



<input type="checkbox"/>	Kandidaatintutkielma
<input checked="" type="checkbox"/>	Pro gradu -tutkielma
<input type="checkbox"/>	Lisensiaatintutkielma
<input type="checkbox"/>	Väitöskirja

Oppiaine	Markkinointi	Päivämäärä	7.6.2019
Tekijä(t)	Suvi Viksten	Matrikkelinumero	
		Sivumäärä	108 + liitteet
Otsikko	Koulutuspalveluiden arvo koulutettaville Esimies- ja johtotasojen täydennyskoulutuspalveluiden tarjoamat hyödyt ja niiden vaatimat uhraukset		
Ohjaaja(t)	KTM Kaisa Saastamoinen KTT Anna-Maija Kohijoki		

#### Tiivistelmä

Maksullisten täydennyskoulutuspalveluiden ja muiden henkilöstölle tarkoitettujen koulutusten tarjonta markkinoilla on lisääntynyt, mutta tarjoavatko ne hyötyä ja arvoa osallistujalleen? Tutkielmani aiheena on koulutuspalveluiden arvo koulutettaville ja tutkimukseni tavoitteena on syventää ja lisätä ymmärrystä koulutettavan kokeman arvon muodostumisesta esimies- ja johtotasojen täydennyskoulutuspalveluiden kontekstissa. Tavoitteena on selvittää, minkälaisia ovat koulutuspalveluiden tarjoamat hyödyt ja niiden vaatimat uhraukset sekä, miten markkinoinnin kilpailukeinojen avulla voidaan edistää koulutettavan asettamien päämäärien toteutumista.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys pohjaa asiakkaan kokeman arvon tutkimiseksi laadittuun arvohierarkiamalliin ja kokonaisvaltaiseen, kaikkien asiakaskontaktipisteiden tuloksena muodostuvaan asiakaskokemuksen muodostumismalliin koulutuspalveluiden kontekstissa. Tutkimus suoritettiin laadullisena haastattelututkimuksena, jossa haastateltiin seitsemää esimies- tai johtotason täydennyskoulutuksen suorittanutta henkilöä. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Tutkitut teemat olivat koulutuspalvelun järjestäjät ja asiakaspalvelu, oppimateriaalit ja työvälineet, oppimisympäristöt, kouluttajat, kollegat ja opetus- ja oppimistilanteet, koulutuksen sisältö ja aikataulu, oppimistehtävät ja opiskelijan arviointi sekä koulutuksen hinta ja markkinointiviestintä.

Tärkeimpiä koulutuspalvelun tarjoamia hyötyjä olivat erilaisten tietojen ja taitojen oppiminen, ammatillisen osaamisen kehittyminen, tutkinnon tai pätevyuden saaminen, opin hyödyllisyys työelämän ja uran kannalta, henkilökohtainen kasvu ja itsetuntemuksen kehittyminen. Tärkeimpiä koulutuspalvelun vaatimia uhrauksia olivat vuorovaikutuksen ja ryhmäkeskustelujen puute koulutustilanteissa sekä sellainen koulutuksen sisältö, joka ei tukenut koulutettavaa työelämän kannalta hyödyllisten tietojen ja taitojen oppimisessa. Parhainta arvoa koulutettaville toivat muut koulutettavat, runsas vuorovaikutus ja avartavat keskustelut aidoista työelämän tilanteista koulutuspäivillä. Toiseksi tärkein koulutettaville arvoa tuova tekijä oli ammattitaitoiset kouluttajat, jotka kouluttivat aitojen työelämän tilanteiden kautta. Kolmanneksi tärkein tekijä olivat koulutuksen sisältö ja oppimistehtävät, kun ne tukivat koulutettaville hyödyllisten tietojen ja taitojen kehittymistä. Koulutuspalvelun organisointi on kokonaisuus, joka kattaa kaikkien markkinoinnin kilpailukeinojen hyödyntämisen ja kehittämisen siten, että ne saadaan tuottamaan parhainta arvoa koulutettavalle.

Asiasanat	asiakaskokemus, asiakastyytyväisyys, asiakkaan kokema arvo, koulutuspalvelut
Muita tietoja	





**TURUN  
YLIOPISTO**

Kauppakorkeakoulu

## **KOULUTUSPALVELUIDEN ARVO KOULUTETTAVILLE**

**Esimies- ja johtotasojen täydennyskoulutuspalveluiden  
tarjoamat hyödyt ja niiden vaatimat uhraukset**

Markkinoinnin  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Suvi Viksten

Ohjaajat:  
KTM Kaisa Saastamoinen  
KTT Anna-Maija Kohijoki

7.6.2019  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

## Sisällys

1	JOHDANTO.....	7
1.1	Asiakkaan kokeman arvon merkitys koulutuspalveluiden kontekstissa .....	7
1.2	Koulutuskokemuksen aiempi tutkimus ja tämän tutkimuksen tarkoitus.....	9
2	ASIAKKAAN KOKEMA ARVO.....	12
2.1	Asiakkaan kokeman arvon määritelmä ja sen lähikäsitteet.....	12
2.2	Keino-tavoiteajattelu ja arvohierarkia.....	15
2.3	Hyötyjen ja arvon tyyppien jaottelua .....	18
2.4	Uhrausten ja hyötyjen painoarvo .....	21
2.5	Markkinoinnin kilpailukeinot koulutuspalveluiden kontekstissa.....	23
3	ASIAKASKOKEMUS .....	26
3.1	Asiakaskokemuksen ulottuvuudet.....	26
3.2	Kokemuksen ulottuvuudet ja asiakkaan sitouttaminen .....	28
3.3	Asiakaskokemuksen muodostuminen kokonaisvaltaisena prosessina .....	31
3.4	Yksilö- ja ympäristötekijöiden vaikutus asiakaskokemukseen.....	34
3.5	Yhteenvedo aiemmasta kirjallisuudesta ja teoreettinen viitekehys.....	36
4	METODOLOGIA.....	40
4.1	Laadullinen tutkimus teemahaastatteluin .....	40
4.2	Esitutkimushaastatteluiden rooli ja tutkimuksen operationalisointi .....	41
4.3	Haastateltavien valinta ja aineiston keruu.....	44
4.4	Haastatteluaineiston analysointi.....	47
4.5	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	48
5	KOULUTETTAVIEN KOKEMUKSET .....	51
5.1	Koulutustoiminnan organisointi.....	51
5.1.1	Koulutuksen organisoinnin ja asiakaspalvelun merkitys.....	51
5.1.2	Oppimateriaalien ja työvälineiden merkitys .....	53
5.1.3	Oppimisympäristöjen merkitys.....	57
5.2	Koulutustilanteet, kouluttajat ja vuorovaikutus .....	60
5.2.1	Luennoitsijoiden ja kouluttajien merkitys .....	60
5.2.2	Ryhmäkeskusteluiden ja -tilanteiden merkitys .....	63
5.2.3	Verkostojen vahvistaminen ryhmätilanteiden avulla.....	66
5.3	Koulutuksen sisältö, aikataulu ja opiskelijan arviointi .....	67
5.3.1	Koulutuksen sisällön merkitys.....	67
5.3.2	Sisällön osa-alueiden merkitys .....	70

5.3.3	Osaamisnäyttöjen suorittamisprosessin merkitys .....	75
5.3.4	Opiskelijan arvioinnin ja aikatauluksen merkitys.....	77
5.4	Koulutettavien päämäärät, markkinointiviestintä ja hinta-laatusuhde .....	81
5.4.1	Koulutettavien päämäärät ja syyt koulutuksen suorittamiselle.....	81
5.4.2	Markkinointiviestinnän ja hinta-laatusuhteen merkitys.....	84
5.5	Yhteenveto koulutuskokemuksen tuottamasta arvosta .....	86
6	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	91
6.1	Teoreettiset johtopäätökset.....	91
6.2	Liikkeenjohdolliset johtopäätökset .....	95
6.3	Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset.....	97
7	YHTEENVETO.....	99

## **Kuviot**

Kuvio 1	Asiakkaan arvohierarkia ja sen suhde asiakastyytyvyyteen .....	16
Kuvio 2	Esimerkki keino-tavoiteteoriasta koulutuspalvelun kontekstissa.....	17
Kuvio 3	Koulutuspalvelun kuvaaminen markkinoinnin kilpailukeinojen näkökulmasta .....	24
Kuvio 4	Asiakaskokemuksen muodostuminen kokonaisvaltaisena prosessina .....	32
Kuvio 5	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys .....	37
Kuvio 6	Koulutuspalvelun järjestäjien toiminnan ja organisoinnin merkitys koulutuskokemukseen.....	51
Kuvio 7	Materiaalien ja työvälineiden merkitys koulutuskokemukseen .....	54
Kuvio 8	Oppimisympäristöjen merkitys koulutuskokemukseen .....	57
Kuvio 9	Sisällön merkitys koulutuskokemukseen .....	68
Kuvio 10	Sisällön osa-alueiden merkitys koulutuskokemukseen.....	71
Kuvio 11	Haastateltavien odotukset ja syyt lähteä koulutukseen .....	81
Kuvio 12	Yhteenveto asiakaspalvelun ja organisoinnin merkityksestä koulutuskokemukseen.....	87
Kuvio 13	Yhteenveto koulutustilanteiden, kouluttajien ja vuorovaikutuksen merkityksestä koulutuskokemukseen.....	88
Kuvio 14	Yhteenveto sisällön, aikataulun ja arvioinnin tarjoamista hyödyistä koulutettaville.....	89

## **Taulukot**

Taulukko 1	Tutkimuksen operationalisointi .....	43
Taulukko 2	Haastateltavien taustatiedot .....	46

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Asiakkaan kokeman arvon merkitys koulutuspalveluiden kontekstissa

Maksullisten koulutuspalveluiden ja kurssien tarjonta on lisääntynyt Suomen markkinoilla, mutta työnantajien kustantamiin henkilöstökoulutuksiin osallistuvien määrät eivät ole kasvaneet 2000-luvun aikana, vaan päinvastoin jopa hieman pienentyneet viime vuosina. Työnantajan kustantamiin henkilöstökoulutuksiin osallistui vuonna 2017 hieman yli miljoona henkilöä eli noin 53 prosenttia palkansaajista Suomessa, kun henkilöstökoulutuksiin osallistuvien osuus palkansaajista oli 59 prosenttia vuonna 2006. (Tilastokeskus 2018a.) Toisaalta keskimääräiset koulutuspäivien määrät työnantajan kustantamassa henkilöstökoulutuksessa eivät ole juuri muuttuneet koko 2000-luvun aikana. Suomalainen 18–64-vuotias palkansaaja oli keskimäärin noin neljä päivää henkilöstökoulutuksessa vuonna 2017, kun keskimääräinen koulutuspäivien määrä vuonna 2012 oli viisi. (Tilastokeskus 2018b.) Tilastokeskuksen tutkimukset kuitenkin osoittavat, että henkilöstökoulutuksilla ja muilla maksullisilla täydennyskoulutuksilla on melko hyvin liiketoimintapotentiaalia Suomessa, sillä koulutettavia on paljon. Koulutettavan kokema arvoa on mielekästä ja ajankohtaista tutkia, jotta syvennetään ymmärrystä siitä, miten koulutettaville voitaisiin tuottaa parempia koulutuskokemuksia ja siten edistää koulutuspalveluiden kysyntää ja niiden menestymistä markkinoilla.

Henkilöstökoulutusten suurin kohderyhmä on korkeasti koulutetut palkansaajat. Naiset ovat osallistuneet henkilöstökoulutuksiin hieman miehiä enemmän, noin 4–9 prosenttiyksikön verran koko 2000-luvun ajan. (Tilastokeskus 2018a.) Henkilöstökoulutusten osalta eniten on hakeuduttu liiketalous- ja oikeustieteellisiin koulutuksiin (370 000 henkilöä), palveluihin, harrastuksiin ja turvallisuusalaan liittyviin koulutuksiin (260 000 henkilöä), terveydenalan koulutuksiin (229 000 henkilöä), tekniikan, tuotannon ja rakentamisen koulutuksiin (150 000 henkilöä) ja tietotekniikan koulutuksiin (150 000 henkilöä) (Tilastokeskus 2018c). Koska näiden alojen koulutuksille on kysyntää Suomessa, myös tarjonta on siten tervetullutta.

Kysyntää koulutuspalveluille on myös ulkomailla, minkä osoittaa koulutusviennin kiihtyvä kasvu Aasian maihin (Ly ym. 2015). Myös suomalainen koulutusvientii kasvaa vahvasti. Koulutusviennin kokonaisarvo vuonna 2017 oli noin 300 miljoonaa, ja sen arvioitiin kohoavan noin 350 miljoonaan vuonna 2018. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Koulutettavan kokeman arvon tutkimisella voidaan syventää ymmärrystä myös siitä, minkälaisia koulutuspalveluita tulisi tuottaa, jotta suomalaiset yritykset menestyisivät paremmin koulutusvientikilpailussa ulkomailla.

Asiakkaan kokema arvo on asiakkaan näkökulma siitä, miten asiakas kokee yrityksen tuotteen tai palvelun tarjoavan hänelle arvoa käyttökokemuksen seurauksena tai täyttävän hänen asettamansa tavoitteet, päämäärät ja halut (Woodruff & Gardial 1996, 7; Khalifa 2004; Graf & Maas 2008). Asiakkaan kokema arvo on määritelty asiakkaan kokonaisvaltaiseksi arvioksi tuotteen hyödyllisyydestä, joka perustuu havaintoihin siitä, mitä saadaan ja mitä annetaan tai uhrataan (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006; Graf & Maas 2008). Asiakkaan kokeman arvon rakentumiseen vaikuttavat tuotteen tai palvelun ominaisuudet, ominaisuuksista johtuvat seuraukset eli hyötyjen ja uhrausten suhde ja asiakkaan tavoitteet ja päämäärät ja niiden toteutuminen sekä käyttötilanne tai konteksti (Woodruff & Gardial 1997).

Asiakkaan kokema arvo on tärkeimpiä tekijöitä organisaation menestyksen ja yrityksen kilpailuedun kannalta (Khalifa 2004; Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006; Graf & Maas 2008). Maksimaalisen asiakkaan kokeman arvon tarjoaminen on tunnustettu avaintekijäksi yrityksen tuotteiden ja palveluiden erilaistamisen ja yrityksen kilpailuedun kannalta (Gallarza ym. 2011). Asiakasuskollisuus ja yrityksen tuotto ovat tiiviisti yhteydessä asiakkaan kokeman arvon muodostumiseen (Khalifa 2004). Asiakkaan kokeman arvon käsite on lähellä asiakastyytyväisyyden käsitettä, ja molemmat käsitteet ovat merkityksellisiä asiakasuskollisuuden muodostumisen kannalta. Asiakkaan kokema arvo herättää joko suoraan asiakasuskollisuutta tai se välittyy ensin asiakastyytyväisyytenä, joka puolestaan herättää asiakasuskollisuutta. (Gallarza ym. 2011.)

Asiakaskokemuksen muodostuminen on kokonaisvaltainen prosessi, johon vaikuttavat kaikki vuorovaikutustilanteet asiakkaiden kanssa eli kaikki kontaktipisteet, joissa asiakas on jollain lailla kosketuksissa palveluiden tarjoajaan (Verhoef ym. 2009; Kranzbühler ym. 2018). Kokemuksen muodostumiseen vaikuttavat ulottuvuudet on eritelty aistimukselliseen ja tunteisiin liittyvään ulottuvuuteen, kognitiiviseen ja älylliseen ulottuvuuteen ja käyttäytymiseen ja toimintaan liittyviin komponentteihin sekä sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen pohjautuvaan ulottuvuuteen (Jain ym. 2007; Skard ym. 2011). Positiivisen asiakaskokemuksen tarjoaminen on osoittautunut monissa tutkimuksissa tärkeäksi tekijäksi yrityksen kilpailuedun, erilaistamisen, asiakastyytyväisyyden, asiakasuskollisuuden, positiivisen yrityskuvan ja asiakkaiden suusanallisen viestinnän kannalta (Schmitt & Zarantonello 2013; Jain ym. 2017; Kranzbühler ym. 2018). Asiakkaat eivät enää osta pelkästään tuotetta tai palvelua, vaan mieluummin he ostavat niihin liittyviä kokemuksia tai elämyksiä (Skard ym. 2011).

Koulutuspalvelu on omanlaisensa palvelu. Palveluja luonnehditaan aineettomiksi ja abstrakteiksi, joita ei voi koskettaa, haistaa, nähdä eikä maistaa. Aineettomuudella tarkoitetaan, että palveluita ei voi omistaa, vaan ne koetaan. Aineettomuus tekee palvelusta hankalan arvioitavan kuluttajalle, joten palvelussa pyritään käyttämään elementtejä, jotka luovat vaikutelman aineellisesta palvelusta. (Edgett & Parkinson 1993; Kotler ym. 2017, 237–238.) Koulutuspalvelu on sikäli aineeton, että se perustuu pitkälti toimintaan,



kouluttamiseen (Clewes 2003). Koska koulutuspalvelun ydinpalveluna on oppiminen (Ng & Forbes 2009), koulutuspalvelun henkilökunnan ja koulutettavan välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä rooli luoda palvelusta koulutettaville vähemmän aineeton ja paremmin käsitettävä (Edgett & Parkinson 1993).

Palvelut ovat erottamattomia palvelun tuottajasta, millä tarkoitetaan sitä, että palvelun tuottaminen ja kuluttaminen tapahtuvat samaan aikaan (Edgett & Parkinson 1993; Kotler ym. 2017, 237–238). Myös koulutuspalvelua tuotetaan samaan aikaan kuin koulutettavat kuluttavat sitä esimerkiksi ollessaan luennoilla lähiopetuspäivinä (Clewes 2003). Tämä asia lisää koulutuspalveluhenkilökunnan ja koulutettavan välisen vuorovaikutuksen vaikutusta koulutettavan kokemaan arvoon (Edgett & Parkinson 1993; Kotler ym. 2017, 237–238). Koulutuspalvelua tuotetaan ja kulutetaan monesti tilanteissa, jossa on mukana muitakin koulutettavia asiakkaina. Muut koulutettavat vaikuttavat koulutettavan kokemukseen koulutuspalvelusta. (Clewes 2003; Verhoef ym. 2009; Kranzbühler ym. 2018.)

Palvelut ovat myös heterogeenisiä, koska niitä on hankalaa standardoida, ja ne voivat vaihdella riippuen palveluntarjoajasta, kuluttajasta ja ajankohdasta (Edgett & Parkinson 1993; Kotler ym. 2017, 237–238). Koulutuspalvelun tuottamisen ja kuluttamisen aikaan koulutettavan kanssa voi olla yhteydessä useat erilaiset henkilöt niin järjestäjien kuin kouluttajien taholta, mikä tekee palvelun standardoimisesta hankalaa (Clewes 2003).

## 1.2 Koulutuskokemuksen aiempi tutkimus ja tämän tutkimuksen tarkoitus

Koulutuskokemusta on tutkittu aiemmin markkinoinnin näkökulmasta lähinnä yliopistokoulutuksen ja MBA-johtamiskoulutuksen konteksteissa, eikä vastaavia tutkimuksia juuri ole tehty muiden aikuiskoulutusten tai täydennyskoulutusten konteksteissa. Aiemmin on tutkittu markkinoinnin kilpailukeinojen ja yrityksen imagon vaikutusta johtamiskoulutukseen hakeutumisessa (Ivy 2008), imagon vaikutusta koulutettavien kokemaan arvoon (LeBlanck & Nguyen 1999) ja kilpailukeinojen vaikutusta koulutuskokemuksen muodostumisessa (Ng & Forbes 2009). Opiskelijoiden odotuksia koulutukselta ja odotusten toteutumisen vaikutusta koettuun arvoon on selvitetty (Clewes 2003; Douglas ym. 2015; Ly ym. 2015) ja opiskelijoiden tavoitteiden vaikutusta arvon kokemisessa on tutkittu (Browne ym. 1998; Ng & Forbes 2009). Koulutusorganisaatioiden asiakaspalvelun laadun vaikutusta asiakastyytyväisyyteen (Browne ym. 1998; Carter 2009; Douglas ym. 2015), koulutuspalvelun organisoinnin vaikutusta koulutuskokemukseen sekä koetun palvelun laadun ja odotusten vaikutusta opiskelijoiden suosittelemalukkuuteen on niin ikään aiemmin tutkittu (Carter 2009).

Koulutettavan kokeman arvon kannalta on tutkittu viestinnän (Stahl ym. 1992; Douglas ym. 2015), vuorovaikutuksen (Stahl ym. 1992; Clewes 2003; Ng & Forbes 2009; Sebastianelli ym. 2015) ja verkostoitumisen (Baldwin ym. 1997; Carter 2009; Douglas ym. 2015) merkitystä sekä yleisesti sosiaalisen toiminnan merkitystä (LeBlanck & Nguyen 1999). Lisäksi ohjauksen (Carter 2009), palautteen annon ja selkeiden arviointikriteerien vaikutusta koulutettavan kokemaan arvoon on selvitetty (Clewes 2003; Ly ym. 2015). Opetuksen sisällön vaikutusta koulutettavien asiakastyytyväisyyteen (Carter 2009; Sebastianelli ym. 2015), koulutuskokemukseen (Clewes 2003) ja koulutettavan kokemaan arvoon (Stahl ym. 1992; Ly ym. 2015) on selvitetty sekä opetusmenetelmien vaikutusta koulutettavan kokemaan arvoon (Li ym. 2007). Lisäksi on tutkittu, minkälaiset opettajan ominaisuudet tuovat hyötyä ja arvoa koulutettaville (Clewes 2003; Voss ym. 2007) sekä miten asiakastyytyväisyyden kannalta merkittävät tekijät vaihtelevat eri koulutusalojen yliopisto-opiskelijoiden sekä menestyvien ja vähemmän menestyvien opiskelijoiden välillä (Munteanu ym. 2010). Toisaalta tunteiden vaikutusta oppimiseen, opinnoissa menestymiseen (Laukenmann ym. 2003) ja koulutettavien kokemaan arvoon on selvitetty (LeBlanck & Nguyen 1999).

Koulutuspalveluita on tutkittu myös siitä näkökulmasta, minkälaista taidollista, tiedollista ja osaamisen kehittymiseen perustuvaa hyötyä ja arvoa ne koulutettaville tuottavat tulevaisuutta ajatellen (LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Hay & Hodgkinson 2008; Carter 2009; Woodall ym. 2014; Douglas ym. 2015; Ly ym. 2015) tai minkälaisia ovat koulutuksen tarjoamat odotetut lopputulokset (Clewes 2003). Suoritetun tutkinnon merkitys koulutettavan kokemaan arvoon (LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Woodall ym. 2014) on huomioitu aiemmissa tutkimuksissa. Samoin on huomioitu koulutuksen hinta-laatusuhteen merkitys koulutettavan kokemaan arvoon (LeBlanck & Nguyen 1999). Koulutuksen tuottamaa arvoa koulutettavalle on tutkittu myös kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta ottaen huomioon koulutuksen lopputulosten ja palveluiden ominaisuuksien lisäksi hinnan ja muut koulutuksen hankinnasta aiheutuvat kustannukset kokonaisarvon muodostumisessa (Woodall ym. 2014).

Liiketoiminnan kehittäminen asiakaskokemuksen ja asiakkaan kokeman arvon kehittämisen kautta on keskeinen asia palvelusektorilla, mutta koulutuspalveluiden kontekstissa aihetta ei ole markkinoinnin näkökulmasta toistaiseksi kovin paljoa tieteellisesti tutkittu. Tämä havainto lisää koulutettavan kokeman arvon tutkimisen mielekkyyttä ja tärkeyttä. Lisäksi tieteellistä tutkimusta markkinoinnin näkökulmasta juuri maksullisten ammattitutkintojen kontekstissa ei juuri ole aiemmin tehty miltään ammattitutkinnon tasolta, mikä puolestaan lisää aiheen tutkimisen mielekkyyttä ja tärkeyttä edelleen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ja lisätä ymmärrystä, minkälainen on koulutettavalle arvoa tuova asiakaskokemus esimies- ja johtotason täydennyskoulutuspalveluiden konteksteissa. Tutkimukseni osaongelmat ovat seuraavat:

1. Minkälaisia ovat koulutuspalvelun tarjoamat hyödyt?
2. Minkälaisia ovat koulutuspalvelun vaatimat uhraukset?
3. Miten markkinoinnin kilpailukeinojen avulla voidaan edistää koulutettavan päämäärien toteutumista?

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys kattaa teorian asiakaskokemuksen ja asiakkaan kokeman arvon muodostumisesta ja esittelee asiakaskokemukseen ja asiakkaan kokemaan arvoon vaikuttavia tekijöitä sekä markkinoinnin kilpailukeinot koulutuspalveluiden kontekstissa. Tarkoituksena tutkimukseni empiirisessä osuudessa on lisätä ymmärrystä, minkälaisia positiivisia tai hyödyllisiä ja negatiivisia tai kehitettäviä asioita koulutuspalvelusta nousee koulutettaville mieleen, kun asiaa tarkastellaan markkinoinnin kilpailukeinojen (7P) ja keino-tavoite -teorian kautta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten markkinoinnin kilpailukeinojen avulla voidaan edistää koulutettavan päämäärien toteutumista esimies- ja johtotasojen täydennyskoulutusten konteksteissa.

Tutkimuksella on vaikuttavuutta tieteen ja yritysten näkökulmasta, sillä koulutettavien ajatukset arvon muodostumisesta esimies- ja johtotason täydennyskoulutusten konteksteissa saattavat päteä myös muissa maksullisissa täydennyskoulutusten konteksteissa. Tutkimuksella on vaikuttavuutta myös yhteiskunnan näkökulmasta, sillä esitän, että mitä enemmän koulutus tarjoaa arvoa koulutettaville, sitä enemmän koulutettavien tiedot ja taidot kehittyvät ja sitä paremmin koulutusten tarjoamat opit ovat siirrettävissä työelämään. Oppiminen on lisäksi yleisesti yhteiskunnallinen asia.

Tutkimukseni keskittyy koulutettavien näkökulmaan, mutta ei pidä unohtaa yritysten merkitystä koulutuspalveluiden asiakkaana, joka monesti kustantaa koulutuksen. Kokonaan oma tutkimuksensa olisi selvittää koulutuspalveluiden tuottamaa arvoa yritysten näkökulmasta, mutta koulutettavien näkemykset koulutuspalvelun tuottamasta arvosta itselleen voivat jossain määrin heijastella myös heidän työnantajiansa näkemyksiä asiasta. Esimerkiksi koulutettavan näkemys koulutuksen hyödyllisyydestä työelämän kannalta voi antaa joitakin viitteitä myös siitä, miten hänen työnantajansa kokee koulutuksesta olevan arvoa yrityksen liiketoiminnassa.

## 2 ASIAKKAAN KOKEMA ARVO

### 2.1 Asiakkaan kokeman arvon määritelmä ja sen lähikäsitteet

Asiakkaan kokemalle arvolle on yritetty löytää määritelmä jo 1980-luvulta lähtien, mutta yksiselitteistä ja yleispätevää määritelmää ei ole toistaiseksi kehitetty (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006; Gallarza ym. 2011; Woodall ym. 2014). Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että arvon havaitsee ja määrittää asiakas markkinoilla eikä tuotteen valmistaja (Khalifa 2004). Asiakkaan kokeman arvon määritelmässä on yhteistä, että arvo on yhteydessä jonkin tuotteen tai palvelun käyttöön, mikä erottaa asiakkaan kokeman arvon asiakkaan tai yrityksen henkilökohtaisista arvoista. Asiakkaan kokema arvo on jotakin, minkä asiakas itse havaitsee subjektiivisesti, eikä myyjä juuri voi määrittää sitä objektiivisesti. (Woodruff 1997.)

Yhdenmukaisen määritelmän puuttuminen johtuu käsitteellisistä, metodologisista ja mittaamiseen liittyvistä hankaluuksista. Käsitteelliset haasteet asiakkaan kokeman arvon määrittelylle johtuvat käsitteen monimerkityksellisyydestä sekä riittämättömästä ja selkeästä erosta asiakkaan kokeman arvon lähikäsitteisiin, kuten asiakastyytyväisyyteen ja laatuun. (Gallarza ym. 2011; Woodall ym. 2014.) Asiakkaan kokema arvo on määritelty asiakkaan kokonaisvaltaiseksi arvioksi tuotteen tai palvelun hyödyllisyydestä, joka perustuu havaintoihin siitä, mitä saadaan ja mitä annetaan tai uhrataan (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006; Graf & Maas 2008; Woodall ym. 2014). Asiakkaan kokema arvo on määritelty matalana hintana, tuotteen tai palvelun tarjoamana hyötynä, tasapainotteluna havaitun laadun ja hinnan välillä tai kaikkena sillä, mitä saadaan suhteessa siihen, mitä annetaan tai uhrataan. Uhraus on rahallista panosta, mutta myös muiden resurssien käyttöä, kuten ajan ja oman energian käyttöä. (Zeithaml 1998, 13–14.)

Asiakkaan kokema arvo on määritelty tasapainotteluna havaittujen hyötyjen ja hinnan välillä (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006, 47), havaitun laadun ja uhrausten suhteena (Dodds ym. 1991, 308) ja havaittujen hyötyjen ja rahallisten ja ei-rahallisten uhrausten suhteena (Lapierre 2000, 123–125; Walter ym. 2001, 366). Asiakkaan kokema arvo on käsitteellistetty vain halvimpana vaihtoehtona tai rahalliselle panokselle saatuna vastineena, jolloin tuotteesta tai palvelusta saadut hyödyt ovat isompia kuin sen vaatimat rahalliset ja muut uhraukset (Woodall ym. 2014). Toisaalta asiakkaan kokeman arvon määritelmään on sisällytetty paitsi yrityksen tarjonnan ja hinnan tasapainottelu myös niiden puntarointi kilpailijan tarjontaa ja hintaa vasten (Kothandaraman & Wilson 2001, 380).

Asiakkaan kokeman arvon käsitettä on verrattu niin hyödyllisyyden, matalan hinnan, laadun kuin asiakastyytyväisyyden käsitteisiin, ja vertailujen perusteella näillä kaikilla tekijöillä on oma osuutensa asiakkaan kokeman arvon muodostumisessa, mutta ne eivät

ole asiakkaan kokeman arvon synonyymejä (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006; Graf & Maas 2008). Laadun käsite on enemmän absoluuttinen ja laadulla kuvataan pelkästään positiivisia asioita, kun taas asiakkaan kokema arvo on enemmän suhteellinen ja käsite koostuu sekä positiivista asioista eli hyödyistä ja negatiivista asioista eli uhrauksista. Laadun arviointi tapahtuu kognitiivisesti, mutta asiakkaan kokeman arvon ja asiakastyytyväisyyden arvioinnissa ihmisellä on mukana myös tunteet. Laatu on myös yksi asiakkaan kokemaa arvoa lisäävä ominaisuus. (Gallarza ym. 2011.)

Asiakkaan kokema arvo ja asiakastyytyväisyys liittyvät toisiinsa, mutta yhä keskustellaan siitä, kumpi on ensin: asiakkaan kokema arvo, joka johtaa asiakastyytyväisyyteen vai toisinpäin. Enemmistön kannan mukaan asiakkaan kokema arvo johtaa asiakastyytyväisyyteen. Asiakastyytyväisyyttä voi arvioida vasta kulutuksen jälkeen, kun asiakkaan kokemaa arvoa voi arvioida ennen kuluttamista ja sen jälkeen. Asiakastyytyväisyyttä voi arvioida ilman käsitystä hinnasta, mutta asiakkaan kokema arvo on riippuvaista tuotteen tai palvelun hinnasta. (Gallarza ym. 2011.) Asiakkaan kokema arvo kertoo yritykselle, mitä sen tulee tehdä eli antaa toiminnalle suunnan, kun taas asiakastyytyväisyys kertoo, kuinka hyvin organisaatio tekee asiakkaalle arvoa tuovat asiat. Korkea asiakastyytyväisyys viestii yritykselle, että asiakas kokee saaneensa tuotteesta tai palvelusta arvoa tai arvo on välittynyt asiakkaalle. Heikompi asiakastyytyväisyys kielii, ettei asiakkaan kokema arvo välity asiakkaalle asti. (Woodruff & Gardial 1996, 12–16, 95.)

Asiakastyytyväisyyteen vaikuttaa ratkaisevasti asiakkaan subjektiivinen tapa havaita asioita, kuten tuotteen tai palvelun suorituskyvyn tasoa. Asiakkaan tapa havaita asioita määrittelee, kuinka hyväksi asiakas kokee tuotteen tai palvelun suorituskyvyn vertaillessaan sitä vertailustandardeihinsa. Vertailustandardit käsitetään odotuksina tai uskomuksina siitä, kuinka tuotteen tai palvelun tulisi toimia. Kuluttajat voivat muodostaa vertailustandardinsa vertaamalla tuotteen tai palvelun suorituskykyä vastaaviin joko saman kategorian kilpailijoiden tuotteiden tai palveluiden tai kokonaan muun kategorian tuotteiden tai palveluiden suorituskykyyn. Asiakkaiden vertailustandardi voi myös perustua myyntihenkilön, mainonnan tai yritysviestinnän antamiin lupauksiin. (Woodruff & Gardial 1996, 86–93.)

Asiakkaan kokeman arvon piirteisiin lukeutuvat interaktiivisuus, suhteellisuus, preferenssi ja kokemuksellisuus (Holbrook 1999, 5) sekä aistimuksellisuus, kognitiivisuus-affektiivisuus ja abstraktiotason nousu (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006; Graf & Maas 2008). Interaktiivisuudella tarkoitetaan, että arvo muodostuu subjektista, objektista ja niiden välisestä vuorovaikutuksesta. Toisaalta arvo voi muodostua kahden subjektin välisestä vuorovaikutuksesta. Kokemus interaktiivisuudesta on kuitenkin subjektiivinen, mikä tarkoittaa, että kukin asiakas kokee interaktiivisuuden erilailla. Täten arvon kokeminen on subjektiivista. (Holbrook 1999, 5–6.)

Suhteellisuudella tarkoitetaan, että asiakkaan kokema arvo on vertailtavissa oleva, subjektiivinen ja tilannesidonnainen, ja muuttuu niin tilanteen, paikan ja ajan suhteen

kuin ostopäätösprosessin edetessä. Vertailtavuudella tarkoitetaan sekä tuotteen sisäistä vertailua, jossa asiakas puntaroi tuotteen hyötyjä ja uhrauksia, että tuotteen ulkoista vertailua muihin vaihtoehtoihin. (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006.) Vertailevuus vaatii siten kilpailevan tuotteen tai palvelun olemassa oloa. Arvon kokemisen subjektiivisuudella tarkoitetaan asiakkaan subjektiivista tapaa kokea asiat arvokkaina, ja arvon kokeminen vaihtelee riippuen asiakkaasta. Arvon kokemisen tilannesidonnaisuudella tarkoitetaan, että koettu arvo jopa samoista tuotteen tai palvelun ominaisuuksista ja niistä johtuvista hyödyistä on riippuvaista kontekstista tai käyttötilanteesta. Esimerkiksi kupillisella lämmintä teetä voi olla kylmällä talvisäällä suurempi arvo asiakkaalle kuin lämpimällä kesäsäällä (Holbrook 1999, 6–7.) Koulutuspalvelun näkökulmasta erilaisia käyttötilanteita voisivat olla opiskelu omalla ajalla itsenäisesti kotona, luokkamuotoinen opiskelu opettajan johdolla, ryhmässä työskentely virtuaalisesti tai lähiopeutuksessa ja erityiset yritysvierailut ja matkat.

Preferenssi taas näkyy siinä, että asiakkaan arviointi on aina suosimista johonkin toiseen nähden. Preferenssiä tai parempana pitämistä verrattuna johonkin toiseen kuvataan erilaisilla akseleilla, kuten tunteisiin sidotusti (mieluisa – epämieluisa), asenteena (pitää – ei pidä), arviointia kuvaavasti (hyvä – huono), alttiudesta kertoen (suotuisa – epäsuotuisa), mielipiteenä (puolesta – vastaan), reaktioherkkyytenä (lähestyä – välttää) tai tunnearvona (positiivinen – negatiivinen). Arvon kokemuksellinen luonne kertoo siitä, että arvoa ei niinkään koeta vielä tuotetta ostettaessa eikä pelkkien tuoteominaisuuksien tai tuotebrändin vuoksi, vaan ennemminkin tuotetta tai palvelua kulutettaessa käyttökokemuksen aikana. (Holbrook 1999, 8.)

Asiakkaan kokeman arvon aistimuksellinen luonne jokaisessa ostopäätösprosessin vaiheessa on käsitteen kaikkein hyväksytyin ominaispiirre. Siten asiakas kokee subjektiivisesti aistiensa välityksellä, miten tuote tai palvelu tuottaa hänelle arvoa. Asiakkaan kokema arvo muodostuu sekä kognitiivisista eli rationaalisista, käytännöllisistä ja utilitaarisista tekijöistä että affektiivisista eli tunteisiin liittyvistä, hedonistisista, mielihyvähakuisista ja elämyksellisistä tekijöistä. (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006.) Asiakkaan kokeman arvon muodostumiseen vaikuttavat siten psykologiset tekijät eli kognitiiviset ja affektiiviset reaktiot, joita vuorovaikutus tuotteiden ja palveluiden kanssa asiakkaassa herättävät (Gallarza ym. 2011).

Asiakkaan kokeman arvon käsitteeseen liitetty abstraktiotason nousu johtuu keino-tavoiteajattelusta, jossa yksittäiset tuoteominaisuudet johtavat seurauksiin ja seuraukset yksilön tavoittelemiin päämääriin tai arvoihin. Abstraktiotaso kasvaa siirryttäessä matalimmalta hierarkian tasolta, tuoteominaisuuksien tasolta, korkeammille hierarkiatasoille, seurausten tason kautta arvojen ja päämäärien tasolle. (Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006.) Siirryttäessä arvohierarkian tuotetasolta seurausten tasolle ja lopulta päämäärien ja arvojen tasolle pysyvyys kasvaa, alttius muutoksille heikkenee ja asioiden mittaaminen ja määrittäminen vaikeutuvat. Abstraktiotaso ja subjektiivisuus kasva-

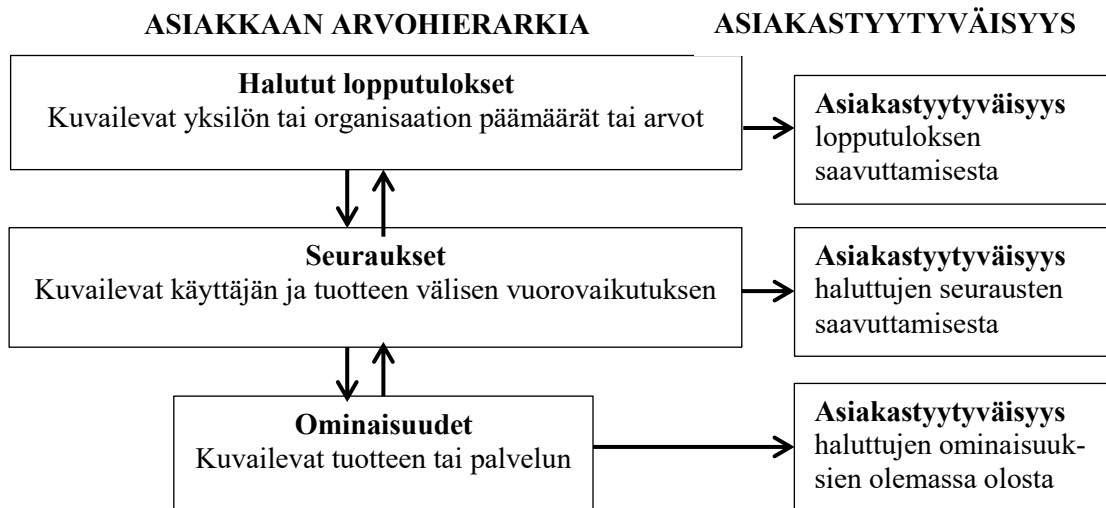
vat arvohierarkiassa ylöspäin mentäessä, mutta toisaalta ylin taso on pysyvin ja alin taso vaihtelee taas tilanteen mukaan. (Woodruff & Gardial 1996, 64–80.)

Metodologiset haasteet asiakkaan kokeman arvon määrittämiselle johtuvat käsitteen monimerkityksellisyydestä kumpuavasta arvoulottuvuuksien lukuisasta määrästä ja siten hankaluudesta mallintaa asiakkaan kokeman arvon käsitettä sekä epäselvyydestä, miten asiakastyytyväisyys ja asiakkaan kokema arvo liittyvät toisiinsa. Mittaamisen haasteet johtuvat siten siitä, ettei ole yhdenmukaista mitta-asteikkoa asiakkaan kokeman arvon mittaamiseen, mikä haittaa edelleen yhdenmukaisen käsitteen määrittämistä asiakkaan kokemalle arvolle. (Gallarza ym. 2011.) Asiakkaan kokemaa arvoa on hankala mallintaa, sillä ilmiönä se on aikaan sidottu ja hetkellinen, muuttuva ja dynaaminen. Asiakkaan kokeman arvon mittaamiseksi kehitetyt asteikot ovat suppeita, eivätkä kuvaa ilmiötä riittävän kattavasti. Toisaalta ei tiedetä, miten ilmaista mitta-asteikolla hyötyjä ja rahallisia ja ei-rahallisia uhrauksia, mitkä ominaisuudet, kokemukset ja tulokset ovat kaikkein tärkeimpiä huomioida tai kuinka hyötyjen ja uhrausten suhde voidaan parhaiten laskea. (Woodall ym. 2014.)

## 2.2 Keino-tavoiteajattelu ja arvohierarkia

Asiakkaan kokeman arvon muodostuminen perustuu keino-tavoiteteoriaan (Reynolds & Gutman 1988; Woodruff & Gardial 1996, 65; Graf & Maas 2008). Keino-tavoiteteoria keskittyy kuvaamaan yhteyksiä tuuteominaisuuksien, niistä johtuvien seurausten ja asiakkaan henkilökohtaisten arvojen välillä (Reynolds & Gutman 1988). Toisaalta keino-tavoiteteoria kuvaa yhteyksiä tuuteominaisuuksien, niistä johtuvien seurausten ja asiakkaan tavoitteiden ja päämäärien välillä (Woodruff & Gardial 1996, 64–70). Arvot ja päämäärät antavat kuluttajan toiminnalle suunnan ja seuraukset riippuvat tuuteominaisuuksista ja ne määrittävät kuluttajan käyttäytymisen (Graf & Maas 2008).

Keino-tavoiteteorian mukaisesti asiakkaan kokema arvo voidaan määrittää arvohierarkian kautta. Arvohierarkia koostuu tuotetasosta, seurausten tasosta ja halutuista päämäärien tasosta. Konkreettisimmalla tai alimmalla arvohierarkian tasolla asiakas kuvailee tuotteen sen positiivisten ja negatiivisten ominaisuuksien kautta: mikä tuote on, mitä osia siihen kuuluu ja minkälaisia ominaispiirteitä ja toimintoja sillä on. Pyydettyessä kuluttajaa kuvailemaan tuotetta tai palvelua hän tyypillisesti kuvailee sitä juuri ominaisuuksien kautta. Tuotetason kuvailu on suhteellisen objektiivista asiakkaasta toiseen. (Woodruff & Gardial 1996, 64–80; Woodruff 1997). Asiakkaan kokema arvohierarkia on kuvattu kuviossa 1. Asiakkaan kokema arvohierarkia linkittyy yhteen asiakastyytyväisyyden kanssa (kuvio 1), sillä asiakastyytyväisyys kuvaa asiakkaan reaktiovasteen arvohierarkian eri tasoilla (Woodruff & Gardial 1996, 94–95).



Kuvio 1 Asiakkaan arvohierarkia ja sen suhde asiakastyytyvyyteen (Woodruff & Gardial 1996, 233; Woodruff 1997)

Hierarkian keskitasolla (kuvio 1) ovat asiakkaan subjektiivisemmat näkemykset tuotteen tai palvelun käytön seurauksista (Khalifa 2004; Graf & Maas 2008). Seurausten taso kuvailee käyttäjän ja tuotteen välistä vuorovaikutusta. Seuraukset ovat asiakkaan kokemuksia tuotteen tai palvelun kuluttamisesta. Seuraukset voivat olla sekä positiivisia ja haluttuja että negatiivisia ja ei-toivottuja. Positiivisia seurauksia kutsutaan hyödyiksi ja negatiivisia seurauksia uhrauksiksi. Seurausten kautta voidaan selvittää, miksi asiakkaat pitävät jostain tuotteesta tai palvelusta enemmän kuin jostain toisesta. Pidetyimmän tuotteen tai palvelun kuluttamisella on asiakasta tyydyttävämmät seuraukset. (Woodruff & Gardial 1996, 64–80.) Tuotteen ja palvelun hyödyt ja uhraukset voivat olla sekä aineellisia että aineettomia. Asiakkaan kokema nettoarvo muodostuu hänen kokemiensa kokonaisuhyötyjen ja kokonaisuuhrausten välisestä erosta koko ostopäätösprosessin aikana. (Khalifa 2004.)

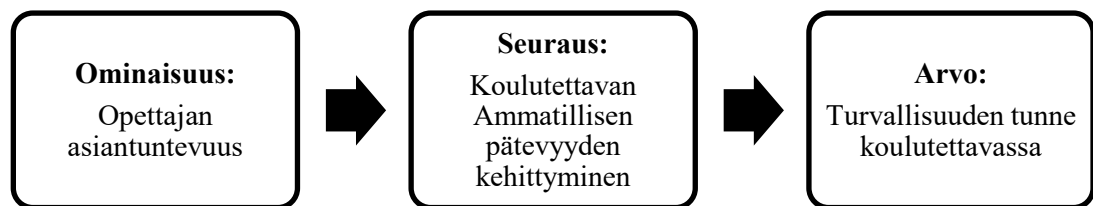
Käyttäessään tuotetta tai palvelua asiakas muodostaa preferenssejä joitakin tuoteominaisuuksia kohtaan. Preferenssien muodostuminen perustuu tuoteominaisuuksien kykyyn edistää haluttujen seurausten saavuttamista ja kokemista. (Woodruff 1997; Khalifa 2004; Graf & Maas 2008.) Esimerkiksi koulutettava voi pitää parempana opettajaa, jolla on hyvät opetus- ja viestintätaidot ja joka on innostava, helposti lähestyttävä, asiantunteva, huumorintajuinen ja ystävällinen, mikäli nämä ominaisuudet opettajassa edistävät koulutettavan pääsyä haluttuihin seurauksiin, kuten oppimiseen, omien tietotaitojen kehittämiseen ja ammatillisen pätevyyden kehittämiseen (Voss ym. 2007).

Arvohierarkian korkein ja abstraktein taso, haluttujen päämäärien tai lopputilojen taso, kuvailee henkilön tai organisaation tavoitteet, ydinarvot, tarkoitusperät ja päämäärät (kuvio 1). Ne ovat lopullisia päämääriä tai oikeammin lopputiloja, jonka saavuttamiselle tuotteet tai palvelut ovat apukeinoja. Asiakas kokee saavansa arvoa, mikäli tuote tai



palvelu auttaa häntä pääsemään tavoitteisiinsa. Yrityksen on tärkeää selvittää, mitä asiakas haluaa tuotteen tai palvelun avulla saavuttaa eli mitkä hänen päämääränsä ovat. (Woodruff & Gardial 1996, 54–56, 64–80.) Asiakkaan kokema arvo muodostuu kuluttajan arviosta tuotteen tai palvelun tarjoamien hyötyjen ja vaatimien uhrausten suhteen sekä sen mukaan, kuinka hyvin asiakas saavuttaa tuotteen käytölle tai palvelukokemukselle asettamansa päämäärät (Woodruff & Gardial 1996, 54–70; Graf & Maas 2008).

Asiakkaan mahdollisuuteen saavuttaa haluamansa tavoitteet ja päämäärät vaikuttavat ratkaisevasti tuotteen tai palvelun käytöstä aiheutuvat seuraukset. Toisaalta asiakkaat voivat oppia haluamaan jotakin seurausta siksi, että he ovat havainneet sen auttavan heitä pääsemään lopullisiin päämääriinsä tai saavuttamaan tietyn lopputilan. (Woodruff 1997; Khalifa 2004; Graf & Maas 2008.) Esimerkiksi koulutettava on voinut oppia kaipaamaan rentouttavaa oppimisympäristöä, mikäli hän on todennut sen lisäävän hänen hyvinvointiaan. Tällöin koulutettavan hyvinvointi on lopullinen päämäärä, lopputila. Toisaalta koulutettava voi haluta oppia enemmän asioita ja lisätä ammatillista kompetenssiaan tunteakseen olonsa turvallisemmaksi. Tällöin koulutettavan kokemus turvallisuudesta on lopullinen päämäärä, lopputila. (Voss ym. 2007.) Esimerkki keino-tavoiteteoriasta koulutuspalvelun kontekstissa on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2 Esimerkki keino-tavoiteteoriasta koulutuspalvelun kontekstissa (Reynolds & Gutman 1988; Voss ym. 2007)

Arvohierarkiamalli toimii myös ylhäältä alas (kuvio 1). Arvohierarkiassa alaspäin tultaessa asiakkaat asettavat ensin päämäärät ja tavoitteet, joita vasten he arvioivat, kuinka tuotteen tai palvelun käytöstä johtuva seuraus hyödyttää heitä tavoitteisiinsa pääsyssä. Toisaalta asiakas voi asettaa ensin halutut seuraukset, ja arvioida tuotteen tai palvelun sopivuutta hänelle sen perusteella, miten hyvin sen käytöstä koituvat todelliset seuraukset vastasivat haluttuja seurauksia. Kun tiedetään, miten asiakkaat määrittelevät arvon, pystytään muuntamaan teoria asiakkaan kokemasta arvosta asiakkaalle arvoa tuoviksi käytännön toimenpiteiksi. (Woodruff 1997.) Arvoa tuottavan asiakaskokemuksen kehittäminen lähtee liikkeelle asiointikokemuksen ominaisuuksien tunnistamisesta, etenee ominaisuuksista johtuvien hyötyjen ja uhrausten tunnistamiseen ja edelleen asiakkaan tavoitteiden ja päämäärien tunnistamiseen. Ajattelu toimii myös ylhäältä alas.

Ensin voidaan selvittää asiakkaan arvot ja päämäärät, ja edetä näistä hyötyihin ja tuotteen valintaan vaikuttaviin ominaisuuksiin. (Kuusela & Rintamäki 2002, 19–20, 37.)

Asiakkaan kokeman arvon määrittämisen prosessissa tunnistetaan, mitkä tekijät tuovat asiakkaalle arvoa arvohierarkian eri tasoilla, ominaisuuksien, seurausten ja haluttujen lopputulosten tasolla. Tämä jälkeen tunnistetaan strategisesti tärkeimmät arvotyypit eri arvohierarkian tasoilla, eli selvitetään, mitkä tekijät parhaiten täyttävät asiakkaiden tarpeet ja antavat parhaiten etua kilpailijoihin nähden. Asiakkaan kokeman arvon määrittämisen prosessi jatkuu asiakastyytyväisyyden mittaamisella ja niiden syiden selvittämisellä, jotka heikentävät asiakastyytyväisyyttä eli haittaavat arvon välittymistä asiakkaalle. Lopulta voidaan laatia toimintasuunnitelmat asiakkaan kokeman arvon ja asiakastyytyväisyyden parantamiseksi, kunhan ensin tiedetään, miten haluttu arvo välittyy asiakkaalle asiakastyytyväisyytenä ja mitkä syyt mahdollisesti hankaloittavat arvoulottuvuuksien välittymistä asiakkaalle. Lopulta asiakkaan kokeman arvon määrittämisen tulisi olla jatkuva prosessi, sillä asiakkaat ja tilanteet muuttuvat jatkuvasti. Se, mitä tiedetään asiakkaan kokemasta arvosta ja asiakastyytyväisyydestä jossakin kontekstissa tällä hetkellä, on saattanut muutaman kuukauden päästä jo muuttua paljon. (Woodruff & Gardial 1996, 12–16, 20, 108–115.)

### 2.3 Hyötyjen ja arvon tyyppien jaottelua

Asiakkaan kokemat hyödyt ja arvon tyypit voivat johtua yhdestä tai useammasta tuotteen tai palvelun ominaisuudesta (Woodruff & Gardial 1996, 56–59). Kuluttajan tuotevalintaan vaikuttavia tuotteesta saatavia hyötyjä ovat funktionaalinen, sosiaalinen, emotionaalinen, episteeminen ja tilannekohtainen hyöty (Sheth ym. 1991; Lai 1995), esteettinen, hedonistinen ja kokonaisyöty (Lai 1995) sekä imagollinen hyöty (Lapierre 2000). Kuluttajalle tärkeät koetun arvon tyypit on jaettu tehokkuuteen, erinomaisuuteen, statuksen ja kunnioituksen hankkimiseen, leikkiin, eettisyyteen, estetiikkaan ja henkisyteen ja yksilön kulutuskokemukseen monesti sisältyy useampi arvotyyppi samanaikaisesti (Holbrook 1999, 12–24).

Funktionaalista hyötyä tuote tarjoaa toiminnallisten, utilitarististen ja fyysisten ominaisuuksiensa kautta (Sheth ym. 1991; Lai 1995). Funktionaalisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi hyvä hinta-laatusuhde ja tuotteen suorituskyky (Sweeney & Soutar 2001). Koulutuspalvelu voi tarjota funktionaalista arvoa koulutettavalle hyvällä hinta-laatusuhteella, mikäli koulutettavat kokevat saavansa rahoilleen vastinetta. Toisaalta funktionaalinen arvo koulutuspalvelusta on sidoksissa palvelusta saatuun taloudelliseen hyötyyn, kun koulutuksessa suoritetusta tutkinnosta on hyötyä työllistymisen ja oman uran kannalta. Tällöin koulutuksesta saatu tutkinto tuottaa funktionaalista arvoa koulutettaville. (LeBlanck & Nguyen 1999.)

Funktionaalisiin hyötyjen ulottuvuuksiin sisältyvät rahan säästäminen, laadun parantuminen ja helppous. Säästäminen eli rahallinen etu tarkoittaa hyötynäkökulmasta, että asiakas joutuu maksamaan tuotteesta tai palvelusta vähemmän kuin hän olisi ollut valmis maksamaan. Laadun parantumisen asiakas puolestaan kokee hyötynä silloin, kun hän saa parempaa laatua kuin yleensä. (Chandon ym. 2000.) Tuotteen tai palvelun laatu voi ilmetä esimerkiksi korkeiden standardien täyttymisenä, tuotteen houkuttelevuutena ja käyttökelpoisuutena. Erinomaisuus asiakkaan kokemana arvona rakentuu laadusta ja utilitaristisesta tyytyväisyydestä. (Holbrook 1999, 12–24.) Helppous tai vaivattomuus on hyöty esimerkiksi sen liittyessä tuotetiedon etsinnän ja päätöksenteon helppouteen. Asiakkaan ei tarvitse tällöin kuluttaa aikaa, rahaa tai vaivaa saadakseen haluamansa. (Chandon ym. 2000.) Tehokkuus asiakkaan kokemana arvona voi johtua juuri vaivattomuudesta ja helppoudesta, mikäli tuotteen tai palvelun kuluttamisen uhrauksena on käytetty aika (Holbrook 1999, 12–24).

Sosiaalista hyötyä saadaan olemalla osa jotain sosiaalista ryhmää tuotteen tai palvelun avulla (Shethin ym. 1991; Lai 1995). Koulutuspalvelu tarjoaa sosiaalista arvoa koulutettaville koulutettavien ystävyydessä ja luodessa uusia verkostoja ihmisten kanssa koulutuksen avulla tai koulutettavien kokiessa olevansa osa jotakin sosiaalista ryhmää. Yhteisöön kuuluminen voi tehdä koulutuskokemuksesta ja oppimiskokemuksesta positiivisemmän. (LeBlanck & Nguyen 1999.) Parantamalla osapuolien välistä yhteyden kokemista ja vuorovaikutusta voidaan lisätä koulutuspalvelujen asiakkaan kokemaa arvoa. (Stahl ym. 1992). Sosiaalista hyötyä saadaan myös edistämällä sosiaalista itseilmaisua tuotteen tai palvelun avulla (Sweeney & Soutar 2001). Asiakkaat voivat kuluttamisen avulla osoittaa statustaan suhteessa muihin ja hankkia kunnioitusta ja arvostusta muiden silmissä. He voivat kuluttaa myös siksi, että he haluavat tehdä vaikutuksen toisiin ihmisiin jollakin tavalla. (Holbrook 1999, 11–24.)

Episteeminen hyöty näkyy tuotteen kyvyssä herättää uteliaisuutta ja tyydyttää tiedonjanon tarve (Shethin ym. 1991; Lai 1995). Koulutuspalvelu voi tarjota episteemistä arvoa koulutettavalle keskittymällä tiedon lisäämiseen ja mukauttamiseen asiakkaalle sopivaksi, tiedon validiuden parantamiseen ja tiedon jakamiseen (Stahl ym. 1992). Episteemistä arvoa koulutettaville voi tuottaa tarjoamalla heille laadukasta palvelua, jossa koulutettava kokee saavansa riittävästi tarvitsemaansa tietoa (LeBlanck & Nguyen 1999). Episteeminen arvo tarkoittaa toisin sanoen kognitiivista stimulaatiota, joka on keskeistä asiakkaan kokeman arvon tuottamisessa (Hirschman & Holbrook 1982).

Tilannekohtainen hyöty riippuu tilanteesta ja kontekstista (Shethin ym. 1991; Lai 1995). Koulutettavan kokema hyöty koulutuspalvelusta voi vaihdella tilanteesta riippuen. Esimerkiksi funktionaalinen hyöty koulutuksesta voi olla koulutuksen alkuvaiheessa suuri, mutta se voi vähentyä koulutuksen kuluessa, mikäli koulutettava alkaa epäillä, ettei hänen suorittamastaan koulutuksesta olekaan niin paljon hyötyä työllistymisen ja uran kannalta kuin hän aluksi luuli. Toisaalta koulutettavan kokema sosiaalinen ja emo-

tionaalinen hyöty koulutuksesta voivat lisääntyä koulutuksen jatkuessa, mikäli koulutettavan kokemus yhteydenkuuluvuudesta muihin kasvaa ja positiiviset tunteet lisääntyvät. (LeBlanck & Nguyen 1999.)

Esteettistä hyötyä saadaan tuotteen kauneudesta tai kyvystä korostaa kuluttajan itseilmaisua (Lai 1995). Esteettisyyden kokeminen johtuu tuotteen kauneudesta ja syvennymisestä objektiin, joka mahdollistaa elämyksen kokemisen (Holbrook 1999, 12–24). Mikäli tuote sisältää asiakkaan mielestä tärkeitä esteettisiä, symbolisia ja itseilmaisullisia ominaisuuksia, sen hallussapito voi itsessään tarjota arvoa asiakkaalle. Asiakas voi usein tuntea suurta ylpeyttä tällaisten tuotteiden ja palvelujen käyttämisestä. (Woodruff & Gardial 1996, 54–56.) Kuluttamisella voidaan myös haluta edistää eettisten arvojen toteutumista, kuten oikeudenmukaisuutta, hyveellisyyttä ja hyvää moraalialia, sekä pyrkiä lisäämään henkisyttä ja hengellisyyttä omassa elämässä. Eettisiä arvoja ja hyötyjä voidaan tavoitella myös siksi, että niistä on hyötyä jollekin toiselle, kuten ystäville tai maapallolle. (Holbrook 1999, 11–24.)

Emotionaalinen hyöty käsittää tuotteen kyvyn herättää tunteita ja tunnetiloja (Sheth ym. 1991; Lai 1995; Sweeney & Soutar 2001). Emotionaalista hyötyä koulutuspalvelu tuottaa herättämällä koulutettavassa positiivisia tunnetiloja (LeBlanck & Nguyen 1999). Hedonistinen hyöty ymmärretään kokemukselliseksi tai elämykselliseksi, affektiiviseksi, tunteita ja aistimuksia herättäväksi ja subjektiivisesti koetuksi ja arvioiduksi hyödyksi. Hedonistinen kuluttaminen stimuloi kaikkia aisteja ja herättää haaveita ja tunteita (Hirschman & Holbrook 1982), joten se on aika lähellä emotionaalisen hyödyn käsitettä.

Hedonistista hyötyä saadaan tuotteen kyvystä tuottaa iloa, hauskuutta ja nautintoa (Lai 1995). Hedonistinen kokemus tarjoaa hauskuutta, nautintoa, jännitystä ja seikkailua, tapahtuu spontaanisti ja upottaa asiakkaan sisälle kokemukseen tai vie hänet pois arjen todellisuudesta (Babin ym. 1994). Iloa, hauskuutta ja nautintoa antava leikki on kokijalleen arvoa tuovaa jo sen itsensä vuoksi (Holbrook 1999, 12–24). Seikkailu on hyöty, sillä asiakkaat etsivät luonnostaan jotain uutta ja vaihtelevaa. Viihteellisyyteen puolestaan sisältyvät toiminnan hauskuus ja estetiikka, joista asiakas usein nauttii ilman tietoista hyödyn tavoittelua. (Chandon ym. 2000.) Tuote voi tarjota myös imagollista arvoa (Lapierre 2000). Koulutuspalvelu tarjoaa koulutettavalle imagollista arvoa, mikäli koulutuksen järjestäjän maine on hyvä ja siellä suoritettua tutkintoa arvostetaan työelämässä (LeBlanck & Nguyen 1999). Kokonaisuhyödyllä tarkoitetaan puolestaan synergiaetua tuotteen täydentäessä jotakin muuta tuotetta ja siitä saatavaa hyötyä (Lai 1995).

Arvon kokeminen voi ilmetä aktiivisena tai reaktiivisena. Arvon kokemisen aktiivisuus tarkoittaa, että tuotteelle tai palvelulle – joko konkreettiselle tai abstraktimmalle – tulee tehdä jotakin kuluttamisen yhteydessä, jotta siitä voi saada arvoa. Reaktiivisella arvon kokemisella tarkoitetaan enemmänkin jonkin objektin tarjoamaa yllätyksellisyyttä positiivisessa mielessä, mikä tarjoaa arvoa kuluttajalle odottamattomasti. Kuluttaja voi

esimerkiksi ilahtua ihan vain jonkin maalauksen katsomisesta tai siitä, että hänen ostoksena olivatkin parempaa laatua kuin hän odotti. (Holbrook 1999, 11–12.) Koulutuspalvelun kontekstissa arvon aktiivisuus voisi tarkoittaa, että koulutettavan tulee esimerkiksi opiskella ensin saadakseen koulutuksen tarjoaman hyödyn ja arvon. Reaktiivinen arvon kokeminen voisi koulutuspalvelun kontekstissa tarkoittaa esimerkiksi, että koulutuksen aikana koettu yhteishenki oppilaiden kesken on ylittänyt odotukset. Täten Holbrookin (1999, 11–12) näkemys ottaa huomioon myös näkökulman, ettei arvon kokeminen välttämättä etene Woodruffin ja Gardialin (1996, 233) arvohierarkia-mallin mukaisesti. Tällä tarkoitan, että arvon kokeminen on myös tiedostamatonta, odottamatonta ja yllätyksellistä eikä pelkästään seurausta tarkoitushakuisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta.

## 2.4 Uhrausten ja hyötyjen painoarvo

Asiakkaan kokemat uhraukset ovat yhdistelmä kaikista negatiivisista kokemuksista, jotka liittyvät tuotteeseen, palveluun, asiointikokemukseen ja asiointipaikkaan (Kuusela & Rintamäki 2002, 15). Negatiiviset seuraukset voivat olla sekä objektiivisia, kuten ostamiseen ja kuluttamiseen käytetty aika ja tuotteesta maksettu hinta, että subjektiivisempia, kuten kuluttamiseen käytetty vaiva ja vaikeus käyttää tuotetta (Woodruff & Gardial 1996, 56–59). Uhrauksia ovat tuotteiden etsimiseen ja oppimiseen liittyvät kustannukset ja kuluttamisen vaatimat kognitiiviset ja fyysiset ponnistelut (Khalifa 2004) sekä kuluttamiseen käytetty rahallinen panostus, aika ja yksilön energian kuluminen (Lai 1995). Koulutuksen hankinnasta aiheutuviin kustannuksiin sisältyvät koulutuksen tai kurssin hinta, välittömät kustannukset oppimateriaaleista, mahdollinen osa-aikatyön teko ja opiskelun aiheuttama vaiva ja ponnistelu. Opiskelun vaatimaan vaivaan ja ponnisteluun sisältyvät kurseilla tehtävät työt ja kokeet ja opiskelun vaatima matkustus. (Woodall ym. 2014.)

Tuotteen käyttöön tai palvelun kuluttamiseen voi liittyä psykologisia, sosiaalisia ja emotionaalisia uhrauksia (Khalifa 2004). Psykologisia uhrauksia ovat stressi ja maineen menetys (Woodruff & Gardial 1996, 56–59) ja taloudelliset huolet ja epävarmuus tulevasta (Khalifa 2004). Sosiaalisilla riskeillä ja emotionaalisilla uhrauksilla tarkoitetaan mielipahaa, häpeää, muiden silmien alla epäonnistumista ja turvallisuutta ja yksityisyyttä koskevia uhkia (Kuusela & Rintamäki 2002, 108). Koulutuksen hankinnasta johtuviin psykologisiin kustannuksiin sisältyvät akateeminen stressi johtuen esimerkiksi liiallisesta työmäärästä, tiukoista aikatauluista ja epäonnistumisen pelosta. Psykologisiin kustannuksiin sisältyvät taloudelliset huolet, mahdollinen koti-ikävä toisella paikkakunnalla asuessa, omat henkilökohtaiset odotukset ja paine seurustella muiden kanssa ja parantaa henkilökohtaisia suhteita. (Woodall ym. 2014.)

Tuotteen käyttöön tai palvelun kuluttamiseen voi liittyä vaihtoehtoiskustannuksia ja muita uhrauksia, joita asiakas joutuu tekemään käyttäessään tuotetta tai palvelua (Woodruff & Gardial 1996, 56–59). Koulutettavien kokemiin vaihtoehtoiskustannuksiin sisältyvät menetetty mahdollisuus työkokemuksen ja palkan hankkimiseen, menetetty mahdollisuus erilaisiin vapaa-ajan aktiviteetteihin ja menetetty aika ihmissuhteiden ylläpitoon (Woodall ym. 2014). Jokaiselle tuotteen käytöstä aiheutuvalle positiiviselle seuraukselle löytyy vastaava negatiivinen seuraus, jota asiakkaan tulee sietää, mikäli positiivista hyötyä ei saavuteta. Koulutettava voi esimerkiksi arvostaa koulutuksesta saatua hyötyä työelämän kannalta, mutta mikäli koulutettava ei koe koulutuksesta olevan riittävästi hyötyä työelämän kannalta, koulutettava voi negatiivisena seurauksena kokea koulutuksen hyödyttömäksi ja harmistua siihen turhaan käytetystä ajasta ja rahasta. (Woodruff & Gardial 1996, 56–59; Graf & Maas 2008.)

Hyödyillä ja uhrauksilla ei ole kuitenkaan samanlaista painoarvoa asiakkaan kokeman arvon muodostumisessa, vaan asiakkaat ovat arvostaneet enemmän uhrausten tai kustannusten vähenemistä kuin vastaavan suuruista hyötyjen lisääntymistä (Graf & Maas 2008). Toisaalta uhrauksilla ja hyödyillä näyttäisi itsessään olevan eri painoarvo asiakkaan kokeman arvon muodostumiseen (Khalifa 2004; Graf & Maas 2008; Woodall ym. 2014). Asiakkaan kokema arvo kasvaa asiakkaan saamien hyötyjen muuttuessa aineellisista hyödyistä aineettomampaan suuntaan ja tunteisiin liittyvien elementtien ollessa mukana kokemuksessa rationaalisten tekijöiden lisäksi. Kokemuksesta tulee merkityksellisempi, kun se mahdollistaa kuluttajan itsensä toteuttamisen tarpeen. Asiakkaan sielullisten tarpeiden tyydyttäminen merkitsee arvon rakentumisen kannalta enemmän kuin hyötyyn perustuvien tarpeiden tyydyttäminen. (Khalifa 2004.)

Kano-mallin (Kano ym. 1984) perusteella voidaan esittää, että tuotteen hyödyillä on erilainen vaikutus ja painoarvo asiakkaan kokemaan arvoon riippuen hyödyn laadusta ja tilanteesta. Kano-mallissa tuotteen ominaisuudet jaetaan tyytymättömyys- ja tyytyväisyystekijöihin sekä ilahduttaviin tekijöihin. Tyytymättömyystekijät ovat tekijöitä, joita pidetään itsestäänselvyyksinä, ja niiden läsnäololla on vain neutraali vaikutus kuluttajaan, mutta niiden puuttumisella on puolestaan negatiivinen vaikutus. Tyytyväisyystekijät ovat tekijöitä, joita kuluttajat odottavat olevan tuotteessa ja jotka tyypillisesti tyydyttävät kuluttajan suoritukseen liittyvät tarpeet. Asiakkaat pettyvät, mikäli nämä tarpeet jäävät heikosti tyydytetyiksi, mutta heidän tyytyväisyytensä lisääntyy, mitä paremmin nämä tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Ilahduttavat tekijät ovat tekijöitä, joita asiakas ei odota olevan tuotteessa, mutta joiden olemassa olo yllättää hänet hyvällä tavalla. (Khalifa 2004.) Elämyksellisyyttä ja parhainta arvoa asiakkaalle tarjoaisivat siten kolmannen tason ilahduttavat tekijät (Eriksson ym. 2018).

Koulutuksen tarjoama lopputulema tai lopputulos koulutettavalle, palvelun ominaisuudet, hinta, koulutuksen hankinnasta aiheutuvat muut kustannukset ja psykologiset kustannukset vaikuttavat koulutettavien kokeman kokonaisarvon muodostumiseen, mut-

ta näillä osatekijöillä oli erilainen vaikutus kotimaan omien opiskelijoiden ja kansainvälisten vaihto-opiskelijoiden kokemukseen. Vain koulutuksen tarjoamalla lopputuloksella ja psykologisilla ja koulutuspalvelun hankintaan liittyvillä kustannuksilla oli vaikutusta kansainvälisten opiskelijoiden kokemaan arvoon, kun taas vain palvelun ominaisuuksilla ja hinnalla oli vaikutusta kotimaan omien opiskelijoiden kokemaan arvoon. Toisaalta koulutettavien kokemalla kokonaisarvolla oli vaikutusta niin koulutettavien tyytyväisyyteen kuin heidän halukkuuteensa suositella koulutusta muille. (Woodall ym. 2014.)

## 2.5 Markkinoinnin kilpailukeinot koulutuspalveluiden kontekstissa

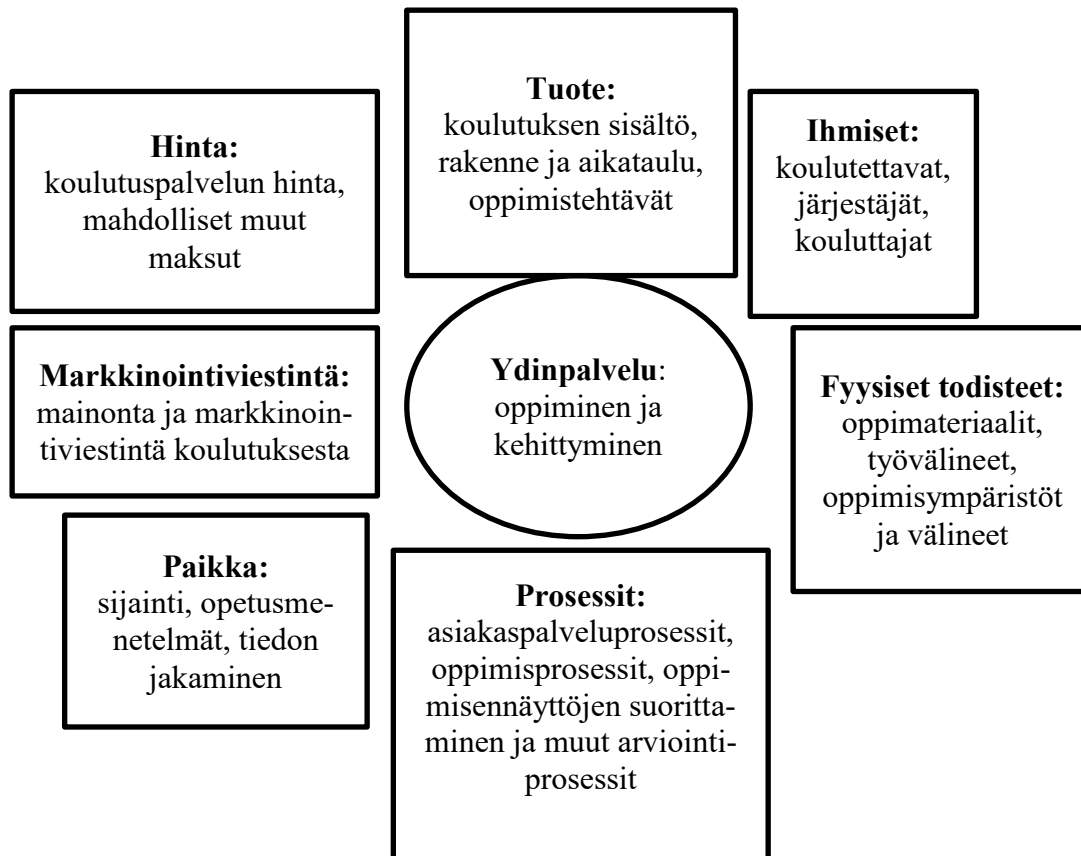
Arvon tuottaminen asiakkaille ja tuottavien asiakassuhteiden luonti on yritysten markkinoinnin ja liiketoiminnan kehittämisen keskiössä. Yrityksen markkinointistrategia kulminoituu kahteen pääkysymykseen: keitä asiakkaita haluamme palvella ja kuinka luomme arvoa heille. Segmentoinnilla ja segmenttien valinnalla yritys määrittää asiakassegmentit tai asiakasryhmät, joita sen on kannattavaa palvella. (Kotler ym. 2017, 47–51.) Asiakkaan kokeman arvon määrittäminen alkaa jo kohdeasiakkaiden tunnistamisesta ja valinnasta, sillä yrityksen tulee tietää, mitkä asiakkaat ovat sille strategisesti tärkeitä (Woodruff & Gardial 1996, 12–15). Erilaistamisen ja positioinnin avulla yritys erottautuu kilpailijoistaan ja vastaa kysymykseen, kuinka se luo arvoa kannattaville asiakassegmenteille. Markkinoinnin kilpailukeinoilla tarkoitetaan niitä käytännön toimenpiteitä, joiden avulla yritys luo arvoa kannattaville asiakassegmenteilleen. Markkinoinnin kilpailukeinoin lukeutuvat tuote, hinta, paikka ja markkinointiviestintä, kun puhutaan 4P-mallista. (Kotler ym. 2017, 47–51.)

Koulutuspalvelun kontekstissa tuote kattaa esimerkiksi kurssien sisällön, tarjotut opintovaihtoehdot ja opiskelijapalvelut sekä yleisesti asiakaspalvelun ja henkilökunnan. Myös brändi voi koulutuspalveluissa olla merkittävä osa tuotetta (Nicholls ym. 1995; Ivy 2008). Tuotteena voidaan nähdä olevan koko koulutuspalvelupaketti tukipalveluineen. Koulutuspalvelupakettiin voivat kuulua internetyhteys ja pääsy tietokoneille, kirjaston käyttömahdollisuus, kieli- ja vaihto-ohjelmat ja muut kansainväliset palvelut. Koulutuspalveluun voivat sisältyä opetushenkilökunnan ja toimistohenkilökunnan antama ohjaus opiskelijoille, yliopiston ja liike-elämän yhteistyössä mahdollistamat tilaisuudet opiskelijoille, terveydenhuoltopalvelut ja oppilaitoksen tarjoamat urheiluvälineet ja -tilat. (Woodall ym. 2014.)

Toisaalta laajennetussa markkinoinnin kilpailukeinojen mallissa (7P) ihmiset eriytetään pois tuotteesta omaksi kilpailukeinokseen. Ihmisiin koulutuspalveluiden kontekstissa kuuluvat koulutettavat, kouluttajat ja tukipalveluiden henkilökunta (Nicholls ym. 1995; Ivy 2008; Ng & Forbes 2009). Omaksi kilpailukeinokseen voidaan tuotteesta

eriyttää myös fyysiset todisteet, joihin koulutuspalvelun kontekstissa kuuluvat työtilat, majoitus, oppimateriaalit ja työvälineet (Ng & Forbes 2009).

Koulutuksen hinta kattaa opintomaksun ja muut sisäänpääsyvaatimukset sekä mahdolliset stipendit. Markkinointiviestintään lukeutuvat koulutuspalvelun mainonta, henkilökohtaiset kontaktit myyjän kanssa ja suhde- ja tiedotustoiminta. Paikkaan tai jakeluun sisältyvät opetuksen sijainti ja aikataulu sekä opetusmenetelmät. (Nicholls ym. 1995; Ivy 2008.) Toisaalta laajennetussa markkinoinnin kilpailukeinoissa (7 P) prosessit eriytetään omaksi kilpailukeinokseen. Prosesseihin lukeutuvat esimerkiksi opetusmenetelmät (Nicholls ym. 1995) ja oppilaitokseen hakuprosessi ja kirjautuminen (Ng & Forbes 2009). Koulutuspalvelun kuvaaminen markkinoinnin kilpailukeinojen näkökulmasta on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3 Koulutuspalvelun kuvaaminen markkinoinnin kilpailukeinojen näkökulmasta

Koulutettavan kokemaan arvoon on aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa vaikuttanut koulutuksen sisältö (Stahl ym. 1992; Clewes 2003; Carter 2009; Ly ym. 2015; Sebastianelli ym. 2015), kouluttajat (Clewes 2003; Voss ym. 2007; Carter 2009; Ng & Forbes; Zomerdijk & Voss 2010), järjestäjät (Browne ym. 1998; Clewes 2003; Carter 2009; Munteanu ym. 2010; Zomerdijk & Voss 2010; Douglas ym. 2015), työvälineet (Felix



2011; Sebastianelli ym. 2015), hinta ja muut maksut (LeBlank & Nguyen 1999; Woodall ym. 2014), opetusmenetelmät (Li ym. 2007; Bluestone ym. 2013; Ali ym. 2017), asiakas- ja tukipalveluprosessit (Clewes 2003; Carter 2009; Munteanu ym. 2010; Zomerdijk & Voss 2010; Baranova ym. 2011; Douglas ym. 2015) ja arviointiprosessit (Clewes 2003; Ly ym. 2015).

Koulutuspalveluyritys voi muiden yritysten tavoin parantaa kilpailukykyään keskittyen siihen, miten markkinoinnin kilpailukeinojen avulla voidaan tarjota parhaita arvoja asiakkaille. Tuotteiden ja palveluiden ominaisuudet sekä asiakaspalvelu tulisi suunnitella siten, että niiden käyttö lisää asiakkaan kokemia positiivisia seurauksia ja vähentää negatiivisia ja siten että asiakkaat pääsevät paremmin tavoitteisiinsa tuotteiden ja palveluiden käytön avulla. (Woodruff & Gardial 1996, 133–142; Gallarza ym. 2011.) Tuotteen tai palvelun hinnoittelu on kohdallaan, kun se vastaa sitä arvoa, jonka asiakas kokee tuotteesta tai palvelusta saavansa. Markkinointiviestintätoimenpiteissä on hyvä korostaa arvoulottuvuuksia, jotka ovat potentiaalisille asiakkaille tärkeitä. Jakelustrategioiden tulisi tuottaa asiakkaalle arvoa esimerkiksi lisäämällä asiakkaan kokemaa mukavuutta ja lyhentämällä asiakkaan odotusaikaa. (Woodruff & Gardial 1996, 133–142.)

Strateginen ajattelu vaatii koulutettavan arvohierarkian näkemistä ylhäältä alas, ja ajattelemaan luovasti, kuinka tuoteominaisuuksilla ja ominaisuuksista johtuvilla seurauksilla voisi luoda parhaiten sitä arvoa koulutettavalle, jota hän haluaa. Tämän näkeminen vaatii luovaa ajattelua, miten markkinoinnin kilpailukeinoja, kuten tuotetta, asiakaspalvelua, hinnoittelua, markkinointiviestintää ja tuotteen jakelua voisi parhaiten muuntaa, jotta koulutettava kokee tuotteesta tai palvelusta saavansa haluamansa arvon. (Moon ym. 1998.)

### 3 ASIAKASKOKEMUS

#### 3.1 Asiakaskokemuksen ulottuvuudet

Asiakaskokemusta määritellään siihen vaikuttavien ulottuvuuksien kautta (Pine & Gilmore 1999, 29–38; Brakus ym. 2009; Skard ym. 2011; Schmitt & Zarantonello 2013; Kranzbühler ym. 2018). Asiakaskokemus muodostuu aistinvaraisen ulottuvuuden, tunteisiin, kognitioon ja käyttäytymiseen tai toimintaan liittyvien ulottuvuuksien sekä sosiaalisen ulottuvuuden vaikutuksen yhteissummana (Skard ym. 2011; Jain ym. 2017). Asiakaskokemuksen muodostumisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat siten aistit, tunteet, kognitiot, yhteydet muihin ihmisiin ja toiminta tai käyttäytyminen. Asiakaskokemus muotoutuu näiden tekijöiden vaikutuksesta asioiden kohtaamisen, kokemisen ja elämisen tuloksena. Asiakaskokemus tarjoaa aistimuksellista, tunteisiin perustuvaa, kognitiivista, käyttäytymiseen ja toimintaan perustuvaa ja ihmisten välisiin suhteisiin perustuvaa arvoa asiakkaalle. (Jain ym. 2017.) Kokemuksen edetessä kuluttajat arvioivat kognitiivisesti, affektiivisesti ja aistiensa välityksellä kokemaansa. Kuluttajan päätöksenteko perustuu sekä rationaaliseen tiedon käsittelyyn että kokemukselliseen näkökulmaan, joka pitää sisällään tunteet, tunnelmat ja alitajunnan. (Kranzbühler ym. 2018.)

Aistinvaraisen ulottuvuuden merkitys asiakaskokemukseen on kytköksissä asiakkaan subjektiiviseen tapaan reagoida ärsykkeisiin. Vuorovaikutus ärsykkeen ja asiakkaan välillä määrittää asiakkaan vastineen tai reaktion tilanteeseen. Asiakas reagoi ympäristön ärsykkeisiin näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja tuntoaistinsa välityksellä. Ärsykeitä voivat olla esimerkiksi tuotteen laatu, suhde brändiin ja henkilöiden väliset suhteet. Toisaalta yksilön oma alttius ja valikoivuus toimivat mediaattorina ärsykkeen ja sen kokemisen ja siihen reagoimisen välillä. (Jain ym. 2017.) Koulutuspalvelun kontekstissa aistinvarainen ulottuvuus voi koostua esimerkiksi opetuksen visuaalisista, auditiivisista ja kinesteettisistä ärsykkeistä, joiden havaitseminen ja tapa reagoida niihin ovat subjektiivisia.

Vuorovaikutus ärsykkeen kanssa johtaa kognitiivisiin ja emotionaalisiin prosesseihin aivoissa, mikä johtaa asiakkaan reaktioiden laajaan kirjoon (Jain ym. 2017). Siten aistinvarainen, kognitiivinen, tunteisiin liittyvä ja toiminnallinen ulottuvuus ovat kiinteästi liittyneinä toisiinsa. Asiakas tulkitsee ärsykkeen oman tiedon käsittelyjärjestelmänsä kautta. Ärsyke suodattuu ensin asiakkaan kognitiivisten toimintojen kautta, kuten muistamisen, alitajunnan, tiedon käsittelyn, aiempien uskomusten, mielikuvituksen ja ajattelun kautta. Ärsykkeen nostattamat tunteet, tunnelmat ja asenteet nousevat sen mukaan, miten asiakas käsittelee ärsykettä kognitiivisesti. Tunteet, tunnelmat ja asenteet taas vaikuttavat käyttäytymiseen ja seurauksiin siitä, miten kokemuksen tulkitsee. Oppiminen on asiakkaan tiedon käsittelyjärjestelmän läpi kulkeutuneen ärsykkeen tulos. Elä-

mykselliseksi oppiminen muuttuu, kun siihen liittyy hauskuutta, nautintoa ja iloa. (Holbrook & Hirschman 1982.)

Kognitiivisia toimintoja ovat erilaiset psyykkiset prosessit, jotka ovat ihmisen käyttäytymisen ja oppimisen taustalla. Näitä prosesseja ovat esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaaminen, havaitseminen, ajatteleminen, muistaminen, ongelmanratkaisu, suunnittelu, tiedon analysointi ja päätöksenteko. (Blomberg 2011.) Havaitsemisprosessiin kuuluvat tiedon valinta, organisointi ja tulkinta. Asiakkaiden havaitsemisprosessi samasta ärsykkeestä voi olla erilainen johtuen valikoivasta huomion suuntaamisesta, valikoivasta tiedon vääristämisestä ja valikoivasta tiedon muistamisesta. Valikoiva tiedon vääristäminen tarkoittaa kuluttajien alttiutta tulkita tietoa siten, että se tukee heidän jo olemassa olevaa käsitystään asiasta. Valikoiva tiedon muistaminen tarkoittaa esimerkiksi, että kuluttajat ovat alttiimpia muistamaan positiivisen tiedon tuotteista, joita he suosivat, verrattuna tuotteisiin, joita he eivät suosi. (Kotler ym. 2017, 152.)

Koulutuspalvelun tuottamisessa keskeisessä roolissa ovat koulutettavan oppiminen ja kehittyminen (Ng & Forbes 2009). Erilaisten taitojen ja tietojen oppiminen ja osaamisen kehittyminen sekä osaamisen hyödyllisyys oman uran ja työelämän kannalta luovat arvoa koulutettavalle (Carter 2009; Woodall ym. 2014; Douglas ym. 2015; Ly ym. 2015). Koulutuksen arvo näyttäytyy omasta itsestään oppimisena ja oman persoonan ja itsevarmuuden kehittymisenä (Hay & Hodgkinson 2008; Woodall ym. 2014) sekä erilaisten työkalujen, tekniikoiden ja teorioiden oppimisena (Hay & Hodgkinson 2008). Toisaalta opiskelijan kognitiivisen kyvykkyyden on havaittu olevan negatiivisesti yhteydessä koulutettavan tyytyväisyyteen; mitä kognitiivisesti lahjakkaampi koulutettava oli, sitä vähemmän hän oli tyytyväinen saamaansa koulutukseen (Baldwin ym. 1997). Asioiden oppiminen ja muistaminen eivät tapahdu kuitenkaan yksinomaan rationaalisesti, järjällisesti ja tietoisesti, vaan tunteilla on siinä oma roolinsa. Neurobiologisesta näkökulmasta katsottuna tunteet ja järki ovat toisistaan riippuvaisia asioiden oppimisessa ja muistamisessa. (Taylor 2001.)

Tunteisiin perustuvalla ulottuvuudella asiakaskokemuksen muodostumisen ja asiakastytyväisyyden kannalta ovat keskeistä erityisesti vahvat tunnekokemukset. Mitä enemmän tuote tai palvelu aiheuttaa asiakkaalle tunteita, sitä vahvemmin asiakastytyväisyys korreloi asiakkaan käyttäytymisen kanssa niin hyvässä kuin pahassa riippuen pintaan nousevista tunteista. Tunteet vaikuttavat esimerkiksi asiakkaan uusintaostoihin, suusanalliseen viestintään yrityksestä ja sen tuotteista sekä valitusten tekemiseen. (Woodruff & Gardial 1996, 93–94.) Tunteet toimivat paitsi mediaattorina asiakkaan kokeman ärsykkeen ja reaktion välillä, myös asiakaskokemuksen toivottuina lopputuloksina (Hwang & Seo 2016). Elämykselliseen kuluttamiseen sisältyy juuri positiivisia tunteita nostattavia tekijöitä, kuten hedonistisen mielihyvän, nautinnon, ilon, hauskuuden ja aistimuksellisen stimulaation tavoittelua. Elämyksellisyyden kannalta tärkeitä asioita ovat myös fantasiointi ja esteettisistä asioista saatu mielihyvä. (Holbrook & Hir-

schman 1982.) Positiiviset tunteet, kuten ilo ja tyytyväisyys sekä mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan ovat vaikuttaneet hyvin positiivisesti oppimiseen ja tenteistä suoriutumiseen etenkin koulutuksen alkuvaiheessa, mutta myös myöhemmin koulutuksen jatkussa. Koulutuksen jatkuessa opiskelijalle muodostuvat suorituspainet tosin ovat heikentäneet positiivisten tunteiden vaikutusta oppimiseen ja tenteistä suoriutumiseen. (Laukenmann ym. 2003.)

Toiminnallisella ulottuvuudella asiakaskokemuksen muodostumiseen vaikuttavat kaikki vuorovaikutustilanteet asiakkaan ja tuotteen sekä asiakkaan ja yrityksen välillä, jotka herättävät reaktion asiakkaassa. Asiakaskokemusta voidaan luonnehtia subjektiiviseksi vastineeksi kaikkiin suoriin ja epäsuoriin kohtaamisiin yrityksen kanssa. Vuorovaikutus yrityksen kanssa on suoraa esimerkiksi silloin, kun tuotetta ostetaan tai palvelua kulutetaan. Epäsuora vuorovaikutus sisältää esimerkiksi suunnittelemattomia kohtaamisia tuotteiden, palveluiden ja brändien kanssa. Nämä kohtaamiset tapahtuvat esimerkiksi mainonnan, muiden kuluttajien tuotteesta antamien suositusten tai arvostelujen ja uutisten välityksellä. (Skard ym. 2011; Jain ym. 2017.) Koulutuspalvelun kontekstissa asiakaskokemuksen kannalta tärkeää on opiskelijan ja opettajan sekä opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen laatu (Sebastianelli ym. 2015).

Sosiaalisen ulottuvuuden merkitys asiakaskokemuksen muodostumisessa kertoo asiakaskokemuksen sosiaalisesta luonteesta ja ihmisten tarpeesta olla yhteydessä muihin. Koulutuspalvelun kontekstissa sosiaalisen ulottuvuuden merkitys näkyy erityisesti vuorovaikutuksen (Stahl ym. 1992; Ng & Forbes 2009; Sebastianelli ym. 2015), viestinnän (Stahl ym. 1992; Douglas ym. 2015) ja verkostoitumisen (Baldwin ym. 1997; Carter 2009; Douglas ym. 2015) merkityksenä koulutettaville arvoa tuottavina tekijöinä. Toisaalta muiden asiakkaiden merkitys asiakaskokemuksen muodostumisessa on huomioitu kirjallisuuskatsauksissa (Verhoef ym. 2009; Kranzbühler ym. 2018). Asiakkaiden havainto siitä, miten muita asiakkaita kohdellaan, voi vaikuttaa heidän asenteisiinsa ja käyttäytymisaikomuksiinsa. Myös muiden asiakkaiden käytöksen ja jopa iän, sukupuolen ja olemuksen on havaittu vaikuttavan asiakaskokemukseen. (Kranzbühler ym. 2018.) Lisäksi sosiaalisella verkkoympäristöllä, verkkoyhteisöillä ja sosiaalisella medialla on vaikutusta asiakaskokemukseen esimerkiksi digitaalisesti käydyistä keskusteluista ja blogeista johtuen (Verhoef ym. 2009; Foroudi ym. 2019).

### 3.2 Kokemuksen ulottuvuudet ja asiakkaan sitouttaminen

Asiakkaan sitoutumisella tilanteessa niin aistinvaraisella tasolla, tunnetasolla, toiminnan tasolla kuin kognitiivisella tasolla on selkeä rooli asiakaskokemuksen muodostumisessa. Kokemuksellisen markkinoinnin toimintalogiikan mukaan asiakkaan voi sitouttaa aisti-en, tunteiden, ajattelun, toiminnan ja yhteyden kokemisen kautta. Aistinvaraisella mark-

kinoinnilla pyritään viehättämään asiakasta aistien (näkö, haju, maku, kuulo, tunto) välityksellä. Tunteisiin perustuvalla markkinoinnilla pyritään herättämään positiivisia tunteita ja tunnelmia asiakkaassa ja yhdistämään positiiviset tunteet haluttuun brändiin. Ajatteluun perustuvassa markkinoinnissa pyritään luomaan asiakkaalle kognitiivisia ja ongelmanratkaisuun perustuvia kokemuksia, jotka sitouttavat asiakkaan luovasti. Toiminnallinen markkinointi pyrkii viehättämään asiakasta käyttäytymisen, elämäntyylien ja vuorovaikutuksen avulla. Suhteeseen perustuvalla markkinoinnilla pyritään luomaan kokemuksia, jossa otetaan huomioon yksilön halu kuulua sosiaaliseen kontekstiin. Asiakaskokemuksen muodostumisen aikana yrityksen on kannattavaa luoda vahvoja positiivisia ja sitouttavia tunteita ja tunnelmia asiakkaille, tarjota kognitiivisia, ongelmanratkaisuun liittyviä kokemuksia ja ottaa toiminnassa huomioon yksilön elämäntyyli ja tarve kuulua sosiaaliseen kontekstiin. (Schmitt & Zarantonello 2013; Jain ym. 2017.)

Asiakkaan voi sitouttaa elämyksellisyyttä lisäävien ulottuvuuksien kautta. Elämyksellisyys koostuu esteettisestä, viihteellisestä, opetuksellisesta ja eskapistisesta ulottuvuudesta ja elämyksellisyyden luominen pohjaa asiakkaan sitoutumiseen. Siten elämyksellisyyden kokemisessa esteettiset ja kauniit asiat, viihteelliset asiat ja oppiminen sekä irtiotto todellisuudesta ovat tärkeitä. Opetuksellisella ja eskapistisellä ulottuvuudella asiakas on aktiivinen osallistuja, joka luo itse oman kokemuksensa osallistumalla tilanteeseen. Viihteellisellä ja esteettisellä ulottuvuudella asiakas on taas passiivisempi osallistuja. (Pine & Gilmore 1999, 29–38.) Tämä näkemys elämyksellisyydestä antaisi viitteitä siitä, että opetustilanteet voivat parhaimmillaan olla asiakasta sitouttavia ja tarjota elämyksellisiä asiakaskokemuksia. Elämyksellisyyttä voitaisiin tämän näkemyksen perusteella vielä parantaa lisäämällä opetustilanteisiin mukaan koulutettavia sitouttavia esteettisiä ja viihteellisiä elementtejä. Esteettisiä asioita voitaisiin tuoda mukaan opetuksen visuaalisuudella ja viihteellisyyttä esimerkiksi tarinankerronnalla. Tarinankerronta on toimiva tapa lisätä tilanteen elämyksellisyyttä. (Eriksson ym. 2018.)

Asiakkaan voi sitouttaa tarjoamalla hänelle poikkeuksellisen vahvoja kokemuksia. Poikkeuksellisen vahvoilla kokemuksilla on taipumus onnistuessaan luoda asiakkaalle ainutlaatuinen, ikimuistoinen ja ajan saatossa kestävä kokemus. Asiakaskokemuksen subjektiivisen luonteen vuoksi onnistunut kokemus on kuitenkin subjektiivista. (Skard ym. 2011.) Poikkeuksellisen vahvat kokemukset voivat olla transendenttisiä, jotka muuttavat ja kehittävät yksilöä ihmisenä, yhdistävät yksilön johonkin isompaan ilmiöön, tarjoavat emotionaalista intensiteettiä, oivalluksia, nautintoa ja testaavat yksilöiden henkilökohtaisia rajoja sekä saavat yksilön äärimmäisesti keskittymään tekemiseensä (Schmitt & Zarantonello 2013). Poikkeuksellisten vahvoista kokemuksista on käytetty termiä ”vau-kokemus”, jota on kuvailtu adrenaliinitasoja nostattavaksi, haasteelliseksi, riemuisaksi, jännittäväksi, yllätykselliseksi, uudenaikaiseksi, hämmästyttäväksi ja turvallisiksi tilanteeksi, jonka muodostumisessa ympäristön vaikutus on merkittävä. Toisaalta ”vau-kokemus” ja asiakkaan odotusten täytyminen kulkevat käsi kädessä; mitä vah-

vempi ”vau-kokemus”, sitä paremmin myös asiakkaan odotukset ovat täyttyneet kokemuksen jälkeen. (Eriksson ym. 2018.)

Poikkeuksellisen vahvat kokemukset on jaettu flow- ja huippukokemuksiin (Skard ym. 2011; Schmitt & Zarantonello 2013). Flow-kokemuksissa asiakas on täydellisesti uppoutunut toimintaan, kun taas huippukokemus on hetkellinen, mutta voimakas ja henkilökohtaisesti merkityksellinen ja uudistava kokemus. Maslow (1954, 164–165) kehitti aikoinaan huippukokemuksen käsitteen. Huippukokemukset ovat lyhyitä, äkkinäisiä, ainutlaatuisia ja saavat yksilön mahdollisesti jopa ekstaasiin samalla tyydyttäen yksilön itsensä toteuttamisen tarpeen. Huippukokemuksia voidaan herättää syvän meditaation, vahvojen rakkauden tunteiden, upean taiteen tai musiikin ja luonnon kauneuden avulla. (Schmitt & Zarantonello 2013.) Csikszentmihalyi (1997) kehitti puolestaan flow-kokemuksen käsitteen. Flow-kokemusta kuvaillaan henkisenä tilana, jossa yksilö on täysin uppoutunut toimintaan, energisoitunut päämäärästä ja täysin sitoutunut tekemiseensä. Flow-tilan saavuttamisessa on tärkeää, että yksilön kyvyt ovat tasapainossa ympäristön tarjoamien haasteiden kanssa. (Schmitt & Zarantonello 2013.) Koulutuspalvelun tarjoamalla palvelukokemuksella voisi olla mahdollisuutena tarjota asiakkaalle ikimuistettavia huippu- ja flow-kokemuksia.

Asiakaskokemuksesta on toisinaan käytetty termiä brändikokemus (Skard ym. 2011). Brändikokemus on käsitteellistetty tunteiksi, tunnelmiksi, kognitioiksi ja käyttäytymisen vasteiksi, jotka nousevat brändiin liittyvästä ärsykkeestä, kuten pakkauksesta, muotoilusta, viestinnästä ja ympäristöstä. Brändikokemusta luonnehtivat aistinvarainen, älyllinen, affektiivinen ja käyttäytymiseen perustuva ulottuvuus. Kvantitatiivinen malli brändikokemuksesta on kehitetty tuotebrändeille (Brakus ym. 2009), mikä selittää erillisen sosiaalisen ulottuvuuden puuttumisen mallista. Palvelubrändien kontekstissa sen sijaan sosiaalisen ulottuvuuden tai yhteyksiin perustuvan ulottuvuuden vaikutus on merkittävä (Skard ym. 2011).

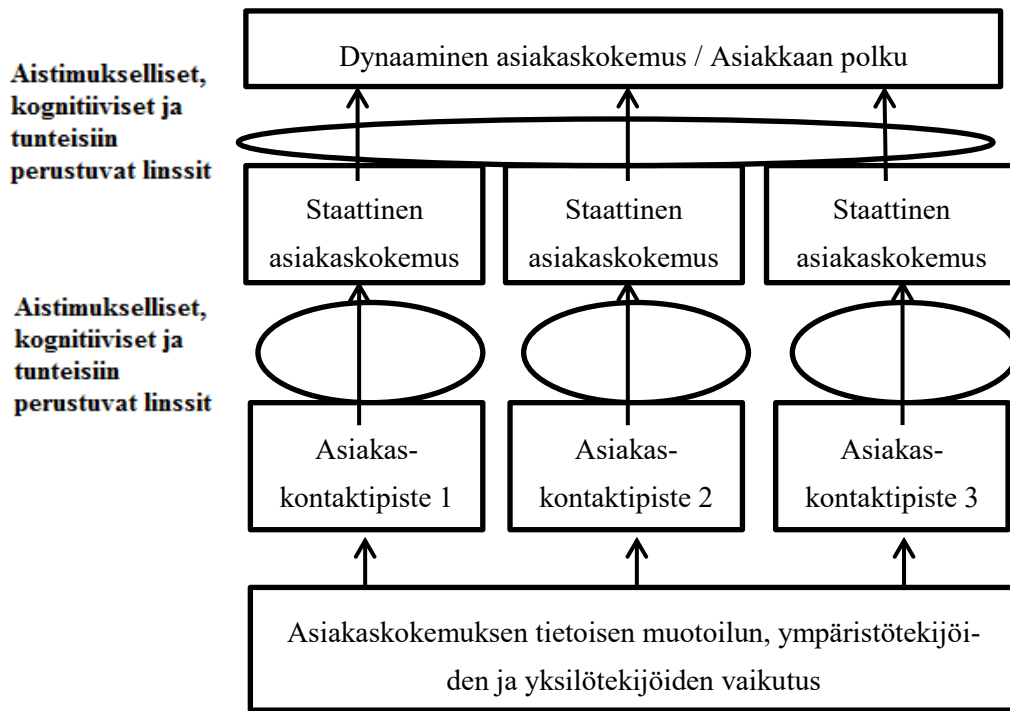
Myös brändi voi sitouttaa asiakkaan. Asiakaskokemuksen ja brändikokemuksen välillä on keskinäinen vuorovaikutus, jonka perusteella asiakaskokemus vaikuttaa brändikokemukseen ja päinvastoin. Brändin tyyppi ja kuluttajan kyky havaita brändi voi vaikuttaa paitsi asiakaskokemukseen myös asiakkaan käyttäytymiseen. Toisaalta brändin havaitseminen ennen ostokokemusta voi vaikuttaa merkittävästi asiakaskokemukseen, mikä perustuu siihen, että asiakkaan odotuksilla on todettu olevan merkittävä vaikutus oston jälkeiseen arviointiin ostokokemuksesta ja yrityksestä. (Verhoef ym. 2009.) Brändikokemus voi vahvistaa asiakkaan brändiuskollisuutta; mitä vahvempi brändikokemus, sitä enemmän kokemus voi vahvistaa asiakkaan uskollisuutta brändiin (Skard ym. 2011; Hwang & Seo 2016). Yrityskuva tai maine hyvästä opetuksesta oli toiseksi tärkein tekijä MBA-johdamiskoulutukseen hakeutumisessa (Ivy 2008). Tämä viittaa brändin havaitsemisen merkitykseen koulutuksen valinnassa ja siten myös brändin merkitykseen asiakaskokemuksen tulkinnassa. Koulutuspalvelun tuottajan brändi voi täten vaikuttaa kou-

lutettavan odotuksiin koulutukselta, koulutusvalintaan ja käsityksiin koulutuksesta asiakaskokemuksena.

### 3.3 Asiakaskokemuksen muodostuminen kokonaisvaltaisena prosessina

Asiakaskokemuksen muotoutuminen on luonteeltaan kokonaisvaltainen prosessi, jonka muotoutumiseen vaikuttavat vuorovaikutustilanteet on jaettu ostoa tai kuluttamista edeltäviin tapahtumiin, ostokokemukseen, kulutuskokemukseen ja kuluttamisen jälkeisiin tapahtumiin (Verhoef ym. 2009; Schmitt & Zarantonello 2013). Ostoa tai kuluttamista edeltäviin vuorovaikutustilanteisiin sisältyvät esimerkiksi markkinointiviestintä, tiedon etsiminen ja suunnittelu, budjetointi ja päivänunelmointi. Ostokokemukseen liittyviin vuorovaikutustilanteisiin sisältyvät esimerkiksi tuotteiden valitseminen, niiden maksaminen, kohtaaminen palveluhenkilökunnan kanssa ja asiakkaan kokemus ympäristön ilmapiiristä. (Schmitt & Zarantonello 2013.) Kulutuskokemukseen sisältyvät esimerkiksi aistinvaraiset kokemukset, flow-kokemus ja henkilökohtainen muutos tai kehittyminen kulutuksen seurauksena. Kuluttamisen jälkeiset vuorovaikutustilanteet voivat sisältää esimerkiksi tarinoiden kerrontaa ja keskustelua tuotteesta ja palvelusta muiden kanssa. Asiakaskokemus muodostuu kokonaisvaltaisesti kaikkien näiden asiakaskontaktipisteiden tuloksena. Kokonaisarvo asiakkaalle luodaan kokonaisvaltaisella tyyllillä, integroimalla nämä kolme vaihetta menestyksekkäästi yhteen asiakkaalle arvoa tuottavaksi prosessiksi. (Jain ym. 2017.)

Kokonaisvaltaisesti muodostuva asiakaskokemus on jaettu staattiseen ja dynaamiseen asiakaskokemukseen (kuvio 4). Staattinen asiakaskokemus kuvaa, kuinka kuluttajat subjektiivisesti kokevat kontaktipisteet tietyssä ajassa omien aistiensa, kognitioidensa ja tunteidensa kautta ja dynaaminen asiakaskokemus kuvaa, kuinka asiakaskokemukset kehittyvät ajan mukana. Staattiset asiakaskokemukset kuvaavat yksittäisiä asiakaskontaktipisteitä ja dynaamisesta asiakaskokemuksesta voi käyttää termiä asiakkaan polku. Dynaaminen asiakaskokemus on ajan saatossa muodostuva ja muuttuva sen mukaan, minkälainen käsitys asiakkaalle jää asiakaskokemuksistaan. (Kranzbühler ym. 2018.)



Kuvio 4 Asiakaskokemuksen muodostuminen kokonaisvaltaisena prosessina (Kranzbühler ym. 2018)

Kranzbühlerin ym. (2018) näkökulma asiakaskokemuksen muodostumiseen ei sikäli ole uusi, sillä kokemuksen muodostumista on aiemmin määritelty sekä suoran havainnoinnin tai tilanteeseen osallistumisen kautta että viitattu kumuloituvaan tietoon ajan saatossa ja siten kokemuksen muodostumisen kumuloituvaan luonteeseen (Schmitt & Zarantonello 2013). Asiakaskokemusta on luonnehdittu sekä prosessiksi tai verbiksi että lopputulokseksi tai substantiiviksi. Asiakaskokemus verbinä viittaa jatkuvasti meneillään oleviin havaintoihin, tunnelmiin ja suoraan havainnointiin tai oppimisen prosessiin johtaan erilaisiin reaktioihin. Substantiivina asiakaskokemus viittaa tiedon, taitojen, tunteiden, aistimusten ja asenteiden kumuloitumiseen. (Jain ym. 2017.)

Asiakaskokemus muodostuu niin tekijöistä, jotka ovat yrityksen kontrolloitavissa kuin tekijöistä, jotka eivät ole. Yritys ei voi vaikuttaa kaikilta osin esimerkiksi ympäristön vaikutuksiin, toisten asiakkaiden vaikutuksiin, eikä yksilöstä itsestään johtuviin asioihin, kuten motivaatioon, odotuksiin ja tavoitteisiin. Yrityksen kontrolloitavissa ovat esimerkiksi palvelukohtaamiset, ilmapiiri, tuotevalikoima ja hinta. (Kranzbühler ym. 2018.) Asiakkaan kokema arvo kasvaa asiakassuhteen luonteen muuttuessa yksittäisestä liiketoiminnallisesta transaktiosta vuorovaikutuksellisempaan suuntaan ja asiakkaiden kohtelun muuttuessa enemmän yksilöllisempään ja asiakasta enemmän yksilönä huomioivaan suuntaan (Khalifa 2004).

Asiakaskokemus voi olla joko miellyttävä tai epämiellyttävä, mikä johtaa joko positiivisiin tai negatiivisiin vasteisiin, mitä tulee tyytyväisyyteen, laatuun, yrityskuvaan, ostoaikomuksiin, yrityksen kannattamiseen, asiakasuskollisuuteen ja suositteluksiin.



Riippuen siitä, onko kokemus miellyttävä vai epämiellyttävä, kokemus saa asiakkaassa aikaan joko lähestymis- tai välttämiskäyttäytymistä suhteessa tuotteisiin, brändiin, palveluihin, myymälään tai yritykseen. Asiakaskokemus muotoutuu yhteisummana kaikista vuorovaikutustilanteista ihmisten, prosessien, objektien ja ympäristön kanssa, mikä johtaa kognitiivisiin, emotionaalisiin, aistinvaraisiin ja käyttäytymisen vasteisiin. (Jain ym. 2017.) Asiakaskokemus on tulos asiakkaan tulkinnasta kokemaansa vuorovaikutukseen ja se riippuu asiakkaan odotuksista, vuorovaikutuksesta yrityksen ja sen tuotteiden ja henkilökunnan kanssa ja asiakkaan sitoutumisen asteesta eri asiakaskokemukseen vaikuttavilla ulottuvuuksilla (Skard ym. 2011; Jain ym. 2017). Asiakaskokemus vaikuttaa lopulta asiakkaan sitoutumiseen ja asiakasuskollisuuteen, ja tässä sitouttamisprosessissa asiakkaan osallistamisella on oma roolinsa (Hwang & Seo 2016).

Asiakaskontaktipisteillä on erilainen merkitys ja painoarvo asiakaskokemuksen muodostumisessa. Asiakaskokemuksen muodostumisen alkuvaiheessa tunteet ovat merkittävä tekijä, kun taas myöhemmissä vaiheissa kognitiivisilla tekijöillä on enemmän painoarvoa asiakkaan saadessa enemmän informaatiota asiakaskokemuksen arvioimiseksi. (Kranzbühler ym. 2018.) Asiakkaat eivät välttämättä niinkään arvioi asiakaskokemustaan kaikkien tapahtumien keskiarvona, vaan ennemminkin heidän tulkintaansa määrittävät vahvimmat ja intensiivisimmät hetket sekä viimeiset hetket. Toisaalta yksilöt tuntuvat muistavan hyvin tilanteet, joissa on tapahtunut selkeää toiminnan kehitystä tai huonontumista ajan saatossa. (Schmitt & Zarantonello 2013.) Jokainen erilainen opiskelutilanne tuo omat vaateensa koulutettavalle arvoa tuovalle kokemukselle. Koulutuspalvelun alkuvaiheilla tai loppuvaiheilla voi olla suurempi merkitys asiakkaan kokeaman arvon muodostumisessa verrattuna esimerkiksi koulutusjakson keskivaiheisiin.

Palvelumuotoilu ja asiakaskontaktipisteistä muodostuva asiakkaan polku liittyvät kiinteästi toisiinsa. Palvelumuotoilu on määritelty asiakaskeskeiseksi lähestymistavaksi luoda innovaatioita yhdistämällä asiakkaiden tarpeet, teknologiset mahdollisuudet ja liiketoiminnan tuloksellisuuden ja menestymisen. Siten palvelumuotoilussa otetaan huomioon myös, että toiminta on yritykselle kannattavaa. Yritys voi kehittää tuotteitaan, palveluitaan, prosessejaan ja strategioitaan ajatteleamalla kuin muotoilija. Muotoiluajattelu ottaa huomioon liiketoiminnan, asiakkaan ja teknologian näkökulman tuotteiden ja palveluiden kehittämisessä. (Kurokawa 2015, 10–11.)

Palvelua voidaan muotoilla vastaamaan paremmin asiakkaan tarpeita ja tarjoamaan elämyksellisyyttä muotoilemalla kohtaamisia asiakkaan kanssa koko asiakkaan polun ajan. Elämyksellisten palvelujen tarjoamisessa asiakkaan sitouttaminen on keskeistä. Palvelua voidaan muotoilla siten, että se sitouttaisi asiakkaan paremmin aistinvaraisella, kognitiivisella, tunteisiin liittyvällä ja toiminnallisella asiakaskokemuksen tasolla. Palvelumuotoilu aistinvaraisella tasolla käsittää kaikkien aistien stimuloinnin. Tunteisiin liittyvällä tasolla taas keskeistä on palveluhenkilökunnan tunnettyö, kuten ystävällisyys, autenttisuus ja välittäminen. (Zomerdijk & Voss 2010.) Kognitiivisella ulottuvuudella

asiakkaan kokemusta voi tietoisesti parantaa luomalla asiakkaalle kognitiivisia ja ongelman ratkaisuun perustuvia kokemuksia. Toiminnallisella ulottuvuudella asiakaskokemusta voi muotoilla viehättämällä asiakasta käyttäytymisen, elämäntyylien ja vuorovaikutuksen avulla. (Schmitt & Zarantonello 2013.)

Palvelumuotoilun keinoin voidaan kehittää yrityksen kulttuuria ja organisaatiota, tietojärjestelmiä ja tietotekniikan prosesseja, tukipalveluita ja etulinjan asiakaspalvelua ja virtuaalisia ja fyysisiä asiakaskohtauksia, ja siten parantaa asiakaskokemusta (Andreassen ym. 2016). Toisaalta palvelumuotoilun avulla voidaan kokonaisvaltaisesti kehittää markkinointitoimenpiteitä, tutkimustoimintaa ja tuotekehitystä, johtamisen prosesseja, sujuvoittaa yrityksen rajapintojen välistä toimintaa sekä osallistaa asiakkaat mukaan tuotteiden ja palveluiden kehittämiseen (Foglieni ym. 2018, 16–17). Asiakaskokemusta voidaan parantaa muotoilemalla palvelua asiakaskeskeisemmäksi (Andreassen ym. 2016). Palvelumuotoilulla voidaan parantaa myös koulutuskokemusta (Clewes 2003). Palvelumuotoilun avulla voidaan muotoilla ja kehittää esimerkiksi opetusmenetelmiä (Bluestone ym. 2013; Ali ym. 2017), opetus- ja oppimistiloja ja muita sosiaalisia tiloja sekä digitaalisia oppimisympäristöjä ja palveluja (Felix 2011), oppilaitokseen kirjautumisprosessia ja kursseille rekisteröitymisprosesseja ja muita koulutuksen tukipalveluprosesseja (Baranova ym. 2011).

### 3.4 Yksilö- ja ympäristötekijöiden vaikutus asiakaskokemukseen

Yksilö- ja ympäristötekijät vaikuttavat sekä staattiseen että dynaamiseen asiakaskokemukseen (Kranzbühler ym. 2018). Yksilötekijöitä ovat asiakkaan demografiset ja psykografiset taustat ja persoonalliset tekijät, kuten yksilön motivaatio, motiivit tai ostamisen tarkoitus, tavoitteet ja päämäärät (Jain ym. 2017) sekä yksilön ikä, hänen taloudelliset resurssinsa ja sitoutumisen asteensa käsillä olevaan kokemukseen (Kranzbühler ym. 2018). Kognitiivisista piirteistä asiakkaan kokemaan arvoon vaikuttavat kuluttajan persoonallisuus, asenne, tiedot ja kokemukset sekä henkilökohtaiset arvot. Henkilökohtaiset arvot ovat uskomuksia, jotka ohjaavat kuluttajan toimintaa ja arvioita vaihtelevissa tilanteissa. (Lai 1995.) Koulutettavien arviot siitä, mitkä asiat tekevät heidät tyytyväisiksi yliopistokoulutuksessa, ovat vaihdelleet sen mukaan, mikä heidän koulutusalaansa on ja kuinka etevää opiskelijoita he ovat (Munteanu ym. 2010). Asiakaskokemuksen tulkintaan vaikuttavia yksilötekijöitä ovat myös sosioekonominen asema, elämäntyyli, luovuus ja uuden etsintä, elämyshakuisuus ja vaihtelun halu (Holbrook & Hirschman 1982).

Koulutettavan odotukset ja päämäärät vaikuttavat heidän tulkintaansa koulutuskokemuksesta. Koulutettavien odotukset ja päämäärät pohjautuvat heidän orientaatioistaan opiskeluun tai kouluttautumiseen eli syistä, mitä varten he haluavat opiskella. Oppilai-

den akateeminen, ammatillinen, henkilökohtainen ja sosiaalinen oppimisorientaatio, ja näiden tyydyttyminen vaikuttavat positiivisen koulutuskokemuksen muodostumiseen. Akateemisen orientaation omaavan oppilaan tavoitteet ovat tieteellisellä puolella ja hän tavoittelee omien tietotaitojensa lisääntymistä. Ammatillisessa orientaatioissa oppilaan tavoitteena on päästä töihin yliopiston jälkeen, ja oppilas tavoittelee koulutukselta ammatillista kehittymistä ja mahdollisuuksia omalle urakehitykselleen. Henkilökohtaisessa orientaatioissa oppilas haluaa kehittää itseään ja itsetuntemustaan ja sosiaalisessa orientaatioissa oppilaan tavoitteena on keskittyä yliopistoelämän sosiaaliseen puoleen, kuten verkostoitumiseen muiden kanssa. (Ng & Forbes 2009.)

Koulutettavien päämäärät luokiteltiin koulutuksen tarjoamiin lopputuloksiin, käytännön tuloksiin, sosiaalisiin, strategiaan ja henkilökohtaisiin tuloksiin. Käytännön tuloksiin kuuluivat tietotaito, oppiminen, työelämään siirrettävät taidot ja liiketoiminnan ymmärtäminen. Sosiaalisiin tuloksiin kuuluivat elämäkokemus, ystävien hankkiminen, sosiaalinen status ja tutustuminen vieraisiin kulttuureihin. Strategiaan tuloksiin kuuluivat tutkinnon saaminen, mahdollisuudet työelämässä, kanavat työelämään, verkostoituminen ja jatkokouluttautuminen. Henkilökohtaisiin tuloksiin kuuluivat itsensä toteuttaminen, itsevarmuuden kehittyminen, riippumattomuus ja henkilökohtainen kasvu. (Woodall ym. 2014.) Koulutettavien kokemaa arvoa lisäsivät tutkinnon tai pätevyuden saaminen, uusien asioiden oppiminen ja niiden hyödynnettävyys työelämässä, verkoston kasvattaminen ja omakohtainen kehittyminen ja henkilökohtainen kasvu (Clewes 2003).

Koulutettavien tyytyväisyys oli puolestaan riippuvaista heidän päämääriensä selkeydestä. Tärkeää tyytyväisyyden kannalta oli palvelun lopputulema, kuten koulutettavaa itseään tyydyttävän työn saavuttaminen. Opiskelijat olivat taipuvaisempia keskittymään lopputulokseen, jos heidän päämääränsä olivat selkeät. Toisaalta tyytyväisyys oli riippuvaisempi koulutusprosessista ja ympäristöstä, jos opiskelijoiden päämäärät olivat vähemmän selkeät. Tällöin myös vuorovaikutus palveluntarjoajaan vaikutti erittäin kriittisesti opiskelijoiden tyytyväisyyteen. (Browne ym. 1998.)

Asiakaskokemukseen vaikuttavat sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen ja teknologinen ympäristö. Kokemusten tulkinnassa tulee huomioida paikallisen kulttuurin ja sosiaalisten yhteisöjen tapojen ja tottumusten vaikutus. (Schmitt & Zarantonello 2013.) Kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö sekä perhetausta vaikuttavat yksilön arvojen ja uskomusten muokkaantumiseen, sillä yksilö omaksuu kulttuurisia arvoja ympäristöltään. Kulttuuriset arvot vaihtelevat ja ne ovat uskomuksia siitä, mikä on toivottua ja hyödyllistä kyseisessä kulttuurissa. (Lai 1995.) Esimerkiksi japanilaisten kuluttajien ajatusmaailman perusteella palveluhenkilökunnan tulisi olla muodollisesti pukeutuvia ja käyttäytyviä samalla, kun yhdysvaltalaiset kuluttajat odottavat palveluhenkilökunnalta autenttista käytöstä (Kranzbühler ym. 2018).

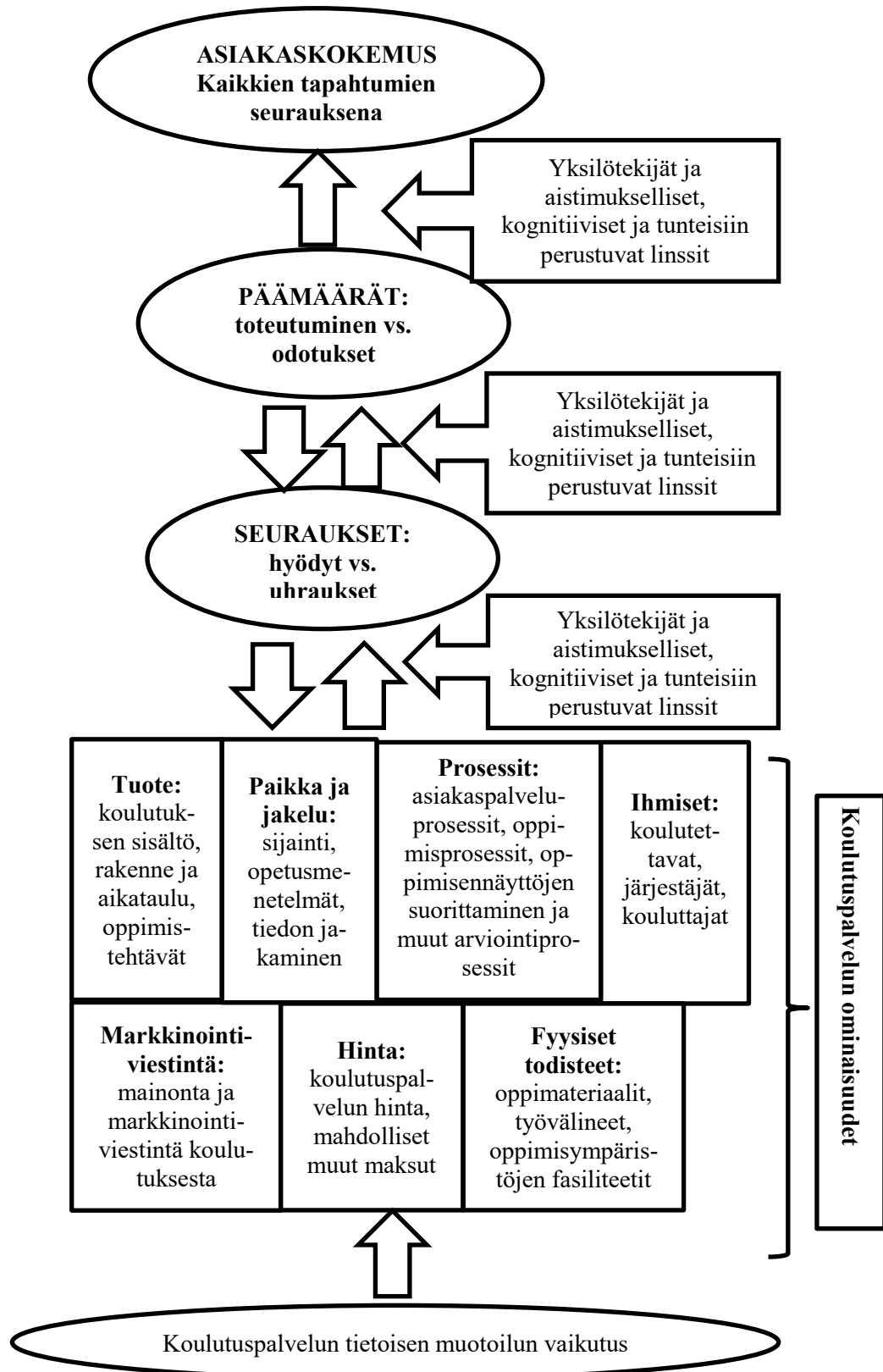
Ympäristötekijöillä on vaikutusta koulutuskokemuksen tulkinnassa. Erityisesti sosiaalisella ympäristöllä, kuten kouluttajilla ja muilla koulutettavilla (LeBlanc & Nguyen

1999; Clewes 2003; Ng & Forbes 2009; Carter 2009; Douglas ym. 2015) sekä teknologisella ympäristöllä, kuten koulutuksessa käytetyillä tietojärjestelmillä (Felix 2011; Verhoef ym. 2009; Sebastianelli ym. 2015; Foroudi ym. 2019) on oma roolinsa koulutuskokemuksen muodostumisessa. Muiden asiakkaiden vaikutus asiakaskokemukseen erilaisissa palvelutilanteissa on huomioitu kirjallisuuskatsauksissa (Verhoef ym. 2009; Kranzbühler ym. 2018). Koulutettavien keskinäisellä vuorovaikutuksella on ollut selkeää merkitystä koulutettavien kokemaan arvoon, kun koulutettavat ovat voineet vaihtaa ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia keskenään erilaisissa ryhmätilanteissa (Clewes 2003).

Internetillä ja sosiaalisilla verkko-yhteisöillä on merkittävä rooli koulutettavien tiedon saannin ja kokemusten jakamisen kannalta (Verhoef ym. 2009; Foroudi ym. 2019). Internetissä ja sosiaalisissa verkko-yhteisöissä koulutettava voi osallistua arvon luontiin yhdessä koulutuksen järjestäjän kanssa esimerkiksi etsimällä tietoa koulutuksesta ja jakamalla tietoa muille, vuorovaikuttamalla aiheesta positiivisessa hengessä muiden kanssa, antamalla koulutuksen järjestäjälle kehittävää palautetta ja suosittelemalla koulutuspalvelua muille (Foroudi ym. 2019).

### **3.5 Yhteenveto aiemmasta kirjallisuudesta ja teoreettinen viitekehys**

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys yhdistää koulutuspalvelun kontekstin, markkinoinnin kilpailukeinot, asiakkaan kokeman arvon muodostumisen arvohierarkiamallin mukaisesti, asiakaskokemuksen muodostumisen asiakaskontaktipisteiden ja asiakkaan polun tuloksena ja ottaa huomioon yksilö- ja ympäristötekijöiden sekä palvelukokemuksen tietoisien muotoilun vaikutuksen asiakaskokemuksen ja asiakkaan kokeman arvon muodostumisessa (kuviot 5). Koulutettavan kokeman arvon nähdään muodostuvan Woodruffin ja Gardialin (1996, 65–80) arvohierarkiamallin mukaisesti, jossa palvelu kuvataan ominaisuuksien ryppäinä, jotka aiheuttavat tiettyjä seurauksia asiakkaalle. Seuraukset voivat olla joko positiivisia (hyötyjä) tai negatiivisia (uhrauksia). Hyödylliset seuraukset ovat niitä, jotka edistävät koulutettavaa pääsemään päämääriinsä, kun taas uhrauksiksi kutsutaan kaikkia niitä asioita, jotka haittaavat koulutettavaa jollain tavalla ja aiheuttavat negatiivisia reaktioita hänessä. Asiakkaan kokema nettoarvo muodostuu hänen kokemiensa kokonaisyötyjen ja kokonaisuhrausten välisestä erosta koko asiakaskokemuksen aikana. (Khalifa 2004; Sánchez-Fernández & Iniesta-Bonillo 2006; Graf & Maas 2008.)



Kuvio 5 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Koulutuskokemuksen vaatimiin yleisimpiin uhrauksiin lukeutuvat koulutuksen hinta ja muut maksut, opiskelun aiheuttama vaiva ja ponnistelu, menetetty mahdollisuus

muuhun tekemiseen ja ajankäyttöön sekä opiskelukiireistä johtuva stressi (Woodall ym. 2014). Koulutuksen tarjoamat yleisimmät hyödyt voidaan jakaa funktionaalisiin, episteemisiin, sosiaalisiin, emotionaalisiin (Sheth ym. 1991; Lai 1995; Sweeney & Soutar 2001) ja imagollisiin hyötyihin (LeBlanck & Nguyen 1999). Funktionaalista hyötyä koulutus tarjoaa hyvän hinta-laatusuhteen ja tutkinnosta oman uran kannalta saatavan hyödyn kautta. Episteemistä hyötyä koulutus tarjoaa, kun koulutettava kokee saavansa riittävästi laadukasta tietoa. Sosiaalista hyötyä koulutus tarjoaa siten, että koulutettava kokee olevansa osa ryhmää ja kokee yhteenkuuluvuutta muiden kanssa. Kun sosiaaliset tilanteet herättävät positiivisia tunnetiloja koulutettavassa, lisäävät ne myös koulutuksen tarjoamaa emotionaalista hyötyä. Imagollista hyötyä koulutettava voi kokea saavansa, mikäli hänen suorittamaansa tutkintoa arvostetaan työelämässä. (LeBlanck & Nguyen 1999.) Koulutettavien yleisimmät päämäärät voidaan jakaa tutkinnon saantiin ja ammatillisen pätevyyden kehittymiseen, tietotaitojen ja osaamisen kehittymiseen, henkilökohtaiseen kasvuun ja oman persoonan kehittymiseen sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kanssa ja verkostoitumiseen (LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Hay & Hodgkinson 2008; Carter 2009; Ng & Forbes 2009; Woodal ym. 2014).

Asiakkaan tulkinta asiakaskokemuksestaan riippuu siitä, miten asiakas kokee saaneensa palvelusta arvoa koko asiakaspalveluprosessiketjun aikana. Arvoa asiakkaalle luodaan aistinvaraisten, tunteisiin liittyvien, kognitiivisten, toiminnallisten ja sosiaalisten tekijöiden avulla (Skard ym. 2011; Schmitt & Zarantonello 2013; Jain ym. 2015; Kranzbühler ym 2018), jotka asiakas tulkitsee subjektiivisesti (Hirschman & Holbrook 1982; Woodruff 1997; Skard ym. 2011; Jain ym. 2017) omien aistinvaraisten, tunteisiin liittyvien ja kognitiivisten linssiensä läpi (Kranzbühler ym. 2018). Toiminnalliset tekijät käsittävät kaiken suoran ja epäsuoran vuorovaikutuksen tuotteiden ja palveluiden kanssa, jotka herättävät joko positiivisia tai negatiivisia reaktioita asiakkaisissa (Skard ym. 2011; Jain ym. 2017). Toiminnallisilla tekijöillä tarkoitetaan koulutuspalvelun kontekstissa erityisesti opiskelijan ja opettajan sekä opiskelijan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen laatua ja sen merkitystä koulutettavan kokemaan arvoon (Sebastianelli ym. 2015).

Koulutuspalvelun kontekstissa sosiaalisten tekijöiden merkitys näkyy erityisesti vuorovaikutuksen (Stahl ym. 1992; Ng & Forbes 2009; Sebastianelli ym. 2015), viestinnän (Stahl ym. 1992; Douglas ym. 2015) ja verkostoitumisen (Baldwin ym. 1997; Carter 2009; Douglas ym. 2015) merkityksenä koulutettaville arvoa tuottavina tekijöinä. Kognitiivisten tekijöiden merkitys näkyy erilaisten taitojen ja tietojen oppimisen ja osaamisen kehittymisen merkityksenä, osaamisen hyödyllisyytenä oman uran ja työelämän kannalta (Carter 2009; Woodall ym. 2014; Douglas ym.2015; Ly ym. 2015) sekä omasta itsestä oppimisena ja oman persoonan ja itsevarmuuden kehittymisen merkityksellisytenä koulutettaville (Hay & Hodgkinson 2008; Woodall ym. 2014).

Asiakaskokemukseen ja asiakkaan kokemaan arvoon vaikuttavat lisäksi ympäristökijät, yksilötekijät ja asiakaskokemuksen tietoinen muotoilu (Kranzbühler ym. 2018). Koulutuspalvelun kontekstissa yksilötekijöistä erityisesti koulutettavan odotukset ja tavoitteet ja niiden täyttymisen aste koulutuksen aikana vaikuttavat hänen kokemaansa arvoon koulutuksesta (Browne ym. 1998; Ng & Forbes 2009). Oppilaiden akateeminen, ammatillinen, henkilökohtainen ja sosiaalinen oppimisorientaatio, ja näiden tyydyttyminen vaikuttavat positiivisen koulutuskokemuksen muodostumiseen (Ng & Forbes 2009). Ympäristökijöistä erityisesti sosiaalisella ympäristöllä, kuten kouluttajilla ja muilla koulutettavilla (LeBlanc & Nguyn 1999; Clewes 2003; Ng & Forbes 2009; Carter 2009; Douglas ym. 2015) sekä teknologisella ympäristöllä, kuten koulutuksessa käytetyillä tietojärjestelmillä (Felix 2011; Sebastianelli ym. 2015) on oma roolinsa koulutuskokemuksen muodostumisessa.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Laadullinen tutkimus teemahaastatteluin

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin. Laadullinen tutkimus keskittyy ilmiöihin, tulkintoihin ja merkityksiin sekä lähtee liikkeelle yksittäisistä havainnoista tai pienestä näytejoukosta. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja rakentavat maailmaansa ja mitä merkityksiä he antavat kokemuksilleen. Laadullinen tutkimus keskittyy prosessiin, ymmärtämiseen ja merkityksiin. Tutkija on pääinstrumentti laadullisen tutkimusaineiston keräämisessä ja analysoimisessa, joten laadullisen tutkimuksen tulkinta on aina subjektiivinen. Laadullisen tutkimuksen lopputuote on tyypillisesti kuvaileva ja kokonaisvaltainen. (Merriam 2014, 5, 13–16.) Laadullinen tutkimus erittelee yksittäistapauksia, kuten haastattelulausuntoja, niihin osallistuvien ihmisten näkökulmasta tai niihin osallistuvien ihmisten niille antamien merkitysten kautta (Koskinen ym. 2005, 31).

Laadullinen tutkimus sopi tutkimusotteeksi tässä tutkimuksessa, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita muutamien ihmisten kokonaisvaltaisesta ja subjektiivisesta kokemuksesta ja ajatuksista, joita he liittivät tutkittavaan ilmiöön eli koulutuskokemuksen tuottamaan arvoon. Toisaalta asiakkaan kokema arvo on käsitteenä yleisesti monimerkityksellinen, eikä yhtenäistä määritelmää käsitteelle ole löydetty. Tämä käsitteen monimerkityksellisyys hankaloittaa aiheen tutkimista määrällisin keinoin, sillä yhtenäistä mittaristoa aiheen tutkimiseen ei ole löydetty. (Gallarza ym. 2011.)

Aineistonkeruumenetelmänä tässä työssä olivat haastattelut. Haastattelututkimuksen tyyppi oli teemahaastattelu. Teemahaastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48; Koskinen ym. 2005, 104–109) ja teemahaastattelun kysymyksille ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä, vaan kysymysten muotoilu ja järjestys joustavat haastattelun kulun mukaan. Teemahaastattelu voi olla hyvin tehokas menetelmä, sillä tutkija voi ohjata keskustelua ilman, että kontrolloi sitä täysin (Koskinen ym. 2005, 105).

Tämän tutkimuksen teemat olivat rakennettu siten, että ne kattoivat mahdollisimman hyvin markkinoinnin kilpailukeinot koulutuspalveluiden kontekstissa. Teemoista laadittiin ohjaavat haastattelukysymykset (liite 1) haastattelua varten. Haastatteluteemat olivat koulutuspalvelun järjestäjät ja asiakaspalvelu, koulutusohjelman sisältö, rakenne ja aikataulu, oppimateriaalit ja työvälineet, kouluttajat, kollegat ja opetus- ja oppimistilanteet, koulutuksen oppimisympäristöt, oppimistehtävät ja opiskelijan arviointi sekä koulutuksen hinta ja markkinointiviestintä. Tutkitut teemat nousivat teoriakatsauksen ja tutkimusaiheesta tehtyjen kahden esitutkimushaastattelun tulosten yhteistuloksena.



Haastatteluilla kartoitettiin tekijöitä, jotka lisäävät ja heikentävät koulutettavan kokemaa arvoa sekä tunnistettiin, miten koulutuspalvelun kilpailukeinot tukevat koulutettavien päämääriin pääsyä ja miten koulutuspalvelua tulisi koulutettavan näkökulmasta kehittää vielä paremmaksi. Haastattelututkimuksen käyttö tässä työssä on perusteltua, koska on mahdollisuus kerätä runsas aineisto, mahdollisuus esittää tarkentavia jatkokeskusteluita ja mahdollisuus joustavasti tarttua esille nouseviin uusiin teemoihin. Toisaalta haastattelututkimuksessa tulee huomioida, että haastattelutilanteessa jälkepäin haastateltava ei välttämättä enää muista koettua tilannetta niin tarkasti.

## 4.2 Esitutkimushaastatteluiden rooli ja tutkimuksen operationalisointi

Esitutkimushaastatteluina haastateltiin kahta Turun yliopiston järjestämän Executive MBA (EMBA) -johtamiskoulutuksen suorittanutta henkilöä marraskuussa 2017. EMBA-koulutuksen kesto on 2 vuotta ja 3 kuukautta, ja koulutus koostui luokkaopetussessioista muutamana kertana kuukaudessa, loppututkielmasta, opintomatkoista ulkomaille, henkilökohtaisista tehtävistä ja ryhmätöistä, vertaistovereiden ja senioreiden mentoroinnista sekä yritysvierailuista (Turun yliopisto 2017).

Toinen esihaastateltavista oli mies ja toinen oli nainen, iältään he olivat 52 ja 55 vuotta. Esitutkimushaastattelut suoritettiin asiakaskokemuksen näkökulmasta ja haastateltavilta tiedusteltiin asiakaskokemukseen vaikuttavien tekijöiden merkityksestä positiivisen koulutuskokemuksen muodostumisessa. Haastatteluissa keskusteltiin yksittäisistä asiakaskokemukseen vaikuttavista vuorovaikutustilanteista ja koulutuspalvelusta kokonaisuutena. Esihaastattelujen kesto-aika oli molemmissa haastatteluissa noin 35 minuuttia. Esitutkimuksen haastattelurunko on liitteenä 2. Esitutkimuksen haastattelurunkoa muokattiin edelleen varsinaista tutkimusta varten, mutta yhtä kaikki esihaastatteluiden tutkimusrunko oli taustavaikuttajana suunniteltaessa täsmällisempää haastattelurunkoa varsinaista tutkimusta varten. Haastattelukysymykset muokattiin varsinaista tutkimusta varten tarkoituksellisesti mahdollisimman täsmällisiksi ja konkreettisiksi, jotta olisi mahdollista saada vastaukset juuri niihin asioihin, mitä tutkimuksella haluttiinkin selvittää. Tarkempi tutkimuksen haastattelurunko on esitetty liitteessä 1.

Yhdeksi keskeiseksi koulutuspalvelun arvoa koulutettavalle lisääväksi tekijäksi nousivat esitutkimuksessa koulutustilanteet, kollegat ja vuorovaikutus. Tämä näkyi vuorovaikutuksellisuuden, verkostoitumismahdollisuuksien ja keskustelujen tärkeytenä muiden koulutettavien kanssa. Toiseksi koulutettavan kokeman arvon kannalta tärkeäksi tekijäksi nousivat oppimisympäristöt, jotka näkyivät yritysvierailujen, ulkomaanmatkojen ja lähipäivien merkityksellisyytenä koulutettaville. Kolmanneksi tärkeäksi tekijäksi nousivat koulutuksen sisältö ja aikataulus. Sisällön tuli olla kattava, ajankohtainen ja

tulevaisuusorientoitunut ja opiskelutahdin tuli olla sopivan intensiivinen. Neljäntenä teemana oppimistehtävien ja arvioinnin merkitys arvoa lisäävinä tekijöinä tuli esille esimerkiksi projektitöiden hyödyllisyytenä ja osaamista kehittävän palautteen tärkeytenä koulutettaville.

Viidenneksi lisäarvoa tuovaksi teemaksi nousivat koulutuspalvelujen järjestäjät ja organisointi, jossa korostui viestinnän ja organisoinnin sujuvuuden merkitys sekä ohjaajien tai mentorien roolin ja toimenkuvan selkiyttäminen, jotta heidän olisi mahdollista tukea paremmin koulutettavia päämääriinsä pääsyssä. Esihaastatteluissa ilmeni myös, että koettu hyöty koulutuksesta oli pitkälti riippuvainen koulutettavien aiemmasta osaamistaustasta. Näiden samojen teemojen merkitys koulutettavan kokemaan arvoon on tullut esille myös aiemmissa tutkimuksissa. Tutkimuksen operationalisointi esitutkimuksen ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta on esitetty taulukossa 1. Operationalisointitaulukossa on kuvattu tutkimusongelma, osaongelmat, teoreettinen viitekehys ja esitetty esimerkkejä tutkimusta ohjaavista haastattelukysymyksistä.

Taulukko 1 Tutkimuksen operationalisointi

Tutkimus-ongelma	Osaongelmat	Teoreettinen viitekehys	Empiiristä tutkimusta ohjaavat haastattelukysymykset
Minkälainen on koulutettavalle arvoa tuova asiakaskokemus esimies- ja johtotason täydennyskoulutuspalveluiden kontekstissa?	Minkälaisia ovat koulutuspalvelun tarjoamat hyödyt?	koulutuspalvelun kilpailukeinot, asiakkaan arvohierarkia ja keino-tavoiteteoria, koetun arvon tyypit, koulutuspalvelun tarjoamat hyödyt, asiakaskokemuksen muodostumiseen vaikuttavat ulottuvuudet, ympäristötekijöiden, kuten oppimisympäristöjen vaikutus asiakaskokemukseen	Minkälaisia hyödyllisiä / positiivisia asioita liittyy koulutuspalvelun kilpailukeinoihin: koulutuksen sisältöön, rakenteeseen ja aikatauluun, järjestäjien toimintaan, organisointiin ja asiakaspalveluun, oppimateriaaleihin ja työvälineisiin, oppimisympäristöihin, kouluttajiin, kollegoihin ja opetustilanteisiin, oppimistehtäviin ja arviointiin, koulutuksen hintaan ja markkinointiviestintään
	Minkälaisia ovat koulutuspalvelun vaatimat uhraukset?	koulutuspalvelun kilpailukeinot, asiakkaan arvohierarkia ja keino-tavoiteteoria, koulutuspalveluiden vaatimat uhraukset, ympäristötekijöiden, kuten oppimisympäristöjen vaikutus asiakaskokemukseen	Minkälaisia negatiivisia / kehitettäviä asioita liittyy koulutuspalvelun kilpailukeinoihin: koulutuksen sisältöön, rakenteeseen ja aikatauluun, järjestäjien toimintaan, organisointiin ja asiakaspalveluun, oppimateriaaleihin ja työvälineisiin, oppimisympäristöihin, kouluttajiin, kollegoihin ja opetustilanteisiin, oppimistehtäviin ja arviointiin, koulutuksen hintaan ja markkinointiviestintään
	Miten markkinoinnin kilpailukeinojen avulla voidaan edistää koulutettavan päämäärien toteutumista?	koulutuspalvelun kilpailukeinot, asiakkaan arvohierarkia ja keino-tavoiteteoria, päämäärät koulutukselle	Minkälaisia odotuksia ja tavoitteita teillä oli koulutukselta? Miten kilpailukeinot tukivat tavoitteisiinne pääsyä? Mitkä koulutukseen liittyvistä asioista olivat kaikkein merkityksellimpiä teille ja miksi? Mitkä koulutukseen liittyvistä asioista auttoivat teitä parhaiten pääsemään päämääriinne?

### 4.3 Haastateltavien valinta ja aineiston keruu

Tutkimuksen kontekstina olivat esimies- ja johtotason maksulliset täydennyskoulutuspalvelut: Markkinointi-instituutin järjestämä lähiesimiestyön ammattitutkinto ja Kiinon järjestämä johtavan ammatti-isännöitsijän koulutus ja tutkinto (AIT) sekä SLK Instituutin (nyk. Business College Helsinki) järjestämä johtamisen erikoisammattitutkinto (JET). Tutkimusaineisto koostui kolmesta lähiesimiestyön ammattitutkinnon suorittaneesta henkilöstä, kolmesta johtavan ammatti-isännöitsijän koulutuksen ja tutkinnon suorittaneesta henkilöstä ja yhdestä johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittaneesta henkilöstä (taulukko 2). Lähiesimiestyön ammattitutkinnon ja johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittaneet haastateltavat suorittivat koulutukset näyttötutkintoina. Näyttötutkinnoissa osaaminen näytetään ja arvioidaan erillisinä näyttöinä omasta työstä. JET-tutkinto oli sikäli poikkeuksellinen, koska se oli tuotettu räätälöitynä palveluna pelkäämään sen käyneen haastateltavan työorganisaation henkilökunnalle.

Lähiesimiestyön ammattitutkinto on Opetushallituksen virallinen ammatillinen tutkinto. Markkinointi-instituutin asiakaslupauksen mukaan koulutettava kasvaa hyväksi esimieheksi koulutuksen aikana ja osaa koulutuksen käytyään ottaa haltuun esimiestyön kokonaisuuden. Lähiesimiestyön ammattitutkinto sopii uusille esimiehille sekä vastikään operatiivisessa vastuutehtävässä aloittaneille päälliköille, tiiminvetäjille ja asiantuntijoille. Lähiesimiestyön ammattitutkinnon suunniteltu kesto on 12 kuukautta, ja siihen sisältyy koulutuspäiviä ja ohjattua etäopiskelua. Koulutuksen hinta on 940 euroa. (Markkinointi-instituutti 2018.)

Johtavan ammatti-isännöitsijän koulutus ja tutkinto on kohdennettu isännöinnin ammattilaisille, jotka haluavat vahvistaa sekä syventää osaamistaan ja nousta urallaan johtavan isännöitsijän asemaan. Koulutus vahvistaa ammatti-isännöitsijän valmiuksia johtaa asunto-osakeyhtiöiden toimintaa ja prosesseja kiinteistöalan vaativissa tehtävissä. Koulutus on tarkoitettu isännöitsijöille ja kiinteistöpäälliköille, joilla on taustallaan vähintään kaksi vuotta päätoimista isännöintikokemusta tai viisi vuotta vastaavaa kokemusta kiinteistöalalta. Koulutuksen kesto on kaksi vuotta ja siihen sisältyy koulutuspäiviä ja ohjattua etäopiskelua sekä lopputyönä laadittava tutkielma. Koulutuksen hinta on 3995 euroa. (Kiinko 2018.) Johtamisen erikoisammattitutkinto oli räätälöity pelkäämään haastateltavan työpaikan henkilökunnalle ja se oli kestoltaan noin vuoden mittainen. Haastateltava ei tiennyt sen hintaa.

Haastateltavat oli valittu kolmesta erilaisesta koulutuksesta, jotta kokonaiskuva koulutuspalvelun tarjoamasta arvosta koulutettavalle olisi kattavampi verrattuna esimerkiksi vain yhteen koulutuspalveluun tutkimuskontekstina. Tutkimusaineisto oli demografisesti melko kirjava, jotta kokonaiskuva koulutuspalvelun tarjoamasta arvosta olisi mahdol-

lisimman kattava. Haastateltavat olivat kahdelta eri ammattialalta. Lähiesimiestyön ammattitutkinnon ja johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittaneet olivat tekniikan alalta ja johtavan ammatti-isännöitsijän koulutuksen ja tutkinnon suorittaneet kiinteistöalalta. Osa haastateltavista oli tutkimuksen tekijälle ennestään tuttuja henkilöitä, mutta haastateltavien valinnassa hyödynnettiin myös lumipallo-otantaa, kun muutamat avainhenkilöt johdattivat tutkimuksen tekijän uusien haastateltavien luokse. Alkuperäisenä tavoitteena oli haastatella noin kymmentä henkilöä, mutta sopivien haastateltavien löytymisen hankaluudesta johtuen haastateltavien määrä jäi seitsemään henkilöön. Tutkimuksen teon aikana katsottiin, että seitsemän haastateltavan ja kahden aiemman esihaastateltavan antamat haastattelut antoivat tutkimuksen laajuuteen nähden riittävän kuvan tutkittavasta aiheesta.

Haastateltavina oli tasapuolisesti miehiä ja naisia ja ikähaarukka oli välillä 29–62 vuotta. AIT-tutkinnon suorittaneista haastateltavista kahdella oli pohjakoulutuksena ammattikorkeakoulututkinto ja yhdellä yo-pohjainen ammattitutkinto. Kaikilla AIT-tutkinnon suorittaneilla oli takana pitkä työura alan työtehtävissä. Kahdella lähiesimiestyön ammattitutkinnon suorittaneista oli pohjakoulutuksena ammattikorkeakoulututkinto ja yhdellä diplomi-insinöörin tutkinto. JET-tutkinnon suorittaneella henkilöllä oli pohjakoulutuksena teknikon tutkinto ja takana pitkä työura alan työtehtävissä. Johtavan ammatti-isännöitsijän koulutuksen ja tutkinnon suorittaneet toimivat kiinteistöalalla päällikkötasoisissa tehtävissä. Lähiesimiestyön ammattitutkinnon suorittaneet toimivat lähiesimiehinä tekniikan alalla. Johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittanut toimi keskijohdossa tekniikan alalla. Tarkemmat tiedot haastateltavien taustatiedoista on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2 Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Sukupuoli	Ikä	Koulutustausta	Koulutus, johon osallistui	Koulutuksen ajankohta	Haastattelun ajankohta	Haastattelun kesto
H1	mies	59 v.	Rakennusmestarin tutkinto (AMK), muu rakentamiseen ja kiinteistöalaaan liittyvä Kiinkon järjestämä täydennyskoulutus	Johtavan ammatti-isännöitsijän koulutus ja tutkinto (AIT)	2012	marraskuu 2018	40 min
H2	mies	42 v.	Sähkötekniikan diplomi-insinööri	Lähiesimiestyön ammattitutkinto	2017	joulukuu 2018	46 min
H3	nainen	51 v.	Laskentatoimen yo-merkonomi, muu kiinteistö- ja talousalaaan liittyvä Kiinkon järjestämä täydennyskoulutus	Johtavan ammatti-isännöitsijän koulutus ja tutkinto (AIT)	2017	joulukuu 2018	41 min
H4	nainen	29 v.	Hyvinvointiteknologian insinööri (AMK)	Lähiesimiestyön ammattitutkinto	2017	joulukuu 2018	60 min
H5	mies	55 v.	Maanmittausteknikko, Talouden ja rahoituksen tradenomi (AMK), muu kiinteistöalaaan liittyvä Kiinkon järjestämä täydennyskoulutus	Johtavan ammatti-isännöitsijän koulutus ja tutkinto (AIT)	2010	joulukuu 2018	49 min
H6	mies	36 v.	Sähkötekniikan perustutkinto (sähköasentaja), Tietotekniikan insinööri (AMK)	Lähiesimiestyön ammattitutkinto	2017	joulukuu 2018	50 min
H7	nainen	62 v.	Tietoliikenneteknikko	Johtamisen erikoisammattitutkinto (JET), haastateltavan työorganisaation henkilökunnalle räätälöity koulutus	2012	tammikuu 2019	59 min

Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina ja ne nauhoitettiin sanelukoneen avulla. Haastattelut tehtiin rauhallisessa tilassa, äänieristetyssä neuvotteluhuoneessa tai muussa huonetilassa haastateltavien työpaikalla. Haastatteluiden kesto vaihteli välillä 40–60 minuuttia ja ne suoritettiin marras-joulukuun 2018 ja tammikuun 2019 aikana. Tutkimuksen tekijä litteroi aineiston itse. Haastateltavien kommentoinnit litteroitiin sanatarvasti. Haastatteluiden aikana tehtiin riittävästi tarkentavia lisäkymyksiä, joten haastatteluiden jälkeen ei ollut tarpeen enää tehdä täydentäviä lisäkysymyksiä esimerkiksi sähköpostitse. Litteroinnit suoritettiin melko pian haastattelujen jälkeen ja litteroitua aineistoa tuli noin 10 sivua yhtä haastateltavaa kohden (riviväli 1, fonttikoko 12), yhteensä 73 sivua.

#### 4.4 Haastatteluaineiston analysointi

Analyysitapana tutkimuksessa käytettiin teemoittelua tai teemojen muodostamista. Samojen asioiden esille nousu aineistosta koodattiin samaan luokkaan kuuluvaksi (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48; Koskinen ym. 2005, 104–109). Aineisto litteroitiin Wordtekstinkäsittelyohjelmalla, jonka jälkeen se koodattiin teemoiksi NVivo 11 Pro -ohjelmalla. Teemojen koodaamisessa NVivo 11 Pro -ohjelmalla käytettiin pohjana teemahaastattelun teemoja. NVivo 11 Pro -ohjelmasta aineiston jatkokäsittelyä ja ryhmitteilyä jatkettiin Excelissä, jossa niistä piirrettiin kokoavia palkkikaavioita. Palkkikaavioilla esitettiin kokoava tulkinta käydyistä haastatteluista ja haastatteluissa esille nousseista tekijöistä. Frekvenssit muodostuivat sen mukaan, kuinka monen henkilön haastattelussa tekijä nousi esille, ja nousiko tekijä esille positiivisessa vai negatiivisessa valossa. Mikäli tekijä nousi esille koulutettavan kokemaa arvoa lisäävänä tekijänä, se esitettiin palkkikaavion positiivisella puolella. Mikäli tekijä nousi esille koulutettavan kokemaa arvoa vähentävänä tekijänä, se esitettiin palkkikaavion negatiivisella puolella. Tutkimusaineiston pohjalta pyrittiin kuvailemaan koulutuspalvelun ominaisuuksia, ominaisuuksista johtuvia seurauksia ja haluttuja päämääriä ja niiden toteutumista mahdollisimman kattavasti ja laskemaan frekvenssit esiin nousseille vastauksille.

Aineiston luokittelussa ilmiötä jäsennetään vertailemalla aineiston eri osia toisiinsa ja ns. koodataan aineisto muodostettuihin luokkiin. Teemahaastattelun teemat ovat jo karkeita alustavia luokkia. Aineiston yhdistelyssä pyritään löytämään luokkien esiintymisen välille joitakin säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 143–152.) Haastateltavien vastauksia voidaan vertailla ja selvittää, miten vastaukset eroavat riippuen vastaajien taustoista (Rubin & Rubin 2005, 224–225). Tässä työssä aineisto luokiteltiin isommiksi kokonaisuuksiksi haastatteluteemojen pohjalta ja etsittiin haastatteluiden väliltä yhtäläisyydet ja erot. Haastateltavien vastauksia vertailtiin toi-

siinsa ja niitä integroitiin yhteen, jotta ilmiöstä saataisiin olennaiset piirteet mahdollisimman hyvin esille.

Aineiston analyysissä pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Samaa haastattelutekstiä voidaan tulkita monin tavoin ja eri näkökulmista. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 143–152.) Tulkinnan tavoitteena on kuvata ja selittää kaikki aineiston tapaukset, jotka sen pitäisikin selittää. Oleellista on, että tutkimuksen antama kuva tuo esille tutkitun ilmiön olennaiset piirteet ja kuvaa periaatteet, jotka ohjaavat niiden suhteita. Analyysin viimeinen vaihe on argumentaatio, jossa oman tutkimuksen tulkinta suhteutetaan aiemmin käytyyn tieteelliseen keskusteluun. (Koskinen ym. 2005, 249–252.) Tämän tutkimuksen avulla pyrittiin laajentamaan ymmärrystä asiakaskokemuksen ja asiakkaan kokeman arvon muodostumisesta koulutuspalveluiden kontekstissa. Omia tutkimustuloksia vertailtiin aiempaa kirjallisuutta vasten, jotta aineistosta muodostettu tulkinta olisi mahdollisimman kokonaisvaltainen.

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sisäisen validiteetin, ulkoisen validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan yleisesti sitä, missä määrin tulkinta, väite tai tulos ilmaisevat kohdetta, johon niiden on tarkoitus viitata. Sisäinen validiteetti merkitsee tulkinnan sisäistä loogisuutta ja ristiriidattomuutta. (Koskinen ym. 2005, 254.) Sisäinen validiteetti vastaa kysymykseen, kuinka hyvin tutkimustulokset vastaavat todellisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon, että todellisuuden kuvaus ei ole koskaan objektiivinen, sillä ihmiset hahmottavat ja tulkitsevat maailmaa eri tavoin. Täten sekä tutkittava että tutkija luovat aina oman subjektiivisen käsityksensä todellisuudesta. Koska laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ilmiötä ja muodostaa kokonaisvaltainen tulkinta siitä, tutkimustulosten ajatellaan vastaavan sitä paremmin todellisuutta, mitä paremmin ilmiö on ymmärretty. (Merriam 2014, 213–220.)

Tutkimuksen sisäistä validiteettia voidaan lisätä esimerkiksi siten, että tutkija varmistaa vastausten merkityksen kysymällä haastateltavalta tarkennuksia, jotta asia on ymmärretty oikein. Toisaalta sisäinen validiteetti edellyttää tutkijalta riittävää sitoutuneisuutta datan keräämiseen, jotta tutkimusmateriaalin saturaatio täyttyy. (Merriam 2014, 217–220.) Tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja maailmaa niin hyvin kuin mahdollista. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan ja perustelemaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaan juuri niin kuin hän on sen tehnyt. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 188–190.)

Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia pyrittiin parantamaan sitoutumalla datan keräämiseen, jotta tutkimusmateriaalin saturaatio täytyisi mahdollisimman hyvin. Satu-



raation täyttyminen riittävän hyvin voidaan havaita vastausten samankaltaisuudesta. Samantyyppiset tekijät olivat merkityksellisiä haastateltaville riippumatta siitä, minkä täydennyskoulutuksen he olivat suorittaneet. Aineisto saturoitui riittävän hyvin viimeisen haastateltavan kohdalla, joka oli suorittanut johtamisen erikoisammattitutkinnon nimenomaan räätälöitynä palveluna. Viimeinen haastateltava oli poikkeama aineistossa, mutta hänen vastauksessa olivat kuitenkin linjassa muiden haastateltavien kanssa.

Haastatteluissa kysyttiin tarkennuksia haastateltavilta, jotta asia oli varmasti ymmärretty oikein. Sisäistä validiteettia pyrittiin parantamaan dokumentoimalla ja perustelemalla, miten on päädytty kuvaamaan tutkittavien kokemusmaailmaa niin kuin on kuvattu. Tutkittavien kokemusmaailman kuvaaminen pohjasi tutkimuksen viitekehukseen, jossa koulutuspalveluiden ominaisuuksia ja ominaisuuksista johtuvia seurauksia luokiteltiin ja tutkittiin markkinoinnin kilpailukeinojen kautta. Tulosten esittämisessä pyrittiin kuvaamaan haastateltavien vastauksia mahdollisimman autenttisesti, jotta ne vastasivat todellisuutta mahdollisimman tarkasti. Lisäksi oma tulkinta pidettiin erillään haastateltavien kommentteista.

Ulkoinen validiteetti puolestaan merkitsee sitä, yleistyykö tulkinta muihin kuin tutkittuihin tapauksiin (Koskinen ym. 2005, 254–257). Yleisesti ottaen tutkimustulosten yleistäminen pohjaa tilastotieteeseen, joten tulosten yleistäminen ei ole laadullisessa tutkimuksessa tavallista. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan ymmärtää muutamia yksilöitä syvällisemmin, ei niinkään löytää, mikä on yleisesti totta. Tutkimuksen ulkoista validiteettia tai siirrettävyyttä voidaan kuitenkin lisätä tulosten ja koeasetelman laajalla ja yksityiskohtaisella kuvailulla sekä tutkittavien huolellisella valinnalla, joka pohjaa esimerkiksi maksimaaliseen variaatioon. (Merriam 2014, 223–228.) Tässä työssä tutkimustulosten siirrettävyyttä pyrittiin lisäämään tulosten laajalla ja yksityiskohtaisella kuvailulla sekä tutkittavien valinnalla. Haastateltavien taustoissa on vaihtelua niin suoritettun maksullisen esimies- ja johtotason ammattitutkinnon kuin sen järjestäjän suhteen. Toisaalta vaihtelua on haastateltavien demografisten taustojen suhteen esimerkiksi sukupuolen, iän, koulutustaustan ja ammattialan osalta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä konsistenssin astetta, jolla tapaukset sijoitetaan samaan luokkaan eri havainnoitsijoiden toimesta eri aikoina. Kyseessä on ristiriidattomuus. Aineisto voi olla reliaabeli, vaikka se ei olisi validi, mutta aineisto ei voi olla validi, jos se ei ole reliaabeli. (Koskinen ym. 2005, 254–257.) Tutkimuksen reliabiliteetti on ongelmallinen sosiaalitieteissä, koska ihmisen käytös ei ole koskaan staattista. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista ennemminkin, että tulokset ovat johdonmukaisia suhteessa kerättyyn dataan ja tuloksissa on ylipäättään järkeä. (Merriam 2014, 220–223.) Laadullisen tutkimuksen reliaabelius koskee pikemminkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. Reliaabelius koskee sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. On tärkeää, että tulokset, niin pitkälle kuin mahdollista, heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 188–

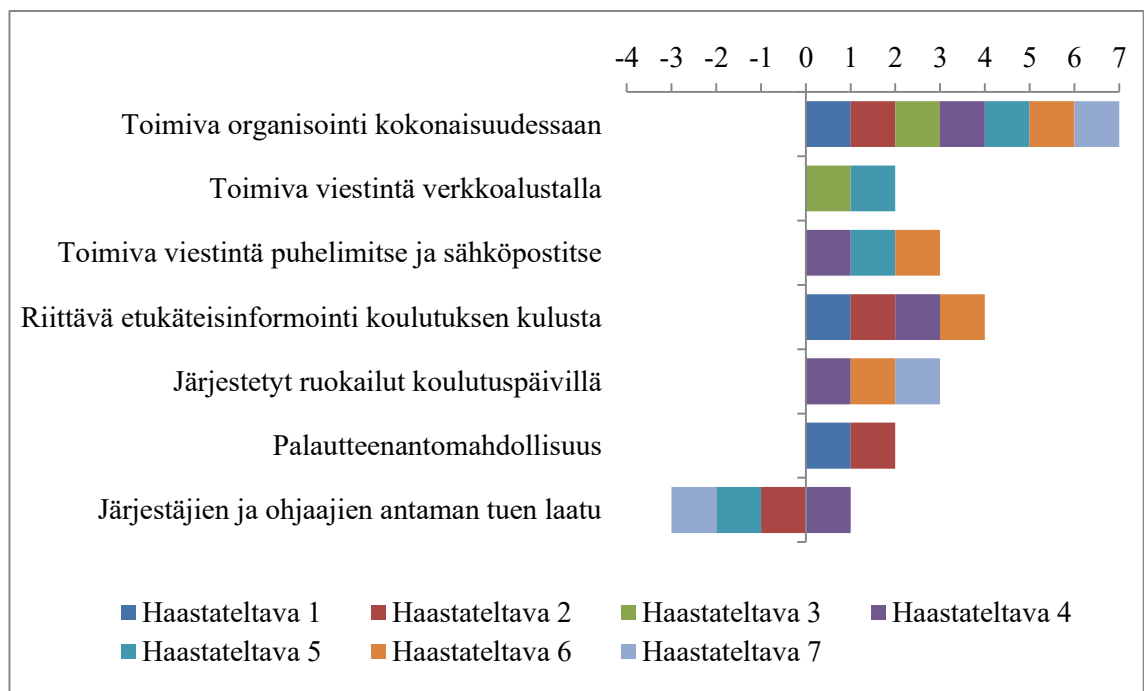
190.) Reliabiliteettia pyrittiin tässä työssä lisäämään käsittelemällä tutkimusaineistoa huolellisesti, raportoimalla tutkimusaineiston analysointi huolellisesti ja nostamalla tutkimustuloksiin autenttisia sitaatteja vahvistamaan tehtyä tulkintaa.

## 5 KOULUTETTAVIEN KOKEMUKSET

### 5.1 Koulutustoiminnan organisointi

#### 5.1.1 Koulutuksen organisoinnin ja asiakaspalvelun merkitys

Haastattelujen perusteella koulutuspalvelun järjestäjät lisäsivät koulutettavan kokemaa arvoa toimimalla luotettavasti, ripeästi ja huolehtivasti sekä antamalla täsmällistä, tarkkaa ja riittävää informointia koulutuksen kulusta. Asiakaspalvelu on siten ollut laadukasta ja tuottanut arvoa koulutettavalle. Koulutettavien kokemukset järjestäjien toiminnasta, asiakaspalvelusta ja koulutuspalvelun organisoinnista kokonaisuutena olivat keskimäärin myönteisiä, joten järjestäjien voidaan olettaa tukeneen omalta osaltaan haastateltavien asettamiin päämääriin pääsyä (kuvio 6).



Kuvio 6 Koulutuspalvelun järjestäjien toiminnan ja organisoinnin merkitys koulutuskokemukseen

Kaikki haastateltavat kokivat koulutuspalvelun organisoinnin toimivaksi kokonaisuutena (kuvio 6). Haastattelujen perusteella toimiva organisointi käsitti toimivan viestinnän verkkoalustalla, nopean reagoinnin yhteydenottoihin puhelimitse ja sähköpostitse, riittävän tiedon saannin etukäteen koulutuksen kulusta, siihen liittyvistä järjestelyistä ja

palautettavista tehtävistä, järjestetyt ruokailut koulutuspäivillä sekä palautteenantomahdollisuuden koulutuspalvelun parantamiseksi.

*”Kysymyksiin sai hyvin vastauksia, kyllä. Ja tiedotus siinä kurssipäivistä ja muista järjestelyistä ni se oli kyllä ihan hyvää koko ajan. Palautekeskustelut järjestettiin, et sovittu tapaaminen, ni se oli aika hyvä ku monessa koulutuksessa se jää siihen palautelomakkeeseen, ni onhan se nyt paljon parempi keskustella.” (H2)*

Koulutettavat kokivat järjestäjien tarjoaman tuen ja ohjauksen laadun joko riittävänä tai riittämättömänä riippuen siitä, saiko järjestäjiltä riittävästi tukea ja ohjausta näyttötehtävien tekoon vai ei. Koulutettavat olisivat kaivanneet myös työpaikkaohjaajalta ja lopputyön ohjaajalta enemmän tukea ja opastusta tehtävien teossa koulutuksen aikana.

*”Jos mä mietin sitä koulutusta, niin ensiks mä koin sen kauheen vaikeeks. Sit mä välil ajattelinkin, et mä jätän kesken, ettei täst tuu mitään. Mun oli hirveen vaikee ymmärtää sitä, et mitä ne näytöt niinkun.. miten ne tehdään...ehkä joku palaveri, valmistautuminen, asialistojen teko, muistiot ja kaikki, materiaalin keräys et kaikki semmonen voidaan johonkin osaluueeseen kattoo, et se on sitä.” (H7)*

Tämä haastateltava ehdotti, että yksi näyttökokonaisuus olisi voitu katsoa esimerkkinä, yksityiskohtaisesti ja kauttaaltaan yhdessä järjestäjien tai muiden ohjaajien kanssa läpi ennen näyttöjen suorittamisen aloittamista. Toisaalta eräs haastateltava olisi kaivannut opastusta siihen, miten osaamisnäyttöjä olisi mahdollista tehdä niin, että oma osaaminen myös kehittyy samalla. Lisäksi työpaikkaohjaajan rooli olisi haastateltavien mielestä voitu selventää paremmin koulutuksen alussa, ja selventää, mitä asioita heidän kuuluu valvoa ja hoitaa tutkintoon liittyen.

*”Jos sieltä sais eväitä siihen, että miten sitä käytännön tekemistä parhaiten pystyis soveltaa oppimiseen, ettei se jää siihen, että se opinnäyte on pelkkää päivittäistyön dokumentointia. Huolellinen informointi siitä, että miten, mikä se rakenne on, ja mitä dokumentteja vaaditaan siihen suorittamiseen ja sitte se, et justiin että miten niitä kannattaa kerätä niin, että siinä oppii samalla, jos se on mahdollista.” (H2)*

Asiakaspalvelun laatu on lisännyt koulutettavien kokemaa arvoa myös aiemmissa tutkimuksissa. Henkilökunnan reagoivuus, vakuuttavuus ja empaattisuus vaikuttivat yliopisto-opiskelijoiden tyytyväisyyteen (Browne ym. 1998). Henkilökunnan huolehti-

vaisuus ja auttavaisuus olivat merkittäviä tekijöitä yliopisto-opiskelijoiden tyytyväisyyden lisääjinä niin opetuksessa kuin koulutuksen tukipalveluissa (Douglas ym. 2015). Tyytymättömyyttä koulutettavissa aiheutti, mikäli järjestäjillä meni liian kauan aikaa koulutettavien ongelmien ratkaisuun (Munteanu ym. 2010). Palvelun laadun on havaittu korreloivan koulutettavien tyytyväisyyden kanssa riippumatta siitä, kuinka korkeat odotukset koulutettavilla oli koulutukselta (Carter 2009).

Positiivisesti koettu viestintä järjestäjien taholta toi arvoa koulutettavalle tässä tutkimuksessa, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Viestinnällä on ollut vahva merkitys niin yliopisto-opiskelijoiden tyytyväisyyden kuin tyytymättömyyden kannalta. (Munteanu ym. 2010; Douglas ym. 2015). Positiivisesti koetussa viestinnässä kuunneltiin ja ymmärrettiin opiskelijoita, viestittiin ymmärrettävästi, selkeästi ja tarkasti sekä haluttiin varmistaa, että opiskelijan ongelma tulee käsitellyksi (Douglas ym. 2015).

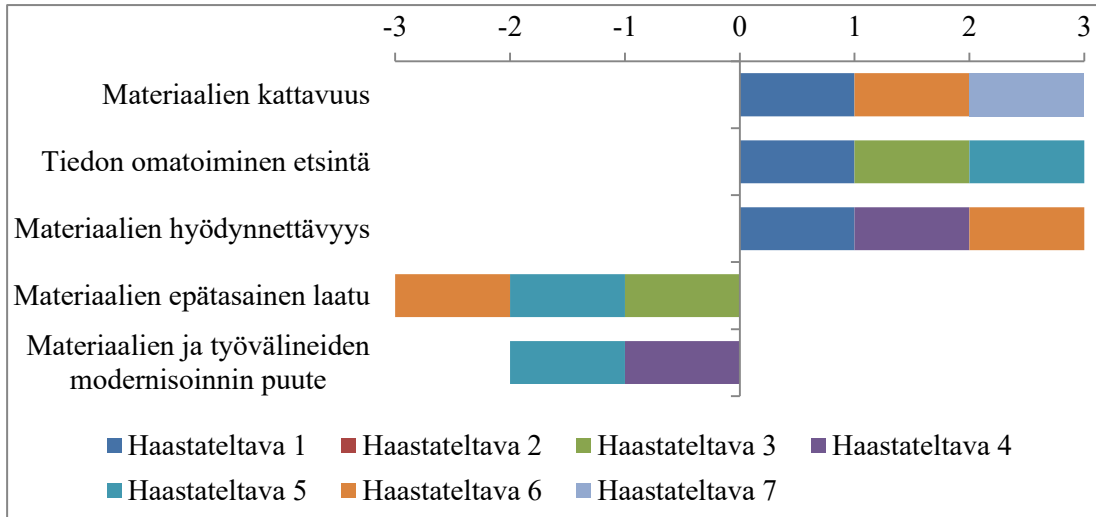
Työpaikkaohjaajan roolin epäselvä avaaminen ja lopputyön ohjaajan tuen puute tässä tutkimuksessa heikensivät koulutettavien kokemaa arvoa, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Mentoroinnin tarjoama tuki vaikutti tilastollisesti merkitsevästi opiskelijan käsityksiin koulutuksen laadusta (Sebastianelli ym. 2015). Opettajien antama ohjaus korreloi lähes merkitsevästi koulutettavien tyytyväisyyden ja koulutuksesta antamien suositusten kanssa (Carter 2009). Toisaalta turhautumista aiheuttivat ohjaajien epäyhtenäiset ohjeistukset, mitä opiskelijalta odotetaan lopputyön suhteen (Ly ym. 2015). Tuutoreiden ja mentorien rooli olisi tullut myös esihaastateltavien henkilöiden mukaan selkiyttää paremmin ja sitoutuminen tehtävään varmistaa paremmin, jotta heidän tarjoamansa ohjaus olisi laadukkaampaa, ja he voisivat tukea koulutettavaa paremmin tavoitteisiinsa pääsyssä.

Koulutuksen organisoinnilla on epäonnistuessaan ollut negatiivinen vaikutus koulutettavien kokemukseen (Clewes 2003), mutta toisaalta koulutuksen järjestämistä ja tukipalveluiden toimivuutta on pidetty hygieniatekijänä yliopistokoulutuksessa (Ng & Forbes 2009). Koulutuspalvelun organisointi nähtiin toimivana tässä tutkimuksessa. Siten voisi ajatella, että koulutuspalvelun organisoinnin sujuvuus kokonaisuutena oli haastateltavien mielestä riittävällä tasolla siihen nähden, etteivät havaitut puutteet kääntäneet heidän mielipiteitään organisoinnista negatiiviselle puolelle. Mikäli koulutustoiminnan organisoinnin sujuvuus kuitenkin nähdään hygieniatekijänä (Ng & Forbes 2009), sen toimivuus sinänsä ei myöskään juuri lisänne tämän tutkimuksen haastateltavien kokemaa arvoa koulutuksista.

### **5.1.2 Oppimateriaalien ja työvälineiden merkitys**

Haastatteluiden perusteella oppimateriaalien ja työvälineiden rooli koulutettaville arvoa tuovana tekijänä ei ole suuri. Niiden osalta on oleellista, että ne ovat ylipäättään saatavil-

la, niissä on riittävästi tarvittavaa ajantasaista tietoa ymmärrettävässä muodossa ja nykyajan sähköistä ja visuaalista oppimista on osattu hyödyntää hyvin. Materiaalit ja työvälineet herättivät vähemmän keskustelua suhteessa muihin haastattelurungon teemoihin. Yksi haastateltava totesikin, ettei koulutusmateriaali näytellyt kovinkaan merkittävää roolia kokonaisuuden kannalta. Materiaalien ja työvälineiden merkitystä koulutuskokemuksen muodostumisessa on kuvattu kuviolla 7.



Kuvio 7 Materiaalien ja työvälineiden merkitys koulutuskokemukseen

Materiaalien kattavuus tarkoitti haastateltaville, että materiaaleissa oli riittävästi tarvittavaa tietoa ja materiaalit riittivät koulutuksen suorittamiseen.

*”Materiaalit oli ihan kattavat. Ei niis mitään sellasta huonoo sanottavaa oikeestaan oo, et sellasta keskietä aikalaila. Ei mitään älyttömän hyvää, mut ei oikeestaan huonookaan. Niillä sai ihan hyvin suoritettua kurssin tai kurssit. Kyllä sitä sen verran runsaasti oli, että kyllä ne kaikki tieto kyllä löyty, mitä tartti niissä.” (H6)*

Tiedon omatoiminen etsintä oppimateriaalien ulkopuolelta paransi kuitenkin koulutettavien kokemusta. Toisaalta koulutuskokemusta heikensi, jos lisätietoa ei tullut etsiä itse. Lisätiedon hakemista ja selvittämistä koulutusmateriaalien ulkopuolelta pidettiin hyvänä asiana, sillä työelämässä tulee osata etsiä tietoa, toimia omatoimisesti ja itseohjautuvasti.

*”Ei siinä sillä tavalla tarvinnut itseään enempää sivistää, että ois pitäny hakee jotain lisätietoo jostain muualta. Verrattuna nyt esimerkiks johki tradenomiopiskeluun, niin sehän oli nyt ihan toinen juttu. Et se nyt lähinnä oli teemoja ja sit etittiin netistä tietoo. Mun mielestä se oli sikäli hyvä,*

*että siinä oppi käyttämään ja ettimään sitä tietoo. Se on kuitenkin ehkä nykyaikaa se, että etitään sitä tietoo jostain muualtakin kuin siitä, mitä lukee siinä paperissa sun edessä.” (H5)*

Sähköisten materiaalien hyödyntämiseen ja omatoimiseen tiedon etsintään olisi toisaalta tarvinnut antaa tarvittavat valmiudet. Eräs haastateltava oli pettynyt, sillä hän olisi halunnut hyötyä koulutuksen järjestäjän tarjoamasta verkkokirjastosta, mutta ei siinä onnistunut.

*”Kertoivat siitä, et siel on sellanen verkkokirjasto käytettäväs. Mä tietysti kävin kattomassa niitä välillä, mut en mä niistä oikeen hirveesti mitään hyötyä saanu, ku mä aattelin, että mistäs mä nyt aloitan lukemaan näitä. Sitä ei neuvottu, et mikä ois niinku hyvä luettava. ...et ois joku vaikka se kappale ilmoitettu, mikä kappale kannattaa lukea tähän aiheeseen liittyen.” (H6)*

Materiaalien hyödynnettävyys tuli ilmi positiivisessa valossa, kun koulutettavat kokivat hyötyvänsä materiaaleista myös koulutuksen jälkeen niiden jäädessä paitsi koulutettavalla itselleen, myös työntajalle. Materiaalien heikko laatu puolestaan heikensi niiden hyödynnettävyyttä ja koulutettavien kokemaa arvoa.

*”Mä en tiedä, millä lailla tämä koulutuksen järjestäjä tutustuu ja kattoo niitä oppimateriaaleja, mut ne on hyvin persoonallisia kouluttajakohtaisesti. Toiset hyviä, toiset huonoja ja pääosa siit välistä. Et kylhän se asia siellä oli, mut toiset oli hyvin lyhyitä sanoja, näin ja jos sä et kirjoittanut itte, et mitä tol sanal haetaan, sitte ei varmasti pelkillä kalvoilla ois tenttiin pystyny lukee, et kyl se vaati sitä, et kirjoitti siitä puheesta sitte muistiinpanoja.” (H3)*

Haastateltava ehdotti materiaalien kehittämistä tasalaatuisemmaksi ja ymmärrettävään muotoon kouluttajien välillä. Materiaalien epätasainen laatu ei varsinaisesti häntä haitannut, sillä hän oli omien sanojensa mukaan muistiinpanojen kirjoittaja.

*”Mä oon semmonen muistiinpanokirjoittaja sitte, että mulla oli läppäri ja mä kirjoitin kaiken, minkä mä katsoin tarpeelliseks ni ylös sielt itte, et mä en välttämättä niit niitten slideja niin kauheesti edes seurannu, vaan kuuntelin sitä ihmistä, joka siel puhu ja kirjottelin siitä.” (H3)*

Haastateltavan kommentista voidaan päätellä, että materiaalit sinänsä olivat koulutuspalvelun arvon tuottamisen kannalta aika pienessä roolissa, koska hän ei niitä juuri edes seurannut. Materiaalien ja työvälineiden hyödynnettävyyttä heikensivät myös, mikäli ne eivät oikein vastanneet nykypäivän vaatimuksia. Keskustelua herättikin se, että materiaaleja ja työvälineitä kannattaisi modernisoida, kehittää sähköistä oppimista ja hyödyntää myös visuaalisuutta oppimisessa.

*”Oppimateriaalit sitte tuli kansioissa ja ne oli hyvin pitkälle sitä, että nää luennoitsijat tavallaan veti sitä sanasta sanaan, et se oli vähän semmosta, et kalvo koneeseen ja sit luetaan se...Että vanhoilla prujuilla mentiin niin sanotusti. Niitä vois tietysti vähän päivittää ja modernisoida, ja vois olla ehkä sit semmosta visuaalista ja sähköistä oppimistakin mahdollisuus hyödyntää.” (H5)*

*”Jos pitäis joku työväline valita, et tehtävien tekeminen ois kokonaan sähköistä. Jos ajatellaan materiaalina sitä, et millä tavalla se tutkinto suoritettiin, et piti upottaa niitä dokumentteja siihen Word-pohjaan niin tavallaan, jos sitä ajattelee työvälineenä, niin olis kyl ollu sähköinen järjestelmä huomattavasti parempi. Se ehkä opiskeluvälineenä ei ollu niin kauhean kätevä, ja sit kun sen sai valmiiks, niin sit se piti tulostaa paperille se lappu, missä oli upotettuna ne omat tehtävät, niin tietysti se oli vähän jotenkin semmonen 90-luvun juttu, et ois voinu olla vähän modernimpi.” (H4)*

Tämän tutkimuksen tulokset oppimateriaalien ja työvälineiden merkityksestä koulutuskokemukseen ovat linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Koulutuksen tukipalveluiden ja välineiden saatavuus on tunnistettu aiemmin kriittiseksi alueeksi opetuksessa yliopisto-opiskelijoiden tyytyväisyyden kannalta (Douglas ym. 2015). Liian vähäinen saatavilla olevien kirjojen määrä yliopiston kirjastossa on aiheuttanut tyytymättömyyttä opiskelijoissa, kun taas sähköinen oppiminen ja sähköinen tehtävientekoprosessi ovat parantaneet koulutettavien tyytyväisyyttä (Munteanu ym. 2010). Oppimateriaalien jatkuva arviointi ja päivittäminen olivat tärkeitä tekijöitä koulutettaville (Ly ym. 2015).

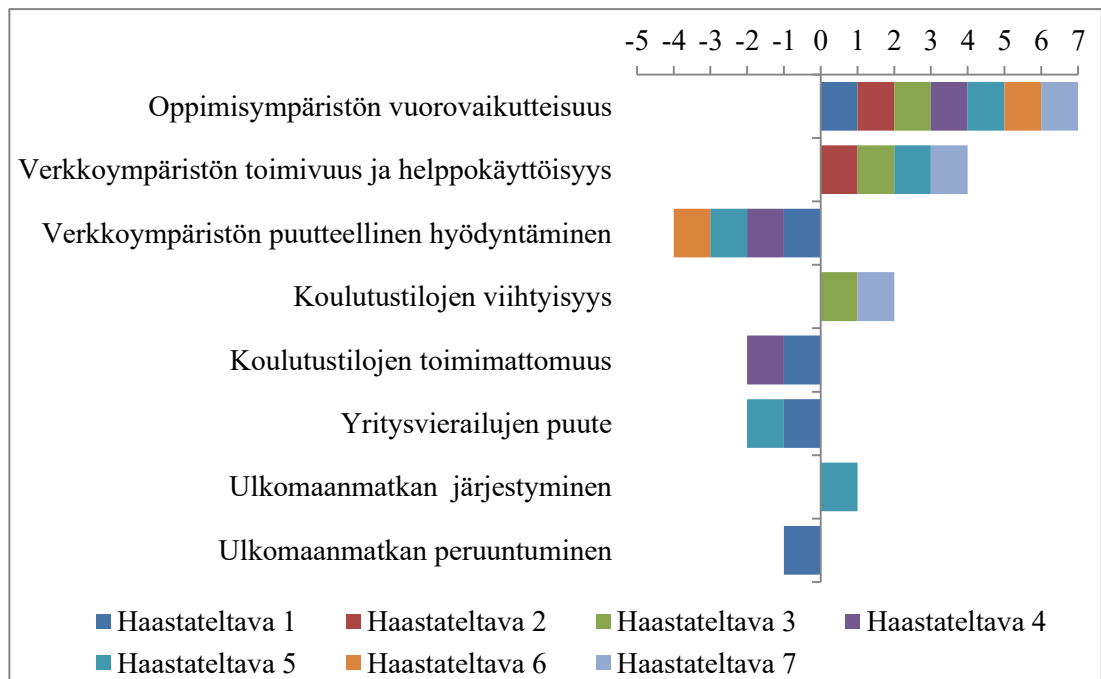


### 5.1.3 Oppimisympäristöjen merkitys

Haastattelujen perusteella oppimisympäristöt luovat parhaiten arvoa koulutettavalle olemalla vuorovaikuttisia, monipuolisia ja helposti hyödynnettävissä. Eräs haastateltava totesikin:

*”Ylipäänsähän se on hyvä, että on justiin koulutuspäivää, ryhmäkeskustelua, verkkotekemistä ja sit työpaikalla tekemistä, et se on varmaan tehokkain tapa kuitenkin työelämän ohes ni kohtuullisella vaivalla hoitaa opiskelua” (H2).*

Toisaalta oppimisympäristöt luovat parhaiten arvoa koulutettaville myös positiivisten tunteiden herättäjinä, kuten vuorovaikutuksellisuuden tärkeys ja oppimisympäristöihin toivottu viihtyisyys ja rentous sekä ergonomisemmat ja luovemmat tila- ja välineratkaisut osoittivat. Koulutuspalvelun aikaan saamat positiiviset tunteet ja tunnelmat koulutettavassa ovat lisänneet koulutettavan kokemaansa arvoa myös aiemmin (LeBlanck & Nguyen 1999). Kuviossa 8 on esitetty oppimisympäristöjen merkitys koulutuskokemukseen.



Kuvio 8 Oppimisympäristöjen merkitys koulutuskokemukseen

Koulutuskokemuksen painopiste oli keskustelemissa koulutuspäivissä. Keskustelut muiden kollegojen kanssa nousivat koulutuskokemuksen merkityksellisimmäksi asiaksi. Toisaalta yhden haastateltavan kertoman mukaan vuorovaikuttaisuus koulutuksessa oli

hyvin vähäistä, mikä oli hänelle selkeä pettymystä aiheuttanut tekijä. Keskustelut kollegojen kanssa lähipäivien aikana antoivat paljon koulutettaville. Ne antoivat parhainta tietoa siitä, miten muualla toimitaan, uusia näkökulmia omaan toimintaan, mahdollistivat osaamisen jakamisen koulutettavien kesken ja tarjosivat positiivisia oppimiskokemuksia hyvässä ilmapiirissä. Itse asioiden oppiminen tuntui tapahtuneen parhaiten näiden keskustelujen lomassa.

*”Kokonaisuutena niin merkityksellisempiä ne koulutuspäivien sisälle rakentuneet, laaja-alaiset keskustelut eri tahoilta olevien ihmisten kanssa. Hyvässä ilmapiirissä käytyjä, avartavia keskusteluja. Se parhaiten avas ajattelua ja toi erilaisia näkökulmia. Avas justiin sitä erilaisia käytösmalleja ja erilaisia tapoja johtaa ja siitä tarttuu aina sitä jotain, et miten jonkun asian ite vois tehdä vähän paremmin kuin tähän asti.”* (H2)

*”Ihan ehdottomasti parhaimmat kokemukset ja parhaimman tiedon sai niistä lähipäivistä juuri sen takia, et se oli niin keskusteleva ryhmä. Kaikilla oli koko ajan asiaa, et se oli siis semmosta todella keskustelevaa, et siel ei istuttu hiljaa auditoriossa ja kuunneltu ku yks paasaa, vaan se oli pääsääntöisesti koko ajan keskustelua. Ja asiat tuli siinä sivussa.”* (H3)

Keskusteluja käytiin kollegojen kesken myös verkkoalustan kautta, minkä koulutettavat kokivat positiivisena asiana. Yleisesti verkkoalustan toimivuus ja helppokäyttöisyys lisäsivät koulutettavan kokemaa arvoa, kun taas verkkoalustan puutteellinen hyödyntäminen heikensi sitä.

*”Siis se toimi yllättävän hyvin se verkko-, oli helppokäyttöinen. Se oli ensimmäinen kerta, ku mä sain kokemusta siitä Moodlesta ja ihan yllätyin, miten hyvin siihen pääsi sisään ja miten helppo sitä oli sitä käyttää.”* (H7)

*”Mä muistan vaan, et mua ärsytti joka kerta, kun mun piti mennä sinne Moodleen jotakin juttua ettei, koska se ei ollu kauhean silleen selkeästi, et täältä löytyy nämä asiat, et piti aina klikkailla kaikki linkit, että mä löysin sen mitä mä etsin.”* (H4)

Yhdelle haastateltavalle Moodle oli helppokäyttöinen, toiselle taas hankalaselkoinen. Nämä haastateltavat kävivät eri koulutuksen, mikä selittänee kokemusten eron. Yhdessä koulutuksessa Moodlea osattiin hyödyntää oikealla tavalla verkkooppimisympäristönä, toisessa ei. Ihmetystä, hämmennystä ja sekaannusta herättivät myös, että koulutuspalvelun järjestäjällä oli Moodle käytössä, mutta sitä ei hyödynnetty

kokonaisvaltaisesti muun muassa tehtävien palautuksissa. Haastateltavien mukaan olisi ollut paljon selkeämpää, mikäli kaikki materiaali ja tehtävät olisivat olleet yhdessä paikassa, verkko-oppimisolustalla, jonne tehtävät olisi myös palautettu.

Haastateltavat kiinnittivät huomiota myös oppimisympäristöjen viihtyisyyteen ja ergonomiaan. Koulutettavien kokemaa arvoa olisivat lisänneet ergonomisemmat ja mukavammat tuolit ja luovemmat opiskelutilat sekä viihtyisämpi, vapaamuotoisempi ja rennompi ympäristö. Erään haastateltavan mukaan lähipäivät koulutuksessa järjestettiin puolestaan hotellin kokoustiloissa, joissa oli hänestä hyvät olosuhteet koulutuksen pitoon.

*”Ne tilat, missä se oli Kiinkolla, ni ne oli sellaset tilat, että aina vois olla ehkä vähän sellaset luovemmatkin tilat. Kuitenkin on aikuisesta ihmisestä kysymys, niin ei tarvii sellasta koulukuria pitää siellä. Jos ois sellaset paremmat tuolit ja paremmat välineet ja vähän rennompi ympäristö, niin ehkä oppis paremmin.” (H1)*

Yritysvierailut ja ulkomaanmatkat tulivat parissa haastattelussa puheeksi siksi, että haastateltavat olisivat halunneet niitä mukaan koulutusohjelmaan. Yritysvierailuista olisi hyötynyt siksi, että koulutettava näkisi ja kuulisi, miten muissa vastaavissa työympäristöissä toimitaan. Ulkomaanmatkat tarjoaisivat koulutettaville myös kansainvälistä näkökulmaa, miten ulkomailla hoidetaan vastaavia työasioita.

*”Ehkä vois kehittää silleen, että käytäs enemmän ehkä tutustumassa erilaisiin tapoihin toimia, excursioita tälle. Se tois lisäarvo tietysti siihen oppimiseen, et näkisit erilaisia ympäristöjä, erilaisia toimijoita ja kuulisit niitten tavallaan näkemyksiä siitä, että mitä he olettaa isännöitsijän tekevän.” (H5)*

*”Sitten lopuks käytiin vielä tuolla Sloveniassa tutustumassa siihen paikalliseen kiinteistön pitoon. Se anto myöskin tällasta kansainvälistä näkökulmaa tähän. Se oli tosi mielenkiintoista kyllä kuulla, että miten muualla päin Eurooppaa hoidetaan näitä samoja asioita. Se ei oo ihan samalla tavalla ku meillä. Tosi tiivis, mitähän se kesti, kolme–neljä päivää. Ohjelmaa oli kyllä joka tunnille. Hyvin järjestetty ja ihan asiasisältöineen, suosittelen.” (H5)*

Tämä ulkomaanmatka on varmasti ollut yksi koulutuksen kohokohdista, joten sen onnistuminen on siten saattanut vaikuttaa merkittävän positiivisesti koulutettavan kokemaan kokonaisarvoon koulutuksesta. Eräs haastateltava oli puolestaan pettynyt, kun

koulutukseen sisältyvä, mutta omakustanteisesti maksettava, ulkomaanmatka peruuntui. Ulkomaanmatkan peruuntuminen on siten saattanut vaikuttaa merkittävän negatiivisesti koulutettavan kokemaan kokonaisarvoon koulutuksesta. Ulkomaanmatkat olivat koulutuksen kohokohtia kahden esihaastateltavan henkilön mukaan sekä toivat arvoa koulutettaville Lyn ym. (2015) tutkimuksessa.

## 5.2 Koulutustilanteet, kouluttajat ja vuorovaikutus

### 5.2.1 Luennoitsijoiden ja kouluttajien merkitys

Tässä tutkimuksessa opettajan ammattitaidolla oli selkeä merkitys koulutettavan kokeman arvon muodostumisessa. Opettajan asiantuntemuksella, innostavuudella, hänen viestintä- ja vuorovaikutustaidoillaan ja case-pohjaisten opetusmenetelmien hallinnalla tilanteessa sekä koulutettavan ja kouluttajan välisellä vuorovaikutuksella oli merkitystä koulutettavien kokemaan arvoon. Vuorovaikutuksen tuli olla keskustelevaa. Lisäksi ryhmänohjaamistaitojen ja kouluttajan tilannesilmän merkitys koulutettavan kokemaan arvoon tulivat ilmi haastatteluissa.

Kouluttajan asiantuntemuksen merkitys koulutettavan kokemaan arvoon oli sitä suurempi, mitä laaja-alaisempi osaaminen kouluttajalla oli ja mitä enemmän hänellä oli esittää ajankohtaista ja koulutettaville hyödyllistä tietoa työelämän kannalta. Esimerkiksi lakimiehien antamat koulutukset toivat lisäarvoa koulutettaville. Koulutettavat saivat lakimiehiltä lisätietoa työlainsäädännöstä ja sen tulkinnasta sekä tukea ja vahvistusta omille aiemmille näkemyksilleen. Kouluttajan asiantuntemus kattoi myös asioiden esittämisen ymmärrettävällä tavalla ja kyvyn uudistua. Eräs haastateltava kokikin negatiivisesti kouluttajien uudistumattomuuden.

*”Siellä oli sitte esimerkiksi sit yks lähiopetuspäivä, missä oli lakimies luennoimassa työsuhdelainsäädännöstä, ni se oli hirveen hyödyllistä ja siellä oli semmosia case-esimerkkejä, mitä piti pallotella, tavallaan niiden oikeiden ratkaisujen löytyminen semmosissa tilanteissa, kun on joku haastava työsuhteeseen liittyvä, vaik joku sairaspöissaolo tai joku tämän. ....se tavallaan vahvisti sitä oikeaa käsitystä, et miten ne asiat oikeasti menee palvelusuhdeasioissa, että se oli hyödyllistä.” (H4)*

*”Kiinkohan on järjestänyt tota AIT-koulutusta ihan hirveen kauan, siis varmaan monta kymmentä vuotta jo...Et ne ehkä vetää sitä vähän vanhalla kaavalla ja sit just näis talousjutuis, et siel on tietyt luennoitsijat,*

*mitä mun mielestä on jo vuoskaudet sitten nähty, ettei niitä pitäis enää käyttää, et tulis vähän sellasta uutta.” (H3)*

Hyvät puhujat koulutuspäivillä toivat arvoa haastateltaville, mikä viittaa opetus- ja viestintätaidon merkitykseen koulutettavalle arvoa tuovana tekijänä. Kouluttajan tärkeimpinä ominaisuuksina korostuivatkin haastatteluissa juuri vuorovaikutustaidot. Keskustelevan ilmapiirin luonti ja vuorovaikutteisuus nousivat tärkeiksi koulutettavan kokemaa arvoa lisääviksi tekijöiksi, eikä kouluttajien asiantuntemus yksinään pelastanut koulutustilanteita, joissa koulutettavat vain kuuntelevat, kun kouluttaja kouluttaa.

*”Tietysti tota ni se, et istutaan luokassa ja katotaan taululle, ni mun mielestä se on jotenkin niinku ehkä mennyttä oppia. Kyl se nyt oli aika samanlaisia ne päivät ja samanlaisia ne tilanteet. Silleen vähän tasapaksuu jurputtamista se homma.” (H5)*

Haastattelujen perusteella kouluttajan toivottuja ominaisuuksia ovat myös joustavuus ja innostavuus sekä taito opettaa aitojen käytännön tilanteiden kautta, sillä asioiden läpikäynti aitojen käytännön tilanteiden kautta toi lisäarvoa koulutettaville. Toisaalta esiin nousseiden käytännön tilanteiden käsittely opettajan johdolla vaatii opettajalta myös joustavuutta tilanteessa. Lisäksi innostavuus voisi tämän tutkimuksen perusteella olla hyödyllinen ominaisuus kouluttajalla, sillä eräs haastateltava oli tyytyväinen juuri innostavaan esiintymiskoulutukseen ja toisaalta ilmeni tyytymättömyyttä pitkäveteisiin ja tasapaksuihin luentoihin.

*”Se oli hirveen hyvä, et siel tuli erilaisia käytännön tilanteita, mitä oli jo ihmisillä töissä ollu ja niitä käytiin läpi tavallaan, et kouluttajatkin pysty poikkeemaan siitä omasta slide-show’staan, kun tuli joku case, niin käytiin sit sen kautta niit asioita. Se toi siihen semmosen, vielä syventävämmän aspektin, koska ne oli todellisia tilanteita, mitä siinä oli käsiteltävänä...Kun on kuullut niitä tapahtumia ja caseja mitä ihmisillä on siellä työssään oikeesti ollut ja sit niit on tavallaan ratkottu siellä, ni kylhän se nyt tonne selkäyttimeen jotenkin on jääny, et ai nii tällastakin puhuttiin siellä tai viimeistään jostain muistiinpanoist kattoo, et jos tulee ittelle sit jotakin, ni muisti et hei, et näinhän tätä kannattikin lähtee ratkoo.” (H3)*

Opettajan toivottuja ominaisuuksia olivat tässä tutkimuksessa myös ryhmänohjaustaidot ja tilannesilmä. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, ettei pelkkä ryhmien muodostaminen sinänsä välttämättä riitä siihen, että koulutettava kokisi tästä saavansa arvoa. Ryhmien muodostamisen ei tulisi tapahtua niiden muodostamisen itsensä vuoksi, vaan siksi

että koulutettava kokisi hyötyvänsä ryhmäkeskusteluista. Yhteistä keskusteltavaa tulisi löytyä ryhmässä ja ryhmäkeskustelujen tulisi palvella koulutettavan päämääriä.

*”Sit siellä oli semmonen ihana perinteinen, että hei nyt pitää kaikkien vaihtaa paikkaa, et sit sä meet jonkun lähihoitajan kanssa samaan pöytään ja sit ei oo mitään yhteistä, eikä millään tavalla mitään keskusteltavaa, et ehkä semmonen vuorovaikutustilanne ei oo kauheen hedelmällinen, et mä ymmärrän, et silleen tehdään joillekin lapsille, jotka ei koskaan suostu keskustelemaan kenenkään muun kanssa, kuin sen tutun ihmisen kanssa. Mut sit mä en tiedä, onks se enää hyödyllistä siin kohtaa, kun on aikuisia työssä olevia ihmisiä, niin tarviiks enää yrittää niin kauheesti verkostoitua jonkun kanssa, kun siitä olis ollu enemmän hyötyä siitä omasta lähiverkostosta sen oppimisen kannalta. Et tavallaan jos pitäis jotenkin sitä viestintää kehittää, niin sit et ei väkisin yritetä siirtää ihmistä toiseen ryhmään vain sen takia, että hän on nyt istunut tässä samalla pallilla myös viime luennolla, että se oli jotenkin vähän lapsellista.” (H4)*

Koulutettavien kokemaa arvoa laski kouluttajien osaamistason vaihtelu ja toisinaan huonot luennoitsijat. Yhtenä huonon luennoitsijan tuntomerkkinä oli se, että hän antoi oppimistehtäviä, joissa vastaukset löytyivät suoraan kirjasta. Toisaalta yksittäiset huonommat luennoitsijat eivät välttämättä olleet merkitseviä koulutettavien kokeman arvon kannalta, mikäli heidän kouluttamansa aiheet eivät olleet koulutettaville tärkeitä. Kouluttaminen voi myös muuttua huonommaksi vain sillä, että samoja asioita toistetaan liikaa eri luennoilla. Kouluttamista ja sisältöä tulisi kehittää siten, että asioita käsiteltäisiin selkeämpinä kokonaisuuksina ja omina osiinaan niin, etteivät samat asiat juuri toistuisi eri luennoitsijoiden pitämillä oppitunneilla.

*”Se kouluttajien keskeinen koordinointi ei ollu sillai vahvaa, et siel oli päällekkäisyyksiä, et samaa asiaa käsiteltiin muutamaan kertaan ja eri päivinä...ehkä se kehittäminen just se koordinointi ja semmonen kokonaisuuden yhdes kouluttajien kans tekeminen et se.” (H2)*

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset aiempien tutkimusten kanssa. Tämän ja aiemman tutkimuksen valossa kouluttajilla on merkittävä rooli koulutettavan kokeman arvon muodostumisessa. Yliopisto-opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina aiemmassa tutkimuksessa pidettiin asiantuntemusta, innostavuutta, ystävällisyyttä ja sitä, että hän oli helposti lähestyttävä. Koulutettavat odottivat opettajaltaan huumorintajuisuutta ja ystävällisyyttä, jotta oppimisympäristön ilmapiiri olisi suotuisampi oppimiselle. Opettajalla tuli olla hyvät opetus- ja viestintätaidot sekä tilanteeseen sopivat opetus-

menetelmät. (Voss ym. 2007.) Käytännön esimerkkien hyödyntäminen opetuksessa paransi koulutettavan kokemusta, kun taas epäinnostava opetustyyli heikensi sitä (Clewes 2003). Case´hin pohjaava oppiminen, aitojen tilanteiden simulaatiot ja oppiminen käytännössä olivat tehokkaita opetusmenetelmiä myös terveysalan ammattilaisten koulutamisessa (Bluestone ym. 2013), kun taas passiivisella kuuntelulla luennoilla ja passiivisella tekstin lukemisella ei nähty vaikutusta oppimistuloksiin. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja viestintä vaikuttivat opiskelijan tyytyväisyyteen koulutuksessa (Ng & Forbes 2009; Munteanu 2010; Sebastianelli ym. 2015). Opettajien asiantuntemus korreloi lähes merkitsevästi MBA-opiskelijoiden tyytyväisyyden ja koulutuksesta antamien suositusten kanssa (Carter 2009), mikä viestii kouluttajien valinnan merkityksestä koulutuspalvelua suunniteltaessa.

### 5.2.2 Ryhmäkeskusteluiden ja -tilanteiden merkitys

Koulutustilanteilla ja etenkin vuorovaikutuksella koulutettavien kesken oli näistä tutkituista haastatteluteemoista suurin merkitys koulutettavien kokemaan arvoon. Ryhmäkeskustelut olivat yleisesti tärkeitä kaikille koulutettaville, eikä niitä pidetty itsestään selvyyksinä. Haastateltaville toi lisäarvoa jo se, että he olivat voineet käydä luennoilla ryhmäkeskusteluita eri aiheista sen sijaan, että kuuntelisivat vain opetusta. Eräs haastateltava totesikin:

*”Siellä luennoilla yleensä se oli just niin, et sai keskeyttää sen luennoitsijan ja keskustella. Et se ei ollu sellasia kalvosulkeisia, missä joku puhuu ja muut kuuntelee, vaan oli sellasia ryhmätehtäviä missä piti purkaa joidakin aiheita.” (H4)*

Ryhmäkeskustelut koettiin hyödyllisinä, sillä koulutettavat saivat vaihtaa näkökulmia ja kokemuksia muiden koulutettavien kanssa ja saivat itse uusia näkökulmia, miten muualla hoidetaan samoja työasioita ja miten erilaisia tilanteita käsitellään eri työyhteisössä. Ryhmäkeskustelujen puute koettiin taas hyvin negatiivisesti.

*”No ylipäätään se, että samas koulutukses oli ihan erilaisilta toimialoilta henkilöitä ja vaihdettiin paljon ryhmiä, ettei samas ryhmäs keskusteltu ja sitte, että sille annettiin paljon aikaa. Että aina ku käydään joku alue, ni sitten tulee eri näkökulmia, että miten joku esimerkiksi konfliktitilanteiden käsittely työpaikalla, et miten se näyttäytyy erilaisis työyhteisöis, ni se avas aika hyvin sitä kokonaisuutta.” (H2)*

*”Se oli aika semmosta ykstopästä istumista, ettei siinä mitään hirveesti ryhmätoita tehty. Mä en ainakaan muista yhtä ainoata kertaa, et me oltais jotenkin ryhmäytytty ja mietitty jotakin problemaa niinku kimpassa.” (H5)*

Haastateltavat kokivat tärkeiksi keskustelut samassa asemassa olevien kollegojen kanssa koulutuksen aikana, sillä ne tarjosivat vertaistukea muilta kollegoilta ja näkökulmia siitä, miten muut hoitavat samoja työasioita. Siten koulutettavat saivat myös emotionaalista tukea muilta, ja kokemuksen, etteivät ole asioiden kanssa yksin.

*”Se muilta saatu vertaistuki oli luennoilla tavallaan, varsinkin kun siinä oli omasta työyhteisöstä muita, samassa asemassa olevia esimiehiä ni niiden kanssa palloitettiin niitä asioita. Niin siinä kun pääs purkaa niitä asioita, niin jotenkin sai vähän käsitystä, että mitä muut tekee, mimmosta muualla on. Kun sai muilta sitä vertaistukea, et kun oli siellä koulussa samassa tilanteessa olevien ihmisten kanssa, niin sitte tavallaan ei oo niin yksin sen asian kanssa sillai.” (H4)*

Ryhmätilanteet olivat tärkeitä koulutettaville, mikä kuvastaa ryhmän merkitystä siinä koulutettavalle arvoa tuovana tekijänä. Opiskeluryhmän merkitys korostui edelleen koulutettavalle arvoa tuovana tekijänä erityisesti silloin, kun yhteishenki ja ilmapiiri koulutettavien keskuudessa muodostuivat hyviksi. Hyvä yhteishenki ja ilmapiiri lisäsivät puolestaan positiivisia ja iloisia tunteita koulutettavissa, ja tämä seikka lisäsi edelleen koulutettavien kokemaa arvoa.

*”Meil oli semmonen ryhmä (naurua), me ei paljoo kysytty, et jos jollain oli jotain sanottavaa, ni se huusi siel, et hei mul oli tämmönen (naurua), ja sit se tavallaan kääntyi se juttu, et opetettiin niitä kouluttajiakin sit käsittelemään niitä caseja sit enemmän, ku toiset oli ehkä ajatellut, et ne vetää tän slide-show’n ja lähtee kotiin, mut se ei aina oikein onnistunu.” (H3)*

Erityisesti ryhmäkeskustelut aidoista työelämän tilanteista ja ongelmista sekä työelämässä vastaantulevien tilanteiden harjoittelu ryhmässä olivat tärkeitä koulutettaville, sillä ne tarjosivat uusia näkökulmia omaan työhön ja mahdollisiin omiin ongelmatilanteisiin työelämässä. Myös arkaluonteisten työelämän aiheiden käsittely anonyymisti ryhmäkeskusteluissa ja käytännön tilanteiden harjoittelut ja simulaatiot toivat arvoa koulutettaville. Käytännön tilanteiden harjoittelu lisäsi myös ryhmähenkeä koulutettavien välillä, mikä lisäsi edelleen koulutettavien kokemaa arvoa.



*”Yks oli, et ennakkokotiitehtävis justiin kysyttiin tällasia niinkö, missä tilanteissa ite on epäonnistunu viestinnäs työyhteisös tai onnistunu, ja sitten ku ne anonyymeinä sitte otettiin esimerkkeinä kurssilla, ja sitte pääsee osallistuu ryhmäkeskustelus semmoseen epäonnistumiseen, jonka on ite ilmottanu etukäteen, ni semmonen avaa tosi paljon, et siel on ne omat, omakohtaiset kokemukset, eikä tartte muille sanoo, et nyt puhutaan omasta virheestä, ni se on tosi hyvä, et omia kokemuksia voi sillai anonyyminä käsitellä ryhmäkeskustelussa.” (H2)*

*”Just jotkut niinku palautteen anto, kun sitä harjotellaa sitä palautteen antamista ja vastaanottamista, ni onhan se ihan eri harjoitella sitä, kun sitten että vaan kuuntelis, kun joku kertoo, että kuinka pitää toimia. Ne oli mun mielestä tosi kivasti rakennettu. Et siinä nyt sitten yks ihminen sai luvan olla hankala, niin sitten hänelle piti sitten antaa siitä palautetta, kun hän oli niin hankala. Ja sitten joku toinen seurasi sitä, et miten hän siinä onnistu. Ne oli mun mielestä ihan kivoja semmosii. Ihan piristävääkin ja tulee vähän naurua.” (H7)*

Toinen haastateltava koki erityisen mielekkäänä työelämän käytännön tilanteiden harjoittelun näyttelijän pitämällä esiintymiskurssilla. Kurssi antoi hänelle uutta tietoa ja uusia näkökulmia, miten erityisesti negatiivisia asioita kannattaa tuoda työympäristössä esille sekä auttoi haastateltavaa oman esiintymisvarmuuden kehittämisessä. Esiintymistaidonvalmennus auttoi koulutettavaa siten myös sosiaalisten taitojen kehittämisessä.

*”Pienissä ryhmissä jakaannuttiin ja tehtiin tällasia oikeita työelämän tilanteita vähän esitettiin ja harjoiteltiin. Se oli hyvä tapa toisaalta, siinä tietysti päiväkin meni paljon mukavemmin...Siinä oli tosiaan sisällössä se, että tuodaan erilailta niitä asioita, etenkin negatiivisia asioita tässä työympäristössä esille eri tyylillä. Vaikka osa nyt oli tuttujakin kavereita siellä, mut olihan siellä paljon vieraitakin, kuitenkin on hyviä juttuja, että osaa esiintyä ja luotettavasti ja varmasti osaa puhua, uskottavasti ja niin edelleen.” (H6)*

Ryhmällä oli haastatteluiden perusteella yleisesti tärkeä rooli koulutettavan kokemaan arvoon. Ryhmässä koulutettavat saivat vaihtaa näkemyksiä ja ajatuksia työelämän tilanteista ja harjoitella aitoja työelämäntilanteita hyvässä ilmapiirissä. Ryhmässä työskentelyn merkitys koulutettavan kokemaan arvoon on havaittu aiemminkin (LeBlanc & Nguyen 1999; Clewes 2003; Hay & Hodgkinson 2008). Ryhmätilanteiden merkityk-

sestä keskusteltaessa tärkeinä teemoina nousivat oman näkemyksen laajentaminen, ryhmähenki, ryhmän tarjoaman tuki ja verkosto (Clewes 2003). Koulutettavien kokema arvo lisääntyi parantamalla koulutettavien välistä yhteyden kokemista ja vuorovaikutusta (Stahl ym. 1992). Toisaalta koulutettavien keskeinen vuorovaikutus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulutettavan kokemaan koulutuksen laatuun, mutta ei koulutettavan tyytyväisyyteen eikä oppimiseen (Sebastianelli ym. 2015). Sebastianellin ym. (2015) tulosten lievä poikkeavuus verrattuna esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksiin selittynee sillä, että tutkimuskontekstina oli verkkomuotoinen opiskelu, mikä poikkeaa luokkamuoitoisesta opiskelusta. Omassa tutkimuksessa ryhmän merkitys koulutettavan kokemaa arvoa lisäävänä tekijänä tuli esiin juuri lähipäivien yhteydessä.

### 5.2.3 Verkostojen vahvistaminen ryhmätilanteiden avulla

Koulutettavat kokivat arvokkaaksi asiaksi, että ryhmätilanteet vahvistivat koulutettavien verkostoa niin saman työnantajan sisällä kuin sen ulkopuolella eri yritysten työntekijöiden kesken. Ryhmätilanteiden avulla koulutettavat pääsivät lähemmäksi omaa työyhteisöä ja luomaan tiiviimpiä suhteita muihin vastaavassa tilanteessa oleviin kollegoihin sekä muihin eri yrityksissä toimiviin koulutettaviin. Ryhmätilanteet vahvistivat yhteistyötä ja yhteishenkeä oman työorganisaation sisällä niiden keskuudessa, jotka olivat samassa koulutuksessa. Toisaalta verkoston merkitys tiedon jakamisen välineenä korostui haastatteluissa, kun koulutuksen jälkeen on voinut olla yhteydessä muihin koulutettaviin, ja saada heiltä tukea ja vaihtaa heidän kanssaan kokemuksia erilaisista ongelmatilanteista työelämässä.

*”Se on sitte jo vähän koulutukseen liittymätön, mutta sit se taas syvensi yhteistyötä meidän organisaation sisällä niitten henkilöitten kesken, jotka osallistu koulutukseen, koska siihen tommonen yhdes saman asian suorittaminen ja tekeminen vahvistaa silloin sen ryhmäsidettä.” (H2)*

*”Ollaan pidetty kyllä aina sen jälkeen yhteyksiä näiden määrättyjen ihmisten kanssa, kenen kanssa eniten oli sitä yhteistoimintaa, ni jos on tullut työssä joku sellanen vähän poikkeava tilanne, niin on tullut soiteltua ja puoleen ja toiseen kyselty, että mites teillä hoidetaan tällaiset asiat. Se on jälkikäteen ollu aika arvokas asia.” (H1)*

Koulutustilanteet ovat mahdollistaneet uusien ihmissuhteiden syntymisen myös työasioiden ulkopuolella ja yhteydenpito koulutuksessa olleen ryhmän kanssa on jatkunut myös koulutuksen jälkeen ainakin yhden haastateltavan osalta. Toinen haastateltava

olisi puolestaan kaivannut tiiviimpää yhteydenpitoa ja tiiviimpiä suhteita kurssikollegoihinsa koulutuksen aikana, kuin mitä koulutuksen aikana oli mahdollista toteuttaa. Tämä huomio viittaa siihen, että koulutuksen järjestäjä voisi lisätä koulutettavan kokemaa arvoa lisäämällä oppimistilanteita, jotka mahdollistavat koulutettavien keskinäisen ajatusten ja näkemysten vaihdon.

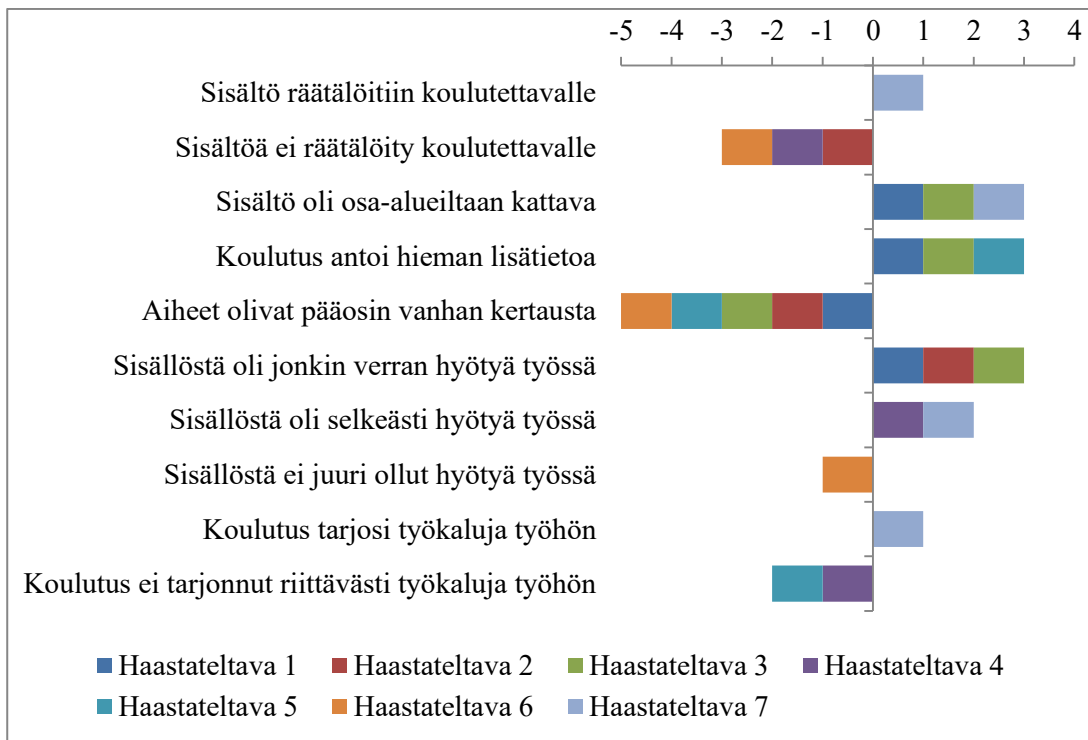
*”Jos ois ollu tiiviimpää se opiskelu, niin ehkä niihin ois tullu tiiviimmät suhteet niihin opiskelukavereihinkin sitte. Se oli vähän sellasta, et kolmen–neljän kuukauden välein nähtiin kaks–kolme päivää, niin ei välttämättä sit tutustunu niihin niin syvällisesti, en tiedä onko se tarpeellistaakaan, mutta tota niin ehkä siin ois voinu sitte näkemyksiä ja muita kokemuksia vaihtaa enemmän.” (H5)*

Verkoston merkitys koulutettavalle arvoa tuovana tekijänä on huomioitu aiemmissäkin tutkimuksissa (Baldwin ym. 1997; Carter 2009; Woodall ym. 2014; Douglas ym. 2015). Ystävyys ja yhteydenpito opiskelijakollegojen kanssa vaikuttivat tilastollisesti merkitsevästi koulutettavan tyytyväisyyteen ryhmälähtöisessä oppimisessä (Baldwin ym. 1997). Koulutettavan tyytyväisyyttä lisäsivät sosiaaliset kontaktit, uusien ystävien tapaaminen ja tunne joukkoon mukaan kuulumisesta. (Douglas ym. 2015). Verkostoitumisella oli merkitystä erityisesti oman uran ja suhteiden solmimisen kannalta (Carter 2009).

## 5.3 Koulutuksen sisältö, aikataulu ja opiskelijan arviointi

### 5.3.1 Koulutuksen sisällön merkitys

Tämän tutkimuksen perusteella koulutuksen sisältö näyttelee suurta roolia koulutettavien arvioidessa saamaansa kokonaisarvoa koulutuspalvelusta. Sisältö toi koulutettaville arvoa kattavuudellaan ja hyödynnettävyydellään työelämässä. Sisällön räätälöinnillä tai räätälöinnin puutteella koulutettavan oppimistarpeisiin sopivaksi oli merkitystä koulutettavan kokemaan arvoon. Erilaisten työelämässä ja omassa työssä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisen merkitys sekä opetuksen ajankohtaisuuden ja tulevaisuussuuntauneisuuden merkitys korostuivat vastauksissa koulutettavan arvoa lisäävinä tekijöinä. Koulutuksen sisällön merkitystä koulutuskokemukseen on havainnollistettu kuviossa 9.



Kuvio 9 Sisällön merkitys koulutuskokemukseen

Kattava sisältö toi koulutettaville arvoa, mikäli he kokivat saaneensa laajan näemyksen ammattialan asioista. Koulutettaville toi arvoa myös se, mikäli sisällössä otettiin koulutettavan lähtötaso huomioon, eikä perusasioita enää opetettu. Koulutukset eivät kuitenkaan pystyneet tarjomaan kovinkaan paljoa uutta tietoa koulutettaville tässä tutkimuksessa, mikä heikensi koulutettavien kokemaa arvoa. Toisaalta koulutettavat olivat tyytyväisiä, että omat tietotaidot päivittyivät hieman koulutuksen aikana.

*”Kyllä siinä jonkun verran sai lisää tietoa. Jonkun verran elikkä nehan oli kaikki jo tiedossa noi asiat jo aikaisemminkin, mutta siinä tuli päivitettyä vähän, laki oli vähän muuttunu ja ynnä muita asioita. Kun tietoa on tullut lisää tuosta aiheesta, niin kyllä sen käytäntöönkin pysty soveltamaan sitten helpommin, kuin aina lukea jostain tai kysyä jostain, kun sen tiesi jo.” (H1)*

Koulutuspalvelun räätälöinnillä tai sen puutteella oli merkitystä koulutettavien kokemaan arvoon. Haastateltava 7 suoritti JET-tutkinnon räätälöitynä palveluna, ja hän totesi, että koulutuspalvelun onnistuminen niin hyvin johtui mahdollisesti juuri siitä, että se oli räätälöity pelkästään hänen työntajansa henkilökunnalle. Toisessa näyttötutkintokoulutuksessa ei juuri ollut räätälöinnin mahdollisuutta, mikä heijastui koulutettavien tyytymättömyytenä. Eräs haastateltava ehdotti koulutuksen rakenteen muuttamista

modulaariseksi, jotta koulutettava voisi valita itselleen hyödylliset osa-alueet omaan opintosuunnitelmaansa.

*”Mut just se, et kun sä et voi hirveesti vaikuttaa siihen sisältöön, kun se on annettu, et siinä pitää näkyä nämä asiat, niin jos mun työ ei sisällä niitä elementtejä, niin sitte se on tosi haastavaa ja toisaalta, jos se elementti on mulle hirveen tuttu, et mä teen sitä joka päivä, niin siitäkään ei hirveesti saa lisäarvoa, eli taas jälleen kerran se modulaarisuus, että olis voinu näyttää ja valita enemmän niitä kokonaisuuksia, et mistä minulle on hyötyä.” (H4)*

Koulutettavat saivat sitä enemmän arvoa koulutuksista, mitä enemmän he hyötyivät siitä oman työnsä ja uransa kannalta. Kolme haastateltavaa kokivat saaneensa koulutuksesta jotakin hyötyä omaan työhönsä ja kaksi haastateltavaa kokivat saaneensa vielä vähän selkeämmin hyötyä työhönsä. Nämä kaksi haastateltavaa erittelivät selkeämmin osa-alueita, joista he olivat hyötyneet oman uran ja työelämän kannalta kuin muut haastateltavat. Yksi haastateltava ei kokenut hyötyvänsä koulutuksesta juuri lainkaan oman työnsä kannalta.

Yksi haastateltava mainitsi erikseen saaneensa koulutuksesta hyvin työkaluja arjen johtamistyöhön. Pari haastateltavaa taas mainitsivat erikseen, ettei työkalujen opettaminen ollut riittävää tai oikeanlaista. Ensimmäinen haastateltava olisi kaivannut enemmän selkeitä työkaluja johtamistyöhön, kuten muutosjohtamiseen. Toinen haastateltava olisi kaivannut enemmän tietoa nykyajan ja tulevaisuuden sähköisten työkalujen mahdollisuuksista. Hän esitti, että kehitystä sähköisten työkalujen suhteen tapahtuisi nopeammin, mikäli työyhteisöissä tiedettäisiin näistä asioista ennemmän.

*”Jotenkin ei ollu niin paljon sitä johtamista ja just vaikka muutosjohtamista, mikä oli yks semmonen elementti, mitä mä niinkun odotin. Niin sitä asiaa kyllä käsiteltiin siellä, mut tavallaan mitään varsinaisia työkaluja ei ihan hirveesti saanu. Että näillä asioilla saa asiat menemään läpi, että silleen semmost ei ollu. Et niit työkaluja tuli yllättävän vähän.” (H4)*

*”Mut ei sitä puolta ei hirveesti ollu siellä niinku tommosia, et ois käsitelty jotain, et minkälaisia työkaluja, sähköisiä työkaluja on käytössä tän asian hoitamiseksi. Niitä kehitysalueita niin olis ollu vähän enemmän sitä tekniikkaa ja kiinteistöautomaatioo ja tän tyyppisiä. Sellasia tulevaisuuden katsovia visioita vähän enemmän, niin ne ois ehkä ollu hyviä. Jos ihmisillä olis tietoa niistä ohjelmista ja niitten mahdollisuuksista, ni vaa-*

*timustaso kasvais ja ohjelman kehittäjänkin ois pakko reagoida siihen.”*  
(H5)

Myös aiemman tutkimuksen perusteella koulutuksen sisältö näyttelee suurta roolia koulutettavien arvioidessa saamaansa kokonaisarvoa koulutuspalvelusta. Koulutuksen hyödyllisyys erityisesti oman uran ja työelämän kannalta on tuonut arvoa koulutettavalle (Carter 2009; Woodall ym. 2014; Douglas ym. 2015; Ly ym. 2015; Sebastianelli ym. 2015). Koulutuksen hyödyllisyys näkyi siinä, kuinka hyvän opin koulutuksesta sai ja kuinka laajalti opituista tiedoista ja taidoista oli käytännön elämässä ja työelämässä hyötyä (Douglas ym. 2015). Koulutuksen sisällössä on painanut koulutettavan kokeman tyytyväisyyden kannalta erityisesti se, että opetettava teoria ja työelämä kohtaavat eli teoria on tarpeellista työelämän kannalta (Munteanu ym. 2010). Toisaalta koulutuksen arvo on näyttäytynyt erilaisten työelämässä hyödyllisten työkalujen, tekniikoiden ja teorioiden oppimisena (Hay & Hodgkinson 2008).

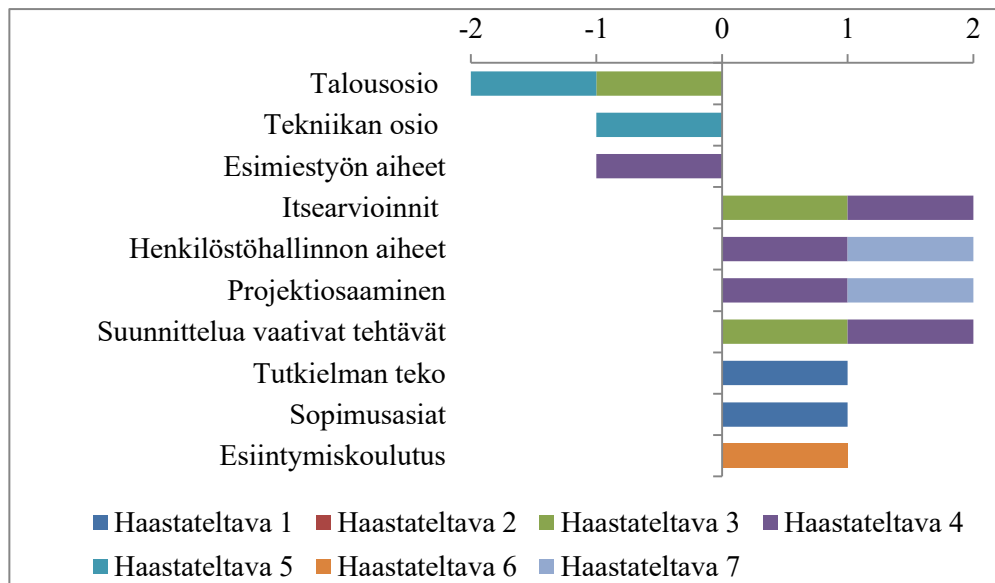
Opetuksen sisällön ajankohtaisuuden ja erilaisten työelämässä tarvittavien taitojen oppimisen merkitys koulutettavan kokemaa arvoa lisäävinä tekijöinä on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Stahl ym. 1992; Ly ym. 2015). Johtamiskoulutuksessa tärkeimpiä asioita koulutettaville olivat uuden tiedon, esimerkiksi uusien johtamismallien oppiminen ja nykyisen tiedon vahvistaminen (Stahl ym. 1992). Uusi akateeminen tieto toi arvoa koulutettaville lisäämällä heidän omaa ymmärrystään asioiden tilasta ja omasta tilanteestaan esimerkiksi muutoksessa ja parantamalla tietämystä johtamisesta (Hay & Hodgkinson 2008). Toisaalta koulutettavat kokivat hyvin negatiivisesti, mikäli koulutus ei juuri tarjonnut uutta tietoa heille (Clewes 2003).

Kurssien monipuolisuus on lisännyt koulutettavien kokemaa asiakastyytyväisyyttä (Munteanu ym. 2010) ja se korreloi tilastollisesti merkitsevästi koulutettavien tyytyväisyyden ja heidän antamiensa suositusten kanssa (Carter 2009). Lisäksi koulutuksen räätälöinti koulutettavan oppimistarpeisiin sopivaksi on tarjonnut arvoa koulutettaville myös aiemmassa tutkimuksessa (Ly ym. 2015).

### **5.3.2 Sisällön osa-alueiden merkitys**

Haastatteluissa tuli esille joitakin sisällön osa-alueita, jotka koulutettavat olivat kokeneet itselleen hyödyllisiksi työelämän ja uran kannalta. Toisaalta haastatteluissa tuli esille joitakin sisällön osa-alueita, jotka olisivat olleet koulutuksen kokonaisuuden kannalta merkityksellisiä, mutta haastateltavien mielestä heikosti toteutettuja (kuvio 10). Haastateltavien kertomissa esimerkeissä heille hyödyllisistä koulutuksen osa-alueista oli yksi yhteinen tekijä: ne lisäsivät koulutettavan osaamista työelämän eri tehtävissä ja antoivat työkaluja työelämään. Koulutettaville hyödylliset osa-alueet olivat siten työ-

elämälähtöisiä. Opetuksen työelämälähtöisyyttä ja oppimista aitojen työelämän tilanteiden kautta painotetaan yleisesti koulutuksessa kaikilla koulutustasoilla. Autenttisen työelämälähtöisen oppimisen merkityksen koulutettavien kokemaan arvoon on todennut aiemmin esimerkiksi Li ym. (2007) vertaillen kokemuksen oppimisen mallia ja tavallista luentomuotoista opetusta. Kokemuksellisen oppimisen mallilla tarkoitetaan yksinkertaistettuna autenttista oppimista aidossa, esimerkiksi työelämän, ympäristössä (Kolb 2014, 18).



Kuvio 10 Sisällön osa-alueiden merkitys koulutuskokemukseen

Itsearviointit nousivat haastatteluissa esille koulutettavan kokemaa arvoa lisäävinä tekijöinä, mikä viittaisi siihen, että koulutettava arvioi saamaansa hyötyä myös oman persoonansa kehittymisen näkökulmasta. Itsearviointit tukivat haastateltavia itsetuntemuksen kehittämisessä, ja sitä kautta oman persoonan kehittämisessä. Toisaalta itsearviointit auttoivat esimiehen roolin omaksumisessa, henkisessä kasvussa ja tukivat asiakaspalvelutaitojen kehittymistä. Toisaalta arvostettiin myös sitä, että itsearviointien tuloksista oli mahdollista keskustella ryhmässä ja vaihtaa ajatuksia muiden kanssa.

*”Toki siinä sitten sen sisällön kautta joutui tekemään aika paljon itsearviointeja, ja joutu miettii sitä, että millä tavalla mä lähestyn tätä asiaa ja minkälainen esimies minä olen. Tavallaan sen itsearviointin kautta tapahtu aika semmosta henkistä kasvua, et oli helpompi omaksua se esimiehen rooli.” (H4)*

*”Toihan on isännöintityö siis sehän on niin asiakaspalvelutyötä kuin vaan voi olla, ja sä kohtaat siinä niin monenlaisia ihmisiä, osakkeen*

*omistajia, asukkaita ja kaikkii, urakoitsijoita, huoltomiehiä ja kaikkii, ja sit sun pitää niitten kaikkien toiminnat sovittaa yhteen, ni siin on kyllä ihan hyvä olla jonkin verran itsetuntemusta ja ihmistuntemusta yleensäkin. Sehän on aina tärkeätä, että ymmärtää itseään, ni sit on helpompi ymmärtää muitakin, ku ymmärtää ensin itseensä.” (H3)*

Henkilöstöhallinnon ja -johtamisen aiheet toivat arvoa koulutettaville. Henkilöstöosaaminen kehittyi parilla haastateltavalla koulutuksen aikana ja osaamisen kehittymisestä on ollut heille selkeää hyötyä arjen työssä.

*”No ainakin oppi tekee henkilöstösuunnitelmia ja koulutussuunnitelmia ja tämmösiä. Ja tietysti kaikkia näitä palautekeskusteluja, kyllä siitä sillai oli paljon hyötyä. Et ihan siihen arkeen, huomasin et oli hyötyä.” (H7)*

*”Yks osa-alue oli esimerkiks perehdyttäminen, niin toki se dokumentoidaan se perehdytys, mut ei ihan niin tarkasti, kuin mitä joutu tätä tutkintoa varten sen dokumentoimaan. Kun tuli enemmän semmosta pohdintaa siihen, niin sitten tavallaan pysty laajemmin ymmärtämään myöskin sitä perehdytyksen merkitystä. Et sitte se on auttanut tässä työssä eteenpäin, et kun joutuu tekemään perehdytysuunnitelmia.” (H4)*

Suunnittelua vaativat tehtävät lisäsivät koulutettavien kokemaa arvoa suunnittelutaitojen kehittymisen myötä. Ensimmäinen haastateltava hyötyi suunnittelutaitojen kehittymisestä esimiestyössään ja toinen isännöitsijän tehtävässään.

*”Mä arvioin koko tiimini ja tein tavallaan sellasen tilannekatsauksen, että mitä asioita tarvitsisi nyt kehittää. Semmonen vähän pidemmän aikavälin suunnitelma, et siihen rupes tulee siihen omaan työhön vähän sellasta vuosikelloajattelua enemmän. Että tavallaan hoksaan säännöllisin väliajoin tehdä jonkun, et missä mennään nyt, ja mikä on se tulevan suunnitelma. Voi tuntuu yksinkertaiselta asialta, mutta sitten aluks ei ymmärtäny, kun rupes tekee esimiestyötä, että olis ehkä hyvä olla joku pitkän tähtäimen suunnitelma.” (H4)*

*”...Ja mä taas tietysti tykkäsin niistä, joissa piti vähän mieltä ja laskee ja suunnitella jonkun kiinteistön, ison kiinteistön korjaus esimerkiks. Lähtötilanne oli jotakin ja sit piti parantaa energia-arvoja ja kaikkee, et sit piti oikeesti mieltii ja laskee, et mitä kaikkia toimenpiteitä siel pitää*



*tehdä, et päästään siihen, niihin kaikkiin arvoihin mitä oltiin haluttu.”*  
(H3)

Myös projektiosaamisen kehittyminen mainittiin koulutettavan kokemaa arvoa lisäävänä tekijänä. Ensimmäisen haastateltavan kokemaa arvoa lisäsi se, että hän pääsi omassa työssään toteuttamaan kokonaisuudessaan koulutuksessa aloitetun projektin. Toisaalta projektin teko tarjosi toiselle haastateltavalle myös pidemmän ajan hyötyä, sillä hänen tekemänsä projektityö tuki häntä yhä edelleen omassa työssä ja toimi työkaluna.

*”Meillä oli siel toisena tutkinnon osana se kehittämistehtävä, niin siitä mä sain arvokasta semmosta projektinhallintaosaamista. Koulutus ei edellyttänyt, että se projekti toteutetaan, mutta työnantaja edellytti, että projekti toteutetaan, niin siitä sai sellasta, mitä ei omassa työssä muuten ihan hirveesti pääse tekemään niinku alusta loppuun. Tavallaan projektinhallinta niin se oli yks niinkun, jos pitäis vielä lisätä joku merkityksellinen asia sinne aikaisempiin kysymyksiin, niin se oli se, et sai projektinhallinnasta kokemusta.”* (H4)

*”Sit niissä piti tehdä joku projekti jokaisen, ja sen projektin piti sit olla mielellään semmonen, minkä oikeesti sitten hyödyntää, ja siitä omasta työstä tai omaa työtä hyödyntävä. Et mul oli tää koulutussuunnitelmien ja näitten teko ja osaamisen seuranta, ja se tavallaan on se projekti tehty silloin, mutta se tavallaan se seuranta jatkuu. Tein sen tähän työhön niinku omaks työkaluks.”* (H7)

Toisessa koulutuksessa (AIT) oli isompana projektina tutkielman laatiminen, jonka tekemisen hyödyllisyys tuli esiin siten, että haastateltava oli voinut hyödyntää tutkielmaansa omassa työssään, ja lopputuloksesta oli voinut saada hyötyä myös muokin yrityksen henkilökunta jälkikäteen. Toisaalta tutkielman teko oli vienyt paljon haastateltavan aikaa ja aiheuttanut ylimääräistä vaivaa. Haastateltava koki tutkielman teon kuitenkin soljuneen melko mukavasti pikku hiljaa, vaikka se työläs olikin. Tutkielman laatiminen on siten tuonut hänelle selkeästi enemmän arvoa kuin sen tekeminen on ajallisenä panoksena kuluttanut.

*”Mut sitte ehkä semmonen koko sen koulutuksen työläin asia oli se tutkielman laatiminen. Se vaati äärettömän paljon aikaa, et se oli ehkä semmosen puolen vuoden sisällä se tuli tehtyä, mut kuitenkin et aikaa se vaati. ...Kun se tutkielma-aihe selvisi, ni sitä mielti vois sanoa, että joka*

*päivä aina jotain asiaa siihen, et se tuli silleen suht kohta helposti se kokonaisuus siinä sitten hoidettua. ... Tutkielman aihe kun se liitty suoraan sen hetkiseen työtehtävään, ni se oli ihan hyvä ja siinä joutui haastattelemaan just muitten yritysten henkilöitä. Siitä varmaan sai aika paljon. Nimenomaan kun joutui kaivamaan tietoa ja selvittämään, niin kyllähän siitä hyötyä on itselle sekä jälkikäteen ehkä muillekin.” (H1)*

Sopimusasioiden läpikäynti lisäsi koulutettavan kokemaa arvoa. Eräs haastateltava oli itse työelämässä juuri koulutuksen aikaan tilanteessa, jossa hänen tuli laatia uudet sopimukset toimittajien kanssa. Hän koki koulutuksen antaneen hänelle lisätietoa ja lisävarmuutta sopimusten tekemiseen.

*”Ni ehkä tuo just, et miten palveluntuottajien kanssa tehdään sopimuksia ja miten heidän kanssaan sitä yhteistoimintaa tehdään, ni ehkä se oli se. Varmaankin se sopimus saattaa olla. Se sopimuksen sisältö, mähän tein silloin uudet sopimukset kohta sen jälkeen kaikkien kanssa. Että se varmaan oli yks sellanen, mistä sai tietoa tuolta, että pystyi ne tekemään yleensä.” (H1)*

Haastateltavat nimesivät tiettyjä osioita koulutuksen sisällössä, mitkä olivat kokonaisuuden kannalta merkityksellisiä, mutta heistä heikkolaatuisia ja vähensivät siten koulutuksen tarjoamaa arvoa. Talousosio laskee koulutettavan kokemaa arvoa, koska osiota opetettiin vanhalla tyylillä ja opetuksessa keskityttiin liiaksi ihan perusasioihin, jotka koulutettavan olisi tullut tietää jo ennestään. Tekniikan osio heikensi koulutettavan kokemaa arvoa, koska siinä ei esitelty riittävästi nykypäivän ja tulevaisuuden sähköisten työkalujen mahdollisuuksia. Esimiesosio taas vähensi koulutettavan kokemaa arvoa antamalla vääränlaista kuvaa esimiestyöstä, jossa opetettava teoria ja työelämä eivät kohtaa.

*”Sanotaan että siel talouspuolella opetettiin isännöitsijöille kirjanpitoa, ja ku aattelee, et pääsyvaatimuksena on vähintään viiden vuoden työkokemus alalta, ni kyl siin viides vuodes ois kyl jo pitänyt.. Et siel ois pitänyt mun mielestä enemmän semmosta tilinpäätöksen tulkintaa ja semmost suunnittelunäkökulmaa, et mitä mun pitäis jollekin yhtiölle tehdä, että sen taloudellinen tilanne paranis tai tämmösiä asioita, vähän semmosta isompaa kuvaa, kun vaan sitä, että kulut tulee debettiin ja raha lähtee creditistä. Se talousosio on ainakin sellanen, mikä must siin pitäis uudistaa.” (H3)*

*”Kun esimiestyö ei oo sillai tiedettä, et se on ihmisten määrittelemä asia, nii sit välillä niillä luennoilla oli otsikkona joku tosi hieno, mikä kuulosti tosi kivalta, mut sitte se oli vähän semmost höttöö, et siit ei oikein saanu kiinni. Tosiaan siitä hötöstä jäi vähän semmonen karvas maku suuhun. Et mä kuitenkin odotin, et olis ollu enemmän jotenkin semmosta faktaa.”*  
(H4)

Tässä tutkimuksessa esille noussut itsearviointien merkitys ja itsetuntemuksen kehittyminen koulutettavan kokeman arvon kannalta on linjassa aemman tutkimuksen kanssa. Omasta itsestään oppiminen oli koulutettaville keskeinen asia johtamiskoulutuksessa ja monet kokivat henkilökohtaista muutosta tapahtuneen koulutuksen aikana. Koulutus tuki positiivisen minäkuvan kehittymistä ja kehitti koulutettavien itseluottamusta, itsetuntoa ja henkilökohtaista uskottavuutta. Koulutettavat tulivat rohkeammaksi ja varmemmiksi tuomaan julki omia näkemyksiään ja kyseenalaistamaan asioita. (Hay & Hodgkinson 2008.) Koulutuspalvelun arvoa koulutettavalle lisääväksi teemaksi nousi myös esihaastatteluissa oma kehittyminen niin ammatillisesti työelämässä kuin ihmisenä itsevarmuuden kehittymisen ja ajatusmaailman muutoksen kautta.

Henkilöstöhallinnon ja -johtamisen, projektiosaamisen, suunnittelutaitojen, esiintymistaitojen ja sopimusasioiden hallinnan kehittyminen sekä tutkielman teko toivat arvoa koulutettaville tässä tutkimuksessa, mikä on osittain linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Koulutettavat odottivat hankkivansa ajankohtaista tietoa ja taitoa johtamisesta, käytännön liiketoiminnasta ja tutkimuksen teosta ja parantavansa viestintätaitojaan, englanninkielentaitojaan ja päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukykyään koulutuksen avulla. Koulutettaville arvoa toivat organisointitaitojen, esiintymistaitojen, yrittäjäystaitojen ja ryhmätyötaitojen sekä kriittisen ajattelun kehittyminen koulutuksen aikana. (Ly ym. 2015.)

### **5.3.3 Osaamisnäyttöjen suorittamisprosessin merkitys**

Neljä haastateltavaa suorittivat näyttötutkintokoulutuksen, jossa kolmen haastateltavan osaamisnäyttöjen suorittamiseen liittyi omat erityishaasteensa. Merkitsevimpänä arvoa vähentävänä tekijänä lähiesimiehen ammattitutkinnossa ilmeni osaamisnäyttöjen suorittamistavan hankaluus. Toisaalta haastateltavat kokivat, että osaamisnäytöt ovat pitkälti vain oman normaalin työn dokumentointia. Koulutusta ei räätälöity näille kolmelle haastateltavalle. Koulutus räätälöitiin johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittaneelle haastateltavalle, joka ei kokenut tällaisia, koulutettavan kokemaa arvoa vähentäviä tekijöitä olevan koulutuksessaan.

*”Se oli sellanen excel-muotoinen taulukko, jossa oli ne tehtävät, mitä piti tehdä siellä...Mut se oli musta vähän huonosti tehty, hankalaa, et sä joudut exceliin liittämään tiedostoja, ja sitte sä lähetit sen excelin sitte sinne arvosteltavaks...Ehkä se oli vähän vanhanaikainen tai tällanen vähän ehkä jälkeenjääny systeemi, et se vois olla paremmin toteutettu tai ainakin itte toteuttaisin paremmin.” (H6)*

*”Kun se tutkinnon suorittaminen piti täyttää sellaselle Word-pohjalle, niin se oli vähän jotenkin kömpelö. Niin siinä piti linkittää semmoseen Word-pohjaan niitä dokumentteja, niin se ei ollu kauheen kätevää. Sit se dokumentin viimeisin versio oli aina hukassa, kun se ei ollu missään koostetusti...Tuskaisen vanhanaikaista.” (H4)*

Haastateltavat kokivat osaamisnäyttöjen suorittamistavan hankalana, jälkeenjääneenä systeeminä, vanhanaikaisena ja kömpelönä. Heidän tuli rakentaa näyttötutkintoaan liittämällä tai linkittämällä aina uusia dokumentteja vanhaan näyttötutkintopohjaan. Koska näyttömateriaalia ja muuta dokumenttia ja paperia alkoi kertyä melkoinen määrä, dokumenttien hallinta muuttui hyvin haasteelliseksi, kuten haastateltava kuvailee seuraavasti.

*”Joo se oli kyl haastavaa, että sitte on niinku tavallaan se tutkinto-Word, mihin sä keräät niitä asioita, ja sitten on jokaisesta näytöstä erillinen dokumentti, missä on se arviointi, ja sit sulla on vielä erikseen se näyttömateriaali, mikä toimii näyttönä siitä, että osaat pitää tiimipalaverin, ni se oli jotenkin vähän raskasta. Ja sitte just kurkkasin aamulla nimittäin niitä tiedostoja, mitkä mä oon tallentanu, niit oli varmaan joku ainakin 50. ...Et tiedostojen hallinta omalla koneella rupes olemaan jo vähän haasteellista.” (H4)*

Haastateltavat kuvailivat näyttötutkinnon toteuttamista tällä tavoin turhaksi paperin pyörittelyksi. Koulutettavien tuli tulostella materiaaleja jatkuvasti, kun niitä ei voinut käsitellä sähköisessä muodossa. Lähiesimiestutkinnon suorittaneet haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että osaamisnäyttöjen suorittamis- ja palauttamisprosessin tulisi olla sähköinen ja nykyistä paperin käsittelyä tulisi vähentää.

*”Varmaan niin jos pitäis joku työväline valita, et tehtävien tekeminen ois kokonaan sähköistä. Kaikilta nykyään löytyy joku läppäri tai tabletti tai joku, ettei ihan turhaan raahata jotakin paperikopioita sitte mukana.” (H4)*

Haastateltavat kokivat näyttöjen suorittamisen pitkälle oman normaalin päivittäistyön dokumentointina, ja siten ylimääräisenä paperityönä, mikä vähensi heidän kokemaansa arvoa. Koulutus ei tarjonnut heille niin paljon hyötyä kuin mitä se vaati heiltä ajallista panosta.

*”Sit taas toi paperityön raskaus tohon nimenomaan suorittamiseen liittyvään työhön arjen keskelle, ni välillä mietti, että ei se sitten ehkä kuitenkaan työpanokseen nähden anna niin paljoa, kuin ois halunnu.” (H2)*

Myös kaksi muuta haastateltavaa kokivat osaamisnäytöt pitkälle oman päivittäistyön dokumentointina, mutta he eivät haastatteluiden perusteella kokeneet asiaa yhtä negatiivisesti. Toinen heistä muotoili näyttötehtävänsä sopimaan omaan työhönsä siten, että hän sai omia töitään paremmin eteenpäin työpaikalla. Toinen sai kertomansa mukaan syvällisempää osaamista näyttötehtäviin sisältyvien pohdintojen ansiosta.

#### **5.3.4 Opiskelijan arvioinnin ja aikatauluksen merkitys**

Arvioinnin ja palautteen annon tuli olla koulutettavaa kehittävää ja antaa hyvä kuva hänen osaamisestaan. Palautekäytäntöjen suhteen kokonaan sähköinen palauteprosessi ja sanalliset palautteet toivat arvoa koulutettavalle.

*”Tuli sanallinen palaute sitte sinne verkkoon suoraan, joka oli ihan hyvä asia. Ja siinä tosiaan luki sitten, että mitä teki hyvin ja mitä huonosti, ja ne oli jopa luettu, ettei ollu vaan suoraan laitettu hyväksyty. ...Ne oli must ihan hyviä palautteita kyllä. Ja sit jos oli jotain korjattavaa, ettei mennyt vaikka läpi, niin sitte siin luki kyllä, että mikä tässä nyt meni pieleen ja tällasta, ja sai sitte korjata.” (H6)*

Haastateltavien kertoman mukaan näyttötutkintojen arviointi oli pääasiassa kokonaan työpaikalla tapahtuvaa. Haastateltavat olisivat kaivanneet objektiivisempaa ja asiantuntevampaa arviointia omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan kuin mitä työpaikalla tapahtuva arviointi pystyi tarjoamaan.

*”Kaikki (arviointi) oli työpaikalla tapahtuvaa. Ja sitte ne oli vaan ne näytöt koottuja. Ne arvioinnit toimitettiin sinne oppilaitokseen. No ehkä jos siel ois arvioijina ammattilaisia, et nythän siel on arvioijina alaisia ja*

*kollegoja ja tämmösiä, et he arvioi tietysti oman tietämyksen mukaan.”*  
(H7)

*”Kovin hyvää arviointia ylipäänsä ei sillai.. Tää jää justiin työpaikan eri henkilöitten vastuulle se yksittäisten suoritteiden arviointi, ja monesti se nyt on sitä sitten, et se on lyhyt kommentti, et hyvin tehty ilman mitään laajempaa sisältöä. Jollain lailla laajemmin vois se arviointi olla koulutuksen järjestäjän taholta, että siin niinku vois olla jostain muualta ku työpaikalta, ni vois saada parempaakin henkilökohtaisten kehittämiskohteiden ja osaamisen arviointia.”* (H2)

Toisaalta koko lähiesimiestutkinnon rakenne arviointeineen asetettiin kyseenalaiseksi. Eräs haastateltava koki, ettei nykyinen arviointikäytäntö oikein sopinut tällaisten abstraktien sisältöjen, kuten esimiestyön, arviointiin. Tapa arvioida yksittäisiä pieniä suorituksia ei ollut riittävää kertomaan koulutettavan osaamisen kehittymisestä tällaisessa substanssissa. Hän esittikin kehitysehdotuksena yhden isomman kokonaisuuden arvioinnin pienien yksittäisten näyttöjen sijaan.

*”No toi rakenne on just se, että mä oon itse asiassa aika paljon kyseenalaistanu, et sopiiko tää oppisopimusmallinen, jossa tää malli on tää, että kerätään näitä yksittäisiä pieniä suorituksia, joka on suorittavan työn oppimiseen luotu alun perin, et sopiiko se tämmöseen niinku abstraktimman sisällön oppimiseen ja muuhun ylipäänsä, koska siinä tulee justiin se, että tää niitten kuvaaminen kirjallisesti ja arvioinnit on suhteellisen haastavia toteuttaa...Mä ehkä kokisin tän tyyppisen, että yks laajempi oppinnäyte olis paljon parempi kuin pienet suoritteet.”* (H2)

Haastateltava jatkoi pohdintojaan asettamalla kyseenalaiseksi koko koulutuksen arvioinnin, sillä esimiestyön, erityisesti henkilöjohtamisen osaaminen on hänen mukaansa hitaasti kehittyvä asia. Toisaalta on hankalaa arvioida, kuinka paljon juuri tämä koulutus esimiestyön kehittymiseen on vaikuttanut.

*”Henkilöjohtaminen ja ihmistyö ylipäänsä on sit taas sellasta, et se ei oo mikään kerralla opittava asia, vaan enemmän hitaasti kehittyvä asia, jota on hyvin vaikea arvioida, että kuinka paljon joku koulutus edistää sitä jatkuvaa oppimista.”* (H2)

Parannusehdotuksena arviointiin eräs haastateltava esitti suullisten palautekeskustelujen mukaan ottoa, jotta koulutettavan osaamisesta voisi saada kattavamman kuvan.

Hän ehdotti eräänlaisten kolmikantakeskustelujen järjestämistä koulutettavan osaamisen arviointiin. Arviointikeskusteluissa olisi mukana koulutettava, kouluttaja ja joku henkilö järjestäjien taholta, joka vastaa sisällöstä kokonaisuutena.

*”Ehkä jotain semmosia keskusteluja, kolmikantakeskusteluja, missä niistä aiheista keskusteltas, että ni pääsis enemmän siitä osaamisesta ja ymmärtämisestä kartalle. No siin ois kouluttaja ja oppilas ja vaikka sitten joku Kiinkon ihminen, joka tavallaan siitä kokonaisuudesta vastaa.”*  
(H3)

Tämän haastateltavan ehdottama kolmikantakeskustelu voisi olla sopivampi menetelmä arvioimaan myös esimiesosaamisen ja henkilöjohtamisen kehittymistä näyttötutkintokoulutuksissa, sillä keskustelemalla asioista voi saada paremmin käsitystä myös esimiesosaamisen tasosta.

Tämän tutkimuksen perusteella arvioinnin ja palautteen olisi hyvä olla koulutettavaa kehittävää ja eteenpäin vievää, mikä tuli ilmi jo tutkimuksen esihaastatteluissa. Arvioinnilla ja palautteella oli merkitystä myös aiemmassa tutkimuksessa johtamiskoulutettavien kokemaan arvoon ja arviointikriteerien tuli olla yksiselitteisiä ja palautteen tuli olla yksityiskohtaista, ymmärrettävää ja johdonmukaista. Arvioinnissa oli tärkeää, että se oli yhdenmukaista ja johdonmukaista kouluttajien ja opettajien kesken. (Clewes 2003.) Opettajien epäyhtenäiset ja toisistaan eroavat näkemykset arvioinnin tasosta ja epäselvät ohjeistukset arviointikriteereistä aiheuttivat tyytymättömyyttä koulutettavissa (Ly ym. 2015). Koulutettaville oli tärkeää, että arviointisysteemi perusteltiin kurssin alussa ja palautetta annettiin tenteistä ja projektitöistä (Munteanu ym. 2010).

Aikataulu tuli haastateltavien mukaan olla puolestaan laadittu siten, että se on sopivan mittainen. Sopivan mittainen aikataulu toi koulutettaville arvoa sikäli, mikäli he sen johdosta kokivat, että heillä on riittävästi aikaa sisäistää kokonaisuus. Toiset haastateltavat kokivat koulutukset liian pitkinä ja he ehdottivat, että kokonaisuuksia tehtäisiin intensiivisemmiksi. Eräs haastateltava mainitsi liian pitkien koulutuspäivien tuntuneen raskaalta, ja esitti, että koulutuspäivien sisältöä voisi jakaa pienemmiksi osiksi ja useammalle lähipäivälle.

*”Kokonaisuudet vois olla sillee intensiivisempiä. No toki niit on kolme päivää intensiivisesti jotakin aihetta ja sitte on taas kolme–neljä kuukautta välii. Noh se on ehkä tehty silleen, kun on töissä, niin sitte on mahdollisuus ottaa ne kolme päivää siinä. Mut sit taas se venyy ja vanuu se valmistuminen.”* (H5)

Jokainen haastateltava suoritti oman koulutuksensa täyspäiväisen työn ohella, ja ajan järjestämisen haasteellisuus opintojen tekoon tuli ilmi haastatteluissa. Toisaalta tuli ilmi, etteivät haastateltavat välttämättä kokeneet saavansa koulutuksen suorittamisesta vastaavaa hyötyä kuin mitä se vaati heiltä ajankäyttöä. Ajan järjestämisen haasteellisuus ja aikapaineet olivat kriittisiä tekijöitä myös aiemmassa tutkimuksessa koulutettavan kokeman arvon kannalta. Mitä enemmän aikaa koulutettavat käyttivät koulutuksen suorittamiseen, sitä enemmän hyötyä he odottivat siitä saavansa (Clewes 2003).

Koulutuksen tehtävien teko työajalla koettiin positiivisena asiana, sillä koulutukseen ei silloin tarvinnut käyttää omaa vapaa-aikaa niin paljon. Tämä mahdollisuus osattiin myös käyttää hyödyksi hyvin siten, että tehtävät työpaikalla ja koulutuksessa sovitettiin yhteen tukemaan toisiaan, mikäli niin pystyttiin tekemään.

*”Sai kuitenkin sen koulun tehtäviä hyödyntää työssä, ihan työn teossa. Et sai monta sellasta hommaa tehtyä, mitä ei varmaan olis muuten tullu tehtyä ainakaan sillä aikataululla. Jos osas ne sopivasti siihen sumplia ne tehtävät, että tavallaan sai täs sellasia hommia tai muokkas sen tehtävän sellaseks, et pysty tekee sellasen homman, mikä oli pitänyt muutenkin tehdä täs töissä. Ne piti laittaa sellaseen muotoon, et sai samal suoritettua kaks kärpystä samalla iskulla, sai sen tehtävän tehtyä ja sai tavallaan työpaikalla asioita eteenpäin.” (H6)*

Markkinointi-instituutin tarjoama lähiesimiestyön ammattitutkinto ja SLK Instituutin järjestämä johtamisen erikoisammattitutkinto olivat näyttötutkintoja, joten tehtävien suorittamisen työpaikalla kuului jo tutkinnon luonteeseen. Toisaalta Kiinkon järjestämä johtavan ammatti-isännöitsijän koulutus ja tutkinto (AIT) ei ollut näyttötutkinto, joten tämän koulutuksen käyneillä haastateltavilla ei ollut samanlaista mahdollisuutta suorittaa koulutusta työpaikallaan.

*”Just tuo aikataulun järjestäminen, ni oli aika työlästä. Jos niitä olis voinu tehdä vaikka työpaikalla tai muuta, niin se ois tietysti voinut olla helpompi, mutta kun ei voi. Silloin ei oikein ollu näitä mitään välineitä siihen, että olis niinku etänä voinut pitää luentoja ja muita ni.” (H1)*

Haastateltavan kommentista käy ilmi koulutuksen ja työelämän yhteensovittamisen haasteellisuus, kun aikaa koulutuksen suorittamiselle työn ohella on vaikea järjestää. Etä- ja verkko-opiskelun hyödyntäminen olisi lisännyt koulutettavan kokemaa arvoa, sillä koulutettava voisi kuunnella luentoja verkon välityksellä ja mahdollisesti jopa omalta työpaikaltaan käsin.

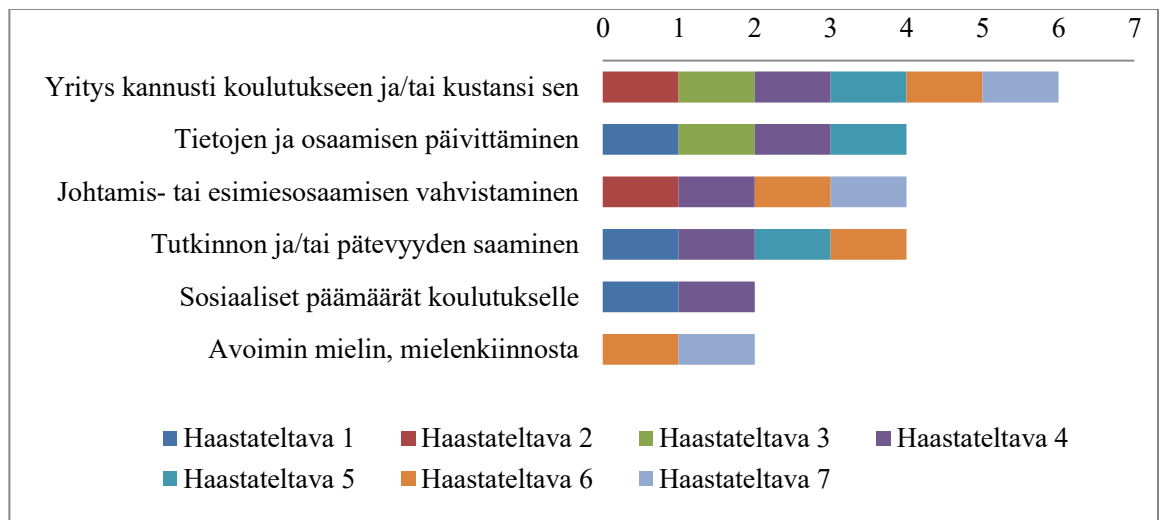


Tämän tutkimuksen tulokset aikataulun sopivasta mitoituksesta ja sen tuomasta arvosta koulutettaville ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Koulutettavilla tuli olla riittävästi aikaa sisäistää opetettavat asiat ja heille tuli antaa riittävästi aikaa tentteihin valmistautumiseen ja projektitöiden tekoon (Clewes 2003; Munteanu ym. 2010).

## 5.4 Koulutettavien päämäärät, markkinointiviestintä ja hintalaatusuhde

### 5.4.1 Koulutettavien päämäärät ja syyt koulutuksen suorittamiselle

Tutkimushaastattelussa tiedusteltiin omina kysymyksinään haastateltavan syitä lähteä koulutukseen, odotuksia koulutukselta ja päämääriä koulutukselle. Haastateltavien vastauksissa toistuivat samat asiat riippumatta siitä, kysyttiinkö hänen odotuksiaan koulutukselta vai hänen asettamiaan päämääriä koulutukselle, joten tuloksia esittäessä eritellään vain haastateltavan asettamat päämäärät koulutukselle ja syyt lähteä koulutukseen. Frekvenssit haastateltavien mainitsemista päämääristä koulutukselle ja syistä koulutuksen suorittamiselle on tiivistetty kuvioon 11.



Kuvio 11 Haastateltavien odotukset ja syyt lähteä koulutukseen

Tietojen ja osaamisen päivittäminen (kuvio 11) tarkoitti haastateltaville tietojen ja taitojen päivittämistä nykypäivän tasolle, syvällisemmän osaamisen hankkimista, uusien asioiden oppimista, johtamis- ja esimiesosaamisen vahvistamista näyttötutkintokoulutuksissa sekä teknisen osaamisen ja isännöintiliiketoimintaosaamisen vahvistamista AIT-tutkinnossa. Tärkeää oli koulutuksessa saatavien tietojen ja taitojen hyödynnettävyys omassa työssä. Johtamis- ja esimiesosaamisen vahvistaminen käsitti odotukset

työkalujen hankkimisesta esimiestyöhön, ammatillisen varmuuden ja ammattitaidon kasvattamisesta ja esimiehen rooliin kasvamisesta. Odotukset esimiehen rooliin kasvamisesta ja ammatillisen varmuuden kasvattamisesta kuvastivat myös, että itsensä kehittäminen oli tärkeä koulutettaville arvoa tuova tekijä.

*”Mä tietysti odotin, et mä saisin sieltä jotakin siihen esimiestyöhön, et oppis jotain uutta, ja ehkä sit muiden esimiesten kokemuksia ja kun ties, et siel on muiltakin aloilta esimiehiä niin tavallaan, et minkälaista kokonaisuudessaan esimiestyö on, ja mitä kaikkea se pitää sisällään. Tavallaan se, että miten olet hyvä esimies niinku sitä. Tavallaan itellä on joku käsitys, mut sit kun sä oot siellä koulussa ja siellä on muita esimiehiä, joiden kanssa keskustellaan, ni sit siihen saa vähän uusia näkökulmia.”*  
(H4)

*”No ehkä kuitenkin sitä lähiesimieshommaa, että ihan mitä sanoinkin tos, ni työkaluja siihen hommaan, ja ehkä jotain selkeempää johtamista-paa. Vähän niinku mallia, miten johdetaan tällasta tietyn kokoista yksikkö lähiesimiehenä.”* (H6)

Tutkinnon tai pätevyuden saamisen merkitys tuli ilmi tutkinnon tarjoamana hyötynä oman urakehityksen ja työelämän kannalta. Haastateltavat suorittivat tutkinnon, koska omassa työssä edellytettiin tutkinnon tarjoamaa pätevyyttä, haastateltavat halusivat kasvattaa omaa markkina-arvoa työelämässä tai varmistaa omaa osaamista jatkuvien organisaatiomuutosten keskellä. Haastateltavien sosiaalisina päämäärinä koulutukselle olivat muiden koulutettavien kokemusten kuuleminen ja verkostoituminen muiden koulutettavien kanssa. Jotkut haastateltavat lisäksi mainitsivat, että heillä ei ollut erityisiä odotuksia koulutukselta tai päämääriä koulutukselle, vaan he lähtivät koulutukseen avoimin mielin tai mielenkiinnosta.

*”No ei siinä nyt oikeestaan ollu mulla mitään sen suurempia odotuksia, kun mä olin niitä aikaisempia tutkintoja isännöinnistä jo käynyt niin, niin se nyt oli vaan semmonen lisä siihen, että saan jonkun kivan kirjainyhdistelmän sitten käyntikorttiin. Se nyt oli tää isännöintikoulutuksen sen hetkinen korkein tutkinto, mitä Kiinko tarjos.”* (H5)

Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa erilais-  
ten taitojen ja tietojen oppiminen ja osaamisen ja ammattitaidon kehittyminen sekä osaamisen hyödyllisyys oman uran kannalta ovat luoneet arvoa koulutettaville (Le-  
Blanc & Nguyen 1999; Clewes 2003; Voss ym. 2007; Carter 2009; Woodall ym. 2014;

Douglas ym. 2015; Ly ym. 2015). Myös omasta itsestään oppiminen ja oman persoonan ja itsevarmuuden kehittyminen ovat olleet merkittäviä koulutettavien kokemaa arvoa lisääviä tekijöitä (Hay & Hodgkinson 2008; Woodall ym. 2014). Odotukset ammattitaidon kehittymisestä ja omien tietotaitojen päivittämisestä koulutuksen avulla tulivat esille myös tämän tutkimuksen esihaastatteluissa.

Tutkinnon tai pätevyyden saaminen johonkin ammattiin tai työtehtävään on tullut esiin päämääränä koulutukselle aiemmissakin tutkimuksissa (LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Woodall ym. 2014) sekä sosiaalisten tekijöiden, kuten verkostoitumismahdollisuuksien merkitys koulutettaville arvoa tuovana tekijänä (LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Woodall ym. 2014). Odotukset markkina-arvon kasvattamisesta työelämässä, omasta urakehityksestä ja verkoston kasvattamisesta tutkinnon suorittamisen myötä tulivat esille myös tutkimuksen esihaastatteluissa.

Tässä tutkimuksessa toiset koulutettavat kokivat päässeensä pääasiassa päämääriinsä koulutuksen avulla tai toisilla koulutettavilla ei ollut juuri odotuksia tai päämääriä koulutukselle. Toisten koulutettavien päämäärät toteutuivat vain osittain, sillä koulutus tarjosi vähemmän johtamisosaamista, vähemmän työkaluja työhön, lähti selkeästi matalammalta taitotasolta tai ei ollut niin syvälinen kuin koulutettavat odottivat.

*”Oikeestaan ne osa-alueet, mitkä mulle olikin tärkeitä, eli se tekniikka ja sit se tavallaan isännöintiliiketoiminta ja johtaminen, ni niissä oli hyvät kouluttajat, et mä kyl sain sieltä sitä, mitä mä hain.” (H3)*

*”Niit työkaluja tuli yllättävän vähän, et enemmän se hyöty, mitä sai niin oli sitä omaa henkistä kasvua ja sitä, et oppi hahmottaa kokonaisuuksia ja asioiden merkitystä. Et mä odotin, et ois saanu enemmän, vois sanoo et näillä asioilla tee näin, näin ja näin näitä asioita, niin näillä pääsee eteenpäin. Et ei se ihan vastannut sillä tavalla odotuksia.” (H4)*

Haastatteluissa ilmeni asioita, jotka olivat ylittäneet koulutettavien odotukset. Yhdelle haastateltavalle koulutus oli helpompi kuin hän odotti. Toiselle haastateltavalle esiintymistaidon valmennus antoi enemmän kuin hän odotti. Kolmas oli tyytyväinen, sillä hän oli tutustunut koulutuksessa uusiin ihmisiin enemmän kuin hän odotti. Neljäs haastateltava koki saaneensa työhyvinvointia oman oppimisensa ja kehittymisensä lisänä.

*”Toi oli ihan mukava ja anto semmosta.. sanoisinko myös työhyvinvointia tuli siinä sen oppimisen lisänä. Et jos siinä ajatellaan vaan, et se on esimiehenä kehittymistä ja muuta, ni se on vaan se yks juttu. Se työhyvinvointi ni se on se toinen asia...No sinä päivänä kun sä meet sinne opiskelemaan, niin sä tavallaan jätät tän arjen taakse ja sä keskityt ihan eri*

*asioihin, et ne mitkä on ne arkiset jutut ollu, niin ne on sinä päivänä poissa. Ja sit tehään siellä koulussa jotain tehtävii tai kuunnellaan jonkun luentoja tai muuta ja sitte tavataan eri ihmisiä. Sitä sitte odottikin, että kuukauden päästäks se oli sit seuraava, et sitpä on kiva, että nähään.” (H7)*

Toisaalta tärkeänä koulutettavien päämäärien ulkopuolisena lopputulemana oli yhteistyön syventyminen oman organisaation sisällä niiden koulutettavien keskuudessa, jotka olivat koulutuksessa. Myös saatu vertaistuki muilta samassa tilanteessa olevilta ja ymmärrys, ettei ole haasteiden kanssa yksin, kuuluivat koulutuksen lopputulemiin, joita haastateltavat eivät erikseen maininneet koulutukselta odottavansa. Haastateltavien itse-tuntemus, projektiosaaminen, suunnittelu- ja ongelmanratkaisutaidot, esiintymistaidot ja sen myötä sosiaaliset taidot sekä ymmärrys sopimusasioista syventyivät koulutusten myötä. Näiden taitojen kehittymistä haastateltavat eivät erikseen maininneet koulutukselta odottavansa, mutta niiden kehittyminen oli haastateltaville arvokas asia.

#### **5.4.2 Markkinointiviestinnän ja hinta-laatusuhteen merkitys**

Markkinointiviestinnän rooli koulutettavan odotusten luomisessa on melko pieni. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta ne haastateltavat, joita työntäjän puolelta kannustettiin käymään koulutus, eivät kohdanneet etukäteismainontaa tai -markkinointiviestintää. Tämä yksi haastateltava (H6, mies) mainitsi, että hän oli itse käynyt tutkimassa enemmän palveluntarjoajan (Markkinointi-instituutti) internetsivuilta, minkälaiselle koulutukselle hän oli ilmoittautunut. Mainonta oli ollut hänestä vähäistä, eikä hän ollut saanut kunnollista kuvaa kurssin sisällöstä, kuten seuraavasta kommentista käy ilmi:

*”Aika vähän sitä mun mielestä siinä esitteessäkin sanottiin, että mitä siinä sisällössä tulee olemaan.” (H6)*

Markkinointiviestintää tai mainontaa mainitsivat puolestaan saaneensa he, jotka lähivät koulutukseen puhtaasti omasta halustaan, eivätkä yrityksen kannustamisen seurauksena. Nämä haastateltavat olivat saaneet jo pitkään etukäteismainontaa koulutuspalvelunjärjestäjältä (Kiinko), ja olivat käyneet jo useilla Kiinkon järjestämillä kursseilla aiemmin. Täten he tiesivät aiempien kokemustensa seurauksena, mitä odottaa tulevalta koulutuspalvelulta. Yhden haastateltavan kommentista on luettavissa myös tietty negatiivinen suhtautuminen koulutuspalvelun järjestäjän mainontaa kohtaan, sillä mainonta tuntui hänestä olevan jo liiallista ja selvitys kurssien sisällöstä vaikutti joissain tapauksissa jääneen puutteelliseksi.

*”Ne on aika hyvii siinä markkinointiviestinnäs kyllä, että ne pommittaa niillä kirjeillä kyllä jatkuvasti. Ehkä sitä sisältöä vois vähän enemmän avata joissain tapauksissa, et jos haluaa tietää jotakin, ni se voi olla ihan asiaa.” (H5)*

Haastateltavien kommentit antoivat viitteitä siitä, että koulutuspalvelun järjestäjät voisivat täsmentää ja tarkentaa mainontaansa etenkin koulutusten sisällön osalta, jotta mainonta antaisi mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan koulutuksesta.

Oma työnantaja maksoi jokaisen haastateltavan koulutuksen, eikä neljä haastateltavaa tiennyt tai muistanut palvelun hintaa. Kahdella haastateltavalla oli mielikuva melko hyvästä hinta-laatusuhteesta ja kolmen haastateltavan vastauksissa tuli esille mielikuva heikommasta hinta-laatusuhteesta. Nämä haastateltavat eivät myöskään itse maksaisi koulutuksesta sen täyttä hintaa. Syinä haastateltavat mainitsivat koulutuksen sisältöön ja kouluttamiseen liittyvät puutteet, koulutuksen kehittämisen puutteellisuuden sekä sen, että koulutusta ei voinut räätälöidä omiin tarpeisiinsa sopivaksi.

*”Siis no sanotaan, että siel oli niit eritasoisia kouluttajia, se talouspuoli oli aivan siis olematon ja et jotenkin just sitä, et Kiinko vois vähän ehkä päivittää ja vähän mieltii sitä, et ne on vetänyt nyt kaks kyt vuotta suunnilleen samalla kaavalla, ja sit siel on ne samat parrat kouluttamassakin varmaan ja muuta et.. se on tavallaan jätetty vähän sillai, et se pyörii omalla painollaan, et siinähän se laatu kärsii, koska sitä ei kokoajan tavallaan kehitetä sitä.” (H3)*

*”Siellä oli aika paljon sitä höttöä seassa, et sitte et mä kuitenkin odotin, et olis ollu enemmän jotenkin semmosta faktaa. Jotenkin ei ollu niin paljon sitä johtamista ja just vaikka muutosjohtamista, mikä oli yks semmonen elementti, mitä mä niinkun odotin. Niin sitä asiaa kyllä käsiteltiin siellä, mut tavallaan mitään varsinaisia työkaluja ei ihan hirveesti saanu. Että näillä asioilla saa asiat menemään läpi, että silleen semmost ei ollu. Et olis voinu olla sit vaikka jotain psykologi kertomassa, et millä tavalla ihmisiin voi niinkun vaikuttaa ja vedota.” (H4)*

Yksi haastateltava vei pohdinnan koulutuspalvelun räätälöimisen tarpeellisuudesta vielä pidemmälle ja ehdotti selkeitä parannuksia koulutussuunnitelmaan, jotta työantajatkin hyötyisivät siitä, että heidän henkilöstöään koulutetaan.

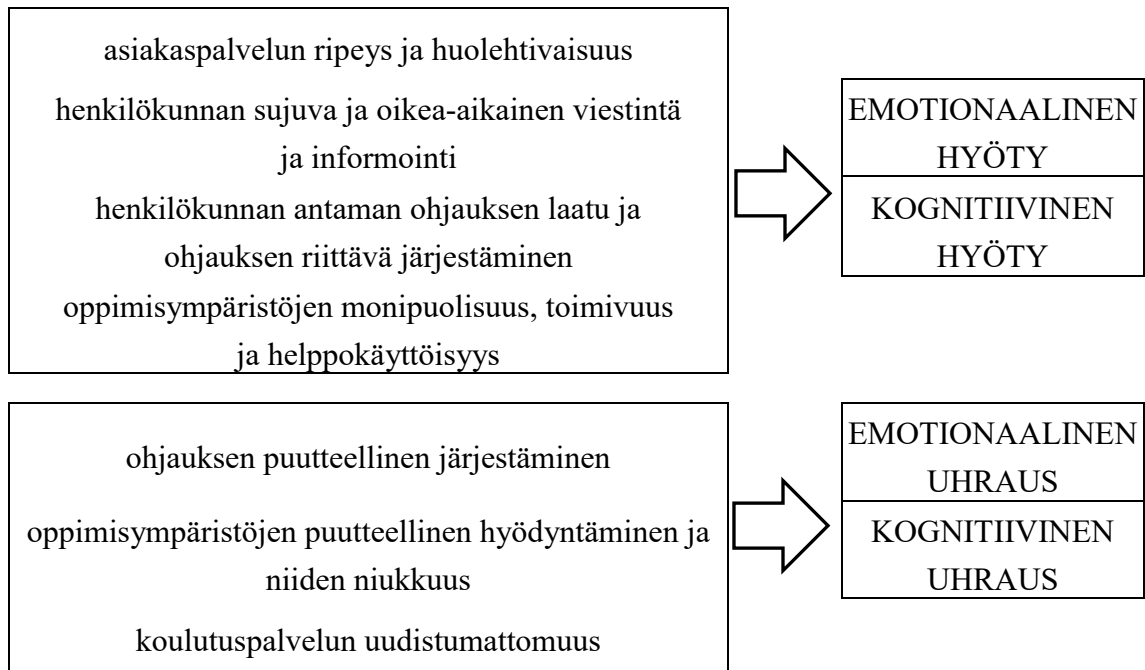
*”Ehkä työnantajan kannalta siit ei ollu mitään iloo, että mä olin siellä. No jotenkin siitä vois niinku periaattees, et jos työnantaja maksaa jonkun koulutuksen, ni kyllä siin koulutussuunnitelmassa vois ottaa huomioon, että voisko siel työpaikalla olla joku probleema, mitä vois sit kehittää siinä samalla. Nii silloin työntäjä sais tavallaan niille rahoilleen vastinetta, et nythän mä sain itelleni siitä niinkun vastinetta ja sitten muutin työpaikkaa sen jälkeen.” (H5)*

Tässä tutkimuksessa hinta-laatusuhteen merkittävyyttä koulutettavien kokemaan kokonaisarvoon selkeästi vähensi se, että koulutettavien työntäjat maksoivat koulutuksen. Toisaalta hinta-laatusuhde on ollut merkittävä tekijä liiketoiminnan opiskelijoiden arvioissa koulutuspalvelusta saamaansa kokonaisarvoa aiemmassa tutkimuksessa. Nämä liiketoiminnan opiskelijat maksoivat itse koulutuksen. Opiskelijoiden arviot hinta-laatusuhteesta muuttuivat koulutuksen edetessä ja hinta-laatusuhteen muuttuminen oli erisuuntaista naisten ja miesten välillä. (LeBlanck & Nguyen 1999.)

## 5.5 Yhteenveto koulutuskokemuksen tuottamasta arvosta

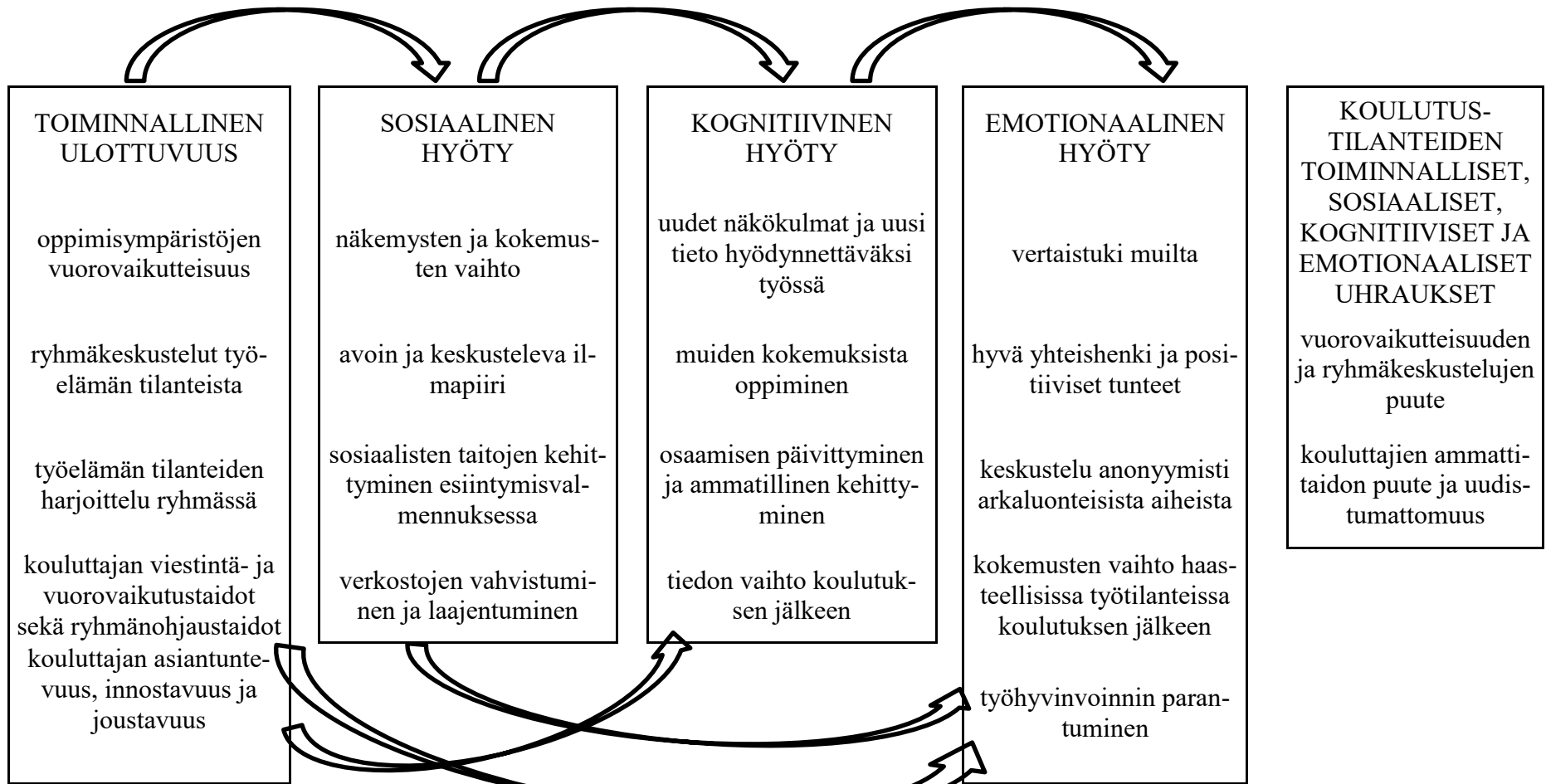
Koulutuspalvelun organisointiin ja järjestämiseen, koulutustilanteisiin ja vuorovaikutukseen sekä koulutuksen sisältöön, oppimistehtäviin ja arviointiin liittyen haastatteluisa ilmeni useita koulutuskokemuksen tarjoamia hyötyjä ja koulutuskokemuksen vaatimia uhrauksia. Henkilökunnan toiminnasta ja koulutuksen organisoinnista seurasi joko emotionaalista ja kognitiivista hyötyä tai emotionaalisia ja kognitiivisia uhrauksia koulutettaville riippuen organisoinnin sujuvuudesta. (kuvio 12).

Koulutustilanteiden tarjoama arvo koulutettaville oli riippuvaista toiminnallisesta ulottuvuudesta, ennen kaikkea vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta. Vuorovaikutteisuudesta ja kouluttajan ammattitaidosta seurasi sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista hyötyä koulutettaville. Vuorovaikutteisuus lisäsi koulutettavien kokemia sosiaalisia hyötyjä, sosiaalisten hyötyjen kokeminen lisäsi kognitiivisia hyötyjä ja kognitiivisten hyötyjen kokeminen edelleen emotionaalisia hyötyjä (kuvio 13). Toisaalta toiminnallisesta ulottuvuudesta seurasi suoraan sekä kognitiivisia että emotionaalisia hyötyjä. Sosiaalisista hyödyistä seurasi suoraan myös emotionaalisia hyötyjä. Vuorovaikutteisyyden ja ryhmäkeskustelujen puute sekä kouluttajien ammattitaidon puute ja kyvyttömyys uudistua koettiin puolestaan hyvin kokonaisvaltaisena toiminnallisena, sosiaalisena, kognitiivisena ja emotionaalisenä uhrauksena koulutustilanteiden, kouluttajien ja vuorovaikutuksen tarjoamien hyötyjen jäädessä saavuttamatta (kuvio 13).



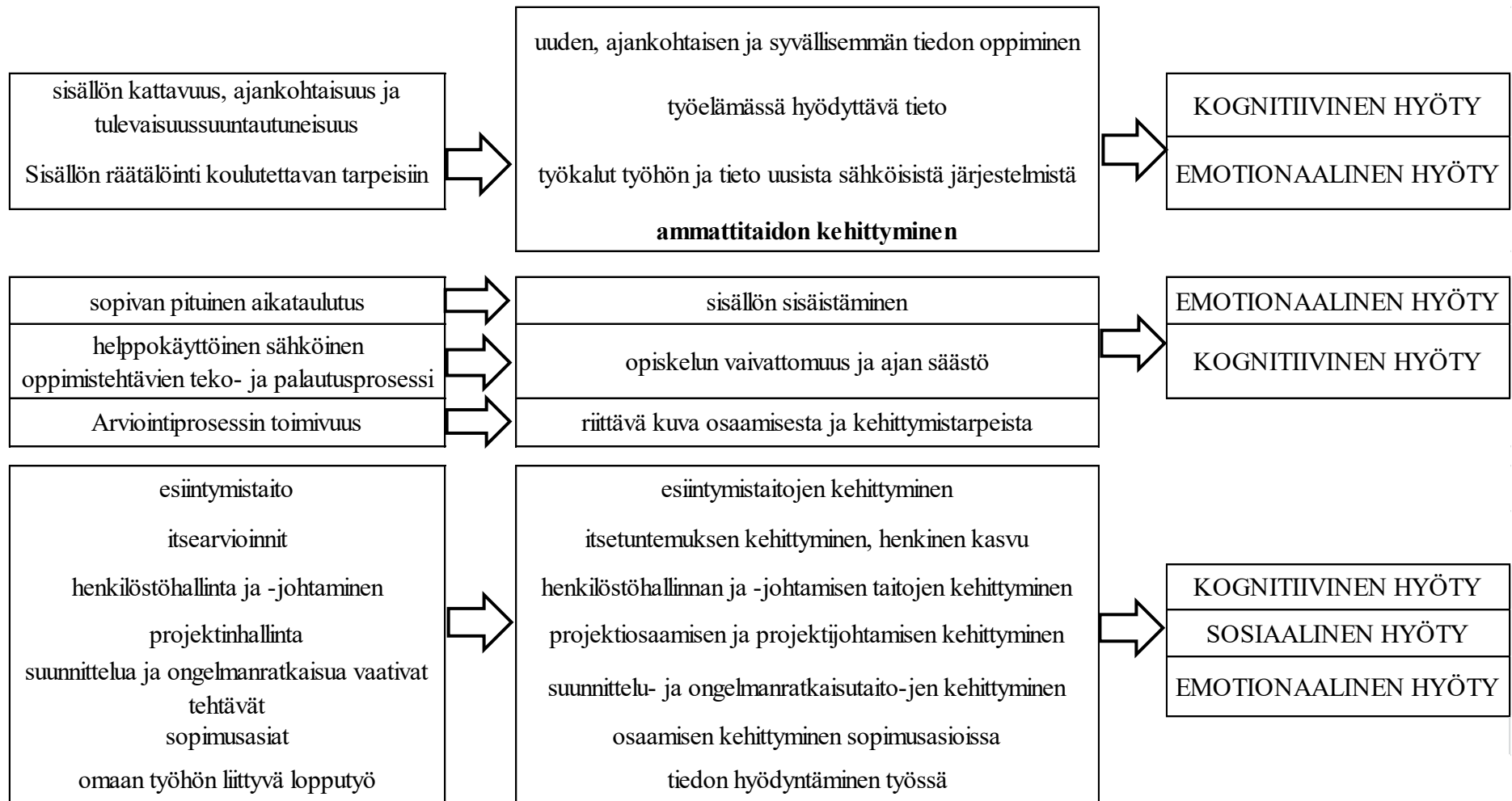
Kuvio 12 Yhteenvedo asiakaspalvelun ja organisoinnin merkityksestä koulutuskemukseen

Tärkeimmät koulutuksen sisällön, aikataulun ja arvioinnin tarjoamat hyödyt luokiteltiin kognitiivisiksi hyödyiksi, mutta sisältö tarjosi samalla useita emotionaalisia ja sosiaalisia hyötyjä koulutettaville. Positiiviset ominaisuudet koulutuksen sisällössä, aikataulussa ja opiskelijan arvioinnissa ja niistä johtuvat hyödyt on koottu kuvioon 14. Jokaiselle sisällöstä, aikataulusta ja opiskelijan arvioinnista aiheutuvalle positiiviselle seuraukselle (kuvio 14) löytyi vastaava negatiivinen seuraus eli uhraus, jota koulutettavan tuli sietää, mikäli hyötyä ei saavutettu. Uhraukset luokiteltiin sekä kognitiivisiksi että emotionaaliksi uhrauksiksi. Näitä kognitiivisia ja emotionaalisia uhrauksia olivat sisällön ja oppimistehtävien räätälöinnin puute koulutettavan tarpeisiin sopivaksi, aiheiden tuttuus, uuden ja ajankohtaisen, koulutettavaa työelämässä hyödyttävän tiedon puute sekä riittämätön tiedon saanti työssä hyödynnettävistä nykypäivän ja tulevaisuuden työkaluista ja sähköisistä järjestelmistä. Uhrauksia olivat edelleen osaamisnäyttöjen suorittamisprosessin hankaluus ja niiden tarpeettomuus koulutettavan oppimisen ja kehittymisen kannalta, sähköinen oppimistehtävien teko- ja palautusprosessin puute ja arvioinnin tehottomuus antaa koulutettavalle riittävä kuva osaamisestaan ja kehittymistarpeistaan. Aikataulut koettiin uhrauksena, mikäli aikaa oli hankala löytää koulutuksen suorittamiselle tai koulutuksen suorittaminen täysipäiväisen työn ohella oli raskasta. Toisaalta aikataulut saattoi olla myös liian pitkä tai koulutuksen suorittaminen saattoi vaatia enemmän oman ajan käyttöä, mitä sen suorittamisesta sai vastaavaa hyötyä.



Kuvio 13 Yhteenveto koulutustilanteiden, kouluttajien ja vuorovaikutuksen merkityksestä koulutuskokemukseen





Kuvio 14 Yhteenveto sisällön, aikataulun ja arvioinnin tarjoamista hyödyistä koulutettaville

Koulutuspalveluiden tuottama arvo rakentui päämäärien toteutumisen seurauksena. Tärkeimpiä toteutuneita päämääriä olivat tiedon päivittäminen ja ammatillisen osaamisen kehittyminen, johtamis- tai esimiesosaamisen vahvistaminen, tutkinnon tai pätevyyden saaminen, verkoston kasvattaminen ja muiden koulutettavien kokemusten kuuleminen. Tässä tutkimuksessa toiset koulutettavat kokivat päässeensä pääasiassa päämääriinsä koulutuksen avulla. Toisilla koulutettavilla ei ollut juuri odotuksia tai päämääriä koulutukselle. Toisten koulutettavien päämäärät toteutuivat vain osittain, sillä koulutus tarjosi vähemmän johtamisosaamista, vähemmän työkaluja työhön, lähti selkeästi matalammalta taitotasolta tai ei ollut niin syvälinen, mitä koulutettavat odottivat.

Koulutuspalvelun tuottama kokonaisarvo koulutettaville voidaan havaita myös tutkimalla koulutettavien suositteluhalukkuutta koulutuksesta. Mikäli opiskelijalla oli korkeat odotukset koulutukselta, opiskelijan havaitsema palvelun laatu korreloi negatiivisesti opiskelijan koulutuksesta antamien suositusten kanssa. Mikäli opiskelijan odotukset koulutukselta olivat matalammat, hän oli alttiimpi myös suosittelemaan koulutusta havaitun laadun ollessa riittävän hyvä. (Carter 2009.)

Tässä tutkimuksessa kahdella haastateltavista ei ollut erityisiä odotuksia koulutukselta, mutta he eivät suositelleet koulutusta. Näiden haastateltavien (H2 ja H6) kokonaisarvio koulutuksesta oli haastattelujen perusteella negatiivisella puolella. Kolmella haastateltavista oli jonkin verran odotuksia koulutukselta ja heistä kukaan ei spontaanisti suositellut koulutusta haastattelun aikana. Näiden haastateltavien (H1, H3 ja H4) kokonaisarvio koulutuksesta oli positiivisella puolella. Kahdella haastateltavalla ei ollut erityisiä odotuksia koulutuksen suhteen ja he suosittelivat koulutusta spontaanisti haastattelun loppuvaiheessa. Toinen näistä haastateltavista (H7) oli oikein tyytyväinen koulutukseen ja toinen (H5) oli melko tyytyväinen kokonaisuuteen monista koulutuksen arvoa vähentävistä tekijöistä huolimatta. Tämän tutkimuksen tulokset siten tukevat Carterin (2009) tutkimustuloksia, mutta haastateltavajoukon rajallisuudesta johtuen mitään johtopäätöstä odotusten ja suositteluhalukkuuden välisestä yhteydestä ei tämän tutkimuksen perusteella kuitenkaan voitane tehdä.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

### 6.1 Teoreettiset johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoitus oli lisätä ymmärrystä, minkälainen on koulutettavalle arvoa tuova asiakaskokemus esimies- ja johtotason täydennyskoulutuspalveluiden konteksteissa. Tutkimukseni osaongelmat olivat seuraavat:

1. Minkälaisia ovat koulutuspalvelun tarjoamat hyödyt?
2. Minkälaisia ovat koulutuspalvelun vaatimat uhraukset?
3. Miten markkinoinnin kilpailukeinojen avulla voidaan edistää koulutettavan päämäärien toteutumista?

Tutkimus tuo tietoa koulutettavan kokemaa arvoa lisäävistä ja vähentävistä tekijöistä sekä koulutettavan koulutukselle asettamista päämääristä esimies- ja johtotason täydennyskoulutuspalveluiden konteksteissa. Tutkimus laajentaa ymmärrystä myös siitä, miten markkinoinnin kilpailukeinoja on kannattavaa hyödyntää koulutuspalveluiden kontekstissa, jotta niiden avulla voidaan lisätä koulutettavan kokemaa arvoa. Haastatteluissa ilmeni useita koulutuspalveluiden tarjoamia hyötyjä ja niiden vaatimia uhrauksia. Haastateltavien ajatukset koulutuskokemuksen arvoa lisäävistä ja vähentävistä tekijöistä sekä omista päämääristään koulutukselle olivat kauttaaltaan hyvin samankaltaisia kuin aiemmin tutkituissa yliopisto- ja MBA-johtamiskoulutusten konteksteissa.

Tämän tutkimuksen perusteella sosiaalisen hyödyn merkitys korostuu koulutuspalvelun kontekstissa ja koulutettavan kokema arvo muodostuu onnistuneen vuorovaikutuksen ja viestinnän sekä verkostoitumisen kautta. Onnistunut vuorovaikutus koulutettavien välillä sekä kouluttajan ja koulutettavien välillä on keskeistä, sillä se mahdollistaa näkemysten ja kokemusten vaihdon, keskustelevan ilmapiirin ja hyvän yhteishengen muodostumisen sekä edistää verkostoitumista. Tärkeää koulutettaville oli yhteistyön syventyminen oman organisaation sisällä niiden keskuudessa, jotka olivat koulutuksessa. Tärkeää oli myös tutustuminen uusiin ihmisiin oman työyhteisön ulkopuolella ja siten mahdollisuus laajempaan tiedon ja kokemusten vaihtoon myös koulutuksen jälkeen. Koulutustilanteiden vaatimista uhrauksista tärkein onkin juuri vuorovaikutteisuu- den puute. Koulutettavat kokivat hyvin negatiivisesti, mikäli ryhmäkeskusteluita ei juuri ollut, eikä siten näkökulmien vaihtoa muiden koulutettavien kanssa.

Tämän tutkimuksen tulokset sosiaalisen ulottuvuuden merkityksestä koulutettavan kokemaan arvoon ovat yhtäpitäviä aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Koulutuspalvelun kontekstissa sosiaalisen ulottuvuuden merkitys on näkynyt vuorovaikutuksen (Stahl ym. 1992; Clewes 2003; Ng & Forbes 2009; Sebastianelli ym. 2015) viestinnän

(Stahl ym. 1992; Munteanu ym. 2010; Douglas ym. 2015) ja verkostoitumisen (Baldwin ym. 1997; LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Carter 2009; Douglas ym. 2015) merkityksenä koulutettaville arvoa tuottavina tekijöinä. Koulutuskokemuksen kannalta tärkeää oli opiskelijan ja opettajan sekä opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen laatu (Sebastianelli ym. 2015). Koulutettavien keskinäisellä vuorovaikutuksella oli selkeää merkitystä koulutettavien kokemaan arvoon, sillä koulutettavat saattoivat vaihtaa ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia keskenään erilaisissa ryhmätilanteissa (LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Hay & Hodgkinson 2008). Henkilökunnan sujuva viestintä on puolestaan lisännyt koulutettavan kokemaa arvoa (Douglas ym. 2015, kun taas viestinnän epäonnistuminen on heikentänyt sitä (Munteanu ym. 2010).

Toiminnallisella ulottuvuudella koulutettavan kokema arvo muodostuu kaikista niistä positiivisista ja negatiivisista reaktioista, mitä vuorovaikutus koulutettavan ja koulutuspalvelun ja siihen liittyvien tuotteiden välillä koulutettavassa herättävät. Nämä reaktiot heräävät sen mukaan, miten koulutettava reagoi kokemiinsa ärsykkeisiin. Ärsykkeet koetaan aistien välityksellä, mikä tuo aistinvaraisen ulottuvuuden mukaan kuvaan. Positiiviset tai negatiiviset tunteet ja siten emotionaaliset hyödyt ja uhraukset puolestaan viriävät koetuista aistiärsykkeistä ja tulkinnoista niihin. (Holbrook & Hirschman 1982.)

Tämän tutkimuksen perusteella opettajan asiantuntemus, joustavuus ja innostavuus sekä hyvät opetus-, vuorovaikutus- ja viestintätaidot tuovat arvoa koulutettavalle, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Toisaalta ryhmäkeskustelut erityisesti työelämän tilanteista ja autenttisten työelämän tilanteiden harjoittelu ovat koulutettaville tärkeitä ja lisäävät koulutettavien kokemaa arvoa, mikä on myös havaittu aiemmin. Opettajan tuli olla asiantunteva ja innostava, ja hänellä tuli olla hyvät opetus- ja viestintätaidot sekä tilanteeseen sopivat opetusmenetelmät (Voss ym. 2007). Käytännön esimerkkien hyödyntäminen opetuksessa paransi koulutettavan kokemusta, kun taas epäinnostava opetustyyli heikensi sitä (Clewes 2003).

Tämän tutkimuksen perusteella koulutustilanteet ja onnistunut vuorovaikutus voivat tarjota koulutettaville emotionaalisina hyötyinä vertaistukea muilta kollegoilta, positiivisia tunteita, kokemuksen hyvästä yhteishengestä ja mahdollisuuden keskustella anonyymisti arkaluonteisista aiheista. Sosiaalinen kanssakäyminen muiden koulutettavien kanssa voi tarjota koulutettavalle myös parempaa työhyvinvointia oman oppimisen ja kehittymisen lisänä ja mahdollisuuden irtiottoon arjen työstä sekä mahdollisuuden kokemusten vaihtoon haasteellisissa työtilanteissa myös koulutuksen jälkeen. Opiskeluryhmän tarjoaman tuen, ryhmähengen, verkostoitumisen ja oman näkemyksen laajentamisen merkitys koulutettavan kokemaan arvoon on havaittu myös aiemmin (Clewes 2003). Toisaalta koulutettavan kokeman sosiaalisen ja emotionaalisen hyödyn koulutuksesta on todettu lisääntyvän koulutuksen jatkuessa, mikäli koulutettavan kokemus yhteydenkuuluvuudesta muihin kasvaa ja positiiviset tunteet lisääntyvät (LeBlanck & Nguyen 1999).

Tämän tutkimuksen perusteella koulutustilanteet voivat tuottaa myös hedonistista hyötyä koulutettaville, sillä koulutettavien kokemat ilon ja hauskuuden tunteet koulutuksen ryhmätilanteissa tulivat ilmi haastatteluissa. Hedonistista hyötyä saadaan juuri tuotteen kyvystä tuottaa iloa, hauskuutta ja nautintoa (Holbrook & Hirschman 1982; Babin ym. 1994; Lai 1995; Chandon ym. 2000). Positiivisten tunteiden herättäminen voi olla etu myös koulutettavien oppimisen ja kehittymisen kannalta, sillä ilon, tyytyväisyyden ja mielenkiinnon kokemisen on todettu vaikuttavan tehostavasti oppimiseen (Laukenmann ym. 2003).

Kognitiivisen hyödyn merkitys korostuu koulutuspalvelun kontekstissa, ja se on nähtävissä koulutuskokemuksen tarjoamien lopputulosten ja oman kehittymisen tärkeytenä koulutettaville. Tärkeimpiä koulutettavan kokemaa arvoa lisääviä lopputuloksia ovat tämän tutkimuksen perusteella erilaisten tietojen ja taitojen oppiminen, ammatillisen osaamisen kehittyminen, tutkinnon tai pätevyyden saaminen, hyödyllisyys työelämän ja uran kannalta, henkilökohtainen kasvu ja itsetuntemuksen kehittyminen. Toisaalta koulutettavat kokevat kognitiivisena ja emotionaalisenä uhrauksena, mikäli koulutus ei juuri tue heitä uuden, ajankohtaisen ja työelämässä hyödyttävän tiedon oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siten linjassa aiempien tulosten kanssa. Koulutettavien kokemaa arvoa lisäsivät tutkinnon tai pätevyyden saaminen, uusien asioiden oppiminen ja niiden hyödynnettävyys työelämässä, verkoston kasvattaminen, omakohtainen kehittyminen ja henkilökohtainen kasvu. (Clewes 2003.) Koulutuksen tarjoama pidemmän aikavälin ammatillinen hyöty oli merkittävä eri koulutusalojen yliopisto-opiskelijoille asiakastyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä (Munteanu ym. 2010).

Työelämässä koulutettavaa hyödyttävien tietojen ja taitojen oppiminen on tämän tutkimuksen perusteella keskeinen koulutettavalle arvoa tuottava tekijä. Työelämän ja uran kannalta hyödyllisiä tietoja ja taitoja tässä tutkimuksessa olivat itsetuntemuksen kehittyminen, projektiosaaminen, suunnittelu- ja ongelmanratkaisutaidot, henkilöstöjohtaminen, esiintymistaidot ja sopimuksien tekoon liittyvät asiat sekä tieto työkaluista ja uusista sähköisistä järjestelmistä. Tutkinnon saaminen oli puolestaan koulutettavan markkina-arvoa lisäävä tekijä työelämässä, kun koulutettavan ammatillinen uskottavuus parani ja hän saattoi mainita suoritetun tutkinnon ansioluettelossaan. Siten etenkin AIT-tutkinnon suorittaminen tarjosi koulutettaville myös imagollista arvoa tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siten linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Kognitiivista arvoa koulutuspalvelu on tuottanut aiemmin tarjoamalla koulutettaville riittävästi tietoja ja taitoja sekä osaamista, jotka hyödyttävät heitä työelämässä ja omalla urallaan (LeBlanck & Nguyen 1999; Clewes 2003; Carter 2009; Woodall ym. 2014; Douglas ym. 2015; Ly ym. 2015). Koulutuspalvelu on tarjonnut arvoa koulutettavalle tukemalla koulutettavaa itsetuntemuksen kehittämisessä (Clewes 2003; Hay & Hodgkinson 2008; Woodall ym. 2014) sekä erilaisten työkalujen ja tekniikoiden oppi-

misessa (Hay & Hodgkinson 2008). Koulutuksesta saatu tutkinto on tuottanut arvoa koulutettaville, kun siitä on saatu hyötyä työllistymisen ja oman uran kannalta (LeBlanc & Nguyen 1999; Clewes 2003; Woodall ym. 2014).

Tämän tutkimuksen perusteella onnistunut tukipalveluprosessi tarjoaa koulutettaville emotionaalista ja kognitiivista hyötyä organisoinnin ja asiakaspalvelun sujuessa vaivattomasti sekä ohjauksen ja viestinnän ollessa riittävää. Toisaalta koulutuspalvelun järjestäjien epäonnistuminen koulutuksen organisoinnissa, ohjauksen järjestämisessä ja asiakaspalvelussa ovat koulutuskokemuksen vaatimia emotionaalisia ja kognitiivisia uhruksia. Henkilökunnan tarjoama huolehtiva ja ripeä asiakaspalvelu on tarjonnut arvoa koulutettaville myös aiemmissa tutkimuksissa (Browne ym. 1998; Carter 2009; Douglas ym. 2015). Toisaalta tyytymättömyyttä koulutettavissa on aiheuttanut se, että koulutuspalvelun henkilökunnalla meni liian kauan aikaa koulutettavien ongelmien ratkaisuun (Munteanu ym. 2010). Myös aiemmissa tutkimuksissa ohjauksen laadukkuus on lisännyt koulutettavan kokemaa arvoa (Carter 2009; Sebastianelli ym. 2015), kun taas ohjauksen epäonnistuminen on vähentänyt sitä (Ly ym. 2015).

Tämä tutkimus osoitti, että koko koulutusprosessi sinänsä voi olla uhraus, mikäli koulutettava ei koe saavansa koulutuksen suorittamisesta vastaavaa hyötyä suhteessa siihen, mitä sen suorittaminen vaatii häneltä ajan käyttöä. Osaamisnäyttöjen suorittamis- ja arviointiprosessit ovat koulutuksen vaatimia uhruksia, mikäli osaamisnäyttöjen suorittamistapa on hankala tai arviointi ei anna koulutettavalle riittävää kuvaa hänen osaamisestaan ja kehittymistarpeistaan. Arvioinnilla on ollut aiemmissakin tutkimuksissa merkitystä koulutettavan kokemaan arvoon (Clewes 2003; Munteanu ym. 2010; Ly ym. 2015). Sähköisen oppimistehtävien teko- ja palautusprosessin puute tai ontuvuus on tämän tutkimuksen perusteella koulutuksen vaatima uhraus, mikä on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Sähköinen oppiminen ja sähköinen tehtävientekoprosessi paransivat koulutettavien tyytyväisyyttä (Munteanu ym. 2010). Aikataulutuksen osalta uhrauksena on tämän tutkimuksen perusteella ajan löytämisen haasteellisuus koulutuksen suorittamiselle ja sen suorittamisen raskaus täysipäiväisen työn ohella. Aikataulutus tulee olla mitoitettu siten, että koulutettavilla on riittävästi aikaa sisäistää opetettavat asiat, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Clewes 2003; Munteanu ym. 2010).

Tässä tutkimuksessa koulutettavien tärkeimpiä toteutuneita päämääriä koulutukselle olivat tiedon päivittäminen ja osaamisen kehittyminen, tutkinnon tai pätevyyden saaminen, verkoston kasvattaminen, muiden koulutettavien kokemusten kuuleminen, opin hyödynnettävyys työelämässä ja henkilökohtainen kasvu. Toiset koulutettavat kokivat päässeensä pääasiassa päämääriinsä koulutuksen avulla, toisilla koulutettavilla ei ollut juuri odotuksia tai päämääriä koulutukselle ja toisten koulutettavien päämäärät toteutuivat vain osittain, sillä koulutus ei täysin vastannut koulutettavan odotuksia. Toisaalta

haastatteluissa ilmeni myös asioita, jotka olivat ylittäneet koulutettavien odotukset, ja jotka tarjosivat koulutettaville arvoa odottamattomasti.

Tämän tutkimuksen perusteella parhaiten koulutettavia tukevat päämääriin pääsytään muut koulutettavat, runsas vuorovaikutus ja laaja-alaiset keskustelut aidoista työelämän tilanteista koulutuspäivillä eri tahoilta tulevien ihmisten kanssa, sillä ne avaavat koulutettavien ajattelua, tuovat heille uusia näkökulmia ja syventävät heidän ymmärrystään erilaisista asioista. Työelämän tilanteisiin liittyvien keskusteluiden ohella koulutettaville on tärkeää myös voida harjoitella aitoja työelämän tilanteita ryhmissä. Toiseksi tärkein tekijä koulutettavien asettamiin päämääriin pääsyn kannalta on asiantuntevat kouluttajat ja puhujat. Kolmanneksi tärkein tekijä on koulutuksen sisältö ja oppimistehävät silloin, kun ne palvelevat koulutettavan asettamia päämääriä. Toisaalta haastatteluissa ilmeni, että parasta koulutuksessa oli kokonaisuus, joka tuki päämääriin pääsyä parhaiten. Siten kaikkia markkinoinnin kilpailukeinoja tulisi hyödyntää oikealla tavalla, jotta koulutettava kokisi saavansa parhaan mahdollisen arvon koulutuspalvelusta.

## 6.2 Liikkeenjohdolliset johtopäätökset

Palveluntarjoaja voi vaikuttaa asiointikokemukseen joko lisäämällä hyötyä tai vähentämällä uhrauksia. Mitä suurempi uhraus vaaditaan, sitä herkempiä asiakkaat ovat arvoa koskevissa arvioissaan. (Kuusela & Rintamäki 2002, 148–151.) Kun tiedetään, mitkä tekijät aiheuttavat koulutettavassa tyytymättömyyttä ja vähentävät hänen kokemaansa arvoa, toimintaa voidaan muuttaa arvoa lisäävään suuntaan. Toimintaa voidaan kehittää siten, että uhraukset muuttuvat hyödyiksi. Toisaalta koulutuspalvelun organisointi on kokonaisuus, joka kattaa kaikkien markkinoinnin kilpailukeinojen hyödyntämisen siten, että ne saadaan tuottamaan parhaita arvoa koulutettavalle. Tämä vaatii liikkeenjohdolta kokonaisvaltaista ajattelua ja kokonaisuusien hahmottamista. Koulutuspalvelun tulee myös uudistua jatkuvasti maailman muuttuessa.

Tutkimuksen perusteella koulutettavan kokema arvo voidaan edistää markkinoinnin kilpailukeinojen avulla. Koulutuksen sisällön tulee olla räätälöity koulutettavan tarpeisiinsa sopivaksi. Koulutuksen sisältö voisi olla rakenteeltaan modulaarinen, jotta koulutettava voi valita itselleen sopivimmat ja osaamiskehittymistarpeitaan parhaiten tukevat opintokokonaisuudet. Sisällön tulee hyödyttää koulutettavaa työssä ja työelämässä ja tukea hänen ammatillista kehittymistään. Sisällön ja oppimateriaalien tulee olla kattavia ja aiheiden ajankohtaisia ja tulevaisuuteen katsovia. Koulutettavien tulee saada tietoa nykypäivän ja tulevaisuuden mahdollisista työkaluista ja sähköisistä tietojärjestelmistä, jotta he voivat hyödyntää niitä työelämässä. Tärkeitä sisällön osa-alueita ovat itsetuntemusta, suunnittelu- ja ongelmanratkaisutaitoja, projektinhallinnan taitoja, esiintymistaitoja ja henkilöstöjohtamisen taitoja kehittävät oppimistehävät. Tärkeää on

myös osata ottaa koulutettavien lähtötaso huomioon koulutuksen sisältöä rakentaessa ja tarjota koulutettavalle uutta tietoa aihealueesta, joka kehittää hänen osaamistaan syvällisellä tasolla. Tämä lähtötason huomioiminen on myös markkinointikysymys. Koulutuksen sisältöä tulee markkinoida siten, että asiakas ymmärtää, miltä taitotasolta koulutuksessa lähdetään liikkeelle ja mikä koulutuksen sisältö tulee olemaan.

Tämän tutkimuksen perusteella oppimisympäristöjen vuorovaikutteisyyteen, miellyttävyyteen, viihtyisyyteen, rentouttavuuteen, stressittömyyteen, ergonomisuuteen, luovuuteen, monipuolisuuteen, helppouteen ja toimivuuteen kannattaisi keskittyä koulutus-toiminnassa. Opetustilojen viihtyisyys on selkeä etu ja keino luoda avoimempaa ilmapiiriä. Lisäksi oppimisympäristöjen monipuolisuus on etu. On hyvä, että oppimisympäristöihin lukeutuu niin lähipäiviä, verkko-opiskelua, yritysvierailuja ja mahdollisia tutustumismatkoja. Koulutettavien tulee voida vaihtaa ajatuksia ja näkökulmia muiden koulutettavien kanssa ja keskustella vaikeista asioista tarpeen mukaan myös anonyyminä ryhmässä. Vuorovaikutuksellisilla oppimisympäristöillä luodaan puitteet koulutettaville myös verkoston laajentamiseen ja vahvistamiseen muiden koulutettavien kanssa.

Oppimisen on hyödyllistä tapahtua aitojen käytännön työelämän tilanteiden kautta keskusteleavassa ja avoimessa ilmapiirissä. Kouluttajien toivottuja ominaisuuksia ovat siten laaja-alainen asiantuntemus ajankohtaisista työelämän asioista, joustavuus kuljettaa opetustilanteita esiin nousevien käytännön tilanteiden kautta ja innostavuus luoda keskustelevaa ja avointa ilmapiiriä. Kouluttajia on syytä vaihtaa tarpeen mukaan ja antaa uusille kouluttajatulokkaille mahdollisuus, jotta tulee uusia näkökulmia ja palvelu kehittyy. Oppimateriaaleja tulee myös uudistaa ja ne tulee olla mielellään kokonaan sähköisessä muodossa.

Prosessien osalta tulee kiinnittää huomiota erityisesti asiakas- ja tukipalveluprosessiin ja oppimistehtävien teko- ja arviointiprosessiin. Asiakas- ja tukipalveluprosessin tulee olla sujuva. Koulutukseen liittyvän tiedon ja ohjeistuksen tulee välittyä koulutettaville nopeasti ja oikea-aikaisesti, tukea ja ohjausta tulee antaa tarpeen mukaan koulutettavalle hänen oppimisprosessinsa aikana ja asiakaspalvelun tulee olla ripeää ja asiakasta huomioivaa. Oppimistehtävien teko- ja arviointiprosessin tulee olla koulutettavan mielestä toimiva ja vaivattomasti etenevä ja mielellään kokonaan sähköinen. Arvioinnin suhteen tärkeää koulutettavalle on saada sanallista palautetta ja arviointia, joka tukee hänen ammatillista kehittymistään. Arviointi on kannattavaa järjestää palautekeskusteluina, joissa koulutettava voi saada paremman kuvan osaamisestaan ja kehittymistarpeistaan. Tärkeää on myös mitoittaa koulutus sopivaksi tehdä täyspäiväisen työn ohella.



### 6.3 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen aineisto koostui seitsemästä haastateltavasta, jotka olivat suorittaneet työnantajansa maksaman esimies- tai johtotason ammattitutkinnon täydennyskoulutuksena. Kolme haastateltavaa olivat suorittaneet lähiesimiehen ammattitutkinnon, kolme johtavan ammatti-isännöitsijän koulutuksen ja tutkinnon sekä yksi haastateltava johtamisen erikoisammattitutkinnon räätälöitynä palveluna. Tutkimustulokset perustuvat seitsemän, demografisilta taustoiltaan melko erilaisen haastateltavan kokemusmaailmaan. Tutkimusaineiston rajallisuudesta johtuen tuloksia ei vertailtu koulutettavien demografisten taustojen ja eri koulutuspalveluiden suhteen, mikä heikentää tutkimustulosten yleistettävyyttä muuhun populaatioon tai muihin koulutuspalveluihin.

Koulutettavien vastaukset olivat hyvin samankaltaisia ja samantyyppiset asiat olivat koulutettaville merkityksellisiä riippumatta heidän demografisista taustoistaan ja riippumatta siitä, minkä koulutuspalvelun asiakkaana he olivat olleet. Haastateltavien vastaukset olivat lisäksi hyvin samankaltaisia kuin aiemmassa yliopisto- ja MBA-tutkintojen suorittamista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Nämä asiat taas puoltavat tutkimustulosten yleistettävyyttä muihin esimies- ja johtotason täydennyskoulutuspalveluiden konteksteihin.

Toisaalta tulee huomioida, että haastateltavien vastausten samankaltaisuus verrattuna yliopisto- ja MBA-koulutuksen käyneiden vastauksiin saattoi johtua myös siitä, että keskimääräisesti tämän tutkimuksen haastateltavien pohjakoulutus ja/tai työuran pituus ja ammattiasema olivat melko lähellä sitä, mitä nämä vastaavat demografiset tiedot ovat yliopisto- ja MBA-koulutettavien keskuudessa. Tutkimustulokset olisivat voineet poiketa enemmän yliopisto- ja MBA-koulutusten konteksteissa tehdyistä tutkimuksista, mikäli tämän tutkimuksen haastateltavat olisivat esimerkiksi olleet pohjakoulutukseltaan vain ammatillisen perustutkinnon suorittaneita ja iältään melko nuoria, jolloin työuralla ei olisi ehtinyt olla vielä kovasti pituutta.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaisivat lisähaastattelut, joissa kartoitettaisiin koulutettavan kokema arvoa lisääviä ja sitä heikentäviä tekijöitä laajemmin eri maksullisten koulutuspalveluiden konteksteissa. Haastateltavina tulisi olla riittävä ja keskenään vertailtava määrä erilaisen demografisen taustan ja etenkin erilaisen pohjakoulutuksen omaavia koulutettavia. Voisi olla kiinnostavaa selvittää, kuinka esimerkiksi vain perustutkinnon suorittaneiden haastateltavien vastaukset poikkeavat yliopistotutkinnon suorittaneiden haastateltavien vastauksista. Toisaalta voisi olla kiinnostavaa selvittää, miten pitkän alan työuran tehneen ja työelämässä vasta aloittaneen koulutettavan vastaukset poikkeavat toisistaan tai, onko vastauksissa eroja eri ammattialojen välillä. Lisäksi voisi selvittää, poikkeavatko juuri koulutuksen suorittaneen ja monta vuotta sitten koulutuksen suorittaneen vastaukset toisistaan. Tosin tulee muistaa, että haastattelutilanteessa

jälkeenpäin koulutettava ei välttämättä muista asioita enää kovin tarkasti ja muistikuvat saattavat hämärtyä enemmän, mitä kauemmin koulutuksen suorittamisesta on aikaa.

Lisähaastattelut voisi toteuttaa esimerkiksi pilkkomalla tämän tutkimuksen teemoja pienemmiksi alateemoiksi ja syventämällä ymmärrystä keskittymällä kerrallaan vain joihinkin alateemoihin, jolloin haastattelu-aika ei venyisi haastateltavalle liian pitkäksi ja asiaa pystyisi käsittelemään syvällisemmin. Tiettyyn tai tiettyihin alateemoihin keskittyminen kerrallaan mahdollistaisi tehokkaammin esimerkiksi laddering-haastattelutekniikan käytön tutkimusmenetelmänä. Toisaalta ymmärrystä koulutettavan kokemasta arvosta voisi syventää myös syvähaastattelutekniikalla keskittyen kerrallaan vain tiettyihin alateemoihin tai tiettyihin kokemustilanteisiin, jotta haastattelu-aika pysyy kohtuuden rajoissa.

Koulutettavien arvostamia ominaisuuksia opettajassa, ominaisuuksista johtuvia hyötyjä ja hyödyistä johtuvia arvoja on aiemmin selvitetty juuri laddering-tekniikalla. Laddering-tekniikassa haastattelija kysyy toistuvasti, miksi jokin ominaisuus tai ominaisuudesta johtuva seuraus tai seurauksesta johtuva arvo on tärkeä haastateltavalle. Vastaus kysymykseen tarjoaa lähtötilanteen uudelle miksi-kysymykselle. Laddering-tekniikka on syvällinen haastattelutekniikka, jonka avulla pyritään ymmärtämään niitä keinotavoi-teteoriaan perustuvia yhteyksiä, joita asiakas liittää tuoteominaisuuksien, niistä aiheutu-vien seurausten ja omien arvojensa välille. (Reynolds & Gutman 1988.)

Tutkimuksen viitekehys pohjasi markkinoinnin kilpailukeinoihin koulutuspalveluiden kontekstissa (Ivy 2008; Ng & Forbes 2009), Woodruffin ja Gardialin (1996) arvohierarkiamalliin ja Kranzbühlerin ym. (2018) asiakaskokemuksen muodostumismalliin. Tutkimuskysymykset tehtiin mahdollisimman täsmällisiksi, jotta saataisiin vastaus juuri siihen, mitä tutkitaan. Laajasti ottaen nähtynä tutkimuksen viitekehyksellä, teemahaastattelun teemoilla ja täsmällisillä tutkimuskysymyksillä mahdollisesti rajoitettiin sekä haastateltavien vastauksia tiettyjen asioiden ympärille että haastateltavia katsomaan asioita vain tietyistä näkökulmista. Voisi olla mielenkiintoista tehdä aiheesta myös fokusryhmätutkimusta, sillä teemoista keskustelu ryhmässä voisi tuoda mukaan enemmän erilaisia näkökulmia kuin yksilöhaastatteluissa nousisi mieleen.

Tällä tutkimuksella tutkittiin koulutuspalvelun tuottamaa arvoa koulutettavien näkökulmasta. Jatkotutkimuksissa koulutuspalvelun tarjoamaa arvoa voisi tutkia yritys-näkökulmasta, ja selvittää, minkälaista hyötyä ja arvoa eri työantajat kokevat saavansa maksaessaan henkilökuntansa lisä- ja täydennyskoulutuksia. Haastattelemalla työnantajia myös koulutuksen hinta-laatusuhteesta voisi saada kattavamman kuvan verrattuna koulutettavien näkemyksiin.

## 7 YHTEENVETO

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys yhdistää markkinoinnin kilpailukeinot koulutuspalvelun kontekstissa, koulutettavan kokeman arvon muodostumisen arvohierarkiamallia pitkin, koulutuskokemuksen muodostumisen kaikkien asiakaskontaktipisteiden ja koko asiakkaan polun tuloksena ja ottaa huomioon yksilö- ja ympäristötekijöiden sekä palvelukokemuksen tietoisien muotoilun merkityksen koulutuskokemuksen ja koulutettavan kokeman arvon muodostumisessa. Koulutuspalvelun ominaisuudet aiheuttavat koulutettavalle joko positiivisia seurauksia tai hyötyjä tai negatiivisia seurauksia tai uhrauksia, jotka joko edistävät tai hankaloittavat häntä koulutukselle asettamiin päämääriin pääsyssä. Koulutettavan käsitys koulutuspalvelun tarjoamasta arvosta muodostuu hänen kokemiensa kokonaisyötyjen ja kokonaisuhrausten välisestä erosta koko koulutuskokemuksen aikana. Arvoa koulutettavalle luodaan aistinvaraisten, tunteisiin liittyvien, kognitiivisten, toiminnallisten ja sosiaalisten tekijöiden keinoin.

Tutkimuksen empiirisessä osuudessa haastateltiin seitsemää esimies- tai johtotason täydennyskoulutuksen suorittanutta henkilöä. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, ja niissä kartoitettiin tekijöitä, jotka lisäävät ja heikentävät koulutettavan kokemaa arvoa. Haastatteluun kartoitettiin, miten koulutuspalvelu tukee koulutettavien päämääriin pääsyä ja miten koulutuspalvelua tulisi koulutettavan näkökulmasta kehittää vielä paremmaksi. Koulutuspalvelun organisointiin ja järjestämiseen, koulutustilanteisiin ja vuorovaikutukseen sekä koulutuksen sisältöön, aikatauluun ja arviointiin liittyen haastatteluissa ilmeni useita koulutuskokemuksen tarjoamia hyötyjä ja koulutuskokemuksen vaatimia uhrauksia. Koulutettavien tärkeimpiä päämääriä koulutukselle olivat tiedon päivittäminen ja osaamisen kehittyminen, tutkinnon tai pätevyyden saaminen, verkoston kasvattaminen, muiden koulutettavien kokemusten kuuleminen, opin hyödynnettävyys työelämässä ja henkilökohtainen kasvu.

Parhaan hyödyn koulutettavat saivat runsaista ja laaja-alaisista keskusteluista aidoista työelämän tilanteista muiden koulutettavien kanssa, sillä ne toivat koulutettaville uusia näkökulmia ja syvensivät heidän ymmärrystään asioista. Kouluttajan asiantuntemus, innostavuus ja joustavuus nähtiin hyödyllisinä ominaisuuksina, kun niistä seurasi koulutettavalle hyötynä ajankohtaisen tiedon saantia työelämän tilanteista, asioiden läpikäyntiä aitojen työelämän tilanteiden kautta ja keskustelevan ja avoimen ilmapiirin luontia. Koulutuksen sisällön tärkeimpiä ominaisuuksia olivat ajankohtaisuus ja tulevaisuussuuntautuneisuus sekä tiedon kattavuus, sillä niistä seurasi, että koulutettava sai uutta ja ajankohtaista tietoa, joka hyödyttää häntä työssä ja työelämässä. Tällaista tietoa ovat erityisesti uudet työkalut työhön ja tieto uusista sähköisistä järjestelmistä. Koulutuspalvelun vaatimista uhrauksista tärkeimmät olivat vuorovaikutteisuuden puute koulutustilanteissa ja koulutuksen sisällön räätälöinnin puute koulutettavan tarpeisiin sopivaksi.

Haastateltavien vastaukset olivat hyvin samankaltaisia ja samantyyppiset asiat koulutuspalvelussa olivat heille merkityksellisiä riippumatta heidän demografisista taustoistaan ja riippumatta siitä, minkä koulutuspalvelun asiakkaana he olivat olleet. Haastateltavien vastaukset olivat linjassa myös sen kanssa, mitä on havaittu koulutettavan kokemuksen arvon muodostumisesta aiemmassa yliopisto- ja MBA-tutkintojen suorittamista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Tämä tutkimus oli kokonaisvaltainen kartoitus siitä, miten markkinoinnin kilpailukeinojen avulla voidaan luoda arvoa koulutettavalle. Tutkimus laajensi ja syvensi ymmärrystä koulutuspalveluiden tarjoamasta arvosta koulutettavalle suhteessa aiempaan teoriaan. Koulutuspalvelu tuo parhainta arvoa koulutettaville kokonaisuutena. Koulutuspalvelun organisointi on siten kokonaisuus, joka kattaa kaikkien markkinoinnin kilpailukeinojen hyödyntämisen siten, että ne saadaan tuottamaan parhainta arvoa koulutettavalle. Koulutuspalvelun tulee myös uudistua jatkuvasti maailman muuttuessa.

**LÄHTEET**

- Ali, H. – Grimaldi, S. – Biagioli, M. (2017) Service design pedagogy and effective student engagement: generative tools and methods. *The Design Journal*, Vol. 20(1), 1304–1322.
- Andreassen, T. W. – Kristenssen, P. – Lervik-Olsen, L. – Parasuraman, A. – McColl-Kennedy, J. R. – Edvardsson, B. – Colurcio, M. (2016) Linking service design to value creation and service research. *Journal of Service Management*, Vol. 27(1), 21–29.
- Babin, B. J. – Darden, W. R. – Griffin, M. (1994) Work and/or fun: measuring hedonic and utilitarian shopping value. *Journal of Consumer Research*, Vol. 20(4), 644–656.
- Baldwin, T. T. – Bedell, M. D. – Johnson, J. L. (1997) The social fabric of a team-based M.B.A. program: network effects on student satisfaction and performance. *Academy of Management Journal*, Vol. 40(6), 1369–1397.
- Baranova, P. – Morrison S. – Mutton, J. (2011) Enhancing the student experience through service design. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 15(4), 122–128.
- Blomberg, O. (2011) Conceptions of cognition for cognitive engineering. *The International Journal of Aviation Psychology*, Vol. 2(1), 85–104.
- Bluestone, J. – Johnson, P. – Fullerton, J. – Carr, C. – Alderman, J. – BonTempo, J. (2013) Effective in-service training design and delivery: evidence from an integrative literature review. *Human Resources for Health*, Vol. 11(1), 51–77.
- Brakus, J. J. – Schmitt, B. H. – Zarantonello, L. (2009) Brand experience: what is it? How is it measured? Does it affect loyalty? *Journal of Marketing*, Vol. 73(3), 52–68.
- Browne, B. A. – Kaldenberg, D. O. – Browne, W. G. – Brown, D. J. (1998) Student as customer: factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 8(3), 1–14.

- Carter, R. E. (2009) The impact of perceived service quality on MBA student satisfaction and recommendations: do expectations matter? *Services Marketing Quarterly*, Vol. 30(3), 234–248.
- Chandon, P. – Wansink, B. – Laurent, G. (2000) A benefit congruency framework of sales promotion effectiveness. *Journal of Marketing*, Vol. 64(4), 65–81.
- Clewes, D. (2003) A student-centred conceptual model of service quality in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol. 9(1), 69–85.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Finding flow*. BasicBooks, New York.
- Dodds, W. B. – Monroe, K. B. – Grewal, D. (1991) Effects of price, brand, and store information on buyers' product evaluations. *Journal of Marketing Research*, Vol. 28(3), 307–319.
- Douglas, A. D. – Douglas, A. – McClelland, R. J. – Davies, J. (2015) Understanding student satisfaction and dissatisfaction: an interpretive study in the UK higher education context. *Studies in Higher Education*, Vol. 40(2), 329–349.
- Edgett, S – Parkinson, S. (1993) Marketing for service industries – a review. *The Service Industries Journal*, Vol. 13(3), 19–39.
- Eriksson, M. – Bäckström, I. – Ingelsson, P. – Åslund, A. (2018) Measuring customer value in commercial experiences. *Total Quality Management*, Vol. 29(6), 618–632.
- Felix, E. (2011) Learning space service design. *Journal of Learning Spaces*, Vol. 1(1), 1–8.
- Foglieni, F. – Villari, B. – Maffei, S. (2018) *Designing better services: a strategic approach from design to evaluation*, Springer Nature, Cham.
- Foroudi, P. – Yu, Q. – Gupta, S. – Foroudi, M. M. (2019) Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behavior. *Technological Forecasting & Social Change*, Vol. 138, 218–227.

- Gallarza, M. G. – Gil-Saura, I. – Holbrook, M. B. (2011) The value of value: further excursions on the meaning and role of customer value. *Journal of Consumer Behaviour*, Vol. 10(4), 179–191.
- Graf, A. – Maas, P. (2008) Customer value from a customer perspective: a comprehensive review. *Journal für Betriebswirtschaft*. Vol. 58(1), 1–20.
- Hay, A. – Hodgkinson, M. (2008) More success than meets the eye – a challenge to critiques of the MBA: possibilities for critical management education? *Management Learning*, Vol. 39(1), 21–40.
- Hirsjärvi, S. – Hurme, H. (2004) *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hirschman, E. C., Holbrook, M. B. (1982) Hedonic consumption: emerging concepts, methods and propositions. *Journal of Marketing*, Vol. 46(3), 92–101.
- Holbrook, M. B. (1999) Introduction to consumer value. Teoksessa: *Consumer value: a framework for analysis and research*, toim. M. B. Holbrook, 1–28. Routledge, New York.
- Holbrook, M. B. – Hirschman, E. C. (1982) The experiential aspects of consumption: consumer fantasies, feelings and fun. *Journal of Consumer Research*, Vol. 9(2), 132–140.
- Hwang, J. – Seo, S. (2016) A critical review of research on customer experience management: theoretical, methodological and cultural perspectives. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 28(10), 2218–2246.
- Ivy, J. (2008) A new higher education marketing mix: the 7Ps for MBA marketing. *International Journal of Educational*, Vol. 22(4), 288–299.
- Jain, R. – Aagja, I. – Bagdare, S. (2017) Customer experience – a review and research agenda. *Journal of Service Theory and Practice*, Vol. 27(3), 642–662.
- Kano, N. – Seraku, N. – Takahashi, F. – Tsuji, S. (1984) Attractive quality and must-be quality. *Journal of the Japanese Society for Quality Control*, Vol. 14(2), 39–42.

- Khalifa, A. S. (2004) Customer value: a review of recent literature and an integrative configuration. *Management Decision*, Vol. 42(5), 645–666.
- Kiinko (2018) Johtavan ammatti-isännöitsijän koulutus ja tutkinto 62 (AIT®). <<https://www.kiinko.fi/koulutus/koulutukset/isannointi/isannoinnin-ja-asumisen-tutkintokoulutus/johtavan-ammatti-isannoitsijan-koulutus-ja-tutkinto-62-ait-r>>, haettu 3.11.2018.
- Kolb, D. A. (2014) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2. painos. Pearson Education, Indianapolis.
- Koskinen, I. – Alasuutari, P. – Peltonen, T. (2005) *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Vastapaino, Tampere.
- Kothandaraman, P. – Wilson, D. T. (2001) The future of competition: value-creating networks. *Industrial Marketing Management*, Vol. 30(4), 379–389.
- Kotler, P. – Armstrong, G. – Harris, L. C. – Piercy, N. (2017) *Principles of marketing. 7<sup>th</sup> European edition*. Pearson Education, Harlow.
- Kranzbühler, A. – M. – Kleijnen, M. H. P. – Morgan, R. E. – Teerling, M. (2018) The multilevel nature of customer experience research: an integrative review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 20(2), 433–456.
- Kurokawa, T. (2015) Design thinking approach. Teoksessa: *Service design and delivery: how design thinking can innovate business and add value to society*, s. 9–46. toim. J. Spohrer & H. Demirkan, Business Expert Press, New York.
- Kuusela, H. – Rintamäki, T. (2002) *Arvoa tuottava asiointikokemus: hyödyt ja uhraukset henkilökohtaisen ja sähköisen asioinnin kehittämisessä*. Tampere University Press, Tampere.
- Lai, A. W. (1995) Consumer values, product benefits and customer value: a consumption behavior approach. Teoksessa: *Advances in consumer research*, toim. F. R. Kardes – M. J. Sijan, 381–388. Association for Consumer Research, Provo.
- Laukenmann, M. – Bleicher, M. – Fuss S. – Gläserzikuda, M. – Mayring, P. – Rhöneck, C., von (2003) An investigation of the influence on emotional factors on learn-



ing in physics instruction. *International Journal of Science Education*, Vol. 25(4), 489–507.

Lapierre, J. (2000) Customer-perceived value in industrial contexts. *Journal of Business and Industrial Marketing*, Vol. 15(2), 122–140.

LeBlanck, G. – Nguyen, N. (1999) Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students. *The International Journal of Educational Management*, Vol. 13(4), 187–198.

Li, T. – Greenberg, B. A. – Nicholls, J. A. F. (2007) Teaching experiential learning: adoption of an innovative course in an MBA marketing curriculum. *Journal of Marketing Education*, Vol. 29(1), 25–33.

Ly, C. T. M. – Vickers, M. H. – Fernandez, S. (2015) Master of business administration (MBA) student outcomes in Vietnam: graduate student insights from a qualitative study. *Education + Training*, Vol. 57(1), 88–107.

Markkinointi-instituutti (2018) Lähiesimiestyön ammattitutkinto. <<https://www.markinst.fi/koulutus/lahiesimiestyon-ammattitutkinto/>>, haettu 3.11.2018.

Maslow, A. H. (1954) *Motivation and personality*. Harper & Row, New York.

Merriam, S. B. (2014) *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass, San Francisco.

Moon, M. A. – Mentzer, J. T. – Reizenstein, R. C. – Woodruff, R. B. (1998) A customer value-based approach to MBA marketing education. *Journal of Marketing Education*, Vol. 20(1), 53–62.

Munteanu, C. – Ceobanu, C. – Bobalca, C. – Anton, O. (2010) An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 23(2), 124–140.

Ng, I. C. L. – Forbes, J. (2009) Education as service: the understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 19(1), 38–64.

- Nicholls, J. – Harris, H. – Morgan, E. – Clarke, K. – Sims, D. (1995) Marketing higher education: the MBA experience. *International Journal of Educational Management*, Vol. 9(2), 31–38.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018) Suomalainen koulutusvienti kasvaa vahvasti – hallituksen 350 miljoonan euron tavoitteen arvioidaan täyttyvän. Tiedote 19.4.2018. <[https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/suomalainen-koulutusvienti-kasvaa-vahvasti-hallituksen-350-miljoonan-euron-tavoitteen-arvioidaan-tayttyvan](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/suomalainen-koulutusvienti-kasvaa-vahvasti-hallituksen-350-miljoonan-euron-tavoitteen-arvioidaan-tayttyvan)>, haettu 3.3.2019.
- Pine, B. J., II – Gilmore, J. H. (1999) *The experience economy: work is theatre & every business a stage*. Harvard Business School Press, Boston.
- Reynolds, T. J. – Gutman, J. (1988) Laddering theory, method, analysis and interpretation. *Journal of Advertising Research*, Vol. 28(1), 11–31.
- Rubin, H. J. – Rubin, I. S. (2005) Analyzing coded data. Teoksessa: *Qualitative interviewing: the art of hearing data*, toim. H. J. Rubin – I. S. Rubin, 224–225. 2. painos. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Sánchez-Fernández, R. – Iniesta-Bonillo, M. Á. (2006) Consumer perception of value: literature review and a new conceptual framework. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction & Complaining Behavior*, Vol. 19, 40–58.
- Schmitt, B. – Zarantonello, L. (2013) Consumer experience and experiential marketing: a critical review. *Review of Marketing Research*, Vol. 10, 25–61.
- Sebastianelli, R. – Swift, C. – Tamimi, N. (2015) Factors affecting perceived learning, satisfaction, and quality in the online MBA: a structural equation modeling approach. *Journal of Education for Business*, Vol. 90(6), 296–305.
- Sheth, J. N. – Newman, B. I. – Gross, B. L. (1991) Why we buy what we buy: a theory of consumption values. *Journal of Business Research*, Vol. 22(2), 159–170.
- Skard, S. – Nysveen, H. – Pedersen, P. E. (2011) *Brand and customer experience in service organizations: literature review and brand experience construct validation*. SNF Working Paper No 09/11, Institute for Research in Economics and Business Administration, Bergen.

- Stahl, M. J. – Riblett, J. E. – Bounds, G. M. (1992) Customer value in non-degree executive education: linking business schools and business. *Journal of Management Development*, Vol. 11(3), 3–11.
- Sweeney, J. C. – Soutar, G. N. (2001) Consumer perceived value: the development of a multiple item scale. *Journal of Retailing*, Vol. 77(2), 203–220.
- Taylor, E. W. (2001) Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20(3), 218–236.
- Tilastokeskus (2018a) Aikuiskoulutukseen osallistuminen 2017, ennakkotiedot. Suomen virallinen tilasto. <[http://www.stat.fi/til/aku/2017/aku\\_2017\\_2018-01-12\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/aku/2017/aku_2017_2018-01-12_fi.pdf)>, haettu 3.3.2019.
- Tilastokeskus (2018b) Aikuiskoulutukseen osallistuminen 2017. Suomen virallinen tilasto. <[http://www.stat.fi/til/aku/2017/02/aku\\_2017\\_02\\_2018-05-09\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/aku/2017/02/aku_2017_02_2018-05-09_fi.pdf)>, haettu 3.3.2019.
- Tilastokeskus (2018c) Aikuiskoulutukseen osallistuminen 2017. Suomen virallinen tilasto. <[http://www.stat.fi/til/aku/2017/03/aku\\_2017\\_03\\_2018-10-04\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/aku/2017/03/aku_2017_03_2018-10-04_fi.pdf)>, haettu 3.3.2019.
- Turun yliopisto (2017) Frequently asked questions about EMBA Turku. <<http://www.utu.fi/fi/yksikot/exe/emba/faq/Sivut/home.aspx>>, haettu 31.10.2017.
- Verhoef, P. C. – Lemon, K. N. – Parasuraman, A. – Roggeveen, A. – Tsiros, M. – Schlesinger, L. A. (2009) Customer experience creation: determinants, dynamics and management strategies. *Journal of Retailing*, Vol. 85(1), 31–41.
- Voss, R. – Gruber, T. – Szmigin, I. (2007) Service quality in higher education: the role of student expectations. *Journal of Business Research*, Vol. 60(9), 949–959.
- Walter, A. – Ritter, T. – Gemünden, H. G. (2001) Value creation in buyer–seller relationships: theoretical considerations and empirical results from a supplier’s perspective. *Industrial Marketing Management*, Vol. 30(4), 365–377.

- Woodall, T. – Hiller, A. – Resnick, S. (2014) Making sense of higher education: students as consumers and the value of university experience. *Studies in Higher Education*, Vol. 39(1), 48–67.
- Woodruff, R. B. (1997) Customer value: the next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 25(2), 139–153.
- Woodruff, R. B. – Gardial, S. F. (1996) *Know your customer: new approaches to understanding customer value and satisfaction*. Blackwell Publishers, Cambridge.
- Zeithaml, V. A. (1988) Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, Vol. 52(8), 2–22.
- Zomerdijk, L. G. – Voss, C. A. (2010) Service design for experience-centric services. *Journal of Service Research*, Vol. 13(1), 67–82.

## LIITE 1 TUTKIMUKSEN HAASTATTELURUNKO

Nimi:

Ammattiala:

Ikä:

Aikaisempi koulutustausta:

Milloin suoritte koulutuksen? Kuinka kauan koulutuksen suorittaminen kesti?

Miksi päätitte tulla mukaan koulutukseen? Minkälaisia odotuksia teillä oli koulutukselta?

Mitä hyötyä ajattelite saavanne koulutukselta? Minkälaisiin päämääriin halusitte päästä koulutuksen avulla?

Minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita koulutukseen sisältyi oppimiseen ja kehittymiseen kannalta?

### **Koulutuspalvelun järjestäjät ja asiakaspalvelu**

Minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita koulutuksen järjestäjien asiakaspalvelusta, viestinnästä ja heidän kanssaan tapahtuneista vuorovaikutustilanteista tulee mieleen? Miten koulutuksen organisointi toimi?

Tuleeko teille mieleen jokin erityisen positiivinen/hyödyllinen ja/tai negatiivinen/ongelmallinen vuorovaikutustilanne? Millainen se oli?

### **Koulutusohjelman sisältö, rakenne ja aikataulu**

Minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita koulutuksen sisällöstä, rakenteesta ja aikataulusta tulee mieleen?

Miten koulutusohjelman sisältö, rakenne ja aikataulu tukivat päämääriinne pääsyä?

Miten kehittäisitte koulutuksen sisältöä, rakennetta ja aikataulua, jotta ne palvelisivat teitä paremmin?

### **Oppimateriaalit ja työvälineet**

Minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita koulutuksen oppimateriaaleista ja työvälineistä tulee mieleen?

Miten oppimateriaalit ja työvälineet tukivat päämääriinne pääsyä?

Miten kehittäisitte koulutuksen oppimateriaaleja ja työvälineitä, jotta ne palvelisivat teitä paremmin?

### **Kouluttajat, kollegat ja opetus- ja oppimistilanteet**

Minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita vuorovaikutustilanteista kouluttajien ja opiskelijakollegojen kanssa teille nousee mieleen?

Onko koulutukseen sisältynyt joitakin todella vahvoja ja intensiivisiä hetkiä, mitkä ovat jääneet hyvin mieleen? Minkälaisia? Mitä silloin tapahtui?

Miten vuorovaikutustilanteet kouluttajien ja opiskelijakollegojen kanssa tukivat päämääriinne pääsyä? Miten kehittäisitte opetus- ja oppimistilanteita, jotta ne palvelisivat teitä paremmin?

**Koulutuksen oppimisympäristöt****(koulutuspäivät, etäopiskelu, oma työpaikka jne.)**

Minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita koulutuksen aikaisista oppimisympäristöistä teille tulee mieleen?

Miten oppimisympäristöt tukivat tavoitteisiin pääsyä ja miten niitä tulisi kehittää?

**Oppimistehtävät ja opiskelijan arviointi****(itsenäiset tehtävät, tutkielma, ryhmätyöt, osaamisen näytöt jne.)**

Minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita oppimistehtävistä ja arvioinnista teille nousee mieleen?

Miten oppimistehtävät ja arviointi tukivat päämääriinne pääsyä?

Miten kehittäisitte oppimistehtäviä ja arviointia, jotta ne palvelisivat teitä paremmin?

**Koulutuksen hinta ja markkinointiviestintä**

Miten kuvailisitte koulutuksen hinta-laatusuhdetta?

Miten saamanne ennakkokäsitys koulutuksesta vastasi kokemaanne?

Saitteko koulutusta koskevaa markkinointiviestintää/mainontaa?

Jos kyllä, niin minkälaisia positiivisia/hyödyllisiä ja negatiivisia/kehitettäviä asioita markkinointiviestinnässä/mainonnassa oli?

**Kokonaiskuva**

Mitkä koulutukseen liittyvät asiat olivat kaikkein merkityksellisimpiä teille ja miksi?

Mitkä koulutukseen liittyvistä asioista autoivat teitä parhaiten pääsemään päämääriinne?

Minkälainen kokemus koulutus oli kokonaisuudessaan?

Mitä muuta haluatte sanoa koko koulutusprosessista?

**LIITE 2 ESITUTKIMUKSEN HAASTATTELURUNKO**

Nimi:

Organisaatio:

Työtehtävä:

Ikä:

Kuinka kauan olette olleet mukana EMBA-koulutuksessa?

Miten päätitte tulla mukaan koulutukseen?

Mitä odotitte koulutukselta?

Miten EMBA-koulutus on mennyt?

Mitä tai minkälaisia asiakaskohtaamisia, vuorovaikutustilanteita ja toimintoja on sisällytynyt EMBA-koulutukseen koko koulutusprosessin aikana (esim. yhteydenpito koulutuspalvelun järjestäjiin, koulutustapahtumat, opintomatka, yritysvierailut jne.).

Minkälainen tunnelma tilanteista on jäänyt mieleen?

Minkälainen on ollut jokin erityisen positiivinen tilanne?

Minkälainen on ollut jokin ongelmallinen tilanne?

Minkälaisia positiivisia tekijöitä EMBA-koulutukseen on sisällytynyt? Miksi olette kokeet nämä tekijät positiivisina?

Minkälaisia tunteita ja ajatuksia EMBA-koulutus on teissä herättänyt? Miksi?

Onko koulutukseen sisällytynyt joitakin todella vahvoja ja intensiivisiä hetkiä?

Minkälainen kokemus EMBA-koulutus on ollut oppimisen ja kehittymisen kannalta? Oletteko saaneet riittävästi älyllistä haastetta ja onko EMBA-koulutuksen tarjoama haaste ollut tasapainossa osaamisenne kanssa? Miten koulutus on kehittänyt teitä ihmisenä?

Minkälainen merkitys EMBA-koulutuksella on ollut teille? Minkälaisista tekijöistä kokemus EMBA-koulutuksen merkityksestä / merkityksellisyydestä on teille muotoutunut?

Minkälainen asiakaskokemus EMBA-koulutus on kokonaisuudessaan ollut? Miten kokemus EMBA-koulutuksesta on muuttunut koulutuksen aikana?

Mitä muuta haluatte sanoa EMBA-koulutuksesta asiakaskokemuksena?