

Tuija Kaarakainen

**AMMATILLISEN JATKOKOULUTUKSEN
VAIKUTTAUVUUS**

**Seurantatutkimus erikoistumiskoulutuksen vaikuttavuudesta
laboratoriohoitajan työhön ja ammattiuraan**

Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 1999
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaarakainen, Tuija. AMMATILLISEN JATKOKOULUTUKSEN VAIKUTTA-
VUUS. Seurantatutkimus erikoistumiskoulutuksen vaikuttavuudesta laboratorio-
hoitajan työhön ja ammattiuraan. Kasvatustieteen pro gradu-työ. Jyväskylän
yliopiston kasvatustieteen laitos, 1999. 84 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida laboratoriohoitajille järjestetyn puolentoista
vuoden mittaisen ammatillisen erikoistumiskoulutukseen vaikuttavuutta ammat-
tiuraan ja työhön. Tutkimus kiteytyy kuuteen ongelmaan: Miten koulutukseen
osallistuneet ovat edenneet ammattiuralla? Mitkä taustamuuttajat selittävät
ammattiuralla etenemistä? Millaisena koetaan koulutuksen määrällinen ja laadul-
linen vaikuttavuus työelämässä? Miten aktiivisia koulutettavat ovat olleet työn ja
itsensä kehittämisessä? Millainen on koulutukseen osallistuneiden työtyytyväisyys
ja tulevaisuuden uratoiveet? Miten koulutuksen päättyessä ja kolme vuotta
koulutuksen jälkeen annetut arvioinnit eroavat?

Tutkimus on seurantatutkimus, joka toteutettiin kolmen vuoden ku-
luttua koulutuksen päättymisestä. Aineistoa kerättiin koulutuksen aikana ja
seurantavaiheessa teemahaastattelun avulla. Tuloksien esittämisessä pääpaino on
laadullisessa esityksessä, mutta kvantitatiivista tarkastelua on myös tehty taulu-
koiden ja kuvioiden avulla.

Tutkimustulosten mukaan koulutuksella oli sekä määrällistä että laa-
dullista vaikuttavuutta. Määrällisiä vaikutuksia olivat työllisyystilanteen hie-
noinen paraneminen ja joka kolmannen osalta myös palkkauksen kohoaminen.
Laadullista vaikuttavuutta oli lähes joka toisen (47 %) kohdalla tapahtunut ul-
koinen tai sisäinen ammattiuralla eteneminen. Tyypillinen ammattiuralla etenijä
oli yli 40-vuotias, jonka lapset olivat jo kouluikäisiä ja opintomenestys oli ollut
hyvä. Työelämään koulutuksen koettiin antaneen uutta tietoa ammattialalta,
laajentuneita näkökulmia, itsevarmuutta ja rohkeutta kohdata uusia haasteita.
Lisäksi koulutuksessa laadittu laatukäsikirja antoi sysäyksen työyhteisöjen ke-
hittämiseen. Aktiivisempia oman itsensä sekä työyhteisön kehittämisessä olivat
ammattiuralla edenneet, koska heillä oli myös käytännön vaikuttamismahdolli-
suuksia. Lähes kaikki (88 %) olivat tyytyväisiä työhönsä ja vain kaksi henkilöä
haaveili alan vaihdosta. Koulutuksen loppuarvioinnin ja seurantavaiheen tulokset
olivat hyvin samansuuntaiset. Seurantavaiheessa tuli esille enemmän yksilöllisesti
työelämässä koettuja vaikutuksia: oppi hakemaan tietoa, innostui itsensä kehittä-
misestä, sai taloudellista hyötyä tai henkistä kasvuvoimaa.

Tutkimus kohdistui vain yhteen koulutusryhmään ja tuloksia ei voida
siten yleistää. Tutkimuksen päähavainnot vahvistavat kuitenkin aikaisempia
naisvaltaisten alojen ammatilliseen jatkokoulutukseen liittyneitä tutkimustuloksia:
koulutus tiedollisen annin lisäksi vahvistaa itsetuntoa, lisää työtyytyväisyyttä ja
kiinnostusta työhön.

Avainsanat: ammatillinen jatkokoulutus; koulutuksen vaikuttavuus; ammattiuralla
eteneminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARVIOINTI	8
2.1 Kirkpatrickin arviointimalli	9
2.2 Koulutuksen vaikuttavuus	11
2.3 Vaikuttavuuden arvioiminen	13
2.3.1 Määrällinen ja laadullinen vaikuttavuus	14
3 AMMATTIURALLA ETENEMINEN	18
3.1 Ulkoinen ja sisäinen urakehitys	18
3.2 Sisäisen urakehityksen kaksi ulottuvuutta	20
3.3 Urakehitystä ohjaavia tekijöitä	22
3.3.1 Ura-ankkurit	22
3.3.2 Muita urakehitykseen vaikuttavia tekijöitä	24
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	27
4.1 Tutkimusongelmat	27
4.2 Tutkimusaineiston kokoaminen ja analysointi	27
4.3 Koulutuksen ja koulutettavien esittely	30
4.3.1 Koulutuksen sisältö, rakenne ja tavoitteet	30
4.3.2 Koulutusryhmän esittely	32
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	35
5 TUTKIMUSTULOKSET	39
5.1 Ammattiuralla eteneminen	39
5.2 Urakehitys eri taustamuuttujien näkökulmasta	43
5.2.1 Ikä ja perhetausta	43
5.2.2 Opintomenestys ja itseohjautuvuus	45

5.2.3 Työorganisaatiot	47
5.2.4 Ura-ankkurit	49
5.3 Koulutuksen koettu vaikuttavuus työelämässä	51
5.3.1 Määrällinen vaikuttavuus	51
5.3.2 Laadullinen vaikuttavuus	54
5.4 Aktiivisuus työn ja ammattitaidon kehittämisessä	57
5.5 Työtyytyväisyys ja tulevaisuuden uratoiveet	62
5.6 Heti koulutuksen jälkeen ja seurantavaiheessa annettujen arviointien vertailua	65
6 POHDINTA	69
6.1 Yhteenveto tuloksista	69
6.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita	73
LÄHTEET	75
LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Ammatillinen perus- ja lisäkoulutus nousi 80-luvulla keskeiseksi aikuisväestön koulutusteemaksi. Esimerkiksi ammatillinen lisäkoulutus huomioitiin ensimmäisen kerran laissa ammatillisista oppilaitoksista vuonna 1987 (L 487/87 3§). Lain mukaan ammatillisen lisäkoulutuksen tavoitteena on antaa ammatillisessa peruskoulutuksessa tai työssä hankitun ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen valmiuksia. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunta määrittelee komiteamietinnössä (1983:55, 14-15) lisäkoulutuksen käsitteen jakamalla sen ammatilliseen jatko-, täydennys- ja uudelleen koulutukseen. **Ammatillisella jatkokoulutuksella** toimikunta tarkoittaa koulutusta, joka valmentaa työmarkkinoille jo sijoittuneita ja ammatillisen peruskoulutuksen saaneita aikuisia siirtymään uusiin, vaativampiin työtehtäviin lisäämällä ammattitaitoa ja yleensä myös muodollista pätevyyttä.

Valtioneuvoston periaatepäätökset vuosilta 1987 ja 1988 merkitsivät myös varsin perustavaa muutosta ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoitukseen, hallintoon ja toiminnan ohjaamiseen. Ne loivat edellytykset sille, että ammatillista aikuiskoulutusta järjestävät oppilaitokset pystyvät joustavammin ja tehokkaammin vastaamaan koulutuksen kysyntään ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Tämä näkyikin opiskelijamäärien lisääntymisenä. Esimerkiksi terveydenhuoltoalan oppilaitosten jatkolinjoille osallistuneiden määrä kasvoi huomasti: vuonna 1988 osallistujia oli 99, 1990 390 ja 1991 opiskelijoita oli jo 746 (Rikkinen, Laasonen 1994, 150). Periaatepäätöksissä aikuisopiskelijat on jaettu kolmeen ryhmään: omaehtoisesti opiskeleviin, henkilöstökoulutukseen ja työllisyyskoulutuksiin osallistuviin. Omaehtoiseen koulutukseen opiskelijat hakeutuvat omatoimisesti ja koulutuksen rahoitukseen osallistuvat valtio, opiskelijan kotikunta ja opiskelija itse. Henkilöstökoulutuksen rahoi-

tusvastuu on pääasiassa työnantajalla ja työvoimapoliittisen aikuiskoulutuksen rahoittaa valtio.

Tämän tutkimuksen kohteena on Keski-Suomen terveydenhuolto-oppilaitoksessa vuosina 1992 - 1993 järjestetty erikoistumiskoulutus laboratoriohoitajille. Koulutus oli omaehtoista ammatillista jatkokoulutusta, joka valmensi työmarkkinoille jo sijoittuneita laboratoriohoitajia siirtymään vaativimpiin työtehtäviin lisäämällä ammattitaitoa. Se johti erikoislaboratoriohoitajan tutkintoon, johon liittyi muodollinen pätevyys myös osastonhoitajan tehtäviin. Koulutus toteutettiin suuren työnantajan, Keski-Suomen sairaanhoitopiirin, aloitteesta ja jäi oppilaitoksessa ainutkertaiseksi kokeiluksi, koska terveydenhuoltoalan opistotasaisen koulutuksen saaneille tarkoitettu erikoistumiskoulutus lakkautettiin maassamme keväällä 1994. Lakkautuksen syynä oli keskiasteen opistotasaisen koulutuksen uudistuminen ja myöhemmin ammatikorkeakoulujen syntyminen. Koulutuksen rahoitus järjestyi Relanderin työllisyyskoulutukseen osoitetuista määrärahoista. Koulutus järjestettiin ilta- ja monimuoto-opetuksena ja kesti puolitoista vuotta. Tutkimuksen tekijä toimi koulutuksen vetäjänä.

Kimmokkeen tähän koulutuksen seurantatutkimukseen antoi Koulutussosiologian tutkimusyksikön ja Tilastokeskuksen vuonna 1990 tekemä laaja aikuiskoulutukseen liittynyt tutkimus, jonka mukaan työelämässä naisten ammatillisella jatko- ja peruskoulutuksella ei ole samanlaista käyttö- ja vaihtoarvoa kuin miesten koulutuksella. Etenkin naisvaltaisilla aloilla naisilla ei ole uranäkymiä juuri lainkaan, jos uralla etenemistä arvioidaan mahdollisuutena siirtyä vaativimpiin työtehtäviin tai edetä ammattiuralla ylöspäin. (Naumanen 1993, 60-61.)

Vastaavanlaisia tutkimustuloksia on saatu myös terveydenhuollon alueelta, jossa etenkin erikoishoitajien on todettu olevan ammattikuntana eräänlainen väliinpuotoaja ryhmä. Erikoishoitajien tehtäviä ja päätösvaltaa ei työyhteisöissä ole määritelty riittävän selkeästi ja koulutusta vastaavaksi. Hoitotyöntekijät ovat halukkaita vaikuttamaan työpisteensä toiminnan suun-

nitteluun, heillä on halua muuttaa osaston työtapoja ja saada työhönsä uutta sisältöä, mutta tuloksia tuottavia vaikuttamismahdollisuuksia on vähän. Terveysthuoltoalan ongelmana onkin ollut organisaation jäykkyys ja hierarkkinen työnjako. Vaikutusvaltaisilla johtopaikoilla olevat määräävät toimintapuitteet, työolosuhteet, työn organisoinnin ja osaksi sisällönkin. (Kivinen, Lehtonen & Vismanen 1985, 12-17, 31, 53, 68-79, 89-93; Sinkkonen 1985, 66-69.)

Edellä esitetyt tutkimustulokset saivat miettimään, voivatko noin pessimistiset tulkinnat koulutuksen hyödystä pitää edelleen paikkansa. Halusin tämän seurantatutkimuksen avulla selvittää mitä erikoistumiskoulutukseen osallistuminen oli merkinnyt koulutettavilla ja millaista käyttö- ja hyötyarvoa koulutuksesta oli osallistujille ollut työelämässä ja ammattiuralla.

2 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARVIOINTI

Koulutuksen arvioinnille, evaluaatiolle, on monia määritelmiä. Laukkasen (1995, 315) mukaan evaluaatio on yksinkertaisesti systemaattista asian tai ilmiön kuvausta ja sen arvon ja hyödyn määrittämistä. Systemaattisuudella viitataan tiedonkeruun, analysointimenetelmien ja raportoinnin prosessiin, jossa edellytetään kontrolloitavuutta.

Perinteisesti koulutuksen arvioinnille on annettu kolme eri tehtävää.

1) Diagnostinen eli lähtötilanteen toteava arviointi, jolla selvitetään opetuksen ja oppimisen edellytyksiä, jotta koulutuksen suunnittelu saataisiin vastaamaan koulutettavien tasoa parhaalla mahdollisella tavalla. 2) Formatiivinen eli ohjaava arviointi, jolla ohjataan oppimista ja opettamista opetuksen edetessä ja saadaan näin palautetta opetussuunnitelman toteutumisesta. 3) Summatiivinen eli kokoava päätearviointi, jolla saadaan palautetta siitä miten koulutuksen kokonaistavoitteet on saavutettu ja miten tarkoituksenmukainen ja onnistunut koulutusohjelma oli. Summatiivisessa arvioinnissa keskitytään tutkimaan opetuksen ja koulutuksen vaikutuksia, joten sen tehtävää voisi kuvata kontrolloivaksi. (Ekola & Vaherva 1980, 281-28; Hakkarainen 1982, 5; Vaherva 1983, 43-44; Vaherva & Ekola 1982, 19-21, 34-36.)

Tutkimuksen kohteena olevassa koulutuksessa toteutettiin näitä kaikkia arviointilajeja. Diagnostinen arviointi tehtiin heti kurssin alussa haastattelemalla opiskelijat. Tavoitteena oli tutustua heihin, selvittää taustatiedot, koulutukseen hakeutumisen syyt, odotukset ja opiskelusuunnitelmat. Diagnostiseen arviointiin kuului myös testi, jolla arvioitiin opiskelijoiden kyvykkyys itseohjautuvaan opiskeluun.

Formatiivista arviointia suoritettiin koulutuksen aikana jokaisen lukukauden lopussa. Opiskelijat arvioivat jokaisen kurssin ja opetusjärjestelyt. Näitä tuloksia ei raportoida tässä tutkimuksessa, koska kyseisiä arviointeja

käytettiin koulutusohjelman suunnitteluun ja tarkentamiseen. Suurin käyttöarvo niillä olisi ollut seuraavan vastaavanlaisen kurssin suunnittelussa, koulutuksen kehittämässä, mutta koulutuksen ainutlaatuisuuden takia tätä ei voitu hyödyntää.

Summatiivinen arviointi tehtiin kurssin päätyttyä, jossa opiskelijat arvioivat koulutuksen kokonaisuhyötyä ja vaikutuksia. Nämä tulokset on osittain raportoitu tässä tutkimuksessa. Evaluaation näkökulma pyritään saamaan tässä tutkimuksessa kuitenkin laaja-alaisemmaksi ja analyttisemmäksi verrattuna kurssikohtaisiin loppuraportteihin.

2.1 Kirkpatrickin arviointimalli

Työelämään liittyvässä aikuiskoulutuksessa ei edellä esitelty kolmeportainen arviointimalli ole riittävä, vaan arviointiin onkin eniten käytetty Kirkpatrickin jo vuonna 1959 esittämää neljän askeleen mallia: reaktiot (reaction), oppiminen (learning), toiminta (behavior) ja tulokset (results) (Vaherva, 1995, 182).

Kirkpatrickin mallissa reaktiot kuvaavat koulutettavien välittömiä kokemuksia ja tunteita koulutuksesta. Ne kertovat miten tyytyväisiä koulutettavat ovat koulutusohjelmaan. (Robinson & Robinson 1990, 165.) Tavallisemmin mittaamme juuri näitä reaktioita eli opetuksen tai koulutuksen koettua onnistuneisuutta. Tiedustelemme onko opetuksesta pidetty, onko se synnyttänyt myönteisiä elämyksiä, onko sisältöä pidetty täyspainoisena tai opettajaa osaavana. (Seppänen, 1992, 195.) Reaktiot eivät tarjoa informaatiota koulutettavien oppimisesta tai koulutuksen vaikutuksesta työtoimintaan. Kuitenkin reaktioita pidetään usein kriittisinä tekijöinä ja niiden pohjalta arvioidaan koulutuksen onnistumista ja tehdään päätöksiä koulutuksen jatkuvuudesta. Osallistujien oletetaan oppivan sitä paremmin mitä positiivisemmin he

suhtautuvat koulutukseen ja mitä vastaanottavaisempia he ovat opetettaville asioille. (Garnevale, Schulz 1990, 15; Goldstein 1986, 124-125.)

Oppimisen arvioinnissa arvioidaan miltä osin ja missä määrin koulutuksen tavoitteena olleet asenteet, periaatteet, tiedot, taidot, tekniikat on saavutettu. Oppimista mitataan kirjallisin kokein tai oppilaan suorituksia havainnoimalla. Oppiminen ei kuitenkaan vielä sisällä opitun soveltamista käytäntöön. (Robinson & Robinson 1990, 164.)

Toiminnan arviointi käsittää työsuorituksessa ilmenevien muutosten arvioinnin, eli missä määrin ja millä tavoin koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja sovelletaan käytännön työtoimintaan (Robinson & Robinson 1990, 164). Muutosarviointia käytetään vähemmän ja usein oletetaan, että muutos on myönteisen suhtautumisen ja hyvän oppimisen looginen seuraus. Muutoksen mittaaminenkaan ei ole kovin helppoa, jos tavoitteena on muutos monimutkaisissa käyttäytymisrakenteissa. Lisäksi kausaliteetin osoittaminen opetuksen ja inhimillisen muutoksen välillä on tavallisesti työlästä. Opetuksen tuloksellisuus riippuu kuitenkin siitä miten paljon on kyetty edistämään niitä suotuisia vaikutuksia, joiden aikaansaamiseksi opetus on organisoitu. (Seppänen, 1992, 195.)

Robinson ja Robinson (1990, 167, 245-246) ovat kehittäneet Kirkpatrickin mallia edelleen ja ovat jakaneet tämän kolmannen arviointitason kahteen luokkaan. Heidän mallissaan työtoiminnassa ilmenevien oppimistulosten arviointi sisältää sekä näkyvien käyttäytymismuutosten että ei havaittavien muutosten mittaamisen. Tällaisia toiminnassa ilmeneviä ei havaittavia oppimistuloksia ovat yksilön sisäiset muutokset, jotka voidaan jakaa affektiivisiin ja kognitiivisiin oppimistuloksiin. Affektiivisillä oppimistuloksilla tarkoitetaan koulutuksen vaikutuksesta muuttuneita yksilöllisiä arvoja, asenteita ja uskomuksia, jotka vaikuttavat työsuorituksen taustalla. Kognitiiviset oppimistulokset sisältävät ne käsitteet, periaatteet ja tiedot, jotka yksilö on koulutuksessa oppinut ja joita hän soveltaa työhönsä. Ne ilmenevät yksilön kykynä analysoida tilanteita, tehdä päätöksiä sekä ratkaista ongelmia.

Kirkpatrickin arviointimallin neljäs taso arvioi koulutuksen **tuloksia** työelämässä. Näitä työelämässä ilmeneviä tuloksia voidaan ilmaista esimerkiksi tuotannon määrän ja laadun parantumisena, työtyytyväisyytenä, toiminnan taloudellisuutena. Koulutusohjelman lopullisten tulosten arviointia vaikeuttavat monet väliin tulevat muuttujat, joiden osuutta tuloksista on hankala ja jopa mahdotonta erottaa. (Robinson & Robinson 1990, 167.)

Alliger ja Janak (1989, 332-333) ovat kritisoineet Kirkpatrickin arviointimallia, koska siinä oletetaan eri vaikutustasojen olevan hierarkkisessa arvojärjestyksessä. Esimerkiksi oppimisen arvioinnin oletetaan tarjoavan enemmän ja arvokkaampaa tietoa kuin reaktioiden mittaaminen. Lisäksi eri vaikutustasojen oletetaan olevan myös syy-seuraussuhteessa keskenään: reaktioiden oletetaan johtavan oppimiseen, oppiminen työtoiminnan muuttumiseen ja tämä edelleen tuloksiin koko organisaation tasolla.

Kirkpatrickin mallia on käytetty koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin pohjana (kts. Seppänen 1992, 194). Koulutuksen tuloksellisuus on kuitenkin laajempi käsite, joka Jakku-Sihvosen (1992, 29) mukaan sisältää koulutuksen vaikutukset yksilöön, työelämään ja kulttuuriin, koulutuksen taloudellisuuden ja koulutus- ja opetusjärjestelyjen tehokkuuden. Näin määriteltynä Kirkpatrickin malli arvioi tuloksellisuudesta vain sen yhtä osaa eli koulutuksen vaikuttavuutta.

2.2 Koulutuksen vaikuttavuus

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tuloksellisuuden näkökulmasta koulutus on vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat kvaalifikaatiot laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä kulttuurin ja työelämän kannalta. Vaikuttavuuden arvioinnissa pääpaino on siinä miten päteviä, tasapainoisia ja kehittymishaluisia persoonal-

lisuuksia koulutus tuottaa työelämää varten ja miten koulutus edistää yksilöiden ja yhteiskunnan kykyä ja halua kulttuurin kehittämiseen. (Jakku-Sihvonen 1994, 12.)

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimenettelyä selvittänyt opetusministeriön työryhmä on muistiossaan (1990, 29-30) korostanut, että koulutuksen "hyvät tulokset" näkyvät pääasiassa koulutusjärjestelmän ulkopuolella, koulutuksen ulkoisina vaikutuksina, ja välittyvät yhteiskuntaan koulutusta saaneiden mukana. Ne ilmenevät ihmisten eri elämänalueiden ja elämänvaiheiden tiloina ja olosuhteina, joihin pääsemiseen tai joutumiseen opiskelulla on ollut vaikutuksensa. Näiden tilojen ja olosuhteiden perusteella arvioidaan koulutuksen ulkoista todellisuutta eli vaikuttavuutta.

Vahervan mukaan (1983, 183-184) koulutuksen vaikuttavuudessa on kyse koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen asteesta. Vaikuttavuusanalyysissä on siis koulutukselle asetetuilla tavoitteilla tärkeä rooli. Tavoitteet erotellaan lähitavoitteisiin, jotka kertovat koulutustuloksista ja kaukotavoitteisiin, koulutuksen laajempiin päämääriin, joiden saavuttaminen kertoo koulutuksen vaikutuksista.

Myös Purhonen (1992) ja Kautto-Koivula (1992) näkevät vaikuttavuuden koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja koulutuksen tulosten välisenä vastaavuutena. Purhosen mukaan kysymys on erilaisten tavoitteiden saavuttamisesta joko välittömästi tai myöhemmin koulutuksen jälkeen siten, että yhteiskunta, työnantaja tai yksilö itse kokee ne päämääriensä mukaisiksi.

Koulutuksen vaikuttavuuden viitekehys voi olla kasvatustieteellinen, koulutussosiologinen tai taloustieteellinen. Tarkastelu voi kohdistua yksilöön, työyhteisöön tai koko yhteiskuntaan ja vaikutuksia voidaan tarkastella lyhyellä tai pitkällä aikavälillä. Arvioinnin kohteena voi olla koko koulutustoiminta: panokset, prosessi, tuotokset ja lopulliset tulokset. Nämä kaikki ulottuvuudet voisivat olla periaatteessa mukana vaikuttavuusanalyysissä, mutta tarkoituksenmukaista lienee ottaa niistä vain muutama samanaikaiseen tarkasteluun. (Vaherva 1983, 172-173.)

Tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelu kohdistuu koulutettavaan yksilöön ja koulutuksen merkitykseen yksilölle hänen omien tulkintojen näkökulmasta. Yksilön näkökulma on valittu siksi, että koulutukseen hakeutuminen oli omaehtoista ja koulutuksen läpivieminen vaati osallistujilta sekä taloudellisia että ajallisia resursseja. Tarkastelu kohdistuu sekä koulutuksen välittömiin että pitkän tähtäimen tuloksiin.

2.3 Vaikuttavuuden arvioiminen

Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta pitää pystyä arvioimaan sekä yksilön että työyhteisön tasolla. Rae (1986, 4-5) on huomionnut nämä molemmat tahot ja pelkistänyt vaikuttavuuden arvioinnin seuraaviin kysymyksiin: 1) Onko koulutuksen tavoitteet saavutettu? 2) Onko koulutus vastannut osallistujien tarpeita? 3) Toimivatko koulutettavat koulutuksen jälkeen eri tavalla kuin ennen koulutusta? 4) Onko käyttäytymisen muutos aiheutunut koulutuksesta? 5) Käytetäänkö koulutuksessa opittua todellisessa työtilanteessa? 6) Onko koulutus tuottanut entistä tehokkaampia ja tuottavampia työntekijöitä? 7) Onko koulutus tehostanut organisaation toimintaa?

Raen kysymyksistä kohdat 1-4 liittyvät yksilössä ja kohdat 5-7 työtoiminnassa ilmeneviin muutoksiin. Yksilön osalta muutosten mittaaminen on yksinkertaisempaa. Esimerkiksi tavoitteiden toteutuminen voidaan mitata erilaisten kokeiden ja testien avulla (Lindström 1993; Jakku-Sihvonen 1994, 336). Sitä vastoin työtoiminnassa ilmenevien koulutusvaikutusten arvioinnissa on useita kriittisiä vaiheita. Ensinnäkin on määriteltävä tarkasti ne työtoiminnassa ilmenevät oppimistulokset, jotka ovat mittauksen kohteena. Nämä ovat ilmaistavissa joko käyttäytymistä tai asennoitumista kuvaavien termein. Tämän jälkeen valitaan tutkimusmenetelmät ja tiedonhankintalähteet. (Robinson & Robinson, 1990, 214-226.)

Menetelmällisestikin vaikuttavuuden arvioiminen on ongelmallista. Pelkästään havaittavissa olevien käyttäytymispiirteiden tarkastelu esimerkiksi esimiesarviointina merkitsee sitoutumista behavioristiseen oppimisteoriaan. Jos lähtökohdaksi otetaan kognitiivinen oppimisteoria, jonka mukaan oppiminen on todellisuuden hahmottamisessa tapahtuva laadullinen muutos, on kyseessä ilmiö, jota ei ainakaan täysin voi havaita. (Ruohotie 1992, 116.)

2.3.1 Määrällinen ja laadullinen vaikuttavuus

Rauhala (1994, 77) erottaa ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden tutkimisessa pitkän aikavälin ja välittömän vaikuttavuuden ja niissä sekä määrällisen ja laadullisen näkökulman. Tarkastelukulmien hän toteaa soveltuvat sekä nuorten että aikuisten ammatilliseen perus- ja lisäkoulutukseen.

Ammatillisen koulutuksen välittömänä vaikuttavuutena voidaan Rauhalan (1994, 78-79) mukaan pitää työllistyvyyttä. Tyypillisesti välitöntä vaikuttavuutta onkin tarkasteltu määrällisesti koulutettujen sijoittumisena työmarkkinoille tilastokeskuksen vuodesta 1980 alkaen tuottamien tilastojen valossa. Tilastoista selviää oppilaitoksittain ja valmistumisvuosittain ovatko koulutetut työssä, jatko-opinnoissa tai työttöminä. Tarkastelu on perusteltua, sillä ammatillinen koulutus tähtää toimintaan työelämässä. Jos työtä ei ole, on muutakin vaikuttavuutta vaikea arvioida.

Laadullinen vaikuttavuuden arviointi on vaikeampaa. Esimerkiksi yksilön ammatillista kasvua pitäisi tarkastella riittävän pitkällä aikavälillä. Pitkän aikavälin vaikuttavuustarkastelu törmää lähes ylitsepääsemättömiin menetelmällisiin ongelmiin. Vuosien perästä on lähes mahdoton osoittaa mikä osuus juuri koulutuksella on ollut tiettyyn ammatilliseen kehittymiseen. (Rauhala 1994, 77.)

Näkemykset koulutuksen laadullisesta vaikuttavuudesta vaihtelevatkin koulutuspesimismistä koulutusoptimismiin. Esimerkiksi Kaupin mukaan

(1989, 110) työelämään liittyneet koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukset ovat osoittaneet, että koulutus ei juurikaan vaikuta käytännön työn kehittymiseen. Tällaisista havainnoista huolimatta koulutettavat ovat varsin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen ja koulutukseen sijoitetut varat jatkuvasti kasvavat. Koulutus on työstä irrallaan oleva oma kokonaisuus, joka toimii omien periaatteiden mukaisesti. Työ opitaan käytännössä työtä tehdessä ja koulutukseen tullaan virkistäytymään, saamaan uusia virikkeitä ja vahvistamaan nykyisiä käsityksiä käytännöstä. Koulutettavien oppiminen on eriytynyt tekemällä oppimiseen ja koulutuksessa oppimiseen.

Optimistisempaa näkökulmaa edustavat Rauhalan (1994, 81) mukaan saksalaiset ammattikasvatustukijat. Hän mainitsee Heideggerin todenneen, että koulutuksella kehitettävä pätevyys vaikuttaa työn ja työorganisaation muotoihin ja voi myös ohjata tuotantoteknologian kehitystä. Siten on periaatteessa virheellinen lähtökohta tutkia ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta vain suhteessa nykyisiin työn asettamiin vaatimuksiin. Vain kehityksellistä vaikuttavuutta voidaan pitää todellisena vaikuttavuutena.

Näitä kehityksellisiä valmiuksia pidettiin myös Kuopion yliopiston sosiaali- ja terveystieteiden täydennyskoulutuksen merkittävimpana laadun kriteerinä, jossa tavoitteeksi asetettiin muutokset työelämässä. Nämä muutostavoitteet muotoiltiin kahdeksi eri tavoitteeksi: 'koulutus antaa välineitä ja menetelmiä uuden tiedon soveltamiseen' ja 'koulutus lisää uudistushalukkuutta ja rohkeutta'. (Hämäläinen & Haimi 1995, 283.)

Myös suomalaisissa koulutustutkimuksissa on ammatillisella jatkokoulutuksella todettu olevan positiivisia vaikutuksia. Tästä esimerkkinä kaksinaisvaltaisen alan ammatillisen jatkokoulutuksen seurantatutkimusta. Ensimmäinen Mikkola-Lahnalamin (1992) seurantatutkimus, joka kohdistui toimistotyöntekijöiden omaehtoiseen ammatilliseen lisäkoulutukseen, osoitti koulutuksen lisänneen sekä työn ulkoista että sisällöllistä palkitsevuutta. Koulutus koettiin onnistuneena sijoituksena työn kannalta, koska työpaikan vaihtomahdollisuudet paranivat ja itsetunto kohentui. Koulutuksen vaikutuksesta koettu

itsetunnon kohentuminen oli suurin vanhemmilla toimistotyöntekijöillä, joilla luottamus omaan osaamiseen lisääntyi ja työ muuttui sisällöllisesti palkitsemammaksi. Koulutukseen osallistuminen oli lisääntynyt myös työtyytyväisyyttä ja kiinnostusta työhön. Työhön tyytyväisyys ja kiinnostus oli parantunut lähes poikkeuksetta silloin, jos työnantaja oli jollain tavoin osoittanut arvostavansa koulutusta. Näin etenkin nuorten työntekijöiden kohdalla, jotka asettavat rohkeammin tavoitteeksi uralla etenemisen. Vanhempien työntekijöiden kohdalla ei työnantajan positiivisen palautteen puuttuminen yhtä paljon vähentänyt oman kouluttautumisen tuomaa työtyytyväisyyttä. (Mikkola-Lahnalampi 1992, 153-154.)

Toinen tutkimus, jossa Metsäranta ja Punnonen (1992) seurasivat työterveyshoitajien pitkien täydennyskoulutuskurssien vaikuttavuutta reilun vuoden kuluttua kurssin päättymisestä, antoi samansuuntaisia tuloksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin mihin asioihin kurssilla opittu oli vaikuttanut työssä ja näkykö myönteinen reagoiminen koulutukseen myöhemmin koettuina muutoksina työkäyttäytymisessä.

Tulokset osoittivat, että kaikki 18 työterveyshoitajaa olivat yleisesti vielä runsaan vuoden jälkeenkin tyytyväisiä pitkään kurssiin ja kurssi muistettiin positiivisena kokemuksena. Haastateltavat kokivat saaneensa kurssilta tiedollista hyötyä ja kurssin anti oli vaikuttanut muutoksina työkäyttäytymisessä. Varmuuden lisääntyminen nousi selvimmäksi kurssin vaikutukseksi. Koettu varmuus oli sekä uskallusta ja ammatillisuuden vahvistumista että tiedollisen varmuuden lisääntymistä. Konkreettisesti varmuus oli näkynyt rohkeutena omiin mielipiteisiin ja kannanottoihin sekä muutoksina omissa työtehtävissä. Työn tekemisessä muutokset olivat sekä laadullisia että määrällisiä. Osa oli aloittanut kokonaan uusia työtehtäviä, osalla taas työaika jakautui kurssin jälkeen eri tavalla eri tehtävien kesken. Kurssi oli myös parantanut taitoa jatkuvaan oppimiseen ja oman ammattitaidon kehittämiseen. (Metsäranta & Punnonen 1992, 9-24.)

Tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan Kirkpatrickin mallin pohjalta. Myös Rauhalan esittämät vaikuttavuusanalyysin kaksi tarkastelukulmaa on mukana: välitön ja pitkän aikavälin näkökulma ja määrällinen ja laadullinen vaikuttavuus. Välitön koulutuksen vaikuttavuus (reaktiot ja oppiminen) mitattiin heti koulutuksen päätyttyä. Pitkän aikavälin tarkastelu tehtiin reilun kolmen vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Määrällisesti koulutus on ollut vaikuttavaa, jos se on edesauttanut osallistujan työllistymistä ja/tai parantanut palkkausta. Laadullisen vaikuttavuuden näkökulmaan liittyy koulutuksen koettu vaikutus työelämässä ja yksilön eteneminen ammattiuralla. Koulutuksen päättymisen ja tutkimuksen suorittamisen välinen aika on haluttu venyttää mahdollisimman pitkäksi, jotta muutokset ammattiuralla tulisivat paremmin esille. Laadullista vaikuttavuutta yksilön näkökulmasta on myös, jos koulutetun itsetunto, työtyytyväisyys tai aktiivisuus työn ja itsensä kehittämisessä on lisääntynyt koulutuksen myötä.

Koska vaikuttavuuden arvioinnin yhtenä kohteena on ammattiuralla tapahtuva eteneminen, käsitellään seuraavaksi ammattiuraa käsitteenä ja siihen liittyviä tekijöitä tarkemmin.

3 AMMATTIURALLA ETENEMINEN

Työuraan liittyvä käsitteistö on melko kirjavaa ja rinnakkain käytetään esimerkiksi termejä työura, ura, ammatillinen ura ja organisatorinen ura. Lähteenmäen (1995, 25) mukaan ura ja työura merkitsevät samaa ja niillä tarkoitetaan objektiivisesti havainnoitavissa olevaa uraa, mihin liittyy koko elämän aikainen työ. Työura muodostuu siis erilaisista työtehtävistä yhden tai useamman työnantajan palveluksessa.

Työuraa suppeampia käsitteitä ovat organisatorinen ura ja ammatillinen ura. Organisatorinen ura muodostuu yhdessä työnantajaorganisaatiossa, jonka sisällä voi tapahtua liikkuvuutta. Pyrkimyksenä on tällöin nähdä liikkuminen siirtymisenä organisaation kannalta aina vastuullisempiin tehtäviin, mutta yhtä mahdollisia ovat myös siirrot vähemmän vastuullisiin tehtäviin silloin kun yksilö itse niin haluaa. Ammattiuralla tarkoitetaan toimintaa yhden ammatin parissa ja siihen voi liittyä tehtäviä yhden tai useamman organisaation palveluksessa. (Lähteenmäki 1995, 25.)

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on yhden ammattiryhmän, erikoislaboratoriohoitajien, ammattiuralla tapahtuva eteneminen. Uralla tarkoitetaan siis pelkästään ammattiuraa.

3.1 Ulkoinen ja sisäinen urakehitys

Tavallisemmin uraa tarkastellaan organisaatiopainotteisesti yksilön työorganisaatiossa tapahtuvana hierarkkisena etenemisenä. Keskeisinä tarkastelun kohteina ovat tällöin yksilön asema organisaation hierarkiassa, arvostus,

päätävältä ja palkkaus. Ura nähdään ulkoisena etenemisenä ja puhutaan **ulkoisesta urasta**. (Varila, Kallio 1992, 56.)

Erikoistumiskoulutuksen käyneet laboratoriohoitajat voivat edetä ulkoisesti ammattiuralla eteenpäin hakeutumalla laboratorion osastonhoitajan tehtäviin. Samalla palkkaus paranee, ammattiryhmän sisäinen status kohoaa ja esimies- ja hallinnolliset tehtävät lisääntyvät. Näitä virkoja on kuitenkin vähän tarjolla, joten näin tarkasteltuna urakehitystä ei monenkaan osalta tapahtuisi.

Subjektiivinen työuran käsite laajentaakin uratarkastelun kaikkiin ammatteihin vieden sen yksilön kokemustasolle: mihin yksilö toiminnallaan pyrkii ja miten tyydyttäväksi hän sen kokee (Lähteenmäki 1995, 26-27). Näin tarkasteltuna ura on yksilön sisäinen kokemus kehittämisestään omassa työssä tai ammatissa ja uraa tarkastellaan **sisäisenä urana**. Ulkoisesti tasaiselta näyttävä ura voi olla sisäisenä urana vaihteleva, etenevä ja kehittyvä. Yksilölliset päämäärät ohjaavat uralla etenemisen suunnan. Yksilölle voi olla esimies- asemaa tärkeämpää pyrkiä oppimaan ja hallitsemaan useita oman ammattialan osa-alueita. (Varila, Kallio 1992, 56.)

Etenkin naisille ammattiura merkitsee usein ammatillisen minän toteuttamista ja siihen liittyy halu tehdä työ hyvin, saada reilu kohtelu ja palkinto ponnisteluista. Ura on siten aivan jotakin muuta kuin hierarkkinen eteneminen organisaatiossa tai sellaisten valintojen tekoa, jossa urakehitys on etusijalla. (Gallos, 1995, 126.) Tähän tulokseen päätyivät myös Perho ja Korhonen (1994, 204) tutkimuksessaan todetessaan, että monet naiset ovat pitäneet mielenkiintoista työsisältöä tärkeämpänä verrattuna "paperien pyörittämiseen" tai johtamiseen ja ovat tietoisesti torjuneet esimiestehtävät.

3.2 Sisäisen urakehityksen kaksi ulottuvuutta

Schein tuo Varilan ja Kallion (1992, 59) mukaan sisäiseen urakehitykseen kaksi ulottuvuutta: teknis-toiminnallinen ulottuvuus ja eteneminen kohti organisaation ydintä. Teknis-toiminnallisen ulottuvuuden suunnassa tapahtuva siirtyminen viittaa ammatilliseen erikoistumiseen ja laaja-alaistumiseen. Työn kautta yksilö kehittää taitojaan ja osaamistaan. Tällaista kehittymistä esiintyy luonnollisesti kaikilla työntekijöillä, mutta etenemisen mittasuhteet vaihtelevat.

Teknis-toiminnallinen ulottuvuus voi käsittää syväosaamista tai laaja-alaista tiedon hallintaa, kuten Ruohotie (1996, 61) on luokitellut ammattipätevyyden osa-alueet. Syväosaajat kaivautuvat yhä syvemmälle oman tietämyksensä hienouksiin. Laaja-alaiset osaajat hankkivat uusia tietoja ja pystyvät siirtymään tehtävistä toisiin, uusiinkin tehtäviin. Taitojen laajentamista tarvitaan etenkin tiimityössä, jossa jäsenet opettelevat koko tiimiltä edellytettävät taidot. (Varila & Kallio 1992, 60.)

Kliinisissä laboratorioissa työ jakautuu tutkimusaloittain tiimityöksi, kuten hematologian, perus- ja erikoiskemian tiimeiksi. Tiimien jäsenet voivat tarvittaessa siirtyä toiseen tiimiin ja tällöin tarvitaan laaja-alaista osaamista. Syväosaaja on yhteen tutkimusalaan perehtyneet työntekijät, kuten esimerkiksi verisolujen erittelytyöhön erikoistunut henkilö tai jonkin analysaattorilaitteen vastuhenkilö, joka huolehtii laitteen peruskunnosta, huollosta ja ongelmatilanteiden selvittelystä. Tiimin vetäjänä toimii yleensä erikoislaboratoriohoitaja. Tehtävänä on tällöin paitsi hallita syväosaajana tutkimusala myös vastata toiminnasta. Tähän tarvitaan johtamistaitoa, muiden kouluttamisen taitoa, yhteydenpitoa asiakkaisiin ja muihin sidosryhmiin, työturvallisuudesta huolehtimista. Näin erikoislaboratoriohoitajan tehtäviin sisältyy sekä syväosaamista että laaja-alaista osaamista.

Siirtyminen kohti organisaation ydintä tarkoittaa yksilön organisatorisen merkityksen ja painoarvon lisääntymistä, mikä tapahtuu ammatillisen oppimisen ja organisaatioon sitoutumisen kautta. Yksilön merkitys osana organisaation ydinjoukkoa kasvaa. (Varila, Kallio 1992, 60.) Erikoislaboratoriohoitajat, joilla on sekä syvä- että laaja-alaista osaamista, ovat mielestäni organisaation ydinjoukkoa, joita on vaikea korvata toisilla henkilöillä. Kohti organisaation ydintä tapahtuva eteneminen tarjoaa heille mahdollisuuden mielekkääksi koettuun etenemiseen uralla silloinkin, kun hierarkkisesti ei ole mahdollista edetä eteenpäin.

Dalton ja Thompson havaitsivat tutkiessaan satojen insinöörien ja tiedemiesten uraa, että osalla ura eteni neljän vaiheen kautta organisaatiossa. Eteneminen vaiheesta toiseen sisälsi toiminnallisia muutoksia, uusia tehtäviä sekä muutoksia ihmisten välisissä suhteissa. (Dalton 1995,97.) Etenemisvaiheet kuvaavat mielestäni sisällöllisesti hyvin myös laboratoriohoitajan ammatillista urakehitystä kliinisissä laboratorioissa.

Ensimmäisessä vaiheessa työntekijä työskentelee toisen ammattilaisen ohjauksen ja valvonnan alaisena. Työ sisältää suurelta osin rutiinitehtäviä. Toisessa vaiheessa työntekijä perehtyy syvällisemmin johonkin ongelmaan tai työalueeseen. Hän saa hoitaakseen jonkin projektin tai osan suuremmasta projektista tai asiakassuhteesta. Hän työskentelee itsenäisesti, saa aikaan merkittäviä tuloksia ja uskottavuus ja maine työntekijänä paranee. Kolmannessa vaiheessa työntekijän taidot laajenevat ja ymmärrys tietojen sovellettavuudesta lisääntyy. Hän virittää muita ideoillaan ja tiedoillaan. Hän auttaa muita kehittymään toimimalla pienryhmien ideajohtajana, ohjaamalla nuorempia työntekijöitä tai toimimalla työnjohtajana. Hän työskentelee ryhmän ulkopuolisten sidosryhmien, kuten asiakkaiden tai ylemmän johdon, kanssa ryhmän eduksi. Neljännessä vaiheessa työntekijä johtaa merkittävää osaa organisaatiosta. Hän käyttää merkittävää sekä formaalia että informaalista valtaa ja edustaa organisaatiota sekä organisaation sisällä että sen ulkopuolella oleville avainyksilöille

ja laitoksille. Hän testaa ja valmentaa yksilöitä tulevaisuuden avaintehtäviin organisaatioissa. (Dalton, 1995, 97.)

Dalton (1995, 98) havaitsi, että korkean teknologian organisaatioissa yksilöt saattoivat olla urakehityksen neljännessä vaiheessa, vaikkei heillä ollut muodollista johtajan asemaa. Julkishallinnon yksikössä näin ei toimita, ja vain laboratorion osastonhoitajan voi kuvitella yltävän asemansa puolesta neljännelle tasolle.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkittavien sekä sisäistä että ulkoista urakehitystä erikoistumiskoulutuksen jälkeen. Koulutuksen tärkeinä tavoitteina oli syventää ja uudistaa kliinisen laboratoriotyön tiedollisia ja taidollisia valmiuksia ja laajentaa osaamista työnjohdollisiin tehtäviin. Lisäksi koulutuksen tavoitteena oli antaa valmiuksia työn ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen ja arviointiin. Koulutus lisäsi siten osallistujien valmiuksia edetä ammattiuralla Daltonin esittämälle kolmannelle ja jopa neljännelle vaiheelle saakka.

3.3 Urakehitystä ohjaavia tekijöitä

3.3.1 Ura-ankkurit

Scheinin urakehitysteoriaan sisältyy mielenkiintoinen näkökulma, mikä liittyy yksilön ammatilliseen kehitykseen ja uravalintoihin, niin sanotut ura-ankkurit. Ura-ankkureilla tarkoitetaan työkokemuksen perusteella yksilölle selvinnyttä ammatillista minäkuvaa. Ura-ankkureiden varassa yksilö kehittää uraansa ja tekee erityisesti sisäisen urakehityksen liittyviä valintoja. (Varila, Kallio 1992, 70.)

Schein nimesi alkujaan viisi ura-ankkuria: johtajuus, teknis-funktionaalinen pätevyys, turvallisuus, luovuus ja itsenäisyys. Myöhemmin hän lisäsi

niitä vielä kolmella: halu palvella muita ja omistautua, halu saada haasteita ja tarve yhtenäistää elämäntyyli. (Schein 1987, 162-169.)

Kun henkilön ura-ankkurina on **johtajuus tai liikkeenjohdollinen pätevyys** hän haluaa siirtyä esimiestehtäviin, saada paljon vastuuta ja yhdistää organisaation saavutukset ja omat pyrkimykset. Voidakseen yletä johtavaan asemaan yksilön on oltava ensinnäkin hyvä analysoimaan tilanteita ja ratkaisemaan ongelmia. Toisaalta tarvitaan kykyä vaikuttaa ihmisiin ja johtaa heitä kohti organisaation tavoitteita. Lisäksi hänen on oltava tunne-elämältään riittävän tasapainoinen kyetäkseen kantamaan vastuun, käyttämään valtaa ja tekemään päätöksiä tuntematta syyllisyyttä tai häpeää. (Schein 1987, 165-167.)

Teknis-funktionaalinen pätevyys ura-ankkurina tarkoittaa, että tähän ryhmään kuuluva yksilö haluaa käyttää kykyjään jollain suppealla erityisalueella. Hänellä on tarve päteä osaamisensa ja asiantuntemuksensa kautta. Pääasiallinen motivaation lähde on siten työ sinällään ja halu kehittyä sen taitoalueilla. Yksilö, jolla on **turvallisuus ja pysyvyys** ura-ankkurina, ajattelee yksinomaan pysyvyyttä. Pysyvyys liittyy saman työnantajan palveluksessa olemiseen tai tietyllä paikkakunnalla asumiseen. Työn sisällöllinen rikkaus tai haasteellisuus merkitsevät vähemmän kuin ulkoiset palkkiot, kuten palkka, hyvät työolot tai muut edut. Käyttämättömät voimavarat suunnataan työn ulkopuolisiin harrastuksiin. (Schein 1987, 162-165.)

Luovuus ja yrittäjäjys ryhmään kuuluvan yksilön uravalintojen takana on tarve luoda jotakin omaa, halu toteuttaa omaa linjaa ja etsiä uusia mahdollisuuksia. **Itsenäisyys ja riippumattomuus** ryhmään kuuluva yksilö ei halua työskennellä isossa organisaatiossa. Hänelle halu kehittyä sekä ammatillisesti että ihmisenä ovat tärkeimmät käyttäytymistä ohjaavat tarpeet. Hän työskentelee mieluiten itsenäisenä taitelijana, konsulttina, tutkijana, opettajana eli ammattiurilla ja aloilla, joissa on suurempi vapaus. (Schein 1987, 163-164, 168.)

Tämän näkökulman mukaan yksilö etsii ura-ankkureille vastaavuutta ammatissaan ja työtehtävissään ja ne ohjaavat hänen uravalintoja. Useimmilla

erikoistumiskoulutuksen aloittaneilla oli jo pitkä työkokemus takana ja selvillä omat ammatilliset uratavoitteet.

3.3.2 Muita urakehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Aika ja yhteiskunta (esimerkiksi työmarkkinatilanne) luovat ulkoiset puitteet, joissa yksilöiden ammattiurat syntyvät, mutta ratkaisevassa asemassa ovat myös työorganisaatiot ja viime kädessä työntekijän yksilölliset ominaisuudet. Lähteenmäki (1995, 211) toteaaakin, että yksilön **persoonallisuus** määrittää sen millaisen urapolun tämä kykenee ympäristön paineessa luomaan. Persoonallisuus on siten välittävä ja suodattava elementti ulkoisten mahdollisuuksien ja omien kykyjen välillä.

Naisten urakehitystä edesauttavia persoonallisuuspiirteitä ovat itseluottamus, emotionaalinen vakaus, itsenäisyys ja korkea saavuttamisen tarve. Myös itseohjautuvuuden ja minän pystyvyyden (self-efficacy), jolla tarkoitetaan yksilön uskoa omaan kykyihinsä selvitä tehtävistä, on todettu vaikuttavan uravalintaprosessiin ja uramotivaatioon (White, Cox & Cooper 1992, 215-217). Itseohjautuva yksilö pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan omaan urakehitykseensä. Ulkoa ohjautuva sitä vastoin ei ponnistele uran edistämiseksi, koska ei usko voivansa vaikuttaa siihen. (Lähteenmäki 1995, 215.) Myös yksilön uraratkaisuilleen saama sosiaalinen tuki ja tunne päätöksenteon itsenäisyydestä tukevat uravalintoja (Ruohotie 1996, 71-72).

Toinen urakehitykseen vaikuttava tekijä on **työorganisaatio**. Organisaation rakenne ja toimintaperiaatteet vaikuttavat ratkaisevasti siihen minkälaisia uria kunkin organisaation puitteissa on mahdollista luoda. Organisaation tuki, etenkin esimiehen osoittama tuki, on ratkaisevaa yksilön urakehitykselle. Organisaatio voi tarjota yksilölle motivaatiota lisäävänä tekijänä sisäisiä yllykkeitä, kuten mielenkiintoisen ja haasteellisen työn ja mahdollisuuden oppia uusia asioita. Haasteelliset tavoitteet lisäävät yksilön motivaatiota.

tiota ja ponnistelua tavoitteiden saavuttamiseksi. Suoriutuminen johtaa sisäisiin onnistumisen kokemuksiin, jotka vahvistavat itsearvostusta ja ammatillista identiteettiä ja sitoutumista työhön. Onnistuminen ja menestyminen vauhdittavat urakehitystä ja synnyttävät psykologisen menestymisen syklin. Myös ulkoiset yllykkeet, kuten palkankorotus, ylennys ja aineelliset palkkiot, lisäävät motivaatiota. (Ruohotie 1996, 59; Varila, Kallio 1992, 55,59.)

Julkishallinnollisten organisaatioiden heikkoutena on ollut yksilölliseen kehittymiseen ja ammattitaidon laajentumiseen liittyvien palkitsemiskeinojen vähäisyys. Arvostuksen ja palkkauksen parantuminen ovat lähes yksinomaan yhteydessä hierarkkiseen etenemiseen ja esimiesasemaan. Yksilön työmotivaation säilyttämisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää pyrkiä mahdollistamaan myös sisäinen urakehitys ja siihen liittyvä palkitseminen.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat naiset, joiden urakehitys ei ole yhtä selvälinjaista kuin miehillä. Etenkin **lapset ja perhe** vaikuttavat naisen ammattiuralla etenemiseen. Naisten työuralla näkyy työn ja perheen yhdistely ja lastenhoidon aiheuttama työuran katkonaisuus. Naisten työurissa näkyvä ansiotyön, osa-aikatyön ja kotityön vuorottelu on nähtävissä esimerkiksi Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksista (1995).

Myös Perhon ja Korhosen (1994, 198) tutkimuksessa, jossa vuonna 1949 syntyneet naiset arvioivat eri elämänvaiheitaan, tuli esille perheen ja lasten merkitys. Ikävuodet 22-28 arvioitiin parhaaksi elämänvaiheeksi, jossa tärkeimpänä elämän tyydytyksen lähteenä olivat lapset ja avioliitto. Vasta näiden jälkeen tuli työ. Ikävuodet 39-41 koettiin toiseksi myönteisemmäksi kaudeksi. Tässä kaudessa myönteisiä tekijöitä olivat lisääntynyt itseluottamus, "oman ajan" saaminen lastenhoidon helpotettua sekä uuteen ammattiin tai itsensä kehittämiseen liittyvä opiskelu. Mahdollisuuksien koettiin elämässä yleensä laajentuvan, vaikkakin neljännes naisista koki työssä mahdollisuuksien myös kaaventuneen. Syynä nähtiin työn rutinoituminen ja työtahdin kiristyminen. Toisaalta vajaa kolmasosa naisista arvioi työmahdollisuuksien laajenneen ja työn tarjoavan jatkuvasti uusia haasteita. Näillä naisilla tilanteeseen liittyi joko

äskettäin uuden ammatin opiskelu tai jatkuva nykyiseen työhön liittyvä opiskelu.

Siten myös **koulutuksella** on vaikutusta urakehitykseen. Etenkin myönteiset oppimiskokemukset ovat ratkaisevan tärkeitä tekijöitä yksilön ammatillisessa kasvussa ja kehittämisessä, kuten kielteiset tuhoisia. Mitä kovemmissa haasteissa ihminen kokee onnistuvansa sitä enemmän se vahvistaa hänen ammatillista itsetuntoaan ja elämänhallintaa, ja sitä rohkeampi ja kykenevämpi hän on ottamaan kovia haasteita vastaan jatkossakin. (Lähteenmäki, 1995.)

Ammatilliset koulutustutkinnot merkitsevät myös työnantajille muutenkin kuin vain määrättyjen tehtävien osaamista. Työntekijän tutkinto ei siten välttämättä olekaan työnantajalle ensisijainen signaali ammattitaidosta, vaan yksilön niistä ominaisuuksista, joita pitkän koulutuksen yleensä uskotaan edellyttävän: kunnianhimoa, eteenpäin pyrkimisen halua, itsekuria, halua itsensä kehittämiseen, tyydytyksen tunnetta pitkäjänteisen työn loppuun saattamisesta. (Silvennoinen & Pirilä 1992, 14; Kivinen & Rinne 1988.)

Näitä naisen urakehitykseen vaikuttavia taustatekijöitä, kuten itseohjautuvuus, työorganisaatiot, perhetausta, koulumenestys, ja niiden yhteyttä ammattiuralla etenemiseen tarkastellaan myös tässä tutkimuksessa.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida erikoistumiskoulutuksen vaikuttavuutta osallistujien ammattiuraan ja työelämään yksilöiden itsensä arvioimana.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Miten erikoistumiskoulutukseen osallistuneet ovat edenneet ammattiuralla?
2. Mitkä taustamuuttajat selittävät ammattiuralla etenemistä?
3. Millaisena koetaan koulutuksen määrällinen ja laadullinen vaikuttavuus työelämässä?
4. Miten aktiivisia koulutettavat ovat olleet työn ja ammattitaidon kehittämisessä?
5. Millainen on erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden työtyytyväisyys ja tulevaisuuden uratoiveet?
6. Miten koulutuksen päättyessä ja kolme vuotta koulutuksen jälkeen annetut arvioinnit eroavat?

4.2 Tutkimusaineiston kokoaminen ja analysointi

Tutkimusaineistoa kerättiin koulutuksen alkamisesta syyskuusta 1992 lähtien päättyen maaliskuu-huhtikuussa 1997 tehtyihin haastatteluihin. Seuraavassa on esitetty tutkimuksen eri vaiheet ja tutkimusaineiston muodostuminen.

<u>Tutkimusvaihe</u>	<u>Ajankohta</u>	<u>Tutkimusaineisto</u>
Koulutus alkaa	Syyskuu 1992	Hakupaperit, alkuhaastattelu, itseohjautuvuustesti
Koulutus päättyy	Joulukuu 1993	Opintotodistukset, loppuarviointi
Seurantavaihe	Maaliskuu 1997	Teemahaastattelu

Tutkimuksen pääaineisto on seurantavaiheen aineisto, mikä kerättiin haastattelemalla koulutukseen osallistujat. Tarkoituksena oli saada esille tutkittavien omat mielipiteet ja kokemukset ja nähdä asia tutkittavien näkökulmasta. Pyrittäessä kokonaisvaltaiseen tutkittavien omien kokemusten ja merkitysten selvittämiseen pidetään kvalitatiivisia tiedonkeruun menetelmiä ensisijaisena (Rantalaiho 1988,43; Roos 1985, 9). Tässä tutkimuksessa haastattelut suoritettiin teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määritelty, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36). Haastattelun teema-alueet on esitetty liitteessä 1.

Koulutuksen alussa ja lopussa kerättyä aineistoa käytetään tutkimuksessa lähinnä taustatietona ja seurantavaiheessa kerätyn tiedon vertailuaineistona. Näitä aineistoja ei ole erikseen esitelty tutkimustuloksissa, vaan niiden antamaa tietoa on esitelty koulutusta ja koulutukseen osallistuneita käsittelevissä luvuissa sekä seurantavaiheen tulosten tarkastelun yhteydessä.

Seurantahaastatteluun osallistui 17 henkilöä (89 %) koulutukseen osallistuneista. Kaksi koulutuksen suorittanutta puuttui loppuhaastatteluista. Toinen näistä oli siirtynyt työelämästä jo eläkkeelle ja toisen olinpaikasta ei ollut tietoa. Haastatteluun suostuminen varmistettiin etukäteen puhelimitse ja samalla sovittiin sopiva paikka ja aika. Haastattelijana toimi tutkimuksen tekijä.

Haastattelut suoritettiin joko henkilökohtaisen tapaamisen yhteydessä (9 haastattelua) tai puhelinhaastatteluna (8 haastattelua). Puhelinhaastatteluun päädyttiin pitkien välimatkojen takia. Haastattelumatkat toisille paikkakunnille eivät olleet ajankäytön eikä kustannusten takia mahdollisia. Henkilökohtaiset haastattelut tehtiin pääsääntöisesti haastateltavien työpaikoilla. Ainoastaan yksi haastattelu suoritettiin haastateltavan kotona. Puhelinhaastattelut tehtiin kaikki kotiin. Haastattelut kestivät 40-60 minuuttia ja teema-alueiden käsittely eteni haastatettutilanteen ja haastateltavan ehdoilla

Haastattelut nauhoitettiin ja purettiin heti samana tai seuraavana päivänä sanatarkasti tekstiksi. Kun kaikki haastattelut oli suoritettu ja muutettu kirjalliseen muotoon, tekstit koottiin teema-alueittain omiksi kokonaisuuksiksi. Näin eri tapauksia oli helpompi tarkastella rinnan. Lopuksi teema-alueista etsittiin eri muuttujat ja tehtiin ryhmittelyt.

Vaikka tutkimusaineiston tarkastelussa pääpaino onkin laadullisessa tarkastelussa ei määrällistä tarkastelua haluttu täysin sivuttaa. Eri muuttujat koodattiin SPSS-ohjelmalle ja niistä ajettiin frekvenssit ja prosenttiosuudet. Urakehitykseen vaikuttaneita tekijöitä tarkasteltiin myös ryhmittäin ristiintaulukoinnin avulla. Tulokset esitetään taulukkoina tai graafisina kuvioin. Varsinaisia tilastollisia testejä ei ajettu, koska kyseessä ei ole satunnaisotannalla poimittu joukko. Tutkittavia oli myös määrällisesti vähän ja eri ryhmiin tulevien tapausten määrä jäi pieneksi, mikä osaltaan heikentää tilastollisten testien luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Yleistettävyyden sijasta tutkimuksen tarkoituksena on tämän yksittäisen tapauksen (koulutusryhmän) kautta selvittää koulutuksen koettua merkitystä yksilöille. Muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin vertaamalla voidaan luoda yleisempää kuvaa omaehtoisen ammatillisen jatkokoulutuksen merkityksestä naisvaltaisilla aloilla.

Aineiston pienuuden vuoksi on haastateltavien henkilöllisyys haluttu suojata mahdollisimman hyvin. Haastateltaville annettiin jokaiselle satunnainen tunnistekirjain, mikä esiintyy suorien lainausten yhteydessä. Tämä mahdollistaa tutkimuksen tarkastamisen, mutta ei paljasta haastatteluun osallistu-

neiden henkilöllisyydestä mitään. Tutkimustulokset on esitetty tutkimusongelmittain.

4.3 Koulutuksen ja koulutettavien esittely

Ennen tulosten esittämistä esitellään tutkimuksen kohteena ollut koulutus ja koulutusryhmä tutkimustulosten tulkinnan pohjaksi. Näin lukijalla on paremmat mahdollisuudet liittää tutkimustulokset kyseiseen tapaukseen ja ymmärtää tuloksia tutkittavien näkökulmasta.

4.3.1 Koulutuksen sisältö, rakenne ja tavoitteet

Erikoislaboratoriohoitajakoulutuksen opetussuunnitelman pohjana käytettiin Kuopion terveydenhuolto-oppilaitoksen erikoiskoulutusosaston kliinisen laboratoriotyön opintolinjan opetussuunnitelmaa, jonka koulutuksen vetäjä muokkasi monimuoto-opetukseen soveltuvaksi. Koulutuksen tavoitteena oli, että erikoislaboratoriohoitajan tutkinnon suorittanut laboratoriohoitaja on vastuuntuntoinen, luovasti ja kriittisesti ajatteleva, esiintymiskykyinen, ammattitaitoinen terveydenhuollon työntekijä, jolla on kliinisen laboratoriotyön ja hoitotyön hallinnon asiantuntijana valmiuksia kehittää laboratoriotyötä ja joka on sisäistänyt itsensä kehittämisen ja jatkuvan opiskelun idean. Koulutuksen yksityiskohtaisemmat tavoitteet on esitetty liitteessä 2. Koulutuksen tavoitteet vastasivat melko hyvin opetushallituksen, sosiaali- ja terveysministeriön ja sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen asiantuntijoiden esittämiä sosiaali- ja terveydenhuollon työvoimalta edellytettäviä tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksia, joiksi lueteltiin laaja-alaisuus, innovatiivisuus, mukautuvaisuus, joustavuus, vuorovaikutustaitoisuus, hyvä työmotivaatio, roh-

keus ja halukkuus kyseenalaistaa vanhoja oppeja ja työtapoja, yhteistyökykyisyys, vastuuntuntoisuus ja jaksaminen (Saukkonen, 1993).

Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (A 1314/92) korostaa opintojen joustavaa järjestämistä siten, että aikuisen ammattitaito ja työkokemus huomioidaan opetuksessa ja opetus ja opetusmenetelmät sovitetaan myös työssä olevien opiskelijoiden tarpeisiin. Tätä periaatetta haluttiin noudattaa erikoistumiskoulutuksen toteutuksessa ja siksi koulutus toteutettiin monimuoto-opetuksena, jossa lähi- ja etäopetusjaksot vuorottelivat. Lähijaksot järjestettiin iltaopetuksena, jotta tutkinto oli mahdollista suorittaa työn ohessa. Opiskelu-aika jakautui kolmelle lukukaudelle. Koulutuksen kokonaistuntimäärä oli 1050 tuntia, josta lähiopetuksena toteutettiin 420 tuntia, etäopetuksena 330 tuntia ja työharjoitteluna 300 tuntia. Oppiaineet sisälsivät erikoisalan aineita, erikoisalaa tukevia aineita ja hallinnollisia aineita. Yksityiskohtaisempi lukusuunnitelma lukukausittain on esitetty liitteessä 3.

Kauppi (1989, 110-111) on kritisoinut perinteistä koulutuskäytäntöä siitä, että koulutuksesta on muodostunut työstä irrallaan oleva kokonaisuus, joka toimii omien periaatteiden mukaisesti. Hän on kiteyttänyt ongelmat seuraavasti: 1) Tullessaan koulutukseen työntekijä irrottautuu työstään koulutukseen ja omaksuu opiskelijan roolin (on opetuksen kohteena). 2) Työssä opiskelija oppii kokemuksen kautta käytännöstä ja koulutuksessa "välitetään uutta tietoa" irrallaan arkikokemuksesta. 3) Koulutuksessa kurssin sisältö muodostuu oppimisen kohteeksi ja käytäntö jää ulkopuolelle.

Opitun soveltaminen onnistuu vain, jos koulutusohjelmassa maksimoidaan koulutus- ja työtilanteen samanlaisuus, tarjotaan mahdollisimman paljon tietojen ja taitojen kokeilemis- ja soveltamismahdollisuuksia käytäntöön, varmistutaan, että koulutettavat todella ymmärtävät opetettava periaatteet, tarjotaan selkeä yhteys koulutuksen sisällön ja käytännön työtoiminnan välillä ja lopuksi vielä varmistutaan, että koulutuksessa opitun käyttö työssä palkitaan (Cascion 1987, 364). Erikoistumiskoulutuksessa toteutuivat hyvin pitkälle nämä Cascion edellä mainitut ehdot. Ensinnäkin opiskelijoilla oli

takana pitkä (2-29 vuoden) työkokemus ja melkein kaikki opiskelijat opiskelivat työn ohella, joten työn ja opiskelun vuorovaikutus oli välitöntä sekä ajallisesti että sisällöllisesti. Kouluttajina toimivat koulun opettajien lisäksi käytännön työelämästä vastaavat asiantuntijat, kuten kemistit, lääkärit ja osastonhoitajat. Kirjallisissa etätehtävissä painotettiin tietojen soveltamista käytännön työelämään ja käytännön harjoittelujaksoja suoritettiin tekemällä työelämää palvelevia kehittämistehtäviä. Lopputyökin liittyi työelämän kehittämiseen, sillä opiskelijat laativat laatukäsikirjaluonnoksen omalle työpaikalleen. Laatukäsikirjassa arvioitiin kunkin laboratorion vahvuudet sekä myös ne puutteet, jotka tulisi korjata ennen kuin laatukäsikirja on hyväksyttävissä. Lisäksi lähiopetuksessa pyrittiin käyttämään aktiivisia, tietojen soveltamiseen ja ongelmien ratkaisemiseen ohjaavia menetelmiä ja tehtäviä. Ainostaan se, miten koulutuksessa opitun käyttöä työelämässä palkittiin ei voitu mitata koulutuksen aikana, mutta myös tähän tällä seurantatutkimuksella haetaan vastausta.

4.3.2 Koulutusryhmän esittely

Koulutukseen valittiin 20 laboratoriohoitajaa. Yksi opiskelija perui tulonsa kurssin alussa, joten ryhmän kooksi jäi 19 opiskelijaa. Kaikki olivat naisia. Opiskelun alkaessa ryhmän keski-ikä oli 39 vuotta. Nuorin kurssilaisista oli 26 vuotias ja vanhin 55. Työkokemusta oli kertynyt keskimäärin 12 vuotta vaihdellen 2-29 vuoden välillä.

Koska koulutus oli itseohjautuvuutta vaativaa monimuoto-opiskelua, testattiin opiskelijoiden itseohjautuvuus kurssin alussa. Testinä käytettiin Guglielminon kehittämää ja Pasasen ja Ruuskasen suomeksi kääntämää SDLR testiä. Opiskelijoiden saamat itseohjautuvuus pisteet vaihtelivat 121 - 173 välillä ja keskiarvo oli 138, mikä osoitti melko hyvää itseohjautuvuutta. Vertailuna voisi mainita keskisuomalaisten peruskoulun ja lukion opettajien

itseohjautuvuudesta saamat pistemäärät, jotka vaihtelivat 99 - 185 pisteen välillä ja keskiarvo oli 145 pistettä (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989).

Aikuisten ammatilliseen lisäkoulutukseen liittyneet tutkimukset ovat osoittaneet, että tärkein syy työssä käyvän aikuisen opiskeluun on halu ylläpitää ja kehittää nykyistä ammattitaitoa työn säilyttämiseksi ja ammatissa edistymiseksi (Haven & Syvänperä 1983, 34; Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 64-65). Tutkimuksissa on myös havaittu, että etenkin keskiuravaiheessa olevien toimihenkilöiden työssä selviytymisen esteenä on vaikeus pysyä tiedollisesti ajan tasalla (Lindström 1994, 182). Ammatillisen lisäkoulutuksen koettu tarve onkin suurin ylemmillä toimihenkilöillä, joista kolme neljästä katsoo tarvitsevänsä lisäkoulutusta (Silvennoinen 1993, 67).

Aikuiskoulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin tartutaankin silloin, kun koulutus näyttäytyy mielekkäänä osana elämäntapaa, sopii elämäntilanteeseen ja auttaa siinä eteenpäin mitä ihminen pitää elämässään tärkeänä. Keski-ikäiselle aikuiskoulutukseen osallistujalle on tavoitteena myös koulutuksen kasvu tulevaisuuden työmarkkinatilanteita ajatellen ja tällöin motiivina on liikkuvuuden ja markkinakelpoisuuden kasvattaminen. Koulutuksella hankitaan muodollisia pätevyksiä eli tutkintoja ja oppiarvoja. (Silvennoinen 1993, 67-70.)

Myös tämän ryhmän osalta selvitettiin koulutukseen hakeutumisen syitä heti koulutuksen alussa tehdyssä alkuhaastattelussa (liite 4). Koulutukseen hakeutumisen mainittiin useitakin syitä. Yleisin syy oli kuitenkin erikoishoitajan pätevyyden saaminen ja sitä kautta työnhakumahdollisuuksien parantaminen (15 mainintaa). Toisena perusteena mainittiin koulutuksen tarjonnan läheisyys (8) ja kolmantena monimuoto-opetus (3), mikä mahdollisti koulutuksen suorittamisen työn lomassa. Yksittäisinä mainintoina tuli esille myös, että koulutus koettiin haasteena itselle, antoi mielekkyyttä työntekoon ja mahdollisti kotiympyröistä irtaantumisen.

Koulutuksen odotettiin antavan ennen kaikkea uutta ammattitaitoa syventävää tietoa (13 opiskelijaa). Kaksi opiskelijaa halusi koulutuksen avulla

irtautua työrutiineista ja yhden opiskelijan odotuksena oli pelkästään selviytyä kurssilta. Pientä pelkoa tulevaa koulutusta kohti ilmaisi vain kolme opiskelijaa. Syynä pelkoon mainittiin pohjatietojen vanhentuneisuus, esiintymisen ja kirjallisten töiden jännittäminen.

Opiskelumotivaatio tuntui olevan kaikkien osalta korkea. Varton (1995, 335) mukaan aikuisten opiskelumotivaatiota on pidetty aina luonnostaan hyvänä, koska he erikseen pyrkivät koulutukseen, saavat itse yleensä valita koulutuksen luonteen ja sisällön sekä ovat vapaat ottamaan tai jättämään ne haasteet, joita koulutuksessa heille tarjotaan.

Koulutuksen lopussa tehtiin kysely, jossa kartoitettiin koulutettavien välittömiä reaktioita ja tuntemuksia koulutuksesta (liite 5). Kyselyyn vastasi 14 opiskelijaa (74 %). Vastaukset annettiin nimettöminä. Saatu palaute oli hyvin positiivinen, sillä vastanneista lähes kaikki (93 %) kokivat, että koulutus oli vastannut erittäin hyvin tai hyvin odotuksia ja tarpeita. Perusteluina mainittiin uuden tiedon saaminen ja opiskelun organisointi:

"Sain mielestäni uutta tietoa ja vielä niistä aiheista, joista tietoni olivat vajavaiset. Koulutus oli toteutettu hyvin ja onnistui työn ohella suoritettavaksi."

"Opiskelumuoto sinänsä sopi itselleni erittäin hyvin. Sain runsaasti uutta tietoa, lisää motivaatiota työtäni kohtaan ja myös arvostusta työyhteisössä. Joidenkin luentojen anti jäi vähäiseksi. Pääsääntöisesti kurssi vastasi odotuksiani saada tietoni ajantasalle."

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus on seurantatutkimus, mutta luonteeltaan myös tapaustutkimus, jossa kohteena oli yksi valittu koulutusryhmä. Tapaustutkimus useimmiten kohdistuikin tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Tapaustutkimukselle luonteenomaista on, että lähtökohtana on yksilön kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja antaa niille merkityksiä. Ilmiöitä tutkitaan niiden luonnollisessa ympäristössä ja tutkimusaineiston kokoamisvaiheessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Luottamuksellinen vuorovaikutussuhde onkin tärkeä edellytys tutkimuksen onnistumiselle. Tapaustutkimus voi olla monitieteistä ja siinä pyritään kuvaamaan kokonaisvaltaisesti ja systemaattisesti tutkittavaa ilmiötä. Kuvaus on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista, jossa osallistujien ääni kuuluu esitettyinä suorina lainauksina puheesta. Se on myös arvosidonnaista ja tutkijan oma arvomaailma on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10-14.)

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin. Luotettavuutta voidaan yrittää määrittää kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. (Syrjälä & Numminen, 1988, 135.)

Validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta josta ne on saatu. Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. **Sisäisessä validiteetissa** on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa tutkittavien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Niinpä tutkijan vaikutusten tarkastelu kokoamiinsa tietoihin on olennainen osa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. Tutkija voi väärentää kokoamiinsa tietoja monilla tavoin. Ensinnäkin jo pelkkä tutkijan läsnäolo voi muuttaa

tilannetta. Tämän voi välttää haastattelemalla useampaan kertaan. Samalla tutkijan on hyvä tehdä tarkkoja muistiinpanoja tutkittavien reaktioista tutkijan läsnäoloon. Toiseksi tukija voi samaistua liikaa tutkimiinsa ihmisiin, omak-sua heidän ajattelutapojaan tai puolustaa jotain tiettyä ryhmää. Kolmanneksi tutkija voi juuttua liiaksi omiin ennakkokäsityksiin ja antaa niiden vaikuttaa tuloksiin. Neljänneksi voi tietojen koonnissa esiintyä systemaattisia virheitä esimerkiksi paikan ja ajan suhteen, ja vielä aineiston analysoinnissakin tutkija voi tehdä virheitä. Esimerkiksi tutkija litteroi nauhalta vain ne ilmaukset, jotka tuntuvat hänestä merkityksellisiltä. Lukijalle tulisikin antaa mahdollisuus suorittaa tulosten tarkistus oman tulkinnan pohjalta. Tutkimusraportissa pitäisi tutkijan pystyä esittämään tulokset avoimesti ja kuvaamaan todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella hän voi arvioida vastaako tutkimus kuvattua todellisuutta. (Syrjälä & Numminen, 1988, 136-137.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välille oli syntynyt luot-tamuksellinen suhde jo koulutuksen aikana. Tästä osoituksena oli sekin, että kaikki suostuivat epäröimättä haastatteluun. Haastattelijana koin, että minut kohdattiin enemmän ystävänä kuin opettajana ja haastattelutilanne oli tasaver-tainen vuorovaikutussuhde, jossa kuulumisia vaihdettiin puolin ja toisin. Haastattelupaikkana oli yleensä rauhallinen tila, jossa ei ollut muita henkilöitä läsnä. Vain yksi haastattelu tapahtui työpaikan kahviossa, jossa ympäristön häiriötekijöitä oli enemmän mukana. Aikaa oli jokainen varannut haastatte-luun myös riittävästi, joten ajan ja paikan tuomat virhemahdollisuudet on poissuljettu.

Tutkimusaineiston analysointiin liittyvät tutkijan virhemahdollisuu-det ovat aina olemassa. Toisen tutkijan tekemä rinnakkaisanalysointi olisi li-sännyt luotettavuutta, mutta siihen ei ollut mahdollisuutta. Luotettavuutta ai-neiston keräämiseen ja analysointiin yritettiin saada nauhoittamalla haastatte-lut ja purkamalla ne sanatarkasti tekstiksi. Tekstistä oli helpompi ryhmitellä teema-alueet omiksi kokonaisuuksiksi muuttujien luokittelua varten. Luokitte-

lut tehtiin lisäksi useampaan kertaan. Lisäksi haastattelujen suorien lainausten runsas käyttö tutkimusraportissa antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida luokittelujen ja tulkintojen onnistuneisuutta.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleistettävyyttä ja tulosten käytökelpoisuuden arviointia (Syrjälä & Numminen, 1988, 142). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleistettävyyttä voida varmistaa satunnaisotannalla ja osoittaa tilastollisilla testeillä. Yleistettävyyden sijasta voidaankin puhua tulosten siirrettävyydestä (transferability) toiseen kontekstiin riippuen sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Näin sovellusarvon arvioimisen vastuu siirtyy tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan on kuvattava vain riittävästi aineistoa ja tutkimusta, jotta lukija voi pohtia tutkimuksen soveltamista myös muihin konteksteihin. Yleistettävyyks nähdään siis käytökelpoisuutena vastaanottajan kannalta. (Tynjälä, 1991, 390.)

Yleistettävyyttä ei ole suoraan pyritty osoittamaan myöskään tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen suorittaminen, kohdejoukko ja arvioitava koulu on pyritty kuitenkin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Lisäksi raportissa on esitetty kahden muun naisvaltaisen alan jatkokoulutuksen seurantatutkimusten tuloksia. Tuloksia vertaamalla voidaan arvioida tulosten siirrettävyyttä vastaavanlaisiin tilanteisiin.

Reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden ja johdonmukaisuuden arviointi on pidetty ongelmallisena kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin ko. tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Sisäisessä reliabiliteetissa on kyse siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat eri tutkijat ovat tuloksista. Tapaustutkimuksessa reliabiliteetin tarkastelussa on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi nähdä mihin tulokset perustuvat. Jos mahdollista, voidaan tarkastella myös eri tutkijoiden yksimielisyyttä tai eri metodien avulla hankittujen tulosten yhdenmukaisuutta. Yhtenä mahdollisuutena on käyttää ulkoista tarkastusmenettelyä ja pyytää tutkittavia

vahvistamaan ovatko he nähneet asiat tutkijan tavalla. Toistettavuutta on käytännössä lähes mahdoton testata, koska tutkimustilanne on tuskin koskaan toteutettavissa samanlaisena. (Syrjälä & Numminen, 1988, 143-145.)

Tässä tutkimuksessa tulosten toistettavuutta ja johdonmukaisuutta tarkastellaan eri mittauskertojen tulosten yhdenmukaisuudella, esimerkiksi loppuarviointien ja seurantavaiheen tulosten osalta. Vertailussa ongelmana on kuitenkin se, että loppuarvioinnit annettiin nimettöminä, joten yksilötasolla tuloksien yhdenmukaisuutta ei voida tarkastella. Tarkastelu jää siksi yleisemmälle tasolle. Huomioitava myös on, että mittauskertojen välinen aika on lähes neljä vuotta, mikä osaltaan heikentää mittausten reliabiliteettia. Toisaalta tulosten samana pysyminen ei ole edes relevanttia, jos oletetaan että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia.

Yhtenä mahdollisuutena reliabiliteetin tarkistamiseen olisi ollut käyttää ulkoista tarkastusmenettelyä ja pyytää tutkittavia arvioimaan tuloksia. Tätä ei ole kuitenkaan käytetty, koska kyseessä on opinnäytetyö ja tutkimukseen perehtyminen ja sen arvioiminen olisi vaatinut melkoisen työmäärän arvioitsijoilta. Tutkijana olen jo pelkästään kiitollinen siitä panoksesta, minkä tutkittavat antoivat paneutumalla niin hyvin haastatteluihin.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Ammattiuralla eteneminen

Ammattiuralla etenemistä tarkastellaan ensin ulkoisen ja sisäisen urakehityksen näkökulmasta. Ulkoisessa urakehityksessä tarkastelun kohteena on yksilön asema organisaation hierarkiassa ja julkisella sektorilla siihen liittyy myös muutos virkanimikkeessä. Ulkoisesti ammattiuralla oli edennyt neljä henkilöä (24 %) haastatelluista. Näistä kaksi toimi vakinaisesti laboratorion esimiestehtävissä ja he kertoivat valinnastaan näin:

"Mähän jatkoin erikoistumisen jälkeen tekemällä 30 tuntisia viikkoja ja sitten -96 vuoden alusta aloin tehdä koko päivää, kun osastonhoitaja jäi silloin vuoden alusta pois ensin lomalle ja 1.3. alkaen eläkkeelle. Mä tein ensi sijaisuutta ja sitten 1.3. alkaen oon ollu tässä osastonhoitajan virassa. Se meni sitten sillee, että virka ei ollut avoimesti haussa, vaan meillä apulaisosastonhoitaja ei halunnut siihen ja sitten oli toinen erikoistunut, joka ei myöskään halunnut ja sitten mä suostuin siihen."(B)

"Muthan nimettiin meillä vastaavaksi heti sen koulutuksen jälkeen.... Jus silloin kun mä olin erikoistumassa, niin sinä vuonna lopetettiin kokonaan johtavan hoitajan virka, että hänen tehtävänsä jaettiin kaikki vastaaville hoitajille ja osastonhoitajille. Meitä kun ei oon kun neljä ja puoli henkilöä labrassa, niin meillä ei oo osastonhoitajaa vaan vastaava hoitaja. Sama on fysioterapiassa ja röntgenissä. Periaatteessa me tehdään osastonhoitajan työt ja osa johtavan hoitajan töistä ja ollaan suoraan johtavan lääkärin alaisia. Henkilöstöasiat kuuluu tähän." (C)

Toiset kaksi olivat hoitaneet pitempiaikaisesti osastonhoitajan sijaisuuksia.

"Mä olen ollut melkein koko ajan kiinni tässä osastonhoitajan työssä, jota mä en sitä ennen ollut ollenkaan. Itse asiassa kaikki kesät, sitten mä oon ollut puoli vuotta kaks vuotta sitten ja nyt olen ollut vuoden

yhteen pötköön ja tämä jatkuu vielä ensi syksyyn. Se on ollut kaikista suurin sellainen muutos mun toimenkuvaan." (H)

"Olen sijaisena edelleenkin, mutta koulutuksen jälkeen olen tehnyt useampaan otteeseen osastonhoitajan sijaisuuksia ja viimeeksi apulaisosastonhoitajan äitiyslomasijaisuuden."(A)

Muiden osalta virkanimikkeessä ei ollut tapahtunut muutoksi. Kuiden henkilön (35 %) työtehtävissä oli tapahtunut kuitenkin muutoksia ja vastuu lisääntynyt. Heidän kohdalla voidaan puhua sisäisestä urakehityksestä. Viisi henkilöä oli toiminut jonkin osa-alueen vastuuhoidtajana tai ryhmänjohtajana.

"Kun me -93 joulukuussa valmistuttiin, niin silloin mä siirryin sitten helmikuussa -94 kemian labrassa ryhmänjohtajan tehtäviin ja siinä mä olin sitten tammikuuhun -97 saakka. Olin siitä sitten itsekin halunnut jo pitemmän aikaa pois, koska nää mun asiakaspalvelu- ja markkinointitehtävät olivat kaiken aikaa lisääntyneet. Ja nyt olen mukana tällaisessa markkinointiryhmässä ja hoidan sekä kemian että mikrobiologian labran asiakasyhteyksiä osan viikkoa."(L)

Yhden henkilön tehtäväkuva oli laajentunut työn kehittämisen alueelle.

"Mulle on tullut tän koulutuksen pohjalta, tai ehkä se toi sen, että mä jouduin tähän laatuprojektiin vastaavaksi labrasta viime syksynä. Tää on niin kuin koko talon projekti. Meillä on kolme eri vastuualuetta ja jokainen alue tekee omalta osaltaan sitä. Sen myötä mä oon joutunut opettelemaan windowsin käyttöä. Saatiin labraan uusi kone, jossa oli nämä ohjelmat. Me tehdään nää vuokaaviotkin koneelle ja sähköpostia on joutunut opettelemaan. Kaikki nää tämmöset tulee siinä sen myötä. Toisaalta se on silleen hirveen mielenkiintoista ja haastavaakin kun huomaa, että oppii vielä uutta vaikka ikää tulee niin kuitenkin. Sen myötä mulle tuli vielä, kun meillä haettiin vapaaehtois pohjalta sisäisiä auditoijia, niin ilmeisesti ei ollut vielä tarpeeksi hakenut, kun vastaava tuli multa kysymään että lähtisinkö minä mukaan, kun mulla on kuitenkin jotain pohjaa. Mä sitten viikon mietin ja sitten mä lupasin, kun siihen koulutuksen kuitenkin saa. Kyl se antaa sitten siihen omaankin työhön. Mä voin mennä esimerkiksi keittiöön auditoimaan toimitaanko siellä laatukäsikirjan mukaan. Tää tapahtuis ens syksynä ennen kuin talossa haetaan sitä sertifiointia."(D)

Kaksi henkilöä oli myöhemmin luopunut vastuuhoidajan tehtävistä. Toinen luopui vastuuhoidajan tehtävistä äitiyslomalle siirtymisen yhteydessä ja toinen siksi, ettei työnantaja palkinnut mitenkään vastuun lisääntymisestä.

"Mutta mä en halunnu jäähä siihen tehtävään nyt kun vaihettiin ja kyseltiin ketkä haluaa ottaa vastuualueita. Mä aattelin, että mä haluan sit kolmevuorotyöhön. Kun mää niikö koen silleen, ettei mun työtä arvosteta, koska siitä ei oo minkään näkösiä sanktioita. Ei mulla silleen oo mitään töitä vastaan, että ainahan se vaihtelua tuo, mutta periaatteessa en hyväksy sellaista, että jos annetaan jotain vastuullisia tehtäviä niin sitä ei mitenkään noteerata."(Q)

Seitsemän henkilöä (41 %) haastatelluista koki, etteivät työtehtävä olleet erityisemmin muuttuneet koulutuksen jälkeen. Heistä yksi oli toiminut jo ennen erikoistumista laboratorion vastuuhenkilönä ja jatkoi siinä nyt edelleen. Urakehityksen esteeksi paljastui monia syitä. Ensimmäkin kolmen henkilön kohdalla sairaus oli tullut esteeksi uralla etenemiseen. Yksi heistä kertoi näin:

"Pitkin syksyä osastonhoitaja multa aina kysy, että kun vastuualueet vaihtuu ja kun hän haluais, että sää ruppeisit erikoiskemialle vastuuihmiseksi. Niin mä sanoin, että mulla ei nyt jaksu olla mielenkiintoa siihen. Että kunhan mä ensimmäkin pääsen siihen, että onko musta yllensä työntekijäksi tai mihinkään ja miten tää lähtöö menemään. Jotenkin nyt tuntuu, että sitä on vaan näihin sairauksiinsa käpertyny ja tuntuu, ettei mitään ossaakaan enää... Jos ois parempi tilanne, että ei ois tullu tätä sairautta, niin varmasti paljon enemmän ois nyt saanu itestänsä irti. Ja kyllä mä varmaan oisin ottanu sen vastuuhoidajatehtävänkin vastaan."(O)

Toisaalta perhe ja pienet lapset olivat tällä hetkellä urakehitystä tärkeämmät kahdelle henkilölle.

"Mulla on nyt sellainen suvantovaihe tällä hetkellä niiku pakostakin. Et nyt ei sellai kauheesti uutta halua, kunhan nyt tekee tämän tässä. Et on tavallaan rajallinen se jaksaminenkin. Nuorin lapsista on kolme vuotias, kaks on jo koulussa, mutta näissä nuoremmissa on vielä kiinni. Ne kulkee aina mukana ja sellainen huoli niistä on jatkuvasti. Et tavallaan

se rasittaa sitä henkistä puolta sillä tavalla, et en nyt kauheesti halua että töissäkin joutuis pinnistelemaan. Mutta tietysti sit taas kun rauhoittuu se meininki siellä kotona, niin sit voisi ottaa haasteitakin enemmän vastaa kun jäis sitä omaa aikaa ja ajatusta työelämällekin.”(P)

”Mä oon ollu äitiyslomalla ja sen perään 7-8 kuukautta hoitovapaalla, että mää tulin nyt lokakuun alusta takaisin töihin. Vuoden verran olin töissä erikoistumisen jälkeen ennen äitiyslomalle jäämistä. Sen ajan mä teinkin ihan täysiä työvuoroja, mutta nyt mä oon tehnyt 90 tuntia kolmessa viikossa ja puolittaisin viran jos ois mahdollista, mutta kun ei oo työttömiä.”(N)

Yhden henkilön kohdalla urakehityksen esteenä olivat pätkätyöt ja työttömyysjaksot.

“Mulla ainakin oli niin, että olin työttömänä jonkin aikaa ja sitten oli pätkä töitä. Kun tietäis selvästi, että ei oo työtä tai on joskus, että vähän edes tietäs. Et saatetaan kuhtuu yhtäkkiä ja sitten taas ei, että ei pysty suunnittelemaan yhtään eteenpäin. Siinä on sen huono puoli. Se on jotenkin keljua, kun mullakin on nyt ikkää yli neljäkymmentä, niin se vähän mietityttää lähtee mitään opiskelemaankaan. Ja tässä alalla ei voi oikein enää mittää. Sitten kuitenkin pitäis lähtee toiselle paikkakunnalle. Kuitenkin kun perhettä on, niin sen kattoo tärkeimmäks. Pakko se on panna asiat tärkeysjärjestykseen, että ei siinä oo paljon mieltä olla toisella paikkakunnalla vaan pelkästään töissä.” (G).

Ammattiuralla etenemisen osalta henkilöt jaettiin kolmeen ryhmään: **ulkoisesti edenneiden** (n=4) ryhmään kuuluivat ne henkilöt, jotka olivat ammattiuralla edenneet organisaatiossa hierarkkisesti ylöspäin. Eteneminen näkyi konkreettisesti virkanimikkeessä tapahtuneena muutoksena: osastonhoitaja, apulaisosastonhoitaja tai vastuuhoitaja. **Sisäisesti edenneiden** (n=4) ryhmään sijoittuivat henkilöt, jotka haastatteluhetkellä toimivat jossain erityistehtävässä kuten ryhmänjohtajana, asiakaspalvelun vastuuhenkilönä tai työyhteisön kehittämistehtävissä. Näitä kahta ryhmää tarkastellaan myös osittain yhdessä, jolloin heistä käytetään nimeä **etenijät** (n=8). Kolmannen ryhmän muodostivat ne, joiden työtehtävissä ei ollut tapahtunut merkittävämpää muutosta koulutuksen jälkeen. Tästä ryhmästä käytetään nimeä **ei urakehitystä tai paikallaan pysyneiden** ryhmä (n=9). Tähän ryhmään sijoittuivat myös ne

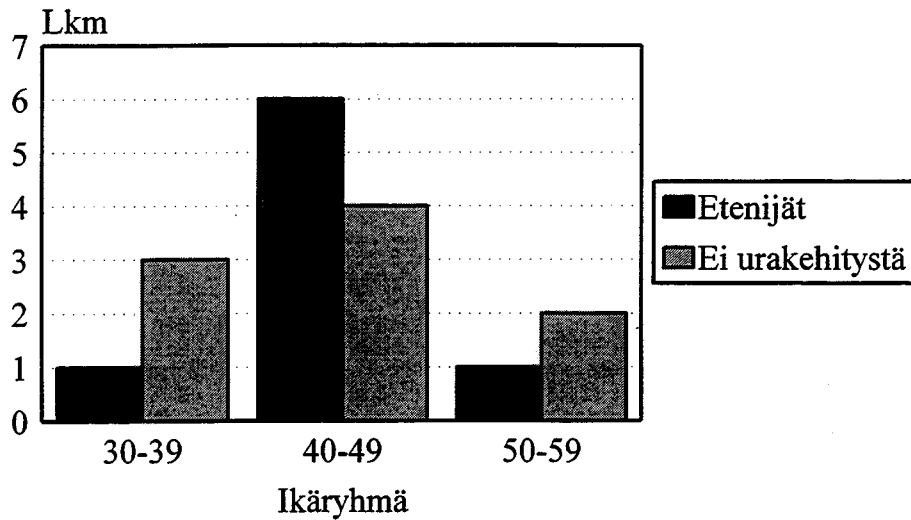
kaksi henkilö, joilla oli ollut vastuuhenkilön tehtäviä, mutta haastatteluvaiheessa olivat niistä jo luopuneet. Heidän kohdallaan muutos ei ollut siten pysyvä. Seuraavaksi näitä ryhmiä tarkastellaan erilaisten ammattiuraan vaikuttavien taustamuuttujien näkökulmasta.

5.2 Urakehitys eri taustamuuttujien näkökulmasta

Naisten urakehitykseen vaikuttavat työorganisaation lisäksi monet henkilökohtaiset tekijät, kuten perhe ja lapset, persoonallisuus, uratoiveet. Seuraavaksi tarkastellaankin muutamien taustamuuttujien, kuten iän ja perhetaustan, itseohjautuvuuden, opintomenestyksen, työpaikan koon ja uratoiveiden yhteyttä henkilöiden urakehitykseen.

5.2.1 Ikä ja perhetausta

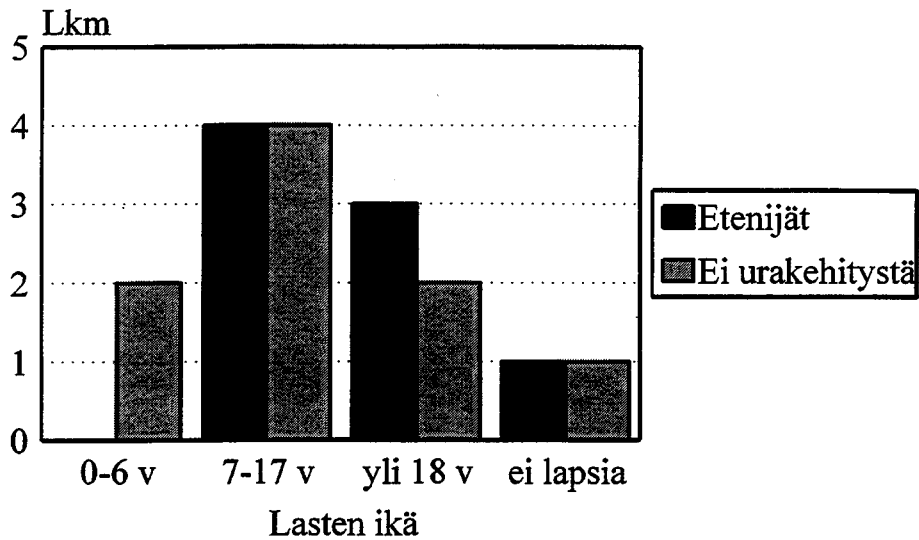
Haastateltavista nuorin oli 31 ja vanhin 56 vuotias ja kaikkien keski-ikä haastatteluvaiheessa oli 43 vuotta. Kuviossa 1 esitetään ammattiuralla edenneiden ja paikallaan pysyneiden osuus ikäryhmittäin.



KUVIO 1. Koulutettujen ikäjakauma ja urakehitys.

Suurin osa (76 %) uralla edenneistä sijoittui ikäryhmään 40-49 vuotiaat. Ainoastaan kaksi henkilöä poikkesi tästä ikäryhmästä: yksi ulkoisesti edennyt kuului ikäryhmään 30-39 vuotiaat ja yksi sisäisesti edennyt kuului ikäryhmään 50-59 vuotiaat. Ammattiuralla ulkoisesti edenneet olivatkin keski-ikältään nuorempia kuin sisäisesti edenneet. Ulkoisesti edenneiden keski-ikä oli 40 vuotta ja sisäisesti edenneiden 48 vuotta. Ammattiuralla paikallaan pysyneiden keski-ikä oli sama kuin koko ryhmän eli 43 vuotta.

Naisten urakehitykseen jarruna on usein perhe ja etenkin pienet lapset. Haastateltavista suurin osa (82 %) eli parisuhteessa ja yli puolella (59 %) oli kotona asuvia lapsia. Kolmella henkilöllä (18 %) oli pieniä, alle kouluikäisiä, lapsia huolettavana ja seitsemällä henkilöllä (41 %) kouluiässä olevia lapsia. Muiden osalta lapset olivat jo aikuisia tai niitä ei ollut. Kuvio 2 kertoo millainen on urallaan edenneiden ja paikallaan pysyneiden lasten ikärakenne.



KUVIO 2. Urakehitys ja lasten ikä

Kuten kuviosta 2 voi havaita olivat kaikkien uralla edenneiden lapset jo kouluikäisiä tai vanhempia tai lapsia ei ollut lainkaan. Ulkoisesti uralla edenneistä yksi oli lapseton ja kolmella oli kouluikäisiä lapsia.

5.2.2 Opintomenestys ja itseohjautuvuus

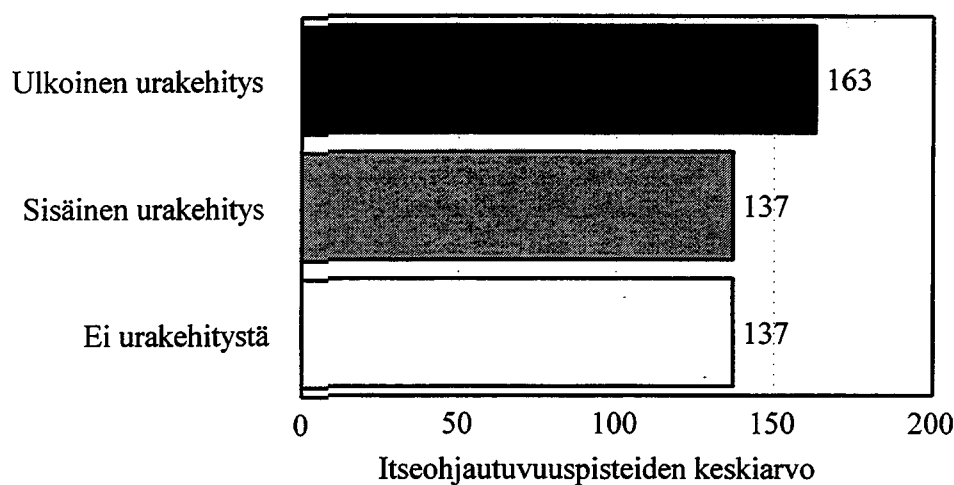
Kolmantena taustatekijänä tarkastella opintomenestyksen yhteyttä urakehitykseen. Opintomenestyksen mittarina käytettiin tutkintotodistuksen keskiarvoa. Tutkintotodistuksessa oli annettu arvosanat viidelle oppiaineelle: kliininen kemia, kliininen hematologia, terveydenhuollon hallinto, kasvatustieteelliset- ja psykologiset aineet ja yhteiskuntatieteelliset aineet. Arvosanat muodostuivat tenttien ja etätehtävistä annettujen arvosanojen pohjalta. Todistuksen arvosanat oli ilmaistu asteikolla 1 - 5, missä 1 = huono, 2 = tyydyttävä, 3 = hyvä, 4 = erittäin hyvä ja 5 = kiitettävä.

Opintomenestys oli ollut kaikkien osalta varsin hyvä. Seurantavaiheeseen osallistuneiden tutkintotodistuksen arvosanojen keskiarvot vaihtelivat

3.0-5.0 välillä ja keskiarvo oli erittäin hyvä 4.0. Ammattiuralla edenneillä todistusten keskiarvo oli 4.3 ja vaihteluväli 3.4-5.0. Ulkoisesti ja sisäisesti uralla edenneiden osalta todistusten keskiarvoissa ei ollut juuri eroa. Ulkoisesti edenneiden keskiarvo oli 4.4 ja sisäisesti edenneiden 4.3. Paikallaan pysyneiden todistusten keskiarvo oli alhaisempi 3.8 ja vaihteluväli 3.0-4.2. Opintomenestyksen osalta uralla edenneiden ja paikallaan pysyneiden välillä oli siten eroa.

Neljäntenä taustatekijänä tarkastellaan opiskelijoiden itseohjautuvuustestin pistearvoja ja urakehitystä. Itseohjautuvuus on yksi urakehitykseen vaikuttavista persoonallisuuspiirteistä, sillä itseohjautuvan yksilö pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan omaan urakehitykseensä.

Opiskelijoiden itseohjautuvuus testattiin koulutuksen alussa. Seurantavaiheessa mukana olleiden itseohjautuvuus pisteet vaihtelivat 121-178 välillä ja keskiarvo oli 143 pistettä, mikä on varsin hyvä. Uralla edenneiden itseohjautuvuus pistemäärän keskiarvo oli 150 pistettä ja vaihteluväli 121-173. Paikallaan pysyneiden itseohjautuvuus pisteiden keskiarvo oli 137 ja vaihteluväli 132-142, joten keskiarvojen osalta ryhmillä oli selvästi eroa. Vielä mielenkiintoisempi havainto kuitenkin tuli esille, kun tarkasteli erikseen sisäisesti ja ulkoisesti edenneiden ryhmää.



KUVIO 3. Itseohjautuvuus ja urakehitys

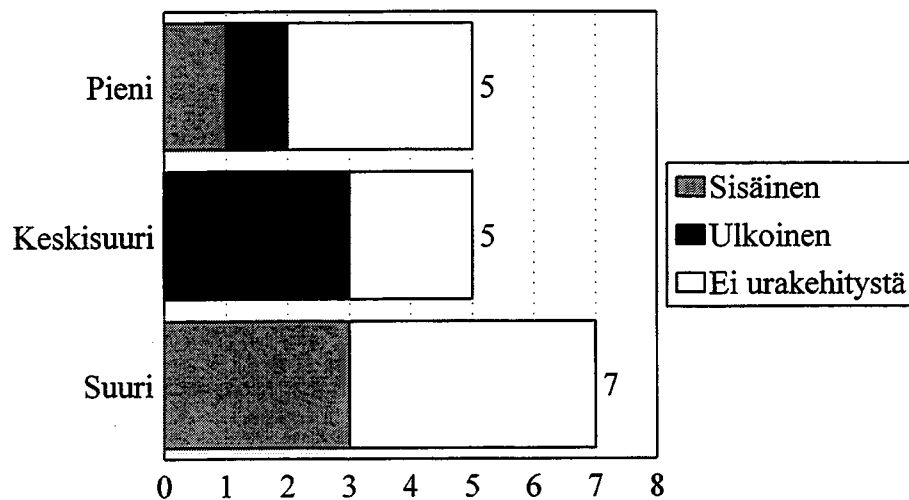
Kuten kuviosta 3 ilmenee oli uralla sisäisesti edenneiden ja paikallaan pysyneiden itseohjautuvuusasteiden keskiarvo täsmälleen sama. Ainoastaan ulkoisesti edenneiden itseohjautuvuusasteiden keskiarvo oli korkeampi. Tämän ryhmän pisteiden keskiarvo oli 163 ja vaihteluväli 150-173 pistettä.

5.2.3 Työorganisaatiot

Viidentenä ammattiuraan vaikuttavana tekijänä tarkastellaan työorganisaatioita. Haastateltavien osalta työorganisaatiot jakautuivat seuraavasti: terveyskeskusten laboratorioissa työskenteli viisi henkilöä (29 %), joista kolme oli edennyt ulkoisesti ammattiurallaan. Aluesairaaloitten laboratorioissa työskenteli kaksi henkilöä (12 %) ja heistä toinen oli edennyt ulkoisesti ammattiuralla. Keskussairaaloitten laboratorioissa työskenteli lähes puolet haastatelluista eli kahdeksan henkilöä (47 %) ja heistä kolme oli edennyt sisäisesti ammattiural-

la eteenpäin. Yksityisessä laboratorioissa oli työssä kaksi henkilöä (12 %), joista toinen oli edennyt sisäisesti ammattiuralla.

Tämä jaottelu ei kerro kuitenkaan suoraan työpaikkojen kokoa. Laboratoriot luokiteltiin henkilökuntamäärän mukaan kolmeen luokkaan: pieniin, joissa henkilökuntaa työskenteli alle kymmenen henkilöä, keskisuurin, joissa työntekijöitä oli 10-30 ja suuriin, joissa työskenteli yli 30 henkilöä. Urakehityksen ja työpaikan koon välistä yhteyttä havainnollistaa kuvio 4.



KUVIO 4. Urakehitys ja työpaikan koko

Kuviosta 4 ilmenee, että urakehitys oli ollut mahdollinen myös eri kokoisissa työyksiköissä. Ulkoista urakehitystä oli tapahtunut eniten keskisuurissa työyksiköissä ja sisäistä urakehitystä suurissa laboratorioissa. Kuitenkin myös pienissä laboratorioissa oli onnistunut ammattiuralla eteneminen kahden henkilön osalta. Toinen oli edennyt ulkoisesti esimiesasemaan ja toinen sisäisesti haasteellisiin kehittämistehtäviin.

5.2.4 Ura-ankkurit

Viimeisenä urakehitykseen vaikuttavana tekijänä tarkastellaan henkilöiden ura-ankkureita. Ura-ankkureilla tarkoitetaan työkokemuksen perusteella yksilölle selvinnyttä ammatillista minäkuva, mikä osaltaan ohjaa yksilöä uraan liittyvissä valinnoissa. Näitä uratavoitteita kysytyyn koulutuksen alussa tehdyssä alkuhaastattelussa. Esimiestehtäviin suuntautuneita, eli johtamis-hallinnollisen ura-ankkurin omaavia henkilöitä, oli seurantavaiheessa mukana viisi. Heitä kiinnosti jo opiskelun alkuvaiheessa osastonhoitajan työ. Kolme tähän ryhmään kuuluvista toimikin seurantavaiheessa osastonhoitajan tehtävissä ja yksi ryhmänjohtajan tehtävissä. Yhden johtamis-hallinnollisen ura-ankkurin omaavan henkilön kohdalla työtehtävissä ei ollut tapahtunut muutoksia. Hän oli itse halunnut pitää tilanteen entisellään vakavan sairastumisen takia.

Kahden henkilön ura-ankkurina oli autonomisuus ja vapaus. Toinen heistä aikoi hakeutua opettajaksi ja toinen vaihtaa alaa kaupalliselle puolelle. Jälkimmäinen oli seurantavaiheessa edelleen saman työnantajan palveluksessa, mutta toimi melko itsenäisessä asiakaspalvelutehtävässä. Hänen kommentinsa nykyisestä työstään olikin:

" Tällä hetkellä musta tuntuu siltä, että jos tää tähän suuntaan kehitty, niin kuin näillä näkymin näyttää, että mä näitä asiakaspalvelu- ja markkinointitehtäviä ja tuota labra-alan tuntemusta, mitä mulla nyt on, pystyn yhdessä hyödyntämään, niin silloin mä oon saavuttanut sen mitä mä oon niin kuin hakenut. Voihan olla, niin kuin mä oon kokenut, että kolmen vuoden jaksoissa mä tarviin aina jotain uutta, mutta nyt tuntuu että tää poikii mulle koko ajan varsinkin viimeisen vuoden aikana tällaisia uusia kuvioita. Että jos tää näin monipuolisena jatkuu, niin en mä sitten välttämättä oo niin hirveesti muualle haikailemassakaan."(L)

Toisen haaveena oli ollut opettajan työ, mutta seurantavaiheessa perheen perustaminen ja pieni lapsi olivat etusijalla elämässä. Uratoiveiden toteuttaminen oli siirtynyt tulevaisuuteen.

Loput kymmenen henkilöä sijoituivat ura-ankkurin osalta teknis-toiminnallisen ryhmään eli ensisijaisesti haluttiin laajentaa ammatillista osaamista. Heistä seitsemän toimi edelleen samoissa tehtävissä kuin koulutuksen alussa, yksi toimi ryhmänjohtajan tehtävissä, yhden tehtäväalue oli laajentunut kehittämistehtäviin ja yksi toimi pienen laboratorion esimiestehtävissä. Esimiestehtävissä toimiva ei ollut itse aktiivisesti hakeutunut tehtävään.

“Muthan nimettiin meillä vastaavaksi heti sen koulutuksen jälkeen. Mä en ollu halukas, mutta ne oli sitä mieltä, että mää oisin kuitenkin tosiasiassa se joka sanoo miten asiat tehdään ja päättäisin. Ja ehkä se tosiasiassa näin onkin.” (C)

Kolme näistä teknis-toiminnallisen ryhmän edustajasta olisi seurantavaiheessa voinut hyvin sijoittaa turvallisuus ja pysyvyys ura-ankkurina ryhmään. Etenkin halu pysyä nykyisellä paikkakunnalla korostui.

“... kun on asettunut tänne ja koti ja perhe ja kaikki on täällä. Mä oon jotenkin sellainen juurilleni sitoutunut, että mä en haluasi lähtee täältä pois.” (D)

“En kyllä oo miettinyt mitään muuta. Oon hyvin viihtynyt täällä. Olis aika vaikeee lähtee pois paikkakunnalta, kun meillä molemmilla on täällä töitä ja on omakotitalo rakennuttu tänne, niin siitä olis aika ikävä luopua.” (I)

5.3 Koulutuksen koettu vaikuttavuus työelämässä

Koulutuksen vaikutukset työelämässä voitiin Rauhalan (1994) mukaan jakaa määrällisiin ja laadullisiin vaikutuksiin. Määrällisinä vaikutuksina tarkastellaan tässä työssä työllistyvyyttä ja palkkauksen kehitystä koulutuksen jälkeen.

5.3.1 Määrällinen vaikuttavuus

Työllisyys oli kaikkien haastateltavien kohdalla haastatteluhetkellä hyvä, sillä kaikilla oli töitä. Työnantaja oli vaihtunut kahden haastateltavan kohdalla laboratorion fuusioitumisen takia. Terveyskeskusten laboratoriot olivat yhdistyneet joko keskussairaalan tai aluesairaalan laboratorioon. Taulukossa 1 esitetään seurantaan osallistuneiden työllisyystilanne koulutuksen alussa ja seurantahetkellä.

TAULUKKO 1. Seurantaan osallistuneiden työllisyystilanne koulutuksen alussa ja seurantavaiheessa (n=17).

	Vakinainen kokopäivätyö		Vakinainen osa-aikatyö		Sijaisuus	
	n	%	n	%	n	%
Koulutuksen alussa	12	70	2	12	3	18
Seurantavaiheessa	14	82	0	0	3	18

Työllisyystilanne oli jopa hivenen parantunut, sillä molemmat osa-aikatyötä koulutuksen alussa tehneet olivat saaneet uuden kokopäivätyön saman työnantajan palveluksessa. Sitä vastoin koulutuksen alussa sijaisena työskennelleet eivät olleet saaneet vakinaistettua työsuhdettaan. Yhden sijaisen kohdalla laboratorion fuusio oli aiheuttanut työttömyysjaksoja koulutuksen jälkeen, mutta haastatteluhetkellä hänkin oli töissä.

“Minähän olin jo silloin täällä terveystieteiden laboratoriossa, ja meillä tapahtu sit tää yhdistyminen aluesairaalan kanssa. Ja siinä vaiheessa meidät sijaiset sanottiin kaikki irti. Ja mä olin muutaman kuukauden työttömänä ja nyt mä oon taas sit ollut siellä töissä. Ja nyt mulla on taas kesäkuun loppuun, että tää on tämmöstä. Meillä ei oo mitään virkoja täytetty, ei yhtään virkaa oo täytetty ja niitä on lakautettu niitä virkoja koko ajan”(G)

Palkkauksen osalta tapahtuneet muutokset näkyvät taulukossa 2 .

TAULUKKO 2. Palkkauksen muutokset koulutuksen jälkeen

	Etenijät		Ei urakehitystä		Kaikki	
	n	%	n	%	n	%
Palkankorotus	5	63	1	11	6	35
Ei muutosta	3	37	8	89	11	65

Taloudellista kannustusta palkankorotuksen muodossa oli saanut vain joka kolmas (35 %) haastatelluista. Ammattiuralla edenneistäkin vai 63 prosenttia oli saanut palkankorotuksen. Kaikki ulkoisesti edenneet olivat nimikemuutoksen kautta saaneet palkankorotuksen, mutta vain yksi työnantaja oli palkinnut myös työtehtävien vastuullisuuden lisääntymisestä. Yksi työnantaja oli huominnut lisäkoulutuksen palkkauksessa, vaikeivat työntekijän työtehtävät olleet

varsinaisesti muuttuneet. Tosin hän toimi edelleen sivuuyksikön vastuuhoidajana, kuten oli toiminut ennen koulutustakin. Palkankorotus merkitsi tälle työntekijälle työnantajan arvostusta.

"... yhden palkkaluokan sillä tienas. Minun mielestä se oli kanssa ihan hieno tunnustus työnantajalta, että vaikka se ei ole rahallisesti paljon, niin kuitenkin heti arvostettiin. Kyllä se yksi palkkaluokkakin sen verran motivoi ja velvottaa, että aattelee et jos sää et kerran voi jotain asiaa tehdä, niin mä voin, koska saanhan mä sen yhen palkkaluokan enemmän. Että kai se sitten kuuluu olla näin." (J)

Palkkaus ei siis ollut kaikilla kannusteena vastuullisempien tehtävien vastaanottamiseen, mutta niistä luopumisen perusteena se oli yhden henkilön kohdalla, kuten aiemmin tuli jo esille. Julkisen sektorin palkkauskannusteen kankeus tulikin hyvin esille hänen haastattelussaan.

"Kyllä mä tykkään, että jos mä teen vastuuhoidajan hommia ja mä teen sitä yhtä palkkaluokkaa pienemmällä palkalla kun muut labrahoitajat tekee työtään, niin tyhmähän mä oon. Että kun kysytään, että eikö voida kohottaa, niin ei, kun se on sidottu siihen virkaan se palkkaluokka. Tai selitys on tää. Onhan meillä muitakin, jotka tekee vastuuhoidajan hommia alemmalla palkkaluokalla, mutta musta se on sellai väärin. Ja musta tuntuu, että jos me kerran tehdään, niin antaahan ne tehdä. Tehtävä on kuitenkin vapaaehtoinen." (Q)

Kahden henkilön kohdalla koulutus antoi taloudellista hyötyä sivuansioiden muodossa. Molemmat olivat toimineet tuntiopettajina terveydenhuolto-oppilaitoksessa.

"Ja nythän mä on opena myös tuolla terveydenhuolto-oppilaitoksella ja mä ymmärrän kamalan hyvin niitä mun oppilaita, siis ihan tosi mainiosti, kun ite on käynyt etätehtävät läpi ja kaiken sen oppimisprosessin ja mikä se on. ... Mä opetan laboratorio-oppia, näytteenottoa, kemiaa ja hematologiaa. ... Tää on mulle tullut vähän väärän koivun kautta tää homma, että en olisi enää sitä työtä niin kuin työksi kaivannut, mutta oon mä nyt ne vetänyt, kun ei sinne oo ollut muita opeja tälle vuodelle. En ehkä ensvuodelle ottais ihan niin paljoa, mutta voisin olla

vielä opena. Enkä varmasti olis lähtenyt, jos en olis ollut erikoistumassa, en taatusti. Kyllä se on kuitenkin ihan sellainen uusi asia, mutta sain rohkeutta erikoistumisen myötä. Erikoistuminen avas tällaisen tiedollisen pohjan, aivan uuden tavallaan. Mitä nykyisin on leukemioissakin aivan eri luokitukset ja kemian kokeista tiedollinen perusta on paljon vahvempi. En ikä päivänä olis osannut kuvitella että olen mukana tällaisessa.” (H)

“...jos aatellaan, että mä en ois erikoistunu, niin eihän muo ois pyydetty opettamaan tuohon terveydenhuolto-oppilaitokseen. Mä olin puoltoista vuotta siellä sivutoimisena tuntiopettajan. Kyllä sitä oli ihan eri pohja lähtee opettamaan sairaanhoitajia kun on erikoistunu ja on vasta oppinut sen miten tietoa hankitaan.” (E)

5.3.2 Laadullinen vaikuttavuus

Koulutuksen laadullinen vaikuttavuus näkyy ammatillisena kasvuna ja ammattuuralla etenemisenä, mutta myös työtoiminnassa ilmenevinä muutoksina, kuten missä määrin ja millä tavoin koulutuksessa opittua sovelletaan käytännön työtoimintaan ja toiminnan kehittämiseen. Siten myös yksilön kehitykselliset valmiudet, kuten uudistushalukkuus ja aktiivisuus itsensä kehittämisessä, ovat koulutuksen laadullisia vaikutuksia. Tarkastellaan ensin mitä käyttöarvoa koulutuksesta koettiin olleen työelämässä.

Valtaosa (88 %) haastatelluista koki saaneensa koulutuksessa uutta tietoa ammattialalta, jota pystyi soveltamaan työelämässä.

”Kyllä koulutuksesta oli hirveesti mulle työssä apua. Tiedollinen puoli vahvistu paljon hyvin selkeästi. Ja sehän siinä oli hyvä kun mää olin tehnyt sitä työtä ja sitten saman tien sai tietoa, että mitä siinä tapahtuu.” (N)

“Esimerkiksi nyt tuossa kemian uudessa analysaattorijutussa tunsin itsensä hirmu paljon varmemmaksi sen koetuksessa ja kaikessa tässä mitä asioita pitää ottaa huomioon. Oikein oon ajatellut niitä asioita mitä silloin erikoistumiskurssilla, etenkin ajattelen sitä käytännön jaksoa minkä olin siellä erikoiskemian labrassa, ja kun peilaa niitä luentoja, niin kyllä se on antanut hirveästi tämän uuden tutkimusjutun myötä ja mitä me on tehty tuon koneen kanssa. Kaikki se miten CRP käyttäytyy. Eihän silloin puhuttu CRP:stä mitään kun mä olin laboratoriohoi-

tajakoulutuksessa tai jostain ALAT-entsyymien käyttäytymisestä. Kyllä se anto niin kuin sellaista pohjaa hirveesti, tiedollista pohjaa, jota on voinut soveltaa tohon käytäntöön ja hallinnon jakso oli se kaikista paras jakso tässä sun kurssilla. Ja ehkä sekin, että mä en pysty tässä mun työssä hyödyntämään niitä kemian ja hematologian erikoistumisopintoja niin täydellisesti kuin isommassa laboratoriossa. Hallinto on kaikista laajin skaala, jota tässä pystyy hyödyntämäänkin. Sitä peilaa opintoja niin kuin työhön.” (H)

“Kun aattelee sitä, että mää olin niin pitkään pienessä terveyskeskuksessa ja yksin labrahoitajana, niin musta melkein tuntuu niinku se ois ollu uudelleen koulutus, koska siitä oli niin pitkä aika kun olin peruskoulutuksen käyny. Esimerkiksi veriryhmät ja kaikki tämä puoli oli ihan muuttunut. Perusteet tietysti, mutta on tullu niin paljon kaikenlaista uutta ja nää menetelmät on muuttunut, laitteet on muuttunu. Että mä en osaa erottaa silleen, kun mulle tuli yhtä aikaa tänne keskussairaalan siirtyminen ja tää mun erikoistuminen. Teorian sai koulussa ja käytäntö oli töissä. En varmaan ois sellai pystynyt sitä koulutusta hyödyntämäänkään. Ja ennen kaikkea mää painottasin tätä verikeskuspuolta, kun mä en ollu työelämässä koskaan aiemmin ollu verikeskuksen kanssa tekemisissä. Se mitä illalla opetettiin ja sitten käytännössä näki niin se kohtas erittäin hyvin. Mä oli ihan ihanteellisessa tilanteessa.”(E)

Noin puolet (53 %) haastatelluista koki saaneensa koulutuksessa uusia näkökulmia työhön ja työyhteisöön. Edistyneistä jopa 70 prosenttia toi tämän näkökulman esille.

“Meillä ainakin täällä kun on semmonen työntekijäporukka, joka on ollut kymmeniä vuosia, että niillä ne suhteet on sellaset tietynlaiset, niin oli hirvu mukavaa että siellä (koulutuksessa) sai, kun oli se hallinnon jakso, niin siellähän oli kaikkee tämmöstä siihen liittyvää tietoa. Ja nyt sitä on kehitelty koko ajan eteenpäin ja huomaa sitten niitä virheitä mitä on johtamisessa ja toisaalta toisissa työntekijöissä ihan eri tavalla kuin ennen. Että ei sitä enää niin sinisilmäisesti mee kaikkeen mukaan, kun huomaa että työntekijä on väärässä tässä. Niitä ei olis ehkä ennen välttämättä osannu kattoo. Ja sitä nyt koko ajan ehtii lissää tietoa ja yrittää junnaila sitä työyhteisöä niiku oikeeseen suuntaan. Se on mielenkiintoinen jotenkin. Ja sitten se, että ongelmat on ratkaistavissa. Ennen sitä aatteli, että ne on semmonen möykky vaan, semmonen mörkö. Ja näki, että ne on tietyt lait jotka pätee ja niihin pystyy vaikuttamaan työntekijänäkin ja sijaisenaikin, että ei sitä tarte olla missään asemassa välttämättä.”(G)

Samoin noin puolet (53 %) haastatelluista koki itsevarmuuden lisääntyneen koulutuksen myötä. Koulutus antoi rohkeutta kohdata uusia haasteita. Jopa omaa työpaikkaa uhkaava fuusio koettiin uutena haasteena.

“Tää fuusiokeskustelu keskussairaalan kanssa on ollu nyt pinnalla ja meillä on moni sanonut, ettei lähe keskussairaalaan missään tapauksessa, että sitten lähtee vaikka pois ja tehää mitä tehää. Ei mulla sellainen tunne ollenkaa oo ettenkö mä vois keskussairaalan mennä. Eihän se työ siellä sen kummempaa oo. Ja se, että missä niin hyvin perehdytetään kuin siellä. Ja ennen ei tarvitse työhön ryhtyä ennen kuin sen hallitsee. Sen erikoistuminen mulle anto, ettei oo minkäänlaista rimaa siinä kohdalla, etteikö sinne mennä vois. Jos se on tulossa, niin mitäpä sitä potkimaan vastaa, vaan siitä täytyy löytää positiivista. Ja niinhän mä sanoinkin, että se voi olla niin vaihtelua meille että. Ja nyt on meikäläisen paljon helpompi aatella niitä asioita sillä lailla työn kannalta. Nyt on kuitenkin jollain lailla perillä, että mitä se mikin työ on ja miten se tehdään ja tämmöstä. Et on ihan toisenlainen mennä kuin jos ei olis ollut erikoistumiskurssilla, enkä tietäis uusista menetelmistä mitään.”

(J)

Noin kolmasosa (29 %) koki, että koulutuksessa oppi hakemaan tietoa ja innostui työstä ja itsensä kehittämisestä.

“Mä koin, että se meidän koulutus oli huomattavasti tehokkaampaa kuin se, että käy vuoden erikoistumassa vaan päiväopiskeluna. Se että oppi kaivamaan tiedon, että se piti hakee se tieto ja sitähan nykypäivänä pitää ollakin. Tieto vaihtuu koko ajan ja se voi olla vuoden päästä vanhaa tietoa. Mää mielestäni enemmän opin kaivamaan sitä tietoa ja se oli yks sen koulutuksen anti.”(E)

“Kun mä olin erikoistumassa, mulle jäi sellainen hirvee, ei ainostaan työhön innostus, vaan myös opiskeluun innostus. Se nousi yli kaiken. Mä olisin valmis vaikka heti lähtemään opiskelemaan. Oon älyttömän tiedonjanoisen ja rohkee ajattelemaan. Nyt meillä talossa puhutaan tällaisesta laatuprojektien vetämisestä ja mä on kovasti miettinyt ilmoittautuisinko. Mä haluaisin lähtee sellaiseen koulutukseen ja alkaa miettimään näitä asioita täällä muitten työyhteisöjen kanssa.”(H)

Muina vaikutuksina tuotiin esille kriittinen suhtautuminen alan tietoon ja kiinnostuksen laajentuminen oman alueen ulkopuolellekin kohdistuen laajem-

min koko organisaation toimintaan. Tietenkin myös koulutuksen antama muo-
dollinen lisäpätevyys tuotiin esille, koska se mahdollisti osastonhoitajan tehtä-
viin siirtymisen. Yksittäisinä mainintoina tuli lisäksi esille oman ammatin ja
oman itsensä arvostuksen lisääntyminen ja jopa työpaikan ilmapiirin parantu-
minen.

"Kun oli niitä sellaisia tehtäviä, että piti miettiä näitä oman työpaikan
stressitekijöitä ja muita, niin se oli jus oikein henkisen kasvun paikka
mulle. Et meillähän oli tosi huono henki silloin labrassa jus kun mä
lähdin sieltä erikoistumaan ja sen takia mä lähdinkin. Mä koin hirveen
ahdistavaksi sen työpaikan silloin. Mutta sen koulutuksen aikana kyllä
huomasin sen, että jos oli vikaa muissa, niin oli vikaa mussakin. Ja
meillä on tällä hetkellä tosi hyvä henki työpaikalla. Me on puitu asiat
läpille ja se on niiku kaikkein suurin minkä mä sanon plussaksi siihen
koulutukseen, nimenomaan tään työilmapiirin muuttuminen. Ja mä en
oo ainut joka sanoo että se on muuttunut, vaan meillä on muitakin. Ehkä
se oli jus se, kun niitä piti tehdä kirjallisesti itte, niin siinä joutu miet-
timään niin syvältä sen asian ja kattomaan monesta eri näkökulmasta.
Ja kaikista suurin oli ehkä se, että mä tajusin että en mäkään voi enää
jatkossa toimia niin. Kun meillä oli silloin sellanen tilanne, että vaikka
mä mitä ehdotin niin sanottiin että ei käy. Niin mä rupesin, että okei,
mä teen sit sen kuus tuntii enkä ehdota enää mitään. On hirvittävän ras-
kasta olla sellaisessa työpaikassa varsinkin kun meikäläinen on hirveen
kova ottamaan kantaa kaikkeen." (C)

5.4 Aktiivisuus työn ja ammattitaidon kehittämisessä

Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuutta pelkästään nykyisen työn asettamiin
vaatimuksiin ei pidetä riittävä, vaan kehityksellinen vaikuttavuus nähtiin to-
delliseksi vaikuttavuudeksi. Kehityksellisiä vaikutuksia tarkastellaan seuraavaksi
sekä työyhteisön että yksilön näkökulmasta.

Aktiivisuutta työn ja työyhteisön kehittämisessä kartoitettiin kysy-
mällä miten kukin oli kehittänyt tai haluaisi kehittää työtä ja työyhteisöä.
Kaikki mainitsivat ainakin yhden kehittämiskohteen. Ammattiuralla edenneis-
tä suurin osa (82 %) mainitse kaksi tai useamman kehittämiskohteen. Paikal-

laan pysyneistä vain joka kolmas (33 %) mainitsi kaksi kehittämiskohdetta ja loput yhden. Ammattiuralla edenneet olivat tehneet myös lähes kaikista mainitsemistaan kehittämiskohteista aloitteen asian eteenpäin viemiseksi. Aloite oli pantu vireille tai jo toteutettu. Etenkin esimiesasemassa olevat olivat toteuttaneet mainitsemiaan kehittämishankkeita. Ammattiuralla paikallaan pysyneiden mainitsemista kehittämisideoista vain joka kolmannesta oli tehty aloite. Heidän osaltaan haastattelusta jäikin tunne, että yritettiin keksiä jokin kehittämiskohde kun asiaa kysyttiin. Ammattiuralla edenneet olivat siis selkeästi aktiivisempia työyhteisön kehittämisessä sekä esitettyjen kehittämisideoiden lukumäärän että aloitteellisuuden osalta.

Kehittämiskohteiden sisällössä oli myös eroa näiden kahden ryhmän osalta. Ammattiuralla edenneet mainitsivat useammin kehittämiskohteeksi työn organisointiin ja johtamiseen liittyviä muutosideoita. Työyhteisöä tarkasteltiin laajempina kokonaisuutena.

"Kyllä mä nyt ja voisin siihen ehkä vaikuttaakin, kun mä oon funtsinut töiden keskittämistä ja mietittäis toden teolla meidän työajan käyttö. Mä oon jo viime vuonna aloittanut miettimään, mutta nyt niikuin ulottaa muihinkin labroihiin, että miten hyödyntää tavallaan se aika mikä meillä nyt on päällekkäistyössä. Et voitais käyttää se johonkin sellaiseen, että hajautetaan sinne jotakin määrättyä joka on nyt keskitetty paketti, toiseen toinen asia ja kolmanteen kolmas. Minusta se mitä me nyt tehdään, samaa tutkimustyötä useammassa labrassa, ei ole hyvä asia. Se ei näillä tutkimusmäärillä vetele. Ei se oo taloudellista, eikä se oo niin kuin järkevää kaiken kaikkiaan." (H)

"Ainakin mä aion delegoida hommia, ettei mulla oo kaikkee, kun siitä ei tuu yhtään mitään. Että joku esimerkiks hemalla on vastuuhoidajana siellä ja se on ollut sillain mukava, että ne niiku kokee sen omaksi tehtäväkseen ja saa niiku vastuuta. Toiset sitten taas kokee, että sysätäänkö heille kaikki vastuu, että tulee sitten taas tämmönen pelko, että onko hän sitten silmätikkuna jos jotain on pielessä, mutta eihän se niin tietenkään voi olla. Ja sitten tätä työkiertoo on lisätty, että vaikka joku vastaakin jostain työpisteestä, niin kuitenkin on muuallakin työkierrossa, koska joutuu olemaan päivystyksessä mukana, ettei rutiinityöt unohdu. Lomien suunnittelu on ollut myös hankalaa, kun kaikki ei osaa kaikkia töitä. Ja se mitä ollaan porukassa yritetty kehittää ja on kokeiltu erilaisia vaihtoehtoja juuri näytteenotossa ja EKG:n otossa, että kuka ottaa, että potilaiden ei tarvitsisi kauheesti odottaa. Jostakin pisteestä voi olla tunnin tai kaks ja sitten menee jatkamaan töitään. Joku voi

kokea, että pitää lähteä, mutta kun sitä aikaa kuitenkin on. Et ollaan monta asiaa ihan porukassa päätetty että kokeillaan ja tehdään sitten toisin jos se ei luista ja sen mukaan on sitten muokattu toimintaa." (B)

Paikallaan pysyneiden ehdotukset olivat konkreettisempia ja enemmän yksittäisiin asioihin, kuten työvuorolistoihin, atk-yhteyksiin, tiedotukseen, liittyviä kehittämisisideoita.

"Me on hirveesti purnattu tästä, kun me totuttiin edellisen osastonhoitajan aikana että me saatiin työlistat aikasiin, ja nyt se on mennyt siihen, että me saadaan seuraava työlista viimeisessä mahdollisessa tilassa eli keskimmäisen viikon lopulla. Ihmiset ei voi suunnitella lääkäriin menoja ja muuta. Sitten se aiheuttaa sen, että on hirveesti toivomuksia. ... Siitä on keskusteltu ja on luvattu, että työlistat tekee apulaisosastonhoitaja ja se on nyt muutaman listan tehnytkin, mut musta tuntuu että se ei riitä. Meillä olisi muitakin jotka pystyis listan tekemään. En tiedä minkä takia se ei käy ja sit on hirveen vaikee mennä, kun siitä on keskusteltu, niin sanomaankin. Tuntuu jotenkin varpaille hyppimiseltä." (Q)

Ammattiuralla edenneiden osalta tuli esille myös koulutuksen lopputyönä tehdyn laatukäsikirjan yhteys työn kehittämiseen ja omaan urakehitykseen. Lopputyö antoi kokonaisnäkemyksen laboratorion toiminnasta, paljasti kehittämiskohteet ja antoi siten sysäyksen toiminnan kehittämiseen.

"Ja sitten laatukäsikirja oli yks, joka anto kokonaiskäsityksen ja se oli uutta, se oli koko maassakin uutta. Laatukäsikirja oli se, mikä paljasti aivan kaikki ja ties kuinka hirveesti meillä on tekemistä ja kuinka hirveesti meillä on korjaamista. ... Se on meillä sellaisen kehittämistyön alla, et nyt tehdään laitepäiväkirjoja. Et siitä on katottu, että mitä meiltä puuttuu ja mitä meidän pitäis tehdä. Jos tuo laatukäsikirja olis se, mikä pitäis olla, niin ei se joka kohdassa pidä paikkaansa, mutta onhan se jo kolme vuotta vanhakin. Ja nyt kun olin tuolla osastonhoitajille tarkoitettussa laatukäsikirjakoulutuspäivillä, niin ei ollu sellainen tunne että apua mitähän tää nyt on, kun sen asian tietää. Paljosta olis kyllä paitsi jääty, ellei sitä olis tehty. Silloinhan se tehtiin sen tilanteen mukaan mikä oli, ettei tarvinnut korjaavia toimenpiteitä tehdä. Eihän se olis muuten ikäänään valmistunut." (B)

"Toinen mitä mää oon jälkeinpäin kiitelly oli tää kovan onnen laatukäsikirja. Se oli tosi hyvä tään hallinnon kannalta, kun joutu kaik-

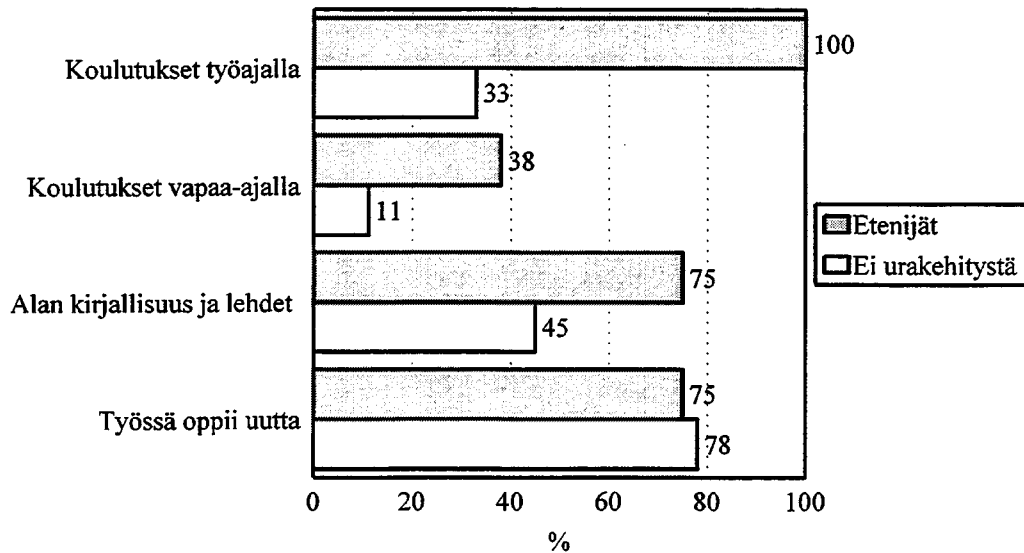
ki asiat käymään läpi. Ja siinäkin, kun jokaiseen laboratorioon pitää rakentaa sitä tällä hetkellä, niin nyt siitä se runko on valmiina. Tottakai se pitää nyt uudelleen käydä läpi, mutta ne perusasiat on niin hyvin, että ne on siitä helppo muuttaa. Ja mä oon siitä niiku yllättyne, et silloin kun me ruvettiin sitä tekemään, kun ei mistään ollu mitään ohjeita ja sitten niistä kuitenkin tuli sellaisia kuin tuli. Ja nyt kun oon verrannu sitä tohon Laaduntarkkailu Oy:n ohjeistoon, niin ihan kaikki samat asiat sieltä löytyy. Musta tuntuu, et se oli just niiku tätä hallinnon työtä ajattelee, niin se on ollu tosi hyvä. Et kyllä mä oon ollu tyytyväinen ainakin."(C)

Koulutuksen aikana laatukäsikirja laadittiin yhteentoista laboratorioon. Kahdessa laboratoriossa työlle ei ollut käyttöä koulutuksen jälkeen laboratorion yhdistymisen takia. Neljässä laboratoriossa laatukäsikirjaa oli selkeästi hyödynnetty ja jatkettu sen työstämistä eteenpäin. Lisäksi laatijoiden asiantuntemusta on hyödynnetty työpaikoilla, mikä merkitsi samalla sisäisen urakehityksen alkua kahden henkilön kohdalla.

"Heti silloin kun mä valmistuin mä menin tällaiseen laatuprojektiin mukaan. Eli meidän kemian labra oli Suomessa ensimmäinen, joka kemian labrojen puolelta tään agreditoinnin sai. Ja mä olin siinä sitten loppuvaiheessa viimeiset kolmekuukautta mukana tään valmistumisen jälkeen, jolloin me sitten muokattiin tää laatukäsikirja lopulliseen muotoon. Meitä oli aika iso työryhmä siinä. Sitten tässä laatuprojektin puitteissa tuli erilaisten työryhmien ja työpisteiden auttamista, kuten erinäkösten laitepäiväkirjojen taulupohjien luontia ja kaikkee tällaista se piti sisällään. Sitten laatukoordinaattoriksikin mua ehdotettiin, mutta siinä vaiheessa mä osasin sanoa ei. Tähän valittiin sitten toinen henkilö, mutta nää laatuasiat ei oo kuitenkaan vielääkään jääny täysin pois. Että ensinnäkin mä tietysti siinä omassa ryhmässä tein tietojeni mukaan työtä ja tätä nykyään oon sitten tällaisessa auditointikoulutuksessa. Eli tarkoitus on oman talon sisällä olla mukana näissä auditointitilanteissa yhtenä auditoijana ja kirjata ylös mahdolliset puutteet ja tehdä kysymyksiä tietyn skaalan mukaan." (L)

Toinen näkökulma kehitykselliseen vaikuttavuuteen on yksilön aktiivisuus oman ammattitaidon ylläpitämisessä. Koulutuksen jälkeen ammattitaitoa oli ylläpidetty osallistumalla oman alan koulutuksiin sekä työajalla että omalla ajalla ja lukemalla alan lehtiä ja kirjallisuutta. Kuvio 5 esittää näiden

toimintojen yleisyyden ammattiuralla edenneiden ja paikallaan pysyneiden osalta. Samalla henkilöllä on voinut olla useampia toimintoja ammattitaidon ylläpidossa.



KUVIO 5. Aktiivisuus ammattitaidon ylläpitämisessä koulutuksen jälkeen

Paras ammattitaidon ylläpitäjä sekä uralla edenneiden että paikallaan pysyneiden osalta oli itse työ, sillä 82 prosenttia kaikista vastanneista koki oppivansa jatkuvasti uutta työssään. Kuten kuviosta 5 ilmenee olivat edistyneet keskimäärin aktiivisempia lähes kaikissa mainituissa toiminnoissa ammattitaidon ylläpitämiseksi. Ammattiuralla paikallaan pysyneiden keskuudessa oli kolme henkilöä, jotka mainitsivat aktiivisuuden ammattitaidon ylläpitämiseksi olleen vähäistä. Syynä oli pitkään jatkunut sairastelu, työttömyys ja kolmannen kohdalla ajan puute työn kiireisyyden takia ja vapaa-aikana perheen ja lasten harrastuksien takia.

5.5 Työtyytyväisyys ja tulevaisuuden uratoiveet

Lähes kaikki (94 %) olivat tyytyväisiä työhönsä. Uralla edenneiden ryhmässä työtyytyväisyyden lähteenä koettiin työn monipuolisuus, kehityksessä mukana pysyminen, uuden oppiminen ja työkaverit.

"Oon mä sillä tavalla tyytyväinen, että mä tunnen, että mä oon todella voinut nää koulutukseni hyödyntää ja voin tasokkaassa työympäristössä olla työssä, jossa ollaan koko ajan suht ajanhermolla. Ja nää työpaikan ihmissuhdekuviot tuo sisältöä elämään ja se on ainakin tässä elämänvaiheessa tärkeä pointti."(L)

"Ainakin tällä hetkellä. Työ on haasteellista ja se antaa into kun huomaa että oppii uutta:"(D)

Ainut negatiiviseksi koettu asia oli työmäärä ja kiire.

"Kyllä mä oon tyytyväinen ja vaikka mä tykkään semmosesta säpinästä, niin joskus tuntuu että on vähän liian kiire. Se on ainut semmonen, kun joutuu työmatkalla miettimään, että tuliko kaikki tehtyä."(E)

"Siltä osin kun sitä työtä ei olis ihan niin paljon. Muuten oon kyllä tyytyväinen. Työstäni tykkään ja työpaikastani tykkään. Ja tietysti se, että pääsee vaikuttamaan niin moneen asiaan."(C)

Paikallaan pysyneet korostivat työtyytyväisyyden lähteenä samoin työn monipuolisuutta, työkavereita ja että työtä oli saatavilla.

"Kyllä mä oon tyytyväinen. Meillä on niin monipuolista ja saa tehdä kaikkee jos haluaa. Ei meillä ainakaan tuolla tuu ikinä työ käymään ykstoikkoseks, aina on mahdollisuuksia. Ja sekin on rikkaus, että on paljon työkavereita ja iso työyhteisö ja me ollaan kehityksessä mukana. Tulee uusia laitteita koko ajan, sekin on erittäin hieno asia."(N)

"Olen mä tyytyväinen. Mä oon tyytyväinen sen puoleen, että alkaa olla tota ikää, niin aattelee silleen, että täytyy ne rajansakin nähä mitä jak-saa ja mihin pystyy ... Ettei oo yhtään sellasta turhautumista et tää on tätä samaa, koska ykskään päivä ei oo oikeesti samanlainen."(J)

"Kyllä mä oon tyytyväinen ja potilaskontakteista saa riittävästi haasteita. Tää työ ei oo pelkkää tutkimista, että tota näytteenottoa on paljon ja tapaa paljon eri ikäisiä ja kokoisia ihmisiä."(I)

"Kyllä oon tyytyväinen. Ihan voi ja pitää sanoa että olen ehdottomasti. Että tään vuoden loppuun asti, että mulla on nyt niin pitkä sopimus. Sitten ei taas tiedä."(F)

Työllä oli useimmille sekä taloudellinen että sisällöllinen merkitys. Työ koettiin merkitykselliseksi ja omaa ammattitaitoa arvostettiin.

"Ehkä se on sitä sellaista arvostusta, että saa arvostusta muiltakin ja itekin huomaa, että on jossakin asiassa suht koht hyvä. Ja vaikka silleen välillä on väsyttävää tulla töihin, niin kuitenkin niin kun huomaa, että siitä nauttii silti kun työpaikalle pääsee. Vaikka koti ja vapaa-aika on tärkeitä, mutta lapset on kasvanut, eikä hirveesti oo kotona silleen, et kyllä sitä varmaan olis orpo olo jos jäis työttömäksi."(D)

"On iso merkitys, ei siitä pääse mihinkään. Jos mä ajattelisin, että mulle sanottaisiin että saat lempat, niin kyllä se olis varmaan aika kova paikka jos ei ois työtä. Tosin mä on sen luontonen ihminen, että mä keksisin jotain muuta, mutta kyllä tänä päivänä työ on taloudellisesti tärkeä ja antaa muutenkin. Mä tunnen vielä, että mulla on jotain paukkuja antaa tähän työyhteisöön. Se ei oo sellasta, että voi kurja kun pitää lähteä töihin, vaan on tosi kivaa lähteä töihin. Ja tää on hirveen kiva työyhteisö, ystävyysuhteet ja kaikki on hirveen tärkeitä."(H)

"Kyllä mä sanon, että vaikka mä saisin lottovoiton, niin en mä ainaakaan kokonaan työtä jättäis. Kyllä mä niin paljon arvostan ja tykkään työstäni, että vaikka mä saisin kymmenen miljoonaa rahaa, niin mä rupeisin sitten harrastamaan työntekoa."(E)

Työhön myös panostettiin aikaisempaa enemmän:

"Kyllä sillä on suurempi merkitys nyt kuin aiemmin, kun meillä on perhe siinä vaiheessa. Jos rehellinen olen, niin ehkä liikaakin panostan tähän työelämään." (L)

Työtyytyväisyys näkyi myös uratoiveissa. 76 prosenttia kaikista haastatteluun osallistuneista ei aikonut vaihtaa työpaikkaa lähitulevaisuudes-

sa. Heistä lähes puolet (46 %) olisi kuitenkin valmis ottamaan uusia tehtäviä vastaan nykyiseltä työnantajaltaan.

TAULUKKO 3. Haastateltavien uratoiveet

	Etenijät		Ei urakehitystä		Kaikki	
	n	%	n	%	n	%
Nykyinen työsuhte	6	76	7	78	13	76
Vakinainen virka haussa	1	12	1	11	2	12
Alan vaihto/jatko-opiskelu	1	12	1	11	2	12

Kahdella henkilöllä oli toiveena saada tulevaisuudessa omalta alaltaan vakinainen virka joko nykyiseltä työnantajalta tai muualta. Samoin kaksi ilmaisi olevansa valmis opiskelemaan ja vaihtamaan jopa alaa.

"Kyllä mä vaihtasin työpaikkaa. Mä voisin vaihtaa ihan taloakin. Mä haluaisin jonkin sellaisen projektiluontoisen työn. Se olis mulle hirveen hyvä, kun mä oon sellainen impulssiivinen ihminen, että mä saisin jotain tällaista niin kuin nyt on tullut tää laatuprojekti. Ei sen tarvitsi olla välttämättä mikään laatuprojekti vaan jokin muu. Mutta kun pääsisi johonkin sellaiseen työhön, jossa saisi olla erilaisten ammattiryhmien kanssa tekemisissä... Must se ois ihanaa, että mull ois aina niinku uutta ja voisin kehittyä itekin siinä jutussa mukana ja kehitellä. ... Ekana haluaisin kuitenkin kouluttautua jotenkin niinku sen suuntaiseksi ja sitä varten mä ajattelin sitä terveydenhuollon kandin asioita, että olisiko sillä jotain mahdollisuuksia. Sen ei tarvitse olla labra ollenkaan se mun työpaikka, koska mä aattelen, et kun mä oon erikoislaboratoriohoitaja, niin paljon sellaista näköalaa vois antaa muuhunkin. Kyllä mä niin rohkee oon, että voisin lähtee vaikka yksityisyrittäjäksi. Mua ei niin kuin ollenkaan paina se oonko mä jonkin palveluksessa. Mulle riittäis että mulla olis mielekäs työ... En mä haluais olla ylihoitaja. Se on ihan hirveetä. Ja osastonhoitajanakin on aika paha olla, kun on kahden kuoren välissä etenkin nyt taloudellisten juttujen takia. Mä en tykkää, että muo kiristetään rahalla ja että mä joudun kiristämään meidän porukkaa sen takia. Mä tykkää innostaa ja kiristää niitä muuten, mutta en missään nimessä rahalla."(H)

Nuorimmat henkilöt, jotka haastatteluvaiheessa olivat hyvin sitoutuneita perheeseen ja nykyiseen työpaikkaan, haaveilivat opiskelusta myöhemmin tulevaisuudessa.

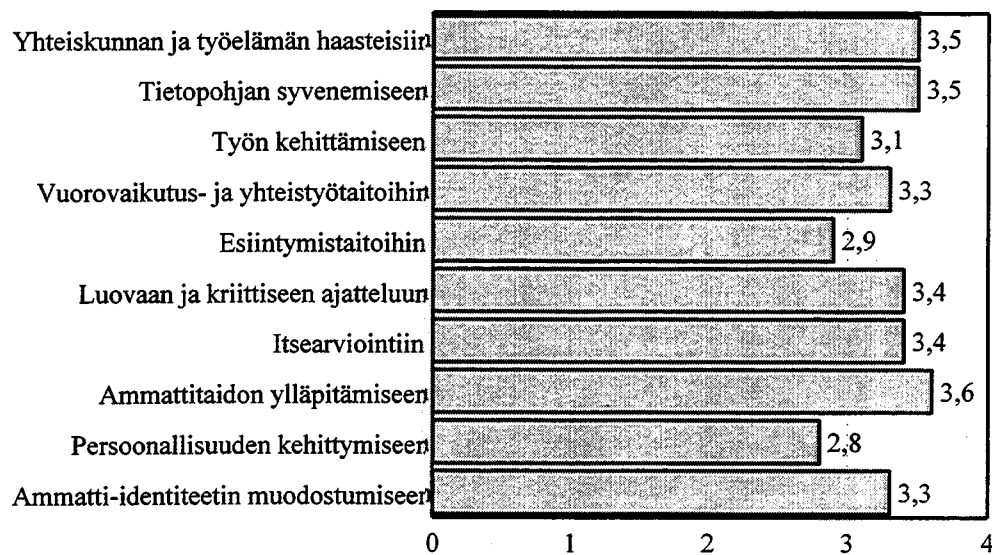
"Nyt se on varmaan tällästä muutama vuosi ainakin. Ehkä sen jälkeen lähen vähän opiskelemaan. Kyllä mä tosta kemiasta tykkäisin ja vähän hoitotieteestäkin."(P)

"Kielet on mua aina kiinnostanut. Joskus on käynyt mielessä mitä muuta voisi työkseen tehdä. Esimerkiksi juuri kielten tai kuvaamataidon alueelta, mutta lapset on olleet pieniä. Nyt nuorin lähtee kouluun ensi syksyllä ja se antaa enemmän mahdollisuuksia, kun sitoutuneisuus lapsiin vähenee."(K)

"Ja varmaan tulevaisuudessa, muo ei nyt mikään atk-puoli tai hallinnon puoli toistaiseks kiinnosta, mutta tiedä mitä tohon yliopistoonkaan tulee. Ja kun poika kasvaa, niin sitä vois työn ohella opiskella jotain muuta jos rupee kyllästyttää."(N)

5.6 Heti koulutuksen jälkeen ja seurantavaiheessa annettujen arviointien vertailua

Tutkimuksen tavoitteena oli myös vertailla heti koulutuksen jälkeen ja seurantavaiheessa annettuja arviointeja ja selvittää mitä lisäarvoa seurantatieto antaa. Koulutuksen viimeisellä viikolla mitattiin opiskelijoiden mielipiteitä koulutuksesta kyselylomakkeella, jossa oli sekä valmiita vaihtoehtoja että avoimia kysymyksiä. Annetut vaihtoehdot oli laadittu tavoitteiden pohjalta ja ja koulutuksen antamat valmiudet arvioitiin asteikolla 1-4, missä 1 = huono, 2 = tyydyttävä, 3 = hyvä ja 4 = erittäin hyviä. Tulokset on esitetty Kuviossa 6.



KUVIO 6. Koulutuksen antamat valmiudet opiskelijoiden arvioimana koulutuksen päättyessä (n=14).

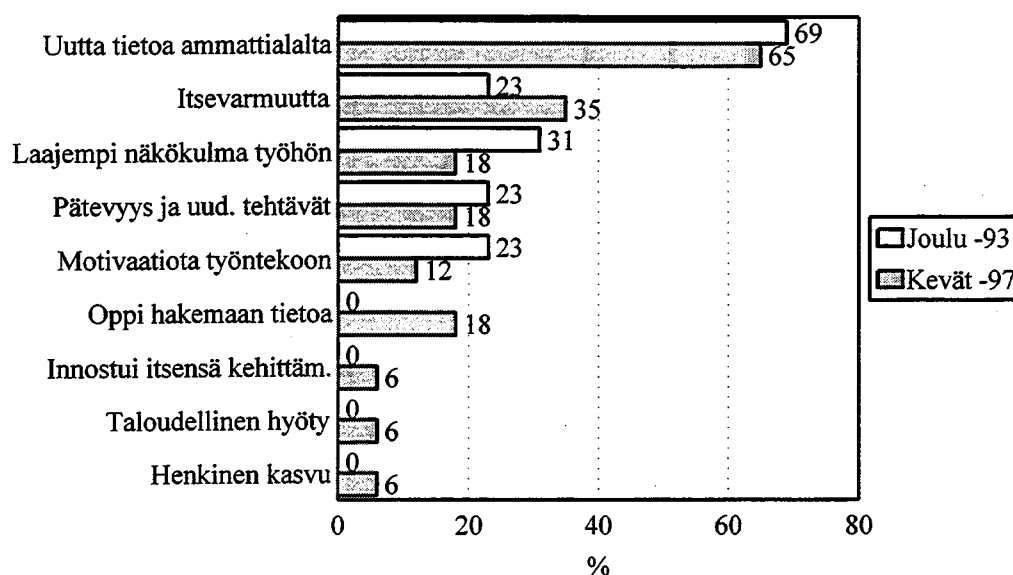
Koulutus antoi kaikkien loppuarviointiin vastanneiden mielestä joko erittäin hyvin tai hyvin valmiuksia ammattitaidon ylläpitämiseen, yhteiskunnan ja työelämän haasteisiin ja klinisen laboratoriotyön kehittämiseen. Myös ammattitaidon tietopohjan syventämiseen ja luovaan ja kriittiseen ajatteluun saatiin yli 90 prosentin mielestä hyvin valmiuksia.

Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi koulutuksen koettiin antaneen myös "motivaatiota tehdä työ mahdollisimman hyvin", "vankan teorioiden pohjan", "yhteistyömahdollisuuksia", "taitoa etsiä tietoa erilaisilta alueilta" ja "käyttämättömien resurssien löytämiseen itsestä". Lisää valmiuksia olisi kaivattu persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen ja esiintymistaitoihin.

Vastaavanlaista valmiita vaihtoehtoja sisältänyttä kysymystä ei esitetty uudelleen, mutta tuloksia voidaan verrata siihen mitä koulutetut kokivat työssään pystyneen eniten hyödyntämään. Valtaosa (88 %) haastatelluista koki saaneensa uutta tietoa ammattialalta, jota pystyi soveltamaan työhön. Yli puolet koki myös saaneensa uusia näkökulmia työhön ja työyhteisöön ja itse-

varmuutta ja rohkeutta kohdata uusia haasteita. Noin kolmasosa mainitsi oppineensa hakemaan tietoa ja innostui työstä ja itsensä kehittämisestä. Myös kriittinen suhtautuminen alan tietoon ja kiinnostuksen laajentuminen oman alueen ulkopuolellekin kohdistuen laajemmin koko organisaation toimintaan tuotiin esille. Koettu vaikuttavuus oli siten vielä seurantavaiheessakin hyvin samanlainen kun koulutuksen päättyessä ja koulutuksen tavoitteiden mukainen.

Koulutuksen loppussa ja seurantavaiheessa kysyttiin avoimena kysymyksenä mikä oli opiskelijan mielestä koulutuksen paras anti. Kuvio 7 esittää eri mittauskerroilla saatuja tuloksia.



KUVIO 7. Koulutuksen paras anti arvioituna koulutuksen päättyessä ja seurantavaiheessa

Koulutuksen antama alan uusin tieto korostui tässäkin molempien arviointikertojen osalta. Samalla tavalla tuli esille myös laajentunut katsontakanta työhön, itsevarmuuden lisääntyminen, työhön motivoituminen ja muodollisen pätevyyden saaminen.

"Ennen kaikkea mä on hirveen kiitollinen tiedollisesta annista. Se oli mun mielestä tosi hieno juttu. Toinen oli se, että mä oon tullut paljon varmemmaks itseni kanssa ja sellainen avartunut katse yleensä koko sairaalaelämään. Se muutti katsomaan myös muita sidosryhmäläisiä ja niitten toimintaa, ettei me olla sellainen yksinäinen ryhmä." (H)

"Tietysti sen pätevyuden saaminen oli yks ihan selkeesti. Kyllä ihan tiedollisesti se oli mulle todella merkittävää, koska mää olin ollut niin kauan pois työelämästä. Se mitä mää sieltä hain oli pätevyys ja tiedot, että mä pääsen ajan tasalle kun oli aktiivisesti unohtanut kaiken, ja kyllä mä ne sieltä sain." (B)

"Ammatillisesti työhön liittyvät asiat oli mulle se paras anti. Se herätti kiinnostusta enemmän työasioihin ja työ antaa paljon enemmän, kun siitä tietää ja ainakin tietää mistä voi ottaa selvää asioista jos ei muista. Kiinnostus työhön lisääntyi ja se oli mun mielestä se paras anti."(N)

Seurantavaiheessa esille tuotujen vaihtoehtojen skaala oli kuitenkin laajempi kuin heti koulutuksen päättyessä. Uutena parhaana antina tuotiin esille että oppi hakemaan tietoa ja innostui itsensä kehittämisestä.

"Tietysti se innostus tähän itsensä kehittämiseen ja sitten itsetunnon nousu tai sellainen oman ammatin ja oman itsensä arvostaminen. Semmosta se toi. On ihan kiva joskus katella mitä on saanut aikaseksi. Siinä oli pakko opetella käyttää tietokonetta ja oppia kaivamaan sitä tietoa esille jostakin. Ja sitten oppi ettii, että tuolta saa sitä tietoa ja tuolta ja kaikkea voi käyttää. Sitä ei aikaisemmassa opiskelussa koskaan silleen tullu. Ehkä sitä ei osannut silloin opiskella. Ja nyt jo peruskoulussakin opiskelu on tämmöstä ja osaa neuvoa lapsiakin tiedonhaussa."(D)

Myös taloudellinen hyöty ja mahdollisuudet ammattiuralla etenemiseen tulivat esille vasta seurantavaiheessa. Kaikkein yllättävin ja ehkä vaikuttavin mainituista koulutuksen anneista oli henkilön kokema oma henkinen kasvu ja sen mukanaan tuoma työpaikan ilmapiirin parantuminen.

"Henkinen kasvu. Se että osaa suhtautua työtovereihin eri tavalla, että se mikä sopii yhdelle ei sovi kaikille." (C)

6 POHDINTA

6.1 Yhteenveto tuloksista

Koulutuksen koettua vaikuttavuutta arvioitiin sekä määrällisten että laadullisten muuttujien näkökulmasta. Määrällisiä muuttujia olivat työllisyydessä ja palkkauksessa tapahtuneet muutokset koulutuksen jälkeen. Seurannassa mukana olleiden 17 opiskelijan osalta työllisyystilanne oli lähes alkutilanteen mukainen: neljällätoista (82 %) oli vakinainen työsuhde ja samat kolme tekivät edelleen viransijaisuuksia kuten koulutuksen alkaessakin. Työnantaja oli muuttunut kahden henkilön kohdalla johtuen laboratorioden yhdistymisestä. Parannuksena lähtötilanteeseen oli, että kaksi koulutuksen alussa osa-aikatyötä tehnyttä oli saanut kokopäivätyön. Huononnuksena taas oli, että yhden sijaisen kohdalla laboratorion yhdistyminen isompaan oli tuonut mukanaan erimittaisia työttömyysjaksoja. Palkkaus oli kohonnut joka kolmannella (35 %) koulutuksen jälkeen.

Koulutuksen laadullista vaikuttavuutta arvioitiin ammattiuralla etenemisen kautta ja koulutuksen koettuna käyttöarvona työtoiminnassa. Koulutus oli edistänyt lähes joka toisen (47 %) ammatillista urakehitystä. Ammattiuraa tarkasteltiin sekä organisaatiopainotteisesti hierarkkisena etenemisenä (ulkoinen ura) että yksilöpainotteisesti yksilön kehittymisenä omassa ammatissaan (sisäinen ura). Neljän henkilön osalta (24 %) urakehitys oli ulkoista urakehitystä He olivat edenneet organisaation hierarkiassa ylöspäin esimiesasemaan, mikä näkyi myös virkanimikkeen muuttumisena osastonhoitajaksi, apulaisosastonhoitajaksi tai vastuuhoidajaksi. Heistä kahden osalta tehtävä oli vakituinen ja toiset kaksi olivat tehneet pitkäaikaisia sijaisuuksia. Erikoistumiskoulutuksen yhteys ulkoiseen urakehitykseen on selkeä, sillä ilman tätä

koulutusta ei henkilöitä olisi voitu valita näihin tehtäviin. Koulutus antoi heille muodollisen pätevyyden. Ulkoinen urakehitys merkitsi tehtävien muuttamista hallinnolliseen ja työnjohdolliseen suuntaan sekä lisäsi vastuuta. Toisaalta se lisäsi henkilön vaikuttamismahdollisuuksia ja arvostusta sekä antoi taloudellista hyötyä korkeamman palkan muodossa.

Toiset neljä henkilöä olivat kokeneet sisäisen urakehityksen, mikä näkyi työtehtävien muuttumisena vastuullisemmaksi ja haasteellisemmaksi. Heistä kaksi toimi seurantavaiheessa jonkin osa-alueen vastuuhoidtajana, yksi asiakaspalvelu- ja markkinointitehtävissä ja yksi erilaisissa laadun kehittämistehtävissä. Kaksi henkilöä oli lisäksi kokeillut koulutuksen jälkeen vastuuhoidtajan tehtäviä, mutta luopuneet niistä. Syynä luopumiseen oli toisen kohdalla lapsen syntyminen ja toisella palkkauskannusteen puuttuminen. Palkkauksellisesti työnantajat olivatkin huomioineet sisäisen urakehityksen vain yhden henkilön kohdalla. Vastuuhoidtajana palkkaus saattoi jopa laskea puuttuvien vuorotyölisien takia. Tämä on osoitus siitä, kuinka julkishallinnon puolella palkkausjärjestelmää käytetään edelleen hyvin vähän kannustimena ja palkka-
muutokset ovat edelleen sidoksissa virkanimikemuutoksiin. Vastaavanlainen käytäntö tuskin onnistuisi yksityisen sektorin miesvaltaisilla aloilla.

Koulutukseen osallistujat jaettiin ammattiuralla etenemisen pohjalta kolmeen ryhmään: ulkoiset etenijät, sisäiset etenijät ja paikallaan pysyjät. Ulkoisesti ja sisäisesti edenneitä tarkasteltiin myös yhtenä etenijöiden ryhmänä. Ammattiuralla edenneiden ja paikallaan pysyneiden osalta eroavuutta havaittiin perhetaustassa, opintomenestyksessä ja itseohjautuvuudessa. Etenijöillä ei ollut enää pieniä, alle kouluikäisiä, lapsia ja heidän opintomenestyksensä oli ollut jonkin verran parempaa. Lisäksi ulkoisesti ammattiuralla edenneet olivat keski-ikältään nuorempia ja itseohjautuvampia kuin sisäisesti edenneet tai paikallaan pysyneet. Eroavuutta ei havaittu työpaikkojen osalta, sillä eri kokoisissa laboratorioissa oli tapahtunut urakehitystä. Tyypillinen uralla etenijä oli yli 40 vuotias, jonka lapset olivat jo kouluikäisiä tai vanhempia. Siten tässä tutkimuksessa tuli esille samoin kuin Perhon ja Korhosen (1994) tutki-

muksessa, että vasta 40-vuoden iässä lastenhoidon helpotettua naisilla on enemmän aikaa itselle ja työlle. Samoin voidaan tukea tulosta, että työhön liittyvä opiskelu oli yhteydessä työmahdollisuuksien laajentumiseen ja työn haasteellisuuden lisääntymiseen.

Koulutuksen alussa selvillä olleet uratoiveet olivat toteutuneet monen kohdalla yllättävänkin hyvin, vaikka uusia työpaikkoja on ollut niukasti tarjolla. Oman organisaation sisältä oli löytynyt mahdollisuuksia toteuttaa uraa haluttuun suuntaan. Viidestä johtamis- ja esimiestehtäviin tähtäävästä henkilöstä kolme oli saanut toteuttaa toiveensa. Myöskin autonomisuus- ja vapaus toive, mikä ilmeni kahden henkilön kohdalla, oli toteutunut toisen osalta. Hänen tehtäväkuvansa oli muuttunut itsenäisemmäksi asiakaspalvelu- ja markkinointitehtäväksi. Ammattiura ei aina kuitenkaan etene toiveiden mukaisesti, vaan etenemisen esteenä voi olla yllättävä käänne elämäntilanteessa. Lapsen saaminen, vakava sairastuminen tai puolison menetys ovat asioita, joissa ammattiuran merkitys joutuu uudelleen arvioitavaksi.

Koulutuksen laadullista vaikuttavuutta arvioitiin myös siitä näkökulmasta, millaista käyttöarvoa osallistujat kokivat koulutuksella olleen työelämässä. Koulutuksen antamaa uusinta ammatillista tietoa korostettiin heti koulutuksen päättyessä ja vielä seurantavaiheessakin se tuli esille lähes kaikkien (88 %) osalta. Tämän ymmärtää hyvin, sillä alan kehitys automaation ja tietotekniikan myötä on ollut todella nopeaa. Lisäksi perustutkinnon suorittamisesta oli joka toisella kulunut jo yli kymmenen vuotta. Tiedollisen annin lisäksi koulutus antoi noin puolelle (53 %) uusia näkökulmia työhön ja työyhteisöön samoin kuin itsevarmuutta ja rohkeutta kohdata uusia haasteita, mikä näkyi hyvin esimerkiksi ammattiuralla etenemisenä. Noin kolmasosa (29 %) koki lisäksi oppineensa hakemaan tietoa ja innostuneensa työstä ja itsensä kehittämisestä. Koulutuksen koetut vaikutukset työelämässä olivat hyvin samansuuntaiset kuin Mikkola-Lahnalammen (1992) ja Metsäranta & Punnoson (1992) jatkokoulutukseen liittyneissä seurantatutkimuksissa, joissa myös tuli esille tiedollinen hyöty, itsevarmuuden lisääntyminen ja työstä uudelleen kiinnostu-

minen. Nämä ovat niitä koulutuksen “näkymättömiä vaikutuksia”, joilla on suuri merkitys työtyytyväisyyteen ja työmotivaatioon ja sitä kautta myös työn tuottavuuteen.

Uralla edenneiden tai paikallaan pysyneiden osalta ei ollut suurta eroa työtyytyväisyydessä. Ainoastaan yksi paikallaan pysyneiden ryhmästä oli tyytymätön nykyiseen työhönsä. Työtyytyväisyyden lähteenä mainittiin molempien osalta työn monipuolisuus, kehityksessä mukana pysyminen, uuden oppimisen mahdollisuus, potilaskontaktit, työkaverit ja että on työtä. Työtyytyväisyys näkyi myös työhön ja työpaikkaan sitoutumisena. Kolme neljästä (76 %) ei aikonut vaihtaa työpaikkaa lähitulevaisuudessa. Ehkä mukana oli myös annos realismia, koska uusia työpaikkoja on ollut viime vuosina hyvin vähän auki ja tulevaisuuden näkymänä on ennemminkin työpaikkojen supistuminen kuin avautuminen. Yksi työpaikkoja vähentävä kehityssuunta on edelleenkin automaation lisääntyminen ja pienten laboratorioden yhdistäminen suurempiin, mistä oli merkkejä näkyvissä myös tässä seurantatutkimuksessa.

Kehityksellinen vaikuttavuus on tärkeä osa laadullista vaikuttavuutta. Tätä arvioitiin koulutettujen aktiivisuudesta kehittää työyhteisöä ja omaa ammattitaitoa. Urakehitys ja ennen kaikkea ulkoinen urakehitys antoi aseman myötä valtaa ja mahdollisuuksia kehittää toimintaa. Tämä näkyi sekä esitettyjen kehittämisideoiden määrässä että ideoiden toteuttamiseksi tehdyissä aloitteissa. Ulkoisesti uralla edenneet olivat lisäksi hyödyntäneet koulutuksen aikana laadittua laatukäsikirjaa toiminnan kehittämisessä. Laatukäsikirja antoi kokonaiskuvan laboratorion toiminnasta ja paljasti kehittämiskohteet. Myös oman ammattitaidon ylläpidossa uralla edenneet olivat olleet aktiivisempia.

Kun tarkasteltiin koulutuksen päättyessä tehtyä arviointia ja kolmen vuoden kuluttua tehdyn haastattelun tuloksia, niin yllättyy tulosten samankaltaisuudesta. Koulutuksen paras anti oli molemmilla kerroilla mainittu uusin ammattialan tietous ja itsevarmuuden lisääntyminen. Kolmen vuoden jälkeen useampi korosti myös sitä, että oppi hakemaan tietoa, mikä oli monimuoto-opetuksen ja etätehtävien tekemisen mukanaan tuoma taito. Kolmen vuoden

jälkeen tuli enemmän esille myös yksilöllisiä ja yksittäisiä vaikutuksia, joista yksi yllättävin ja ehkä kaikkein vaikuttavin oli työpaikan ilmapiirin parantuminen.

Tulosten samankaltaisuutta voisi selittää sillä, että koulutus oli nimenaan ammatillista jatkokoulusta. Osallistujilla oli pitkä työkokemus taustalla jo ennen koulutusta ja koko koulutuksen ajan toimi opiskelun ja työn suora vuorovaikutus. Näin opiskelijoilla oli selkeä käsitys jo heti koulutuksen päättyessä siitä, mitä hyötyä koulutuksesta oli työelämään.

6.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimus vahvisti uskoa koulutuksen vaikuttavuuteen. Tulokset vahvistivat, että hyvä opintomenestys ja positiiviset reaktiot koulutuksesta ennustavat myös muutoksia työtoiminnassa. Parhaimmillaan koulutus antaa valmiudet muutoksiin: itseluottamusta, rohkeutta, uutta tietoa ja kriittistä arviointikykyä. Työyhteisöjen pitää vain osata hyödyntää ne ja palkita tuloksista. Tulokset eivät tukeneet väitettä, että koulutuksella ei olisi vaikutusta urakehitykseen naisvaltaisella alalla. Seuranta pitää vain tehdä riittävän pitkällä aikavälillä ja ammattiuralla eteneminen on syytä nähdä laajempaan kuin pelkästään ulkoisena urakehityksenä.

Tällaisen yksittäisen toimintatutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, mutta yhdistettynä muihin saman aihealueen tutkimuksiin tulosten merkitys kasvaa. Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia kuin Mikkola-Lahnalammen (1992) ja Metsäranta & Punnosen (1992) naisten omaehtoiseen ammatilliseen jatkokoulutukseen liittyneiden seurantatutkimusten tulokset. Tulosten siirrettävyys muihin vastaavanlaisiin tapauksiin jää kuitenkin lukijan harkittavaksi.

Tutkimus herätti kehittämisideoita alan jatkokoulutuksen osalta, vaikka vastaavanlaista erikoistumiskoulutusta ei enää järjestetäkään. Ammatillisen täydennyskoulutuksen tarve alalla on kuitenkin mitä ilmeisin johtuen alan automatisoinnista ja toiminnan keskittämisestä yhä isommiksi yksiköiksi. Pienissä laboratorioissa työskentelevien on vaikea pysyä mukana alan kehityksessä ilman täydennyskoulutusta. Yhden ja kahden päivän koulutuksilla ei vanhentunutta teoriatietoa saada ajantasalle, vaan koulutus pitää olla pitkäkestoisista, hyvin suunniteltua työn ja koulutuksen vuorottelua. Kun tuntee hallitsevansa alan tiedollisesti eivät tulevat muutoksetkaan pelota, kuten tutkimus osoitti. Koulutusta pitäisikin pystyä tarjoamaan mahdollisimman lähellä omaa asuinpaikkaa, jottei taloudelliset rasitteet työstä irrottautumisen ja matkakustannusten takia nousisi koulutuksen esteeksi. Myös monimuoto-opetuksesta annettu positiivinen palaute lisäsi luottamusta sen soveltuvuudesta aikuisten jatko- ja täydennyskoulutukseen. Oppilaitosten ja työorganisaatioiden tiivis yhteistyö täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on avainasia koulutuksen onnistuneelle toteuttamiselle. Tämän tutkimuksen kohteena ollut koulutus oli siitä hyvä esimerkki.

Konkreettisina lisäehdotuksina jatkokoulutuksen sisältöaiheiksi tuli esille vuorovaikutus- ja esiintymistaitojen ja talous- ja kustannustietouden lisääminen. Etenkin kustannuslaskenta ja tuotteiden hinnoittelu ovat tänä päivänä ajankohtaisia asioita myös perusterveydenhuollon puolella.

Ammatillisten jatko- ja täydennyskoulutusten seuranta tutkimuksia tehdään melko vähän. Koulutuksen vetäjänä oli kuitenkin mielenkiintoista seurata koulutettavien vaiheita yhteisen koulutustaipaleen jälkeen. Tutkimuksen kautta sai myös palautetta työn tuloksista. Koulutusten sekä määrällistä että laadullista vaikuttavuutta pitäisikin oppilaitoksissa seurata systemaattisemmin. Tuloksista olisivat varmasti kiinnostuneita myös työorganisaatiot.

LÄHTEET

- Alliger, G. & Janak, E. 1989. Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology* 42 (2), 331 - 342.
- Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. 1983:55. Opetusministeriö. Valtion painatuskeskus
- Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1992. 11.12.1992/1314.
- Cascion, W. 1987. *Applied psychology in personnel management*. Englewood Cliffs. Prentice
- Dalton, G. W. 1995. Developmental views of careers in organizations. Teoksessa Arthur, M., Hall, D. & Lawrence, B. (eds) *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 89-109.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1980. *Aikuisopetusopas*. Helsinki: Tammi
- Gallos, J. V. 1995. Exploring women's development: implications for career theory, practice and research. Teoksessa Arthur, M., Hall, D. & Lawrence, B. (eds) *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 110-132.
- Garnevale, A. & Schultz, E. 1990. Return on investment: Accounting for training. *Training and Development Journal* 44 (7), 41-72
- Goldstein, I. 1986. *Training in organization. Needs assesment, development and evaluation*. Pasific Grove: Brooks/Cole
- Hakkarainen, P. 1982. Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 20b. Helsinki.
- Haven, H. & Syvänperä, R. 1983. *Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Tilastokeskus, tutkimuksia nro 92*. Helsinki
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, K. & Haimi, H. 1995. Koulutuksen arviointi. Esimerkkinä yliopistollisen täydennyskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi. Aikuiskasvatuksen 36. Vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 265-286.
- Jakku-Sihvonen, R. 1992. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustöissä. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 23-29.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustöissä. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Opetushallitus. Arviointi ja seurantasarja 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 76-90.

- Kauppi, A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kautto-Koivula, K. 1992. Aikuiskoulutus. Teoksessa A. Manninen (toim.) Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus, 54-73.
- Kivinen, O., Lehtonen, K. & Vismanen, A. 1985. Sairaanhoidajan työ: tutkimus sairaanhoitajien, erikoissairanhoitajien ja apuhoitajien ammatteihin kuuluvista tehtävistä. Turun yliopisto. Sosiologisia tutkimuksia 112.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1988. Valikointi, koulutus ja työ. Kasvatus 19 (6), 502-517
- Laki ammatillisista oppilaitoksista 1987. 10.04.1987/ 487.
- Laukkanen, R. 1995. Evaluaatiotutkimuksen hyödyntämisen paradoksi. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 313-334.
- Linström, A. 1993. Kansallinen koulutuspolitiikka - avoin koulu. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus-Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 15-18.
- Lindström, K. 1994. Työiän aikainen elämänkaari ja elämänhallinta. Teoksessa J. Kuusinen, E. Heikkinen, P. Huuhtanen, J. Ilmarinen, I. Ruoppila, T. Vaherva, O. Mustapää & S. Rautoja (toim.) Ikääntyminen ja työ. Juva: WSOY ja Työterveyslaitos.
- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu - kuka kääntää?" Yksilöllisen urakäyttämisen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä - vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A 1/95.
- Metsäranta, T. & Punnonen, O. 1992. Työterveyshoitajien pitkien kurssien vaikuttavuus. Seuranta Työterveyslaitoksen vuonna 1990 järjestämien pitkien kurssien arvioinnille. Työterveyslaitos, koulutustoimisto.
- Mikkola-Lahnalampi, T. 1992. Ammatillinen kouluttautuminen työn oheessa: koulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen vaikutukset toimisto työssä. Helsingin kauppakorkeakoulu, julkaisu B/125.
- Naumanen, P. 1993. Sukupuoli, ammatti ja aikuiskoulutus. Teoksessa P. Remes (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 78, 55-63.
- Opetusministeriö, 1990. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointiryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö, 1987. Naisten ammatillisen aikuiskoulutuksen työryhmä. Opetusministeriön työryhmän muistio 1987:26. Helsinki.

- Pasanen, T., Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 8/1989.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. Työ ja henkinen hyvinvointi keski-ikäns kynnyksellä. Teoksessa J. Kuusinen, E. Heikkinen, P. Huuhtanen, J. Ilmarinen, I. Ruoppila, T. Vaherva, O. Mustapää & S. Rautoja (toim.) Ikääntyminen ja työ. Työterveyslaitos. Juva: WSOY.
- Purhonen, K. 1992. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus teollisuuden näkökulmasta. Teoksessa A. Manninen (toim.) Tuloksellisuus ammatillisessa koulutuksessa. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus, 31-41.
- Rae, L. 1986. How to measure training effectiveness. Cambridge: University Press.
- Rantalaiho, L. 1988. Naistutkimuksen metodologiasta. Teoksessa P. Setälä & H. Kurki (toim.) Akanvirtaan. Helsinki: Yliopistopaino, 28-54.
- Rauhala, P. 1994. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioiminen työelämän näkökulmasta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seurantasarja 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 76-90.
- Rikkinen, A. & Laasonen, R. 1994. Aikuiskoulutus ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & P. Yrjölä (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 141-153.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Turun yliopisto.
- Robinson, D. & Robinson, J. 1990. Training for impact. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Roos, J.P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Tutkijaliiton julkaisusarja 34. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Ruohotie, P. 1992. Koulutuksen evaluaatio. Teoksessa P. Ruohotie & P. Rauhala (toim.) Joustava koulutus rakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena. Ammattikasvatussarja 5. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos, 116-138.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Saukkonen, R. 1993. Sosiaali- ja terveydenhuollon työvoiman tuottamisen muuttuvat ehdot - julkinen valta ja markkinat ammatillisen koulutuksen määrittäjinä. Julkaisussa Hyvinvointivaltioista kilpailuvaltio, markkinat ja verkosto sosiaali- ja terveystalouden ohjauksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4, 211-239.
- Schein, E. 1987. Individuals and careers. Teoksessa J. Lorsch (eds.) Hand book of organizational behavior. Prentice-Hall, 155-171.
- Seppänen, R. 1992. Tulosoikeuksella laadukkuutta. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Wsoy.

- Silvennoinen, H. 1993. Lisäkoulutustarpeet ja työelämä. Teoksessa P. Remes (toim.) Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 78, 55-63.
- Silvennoinen, H. & Pirilä, A. 1992. Lattiatason ideaalityöntekijä. Työpoliittinen aikakauskirja 4/92, 13-25.
- Sinkkonen, S. 1985. Hoitotyö - universaalia naisten työtä. Teoksessa S. Sinkkonen & E. Ollikainen (toim.) Se on kaikki kotiinpäin. Pohdintaa naisen työn erikoispiirteistä. Pieksämäki: Kustannuskiila.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. Oulu.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 5-6/91, 387-398.
- Työvoimatutkimuksen tuloksia vuosilta 1980-1994. Työvoimatilasto 1995. Tilastokeskuksen julkaisuja. Työmarkkinat 1995:15.
- Vaherva, T. 1983 Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1/1983.
- Vaherva, T. 1995. Yrityskoulutuksen arviointi. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Aikuiskasvatuksen 36.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 182-192.
- Vaherva, T. & Ekola, J. 1982. Arviointi aikuisopetuksessa, osa I. Aikuisopetukseen soveltuvista arviointimenetelmistä. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:20a.
- Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoittamisen suunnitteluperiaatteista. 1987. Valtioneuvoston yleisistunto 5.3.1987.
- Valtioneuvoston periaatepäätös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisestä. 1988. Valtioneuvoston yleisistunto 24.3.1988.
- Varila, J. & Kallio, K. 1992. Työura, muutos ja pysyvyys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Varto, J. 1995. Aikuiskoulutuksen arvioinnin tehtävä ja ongelma. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 335-342.
- White, B., Cox, C. & Cooper, C. 1992. Women's career development. A study of high flyers. Oxford:Blackwell.

SEURANTAVAIHEEN HAASTATTELUTEEMAT

1. Tapahtumat työ- ja henkilökohtaisessa elämässä erikoistumiskoulutuksen jälkeen.
 - Työpaikka/ virka-asema/ työtehtävät/ palkkaus
 - Elämäntilanteessa tapahtuneet muutokset

2. Erikoistumiskoulutuksen hyöty/käyttöarvo työelässä
 - Työorganisaation suhtautuminen

3. Työyhteisön ja oman ammattitaidon kehittäminen
 - Toteutetut muutokset/ uudet kehittämiskohteet/ aloitteenteko
 - Vaikuttamismahdollisuudet
 - Ammattitaidon ylläpito

4. Työn merkitys ja työtyytyväisyys

5. Erikoistumiskoulutuksen paras anti

6. Tulevaisuuden uratoiveet
 - Uudet tehtävät/ työpaikan vaihdos / koulutukseen hakeutuminen

Erikoislaboratoriohoitajakoulutuksen tavoitteet

Erikoislaboratoriohoitajan tutkinnon suorittaminen edellytti opetussuunnitelmaan sisältyvien oppikurssien hyväksytyä suoritusta. Aikaisempien suoritus-ten perusteella (esim. yliopistolliset arvosanat) voitiin myöntää vapautus jon-kin kurssin suorittamisesta. Koulutuksen yleisinä tavoitteina oli, että opiskeli-ja erikoislaboratoriohoitajan tutkinnon suoritettuaan:

1. tuntee maamme terveydenhuoltojärjestelmän ja pystyy näkemään laboratoriotoinnin osana terveydenhuoltoa
2. pystyy järjestämään potilaan/asiakkaan tutkimuksen tarkoituksen- mukaisesti yhteistyössä muun terveyden-huoltohenkilöstön kans- sa
3. syventää ja laajentaa oman erikoisalansa tietoja ja taitoja siten, että kykenee tarkistamaan käytössä olevia tutkimusmenetelmiä sekä kehittämään niitä, kykenee osallistumaan uusien menetelmi- en käyttöönottamiseen ja arvioimaan työtulostensa luotettavuutta ja poistamaan mahdolliset virhetekijät
4. kykenee toteuttamaan kasvatustieteen periaatteita erikoisalansa mukaisessa potilaiden, henkilökunnan ja opiskelijoiden opetuk- sessa ja ohjauksessa, arvioimaan ohjauksen tarvetta ja vastaa- maan työyksikössä annettavasta ohjauksesta
5. pystyy käyttämään tieteellistä lähestymistapaa ja tutkimustuloksia kliinisen laboratoriotyön kehittämisessä ja ongelmien ratkaisemi- sessa
6. kykenee ja on halukas osallistumaan työnjohtotasaisen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen organisaation toiminta-ajatuksen ja tulostavoitteiden mukaisesti
7. pystyy ja on halukas kehittämään ammattia ja itse kehittymään ammatissa ammattikunnan jäsenenä sekä yksilönä vastatakseen kansainvälistymisen, muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän haas- teisiin

Erikoislaboratoriohoitajakoulutuksen lukusuunnitelma

LIITE 3

OPPIAINHEET	I-lähi	I-etä	II-lähi	II-etä	III-lähi	III-etä	Yht.
ERIKOISALAN OPINNOT	74 h	140 h	92 h	153 h	46 h	50 h	555
Hoitotyön tieteelliset perusteet	6	14					20
Kl. Laboratorio-oppi	4	6	10				20
Laaduntarkkailu ja tilastotiede	10		2	8			20
Kliininen kemia	54	40	30	20	6		150
Kliininen kemia/työharjoittelu		50		50		20	120
Kliininen hematologia			30	15	20		65
Kl. Hematologia/työharjoittelu		30		30		30	90
Kl. laboratoriotyön tutkiminen			10	10	20		40
Hoitopedagogiikka			10	20			30
EA:N TUKIOPINNOT	51 h	10 h	16 h	18 h	32 h	28 h	155
Kl. lab.opin erityiskysymyksiä					10	20	30
Sairaalahygienia			2	8			10
Terveyskasvatus					2	8	10
Tietotekniikka	16		4	10	10		40
Tutkimustyön menetelmät	25	10					35
Opintojen ohjaus	10		10		10		30
TH:N HALLINTO	10 h	24 h	16 h		42 h	128 h	220
Hallinto- ja organisaatio-oppi	10	20	10				40
Toimintayksikön johtaminen					32	32	70
Toimintayks.joht./työharjoitt.						90	90
Viestintä		4	16		10		20
MUUT	10 h	32 h	20 h	42 h	8 h	8 h	120
Kansanterveystiede	4	16					20
Sosiaalipolitiikka					2	8	10
Sosiologia			2	16	2		20
Kasvatustiede	4	16					20
Psykologia	2		2	16			20
Englanti			16	10	4		30

ALKUHAASTATTELUN TEEMAT

1. TAUSTA JA HENKILÖTIEDOT

Työ- ja perhetausta

Opiskelukokemukset, omaehtoinen opiskelu

2. OPISKELUUN HAKEUTUMISEN SYYT JA ODOTUKSET ALKAVALTA KOULUTUKSELTA.

3. ARJEN SUJUMINEN

Koulun aloittamisen tuomat muutokset arkipäivään ja niistä selviytyminen. Opiskelun ja työn yhdistäminen

Mahdolliset eteen tulevat vaikeudet (taloudelliset, perhesuhteet, työ, opiskelutaidot)

4. TUTKINNON MERKITYS JA URATOIVEET

5. TERVEYS

Tämän hetkinen terveys.

Onko jotain, mitä minun opettajana pitäisi tietää?

KOULUTUKSEN LOPPUARVIOINTI

1. Miten hyvin koulutus vastasi odotuksiisi ja tarpeisiisi?

Erittäin hyvin 4 3 2 1 huonosti

Perustelut: _____

2. Miten koulutus antoi mielestäsi valmiuksia (4 = erittäin hyvin, 3 = hyvin, 2 = tyydyttävästi, 1 = huonosti)

Yhteiskunnan ja työelämän haasteisiin	4 3 2 1
Ammattitaidon tietopohjan syventämiseen	4 3 2 1
Ammattitaidon hallintaan ongelmanratkaisutilanteissa	4 3 2 1
Kl.laboratoriotyön kehittämiseen	4 3 2 1
Vuorovaikutus ja yhteistyötaitoihin	4 3 2 1
Esiintymistaitoihin	4 3 2 1
Luovaan ja kriittiseen ajatteluun	4 3 2 1
Itsearviointiin	4 3 2 1
Ammattitaidon ylläpitämiseen	4 3 2 1
Persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen	4 3 2 1
Erikoislaboratoriohoitajan ammatti-identiteetin muodos- tumiseen	4 3 2 1
Johonkin muuhun - mihin?	4 3 2 1
_____	4 3 2 1

3. Mielipiteesi koulutuksen organisoinnista (kurssien järjestys, etätehtävien porrastus/ajoitus, etä- lähijaksot, ohjaus...)

4. Mielipiteesi monimuoto-opiskelusta (hyvät ja huonot puolet, kehittämisideat)

5. Koulutuksen paras anti ?

6. Heikointa koulutuksessa oli:

Jatka kääntöpuolelle