavista ensimmäinen varsinainen projekteja käsittelevä koulutus työelämässä. Suurin osa haastateltavista oli opintojen aikana käynyt jonkinlaisia kursseja projektinhallinnasta ja -johtamisesta. Haastateltavista kaksi totesi oppineensa projektinhallintaa pääasiassa oman työnsä kautta käymättä minkäänlaisia kursseja. Vain 3 henkilöä oli aiemmin työelämässä osallistunut projekteja sivuaviin koulutuksiin.

10.2. Koulutukseen hakeutuminen ja tavoitteet koulutukselle

Koulutukseen hakeutuminen erosi sekä osastoittain että kokemuksen perusteella. Valtaosa osallistujista edusti samaa osastoa. Tältä osastolta koulutukseen oli lähdetty yhteisellä päätöksellä ryhmänä. Osa tältä osastolta koulutukseen tulleista henkilöistä oli sellaisia, jotka todellisuudessakin tekivät projekteja yhdessä. Valtaosaston ulkopuolelta tulevat osallistujat olivat lähteneet koulutukseen yksin ja siten edustivat kukin yksin omaa osastoansa.

Kokeneet osallistujat olivat tulleet kurssille esimiehen tai yleensä osaston suosituksesta. Näillä henkilöillä oli jo ennestään hyvät pohjatiedot projektinhallinnasta ja kokemusta projekteissa toimimisesta.

”Se oli konsernissa tavoite, että täällä koulutetaan tietty määrä porukkaa. ja meidänkin osastolta oli aika monet käynyt ja sitä nyt pidettiin ihan hyvänä että käy siellä.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

”...kai mulla ihan selkeesti puutteita on, kun tää meidän rakennuttajapäällikkö mut tuonne laitto. Koska se sano et se kannattaa käydä, sä tiedät paljon mut sä voit saada sieltä jotain omaa työtä helpottaakseen.”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

”Meidän ryhmä velvoitettiin että meidän kaikkien pitää käydä kyseinen koulutus (...) täällähän se on ollu et se käydään piste. Et ei ois silleen ollu pakko mutta suositeltiin että käydään.”

asiantuntija, 4,5 vuotta konsernissa, toimii projekteissa tukiryhmässä tai projektiryhmässä, toimii emokonsernin ja tytäryhtiön yhteisissä projekteissa

Näillä kokeneilla henkilöillä ei ollut selkeää omaa tarvetta kehittyä projektinhallinnan alueella vaan he olivat tulleet kurssille siksi, että se oli käytäntönä omalla osastolla tai omassa ryhmässä. Koulutukseen lähtiessä heillä ei ollut ollut mielessä selkeitä odotuksia, mutta kysyttäessä he kertoivat hakevansa kurssilta pääasiassa yleissivistystä, tietojen päivytystä, syventävää tietoa ja mahdollisia uusia vinkkejä ja ideoita projekteissa työskentelyyn.

”Me oltiin sovittu meidän ryhmässä, (...) et me käydään se koulutus koska osa oli jo käynny ja sitten uudet ryhmäläiset ei oo käynny, ni me päätettiin et me kaikki käydään se, jotta meillä on siihen projektiin samantyyppinen tausta.”

asiantuntija, 4,5 vuotta konsernissa, toimii projekteissa tukiryhmässä tai projektiryhmässä, toimii emokonsernin ja tytäryhtiön yhteisissä projekteissa

”Ehkä se oli vähän sellasta yleissivistävää, jota sieltä hain siinä mielessä, että paljoko nää hommat on muuttunu täs. Olen joskus tän tyyppisiä käynny aikasemminkin, mutta ja kun tässä nyt kuitenkin oli konsernin puolesta vähän omaakin linjausta tai ainakin piti olla tässä (...) Ajattelin nyt että osaan sitte käyttäytyä konsernin projekteissa.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

Jonkin verran kokeneiden ja kokemattomien osallistujien hakeutuminen koulutukseen ei juurikaan eronnut toisistaan. He olivat tulleet koulutukseen työtehtävien ajamina. Toisin sanoen he olivat havainneet oman työnsä kehittyvän projektimaisempaan suuntaan, tienneet projekteja olevan edessä tai ilmaisseet halunsa toimia projekteissa

tulevaisuudessa. Jokaiselle näistä esimies oli suositellut tutkimuksen kohteena olevan kurssin käymistä. Koulutuksen kautta konserni haluaa antaa valmiuksia sellaisille henkilöille, jotka tulevat tulevaisuudessa tekemään työtä projekteina. Koulutus on myös joissain ryhmissä edellytys sille, että projekteihin voi ylipäättään osallistua.

”Itse asiassa se oli varmaan esimiehen ehdotus. Eli projektoimista oli ollu jo vuoden verran työtehtävien puolelta.”

projektisuunnittelija, +2 vuotta konsernissa, vastaa kampanjaprojektien suunnittelusta

”Mä tota siinä silloessa duunissa mietin että mitä voisin muuta tehdä kuin sitä myyntiduunia. Se oli silloin sellanen luonteva vaihtoehto, olis voinu siihen valtakunnallistamisprojektiin osallistuu tai niihin osaprojekteihin mitä siinä oli. Ilmaisin mielenkiintoni ja sitte sanottiin että kannattaa käydä noita koulutuksia.”

myyntineuvottelija, + 2 vuotta konsernissa, ei kokemusta projekteista

Työtehtävien ajamina koulutukseen tulleet halusivat oppia oikean tai konsernin tavan toimia projekteissa sekä oikeat työvälineet. Näistä jonkin verran kokeneet olivat jo aiemminkin toimineet projekteissa ja koulutukseen asti he olivat pärjänneet maalaisjärjellä ja itse kehitellyillä apuvälineillä. Tavoitteena oli oikeanlaisten välineiden avulla tehostaa nykyistä työtä projekteissa. Kokemattomat, jotka olivat vasta siirtymässä työskentelemään projekteissa halusivat luonnollisesti perustiedot siitä, mitä projekteissa tehdään. Heidän tavoitteenaan oli hakea pohjaa tulevaa työtä varten. Toisin kuin puhtaasti esimiehen tai osaston suosituksesta kurssille tulleilla kokeneilla osallistujilla, työtehtävien ajamina kurssille tulleilla jonkin verran kokeneilla ja kokemattomilla osallistujilla oli selkeä omakohtainen tarve koulutuksesta saatavalle tiedolle.

”Tuntu et nyt ois ajankohtasta hakee vähän lisäpotkuu et se oli ihan omilla eväillä siihen asti selvitty. (...) Ne omat työvälineet kävi sitte jo vähän ahtaiks, tuntu että ei ois yhtään pahitteeksi tietää ihan enemmänkin.”

projektisuunnittelija, +2 vuotta konsernissa, vastaa kampanjaprojektien suunnittelusta

”Tiesin että syksy on täynnä projekteja. Sain yhden oman projektin ja syksyn muut osa-alueet jaettiin projekteiksi. Tiesin, että niiden kanssa tuun olemaan tekemisissä ja halusin tietää mitä ihmiset sit tekee.”

myyntiassistentti, 6,5 vuotta konsernissa, ei kokemusta projekteista

10.3. Koulutuksen laatu

Koulutuksen laatua tarkastellaan tässä tutkimuksessa koulutuksen sisäisenä tekijänä eli opetuksen ja opetusjärjestelyjen laatuina. Koulutuksen laatua tutkitaan yhtenä vaikuttavuuden osatekijänä osallistujien sekä työympäristön ominaisuuksien ohella.

10.3.1 Koulutuksen toteutus

Koulutuksessa opetus koostui luentomuotoisista projektinhallinnan peruseriaatteita, menetelmiä ja työkaluja esittelevistä alustuksista, harjoitustöistä sekä keskustelusta. Alustuksissa käytiin läpi keskeiset projektinjohtamiseen liittyvät peruskäsitteet. Erityisesti koulutus keskittyi projektien suunnitteluprosessiin, jota havainnollistettiin osallistujien konsernissa käytössä olevien suunnitteluun liittyvien projektidokumenttien avulla.

Harjoitustyöt olivat alustusten pohjalta tehtäviä ryhmätöitä projektisuunnitelman eri osa-alueista. Tutkimuskohteena olevalla kurssilla tehtiin kahden päivän aikana neljä ryhmätöitä. Ne olivat projekti-idean kuvaus, projektin osittaminen, riskien hallinta suunnitelma sekä aikataulusuunnittelu. Harjoitustöihin ryhmillä oli käytettävänänsä aikaa puolesta tunnista tuntiin. Näiden harjoitusten tuloksena syntyi osia projektisuunnitelmaan. Kukin ryhmä esitteli aikaansaannoksensa vuorollaan muille osallistujille.

Harjoitustöiden aineistona käytettiin osallistujien omia ajankohtaisia projekteja, joita osallistujia oli pyydetty tuomaan mukanaan koulutukseen. Tämän tarkoituksena on linkittää koulutuksen sisältö osallistujien arkeen työssä. Tutkimuskohteena olevalla kurssilla ainoastaan neljällä osallistujalla oli mukanaan projekti harjoitustöiden aiheeksi, joten kaikki tuodut projektit valittiin mukaan. Osallistujat jaettiin ryhmiksi projekteihin niin, että samasta yksiköstä tai projektista tulevat henkilöt luonnollisesti muodostivat ryhmän projektinsa ympärille. Kuten tavallista tällekin kurssille oli tullut osallistujia hyvinkin eri puolilta konsernia. Tällöin osallistujat valitsivat harjoitusryhmänsä ja -projektinsa oman mielenkiintonsa perusteella.

Harjoitustöiden ohella alustusten pohjalta käytiin keskustelua. Vuorovaikutuksen tavoitteena on hyödyntää osallistujien omia kokemuksia ja näkemyksiä sekä jakaa tietoa konsernin eri yksiköiden työntekijöiden kesken. Tällä

kurssilla keskustelua syntyi etenkin ryhmien esitellessä harjoitustöidensä tuloksia. Muut osallistujat tekivät silloin tarkentavia kysymyksiä ja kommentoivat harjoitustöiden aiheena olevia projekteja ja ryhmätöiden tuloksia. Osallistujat kommentoivat ja kysyivät jonkin verran myös alustuslentojen aikana, mutta varsinaista keskustelua ei oikein syntynyt. Koulutus olikin pääpiirteissään kouluttajavetoinen ja luentopainotteinen.

10.3.2 Osallistujien välitön arviointi koulutuksen laadusta

Osallistujien välittömiä reaktioita ja tyytyväisyyttä koulutukseen arvioitiin Suomen Projekti-Instituutin normaalin käytännön mukaan koulutuksen jälkeen täytettävällä palautelomakkeella. (ks. Liite 2) Palautelomakkeessa on sekä numeerisesti arvioitavia kohtia että avovastauksia. Palautelomake täytetään nimettömänä.

Palautelomakkeen numeerisesti arvioitavista kysymyksistä suurin osa käsittelee puhtaasti osallistujien tyytyväisyyttä koulutuksen sisäisiin tekijöihin. Näitä ovat asiasisältö, materiaalin laatu ja riittävyys, keskustelun kiinnostavuus sekä kouluttajan asiantuntevuus ja sujuvuus. Ainoastaan yksi kysymys, tilaisuudessa opitun sovellettavuus omaan työhön, on jollain tavoin yhteydessä koulutuksen jälkeiseen aikaan ja siten vaikuttavuuteen sinänsä.

Edellä mainittuja kohtia arvioidaan asteikolla 1 –5 (huono – kiitettävä). Numeeristen arvioiden keskiarvot vaihtelivat välillä 3,69 – 4,50. (taulukko 2) Korkeimmat arviot sai kurssin kouluttaja. Tilaisuudessa opitun sovellettavuuden omaan työhön keskiarvoksi muodostui 3,69, jossa osallistujien antamat arviot vaihtelivat kahdesta viiteen. Sovellettavuus omaan työhön koettiin siis melko hyväksi. Tulos on hyvä siinä mielessä, että vastaajien joukossa oli myös kokeneita henkilöitä, joille sisältö oli tuttua ja jotka jo ennen koulutusta toimivat työssään siten kuin koulutuksessa opetettiin.

TAULUKKO 2. Osallistujien antama numeerinen arvio koulutuksen laadusta koulutuksen päättyessä

	Keskiarvo	Hajonta	Moodi	Minimi	Maksimi
Tilaisuudessa opittujen asioiden sovellettavuus omaan työhön	3,69	0,95	3	2	5
Aiheiden sopivuus kurssin ohjelmaan	4,06	0,57	4	3	5
Jaetun materiaalin laatu	3,87	0,74	4	2	5
Jaetun materiaalin riittävyys	4,50	0,73	5	3	5
Tilaisuudessa käydyn keskustelun kiinnostavuus	3,69	0,79	4	2	5
Luennoitsijan sujuvuus	4,50	0,63	5	3	5
Luennoitsijan asiantuntevuus	4,50	0,63	5	3	5

Avoimia kysymyksiä palautelomakkeessa on kolme. Niissä kysytään mikä oli koulutuksessa oli parasta, mitä kehitettävää olisi sekä kehittämistoiveita ja ideoita konsernin projektitoiminnan kehittämisryhmälle. Analyysissa on kiinnitetty huomiota usein toistuviin vastauksiin.

Koulutuksen parhaiksi asioiksi palautelomakkeen vastausten mukaan koettiin koulutuksen sisältö, kouluttaja ja koulutuksessa tehdyt ryhmätyöt. Kaikki annetut vastaukset sijoittuivat näihin luokkiin. Toisaalta sisällössä ja ryhmätöissä koettiin olevan vielä kehittämistäkin. Lisäksi kehittämiskohteena esiin nousivat käytännön järjestelyt.

Koulutuksen sisältöön kohdistuvat vastaukset jakautuivat koulutuksen tiedolliseen ja menetelmälliseen antiin. Tiedollisessa mielessä parhaaksi koettiin se, että koulutuksesta sai perusteellisen kokonaiskuvan projekteissa työskentelystä sekä projektin eri vaiheista. Näiden lisäksi parhaana pidettiin sitä, että koulutuksessa oppi uusia menetelmiä ja työkaluja projekteissa työskentelyyn. Kukaan ei ollut kuitenkaan konkreettisemmin kirjannut mitä nämä menetelmät tai työkalut olivat. Toisaalta koulutuksen sisältö nähtiin myös kehittämiskohteena. Selkeä kehittämisalue oli koulutuksen sisällön konkreettisuus ja käytännönläheisyys. Sisältöä toivottiin käsiteltävän enemmän käytännön esimerkkien ja todellisten, oman alan projektien

kautta. Kaiken kaikkiaan välitön arvio kertoo, että osallistujat toivoivat koulutuksen sisällön olevan vieläkin lähempänä heidän omaa arkeaan projekteissa.

Kouluttaja sai välittömässä arvioinnissa ainoastaan positiivista palautetta. Palautteessa kouluttajaa pidettiin asiantuntevana, varmana ja sujuvana.

Koulutuksessa tehtyihin ryhmittöihin oltiin tyytyväisiä siksi, että ne oli valittu osallistujien omasta työstä ja että niiden kautta pystyi kytkemään koulutuksessa esitetyn teorian suoraan käytäntöön. Kehittämiskohteina korostui kuitenkin luentojen ja ryhmittöiden välinen suhde. Vaikka ryhmittöt koettiin yhdeksi koulutuksen parhaista osista, niitä toivottiin vieläkin enemmän sekä enemmän aikaa jo käytössä olevien tekemiselle.

Ryhmittöiden ja sisällön lisäksi käytännön järjestelyissä koettiin olevan kehittämistä. Koulutuspaikan toivottiin olevan viihtyisämpi ja lähempänä keskustaa. Myös koulutuksen keston ja sisällön välisestä suhteesta todettiin, että koulutus olisi voinut samalla sisällöllä olla pidempi, jolloin asioita olisi voinut käydä rauhallisemmin läpi.

Konsernin projektitoiminnan kehittämisryhmälle kohdistettu palaute koski suurimmalta osin koulutuksen sisäistä kehittämistä, ei niinkään konsernin projektitoiminnan kehittämistä. Siten annetut vastaukset on esitetty jo koulutuksen kehittämiskohteiden yhteydessä.

10.3.3 Osallistujien viivästetty arviointi koulutuksen laadusta

Palautelomakkeen lisäksi koulutuksen laatua arvioitiin uudelleen puoli vuotta koulutuksen jälkeen tehdyssä teemahaastattelussa, jossa koulutuksen laatu oli yhtenä teema-alueena. Alateemoina olivat koulutuksen sisältö, ryhmittöt, materiaali sekä osallistujaryhmä. Tavoitteena oli tutkia koulutuksen laadun eri osatekijöiden merkitystä pidemmällä aikavälillä. Osallistujien kokemuksen mukaan puoli vuotta oli melko pitkä aikaväli, ja haastatteluissa tulikin esille, että moni asia koulutuksen laatuun liittyen oli tällä välillä jo unohtunut. Arviot koulutuksen laadusta eivät kuitenkaan juurikaan poikenneet välittömästä arvioinnista vaan osin tarkentuivat. Lisäksi esille tuli joitakin uusia näkökulmia.

Koulutuksen sisältö. Koulutuksen sisällön suhteen arvio oli aivan sama kuin välittömässä arvioinnissa. Sisältöön sinänsä oltiin tyytyväisiä, joskin siihen kaivattiin enemmän eläviä esimerkkejä. Koulutuksen todettiin kattavasti käsitelleen projektin koko elinkaaren ja selkeästi määritelleen projektin käsitteenä ja erottaneen sen prosessista.

Osallistujien oppimiskokemuksia ja sisällön sovellettavuutta osallistujien käytännön työhön tarkastellaan tuloksissa myöhemmin.

Käytännön järjestelyt. Kehittämiskohteina nähtiin viivästetyssäkin arvioinnissa ennen kaikkea koulutuksen käytännön järjestelyt. Koulutuspäivät olivat osallistujien mielestä liian pitkiä. Ne sisälsivät paljon asiaa tiiviissä paketissa, mitä ei ollut mahdollista kahdessa päivässä kaikkea omaksua. Ratkaisuna ehdotettiin sekä koulutuspäivien lisäämistä että sisällön tiivistämistä.

Toisin kuin välittömässä arvioinnissa myös koulutuksen ajankohta sai viivästetyssä arvioinnissa kritiikkiä. Kesä ei osallistujien arvion mukaan ollut paras mahdollinen ajankohta koulutukselle sillä se on hiljaista aikaa projektien kannalta. Kevään projektit on saatu päätökseen eikä syksyn projekteista ole vielä tietoa.

Ryhmätyöt. Kesän ongelmallisuus koulutuksen ajankohtana näkyi etenkin osallistujien koulutukseen tuomissa harjoitusprojekteissa. Vain harvalla osallistujista oli mukanaan projekti sillä kesän alkaessa monellakaan ei ollut käynnistymässä projektia, jossa olisi ollut mukana. Harjoitustöiden kohteiksi tulivat siten valituiksi kaikki neljä tarjolla ollutta projektia.

Monet harjoitustöiden kohteiksi valituista projekteista eivät itseasiassa projekteja sinänsä vaan pikemminkin projektimaisia töitä. Nämä projektimaiset työt olivat osin niin pieniä, etteivät kaikki koulutuksessa tehdyt harjoitukset onnistuneet niissä. Yksi tuoduista projekteista oli jopa kehitelty juuri tätä koulutusta varten eikä sillä siten ollut varsinaista vastaavuutta käytännön työhön. Lisäksi harjoitusprojektina oli yksi sellainen, jota oli jo valmiiksi suunniteltu ja osin jo toteutettukin. Tällöin koulutuksessa tehdyt harjoitukset jäivät hyödyttömiksi, koska niissä vain todettiin miten oltiin tehty eikä suunniteltu kuten oli tarkoitus.

Harjoitusprojektien suhteen haastateltujen osallistujien vastauksissa oli hajontaa; kaikki eivät nähneet niiden käyttämistä epäonnistuneina. Nämä henkilöt totesivat, että käytetyt projektit ajoivat sen asian, että niitä voitiin käyttää harjoitusten pohjina. Niillä

pystyttiin simuloimaan ja harjoittelemaan projektin suunnitteluvaihetta ja siihen kuuluvien työvälineiden käyttöä.

Koulutuksessa harjoitustöinä käytettävien osallistujien ajankohtaisten projektien tarkoituksena on, että jo koulutuksen aikana osallistujat voisivat soveltaa koulutuksen sisältöä omaan työhönsä ja saada mahdollisesti tehtyä tai aloitettua osia projektisuunnitelmista. Tutkimuksen tulosten mukaan koulutuksen vaikutus ei juurikaan näy tämän koulutuksen aikana harjoituksissa käytetyissä projekteissa. Tämä johtuu pääasiassa kahdesta syystä: toisaalta harjoitusprojekteiksi tuodut olivat jo ennen koulutusta valmiiksi suunniteltuja ja osin toteutettujakin, toisaalta projektit eivät jatkuneet koulutuksen jälkeen. Valmiiksi suunniteltujen projektien etenemiseen ei voinut enää paljon vaikuttaa, vaan ainoastaan tarkistaa tehtyä. Toisessa näistä tarkistettiin riskien hallinnan kattavuutta ottamalla osaprojektiin erillinen vakuutus. Niiden koulutuksessa käsiteltyjen projektien osalta, jotka eivät jatkuneet koulutuksen jälkeen, projektien omistajat totesivat, että koulutuksessa tehty suunnittelu oli ollut hyödyllistä joko myöhemmän projektionnin tai projektin prosessiksi muuttamisen kannalta.

Osallistujaryhmä. Kaikki haastatellut pitivät kurssin osallistujien välistä vuorovaikutusta ja kokemuksenvaihtoa yhtenä tärkeimmistä asioista koulutuksessa. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että kokemusten jakaminen on yksi parhaimmista tavoista oppia uutta. Irrallaan työn rutiineista koulutuksen merkitys oli osallistujien arvion mukaan siinä, että konsernin ja oman osaston ihmisiin tuli tutustuttua paremmin.

Osallistujien erilaisista kokemustaustoista johtuen tämän kurssin osallistujien välinen vuorovaikutus ei ollut oppimisen kannalta merkityksellistä kaikille. Luonnollisesti vähemmän kokeneet hyötyivät muiden osallistujien kokemuksista ja kommentteista kokeneita osallistujia enemmän. Vähemmän kokeneille osallistujille kokeneiden konkareiden kokemukset ja terve kriittisyys hyviä oppimiskokemuksia.

”mut sit taas ne ihmiset ketkä ei ollu [osastolta x] ni mun mielestä ne anto, niiltä tuli todella hyvää kommenttia, vähän vanhemmat ihmiset just ketkä on tehny ja oikeesti ollu tekemisissä projektien kaa, ni mun mielestä ne anto tosi paljon sille koulutukselle. et meidän porukka oli vähän nuorta, kokematonta kaikki ni meistä ei tavallaan ehkä saanu ammennettuu niin paljon kuin näistä kokeneimmista ihmisistä”

myyntipäällikkö, 9 kk konsernissa, ei kokemusta projekteista

”Ehdottomasti, et sieltähän [kokemuksia vaihtamalla] se tuliskin. Just kun tossa oli tommossii jotka oli kolme kuukautta ollu talossa eikä ees tienny mikä niiden toimenkuva oli ni eihän niillä voi olla mitään projektikokemusta ni ei ne voi antaa hirveesti.”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Osallistujaryhmän heterogeenisuus nähtiin positiivisena asiana myös verkottumisen mahdollisuuden kannalta. Verkottumisen toivat esille kuitenkin vain valtaosaston edustajat, jotka korostivat sen lisäarvoa myös varsinaisen koulutustilanteen jälkeen. Muiden osastojen edustajille tutustuminen toisen osaston ihmisiin ei ollut niin merkityksellistä. Kontaktit eivät säilyneet osastojen välillä koulutuksen jälkeen.

”Mun mielestä tämmösissä tilaisuuksissa on just semmonen suhteiden luominen. voit etsiä käsiisi guruja ja ottaa sitte myöhemmin yhteyttä ja keskustella vaikka lounaalla. Et tässä tutustuin vähän paremmin näihin meiän myyntipäälliköihin. sai paremmin kontaktin. et aikasemmin oli ollu vähän etäisempiä..”

projektisuunnittelija, +2 vuotta konsernissa, vastaa kampanjaprojektien suunnittelusta

”No tietysti oppi tuntemaan naaman tuntemaan noin yleisesti ja sit tota yks tai kaks kaverii jotka oli vanhoja [konsernilaisia] niin tunsu naaman ja nimen. Mut ei meillä heiänkään kanssa sit jälkeenpäin”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, pitkä kokemus projekteista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

Kokeneimmat ja pisimpään konsernissa olleet osallistujat kokivat kurssin osallistujaryhmän erilaiset kokemustaustat ongelmalliseksi. Nämä kaksi henkilöä olivat eri konsernin osastolta kuin valtaosa kurssin muista osallistujista. He olivat odottaneet kurssilla olevan enemmän kokeneita projekti-ihmisiä eikä niin paljon vasta aloittelevia niin työelämässä kuin projekteissakin. Kurssin aikana käsiteltiin luonnollisesti pääasiassa sen osaston projekteja, mistä valtaosa osallistujista oli, eivätkä useat näistä projekteista kokeneiden ja muualta tulevien osallistujien mielestä täyttäneet oikean projektin kriteerejä. He kertoivat, etteivät saaneet sisällöstä irti mitään uutta, koska kurssilla ei puhuttu sen mittakaavan asioista, joita he olivat tottuneet pitämään projekteina. He kokivat sisällön paikoin myös pinnalliseksi, mikä johtui siitä, että kurssilla pysyteltiin perusasioissa. Koska osallistujien joukossa oli melko paljon vasta-

alkajia, koulutuksessa käytettiin paljon aikaa käsitteiden määrittelyyn eli kouluttaja pyrki tekemään eroa projektin ja prosessina toteutettavan työn välille.

”Ilmeisesti mä oli ehkä vähän väärässä ryhmässä. mä olin siinä iäkkäämmästä päästä sitä porukkaa ja tota sitte kun siellä oli toisaalta paljon [osaston x] väkeä, että se oli keskittynyt sinne nuorisjoukkueeseen. Ja sitte ne heiänkin projektit jota heillä oli ni ne oli aika semmosii, varmaan saatto olla heille itselleen, osastollekin saatto olla tärkeitä mut kyl tuntu aika pieniltä mistä siellä puhuttiin.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, pitkä kokemus projekteista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

”Se [kurssi] herätti niinku hirveesti mielenkiintoa et mitään kauheesti se ei mun omast mielest niinku antanu. Mä en oikeen tiedä miksei se antanu. Mut se voi johtuu siitä että, varsinkin siitä että kun me oltiin siinä työryhmässä ni mul oli aivan toisenlainen näkemys siitä mitä, ne kolme muuta. Ne oli semmosia [osaston x] jotain ja ne teki jotain myyntijuttuu tai jotain. Mä en tiedä sitten onko tämmöses myynnis ni minkäänlaista projektiluontosta työtä tai ei. mut ne sovelteli sitä hommaa niinku siihen malliin et mä niinku halusin vaan niinku kattoo siinä et mitä ne niinku ajaa takaa ja mä en niinku rehellisesti sanottuna ymmärtäny niiden toimintatapaa.”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Materiaali. Kaikki haastatellut kertoivat säilyttäneensä kurssilla jaetun materiaalin, mutta kukaan ei ollut lukenut sitä kokonaisuudessaan läpi koulutuksen jälkeen. Materiaali ei siis toimi oheislukemistona koulutuksen jälkeen eikä kenelläkään ei ollut ollut edes aikaa lukea sitä esim. kertausmielessä. Sen sijaan materiaalin todettiin toimivan tukena projektityössä ja sen käyttämisen lähtevän konkreettisesta tarpeesta. Osa haastatelluista palannut materiaaliin koulutuksen jälkeen ja hakenut sieltä tiettyihin tilanteisiin liittyviä vinkkejä ja palauttanut mieleen muistilistoja. Materiaalista oli siis haettu konkreettista ja menetelmällistä apua tiettyyn tarpeeseen.

10.4. Oppimistulokset ja opitun soveltaminen omassa työssä

Tässä kappaleessa tarkastellaan oppimistuloksia sekä sitä miten osallistujat ovat voineet soveltaa oppimaansa omaan työhönsä. Oppimistulosten tarkastelu tutkimuksen varsinaisen kohteen eli siirtovaikutuksen yhteydessä on perusteltua, koska ilman oppimista mitään uutta käytäntöön sovellettavaa ei ole.

Koulutuksen loppukeskustelun yhteydessä tuli esille, että moni koki koulutuksen tärkeimmän annin olevan projektinhallinnan menetelmien läpikäymisen. Tässä välittömässä arvioinnissa koulutuksen antamiksi tärkeimmiksi työvälineiksi mainittiin useimmin projektin osittaminen ja aikatauluttaminen. Nämä osa-alueet olivat sellaisia, joita osallistujat olivat koulutuksen aikana harjoitustöissä itse päässeet pohtimaan ja harjoittelemaan.

Loppukeskustelussa koulutusta pidettiin hyödyllisenä oman työn kannalta ja koulutuksen oppeja aiottiin ottaa käyttöön omassa työssä. Kaksi osallistujista totesi kurssin oppien olevan hyödynnettävissä, vaikka ei varsinaista projektityötä tekisikään. Esimerkiksi ajankäytön hallintaa ja työn osittamista eli jakamista pienempiin osatekijöihin pystyi käyttämään projektityön lisäksi rutiinityössä. Koulutuksen osallistujat olivat siis motivoituneita koulutuksen sisällön soveltamiseen välittömästi koulutuksen jälkeen.

”jossain asioissa vaikei missään projekteissa olisikaan nii on sellasia pieniä juttuja mitä on ihan muussakin työssä kun tekee duunii ni ollu hyötyy. (...) Ihan tyyliin siellä kun näille lapuille laitettiin näitä, ositettiin niinkö sitä sanottiin, ni vaikei nyt ite niitä lappuja laittais mihinkään vaan mielessään ajattelee samalla lailla. ihan niin kuin päivittäin osittaa, että vaikka viikko eteenpäin jos sulla on joku juttu mitä sä teet. niin jakaa päiville ja päivät sitte, samalla tyylillä”

myyntineuvottelija, + 2 vuotta konsernissa, ei kokemusta projekteista

Haastattelussa osallistujat eivät tehneet eroa koulutuksessa opittujen menetelmien ja niiden soveltamisen välille vaan kaikki haastatteluissa esille tulleet menetelmät olivat sellaisia, joita haastateltavat olivat jollain tasolla soveltaneet omaan työhönsä.

Koulutuksen tuottamat oppimistulokset ovat olleet tiedollisia ja ne on tässä jaettu käsityksiin projekteista ja projekteissa työskentelystä sekä tietoon projektinhallintaan liittyvistä menetelmistä. Osallistujat pääsivät koulutuksen aikana tehdyissä harjoitustöissä jonkin verran kokeilemaan projektinhallintaan liittyviä menetelmiä käytännössä, mutta näiden tilanteiden vastaavuus arkeen käytännössä oli rajallinen. Koulutus pystyi siis tarjoamaan vain vähäiset mahdollisuudet projektinhallinnassa tarvittavien taitojen kehittämiseen.

Oppimistulosten ja opitun soveltamisen osalta haastatteluissa tuli esille pitkän tähtäimen vaikuttavuuteen yleisesti liittyvä ongelma. Puolen vuoden päästä

koulutuksesta sen täsmällistä vaikutusta oli vaikea määritellä. Tietoa tulvii koko ajan eikä enää ole mahdollista selkeästi erottaa mikä idea mistäkin on tullut.

”mut mä en yleensä niinkun, mä toteutan sen enkä mieli että mistä se on tullu. et tulikse sieltä vai jostain muualta. hyvä kun mä muistan että mä oon ollu siellä koulutuksessa. mutta se ei missään nimessä tarkoita ettenkö mä ois jotain asioita ottanu sieltä. ne on vaan jossain, mut just, sitä ei jää niinku mieltiin joka koulutuksen sisältö et onks tää nyt tullu sieltä, koska niitäkin on aika paljon.”

asiantuntija, 4,5 vuotta konsernissa, toimii projekteissa tukiryhmässä tai projektiryhmässä, toimii emokonsernin ja tytäryhtiön yhteisissä projekteissa

10.4.1 Käsitys projektista ja projekteissa työskentelystä

Kaikilla haastatelluilla osallistujilla oli ennen koulutusta jonkinlainen käsitys siitä, mikä projekti on. Valtaosan käsitys oli muodostunut projekteihin osallistuessa. Ainoastaan neljällä haastatelluista ei ollut kokemusta projekteissa toimimisesta lainkaan. He olivat kuitenkin tehneet projektimaisesti työtä ja suorittaneet opintojensa aikana projektinhallintaan liittyviä kursseja.

Siihen minkälaisia oppimistuloksia koulutus tuotti vaikuttivat osallistujien aiemmat tiedot ja kokemus sekä niiden projektien laatu, missä osallistujat olivat työskennelleet. Vähiten uutta tiedollista antia koulutuksella oli kokeneille ja jo pitkään projekteissa toimineille. Näille henkilöille kurssilla käsitellyt asiat olivat tuttuja ja selkeitä eikä koulutuksella siten ollut selkeää tiedollista lisäarvoa. Koulutuksen sisältö palautti mieleen projektityön teorian, mutta myös vahvisti joitain olemassa olevia käsityksiä.

”Kun mulla jo oli jonkun verran pohjaa ni en mä tiedä opinko mä mitään uutta.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, pitkä kokemus projekteista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

”Silmät aukes itsellä niistä projekteista, tavallaan mä tiedostin jo ennen et näin mun pitää tehdä mutta sen kurssin jälkeen mä huomasin et minä olen niinku se jonka täytyy huolehtia siitä projektista, ei kukaan muu siitä huolehdi niinku kokonaisuudessaan kuin minä. se jotenkin se kokonaisuus tuli siellä jossain vaiheessa siellä siin luennon aikana esille et sitä vähän niin kuin olettaa et noi tekee mun puolesta niinku jotain, mut ei ne tee ellet sä niinku ohjaa niitä.”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Jonkin verran kokeneilla oli käsitys projektista ja siitä mitä projektissa tehdään oman työnsä kautta jo ennen koulutusta. Tämä käsitys pysyi edelleen samana, mutta koulutus toi kuitenkin selkeyttä siihen miten ja missä järjestyksessä projekti etenee. Jonkin verran kokeneiden työssä koulutuksen jälkeen tämä näkyi järjestelmällisyytenä ja systemaattisuutena. Heille koulutuksessa esitetty malli projektin elinkaaresta toimi työvälineenä sinänsä.

”jonkun verran se [koulutus] selkeytti asioita, et miks joku asia pitää tehdä. se selkeytti tämmösiä määrättyjä juttuja. sen tarkemmin sanomatta että mitä ne on, ni ihan sen projektin etenemisen, kulkemisen ja tämmösten välitavoitteiden asettamisen kannalta sitä kuviota aika hyvin.”

myyntipäällikkö, vajaa 2 vuotta konsernissa, toiminut televerkon hankinta, kehitys ja ylläpito projekteissa, rooli aiemmin projektiryhmän teknisenä asiantuntijana, tällä hetkellä vetää yhtä projektia ja yhtä pientä aliprojektia

Lisäksi projektipäällikköinä toimivat jonkin verran kokeneet osallistujat mainitsivat koulutuksen anniksi roolien ja vastuiden selkiytymisen projekteissa. Koulutus selkeytti ennen kaikkea projektipäällikkön ja ohjausryhmän roolia ja vastuualueita. Osallistujien omassa työssä roolien selkeytyminen näkyi siten, että koulutuksen jälkeen heillä oli selkeämpi käsitys omasta vastuualueestaan projektipäällikkönä.

Kokemattomilla oli jonkinlainen käsitys projektista ennen koulutusta. Toisin kuin muille osallistujille, kokemattomille koulutus selkeytti projektia myös käsitteenä. Kokonaan uusi asia kokemattomille koulutuksessa oli se, mitä projektissa hallinnollisesti tehdään ja miten se johtamisen kannalta etenee.

”Selkeesti muutti käsitystä projekteista. (...) No nimenomaan sen järjestäytyminen, organisointi, dokumentointi, mikä on ohjausryhmän rooli, eli et paljon enemmän kuin jotain joka silloin tällöin kokoontuu ja juttelee jostain asioista. Ja sitte suunnittelu, projektisuunnitelmat ja nää ni on sikäli selkiytyny”
 myyntipäällikkö, 3 vuotta konsernissa, osallistunut pienimuotoisiin projektimaisiin tehtäviin

10.4.2 Projektinhallinnan menetelmät ja työkalut

Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että keskeisintä koulutuksessa oli projektinhallinnan menetelmien läpikäyminen. Projektinhallinnan menetelmien oppimiseen ja niiden soveltamiseen omassa työssä vaikutti kokemusta enemmän niiden projektien laatu ja taso, missä osallistujat olivat mukana. Mitä enemmän projektit, joihin koulutukseen osallistuja oli osallistunut ennen koulutusta, noudattivat systemaattista mallia, sitä vähemmän osallistuja oppi koulutuksessa uutta ja sitä vähemmän sai sovellettavia ajatuksia tai työkaluja työhönsä.

Kokeneista konkareista kaksi oli ollut mukana systemaattisen mallin mukaan etenevissä projekteissa jo ennen koulutusta. He eivät saaneet koulutuksesta uusia työvälineitä projektin hallinnan kannalta vaan koulutuksessa läpikäytyt projektin osa-alueet ja niihin liittyvät menetelmät olivat vanhan kertausta.

”Mun yhteistyökumppanilla on tää oma projektimallinsa ja mä oon tehny niinku aina sen projektimallin mukaan töitä. Elikä se ei silleen mulle antanu, mä oon tehny näitä juttuja niin kauan että se on aika selkee.”

asiantuntija, 4,5 vuotta konsernissa, toimii projekteissa tukiryhmässä tai projektiryhmässä, toimii emokonsernin ja tytäryhtiön yhteisissä projekteissa

He kertoivat kuitenkin saaneensa joitakin pieniä vinkkejä työnsä parantamiseksi, mutta ainoastaan toinen heistä osasi nimetä sellaisen konkreettisesti.

”Mä sain sieltä esimes semmosen et mä tein semmosen yhteyshenkilöluettelon... mä siltä yheltä myyntipäälliköltä nappasin yhden jutun siinä, kun se kurssil siin ryhmätyössä esitti et tehään tämmönen lista siitä ja sit mä ajattelin et hitto mäkin vois in tehdä tommosen listan...Tein semmosen, jonka mä niinku jaan ihan alussa kaikille. Et ei tarvi soitella ristiin rastiin ja painotan niinku siinä kaikille osapuolille että vain yhden ihmisen kautta tehdään niitä. et ei mennä soittelemaan osastosihteereille ja kaikille vaan et sille joka vetää sieltä asiakkaan puolelta sitä. Et muuten se ei pysy hanskassa.”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Kolmannen kokeneen osallistujan projektit olivat hänen omien sanojensa mukaisesti enemmän kehittämistehtävien luonteisia eikä siten aina projektinhallinnan teorian mukaisesti toteutettuja. Hän kertoi oppineensa koulutuksessa sen mitä oli lähtenyt hakemaankin eli konsernin tavan tehdä projekteja. Koulutuksesta hän sai projektidokumenttien muodossa systemaattisen tavan edetä projekteissa.

”mutta kyllä se niinku että siellä oli nää ikäänkuin [konsernin] pohjat (...) Mut jos tässä tulis [projekti] ni kyl mä kaivaisin tuolta vieläkö tuolta koneelta löytyis ne pohjat ja koittaisin edetä sen mukaan silleen järjestelmällisesti. Sitä mä oikeestaan hainkin että tulis tällöinen tietty etenemis tai seurantajärjestelmä tavallaan.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, pitkä kokemus projekteista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

Vaikka kokeneilla osallistujilla oli jo pitkäkin kokemus projekteista eikä koulutus sinänsä tuonut mitään uutta, tästä huolimatta koulutuksella nähtiin kuitenkin olevan lisäarvo. Koulutus irrallaan työn rutiineista tarjosi mahdollisuuden perehtyä asiaan perusteellisesti. Työssä kiireen keskellä tähän ei välttämättä ole aina aikaa eikä motivaatiota. Lisäksi koulutus vahvisti näkemystä oman osaamisen tasosta ja kannusti hakeutumaan syvällisempään projektipäällikkötason koulutukseen.

”Ehkä se toi sen et siihen tuli tutustuttua. jos se olis ollu täällä työpöydän ääressä ni ehkä se olis jääny tutustumatta.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

”Mä kiinnostuin paljon et mitä siellä jatkossa olis niinku. Koska mä ymmärsin et tää oli vähän tällöinen niinku perehdyttämisjuttu. Niin mä oletan että sieltä jatkossa tulis jotain.”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Jonkin verran kokeneiksi luokitelluista haastatelluista valtaosa oli ennen koulutusta osallistunut sellaisiin projekteihin, joita sävellettiin matkan varrella sitä mukaa kuin projekti eteni. Monissa tapauksissa projektin liikkeellelähtö oli ollut kuin hyppy tuntemattomaan. Tällaisiin projekteihin osallistuneet kertoivat saaneensa koulutuksesta

kokonaiskuvan projekteista ja sitä kautta selkeän ja järjestelmällisen mallin minkä mukaan toimia.

”Aikasemmin se projekti oli joku musta möykky mikä otettiin tuolta pöydälle, tehtiin siitä jonkinlainen muistio ja sit alettiin.(...) Mut nyt se on tietty konsepti päässä ja paperilla, joka niinkö etenee sitte vaihteittain.(...) se on enemmän järjestelmällistä”

myyntipäällikkö, + 1 vuotta konsernissa, vetää oman toimensa ohella laiteyhteistyöprojekteja

”Tämmöset isot hankkeet ne on aika tarkkaan tehty projektimallin mukaan, koska niissä on kyseessä raha ja tietty aikataulu. Mutta sitte on tämmösiä pienempiä projekteja jotka vaan tehdään ja sit huomataan että oho ei oiskaan pitäny tehdä näin. Et siinä mielessä mä kyllä suosittelen kaikille lämpimästi käymistä tuolla kurssilla.”

projektipäällikkö, + 2 vuotta konsernissa suunnittelee kaikki osaston toimitus- ja laskutuspalveluille tulevat projektit

Järjestelmällisyyttä projekteihin oli koulutuksen jälkeen tullut ennen kaikkea suunnittelun muodossa. Samaa kertoivat myös projekteissa kokemattomat osallistujat. Sekä projektien että projektimaisten töiden suunnitteluun etukäteen oli koulutuksen jälkeen panostettu enemmän.

”Se oli oikeestaan ensimmäinen sellanen koulutuksen jälkeinen projekti missä me laitettiin se koko homma paperille eli se helpotti tietysti hirvittävästi että me laitettiin paperille esimes kaikki ne mitä me halutaan sinne intraan tuoda, mistä me ne saadaan, kuka sen tekee, just niinku että me jaettiin ne työt ihmisten kesken.”

projektipäällikkö, + 2 vuotta konsernissa suunnittelee kaikki osaston toimitus- ja laskutuspalveluille tulevat projektit

”Mulla on tullu se, et aikasemmin mä lähin vaan tekemään, mä en miettiny ollenkaan. Mä olin tommonen että lähin kauheella tohinalla painamaan ja mä huomasin et oho, nyt tää ei toimikaan kun toi yks juttu puuttuu tuolta. Nyt mä mietin paperilla ihan jotain pikkujuttujakin kaikkee mitä mun pitää tehdä, kaikki asiat mitkä mun pitää ottaa siinä huomioon. Tavallaan niinku etenemisversioo et katon mis vaiheessa mitäkin kannattaa tehdä. Et se mul tuli sieltä”

myyntipäällikkö, 9 kk konsernissa, ei kokemusta projekteista

Lisäksi jonkin verran kokeneet ja kokemattomat saivat tietoa koulutuksesta projektin suunnitteluvaiheeseen liittyvistä menetelmistä ja apuvälineistä. Osalle jonkin verran kokeneista nämä olivat tuttuja jo ennestään, mutta koulutuksessa ne tulivat selkeämmin esille työvälineinä. Osalla jonkin verran kokeneista oli aiemmin projekteissa ollut

käytössä omia virityksiä projektinhallinnan menetelmistä. Projektin suunnitteluvaiheeseen liittyvistä menetelmistä useimmin omassa työssä koulutuksen jälkeen oli käytetty osittamista ja riskien analysointia. Projekteissa kokemattomat osallistujat totesivat osittamisen hyödylliseksi vaikkei varsinaisiin projekteihin osallistuisikaan, esimerkiksi työpäivän sisällön voi osittaa erillisiksi tehtäviksi. Projektin osittamisen kautta osallistujat kertoivat myös projektin aikataulutuksen tehostuneen.

”Kyl sielt tuli tällasia mallinnustapoja. Osittain täytyy kyllä sanoa, että ne oli jo tuttuja. Niitä ei ollu niinku mieltäny työkaluiksi mutta ne tuli nyt selkeesti työkaluina ja niiden käytön tehostaminen tuli niinku selkeämmin esiin.”

myyntipäällikkö, vajaa 2 vuotta konsernissa, toiminut televerkon hankinta, kehitys ja ylläpito projekteissa, rooli aiemmin projektiryhmän teknisenä asiantuntijana, tällä hetkellä vetää yhtä projektia ja yhtä pientä aliprojektia

”Itse asiassa tää tuntuu ihan hullulta sanoo, mut kaikki ne työvälaineet mitä käytiin läpi ni ne oli ihan uusia. Et ennen sitä oli niitä omia teoksia projektisuunnitelmista ja loppuraporteista.”

projektisuunnittelija, +2 vuotta konsernissa, vastaa kampanjaprojektien suunnittelusta

Kolme haastateltavista kertoi ottaneensa käyttöön koulutuksessa harjoitellun osallistavan suunnittelun projektin osittamisen työvälaineenä. Tässä työtavassa projektiin liittyviä tehtäviä ja osia kirjataan ideariihessä erillisille lapuille, jotka liimataan näkyviin seinälle. Menetelmän tarkoituksena on helpottaa mm. projektin osien ja tehtävien hahmottamista sekä niiden järjestämistä projektin eri vaiheisiin kuuluviksi. Paitsi osittamisen välineenä työtapaa oli koulutuksen jälkeen käytetty myös projektin alkuvaiheessa ideoiden näkyväksi tekemiseen.

10.4.3 Projektinhallinnan dokumenttipohjat

Yhtenä koulutuksen yleisistä tavoitteista on oppia käyttämään konsernin omia projektidokumenttipohjia. Nämä dokumenttipohjat ovat yhdenlaisia projekteissa käytettäviä suunnittelun ja hallinnan apuvälineitä. Koska koulutus keskittyi pääasiassa projektin suunnitteluvaiheeseen, konsernin dokumenttipohjista käytiin tarkemmin läpi projekti-idean kuvaus ja projektisuunnitelma. Muut projektin toteutuksen ohjaukseen ja

päättämiseen liittyvät dokumenttipohjat olivat mallina koulutusmateriaalin joukossa ja myös niitä sivuttiin koulutuksen aikana. Tutkimuksen kohteena oleva koulutus on siis yksi konsernin tavoista levittää tietoa käytössä olevasta projektimallista ja konsernin tavasta tehdä projekteja.

Haastatelluista viisi tiesi projektidokumenttipohjista tai oli nähnyt niitä ennen koulutusta. Kuitenkin vain kaksi oli käyttänyt niitä omassa työssään. Muutamalla jonkin verran kokeneella osallistujalla oli ennen koulutusta ollut käytössä omia sovelluksia ja tekeleitä projektinhallintaan liittyvistä dokumenttipohjista, esim. projektisuunnitelmista ja loppuraporteista.

”Senhän mä tiesin toki et [konsernissa] on paljon loistavia kalvopohjia ja valmiita tommosia projektisuunnitelmapohjia mut se et enhän mä niitä osannu käyttää, kun ei kukaan ollu opettanu mulle niitä.”

projektipäällikkö, + 2 vuotta konsernissa suunnittelee kaikki osaston toimitus- ja laskutuspalveluille tulevat projektit

”työkalujen käytön tehostaminen oli semmonen uus juttu. Työkalut on ollu silleen mielessä että mä oon tienny että ne on ollu, mutta en oo osannu niitä käyttää, kukaan ei oo koskaan kertonu mitä niillä voi tehdä.”

myyntipäällikkö, vajaa 2 vuotta konsernissa, toiminut televerkon hankinta, kehitys ja ylläpito projekteissa, rooli aiemmin projektiryhmän teknisenä asiantuntijana, tällä hetkellä vetää yhtä projektia ja yhtä pientä aliprojektia

Kaksi kokenutta osallistujaa ei ollut ennen koulutusta tutustunut siellä läpikäytyihin konsernin yleisiin projektidokumenttipohjiin eikä ollut käyttänyt niitä omissa projekteissaan. He olivat toimineet projekteissa, joissa oli jo ennestään käytössä systemaattinen malli ja siihen räätälöidyt dokumenttipohjat. Heidän työnsä kannalta koulutuksessa käytetyt dokumenttipohjat eivät olleet tarkoituksenmukaisia eivätkä he siten olleet käyttäneet niitä koulutuksen jälkeenkään.

”Meil on niinku tällanen oma menettelytapa. Meil on omat pohjat ja omat jälkilaskentapohjat ja kaikki. Elikä se liittyy ihan varmaan tähän alaan, että meil on kaikki nää alotus- ja lopetuspöytäkirjat yhden kaavan mukaisia ja niissä on nää rakennuspykälät ja niitä käytetään”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Puoli vuotta koulutuksen jälkeen haastatelluista kuusi kertoi dokumenttipohjien olevan käytössä omissa projekteissaan. Kaikki nämä henkilöt edustivat osastoa, josta valtaosa kurssin osallistujista oli. Kaikissa projekteissa dokumentaatio ei ollut käytössä kokonaan vaan osallistujat olivat valinneet pohjista omaan työhön sopivimmat ja tarkoituksenmukaisimmat. Monen jonkin verran kokeneen projektit olivat niin pieniä, että jotkut pohjista olivat liian raskaita. Yleisiä pohjia oli myös räätälöity oman ryhmän toimintaan sopiviksi.

”mä oon itse oman työni kannalta kokenu tärkeimmäksi sen projekti-idean kuvauksen (...) siksi että se on lyhyt ja siinä saa kuitenkin mun mielestä ytimekkäästi ilmi kaikki ne jutut missä on että. kun mä tein jotain tommosta asiakasselvittely juttua niihin pidempiin projektisuunnitelmiin ni sit siellä tulee esimerkiks niitä juridiikkajuttuja ni sit se et mä koin sen jotenkin vaan turhaksi mulle. et ei nyt liity mun työhön. et se et koska jos esimerkiks tää projekti mitä me nyt tehdään, ni meillä on siihen kymmenen uutta työntekijää ni tavallaan ne työntekijät on kaikki samalla tasolla, että sieltä ei voi nostaa ketään että hei tämä vastuualue on sun ja tämä sun, niinku siinä niissä toisissa projektisuunnitelmapohjissa on et joku ihminen vastaa jostakin”

projektipäällikkö, + 2 vuotta konsernissa suunnittelee kaikki osaston toimitus- ja laskutuspalveluille tulevat projektit

Dokumenttipohjien käyttö näkyi koulutuksen jälkeen myös osastotasolla. Valtaosastoa edustavat osallistujat kertoivat, että heidän osastollaan raportointi oli koulutuksen jälkeen parantunut selkeästi sekä tullut yhdenmukaisemmaksi.

”Meiän raportointi on parantunu sen jälkeen hirveesti. Et se on ehkä se kaikista paras puoli mitä se koulutus anto, että oikeesti ihmiset on alkamu raportoimaan”
myyntipäällikkö, 9 kk konsernissa, ei kokemusta projekteista

”Must tuntu et tää oli sysäys siihen että meillä [osastolla x] otettiin niitä enemmän käyttöön. Ihan käytetään puhtaasti niitä pohjia väliraportoinneissa ja loppuraportissa. (...) Kun ollaan asiantuntijaorganisaatio ni se raportointi on yleensä aika heikolla mallilla. Nyt kun on tullu yhteinen linja niin se on helpompaa, ne arkistoidaan yhteen paikkaan. Kaikkien on helppo seurata missä mennään.”

projektisuunnittelija, +2 vuotta konsernissa, vastaa kampanjaprojektien suunnittelusta

Lisäksi ko. osastolta tulevat osallistujat kertoivat saaneensa koulutuksesta perustelut sille, miksi dokumentointi yleensä on projekteissa tärkeää. Sen jälkeen he olivat sitoutuneempia yhtenäiseen dokumentaatioon ja projektien dokumentoimiseen yleensä

kuin ne henkilöt, jotka eivät olleet koulutusta käyneet. Erityisesti dokumentoinnin tärkeys oli konkretisoitunut koulutuksen jälkeen työtehtäviä vaihtaneille henkilöille. Työtehtävien vaihtuessa oman työn jatkaja oli paljon helpompi perehdyttää meneillään olevaan projektiin, kun dokumentointi oli alun alkaen hoidettu systemaattisesti.

”Nythän meillä ajetaan hirveesti tossa ryhmässä, mikä on todella hyvä, niin ajetaan niitä pohjia ja tätä projektityöskentelymallia tähän ryhmään. Niin on huomannu että se aiheuttaa tietynlaista muutosvastarintaa niille jotka ei oo käyny siellä. Eli ne ei ymmärrä kokonaisuutta ja oikeestaan toisaalta että onhan siinä vähän sellasta että jos tehdään dokumenttia niin voi tuntua vähän raskaalta, mutta tilanteeseen sopiva se täs on. Mut todella hyvä homma et sen on käyny, niin meilläkin on alettu perustaan arkistoo eli saadaan struktuuriin sitä.”

projektisuunnittelija, 1 ½ vuotta konsernissa, työ pelkkiä projekteja, ollut projektityöläisenä, osajohtajana ja hallinnoinut yhtä projektia

Loput neljä haastateltavaa totesi dokumenttien olevan käyttökelpoisia ja he aikoivat ottaa dokumentit käyttöön tulevaisuudessa omissa projekteissaan. Koulutuksen jälkeen he eivät olleet olleet mukana projekteissa eivätkä vielä haastatteluhetkellä tienneet täsmällisesti tulevaisuuden projekteista. Näistä haastatelluista yksi kertoi, ettei ollut osastollaan nähnyt kenenkään käyttävän projektidokumentteja ennen koulutusta eikä sen jälkeenkään. Hänen osastollaan oli samaa kurssia käyty jo aikaisemmin, mutta osastolla ei oltu käyty yhteistä keskustelua toimintatavoista projekteissa. Koulutuksen vaikutus osastotasolla meni siis ikäänkuin hukkaan, koska toimintatavoista oli epäselvyyttä eikä johdon taholta linjausta ollut olemassa.

”Meillä se ei oo toiminnassa sen kummemmin [näkynyt] ku vaikka sillon kun keväällä mä hakeuduin kurssille mä ymmärsin että meiltä on porukkaa siellä käyny. Mutta tuota ehkä se tääläkin pitäis ikään kuin ottaa uudestaan esille, että käytetäänkö vai eikö käytetä. (...) Mä oikeestaan luulin et se ois tavallaan vielä enemmän pakottanu että tommoseen käytäntöön mennään kun mä tiedän että [konserni] on satsannu koulutukseen tosi paljon. Ni sitte se ettei se tällä osastolla ja tällä osastoryhmällä ni se ei kyl näy missään.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, pitkä kokemus projekteista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

10.5. Koulutuksen vaikutuksia osastotasolla

Haastattelut käsittelivät pääasiassa käsitysten ja toiminnan muuttumista yksilötasolla. Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi koulutuksen vaikutuksia myös ryhmä- ja

osastotasolla. Näitä vaikutuksia tuli esille vain niiden osallistujien haastatteluissa, jotka edustivat osastoa, josta valtaosa tutkimuksen kohteena olevan kurssin osallistujista tuli. Tulosten mukaan tällä osastolla ja sen eri ryhmissä on koulutuksen jälkeen muodostunut yhteinen käsitys siitä, mikä on projekti ja kriteerit projektille.

” Se hyvä on tuossa tommosessa koulutuksessa, jonka on kuitenkin aika moni omalta osastolta käynyt et kukaan ei kehtaa sanoa mitään projektiksi ennen kuin on projektisuunnitelma ja projektiryhmä ja projektipäällikkö nimitetty ja ohjausryhmät muut. että ennen vähän mitä tahansa nimitettiin projektiksi.”

myyntipäällikkö, 3 vuotta konsernissa, osallistunut pienimuotoisiin projektimaisiin tehtäviin

Lisäksi käsitys siitä, miten projektia lähdetään viemään eteenpäin on koulutuksen käyneillä samankaltainen. Etenkin projektien aloitus- ja ideointitilaisuuksissa haastatellut olivat huomanneet, että koulutuksen käyneillä oli samankaltainen ajatus siitä, mihin suuntaan työtä lähdetään tekemään. Kun tiedetään työkavereidenkin käyneen saman koulutuksen, osataan myös vaatia koulutuksen oppien mukaista toimintaa.

Osastotason vaikutuksia tarkastellessa on otettava huomioon, että tämän tutkimuksen kohteena olevan kurssin kanssa samanlaisia kursseja on toteutettu konsernissa jo 13 ennen tätä. Niinpä monen haastatellun yksikössä on useampi saman koulutuksen käynyt. Tämän lisäksi konsernissa on ollut käynnissä myös projektipäälliköille ja ohjausryhmien jäsenille suunnattuja koulutuksia. Siten osastotasolla havaitut vaikutukset eivät ole ainoastaan tutkimuksen kohteena olevan koulutuksen vaikutuksia vaan kaikkien konsernissa toteutettujen koulutusten yhteistulosta. Lisäksi on huomioitava, että muut kuin yksilötason muutokset yksittäisten henkilöiden subjektiivisia arvioita muutoksen tapahtumisesta.

10.6. Koulutuksen vastaavuus asetettuihin tavoitteisiin ja odotuksiin

Tavoitteiden toteutumista tarkastellaan tässä kahdella tasolla. Toisaalta selvitetään yleisten koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista ja toisaalta osallistujien omakohtaisten tavoitteiden ja odotusten täyttymistä.

Koulutuksella oli kaksi yleisesti asetettua tavoitetta: tarjota selkeä kuva nykyaikaisen projektinjohtamisen perusasioista ja että osallistujat oppivat käyttämään konsernin omia projektitoiminnan dokumentteja ja raportointipohjia. Jonkin verran

kokeneiden ja kokemattomien osallistujien kohdalla koulutuksen yleisenä tavoitteena ollut selkeä kuva nykyaikaisen projektinjohtamisen perusasioista toteutui melko hyvin. Osallistujien henkilökohtaiset oppimiskokemukset tukevat tätä tavoitetta, sillä projekti käsitteenä sekä sen elinkaari ja eri vaiheet olivat selkeytyneet osallistujien mielissä. Myös kokeneille osallistujille koulutus oli vahvistanut ja kerrannut jo ennestään tiedossa olevaa.

Projektinhallinnan dokumenttipohjien osalta koulutukselle asetettu yleinen tavoite toteutui hyvin. Sen lisäksi, että konsernin dokumenttipohjat olivat tulleet tutuiksi koulutuksessa, niitä oli tavoitteen mukaisesti alettu käyttää projekteissa koulutuksen jälkeen. Kaikki ne osallistujat, joiden projekteissa ei ollut aiemmin käytössä yhtenäistä dokumentaatiota tai dokumentaatiota lainkaan, olivat alkaneet projekteissaan käyttää konsernin projektinhallinnan dokumenttipohjia tai olivat sitoutuneita niiden käyttämiseen, kun projekteja tulevaisuudessa olisi edessä. Osastotasolla oli kuitenkin havaittavissa, että toimintatapojen muutokseen ja projektimallin käyttöönottoon tarvitaan kuitenkin muutakin kuin vain yksilöiden koulutusta. Johdon tuki ja yhteinen keskustelu toimintatavoista ovat yksilötason muutoksen ja sitoutumisen ohella avain yhtenäisiin toimintatapoihin.

Koulutuksen yleisten tavoitteiden lisäksi osallistujat olivat myös henkilökohtaisesti asettaneet omia tavoitteitaan koulutukselle. Henkilökohtaisten tavoitteiden osalta kokeneet osallistujat poikkesivat muista. Heillä ei ollut selkeästi määriteltyä henkilökohtaista tavoitetta eikä odotuksia koulutuksen suhteen osaksi siksi, että he olivat lähteneet koulutukseen ulkopuolisesta suosituksesta.

”Tota mä en oikeen niinku edes tienny et mimmonen se oli et kun mä lähdin sinne niin hätäsesti ni mä en edes osannu ajatella sitä. Mut kyllä se vähän niinku vastas mutta ei niin paljon mitä mä oisin kuvitellu. Mä kuvittelin et siellä käsitellään niinku enemmän tämmöstä, niinku mennään paljon syvemmälle siihen projektiin, sit et se oli tämmöstä. (...) mun mielestä sieltä puuttui niinku tämmösii kovia projektijuttuja.”

projektivastaava, 25 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, työ pelkkiä projekteja, vastaa konsernin toimitilojen muutoksista ja korjauksista

Jonkin verran kokeneet ja kokemattomat osallistujat olivat tulleet koulutukseen pääasiassa työtehtäviensä takia. Heillä oli omakohtainen tarve kehittää työtään ja työmenetelmiään edelleen sekä hakea pohjaa tulevia projekteja varten. Moni jonkin

verran kokeneista ja kokemattomista osallistujista kertoi tavoitteidensa ja odotustensa jopa ylittyneen. Koulutuksesta oli saatu enemmän tietoa ja työvälineitä kuin sinne lähdeettä oli osattu odottaa.

”Sain joo, kyllä vähän enemmänkin kuin odotin. Siitä on ollut hyvin paljon hyötyä. lähinnä nimenomaan se että on voinu ymmärtää ja on ehkä oppinu käyttämään niitä työkaluja.”

myyntipäällikkö, + 1 vuotta konsernissa, vetää oman toimensa ohella laiteyhteistyöprojekteja

Tavoitteiden toteutuminen vaikuttavuuden kriteerinä on ongelmallinen sillä koulutukselle asetetut tavoitteet ovat lyhyen aikavälin tavoitteita ja koskevat vain välittömiä koulutustuotoksia. Näiden tavoitteiden toteutuminen on pohjana pidemmän aikavälin vaikuttavuudelle, mutta ainoastaan niiden kautta vaikuttavuutta ei voida taata. Pidemmällä aikavälillä asetelmassa on mukana myös monia koulutuksesta riippumattomia muuttujia.

10.7. Opitun soveltamiseen vaikuttavat tekijät

Tässä kappaleessa esitetään koulutuksessa opitun soveltamiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat olla sekä opitun soveltamista edistäviä että sitä estäviä. Näitä tekijöitä on käsitelty osin jo edellä muiden teemojen kohdalla, mutta tässä kappaleessa ne käsitellään vielä jäsennellysti kokonaisuutena.

10.7.1 Työtehtävät

Suurimpana koulutuksen sisällön soveltamiseen vaikuttavana tekijänä näyttäytyvät haastateltavien omat työtehtävät. Työtehtävät saattavat sekä mahdollistaa että estää opitun soveltamista käytäntöön.

Kaikilla osallistujilla ei ollut ollut koulutuksen jälkeen mahdollisuutta päästä kokeilemaan koulutuksen oppeja käytännössä, sillä koulutuksen jälkeen he eivät olleet olleet mukana yhdessäkään projektissa. Heidän perustyönsä ei ollut projekteissa työskentelyä vaan he osallistuvat niihin satunnaisesti ja tarpeen tullen oman päätoimensa ohella. Koulutus ei ollut muuttanut heidän tapansa tehdä työtä, eivätkä he

perustyöhönsä koulutuksesta apua hakenetkaan. Sen sijaan he tiesivät, että työtehtävät olivat muuttumassa ja projekteja tulossa tulevaisuudessa.

”Ei hirvittävän voimakkaasti niinkun muuttanu työtä tai työmenetelmiä, koska myyntityössä tommosia projekteja ei voi kovin paljoo hyödyntää. (...) Ne [työtehtävät] on niinkuin tavallaan projektoitu jo valmiiksi. Et sulle vaan tulee tietty osa jonka sä teet siitä. Ja siihen työhön siitä ei ollu silleen hirveesti apua enkä mä siihen sitä hakennukaan oikeestaan. Pääasiallinen apu oli nyt kun työt hieman muuttu, nyt mulla selkeesti on määrätietoinen projekti, oikeestaan parikin kappaletta päällekkäin jotka viedään läpi ni nyt se sopii.”

myyntipäällikkö, vajaa 2 vuotta konsernissa, toiminut televerkon hankinta-, kehitys- ja ylläpitoprojekteissa, rooli aiemmin projektiryhmän teknisenä asiantuntijana, tällä hetkellä vetää yhtä projektia ja yhtä pientä aliprojektia

”sillon se tuntu heti sen koulutuksen jälkeen tuntu vähän et siihen aikasempaan työhön myynnin ja markkinoinnin puolella ni sitä tuli silleen et ei tästä hirveesti hyötyä mulle ollu. mut johtuen tosiaan siitä asuinpaikkakunnasta ja työtehtävistä ni se projektien, projekteissa mukana oleminen ei sillon ollu ajankohtasta. mutta tuota kyl mä nyt taas nään et se oli ihan hyvä sinänsä”

myyntipäällikkö, 3 vuotta konsernissa, osallistunut pienimuotoisiin projektimaisiin tehtäviin

Kolme projekteissa kokematonta koulutukseen osallistunutta oli vaihtanut työtehtäviä koulutuksen jälkeen ja aika hiljattain ennen haastattelua. Koulutuksen vaikutuksista nykyiseen työhön on liian aikaista sanoa, koska uudessa työssään he eivät olleet ehtineet aloittaa yhtään projektia tai tutustua siihen, miten uudella osastolla tai ryhmässä projekteja viedään läpi. Koulutuksen opeista ei haastatteluajankohtaan mennessä ollut ollut juurikaan iloa sillä kahden työtehtäviä vaihtaneen osallistujan aiempaan työhön ei liittynyt projekteja. Ainoastaan yksi heistä oli ennen tehtävien vaihtumista ehtinyt osallistua pienimuotoisiin projekteihin. Tulevaisuudessa kaikki kuitenkin tiesivät olevansa mukana uuden osastonsa projekteissa. Tämän tutkimuksen kohteena olevasta koulutuksesta oli kuitenkin jo haastatteluajankohtaan mennessä ehtinyt unohtua paljon, koska tieto ei ollut konkretisoitunut oman työn kautta. Niinpä jokainen totesi kertaamisen olevan paikallaan joko uuden kurssin tai kurssilla jaettuun materiaaliin perehtymisen muodossa.

Kaksi kokenutta osallistujaa ei saanut koulutuksesta juurikaan uusia työskentelytapoja projekteihin, koska he työskentelivät projekteissa, joissa oli jo olemassa malli, jonka mukaan toimittiin.

Eniten hyötyä koulutuksesta oli sellaisille osallistujille, joilla koulutuksen aikaan oli työssään menossa projekti tai jotka välittömästi koulutuksen jälkeen aloittivat projektissa työskentelyn. Näillä osallistujilla oli selkeä tarve koulutuksesta saatavalle tiedolle.

”Mulle se oli todella ajankohtanen ja todella hyvä. Tiedän tyyppejä ja työkavereita sieltä joille ei hirveesti perustiedot muuttunu siellä. Vaan se että ne suurimmat nyanssit tai ne mitkä sieltä voi saada irti, ni pitää olla nimenomaan jokin sydäntä lähellä oleva projekti alkamaisillaan tai vastaavaa. Sen takia mulle tuli niinkun vinkkejä sieltä”

projektisuunnittelija, 1 ½ vuotta konsernissa, työ pelkkiä omalle osastolle tyypillisiä projekteja, ollut projektityöläisenä, osajohtajana ja hallinnoinut yhtä projektia

Myös muut osallistujat, jotka eivät olleet päässeet hyödyntämään koulutuksen sisältöä omaan työhönsä, totesivat, että hyödyllisintä olisi ollut, jos välittömästi koulutuksen jälkeen olisi ollut projekti, jonka olisi voinut vetää koulutuksen oppien mukaan. Ilman koulutuksen sisällön konkreettista työstämistä omissa projekteissa monet koulutuksen opeista pääsevät unohtumaan.

”Sillä lailla jos näin puolen vuoden jälkeen voi ajatella et ois ollu hyvä jos ois iskeny joku hyvä projekti siihen päälle et tai tietysti ois voinu itekin yrittää jonkun homman vetää ihan vaan vaik ei sitä projektiksi ois nimettykään ni ois voinu yrittää vetää sen mukaan, mut ei oo tullu semmosta tässä nyt sitte et ois tehny”.

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

”Sanotaan et ihanteellinen tilanne olis ollu et niihin aikoihin kun se koulutus oli tai vähän ennen olis menossa jo projekti, jota ois voinu konkreettisesti ajatella ja siihen verrata ni että sitten heti sen koulutuksen jälkeen alkaa toteuttaa niitä asioita mitä siinä projektissa oli just meneillään. se tietenkin oli ihanteellisin. et kun sillon ei ollu minkäänlaista kosketuspintaa projekteihin se ei silleen konkretisoidu”

myyntipäällikkö, 3 vuotta konsernissa, osallistunut pienimuotoisiin projektimaisiin tehtäviin

10.7.2 Projektin koko ja osallistujan oma rooli projektissa

Koulutuksen sisällön soveltamista estävinä tekijöinä esille tulivat myös projektin koko, jossa osallistuja oli mukana ja osallistujan rooli projektissa. Kaikki osallistujien

projektit eivät olleet niin isoja, että ne olisivat säännönmukaisesti sisältäneet kaikki projektiin kuuluvat vaiheet ja niiden dokumentoinnin. Useissa näissä projekteissa pelkkä projekti-idean kuvaus riitti projektn suunnittelun työvälineeksi eikä varsinaista projektisuunnitelmaa tarvittu. Näissä pienemmissä projekteissa myöskään kaikki perinteiseen projektinhallintaan kuuluvat tekijät eivät olleet osallistujien työn kannalta keskeisiä. Yleisimmin tällaiseksi osa-alueeksi mainittiin kustannusten ja budjetin suunnittelu.

”Täytyy myöntää et varmaan osa koulutuksesta on unohtunu et just niitä kohtia mitä mä en itse kokenu tärkeeksi esimes joku mitähän mä nyt sanoisin, just jotain niitä rahoitusjuttuja, koska ne ei mulle sillä tavalla mitenkään liity.”

projektipäällikkö, + 2 vuotta konsernissa suunnittelee kaikki osaston toimitus- ja laskutuspalveluille tulevat projektit

Lisäksi osallistujan rooli projektissa saattoi olla sellainen, etteivät kaikki koulutuksessa esitetyt osa-alueet edes kuuluneet osallistujan vastuulle. Konsernin sisällä tehdään monenlaisia ja monentasoisia projekteja, jolloin myös projektipäällikön vastuulle tulee projektista riippuen erilaisia asioita.

”Ainoa tietysti silleen et tällasen uuden projektiryhmän perustaminen, et se oli määrätty niinku valmiiks et sitä ei päässy tekemään. Eli silleen vaikka oli projektipäällikkönä ni tavallaan se ryhmä päästiin muodostaan et ei päässy semmoseen hommaan et ois voinu projektipäällikkönä tehdä tän et ketä ihmisiä mä otan siihen mukaan.”

myyntiasistentti, 6,5 vuotta konsernissa, ei kokemusta projekteista

10.7.3 Organisaatiokulttuuri

Tässä tutkimuksessa organisaatiokulttuuria tarkastellaan eri osastoilla vallitsevan toimintaympäristön kautta. Organisaatiokulttuuri erilainen osastosta riippuen. Valtaosastolta tulevat osallistajat totesivat organisaatiokulttuurin olevan osastollaan niin vapaa ja salliva, että oman työnsä puitteissa oli mahdollisuus toimia niin kuin parhaaksi näki.

”Meillä on hirveen vapaat kädet täällä, et saa vaik seistä päällään kunhan se työn tulos on se mitä kaikki haluaa. Siihen työskentelytapaan ei kiinnitetä huomiota kunhan se ei sit muita haittaa.”

projektisuunnittelija, +2 vuotta konsernissa, vastaa kampanjaprojektien suunnittelusta

"[meidän ryhmä] koko ajan niinku kehittää sitä omaa toimintaa. Kaikki ideat on tervetulleita edelleen. Et just tää et meidän ei niinku, me voidaan tehdä vähän niinku me halutaan. mut kuitenkin tuloksen pitää olla parempi kuin sillä valmiilla annetulla mallilla"

asiantuntija, 4,5 vuotta konsernissa, toimii projekteissa tukiryhmässä tai projektiryhmässä, toimii emokonsernin ja tytäryhtiön yhteisissä projekteissa

Kauttaaltaan konsernissa toimintaympäristö näyttäytyi nopeatempoisena ja jatkuvassa muutoksessa olevana. Projekteissa on tiukat aikataulut ja töitä on koko ajan paljon. Muutosvauhtia kuvastaa lisäksi se, että kolmannes haastatelluista oli vaihtanut työtehtäviä haastatteluajankohtaan mennessä eli puoli vuotta koulutuksen jälkeen. Heistä yksi oli vaihtanut kokonaan osastoa ja yksi ryhmää osaston sisällä. Henkilöiden vaihtuminen ja osastojen muutokset aiheuttivat osaltaan epäselvyyttä kulloisistakin toimintatavoista.

" yleensä nää meidän aikataulut on aika tiukkoja eli meillä alkaa itse asiassa viimeistään ens viikon alussa uus projekti joka täytyy saada valmiiksi vuoden loppuun. siinä on meillä aika paljon työtä etenkin kun tää toinen projekti vedetään vielä siinä sivussa. tän mukana ni se on mulle sillä tavalla haaste, koska se on mun käsissä et me suunnitellaan se että missä järjestyksessä ja miten se tehdään, et se pysyy siinä aikataulussa. (...) on se tietysti omalla tavallaan hiukan silleen stressaava mutta toisaalta meidän osasto on tällänen et kun se projekti tulee meil on 2 viikkoo aikaa sopeutua siihen... et ei meille niinku ilmoiteta puolta vuotta aikasemmin et teette muuten sitten marraskuussa tämmösen että et sit täytyy vaan tarttua siihen ja tehdä se. miettiä miten tehdään ja mitä tehdään"

projektipäällikkö, + 2 vuotta konsernissa suunnittelee kaikki osaston toimitus- ja laskutuspalveluille tulevat projektit

"Kun henkilöt ja osasto vaihtuu tai siis koko ajan muuttaa muotoaan (...) Nyt varmaan pitäis taas kysyä tältä uudelta osastopäälliköltä et minkälaista määrämuotoisuutta hän niinku haluaa"

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, pitkä kokemus projekteista, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

10.7.4 Esimiehen rooli

Esimiehen rooli ja sen vaikutus toiminnan muutokseen tuli esiin jo kurssin loppukeskustelussa yksittäisenä kommenttina. Loppukeskustelussa yksi osallistujista toi

esille, että toimintatapojen muuttamiseksi oman esimiehen olisi pitänyt olla mukana kurssilla.

Koulutuksen jälkeisissä projekteissa esimiehen rooli oli tullut esille projektin alkuvaiheessa. Silloin projektin aloittamista oli jonkin verran hankaloittanut se, etteivät projektiryhmä ja sitä johtanut esimies puhuneet samoilla käsitteillä. Projektiryhmässä oli monia ko. koulutuksen käyneitä, jolloin heillä oli sama näkemys siitä miten projektia lähdetäisiin viemään eteenpäin.

”Vähän siinä alussa oli sellasta kangertelua että, ketkä oli käyny kurssin nii oli tietty suunta et näin tehään ja lähetään tähän suuntaan ja hänel ei ollu, hän oli sit taas tehny vähän soveltaen näitä projekteja ja muodostanu niistä oman kuvan ja yritti sitä sit tuoda siihen mukaan. siit tuli tiettyjä pieniä ristiriitoja. (...) Mun mielestä jos on esimiesasemassa ja haluaa hallinnoida niitä projekteja ni täytyis tietää mitä tekee, eikä vaan ottaa sieltä palaa, tuolta palaa ja täältä palaa ja vetää. Et hän tietysti antoi hirveesti vastuuta alaisilleen, mutta olishan sitä tietyllä tavalla toivonu et hänellä ois ollu se sama tieto tai mieluummin vaik vähän enemmän että ois ollu silleen vähän ohjaavampaa. Mutta tota niin ei se sinänsä sen projektin etenemistä haitannu, lähinnä siinä alkuvaiheessa oli sellasta.

myyntiasistentti, 6,5 vuotta konsernissa, ei kokemusta projekteista

Esimiehen rooli on yhteisten toimintatapojen muodostumisen kannalta ratkaiseva sillä projektimallin käytön kannalta esimiehiltä odotetaan linjausta käytettävistä toimintatavoista. Esimiesten odotetaan ohjaavan projekteissa työskentelyä ja määrittelevän käytettävät toimintatavat. Esimiehillä toivotaan olevan näkemys siitä, miten toimitaan.

”Toisaalta se, et ylemmät esimiehet ei oo käyny vastaavaa kurssia ni ne ei välttämättä osaa vaatia vastaavia seurantaraportteja.”

järjestelmäkonsultti, 24 vuotta konsernissa, vastaa käyttöoikeus- ja tietoturva-asioista, pitkä kokemus projekteista, osallistuu projekteihin oman toimensa ohella

”jotka on sen koulutuksen käyneet niin jäsentelee sen projektin samalla tavalla, heidän kanssa on helpompi keskustella. ja sitten semmoset henkilöt jotka ei oo käyneet ni heille ehkä joutuu selittämään vähän enemmän.”

myyntipäällikkö, vajaa 2 vuotta konsernissa, toiminut televerkon hankinta, kehitys ja ylläpito projekteissa, rooli aiemmin projektiryhmän teknisenä asiantuntijana, tällä hetkellä vetää yhtä projektia ja yhtä pientä aliprojektia

10.7.5 Motivaatio

Positiivisen suhtautumisen projekteissa työskentelyyn tulkitaan tässä kuvastavan osallistujien motivaatiota työn tekemiseen. Motivaation suhteen haastateltavien joukko jakautui kahtia. Toiset totesivat projekteissa työskentelyn olevan oma juttu ja projektityöskentelyn sopivan omaan luonteeseen tai tapaan tehdä työtä. Toiset taas kertoivat olevansa kaikkea muuta kuin järjestelmällisiä ja jopa vihaavansa projekteihin liittyvää dokumentointia.

Koulutuksen jälkeen kaikki kuitenkin kertoivat lähtevänsä innolla mukaan uusiin projekteihin. Jo ennestään korkean motivaation omaavilla osallistujilla motivaatio projekteissa työskentelyyn tekemiseen oli edelleen korkea. Muiden kohdalla koulutus oli sen sijaan lisännyt motivaatiota. Osallistujat, jotka kertoivat olevansa kaikkea muuta kuin järjestelmällisiä ja inhoavansa projektiin liittyvää dokumentointia, olivat koulutuksessa havainneet projektiin liittyvän dokumentoinnin tärkeyden sekä saaneet perustelut sen tekemiselle. Näitä käsityksiä olivat vahvistaneet vielä kokemukset käytännön työssä koulutuksen jälkeen.

Koulutus oli vaikuttanut osallistujien motivaatioon myös sitä kautta, että koulutuksen jälkeen itseluottamus projekteissa työskennellessä oli korkea. Koulutus oli vahvistanut käsitystä siitä, että projekteissa oltiin oikealla tiellä. Luottamus omiin taitoihin lisäsi siis motivaatiota toimia projekteissa.

11. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia projektikoulutuksen siirtovaikutusta eli sitä, miten koulutus on vaikuttanut osallistujien toimintaan ja ajatteluun. Kiinnostuneita oltiin siitä, mitä opituista sisällöistä osallistujat olivat soveltaneet käytännön toiminnan ja / tai ajattelun tasolla sekä niistä tekijöistä, mitkä vaikuttivat opitun soveltamiseen. Koska opitun käytäntöön soveltamista ei voi tapahtua ilman oppimista, tarkasteltiin myös oppimistavoitteiden toteutumista sekä yleisellä että osallistujakohtaisella tasolla.

Koulutuksen aikana aineistoa kerättiin etukäteiskyselyn, osallistuvan havainnoinnin sekä palautelomakkeen ja –keskustelun avulla. Etukäteiskyselyllä selvitettiin osallistujien taustatietoja ja kokemusta projekteista. Havainnoinnin tarkoituksena oli tutustua tutkimuksen kohteena olevaan koulutukseen ja osallistujiin sekä arvioida koulutuksen laatua. Havainnoinnin tuottama aineisto oli melko sattumanvarainen, koska käytössä ei ollut etukäteen pohdittua runkoa siitä, minkälaisiin asioihin koulutuksen aikana tulisi kiinnittää huomiota. Palautelomakkeen ja –keskustelun avulla arvioitiin osallistujien välittömiä reaktioita koulutukseen.

Varsinainen vaikuttavuuden arviointi suoritettiin teemahaastattelun avulla puoli vuotta koulutuksen päättymisen jälkeen. Haastattelun pääteema-alueita olivat koulutukseen osallistujan ominaisuudet, koulutukseen hakeutuminen, tavoitteet koulutukselle, oppiminen, opitun soveltaminen ja koulutuksen laatu. Jokainen näistä jakautui vielä pienempiin alateemoihin. Haastattelun avulla suoritettujen vaikuttavuuden arvioinnin laatua olisi parantanut se, jos tutkija olisi tuntenut haastateltavien työn projekteissa paremmin. Sen perusteella useampien tarkentavien kysymysten tekeminen olisi ollut mahdollista. Lisäksi haastateltavien työ oli asiantuntijatyötä, jonka tuotoksia ei ollut mahdollista ulkopäin objektiivisesti tarkastella. Koulutuksen siirtovaikutuksen arviointi perustui siten osallistujien subjektiivisiin ja jälkikäteen tapahtuviin tulkintoihin muutoksen ja kehityksen tapahtumisesta ajattelussa ja toiminnassa. Tämäntapainen asetelma tuottaa kuitenkin usein realistisen kuvan koulutuksen vaikutuksista. (Nurmi & Kontiainen, 2000).

Koulutuksen vaikuttavuuden eli suoraan koulutuksesta johtuvan toiminnan tai ajattelun muutoksen jäljittäminen oli haasteellista. Koska lopullista vaikuttavuutta ei voida todeta välittömästi koulutuksen jälkeen, on viivästetyn arvioinnin asetelmassa mukana monia väliintulevia muuttujia. Koulutus ei myöskään ole ainoa uuden tiedon

lähde vaan tieto kehittyy jatkuvasti käytännön toiminnan kautta. Tutkimuksen tuottamat tulokset ovat siten myös kuva koulutuksen vaikuttavuudesta tietynä, yhtenä hetkenä, noin puoli vuotta koulutuksen päätyttyä. Ainoastaan pitkittäistutkimuksena suoritettu seuranta olisi tuottanut tietoa näiden nyt havaittujen vaikutusten pysyvyydestä ja mahdollisten uusien vaikutusten esiintulemisestä. Pro gradu -työn puitteissa tällaiseen tutkimusasetelmaan ei ollut mahdollista eikä järkevääkään ryhtyä.

Vaikuttavuutta tarkasteltiin ensinnäkin koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisen kautta. Tavoitteiden toteutumista tarkasteltiin sekä yleisten että osallistujien henkilökohtaisten tavoitteiden osalta. Vaikka koulutuksen todettiin vastanneen asetettuja tavoitteita hyvin, ainoastaan niiden kautta lopullisen vaikuttavuuden tavoittaminen ei ole mahdollista. Koulutukselle asetetut yleiset tavoitteet olivat lyhyen tähtäimen tavoitteita ja niiden toteutumisen kautta voitiin ainoastaan ottaa kantaa välittömiin oppimistuloksiin koulutuksen jälkeen. Varsinainen koulutuksen vaikuttavuus tulee esille vasta pidemmällä tähtäimellä kun oppimistuloksia voidaan hyödyntää ja soveltaa käytännön työssä koulutuksen jälkeen.

Oppimistulosten osalta koulutuksen todettiin on pääasiassa tuottaneen tiedollisia oppimistuloksia. Nämä ilmenevät käsityksinä projektista ja projektityöskentelystä sekä tietämyksenä projektityöskentelyyn liittyvistä menetelmistä ja työvälineistä. Koulutus oli luonteeltaan varsin kouluttajavetoinen ja luentopainotteinen, jolloin mahdollisuus käytännön taitojen harjoittamiseen oli rajallinen.

Haastattelussa osallistajat totesivat koulutuksen sisältäneen paljon hyvää asiaa, mutta kaikkea ei puoli vuotta koulutuksen jälkeen enää muistanut. Tässä tutkimus tukee aiempia tutkimuksia siinä, että käyttämätön tieto unohtuu. Koulutuksessa läpikäyty ja opittu sisältö siis ei ole taie vaikuttavuudelle vaan koulutuksen arvo näyttäytyy vasta käytännön toiminnan kautta.

Koulutuksen pidemmän tähtäimen vaikuttavuutta tarkasteltaessa on keskeistä huomioida, ettei muutos ole itse tarkoitus. Vaikuttavuutta tulisi pikemminkin tarkastella tarkoituksenmukaisuutena. Tutkimuksen kohteena olleessa koulutuksessa esitetty eräänlainen ideaalimalli siitä, miten projektin tulisi edetä ja mitä osia sen suunnitteluun tulisi kuulua. Sisällön oppiminen ja sen soveltaminen lähtee kuitenkin käytännön tarpeista omassa työssä. Kokeneet ja velvoittuina koulutukseen tulleet oppivat koulutuksessa uutta muita osallistujia vähemmän sillä koulutuksen sisältö vastasi jo

aiempaa tietämystä eikä omakohtaista tarvetta koulutukseen tullessa ollut. Sen sijaan suurimman hyödyn koulutuksesta saivat ne osallistujat, joilla oli selkeä tarve koulutukseen tullessaan. Nämä osallistujat hakivat apua joko meneillään oleviin tai tuleviin projekteihin. Käytännön toiminnan kautta he olivat todenneet aiemmin käytössä olevat työvälineet riittämättömiksi. Heille koulutus jäsensi jo olemassa olevaa tietoa sekä tuotti uusia näkökulmia sekä välineitä projektityöskentelyyn.

Osallistujat olivat soveltaneet koulutuksen sisältöä omaan työhönsä valikoiden eli sisällöstä oli poimittu omaan työhön tarkoituksenmukaiset osat ja menetelmät. Koulutuksen tavoitteena ei olekaan muuttaa jo toimivia käytäntöjä vaan luoda niitä sellaisiin projekteihin, joissa yhteisesti sovittua ja järjestelmällistä mallia ei vielä ole. Monella koulutukseen osallistuneella oli jo ennen koulutusta kokemusta systemaattisissa projekteissa työskentelystä. Tällaisten henkilöiden toimintaa ei ole tarkoitus lähteä muuttamaan. Koulutuksen kautta kokeneetkin saivat kuitenkin vahvistusta omille toimintatavoilleen ja mahdollisia uusia ideoita omiin projekteihinsa sekä koulutuksen sisällöstä että muilta osallistujilta. Eniten koulutus oli vaikuttanut sellaisten henkilöiden työhön, joiden projektit eivät ennen koulutusta olleet järjestelmällisiä ja systemaattisia. Koulutuksen jälkeen projekti oli näyttäytynyt loogisena toisiaan seuraavina vaiheina ja konsernin projektidokumenttien avulla työskentelyyn on tullut ryhtiä ja järjestelmällisyyttä.

Opitun soveltamiseen vaikuttivat eniten osallistujan työtehtävät ja niiden projektien luonne, jossa osallistuja on mukana. Aiemmissä tutkimuksissa korostuneet esimiehen rooli ja organisaatiokulttuuri eivät tässä tutkimuksessa niinkään näyttäytyneet soveltamisen esteinä. Osallistujien tyypilliset projektit ovat vaatimustasoltaan, kestoltaan ja laajuudeltaan erilaisia, mikä tarkoittaa myös sitä, että projektinhallinnalta – ja johtamiselta vaadittava taso on erilainen. Niinpä joissain projekteissa projekti-idean kuvaus riittää projektin suunnittelu- ja ohjaustyökaluksi, kun taas toiset projektit vaativat korkeampaa tasoa johtamisen kannalta. Oleellista onkin juuri tarkoituksenmukaisen johtamistason löytäminen oman projektin kannalta eikä orjallisesti noudattaa liian raskasta mallia.

Pääasiassa koulutuksen vaikuttavuus näkyi osallistujien oman työn sisällä. Osallistujilla oli hyvät mahdollisuudet vaikuttaa oman työnsä sisältöön ja muokata työtapoja oman työnsä helpottamiseksi. Projektimallin käyttöönottoon tai sen soveltamiseen osastotasolla vaaditaan osallistujien tietämystason muutosta suurempi muutos.

Yksilötasoa laajempi vaikuttavuus on siten riippuvainen myös osallistujien yksikön toimintatavoista. Esimerkiksi projektidokumenttipohjien käyttäminen omissa projekteissa riippui siitä, minkälaisista toimintatavoista yksikön projekteissa on sovittu. Motivaatio dokumenttien käyttämiseen oli sidoksissa siihen, minkälaista raportointia yksikössä projektilta vaaditaan. Jos esimiehet / projektipäälliköt eivät vaatineet ko. dokumenttien käyttämistä, ei yksilökään ollut motivoitunut ja sitoutunut niiden käyttämiseen.

Osastotasolla oli havaittavissa selkeä positiivinen vaikutus sillä että samalta osastolta koulutukseen osallistui kerrallaan useampi henkilö. Koulutus oli parantanut ja tehostanut ko. osaston sisäistä toimintaa ja selkiyttänyt käytettäviä käsitteitä. Koulutuksen jälkeen vaikutus oli myös ollut yhdenmukaistava ja sitouttava. Koulutuksen jälkeen sen käyneille oli muodostunut yhteinen käsitys siitä, mikä on projekti ja kriteerit projektille. Tämä ei kuitenkaan ollut vain tämän kyseisen koulutuksen vaikutus vaan tässä kertautui kaikkien konsernissa toteutettujen koulutusten vaikutus.

Tulosten perusteella vaikuttavuutta edistää, jos tähän koulutukseen tulisivat oikeat projektiryhmät projektinsa kanssa ja tekisivät harjoitustyöt meneillään olevasta projektista. Koulutuksen aikana näillä henkilöillä olisi mahdollisuus keskittyä omaan ajankohtaiseen projektiin ja keskustella omista osastokohtaisista toimintatavoista. Näin jokainen saisi koulutuksesta suoraa hyötyä omaan työhönsä. Nykyisellä käytännöllä on vaara, että suurimman hyödyn saavat ne, joiden projektit valitaan käsiteltäväksi.

Homogeenisemmilla ryhmillä menetetään verkostoituminen yli osastorajojen. Osallistujat korostivat verkostoitumisen ja kokemusten vaihdon merkitystä koulutuksessa, mutta osallistujaryhmän toivottiin kuitenkin mieluummin olevan homogeenisempi. Kokemusten vaihdolla yli osastorajojen saatiin yksittäisiä vinkkejä, mutta ei sen suurempaa hyötyä, koska eri osastoilla tehdään hyvinkin paljon toisistaan poikkeavia projekteja. Valintakysymys onkin halutaanko jakaa kokemusta ja tietoa projekteista yli osastorajojen vai halutaanko koulutukseen todelliset projektiryhmät ja ihmiset osastoittain, jotka muutenkin tekevät töitä yhdessä, jolloin koulutuksella on selkeämpi vaikutus ja hyöty osastolla tehtävien projektien kannalta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkija on keskeisessä osassa. Itse asiassa koko tutkimuksen luotettavuus voidaan tiivistää itse tutkimusprosessin luotettavuudeksi, jossa tutkija on keskeisenä työvälineenä. (Eskola &

Suoranta 1998, 211.) Siten aineiston laatu ja luotettavuus sekä aineistosta tehtyjen päätelmien ja tulkintojen luotettavuus ovat pitkälti tutkijasta riippuvaisia.

Tämä tutkimus koski tiettyä projektikoulutusta tietyssä organisaatiossa eikä tutkimuksen tuloksia voida yleistää tämän kohteen ulkopuolelle. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa tulosten siirrettävyys ja yleistysten tekeminen ovat ylipäättään mahdollisia vain tietyin ehdoin, jos ollenkaan (Eskola & Suoranta 1998, 212-213).

Koulutusta järjestävän yrityksen kohdalla tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, minkälaisiin asioihin koulutuksissa yleensä tulisi kiinnittää huomiota, jotta vaikuttavuus olisi mahdollisimman hyvin taattu. Ei riitä, että koulutuksessa kiinnitetään huomiota ainoastaan sisäisiin tekijöihin, kuten sisältöön, materiaaliin ja opetusmenetelmiin, vaan koulutusta on järjestettävä yhteistyössä asiakasorganisaation kanssa. Vaikuttavuus on koulutuksen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden yhteistulosta.

Tämä tutkimus on keskittynyt ainoastaan koulutukseen osallistuneiden henkilöiden ajattelun ja toiminnan muuttumiseen. Tutkimuskohteena on siis ollut koulutuksen vaikutus koulutukseen osallistuneiden osaamisen kehittymiseen projektinjohtamisen alueella. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa jatkaa vaikuttavuusketjun tutkimista. Sitä voisi selvittää esimerkiksi tasapainotetun mittariston tarjoaman viitekehyksen avulla ja tarkastella, miten osaamisen kehittyminen projektinjohtamisen alueella on vaikuttanut mm. osallistujien projektien onnistumiseen tai projektien asiakastyytyväisyyden parantumiseen ja niiden kautta ehkä myös taloudelliseen tulokseen. Vaikka toiminnan muutos ja osaamisen kehittyminen yksilötasolla ovat muutoksen edellytys, esimerkiksi yrityksen johdon näkökulmasta merkityksellisiä ovat myös koulutuksen avulla saavutetut liiketoimintahyödyt. Näihin päästään käsiksi vasta edellä kuvatun syvemmälle suuntautuvan vaikuttavuustutkimuksen jälkeen.

LÄHTEET

- Aalto L., Hätönen, H. & Vaherva T. 1998. Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen: käsikirja. Helsinki: KTM, yrityspalvelu.
- Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland 1997. A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-357.
- Baldwin, T. & Ford, K. 1988. Transfer of training. A review and directions for future research. *Personnel Psychology* 41, (1), 63-105
- Baldwin & Magjuka 1997, Training as an organizational episode: Pretraining influences on trainee motivation. In Ford, K., Kozlowski, S., Kraiger, K., Salas, E. & Teachout, M. (eds.) *Improving training effectiveness in work organizations*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Broad, M.L. 1997. Transfer concepts and research overview. Challenges for organizational performance. In Broad, M.L (ed.) (series editor Phillips, J.) *Transferring learning to the workplace*. American Society for Training and Development.
- Brinkerhoff, O. 1991. *Achieving results from training*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Ford, K., Quiñones, M., Seago, D., Sorra, J. 1992. Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology* 45, (3), 511-527.
- Forselius, P. 2000. Koulutus on turhaa ajanhukkaa – ellei transfer-ilmiotä tapahdu. *Systemityö. Systemityöyhdistys SYTYKE ry:n jäsenlehti* no 3 / 2000.
- Elangovan, A.R, & Karakowsky, L.1999. The role of trainee and environmental factors in transfer of training: an exploratory framework. *Leadership & organization development journal* 20, 5, 268-275. <http://www.emerald-library.com>. 22.4.2000
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Gerber, R., Lankshear, C., Larsson, S. & Svensson, L. 1995. Self-directed learning in a work context. *Education & Training* 37, 8, 26-32. <http://www.emerald-library.com>. 15.2.2000.

- Gielen, E. 1995. Transfer of training in a corporate setting. Väitöskirja. The Netherlands.
- Haskell, R.E. 1998. Reengineering corporate training. Intellectual capital and transfer of learning. Westport: Quorum books.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirvi, V. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa Takala, S. Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Jalava, Palonen, Keskinen, Kontkanen 1999. Osaaminen yrityksessä. Turun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 74.
- Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampensis, sarja A, vol.508.
- Kaplan, R. & Norton, D. 1997. Tasapainoitettu mittaristo strategisena johtamisjärjestelmänä. Yritystalous 1, 41-53.
- Kirjonen, Mutka, Filander & Valkevaara 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great ideas revisited. Training & Development. s.54-59.
- Koort, A. 2000. Koulutuksen mittaaminen tarkentuu. Kauppalehti, koulutusekstra 11.4.2000.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/98. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mathieu, J. & Martineau 1997. Individual and situational influences on training motivation. In Ford, K., Kozlowski, S., Kraiger, K., Salas, E. & Teachout, M. (eds.) Improving training effectiveness in work organizations. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Norris, N. 1995. Koulutusohjelmien arviointi. Teoksessa Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Nurmi, K.E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Olve, N-G, Roy, J. & Wetter, M. 1999. Balanced scorecard – yrityksen strateginen ohjausmenetelmä. Porvoo: WSOY.
- Patton, M.G. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage Publications.
- Projekti-Instituutin sisäinen koulutusaineisto 2000. Julkaisematon.
- Quiñones, M. 1997. Contextual influences on training effectiveness. In Quiñones, M. & Ehrenstein, A. (eds.) Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research.
- Quiñones, M. & Ehrenstein, A. 1997. Introduction. In Quiñones, M. & Ehrenstein, A. (eds.) Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research.
- Raivola, R., Valtonen, P., Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Rauste-von Wright, M. & von-Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Robinson & Robinson 1989. Training for impact. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruuska, K. 1999. Projekti hallintaan. Asiantuntija-sarja. Helsinki: Suomen ATK-kustannus Oy.
- Saari, Johnston, McLaughling, Zimmerle 1988. A survey of management training and education practices in U.S. companies. *Personnel Psychology* 41, (4), 731-743.
- Smith, E.M., Ford, K.J, Kozlowski, S.W.J. 1997 Building adaptive expertise: Implications for training desing strategies. s. 89-118. In Quiñones, M. & Ehrenstein, A. (eds.) Training for a rapidly changing workplace: applications of psychological research
- Strömmer, R. 1999. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.
- Tannenbaum, S & Yukl, G. 1992. Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology* 43, 399-441.

- Tracey, J., Tannenbaum, S. & Kavanagh, M. 1995. Applying trained skills on the job. The importance of the work environment. *Journal of applied psychology* 80, (2), 237-251.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaherva, T. 1985. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1.
- Vaherva, T. 1988. Yrityskoulutuksen laaja-alaisesta arvioinnista. Teoksessa Peltomäki A. (toim.) Tuloksellinen koulutus. Turku: Aavaranta –sarja.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Vanhala S., Laukkanen M. & Koskinen, A.. 1995. Liiketoiminta ja johtaminen. Helsinki: KY-palvelu
- Varila, J. 1991. Näkökulmia henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen. Valtionhallinnon kehittämisskeskus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Woods, H. 1998. Valmetin asiakaskoulutuksen laadun ja vaikuttavuuden sekä oppimisprosessiin liittyvien tekijöiden arviointi paperinvalmistajien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.

LIITE 1. ALKUKARTOITUSLOMAKE

Nimi: _____

Yksikkö: _____

1. Aiempi projektikokemuksesi:

2. Aiempi projektikoulutuksesi:

3. Odotuksesi ja tavoitteesi koulutukselle:

LIITE 2. PALAUTELOMAKE

PROJEKTITYÖSKENTELEN PERUSKURSSI

5. –6.6.2000

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin koulutustilaisuutta koskeviin kysymyksiin oheista arviointiasteikkoa käyttäen

5 kiitettävä 4 hyvä 3 tyydyttävä
2 välttävä 1 huono

Kurssilla opittujen asioiden sovellettavuus omaan työhön	5	4	3	2	1
Luentojen aiheiden sopivuus kurssin ohjelmaan	5	4	3	2	1
Jaetun materiaalin laatu	5	4	3	2	1
Jaetun materiaalin riittävyys	5	4	3	2	1
Tilaisuudessa käydyn keskustelun kiinnostavuus	5	4	3	2	1
Luennoitsijan sujuvuus	5	4	3	2	1
Luennoitsijan asiantuntevuus	5	4	3	2	1

Mikä tilaisuudessa oli parasta?

Miten kehittäisit tätä koulutustilaisuutta?

Kehittämistoiveesi ja/tai ideasi yrityksesi projektitoiminnan kehittämisestä vastaavalle ryhmälle

KIITOS PALAUTTEESTASI!

LIITE 3. HAASTATTELUN TEEMA-ALUEET

1. Taustatiedot
 - Kauan olet työskennellyt tässä yrityksessä?
 - Työtehtävät
 - Työskentely projekteissa ennen koulutusta
 - Tietämys projekteista ennen koulutusta
 - Käsitys projektista työtapana ennen koulutusta

2. Motivaatio ja tarpeet
 - Koulutukseen hakeutuminen, miksi?
 - oma-aloitteisesti, esimiehen suosituksesta
 - Tavoitteet ja tarpeet koulutukselle ja omalle oppimiselle

3. Koulutuksen laatu / oppiminen
 - Koulutuksen keskeisin / tärkein anti
 - Koulutuksen sisältö
 - Käytetyt opetusmenetelmät
 - Onko käsityksesi projekteista (projektinjohtamisesta ja -hallinnasta) on kehittynyt tai muuttunut tämän kurssin myötä?
 - Sisälsikö koulutus uutta tietoa, vahvistiko vanhoja, muuttiko joitain käsityksiä?
 - Koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutuminen
 - yleiset tavoitteet
 - henkilökohtaiset tavoitteet

4. Koulutuksen liittyminen organisaation toimintaan
 - Koulutuksen tarkoituksenmukaisuus oman työn kannalta
 - Kuinka arvioit että olisit suoriutunut työstäsi ilman projektimaista työskentelytapaa?
 - Miten tarkoituksenmukaisuutta voitaisiin parantaa?

5. Siirtovaikutus työn tekemiseen
 - Työtehtävät koulutuksen jälkeen
 - Projektit koulutuksen jälkeen
 - Kerro koulutuksen jälkeisten projektien etenemisestä

 - Koulutuksen sisällön käytäntöön sovellettavuus
 - Valmiudet toimia projekteissa tai muuten työssä koulutuksen jälkeen
 - Onko koulutuksesta ollut apua työsi tekemisessä?

 - Mahdollisuus käyttää koulutuksen sisältöjä omassa työssä
 - Toimitaanko osastosi / yksikkösi projekteissa koulutuksen mallin mukaisesti?
 - Tärkeimmät tekijät, jotka estävät tai häiritsevät käytäntöön soveltamista
 - Mitä pitäisi olla toisin, jotta voisit soveltaa kaikkea haluamaasi?
 - Koulutuksessa opittujen työtapojen soveltaminen tulevissa projekteissa

Oletko keskustellut projektiryhmässä / yleensä työpaikallasi koulutuksen sisällöstä?

6. Asenteet, minäpystyvyys

Millä tavalla koet nyt projekteissa työskentelyn?

Mitä hyötyä projektimaisesta työskentelystä mielestäsi on?

Uusin projekteihin lähteminen koulutuksen jälkeen, millä mielellä