

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KAUPPAKORKEAKOULU

**HENKILÖSTÖKOULUTUKSEN  
KOETTU LAATU**

Johtaminen

Pro gradu -tutkielma

Joulukuu 2014

Laatija: Sinna Seppänen

Ohjaaja: Anna-Maija Lämsä



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KAUPPAKORKEAKOULU

Tekijä Sinna Seppänen	
Työn nimi Henkilöstökoulutuksen koettu laatu	
Oppiaine Johtaminen	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Joulukuu 2014	Sivumäärä 91+2
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kehittää henkilöstökoulutuksen laatumalli ja vastata tutkimuskysymykseen ”mitä on henkilöstökoulutuksen laatu”.</p> <p>Empiirisen tapaustutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla seitsemältä Keski-Suomen sairaanhoitopiirin järjestämän Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosaajakoulutukseen osallistujalta. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla kirjallisuuden pohjalta kehitetyn henkilöstökoulutuksen laatumallin osatekijöiden mukaisesti. Tässä mallissa henkilöstökoulutuksen laatu muodostuu osallistujien odotuksista, kokemuksista ja koulutuksen vaikuttavuudesta. Empirian perusteella muokattiin kirjallisuuden perusteella luotua henkilöstökoulutuksen laatumallia vastaamaan tutkimuksen tuloksia käyttämällä mallien yhteensovittamista.</p> <p>Johtopäätöksenä tämän koulutuksen tuloksista esitetään henkilöstökoulutuksen laatumalli, missä kokemukset ja koettu vaikuttavuus muodostavat henkilöstökoulutuksen koetun laadun prosessinomaisesti. Kokemuksissa korostuivat koettu maine, viestintä, osallistumis päätös, koulutuksen sisältö, kouluttajien asiantuntemus ja koulutusmenetelmät, järjestelyt, kuormittavuus ja tuki. Koettu vaikuttavuus puolestaan muodostui opituista tiedoista ja taidoista, tarpeisiin vastaamisesta, soveltamisesta työssä, tiedon jakamisesta ja muutoksista työnkuvassa. Laadun tärkeimmät tekijät ovat tämän tutkimuksen perusteella kouluttajat, sisältö, uusin tutkimustieto, käytännönläheisyys, käytäntöön siirrettävyys ja koulutuksen motivoivuus.</p> <p>Tutkimuksessa kehitettyä henkilöstökoulutuksen koetun laadun mallia voi soveltaa henkilöstökoulutusten suunnittelussa ja koulutusprosessin sujuvoittamisessa. Tutkimus valottaa myös koulutuksen siirtymistä käytäntöön ja tiedon jakamista henkilöstökoulutuksen jälkeen, sekä kuinka näitä voidaan koulutuksen yhteydessä hyödyntää tehokkaasti. Tutkimuksen perusteella henkilöstökoulutuksen laadulla on positiivinen yhteys koulutuksen siirtymiseen käytäntöön ja tiedon jakamiseen. Lisätutkimusta edellisistä tarvitaan syy-yhteyksien selvittämiseksi.</p>	
Asiasanat henkilöstökoulutus, henkilöstökoulutuksen koettu laatu, koettu vaikuttavuus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu	

## KUVIOT

KUVIO 1	Laatunäkökulmat (Lämsä & Uusitalo 2002, 24).....	23
KUVIO 2	Palvelujen yhteisiä piirteitä (Grönroos 2000, 53).....	25
KUVIO 3	Palvelun koettu kokonaislaatu (Grönroos 1984). ....	26
KUVIO 4	Palvelun laadun kuilumalli (Parasurman, Zeithaml & Berry 1985).....	28
KUVIO 5	Koulutuksen siirtovaikutus -prosessi (Baldwin & Ford 1988) .....	33
KUVIO 6	Teoriaperustainen henkilöstökoulutuksen laatumalli.....	36
KUVIO 7	Tutkimusmalli .....	40
KUVIO 8	Empiriapohjainen henkilöstökoulutuksen laatumalli .....	69

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Perusterveydenhuollon terveyskeskusalueet (KSSHP 2014)....	12
TAULUKKO 2	Henkilöstökoulutukset ja osallistujat 2013 KSSHP:llä. (Koulutusyksikkö 2014). ....	14
TAULUKKO 3	Koulutuksen vaikuttavuuden tasot (Kirkpatrick 1996). ....	31

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	7
1.1	Tutkimuksen perustelut.....	8
1.2	Tutkielman tavoite ja tutkimusongelma .....	11
2	TAPAUKSEN ESITTELY .....	12
2.1	Keski-Suomen sairaanhoitopiiri .....	12
2.2	KSSHP:n koulutustoiminta .....	13
2.3	Tutkittava case-koulutus .....	14
2.4	Henkilöstökoulutuksia säätelevät lait sote-alalla .....	15
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	17
3.1	Henkilöstöjohtamisen konteksti .....	17
3.1.1	Henkilöstön kehittäminen .....	18
3.1.2	Henkilöstökoulutus .....	19
3.1.3	Osaamis- ja koulutustarpeiden arviointi .....	21
3.2	Laadun ja palvelujen konteksti.....	22
3.2.1	Laadun määrittelyä.....	22
3.2.2	Palvelut .....	24
3.2.3	Koettu palvelun laatu .....	26
3.2.4	Kuulumalli.....	28
3.2.5	Palvelun laadun mittaaminen .....	29
3.3	Vaikuttavuus .....	31
3.4	Yhteenvedo teoreettisesta viitekehuksesta.....	34
3.4.1	Laatu henkilöstökoulutuksen kontekstissa .....	34
3.4.2	Henkilöstökoulutuksen laatumalli .....	36
4	TUTKIMUSMENETELMÄ .....	38
4.1	Tapaustutkimus tutkimusstrategiana.....	39
4.2	Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä .....	41
4.3	Tutkimusaineisto .....	43
4.3.1	Aineiston keruu ja kuvailu .....	43
4.3.2	Sisällönanalyysi ja mallien yhteensovitus .....	45
5	TULOKSET.....	48
5.1	Odotukset.....	48
5.1.1	Suosittelu .....	48
5.1.2	Henkilökohtaiset tarpeet.....	49
5.1.3	Aiemmat kokemukset.....	50

5.1.4	Koulutuksen viestintä.....	51
5.1.5	Muut odotukset .....	53
5.2	Kokemukset .....	53
5.2.1	Järjestelyt ja puitteet.....	53
5.2.2	Koulutusmenetelmät .....	54
5.2.3	Koulutusteemat ja kouluttajat .....	57
5.2.4	Ryhmä ja yhteistyöverkosto .....	58
5.2.5	Resurssit - osallistujien voimavarat.....	60
5.3	Vaikuttavuus .....	62
5.3.1	Oppiminen .....	62
5.3.2	Tarpeisiin vastaaminen .....	64
5.3.3	Soveltaminen työssä ja työn muutokset.....	65
5.3.4	Tuottavuus - tiedon jakaminen .....	67
5.4	Yhteenveto tuloksista .....	68
6	POHDINTA .....	76
6.1	Keskustelu tuloksista .....	76
6.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	81
6.3	Tutkimuksen eettisyys .....	83
6.4	Jatkotutkimusaiheet.....	84
6.5	Johtopäätökset.....	85
	LÄHTEET .....	87

## LIITTEET

LIITE 1: Kirje: Pyyntö osallistua tutkimukseen

LIITE 2: Teemahaastattelurunko

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aiheen valinta pohjautuu vahvasti kiinnostukseen henkilöstön kehittämiseen ja aikaisempien gerontologian opintojeni korostamaan elinikäiseen oppimiseen. Tutkielmani pääaiheita, henkilöstökoulutusta ja laatua, voisi luonnehtia myös ajankohtaisiksi aiheiksi monestakin syystä. Työelämän haasteet ovat tänä päivänä yhä moninaisemmat ja säilyttääkseen kilpailukykyä organisaatioiden on vastattava näihin haasteisiin eri tavoin. Henkilöstön kehittäminen kouluttamalla on yksi varteenotettavista keinoista varmistaa organisaatioiden osaaminen myös tulevaisuudessa sekä tietojen ja taitojen että osaavien työntekijöiden sitouttamisen kannalta.

Suomalaisessa yhteiskunnassa on viime vuosina ollut käynnissä keskustelua ja lainsäädännön kehittämistä liittyen henkilöstön kouluttamiseen. Puhutaan alkuvuodesta 2014 voimaan tulleesta kolmen koulutuspäivän laista, jolla pyritään takamaan organisaatioiden ja työntekijöiden osaaminen vaikuttamalla työnantajien tarjoamien koulutuspäivien määrään. Henkilöstökoulutuksen on katsottu olevan työntekijälle niin tärkeää, että työmarkkinajärjestöillä kesti pari vuotta päästä koulutuspäivistä yhteiseen näkemykseen. Uudessa sopimuksessa ja eduskunnalle viedyssä lakialoitteessa päädyttiin esittämään kolmea työhön liittyvää koulutuspäivää pakollisiksi organisaatioille. Yrityksille ja organisaatioille kolme työhön liittyvää koulutuspäivää on tehty motivoiviksi antamalla niistä verohelpotuksia. (Luukka 2013.)

Myös laatuasiat ovat olleet esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Kauppalehden artikkelisarja ”Laatu ratkaisee” ilmestyi keskiviikkoisin marraskuusta 2013 alkaen jatkuen 2014 kevääseen. Sarjan esittelyartikkelissa (Pesonen 2013) väitetään suomalaisyritysten kadottaneen otteensa laatuun yhtenä liiketoiminnan tärkeimmistä kilpailutekijöistä. Suomi ei ole myöskään menestynyt kansainvälisissä laatuvertailuissa, koska muu maailma on kirinyt ja kehittynyt jatkuvasti. Artikkelissa haastateltu Suomen Laatukeskuksen johtaja Tani Järvinen toteaa, että tuudittautuminen 1970-1980 -lukujen korkeaan laatuun on johtanut kehityksen hidastumiseen kilpailukykyä parantavan laatu toiminnan ja -johtamisen tarpeeseen. (Pesonen 2013.)

Edellä mainittujen henkilöstön kehittämiseen ja laatuun liittyvien yhteiskunnallisten keskusteluiden mainingeissa, tai jopa aallonharjalla, on ollut mielekästä yhdistää nämä aiheet, ja tutkia henkilöstökoulutusten laatua. Aiheenvalintaa ovat vahvistaneet lisäksi niin sanotusti kentältä korviini kantautuneet viestit henkilöstökoulutusten koetusta laadusta eri organisaatioiden työntekijöiden näkökulmasta. Kirjallisuuteen tutustuminen paljasti henkilöstökoulutusten laadun arvioinnin monitieteiseksi, mutta vain vähän tutkituksi aiheeksi, mihin tämä Pro gradu pyrkii osaltaan vastaamaan.

## 1.1 Tutkimuksen perustelut

Henkilöstökoulutuksella viitataan sekä henkilöstölle järjestettävään koulutukseen että yleisesti henkilöstön kehittämiseen. Näitä on kirjallisuudessa välillä vaikeaa erottaa toisistaan, ja vaikka tämän tutkielman näkökulmana on tutkia yhtä henkilöstökoulutusta, pitkäkestoinen koulutus on luonteeltaan vahvasti henkilöstöä kehittävää toimintaa. (Aguinis & Kraiger 2009.) Tunnusomaista henkilöstökoulutukselle on, että se tapahtuu työaikana työnantajan maksamana. Työntekijät käyttävät henkilöstökoulutukseen osallistumiseen normaalia työaikaansa ja saavat normaalin palkkansa koulutusten ajalta. (Rinne, Silvennoinen & Valanta 1995, 30.)

Huolimatta henkilöstökoulutuksen merkittävästä osasta organisaatioiden kehittämisessä niiden arviointi on käytännössä jäänyt vähemmälle (Sadler-Smith et al. 1999, Plant & Ryan 1992). Aikaisemmissa henkilöstökoulutuksen tutkimuksissa on tutkittu paljon henkilöstökoulutuksen siirtovaikutusta (mm. Baldwin & Ford 1988, Velada 2007, Saks & Burke 2012), vaikuttavuutta (mm. Arthur et al. 2003, Grossman & Salas 2011), ja koulutuspanoksen rahallista tuottavuutta (muun muassa Ferretish & Hayden 1992). Henkilöstön kehittämisen kirjallisuudessa koulutusten laadun arvioiminen on vähäistä. Henkilöstökoulutuksen laatua ei monesti ole tutkimuksissa määritelty tarkasti, vaan viitataan tekijöihin kuten ”huonoihin ja epäpäteviin kouluttajiin” tai ”motivoimattomiin koulutusmenetelmiin” laadusta puhuttaessa. Henkilöstökoulutuksen koettu laatu ei ole kuitenkaan uusi termi, mutta sitä on käytetty eri tavalla henkilöstökoulutuksen tutkimuksissa. Esimerkiksi Orpen (1999) käyttää termiä henkilöstökoulutuksen koettu laatu niin, että se koostuu koulutuksen järjestäjän panostuksista resursseihin ja osallistujan motivaation yhdistelmästä. Hänen määritelmänsä henkilöstökoulutuksen laadun ei ole kovin selkeä. Clementzin ja Weaverin (2003) henkilöstökoulutuksen laadun määritelmä lähtee siitä, että koulutus nähdään palveluna. Näin henkilöstökoulutuksen laatu määrittyy asiakaskokemuksen kautta. Tässä tutkimuksessa henkilöstökoulutuksen laadun näkökulma on, että henkilöstökoulutus on palvelu, jonka laatu koetaan subjektiivisesti.

Laadulla viitataan yleisesti ”johonkin hyvään”, ja siihen yhdistetään positiivisia mielikuvia. Laatu on kuitenkin kompleksinen käsite. Palvelun laatua käsittelevässä kirjallisuudessa on Grönroosin (2001, 62-3) mukaan määritetty palvelun laadun olevan mitä tahansa asiakkaat sen kokevat olevan. Laatu on siis lähtöisin asiakkaiden näkökulmasta, heidän kokemuksistaan. Kuka sitten on asiakas? Henkilöstökoulutuksen kontekstissa asiakkaat ovat niitä koulutuspalvelujen kanssa suoraan tai epäsuorasti tekemisissä olevia, jotka käyttävät tai saavat tuotteen tai ohjelman vaikutukset. (Scriven 1991.) Tässä tutkimuksessa koulutuksen asiakkaiksi määritellään koulutuksen osallistujat, vaikka heilläkin on mahdollisesti omat asiakkaansa, joihin koulutuksen laatu heijastuu.



Woodallin (2004) mukaan henkilöstön kehittämiskäsitteellä ei ole omia mittareita palvelun arvioimiseksi, vaan ne on otettava markkinoinnin tai kokonaisvaltaisen laatujohtamisen puolelta. Malleja, kuten koettu palvelun laatu (Grönroos 1984 ja myöhemmät), voidaan soveltaa henkilöstökoulutusten kontekstiin, koska HR-funktio voidaan nähdä organisaation sisäisenä palvelujen tarjoajana. Tällöin henkilöstökoulutus on palvelu. Tässä logiikassa voidaan tosin nähdä ongelmallisuuttakin, koska periaatteessa tällöin tuotteistetaan oppiminen, jolloin lopputuote ei itseasiassa ole koulutus vaan oppiminen (Hager 2004). Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin mielekkäämpää kohdella koulutusta arvioitavana palveluna oppimisen sijaan, koska näkökulma tässä tutkimuksessa ei ole kasvatustieteellinen vaan kauppatieteellinen. Näkökulma korostaa henkilöstökoulutukseen osallistuvien työntekijöiden kokemusmaailmaa laajasti koulutuksen aikana, ei vain oppimista koulutustilanteessa.

Näkökulma ei ole uusi, mutta hieman harvinaisempi. Kirjallisuudesta löytyi yksi henkilöstökoulutusta palveluna käsittelevä artikkeli. Tämä Clementzin ja Weaverin (2003) artikkeli Henkilöstökoulutuksen koetun laadun osatekijät toteaa tuovansa palvelujen laadun käsitteen ”koettu laatu” henkilöstökoulutuksen arviointiin. Käsite sinänsä ei ole uusi, sillä Orpen käytti sitä jo 1999, mutta kuten yllä viitattiin, eri tavoin. Kuten Clementz ja Weaver, koen, että tämä käsitteen määrittäminen palvelun koetuksi laaduksi on oikein mielekäästä. He päätyivät yhdistämään koetun laadun Kirkpatrickin arviointimallin ensimmäisen, reaktiotason lisäykseksi, ja kehystämään palvelua käsittelevän teorian yhdysvaltalaiseen palvelujen laadun tutkimusperinteeseen. Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa kuitenkin otetaan eri näkökulma, ja mallinnetaan henkilöstökoulutuksen koettua laatua palvelujen laadun pohjoismaisen koulukunnan koettu laatu -mallin perustalle, ja käsitetään koetulla laadulla olevan suurempi rooli kuin vain reaktiotasolla. Siinä missä Clementz ja Weaver kartoittavat laadullisesti henkilöstökoulutuksen koetun laadun osatekijöitä ja testaavat kvantitatiivisesti palvelujen laadun mittareita SERVQUAL:ia ja SERVPERF:iä henkilöstökoulutuksen kontekstissa, tässä tutkimuksessa pureudutaan laadullisiin menetelmiin kysymykseen, mitä henkilöstökoulutuksen laatu on, ja kuinka se näyttäytyy case-koulutuksen kontekstissa.

Koulutuksen laadun, palveluiden johtamisen ja markkinointitutkimuksen yhdistämiseen ei ole panostettu tutkimuksen saralla. Stonickin ja Rogersin (2008) mukaan koulutuskirjallisuutta ja palvelunhallinnan sekä markkinoinnin kirjallisuutta on yhdistelty vain hyvin vähän. Tämän yhdistelmän kohdalla voidaan kutsua olevan tutkimuksellinen aukko. Palvelun laadun mittareita kuten SERVQUAL, SERVPERF ja HedPERF on sovellettu Clementzin ja Weaverin (2003) tutkimuksen lisäksi korkeakoulutuksen kontekstissa (Stodnick & Rogers 2008, O’neil & Palmer 2004), mutta määrällistä tai laadullista tutkimusta juuri henkilöstökoulutusten laadusta on hyvin vähän. Koulutusten vaikuttavuutta on arvioitu laatua enemmän kirjallisuudessa (mm. Mathews et al. 2001, Plant & Ryan 1992), mutta näiden tutkimusten on kritisoitu olevan mittaamatta laatua

(Sadler-Smith et al. 1999). Laadun käsitteistö ja arviointimalli on tuotu tähän tutkimukseen markkinoinnin käsitteistöstä, koetun laadun teoriasta. Markkinoinnin alalta otettu koetun laadun malli on sopiva valinta tähän työhön, koska kirjallisuuskatsauksen perusteella koulutustoiminta nähdään yhä enemmän palveluna. Kehystämällä tutkimus henkilöstön kehittämisen kontekstiin pitäydään johtamisen oppialan piirissä, mutta tuodaan siihen samalla monitieteistä otetta henkilöstökoulutusten tutkimuksen monitieteisen luonteen mukaisesti.

Clementz ja Weaver (2003) toteavat tutkimuksensa tarkoituksena olevan luoda teoreettinen viitekehys, joka kohdistaa arvioinnin hyödyllisemmin ja innovatiivisemmin. Tämän Pro Gradu -tutkielman tarkoitus on keskittyä vielä henkilöstökoulutuksen laadun mallintamisen tarpeeseen ja henkilöstökoulutuksen laadun ominaispiirteiden kartoittamiseen. Näkökulma on myös laadunmuodostusprosessissa enemmän kuin vain pelkästään muuttujien tunnistamisessa. Tutkielman tuloksia voi hyödyntää paitsi case-organisaatio myös muut henkilöstökoulutuksia järjestävät tahot. Tutkimuksen tulokset voivat auttaa organisaatioita kehittämään koulutuksiaan muutoinkin kuin sisällön puolesta (Clementz & Weaver 2003), koska tutkimus kiinnittää huomiota laatuun pitkällä aikavälillä eikä vain päivän kestävä koulutuksen osalta. Koulutuksia voidaan kehittää paremmin työntekijöiden kokeman henkilöstökoulutuksen kokonaislaadun perusteella. Tutkielma tarjoaa hieman erilaisen tavan tarkastella koulutuksia ja voi paljastaa arvokasta tietoa, jota ei kysytä esimerkiksi tavallisissa koulutuksen jälkeisissä palautekyselyissä, tyytyväisyyskyselyissä tai kurssiarvioinneissa, ja siksi ne eivät tule muuten esille. Tutkimuksellisesti tämä tutkimus tarjoaa lisätietoa vain vähän tutkitusta henkilöstökoulutuksen koetusta laadusta ja mallintaa aihetta. Sen pohjalta voidaan kehittää henkilöstökoulutuksen laadun arviointimittareita vastaamaan paremmin henkilöstökoulutusta. Käytännön toimijat voivat myös kehittää arviointimenetelmiään niin mallin perustella. Tutkimus voi auttaa myös arvioimaan henkilöstökoulutuksia muilakin kuin heti koulutuksen jälkeisten reaktioiden tasolla.

Tässä tutkielmassa on rajattu fyysisten tavaroiden näkökulma palveluihin ja laatuun kokonaan pois, koska niillä on vain vähän tekemistä palvelujen ja koulutuspalvelun kanssa. Gradussa ei siis käsitellä laadun perinnettä tavaralähtöisestä näkökulmasta asti, vaan siirrytään suoraan palvelujen laatuun.

Tässä tutkielmassa ei tutkita palveluntarjoajan kaikkien koulutusten kokonaislaatua vaan yhden koulutuksen koettua kokonaislaatua. Tämä näkökulma on valittu siksi, että palveluntarjoajan kokonaislaadun tutkiminen ei välttämättä tuo koulutusten ongelmakohtia esille, koska kuten Stodnick ja Rogers (2008) toteavat: yliopistoja tutkittaessa on hieman turhaa mitata opiskelijoiden kokemuksia koko yliopistosta, koska erilliset kurssit ovat erilaisia, ja siten yksi hyvä ja yksi huono muodostavat keskinkertaisen tutkimuksessa. Toisaalta on hyvä kartoittaa monipuolisesti ja syvällisesti yhden case-koulutuksen näkökulmasta henkilöstökoulutuksen laatua ja kehitettyä teoreettista mallia, jolloin henkilöstökoulutuksen laatua voidaan tarkastella

Oppimisenäkökulmaa rajataan tutkielmasta pois, koska tavoitteena ei ole selvittää oppimiseen liittyviä prosesseja eikä kyseessä ole kasvatustieteellinen

pro gradu -tutkielma. Myös henkilöstökoulutukselle läheinen aihe aikuiskoulutus on rajattu pois, koska näkökulma tässä tutkimuksessa on henkilöstön kehittämisessä, ei aikuisten oppimisessa sinänsä.

## 1.2 Tutkielman tavoite ja tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa henkilöstökoulutuksen laadusta ja kehittää henkilöstökoulutuksen laatumalli. Aihetta lähestytään asiakasnäkökulmasta, kohdeorganisaation työntekijöiden kokemusten ja heidän havaitseman laadun kautta. Tavoitteen saavuttamiseksi suoritetaan empiirinen tapaustutkimus laadullisella tutkimusotteella, ja etsitään vastausta seuraavaan kysymykseen:

*Mitä on henkilöstökoulutuksen laatu?*

Apukysymyksinä käytetään tutkimusmallin teemojen (odotukset, kokemukset ja vaikuttavuus) mukaisesti:

Mitä osallistujien odotukset henkilöstökoulutuksen laadulle ovat?  
Minkälaiseksi osallistujat kokevat henkilöstökoulutuksen laadun koulutusprosessissa, ja mitkä tekijät ovat laadun kannalta keskeisiä?  
Miten vaikuttavuus ilmenee koulutuksen aikana ja sen jälkeen osallistujien työssä ja työyhteisössä?

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, mitä työntekijät odottavat ja kokevat henkilöstökoulutusten laadulta. Tämä niin sanottu henkilöstökoulutuspalvelujen asiakasnäkökulma perustuu palvelujen laadun määrittämään ja teoreettiseen viitekehykseen, joka on johdettu etenkin markkinoinnin palvelujen laadun pohjoismaisen koulukunnan teoriasta. Kyseessä ei kuitenkaan ole markkinoinnin vaan johtamisen gradu, sillä tutkimus kehystetään henkilöstöjohtamiseen, osaamisen johtamiseen ja henkilöstön kehittämiseen.

## 2 TAPAUKSEN ESITTELY

Tämän tutkimuksen kohdeorganisaationa toimii Keski-Suomen sairaanhoitopiiri, ja tutkittavana case-koulutuksena sen koulutusyksikön järjestämä Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosaajakoulutus. Tässä kappaleessa esitellään tutkimuksen kontekstin luomiseksi Keski-Suomen sairaanhoitopiiri ja sen koulutus-toiminta, tutkittava case-koulutus sekä sosiaali- ja terveysalan koulutuksia säätelevät lait.

### 2.1 Keski-Suomen sairaanhoitopiiri

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri on yksi Suomen kahdestakymmenestä sairaanhoitopiiristä. Sairaanhoitopiirien tehtävänä on järjestää alueensa kuntien erikoissairaanhoitopalvelut, jotka täydentävät kunnallisten terveyskeskusten perussairaanhoidon palveluja. Sairaanhoitopiirit vastaavat terveyskeskusten erikoispalvelujen kehittämisestä ja laadunvalvonnasta, sekä tutkivat, kehittävät ja kouluttavat toimintaansa liittyvillä tehtäväalueilla sairaanhoitopiiriin kuuluvien terveyskeskusten kanssa. Sairaanhoitopiirien toiminta pohjaa Suomen perustuslakiin, jossa määritellään, että *”julkisen vallan on turvattava jokaiselle riittävät sosiaali- ja terveyspalvelut ja edistettävä väestön terveyttä”*. Sairaanhoitopiirin toimintaa ohjaavat voimassa oleva lainsäädäntö, sairaanhoitopiirin säännöt ja strategia sekä erilaiset ohjelmat. (Suomen kuntaliitto 2014.)

TAULUKKO 1 Perusterveydenhuollon terveyskeskusalueet (KSSHP 2014).

Terveyskeskusalueet	Kunnat
Wiitaunioni	Viitasaari, Pihtipudas Kinnula
SOTE Kuntayhtymä Saarikka	Saarijärvi, Karstula, Kyyjärvi Kivijärvi, Kannonkoski
Äänekosken terveyskeskus	Äänekoski
Jyväskylän yhteistoiminta-alue	Jyväskylä, Muutame Hankasalmi Hankasalmi, Uurainen
Keski-Suomen seututerveyskeskus	Keuruu, Multia, Laukaa Konnevesi, Toivakka Joutsa, Luhanka

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri on Suomen suurin ei-yliopistollinen sairaanhoitopiiri, ja se vastaa alueensa ”erikoissairaanhoidosta yhteistyössä terveyskeskusten, Jokilaakson sairaalan ja Kuopion yliopistollisen sairaalan sekä muiden erityistason palveluja tuottavien sairaaloiden kanssa.” (KSSHHP 2014.) Toimipisteitä ovat Jyväskylässä Keski-Suomen keskussairaala, Sädesairaala ja Kangasvuoren sairaala, Muuramessa sijaitseva Vitapolis, sekä Keuruulla sijaitseva Juurikkaniemen sairaala. Sairaanhoitopiirin omistavat 21 keskisuomalaista kuntaa, joiden 275 161 (tieto vuodelta 2012) asukkaalle palvelut on tarkoitettu. Nämä kunnat on jaettu taulukon 1 mukaisesti perusterveydenhuollon osalta kuuteen terveyskeskusalueeseen: Viitaunioni, Saarikka, Äänekosken tk, Jyväskylän yhteistoiminta-alue ja Keski-Suomen seututerveyskeskus. Terveyskeskusalueisiin kuuluvat siis lähes kaikki Keski-Suomen kunnat Jämsää ja Kuhmoista lukuun ottamatta.

Keski-Suomen sairaanhoitopiirillä on kuusi toiminta-alueita ja 25 vastuu-alueita. Toiminta-alueet ovat operatiivinen, konservatiivinen, psykiatrinen, päivystys, lääkinnällinen ja tukipalvelut. Lisäksi sairaanhoitopiirillä on liikelaitoksia (kliininen laboratorio, KesLab, Caterina, Seututerveyskeskus) ja osakeyhtiö, joka tuottaa sairaalakahviopalvelut, sekä Medi-it, joka tuottaa sosiaali- ja terveysalan ICT-ratkaisuja.

Henkilöstömäärä vuoden 2012 lopussa sairaanhoitopiirissä oli 3 661 työntekijää (vakanssit), joista lääkäreitä on 327, hoitohenkilöstöä 1617 ja muuta henkilöstöä 921, sekä liikelaitosten työntekijöitä yhteensä 721. Toiminnan menot vuonna 2012 olivat 345,2 miljoonaa euroa. Sairaanhoitopiirissä vuonna 2012 hoitopäiviä kertyi 147 906 ja avohoitokäyntejä 348 353. (KSSHHP 2014.)

## 2.2 KSSHHP:n koulutustoiminta

Keski-Suomen sairaanhoitopiirin henkilöstön koulutuspalveluista vastaa sairaanhoitopiirin koulutusyksikkö. Koulutuspalveluihin kuuluvat sisäinen täydennyskoulutus, Keski-Suomen alueellinen täydennyskoulutus ja valtakunnallisen täydennyskoulutus (taulukko 2). Koulutusyksikön tehtäviä ovat edellä mainittujen koulutusten suunnittelu, koordinointi, toteutus, seuranta ja arviointi yhteistyössä eri kumppaneiden kanssa. Koulutusyksikkö kehittää koulutustoimintaa ”*oppivan organisaation periaatteiden, sairaanhoitopiirin strategisten linjausten, maakunnallisten sekä valtakunnallisten sosiaali- ja terveydenhuollon painopistealueiden suuntaisesti*”. (KSSHHP 2014.)

Henkilöstökoulutuksia, tarkemmin täydennyskoulutuksia, järjestettiin KSSHHP:llä koulutusyksikön toimesta vuonna 2013 yhteensä lähes 300, ja niihin osallistui sairaanhoitopiiristä lähes 5000 henkilöä (taulukko 2). Mikäli mukaan luetaan myös ulkopuoliset osallistujat, kaikkia osallistujia oli yhteensä vuonna 2013 noin 8400 (lukuihin ei laskettu liikelaitosten koulutuksia). Keski-Suomen sairaanhoitopiirin koulutustoiminta on siis laajaa sekä sisäisesti omalle henkilöstölle että ulkoisena koulutuksenjärjestäjänä.

TAULUKKO 2 Henkilöstökoulutukset ja osallistujat 2013 KSSHPI:llä (Koulutusyksikkö 2014).

2013 HENKILÖSTÖKOULUTUS				
	Koulutukset	Sis. osallistujat	Ulkop. Osallistujat	Yhteensä
Koulutusyksikkö				
Sisäinen henkilöstökoulutus	181	3287	7	3362
Alueellinen koulutus	112	1484	3059	4543
Valtakunnallinen koulutus	6	137	354	491
<b>Yhteensä</b>	<b>299</b>	<b>4908</b>	<b>3488</b>	<b>8396</b>

Kehitys sekä koulutusten määrässä että osallistujissa on viimeisen kolme vuoden ajalta nouseva. (Koulutusyksikkö 2014.) Henkilöstökoulutuksen kustannukset vuonna 2013 olivat Keski-Suomen sairaanhoitopiirillä yhteensä 1 728 582 euroa, mistä kustannukset per koulutukseen osallistuja olivat 540 euroa. Eniten koulutuspäiviä kertyy lääkäreille (keskimäärin 6,4 vuodessa) ja vähiten sosiaali- ja terveystieteiden perus- tai koulustaiteen tutkinnon omaaville (2,5 vuodessa). (Hakulinen-Enroos 2014.)

### 2.3 Tutkittava case-koulutus

Tämän tutkimuksen tutkittavana tapauksena toimii Keski-Suomen sairaanhoitopiirin järjestämä Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosaajakoulutus. Koulutus on Keski-Suomen sairaanhoitopiirin yhteistyössä Jyväskylän Oppisopimuskeskuksen kanssa järjestämä ja 7 opintopisteen laajuinen. Se oli tarkoitettu Keski-Suomen alueen fysioterapiahenkilöstölle, jotka työskentelevät perusterveydenhuollossa, sosiaalitoimissa, erikoissairanhoidossa tai Sotainvalidien Sairaskodissa. Koulutukseen piti hakea, ja maksimiosallistujamäärä oli 20. Käytännössä koulutukseen osallistui varsinaisesti 13 terveydenhuollon ammattilaista ja 1 kuunteluoppilas. Kaikki olivat ammatiltaan fysioterapeutteja tai kuntohoitajia. Tähän tutkimukseen osallistui koulutuksen osallistujista noin puolet, 7 henkilöä.

Koulutus koostui seitsemästä kahden päivän mittaisesta luentokokonaisuudesta ja työssäoppimisesta. Koulutuksen pääpaino oli työssäoppimisessa, ja arvioitu luentojen ja työssäoppimisen suhde oli 20/80. Lisäksi koulutus sisälsi case-kuntoutujan kanssa työskentelyä, verkko-oppimisympäristö Moodlessa työskentelyä, oppimispäiväkirjan kirjoittamista, parityöskentelyä, ohjauskeskusteluita mentorin kanssa sekä kehittämistehtävän tekemisen. Koulutuksen teemoja olivat ikääntymisen fysiologiset muutokset, ikääntyneiden sosiaalinen toimintakyky, ravitsemuskuntoutus, potilasohjaus, neurologiset sairaudet, tuki- ja liikuntaelinsairaudet, kipu, muisti ja esteettömyys.

Koulutuksen tavoitteena oli tehostaa fysioterapiahenkilöstön yhteisiä toimintatapoja ikääntyneiden moniammatillisessa kuntoutuksessa. Tavoitteena oli myös luoda toimijaverkosto, joka kehittäisi edelleen ikääntyneiden fysioterapeuttista kuntoutusta. Osallistujille tavoitteina oli tunnistaa ikääntyneiden kuntoutumismahdollisuudet ja tietää enemmän näyttöön perustuvasta kuntoutuk-

sesta. Tässä tiedon hankkiminen, käyttö ja kriittinen arviointi korostuivat. Osallistujille asetettuna tavoitteena oli osata suunnitella, toteuttaa ja arvioida ikääntyville sopivia kuntoutusmenetelmiä ja kuntoutusprosesseja. Tavoitteena oli myös toimia oman alueen ikääntyvien kuntoutuksen erityisosajana moniammatillisissa tiimeissä kehittäen ja ottaen käyttöön ikääntyneiden kuntoutumista tukevia toimintamalleja. Koulutuksen tavoitteena oli myös, että osallistujat verkostoituvat muiden ikääntyneiden erityisosajien kanssa.

Koulutus oli osallistujille ja heidän organisaatioilleen maksuton, mutta mahdolliset kahvit ja lounaat olivat osallistujille omakustanteiset. Oppisopimuskeskus korvasi koulutuskorvauksen suoraan Keski-Suomen sairaanhoitopiirille, ja osallistujien matkakustannukset osallistujille.

Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosajakoulutus sopi hyvin tämän tutkimuksen tapaukseksi, koska tutkimukseen etsittiin pitkäkestoista ja monimuotoista koulutusta. Näin koulutuksen laatu sai laajemman kontekstin kuin vain päivän kestävä yksimuotokoulutus.

## 2.4 Henkilöstökoulutuksia säätelevät lait sote-alalla

Sosiaali- ja terveydenhuollon alat kuuluvat eriytyneiden velvoitteiden piiriin koulutusmääräysten osalta (Rinne, Silvennoinen & Valanta 1995, 84). Tämä tarkoittaa, että lait velvoittavat KSSHP:ä henkilöstökoulutusten järjestämisessä.

*Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä* (1994/559) pyrkii varmistamaan ja edistämään potilasturvallisuutta sekä terveydenhuollon palvelujen laatua. Laissa terveydenhuollon ammattihenkilö on henkilö, joka on tämän lain mukaan laillistettu ja siten hänellä on oikeus ammatin harjoittamiseen (laillistettu ammattihenkilö) tai luvan saanut ammatinharjoittaja, ja henkilö, jolla on tämän lain nojalla oikeus käyttää terveydenhuollon ammattihenkilön ammattinimikettä. Oikeuden ammatin harjoittamiseen päättää Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto Valvira sille osoitettujen hakemusten perusteella. Laissa määritellään, että jokaisen ammattihenkilön pitää itse kouluttautua ja pitää yllä ammattitaitoaan täydennyskoulutusvelvollisuuden perusteella. Ammattihenkilölain pykälässä 18 todetaan seuraavasti:

Terveydenhuollon ammattihenkilö on velvollinen ylläpitämään ja kehittämään ammatti-toiminnan edellyttämää ammattitaitoa sekä perehtymään ammattitoimintaansa koskeviin säännöksiin ja määräyksiin. (Ammattihenkilölaki 1994/559, 18§.)

Laissa terveydenhuollon ammattihenkilöistä määritellään myös terveydenhuollon ammattihenkilön työnantajalle vastuu:

Terveydenhuollon ammattihenkilön työnantajan tulee luoda edellytykset sille, että ammattihenkilö voi osallistua tarvittavaan ammatilliseen täydennyskoulutukseen. (Ammattihenkilölaki 1994/559.)

Näiden asetusten noudattamista valvoo sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto Valvira.

*Sosiaali- ja terveysministeriön asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta* (2003/1194) velvoittaa terveyskeskuksen ja sairaanhoitopiirin kuntayhtymän järjestämään täydennyskoulutusta terveydenhuollon ammattihenkilöille ja muille terveydenhuollon toimintaan osallistuville terveydenhuollon toimintayksikön työntekijöille. Lain tarkoitus on lisätä ja ylläpitää terveydenhuollon ammattihenkilöstön ammattitaitoa ja osaamista, sekä tukea terveydenhuollon toimintaa ja kehittämistä. Täydennyskoulutus voidaan järjestää omana toimintana tai hankkia sen toiselta terveyskeskukselta, sairaanhoitopiirin kuntayhtymältä tai muulta täydennyskoulutuksen järjestäjältä. Täydennyskoulutuksen määrä riippuu työntekijän peruskoulutuksesta, toimenkuvasta, työn vaativuudesta ja ammatillisista kehittymistarpeista. Laki velvoittaa sairaanhoitopiiriä siis järjestämään, maksamaan osan ja seuraamaan täydennyskoulutusta työntekijöilleen. Laki myös velvoittaa täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden mittaamiseen henkilöstökoulutusrekisterin, henkilöstöraportin ja työntekijöiden täydennyskoulutusta koskevalla seurannalla. Valtakunnallisesti täydennyskoulutuksia seurataan hyödyntämällä toimintayksiköiden keräämiä tilastotietoja, jotka kunnallinen työmarkkinalaitos kokoaa valtakunnallista seurantaa varten.

Täydennyskoulutuksen arvioinnin tulee olla sellaista, että siitä saadaan palautetta koulutuksen järjestäjille, osallistujille ja kouluttajille. Arvioinnin tulee tukea täydennyskoulutuksen kehittämistä.” (Sosiaali- ja terveysministeriön asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 2003/1194.)

Hallituksen esitys *Kolmen päivään koulutusvapaasta* tuli voimaan 1.1.2014. Lain tarkoituksena on taata työntekijöille kolme koulutuspäivää vuodessa, ja yli 55-vuotiaiden kohdalla nämä päivät voidaan käyttää myös työkyvyn edistämiseen ja työhyvinvoinnin parantamiseen. Lain tavoitteena on, että ”ammatillisen osaamisen kehittämistä työpaikalla tehdään suunnitelmallisesti liiketoiminnan ja julkispalvelujen tarpeista sekä työntekijöiden pitkän aikavälin työllistymismahdollisuuksista lähtien”. (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi 2013/99). Vaikka koulutuskustannukset ja työntekijöiden koulutusajan palkka lähtökohtaisesti olivat ennen tätä esitystä verotuksessa vähennyskelpoista työnantajalle, tällä esityksellä pyritään lisäämään kouluttamista. Vähennyksen saaminen edellyttää laissa määritellyn koulutussuunnitelman laatimista. Koulutukseksi on tässä laissa määritelty esimerkiksi sisäisiä koulutuksia pois lukien työhön perehdytys ja työhönopastus, sekä ulkopuolisen koulutuspalvelujen tarjoajan järjestämiä seminaareja ja konferensseja.

Nämä kolme lakia muodostavat sosiaali- ja terveysalan henkilöstökoulutuksen peruspilarin, jotka on huomioitava koulutustoiminnassa ja vaikuttavat siten tässä tutkimuksessa tutkittavan case-koulutuksenkin taustalla.



### 3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Teoreettisessa viitekehyksessä luodaan konteksti tutkimukselle ja kehystetään henkilöstökoulutuksen koettu laatu henkilöstöjohtamisen, palvelujen ja laadun teorioihin. Yhteenvetona teoreettisesta viitekehyksestä esitetään henkilöstökoulutuksen laatumalli, jota tässä tutkimuksessa testataan empirian avulla.

#### 3.1 Henkilöstöjohtamisen konteksti

Henkilöstöjohtamista voidaan pitää sateenvarjokäsitteenä erilaisille työvoimaan liittyville toimille organisaatioissa. Osaamisen johtamisella tarkoitetaan organisaation osaamisen tarkastelemista resurssina, ikään kuin organisaation rakennusmateriaalina. Sillä mahdollistetaan osaamisen kehittäminen organisaation rakenteiden ja järjestelmien puolesta, arvioidaan osaamista ja sen kehittämistä, huomioidaan osaaminen organisaation palkitsemiskäytänteissä ja varmistetaan osaamisen johtamisen toiminnot osana normaalia johtamista. (Viitala 2009, 171-2).

Osaamisen johtamisen peruskäsitteistöä ovat oppiminen organisaatiossa, strateginen osaaminen ja ydinosaaminen. Oppiminen organisaatiossa viittaa eritasoiseen (yksilö, ryhmä, organisaatio) oppimiseen organisaatioissa, mistä myös käsite oppiva organisaatio on peräisin. Ollakseen oppiva, organisaatiossa on oltava oppimista tukeva ilmapiiri, jota vahvistetaan systemaattisilla oppimista tukevilla käytänteillä, kuten toiminnan arvioinnilla, palkitsemisella, kannustamisella, johtamiskulttuurilla ja joustavuudella. Strateginen osaaminen on olennaisinta osaamista yrityksen menestymiselle, koska se tukee yrityksen kilpailustrategiaa. Ydinosaaminen puolestaan käsittää sen osaamisen, resurssit ja pätevyyden, mitkä tuottavat asiakkaille lisäarvoa. (Viitala 2009, 173.)

Osaamisen johtaminen on riippuvainen johtamisen toimivuudesta ja yleisistä toimintaedellytyksistä, eikä sen kehittäminen takaa organisaation osaamista yksinään. Myös organisaation järjestelmät, esimerkiksi johtaminen, kulttuuri, ilmapiiri ja työhyvinvointi, ovat kriittisiä osaamisen ja toiminnan kannalta. Organisaatio voi siis olla osaava, mutta sillä voi olla esteitä, kuten liiallinen työ määrä, jolloin osaaminen ei pääse täyteen käytännön potentiaaliin. (Viitala 2009, 174).

Henkilöstön osaamiseen vaikuttavat organisaation toimien lisäksi tietysti myös työntekijät yksilöinä. Työelämäkvalifikaatiot on termi työntekijöiden tarvitsemille valmiuksille, joihin kuuluvat koulutus, elämässä kehittyneet valmiudet ja persoonallisuus (Viitala 2009, 179). Yksilölle on tärkeää olla tietoinen omasta osaamisestaan, osaamisen vahvuuksista ja heikkouksista, jotta näitä voi käyttää ja kehittää työssä parempaan suoriutumiseen tähdäten. Asenteet ja motivaatio vaikuttavat oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Tämän päivän työntekijät tarvitsevat yhä enemmän ja enemmän osaamista vastatakseen työ-

elämän tarpeisiin. Uusia aloja ja työtehtäviä muodostuu koko ajan, mikä tarkoittaa, että työntekijöiden osaamisen on muututtava ja kehityttävä jatkuvasti. Perinteiset työt ja matalat osaamisvaatimukset ovat tässä kehityskulussa katoavaa kansanperinnettä. (Sleezer et al. 2004.)

### 3.1.1 Henkilöstön kehittäminen

Termillä HR viitataan henkilöstövoimavaroihin, ja se tulee englanninkielisestä termistä human resources. Henkilöstöpääomalla viitataan organisaatioiden osaamispääomaan. Henkilöstön kehittämistoimet ja kouluttaminen (human resource development, HRD) kuuluvat henkilöstöjohtamisen sateenvarjokäsitteen alla osaamisen johtamisen alle. McLaganin (1989) määritelmän mukaan *”HRD on koulutuksen ja kehittämisen integroitua käyttöä, urien kehittämistä ja organisaation kehittämistä yksilöiden ja organisaation tehokkuuden parantamiseksi”*. (Hezlett & Gibson 2005; Sleezer et al. 2004, 23). Henkilöstön kehittämisen tavoitteena on yksilöiden ja organisaation tehokkuuden parantaminen (Hezlett & Gibson 2005). Henkilöstön kehittäminen perustuu logiikkaan, että kehittämistoimilla organisaatiot turvaavat jatkuvuutensa, työn laadun ja tehokkuuden, sekä sitouttavat henkilöstön. Kehittämistoimilla mahdollistetaan innovatiivisuus, luovuus, muutos ja henkilöstön motivaatio. (Viitala 2009, 182). Ferketishin ja Haydenin (1992) mukaan henkilöstön kehittämisellä on merkittävä rooli jatkuvan kehittämisen ja kehittymisen ideologiassa, kokonaisvaltaisessa laatujohtamisessa. Tämän päivän organisaatioissa monesti pyritäänkin jatkuvaan kehittymiseen painottuvan kulttuurin luomiseen.

Henkilöstön rekrytointi ja osaamisen kehittäminen ovat keinoja saada organisaatioon sen tarvitsemaa osaamista (Huselid 1995, 637). Yhdessä kannustavan ja oikeudenmukaisen palkitsemisen ja suoriutumisen arvioinnin kanssa ne ovat niin sanottuja korkean sitoutumisen henkilöstötoimia (Jones & Wright, 1992; Huselid 1995, 635 mukaan). Näillä korkean sitoutumisen henkilöstötoimilla voidaan parantaa organisaation nykyisten ja potentiaalisten työntekijöiden osaamista, motivaatiota, vastuunottoa ja pysyvyyttä. Osaamista voidaan kehittää lyhyellä aikavälillä vastaamaan työ vaatimuksiin, tai pitkällä tähtäimellä vastaamaan myös organisaation tulevaisuuden tarpeisiin (Sahinidis & Bouris 2006). Henkilöstön kehittämistoimet voidaan jakaa yksilö- tai työyhteisötason kehittämiseen.

Henkilöstön kehittämisen ja koulutuksen avulla organisaatio voi paremmin tunnistaa ja saavuttaa tavoitteensa (Ferketish & Hayden 1992). Hyvin valittu ja vaalittu henkilöstö on mahdollisuus kilpailukyvyn lisäämiselle, koska muiden organisaatioiden on vaikeaa tätä inhimillistä osaamista kopioida (Huselid 1995, Sahinidis & Bouris 2006). Jotta organisaation osaamista ja kilpailukykyä voitaisiin tulevaisuudessakin ylläpitää, on henkilöstöön panostettava myös osaamispääoman hankkimisen eli rekrytoinnin jälkeen. Henkilöstön kouluttaminen kuitenkin maksaa, joten yritysten täytyy tarkkaan miettiä tämän sijoituksen tuottoja ja kannattavuutta.

Henkilöstön kehittämisilmasto viittaa arvoihin ja käytäntöihin, kuten avoimuus, luottamus, delegointi ja hajauttaminen, laatusuuntautuminen, pal-

kitsemisjärjestelmä, organisaation viestinnän laatu ja työntekijöiden valtaannuttaminen (Zairi, 1998). Hassanin ja kumppaneiden (2005) mukaan kehittämissilmapiiriin kuuluvat myös vapaus, yhteistyö, kunnioitus auktoriteetteja kohtaan, yhdenmukaisuus, laatu, inhimillinen henkilöstön kohtelu ja tunnustuksen antaminen. Työntekijöiden tyytyväisyys henkilöstön kehittämissilmapiiriin riippuu merkittävästi koulutusjärjestelmästä ja muista kehittämissmekanismeista, sekä toimintatutkimuksesta, palkitsemis- tunnustusjärjestelmästä sekä informaatiojärjestelmästä. Tutkimuksissa henkilöstönkehittämissilmapiiriä on mitattu muun muassa ylimmän johdon huolia ja arvoja liittyen työntekijöihin, samanhenkiseen työympäristöön, toveruuteen sekä vapauteen ja avoimuuteen, kokeilevuuteen, luottamukseen, ryhmähenkeen, työntekijöiden hyvinvoinnin painottamiseen jne. (Hassan et al. 2005.)

Nykyään on vallalla käsitys, että organisaatiot eivät ole yksin vastuussa osaamisestaan ja kehittymisestään, vaan yksilöillä on vastuu sekä omasta että organisaation osaamisesta ja kehittämisestä. Tämä on luonnollista siinä mielessä, että ihmisten työurat eivät ole enää jatkuvia, samassa yrityksessä kehittyviä, vaan pirstaleisia ja moninaisia. Yksilöiden on siis vaalittava omaa osaamistaan säilyttääkseen markkina-arvonsa. Näin ollen on jokaisen yksilön ja organisaation etu kehittyä ja kehittää. Toisaalta organisaatiot eivät voi olettaa työntekijöidensä kehittävän juuri sille tärkeitä osaamisia, koska yksilöiden kehitystarpeet voivat olla erilaisia kuin organisaation tarvitsema osaaminen. Työntekijöiden osaamista onkin aktiivisesti kehitettävä ja tuettava johtamisen, rakenteiden ja toimintamallien kautta organisaation tavoitteiden kautta organisaatioiden menestymiseksi. (Viitala 2009, 183.)

### 3.1.2 Henkilöstökoulutus

Henkilöstökoulutus on yksi henkilöstön kehittämisen muoto. Henkilöstökoulutus on lyhyt tai pitkäkestoinen, organisoitu oppimiseen tähtäävä toiminto, jossa työnteosta erillään ja erikseen järjestetyssä tilassa koulutuksen järjestäjä organisoii työntekijöille mahdollisuuden oppimiseen. (Viitala 2009, 194-195.) Kennedy kollegoineen määrittelee koulutuksen ohjaavana interventiona, jonka tavoite on käyttäytymisen muutos opetuksen avulla. (Kennedy et al. 2014). Tunnusomaisista henkilöstökoulutuksille on, että ne tapahtuvat työaikana työnantajan makamana. Työntekijät käyttävät koulutuksiin osallistumiseen normaalia työaikaansa, ja saavat normaalin palkkansa koulutusten ajalta. Henkilöstökoulutusten voidaan nähdä olevan myös laajin aikuiskoulutuksen muoto, työhön integroitunutta aikuiskoulutusta (Rinne, Silvennoinen & Valanta 1995, 30). Tässä tutkielmassa tämä aikuiskoulutuksen alan näkökulma rajataan kuitenkin pois, koska yleisemmin aikuiskoulutuksella viitataan yhteiskunnan muiden toimijoiden järjestämään yleissivistävään tai ammatilliseen koulutukseen aikuisille.

Henkilöstökoulutukset perustuvat lainsäädäntöön, normeihin, suosituksiin ja erilaisiin sopimuksiin. Koulutukset ovat ala-, organisaatio- sekä tavoite- sidonnaisia, mikä pitää ottaa huomioon koulutuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Rinne ym. 1995, 93.) Henkilöstöpääomaa tai toisin sanoen inhimillistä pääomaa, voidaan kehittää muodollisella tai epävirallisella koulutuksella. Kou-

lutus tapahtuu muodollisella puolella kehitysohjelmien kautta. Näitä ohjelmia tarjoavat työpaikat, ammattiyhdistykset, yksityiset palveluntarjoajat, ja korkeakoulut. Koulutustoimet tapahtuvat joko työpaikassa tai sen ulkopuolella. Sisäisiä kehittämistoimia ovat esimerkiksi perustaitojen koulutus, työssäoppiminen, mentorointi, coaching ja johtamisen kehittäminen. (Huselid 1995.)

Henkilöstökoulutukset voidaan jakaa koulutuksiin ja ei-koulutuksiin. Koulutuksia ovat tämän jaon mukaan suunnitellut ja systemaattiset koulutukset. Muihin henkilöstön koulutustapoihin lukeutuvat perehdyttäminen, työkierto, mentorointi ja muut vastaavat. (Tannenbaum & Woods 1992.) Perehdyttämistä ja työhön opastamista ei aina lasketa henkilöstökoulutukseksi, koska uusille työntekijöille on yleensä koulutusta työtehtävän tarpeiden ja vaatimusten täyttämiseksi (Mathews et al. 2001). Esimerkiksi hallituksen esityksessä kolmen koulutuspäivän vapaasta, jota aiemmin tässä tutkimuksessa jo käsittelin, perehdyttämistä ja työhön opastamista ei lasketa koulutukseksi, mistä organisaatiot saisivat verohelpotuksia.

Henkilöstökoulutukset voidaan jakaa myös järjestäjän ja keston mukaan. Järjestäjän perusteella ne voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin koulutusmuotoihin. Sisäiset koulutukset toteutetaan organisaation tai yrityksen toimesta työpaikalla. Ulkoiset koulutukset puolestaan järjestetään organisaation ulkopuolella koulutuspalveluja tarjoavan organisaation toimesta, esimerkiksi erilaisissa koulutuskeskuksissa ja instituuteissa. (Rinne ym. 1995, 30-32.) Keston puolesta koulutuksia voidaan nähdä olevan lyhyitä ja pitkiä. Lyhyet koulutukset tähtäävät jonkun tietyn taidon tai asian hallitsemiseen, kun taas pitkien koulutusten idea on ammattitaidon kehittäminen laajemmin ja syvemmin. (Viitala 2009, 195.)

Henkilöstökoulutuksen muodot vaihtelevat alasta riippuen. Eri aloilla on järjestetty koulutusta eri tavoin niiden ominaispiirteiden mukaan. (Rinne ym. 1995, 31.) Työyhteisön tasolla kehittämisen muotoja ovat muun muassa kehittämisprojektit, koulutus- ja kehittämisohjelmat, tiimityö, verkko-oppiminen, kokeilut, arvioinnit, suunnitteluyhteistyö, palaverit, ongelmanratkaisutilanteet, kahvitauot ynnä muut vapaamuotoiset tavat. Yksilötasolla henkilöstökoulutuksen muotoja ovat esimerkiksi itseopiskelu, esimerkistä oppiminen, erityistehtävät, mentorointi, sijaisuudet, työkierto, tutorointi, valmentaminen, perehdyttämishjelmat, koulutus- ja kehittämisohjelmat sekä koulutustilaisuudet. (Viitala 2009, 189.)

Henkilöstön kouluttaminen voidaan nähdä strategiana, ei vain tapahtumana. Koulutuksen voidaan nähdä olevan myös nykyään pakollista, kun se ennen saattoi olla vain ikään kuin oheistoimintaa - jotain, mitä on mukava, muttei välttämätöntä olla. (Ferketish & Hayden 1992.) Henkilöstökoulutuksien tuloksena odotetaan työnteon tehostumista ja virheiden vähenemistä, perehdyttämisaikojen lyhentymistä sekä työntekijöiden poissaolojen, vaihtuvuuden sekä työtapaturmien vähenemistä. Henkilöstökoulutukset luovat sosiaalista kiinteyttä, mikä parantaa taloudellisuutta sekä tuottavuutta. Sosiaalisella kiinteytyksellä viitataan positiiviseen asennoitumiseen työnantajaa ja työkavereita kohtaan, työyhteisöön sopeutumista, yhteistyökykyisyyteen ja motivaatiota kehittävä ja pyrkiä eteenpäin uralla.

Työntekijöille henkilöstökoulutukset tarjoavatkin mahdollisuuden henkilökohtaiseen kehittymiseen ja uramahdollisuuksien parantamiseen. Koulutuksella on myös työntekijöiden hyvinvointia ylläpitävä vaikutus, mikä lisää työntantajien motivaatiota henkilöstön kouluttamiseen. Myös työntekijöiden motivaation lisääminen on mahdollista koulutusten avulla. Tärkeää on myös sitoutumisen lisääntyminen ja asenteiden kehittyminen. Voidaan nähdä, että koulutuksilla on vaikutusta siis myös organisaatiokulttuuriin. (Rinne ym. 1995, 38, 43.) Henkilöstökoulutukset eivät kuitenkaan jakaudu tasa-arvoisesti kaikkien työntekijöiden kesken. Toimihenkilöitä ja etenkin johtajia koulutetaan enemmän kuin muita työntekijöitä, monesti organisaation ulkopuolisilla koulutuksilla. Työntekijöitä puolestaan koulutetaan yleensä sisäisesti, konkreettisesti työn lomassa. (Rinne et al. 1995, 30.) Koulutuksen sijasta osaaminen voidaan myös palkata organisaatioihin, jotta koulutuskustannukset ja työtehtävien opetteluun kuluva aika olisivat mahdollisimman pienet (Rinne ym. 1995, 37; Tannenbaum & Woods 1992). Plantin ja Ryanin (1992) mukaan on tärkeää kouluttaa vain välttämättömään tarpeeseen ja silloinkin juuri niin suppeasti kuin vain tehtävä vaatii. Kuitenkin pitkänäköinen ja proaktiivinen henkilöstön kouluttaminen myös tulevaisuutta silmällä pitäen on tärkeää organisaation osaamisen kehittämisen kannalta, ei vain reaktiivinen akuuttiin tarpeeseen kouluttaminen ja kustannusten minimoiminen.

### 3.1.3 Osaamis- ja koulutustarpeiden arviointi

Käytännön prosessina osaamisen kehittäminen lähtee osaamisten tunnistamisesta ja arvioinnista. Tästä perustasta osaamista voidaan arvioida ja verrata nykyisiin ja tuleviin tarpeisiin, ja näiden perusteella kehittää. (Viitala 2009, 181). Laajemmin henkilöstön kehittämistarpeiden arviointi voidaan määritellä myös organisaation suoriutumisongelmien arviointina, johon kuuluvat muun muassa työnsuunnittelu, palautteenanto ja motivationaalinen yhdenmukaisuus (Ferretish ja Hayden 1992). Myös henkilöstökoulutusprosessit alkavat organisaation tarpeiden arvioinnilla. Tarpeiden arviointi on prosessi, jossa tarpeet liitetään organisaation tavoitteisiin. Tarpeiden arvioinnissa voidaan käyttää työntekijä- tai työnantajälähtöistä näkökulmaa.

Kirjallisuudessa tavoitteiden asettaminen on määritelty tärkeimmäksi koulutustarpeiden arvioinnissa. Asetetut tavoitteet muokkaavat rakennetta, oppimismetodeja ja koulutusohjelman toteutusta. Ne ohjaavat myös arvioinnissa käytetyn datan keräämistä, keräysvälineistön ja keräämisen laajuutta. (Mathews et al. 2001.) Koulutustavoitteiden asettamisessa ja määrittämisessä on tärkeää harkita erilaisten lähteiden käyttöä, jotta saadaan koulutustarpeet mahdollisimman kattavasti esille ja voidaan määritellä taso, jolle työntekijöiden suoritusta on parannettava. Näitä eri lähteitä ovat työntekijät itse, heidän esimiehensä, ylempi johto ja sisäiset sekä ulkoiset asiakkaat. Myös liiketoiminnan suunnittelulla ja liiketoimintaorientoituneen koulutustarpeiden analyysin kehittämällä on tärkeä rooli tavoitteiden asettamisessa. (Chiu et al. 1999.)

Mathewsin ja kumppaneiden (2001) mukaan koulutustarpeiden arviointilähteitä ovat: ylemmän johdon päätös, esimiehen mielipiteet, taitoinventaarit,

työntekijäkyselyt, toteutettujen liiketoiminta/palvelusuunnitelmien arviointi, asiakkaat, koulutusauditointi, työryhmien vaatimukset, ulkoiset konsultit ja neuvontatoimikunta. Myös työntekijöiden suorat koulutuspyynnöt ovat yksi koulutustarpeiden arvioinnin lähde. Useimmin käytetään ylemmän johdon päätöksiä ja esimiesten mielipiteitä, vähiten ulkopuolisia konsultteja ja neuvontatoimikuntia. Organisaatioissa käytetään kuitenkin monesti useampaa kuin yhtä koulutustarpeiden arviointimenetelmää. Ylemmän johdon tehtävä koulutustarpeiden arvioinnissa on geneerisemmällä tasolla kuin esimiesten, esimerkiksi laatutietoisuutta koskeva koulutustarve tulee todennäköisemmin ylemmältä johdolta kuin esimiehiltä. Ylempi johto monesti päättää toteutetaanko laajempia koulutuksia vai ei. Esimiesten ja ylimmän johdon panostukset kuitenkin vaihtelevat, riippuen organisaatioista, niiden koulutusilmapiiristä tai -ilmastosta. (Mathews et al. 2001.)

Koulutusten toteuttaminen on sitä helpompaa ja tehokkaampaa, mitä paremmin koulutusten tarveanalyysi on organisaatioissa tehty (Mathews et al. 2001). Henkilöstökoulutuksen tarpeet pohjautuvat organisaation ja yksilöiden tarpeisiin, jotka voivat olla ristiriidassakin keskenään. Henkilöstökoulutus kasautuu organisaatioissa korkeammin koulutetuille. Viime kädessä kyse on siitä kuka maksaa ja hyötyy, jolloin monesti henkilöstökoulutusten taustalla on organisaation taloudellinen menestyminen ja kilpailukykyyn lisääminen. Työntekijöiden näkökulmasta henkilöstökoulutusten tarve perustuu oman osaamisen ja pätevyyden lisäämiseen, uralla etenemiseen ja parempaan palkkaan ja työsuhteen turvaamiseen tulevaisuudessa. (Rinne ym. 1995, 151.) Rinne kumppaneineen on esittänyt henkilöstökoulutuksen tarvetta esittävän nelikentän, jossa 1) henkilöstökoulutusta haluava ja saava eliitti, 2) henkilöstökoulutustarvetta kokemattomat, mutta koulutusta saavat "suosikit", 3) henkilöstökoulutusta saamattomat, mutta sitä haluamattomat "pettyjät", 4) henkilöstökoulutusta haluamattomat ja saamattomat "koulutusproletariaatti" (Rinne ym. 1995, 149). Tästä jaottelusta huomaa sen, että organisaatioiden koulutustarve ei vastaa aina työntekijöiden koulutustarvetta ja koulutusintoa - ja toisinpäin.

## 3.2 Laadun ja palvelujen konteksti

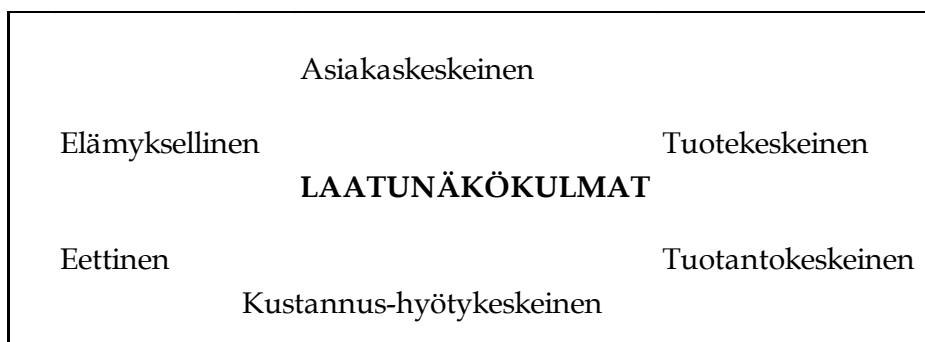
*"Laatu on sellainen ajattelun ja ilmaisuuden ominaisuus, jota ei tunnisteta ajattelun avulla. Koska määritelmät ovat jäykän ja muodollisen ajattelun tulos, laatua ei voida määritellä."* Pirsig, R.

### 3.2.1 Laadun määrittelyä

Meillä kaikilla on jonkinlainen käsitys siitä, mitä laatu on. Laatu on kuitenkin liukas käsite, joka karkaa käsistämme, kun rupeamme sitä määrittelemään. (Harvey & Green 1993.) Laatu onkin kompleksinen ja suhteellinen käsite, mitä voidaan kutsua myös kiistanalaiseksi käsitteeksi.

Laatu on suhteellista, koska eri sidosryhmät tarkastelevat laatua eri näkökulmista. Laatu on myös absoluuttista, koska sitä joko on tai ei. Laatua voidaan arvioida sen absoluuttisen luonteen vuoksi, jolloin sille voidaan asettaa määreitä ja arvioida esimerkiksi erilaisten asteikkojen avulla. (Harvey & Green 1993.) Laatuun viitataan monesti itsenäisenä muuttujana, eikä nähdä, että se koostuisi aktiviteeteista ja resursseista (Grönroos 2007, 57). Kuitenkin nämä aktiviteetit ja resurssit nivoutuvat yhteen prosesseina, jotka muodostavat laadun (Grönroos 2001, 64).

Laatunäkökulmia on erilaisia riippuen siitä, minkä tekijöiden perusteella laatua hahmotetaan (kuvio 1).



KUVIO 1 Laatunäkökulmat (Lämsä & Uusitalo 2002, 24).

*Asiakaskeskeisesti* laatu määrittyy asiakkaan tarpeista ja toiveista lähtöisin, kuten jo aikaisemmin on todettu. Tästä näkökulmasta laatu on yksilöllistä ja muuttuvaa, henkilökohtainen kokemus. *Tuotekeskeinen* laatu on tavaran tai palvelun ominaisuuksiin liittyvää, objektiivisesti mitattavaa laatua. Palveluiden kohdalla tuotekeskeinen laatu liittyy standardointiin ja ohjeistuksiin, joilla pyritään saamaan palvelu olemaan aina tasalaatuista ja organisaation omien määritelmien mukaista. *Tuotantokeskeinen* laatu on palvelun tuotantoprosessin teknistä sujuvuutta ja virheetöntä toimintaa. Tämä taataan laadun valvonnalla ja vakioimisella. *Kustannus-hyötykeskeinen* laatu näkee laadun palvelun tuottamisen kustannusten ja niistä saatavan taloudellisen hyödyn suhteen. Laatu siis suhteutetaan palvelun hintaan. *Eettinen* laatu näkökulma lähtee asiakkaan oikeudesta hyvään laatuun ja organisaatioiden velvollisuudesta edistää laatua. Tärkeää on myös organisaatioiden vastuullinen toiminta, ei pelkästään voittojen maksimointi. *Elämyksellinen* näkökulma puolestaan käsittää laadun intuitiivisena, jolloin sitä on mahdotonta täysin mitata tai analysoida. Laatu pitää kokea itse, jolloin jokaisen omakohtainen kokemus on määrittelyn ytimessä. Tätä kokemusta ei voi täysin kuvailla tai kertoa eteenpäin. (Lämsä & Uusitalo 2002, 24-26.)

Laatu on tavoittelemisen arvoista, koska sen avulla yritykset voivat saada etua kilpailijoihinsa nähden muun muassa pienempinä tuotantokustannuksina ja parantuneena asiakastyytyväisyytenä. Pyrkiminen laatuun kaikessa toiminnassa on johtamisfilosofia. Laatujohtamisella tarkoitetaan synonyymisesti laadun hallintaa ja kokonaisvaltaista laadun johtamista. Laatujohtaminen on strategista laadun hallintaa, minkä keskeisin tekijä on koko organisaation osallis-

tuminen toiminnan kehittämiseen pitkällä aikavälillä. Siihen kuuluu aktiivinen keinojen etsiminen tavoitteiden saavuttamiseksi. Keinoja ovat muun muassa laatustandardit, sertifioitavat laatujärjestelmät ja laatupalkinnot. Eri tilanteisiin tarvitaan erilaisia laadun kehittämisen työkaluja, eivätkä laatustandardit ynnä muut ole takuu laadukkaasta ja toiminnasta. Laadun johtaminen on jatkuvaa parantamista pitkällä aikajänteellä, ja se edellyttää organisaation kulttuurin muokkaamista ja muovaantumista. (Jokinen 1999, 14-16, 23.)

Laatuliike on tehnyt ihmisten roolin näkyväksi ja tärkeäksi organisaatioissa. Luovuus, joustavuus ja innovatiivisuus ja oikeiden asioiden tekeminen liiketoiminnan kannalta on tärkeämpää kuin työskenteleminen kovemmin. Näin laadun voidaan nähdä liittyvän työskentelyyn viisaammin. (Zairi 1998.) Laatu korostettaessa on aina olemassa vara kehittyä, jolloin toiminta, palvelu tai tuote ei ole koskaan valmis. Näin ollen laatu on myös dynaaminen, muuttuva. Laadun kehittämiseen tarvitaan koko työyhteisön oppimista ja muutosta. (Lämsä & Uusitalo 2002, 22.)

### 3.2.2 Palvelut

Tämän tutkimuksen perusajatus on, että henkilöstökoulutus on palvelu. Palveluiden merkitystä ei tänä päivänä voi ylikorostaa, koska niiden merkitys on kasvanut viime vuosikymmeninä huomasti. Voidaan jopa väittää, ettei ole alaa, jolla ei olisi tarvetta palveluille. (Zeithaml et al. 1990, 1-2.) Puhutaan palveluyhteiskunnasta ja palvelutaloudesta (Grönroos 2000, 25). Suomen elinkeinorakenteessa palvelujen merkityksen kasvamista korostaa se, että 1970-luvulta vuoteen 2013 mennessä palvelujen osuus kokonaistuotannosta on kasvanut 50 prosentista noin 70 prosenttiin. Näin yli kaksi kolmasosaa bruttokansantuotteesta tulee palveluista. Vuonna 2012 1,8 miljoonaa suomalaista työskenteli palvelutoiminnoissa. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014.) Tässä kappaleessa tarkastellaan palvelujen ominaispiirteitä, merkitystä ja koulutuspalvelujen erityispiirteitä.

Palvelu -sanalla viitataan moniin asioihin, yleisesti joko henkilökohtaiseen palveluun, asiakaspalveluun ja palveluihin organisaation "tuotteena". Haasteena on kuitenkin yleispätevän määritelmän löytäminen. Grönroos (2010, 77) on esittänyt palvelujen määritelmäksi seuraavan:

*"Palvelu on ainakin jossain määrin aineettomien toimintojen sarjasta koostuva prosessi, jossa toiminnot tarjotaan ratkaisuina asiakkaan ongelmiin ja toimitetaan yleensä, muttei välttämättä, asiakkaan, palvelutyöntekijöiden ja/tai fyysisten resurssien tai tuotteiden ja/tai palveluntarjoajan järjestelmien välisessä vuorovaikutuksessa."*

Palvelujen piirteet (Grönroos 2000, 53) voidaan tiivistää kuvion 2 mukaisesti neljään: aineettomuus, heterogeenisyys, tuotannon ja kulutuksen samanaikaisuus sekä ainutkertaisuus.



Aineettomia	Samanaikainen tuotanto ja kulutus	
Teko tai prosessi	Heterogeenisiä	
Ei voi varastoida	<b>PALVELUT</b>	Ydinarvo tuotetaan vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa
Asiakkaat osallistuvat tuotantoon		
Omistajuus ei siirry		

KUVIO 2 Palvelujen yhteisiä piirteitä (Grönroos 2000, 53).

Aineettomuus viittaa siihen, ettei asiakas voi konkreettisesti eli aistien varaisesti tuntea, nähdä, maistaa ym. palvelua ennen sen ostamista. Tuotannon ja kulutuksen samanaikaisuus on sitä, ettei palveluja voi erottaa tuottajasta, ja tuottaja ja asiakas tuottavat palvelun ydinarvon vuorovaikutuksessa. Tuottaminen ja kuluttaminen tapahtuvan samanaikaisesti, mistä syntyy palvelun ainutkertaisuus. Ilman toista ei ole siis palvelua. Omistajuutta ei ole eikä se siirry palvelussa. Ostettaessa palvelua, emme omista mitään. (Grönroos 2007, 27-8.) Toisaalta koulutuspalvelujen kyseessä ollessa voidaan argumentoida, että yksilö omistaa oppimansa tiedot ja taidot, koska kukaan ei voi tällaista aineetonta pääomaa toiselta viedä pois.

Melkein mikä tahansa liiketoiminta saadaan muokattua palveluksi, kun esimerkiksi tuote räätälöidään asiakkaalle palveluksi. Näkymättömät palvelut ovat sellaisia, joita asiakas ei näe, mutta jotka vaikuttavat koko palveluprosessiin ja sitä kautta asiakkaaseen. (Grönroos 2000, 49-50.) Palveluiden tarkoitus on vastata asiakkaiden tarpeisiin. Erinomaiset palvelut muun muassa lisäävät kilpailuetua, tuottavuutta, asiakasuskollisuutta, suosittelua ja suojaavat organisaatioita hintakilpailulta. Erinomainen palvelu hyödyttää kaikkia sidosryhmiä, kuten valtioita, yhteisöjä, organisaatioita ja yksilöitä. (Zeithaml et al. 1990, 1-2.)

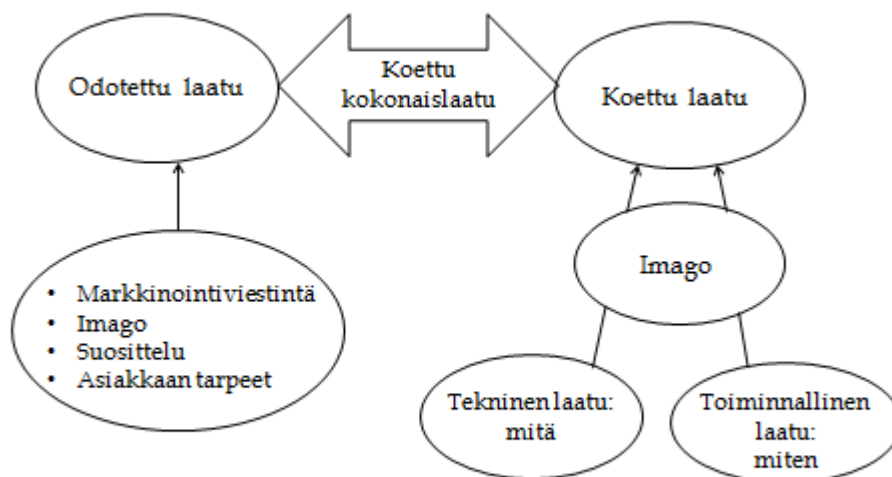
Koulutuspalvelut ovat asiantuntijapalveluita siinä missä esimerkiksi ohjelmistokehitys, palkkahallinto ja vaikkapa kiinteistönvälitys. Asiantuntijapalvelut perustuvat tietoon. Tyypillistä on myös matala pääomavaltaisuus ja ammattimainen työvoima. Matalalla pääomavaltaisuudella tarkoitetaan, että eli asiantuntijapalvelujen tuottaminen ei vaadi paljoa rahaa, mutta se vaatii paljon tietoa ja ammattimaisuutta. Ammattimainen työvoima puolestaan viittaa siihen, että usein asiantuntijapalveluissa toimivilla ihmisillä on ammattinimike, kuten opettaja tai lakimies, ja tällaiseen ammattiin voi kouluttautua. Ollakseen asiantuntijapalvelu, palvelun ei tarvitse täyttää kuin yksi edellä mainituista kriteereistä. Kuitenkin palvelujen perustuminen tietoon on asiantuntijapalveluita voimakkaimmin määrittävä tekijä. (von Nordenflycht 2010.)

### 3.2.3 Koettu palvelun laatu

Tässä tutkimuksessa laatumäkökulmaksi on valittu asiakaskeskeinen näkökulma, koska tutkitaan subjektiivisesti koettua henkilöstökoulutuksen laatua. Palvelun laatua käsittelevässä kirjallisuudessa on Grönroosin (2001, 62-3) mukaan määritetty tuotteen tai palvelun laadun olevan mitä tahansa asiakkaat sen kokevat olevan. Laatu on siis lähtöisin asiakkaiden näkökulmasta, heidän tarpeistaan, odotuksistaan ja kokemuksistaan.

Palvelut ovat tuotteita, joissa asiakas tai kuluttaja osallistuu kulutusprosessiin vuorovaikutuksessa palvelun tuottajan kanssa. Tässä prosessissa asiakas huomioi monia resursseja ja aktiviteetteja, joita hän arvioi. Palvelujen aineettomuudesta johtuen palvelua ei voi arvioida ennen ostotapahtumaa, koska ennen tätä palvelua ei voi aistienvaivaisesti kokea. Arvioiminen tulee ihmisiltä kuitenkin jokseenkin luonnostaan, ja he arvioivat mitä voivat. Palveluiden kohdalla, kun kyseessä ei ole kiinteitä tai aineellisia arvioinnin kohteita, puhutaan palvelutarjoomista. Näitä tarjoomia voidaan arvioida ja vertailla kilpailijoiden palvelutarjoomiin. (Grönroos 2007, 27.) Palvelujen laatua tarkasteltaessa oleellinen kysymys on, mitä asiakkaat hakevat ja mitä he asiakassuhteessa arvioivat. Arviointiprosessin tuloksena on koettu palvelun laatu, jossa yhdistyvät asiakkaan odotukset ja havaittu palvelu. Koettu palvelu siis asetetaan odotettua palvelua vasten, mistä muodostuu palvelun kokonaislaatu.

Laadun arviointia tarkastellaan tässä pro gradussa Grönroosin (1984) palvelujen koetun ja havaitun laadun -mallilla, mikä on havainnollistettu kuviossa 3.



KUVIO 3 Palvelun koettu kokonaislaatu (Grönroos 1984).

Palvelun koetun kokonaislaadun muuttujat ovat odotukset ja kokemukset (kuvio 3). Odotuksiin vaikuttavat mm. lupaukset palvelusta, perinteet (tottumukset), ideologiat (uskonto, poliittinen sitoutuminen), aikaisemmat kokemukset ja suosittelu. Mallissa tekninen laatu vastaa kysymykseen "mitä". Sitä voidaan kutsua myös instrumentaaliseksi suoritukseksi, mikä palveluiden kontekstissa tarkoittaa palvelun tuottamisprosessin teknistä tulosta, sitä, mitä asiakkaalle

jää ”käteen” palvelusta. Käytetään myös termiä laadun lopputulos. (Grönroos 2001, 63.) Kyse on siis siitä, mitä asiakas saa. Grönroos (1984) vertaa ostajan ja myyjän teknistä tulosta eli instrumentaalista suoritusta palvelun vuorovaikutusprosessia lentomatkestamiseen: kuluttaja arvioi palvelua ja koettua laatua inhimillisessä ja ei-inhimillisessä vuorovaikutuksessa ennen lentoa, lennon aikana ja lennon jälkeen. Palvelujen teknistä laatua pystytään arvioimaan suhteellisen objektiivisesti, kuten tuotteidenkin teknisiä ominaisuuksia.

Tämä instrumentaalinen tai tekninen suoriutuminen on edellytys asiakas-tyytyväisyydelle, mutta se ei yksinään riitä (Grönroos 1984), koska kilpailijat voivat ottaa samanlaisia ratkaisuja suhteellisen nopeasti (Grönroos 2001, 66). On otettava huomioon *miten* palvelu tuotetaan. Kysymys ”*miten*” vastaa palvelun toiminnalliseen laatuun. Esimerkkeinä Grönroos käyttää pankkiautomaatin, ravintolan, ja konsultin saatavilla oloa, asiakaspalvelijoiden käytöstä ja olemusta, sekä työntekijöiden suoriutumista (esimerkiksi mitä sanovat ja miten). Myös muut palvelun käyttäjät voivat vaikuttaa palvelun kokemiseen, positiivisesti tai negatiivisesti. Palvelujen laadun toiminnallinen ulottuvuus on tärkeä, koska asiakkaalle ei ole pelkästään väliä mitä hän saa vaan myös miten. Tätä toiminnallista laatua ei voida mitata objektiivisesti, koska ihmiset kokevan sen subjektiivisesti. Puhutaan myös prosessilaadusta. Grönroosin mukaan toiminnallinen laatu korostuu asiakkaiden laadun arvioinnissa ja siten se on olennainen osa laatua. Enemmän palvelua ja paremmin tuo kilpailuetua tilanteessa, jossa markkinoilla on paljon samanlaisia palveluja teknisessä mielessä. Teknisen laadun on kuitenkin oltava riittävällä tasolla, että toiminnallinen laatu voi tuoda siihen jotain lisää. (Grönroos 2001, 64-66.)

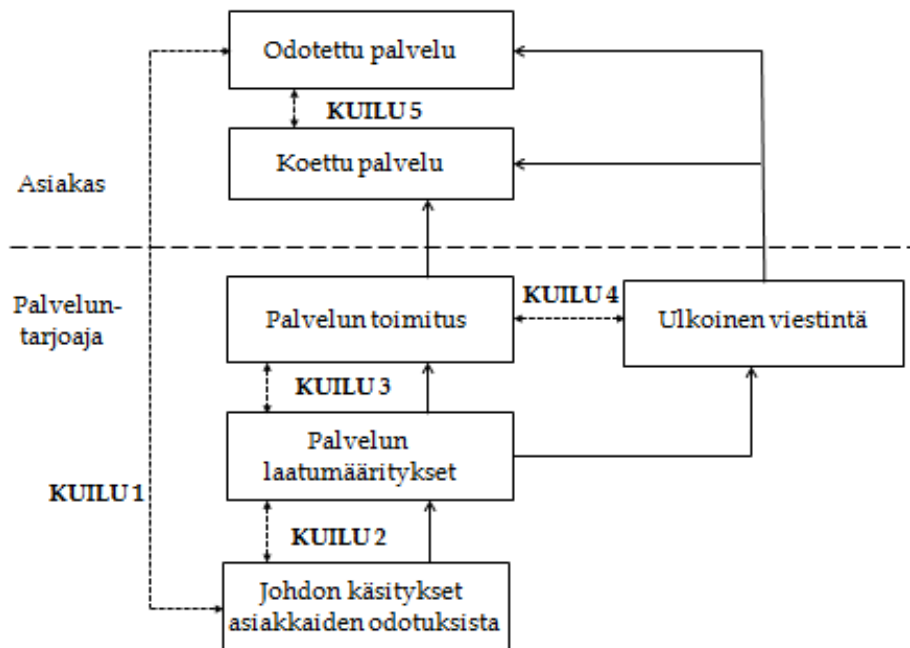
*Imago*-ulottuvuus mallissa havainnollistaa sitä, että asiakkaan kokemaan kokonaislaatuun vaikuttaa palveluntarjoajan imago, eli kuinka asiakkaat kokevat yrityksen ja sen palvelut. Mielikuva voi olla laadun osatekijä, koska se voi ohjata kuluttajan käyttäytymistä. Esimerkkinä tästä on, että jos palvelun tarjoaja mielletään (odotus) laadukkaaksi, siltä saatetaan sietää negatiivisia kokemuksia eli epätäydellisyyttä. Jos taas negatiivinen imago (odotus) värittää asiakkaan kokemuksia, voidaan laatu kokea heikompana kuin se onkaan. (Grönroos 1984.) Imago siis suodattaa asiakkaan kokemuksia (Grönroos 2001).

Malliin on lisätty myöhemmin ”*missä*”-ulottuvuus, koska palvelun laatuun liittyy oleellisesti millainen sen fyysinen tuottamisympäristö on. Toisaalta Grönroos argumentoi, että ”*missä*” on osa ”*miten*”-ulottuvuutta, koska palveluprosessi ei koskaan ole irrallinen ympäristöstään. Myös taloudelliset seuraukset ja taloudellinen laatu ovat Holmlundin (2004, Grönroosin 2010 mukaan) mukaan koetun palvelun laadun osatekijöitä.

Mallin heikkouksina voidaan pitää sitä, ettei se ota huomioon asiakkaiden tunteiden ja mielialojen vaikutusta koettuun palvelun laatuun. Näiden osuus prosessissa on joko suodattaa välillisesti kokemuksia palveluprosessista tai vaikuttaa muuttujina kokemuksiin palvelun laadun arvioinnissa. (Grönroos 2001, 72-3.)

### 3.2.4 Kuilumalli

Palvelun odotusten ja kokemusten välistä ristiriitaa voidaan hahmottaa kuilumallilla. Tämä kuilumalli on Parasuramanin, Zeithamlin ja Berryn (1985) tutkimuksen perusteella kehitetty mallintamaan koetun palvelun laadun odotusten ja kokemusten välisiä ongelmakohtia. Näitä kuiluja on viisi, jotka on havainnollistettu kuviossa 4.



KUVIO 4 Palvelun laadun kuilumalli (Parasurman, Zeithaml & Berry 1985).

Ensimmäinen kuilu on johdon näkemyksen ja asiakkaiden odotusten kuilu. Tässä kuilussa ongelmana on, ettei johto näe asiakkaiden laatuodotuksia todenmukaisesti. Asiakkaat saattavat esimerkiksi odottaa, että pienemmät korjaamoliikkeet ovat laadukkaampia kuin suuret, tai että ollakseen laadukasta palvelun olisi oltava luottamuksellisempaa kuin johto ajattelee.

Toinen kuilu on johdon näkemyksen asiakkaiden palveluodotuksista ja palvelun määrittämisen kuilu. Tässä kuilussa haasteena on viedä asiakkaiden laatuodotukset käytäntöön asti, osaksi jokapäiväistä yrityksen tai organisaation toimintaa. Johto ei osaa hyödyntää tietoa laatuodotuksista niin, että palvelu tyydyttäisi asiakkaat vastaamalla heidän odotuksiinsa. Palvelu ei esimerkiksi toimi niin nopeasti kuin asiakkaat odottaisivat laadukkaan palvelun toimivan, tai palvelua ei saa vaikkapa juhlapyhien aikaan, vaikka sille olisi tarvetta. Johto tunnistaa kuilun olemassaolon, mutta ei saa viestittyä ja koulutettua henkilökuntaa vastaamaan näihin odotuksiin.

Kolmas kuilu on palvelun määrittelyn ja tuottamisen kuilu. Keskiössä on, että palvelulle määritellyt piirteet jäävät toteutumatta asiakaskontaktissa. Työntekijät eivät joko pysty tai halua tuottaa palvelua sille asetettujen vaatimusten mukaisesti. Heillä ei esimerkiksi ole tarvittavia välineitä toteuttaa palvelua joh-

don määrittelyn mukaisesti, tai heillä ei ole motivaatiota toimia näiden määritelmien mukaisesti.

Neljäs kuilu on palvelun viestinnän ja toteutuneen palvelun välinen kuilu. Tämä kuilu viittaa etenkin palvelun markkinoinnin ja palvelun toteutuksen väliseen eroon. Asiakkaille saatetaan markkinoida jotain muuta, kuin mitä he oikeasti saavat. Useimmiten markkinoinnissa liioitellaan, jolloin odotukset eivät täyty, kun näitä palvelulupauksia ei voida pitää.

Nämä neljä kuilua muodostavat yhdessä viidennen kuilun, mikä on palvelun laatu -kuilu. Jos yhdessä kuilussa on ongelmia, ne näkyvät myös tässä viidennessä palvelun laatu -kuilussa. Tällöin laatu ei ole hyvää, asiakkaiden odotusten mukaista.

### 3.2.5 Palvelun laadun mittaaminen

Palvelun kuilumallin pohjalta Parasuraman, Zeithaml ja Berry (1991) kehittivät SERVQUAL- mittariston, jonka avulla palvelun laatua voidaan mitata kvantitatiivisesti. Se perustui alun perin kymmeneen laatua määrittävään osaan, mutta nykyään käytetään viittä muuttujaa. Alkuperäiset muuttujat olivat: fyysinen ympäristö, luotettavuus, reagointialttius, pätevyys, kohteliaisuus, uskottavuus, turvallisuus, saavutettavuus, viestintä ja asiakkaan ymmärtäminen. Viisi nykyisin käytössä olevaa muuttujaa ovat:

1. konkreettinen ympäristö
2. luotettavuus
3. reagointialttius
4. vakuuttavuus
5. empatia

Näitä arvioidaan mittaristossa 22 attribuutin avulla seitsenasteisella asteikolla, joiden ääripäät ovat ”vahvasti eri mieltä” ja ”vahvasti samaa mieltä”. Näistä laadun osa-alueista voidaan laskea yhteinen laatulukema, jossa suuri numero viittaa kokemusten alittaneen odotukset. Toisaalta voi olla järkevää tarkastella osa-alueiden saamia pisteitä, koska ne kertovat tarkemmin millä alueilla ongelmia tai ristiriitaisia kokemuksia on. SERVQUALin muuttujien on havaittu olevan pysyviä alasta riippumatta, vaikka ristiriitaisiakin tuloksia on löydetty. Myöskään 22 attribuuttia eivät aina anna täyttä kuvaa tietystä palvelusta. Tästä johtuen SERVQUAL -mittaristo pitäisikin arvioida uudelleen tapauskohtaisesti ennen käyttöä, koska palvelut, alat ja kulttuurit eroavat toisistaan. Kustomointi on siis oleellista. (Grönroos 2001, 76.)

Clementz ja Weaver (2003) esittävät henkilöstökoulutuksen mitattaviksi muuttujiksi seuraavia: konkreettinen ympäristö, vuorovaikutus, ilmapiiri, relevanttius, kohteliaisuus ja uskottavuus. Näistä eniten henkilöstökoulutuksen koettua laatua selittää heidän mukaansa vuorovaikutus koulutustilanteessa, ja heikoiten konkreettinen ympäristö. Heidän mukaansa nämä voidaan yhdistää alkuperäisiin SERVQUAL:in muuttujiin, paitsi relevanttius, jonka Clementz ja Weaver (2003) näkevät henkilöstökoulutukselle uniikkina muuttujana. Rele-

vanttius viittaa siihen, kuinka hyvin henkilöstökoulutus vastaa osallistujan tarpeisiin ja kuinka hyvin se on sovellettavissa työhön.

SERVPERF on SERVQUAL:in vaihtoehdoksi kehitetty palvelun laadun mittari. Chronin ja Taylor (1992) kehittivät mittarin, koska odotusten painoarvo palvelun laadun kokemisessa oli ylikorostunut Parasuramanin, Zeithamlin ja Berryn mittaristossa. Heidän mukaansa suoriutuminen ennustaa paremmin koettua laatua kuin odotusten ja kokemusten kuilujen arviointi. SERVPERF on muutoin samanlainen mittari kuin SERVQUAL, mutta siinä ei ole odotukset - osiota ollenkaan. Kysely on siis puolet lyhempi, koska nykyajattelun mukaan odotukset eivät ole asiakkaiden laatukäsitysten muodostuksessa yhtä tärkeitä kuin itse kokemukset. SERVPERF:issä käytetään myös vastaavuus - tärkeys asteikkoa. Näin vastaajat pystyvät erittelemään kysymysten kohdalla millainen kyseinen tekijä oli, miten se toteutui palvelussa, ja kuinka tärkeä tekijä palvelun laadulle heidän mielestään. Chronin ja Taylor esittävät, että palvelun laatu on asenne, joka muodostuu pitkällä aikavälillä. Se ei ole sama kuin asiakastytyväisyys, joka muodostuu lyhemmällä aikavälillä, yhden kokemuksen perusteella. Palvelun laatu edeltää Chroninin ja Taylorin (1992) sekä Parasuramanin, Zeithamlin ja Berryn (1988) mukaan asiakastytyväisyyttä.

SERVQUAL ja SERVPERF perustuvat neljään tutkittuun alaan, joista henkilöstökoulutus ei ole yksi. Vaikka Parasuramanin, Zeithamlin ja Berryn (1988) mukaan SERVQUAL:ia voi soveltaa kaikille aloille, Chronin ja Taylor (1992) ovat kriittisempiä tästä, ja ehdottavan, että mittareita pitää jonkin verran kustomoida alakohtaisesti. Näitä mittareita on sovellettu muokattuina koulutus-kontekstissa. Stodnickin ja Rogersin (2008) mukaan SERVQUAL:ia on mielekästä käyttää koulutusympäristössä, koska se on hyvin validoitu ja laajalti käytetty mittari palvelutoiminnassa. Stodnickin ja Rogersin (2008) tuloksista käy ilmi, että SERVQUAL -mittari osoittaa sekä konvergenssivalidiutta että divergenssivalidiutta. Tämä tarkoittaa, että se on mittarina paras ja mittaa parhaiten juuri koulutuksen laatua verrattuna perinteisiin opiskelija-arviointimittareihin. Heidän mukaansa SERVQUAL voi auttaa selittämään opiskelijoihin liittyvää vaihtelua muuttujissa, esimerkiksi tyytyväisyydessä ja oppimisessa. Toisaalta Woodall (2004) arvostelee SERVQUALia siitä, ettei sen empiirinen validiteetti välttämättä ole kohdillaan 2000-luvun liiketoiminnan olosuhteissa, vaikka sen ohjaava ja käytännön panos voikin olla vahva. SERVQUALin heikkoutena voi Woodallin mukaan pitää sitä, ettei se pysty tarjoamaan ylivoimaista laatua, kuten Russ-Eftin kehittämä kriittisten tapahtumien malli, ja sitä mittaava SERVE. Kuitenkin Brochadon (2009) mukaan SERVPERF on mittaamiskyvyltään paras korkeamman koulutuksen laadun mittaamiseen, tosin jaetulla sijalla HedPerf-mittarin kanssa. HedPerf on korkeakoulutuksen laadun mittaamiseen SERVPERF:in pohjalta kehitetty mittari. Clementz ja Weaver (2003) testasivat sekä SERVQUAL:ia että SERVPERF:iä nimenomaan henkilöstökoulutuksen kontekstissa, ja havaitsivat SERVPERF:in olevan toimivampi mittari. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan mitata henkilöstökoulutuksen koettua laatua määrällisesti, vaan mallinnetaan sitä laadullisesti.

### 3.3 Vaikuttavuus

Vaikuttavuus viittaa henkilöstökoulutuksen kontekstissa koulutuksilla saavutettuihin muutoksiin työssä ja koulutustavoitteiden saavuttamiseen pitkällä aikajaksolla. Vaikutukset puolestaan viittaavat lyhemmän ajan muutoksiin, koulutuksen suoriin vaikutuksiin. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta voidaan mallintaa Donald Kirkpatrickin (mm. 1996) neliasteikollisella koulutuksen vaikuttavuutta arvioivalla mallilla.

TAULUKKO 3 Koulutuksen vaikuttavuuden tasot (Kirkpatrick 1996).

1	<i>Reaktiot</i> - osallistujien tuntemukset heti koulutuksen jälkeen
2	<i>Oppiminen</i> - mitä tietoja ja taitoja osallistuja oppi
3	<i>Käyttäytyminen</i> - työn muutokset, opitun siirto käytäntöön
4	<i>Tulokset</i> - lopulliset pitkän aikavälin vaikutukset

Taulukossa 3 on esitetty Kirkpatrickin malli, missä yhdistyvät reaktiot, oppiminen, käyttäytyminen ja tulokset. Ensimmäinen vaikuttavuuden taso, reaktiot, viittaa henkilöstökoulutukseen osallistuneiden tuntemuksiin heti koulutuksen jälkeen. Tällä tasolla arvioidaan osallistujien tuntemuksia ja asenteita esimerkiksi koulutuksen sisältöä, kouluttajaa ja järjestelyjä kohtaan. Reaktioiden kohdalla mitataan Kirkpatrickin (1996) mukaan hyvin pitkälti asiakastyytyväisyyttä. Toisella, oppimisen tasolla, vaikuttavuus ilmenee niinä tietoina ja taitoina, jotka osallistuja oppi koulutuksen aikana. Tätä voidaan mitata esimerkiksi loppukoikkeella. Käyttäytymisen muutos viittaa opittujen tietojen, taitojen ja asenteiden soveltamiseen työssä. Sillä tarkoitetaan opitun siirtovaikutusta. Tuloksilla puolestaan viitataan koulutuksesta saataviin asioihin, mitä koulutuksesta loppupeleissä seuraa. Esimerkkejä tästä ovat lisääntynyt myynti, parempi palvelun laatu tai kustannustehokkaampi toiminta.

Kaikkia neljää kohtaa täytyy arvioida, jotta henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi olisi kokonaisvaltaista (Kirkpatrick 1996). Toisaalta Kirkpatrick itse, sekä kirjallisuus muutenkin, korostaa tasojen kolme ja neljä arvioimisesta. (Kirkpatrick 1996, Kennedy et al. 2014.) Näillä tasoilla päästää koulutuksen relevanttiuden ja vaikuttavuuden ytimeen, kun selvitetään, mitä koulutuksen osallistujat oppivat ja miten käyttivät he näitä tietoja ja taitoja työssään. Vaikuttavuuden neljäs taso, tulokset, on vaikeasti mitattavissa ja arvioitavissa. Kuitenkin pitkällä aikavälillä tarkasteltuna koulutusten vaikuttavuutta olisi mahdollista tarkastella myös organisaation tulosten näkökulmasta. Tällaista tarkastelua voisi olla esimerkiksi resurssien hyötysuhde, eli mitä koulutukseen käytetyllä rahalla on saatu, ja sen arvioimista onko tämä investointi ollut kannattava. Tulosten todistamiseksi olisi kuitenkin tutkittava vaikuttavuutta kaikkien tasojen osalta ennen ja jälkeen koulutusta sekä tietyin väliajoin, jotta pystyttäisiin erottamaan, mitkä työn tai organisaation muutokset ovat juuri kyseisen henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden piirissä. (Kirkpatrick 1996.) Voidaan

kuitenkin kritisoida, onko yksittäisten henkilöstökoulutusten arviointi järkevää, ellei koulutuksia arvioida systemaattisesti (Dionne 1996).

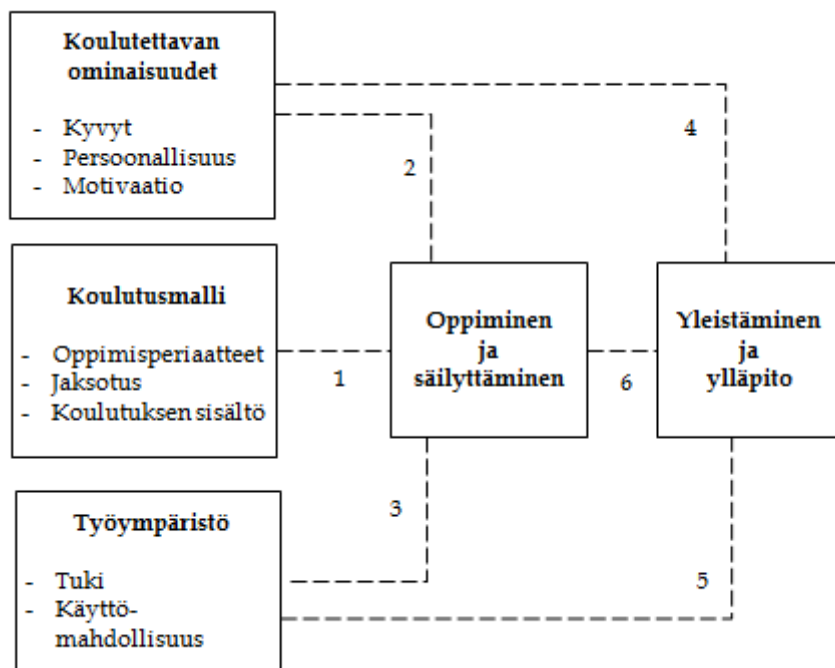
Käytännössä henkilöstökoulutusten arviointia tapahtuu yleisimmin tasoilla yksi ja kaksi, reaktioiden ja oppimisen tasoilla. (Kirkpatrick 1996, Saks & Burke 2012). Tämä voi johtua siitä, ettei koulutuksia osata arvioida, koska ei ole oikeita metodeja käytössä. Koulutuksen ammattilaisetkaan eivät välttämättä tiedä mitä mitata ja miten. Arvioinnin tarkoitus ja hyödyt voivat olla ammattilaisillekin epäselvät. (Kennedy et al. 2014.) Suurempi ongelma on kuitenkin organisaation arviointikulttuurin puuttuminen tai kulttuurin arviointivastaisuus. Myös kortilla olevat resurssit kuten aika, henkilöstö ja saatavilla oleva data liittyvät siihen, ettei koulutuksia arvioida. (Moller & Mallin 1996; Kennedy et al. 2014.) Myös johdon tuen puuttumisella on vaikutusta siihen, ettei henkilöstökoulutuksia arvioida (Kennedy et al. 2014). Koulutuksen arviointikriteerit ovat yhteydessä koulutuksen vaikuttavuuteen. On havaittu, että kun verrataan oppimiskriteereitä koulutuksen jälkeisiin käyttäytymiskriteereihin, henkilöstökoulutuksen vaikuttavuus vähenee huomattavasti. (Arthur et al. 2003.)

Kirkpatrickin vaikuttavuusmallin idea henkilöstökoulutuksen arvioinnissa on, että se auttaa johtajia päätöksenteossa, kuten jatketaanko koulutusohjelmaa, miten parannetaan tulvaisuuden koulutuksia sekä vahvistaa kouluttajien ammattitaitoa ja asemaa. Tätä arviointimallia kutsutaan alan standardiksi (Sadler-Smith et al. 1999, Holton 1996, Alliger & Janak 1989, Saks & Burke 2012, Kennedy et al. 2014). Kirkpatrickin malli on yksinkertainen, ja siitä on jatkokehitelty runsaasti erilaisia arviointimalleja, muun muassa Hamblinin (1974) 5-asteinen malli, Brinkerhoffin (1987) 6-asteinen malli ja Dyerin (1994) peili-malli. Toisaalta Kirkpatrickin arviointimallia on arvosteltu pelkäksi luokitteluksi, jonka tasojen välille ei ole Alligerin ja Janakin (1989) tai Holtonin (1996) tutkimuksessa löytynyt syy-seuraussuhteita, eikä sen pohjalta ole luotu arviointiteoriaa. Mallia ei myöskään ole otettu organisaatioissa käyttöön, vaikka se tutkimuksellisesti alan standardi onkin (Holton 1996). Plantin ja Ryanin (1992) mukaan mallin avulla voidaan selvittää yrityksen saama konkreettinen hyöty ja koulutuksen laatu, joskin heitä on kritisoitu mallin epätarkoituksenmukaisesta käytöstä ja väärin ymmärtämisestä (Sadler-Smith et al. 1999). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Kirkpatrickin mallia ja käsitetään vaikuttavuus henkilöstökoulutuksen laadun osatekijäksi.

Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuudelle oleellista on, siirtyvätkö niiden opit käytäntöön, kuten Kirkpatrickin mallin kolmas taso esittää. Puhutaan koulutuksen siirtovaikutuksesta, millä tarkoitetaan opittujen tietojen ja taitojen soveltamista työssä sekä koulutuksen vaikutuksia. (Ford & Weissbein 1997.)

Baldwinin ja Fordin (1988) mallin siirtovaikutusprosessista mukaan koulutuksen siirtovaikutuksen osatekijöitä ovat koulutusmalli, osallistujan ominaisuudet ja työympäristöön liittyvät tekijät (kuvio 5).





KUVIO 5 Koulutuksen siirtovaikutus -prosessi (Baldwin & Ford 1988).

Koulutusmallin tekijät ovat oppimisperiaatteet, koulutusmateriaali ja työn ja koulutuksen relevanttius suhteessa työhön. Osallistujan ominaisuuksia ovat kyvyt, taidot, motivaatio ja persoonallisuustekijät. Työympäristöön liittyvät tekijät ovat koulutusilmapiiri, sosiaalinen tuki esimiehiltä ja työtovereilta sekä työhön liittyvät koulutuksen soveltamisen rajoitukset ja mahdollisuudet.

Tämän kuvion 5 mukaisen koulutuksen siirtovaikutusmallin mukaan koulutuksen tuloksilla ja koulutuspanostuksilla on suoria ja epäsuoria vaikutuksia siirtovaikutukseen. Näiden tekijöiden välillä on mallin mukaan kuusi linkkiä, mitkä on kuviossa 5 merkitty numeroiduin katkoviivoin. Oppimisella ja opitun ylläpidolla on suoria vaikutuksia siirtovaikutuksen oloihin, kuten linkki 6 osoittaa. Koulutuksen osallistujan ominaisuudet ja työympäristön ominaisuudet vaikuttavat myös suoraan koulutuksen siirtymiseen käytäntöön linkin 4 ja 5 mukaan. Tällä tarkoitetaan, että osallistujan motivaatio tai esimiehen tuki voivat vaikuttaa siirtymiseen opitusta huolimatta. Oppiminen ja opitun säilyttäminen nähdään mallissa niin, että koulutettavan ominaisuudet, koulutusmalli ja työympäristö vaikuttavat niihin suorasti, jolloin ne epäsuorasti vaikuttavat myös koulutuksen yleistämiseen ja ylläpitoon. (Baldwin & Ford 1988.)

On esitetty, että suurin osa henkilöstökoulutuksistaan on siirtovaikutuksiltaan heikkoja. Näin ollen opittu ei siirry käytäntöön. Puhutaan siirto-ongelmasta. (Baldwin & Ford 1988, Saks & Burke 2012.) Siirto-ongelma johtaa siihen, että koulutukseen käytetyt resurssit eivät näy yksilöiden työn ja organisaation toiminnan kehittymisenä. (Grossman & Salas 2011, Saks & Burke 2012). Esimerkiksi Velada kollegoineen (2007) havaitsivat, että koulutuksesta siirtyi käytäntöön noin 40 %, mutta tämä vähenee ajan kanssa. Kuuden kuukauden päästä tästä siirretystä käytössä on enää 25 % ja vuoden päästä 15 %. Yksi syy

siihen, että siirtovaikutus on tutkitusti vaatimaton, voi olla siihen liittyvien tekijöiden hahmottamisessa ja mallintamisessa. Baldwinin ja Burken (1988) malli ei välttämättä ota huomioon kaikkia siirtovaikutukseen liittyviä tärkeitä tekijöitä, etenkin organisaation tasolla. Esimerkiksi henkilöstökoulutuksen arvioinnilla on havaittu olevan yhteys siirtovaikutukseen. Mitä useammin organisaatioissa arvioidaan henkilöstökoulutuksia, sitä parempi on yksittäisen koulutuksen siirtovaikutus. Tämä pätee kuitenkin vain Kirkpatrickin mallin kolmannen ja neljännen tason arviointiin, siis käyttäytymisen ja tuloksien arviointiin, ja yhteys on vahvin heti koulutuksen jälkeen heikentyen pidemmän ajan kuluessa. (Saks & Burke 2012.) Holtonin (1996) mukaan siirtovaikutusten mittaaminen on vaikeaa, koska niihin liittyy paljon tilannesidonnaisia tekijöitä, kuten koulutuksen sisältö ja kulttuuri. Henkilöstökoulutuksen kontekstissa tulosten siirtyminen käytäntöön onkin sekä tutkijoiden että koulutusjärjestäjien suurimpia haasteita (Velada et al. 2007).

Haasteena vaikuttavuustutkimuksissa on niiden epäyhteneväisyys. Ristiriitaiset tulokset vaikuttavuuden päätekijöistä ovat yhä sekä tutkijoiden että koulutusjärjestäjien päänvaivana. (Grossman & Salas 2011.)

### 3.4 Yhteenveto teorettisesta viitekehystä

#### 3.4.1 Laatu henkilöstökoulutuksen kontekstissa

Koulutuksen laadusta on kirjoitettu paljon, mutta sitä on määritelty ja käsitteellistetty vähemmän. Koulutuksen laatu viittaa siihen, miten ja millä koulutus täyttää sille asetetut tavoitteet ja laatuksiterit. Oppilaitoksissa panokset, tuotokset ja prosessit ovat laatuksiterit, ne siis muodostavat laadun. Laatu on kuitenkin hyvin suhteellista ja sen määritelmä riippuu monesti määrittelijästä. Laatu riippuu myös olosuhteista ja kontekstista. Henkilöstökoulutuksen kontekstissa eri sidosryhmillä on erilaiset määritelmät laadulle, koska heillä on eri näkökulmia samasta asiasta. Laatu on koulutuksen yhteydessä poikkeuksellista, tasaisuutta, tarkoituksenmukaista, vastaavuutta rahalle ja muutoksen aikaansaamista (Harvey & Green 1993).

Koulutuksen laatu ja vaikuttavuus ovat käsitteinä lähellä toisiaan. Vaikuttavuudella viitataan koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen sekä Kirkpatrickin vaikuttavuusmallin mukaan koulutuksen osallistujien reaktioihin, oppimiseen, käyttäytymisen muutokseen ja koulutuksen tuloksiin. Vaikuttavuus ei ole sama asia kuin vaikutukset, koska vaikutukset näkyvät pitkän ajan kuluttua yksilössä, työelämässä sekä yhteiskunnassa pitkällä aikavälillä. Vaikutuksia on vaikea tutkia, koska meihin vaikuttaa koko ajan valtavasti tekijöitä, joita on vaikea erotella toisistaan. Laatu puolestaan painottaa asiakkaan näkökulmaa ja etenkin tyytyväisyyttä, sekä virheetöntä ja kehittynyttä tuotetta tai palvelua. (Hirvi 1995, 52-56.) Laatu on subjektiivista, sitä miten koulutuksen osallistujat koulutuksen laadun kokevat.

Laadun johtamisen ansiosta organisaatiot sijoittavat yhä enemmän resursseja koulutuksiin. Tämä on johtanut koulutuksen arvon ja laadun mittaamiseen koulutukseen sijoitettujen varojen tuottona. Tämän katsantotavan mukaan laatu on saadun tuloksen suhde taloudelliseen panostukseen. (Ferketish & Hayden 1992.) Koulutuksen laatu ja laatukoulutus ovat eri asioita. Koulutuksen laadulla tarkoitetaan millaista koulutukset ovat laadultaan, ja laatukoulutuksia käytetään kouluttamisessa laatuasioihin liittyen. Luonnollisesti tässä tutkimuksessa ei tarkastella laatukoulutuksia vaan koulutuksen laatua.

Henkilöstökoulutuksia voidaan arvioida ja tarkastella eri keinoin. Käsitteenä arviointi viittaa sekä henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden tai tehokkuuden arviointiin ja toisaalta koulutusten laadun arviointiin, vaikka termiä arviointi harvemmin henkilöstön kehittämiskirjallisuudessa määritellään. Arvioinnille on suomenkielessä vain yksi sana, mutta englanninkielisinä termeinä käytetään kolmea: evaluation, assesment ja appraisal. Scrivenin (1991) arvioinnin käsitteisanakirjassa arviointi määritellään prosessiksi, jossa määritellään jonkin tuotteet tai prosessin arvo, joko rahallinen tai merkitys, perusteltujen kriteerien avulla. Arviointiin sen laajassa merkityksessä liittyvät vahvasti selvitykset kuluista, erilaiset vertailut, tarpeet, etiikka, jakaminen/esiintyminen ja arvon arviointi. Kapea-alaisesti arvioinnin voidaan nähdä olevan systemaattista ja objektiivista arviointia, tai arvioijan tekemää.

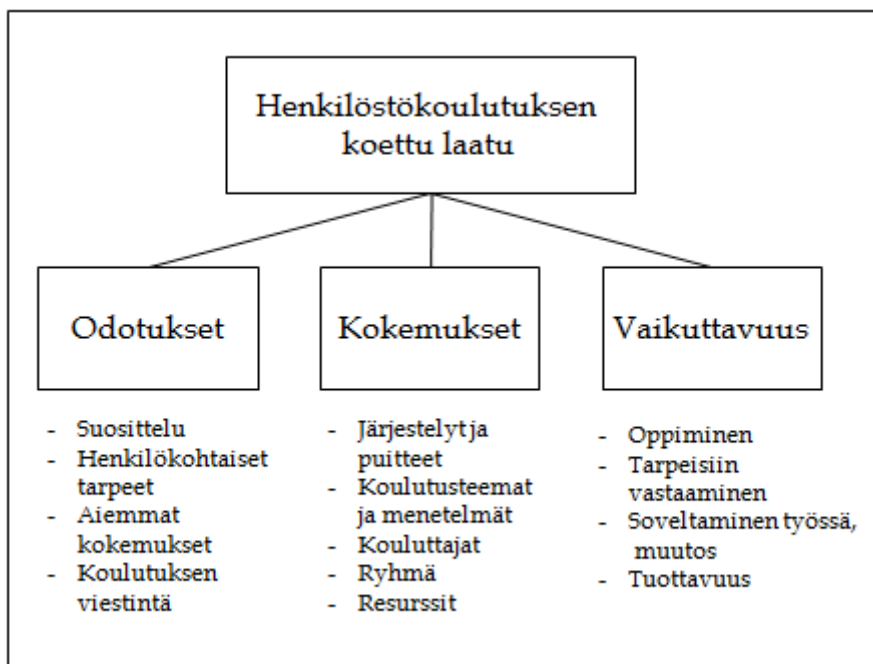
Henkilöstökoulutusten yhteydessä kirjallisuudessa puhutaan arvioinnista, määrittelemättä tai kyseenalaistamatta sen sisältöä tai tavoitteita. Toisaalta organisaatiot voivat itse päättää, mitä arvioivat ja miksi, jos käytössä ei ole arviointia määrittäviä laatustandardeja. Henkilöstökoulutusten arvioinnille on kysyntää, koska päätöksenteon tueksi tarvitaan tietoa siitä, ovatko henkilöstökoulutukset tuottavia (Dionne 1992, Plant & Ryan 1992) ja mitä hyötyjä niistä on (Plant & Ryan 1992). Arvioinnissa tärkeää on sen kontekstisidonnaisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että arvioinnin käyttö ja muoto pitää suunnitella sopimaan tiettyyn henkilöstökoulustoimintoon ja organisaatiokontekstiin sopivaksi. (Tannenbaum & Woods 1992.) Jotta henkilöstökoulutuksen laadun arviointia ja mittareita voidaan kehittää, täytyy henkilöstökoulutusten laatua tutkia ja mallintaa lisää.

Laadun arviointi on tärkeää, koska vallitseva ajatus on, että palvelun laadun jatkuva kehittäminen luo korkeaa asiakastyytyväisyyttä, mikä lisää asiakasuskollisuutta ja vähentää uusien asiakkaiden (koulutettavien) hankkimiskuluja suosittelujen ja arviointien takia. (Stodnick & Rogers 2008.) Toisin sanoen laatu on tärkeä elementti organisaatioiden menestymiselle, koska sen käsitetään vaikuttavan yritysten kilpailuetuun positiivisesti. (Grönroos 2001, 66.) Henkilöstökoulutuksia arvioidaan kuitenkin ylipäättään vain vähän tai riittämättömästi. Tämä johtuu siitä, että organisaatioissa on arviointia estäviä tekijöitä, kuten liian vähän aikaa tai muita resursseja. Organisaation kulttuuri voi olla myös arviointitoimia vastustava, eikä dataa ole välttämättä saatavissa. (Moller & Mallin 1996.) Arvioinnissa, kun sitä toteutetaan, kyseessä on useimmiten henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi, jota toteutetaan tutkimuksissa mm. Kirkpatrickin (1960) nelivaiheisen luokittelumallin avulla. Käy-

tännössä vaikuttavuutta - saati laatua - ei kirjallisuuden mukaan arvioida määrittävissä määrin. Koulutusten laaja-alainen ja kehittynyt arviointi organisaatioissa on Plantin ja Ryanin (1992) tutkimuksen mukaan puutteellista. Syinä tähän voivat olla taloudelliset paineet ja budjettien leikkaukset. Se laatu, mitä on tutkittu (esimerkiksi Mathews et al. 2001: koulutusten arvioinnissa laatuun liittyvät organisaation tavoitteet; Plant & Ryan 1992 osallistujat arvioivat koulutusten laatua), voidaan kritisoida olevan vaikuttavuuden arviointimalleilla toteutettua (Sadler-Smith et al. 1999). Vaikuttavuuden arviointi liittyyne laatuun, mutta vaikuttavuustutkimuksissa ei puhuta laadusta. Organisaatioiden on määriteltävä laatu samoin kuin sen asiakkaat laadun määrittelevät voidakseen tarjota laadukkaita palveluja ja vastataksien asiakkaiden tarpeita. Laadun parantaminen on monella organisaatiolla sisäinen tavoite, mutta laadun määrittely omassa organisaatiossa saattaa jäädä tekemättä puhumattakaan sen julkilausumisesta. Samoin on asiakaslähtöisen laadunäkökulman laita, jos ei oteta toiminnassa huomioon, miten asiakkaat määrittävät laadun ja mitkä ovat konkreettiset laatuodotukset. (Grönroos 2001, 62-6.)

### 3.4.2 Henkilöstökoulutuksen laatumalli

Teoreettisen viitekehyksen lopuksi esitän kirjallisuuden perusteella kehitetyn henkilöstökoulutuksen laatumallin (kuvio 6).



KUVIO 6 Teoriaperustainen henkilöstökoulutuksen laatumalli.

Mallissa henkilöstökoulutuksen kokonaislaatu määrittyy henkilöstökoulutuksen osallistujien näkökulmasta. Kuten kuvio 6 voidaan havaita, henkilöstökoulutuksen koettu laatu muodostuu teorian perusteella odotuksista, kokemuksista ja vaikuttavuudesta. Grönroosin koettu palvelun laatu -mallista on markkinoinnin oppialalta otettu malliin odotukset ja kokemukset -osiot. Näiden

osa-alueet, on muodostettu sekä Grönroosin mallin että henkilöstökoulutuksen kirjallisuuden perusteella. Vaikuttavuus -osa mallista pohjautuu Kirkpatrickin (muun muassa 1996) koulutuksen vaikuttavuusmallin neljään osioon. Mallissa vaikuttavuus nähdään laadun osatekijänä. Ilman vaikuttavuutta ei siis tämän mallin mukaan voi olla laadukasta koulutusta. Tähän on päädytty siksi, että koulutus voi olla laadukas, vaikkei sitä sovellettaisi käytäntöön. Toisaalta mikäli koulutus ei ole laadukas, se erittäin todennäköisesti ei ole vaikuttava. Tällä perusteella vaikuttavuus on nimenomaan laadun osatekijä, eikä toisinpäin.

Mallissa on myös ajallinen ulottuvuus, koska vaikuttavuus ei voi ilmetä ilman kokemuksia, eikä kokemukset ennen odotuksia. Toisaalta näillä voi olla myös takaisinkytkennän luonne, jolloin kokemukset voivat vaikuttaa odotuksiin ja vaikuttavuus kokemuksiin ja odotuksiin. Malli on rajattu suorakulmion mallisella kehyksellä, koska henkilöstökoulutuksen laatu on kontekstisidonnaista. Tällä viitataan Grönroosin alkuperäiseen malliin jatkokehitettyyn "missä"-ulottuvuuteen.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄ

*“Tieteellisen menetelmän todellinen tarkoitus on varmistaa, ettei luonto ole harhaanjohtanut meitä ajattelemaan, että tiedämme jotain mitä itse asiassa emme tiedä.”* Pirsig, R.

Tieteen tavoite on todellisuuden kuvaaminen, selvittäminen ja ymmärtäminen teorioita luomalla ja niitä mahdollisesti empiirisesti koettelemalla. Todellisuuden ja tiedon luonteesta ei olla yhtä mieltä tieteenfilosofien ja tutkijoiden keskuudessa. Tämä johtuu siitä, että eri tieteenalat, kuten luonnontieteet ja ihmistieteet, käsittävät todellisuuden - ja siten tiedon - eri tavoin. Puhutaan ontologiasta, kun tarkoitetaan todellisuuden olemusta, sen rakentumista ja mitä ihminen voi siitä tietää. Tutkimusmenetelmän tulee vastata ontologialtaan tutkittavaa ilmiötä. (Puusa & Juuti 2011, 11-14). Ontologisia tasoja ihmistieteissä, kuten johtamisessa, voidaan ajatella olevan neljä: realismi, strukturalismi, sosiaalinen konstruktionismi ja poststrukturalismi. (Puusa & Juuti 2011, 14.) Tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen perusta pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin, missä todellisuuden katsotaan rakentuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Epistemologialla tarkoitetaan käsitystä tiedosta, tieto-oppia (Puusa & Juuti 2011, 19). Se käsittelee myös oletuksia tutkijan ja tutkittavan suhteesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23). Tietämisen tavat, mahdollisuudet ja tutkijan suhde tutkittaviin ovat olennaisia epistemologiassa. (Puusa & Juuti 2011, 19-20.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 23-4) ovat jaotelleet epistemologian kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen mukaan. Tieto on laadullisessa tutkimuksessa yleensä subjektiivista ja ainutkertaista, ja määrällisessä tutkimuksessa objektiivista ja yleisluontoista. Tässä tutkielmassa epistemologinen lähtökohta on fenomenologia. Fenomenologian mukaan tieto ja kokija ovat erottamattomia, jolloin tätä lähestymistapaa käytettäessä tutkitaan ihmisten subjektiivisia havaintoja ja merkityksenantoja tietystä ilmiöstä. Tällöin eri kokijoilla voi olla hyvinkin erilaisia kokemuksia tilanteista tai ilmiöistä. (Puusa & Juuti 2011, 21.) Tässä tutkimuksessa epistemologinen lähtökohta on tapaustutkimuksen vuoksi myös se, mitä voimme tietää ja oppia yhden tapauksen perusteella (Metsämuuronen 2005, 206).

Metodologialla viitataan oppiin tieteen järkevistä menetelmistä. Metodivallinnat liittyvät tieteenparadigmoihin sekä tutkijan ontologisiin ja epistemologisiin valintoihin. Nämä ohjaavat metodologisia valintoja, koska tutkimusmenetelmät eivät saa olla ristiriidassa tutkijan ontologisten ja epistemologisten valintojen ja ihmiskäsityksen suhteen. Käytännössä metodologia ohjaa tutkimusprosessia mahdollistaen ja rajoittaen tutkimukseen sisältyviä asioita. Metodologia viittaa myös tutkimusmenetelmien käyttöön tiedon hankinnassa. (Puusa & Juuti 2011, 22.)

Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena, laadullisena, tapaustutkimuksena. Kvalitatiivinen tutkimus perustuu usein, muttei aina, induktiiviseen päättelyprosessiin, jossa pyritään yksittäistapauksesta yleistämiseen. Kvalitatiiv-

vinen tutkimus on kiinnostunut selvittämään mitkä yhtäaikaiset tekijät vaikuttavat lopputulokseen ja se ottaa huomioon kontekstisidonnaisuuden. Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus pitää muuttujia monimutkaisina, toisiinsa kietoutuneina ja vaikeasti mitattavina. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 25.) Kvalitatiivinen tutkimus sopii hyvin käytettäväksi silloin, kun tutkittava aihe on sen verran monimutkainen, ettei siihen voi vastata vain ”kyllä” tai ”ei”. Laadullisen tutkimuksen haasteena voidaan pitää etenkin sen luotettavuutta, koska se voi tuottaa vain havaintoja, ei varsinaisia yleistettäviä tuloksia tai syy-seuraussuhteita. Myöskään laadullisen tutkimuksen yleistettävyys ei usein onnistu, koska laadullisissa tutkimuksissa tutkimusmalli ja -tilanne on yleensä uniikki. (Shuttleworth 2008b.)

#### 4.1 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana

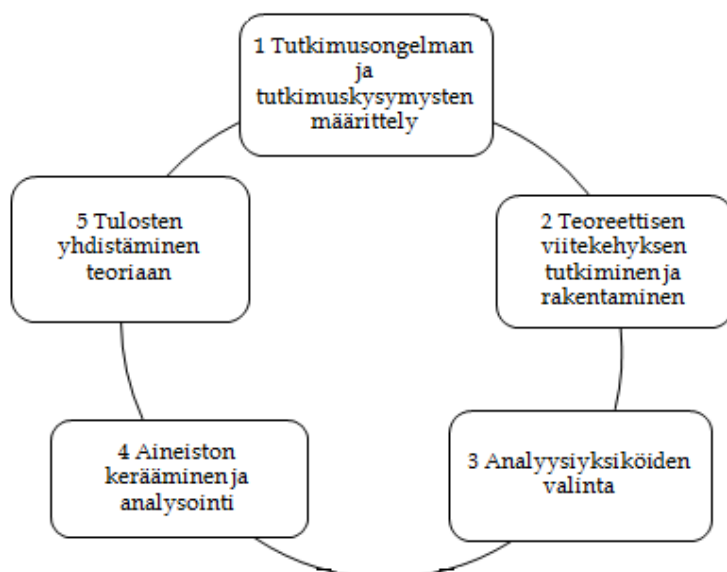
Tapaustutkimus tutkii nimensä mukaisesti tapauksia. Tapaukset voivat olla yksilöitä, ryhmiä, organisaatioita, ohjelmia tai vastaavia. Yhteinen nimittäjä mahdollisille tapauksille on se, että ne ovat ”erityisiä, uniikkeja ja rajattuja järjestelmiä” (Patton 2002, 447). Tapaustutkimus määritellään Yinin (2014) mukaan kaksiosaisesti. Ensimmäisen määritelmäosan mukaan tapaustutkimus on: *”empiirinen lähestymistapa, joka tutkii tämän päivän ilmiötä, tapauksia, perusteellisesti tosielämän kontekstissa, kun ilmiön ja sen kontekstin rajat eivät välttämättä ole selkeästi ilmeisiä.”* Toinen määrittelyosa kuuluu puolestaan: *”Tapaustutkimus lähestymistapana kestää teknisesti erityisestä tilanteesta, missä on enemmän kiinnostavia muuttujia kuin data osoittaa, ja missä yksi tulos perustuu useiden lähteiden näyttöjen varaan, ja jossa aineiston täytyy yhdistyä triangulaation avulla, minkä tuloksena sekä aineiston kerääminen ja analyysi hyötyvät teoreettisten ehdotusten kehittämisestä etukäteen”* (Yin 2014, 16-17). Epistemologisesti voidaan kysyä, mitä voimme oppia yhden tapauksen perusteella (Metsämuuronen 2005, 206). Tapaustutkimus on kätevä tapa testata teorioita ja malleja tosielämän kontekstissa (Shuttleworth 2008a).

Tapaustutkimuksen menetelmänä voidaan käyttää laadullista tai määrällistä otetta, sekä näiden yhdistelmää niin sanottua pragmaattista lähestymistapaa, mixed methodia. Tärkeää on kuitenkin tarkastella tapausta kokonaisvaltaisesti ja konteksti huomioiden. (Patton 2002, 447.) Tässä tutkimuksessa käytetään laadullista otetta ja tapaus, case, on Ikäänntyneiden erityisosaajakoulutus, minkä koettua laatua tutkitaan koulutuksen osallistujien näkökulmasta.

Tapaustutkimuksen haasteena on, ettei sille ole kehitetty yhtä yhtenäistä tutkimusmallia. Yin kutsuukin tutkimussuunnitelmaa ”monivaiheiseksi matkaksi täältä tuonne”. Tapaustutkimus koostuu viidestä osasta (Yin 2014, 28-29):

1. Tapaustutkimuskysymykset
2. Mahdolliset väittämät
3. Analyysiyksiköt
4. Logiikka, jolla aineisto linkitetään väittämiin
5. Kriteerit tulosten tulkinnalle

Tässä tutkimuksessa matka täältä tuonne on ollut näitä Yinin tapaustutkimuksen osioita soveltaen kuvion 7 mukainen:



KUVIO 7 Tutkimusmalli.

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä tutkimuksen eri vaiheiden yhtäaikainen tapahtuminen. Tästä johtuen tutkimusmallin eri osiot yhdistyvät toisiinsa tässä tutkimuksessa kuvion 7 mukaisesti. Tutkimuksen tekeminen aloitettiin tutkimusongelman määrittämisestä, koska tutkija halusi tietää, mitä on henkilöstökoulutuksen laatu. Tämä muodostui suoraan tutkimuskysymykseksi, mikä täyttää Yinin määritelmän, että tapaustutkimuksella saadaan vastauksia "mitä" ja "millainen" kysymyksiin. Tutkimuskysymyksen muodostamisen jälkeen tutkimusprosessissa alkoi teoreettiseen viitekehykseen tutustuminen ja sen rakentaminen. Teoreettisen viitekehyksen tavoite tapaustutkimuksessa on toimia tutkimuksen ja aiheen ymmärryksen perustana, mikä erottaa tapaustutkimuksen muista tutkimusstrategioista. Teoriaa rakentamalla tutkija tutustuu tutkimusaiheeseen laajasti ja rajaa tutkimusta sekä etsii relevanttia todistusaineistoa. (Yin 2014, 28-29.) Teorian perusteella päädyttiin valitsemaan tapaustutkimus tutkimusstrategiaksi, minkä jälkeen tutkija etsi tapausta lähestymällä kahta eri henkilöstökoulutuksia työntekijöilleen järjestävää organisaatiota. Tapaukseksi valikoitui Keski-Suomen keskussairaalan Ikäntyneiden kuntoutuksen erityisosajakoulutus, koska se oli tutkimuksen kannalta sopiva case tutkittavaksi, ja sairaanhoitopiirin koulutusyksikkö oli myötämielinen tutkimukselle. Tutkimuksessa on siis yksi tapaus, jota tutkitaan. Aineisto kerättiin temahaastattelumenetelmällä, mikä teoriaperustaisuutensa ja joustavuutensa takia sopii hyvin laadullisen tapaustutkimuksen kumppaniksi. Kuten kuvioista 7 käy ilmi, aineistoa kerättiin ja analysoitiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti samanaikaisesti. Lopuksi tulokset yhdistettiin aiempaan teoriaan.

Tapaustutkimuksen problematiikka liittyy Yinin (2014, 19-22) mukaan kysymyksiin sen täsmällisyydestä, sekoittuminen opetuksellisiin tapauksiin, yleistämiseen, laajuuteen ja etuihin. Tapaustutkimuksen on oltava täsmällistä, huo-



lellistä, systemaattista eikä tutkija saa vaikuttaa löydöksiin tai johtopäätelmiin. Tapaustutkimus voi myös sekoittua opetus-caseihin, joilla ei ole mitään tekemistä tutkimuksen kanssa, vaan kaikki mahdollinen todistusaineisto pitää raportoida rehellisesti. Yleistäminen yhden tapauksen perusteella on myös kyseenalaista, joten tapaustutkimuksen perusteella voidaan tehdä lähinnä vaihteellisia ehdotuksia. Tapaustutkimuksilla on vaarana paisua liian laajoiksi ja aikaa vieviksi, mutta se riippuu paljolti aineistonkeruumenetelmistä, mitä tutkitaan ja miten. Tapaustutkimus on kuitenkin mahdollista toteuttaa tehokkaasti ja ilman muutakaan tutkimusta suurempaa vaivannäköä. Tapaustutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että se täydentää muita tutkimusstrategioita ja voi tuoda esille tärkeitä näkökulmia. (Yin 2014, 19-22.)

Tapaustutkimukselle tyypillistä on triangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan monimenetelmäisyyttä, jonka tarkoituksena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja vähentää perusteetonta varmuutta. Triangulaatio voidaan jaotella neljään tyyppiin: monen menetelmän käyttöön, monen tutkijan osallistumiseen, monien aineistojen käyttöön ja monien teorioiden käyttöön. (Denzin 1970; Hirsjärvi & Hurme 2000, 39 mukaan.) Tässä tutkimuksessa käytetään teoriatriangulaatiota, koska tutkimuksen teoreettinen malli on yhdistelmä palvelun laadun ja koulutuksen vaikuttavuuden teoriaa.

## 4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelulla tarkoitetaan tutkimusta tehdessä tiedon systemaattiseen keräämiseen tarkoitettua suunniteltua ja päämäärähakuista, lähinnä yksisuuntaista keskustelua tutkittavasta aiheesta haastattelijan johdolla (Hirsjärvi & Hurme 1993, 24-26). Tässä pro gradu -tutkielmassa käytettiin tutkimusmenetelmänä teemahaastattelua, mikä on puoliavoin haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa haastattelija esittää haastateltaville tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen perustuvia kysymyksiä. Kysymyksillä ei ole etukäteen mietittyjä tarkkoja muotoja tai järjestystä. Teemahaastatteluissa korostuvat haastateltavien omat kokemukset ja tulkinnat asioista. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75.) Teemahaastatteluille keskeistä on eteneminen ennalta päätettyjen teemojen mukaan. Haastattelun aihepiiri ja teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymyksillä ei välttämättä ole sama muoto tai järjestys jokaisessa haastattelussa. Teemahaastattelun lähtökohtana on, että se korostaa yksilöiden elämysmaailmaa ja kokemusta todellisuudesta. Teemahaastattelun avulla voidaan tutkia yksilöiden kokemuksia, ajatuksia, tunteita ja uskomuksia, jolloin heidän tulkintansa ja merkityksenantonsa ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-8.)

Teemahaastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska se sopi hyvin tutkimusongelmaan ja ihmiskäsitykseen. Se mahdollisti henkilöstökoulutuksen laadun tutkimisen, koska teemahaastattelulla voitiin korostaa koulutukseen osallistuneiden näkökulmaa tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä nostettujen teemojen avulla. Teemahaastattelussa haastateltavat tuottivat tietoa omille kokemuksilleen, näkökulmilleen ja mielipiteilleen hyödyntäen, minkä avulla

saatiin vastauksia esitettyihin tutkimusongelmiin. Teemahaastattelu oli tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä tehokas ja joustava. Se antoi raamin haastattelulle, mutta oli tarpeeksi väljä arvokkaille sivupoluille ajautumiseen ja haastateltavien todellisten kokemusten ja näkökulmien nostamiseen esiin.

Teemahaastattelun teemat ja peruskäsitteet pohjautuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, johon tutkija perehtyi ennen haastattelujen suunnittelua ja toteutusta (Hirsjärvi & Hurme 1993, 41). Tässä tutkimuksessa teemat pohjautuvat kehitettyyn henkilöstökoulutuksen laatumalliin, joista pääteemoiksi päätyivät odotukset, kokemukset ja vaikuttavuus. Tarkentava teemarunko luotiin myös teoriaan perustuen, jolloin runko muodostui palvelun laadun tutkimuksissa havaituista odotuksiin ja kokemuksiin vaikuttavista tekijöistä, sekä henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden osa-alueet (liite 2). Tarkemmin haastattelurunko, mikä ei ollut kirjoitettu tarkkojen kysymysten muodossa haastattelun avoimuuden lisäämiseksi ja haastateltavien elämysmaailman saamiseksi paremmin esille, koostui iskusanamaisesta luettelosta, kuten Hirsjärvi ja Hurme (1993, 41) ovat suositelleet. Haastattelurungon toimivuutta testattiin ennen ensimmäistä haastattelua vapaaehtoisen, muutoin tutkimukseen osallistumattoman, henkilön kanssa. Runkoa ei päädytty muuttamaan paljoa, vain kaksi pääteemojen alakohdan paikkaa vaihdettiin keskenään. Kuitenkin esihaastattelu oli hyvä tehdä, koska tutkija sai lisää kokemusta ja varmuutta haastattelijana. Teemahaastattelurunko on tämän tutkielman lopussa liitteenä.

*Odotukset* -teemassa (liite 2) haastateltavien kanssa käsiteltiin koulutukseen osallistumisen syitä ja motivaatiota, hakuprosessia, omia tavoitteita koulutukselle, mielikuvaa sairaanhoitopiirin alueellisesta koulutuksesta, odotuksia tällä koulutukselle ja mitkä tekijät näiden odotusten taustalla voisivat olla, laadukkaan koulutuksen kriteerit ja minimiodotuksia koulutuksen laadulle.

*Kokemukset* -teemassa (liite 2) kysyttiin yleisesti kokemuksia tästä koulutuksesta, järjestelyt ja puitteet, koulutusmenetelmät ja -teemat, ryhmä, opettajat, resurssien riittävyys ja tehokkuus koulutuspäivissä ja työssä, sekä kehittämisehdotukset.

*Vaikuttavuus* -teema käsitteli liitteen 2 mukaisesti oppimista koulutuksessa ja sitä haittaavia ja edistäviä tekijöitä, oman suoriutumisen arviointia, koulutuksen vastaamista omiin, työyhteisön ja asiakkaiden tarpeisiin, tulevaisuuden koulutustarpeita, koulutukseen osallistumisen näkymistä ja muutoksia omassa työssä ja vaikutukset omaan työhön, organisaation toimintaan nyt ja tulevaisuudessa, ehdotukset vaikuttavuuden parantamiseksi sekä koulutuksen tavoitteiden pohdinta.

Etukäteen testattu teemahaastattelurunko toimi hyvin, sillä monesti haastateltavat puhuivat pääteemojen alateemoista luonnostaan, ja haastattelijan tehtäväksi jäi keskustelun aikana tarkastaa, onko kaikista teemojen osa-alueista keskusteltu. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluvan avoimuuden takia haastattelijalle jätettiin mahdollisuus kysyä keskusteluissa esiin nousevista asioista ja teemoista ennalta määriteltujen teemojen lisäksi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että tutkija kysyi tarkentavia kysymyksiä, ja toisaalta haastateltavat päätyivät välillä puhumaan teemojen ulkopuolelta, mikä toi uutta ja erilaista näkökulmaa

haastatteluun täydentäen ja syventäen tutkimusaineistoa. Jo haastattelujen aikana oli havaittavissa näiden syventävien näkökulmien tuovan esille juuri henkilöstökoulutuksen laadun olemusta. Kysymysrunko eli haastatteluiden aikana, koska jo ensimmäisissä haastatteluissa nousi esille asioita ja ilmiöitä, mistä tuntui relevantilta syventää ja jatkaa keskustelua myös muiden haastateltavien kanssa. Näin laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineiston yhtäaikainen keruu, analysointi ja hienosäätöjen tekeminen toteutui tässä tutkimuksessa. Haastateltavat pysyivät yleisesti ottaen erittäin hyvin aiheessa, ja olivat motivoituneita oman kokemusmaailmansa avaamisessa.

### 4.3 Tutkimusaineisto

Laadullisen aineiston keräämismenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisten dokumenttien kokoaminen. Haastattelun ideaa aineistonkeruumenetelmänä voidaan pitää yksinkertaisena, koska on järkevää kysyä ihmisiä koskevista asioista heiltä itseltään. Haastattelu ei kuitenkaan ole ylivertainen muihin menetelmiin nähden, eikä sen voida välttämättä ajatella saavan esiin ”totuutta”, koska se perustuvat ajatukselle, että ihminen tai yksilö on inhimillisen todellisuuden keskiössä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71-2.)

Haastattelut ovat joustava tapa kerätä tietoa, koska tutkijalla pystyy vuorovaikutuksen avulla saamaan haastateltavalta tarvitsemansa tiedot. Tätä auttaa se, että haastattelijalla voi toistaa kysymyksensä, oikaista väärinkäsityksiä ja pyytää tarkennuksia haastateltavalta. Haastattelun onnistumisen kannalta on hyvä, että haastateltavat ovat orientoituneet haastattelun aiheeseen etukäteen esimerkiksi tutustumalla kysymyksiin tai tietävät etukäteen haastattelun aiheen. Haastattelun aiheen kertominen haastateltaville on myös eettinen valinta, koska näin haastateltavat tietävät, mihin lupautuvat suostuessaan haastatteluun. Haastattelun etuna on myös se, että haastateltavat harvoin kieltäytyvät haastattelusta tai aineiston käytöstä tutkimuksessa, kun se on jo sovittu ja toteutettu. Etu on myös se, että haastatteluun voidaan valita sellaisia henkilöitä, joilla on varmasti tietoa tai kokemusta tutkimusaiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72-3.)

#### 4.3.1 Aineiston keruu ja kuvailu

Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemästä haastattelusta, jotka on toteutettu touko-kesäkuun 2014 aikana. Tutkimuksesta lähetettiin osallistujille tutkijan tekemä pyyntö osallistua tutkimukseen (liite 1) sähköpostitse koulutuksen järjestäjän toimesta noin viikko ennen koulutuksen päätöspäivää. Tutkimus esiteltiin suullisesti koulutuksen päätöspäivässä 5.5.2014, jolloin osallistujat saivat kysyä tutkimuksesta, ja antaa alustavan suostumuksensa. Osallistujille kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja että tutkimuksesta voi kieltäytyä ilman seurauksia missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Haastatteluun sai ilmoittautua kiinnostuneeksi koulutuksen päätöspäivässä, minkä jälkeen tutkija otti haastateltaviin henkilökohtaisesti yhteyttä ja sopi

haastattelupäivät. Tämän jälkeen alustavasti kiinnostuneille henkilöille lähetettiin sähköpostitse viesti heille sopivasta tutkimusajasta, mikä sovittiin jokaisen kanssa erikseen.

Otoskooksi tutkimukseen saatiin seitsemän osallistujaa kolmestatoista, joten 54 % koulutukseen osallistujista osallistui tähän tutkimukseen. Haastattelut toteutettiin retrospektiivisesti koulutukseen nähden, ja ajallisesti ne sijoituivat tutkimusprosessissa teorianmuodostuksen jälkeiseen aikaan. Haastattelut toteutettiin haastateltaville sopivina aikoina mahdollisimman häiriöttömissä tiloissa haastateltavien työpaikoilla, useimmiten haastateltavien työhuoneissa. Kaksi haastattelua toteutettiin puhelinhaastatteluina. Haastattelutilanteissa läsnä olivat vain tutkija ja haastateltava, yhtä haastattelua lukuun ottamatta, missä paikalla oli osan aikaa myös haastateltavan kollega. Haastattelut numeroitiin satunnaisjärjestyksessä.

Haastattelut nauhoitettiin Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun nauhurilla ja tutkijan puhelimella Free recorder -sovelluksella. Äänitallenteet poistettiin puhelimesta ja nauhurista heti, kun äänitallenteet oli onnistuneesti siirretty tutkijan tietokoneelle käsittelyä ja aineiston säilytystä varten. Äänitallenteet poistettiin tutkijan tietokoneelta kun aineisto oli litteroitu eli kirjoitettu auki. Aineisto säilytetään tutkijan tietokoneella ja ulkoisella kovalevyllä salasanuojattuina tiedostoina kuusi (6) vuotta tutkimuksen valmistumisesta mahdollista jatkotutkimusta varten. Aineisto säilytetään niin, että siitä ei voi suoraan tunnistaa ketään henkilöä tai heidän edustamaansa organisaatiota. Aineiston käyttö on luvanvaraista, ja mikäli sitä käsittelee muu kuin tämän pro gradu-tutkielman tekijä, häneltä pyydetään salassapitosopimus. Nämä ehdot sovittiin kirjallisesti tutkimukseen osallistuneiden kanssa enne haastatteluja.

Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista noin puoleentoista tuntiin, josta kertyi litteroitua aineistoa yhteensä 454 minuuttia ja 160 sivua. Litterointi toteutettiin aluksi kolmen haastattelun osalta sanatarkasti, mutta tutkijan litterointitaitojen ja aineiston laajuuden takia neljä seitsemästä haastattelusta litteroitiin asiatarvasti. Litterointi tapahtui käyttäen apuna SoundScriber-ohjelmaa. Litterointia hidasti puhelinhaastatteluiden osalta äänitallenteiden huono laatu, ja yhdessä haastattelussa haastateltavan ja ääninauhurin epäoptimaalinen sijoittuminen toisiinsa nähden johtivat äänen hiljaisuuteen ja osittaiseen epäselvyyteen. Myös sanatarkka kirjoittaminen oli suhteellisen hidasta, mutta perusteltua, koska monesti asiatarvasti kirjoittaminen oli haastavaa keskustelun polveillessa, eikä tutkijalla ollut aikaisempaa kokemusta litteroinnista. Kokemuksen karttuessa tutkija siirtyi asiatarvkkaan litterointiin sanatarkan litteroinnin hitauden takia. Malli tähän sanatarkkaan ja asiatarvkkaan litteroimiseen otettiin Hirsjärven ja Hurmeen Teemahaastattelu -teoksesta (1993, 110). Asiatarkkuudella viitataan siihen, ettei jokaista huokausta tai taukojen pituuksia ym. sanojen tapailua litteroida, vain pelkkä asiasisältö.

Vastaajien taustatietoina haastattelujen alkuun kerättiin heidän syntymävuotensa, ammatti, uran pituus ja työskentelyaika viimeisimmällä työnantajalla. Tarkempia taustatietoja ei kerätty aineiston pienuuden ja henkilöiden anonymiteetin takaamiseksi. Haastateltavien ikä vaihteli 30 vuodesta 56 vuoteen kes-

kiarvon ollessa 44,13 vuotta. Kaikki olivat ammatiltaan fysioterapiahenkilöstöä, pääasiassa fysioterapeutteja, koska heille koulutus oli suunnattu. Kolmella oli taustallaan lisäksi jokin muu ammatti tai tutkinto kuin terveydenhoitoalan tutkinto, ja he olivat vaihtaneet ammattia työurallaan. Nykyisessä ammatissaan haastateltavien työura oli keskimäärin 14,75 vuotta vastausvälin ollessa 2,5 - 34 vuotta. Nykyisessä työpaikassaan haastateltavat olivat olleet keskimäärin 9,07 vuotta, mutta työurien pituuserot huomioiden on kuvaavampaa todeta, että haastatelluista vain kaksi oli vaihtanut työpaikkaa viimeisten kahden vuoden sisällä, yksi vaihtoi sitä koulutuksen aikana. Viidellä osallistujalla työnantaja oli pysynyt samana koko uran ajan.

Aineiston vahvuutena voi pitää sitä, että sen avulla saatiin erinomaisesti vastaus tutkimuskysymykseen. Aineisto oli myös erittäin runsas, koska haastateltavat olivat kiinnostuneita keskustelemaan koulutuksesta ja siihen liittyvistä kokemuksistaan. Teemahaastattelu menetelmänä sopi hyvin tämän aineiston keräämiseen, koska se auttoi rajaamaan keskustelunaiheita. Näin haastateltavat puhuivat oikeastaan pelkästään koulutukseen liittyvistä asioista, mutta syvällisesti. Aineiston heikkoutena voidaan pitää laadulliselle tutkimukselle tyypillistä pientä otoskokoja. Seitsemän haastattelua tuotti runsaasti tietoa, ja saturaatiota ilmeni. Tutkija havaitsi aineiston kylläytymisen sekä haastattelujen aikana että aineistosta. Kuitenkin on mahdollista, että jos olisi onnistuttu haastattelemaan kaikki 14 koulutuksen osallistujaa, aineistossa olisi voinut olla enemmän vaihtelua. On mahdollista, että haastateltaviksi valikoituivat koulutuksen motivoituneimmat osallistujat, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Optimaalista ei myöskään ollut kahden puhelinhaastattelun tekeminen, mihin tutkija päätyi käytännön järjestelyistä johtuen. Eniten tämä vaikutti äänitetyin haastattelun litteroinnin haastavuuteen. Tutkija koki, että puhelinhaastattelu oli haastattelumenetelmänä yhtä informatiivisia verrattuna kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun.

#### **4.3.2 Sisällönanalyysi ja mallien yhteensovitus**

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto analysoitiin teorialähtöisesti, koska aineiston keruussa käytetty haastattelu pohjautuu aiemmin tässä tutkielmassa käsiteltyyn teoreettiseen viitekehykseen (luku 3 Teoreettinen viitekehys). Teorialähtöistä analyysia ohjaa aikaisemman tiedon perusteella kehitetty teoreettinen viitekehys, jossa aikaisemmin hankittua tietoa tutkittiin uudessa kontekstissa. Voidaan ajatella, että teoria ohjaa tutkimusta, mutta myös analyysi on teorialähtöinen ja raportointiin kehitetyn mallin mukaisesti.

Tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettiin käyttämällä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi voidaan käsittää kvalitatiivisena, laadullisena, aineiston analyysinä. Sisällön erittely puolestaan viittaa aineiston analyysiin kvantitatiivisesti, määrällisesti. Aineistosta voidaan esimerkiksi laskea jonkun asian esiintymistä ja analysoida numeerista aineistoa. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 115). Sisällönanalyysi on menetelmä, mutta myös väljä teoreettinen viitekehys aineistojen analysointia varten. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91-93.) Sisällönanalyysillä ei ole

yhtä yhtenäistä määritelmää, mutta se voidaan määritellä tekstin analyysiksi tieteellistä tarkoitusta varten. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 115).

Pattonin (2002, 453) mukaan sisällönanalyysin tarkoitus on laadullisen aineiston supistaminen ja järkeistäminen niin, että siitä voidaan tunnistaa tutkimuksen kannalta olennaisimmat merkitykset ja johdonmukaisuudet. Tuomen ja Sarajärven (2013, 110-111) mukaan sisällönanalyysin vaiheet ovat:

1. Pelkistäminen
2. Ryhmittely
3. Abstrahointi eli käsitteellistäminen.

Aineiston sisällönanalyysi etenee niin, että tutkimuskohteeseen liittyvät asiat erotetaan ja merkitään aineistosta analyysia varten käymällä aineisto läpi. Muita mielenkiintoisiakaan asioita ei huomioida sen hetkisessä tutkimuksessa, vaan niitä voidaan tutkia myöhemmin uusissa tutkimuksissa. Aineistosta merkityt ja erotetut asiat ja kohdat kerätään yhteen ja erilleen muusta aineistosta esimerkiksi litteroimalla ja koodaamalla. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston kirjoittamista tekstimuotoon esimerkiksi äänitallenteista, kuten tämän tutkimuksen kohdalla. Koodaaminen on aineiston sisäisten muistiinpanojen tekemistä, joiden avulla aineistoa jäsenetään, kuvataan ja merkitään tekstin eri kohtia myöhempää tarkastelua varten. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91-93.) Teehoittelussa otetaan haastattelujen ja teorian pohjalta yksi tema-alue kerrallaan käsittelyyn, päätetään muuttujat ja luokitellaan ne. Osa näistä on tiedossa jo ennen tutkimusta, tässä tutkimuksessa aikaisemman teorian pohjalta tutkimukseen nostetut teemat ja niiden muuttujat, osa on uusia, tutkimuksesta esiin nousevia. Aineistosta etsitään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia vastausten välillä, luokkien sisällä, ottaen huomioon toistuvuus ja vaihtelut. Tämän jälkeen päätetään, mitä muuttujia tutkimukseen muodostetaan aineistosta. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 117-118.) Aineistosta merkityt ja erotellut asiat voidaan luokitella, tyypitellä tai teemoitella valitun analyysitekniikan mukaan. Tämän analyysivaiheen jälkeen tuloksista kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91-93.)

Henkilöstökoulutuksen laatumallia käytettiin analyysissä niin, että analyysissä pelkistetyt ilmaukset jaoteltiin aluksi odotukset, kokemukset ja vaikuttavuus -teemoihin. Tämän jälkeen tarkasteltiin jokaista tema-aluetta itsenäisesti, jolloin luokiteltiin erilaisia odotuksia, kokemuksia ja vaikuttavuus-teeman tekijöitä, minkä jälkeen tulokset kerättiin yhteen. Tämän jälkeen tulokset analysoitiin ja kehitettyjä henkilöstökoulutuksen laatumalleja vertailtiin mallien yhteensovittamisen avulla.

Tapauksen välisten mallien yhteensovitus/vastaavuus tarkoittaa, että tapauksen muodostavien yksittäistapausten, koulutukseen osallistuneiden, vastausten analysoidaan ensin yksittäisinä, minkä jälkeen niiden analyysit yhdistetään yhdeksi tapaukseksi. (Patton 2002, 447.) Sisällönanalyysin avulla löydettiin teemoja ja kuvioita, jotka ovat keskeisiä tutkimuksen kannalta. Näitä jatkoanalysoitiin tulosten, ei vain kuvailujen, aikaansaamiseksi. Tässä tutkimuksessa

yhteenveto tuloksista on toteutettu Yinin (2014, 143) esittämällä mallien yhteensovittamismenetelmällä (pattern matching) joka on yksi tapaustutkimuksen analyysimenetelmistä. Mallien yhteensovittamisessa, vertaillaan empiriapohjaista ja oletettua teoriaperusteista, ennen empirian keräämistä kehitettyä mallia. Käytännössä analyysissä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja kehitetyn teoreettisen henkilöstökoulutuksen laatumallin ja empiirisesti tutkitun aineiston välillä.

## 5 TULOKSET

Tulokset-luvun tavoitteena on esittää tutkimuksen löydökset. Tulokset esitetään henkilöstökoulutuksen mallin mukaisesti odotusten, kokemusten ja vaikuttavuuden teemojen kautta. Lainauksia käytetään tuomaan tutkijan päättelyprosessi näkyväksi ja todentamaan aineistosta tehtyjen päätelmien oikeellisuutta. Lopuksi esitetään yhteenveto tuloksista käyttäen mallien yhteensovittamista, jossa verrataan teoriapohjaista ja empiirisesti muodostettua henkilöstökoulutusten laatumallia.

### 5.1 Odotukset

Tässä kappaleessa käsitellään odotukset -teeman analyysi ryhmiteltynä henkilöstökoulutuksen teoriaperustaisen laatumallin mukaisesti suosituksiin, henkilökohtaisiin tarpeisiin, aiempiin kokemuksiin, koulutuksen viestintään sekä lisäksi muihin odotuksiin.

#### 5.1.1 Suosittelu

Suosittelulla viitataan Grönroosin koetun laadun mallin mukaisesti siihen, että tätä koulutusta olisi suositeltu jonkun jo sen käyneen toimesta. Kuitenkin koulutus oli ensimmäinen laatuaan, pilotti, joten varsinaista kokemusperäistä suosittelua siitä ei voinut olla. Haastateltaville koulutusta oli suositellut ja kehottanut osallistumaan ylihoitaja tai esimies, yhdelle koulutuksen järjestäjä suoraan. Jotkut olivat myös itse huomanneet koulutuksen. Vain yhdessä tapauksessa esimies ei ollut innostunut koulutuksesta osallistujan pyydettyä mahdollisuutta osallistua, mutta myöhemmin ylihoitaja oli halunnut koulutukseen osallistujan.

Tuolta ylläkäriä myöten tuolla ollaan kiinnostuttu tästä asiasta, niin se tieto leviää ja siten olen suositellut jo kollegoille, että jos tää koulutus niinku tulee uudestaan, niin kannattaa mennä. Että kun tässä muutama oli semmonen, jotka sano, et voi että mäkin ajattelin että mä lähden siihen koulutukseen, mutta kun siitä piti antaa se loppupalaute, tai se tehtävä siinä lopussa, sehän oli jo silloin alussa et tulee jonkunlainen lopputyö tai tehtävä, niinkun ne oli sen takia jäänyt hakematta sitten. Niitä vähän pelotti se, että kuinka iso homma se on sitten. (H7)

Oman piirteensä koulutukseen hakeutumiseen kannustamiseen tekee se, että tähän Ikääntyneiden erityisosaajakoulutukseen piti hakea, eikä se ollut vapaa kaikille maksua vastaan. Osa haastateltavien esimiehistä oli ollut kannustavia, että hae ihmeessä koulutukseen, menet jos pääset. Tämä hakuprosessi teki koulutuspäätöksestä epävarman, koska vaikka koulutuspäätös oli tehty, se ei ollut vielä varma osallistumisoikeus. Toisaalta koulutuksen sisällöstä ei ollut paljoa tietoa, minkä takia moni haastateltava kertoi olleensa työyhteisössä ainoa



koulutuksesta kiinnostunut henkilö, että ei tarvinnut neuvotella kuka koulutukseen menee. Joissain työyhteisöissä oli ollut kaksikin kiinnostunutta, mutta esimiehen kanssa oli neuvoteltu haastateltavien mukaan sopuisasti, kuka koulutukseen lähtee. Osa potentiaalisista koulutukseen hakijoista oli kavahtanut koulutuksen lopputehtävää, kuten yllä olevassa sitaatissa mainitaan, koska he eivät tieneet kuinka iso työ se tulisi olemaan. Lisää epätietoisuudesta koulutusta kohtaan osiossa Koulutuksen viestintä.

Tämän tutkimuksen ja koulutuksen jatkoon kannalta on merkittävää, että jokainen haastateltava suosittelisi tätä koulutusta jatkossa paitsi muille fysioterapeuteille, myös muulle hoitohenkilöstölle pienin sisältömuutuksin. Osa oli jo sanonut kollegoilleen, että jos koulutus tulee uudelleen, sinne kannattaa mennä. Kuitenkaan välttämättä oman tiimin työntekijöille he eivät koulutusta suosittelisi, koska omassa tiimissä tämä osaaminen nyt heidän kauttaan on jo. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että tietoa vanhusten erityispiirteitä tarvitaan kaikkien terveydenhuollon ammattilaisten keskuudessa. Etenkin moniammatillinen yhteistyö olisi heistä hyvä asia, haastateltavaa numero 3 lainatusti: *”samat ihmisetähän meillä on jossain vaiheessa, mut että se ois saumatonta se yhteistyö”*. Koulutukseen kaivattiin myös fysioterapiahenkilöstöä kaikilta puolilta heidän sijoitumispaikkojaan - terveyskeskuksesta, sosiaalipuolelta, avohoidosta ja vuodeosastolta.

### 5.1.2 Henkilökohtaiset tarpeet

Osallistujat nimesivät henkilökohtaisiksi tarpeiksi oman ammattipätevyyden kehittämisen sekä tutkitun tiedon tarpeen ja sen päivittämisen. He halusivat koulutukselta lisää varmuutta omaan työhönsä ja perusteluja työtavoilleen tutkitun tiedon muodossa. Heidän mukaansa fysioterapeutin työssä kaiken on perustuttava tutkitulle tiedolle ja toiminnan täytyy olla perusteltavissa asiakkaille. Kaikki haastateltavat halusivat käytännön vinkkejä koulutukselta, mitkä olisivat suoraan siirrettävissä omaan työhön. Osalla oli tarve saada ikääntyneistä enemmän osaamista, koska he olivat vähän aikaa sitten siirtyneet muun ikäisten tai kaikenikäisten asiakkaiden parista työskentelemään ikääntyvien kanssa. Itseluottamus ja varmistuksen saaminen sille, että tekee työnsä oikein, oli myös monen haastateltavan tarve. Kahdella haastateltavalla oli myös tarve saada jotain uutta työhönsä ja kehittyä.

Jotenkin tuntuu, että tota tarvii välillä lisää eväitä siihen, että mitä, mitä voi ehkä paremmin ottaa huomioon heidän (ikäihmisten) kanssaan työskennellessään. (H6)

Mulla oli semmonen epävarmempi olokin tulla tänne vanhuspalvelupuolelle, jos mä en ois ruvennu vähän syventymään tähän. Et tää niinkun anto semmosta itseluottamusta, että no määhän voin sinne niinkun ollakin tästä porukasta. (H2)

No tota, mulla ois nyt niinkun 10 vuotta vielä työelämää jäljellä, ja mä ajattelin, etten mä jaksa mihinkään, ehkä enää semmoseen kauheen intensiiviseen koulutukseen, mikä olis koko päivän ja, ja pitäis hirveesti tehdä niinkun paperityötä ja tämmöstä ihan. Sitten kun mä näin tämän koulutuksen mä ajattelin, että tässä tulis niinkun koko paketti päivitettyä niinkun tätä ikääntyneiden kuntoutusasiaa, niinkun laajasta näkökulmasta. (H7)

Työyhteisön tarpeet olivat henkilökohtaisia koulutustarpeita enemmän esillä haastatteluissa. Työyhteisössä oli monessa tapauksessa vanhuksiin liittyvän asiantuntemuksen tarvetta, eikä vanhuksiin liittyvissä koulutuksissa ollut pitkään aikaan käyty. Toisaalta haastateltavista kaksi oli ymmärtävinään esimiehensä puheista, että tämä olisi edullista koulutusta ja siksi sinne olisi suotavaa osallistua. Yhdellä haastateltavalla ilmeni myös tavoite laajentaa työnkuvaansa suunnittelua vaativiin töihin, ja työyhteisössä tämän koulutuksen ajateltiin antavan siihen eväitä.

No tietysti se, että täytyy vähän kattoo kokonaisuutena että on kaikenlaista osaamista. Kokoajan tulee lisää kaikenlaista tutkimustietoa ja noin niin ehkä viimesimmäks oltiin sitten kuitenkin oltu vauva-koulutuksessa. (H5)

Ja mä, että toi kuulostaa tosi hyvältä toi ohjelma, et ois tosi hyvä, kun meillä oli tarkoituskin et joku lähtis geriatriseen puoleen vähän niinku perehtymään vähän syvällisemmin. (H2)

Mielenkiintoinen seikka koulutustarpeisiin liittyen onkin se, että aineissa korostuvat työyhteisön koulutustarpeet, ei yksilön. Toki yksilöillä oli tarve kehittää omaa työtään, mutta sen nähtiin olevan osa työyhteisön osaamista. Ainoastaan kaksi haastateltavaa mietti koulutusta oman urakehittymisensä kannalta, ja he olivat ennen koulutusta kokeneet, että tämä veisi heitä eteenpäin uralla osaamisen kartuttamisen kautta. Toisaalta kun tätä tietoa vertaa siihen, että useimmilla haastateltavilla oli pitkä ura samassa organisaatiossa, ei ole ihme, että juuri vastikään urallaan muutoksen kokeneet miettivät koulutusta myös uransa kannalta. Mielenkiintoista on myös se, että aineistosta ei korostu asiakkaiden tarpeet, vaan nimenomaan työyhteisön. Toki asiakas on hoiva-alalla keskiössä, mutta haastateltavat lähestyivät koulutustarpeita työyhteisön osaamisen lisäämisen, ei asiakkaan paremman hoidon, näkökulmasta. Tämä on voinut olla haastateltaville itsestään selvä asia, mutta vain yksi haastateltava artikuloi tämän koulutustavoitteen ääneen:

Etä tota niinkun sanoin se on se isoin kokonais, kokonaisuus, et pystyis paremmin sitä asiakasta auttamaan, potilasta auttamaan siinä. Löytää ongelmaan hänelle se ratkasu ja sopivin ratkasu hänelle. (H6)

### 5.1.3 Aiemmat kokemukset

Keski-Suomen keskussairaalan järjestämistä laajemmista koulutuksista haastateltavilla ei ollut kokemusta. Moni oli kuitenkin osallistunut KSSHP:n lyhempiin päivän koulutuksiin, ja kaikki paitsi yksi mainitsivat torstaiset tunnin mittaiset videokoulutukset, koulutuspalautteet. Koulutuspalautteella tarkoitetaan sitä, kun joku koulutuksen käynyt tiivistää koulutuksen ydinasiat ja pitää tästä noin tunnin mittaisen esityksen. Käytäntö oli haastatteluiden perusteella levinnyt koko Keski-Suomen sairaanhoitopiirin alueelle. Videokoulutuksia pidettiin hyvinä, ja niiden perusteella haastateltavat odottivat Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosaajakoulutuksen olevan hyvä ja antoisa. Toisaalta koulutuksen oli

pohdittu olevan mahdollisesti myös muiden järjestäjien samansisältöisen koulutuksen kanssa yhteneväinen anniltaan.

Olen jossain semmosissa päivän koulutuksissa ollut ja sit näissä aamukoulutuspalautteissa, mitä on torstaiamusin, ja musta ne on kaikki ollu hyvin laadukkaita ja ihan aja-neet asiansa. No nimenomaan on tullut sitä uutta tietoo. Nehän on monesti just sitä uusimman, uusimman tiedon jakamista niin, niin tota sillä lailla ihan luottavaisin mielin kyllä läksin. (H7)

- - Tavallaan se kuulosti samantyyppiseltä koulutukselta kun mitä on ollu tuo Fysi ry:n järjestämä sama, ja mitä siellä on kollegoita käynyt niin se on vaikuttanut hyvältä kokonaisuudelta. (H5)

Yksi haastateltava kertoi, että hänen aikaisemman kokemuksensa mukaan KSSHIP:n koulutukset on huolella suunniteltu ja hän arvosti sitä, että koulutusten päätteeksi kerätään arvio, jossa voi itse antaa ehdotuksia jatkokoulutusaiheiksi.

Aiemmat kokemukset -teema ei tuonut paljoa lisäarvoa tutkimuksen kannalta. Tämä johtuu siitä, että osallistujilla ei ollut paljoa aikaisempia kokemuksia Keski-Suomen sairaanhoitopiiristä koulutusten järjestäjänä. Mielikuva KSSHIP:n koulutuksista oli muodostunut pääasiassa videokoulutuksista, joita pidettiin hyödyllisinä ja niihin pyrittiin osallistumaan. Haastateltavien suhtautuminen sairaanhoitopiiriin koulutuksiin oli myönteinen tai neutraali.

#### 5.1.4 Koulutuksen viestintä

Useimmat haastateltavat olivat nähneet koulutuksen järjestäjän videoluennon, mitä sairaanhoitopiiri pitää torstaisin. Tässä videokoulutuksessa oli mainostettu mahdollisuutta osallistua Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosajakoulutukseen, mistä moni oli kiinnostunut. Aikataulu oli kuitenkin tiukka videoluennon näkemisen ja ilmoittautumisen välillä.

Videokoulutus keskussairaalaan sen torstaiamun. Siinä vetäjä kerto tästä, et alkaa tämmönen, ja siinä oli oppisopimuskeskus. Ja myö oltiin ensiks et niinku joku tulee, joku tämmönen, mut niinku mistä toi kertoo. - - Ja hän vaan kerto et se tähän on ilmoittautuminen ja se alkaa ja sillon ja sillon. Ja sit me oltiin tuolla meillä että myö ollaan oltu vähän niinku pimennossa, että ei oltu mistään saatukaan tästä koulutuksesta tietoa. (H2)

Videokoulutuksessa koulutuksen sisältö ei ollut ihan valjennut kaikille haastateltaville. Toisaalta osa haastateltavista kertoi myös, että jotkut heidän kollegoistaan ja potentiaalisista koulutukseen osallistuvista ei ollut kiinnostunut koulutuksesta, koska sen sisältö ja hyöty eivät olleet selvät. Omaa aikaa potilastyöstä ja työnantajan resursseja ei haluttu käyttää hukkaan. Osalle potentiaalisista osallistujista oli myös kynnys tehdä päättötyö, kuten jo suosittelu -kohdassakin on mainittu.

No lähinnä silleen, et vähän niinkun et mitä siellä on, kun se ohjelma oli aikalailla vähän vielä avoin, niin sitä jäin miettimään, että tota, onko tää just niinkun sitä mitä tarvii --. (H6)

Koulutuksen viestintä oli ajoitettu hyvin lähelle koulutuksen alkua, minkä takia monelle oli tullut kiire jättää hakemus koulutukseen. Myös ilmoittautumisajan päätyttyä oli haluttu vielä ilmoittautua. Aikataulua pidettiin yleisesti hyvin tiukkana, ja monessa työyhteisössä päätös koulutukseen osallistumisesta oli pitänyt tehdä heti, kun koulutuksesta oli kuultu. Etenkin näin tapahtui videoluennon jälkeen.

Esimies sano heti että tonne ois joku - - Et päätös näin laajasta koulutuksesta tuli naps niinku viidessä minuutissa. (H2)

Toisaalta nopean aikataulun takia piti heti päättää kiinnostaako koulutus vai ei. Useimmat haastatellut kertoivat, että olivat ainoat halukkaat osallistumaan koulutukseen, mutta oli yhdessä paikassa tullut tilanne, että moni halusi koulutukseen. Nopean aikataulun takia tilanteet oli kuitenkin ratkaistu keskustelemalla heti, kun koulutus oli saatu tietoon.

Oikeestaan vaan käytiin se keskustelu, et kun myös ylihoitaja suositteli et joku lähtis niin just sillä hetkellä muut ei ollu kiinnostuneita. (H5)

Viestinnällisiä ongelmia pidettiin enemmän omasta työyhteisöstä johtuvana, kuin koulutuksen järjestäjästä johtuvana. Haastatteluissa viitattiin kesälomajan hidastuttaneen tiedonkulkua, esimiehen vaihtumiseen ja sähköpostin näkemättömyyteen.

Mut oisko se jäänyt sitten, tullut vielä meidän entisen esimiehen nimellä kenties ja jäänyt hänen johonkin sitten sähköpostiin tai johonkin. Et aina näitä, niin vähän sit mietittiin, ettei siinä ehkä tahallaan meitä huijattu. Et joku tämmönen tiedonkulku pieni ongelma, mutta hyvä näinkin. (H2).

Ennen tätä videokoulutusta osa haastateltavista oli kuullut koulutuksesta ylihoitajalta tai esimieheltä, joko suoraan tai sähköpostilistan kautta. Esimiehen kautta tulleesta viestinnästä ei oltu varmoja, oliko eteenpäin vain laitettu ketjuviesti, vai halusiko esimies haastatellun osallistuvan koulutukseen. Toisaalta esimiehillekään ei ollut jäänyt tarkka kuva, minkälaisia ihmisiä koulutukseen haetaan.

X (esimies) laitto mulle vaan sähköpostin vaan siitä, katoinkinvaan et tää on kauheen mielenkiintoisen kuulonen koulutus. Mut sit mä niinkun kysyin niinkun X:ltä et onks tää nyt semmonen, et koetsä että mun pitää siihen mennä. Vai että toivoks sä, että mä siihen meen, vai oliko tää vaan semmonen, et saanks mää ees mennä, kun mä olin vasta niin hiljan alottanu. Et jos se on vaan semmonen ketjuviesti minkä se on mulle laittanu, että tidoksesi. X sit sano, että jos sä haluat siihen mennä niin voit sää siihen hakee, et missään tapauksessa ei painostanut tai pakottanut, mutta ilmaisi että saan mennä. Et X sano et voi olla et sä et pääse siihen, kun sä oot ollu niin vähän aikaa työssä, jos ne halua siihen ihmisiä joilla on se työnkuva jotenkin niinkun selkee. (H3)

### 5.1.5 Muut odotukset

Haastateltavilla oli hyvin vähän konkreettisia odotuksia koulutuksen sisältöön, ainakin osittain siksi, että ohjelmaa ei ollut viestitty heille heidän mukaansa selkeästi videokoulutuksessa. Kuitenkin koulutuksen jo alettua, myös odotuksia sisällölle oli noussut joillekin haastateltaville. Yksittäiset koulutusaiheet eivät vastanneet osallistujien odotuksiin, mutta näissä ei ollut systematiikkaa, vaan eri aiheet eivät vastanneet eri osallistujien odotuksia. Kouluttajista olisi haluttu tietää aikaisemmin ja enemmän. Osallistujat jäivät kaipaamaan kouluttajien laajempaa esittäytymistä ja kertomista omasta työstään.

Ehkä yks, mä voisin sanoo silleen että mistä mä niinku vielä, mulla oli odotukset enemmän ku mitä mää sain niin on ihan selkeesti tää muisti, tää muisti ja mieli koulutustee-makokonaisuudet. - - Ja se oli ehkä semmonen pettymys, pettymys kaikenkaikkiaan. Sieltä tuli paljon semmosta hyvin pientä tietoo, pientä semmosta nippeliä, mikä ei kuitenkaan, mä en osannu oikeen yhdistää sitä käytännönläheisyyteen - -. (H2)

Yksi haastateltava myös kertoi omista korkeista odotuksistaan yleensä koulutusten suhteen:

Korkeet odotukset, koska mä odotan aina koulutuksilta ihan hirveesti, et mä jotenkin koken et jos mä tuhlaan aikaani ja resurssejani ja voimavarojani johonkin niin sen pitää olla niinkun hyvä. Ja mun täytyy sanoa että en mä siihen pettynyt, se oli niinkun ehdottomasti, usein kun sieltä tuli pois niin se oli ihan liekeissä, et sitten täällä niinkun yhteisessä kahvipöydässä, että kuulkaa niinkun, kuulkaa minä tiedän tällaista mitä minä en vielä tienny. (H3)

## 5.2 Kokemukset

Tässä kappaleessa käsitellään kokemukset -teeman analyysi ryhmiteltynä järjestelyihin ja puitteisiin, koulutusmenetelmiin, koulutusteemoihin ja kouluttajiin, ryhmään ja resursseihin.

### 5.2.1 Järjestelyt ja puitteet

Järjestelyt koettiin kautta linjan suhteellisen onnistuneiksi. Koulutuksen rytmitys, kaksi lähipäivää kuukaudessa, oli ollut koulutuksen alussa maanantai ja tiistapäivät, mutta se ei ollut sopinut koulutettaville kovin hyvin. Tähän reagoitiin koulutuksen aikana, ja muutettiin päivät torstai- ja perjantapäiviksi. Nämä päivät sopivat paremmin haastateltaville, koska maanantai ja tiistai ovat heidän työssään kiireisemmät kuin perjantai ja torstai, ja työviikon aloittaminen keskiviikosta koettiin hankalammaksi kuin lopettaminen keskiviikkona. Myös sijaistusten koettiin olevan helpompi järjestää loppuviikolle. Kaksi päivää kuukauden välein oli myös haastateltavien mukaan sopiva rytmi, koska siinä ehti prosessoida tietoa rauhassa koulutuskertojen välillä. Oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen kuukausi oli joillekin hyvä ja toisille liian tiukka aikataulu.

Koulutuspaikalle oli helppo haastateltavien mielestä löytää, vaikkakin koulutuksen alussa tieto koulutuspaikoista ja sisällöistä oli tullut viime tingassa. Koulutusmateriaalit tulivat koko koulutuksen ajan haastateltavien mielestä liian myöhään, jolloin niitä ei ehtinyt tulostaa mukaan koulutuspäivään, jolloin niihin olisi voinut kirjoittaa muistiinpanoja suoraan ja seurata materiaalia muutenkin paremmin.

Sittenku tulikin johonki joku muutos niin oli siinä aika nopeellakin aikavälillä, mut et pääsääntöisesti pysy aikataulu, et nää sovitut päivät niinku keväänki jo tiedettiin syksyllä alustavasti, et sitten joissakin niinkun paikka, ja joissa oli luennoitsija jo laittanut sen materiaalin etukäteen niin se saatto tulla edellisenä iltana sinne vasta sinne moodleen. Niin ei enää kerinny niinku sieltä ku ois ollu ne materiaalit mukana mihkä ois sit kirjottanut sit niitä omia muistiinpanoja. - - pientä semmosta hienosäätöä. (H2)

Koulutuksen ajanhallinta ei välttämättä pitänyt aina, sillä päivät venyivät välillä ja toisaalta tauot olivat liian lyhyitä. Etenkin ruokatauon toivottiin olevan pidempi, koska ruokalassa oli pitkät jonot koulutuksen lounastauon aikaan. Koulutuksen ruokailun voisikin jatkossa kenties järjestää vähemmän ruuhkaiseen aikaan tai hieman pidempikestoisena. Yleisesti ottaen järjestelyistä ei tullut paljoa negatiivista palautetta.

Järjestelyt oli hyvät... - - ja tuota aikataulut piti mun mielestä suhteellisen hyvin, että ei mitään erityisiä. Alussa oli vähän jotain tietokoneongelmia siellä aina kun luennot alko, että ihan heti ei lähtenyt kaikki toimimaan ja näin, mutta, mutta ei mitään semmosta mikä ois häirinnyt sitä opiskelua. (H7)

Matkat olivat haastateltavien mukaan sopivan mittaiset koulutukseen, vaikka osa tuli pidempää ja osa lähempää paikalle. He arvostivat sitä, että näin laaja kokonaisuus järjestettiin Keski-Suomessa, eikä Helsingissä, missä koulutustarjonta on heidän mukaansa laajempi. Haasteena matkojen suhteen pidettiin sitä, että lopputehtävän pareja ei mietitty maantieteellisesti, vaan kauimpana toisistaan asuvat saattoivat olla parit, ja toisaalta ihan vierekkäin työskentelevät. Yhdessä työn tekeminen oli tällöin haasteellista, jos työtä haluttiin tehdä kasvotusten.

## 5.2.2 Koulutusmenetelmät

Koulutusmenetelmät haastateltavat kokivat yleisesti ottaen hyvinä. Koulutuspäivien luennot ja harjoitukset koettiin hyviksi, vaikkakin osa aiheista koettiin liian teoreettisiksi. Haastateltavat kokivat tutkitun tiedon tärkeäksi, ja harjoittelun koulutuspäivien aikana ainakin yhtä tärkeäksi.

Just siinä ohjaus-aiheessa, minkä mä koin kaikista eniten mielekkäänä, niin siinä kyllä kouluttaja käytti niitä kaikkia opettamisen ja oppimisen menetelmiä mitä kuvitella saattaa. Että jo parin ekan tunin aikana tässä on jo nyt tehty näin ja näin ja näin, ja tätä kaikee. Et se jo sinällään se jo hänen tapansa toimia jo opetti meille, et siinä oli ihan hyvä. (H5)

Eniten haasteita tuottivat harjoitustehtävien, oppimispäiväkirjan ja lopputehtävän tekeminen. Oppimispäiväkirjoissa haasteena oli tehtävänanto, etenkin mitä siinä haettiin, koska monelle haastateltavalle se ei ollut tuttu tehtävämuoto. Myös tietotekninen puoli tuotti osalle osallistujista haasteita, koska he eivät välttämättä olleet kokeneita tietokoneen tai Moodle-oppimisympäristön käyttäjiä. Parille haastateltavalle nämä olivat kuitenkin erittäin helppoja, koska heidän omista opiskeluajoistaan ei ollut kauan.

Ja sitten ohjeistus siihen, että mitä sinne haluttiin niihin oppimispäiväkirjoihin. Et mikä oli se konkreettinen mikä sinne haluttiin. Koska vähän tuntu siltä että meille jätettiin että no kirjottakaa. Että vähän no että mitä te haluatte, mitä te haluatte sinne, mitä ne ohjaajat halus sinne laitettavan. (H6)

No, ainakin se oppimispäiväkirja, mun mielestä se oli kyllä siinä mielessä hyvä, että siinä tuli sit niinkun kerrattua ja miettyä niitä, niitä asioita. (H7)

Lopputehtävä tuotti kaikille haastateltaville päänvaivaa, koska sitä ei heidän mukaansa ollut ohjeistettu hyvin tai kerrottu sen tarkoitusta.

Lopputyön osalta, et siihen ei niinkun tuntunut tulevan selvyyttä missään vaiheessa, minkälainen sen pitäisi olla. Ja se oli niinkun semmonen, pallo lenteli ilmassa koko ajan että siihen ei tullu niinkun selkeitä vastauksia kuin ihan, ihan siinä lopussa sitten että. Ei ne ilmeisesti tienny itekkään mitä ne halus. (H4)

Case-kuntoutuja koulutusmenetelmänä sai positiivisia ja negatiivisia arvioita haastateltavilta. Kaikille tämä tehtävänanto ei ollut selkeä, eikä sen tarkoitusta ymmärretty. Case-kuntoutujan ja lopputehtävän yhteyttä ei ymmärretty, että pitääkö lopputehtävä tehdä siitä vai ei. Toiset kokivat case-kuntoutujaprosessin hankalaksi, koska casen hankkiminen, vaihtuminen ja uuden löytäminen oli haasteellista kuntoutujalle määriteltyjen kriteerien täyttämiseksi. Kuntoutujalle piti myös varata enemmän aikaa kuin tavalliseen asiakastapaamiseen. Toisaalta kuntoutujan kanssa kokeiltiin asioita ennakkoluulottomammin ja päästiin seuraamaan hänen kuntoutumistaan monelta eri kantilta. Haastateltavat kertoivat case-kuntoutujien olleen mielissään kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta. Kuntoutujan kanssa työskennellessään haastateltavat olivat havainnollistaneet kokonaisvaltaisen kuntoutusotteen.

Niinno ihan siihen ruvetaan niin tietty aika mikä tällä koulutuksella oli, ja ennenku tätä case-työkuntoutujalta saadaan nää kaikki lupapaperit ja ennenku sen otettiin heti, vaikka se kulki koko ajan siinä rinnalla, niin ehkä siitä minä en saanu, tai minun case tapaus ei ollu vaikka mä näitä asioita käytin hänen kanssaan ja tein, niin tota en ehkä niin saanu semmosta hoksausta, että et miten se ois niinku vieny sitä asiaa hirveesti eteenpäin. (H1)

Musta se oli hyvä, se kulki niinkun punasena lankana, ja sit ma onnistuin heti siinä alussa valitsemaan sopivan, hyvän kuntoutuja siihen. Olkoonkin että siihen ehkä siihen oli haasteellista se esityksen tekeminen jos piti ajatella, että se perustuu ihan siihen case esittelyyn, mitä ei sit ollutkaan ihan niin sanottu, mutta se kai siinä oli se ajatus. Ja mulla sit kai ehkä aika helposti tuli periaatteessa siitä hänen polustaan, mutta varmaan tiettyä haastetta oli. Ja jos sen olis alun perin hahmottanut sen - - ne oppimistehtävät, et niillähän sitä

koottiin siinä sitä lopputyötä siinä. Mut ehkä se punanen lanka siinä oli sit vähän hukassa siinä, et tästä nyt oikeesti rakennetaan sitä sitä koko ajan. (H5)

Mielenkiintoista koulutusmenetelmiin liittyen oli se, etteivät haastatellut pitäneet työssä oppimista koulutusmenetelmänä. He kyllä kertoivat että olivat kokeilleet asioita työssään, mutta se miellettiin normaaliksi työskentelyksi, ei oppimistilanteeksi. Case-kuntoutujan kanssa työskentely miellettiin kyllä harjoittelutilanteeksi, vaikka sen hyötyä eivät kaikki nähneet. Toisaalta osa koki, ettei tehtävien tekemisellä ole ollenkaan merkitystä aikuisopiskelijoilla, koska he ottavat ne opit kuitenkin käyttöön, mitkä kokevat hyväksi. Samalla yksi haastateltava kuitenkin totesi, että oppiminen ei ehkä ilman tehtäviä olisi kuitenkaan yhtä hyvää.

Tässä koulutuksessa mentorointia käytettiin oppimismenetelmänä, jossa tarkoitus oli, että koulutuksen osallistuja ja hänen valitsemaansa mentori keskustelevat koulutukseen ja oppimiseen liittyvistä asioista.

Mentorilla tarkoitetaan yleisesti ohjaajaa, joka tukee aktorin eli ohjattavan kehittymistä. Mentori toimii ikään kuin aktorin muutosagenttina auttaen ohjattavaa reflektoimaan oppimaansa ja muuttamaan asenteitaan, käyttäytymistään sekä toimintaansa. Aktorille käytetään kirjallisuudessa myös nimitystä protégé, suojatti. Mentorointia on ammatillista ja vertaisten välistä. (Karjalainen 2010, 33.) Tässä koulutuksessa useimmilla haastateltavilla oli vertainen, siis kollega, mentorina. Vertainen mentorina toimi aineiston perusteella erinomaisesti. Joillain oli saman työpaikan, mutta eri ammattikunnan edustaja mentorina, esimerkiksi sairaanhoitaja. Eri ammatin edustajan kanssa mentorisuhde pääsi moniammatillisuutensa vuoksi haastamaan sekä mentoria että aktoria.

Hän on sairaanhoitaja koulutukseltaan, ja todella perehtynyt niinkun tähän ikääntyneiden kuntoutukseen, paljon kouluttautunut ihminen. Niin mä sain erittäin paljon häneltä. Ja niinkun totesin siinä meidän keskustelussa, että se oli varmaan toisaalta hyvä, että oli niinkun sairaanhoitaja mentorina, eikä fysioterapeutti, että hän toi sitä sitten sitä hoitopuolenkin näkökulmaa siinä aika hyvin. Ja sitten sitä keskustelua syntyi niinkun paljon hänen kanssa niinkun näistä meidän menetelmistä ja heidän, heidän menetelmistä tota. Että tota miten saatais niitä vaan linkitettyä yhteen, kaikkien yhteisiä tavoitteita siihen potilaaseen nähden. (H7)

Oma esimies ei toiminut kenellekään haastateltavalle mentorina, ja haastateltavat kokivat että se on hyvä asia, koska esimies mentorina olisi voinut vaikuttaa oppimiseen tai työskentelyyn. Hagerin mukaan oppijaksi itsensä nimeäminen työpaikalla voi olla ristiriitaista, koska se voi tuoda mielikuvan epäpätevyydestä, joka puolestaan voi olla epäeduksi työntekijän tehtävässä, asemassa ja arvostuksessa. (Hager 2004, 26). Toisaalta yhden haastateltavan mentori oli esimies, mutta ei hänen omansa vaan eri yksikön. Tämä oli ollut haastateltavalle ja mentorille hyvä yhteistyökuvio.

Niinkun niin, niin hyvää mentoria on vaikee löytää. Et tota kaikki kunnia ja kiitos hänelle. Hän ohjasi - - hyvin ja tota anto hyvää, pitkää palautetta ja myöskin se, että hän katsoo myöskin, ehkä myös hoitotyön näkökulmasta, että tota se ei jää se ei jää ihan kapeakatseiseksi. Et hän pystyy näkemään myöskin sen työn puolelta sitä asiaa ja kannustamaan



meitä eteenpäin, ja miettimään asioita ehkä vähän vielä eri näkövinkkelistä - - Et tietyllä tavalla tää niinkun ulkopuolisempi niin voi antaa erilaista palautetta, mutta mun mielestä niinkun (mentoria) kannattaa pitää tässä ehdottomasti koulutuksessa mukana. (H6)

Mentorointi ei välttämättä aina toimi, kuten osa haastateltavista huomasi. Heidän mentorisuhteensa oli lähinnä nimellinen, eikä aitoa keskustelua tai yhteistyötä mentorin ja aktorin välillä tapahtunut. Nämä haastateltavat kertoivat, etteivät tarvinneet mentoria tai halunneet vaivata tätä henkilöä, koska tarvittavaa keskustelua käytiin myös muuten työyhteisössä. Pakollinen osuus eli itsearviointi mentorin kanssa tehtiin, mutta muutoin yhteistyö oli joillain hyvin vähäistä. Mentorisuhte ei toiminut toivottavalla tavalla useimmin niillä haastateltavilla, joilla mentori oli johtavassa asemassa eikä vertainen. Mentorointi oli haastavaa myös sen takia, että mentori ja aktori eivät työskennelleet saman katon alla, vaan heidän työpisteensä saattoivat olla kaukanakin toisistaan.

No ei sillä (mentorilla) nyt kyllä oikeestaan ollu mitään merkitystä. Tota siis me käydään tosi paljon meidän tässä porukassa, meidän yhteisössä, muutenkin keskustelua niinkun kaikkien kanssa, asiakkaista, haasteista sairauksista, menetelmistä. Ja tota et se ei niinku, ja sit tavallaan se meni vähän niinkun mönkään, kun meillä tavallaan valittiin yks ja sitten hän jäikin vähän pidemmäks aikaa pois ja piti valita toinen. - - Et emmä tiä olikse, muutamia sellasia kun tuli et piti väliarviointia tehdä niin sit käytiinhän niitä keskusteluja vähän. (H5)

### 5.2.3 Koulutusteemat ja kouluttajat

Koulutusteemat olivat osallistujien mielestä hyvät ja vastasivat heidän tarpeitaan, mikä kertoo koulutuksen järjestäjän ymmärryksestä fysioterapiahenkilöstön koulutustarpeista. Koulutusteemat oli haastateltavien mielestä suunniteltu hyvin ja kouluttajat olivat asiantuntevia alansa ammattilaisia. Luennoitsijoiden omistautumiseen oltiin erittäin tyytyväisiä. Haastateltavat arvostivat sitä, että luennoitsijoihin oli mahdollista jälkeinpäin ottaa yhteyttä sähköpostitse, vaikkei haastatteluissa ilmennyt, että kukaan haastateltavista olisi ottanut yhteyttä luennoitsijoihin tämän pitämän koulutuspäivän jälkeen.

No en ketään erityisesti kyllä nostais kyllä ylitse muiden. Ne oli kaikki hyviä. Että se oli niinkun se iloinen asia tässä et niinku todella jakso kuunnella, ja jaksovat pitää sitä mielenkiintoa yllä siinä esityksessään. Muutama luento oli ihan semmonen et oli vaan sitä teoriaa et kuunneltiin, toki ne on raskaita sitten. Mut sit nää missä oli enemmän tota sitä harjottelua ja itse kokeilua niin, niin ne päivät meni, meni sukkelammin ja jakso niinkun ite pysyä virkeämpänä niiden päivien aikana. (H7)

Eri teemat saivat kiitosta eri henkilöiltä, koska ihmisillä oli erilainen taustaosaaminen ennen koulutusta. Osalle tietyt teemat olivat tuttuja ja siten vanhan kertausta, mutta niistäkin nämä henkilöt kokivat saavansa uutta ja ajantasaista tutkittua tietoa.

Ravitsemus ja ohjaus -koulutusteemat nousivat aineistosta vahvasti esiin osallistujien suosikkeina. Niistä oli saatu eniten näkemystä ja kokemusta, jotka oli viety omaan työhön (tästä lisää tutkimuksen vaikuttavuus -osiossa). Haasta-

teltavat olivat jääneet kaipaamaan eniten teemaa muistisairauksien vanhusten kanssa työskentelystä, koska he kokivat sen olevan heille vieras alue, ja päivittäisessä työssä tätä tietoa tarvittaisiin paljon. Neurologia-teeman vastaanotto jakautui hieman aiheeseen pettyneisiin, ja niihin, joiden mielestä tema oli todella hyvin toteutettu. Kipu koettiin teemana raskaaksi, ja sen lähestymistapa kroonisena erilaiseksi, kuin mihin fysioterapeutit on aiemmin opetettu.

#### 5.2.4 Ryhmä ja yhteistyöverkosto

Ryhmä koettiin toimivaksi, muttei kovin kiinteäksi. Ryhmä tuli hyvin toimeen ja keskusteli koulutuspäivien aikana jonkun verran. Haastateltavat kokivat, että ryhmä ”puhui samaa kieltä”, koska ryhmä oli aika homogeeninen. Haastateltavat kokivat, että oli hyvä, kun oli fysioterapiahenkilöstöä erilaisista tehtävistä, erikokoisista yksiköistä ja eripuolelta maakuntaa. Toisaalta erilaisuutta ja monialaisuutta kaivattiin koulutukseen.

Et jossain määrin sitä ryhmäytymistä tapahtu, mut sitä ei ehkä haettukaan, et ei se mun mielestä mikään niinkun kiinteä ryhmä ollu, se oli vaan joukko ihmisiä, jotka kyllä tultiin toimeen ja keskusteltiin ja käytiin ja ehkä sitten enemmänkin ois voinut verkostoitumista hyödyntää. Ja sitten jatkossa sen verkoistoitumisen kannalta ja nyt niinkun tuntee ihmisiä ja tietää sitten ketä on, ketä on missäkin, et sen kannalta niinkun hyvä, mutta en mä niinkun silleen sen kannalta aattele sitä niinkun kiinteän ryhmänä. (H5)

No ryhmähän oli siinä mielessä mielenkiintoinen, että oli ympäri Keski-Suomea - - että just nää pienen, pienen paikkakunnan ja ison paikkakunnan erot tuli, tuli siinä hyvin näkyviin. Että kun siellä ei juuri muita ihmisiä oo kuin ehkä ne kaks jotka oli siellä koulutuksessakin, niin se on vähän eri asia kuin tämmösessä yhteisössä, kun on kymmenen - - ja niissä oli ehkä se yks, yks niin tokihan se on erilaista jakaa sitä työtä ja että se kollega on siinä vieressä niin vähän kysellä ja.. tuli hyviä keskusteluja tältä pohjalta. (H7).

Vanhusten kanssa vähemmän työskennelleet sekä työtehtäväänsä koulutuksen aikana vaihtaneet kokivat, että olisi ollut tärkeää keskustella enemmän paikallisista työskentelykäytännöistä, ja toisaalta yhtenäistää toimintaa ja pohtia, mikä olisi hyvä tapa tehdä töitä.

Mä en osannu hyödyntää heitä vielä tuolla niinkun ruokatunneilla, kun mä olin eri työpisteessä. Mut nyt, jos mä oisin ollu, niin mä varmaan koko ajan heitä niinkun silleen et teettekste muuten teillä silleen ja silleen. (H2)

Ryhmän ilmapiiri koettiin hyväksi ja ryhmän yhteistyö kehittyi haastateltavien mukaan paljon koulutuksen aikana, kun ryhmädynamiikka haki muotoaan. Haastateltavat kokivat, että oli hyvä kun heidät pistettiin eri harjoituksia tehdessä eri parin tai pienryhmän kanssa työskentelemään, koska muutoin he tekivät pääasiassa samojen ihmisten kanssa harjoitukset.

Koulutuksen tavoitteena oli luoda Keski-Suomen maakuntaan yhteistyöverkosto. Yhteistyöverkoston ajatuksena oli, että henkilöstökoulutuksen osallistujat kokoontuisivat koulutuksen järjestäjän organisoimana noin kerran vuodessa pohtimaan koulutuksen teemaa eli ikääntyneiden kuntoutukseen liit-

tyviä ajankohtaisia koulutuksellisia kysymyksiä. Koulutuksen osallistujille ei ollut täysin selvää, mitä tällaisella yhteistyöverkostolla haettiin. He odottivat, että koulutuksen järjestäjätaho organisoisi tällaista verkostoa, koska he kokivat, etteivät itse tulisi pitäneeksi yhteyttä muihin koulutuksen osallistujiin. Tämä voi johtua siitä, että kuten ryhmään liittyvien kokemusten analyysissa todettiin, osallistujat eivät kokeneet ryhmää kovin tiiviiksi tai läheiseksi. Toisaalta osa olisi halunnut, että ryhmästä muodostuisi alueellinen keskustelufoorumi, jossa voitaisiin keskustella esimerkiksi käytäntöjen yhtenäistämistä ja haastavista case-tapauksista. Yhteistyöverkosto miellettiin myös käytäntöjä yhtenäistäväksi asiaksi: kun koulutuksen on käynyt ihmisiä ympäri maakuntaa, sama osaaminen leviää koko maakuntaan.

Jos ajatellaan silleen laajemmin ja sitä maakunnallista yhteistyökuvioo niin onhan se ei hirveen hedelmällistä. Ehkä se mitä mä niinkun toivoisin, tai olisin alunperinkin toivonut siltä koulutukselta, ja se mitä mä nyt toivoisin tältä jatkoyhteistyöltä olis se, että me niinkun oikeesti saatais ne käytännöt jotenkin yhtenäisemmiksi. - - Ei tarttis tavallaan niinkun keksiä pyörää uudestaan. Mut ei me vielä tavallaan kyllä olla. (H3)

Pienempien paikkakuntien edustajat näkivät puolensa aktiivisemmalla yhteistyöllä koulutukseen osallistuneiden kanssa käytännön työn tukena, mutta isommissa yksiköissä työskentelevät kertoivat mieluummin kääntyvänsä talon sisällä jonkun asiantuntijan puoleen haastavissa tilanteissa. Yhteistyöverkostoa enemmän osallistujat kaipasivat toista osallistujaa omasta yksiköstä koulutukseen, jolloin he olisivat voineet yhdessä oppia ja keskustella koulutuksesta. Kollegan osallistuminen samalta paikkakunnalta koettiin tärkeäksi myös siksi, että kahden ihmisen on yhdessä helpompi kehittää toimintaa, vetää koulutuspalautteita ja vaikuttaa sekä organisoida asioita.

Yhteistyöverkostoa enemmän koulutuksen osallistujat olivat verkostoituneet omassa työyhteisössään. Yhteistyökuviossa ensimmäinen askel oli koulutuksen vaatimukseen kuuluva mentori, joka monella ei ollut omasta tiimistä tai muutenkaan ennestään kovin tuttu. Näin osallistujille tuli kontaktia normaalia työtä laajemmin. Koulutuksen edetessä haastateltavat kertoivat, kuinka sana koulutuksesta oli kiirinyt, ja heihin otettiin asiaan liittyen usein yhteyttä. Osallistujia pyydettiin esimerkiksi pitämään koulutuspalautteen lisäksi luento lääkäreille tai sairaanhoitajille, kehittämistyöryhmälle tai vastaaville. Osa myös pääsi keskustelemaan kehittämis- ym. ideoista tai tekemään muita projekteja uusien tai syventyneiden kontaktien kautta. Haastateltavat korostivat moniammatillisen yhteistyön merkitystä työssä ja koulutukseen osallistumisessa.

Mielenkiintoinen havainto aineistosta oli, että koulutuksen osallistujat kokivat heillä olevan paremmat vaikutusmahdollisuudet, kun he olivat verkostoituneet koulutuksen aikana koulutuksen järjestäjän kanssa. He kokivat, että koulutuksen järjestäjän kautta heillä on mahdollista saada niin sanotusti kentän ääni kuulumaan myös ylempänä, päättävien tahojen keskuudessa. Näin tietoa pystyi heidän mielestään siirtymään myös alhaalta ylöspäin sairaanhoitopiirillä.

## 5.2.5 Resurssit - osallistujien voimavarat

Resurssit-teeman piti alun perin käsitellä koulutuksen järjestäjän koulutukseen laittamia resursseja, ja olivatko ne tehokkaassa käytössä. Tähän teemaan haastatteluaineisto ei kuitenkaan antanut vastauksia, ja sitä pitäisikin selvittää enemmän koulutuksen järjestäjätaholta. Resurssit -teema sai kuitenkin sisältöä, koska aineistosta nousi vahvasti esiin osallistujien resurssit koulutukseen liittyen. Tämä on loogista, sillä tutkimuksen näkökulma on subjektiivinen laatu ja siten resursseista puhuttaessa osallistajat miettivät omia resurssejaan. Toisaalta teeman sisältö nousi pääasiassa haastattelun muissa vaiheissa kuin itse kysymystä kysyessä. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi perheeseen, oppimistehtäviin, työjärjestelyihin ynnä muihin liittyvistä asioista, jotka nyt avataan tässä osallistujien resursseja käsittelevässä teemassa.

Koti- ja työelämän sekä koulutuksen yhdistämiseen liittyi haastateltavilla ajankäytöllisiä vaikeuksia. Näistä koulutus koettiin siksi asiaksi, missä oli eniten varaa joustaa. Osa haastateltavista pyrki tekemään kaikki oppimistehtävät työpaikalla, mutta tämä oli selvä vähemmistö. Työpaikalla tehtäviä tekevillä ongelmana oli se, että kun tehtäville oli varattu aikaa, tuli aina jotain heidän mielestään tärkeämpää, jolloin tehtäviä ei tehty, tai haastateltavat kokivat tehneensä ne huonommin kuin pystyisivät. Suuri osa haastateltavista teki oppimistehtävät ja lopputehtävän vapaa-ajallaan, mikä vei aikaa vapaa-ajasta ja kotielämästä. Henkilökohtaisen elämän kiireys ja tehtävien tekeminen kotona saivat haastateltavat tekemään tehtävät kotona vasemmalla kädellä, eli ei niin hyvin kuin he olisivat pystyneet. Välillä yöunia lyhennettiin tehtävien tekemisen takia, välillä aikaa perheen kanssa vietettiin vähemmän. Kotona koulutukseen liittyviä tehtäviä tehneet tiedostivat, että nämä tehtävät olisi mahdollisesti voinut tehdä työajalla, mutta työn hektisyyden ja keskeytysten takia tekivät ne mielellään kotona. Toisille ei ollut selvää, eikä asiasta ollut keskusteltu esimiehen kanssa, voiko tehtäviä tehdä töissä. Sekä kotona että töissä tehtäviä tehneet kokivat tehtävien tekemisen stressaavaksi ja kuormittavaksi.

Jäihän niitä kotiin, paljonkin - -90% varmaankin. No ei täällä töissä siihen pysty keskittynyt sillä lailla, ei se, siihen ois pitänyt vähän aikaa sitten niinkun niin paljon, paljon enemmän. Et ehkä jos vaikka tunnin varaat päivässä niin se ei silti, ei pääse ku alkuun ja sit taas ajatus katkee ja kyl se on niinkun parempi rauhassa sitten, mun mielestä. (H4)

No olihan se tietysti vähän kuormittava, tottahan se oli se lisä, olihan siitä lisätyötä, et selkeesti lisätyötä, koska mutta vaati sitä vähän ehkä se verotti, et se henkinen kantti oli välillä koetuksella Ei niinkään fyysinen, et fyysikka ei loppunu, mut se, mut se henkinen kantti sitten että. - - Ja oli todella maanantain (viimeisen koulutuspäivän) jälkeen, niin oli semmonen huojentunut olo. (H2)

Työn ja koulutuspäivien yhdistäminen oli toisille helppoa, toisille haastavaa ja kuormittavaa. Sijaisten käytöstä tunnettiin huonoa omaatuntoa, ja siitä kun asiakasjono kasvoi koulutuksessa ollessa. Toisissa paikoissa asiat oli sovittu alusta asti niin, että koulutukseen osallistuvan ei tarvinnut murehtia töihin liittyvistä järjestelyistä koulutuksen aikana. Toisaalta kouluttautuminen koettiin

tulevaisuutta ajatellen tärkeäksi, mutta työjärjestelyjen tekeminen kuormitti haastateltavia. Osa puhui siitä, että he tunnistavat rajansa, ja pyrkivät olemaan kuormittamatta itseään liikaa.

Ja tietysti sitten kun oli vähän niinkun semmoinen päätös niin et sitten kun me ollaan pois, pois niin tota tavallaan meidän potilaita ei tarvii kenenkään ottaa, jos ei nyt oo mitään ihan, ihan super akuuttia, että se ei niinkun rasittanut sitten näitä muita kollegoitakaan, että yritettiin aina järjestää sitten työt sillä lailla, että oli hoidettu hommat silleen et voitiin olla se kaks päivää pois. Niin ei, ei täälläkään niinkun tullu stressiä muille siitä meidän poissaolosta. (H7)

Se oli oikeesti sit yllättävän paljon työn ohella kaks päivää kuukaudesta, vaikka se kuulosti aluksi tosi yksiselitteiseltä, et eihän se oo kun kaks päivää kuussa. Niin sit kaks päivää kuussa, se on kaheksan asiakasta parhaimmillaan ketä sun pitää sit saada mahdutettua sit sinne jonnekin kolmelle seuraavalle päivälle niin se olikin silleen aika työlästä. Mutta varsinkin silloin kun on ruukasempaa aikaa - - mä pystyn silleen hirveen hyvin sumplimaan aikatauluni, että kukaan muu ei määrittele koska mulle tulee ihmisiä tai tai asiakkaita et koska mä meen jonkun luokse, et mä ite pystyn sen niinkun määrittelemään, - - niin mun työt ei siirry tavallaan kellekään toiselle. Et se ois ollu vielä kauheempaa jos niinkun mä oon nyt kaks päivää töissä, niin tee sää nää munkin, se ois ollu ihan hirveetä, nyt tavallaan mielumminkin silleen et pysty sitten ite ottamaan ne ihmiset ja sanoon et mä tuun vasta keskiviikkona. Ja tota noi ettei ne oo sitten kenenkään toisen harteilla -- ihan hirveetä että joku toinen raataa niska limassa, kun mä kuuntelen tyytyväisenä luennoitsijoita ja syön suklaata. Ei oikeen tunnu hyvältä ajatukselta. (H3)

Työyhteisön tuki ja kannustus oli tärkeää koulutukseen osallistuville. Työyhteisöt koettiin pääasiassa koulutusmyönteisiksi ja koulutuksen aikana tukeviksi. Joillain myös esimies kannusti ja tuki merkittävästi koulutuksen aikana, mitä arvostettiin. Myös mentorit tukivat ja kannustivat osallistujia koulutuksen aikana (lisää kohdassa Koulutusmenetelmät). Työkavereiden kannustuksella, kysymyksillä ja koulutuksen myötäelämisellä oli suuri merkitys osallistujille. Osallistujat myös kokivat, että koulutuksen päättötilaisuudessa oli tärkeää, kun oma esimies tai muita työpaikalta oli mukana tukemassa ja huomioimassa osallistujaa ja tehtyä työtä.

Se (esimies) sano et vitsi sä oot niin tosi, jotenkin se nosti mun itsetuntookin, kun hän sano et sä oot just sopiva henkilö tonne. Ja nyt varsinkin, kun sä oot saanu niinkun tosta ihan selkeetä intoo tost koulutuksesta. Että oli kyllä tosi ihana, ihana ku tuli semmosia lämpijiä sanoja toki. Ja edelleen hän, hän niinkun näkee tai on hänen kanssa yhteydessä niin hän - - aina huomioi sitten jos heille jotain vanhuspalvelulujuttuja, niin hän laittaa sähköpostilla mulle aika paljon, et katoppa X, et oisko tää joku kiinnostava. (H2)

Meitä oli X:stä (paikasta) tosi hienosti kyllä siellä koulutuspäivässä mukana. Mä olin siitä tosi iloinen, että siellä minun pomo oli siellä päätöstilaisuudessa mukana. Siitä annoinkin heille positiivista palautetta, että kun on tämmönen asia, kuitenkin huomioitiin, että tärkeäksi koetaan. (H1)

Meillä on työyhteisö ollut erittäin koulutusmyönteinen aina ja tota koskaan ei niinkun sellasta negatiivista palautetta saanu, eikä tämänkään koulutuksen osalta siitä miksi se ei toimisi. Ja tota kannustetaan koulutuksiin, me halutaan kouluttaa itseämme tota jokainen meistä. Ja sitten tota henkilökohtaisesti niin tota yhtä lailla kotoo saa sitä tukee ja kannustusta, hieno homma ja (naurua) toinen antaa aikaa sitten. (H6)

Haastateltavien perheet olivat tukevia koulutuksen aikana. Haastateltava numero 7 kertoi, että hän sai tietoteknistä apua perheeltään, mutta perheellä ”meinas välillä hermot mennä”. Kotoa koettiin saatavan tukea ja ymmärrystä, sekä aikaa tehdä tehtäviä kotona.

Mahdollisesti juuri osallistujien tiukkojen resurssien takia monella oli huojentunut olo koulutuksen jälkeen. Osa mietti tulevia koulutuksia niistä kysyttäessä ja yksi oli todella kiinnostunut jatkokouluttautumaan, mutta useimmilla oli olo, ettei nyt heti haluaisi uuteen koulutukseen.

No nyt ei ainakaan heti tarvii kyllä yhtään mitään. Hyvä vaan kun pääs eroon. (H4)

Ehkä välillä tietysti pitäis pystyä myös rauhoittamaan, et oikei nyt on käyty näitä ja näitä koulutuksia, et niitten tiedoilla ja taidoilla nyt tehdään tätä työtä, kehitetään ja kehitytään edelleen. (H5)

Mä haistelen, maistelen, sulattelen tätä tietoo, enkä oo hönkimässä heti johonki uuteen juttuun. Että sulattaa tätä tähän arkeen, arkitoimintoihin, ja sitten taas uutta. Mutta niinku aina on joku kokonaisuus, mistä haluaa tietää lisää. (H2)

He halusivat ensin oppia lisää tämän koulutuksen pohjalta, ”pureskella” lisää ja rauhassa opittua.

## 5.3 Vaikuttavuus

Tässä kappaleessa käsitellään vaikuttavuus -teeman analyysi ryhmiteltynä oppimiseen, tarpeisiin vastaamiseen, soveltamiseen työssä ja työn muutoksiin ja tuottavuuteen.

### 5.3.1 Oppiminen

Menemättä oppimisteorioissa syvemmälle, voidaan tämän oppimisteeman käsittelyn alkuun todeta, että sekä palvelun laatu että oppiminen ovat prosessiluontoisia. (Grönroos 1984, Hager 2004.) Pitkässä koulutuksessa prosessinomaisuus korostuu, kun uutta tietoa tulee säännöllisesti ja sitä sovelletaan käytäntöön. Oppimisprosessissa on kuitenkin muistettava kerrata oppimaansa, ettei se unohdu.

Vaikka koulutuksen oppimismenetelmistä keskusteltaessa haastateltavat eivät puhuneet työssä oppimisesta koulutusmenetelmänä, oppimisesta puhuttaessa he kokivat työssä oppimisen tärkeimmäksi tavaksi oppia. Työssä oppimista edisti se, että teki vanhusten kanssa töitä, jolloin koulutuspäivissä opittua tietoa pystyi heti soveltamaan käytäntöön, eikä tarvinnut odotella sopivaa potilasta, mikäli henkilö teki kaiken ikäisten kanssa töitä.

Haastateltavat olivat koulutuksessa oppineet erilaisia tietoja ja taitoja. He olivat myös saaneet eväitä oman työnsä ajattelemiseen ja saaneet fysioterapia-

peutin työhön uutta näkökulmaa. Oman työskentelytavan pohtiminen oli antanut paljon haastateltaville, ja he olivat huomanneet toimivansa joissain tilanteissa hyvin, mutta havainneet myös kehittämiskohteita. Tämä oman työn kehittäminen asiakaslähtöiseksi ja kokonaisvaltaiseksi oli monelle ahaa-elämys.

Oli, oli joo kyllä se missä tuntuu et jäi heti suoraan sellasia ajatuksia mieleen mitä työtä tehdessä on sitten miettinyt, on joko ottanu käyttöön jotain tapoja tai sitten vaan todennu jotkut omat entiset tapansa hyväksi, tai vahvistanut niitä tai vähemmän hyväksi ja koittanu päästä niistä eroon. (H5)

No ehkä se ahaa-elämys niinkun lähinnä tuli siitä et, siitä omasta työskentelystä - - siitä miten sitä on kuvitellut tekevänsä niin potilaslähtöisesti sitä työtä, että kuinka paljon sitä voi vielä parantaa, parantaa ja tosissaan niinkun yksilöllisesti, potilaslähtöisesti miettiä niitten, niitä tehtäviä ja tarpeita juuri jokaisen kohalla erikseen. (H7)

Koulutukselta haettiin konkreettisia toimia omaan työhön, ja haastateltavat kokivat oppineensa näistä ja siirtäneensä ne käytäntöön. Niistä myös koettiin oppimisen iloa. Oppimisen ahaa-elämyksiä haastateltavat kokivat myös un eteen tuli asiakas, jonka kohdalla tunnisti koulutuksesta saadut opit hyödylliseksi ja tajusi käyttää niitä hänen kanssaan. Aiheena haastateltavat kokivat oppineensa eniten ravitsemuksesta, ja kuinka se voidaan yhdistää fysioterapeutin työhön.

Kun sai konkreettisia harjoituksia joita pysty sitten hyödyntää myöskin asiakas- potilaiden kanssa, asiakkaiden kanssa, niin ne oli sellasia kullannarvosia juttuja. Ja just tota sellasia että jos on just käytiin joku asia ja sitten sen jälkeen sen sai kokeilla käytännössä ja sit se toimikin niin tota siitä tuli sellanen mieleton fiilis että jes hei, tää toimii! (H6)

Haastateltavat arvioivat omaa oppimistaan koulutuksessa hyväksi. Toiset kertoivat, että oppiminen ja koulutuksesta suoriutuminen oli hyvää, vaikka olosuhteet eivät aina olleet otolliset arjen, työn ja koulutuksen yhdistämisessä. Osa vertasi oppimistaan ja suoriutumistaan koulutuksesta saataviin opintopisteisiin, ja että niihin nähden oli tehnyt tarpeeksi töitä koulutuksen eteen, vaikka omasta ei-täydellisestä panostuksesta saatettiin tuntea huonoa omaatuntoa.

Varmaan ois voinu tehdä paljon enemmän, jos ois vaikka ehtiny, mutta sitten taas opintopisteisin nähden niin mielestäni ihan hyvin, kun ei sit tavallaan siihen opintopistemäärään voi olettaa, että on ihan hirveesti, silleen tarvii tehdä töitä. Välillä jossain vaiheessa mä podin hirveen huonoo omaatuntoo, kun mä en kerenny tekeen niin hyvin ku mä oisin halunnu. Et kaikki tehtävät mä niinkun tein mut sitten tuntu välillä tosissaan siltä, että ne teki jotenki vasemmalla kädellä, niin silloin tuli aina semmonen - - silloin jos oli tosi kiire, jos ei kerta kaikkiaan kerenny. (H3)

Oppimista haittasi etenkin kiire työssä ja työn priorisoiminen. Osalle haastateltavista opetusmenetelmät eivät olleet optimaaliset, koska he eivät kokeneet olevansa hyviä tietokoneen käyttäjiä, ja siten Moodle-oppimisalustan käyttö vei heiltä aikaa itse tehtävien tekemiseltä.

### 5.3.2 Tarpeisiin vastaaminen

Koulutus järjestetään yleensä siksi, että sille on tarvetta. Tämän koulutuksen kohdalla koulutuksen pääjärjestäjä oli määritellyt aiheet ja kokonaisuuden koulutukselle. Tässä oli onnistuttu, ja koulutuksen suunnittelijaa ja järjestäjää keuhuttiin monessa haastattelussa tämän koulutuspaketin sisällön osalta. Haastateltavat kokivat, että tämä koulutus vastasi juuri heidän tarpeitaan ja heidän työyhteisönsä tarpeita kokonaisuudessa. Yksittäiset aihealueet eivät vastanneet yksittäisten osallistujien tarpeita aina, mutta kokonaisuutena koulutus vastasi osallistujien tarpeita. Aikaisemmin tässä tutkimuksen analyysissä tunnistettiin haastateltavien tarpeiksi uusien tutkimustietojen saaminen omaan työhön ja lisäosaaminen vanhusten kanssa työskentelyyn.

No se oli varmaan jo ihan silloin alkuvaiheessa selvää, et tää on just sitä mitä niinkun tarvitaan. Ja ja näiden koulusten sisällöt niinkun nää anto tavallaan justiin vastauksia just siihen että, että mikä, mitä niissä asiakastilanteissa tai tai tsekkaamisissa pitää niinkun käydä läpi. (H1)

Tärkeä huomio oli myös, että haastateltavat puhuivat enemmän työyhteisön tarpeista kuin omistaan. Työyhteisön osallistaminen koulutukseen tuli vahvasti esille haastatteluista. Haastatteluista suurin osa oli pitänyt työyhteisössään koulutuspalautteita, noin tunnin mittaisia tiivistelmäluentoja koulutuspäivien tiedollisesta annista, jonka jälkeen he olivat porukalla keskustelleet aiheesta vielä vapaasti. Näin koulutukseen osallistujan tärkeimmäksi kokema tieto vietiin työyhteisöön. Koulutus vastasi työyhteisön tarpeita siis koulutuksen osallistujan osaamisen lisääntymisenä, ja tämän tiedon siirtämisenä käytäntöön sekä asiakastyöhön että kollegoille.

Koulutuksen kautta yksi haastateltava oli huomannut, että kun hän on oppinut koulutuksessa ajattelemaan kokonaisvaltaisesti potilaan hyvinvointia, hän on oppinut vastaamaan potilaidensa yksilöllisiin tarpeisiin laajemmin. Fysioterapeuttien työn ytimessä on kuitenkin juuri asiakas, jolloin viime kädessä asiakkaiden tarpeet ovat koulutuksessakin keskiössä. Jotta asiakkaiden tarpeisiin pystyy vastaamaan, pitää omata sellaiset tiedot ja taidot, että se onnistuu. Koulutuksessa moni haastateltava oli huomannut tämän kokonaisvaltaisen lähestymistavan merkityksen ja asiakkaan kokonaisvaltaisten tarpeiden huomiointien.

Niin jos on olkapäävaiva niin vaikka mulle tulee ikääntynyt, niin mehän mietitään sitä hänen olkapäätänsä hyvin pitkälti ja siihen minkälaisii ohjeita mä pystyn siihen antamaan. Tai jos on polvi taikka niin niin sellanen konkreettinen muutos, nyt mä nään niinkun tän ikääntyneen niinkun kokonaisuutena - - siis, että se, että vaikka hänellä ois olkapäävaivaa, mä lähen niinkun jotenkin hahmottaa kokonaisuutena, mä nyt kysyn että - - ne sanoo, että en taho jaksaa enää kävellä tonne keittiöönkään ja. Sit mä osaan niinkun lähtee, no mitäs sää nyt syöt, elikkä lähtee miettimään et syökö hän tarpeeks, saako hän sitä proteiinia, lähtee niinkun sitä kokonaisuutta häneltä niinkun kartottamaan. Elikkä tota onko hänellä se kokonaisuus kunnossa, että se ravitseminen ja siihen se liikunta, lihasvoima ja onko sit tarpeeks jos on valtavat kivut, onko kipulääkitystä ja onko se taas liikaa sitä, että se tie viekin huonoon kuntoon ja vähän niinkun semmosena ehkä kokonaisuutena. Ko-



konaisuuden pystyy niinku hahmottaan, koska tääkin laaja tämmönen kokonaisuus ihan siitä sosiaalisesta toimintakyvystä, miksei hän lähe täältä neljän seinän sisästä, onko hän yksinäinen. Voisko hänellä joku tuttava joka lähtis ja ulkoilis hänen kanssa ja sitä kautta hän kuntoutus ja voimistus. Elikkä semmosen niinkun kokonaisuutena ihmisen näkemään. (H2)

### 5.3.3 Soveltaminen työssä ja työn muutokset

Haastateltavat pohtivat ja kertoivat paljon esimerkkejä, kuinka koulutuksen käyminen on vaikuttanut heidän käytännön työskentelyynsä. Näistä on tunnistettavissa kolme luokkaa: tiedon siirtäminen ja soveltaminen työssä, ohjaamisen muuttaminen sekä työnkuvan laajeneminen.

Koulutuksesta saatuja tietoja ja taitoja oli kokeiltu käytäntöön ahkerasti, vaikka haastateltavat eivät kokeneet kouluttautuvansa työskennellessään. Opetusta oli kokeiltu työstä riippuen myös kaikenikäisiin asiakkaisiin, ei vain ikään-tyneisiin, ja opit oli koettu toimiviksi myös heidän kanssaan. Etenkin ohjausta ja ravitsemusneuvontaa oli kokeiltu kaikkien asiakkaiden kanssa, mutta haastateltavat kertoivat siirtäneensä ja soveltaneensa koulutuksesta saatuja tietoja työhön.

Et edelleen pikkuhiljaa pyrkii ottaa niitä asioita siihen käytännön työelämään mukaan. Et ei se, ei se et sanotaan, ei se tyyli varmaan muuttunu heti kerralla. Mutta että takaraivossa ne konkreettiset jutut mitä itelle ottikin tavoitteeksi sitten, et ton mää hei nyt teen, mä keskityn tohon. Niin kyl se niinku koko ajan tuolla miettii työtä tehdessä, käytännön työssä. (H2)

Ainakin on jäänyt niistä käyttöön niistä vinkeistä sitten niin tuota sen, ne proteiinitaulukot, jotka oli niin hyvin niinkun konkreettinen. Ja, ja kun sen värillisenä tulostaa niin se hyvin ikääntyneelle kertoo, että mikä se proteiini on, niin ei se, se ei välttämättä heille muuten jää tietoon. (H1)

Osa haastateltavista koki, että oma työnteko oli muuttunut koulutuksen aikana ja jälkeen. Toiset kokivat, etteivät he olleet muuttaneet työskentelyään, mutta olivat tuoneet siihen lisää tietoa ja elementtejä koulutuksen pohjalta. Näille jotka kokivat työntekonsa muuttuneen, suurin muuttunut asia oli oma ohjaustyyli.

Että tota hyvinkin paljon heti kiinnitti huomio johonki, esimerkiksi potilasohjeisiin. Ja tää kokonaisuus oli hirmu hyvä, et ikääntyneen kanssa ottaa se katsekontaktin, puhu rauhallisesti, tauota, kysy et onko hän ymmärtänyt. Sitä oli vaan ennen niinku tak tak tak tak tak tak tak tak. Että sieltä sai heti annin, ja heti sitä testas. Sit aina välillä tulee ite, nyttinkin semmonen, että muistappas ne. Aina lamppu syttyy välillä. (H2)

Ohjaustyylin koettiin menneen asiakasta kuuntelevampaan suuntaan ja asiakaita kokonaisvaltaisesti huomioivampaan suuntaan. Asiakkaan huomioiminen kokonaisuutena oli lisääntynyt koulutuksen aikana ja jälkeen, kuten edellisestä "Tarpeisiin vastaaminen" osiosta voi lukea enemmän aiheesta.

Joo, joo. Kyllä et vaikka sitä kuinka on aina ajatellut olevansa potilaslähtöinen ja näin. Ja kyllä sitten ton koulutuksen myötä on huomaa, et kyllä sitä aika lailla niinkun omilla eh-

doillaan ja tavoitteillaan sitä toimii. Että ei malta oikeen sitä potilasta sitten kuunnella, vaikka kuinka on niin ajateltu tekevänsä että. Et sillä lailla se herätteli. Ja tota just niitä potilaan omia tavoitteita, mitä hän kokee et hänen vielä pitää osata tehdä, mitä hän haluaa tehdä ja sitten niiden kirjaaminen, kirjaaminen niistä. Ja nimenomaan se potilaan ohjaus, että antaa sille potilaalle aikaa, aikaa tehdä ja tuua niitä omia tavoitteitaan esille siinä ohjaustilanteessa. Ehkä se on ollu se suurin, suurin että miten sitä omaa toimintaa on lähteny muuttamaan. (H7)

Haastateltavat kokivat koulutuksen myötä vahvemmin olevan omalla alallaan, ja ammatti-identiteettinsä vahvistuneen koulutuksen myötä. Tämä liittyyne jo aiemmin tässä tutkimuksessa pohdittuun itsepystyvyyden tunteen vahvistumiseen. Uransa kannalta osallistujat näkivät koulutuksella olevan merkitystä, koska he uskoivat työnantajien arvostavan koulutusta ja siitä saatuja oppeja. Työura oli toisilla haastateltavilla pitkä samassa paikassa, toisilla hajanaisempi tai lyhempi lyhemmän työuran pituuden takia.

Onhan se niinkun silleen suht lyhyt koulutus, mutta, mutta, mutta. Jos nyt ajatellaan että mä hakisin vaikka seuraavaan työpaikkaan, johonkin muualle niin ilman muuta varmasti katsottais eduksi. - - Mun mielestä sinänsä tosi kattava paketti, mikä varmasti katsotaan eduksi, jos johonkin, must tuntuu et melkeen mihin vaan niinkun hakis töihin niin. Vaikka olis minkäläinen se työnkuva, siis jos ajatellaan fysioterapian työtä, et meen mä sitten poliklinikalle tai vuodeosastolle tai mihkä tahansa, niin siitä huolimattahan se luettais kyllä varmasti eduksi, edistäisi työnhakuprosessia. (H3)

Haastateltavien työnkuvassa oli monella tapahtunut muutoksia koulutuksen seurauksena. Työyhteisöissä oli tiedostettu heidän uusi osaamisensa, ja sitä haluttiin hyödyntää. Osallistujat olivat mm. erilaisissa pienemmissä projekteissa mukana koulutuksen aikana ja jälkeen. Osalle mietittiin uuden osaamisen johdosta uusia tehtäviä, tai tehtävänkuvan laajentamista.

Ite oon nyt sitten täällä niinkun paikan päällä, sekä työpaikan ohjaajan kanssa että sitten pomojen kanssa, keskustellu että, että täällä täytyy niinkun tulla sitten tiedoksi, että mä oon tämmösen koulutuksen käyny. Ja mahdollisesti mun työnkuva tulee nyt syksyllä muuttumaan että, että tota tekisin enempi tämmöstä tiedotustyötä tai yhteistyötä ja 65-vuotiaiden tarkastuksia tekevien kanssa, tai ehkäsevien kotikäyntien. Niiden sisältöä mietitään, ja vähän ravtiseumusjuttuun mua on jo pyyetty mukaan. (H1)

Myös osallistujat itse halusivat hyödyntää koulutuksen antia, ja jakoivat muun muassa innokkaasti tietoa kollegoille ja asiakkaille (ks. seuraava luku Tuottavuus: tiedon jakaminen). Osalle koulutus toimi työnkuvaa laajentavana mahdollisuutena. Yksi haastateltavista oli innostunut kouluttamaan fysioterapeutteja, ja prosessi kouluttajakoulutukseen oli lähtökuopissa haastatteluhetkellä. Myös oman statuksen ja arvostuksen koettiin nousseen itsensä silmissä, kun koulutuksesta sai vahvistusta oman toiminnan oikeasta suunnasta.

Sellaseksi niinkun yleisenä ammatillisena, tavallaan niinkun statuksen nousuna niinkun, et miten ite aattelee itteensä ammatillisena, niin tää oli niinkun hyvä lisä siihen. (H5)

Oman työn huomaaminen hyväksi lisäsi siis koulutuksen osallistujien itsepystyvyyden tunnetta tässä tutkimuksessa.

### 5.3.4 Tuottavuus - tiedon jakaminen

Tuottavuudella viitataan Kirkpatrickin koulutuksen arviointimalliin pohjautuvaan osioon koulutuksen hyötysuhteesta. Tällä tarkoitetaan, tarjosiko koulutus rahoille vastinetta.. Haastateltavat eivät tieneet paljonko koulutus maksoi, mutta kokivat sen silti tarjoavan maksajan rahoille vastinetta. He myös totesivat, että omalle työpaikalle koulutus oli erittäin edullinen, mikä varmasti siksi lämmitti myös osallistujien esimiehien mieltä. He myös pohtivat olisivatko päässeet koulutukseen, jos se olisi ollut markkinahintainen.

Itse asiassa se tuli niinkun työnantajan puolelta, mä niinkun olin ymmärtävinään tän sillä lailla että tää oli nyt niinkun edullista koulutusta tälle työnantajalle. (H4)

Kun noita koulutuksia, kun aina välillä selailee itekkin ulkopuolelta talon ja sairaanhoitopiirin, et mitä tulee näitä alueellisia koulutuksia, niin kyllä ne on sellaisissa hinnoissaan, että tota kyl sitä oli ilo olla tälläsessa koulutuksessa mukana. Ihan todellakin, että tuntui että sai niin sanotusti rahoille vastinetta. Vaikka sitä nyt ei omassa perustyössään oo miettinyt sitä asiaa ollenkaan, niin varmasti esimiehenkin näkökulmasta voi ajatella näin. (H6)

Tutkimuksen kannalta merkittävää on koulutukseen osallistuneiden tiedon jakaminen koulutuspäivien annista. Käytännössä jokainen haastateltava oli vienyt tietoa eteenpäin omassa työyhteisössään, mitä voidaan pitää tuottavuutena. Tällöin kun on koulutettu yksi ihminen, tämä vie tiedon eteenpäin useille, jopa kymmenille ihmisille. Koulutuksen hyötysuhde paranee tällöin huomattavasti, etenkin jos kyseessä on kallis koulutus. Käytännössä tietoa siirrettiin kollegoille, etenkin fysioterapeuteille, mutta myös muulle hoitohenkilöstölle samassa talossa sisäisen konsultoinnin ja koulutuksen avulla. Tämä tapahtui jo moneen otteeseen mainittujen koulutuspalautteiden avulla, joita haastateltavista viisi oli jo pitänyt, yksi suunnitteli pitävänsä kun ehtii ja yksi ei puhunut palautteen pitämisestä. Kaikki olivat epävirallisissa tilaisuuksissa keskustelleet koulutuksen sisällöistä ja vieneet tietoa eteenpäin muun muassa tauoilla kahvipöytäkeskusteluissa ja palavereissa. Haastateltavista kaksi kertoi myös käytännön hoitotilanteessa opastaneensa muuta hoitohenkilökuntaa koulutuksen opeista.

Tiedon vieminen asiakkaille koettiin tärkeäksi, ja kaksi haastatelluista kertoi aloittaneensa temaviikkojen pitämisen asiakkaiden ilmoitustaululla, missä koulutuksen teemoista oli poimittu tärppejä ja materiaalia asiakkaille ja heidän läheisilleen vapaasti otettavaksi. Yksi haastateltavista kertoi myös, että hänen aloitteestaan, mutta tietysti työyhteisön avustuksella, paikallislehteen tehtiin tema-artikkeleita koulutusteemoista. Koulutus tavoitti siis parhaimmillaan tuhansia ihmisiä osallistujien tiedon jakamisen välityksellä.

Tämän tutkimuksen perusteella moni haastateltavista koki työyhteisönsä ja organisaationsa koulutusmyönteiseksi. Kaksi haastateltavaa mainitsi, että vanhustyön johtaja luo positiivista henkilöstön kehittämiskulttuuria.

Vanhustyön johtaja on ikään kun aallon harjalla, hirveen edistyksellinen. Hän haluaa että asiaa kehitetään ja on niin kun valmis panostamaan siihen, että ihmiset kehittyis työssään

ja vanhukset saisi niinkun parasta mahdollista hoitoo. Et hän on kyllä hirveen semmosen edistyshaluinen, ja hirveen helposti tarttuu uudistuksiin ja on alan hermolla. (H3)

Ainoastaan yksi ei ollut aluksi saanut esimieheltään suostumusta osallistua koulutukseen, ja tämä henkilö oli myös ainoa, joka ei kertonut pitäneensä koulutuspalautetta työyhteisössään. Koulutuspalautteiden pitäjien työyhteisöissä palaute oli muodostunut tavaksi, ja se pyrittiin pitämään pian koulutuksen jälkeen. Tiedon jakaminen ilmoitustaululla tai lehdessä asiakkaille ja yleisesti ei ollut käytäntönä haastatteluiden perusteella, vaan ne tulivat uusina toimina, kun osallistujat olivat innostuneet jakamaan aiheen ja materiaalin laajemmalle yleisölle.

Tiedon jakaminen liittyy tämän tutkimuksen mukaan koulutuksen vaikuttavuuteen, koska tiedon jakamisen avulla paitsi kustannus-hyötysuhde paranee, myös organisaation tehokkuus paranee uusimman tietotaidon käyttöönoton ansiosta. Tämän perusteella lopullista koetun henkilöstökoulutuksen laadun mallia täytyy täydentää vaikuttavuuden osalta tiedon jakamisella.

## 5.4 Yhteenvedo tuloksista

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kehittää henkilöstökoulutuksen laatumalli ja vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

*Mitä on henkilöstökoulutuksen koettu laatu?*

Apukysymyksinä toimivat:

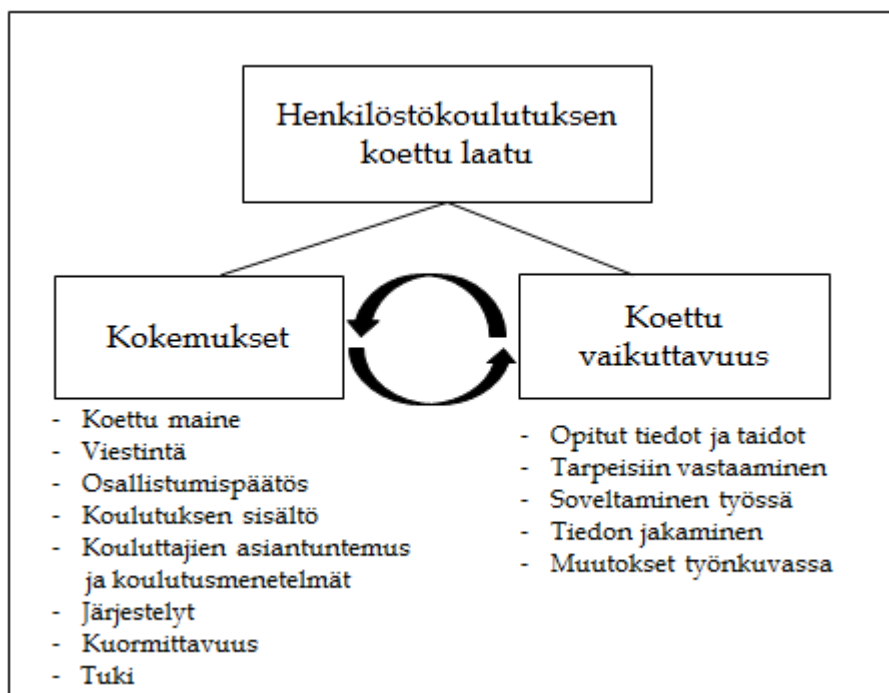
Minkälaisia osallistujien odotukset henkilöstökoulutuksen laadulle ovat?

Millaiseksi osallistujat kokevat henkilöstökoulutuksen laadun koulutusprosessissa, ja mitkä tekijät ovat laadun kannalta keskeisiä?

Miten vaikuttavuus ilmenee koulutuksen aikana ja sen jälkeen osallistujien työssä ja työyhteisössä?

Osallistujat kokivat koulutuksen erittäin laadukkaaksi. Mielenkiintoista on se, että kun haastateltavilta kysyttiin, mitkä ovat tärkeimmät tekijät, jotka tekevät koulutuksen laadun juuri heille, vastaukseksi saatiin seuraavat tekijät: *kouluttaja, sisältö, uusin tutkimustieto, käytännönläheisyys, käytäntöön siirrettävyys ja innostavuus*. Haastateltavat ylipäätään kokivat koulutuksen erittäin laadukkaaksi näillä kriteereillä, ja antoivat sille haastatteluissa keskimäärin *numeerisen arvosanan* 4,35 vastausten ollessa joko 4 tai 4,5 asteikolla 1-5. Haastateltaville tärkeintä koulutuksessa oli, että koulutuksen aihe ja sisältö oli huolella suunniteltu ja laadukkaasti toteutettu.

Tässä tutkimuksessa henkilöstökoulutuksen koettua laatua tutkittiin kirjallisuuden pohjalta kehitetyn henkilöstökoulutuksen laatumallin avulla (kuvio 6). Tutkimuksen teoreettisen osuuden perusteella henkilöstökoulutuksen koettu laatu määrittyi seuraavista näkökulmista: odotuksista, kokemuksista ja vaikuttavuudesta. Seuraavaksi esitetään empirian pohjalta kehitetyn henkilöstökoulutuksen laatumalli (kuvio 8), ja vertaillaan empirian perusteella täsmennettyä mallia teoriaperusteiseen malliin soveltaen mallien yhtensovittamista (Yin 2014).



KUVIO 8 Empiriapohjainen henkilöstökoulutuksen laatumalli.

Odotukset-teeman merkitys henkilöstökoulutuksen laadulle oli tämän tutkimuksen mukaan paljon pienempi kuin kokemusten ja vaikuttavuuden. Tämä voi johtua siitä, että tämän koulutuksen osallistujat eivät olleet osallistuneet sairaanhoitopiirin järjestämille alueellisille koulutuksille, vaikkakin sairaanhoitopiirin viikoittaiset videokoulutukset olivat heille tuttuja. Osallistujat odottivat saavansa käytännön työelämään sovellettavia tietoja ja taitoja, osaamisensa vahvistamista ja päivitystä aiempaan tietoon. Heille tärkeää oli myös itsepystyvyyden tunteen vahvistaminen, mitä haastateltavat kuvasivat omien tietojen ja taitojen vahvistamiseksi oikeiksi. Koulutus oli pilotti, kokeilu, KSSHPI:llä tämän tyyppisessä henkilöstökoulutuksessa, minkä takia siitä ei voinut olla kellään aikaisempia kokemuksia, eikä kukaan voinut sitä suoraan koulutuksena suositella osallistujille aiempien kokemustensa perusteella. Tämän tutkimuksen perusteella odotuksilla ei ole suuri merkitys koulutuksen koetulle laadulle, koska kokemukset ja koettu vaikuttavuus ovat sen ytimessä. Tällä perusteella tutkija on valmis hylkäämään lopullisesta henkilöstökoulutuksen laatumallista odotukset -osa-alueen. Sen sijaan käsite ”koettu koulutuksen maine” (Facteau et al. 1995) otetaan mukaan malliin. Facteau ja kumppaneiden mukaan odotukset

ovat osa koulutuksen mainetta. Ne voivat olla peräisin aiemmista kokemuksista samaan koulutukseen liittyen, tai tulla muiden työtovereiden kommentteista koulutukseen liittyen. Näihin muiden kommentteihin voidaan lukea mukaan suosittelun, mikä empiriaperustaisessa mallissa sisältyy koettuun maineeseen. Osallistujat kokivat sairaanhoitopiirin maineen koulutuksen järjestäjänä olevan hyvä, ja heidän aikaisemmat kokemuksensa sairaanhoitopiirin koulutuksista olivat hyviä. Maine ja aikaisempien kokemustensa perusteella he luottivat, että koulutus tulee olemaan laadukas. Toisaalta tämän pilottikoulutuksen jälkeen koulutukseen osallistuneet luovat työyhteisössään koulutukselle mainetta laadukkaana koulutuksena, koska kaikki heistä suosittelisivat koulutusta ja suurin osa oli jo haastatteluhetken mennessä suositellut koulutusta muille. Tämä voi johtaa siihen, että tulevaisuuden osallistujat kokevan koulutuksen maineen erinomaiseksi, jolloin voidaan olla tilanteessa, missä maine voi olla todellisuutta parempi ja laatua ei enää koettaisikaan niin hyväksi kuin tässä pilottikoulutuksessa. Pitämällä saman laatutason sisällössä, kouluttajissa ja muussa, sekä kehittämällä käytännön järjestelyitä ja viestintää, voidaan parantaa mahdollisuuksia, ettei näin tule käymään seuraavien koulutusten yhteydessä.

Suurimpana koulutuksen puutteena pidettiin viestinnällisiä ongelmia. Viestinnällisiin ongelmiin kuuluivat paitsi viestinnän ajoituksen ongelmat (liian kiire ilmoittautua koulutuksesta kuulemisen jälkeen) ennen koulutusta, myös koulutuksen aikana. Etenkin oppimistehtävien ohjeistus koettiin puutteelliseksi ja hämmentäväksi. Osallistujat eivät oikein tieneet mitä heidän pitäisi tehdä tai mitä heiltä odotettiin tekevän koulutuksen eteen muulloin kuin luennoilla. Empiriaperusteisessa henkilöstökoulutuksen laatumallissa viestintä -osio on siirretty kokemusten alle, koska eniten koettuun koulutukseen laatuun vaikutti koulutuksen aikainen viestintä, ei viestintä ennen koulutusta. Viestinnälliset ongelmat korjaantuivat viimeistään viimeisellä kahden päivän luentokokonaisuudella ennen koulutuksen päättöpäivää, mutta osallistujat olisivat toivoneet, että heille olisi selvennetty tehtävät, niiden merkitys ja yhteys oppimiseen jo aiemmin. Muutoinkin haastateltavat kokivat, että koulutuksen alussa oli enemmän käytännön ongelmia kuin koulutuksen lopussa. He kokivat positiiviseksi, että ongelmiin tartuttiin jo koulutuksen aikana, ja niihin tehtiin parannuksia.

Kirjallisuuden mukaan palvelun viestinnällä on vaikutusta asiakkaiden odotuksiin, mutta tässä tapauksessa viestintä ei ollut optimaalista koulutuksen järjestäjän taholta, eikä osallistujille oikein viestinnän perusteella muodostunut odotuksia koulutukselle. Tain (2004) mukaan koulutusta järjestettäessä osallistujille kannattaa antaa mahdollisimman hyvin tietoa koulutuksen sisällöstä ja tehdä se osallistujille tutuksi, koska tutuus lisää itsepystyvyyden tunnetta, sekä motivaatiota osallistua koulutukseen. Koulutuksen viestinnän ajoitukseen ja sisältöön kannattaisi siis jatkossa panostaa, että mahdolliset osallistujat saavat koulutuksesta tarpeeksi tietoa ja pystyvät aikataulullisesti tutustumaan siihen riittävästi. Tämä on tärkeää myös osallistumispäätöksen tekemistä varten, koska osallistujat eivät halua hukata omia tai työnantajansa resursseja koulutukseen, jonka hyötyjä ei ole tarpeeksi selkeästi ilmaistu. Toisaalta osallistujille ei

nyt muodostunut liian korkeita odotuksia, mitkä voisivat johtaa odotusten ja kokemusten väliseen kuiluun laadun kokemisessa. Odotusten ja kokemusten suhdetta on hankalaa tarkastella tässä tilanteessa, jossa odotuksia ei ollut selkeästi muodostunut. Muutoinkin odotusten roolia koetun laadun osatekijänä on kritisoitu (Chronin & Taylor 1992), eikä sen välttämättä nähdä olevan koetun laadun osatekijä yhtä vahvasti kuin kokemusten ja palvelun tarjoajan suoriutumisen.

Uudessa henkilöstökoulutuksen mallissa (kuvio 8) ryhmä -tekijä on poistettu, koska osallistujat eivät kokeneet ryhmällä olevan suurta merkitystä heidän koulutukselleen. Ryhmän kanssa tehtiin yhteistyötä hyvässä ilmapiirissä, mutta siitä ei muodostunut kovin kiinteä. Ryhmä ei haitannut eikä edistänyt osallistujien oppimista heidän kokemuksensa mukaan. Sen sijaan uuteen malliin on otettu kokemuksiin mukaan tuki. Osallistujia tukivat mentori, kollegat, esimies ja perheenjäsenet. Tuen merkitys oli suuri paitsi oppimisen myös kannustuksen takia. Osallistujat kokivat, että heitä kannustettiin ja jopa välillä topuuteltiin, etteivät he palaisi loppuun työn ja koulutuksen yhdistämisessä. Tuella oli positiivinen merkitys koulutuksen laadun kokemiselle, koska se auttoi osallistujia oppimaan, jaksamaan ja yhdistämään työn, koulutuksen ja vapaaajan. Toisaalta tuki myös saattoi vahvistaa osallistujien itsepystyvyyden tunnetta, kun he saivat arkityötä enemmän huomiota esimieheltään ja kollegoiltaan. Työn arjessa tällaista huomiota ja palautetta omasta työstään ei välttämättä saa.

Henkilöstökoulutuksen kyseessä ollessa työntekijä ei saa aina päättää osallistuuko koulutukseen tai mihin koulutukseen osallistuu. Tämä päätös voi tulla esimieheltä, tai se pitää yleensä vähintään hyväksyttävä esimiehellä. Tällä perusteella lisäksi henkilöstökoulutuksen laatumalliin osion ”osallistumispäätös”, koska sillä voi olla paljon vaikutusta koulutuksen koettuun laatuun, onko osallistuja itse hakeutunut koulutukseen vai onko hänet määrätty siihen. Aikaisempien tutkimusten valossa työntekijän määrääminen koulutukseen voi olla joko osallistumismotivaatiota lisäävä tai haittaava tekijä (Tannenbaum et al. 1991). Empiriapohjaisessa mallissa osallistujien henkilökohtaiset tarpeet on jätetty omana osanaan pois, koska sen ajatellaan sisältyvän osallistumispäätökseen. Mikäli osallistumispäätös koulutukseen oli oma, sen voidaan ajatella heijastuvan osallistujan henkilökohtaisista tarpeista, kuten ammattitaidon kehittämisestä, uusimman tiedon saamisesta ja pystyvyyden tunteen vahvistumisesta. Mikäli osallistumispäätös tuli esimieheltä, sen voidaan ajatella heijastavan työyhteisön tarpeita, ja kehittämällä tätä henkilöä työyhteisöön saadaan sen tarvitsemaan osaamista. Vaikuttavuusosiossa tarpeisiin vastaaminen on säilytetty, koska riippumatta osallistumispäätöksen tekijästä osallistuja voi kokea koulutuksen vastanneen joko omia, työyhteisön tai molempien tarpeita. Tällä on merkitystä koulutuksen koetulle laadulle, koska mikäli osallistujalla tai hänen työyhteisöllään ei ollut tämän tyyppiselle koulutukselle tarvetta, koettu laatu ei voi olla hyvä heikon vaikuttavuuden takia.

Tämän tutkimuksen mukaan yhtä tyypillistä työntekijöille on kuulla henkilöstökoulutuksesta sisäisesti esimerkiksi omalta esimieheltä kuin suoraan koulutuksen tarjoajalta. Tällöin esimiehet välittävät joko valikoidusti tietyille

työntekijöille tai kaikille ryhmäviestinä tietoa niistä koulutuksista, jotka kokevat hyödyllisiksi. Viesti voi tulla myös esimiehen esimieheltä. Mielenkiintoista tässä, että esimies oli huomannut koulutuksen ja kertonut siitä osallistujille on se, että tällä on voinut olla vaikutusta koulutuksen myönteiseen kokemiseen. Koulutuksen rajaamisella tarkoitetaan, että esimies ehdottaa alaiselleen koulutusta, johon tämä voi tai johon hänen täytyy osallistua. (Tai 2004.) Koulutuksen rajaaminen vahvistaa koulutukseen osallistuvien itsepystyvyyttä ja kouluttautumismotivaatiota, ja sillä on vaikutusta heidän reaktioihin, oppimiseen ja motivaatioon koulutuksessa.

Oman osansa koulutuksen haasteisiin toi työn, koulutuksen ja oman elämän yhdistäminen. Osallistujia kuormitti se, että heidän piti kirjoittaa koulutuksen tehtävät työajalla, mistä syystä ne siirtyivät kuormittamaan vapaa-aikaa ja perhe-elämää. Haastateltavat kertoivat, etteivät halunneet tehdä tehtäviä työajalla, eivät ehtineet tai jotkut eivät jopa olleet varmoja, saako ne tehdä työajalla. Tähän seikkaan koulutuksen järjestäjä voisi koulutuksen alussa paremmin puuttua niin, että tehtävät kannustettaisiin tekemään työajalla, jolloin koulutus ei olisi niin kuormittava kokemus osallistujille. Viestintä ja pelisäännöt pitäisi sopia yhdessä osallistujien esimiesten kanssa, jolloin työjärjestelyt kuten sijais- tamiset olisi helpommin soviteltavissa. Näin osallistujien ei tarvitsisi huolehtia niin paljon töiden kertymisestä ja sijaistusongelmista. Tämä koulutuksen kuormittava elementti ei näy kirjallisuuden pohjalta kehitetyssä koulutuksen laatu- mallissa, joten se on lisättävä empiriaperusteiseen malliin kokemukset -osioon.

Tämän tutkimuksen mukaan vaikuttavuus on suuri osa koettua koulutuksen laatua. Tutkimuksen perusteella termin "vaikuttavuus" voisi muuttaa termiksi "koettu vaikuttavuus", koska tutkitaan kuitenkin osallistujien kokemuksia vaikuttavuudesta, ei esimerkiksi esimiesten tai muuten toimintaa arvioivien näkökulmasta, kuten asiakkaiden tai organisaation johdon. Näin koulutuksen laatu näyttäytyy yhdestä mahdollisista näkökulmista. Oppiminen koetun vaikuttavuuden kannalta tarkoittaa sitä, mitä koulutukseen osallistujat kokivat oppivansa. Tällaisessa pitkässä koulutuskokonaisuudessa, jossa idea on harjoitella opittua työssä koulutuspäivien välillä, opitut tiedot ja taidot siirtyvät tämän tutkimuksen mukaan hyvin käytäntöön. Vaikka kaikille osallistujille ei ollut selvää, mikä merkitys case-kuntoutujalla on heidän oppimiselleen, he olivat case-kuntoutujan lisäksi kokeilleet uuden tiedon perusteella asioita muidenkin asiakkaiden kanssa. Eniten oli kokeiltu käytännön vinkkejä ja työvälineitä, esimerkiksi jokainen haastateltava kertoi hyödyntäneensä ravitsemuskoulutuksen proteiinitaulukkoa, jota muutkin heidän kollegansa olivat alkaneet käyttää osallistujien esiteltyä se työyhteisössä. Ohjauskoulutuksesta osallistujat olivat tehneet eniten muutoksia omaan työskentelytyyliinsä, koska olivat nähneet ohjaustilanteen eri tavalla koulutuksen jälkeen. Asiakkaiden kokonaisvaltainen hoito, kuuntelu ja ajan antaminen korostuivat ohjauksen muutoksessa. Moni kertoi aikaisemmin ohjanneensa rivakasti ja miettimättä, ymmärtääkö asiakas kuntoutuksen tarkoituksen, tai onko kyseinen kuntoutus asiakkaan mielestä juuri sitä mitä hän tarvitsee.



Koulutus vastasi osallistujien tarpeisiin heidän kokemuksensa mukaan, ja etenkin työyhteisön tarpeisiin. Haastateltavat kertoivat, että heidän työyhteisössään oli tarve tämän tyyppiselle vanhuksiin kokonaisvaltaisesti keskittyvään koulutukseen. Niille osallistujille, joiden kokemus vanhusten kanssa työskentelystä oli vähemmän tuttua, koulutus vastasi itsepystyyden tarpeen vahvistamiseen, ja he saivat enemmän varmuutta toimia ikääntyneiden kanssa. Jatkossa osallistujat kokivat, että he haluaisivat koulutusta muistisairaiden kanssa työskentelystä, koska heitä on koko ajan enenevässä määrin fysioterapian asiakkaina. Myös neurologisten sairauksien ja aivoverenkiertohäiriöihin liittyvät koulutukset olisivat osan mielestä tarpeellisia. Ylipäätään aivoterveys koettiin tarpeelliseksi koulutusaiheeksi koko terveydenhuollossa, koska osallistujat kokivat sen monesti jäävän vai muistisairaisiin tai aivoverenkiertohäiriöön erikoistuneille. Moniammatillisen kuntouttavan työotteen kehittäminen ei haastateltavien mukaan ole saanut tuulta purjeisiin, vaikka siitä on koulutettu paljon ja pitkään. Tämä ikääntyneiden erityisosaajakoulutus voisi haastateltavien mukaan vastata tähän haasteeseen, jos siitä kehitettäisiin moniammatillinen versio hieman eri painotuksin.

Vaikuttavuuden osio "tuottavuus" ei näyttäytynyt tässä tutkimuksessa rahallisena hyötysuhteena, vaan enemmänkin siten kuinka montaa henkilöä yksi koulutus hyödyttää tai kuinka monen työhön yksi koulutus vaikuttaa. Tiedon jakamisella on tämän tutkimuksen perusteella suuri rooli henkilöstökoulutuksen laadulle vaikuttavuuden näkökulmasta. Näin kouluttamalla yhden ihmisen tieto voi levitä parhaassa tapauksessa koko työyhteisöön ja laajemminkin. Tämä on paitsi kustannustehokasta myös vaikuttavaa, mikäli opit otetaan käyttöön. Tiedon jakaminen ei vielä tarkoita, että se otettaisiin kaikkien tiedon saaneiden keskuudessa käyttöön. On silti olemassa mahdollisuus, että tiedon jakamisella koko organisaation on mahdollista oppia ja kehittyä. Tiedon jakaminen ei ole itsestään selvää tai automaattista koulutuksen jälkeen. Kontekstista ja organisaatiosta riippuen osaamisen johtamisen käytänteillä on suuri merkitys tiedon jakamisessa (Gabrera & Gabrera 2002). Tässä tapauksessa sairaanhoitopiiriin kuuluvilla organisaatioilla tavaksi muodostuneet koulutuspalautteet tiedon jakamisen areenana ja välineenä on ilmeisen toimivaa osaamisen johtamista, joka on muodostunut organisaatioiden toimintatavaksi ja osaksi kulttuuria. Osallistujat kokivat sen normaaliksi osaksi koulutusta ja pitivät ajatuksesta, että pääsevät jakamaan tietoa kollegoilleen. Tältä pohjalta tietoa on varmasti helpompi jakaa muillekin eri tilanteissa. Osaamisen johtamisen näkökulmasta mieltäytävää on se, että osallistujat itse valikoivat koulutuspalautteiden sisällöt. Tämän hyvä puoli on se, että näin osallistujat pystyvät kohdentamaan työyhteisössään tunnistamiinsa tarpeisiin sopivaa tietoa. Toisaalta tähän jokaisen yksittäiseen tietojen valikoimiseen ja työstämiseen koulutuspalautteeksi menee aika paljon resursseja, aikaa ja vaivaa. Jatkossa voisi olla mielekästä, mikäli koulutuksen järjestäjätaho keräisi alan kokeneena ammattilaisena omasta mielestään hyödyllisimmän ja tärkeimmän tiedon koulutuskoonniksi, jonka avulla osallistujat voisivat suunnitella ja toteuttaa koulutuspalautteensa. Näin voitaisiin paremmin vaikuttaa osallistujien antamien koulutuspalautteiden sisältöön ja toi-

saalta koostaa hyödyllinen kertauspaketti tärkeimmistä asioista, jota osallistujat voivat jakaa työyhteisössään. Näin sama tieto voisi levitä koko sairaanhoitopiirin alueelle, mikä edesauttaisi osallistujien kaipaamien yhteisten käytänteiden leviämistä. Samalla kuitenkin ei vietäisi osallistujilta mahdollisuutta itse vaikuttaa koulutuspalautteidensa sisältöön, jolloin osallistujat voisivat yhä kohdentaa juuri heidän työyhteisössään tarvittavaa tietoa palautteeseensa.

Muutokset työssä olivat joidenkin haastateltavien mukaan helppo tunnistaa koulutuksesta peräisin olevaksi. Osa puolestaan ei kokenut muuttaneensa työskentelyään, vaan tuoneensa siihen lisäelementtejä koulutuksesta. Molemmissa on kyse koulutuksen siirtovaikutuksesta. Voi olla, että he, jotka kokivat työskentelynsä muuttuneen, siirsivät enemmän opittua käytäntöön tai muuttivat enemmän jotain perustavanlaatuista työskentelyssään, kuten fysioterapeutin työn ytimessä olevaa ohjaustyyliä. Joka tapauksessa koulutuksen vaikuttavuus työn muutosten perusteella oli vähintäänkin hyvää. Mielenkiintoista oli myös, että koulutuksen myötä osallistujille avautui uusia työmahdollisuuksia sekä mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Heidän mielipidettään kysyttiin aiempaa enemmän etenkin kehittämistä vaativiin asioihin, ja heidän panostaan haluttiin erilaisiin projekteihin. Myös koulutuspalautteita pyydettiin muillekin kuin omalle tiimille, esimerkiksi lääkäreille. Vaikka koulutus ei ollut moniammatillinen, osallistujat pääsivät koulutuksen jälkeen työskentelemään laajemman sekä moniammatillisemmän verkoston kanssa kuin aiemmin.

Siinä missä alkuperäisessä mallissa ajallinen ulottuvuus oli ikään kuin näkymättömissä mutta sisäänrakennettuna, empiirisen aineiston perusteella kehitetyssä mallissa kokemusten ja vaikuttavuuden suhde on prosessinomainen. Prosessinomaisuutta kuvaavat kuviossa 8 ympyrämäiset nuolet. Tämä prosessinomaisuus viittaa siihen, että etenkin pitkässä koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja siirretään käytäntöön koulutuksen kanssa samaan aikaan. Kun uusia tietoja opitaan, se siirtyy ihanteellisesti suhteellisen nopeasti käytäntöön täydentäen aiemmin opittua. Näin ollen kokemukset ja vaikuttavuus eivät ole ajallisesti lineaarisia vaan lomittaisia. Empiriaperusteisessa mallissa on säilytetty kehys, koska henkilöstökoulutus tapahtuu aina tietyssä kontekstissa, mistä sen laatu on myös riippuvainen.

Johtopäätöksenä tämän koulutuksen tuloksista esitetään henkilöstökoulutuksen laatumalli, jossa *kokemukset* ja *koettu vaikuttavuus* muodostavat henkilöstökoulutuksen koetun laadun. Kokemuksissa korostuivat *koettu maine*, *viestintä*, *osallistumis päätös*, *koulutuksen sisältö*, *kouluttajien asiantuntemus* ja *koulutusmenetelmät*, *järjestelyt*, *kuormittavuus* ja *tuki*. Koettu vaikuttavuus puolestaan muodostui *opituista tiedoista* ja *taidoista*, *tarpeisiin vastaamisesta*, *soveltamisesta työssä*, *tiedon jakamisesta* ja *muutoksista työkuivassa*. Tärkeimmät henkilöstökoulutuksen tekijät ovat *kouluttajat*, *sisältö*, *uusin tutkimustieto*, *käytännönläheisyys*, *käytäntöön siirrettävyys* ja *koulutuksen motivoivuus*. Laadun kokemiseen vaikuttivat negatiivisesti koulutuksen viestinnän puutteellisuus tai sekavuus. Osallistujien koulutuskokemukseen vaikutti vahvasti myös koulutuksen kuormittavuus, vaikkakaan osallistujat eivät mieltäneet sitä koulutuksen laatuun liittyväksi. Mielenkiintoista oli, että haastateltavat arvioivat koulutusta pääasiassa koulutuspäivien perusteella, vaikka koulutuksesta noin 80 % oli työssä oppimista. Tutki-

muksen perusteella havaittiin koulutuksen koetun laadun muodostuvan koko koulutusprosessin perusteella, jolloin henkilöstökoulutuksen laatu koettiin kokonaisvaltaisesti koulutuspäivien sekä koulutuksen yhdistämisen työhön ja vapaa-aikaan perusteella.

## 6 POHDINTA

*“Jos laatu jätettäisiin pois, vain rationaalisuus pysyisi muuttumattomana.”* Pirsig, R.

### 6.1 Keskustelu tuloksista

Henkilöstökoulutuksia on argumentoitu arvioitavan vain vähän ja riittämättömästi (Moller & Mallin 1996). Laatu on henkilöstökoulutuksen kontekstissa marginaalinen arviointikriteeri (Clementz & Weaver 2003), joskin sen arvioimiseen on korkeakoulutuksen saralla herätty hieman enemmän (Woodall 2004, Stodnick & Rogers 2008, Brochado 2009). Näissä edellä mainituissa tutkimuksissa on hyödynnetty näkökulmaa, että henkilöstö- tai korkeakoulutus voidaan nähdä palveluna. Myös tämän tutkimuksen lähtökohta oli tarkastella henkilöstökoulutusta palveluna, mikä mahdollisti markkinoinnin alan ”koettu laatu” -mallin (Grönroos 1984 ja myöhemmät) hyödyntämisen tutkimuksessa. Tähän näkökulmaan yhdistettiin henkilöstökoulutuksen perinteisempi vaikuttavuus -arviointimalli, mikä nähdään osana henkilöstökoulutuksen kokonaislaatua subjektiivisen koulutuskokemuksen ohella.

Henkilöstökoulutusta on tämän tutkimuksen perusteella mielekästä tarkastella palveluna. Subjektiivisen laatukokemuksen kartoittaminen tuki hyvin vaikuttavuuden arviointia. Laatu ja vaikuttavuus nähtiinkin tässä koulutuksessa rinnakkaisina. Voidaan kritisoida, pitäisikö laatu käsittää ennemmin vaikuttavuuden osatekijänä, kuten Clementz ja Weaver (2003) sen mallintavat. Toisaalta kokemukset laadun osatekijänä on samantyyppinen muuttuja kuin reaktiot Kirkpatrickin (1996) mallissa, mutta toisaalta kokemukset -muuttuja ottaa huomioon muutakin kuin pelkästään tyytyväisyyden koulutuksen sisältöön ja kouluttajaan. Tämä on huomattava etu henkilöstökoulutuksen koettua laatua mallinnettaessa. Käsillä olevan tutkimuksen perusteella koettu laatu ja koettu vaikuttavuus osatekijöineen tuottivat toisiaan tukevia tuloksia. Henkilöstökoulutuksen laadun mallintaminen tällä tavalla toi laajasti laatuun liittyviä tekijöitä esille vastaten hyvin kysymykseen, mitä henkilöstökoulutuksen laatu on.

Toisin kuin Clementz ja Weaver (2003) havaitsivat haastattelututkimuksessaan, konkreettinen ympäristö ei noussut tärkeäksi muuttujaksi tässä haastatteluaineistossa. Toisaalta myöskään Clementz ja Weaver eivät enää korrelaatiota mitatessaan saaneet kovin merkittävää yhteyttä henkilöstökoulutuksen koetun laadun ja konkreettisen ympäristön välille. Itse asiassa se selitti heikoiden koetun laadun vaihtelua. Henkilöstökoulutuksen koetulle laadulle konkreettisella ympäristöllä ei siis ollut kovin suuri merkitys tässä tai Clementzin ja Weaverin (2003) tutkimuksessa. Samaan on päädytty myös muiden palvelujen laatua tutkittaessa (Parasuraman, Zeithaml & Berry 1991). Tietysti, mikäli koulutustila olisi esimerkiksi ollut ongelmallinen, esimerkiksi seinän takana olisi ollut meluisa rakennustyö meneillään, tilanne olisi voinut olla hyvin erilainen

tässäkin tutkimuksessa. Muuttujana konkreettinen ympäristö on siis paikallaan, mutta tässä tutkimuksessa se on mallinnettu käsitteen ”järjestelyt” alle, jolloin sen merkitystä on vähennetty kokonaisuuden kannalta. Myöskään vuorovaikutteisuus koulutustilanteessa ei noussut tässä tutkimuksessa niin merkittäväksi henkilöstökoulutuksen koetun laadun muuttujaksi kuin Clementzin ja Weaverin (2003) tutkimuksessa. Saattoi olla, ettei vuorovaikutteisudessa ollut koulutustilanteissa ongelmallisuutta, jolloin niitä ei raportoitu paljoa. Ainoat maininnat tähän liittyen koskivat sitä, että yksi kouluttaja oli ollut vähän turhan teoreettinen ja toinen erinomainen ohjaaja.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutteisuus näyttäytyi tärkeänä työyhteisön sosiaalisen tuen kannalta. Tutkija ei ollut osannut odottaa, että tällä tuella olisi niin suuri merkitys henkilöstökoulutuksen koettuun laatuun. On kuitenkin luonnollista, että työn ja pitkän henkilöstökoulutuksen yhdistäminen kuormittaa eri tavalla kuin tasaisempi työn ja vapaa-ajan suhde. Tannenbaum kumppaneineen (1991) havaitsivat tutkimuksessaan, että koulutukseen osallistuneiden motivaatio osallistua koulutukseen oli suurempi ennen koulutusta kuin koulutuksen jälkeen. Tämä tutkimus vahvistaa tätä tulosta, ja esittää mahdolliseksi syyksi koulutuksen kuormittavuuden sekä työn, koulutuksen ja perheen yhdistämisen haasteet. Myös oman työn kehittäminen ja tiedon siirtäminen käytäntöön koettiin tärkeämmäksi kuin uusiin koulutuksiin heti osallistuminen. Tämä on samassa linjassa Tannenbaumin ja kumppaneiden (1991) tutkimuksen kanssa, missä havaittiin motivaation ja sitoutumisen työtä kohtaan lisääntyneen koulutuksen jälkeen.

Olemassa olevia SERVQUAL:ia, SERVPERF:iä tai korkeakoulutuksen koetun laadun mittaristoja olisi voitu soveltaa tässä tutkimuksessa, mutta tutkija koki tärkeämmäksi selvittää ensin laadullisesti henkilöstökoulutuksen koetun laadun ominaispiirteitä ja vastata henkilöstökoulutuksen laadun mallintamisen tarpeeseen. Tulevaisuudessa tätä tietoa voitaneen hyödyntää henkilöstökoulutuksen laatua mittaavan mittariston kehittämisessä, koska henkilöstökoulutus on kuitenkin eri asia kuin korkeakoulutus, jolloin on syytä ajatella, etteivät nämä mittarit sovellu täysin käytettäväksi henkilöstökoulutusten laadun mittaamisessa. Paremmille mittareille on kysyntää, koska niillä voidaan mahdollisesti saada asiakkaiden äänet ja palvelun todellinen laatu paremmin kuuluviin, ja tätä kautta kehittää koulutuskokemusta, ammatillista kehittymistä ja koulutuksen järjestäjän toimintaa. (Stodnick & Rogers 2008.) Tämä tutkimus auttaa myös hahmottamaan henkilöstökoulutuksen taustamuuttujia koulutusprosessissa työyhteisö- ja organisaatiotasolta, mikä luo laadun kokemiselle kontekstia.

Vaikuttavuuden arviointi henkilöstökoulutusten yhteydessä jää monesti käytännössä hyvin vähäiseksi tai ainakin pintapuoliseksi. Tässä tutkimuksessa merkittävää oli, että tavoitettiin Kirkpatrickin vaikuttavuusmallin kolmos- ja nelostason, oppimisen ja tulosten, ilmenemistä henkilöstökoulutuksen kontekstissa. Kun mallin kolmostaso käsittää lähinnä sen, miten tietoa on sovellettu työssä, nelostaso kattaa jo laajemmasta perspektiivistä soveltamisen tuloksia. Merkittävää oli etenkin se, että tiedon jakaminen on tämän tutkimuksen perusteella suuri osa vaikuttavuutta. Tutkimustuloksen pohjalta voidaan henkilöstö-

koulutuksien osallistujille asettaa tavoitteita tiedon jakamiseen liittyen ja parantaa siten koulutuksen tuottavuutta. Esimerkiksi juuri koulutuspalautteiden tai vastaavien pitäminen olisi varmasti hyödyllistä muissakin organisaatioissa, sektorista riippumatta. Muita keinoja ovat tämän tutkimuksen perusteella myös erilaiset projektit ja kehittämistehtävät uuteen osaamiseen liittyen. Kuitenkaan tämä tutkimus ei tuo vastausta siihen, miten tuottavuutta voitaisiin Kirkpatrickin mallin neljännen tason osalta mitata. Se kuitenkin voidaan todeta, että arvioimalla etenkin pitkiä henkilöstökoulutuksia pelkästään reaktioiden ja oppimisen tasolla, menetetään paljon potentiaalista tietoa henkilöstökoulutuksen laadun kehittämistä ajatellen. Käytännön toimijoilla haasteena ovat tietysti ajalliset ja rahalliset resurssit, mutta esimerkiksi koulutuksen palautekyselyt voitaisiin muotoilla lyhyille ja pitkille koulutuskokonaisuuksille erilaisiksi. Lyhyitä ja pitkiä koulutuksia tulisikin arvioida eri tavoin, koska pidemmissä koulutuksissa koulutus on jo koulutuksen aikana siirtynyt todennäköisesti käytäntöön. Lyhyissä koulutuksissa näin ei välttämättä ole. Tärkeää olisi pitkien koulutusten kohdalla selvittää, mikä työskentelyssä on muuttunut kyseisen koulutuksen yhteydessä, ja kuinka koulutuksen osallistuja on soveltanut koulutuksen kautta oppimiaan tietoja ja taitoja. Siinä missä tavallisissa koulutuksen jälkeisissä kyselyissä pitäydytään pääasiassa reaktioiden tasolla, pidemmissä koulutuksissa voidaan saada tietoa myös muiden tasojen ilmenemisestä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat kuvasivat varsin tarkasti mitä ovat oppineet ja soveltaneet käytäntöön. Tämä voidaan palautelomakkeella tehdä esimerkiksi niin, että kysytään avoimella kysymyksellä ”miten työntekosi on muuttunut tämän koulutuksen myötä”, tai ”mitä olet oppinut, ja miten olet oppimaasi soveltanut työssäsi”. Tarvitaan kuitenkin myös pitkän aikavälin tarkastelua, mikäli halutaan selvittää, miten koulutuksesta käytäntöön siirretyt tiedot ja taidot ovat työnteossa pysyneet.

Baldwinin ja Fordin (1988) koulutuksen siirtovaikutus -mallissa sosiaalinen tuki esimiehiltä ja tovereilta vaikuttaa koulutuksen siirtovaikutukseen. Tältä kannalta tässä henkilöstökoulutuksessa koulutuksen aikainen monipuolinen tuki onkin varmasti tukenut koulutuksen siirtymistä käytäntöön. Kirjallisuudessa on esitetty myös itsepystyvyyden tunteen vaikuttavat koulutuksen siirtämiseen käytäntöön (Tannenbaum et al. 1991), mikä on osaltaan varmasti vaikuttanut tämän henkilöstökoulutuksen käyneiden aktiivisuuteen siirtää oppimaansa käytäntöön. Itsepystyvyyden tunteella on vaikutusta myös tiedon jakamiseen koulutuksen jälkeen. Organisaatioilmapiiri ja vertaisten sekä esimiesten kannustus on havaittu lisäävän koulutuksen siirtymistä käytäntöön. Tämän tutkimuksen osalta havaittiin, että kaikkien paitsi yhden osallistujan työpaikalla oli osallistujien mielestä koulutusmyönteinen ilmapiiri. He kokivat saaneensa tukea ja kannustusta työtovereiltaan ja esimiehiltään. Tärkeää oli myös mentorin kannustus ja tuki. Ainoastaan yksi haastateltava kuvasi, että hänen osallistumistaan koulutukseen ei tuettu alun perin. Tällä henkilöllä ei ollut paljoa kontaktia mentorinsa kanssa, eikä hän kertonut kontaktista myöskään muiden organisaation jäsenten kanssa. Hän koki, ettei tarvitse tukea ja kannustusta. Huomattavaa oli, että tämä henkilö kertoi vähiten koulutuksen siirtymisestä

käytäntöön. Hän kertoi yhden osa-alueen, ravitsemuksen, siirtyneen käytäntöön. Baldwinin ja Fordin malliin (1988) verrattuna etenkin työympäristö korostui tässä tutkimuksessa siirtovaikutuksen edistäjänä. Toisaalta vaikkei tässä tutkimuksessa selvitetty koulutettavien ominaisuuksia tarkemmin, heillä oli haastatteluiden perusteella useimmilla korkea motivaatio kehittyä ammatissaan. Yhden koulutuksen osallistujien perusteella ei voida tehdä yleistettäviä päätelmiä, mutta tämä tutkimus on linjassa niiden koulutuksen siirtovaikutuksen tutkimusten kanssa, joiden mukaan organisaation koulutusmyönteisyys, ilmapiiri ja sosiaalinen tuki lisäävät koulutuksen siirtymistä käytäntöön. Lisäksi tämän tutkimuksen perusteella koulutuksen suunnittelussa on onnistuttu, kun on yhdistetty vahvasti käytännön harjoittelu osaksi koulutusta. On todennäköisempää, että osallistujat harjoiteltuaan uusia oppeja koulutuksen aikana käytännössä, siirtävät nämä pysyvämmiin osaksi toimintaansa.

Tämän koulutuksen osallistujilla voi ajatella olleen De Longin ja Fahey'n (2000) mainitsema välittävä ja luottava ote tiedon jakamiseen, koska he halusivat tiedon olevan hyödyksi mahdollisimman monelle ja näkyvän mahdollisimman monen elämässä. Tiedon jakaminen on tärkeää tämän päivän organisaatioille kilpailukyvyyn ja tehokkuuden lisäämiseksi. Erityisen hyödyllistä tiedon jakaminen on tiimityötä tekeville ja monialaisissa tiimeissä työskenteleville. (Robertson & O'Malley Hammersley 2000). Laajat koulutukset ja kehittämisohjelmat lisäävät ihmisten itsepystyvyyden tunnetta yleisellä tasolla, minkä seurauksena nämä työntekijät tuntevat itsensä varmemmiksi kyvyistään ja jakavat siten tietoaan todennäköisemmin muiden kanssa. Moniammatillinen koulutus mahdollistaa tiedon jakamisen eri alueilla työskentelevien kanssa lisäämällä vuorovaikutuksen määrää, luomalla yhteistä kieltä, rakentamalla sosiaalisia siteitä ja lisäämällä työntekijöiden tietoisuutta eri töiden vaatimuksista. Yhteistyötä korostavat ja ihmissuhteita työntekijöiden välille rakentavat koulutukset lisäävät tiedon jakamista. (Gabrera & Gabrera 2005.) Tämän perusteella ei ole ihme, että osallistujat kaipasivat moniammatillista koulutusta. Gabrerojen tutkimuksen perusteella moniammatillinen koulutus olisi tiedon jakamisen kannalta erittäin hyvä järjestää. Organisaatiokulttuuri voi tukea tai heikentää tiedon jakamista. Kulttuuri, jossa tiedon jakaminen on normi tai tapa, luonnollisesti edistää tiedon jakamista, koska se on osa organisaation toimintaa. Toinen tapa, johon tiedon jakaminen perustuu, on välittävä ja luottava organisaatiokulttuuri, jossa työntekijät kokevat tärkeäksi jakaa tietoa muiden kanssa. (De Long & Fahey, 2000.) Tietoa jaetaan enemmän myös kun organisaatioilmapiiri ei ole tuomitseva vaan turvallinen. Koettu tuki esimieheltä ja kollegoilta voi lisätä tiedon jakamista tukemalla luovien ideoiden muodostumista ja jakamista. (Oldham 2003.) Tästä näkökulmasta hyvä ja vuorovaikutteinen mentorisuhte pitkässä henkilöstökoulutuksessa voi olla ensiarvoisen tärkeä tiedon jakamisen kannalta. Toisaalta toinen laajasti tietoa jakanut haastateltava ei ollut mentorinsa kanssa juuri tekemisissä, mutta kuvaili keskustelleensa runsaasti kollegoidensa kanssa, jotka olivat hänen tiedon jakamisideastaan innostuneet ja yhdessä ryhtyneet jakamaan tietoa.

Kuten haastatteluaineistosta kävi ilmi, myös mentorit hyötyvät hyvästä mentorisuhteesta oppimalla uutta ja saamalla uusia näkemyksiä. Karjalaisen (2010, 86) mukaan mentorointi antaa mentorille mahdollisuuden uudistua ja vahvistua ammatillisesti sekä tarjoaa hänelle uusia näkökulmia, pakottaa mentorin pohtimaan vahvuuksiaan, heikkouksiaan ja näkemyksiään. Myöhemmin elämässään mentoroitavat päätyvät muita useammin mentoreiksi. Tämän koulutuskokonaisuuden jälkeen koulutukseen osallistuneiden pyytämisen uusien osallistujien mentoreiksi voisi olla mielekästä, koska silloin he voisivat yhdessä syventää oppimistaan ja toisaalta mentori voisi samalla kerrata oppimiaan asioita ja ohjata sekä kannustaa aktoriaan. Toisaalta moniammatillisuuden hyödyntäminen mentoroinnissa osoittautui haastateltavien mukaan kannattavaksi ja lisäsi yhteistyötä muun muassa sairaanhoitajien ja fysioterapeuttien välillä. Moniammatillinen yhteistyö onkin tärkeää pitää mielessä mentoria valittaessa. Koulutuksen järjestäjän kannattaisi jatkossa ohjeistaa osallistujia hyvin mentorin valintaan tässä koulutuskokonaisuudessa, jotta mentoroinnista saataisiin kaikki irti. Myös mentorisuhteen merkitys olisi hyvä selventää paitsi osallistujille, myös mentoreille, joilla ei välttämättä ole kokemusta tällaisesta toiminnasta itselläänkään. Kyse on myös yleisemmällä tasolla viestinnän kehittämisestä ja siitä, että yhteiset pelisäännöt koulutuksen osalta on sovittu koulutuksen järjestäjän, osallistujien ja osallistujien työyhteisön kanssa.

Tämän case-koulutuksen perusteella käytännön koulutusjärjestäjät ja kouluttajat voivat kehittää henkilöstökoulutuksiaan laadukkaammiksi. Tärkeää on huolellinen suunnittelu, erinomaiset kouluttajat, ajankohtainen tutkittu tieto ja se, että koulutus vastaa yksilön ja työyhteisön tarpeisiin. Voidaan myös pyrkiä välttämään sudenkuopat, kuten vääräaikainen ja heikko viestintä, sekä opetusmenetelmien osalta ottaa huomioon tietotekniset haasteet hieman iäkkäämmillä työntekijöillä. Case-koulutus on hyvä esimerkki siitä, miten koulutuksen aikainen vertaistuki ja esimiehen tuki voivat auttaa koulutusta siirtymään käytäntöön. Myös organisaatiokulttuurin kehittäminen tietoa jakavaan suuntaan on tärkeää, ja siihen voidaan ottaa mallia case-koulutuksen "koulutuspalautteista". Näissä palautteissa osallistujat referoivat mielestään tärkeän sisällön työtovereilleen, jolloin koko työyhteisö saa ajankohtaista tietoa. Tärkeää on myös, että näissä tilaisuuksissa on mahdollisuus avoimeen keskusteluun työstä, menetelmistä, haasteista ja onnistumisista. Tällöin jaetaan paitsi uutta, koulutuksesta hankittua tietoa, myös hiljaista tietoa. Lisäksi työyhteisössä tulee vertaistuen ilmapiiri, kun työntekijät huomaavat, että muilla on samoja haasteita kuin itselläkin. Normaalisti työarjessa tilaisuuksia tällaiseen keskusteluun voi olla hankala järjestää, eikä niitä välttämättä ilmene luonnostaan. Tiedon avoin jakaminen voi luoda avoimempaa keskustelukulttuuria muutenkin organisaatiossa. Näin kaikki ovat ikään kuin samalla puolella, ja työntekijöillä on tunne, että tiedon jakaminen hyödyttää kaikkia. Etenkin julkisella sektorilla, missä voidaan ajatella olevan yksityistä sektoria vähemmän kilpailua, parhaita käytäntöjä pitäisi avoimesti jakaa paikallisesti, alueellisesti ja valtakunnallisesti, koska näiden henkilökoulutusten kehittyminen on kaikkien sidosryhmien etu.



## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tapaustutkimuksen yksi merkittävä rajoite liittyy siihen, että tutkimustuloksia ei voida yleistää (Aaltio & Puusa 2011, 163-4). Tässä tutkimuksessa aineisto koostui seitsemästä yksilöhaastattelusta, mikä oli tutkijan mielestä riittävä määrä Pro gradu -opinnäytetyöhön. Aineistossa ilmeni saturaatiota, mikä tarkoittaa, että tulokset alkoivat kylläntyä. Näin uudet haastattelut eivät todennäköisesti olisi tuoneet lisätietoa aiheesta, mutta olisivat voineet vahvistaa jo havaittuja tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli ja hänen tekemänsä valinnat ovat keskiössä tutkimuksen luotettavuudelle. Vaikka tutkimustulokset on analysoitu mahdollisimman objektiivisesti ja aineistosta mitään poistamatta tai lisäämättä, tutkijan subjektiivisuus on aina haaste laadullisessa tutkimuksessa. (Aaltio & Puusa 2011, 154.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle olennaista on tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen. Tähän on tässä tutkimuksessa pyritty mahdollisimman hyvin. Lainauksia on käytetty tuomaan tutkijan päättelyprosessi näkyväksi ja todentamaan aineistosta tehtyjen päätelmien oikeellisuutta. Kuitenkin aina on mahdollisuus, että tutkijalta on jäänyt joku asia huomaamatta raportointivaiheessa. Tavoitteena on kuitenkin ollut tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen. Todenmukainen raportointi on luotettavuudelle tärkeää, eli tutkimuksesta ei jätetä mitään olennaista pois tulosten muokkaamiseksi, tai lisäämällä mitään keksittyä. Johtopäätökset tutkimuksessa voivat olla myös virheellisiä, jolloin eri tutkijat eivät saa samoja tuloksia samasta aineistosta. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 129-130.) Tutkija tiedosti nämä asiat tutkimusta raportoidessaan, ja pyrki mahdollisimman objektiiviseen analysoimiseen. Haasteena luotettavuudelle voidaan pitää sitä, että tutkimus piti alun perin toteuttaa monimenetelmäisenä käyttäen mixed methodia, jossa yhdistetään laadullista ja määrällistä tutkimusotetta ja aineistoa. Tutkijalla oli käytössään KSSH:n koulutuksen arviointilomakkeet, mutta näitä päädyttiin olla käyttämättä. Syy tähän on siinä, että tutkija havaitsi, ettei kyselyaineisto tuonut mitään uutta laadulliseen aineistoon. Näin tutkimusta päätettiin olla paisuttamatta turhaan, ja välttää siten tapaustutkimuksien haasteena oleva liika laajuus. Näkökulma haluttiin myös pitää henkilöstökoulutuksen koetussa laadussa, ei yleisemmin henkilöstökoulutuksen arvioinnissa.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta. Kysymys on siitä, saataisiinko samanlaiset tulokset toisella tai useammalla tutkimuskerralla tai toista tutkijaa käyttämällä. (Metsämuuronen 2005, 64.) Teemahaastatteluissa tilanne on uniikki, eikä ole mielekäästä välttämättä mitata sen reliabiliteettiä pyrkimällä toistamaan haastattelu samanlaisissa oloissa samoille henkilöille. Laadullisissa tutkimuksissa tutkimuksen luotettavuutta ei voida todentaa tilastollisin testein, mutta sitä voidaan arvioida muuten. Reliabiliteettia voidaan parantaa muun muassa triangulaatiolla, millä viitataan monimenetelmäisyyteen, moneen tutkijan käyttöön tai moneen taustateoriaan. (Aaltio & Puusa 2011, 164.) Tässä tutkimuksessa taustalla on monialainen tutkimusperinne sekä tutkimus-

mallin perustana Grönroosin palvelun kokonaislaatu -malli sekä Kirkpatrickin koulutuksen arviointimalli. Tämä voi olla tutkimuksen luotettavuutta lisäävä, mutta toisaalta myös heikentävä valinta. Muut tutkijat eivät välttämättä mallintaisi henkilöstökoulutuksen kokonaislaatua näiden teorioiden pohjalta ja juuri näin. Esimerkiksi Clementz ja Weaver (2003) käsittivät koetun laadun Kirkpatrickin mallin reaktiotasoon kuuluvaksi, jolloin sen merkitys ja suhde vaikuttavuuteen on eri. Voidaan käyttää termiä käsitevalidius, mikä viittaa siihen, onko tutkimuksessa tavoitettu ilmiön olennaiset piirteet ja onko siihen johdettu tutkimuksen kannalta keskeinen käsitteistö. Pääkategoriat, ongelmanasettelu ja haastattelurungon suunnittelu vaikuttavat käsitevalidiuteen. Sisältövalidius liittyy teema-alueiden ja -luettelon tekemiseen ja siihen, tavoitetaanko näillä halutut merkitykset. Riittävä määrä kysymyksiä ja lisäkysymyksiä parantavat sisältövaliditeettia Muuttujia muodostaessa on tärkeää pystyä muodostamaan teoriaviitekehukseen sopivia muuttujia haastateltavien todellisuus huomioiden.

Validiteettia pyrittiin parantamaan haastattelun testaamisella. Tutkija suoritti esihaastattelun tähän case-tutkimukseen liittymättömän henkilön kanssa. Näin tutkija sai haastattelukokemusta ja pystyi refleктоimaan paremmin toimintaansa aiemman kokemuksensa perusteella. Haasteena oli etenkin se, että tutkija on aikaisemmin tehnyt hyvin erityyppisiä tutkimushaastatteluja eräiseen toiseen tutkimusprojektiin. Tutkija pyrki esihaastattelussa omaksumaan teemahaastattelun haastattelumenetelmänä, ja pääsemään harjoitteluhaastattelun avulla irti strukturoidun määrällisen lomakehaastattelun tyylistä. Harjoitteluhaastattelussa tutkija oppi jo pois hieman aloittelevien tutkijoiden yleisestä ongelmasta, kiirehtimisestä. Oli tärkeää oppia jo hyvin aikaisessa vaiheessa antamaan haastateltaville aikaa vastaamiseen, jolloin he miettivät vastauksiaan enemmän. Toisaalta tutkijana tällöin oli tärkeää myös kysellä paljon ”miksi” kysymyksiä, kun haastateltavat totesivat jotain, eikä tyytyä vain ensimmäiseen vastaukseen. Haastateltavista tämä tuntui välillä siltä, että samat asiat oli jo käsitelty moneen kertaan, mutta tutkimuksen kannalta oli tärkeää suorittaa haastattelut perusteellisesti.

Haastateltavien valinta vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. On mahdollista, että koulutuksen motivoituneimmat osallistujat osallistuivat tähän tutkimukseen, jolloin tulokset voivat olla positiivisemmat kuin jos olisi haastateltu kaikki osallistujat. Haastateltavat olivat kuitenkin hyviä tiedon jakajia, pysyivät hyvin aiheessa ja olivat motivoituneita jakamaan kokemusmaailmansa tutkijalle. Tiedon siirtämistarkkuus, kuten litteroinnin tarkkuus, vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tässä tutkimuksessa litteroitiin aineisto aluksi sanatarkasti, mutta siirryttiin asiatarckkuuteen, koska tavoitteena ei ollut analysoida aineistosta taukojen kestoja, huokauksia tai vaikkapa naurahduksia. Asiatarkkuus oli tutkijan muukaan oikein riittävä tarkkuus analyysin tekemistä varten.

### 6.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyttä on tässä tutkimuksessa sovellettu ja pohdittu Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvien tieteellisten käytäntöjen (2012) perusteella. Keski-Suomen sairaanhoitopiirin koulutusyksikkö sekä tutkimusyksikkö hyväksyivät tutkimuksen ja antoivat tutkimusluvan tutkijan hakemuksen ja tutkimussuunnitelman perusteella. Tutkimuslupaa haettaessa tutkimus läpäisi Keski-Suomen sairaanhoitopiirin Eettisen toimikunnan kriteerit tutkimusluvan myöntämiselle. Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosaajakoulutuksen osallistujille lähetettiin pyyntö osallistua tutkimukseen (liite 1), mikä hyväksyttiin edellisten tahojen toimesta. Tutkimuksen toteuttamiseksi ei saatu rahoitusta tai muuta vastiketta case-organisaatiolta tai muilta tahoilta.

Kaikessa tutkimuksen viestinnässä, case-organisaation hankinnassa, haastateltavien hankinnassa ja aineiston keräämisessä sekä säilyttämisessä noudatettiin tutkimuksen eettisiä periaatteita ja yksityisyyden suojaaminen otettiin erittäin vakavasti. Kohdeorganisaatiolle ja tutkittaville viestittiin avoimesti tutkimuksen tavoite ja toteuttaminen, sekä mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta milloin tahansa tutkimuksen aikana ilman perusteita tai seurauksia. Tutkimusaineisto kerättiin ja käsiteltiin huolellisesti, sekä analysoitiin tutkijan parhaimman taidon mukaan huolellisesti ja tarkasti. Tutkittavien henkilöllisyyden tunnistamattomuus taattiin koodaamalla haastattelut satunnaisessa numerjärjestyksessä. Tutkimukseen valituissa haastatteluotteissa ei esitetä haastateltavien tai muiden haastatteluissa mainittujen henkilöiden nimiä tai muita suoria tunnistetietoja. Tilalla käytettiin kirjainta X viitatessa johonkin henkilöön, tai puhuttu yleisemmällä käsitteellä henkilöstä, esimerkiksi "esimies". Haastateltavien yhteystiedot hävitettiin tutkimuksen päätyttyä.

Aineisto säilytettiin tutkimuksen aikana salasanasuojattuina tiedostoina tutkijan tietokoneella ja ulkoisella kovalevyllä. Äänitallenteet poistettiin tutkijan tietokoneelta ja ulkoiselta kovalevyltä litteroinnin jälkeen. Haastattelutallenteista litteroidut tekstit arkistointiin mahdollista jatkotutkimusta varten enintään kuudeksi vuodeksi, mistä informoitiin osallistujia ennen tutkimusta ja haastatteluja. Arkistoinnin tarkoituksena on taata tutkijalle mahdollisuus käyttää aineistoa mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Säilytysvaiheessa aineistoista on poistettu tai muokattu tunnistamisen mahdollistavat elementit sellaisiksi, että niistä ei voida välittömästi tunnistaa yksittäisiä vastaajia tai henkilöitä. Aineiston käyttö jatkotutkimusta varten muiden kuin tämän tutkimuksen tekijän osalta on luvanvaraista, ja mikäli aineistoa käsittelee joku muu kuin tämän Pro gradu -tutkielman tekijä, pyydetään tältä henkilöltä kirjallinen vaitiolositoumus. Aineisto hävitetään kuuden vuoden jälkeen poistamalla kaikki siihen liittyvät tiedostot pysyvästi tutkijan tietokoneelta sekä ulkoiselta kovalevyltä.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan avoimesti Pro gradu -tutkielman muodossa, joka on luettavissa Jyväskylän yliopiston kaupunkorkeakoulun kirjastossa. Tutkielma julkaistaan avoimen tiedeviestinnän saavuttamiseksi internetissä

Jyväskylän yliopiston digitaalisessa julkaisuarkistossa JYX:ssä. Tutkimukseen osallistuneet saavat tutkimuksen tulokset sähköisessä, tai tarvittaessa muussa, muodossa tutkimuksen valmistuttua. Näistä yllä olevista ehdoista tiedotettiin case-koulutuksen osallistujia ennen heidän lupautumistaan tutkimukseen, ja sovittiin kirjallisesti tutkimukseen osallistuneiden kanssa ennen haastatteluja.

Tutkielman tekijä sitoutui tutkimusprosessissa noudattamaan tiedeyhteisön yleisiä eettisiä toimintatapoja. Tutkimuksessa pyrittiin kaikin keinoin välttämään plagioiminen viittaamalla oikein ja siten antamalla alkuperäisille kirjoittajille heille kuuluva arvo ja merkitys. Tutkimustuloksia ei sepitetty, havaintoja ei ole vääristelty eikä muiden tutkijoiden ajatuksia tai muita tuotoksia anastettu tässä tutkimuksessa. Tutkimus raportoitiin pyrkien objektiivisuuteen, huolellisuuteen ja luotettavuuteen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 8-9.)

## 6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa havaittiin empirian avulla monia henkilöstökoulutuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä, jotka poikkesivat kirjallisuuden perusteella mallinnetusta henkilöstökoulutuksen laadun tekijöistä. Tämä on toisaalta luonnollista, koska mallia ei ollut testattu aikaisemmin. Tutkimustulosten valossa olisi mielekästä tutkia enemmän henkilöstökoulutuksen laatua, esimerkiksi vaikuttaako koulutuksen kesto koettuun laatuun tai vaikuttaako henkilöstökoulutukseen osallistujien ala koettuun laatuun. Mallia pitäisikin laadullisesti testata eri mittaisten koulutusten yhteydessä, sekä ulkoisissa että sisäisissä koulutuksissa ja eri aloilla. Näin mallista saataisiin kehitettyä pätevämpi. Lisäksi tuloksia pitäisi seurata mielellään pitkittäistutkimuksella ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen heti sekä myöhemmin.

Etenkin vaikuttavuuden kannalta olisi mielekästä seurata koulutusten koettua vaikuttavuutta ja pysyvätkö vaikutukset pitkällä aikavälillä. Tutkimuksellisesti henkilöstökoulutuksen laadun mallintamisen ja mittareiden kehittäminen ovat tärkeitä. Tämän pro gradu -tutkielman perusteella henkilöstökoulutuksen laatu on erinomainen muuttuja henkilöstökoulutuksen arvioinnissa, koska se korostaa osallistujien kokemusmaailmaa ja laajentaa pelkkää vaikuttavuuden arviointia tuoden mahdollisuuden jatkossa tutkia myös syy-seuraussuhteita esimerkiksi kokemusten, koetun vaikuttavuuden ja koulutuksen siirtovaikutuksen välillä. Tutkimuksen tuloksena kehitettiin henkilöstökoulutuksen laatumalli, jossa kokemukselliset tekijät sekä koettu vaikuttavuus muodostavat yhdessä henkilöstökoulutuksen kokonaislaadun. Malli tarvitsee vielä jatkokehittelyä, koska se on vasta ensimmäisiä yrityksiä mallintaa henkilöstökoulutuksen laatua. Esimerkiksi Clementz ja Weaver (2003) mallinsivat henkilöstökoulutuksen laadun eri tavoin.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös koulutuksen koettu laatu ja koulutuksen siirtyminen käytäntöön. Koulutuksen siirtyminen käytäntöön on paitsi käytännön henkilöstön kehittämistä tekeville haaste, myös tutkijoille vielä epäselvää. Näiden syy-yhteyttä voisi tutkia, eli kumpi oikeastaan vaikuttaa

kumpaan: vaikuttaako koettu laadukkuus osaamisen siirtämiseen käytäntöön, vai vaikuttaako osaamisen siirrettävyys käytäntöön koulutuksen koettuun laatuun.

Tiedon jakaminen on myös tarpeellinen tutkimusaihe. Selvittämällä enemmän henkilöstökoulutuksen koetun laadun ja tiedon jakamisen yhteyttä voidaan saada selville paitsi hyviä käytänteitä myös enemmän tekijöitä, jotka vaikuttavat tiedon jakamiseen koulutuksen jälkeen. Henkilöstökoulutuksen, työn ja vapaa-ajan yhdistämisen problematiikka kaipaa myös lisää selvittämistä. Henkilöstökoulutuksen kuormittavuutta vaikutti lisäävän koulutuksen vieminen kotiin ja toisaalta vähentävän sosiaalinen tuki.

Viimeisimpänä muttei vähäisimpänä jatkotutkimusaiheena esitän henkilöstökoulutuksen laadun tarkastelun eri näkökulmasta kuin osallistujien kokemusten kautta. Henkilöstökoulutuksen laadun tutkimuksessa kannattaisi tarkastella henkilöstökoulutusta 360-arvioinnin tyyppisesti koulutuksen järjestäjän, osallistujan esimiehen/organisaation sekä asiakkaan näkökulmasta, heidän kokemustensa kautta. Vaikka kaikki nämä ovat subjektiivisia, saataisiin näin mahdollisimman laaja sekä kattava kuva henkilöstökoulutuksen laadun ominaisuuksista, ja mitä se oikeastaan on.

## 6.5 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kehittää henkilöstökoulutuksen laatumalli, mikä vastaisi henkilöstökoulutuksen laadun mallintamisen tarpeeseen. Kirjallisuuden perusteella kehitettiin laatumalli, jossa yhdistyivät palveluiden laatumalli ja henkilöstökoulutuksen vaikuttavuusmalli. Tavoitteena oli selvittää empiirien avulla, mitä henkilöstökoulutuksen laatu on. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, missä tapauksena toimi Keski-Suomen sairaanhoitopiirin henkilöstökoulutus Ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosajakoulu.

Tutkimuksen perusteella havaittiin, että henkilöstökoulutuksen havaitulle laadulle olennaista olivat kokemukset ja koettu vaikuttavuus. Odotuksilla ei ollut merkittävä rooli kokonaislaadun kannalta. Tärkeimmiksi laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat osallistujien näkökulmasta kouluttajat, sisältö, uusin tutkimustieto, käytännönläheisyys, käytäntöön siirrettävyys ja koulutuksen motivoivuus. Järjestelyillä tai ryhmällä ei ollut laadun kannalta erityistä merkitystä, mutta toisaalta tilanne olisi voinut olla eri, jos näissä olisi koettu ongelmia. Case-koulutus koettiin erittäin laadukkaaksi. Tärkein kehittämiskohde löytyi viestinnästä ennen koulutusta ja koulutuksen aikana ja sen jälkeen. Muut, tärkeämmät laadun osatekijät olivat niin erinomaiset osallistujien mielestä, että retrospektiivisesti viestinnällisillä haasteilla ei ollut kokonaislaadulle kovin suuri merkitys. Toisaalta

Koulutusten siirtovaikutus on yksi mielenkiintoinen laadun osatekijä, jota on tutkittu paljon ristiriitaisin tuloksin. Tämän tutkimus tukee Baldwinin ja Fordin (1988) siirtovaikutus -mallia. Syy-seuraussuhteista ei tämän tutkimuksen

perusteella voi tehdä johtopäätöksiä, mutta siirtovaikutusmallin tekijät olivat läsnä tämän tutkimuksen tuloksissa. Ainoastaan osallistujien persoonallisuuden vaikutus siirtovaikutukseen ei näyttäytynyt aineistossa, mutta toisaalta siitä ei tutkittukaan. Tärkeimmin aineistosta nousi esiin motivaatio, sosiaalinen tuki, myönteinen kehittämisilmapiiri sekä koulutuksen sisältö. Koulutusmalliin ja työympäristöön liittyvät tekijät olivat siis isommassa roolissa kuin yksilöön liittyvät tekijät siirtovaikutuksen kannalta. Tiedon jakaminen osoittautui tässä tutkimuksessa tärkeäksi koetun laadun osatekijäksi. Voidaan ajatella, että se on koulutuksen siirtovaikutuksen ja laadun kannalta erittäin merkittävä tekijä. Kouluttamalla yhden ihmisen tieto ja osaaminen voi parhaillaan levitä koko organisaatioon, asuinkunnan alueelle, ja kenties laajemminkin, vaikka henkilöstökoulutuksen osallistujan työnkuva ei muuttuisi merkittävästi.

Henkilöstökoulutusten arviointi on käytännössä vähän tai vain pintapuolisesti toteutettua. Henkilöstökoulutuksen laadun mallintaminen tarvitsee vielä lisätarkastelua tieteellisessä tutkimuksessa. Koska aihetta on mallinnettu suhteellisen vähän, ei tämän tutkimuksen malli ole välttämättä vastaus henkilöstökoulutuksen laadun teorian luomiseen. Toisaalta on hyvä, että vähän mallinnettua aihetta kehitetään, jolloin teoriaa voidaan empiirisesti koetella. Toimivan, alasta riippumattoman mallin luominen ja sen pohjalta kehitetty luotettava henkilöstökoulutuksen laadun mittari olisi tarpeen käytännön henkilöstökoulutuksia arvioitaessa. Arvioinnissa on tärkeää, että laatu näkökulma tuo mukaan muunkin kuin sisällön arvioinnin. Näin henkilöstökoulutuksia voidaan kehittää jatkossa kokonaisvaltaisemmin, prosessina. Henkilöstökoulutuksen laadun ja koulutuksen siirtovaikutuksen jatkotutkimus voi tuoda vaihtelua siirtovaikutustutkimuksen suuntauksiin. Laatu on kuitenkin tutkittava jatkossa etenkin pitkittäistutkimuksella, jotta saadaan selville pitkän ajan vaikuttavuus. Tutkimuksellisesti tärkeää on tarkastella laatua eri henkilöstökoulutuksen sidosryhmien näkökulmasta laadun mallintamisen ja laadun mittareiden kehittämisen kannalta.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, J. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 153-166.
- Aguinis, H. & Kraiger, K. 2009. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology* 60, 451-474.
- Alliger, G. M., Janak, E. A. 1989. Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology* 42 (2), 331-342.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S. & Bell, S. T. 2003. Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology* 88, 234-45.
- Baldwin, T. & Ford, J. 1988. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology* 41 (1), 63-105.
- Brochado, A. 2009. Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education* 17 (2), 174-190.
- Chiu, W., Thompson, D., Mak, W. & Lo, K. L. 1999. Re-thinking training needs analysis: a proposed framework for literature review. *Personnel Review*, 28, 77- 90.
- Clemenz, C. E. & Weaver, P. A. 2003. Dimensions of perceived training quality. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism* 4 (1-2), 47-70.
- Cronin, J. J. & Taylor S. A. 1992. Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing* 56 (3), 55-68.
- Cuthberth, F. 1996. Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality* 6 (2), 11-16.
- DeLong, D. W. & Fahey, L. Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Executive* 14 (4), 113 - 127.
- Dionne, P. 1996. The evaluation of training activities: a complex issue involving different stakes. *Human Resource Development Quarterly* 7 (3), 272-86.
- Dyer, S. 1994. Kirkpatrick's mirror. *Journal of European Industrial Training* 18 (5), 31-32.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014. Perustietoja Suomen taloudesta: tuotanto ja investoinnit. Saatavilla osoitteessa: <http://ek.fi/mita-temme/talous/perustietoja-suomen-taloudesta/3998-2/>. Viitattu: 5.11.2014.
- Ferretish, B. J. & Hayden, J. W. 1992. HRD & quality: The chicken or the egg. *Training and Development* 46 (1), 38-42.
- Ford, J. K. & Weissbein, D. A. 1997. Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly* 10 (2), 22-41.
- Grossman, R. & Salas, E. 2011. The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development* 15, 103-20.

- Grönroos, C. 1984. A service quality model and its marketing implications. *European Journal of marketing* 18 (4), 36-44.
- Grönroos, C. 2000. Nyt kilpaillaan palveluilla. Suomentaja Maarit Tillman. Tillman. Porvoo: WSOY.
- Grönroos, C. 2001. Service management and marketing: a customer relationship management approach. Chichester: John Wiley & Sons.
- Grönroos, C. 2007. In Search of a new logic for marketing. *Foundations of Contemporary Theory*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Grönroos, C. 2010. Palvelujen johtaminen ja markkinointi. Suomentaja Maarit Tillman. (4. Painos) Helsinki: WSOYpro.
- Hager, P. 2004. The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education & Training* 56 (3), 409-433.
- Hakulinen-Enroos, H. 2014. Kunnallisen työmarkkinalaitoksen täydennyskoulutuskyselyn 2013 tulokset. Keski-Suomen keskussairaala: koulutusyksikkö.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi 2013. 99/5.9.2013. Valtion säädöstietopankki Finlex. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130099> . Viitattu: 8.4.2014.
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. *Assesment and evaluation in higher education* 18 (1), 19-34.
- Hassan, A., Hashim, J. & Ismail, A. Z. H. 2006. Human resource development practices as determinant of HRD climate and quality orientation. *Journal of European Industrial Training* 30 (1), 4-18.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu; teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvi, S. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 52-58.
- Holton, E. F. 1996. The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly* 7 (1), 5-21.
- Huselid, M. A. 1995. The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal* 38 (3), 635-672.
- Jokinen, T. 1999. Laadunhallinta yritysmaailman näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Yliopistopaino, 13-24.
- Jones, G. R. & Wright, P. M. 1992. An economic approach to conceptualizing the utility of human resource management practices. Teoksen viitattu artikkelissa: Huselid, M. A. 1995. The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal* 38 (3), 635.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla.



- Studies in education, psychology and social Rrsearch 388. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiecki, D. J. & Brinkerhoff, R. O. 2014. Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development* 18 (1), 1-21.
- Keski-Suomen sairaanhoitopiiri. 2014. Sairaanhoitopiirit. Saatavilla osoitteessa: <http://www.ksshp.fi/fi-FI/Sairaanhoitopiiri> . Viitattu: 15.10.2014.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great ideas revisited: Techniques for evaluating training programs. *Training & Development* 50 (1), 54-59.
- Koulutusyksikkö. 2014. Vuosi 2013 täydennyskoulutukseen osallistujat ja tilaisuuksien lukumäärä. Keski-Suomen sairaanhoitopiiri: Koulutusyksikkö.
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994. 559/28.6.1994. Valtion säädöstietopankki Finlex. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940559> . Viitattu: 6.4.2014.
- Luukka, T. 2013. Laki kolmesta koulutuspäivästä eduskuntaan, Akava vastustaa. *Helsingin Sanomat* 5.9.2013. Saatavilla osoitteessa: <http://www.hs.fi/politiikka/a1378346634494> . Viitattu: 13.3.2014.
- Lämsä, A-M. & Uusitalo, O. 2002. Palvelujen markkinointi esimiestyön haasteena. Helsinki: Edita.
- Mathews, B. P., Ueno, A., Kekale, T., Repka, M., Lopez Pereira, Z. & Silva, G. 2001. Quality training: Needs and evaluation - findings from a European survey. *Total Quality Management* 12 (4), 483-490.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. (3. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Moller, L. & Mallin, P. 1996. Evaluation practices of instructional designers and organizational supports and barriers. *Performance Improvement Quarterly* 9 (4), 82-92.
- Oldham, G. R. 2003. Stimulating and supporting creativity in organizations. Teoksessa S. E. Jackson, M. A. Hitt & A. S. Denisi (eds.) *Managing knowledge for sustained competitive Advantage*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 249-273.
- O'neil, M. & Palmer, A. 2004. Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvements in higher education. *Quality Assurance in Education* 12 (1), 39-52.
- Orpen, C. 1999. The influence of the training environment on trainee motivation and perceived training quality. *International Journal of Training and Development* 3 (1), 34-43.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. 1985. A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing* 49 (4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. 1988. SERVQUAL: A multiple item scale for measuring customer perceptions of service quality. *Journal of Retailing* 64 (1), 29-40.

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. 1991. Refinement and reassessment of the SERVQUAL instrument. *Journal of Retailing* 67, 420–450.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Pesonen, E. S. 2013. Suomi tarvitsee ryhtiliikkeen laadussa. *Kauppalehti* 218, 8-9.
- Pirsig, R. 2010. *Zen ja moottoripyörän kunnossapito*. Suomentaja Leena Tamminen. (9. painos) Helsinki: WSOY.
- Plant, R. A. & Ryan, R. J. 1992. Training evaluation: A procedure for validating an organization's investment in training. *Journal of European Industrial Training* 16 (10), 22-31.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint, 11-30.
- Rinne, R., Silvennoinen, H. & Valanta, J. 1995. *Työelämän aikuiskoulutus. Valta, vastuu ja intressit henkilöstökoulutuksessa*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 29. Turku: Painosalama.
- Robertson, M. & O'Malley Hammersley, G. 2000. Knowledge management practices within a knowledge-intensive firm: the significance of the people management dimension. *Journal of European Industrial Training* 24 (2-4), 241-253.
- Sadler-Smith, E., Down, S. & Field, J. 1999. Adding value to HRD: Evaluation, investors in people and small firm training. *Human Resource Development International* 2 (4), 369-390.
- Saks, A. & Burke, L. 2012. An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development* 16 (2), 118–127.
- Scriven, M. 1991. *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Shuttleworth, M. 2008a. Case study design. Saatavilla osoitteessa: <https://explorable.com/case-study-research-design> . Viitattu: 10.12.2014.
- Shuttleworth, M. 2008b. Qualitative research design. Saatavilla osoitteessa: <https://explorable.com/qualitative-research-design> . Viitattu: 10.12.2014.
- Sleezer, C. M., Conti, G. J. & Nolan, R. E. 2004. Comparing CPE and HRD programs: Definitions, theoretical foundations, outcomes, and measures of quality. *Advances in Developing Human Resources* 6 (1), 20-34.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 2003. 1194/15.12.2003. Valtion säädöstietopankki Finlex. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031194> . Viitattu: 6.4.2014.
- Stodnick, M. & Rogers, P. 2008. Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education* 6 (1), 115-133.
- Suomen kuntaliitto. 2014. *Sairaanhoitopiirit*. Saatavilla osoitteessa: <http://www.kunnat.net/fi/kunnat/sairaanhoitopiirit/sivut/default.aspx> Viitattu: 6.4.2014.

- Tai, W-T. 2004. Effects of training framing, general self - efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness. *Personnel Review* 35 (1), 51 - 65.
- Tannenbaum, S. I. & Woods, S. B. 1992. Determining a strategy for evaluating training: Operating within organizational constraints. *Human Resource Planning* 15 (21), 63-81.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerrus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla osoitteessa: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) . Viitattu: 14.10.2014.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. 2007. The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development* 11, 282-94.
- Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen - strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- von Nordenflycht, A. 2010. What is a professional service firm? Toward a theory and taxonomy of knowledge-intensive firms. *Academy of Management Review* 35 (1), 155-174.
- Woodall, J. 2004. HRD: philosophy, values and practice. *Human Resource Development International* 7 (2), 147-149.
- Yin, R. K. 2014. Case study research. Design and methods. (5th ed.) California: Sage.
- Zairi, M. 1998. Managing human resources in healthcare: learning from world class practices - part I. *Health Manpower Management* 24 (2), 48-57.
- Zeithaml, V., Parasuraman, A. & Berry, L. 1990. Delivering quality service. Balancing customer perceptions and expectations. New York: The Free Press.

## LIITTEET

### LIITE 1

Kirje: Pyyntö osallistua tutkimukseen

#### **Hyvä ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosaajakoulutuksen osallistuja,**

Opiskelen johtamista Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulussa ja teen Pro gradu -tutkielmaa aiheesta henkilöstökoulutuksen laatu. Tutkin käymänne ikääntyneiden kuntoutuksen erityisosaajakoulutuksen laatua teemahaastattelulla. Tutkimuksen teoreettinen tavoite on kehittää henkilöstökoulutuksen laatu-malli.

Haastattelun osallistumalla pystyt vaikuttamaan oman koulutuskokemuksesi kautta sairaanhoitopiirin alueellisten koulutusten kehittämiseen. Tutkimukseni avulla saadaan tärkeää tietoa käymänne pilottikoulutuksen ja yleisesti henkilöstökoulutusten laadun kehittämiseksi Keski-Suomen sairaanhoitopiirillä. On erittäin tärkeää, että mahdollisimman moni osallistuisi haastatteluun, jotta se olisi mahdollisimman hyödyllinen käytännössä Keski-Suomen sairaanhoitopiirille koulutusten kehittämiseksi, sekä tieteellisesti.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kaikki tiedot ja tulokset käsitellään niin, ettei yksittäisen vastaajan tietoja voida yhdistää vastauksiin. Haastattelut nauhoitetaan, minkä jälkeen ne kirjoitetaan auki ja alkuperäiset nauhat hävitetään. Aineisto säilytetään tutkimuksen aikana salasanasuojattuina tiedostoina tutkijan tietokoneella ja ulkoisella kovalevyllä. Aineisto arkistoidaan tutkimuksen jälkeen salasanasuojattuina tiedostoina tutkijan tietokoneella ja ulkoisella kovalevyllä enintään seuraavat kuusi (6) vuotta mahdollista tutkimuskäyttöä varten. Arkistointi tapahtuu sellaisessa muodossa, että vastaajia ei voida välittömästi tunnistaa. Aineiston käyttö jatkotutkimusta varten on luvanvaraista, ja mikäli aineistoa käsittelee joku muu kuin tämän pro gradu -tutkielman tekijä, pyydetään tältä henkilöltä kirjallinen vaitiolositoumus. Tutkimusraportti on julkisesti luettavissa sen valmistuttua Jyväskylän yliopiston digitaalisessa julkaisuarkistossa JYX:ssä, johon osallistujille lähetetään linkki tutkimuksen valmistuttua, sekä Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun kirjastossa.

Haastattelun kesto on noin 1,5 tuntia. Tavoitteena on haastatella 7-9 koulutukseen osallistunutta henkilöä. Tutkija sopii haastatteluajat haastatteluun suostuneiden kanssa erikseen sähköpostitse tai puhelimitse. Haastattelu toteutetaan haastatteluun osallistuvalla sopivassa paikassa yhdessä sovittuna ajan-kohtana touko- ja kesäkuun 2014 aikana.

Kiitos yhteistyöstä ja vaivannäöstä!

Sinna Seppänen, TtK, KTM-opiskelija  
Lisätietoja: (yhteystiedot)

## LIITE 2

### Teemahaastattelurunko

#### **Teema 1: Odotukset**

Henkilökohtaiset tarpeet ja tavoitteet  
Aiemmat kokemukset  
Mielikuva KSSH:n alueellisista koulutuksista  
Suosittelu  
Odotukset koulutuksen laadulle  
Koulutuksen laadun määrittely

#### **Teema 2: Kokemukset**

Järjestelyt ja muut puitteet  
Koulusteemat  
Koulutusmenetelmät  
Kouluttajat  
Muut osallistujat  
Resurssit ja niiden riittävyys koulutuspäivissä ja työpaikalla  
Työyhteisön ja -organisaation tuki  
Tyytyväisyys koulutukseen  
Kehittämisehdotukset

#### **Teema 3: Vaikuttavuus**

Oppiminen ja sitä edistävät ja haittaavat tekijät  
Oman suoriutumisen arvioiminen  
Koulutuksen vastaaminen omiin, työyhteisön ja asiakkaiden tarpeisiin  
Toiminnan muuttuminen  
Vaikutukset omaan työhön ja organisaation toimintaan nyt ja tulevaisuudessa  
Tulevaisuuden koulutustarpeet  
Tuottavuus osallistujan näkökulmasta