

**HENKILÖSTÖKOULUTUKSEN ARVIOINTI  
OSALLISTUJAN NÄKÖKULMASTA: CASE  
AKATEMIA-HENKILÖSTÖKOULUTUSOHJELMA**

**Jyväskylän yliopisto  
Kauppakorkeakoulu**

**Pro gradu -tutkielma**

**2017**

**Tekijä: Jari-Pekka Renko  
Oppiaine: Johtaminen  
Ohjaaja: Iris Aaltio**



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## TIIVISTELMÄ

Tekijä Jari-Pekka Renko	
Työn nimi Henkilöstökoulutuksen arviointi osallistujan näkökulmasta: Case Akatemia-henkilöstökoulutusohjelma	
Oppiaine Johtaminen	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika (pvm.) 22.6.2017	Sivumäärä 90+1
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan henkilöstökoulutuksen arviointia osallistujan näkökulmasta. Tutkielman tavoitteena on avata henkilöstön kehittämisen ja henkilöstökoulutuksen aihekenttää sekä kartoittaa tekijät, joiden avulla osallistuja arvioi suorittamaansa henkilöstökoulutusta. Tutkimusongelmaa lähestytään kirjallisuuskatsauksen ja laadullisen tapaustutkimuksen keinoin. Tutkimustapauksena toimii eräässä IT-alan yrityksessä toteutettu Akatemia nimellä kulkeva henkilöstökoulutusohjelma, johon osallistuneiden arvioinnissa käyttämiä tekijöitä empiirisellä haastattelututkimuksella kartoitetaan. Tutkimuksen ohjaavana teoriana toimii Kirkpatrickin Neljän tason -koulutuksen arviointimalli.</p> <p>Henkilöstökoulutuksella on vahva asema suomalaisessa henkilöstön kehittämisperinteessä. Viime vuosina yli puolet palkansaajista ovat osallistuneet vuosittain henkilöstökoulutukseen. Henkilöstökoulutusta pidetäänkin syystä Suomen yleisimpänä aikuiskoulutusmuotona. Henkilöstökoulutuksen arviointi on myös varsin yleistä. Tosin arvioinnissa jäädyään tavallisimmin hyvin pintapuoliseen osallistujan "fiiliksen" mittaamiseen. Arviointi käykin sitä harvinaisemmaksi, mitä syvällisempää tietoa sillä haetaan.</p> <p>Tutkielmassa johtopäätökset muodostetaan vertailemalla empiirisen tutkimuksen tuloksia kirjallisuuskatsauksessa esitettyihin teorioihin ja malleihin. Tutkielman johtopäätöksinä esitellään tekijät, joiden avulla Akatemia-henkilöstökoulutukseen osallistunut arvioi koulutusta Kirkpatrickin arviointimallin reaktioiden, oppimisen ja käyttäytymisen tasoilla. Tutkielmasta selviää, että osallistuja muodostaa reaktionsa muun muassa koulutuksen sisällön ja järjestelyn perusteella ja että hän arvioi oppimiseen vaikuttavan muun muassa käytetty koulutusmenetelmä ja -materiaali. Lisäksi tutkielmasta ilmenee, että osallistuja arvioi koulutuksesta johtuvan käyttäytymisen muutokseen olevan seurausta muun muassa omasta hyödyntämismotivaatiosta.</p>	
Asiasanat Henkilöstön kehittäminen, Henkilöstökoulutus, Henkilöstökoulutuksen arviointi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
1.1	Tutkimuksen perustelut.....	6
1.2	Tutkielman tavoite ja rajaus.....	7
1.3	Tutkielman rakenne.....	8
2	TUTKIELMAN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	10
2.1	Osaamisen konteksti.....	10
2.1.1	Yksilön osaaminen ja ammattitaito.....	10
2.1.2	Organisaation ja yrityksen osaaminen.....	14
2.2	Oppimisen konteksti.....	16
2.2.1	Yksilön oppiminen.....	16
2.2.2	Organisaation oppiminen.....	20
2.3	Henkilöstön kehittäminen.....	24
2.3.1	Henkilöstön kehittämisen asema ja tehtävät organisaatiossa ..	25
2.3.2	Henkilöstön kehittämisen vaiheet.....	27
2.4	Henkilöstökoulutus.....	30
2.5	Henkilöstökoulutuksen arviointi.....	33
2.6	Yhteenveto ja ennako-oletukset.....	39
3	TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT.....	44
3.1	Tutkimusmenetelmä.....	45
3.1.1	Tapaustutkimus tutkimusstrategiana.....	45
3.1.2	Laadullinen tutkimus.....	47
3.1.3	Teemahaastattelumenetelmä.....	47
3.1.4	Sisältöanalysointimenetelmä.....	49
3.2	Tutkimuksen toteutus ja eteneminen.....	50
3.3	Tutkimusaineisto.....	53
4	TUTKIMUSANALYYSI JA TULOKSET.....	56
4.1	Tutkimustapauksen esittely.....	56
4.1.1	Tutkimuksen kohdeyritys.....	56
4.1.2	Tapaus Akatemia-henkilöstökoulutusohjelma.....	57
4.2	Tulokset.....	59
4.2.1	Aiemmat henkilöstökoulutuskokemukset.....	59
4.2.2	Osallistuminen ja ennako-odotukset Akatemiaa kohtaan.....	61
4.2.3	Reaktioiden arviointi.....	63
4.2.4	Oppimisen arviointi.....	66
4.2.5	Käyttäytymisen arviointi.....	70
4.3	Yhteenveto tuloksista.....	72
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA KESKUSTELU.....	76
5.1	Tutkimustulosten arviointi.....	76
5.1.1	Reaktioiden arviointitaso.....	76
5.1.2	Oppimisen arviointitaso.....	77

5.1.3 Käyttäytymisen arviointitaso .....	78
5.2 Johtopäätökset .....	79
5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys .....	83
5.4 Jatkotutkimusaiheet .....	85
LÄHTEET.....	87
LIITTEET.....	91

# 1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan henkilöstökoulutuksen arviointia osallistujan näkökulmasta. Tutkielman tavoitteena on kartoittaa tekijät, joiden avulla osallistuja arvioi suorittamaansa henkilöstökoulutusta. Tätä tutkimusongelmaa lähestytään tapaustudkimuksella, jossa tarkasteltavaksi tapaukseksi on valittu eräässä IT-alan yrityksessä toteutettu Akademia-niminen henkilöstökoulutusohjelma.

Tutkielman aihealuetta henkilöstökoulutusta ja sen arviointia voidaan luonnehtia ajankohtaiseksi ja monelle työelämässä mukana olevalle hyvin tutuksi omakohtaisten kokemusten myötä. Henkilöstökoulutuksella onkin ollut jo vuosia vahva asema suomalaisessa henkilöstön kehittämisperinteessä. Tästä hyvänä esimerkkinä mainittakoon Tilastokeskuksen tilasto, jonka mukaan vuonna 2012 yli puolet kaikista palkansaajista oli osallistunut työnantajan tarjoamaan henkilöstökoulutukseen. Samainen tilasto osoittaa myös, että viimeisten vuosien ja vuosikymmenien aikana henkilöstökoulutuksen suosio on ollut jopa hienoisessa kasvussa. Esimerkiksi vuonna 1990 hieman alle puolet palkansaajista oli osallistunut henkilöstökoulutukseen. (SVT 2012a.) Henkilöstökoulutusta on syystäkin luonnehdittu yhdeksi merkittävimmistä aikuiskoulutuksen muodoista Suomessa (Rinne, Sivennoinen & Valanta 1995, 30). Myös tulevaisuudessa henkilöstökoulutuksen suosio voidaan olettaa säilyvän ennallaan, ellei jopa kasvavan. Suomen valtio on nimittäin viime vuosina lisännyt lainsäädännöllisin toimin tukeaan organisaatioiden suunnitelmalliselle henkilöstön kehittämistoiminnalle ja henkilöstökoulutukselle verohuojennusten muodossa.

Myös koulutuksen arviointi on varmasti monelle henkilöstökoulutukseen osallistuneelle tuttua, sillä onhan arviointilomake usein koulutuksen lopussa eteen tuleva pakollinen muodollisuus. Nykyisin koulutusten arviointi on varsin vakiintunut käytäntö. Tosin arvioinnin syvällisyydessä on todettu vaihtelua. Yleisimmin henkilöstökoulutuksen arvioinnissa keskitytään hyvin pinnalliseen osallistujan "fiiliksen" ja oppimisen mittaamiseen. Sen sijaan, mitä syvällisempää tietoa koulutuksen tuloksista haetaan, sitä harvinaisemmaksi arviointi käy. Esimerkkinä mainittakoon Yhdysvallat, jossa lähes jokainen koulutuksen järjestäjä toteutti pintapuolista koulutuksen arviointia, kun taas syvällisempää pitkän

aikavälin tuloksia mittasi enää noin joka kolmas (Kennedy, Chyung, Winiacki & Brinkerhoff 2014).

Vaikkei aina siltä tunnu arviointilomaketta täyttäessä, on arvioinnilla merkityksenä koulutusta järjestävälle ja tilaavalle taholle. Parhaimmillaan arvioinnilla kyetään selvittämään koulutuksen arvo ja hyöty organisaatiolle sekä löytämään mahdollisia koulutuksen kehittämiskohteita. Voidaan syystä todeta, että ilman arviointia henkilöstökoulutusten toteutuksessa jäätäisiin polkemaan paikoilleen ilman kehitystä ja koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen jäisi arvailujen varaan. Hyvin toteutettuna henkilöstökoulutuksen arviointi toimiikin välineenä organisaation kehittämisessä.

## 1.1 Tutkimuksen perustelut

Tässä tutkielmassa *henkilöstökoulutuksella* viitataan työnantajan henkilöstölle tarjoamaan koulutukseen, joka tapahtuu työaikana ja työnantajan kustannuksella ilman, että siitä aiheutuu työntekijälle kustannuksia (Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Kamppi & Silvennoinen 2006, 15; Rinne ym. 1995, 30). Henkilöstökoulutus voidaan katsoa olevan osa yrityksen henkilöstön kehittämistoimintaa ollen yksi sen menetelmistä. Tutkielmassa *henkilöstön kehittämisellä* puolestaan viitataan organisaation suunnitelmalliseen toimintaan, jonka tavoitteena on yksilön, ryhmien ja koko organisaation tehokkuuden ja suorituskyvyn kasvattaminen henkilöstön tietoja, taitoja ja kyvykkyyksiä edistämällä. Henkilöstökoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa törmätään usein myös koulutuksen siirtovaikutus (training transfer) ja vaikuttavuus (training effectiveness) -käsitteisiin. Tässä tutkielmassa näistä käsitteistä *siirtovaikutuksella* viitataan koulutuksen aiheuttamaan työskentelytapojen muutokseen ja *vaikutavuudella* koulutuksesta johtuviin pitkän aikavälin tuloksiin; muun muassa organisaation kokonaistoimintaan ja talouteen liittyen.

Aikojen saatossa koulutuksen arviointia on mallinnettu ja teoretisoitu useiden eri tutkijoiden toimesta. Esimerkkeinä koulutuksen arviointimalleista mainittakoon muun muassa Kirkpatrickin (1959), Holtonin (1996) sekä Tannenbaumin ja kumppaneineen (1993) mallit. Kaikista koulutuksen arviointimalleista ylivoimaisesti käytetyin ja arvostetuin on Kirkpatrickin vuonna 1959 julkaissama Neljän tason -arviointimalli (Kennedy ym. 2014). Hänen mallissaan keskittyy koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin, jota tarkastellaan nimensä mukaisesti neljältä arviointitasolta: reaktiot, oppiminen, käyttäytyminen ja tulokset. Kirkpatrickin arviointimalli toimii tässä tutkielmassa empiiristä tutkimusta ohjaavana teoriana ja se esitellään tarkemmin tutkielman Henkilöstökoulutuksen arviointi -luvussa.

Henkilöstökoulutuksia on tutkittu menneinä vuosikymmeniä hyvin aktiivisesti. Näille tutkimuksille tyypillisinä piirteinä ovat olleet henkilöstökoulutuksen siirtovaikutuksen (mm. Saks & Burke 2012; Velada ym. 2007) ja vaikuttavuuden (mm. Stiehl ym. 2015; Pineda-Herrero ym. 2011; Sarin ym. 2010) tutkiminen. Tyypillistä on myös ollut ennalta laadittujen arviointimallien, kuten esimerkiksi Kirkpatrickin mallin, hyödyntäminen määrällisesti toteutetun tut-

kimuksen hypoteesien asettelussa. Näin laadullinen tutkimusote on jäänyt aiemmin vähemmälle huomiolle. Aiemmissä tutkimuksissa on myös osoitettu vähän kiinnostusta niitä tekijöitä kohtaan, joiden kautta henkilöstökoulutusta arvioidaan, joskin sellaisia myös löytyy (mm. Holton 1996; Tannenbaum ym. 1993; Baldwin & Ford 1988). Erityisesti aiemmista tutkimuksista on jäänyt uupumaan koulutuksiin osallistuneiden omakohtaiset näkemykset ja kokemukset arviointiin vaikuttavista tekijöistä. Juuri tätä aiempien tutkimusten puutetta tämä pro gradu -tutkielma pyrkii omalta osaltaan paikkaamaan.

## 1.2 Tutkielman tavoite ja rajaus

Aiemmistä tutkimuksista poiketen tässä pro gradu -tutkielmassa painotetaan osallistujan näkökulmaa henkilöstökoulutuksen arvioinnissa. Tutkielman tarkoituksena on avata henkilöstön kehittämisen ja henkilöstökoulutuksen aihekenttää, sekä perehtyä erityisesti henkilöstökoulutuksen arviointiin osallistujan näkökulmasta hyödyntäen Kirkpatrickin Neljän tason -arviointimallia. Tutkielman tavoitteena on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Minkä tekijöiden avulla osallistuja arvioi suorittamaansa henkilöstökoulutusta?

Tutkielmassa tähän tutkimuskysymykseen haetaan vastatusta empiirisellä tutkimuksella, joka toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena teemahaastattelumenetelmää hyödyntäen. Tutkimustapauksena toimii eräässä IT-alan yrityksessä toteutettu Akatemia-nimellä kulkeva henkilöstökoulutusohjelma, johon osallistuneiden arvioinnissa käyttämiä tekijöitä tutkimuksessa kartoitetaan.

Tutkimuksen toteutusta tukevat ja aihekenttää avaavat apukysymykset ovat seuraavat:

- Mitä osaaminen ja oppiminen on organisaation viitekehyksessä?
- Mitä on henkilöstön kehittäminen ja henkilöstökoulutus?
- Miten henkilöstökoulutusta tulisi arvioidaan?
- Minkä tekijöiden avulla osallistuja muodostaa ensivaikutelmansa henkilöstökoulutuksesta?
- Mitkä tekijät osallistuja arvioi vaikuttavan oppimiseen henkilöstökoulutuksessa?
- Mitkä tekijät osallistuja arvioi vaikuttavan henkilöstökoulutuksessa opitun työhön siirtymiseen?

Apukysymysten tarkoituksena on ohjata tutkielman teoreettisen viitekehysten laadintaa ja empiiristä tutkimusta. Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjustaa empiiristä tutkimusta luomalla katsauksen osaamisen, oppimisen, henkilöstön kehittämisen sekä henkilöstökoulutuksen ja sen arvioinnin aihepiireihin.

Käytettävissä olevien resurssien ja aikataulun, sekä valitun tarkastelunäkökulman johdosta tutkielman rajauksina toimivat valittu tutkimustapaus, Akatemia-henkilöstökoulutusohjelma, ja Kirkpatrickin arviointimallin kolme ensimmäistä tasoa: reaktiot, oppiminen ja käyttäytyminen. Kirkpatrickin arviointimallin neljäs, tulosten, arviointitaso rajataan tarkastelun ulkopuolelle, sillä

siinä keskitytään koulutuksen pitkän aikavälin vaikutuksiin yrityksen toiminnassa ja taloudessa. Neljännen tason sisällyttäminen tutkimukseen edellyttäisi ajallisesti pidempikestoista tutkimusta ja tutkimusnäkökulman laajentamista kattamaan myös yritysjohton, sillä heillä on riittävä tieto yrityksen strategisista koulutuslinjauksista, koulutukselle asetetuista tavoitteista ja saavutetuista tuloksista arvioinnin suorittamiseksi. Valittu tutkimustapaus toimii myös rajauksena tutkielman johtopäätöksien muodostamisessa, joten laajempiin yleistyksiin ei tutkielmassa pyritä.

### 1.3 Tutkielman rakenne

Tämä pro gradu -tutkielma koostuu viidestä pääluvusta. Tutkielma alkaa Tutkielman teoreettinen viitekehys -luvulla, jossa esitellään tutkimuksen kannalta keskeisiä teorioita ja aiempia tutkimuksia. Luvun tarkoituksena on luoda teoreettinen pohja empiirisen tutkimuksen toteutukselle. Luku alkaa lyhyillä katsauksilla osaamisen ja oppimisen konteksteihin sekä yksilön, että organisaation näkökulmista. Näillä alaluvuilla pohjustetaan luvussa seuraavaksi käsiteltäviä henkilöstön kehittämisen ja henkilöstökoulutuksen aihepiirejä. Osaamisen kontekstissa esitellään yksilön ja organisaation osaamisen keskeisiä käsitteitä ja osaamista kuvaavia malleja. Oppimisen kontekstissa puolestaan tutustutaan tunnetuimpiin oppimiskäsityksiin ja oppimisprosessia kuvaaviin malleihin. Henkilöstön kehittämisen alaluvussa perehdytään muun muassa henkilöstön kehittämisen asemaan, tehtäväkenttään ja kehittämistyön vaiheisiin. Henkilöstökoulutuksen alaluvussa puolestaan avataan muun muassa kyseisen henkilöstön kehittämismenetelmän erityispiirteitä. Tämän jälkeen tutustutaan henkilöstökoulutuksen arviointiin. Tällöin tarkastelussa on ennen kaikkea yleisimmin käytetty Kirkpatrickin Neljän tason -arviointimalli ja sen näkemykset koulutuksen arvioinnista. Luvun lopussa vedetään yhteen tutkielman teoreettinen viitekehys muodostaen näin pohja ja ennako-oletukset toteutettavalle empiirille tutkimukselle.

Seuraava Tutkimusaineisto ja menetelmät -luku alkaa empiirisen tutkimuksen lähestymistavaksi valitun tapaustutkimus-tutkimusstrategia esittelyllä. Tämän jälkeen perehdytään laadullisen tutkimuksen yleispiirteisiin sekä valittuihin tutkimusmenetelmiin, teemahaastatteluun ja sisältöanalyysiin, perustellen samalla menetelmien valinnat. Tutkimuksen toteutus ja eteneminen -alaluvussa käydään läpi tutkimusprosessi vaihe vaiheelta, jonka jälkeen kuvailaan käytetyn tutkimusaineiston yleispiirteet ja pohditaan muun muassa aineiston vahvuuksia ja heikkouksia sekä riittävyyttä tutkimusongelman valossa.

Tutkimusanalyysi ja tulokset -luvun alussa esitellään lyhyesti tutkimustapaukseksi valittu Akatemia-henkilöstökoulutusohjelma ja kohdeyritys. Tämän jälkeen käydään läpi haastattelututkimuksella saadut tulokset teema-alueittain. Luvun lopussa tehdään vielä lyhyt yhteenveto saaduista tuloksista taulukkoa ja kuviota hyödyntäen.

Tutkielman viimeisessä Johtopäätökset ja keskustelu -luvussa arvioidaan empiirisessä tutkimuksessa saatuja tuloksia peilaamalla niitä aiempiin tutki-



muksiin. Luvussa myös vastataan tutkielman tutkimuskysymykseen. Lisäksi luvun lopussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita.

## 2 TUTKIELMAN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään tutkielman teoreettinen viitekehys, jonka tarkoituksena on luoda pohja toteutettavalle empiiriselle tutkimukselle. Luvun alussa esitellään lyhyesti osaamisen ja oppimisen kontekstit sekä yksilön että organisaation näkökulmasta. Näillä luvuilla alustetaan kolmannessa ja neljännessä alaluvussa käsiteltäviä henkilöstön kehittämistä ja henkilöstökoulutusta, sillä onhan niissä viime kädessä kyse osaamisesta ja oppimisesta. Luvun lopussa luodaan silmäys henkilöstökoulutuksen arviointiin, sekä muodostetaan teoreettisesta viitekehksestä lyhyt yhteenvedo ja ennako-oletukset empiiriselle tutkimukselle.

### 2.1 Osaamisen konteksti

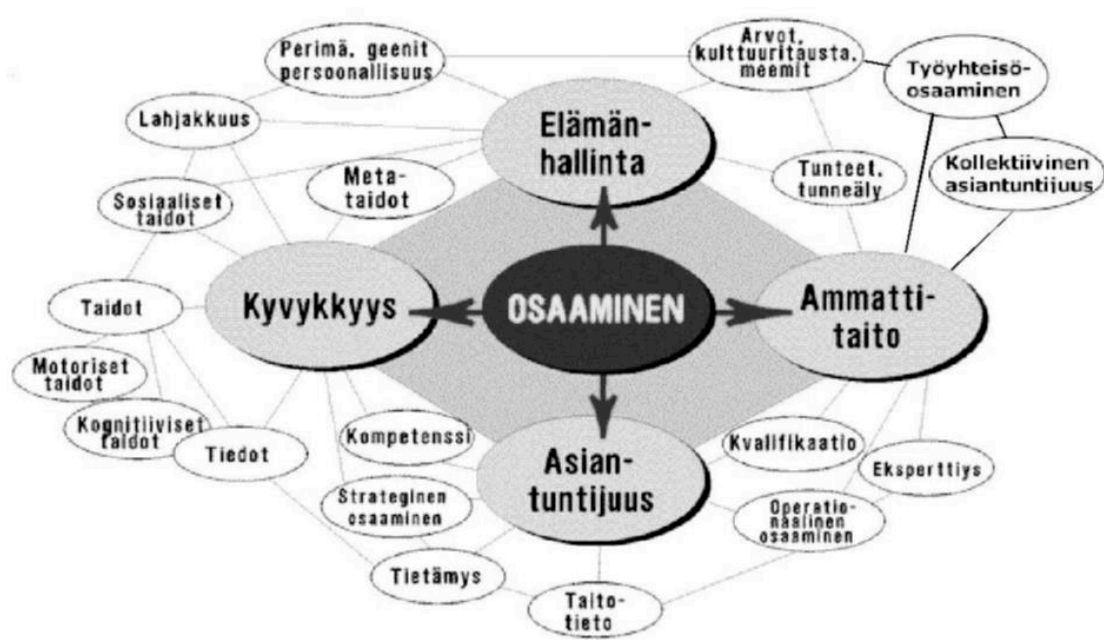
Tässä alaluvussa esitellään yksilön ja organisaation osaamisen erityispiirteitä sekä osaamista kuvaavia malleja.

#### 2.1.1 Yksilön osaaminen ja ammattitaito

Osaamisella on tärkeä merkitys sekä yksilölle itselleen, että organisaatiolle, jossa hän työskentelee. Yksilötasolla osaaminen auttaa selviytymään työtehtävistään ja työn ulkopuolisista arjen askareista. Karttuva osaaminen helpottaa tehtävien suorittamista ja ongelmien ratkointia tehden näin arjesta entistä sujuvampaa. Osaamisen ansiosta yksilön arvostus muiden silmissä kasvaa ja näin hänen asemansa yhteisön jäsenenä kehittyy (Viitala 2009, 178). Organisaatiotasolla henkilöstön osaaminen on kaikki kaikessa, sillä käytännössä koko organisaation osaaminen on johdettavissa siellä työskentelevien yksilöiden osaamisesta (Viitala 2009, 170). Henkilöstön osaamista pidetäänkin yhtenä organisaation tärkeimmistä pääomista.

Yksilön osaaminen on luonteeltaan moninainen ja sitä voidaan lähestyä useiden eri käsitteiden kautta. Pahimmillaan yksilön osaamiseen rinnastuvat käsitteet ja niiden suhteet voivat johtaa oikeaa käsitteviidakkoon. Hyvän kuvan osaamiseen liitettyjen käsitteiden määrästä ja niiden suhteista saa muun muassa

Helakorven (2009) osaamista ja ammattitaitoa kuvaavasta käsittekartasta (Kuvio 1). Karttaa tarkastelemalla avautuu hyvin, miten monitahoisesta ilmiöstä osaamisesta on kyse ja miten vaikeaa voi olla osaamisen yksiselitteinen määrittely.



KUVIO 1 Osaamisen ja ammattitaidon käsittekartta (Helakorpi 2009).

Helakorven (2009) käsittekartan perusteella on todettavissa, että yksilön ammatillisen osaamisen muodostuu neljästä pääkäsitteestä: kyvykkyudesta, elämähallinnasta, ammattitaidosta ja asiantuntijuudesta. Käsittekartassa nämä neljä pääkäsitettä pilkotaan edelleen tarkempiin toistensa kanssa liitoksissa oleviin alakäsitteisiin. Esimerkiksi yksilön kyvykkyys rakentuu kartan perustella muun muassa opituista tiedoista ja taidoista, sekä yksilön lahjakkuudesta. Helakorven (2009) näkemyksen mukaan yksilön ammatillinen osaaminen ei ole staattista, vaan sen elementit muovautuvat kaiken aikaa toimintaympäristön vaatimusten ja uusien kokemusten myötä.

Otala (2000, 103-105) puolestaan kuvaa yksilön osaamista eräänlaisella osaamiskädellä. Osaamiskädessä sormet edustavat osaamisen eri osa-alueita ja kämmen taas osaamista tukevia henkilökohtaisia ominaisuuksia: taitoja, motivaatiota ja energiaa. Osaamiskäden etusormella viitataan tietoon, joka on muun muassa yksilön omaksumaa faktatietoa. Peukalo edustaa taitoja, jotka viittaavat yksilön kykyyn hyödyntää kertynyttä tietoa ja osaamista. Yhdessä tieto ja taito, peukalo ja etusormi, kattavat yksilön yleiset ammatilliset ja sosiaaliset taidot. Käden keskisormi edustaa yksilön kokemuksia, joiden avulla yksilö jäsentää uutta tietoa näin tukien oppimisprosessia. Kokemus on siten eräänlaisen viitekehys, johon uusi tieto kytkeytyy. Nimetön sormi taas kuvaa yksilön kontakteja eli sosiaalista verkostoa. Kontaktiverkosto on osaamisen kannalta tärkeä kahdellakin tapaa. Ensinnäkin kontaktiverkoston kautta yksilö ottaa vastaan uutta tietoa ja toiseksi verkosto tukee tiedon merkityksien avaamisessa. Osaamiskäden pikkusormi kuvaa puolestaan yksilön arvoja ja asenteita osaamiseen liittyen. Tällä viitataan muun muassa yksilön haluun kehittää ja ylläpitää osaamista.

Osaamiskäden kämmeneen rinnastettavia henkilökohtaisia ominaisuuksia ovat muun muassa yksilön luovuus, aloitteellisuus, verbaaliset kyvyt, motivaatio ja energisyys. (Ojala 2000, 103-105.)

Yksilön ammatilliseen osaamiseen on usein viitattu käsitteillä taito, pätevyys ja kyvykkyys. Näistä käsitteistä taito liittyy ammatilliseen erityisosaamiseen, pätevyys puolestaan työtehtävien suorittamisvalmiuksiin ja kyvykkyys työssä tarvittaviin metataitoihin. (Viitala 2005, 113.) Tarkemmin yksilön ammatillista osaamista voidaan kuvata esimerkiksi Viitalan (2005, 116) ammatilliselle osaamispyramidilla (Kuvio 2). Viitalan pyramidissa ammatillisen osaamisen kivijalan muodostaa yksilön *persoonalliset valmiudet*, joilla viitataan yksilön ominaisuuksiin, kuten esimerkiksi paineensietokykyyn, itseluottamukseen ja oma-aloitteisuuteen. Pyramidin seuraavilla tasoilla ovat yksilön *luovuus ja ongelman ratkaisukyky* sekä *sosiaaliset taidot*. Sosiaaliin taitoihin Viitala sisällyttää muun muassa vuorovaikutustaidot ja ristiriitojen ratkomiskyvyn. Osaamispyramidin huippu muodostuu *organisaatio-osaamisesta* ja *oman ammattialan osaamisesta*. Näistä oman ammattialan osaamisen Viitala katsoo koostuvan alan tuotanto- ja liiketoimintaosaamisesta. Näistä liiketoimintaosaaminen on alan yleisten toimintaperiaatteiden tuntemista, eli niin sanottua toimialan yleissivistystä. Tuotanto-osaaminen taas on yksilön ammattitaidon terävin kärki, eli se osaaminen, jota tarvitaan työtehtävien hoitamisessa ja joka on peräisin muun muassa alan erikoiskoulutuksesta. (Viitala 2005, 116-120.)



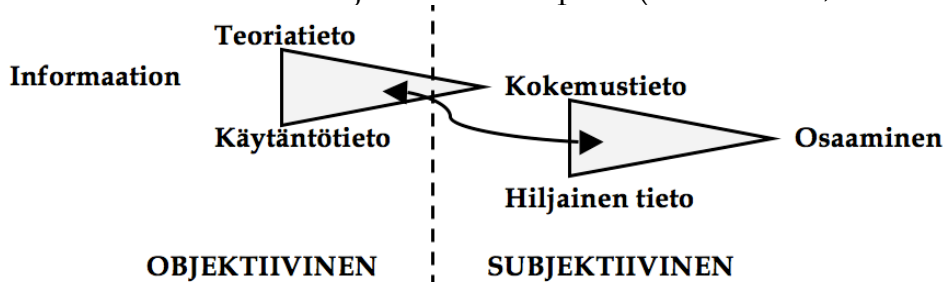
KUVIO 2 Ammatillinen osaamispyramidi (Viitala 2005, 116).

Kuten jo edellä kävi ilmi, tiedolla on keskeinen asema yksilön ammatillisessa osaamisessa. On kuitenkin muistettava, ettei tieto yksinään ole avain hyvään työsuoritukseen, sillä tieto pitää kyetä myös hyödyntämään. Käytännössä tämä tarkoittaa tiedon muuttamista toiminnaksi ja työsuorituksiksi. Toiminnan kannalta merkityksellinen tieto tallentuu ihmismieleen muodostaen näin eräänlaisia tietorakenteita, joissa myös asenteet, uskomukset ja tunteet ovat vahvasti läsnä. Nämä tietorakenteet ohjaavat yksilön toimintaa auttaen hahmottamaan ja tulkitsemaan ympäröivää maailmaa. (Viitala 2005, 126-127.) Toisin sanoen mahdollistavat tiedon hyödyntämisen eli osaamisen.

Tietoa on monenlaista ja näistä jokaisella on oma asemansa yksilön ammatillisessa osaamisessa. Esimerkiksi Nonaka ja Takeuchi (1995, 59-61) ovat jakaneet tiedon näkyvään, (explicit knowledge) ja hiljaiseen tietoon (tacit knowled-

ge). *Näkyvälle tiedolle* on ominaista siirrettävyys henkilöiden välillä. Näkyvää tietoa edustaa sanallinen tai numeerinen tieto, joka sellaisenaan on siirrettävissä henkilöltä toiselle. *Hiljainen tieto* on puolestaan kokemusperäistä, yksilöllistä ja toiminnassa ilmenevää tietoa, joka ei ole sellaisenaan sanallisesti siirrettävissä henkilöltä toiselle. (Nonaka & Takeuchi 1995, 59-61.) Näkyvää tietoa voidaankin pitää objektiivisena tietona ja hiljaista tietoa subjektiivisena.

Tiedon useita tyyppisiä ja niiden välisiä suhteita on myös Poikela (2001) kuvannut mallissaan (Kuvio 3) ansiokkaasti. Poikelan mallissa tieto on jaettu lähtökohtaisesti objektiiviseen ja subjektiiviseen tietoon luonteensa perusteella. Mallista on nähtävissä, että osaaminen rakentuu aistihavainnoista peräisin olevaan *informaation* varaan. Informaatiolla ei yksinään ole merkitystä, vaan se pitää ensin prosessoida tiedoksi. Mallissa objektiivista tietoa edustaa *teoriatieto*, joka on käsitteellistettyä informaatiota. Teoriatietoa ei sellaisenaan sovelleta käyttöön, vaan se tulee ensin prosessoida. Toinen objektiivisen tiedon muoto on *käytäntötieto*, joka on konkreettista ja esineellistettyä tietoa, esimerkiksi jokin kone tai laite. Myös käytäntötieto edellyttää tiedon prosessointia ennen sen hyödyntämistä, esimerkiksi koneeseen perehtymistä. Jotta teoria- ja käytäntötieto olisi hyödynnettävissä käytännön työtehtävissä, tarvitaan mukaan *kokemustietoa*. Kokemustieto on selvästi subjektiivista tietoa ja se karttuu, kun teoria- ja käytäntötieto yhdistyy tekemisen muodossa. *Hiljainen tieto* puolestaan rakentuu kokemusten ja pitkäaikaisen tekemisen tuloksena. Poikela (2001) katsoo hiljaisen tiedon edustavan korkeatasoista osaamista, jota on lähes mahdoton muuntaa sanalliseen muotoon ja siirtää eteenpäin. (Poikela 2001; Viitala 2005, 130-131.)



KUVIO 3 Informaatio, tieto ja osaaminen (Poikela 2001).

Yksilön osaaminen voidaan tiivistää koostuvan tiedoista, taidoista ja kyvykkyyksistä. Näillä kaikilla osa-alueilla on myös merkitystä työelämän kannalta. Menestyäkseen työssään yksilö tarvitsee sekä ammatillista että yleisluontoista tietoa ja taitoa, mutta myös työtehtävään soveltuvaa kyvykkyyttä. Yhdistämällä ammatilliseen osaamiseen liitetyt käsitteet Viitalan (2005, 116) osaamispyramidiin, niin voidaan todeta, että yksilön kyvykkyyttä koostuu yksilön persoonallisista perusvalmiuksista, luovuudesta ja sosiaalisista taidoista ja että pätevyys ja taidot rakentuvat organisaatio- ja ammattialan osaamisesta. Esimerkkinä voisi mainita sovelluskehittäjän, joka tarvitsee sovellusarkkitehtuurin suunnittelussa muun muassa tietoa asiakkaan liiketoiminnasta, ohjelmointitaitoja sekä kyvykkyyttä loogiseen ajatteluun ja ongelman ratkaisuun.

## 2.1.2 Organisaation ja yrityksen osaaminen

Yksilön osaamisen tapaan myös organisaation osaamista voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Yksi tällainen näkökulman on organisaation älyllisenä pääomana. Älylliselle pääomalle ei ole täysin vakiintunutta määritelmää, mutta esimerkiksi Choong (2008) laskee siihen kuuluvaksi kaiken ei-rahallisen ja ei-konkreettisen pääoman, jolla on nykyistä ja tulevaa arvoa. Älylliselle pääomalle löytyy useita rinnasteisia käsitteitä, joilla viitataan pitkälti samaan asiaan ja joista esimerkkeinä voisi mainita henkisen pääoman ja aineettomat hyödykkeet. (Choong 2008.)

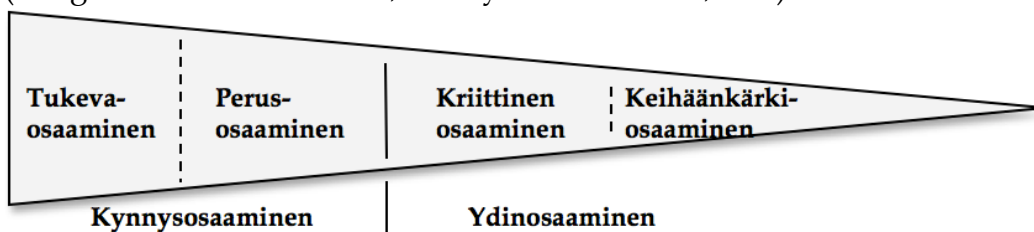
Älyllisen pääoman merkitys on suurin erityisesti asiantuntija-aloilla, joihin myös IT-ala lukeutuu. Usein on niin, että asiantuntijayrityksen pääomasta valtaosa on sitoutunut älylliseen pääomaan. Toisin sanoen yrityksen henkilöstöön ja heidän osaamiseen. Tosin nykyisin älyllisen pääoman merkitys on kasvanut myös niin sanotuilla perinteisillä aloilla, joiden on täytynyt panostaa entistä enemmän palvelukonseptin ja tuotteiden kehittämiseen pysyäkseen mukana globaalissa ja alati kiristyvässä kilpailussa. Tämä kehitys onkin osaltaan kasvatanut organisaation osaamisen ja älyllisen pääoman merkitystä. (Viitala 2009, 174.)

Organisaation älyllisen pääomaan rakenteesta ei ole täydellistä yksimielisyyttä, mutta yksi tavanomaisimmista luokitteluista on jakaa se inhimilliseen, rakenteelliseen ja suhdepääomaan (Choong 2008). Tätä samaa jakoa noudattelevat myös Seemann, De Long, Stucky ja Guthrie (2000) omassa luokittelussaan (Kuvio 4), jossa tosin suhdepääoman käsite on korvattu sosiaalisen pääoman käsitteellä määritelmän pysyessä samana suuntaisena. Luokittelussaan Seemann ym. määrittelevät *inhimillinen pääoman* edustavat yksilön tietoa, taitoa ja kokemusta. Inhimillinen pääoma voi olla joko näkyvää käsitteellistä tietoa, esimerkiksi budjetointi, tai näkymätöntä taitoa, esimerkiksi myyntitaito. Tärkeätä inhimillisen pääoman kohdalla on varmistaa, että organisaatiolla on käytössään oikeanlaisia osaajia juuri oikeaan aikaan strategiaa toteuttamassa. *Rakenteellisella pääomalla* Seemann ym. puolestaan viittaavat kaikkeen siihen pääomaan, mitä organisaatiolla on ilman työntekijöitä. Toisin sanoen, rakenteellinen pääoma koostuu dokumenteista, ohjeista, tekijänoikeuksista, patenteista ja kaikesta siitä näkyvästä tiedosta, joka liittyy organisaation prosesseihin, järjestelmiin tai toimintaan. *Sosiaalisen pääoman* Seemann ym. määrittelevät organisaation suhteiksi sidosryhmiin, jossa molemmin puolinen luottamus on keskeistä. Organisaatio voi hyötyä hyvistä yhteistyökumppanuuksista, esimerkiksi alentuneiden vaihtokustannuksien kautta. Kumppanien välinen luottamus voi myös helpottaa ja nopeuttaa yhteistyötä ja näin tehostaa toimintaa. Yhteistyö voi tuottaa myös laadukkaampaa tietoa. Luottamuksen ollessa vahva ihmiset keskustelevat herkemmin ja syvällisemmin ideoista yli organisaatorajojen. Parhaimmassa tapauksessa yhteistyö voi tarjota yksilöllisen kilpailuedun lähteen, jonka kopioiminen voi olla mahdotonta. Tapa, jolla ihmiset keskustelevat ja työskentelevät, on hyvin konteksti- ja yhteisösidonnaista ja näin vaikea sellaisenaan kopioida. (Seemann ym. 2000; ks. myös Viitala 2009, 174.)



KUVIO 4 Inhimillisen pääoman rakentuminen (Seemann ym. 2000).

Älyllisen pääoman ohella organisaation osaamista voi tarkastella myös osaamistasojen valossa. Tähän liittyen Long ja Vickers-Koch (1995) esittelivät oman mallinsa osaamisen jaottelulle (Kuvio 5). Heidän mallissa yrityksen osaaminen jaetaan karkeasti kahteen osaan: kynnysosaamiseen ja ydinosaamiseen. *Kynnysosaamisella* mallissa viitataan osaamiseen, jota yritykseltä edellytetään alalla toimimiseen. Kynnysosaaminen koostuu sekä liiketoimintaa tukevasta osaamisesta, esimerkiksi henkilöstöosaamisesta, että toimialan perusosaamisesta eli niistä taidoista, joita esimerkiksi IT-alalla edellytetään sovellusten kehittämiseksi. Kynnysosaamisella ei sen luonteesta johtuen saavuteta kilpailuetua, mutta sen tulee olla kunnossa, jotta yritys voi toimia alalla. (Long & Vickers-Koch 1995; ks. myös Viitala 2009, 177.) Kaikkea kynnysosaamista ei itsellään tarvitse olla, vaan osa voidaan ostaa ulkoa. Tämä koskee erityisesti tukevia osaamisalueita, kuten esimerkiksi siivouspalveluita ja palkkahallintoa. (Hyppänen 2007, 105.) *Ydinosaamisen* Long ja Vickers-Koch (1995) määrittävät puolestaan osaamiseksi, jonka johdosta yritys menestyy. Ydinosaamisen he jakavat edelleen kahteen osaan: kriittiseen ja keihäänkärkiosaamiseen. Kriittisellä osaamisella tarkoitetaan niitä taitoja, jonka varaan nykyinen menestys nojautuu. Keihäänkärkiosaaminen taas on kehitteillä olevaa tulevaisuuden huippuosaamista. (Long & Vickers-Koch 1995; ks. myös Viitala 2009, 177.)



KUVIO 5 Yrityksen osaamisen tasot (Long & Vickers-Koch 1995).

Hamel ja Prahalad (1994), jotka ovat keskeisiä henkilöitä ydinosaamistutkimuksessa, vertaavat edellä esiteltyä ydinosaamista yrityksen kykyyn saavuttaa tuote- tai palvelujohtajuus. Heidän määrittelyssään ydinosaaminen on sitä osaamista, joka tarjoaa asiakkaalle lisäarvoa ja josta he ovat valmiita maksamaan. Ydinosaaminen tulee poiketa kilpailijoiden osaamisesta tai se tulee hallita muita paremmin. Ydinosaaminen myös mahdollistaa uusien tuotteiden tai palveluiden kehittämisen nyt ja tulevaisuudessa. Näin ollen ydinosaaminen on sitä yrityksellä olevaa osaamista, jolle pitkän aikavälin kilpailuetu rakentuu. (Hamel & Prahalad 1994, 217-228.) Ydinosaamista on muiden vaikea kopioida (Sydän-

maanlakka 2007, 144). Hamel ja Prahalad (1990) vertaavatkin ydinosaamista puuhun, jonka juuret edustavat piilossa olevia kilpailuedun lähteitä eli ydinosaamista, runko ydintuotetta, oksat liiketoiminta-alueita ja lehdet yksittäisiä tuotteita ja palveluita.

Ydinosaamiselle on tyypillistä, ettei sitä voida kohdentaa yksilöön tai organisaation ryhmään, vaan se on pikemmin organisaation eri osaamisten summa (Hamel & Prahalad 1994, 223). Ydinosaaminen onkin kollektiivisen oppimisen tulos, joka liittyy erityisesti taitoon koordinoita tuotantoa ja yhdistellä teknologioita ja jonka saavuttaminen edellyttää organisaatorajat ylittävää kommunikaatiota ja yhteistyötä. (Hamel & Prahalad 1990.)

Organisaation ja yrityksen osaaminen voidaan kiteyttää urheiluvertaukseen. Pärjätäkseen kilpailussa huippu-urheilijalla tulee olla loistava peruskunto (vrt. kynnysosaaminen). Loistavalla peruskunnolla ei kuitenkaan voiteta olympialaissa, mutta sen puuttuessa voitosta on turha haaveilla. Tarvitaan siis muita parempi lajitaito (vrt. ydinosaaminen). Yhdessä loistavalla peruskunnolla ja parhaalla lajitaidolla huippu-urheilija kykenee päihittämään vastustajansa ja saavuttamaan Olympiavoiton.

## 2.2 Oppimisen konteksti

Tässä luvussa luodaan lyhyt silmäys yksilön ja organisaation oppimiseen ja niihin liittyviin keskeisiin teorioihin. Vuosien saatossa sekä yksilön että organisaation oppimista on tutkittu ja teoretisoitu monin eri tavoin, joten täysin kattavaa teoreettista katsausta oppimiseen tässä tutkielmassa ei ole mahdollista luoda.

### 2.2.1 Yksilön oppiminen

*”Yksilön oppiminen on kaiken oppimisen lähtökohta”*, toteaa Sydänmaanlakka (2007, 50) teoksessaan. Yksilö oppii tavalla tai toisella uutta lähes päivittäin. Nykymaailmassa muutokset tapahtuvat vauhdilla edellyttäen jatkuvasti uuden oppimista. Tämä koskee myös työelämää, jossa työtehtävät muovautuvat kaiken aikaa edellyttäen oppimista (Tuomisto 1997, 13-14). Ehkä merkittävimminä työelämän muutosajureina voidaan pitää kansainvälistymistä muutospaineineen ja tietoteknologian nopeaa kehitystä. Teknologia onkin hivuttautunut yhä keskeisemmäksi osaksi niin työtä, kuin vapaa-aikaa. Uuden oppimisesta on tullut osa arkeamme ja tästä syystä on aiheellista puhua elinikäisestä oppimisesta (Viitala 2005, 135).

Mistä sitten yksilön oppimisessa on kyse? Yleisesti katsottuna oppiminen on yksilön käyttäytymisen muutosta. Vuosien saatossa yksilön oppimista on selitetty useasta näkökulmasta erilaisin painotuksin. Tarkastelussa ovat olleet muun muassa yksilön perimän ja kehityksen suhde oppimiseen, ympäristön vaikutus, tiedon prosessointi osana oppimista, sekä oppimistapahtuman ja oppijan piirteiden yhteys oppimiseen. Nämä erilaiset oppimiskäsitykset juontuvat useista eri tieteen aloista, joista mainittakoon muun muassa kasvatustieteet, fi-



losofia, psykologia ja sosiologia. (Moilanen 1996, 24-25.) Eri tieteen alat ovatkin poikineet lukuisia erilaisia teorioita yksilön oppimiseen liittyen. Luonteensa perusteella nämä teorit ryhmitellään tavanomaisesti behavioristiseen, kognitiiviseen, konstruktiviseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen (Viitala 2005, 136). Myös muita näkemyksiä oppimiskäsitysten ryhmittelylle löytyy, mistä esimerkkinä voisi mainita Poikelan (2001, 107) jaottelu. Yhtä kaiken kattavaa oppimisteoriaa tai -käsitystä yksilön oppimiseen ei ole (Viitala 2005, 136), joten mahdollisimman monipuolisen ja kuvan saamisen oppimisen ilmiöstä edellyttää tutustumista useampaan oppimiskäsitykseen.

*Behavioristisen* oppimiskäsityksen keskeinen ajatus on, että yksilö sopeutuu ympäristöön ja muuttaa käyttäytymistään ehdollistumisen kautta (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 83; Moilanen 1996, 26). Näkemyksen mukaan yksilö oppii, kun hän saa ärsykettä seuranneesta reaktiosta johdonmukaista palautetta: ärsyke-reaktio-palautte-yhteys. Reaktiosta saatu palaute on siten tärkeässä asemassa oppimisessa ja oppimisen ohjauksessa. Oppimista voidaan ohjata ja vahvistaa palkitsemalla toivotuista reaktioista. Toisaalta opittua käyttäytymistä voidaan tukahduttaa ja uudelleen ohjata "rankaisemalla" ei-toivotuista reaktioista. (Leino & Leino 1988, 43-44.) Klassisena esimerkkinä ehdollistumisesta on käytetty Pavlovin koirakoetta, jossa koirat ehdollistettiin kellonsoittoon tarjoamalla ruoka kellonsoiton jälkeen. Koirat oppivat kellonsoiton ja ruoan välisen yhteyden lukuisilla toistoilla ja lopulta jo kuullessaan kellonsoiton koirat alkoivat kuolaamaan, vaikkei ruokaa edes tarjoiltu. (Järvinen ym. 2000, 83; Kuusinen & Korhokangas 1991, 27.)

Behavioristista oppimiskäsitystä on kritisoitu useasta eri näkökulmasta vuosien saatossa. Yhtenä ongelmana on pidetty sitä, että yksilö nähdään passiivisena toimijana, jonka käyttäytymistä voidaan ohjailla ulkoisten ärsykkeiden avulla ilman, että yksilön sisäisillä psykologisilla prosesseillaan olisi merkitystä käyttäytymiseen (Viitala 2005, 136). Näin yksilön ajatteluun, tunteisiin ja aikomuksiin ei ole kiinnitetty huomiota oppimisprosessissa. Oppimisprosessi nähdään eräänlaisena mustana laatikkona, johon ärsykeitä syötetään ja josta reaktioita tulee ulos. Behavioristista oppimiskäsitystä on kritisoitu myös mainiten, ettei siinä kiinnitetä riittävästi huomiota oppimisympäristöön eikä -kontekstiin. (Tuomisto 1997, 17.)

Behavioristisen käsityksen puutteista huolimatta sen vaikutteita on edelleen nähtävissä etenkin koulujen opetuksessa (Järvinen ym. 2000, 84). Leinon ja Leinon (1988, 44) mukaan tämä näkyy erityisesti mekaanisena harjoitteluna ja oppilaiden arvioinnissa kiitoksina ja rankaisuuksina. Behaviorismia noudattaen opettajat antavat oppilailleen ärsykeitä tehtävien muodossa ja ohjaavat sitten oppilaiden reaktioitaan haluttuun suuntaan palautteen ja arvosanojen muodossa.

*Kognitiivinen* oppimiskäsitys keskittyy yksilön ajatteluun ja oppimisprosessiin, jossa myös yksilön tarpeet, tunteet, ominaispiirteet ja motivaatio ovat vahvasti läsnä (Kuusinen & Korhokangas 1991, 48; Viitala 2005, 136-137). Tällä tavoin kognitiivinen näkemys pyrkii avaamaan behavioristisen näkemyksen oppimisprosessin mustaa laatikkoa ja nostamalla yksilön aktiiviseksi toimijaksi tiedon prosessoinnissa. Oppimiskäsityksessä yksilö nähdäänkin kokonaisvaltaisen ja aktiivisen informaation havainnoijana, vastaanottajana, varastoijana

ja käsittelijänä (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 48; Leino & Leino 1988, 45). Kognitiivisen näkemyksen ytimenä voidaan katsoa olevan informaatio, jota yksilö vastaanottaa ja jonka hän käsittelee ja tallentaa muistiin. Tämän prosessin tuloksena informaatio tallentuu yksilön mieleen tietona myöhempää käyttöä varten. (Leino & Leino 1988, 45.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon prosessointi ja myös oppiminen tapahtuu aiemman tiedon varassa. Yksilön prosessoima tieto jäsentyy ja tallentuu mieleen niin sanottuihin tietorakenteisiin, joita kutsutaan myös skeemoiksi. (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 50.) Nämä tietorakenteen suuntaavat yksilöä uuden tiedon hankinnassa ja auttavat tiedon käsittelyssä, jolloin uusi tieto nivotaan olemassa olevaan. Uuden tiedon kautta tietorakenteet uudistuvat ja laajenevat kaiken aikaan ja oppimista tapahtuu. Laajentunut ja jäsenneily tietorakenne tarjoaa myös avaimen uuden tiedon käsittelylle ja oppimisen jatkolle. Toisaalta vajavainen tai huonosti jäsenneily tietorakenne voi johtaa siihen, ettei yksilö kykene hyödyntämään kaikkea saatavilla olevaa informaatiota näin hidastaen oppimista. (Järvinen ym. 2000, 85-87.) Oppiminen voidaan katsoa olevan pitkälti tietorakenteiden muutosta.

Opetuksessa kognitiivinen suuntaus näkyy oppilaan roolin korostamisena. Oppilasta ei nähdä passiivisena tiedon vastaanottajana vaan aktiivisena tiedon käsittelijänä ja luojana, joka rakentaa itse merkityksen opetettavalle tiedolle aiemman tiedon ja kokemusten avulla. Tieto ei siten ole valmiiksi pureskeltua ja nieltäväksi valmista, vaan se prosessoidaan ensin. Oppimiskäsityksen mukaan opettajalla ei näin ole vaikutusmahdollisuutta lopputulokseen, vaan se riippuu pikemmin oppilaista ja heidän yksilökohtaisista ominaisuuksista. (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 59-60.)

*Konstruktiiivisessa* oppimiskäsityksessä keskitytään kognitiivisen oppimiskäsityksen tapaan yksilön tietorakenteisiin ja etenkin niiden kehittymisprosessiin, jolla yksilö muovaa käsitystään ympäröivästä maailmasta. Yhtenäisyyksistä johtuen konstruktiiivista näkemystä on pidetty usein kognitiivisen koulukunnan eräänlaisena laajenuksena, jossa keskiössä on sosiaalisen ympäristön vaikutus tietorakenteiden muutokseen. (Viitala 2005, 137.) Oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen sosiaalista luonnosta, jossa oppiminen on tulosta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja merkityksenannosta. Käsityksen mukaan yksilöt valikoivat hyödyllisen tiedon sosiaalisen merkityksenannon kautta eivätkä henkilökohtaisen arvioinnin perusteella, kuten kognitiivisessa näkemyksessä oletetaan. (Järvinen ym. 2000, 88.) Näin ollen yksilö oppii suhteessa muihin yhteisen tekemisen ja osallistumisen kautta (Viitala 2005, 137). Sosiaalisen ulottuvuuden ohella konstruktiiivisen oppimiskäsityksen erityispiirteisiin voidaan lukea aikaisemman tiedon huomioiminen uuden tulkinnassa, tulkinnan yksilöllisyys, metakognitiivisten taitojen (oppimistaitojen) merkitys, ajattelun aktiivointi, opitun kytkeminen käytäntöön ja kulttuurin vaikutus (Tynjälä 1999).

*Humanistinen* oppimiskäsitys katsotaan muodostuneen vastineeksi behaviorismin mekaaniselle oppimiskäsitykselle (Leino & Leino 1988, 50). Oppimiskäsityksen mukaan ihmiset ovat paljon muutakin kuin ohjattavissa olevia ja ärsykeisiin reagoivia olentoja. Ihmiset ajatteleva, tuntevat ja oppivat. Humanistisen oppimiskäsitys rakentuu hyvin humanin ja positiivisen ihmiskäsi-

tykseen varaan, jota ilmentää oppijan yksilöllisyyden ylikorostaminen (Viitala 2005, 138).

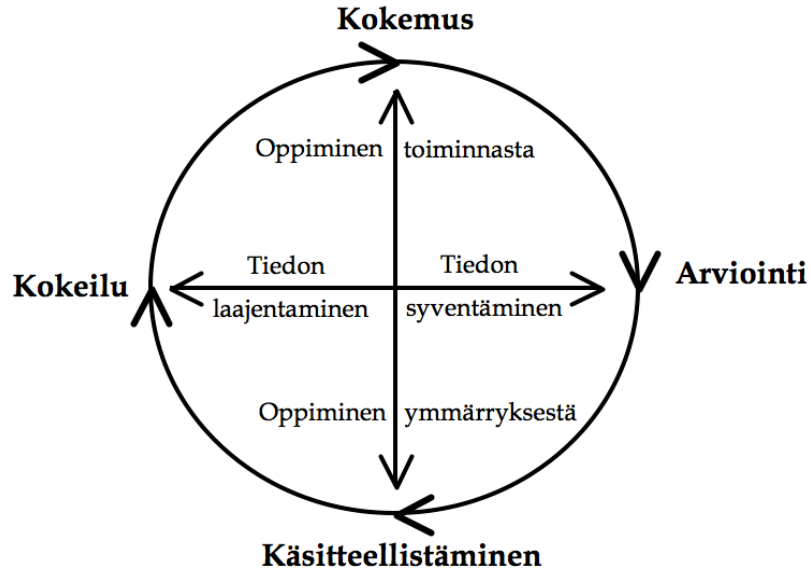
Leinon & Leinon (1988, 50-51) mukaan humanistisessa psykologiassa eräs keskeisimmistä teemoista on yksilön pyrkimys itsensä toteuttamiseen, jossa yksilön luovuus, kokeilun halu, valintojen tekeminen ja päämäärähakuisuus ovat keskeisessä asemassa. Näkemyksessä korostetaan myös tarkastelun laaja-alaisuutta, jossa yksilöstä ollaan kiinnostuneina osana sosiaalista ympäristöä ja suhteessa toisiin ihmisiin. Kasvatuksen ja näin myös opettamisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomioita oppijan positiivisiin ominaisuuksiin, kuten esimerkiksi rakkauteen, avoimuuteen, spontaanisuuteen ja itsenäisyyteen. (Leino & Leino 1988, 50-51.)

Eräs humanistiseen oppimiskäsitykseen vahvasti vaikuttaneista teorioista on monelle tuttu Maslowin motivaatioteoria. Motivaatio on tärkeä käsite kasvatuksessa ja opetuksessa, sillä se on sekä kimmoke oppimiseen, että yksilöllinen ominaisuus, johon opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa oppimista edistäessään. Motivaatioteorian mukaan yksilön perustarpeet voidaan jakaa hierarkkisesti viiteen tasoon seuraavasti: (1) fysiologiset tarpeet, (2) turvallisuuden tarve, (3) liittymisen ja rakkauden tarve, (4) arvostuksen tarve ja (5) itsensä toteuttamisen tarve. Teorian mukaan hierarkiassa alemman tason tarpeet tulee olla tyydytetty ennen kuin ylemmän tason tarpeita voi muodostua. Tarpeiden ylimmän, itsensä toteuttamisen, tason saavuttaneelle yksilölle on kuvaavaa itsenäisyys ja luovuus sekä kiinnostus ulkopuolisiin ongelmiin ja kyky paneutua syvällisesti asioihin. (Leino & Leino 1988, 51.)

Humanistisen oppimiskäsityksen vaikutteet opetukseen liittyen on havaittavissa oppilaiden yksilöllisessä huomioimisessa. Jotta kehitys olisi mahdollista, opetuksen tulisi huomioida oppilaiden yksilölliset ominaisuudet (Leino & Leino 1988, 52). Tämä sama pätee myös aikuisopetukseen. Esimerkiksi Knowlesin (1985, 9-12) mukaan aikuisopiskelijat erottuvat nuoremista muun muassa siinä, että aikuiset ovat itseohjautuvampia ja kokemuksissaan rikkaampia. Aikuiset haluavat oppia suoriutuakseen tehokkaammin elämässä eteen tulevista tehtävistä tai ongelmista. Oppimisen motiivi onkin enemmän tavoitteissa ja niiden saavuttamisessa kuin opiskelussa oppimisen vuoksi. Opetukselta tämä edellyttää enemmän ongelmakeskeisyyttä ja todellisiin tilanteisiin pohjautumista. Lisäksi on huomioitava, että aikuisilla oppimisen motiivit eivät ole niinkään ulkoisia, kuten raha tai korkeampi asema, vaan enemmän sisäisiä, kuten muun muassa itsekunnioitus ja elämän parempi laatu.

Yksilön oppiminen voidaan ajatella tapahtuvan prosessina, jossa uutta tietoa luodaan kokemusten avulla. Oppiminen on siten seurausta käytännön kokemuksista ja niistä tehdyistä arvioista. Ehkä tunnetuin oppimisprosessia kuvaavista malleista on Kolbin (1984) oppimiskehä (Kuvio 6), jota on erityisesti käytetty kuvaamaan aikuisten oppimista (Hyppänen 2007, 109; Ojala 2000, 121; Syndänmaanlakka 2007, 37). Kolbin mallissa oppiminen lähtee liikkeelle *kokemuksista* ja halusta oppia toiminnan kautta. Tämän jälkeen toiminnasta saatuja kokemuksia *arvioidaan*. Vaiheessa syvennytään kokemuksista saatuun tietoon ja prosessoidaan sitä. Seuraavassa, *käsitteellistämisen*, vaiheessa prosessoitu tieto pyritään sisäistämään ja ymmärtämään. Vaiheessa oppiminen ajatellaankin tapahtuvan ymmärryksen ja tiedon käsitteellistämisen avulla. *Kokeilun* vaiheessa

sisäistettyä tietoa testataan ja sovelletaan uusissa käytännön tilanteissa, joista kerättyä tietoa voidaan myöhemmin laajentaa ja syventää. (Syndänmaanlakka 2007, 38-39.) Käytännön kokeiluista saadaan myös uusia kokemuksia ja näin oppimiskehä käynnistyy uudelleen ja osaaminen syventyy.



KUVIO 6 Kolbin oppimiskehä (mukaillen Kolb 1984, 42; ks. myös Hyppänen 2007, 109)

Toinen tapa nähdä yksilön oppimisprosessi on ajatus, että yksilön taidot kehittyvät kolmessa vaiheessa. Ensimmäistä näistä vaihteista nimitetään (1) *kognitiiviseksi* vaiheeksi. Vaiheessa oppija luo käsityksen niistä menettelytavoista ja vaatimuksista, joita toiminnan toteuttaminen edellyttää. Vaiheessa luodaan eräänlainen toiminnan tiedollinen perusta, eli miten tulee toimia, ja toimitaan tämän tiedon perusteella ensimmäisen kerran. Prosessin toisessa, (2) *assosiativisessa*, vaiheessa ensimmäisen vaiheen tulokset ja kehittyneet osataidot yhdistellään kokonaistaidoksi. Tässä vaiheessa taito ei vielä ole täysin kehittynyt ja virheitä, esimerkiksi työsuorituksissa, voi esiintyä. Toistojen myötä osataidot kuitenkin nivoutuvat entistä tiiviimmin yhteen vähentäen virheitä. Prosessin viimeisessä, (3) *autonomisessa*, vaiheessa taidot ovat kehittyneet saumattomaksi kokonaisuudeksi ja toiminta ei juuri edellytä tietoista kontrollia. (Keskinen 1991, 75-76.)

## 2.2.2 Organisaation oppiminen

Organisaation oppimisen lähtökohtana on henkilöstön oppiminen. Henkilöstön oppimisen merkitystä organisaation oppimisessa kuvastaa hyvin Sengen (1994, 139) toteamus, jonka mukaan organisaatio oppii vain oppivien yksilöiden kautta. Yksilöiden oppiminen ei kuitenkaan takaa organisaation oppimista, mutta ilman yksilöiden oppimista organisaatiokaan ei voi oppia. Vaikka organisaation oppiminen perustuukin yksilön oppimiseen, niin se voidaan kuitenkin nähdä omana oppimisen muotona. Muun muassa Ojala (2000, 167-168) on todennut, ettei kyse ole samasta asiasta. Vaikka yksilöt oppisivat, niin se ei automaattisesti johda organisaation oppimiseen ja uusiutumiseen. Organisaation oppimisessa tarvitaan yksilöiden oppimisen lisäksi myös yhdessä oppimista,

sekä osaamisen jakamista ja yhdistelyä. Organisaation oppiminen voidaankin nähdä organisaation jäsenten yhteistyönä uusien toimintatapojen kehittämiseksi. (Sarala & Sarala 2010, 55.)

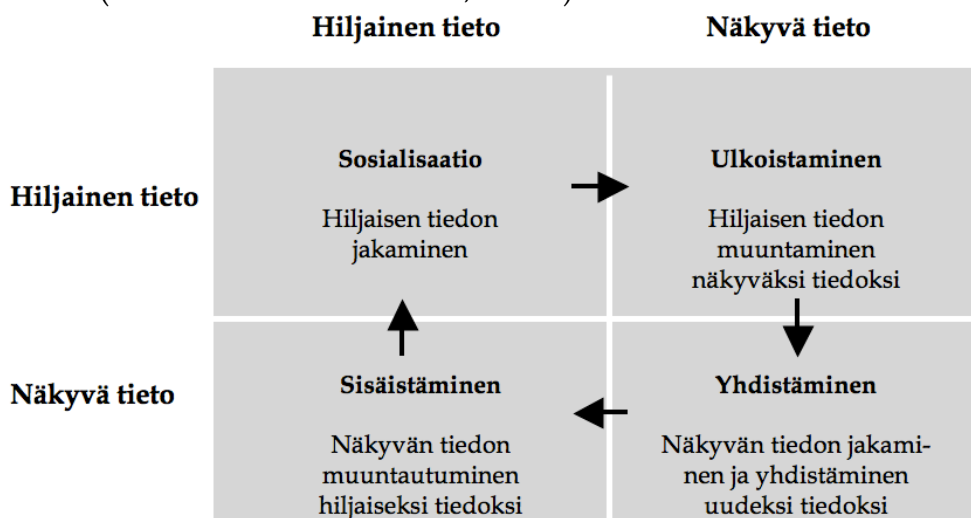
Organisaation oppimisen kohdalla puhutaan usein myös oppivasta organisaatiosta, vaikka kyse ei ole samasta asiasta. Näiden kahden termin välisen eron on Ojala (2000, 168) kiteyttänyt seuraavasti: *”Organisaation oppiminen kuvaa sitä, miten se luo uutta tietoa ja tuottaa uutta osaamista. Oppiva organisaatio puolestaan käsittelee niitä työyhteisössä käytettäviä järjestelmiä, toimintaperiaatteita ja organisaation piirteitä, jotka mahdollistavat organisaation oppimisen.”* Lyhykäisyydessään voisi todeta, että oppiva organisaatio vastaa kysymykseen, millainen organisaatio oppii, ja organisaation oppiminen kysymykseen, miten organisaatio oppii. Tämän perusteella organisaation oppiminen voidaan ajatella sisältyvän yhtenä osana oppivaan organisaatioon (Ojala 2000, 168).

Organisaation oppimiselle tunnusomaista on, että oppimista tapahtuu samanaikaisti sekä yksilö-, ryhmä- että yksikkötasolla. Oppimista pyritään edistämään muun muassa organisaatorakenteita ja -kulttuuria muokkaamalla. (Tuomisto 1997, 34-35.) Sarala ja Sarala (2010, 54) pitävät organisaation oppimista henkilöstön kollektiivisen tietoisuuden ja sitä ohjaavien toimintamallien ja rutiinien muuttamisena. Sydänmaanlakka (2007, 54) lainaten organisaation oppiminen voidaan määritellä lyhyimmillään *”organisaation kyvyksi uusiutua ja muuttaa toimintaansa”*. Tässä määritelmässä uusiutumalla Sydänmaanlakka viittaa organisaation kykyyn hankkia jatkuvasti uutta osaamista.

Organisaation oppiminen on moninainen ilmiö samoin kuin yksilön oppiminen. Organisaation oppimista onkin teoretisoitu ja mallinnettu useiden tutkijoiden toimesta. Näistä ehkä keskeisimpiä ovat Argyrisin ja Schönen yksikehäisen (single-loop) ja kaksikehäisen (double-loop) -oppimisen malli, Nonakan ja Takeuchin teoria organisaationaalisen tiedon luonnista, sekä Sengen lista oppivan organisaation osatekijöistä (Fifth Discipline).

Argyrisin ja Schönen yksikehäisen ja kaksikehäisen -oppimisen mallia voidaan luonteensa perusteella kutsua myös virheestä oppimisen -malliksi (Ojala 2000, 178). Mallin perusajatuksena on, että organisaation oppiminen katsotaan tapahtuvan kahdessa eritasoisessa oppimiskehässä: yksikehäisessä ja kaksikehäisessä. *Yksikehäisessä* oppimisessa kyse on havaitun virheen korjaamisesta vallitsevien normien tai toimintaohjeiden puitteissa ilman niiden kyseenalaistamista. Tällainen normi voi olla esimerkiksi työohje. Koska taustanormeihin ei kosketa, oppiminen tapahtuu normien asettamisrajoissa. *Kaksikehäisessä* oppimisessa muutokset kohdistuvat puolestaan toimintaa ohjaaviin normeihin. Aina ei pelkkä virheen korjaaminen riitä, vaan korjaus voi vaatia myös ohjaavien normien muuttamista. Tällöin ratkaisun tavoittelu ja oppiminen tuottavat uusia toimintamalleja, esimerkkitapauksessa uusia työohjeita. (Argyris & Schön 1996, 21-22.) Kaksikehäinen oppiminen ei kuitenkaan ole itsetarkoitus. Vaikka yksikehäinenkin oppiminen ei ole niin tehokasta ja tulevaisuuden kannalta hyödyllistä kuin kaksikehäinen oppiminen, niin se on riittävää rutiiniluontoisissa tapauksissa. Tästä syystä suurin osa organisaation oppimisesta on juuri yksikehäistä oppimista. Harvinaisempi kaksikehäinen oppiminen taas on tarpeen monimutkaisemmissa tapauksissa. (Argyris 1993, 9-10.)

Nonakan ja Takeuchin organisaationaalisen tiedon luonti -teorian (Kuvio 7) perusajatuksena on, että yrityksen menestyminen riippuu kyvystä luoda, jakaa ja yhdistellä tietoa uusien tuotteiden ja palveluiden luomiseksi (Järvinen ym. 2000, 145). Toisin sanoen kyvystä luoda innovaatioita. Nonakan ja Takeuchin teoria rakentuu jo edellä esiteltyjen hiljaisen ja näkyvän tiedon varaan. Organisaation tieto katsotaan kehittyvän hiljaisen ja näkyvän tiedon välillä tapahtuvien siirtymien seurauksena. Nämä siirtymät ovat sosialisatio, ulkoistaminen, yhdistäminen ja sisäistäminen. *Sosialisaatiolla* tarkoitetaan prosessia, jolla yksilön hiljainen tieto, esimerkiksi ajatusmallit ja työskentelytavat, siirtyvät yksilöltä toiselle. Tällainen tiedon siirtyminen tapahtuu tarkkailun ja mallioppimisen kautta eikä se edellytä kielellistä kommunikaatiota. Tärkeässä asemassa ovat jaetut kokemukset, jotka auttavat ymmärtämisessä. *Ulkoistamisessa* yksilön hiljainen tieto puetaan sanalliseen muotoon, eli näkyväksi tiedoksi, muun muassa erilaisten metaforien, analogioiden ja mallien avulla. Vaikka hiljaisen tiedon ilmaiseminen sanallisessa muodossa ei aina ole täydellistä, se auttaa tiedon jäsentämistä ja vuorovaikutusta. *Yhdistämisellä* viitataan prosessiin, jossa näkyvää tietoa yhdistellään ja jäsennetään uudeksi tiedoksi. Prosessissa yksilöt vaihtavat tietoa eri medioiden välityksellä ja jäsentävät näin saatua tietoa uudenlaiseksi tietämykseksi. Tätä prosessia tuetaan usein muodollisin koulutuksin. *Sisäistämässä* näkyvä tieto muuttuu takaisin hiljaiseksi tiedoksi. Sisäistäminen on tekemällä oppimista, jossa hyödynnetään näkyvää ja mentaalimalleihin perustuvaa tietoa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 59-69.)



KUVIO 7 Organisaationaalisen tiedon luonti (mukaiillen Nonaka & Takeuchi 1995, 62; ks. myös Ojala 2000, 176)

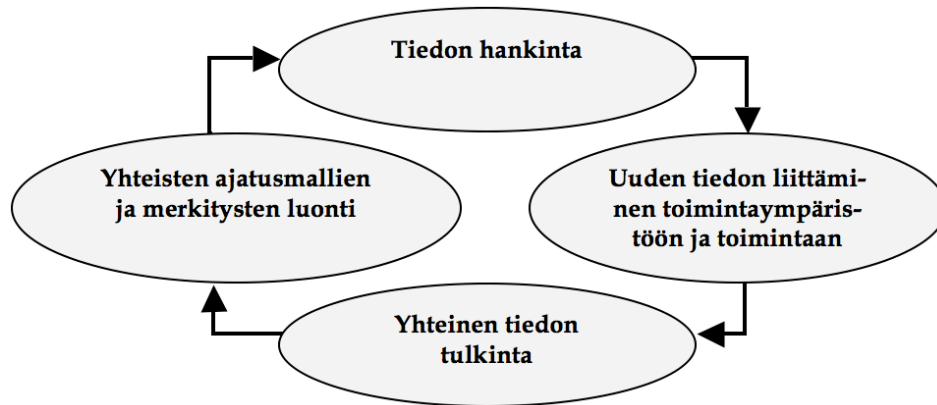
Senge (1994, 6-10) julkaisi viisikohtaisen listan oppivan organisaation osatekijöistä teoksessaan *Fifth Discipline*. Tämä Sengen lista oppivan organisaation osatekijöistä kuvaa niitä tärkeitä taitoja, jotka tukevat organisaation oppimista. Organisaation toimintatavat, arvot ja prosessit ohjaavat oppimista ja näin sanelevat organisaation oppimisvalmiuksia. (Sydänmaanlakka 2007, 58.) Sengen listauksen mukaan organisaation oppimisessa tärkeimmät osatekijät ovat systeemijättelu, itsehallinta, mentaalimallit, yhteinen visio ja tiimioppiminen. Näiden osatekijöiden vaikutuksia organisaation oppimiseen voidaan kuvata

seuraavasti (Senge 1994, 6-13, 139; ks. myös Sarala & Sarala 2001, 60-62; Sydänmaanlakka 2007, 59-61.):

- *Systeemiajattelua* Senge pitää tärkeimpänä osatekijänä, sillä se luo yhteyden teorian ja käytännön välille. Systeemiajattelulla viitataan organisaation kykyyn nähdä kokonaisuus ja asioiden väliset suhteet. Ajatuksena on, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Voimme nähdä helposti tapahtumien summana muodostuneen lopputuloksen, mutta siihen johtaneiden tapahtumien vaikutuksia lopputulokseen onkin vaikeampi hahmottaa.
- *Itsehallinnalla* viitataan puolestaan yksilöiden kykyyn johtaa oppimistaan. Itseään johtavat yksilöt visioivat ja kohdistavat kaiken energiansa ja motivaationsa kehittymiseen visiota tavoitellessaan Organisaation oppimisen kannalta yksilöiden oppimiskyky on tärkeää, sillä organisaatio oppii ainoastaan oppivien yksilöiden kautta, vaikei se yksistään takaa organisaation oppimista.
- *Mentaalimallit* ovat ajattelumalleja, jotka ohjaavat toimintaamme usein tiedostamattomasti. Mentaalimallit määrittävät sen, miten näemme ja ymmärrämme ympäröivää maailmaa. Organisaatiossa mentaalimalleja edustavat muun muassa organisaatiokulttuuri ja siihen liittyvät arvot, jotka osaltaan ohjaavat yksilöiden ajattelua, esimerkiksi käsitystä kilpailusta. Vallitsevat mentaalimallit voivat pahimmillaan estää organisaation uusiutumasta.
- *Yhteinen visio* taas yhdistää organisaatiossa työskentelevien yksilöiden käsityksiä organisaatiosta ja sen tulevaisuudesta. Parhaimmillaan yhteinen visio ohjaa yksilöiden tekemistä ja oppimista organisaation tavoitteiden suuntaan. Pahimmillaan taas yhteisen vision puute voi johtaa tekemisen hajanaisuuteen, mikä vaikeuttaa yhteisten tavoitteiden saavuttamista.
- *Tiimioppiminen* on tärkeä osa organisaation oppimista muodostaen eräänlaisen oppimisen perusyksilön. Tiimissä yksilöt voivat yhdistää osaamisensa ja näin oppia entistä nopeammin ja saavuttaa entistä monipuolisempaa osaamista, joka ei muuten olisi ollut mahdollista. Tärkeää on tiimin sisäinen vuorovaikutus, joka mahdollistaa yhdessä ajattelun ja oppimisen.

Aivan kuten yksilön oppiminen, myös organisaation oppiminen voidaan nähdä tapahtuvan prosessina. Esimerkiksi Ojala (2000, 171) on kuvannut organisaation oppimisprosessia Kolbin oppimiskehään muistuttavalla kehämallilla (Kuvio 8). Ojalan esittämä organisaation oppimiskehä lähtee liikkeelle *tiedon hankinnasta*, jonka yhteydessä organisaatio kerää sekä ulkoista, että sisäistä tietoa. Ulkoinen tieto voi käsittää muun muassa tietoa markkinoista ja asiakkaista. Ulkoisen tiedon tavoitteena on selvittää, mitä yrityksen toimintaympäristössä tapahtuu. Sisäinen tieto puolestaan koostuu muun muassa yrityksen toiminnasta. Seuraavana vaiheena oppimiskehässä on *uuden tiedon liittäminen toimintaympäristöön ja toimintaan*. Samoin kuin yksilö niin myös organisaatio oppii, kun uutta tietoa yhdistellään olemassa olevaan. Tässä vaiheessa on tärkeää tiedon jakaminen organisaation sisällä, jotta tiedon tulkinnalle muodostuisi yhteinen perusta. Tiedon käsittelyyn vaikuttaa myös organisaation muisti, jolla viitataan kykyyn palauttaa mieleen aiemmat tiedot ja kokemukset, esimerkiksi vanhat virheet.

Kolmantena vaiheena kehällä on *yhteinen tiedon tulkinta*. Organisaation tarvitsee tiedon yhteistä tulkintaa ja jalostamista, jota edesauttaa tiedon vapaa liikkuminen organisaation sisällä. Viimeisenä vaiheena kehällä on *yhteisten ajatusmallien ja merkitysten luonti*. Yhdessä oppiminen vaatii yhteisiä ajatusmalleja, jotta asioita voitaisiin yhdessä käsitellä. Jos organisaatiolla on ongelmia yhteisten ajatusmallien luonnissa, niin silloin myös organisaation oppiminen on hidasta. Parhaiten yhteisiä ajatusmalleja voidaan luoda vuorovaikutuksen ja keskustelujen avulla. (Ojala 2000, 171-174.)



KUVIO 8 Organisaation oppimiskehä (Ojala 2000, 171)

Seuraavaksi avataan organisaation oppimisen yhtä osa-aluetta henkilöstön kehittämistä. Siinä missä organisaation oppiminen tapahtuu yksilöiden ja ryhmien, sekä organisaation kulttuurin ja rakenteiden kautta, henkilöstön kehittäminen keskittyy yrityksessä työskentelevien yksilöiden osaamisen kehittämiseen ja samalla myös koko organisaation osaamistason kohottamiseen.

### 2.3 Henkilöstön kehittäminen

Henkilöstön kehittämisen (human resource development, HRD) käsitteelle on löydettävissä useita enemmän tai vähemmän toisistaan poikkeavia ja jopa ristiriitaisia määritelmiä. Käsite myös usein sekoitetaan ja käytetään ristiin organisaation kehittämis- (organisational development, OD) ja valmennuskäsitteiden (coaching) kanssa. (Hamlin & Stewart 2011.) Henkilöstön kehittämisen käsitettä on myös käytetty rinnasteisesti osaamisen kehittämisen kanssa, vaikka käsite voidaan sijoittaa pikemmin osaamisen kehittämisen alakäsitteeksi. Muun muassa Viitala (2009, 182) pitää henkilöstön kehittämistä osana laajempaa osaamisen kehittämistä ja uudistamista, eikä se näin kata kaikkea osaamisen johtamiseen ja kehittämiseen liittyvää. Esimerkkeinä henkilöstön kehittämisen määritelmistä mainittakoon Balakrishnan ja Srividhya sekä Swansonin määritelmät. Balakrishnan ja Srividhya (2007, 2) määrittelevät henkilöstön kehittämisen "*organisaation systemaattiseksi ja suunnitelmalliseksi toiminnaksi, jolla tarjotaan henkilöstölle mahdollisuus oppia nykyisissä ja tulevaisissa työtehtävissä vaadittavia taitoja.*"



Swanson (2001) puolestaan määrittelee henkilöstön kehittämisen *”kehitysprosesiksi ja/tai yksilöiden asiantuntijuuden vapauttamiseksi organisaation kehittämisen ja henkilöstön koulutuksen avulla tavoitteena parantaa suorituskyykyä.”* Lukuisten erilaisten määritelmien joukosta on kuitenkin tunnistettavissa yhteneviä elementtejä, vaikka täysin yksiselitteistä ja yhteisesti hyväksyttyä määritelmää henkilöstön kehittämiseksi ei ole löytynyt. Hamlin ja Stewart (2011) listaavat nämä yhtäläisyydet seuraavasti:

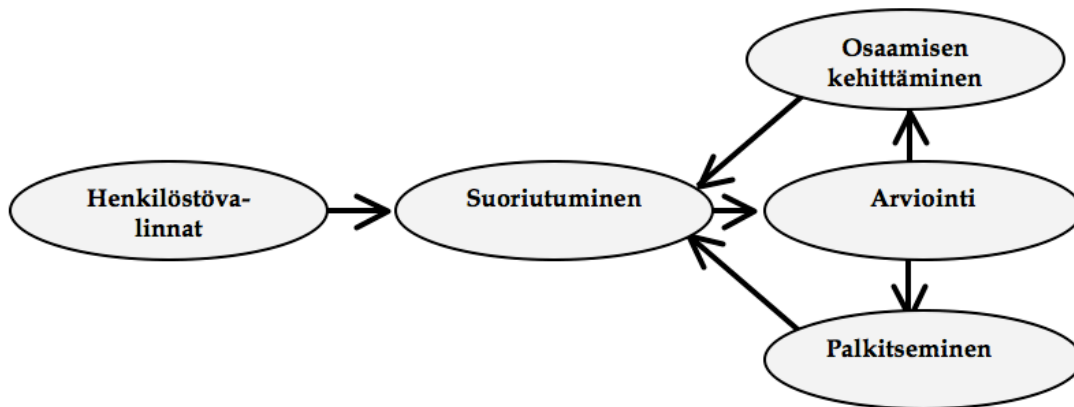
- Kohentaa yksilöiden ja ryhmien tehokkuutta ja suorituskyykyä.
- Kohentaa organisaation tehokkuutta ja suorituskyykyä.
- Kehittää tietoa, taitoja ja kyvykkyyttä.
- Edistää yksilön potentiaalia ja henkilökohtaista kasvua.

Tässä tutkielmassa käytettävä henkilöstön kehittämisen määritelmä noudattelee tätä Hamlin ja Stewartin (2011) listausta. Tutkielmassa henkilöstön kehittämiseksi viitataan organisaatiossa tapahtuvaan henkilöstön tietoa, taitoa ja kyvykkyyttä edistävään toimintaan, jonka tarkoituksena on kasvattaa yksilöiden, ryhmien ja koko organisaation tehokkuutta ja suorituskyykyä.

### **2.3.1 Henkilöstön kehittämisen asema ja tehtävät organisaatiossa**

Henkilöstön kehittäminen lukeutuu yhdeksi henkilöstövoimavarojen johtamisen (human resource management, HRM) osa-alueeksi, joka puolestaan on henkilöstöjohtamisen yksi alue (Kauhanen 2012, 16; Viitala 2009, 20). Henkilöstövoimavarojen johtamisen tehtäväkenttään kuuluu mahdollistaa yrityksen strategian toteuttaminen henkilöstön osalta (Balakrishnan & Srividhya 2007, 5). Kauhanen (2012, 16) listaakin henkilöstövoimavarojen johtamisen tehtäviksi henkilöstön hankinnan, motivoinnin, ylläpidon, kehittämisen ja palkitsemisen.

Henkilöstövoimavarojen johtamista on vuosien saatossa teoretisoitu erilaisten mallien avulla. Näistä malleista ehkä tunnetuimpia ovat Beerin ym. Harvardin malli (1984), Fombrunin ym. Michiganin malli (1984), Guestin malli (1997) ja Ulrichin malli (1997) (Puusa, Reijonen, Juuti & Laukkanen 2012, 210-213; Viitala 2009, 24-29). Tarkasteltaessa näitä malleja henkilöstön kehittämisen kannalta, voidaan todeta, että ensimmäisenä henkilöstön osaaminen ja kehittäminen huomioitiin osaksi henkilöstövoimavarojen johtamista Michiganin mallissa (Kuvio 9). Puusan ym. (2012) mukaan Michiganin mallissa painottuu suorituksen johtaminen, jota tuetaan muun muassa osaamisen kehittämisellä. Myös Guestin ja Ulrichin malleihin henkilöstön kehittäminen kytkeytyy tiiviisti. Näissä molemmissa malleissa henkilöstön kehittäminen nähdään osana operatiivista henkilöstötoimintaa, jotka erityisesti Guestin mallissa johdetaan suoraan henkilöstöstrategiasta. (Puusa ym. 2012, 211-213.)



KUVIO 9 Henkilöstövoimavarojen johtamisen Michiganin malli (teoksesta Viitala 2009, 25)

Henkilöstön kehittäminen tulisi olla jatkumoa yrityksen liiketoimintastrategista ja strategista tavoitteista. Henkilöstön kehittämisen strategisena roolina voidaan pitää kilpailun ja liiketoimintastrategian mahdollistaminen oppimisen avulla. Balakrishnan ja Srividhyan (2007, 2) mukaan henkilöstön kehittämisen tavoitteena on yhdistämään yrityksen strategian ja pitkän aikavälin suunnitelmat työn muutostarpeisiin niin, että yrityksen resurssien tehokas käyttö varmistuu. Torraco ja Swanson (1995) tosin näkevät henkilöstön kehittämisen roolin yrityksen strategiassa hieman laajempaan. Heidän mukaansa henkilöstön kehittäminen ei pelkästään tue liiketoimintastrategian toteutusta, vaan myös muokkaa sitä, sillä menestys on yhä enenevässä määrin riippuvainen yrityksen kyvistä hyödyntää henkilöstön asiantuntijuutta. (Torraco & Swanson 1995.) Toisin sanoen, asiantuntijuus ja sen kehittyminen toimivat strategian muokkaajana. Henkilöstön kehittämisen rooli voi siten olla joko suunnitelmallisen, top-down, tai kehkeytyvään, bottom-up, strategian toteuttaja. Valitettavan usein yrityksen henkilöstön kehittämistoimet eivät kuitenkaan pohjautu yrityksen strategialle. Syynä tähän voi olla ymmärryksen puute, miten henkilöstön kehittäminen linkittyy yrityksen strategiaan ja strategiaan tavoitteisiin. (Yukl 2013, 386.)

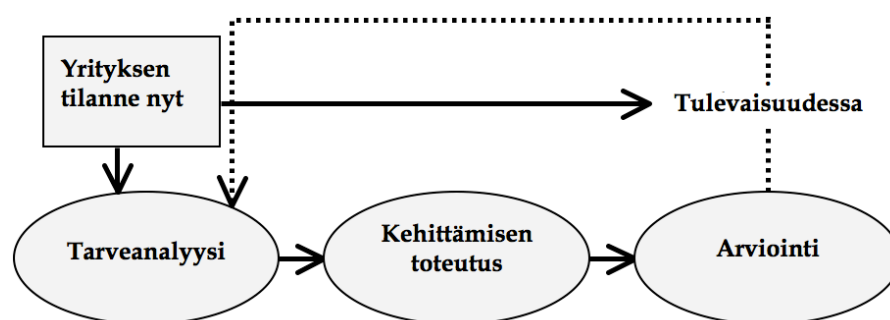
Henkilöstön kehittämisen tehtäväkenttä ei rajoitu pelkästään henkilöstön kouluttamiseen ja kehittämiseen, vaikka se on yksi tärkeä osa. Yksi yleisesti käytetty tapa on jakaa henkilöstön kehittämisen tehtävät kolmeen alueeseen: organisaation kehittämiseen, työurien kehittämiseen, sekä koulutus- ja kehittämistoimintaan. (mm. Truss, Mankin & Kelliher 2012, 172; Balakrishnan & Srividhya 2007, 8-9; Swanson 2001). *Organisaation kehittämisellä* osana henkilöstön kehittämistä viitataan koko organisaatiota koskevaan systemaattiseen kehitysprosessiin, jolla tavoitellaan suorituskykyä (Swanson 2001). Organisaation kehittämisessä keskitytään muun muassa organisaation rakenteisiin, järjestelmiin ja prosesseihin siten, että muutoksista selvittäisiin jouhevasti (Balakrishnan & Srividhya 2007, 9, 102). *Työurien kehittämisellä* puolestaan viitataan yrityksessä palvelevien ammattilaisten työurien hallintaa siten, että yksilön ammatillinen kehittyminen palvelisi mahdollisimman hyvin yrityksen tarvetta (Truss ym. 2012, 171). Työurien kehittämisen katsotaan sisältävän myös työurien suunnittelun ja hallinnan. Tässä suunnittelu nähdään käsittävän muun muassa yksilöllisten uratavoitteiden ja sopivan urapolun tunnistamisen ja hallinta urasuunni-

telmien toteutuksen ja arvioinnin siten, että ammatillinen osaaminen kehittyy. (Balakrishnan & Srividhya 2007, 9, 52-53.) *Koulutus- ja kehitystoiminta* taas on systemaattista kehitystoimintaan, jolla yksilön asiantuntijuutta kehitetään työssä suoriutumisen edistämiseksi (Swanson 2001). Tarkemmin sanottuna toiminnalla tähdätään yksilöiden tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämiseen (Balakrishnan & Srividhya 2007, 62).

Myös Viitalan (2009, 182) on kirjassaan avannut henkilöstön kehityksen tehtäväkenttää noudatellen edellä esiteltyä kolmijakoa. Hänen tehtävälisauksen mukaan henkilöstön kehittäminen tulee turvata kilpailustrategian vaatiman osaamisperustan, tehostaa työtehtävistä suoriutumista, mahdollistaa ja tukea muutosten läpiviennin, varmistaa ja parantaa toiminnan laatua, ruokkia luovuutta ja innovatiivisuutta sekä vahvistaa yksilön suoriutumista, motivaatiota, sitoutumista ja työmarkkinakelpoisuutta. (Viitalan 2009, 182.)

### 2.3.2 Henkilöstön kehittämisen vaiheet

Systemaattinen henkilöstön kehittämistoiminta voidaan katsoa muodostavan eräänlaisen prosessin, joka Hätösen (1998, 27) mukaan koostuu kolmesta vaiheesta (Kuvio 10).



KUVIO 10 Henkilöstön kehittämisprosessi (Hätönen 1998, 27)

Henkilöstön kehittämisprosessi lähtee liikkeelle *tarveanalyysistä* antaen suunnan ja kriteerit koko kehittämistoiminnalle (Hätönen 1998, 31). Tarveanalyysivaiheessa kartoitetaan yrityksen nykyiset ja tulevat osaamistarpeet, sekä verrataan niitä nykyiseen osaamistasoon. Käytännössä vaiheessa vastataan kysymyksiin, mitä osaamista meillä on ja mitä meillä tulisi olla. Osaamistarpeen arvioinnissa selvitetään myös, mitä osaamista yrityksen kannattaa itse kehittää ja mitä osaamista tulisi hankkia talon ulkopuolelta. Perusta osaamistarpeille tulee puolestaan yrityksen visiosta ja tavoitteista, sekä käsillä olevasta tai tulevista toimintaympäristön muutoksista. (Ojala 2000, 223-229.)

Analysointivaiheessa todetut osaamistarpeet on myös hyvä priorisoida (Balakrishnan & Srividhya 2007, 20). Ne osaamistarpeet, jotka yritys katsoo ratkovan omalla toiminnalla, muodostavat kehittämistarpeet, joista osa voidaan ratkaista kouluttamalla. Nämä todetut koulutukset yhdessä muodostavat yrityksen koulutustarpeen, jonka perusteella koulutuksia järjestetään. (Hätönen 1998, 29-30.)

Tarveanalyysi voidaan toteuttaa vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa selvitetään yrityksen kriittiset osaamisalueet. Näillä tarkoitetaan yrityksen ydinosaamisalueita, joiden varassa yrityksen menestys lepää. Havaitut ydinosaamiset voidaan edelleen pilkkoa tarkempiin osaamisalueisiin. Toisessa vaiheessa määritellään kullekin osaamisalueelle osaamistasot. Osaamistasot määräytyvät muun muassa yrityksen tarpeiden perusteella ja ne voivat olla numeerisia esimerkiksi asteikolla yhdestä viiteen. Kolmannessa vaiheessa kartoitetaan nykyinen osaaminen ja kehityskohteet. Vaiheessa verrataan yksilöiden ja tiimien nykyistä osaamista asetettuihin tavoitetasoihin. Tämän perusteella saadaan selville kehityskohteen, joihin kehittämällä yritys voi parantaa työn sujuvuutta ja tehokkuutta. (Hätönen 1998, 34-41.) Nykyisen osaamistason kartoitus voidaan toteuttaa yksikkö-, tiimi- ja yksilötasoilla esimerkiksi kyselyin, haastatteluin, arvioinnein ja kehityskeskusteluin (Hätönen 1998, 41-51; Viitala 2005, 258).

Henkilöstön kehittämisprosessin toisessa vaiheessa *kehittämisen toteutuksessa* tarveanalyysiin pohjalta laaditaan toteuttamissuunnitelmat, joissa määritetään, millä tavoin osaamistavoitteet pyritään saavuttamaan (Hätönen 1998, 53). Käytännössä yritys voi valita, paikkaako se osaamisvajettaan rekrytoinnein vai henkilöstöä kouluttamalla (Kauhanen 2012, 152). Päättyessään kouluttamaan yrityksen tulee suunnitella tarjottavat koulutusohjelmat sisältöineen, aikatauluineen, sekä opetus- ja koulutusmenetelmineen (Balakrishnan & Srividhya 2007, 20-21). Henkilöstölle tarjottavat koulutusohjelmat voivat sisältää esimerkiksi eritasoisia ja oppimismenetelmiltään erilaisia oppimismoduuleita, joista jokainen voi valita oppimistyyliin sopivimman (Ojala 200, 231). Koulutusohjelmien suunnittelun ohella yrityksen on laadittava osaamistarvetta vastaavat yritys-, yksikkö-, tiimi- ja henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat. Nämä kehityssuunnitelmat laaditaan tavanomaisesti sekä lyhyelle, että pitkälle aikavälille ja ne sisältävät arvioidut kehittymisalueet tavoitteineen, keinoineen, vastuuhenkilöineen, aikatauluineen ja arviointiperusteineen. (Hätönen 1998, 53-55; Viitala 2005, 258.)

Toteutuksen vaihe sisältää myös kehityssuunnitelmien toimeenpanon, jonka tavoitteena on saavuttaa laaditut osaamistavoitteet mahdollisimman tehokkaasti. Tavoitteisiin voidaan pyrkiä muun muassa tarjoamalla henkilöstölle koulutusohjelmia, luomalla organisaatioon oppimista edistävä ympäristö, toteuttamalla työhön liittyviä muutoksia ja ratkomalla kehittämiseen liittyviä kysymyksiä (Balakrishnan & Srividhya 2007, 21). Tämä tarkoittaa, että suunnitelmat voidaan toteuttaa hyödyntäen lukuisia eri kehittämismenetelmiä (Viitala 2005, 258). Menetelmien joukosta yritys voi näin valita kulloiseenkin tarpeeseen ja resursseihin sopivimman. Toteutuksessa on kuitenkin muistettava, että oppiminen on viime kädessä yksilöiden omalla vastuulla, joten yritys voi toiminnallaan ainoastaan tukea oppimista tarjoamalla oppimisen edellytyksiä ja mahdollisuuksia (Kauhanen 2012, 152).

Tarjolla olevat henkilöstön kehittämismenetelmät voidaan luokitella eri tavoin. Yksi tapa on jakaa menetelmät työpaikalla ja työpaikan ulkopuolella tapahtuviin (mm. Kauhanen 2012, 154). Yukl luokittelee kehittämismenetelmät muodollisiin koulutuksiin (esim. luennot ja koulutukset), kehittämistoimiin (esim. työnkierto, mentorointi ja erityistehtävät) ja omatoimiseen kehittämiseen (esim. kirjat ja online-kurssit) (Yukl 2013, 384-388; ks. myös Viitala 2005, 260).

Viitala (2005, 261) puolestaan luokittelee menetelmät alla olevan nelikentän mukaisesti (Kuvio 11) sen perusteella, onko kyseessä muodollinen vai epämuodollinen menetelmä ja kohdistuuko oppiminen yksilöön vai työyhteisöön.

		<b>Tilannelähtöinen, epämuodollinen</b>			
<b>Yksilö- taso</b>		Itseopiskelu	Lehdet, kirjat, videot, internet	Tiimit, työryhmät	
			Esimerkistä oppiminen	Palaverit	
			Esimerkkitehtävät, projektit		
		Työtehtävien laatiminen	Sijaisuudet	Ongelmanratkaisutilaisuudet	
			Opintomatkat ja -vierailut		
		Mentorointi	Bench marking	Kokeilut	
		Työnkierto			
		Tutorointi, valmentaminen	Verkko-oppiminen		
		Kehityskeskustelut	Työohjaus	Kehittämiprojektit	
		Perehdyttämishjelmat	Koulutus- ja kehittämis- ohjelmat		
		Koulutustilaisuudet			
		<b>Muodollinen, standardoitu</b>			
					<b>Työyhteisö- taso</b>

KUVIO 11 Viitalan luokittelu henkilöstön kehittämisen menetelmistä (Viitala 2005, 261)

Kehitysmenetelmiä valittaessa on muistettava, etteivät ne ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä voidaan käyttää rinnakkain yrityksen kehittämissuunnitelmissa. Esimerkiksi toimintaoppimiseen (action learning) perustuvassa kehittämisessä voi yksittäisinä menetelminä olla niin koulutusta, käytännöstä oppimista kuin itseopiskelua (Yukl 2013, 385).

Prosessin viimeisessä *arvioinnin* vaiheessa arvioidaan kehitystoiminnan tuloksia tehokkuuden kannalta (Balakrishnan & Srividhya 2007, 21). Suurimman hyödyn aikaansaamiseksi arvioinnin tulisi kattaa koko henkilöstön kehittämissuunnitelma aina suunnittelusta, toteutukseen ja saavutettuihin tuloksiin. Arvioinnin tulisi selvittää myös, miten yksilöiden tietojen ja asenteiden muutokset ovat vaikuttaneet heidän työskentelyyn ja koko organisaation toimintaan. Usein on kuitenkin niin, että kehittämisen tulokset jätetään kokonaan arvioimatta tai arvioinnissa päädytään hyvin pinnalliseen tyytyväisyyden arviointiin. (Viitala 2009, 201.) Myös pelkkä kustannusten peilaaminen tuloksiin ei palvele henkilöstön kehitystoiminnan kokonaisuutta, sillä se voi johtaa halpojen ja helposti järjestettävien kehittämismenetelmien suosimiseen (Viitala 2005, 258-259). Tarkemmin kehittämistoiminnan arviointia käsitellään Henkilöstökoulutuksen arviointi -luvussa.

Yhteenvedona henkilöstön kehittämisestä voidaan todeta, että hyvin rakennettu ja toimiva henkilöstön kehittämistoiminta mahdollistaa yrityksen stra-

tegian toteuttamisen ja luo mahdollisuuden menestykselle. Toisaalta henkilöstön kehittäminen on ainoastaan yksi osa-alue henkilöstövoimavarojen ja koko yrityksen johtamisessa, joten menestyksen kannalta myös muiden osasten on oltava kunnossa. Kliseisesti voidaankin todeta, että ketju on niin vahva, kuin sen heikoin lenkki. Seuraavassa luvussa perehdytään tarkemmin henkilöstön kehittämismenetelmistä henkilöstökoulutukseen ja avataan sen erityispiirteitä.

## 2.4 Henkilöstökoulutus

Henkilöstökoulutuksella voidaan katsoa olevan Suomessa pitkät perinteet ulottuen aina 1900-luvun alun teollisuusyrityksistä nykypäivään. Henkilöstökoulutus on saavuttanut näiden vuosien saatossa vahvan aseman henkilöstön kehittämisen kentässä ja sitä voidaan pitää yhä edelleen Suomen laajimpana aikuis-koulutusmuotona. (Rinne ym. 1995, 30.) Esimerkiksi vuonna 2010 yksityisen sektorin työntekijöistä Suomessa 40,2 prosenttia oli osallistunut työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen ja vuonna 2012 kaikista palkansaajista 59 prosenttia koulutuspäivien määrän ollessa 5.2 päivää vuodessa henkilöä kohden (SVT 2012a; SVT 2012b). Näillä luvuilla Suomi sijoittui Euroopan unionin jäsenmaiden välisessä vertailussa keskikastiin sekä henkilöstökoulutuksiin osallistujan määrässä että henkilöä kohden käytetyissä koulutuspäivissä (SVT 2013a).

Henkilöstökoulutus-käsitteellä viitataan yleensä työajalla ja työnantajan kustannuksella tapahtuvaan koulutukseen, josta työntekijälle ei aiheudu ansion menetyksiä (Raivola ym. 2006, 15; Rinne ym. 1995, 30). Viitalan (2005, 271) mukaan henkilöstökoulutuksen piiriin voidaan lukea kaikki organisaation oppimiseen tähtäävä toiminta, joka on työtehtävistä erillään järjestettyä. Käsitteenä henkilöstökoulutus on siten varsin kattava sisältäen varsin laaja-alaisesti erilaisia työnantajan tarjoamia koulutusmuotoja.

Henkilöstökoulutus voidaan lukea yhdeksi henkilöstön kehittämisen muodoksi, jonka esitysluonteeseen kuuluu työnantajan järjestämät työstä irralliset koulutustilaisuudet, joiden tarkoituksena on tukea henkilöstön oppimista. Koulutustilaisuuden kestolla ei ole henkilöstökoulutuksen määrittelyssä merkitystä, joten ne voivat olla yhtä hyvin lyhyitä muutaman tunnin luentoja kuin pitkäkestoisia päivien koulutustapahtumia. Koulutukset voivat myös muodostaa hyvinkin pitkäkestoisia useita koulutuksista koostuvia jaksoja, jolloin kyse on tavallisesti tutkintoon tai IT-alalla hyvin yleiseen sertifiointiin tähtäävästä koulutuskokonaisuudesta. Henkilöstökoulutukset voidaan järjestää joko koulutustarjoajan tiloissa ja toimesta tai yrityksen omissa tiloissa oman henkilökunnan toimiessa kouluttajina. (Viitala 2005, 271-272; 2009, 194.) Yritykset voivat hankkia henkilöstökoulutusta muun muassa julkisesti valvotuilta tai yksityisiltä koulutusorganisaatioilta tai konsulttiyrityksiltä (Raivola ym. 2006, 15).

Koulutuksen keston kannalta lyhytkestoisia ja pitkäkestoisia koulutuksia voidaan käyttää hieman eri tarkoitukseen. Tavanomaisesti lyhytkestoisilla koulutuksilla tähdätään päivittäisessä työssä tarvittavan tiedon päivittämiseen tai konkreettisten taitojen kehittämiseen, jotta työntekijät suoriutuisivat tehok-

kaammin työtehtävistään. Tästä johtuen lyhytkestoiset koulutukset katsotaan soveltuvan rutiininomaisten tehtävien hiomiseen ja kehittämiseen. Pitkäkestoisilla koulutuksilla puolestaan haetaan tavanomaisesti laajempaa ja syvällisempää ammattitaidon kehittymistä käsitteellistetyin tiedon kautta. Syvällisen ammattitaidon saavuttamiseen lyhytkestoiset koulutukset eivät riitä. (Viitala 2005, 272; 2009, 195.) Hyvä esimerkki pitkäkestoisista koulutuksista ovat liikkeenjohdolle suunnatut MBA-koulutusohjelmat.

Kuten henkilöstön kehittämismenetelmät myös henkilöstökoulutukset voidaan jakaa tavoitteen perusteella muodolliseen ja epämuodolliseen koulutukseen. Muodollisella koulutuksella tällöin viitataan lähinnä ulkoisen koulutusorganisaation järjestämään koulutukseen, jonka tavoitteena on esimerkiksi diplomin, sertifikaatin tai tutkinnon suorittaminen. Epämuodollinen koulutus voi olla puolestaan joko ulkopuolelta hankittua tai yrityksen sisällä järjestettyä koulutusta, jolla ei tähdätä muodollisen tutkintoon. (Viitala 2009, 187-189.) Hyvinä esimerkkeinä epämuodollista koulutuksista toimivat esiintymis- ja kielikurssit ja muodollisista sertifiointikoulutukset.

Yritys ja sen työntekijät lähestyvät henkilöstökoulutusta omista tarpeistaan ja intresseistään, jotka eivät aina kohtaa. Yrityksen kannalta katsottuna henkilöstökoulutus on aina investointi, joten se tulee tehdä yhtä huolella kuin fyysiseen pääomaan suunnatut investoinnit (Vaherva 1999). Henkilöstökoulutus on myös tarvelähtöistä ja se on osa yrityksen tuotanto- ja henkilöstöstrategiaa. Yritykset järjestävät henkilöstökoulutusta perustuen yrityksen omiin liiketoimintatavoitteisiin ja -tarpeisiin. Koulutuksien avulla tavoitellaan muun muassa tuottavuutta ja kannattavuutta tai pyritään vastaamaan ympäristön muutoksiin. (Raivola ym. 2006, 15, 60-61.)

Taloudellisten päämäärien ohella yritys voi tavoitella koulutuksilla myös tiiviimpää työyhteisöä, työntekijöiden parempaa motivaatiota ja positiivisempaa yrityskuvaa (Rinne 1995, 41). Siinä missä yritys määrittää koulutustarpeen liiketoiminnan näkökulmasta, työntekijöiden vaakakupissa painavat oman osaamisen kehittäminen paremman palkan, urakehityksen ja pysyvän työpaikan toivossa (Rinne 1995, 151). Intressien eroista johtuen kaikki halukkaat eivät pääse koulutukseen, sillä määräävässä asemassa ovat loppujen lopuksi yrityksen tavoitteet ja tarpeet, jotka ohjaavat, kenelle koulusta annetaan ja kenelle ei. Esimerkiksi kovassa muutospaineessa koulutustoimet kohdistuvat tavallisimmin vaativissa asiantuntijatehtävissä työskenteleviin. Toisaalta strateginen ja tulevaisuuteen tähtäävä koulutus osuu varsin usein myös suorittavassa työssä olevien kohdalle. (Raivola ym. 2006, 60-61.)

Koulutuksen kohdistuminen vaihtelee myös suuresti toimihenkilöiden ja työntekijöiden sekä osa-/määräaikaisten ja vakinaisten välillä. Tilastojen mukaan toimihenkilöitä, ylempiä ja alempia, koulutetaan huomattavasti aktiivisemmin kuin työntekijöitä, vaikka työntekijöiden saama koulutus onkin yleistyntynyt viime vuosikymmeninä (Ruuskanen 2008). Rinne kumppaneineen (1995, 149) pitävätkin ylempiä toimihenkilöitä ja julkisen sektorin asiantuntijoita henkilöstökoulutuksen ”eliittinä.” Vastaavasti osa- ja määräaikaiset pääsevät koulutuksiin vakinaisia harvemmin (Kauhanen, Nätti & Miettinen 2012).

Suunnitellessaan henkilöstön koulutusta yrityksellä on vaihtoehtoina järjestää tarvittava koulutus omin resurssein tai ostaa se ulkoa koulutuspalveluita

tarjoavalta organisaatiolta. Molemmissa tavoissa löytyy omat vahvuudet, joita punniten valinta tulisi tehdä. Sisäisen koulutuksen etuna on parempi mahdollisuus sitoa koulutus yrityksen strategiaan tavoitteisiin. Näin voidaan rakentaa yrityksen toimintaan ja tarpeisiin sidottu henkilöstön kehittämisjärjestelmä. Ulkoisen koulutuksen etuna taas on osaamista rikastava vaikutus. Palatessaan koulutuksesta työntekijät tuovat mukanaan uuden osaamisen ohella tuoreita ideoita ja näkökulmia. Tämän lisäksi ulkoinen koulutus tarjoaa myös hyvän mahdollisuuden kokemusten vaihtamiseen ulkopuolisten kollegoiden kanssa. (Viitala 2005, 273.) Käytännön tasolla koulutuksia toteutettaessa yrityksellä on valittavana Viitalan mukaan (2005, 273-274) jokin seuraavista vaihtoehdoista:

- *Tilata koulutus ulkopuoliselta koulutusorganisaatiolta.* Etuna tässä vaihtoehdossa on uudet näkökulmat, sekä kouluttajien asiantuntemus ja osaaminen. Haittapuolen muodostaa koulutuksen vähäinen räätälöintimahdollisuus ja näin heikko koulutuksen ja tarpeen yhteensopivuus.
- *Perustaa oma koulutusyksikkö* tarjoamaan koulutuksia. Etuna tässä vaihtoehdossa on se, että koulutus voidaan toteuttaa tarvelähtöisesti. Toisaalta ongelmaksi voi muodostua koulutustoiminnan kangistuminen ja byrokratisoituminen.
- *Järjestää koulutus työpaikalla työn oheen,* jolloin kouluttajina voivat toimia yrityksen huippuosaajat, esimiehet tai vaikkapa asiakas. Etuna tällaisessa toiminnassa on hyvä koulutuksen ja tarpeen kohtaaminen, mutta ongelmaksi voi muodostua näkökulman kaventuminen ainoastaan arkikokemusten jakamiseen.

Puntaroidessaan edellä listattujen toteutustapojen välillä yrityksen tulisi ensisijassa arvioida tarvittavan osaaminen suhde yrityksestä löytyvään osaamiseen. Jos yrityksestä ei löydy vaadittua osaamista, niin se tulee väistämättä hakea ulkoa. Jos taas kyse on osaamisesta, jota yrityksessä jo on, mutta ei riittävän laajalla, niin silloin on tuntuu turhalta turvautua ulkopuoliseen koulutukseen. Tällöin sisäisen koulutuksen järjestäminen voisi olla järkevintä.

Henkilöstökoulutuksien tavoite on tiedon ja taitojen siirtäminen osallistujille. Helposti tulee ajatelleeksi, että koulutustilaisuudet ovatkin koulusta tuttuja yksisuuntaisia luentomonologeja, jossa opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelevat. Tämä ei sinällään pidä paikkaansa, vaan henkilöstökoulutukset voivat pitää sisällään useita eri opetusmenetelmiä. Opetus voi olla vastavuoroista ja keskustelevaa, jossa osallistujat ovat osaltaan tiedon jakajia, tai yhtä hyvin yksisuuntaista luennointia. Opetusmenetelmät tiedon siirtämiseksi ovat siten vapaat. Tästä huolimatta koulutukset yhä edelleen noudattavat suurelta osin behavioristista oppimiskäsitystä, jossa oppija nähdään passiivisena toimijana ja tiedon vastaanottajana, jolle valmiiksi pureskeltu tieto voidaan syöttää. Tätä onkin pidetty yhtenä koulutuksen ongelmista. (Viitala 2005, 272-273.) Behavioristisen koulutusmallin ongelmaksi luetaan heikko osallistujien kehittymis- ja oppimistarpeiden huomioiminen. Osallistujat pääsevät harvoin vaikuttamaan koulutuksen sisältöön ja oppimismenetelmiin, josta johtuen koulutus koetaan usein irralliseksi työn todellisuudesta. (Vaherva 1999.)

Henkilöstökoulutus oli se sitten yrityksen itsensä tai ulkopuolisen koulutusorganisaation järjestämää lasketaan osaksi ammatillista aikuiskoulutusta ja näin myös kuuluvaksi sääntelyn ja valtion tuen piiriin (Raivola ym. 2006, 6, 14-



15). Henkilöstökoulutusta säännelläänkin erilaisten lakien ja asetusten, sekä työehtosopimusten kautta. Tällaisia lakeja ovat esimerkiksi työsopimuslaki, työturvallisuuslaki, laki yhteistoiminnasta yrityksessä sekä opintovapaalaki ja -asetus, missä määritellään muun muassa, millaista koulutusta työnantaja on velvollinen tarjoamaan henkilöstölleen. Esimerkkinä tällaisesta lain sanelemasta koulutusvelvollisuudesta on työturvallisuusperehdytys. Toisaalta vaikka henkilöstökoulutukseen kohdistuu sääntelyä, niin yrityksille on kuitenkin jätetty varsin suuri vapaus henkilöstökoulutuksen järjestämisessä. (Rinne ym. 1995, 75-79.) Valtion tarjoamaa tukea henkilöstökoulutuksen järjestämiselle edustaa esimerkiksi vuonna 2014 voimaan tulleet lait *”Laki koulutuksen korvaamisesta”* ja *”Laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä”*, jotka mahdollistavat korvausten ja verovähennysten hakemisen henkilöstölle järjestetyistä ja suunnitelmaan pohjautuvista koulutuksista (Finlex 2013a, Finlex 2013b).

Yhteenvetona henkilöstökoulutuksesta voidaan todeta, että sillä on vahva asema suomalaisessa henkilöstön kehittämisen kulttuurissa ja että siihen luetetaan kuuluvaksi kaikki työajalla ja työnantajan kustannuksella tapahtuva koulutus. Henkilöstökoulutukset voivat olla lyhyt- tai pitkäkestoisia, ostettuja tai omin resurssein järjestettyjä ja muodollisia tai epämuodollisia. Henkilöstökoulutus ei myöskään ole opetusmenetelmäriippuvainen. Koulutustarve pohjautuu yrityksen liiketoimintatarpeeseen, josta muodostuu yrityksen koulutusintressit. Myös koulutettavilla on omat koulutusintressinsä, jotka eivät aina ole yhteneviä yrityksen intressien kanssa. Seuraavassa luvussa perehdytään henkilöstökoulutuksen arviointiin ja esitellään tämä tutkielman ohjaavan teoriana toimiva henkilöstökoulutuksen arviointimalli.

## 2.5 Henkilöstökoulutuksen arviointi

Yritykset investoivat henkilöstönsä kehittämiseen ja koulutuksiin vuosittain merkittäviä summia. Esimerkiksi vuonna 2010 pelkästään henkilöstökoulutukseen käytettiin yksityisellä sektorilla keskimäärin 570 euroa vuodessa työntekijää kohden (SVT 2013b). 100 työntekijän yrityksessä tämä tarkoittaa noin 57 000 euron vuotuista investointia. Merkittävä investointi, jolle yrityksen tulisi saada vastinetta. Miten sitten on varmistettavissa, että yksittäiset henkilöstökoulutustoimet ovat arvonsa väärtti? Avuksi tarvitaan koulutuksen vaikuttavuuden arviointia, jolla voidaan todentaa, miten koulutuksessa opitut asiat siirtyvät päivittäiseen työntekoon ja miten tämä muutos näkyy yrityksen suorituskyvyssä. Henkilöstökoulutuksen arvioinnin tärkeimpiä tehtäviä ovatkin koulutustoimien arvon ja hyödyn osoittaminen yrityksen näkökannalta sekä mahdollisten kehittämiskohteiden löytäminen. Myös vastaus kysymykseen, onko kyseistä koulutustoimintaa kannattavaa jatkaa tulevaisuudessa, on yksi arvioinnin tehtävistä. (Kennedy ym. 2014.) Arviointi on siten tärkeä osa henkilöstön kehittämis- ja koulutustoimintaa ja sillä on paikkansa henkilöstön kehittämisprosessissa, kuten edellä Henkilöstön kehittäminen -luvussa jo ilmeni (ks. Hätönen 1998, 27).

Yleisesti käytetyin ja jopa eräänlaisen standardin aseman saavuttanut malli henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointiin on Kirkpatrickin vuonna

1959 julkaisema Neljän tason -arviointimalli (Kennedy ym. 2014; Saks & Burke 2012). Nimensä mukaisesti mallissa arvioidaan koulutustoimia neljästä eri näkökulmasta. Nämä ovat reaktiot, oppiminen, käyttäytyminen ja tulokset.

*Reaktioiden* arviointi on Kirkpatrickin arviointimallin ensimmäinen arviointitaso. Tasolla arvioitavana ovat lähinnä osallistujien asenteet, tuntemukset, mielipiteet ja ensivaikutelmat päättyneestä koulutustapahtumasta (Hätönen 1998, 89). Arviointinäkökulma rajoittuu ennen kaikkea koulutuksen toteutukseen, joista Kirkpatrick (1996) mainitsee esimerkkeinä koulutuksen aiheen, kouluttajan ja aikataulun. Näkökulma on siten melko kapea. Tavallisesti reaktioiden arvioinnissa käytettävä aineisto kerätään kyselyin tai haastatteluin joko koulutuksen aikana, tai heti sen päätyttyä (Hätönen 1998, 89).

Osallistujien reaktioiden arviointi on Kirkpatrickin (1996) mukaan tärkeää kahdesta syystä. Ensinnäkin yksittäistä henkilöstökoulutusta koskevat päätökset tehdään usein osallistujien ensikommenttien varassa, esimerkiksi päätökset koulutuksen muutoksista tai jatkamisesta. Toiseksi reaktiot kertovat osallistujien motivaatiosta ja tyytyväisyydestä, mitkä ovat tärkeitä elementtejä oppimisessa. On nimittäin niin, että tyytymätön osallistuja tuskin panostaa oppimiseen. Toisaalta tyytyväisyys ei itsessään takaa oppimista eikä hyvää työssä suoriutumista koulutuksen jälkeen. (Kirkpatrick 1996; Mann & Robertson 1996.) Reaktioiden yksipuolisessa arvioinnissa piilee myös vaara, että mitataan vaan ja ainoastaan osallistujien "fiilistä" ja viihtymistä koulutustapahtumassa, jolloin arvioinnilla saatu tietoa on käytännössä merkityksetön. Esimerkiksi hyvän esiintyjän pitämä koulutus voi saada aikaa loistavat arviot, vaikka koulutuksen sisällöllinen anti olisi laiha. (Bramley & Kitson 1994.)

Puutteistaan huolimatta reaktioiden arviointi on olennainen ja tärkeä osa koulutustoimen kokonaisarviointia. Rajallisesta näkökulmasta johtuen se kuitenkin tarvitsee rinnalleen myös muita Kirkpatrickin mallin arviointitasoja, jotta kokonaiskuva koulutuksen vaikuttavuudesta olisi mahdollista muodostaa. (Hätönen 1998, 87.)

*Oppimisen* arviointitasolla, joka on Kirkpatrickin mallissa toisena, selvitetään, onko koulutus aiheuttanut osallistujan tietojen ja taitojen kehittymistä tai asenteiden muutosta (Kirkpatrick 1996). Toisin sanoen, onko oppimista tapahtunut. Oppimisen arviointi pohjautuu koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin, joita vasten saavutettuja oppimistuloksia verrataan. Arvioinnissa mielenkiinto kohdistuu etenkin siihen, miten opetetut taidot on omaksuttu ja miten hyvin opetettu tieto on hallussa. (Hätönen 1998, 87,89.)

Oppimisen arvioinnissa käytettävä arviointimenetelmä tulisi olla mahdollisimman objektiivinen ja oppimisen aiheuttamaa muutosta ilmaiseva, jotta oppimisesta saataisiin mahdollisimman luotettavaa tietoa jatkotoimien kannalta. Tietojen ja taitojen kohdalla tämä onnistuu esimerkiksi ennen ja jälkeen -arviointilla tai verrokkiryhmän käytöllä. (Kirkpatrick 1996.) Ennen ja jälkeen -arviointissa osallistujan tiedot ja taidot testataan ennen koulutusta ja heti koulutuksen jälkeen muutoksen havaitsemiseksi. Verrokkiryhmä-arvioinnissa verrataan puolestaan koulutuksen käyneen ja käymättömän henkilön tietoja koulutuksen aikaansaaman eron havaitsemiseksi. Kaiken kaikkiaan oppimisen arviointia voidaan pitää haastavana tehtävänä. Luotettavasti oppimista mittaavan

arviointivälineen laatiminen ja käyttö vaatii perehtyneisyyttä, jollaista kaikilla yrityksillä ei valitettavasti ole käytössä (Bramley & Kitson 1994).

Oppimisen arvioinnissa tarvittavan aineiston kerääminen onnistuu useilla menetelmillä riippuen kuitenkin siitä, mitä tietoa ollaan etsimässä. Käyttää voi esimerkiksi tenttejä tietojen arvioimiseen, kyselyjä tai haastatteluja asenteiden mittaamiseen tai koetehtäviä taitojen todentamiseen. Tavallisesti arviointiaineiston kerääminen suoritetaan heti koulutuksen päätyttyä tai sen aikana. (Hätönen 1998, 87, 89.) Aineiston keruun ajankohta voi olla myös tätä myöhäisempi erityisesti tapauksessa, jossa aineisto pohjautuu oppilaan henkilökohtaiseen arvioon oppimisesta. On nimittäin osoitettu, että oppimisen itsearvio on yleensä positiivisempi heti koulutuksen päätyttyä kuin kuukauden parin kuluttua, jolloin ensivaikutelmat koulutuksesta ovat hälvenneet. Tästä johtuen erityisesti itsearvioon perustuva arviointi olisi hyvä suorittaa aikaisintaan kuukauden kuluttua koulutuksesta. (Mann & Robertson 1996.)

*Käyttäytymisen* arviointi on Kirkpatrickin mallin kolmas arviointitaso. Tällä arviointitasolla ollaan kiinnostuneita, missä määrin henkilöstökoulutuksessa opitut tiedot ja taidot ovat siirtyneet päivittäiseen työhön ja näin muuttaneet osallistujien työskentelytapoja (Kirkpatrick 1996). Usein tähän koulutuksesta johtuvaan työtapojen muutokseen viitataan siirtovaikutuskäsitteellä.

Käyttäytymisen arviointi on tarpeellista, sillä opittu ei aina siirry työhön, eivätkä positiiviset oppimistulokset näy yrityksen arjessa valuttaen hukkaan koulutukseen tehdyn investoinnin. Itse asiassa on hyvin tavallista, että ainoastaan pieni osa koulutuksessa opitusta päättyy lopulta päivittäiseen työhön. (Mann & Robertson 1996.) Synä tähän heikkoon koulutuksen siirtovaikutukseen voivat olla esimerkiksi työyhteisön tai johdon nuiva suhtautuminen työtapojen muuttamiseen tai muutosta hidastava yrityskulttuuri. Ilman käyttäytymistason arviointia tällaisten esteiden olemassaolo jäisi piiloon ja koulutustoiminta olisi jatkossakin vailla tehoa. Yrityksen koulutusinvestointien kannalta onkin tärkeää tietää, siirtyvätkö koulutuksessa opitut tiedot ja taidot työhön ja saavutetaanko näin koulutukselle asetetut muutostavoitteet. (Hätönen 1998, 88.) Tärkeää on myös tieto, mitkä koulutuksessa opetetut asiat ovat siirtyneet työhön ja mitkä eivät. Tämä onkin yleisimpiä syitä käyttäytymisen arviointiin. (Kennedy ym. 2014.)

Oppimisen arvioinnin tapaan myös käyttäytymisen arviointi voidaan toteuttaa ennen ja jälkeen -arvioinnein sekä verrokkiryhmien avulla (Kirkpatrick 1996). Toteutuksen kannalta on huomion arvoista se, että arviointi tulisi tapahtua riittävän pitkän ajan kuluttua koulutuksen päättymisestä, jotta koulutuksessa opittua ehdittäisiin soveltaa työssä ja näin muuttaa työskentelytapoja. Koulutuksesta tai koulutusohjelmasta riippuen tämä aika voi vaihdella kahdesta kuukaudesta jopa pariin vuoteen, mikäli muutos edellyttää esimerkiksi tiimin työskentelytapojen muuttamista. (Hätönen 1998, 88.) Tosin heti koulutuksen päättymisen jälkeen on mahdollista hyödyntää arvioinnissa osallistujien omakohtaisia näkemyksiä mahdollisuuksistaan opitun hyödyntämisessä työssä. Tähän liittyen tutkimuksissa on todettu, että omakohtaisen arvio korreloi vahvasti työtapojen muutoksen kanssa (Mann & Robertson 1996). Arvioinnissa tarvittavan aineiston kerääminen voidaan toteuttaa esimerkiksi haastatteleamalla osallistu-

jaa, hänen kollegoitaan ja esimiestään (vrt. 360-asteen palautekysely), keräämällä asiakaspalautetta tai havainnoimalla työskentelyä (Hätönen 1998, 89).

*Tulosten* arviointitaso on Kirkpatrickin mallin neljäs ja samalla viimeinen arviointitaso. Tällä arviointitasolla kiinnostus kohdistuu henkilöstökoulutuksen pitkän aikavälin vaikutuksiin esimerkiksi myyntiin, tuottavuuden kasvuun, kustannuksiin, laatuun, yrityksen kannattavuuteen ja työntekijöiden vaihtuvuuteen liittyen (Kirkpatrick 1996). Juuri nämä yrityksen kokonaistoimintaan ja talouteen liittyvät seikat ovat niitä perimmäisiä syitä, joiden vuoksi henkilöstökoulutusta ylipäätään järjestetään henkilöstölle. Kuten edellä jo todettiin, yritykset tarjoavat koulutuksia henkilöstölleen omien tavoitteiden ja tarpeiden mukaisesti. (Raivola ym. 2006, 60.) Tulosten arviointitasolla tavoitteena onkin vastata kysymykseen, saavutettiinko koulutuksella liiketoiminnan sille asettamat tavoitteet, tai sama hieman pidemmin ilmaistuna, miten koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen työssä on vaikuttanut yrityksen pitkän aikavälin kokonaistoimintaan ja talouteen (Hätönen 1998, 88-89). Kyse on siten koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista.

Tulosten arviointi on tärkeä osa koulutuksen kokonaisarviointia, sillä se tarjoaa päättäjille tietoa koulutusinvestoinnin hyödyllisyydestä ja kannattavuudesta ja näin antaa tukea henkilöstökoulutusta koskevalle päätöksenteolle. Toisaalta tulosten arviointi on haasteellista, sillä selvän syy-seuraus-yhteyden löytäminen koulutuksen ja pitkän aikavälin tulosten välillä ei ole helppoa saati yksiselitteistä. Usein onkin niin, että pitkän aikavälin tuloksiin, kuten esimerkiksi yrityksen kannattavuuteen, vaikuttaa samanaikaisesti useat eri tekijät, joista henkilöstökoulutus voi olla yksi. (Steensma & Groeneveld 2010.)

Tulosten arvioinnissa tarvittavan aineiston keruu voidaan toteuttaa perehtymällä taloudellisiin tunnuslukuihin, tilastoihin ja dokumentteihin, keräämällä asiakaspalautetta sekä haastatteleamalla henkilöstöä, esimerkiksi 360-asteen palautekyselyä hyödyntämällä. Arvioinnissa voi hyödyntää esimerkiksi tuottavuus- ja kustannuslukuja, sekä tietoa tuotevirheiden yleisyydestä ja aloitteiden määrästä. Tavallisesti tuloksien arviointi ajoitetaan aikaisintaan puolen vuoden ja viimeistään kahden vuoden päähän koulutuksen päättymisestä. (Hätönen 1998, 89.) Koulutuksen ja arvioinnin aikavälin tulisikin olla riittävän pitkä, jotta henkilöstökoulutustoimen pitkän aikavälin tulokset alkavat näkyä esimerkiksi yrityksen tilinpäätöksessä.

Tavallisimmin yritykset arvioivat henkilöstökoulutustoimia reaktioiden ja oppimisen tasoilla käyttäytymisen ja tulosten jäädessä vähemmälle huomiolle (Saks & Burke 2012). Esimerkiksi Yhdysvalloissa vuonna 2009 tehty tutkimus osoitti, että peräti 92 prosenttia tutkimuksessa mukana olleista yrityksistä arvioi henkilöstökoulutuksia reaktioiden tasolla ja noin 80 prosenttia oppimisen tasolla. Samaisista yrityksistä käyttäytymisen muutosta arvioi 55 prosenttia ja tuloksia ainoastaan 36 prosenttia. (Kennedy ym. 2014.) Bramley ja Kitson (1994) väittävät tämän eron johtuvan ennen kaikkea siitä, että kouluttajien lähtökohta on yksilöiden oppiminen, jonka arvioimiseen reaktioiden ja oppimisen arviointi riittää. Tämän lisäksi näiden kahden ensimmäisen tason arviointi on kouluttajan toteutettavissa. Ylempien tasojen, käyttäytymisen ja tulosten, arviointi on jo luonteeltaan haasteellisempaa eikä kouluttajalla ole yksin siihen edes mahdollisuutta. Jotta ylempien tasojen arviointi olisi mahdollista, se arvioijan on päästä-

vä osallistujien päivittäisen työn äärelle ja tunnettava koulutukselle asetetut tavoitteet. (Bramley & Kitson 1994.) Ylempien tason arvioinnin sivuuttaminen voi myös johtua arviointikulttuurin, riittävien resurssien tai johdon tuen puutteesta tai yleisestä tietämättömyydestä arvioinnin päämääristä, hyödyistä ja menetelmistä (Kennedy ym. 2014).

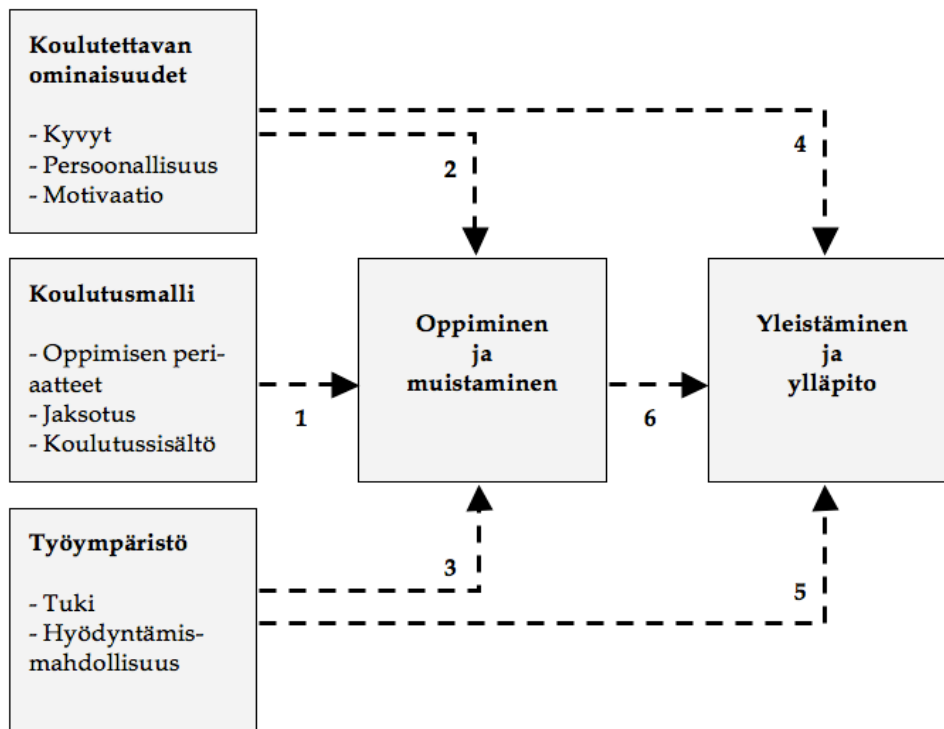
Kirkpatrickin arviointimallin ylempien tasojen, käyttäytymisen ja tulosten, arvioinnin sivuuttamista voidaan pitää paradoksaalisena. Tutkimukset ovat osoittaneet, että juuri arvioinnin ylimmät tasot kertovat parhaiten koulutuksen vaikuttavuudesta ja yritykset ovat tästä tietoisia kuitenkin niitä arvioimatta (Saks & Burke 2012; Kennedy ym. 2014). Ylempien tason arviointi tuottaa tietoa erityisesti koulutuksen ulkoisesta soveltuvuudesta eli siitä, miten hyvin koulutuksessa saatu oppi on siirtynyt työntekoon ja koko organisaation toimintaan (Steensma & Groeneveld 2010). Tämä tieto taas mahdollistaa oikeanlaiset korjausliikkeet koulutuksien ja koulutusohjelmiin paremman vaikuttavuuden saavuttamiseksi (Kennedy ym. 2014). Toisaalta alempien arviointitasojen merkitystä ei sovi vähätellä. Esimerkiksi reaktioiden taso tarjoaa käyttökelpoista ja tärkeää tietoa koulutustoimen sisällöllisestä pätevyydestä eli siitä, ovatko esimerkiksi koulutusmateriaalit ja opetusmenetelmät käyttökelpoisia. Reaktiot myös kertovat, ovatko osallistujat pitäneet koulutuksesta ja onko oppimiselle vaadittuja edellytyksiä. Epämielekkäässä ja huonosti järjestetyssä koulutuksessa tuskin oppimista tapahtuu. (Steensma & Groeneveld 2010.)

Kirkpatrickin arviointimallin laajasta käytöstä ja yleisestä hyväksynnästä huolimatta se on kohdannut myös kritiikkiä. Muun muassa Bates (2004) on kritisoinut Kirkpatrickin mallia rajalliseksi, koska se ei tarjoa riittävän täydellisiä vastauksia kysymyksiin, oliko koulutus tehokas ja miten koulutusta tulisi muuttaa paremman tuloksen aikaansaamiseksi. Batesin mukaan malli sisältää kolme ongelmakohtaa. Ensinnäkin malli ei ole kattava, koska siinä ei huomioida riittävästi yksilöä eikä oppimisen kontekstia, esimerkiksi organisaatiossa vallitsevaa oppimiskulttuuria. Toiseksi malli nojaa liiaksi syy-seuraus-yhteyteen. Mallissa oletetaan, että positiivinen reaktio johtaa tehokkaampaan oppimiseen, joka taas johtaa koulutuksen suurempaan siirtovaikutukseen ja näin positiivisiin tuloksiin. Tutkimuksissa tällaiselle syy-seuraus-yhteydelle arviointitasojen välillä on löydetty hyvin vähän tukea. Kolmas Kirkpatrickin mallin ongelma on oletamus, että jokainen arviointitaso tuottaa edellistä tasoa enemmän tietoa. Mallissa oletetaan, että ylin tulosten taso on kaikkein hyödyllisin koulutusten arvioinnissa. (Bates 2004.) Kirkpatrickin mallia voidaan näin pitää pikemmin eräänlaisena runkona arvioinnin toteuttamiselle. Mallin suosio onkin katsottu perustuvan pikemmin mallin yksinkertaisuuteen kuin sen toimivuuteen. (Holton 1996.) Voidaan siis todeta, että malli on saavuttanut asemansa paremman puutteessa.

Ajan saatossa Kirkpatrickin arviointimalli on saanut rinnalleen uusia malleja, joilla on pyritty paikkaamaan Kirkpatrickin mallin puutteita ja näin luomaan täydellisempi arviointikonaisuus helppokäyttöisine arviointitekniikoinen ja instrumentteineen (Bates 2004). Yksi näistä malleista on Holtonin (1996) arviointimalli, jossa henkilöstökoulutusta arvioidaan oppimisen, yksilön suoriutumisen ja organisaation tulosten kautta. Poiketen Kirkpatrickin mallista Holtonin mallissa huomioidaan myös yksilön motivaation ja kyvykkyyksien

sekä ympäristön vaikutukset koulutuksen vaikuttavuuteen. Holtonin mallissa on myös jätetty huomiotta osallistujan reaktioiden suora yhteys oppimiseen, koska tutkimuksissa se on saanut hyvin vähän tukea. Oletuksena mallissa on, että reaktiot vaikuttavat pikemmin osallistujan mielenkiinnon ja motivaation välityksellä oppimiseen. (Holton 1996.) Toisen mainitsemisen arvoisen koulutuksen arviointimallin ovat luoneet Tannenbaum kumppaneineen (1993). Tannenbaum ym. laajensivat mallissaan Kirkpatrickin mallia lisäämällä siihen asenteiden arviointitason. Mallissa myös jaettiin käyttäytymisen tason kahteen osaan koulutussuoriutumisen ja työsuoriutumisen tasoihin. Näin malli koostuu kuudesta arviointitasosta: reaktioista, asenteista, oppimisesta, koulutussuoriutumisesta, työsuoriutumisesta ja tuloksista. (Tannenbaum ym. 1993, 19-26.)

Baldwin ja Ford (1988) ovat puolestaan mallintaneet koulutuksen siirtovaikutusprosessia omassa mallissaan (Kuvio 12). Malli ei suoranaisesti ole suunnattu koulutuksen arviointiin, vaan sillä pikemmin kuvataan koulutuksen siirtovaikutusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Juuri nämä siirtovaikutukseen liittyvät tekijät tekevät Baldwinin ja Fordin mallista kiinnostavan tämän tutkielman kannalta.



KUVIO 12 Koulutuksen siirtovaikutusprosessi (Baldwin & Ford 1988)

Baldwinin ja Fordin mallissa koulutettavan ominaisuudet, koulutusmalli ja työympäristö vaikuttavat suoraan koulutuksessa oppimiseen (nuolet 1, 2 ja 3). Koulutettavan ominaisuudet ja työympäristö puolestaan vaikuttavat joko suoraan (nuolet 4 ja 5) tai yhdessä koulutusmallin kanssa epäsuorasti oppimisen välityksellä (nuoli 6) opitun yleistämiseen ja ylläpitoon koulutuksen jälkeisissä työtehtävissä. Mallissa oletetaan, että taustatekijöinä koulutuksen siirtovaikutukseen vaikuttavat koulutettavan kyvyt, persoonallisuus ja motivaatio, koulutuksessa hyödynnetty oppimisen periaate, koulutuksen jaksotus ja koulutussi-

sältö, sekä työympäristön tuki ja opitun hyödyntämismahdollisuudet. (Baldwin & Ford 1988.)

Kaiken kaikkiaan henkilöstökoulutuksen arvioinnista voidaan todeta, että Kirkpatrickin malli tarjoaa puutteistaan huolimatta hyvän lähtökohdan koulutuksen arvioinnille. Mallin kaksi ensimmäistä tasoa, reaktiot ja oppiminen, ovat käyttökelpoisia koulutuksen sisäisen laadun arvioimiseksi eli siihen, saadaanko koulutuksella aikaan oppimista. Tällainen tieto on erityisen tärkeää koulutuksen järjestäjälle ja kouluttajalla. Mallin ylimmät tasot, käyttäytyminen ja tulokset, puolestaan vastaavat siihen, siirtyvätkö koulutuksessa opittu tiedot, taidot ja asenteet päivittäiseen työhön ja saadaanko siten aikaan haluttuja vaikutuksia yrityksen kannalta. Tämä koulutuksen vaikuttavuudesta kertova tieto hyödyttää erityisesti henkilöstökoulutusta koskevassa päätöksenteossa.

## 2.6 Yhteenveto ja ennakko-oletukset

Tässä luvussa tehdään lyhyt yhteenveto tutkielman teoreettisesta viitekehyksestä. Tarkoituksena on muodostaa kokonaiskuva henkilöstökoulutuksen aihekentästä ja arvioinnista koostamalla yhteen luvussa läpikäytyt aihekokonaisuudet. Luvussa muun muassa peilataan yksilön ja organisaation oppimisen sekä henkilöstön kehittämisen suhdetta Kirkpatrickin mallin arviointitasoihin. Luvussa esitellään myös tutkijan teoreettisen viitekehyksen pohjalta laatimat ennakko-oletukset osallistujan henkilöstökoulutuksen arvioinnissa käyttämistä tekijöistä. Näitä ennakko-oletuksia hyödynnetään myöhemmin tutkielmassa tulosten pohdinnassa ja johtopäätösten muodostamisessa.

Henkilöstön kehittäminen rinnastuu yksilön oppimiseen. Tähtääväthän henkilöstön kehittämistoimet juuri organisaatiossa työskentelevien yksilöiden tietojen, taitojen ja kyvykkyyksien kehittämiseen organisaation tarpeiden suuntaisesti (Hamlin & Steward 2011). Tämä sama pätee myös henkilöstön kehittämisen menetelmiin ja siinä samassa henkilöstökoulutukseen. Yritykset tarjoavat henkilöstökoulutuksia mahdollistaakseen henkilöstön eli yksilöiden oppimisen.

Henkilöstön kehittämisessä on myös läsnä organisaation kehittäminen ja oppiminen, vaikka oppimisen juuret löytyvätkin yksilöiden oppimisesta. Organisaation kehittämisistä pidetään yleisesti yhtenä henkilöstön kehittämisen osana (mm. Truss ym. 2012, 172). Henkilöstön kehittämistoiminnalla yritykset tavoittelevat yksilöiden oppimisen kautta organisaation oppimista ja näin uutta osaamista paremman tehokkuuden ja suorituskyvyn toivossa. Henkilöstön kehittämisen strategiseksi rooliksi muodostuu yrityksen kilpailukyvyn ja liiketoiminnan mahdollistaminen oppimisen avulla, kuten Balakrishnan ja Srividhyan (2007, 2) kirjassaan toteavat.

Hyvänä käytännön esimerkkinä yksilön ja organisaation oppimisen kytkeytymisestä henkilöstön kehittämiseen ja henkilöstökoulutukseen voidaan pitää yrityksessä järjestettävää vuorovaikutustaitojen koulutusta. Yrityksen tavoite vuorovaikutuskoulutukselle voisi olla esimerkiksi tiimityöskentelyn ja tiimissä tapahtuvan vuorovaikutuksen kehittäminen. Koulutuksen aikana osallistujat vastaanottavat uutta tietoa vuorovaikutustaidoista, jonka he oppimispro-

sessin kautta omaksuvat kasvattaen näin tietojaan ja taitojaan. Tapahtuu siis yksilön oppimista. Palattuaan koulutuksesta osallistujat hyödyntävät opittua työssään ja jakavat sitä kollegoilleen näin kehittäen tiiminsä ja koko yrityksen vuorovaikutustaitoja. Näin syntyy organisaation oppimiselle tyypillistä osaamisen jakamista, tulkintaa ja yhdistämistä sekä hiljaisen käytäntötiedon ulkoistamista. Tapahtuu organisaation oppimista.

Kuten edellä Henkilöstön kehittämisen vaiheet -luvussa kävi ilmi, arviointi on keskeinen osa henkilöstön kehittämisprosessia (Hätönen 1998, 27). Tämän lisäksi arvioinnilla on tärkeä rooli henkilöstökoulutuksessa, sillä sen avulla voidaan selvittää koulutuksen arvo ja hyödyt yritykselle sekä saada tietoa koulutustoiminnan kehittämistarpeista (Kennedy ym. 2014). Käytetyin malli koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin on Kirkpatrickin Neljän tason -koulutuksen arviointimalli (mm. Saks & Burke 2012). Mallissa koulutusta arvioidaan reaktioiden, oppimisen, käyttäytymisen ja tulosten valossa. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1) on listattu yhteenvedonomaaisesti Kirkpatrickin arviointimallin tavoitteet ja keskeisimmät piirteet sekä tutkijan näkemykset mallin yhteydestä teoriaviitekehukseen.

TAULUKKO 1 Yhteenveto Kirkpatrickin koulutuksen arviointimallista ja tutkijan näkemys mallin yhteydestä teoriaviitekehukseen

Arviointitaso	Arvioinnin tavoitteet	Menetelmät ja aika- taulu	Näkemykset suhteesta teoriaviitekehukseen
1. Reaktiot	Tavoitteena selvittää osallistujan mielipiteet ja tyytyväisyys toteutukseen liittyen	- Kyselyt ja haastattelut - Koulutuksen aikana tai heti sen jälkeen	Kyse yksilön oppimisesta ja etenkin oppimismotivaatiosta
2. Oppiminen	Tavoitteena selvittää, miten koulutus on kehittänyt osallistujan tietoja, taitoja tai asenteita	- Verrokkiryhmä- tai ennen ja jälkeen - arviointi kokein, kyselyin tai haastatteluin - Koulutuksen aikana tai heti sen jälkeen	Kyse yksilön oppimisesta ja osaamisen ja ammattitaidon kehittymisestä sekä yksilön oppimisprosessista (vrt. Kolbin oppimiskehä)
3. Käyttäytyminen <i>"Siirtovaikutus"</i>	Tavoitteena selvittää, miten koulutuksessa opittu on siirtynyt työskentelyyn	- Verrokkiryhmä- tai ennen ja jälkeen arviointi 360-asteen haastatteluin tai havainnoimalla - Kahdesta (2) kuukaudesta kahteen (2) vuoteen koulutuksen jälkeen	Kyse sekä yksilön että organisaation oppimisesta ja oppimisprosessista (vrt. Yksi- ja kaksikehäinen oppiminen, Organisaation tiedon luonnin malli sekä Organisaation oppimiskehä)
4. Tulokset <i>"Vaikutavuus"</i>	Tavoitteena selvittää koulutuksen pitkän aikavälin vaikutuksia yrityksen kokonaistoimintaan ja talouteen	- Taloudelliset tunnusluvut, tilastot, dokumentit ja haastattelut - Kuudesta (6) kuukaudesta kahteen (2) vuoteen koulutuksen jälkeen	Kyse organisaation oppimisesta ja henkilöstön kehittämisestä (vrt. Henkilöstön kehittämisprosessi)

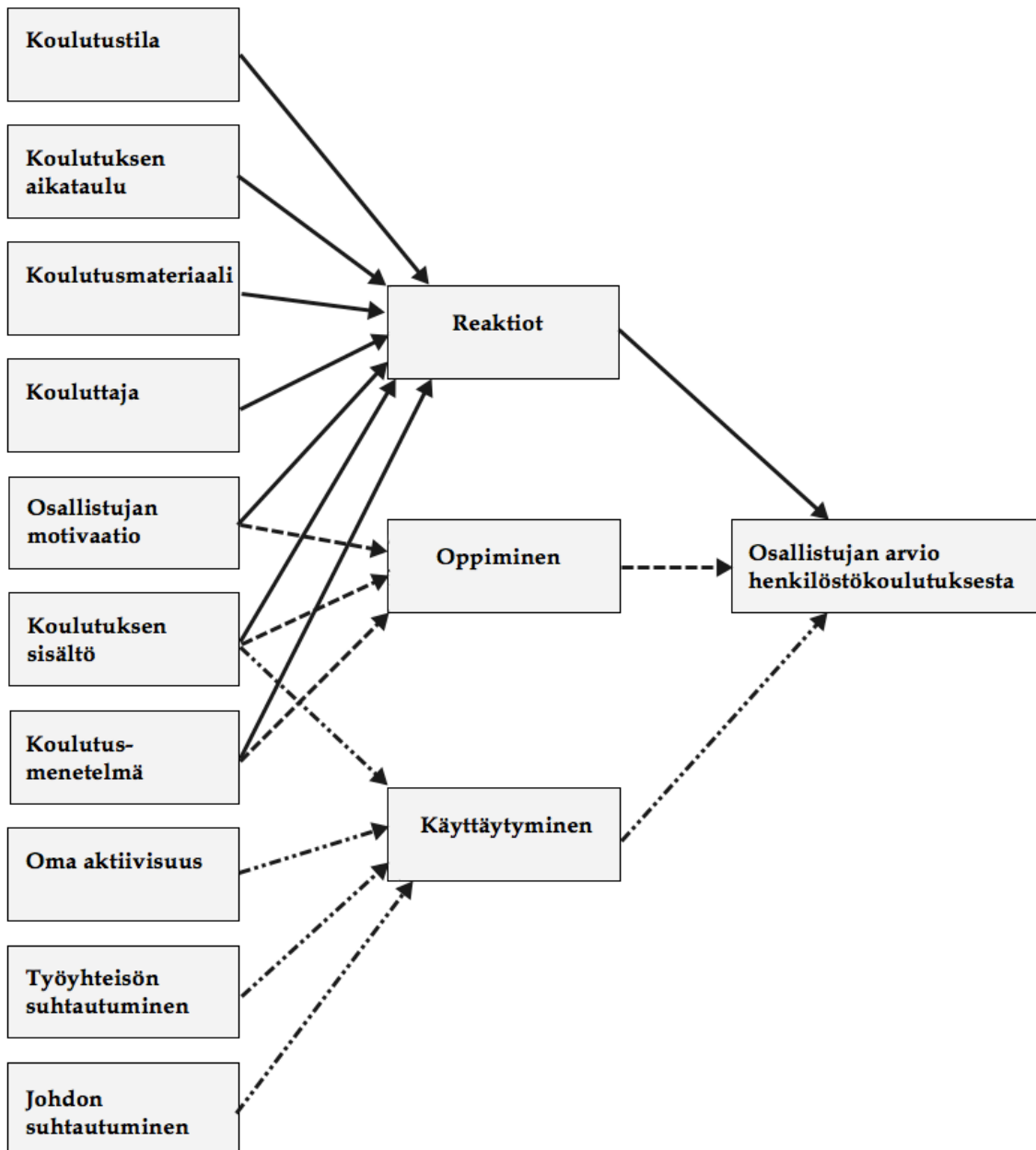


Kuten edellä olevasta taulukosta voidaan havaita, Kirkpatrickin mallissa reaktioiden tasolla kartoitetaan osallistujien ensireaktioita, mielipiteitä ja tyytyväisyyttä lähinnä koulutuksen toteutukseen liittyen. Näitä ovat muun muassa koulutuksen sisältö ja kouluttaja. Mallissa oppimisen tasolla arvioidaan, miten koulutus on kehittänyt osallistujan tietoja, taitoja tai asenteita. Käyttäytymisen arvioinnissa puolestaan selvitetään, miten koulutuksessa opitut taidot ovat siirtyneet osallistujan jokapäiväiseen työskentelyyn. Viimeisellä tulosten tasolla huomio kiinnittyy koulutuksen pitkän aikavälin vaikutuksiin muun muassa yrityksen kokonaistoiminnan ja talouden kannalta.

Kirkpatrickin mallin arviointitasoilla voidaan katsoa olevan suora yhteys yksilön ja organisaation oppimiseen. Esimerkiksi reaktioiden, oppimisen ja käyttäytymisen tasoilla voidaan katsoa olevan kyse koulutukseen osallistuneen yksilön oppimisesta. Kuten reaktioiden kohdalla edellä todettiin, osallistujan henkilökohtainen motivaatio sekä tyytyväisyys saatuun koulutukseen ovat tärkeitä elementtejä yksilön oppimisessa ja niiden puuttuminen estää oppimista. Käyttäytymisen arviointitaso voidaan yhdistää yksilön oppimisprosessin kokeilun vaiheeseen (vrt. Kolbin oppimiskehä). Kokeilun vaiheessa koulutuksen osallistunut soveltaa oppimaansa työtehtävissä eli muuttaa työskentelytapojaan. Juuri tällaista muutosta Kirkpatrickin mallissa käyttäytymisen tasolla mitataan.

Käyttäytymisen tasolla voidaan katsoa olevan kyse myös organisaation oppimisesta. Kuten todettua, aina eivät yksilön koulutuksessa oppimat taidot siirry työsuorituksiin. Tähän voi olla syynä esimerkiksi työyhteisössä vallitseva muutosvastarinta. Joissain tapauksissa yksilön läpikäymä koulutus voi kuitenkin laukaista laajemman muutoksen organisaation työtavoissa. Myös tällaisissa tilanteissa käyttäytymisen arviointi tarjoaa tietoa. Käyttäytymisen ohella organisaation oppiminen voidaan yhdistää myös tulosten arviointitasoon. Tulosten arviointi kohdistuu kokonaisvaltaisesti koulutuksen aikaansaamaan muutokseen yrityksen toiminnassa ja taloudessa. Tämän tyyppiset muutokset eivät olisi mahdollisia ilman laajempaa organisaatiossa tapahtuvaa oppimista.

Seuraavassa kuviossa (Kuvio 13) on esitelty tutkijan teoriaviitekehyksen pohjalta muodostettu ennakko-oletus osallistujan henkilöstökoulutuksen arvioinnissa käyttämistä tekijöistä reaktioiden, oppimisen ja käyttäytymisen tasoilla. Kuviossa esitetyt tekijät ja niiden suhteet Kirkpatrickin arviointimalliin tasoihin ovat eräänlainen synteesi tutkijan omista pohdinnoista ja edellä esitellyistä henkilöstökoulutuksen arviointimalleista.



KUVIO 13 Tutkijan ennakko-oletus osallistujan käyttämistä tekijöistä henkilöstökoulutuksen arvioinnissa

Reaktioiden tasolla oletuksena on, että koulutukseen osallistunut muodostaa ensireaktionsa henkilöstökoulutuksesta koulutuksen sisällön, koulutusmenetelmän, oman motivaation, kouluttajan, koulutusmateriaalin sekä koulutusaikataulun ja -tilan perusteella. Oletuksen mukaan osallistujan tulee kokea koulutuksen sisältö tukevan työtehtävien hoidossa. Mikäli näin ei ole, koulutus koetaan hyödyttömäksi vaikuttaen negatiivisesti ensireaktioihin. Koulutusmenetelmän kohdalla oletuksena on, että kouluttajan opetusmenetelmien tulee tukea osallistujan oppimista ja rinnastua hänen oppimiskäsitykseensä. Esimerkiksi osallistava-opetusmenetelmä ryhmitöineen voi tuntua osallistujasta puuhastelulta ja näin koko koulutus hyödyttömältä. Reaktioihin oletetaan vaikuttavan myös osallistujan motivaatio. Jos esimerkiksi koulutukseen osallistutaan pakol-

la, niin reaktioita voivat olla hyvinkin negatiiviset oli koulutus miten hyvä tahansa. Oletuksen myös on, että kouluttaja ja hänen esiintymistaidot voivat kääntää osallistujan mielikuvan koulutuksesta puoleen tai toiseen. Hyvä ja energinen esiintyjä voi aikaansaada positiivisia reaktioita, vaikka itse koulutussisältö olisi laiha. Koulutusmateriaalin puolestaan oletetaan vaikuttavan osallistujan ensireaktioihin esimerkiksi materiaalin laatuvaikutelman kautta. Esimerkiksi keskeneräiseltä vaikuttava ja virheitä täynnä oleva diaesitys voi laskea laatuvaikutelmaa ja näin heikentää ensivaikutelmaan. Myös koulutuksen järjestykseen liittyvät aikataulu- ja tilatekijät oletetaan vaikuttavan osallistujan reaktioihin. Esimerkiksi meluisa tila voi heikentää oppimiskokemusta ja näin myös osallistujan tyytyväisyyttä.

Oppimiseen puolestaan oletetaan vaikuttavan osallistujan motivaatio, koulutusmenetelmä ja koulutuksen sisältö. Kuten esimerkiksi humanistisen oppimiskäsityksen kohdalla todettiin, motivaatiolla on keskeinen asema yksilön oppimisessa toimien siinä eräänlaisena kimmokkeena. Motivaation merkitys oppimisessa nousee esiin myös Holtonin (1996) sekä Baldwinin ja Fordin (1988) malleissa. On siis perusteltua olettaa motivaation vaikuttavan koulutuksessa oppimiseen. Oletettavaa myös on, että käytetty koulutusmenetelmä vaikuttaa osallistujan oppimiseen. Koulutusmenetelmän tulee sopia sekä osallistujan oppimistapaan että opetettavaan asiaan. Jos koulutuksen tavoitteena on opettaa käytännön työsuorituksia, niin silloin luennoimalla ei varmastikaan saavuteta parasta mahdollista oppimistulosta. Lisäksi oletettavaa on, että oppimiseen vaikuttaa tarjotun koulutuksen sisältö. Mikäli koulutuksessa opetettava asia ei vastaa osallistujan tarvetta tai ammatillisia tavoitteita, merkittävää oppimista tuskin tapahtuu.

Käyttäytymisen tasolla oletetaan, että koulutuksessa opitun siirtyminen työhön on seurausta koulutuksen sisällöstä, osallistujan henkilökohtaisesta aktiivisuudesta sekä työyhteisön ja johdon suhtautumisesta. On sanomattakin selvää, että jos koulutuksen sisältö ei liity osallistujan työtehtäviin, niin silloin myöskään muutosta ei ilmene. Voi myös käydä niin, että henkilökohtaisen aktiivisuuden puuttuessa pitäydytään vanhoissa tutuissa työtavoissa eikä niitä jakseta lähteä muuttamaan, vaikka koulutuksessa olisi opittu uusia tapoja. On myös oletettavaa, että työyhteisön ja johdon suhtautumisella on vaikutuksensa. Tiimin tai johdon nuiva suhtautuminen muutokseen ei ainakaan edistä omien saati yhteisten toimintatapojen muuttamista.

### 3 TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän luvun tarkoituksena on luoda lukijalle kuva tämän tutkielman empiirisen tutkimuksen toteutuksesta. Luvun alussa esitellään lyhyesti tutkimuksen lähestymistavaksi valitun tapaustutkimuksen ja tutkimuksessa käytettyjen tutkimusmenetelmien yleispiirteet valintaperusteineen. Tämä jälkeen luvussa kuvataan empiirisen tutkimuksen toteutus vaihe vaiheelta ja esitellään tutkimuksessa käytetty aineisto.

Tutkielman empiirisen osuuden tavoitteena on kartoittaa ne tekijät, joiden perusteella Akatemia-henkilöstökoulutusohjelmaan osallistunut arvioi suorittamaansa koulutusta. Empiirisen osuuden tutkimus kohdistuu Kirkpatrickin koulutuksen arviointimallin kolmeen ensimmäiseen tasoon: reaktioihin, oppimiseen ja käyttäytymiseen. Reaktioiden tasolla tutkimuksessa kartoitetaan, minkä tekijöiden avulla osallistuja muodostaa ensivaikutelmansa henkilöstökoulutuksesta. Oppimisen tasolla kartoitettavana ovat ne tekijät, joiden osallistuja arvioi vaikuttavan oppimiseen henkilöstökoulutuksessa. Käyttäytymisen tasolla tutkimuksessa kartoitetaan ne tekijät, joiden osallistuja arvioi vaikuttavan henkilöstökoulutuksessa opitun työhön siirtymiseen. Kirkpatrickin neljäs tulosten arviointitaso on rajattu pois tutkimusalueesta tutkimusnäkökulmasta ja aikataulusta johtuen. Valittu näkökulma, Akatemia-koulutukseen osallistuneen näkemykset arvioinnista, ei mahdollista tulosten tasolla vaikuttavien tekijöiden tutkimista. Kuten todettua, Kirkpatrickin mallissa tulosten tasolla arvioitavana ovat koulutuksen pitkän aikavälin vaikutukset yrityksen kokonaistoimintaan ja talouteen (Kirkpatrick 1998). Kyse on siten yrityksen strategista koulutuslinjauksista ja -tavoitteista, joista yritysjohto päättää ja joista koulutukseen osallistuvalla rivityöntekijä ei ole riittävästi tietoa kyetäkseen arvioimaan saavutettuja tuloksia yrityksen näkökulmasta. Toiseksi koulutuksen todelliset tulokset hahmottuvat ajan kuluessa. Tästä johtuen tulosten arviointi mahdollistuu aikaisintaan puolen vuoden kuluttua koulutuksesta (Hätönen 1998, 89). Tähän ei tämän tutkielman aikataulussa ollut mahdollisuutta.

### 3.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkielma empiirinen osuus toteutettiin laadullisena, eli kvalitatiivisena, tapaustutkimuksena, jossa tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelumenetelmällä. Tutkielmassa haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisältö-analyysimenetelmällä.

#### 3.1.1 Tapaustutkimus tutkimusstrategiana

Tapaustutkimusta voidaan pitää empiirisenä tutkimuksena ja yhtenä perinteisenä tutkimusstrategiana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 125; Metsämurtonen 2008, 16). Tapaustutkimuksesta käytetään usein englanninkielistä case-tutkimus nimeä ja se mielletään toisinaan tutkimusmenetelmäksi, jota se ei ole sanan varsinaisessa merkityksessä. Tapaustutkimus voi nimittäin sisältää useita tutkimusmenetelmiä, joten on perustellumpaa puhua pikemmin tutkimusstrategiasta kuin menetelmästä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.)

Tapaustutkimuksessa tutkitaan tyypillisesti yksittäistä tarkoin rajattua tapausta tai pientä tapausten joukkoa valitusta ilmiöstä. Hirsjärvi ym. (2004, 125) määritteleväkin tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa tavoitellaan *”yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia.”* Kuten määritelmä antaa ymmärtää, tapaustutkimuksessa on kyse rajatun ilmiön, eli tapauksen, syvällisestä tutkimisesta tarkoituksena tuottaa mahdollisimman yksityiskohtaista ja perusteellista tietoa tutkimuskohteesta. Kuvaavaa on, että tapaustutkimuksella etsitään vastauksia laadulliselle tutkimukselle tyypillisiin kysymyksiin miten ja miksi (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2014, 53). Laine ym. (2007, 10) luonnehtivat tapaustutkimuksia kokonaisvaltaisiksi analyyseiksi luonnollisista tapahtumista, jolle on tyypillistä kiinnostus prosesseihin, monimenetelmällisyys, aiempien tutkimusten hyödyntäminen sekä tutkittavan tapauksen ja sen ympäröimän kontekstin välisen rajan hämärtyminen.

Tapaustutkimuksen kohteena olevan tapaus voi olla esimerkiksi yritys, ryhmä, yksilö, prosessi, tilanne tai ohjelma (Hirsjärvi ym. 2004, 126; Vilkkä 2005, 130). Tapaus on myös aina rajattu osa laajemmasta kokonaisuudesta ja tutkimuksessa sitä edustamaan valitaan tutkimusaineisto. Tutkimusaineisto voi koostua esimerkiksi harkitusta määrästä yksilöitä tutkittavasta ryhmästä tai tutkittavan prosessin dokumenteista (Vilkkä 2005, 130). Tutkittava tapaus tulee muodostaa itsenäisen kokonaisuuden ja se voi olla luonteeltaan tyypillinen, ainutkertainen tai poikkeava ilmiö. Tapauksia voi myös olla useampia, jolloin tutkimuksessa keskitytään useimmiten tapausten vertailuun. (Ojasalo ym. 2014, 53.) Määriteltäessä tutkimuksen tapausta on selkeästi eroteltava, mikä on tutkimuksen kohde ja mikä tapaus (Laineen ym. 2007, 10). Näiden kahden erottaminen toisistaan on sinällään yksinkertaista. Tapaus ilmentää tutkimuskohdetta. Esimerkiksi tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena ovat henkilöstökoulutuksen arviointiin vaikuttavat tekijät ja tapauksena Akatemiahenkilöstökoulutusohjelma.

Tutkimuksessa tapaustutkimusstrategiaa voidaan hyödyntää kahdella lähestymistavalla. Ensinnäkin tapaustutkimuksella avulla voidaan testata, laajentaa tai täsmentää esitettyjä ideoita tai teorioita tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta tapaustutkimuksella voidaan tutkia myös entuudestaan tuntemattomia ilmiöitä ja kehittää tulosten pohjalta ideoita ja teorioita ilmiötä selittämään. (Laine ym. 2007, 19.) Näistä lähestymistavoista tässä tutkielmassa hyödynnetään ensimmäistä. Tutkielmassa testaan oppimisen ja osaamisen teorioiden ja koulutuksen arviointimallien pohjalta laadittuja oletuksia koulutuksen arviointiin vaikuttavista tekijöistä.

Kuten edellä sivuttiin, tapaustutkimukselle tunnusomaista on mahdollisuus hyödyntää monia tutkimusmenetelmiä. Tutkimusaineiston keruussa ja analysoinnissa voidaan käyttää rintarinnan sekä laadulliselle että määrälliselle tutkimukselle tyypillisiä menetelmiä. Kyse ei siis ole puhtaasta laadullisesta tutkimuksesta, eikä yksittäisestä tutkimusmenetelmästä, joihin tapaustutkimus usein rinnastetaan (Vilkkä 2005, 130). Esimerkiksi aineiston keruussa voidaan hyödyntää määrälliseltä puolelta kyselyitä ja laadulliselta haastatteluita tai havainnointia (Ojasalo ym. 2014, 55).

Useamman menetelmän yhtäaikaishyödyntämisellä on etunsa, sillä se vähentää niin sanottua *perusteetonta varmuutta*. Puhutaan *triangulaatiosta*. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 39.) Tutkittaessa monimutkaista ilmiötä, jollaiseksi henkilöstökoulutus ja sen arviointi voidaan luonnehtia, muodostuu ongelmaksi saatujen tulosten ”oikeellisuuden” osoittaminen. Tutkimustulokset tulee siis jotenkin varmentaa. Juuri tästä on kyse Triangulaatiossa. Triangulaatiossa yhdellä menetelmällä saavutetut tulokset joko vahvistetaan tai kumotaan toista tutkimusmenetelmää hyödyntäen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 39; ks. myös Laine ym. 2007, 23.) Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että haastatteluissa löydettyjen tekijöiden vaikutus ilmiöön vahvistetaan laajemmalla kyselytutkimuksella.

Tapaustutkimusta voidaan hyödyntää useiden erilaisten ilmiöiden tutkimiseen ja se on hyvin yleinen tutkimusstrategia liiketaloustieteen tutkimuksissa (Ojasalo, ym. 2014, 52). Vilkan (2005, 131) mukaan tapaustutkimus soveltuu erityisesti tutkimuksiin, joissa tutkimuskohde on selkeästi rajattavissa ja joissa tutkitaan nykyhetkeä tutkittavan luonnollisessa ympäristössä. Tällainen luonnollinen ympäristö voi olla esimerkiksi työpaikka. Tavoitteiden valossa tapaustutkimus soveltuu ennen kaikkea kartoittavaan tutkimukseen, jolla tavanomaisesti selvitetään vähemmän tunnettuja tai kokonaan tuntemattomia ilmiöitä ja johon sitä usein myös käytetään (Hirsjärvi ym. 2004, 126; Laine ym. 2007, 29). Tapaustutkimus soveltuu myös yksilöiden välisten suhteiden tai organisaatiossa tapahtuvan toiminnan tutkimiseen (Ojasalo, ym. 2014, 53).

Edellä kuvatun tapaustutkimusstrategian piirteiden ja soveltuvuuden valossa voidaan katsoa perustelluksi tapaustutkimuksen hyödyntäminen tässä tutkielmassa. Tutkielman kohteena oleva Akatemia-henkilöstökoulutusohjelma ja sen arviointi muodostaa tapaustutkimukselle tyypillisen rajatun kokonaisuuden kohdeyrityksen henkilöstön kehittämiskäytännöistä. Tämän lisäksi tutkielman tavoite, kartoittaa henkilöstökoulutuksen arviointiin vaikuttavia tekijöitä, lukeutuu Hirsjärven ym. (2004, 126) näkemykseen tapaustutkimuksen tyypillisistä piirteistä.

### 3.1.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen sellaisena kuin se ilmenee. Näkemyksenä on, että todellisuus on monimuotoinen ja tapahtumien välillä vallitsee keskinäinen riippuvuus ja samanaikaisuus. Laadullinen tutkimus pyrkiikin tutkimaan ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Laadullinen tutkimus noudattelee pääsääntöisesti induktiivista päättelyprosessia, jossa yksittäistapauksista tehdään yleistyksiä. Laadullinen tutkimus on myös kontekstisidonnainen kiinnostuksen kohdistuessa tekijöihin, jotka yhtäaikaaisesti vaikuttavat ilmiöön ja sen lopputulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 25.)

Laadulliselle tutkimukselle tunnusomaista on laadulliset aineistonkeruumenetelmät, harkinnanvarainen otanta ja aineistolähtöinen analysointi. Laadullisen tutkimuksen aineistokeruumenetelmiin lukeutuu muun muassa erityyppiset haastattelut sekä havainnointi. Harkinnanvarainen otanta viittaa laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen pieneen otantaan ja tutkijan valinnan mahdollisuuden otantaa tehdessään. Aineistolähtöinen analysointi käsittää teorian muodostamisen tutkimusaineiston pohjalta. Aineistolähtöinen analysointitapa on usein tarpeellista laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkittavaan ilmiöön liittyvää perustietoa ei aina ole saatavilla. (Eskola & Suoranta 2003, 15-19.)

Tutkielmassa valittiin laadullinen tutkimusote, koska tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa koulutukseen osallistujien omakohtaisia kokemuksia ja käsityksiä koulutuksen arviointiin vaikuttavista tekijöistä. Ilmiöön vaikuttavien tekijöiden kartoittaminen on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, kuten jo edellä mainittiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 25). Laadullista tutkimusotetta tukee myös tutkimukselle valittu näkökulma selvittää koulutuksen käyneiden omakohtaisia näkemyksiä. Tämän tyyppistä omakohtaisten kokemusten ja näkemysten kuvaamista muun muassa Vilkkä (2005, 97) pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen tavoitteena ja piirteenä. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään tavanomaisesti suoraan tutkittavalta itseltään, siten että tutkittavan ”ääni” pääsee mahdollisimman hyvin esille (Hirsjärvi ym. 2004, 155).

### 3.1.3 Teemahaastattelumenetelmä

Puheena toteutettavalle laadulliselle tutkimukselle, jossa selvitetään yksilön kokemuksia ja käsityksiä, on tyypillistä aineiston keruu haastatteluin (Vilkkä 2005, 100). Haastatteluissa haastateltavat voivat kertoa haastattelijalle omakohtaisia ajatuksiaan ja kokemuksiaan suoraan ilman välikäsiä. Kun nämä haastattelut toteutetaan systemaattisena tiedonkeruuna tutkimusongelmaan sitoen, puhutaan tutkimushaastattelusta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42-43). Tutkimushaastattelu on tieteellinen menetelmä, jossa pyrkimyksenä on luotettavuus, luottamuksellisuus sekä objektiivinen ja neutraali suhtautumiseen (Hirsjärvi & Hurme 1982, 26-27). Tutkimushaastattelu käsittää useita haastattelumenetelmiä, jotka voidaan jakaa erään näkemyksen mukaan neljään tyyppiin riippuen siitä, miten ennalta määriteltyä haastattelurunkoa käytetään. Nämä neljä tyyppiä

ovat lomakehaastattelu (strukturoidu haastattelu), puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu (Eskola & Suoranta 2003, 86). Näistä puolistrukturoitu ja teemahaastattelu usein rinnastetaan toisiinsa (mm. Metsämurronen 2008, 41; Vilka 2005, 101), vaikka teemahaastattelua voidaan pitää pikemmin puolistrukturoidun haastattelun yhtenä menetelmänä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; 1982, 35-36). Tässä tutkielmassa hyödynnettiin edellä listattua teemahaastattelumenetelmää aineistonkeruussa.

Haastattelumenetelmänä teemahaastattelu on avoimen ja lomakehaastattelun välimuoto. Ominaista teemahaastattelulle on haastattelussa käsiteltävien teemojen eli aihepiirien ennalta määrittäminen. Teemahaastattelu poikkeaa strukturoidusta ja muista puolistrukturoidusta haastattelusta siinä, ettei kysymyksiä eikä niiden esittämisjärjestystä ole lyöty ennalta lukkoon. (Eskola & Suoranta 2003, 86.) Teemahaastattelu voi kuitenkin sisältää suosituskysymyksiä, joita haastattelijä voi muotoilla tilanteeseen sopivaksi (Hirsjärvi & Hurme 1982, 38). Teemahaastattelu jättää näin haastattelijalle suhteellisen vapaat kädet haastattelun etenemisen ja kysymysten muotoilun suhteen. Ainoan rajoitteen muodostavat ennalta laaditut teemat, joiden käsittelyn haastattelijan tulee varmistaa, jotta haastateltavalta saadaan riittävästi aineistoa kuhunkin teemaan liittyen (Eskola & Suoranta 2003, 86).

Teemahaastattelun teemat muodostetaan tavanomaisesti tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä. Toisin sanoen siitä, mitä ilmiöstä entuudestaan tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75.) Menetelmänä teemahaastattelu pohjautuu Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47; 1982, 35-36) mukaan kohdennettuun haastatteluun (The Focused Interview), jonka ominaispiirteet he listaavat kutakuinkin seuraavasti: (1) Haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. (2) Tutkija on selvittänyt tutkittavaan ilmiöön oletettavasti liittyvät osat ja rakenteet ja hän on muodostanut ennako-oletukset sisältö- ja tilanneanalyysin avulla. (3) Tähän analyysiin perustuen tutkija on laatinut haastattelurungon. (4) Haastattelu suunnataan haastateltavan subjektiivisiin kokemuksiin ennalta analysoidun tilanteen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; 1982, 35-36.)

Teemahaastattelu valittiin tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi seuraavien neljän syyn perusteella. Ensinnäkin tutkielman teoreettisesta viitekehyksestä tunnistettiin tutkimusongelman selvittämisen kannalta keskeisiä teemoja, jotka olivat peräisin Kirkpatrickin Neljän tason -arviointimallista. Juuri tällaista teoriaan ja ennakkotietoon nojautuvaa lähestymistapaa pidetään teemahaastattelulle tyypillisenä piirteenä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36). Toiseksi teemahaastattelussa huomioidaan haastateltavan henkilökohtaiset näkemykset, kokemukset ja tulkinnat (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Kolmanneksi teemahaastattelu mahdollistaa vapaamuotoisen haastattelutilanteen ja kysymysten muotoilun, joka taas edesauttaa henkilökohtaisten tulkintojen esiin tuomista (vrt. Eskola & Suoranta 2003, 88). Neljänneksi teemahaastattelu soveltuu tilanteisiin, jossa selvitetään heikosti tiedostettuja ilmiöitä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35). Tämän tutkielman kohdalla voidaan katsoa olevan kyse heikosti tiedostetun ilmiön ja henkilökohtaisten näkemysten tutkimisesta.



### 3.1.4 Sisältöanalysointimenetelmä

Tässä tutkielmassa empiirinen tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjautuvasti, jossa tutkielman teoreettinen viitekehys muodosti analyysille eräänlaisen ylätasorungon. Teoriaohjautuvalle analyysille on tyypillistä kytkennät teoriaan niin, ettei analyysi suoraan nojautu tiettyyn teoriaan tai malliin vaan teoria toimii eräänlaisena tukena empiirisen aineiston analysoinnissa. Teoriaohjautuva analyysi on pääosiltaan aineistolähtöistä, jossa empiirisestä aineistosta tehdyt havainnot loppuvaiheessa yhdistellään aiempaan malliin tai teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96-97.)

Tutkielmassa haastatteluin kerätty tutkimusaineisto analysoitiin sisältöanalyysimenetelmällä. Sisältöanalyysille ei ole löydettävissä yleisesti hyväksytyä määritelmää. Erään mukaan sisältöanalyysillä viitataan tekstin analysointiin, joka on toteutettu tieteellisessä tarkoituksessa (Hirsjärvi & Hurme 1982, 115). Luonteeltaan sisältöanalyysia voidaan pitää kaksijakoisena. Toisaalta sisältöanalyysissa on kyse analysointimenetelmästä ja toisaalta taas hajanaisesta teoreettisesta kehyksestä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Sisältöanalyysia ei voi myöskään pitää puhtaasti laadullisen tutkimuksen menetelmänä, sillä se voi sisältää sekä määrällistä että laadullista analyysia (Hirsjärvi & Hurme 1982, 115; Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Määrällistä se on esimerkiksi siinä mielessä, että tietyn teeman esiintymiskerrat aineistossa voidaan laskea, ja laadullista taas siinä, että aineistosta voidaan tehdä sanallisia tulkintoja.

Sisältöanalyysissä analysoinnin kohteena on useimmiten teksti, josta analysoinnilla etsitään merkityksiä ja jonka sisältöä analysoinnilla pyritään kuvaamaan ja tiivistämään ilman, että kadotetaan aineiston sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103-104;106;108). Sisältöanalyysimenetelmä voidaan jakaa eri tyyppisiin analysoinnissa käytettävän lähestymistavan perusteella. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2013, 108-118) tyypittelevät sisältöanalyysin aineistolähtöiseksi, teorialähtöiseksi ja teoriaohjaavaksi.

*Aineistolähtöiselle sisältöanalyysille* on tyypillistä induktiivinen analysointi, jossa aineiston varassa luodaan eräänlainen ilmiötä kuvaava teoria. Tähän edetään aineistoa pelkistämällä, ryhmittelemällä ja abstrahoimalla eli teoretisoimalla. Pelkistämisessä alkuperäisestä aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäoleellinen näin tiivistäen aineiston informaatiota. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, jotka koostetaan yhteen luokiksi. Abstrahoinnissa ryhmittelyllä koostettuja luokkia jatkokäsitellään muodostaen luokista yläluokkia, kunnes lopulta päädytään aineistoa kuvaaviin teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108-113.)

*Teorialähtöisessä sisältöanalyysissa* analyysia ohjaa valittu teoreettinen lähtökohta. Analysoinnin ensivaiheessa valitun teorian pohjalta luodaan analyysille eräänlainen runko. Tämä analysointirunko sisältää tavallisesti teoriasta peräisin olevan käsittekartan eli luokittelun, johon analysointityössä aineistosta poimittuja ilmauksia ryhmitellään. Teorialähtöinen sisältöanalyysi edetään näin deduktiivisesti yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113-115.)

*Teoriaohjaava sisältöanalyysi* noudattelee pitkälti aineistolähtöistä sisältöanalyysia sillä erotuksella, että analysointiprosessin lopussa aineistolähtöisesti muodostetut luokat liitetään teoriasta peräisin oleviin käsitteisiin (Tuomi & Sa-

rajärvi 2013, 117). Teoriaohjaavassa sisältöanalyysissä valittu teoria ei näin ohjaa itse analysointiprosessia, vaan se toimii eräänlaisena ylätasoin viitekehysenä, johon aineistosta saadut tulokset lopulta liitetään.

Tämän tutkielman aineiston analysointimenetelmäksi valittiin teoriaohjaava sisältöanalyysi. Tehtyä valintaa voidaan perustella ensinnäkin sillä, että henkilöstökoulutuksen arviointia ei ole juuri tutkittu tutkielmaan valitusta näkökulmasta, ja tästä syystä aiempien tutkimusten ja teorioiden pohjalta ei ollut mahdollista muodostaa teorialähtöiselle sisältöanalyysille tyypillistä analysointirunkoa käsittekarttoineen. Näin ollen tutkimuskohteena olevia tekijöitä päädyttiin etsimään aineistolähtöisesti. Toisaalta myöskään täysin aineistolähtöinen sisältöanalyysimenetelmä ei katsottu soveltuvaksi, koska tutkielmassa haluttiin pitäytyä Kirkpatrickin Neljän tason -arviointimallin tarjoamissa arviointinäkökulmissa. Näin kyseinen malli toimi tutkimusta ja aineiston analysointia ohjaavana ylätasoin viitekehysenä.

### 3.2 Tutkimuksen toteutus ja eteneminen

Tutkielman empiirisen osuuden toteutus lähti liikkeelle suunnittelulla. Suunnittelussa lyötiin lukkoon muun muassa tutkittava tapaus, valittiin tutkimusstrategia ja -näkökulma sekä päätettiin tutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät. Suunnittelun aikana täsmentyi myös tutkimuksen kohderyhmä. Kohderyhmäksi valittiinkin kohdeyrityksessä Akatemia-henkilöstökoulutusohjelman ensimmäiseen koulutuskokonaisuuteen osallistuneet henkilöt, jotka olivat osallistuneet vähintään neljään koulutustilaisuuteen.

Suunnittelun jälkeen tutkimuksen toteutus eteni haastattelujen valmisteluun. Haastattelut valmisteltiin laatimalla haastattelurunko (ks. LIITE 1) ja testaamalla rungon toimivuus koehaastattelulla. Tutkimuksessa käytetty haastattelurunko käsitti viisi teema-aluetta, joissa kaksi ensimmäistä teemaa toimivat taustoittavina teemoina. Loput kolme teemaa käsittelivät puolestaan Kirkpatrickin arviointimallin kolmea ensimmäistä arviointitasoa: reaktioita, oppimista ja käyttäytymistä. Haastattelurungon ensimmäisen teeman tarkoituksena oli taustoittaa varsinaisen tutkimusongelman selvitystä kartoittamalla haastateltavan aiempia henkilöstökoulutuskokemuksia ja yleisiä ajatuksia henkilöstökoulutuksista. Toisessa teemassa keskityttiin Akatemia-henkilöstökoulutukseen selvittäen haastateltavalta osallistumisen syitä ja ennakko-odotuksia. Näiden kahden teeman tarkoituksena oli luoda käsitys lähtötilanteesta ja samalla muodostaa vertailutietoa haastateltavista tulosten analyysivaiheeseen. Teemat kolme, neljä ja viisi keskittyivät sitten tutkielman varsinaiseen tutkimusongelmaan eli henkilöstökoulutuksen arviointitekijöihin. Näistä kolmannessa teemassa käsiteltiin reaktioiden, neljännessä oppimisen ja viidennessä käyttäytymisen arviointitasoa. Haastattelurungon lopussa haastateltavalle tarjottiin vielä mahdollisuus vapaasti kertoa näkemyksiään joko henkilöstökoulutuksesta tai Akatemiasta. Haastattelurungossa jokainen teema-alue sisälsi tukisanalistanomaisesti valmiita aiheita, joita haastattelussa haluttiin käsitellä.

Haastattelurungon laatimisen jälkeen suoritettiin koehaastattelu. Koehaastatteluun valittiin kohdeyrityksestä henkilö, joka oli osallistunut Akatemiahenkilöstökoulutusohjelman koulutuksiin ja kuului näin tutkimuksen kohde-ryhmään. Koehaastattelulla testattiin haastattelurungon toimivuutta ja kysymysten esittämistä, joita Hirsjärvi ja Hurme (2001, 72) pitävät koehaastattelun päällimmäisinä tehtävinä. Koehaastattelussa selvitettiin myös haastattelun ajallinen kesto. Haastattelun kesto on tarpeellinen tieto, jotta haastatteluja järjestettäessä osataan huomioida vaadittu aika. Koehaastattelussa tehtyjen huomioiden pohjalta haastattelurunkoon tehtiin pieniä muutoksia ja täydennyksiä viimeistellen sen tutkimuksen kannalta käyttökelpoiseksi.

Valmistelujen jälkeen tutkimuksen toteutuksessa siirryttiin varsinaisiin haastatteluihin. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina helmikuussa 2017 kohdeyrityksen Jyväskylän toimipisteessä. Haastatteluajankohtana tutkimustapauksena toimivan Akatemia-henkilöstökoulutusohjelman ensimmäisen koulutuskokonaisuuden koulutukset olivat kestäneet noin kuukauden ja olivat päättymäisillään. Kaiken kaikkiaan koulutuksia oli ehditty järjestää kaksitoista (12) kappaletta ja järjestämättä oli vielä neljä (4). Tutkittavan koulutuskokonaisuuden koulutukset olivat kaikille avoimia koulutuksia, joihin valtaosa osallistui etäyhteyden välityksellä. Tästä johtuen aivan tarkkaa tietoa osallistujien määrästä ei ollut saatavilla, mutta heitä arvioidaan olleen yli toistakymmentä, joista suurin osa oli osallistunut joko yhteen tai kahteen koulutukseen. Tässä vaiheessa tutkimuksen toteutusta päädyttiin tarkentamaan tutkimuksen kohderyhmää henkilöihin, jotka olivat osallistuneet vähintään neljään Akatemian koulutukseen. Tällä lisärajauskella katsottiin saavutettavan monipuolisempia ja syvällisempiä vastauksia kuin mitä yksittäisiin koulutuksiin osallistuneet olisivat antaneet. Tähän uudelleen rajattuun kohderyhmään tunnistettiin kuuluvaksi hieman alle kymmenen henkilöä.

Kohderyhmävalinnan jälkeen haastattelujen toteutus eteni siten, että kohderyhmään kuuluvilta henkilöiltä tiedusteltiin henkilökohtaisesti osallistumishalukkuutta. Tässä yhteydessä tutkimuksen tekijä esitteli tutkimuksen yleispiirteet, tavoitteet ja sen, miten haastattelut tutkimukseen liittyvät. Tämän jälkeen halukkaiden kanssa sovittiin haastattelun ajankohta ja paikka sekä sovittiin muista haastatteluun kuuluvista järjestelyistä. Osallistumishalukkuutta kysyttiin yhteensä seitsemältä (7) kohderyhmään kuuluneelta henkilöltä, joista kuusi (6) suostui osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimuksen toteutusprosessin seuraavassa vaiheessa oli vuorossa varsinaiset haastattelut. Haastattelutilanteet etenivät siten, että jokaisen haastattelun alussa haastattelijä, eli tämän tutkielman tekijä, esitteli itsensä ja kertoi lyhyesti tutkimuksen taustan ja tavoitteen sekä haastattelu merkityksen tutkimuksen kannalta. Taustoituksen jälkeen haastateltavan kanssa käytiin läpi haastattelun eteneminen ja haastatteluaineiston hyödyntäminen tutkimuksessa. Samassa yhteydessä haastateltavalle kerrottiin myös haastattelujen luottamuksellisuudesta ja siitä, ettei haastatteluaineisto ole jälkikäteen henkilöitävissä. Haastatteluille oli varattu aikaa 30 minuuttia, jonka verran haastattelut kokonaisuudessaan kestivät. Itse haastattelutilanteen kesto vaihteli 13 ja 20 minuutin välillä. Haastattelut suoritettiin sekä englannin että suomen kielellä haastateltavien äidinkielestä riippuen.

Haastattelutilanteessa haastattelija esitti kysymykset haastattelurungon järjestyksessä teemoittain. Haastattelujen välillä kysymysten esitysmuoto vaihteli hieman noudatellen kuitenkin haastattelurungon tukisanalistan aihealueita. Tarvittaessa haastattelija esitti haastatteluteemoihin liittyen tarkentavia kysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta, jollei haastateltava ymmärtänyt esitettyä kysymystä tai jos haastattelija halusi syvällisempää tietoa aiheesta. Haastattelut suoritettiin kasvokkain ja ne nauhoitettiin ja taltioitiin tietokoneelle myöhempiä analysointia varten.

Haastattelujen jälkeen taltioidut nauhoitukset litteroitiin. Litterointi suoritettiin valikoiden teemoittain. Litteroimatta jätettiin tarkoituksella tutkimuksen kannalta turhaksi katsotut täytesanat, fraasit ja ei-kielelliset ilmaukset sekä teemojen väliset siirtymät. Toisaalta tutkimuksen kannalta tärkeiksi katsotut osat haastatteluista litteroitiin sanatarkasti. Valittuun litterointitapaan päädyttiin, koska tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusongelman asettelu sen mahdollistivat. Yleisesti voidaan todeta, että litterointitarkkuudessa tutkijalle suodaan valinnan vapautta. Esimerkiksi Vilka (2005, 115-116) on todennut, että litteroinnin tarkkuus riippuu pitkälti tutkimuksen tarkoituksesta ja lähestymistavasta. Esimerkiksi kielen rakenteisiin kohdistuvassa diskurssianalyysissä sanatarkka litterointi on tarpeen, mutta esimerkiksi merkityksiä tarkastelevassa fenomenologisessa tutkimuksessa vastaava tarkkuus ei ole edellytys. (Vilka 2005, 115-116.) Näistä kahdesta esimerkistä tämä tutkielma rinnastuu jälkimmäiseen. Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä haastateltava sanoo eikä siitä miten hän sen sanoo. Valittua litterointitapaa tukee myös se, että litterat laati tämän tutkielman tekijä. Tutkijalla on aina paras käsitys, mikä on oleellista tietoa ja mikä ei, mikä osa on tarpeen kirjoittaa sanatarkasti ja mitä voidaan jättää pois (Hirsjärvi & Hurme 1982, 112). Vaikka litterointia ei laadittu kaikilta osin sanatarkasti, niin aineiston muuttumattomuus pyrittiin takaamaan tutkielman kannalta olennaisin osin.

Litteroinnin jälkeen seurasi aineiston analysointi, jossa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisältöanalyysimenetelmää. Itse analysointityötä ohjasi Tuomen ja Sarajärven (2013, 109) kuvaama aineistolähtöinen sisältöanalyysin etenemisprosessi. Tätä prosessia noudatteleamalla haastatteluaineiston analysointi eteni seuraavien vaiheiden kautta:

1. Haastattelulitteroihin perehtyminen
2. Avainilmauksien tunnistaminen ja alleviivaaminen
3. Avainilmauksien listaaminen ja pelkistäminen
4. Avainilmausujen ryhmittely samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella
5. Ryhmiteltyjen avainilmauksien luokittelu
6. Luokkien yhdistäminen yläluokiksi
7. Yläluokkien yhdistäminen tutkielman teoreettiseen viitekehukseen

Analysointiprosessi lähi liikkeelle haastatteluihin perehtymisellä, jolloin haastattelulitterat tulostettiin paperille ja luettiin kertaalleen läpi. Tämän jälkeen haastatteluaineisto analysoitiin teema-alue kerrallaan. Tällöin jokaisesta haastattelusta tunnistettiin tutkimuksen kannalta olennaisia avainilmauksia, jotka alleviivattiin haastattelulitteroihin. Alleviivatut avainilmaukset kirjattiin ylös Excel-taulukkoon (ks. Taulukko 2) ja pelkistettiin tiivistämällä haastateltavan

alkuperäisestä ilmaisua karsimalla siitä turha pois (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Tämän jälkeen pelkistetty avainilmaisut ryhmiteltiin eli klusteroitiin joko samankaltaisuuden tai eroavaisuuden perusteella (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Seuraavaksi ryhmitelty aineisto käsitteellistettiin eli abstrahoitettiin, jolloin kullekin ryhmälle laadittiin ryhmää kuvaava alaluokka (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 111; Hirsjärvi & Hurme 2001, 147). Käsitteellistämistä jatkettiin yhdistelemällä alaluokkia niitä kuvaaviksi yläluokiksi hyödyntäen luokkien samankaltaisuuksia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 149-150). Analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa muodostetut yläluokat yhdisteltiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostettuihin yläkäsitteisiin teoriaohjaavan sisältöanalyysin tapaan. Näitä yläkäsitteitä edustivat muun muassa Kirkpatrickin -arviointimallin kolme ensimmäistä arviointitasoa: reaktiot, oppiminen ja käyttäytyminen.

TAULUKKO 2 Esimerkki sisältöanalyysissa käytetystä taulukosta

Haastateltava	Avainilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
H4 / Kokenut asiantuntija	"...useful for my job. How does the training helps me to do my job?"	Se, miten koulutus auttaa työssäni	Koulutuksen hyödyntämismahdollisuus	Koulutuksen sisältö
H1 / Nuori asiantuntija	"...if I can used (koulutusta) in my own everyday work in here."	Jos voin hyödyntää koulutusta työssäni		
H2 / Kokenut asiantuntija	"...kuinka antoisa se (koulutus) on ollut, mitä uutta on oppinut..."	Koulutuksen antoisuus ja uuden oppiminen	Uuden tiedon oppiminen	

Tutkimusprosessin lopuksi empiirissä tutkimuksessa saadut tulokset arvioitiin ja tulkittiin sekä laadittiin tutkielman johtopäätökset. Tässä työssä hyödynnettiin tutkielman teoreettista viitekehystä, jota vasten saatuja tuloksia verrattiin ja jonka varassa johtopäätökset muodostettiin. Vertailemalla tuloksia teoriaan johtopäätöksistä pyrittiin rakentamaan mahdollisimman kattava kuvaus henkilöstökoulutuksen viitekehystä ja ennen kaikkea tekijöistä, joiden perusteella koulutukseen osallistuneet arvioivat Akatemia-henkilöstökoulutusta reaktioiden, oppimisen ja käyttäytymisen tasoilla.

### 3.3 Tutkimusaineisto

Kuten edellä mainittiin, tutkimuksessa haastateltiin yhteensä kuutta (6) tutkimuksen kohderyhmään kuuluvaa henkilöä. Ominaisuuksiltaan haastateltavat muodostivat kaksi hyvin tasapainoisesti jakautunutta ja ominaisuuksiltaan erilaista ryhmää. Tässä tutkielmassa nämä ryhmät nimettiin nuoriksi ja kokeneiksi asiantuntijoiksi, johon haastateltavat sijoitettiin työkokemuksen perusteella. Tämän jaottelun tarkoitus on toimia vertailuvälineenä tulosten analysoinnissa.

TAULUKKO 3 Haastateltavien ominaisuudet

Ryhmä	Määrä	Ikä	Kokonaistyökoke- mus	Kohdeyrityksessä
Nuoret asiantuntijat	3	Alle 25- vuotta	Alle vuosi	Noin kuukausi
Kokeneet asiantun- tijat	3	Yli 25-vuotta	Vuosia	Vuosia

Kuten taulukko kolme (Taulukko 3) osoittaa molemmat ryhmät käsittivät kolme (3) haastateltavaa. Nuorten asiantuntijoiden ryhmään sijoitetut haastateltavat olivat iältään alle 25-vuotiaita nuorimman ollessa 22-vuotias. He olivat vastavalmistuneita ja omasivat alle vuoden työkokemuksen. Lisäksi he olivat vastikään aloittanut kohdeyrityksen palveluksessa. Kaikki nuorten asiantuntijoiden ryhmään luetut haastateltavat olivat ulkomaalaisia eivätkä he puhuneet suomea äidinkielenään. Kokeneiden asiantuntijoiden ryhmään sijoitetut haastateltavat olivat puolestaan yli 25-vuotiaita siten, että nuorin oli 28-vuotias ja loput yli 30-vuotiaita. Kokeneilla asiantuntijoilla oli useampien vuosien työkokemus niin kohdeyrityksessä kuin IT-alalta yleensä. Heidän kokonaistyökokemuksensa vaihteli kolmen (3) ja kolmentoista (13) vuoden välillä, joista kohdeyrityksessä kertynyt aika vaihteli kolmesta (3) yhteentoista (11) vuoteen. Kaikki kokeneet asiantuntijat olivat myös suomenkielisiä. Yhteistä kaikille haastateltaville oli se, että he kaikki olivat suorittaneet alemman korkeakoulututkinnon joko Suomessa tai ulkomailla.

Tutkimuksessa toteutetut haastattelut tuottivat noin 100 minuuttia nauhoitusta ja noin 30 sivua litteroitua tekstiä. Haastatteluaineistoa voidaan pitää melko suppeana, joka johtui kolmesta syystä. Ensinnäkin haastateltavien määrää rajoitti suhteellisen pieni kohderyhmä, josta ainoastaan vapaaehtoiset valittiin otokseen. Toiseksi tutkimuksen tarkka rajaus mahdollisti sen, että haastatteluissa pitäydyttiin tutkimuksen kannalta olennaisessa näin lyhentäen haastatteluiden kestoa. Tässä osaltaan auttoi haastattelurunko, jossa tutkija pyrki pitäytymään läpi haastatteluiden. Tämä vähensi keskustelun rönsyilyä ja näin lyhensi haastatteluiden ajallista kestoa. Kolmanneksi valittu litterointitapa mahdollisti tutkimuksen kannalta epäolennaisen karsimisen pois supistaen näin litteroidun tekstin määrää.

Tutkimusaineiston vahvuudeksi voidaan lukea sen tarjoamat monipuoliset vastaukset tutkielman tutkimusongelmaan. Tässä edesauttoi haastateltavien innokas osallistuminen tutkimukseen, jonka johdosta he esittivät vapautuneesti omakohtaisia näkemyksiään ja kokemuksiaan esitettyihin kysymyksiin. Aineistoa vahvisti myös tarkkaan rajattu tutkimusnäkökulma, joka mahdollisti kohdennetun haastattelurungon laatimisen ja näin pitäytymisen olennaisessa läpi haastatteluiden. Tämä osaltaan kompensoi sekä haastatteluiden kestoa että määrää. Tutkimusaineiston heikkoudeksi voidaan puolestaan laskea aineiston melko suppea koko, joka tosin on tavanomaista laadulliselle tutkimukselle. Tästä huolimatta aineistosta oli havaittavissa saturoitumista eli ilmiötä, jossa haastatteluissa alkavat samat asiat toistumaan (Eskola & Suoranta 2003, 62-64; Vilka 2005, 127-129). Täydellistä saturoitumista ei kuitenkaan saavutettu haastatel-

tavien pienestä määrästä johtuen eikä se todennäköisesti olisi ollut edes mahdollista kohderyhmän rajallisen koon vuoksi.

Kaiken kaikkiaan tutkimusaineisto voidaan todeta riittäväksi tämän tutkielman kannalta laadullisiin syihin vedoten. Aineisto tarjosi, kuten todettua, monipuolisia vastauksia esitettyyn tutkimusongelmaan. Muun muassa Vilkka (2005, 126) on todennut viitatessaan haastatteluaineiston kokoon, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole olennainen, vaan tärkeämpää on aineiston laatu. Hän katsoo, että aineisto on riittävä, jos sillä saadaan muodostettua kattava kuva tutkimusongelmasta. (Vilkka 2005, 126.) Myös Eskola ja Suoranta (2003, 61-62) ovat pohtineet asiaa toteamalla, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Näiden toteamusten valossa tätä tutkielmaa varten kerätty aineisto voidaan todeta olevan riittävän laaja.

## 4 TUTKIMUSANALYYSI JA TULOKSET

Tässä luvussa esitellään empiirisen tutkimuksen tulokset. Luvun alussa luodaan lyhyt katsaus tutkimustapauksena toimivaan kohdeyritykseen ja siellä järjestettävään Akatemia-henkilöstökoulutusohjelmaan. Tämän jälkeen käydään läpi sisältöanalyysillä muodostetut tutkimustulokset teemoittain. Luvun lopussa koostetaan tuloksista lyhyt yhteenveto kuviota apuna käyttäen.

### 4.1 Tutkimustapauksen esittely

Tässä luvussa esittelemällä lyhyesti tutkimuskohteena oleva kohdeyritys ja tutkimustapauksena toimiva Akatemia-henkilöstökoulutusohjelma.

#### 4.1.1 Tutkimuksen kohdeyritys

Tutkimuksen kohdeyritys on suomalainen pörssinoteerattu IT-alan yritys. Yritys tarjoaa asiakkailleen kaupankäyntiä tukevien järjestelmäratkaisuja erityisesti digitaalisen kaupankäynnin alueella. Yrityksen ratkaisupalikoima kattaa kaupankäynnin koko laajuudessaan aina taustaprosesseista kassapäätteisiin ja verkkokauppoihin sekä digitaaliseen markkinointiin. Vuonna 2016 yritys työllisti hieman alle 500 IT-alan asiantuntijaa kolmessa Euroopan maassa: Suomessa, Ruotsissa ja Puolassa. Yrityksen työntekijöistä valtaosa työskentelee Suomen toimipisteissä, jotka sijaitsevat Helsingissä, Vantaalla, Tampereella ja Jyväskylässä. Yrityksen vuoden 2016 liikevaihto oli noin 63 miljoonaa euroa.

Yrityksen liiketoiminta perustuu pääosin yhteistyökumppaneiden tuotteiden varaan, joita yritys räätälöi asiakkaidensa tarpeisiin. Yritys muodostuu yhdestä Ohjelmistopalvelut-liiketoiminta-alueesta, joka jakaantuu edelleen kahteen alueeseen: Asiakasratkaisuihin ja Digitaalisiin ratkaisuihin. Näistä Asiakasratkaisut-alueella yritys tarjoaa asiakkailleen muun muassa logistiikkaan, myymälätoimintaan, asiakaspalveluun, maksamiseen ja kanta-asiakkuuden hallintaan liittyviä järjestelmiä. Digitaaliset ratkaisut -alue puolestaan keskittyy



erityisesti verkkokaupankäynnin ratkaisuihin, tilaus- ja toimitusprosessien hallintaan sekä digitaaliseen markkinointiin ja analytiikkaan.

#### 4.1.2 Tapaus Akatemia-henkilöstökoulutusohjelma

Akatemia on kohdeyrityksessä vuonna 2016 käynnistetty hanke henkilöstön osaamisen kehittämiseksi ja sen tarkoituksena on muodostaa eräänlainen viitekehys kaikelle kohdeyrityksessä tapahtuvalle henkilöstön koulutus- ja kehittämistoiminnalle. Akatemia-hankkeen avulla kohdeyritys tavoittelee osaamiselle rakentuvaa kilpailuetua kehittämällä yrityksen henkilöstön osaamista koulutuksin. Akatemian tavoitteena on taata riittävä osaamistaso yrityksen tämänhetkisiin ja tuleviin liiketoimintatarpeisiin. Toiminnan pääpainon kohdistuu strategisiksi valittujen osaamisalueiden tukemiseen.

Akatemian toiminta koostuu kolmesta ohjelmakokonaisuudesta: perehdytyksestä, henkilöstökoulutuksesta ja uusien liiketoiminta-alueiden käynnistämisestä. Näiden kolmen ohjelmakokonaisuuden toiminta-ajatus ja tehtävät voidaan kiteyttää seuraavasti:

- *Perehdytys-ohjelmakokonaisuus* tehtävänä on taata uusille tulokkaille riittävä tieto- ja osaamistaso työskentelyn käynnistämiseksi yrityksen palveluksessa. Perehdytyksessä tulokkaille esitellään muun muassa yritys ja yrityksen liiketoimintaa sekä koulutetaan työssä tarvittavien ohjelmistojen ja välineiden käyttö.
- *Henkilöstökoulutus-ohjelmakokonaisuus* käsittää yrityksen eri osaamisalueille suunnattuja koulutuksia ja koulutuskokonaisuuksia. Osaamisalueen sisällä koulutuksia ja koulutuskokonaisuuksia tarjotaan henkilöstölle ammatillisen osaamistason ja roolien perusteella. Esimerkkinä mainittakoon nuoremman sovelluskehittäjän koulutuskokonaisuus. Tämän ohjelmakokonaisuuden tehtävänä on varmistaa eri rooleissa toimivien henkilöiden tehtävää vastaava osaaminen, tarjota henkilöstölle mahdollisuus siirtyä tehtävästä ja roolista toiseen sekä taata asiakastoimitusten ja projektien laatu.
- *Uusien liiketoiminta-alueiden käynnistämisen ohjelmakokonaisuus* käsittää uusien osaamisalueiden luonnin yrityksen liiketoiminnan tarpeisiin. Uudenlaista osaamista tarvitaan esimerkiksi silloin, kun yritys laajentaa liiketoimintaansa uudella ohjelmisto- tai teknologiaratkaisulla. Uuden ohjelmiston lisääminen yrityksen tuoteportfolioon edellyttää ohjelmistokohtaisen osaamisen kehittämistä osaamisalueen luontia. Tähän tehtävään ohjelmakokonaisuuden on tarkoitus tarjota tukea ja välineitä.

Talvella 2017 Akatemia-hankkeen toiminta käynnistyi henkilöstökoulutusohjelmakokonaisuuteen kuuluvalla koulutuskokonaisuudella. Käynnistytyn jälkeen toimintaa on suunniteltu laajennettavan askel askeleelta julkaisemalla lisää koulutuskokonaisuuksia ja ottamalla mukaan yrityksen kaikkiin osaamisalueet. Myös perehdytyksen ja uusien liiketoiminta-alueiden käynnistämisen ohjelmakokonaisuudet on tarkoitus lisätä osaksi Akatemian toimintaa lähitulevaisuudessa.

Henkilöstökoulutus-ohjelmakokonaisuudessa yksittäiset koulutukset voivat olla hyvin vaihtelevilla menetelmillä toteutettuja. Koulutukset voivat olla joko kohdeyrityksen itsensä järjestämiä tai ulkopuolisen toimijan tarjoamia ja ne voivat sisältää eri tyyppisiä koulutusmenetelmiä, joista mainittakoon luokkaopetuksena toteutetut koulutustilaisuudet, verkko-koulutukset ja itseopiskelu. Kaikki Akatemian tarjoamat koulutuskokonaisuudet järjestäjästä ja menetelmästä riippumatta ovat henkilöstön nähtävissä yrityksen intranet-järjestelmässä. Akatemian koulutukset ovat lähtökohtaisesti avoimia koko henkilöstölle, mutta tarvittaessa lähimmät esimiehet voivat kontrolloida osallistumista etenkin ulkopuolisten koulutuksien kohdalla, jotka ovat usein maksullisia. Esimiehet voivat myös suositella alaiselleen tiettyjä koulutuksia ja koulutuskokonaisuuksia.

Akatemia-henkilöstökoulutusohjelman käytännönjärjestelyt on toteutettu siten, että kaikista Akatemian tarjoamista koulutuskokonaisuuksista ja koulutuksista on laadittu lyhyt kuvaus yrityksen intranet-järjestelmään. Kuvaukset sisältävät tietoa muun muassa koulutuksen aiheesta, sisällöstä, kohderyhmästä ja kouluttajasta. Kouluttajavetoisten koulutustilaisuuksien kohdalla löytyy tieto koulutuksen aikataulusta ja paikasta sekä mahdolliset tiedot etäyhteyden muodostamiseen videoneuvottelujärjestelmällä. Verkko- ja itseopiskelukoulutusten osalta koulutuskuvauksessa on myös linkki opintomateriaaleihin tai oppimisympäristöön, jollaisen yritys on hankkinut verkko-koulutuksien toteutukselle.

Tämän tutkielman tapauksena toimiva Akatemian ensimmäinen koulutuskokonaisuus koostui ainoastaan yrityksen järjestämistä kouluttajavetoisista koulutustilaisuuksista. Koulutustilaisuudet järjestettiin kouluttajasta riippuen yhdessä yrityksen toimipisteessä, josta oli varattu neuvotteluhuone. Varattuihin neuvotteluhuoneisiin oli järjestetty etäyhteys videoneuvottelujärjestelmällä, jonka avulla muiden toimipisteiden henkilöstöllä oli mahdollisuus osallistua koulutuskokonaisuuden koulutuksiin. Koulutustilaisuuksien tiedot olivat edellä kuvattuun tapaan julkaistu noin kuukautta ennen koulutuskokonaisuuden alkua yrityksen intranet-järjestelmässä.

Tapauksena toimiva koulutuskokonaisuus oli suunnattu kyseisen osaamisalueen nuorille asiantuntijoille ja se oli luonteeltaan perehdytystyyppinen. Koulutuskokonaisuus käsitti sekä yleistietoluontoisia, että käytännön taitoihin sidottuja koulutuksia, joista ensiksi mainitut painottuivat alkupuolen koulutuksiin. Yleistietoa sisältävissä koulutuksissa esiteltiin muun muassa osaamisalueen asiakkuuksia ja liiketoiminnan peruspiirteitä. Käytännön taitoihin painotuvissa koulutuksissa puolestaan koulutettiin osaamisalueen keskeisimpiä ohjelmistoja ja niiden käyttöä sekä työskentelymenetelmiä. Yleistietoa tarjoavissa koulutuksissa kouluttajalla oli tavallisesti apunaan PowerPoint-esitys, kun taas käytäntöön painotuvissa koulutuksissa pääpaino oli ohjelmistojen ja järjestelmien peruskäytön esittelyssä ja kouluttamisessa. Koulutuksissa käytetty opetusmenetelmä oli hyvin luokkaopetuksen omainen ja yksisuuntainen, joskin koulutettavilla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä kouluttajalle.

## 4.2 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkielman empiirisen tutkimuksen tulokset teemoittain alalukuihin jaoteltuina.

### 4.2.1 Aiemmat henkilöstökoulutuskokemukset

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden aiempi henkilöstökoulutusaktiivisuus oli vaihtelevaa ja määrältään melko vähäistä. Haastateltavista kolme (3) oli aiemmin osallistunut useampaan kuin yhteen työnantajansa tarjoamaan henkilöstökoulutukseen. Määrästä puhuessaan he käyttivät ilmaisuja ”muutamiin” tai ”yksittäisiin.” Yksi (1) haastateltava kertoi osallistuneensa ainoastaan yhteen henkilöstökoulutukseen ja lopuilla kahdella (2) ei ollut aiempaa kokemusta työnantajan tarjoamasta henkilöstökoulutuksesta. Kuvaavaa henkilöstökoulutusaktiivisuudessa oli se, että nuoret asiantuntijat edustivat joukkoa, jolla ei ollut aiempaa kokemusta henkilöstökoulutuksista, ja että useampiin koulutuksiin osallistuneet olivat kokeneita asiantuntijoita useamman vuoden työkokemuksella. Tämä tulos oli sinällään hyvin odotettava, sillä nuoret vasta alle vuoden työelämässä olleet tuskin ovat osallistuneet useisiin henkilöstökoulutuksiin lyhyen työuransa aikana. Pitkään työelämässä olleiden kohdalla mahdollisuus tähän on suurempi. Kuvaavaa oli myös se, että henkilöstökoulutusaktiivisuutta voidaan pitää melko vähäisenä kokeneiden asiantuntijoiden kohdalla nuorista puhumattakaan.

Kokemukset henkilöstökoulutuksen järjestämistavoista painottui pääsääntöisesti ulkoisiin koulutuksiin. Kokeneet asiantuntijat, joilla oli useamman henkilöstökoulutuksen kokemus, olivat osallistuneet pääsääntöisesti yrityksen ulkopuolisiin koulutuksiin. Yksi (1) nuoremista asiantuntijoista oli aiemmassa työpaikassaan osallistunut yrityksen sisäiseen koulutukseen, joka tosin oli järjestetty työajan ulkopuolella. Loput nuoremista asiantuntijoista, joilla ei ollut kokemusta henkilöstökoulutuksista, mainitsi työhön perehtymisen tapahtuneen työssä oppimisena ilman erityistä koulutusta.

there wasn't any training -- I was learning, while creating stuff. (H1)

Haastateltaville tarjottujen henkilöstökoulutusten sisältö painottui sekä teknologisiin että työmenetelmällisiin koulutuksiin. Haastateltavista kolme (3) oli osallistunut koulutuksiin, joissa oli opetettu joko koodausta tai tietojärjestelmän hallinnointia. Kaksi (2) puolestaan oli osallistunut työmenetelmäkoulutuksiin, jotka olivat käsitelleet joko palvelunhallinta- tai sovelluskehitysmenetelmiä.

Kysyttäessä haastateltavilta henkilöstökoulutuksen hyödyllisyyttä henkilöstön kehittämismenetelmänä kaikki pitivät sitä hyödyllisenä tavalla tai toisella eikä merkittäviä näkemyseroja ollut havaittavissa kokeneiden ja nuorten asiantuntijoiden välillä.

oon kokenut kaikki, mihin oon osallistunut, jollain tavalla hyödylliseksi. (H2)

Koulutussisällön osalta esiin nousivat erityisesti teknisten koulutusten hyödyllisyys, jonka mainitsi kaksi (2) haastateltavaa. Toinen, mitä pidettiin hyödyllisenä oli, koulutusten hyödyntäminen työhön perehdytyksessä. Tämä esiintyi myös kahden (2) nuoren asiantuntijan vastauksissa. Perehdytykseen liittyen eräs haastateltava piti koulutusta hyödyllisenä, koska se nopeuttaa uuden työn omaksumista.

It is definitely a good idea (koulutus), because you can learn quickly, how to get involved in the business -- and get familiar with those processes that run during development. (H5)

Perehdytyksen esiintyminen nuorten vasta työuransa aloittaneiden asiantuntijoiden kommentteissa on ymmärrettävää, sillä heidän ovat vasta opettelemassa työtehtäviään ja tätä oppimisprosessia tukevaa henkilöstökoulutusta pidetään varmasti hyödyllisenä.

Haastateltavat mainitsivat myös näkemyksiään henkilöstökoulutusten ongelma- ja kehittämiskohdista. Eräs haastateltava katsoi käymiensä koulutusten ongelmaksi niiden hajanaisuuden. Hän toivoi, että koulutukset muodostaisivat eräänlaisia eteneviä polkuja, joissa ensimmäisiä perustason koulutuksia seuraisi jatko- tai syventäviä koulutuksia. Toinen koulutuksissa kohdattu ongelma oli tilaisuuksien liian pitkä kesto. Erään haastateltavan mukaan pitkäkestoisessa koulutustapahtumassa yksinkertaisesti väsyä eikä keskittymistä jaksa pitää yllä. Yksi (1) vanhempi asiantuntija toivoi myös työnantajan tarjoamat koulutukset painottuisivat enemmän perusasioiden opettamiseen ja perehdytykseen. Tällä hän viittasi koulutuksiin, joissa opetettaisiin uudessa työtehtävässä vaadittavia perustietoja ja -taitoja.

haluaisin tai olisin halunnut enemmänkin siis semmoista, lähinnä, perus perehdytystä. (H2)

Haastatteluaineiston perusteella vaikuttaisi siltä, että etenkin kokeneet työntekijät ovat halukkaita ja motivoituneita osallistumaan henkilöstökoulutuksiin. Tämä ilmeni tavalla tai toisella kahden (2) tutkimukseen haastatellun vanhemman asiantuntijan vastauksista. Heidän vastauksistaan kuvastui näkemys, että koulutuksia voisi järjestää enemmänkin ja että mielenkiintoa ja motivaatiota osallistumiseen löytyy.

verrattain harvoin pääsee koulutukseen niin sit ne on sellaisia mihin on oikeesti halunnut -- mä ihan mielellään osallistuisin. (H2)

Toisaalta yhden (1) haastateltavan toteamuksesta ilmenee, että aina koulutuksen osallistuminen ei ole työnantajasta kiinni, vaan myös oma mielenkiinto ja halu ovat tärkeitä. Haastateltavan mukaan kohdeyrityksessä saa osallistua koulutuksiin, jos on omaa halua.

aika hyvin oon ite päässy niihin (koulutuksiin) osallistumaan, kun oon vaan pyytänyt. (H3)

#### 4.2.2 Osallistuminen ja ennakko-odotukset Akatemiaa kohtaan

Haastateltavien osallistuminen Akatemia-henkilöstökoulutusohjelman koulutuksiin oli hyvin kahtiajakoinen noudatellen pitkälti jakoa nuoriin ja kokeneisiin asiantuntijoihin. Lähtökohtaisesti kolme (3) nuorta asiantuntijaa olivat osallistuneet tämän tutkielman tapauksena toimivaan Akatemian koulutuskokonaisuuteen esimiehen kehotuksesta, kun taas kolme (3) kokenutta asiantuntijaa vapaaehtoisesti. Nuorille asiantuntijoille kyseinen koulutuskokonaisuus toimii eräänlaisena perehdytyksenä yritykseen ja tuleviin työtehtäviin. Vanhemmat asiantuntijat puolestaan osallistuivat koulutuksiin pikemmin omasta mielenkiinnosta ja halusta oppia työtehtävien perusteita. Omaan mielenkiintoon viittasi vastauksissaan kaksi (2) kokenutta asiantuntijaa. Erityisesti mielenkiinto kohdistui koulutussisältöön ja -aiheisiin. Eräs kokeneista asiantuntijoista mainitsi kiinnostuksen nähdä, miten kollegat rinnakkaisissa projekteissa työskentelevät.

mitenkä projektit ajattelee asioita ja hyödyntää asioita. Niin se on ollut motivaatiotelle kattoo niitä koulutuksia ei niinkää se uuden oppiminen. (H3)

Työtehtävien perusteet nousivat puolestaan esiin kolmen (3) haastateltavan vastauksissa. Nämä kolme osallistuivat Akatemian koulutuksiin muun muassa siksi, jotta saisivat perusteita joko nykyisiin tai tuleviin työtehtäviin. Kaksi (2) kokenutta asiantuntijaa kertoivat jo työskentelevänsä koulutettavien teknologioiden parissa, mutta eivät olleet saaneet niihin aiemmin koulutusta.

They (koulutukset) have covered topic that is not very familiar to me, but I still work with that topics somewhat. (H4)

en oo just hirveesti osallistunut noihin XY:tä (osaamisalueen nimi poistettu) koskeviin koulutuksiin, vaikka oon XY-tuotetta (tuotteen nimi poistettu) pari vuotta tehnyt (H3)

Tuleviin työtehtäviin viittasi vastauksessaan myös yksi (1) nuorista asiantuntijoista. Hän kertoi yhden syyn osallistumiselleen olleen halun oppia tulevia työtehtäviä.

I want to learn something about my work I should do here... (H6)

Käsiteltäessä osallistumisaktiivisuutta haastateltavien kohdalla ilmeni vastaavaa kahtiajakoisuutta nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä mitä edellä. Nuoret asiantuntijat olivat osallistuneet kaikkiin kahteentoista (12) koulutukseen, jotka haastatteluhetken mennessä oli järjestetty. Yhteistä heille myös oli, että he olivat osallistuneet paikan päällä kaikkiin koulutuksiin. Kokeneet asiantuntija puolestaan olivat osallistuneet valikoiden yhteensä neljään tai viiteen koulutukseen oman mielenkiintonsa mukaan. He olivat myös osallistuneet etäyhteyden välityksellä kaikkiin koulutuksiin. Ominainen piirre kokeneiden asiantuntijoiden kesken oli, että koulutusta kuunneltiin valikoiden ja osa aloitettua koulutuksista saattoi jäädä kesken joko kiireisistä työtehtävistä tai epä-

kiinnostavasta koulutusaiheesta johtuen. Tämä ilmeni kahden (2) haastateltavan vastauksista.

aihe on ollut vähän semmonen – ei niin mielenkiintoinen, niin oon sitte jättänyt, tai on tullut joku työtehtävä siinä samaan aikaan... (H2)

kaks tai kolme (koulutusta) sillee sivukorvalla. Tehnyt töitä ja sitten välillä kuunnellut, jos tulee jotain mielenkiintoista. (H3)

Osallistumisaktiivisuuden eroavaisuus nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä vaikuttaisi johtuvan sekä osallistumisen syistä että tavasta. Siinä missä nuoret asiantuntijat olivat ”kehotuksesta paikalla” kokeneet asiantuntijat valikoivat tarjottavien koulutusten joukosta itseään kiinnostavat ja hyödyttävät koulutukset. Etäyhteyden käyttö mahdollisti myös kokeneille asiantuntijoille mahdollisuuden jättää koulutustilaisuus kesken tai käyttää koulutusaikaa muiden työtehtävien hoitoon, mikäli koulutussisältö ei vastannut odotuksia. Kynnys tämän tyyppiselle toiminnalle on varmasti suurempi, jos osallistuja istuu samassa tilassa kouluttajan kanssa.

Haastateltavien Akatemia-henkilöstökoulutusohjelmaa koskevien ennako-odotusten kohdalla oli jälleen havaittavissa selkeä ero nuorien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä. Kokeneet asiantuntijat, yhteensä kolme (3) haastateltavaa, kertoivat, ettei heillä ollut erityisiä ennako-odotuksia Akatemiaa kohtaan. Eräs vanhempi asiantuntija mainitsi tähän syyksi aiemmat pettymykset vastaavista hankkeista. Toiseksi syyksi ennako-odotusten puutteeseen samainen haastateltava mainitsi koulutuksien järjestämispakon heille, jotka valittiin pitämään koulutuksia.

ku tosiaan yriteltiin sitä Akatemiaa, joskus XY:n (kohdeyrityksen edeltäjän nimi poistettu) aikaanko... niin niin silloin oli odotuksia ja ehkä vähän petyin silloin. Niin nyt ei ollu niin hirveesti ennako-odotuksia sen takia. (H3)

senkään takia mulla ei ollut kamalan korkeet ennako-odotukset tän järjestämistävän vuoksi, koska niin ku tuntu, että ihmiselle vaan niin kun sanottiin että pidä koulutus (H3)

Nuoremmat asiantuntijat puolestaan ilmaisivat hyvin toisistaan poikkeavia odotuksia. Yksi heistä odotti tietoa tulevan työn sisällöstä eli, mistä hänen osaamisalueessaan on kyse ja mitä liiketoimintaprosesseja siihen liittyy. Toinen odotti saavansa teknisempää tietoa tuotteesta, jonka parissa hän tulevaisuudessa työskentelee. Kolmas taas odotti tiedon jakamista ja oppimista erityisesti kokeneempien kollegoiden taholta.

I hope that I will understand more what the word XY (osaamisalueen nimi poistettu) is and what are the processes behind this work. (H5)

For my expectation was to get some information about product that can help me in my future work. (H1)

I expected that some more experienced people will talk about that how it looks here in XZ company (kohdeyrityksen nimi poistettu) (H6)

Ennako-odotusten kohdalla merkillepantavaa on se, ettei kokeneilla asiantuntijoilla ollut erityisiä ennako-odotuksia eivätkä he, yhtä lukuun ottamatta, avanneet tarkempia syitä tälle. Vastakohtana tälle jokaisella nuorella asiantuntijalla oli selkeät odotukset Akatemialle. Heidän odotuksensa painottuivat lähinnä Akatemian kykyyn perehdyttää tulevaan työhön. Syynä tämän suuntaiseen tulokseen saattaa olla se, että Akademia-henkilöstökoulutusohjelma oli vasta käynnistetty ja ensimmäinen varsinainen koulutuskokonaisuus oli suunnattu lähinnä nuorille asiantuntijoille, jotka ovat vasta siirtyneet yrityksen palvelukseen. Mikäli Akademia olisi sisältänyt kokeneille työntekijöille suunnattuja koulutuskokonaisuuksia tämän tutkielman toteutuksen aikana, niin tulokset kokeneiden asiantuntijoiden ennako-odotuksista olisivat saattaneet olla toisenlaiset. Tällöin myös he olisivat todennäköisemmin asettaneet omat odotukset Akatemialle.

#### 4.2.3 Reaktioiden arviointi

Tutkimuksessa saatuja vastauksia analysoimalla tunnistettiin neljä ylätason tekijää, joita haastateltavat käyttivät arvioidessaan Akatemian koulutuksia reaktioiden tasolla. Nämä tunnistetut tekijät olivat koulutussisältö, kouluttaja ja hänen taitonsa, koulutuksen järjestely sekä koulutusmateriaali. Reaktioiden osalta haastateltavien antamat vastaukset olivat hyvin monipuolisia eikä niistä yksittäisen tekijöiden kohdalla kyetty tunnistamaan merkittäviä trendejä tai eroavaisuuksia nuorien ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä.

*Koulutuksen sisältöön* viittaavia tekijöitä ilmeni kaikkien kuuden (6) haastateltavan vastauksissa. Vastauksia analysoimalla saadut tulokset osoittavat, että haastateltavat muodostivat ensireaktionsa koulutuksen sisällöstä koulutuksen hyödynnettävyyden, uuden tiedon ja sisällön kiinnostavuuden kautta. Näistä koulutuksen hyödyntämismahdollisuus ilmeni kolmen (3) haastateltavan vastauksissa, joissa he arvioivat koulutuksessa opetetun asian hyödyntämismahdollisuutta joko nykyisissä, tai tulevissa työtehtävissä.

...useful for my job. How does the training helps me to do my job? (H5)

I like to learn new things that help with my job. So yea. If there is a possibility that the training provides that kind of information I am motivated to attend and to listen and make notes. (H4)

Haastavat ovat näin ollen tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, mikäli koulutettu asia on hyödynnettävissä työtehtävissä. Koulutuksen tarjoaman uuden tiedon merkitys puolestaan nousi esille kahden (2) haastavan vastauksista. Heille vaikutti olevan tärkeää saadussa ensivaikutelmassa se, tarjosiko koulutus jotain uutta opittavaa.

kuinka antoisa se (koulutus) on ollut, mitä uutta on oppinut (H2)

Koulutussisällön kiinnostavuutta korosti kolme (3) haastateltavaa. He katsoivat tärkeäksi osaksi ensivaikutelmaa opetetun asian kiinnostavuuden. Kiinnostava aihe auttaa muun muassa ylläpitämään mielenkiinnon ja keskittymistä.

it should be interested – – when it's not so interesting for example – – It is very hard to pay attention for that. (H6)

Tämän mukaan on todettavissa, että epäkiinnostavassa koulutuksessa motivaatio saattaa repsahtaa, jolloin myös ensivaikutelma on negatiivisempi.

*Kouluttaja ja hänen taitonsa* muodostaa toisen ylätasoa tekijän reaktioiden tasolla. Kouluttajaan ja hänen taitoihinsa liittyviä vastauksia ilmeni viiden (5) haastateltavan kommentteissa. Haastateltavat pitivät tärkeinä kouluttajan esiintymis-, koulutus- ja kielitaito. Näistä esiintymis- ja koulutustaidot esiintyivät kahden (2) haastateltavan vastauksissa. Heille oli tärkeää, että kouluttajan esiintyminen oli selkeää ja koulutettavan asian läpikäynti sujuvaa.

ylipäättään kuinka sujuvaa se on se asian läpikäynti. (H3)

Koska XY:lla (henkilön nimi poistettu) on niin selkeä tapa selittää asioita ymmärrettävästi eikä oo – – sellasta kauheen pohtivaa se esiintyminen, niin sitä oli ihan ehtomasti kaikkein helpoin kuunnella. (H2)

Näin selkeästi, sujuvasti ja ammattimaisesti läpiviety koulutus katsottiin vaikuttaneen positiivisesti Akatemia-koulutuksesta saatuun vaikutelmaan. Kouluttajan kielitaito nousi esille myös kahden (2) haastateltavan toimesta. Syy kielitaidon esiintymiseen tuloksissa johtuu todennäköisesti siitä, että koulutukset pidettiin englanniksi, joka ei ollut yhtenkään kouluttajan eikä haastateltavan äidinkieli.

They (koulutukset) are in English so it would be nice that the person, who is keeping the training would speak good English. So it would be easy to follow. (H4)

Tämän perusteella on todettavissa, että kouluttajan tulisi hallita koulutuksessa käyttämänsä kieli ainakin sillä tasolla, ettei se vaikeuta koulutuksen seuraamista ja näin heikennä saatua vaikutelmaa.

Yksittäisinä kouluttajaan ja hänen taitoihinsa liittyvinä tekijöinä haastateltavien kommentteista oli tulkittavissa lisäksi kouluttajan koulutushalukkuus ja kouluttajan alan asiantuntemus.

some willingness of the teacher to talk about it (H6)

I like when presenter (kouluttaja), human that gives the presentation really know about the subject. (H1)

Yhteisenä piirteenä kouluttajan taitoihin liittyvissä vastauksissa oli tunnistettavissa, että kokeneemmat asiantuntijat nostivat selkeämmin esiin kouluttajan esiintymis- ja koulutustaidot arviointikriteereinä ensivaikutelmissa. Nuoremmat asiantuntijat puolestaan painottivat kouluttajan alan asiantuntemusta ja koulutushalukkuutta eikä niinkään hänen kouluttajataitojaan. Tähän hienoiseen eroon nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä saattaa vaikuttaa se, että kokeneilla asiantuntijoilla oli taustallaan useampia henkilöstökoulutuksia ja näin vertailupohjaa Akatemian koulutuksiin nähden.

*Koulutuksen järjestelyyn* liittyviä tekijöitä nosti esille yhteensä neljän (4) haastateltavaa. Näistä kahden (2) vastauksista oli tulkittavissa koulutuksen ai-



kataulullisten tekijöiden merkitys ensivaikutelman muodostamisessa. Heistä toinen katsoi, että koulutuksen järjestäjän tulisi pitää kiinni suunnitelmasta eikä muutoksia saisi tehdä liian usein koulutuksen aikatauluun eikä paikkaan. Toisen puolestaan viittasi aikatauluun sillä, että koulutusten tulisi ajoittua yhteen todellisen tarpeen kassa.

It would be nice that if the person, who is arranging the meeting (koulutuksen) would stick to the timetable. So that it won't change the time and place very often (H4)

Näiden perusteella on todettavissa, että positiivista ensivaikutelmaa edesauttaa, mikäli koulutuksesta ilmoitetaan riittävän ajoissa, jotta osallistujilla on aikaa sovittaa koulutus henkilökohtaiseen aikatauluunsa, ja että koulutus järjestetään silloin, kun sille on tarvetta ja siitä olisi suurin hyöty. Esimerkiksi perehdytyskoulutusta tulisi tarjota henkilön aloittaessa uudessa työssä.

Koulutuksen järjestelyyn liittyviksi tekijöiksi luettiin myös haastateltavien kommentit etäyhteyden laadusta ja koulutussisällön viestimisestä. Eräs haastateltava kertoi, että etäyhteyden heikolla äänen ja kuvan laadulla oli suoraan vaikutusta hänen tyytyväisyyteensä yksittäisten koulutuksien kohdalla.

olen etänä aina osallistunut niin on se isossa roolissa millä laadulla se puskee sieltä kuvaruudulle koulutus (H2)

Toinen puolestaan totesi, että hän osaltaan muodosti ensivaikutelmansa koulutuksesta sen perusteella, miten kouluttaja viestii koulutuksen sisällön ennen koulutuksen alkua. Hänelle oli tärkeää etukäteistieto, mitä koulutuksessa tullaan käsittelemään.

ett se on ehkä se, millä tavalla mä muodostan käsityksen yksittäisestä koulutuksesta, ett mä tiedän jo siinä koulutuksen alussa heti, että mitä se tulee käsittelemään (H3)

Reaktioiden tasolla tunnistetuista ylemmän tason tekijöistä neljäs ja viimeinen oli *koulutusmateriaali*. Koulutusmateriaaliin tärkeyttä sivusi vastauksissaan kaksi (2) haastateltavaa. Keskeisenä koulutusmateriaaliin liittyvänä seikkana molemmat heistä mainitsivat mahdollisuuden palata koulutuksessa opetettuihin asioihin myöhemmin koulutuksen jälkeen. Tällä he viittasivat sekä koulutuksessa käytettyyn kirjalliseen että koulutuksesta videoituun materiaaliin.

Can I come back to this training later... So how easy is to find the training information later on. (H4)

Tämän perusteella koulutusmateriaalin myöhempi saatavuus tai tieto siitä on osa koulutuksesta saatua ensivaikutelmaa.

Kysyttäessä haastateltavilta merkittävimpiä ensireaktioihin vaikuttavia tekijöitä nousivat koulutuksen sisällölliset seikat vahvimmin esiin. Kaiken kaikkiaan neljä (4) vastaajaa piti koulutussisältöä merkittävimpänä tavalla tai toisella. Tärkeänä koettiin sekä saadun koulutuksen hyödyntämismahdollisuus että koulutussisällön kiinnostavuus, joista ensin mainittu ilmeni kahden (2) haastateltavan vastauksissa ja jälkimmäinen kolmen (3). Yhdelle (1) haastateltavalle

tärkein tekijä reaktioiden tasolla oli kouluttajan taidot, josta hän erityisesti mainitsi kouluttajan taidon esittää asiansa.

Kuten jo todettua, reaktioihin liittyvistä tuloksissa ei ollut löydettävissä merkittäviä eroavaisuuksia nuoren ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä muiden kuin kouluttajan ja hänen taitojensa osalta. Muut ylätasen tekijät sisälsivät sekä nuorten, että kokeneiden asiantuntijoiden näkemyksiä. Reaktioiden kohdalla ei myöskään ollut tunnistettavissa osallistujien aiempien kokemusten tai ennako-odotusten merkittävää vaikutusta tuloksiin.

#### 4.2.4 Oppimisen arviointi

Haastatteluaineistoa analysoimalla muodostettujen tulosten perusteella on todettavissa, että haastateltavat arvioivat oppimistaan Akatemiahenkilöstökoulutuksissa useista eri näkökulmista. Kaiken kaikkiaan vastauksista kyettiin tunnistamaan yhteensä kuusi (6) ylätasen tekijää oppimisen tasolla. Nämä tekijät olivat koulutusmenetelmä, koulutuksen järjestely, koulutussisällön motivoivuus, kouluttaja ja hänen taidot, koulutusmateriaali sekä koulutusilmapiiri.

Kaikkein useimmin haastateltavat viittasivat vastauksissaan käytettyyn *koulutusmenetelmään* arvioidessaan oppimistaan Akatemian koulutuksissa. Tekijä oli tunnistettavissa yhteensä viiden (5) haastateltavan vastauksista. Koulutusmenetelmään katsottiin liittyvän haastateltavien kommentit esimerkkien ja materiaalien hyödyntämisestä, koulutuksen sisäisestä rakenteesta sekä käytetyn koulutusmenetelmän suhteesta opetettavaan asiaan.

Esimerkkien hyödyntämisen tärkeys opetuksessa ja oppimisessa nousi esille kahdessa (2) haastateltavan toimesta, joista molemmat henkilöt pitivät esimerkkien käyttöä oppimista tukevinä tekijöinä. Tosin esimerkkien ei haluttu olevan liian syvälle meneviä ja mutkikkaita.

Jos niin ku kouluttaja näyttää esimerkkejä, se tukee tosi paljon. (H2)

kind of demo can be good but not a deep demo. (H5)

Kolme (3) haastateltavaa puolestaan mainitsi oppimiseen vaikuttavan koulutusmateriaalin hyödyntämistavan. Koulutusmateriaalin hyödyntäminen nähtiin erityisesti negatiivisessa valossa oppimisen kannalta. Näiden kolmen haastateltavan mukaan kouluttajan liiallinen tukeutuminen materiaaliin heikentää tai jopa estää oppimista. Materiaalin sanasta sanaa lukemista ilman avaavia esimerkkejä ei katsottu hyvällä.

jos taas luetaan PowerPointista tai Confluence-sivulta (yrityksen wiki-järjestelmä) se estää. (H2)

For example yesterday somebody showed me page of Confluence (yrityksen wiki järjestelmä) and just read a bounce of text, a lot of text, and like no practical case... So in general it is hard to understand sometimes (H5)

Kolmas koulutusmenetelmään yhdistetty tekijä oli koulutuksen rakenne. Tämä nosti esille eräs haastateltava mainitessaan, että hänen oppimista tukee parhai-

ten teorian ja esikerkkien hyödyntäminen sopivassa suhteessa. Ennen käytännön esimerkkiä tulisi antaa lyhyt teorialuontoinen katsaus aiheeseen.

every subject there is like small part required for some informational background like raw theory and then they do like hands on session, where they show in real life, how it's done. This is the thing that gives me a most. (H1)

Koulutusmenetelmän suhde opetettavaan asiaan oli tunnistettavissa yhden (1) haastateltavan vastauksesta. Kyseinen haastateltava mainitsi muun muassa, että käytännön työtehtävien oppiminen edellyttää koulutuksilta käytännön esimerkkejä ja harjoituksia. Toisaalta koulutukseen, joka tähtää tiedonjakoon, sopii perinteisempi luennointitapa, jossa kouluttaja yksisuuntaisesti viestii opettavan asian.

When you have to learn some more concrete things like maybe coding or configurations or thinks like that. Then you should have maybe some hands on stuff there. (H4)

They (koulutukset) have been very introductory level – – and that has been like lecture type, where somebody is talking and showing slides. For that it is a good format I think. (H4)

Toinen haastatteluista tunnistettu ja oppimiseen yhdistetty ylätason tekijä oli *Koulutuksen järjestely*. Järjestelyyn liittyviä vastauksia antoi yhteensä neljä (4) haastateltavaa. Näistä kaksi (2) haastateltavaa katsoi, että etäosallistuminen oli vaikuttanut heidän oppimiseen. Molemmat heistä kokivat etäosallistumisen heikentäneen oppimista. Tässä ongelmaksi koettiin se, ettei kouluttaja huomionnut etänä osallistuvia riittävästi opetuksessaan. Eräiden koulutusten kohdalla ongelmaksi muodostui myös etäyhteyden tekniset ongelmat, joka vaikeutti koulutuksen seuraamista ja näin oppimista.

laskevasti arvioin vaikuttavan sen että en oo ollut paikalla (luokassa), että jos olisin ollut ihan paikan päällä niissä koulutuksissa niin varmasti olisi oppinut enemmän... mäpä piirrän fläppitaululle, niin se ei hirveesti näy sitten Lyncin (video-neuvottelu) päähän, mitä sinne piirretään. (H3)

It were like pretty turnoff when the presentation have some technically issues. Ones it was remote and the screen was little bit delayed. (H1)

Kaksi muuta koulutuksen järjestelyyn liittyvää tekijää, jotka haastatteluista tunnistettiin, olivat koulutuksen aikataulu ja koulutustilaisuuden jaksotus. Molemmat näistä esiintyivät yhden (1) haastateltavan toimesta. Toisen mukaan pitkäkestoisessa koulutuksessa tulisi olla sopivasti jaksotettu tauoilla, jotta oppimiskyky pysyisi yllä läpi koulutuksen.

If you don't have breaks, you just try to understand it more and more, but sometimes it gets through point, when it's too much information. You definitely need a break because – – everything that will be said after this point you just blurred kind of (H5)

Toinen puolestaan korosti koulutusaikataulun yhteensopivuutta töiden kanssa. Koulutukset tulisi ajoittaa siten, että osallistuminen olisi ylipäätään mahdollista ja ettei muut työtehtävät häiritse oppimista koulutuksen aikana.

The training might be at the time that I haven't some other work to be done. (H4)

Ylätason tekijänä oppimiseen Akatemian koulutuksissa tulkittiin vaikuttavan myös *koulutussisällön motivoivuus*. Tähän viittasi yhteensä kolme (3) haastateltavaa hieman eri näkökulmista. Haastatteluiden perusteella koulutussisällön motivoivuus voidaan todeta muodostuvan sekä mielenkiintoisesta aiheesta, että koulutuksen hyödyntämismahdollisuudesta. Näistä ensimmäiseen, aiheen mielenkiintoisuuteen, viittasi vastauksissaan kolme (3) haastateltavaa. Jokainen heistä mainitsi hieman eri sanankääntein, että henkilökohtainen kiinnostus opettettavaa asiaa helpottaa koulutuksessa oppimista.

...nostavasti oppimiseen, on varmasti se, että on mielenkiintoinen asiaa kohtaan. (H3)

I only attend to the topics that I am interested in. So that helps me to learn the stuff because I am already interested in...So that makes the learning easier. (H4)

Kaksi (2) samaisista haastateltavaa mainitsivat myös, että tieto koulutuksen hyödyntämismahdollisuudesta omassa työssä tukee oppimista. Tämä on ymmärrettävissä siten, että hyödyntämismahdollisuus motivoi opettelemaan koulutettavaa asiaa.

I know that I will need this in my work at least someway. So that makes the learning easier. (H4)

Huomion arvoista koulutussisällön motivoivuudessa on se, että kyseinen tekijä nousi esille ainoastaan kokeneiden asiantuntijoiden toimesta.

Aivan kuten reaktioiden kohdalla haastateltavat nostivat esille *kouluttaja ja hänen taidot* myös oppimistaan tukevana tekijänä. Kouluttajan taitojen vaikutus oppimiseen oli tunnistettavissa kolmen (3) haastateltavan kohdalla. Tärkeimpänä haastateltavat pitivät kouluttajan taitoa esittää asiansa selkeästi ja ymmärrettävästi. Tämä tekijä esiintyi kahdessa (2) haastattelussa.

minkälainen kyky – – sillä kouluttajalla on kommunikoida se oma asiansa. (H2)

Yksi (1) haastateltava nosti esille oppimisessaan myös kouluttajan kyvyn huomioida osallistujien erityistarpeet. Tähän viittasi haastateltavan kommentti, jonka mukaan kaikki Akatemian kouluttajat eivät osanneet huomioida etänä osallistuvien erityistarpeita. Lisäksi eräs haastateltava katsoi, että hänen oppimiseensa vaikutti kouluttajan asiantuntemus ja kyky ”napata” huomion ja kyky ylläpitää sitä läpi koulutuksen.

If I see the person is specialist so I can really get into things and start to understand more. (H5)

to grab our attention and to hold it (H5)

*Koulutusmateriaalin* vaikutus oppimiseen oli myös todettavissa haastatteluaineistosta. Haastateltavista kaksi (2) korosti materiaalin merkitystä kommentoidessaan oppimistaan Akatemian koulutuksissa. Molemmat heistä hieman eri

näkökulmista. Toisen mukaan materiaali mahdollistaa paluun koulutuksessa opetettuun, joka näin tukee oppimista. Koulutusmateriaali mahdollistaa myös asian kertaamisen jälkikäteen.

It is also useful, when I can check again that presentation after the presentation (viittasi koulutukseen). So it can also very help me while that. (H6)

Toinen haastateltava puolestaan totesi suorasanaisesti, että videotallenteen puuttuminen koulutuksesta estää koulutuksessa käsitellyn asian oppimisen siinä tapauksessa, ellei ole pystynyt osallistumaan kyseiseen Akatemian koulutukseen syystä tai toisesta.

The training might be at the time that I have some other work to be done. So if there is only one training session and it is not recorded then it prevents me from learning the things that are presented in that session. (H4)

Haastattelujen perusteella kuudentena ja samalla viimeisenä ylätason tekijänä oppimiseen todettiin vaikuttavan *koulutusilmapiiri*. Tämä tekijä esiintyi yhden (1) haastateltavan vastauksessa. Hän katsoi, että erityisesti koulutustilanteessa valitseva rauhallinen ilmapiiri helpottaa hänen oppimistaan.

peaceful atmosphere I find while the trainings. So I find that it is very easy then to hear and learn some new information about it. (H6)

Tämä on sinänsä ymmärrettävää, sillä jo pelkästään meluisassa koulutustilassa voi olla vaikeuksia kuulla kouluttajan puhetta saati keskittyä hänen sanomaansa.

Kysyttäessä haastateltavilta kaikkein merkittävintä oppimiseen vaikuttavaa tekijää Akatemian koulutuksissa vastaukseksi saatiin monipuolisesti eri tekijöitä. Ainoastaan koulutuksen järjestelyyn ja kouluttajan taitoihin liittyviä tekijöitä piti kaksi (2) eri haastateltavaa tärkeimpinä. Näistä järjestelyyn liittyvänä tekijänä koettiin koulutuksen aikataulu tärkeäksi. Oppimisen kannalta on olennaista, että koulutukseen pystyy osallistumaan.

I would say that time aspects. -- You can't make to that session then it is gone. (H4)

Kouluttajan taidoista puolestaan todettiin, että oppimisessa tärkeintä on kouluttajan taito esittää asia jäsennellysti ja asiantuntevasti. Koulutusmenetelmän katsoi tärkeimmäksi yksi (1) haastateltava. Hänelle oli oppimisessa tärkeintä teorian ja esimerkkien sopiva suhde sekä se, ettei kouluttaja tukeudu liiaksi koulutusmateriaaliin. Lisäksi yksi (1) haastateltava viittasi tärkeimpänä tekijänä koulutusmateriaaliin pitäen materiaalin tarjoamaa kertaamisen mahdollisuutta oppimisen kannalta keskeisenä.

Kaiken kaikkiaan oppimiseen vaikuttavien tekijöiden kohdalla ei ollut tunnistettavissa selkeitä johdonmukaisuuksia eikä eroavaisuuksia nuoren ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä. Ainoa merkittävä ero, joka jo edellä todettiin, havaittiin koulutussisällön motivoivuudessa. Kyseinen tekijä oli tunnistettavissa ainoastaan kokeneiden asiantuntijoiden vastauksista. Muiden ylätason tekijöiden kohdalla vastaavanlaista ei tunnistettu. Toisaalta joidenkin tekijöiden

kohdalla oli havaittavissa poikkeavuutta nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden esittämien näkökulmien välillä. Näistä esimerkkinä mainittakoon kouluttajan taidot, jossa ainoastaan kokeneet asiantuntijat nostivat esiin kouluttajan taidon esittää asia selkeästi ja ymmärrettävästi. Saman tekijän kohdalla nuoret asiantuntijat painottivat kouluttajan asiantuntemusta ja taitoa ylläpitää osallistujien huomiokykyä.

#### 4.2.5 Käyttäytymisen arviointi

Käyttäytymisen tasolla haastatteluaineistoa tunnistettiin yhteensä kolme (3) ylätasoa tekijää, jotka haastateltavat katsoivat vaikuttavan opitun työhön siirtämiseen. Nämä kolme tekijää nimettiin analysoinnin tuloksena koulutuksen hyödynnettävyydeksi, hyödyntämismotivaatioksi ja hyödyntämismahdollisuudeksi. Näillä tekijöillä viitataan siihen, miten hyvin koulutuksessa opittu asia soveltuvat hyödynnettäväksi käytännön työssä, miten motivoitunut henkilö on hyödyntämään oppimaansa ja millainen on mahdollisuus tarjotaan tai tarjoutuu opitun hyödyntämiseen.

*Koulutuksen hyödynnettävyyteen* viittasi vastauksissaan neljä (4) haastateltavaa. Vastauksista oli havaittavissa selkeästi kaksi eri näkökulmaa, joiden kautta haastateltavat lähestyivät koulutuksen hyödynnettävyyttä. Nämä näkökulmat nimettiin koulutuksen ja työtehtävien vastaavuudeksi ja työtehtävien yleistietopohjaksi. Näistä koulutuksen ja työtehtävien vastaavuuden nosti esiin kaksi (2) haastateltavaa. Heistä molemmat katsoivat, ettei kaikki opetetut ole automaattisesti siirrettävissä jokapäiväiseen työhön. Heistä toisen mukaan, Akatemian koulutuksissa sai paljon uutta tietoa, mutta se oli liian yleisluontoista siirrettäväksi suoraan käytäntöön. Toinen puolestaan totesi, ettei koulutettava asia vastaa hänen työtehtäviään.

Sometimes I think I have so much information about something. But maybe I not use very long time or I don't know if I will use that here in XY company (kohdeyrityksen nimi poistettu). Because sometimes it is very general all that information and all (H6)

I hadn't it yet because I am not in a really project yet. So I don't do anything connected to XY (teknologia nimi poistettu) (H5)

Näiden tulosten perusteella on todettavissa, että koulutuksen tulisi tarjota osallistujalle hänen tarvitsemiaan työelämän tietoja ja taitoja, jotta opitun siirtämisen työskentelyyn olisi ylipäätään mahdollista.

Työtehtävien yleistietopohjaan lukeutuvia vastauksia tunnistettiin puolestaan kahden (2) haastateltavan kohdalla. Molemmat heistä katsoivat, että Akatemian koulutukset tarjoavat käytännön työssä edellytettyä yleistietopohjaa, joka on sellaisenaan hyödynnettävissä.

You have to logon to server and find some log files some error messages and then evaluate them. It was like OK I find the error message but I am not sure why it is this part name that I did not know for where the logs are and what they really mean.... I was doing pretty concrete stuff but without any integration to greater picture. I cannot say it is completely fine now but it's much more when I know at least something. (H1)

Voidaankin todeta, että opitun työhön siirtämiseen vaikuttaa se, miten hyvin koulutus tarjoaa työssä tarvittavaa tietoa.

Ylätason tekijöistä *hyödyntämismotivaatio* esiintyi kahden (2) haastateltavan vastauksista. Kuten todettua, hyödyntämismotivaatiolla tässä viitataan, koulutuksen käyneen henkilökohtaiseen motivaatioon siirtää opitut tiedot ja taidot työskentelyyn. Vastauksissaan haastateltavat viittasivat hyödyntämismotivaatioon sekä henkilökohtaisen motivaation että ulkopuolisen kannustimen kautta. Näistä henkilökohtaisen motivaation merkitystä opitun hyödyntämisessä korosti molemmat haastateltavat. Toinen heistä totesi, että oma halu on tärkeä sekä oppimisessa että opitun hyödyntämisessä. Toinen puolestaan katsoi henkilökohtaiseen motivaatioon vaikuttavan siihen, miten hyvin koulutuksessa opittu ajatellaan hyödyttävän työtehtävien hoidossa. Hyödyttömänä pidetty koulutus koettiin opitun hyödyntämistä estävänä tekijänä.

henkilökohtaisesti sitten taas se, mitenkä sä haluat kuitenkin ajaa itse sitä omaa asiaas. Haluut silti siis oppia mahdollisimman paljon ja käyttää – – Oma halu. (H2)

jos sen kokee hyödylliseksi sen, mitä on oppinu niin kyllä sitä varmasti. Se on niin ku henkilökohtainen motivaattori sitten käyttää oikeesti sitä opittua taitoa. – – estävänä tekijänä voi olla se, ettei koe siitä olevan mitään hyötyä, että miksi tekisin näin kun se vanhakin tapa toimii hyvin. (H3)

Ulkopuolisen kannustimen merkitys koulutuksessa opitun hyödyntämisessä esiintyi yhden (1) haastateltavan vastauksessa. Hänen vastauksestaan oli tulkittavissa, että ulkopuolelta ja etenkin johdon suunnasta tuleva kannuste motivoi ja näin edesauttaa koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen siirtämistä käytännön työhön.

Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella on todettavissa, että motivaatio opitun hyödyntämiseen kumpuaa sekä henkilökohtaisesta motivaatiosta että ulkoisesta kannusteesta. Henkilökohtaista motivaatiota tosin voidaan pitää eräänlaisena edellytyksenä opitun hyödyntämiselle ja ulkoista kannustetta ainoastaan tämän tukena. Pelkän ulkoisen kannusteen varassa muutosta työtavoissa tuskin tapahtuu.

Kolmas haastatteluaineistosta tunnistettu ylätason tekijänä käyttäytymisen tasolla oli opitun *hyödyntämismahdollisuus*. Tällä tekijällä viitataan mahdollisuuteen ottaa käyttöön koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja omassa työssä. Hyödyntämismahdollisuus oli tunnistettavissa kahden (2) haastateltavan vastauksista ja siihen viitattiin kahdesta eri näkökulmasta. Toinen näistä oli työnantajan tuki ja toinen käytännön harjaantuminen. Toisen haastateltavan mukaan on tärkeää, että koulutuksessa opetettuja taitoja voi harjaannuttaa työn yhteydessä ja että työnantajan tukee tätä tarjoten siihen aikaa.

työnantaja tukee sitä, että mä pystyn harjoittelemaan myöskin niitä asioita, mitä mä opin siellä. Niin mulla on varattu aikaa tai mulla on lupa siihen oppimiseen tavallaan sen (koulutuksen) jälkeenkin vielä, että se ei oo pelkästään se koulutus ja nyt ne asiat on opittu ja nyt niitä voidaan suoraan hyödyntää vaan se ,että mulla on aikaa tutustua lisää siihen (H3)

Myös toinen haastateltava nosti esille käytännön työtehtävissä harjaantumisen osana opitun siirtämistä. Hänen mukaansa on tärkeää, että opittua pääsee hyödyntämään käytännön työssä muuten opittu alkaa hiljalleen katoamaan.

It would really make it better, if I can then work with the think that was talk about actually – – The new knowledge that I have got for the training might fade away (H4)

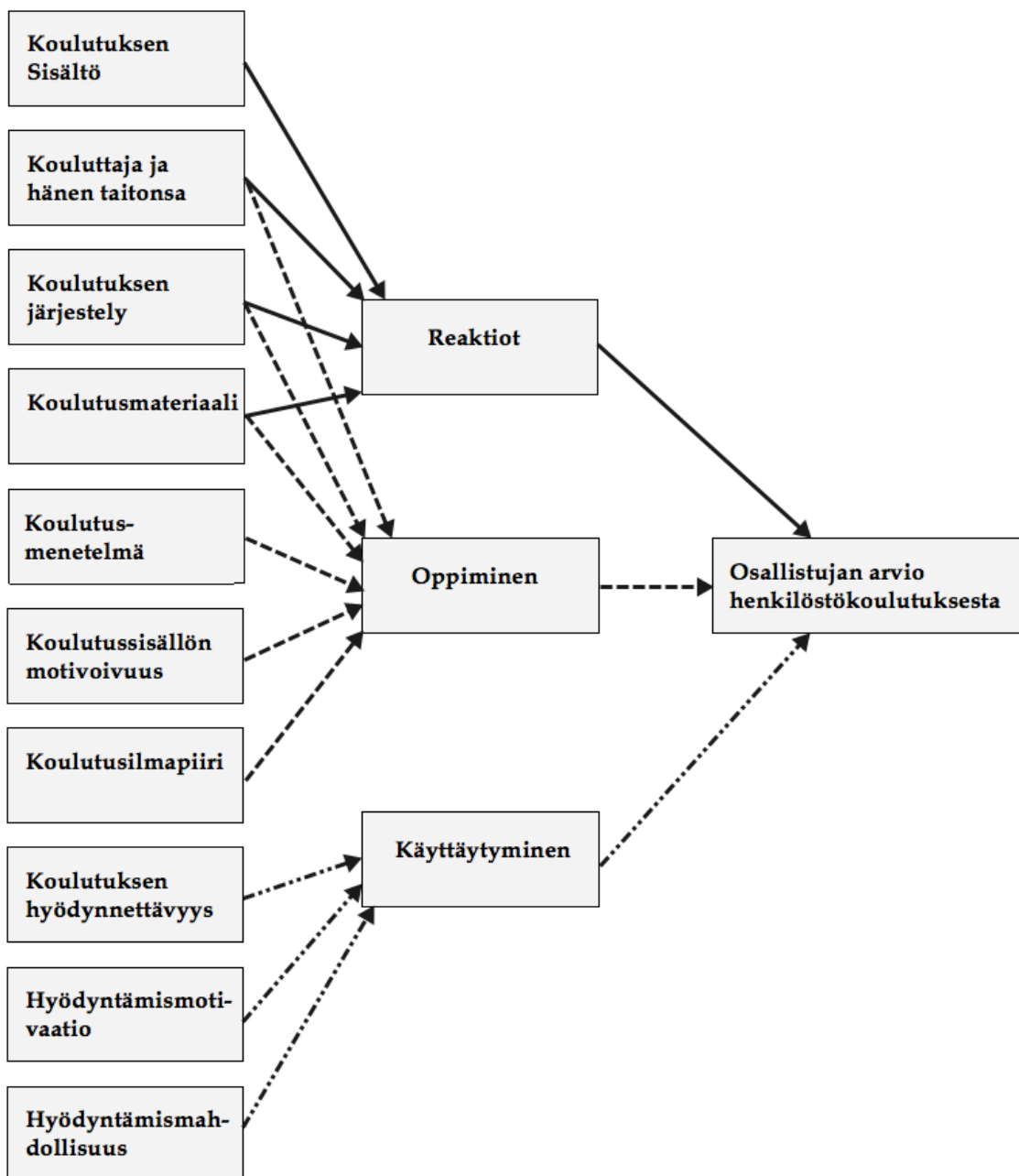
Näiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että koulutuksessa opitun siirtyminen työhön on osaltaan riippuvainen siitä, että mahdollista kokeilla koulutuksessa opittuja taitoja käytännön työssä ja että työnantaja tarjoaa tälle tukensa.

Käyttäytymisen arviointiin liittyvissä tuloksissa on merkillepantavaa, että ylätason tekijöistä hyödyntämismotivaatioon ja hyödyntämismahdollisuuteen viittasivat ainoastaan kokeneet asiantuntijat. Huomion arvoista on myös se, että ainoastaan yksi kokenut asiantuntija nosti esille koulutuksen hyödynnettävyyden ja sieltä erityisesti koulutuksen tarjoaman yleistiedon. Nuorten asiantuntijoiden kohdalla koulutuksen hyödynnettävyys muodosti ainoan ylätason tekijän. Nuoret asiantuntijat painottivatkin koulutetun asian ja työtehtävien vastaavuutta opitun siirtämisessä. On sinänsä mielenkiintoista, että tätä näkökulmaa ei yksikään kokenut asiantuntija ottanut esille. Ehkä tähän tulokseen vaikutti se, että kokeneet asiantuntijat osallistuivat valikoiden sellaisiin Akatemian koulutuksiin, jotka he jo lähtökohtaisesti katsoivat tarjoavan heille työssä tarvitsemia tietoja ja taitoja.

### 4.3 Yhteenveto tuloksista

Tutkielman empiirisen tutkimuksen ohjaavan rungon muodosti Kirkpatrickin Neljän tason -arviointimalli, jonka kolme ensimmäistä arviointitasoa reaktiot, oppiminen ja käyttäytyminen valittiin tutkimuksessa tarkasteltaviksi teemoiksi. Empiirisen tutkimuksen avulla kyettiin tunnistamaan useita tekijöitä, joiden kautta osallistujat arvioivat kutakin arviointitasoa. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 14) nämä tunnistetut tekijät vedetään yhteen arviointitasoittain. Empiirisessä tutkimuksessa saadut tulokset noudattelevat useiden tekijöiden kohdalla tutkijan ennako-oletuksia (vrt. luku 2.6 Yhteenveto ja ennako-oletukset).





KUVIO 14 Osallistujan käyttämät tekijät henkilöstökoulutuksen arvioinnissa

Kuten yllä olevasta kuviosta (Kuvio 14) käy ilmi, reaktioiden tasolla osallistuja arvioi Akatemia-henkilöstökoulutuksia koulutuksen sisällön, kouluttaja ja hänen taitojensa, koulutuksen järjestelyn sekä koulutusmateriaalin kautta. Näistä koulutuksen sisältö koettiin tärkeimmäksi. Sisällön osalta ensivaikutelmiin vaikuttaa erityisesti koulutuksen hyödyntämismahdollisuus työtehtävissä ja aiheen kiinnostavuus. Kouluttajan ja hänen taitojensa osalta ensivaikutelma muodostuu kouluttajan esiintymis- ja koulutustaidon sekä hänen kielitaitonsa kautta. Koulutuksen järjestelyn osalta reaktioihin vaikuttaa merkittävimmin aikataululliset tekijät. Tärkeänä pidetään, että koulutus järjestetään suunnitellussa aikataulussa ja ajoitetaan tarpeen mukaan. Koulutusmateriaalin kohdalla reaktioihin vaikuttaa materiaalin myöhempi hyödyntämismahdollisuus.

Oppimisen tasolla osallistuja arvioi oppimistaan Akatemian koulutuksissa käytetyn koulutusmenetelmän, koulutuksen järjestelyn, koulutussisällön motivoivuuden, kouluttaja ja hänen taitojensa, koulutusmateriaalin sekä koulutusilmapiirin kautta. Koulutusmenetelmä tukee oppimista, mikäli opetuksessa hyödynnetään esimerkkejä ja koulutusmateriaalin käyttö on sujuvaa siten, ettei kouluttaja liiaksi tukeudu koulutusmateriaaliin. Koulutuksen järjestelyn osalta erityisesti etäosallistuminen koetaan haittaavan tekijänä oppimisessa. Koulutussisällön motivoivuuden kohdalla merkittävimmin oppimiseen vaikuttavat koulutusaiheen mielenkiintoisuus ja hyödyntämismahdollisuus, jotka molemmat koetaan oppimista tukevinä elementteinä. Reaktioiden tapaan myös oppimisessa on merkitystä kouluttajalla ja hänen taidoillaan. Oppimisen kannalta erityisen tärkeänä pidetään asia selkeää ja ymmärrettävää esittämistä. Myös koulutusmateriaalin vaikutus oppimiseen nähdään hyvin samansuuntaisesti kuin reaktioiden tasolla. Tärkeää on materiaalin myöhempi saatavuus, joka mahdollistaa koulutuksessa käsitellyn asian kertaamisen ja myöhemmän opettelun. Lisäksi koulutusilmapiirillä on oma asemansa osallistujan oppimisessa. Oppimista tukee, mikäli koulutuksessa vallitsee rauhallinen ilmapiiri.

Tulosten mukaan osallistuja arvioi koulutuksessa opitun työhön siirtymiseen vaikuttavan koulutuksen hyödynnettävyys, hyödyntämismotivaatio ja hyödyntämismahdollisuus. Näistä tärkeimpänä tekijänä nähdään koulutuksen hyödynnettävyys. Koulutussisällön tulisi vastata työtehtäviä tarjoten niihin soveltuvaa tietopohjaa, jotta opitut tiedot ja taidot olisivat siirrettävissä työsuorituksiin. Hyödyntämismotivaatioon vaikuttaa puolestaan sekä henkilökohtainen motivaation että ulkopuoliset kannustimet. Näistä kahdesta henkilökohtaista motivaatiota on eräänlainen edellytys opitun siirtämiselle työtehtäviin ja ulkopuolinen kannustin tätä tukeva tekijä. Hyödyntämismahdollisuuden kohdalla tärkeää on työnantajan tuki ja mahdollisuus opitun käytännön kokeilulle ja harjaantumiselle. Koulutuksen jälkeen on tarpeellista, että opittua voi työnantajan luvalla kokeilla käytännössä ja näin harjaannuttaa ja syventää taitoja.

Vastoin tutkijan ennakko-odotuksia, haastateltavien ennakkoasenteilla ja ennakko-odotuksilla Akatemiaa kohtaan ei havaittu olevan merkittävää vaikutusta haastateltavien antamiin vastauksiin tekijöistä, vaikka nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden ennakko-odotuksissa todettiin selkeää eroavaisuutta. Sitä vastoin aiempi työ- ja henkilöstökoulutuskokemus sekä syy Akatemian koulutuksiin osallistumiseen näyttäisivät joiltain osin vaikuttaneen haastateltavien arvioihin yksittäisten tekijöiden kohdalla. Tämä kävi ilmi verrattaessa nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden vastauksia keskenään. Esimerkiksi reaktioihin vaikuttavista tekijöistä kokeneet asiantuntijat korostivat kouluttajan esiintymis- ja koulutustaidot, kun taas nuoremmat asiantuntijat painottivat kouluttajan alan asiantuntemusta. Tämä ero voinee johtua kokeneiden asiantuntijoiden useammista henkilöstökoulutuskokemuksista.

Oppimisen kohdalla nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä ainoa selkeä eroavaisuus oli havaittavissa koulutussisällön motivoivuus –tekijän kohdalla, jonka ainoastaan kokeneet asiantuntijat mainitsivat. Syy tähän voi piillä osallistumisen syissä. Kokeneet asiantuntijat osallistuivat Akatemian koulutuksiin vapaaehtoisesti ja nuoret kehotuksesta. Tästä johtuen kokeneet asian-

tuntijat todennäköisesti etsivät koulutuksia, joiden sisällöstä he olivat kiinnostuneita ja joiden he katsoivat tukevan nykyisiä työtehtäviä.

Käyttäytymisen tasolla selkein eroavaisuus nuorten ja kokeneiden asiantuntijoiden välillä oli se, että ainoastaan kokeneet asiantuntijat nostivat esiin hyödyntämismotivaation ja -mahdollisuuden merkityksen opitun siirtämisessä päivittäiseen työhön nuorten painottaessa käytännönläheisempää koulutuksen hyödynnettävyyden näkökulmaa. Tämä voidaan olettaa johtuvan kokeneiden asiantuntijoiden omakohtaisista kokemuksista siitä, mitkä ovat opitun todelliset hyödyntämismahdollisuudet ja miten oma motivaatio siihen vaikuttaa. Nuorilla asiantuntijoilla ei juurikaan ollut aiempia kokemuksia henkilöstökoulutuksesta, joten omakohtaisia kokemuksia ei vielä ole heille ehtinyt muodostua.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA KESKUSTELU

Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen tuloksia vertailemalla niitä aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tulosten arvioinnin jälkeen muodostetaan tutkielman johtopäätökset vastaten samalla esitettyyn tutkimuskysymykseen. Tässä yhteydessä pohditaan samalla myös saatujen tulosten hyödyntämismahdollisuutta ja merkitystä kohdeyrityksen kannalta. Luvun lopussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä sekä pohditaan mahdollisia jatkotutkimuksien kohteita.

### 5.1 Tutkimustulosten arviointi

#### 5.1.1 Reaktioiden arviointitaso

Kirkpatrickin arviointimallissa reaktioiden arvioinnissa kyse on koulutukseen osallistuneiden asenteiden, tuntemusten, mielipiteiden ja vaikutelmien mittaamisesta (Hätönen 1998, 89). Toisin sanoen selvitetään koulutuksen jälkeisiä ensireaktioita ja -tunnelmia, jossa arvioinnin näkökulma rajautuu lähinnä koulutuksen toteutukseen liittyviin seikkoihin (Kirkpatrick 1996).

Tutkimuksessa havaittiin, että Akatemia-henkilöstökoulutukseen osallistunut arvioi reaktioiden tasolla saamaansa koulutusta koulutuksen sisällön, kouluttajan ja hänen taitojensa, koulutuksen järjestelyn sekä koulutusmateriaalin kautta. Koulutuksen sisällöllisistä seikoista osallistuja painottaa ensivaikutelmissaan erityisesti koulutusaiheen mielenkiintoisuutta ja myöhempää hyödyntämismahdollisuutta. Kouluttajan ja hänen taitojensa kohdalla osallistuja rakentaa vaikutelmansa kouluttajan esiintymis-, koulutus- ja kielitaitojen pohjalta. Koulutuksen järjestelyyn liittyen osallistujan ensivaikutelmiin vaikuttavat suunnitellun aikataulun noudattaminen ja koulutuksen sopiva ajoitus suhteessa osaamistarpeeseen. Koulutusmateriaalin osallistuja arvioi reaktioiden tasolla erityisesti myöhemmän hyödyntämismahdollisuuden valossa muun muassa kertaamisen näkökulmasta.

Tutkimuksessa reaktioiden tasolla tunnistetut tekijät ovat hyvin samansuuntaisia Kirkpatrickin (1996) näkemyksen kanssa. Hänen mukaansa koulutuksesta saatu ensivaikutelma muodostuu muun muassa koulutusaiheen, kouluttajan ja aikataulun kautta (Kirkpatrick 1996). Nämä Kirkpatrickin mainitsemat tekijät voidaan rinnastaa tämän tutkimuksen tuloksista koulutuksen sisältöön, kouluttajaan ja hänen taitoihin sekä koulutuksen järjestelyyn. Koulutuksen sisältö -tekijään voidaan yhdistää myös Tannenbaumin ym. (1993, 20) näkemys, jonka mukaan reaktiot kertovat osallistujan arvioista, miten hyödyllinen ja arvokas koulutus oli. Koulutuksen hyödyllisyys voidaan katsoa olevan pitkälti riippuvainen koulutettavasta asiasta eli sisällöstä. Tutkimuksessa tunnistetuista tekijöistä ainoastaan koulutusmateriaalin merkitys ensivaikutelmassa ei aiemmissa tutkimuksissa ole ilmennyt. Toisaalta koulutusmateriaali voidaan sisällyttää koulutuksen yleisiin "hygieniatekijöihin", joista reaktiot osaltaan kertovat (Tannenbaumin ym. 1993, 20).

Verrattaessa tutkimustuloksia tutkijan ennako-oletuksiin niin huomion-arvoista on, ettei Akatemian koulutuksiin osallistunut koe motivaation vaikuttavan reaktioihinsa. Tämän tekee mielenkiintoiseksi se, että Kirkpatrick (1996) toteaa reaktioiden juuri kertovan osallistujan oppimismotivaatiosta. Tosin motivaatio näkökulma voidaan yhdistää muihin tutkimuksessa tunnistettuihin tekijöihin. Esimerkiksi osallistujan arvio koulutuksen hyödyntämismahdollisuuksista ja koulutusaiheen kiinnostavuudesta voidaan olettaa kertovan osaltaan motivaatiosta. Voidaan ajatella, että mitä kiinnostavampi koulutus on ja mitä hyödyllisemmäksi se koetaan, niin sitä motivoituneempi osallistuja on oppimaan. Toinen mielenkiintoinen seikka tuloksissa on se, ettei valitulla koulutusmenetelmällä ole vaikutusta osallistujan reaktioihin vastoin ennako-oletusta. Voisi hyvin kuvitella, että omaa oppimiskäsitystä ja -tapaa vastaan sotiva koulutusmenetelmä olisi omiaan laskemaan koulutuksesta saatua vaikutelmaa ja näin vaikuttaisi reaktioihin. Tulosten valossa näin ei kuitenkaan vaikuttaisi olevan.

### 5.1.2 Oppimisen arviointitaso

Kirkpatrickin arviointimallissa oppimisen tasolla arvioitavana on osallistujan oppiminen suoritettussa koulutuksessa. Arviointilla selvitetään, onko koulutus nostanut osallistujan tieto- ja taitotasoa tai onko osallistujan asenteissa tapahtunut muutosta (Kirkpatrick 1996). Tason arviointi suoritetaan tavanomaisesti erilaisin testeillä ja kokeilla, joilla mitataan, miten hyvin osallistuja on opetettuja asiat ymmärtänyt ja omaksunut.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että Akatemian koulutuksiin osallistunut arvioi oppimistaan käytetyn koulutusmenetelmän, koulutuksen järjestelyn, koulutussisällön motivoivuuden, kouluttaja ja hänen taitojensa, koulutusmateriaalin sekä koulutusilmapiirin kautta. Käytetyn koulutusmenetelmän osallistuja katsoo tukevan oppimista, mikäli koulutusmateriaalin käyttö on sujuvaa ja koulutus sisältää käytännön esimerkkejä. Koulutussisältö motivoi osallistujaa oppimaan kiinnostavan aiheen ja hyödyntämismahdollisuuden avulla. Koulutuksen järjestelyn osallistuja arvioi tukevan oppimista, mikäli osallistujien erilaiset osallistumistavat ovat huomioitu opetuksen toteutuksessa, esimerkkinä

etäosallistuminen. Kouluttaja ja hänen taidot osallistuja kokee vaikuttavan oppimiseen opetuksen selkeyden ja ymmärrettävyyden välityksellä. Koulutusmateriaalin merkitys osallistujan oppimiseen rakentuu materiaalin myöhemmästä hyödyntämismahdollisuudesta, esimerkiksi kertaamisen välineenä. Koulutusilmapiirin osallistuja arvioi sen mukaan, miten rauhallinen ja oppimista tukeva ilmapiiri koulutuksessa vallitsee.

Oppimisen tasolla tutkimuksessa saadut tutkimustulokset ovat yhteneviä tutkijan ennako-oletuksiin nähden ja pääosiltaan linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa tunnistetuista tekijöistä koulutusmenetelmän ja kouluttajan merkityksen oppimisessa ovat nostaneet esiin muun muassa Tannenbaum ym. (1993, 47-49) mallissaan. Koulutusmenetelmä ja kouluttajan taidot saavat tukea myös Baldwinin ja Fordin (1988) taholta. Heidän mukaansa oppiminen tehostuu, mikäli koulutukseen sisällytetään työssä tarvittavia elementtejä (Baldwin & Ford 1988). Nämä elementit voivat olla esimerkiksi samojen työvälineiden tai työelämän esimerkkien hyödyntämistä osana opetusta. Koulutussisällön motivoivuus saa puolestaan tukea Holtonin (1996) taholta. Holton (1996) olettaa mallissaan, että työelämän tarvetta vastaava koulutus motivoi osallistujaa oppimaan ja näin tukee oppimista. Tämä voidaan tulkita tarkoittavan koulutussisällön motivoivuutta. Tunnistetuista tekijöistä koulutusmateriaalin ja -ilmapiiri eivät ole aiemmissä tutkimuksissa ja teorioissa esiintyneet.

Huomionarvoista saaduissa tuloksissa on, että oppimisen tasolla painottuvat koulutuksen toteutukseen liittyvät tekijät. Tulokset osoittavat, ettei osallistuja arvioi oppimistaan itsensä vaan pikemmin saamansa koulutuksen kautta. Tältä osin tulokset eivät ole yhteneviä Holtonin (1996), Baldwinin ja Fordin (1988) eivätkä Tannenbaumin ym. (1993, 16) näkemysten kanssa, joiden mukaan osallistujan oppimismotivaatio sekä -kyvyt vaikuttavat osaltaan koulutuksessa oppimiseen ja tästä syystä tulisi olla osa oppimisen arviointia.

### 5.1.3 Käyttäytymisen arviointitaso

Kirkpatrickin arviointimallin käyttäytymisen tasolla arvioidaan henkilöstökoulutuksen muutosvaikutusta työskentelytapoihin ja työsuorituksiin (Kirkpatrick 1996). Arvioinnin tavoitteena on selvittää, miten hyvin koulutuksessa opitut tiedot ja taidot ovat siirtyneet työskentelyyn ja ollaanko saavutettu koulutukselle asetetut oppimistavoitteet (Hätönen 1998, 88).

Tutkimustuloksien mukaan Akatemia-henkilöstökoulutukseen osallistunut arvioi koulutuksessa opitun työhön siirtymiseen vaikuttavan koulutuksen hyödynnettävyys, hyödyntämismotivaatio ja hyödyntämismahdollisuus. Koulutuksen hyödynnettävyydessä osallistujan arviot kiinnittyvät koulutuksen ja työtehtävien vastaavuuteen. Koulutuksen tulee tarjota työssä tarvittavia tietoja ja taitoja mahdollistaen näin opitun siirtymisen käytännön työtehtäviin. Hyödyntämismotivaation osalta osallistuja kokee, että opitun siirtymiseen ja työskentelytapojen muutokseen vaikuttavat sekä henkilökohtainen motivaatio että ulkopuoliset kannustimet. Näistä henkilökohtainen motivaatio koetaan muutoksen edellytykseksi ja ulkopuolinen kannuste muutoksen tueksi. Hyödyntämismahdollisuuteen osalta osallistuja katsoo työnantajan roolin tärkeäksi opitun siirtä-

misessä. Työnantajan tulisi mahdollistaa ja tukea opitun kokeilemista ja harjaantumista käytännön työtehtävissä.

Käyttäytymisen tasolla tutkimuksessa tunnistetut tekijät ovat samansuuntaisia tutkijan ennako-oletusten kanssa. Ennako-oletuksista oma aktiivisuus voidaan sisällyttää tuloksista hyödyntämismotivaatioon ja koulutuksen sisältö koulutuksen hyödynnettävyyteen. Tutkimuksessa tunnistetuista tekijöistä hyödyntämismotivaatio ja hyödyntämismahdollisuus saavat myös tukea aiemmista tutkimuksista. Näistä motivaatio on keskeisessä asemassa Holtonin (1996), Tannenbaumin ym. (1993, 16) sekä Baldwinin ja Fordin (1988) malleissa. Opitun hyödyntämismotivaatioon liittyen Tannenbaum ym. (1993, 40) arvelevat osallistujan punnitsevan, onko koulutuksesta hyötyä työn kannalta ja auttaako koulutetun asian oppiminen työtehtävien hoidossa. Holton (1996) puolestaan toteaa, että hyvin koulutuksen omaksunut henkilö on motivoituneempi hyödyntämään oppimaansa käytännön tehtävissä kuin heikosti koulutuksen omaksunut. Hyödyntämismahdollisuus saa puolestaan tukea sekä Baldwinin ja Fordin (1988) että Tannenbaumin ym. (1993) näkemyksistä. Esimerkiksi Tannenbaum ym. (1993, 40-42) korostavat työympäristön ja siellä vallitsevan ilmapiirin sekä johdon tuen merkitystä koulutuksen jälkeisessä käyttäytymisen muutoksessa. Tunnistetuista tekijöistä koulutuksen hyödynnettävyys ei saa suoraa tukea aiemmista tutkimuksista. Tosin tämä tekijä voidaan katsoa vaikuttavan koulutuksen jälkeiseen käyttäytymiseen Baldwinin ja Fordin (1988) mallissa oppimisen ja Tannenbaumin ym. (1993, 16) mallissa hyödyntämismotivaation kautta, kuten edellä Tannenbaum ym. (1993, 40) arveluista voidaan päätellä. Koulutussisällön tulee vastata todellista tarvetta, jotta oppiminen olisi mielekästä ja opitun hyödyntäminen mahdollista.

Aiemmista tutkimuksista poiketen Akatemian koulutuksiin osallistuneet eivät koe käytössä olevien resurssien eikä työympäristön ja siellä vallitsevan kulttuurin vaikuttavan koulutuksen jälkeiseen käyttäytymiseen. Aiemmissä tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että mikäli työympäristö rohkaisee innovatiiviseen käyttäytymiseen ja riskinottoon, opitun siirtyminen osaksi työsuoritusta on todennäköisempää. Toisaalta opitun siirtymistä on todettu estyvän, mikäli muutokseen ei ole tarjota riittävästi aikaa eikä oikeita resursseja, esimerkiksi työvälineiden muodossa. (Tannenbaum ym. 1993, 40-41.)

## 5.2 Johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli avata henkilöstön kehittämisen aihekenttää, sekä perehtyä erityisesti henkilöstökoulutuksen arviointiin osallistujan näkökulmasta hyödyntäen Kirkpatrickin Neljän tason -arviointimallia. Tutkielman tavoitteena oli vastata tutkimuskysymykseen: *"Minkä tekijöiden avulla osallistuja arvioi suorittamaansa henkilöstökoulutusta?"* Vastausta tutkimuskysymykseen haettiin laadullisen tapaustutkimuksen keinoin, jossa tutkimustapauksena toimi eräässä IT-alan yrityksessä toteutettu Akatemia niminen henkilöstökoulutusohjelma.

Henkilöstön kehittämisessä on vahvasti läsnä yksilön oppiminen organisaation oppimisen ohella. Henkilöstön kehittämistoimilla, johon henkilöstökoulutus lukeutuu, tavoitellaan yksilön ammatillisen osaamisen kehittymistä organisaation haluamaan suuntaan paremman suorituskyvyn toivossa (Hamlin & Steward 2011). Yksilön oppiminen on näin pohja organisaation oppimiseen. Tätä mieltä on muun muassa Senge (1994, 139) todeten, että organisaatio oppii yksilöiden oppimisen myötä. Yksilön oppimisella on myös asemansa henkilöstökoulutuksessa. Tämä asema heijastuu muun muassa henkilöstökoulutuksen tavanomaisista tavoitteista, jotka ovat koulutuksen laajuudesta riippuen joko yksilön työssä suoriutumisen tehostaminen tai yksilön ammatillisen osaamisen laajentaminen ja syventäminen (Viitala 2005, 272). Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää koulutettavana olevan yksilön oppimista.

Henkilöstökoulutuksen yhteys organisaation oppimiseen voidaan puolestaan havaita koulutuksen jälkimainingeissa ja tavanomaisissa päämäärissä. Henkilöstökoulutuksen mahdollistaman oppimisen ja uudistusten avulla yritykset tavoittelevat muun muassa parempaa kykyä vastata toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin (Raivola ym. 2006, 60-61). Erityisesti suurista ja merkittävistä muutoksista selviytyminen edellyttää yrityksiltä uusiutumisen- ja muutostykyä eli ominaisuuksia, joita Sydänmaanlakka (2007, 54) pitää organisaation oppimisen tunnusmerkkeinä. Organisaation oppiminen ilmenee erityisesti henkilöstökoulutuksen jälkeisessä toiminnassa, jossa koulutuksen opit siirtyvät osaksi työtä ja näin muuttavat työyhteisön toimintatapoja. Jos viitataan esimerkiksi Nonakan ja Takeuchin (1995, 59-69) organisaation tiedon luonti - teoriaan, niin henkilöstökoulutuksessa olemassa olevaan tietoa ulkoistetaan opetuksessa, opetettua tietoa yhdistellään osallistujien oppiessa, opittu sisäistetään osallistujien soveltaessa oppimaansa työtehtävissä ja lopuksi uudet toimintatavat leviävät sosialisointin myötä työyhteisöön. Toisin sanoen organisaatio oppii.

Se, miten hyvin henkilöstökoulutuksella saavutetaan sille asetetut tavoitteet, voidaan todentaa arvioinnilla. Tavanomaisesti arvioinnilla pyritään selvittämään muun muassa henkilöstökoulutuksen arvo ja hyöty organisaatiolle. Käytännössä tämä tarkoittaa, ovatko koulutukseen investoidut Eurot tuottaneet haluttuja tuloksia eli onko koulutus ollut vaikuttavaa ja tehokasta? Tämän lisäksi arviointi tarjoaa kallisarvoista tietoa päätöksenteon tueksi henkilöstön kehittämistarpeista päätettäessä. (Kennedy ym. 2014.) Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi on kehitetty useampia arviointimalleja, joista tunnetuin ja käytetyin on Kirkpatrickin Neljän tason -arviointimalli (Saks & Burke 2012). Kyseisessä mallissa koulutusta arvioidaan reaktioiden, oppimisen, käyttäytymisen ja tulosten tasoilta. Tämä Kirkpatrickin arviointimalli toimi tässä tutkielmassa empiiristä tutkimusta ohjaavana teoriana.

Kuten edellä esiteltiin, Kirkpatrickin arviointimallissa reaktioiden tasolla arvioitavana ovat muun muassa osallistujan tuntemukset, mielipiteet ja ensivaikutelmat päättyneestä koulutuksesta (Hätönen 1998, 89). Oppimisen tasolla arviointi kohdistuu osallistujan oppimiseen eli siihen, onko osallistujan tiedoissa ja taidoissa tapahtunut haluttua kehittymistä. Käyttäytymisen tasolla puolestaan selvitetään, missä määrin koulutuksessa opitut tiedot ja taidot ovat siirtyneet osallistujan työskentelytapoihin ja työssä käyttäytymiseen. Viimeisellä tu-



lostien tasolla arvioitavana ovat henkilöstökoulutuksesta seuranneet pitkän aikavälin vaikutukset yrityksen kokonaistoimintaan ja tulokseen. (Kirkpatrick 1996.)

Kirkpatrickin mallia ei voida pitää täydellisenä henkilöstökoulutuksen arviointimallina, vaikkakin se tarjoaa varsin monipuolisen lähtökohdan arvioinnin toteuttamiselle. Mallia on kritisoitu muun muassa perusteettomasta syyseuraus-olettamuksesta. Malli nojaa vahvasti oletukseen, jonka mukaan positiivinen reaktio johtaa automaattisesti tehokkaampaan oppimiseen, joka edelleen vahvempaan siirtovaikutukseen ja positiivisempiin tuloksiin. Tällaisen syyseuraus-ketjun olemassaoloa ei ole tutkimuksilla pystytty todentamaan. Mallia on kritisoitu myös oletuksesta, jonka mukaan jokainen arviointitaso tarjoaa edellistä tasoa enemmän tietoa. Näin ollen tulosten taso olisi kaikkein hyödyllisin taso arvioitavaksi (Bates 2004.)

Puutteistaan huolimatta voidaan todeta Kirkpatrickin arviointimallin tarjoavan varsin käyttökelpoisen raamin Akatemia-koulutuksien arvioinnille. Esimerkiksi reaktioiden ja oppimisen huomiointi arvioinnin toteutuksessa tarjoaisi kohdeyritykselle tietoa Akatemia-koulutuksien sisäisestä laadusta eli siitä, saadaanko koulutuksilla aikaan oppimista vai onko se ylipäätään edes mahdollista ja mistä syystä. Tämän tyyppistä tietoa kohdeyritys voisi hyödyntää esimerkiksi Akatemian jatkokehityksessä. Käyttäytymisen ja tulosten arviointi tarjoaisi puolestaan yksittäisiä koulutuksia laajemman kuvan kohdeyrityksen oppimiskyvystä. Yksittäiset henkilöt voivat kyllä oppia koulutuksessa ilman, että se näkyy yrityksen toiminnassa. Tästä syystä olisi myös hyvä sisällyttää Kirkpatrickin mallin ylemmät tasot osaksi Akatemia-koulutusten arviointia. Tieto siitä, siirtyvätkö koulutuksen opit päivittäiseen työhön ja saavutetaanko Akatemialle asetetut tavoitteet, olisi varmasti rahanarvoista tietoa kohdeyritykselle mietittäessä Akatemiaan tehtäviä satsauksia.

Tutkimuksen johtopäätöksenä reaktioiden arvioinnista voidaan todeta, että Akatemian koulutuksiin osallistunut muodostaa ensivaikutelmansa pääosin koulutuksen laadullisten ja sisällöllisten seikkojen kautta. Tarkemmin sanottuna arvioon vaikuttavat koulutuksen sisältö, kouluttaja ja hänen taitonsa, koulutuksen järjestely sekä koulutusmateriaali. Käytetty koulutusmenetelmä ja oma motivaatio sen sijaan sivuutetaan ensivaikutelmaa muodostettaessa. Kiteytettynä tämä tarkoittaa, että osallistuja muodostaa reaktionsa kysymysten mitä, missä ja milloin eikä niinkään kysymyksen miten kautta.

Tutkimustulokset osoittavat, että mahdollisimman positiivinen ensivaikutelma saavutetaan Akatemia-koulutuksesta, mikäli toteutuksessa kiinnitetään huomiota koulutuksen laadullisiin seikkoihin, kuten esimerkiksi kouluttajan taitoihin, koulutusmateriaaliin sekä yleisiin koulutuksen järjestelyyn liittyviin kysymyksiin. Positiivinen ensivaikutelma on tavoittelemisen arvoista, sillä tyytymätön osallistuja tuskin oppii (Kirkpatrick 1996). Käytännön tasolla positiivisten reaktioiden tavoittelu voisi tarkoittaa sitä, että kohdeyritys satsaa Akatemian kouluttajien koulutustaitoihin tarjoten heille esimerkiksi aiheeseen liittyviä kurseja ja että oman työnsä ohella koulutuksia pitävälle henkilölle järjestetään riittävästi aikaa ja resursseja koulutuksien huolelliseen valmisteluun. Viimeistellyn tuntuinen ja osaavan kouluttajan vetämä koulutus antaa varmasti positiivisen vaikutelman koulutuksesta samalla tukien oppimista.

Johtopäätöksenä oppimisen arvioinnista voidaan todeta, että Akatemian koulutuksiin osallistunut jättää henkilökohtaiset tekijät huomiotta arvioiden oppimistaan pääasiallisesti koulutuksen toteutukseen liittyvien tekijöiden kautta. Nämä tekijät ovat koulutusmenetelmä, koulutuksen järjestely, koulutussisällön motivoivuus, kouluttaja ja hänen taidot, koulutusmateriaali sekä koulutusilmapiiri. Akatemian kannalta tutkimuksessa saadut tutkimustulokset tarkoittavat, että tavoitteeksi asetettujen oppimistuloksen saavuttaminen edellyttää panostamista koulutuksen toteutukseen. Jotta koulutus tukisi osallistujan oppimista, olisi koulutuksessa käytettävän koulutusmenetelmän soinnuttava yhteen opetettavan asiaa kanssa. Esimerkiksi järjestelmän käyttökoulutus tulisi sisältää käytännön harjoitteita. Oppimisen motivoimiseksi koulutuksen tulisi tarjota apua työtehtävissä kohdattaviin joko nykyisiin tai tuleviin haasteisiin ja tarpeisiin, jotta koulutus koettaisiin mielekkääksi. Koulutuksen tulisi näin olla tarvelähtöistä ja käytäntöön sidottua. Oppimismahdollisuuksien takaamiseksi kouluttajilla tulisi olla riittävät tiedot ja taidot sekä opetettavasta asiasta että koulutusmenetelmistä. Esimerkiksi järjestelmäkoulutuksen vetäjä tulisi tuntea opetettava järjestelmä ja omattava riittävät koulutusvalmiudet. Koulutuksessa käytettävän materiaalin tulisi olla koulutuksen aiheeseen soveltuva ja myöhemmän kertaamisen kannalta käytännöllistä. Järjestelmäkoulutuksen kohdalla tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi harjoitustehtäviä ja käyttöohjeita. Lisäksi oppimisen edistämiseksi koulutustilanteet tulisi järjestää oppimista tukeviksi siten, että osallistuja voisi täysipainoisesti keskittyä opetukseen ilman häiritseviä tekijöitä. Esimerkiksi rauhallisen ja muusta työstä irrallisen tilan järjestäminen Akatemian koulutukselle voisi kuvitella edesauttavan keskittymisen säilyttämisessä.

Johtopäätöksenä käyttäytymisen arvioinnista todettakoon, että Akatemian koulutuksiin osallistunut arvioi opitun työhön siirtymiseen vaikuttavan koulutuksen hyödynnettävyys, hyödyntämismotivaatio ja opitun yleinen hyödyntämismahdollisuus. Nämä tulokset viittaavat siihen, että opitun hyödyntäminen ei ole yksistään kiinni osallistujasta ja hänen aktiivisuudestaan, vaan myös yrityksen toiminnalla on merkitystä.

Akatemian kannalta tutkimuksessa saadut tulokset voidaan todeta tarkoittavan sitä, että tarjottava koulutus tulisi vastaavat todellista työelämän tarvetta. On sanomattakin selvää, että työn kannalta hyödyttömiksi koetut opit sivuutetaan eivätkä ne päädy osaksi työtä. Järjestelmän kouluttaminen henkilölle, joka ei sitä työssään tarvitse, voisi toimia hyvänä esimerkkinä tällaisesta. Toisaalta saadut tutkimustulokset viittaavat myös siihen, että pelkkä koulutuksen järjestäminen ja niiden jatkokehittäminen ei yksinään riitä halutun muutoksen aikaansaamiseksi. Opitun siirtämisessä ja työskentelytapojen muutoksessa keskeisessä asemassa on myös kohdeyritys ja sen asennoituminen muutokseen. Tulosten perusteella on todettavissa, että yrityksen tulisi toiminnallaan tukea koulutuksen käyneitä kokeilemaan oppimaansa työtehtävissä ja rohkaista heitä jakamaan saamiaan kokemuksia laajemmin työyhteisössä. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa tietoista yrityskulttuurin muovaamista muutosmyönteisemmäksi esimerkiksi palkitsemalla henkilöstöä aktiivisesta toiminnan kehittämisestä. Yritys voisi myös tukea muutosta resurssien uudelleen allokoinnilla siten, että osallistujille jäisi riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia koulutuksen jälkeiseen käytännön kokeiluun ja uuden toimintatavan omaksumiseen.

Helposti voi nimittäin käydä niin, että kiireen keskellä palataan vanhaan tuttuun tuomintatapaan samalla unohtaen koulutuksen opit.

Kaiken kaikkiaan tämän pro gradu -tutkielman tulokset ovat hyödynnettävissä harkiten ja tietyin reunaehdoin Akatemia-henkilöstökoulutusohjelman jatkokehittämisessä. Tutkielman tulokset tarjoavat kohdeyritykselle käyttökelpoista tietoa muun muassa siitä, miten Akatemia-koulutuksien arviointi tulisi järjestää, mitä arvioinnissa tulisi mitata ja mitä yrityksen tulisi huomioida, jotta koulutuksessa opitut tiedot ja taidot siirtyisivät parhaiten osaksi päivittäistä toimintaa. Lisäksi tutkielman tulokset valottavat syitä, minkä vuoksi osallistuja oppii Akatemian koulutuksissa ja mitkä asiat hän kokee niissä tärkeiksi. Tutkimuksessa tunnistettuja tekijöitä voidaan myös hyödyntää arviointilomakkeen ja sen sisältämien kysymysten laadinnassa tulevia Akatemian koulutuksia silmällä pitäen.

### 5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys

Tapaustutkimuksen tulosten yleistettävyyttä on nähty ongelmallisena ja siitä on olemassa näkemyksiä puolesta ja vastaan. Tavanomaisen näkemyksen mukaan tutkimuksen löydökset eivät ole yleistämiskelpoisia, sillä onhan kyse yksittäisestä tapauksesta. Yksittäisestä tapauksesta voidaan toisaalta saada muiden tapausten kanssa yhteneviä tuloksia, jolloin tuloksia voidaan pitää eräänlaisena askeleena kohti yleistystä, joskaan ei yleistykseenä. (Metsämuuronen 2008, 18.) Laine ym. (2007, 27-30) puolestaan näkevät tapaustutkimusta koskevan yleistämiskysymyksen hieman toisessa valossa. Heidän mukaansa yleistäminen on mahdollinen kahdella tapaa: tapauksen sisällä tai tapauksen ulkopuolelle. Tapauksen sisäisessä yleistämisessä kyse on tulosten yleistämisestä saman tapauksen tutkimuksen ulkopuolelle jätettyihin piirteisiin. Tämä on usein tarpeen, sillä tutkimuksessa ei aina ole mahdollista huomioida tapauksen kaikkia mahdollisia piirteitä. Sisäinen yleistäminen edellyttää riittävän kattavan kuvan muodostamista tapauksesta, jotta yleistämispäätelmät olisivat ylipäättään mahdollisia. Tapauksen ulkopuoliseen joukkoon tehtävässä yleistämisessä kyse on tavanomaisesta induktiivisesta yleistyksestä, eli yksittäistapauksesta yleiseen. Tapaustutkimuksessa induktiivinen yleistäminen riippuu tapauksen valinnasta. Yleistäminen katsotaan mahdolliseksi esimerkiksi tilanteessa, jossa valittu tapaus on eräänlainen ilmentymä laajemmasta ilmiöstä ja se voidaan tutkimuksella osoittaa paikkaansa pitäväksi. Kyse ei siis ole enää yksittäistapauksesta. (Laine ym. 2007, 27-30.) Hyvä esimerkkinä tällaisesta tapauksesta on yksittäisen kappaleen putoamiskiihtyvyys. Kuten tiedetään putoamiskiihtyvyys ei ole riippuvainen kappaleen koosta tai muodosta. Näin ollen, minkä tahansa kappaleen käyttö tapauksena antaa saman tuloksen. Näin yksittäinen tapaus ilmentää laajempaa ilmiötä.

Samansuuntaisia ristiriitaisia näkemyksiä liittyy myös laajemmin laadullisen tutkimuksen yleistettävyyteen. Yhden näkemyksen mukaan yleistäminen ei ole laadullisen tutkimuksen päämäärä siinä määrin kuin se on määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2003, 65). Toinen näkemys taas katsoo yleis-

tämisen ongelmattomaksi ja osaksi laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessia. Näkemyksen mukaan laadullinen tutkimus tulisi edetä tuloksista muodostettujen tulkintojen kautta yleistykseen. Tässä prosessissa tärkeäksi katsotaan saavutettujen tulosten vertaaminen aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Olennaisena yleistämisessä pidetäänkin tehtyjen tulkintojen kestävyyttä ja syvyyttä. Tutkimus voidaan katsoa päteväksi ja yleistäminen perustelluksi, kun tutkimuksella kyetään osoittamaan asian tila tietyllä ajan hetkellä. (Vilkkä 2005, 157.)

Oli yleistäminen mahdollista tai ei, niin se ei saa olla Metsämuurosen (2008, 18) mukaan laadullisen tapaustutkimuksen itsetarkoitus, vaan tärkeämpää on tapauksen ymmärtäminen. Tämä toteamus pätee myös tämän tutkielman kohdalla. Tutkielmassa pyrittiin selvittämään, minkä tekijöiden avulla osallistuja arvioi henkilöstökoulutusta Akatemian tapauksessa, eikä tavoitteena ollut tulosten laajempi yleistettävyyys. Tutkielmassa pitäydyttiin tiukasti valitun tutkimustapauksen tarkastelussa eikä saaduista tutkimustuloksista tehty tapauksen ulkopuolelle meneviä johtopäätöksiä, vaikkakin tuloksista oli tunnistettavissa yhteneväisyyksiä aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tästä näkökulmasta yleistettävyyys ei muodosta ongelmaa tässä tutkielmassa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on johdettavissa tutkimusprosessin luotettavuudesta, jossa tutkijalla on keskeinen asema toimien eräänlaisena tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 2003, 210). Tutkijan merkitystä korostavat muun muassa Hirsjärvi ym. (2004, 217) toteamalla, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa, mikäli tutkija selostaa tarkkaan tutkimuksen toteutuksen vaihe vaiheelta. Tärkeää on myös tehtyjen valintojen perustelevuus, joka muodostaa yhdessä toteutuskuvauksen kanssa kaksi keskeistä elementtiä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Jotta tutkimuksen luotettavuuden arviointi olisi mahdollista jälkikäteen, tutkijan tulisikin avata tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet ja perustella niissä tehdyt ratkaisut (Vilkkä 2005, 159).

Laadullisen aineiston luotettavuutta voidaan arvioida myös aineiston riittävyuden ja toistettavuuden perusteella. Näistä aineiston riittävyydellä viitataan aineiston saturoitumiseen. (Eskola & Suoranta 2003, 214-215.) Kuten edellä todettiin, täydellistä saturoitumista ei tutkimuksella saavutettu, joten tältä osin tutkielman tuloksia ei voida pitää täysin kattavina. Parempaan luotettavuuteen oltaisiin päästy, mikäli haastatteluita olisi ollut mahdollista toteuttaa enemmän siten, että täydellinen saturoituminen olisi saavutettu.

Toistettavuudella eli reliabiliteetilla puolestaan viitataan analysoinnissa käytetyn luokittelun ja analysointisääntöjen kuvaamiseen sillä tarkkuudella, että toinen tutkijan voisi niiden perustella päätyä samoihin tulkintoihin samaa aineistoa käyttäen (Eskola & Suoranta 2003, 215). Tätä voidaan tosin pitää laadullisessa tutkimuksessa pikemmin tavoitteena kuin todellisuutena, sillä tulkinta on lähtökohtaisesti subjektiivisen prosessin tulos. Oletettavaa onkin, että saman aineiston pohjalta toinen tutkija päätyisi toisensuuntaisiin tulkintoihin, vaikka analysointisäännöt ja päättelyketjut olisi kuvattu miten tarkkaan hyvänsä. Tämä voi johtua muun muassa tutkijoiden eri tasoisesta aiheeseen perehtymisestä. Tosin yhteneviä tulkintojakin olisi myös löydyttävä, jottei tulosten luotettavuus joutuisi täysin kyseenalaiseksi. (Vilkkä 2005, 159-160.) Voidaankin todeta, että jokainen laadullinen tutkimus on uniikki, mutta jonkin asteinen toistettavuus on syytä olla.

Tässä tutkielmassa toistettavuuteen liittyviä kriteerejä tavoiteltiin tutkimusprosessin tarkalla kuvaamisella ja tehtyjen valintojen perustelemisella. Muun muassa aineistosta tehdyt tulokset avattiin kuvaamalla käytetty analysointimenetelmä ja esittämällä haastateltavien lainauksia tulosten yhteydessä. Näistä erityisesti aineiston lainaamista Eskola ja Suoranta (2003, 216) pitävät käyttökelpoisena välineenä tutkijan hyödyntämien tulkintasääntöjen avaamisessa. Näillä keinoilla tämän tutkielman toteutus ja tutkijan päättelyketju pyrittiin tekemään mahdollisimman läpinäkyväksi ja näin koko tutkimuksesta mahdollisimman toistettava ja luotettava.

Haastattelua hyödyntävän tutkimuksen luotettavuus on myös osaltaan riippuvainen aineiston luotettavuudesta. Tässä yhtenä tekijänä vaikuttaa litteroinnin laatu (Vilkka 2005, 116). Litteroinnissa tulisi noudattaa samoja käytänteitä läpi haastattelujen ja laaditun litteran tulisi vastata haastateltavan todellista sanomaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185; Vilkka 2005, 116). Tutkielmassa haastatteluiden litteroinnissa hyödynnettiin valikoivaa litterointia, jossa tutkimuksen kannalta keskeiset osat haastatteluista litteroitiin sanatarkasti. Näin varmistettiin vastausten muuttumattomuus analysointivaiheeseen tultaessa. Toinen aineiston luotettavuuteen vaikuttava tekijä on haastateltavien antamat vastaukset. Koskaan ei voida olla täysin varmoja, onko haastateltava antanut totuuden mukaisia tai todellista tilannetta kuvaavia vastauksia. Haastateltava on voinut antaa väärää tietoa tahallisesti omista tarkoituspäristä johtuen tai tahattomasti, esimerkiksi ymmärtämällä esitetyn kysymyksen väärin. Haastatteluissa väärin ymmärtämisen riskiä pyrittiin pienentämään määrittelemällä haastateltaville etukäteen käytettävät käsitteet ja tarjoamalla heille mahdollisuus tarkentavien kysymysten esittämiseen läpi haastattelun.

## 5.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkielmassa tutkittiin yhtä henkilöstökoulutusohjelmaa ja siihen osallistuneiden henkilöiden näkemyksiä koulutuksen arviointiin vaikuttavista tekijöistä. Tästä syystä olisi mielenkiintoista suorittaa vastaava tutkimus toistamiseen joko samassa tai toisessa yrityksessä järjestettyyn henkilöstökoulutusohjelmaan. Tällöin voitaisiin vertailla saatuja tuloksia keskenään ja mahdollisesti laajentaa tunnistettujen tekijöiden joukkoa tehden näin tuloksista entistä yleislettävämpiä.

Tutkielmassa saadut tutkimustulokset olisi myös hyvä varmistaa triangulaatio-periaatteen mukaisesti. Tuloksien paikkansa pitävyyttä voisi testata esimerkiksi määrällisellä survey-tutkimuksella. Pohjana tutkimuksen hypoteesien asettelussa voisi hyödyntää tässä tutkielmassa tunnistettuja tekijöitä ja niiden suhteita Kirkpatrickin mallin arviointitasoihin, joiden paikkansa pitävyyttä tutkimuksessa voitaisiin testata. Määrällinen tutkimusote mahdollistaisi laajemman otoksen, jolloin myös tutkimustulosten luotettavuus vahvistuisi.

Tämän tutkielman empiriasta rajattiin tarkoituksellisesti pois Kirkpatrickin arviointimallin tulosten taso. Näin ollen hyvä jatkotutkimuksen kohde voisi olla tutkimuksen laajentaminen käsittämään myös tulosten tason. Tämän tyyppisen

tutkimuksen toteuttaminen edellyttäisi kuitenkin tutkimusnäkökulman laajentamista koulutuksen tilaajan eli yrityksen johdon suuntaan, sillä heillä on riittävät tiedot koulutuksille asetetuista tavoitteista ja pääsy tulosten äärelle arvioinnin suorittamiseksi. Tosin tuloksiin vaikuttavien tekijöiden luotettava tutkiminen voisi olla haastavaa ellei jopa mahdotonta. Kuten todettua, syy-yhteyksien tunnistaminen koulutuksen ja pitkän aikavälin tulosten välillä ei aina ole helppoa saati yksiselitteistä. Pitkän aikavälin tulokset ovatkin tavallisesti useiden toimien yhteissumma, joista tutkittava henkilöstökoulutus muodostaa ainoastaan yhden osan.

Yhtenä jatkotutkimuskohteena voisi myös olla tehdyn tutkimuksen näkökulman laajentaminen huomioimaan kaikkien osapuolten niin osallistujan, hänen esimiehensä, järjestäjän (kouluttajan) kuin tilaajan (johdon) näkemykset arviointitekijöistä. Tällaisella 360-asteen arvioinnilla saavutettaisiin laaja-alaisin kuva niistä tekijöistä, joilla koulutuksia arvioidaan, eikä yksittäisen osapuolen näkemykset liiaksi painottuisi. Kaiken kaikkiaan jatkotutkimuksen laajentaminen kattamaan sekä tulosten tason että kaikkien osapuolten näkemykset mahdollistaisi kattavan kokonaiskuvan muodostamisen Akatemiahenkilöstökoulutuksien arviointiin vaikuttavista tekijöistä.

Lopuksi on todettava, että Akatemia-henkilöstökoulutusohjelman jatkon kannalta olisi hyvä toteuttaa tutkimus koulutusohjelman kokonaisvaikuttavuuden selvittämiseksi. Henkilöstön kehittämisessä ja siinä samassa henkilöstökoulutuksessa on kyse yrityksen rajallisten resurssien käytöstä, joten yrityksen kannalta olisi järkevää ja hyödyllistä selvittää, miten investoidut rahat tuottavat tulosta. Akatemian tapauksessa tämä tarkoittaisi Akatemiaan tehtyjen satsausten vertaamista saavutettuihin tuloksiin yrityksen kokonaistoiminnan ja talouden kannalta.

## LÄHTEET

- Argyris, C. 1993. On organizational learning. Cambridge: Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1996. Organizational learning II: theory, method and practice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Balakrishnan, L. & Srividhya S. 2007. Human resource development. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Bates, R. 2004. A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning* 27(3), 341-347.
- Bramley, P. & Kitson, B. 1994. Evaluating Training against Business Criteria. *Journal of European Industrial Training*, 18(1), 10-14.
- Choong, K.K. 2008. Intellectual capital: definitions, categorization and reporting models. *Journal of Intellectual Capital* 9(4), 609-638.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finlex 2013a. Laki koulutuksen korvaamisesta. [viitattu: 10.4.2017]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131140](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131140)
- Finlex 2013b. Laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä. [viitattu: 14.12.2016]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131136](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131136)
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1994. *Competing for the future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1990. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review* 68(3), 79-91.
- Hamlin, B & Stewart, J. 2011. What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training* 35(3), 199-220.
- Helakorpi S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen työelämän ja koulutuksen yhteisenä haasteena. *Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu*, [viitattu 16.11.2016]. Saatavilla [pdf-muodossa: https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja\\_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf](https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holton, E.F. 1996. The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly* 7(1), 5-21.
- Hyppänen, R. 2007. *Esimiesosaaminen: Liiketoiminnan menestystekijä*. Helsinki: Edita.
- Hätönen, H. 1998. *Osaava henkilöstö - nyt ja tulevaisuudessa*. Vantaa: Metalliteollisuuden Kustannus Oy.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Porvoo: WSOY.
- Kauhanen, J. 2012. *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. Helsinki: Sanoma Pro.

- Kauhanen, M., Nätti, J. & Miettinen J. 2012. Vastentahtoinen määrä- ja osaikainen työ sekä koulutukseen osallistuminen. Työpoliittinen aikakauskirja 2012(1), 45-54.
- Kennedy, P.E., Chyung, S.Y., Winiacki, D.J & Brinkerhoff, R.O. 2014. Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development* 18(1), 1-21.
- Keskinen, E. 1991. Taitojen oppiminen, teoksessa Kuusinen, J. (toim.), *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development* 50(1), 54-59.
- Knowles, M.S. 1985. *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1991. Oppiminen, teoksessa Kuusinen, J. (toim.), *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käyttö ja teoria, teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1988. *Kasvatustieteen perusteet*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Long, C. & Vickers-Koch, M. 1995. Using Core Capabilities to Create Competitive Advantage. *Organizational Dynamics* 24(1), 6-22.
- Mann, S. & Robertson, I.T. 1996. What should training evaluations evaluate? *Journal of European Industrial Training* 20(9), 14-20.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia-sarja* 4, 3. painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, R. 1996. *Oppiva organisaatio - tausta ja käsitteistö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Taloustieteen laitos.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2014. *Kehittämistyön menetelmät: uudenlaista osaamista liiketoimintaan*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Otala, L. 2000. *Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Pineda-Herrero, P., Belvis, E., Moreno, V., Duran-Bellonch, M.M. & Ucar, X. 2010. Evaluation of training effectiveness in the Spanish health sector. *Journal of Workplace Learning* 23 (5), 315-330.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa, teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.), *Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press.
- Puusa, A., Reijonen, H., Juuti, P. & Laukkanen, T. 2012. *Akatemiasta markkina- paikalle: Johtaminen ja markkinointi aikansa kuvina*. Helsinki: Talentum.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. *Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja*



- järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rinne, R., Silvennoinen, H. & Valanta, J. 1995. Työelämän aikuiskoulutus: valta, vastuu ja intressit henkilöstökoulutuksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Ruuskanen, T. 2008. Toteutuuko tasa-arvo henkilöstökoulutuksessa? Hyvinvointikatsaus 2008(3), 13-18.
- Saks, A.M. & Burke, L.A. 2012. An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development* 16(2), 118-127.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2010. Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Sarin, S., Sego, T., Kohli, A.K. & Challagalla G. 2015. Characteristics that enhance training effectiveness in implementing technological change in sales strategy: a field-based exploratory study. *Journal of Personal Selling & Sales Management* 30(2), 143-156.
- Seemann, P., De Long, D., Stucky, S. & Guthrie, E. 2000. Building Intangible Assets: A Strategic Framework for Investing in Intellectual Capital, teoksessa Morey, D., Maybury, M.T. & Thuraisingham, B.M. (toim.), *Knowledge management: classic and contemporary works*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Senge, P.M. 1994. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency and Doubleday.
- Steensma, H. & Groeneveld, K. 2010. Evaluating a training using the "four levels model". *Journal of Workplace Learning* 22(5), 319-331.
- Stiehl, S.K., Felfe, J., Elprana G. & Gatzka, M.B. 2015. The role of motivation to lead for leadership training effectiveness. *International Journal of Training and Development* 19(2), 81-97.
- SVT, Suomen virallinen tilasto. 2013a. Henkilöstökoulutuksen trendit EU-maissa erisuuntaisia. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.12.2016]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/cvts/2010/03/cvts\\_2010\\_03\\_2013-10-03\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.muodossa: http://www.stat.fi/til/cvts/2010/03/cvts_2010_03_2013-10-03_tie_001_fi.html)
- SVT, Suomen virallinen tilasto. 2013b. Kurssikoulutukseen 570 euroa työntekijää kohti. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 4.1.2017]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/cvts/2010/02/cvts\\_2010\\_02\\_2013-04-17\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.muodossa: http://www.stat.fi/til/cvts/2010/02/cvts_2010_02_2013-04-17_tie_001_fi.html)
- SVT, Suomen virallinen tilasto. 2012a. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 2012, 3. Henkilöstökoulutuksessa palkansaajista lähes 60 prosenttia. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 10.4.2017]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/aku/2012/01/aku\\_2012\\_01\\_2013-06-13\\_kat\\_003\\_fi.html](http://www.muodossa: http://www.stat.fi/til/aku/2012/01/aku_2012_01_2013-06-13_kat_003_fi.html)
- SVT, Suomen virallinen tilasto. 2012b. Henkilöstökoulutuksen volyymi ennaltaan. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.12.2016]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/cvts/2010/cvts\\_2010\\_2012-11-28\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.muodossa: http://www.stat.fi/til/cvts/2010/cvts_2010_2012-11-28_tie_001_fi.html)

- Swanson, R.A. 2001. Human resource development and its underlying theory. *Human Resource Development International* 4(3), 299-312.
- Sydänmaanlakka, P. 2007. Älykäs organisaatio. Helsinki: Talemum.
- Tannenbaum, S. I., Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Mathieu, J. E. 1993. Factors that influence training effectiveness: A conceptual model and longitudinal analysis (Technical Rep. No. 93-011). Orlando, FL: Naval Training Systems Center [viitattu: 10.4.2017]. Saatavilla Pdf-muodossa: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a281519.pdf>
- Torraco, R.J. & Swanson, R.A. 1995. The strategic roles of human resource development. *Human Resource Planning* 8(4), 10-21.
- Truss, C., Mankin, D. & Kelliher, C. 2012. *Strategic Human Resource Management*. New York: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 1997. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat, teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.), *Työn muutos ja oppiminen*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa, teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY.
- Vaherva, T. 1999. Henkilökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet, teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J.W., Lyons B.D. & Kavanagh, M.J. 2007. The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development* 11(4), 282-294.
- Viitala, R. 2009. *Henkilöstöjohtaminen: strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita.
- Viitala, R. 2005. *Johda osaamista! osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu: Otava.
- Vilkka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Yukl, G. 2013. *Leadership in organizations*. Harlow, England: Pearson Education.

## LIITTEET

### LIITE 1: TEEMAHAASTATTELURUNKO

#### Haastateltavan taustatiedot

Ikä:

Tehtävänimike:

Työsuhteen kesto kohdeyrityksessä:

Työkokemuksen kesto:

Koulutustausta:

#### Teema 1: Aiempi henkilöstökoulutustausta

Aiemmat kokemuksen työnantajan järjestämistä henkilöstökoulutuksista  
mm. koulutustyyppi, koulutusaiheet ja osallistumiskerrat

Ajatukset työnantajan järjestämistä koulutuksista

mm. hyödyllisyys, oppimiskokemukset, riittävyys

#### Teema 2: Akatemian koulutuksiin osallistuminen ja ennako-odotukset

Osallistumisen syyt

Osallistumiskerrat

Ennako-odotukset

#### Teema 3: Reaktioiden arviointitaso

Käsitykset tekijöistä, jotka vaikuttavat ensireaktioihin henkilöstökoulutuksessa  
mm. järjestämistapaan liittyvät ja itsestä johtuvat

Näkemykset merkittävimmistä tekijöistä

#### Teema 4: Oppimisen arviointitaso

Käsitykset tekijöistä, jotka vaikuttavat oppimiseen henkilöstökoulutuksessa  
mm. järjestämistapaan liittyvät ja itsestä johtuvat

Oppimista tukevat ja estävät tekijät

Näkemykset merkittävimmistä tekijöistä

#### Teema 5: Käyttäytymisen arviointitaso

Käsitykset tekijöistä, jotka vaikuttavat koulutuksessa opitun hyödyntämiseen päivittäisessä työssä

mm. itsestä ja ulkopuolisesta johtuvat tekijät

Hyödyntämistä tukevat ja estävät tekijät

Näkemykset merkittävimmistä tekijöistä

Nykytilanne opitun hyödyntämisessä Akademia-koulutuksien jälkeen

#### Muuta

Yleisiä ajatuksia henkilöstökoulutuksesta ja Akatemiasta