

**VAASAN YLIOPISTO**  
**KAUPPATIETEELLINEN TIEDEKUNTA**  
**JOHTAMISEN LAITOS**

Sanna Simola

**HENKILÖSTÖAMMATTILAISTEN VALMENNUSOHJELMAN**  
**VAIKUTTAUVUUS**

Johtamisen ja organisaatioiden  
pro gradu -tutkielma

**VAASA 2008**

<b>SISÄLLYSLUETTELO</b>	<b>sivu</b>
<b>KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO</b>	5
<b>TIIVISTELMÄ</b>	7
<b>1. JOHDANTO</b>	9
1.1. Tutkimuksen tavoitteet	11
1.2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet	12
1.3. Tutkimuksen rakenne	13
<b>2. HR-AMMATTILAISTEN OSAAMINEN</b>	15
2.1. Henkilöstöyksikön rooli ja yrityselämän muutosten vaikutukset siihen	15
2.2. HR-ammattilaisen roolit	17
2.3. HR-kompetenssit	20
<b>3. HENKILÖSTÖN KEHITTÄMINEN JA KOULUTUS</b>	24
3.1. Henkilöstön kehittäminen	24
3.1.1. Kehittämisen tavoitteet	26
3.1.2. Kehittämisen vaiheet	27
3.2. Kehittämisen muodot	29
3.3. Koulutus	31
3.4. Koulutuksen ryhmittelyt	32
3.4.1. Sisäinen ja ulkoinen koulutus	32
3.4.2. Lyhykestoinen ja pitkäkestoinen koulutus	35
3.4.3. Operatiivinen ja strateginen kyvykkyys	36
3.5. Henkilöstöammattilaisen kehittäminen	36
<b>4. KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI</b>	38
4.1. Koulutuksen vaikutus	38
4.1.1. Oppiminen	39
4.1.2. Oppimisenäkemykset	41
4.2. Arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet	43
4.3. Arviointiin liittyvät haasteet	44
4.4. Arvioinnin ajankohta	47
4.5. Koulutuksen siirtovaikutus	48
4.6. Arviointimallit	50
4.6.1. Kuuden askeleen arviointimalli	51
4.6.2. EIPOL-Grid	53
4.6.3. CIRO-malli	54
4.6.4. Hätösen arviointimalli	56
4.6.5. Kirkpatrickin ja Hamblinin arviointimallit	56
4.6.6. Mallien vertailua	60
<b>5. TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	61
5.1. Tutkimuksen toteutusympäristö	61
5.2. Metodologiset valinnat	64
5.3. Aineiston keruu	66



5.4. Tutkimuksen luotettavuus	69
<b>6. TUKIMUKSEN TULOKSET</b>	71
6.1. Koulutuksen tarve ja tavoitteet	71
6.2. Yleiset reaktiot valmennusohjelmasta	73
6.2.1. Valmennusohjelman paras anti	76
6.2.2. Valmennusohjelman kehittämistarpeet	77
6.3. Vaikutukset oppimisen tasolla	80
6.4. Vaikutukset työkäyttäytymisen tasolla	84
6.5. Vaikutukset organisaation tasolla	87
<b>7. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	90
7.1. Yhteenveto tuloksista	90
7.2. Kirkpatrickin vaikuttavuuden arviointimallin käytettävyys	95
7.3. Sähköinen kysely	96
7.4. Tutkimuksen käytännön implikaatiot	98
7.5. Parannusehdotukset mahdolliselle uusintatutkimukselle	99
7.6. Jatkotutkimuksen aiheita	101
<b>LÄHDELUETTELO</b>	102
<b>LIITTEET</b>	111
<b>LIITE 1.</b> Lähetekirje	111
<b>LIITE 2.</b> Teemahaastattelurunko	113
<b>LIITE 3.</b> Lähetekirje sähköiseen kyselyyn ja kyselylomake	115



**KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO**

<b>Kuvio 1.</b> Henkilöstöammattilaisen roolit.	18
<b>Kuvio 2.</b> HR-ammattilaisten kompetenssit.	20
<b>Kuvio 3.</b> HRD:n logiikka.	26
<b>Kuvio 4.</b> Henkilöstön kehittämisen työvaiheet.	28
<b>Kuvio 5.</b> Henkilöstön kehittämisen muotoja.	30
<b>Kuvio 6.</b> Muutoksen vaikeusaste ja muutokseen vaadittava aika.	45
<b>Kuvio 7.</b> Koulutuksen vaikuttavuuteen vaikuttavat tekijät.	46
<b>Kuvio 8.</b> Malli transfer- prosessista.	49
<b>Kuvio 9.</b> Kuuden askeleen arviointimalli.	51
<b>Taulukko 1.</b> EIPOL-grid mukainen kaavio koulutusprojektin arviointimallista.	53
<b>Taulukko 2.</b> Koulutuksen arvioinnin tasot.	56
<b>Taulukko 3.</b> Yhteenveto koulutuksen vaikutuksista.	95



---

**VAASAN YLIOPISTO**
**Kauppätieteellinen tiedekunta**

<b>Tekijä:</b>	Sanna Simola	
<b>Tutkielman nimi:</b>	Henkilöstöammattilaisten valmennusohjelman vaikuttavuus	
<b>Ohjaaja:</b>	Riitta Viitala	
<b>Tutkinto:</b>	Kauppätieteiden maisteri	
<b>Laitos:</b>	Johtamisen laitos	
<b>Oppiaine:</b>	Johtaminen ja organisaatiot	
<b>Aloitusvuosi:</b>	2002	
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2008	<b>Sivumäärä:</b> 120

---

**TIIVISTELMÄ**

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella koulutukseen osallistuneiden henkilöiden henkilökohtaisia kokemuksia ja käsityksiä pitkäkestoisen valmennusohjelman vaikuttavuudesta. Tavoitteena on siten syventää ymmärrystä siitä, mitä mieltä koulutukseen osallistuneet henkilöt ovat koulutuksesta, mitä he kokevat oppineensa ja miten he ajattelevat valmennusohjelman vaikuttaneen heidän omaan työhönsä sekä koko organisaation toimintaan.

Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastellaan ensin HR-ammattilaisten osaamista ja kompetensseja sekä heidän rooliaan yrityksessä. Lisäksi tarkastellaan henkilöstön kehittämisen tarkoitusta sekä esitellään lyhyesti kehittämisen eri muotoja. Kehittämisen keinoista keskitytään erityisesti koulutukseen. Vaikuttavuuden arvioinnin osalta perehdytään sen tarkoituksiin ja tavoitteisiin sekä arvioinnin kannalta keskeisiin haasteisiin. Lisäksi esitellään viisi arviointimallia, joista huomio kiinnitetään erityisesti Kirkpatrickin tasoluokitukseen, jota käytetään hyväksi myös tutkimuksen empiriaosuudessa. Mallissa arvioidaan koulutuksen vaikutuksia reaktioiden, oppimisen, työkäyttäytymisen ja organisaation tasoilla. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena ja empiirinen aineisto kerättiin teemahaastatteluina, haastatellen kahtatoista henkilöstöalan ammattilaista. Maantieteellisistä syistä johtuen osa haastatteluista toteutettiin puhelimitse. Analyysivaiheessa haastattelut luettiin useaan kertaan läpi, jonka perusteella haastateltavien kokemukset ja käsitykset jaoteltiin ryhmiin Kirkpatrickin tasoluokitusten mukaisesti.

Kaiken kaikkiaan haastattelujen perusteella valmennusohjelmalla voitiin nähdä olevan vaikutuksia kaikilla neljällä tasolla. Haastateltavien mielipiteet koulutuksesta olivat hyvinkin myönteisiä. Erityistä kiitosta haastateltavat antoivat koulutuksen laajuudesta ja kattavuudesta. Oppimisen tasolla tärkeintä koettiin olleen näkemyksen lisääntyminen ja sen nähtiin avartaneen omaa tietämystä HR-kentästä. Oman toiminnan tasolla merkittävin muutos liittyi varmuuden saamiseen. Koulutuksesta saatiin rohkeutta puhua enemmän henkilöstön kehittämiseen liittyvistä asioista yrityksen sisällä. Organisaation tasolla koulutuksella koettiin olleen vaikutusta siten, että yrityksellä oli koulutuksen jälkeen käytettävissään entistä parempi HR-ammattilainen. Lisäksi kehityskeskusteluissa ja viestinnässä nähtiin tapahtuneen muutoksia organisaatiotasolla.

---

**AVAINSANAT:** HR, henkilöstön kehittäminen, koulutus, koulutuksen vaikuttavuus, vaikuttavuuden arviointi





## 1. JOHDANTO

Yritysmaailmaa leimaa tänä päivänä jatkuva muutos. Organisaatiot ovat viimeisen vuosikymmenen aikana kohdanneet ennätysmäärän muutoksia, liittyen globalisaatioon, yritysten toimintojen ulkoistamiseen, teknologian kehitykseen (Vicere 1998: 526), kiihtyvään työrytmiin, elinikäiseen oppimiseen ja laatuajattelun korostumiseen (Hätönen 1999: 8–10). Myös tiedon määrä kaksinkertaistuu tänä päivänä alle vuodessa, kun viisitoista vuotta sitten puhuttiin 15 vuodesta (Ojala 2001: 14). Yritysten on sopeuduttava näihin muutoksiin yhä lyhyemmällä ajalla (Ojala 2002: 23–24). Nämä yritysympäristössä ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat toimineet virikkeinä, mutta osittain myös pakotteina henkilöstön kehittämiseksi. Yritysten ja henkilöstön osaamista on uudistettava ja kehitettävä jatkuvasti, sillä työntekijöitä ei voida vaihtaa samassa tahdissa teknologian ja tuotesukupolvien uusiutumisen kanssa. (Ojala 1995: 46.)

Henkilöstön kehittäminen takaa sen, että yrityksellä on oikeaan aikaan ja oikealla paikalla ne henkilöt, joilla on tilanteeseen tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita (Hätönen 1999: 7). Henkilöstön kehittämistä voidaan pitää yhteisnimityksenä kaikelle sille toiminnalle, jonka tarkoituksena on sekä ylläpitää henkilöstön nykyistä tietotasoa että kehittää heidän suoritustasoaan vastaamaan myös tulevaisuuden vaatimuksiin (Aalto, Hätönen & Vaherva: 1998: 14). Se pitää sisällään siis kaikki ne lukuisat toimenpiteet, joiden avulla yrityksen henkilöstöä pyritään kehittämään niin, että he oppisivat paitsi itsensä ja oman työnsä kannalta, mutta myös koko yrityksen kannalta tarvittavaa osaamista (Ritala & Tarvainen 1991: 29).

Kehittämistä voi toteuttaa yrityksissä useilla eri tavoilla, mutta menetelmää valittaessa olisi otettava huomioon se, että kehittämistoimenpiteiden tulisi olla samansuuntaisia yrityksen strategian ja muun toiminnan kanssa (Aalto ym. 1998: 63). Usein käytetty henkilöstön kehittämisen menetelmä on työnantajan työntekijöilleen tarjoama koulutus, joka on ollut useille aikuisille henkilöille tärkeä tapa pitää yllä omaa osaamistaan (Peltonen, Laitinen & Juuti 1992: 11; Ojala 2002: 36). Koulutuksella pyritään yleisesti siihen, että osallistuvien henkilöiden tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tapahtuisi tavoitteiden mukaista oppimista, yli sen mitä he oppisivat arkiympäristössään (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003: 17). Työelämän henkilöstökoulutuksilla tavoitellaan yleensä muutoksia osallistuvien henkilöiden omassa työkäyttäytymisessä ja sitä kautta muutosten mukana tuomia hyötyjä myös koko organisaatiolle (Kantanen 1996: 4; Brinkerhoff 1987: 12).

Henkilöstöammattilaisten tehtävät yrityksen sisällä vaihtelevat työntekijöiden rekrytoimisesta ja perehdyttämisestä aina strategioiden laadintaan. Perinteisesti henkilöstöammattilaisen työkuva on kuitenkin muodostunut henkilöstön hankintaan ja ylläpitoon sekä osaamisen kehittämiseen liittyvistä toimenpiteistä, joiden avulla varmistetaan yrityksen menestyminen markkinoilla. (Helsilä 2002: 16.) Se minkälainen rooli henkilöstöammattilaisella yrityksessä on, riippuu useista tekijöistä, kuten toiminnan luonteesta ja laajuudesta, yrityksen iästä sekä henkilöstömäärästä (Viitala 2007: 254). Henkilöstöammattilaisten roolit voidaan jakaa usealla tavalla. Ulrich ja Brockbank jakavat roolit neljään: henkilöstön etujen ajaja, inhimillisen pääoman kehittäjä, henkilöstötoimintojen asiantuntija sekä strateginen kumppani. Henkilöstöammattilaiset eivät hallitse rooleja tasavertaisesti, vaan ne painottuvat eri tavoin. Pienissä yrityksissä kolme ensimmäistä roolia ovat yleensä merkittävimmät, mutta suuremmissa yrityksissä saatetaan painottaa strategisen kumppanuuden roolia enemmän. (Ulrich & Brockbank 2005: 199–219) Myös henkilöstöammattilaisten osaamisen kehittämiseen tulisi kiinnittää yrityksissä huomiota. Lisääntyvät paineet sekä työympäristön ja roolien jatkuva muuttuminen edellyttävät myös heidän osaamisensa päivittämistä ja kehittämistä, jotta heillä olisi tarvittavaa tietotaitoa vastata edelleen koko organisaation ja sen henkilöstön kehittämisestä ja kouluttamisesta. (Baill 1999: 171; Ulrich ym. 2005:263, 243.)

Yrityksissä kouluttaminen käsitetään henkisen pääoman investointina ja rajallisten resurssien vuoksi, eri investoinnit joutuvat kilpailemaan keskenään tullakseen toteutetuiksi. Yleensä sellaiset investoinnit, joiden taloudellinen kannattavuus pystytään helposti osoittamaan, tulevat toteutetuiksi ja päinvastoin sellaiset joiden kannattavuutta ei voida osoittaa, jäävät toteuttamatta. Suuren laiteinvestoinnin taloudellisen hyödyn osoittaminen on koulutuksen hyödyn osoittamista helpompaa ja siksi koulutusta koskevat investoinnit tippuvat usein toteutettavien investointien listalta. Tullakseen toteutetuiksi, tulisi jo koulutusten suunnitteluvaiheessa pystyä esittämään jonkinlaisia todisteita tällaisten investointien odotettavissa olevista hyödyistä ja vaikutuksista. (Kantanen 1996: 1–2.)

Yleisesti koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan kaikkea sitä toiminnan kautta tavoiteltavaa koulutuksen positiivista onnistumista ja sille asetettujen tavoitteiden täyttymistä (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000: 12). Arvioinnin tarkoituksena vastaavasti on saada aikaiseksi tietoa siitä, saavutettiinkö se mitä oli tarkoituskin saavuttaa (Raivola 2000: 65–67). Arviointia ja siitä saatavaa tietoa käytetään yleisimmin kahdenlaiseen tarkoitukseen: osoittamaan koulutuksen vaikutuksia ja hyötyjä sekä kehittämään tulevaisuuden koulutusohjelmia (Brinkerhoff 1987: 4–6; Kirkpatrick 1998: 16). Vaikutavuuden arviointi koetaan edelleen vaikeaksi, vaikkakin kiinnostus sitä kohtaan on kas-

vanut. Keskeisin haaste vaikuttavuuden arvioinnissa näyttäisi olevan koulutuksen siirto-vaikutuksen, transferin selvittäminen. Lisäksi haasteita asettaa arvioinnin ajankohdan päättäminen.

Koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa tulisi ottaa huomioon myös se kenen näkökulmasta arviointia suoritetaan (Peltonen ym. 1992: 12). Koulutuksen vaikutusten arviointi on tärkeää myös palvelun tuottajan eli ulkopuolisen kouluttamiseen erikoistuneen yrityksen näkökulmasta. Heidän tulee pystyä osoittamaan koulutustensa vaikutuksia, mikäli he haluavat jatkaa toimintaansa ja saada vanhat asiakkaat palaamaan uudelleen koulutuksiinsa sekä toisaalta viehättää uusia asiakkaita. (Kirkpatrick 1998: 19.) Koulutusten vaikutusten arviointi, erityisesti täydennyskoulutusten tapauksissa, on ollut vähäistä. Näihin päiviin asti arvioinnin on joissain tapauksissa ajateltu olevan koulutuksiin osallistuvien henkilöiden hiostamista ja painostamista, mutta viime aikoina tähän on alkanut tulla muutoksia. Palvelun tarjoajille maksavat yritykset ovat alkaneet kysellä koulutusten vaikutuksista ja koulutukseen osallistuvilta henkilöiltä pyydetyn arvioinnin on huomattu kohottavan heidän oppimistulostensa tasoa. Koulutusta käsittelevässä keskustelussa vaikuttavuuden arviointi on nostettu yhä keskeisemmäksi asiaksi. (Peltonen ym. 1992: 11.)

### 1.1. Tutkimuksen tavoitteet

Tämä tutkimus sai alkunsa Infor Oy:n kiinnostuksesta tietää heidän koulutuksiinsa osallistuneiden henkilöiden kokemuksia koulutusten vaikuttavuudesta. Tutkimus on ensimmäinen osa Inforin laajempaa kehittämistyötä, jonka tarkoituksena on tuottaa työkaluja Inforin koulutusten vaikuttavuuden jatkuvaan arviointiin. Tutkimuksen avulla haluttiin saavuttaa syvällisempi tutkimusote ja näkökulma koulutuksen vaikuttavuuteen, kuin mitä saadaan koulutuksen lopussa jaettavilla lomakekyselyillä.

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä koulutuksen vaikuttavuudesta. Tämä pyritään toteuttamaan tutustumalla kattavasti vaikuttavuuden arvioinnin teoriaan. Tavoitteena on tarkastella koulutukseen osallistuneiden henkilökohtaisia kokemuksia ja käsityksiä pitkäkestoisen valmennusohjelman vaikuttavuudesta. Tutkimuksen empiriaosuudessa koulutuksen vaikutuksia lähestytään Kirkpatrickin vuonna 1959 ensimmäisen kerran esittelemän tasoluokituksen kautta. Täten vaikutuksia tutkitaan neljällä, eli reaktioiden, oppimisen, työkäyttäytymisen sekä organisaation tasoilla. Tutkimuksen konkreettisena tavoitteena on kerätä tietoa siitä, mitä mieltä valmennusohjelmaan osal-

listuneet ovat koulutuksesta, mitä he kokevat oppineensa ja miten he ajattelevat koulutuksen vaikuttaneen heidän omaan työhönsä sekä koko organisaatioon.

Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet voidaan esittää myös tutkimuskysymyksen muodossa:

*Minkälaisia vaikutuksia koulutukseen osallistuneet kokevat pitkäkestoisella henkilöstöammattilaisen koulutuksella olleen?*

Koska tarkastelunkohteena ovat yksilöiden subjektiiviset kokemukset ja käsitykset valmennusohjelman vaikuttavuudesta, ei tutkimuksen avulla voida tehdä yleistyksiä koskien koko koulutusohjelmaa. Tulokset antavat kuitenkin kattavan ja rikkaan kuvan siitä, minkälaisia ajatuksia ja kokemuksia koulutukseen osallistuneet liittävät valmennusohjelmaan.

## 1.2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

### **HR**

*Human Resources* eli henkilöstövoimavaroilla tarkoitetaan yrityksen henkilöstöä. Englanninkielisissä teksteissä HR:llä viitataan myös joskus koko yrityksen henkilöstöosaan. HR-ammattilaiseksi tässä tutkimuksessa nähdään ne henkilöt, jotka työkseen hoitavat yrityksen henkilöstöhallintoa ja -osastoa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma, mutta koulutukseen osallistuneista ja haastateltavista henkilöistä tullaan käyttämään silti yhteisnimitystä HR-ammattilaiset. Tämä perustuu siihen, että osa haastateltavista henkilöistä hoitaa henkilöstönkehittämisasioita vain sivutoimisesti.

### **HRD**

*Human Resource Development* eli henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä tarkoituksella toteutettuja toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on kehittää yrityksen henkilöstöä siten, että he oppivat paitsi oman työnsä mutta myös koko organisaation kannalta hyödyllisiä tietoja, taitoja ja asenteita (Ritala ym. 1991: 29). Henkilöstön kehittäminen on siis kokoava nimitys kaikelle sille suunnitellulle toiminnalle, jonka tarkoituksena on ylläpitää henkilöstön nykyistä suoritustasoa, mutta myös kehittää heidän osaamistaan tulevaisuuden työtehtäviä varten (Heinonen & Järvinen 1997: 148).

## **Koulutus**

Koulutuksella pyritään yleisesti siihen, että osallistuvissa henkilöissä tapahtuisi koulutukselle asetettujen tavoitteiden mukaista oppimista yli sen, mitä he oppisivat arkiympäristössään (Rauste-von Wright ym. 2003: 17). Tilastokeskuksen mukaan henkilöstökoulutuksella tarkoitetaan ”*työntajan palkansaaajille kustantamaa mitä tahansa koulutusta, ammattiin liittyvää tai ammattiyhdistyskoulutusta, johon osallistumisajalta työnantaja on maksanut palkkaa tai korvannut menetetyn vapaa-ajan rahassa tai vapaana. Palkka tai korvaus voi olla osittainenkin.*” (Tilastokeskus 2003: 14.)

## **Vaikuttavuus ja vaikuttavuuden arviointi**

Kehittämisen ja koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkea sitä tarkoituksellisen toiminnan kautta tavoiteltavaa, koulutuksen myönteistä onnistumista ja sille asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Vaikuttavuuden arvioinnin tarkoituksena sitä vastoin on tuottaa tietoa siitä, saavutettiinkö se mitä pitikin saavuttaa. Arvioinnilla pyritään yleisesti joko saamaan tietoa koulutuksen tai kehittämisen vaikutuksista tai selvittämään miten tulevia koulutusohjelmia voitaisiin kehittää.

### 1.3. Tutkimuksen rakenne

Tutkimus koostuu seitsemästä luvusta. Johdannossa käydään läpi tutkimuksen taustaa, määritellään tutkimuksen tavoitteet ja keskeiset käsitteet sekä kuvataan työn rakenne. Toisessa luvussa perehdytään yrityksen henkilöstöyksikön sekä henkilöstöammattilaisten rooleihin ja käydään läpi HR-ammattilaisten kompetenssit. Kolmannessa luvussa tarkastellaan henkilöstön kehittämistä ja sen vaiheita sekä esitellään kehittämisen muotoja. Erityisesti keskitytään koulutukseen kehittämisenmenetelmänä ja käydään läpi kolme erilaista tapaa ryhmitellä koulutuksia. Henkilöstöammattilaisten kehittämisen ja kouluttamisen vaikuttavuuden arvioimista varten ei ole olemassa omaa erillistä menetelmää, joten neljännessä luvussa tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuutta ja vaikuttavuuden arviointia yleisesti. Luvun tarkoituksena on antaa yleiskuva koulutuksen vaikuttavuuden arvioimisesta ja sen tavoitteista ja tarkoituksesta. Lisäksi käsitellään vaikuttavuuden arviointiin yleisesti liittyviä haasteita ja esitellään kuusi vaikuttavuuden arviointimallia.

Viidennen luvun tarkoituksena on valottaa tutkimuksen toteutusympäristöä sekä käydään läpi tutkimuksen kannalta tärkeät metodologiset valinnat. Luvun lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Kuudennessa luvussa esitellään tutkimuksen tulokset

jaoteltuna Kirkpatrickin reaktioiden, oppimisen, työkäyttäytymisen sekä organisaation tasoihin. Seitsemännessä ja viimeisessä luvussa tehdään yhteenveto tutkimuksen tuloksista sekä pohditaan Kirkpatrickin mallin käytettävyyttä tämän tyyppisissä tutkimuksissa. Lisäksi perehdytään sähköisen kyselyn hyödynnettävyyteen sekä esitetään tutkimuksen käytännön implikaatiot ja parannusehdotukset mahdolliselle vaikuttavuuden uusintatutkimukselle.

## 2. HR-AMMATTILAISTEN OSAAMINEN

Yrityksen työntekijät pitävät usein henkilöstöammattilaisia toisaalta henkilöstöasioiden muotoilijana ja toteuttajana, mutta myös välittäjänä johtoon päin (Valvisto 2005: 179). Täten henkilöstöammattilaisen työnkuvaan kuuluu kaikkea työntekijän rekrytoinnista yrityksen strategioiden laatimiseen. Perinteisesti henkilöstöammattilaisen työnkuva muodostuu henkilöstön muodostamisesta, sen suuntaamisesta ja ylläpidosta sekä henkilöstön osaamisen kehittämisestä (Helsilä 2002: 15–16). Henkilöstöammattilaisen yleisiä työtehtäviä ovat muun muassa rekrytointi, perehdyttäminen, suoritusjärjestelmien kehittäminen, kannustaminen ja palkitsemisjärjestelmien kehittäminen, henkilöarviointi, työhyvinvointi, henkilöstöhallinto sekä henkilöstön kehittäminen (Heinonen ym. 1997: 8–11; Kauhanen 2006: 7–10).

Se minkälainen asema henkilöstöosastolla ja siellä työskentelevillä henkilöillä yrityksessä on, riippuu useasta tekijästä. Pienemmissä yrityksissä ei ole välttämättä erillistä henkilöstöosastoa, vaan siihen kuuluvat tehtävät on hajautettu yrityksen johdon ja esimiesten työtehtäviin. Suuremmissa noin sadan hengen yrityksissä alkaa tehtävien monipuolisuus ja laajuus huomioon ottaen olla tarve kokopäiväiselle henkilöstöasioiden hoitajalle. Henkilöstömäärän noustessa on todennäköistä, että henkilöstöosastolla työskentelee useampia henkilöitä ja osasto on jaettu osiin sen mukaan mihin toimintaan se keskittyy. Henkilöstöammattilaisten nimikkeitä yrityksissä voivat olla esimerkiksi henkilöstöjohtaja, henkilöstöpäällikkö, hallintojohtaja, koulutuspäällikkö, henkilöstöassistentti, palkanlaskija, työhönottaja tai henkilöstön kehittämisspäällikkö. (Viitala 2007: 254–255.)

Koska tutkimuksen kohteena ovat henkilöstöammattilaisten käsitykset ja kokemukset koulutuksen vaikutuksista, tullaan tässä luvussa esittelemään heidän työtään. Luvussa käsitellään aluksi henkilöstöyksikön sekä henkilöstöammattilaisten rooleja nykypäivän yrityksissä. Lisäksi käydään läpi henkilöstöammattilaisilta työelämässä vaadittavaa osaamista ja eritellään viisi eri HR-kompetenssia.

### 2.1. Henkilöstöyksikön rooli ja yrityselämän muutosten vaikutukset siihen

Henkilöstöyksikkö määritellään usein yrityksissä tukiyksiköksi tietohallintoyksikön tapaan. Tukiyksikön toiminta voidaan mieltään sisäiseksi palveluksi ja henkilöstöyksikön yrityksissä usein käyttämä nimi henkilöstöpalvelut viittaa myös tähän näkökantaan.



Kuten palveluyksiköillä yleensäkin, myös henkilöstöpalveluilla on palvelun tuottajia ja asiakkaita. Näiden näkökulmien myötä on syntynyt käsite yrityksen sisäinen asiakkuus ja siihen kuuluvat käsitteet, kuten palvelun laatu, asiakkaan tarpeet ja asiakastyytyväisyys. (Valvisto 2005: 174–175.) Työntekijät, yrityksen asiakkaat, sijoittajat ja organisaatio itsessään mieltävät itsensä henkilöstöpalveluiden asiakkaiksi (Ulrich & Smallwood 2003: 251) ja muiden asiakkaiden tapaan, vaativat laadukasta palvelua. Edistyneet henkilöstöyksiköt saattavat mitata palvelunsa laatua asiakastyytyväisyysmittauksilla ja henkilöstöpalvelun työntekijöiden suoriutumista voidaan mitata sen perusteella, miten tyytyväiseksi he tekevät asiakkaansa eli omat työtoverinsa. (Valvisto 2005: 174–175.)

Henkilöstöyksikön rooli voi vaihdella riippuen yrityksestä. Yleisesti ottaen henkilöstöyksiköllä voi olla kolme eri roolia, operatiivinen, hallinnollinen ja strateginen rooli, joiden kaikkien tulisi olla jollakin tavalla läsnä yrityksen toiminnassa. Operatiiviseen rooliin kuuluu yleisesti rekrytointiin liittyvät tehtävät, kuten rekrytointiprosessi, valitun henkilön perehdyttäminen sekä kehityskeskustelut, kun hallinnollisessa roolissa keskitytään vastaavasti muun muassa työsopimusten laatimiseen ja palkanmaksuun. (Viitala 2007: 251.) Operatiivinen ja hallinnollinen rooli sisältävät enimmäkseen päivittäisten asioiden hoitamiseen liittyviä tehtäviä. Henkilöstöyksikön strategiseen rooliin puolestaan liittyy edellytysten luominen strategioiden toteutumiseksi ja avustaminen strategioiden muodostamisessa. (Routamaa 1998: 255–256.) Henkilöstöyksikkö pyrkii muokkaamaan toimintojaan siten, että se tuottaisi sellaista toimintaa, jota yritys tarvitsee saavuttaakseen strategiset tavoitteensa (Dessler 2008: 86). Pienissä yrityksissä painottuvat erityisesti operatiivinen ja hallinnollinen rooli, kun taas suuremmissa yrityksissä keskittyy strategiaan kysymyksiin (Viitala 2007: 251).

Henkilöstöyksikön menestyksellinen johtaminen edellyttää HR-ammattilaisilta 1990-luvulla paljon enemmän, kuin pelkästään rutiininomaista henkilöstöhallintoa (Pearson 1991: 1). Yrityksmaailmassa tänä päivänä esiintyvät muutokset vaativat henkilöstöammattilaisia ottamaan entistäkin aktiivisemmän roolin yrityksen johtamisessa. Globalisaatiossa, teknologiassa ja työnluonteessa sekä työmarkkinoilla tapahtuneiden muutosten vuoksi, henkilöstöosasto joutuu kohtaamaan työssään jatkuvasti uusia haasteita, joihin heidän tulee osata vastata. (Dessler 2008: 8.) Ulkoistamiset, yritysostot ja muutokset organisaatorakenteissa sekä omistussuhteissa ovat yrityksille jokapäiväisiä tuttavuuksia (Laakso-Manninen 1998: 9). Näissä toiminnoissa tehtävien muutosten vuoksi yrityksissä käytävät jatkuvat YT-neuvottelut lisäävät henkilöstöyksikön ja siellä työskentelevien ihmisten työmäärää. Toisaalta yrityksen henkilöstöosasto työskentelee myös rekrytointin kanssa, kun yritykseen tarvitaan menestymisen johdosta uusia työntekijöitä. Parhai-

den ihmisten houkuttelu työmarkkinoilta, heidän valinta sekä perehdyttäminen ja sitouttaminen yritykseen vievät aikaa henkilöstöosastolta. Jatkuva kiire ja muutostarve väsyttävät henkilöstöä ja tästä johtuen yleinen uupumus, poissaolot ja sairaslomat työllistävät henkilöstöosastoa. Arvomaailmassa tapahtuneet muutokset ovat myös vaikuttaneet työntekijöiden jaksamiseen ja tyytyväisyyteen. Työntekijöiden tyytyväisyysmittaukset ja niiden analysointi ovat nykyään yksi henkilöstöosaston oleellisemmista tehtävistä. (Valvisto 2005: 161–169.)

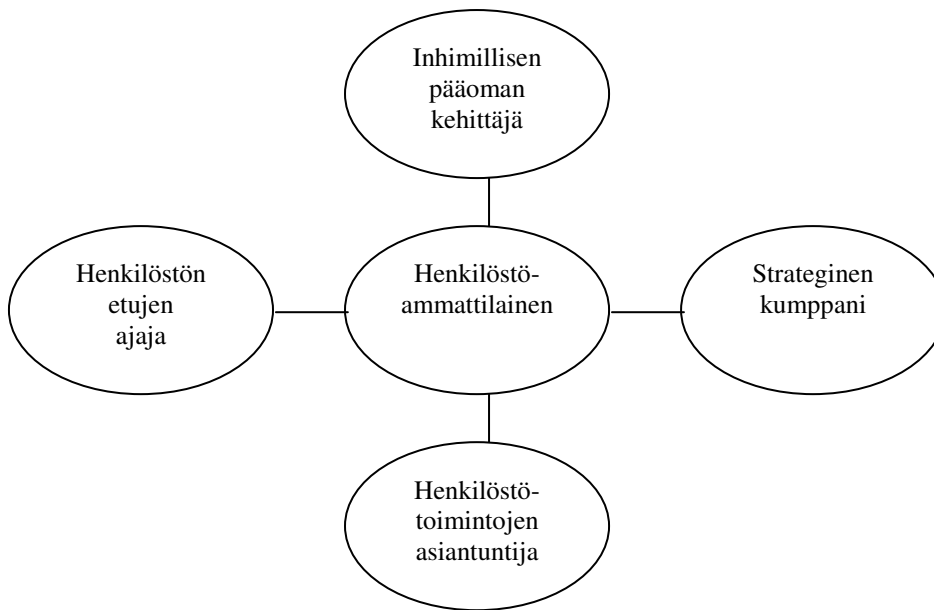
Markkinoiden kasvamisen, tekniikan kehittymisen ja toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten vuoksi henkilöstön osaaminen on noussut yrityksissä yhä tärkeämmäksi kilpailutekijäksi, johon tulisi kiinnittää huomiota (Pearson 1991: 25). Kun ennen työntekijöitä palkittiin koulutuksilla, on niistä nykypäivänä tullut menestymisen kannalta elinehto. Henkilöstöosasto vastaa yhdessä yrityksen johdon kanssa siitä, että työntekijöillä on koko ajan riittävät ja oikeat tiedot ja taidot työn tekemiseen. Henkilöstön kehittäminen edellyttää henkilöstöosastolta myös mittausjärjestelmiä, joiden avulla voidaan osoittaa koulutuksesta saatava hyöty. (Valvisto 2005: 166–169.)

Samalla kun henkilöstöosastojen tehtävät ovat monipuolistuneet, on kilpailu kiristynyt ja kulut lisääntyneet. Yrityksiltä vaaditaan kustannusten pienentämistä ja tämä on heijastunut myös henkilöstöyksikköön. (Valvisto 2005: 166–169.) Vielä 1980-luvulla suuret yritykset pyrkivät rakentamaan kaikki henkilöstötehtävät kattavaa henkilöstöosastoa, mutta nyt 2000-luvulla suunta on päinvastainen. Henkilöstöosastojen laajuus ja henkilöstöammattilaisten määrä ovat lähteneet laskuun, johtuen muun muassa henkilöstöasioiden vastuun siirtymisestä myös lähiesimiehille, tietojärjestelmien kehittymisestä ja ulkoistamisesta. (Viitala 2007: 248.) Kun tällä hetkellä yksi henkilöstöammattilainen mahdollisesti vastaa noin sadasta työntekijästä, saattaa vastaava suhde jonkin ajan kuluessa voi olla jopa 200, 300 tai 500 työntekijää suhteessa yhteen HR-ammattilaiseen (Davis 2003: 239). Henkilöstöosasto ja sille kuuluvat tehtävät ovat käyneet muiden osastojen tavoin läpi kehitystä ja liukuneet hiljalleen nykyiseen tilanteeseen. (Valvisto 2005: 166–169.)

## 2.2. HR-ammattilaisen roolit

Henkilöstöammattilaisilla on ja tulee olemaan yrityksissä monta eri roolia, jotka määrittävät sen mitä työtä HR-ammattilaisten tulisi tehdä. Tämä on sekä hyvä että huono asia, sillä toisaalta on hyvää että yksiköllä on tarvetta ja kysyntää, mutta toisaalta liian useat

roolit ja päällekkäiset tehtävät tekevät tehtäväkentästä hajanaisen ja vaikeasti hallittavan. (Hansson & Nicou 1992: 8.) Ulrich ja Brockbank (2005: 199–200) jakavat henkilöstöammattilaisten roolit neljään: henkilöstön etujen ajaja, inhimillisen pääoman kehittäjä, henkilöstötoimintojen asiantuntija ja strateginen kumppani (kuvio 1).



**Kuvio 1.** Henkilöstöammattilaisen roolit (Ulrich & Brockbank 2005: 200).

Henkilöstön etujen ajaja pyrkii pitämään huolen siitä, että jokaista työntekijää kohdellaan yrityksessä mahdollisimman hyvin ja tasavertaisesti (Viitala 2007: 252). Henkilöstön oikeudenmukainen kohtelu näkyy asiakkaiden ja lopulta myös muiden sidosryhmien kohtelussa. Tämä rooli edellyttää, että henkilöstöammattilainen näkee ja kokee yrityskaikman työntekijän silmin. Hänen tulee kuunnella ja ymmärtää heitä sekä heidän ongelmia ja samanaikaisesti kertoa heille, mitä heiltä odotetaan. Henkilöstön etujen ajajan rooli ei ole pelkkää hempeilyä, vaan hankalat asiat ja niistä puhuminen ovat myös osa tätä roolia. Kun johdossa pohditaan strategisia asioita, kuten tehtaen sulkemisesta tai linjan laajentamisesta, henkilöstöammattilaisen tehtävänä on edustaa työntekijöitä. (Ulrich ym. 2005: 201–203.)

Nopeasti muuttuvassa yrityskaikmassa työntekijöitä ja heidän osaamistaan on kehitettävä jatkuvasti. Inhimillisen pääoman kehittäjä pyrkii kehittämään henkilöstön osaamis-

ta, keskittyen enemmänkin yksilölähtöiseen kuin organisaation prosessien kehittämiseen. Henkilöstöammattilainen auttaa myös henkilöstöä poisoppimaan vanhoja tietoja ja taitoja. Kun henkilöstön etujen ajajan roolissa keskitytään henkilöstöön ja heidän tämänhetkiseen hyvinvointiin, on inhimillisen pääoman kehittäjän roolissa kyse työntekijöiden kehittämisestä tulevaisuuteen. (Ulrich ym. 2005: 205–206.)

Toteuttaessaan henkilöstötoimintojen asiantuntijan roolia, henkilöstöammattilainen toimii oman alansa asiantuntijana. Kyky toimia tässä roolissa on edellytys henkilöstöammattilaisen työlle. Henkilöstötoimintojen asiantuntija toimii roolissaan useilla tasoilla, sillä tehtävät vaihtelevat päivittäisten hr-asioiden hoitamisesta, hr-toimintojen mukauttamisesta strategian kanssa yhteensopiviksi. Henkilöstöammattilaisen tehtäviin kuuluu kehittää henkilöstökäytäntöjä ja järjestelmiä sekä pitää huoli niiden toiminnasta. (Ulrich ym. 2005: 208–212; Viitala 2007: 252.)

Strategiset kumppanit auttavat johtoa laatimaan yrityksen strategioita, jotta saavutettaisiin organisaation päämääriä. Heillä on syvä tuntemus yrityksen henkilöstöstä, mutta myös tarvittava ymmärrys liiketoiminnasta, jotta he voivat olla mukana luomassa edellytyksiä strategioiden toteutumiselle. Strategisella kumppanilla on monenlaisia tehtäviä, sillä hän on liiketoiminnan ammattilainen, muutoksen mahdollistaja ja konsultti. (Ulrich ym. 2005: 212–214.) Strateginen kumppanuus tarkoittaa myös sitä, että henkilöstöammattilaiset huolehtivat siitä, että kaikki henkilöstötoiminnot suunnitellaan niin, että ne täydentäisivät organisaation strategiaa (Valvisto 2005: 193–194).

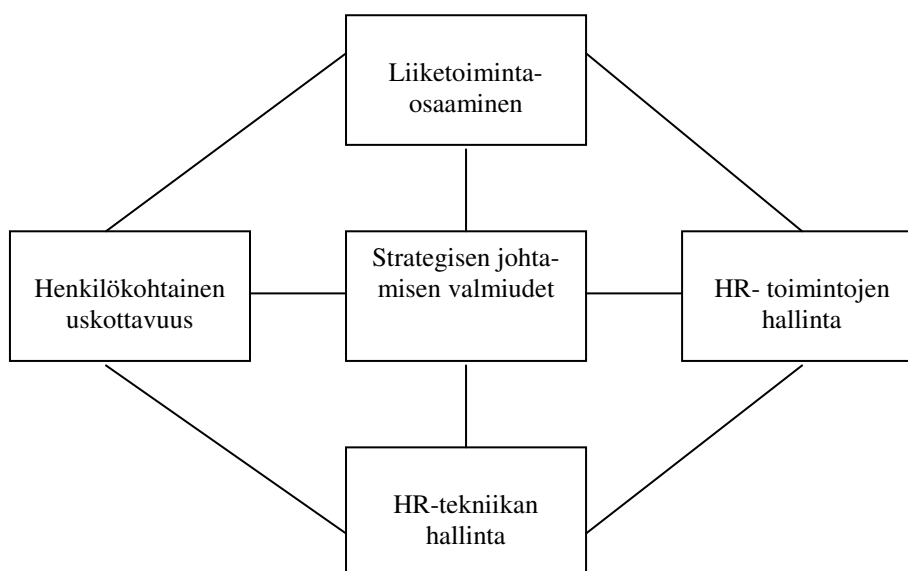
Henkilöstöjohtoon ja henkilöstöammattilaisten rooli on viimeisten vuosikymmenten aikana siirtynyt entistä enemmän hallinnollisiin rutiineihin keskittyvästä roolista kohti laajempaa vastuuta liiketoiminnasta ottavaksi strategiseksi kumppaniksi. Koska myös henkilöstöosastolta ja siellä työskenteleviltä ihmisiltä odotetaan tuloksellisuutta, on se johtanut siihen, että henkilöstöosastolla keskitytään transaktionaalisten tehtävien sijasta transformationaalisiin tehtäviin. Ensin mainitut tehtävät ovat standardoituja ja rutiinimaisia henkilöstöhallinnollisia tehtäviä, kuten henkilöstön hankinta ja palkitseminen. Transformationaalisilla tehtävillä tarkoitetaan strategioiden luomiseen ja toteuttamiseen liittyviä tehtäviä (Ulrich 2007: 41.)

Henkilöstöammattilaiset eivät hallitse kaikkia neljää roolia tasavertaisesti, mutta hyvän henkilöstöammattilaisen tulee osata toimia sekä strategisesti että operationaalisesti (Ulrich 1997: 25). Riippuen yrityksen koosta ja henkilöstöammattilaisen asemasta organisaatiossa, eri roolit painottuvat eri tavoin. Pienissä organisaatioissa painottuvat henki-

löstöammattilaisten rooleista kolme ensimmäistä ja suuremmissa strategisen kumppanuuden rooli. Eri toiminta-alueet hr-kentässä edellyttävät eri rooleja ja siirryttäessä tehtävästä toiseen myös roolit vaihtuvat. (Ulrich ym. 2005: 218–219.)

### 2.3. HR-kompetenssit

Työmaailman muuttuessa myös HR-ammattilaisilta edellytettävät valmiudet ja pätevyudet ovat muuttuneet. HR-ammattilaisilla on omat pätevyysvaatimuksensa, joita he tarvitsevat menestyäkseen työssään. Nykypäivän työssä ei pärjää niillä valmiuksilla, joita vaadittiin noin vuosikymmen sitten ja puutteet tänä päivänä vaadittavissa kompetensseissa tulee täyttää mahdollisimman pian. Menestyäkseen työssään henkilöstöammattilaisilta vaaditaan monipuolisia valmiuksia, joita ovat muun muassa strategisen johtamisen valmiudet, henkilökohtainen uskottavuus, HR-toimintojen sekä tekniikan hallinta ja liiketoimintaosaaminen (kuvio 2). (Ulrich ym. 2005: 221–222.) Yleensä kompetenssilla viitataan henkilön tietoihin, taitoihin, kykyyn tai persoonallisuuteen, jolla on suoraan vaikutusta hänen toimintaan ja työhön (Hoffman 1999: 276; Becker, Huselid & Ulrich 2001: 156; Hayton & McEvoy 2006: 495).



**Kuvio 2.** HR-ammattilaisten kompetenssit (Ulrich ym. 2005: 222).

*Valmiudet strategiseen johtamiseen* muodostuu neljästä alakohdasta, kulttuuristen kysymysten hallinnasta, muutosjohtamisen taidoista, strategiaprosessin hallinnasta ja kyvystä havaita toimintaympäristön signaaleja (Ulrich ym. 2005: 223). Strategisen johtamisen valmiudet on merkittävin, mutta myös haasteellisin henkilöstöammattilaisten kompetensseista, varsinkin sellaisille HR-ammattilaisille, jotka ovat pääasiassa keskittyneet perinteisten henkilöstöasioiden hoitamiseen (Meisinger 2005: 79). HR-ammattilaisten tulee hallita kulttuuriset kysymykset. He pitävät huolen muun muassa siitä, että yrityksen kulttuuri muodostuu asiakkaiden, strategian ja työntekijöiden vaatimusten mukaisesti ja että yrityksen kulttuuri on yhteneväinen yrityksen toiminnan kanssa. (Ulrich ym. 2005: 224.) Yritysten tulee pystyä vastaamaan jatkuviin muutospaineisiin ja sen vuoksi myös henkilöstöammattilaisten tulee osata toimia muutoksissa ja johtaa niitä. Muutosjohtaminen edellyttää henkilöstöammattilaisilta kykyä tunnistaa ja ratkaista ongelmia, rakentaa verkostoja, hahmottaa tulevaisuus ja kommunikoida siitä myös muille sekä asettaa ja toteuttaa yrityksen tavoitteita (Ulrich, Brockbank, Yeung & Lake 1995: 276; Bell, Lee & Yeung 2006: 297). HR-ammattilaiset antavat oman panoksensa sille, että muutokset tapahtuvat yrityksissä halutulla tavalla ja että yritykset pystyvät vastaamaan muutokseen nopeasti. Henkilöstöammattilaiset yhdessä esimiesten kanssa pitävät huolen siitä, että kaikki yrityksen osastot ovat tietoisia halutusta muutoksesta ja toimivat sen mukaisesti. Henkilöstöammattilaisilla on riittävä ymmärrys liiketoiminnasta, jotta he pystyvät yhdessä muun johdon kanssa laatimaan ja ratkaisemaan yrityksen tulevaisuuteen liittyviä tavoitteita ja strategioita ja luomaan edellytyksiä niiden toteutumiseksi. HR-ammattilaisilla tulee olla myös kyky havaita tärkeitä signaaleja yrityksen toimintaympäristöstä ja he pitävät huolen siitä, että yrityksessä toimitaan näiden uusien tietojen mukaisesti. (Ulrich ym. 2005: 223–226; Viitala 2007: 253.)

Toinen merkittävä kompetenssi, jonka Ulrich ja Brockbank nimeävät on *henkilökohtainen uskottavuus*, josta puolet voidaan selittää aikaansaamisen kyvyllä ja halulla, kolmannes suhdeverkostojen rakentamisella ja ylläpitämisellä sekä loput kommunikaatio- taidoilla. Henkilöstöammattilaisilla on maine, että he tekevät sen mitä he lupaavat ja lupaavat vain sitä mitä tulevat tekemään. Heillä on voimakas halu saada aikaiseksi tuloksia ja tapa jolla saadaan aikaan tuloksia, on yhtä tärkeää kuin itse tulos. Koska henkilöstöammattilaiset työskentelevät liiketoiminnan inhimillisellä alueella, voidaan olettaa että tällaista työtä tekevällä henkilöllä on hyvät ihmissuhdetaidot ja kyky ylläpitää ja rakentaa ihmissuhdeverkostoja. Näiden taitojen vuoksi heidän on mahdollista työskennellä menestyksekkäästi sekä työntekijöiden, HR-kollegoiden, linjaesimiesten kanssa että yleisesti koko johdon kanssa. Henkilöstöammattilaisten tulee pystyä ratkaisemaan ihmisten välisiä haasteita ja ongelmia. Luomalla luottamuksellisen ilmapiirin, yrityksen

muu henkilöstö pystyy keskustelemaan heidän kanssaan myös asioista, jotka eivät välttämättä liity suoranaisesti työhön. Myös kommunikaatiotaidot ovat ehdoton edellytys HR-ammattilaisille, joiden tulee pystyä kommunikoimaan hyvin sekä suullisesti että kirjallisesti. Tiedon lisääntyessä henkilöstöammattilaisten pitää kyetä valikoimaan tietotulvasta organisaation kannalta olennaisimmat tiedot ja kommunikoida niistä selvästi yrityksen henkilöstölle. Tehdessään päivittäisiä töitään, kuten rekrytoidessaan, ylentäessään, irtisanoessaan, suunnitelleessaan suoritus- ja palkitsemisjärjestelmiä tai kehittäessään henkilöstöä, henkilöstöammattilaiset lähettävät viestejä ympäristöön siitä, mikä on tärkeää organisaatiolle ja sen menestymiselle. (Meisinger 2005: 81; Ulrich ym. 2005: 226–228.)

Henkilöstöammattilaisilta edellytetään vähintään, että he ovat ainakin oman alansa asiantuntijoita (Becker ym. 2001: 159). Kolmas Ulrichin ja Brockbankin mainitsema kompetenssi onkin *henkilöstötoimintojen hallinta*, joka muodostuu useista alakohdista, joita edellytetään henkilöstöammattilaisilta perinteisten HR-toimintojen suorittamisessa. Alakohtia ovat muun muassa henkilöstön muodostamiseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen, organisaatorakenteen suunnittelemiseen ja kehittämiseen liittyvät taidot, henkilöstöjohtamista säätelevien lakien tuntemus, suoriutumisen johtamisen osaaminen sekä henkilöstötoimintojen seurantaan ja kehittämiseen liittyvä osaaminen. Edellä mainittujen toimintojen perinteinen hoitaminen sellaisenaan ei lisää yrityksen kilpailukykyä, mutta kun ne sitoutetaan yrityksen strategiaan, nousee myös niiden arvo erilaistamisen ja kilpailukykyyn lähteenä. (Ulrich ym. 2005: 228–235.)

Monien esimiesten ja johtajien mielestä henkilöstöjohtamisessa on kyse ennen kaikkea henkilöstön muodostamisesta. Henkilöstöammattilaisten tulisikin osata rekrytoida, ylentää, irtisanoa henkilöstöä tai sijoittaa heitä uusiin tehtäviin. Jatkovasti muuttuvassa yrity maailmassa henkilöstöammattilaisten tehtävänä on muodostaa ja säilyttää yrityksen menestymisen kannalta oikea henkilöstö. Menestyvissä yrityksissä kiinnitetään huomiota yhä enenevässä määrin sekä yksittäisten henkilöiden että ryhmien kehittämiseen ja kouluttamiseen ja sen vuoksi kyky osaamisen kehittämiseen on yksi henkilöstöammattilaisten tärkeimmistä kompetensseista. Työntekijöiden ja ryhmien kehittämisen lisäksi henkilöstöammattilaisten tulisi keskittyä myös organisaation uudelleen suunnitteluun ja kehittämiseen. Tällä hetkellä on huomattavissa trendi, jonka mukaisesti organisaatioita suunnitellaan prosessien ympärille ja madaltamalla organisaatorakennetta luovutaan ylimääräisistä tasoista, jonka tuloksena yrityksen tehokkuus ja tuottavuus saattaa lisääntyä. Henkilöstötoimintojen menestyksekkäs hallinta edellyttää henkilöstöammattilaisilta myös henkilöstövoimavarojen johtamista säätelevien lakien tuntemusta ja suoriutumisen

johtamisen osaamista. Suoritusjohtaminen perustuu kahteen toimintoon, mittaamiseen ja palkitsemiseen, joka yleisesti liitetään toimintaan. Yrityksen sidosryhmiä ja johtajia kiinnostaa, tuottavatko henkilöstötoiminnot siinä määrin toivottuja tuloksia, että siihen kannattaa sijoittaa varoja, ja toisaalta koska yritysten on jatkuvasti minimoitava kustannuksiaan, tulee henkilöstöammattilaisten pystyä osoittamaan muiden osastojen tapaan oman panoksensa arvon. Yksi tärkeimmistä henkilöstöammattilaisten kompetensseista onkin sen vuoksi osaaminen, joka liittyy henkilöstötoimintojen tehokkuuden seurantaan. (Ulrich ym. 2005: 228–235.)

Muiden osastojen tapaan, myös henkilöstöosastot etsivät uusia tapoja hyödyntää *teknologiaa* toiminnassaan parantaakseen tehokkuuttaan ja sen vuoksi heiltä edellytetään yhä enenevässä määrin teknologisia taitoja. Teknologian kytkemisellä henkilöstöjohtamiseen tuskin on suurta vaikutusta yrityksen taloudelliseen tehokkuuteen (Ulrich ym. 2005: 238–240), mutta se mahdollistaa henkilöstöammattilaisten keskittymisen hallinnollisten ja rutiininomaisten tehtävien sijasta strategisiin HR-toimintoihin. Teknologian avulla henkilöstöammattilaiset pystyvät hoitamaan päivittäiset ja rutiininomaiset tehtävät nopeammin ja näin aikaa jää enemmän yrityksen taloudellisen tehokkuuden kannalta tärkeämpiin strategisiin tehtäviin. Teknologian kytkemisellä henkilöstöjohtamiseen voidaan myös vähentää HR-toiminnoista aiheutuvia kustannuksia. (Bell ym. 2006: 295–296.)

Viides ja viimeinen kompetenssi, joka on tärkeä henkilöstöammattilaisille menestyäkseen työssään, on *liiketoimintaosaaminen*. Liiketoimintaosaamisella ei tarkoiteta, että henkilöstöammattilaisilta odotettaisiin kykyä johtaa koko liiketoimintaa, vaan kykyä ymmärtää mistä siinä on kyse (Ulrich ym. 1995: 275–276; Becker ym. 2001: 158–159). HR-ammattilaiset pitävät tätä kompetenssia poikkeuksetta tärkeänä, sillä hallitakseen myös muita kompetensseja he tarvitsevat tuntemusta koko liiketoiminnasta. Ottaessaan osaa muun muassa strategisiin kysymyksiin tai neuvotellessaan työehdoista, tarvitsevat henkilöstöammattilaiset tuntemusta yrityksen liikeideasta, strategioista sekä työmarkkinoista. (Ulrich ym. 2005: 235–238.) Myös uteliaisuus liiketoimintaa koskevia asioita kohti on hyödyksi henkilöstöammattilaisille. Uteliaisuus yrityksen, alan ja koko yritysmaailman tapahtumista auttaa henkilöstöammattilaisia pitämään oman tietämyksensä helposti ajan tasalla. (Meisinger 2005: 82–83.)



### 3. HENKILÖSTÖN KEHITTÄMINEN JA KOULUTUS

Tutkimuksen kohdejoukon muodostavat HR-ammattilaiset, joiden roolia ja kompetensseja käsiteltiin edellisessä luvussa ja jotka vastaavat yrityksessään henkilöstön kehittämisestä joko pää- tai sivutoimisesti. Tutkimuksen empiriaosuudessa tullaan tarkastelemaan HRD3-koulutusta, joka on kohdennettu erityisesti heille ja jolla tavoitellaan heidän toiminnan kehittymistä. Henkilöstön kehittämistä tullaan käsittelemään tässä tutkimuksessa kahdesta syystä. Ensinnäkin henkilöstönkehittäjien kouluttaminen kuuluu osana laajempaa henkilöstönkehittämisen kenttää. Toiseksi tutkimuksen kohdejoukkona ovat HR-ammattilaiset, jotka työkseen käsittelevät henkilöstön kehittämiseen liittyviä asioita. Kyseisistä syistä johtuen on tutkimuksen kannalta olennaista esitellä henkilöstön kehittämisen kenttää sekä käydä läpi HR-ammattilaisten roolien ja kompetenssien lisäksi myös heidän päivittäistä työtään.

Tässä luvussa käydään läpi henkilöstön kehittämisen tarkoitusta, tavoitteita sekä vaiheita. Lisäksi esitellään lyhyesti henkilöstön kehittämisen muotoja. Tarkastelun kohteena on erityisesti koulutus kehittämisen keinona ja luvussa esitellään kolme eri tapaa ryhmitellä koulutuksia. Luvun lopuksi käsitellään henkilöstöammattilaisen kehittämistä.

#### 3.1. Henkilöstön kehittäminen

Henkilöstön kehittäminen kuuluu laajempaan osaamisen kehittämisen kontekstiin ja se on yleisesti ollut henkilöstötoimintojen vastuualueetta. Henkilöstön kehittämisen yleisinä tulosalueina on pidetty muun muassa työtehtävien ja niiden suorittamisen tehostumista, muutosten ja niiden toteutumisen mahdollistamista ja tukemista, toiminnan laadun parantamista sekä työntekijän työmarkkinakelpoisuuden parantamista. (Viitala 2005: 254.) Henkilöstön kehittämisessä tulisi käyttää apuna mahdollisimman monipuolisia menetelmiä. Paljon käytetty menetelmä on työnantajien työntekijöilleen tarjoama työhön liittyvä koulutus, joka on ollut useimmille aikuisille merkittävä tapa pitää omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan yllä (Ojala 2002: 36). Koulutuksella on perinteisesti pyritty vaikuttamaan koulutukseen osallistuvien henkilöiden tietoihin, taitoihin ja asenteisiin niin, että he työhön palattuaan hyödyntäisivät koulutuksessa opittuja asioita omassa työssään (Kantanen 1996: 4).

Henkilöstön kehittäminen nousi Yhdysvalloissa kiinnostuksen kohteeksi 1980-luvulla, josta kiinnostus levisi myöhemmin myös muualle. Tuolloin henkilöstön kehittämistä

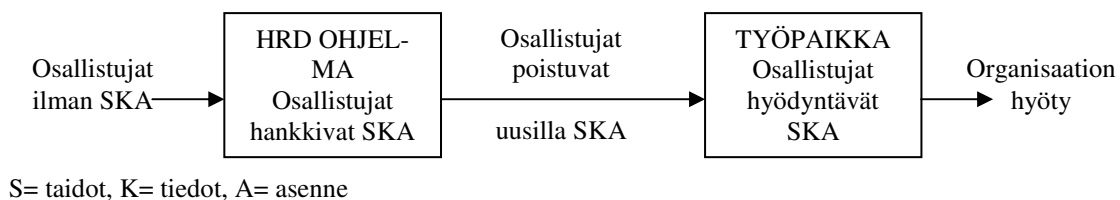
alettiin kutsua nimityksellä Human Resource Development ja lyhenne HRD yleistyi. (Viitala 2005: 254.) Henkilöstön kehittäminen takaa sen että, yrityksellä on oikealla paikalla ja oikeaan aikaan, oikeat ihmiset, joilla on tarvittavia ja oikeita tietoja, taitoja sekä asenteita. Kehittäminen takaa yritykselle osaavan ja ammattitaitoisen henkilöstön nyt ja tulevaisuudessa. Aikaisemmin henkilöstön kehittämisellä pyrittiin lisäämään henkilöstön kykyä tehdä nykyiset työtehtävät entistä nopeammin ja tehokkaammin. Tällainen kehittäminen ei enää nykypäivänä toimi, sillä se ei kehitä henkilön valmiuksia ottaa vastaan täysin uudenlaisia työtehtäviä. (Hätönen 1999: 7, 12.) Nykypäivän henkilöstön kehittäminen käsittää siis nykyisen tieto- ja taitotason ylläpitämisen lisäksi myös taitotiedon kehittämisen uusia työtilanteita ja -tehtäviä varten. Näiden lisäksi henkilöstön kehittämisellä pyritään ylläpitämään ja kehittämään yleisiä toimintavalmiuksia. (Heinonen ym. 1997: 148.)

Henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan perinteisesti niitä tarkoituksellisia toimenpiteitä, joiden avulla yrityksessä toimivia ihmisiä pyritään kehittämään niin, että he oppivat yksilön ja oman työnsä kannalta, mutta myös koko yrityksen kannalta hyödyllisiä tietoja, taitoja ja asenteita (Ritala ym. 1991: 29). Henkilöstön kehittäminen on siis kokoava nimitys kaikille niille suunnitelluille toimenpiteille, joiden tarkoituksena on ylläpitää ja kehittää henkilöstön toimintavalmiutta ja suoritustasoa (Aalto ym. 1998: 14; Ruohotie & Honka 1999: 166).

Henkilöstön kehittämisellä voi olla useita eri muotoja (Brinkerhoff 1987: 10) ja sitä käsittelevissä keskusteluissa esiintyy usein sanat koulutus (training), kasvatus (education) ja kehittäminen (development). Joissakin yhteyksissä näitä sanoja käytetään toistensa synonyymeina, mutta niiden välillä esiintyy myös joitakin eroja. (Nadler & Wiggs 1986: 5–8.) Kehittäminen ja kouluttaminen sekoitetaan usein keskenään. Koulutus on kuitenkin vain yksi osa koko kehittämisprosessia ja kehittäminen pitää koulutuksen ohella sisällään useita sekä yksilöiden että myös koko organisaation kehittämiseen liittyviä toimenpiteitä. (Järvinen 1996: 65.) Koulutus liittyy useimmiten nykyiseen työhön ja siinä vaadittavan suorituskyvyn parantamiseen (Garavan 1997: 42), kun taas kasvatus pyrkii yleisesti valmistamaan henkilöä ja hänen tietoja, taitoja tai asenteita uusiin ja erilaisiin tehtäviin tulevaisuudessa. Kehittäminen ei liity niinkään työtehtäviin, vaan siinä keskitytään sekä yksilön henkilökohtaiseen että organisationaaliseen kasvuun, jonka tarkoituksena on laajentaa henkilön ymmärrystä ja joiden kautta pyritään vahvistamaan koko organisaatiota. (Nadler ym. 1986: 5–7; Brinkerhoff 1987:10.) Huolimatta siitä, puhutaanko sitten koulutuksesta, kasvatuksesta, kehittämisestä tai näiden yhdis-

telmistä kaikkien näiden toimintojen ja HRD:n perimmäisenä tarkoituksena on hyödyttää koko organisaatiota (Brinkerhoff 1987:10).

Henkilöstön kehittämisen logiikka on selvimmillään kun tarkastellaan koulutusta kehittämismenetelmänä (kuvio 3). Työntekijät osallistuvan jonkinlaiseen kehittämistapahtumaan, jonka aikana he omaksuvat uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Kehittämistapahtuman päätyttyä työntekijät palaavat takaisin työhönsä, jossa he hyödyntävät hankkimiaan valmiuksia. Työkäyttäytymisen muutoksen myötä, myös organisaatio hyötyy kehittämistapahtumasta. (Brinkerhoff 1987: 10–12.)



**Kuvio 3.** HRD:n logiikka (Brinkerhoff 1987: 10).

Klassisessa koulutuksen mallissa, tie organisaation hyötyyn tapahtuu työkäyttäytymisen muutoksen kautta, mutta se ei ole ainut tapa, sillä usein kehitystoimenpiteiden vaikutus organisaation hyötyyn ei ole selkeä tai suoraviivainen. Organisaatio voi hyötyä kehittämismenetelmistä myös epäsuorasti esimerkiksi parantuneen työmoraalin tai loukkaantumisten vähenemisen myötä. Joskus kehittämistapahtumat voivat toimia myös palkintoina, jolloin tarkoituksena on luoda lojaalisuutta ja sitoutumista. (Brinkerhoff 1987: 10–12.)

### 3.1.1. Kehittämisen tavoitteet

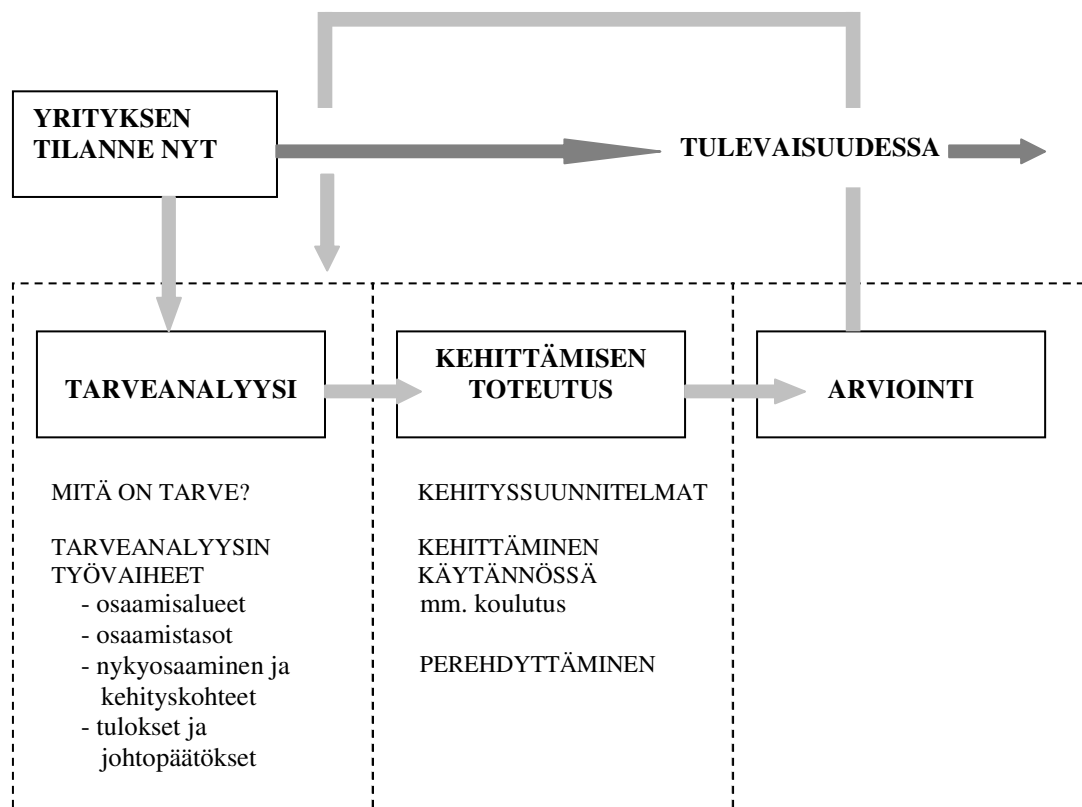
Henkilöstön kehittämisen ja sen päämäärien ja tavoitteiden tulisi olla sidoksissa yrityksen strategiaan ja arvoihin, sillä henkilöstön osaaminen vaikuttaa omalta osaltaan siihen miten hyvin yritys saavuttaa tavoitteensa (Hätönen 1999: 7). Kehittämisen yleisenä tavoitteena on ylläpitää ja kohottaa työntekijän osaamistasoa ja suoritustasoa niin, että hän kykenee hoitamaan menestyksellisesti sekä nykyiset työtehtävänsä että tulevaisuuden tehtävät (Ritala ym. 1991: 23–30).

Henkilöstön kehittämisen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen osaan, toimintakäyttäytymisen, työyhteisökäyttäytymisen ja persoonallisuuden kehittämisen tavoitteisiin. Toimintakäyttäytymisen tavoitteissa keskitytään auttamaan työntekijää suoriutumaan annetuista työtehtävistä hyvin, kun taas työyhteisökäyttäytymisen tavoitteissa kiinnitetään huomio työntekijän sosiaalisiin taitoihin ja valmennetaan häntä toimimaan oman työyhteisön aktiivisena jäsenenä. Kun tavoitellaan persoonallisuuden kehittämisen tavoitteita, on kyse pitkäjänteisestä työntekijän persoonallisuuden kehittämisestä. (Ritala ym. 1991: 30.)

Kehittämistä voi yrityksissä toteuttaa useilla eri tavoilla ja nykyään pidetään suositeltavana, että kehittäminen ja siihen liittyvät toimenpiteet nidotaan mahdollisimman tiiviisti yhteen yrityksen strategian ja muun toiminnan kanssa (Aalto ym. 1998: 63). Vaikka henkilöstön kehittämistä voi tapahtua useilla erilaisilla tavoilla, organisaation eri tasoilla, erilaisilla kustannuksilla, tavoitteilla ja tuloksilla, tavoitellaan kaikilla henkilöstön kehittämistoimenpiteillä lopulta koko organisaatiota hyödyntäviä tuloksia (Brinkerhoff 1987: 14).

### 3.1.2. Kehittämisen vaiheet

Henkilöstön kehittäminen muodostuu useista samaan aikaan ja päällekkäin tapahtuvista tarvekartoituksista, kehittämisen toteuttamisista ja arvioinneista. Yksittäinen kehittämisprosessi lähtee liikkeelle kehittämistarpeiden selvittämisestä ja tavoitteiden asettamisesta, kehittämisen suunnitteluun ja varsinaiseen toteuttamiseen, jonka jälkeen se etenee jo kehittämistoimenpiteiden aikana että sen jälkeen tapahtuvaan arviointiin. (Hämäläinen 1988: 47.) Hätönen (1999: 27) on esitellyt oman mallinsa henkilöstön kehittämisen työvaiheista (kuvio 4). Malli koostuu kolmesta edellä mainitusta vaiheesta, tarveanalyysistä, kehittämisen toteuttamisesta ja arvioinnista.



**Kuvio 4.** Henkilöstön kehittämisen työvaiheet (Hätönen 1999: 27).

Tarveanalyysi toimii pohjana henkilöstön kehittämislle ja siinä kartoitetaan yrityksen osaamisalueet, tavoiteosaaminen ja vallitsevat osaamisen tasot. Tarveanalyysin tarkoituksena on selvittää muun muassa toiminnan tulevaisuudessa edellyttämät valmiudet ja vaatimukset sekä yrityksen tämän hetkinen osaaminen ja siihen liittyvät puutteet. (Hätönen: 1999: 31–52.) Nykyistä osaamista sekä tulevaisuudessa vaadittavaa osaamista tulisi tarkastella kolmella tasolla, yksilö-, ryhmä- ja yritystasolla (Ranki 1999: 40). Tarveanalyysin avulla saadaan selville ne kriteerit ja lähtökohdat, joihin kehittämislle saavutettuja tuloksia voidaan verrata. Kehittämistarvetta ja siihen liittyviä päätöksiä ei tulisi tehdä vain yrityksen nykyisten ongelmien ja niistä nousevien tarpeiden pohjalta, vaan tarve tulisi määrittellä ottamalla huomioon myös tulevaisuudessa tarvittava osaaminen. Kehittämistarpeita ja tämän hetkistä osaamista määriteltäessä voidaan käyttää hyväksi useita tietolähteitä, kuten henkilöstölle ja muille sidosryhmille tehtäviä haastatteluja ja kyselyitä, kehityskeskusteluja, asiakaspalautteita tai arviointeja. Näiden menetelmien avulla saadaan selville kriittiset osaamisalueet ja kehittämisen painopisteet. Tarveanalyysin keskeisenä vaiheena on suhteuttaa yrityksen ja sen työntekijöiden tämän hetkinen osaaminen analyysissa laadittuun tavoiteosaamiseen ja tämän pohjalta määrittellä kehityskohteet. (Hätönen 1999: 31–52.) Kehittämistarpeet voidaan määrittellä kahdenlaisen

ajattelutavan pohjalta. Vähennyslaskuajattelussa toivotut valmiudet suhteutetaan nykyisiin valmiuksiin ja tämän pohjalta määritetään kehittämistarpeet. Toista ajattelutapaa kutsutaan niin sanotuksi kasvuvoima-ajatteluksi ja siinä keskitytään kehittämään jo valmiiksi kehittyneitä ominaisuuksia ja osaamista. (Strömmer 1999: 197; Viitala 2005: 272.) Tarveanalyysissä määriteltyjen tarpeiden pohjalta määritellä tavoitteet kehittämiseksi, eli se missä tulisi kehittyä ja mitä tulisi oppia (Cascio 1991: 370).

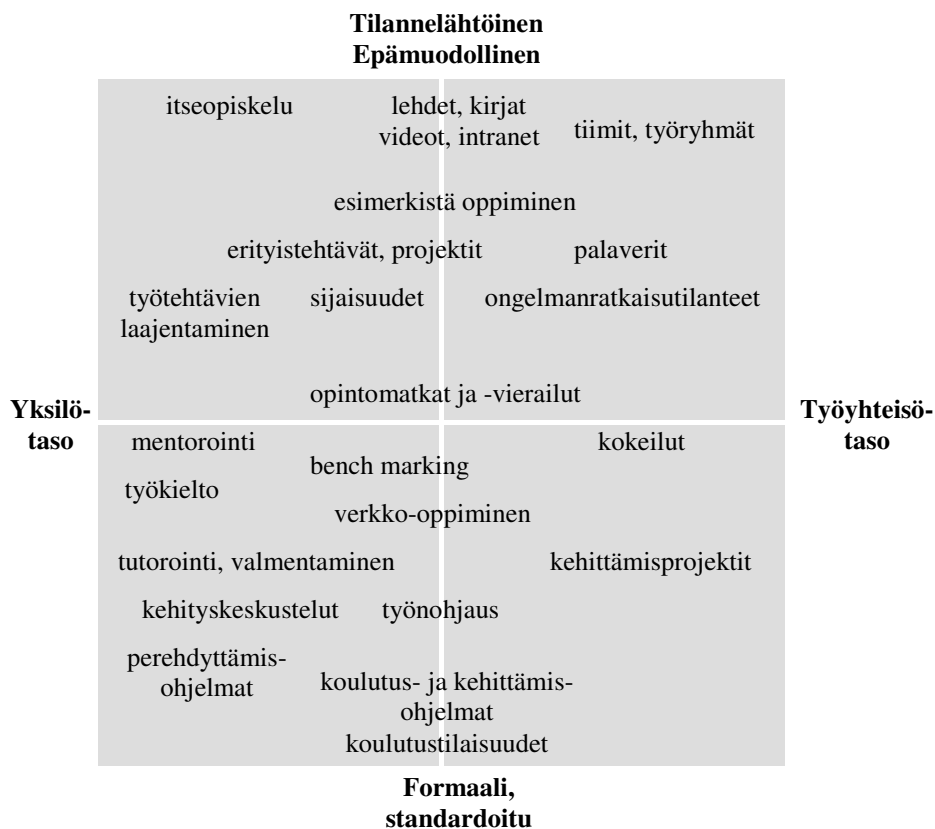
Tarveanalyysistä saatujen tulosten perusteella suunnitellaan yrityksen henkilöstön kehittäminen. Kun kehittämistarpeet ja tavoitteet on määritelty, valitaan menetelmät kehittämiseksi asetettujen tavoitteiden pohjalta (Tracey & Tews 1995: 37). Analyysistä saatujen tulosten pohjalta laaditaan koko yrityksen henkilöstön kehittämissuunnitelma, jossa voidaan määritellä kehityssuunnitelmat yrityksen, eri ryhmien ja tiimien sekä yksittäisten henkilöiden kannalta. Kehittämissuunnitelmassa määritellään kehittämisaalueet, kehittämisen tavoitteet, kehittämisen keinot ja toimenpiteet, se keitä kehittäminen koskee, aikataulu, kehittämisestä vastaavat henkilöt ja arvioinnin periaatteet. Kehittämissuunnitelmat voidaan laatia erikseen lyhyelle ja pitkälle tähtäykselle ja kehittämistä suunniteltaessa tulisikin arvioida ovatko kehittämisen tarpeet sellaisia, jotka vaativat nopeita muutoksia, vai onko kyseessä sellainen asia, jonka kehittämien vaatii pitkän ajan. Kehityssuunnitelmien pohjalta toteutetaan henkilöstön kehittäminen, jota tehtäessä tulisi käyttää hyväksi mahdollisimman monipuolisia menetelmiä. Kehittämistä ja sen toiminnan tuloksia ja vaikutuksia tulisi arvioida kehittämisen kaikissa vaiheissa. Vaikutuksia ei saisi arvioida ainoastaan kehittämisen jälkeen, vaan sitä pitäisi tehdä myös kehittämistoimenpiteiden aikana. (Hätönen 1999: 53–59; 85.) Kehittämisen ja koulutuksen arviointia käsitellään tarkemmin luvussa 4.

### 3.2. Kehittämisen muodot

On olemassa useita eri tapoja jakaa henkilöstön osaamisen kehittämisen muotoja. Eräs tapa on luokitella kehittämistilanteet Mumfordin (1987) tapaan kolmeen eri luokkaan: oppimistilanteisiin, jotka tapahtuvat täysin suunnittelemattomasti ja sattumanvaraisesti, oppimistilanteisiin, jotka suunnitellaan tapahtuvaksi työn yhteydessä sekä kehittämisprosesseihin, jotka suunnitellaan tapahtuvaksi päivittäisen työn ulkopuolella (Viitala 2005: 260).

Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) kehittämisen keinoja on jäsennetty sen perusteella, kohdistuvatko menetelmät kehittämään yksittäisen henkilön osaamista, vai keskitytäänkö

koko työyhteisön kollektiiviseen kehittämiseen. Toinen jakoperuste on sen mukaan onko kehittäminen tilannelähtöistä ja tapahtuu työn äärellä tai läheisesti siihen liittyen vai onko kehittäminen formaalia ja standardoitua työn ulkopuolella tapahtuvaa kehittämistä. (Viitala 2005: 260–261.) Henkilöstön kehittämisen muodoista vain koulutusta tullaan käsittelemään tarkemmin, sillä tutkimuksen kannalta on tarpeellista keskittyä sen tarkasteluun. Muut kehittämisen muodot esitellään lyhyesti seuraavan kuvion muodossa.



**Kuvio 5.** Henkilöstön kehittämisen muotoja (Viitala 2005: 261).

Tällä hetkellä on huomattavissa trendi, jossa siirrytään ulkoisista kehittämismenetelmistä sisäisiin, yrityksen strategiaan ja liiketoimintatarpeisiin räätälöityjä koulutuksia kohti. Lyhyet kehittämisohjelmat, joihin osallistuu henkilöitä yrityksen kaikilta tasoilta, eikä pelkästään johdosta, ovat myös lisänneet suosiotaan. Kehittämisohjelmissa on hiljalleen alettu käyttää hyödyksi erilaisia menetelmiä tavallisten ”luokkahuoneohjelmien” rinnalla. Tällaisia työkokemuspainotteisia menetelmiä ovat muun muassa työkierto, projekti-tehtävät, valmennus, mentorointi ja toimintaoppiminen eli action learning. (Vicere 1998: 527.) Näistä trendeistä huolimatta on arvioitu, että noin 90 % yritysten kehittämi-

sestä ja kouluttamisesta tapahtuu kuitenkin edelleen niin sanottuna luokkahuoneperusteisena (Vicere 2000: 39).

Kehittämisessä paljon käytetty menetelmä koulutus, on vain yksi tapa toteuttaa kehittämistä. Tämän tutkimuksen kannalta koulutus kehittämismenetelmänä on kuitenkin erittäin tärkeä, sillä tutkimuksen empiriaosuudessa pyritään selvittämään juuri tietyn koulutuksen vaikuttavuutta. Tästä syystä koulutusta ja sen jakoperusteita käsitellään seuraavaksi omassa luvussa.

### 3.3. Koulutus

Koulutuksella tähdätään yleisesti siihen, että koulutukseen osallistuvissa henkilöissä tapahtuisi koulutukselle asetettujen tavoitteiden mukaista oppimista yli sen, mitä työntekijät oppivat arkiympäristössään (Rauste-von Wright ym. 2003: 17). Koulutuksella pyritään vaikuttamaan koulutukseen osallistuvien henkilöiden tietoihin, taitoihin ja asenteisiin niin, että he käyttäisivät koulutuksen jälkeen uusia valmiuksia työssään. Työelämässä järjestettävillä henkilöstökoulutuksilla tavoitellaan yleensä vaikutuksia työkäyttäytymisessä ja sitä kautta myös muutosten mukana tuomia hyötyjä koko organisaatiolle. (Kantanen 1996: 4, 40.) Koulutuksen perimmäisenä tarkoituksena on siis tuottaa koulutuksen kautta hyötyä organisaatiolle (Brinkerhoff 1987: 12).

Koulutuksella tarkoitetaan useita erilaisia koulutuksen muotoja. Sellaisia voivat olla muun muassa yrityksessä järjestettävät lyhyet luennot ja koulutuspäivät, pitkäkestoiset koulutusjaksot tai tutkintoon johtavat koulutukset. (Ranki 1999: 100.) Tilastokeskus määrittelee henkilöstökoulutuksen tarkoittavan ”*työntajan palkansaaajille kustantamaa mitä tahansa koulutusta, ammattiin liittyvää tai ammattiyhdistyskoulutusta, johon osallistumisajalta työnantaja on maksanut palkkaa tai korvannut menetetyn vapaa-ajan rahassa tai vapaana. Palkka tai korvaus voi olla osittainenkin.*” (Tilastokeskus 2003: 14.)

Koulutuksen määrittely ei ole aina yksiselitteisen tarkkaa. Se mikä toisessa yrityksessä käsitetään koulutuksena, voi toisessa yrityksessä tarkoittaa tavallista työasioiden jakamista. Suomessa jotkut työnantajat pitävät koulutuksena myös työpaikoilla tapahtuvia lyhyitä koulutushetkiä, kun taas toiset määrittävät koulutuksen vähimmäispituudeksi yhden työpäivän. (Kantanen 1996: 15.) Koulutusta käytetään usein välineenä, jonka avulla pyritään vaikuttamaan jonkin toisen toiminnon toimintaan (Nurmi & Kontiainen



2000: 32). Koulutuksen avulla pyritään saavuttamaan erilaisia hyötyjä. Se voi keskittyä muun muassa perus-, teknisten- ja johtajuustietojen, taitojen ja asenteiden kehittämiseen tai sillä voidaan pyrkiä kulttuurin tai strategian parantamiseen ja toteuttamiseen. Koulutus voi keskittyä myös yksilön henkilökohtaiseen urakehitykseen tai sillä voidaan täyttää kulttuurisia tai teknisiä aukkoja. Jossain tapauksissa koulutusta voidaan käyttää myös palkitsemismenetelmänä, mutta tämä tapa on vähentynyt viimeisten vuosikymmenien aikana. (Ulrich ym. 2005: 229–230.) Koulutusta ja kehittämistä koskevassa kirjallisuudessa käytetään usein koulutuksen sijaan myös sanaa henkilöstökoulutus. Tässä tutkimuksessa koulutus ymmärretään laajasti ja koulutuksen ja henkilöstökoulutuksen välille ei tehdä eroa, vaan niitä käytetään vaihtelevasti toistensa synonyymeina.

Koulutus on ehkä yleisimmin käytetty henkilöstön kehittämisen muoto (Peltonen ym. 1992: 9; Antonacopoulou 1999: 14). Koulutusmenetelmät voivat vaihdella paljon, siten että koulutettavan rooli voi olla passiivinen, aktiivinen tai jotain näiden kahden väliltä. Valitettavan usein koulutukset noudattavat vieläkin sellaista ajattelumallia, jossa koulutettavat henkilöt ajatellaan passiivisiksi vastaanottajiksi, joille tieto voidaan vain syöttää sellaisenaan. (Viitala 2005: 272–273.) Viime vuosina on alettu kiinnittää huomiota sellaisiin seikkoihin, jotka edistävät aikuisten oppimista ja jotka edesauttavat koulutuksissa opittujen asioiden soveltamista työhön. Koulutuksesta on tullut entistä monimuotoisempaa, kun on kehitetty koulutustapoja, joissa opittuja asioita sovelletaan harjoitusten kautta omaan työhön jo koulutuksen aikana. (Aalto ym. 1998: 66.)

### 3.4. Koulutuksen ryhmittelyt

Koulutukset voidaan jaotella useilla tavoilla muun muassa sen mukaan kuka koulutuksen järjestää ja missä, miten kauan koulutus kestää sekä mitä kyvykkyyttä pyritään parantamaan. Seuraavissa alaluvuissa esitellään lyhyesti kolme eri jakoperustetta.

#### 3.4.1. Sisäinen ja ulkoinen koulutus

Koulutukset voidaan järjestää yrityksissä joko sisäisenä tai ulkoisena koulutuksena ja molemmilla on omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Viime vuosina pääpaino on ollut sisäisessä kouluttamisessa, kun vielä vuosikymmen sitten osallistuttiin yleisimmin yrityksen ulkopuoliseen koulutukseen (Heinonen ym. 1997: 149). Koulutus organisoidaan yleensä sisäisesti, kun halutaan kehittää yrityksen toiminnan kannalta kaikkein tärkeintä osaamista. Sellaisia osaamisalueita, jotka eivät liity välittömästi yrityksen ydintoimin-

taan, voidaan kehittää yhteistyössä ulkopuolisten tahojen kanssa. (Ojala 1995: 51–52.) Kun puhutaan koulutuksista sisäisen ja ulkoisen koulutuksen termeillä, tarkastellaan koulutuksia sen organisaation näkökulmasta, joka kouluttaa omaa henkilöstöään joko itsenäisesti tai lähettämällä heidät jonkun toisen organisaation toteuttamiin koulutuksiin. Kun taas koulutuksia tarkastellaan sellaisen organisaation näkökulmasta, joka toimiakseen kehittää ja kouluttaa ihmisiä, eivät käsitteet sisäinen ja ulkoinen koulutus enää päde. Tällöin käytetään käsitteitä yrityskohtaisesti räätälöity koulutus ja avoin koulutus. Yrityskohtaisesti räätälöidyllä koulutuksella tarkoitetaan koulutusta, jossa ammattimainen organisaatio järjestää ja toteuttaa koulutuksen joko itsenäisesti tai yhdessä koulutuksen tilanneen yrityksen kanssa. Sellaisesta koulutuksesta, jonka ammattimainen organisaatio toteuttaa ja johon voi osallistua useita henkilöitä eri yrityksistä, käytetään nimitystä avoin koulutus.

Sisäisellä koulutuksella tarkoitetaan yrityksen omiin tarpeisiin rakennettua koulutusta, (Hätönen 1999: 22) joka toteutetaan yhteisesti yrityksen työntekijöille ja johon osallistuu vain yrityksen omaa henkilöstöä sekä joissain tapauksissa myös yrityksen yhteistyökumppaneita, kuten alihankkijoita, toimittajia tai asiakkaita (Aalto ym. 1998: 66; Ranki 1999: 100). Yritykset käyttävät yleisesti sisäistä koulutusta, kun esimerkiksi halutaan järjestää laatuun, tiimityöhön ja toimintamenetelmien kehittämiseen liittyvää koulutusta (Hätönen 1999: 22) tai kun halutaan kehittää organisaatiokulttuuria, edistää yrityksen kilpailukykyä tai luoda tilanteita joissa osallistujat yrityksen kaikilta tasoilta voivat keskustella vapaasti (Vicere 1998: 533). Sisäinen koulutus voidaan organisoida muutamalla tavalla. Organisaatiossa voi olla oma erillinen yksikkö, joka suunnittelee ja toteuttaa koulutuksen tai koulutus voidaan järjestää kiinteästi työpaikalla, jolloin kouluttajina voivat olla johtajat tai kokeneet työntekijät. (Sarala 1988: 92.) Sisäinen koulutus voidaan toteuttaa myös ottamalla kouluttaja yrityksen ulkopuolelta, mutta tällöin on kyse räätälöidystä koulutuksesta. Räätälöidyssä koulutuksessa yritys suunnittelee ja toteuttaa koulutuksen yhteistyössä ulkopuolisen kouluttajan kanssa vastaamaan yrityksen tarpeita. (Heinonen ym. 1997: 149; Aalto ym. 1998: 66.)

Sisäisellä koulutuksella on monia etuja. Tällä tavalla järjestetyssä koulutuksessa voidaan kehittää yrityksen erityispiirteisiin liittyviä asioita ja harjoitukset voidaan laatia aidoista työtehtävistä. Liittämällä harjoitukset aitoihin tehtäviin, saadaan koulutus ja työnteko liitettyä toisiinsa luontevasti. Sisäisesti järjestettävän koulutuksen ajoitus voidaan myös suunnitella yrityksen kannalta sopivaksi ja kehittämistoimet voidaan tarvittaessa järjestää nopeastikin. Sisäiseen koulutukseen osallistuu useimmiten suuri määrä yrityksen työntekijöitä ja tällä tavalla myös koulutuksen vaikuttavuuden tutkiminen ja

arvioiminen helpottuu. Kun koulutukseen osallistuu useita yrityksen työntekijöitä, saadaan paremmin tietoa koulutuksessa opittujen asioiden tuottamista muutoksista työkäytännön täytymisessä. (Aalto ym. 1998: 66–67; Hätönen 1999: 79–81.) Kriittisen massan tärkeydellä tarkoitetaan sitä, kun halutaan koulutuksen vaikuttavan laajalti, on koulutettava riittävä määrä henkilöitä (Kantanen 1996: 45). Sisäisellä koulutuksella voidaan parantaa myös yrityksen yhteistoimintaa, kun koulutukseen osallistuvat henkilöt ovat eripuolilta organisaatiota ja erilaisista tehtävistä (Ranki 1999: 101.)

Sisäisen koulutuksen heikkoutena ja ongelmana pidetään sitä, että suunnitteluun ja toteuttamiseen ei ole riittävästi päteviä henkilöstöresursseja. Muita ongelmia aiheuttavat koulutustilojen ja -välineiden puutteellisuus ja pätevien kouluttajien hankkiminen. Ulkopuolisen kouluttajan löytäminen voi olla hankalaa ja työlästä ja yrityksen oma henkilöstö ei ole välttämättä halukas toimimaan kouluttajina. Jos koulutus järjestetään samoissa tiloissa missä päivittäin työskennellään, voi koulutukseen olla vaikeaa irrottautua työstä. Sisäinen koulutus edellyttää yritystasolla asennemuutosta kouluttautumista ja kouluttamista kohtaan. Erityisesti johdon tuki on tärkeää, kun opittuja asioita sovelletaan käytäntöön. (Aalto ym. 1998: 67–68; Hätönen 1999: 80.)

Ulkoisella koulutuksella tarkoitetaan koulutusta, jonka yrityksen ulkopuolinen kouluttamiseen erikoistunut organisaatio suunnittelee, markkinoi ja toteuttaa. Ulkoinen koulutus järjestetään yleensä ulkopuolisen organisaation tiloissa ja siihen osallistuu samanaikaisesti useiden eri yritysten edustajia. Koulutuksen ostavan yrityksen kannalta ulkoisesti järjestettävän koulutuksen käytännön järjestelyt ovat kevyet, eikä yrityksen tarvitse uhrata omia resurssejaan. (Sarala 1988: 91–92; Aalto ym. 1998: 68; Ranki 1999: 100–101.) Tutkimuksen mukaan yritykset valitsevat ulkoisen koulutuksen, kun halutaan tarjota koulutukseen osallistuville henkilöille laajempaa näkökulmaa ja asiantuntemusta, kehittää kilpailukykyä edistäviä taitoja tai lisätä tietämystä globaalista kilpailuympäristöstä (Vicere 1998: 537).

Ulkoinen koulutus mahdollistaa monipuolisen vuoropuhelun ja koulutukseen osallistuneet henkilöt voivat saada uusia ajatuksia ja toimintaideoita muilta osallistujilta, jotka kanavoidaan edelleen yritykseen. Usein koulutettavien väliset keskustelut mainitaankin yhdeksi ulkoisen koulutuksen tärkeimmäksi seikaksi. Ulkoisen koulutuksen avulla yritys voi myös verrata omaa toimintaansa samalla alalla toimivien yritysten toimintatapoihin. (Aalto ym. 1998: 68–69; Ranki 1999: 101.) Niin sanottu benchmarking onkin yksi ulkoisen koulutuksen eduista (Kantanen 1996: 29–30). Koska ulkoisiin koulutuksiin osallistuu useiden eri yritysten edustajia, tutustutaan koulutuksessa samoissa tehtä-

vissä toimiviin kollegoihin ja parhaassa tapauksessa luodaan tuottavia verkostoja. Ulkopuolisen organisaation järjestämät koulutukset mahdollistavat myös pienten ammattiryhmien koulutuksen. Useissa yrityksissä on sellaisia henkilöitä, jotka vastaavat yksin yhden osaston toiminnasta, joten heillä ei ole yrityksen sisällä kollegoita joiden kanssa voisi vaihtaa kokemuksia ja mielipiteitä. Tällaiset ainokaisina yrityksissä työskentelevät henkilöt, saavat ulkoisen koulutuksen kautta mahdollisuuden kehittää omaa osaamistaan ja verrata miten muissa yrityksissä hoidetaan vastaavat tehtävät. Ulkoisen koulutuksen tarkoituksena on useimmiten syventää ja laajentaa ammattitaitoa, mutta se voi olla myös niin sanottua virikekoulutusta, josta koulutukseen osallistuvat saavat runsaasti erilaisia ideoita vietäväksi edelleen yritykseen. (Aalto ym. 1998: 68; Ranki 1999: 101.) Yrityksen johdon käymät koulutukset ovat useimmiten ulkopuolisen organisaation järjestämiä koulutuksia, joissa johdolle annetaan valmiuksia tulevaisuuden haasteisiin (Hätönen 1999: 80).

Ulkoisen koulutuksen ongelmaksi voi muodostua koulutuksen osuvuus eli se ettei koulutuksen sisältö ehkä vastaakaan osallistujan odotuksia ja tarpeita. Koulutuksen ostava yritys ei tunne koulutuksen sisältöä tarpeeksi hyvin, sillä ei olla oltu mukana koulutuksen suunnittelussa tai koulutuksen esitteet ja kotisivut eivät ole riittävän tarkkoja. Ulkoisen koulutuksen haasteena on myös se, että tällä tavalla järjestettävissä koulutuksissa asioita käsitellään yleensä melko yleisellä tasolla. Tämä aiheuttaa sen, että opittujen asioiden käytäntöön soveltamiseen on vielä pidempi matka kuin sisäisesti järjestettävissä koulutuksissa. Ulkopuolisen organisaation järjestämän koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on hiukan sisäisen koulutuksen arviointia vaikeampaa, sillä haasteena on, että koulutuksessa opitut asiat jäävät koulutukseen osallistuneen henkilön yksityisomaisuudeksi. (Heinonen ym. 1997: 155; Aalto ym. 1998: 68–69; Ranki 1999: 101–102.) Ulkoisten koulutusten ongelmien vuoksi, sisäisesti järjestettävien koulutusten osuus on noussut yli 50 %:iin yritysten järjestämistä henkilöstön koulutuksista. Tähän muutokseen on vaikuttanut myös räätälöityjen koulutusten yleistyminen. (Hätönen 1999: 22.)

#### 3.4.2. Lyhytkestoinen ja pitkäkestoinen koulutus

Koulutukset voidaan jakaa myös pitkäkestoiisiin tai lyhytkestoiisiin koulutuksiin sen mukaan, miten pitkän ajan ne kestävät. Oppimisen ja koulutuksen tavoitteet määrittävät koulutuksen keston (Hätönen 1999: 77). Pitkäkestoisilla koulutuksilla pyritään kehittämään ammattitaitoa laajemmin tai syvemmin. Esimerkkinä tällaisista koulutuksista ovat yritysten johtajien pitkät koulutukset tai valmennusohjelmat. (Viitala 2005: 272.)

Lyhytkestoisilla koulutuksilla pyritään useimmiten päivittämään yritystä koskevia tietoja tai niissä keskitytään yhteen tai muutamaankonkreettiseen taitoon, jota henkilöt tarvitsevat tehdäkseen työnsä paremmin. Lyhytkestoisilla koulutuksilla ei yleensä saavuteta laajoja ja pitkäkestoisia vaikutuksia, vaan tällaiset koulutukset sopivat parhaiten päivittäisessä työssä tehtävien rutiiniasioiden päivittämiseen. (Viitala 2005: 272.) Myös henkilöiden käyttäytymiseen, asenteisiin ja arvoihin voidaan yrittää vaikuttaa lyhytkestoisilla koulutuksilla (Ranki 1999: 101).

### 3.4.3. Operatiivinen ja strateginen kyvykkyys

Kolmas tapa jakaa koulutukset on työelämässä tarvittavan osaamisen mukaan. Koulutukset voidaan jakaa kahteen tyyppiin sen mukaan, keskitytäänkö kehittämään operatiivisia vai strategisia kyvykkyksiä.

Kun keskitytään kehittämään tietoja, taitoja ja/tai asenteita, jotka liittyvät henkilön nykyiseen työtehtävään ja sen tämän hetkiseen hoitamiseen, on kyse koulutuksesta jolla pyritään kehittämään operatiivisia kyvykkyksiä. Nämä tiedot ovat sellaisia, joita työntekijät tarvitsevat nykyisessä työtehtävässään, mutta jotka puuttuvat heiltä tai joita he eivät hallitse täysin. Tällaisella koulutuksella pyritään pienentämään koulutukseen osallistuvan henkilön osaamisaukkoja. Operatiivisia kyvykkyksiä kehittävällä koulutuksella pystytään auttamaan työntekijää suoriutumaan työtehtävistään aiempaa paremmin ja tehokkaammin. Tämän tyyppisissä koulutuksissa opittuja asioita pystytään siirtämään vain rajallisesti, siirryttäessä toisiin työtehtäviin tai toisiin tilanteisiin. (Ojala 2000: 36.)

Toisaalta koulutus voi olla osa henkilöstön jatkuvaa kehittämistä, joissa keskitytään kehittämään henkilöiden yleistä osaamista ja yleisiä taitoja. Tämän tyyppiset koulutukset pyrkivät valmentamaan henkilöitä tulevaisuuden ammatteihin ja työtehtäviin tai niissä voidaan käydä läpi nykyisessä työssä tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista. Tällaisissa koulutuksissa on kyse strategisten kyvykkyksien kehittämisestä. Strategiset kyvykkyudet ovat siirrettäviä ja ne eivät ole sidoksissa nykyisiin työtehtäviin ja -tilanteisiin, vaan niitä voi hyödyntää missä vain. (Ojala 2000: 36.)

## 3.5. Henkilöstöammattilaisen kehittäminen

Yritysten tulisi kiinnittää huomiota myös henkilöstöammattilaisten ja heidän osaamisen kehittämiseen, jotta heillä olisi kokemusta ja tietotaitoa vastata edelleen koko organisaa-

tion ja sen henkilöstön kehittämisestä ja kouluttamisesta. Ne yritykset, jotka ovat nimenneet edistyksellisen henkilöstöosaston yhdeksi kilpailuedukseen ja panostavat sen ylläpitämiseen, ovat vielä tänäkin päivänä harvassa. (Valvisto 2005: 164.) HR-ammattilaiset kannustavat ja pitävät huolen muun henkilöstön kehittämisestä, mutta lyövät helposti laimin oman kehittämisensä. HR-ammattilaisten roolin muuttuessa yhä enemmän strategisiin asioihin liittyväksi ja henkilöstöammattilaisilta vaadittavien pätevyyksien muuttuessa ja lisääntyessä (Baill 1999: 171), tulee keskittyä myös heidän osaamisten ja roolien kehittämiseen (Ulrich ym. 2005:263, 243). Tämä kehittäminen voi tapahtua muun muassa kolmella tavalla, sisäisesti, ulkoisesti tai työssäoppimisen kautta, muun henkilöstön tai johtajien kehittämisen tapaan (Becker ym. 2001: 176–180).

Henkilöstöammattilaisten kehittämiseen ja kouluttamiseen pätevät suurimmaksi osaksi samat säännöt kuin muun henkilöstön tai johtajien kehittämisessä ja kouluttamisessa. Henkilöstöammattilaisten kehittäminen pitäisi perustua selkeään ymmärrykseen HR-teoriasta, siihen miksi HR-osasto ylittäänsä on olemassa, mitä tuloksia sen pitäisi tuottaa ja miten henkilöstöammattilaisten tulisi toimia. Kehittämisohjelmien pohja tulisi muodostua muutamasta perusajatuksesta joita tarkastellaan useasta näkökulmasta, enemmän kuin kaikkien HR-asioiden sotkuisesta ja nopeasta läpikäymisestä. Mikäli mahdollista, kaikissa kehittämistapahtumissa tulisi esittää parhaita HR-käytäntöjä, jotka ankkuroivat koulutuksessa esiin tulevat ideat ja käytännöt todellisuuteen. Henkilöstöammattilaisia kehitettäessä tulisi kiinnittää huomiota muun muassa kouluttajien uskotavuuteen ja pätevyYTEEN, koulutusympäristön ja olosuhteiden viihtyvyyteen ja toimivuuteen sekä koulutusmenetelmiin, aivan kuten muissakin kehittämis- ja koulutustilanteissa. (Ulrich ym. 2005: 246–249.)

#### 4. KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI

Kehittämisen ja koulutuksen vaikuttavuudella voidaan tarkoittaa kaikkea sitä mitä niillä pitäisi saada aikaan ja mitä niillä saadaan aikaan. Koulutuksen vaikuttavuus voi siis tarkoittaa sekä sen hyödyllisyyttä ja tuloksellisuutta että sen tehokkuutta. Koulutuksen vaikuttavuus on kuitenkin moniselitteinen ja sen tuotokset ovat usein niin moniulotteisia ja syvä- sekä pitkävaikutteisia, että sen mittaaminen on usein vaikeaa. (Lehtisalo 1992: 15.)

Kehittämisen ja koulutuksen vaikuttavuuden arviointi, josta käytetään myös usein nimitystä evaluointi, on ollut yrityksissä perinteisesti vähäistä ja siihen uhrattuja panoksia on perusteltu sillä, että koulutuksen on uskottu vaikuttavan positiivisesti. Kehittämisen ja kouluttamisen liittyttyä yhä enemmän strategiaan ja siihen sijoitettujen investointien kasvun myötä on yrityksissä kiinnostus vaikuttavuuden arviointia kohtaan lisääntynyt. Organisaation päätöksentekijöitä ja rahoittajia kiinnostaa, tuottaako henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen haluttuja tuloksia siinä määrin, että siihen kannattaa edelleen sijoittaa investointirahoja. (Phillips & Phillips 2001: 240–241.)

Tässä luvussa käsitellään sitä, mitä kehittämisen ja koulutuksen vaikuttavuus on sekä keskitytään vaikuttavuuden arviointiin ja sen tarkoitukseen, tavoitteisiin ja menetelmiin. Lisäksi käydään läpi muutamia yleisesti käytettyjä arviointimalleja. Huomion alla arviointimalleista ovat erityisesti Kirkpatrickin ja Hamblinin esittämät arvioinnin tasoluokitukset, joita käytetään avuksi tutkimuksen empiriaosuuden analysoimisessa. Koska tässä tutkimuksessa keskitytään henkilöstön kehittämismenetelmistä erityisesti koulutukseen, keskitytään myös vaikuttavuuden arvioinnissa erityisesti koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin ja siihen liittyvään teoriaan. Vaikuttavuutta ja vaikuttavuuden arviointia käsitellessä, ei tehdä eroa kehittämisen ja koulutuksen välille.

##### 4.1. Koulutuksen vaikutus

Kehittämisen ja koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan usein toiminnan kautta tavoiteltavaa, koulutuksen myönteistä onnistumista ja sille asetettujen tavoitteiden täyttymistä. Suomalaisessa kirjallisuudessa vaikuttavuus kuvaillaan useimmiten tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vastaavuudeksi eli vaikuttavuudella viitataan koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja niiden toteutumisen asteeseen. (Raivola ym. 2000: 12.)

Tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen koulutuksen vaikuttavuutta tarkastelevassa kirjallisuudessa on sellaisille käsitteille, kuin tehokkuus, tuottavuus, laatu, kannattavuus ja vaikuttavuus annettu erilaisia merkityksiä (Raivola ym. 2000: 11). On tärkeää erottaa toisistaan vaikuttavuuden ja tehokkuuden käsitteet, joita käytetään usein toistensa synonyymeina. Koulutuksen vaikuttavuudessa on kyse koulutukselle asetettujen lähi- ja etäistavoitteiden saavuttamisesta. Tehokkuudessa on myös kysymys tavoitteiden saavuttamisesta, mutta päähuomio on siinä, että tavoitteiden saavuttaminen suhteutetaan käytettävissä oleviin resursseihin ja niiden tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. (Vaherva 1983: 14–16; Vaherva & Juva 1985: 139.)

Kaikilla kehittämis- ja kouluttamistoiminnoilla on sama logiikka, niillä pyritään saamaan aikaiseksi sellaisia vaikutuksia, jotka hyödyttävät organisaatiota ja jotka auttavat sitä menestymään paremmin. Organisaatiot hyötyvät koulutuksien vaikutuksista sen työntekijöiden kautta. Otetaan esimerkiksi esimiesten koulutus, jonka tarkoituksena on parantaa esimiesten osaamista ja työn laatua sekä tehokkuutta ja tämän kautta lisätä koko organisaation tuottavuutta ja menestymistä. Toinen esimerkki liittyy henkilöstön vapaa-ajan harrastusten tukemiseen. Kuntoilumenetelmät paitsi parantavat henkilöstön terveyttä ja työkykyä, myös vaikuttavat sairaslomien vähenemiseen. (Brinkerhoff 1987: 9–10.) Parhaimmillaan koulutuksella on vaikutuksia sekä yksilö että yritystasolla ja se hyödyntää sekä siihen osallistuvaa henkilöä että laajemmin koko organisaatiota (Kantanen 1996: 4). Henkilöstön osaaminen on oppimisen tulosta ja koska osaamista ei voi suoraan lisätä ihmiseen, on yritysten ainoa keino kehittää osaamista, tukea siihen johtavia oppimisprosesseja (Viitala 2005:135). Muutokset työmaailmassa heijastuvat epävarmuutena työmarkkinatilanteessa. Henkilön ainoa keino turvata oma asema työmarkkinoilla on pitää huolta omasta osaamisesta ja huolehtia kyvystään oppia jatkuvasti uutta. (Ojala 2002: 34.)

#### 4.1.1. Oppiminen

Ihmisen on koko historiansa aikana pitänyt selviytyäkseen kyetä oppimaan tehokkaasti ja nopeasti, eikä tämä tilanne ole muuttunut tähän päivään mennessä. Päinvastoin vaatimus oppimisen nopeudelle on lisääntynyt työelämän muutosten johdosta. (Viitala 2005: 135). Oppiminen on ihmisen lajityypille ominainen kyky, eikä se katoa ihmisen aktiivisen elämän aikana mihinkään (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002: 8–9).



Oppiminen on pitkä prosessi, jota tapahtuu jatkuvasti koko ihmisen elämän ajan (Kivi 2000: 5). Ihmiselle ominainen jatkuva ja kokonaisvaltainen tiedon prosessointi voi aiheuttaa mahdollisia muutoksia tiedoissamme, taidoissamme, asenteissamme tai käsityksissämme. Jos tämä muutos kestää pidempään kuin hetken, voidaan oppimista sanoa tapahtuneen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 19.) Yksinkertaisimmillaan oppiminen on tiedostamatonta tottumista kun taas korkeimmillaan oppiminen voidaan nähdä teoreettisena oivaltamisena ja soveltamisena (Vaherva & Ekola 1986: 119).

Oppimista voi tapahtua useissa erilaisissa tilanteissa. Oppiminen voi tapahtua muodollisissa tilaisuuksissa, kuten koulutuksissa, valmennuksissa tai ohjatuissa kehitysseminaarissa. Jos näillä keinoilla saadaan aikaiseksi pysyviä muutoksia koulutukseen osallistuvan henkilön osaamisessa, eli hänen tiedoissa, taidoissa, asenteissa tai käyttäytymisessä, voidaan oppimista sanoa tapahtuneen. Osa oppimisesta voi tapahtua myös epämuodollisesti koulutusjärjestelmien ulkopuolella. On arvioitu, että aikuisiässä 80 % uusista asioita opitaan työssä. Oppimista voi tapahtua myös vapaa-aikana harrastuksissa tai kotona. Oppimista voi tapahtua oikeastaan missä tahansa tilanteessa, missä jotain osaaminen osa-aluetta voidaan kehittää tai missä voidaan käsitellä tietoa. (Ojala 2000: 106, 2002: 107).

Oppiminen on aikuisen kehittymisen tärkein prosessi ja sitä tapahtuu koko hänen elämänsä ajan (Vaherva ym. 1986: 119). Nykypäivänä ei riitä, että opetetaan sitä mitä tiedetään nyt, vaan on keskityttävä luomaan oppijalle edellytykset oppia jatkuvasti uutta. Koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on tullut oppia oppimaan. (Rauste-von Wright ym. 1994: 18). Viime vuosikymmenen aikana on alettu puhua yhä enemmän elinikäisestä oppimisesta eli käsitteestä *life long learning*. Elinikäistä oppimista on kuitenkin tapahtunut aina, niin kauan kuin ihminen on ollut olemassa (Tuomisto 2003: 49). Elinikäistä oppimisesta on olemassa lukuisia määritelmiä, joista yksi määrittelee sen tarkoittavan inhimillisen voimavarojen jatkuvaa kehittämistä henkilön omilla ehdoilla. (Ojala 2002: 100–103)

Elinikäinen oppiminen koskee kaikkia ihmisiä vauvasta vaariin, mutta painopiste on ollut pääasiassa aikuisissa, sillä oppimisen haasteet ja muutokset kohdistuvat tällä hetkellä työikäiseen väestöön. Elinikäisellä oppimisella ei tarkoiteta jatkuvaa istumista koulutuksissa ja valmennuksissa vaan sitä pidetään ennen kaikkea positiivisena asenteena oppimista ja muutosta kohtaan. Se on tiedon aktiivista hankintaa ja oman ammattitaidon jatkuvaa ylläpitämistä. (Ojala 2001: 5–19.) Elinikäinen oppiminen kehittää yksilön pätevyyttä ja osaamispotentiaalia eikä se siten ole vain tietojen ja taitojen lisäämistä.

Se antaa ihmiselle valmiudet toimia ja selviytyä nopeasti muuttuvassa työympäristössä. (Ojala 2002: 103–104.) Ennen kaikkea elinikäinen oppiminen tarkoittaa jatkuvaa kehittymistä ihmisenä (Ojala 1999: 15).

Vaikka oppimisprosessi nähdään perusluonteeltaan samanlaisena halki koko ihmisen elinkaaren, on aikuisen oppimisessa silti olemassa erityispiirteitä, jotka erottavat sen lasten oppimisesta (Rauste-von Wright ym. 1994: 73–74). Yhtenä avainkäsitteenä aikuiskoulutuksessa on itseohjautuvuus (Rauste-von Wright ym. 2003: 78), johon aikuinen opiskelija pyrkii riippuvuuden sijaan (Viitala 2005: 141). Knowlesin mukaan aikuiskasvatus, andragogiikka, eroaa niin monessa suhteessa lasten ja nuorten opettamisesta ja oppimisesta, pedagogiikasta, että toiminnalle oli syytä antaa oma käsite (Vaherva ym. 1986: 21).

Aikuinen opiskelija eroaa lapsesta tai nuoresta siinä, miten hän asennoituu oppimiseen ja millaisia työtapoja hän suosii. Aikuisten oppimiselle asettamat tavoitteet ovat yleensä tarkempia ja he ovat kiinnostuneita ja motivoituneita oppimaan sellaista millä he kokevat olevan välitöntä hyötyä heille, (Rauste-von Wright ym. 1994: 72, 2003: 78.) kuin että he tyytyisivät vain lisäämään yleistä tietouttaan. Kun aikuiset ymmärtävät sen miksi heidän pitäisi oppia, he myös hyväksyvät helpommin sen mitä heidän tulisi oppia. Työskentelevät aikuiset eivät ole niinkään kiinnostuneita teoriasta itsessään, vaan heitä kiinnostaa enemmänkin se, mitä hyötyä teoriasta voi olla heille. (Ulrich ym. 2005: 243–244.) Aikuinen hyötyy oppimisessa aikaisemmista tiedoistaan ja kokemusmaailmastaan, joita hän voi käyttää kiinnekohtana uuden oppimiselle, sillä mitä enemmän jostain tietystä alasta on tietoa, sitä helpompaa siihen on kytkeä myös uutta tietoa. Tällä seikalla voi olla myös haittapuolensa. Kun jostain asiasta tietää paljon ja sen hyödyntäminen on rutinoitunutta, on vaikeaa omaksua sellaista tietoa, jota ei voida luontevasti nitota aikaisempaan tietotaustaan. Vakiintuneita tietoja tai rutiineja on vaikeaa muuttaa tai murtaa. Vanhan poisoppiminen onkin merkittävä haaste uuden tiedon omaksumisessa. (Rauste-von Wright ym. 1994: 71–73, 2003: 78–79.)

#### 4.1.2. Oppimisenäkemykset

Ei ole olemassa yhtä yleispätevää oppimista selittävää teoriaa ja se mitä oppiminen on, miten se tapahtuu ja mikä sen saa aikaan on määritelty eri tavoin eri aikakausina (Viitala 2005: 136). Viime vuosikymmenen aikana oppimiskäsitystä käsittelevissä keskusteluissa on huomiota saanut behavioristisen ja kognitiivisen oppimisenäkemyksen vastakkainasettelu. Tämän vastakkainasettelun taustalla on erottelu empiristisen ja rationalisti-

sen tiedonkäsityksen välillä, jotka eroavat toisistaan sen perusteella mitä tiedonhankinnan lähdettä niissä korostetaan. Empirismen mukaan tieto on kokemusperäistä ja aistihavaintoihin perustuvaa, kun taas rationalismi kannattaa määritelmää, jonka mukaan tiedon lähteenä on järki. (Rauste-von Wright ym. 1994: 103–104, 2003: 139–140.) Myös kognitiivista oppimisenäkemyksestä muistuttava konstruktivistinen oppimisenäkemys on saanut viime aikoina jalansijaa oppimista käsittelevässä keskustelussa.

Behavioristisessa oppimisenäkemysessä oppiminen käsitetään samaksi kuin käyttäytymisen muutos ja aiheuttamisen taustalla vaikuttaa jokin ulkoinen tekijä. Tiedon koetaan olevan jotain valmista, joka voidaan jakaa sopivan kokosiin osiin ja oppimisen yhteydessä se voidaan siirtää sellaisenaan ihmisten päähän kasautuen edellisten tietojen päälle (Tynjälä 1999: 21, 31). Behavioristisen oppimisenäkemysen mukaan ihminen on passiivinen vastaanottaja, jota voidaan ohjata ulkoisten ärsykkeiden avulla. Toivottavaan käyttäytymiseen voidaan rohkaista palkitsemisella, kun taas ei-toivottavaa käyttäytymistä voidaan ehkäistä ja välttää rangaistuksilla. (Vaherva ym. 1986: 27–28.) Behaviorismin suosio alkoi vähentyä toisen maailman sodan jälkeen ja sen rinnalle nousi niin sanottu kognitiivinen suuntaus (Rauste-von Wright ym. 2003: 149.)

Kognitiivisessa oppimisenäkemysessä ihminen käsitetään informaation käsittelijänä (Rauste-von Wright ym. 1994: 17) ja oppimistapahtumassa painotetaan ajattelun ja ymmärtämisen merkitystä. Oppiminen lähtee liikkeelle henkilön huomattua ristiriidan nykyisten tietojensa ja uuden tiedon ja tilanteen välillä. Ristiriita aiheuttaa henkilölle epämääräisen tilan, joka motivoi häntä oppimaan. Motivaatio oppimiseen syntyy siis oman osaamisen ja tietämyksen riittämättömyydestä, eikä ulkoisten kannustimien kautta kuten behavioristisessa oppimisenäkemysessä. Henkilö pyrkii ratkaisemaan tällaisen tilanteen joko hankkimalla uutta tietoa tai käsittelemällä jo olemassa olevaa tietoa uudella tavalla. (Vaherva ym. 1986: 32–33.)

Konstruktivistinen oppimisenäkemys on jatkoa erityisesti 1960-luvulla vaikuttaneelle kognitiivisen oppimisenäkemysen perusajattelulle (Miettinen 2000: 279). Konstruktivistisessa oppimisenäkemysessä on keskeisenä, kognitiivisen oppimisenäkemysen tavoin, oppijan tietorakenteiden muutos, mutta siinä otetaan paremmin huomioon myös sosiaalisten yhteyksien vaikutus tietorakenteiden muotoutumiseen (Viitala 2005: 137). Konstruktivistisessa oppimisenäkemysessä oppimista ei nähdä tiedon passiivisena vastaanottamisena, vaan sen koetaan olevan oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja jäsentää tätä uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemustensa pohjalta. Ihmistä ei nähdä behavioristisen oppimisenäkemysen tapaan tyhjänä astiana, joka vain

täytetään uudella tiedolla, vaan oppija etsii ja rakentaa jatkuvasti uusia merkityksiä ja tietoa. Ihmiset nähdään, riippumatta siitä toimivatko he yksilöinä vai sosiaalisina ryhminä, tiedon aktiivisina toimijoina. (Tynjälä 1999: 22–26, 37–38.) Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppimisprosessin tukijan, esimerkiksi kouluttavan yrityksen, tulisi ottaa huomioon oppijan tavan hahmottaa maailma sekä tilanne ja ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu (Rauste-von Wright ym. 2003: 20, 162).

#### 4.2. Arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet

On olemassa useita syitä sille, miksi yritysten tulisi arvioida koulutusta. Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä, saavutettiin se, mitä pitikin saavuttaa. Arvioinnilla pyritään parantamaan ja tehostamaan toimintoja ja sen tarkoituksena on tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää ohjaamaan toimintaa pääsemään entistäkin paremmin sille asetettuihin tavoitteisiin. (Raivola 2000: 65–67.) Arviointi siis kertoo, miten koulutusohjelmia tulisi kehittää tulevaisuutta varten. Arvioinnin avulla saadaan myös selville kannattaako koulutusohjelmaa järjestää, vai olisiko se järkevintä lopettaa tai jättää käymättä. (Kirkpatrick 1998: 16–18.) Viime vuosina huomio kehittämistä ja koulutusta kohtaan on lisääntynyt ja johtajat sekä rahoittajat haluavat tietoa koulutukseen sijoitettujen investointien kannattavuudesta. Samaan aikaan yritysten tulee kuitenkin myös minimoida kustannuksia ja tullakseen toteutetuiksi on koulutuksesta saatava hyöty pystyttävä osoittamaan. Lisäksi koulutuksesta vastaavan yksikön odotetaan osoittavan hyötynsä, aivan kuten muidenkin. Arvioinnin avulla kouluttamisesta vastaava osasto voi osoittaa johdolle, että koulutuksella on todellisia, positiivisia vaikutuksia, ja täten osoittaa oman arvonsa. (Blanchard, Thacker & Way 2000: 296.)

Organisaatioissa kouluttaminen käsitetään investointina, tässä tapauksessa investointina henkiseen pääomaan. Koska yrityksen investointivarat ovat rajalliset, joutuvat erilaiset investoinnit kilpailemaan keskenään tullakseen toteutetuiksi. Sellaiset investoinnit, joiden taloudellista kannattavuutta on hankalaa osoittaa, jäävät usein toteuttamatta. Koulutuksen taloudellisen hyödyn osoittaminen on vaikeampaa kuin esimerkiksi suuren laiteinvestoinnin ja siksi koulutusinvestoinnit tippuvat usein toteutettavien investointien listalta. Tullakseen toteutetuiksi, tulisi investointien suunnitteluvaiheessa pystyä esittämään koulutusinvestointien odotettavissa olevia hyötyjä ja vaikutuksia. (Kantanen 1996: 1–2.)

Koulutukselle asetetut tavoitteet ovat keskeisessä asemassa koulutuksen vaikuttavuuden arvioimisessa. Aivan liian usein koulutukselle ei ole asetettu tavoitteita ollenkaan tai ne on ilmaistu epämääräisiä termejä käyttäen. Koulutuksen vaikuttavuutta on vaikeaa ja joskus jopa mahdotonta arvioida, ellei tiedetä mihin koulutuksella alun perin on pyritty. (Vaherva 1988: 104.) Koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, kenen näkökulmasta arviointi suoritetaan. Peltosen, Laitisen ja Juutin (1992: 12) mukaan koulutusta voidaan arvioida koulutukseen osallistuvan henkilön, kouluttajan tai koulutuksen maksavan yrityksen näkökulmasta. Arvioinnista saatava tieto ei ole hyödyllistä vain koulutuksen käyttäjälle, vaan myös ulkopuoliselle koulutuksen järjestäjälle. Heidän pitää pystyä esittämään todisteita siitä, että heidän koulutuksellaan on myönteisiä vaikutuksia, mikäli he haluavat viehättää uusia asiakkaita tai saada vanhat asiakkaat palaamaan muihin heidän järjestämiin koulutuksiin.

#### 4.3. Arviointiin liittyvät haasteet

Koulutuksen vaikuttavuuden selvittäminen on viime vuosina alkanut kiinnostaa Suomessakin koulutuksen suunnittelijoita, rahoittajia, päätöksentekijöitä ja tutkijoita. Vaikka kiinnostus arviointia kohtaan on kasvanut, koetaan se edelleen vaikeaksi. Vaikuttavuuden ollessa laaja asia, myös sen arvioiminen on usein vaikeaa ja siihen liittyy useita haasteita. (Kantanen 1996: 46.) Merkittäväksi haasteeksi vaikuttavuuden arvioimisessa on koettu koulutuksen siirtovaikutuksen, transferin selvittäminen (Baldwin & Ford 1988: 63). Transferia käsitellään myöhemmin omassa kappaleessa 4.5. Arvioinnin haasteellisuutta on tarkasteltu myös useista muista näkökulmista. Seuraavaksi kiinnitetään huomio kahteen tekijään, jotka vaikeuttavat koulutuksen vaikuttavuuden arviointia: arvioinnin ajankohtaan ja koulutuksen vaikuttavuuteen vaikuttavien tekijöiden suureen määrään.

Muutoksen tapahtumiselle on annettavaa aikaa (Rowe 1992: 14) ja sen vuoksi koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa, arvioinnin ajankohdan määrittäminen koetaan usein hankalaksi. Muutoksen vaikeusastetta ja muutokseen vaadittavaa aikaa havainnollistaa Hersey'n ja Blanchardin (1990: 4) esittämä malli, jossa muutoksen vaikeusasteen kasvaessa myös niiden ilmenemiseen vaadittava aika kasvaa (kuvio 6). Helpoimmin ja nopeimmin voidaan vaikuttaa tietoihin ja vaikeinta ja eniten aikaa vievää ovat muutokset ryhmän käyttäytymisessä. (Vaherva 1983: 85).

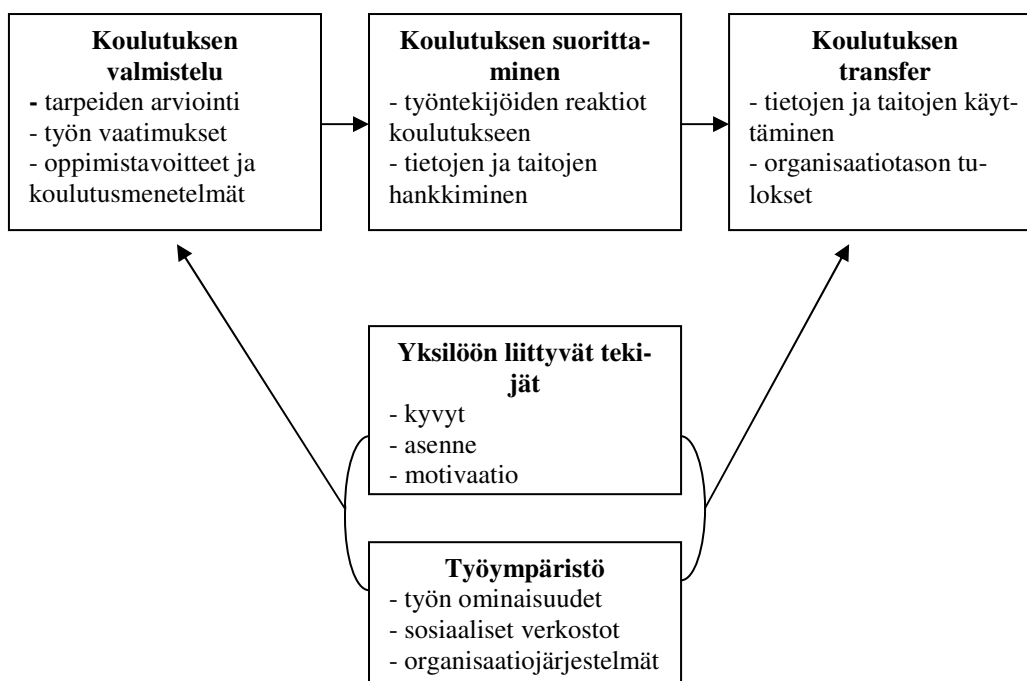


**Kuvio 6.** Muutoksen vaikeusaste ja muutokseen vaadittava aika (Hersey & Blanchard 1990: 4).

Arvioinnin ajoituksen päättäminen on tärkeää, mutta vaikeaa sillä kehittämistoimintojen tulokset saattavat näkyä kunnolla vasta vuosien kuluttua (Heinonen ym. 1997: 148–149). Jos arvioidaan koulutuksen vaikutuksia heti koulutuksen päätyttyä, ei saada tietää minkälaisia vaikutuksia koulutuksella on pidemmällä tähtäimellä. Toisaalta kun arvioidaan vaikutuksia pidemmällä tähtäimellä, joudutaan miettimään miten kauan kestää, että koulutuksen vaikutukset rupeavat näkymään. Lisäksi pidemmän tähtäyksen tavoitteita arvioitaessa koulutuksen syy-seuraussuhteen arvioiminen vaikeutuu. Pysyvät muutokset työkäyttäytymisessä ilmenevät usein vasta niin pitkien aikojen kuluttua, ettei käyttäytymisessä tapahtuneiden muutosten ja koulutuksen välistä yhteyttä voida luotettavasti selvittää. On vaikeaa sanoa, mitkä muutokset ja tulokset ovat seurausta käydystä koulutuksesta ja mihin muutoksiin olisi päädytty, vaikka koulutusta ei olisi suoritettuakaan. Tekijöistä, jotka haittaavat koulutuksen vaikuttavuuden arviointia pidemmällä tähtäimellä käytetään nimitystä väliintulevat muuttujat. (Kantanen 1996: 41, 50.) Henkilöt ovat esimerkiksi saattaneet osallistua jo muihin koulutuksiin, vaihtaa työnkuvaa tai organisaatiossa on saatettu tehdä muutoksia.

Koulutuksen evaluointia hankaloittaa myös se, että kehittäminen ja koulutus ovat melko epäitsenäisiä tapahtumia ja koska koulutus ei vaikuta sosiaalisessa tyhjiössä, ei sitä voi myöskään arvioida eristettynä systeeminä (Lehtisalo 1992: 15). Koulutuksen vaikuttavuus on riippuvainen useista perinteisen vaikuttavuusajattelun ulkopuolelle jäävistä asioista. Koulutuksen vaikuttavuus on riippuvainen tapahtumista, jotka ilmenevät ennen koulutusta, sen aikana ja sen jälkeen ja joihin vaikuttavat useat ulkopuoliset tekijät. Tracey ja Tews (1995: 36–42) ovat esitelleet oman mallinsa koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvistä tekijöistä (kuvio 7). Perinteisessä vaikuttavuus tarkastelussa keskitytään kou-

lutukseen liittyvien tekijöiden vaikutusten arvioimiseen. Nämä tekijät on kuvattu mallissa ylhäällä olevina kolmena palkkina. Näiden lisäksi mallissa otetaan huomioon se, että koulutuksen vaikuttavuuteen vaikuttavat myös koulutettavaan itseensä liittyvät tekijät sekä työympäristöön liittyvät tekijät.



**Kuvio 7.** Koulutuksen vaikuttavuuteen vaikuttavat tekijät (Tracey & Tews 1995: 39).

Koulutettavaan itseensä liittyvistä tekijöistä korostetaan koulutettavan kykyjen, koulutukseen liittyvien asenteiden ja koulutusmotivaation merkitystä. Motivoituneet ja hyvällä asenteella koulutukseen suhtautuvat henkilöt esimerkiksi näkevät koulutuksen hyödyllisenä ja ajattelevat sen mahdollisuutena hankkia uusia tietoja ja taitoja. Innokkuus koulutusta kohtaan saattaa myös vaikuttaa siihen, että koulutettavat henkilöt haluavat ottaa oppimansa asiat käytäntöön työssään. Jos taas henkilö ei ole motivoitunut tai osallistuu koulutukseen huonolla asenteella, hän tuskin on halukas oppimaan tai ottamaan uusia asioita käytäntöön. Työympäristöön liittyvistä tekijöistä otetaan huomioon muun muassa työn ominaisuudet, työympäristön sosiaaliset verkostot ja organisaatiojärjestelmät. Työn ominaisuuksilla viitataan omaan työhön liittyviin tekijöihin. Koulutettava henkilö ei välttämättä pysty siirtämään oppimaansa käytäntöön jos työ on aina niin sanottua tulipalojen sammuttamista eli keskitytään siihen asiaan, mikä sillä hetkellä vaatii kiireellistä panostusta, tai jos työssä on niin kiire, ettei ehdi palauttamaan mieliin koulu-

tuksessa opittuja asioita. Sosiaaliset verkostot liittyvät esimiesten ja työkavereiden koulutukseen osallistuvalla henkilölle antamaan tukeen ja kannustukseen. (Tracey ym. 1995: 36–42.) Ei ole täysin harvinaista, että esimiehet saattavat heikentää työntekijöidensä mahdollisuuksia siirtää oppimaansa työhön ja organisaatioon. Koulutus saattaa olla onnistunut, mutta työntekijä ei voi siirtää oppimaansa käytäntöön, sillä yrityksen johtamisjärjestelmä ei ehkä ole valmis muutoksen jälkeiseen tilanteeseen. (Ruohotie 1998: 137) Organisaatiojärjestelmät sisältävät esimerkiksi palkitsemisjärjestelmän, joka tulisi olla sidottu koulutukseen. Oppimista ja opittujen asioiden käytäntöön siirtämistä tulisi tukea sopivalla palkitsemisjärjestelmällä. (Tracey ym. 1995: 36–42.)

#### 4.4. Arvioinnin ajankohta

Arvioinnin ajankohtaan vaikuttavat muun muassa arvioinnin tarkoitus ja arviointikohde. Jos arvioinnilla on tarkoitus kerätä tietoa koulutukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteistä liittyen työskentelytapoihin, on arviointi hyvä tehdä jo koulutuksen alkuvaiheessa. Kun taas tarkastelunkohteena on oppiminen, on osallistujien tietojen taso hyvä testata sekä ennen koulutusta että sen jälkeen. Arvioinnin ajankohtaa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin haasteena käsiteltiin jo edellä alaluvussa 4.3.

Kehittämisen ja koulutuksen vaikuttavuuden arviointi voidaan tehdä ennen koulutusta tai sen alussa (diagnostinen), koulutuksen aikana (formatiivinen) tai koulutuksen lopussa tai sen päätyttyä kokonaan (summatiivinen). Diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää koulutettavien henkilöiden lähtötaso, jota voidaan käyttää apuna koulutuksen suunnittelussa. Lisäksi diagnostisessa arvioinnissa voidaan todeta koulutuksen aikana ilmeneviä oppimisvaikeuksia ja selvittää näiden ilmenemisen syitä. Formatiiivisella eli koulutuksen kuluessa tapahtuvalla arvioinnilla kerätään tietoa koko koulutuksen ajan ja sen avulla pyritään ohjaamaan koulutusta saavuttamaan sille asetetut tavoitteet. (Vaherva ym. 1986: 159; Vaherva 1988: 108.) Arvioimalla koulutuksen vaikutuksia, koulutuksen vielä ollessa kesken saadaan tietoa, jonka varassa voi vielä kehittää ja muuttaa koulutusta (Vaherva ym. 1985: 157). Summatiivinen arviointi suoritetaan koulutuksen päätyttyä tai jonkin aikaa sen jälkeen ja sen avulla kerätään tietoa koulutuksen tuloksellisuudesta. Summatiivisella arvioinnilla selvitetään myös koulutuksen vaikutuksia pitkällä tähtäyksellä. (Vaherva ym. 1986: 159.) Koulutuksen loppuvaiheessa suoritetusta arvioinnista saatavia tuloksia ei yleensä pystytä hyödyntämään enää kyseisessä koulutuksessa, mutta siitä saadaan hyödyllistä tietoa seuraavalle samantapaiselle koulutukselle.



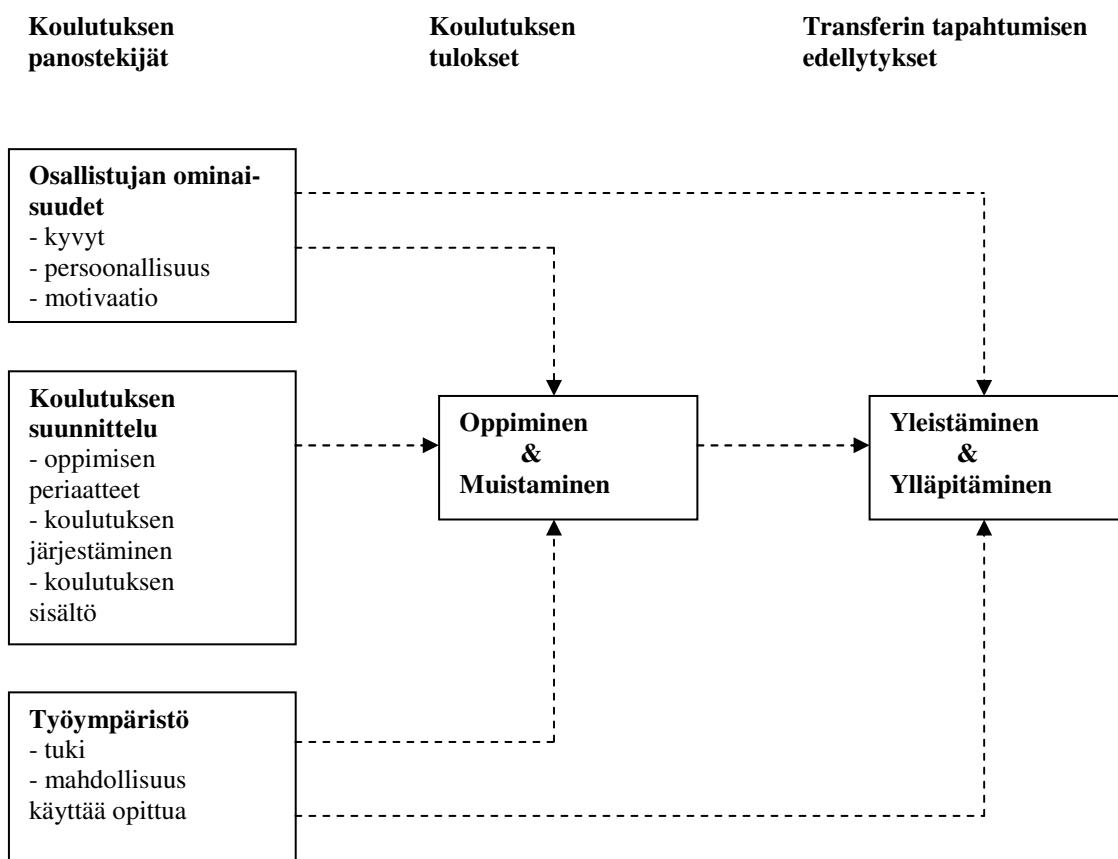
le (Vaherva 1988: 108). Tässä tutkimuksessa on kyse lähinnä yleisemmin tunnetusta koulutuksen vaikutusten summatiivisesta arvioinnista.

Kehittämisen ja koulutuksen loppuvaiheisiin tai sen päättymiseen jälkeen sijoittuvalle arvioinnille on tyypillistä tuomitsevuus ja toteavuus. Tällaisella arvioinnilla saadaan tietoa siitä, missä onnistuttiin ja missä ei. Arviointia, josta saadaan tällaista kokoavaa tietoa, tarvitaan aina, mutta sen lisäksi ja sen sijaan on myös hyvä kehittää arviointia joka on mukana koulutuksen alkamisesta lähtien. Näin saatavaa tietoa voidaan käyttää hyväksi koulutuksen kehittämisessä ja sen tavoitteisiin ohjaamisessa. (Vaherva 1988: 108; Hätönen 1999: 86.)

#### 4.5. Koulutuksen siirtovaikutus

Koulutukseen osallistumisen taustalla on yleensä odotus siitä, että kurseilla opittuja tietoja, taitoja ja asenteita pystytään hyödyntämään myös jokapäiväisessä työssä. Eräs koulutuksen ja sen vaikuttavuuden arvioinnin keskeisin haaste liittyykin siihen, miten koulutuksessa opitut uudet asiat saataisiin siirtymään työkäytäntöön. Tätä ongelmaa, joka liittyy opettajien asioiden vaikutusten havaitsemiseen työssä, kutsutaan oppimisen siirtovaikutukseksi, eli transferiksi. Georgensonin arvioin mukaan, jonka muun muassa Baldwin ja Ford esittelivät vuonna 1988, Yhdysvaltojen teollisuuden koulutukseen ja kehittämiseen vuosittain käyttämistä kymmenistä miljardista vain noin 10 prosenttia tuottaa työssä ilmenevää siirtovaikutusta. (Baldwin ym. 1988: 63; Rauste-von Wright ym. 1994: 45; Kantanen 1996: 46–47; Eseryel 2002: 95.) Samanlaisia viitteitä antoi Gielenin Hollannissa 1990-luvun puolivälissä ilmestynyt väitöskirja, jonka mukaan useimpien formaalien koulutusten siirtovaikutus koulutuksesta työhön jäi korkeintaan 30 prosenttiin (Vaherva 1999: 93).

Koulutuksen siirtovaikutusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä kuvaa hyvin Baldwinin ja Fordin (1988: 64–66) koulutuksen siirtovaikutusta esittävä viitekehys. Siirtovaikutuksen prosessi kuvataan siinä koulutuksen panostekijöiden, koulutuksen tulosten ja transferin tapahtumisen edellytysten kautta (kuvio 8).



**Kuvio 8.** Malli transfer- prosessista (Baldwin & Ford 1988: 65).

Koulutuksen panostekijät muodostuvat koulutuksen suunnittelusta, osallistujan ominaisuuksista ja työympäristöstä. Tärkeimmät tekijät koulutuksen suunnittelussa ovat oppimisperiaatteiden yhdistäminen, koulutusmateriaalin järjestäminen ja koulutuksen sisällön yhteensopivuus työn kanssa. Osallistujien ominaisuuksista tärkeitä ovat muun muassa osallistujan kyvyt, motivaatio ja persoonallisuus. Työympäristöön liittyvät tekijät muodostuvat ilmapiiritekijöistä, kuten oman esimiehen ja kollegoiden tuesta ja työympäristössä olevista esteistä ja mahdollisuuksista, jotka vaikuttavat opitun siirtämiseen käytäntöön. Koulutuksen tulokset määritellään koulutuksen aikana tapahtuneena oppimisen määränä ja opitun muistamisena koulutusohjelman päätyttyä. Transferin tapahtumisen edellytyksiä ovat koulutuksessa opittujen asioiden yleistäminen myös työkontekstiin ja opitun materiaalin ylläpitäminen ja säilyttäminen työssä tietyn ajan koulutuksen jälkeen. (Baldwin ym. 1988: 64–65.)

Kuten mallista ilmenee, koulutuksen panostekijöillä ja tuloksilla on molempia suoria ja epäsuoria vaikutuksia transferin tapahtumisen edellytyksiin. Koulutuksen panostekijät

voivat vaikuttaa epäsuorasti koulutuksen tulosten kautta, siihen pääsevätkö opitut asiat siirtymään työhön. Osallistujien ominaisuuksilla ja työympäristöllä voi olla myös suoria vaikutuksia transferiin. Esimerkiksi koulutuksessa hyvin opitut asiat eivät välttämättä pääse siirtymään työhön, johtuen osallistujan vähäisestä motivaatiosta tai esimiesten tuen puutteesta. (Baldwin ym. 1988: 64–66.)

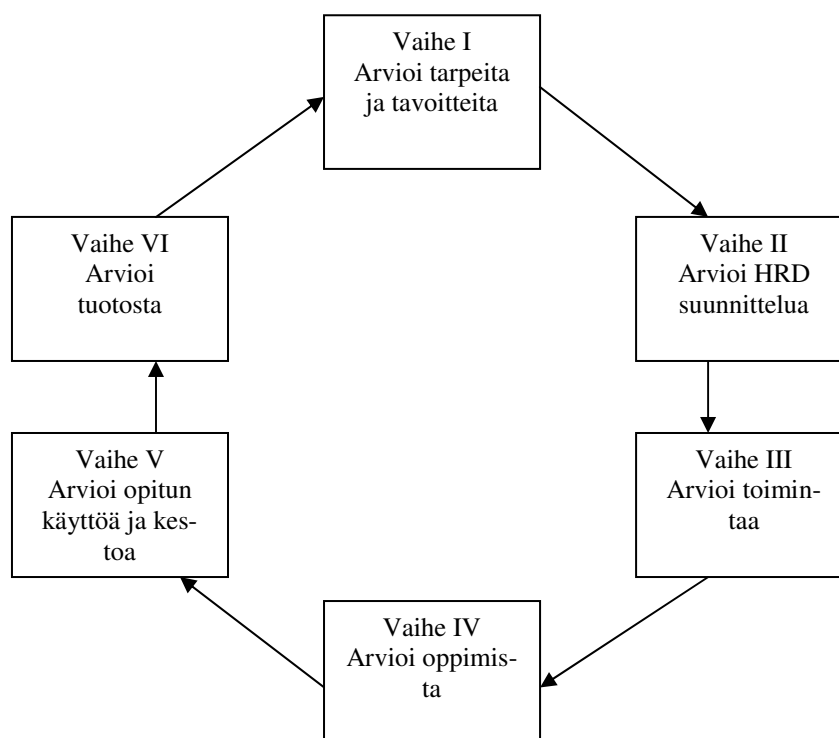
#### 4.6. Arviointimallit

Koulutuksen arviointimallin valintaan vaikuttavat useat tekijät. Arviointimallia harkittaessa tulisi ottaa huomioon muun muassa koulutusohjelman tavoitteet, se mitä koulutuksella on tarkoitus saavuttaa. Onko tarkoitus vaikuttaa koulutettavan tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, vai onko tarkoitus muuttaa hänen työkäyttäytymistään vai kenties vaikuttaa koko organisaation toimintaan. Lisäksi mallin valintaan vaikuttavat tulevan koulutuksen laajuus ja sen toivotut vaikutukset. (Blanchard ym. 2000: 300.)

Tavallisimmin käytettyjä arviointimalleja ovat Kirkpatrickin ja Hamblinin esittämät tasoluokitukset sekä Brinkerhoff kuuden askeleen ja Daven EIPOL-Grid arviointimallit (Poikela 1999: 34). Tämän luvun alaluvuissa esitellään arviointimalleista neljän edellisen lisäksi Warrin, Birdin ja Rackhamin CIRO-malli ja suomalaisista malleista Hätösen arviointimalli. Erityisesti huomio kiinnitetään Kirkpatrickin ja Hamblinin malleihin, joista Kirkpatrickin mallia käytetään hyväksi myös tutkimuksen empiriaosuudessa. Tutkimuksessa käytetyn haastattelun teemat muodostetaan näiden vaikuttavuuden tasojen mukaisesti. Lisäksi aineiston pohjalta syntyneet tulokset esitellään Kirkpatrickin esittämien koulutuksen vaikuttavuuden tasojen mukaan. Kyseisen mallin hyväksikäyttö tutkimuksessa on perusteltua useita syistä. Näistä mainittakoon muun muassa tasoluokituksen maailmanlaajuinen tunnettavuus ja käytön yleisyys. Lisäksi tässä tutkimuksessa on kyse palvelun tuottajana toimivan ulkopuolisen, kouluttamiseen erikoistuneen, yrityksen järjestämästä täydennyskoulutuksesta ja tämän koulutuksen vaikuttavuudesta. Tästä johtuen on esimerkiksi kuuden askeleen arviointimallin, EIPOL-Gridin ja CIRO-mallin soveltaminen hankalaa. Edellä mainituissa malleissa on painotettu enemmän yrityksen sisäistä näkökulmaa ja keskitytään muun muassa koulutustarpeen ja oikein koulutusmuodon selvittämiseen. Nämä seikat on selvitetty jo yrityksen sisällä ennen työntekijän osallistumista tutkimuksen kohteena olevaan valmennusohjelmaan. Kirkpatrickin ja Hamblinin mallit sen sijaan soveltuvat myös palvelun tuottajana toimivan ulkopuolisen yrityksen koulutusten vaikuttavuuden arviointiin, sillä kyseisissä arviointimalleissa vaikutusten arvioiminen aloitetaan vasta koulutuksen alettua.

#### 4.6.1. Kuuden askeleen arviointimalli

Amerikkalainen tutkija Robert O. Brinkerhoff esitteli vuonna 1987 kehittämänsä kuuden askeleen arviointimallin (kuvio 9), jossa arvioinnin lähtökohtana ei ole niinkään HRD:n tuottaman hyödyn osoittaminen, vaan henkilöstön kehittämisohjelmien parantaminen. Systemaattisesti arvioidut kehittämisohjelmat ovat usein tehokkaampia ja hyödyllisempiä verrattaessa niitä kehittämisohjelmiin, joita ei arvioida. Tällainen jatkuvasti toteutettava arviointi tuottaa myös tietoa, josta henkilöstön kehittämisen ja kouluttamisen tuottama hyöty voidaan tarvittaessa todistaa. Vaikka vaiheet I–VI ovat mallissa lineaarisesti, ei se silti tarkoita, että vaiheesta suoriuduttua siirryttäisiin seuraavaan vaiheeseen palamatta koskaan takaisin edellisiin vaiheisiin. Vaiheiden tulisi olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jotta varmistetaan kehittämisohjelmien maksimaalinen parantaminen. (Brinkerhoff 1987: 6, 31–32.)



**Kuvio 9.** Kuuden askeleen arviointimalli (Brinkerhoff 1987: 27).

Vaiheessa I arvioidaan organisaatiossa esiintyvien ongelmien, tarpeiden ja mahdollisuuksien arvoa ja tärkeyttä, joihin HRD:llä voidaan vaikuttaa. Vaiheessa I hankitaan

tietoa, jonka avulla voidaan arvioida onko henkilöstön kehittäminen ja sen toimenpiteet kannattavia siinä tilanteessa. Kysymys, johon tässä vaiheessa etsitään vastausta on: Mikä on tarve? Vaiheessa II mietitään minkälainen henkilöstön kehittämistoimenpide toimisi kyseisessä tilanteessa parhaiten ja lopulta arvioidaan voidaanko suunnitteluvaiheesta siirtyä toteutukseen. Onko valittu kehittämismenetelmä muita parempi ja onko se tarpeeksi hyvä. Avainkysymys on: Mikä toimii? (Brinkerhoff 1987: 26–29, 1988: 67.)

Vaiheeseen III pääseminen edellyttää, että kehittämistarve on analysoitu ja kehittämismenetelmä valittu ja toteutettu. Tässä vaiheessa arvioidaan tapahtuiko ohjelman käyttöönotto suunnitellusti ja toimiiko ohjelma suunnitelmien mukaan. Mietitään ollaanko aikataulussa, mitä ongelmia on esiintynyt ja mitä kehittäminen maksoi ja mitä mieltä koulutettavat ovat ohjelmasta. Vaiheessa kolme palataan usein edelliselle tasolle, sillä harvoin kaikki asiat sujuvat suunnitellusti. Kysymys kuuluu: Toimiiko ohjelma? (Brinkerhoff 1987: 27–30, 1988: 67.)

Neljänteen vaiheeseen sisältyy oletus, että kaikki sujui suunnitelmien mukaisesti ja kehittäminen saatiin suoritettua. Koulutettavien tulisi palata työhön omaten uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Vaiheessa IV arvioidaan tätä oletusta ja reaktioiden sekä hankittujen tietojen, taitojen ja asenteiden luonnetta ja laajuutta. Kysymys on: Opittiinko? (Brinkerhoff 1987: 28–30, 1988: 67.)

Vaiheessa V arvioidaan kuinka paljon ja hyvin opituista tiedoista, taidoista ja asenteista siirtyi itse työhön. Tässä vaiheessa arvioidaan myös kuinka pysyviä uudet tiedot ja taidot ovat. Jos tässä vaiheessa huomataan vaikutuksia, voidaan niitä olettaa esiintyvän myös organisaation tasolla. Kysymys tässä vaiheessa on: Miten pysyvää ja käyttökelpoista opittu on? (Brinkerhoff 1987: 28–30, 1988: 67.)

Vaiheeseen kuusi liittyy oletamus, että kehittäminen on toiminut tähän mennessä, ihmiset ovat oppineet jotain ja käyttävät oppimaansa työssään. Kuudennessa vaiheessa arvioidaan kehittämisen arvoa, joka määritellään vertaamalla kehittämisestä saatua hyötyä sen kustannuksiin. Jos kehittämisellä on saavutettu yhtäläistä tai suurempaa hyötyä kuin mitä on panostettu, on kehittämisellä ollut positiivista arvoa. Viimeisen vaiheen kysymys kuuluu: Saavutettiin merkittävää eroa? (Brinkerhoff 1987: 28–31, 1988: 67.)

#### 4.6.2. EIPOL-Grid

Daven vuonna 1980 esittelemä EIPOL-mallin (taulukko 1) keskeisenä ajatuksena on rakentaa arviointi koulutustoiminnan sisään. Arviointi otetaan mukaan heti ensimmäisten kehittämisideoiden synnyttyä ja sitä jatketaan pitkäaikaisten vaikutusten arvioimiseen saakka. Daven mallin mukaan arviointi toteutetaan siis hyvin laaja-alaisesti, joka tarkoittaa sitä, että ensinnäkin arvioidaan koulutuksen toimintaympäristöä, jossa koulutus tulee tapahtumaan. Usein kehittämisohjelman menestyminen on riippuvainen koulutuksen ulkopuolisista tekijöistä, jotka siten tulee ottaa huomioon arvioitaessa koulutuksen vaikuttavuutta. Ympäristöolosuhteiden lisäksi arvioidaan koulutukseen sijoitettuja aineellisia ja aineettomia resursseja, itse koulutustapahtumaa, välittömästi koulutuksen päätyttyä näkyviä tuloksia sekä lopuksi koulutuksen pitkällä tähtäimellä näkyviä vaikutuksia. (Vaherva 1988: 109.)

**Taulukko 1.** EIPOL-grid mukainen kaavio koulutusprojektin arviointimallista (Vaherva 1988: 110).

ERI KEHITYSVAIHESIIN SISÄLLYTETTÄVÄN ARVIOINTIJÄRJESTELMÄN VAIHE					
PROJEKTIN KEHITYSVAIHE	1. Ympäristö- olosuhteiden arviointi	2. Panosten arviointi	3. Prosessien arviointi	4. Välittömien tulosten arviointi	5. Pitkäaikais- vaikutusten arviointi
1. Esisuunnittelu	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.
2. Suunnittelu	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.
3. Toimeenpano	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.
4. Vakiinnuttaminen	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.

Kun arviointi rakennetaan koulutustoiminnan sisään ja sen esisuunnittelu-, suunnittelu-, toimeenpano- ja vakiinnuttamisvaiheisiin ja kustakin vaiheesta arvioidaan olosuhteet, panokset, prosessi, tulokset ja pitkäaikaiset vaikutukset, muodostuu arviointiruudukko EIPOL-grid. EIPOL tulee englanninkielisistä termeistä: appraisal of Enviromental setting, evaluation of Inputs, evaluation of Process, evaluation of immediate Outcomes, appraisal of Long-range effects. (Vaherva 1988: 108–109; Kantanen 1996: 78–79; Poikela 1999: 34–35.)

Esisuunnittelun ja varsinaisen suunnittelun vaiheissa painopiste on toimintaympäristön ja panosten arvioinnissa, mutta jo tässä vaiheessa tulisi miettiä ennakoivasti vaihtoehtoja koulutuksen toteutustapojen suhteen sekä sitä, millaisia tuloksia koulutukselta odotetaan välittömästi sen päätyttyä tai pitkällä tähtäimellä. Koulutuksen toimeenpanovaiheessa painopiste on koulutuksen prosessien ja välittömien tulosten arvioinnissa (lokerot 3.3. ja 3.4.). Tutkittaessa koulutuksen vaikuttavuutta tärkein huomio on sen pitkäaikaisvaikutusten arvioinnissa (lokerot 4.5.). Tässä vaiheessa koulutustapahtuma on jo ohi ja koulutuksessa opittua sovelletaan käytännössä. Koulutuksen todellisten vaikutusten selville saaminen edellyttää tämän lokeron pidemmällä ulottuvaa arviointia ja seuranta. (Vaherva 1988: 110–111.)

Mikäli ruudukon kaikki lokerot arvioidaan, joudutaan tekemään yhteensä 20 arviointia. Daven mallia onkin kritisoitu usein sen työläisyyden ja resursseja sekä aikaa kuluttavan toiminnan takia. Vaikuttavuutta arvioitaessa tulisi ottaa huomioon, ettei arviointiprosessista tehtäisi itse koulutustapahtumaa raskaampaa suoritusta. Daven mallia on mahdollista ja sitä tulisikin sovittaa ja keventää eri tarkoituksiin. (Vaherva 1988: 111–112; Kantanen 1996: 79.)

#### 4.6.3. CIRO-malli

Warrin, Birdin ja Rackhamin esittelemässä CIRO-mallissa haetaan vastauksia kolmenlaisiin kysymyksiin. Yritysten pitäisi ennen koulutusta keskittyä kahteen kysymykseen siihen, mitä tulisi kehittää tai muuttaa ja millä keinoin kyseinen muutos saavutettaisiin parhaiten. Koulutuksen loputtua tulisi yritysten miettiä vastausta kysymykseen, mitä todisteita on siitä, että haluttu muutos tapahtui. Näistä kysymyksistä saatujen tietojen kerääminen, arviointi ja tehokas hyödyntäminen muodostavat sen mistä evaluoinnissa on kyse tässä tapauksessa. CIRO-mallissa arviointi tapahtuu neljällä tasolla, kontekstin, panosten, reaktioiden ja lopputulosten arviointi. (Warr, Bird & Rackham 1979: 15–21.)

Kontekstia arvioitaessa kerätään tietoa yrityksen ja työolosuhteiden puutteista ja tämän tiedon perusteella asetetaan tarpeet ja tavoitteet koulutukselle. Koulutuksella voi olla CIRO-mallin mukaan kolmenlaisia tavoitteita:

1. lopulliset tavoitteet eli, mitä puutteita organisaatiossa on, mihin haetaan ratkaisua koulutuksen avulla,
2. välitavoitteet eli, mitä muutoksia pitää tapahtua työntekijöiden käyttäytymisessä, jotta saavutettaisiin lopulliset tavoitteet ja

3. välittömät tavoitteet, eli ne uudet tiedot, taidot ja asenteet, jotka työntekijöiden tulee hankkia, muuttaakseen työkäyttäytymistään halutulla tavalla ja saavuttaakseen välitavoitteet. (Warr ym. 1979: 15–16.)

Panosten arvioinnissa pohditaan millä koulutusmenetelmillä todennäköisimmin saavutettaisiin halutut tavoitteet. Resurssit, kuten budjetti ja johdon vaatimukset saattavat rajoittaa käytettävissä olevien menetelmien lukumäärää. Tehtäessä päätöstä koulutusmenetelmistä, tarvitaan tietoa eri keinojen ominaisuuksista. Arviointi kohdistetaan esimerkiksi siihen, saavutettaisiinko sisäisellä koulutuksella halutut tavoitteet vai tarvitaanko siihen ulkopuolisten kouluttajien apua. Reaktioiden arvioinnissa on kyse koulutukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteistä, joiden pohjalta voidaan tehdä päätelmiä koulutuksen vaikutuksista koulutettaviin. Reaktioiden arvioinnista saatavaa tietoa voidaan käyttää muun muassa parantamaan koulutuksen sisältöä ja sitä voidaan kerätä sekä informaaleilla keskusteluilla että koulutuksen jälkeen jaettavilla formaaleilla kyselyillä. Reaktioiden arvioinnissa tulisi muistaa, että kyse on koulutettavien mielipiteistä ja näkemyksistä, joten arviointi on subjektiivista. (Warr ym. 1979: 16–20.)

Lopputulosten arviointi on se, mitä yleisesti pidetään evaluointina. Se suoritetaan yleisesti vasta koulutuksen päätyttyä ja sen pohjalta tehdään päätelmiä siitä saavutettiin koulutuksella sille asetetut tavoitteet. Lopputulosten menestyksellinen arviointi edellyttää kuitenkin huolellista valmistelua jo ennen koulutuksen alkamista. Jo kontekstin arvioinnissa tulee määrittää tavoitteet koulutukselle. Näille tavoitteille tulisi laatia myös mittareita, joiden avulla tavoitteiden saavuttamista ja vaikutusten arviointia on helpompi tarkastella. Yleensä mittareiden uupuminen onkin merkittävin este vaikutusten menestykselliselle arvioinnille. Vaikuttavuuden arviointi menettää suurimman osan tarkoituksestaan, jos prosessi keskeytetään tulosten keräämisen jälkeen, sillä tulokset itsessään eivät ole tärkeitä. Tuloksista tulee arvokkaita vasta, kun niitä analysoidaan ja käytetään myöhemmin järjestettävien koulutusten kehittämisessä. Viimeisen tason arvioinnissa pyritään löytämään ensimmäisessä tasossa asetettuihin kolmenlaisiin tavoitteisiin välittömiä, välillisiä ja lopullisia lopputuloksia. Välittömiä tuloksia ovat koulutettavien tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tapahtuneet muutokset ja niitä voi mitata heti koulutuksen päätyttyä jaettavilla kyselyillä. Koulutuksessa ei ole ensisijaisesti kyse vain oppimisesta itsessään, vaan tarkoituksena on saavuttaa positiivisia muutoksia työntekijöiden työkäyttäytymisessä. Tämä tapahtuu usein oppimisen kautta. Työkäyttäytymisessä tapahtuneet muutokset muodostavat koulutuksen välilliset lopputulokset, kun taas lopullinen tavoite on, että organisaatio hyötyy koulutuksesta. (Warr ym. 1979: 17–19.)



#### 4.6.4. Hätösen arviointimalli

Hätönen (1999) on Suomessa koonnut koulutuksen vaikuttavuuden arviointia esittävän mallin (taulukko 2). Malli koostuu Kirkpatrickin tapaan neljästä tasosta, jotka ovat reaktiot, oppiminen, toiminta sekä tulokset ja vaikutukset. Hätönen ottaa mallissaan arvioinnin tason lisäksi huomioon arviointikohteet, arvioinnin ajankohdan ja arviointivälineet. Tällä tavoin arvioinnin taso määrittää sen mitä asioita arvioidaan, milloin arviointi tulisi suorittaa ja millä keinon arviointi kannattaa suorittaa.

**Taulukko 2.** Koulutuksen arvioinnin tasot (Hätönen 1999: 89).

Arvioinnin tasot	Mitä arvioidaan?	Milloin arvioidaan?	Kuinka arvioidaan?
<b>ENSIMMÄINEN TASO= REAKTIOT</b> Mitä osallistujat pitivät koulutuksesta?	Asenteet Tuntemukset Mielipiteet Vaikutelmat	Koulutuksen aikana ja koulutuksen lopussa	Kyselylomakkeet Haastattelut Keskustelut
<b>TOINEN TASO= OPPIMINEN</b> Mitä osallistujat oppivat koulutuksen aikana?	Opiskeltujen asioiden omaksuminen Tietojen hallinta Ymmärtäminen Periaatteiden hallinta	Koulutuksen aikana ja koulutuksen päätyttyä	Kokeet Tentit Kyselyt Haastattelut Tehtävät ja harjoitukset
<b>KOLMAS TASO= TOIMINTA</b> Miten osallistujat voivat soveltaa oppimaansa työssään?	Käytännön tilanteissa ilmenevä toiminnan muutos Kyky toimia opiskeluissa tilanteissa	Koulutuksen aikana ja noin 0 - 6 kk koulutuksen päätyttyä	Työntekijän haastattelu Työtovereiden ja esimiesten haastattelu Työskentelyn seuraaminen Asiakaspalautteet
<b>NELJÄS TASO= TULOKSET JA VAIKUTUKSET</b> Millaisia vaikutuksia opittujen taitojen käyttöönotolla on yrityksen kokonais-toimintaan?	Tuottavuuden kasvu Kustannusten pieneneminen Aloitteiden lisääntyminen Poissaolojen väheneminen	6 - 24 kk koulutuksen päätyttyä	Tilastot Erilaiset dokumentit Asiakaspalautteet Haastattelut

#### 4.6.5. Kirkpatrickin ja Hamblinin arviointimallit

Kirkpatrickin ensimmäisen kerran vuonna 1959 esittelemää neljän tason arviointimallia käytetään vielä tänäänkin, kun halutaan arvioida koulutuksen vaikuttavuutta. Tämä neljän tason malli on tutkijoiden ja organisaatioiden yleisimmin käyttämä ja hyväksymä malli (Blanchard ym. 2000: 296). Kirkpatrick jakaa vaikuttavuuden tasot reaktioihin,

oppimiseen, käyttäytymiseen ja tuloksiin. Jokainen taso on tärkeä ja sillä on vaikutusta seuraavaan tasoon. Siirryttäessä tasolta toiselle, tulee arvioinnista vaikeampaa, mutta samalla se antaa arvokkaampaa tietoa. (Kirkpatrick 1998: 19.) Hamblin esitteli vuonna 1974 oman parannellun versionsa samantyyppisestä tasoluokittelusta. Hän täydensi Kirkpatrickin mallia jakamalla neljännen eli tulosten tason organisaatioon ja perimmäiseen hyötyyn. Hamblinin mielestä on operatiivisesti hyödyllistä erottaa toisistaan muutokset, jotka liittyvät organisaation tapaan toimia, niistä muutoksista, jotka liittyvät organisaation tapaan saavuttaa perimmäisen hyödyn. (Hamblin 1974: 13–15.)

Molempien Kirkpatrickin ja Hamblinin malleissa oletetaan, että tasojen välillä on syy-seuraussuhde-ketju, niin että edellinen taso luo pohjan seuraavalle. Ketju saattaa katketa missä vaiheessa tahansa, jolloin seuraavalla tasolla ei tapahdu vaikutuksia. Koulutettava saattaa reagoida oikein, mutta oppimista ei kuitenkaan tapahdu, tai hän saattaa oppia koulutuksessa, muttei pysty hyödyntämään oppimaansa työssään ja niin edelleen. (Hamblin 1974: 13–15.) Joskus 1. ja 2. tason arviointi ohitetaan ja keskitytään arvioimaan pelkästään käyttäytymistä ja tuloksia. Ei ole kuitenkaan järkevää arvioida vain osaa tasoista, sillä tällöin ei voida osoittaa missä vaiheessa opittujen tietojen, taitojen ja asenteiden käyttöönotto estyy. (Hätönen 1999: 87–88.)

*Reaktioiden tasolla* arvioinnilla pyritään selvittämään miten ohjelmaan osallistuneet henkilöt reagoivat koulutukseen, eli mitä he pitävät koulutuksesta. Reaktioihin vaikuttavat koulutuksen sisällön lisäksi useat muutkin tekijät, kuten kouluttaja ja hänen ammatitaitonsa, koulutusmenetelmät sekä ympäristö jossa koulutus tapahtuu. Myös koulutettavaan itseensä liittyvät tekijät vaikuttavat reaktioihin, kuten hänen mielialansa, aikaisempi tietämyksensä koulutettavasta asiasta ja asenne kouluttajaa, muita koulutettavia sekä käsiteltävää asiaa kohtaan. (Hamblin 1974: 15–16.)

Kouluttajan kannalta reaktioiden positiivisuus on tärkeää, mikäli kouluttaja haluaa jatkaa toimintaansa ja viehättää uusia asiakkaita sekä saada vanhat asiakkaat palaamaan muihin koulutuksiin. Myös koulutettavan kannalta reaktioiden positiivisuus on tärkeää, sillä jos reaktiot eivät ole mielekkäitä, koulutettavat eivät luultavasti ole myöskään motivoituneita oppimaan. Positiiviset reaktiot koulutusta kohtaan eivät takaa oppimista, mutta negatiiviset reaktiot miltei varmasti vähentävät sitä. (Kirkpatrick 1998: 19–20; Hätönen 1999: 86.)

Ensimmäisen tason eli reaktioiden arvioiminen tapahtuu useimmiten koulutusjakson tai koulutusohjelman lopussa jaettavalla palautelomakkeella, josta käytetään usein englan-

ninkielistä nimitystä ”happiness sheet”. Valitettavan usein yrityksissä arvioidaan koulutuksen vaikuttavuutta vain ensimmäisellä eli reaktioiden tasolla, sillä se on helpointa ja vie vähiten aikaa. (Kirkpatrick 1998: 25.)

*Oppimisen tasolla* arvioinnissa pyritään selvittämään ovatko koulutukseen osallistuneet henkilöt omaksuneet uusia asioita. Oppiminen voidaan määritellä laajuudeksi, jossa osallistujien asenteissa tapahtuu muutoksia, tiedot kehittyvät ja/tai taidot paranevat koulutukseen osallistumisen tuloksena. Jotta oppimista voitaisiin arvioida, on koulutukselle etukäteen määriteltävä selkeät ja mitattavat tavoitteet. (Kirkpatrick 1998: 20.) Koulutuksen vaikuttavuutta oppimisen tasolla voidaan arvioida monella tavalla, mutta paras ja käytetyin tapa näyttää olevan ennen ja jälkeen koulutusta tehtävät harjoitukset ja kokeet (Kirkpatrick 2004: 2). Tiedoissa tapahtunutta oppimista on suhteellisen helppoa arvioida testeillä ja kokeilla. Taitojen paranemista voidaan arvioida esimerkiksi todellisissa työtilanteissa ja asenteissa tapahtuneita muutoksia avoimilla kysymyksillä. (Kirkpatrick 1998: 20, 47; Hätönen 1999: 87.) Jos koulutusjakso on lyhyt ja intensiivinen, voidaan tiedoissa tapahtuneiden muutosten arvioida johtuvan lähes kokonaan koulutuksesta. Jos taas koulutus jatkuu kuukausia ja se jakaantuu useisiin jaksoihin, joiden välillä osallistujat palaavat työhönsä, on johtopäätösten tekeminen koulutuksen vaikutuksista epävarmempaa, sillä ei voida sanoa varmaksi tapahtuiko oppiminen koulutuksessa vai työssä. (Kantanen 1996: 41)

Oppiminen ei edellytä välttämättä muutosta käyttäytymisessä, vaan oppimista tapahtuu kun asenteissa, tiedoissa tai taidoissa tapahtuu muutoksia, tieto lisääntyy tai taidot paranevat. Joissakin näistä kolmesta tulee tapahtua muutoksia, jotta myös käyttäytymisessä tapahtuisi muutoksia. On tärkeää arvioida oppimista, sillä jos tällä tasolla tapahtuneet muutokset jätetään arvioimatta ja käyttäytymistä arvioitaessa huomataan, ettei siinä ole tapahtunut muutoksia, on loppupäätelmä usein ettei myöskään oppimista ole tapahtunut. Tällainen päätelmä saattaa olla virheellinen. Syy siihen ettei käyttäytymisessä voida havaita muutoksia, saattaa olla esimerkiksi muutosvastaisessa ilmapiirissä. (Kirkpatrick 1998: 20, 39–40.)

Kolmannen tason eli *käyttäytymisen* muutosten arvioinnilla pyritään selvittämään, missä määrin työkäyttäytyminen on muuttunut koulutukseen osallistumisen perusteella. Käyttäytymisen muutosten arviointi muodostuu kahdesta vaiheesta. Ensimmäisessä pyritään osoittamaan, että työkäyttäytymisessä on tapahtunut muutoksia ja toisessa vaiheessa pyritään todistamaan se, että kyseiset muutokset koulutuksen ansiota (Cascio 1991: 392). Työkäyttäytymisen arvioiminen on reaktioiden ja oppimisen arvioimista vaikeam-

paa ja työläämpää ja siksi sitä ei useinkaan suoriteta. Tämän tason arviointia suunnitella, tulee arvioinnin ajankohtaa miettiä tarkasti, sillä muutokselle on annettava aikaa. Joissakin ohjelmissa sopiva ajankohta arvioimiselle on kahden tai kolmen kuukauden kuluttua koulutuksen loppumisesta, kun taas joissakin ohjelmissa on järkevintä antaa ajan kulua puolivuotta tai enemmän. (Kirkpatrick 1998: 48–50; Hätönen 1999: 87–88.)

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan työkäyttäytymisen tasolla arvioida haastatteleamalla koulutukseen osallistuneita henkilöitä tai seuraamalla heidän työtään. Myös heidän esimiehiä, alaisia tai kollegoita kannattaa haastatella, mikäli se on mahdollista, sillä hekin saattavat nähdä muutokset koulutukseen osallistuneen henkilön työkäyttäytymisessä. Merkittävä koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksissa esiintyvä haaste liittyy opittujen asioiden siirtymisessä käytäntöön eli oppimisen siirtovaikutukseen, transferiin. Tätä haastetta tarkasteltiin jo aikaisemmin kappaleessa 4.5.

*Tulosten* tasolla arvioidaan koulutuksen tuottamia muutoksia koko organisaation toiminnassa ja sitä saavutettiin koulutuksen avulla lopullisia tuloksia. Tietoa kerätään esimerkiksi tuotannon kohoamisesta, laadun paranemisesta, myynnin lisääntymisestä tai kulujen vähentymisestä. Neljännen tason arviointi koetaan usein hankalaksi, sillä sen osoittaminen, että positiiviset tulokset johtuvat juuri kyseisestä koulutuksesta, saattaa olla vaikeaa. (Kirkpatrick 1998: 24, 60–61.)

Hamblin (1947: 21–27) jakaa tulosten tason kahteen osaan, organisaatioon ja perimmäiseen hyötyyn. Hänen mielestään on operatiivisesti hyödyllistä erottaa toisistaan muutokset, jotka liittyvät organisaation tapaan toimia, niistä muutoksista, jotka liittyvät perimmäiseen hyötyyn. Tasot ovat lähellä toisiaan ja niitä voi olla vaikeaa erottaa toisistaan. *Organisaation* tasolla pyritään arvioimaan koulutuksen vaikutuksia organisaation toimintaan. Keskeisenä tarkastelukohteena on se, miten koulutukseen osallistuneiden henkilöiden työkäyttäytymisessä tapahtuneet muutokset vaikuttavat koko organisaation toimintaan. *Perimmäisissä hyödyissä* on useimmiten kyse taloudellisista hyödyistä, sillä organisaatiot määrittelevät yleisimmin toimintansa menestymisen tai epäonnistumisen taloudellisin termein. Kuitenkin joissakin organisaatioissa, kuten sairaaloissa ja kouluissa, muut kuin taloudelliset hyödyt voivat olla tärkeämpiä. Tällaisissa organisaatioissa perimmäisissä hyödyissä kyse voi olla esimerkiksi inhimillisen hyvän tuottamisesta.

Selvitettäessä koulutuksen vaikuttavuutta tulisi tutkijoiden mukaan koulutusta arvioida kaikilla Kirkpatrickin neljällä tasolla. Näin ei kuitenkaan aina tapahdu käytännössä. Yhdysvalloissa tehdyn Training's 1994 Industry Report -tutkimus osoitti, että yhdysval-

talaiset organisaatiot eivät yleisesti ottaen arvioi koulutuksen vaikutuksia kaikilla neljälä tasolla. Erityisesti tämä pitää paikkansa kahdella viimeisellä, käyttäytymisen ja tulosten tasolla. Tutkimukseen osallistuneista yrityksistä, joilla on yli sata työntekijää, vain 62 % arvioi koulutuksen vaikutuksia käyttäytymisen tasolla ja vain 47 % tulosten tasolla. (Geber 1995: 28.) Samanlaisia tuloksia saatiin myös Blanchardin, Thackerin ja Wayn itse vuonna 2000 tekemästä tutkimuksesta. Tutkimuksen aineisto koostuu 145 yrityksestä ja siinä erotellaan toisistaan johtotasolle järjestettävät koulutukset niin sanottujen tavallisten työntekijöiden koulutuksista. Tutkimuksessa selvisi, että yli puolet Kanadassa olevista organisaatioista eivät arvioi koulutuksen vaikutuksia käyttäytymisen ja tulosten tasolla. Vain 19 % organisaatioista arvioi ”tavallisille työntekijöille” järjestettävien koulutusten vaikutuksia kahdella viimeisellä, käyttäytymisen ja tulosten tasolla ja vain 22 % arvioi johdon koulutusten vaikutuksia kummallakin tasolla. Näiden tulosten mukaan, vain 1/5 tutkimukseen osallistuneista organisaatioista arvioivat koulutuksen vaikutuksia niin kuin tutkijat suosittelivat. (Blanchard ym. 2000: 297–299.)

#### 4.6.6. Mallien vertailua

Brinkerhoffin kuuden askeleen arviointimallissa, Daven EIPOL-Gridissä sekä Warrin, Birdin ja Rackhamin CIRO-mallissa vaikutusten arvioiminen aloitetaan jo ennen koulutuksen alkamista ja sitä jatketaan aina pitkäaikaisten vaikutusten arvioimiseen saakka. Kaikki kolme mallia lähtevät liikkeelle koulutustarpeen selvittämisestä eli malleissa otetaan kantaa siihen, mitä koulutuksella halutaan kehittää. Lisäksi kaikissa malleissa kiinnitetään huomiota siihen, millä kehittämismenetelmällä haluttu muutos saataisiin parhaiten aikaan. Sen sijaan Hätösen, Kirkpatrickin ja Hamblinin malleissa koulutustarpeet ja kehittämismenetelmä on määritelty jo ennen koulutusta ja vaikutusten arviointi aloitetaan vasta koulutuksen alettua. Yleisesti ottaen kaikissa kuudessa malleissa arvioidaan muutoksia reaktioiden, oppimisen, oman toiminnan sekä organisaation tasoilla.

Edellä esitetyt mallit eroavat jonkin verran sen suhteen mihin niillä pyritään. Kirkpatrickin, Hamblinin, Hätösen mallien lisäksi EIPOL-Gridissä sekä CIRO-mallissa arvioinnilla pyritään seuraavien kehittämisohjelmien parantamisen lisäksi osoittamaan kehittämisen tuottamaa hyötyä. Sen sijaan Brinkerhoffin kuuden askeleen arviointimallissa lähtökohtana ei ole niinkään hyödyn osoittaminen vaan sillä pyritään ensisijaisesti parantamaan tulevia kehittämisohjelmia. Tarvittaessa kerätyistä tiedoista voidaan tässäkin mallissa todistaa koulutuksen tuottama hyöty. Yhteistä kaikille malleille on, että niiden tuloksista tulee yritykselle arvokkaita vasta sen jälkeen, kun tuloksia on analysoitu ja käytetty hyväksi myöhemmin järjestettävien koulutusohjelmien kehittämisessä.

## 5. TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Edellisissä luvuissa käsiteltiin henkilöstöammattilaisten osaamista ja henkilöstön kehittämistä sekä paneuduttiin koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin. Tässä luvussa siirrytään tutkimuksen empiiriseen osioon ja esitellään kohdeorganisaatio ja vaikuttavuuden arviointia varten valitun koulutuksen, Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelman, HRD3, sisältöä. Lisäksi käydään läpi tutkimuksen metodologiaa ja aineistonkeruun menetelmiä. Viimeisenä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusaineiston avulla pyritään lisäämään tietämystä koulutuksen vaikuttavuudesta ja tarkastellaan HRD3-valmennusohjelmaan osallistuneiden henkilöiden käsityksiä kyseisen valmennusohjelman vaikuttavuudesta. Tutkimuksen tavoitteena on siis kerätä tietoa koulutukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteistä sekä siitä mitä he kokevat oppineensa ja miten he ajattelevat valmennusohjelman vaikuttavan heidän omaan toimintaansa ja toisaalta myös koko organisaation toimintaan.

### 5.1. Tutkimuksen toteutusympäristö

Tutkimuksen kohdeorganisaatio vuonna 1987 perustettu Infor Oy on viestintä-, markkinointi- ja HR-henkilöstön täydennyskoulutukseen sekä näiden alojen räätälöityihin valmennuksiin erikoistunut yritys. Infor kustantaa myös näitä aloja käsittelevää yrityskirjallisuutta. Infor on osa TAT-ryhmää, jonka tarkoituksena on edistää teollisuuden ja elinkeinoelämän toimintaedellytyksiä ja kilpailukykyä vaikuttamalla teollisuuden tulevaisuuden kannalta olennaisiin kohderyhmiin viestinnän ja koulutuksen keinoin. TAT-ryhmään kuuluu Inforin lisäksi Taloudellinen Tiedotustoimisto ry, Finnfacts ja Infor Consulting Oy. TAT-ryhmän taustalla vaikuttavat Teollisuuden ja Työnantajain keskusliiton (TT) -säätiö ja Elinkeinoelämän Keskusliitto (EK). (Infor Oy 2008.)

Infor kouluttaa henkilöstötyön, markkinoinnin ja viestinnän ammattilaisia täydennyskoulutuksissaan. Avoimissa esiintymis- ja kirjoitusviestinnän ohjelmissa valmennetaan myös työyhteisöjen muuta henkilöstöä. Avointen ja täydennyskoulutusten lisäksi Infor suunnittelee ja toteuttaa myös yritys- ja työyhteisökohtaisesti räätälöityä viestintävalmennusta muun muassa esiintymisestä, mediaviestinnästä, kriisiviestinnästä, esimiesviestinnästä, markkinoinnista ja henkilöstötyöstä. (Infor Oy 2008.) Yhteensä Infor toteuttaa yli 600 koulutuspäivää vuosittain, joista arviolta 400 yrityskohtaisesti (Pauniahon 2008). Kouluttajina ja valmentajina toimivat alansa asiantuntijat ja kokeneet kouluttajat,

joiden kanssa Infor on tehnyt yhteistyötä jo vuosia. Inforin vuoden 2007 liikevaihto oli 3,8 miljoonaa euroa ja helmikuussa 2008 henkilöstömäärä oli 20. Infor on arvioitu useana vuotena parhaaksi viestinnän kouluttajaksi Taloustutkimuksen tekemässä Viestintäalan yritysten imagotutkimuksessa. Sen vahvuuksiksi mainittiin erityisesti Inforin ammattitaito, luotettavuus, kouluttajien pätevyys sekä kurssien sisältö. (Infor Oy 2008.) Lisäksi Infor sai vuonna 2008 Suomen vahvimmat-sertifikaatin, jonka Suomen Asiakastieto Oy myöntää Rating Alfa AAA-luokkaan kuuluville yrityksille, joita suomalaisista yrityksistä on noin 2 %:a. (Paunonen 2007.)

Tutkimuskohteeksi valittiin Inforin järjestämistä koulutuksista Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma, HRD3, jonka toteuttamisesta Infor vastaa yhteistyössä Johtamistaidon opiston JTON kanssa. Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma on suunniteltu niille, jotka haluavat perehtyä henkilöstön kehittämisen ydinalueisiin ja saada kokonaiskuvan nykyajan henkilöstötyöstä. Koulutus on tarkoitettu henkilöille, jotka hoitavat henkilöstön kehittämistehtäviä pää- tai sivutoimisesti, joille henkilöstön kehittäminen on olennainen osa työtä tai painopiste on siirtymässä yhä enemmän siihen suuntaan, jotka ovat aloittaneet jonkin aikaa sitten henkilöstön kehittämistehtävissä tai haluavat laajentaa osaamista erityisesti näissä tehtävissä. Valmennusohjelmaan osallistuva henkilö voi olla esimerkiksi henkilöstöpäällikkö, henkilöstönkehittäjä tai henkilöstön kehittämisestä vastaava asiantuntija. (Infor Oy 2005.) Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma järjestettiin ensimmäisen kerran vuonna 2003 (HRD1) ja ohjelmaa on järjestetty joka vuosi siitä lähtien (Pauniaho 2008).

Valmennusohjelmalla tavoiteltavia hyötyjä ovat muun muassa:

- perehdyttää henkilöstön kehittämistyön rooliin ja ydinalueisiin
- hioa osaamista henkilöstökehittäjän keskeisimmässä työtehtävissä
- lisätä ymmärrystä osaamisen johtamisen ja oppivan organisaation merkityksestä työyhteisön menestymiselle
- perehdyttää sisäisen ja ulkoisen viestinnän merkitykseen
- uudistaa tietämystä hyvinvoinnista ja työilmapiirin kohentamisesta
- hioa henkilökohtaisia esiintymis- ja vuorovaikutustaitoja sekä
- hyödyllisen kollegaverkoston hankkiminen. (Infor Oy 2005.)

Infor käyttää Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelmassa työskentelytapoina vuorovaihteisia asiantuntijaluentoja, ryhmätöitä, pienryhmäpohdintoja ja harjoituksia. Lisäksi osallistujien kokemustenvaihtoa pyritään maksimoimaan vapailla keskusteluilla. Näiden ohella koulutusohjelmaan sisältyy oppimispäiväkirjan kirjoittaminen, jonka avulla te-

hostetaan ja syvennetään omaa oppimista ja jonka avulla pyritään helpottamaan uusien asioiden soveltamista arkityöhön. Koulutukseen osallistuvat henkilöt kirjoittavat jaksoilla opituista asioista muistiinpanoja ja refleктоivat niitä omaan työhön ja käsityksiin. Oppimispäiväkirjan pohjalta osallistujien tulee kirjoittaa jokaiselta jaksolta tiivistelmä, joita käsitellään aina seuraavan jaksoson alussa. Lisäksi koulutusohjelmaan kuuluu henkilöstön kehittämiseen liittyvän ohjatun projektityön tekeminen. HRD3-koulutusohjelma tarjoaa osallistujalle ja hänen työnantajayritykselleen mahdollisuuden kehittää organisaation hrd-funktiota tämän alan ammattilaisten ohjauksessa. (Infor Oy 2005.)

Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma koostuu viidestä tiivistähtisestä kaksipäiväisestä koulutusjaksosta ja yhdestä palautepäivästä. Valmennusohjelman jaksojen teemat olivat seuraavan sisältöisiä:

*1. jakso Liiketoimintaa tukeva henkilöstöstrategia (syyskuu 2005)*

- henkilöstöstrategian rooli ja rakentaminen
- henkilöstön kehittämisen arviointi, mittaaminen ja raportointi
- henkinen pääoma organisaation menestystekijänä
- oppivat työyhteisöt ja organisaation kyvykkyys
- osaamisen kehittämisen suunnittelu, keinot ja arviointi
- oppimista tukeva esimiestyö
- henkilöstönkehittäjän ammatilliset haasteet

*2. jakso Onnistunut työura (lokakuu 2005)*

- rekrytointi
- perehdyttäminen
- työsuhteen päättäminen
- työkomennukset ja työkierto
- kehityskeskustelu
- mentorointi
- motivointi ja palkitseminen

*3. jakso Viestintä työyhteisössä (marraskuu 2005)*

- strategian viestiminen
- johtamis- ja esimiesviestintä
- sisäinen ja ulkoinen viestintä
- vuorovaikutustaidot
- henkilökohtaiset esiintymistaidot



*4. jakso Hyvinvoiva työyhteisö (joulukuu 2005)*

- työhyvinvoinnin taloudelliset vaikutukset
- henkilöstötilinpäätös
- henkilökohtainen hyvinvointi
- erilaisuuden johtaminen
- työn hallinta
- jaksaminen ja uupuminen

*5. jakso Johtajuus ja muutokset (tammikuu 2006)*

- älykäs organisaatio
- johtajuus
- esimies ja toimiva työyhteisö
- muutosten johtaminen ja läpivienti organisaatiossa
- henkilöstön hyvinvointi muutoksissa
- HR ja kansainvälistyvä työyhteisö

*6. jakso Henkilöstön kehittämistyö verkossa (helmikuu 2006)*

- osaamisen kehittämisen digitalisointi
- projektitöiden esittely. (Infor Oy 2005.)

## 5.2. Metodologiset valinnat

Tässä tutkimuksessa on sovellettu kvalitatiivista tutkimusotetta, sillä tutkimuksen empi-  
riaosuudessa tutkitaan vain yhden tietyn valmennusohjelman vaikuttavuutta. Tarkaste-  
lun kohteena olevan valmennusohjelman suoritti vain 25 henkilöä, joka ei ole tarpeeksi  
suuri otos kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on  
luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaan, jossa tutkimusaineisto kootaan yleen-  
sä luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on  
todellisen elämän kuvaaminen ja jotta saataisiin mahdollisimman kattava kuva tutkitta-  
vasta asiasta, suositaan yleensä ihmistä tiedonkeruun välineenä. Mittausvälinein hankit-  
tavan tiedon sijasta tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja tutkittavien kanssa  
käytyihin keskusteluihin. Suosittuja metodeja kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovatkin  
muun muassa teema- ja ryhmähaastattelut, osallistuva havainnointi ja erilaisten doku-  
menttien analyysit. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004: 152–155.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on luonteeltaan rikasta, monipuolista ja syvää. Tutkimuksen tulokset ovat aina sidoksissa kontekstiinsa, joten ne rajoittuvat aina johonkin paikkaan ja aikaan. Siksi laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole todentaa jo olemassa olevia väittämiä vaan pikemminkin löytää ja paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003: 124, 152.) Laadullinen tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan tavoitteena on kuvata ja ymmärtää tiettyjä yksittäisiä ilmiöitä tai tapahtumia (Tuomi & Sarajärvi 2002: 87).

Lähestymistavaksi tässä tutkimuksessa on valittu case- eli tapaustutkimus, sillä se on yleisesti käytetty menetelmä arvioinnissa (Yin 2003:17). Tapaustutkimuksesta ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää, sillä menetelmänä se on monisyinen ja sitä voi käyttää monella eri tavalla (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 159). Yleisimmin sillä tarkoitetaan kuitenkin empiiristä tutkimusta, jossa jotakin ilmiötä tai tapahtumaa tutkitaan rajatussa kontekstissa (Yin 2003: 13). Tapaustutkimus sopii menetelmäksi, kun halutaan saada mahdollisimman yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista. Analysoitava tapaus voi olla yksittäinen tapaus, jokin tilanne tai pieni joukko tapauksia ja jonka kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö. Tapauksen luonteesta riippumatta olennaisinta on, että analysoitava aineisto loppujen lopuksi muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. (Saarela-Kinnunen ym. 2001: 159; Hirsjärvi ym. 2004: 125–126.)

Yleisesti ottaen tapaustutkimuksia käytetään sellaisissa tilanteissa, joissa halutaan vastata kysymyksiin ”miten” tai ”miksi” (Saarela-Kinnunen ym. 2001: 160; Yin 2003: 1). Aineistoa voi ja sitä tulisikin kerätä käyttäen hyväksi useita eri metodeja. Usein käytettyjä menetelmiä ovat muun muassa dokumentaatiot, nauhoitteet, haastattelut ja erilaiset havainnoinnit. (Hirsjärvi ym. 2004: 125–126.) Useiden menetelmien käyttö ei ole pakollista, sillä tutkimuksen voi myös tehdä pohjautuen pelkästään yhteen edellä mainituista menetelmistä, mutta useiden menetelmien käyttämisellä on omat hyötynsä. Useamman lähteen käyttö tuottaa täsmällisempää ja luotettavampaa tietoa tutkittavasta aiheesta ja se tarjoaa tutkijalle laajemman näkökulman tutkittavaan tapaukseen. (Yin 2003: 97–98.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltavana tapauksena on Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma ja tiedonhankinnan lähteenä on käytetty kahtatoista temahaastattelua.

### 5.3. Aineiston keruu

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kuten muissakin tutkimuksissa, tutkimusongelma ja sovellettavat menetelmät ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Se minkälaisella menetelmällä päädytään keräämään tietoa, määräytyy sen mukaan, minkälaista tietoa etsitään ja keneltä sekä mistä sitä tulisi etsiä. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin sekä kasvokkain että puhelimitse tehtävien teemahaastattelujen avulla. Haastattelujen etuna on yleisesti se, että vastaajaksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä osallistumaan tutkimukseen. (Hirsjärvi 2004: 173, 195.) Tässäkin tutkimuksessa kaikki haastatteluihin pyydettyt henkilöt suostuivat heti osallistumaan tutkimukseen. Teemahaastattelujen avulla uskottiin myös saatavan syvällisempiä vastauksia kuin lomakehaastattelun, perinteisen kyselyn tai havainnoinnin kautta. Lisäksi teemahaastattelussa haastattelijalla oli mahdollisuus tarvittaessa täsmentää kysymyksiä ja vastauksia. Toisaalta avoin haastattelu olisi menetelmänä ollut tutkijan kokemuksen huomioon ottaen melko vaativa. Teemahaastattelujen pohjalta analysoitiin tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset. Teemahaastattelujen lisäksi osaa valmennusohjelman suorittaneista henkilöistä pyydettiin täyttämään valmennusohjelman vaikuttavuutta käsittelevä kysely, mutta näistä saatavia tuloksia ei käytetty tulosten tai johtopäätösten muodostamisessa, vaan niiden avulla selvitettiin olisiko koulutuksen vaikuttavuutta ollut mahdollista arvioida tässä tapauksessa sähköisen kyselyn avulla.

Haastattelu muistuttaa keskustelua, mutta se tapahtuu haastattelijan aloitteesta ja sen pääasiallinen tehtävä on erityisesti informaation kerääminen. Haastattelulla on ennalta määritelty tavoite, joka pyritään saavuttamaan. Haastattelija ohjaa keskustelua ja pyrkii pitämään sen tiettyjen teemojen ympärillä, samalla kun hän motivoi haastateltavaa vastaamaan kysymyksiin. Teemahaastattelun voidaan sanoa olevan lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto, niin sanottu puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta haastattelua kuin lomakehaastattelua, sillä siltä puuttuu lomakehaastattelulle ominainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta toisaalta se ei ole täysin vapaa kuten avoin haastattelu. Sen sijaan teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin ennalta määriteltyihin teemoihin, mutta niiden laajuus ja järjestys vaihtelevat haastattelusta toiseen. Yleensä teemahaastattelussa haastattelijalla on käsiteltävistä asioista jonkinlainen tukilista mukanaan, mutta ei valmiita kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 42–48; Eskola & Suoranta 2001: 85–86; Eskola & Vastamäki 2001: 24–27.)

Tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin haastattelemalla joko puhelimitse tai kasvokkain kahtatoista henkilöstöalan ammattilaista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koon määrittämisessä käytetään yleisesti kylläntymisen eli saturaation käsitettä. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistoa on kerätty riittävästi, kun uudet haastattelut eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Saturaation saavuttamiseksi tulee olla selvillä siitä mihin aineistolla pyritään. (Eskola ym. 2001: 62–63.) Saturaatio tarkoittaa siis sitä, että tutkija jatkaa haastattelujen tekemistä niin kauan kuin uudet haastattelut tuottavat tutkimuksen kannalta jotain olennaista uutta tietoa. Aineistoa on riittävästi, kun samat asiat alkavat toistua haastatteluissa. (Hirsjärvi ym. 2004: 171.) Tässä tutkimuksessa haastatteluja sovittiin alkuun 12 kappaletta ja ajateltiin, että haastattelujen tekemistä jatketaan jos saturaatiota ei saavutettaisi. Haastatteluissa alkoi kuitenkin esiintyä toistuvuutta jo kun puolet haastatteluista oli tehty, mutta kaikki 12 haastattelua päätettiin tästä huolimatta tehdä, jotta saataisiin tarpeeksi kattava aineisto.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2004:155). Tässäkin tutkimuksessa kohdejoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti siten, että aineisto muodosti kattavan kuvan valmennusohjelmaan osallistuneista henkilöistä. Koska koulutukseen osallistuneet henkilöstöalan ammattilaiset olivat kaikkialta Suomesta, jouduttiin maantieteellisistä syistä osa haastatteluista suorittamaan puhelimitse ja osa kasvokkain. Haastateltavien joukkoon pyrittiin saamaan eri tehtävänimikkeillä ja tasoilla työskenteleviä henkilöitä molemmista sukupuolista, jotka olisivat työskennelleet nykyisessä työssään eripituisia jaksoja. Haastateltavien taustoja käsitellään tässä siinä määrin, kun se on mahdollista tehdä, paljastamatta tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä. Haastateltavat olivat iältään 31–56 vuotiaita ja heistä 9 oli naisia ja 3 miestä, joka vastasi myös prosentuaalisesti naisten ja miesten osuutta HRD3- valmennusohjelmaan osallistuneista henkilöistä. Haastateltavat olivat työskennelleet nykyisessä työssään ennen koulutuksen alkamista puolesta vuodesta seitsemään vuoteen, joten heidän joukossaan oli HR-tehtävien parissa työskennelleitä vanhempia konkareita ja nuorempia aloittelijoita. Haastateltavien nykyiset tehtävänimikkeet vaihtelivat suuresti, mutta yhteistä heille kaikille oli, että he toimivat työssään henkilöstön kehittämiseen liittyvissä tehtävissä. Haastateltavien työnantajaorganisaatiot vaihtelivat asiantuntijapalveluita tarjoavista organisaatioista suuriin kansainvälisiin organisaatioihin. Myös haastateltavien koulutustaustat vaihtelivat suuresti. Osalle haastateltavista HRD3-valmennusohjelma oli ensimmäinen pidempi valmennusohjelma, kun taas osa oli suorittanut jo aikaisemmin muutamia pidempikestoisia koulutuksia.

Kaikille valmennusohjelmaan osallistuneille lähetettiin Infor Oy:stä sähköpostitse saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja suoritettavista haastatteluista (Liite 1). Viikon kuluttua 12 mahdolliseen haastateltavaan otettiin yhteyttä puhelimitse ja heitä pyydettiin osallistumaan tutkimukseen. Viiden kanssa heistä sovittiin heidän työpaikallaan tapahtuvasta tapaamisesta parin viikon päähän ja seitsemän kanssa sovittiin puhelinhaastatteluai-ka. Haastattelut toteutettiin huhti–toukokuussa 2007. Haastattelut olivat kestoltaan 35–60 minuuttia ja ne nauhoitettiin kokonaisuudessaan. Niille kymmenelle valmennusohjelmaan osallistuneelle henkilölle, joita ei haastateltu valmennusohjelman vaikuttavuudesta, lähetettiin toinen saatekirje (Liite 3), jossa heitä pyydettiin täyttämään sähköinen kyselylomake (Liite 3). Kymmenestä henkilöstä neljä vastasi kyselyyn määräaikaan mennessä. Sähköisestä kyselystä saatuja vastauksia ei kuitenkaan käytetty tulosten ja johtopäätösten muodostamisessa, vaan niiden avulla tarkasteltiin olisiko tämän tyyppisen valmennusohjelman vaikuttavuutta mahdollista arvioida sähköisen kyselylomakkeen avulla. Tämä kysymys ei kuitenkaan kuulu tutkimusongelmaan, vaan sitä tarkasteltiin muussa tarkoituksessa.

Teemahaastattelujen runko oli pääpiirteissään suunniteltu etukäteen. Teemat muodostettiin pääasiassa Kirkpatrickin, mutta myös Hamblinin vaikuttavuuden arvioinnin tasoluokitusten mukaan. Haastattelurunko muodostuu neljän pääteeman, reaktiot, oppiminen, kehittyminen ja tulokset/vaikutukset, lisäksi kolmesta lisäkysymyksestä ja taustatiedoista (Liite 2). Pääteemojen avulla pyrittiin täyttämään tutkimuksen tavoitteet. Haastatteluissa selvitettiin ensinnäkin haastateltavien taustat ja koulutuksen tarve. Ensimmäisenä pääteemana oli koulutukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteet ja reaktiot HRD3-valmennusohjelmasta. Toisena teemana oli oppiminen, jossa käytiin läpi koulutuksen aikana tapahtuvaa mahdollista oppimista. Kolmantena teemana oli kehittyminen eli henkilön työkäyttäytymisessä tapahtuneet muutokset. Haastattelun neljäntenä teemana oli tulokset/vaikutukset, jossa kartoitettiin valmennusohjelman mahdollisia vaikutuksia koko organisaation toimintaan. Viimeisenä käsiteltiin koulutuksen parasta antia tai kehitysideoita. Liitteessä 2 olevaa haastattelurunkoa on selkiytetty, jotta lukijan olisi helpompi saada käsitys haastatteluissa käsitellyistä asioista. Teemahaastatteluille ominaiseen tapaan, myös tässäkin tutkimuksessa kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat sen mukaan kuin ne luontevasti tulivat esille. Liitteessä olevat teemat käsiteltiin kuitenkin kaikissa haastatteluissa pääpiirteittäin läpi. Tutkimuksen analyysivaiheessa haastattelut luettiin läpi lukuisia kertoja, jonka perusteella haastateltavien kokemukset ja käsitykset jaoteltiin ryhmiin Kirkpatrickin tasoluokituksen mukaisesti.

#### 5.4. Tutkimuksen luotettavuus

Keskeisin tieteellisille tutkimuksille asetettu vaatimus on luotettavuus (Hirsjärvi & Hurme 1991: 128). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään yleisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta, toisin sanoen tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimusmenetelmien kykyä mitata juuri sitä mitä tutkija on tarkoittanut mitattavan. (Hirsjärvi ym. 2004: 216.)

Laadullisen tutkimuksen arvioitavuutta koskevassa keskustelussa on kuitenkin esitetty näkemyksiä, joiden mukaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet perinteisesti ymmärrettyinä eivät sovellu laadullisen tutkimuksen pätevyuden ja luotettavuuden perusteiksi (Eskola ym. 2001: 210–211). Tämä johtuu siitä, että perinteisesti ymmärretyt luotettavuuskäsitteet perustuvat niin sanottuun objektivistiseen oletukseen, jonka mukaan on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, johon tutkimuksella pyritään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisesti oletetaan, että edellä mainittuja todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimuksella saavutetaan vain tietty näkökulma asiasta. Näin ollen perinteisesti ymmärretyt käsitteet eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi. (Tynjälä 1991: 390.) Lisäksi tulee ottaa huomioon tutkijan asema tutkimuksessa ja se että tutkimuksessa käytetään yleisesti ihmistä tiedon hankkimisen välineenä. (Hirsjärvi ym. 2000: 185–186.) Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on yleisesti tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on väistämättä keskeinen tutkimusväline omassa tutkimuksessaan. Tästä johtuen laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. (Eskola ym. 2001: 210–211.) Tutkijaa luotettavuuden kriteerinä haluttiin tässä tutkimuksessa parantaa ajattelemalla ensimmäinen haastattelu pilottihaastatteluna, jossa testattiin haastattelurungon toimivuutta ja jonka aikana tutkija sai harjoitella tutkimuksen tekemistä. Ensimmäisen haastattelun pohjalta haastattelurunkoa paranneltiin hiukan, mutta suuriin muutoksiin ei koettu olevan tarvetta.

Vaikka reliabiliteetin ja validiteetin perinteiset muodot hylätään, ei se tarkoita sitä, että tutkimuksen voisi tehdä miten tahansa. Tutkimuksella on edelleen tavoiteltava tutkittavien käsitysten ja heidän maailmansa mahdollisimman perusteellista paljastamista. Tutkijan tulee kuitenkin olla tietoinen siitä, että hän saattaa vaikuttaa esille nousseeseen tietoon jo sen keruuvaiheessa. Lisäksi tulisi ottaa huomioon, että kyse on tutkijan omista tulkinnoista ja käsitteistöistä, johon haastateltavien käsitykset yritetään sovittaa. (Hirsjärvi ym. 2000: 188–189.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteetilla viitataan siihen, kuinka totuudenmukaisia ja täsmällisiä tutkijan väitteet ja tulkinnat tutkittavasta aiheesta ovat (Moisander & Valtonen 2006: 24). Tähän liittyen tutkijan on kuvattava riittävän kattavasti aineistoaan ja tutkimustaan, jonka avulla lukija tai joku toinen tutkija kykenee pohtimaan tutkimuksen tulosten soveltamista muualle kuin tutkittuun kontekstiin (Tynjälä 1991: 390). Tutkijan tulee pystyä selittämään ja dokumentoimaan, miten hän on päätenyt kuvaamaan haastateltavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. Tutkijan tulee perustella menettelynsä uskottavasti, mutta tästä huolimatta toinen tutkija voi päätyä erilaiseen tulokseen tutkittavasta aiheesta ilman, että se tarkoittaisi tutkimusmenetelmän tai tutkimuksen heikkoutta. (Hirsjärvi ym. 2000: 189.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti liitetään siis tutkimuksen toistettavuuteen ja siihen päätyisikö joku toinen tutkija samoihin tuloksiin tekemällä saman tutkimuksen uudelleen. Laadullisessa tutkimuksessa tämä ei ole mahdollista, sillä haastattelut ovat ainutlaatuisia ja niitä on hankalaa toistaa täysin samanlaisina. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijää kehoitetaan yleensä, lisätäkseen tutkimuksen reliabiliteettiä, kuvaamaan tutkimusprosessi ja metodologiset valinnat mahdollisimman tarkasti, niin että toinen tutkija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja voisi päätyä samoihin tuloksiin. (Yin 2003: 38–39; Moisander ym. 2006: 27.)

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvaamalla tutkimusprosessi tarkasti ja perustelemalla tutkimuksessa tehtyjä metodologisia valintoja. Lisäksi luotettavuutta lisättiin sisällyttämällä empiirisen aineiston joukkoon runsaasti suoria lainauksia haastatteluista. Tulosten esittelyn lomassa olevien lainausten avulla lukija pystyy punnitsemaan johtopäätösten luotettavuutta. Tutkimuksen rikastuttamisella suorilla lainauksilla onkin todettu auttavan lukijaa ymmärtämään millä perusteilla tutkija on päätenyt tuloksiin, ja mihin hän on perustanut päätelmänsä (Hirsjärvi ym. 2004: 217–218). Toisaalta tutkimuksen luotettavuuteen saattaa heikentää tutkijan vähäinen kokemus haastattelijana toimimisesta. Tutkija saattoi tyytyä liian pintapuolisiin vastauksiin eikä osannut tarttua esiin tulleisiin asioihin ja kysyä tarkentavia kysymyksiä tarpeeksi. Lisäksi haastattelun ja siten myös tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa heikentävästi se, että haastateltavilla voi olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2004: 195–196). Tutkimuksen luotettavuutta parantaa kuitenkin se, että tutkija oli haastateltaville ennalta tuntematon ja organisaation ulkopuolinen henkilö. Heille korostettiin myös vastausten anonyymiutta ja haastattelujen luottamuksellisuutta.

## 6. TUKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen empiirisessä osiossa keskitytään Inforin Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelman, HRD3, vaikuttavuuden arviointiin. Tällöin tarkastelun kohteena ovat pitkäkestoiseen valmennusohjelmaan osallistuneiden henkilöstöammattilaisten henkilökohtaiset kokemukset koulutuksen vaikutuksista. Koska tarkastelunkohteena ovat yksilöiden kokemukset ja käsitykset valmennusohjelman vaikuttavuudesta, ovat tulokset subjektiivisia. Tulosten subjektiivisuudesta johtuen ei tutkimuksen avulla voida saavuttaa absoluuttista totuutta koulutuksen vaikuttavuudesta. Tulokset antavat kuitenkin kattavan ja rikkaan kuvan siitä, minkälaisia ajatuksia ja kokemuksia HR-ammattilaiset liittävät valmennusohjelmaan.

Tutkimusaineiston pohjalta syntyneiden tulosten analysointi ja esittely on jaoteltu alalukuihin Kirkpatrickin esittämien koulutuksen vaikuttavuuden tasojen mukaan. Tulosten esittely aloitetaan käsittelemällä koulutuksen tarvetta. Tämän jälkeen keskitytään haastateltavien mielipiteisiin eli reaktioiden tasoon, josta siirrytään oppimisen tason kautta työkäyttäytymisen ja organisaation tasojen vaikuttavuuden tarkasteluun ja arvioitiin.

### 6.1. Koulutuksen tarve ja tavoitteet

Vastaajien syyt HRD3-valmennusohjelmaan osallistumiselle olivat monimuotoiset. Suurin syy koulutukseen osallistumiseen näyttää syntyneen tarpeesta lisätä, vahvistaa tai päivittää omaa tietämystään alasta. Osalla haastateltavista viimeisestä koulutuksesta oli kulunut aikaa jo jonkin verran ja he kokivat, että nyt oli ollut aika kehittää itseään ja päivittää tietojaan. Osallistujat halusivat kartoittaa omaa alaansa, tietää mistä alalla puhutaan tai mitä alalla tapahtuu juuri nyt sekä saada teoriakehyksen omalle työlleen. Muutamalla koulutukseen osallistuneista oli tietty spesifi tarve, mihin lähdettiin hakemaan vastausta koulutuksella.

*”Oikestaan syy on, että henkilöstöjohtaminen oli sellanen puute, jossa koin ettei ole osaamista eikä taitoa riittävästi.”*

*”Lähdin tavoittelemaan sitä, että saisin jonkinlaisen kontekstin siitä mistä kaikesta tässä puhutaan.”*

*”Meillä oli selvä tarve siitä, että meidän piti uudistaa meidän - -, sillä tavalla että se vastais meidän strategiaa ja sillä tavalla, että me saatais tällainen kehittämistyökalu sen niinku strategisten tavoitteiden kehittymiseen.”*



Valmennusohjelmalla lähdettiin tavoittelemaan myös tarkennusta uuden, yritykseen vastikään perustetun toimen sisältöön. Joillakin haastateltavista koulutukseen lähtemiseen oli vaikuttanut myös jossain määrin valmennusohjelmaan osallistuneet muut kurssilaiset. Koulutuksella lähdettiin hakemaan vertauskuvaa siitä, miten muissa yrityksissä toimitaan. Joissain yrityksissä koko henkilöstöosasto lepää yhden ihmisen harteilla, joten koulutuksen avulla haluttiin tutustua oman alan kollegoihin ja saada kattava verkosto. Koulutukseen osallistumiseen johti myös muutamilla kurssilaisilla työn edellyttämä jatkuva kouluttaminen.

*”Olin sellaiseen tehtävään nimitetty, että meillä ei ollut siihen mitään selkeätä roolia, eli oli vähän pallo hukassa, että mitäs tässä sitten pitäis tehdä. Kauheesti kaikenlaisia toivomuksia tuli, mutta kuitenkin tuntui, että tarvitsen hiukan enemmän eväitä ja vähän vertailukohtia siitä miten näitä asioita on organisoitu muualla yrityksissä ja mihin pitäisi tarttua ensimmäisenä.”*

*”Kun olin vähän aikaa ihmetellyt, et mitäs täällä pitää tehdä ja mitä tapahtuu, niin sitten tuntuu että tällainen teoreettinen koulutus oli todella paikallaan. Että voi laajentaa teoreettistakin näkökantaa. Ja kun yksin vastaa täällä henkilöstönkehittämisestä, niin sai kollegoita sieltä, jotka pystyy antamaan paljon mulle.”*

Haastateltavat kertoivat harkinnensa myös jonkin toisen palvelun tuottajan koulutusta rinnakkain Inforin Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelman kanssa. HRD3-koulutukseen päädyttiin monista eri syistä. Yleisin syy koulutuksen valitsemiselle oli kurssin kiinnostava sisältö. Sen kerrottiin olevan sopivan kattava ja laaja. Muutamat haastateltavat antoivat plussaa siitä, että koulutuksessa ei käsitellä työlainsäädäntöön liittyviä asioita vaan keskitytään henkilöstön osaamisen hallintaan ja kehittämiseen.

*”Se kokonaisvaltaisuus, että näytti kokonaisuudessaan toimivalta, oli se mikä vahvisti omia miitteitä siitä, että oli lähdössä oikeanlaiseen koulutusohjelmaan mukaan.”*

*”Toki olin haeskellut koulutuksia ja eri tarjoajia, mutta tämä oli mun mielestä ehdottomasti kattavin ja joka paneutui tällaisiin käytännön tilanteisiin ja just tähän kehittämispuoleen. Tämä käsitteli asioita joka osa-alueelta mitä mun mielestä ihmisen pitää tietää kun näihin hommiin ryhtyy.”*

*”Oli hyvä kun tässä ei menty mihinkään työehtoasioihin syvemmälle, kun usein on erit ihmiset ketkä hoitaa niitä asioita.”*

Näiden lisäksi kyseinen koulutus valittiin muun muassa sopivan keston ja hintalaatusuhteen vuoksi sekä Inforin lähettämän esitteen perusteella. Esitteen kerrottiin tulleen yleensä juuri sopivaan aikaan kuin tilauksesta koulutukseen osallistuneelle henkilölle. Muutamat koulutukseen osallistuneet henkilöt kertoivat lähteneensä koulutukseen omien kollegoiden, esimiesten tai ystävien kokemusten kannustamana.

*”Ihmisiltä sain tietää, että on laadukasta koulutusta ja sitten kattelin niiden kotisivujakin ja tiedoksiantoja siitä miten heidän koulutuksia on arvioitu ulkopuolisilta tahoilta ja siellä oli hyviä tuloksia. Vakuutuin siitä, että hyvä koulutus taitaa olla kyseessä ja koulutusohjelmaa että se vaikuttaa sopivalta.”*

## 6.2. Yleiset reaktiot valmennusohjelmasta

Koulutusohjelmaan osallistuneiden henkilöiden mielipiteet HRD3-valmennusohjelmasta olivat hyvinkin myönteisiä ja koulutettavat olivat tyytyväisiä koulutukseen. Koulutus koettiin toimivan kokonaisuudessaan hyvin ja erityistä kiitosta koulutus sai sen laajuudesta ja kattavuudesta. Sisällön koettiin olevan rajattu oikein ja koulutuksessa oli keskitytty oikeisiin osa-alueisiin. Myönteisinä kommentteina mainittiin lisäksi muun muassa koulutuksen puitteet ja materiaalit. Koulutuksen osallistujamäärän kerrottiin olleen hyvä ja tilat olivat haastateltavien mukaan juuri sopivan kokoiset tämän kokoiselle ryhmälle. Inforin ja kouluttajien jakama materiaali oli haastateltavien mukaan hyvää ja niitä koettiin voitavan käyttää hyödyksi jatkossakin. Myös koulutuksen muut osallistujat saivat kiitosta. Keskustelut olivat olleet antoisia ja verkostoitumisen koettiin olleen erinomaista.

*”Yleisesti se oli hyvä ohjelma. Siinä oli hyviä eri aiheisältöjä niillä lähijaksoilla mitä käytiin. Se oli just sitä mitä kaipasin, sellainen poikkileikkaus eri HR:n alueille, että mitä tänä päivänä tapahtuu.”*

*”Kun ajattelee Inforin koulutuksia kaiken kaikkiaan, niin ne on ihan erinomaiset. Ryhmän toimintaan nähden ne on sopivan kokoisia ja on mahdollista järjestää erilaisia pienryhmätyöskentelytiloja. Se on ihan hyvä. Samoin kaikki materiaalit ja muu oheisjuttu. Se on sitä laadukkuutta mikä tulee Inforin kautta. Se on tavallaan itsestänselvyyys kun olet Inforin kurssilla.”*

*”Meillä oli tosi hyvä ja antoisa se porukka. Siinä huomasi, että joskus on kyllä kivaa kokoontua saman alan ihmisten kanssa ja pohtia asioita, mutta siellä koin lisäksi, että oli arvokasta kun kuuli minkäläisten ongelmien kanssa erilaisissa firmoissa pyöritään.”*

Kiitosta saivat myös Inforin käyttämät kouluttajat. Kouluttajat nähtiin kokeneina oman alansa ammattilaisina ja heidän kouluttajaosaamistaan pidettiin erinomaisena. Haastateltavat pitivät suurinta osaa kouluttajista mukaansa tempaisevina, mutta mukaan mahtui myös muutama, jonka koulutustapa tai aihe ei ollut sytyttänyt. Myönteisenä asiana pidettiin myös Inforin puolelta tulleen vetäjän Paulan osallistumista jokaiselle jaksolle. Haastateltavat kokivat koulutuksen keston ja aikataulun toimivaksi. Kuukauden tauko jaksojen välillä oli sopiva, toisaalta koulutuksessa ei täytynyt istua aina, mutta toisaalta edellisen jakson asioita ei ehtinyt unohtaa ennen seuraavaa jaksoa. Myös jakson kaksipäiväisyys todettiin hyväksi, näin koulutukseen kannatti lähteä myös kauempaa. Kolmeksi päiväksi vastaavasti olisi ollut vaikeaa irrottautua työstä. ’

*”Se oli ihan hyvä. Siinä kun on kaksi päivää, niin on riittävästi aikaa katsella eri aihealueita ja sitten kun siinä on se kuukauden väli, niin se ei ole liian pitkä tauko. Mutta toisaalta ei tarte rapata jossain koulutuksessa koko ajan.”*

Inforin käyttämät työskentelytavat nousivat useissa haastatteluissa esiin ennen kuin haastateltavilta erikseen kysyttiin niistä. Myönteisiä kommentteja saatiin vuorovaikutteisista luennoista ja kaikki pitivät hyvänä seikkana, että koulutukseen kuuluu myös keskusteluja sekä luentojen välissä tehtäviä ryhmäpohdintoja. Haastateltavat jakautuivat kahteen ryhmään sen mukaan mitä mieltä he olivat luentojen ja keskustelujen/ryhmätöiden suhteesta. Noin puolet haastateltavista toivoi, että harjoitusten määrää nostettaisiin ja luentomaisuutta vähennettäisiin. Toisaalta puolet haastateltavista oli sitä mieltä, että koulutuksessa luentojen ja harjoitusten osuus oli sopiva. Vain yksi haastateltavista toivoi, että koulutuksessa karsittaisiin harjoitusten määrää jonkin verran. Luentojen ja harjoitusten suhde oli useimpien haastateltavien mukaan kuitenkin sidoksissa käsiteltävään aiheeseen niin, että jos luennoitsija tai aihe oli heikko, toivottiin lisää harjoituksia ja päinvastoin. Osa haastateltavista toivoi lisäksi vapaasti käytävien keskustelujen lisäämistä, sillä muiden osallistujien kautta koettiin voitavan oppia yhtä paljon kuin kouluttajilta. Keskustelut mahdollistivat käytännön esimerkkien vaihtamisen ja niiden kautta oli mahdollista kuulla toisten kokemuksia sekä benchmarkata yrityksen omaa tilannetta toiseen yritykseen.

*”Siel oli aika paljon sellaista pienryhmätyöskentelyä ja siihen liittyvää harjoittelutoimintaa ja muunlaista keskustelua, niin se mahdollisti sen että sai enemmän kuulla toisten kokemuksia ja nähdä toisten näkemyksiä samasta aihepiiristä. Se teki siihen sellaista sopivaa syvennystä.”*

Oppimispäiväkirja sai kiitosta kaikilta kahdeltatoista haastateltavalta. Osa haastateltavista kertoi kokeneensa oppimispäiväkirjan välillä raskaaksi, mutta siitä huolimatta pitivät sitä erinomaisena tapana syventää omaa oppimistaan. Oppimispäiväkirjaan pystyi jakson aikana kirjoittamaan muistiin kouluttajilta tai muilta osallistujilta kuultuja kehittämissuhteita ja uusia ideoita. Lisäksi ennen seuraavaa jaksoa kirjoitettava tiivistelmä edellisestä jaksosta koettiin hyväksi tavaksi. Tiivistelmän kirjoittaminen palautti mieliin edellisellä kerralla käsitellyjä asioita ja helpotti seuraavaan jaksoon valmistautumista.

*”Oppimispäiväkirja oli erittäin hyvä, kun se muistutti mieleen samalla kun sitä teki, et mitäs siellä nyt tehtiinkään ja juteltiin ja mitä siellä kuuli.”*

*”Tällaiselle huippulaiskalle tyypille oppimispäiväkirja on varmaan sellainen suuri painajainen, et sen muistaa aina tehdä, mutta jälkeenpäin ajatellen se kyllä pitää paikkansa, et myöskin sitä kautta pääsee oppimaan paremmin. Koska samoja aiheita joutuu käsittelemään omin sanoin ja muokkaamaan.”*

Suurin osa haastateltavista piti koulutuksessa tehtävää projektityötä hyvänä seikkana. Projektityön hyödyllisyyttä pohtivat sellaiset henkilöt, joilla ei ollut sillä hetkellä tarvetta tämän kaltaiselle tehtävälle. Projektityön koettiin palvelevan tarkoitustaan ja työ nähtiin hyväksi keinoksi saada ulkopuolista ohjausta työhön, jonka koulutukseen osallistuneen henkilön olisi joka tapauksessa pitänyt tehdä. Projektityö sitoutti henkilön suorittamaan koulutuksen hyvin ja sen kautta myös koko organisaation koettiin saavan näkyvää hyötyä koulutuksesta.

*”Musta projektityössä oli hyvää se, että siinä pakottaa itte ottamaan sen vastuun ja perehtymään johonkin aiheeseen.”*

*”Se projektityö on hiukan sellainen pakkopulla siinä lopussa. Varmaan niillä joilla on just joku juttu töissä, et tähän se istuu hyvin. Mut sitten ku se on pakko keksiä, niin puolessavälissä voi ajattella, et voi oisinki voinut tehdä sen siitä toisesta.”*

Kun tarkastellaan koulutukseen osallistuneiden henkilöiden reaktioita koulutuksesta, tulisi ottaa huomioon ajan kulumisen haastattelujen ja itse koulutusjaksojen välillä. Reaktioita arvioitaessa käsitellään usein koulutukseen osallistuneiden henkilöiden mielipiteitä muun muassa koulutuksen sisällöstä, koulutusmenetelmistä, koulutuksen puitteista, kouluttajista ja koulutusympäristöstä. Tässä tutkimuksessa aikaa koulutuksen päättymisen ja haastattelujen suorittamisen välillä oli noin yksi vuosi. On mahdollista, että tämän ajan kuluessa aika oli niin sanotusti kullannut koulutukseen osallistuneiden muistoja. Haastateltavat eivät muistaneet enää niin hyvin mielipiteitään kyseisiin seikkoihin, ja

täten saattoivat antaa hiukan myönteisempiä vastauksia, kuin mitä he olisivat antaneet jos haastattelut olisi suoritettu esimerkiksi parin kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä.

*”Muistaisin niin, että pääsääntöisesti olin ihan ok tyytyväinen, mut nopeesti mä nollaan sellaiset ajatukset. Mun mielestä se tietotaito oli ihan paikallaan. Ja yleisesti ottaen ei ole mitään huomautettavaa.”*

Koulutukseen osallistuneiden henkilöiden reaktiot koko koulutukseen olivat siis pääosin myönteisiä. Viitteitä myönteisistä reaktioista saatiin jo valmennusohjelman jokaisen jakson yhteydessä jaettavista palautekyselyistä. Koulutukseen osallistuneet henkilöt antoivat tuolloin koko koulutukselle yleisarvosanaksi 8,9, kun Inforin asettama vastaava tavoitteellinen yleisarvosana oli 8,6.

#### 6.2.1. Valmennusohjelman paras anti

Haastateltavilta kysyttiin myös minkä he kokivat olleen koulutuksen parasta antia ja tähän kysymykseen saatiin useita erilaisia vastauksia. Seitsemän haastateltavaa kertoi muiden osallistujien olleen koulutuksen parasta antia. Osalle haastateltavista oli tärkeää, kun vihdoinkin sai olla muiden HR-ammattilaisten seurassa ja vaihtaa kokemuksia heidän kanssaan. Koulutuksen aikana pystyi benchmarkkaamaan oman yrityksen tilannetta ja toimintaa muihin yrityksiin ja haastateltavat kokivat saaneensa monia käytännön esimerkkejä ja malleja. Erityisesti sellaisille haastateltaville, jotka vastaavat omassa yrityksessään yksin henkilöstöhallinnosta, tukiverkoston muodostaminen oli erityisen tärkeää. Muutamat haastateltavat kertoivat käyttäneensä koulutuksen aikana muodostettua verkostoa hyödyksi myös koulutuksen päädyttyä. He olivat kysyneet muilta osallistujilta muun muassa neuvoa käytännön tilanteisiin tai ongelmiin.

*”Olin tyytyväinen lähes kaikkeen, mutta parasta oli kuitenkin se verkosto mikä siellä tuli. Olen ollut yhteydessä näihin ihmisiin ja saanut paljon käytännön vinkkejä, kun siellä oli muutamalla valtavasti kokemusta tällaisesta kehittämisohjelmiin liittyvistä asioista. Muutenkin se kokemuksen jakaminen niiden keskusteluiden kautta on ollut se suurin anti, vaikka sitä sisältöä mun kannalta tuli kyllä tosi hyvin.”*

*”Parasta oli varmaan se kanssaopiskelijoiden kokeminen. Se on sellainen rikkaus, joka onneksi edelleen elää hyvin tiiviinä. Sellainen tukiverkosto, jonka elää samassa hetkessä ja joiden kanssa on helppoa puhua, kun tietää että kaikilla on vastaavanlaisia asioita meneillään tai tuloillaan.”*

*”Sain kuulla isompien ja pienempienkin organisaatioiden henkilöstöjohtajien ja kehittäjien arkipäivää ja jakaa kokemuksia heidän kanssaan. Verkostoituminen on ollut hirmu tärkeää.”*

Koulutuksen kokonaisuus ja sisältö nostettiin toiseksi useimmin haastatteluissa parhaaksi anniksi. Haastateltavat kertoivat kokonaisuuden olleen toimiva ja koulutuksen sisällön olleen erinomainen. He kertoivat, että koulutuksessa oli keskitytty juuri oikeisiin osa-alueisiin heidän kannaltaan. Parhaaksi anniksi koettiin myös tiedon lisääminen. Koulutuksen avulla oli saatu kattava kuva HR-kentän ajankohtaisista asioista ja sen jälkeen oli ollut helpompi tehdä omaa työtään, kun tiesi paremmin mistä puhui.

*”Ehkä parasta anti on kuitenkin siinä, että oikeesti tietää vieläkin paremmin, että mistä puhuu kun puhuu henkilöstön kehittämisestä. Tiedon lisääminen oli varmaan kuitenkin siinä se paras juttu.”*

Parhaaksi anniksi mainittiin myös ulkopuoliset kouluttajat. Heidän koettiin olleen oman alansa ammattilaisia ja heidän kouluttajaosaamistaan arvostettiin. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että kouluttajat jotka ovat luennoineet omasta asiastaan kymmeniä jopa satoja kertoja, pystyvät silti joka kerta esittämään asiansa yhtä innostuneesti. Lisäksi yrityscauset ja projektityö kerrottiin olleen koulutuksen parasta antia. Yrityskäyntien kautta kouluttavat saivat käytännön esimerkkejä ja vertailukohtia menestyvistä ja suurista organisaatioista.

*”Olin erityisen kiitollinen siitä, että meillä oli sellaisia yrityscauseja todella paljon ja sieltä oli niitä yritysluennoitsijoita. Ne oli musta suorastaan parasta antia. Monia teorialuennoitsijoita olin kuullut jo muuallakin, mutta sitten kuulin myös, että mitä tehdään Nokialla, Microsoftissa ja Ratahallintokeskuksessa. Ne antoi mulle taustaa keskustella niistä asioista täällä omassa organisaatiossa ja tuoda esimerkkejä, ettei se ole niin että olen keksinyt että tehdäis näin meillä.”*

## 6.2.2. Valmennusohjelman kehittämistarpeet

Haastatteluissa nousi esiin muutamia seikkoja, joissa osallistujat ajattelivat olevan parannettavaa tai kehitettävää. Nämä liittyivät useimmiten työskentelymenetelmiin tai koulutuksen jatsoon. Edellä mainittiin jo haastateltavien mielipiteiden jakautuminen ryhmätöiden määrän perusteella. Ensimmäinen esille noussut parannusehdotus liittyikin tähän seikkaan. Suurin osa haastateltavista toivoi, että ryhmätöiden määrää lisättäisiin jonkin verran. He tiedostivat kuitenkin tämän supistavan sisältöä ja olevan sen vuoksi vaikeaa. Myös keskustelujen määrää toivottiin lisättävän. Osa haastateltavista olisi toi-

vonut enemmän aikaa muiden osallistujien kanssa keskustelemiselle. Muutamat haastateltavat pohtivat myös yhden koulutuspäivän kestoa. He olisivat toivoneen hiukan pidempiä päiviä, sillä usein koulutukseen matkustettiin kauempaa, ja täten koulutuspäivien välissä oleva ilta olisi heidän mielestään voitu hyödyntää jotenkin. Eräs haastateltavista esittikin, että koulutuspäivää pidennettäisiin ja tuo aika olisi voitu käyttää esimerkiksi vapaaseen keskusteluun, sillä pedagogiikan kannalta liian pitkät päivät eivät olisi hyviä.

*”Ois voinu olla ne kaksi päivää hiukan intensiivisempää, sillä tavalla et oltais pyöritetty enemmän caseja ja tehty pitkiä iltoja ja näin pois päin. Sillä tavalla ois tuntenut ja sitoutunut siihen et nyt ollaan koulutuksessa ja nyt tehdään urakalla töitä. Ehkä hiukan lepsua rakennetta sillä tavalla, että tullaan istumaan muutamaksi tunniksi. Tota vois miettiä kyllä, että miten sitä intensiivisyyttä vois saada siihen lisää.”*

*”Mä oisin ehkä kaivannut vähän pidempiä päiviä. Mut tiien ettei se ole pedagogiikan kannalta hyvä. Ois voinut olla jotain pohdintoja päivän päätteeksi.”*

Myös projektityön ohjaukseen toivottiin parannuksia. Osa haastateltavista totesi ohjauksen jääneen pinnalliseksi ja siihen toivottiin tiiviimpää otetta. Ne haastateltavat, jotka kokivat projektityön jollain lailla raskaaksi, olisivat erityisesti kaivanneet luvattua ohjausta ja tukea. Useat haastateltavista ottivat kuitenkin huomioon sen, että myös he olisivat voineet pyytää aktiivisemmin tukea projektityöhön. Haastateltavat, joilla ei ollut spesifiä tarvetta projektityölle, pohtivat löytyisikö tämänkaltaisessa tilanteessa oleville henkilöille mahdollisesti korvaavia vaihtoehtoja projektityön suorittamiselle. Esille nostettiin muun muassa projektityön korvaaminen pienemmällä tehtävillä tai jonkinlaisella parityöskentelyllä.

*”Olin hiukan pettynyt siihen projektityön ohjaukseen. Se mitä siitä luvattiin, että se oma sparraaja olisi hyvinkin paljon meidän kanssa tekemisissä, mutta se jäi kyllä todella vähäiseksi, että kyllä se tehtiin ihan omin voimin. Ja se oli kuitenkin sellainen osa-alue, mikä jännitti etukäteen aika paljonkin, kun en ole pitkään aikaan tällaista työtä tehnyt. Mutta mä luotin siihen että saan sitä henkilökohtaista neuvontaa, mutta sitä tuli kyllä liian vähän. eli se on sellainen mihin olisi toivonut lisää apuja.”*

*”Ehkä oisin toivonut, että se (projektityö) ois ollut hiukan erilainen. Vierastan sitä, että siinä pitää olla se teoriaisuus niin vahvasti. Toivoisin et painoarvo teoriassa ois pieni, ja vois kirjata vaikka jotain projektia mikä on meneillään. Aika harvoin kuitenkaan on just alkamassa joku sopiva projekti kun menet koulutukseen.”*

*”Projektityö ei ollut mulle niin antoisa, kun mulla ei ollut mitään sellaista et ois tärkeätä tutkia jotain. Et ois voinut olla ehkä vielä antoisampaa, kun ois ollut joku parityö mikä ois pitänyt yhdessä kasata vaikka jostain siellä käsitellystä asiasta.”*

Muutammat haastateltavista olisivat toivoneet, että koulutuksen aikana saadusta kirjapakettista olisi järjestetty loppuentti tai lukupiiri. Nyt kirjapaketti oli käyty läpi pintapuolisesti ja etsitty vain työn kannalta tärkeimmät kohdat. Muutammat haastateltavista toivoivat myös jonkinlaisen henkilökohtaisen sparraajan tai valmentajan hyödyntämistä. Kyseisissä haastatteluissa ei kuitenkaan selvinnyt, mitä tältä sparraajalta tarkasti ottaen olisi toivottu, mutta hänen kanssaan olisi voinut muun muassa keskustella omasta kehitymisestä tai käydä koulutuksessa käsiteltäviä asioita kahdestaan läpi.

*”Musta vois olla loppuentti kirjoista. Mä oisin mielummin tehnyt loppuenttin kuin projektityön. Et ois ollut pakko lukea ne kirjat ja sitten niistä ois ollut tentti. Ku ihminen ei lue ennen kuin on pakko. Et muuten mä luen vaan ne mitkä mua kiinnostaa erityisesti.”*

*”Siinä ois Inforin puolesta jokin valmentaja, jonka kanssa sitten käytäisiin muutamia keskusteluja henkilökohtaisesti, esim. siitä miten osallistuja itse voi henkilöstönkehittäjänä kehittyä.”*

*”Joku henkilökohtainen sparraaja tai coach, jos sitä sais hyödyntää niin sellainen ois aika mahtavaa. Vois olla joku optio siihen, että se ois mahdollista jos haluaa maksaa siitä lisää ja sitten saa itte mieltä et haluaako.”*

Osa haastateltavista toivoi, että tälle valmennusohjelmalle järjestettäisiin Inforin taholta jonkinlainen kertauspäivä tai jatkokoulutus. Siellä voitaisiin käydä muun muassa läpi omassa organisaatiossa tehtyjä muutoksia ja päivittää tietämystä henkilöstönkehittämisen saralta. Suurin osa haastateltavista mainitsi myös, että he haluavat jatkossakin saada lisätietoja Inforin järjestämistä koulutuksista. Haastatteluissa nousi esille myös HRD3-valmennusohjelman intranetti. Kaksi haastateltavaa toivoi, että tätä ylläpidettäisiin myös koulutuksen päätyttyä ainakin jonkin aikaa. Se voisi toimia jonkinlaisena keskustelufoorumina, minkä kautta osallistujat voisivat vaihtaa kokemuksiaan tai Infor voisi laittaa lukuvinkkejä.

*”Toivottavasti Inforilta tulisi joku jatkokurssi tälle. Mielelläni kyllä osallistuisin. Ois kivaa myös niin et tulis nää samat ihmiset päivittämään vähän asioita.”*

*”Yks mitä vois olla, et tykkäsin hirveesti et meillä oli ne keskinäiset nettisivut. Niitten ylläpito varmaan maksaa jonkun verran, mutta se että tarteeko*



*niitten sulkeutua sen koulutuksen jälkeen, vai voisko se säilyä sellaisena forumina et siel ois joku keskustelupalsta ja jos Inforille tulee joku mielenkiintoinen artikkeli vastaan, niin syöttäisivät sen sinne. Uskon, et kävisin niillä sivuilla aika ajoin.”*

Kaiken kaikkiaan haastateltavat olivat hyvinkin tyytyväisiä koulutusohjelmaan ja kehitysehdotuksia tuli melko vähän. Tähän saattaa vaikuttaa kuitenkin ajankuluminen koulutuksen päättymisen ja haastattelujen välillä ja aika oli luultavasti kullannut osittain muistoja. Osa haastateltavista muisteli antaneensa heti koulutuksen jälkeen myös joitain ehdotuksia, joissa olisi heidän mielestään jotain parannettavaa.

### 6.3. Vaikutukset oppimisen tasolla

Edellisessä luvussa kuvaillut myönteiset reaktiot koulutukseen luovat Kirkpatrickin mallin mukaan pohjaa oppimisen tasolla tapahtuville muutoksille. Kaikki haastateltavat kokivat oppimista tapahtuneen, mutta heidän oli vaikeaa eritellä missä sitä tapahtui. Haastateltavien, jotka olivat palautelleet mieliin koulutuksen sisältöä ja katselleet omia koulutuksessa tekemiään muistiinpanoja, oli helpompi kertoa missä kaikessa he kokivat oppimista tapahtuneen. Sellaisten haastateltavien, jotka eivät olleet valmistautuneet haastatteluun, kesti jonkin aikaa palauttaa mieliin kurssin sisältöä. Muutamalle ensimmäiseksi haastateltavalle henkilölle ei lähetetty tai näytetty ennen haastattelua valmennusohjelman jaksojen sisältöä, mutta lopuksi haastateltaville henkilöille ne lähetettiin tai näytettiin. Jaksojen teemojen lähettäminen ja näyttäminen mahdollistivat sen, että haastateltavat pystyivät nopeasti palauttamaan mieliin kurssin teemat.

Haastateltavat kertoivat oppimista tapahtuneen. Heidän oli kuitenkin vaikeaa eritellä yksittäisiä oppimisen kohteita ja suurin osa haastateltavista nostikin merkittävimmäksi oppimisen kohteeksi näkemyksen lisääntymisen. Osa haastateltavista koki suurimman oppimisen tapahtuneen siinä, että koulutuksen avulla näki kokonaisuuden. Koulutuksen koettiin avartaneen omaa tietämystä hr-kentästä ja sen avulla oli lisäksi saatu varmistusta jo olemassa oleviin tietoihin. Koulutus muokkasi haastateltavien mukaan lisäksi heidän oma ajatusmaailmaansa.

*”Kyllä sitä tapahtui ihan oikeesti aika paljon. Suurin oppiminen oli se, että näki kokonaisuuden. Se oli pääasia... vaikeeta sanoa mitään yksittäisiä asioita.”*

*”Kun aineisto on noinkin laaja, onkin haastavaa sanoa missä oppimista tapahtui. Sanoisin laajasti vastattuna, että näkemys kasvoi huomattavasti. Sieltä on aika vaikeeta nostaa esiin jotain tiettyä asiaa. Kuten sanoin, niin sain sieltä monta asiaa. Tilanteen mukaan voin sieltä materiaalista ammentaa työhöni. En pysty nimeämään, että siellä olisi ollut joku majakka muiden keskellä.”*

*”En osaa nimetä yksittäisiä, sillä musta kaikesta jäi jotain. Mutta ehkä semmoinen yleinen hr-ymmärrys ja sen kentän hahmottaminen. Olihan mulla siitä jo kuva kun olin täällä ollut jo useamman vuoden, mutta koska mulla ei ole sellaista opiskeltua hr-teoriapohjaa, niin ehkä se avautui yleisesti.”*

*”Yhtäkkiä en muista sellaisia konkreettisia oppimiskokemuksia... Yleisesti mulle oli tärkeää että sain sellasen kokonaiskuvan hr-asioista vielä vahvemmin.”*

Haastateltavat kokivat myös oppineensa koulutuksessa omasta toiminnastaan ja saaneen varmistusta sille. Haastatteluissa nousi esille, että koulutuksen avulla osallistujat olivat saaneet tukea omalle tähänastiselle toiminnalleen. Koulutuksen avulla pystyttiin näkemään mitä oli tähän asti tehty oikein ja mitä piti tehdä samalla tavalla myös tulevaisuudessa. Toisaalta koulutuksessa oli myös opittu parhaista toimintatavoista. Koulutuksen avulla pystyttiin vertailemaan omaa toimintaa toisten yritysten toimintaan, jonka perusteella saatiin vinkkejä siitä mitä tulisi omassa tai yrityksen toiminnassa muuttaa tai parantaa.

*”Paljon oli tullut tehtyä niitä oikeitakin asioita, että sai sellaista vahvistusta sille että oli mennyt tietyissä asioissa oikeeseen suuntaan.”*

*”Siitä tuli ihan selkeitä ajatuksia, et näinhän sen vois meilläkin hoitaa ja et tuo asia meillä on jätetty ja toin voisin nostaa ja parantaa. Et semmoinen oppiminen tuli siellä koulutuksen aikana.”*

*”Meillä oli jo monia asioita mietitty, niinku kehittämiseen ja kommunikointiin ja tällä koulutuksella saatiin sitten enemmän täsmennyksiä ja parannuksia. Saatiin kyllä tukea siihen linjaan mitä me oltiin jo valittu ja mietitty läpi.”*

*”Luulen et kaikista osa-alueista opin jotain uutta. Musta vaikken oiskaan oppinut kauheesti mitään uutta niin sekin on arvokasta huomata, että tossahan asiassa mejän firmassa on tosi hyvällä mallilla ja tohon suuntaan mejän pitääkin jatkaa. Oli tosi arvokasta kuulla jos meillä on joku hiukan heikommissa kantimissa, niin sai ainakin yhden idean minkä oisin täällä ottaa käyttöön.”*

Haastateltavat kokivat oppimista tapahtuneen myös ajankohtaisissa asioissa. Osa haastateltavista nosti esille, että heidän on tärkeää tietää mitä hr-kentällä tapahtuu juuri nyt ja koulutuksen avulla he kokivat saaneensa tähän tietoa. He kertoivat oppineensa koulutuksessa siitä, mitä heidän kannattaisi ja pitäisi ehdottomasti tehdä tällä hetkellä ja vastaavasti mitä ei pidä tehdä. Koulutuksen kerrottiin valaisseen myös sitä, mitkä ovat tämän hetken trendit hr-alalla.

*”Mitään osa-aluetta en osaa sanoa mis oppimista tapahtui, vaan yleisemmin. Sellainen varmuus siitä, että mikä on ajankohtaista. Ja varmuutta siitä mitä tänä päivänä henkilöstön kehittämisen saralla on hyvä tehdä ja mistä syystä.”*

*”Mulla oli erittäin arvokasta nähdä mitä tällä alalla tapahtuu tällä hetkellä. Mitä tutkimuksia on tehty, mitä havaittu ja vähän rumemmin mitkä on ne muotiasiat, sillä niitäkin on. Pitää tietää millä termeillä nykyään puhutaan. Oli tärkeää, että pääsin tämän päivän statukseen omassa tilanteessani.”*

Lisäksi osa haastateltavista kertoi oppimista tapahtuneen hr-alalla käytettävässä sanastossa. He kokivat saaneensa koulutuksen avulla sanat ja käsitteet asioille, joita olivat työstäneet jo jonkin aikaa omassa työssään.

*”Tällaiset käsitteet mitä tuolla hr:n alueella puhutaan, niin niille sai lisäaluetta sen ympärille, et ahaa mitä tarkoittaa osaamisen kehittäminen. Tuli lihaa luitten ympärille.”*

*”Oikestaan mun tehtäviin ei aikasemmin ole kuulunut strateginen pohdinta, niin ihan siitä ensimmäisestä jaksosta alkaen tuli sellaisia ahaa-elämyksiä, että näinhän sitä hommaa tehdään ja näinhän se meilläkin on. Sai jotenkin sen tietyn sateenvarjon alle käsitteitä.”*

*”Sain koulutuksesta sille mitä olin jo tehnyt niin sanat ja taustan, että noita käytännön juttuja oon jo hoitanut ja se onkin tällainen termi ja takana tällainen teoria.”*

Edellisten laajempien oppimistulosten lisäksi haastatteluissa nousi esiin myös tarkempia yksittäisiä asioita, joissa haastateltavat kokivat oppimista tapahtuneen. Haastateltavat kertoivat oppineensa koulutuksessa muun muassa osaamisen kehittämisestä, osaamiskartoituksista, kehityskeskusteluista, paremmista esimiestaidoista, strategisesta henkilöstöjohtamisesta sekä viestinnästä. Edellä luetellut eivät olleet haastateltaville henkilöille erityisen uusia asioita, mutta kyseisiin seikkoihin saatiin koulutuksen aikana täsmennyksiä ja uusia näkökulmia.

*”Oma harjoitustyö liittyi osaamisen kehittämiseen ja sen ainakin oppi. Olihan siellä niitä yksittäisiä asioita mitkä jäi mieleen, niinku henkilöstön hyvinvointiin, motivointiin ja kehityskeskusteluihin ja tän tyyppisiin juttuihin liittyvät asiat.”*

*”Oppimista tapahtui esimiestyön osalta ja mitä siihen kaikkea liittyy. Se muokkasi mun ajatusmaailmaa ylipäättänsä kaikkiseltaan, mutta ainakin päähän jäi tällaisia hyviä käytäntöjä siitä, miten onnistunut esimiestyö saadaan aikaiseksi.”*

*”Toi osaamisen kehittämiseen liittyvät asiat, kuten osaamiskartoitukset, niin niissä on varmaan tapahtunut eniten. Sitten toi esimiestaitoihin liittyvät asiat, kun aikasemmin en ole ollut varsinaisissa kursseissa mitkä ois käsitelty niitä. Luulen, et toi osaamisen kehittäminen on sellainen laajempi alue, missä tuli opittua eniten.”*

*”Ainakin toi osaamisen hallinta ja osaamisen kartoitukset. Sitten lisäksi kaikkee työhyvinvointiin ja esimiestyöhön liittyviä palasia sieltä on tullut, mitä on sitten yrittänyt viedä käytäntöön. Se osaamisen hallinta ja kehittämisen jakso oli erinomainen.”*

Valmennusohjelmaan kuuluva puolipäiväinen Esiinny vakuuttavasti -koulutusosio jakoi haastateltavien mielipiteitä. Osion tarkoituksena on kehittää osallistujan henkilökohtaisia esiintymisvalmiuksia. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, ettei jakso välttämättä ole olennainen tai tarpeellinen osa tätä koulutusta, mutta osa piti sitä ehdottomasti hyvänä ja motivoivana. Muutamilla haastateltavista kyseinen jakso oli jopa yksi tämän koulutuksen valintaan vaikuttaneista tekijöistä. Kysyttäessä haastateltavilta missä he kokevat oppineensa, nosti moni esille erityisesti juuri viestinnän ja esiintymistaidon. Näitä harjoiteltiin muun muassa kyseisessä Esiinny vakuuttavasti osiossa.

*”Noh, ainakin se esiintymistaidon osuus siellä Maikkarilla oli hyvin positiivinen kokemus ja sieltä jäi selkeesti mieleen sellaisia hyviä oppeja millä tavalla pitää ja mitä ei pidä tehdä esiintyessä yleisölle ja niin pois päin. Sieltä jäi ihan sellaisia konkreettisia oppeja käteen, joista on ollut ihan hyötyä.”*

*”Sanotaan niin, että se oli hirveen hauska olla Maikkarilla se esiintymispäivä, mutta toisaalta se oli sellainen raapaisu, että enemmänkin sellainen hupinumero. Et jos oikeesti pitäis harjoitella esiintymistä, niin sitä pitäis mennä erikseen harjoittelemaan.”*

*”Ehdottomasti toi liiketoimintaa tukeva henkilöstöstrategia ja viestintä työyhteisössä, niin toi viestintä kolahti muhun ku metrin halko. Siitä mä olen eniten ammentanut työhöni.”*

Kaiken kaikkiaan haastateltavat kokivat oppineensa koulutuksen aikana. Oppimisen pääpaino oli laajemmissa kokonaisuuksissa, mutta myös yksittäisiä oppimiskohteita nousi esiin. Vaikka oppimista koettiin tapahtuneen, suurimmalle osalle haastateltavista koulutuksessa käsitellyt asiat olivat jo entuudestaan tuttuja. Näiden asioiden kertaaminen koettiin kuitenkin olleen hyvä asia sillä se palautti mieliin unohtuneita asioita ja koulutuksen avulla pystyttiin syventämään aikaisempaa tietämystä. Lisäksi osalla haastateltavista viimeisestä koulutuksesta oli kulunut jo jonkin aikaa ja he kokivat pysyneensä päivittämään vanhat tietonsa vastaamaan nykypäivän trendejä. Projektityön ja oppimisen välillä näyttäisi haastattelujen perusteella olevan yhteys. Useat haastateltavista kertoivat oppimista tapahtuneen eniten aiheessa, josta myös tehtiin projektityö.

*”Mun taustastani johtuen ei ollut mitään vanhan kertaamista, vaan olin ihan uusien asioiden edessä silloin.”*

*”Oli uutta ja vanhaa vähän sekä että. Tietyllä lailla varmaan aika monenkin asian mieleen palauttamista. Mutta se vanhan mieleen palauttaminen oli erilaista. Sellainen asioiden käytännönläheisyys ja niiden vieminen käytäntöön oli niille luennoitsijoilla hyvä. Se antoi sitä oppia lisää.”*

Arvioitaessa koulutuksen vaikutuksia oppimisen tasolla Kirkpatrickin mallin mukaan, tulee ottaa huomioon ajan kulumisen koulutuksen päättymisen ja haastattelujen suorittamisen välillä. Tässä tapauksessa aikaa ehti kulua noin vuosi, jonka aikana osa koulutuksessa opituista asioista saattoi sulautua osaksi päivittäistä työrutiinia. Tästä johtuen haastateltavien saattoi olla vaikeaa muistaa minkä osan työstään oli oppinut juuri HRD3-valmennusohjelmassa.

#### 6.4. Vaikutukset työkäyttämisen tasolla

Edellisissä luvuissa kuvailut muutokset oppimisen tasolla luovat Kirkpatrickin mallin mukaisesti pohjaa myös toiminnan tasolla tapahtuville mahdollisille muutoksille. Osa haastateltavista uskoikin toimintansa muuttuneen koulutuksen jälkeen, mutta heidän oli vaikeaa kertoa miten. Haastateltavien oli myös vaikeaa eritellä johtuuko mahdollinen muutos toiminnassa juuri HRD3-valmennusohjelmasta, vai olisiko samaan lopputulokseen päädytty myös ilman kyseistä valmennusohjelmaa. Koulutuksen ja haastattelujen välissä oli useissa yrityksessä käyty läpi suuriakin muutoksia tai saatu pitkiä projekteja päätökseen. Lisäksi muutama haastateltavista oli kouluttanut itseään vuoden aikana

muissa koulutuksissa ja heidän oli vaikeaa määritellä, mikä muutos oli tulosta HRD3-valmennusohjelmasta ja mikä jostain toisesta.

*”Toki koko ajan asioita on kehitetty ja kehitetään, mut on vaikeeta sanoa, että se ois pelkästään siitä koulutuksesta (HRD3) johtuvaa.”*

*”On vähän hankalaa sanoa, että mikä on just tämän Inforin koulutuksen myötä tullut. Se on antanut jonkun osan lisää mun omaan kokemukseen.”*

Merkittävin haastatteluissa esiin noussut omassa toiminnassa tapahtunut tulos liittyi varmuuden saamiseen. Haastateltavista kymmenen koki saaneensa koulutuksen avulla vahvistusta omalle toiminnalle ja he kokivat tämän vahvistuksen näkyvän selvästi omassa toiminnassaan. Haastateltavien mukaan heidän oli koulutuksen jälkeen helpompi puhua yrityksen sisällä henkilöstön kehittämiseen liittyvistä asioista, nyt kun osasivat asiat paremmin. Koulutuksen aikana osa haastateltavista vakuuttui henkilöstön kehittämisen tärkeydestä entisestään, joka vaikutti siihen, että palattuaan töihin, he puhuivat asiasta rohkeammin. Koulutuksessa käsiteltävät asiat myös muuttuivat muutaman haastateltavan mielissä arkipäiväisemmiksi, joka helpotti kyseisten asioiden hoitamista omassa työssään. Kyseiset haastateltavat tavallaan siis huomasivat, etteivät käsiteltävät asiat olleetkaan niin vaikeita, mitä olivat aikaisemmin ajatelleet. Osa haastateltavista kertoi lisäksi saaneensa koulutuksen jälkeen enemmän valtaa vaikuttaa yrityksen sisällä asioihin.

*”Näen koulutuksen tarkoituksen sellaisena, että se antaa kokonaisnäkemyksiä ja rohkeutta siihen, että mikä tämä kenttä on. Ja tää koulutus vastasi loistavasti siihen kysymykseen. Ja se taas näkyy työkäyttämisenä siten, että rohkeammin puhuu niiden asioiden puolesta, jotka kokee tärkeänä... Kokee terveellä itsetunnolla nämä asiat entistä merkityksellisemmiksi työyhteisössä ja on hyvällä itsetunnolla viemässä niitä eteenpäin.”*

*”Se antoi sellaista selkärankaa puhua asioista suuremmalla rintäänellä talon sisällä.”*

*”Ennen kaikkea se näkyy sellaisena määrätietoisena ja tavallaan itseensä luottavana asenteena, että hei mä tiedän mistä puhun ja nämä asiat ovat tuttuja. Ennen kaikkea antoi luottamusta siihen ettei tässä nyt oo sinäänsä mitään kummallista, että sitä oli epävarma kun kuvitteli ettei osaa jäsentää niitä asioita. Se antoi ammatillista itseluottamusta.”*

Toinen omassa toiminnassa tapahtunut muutos liittyi haastateltavien mukaan viestintään. Osa haastateltavista kertoi kiinnittäneensä enemmän huomiota omaan viestintään koulu-

tuksen jälkeen. Koulutukseen kuuluva esiintymisjakson koettiin selkiyttäneen kommunikoinnin ja esiintymistaidon merkitystä työssä ja jaksolta saatiin lukusia vinkkejä omaan esiintymiseen. Koulutuksen jälkeen muutamat haastateltavat olivat kiinnittäneet huomiota myös koko yrityksen viestintään ja käyttäneet aikaa sen kehittämiseen.

*”Meillä oli siellä sellainen esiintymisjakso, missä käytiin läpi esiintymistaitoa ja videoitiin ja arvioitiin esiintymistä, niin se antoi vinkkiä siitä minkälainen on itse esiintyjänä. Se on kuitenkin tärkeää, kun joutuu joskus itse esiintymään.”*

*”Mitä olen kouluttanut näihin meidän sisäisiin juttuihin, niin otin ihan suoria vinkkejä niistä, mistä sain palautteena siitä omasta esiintymisestä ja mitä kannattaa tehdä kun miettii sitä viestintätilannetta. Otin sieltä ihan tietoisesti sellaisia konkreettisia juttuja.”*

Haastattelujen perusteella voidaan nostaa esiin myös yksittäisiä seikkoja, jotka ovat muuttaneet haastateltavien omaa työkäyttäytymistä ja toimintaa. Haastateltavat olivat koulutuksen aikana vakuuttuneet näiden asioiden tärkeydestä tai huomanneet yrityksessä olevan kehittämistarvetta juuri kyseisissä asioissa. Töihin palattuaan haastateltavat ovat kiinnittäneet huomiota näihin asioihin ja käyttäneet aikaa kyseisten seikkojen kehittämiseen, josta johtuen myös heidän oma päivittäinen toiminta on muuttunut. Haastateltavat kertoivat käyttävänsä enemmän aikaa muun muassa kehityskeskusteluihin, osaamiskartoitukseen, palaverikäytäntöihin sekä osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen yleisesti.

*”Esim. just kehityskeskustelut ja tuloskeskustelut, niin niissä missä mä olen mukana, niin ne on selkiintyneet.”*

*”Tietysti sanotaan, et tähän osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen yleisesti on tullut kiinnitettyä huomiota ja sitä on tullut vietyä eteenpäin ja niin edelleen.”*

Lisäksi useat haastateltavista kokivat koulutuksen jälkeen hr:n ja johdon läheisen yhteistyön entistäkin tärkeämmäksi. Koulutuksen jälkeen haastateltavat ovat kiinnittäneet enemmän huomiota ja tutkineet, miten hr voisi olla johdolle aidosti tukena ja päinvastoin miten johto kokisi henkilöstön kehittämisen tärkeämmäksi ja lähtisi siihen mukaan.

*”Saattaa olla että osaltaan tämä koulutus oli vaikuttamassa siihen, että olen kiinnostunut enemmän strategisesta hr-työstä. Elikkä miten hr-funktio organisaatiossa voi olla paremmin liiketoiminnan oikeena tukena eikä vain erillisenä yksikkönä, jossa hoidetaan jotain epämääräisiä henkilöstöasioita.”*

*”Se ehkä kun olen pitänyt henkilöstönkehittämistä tärkeänä ja tämän jälkeen tunsin että se on vielä enemmän tärkeää. Joka paikassa puhun siitä ja sen tärkeydestä, ja kuinka pitää saada johto mukaan ja pitää saada kehittää ihmisiä.”*

Kaiken kaikkiaan koulutuksella näyttäisi olleen vaikutusta haastateltavien työkäyttäytymiseen ja toimintaan. Haastateltavat kuitenkin painottivat, etteivät voi välttämättä antaa omassa toiminnassa tapahtuneista muutoksista kaikkea kunniaa Inforin HRD3-valmennusohjelmalle. Heidän oli vaikeaa määritellä johtuivatko toiminnassa tapahtuneet muutokset juuri kyseistä koulutuksesta, vai olisiko muutoksiin päädytty ilman koulutustakin. Useat haastateltavista totesivat toimintamuutosten olevan monen tekijän yhteissumma, johon HRD3-valmennusohjelma oli antanut oman merkittävän panoksensa. Haastateltavilta kysyttiin ohimennen, onko joku tekijä vaikuttanut kielteisesti opittujen asioiden käytäntöön siirtymistä. Merkittävimmäksi tekijäksi nousi aika. Suurin osa haastateltavista vastaa yrityksessään muustakin kuin henkilöstön kehittämisestä, joten kehittämiseen käytettävissä oleva aika on heillä rajoitettu.

*”Niinku alussa vähän sanon, niin mun oma toimenkuva on tosi pirstaleinen. Jos pääpaino ois näissä henkilöstöjohtamisen asioissa, niin uskon et ois paremmin pystynyt sitä soveltamaan. Mutta kun se on van yksi pieni, mutta merkittävä osa, niin aika ei ole yksinkertaisesti riittänyt siihen et ois saanut nämä uudet asiat toimimaan.”*

## 6.5. Vaikutukset organisaation tasolla

Kirkpatrickin mallin mukaisesti viimeisellä tasolla arvioidaan koulutuksen mahdollisia vaikutuksia koko organisaation toimintaan. Suurin osa haastateltavista uskoi HRD3-valmennusohjelmalla olleen vaikutusta myös organisaation toimintaan, mutta heidän oli vaikeaa eritellä yksittäisiä seikkoja. Muutamat haastateltavista pohtivat tämän johtuvan siitä, ettei yhden henkilön kouluttamisella välttämättä saavuteta huomattavia muutoksia suuressa yrityksessä. Lisäksi kuten työkäyttäytymisen, myös tälläkin tasolla haastateltavien oli vaikeaa määritellä mitkä tapahtuneet muutokset olivat tulosta juuri tästä koulutuksesta ja mihin tuloksiin olisi päädytty ilman koulutustakin.

*”En sanoisi, että tällainen yhden ihmisen kouluttaminen muuta koko yrityksen käytäntöjä, vaan se miten mä kohtaan ne toiset ihmiset ja miten me yhdessä niitä hommia rakennetaan. Pienellä viiveellä koulutukset tuottaa tulosta.”*



*”On aika paljon sellaisia isoja henkilöstöprosesseja mitä meillä on uudistettu, mutta se ei taida olla pelkästään tämän koulutuksen tuottamaa satoa, vaan oiskohan siihen päädytty vähän toisenlaisellakin aikataululla muita reittejä pitkin, sitä mä en osaa sanoa.”*

Suurin osa haastateltavista koki koulutuksen vaikuttaneen organisaation toimintaan heidän oman osaamisen kehittymisen kautta. Haastateltavat kertoivat kehittyneensä koulutuksen aikana ja uskoivat tämän myötävaikuttavan myös organisaation toimintaan siten, että yrityksellä oli käytettävissään koulutukseen jälkeen entistä parempi henkilöstönkehittäjä ja HR-ammattilainen.

*”Kehittyminen selkeinten näkyä siinä, että mä olen itte kehittynyt ja niillä on entistä pätevämpi hr-ihminen talossa ja sitä kautta se heijastuu kaikkiin projekteihin missä mä olen mukana.”*

*”Sillä lailla näkyy, että kun joku antaa mulle tilauksen esim. luo joku koulutussisältö, niin kaivan silloin sellaista materiaalia mikä liittyy siihen aiheeseen. Nämä on sellaisia, et on kauheen vaikeaa osoittaa, että on spesialisti tässä, niin jos voi lyhyellä aikaviiveellä kaivaa materiaalia heidän avuksi ja lähteä viemän sitä asiaa eteenpäin heidän kanssaan, niin väitän että tämä tuntuu myös koko organisaation tasolla.”*

Yli puolet haastateltavista kertoi, että koulutuksen jälkeen oli tapahtunut muutoksia kehityskeskustelukäytännöissä ja tämän vaikuttaneen luonnollisesti myös organisaation toimintaan. Muutamassa yrityksessä muutoksia kehityskeskusteluissa ei ollut vielä haastattelujen tapahtuessa saatu toimintaan, mutta niiden kehitystä pohdittiin parhaillaan. Osassa yrityksistä kehityskeskusteluita ei ollut käytetty aikoihin ja koulutuksen jälkeen tämä toiminto otettiin jälleen käyttöön. Niissä yrityksissä, joissa kehityskeskusteluja oli käyty viime vuosien aikana, saatiin käytäntöön tehtyä koulutuksen avulla jonkinasteisia täsmennyksiä ja parannuksia.

*”Konkreettisesti tämä (koulutus) näkyy mejän organisaatiossa sillä lailla, että saatiin jämäköitettyä tätä meidän kehityskeskustelukäytäntöä... Ettei ne ole vain esimiehen ja työntekijän välinen kahdenkeskinen jutustelutuokio, vaan että siitä oikeesti seuraa jotain kehittymissuunnitelmia.”*

*”Meillä noi kehityskeskusteluasiat oli ihan retuperällä. Mä en tiedä koska viimeks niitä oli käyty, niin se perinne tossa elvytettiin kyllä.”*

*”No kehityskeskusteluissa sillä lailla, että se miten se tehdään meillä, niin se tuli kohdennettua oikein, eli sen sai lähemmäksi käytäntöä pois sellaisesta*

*termiviidakosta. Siitä tuli käytännön työkalu. Se me pystyttiin uudistamaan erilailta ja se vastaa enemmän tarkoitustaan nyt.”*

Edellisessä luvussa kerrottiin jo, että osa haastateltavista oli koulutuksen jälkeen kiinnittänyt huomiota omaan esiintymiseensä ja viestintäänsä. Tämän lisäksi muutamat haastateltavista kertoivat, että tiedottamiseen ja viestintään oli alettu kiinnittää huomiota myös yritystasolla. Yrityksissä oli muun muassa linjattu viestinnän vastuita uudelleen ja lisätty tiedottamista huomattavasti. Muutamassa yrityksessä oli lisäksi tehostettu palaverikäytäntöjä, joiden avulla muun muassa viestintää pystyttiin tehostamaan. Näiden toimenpiteiden koettiin vaikuttaneen myös koko organisaation toimintaan. Edellä lueteltujen muutosten lisäksi muutamassa yrityksessä oli koulutuksen jälkeen kiinnitetty enemmän huomiota myös työhyvinvointiin.

*”Tiedottamiseen kiinnitin koulutuksen jälkeen huomiota, elikkä sitä sain avoimemmaksi kyllä... Tiedottamisen lisäämisen ja palaverikäytäntöjen parantamisen kautta meidän asiat täällä on parantunut huomattavasti ja ihmiset tietää enemmän asioista ja ovat tyytyväisempiä.”*

*”Isompia asioita mitä käynnistettiin sen (koulutuksen) pohjalta, niin meillä on tällainen viestintästrategiakeskustelu käynnissä. Viestintävastuita ja linjauksia ollaan mietitty tarkemmin puhtaasti sen Åbergin puheenvuoron jäljiltä. Se sytytti mut niin täydellisesti ja huomasin että monessa asiassa viestintä johtamisessa on niin merkittävässä asemaassa, että meidän täytyi tehdä se täällä selkeämmäksi.”*

*”Kaikkein näkyvin tällä hetkellä on varmaan se, että tää työhyvinvointiprojekti on lähtenyt hyvin etenemään. Esimiehet ja myös henkilöstö osaa keskustella näistä asioista enemmän ja tiedottaa niistä ihan toisella tavalla.”*

Haastateltavien kokemukset koulutuksen vaikutuksista koko organisaation toimintaan olivat pääasiassa myönteisiä ja suurin osa haastateltavista uskoi koulutuksen vaikuttaneen organisaation toimintaan. Tätä tunnetta saattaa selittää osaksi myös koulutuksen yleinen arvostaminen ja usko siihen, että koulutus on hyödyllinen paitsi osallistujalle myös koko hänen organisaatiolleen. Selkeinten koulutuksen koettiin vaikuttaneen organisaation toimintaan muun muassa kehityskeskustelujen, tiedottamisen, työhyvinvoinnin ja koulutukseen osallistuneiden henkilöiden osaamisen kehittymisen kautta. Haastateluissa nousi esille, että niissä asioissa, joiden osalta oli tapahtunut muutoksia myös haastateltavien omassa toiminnassa, tapahtui jonkin asteisia muutoksia myös organisaation tasolla. Vain muutama haastateltavista mainitsi projektityön, kun heiltä kysyttiin koulutuksen vaikutuksista organisaation toimintaan.

## 7. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut lisätä tietämystä koulutuksen vaikuttavuudesta ja tarkastella HRD3-valmennusohjelmaan osallistuneiden henkilökohtaisia kokemuksia valmennusohjelman vaikuttavuudesta. Konkreettisenä tavoitteena on ollut kerätä tietoa siitä mitä mieltä valmennusohjelmaan osallistuneet ovat koulutuksesta ja mitä he kokevat oppineensa sekä miten he ajattelevat valmennusohjelman vaikuttaneen heidän omaan ja toisaalta koko organisaation toimintaan.

Tässä luvussa tullaan tekemään yhteenveto tutkimuksen tuloksista sekä arvioidaan sähköisen kyselyn käytettävyyttä. Lisäksi pohditaan Kirkpatrickin vaikuttavuuden arviointimallin toimivuutta tämän tyyppisessä tutkimuksessa. Viimeiseksi käydään läpi paranehdotukset Inforin tulevaisuudessa mahdollisesti tekemille vaikuttavuustutkimuksille.

### 7.1. Yhteenveto tuloksista

Valmennusohjelman vaikuttavuutta lähdettiin tutkimaan Kirkpatrickin ensimmäisen kerran vuonna 1959 esittelemän neljän tason arviointimallia hyödyntämällä. Haastattelujen teemat muodostettiin kyseisen mallin tasojen mukaisesti. Aluksi pyrittiin kuitenkin selvittämään koulutuksen tarvetta, eli syitä sille miksi haastateltavat olivat lähteneet HRD3-valmennusohjelmaan ja miksi he valitsivat juuri Inforin järjestämän kyseisen koulutuksen.

Kirkpatrickin mallin ensimmäisellä eli *reaktioiden* tasolla kyse on hyvin pitkälti asiakastytyväisyyden mittaamisesta. Haastattelujen avulla pyrittiin selvittämään haastateltavien yleisiä mielipiteitä koko koulutusohjelmasta. Ne liittyvät yleisesti koulutuksen sisällön ja rajausten lisäksi koulutusmenetelmiin, ulkoisiin kouluttajiin ja koulutuksen puitteisiin. Toisella eli *oppimisen* tasolla pyritään selvittämään kokeeko haastateltava oppineensa koulutuksen aikana jotain eli minkälaisia vaikutuksia valmennusohjelmalla on ollut haastateltavien tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Kolmanneksi pyrittiin selvittämään onko haastateltavan toiminta muuttunut koulutuksen myötä ja onko hän pystynyt siirtämään koulutuksessa oppimaansa käytäntöön. Kyseiset vaikutukset liittyvät Kirkpatrickin *työkäyttämisen* tasoon. Viimeisellä eli *tulosten* tasolla haastateltavilta kysyttiin heidän näkemystään siitä, näkyykö kehittyminen myös koko organisaation toiminnassa. Viimeiseksi haastateltavilta kysyttiin mikä oli heidän mielestä koko koulu-

tuksen parasta antia. Tähän saadut vastaukset olivat niin samantapaisia reaktioiden tasolla saatuihin vastauksiin, että ne päätettiin yhdistää.

HRD3-valmennusohjelmaan lähdettiin lukuisista syistä. Merkittävimmäksi syyksi näyttäisi nousseen halu päivittää, lisätä ja vahvistaa omaa tietämystään. Haastateltavat kertoivat halunneensa kartoittaa omaa alaansa ja tietää mistä HR-kentällä puhutaan juuri sillä hetkellä. Muutamalla haastateltavalla viimeisestä koulutuksesta oli kulunut jo jonkin verran aikaa ja HRD3-valmennusohjelma koettiin sopivaksi koulutukseksi sen hetken tarpeeseen. Koulutukseen lähdettiin myös benchmarkkaamaan omaa toimintaa muihin yrityksiin. Vertauskuvaa toiminnalle lähtivät erityisesti hakemaan sellaiset haastateltavat, jotka olivat yksin vastuussa koko henkilöstöosaston toiminnasta. Lisäksi nämä henkilöt toivoivat saavansa kollegoita yritysrajojen ulkopuolelta, joiden kanssa voisi keskustella henkilöstönkehittämiseen liittyvistä asioista ja jakaa kokemuksia. Koulutuksella lähdettiin muutamassa yrityksessä hakemaan myös selvennystä äskettäin perustettuun toimeen. Edellisten lisäksi koulutukseen osallistumiseen johti muutamilla haastateltavilla tietty spesifi tarve tai työn edellyttämä jatkuva kouluttautuminen.

Yleisesti voidaan sanoa, että haastateltavien mielipiteet HRD3-valmennusohjelmasta olivat hyvinkin myönteisiä. Haastateltavat kertoivat koulutuksen toimineen kokonaisuudessaan. Infor oli onnistunut haastateltavien mielestä koulutuksen rajauksessa ja siten koulutuksessa oli keskitytty oikeisiin osa-alueisiin. Erityistä kiitosta haastateltavat antoivat koulutusohjelman laajuudesta ja kattavuudesta. Haastateltavat kertoivat myös olleensa tyytyväisiä koulutuksen puitteisiin ja materiaaleihin. Koulutusohjelman osallistujamäärän kerrottiin olleen sopiva. Jos koulutukseen olisi osallistunut enemmän ihmisiä, ei välttämättä olisi saatu samanlaista yhteishenkeä aikaiseksi. Tilat olivat olleet sopivat tälle osallistujamäärälle ja Inforin sekä ulkopuolisten kouluttajien jakama materiaali oli haastateltavien mukaan hyvää ja niistä koettiin olleen hyötyä myös koulutuksen jälkeen. Kiitosta saivat myös kouluttajat. Ulkopuoliset kouluttajat nähtiin oman alansa ammattilaisina ja heidän kouluttajaosaamistaan keuhuttiin. Myös Inforin puolelta osallistuneen Paulan läsnäolo koettiin hyväksi. Paulan kerrottiin onnistuneen pitämään koko koulutuksen ajan yllä ”punaista lankaa”.

Inforin käyttämien työskentelytapojen kerrottiin olleen toimivia. Usein haastateltavat ottivat työskentelytavat puheeksi jo ennen kuin heiltä ehdittiin kysyä niistä. Vuorovaihteisten luentojen koettiin olleen hyviä, mutta haastateltavat jakautuivat kahteen ryhmään, sen mukaan mitä mieltä he olivat ryhmätöiden ja luentojen välisestä suhteesta. Puolet haastateltavista oli tyytyväisiä luentojen ja harjoitusten väliseen suhteeseen, mut-

ta puolet haastateltavista toivoi, että luentojen osuutta vähennettäisiin ja harjoitusten määrää lisättäisiin. Haastateltavien mukaan kyseinen suhde oli kuitenkin sidoksissa käsiteltävään aiheeseen niin, että jos luennoitsija tai aihe oli heikko, kaivattiin harjoituksia lisää ja päinvastoin. Oppimispäiväkirja oli kaikkien kahdentoista haastateltavan mielestä erinomainen keino lisätä oppimista. Jotkut haastateltavista mainitsivat kokeneensa päiväkirjan pitämisen ajoittain raskaaksi, mutta ottivat aikaa sen kirjoittamiselle, sillä he kokivat sen ehdottomasti hyödylliseksi. Projektityönkin kerrottiin palvelleen tarkoitusta ja sen koettiin olevan oiva keino sitouttaa osallistujia suorittamaan koulutuksen huolellista. Ne haastateltavat, joilla ei ollut valmiiksi aihetta, miettivät työn hyödyllisyyttä. Kyseiset henkilöt pohtivat myös mahdollisuutta korvata projektityö esimerkiksi parityöskentelyllä.

Koulutuksen parhaaksi anniksi haastateltavat nostivat useimmin muut osallistujat, joiden kanssa voisi vaihtaa kokemuksia ja parhaita käytäntöjä. Koulutus mahdollisti myös oman yrityksen tilanteen tai toiminnan benchmarkkaamisen muihin yrityksiin. Erityisesti sellaisille henkilöille, jotka ovat vastuussa yksin koko henkilöstöosastosta, oli tärkeää päästä keskustelemaan muiden HR-ihmisten kanssa. Muutamat haastateltavat kertoivat hyödyntäneen aktiivisesti koulutuksen aikana muodostunutta verkostoa myös koulutuksen jälkeen. Myös koulutuksen kokonaisuus ja sisältö nostettiin koulutuksen parhaaksi anniksi, samoin ulkopuoliset kouluttajat. Koulutuksessa oli keskitytty juuri oikeisiin asioihin ja koulutuksen aikana oli saatu kattava kuva HR-kentän ajankohtaisista asioista. Edellisten seikkojen lisäksi projektityö ja yrityscaset nostettiin parhaaksi anniksi.

Haastateltavien reaktiot koulutuksesta olivat siis pääasiassa myönteisiä. Reaktioita tarkasteltaessa tulisi kuitenkin ottaa huomioon, että aikaa kului koulutuksen päättymisen ja haastattelujen välillä yksi vuosi. Tuon vuoden aikana aika oli kullannut haastateltavien muistoja ja he olivat varmasti unohtaneet jo joitakin mielipiteitään koulutuksesta. Myönteisistä mielipiteistä huolimatta haastateltavat nostivat esiin muutamia kehittämiskohteita. Kehitettävää nähtiin olevan muun muassa ryhmätöiden ja vapaiden keskustelujen määrässä, yhden koulutuspäivän kestossa sekä kirjapaketin hyödyntämisessä. Lisäksi projektityön ohjaukseen toivottiin parannuksia. Varsinkin sellaiset haastateltavat, jotka olivat jännittäneet projektityön tekemistä, olisivat toivoneet kyseiseen työhön enemmän ohjausta. Useat haastateltavat toivoivat lisäksi jonkinlaisen kertauspäivän tai jatkokurssin järjestämistä HRD3-valmennusohjelmalle.

Kaikki haastateltavat kertoivat oppimista tapahtuneen, mutta kokivat vaikeaksi yksittäisten kohteiden erittelemisen. Suurin osa haastateltavista kertoikin merkittävimmän

oppimisen kohteen olleen näkemyksen lisääntyminen. Koulutuksen jälkeen kokonaisuuden hahmottaminen oli helpompaa ja sen koettiin avartaneen omaa tietämystä HR-kentästä. Koulutuksen avulla haastateltavat kertoivat oppineen omasta työstään ja kokivat saaneensa varmistusta tähänastiselle toiminnalleen. Toisaalta koulutuksessa oli opittu myös parhaista toimintatavoista, sillä koulutus mahdollisti oman toiminnan vertailemisen muihin yrityksiin. Lisäksi haastateltavat kokivat oppimista tapahtuneen ajankohdallisissa asioissa sekä HR-sanastossa.

Edellisten laajempien oppimistulosten lisäksi haastateltavat nostivat esiin myös yksittäisiä asioita, joista he kokivat oppineensa. Näitä olivat muun muassa osaamisen kehittäminen, osaamiskartoitukset, kehittämiskeskustelut, esimiestaidot, strateginen henkilöstöjohtaminen sekä esiintymistäidot. Kaiken kaikkiaan oppimisen pääpaino oli laajemmissa kokonaisuuksissa, mutta niiden lisäksi oppimista koettiin tapahtuneen myös yksittäisissä asioissa. Vaikka oppimista koettiin tapahtuneen, olivat käsiteltävät asiat haastateltaville pääasiassa tuttuja. Asioiden kertaamisen koettiin kuitenkin olleen hyödyllistä, sillä koulutus palautti mieliin jo unohtuneita seikkoja ja sen avulla pystyttiin syventämään jo olemassa olevaa tietämystä.

Osa haastateltavista uskoi heidän toimintansa muuttuneen koulutuksen jälkeen, mutta heidän oli vaikeaa eritellä, johtuiko kyseinen muutos juuri HRD3-valmennusohjelmasta vai olisiko siihen päädytty myös ilman koulutusta. Tähän vaikutti muun muassa yrityksissä tapahtuneet suuretkin muutokset tai pitkäaikaisten projektien päättyminen. Lisäksi osa haastateltavista oli kouluttanut itseään muissa koulutuksissa HRD3-valmennusohjelman päättymisen ja haastattelujen välissä. Merkittävin muutos toiminnassa haastateltavien mukaan liittyi varmuuden saamiseen. Osa haastateltavista kertoi saaneensa rohkeutta puhua enemmän henkilöstön kehittämiseen liittyvistä asioista yrityksen sisällä, nyt kun he tiesivät asiasta enemmän. Koulutuksessa käsitellyt asiat olivat myös muuttuneet tutuimmiksi, mikä helpotti töiden tekemistä koulutuksen jälkeen. Toinen merkittävä muutos haastateltavien omassa toiminnassa liittyi viestintään. Koulutuksen jälkeen haastateltavat olivat kiinnittäneet enemmän huomiota omaan tapaansa esiintyä ja tiedottaa asioista. Edellisten lisäksi voidaan haastattelujen perusteella nostaa esiin myös yksittäisiä seikkoja, jotka olivat vaikuttaneet haastateltavien normaaliin työkäyttäytymiseen. Koulutuksen jälkeen haastateltavat olivat kiinnittäneet enemmän huomiota muun muassa kehityskeskusteluihin, osaamiskartoituksiin, palaverikäytäntöihin, osaamisen kehittämiseen ja johtamiseen yleisesti sekä HR:n ja johdon yhteistyöhön.

Viimeisellä vaikutustasolla tutkittiin HRD3-valmennusohjelman vaikutuksia koko organisaation tasolla. Suurin osa haastateltavista uskoi koulutuksen vaikuttaneen myös organisaatiotason toimintaan, mutta kokivat yksittäisten seikkojen määrittämisen vaikeaksi. Haastateltavien mukaan tämä saattoi olla seurausta muun muassa siitä, ettei yhden ihmisen kouluttamisella välttämättä saavuteta merkittäviä muutoksia suurissa organisaatioissa. Lisäksi haastateltavien oli tälläkin tasolla vaikeaa eritellä, mitkä muutokset olivat seurausta juuri HRD3-koulutusohjelmasta. Suurin osa haastateltavista koki koulutuksen vaikuttaneen organisaation toimintaan siten, että yrityksellä oli koulutuksen jälkeen käytettävissään entistäkin parempi HR-ammattilainen. Lisäksi yli puolet haastateltavista kertoi kehityskeskusteluissa tapahtuneen muutoksia koulutuksen jälkeen. Muutamassa yrityksessä kehityskeskustelut olivat parhaillaan työn alla. Koulutuksen jälkeen myös organisaatiotason viestintään oli muutamassa yrityksessä kiinnitetty huomiota. Viestinnässä tapahtuneita muutoksia olivat muun muassa viestintävastuiden uudelleen linjaus, tiedottamisen lisääminen sekä palaverikäytäntöjen tehostaminen. Edellisten lisäksi muutamassa yrityksessä oli koulutuksen jälkeen myös kiinnitetty enemmän huomiota työhyvinvointiin.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että haastattelujen perusteella kaikilla neljällä tasolla voitiin nähdä jonkinlaisia vaikutuksia. Merkittävimmät esiin nousseet tulokset on koottu yhteen seuraavaan taulukkoon, jonka tarkoituksena on tiivistää tulokset. Taulukossa ei ole otettu kantaa vaikutusten esiintymistiheyteen (taulukko 3).

**Taulukko 3.** Yhteenveto koulutuksen vaikutuksista.

<b>Kirkpatrickin arviointitaso</b>	<b>Haastatteluissa esiinnousseita asioita</b>
<b>Reaktioiden taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koulutus toimiva kokonaisuus, sisältö sopivan laaja ja rajattu oikein</li> <li>- hyvät puitteet ja materiaalit, sopivan kokoiset tilat</li> <li>- toimivat työskentelytavat, vuorovaikutteisuus hyvää</li> <li>- kouluttajat oman alan ammattilaisia ja osaavia kouluttajia</li> <li>- harjoitusten määrä jakoi mielipiteet: osan mielestä suhde hyvä, osa toivoi lisää</li> <li>- oppimispäiväkirja jokaisen mielestä toimiva ja hyvä käytäntö</li> <li>- projektityö pääasiassa hyvä ja palveli tarkoitustaan, niille raskas joilla ei sopivaa aihetta, ohjaukseen kaivattiin parannusta</li> </ul>
<b>Oppimisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- näkemys lisääntyi, näki kokonaisuuden ja avarsi tietämystä hr- kentästä</li> <li>- vahvisti olemassa olevia tietoja ja käsityksiä</li> <li>- koulutus antoi tukea tähänastiselle toiminnalle</li> <li>- koulutuksen aikana sai vertailutukea toisista yrityksistä omalle toiminnalle</li> <li>- ajankohtaiset asiat ja tämän hetken trendit tutuiksi</li> <li>- hr-sanasto tutuksi</li> <li>- esille nousseita yksittäisiä oppimiskohteita: osaamiskartoitukset, esimiestaidot, kehityskeskustelut, viestintä, strateginen henkilöstöjohtaminen</li> </ul>
<b>Työkäyttämisen taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koulutuksen avulla sai varmuuden omalle toiminnalle ja vahvistusta sille</li> <li>- koulutuksen jälkeen asioista oli helpompi puhua, kun tiesi varmasti mistä puhuu</li> <li>- omaa esiintymistaitoa ja viestintää kehitettiin</li> <li>- käsitellyt asiat muuttuivat arkipäiväisemmiksi, helpompi tarttua toimeen</li> <li>- hr:n ja johdon yhteistyöhön kiinnitettiin huomiota enemmän</li> <li>- yksittäisiä asioita, joihin kiinnitettiin koulutuksen jälkeen enemmän huomiota: kehityskeskustelut, osaamiskartoitukset, palaverikäytännöt</li> </ul>
<b>Organisaation taso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oman osaamisen kehittyminen heijastuu koko organisaation toimintaan, yrityksellä käytössään nyt parempi HR-ammattilainen</li> <li>- kehityskeskustelut elvytettiin tai käytäntöä kehitettiin</li> <li>- yrityksen viestintää sekä tiedottamista lisättiin ja linjauksia täsmennettiin</li> <li>- palaverikäytäntöjä tehostettiin</li> <li>- työhyvinvointiin kiinnitettiin enemmän huomiota organisaatiossa</li> </ul>

## 7.2. Kirkpatrickin vaikuttavuuden arviointimallin käytettävyys

Kirkpatrick esitteli ensimmäisen kerran vuonna 1959 oman neljän tason arviointimallinsa. Viidenkymmenen vuoden historiasta huolimatta, malli on edelleen sovellettavissa tutkittaessa tämän päivän koulutusten vaikuttavuutta. Kyseinen malli valittiin tähän tutkimukseen sen soveltuvuuden vuoksi. Mallia voi käyttää tutkittaessa koulutusten vaikuttavuutta sekä palvelun ostajan että myös palvelun tarjoajan, tässä tapauksessa Info-



rin, näkökulmasta. Mallissa vaikutusten arvioiminen aloitetaan vasta koulutusohjelman alettua, eikä keskitytä niinkään muun muassa koulutustarpeen tai oikean koulutusmenetelmän valintaan. Kyseiset seikat on selvitetty valmiiksi jo yrityksen sisällä ennen koulutuksen alkamista.

Tutkimusta tehtäessä havaittiin kuitenkin muutamia heikkouksia mallin sovellettavuudessa. Oppimisen, työkäyttämisen ja organisaation toiminnan tasojen muutokset sekoittuivat helposti toisiinsa. Lisäksi haastatteluissa saatiin kyseisillä tasoilla toistuvasti samoja vastauksia. Usein esiintyi sama kuvio: haastateltava koki oppineensa koulutuksen aikana jostain asiasta johon hän työhön palattuaan kiinnitti aikaisempaa enemmän huomiota ja tämä muutti hänen omaa työkäyttämistään. Usein haastateltavat olivat lisäksi yrittäneet muuttaa kyseistä, tärkeäksi kokemaansa asiaa, myös yritystasolla ja tämä vaikutti jonkinasteisesti koko organisaation toimintaan. Lisäksi haastateltavien oli vaikeaa määrittellä mitkä muutokset johtuivat juuri HRD3-valmennusohjelmasta ja mihin tuloksiin olisi luultavasti päädytty myös ilman kyseistä koulutusta. Useat haastateltavista uskoivat koulutuksen antaneen oman panoksensa muutoksiin, mutta kaikkea kunniaa niistä ei voinut antaa vain kyseiselle koulutukselle.

Muutamasta heikkoudestaan huolimatta malli pakottaa tutkijan keskittymään reaktioiden tasoja pidemmälle ja kiinnittämään huomiota myös muihin vaikutuksiin. Usein vaikutusten arviointi jää koulutuksen lopussa jaettavan palautelomakkeen tasolle, mutta Kirkpatrickin mallia hyödyntämällä voidaan arvioida koulutusten vaikutuksia myös kolmella muullakin tasolla. Tässä tutkimuksessa mallin avulla pystyttiin osoittamaan, että HRD3-valmennusohjelmalla oli haastateltavien mukaan jonkinasteisia vaikutuksia kaikilla neljällä tasolla. Kirkpatrickin mallia käytettäessä koulutusten vaikutusten tutkimiseen on muistettava, että kyse on aina haastateltavien omista subjektiivisista käsityksistä ja kokemuksista, joiden perustella ei voi muodostaa yleispäteviä vastauksia koko valmennusohjelman vaikuttavuudesta.

### 7.3. Sähköinen kysely

Tämä gradu on ensimmäinen osa Inforin laajempaa kehittämistyötä, jonka tarkoituksena on tuottaa työkaluja Inforin koulutusten vaikuttavuuden jatkuvaan arviointiin. Tutkimusta aloitettaessa Infor Oy:tä kiinnosti HRD3-valmennusohjelman vaikutusten lisäksi tietää, olisiko tämän tyyppisen koulutuksen vaikutuksia mahdollista tulevaisuudessa arvioida sähköisellä kyselyllä. Sähköinen kysely olisi Inforin taholta tämän tyyppiseen

tutkimukseen verrattuna helpommin järjestettävissä. Tämä kysymys päätettiin ottaa tutkimukseen mukaan, mutta vain sivuavassa merkityksessä. Kysymys ei siis kuulu varsinaiseen tutkimusongelmaan ja kyselyistä saatuja vastauksia ei siten myöskään käytetty tulosten muodostamisessa.

Niitä kymmentä valmennusohjelmaan osallistunutta henkilöä, joita ei haastateltu valmennusohjelman vaikuttavuudesta joko puhelimitse tai kasvokkain, pyydettiin vastaamaan sähköiseen kyselyyn (Liite 3). Kymmenestä henkilöstä neljä vastasi kyselyyn määräaikaan mennessä, mutta yksi heistä täytti kyselyn vain osittain. Täten sähköisen kyselyn vastausprosentiksi saatiin 30 % ja tämän voidaan sanoa olevan vielä hyvä. Vastausten määrä tulisi kuitenkin suhteuttaa tutkimusotokseen, joten tässä tapauksessa jos kaikkia 22 osallistujaa olisi pyydetty vastaamaan sähköiseen kyselyyn, olisi vastauksia saatu kyseisellä vastausprosentilla vain kuudelta henkilöltä. Tämän kokoisesta aineistosta olisi luultavasti vaikeaa tehdä päätelmiä koulutuksen vaikutuksista.

Sähköisen kyselyn käytettävyyttä harkittaessa tulisi ottaa huomioon myös vastausten laatu. Tässä tapauksessa kyselyssä käytettiin avoimia kysymyksiä, sillä valmiiden vaihtoehtojen antaminen olisi ollut vaikeaa. Kun kysely järjestetään käyttämällä avoimia kysymyksiä, on vastaajien helppo täyttää kysely vajavaisesti. Lisäksi sähköisessä kyselyssä ei ole mahdollista esittää tarkentavia jatkokysymyksiä. Sähköiseen kyselyyn vastanneista neljästä henkilöstä, yksi täytti kyselyn vain taustatietojen ja reaktiotason kysymysten osalta. Hänen vastausten perusteella ei olisi voinut tehdä päätelmiä koulutuksen vaikutuksista. Kolme muuta vastaajaa olivat täyttäneet koko kyselyn, mutta heidän vastaukset olivat suppeampia verrattuna haastatteluissa saatuihin vastauksiin. Tämä selittyy luonnollisesti sillä, että haastatteluissa haastatteliija pystyi tekemään tarkentavia kysymyksiä ja pyytämään haastateltavaa perustelevaan vastauksensa.

Koulutuksen vaikuttavuutta voi arvioida myös sähköisellä kyselyllä, mutta siihen liittyy heikkouksia. Sähköistä kyselyä käytettäessä tulisi kohdejoukko olla melko suuri, sillä kyselyihin vastaa usein vain melko pieni osa kohdejoukosta. HRD3-valmennusohjelmaan osallistui yhteensä 25 henkilöä, mutta kolme jouduttiin sulkemaan pois tutkimuksesta, sillä heidän yhteystietoja ei saatu. Täten kyseisen koulutuksen kohdejoukko oli 22 henkilöä. Vaikka kaikki osallistujat olisivat vastanneet kyselyyn, olisi otos ollut silti melko pieni päätelmien tekemiselle. Sen sijaan jos kyselyä käytettäisiin vaikutusten arvioimiseen räätälöidyissä koulutuksissa, voitaisiin saada tarpeeksi iso kohdejoukko päätelmien tekemiselle, riippuen tietenkin koulutuksen osallistujamääräs-

tä. Lisäksi strukturoitua kyselyä käytettäessä Inforin tapauksessa, tulisi miettiä käytetäänkö avoimia kysymyksiä vai valmiita vaihtoehtoja.

#### 7.4. Tutkimuksen käytännön implikaatiot

Tässä luvussa käydään onnistuneen koulutuksen sekä arvioimisen kulmakiviä lyhyesti läpi. Luvussa pyritään siis selventämään muutamia kohtia, jotka tulisi ottaa huomioon, jotta koulutus ja arviointi onnistuisivat.

Tutkimuksen aikana nousi esille muutamia seikkoja, jotka vaikuttavat koulutuksen lopputulokseen. Pääasiassa kyseiset seikat ovat koulutuksen järjestäjän näkökulmasta, joihin järjestäjän tulisi kiinnittää huomiota jo ennen koulutuksen alkamista, mutta myös sen aikana. Ensinnäkin järjestäjän tulisi pohtia ennen koulutuksen alkamista sen sisältöä ja rajoituksia. Haastateltavat kertoivat sisällön olleen yksi syy koulutuksen valitsemiselle, mutta sen lisäksi haastatteluissa nousi esille, että koulutus onnistuu vain, jos sen sisältö vastaa osallistujan tarpeita. Henkilöstöammattilaisten koulutusten tulisi pohjautua muutamaaan perusajatukseen, joita tarkastellaan useasta näkökulmasta, enemmän kuin kaikkien HR-asioiden nopeaan läpikäymiseen (Ulrich 2005: 246). Sisällön lisäksi järjestäjän tulisi pohtia ennen koulutuksen alkamista muun muassa työskentelymenetelmiä. Käytettävien luento-osuuksien ja harjoitusten lisäksi myös muiden menetelmien tulisi olla sopuinnassa koulutuksen sisällön kanssa. HRD3-valmennusohjelman kanssa samantyyppisissä koulutuksissa tulisi ottaa huomioon, että osa oppimisesta tulee myös muiden osallistujien kautta. Tästä johtuen vapaille keskusteluille tulisi antaa oma aikansa. Lisäksi osallistujien tutustuttamiseen tulisi kiinnittää huomiota, jotta koulutukseen saataisiin luotua avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa osallistujat voisivat vapaasti keskustella. Koulutusympäristö ja koulutuksen puitteet ovat koulutuksen onnistumisen suhteen sikäli merkittävässä asemassa, että osallistujan ollessa tyytymätön jompaankumpaan, vaikuttaa se myös hänen asenteeseen ja haluun oppia. Jos koulutuksen aiheet edellyttävät useiden ulkopuolisten kouluttajien käyttämistä, olisi koulutuksessa hyvä olla järjestäjän taholta mukana yksi henkilö, joka osallistuu jokaiselle jaksolle. Tämän henkilön avulla pystytään koulutuksessa pitämään yllä ”punaista lankaa”.

Koulutuksen järjestäjän ja tämän toimien lisäksi koulutuksen onnistumiseen vaikuttavat myös koulutukseen osallistuvaan henkilöön liittyvät asiat, kuten hänen asenne ja motivaatio koulutusta kohtaan. Lisäksi koulutustarpeet ja niiden määrittely vaikuttavat kou-

lutuksen onnistumiseen. Koulutukseen osallistuvalla henkilöllä tulisi olla mahdollisimman selvä käsitys siitä, mihin hän kouluttamisella pyrkii, jotta koulutus voisi onnistua.

Myös arviointiin liittyy muutamia kulmakiviä, jotka tulisi ottaa huomioon, jotta arviointi onnistuisi. Alaluvussa 7.5. tullaan esittelemään seikkoja, joihin erityisesti Inforin tulisi kiinnittää huomiota mahdollisessa jatkotutkimuksessaan, kun vastaavasti tässä luvussa esitellään yleisemmin onnistuneen arvioinnin kulmakiviä. Ensinnäkin arviointia tehtäessä tulisi selvittää mihin sillä pyritään. Onko tarkoituksena selvittää koulutukseen osallistuvien henkilöiden mielipiteitä koulutuksesta, joiden perusteella voidaan kehittää tulevia koulutuksia vai onko tarkoituksena selvittää koulutuksen vaikutuksia, kuten tapahtunutta oppimista tai muuttunutta toimintaa. Se mihin koulutuksella pyritään vaikuttaa myös arvioinnin ajankohtaan. Arvioinnin ajankohtaan tulisi kiinnittää huomiota myös siksi, että liian aikaisin tai myöhään tehdyllä arvioinnilla ei saada selville haluttuja asioita. Jos tarkoituksena on tutkia osallistuneiden mielipiteitä, tulisi arviointi suorittaa heti koulutuksen päätyttyä, kun taas jos tarkoituksena on arvioida vaikutuksia pitkällä tähtäyksellä, tulee ajankohtaa myöhäistää. Myös haastateltavien henkilöiden valintaan tulisi kiinnittää huomiota arvioinnin onnistumisen varmistamiseksi. Haastateltavat tulisi valita huolellisesti ja ottaa huomioon sekä heidän omassa toiminnassaan että myös koko organisaatiossa tapahtuneet, koulutukseen liittymättömät, muutokset. Lisäksi haastateltavien tulisi kiinnittää huomiota niin, että kaikki ulkopuoliset häiriötekijät tulisi sulkea pois. Merkittävä sekä haastattelujen että myös koko arvioinnin onnistumiseen vaikuttava tekijä on tutkija itse. Tutkijan rooli on erittäin vaativa, sillä hänen täytyy osata esittää oikeita kysymyksiä, jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman monipuolista ja tarkkaa tietoa. Lisäksi hänen täytyy osata analysoida vastauksia oikein, jotta arvioinnista saatava tieto olisi totuudenmukaista. Edellä luetellut seikat eivät luultavasti takaa onnistunutta koulutusta tai arviointia, mutta niiden huomioiminen saattaa vaikuttaa osaltaan sekä koulutuksen että arvioinnin onnistumiseen.

### 7.5. Parannusehdotukset mahdolliselle uusintatutkimukselle

Tässä alaluvussa käydään läpi parannusehdotuksia mahdolliselle vaikuttavuuden uusintatutkimukselle. Nämä tulevat kysymykseen siinä tapauksessa jos Infor päättää jatkaa vaikuttavuuden arviointitutkimusta omissa valmennusohjelmissaan. Kyseiset parannusehdotukset nousivat tämän tutkimuksen suoritusvaiheessa ja niihin tulisi kiinnittää huomiota tulevaisuudessa tehtävissä vaikuttavuustutkimuksissa. Haastatteluissa nousi esille kaksi merkittävää seikkaa: haastateltavien vaikeudet eritellä, johtuvatko muutok-

set juuri HRD3-valmennusohjelmasta sekä yhden ihmisen kouluttamisesta seuraavat vaikutukset suuressa yrityksessä. Lisäksi tulisi pohtia haastattelujen ajankohtaa.

Haastateltavien vaikeuksiin eritellä ovatko muutokset seurausta juuri tutkimuksen kohteena olevasta koulutuksesta, voitaisiin vaikuttaa valitsemalla haastateltavat henkilöt huolellisemmin. Ennen haastatteluja tulisi selvittää ovatko koulutukseen osallistuneet henkilöt kouluttaneet itseään muissa koulutuksissa juuri ennen tutkimuksen kohteena olevaa koulutusta tai koulutuksen ja haastattelujen välissä. Lisäksi voisi selvittää onko koulutukseen osallistuneiden henkilöiden organisaatioissa tapahtunut merkittäviä muutoksia koulutuksen kanssa samoihin aikoihin tai jälkeen. Tällaiset henkilöt voitaisiin karsia pois haastateltavien joukosta. Tämä karsinta ei kuitenkaan takaa haastattelujen onnistumista, mutta sillä saattaisi olla myönteisiä vaikutuksia.

Useat haastateltavat pohtivat, voidaanko yhden ihmisen kouluttamisen olettaa tuottavan merkittäviä muutoksia suurissa, satoja henkilöitä työllistävässä yrityksissä, vaikkakin kyseessä on yrityksen kannalta tärkeän henkilön kouluttamisesta. Tähän voitaisiin vaikuttaa tutkimalla jatkossa Inforin räätälöityjen koulutusten vaikutuksia. Kyseisiin koulutuksiin osallistuu yleensä yrityksen sisältä useita henkilöitä ja koulutuksesta aiheutuvat vaikutukset saattaisivat näkyä paremmin organisaatiosalla.

Tässä tutkimuksissa koulutuksen päättymisen ja haastattelujen välillä aikaa ehti kulua noin vuoden verran. Vuoden aikana aika oli saattanut kullata haastateltavien muistoja tai he olivat saattaneet ehtiä unohtaa joitain mielipiteitään. Tämän vuoksi haastattelujen ajankohtaan tulisi kiinnittää huomiota. Toisaalta jos haastattelut järjestään liian aikaisin, ei muutoksia ole välttämättä ehtinyt tapahtua oman toiminnan tai organisaation tasolla, mutta toisaalta liian myöhäinen haastatteluajankohta saattaa heikentää reaktioiden ja oppimisen tason vaikutuksia. Jos mahdollista niin tutkimuksen haastattelut ja siten myös vaikuttavuuden arvioinnin voisi teettää osissa. Reaktiotason vaikutuksia voitaisiin kysellä heti koulutuksen päätyttyä. Tämän tason kysely voitaisiin suorittaa muun muassa koulutuksen lopussa jaettavalla kyselylomakkeella. Ensimmäinen haastattelu voitaisiin järjestää noin parin kuukauden päähän valmennusohjelman loppumisesta ja siinä käsiteltäisiin pääasiassa oppimista ja sivuttaisiin myös muutoksia työkäyttäytymisessä. Haastateltavilta voisi kysyä myös onko heillä noussut valmennusohjelman jälkeen esiin, jotain mitä he haluaisivat kertoa koulutuksen järjestäjästä, kouluttajista tai koulutuksen puitteista. Toinen haastattelu olisi 6-12 kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä ja siinä käsiteltäisiin kunnolla muutokset työkäyttäytymisessä ja valmennusohjelman mahdolliset vaikutukset koko organisaation toimintaan. Jaksotetuilla haastatteluilla

varmistettaisiin toisaalta se, että haastateltavat muistavat valmennusohjelman sisällön ja kouluttajat paremmin, mutta toisaalta muutoksia ehtisi tapahtua myös omassa ja organisaation toiminnassa.

#### 7.6. Jatkotutkimuksen aiheita

Yleisesti kehittämisen ja koulutusten vaikuttavuutta arvioitaessa on mielenkiintoista ja aiheellistakin tutkia saman koulutusohjelman vaikutuksia uudelleen tietyn ajan kuluttua ensimmäisestä tutkimuksesta. Näillä uusintatutkimuksilla pyritään selvittämään koulutusten vaikutuksia myös pidemmällä tähtäimellä. Tämän tutkimuksen kohteena olevan HRD3-valmennusohjelman vaikutusten arvioiminen tulevaisuudessa uudelleen on tuskin aiheellista, sillä haastattelujen ja koulutuksen päättymisen välillä ehti aikaa kulua noin vuoden verran. Tuona aikana myös valmennusohjelman pitkäaikaiset vaikutukset ehtivät luultavasti ainakin osittain nousemaan esille, jonka vuoksi uusintatutkimuksessa tuskin saataisiin selville uusia vaikutuksia.

Yleisemmällä tasolla voidaan nähdä muutamia kiinnostavia seikkoja liittyen henkilöstöammattilaisten koulutusten vaikutusten arvioimiseen. Ensinnäkin tutkittaessa henkilöstöammattilaisille suunnatun koulutuksen vaikuttavuutta, voisi haastatteluja laajentaa koskemaan myös henkilöstöammattilaisten lisäksi heidän esimiehiin, alaisiin tai kollegoihin. Laajentamalla kohdejoukkoa voitaisiin saada aikaiseksi rikkaampi ja monipuolisempi kuva koulutusten vaikutuksista, kun vaikutuksia määrittäisi useampi henkilö saman yrityksen sisältä. Toinen kiinnostava seikka liittyy arvioinnin laajentamiseen koskemaan kaikkia koulutuksen vaiheita. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin koulutuksen päätyttyä, mutta laajentamalla arviointia koko koulutuksen ajalle, voitaisiin saada selville laajempi kirjo koulutuksen vaikutuksista. Tällä tavalla koulutukseen osallistuvien henkilöiden työtä ja toimintaa voitaisiin tutkia ennen koulutusta, sen aikana ja sen jälkeen. Arvioinnin laajentaminen koko koulutuksen ajalle mahdollistaisi muun muassa sen, että koulutuksen jälkeistä toimintaa pystyttäisiin vertaamaan ennen koulutusta olleeseen toimintaan ja arvioimaan näin koulutuksesta aiheutuneita mahdollisia muutoksia.

## LÄHDELUETTELO

- Aalto, L., H. Hätönen & T. Vaherva (1998). *Henkilöstön kehittäminen ja kouluttaminen. Käsikirja*. 1.-3. painos. Helsinki: Kauppa- ja teollisuusministeriö.
- Antonacopoulou, E.P. (1999). Training does not imply learning: the individual's perspective. *International Journal of Training and Development* 3:1, 14–33.
- Baill, B. (1999). The changing requirements of the HR professional- Implications for the development of HR professionals. *Human Resource Management*, 38:2, 171–175.
- Baldwin, T.T. & J.K. Ford (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology* 41:1, 63–105.
- Becker, B.E., M.A. Huselid & D. Ulrich (2001). *The HR Scorecard: Linking People, Strategy and Performance*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Bell, B.S., S. Lee & S.K. Yeung (2006). The impact of e-HR on professional competence in HRM: Implications for the development of HR professionals. *Human Resource Management* 45:3, 295–308.
- Blanchard, P.N., J.W. Thacker & S.A. Way (2000). Training evaluation: perspectives and evidence from Canada. *International Journal of Training and Development* 4:4, 295–304.
- Brinkerhoff, R. O. (1987). *Achieving Results from Training: How to evaluate Human Resource Development to Strengthen Programs and Increase Impact*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brinkerhoff, R.O. (1988). An Integrated Evaluation Model for HRD. *Training and Development Journal* 42:2, 66–68.
- Cascio, W.F. (1991). *Applied Psychology in Personnel Management*. 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Dave, R.H. (1980). A built-in system of evaluation for reform projects and programmes in education. *International Review of Education*, xxvi, 475–482.
- Davis, S. (2003). Is This the End of HR? Teoksessa: *Human Resources in the 21st Century*. 239–249. Toim. M. Efron, R. Gandossy & M. Goldsmith. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Dessler, G. (2008). *Human Resource Management*. 11th edition. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Eseryel, D. (2002). Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practice. *Educational Technology & Society* 5:2, 93–98.
- Eskola, J. & J. Suoranta (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & J. Vastamäki (2001). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 24–42. Toim. J. Aaltola & R. Valli. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Garavan, T.N. (1997). Training, development, education and learning: different or the same? *Journal of European Industrial Training*, 21:2, 39–50.
- Geber, B. (1995). Does your training make a difference? Prove it! *Training*, 32:3, 27–34.
- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal* 36:10, 75–78.
- Gielen, E. (1995). *Transfer of training in a corporate settings*. Haag: Gip-Gegevens.
- Hamblin, A.C. (1974). *Evaluation and control of training*. London: McGraw-Hill.
- Hansson, J. & M. Nicou (1992). *Henkilöstöosasto – yrityksen kehittävä voima*. Jyväskylä: A & A Management Finland AB.



- Hayton, J.C. & G.M. McEvoy (2006). Competencies in practice: An interview with Hanneke C. Frese. *Human Resource Management* 45:3, 495–500.
- Heinonen, J. & A. Järvinen (1997). *Henkilöstöasiat yrityksen menestystekijänä*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Helsilä, M. (2002). *Käytännön henkilöstötyö*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hersey, P. & K.H. Blanchard (1990). *Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla*. Helsinki: Yritysvalmennus-kirjat.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme (1991). *Teemahaastattelu*. 5.painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & H. Hurme (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara (2003). *Tutki ja kirjoita*. 6.–9. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara (2004). *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoffman, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training* 26:6/7, 275–285.
- Hätönen, H. (1999). *Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa*. MET-julkaisu nro 4/98. Vantaa: Meteliteollisuuden Kustannus Oy.
- Hämäläinen, H. (1988). Tavoitteista tuotoksiin. Teoksessa: *Tuloksellinen koulutus*, 39–62. Toim. A. Peltomäki. Turku: Aavaranta-sarja 9.
- Infor Oy (2005). *Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelman, HRD3, koulutusseite*.
- Infor Oy (2008). *Infor lyhyesti* [online]. [siteerattu 12.2.2008]. Saatavana World Wide Webistä: <URL:<http://www.infor.fi/document.asp?intSiteID=1&intDocID=318>>.

- Järvinen, A. (1996). *Henkilöstö voimavarana. Rekrytointi ja kehittäminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Järvinen, A., T. Koivisto & E. Poikela (2002). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. 1.-2. painos. Juva: WSOY.
- Kantanen, U. (1996). *Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta*. Acta Universitatis Tamperensis: Tampereen yliopisto.
- Kauhanen, J. (2006). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. 8. uudistettu painos. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs. The four levels*. 2nd Edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D.L. (2004). AT+D Classic: How to Start an Objective Evaluation of Your Training Program. *Training and Development* 58:5, 1-3.
- Kivi, T. (2000). *Oppimisen taidot*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Knowles, M.S. (1980). *Modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follet Publishig Company.
- Laakso-Manninen, R. (1998). *Human Resource Management in Downsizing- a case study of the effects of specific HRM actions in downsizing from the viewpoint of personnel and managers*. Turku: Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A-5: 1998.
- Lehtisalo, L. (1992). Koulutuksen tilaa, tulevaisuus ja vaikutuksia. Teoksessa: *Vaikuttaako koulutus*, 14–50. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Meisinger, S. (2005). The Four Cs of the HR Profession: Being Competent, Curious, Courageous and Caring about People. Teoksessa: *The Future of Human Resource Management*, 78–85. Toim. M. Losey, S. Meisinger & D. Ulrich. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

- Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20:4, 276–292.
- Moisander, J. & A. Valtonen (2006). *Qualitative marketing research: a cultural approach*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Mumford, A. (1987). Using reality in management development. *Management Education and Development* 18:3, 223–243.
- Nadler, L. & G.D. Wiggs (1986). *Managing Human Resource Development: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nurmi, K.E. & S. Kontiainen (2000). Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa: *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*, 29–49. Toim. R. Raivola. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Otala, L. (1995). Työelämän muutokset – haaste osaamiselle. Teoksessa: *Henkilöstön osaaminen ratkaisee. Henkilöstön kehittämishanke raportti*, 45–61. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Otala, L. (1999). *Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle*. Porvoo: WSOY.
- Otala, L. (2000). *Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa*. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Otala, L. (2001). *Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle*. 2. uudistettu laitos. Porvoo: WSOY.
- Otala, L. (2002). *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa*. 4. uudistettu painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Pauniahho, P. (2008). Sähköpostikirjeenvaihto 19.2.2008.
- Paunonen, I. (2008). Sähköpostikirjeenvaihto 14.2.2008.

- Phillips, P.P & J.J. Phillips (2001). Symposium on the evaluation of training. *International Journal of Training and Development* 5:4, 240–247.
- Pearson, R. (1991). *The Human Resource. Managing People and Work in the 1990s*. London: McGRAW-HILL Book Company.
- Peltonen, M., J. Laitinen & P. Juuti (1992). *Koulutuksen tuloksellisuus*. Tampere: Aava-ranta-sarja 34.
- Poikela, E. (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Raivola, R., P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (2000). Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa: *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*, 11–28. Toim. R. Raivola. Helsinki: Suomen Akatemia.
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* 1. painos. Juva: WSOY.
- Ranki, A. (1999). *Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita?* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rauste-von Wright, M. & J. von Wright (1994). *Oppiminen ja koulutus*. 1.–5. painos. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., J. von Wright & T. Soini (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ritala, R. & H. Tarvainen (1991). *Henkilöstön kehittäminen. Osaavat ihmiset – menestyvä organisaatio*. Helsinki: Kirjayhtymä OY.
- Routamaa, V. (1998). Henkilöstöjohtaminen ja riskienhallinta. Teoksessa: *Riskit ja riskienhallinta. Riskien tunnistaminen, vähentäminen ja siirtäminen*, 251–269. Toim. H. Kuusela & R. Ollikainen. Tampere: Tampere University Press.

- Rowe, C. (1992). How Useful Was It?: The Problem of Evaluating In-House Training Programmes. *Industrial & Commercial Training* 24:7, 14–18.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. & J. Honka (1999). *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Saarela-Kinnunen, M. & J. Eskola (2001). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 158–169. Toim. J. Aaltola & R. Valli. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarala, U. (1988). *Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa*. Salpausselän Kirjapaino: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Strömmer, R. (1999). *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Edita.
- Tilastokeskus (2003). *Henkilöstökoulutus 2002*. Helsinki.
- Tracey, J.B. & M.J. Tews (1995). Training effectiveness: Accounting for Individual Characteristics and the Work Environment. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly* 36:12, 36–42.
- Tuomisto, J. (2003). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa: *Elämänlaajuinen oppiminen*, 49–83. Toim. P. Sallila. Vantaa: Kansanvalitussseura.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Teoksessa: *Kasvatus 5–6. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 387–398. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimisenäkömyksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Ulrich, D., W. Brockbank, A.K. Yeung & D.G. Lake (1995). Human Resource Competencies: An Empirical Assessment. *Human Resource Management* 34:4, 473–495.
- Ulrich, D (1997). *Human resource champions : the next agenda for adding value and delivering results*. Boston: Harvard Business School Press.
- Ulrich, D. & N. Smallwood. (2003). Teoksessa: *Human Resources in the 21st Century*. 251–257. Toim. M. Effron, R. Gandossy & M. Goldsmith. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Ulrich, D. & W. Brockbank (2005). *The HR Value Proposition*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Ulrich, D. (2007). The new HR organization. *Workforce Management* 86: 21, 40–44.
- Vaherva, T. (1983). *Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vaherva, T. & S. Juva (1985). *Koulutuksen talous*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vaherva, T. & J. Ekola (1986). *Aikuisten opettamisen taito*. Jyväskylä: Yleisradio/Opetusohjelmat.
- Vaherva, T. (1988). Yrityskoulutuksen laaja-alaisesta arvioinnista. Teoksessa: *Tuloksetlinen koulutus*, 101–112. Toim. A. Peltomäki. Turku: Aavaranta-sarja 9.
- Vaherva, T. (1999). Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa: *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*, 83–101. Toim. A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Juva: WSOY.
- Valvisto, E. (2005). *Oikeat ihmiset oikeille paikoille*. Jyväskylä: Talentum Media Oy.
- Warr, P., M. Bird & N. Rackham (1979). *Evaluation of Management Training: A practical framework, with cases, for evaluating training needs and results*. Great Britain: Gower Press Limited.

- Vicere, A.A. (1998). Changes in practices, changes in perspectives. The 1997 International Study of Executive Development Trends. *Journal of Management Development* 17:7, 526–543.
- Vicere, A.A. (2000). Ten Observations on e-Learning and Leadership Development. *Human Resource Planning* 23:4, 34–46.
- Viitala, R. (2005). *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. 2. painos. Keuruu: Inforviestintä Oy.
- Viitala, R. (2007). *Henkilöstöjohtaminen- Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita Publishing.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3rd Edition. Applied social research methods series. Volume 5. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

## LIITTEET

### LIITE 1. Lähetekirje

Hyvä Inforin HRD3-ohjelmaan osallistuja

On kulunut jo reilu vuosi siitä, kun päätimme yhteisen Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelman täällä Inforissa. Nyt on sopiva aika pysähtyä hetkeksi arvioimaan koulutuksen antia. Tässä työssä meitä auttaa Vaasan yliopiston johtamisen laitoksen opiskelija, kauppatieteiden yo Sanna Simola, joka tekee gradunsa Inforin HR-koulutusten vaikuttavuudesta esimerkkinä Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma nro 3.

Sanna haastattelee osan ohjelman osallistujista henkilökohtaisesti, osan puhelimitse ja osa saa sähköisen kyselylomakkeen. Haastatteluvalinnat tehdään maantieteellisin perustein. Haastattelut ja kysely tehdään huhti-toukokuun aikana. Sannan ohjaajana toimii professori Riitta Viitala.

Toivon, että suhtaudut myönteisesti Sannan tapaamis- ja haastattelupyyntöihin. Hän ottaa osaan teistä yhteyttä ensi viikon aikana, jolloin sovitaan mahdolliset haastatteluajat ja -paikat. Haastattelu kestää noin tunnin ja Sanna on suunnitellut toteuttavansa ne viikoilla 16 ja 17. Sähköinen kyselylomake tulee suoraan Inforista viikolla 18. Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä. Palautteesi on meille tärkeää, jotta voimme kehittää koulutuspalveluitamme entistä vaikuttavimmiksi.

Gradu on osa Inforin laajempaa kehittämistyötä, jonka tarkoituksena on tuottaa meille työkaluja koulutuksen vaikuttavuuden systemaattiseen arviointiin. Lähetämme sinulle tiedoksi gradun keskeisimmät tulokset pienen kiitoksen kera.

Lämmin kiitos jo etukäteen

Paula Pauniaho

Paula Pauniaho

Apulaisjohtaja

Infor Oy / TAT-ryhmä

Eteläinen Makasiinikatu 4, PL 147, 00130 Helsinki



Puh. (09) 1315 1558, GSM 050 62345

Faksi (09) 651 525, [www.infor.fi](http://www.infor.fi)

Infor on viestintä-, markkinointi- ja HR -henkilöstön täydennyskouluttaja sekä henkilökohtaisten viestintätaitojen kehittäjä. Kustannamme myös yrityskirjallisuutta.

Infor kuuluu TAT-ryhmään. [www.tat.fi](http://www.tat.fi).

**LIITE 2.** Teemahaastattelurunko

## Taustatiedot

- Henkilötiedot
  - Koulutus ja käydyt henkilöstökoulutusohjelmat
  - Nykyinen työ ja työhistoria
- 

## 1. Koulutuksen tarve

- Koulutukseen osallistumisen syyt
- Koulutusvaihtoehtojen kartoitus
- Perustelut sille, miksi valitsi juuri Inforin hrd3 -valmennusohjelman

## 2. Reaktiot

- Mielipiteet valmennusohjelmasta
  - valmennusohjelman sisältö ja rajaukset
  - kouluttajat ja heidän taitonsa sekä asiantuntemuksensa
  - puitteet (aikataulu, kouluttajan materiaali, harjoitukset, ruokailu)

## 3. Oppiminen

- Kokeeko oppineensa ja kehittyneensä koulutuksen ansiosta jollain osa-alueilla?
- Kerro oppimistasi tiedoista/taidoista/asenteista
- Arvioi koulutus/oppimismenetelmiä

## 4. Kehittyminen

- Onko työkäyttäytyminen muuttunut kehittämisen myötä? Miten?
- Onko pystynyt siirtämään opittuja asioita käytäntöön?
- Onko pystynyt hyödyntämään oppimaansa työssä?
  
- Jos kehittyminen ei näy työkäyttäytymisessä, miksi ei? Mahdolliset esteet?
- Onko jotain seikkoja, mitkä voisivat edistää oppimisen siirtämistä käytäntöön.

## 5. Tulokset/vaikutukset

- Näkykö kehittyminen myös organisaatiossa? Miten?
  - Miten tietojen/taitojen/asenteiden kehittyminen näkyy organisaatiossa?
- Ovatko jotkut tietyt käytännöt organisaatiossa muuttuneet koulutuksen myötä?
- Onko koulutuksen avulla saavutettu jotain ilmeisiä etuja?
- Miten osaamista on jaettu organisaatiossa?
  
- Jos kehittyminen ei näy organisaatiossa, mitkä ovat syyt/esteet?

## 6. Mikä on koulutuksen parasta antia, mitä jäi puuttumaan?

## 7. Jotain lisättävää, mitä haluaisit kertoa koulutuksesta?

**LIITE 3.** Lähetekirje sähköiseen kyselyyn ja kyselylomake

Hyvä Inforin HRD3 – ohjelman osallistuja

Opiskelen Vaasan yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaani Inforille HR- koulutusten vaikuttavuudesta esimerkkinä Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelma nro 3. Paula Pauniahon on lähettänyt sinulle sähköpostia tutkimuksestani viikolla 13.

Toivoisin, että sinulta, kaikesta kevätkiireestä huolimatta, liikenisi hetki aikaa ja ehtisit vastata sähköiseen kyselyyn. Vastausaikaa on toukokuun 31. päivään asti. Kyselyyn vastataan nimettömästi ja kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyssä on 17 kysymystä, ja toivon, että vastaisit avoimiin kysymyksiin lyhyesti ja ytimekkäästi. Infor on lupautunut lähettämään sinulle tiedoksi graduni keskeisimmät tulokset pienen kiitoksen kera.

Graduni tarkoitus on arvioida HRD3- valmennusohjelman vaikuttavuutta ja se on osa Inforin laajempaa kehittämistyötä, jonka tarkoituksena on tuottaa Inforille työkaluja koulutuksen vaikuttavuuden systemaattiseen arviointiin.

Pääset kyselyyn viestin lopussa olevasta linkistä.

Kiitos jo etukäteen  
Sanna Simola

Tästä kyselyyn:

<https://www.survee.com/12296-9334-336@hrd311&gaagb7>

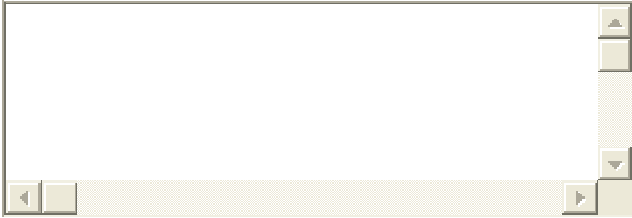
## Kysely HRD3-valmennusohjelman vaikuttavuudesta

Kerro niistä syistä, minkä takia päädyit osallistumaan koulutukseen.

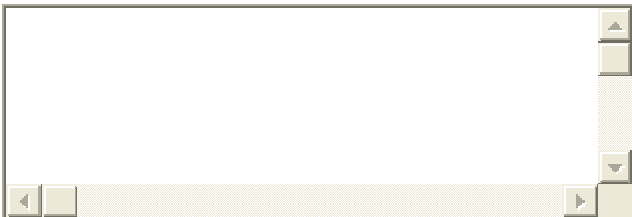
Mitä odotit valmennusohjelmalta?

Mielipiteesi Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelmasta.

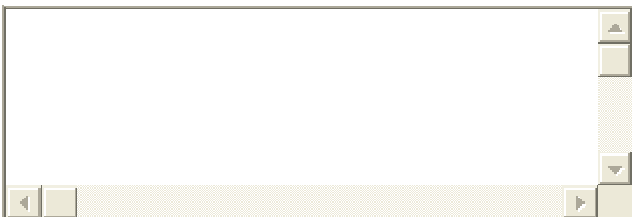
**Oliko koulutus mielestäsi rajattu oikein? Perustele.**

An empty rectangular text input field with a light beige background and a thin grey border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.

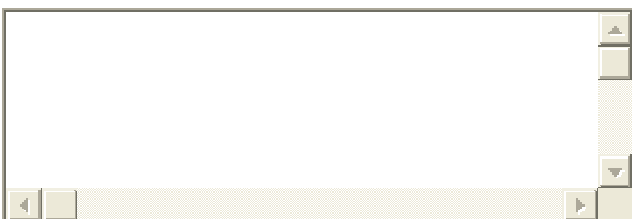
**Mitä mieltä olet valmennusohjelman kouluttajista, heidän asiantuntemuksestaan ja taidoistaan toimia kouluttajina?**

An empty rectangular text input field with a light beige background and a thin grey border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.

**Kerro mielipiteesi koulutuksen puitteista (aikataulu, kouluttajan materiaali, ruokailu jne.).**

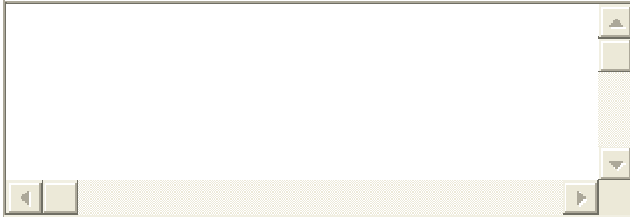
An empty rectangular text input field with a light beige background and a thin grey border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.

**Mitä koet oppineesi valmennusohjelman ansiosta?**

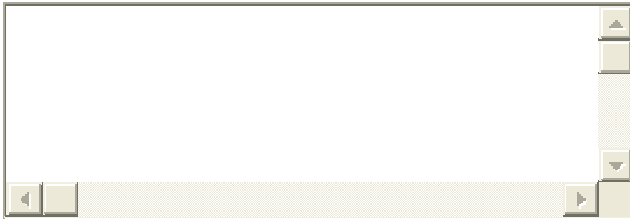
An empty rectangular text input field with a light beige background and a thin grey border. It features standard scrollbars on the right and bottom edges.

---

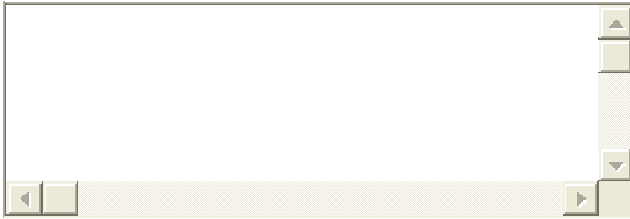
**Arvioi ohjelmassa käytettyjä koulutus- ja oppimismenetelmiä.**



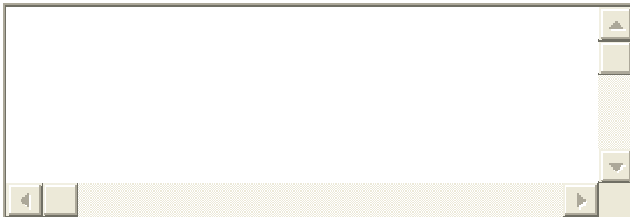
**Oletko pystynyt siirtämään oppimaasi työhösi? Perustele.**



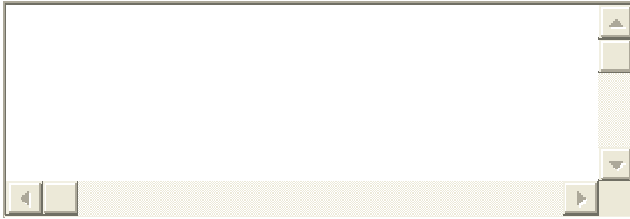
**Miten toimintasi on muuttunut koulutuksessa opittujen asioiden myötä?**



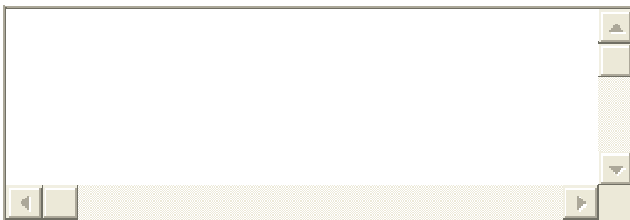
**Mikä on mahdollisesti estänyt sinua siirtämästä oppimaasi käytäntöön?**



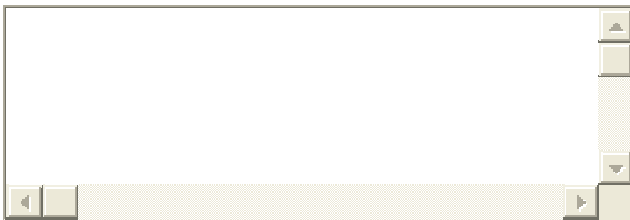
**Mitkä asiat ovat mahdollisesti edistäneet ohjelmassa opittujen asioiden ja valmiuksien siirtymistä käytäntöön?**



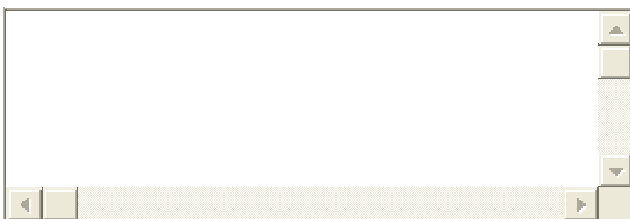
**Näkykö oppimisesi ja kehittymisesi myös organisaatiossasi, miten?**



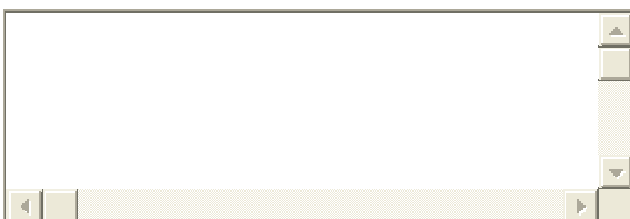
**Onko olemassa jotain, mitä Infor voisi tehdä edistääkseen opitun käytäntöön siirtymistä?**



**Mikä oli valmennusohjelman parasta antia, mitä jäi puuttumaan?**



**Koetko, että koulutukselle asettamasi tavoitteet täyttyivät? Perustele.**





Jotain mitä haluaisit HRD 3 -valmennusohjelmasta kertoa?

**Ikä**

25-34

35-44

45-54

yli 55

**Tehtävänimike**

**Koulutus**

Suoritetut täydennyskoulutukset Inforin Henkilöstönkehittäjän valmennusohjelman lisäksi.

Millä toimialalla työnantajaorganisaatiosi toimii?

Lopetus