

HENKILÖSTÖKOULUTUSTEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI LASTENSUO-
JELUSSA. MONIMENETELMÄLLINEN TAPAUSTUTKIMUS PERHEKUNTOU-
TUSKESKUS LAUSTEELLA.

Tanja Leino

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Tammikuu 2021

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

TANJA LEINO: Henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointi lastensuojelussa. Monimenetelmällinen tapaustutkimus perhekuntoutuskeskus Lausteella.

Pro gradu -tutkielma, 150 sivua, 22 liitesivua

Tammikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on sekä selvittää erilaisten Perhekuntoutuskeskus Lausteella järjestettyjen henkilöstökoulutusten mielekkyyteen ja vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä että pyrkiä löytämään sellaisia elementtejä, joilla on vaikutusta siihen, miten koulutuksia voidaan hyödyntää työssä.

Koulutuksen vaikuttavuus on moniulotteinen ilmiö, jonka arviointiin vaikuttavat sekä käsitteelliset määrittelyt että toiminnan konteksti. Tutkimuksessa henkilöstökoulutusten hyödyntämistä ja vaikuttavuutta tarkastellaan niin työyhteisön kuin yksilönkin näkökulmasta. Huomiota kiinnitetään sellaisiin mekanismeihin, jotka estävät tai edistävät henkilöstökoulutusten tarjoamien opillisten työkalujen siirtymisen työkäyttäjymisen muutosten kautta itsen tai organisaation hyödyksi.

Tutkimuksessa selvitettiin Webropol -kyselyyn vastanneiden (n=123) näkemyksiä tarjotuista henkilöstökoulutuksista sekä niistä tekijöistä, jotka estävät tai edistävät koulutuksessa opitun käyttöönottoa. Kyselyyn vastasi 64 % henkilökunnasta. Aineisto analysoitiin tilastollisilla menetelmillä. Kyselyn tulokset esiteltiin henkilökunnalle suunnatussa Open Space- työpajassa. Työpajan pohdinnat dokumentoitiin ja yhdistettiin osaksi Webropol-kyselystä saatuja avoimia vastauksia sekä analysoitiin käyttäen fenomenografista otetta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että niin työympäristö kuin yhteisö sekä erilaiset henkilöstökoulutukset koetaan varsin mieleisiksi. Kuitenkin sosiaali- ja terveysalalle tyypillisenä kiire ja ajanpuute näyttävät estävän opittujen asioiden hyödyntämistä.

Asiasanat: henkilöstökoulutus, vaikuttavuus, arviointi, triangulaatio, fenomenografia

UNIVERSITY OF TURKU

Department of education / Faculty of education

TANJA LEINO: Evaluation of the effectiveness of staff training in child welfare. Mixed method case study in Family Rehabilitation Center Lauste.

Master's thesis, 150 pages, 22 appendixes

January 2021

ABSTRACT

The purpose of the study is both to find out the factors related to the meaningfulness and effectiveness of the various staff trainings organized by the Family Rehabilitation Center Lauste and to try to find elements that have an impact on how the trainings can be utilized at work.

The effectiveness of education is a multidimensional phenomenon, the evaluation of which is influenced by both conceptual definitions and the context of the activity. The study examines the utilization and effectiveness of personnel training from the perspective of both the work community and the individual. Attention is paid to mechanisms that prevent or promote the transfer of the doctrinal tools provided by personnel training through changes in work behavior for the benefit of oneself or the organization.

The study examined the views of the respondents to the Webropol survey (n = 123) on the staff training offered and on the factors that prevent or promote the introduction of what has been learned in the training. 64% of the staff responded to the survey and the data were analyzed by statistical methods. The results of the survey were presented in an Open Space workshop attended by representatives of different staff groups. The reflections of the workshop were documented and combined into open answers from the Webropol survey and analyzed using a phenomenographic approach. The results of the study show that both the work environment and the community, as well as various staff training, are perceived as quite pleasant. However, as is typical of the social and health sector, haste and lack of time seem to prevent the use of lessons learned.

Keywords: staff training, effectiveness, evaluation, triangulation, phenomenography

Alussa loi Jumala taivaan ja maan...

Ja jumala katsoi kaikkea, mitä hän tehnyt oli

ja katso, se oli sangen hyvää.

Ja tuli ehtoo, ja tuli aamu, kuudes päivä...

Ja Jumala lepäsi seitsemäntenä päivänä kaikesta

työstänsä, jonka hän oli tehnyt.

Hänen arkkienkelinsä tuli silloin Hänen luokseen

ja kysyi: ” Jumala, mistä sinä tiedät, että kaikki, minkä Sinä loit

on ´sangen hyvää?

Mitkä ovat Sinun kriteerisi? Mille aineistolle perustat arviosi?

Etkö ole liiaksi asianosainen tehdäksesi reilun ja

puolueettoman arvion?”

Jumala mietti näitä kysymyksiä koko sen päivän, ja Hänen leponsa häiriintyi suuresti.

Kahdeksantena päivänä Jumala sanoi:

”Lucifer, painu helvettiin!”

Näin syntyi evaluaatio kunnian loisteessa.

Ja aina siitä asti on evaluojien ammattikunnan status

ollut jonkin verran epäilyksenalainen:

joko tie pelastukseen tai varma lippu kadotukseen.

Halcolmin The real Story of paradise Lost (Patton 1990)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	10
2 HENKILÖSTÖKOULUTUKSET	13
2.1 Näkökulmia henkilöstökoulutusten tarkasteluun	15
2.1.1 Arvioinnin kehittyminen.....	18
2.1.2 Laadun määrittely	20
2.2 Henkilöstökoulutukset ja henkilöstön kehittäminen	22
2.2.1 Organisaation näkökulma	24
2.2.2 Yksilön näkökulma	26
3 HENKILÖSTÖKOULUTUSTEN VAIKUTTAJUUDEN ARVIOINTI.....	28
3.1 Vaikuttavuuteen liittyviä osa-alueita.....	29
3.1.1 Osaaminen	30
3.1.2 Työhyvinvointi.....	31
3.1.3 Oppiminen	33
3.1.4 Sydänmaanlakan oppimisen portaat	35
3.2 Vaikuttavuuden arviointimalleja	37
3.3 Kirkpatrickin malli	39
3.4 ROI (Phillips)	41
3.5 Brinkerhoffin malli.....	43
3.6 CIPP-malli	44
3.7 LTEM	46
3.8 Arviointimallien sekä teorian hyödyntäminen mittareiden laadinnassa.....	50
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	52
5 TUTKIMUSKOHTTEEN ESITTELY	53
5.1 Lasten suojelu.....	53
5.1.1 Kasvatuslaitoksista koulukoteihin	54
5.1.2 Lausteen Orpokoti.....	56
5.2 Perhekuntoutuskeskus Lauste.....	58
5.2.1 Henkilöstöhallinnon tunnuslukuja	58
5.2.2 Osaaminen, laatu ja kehittäminen Perhekuntoutuskeskus Lausteella.....	60

6 MONIMENETELMÄLLINEN TUTKIMUS.....	62
7 MÄÄRÄLLINEN TUTKIMUS.....	66
7.1 Tilastollinen menetelmä	67
7.2 Henkilökunnalle suunnattu kysely	67
7.3 Tutkimuslomake	70
7.4 Lomakeaineiston käsittely	72
7.4.1 Muutokset matriisiin	73
7.4.2 Pääkomponenttianalyysi	74
8 MÄÄRÄLLISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	78
8.1 Tutkimusjoukon kuvailu.....	78
8.2 Suhtautuminen nykyiseen työhön	83
8.3 Summamuuttujien tarkastelua	85
8.3.1 Koulutukseen osallistuminen	85
8.3.2 Lastensuojelutyö	87
8.3.3 Ammatillinen kehittyminen	89
8.3.4 Työilmapiiri	90
8.3.5 Palaute ja tuki.....	91
8.3.6 Koulutusten määrä	93
8.4 Henkilöstölle suunnattujen menetelmäkoulutusten tunnuslukuja	94
8.4.1 Ennen koulutusta.....	94
8.4.2 Koulutuksen aikana.....	96
8.4.3 Hyöty koulutuksen jälkeen	97
8.4.4 Tuki koulutuksen jälkeen.....	98
9 LAADULLINEN TUTKIMUS.....	101
9.1 Laadullisen tutkimustavan ominaisuuksia.....	102
9.2 Etnografia	103
9.3 Fenomenologia	104
9.4 Fenomenografia.....	105
9.5 Tutkimuksen metodologisen perustan jäsenitys	106
9.6 Laadullisen aineiston hankinta	109

9.6.1 Avoimet Webropol kysymykset	109
9.6.2 Henkilökunnalle suunnattu työpaja Open Space	110
10 LAADULLISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET	113
10.1 Fenomenografinen aineistoanalyysi	113
10.1.1 Aineistoon tutustuminen ja dekontekstualisointi.....	114
10.1.2 NVivo ja merkitysyksiköiden ryhmittely alakategorioiksi.....	116
10.1.3 Kategorioiden muodostaminen	122
10.2 Tutkimuksen graafiset tulosavaruudet.....	127
11 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	131
11.1 Opitun hyödyntämisen esteet ja tuki	133
11.2 Näkökulmia henkilöstökoulutusten kehittämiseen.....	135
11.3 Tutkimuksen arviointia.....	136
11.4 Pohdinta.....	138
LÄHTEET.....	141
LIITTEET	151
LIITE 1 LTEM-malli	151
LIITE 2 Kyselyn sähköpostiviesti.....	152
LIITE 3 Henkilökunnalle suunnattu Webropol-kysely.....	153
LIITE 4 Kommunaliteettitaulukko.....	163
LIITE 5 Rotatoitu lataustaulukko.....	165
LIITE 6 Mann-Whitneyn testi: henkilöstöryhmät ja ammatillinen koulutustausta, vuodet työelämässä sekä työvuodet Lausteella.....	167
LIITE 7 Spearmanin korrelaatiomatriisi taustamuuttujista.....	169
LIITE 8 Suhtautuminen nykyiseen työhön -muuttujan väittämien tunnusluvut.....	170
LIITE 9 Mann-Whitneyn testi: ammatillinen koulutustaso ja suhtautuminen nykyiseen työhön väittämät.....	171
LIITE 10 Mann-Whitneyn testi: henkilöstöryhmät ja suhtautuminen nykyiseen työhön väittämät.....	172
Taulukko 1. Perhekuntoutuskeskus Lausteen henkilökunnan koulutustaso	59

Taulukko 2. Kyselyyn vastausten aikajana	69
Taulukko 3. Kaiser-Meyer-Olkin ja Bartlett`s testi	75
Taulukko 4. Pääkomponenttien ominaisarvot ja selitysosuudet	76
Taulukko 5. Summamuuttujat ja tunnusluvut	77
Taulukko 6. Kyselyyn vastanneiden ammatillinen koulutustaso	79
Taulukko 7. Kyselyyn vastanneiden työelämä vuodet ja työvuodet Lausteella	80
Taulukko 8. Kyselyyn vastanneiden käsitykset ennen koulutusta: vastaukset kolmeen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat	95
Taulukko 9. Kyselyyn vastanneiden käsitykset koulutuksen ajalta: vastaukset kuuteen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat	96
Taulukko 10. Kyselyyn vastanneiden käsitykset koulutusten hyödystä: vastaukset kolmeen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat.....	98
Taulukko 11. Kyselyyn vastanneiden käsitykset tuesta koulutuksen jälkeen: vastaukset kolmeen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat.....	99
Taulukko 12. Tutkimuksen jäsenystavat.....	107
Kuvio 1. Kolmen E:n malli	17
Kuvio 2. Laadun imperatiivit merkityksen ja kriteerin funktiona	21
Kuvio 3. Koulutuksen vaikuttavuuden tasot	23
Kuvio 4. Henkilöstön kehittämisen muotoja.....	25
Kuvio 5. Weiss neljän I:n malli ristiriitojen ymmärtämiseksi	28
Kuvio 6. Työhyvinvointi.....	32
Kuvio 7. Kuinka ihmiset oppivat	34
Kuvio 8. Sydänmaanlakan oppimisen portaat.....	36
Kuvio 9. Arvioinnin puu	37
Kuvio 10. Kirkpatrickin ja Phillipsin arviointimallit mukailten	41
Kuvio 11. CIPP-mallin peruselementit mukailten	45
Kuvio 12. LTEM.....	47
Kuvio 13 Osaamisen hallinnan järjestelmä.....	60
Kuvio 14. Kartta kasvatustieteen maastosta.....	65
Kuvio 15. Kyselyyn vastanneiden sukupuolijakauma	78
Kuvio 16. Kyselyyn vastanneiden ikäjakauma	79
Kuvio 17. Kyselyyn vastanneiden henkilöstöryhmien prosentuaalinen jakauma.....	81
Kuvio 18. Kyselyyn vastanneiden ikä, vuodet työelämässä ja työvuodet Lausteella yhteys	82

Kuvio 19. Kyselyyn vastanneiden suhtautuminen nykyiseen työhön: vastaukset kahdeksaan väittämään, keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%).....	83
Kuvio 20. Koulutukseen osallistuminen- summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)	86
Kuvio 21. Lastensuojelutyö- summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%).....	88
Kuvio 22. Ammatillinen kehittyminen - summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)	89
Kuvio 23. Työilmapiiri -summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%).....	90
Kuvio 24. Palaute ja tuki – summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%).....	92
Kuvio 25. Koulutusten määrä -summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%).....	93
Kuvio 26. Open Space työpajan agendojen muistiinpanot	112
Kuvio 27. Yleisimmät sanat vastauksissa	115
Kuvio 28. Tulosavaruus koulutusten hyödyntämistä edistävästä käsityksistä	128
Kuvio 29. Tulosavaruus koulutusten hyödyntämistä estävästä käsityksistä.....	129
Kuvio 30. Tulosavaruus koulutusten kehittämiskäsityksistä	130

1 JOHDANTO

Kouluttautuminen ja erilaiset henkilöstökoulutukset ovat saaneet merkittävää jalansijaa yhteiskunnassamme. Niin organisaatioiden kuin yksilöidenkin menestyminen tämänhetkisessä toimintaympäristössä ilman toimivia työkaluja on haastavaa. Usein erilaisia henkilöstökoulutuksia tuotetaan ja tarjotaan muutostarpeiden ratkaisuksi. Koulutusinvestoinneilta odotetaan vaikuttavuutta, mutta tulokset saattavat jäädä kuitenkin vähäisiksi. Turhiin sijoituksiin ei ole varaa tässä tehokkuutta ja tulosta odottavassa kilpailutusten muovaamassa yhteiskunnassa. Koulutusten tulee kuitenkin kohdentua oikein ja niitä on luotava vain todellisiin tarpeisiin. Organisaatioiden yksilöllisyys ja erityisyys vaativat yhteisten koulutusmuottien sijaan räätälöintiä. Koulutuksista saatavien hyötyjen tarkastelussa tulee huomion kiinnittyä myös organisaation sisäisiin tekijöihin. (Arola 2015, 130.)

Tutkimuksen aihe on henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointi. Yleisimmät koulutusmuodot aikuiskoulutuksen kentällä ovat työhön ja ammattiin liittyvät, erityisesti työnantajien tarjoamat henkilöstökoulutukset. (Silvennoinen 2018, 2.) Henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointi aiheena ei ole uusi. Vuonna 1959 Donald Kirkpatrick kehitti arviointimallin koulutusten vaikuttavuuden arviointiin. Tämä nelitasoinen malli on levinnyt laajaan käyttöön nimellä ”Kirkpatrickin malli”. Malli on yksi suosituimmista ja käytetyimmistä koulutusten vaikuttavuuden arvioinnissa. Kirkpatrickin mallin pohjalta sekä sen rinnalle on kehitetty kuitenkin paljon muitakin malleja. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006.) Kirkpatrickin malli tulee olemaan soveltuvasti myös tämän tutkimuksen taustalla muiden arviointimallien ohella.

Tutkimuksen kohdeorganisaatiossa on toteutettu vuonna 2018 Turun ammattikorkeakoulun opinnäytetyö, jonka aiheena olivat pohjakoulutuksen ja täydennyskoulutusten merkitys oman työn osaamiseen työntekijöiden näkökulmasta. Opinnäytetyöstä nostetaan esiin muutamia pääseikkoja tämän tutkimuksen tulosten rinnalle. (Virenius 2018.) Suomessa on toteutettu erilaisille suuryrityksille henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointitutkimuksia, kuten Lähtipiolaan (Eloranta 2016) sekä Saarioisille (Malinen 2013). Turun Yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella vuonna 2003 pro gradu -tutkielmassa on tarkasteltu henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta johtamiskulttuurin muutoksessa (Ketonen 2003). Näissä edellä mainituissa tutkimuksissa on yhtäläisyyksiä tähän pro gradu -tutkielmaan.

Koulutuksen vaikuttavuus ja sen arviointi ovat laajoja käsitteitä. Tutkielman teoreettisessa osuudessa syvennyttään siihen, mitä on vaikuttavuuden arviointi. Luotettava arviointi vaatii myös laatukäsitteen avaamista. Vaikuttavuuden arvioinnissa pohditaan myös, kenen näkökulmasta henkilöstökoulutusten merkitystä arvioidaan. Henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arvioinnin käsitteiden ymmärtäminen vaatii oppimisen tarkastelua. Eri-laisia oppimisprosessin- ja osaamisenhallinnan malleja hyödynnetään teoriaosuudessa selvittäen myös yksilön kouluttautumisen arvoihin ja motivaatioon liittyviä seikkoja. Vaikuttavuuden tarkastelussa esitellään myös työkäyttäytymisen muutosta sekä työhyvinvointia.

Monimenetelmällisen tutkimuksen lähtökohtana on henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointi. Tarkastelu tapahtuu lastensuojelun kontekstissa yksityisen palveluntuottajan organisaatiossa, joka kouluttaa henkilökuntaansa merkittävästi vuosittain. Pro gradun aihe ja tavoitteet ovat syntyneet yhteistyön tuloksena oppilaitoksen ohjaajan sekä tutkimuksen kohdeorganisaation kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on erilaisten osatutkimusten avulla arvioida ja selvittää henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta sekä raportoida tulokset koulutusten suunnittelun tueksi. Tästä lähtökohdasta syntyi tutkimuksen keskipisteenä oleva koulutusasenne ja käsitykset koulutusten hyödyntämistä edistävästä sekä estävästä tekijöistä.

Tutkimuksessa näkyy triangulaation käsite niin teorian ja aineiston kuin menetelmienkin suhteen. Henkilökunnalle teetetystä kyselystä saatua niin laadullista kuin määrällistä aineistoa hyödynnetään tutkimuksen kvantitatiivisessa osuudessa. Määrällinen data analysoidaan tilastollisia menetelmiä apuna käyttäen. Laadullista tutkimusaineistoa täydennetään kyselyn avointen kysymysten lisäksi henkilökunnalle suunnatun työpajan tuottamilla muistinpanoilla. Tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin myös tuoda esiin työntekijöiden käsityksiä koulutusten hyödyntämistä edistävästä ja estävästä tekijöistä. Tästä syystä tämän tutkimuksen tausta-ajattelussa hyödynnetään fenomenologiaa ja etnografiaa. Tässä pro gradu -tutkielmassa sivutaan paljon tutkimussuuntauksia ja niihin liittyviä tietoteorioita pyrkien perustelemaan tehtyjä valintoja.

Ihmisten kokemukset syntyvät käsityksistä. Käsitykset ovat tapa ymmärtää ja kokea maailmaa (Kakkori & Huttunen 2011, 9). Käsitysten kuvaamiseen käytetään fenomenogra-

fista analyysia, jonka tehtävänä on tuottaa kategorioiden pohjalta rakentuvat tulosavaruudet. Tulosavaruuksien kautta vastaajien käsitykset tutkimusongelmaan liittyen tulevat selkeämmin ja tiivistetympin esitettyä.

Tutkimuksen monimenetelmällisyys ja triangulaatio tulevat pohdintaosuudessa kokoaamaan eri analyysien tulokset. Pohdintaosuudessa tullaan tarkastelemaan tulosten lisäksi niiden yleistettävyyttä sekä luotettavuutta. Tutkimuksen tuloksia tullaan peilaamaan niin yhteiskunnallinen tilanne huomioon ottaen kuin lastensuojelukontekstin erityisyys. Tarkastelussa ovat tutkimusongelman lisäksi tutkimuksen saavutukset. Onnistuiko tutkimus saamaan esiin sen, mitkä tekijät ovat henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden takana kohdeorganisaatiossa?

Viitalan (2012, 170) mukaan menestyvän yrityksen tulee kehittyä pysyäkseen kilpailukykyisenä. Osaaminen organisaation sisällä rakentuu kuitenkin työntekijöiden kautta. Koulutukset ovat näin ollen merkittävä osa kehittymistä, joten tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin lisäksi käsityksiä kohdeorganisaation koulutustarjonnan kehittämisestä.

2 HENKILÖSTÖKOULUTUKSET

Henkilöstökoulutusten historia ulottuu kauas 1900-luvun alkupuolelle ja niiden kirjo on hyvin laaja. Henkilöstökoulutukset voidaankin nähdä yhtenä aikuiskoulutuksen laajimpana muotona. (Rinne, Silvennoinen & Valanta 1995, 30.) Rinteen (2011) mukaan aikuiskoulutusten pitkässä perinteessä korostuu koulutuksellinen tasa-arvo. Pohjoismaissa aikuisille suunnattu koulutus, opiskelu ja oppiminen nähdään mahdollisuuksina ja oikeuksina itsensä kehittämiseen ja sivistämiseen, ja voidaankin ajatella, että aikuiskasvatus on työkalu, jolla oppi ja valistus etenee. (Rinne 2011, 45.)

Aikuiskoulutusta ajatellaan olevan kehittävät yleissivistävät ja ammatilliset koulutukset, joita eri toimijat aikuisille järjestävät. (Rinne ym. 1995, 93.) Henkilöstökoulutukset taas perustuvat lakiin, ja näin ollen ovat sopimusten alaisia, normitettuja sekä tavoitesidonnaisia organisaation kontekstin mukaan. (Rinne ym. 1995, 93.) Suomessa henkilöstön kouluttamista ja koulutussuunnitelmia ohjaa laki yhteistoiminnasta yrityksissä. Yhteistoimintalain (YtL 16§) mukaan työnantajan on laadittava vuosittain henkilöstö- ja koulutussuunnitelma. Suunnitelmien tulee perustua henkilöstöryhmittäin tehtyyn ammatillisen osaamisen arvioon, osaamisen vaatimukseen, mahdollisiin muutoksiin ja tavoitteisiin. (YtL 334/2007). Työnantaja on oikeutettu saamaan verovähennyksen toteuttaessaan yhteistoimintalain vaatimia edellytyksiä. Verovähennysoikeuteen ja koulutussuunnitelmiin ottaa kantaa laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä. (1136/2013 3§).

Joillekin aloille, kuten sosiaali- ja terveystalalle työnantajan mahdollistama henkilöstökoulutus ja oman osaamisen ylläpito on pakollista. (Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöstä, 817/2015 5§.) Suomen virallisen tilaston mukaan, huolimatta siitä, että henkilöstökoulutukseen osallistuneiden määrä on laskenut vuosittain, osallistui vuonna 2017 miljoona palkansaajaa henkilöstökoulutuksiin. Tämä tarkoittaa yli 50 % kaikista palkansaajista. (SVT 2017, 3.)

Useimmiten kuitenkin henkilöstökoulutuksilla tarkoitetaan työaikana tapahtuvaa koulutusta, joka on työnantajan kustantamaa. Henkilöstökoulutukset voidaan jaotella järjestäjien mukaisesti joko organisaation sisäisiin koulutuksiin, jossa koulutus tapahtuu omalla työpaikalla, tai ulkoisiin koulutuksiin, jossa ulkopuolinen palveluntuottaja järjestää kou-

lutuksen esimerkiksi seminaarien yhteyksissä tai koulutuskeskuksessa. Lisäksi henkilöstökoulutuksia voidaan jaotella niiden keston suhteen. Lyhytkestoiset koulutukset ovat täsmennetympiä tiedon menetelmän tai taidon hallintaan, kun taas pitkäkestoiset koulutukset paneutuvat ammattitaidon kehittämiseen suuremmissa mittakaavassa. (Viitala 2008, 195; Rinne ym. 1995, 30–32.)

Eri alojen henkilöstökoulutusten muodot vaihtelevat tarpeen ja ominaisuuksien mukaan (Rinne ym. 1995, 31). Työyhteisön kehittämisessä voidaan huomata erilaisia ulottuvuuksia aina suurista koulutus- ja kehittämisprojekteista pienempiin suunnittelupalavereihin. Henkilöstökoulutuksena voidaan pitää myös virallisten koulutusten lisäksi muun muassa työntekijöiden erilaisia perehdytys- ja mentorointiohjelmiä. (Viitala 2008, 189.)

Aikuiskoulutus on vahvasti työelämälähtöistä ja sen voidaankin nähdä yhdistyvän työvoiman saatavuuteen. Työelämän tarpeiden kautta määrittyvät myös koulutustarjonta sekä -mahdollisuudet. Osaamistarpeisiin vastataan tutkintoon johtamattomilla erilaisilla täydennyskoulutuksilla. (Silvennoinen 2011, 84.)

Rinteen (2011, 45) mukaan työelämälähtöisen aikuiskoulutuksen ja pätevyysien tavoittelun varjopuolena saattaa syntyä kurssitodistusten ja tutkintojen keräämistä vailla alkuperäistä aikuiskasvatuksen sivistyksellistä päämäärää. Silvennoinen (2011, 99) pohtiikin lisäävätkö työvoimakoulutukset itsessään laisinkaan työpaikkojen määriä vai luoko järjestelmä kilpailuasetelmaa työpaikanhakijoiden välille.

Aikuiskoulutus muuttuu ja muovautuu jatkuvasti. Koulutus ja itsensä kehittäminen nähdään tärkeänä, mutta niin kuin aiemmin todettiin, osalle koulutukset ovat pakollisia. Lastensuojelun kentällä pätevyudet ovat jatkuvan tarkastelun alla. Erilaiset lait ja säädökset ohjaavat niin lastensuojelulaitosten toimintaa kuin sen henkilöstön pätevyksiä ja ammattitaidosta huolehtimista, näitä tarkastellaan tutkimuskohteen esittelyssä luvussa 5. Lisäksi lastensuojelupalveluita hankkiessa kunnat saattavat kilpailutuksissa itse määritellä hyvinkin tarkkaan vähimmäiskriteerien lisäksi esimerkiksi henkilöstön osaamiseen liittyviä täydennyskoulutuksia sekä laitosten erityispiirteitä.

Tämä tutkimus rajautuu henkilöstökoulutuksiin lastensuojelun kentässä, mutta tarkastelee ja hyödyntää laajasti myös muita aikuisten kouluttautumiseen ja oppimiseen liittyviä käsitteitä ja ulottuvuuksia.

2.1 Näkökulmia henkilöstökoulutusten tarkasteluun

Henkilöstökoulutuksiin liittyvän tutkimuksen katsotaan alkaneen 1970-luvulla Heikki Lehtosen sekä Jukka Tuomiston tutkimuksella Aikuisten osallistuminen koulutukseen. Suomen tilastokeskus jatkaa edelleen Lehtosen ja Tuomiston aloittamaa tutkimusta yhdessä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa. (Silvennoinen 2013, 230–231.)

Henkilöstökoulutuksia voidaan tarkastella osallistumisen lisäksi myös koulutusten mielekkyyden ja vaikuttavuuden kautta. Teoreettista viitekehystä rakentaessa ja aikaisempia tutkimuksia silmäillessä, huomio kiinnittyi lukemattomiin koulutusten vaikuttavuuteen liittyviin pro gradu -tutkielmiin. Suurin osa tutkielmista oli tapaustutkimuksia rajoittuen tiettyyn yritykseen. Useat tutkielmista painottuivat ennemminkin metatason näkökulmasta tuotettuun tehokkuuden tarkasteluun kuin mikrotason työn mielekkyyteen vaikuttaviin seikkoihin. Tutkittaessa koulutuksiin osallistumista, Silvennoisen ja Lindbergin (2015, 270) mukaan työelämän vaatimusten myötä omaehtoinen kouluttautuminen on painottunut viime vuosikymmeninä enemmänkin ammatillisen koulutuksen suuntaan.

Henkilöstökoulutuksia on tutkittu ja tarkasteltu hieman eri näkökulmista. Monet tutkimukset kuitenkin nojaavat Donald Kirkpatrickin nelitasoiseen klassikkomalliin (Reaction, Learning, Behavior, Results). Mallissa on kuitenkin puutteensa, joita useat ovat koettaneet omilla versioillaan parantaa. Pinedan (2009) mukaan parannelluissakin malleissa unohdetaan arvioinnin keskeinen pedagoginen ulottuvuus eli se, minkä tarkoitus on juuri tehostaa ja kehittää koulutuksia. (Pineda 2009, 676–677.) Holton ja Naquin (2005) vahvistavat Pinedan näkemystä siitä, että arvioinnin vaikuttavuutta on yrityksissä toteutettu samalla tavalla 40 vuotta ja uutta näkökulmaa kaivataan kipeästi. (Holton & Naquin 2005, 257.)

Pinedan (2009, 677) mukaan uudet arviointimallit ovat vain yritelmiä, ja koulutuksen arvioinnin sekä kehittämisen teoriapohja tarvitsee tuekseen tieteellisiä tutkimuksia, jotka pystyvät yhdistämään niin arvioinnin kuin koulutussuunnittelunkin. Holton ja Naquin (2005, 275) taas ehdottavat grounded theorya hyödyntävää tutkimusta, jonka avulla saataisiin esiin merkitykset yritysten päätöstenteon takana ja näin ollen pohjan kehittämistyölle.

Tässä tutkimuksessa ei pyritä luomaan uutta arviointimallia, vaan tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on hyödyntää jo kehitettyjä arviointimalleja modifioiden ne omaan tutkimukseen sopivaksi. Lisäksi arviointimallia täydennetään useilla erilaisilla teorioilla kokonaisvaltaisemman arviointiprosessin luomiseksi. Tämän tutkimuksen ideoinnissa on myös tutustuttu useisiin niin kotimaisten kuin ulkomaistenkin yritysten koulutusten arviointiprosesseihin, joita on kohdennettu henkilöstökoulutuksiin sekä niiden arviointiin ja suunnitteluun.

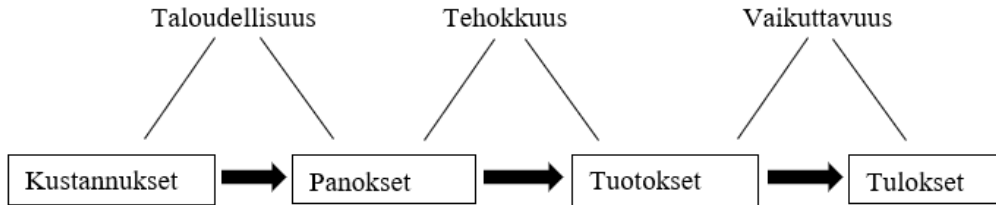
Henkilöstökoulutusten arviointitoiminta ja tuotos ovat riippuvaisia niin kontekstista, tilaajasta sekä evaluoijasta. Henkilöstökoulutuksia voidaan arvioida yrityksissä niin työnantajan kuin työntekijän näkökulmasta. Lisäksi arvioinnin kohde voi olla esimerkiksi kouluttaja, koulutuksen sisältö, oppimisprosessit tai taloudellinen näkökulma. Hallinnollinen näkökulma painottaa enemmän taloudellisuudesta ja vaikuttavuudesta, kun taas taloustieteilijöiden näkökulmana ovat kustannuksia ja hyötyä tarkastelevat analyysit. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 19.)

Tulokset sekä kannattavuus ovat aina kuuluneet yritysmaailmaan, ja niiden vaihtelua seurataan tiiviisti erilaisilla vuosikatsauksilla. Kuitenkin julkinen sektori palvelun tuottajana on saanut pysytellä erossa markkinajohtoisesta arvioinnista. Arvioinnin vaikeutta julkisen sektorin puolella on perusteltu sillä, että palveluita sekä niiden laatua on vaikea arvioida validien mittarien puuttuessa. Lisäksi tuloksen määrittely on ollut vaikeaa julkisen budjetin tuen vuoksi. Asiakastyytyväisyys ja palvelutietoisuus globaalissa muutoksessa aiheuttivat kuitenkin myös Suomessa 1980-luvun puolivälistä saakka kysynnän ja tarjonnan kautta vapautuvaa palveluiden yksityistämistä. Tulohjauksen ja tulosvastuun myötä kuntien omat palvelut joutuivat avoimiin kilpailutuksiin. (Raivola 2000, 7–9.)

Taloudellisen näkökulman vuoksi määrällisiä tutkimuksia on painotettu koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Kirkpatrickin klassikkomallia on hyödynnetty laajasti, mutta tutkimusten laadullinen osuus on jäänyt kovin vähäiseksi.

Koulutusten vaikuttavuuden arvioinnin laadullisen osuuden puuttumista kritisoi myös Raivola (2000, 12), jonka mukaan Englannissa kehitettyä kolmen E:n (economy, efficiency, effectiveness) malli on vanhentunut.

Raivolan (2000, 12) mukaan taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus mallissa laadullisen tutkimuksen osuus jäi huomiotta (kuvio 1).



Kuvio 1. Kolmen E:n malli

Markkinatalouteen liittyvän murroksen aikana palveluiden tilaajien asema sai uudenlaista merkitystä. Näin myös käyttäjäasiakkaiden mielipiteet ja tyytyväisyys muuttuivat arvioinnin kannalta tärkeiksi. Julkiset palvelut sekä myös yksityisen sektorin tuottamat sosiaali- ja terveystaloudelliset palvelut saivat uuden käsitteen osallisuus. Asiakasosallisuutta perustellaan monesta eri näkökulmasta ja yhtenä osana ovat luonnollisesti asiakkaan oikeudet ja vaikuttaminen. Osallisuuden edistämisen nähdään kuitenkin myös parantavan sekä organisaation että palveluiden laatua. Osallisuuteen liittyy vahvasti myös taloudellinen näkökulma tuottaa tehokkaita ja kestäviä avoimesti hyväksytyjä palveluita. (Leemann & Hämmäläinen 2015, 6.) Huolimatta osallisuuden ja tyytyväisyyden merkityksestä yhteiskunnassamme, on koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tutkielmissa osallistujien näkökulma edelleen vähäinen.

Tämän monimenetelmällisen tutkimuksen päätehtävänä on tuottaa mahdollisimman monipuolisesti tietoa kohdeorganisaation henkilöstökoulutuksista, joiden avulla koulutusprosessia sekä sen sisältöä voidaan jatkossa kehittää. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa sellaista tietoa, joka auttaa kohdentamaan henkilöstökoulutukset oikein sekä mahdollisesti rakentamaan koulutusprosessia toimivammaksi niin yrityksen kuin henkilöstönkin näkökulmasta. Tutkimuksen tieteellisen tavoitteen tehtävänä on tuottaa lastensuojelun kentälle henkilöstökoulutusten arviointiin sopivat mittarit. Toki tutkimus kohdentuu vain yksittäiselle yritykselle eikä näin ollen suoraan mallinnu valtakunnalliseen käyttöön. Tutkimustietoa yksittäisistä koulutuksista tai tietystä henkilöstöryhmästä löytyy aiemmista

tehdystä tutkimuksista, mutta kokonaisvaltaista kaikki henkilöstöryhmät kattavaa tutkimusta ei ole organisaatioon tehty.

2.1.1 Arvioinnin kehittyminen

Arvioinnin voidaan nähdä olevan arvon antamista evaluoinnin kohteelle. Arvo annetaan tuloksen ja hyödyn perusteella. (Atjonen 2007, 19.) Raivola (2000, 66) tähdentää arvottamista siten, että sen tulee antaa arvio tavoitteiden saavuttamisesta. Toisin sanoen arviointi voi olla myös vertailua tavoitteiden ja tulosten välillä.

Guba ja Lincoln (1987) tiivistävät klassikkoteoksessaan, *Fourth generation evaluation*, arvioinnin historian neliosaiseksi. Heidän mukaansa evaluaation historia lähti liikkeelle mittaamisesta. Ensimmäinen julkaistu arviointiin liittyvä tutkimus syntyi 1800-luvun lopussa tutkija Joseph Ricelta, joka keskittyi oikeinkirjoituksen ja lausumisen testeihin. (Guba & Lincoln 1989, 23.) Tämän jälkeen amerikkalainen Horace Mann kehitti sekä oppimista että koulutuksen laatua tarkastelevat mittarit pyrkimyksensä objektiivinen näkökulma evaluointiin. (Fitzpatrick, Worthen & Sanders 1997, 31.)

Arvioinnin nopeampi kehittyminen alkoi ensimmäisen maailman sodan ajoista, jolloin Yhdysvallat otti käyttöön määrälliset tieto- ja taitotestit, kopioituna armeijan käytöstä. (Guba & Lincoln 1989, 24.) Niin mittaamisen kuin monen muunkin asian summana Yhdysvalloissa syntyi 1900-luvun alkupuolella sterilisaatiolaki, jonka alle kuuluivat muun muassa rikolliset, idiootit ja imbesillit. Tämän voidaan ajatella olevan eräänlaista rotuoppia/puhdistamista eli sellaista, jota myöhemmin natsit kutsuivat Saksassa rotuhygieniaksi. (Baglieri & Shapiro 2010, 73, 75.) Myös Suomessa näkyi rotuhygieeninen liike, joka pyrki erottelemaan ihmiset hyödyllisiksi ja alamittaisiksi. Koulut teettivät lapsille älykkyysmittauksia, joiden skaala ulottui hyvin älykkäistä idiootteihin. Epänormaalit ihmiset haluttiin pois näköpiiristä ja siitä syystä usein poikkeavat lapset sijoitettiin laitoksiin. (Rinne 2012, 42–43.) Tämän kokeiden ja testien tuoman paremmuusjärjestyksen vuoksi ensimmäistä arvioinnin sukupolvea kutsuttiinkin mittaamisen sukupolveksi. (Guba & Lincoln 1989, 26.)

Arvioinnin historian toinen aalto hellitti otettaan opiskelijoiden testaamisessa ja keskittyi suurimpaan puutteeseen eli opetussuunnitelmien toimimattomuuteen. Arvioinnin isäksi

kutsuttu Ralph W. Tyler keskittyi toisen asteen kouluihin ja kahdeksan vuoden tutkimukseksi kutsuttu projekti keskittyi opiskelijoiden tavoitteisiin, niiden saavuttamiseen sekä opetussuunnitelmien toimivuuteen. Arvioinnin toinen sukupolvi keskittyi tavoitteiden saavuttamiseen, mutta palaute arvioinnista saatiin aina vasta prosessin jälkeen eikä ongelmakohtiin pystytty aiemmin pureutumaan. (Guba & Lincoln 1989, 27–28.)

Kolmas osio arvioinnin historiassa keskittyi Guban ja Lincolnin (1989, 29–31) mukaan arvosteluun. Edellinen tavoitteisiin keskittynyt vaihe oli puutteellinen. Opetussisältöjä tuli parantaa ja luoda strategiat arvioinnille. Kukaan ei kuitenkaan halunnut tai uskaltanut sitoutua arviointiin, joka tulisi auttamatta liian myöhään huomatakseen tai korjatakseen virheet opetussuunnitelmissa. Tästä huolimatta 1960-luvulta lähtien syntyi valtavasti uusia arviointimalleja, joita edelleen tunnustetaan, kuten esimerkiksi myöhemmin esiteltävä Daniel Stufflebeamin CIPP-malli koulutuksen tuloksellisuudesta. (Guba & Lincoln 1989, 29–34.)

Kolmannen osion tuli edetä 1980-luvulla neljänteen arvioinnin sukupolveen parannellen ja kehittellen aikaisempia malleja. Guban ja Lincolnin (1989) mukaan arviointiin liittyvät sidosryhmät olivat riskiryhmäläisiä, koska arviointi saattoi muuttaa heidän asemaansa merkittävästi. Sidosryhmät kuitenkin tarvitsivat arvioinnista saatavaa tietoa, mutta lopputuleman tuli olla positiivinen ja tasavertainen kaikkia osapuolia hyödyttävä. Neljäs sukupolvi muutti sidosryhmien asemaa näkökulmat huomioonottavaksi. Lisäksi neljännen sukupolven suunta muutti niin metodeja kuin arvioinnin taustalla olevia ontologisia käsityksiä. Alkoi syntyä ensimmäisiä kvalitatiivisia arviointitutkimuksia, joiden metodit nousivat konstruktivistista lähestymistapaa ja siksi neljännen sukupolven osiota kutsuttiinkin konstruktivistiseksi sukupolveksi. (Guba & Lincoln 1989, 57, 71.)

Arviointi syntyy tavoitteista sekä tarpeesta muutokseen. Vaikka evaluaatio ei ole oma tieteenalansa, niin sitä on kovin vaikea silti erottaa tieteen harjoittamisesta. Arvioinnin kohteiksi luetaan useimmiten ohjelmat, henkilöstö, suoritukset, tuotteet, suunnitelmat ja toiminta. Toiminnan arviointi sekä arvioinnin perusteiden ymmärtäminen vaatii tieteen apua, jotta laadun määrittely olisi aukotonta. (Raivola 2000, 100–101.) Laadun määrittely kulkee käsi kädessä arvioinnin kanssa. Arviointi nähdään useimmiten tavoiteltavana arvona, joka tyydyttää tarpeita ja tuottaa hyvinvointia yhteiskuntaan. Arvioinnin pulmana on kuitenkin arvon ja arvottamisen näkökulma. (Allardt 1975, 20.)

2.1.2 Laadun määrittely

Edelliseen alalukuun viitaten, tulee laatu määritellä, jotta koulutusten arviointia voidaan luotettavasti tehdä. Useimmiten laatu käsitteenä ymmärretään paremmuutena, kuten laadukas sanan käyttö antaa ymmärtää. Raivola (2000) esittelee laadun erinomaisuutena, joka tarkoittaa imagoon liittyvää, kallista ja maksukykyisille kohteille rakennettua. Koulutusten laatu voidaan kuitenkin nähdä kustannustehokkaana ratkaisuna. Laatu voi olla tae taloudellisesti järkevästä hankinnasta. Laadun määrittely on kuitenkin haastavaa erityisesti julkisen sektorin palveluissa, joiden hyötyä tulee arvioida perhosefektimäisesti tulevaisuuteen. Raivola (2000, 34–37). Samaa ajatusmallia voidaan ajatella käytettävän henkilöstökoulutusten kohdalla. Koulutusinvestoinnit eivät välttämättä ole heti arvioitavissa ja näkyvissä ja siksi laadun arvioiminen haastaa koulutuksen tarjoajaa.

Laatuun liittyvät myös erilaiset indikaattorit ja standardit, jotka luovat käyttäjälle turvaa ja tuttuutta. (Raivola 2000, 38.) Vastakkaista näkemystä edustaa kuitenkin Päivi Atjonen (2007), joka näkee, etteivät standardit tuo turvaa laadun takeeksi, koska mielipiteet ja tarpeet saattavat vaihtua ihmisen elämässä. Laadun standardointi on vaikeaa, koska ristiinriittää tuottaa se, mikä on kenellekin hyvää. (Atjonen 2007, 147–148).

Laatua voidaan mitata esimerkiksi palvelutyytyväisyydellä. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin konteksti, jossa lopputulemasta ei voida päätellä vaikuttiko käyttäjän tyytyväisyyteen itse palvelun laatu vai toisinpäin, koska laatu on yksilöllinen kokemus. Parasuraman, Zeithaml ja Berry (1988) ovat luoneet tunnetuimman asiakastyytyväisyyttä mittaavan mallin. Mallia on hyödynnetty alasta riippumatta monien erilaisten toimintojen ja palveluiden arvioinnissa. Servequal mittaa koetun palvelun laatua sekä siihen liittyviä tekijöitä. Koettu laatu on jaettu viiteen pääkomponenttiin, jotka ovat:

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

Näihin komponentteihin kuuluu 22 palveluodotuksiin sekä -kokemuksiin liittyvää muutujaa. Osallistujat arvostelevat palvelun laadun seitsentoisella asteikolla täysin samaa mieltä - täysin eri mieltä väliltä. Odotusten ja kokemusten avulla voidaan mitata kokonaislaatua. (Parasuraman ym. 1988, 17, 23.)

Palvelun laatuun ja asiakastyytyvyyteen on kiinnitetty huomiota myös lastensuojelun kentällä. Lastensuojelun käyttäjäasiakkailta ja heidän verkostoiltaan pyydetään säännöllisesti palautetta tarjottujen palveluiden sisällöistä. Asiakkaiden osallisuus palveluiden kehittämisessä nähdään tärkeänä (Pohjola 2017, 310). Erilaisissa henkilöstölle suunnatuissa täydennyskoulutuksissa palveluntuottajat kartoittavat tyytyväisyyttä erilaisin kyselyin. Monet täydennyskoulutukset lastensuojelussa ovat palveluntuottajalle laadun tae, jotka auttavat organisaatioita täyttämään vaaditut kriteerit sekä sijoittumaan kilpailutuksissa. Lastensuojelun laatusuosituksen mukaan henkilöstön riittävä osaaminen varmistaa palvelun laadun (Malja, Puustinen-Korhonen, Petrelius & Eriksson 2019, 32).

Raivola (2000, 27) avaa näkökulmia laadun tarkasteluun kuviollaan, jossa lähestymistavat johtuvat joko ulkoa tai sisältä ja kohde on tulkinnallisen subjektiivinen tai mitattavan objektiivinen (kuvio 2).



Kuvio 2. Laadun imperatiivit merkityksen ja kriteerin funktiona (Raivola 2000, 27)

Raivolan (2000) selventää, miksi laatua tulee tarkastella. Tarkastellessa kohteen laatua ulkopuolelta, liittyy arviointiin niin kilpailullinen kuin vertaileva asetelma. Koulutusten laatua tarkastellessa tämä ulkoinen arviointi näyttäytyisi tulos- ja vastuunmittareina. Ulko-

puolinen arviointi kiinnittäisi tällöin huomiota siihen sisältävätkö koulutukset oikeita asioita sekä onko niillä niin toiminnallista kuin tuloksellista vaikuttavuutta. Sisäinen laadun arviointi taas painottaa enemmänkin asiakaslähtöisyyttä sekä tarpeisiin kohdistuvaa. Sisäisessä laadunarviossa korostuu myös henkilön oma vastuu laadun ylläpidosta esimerkiksi ammattitaidon ylläpitämisen kautta. (Raivola 2000, 23–27.) Lastensuojelun laatusuositukset painottavat myös työntekijän omaa vastuuta huolehtia ammatillisesta kehitymisestä sekä yllä pitää omaa osaamistaan (Malja ym. 2019, 29).

Laatua voidaan selvittää erilaisilla analyyseilla sekä tutkimuksilla ja esimerkiksi ISO-järjestelmä kertoo laadun tuotoksesta ja sen osoituksesta. Huolimatta yhtenäisistä laatujärjestelmistä, ei laadun mittareita voida yleistää, vaan ne on tuotettava ja arvioitava yksilöllisesti kontekstin mukaan. Vaikuttavuuden tarkastelussa on laadun määrittely suuressa roolissa. Kuitenkin laatua voidaan mitata hyvin monella osa-alueella aina järjestelmästä tuotteeseen saakka. Laadulla on monta ulottuvuutta ja näkökulmaa ja sen merkitys riippuu sen arvottajasta. Allardtin (1975, 23) mukaan laatu on myös henkilökohtainen kokemus. Tarpeiden tyydyttyminen, kuten koulutukseen osallistuminen ja itsensä toteuttaminen ovat merkityksellisiä asioita, joilla on laatu-ulottuvuus ihmisen elämässä. Näin ollen laadun arviointi on haastavaa ja kuten Parasuraman ym. (1988, 17) totesivat, on vaikeaa todeta vaikuttaako laatu tyytyväisyyteen vai tyytyväisyys laatuun. Lopputulemalla voi olla monenlaisia käyttötapoja riippuen, kuka on arvioinnin tilannut ja mihin tarkoitukseen. (Raivola ym. 2000, 14–15.)

2.2 Henkilöstökoulutukset ja henkilöstön kehittäminen

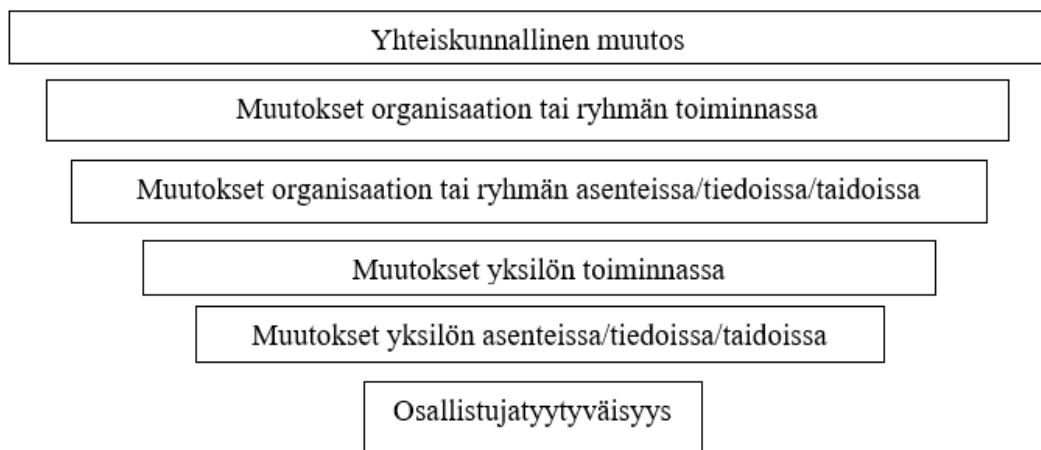
Henkilöstökoulutusten merkitys on näkökulmasta riippuvainen. Edellä viitattiin laadun ymmärtämiseen ja ulottuvuuteen, voidaan henkilöstökoulutusten merkitys nähdä samankaltaisena. Kenen näkökulmasta henkilöstökoulutusten merkitystä arvotetaan ja miksi?

Tenhulan (2007, 20) mukaan koulutuksen merkittävyyteen liittyvät hyvin monet eri tekijät ja sen vaikutus voi ulottua yksilötasolta globaaliin tasoon. Koulutuksia ja niiden vaikutuksia pyritään hallitsemaan koulutusprosessien huolellisella suunnittelulla. Koulutusten vaikuttavuuden lisääminen riippuu niin toimijasta kuin kohteena olevasta sidosryhmästä, esimerkiksi kouluttajan on mahdotonta vaikuttaa organisaation tai yksilön sisäisiin

merkitystekijöihin, kun taas organisaation toimintatavoilla saattaa olla paljonkin merkitystä yksilön sitoutuvuuteen.

Koulutuksen suunnitteluvaiheessa tuleekin tarkkaan pohtia vaikuttavuustasot sekä vaikuttavuuden sisältö. Hyvin suunniteltu koulutusprosessi asettaa koulutukselle tavoitteet. Tavoitteiden tulee olla saavutettavissa olevia ja osallistujan työhön liittyviä, jotta koulutuksen vaikuttavuutta ja merkittävyyttä kyettäisiin tukemaan riittävästi. (Tenhula 2007, 20)

Tässä tutkimuksessa koulutusten vaikuttavuutta arvioitaessa huomio kiinnittyy sekä yksilön näkökulmaan että organisaation näkökulmaan. Koulutusten vaikuttavuudella on kuitenkin monenlaisia ulottuvuuksia, joista on koostettu kuvio 3 havainnollistamaan, miten koulutuksen vaikuttavuus hierarkkisesti etenee ja mitä koulutussuunnittelussa tulisi huomioida.



Kuvio 3. Koulutuksen vaikuttavuuden tasot (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; Tenhula 2007 malleja mukaillen)

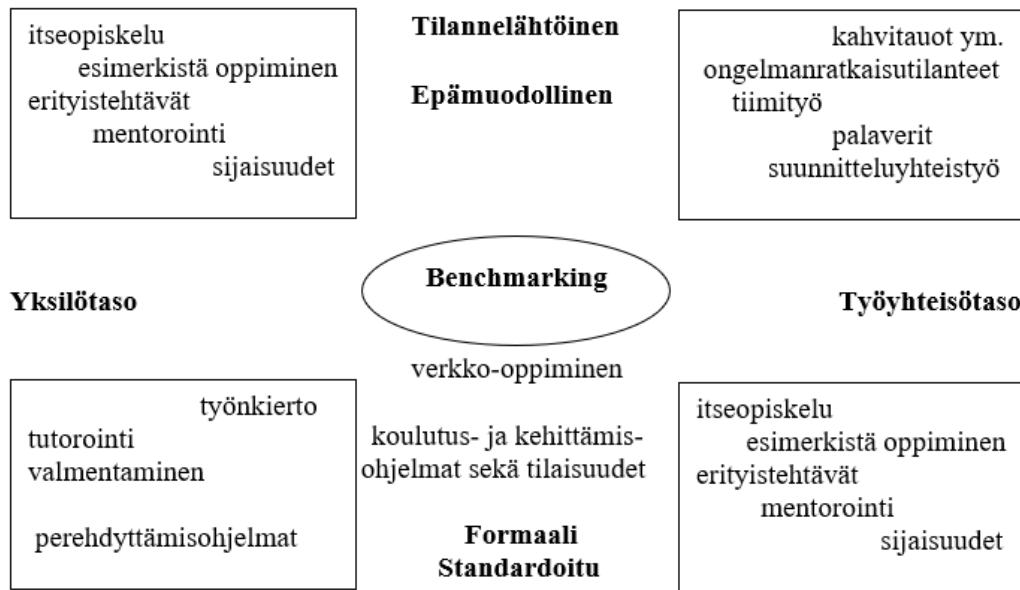
2.2.1 Organisaation näkökulma

Yhteiskunnan rakenteet, työelämän muutokset ja globalisoituminen haastavat organisaatioiden toimintatapoja. Menestyäkseen on organisaation kehitettävä osaamistaan yksilöiden rinnalla ja kyettävä niin johtamaan kuin hallitsemaankin kasvavaa osaamista. Vaaditut tulokset ja suoritukset ovat riippuvaisia organisaation osaamisen tasosta. (Sydänmaalakka 2012, 16.) Parempaan tulokseen ja suorituksiin ei kuitenkaan kyetä, ellei osaamista tunnusteta, käytetä hyödyksi ja edelleen johdeta oikein. (Ojala 2008, 15–16.)

Viitalan (2012, 183) mukaan henkilöstönkehittäminen asettuu behaviorismin ja konstruktivismin välimaastoon. Behavioristisesta näkökulmasta henkilöstön osaamisen puutteet pyritään täyttämään erilaisilla koulutuksilla, kun taas konstruktivistinen näkökulma tähtää ennemminkin henkilöstön itsereflektioon ja kykyyn huomata kehittämistarpeet.

Osaamisen kehittäminen on yhteinen tavoite, josta jokaisella on oma vastuualueensa. Osaamisen kehittäminen ei ole enää vain pelkkää henkilöstökoulutusten tuottamista, vaan kehittämiseen liittyvät tarpeet tulee olla tunnistettuja niin yksilö- kuin organisaatiotasolla. Osaamisen kehittämisen tulee olla räätälöityä, työtä tukevaa sekä ajan tasalla pitävää. Muutosten myötä vaaditaan kustannustehokkuutta ja uutta osaamista. Osaamisen taloudellista näkymää on kuitenkin vaikea mitata, mutta koulutussuunnittelu auttaa relevanttien tavoitteiden määrittelyssä sekä oikeiden arviointimenetelmien valinnassa. (Viitala 2012, 181–183.)

Henkilöstökoulutusten ajatellaan usein olevan formaalia oppimista. Laatumassaan henkilöstön kehittämismuotoja kuvaavassa kuviossa Viitala (2012, 189) jakaa henkilöstön kehittämisen neljään osaan. Jaottelussa henkilöstön kehittämisen ulottuvuudet vaihtelevat tasoittain ja muodoittain. Tasot on jaoteltu yksilön ja työyhteisön välille sekä muodollisen ja epämuodollisen oppimisen välille. Yksilötason epämuodollinen oppiminen koostuu esimerkiksi itseopiskelusta ja mallintamisesta, kun taas formaali oppiminen erilaisista valmennus ja koulutusohjelmaista. Työyhteisön epämuodollinen henkilöstön kehittämiseen liittyvä oppiminen nähdään esimerkiksi kahvitauoilla ja muilla vapaamuotoisissa kohtaamisissa, kun taas formaali oppiminen erilaisten arviointien ja kehittämisprojektien kautta (kuvio 4).



Kuvio 4. Henkilöstön kehittämisen muotoja

Koulutusten merkittävyyden tarkastelussa huomio kiinnittyykin siis suurempaan kokonaisuuteen eli osaamisen kehittämiseen. Koulutusten arvioinnissa käytetään paljon talouteen liittyviä termejä ja on selvää, että siinä missä koulutus nähdään yritykselle investointina, on se myös kuluerä. Osaaminen tulee organisaatioon kuitenkin ihmisten kautta ja pysyäkseen kilpailukykyisenä sekä uusia toimintatapoja kehitelevänä innovatiivisena toimijana, ovat koulutukset yksi merkittävä osa prosessia. (Viitala 2012, 170.)

Koulutusten merkittävyyden tarkastelussa voidaan huomata puutteita yhtenäisessä käsitteistössä sekä ristiriitoja oppimiskäsitysten ja talouspoliittisten näkemysten yhteensovittamisessa. Käsitteet vaihtelevat niin ala- kuin kulttuurikohtaisesti. Lähestymistapoja, metodeja sekä tulostarkastelua muokataan sekä yhdistellään mustavalkoisesti. Vallalla oleva konstruktivistinen lähtökohta ymmärtää oppimisen sisäisenä yksilöllisenä arvona, joka taas sotii globaalin tulosohjauksen vaatimia tarkastelumittareita vastaan. (Raivola ym. 2000, 11, 24–25.)

2.2.2 Yksilön näkökulma

Tässä yksilön näkökulmaa käsittelevässä luvussa keskitytään erityisesti aikuiskoulutuksen muodoista henkilöstökoulutuksiin. Edelliseen alalukuun viitaten Viitala (2012) näki osaamisen kehittämisen yhteisenä projektina, kun henkilöstökoulutusten ajatellaan kuitenkin kuuluvan yhtenä osana osaamisen kehittämisen alle. Silvennoisen ja Lindbergin (2015, 268) mukaan taas henkilöstökoulutuksiin osallistuminen ei välttämättä ole aina vapaaehtoista vaan tietyillä aloilla se on lakisääteistä. Koulutuksiin osallistumisen voidaan nähdä olevan myös osoitus työhön sitoutumisesta ja sitä kautta suoja irtisanomiselle.

Henkilöstökoulutusten merkitystä yksilön näkökulmasta voidaan tarkastella monella tapaa. Nurmi ja Kontiainen (2000, 29) ovat jaotelleet aikuiskoulutuksen merkittävyyden viiteen osioon: tuloksellisuus, tulosten laatu, tehokkuus, tuottavuus ja vaikuttavuus. Näitä osiota Nurmi ja Kontiainen tarkastelevat erilaisten ulottuvuuksien kautta, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään mikrotason ulottuvuuteen eli yksilön näkökulmaan.

Koulutuksen tuoma tuloksellisuus näyttäytyy omaksumisen, yhteensovittamisen ja valmiuksien kautta osaamisen lisääntymisenä ja syventymisenä, tasapainoisen osaamisvarmuuden lisääntymisenä sekä soveltamisen ja luovuuden kasvamisena. Koulutuksen tehokkuudessa nähdään oppimisintoa, opitun siirtovaikutuksia sekä itseohjautuvuutta. Koulutuksen tuottavuus pitää sisällään nopeampaa oppimista sekä kehitystä ja avoimuutta uuden tiedon käsittelyssä. Koulutuksen yksilöllinen vaikuttavuus voi näyttäytyä uudenlaisten työtehtävien- tai vastualueiden kautta, näkyvyytenä ja vaikuttamisena. (Nurmi & Kontiainen 2000, 34–36.)

Nurmen ja Kontiaisen (2000) luokittelun lisäksi ihmiset oppivat huomattavan paljon vuorovaikutuksessa sekä vastaanottavat ja rakentavat uutta tietoa kokemusten ja ajatustensa pohjalle. (Nurmi & Kontiainen 2000, 33, 37.) Vartiaisen ja Nurmelan (2005, 189–190) mukaan työelämässä ihmisiä ohjaavat niin sisäinen kuin ulkoinen motivaatio. Työmotivaatio ylläpitää kiinnostusta ja toimintaa sekä liittyy olennaisesti työn suorittamiseen ja tuloksiin. Sisäinen motivaatio nähdään yksilön omina tarpeina ja tavoitteina, kun taas ulkoinen motivaatio suoritettavana toimenpiteenä, ei niinkään haluna.

Henkilöstökoulutusten merkitystä yksilöiden näkökulmasta voidaan siis tarkastella myös motivaation kautta. Motivaatiolla on vaikutusta siihen haluammeko ylipäätään oppia

uutta tai kehittää itseämme. Ulkoista motivaatiota lisää henkilöstökoulutukseen osallistumisessa esimerkiksi omasta työstä tai asemasta kiinni pitäminen tai yksinkertaisimmillaan kuukausittainen työstä saatava palkka. Myös sisäsyntyinen motivaatio saa meidät toimimaan. Tällöin puhutaan suoritus- tai oppimisorientoituneista ihmisistä, joilla tavoite syntyy omasta halusta ja tarpeesta. Oli motivaation syy mikä tahansa, vaikuttaa motivaatioon aina hyötynäkökulma. (Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 74–75.)

Itsemääräämiseen liittyvän teorian mukaan ihmisten pyrkimyksenä on omien tavoitteiden täytyminen. Positiivinen palaute itselle syntyy, kun tavoitteiden täytyminen mahdollistetaan. Mielekäs ja kiinnostava toiminta saa ihmiset osallistumaan, kun halu ja tarve tulee itsen sisäلتä. Vapaa tahto toimii kiinnostusta kohden ja ponnistelee kohti tavoitteita, syntyy kompetenssin tarve eli pystyvyyden tunne. (Deci & Ryan 2000, 230, 235.)

Tässä pääluvussa 2 keskityttiin tarkastelemaan aikuiskoulutuksen kentästä henkilöstökoulutuksia. Henkilöstökoulutuksia on tutkittu paljon erilaisista näkökulmista käsin. Alaluvuissa esiteltiin henkilöstökoulutusten arviointiin ja merkityksiin liittyviä käsitteitä ja kuten edellä todettiin, on arviointia vaikeaa tehdä, jos kriteerejä, kuten laatua ei ole ennalta määritelty. Käsitteet laadusta ja henkilöstökoulutusten merkityksestä ovat mitattavissa, mutta henkilökohtaisen kokemuksen esiintuominen vaatii tutkimukselta paljon muutakin kuin toimivan tilastollisen tutkimuksen mittarin.

Tämän tutkimuksen pääpaino on henkilöstökoulutusten arvottamisessa niin mielekkyyden, merkityksen kuin hyödynkin näkökulmasta. Arvioinnin ja laadun käsitteitä tullaan hyödyntämään aineiston keruussa, tutkimustavassa ja tutkimuksen analysoinnissa. Parasuraman ym. (1988) kehittämää Servequal asiakastytyväisyysmittaria hyödynnetään mukaillen henkilöstölle suunnatun kyselyn koulutuksen laatuun liittyvissä kysymyksissä. Seuraavassa luvussa tullaan käsittelemään, mitä tarkoitetaan vaikuttavuudella ja tarkastellaan valmiita arviointiin liittyviä malleja.

3 HENKILÖSTÖKOULUTUSTEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI

Vaikuttavuuden arviointi pitää jo itsessään sisällä monenlaisia käsitteitä. Aiemmassa luvussa käsiteltiin vaikuttavuuden käsitettä merkittävyyden, laadun ja arvioinnin näkökulmista. Vaikuttavuuden arviointimallit pitävät myös sisällään paljon erilaisia ulottuvuuksia ja näkökulmia riippuen esimerkiksi siitä, ovatko ne suunniteltuja koulu- vai yritysmaailmaan. Tässä luvussa tarkastellaan vaikuttavuuden käsitettä sekä siihen liittyviä mekanismeja, joista oppimista tarkemmin on kuvannut Pentti Sydänmaanlakka. Lisäksi luvussa esitellään rajattu valikoima tunnetuimpia sekä kiinnostavia arviointimalleja.

Vaikuttavuus tarkoittaa jonkin asian vaikutusta toiseen. Michael Scriven (1991, 77) on kuvannut vaikuttavuutta selittävänä kausaalisuhteena. Scriven esittää humoristisesti kausaalisuuden samankaltaisena kuin hyttysen ja hyttysenpiston suhde, eli hyttysenpiston syy on hyttynen. Scrivenin mukaan syy-yhteys ymmärretään helposti, mutta kausaalisuhde määritellään usein riittämättömästi, koska kausaalisuhde ei vaadi riippuvuutta. Syy-yhteyttä ei myöskään voida suoraan todentaa ennen muiden tekijöiden poistamista.

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan jonkin tavoitteen saavuttamista. Vaikuttavuuden merkitystä on kuitenkin haastavaa yksinkertaistaa, koska se on hyvin monitahoinen ja -ulotteinen käsite, kuten edellisen luvun sisällöstä saimme huomata. Carol Weiss on esittänyt mallin (kuvio 5), joka kuvastaa arviointiin liittyvän kontekstisidonnaisuuden ja ryhmien väliset törmäyskohdat. (Raivola ym. 2000, 15.)



Kuvio 5. Weiss neljän I:n malli ristiriitosten ymmärtämiseksi (Raivola ym. 2000.)

Weissin malli kuvastaa hyvin sitä, miten sama arvioinnin tulos saattaa tuottaa hyvin erilaista tietoa riippuen toimijasta. Ihmiset tulkitsevat tietoa oman ideologiansa mukaisesti, ja tarpeet ja tavoitteet syntyvät niin ymmärryksen kuin jo olemassa olevan tiedon varaan. (Raivola ym. 2000, 15.) Tämän luvun tarkoituksena onkin avata lisää vaikuttavuuteen liittyviä käsitteitä sekä esitellä niiden arviointiin liittyviä yleisesti käytettyjä malleja.

3.1 Vaikuttavuuteen liittyviä osa-alueita

Koulutuksen vaikuttavuuden tarkasteluun liittyy arvioinnin lähtökohdista riippuen paljon erilaisia käsitteitä ja ulottuvuuksia. Oppiminen sisältyy koulutukseen, koska niihin liitetään paljon odotuksia uudistumisesta ja muutoksesta. Myös oppimisella on monta erilaista puolta ja koulutusten vaikuttavuutta tarkastellessa huomio kääntyykin usein kahden erilaiseen aspektiin:

1. Uuden oppiminen ja tiedon/valmiuksien lisääntyminen.
2. Tiedon käyttöönotto eli työkäyttäytymisen muutos (usein puhutaan myös siirtovaikutuksesta). (Raivola 2000, 190.)

Koulutuksen tuomat tulokset näkyvät hitaasti, ja on vaikeaa arvioida, millaisia positiivisia tuloksia henkilöstökoulutuksilla saadaan aikaan, kun prosessi ei tuota näkyvää tuotetta. Lisäksi koulutusten tuomaan oppiin vaikuttavat monet vuorovaikutukselliset ja yksilölliset tekijät, jotka entisestään muuttavat loppuarvion validiutta. Tästä syystä koulutusten arvioinnissa tulisikin erottaa toisistaan lyhyen aikavälin tulokset pitkäaikavälin tuloksista. (Raivola ym. 2000, 26.)

Koulutusten vaikuttavuuden arvioinnissa tulisi huomioida, että ennalta asetetut kehittämistavoitteet ovat selkeät. Arvion tulisi kohdistua niin suunnitteluun kuin lopputulosten arviointiin. Monipuolisen ja hyödyllisen arvion saamiseksi tulee tarkastelua tehdä sekä yksilö- että organisaatiotasolla mukaan lukien asenteet ja tyytyväisyys, osaaminen sekä muutos työkäyttäytymisessä. (Viitala 2012, 201–202.)

Oppimisprosessissa täytyy ensin nähdä ulottuvuudet niin yksilön, työryhmän kuin koko organisaation tasolla, jotta suoritusta, osaamista ja tietoa voitaisiin tukea johtamisen avulla. Tieto pohjautuu organisaation sisällä oleviin ryhmien sisäisiin kokemuksiin. Suorituksessa näkyy yksilön työn sisältö ja erilaiset työtehtävät. Osaaminen näyttäytyy sellaisena, millaiseksi organisaatio on strategian sekä vision suunnitellut. (Sydänmaanlakka 2012, 23–24, 27.)

Osaamispääoma on johdettava resurssi. Henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arvioinnissa unohdetaan usein mielekkyyden ulottuvuus, kun tarkastellaan osaamista, oppimista ja työkäyttämisen muutosta.

3.1.1 Osaaminen

Osaaminen ei rajoitu ainoastaan yksittäisiin työntekijöihin vaan työryhmiin, tiimeihin ja viime kädessä koko organisaatioon. Yksilön osaamista tarkastelu voidaan aloittaa siitä näkökulmasta, mitä pitää sisällään hyvä työsuoritus. Hyvään työsuoritukseen vaikuttaa työntekijän tiedot, taidot ja kokemukset. Näiden hyödyntämiseen tarvitaan mahdollistava ympäristö sekä sidosryhmät. Lisäksi työsuoritukseen vaikuttavat myös yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten persoona, asenne, vuorovaikutustaidot sekä motiivit. (Ojala 2008, 50–51.)

Motiivit ovat motivaatorakenteen hierarkioita ja niitä voidaan tarkastella esimerkiksi Leontjev (1977) kehittämällä teoriolla. Teoriassa hierarkian pohjalla on ehdoilla ohjautuvat toimenpiteet, jotka jatkuvat tavoitteellisiin tekoihin. Hierarkian huipulla nämä koostuvat toiminnaksi, jota ohjaavat motiivit. Motiivihierarkioiden rakenne on yksilöllinen, koska ne rakentuvat persoonallisuuden pohjalta. Tämä selittää myös sen, miksi motiivien tärkeysjärjestys sekä määrä vaihtelevat eri ihmisillä. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 14–15.) Sisäinen motivaatio koostuu pitkälti kiinnostuksen johdattelemasta itsemääräämisestä ja kyvykkyydestä sekä onnistumisista. Sisäistä motivaatiota voidaan lisätä niin sisäisillä kuin ulkoisillakin palkkioilla, kuten verbaalisilla ja materiaalisilla palkkioilla. (Deci, Koestner & Ryan 1999, 658.)

Työryhmän tai tiimin osaaminen voidaan nähdä samankaltaisena kuin organisaationkin osaaminen. Kuitenkin monityöryhmäisessä organisaatiossa voivat tiimit eriytyä ja erottautua osaamisensa johdosta. Parhaimmillaan tiimin osaaminen näkyy itsenäisenä ja tavoitteellisena työskentelynä, jonka pohjalta kehittyminen reflektoiduksi itsearvioivaksi työryhmäksi on mahdollista. (Viitala 2012, 198.)

Organisaation osaaminen koostuu yhteisistä toimintatavoista, jotka pohjautuvat yhteisesti hyväksytyihin arvoihin ja näkemyksiin siitä, mikä on toiminnan tarkoitus ja tavoite. Näihin yhteisiin toimintamalleihin päästään, kun yksittäiset työntekijät toimivat tiiminä jakaen ja kehittämällä yhteisiä tavoitteita. Tämän jälkeen työryhmät yhdistävät näkemyksensä yhteisiin toimintatapoihin. Jotta tämänkaltaista toimintaa olisi mahdollista, on organisaatiossa oltava sellaiset rakenteet, jotka mahdollistavat jakamisen ja yhteiskehittämisen. Organisaatiolla tulee olla myös avoin ja läpinäkyvä kaikkien tunnustama tilanne- ja tarvevisio. (Viitala 2012, 53.)

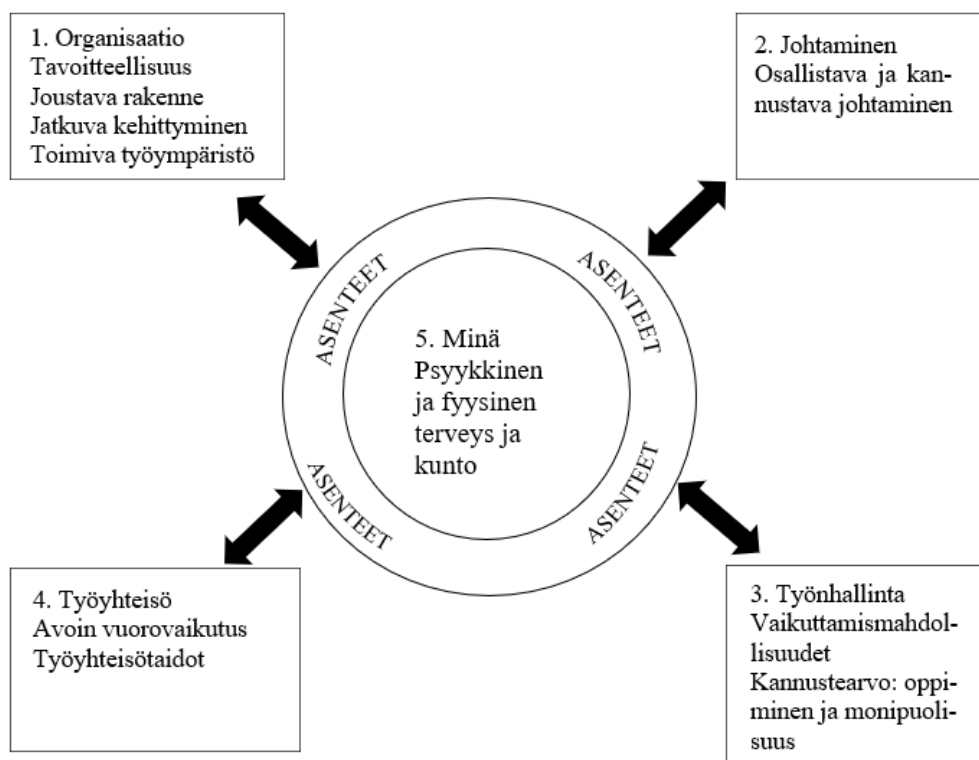
Osaamisen tunnustaminen ja kartoitus ovat ensisijaisen tärkeitä. Kartoitusten avulla organisaation sisällä oleva osaaminen tulee näkyväksi. Kartoitettua osaamista voidaan arvioida ja vertailla sekä sen avulla voidaan suunnitella tulevaisuuden tarpeita. (Viitala 2012, 181.) Organisaation osaamis pääoma koostuu henkilö-, suhde- ja rakennepääomasta. Rakennepääoma mahdollistaa puitteet osaamiselle ja suhdepääoma taas koostuu sidosryhmistä, jotka ovat mahdollistamassa osaavaa toimintaa. Tämä tutkimus keskittyy ennen kaikkea henkilö pääomaan, joka pitää sisällään työntekijöiden osaamisen, sitoutumisen ja motivaation sekä henkilöstön määrän. (Ojala 2008, 57–58.)

3.1.2 Työhyvinvointi

Koulutusten vaikuttavuutta arvioitaessa tulee yhtenä merkittävänä tekijänä ottaa huomioon työhyvinvointi. Työhyvinvointi on moniulotteinen käsite, joka pitää sisällään paljon erilaisia yhteyksiä ja vaihtelevaa rakennetta. Työhyvinvoinnin arvottaminen riippuu evaluoijasta. Usein organisaation tarkastelussa näkyvät esimerkiksi sairauspoissaolojen tunnusluvut, kun taas henkilöstön tarkastelussa saattaa painottua erilaiset hyvinvoinnin kannustimet. Henkilöstön työhyvinvoinnilla on merkittävä rooli organisaation menestymis-

selle, kehittämismahdollisuuksille ja uuden luomiselle. Näin ollen työhyvinvointi tarvitsee johtamista, tavoitteet, suunnitelman sekä toimet hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. Työhyvinvointia ja siihen kuuluvia tunnuslukuja tulee tarkastella säännöllisesti, jotta voidaan arvioida toimenpiteiden vaikuttavuutta. (Manka & Manka 2016, 3.4)

Työhyvinvoinnin rakenteita ja suhteita tarkastellaan kuviossa 6. Työhyvinvointi on muutakin kuin koettu työkyky. Työhyvinvointia voidaan tarkastella rakenteellisten pääomien kautta eli organisaation työympäristöä, sen tavoitteellista ja kehittyvää toimintaa sekä joustavia rakenteita.



Kuvio 6. Työhyvinvointi (mukaillen Manka & Manka 2016, 3.4.)

Rakenteelliseen tarkasteluun liittyy myös työn sisältö, sen monipuolisuus ja vaikutusmahdollisuudet. Kuviossa 6 työhyvinvointia voidaan tarkastella myös sosiaalisen pääoman kautta eli millainen johtamiskulttuuri organisaatiossa on ja millaisena näyttäytyy työilmapiiri ja vuorovaikutuksen sujuvuus. Työhyvinvoinnin ulottuvuuksiin vaikuttaa myös oma psykofyysis-sosiaalinen kunto sekä omat asenteet niin rakenteellista pääomaa kuin sosiaalista pääomaa kohtaan.

Yksittäisen työntekijän työhyvinvointi voi siis vaikuttaa siihen, miten organisaatio menestyy ja kykenee kehittymään. Hyvinvointi liittyy laadun käsitteeseen, jota tarkasteltiin luvussa kaksi. Erik Allardtin (1975) mukaan elämänlaatua voidaan tarkastella hyvinvoinnin ja tyydytettyjen tarpeiden pohjalta. Tarpeisiin nähdään kuuluvan elintason ja ihmissuhteiden lisäksi merkityksellinen itsensä toteuttaminen. (Allardt 1975, 27, 36.) Erik Allardtin lisäksi hyvinvointia ja tarpeita on määritellyt myös Abraham Maslow omalla tarvehierarkiallaan. Maslow kuvaa tarvehierarkiaa pyramidilla, jonka huipulle hän on sijoittanut itsensä toteuttamisen. Maslowin mukaan hyvinvointi alkaa fysiologisten perustarpeiden tyydyttymisellä ja turvallisuuden tunteella. Näiden tarpeiden tyydyttyessä seuraa tarve vuorovaikutukselle, ihmissuhteille ja joukkoon kuulumiselle. Psykologisiin tarpeisiin kuuluu lisäksi tarve tulla näkyväksi niin muiden kuin itsenkin toimesta saaden varmuutta, rohkeutta ja kunnioitusta. Vasta viimeisellä hyvinvoinnin tasolla Maslow näkee tarpeet itsensä toteuttamiselle ja sellaiselle toiminnalle, jossa yksilö voi käyttää koko potentiaaliaan. (Maslow 1943, 381–383.)

Maslowin tarvehierarkiaa peilaten voidaan siis ajatella, että työhyvinvointi ja työssä suoriutuminen ovat jäävuorenhuippuja yksilön elämässä. Näiden asioiden alle kytkeytyy valtavasti tarpeita, joiden tulee ainakin jollain tasolla olla tyydytettyjä, jotta työntekijän voimavarat ja suorituskyky ovat organisaation käytössä.

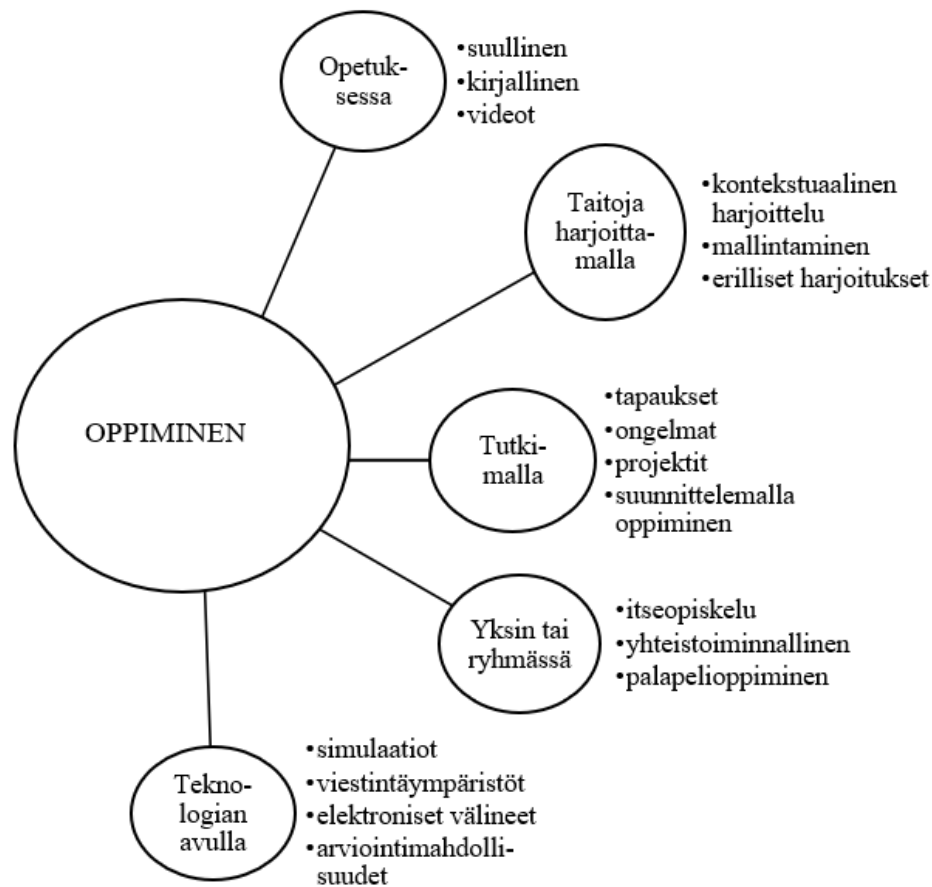
3.1.3 Oppiminen

Luvussa 3.1.1 esiteltiin koulutusten vaikuttavuuden arvioon liittyvää osaamisen käsitettä. Osaamisen kehittämisessä avainroolissa ovat erilaiset koulutukset ja niistä saatava oppi, jonka valjastamiseksi työntekijä tarvitsee kyvyn ja halun hyödyntää sitä työtehtävissään (Sydänmaanlakka 2007, 186). Tässä luvussa nostetaan esiin olennaisena osana osaamiseen liittyvät oppimisen käsitteet.

Otala (2008, 257–258) jaottelee yritystalouden näkökulmasta oppimisen edellytyksiin oppimismyönteisen ja palkitsevan kulttuurin, oppimisen johtamisen sekä niin henkilöstön kuin organisaationkin kyvyt ja taidot oppia sekä soveltaa. Oppimisen tieteellinen perusta käsittelee yksilön oppimista muun muassa muistin, tiedon, ongelmanratkaisun sekä tiedon hallinnan kautta. Ihmisen oppimiseen vaikuttavat edellisten lisäksi myös suvusta ja

kulttuurista nousevat perinnölliset ja kulttuuriset oppimiseen ja ajatteluun vaikuttavat tekijät. (Bransford ym. 2004, 27.)

Bransford ym. (2004) ovat tarkastelleet koululaisten oppimista ja laatineet oppimisprosessista kuvion. Kuviossa oppimisprosessi jaetaan viiteen eri pääkategoriaan, jotka kukin pitävät sisällään vielä useamman osa-alueen (kuvio 7). Kuvattua prosessia voidaan hyvin käyttää mallintamaan myös työikäisten oppimista.



Kuvio 7. Kuinka ihmiset oppivat (mukaillen Bransford ym. 2004, 37)

Dodge (1993) tiivistää oppimisprosessia edelleen kolmeen osaan. Työssä olevat oppivat 50 % työtä tekemällä, 30 % vuorovaikutuksessa muilta ja 20 % koulutuksissa. Organisaatiossa tarvitaan niin perustason osaamista, kuin soveltavaa ja kehittäväkin. Yrityksmaailmassa käytetään muun muassa avain- ja ydinosaamisen termejä. (Ojala 2008, 54, 69.) Työelämässä kiinnostus kohdentuu erityisesti siihen, miten hyvin opittu asia siirtyy

hyödynnettäväksi käytäntöön, tällöin puhutaan siirtovaikutuksesta. Oppimisen siirto hyötykäyttöön tarvitsee pohjaksi opeteltuja asioita sekä niiden järjestelyä ymmärrettäväksi sekä siihen vaikuttavat laajasti aiemmat oppimiskokemukset. (Bransford ym. 2004, 65–66.)

Organisaation oppiminen voidaan määritellä yhteisen näkemyksen ja toiminnan kautta prosessiksi, joka tuottaa uutta osaamista. Oppivasta organisaatiosta puhutaan tavoitteena, jossa yritys tunnistaa ja tunnustaa osaamisen sekä osaa käyttää sitä monipuolisesti hyödyksi mukautumalla toimintaympäristön muuttuviin vaatimuksiin. (Ojala 2008, 71, 78.)

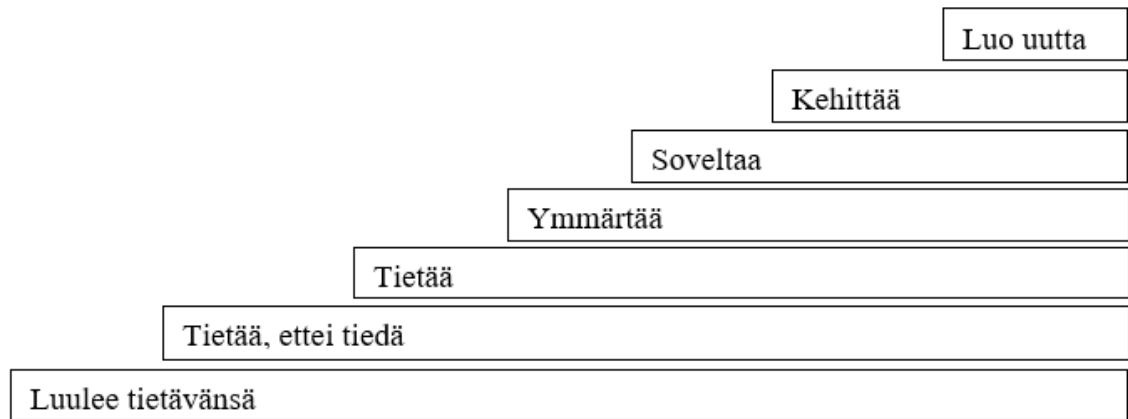
3.1.4 Sydänmaanlakan oppimisen portaat

Oppimisen tarkasteluun on oman mallinsa kehittänyt Pentti Sydänmaanlakka, joka kutsuu malliaan oppimisen portaaksi. Oppimisen portaissa on paljon samankaltaisuuksia muiden oppimisen ja osaamisen kehittämiseen sekä arviointiin liittyviin malleihin.

Oppimisprosessin näkökulma on hyvin moninainen. Sitä voidaan tulkita toiminnan muuttumisena, kehittymisenä tai kypsymisenä. Näiden muutosten mahdollistamiseksi, on yksilön hankittava tietoa ja taitoa sekä asennetta muutosvalmiuteen. Oppimisprosessi on ymmärrettävä niin yksilön, ryhmän kuin koko organisaation tasolla, jotta niitä voidaan tukea suorituksen, osaamisen ja tiedon johtamisella. Suorituksen johtamisen huomio on yksilössä sekä hänen työssään ja tehtävissään. Osaamisen johtaminen puolestaan perustuu organisaation visioon ja strategiaan. Tiedon johtamisen lähtökohtana on organisaation sisällä oleva tieto ja kokemus, joita tarkastellaan ryhmätasolla. (Sydänmaanlakka 2007, 32–33, 82–83.)

Sydänmaanlakan (2007, 32) mukaan oppiminen voi olla tarkkaan suunniteltua ja valikoitua tai se voi olla sattumanvaraista, johon omat aiemmat kokemukset vaikuttavat. Kokemusten myötä oppiminen on myös tulkitsemista ja tiedon soveltamista uusien toimintamallien käyttöön. Oppimista voidaan kuvata myös etenevänä prosessina.

Pentti Sydänmaanlakka on kehittänyt oppimisprosessin kuvaamiseen eräänlaiset nousevat portaat. Mukailtu kuvio selventää näitä eteneviä askelmia (kuvio 8).



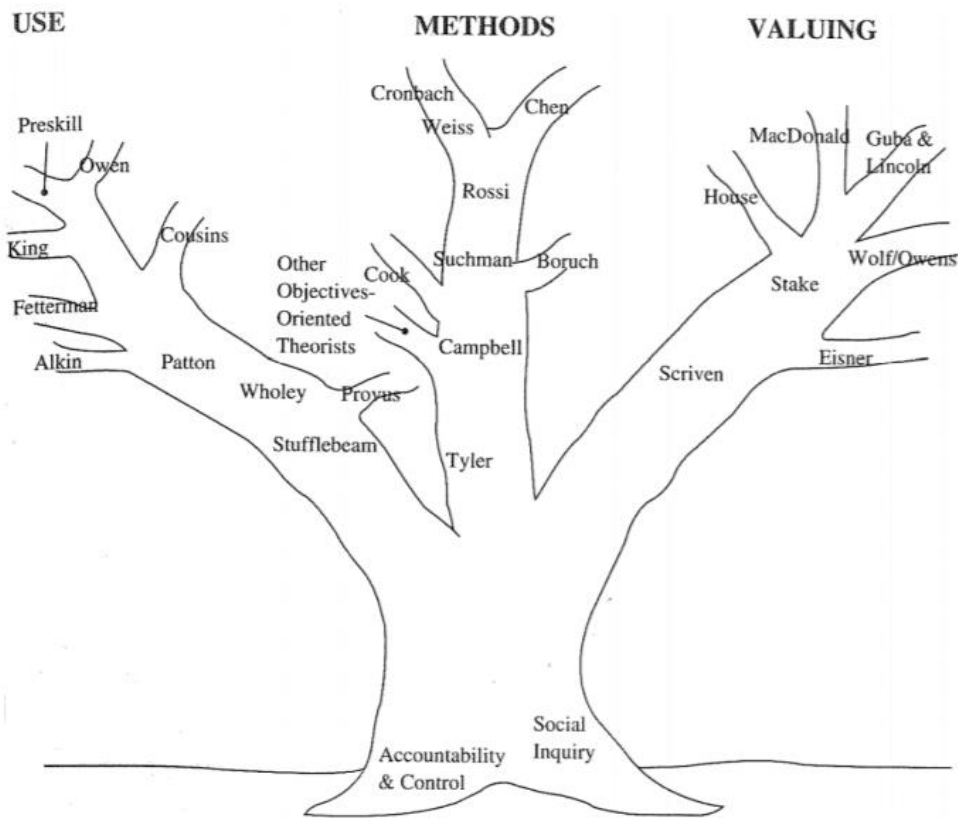
Kuvio 8. Sydänmaanlakan oppimisen portaat

Kuviossa 8 aloitetaan oppimisen tarkastelu portaiden alimmalta tasolta, jossa Sydänmaanlakan (2007, 34–35) mukaan henkilö luulee tietävänsä, eikä näin ollen välttämättä tähtää vielä uuden oppimiseen. Oppimisen eteneminen vaatii ensin, että yksilön on ymmärrettävä tiedon vajavaisuus, jotta tarve uuden oppimiselle olisi mahdollista. Tarve saa oppijan nousemaan portaikossa seuraavalle tietämisen askelmalle, jossa hankitaan ja opiskellaan uutta. Ymmärtämisen taso vaatii uuden hankitun tiedon sisäistämistä. Prosessi on hitaampi kuin tietämisessä sillä pelkän ulkoa muistamisen lisäksi, tulisi tieto ymmärtää syvällisemmin. Niin uuden oppiminen kuin sen tiedon sisäistäminen ovat edellytyksiä tiedon soveltamiselle. Soveltamisen askelmalla yksilö ottaa uuden tiedon käyttöön. Oppimisen ylin taso on vuosia ollut tässä mallissa kehittäminen, jonka tarkoituksena on ollut olemassa olevien toimintamallien uudistaminen sovelletulla tiedolla.

Kuitenkin oppimisen portaat saivat vielä yhden tason lisää vuonna 2017, kun Pentti Sydänmaanlakka lisäsi viimeiseksi uuden luomisen. Tasa perustellaan oppimisen viimeisenä muotona, jossa ei vain uudisteta vanhoja toimintamalleja, vaan myös kyseenalaistetaan niitä, sekä luovutaan niistä. Vanhojen rakenteiden väistyessä on tiedon avulla mahdollista luoda uutta. (Sydänmaanlakka 2018, 154–155)

3.2 Vaikuttavuuden arviointimalleja

Ennen erilaisten arviointimallien syvempää tarkastelua esitellään kuviossa 9 malli, jossa Marvin C. Alkin on koonnut arvioinnin teoriasuuntauksia yhteen. Alkin on muodostanut suuntauksia arvioinnin teoria puuksi, mutta hän tosin itse toivoo käytettävän malli tai suuntaus nimitystä (Alkin 2004, 6).



Kuvio 9. Arvioinnin puu (Alkin 2004, 13)

Alkinin luoma puu evaluaation teoriasta kuvastaa sosiaalitieteestä lähtöisin olevaa arvioinnin historiaa. Arviointi nousi kirjanpidollisista tarpeista dokumentoida ja kontrolloida kuluja. Sosiaalitieteet tarjosivat arvioinnille niin teoriapohjaa kuin metodeja. Menet, hyöty ja käyttö ovat arviointiteoriapuun oksat, johon on kerättyä Alkinin näkökulmasta merkittävimmät arvioinnin teoriaa luoneet henkilöt. Alkin (2004, 12–13, 17)

Arvioinnin teoria puu on todellakin yhden ihmisen näkemys ja puusta on tehty monta uutta versiota. Puun oksilla eivät näy kaikki tunnetuimmat tai uusimmat evaluaatiomallit, joista osa esitellään seuraavissa arviointitapoja käsittelevissä luvuissa. Alkinin puuta ovat muokanneet monet muut tutkijat lisääillen omiin näkemyksiinsä pohjautuen niin teorian kuin mallienkin luoja.

Arvioinnin lähestymistapoja ovat jaotelleet myös Fitzpatrick ym. (2004). Heidän mukaansa erilaisia orientointitapoja arviointiin ovat tavoitteiden määrittelyyn suuntautunut, informaatioon ja päätöksen tekoon suuntautunut, laadunarviointiin suuntautunut ja sidosryhmät osallistava. Nämä lähestymistavat asettuvat utilitaarisen arvioinnin ja intuitionistisen pluralismin janalle, käsittäen tavoitteelliset ja informatiiviset lähestymistavat hyötyopillisiksi ja osallistavan lähestymistavan sisäiseksi näkemykseksi ja moniarvoisuudeksi. Utilitaristista arviointia lähinnä Alkinin (2004) arvioinnin teoria puussa edustavat Ralph Tylerin tavoiteorientoituneisuus sekä Daniel Stufflebeamin informatiivinen päätöksen tekoon suuntautunut malli. Intuitionistisen pluralismin osioon voidaan nähdä kuuluvan arvioinnin puusta responsiivisen ja naturalistisen suunnan edustajat Egon Guba ja Yvonna Lincoln. (Fitzpatrick, ym 2004, 28, 160, 162.)

Arvioinnin ammatillistuminen on alkanut 1970-luvulta jatkuen tähän päivään saakka. Arvioinnin kenttä pitää sisällään lukemattomia teorioita sekä metodeja ja juuri siksi arvioinnin luokittelu on vaikeaa. Arvioinnin akateemisen aseman pitäminen on tärkeää, jotta arviointien pohjana olisi tieteellinen tutkittu tieto ja teoria. (Fitzpatrick ym. 2004, 42.)

Arvioinnin kenttää on jaoteltu niin teorioiden kuin arviointimallien ja -lähestymistapojen kautta. Arviointiteoriat luovat käsitteidensä ja periaatteidensa kanssa suuremman ja yleisemmän pohjakehyksen evaluaatiomallien luomiseksi riippumatta kohteesta. Arviointiteorian tarkoituksena on tuottaa luotettava arvio, josta on hyötyä toimintaan, tuotokseen, ennusteisiin tai ehdotuksiin. (Stufflebeam & Coryn 2014, 54–65.)

Koulutusten arviointimallit eroavat myös siinä, ovatko ne suunniteltuja koulumaailmaan vai yritysmaailmaan. Molemmissa malleissa on paljon yhtäläisyyksiä, sillä yritysmaailmankaan mallit eivät täysin painota vain taloudellista näkökulmaa niin kuin koulumaailmankaan liittyvät oppimista. Joka tapauksessa oppiminen ja oppimisen siirtyminen vaikuttaa tehokkuuteen ja sitä kautta investointeihin ja kustannuksiin. Seuraavissa luvuissa keskitytään erilaisiin arviointimalleihin, joista esitellään Kirkpatrickin nelitasoinen malli,

Phillipsin viisitasoinen ROI-malli, Brinkerhoffin malli, Stufflebeamin CIPP- malli sekä Thalheimerin LTEM-malli.

3.3 Kirkpatrickin malli

Kirkpatrickin mallia on kritisoitu runsaasti jo vuosikymmenet. Toiset vihjaavat mallin olevan kopioitu ja toiset taas ovat sitä mieltä, että malli ei pohjautu riittävästi teoriaan ja tutkimukseen, jotta sitä voitaisiin pitää luotettavana. Oman mallinsa luonut Will Thalheimer kutsuu nelitasoista mallia Kirkpatrickin ja Katzellin malliksi argumentoiden Katzellin olleen ensimmäinen nelitasomallin luoja ja Kirkpatrick mallin kansantajuistaja. (Thalheimer 2018, 3.) Kuitenkin Kirkpatrickin malli on erittäin tunnettu ja käytetty koulutusten vaikuttavuuden arvioinnissa erityisesti yrityspuolella. Huomioitavaa on kuitenkin se, että mallia ei ole huomioitu arvioinnin historian, teorian ja malleja koskevissa tieteellisissä julkaisuissa, elleivät ne itsessään käsittele Kirkpatrickia pääroolissa. Samoin Donald ja James Kirkpatrickin omista julkaisuista on kovin vähän viittauksia muihin mallien luojiin tai teoreetikoihin.

Donald Kirkpatrick julkaisi vuonna 1959 nelitasoisen mallin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin avuksi. Arvioinnin tarve syntyy koulutusten sekä niiden kustannusten yhteensopivuudesta suhteessa organisaation tavoitteisiin. Arvioinnin avulla voidaan tehdä päätös siitä, että jatketaanko koulutusohjelmia ja millaista kehitystyötä koulutusprosessit vaativat. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 17)

Nelitasoisen mallin osat ovat reaktio, oppiminen, käyttäytyminen ja tulokset. Jokainen osa on tärkeä ja vaikuttaa seuraavaan arvioinnin osaan. Mitään osioita ei tule hypätä yli, vaan ne täytyy kulkea järjestyksessä. Jokainen osa tuottaa tärkeää informaatiota seuraava tasoa varten. Ensimmäisen tason reaktio arvioi osallistujien tyytyväisyyttä koulutukseen. Koulutuksella tulisi saada aikaan positiivisia reaktioita, jotka johtavat motivoituneempaan oppimiseen. Tätä oppimista käsittelee seuraava osio, jonka huomio on oppimisen kolmessa ulottuvuudessa. Oppimisen laajuutta voidaan tarkastella asenteiden, tiedon ja taitojen lisääntymisen kautta. Oppimisen taso on merkittävä, sillä seuraavan tason käyttäytymisen muutos ei voi toteutua, ellei oppimisen kolmesta ulottuvuudesta yksi tai useampi toteudu ensin: asenteen muutos, tiedon lisääntyminen tai taitojen kehittyminen.

Näiden edellytysten jälkeen siirrytään tasolle kolme, jossa käyttäytymisen muutos vaatii yksilöltä sekä halua muutokseen että ymmärrys työtehtävästä ja sen toteuttamistavasta. Käyttäytymisen muutos vaatii lisäksi oikeanlaisen työilmapiirin sekä palkitsemisen. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 21–23.)

Kuten edellisessä mainittiin, vaatii käyttäytymisen muutos myös oikeanlaista työilmapiiriä ja esimiehen tukea. Ilmapiirin tulee olla kannustava ja esimiehen tulee rohkaista uusien oppien käyttöönotossa, mutta ei vaadi niitä silti kohtuuttomalla tavalla. Esimiehen tulee välttää sellaista lannistavaa ilmapiiriä, jossa työpanosta aliarvioidaan tai estetään koulutuksessa opittuja toimintakäytäntöjä. Viimeisen tason arviointi kohdistuu tulokseen. Taso koostuu niistä tavoiteltavista asioista, joita organisaatio voi saavuttaa koulutuksen avulla, kuten tuotannon, laadun tai myynnin parantuminen. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23–26.)

Nelitasoisen mallin tasoja arvioidaan erikseen. Ensimmäinen reaktioihin liittyvä taso liittyy palautteeseen. Reaktioita mitataan koulutuksen kehittämistarkoituksessa. Palautetta kerätään erilaisilla lomakkeilla, kuten asiakastyytyväisyyslomakkeilla. Lomakkeen laadinnassa kiinnitetään huomiota siihen, mitä lomakkeella halutaan saada selville. Palautetta voi pyytää niin kouluttajista, tiloista kuin sisällöstäkin. Luotettavin arvio saadaan välittömästi koulutuksen jälkeen. Lomakkeen tulee olla napakka, mutta riittävästi informaatiota antava (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 27–28, 35–36, 40–41.)

Taso kaksi keskittyy oppimisen arviointiin. Kouluttaja voi koulutusta pitäessään opettaa tietoja, taitoa ja asennetta. Jotta oppimista voitaisiin arvioida, täytyy määritellä ensin mitkä ovat ne tiedot, taidot tai asenteet, jotka parantuivat/kehittyivät. Oppimisen ulottuvuuksien arviointiin voidaan käyttää kontrolliryhmää tai erilaisia kirjallisia testejä tai näyttökokeita. Arviointi tulisi suorittaa niin ennen kuin jälkeen koulutuksen. Oppimisen arvioinnille tulisi antaa riittävästi huomiota. On tärkeää tarkastella mittaustuloksia ja pohdita, mitä ne kertovat niin koulutusmetodeista kuin koulutuksen tuottajista eikä niinkään yksilön oppimiskyvyistä. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 42–43, 50.)

Kolmas taso tähtää työkäyttäytymisen muutoksen monimutkaiseen arviointiin. Työkäyttäytymisen muutos vaatii organisaatiolta työntekijöilleen mahdollisuuden toteuttaa opittuja asioita sekä soveltaa niitä. Muutos saattaa olla lyhytaikaista ja vaatii tukea, siksi arviointia tulee suorittaa useita kertoja. Arvioinnin toteutus voidaan tehdä haastatteluiden

avulla tai kyselylomakkein, mutta arvioitaville tulee ensin antaa aikaa mahdollisen siirto-vaikutuksen tapahtumiselle. Kolmannella tasolla tulisi lisäksi verrata kulujen ja hyötyjen suhdetta.

Hyödyt korostuvat tasolla neljä, joka on lopputulos. Tällä viimeisellä tasolla tulisikin arvioida esimerkiksi laadun ja tuottavuuden lisääntymistä, säästöinä liittyen tiedon lisääntymiseen ja ilmapiirin paranemiseen sekä koulutusinvestointien tuottoon. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 52–54, 59, 63–64.)

3.4 ROI (Phillips)

Kirkpatrickin viimeisen tason tulostallissa puhuttiin koulutusinvestointien tuoton arvioinnista. Tähän ajatukseen tarttui myös Jack Phillipsin, joka 1970-luvulla muokkasi Kirkpatrickin nelitasoiseen malliin yhden tason lisää. Phillips koki Kirkpatrickin nelitasoisen mallin vajavaiseksi juuri koulutusinvestointien osalta ja päätti siksi modifioida mallia.

Phillipsin kehittelemän mallin nimi pohjautui lisättyyn viidenteen tasoon Return On Invest ROI. Viisitasoinen malli noudattelee hyvin pitkälle Kirkpatrickin nelitasoisen mallin sisältöä ja on yksi niistä harvoista viitauksista, jotka Kirkpatrickit (2006) ovat teokseensa lisänneet. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 322; Phillips 2011, 33, 219.)

Seuraavaan kuvioon 10 on koottu sekä Kirkpatrickin sekä Phillipsin arviointimallit.

KIRKPATRICKIN MALLI	PHILLIPSIN MALLI
Reaktio	Reaktio ja tyytyväisyys
Oppiminen	Oppiminen
Käyttäytyminen	Soveltaminen ja käyttöönotto
Tulos	Taloudellinen vaikutus
	Investoinnin tuotto

Kuvio 10. Kirkpatrickin ja Phillipsin arviointimallit mukailten

Phillipsin (2011, 34, 40) mukaan viimeisen tason eli investoinnin tuoton laskentatapaa ei voi ymmärtää ennen muiden tasojen tarkastelua. Kaikki alkaa kuitenkin ensin huolellisella pohjatyöllä, jossa tehdään arviointisuunnitelma. Suunnitelman tulee sisältää aineiston keräämisen, analyysin ja koko projektin tavoitteet. Taso yksi keskittyy reaktioihin, tyytyväisyyteen ja suunniteltuun toimintaan. Ensimmäinen taso mittaa osallistujien tyytyväisyyttä ja sitä, miten he ovat suunnitelleet ottavansa opitut asiat käyttöön. Vaikka reaktiot olisivat positiivisia, ei tiedon tai taitojen lisääntymistä voida silti taata. Toinen taso keskittyy enemmänkin siihen, mitä on opittu. Osallistujien oppimista voidaan testata erilaisilla kokeilla, taidon osoituksilla, roolipeleillä ja simulaatioilla. Oppimisen mittaaminen on tärkeää, koska täytyy varmistua siitä, että kaikki osallistujat ovat omaksuneet opitut asiat sekä ymmärtäneet niiden käyttöönoton. Huolimatta siitä, että tässäkin tasossa saataisiin positiivisia reaktioita, ei oppimisen siirtovaikutus välttämättä toteudu.

Kolmannen tason mittaaminen kohdistuu nimenomaisesti siirtovaikutukseen. Tason tarkoituksena on määritellä, siirtyikö opittu asia todella käytäntöön. Mittaamisen tulee olla toistuvaa, koska testaamisessa painottuvat taitoihin liittyvät seikat. Tämäkään taso ei yksiselitteisesti positiivisella tuloksellakaan takaa sitä, että siirtovaikutuksella olisi suoraan positiivisia vaikutuksia yrityksen liiketoimintaan. Neljäs taso keskittyy koulutuksen tuomiin vaikutuksiin yritykselle. Neljäs taso mittaa niitä todellisia vaikutuksia, jotka näkyvät siirtovaikutuksen tuomana työkäytänteiden muutoksena. Tässä tasossa voidaan vaikutusta mitata esimerkiksi tuotoksella, laadulla ja asiakastyytyväisyydellä. Huolimatta siitä, että tulokset tuottavat mitattavaa vaikutusta yritykseen, saattaa kulurakenteeseen edelleen kohdistua huolta. (Phillips 2011, 35.)

Investoinnin tuotto on viimeinen Phillipsin taso. Viides taso vertaa hyötyä ja kustannuksia keskenään. Sijoitetun pääoman tuotto voidaan ilmaista monella tapaa, mutta yleisimmin on käytetty prosentteja tai kustannushyötysuhteen kuvaamista. Lukuisista koulutusten vaikuttavuuteen liittyvistä arvioinneista huolimatta harva organisaatio käyttää ROI menetelmää. Phillips arvelee tämän syyksi pelkoa prosessin vaikeudesta ja kustannuksista. Liiketoiminnan kannalta olisi kuitenkin tärkeää aloittaa investoinnin tuoton arviointi järjestyksessä taso kerrallaan, jotta mahdolliseen tulokseen vaikuttanut asia voidaan tarkentaa ja vahvistaa sekä esittää sidosryhmille. (Phillips 2011, 35–37.)

3.5 Brinkerhoffin malli

Robert O. Brinkerhoffin kuusitasoinen malli jatkaa Kirkpatrickin ja Phillipsin malleja yhdellä uudella ulottuvuudella. Brinkerhoffin mukaan arvioinnilla on suuri painoarvo koulutuksen vaikuttavuudelle. Brinkerhoffin mukaan Kirkpatrickin nelitasoinen malli painotti liikaa lopputulosta huomioimatta välitilannetta ohjelman toimivuuden kannalta. Investointien tavoitteena olevaa kustannushyötyä ei aina saavuteta, mutta suunnitelmallinen kehittäminen auttaa kannattavuudessa. Brinkerhoffin mukaan koulutusta tulisi arvioida kuuden tason kautta huomioiden sisältö, suunnitelmat, prosessi ja tulokset. (Brinkerhoff 1986, 66.)

Brinkerhoffin kuusitasoinen malli etenee kysymyksillä:

1. Mikä on ongelma/tarve?
2. Mikä siihen auttaisi?
3. Toimiiko valittu ratkaisu?
4. Oppivatko he sen?
5. Onko se käytössä?
6. Oliko siitä hyötyä?

Ensimmäisellä tasolla on tarkoitus määritellä tarve tai ongelma, johon ratkaisua haetaan. Toisella tasolla arvioidaan ja puntaroidaan mahdollisten ratkaisumallien mahdollista toimivuutta/paremmuutta. Kolmas taso keskittyy arvioimaan valitun ratkaisun käyttöönottoa, toimivuutta, sekä mielipidettä siitä. Neljännellä ja viidennellä tasolla keskitytään välittämiin tuloksiin sekä työkäyttäytymisen muutoksiin. Eli oppivatko osallistujat valitun mallin avulla toivotut asiat ja siirtyivätkö ne käytäntöön, ja miltä osin. Viimeinen taso arvioi tulosta. Kuudennella tasolla pohditaan tavoitteissa onnistumista, todellisia muutoksia sekä kustannushyötyjä. Brinkerhoff painottaa jatkuvaa arviointia, mikä mahdollistaa myös interventioiden keskeyttämisen, jos ne todetaan toimimattomiksi. Kouluttajien tulee myös antaa aikaa harjoittelulle ja kertausta tulee tehdä säännöllisesti. (Brinkerhoff 1988, 67–68.)

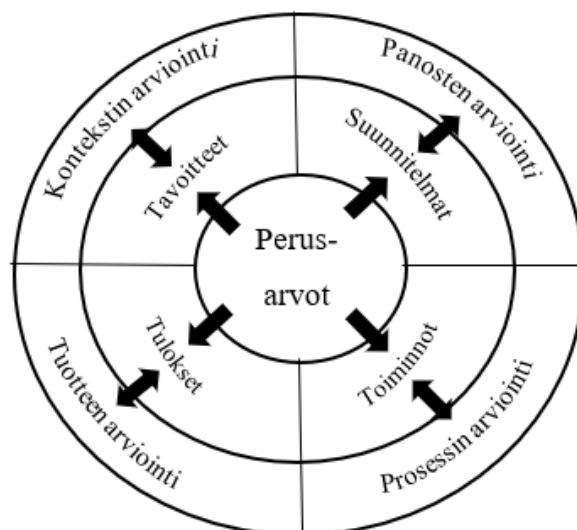
3.6 CIPP-malli

Daniel Stufflebeam kehitti 1960-luvulla arviointimallin nimeltään CIPP. Malli kehitettiin alun perin Yhdysvaltojen koululaitokselle. Mallin tarkoituksena oli saada liittovaltion kustantamille kouluhankkeille vastuuvollisuus kehittämällä niin opetuksen sisältöjä kuin oppimistakin. CIPP- mallia on käytetty paljon ja sitä on sovellettu sekä muokattu vuosien saatossa tarpeiden mukaan.

Malli perustuu virheiden tunnistamiseen, korjaamiseen, hyvien käytäntöjen ylläpitoon ja tehostamiseen sekä uusien käytäntöjen suunnitteluun ja testaamiseen. Mallia ovat käyttäneet niin arvioijat, tutkijat, johtajat ja kehittäjät. Käyttäjänä voi olla ryhmä, yksilö, yritys tai yksityinen henkilö. CIPP- malli keskittyy kustannustehokkuuteen suunnittelemalla ja toteuttamalla parantavia toimia. Malli tehostaa päätöksen tekoa julkisten ja yksityisten organisaatioiden sisällä. (Stufflebeam & Coryn 2014, 310–311.)

CIPP-malli nimi koostuu keskeisistä arvioihin liittyvistä käsitteistä eli kontekstista, panoksista, prosesseista ja tuotteista. Kuviossa 11 esitetään mukaillen mallin peruselementit. Ympyrän sisimpänä ovat peruselementit ja sen ympärille on koottu CIPP-mallin neljä arvioinnin ulottuvuutta. Peruselementtien ympärille sisärenkaalle on koottu arvioinnin painopisteet eli tavoitteet, suunnitelmat, toimet ja tulokset. Uloimmalla renkaalla ovat arviointityypit: konteksti, panos, prosessi tai tuotearviointi.

Kaksisuuntaiset nuolet edustavat vastavuoroista suhdetta painopisteiden ja arviointityyppien välillä. Jokainen kaksisuuntainen nuoli edustaa vastavuoroista suhdetta tietyn arvioivan painopisteen ja arviointityypin välillä. Tavoitteiden asettamisen ja kontekstiarvioinnin tuottaman tiedon välillä on suhde. Panosten arviointi kohdistuu suunnitelmiin ja näin ollen vahvistaa niitä ja luo suuntaa. Prosessiarviointi antaa palautetta ja arviota toiminnasta sekä henkilöstön suorituskyvyistä. Tuotearviointi koostaa tulokset huomioiden tarpeet, saavutukset ja tähtää parempiin tuloksiin. Nämä kaikki pohjautuvat CIPP-mallissa arvoille, jotka tulee yhdessä selventää ja tunnistaa ennen arvion tekemistä. Arvot ovat yhteisiä ihanteita, jotka auttavat tähtäämään asetettuihin standardeihin kehittämällä taitoja. (Stufflebeam & Coryn 2014, 318.)



Kuvio 11. CIPP-mallin peruselementit mukailten (Stuffbeam & Coryn 2014, 318)

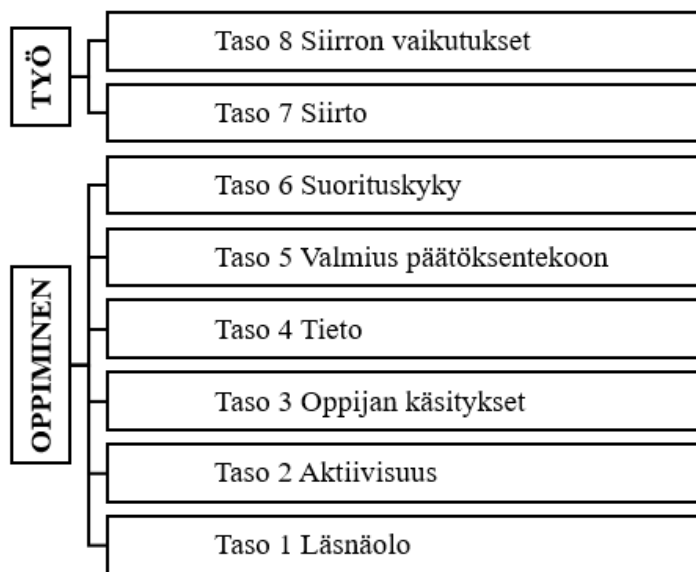
Kuviossa 11 CIPP-mallin kontekstiarvioinnissa arvioidaan tarpeita, ongelmia, resursseja ja mahdollisuuksia. Arvioinnissa otetaan huomioon myös dynamiikka ja olosuhteet. Kontekstiin kohdistuvan arvioinnin avulla määritellään tavoitteet tarpeiden ja ongelmien ratkaisemiseen. Panosarvioinneissa etsitään vaihtoehtoisia lähestymistapoja niin liittyen talouteen ja henkilöresursseihin. Panosten arviointi keskittyy ehdotuksiin ja suunnitelmiin koskien budjetteihin ja rahoitukseen. Prosessin arviointi jatkaa arvioimalla suunnitelmien täytäntöönpanoa. Arviointi kohdistuu palautteenantoon suunnitelmien toteutuksesta, edistyksestä ja soveltamisesta. Lopputuotteen arvioinnissa puntaroidaan kustannuksia ja tuloksia. Arviointi keskittyy palautteeseen tavoitteiden saavuttamisesta sekä investoinnin kannattavuudesta. Viimeistä arvioita voidaan käyttää myös väliarviointina, jotta mahdolliset virheet tunnistettaisiin ajoissa ennen etenemistä. Palaute on tärkeää antaa niin väliarvioinnissa kuin lopussakin ja arviointia tulisi tehdä usein, jotta voitaisiin arvioida myös pitkän aikavälin tuloksia. Viimeisessä arviossa tulisi huomioida myös negatiiviset seuraukset sekä tahattomasti sivutuotteena syntyneet tuotokset (Stuffbeam & Coryn 2014, 312–313, 329.)

3.7 LTEM

Viimeinen esiteltävä arviointimalli on melko uusi. Arviointimalli tarkastelee oppimista ja sen arviointia hyvin moniulotteisesti hyödyntäen sekä aiempia malleja että niistä opittuja virheitä. Mallin kehittäjä Will Thalheimer kritisoi vanhentunutta Kirkpatrickin mallia voimakkaasti, mutta kertoo LTEM-mallin pohjana olevan kuitenkin Kirkpatrickin nelitasoinen malli.

LTEM eli Learning Transfer Evaluation Model on malli, joka on kehitetty auttamaan organisaatioita selvittämään omien arviointimallien palautteenannon tehokkuutta. Thalheimerin (2018) mukaan aiemmat evaluaatiomallit eivät ole tehokkaasti keskittyneet palautteenantoon. LTEM-mallin poikkeaa aiemmista malleista lisäten arviointiin kahdeksan erilaista tasoa, joita käytetään kaikenlaisen oppimisen arvioinnissa. Malli ei keskitytään ainoastaan formaaliin oppimiseen vaan huomioi niin itseopiskelun kuin työssäoppimisenkin. LTEM kattaa arvioinnin laajemmin kuin pelkän suoritusperusteisen evaluaation ja pyrkii omalla mallillaan selkeyttämään arvioinnin kenttää. (Thalheimer 2018, 9–10.)

LTEM koostuu kahdeksasta tasosta tai kerroksesta, niin kuin Thalheimer (2018, 10) haluaa itse niitä kutsuttavan. Mallin ylimmästä osasta löytyvät hyödylliset arviointimenetelmät, kuten oppimisen siirtovaikutukset ja alaosasta hyödyttömämmät arvioinnin menetelmät, kuten läsnäolon valvonta koulutuksissa. Thalheimer on koonnut arvioinnin kahdeksan kerrosta taulukoksi. Taulukossa käytetään värikoodauksia merkitsemään menetelmien hyödyllisyyttä. Taulukon värikoodauksessa punainen merkitsee huonoja menetelmiä, keltainen merkitsee keskinkertaisia menetelmiä ja vihreä hyödyllisiä arviointimenetelmiä. Värikoodattu taulukko löytyy kokonaisuudessaan liitteenä (LIITE 1). LTEM-mallin arvioinnin pääkohdat on tiivistetty mukailleen kuvioon 12.



Kuvio 12. LTEM (mukaillen Thalheimer 2018)

LTEM-malli alkaa Thalheimerin (2018, 11–12) mukaan tasosta 1, joka käsittää läsnäolon. Läsnäololla tarkoitetaan osallistumista tai ilmoittautumista koulutukseen, joka rekisteröidään suoritukseksi, vaikka tosiasiallisesti ei ole oppimisen tae. Taso 2 tarkoittaa toimintaa tai aktiivisuutta. Aktiivisuutta mitataan esimerkiksi osallistujan huomiolla, kiinnostuneisuudella tai osallistumisella. Mittaaminen saattaa tapahtua sähköisissä alustoissa esimerkiksi seuraamalla ajankäyttöä tai panostusta tai mittaaminen voi tapahtua havainnoimalla ryhmätilanteessa osallistumis- ja vuorovaikutusaktiivisuutta. Nämä ovat kuitenkin riittämättömiä oppimisen arviointimalleja sillä innostuneisuus tai aktiivisuus ei takaa oppimista vaan oppiminen saattaa kohdentua väärin asioihin tai olla heikkoa.

Taso 3 keskittyy osallistujien käsityksiin opetetuista asioista. Usein tämä tapahtuu keräämällä palautetta erilaisin lomakkein. Koulutuksen jälkeen oppimiskokemuksen tyytyväisyyttä saatetaan mitata hymynaamoin. Hymynaamoilla pyydetään arvioimaan kouluttajien pätevyyttä tai kurssin odotusten täyttymistä, mutta niillä ei voi arvioida oppimista. Thalheimerin (2018) mukaan palautelomakkeen tulisi sisältää kysymyksiä siitä, miten osallistujat kokivat oppimisen tukevan ymmärtämistä, muistamista tai tuottiko oppiminen motivaatiota soveltaa tietoa käytäntöön. Tästäkin huolimatta ilman lähtötason testausta ja välitöntä lopputason mittausta ei kyselystä ole hyötyä tehokkuuden näkökulmasta. Mallin

neljäs taso keskittyykin juuri tietoon ja oppimisen mittaamiseen. Mittaaminen voi tapahtua välittömästi tai viiveellä. Välitön mittaaminen testaa enemmänkin lyhytkestoista ulkoa oppimista ja viivästetty mittaaminen taas tiedon muistissa säilyttämistä. Välitön mittaaminen on ongelmallinen siinä suhteessa, että se painottaa enemmänkin faktojen ja tiedon tuntemista, eikä pelkkä tieto yksinään tuo suorituskyykyä ja myöhempää soveltamista. Viivästetty mittaaminen on tehokkaampi menetelmä, mutta se edellyttää, että osallistujat kykenevät säilömään tiedon tietorakenteisiinsa. Tiedon muistissa säilyminen ei kuitenkaan automaattisesti johda sellaiseen oppimiseen, josta olisi apua seuraavien tasojen tiedon soveltamisessa ja käyttöönnotossa, kuten luvussa 3.1.3 Bransford ym. (2014) kuvailivat. (Thalheimer 2018, 12–13.)

Thalheimerin (2018, 14) mukaan arvioinnin tulee keskittyä oppimisensiirtoon ja soveltamiseen. Tasojen 5 ja 6 päätöksenteko sekä suorituskyyky ovat osa-alueita, joissa oppimisensiirtoa voidaan arvioida. Lyhyt- ja pitkäkestoisen muistamisen tärkeys nousee esiin tietoa sovellettaessa. Thalheimer (2018) antaa esimerkin siitä, miten yhden päivän aikana opetetut käsitteet siirtyvät työkäyttäytymiseen. Osa osallistujista soveltaa opittua heti seuraavana päivänä, mutta osa vasta useiden päivien kuluttua ja osa ei laisinkaan, koska eivät enää muista oppimiaan käsitteitä. Usein koulutukset tuottavat liian paljon käsitteitä opeltavaksi sekä muistettavaksi ja vain harvoin osallistujat ottavat opitut asiat käyttöön välittömästi.

Taso 5 tarkastelee päätöksenteon kyykyä, valmiutta siihen sekä ymmärrystä. Päätöksentekoa pidetään sellaisena oppimisen tuloksena, joka tukee seuraavien tasojen käyttäytymistä. Kyyky tehdä päätöksiä pitäisi olla oppimisen tulos, toisin sanoen opin pitäisi auttaa tekemään parempia ja perustellumpia päätöksiä. Muussa tapauksessa koulutus on ollut hyödytöntä. Päätöksentekokyykyä voidaan mitata lyhyellä aikavälilläkin, mutta merkityksellinen työsuorituksen pätevyuden todiste on pitkän aikavälin mittaus. Sen käyttäminen arvioinnissa varmistaa työsuorituksen todellisen mittaamisen. Päätöksentekoa voidaan arvioida erilaisin kuviteltujen tai todellisten tilanteiden yhteydessä, jossa osallistuja voi vastata monin eri tavoin. Tärkeintä on realistisen yhteyden tarjoaminen. (Thalheimer 2018, 15–17.)

Tason 5 ja tason 6 kompetenssien välillä on merkittävä yhteys. Tason 6 suorituskyyky sisältää myös päätöksenteon, mutta toisella tapaa kuin aiemmalla tasolla. Tason 6 arviointi kohdistuu päätöksenteon ohella myös suoriutumisen laatuun. Näiden kahden tason eroa

voidaan tarkastella SEDA-mallilla, joka koostuu osioista tilanne, arviointi, päätös ja toiminta. Mallin avulla voidaan suunnitella oppimista, joko oikeassa tilanteessa tai simulatioissa. SEDA alkaa tilannekartoituksella, joka johtaa arviointiin. Arvioinnin pohjalta tehdään päätös ja malli päättyy toimintaa eli harjoitteluun, joka on erittäin tärkeä osa oikean päätöksen arviointia. Taso 6 suorituskykyä voidaan mitata heti oppimisen aikana tai jälkeenpäin. Mittaamisen tavoitteena on osoittaa valmius opitun siirtoon. Taso 6 keskittyy siis tehtäväosaamiseen, jota voidaan SEDA-mallin avulla arvioida. Kyky suoriutua tehtävistä oppimisympäristössä ei kuitenkaan vielä kerro opitun siirrosta käytäntöön, vaan se tapahtuu tasolla 7. (Thalheimer 2018, 18–19.)

Opitun/osaamisen siirtoon tasolla 7 kuuluu, että oppijalla on jonkinlainen hankittu oppimiskokemus ja hän käyttää opittua työssään. Siirto tarvitsee kuitenkin suunnittelua, jotta siitä olisi pidempi kestoinen hyöty, eikä opittu jäisi vain tiedoksi muistiin. Opitun siirron mittaaminen on vaikeaa, koska järjestetty tilanne saa ihmiset automaattisesti käyttämään haluttua taitoa. Tilanteen tulisi olla mahdollisimman luonteva, jotta realistinen arvio voidaan tehdä. Opitun siirtoa on kahdenlaista: täys siirto ja avustettu siirto. Toisessa henkilö käyttää osaamistaan avustetusti tuella tai kehotuksella ja toisessa omalla valinnallaan tuetta. Molemmat siirroista päätyvät lopputulokseen siitä, että oppimisen siirto on onnistunut. Kuitenkin avustetun siirron vaikutukset ovat vähäisemmät kuin täys siirron, joka korostaa henkilön sisäistä motivaatiota. (Thalheimer 2018, 21–23.)

Viimeinen taso 8 keskittyy mittaamaan siirron vaikuttavuutta. Tämän tason mittaaminen on merkittävää, sillä henkilöstökoulutukset useimmiten tähtäävät parempiin tuloksiin, työkäyttäytymisen muutoksiin ja tiimityöhön. Vaikka kyseessä olisikin vain virkistymiseen tarkoitettu tilaisuus, on organisaation tulostavoitteissa parempi sitoutuneisuus, uskollisuus sekä rekrytointiedut. Opitun siirtovaikutukset voivat näkyä moniulotteisena mikrotasolta makrotasolle. Positiivisten vaikutusten lisäksi tulee arvioida myös haittavaikutuksia, kuten ajankäyttö, kustannukset ja ympäristötekijät. Thalheimer kehottaa aloittamaan mallin tarkastelun tasolta 8 pohtimalla, mitä halutaan saavuttaa, miten tulee vaikuttamaan ja miten siirron onnistuminen tullaan todentamaan. (Thalheimer 2018, 24–25, 31.)

3.8 Arviointimallien sekä teorian hyödyntäminen mittareiden laadinnassa

Tämän tutkimuksen arviointimittareiden hyödyntämisessä on käytetty edellä mainittujen klassikkomallien sekä uudempien mallien ajatuksia. Henkilökunnalle suunnatun kyselylomakkeen sisältö perustuu soveltaen valmiisiin esiteltyihin arviointimalleihin. Lomakkeen laadinnassa on käytetty hyödyksi myös teoriaosuudessa mainittua tyytyväisyyttä mittaavaa Servequal-mittaria sekä oppimisen, osaamisen ja laadun käsitteistöä.

Tutkimusorganisaation tarjoamia menetelmäkoulutuksia tullaan tarkastelemaan niin osallistumisen kuin sisällönkin kannalta. Menetelmäkoulutusten laadun ja merkityksen mittaamisessa tullaan käyttämään jakoa käsityksistä ennen koulutusta, koulutuksen aikana sekä koulutuksen jälkeen niin tuen kuin hyödynkin kannalta.

Ennen koulutusta mittaavissa kysymyksissä tarkastellaan vastaajan kiinnostuneisuutta, motivaatiota, koulutuksen oikea-aikaisuutta ja kohdennusta hyödyntäen LTEM-mallin tasoa 2, CIPP-mallin kontekstin tavoitearviointia sekä henkilöstökoulutusten merkittävyyteen liittyviä käsitteitä. (Stufflebeam & Coryn 2014, 318; Tenhula 2007, 20; Thalheimer 2015, 12.)

Koulutustilanteita mittaavissa kysymyksissä tarkastellaan vastaajan käsityksiä kouluttajista, koulutusjärjestelyistä ja koulutusodotusten täyttymistä. Kysymyksissä tullaan hyödyntämään LTEM-mallin tasoa 3, CIPP-mallin toimintojen prosessiarviointia, Kirkpatrickin tasoa 1 sekä henkilöstökoulutusten merkittävyyteen liittyviä käsitteitä. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 30–32; Stufflebeam & Coryn 2014, 318; Thalheimer 2015, 13.)

Koulutusten jälkeen saatavaa hyötyä mittaavissa kysymyksissä tarkastellaan vastaajan käsityksiä koulutuksen käytettävyydestä. Kysymyksissä tullaan tarkastelemaan niin käytettävyyttä, hyötyä kuin motivaatiota käyttäen opittua. Kysymysten laadinnassa tullaan hyödyntämään Kirkpatrickin mallin tasoa 4, Phillipsin mallin tasoa 2 sekä LTEM mallin tasoa 7, joka käsittelee opitun täysiiirtoa sekä avustettua siirtoa. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23; Phillips 2011, 34; Thalheimer 2015, 22–23.)

Koulutusten käyttöönottoa tarkastellaan myös tuen näkökulmasta. Tukea mittaavissa kysymyksissä tarkastellaan koulutusten hyödyntämiseen liittyviä tukikeskusteluita työyhteisössä. Kysymysten laadinnassa tullaan hyödyntämään Kirkpatrickin mallin tasoa 3,

Phillipsin mallin tasoa 3 sekä CIPP-mallin tulosarviointia. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 23; Phillips 2011, 34; Stufflebeam & Coryn 2014, 318.)

Koulutusten tarkastelun lisäksi kysymyslomakkeeseen tullaan laatimaan asennetta ja työtilannetta mittaavia kysymyksiä. Vastajilta odotetaan näkemyksiä koulutusmotivaatioon liittyen, työilmapiiriin ja palautteeseen liittyen, osaamiseen ja vaikutusmahdollisuuksiin liittyen. (Manka & Manka 2016, 3.4.; Thalheimer 2018, 27–28.)

Tämän henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointiin liittyvään lukuun on mahtunut paljon erilaisia käsitteitä. Vaikuttavuutta tarkasteltiin niin yksilön kuin organisaationkin näkökulmasta. Koulutusten vaikuttavuutta tarkasteltiin myös avaamalla osaamisen käsitettä. Osaamiskäsitteeseen liittyy vahvasti oppiminen ja tavat sekä keinot, jolla ihminen oppii. Kuitenkin näitä käsitteitä tarkastellessa huomio kääntyi myös työhyvinvointiin ja sen vaikutuksesta motivaatioon ja kykyyn oppia ja siirtää opittua työkäyttäytymisen muutokseen. Moni arviointiin ja oppimiseen liittyvä malli esitteli etenemisen jonkinlaisina tasoina tai portaina. Monessa mallissa painotettiin myös johdonmukaista etenemistä rakentamalla vahva pohja. Kaikkeen arviointiin kytkeytyi kuitenkin myös toisessa luvussa esitelty laatu. Laatu, arviointi ja merkittävyys henkilöstökoulutuksissa ovat kuitenkin si-doksissa sekä kontekstiin, ulottuvuuteen että näkökulmaan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää ja arvioida henkilöstökoulutusten vaikuttavuutta Perhekuntoutuskeskus Lausteella. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan vaikuttavuutta yksilöiden näkökulmasta. Yksilöllisiin käsityksiin painottuen, rajaa tutkimus ulos taloudellisen vertailun taloudelliseen näkökulmaan, vaikkakin lopputulemaa voidaan hyödyntää investointitarkastelussa.

Perhekuntoutuskeskus Lauste kouluttaa vuosittain henkilökuntaansa merkittävän paljon ja näin ollen pro gradu -tutkielman tarkoituksena on arvioida, miten henkilökunta suhtautuu erilaisiin koulutuksiin ja mitkä niistä koetaan kiinnostavimmiksi ja hyödyllisimmiksi.

Monimenetelmällinen tutkimus toteutetaan osatutkimuksina. Ensimmäinen osatutkimus painottuu määrälliseen tutkimukseen ja hyödyntää aineiston keruussa sähköistä kyselylomaketta. Kyselyaineiston määrällisen analyysin jälkeen tutkimus jatkuu toiseen osatutkimukseen, jossa laadullisia menetelmiä hyödynnetään aineistonkeruussa.

Tutkimuskysymysten avulla etsitään monimenetelmällisin ja triangulatiivisin ottein vastauksia ja käsityksiä koskien henkilöstökoulutusten hyötyä, siirtovaikutusta ja koulutusasennetta. Tutkimukseen on sisällytetty myös kysymys koskien henkilöstökoulutusten kehittämistä tutkimusorganisaatiota varten.

1. Miten lastensuojelun henkilöstö kokee henkilöstökoulutuksen tarpeellisuuden, mielekkyyden ja hyödyllisyyden?
2. Mitkä tekijät edistävät ja mitkä estävät koulutuksissa hankittujen tietojen tai taitojen soveltamista työssä?

5 TUTKIMUSKOHTTEEN ESITTELY

Perhekuntoutuskeskus Lauste on pitkät perinteet omaava yli satavuotias lastensuojelulaitos. Yksityinen voittoa tavoittelematon palveluntuottaja tarjoaa lapsille ja perheille laitosta ja avopalveluita Turussa ja Uudessakaupungissa. Lastensuojelun kentällä Perhekuntoutuskeskus Lauste asettuu yksityiseksi palveluntarjoajaksi, jonka palvelukategoriaan kuuluvat lapsi- ja perhekohtaiset palvelut eri muodoissaan. Perhekuntoutuskeskus Lauste on myös yksityinen koulukoti eli tarjoaa koulupalveluja. Koulukoteja on Suomessa seitsemän. Valtionkoulukoteja on viisi ja yksityisiä koulukoteja kaksi. (Lauste 2020; Pekkari-nen 2017, 17.)

5.1 Lasten suojelu

Lasten suojelua tukevat erilaiset lait, säädökset ja asetukset. Tunnetuin kansainvälinen julistus on YK:n lapsen oikeudet vuodelta 1959. Tämä julistus ei kuitenkaan sitouttanut valtioita sitä noudattamaan, joten YK laati erikseen ihmisoikeussopimuksen koskien kaikkia alle 18-vuotiaiden lasten oikeuksia eli yleissopimuksen lapsen oikeuksista (SopS 60/1991, artikla 1). Sopimus peräänkuuluttaa erityisesti oikeutta elää ja kehittyä, syrjimättömyyttä, lasten etujen huomioimista sekä näkemysten kunnioittamista. Sopimuksen ratifiointi tarkoittaa, että valtio sitouttaa niin lakinsa kuin toimintansakin noudattamaan sopimuksen artikloja. Suomi hyväksyi sopimuksen vuonna 1991. (SopS 60/1991, artikkelit 2–3, 6, 8.) YK:n lasten oikeuksien komitean suosituksesta Suomessa on käynnissä kansallisen lapsistrategian laatiminen lasten oikeuksien toteutumiseksi. (Iivonen & Pollari 2020, 14).

Lasten oikeuksia ja suojelua ohjaa myös lastensuojelulaki (2007/417), jonka 1§ määrittelee, että: *”Lastensuojelulain tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun.”* Lastensuojelulaki (2007/417) määrittelee myös erilaisia käsitteitä, kuten avohuolto, sijaishuolto ja jälkihuolto. Sijaishuollosta puhutaan, kun tarkoitetaan lapsen sijoittamisesta

kodin ulkopuolelle. Sijaishuolto voidaan järjestää joko perhe tai laitoshoidon lapsen tarpeet huomioiden. Useimmiten laitoshuolto tulee kysymykseen vain silloin, kun perhehoitoa ei pystytä järjestämään riittävin tukitoimin. (3§, 49§, 50§.)

Nykyisin ajatellaan, että lastensuojelun ytimessä ykkössijalla on lapsi, hänen äänensä ja näkökulmansa. Päätöksenteossa ajatuksena tulisi olla lapsen hyöty, ei niinkään se, mitä vanhemmat haluavat. (Pösö 2012, 76.) Lastensuojelulain henki on 1800-luvun lopulta Suomen itsenäistymiseen saakka pyrkinyt sijoittamaan lapsia perheisiin. Lastensuojelulaitokset, jota silloin kutsuttiin kasvatuslaitoksiksi, olivat lasten viime sijainen sijoituspaikka. (Vehkalahti 2001, 389.) Seuraavassa luvussa kerron lyhyesti siitä, miten nämä kasvatuslaitokset Suomessa syntyivät.

5.1.1 Kasvatuslaitoksista koulukoteihin

1860-luvun puolivälistä saakka tuli keskusteluun turvattomien ja rikollisten lasten erotelu sekä valtiolta kaivattu apu pahantapaisten lasten kanssa. Nälkävuodet jättivät kuntien armoille kymmeniä tuhansia orpolapsia. Orpolapset nähtiin ongelmana niin taloudellisenä kuin rikollisuuden lisääntymisenäkin, koska ajateltiin turvattomuuden lisäävän pahantapaisuuden uhkaa. (Pulma & Turpeinen 1987, 96.)

Turvattomien lasten kasvatusyhdistys oli lastensuojelujärjestelmän edelläkävijä. Hyväntekeväisyysyhdistys perustettiin vuonna 1870 täydentämään silloista vaivashoitoa. Läänillä oli omia kasvatuslaitoksiaan ja niiden keskusjohto toimi Helsingissä. (Hämäläinen 2007, 63.) Suojelukasvatusideologian kehittämistä varten teologiaa opiskeleva Selim Gustav Dahlström teki opintomatkoja Eurooppaan tutkien pahantapaisten lasten sijoituslaitoksia. (Pulma & Turpeinen 1987, 106.) Dahlström lajitteli lapset viiteen kategoriaan mietittäessä kasvatuslaitosinstituution perustamista:

1 Köyhät ja turvattomat lapset

2 Ruumiillisesti tai henkisesti vialliset lapset (kuurot, mykät, tylsämieliset jne.)

3 Lapset, jotka ovat osoittaneet pahantapaisuutta kotona tai koulussa, eivätkä voi siellä saada tarvitsemaansa tarkkaa yksilöllistä hoitoa

4 Lapset, jotka ovat osoittaneet törkeämpää pahantapaisuutta ja rikoksellisia taipumuksia sekä jo tulleet tekemisiin poliisin ja rikoslain kanssa, vaan jotka lain mukaan eivät vielä ole rankaisun alaiset.

5 Nuoret, eli alaikäiset pahantekijät, joille jo rikoslaki määrää rangaistuksen.

Dahlströmistä tuli kasvatustulos Koivulan johtaja Keravalla 1891. Ensimmäiset laitossijoitukset kestivät täysi-ikäisyyteen saakka ja Dahlström näki minimisijoitusaikana kolme vuotta. (Vehkalahti 2001, 390–396.)

Valtio myönsi Turvattomien lasten kasvatusyhdistykselle viisivuotisen rahoituksen. Rahoituksen lähennellessä loppuaan Bobrikov tarkastutti kaikki laitokset ja raporttien perusteella määräsi yhdistyksen ja osan laitoksista lakkautettavaksi. Turvattomien lasten kannatusyhdistyksen toiminta loppui vuonna 1905 suojelukasvatuskomitean tuella. Senaatti sai Turvattomien lasten kannatusyhdistyksen laitoksista malliesimerkin jatkaviin valtion laitoksiin. Laitoksiin sijoitettiin pahantapaisia, mutta ei rikollisia lapsia. Säilytettävät laitokset saivat edelleen valtion tukea, mutta uusia laitoksia ei perustettu, koska niiden tarpeellisuutta ei kyetty perustelemaan. Silti Helsinki, Turku sekä muut yksityiset tahot perustivat laitoksia. (Pulma & Turpeinen 1987, 99–101, 115.)

Vuoden 1918 keskeiseksi kysymykseksi nousi sotaorvot. Senaatti tuki rahallisesti orpokotien perustamista. Perustettiin erillinen lastensuojelukomitea. Lastensuojelukomitea tuotti mittavan mietinnön lastensuojelusta ja sen päämääränä oli lastensuojelulaki. Alkoi vuosia kestävä taistelu lain etenemisestä, laki tukivat erilaiset yhdistykset ja liitot myös alan lehdet ottivat kantaa. Lastensuojelulaki saatiin Suomeen viimein vuonna 1936. (Pulma & Turpeinen 1987, 144, 129, 155.)

Sotien välisenä aikana perustettiin laajasti erilaisia vastaanottokoteja ja lastenkoteja. Lastensuojelulaitoksissa tapahtui uudelleen järjestelyä 1900-luvun puolivälissä ja osa erityisesti yksityisistä laitoksista lakkautettiin. (Pulma & Turpeinen 1987, 221, 225–226.)

Kansakoulutoiminta on ollut tärkeä osa valtion kasvatustulosia. Jo 1800-luvun lopusta on laitosten kouluja ohjeistettu, että opetuksen tulisi vastata ylemmän kansakoulun oppimäärää. (Vehkalahti 2011, 396.) Yksityinen lastensuojelu liittyi mukaan kansakouluat-

teelle ja omilla koululaitoksillaan edistivät kansakoulujen etenemistä. Kansanopetusta pidettiin tärkeänä erityisesti köyhälistölle, sillä opetuksen nähtiin ehkäisevän puutteita ja uhkaa. (Hämäläinen 2007, 64,73.)

Kasvatuslaitosten koulun ongelmina nähtiin eritasoiset ja ikäiset oppilaat. Laitokseen saapuvista oppilaista toiset olivat ikätasoisesti käyneet koulua ja toiset eivät välttämättä päiväkään. Erilaiset koulunkäynninongelmat lisääntyivätkin sijoituksen perusteina 1900-luvun alkupuolella. (Vehkalahti 2011, 396.) Oppivelvollisuuslaki sisälsi omat pykälänsä koulua käymättömistä ja ongelmaoppilaista. Oppivelvollisuuslain mukaan, oli kunnan ilmoitettava ongelmallisesta oppilaasta tuomioistuimeen, jossa lapset saatettiin ottaa huostaan kouluongelmien vuoksi. (Pulma & Turpeinen 1987, 152.) Kouluhallituksella on useampaan otteeseen ollut sanansa sanottavana lastensuojelun toiminnasta, sen sisällöstä sekä tarpeellisuudesta. Lastensuojelulakia kiivaasti edistänyt Adolf von Bornsdorff näki kansakoulun ja oppivelvollisuuden lastensuojeluaatteen tukijana. Bornsdorff ajatteli kansakoulun yhteiskuntaan sopeuttajana eikä halunnut sen painottuvan liiaksi teoriapuoleen. (Hämäläinen 2007, 160–165.)

5.1.2 Lausteen Orpokoti

Turussa sijaitsevan yksityisen lastensuojelulaitoksen Perhekuntoutuskeskus Lausteen historia yksityisenä koulukotina alkoi vuonna 1919. Lausteen orpokoti (Orpola) ehti toimimaan muutaman vuoden lähinnä punaorpojen kotina sekä kansakouluna. Sotaorpojen vähetessä alkoi Orpolan toiminta hiipua. Orpolan toimintaa kuitenkin kehitettiin eteenpäin kasvatuslaitokseksi tarjoten huoltoa sellaisille lapsille, jotka tarvitsivat vaativampaa hoitoa. Vuodesta 1925 laitos oli sosiaaliministeriön alaisena toimiva suojelukasvatuslaitos Lausteen poikakoti. Vuonna 1928 sotaorpohuolto lakkautettiin kokonaan. (Sarko 1929, 16,19.)

Muutos lastenkodista poikakodiksi vaati järjestelyitä. Naistyöntekijöiden ohelle palkattiin miestyövoimaa, pitkälti käsityö ja maatalousihmisiä. Laitos kiinnitti huomiota työntekijöiden koulutukseen. Lapset sijoitettiin kodinomaisiin osastoihin iän, kehityksen ja taipumusten mukaan. Lasten päivät olivat tarkkaan määriteltyjä ja vapaa-aikanakin pa-

nostettiin järjestykseen ja omatoimisuuteen tähtäävään toimintaan, kuten esimerkiksi partioon. Kansakoulu muuttui kunnallisesta koulusta laitoskouluksi. Lausteen poikakodin lapset aloittivat aamunsa puoli seitsemältä aamupalalla. Koulu- tai työpäivä alkoi kello kahdeksan ja päättyi neljältä. Silloin kansakoulunkäyneet pojat valmistautuivat jatkokursseille. Kesäaikana koulu-aika korvattiin työnteolla myös nuorempien lasten kohdalla. (Sarko 1929, 20, 30–31.)

Muutoksen yhteydessä ei poikakodissa ollut enää alle 9-vuotiaita, joten alakansakoulu lakkautettiin. Kansakoulu käsitti kahdesta kolmeen luokkahuonetta, voimistelusalin sekä kolmen opettajan asunnot. Poikakodin kansakoulussa oli miesopettaja, naisopettaja sekä käsityöopettaja. Koululla ei ollut erillisiä viljelys- ja puutarhatontteja, koska ne olivat poikakodin omistuksessa. Lastenkodin muuttuessa poikakodiksi myös opettajien palkat tulivat kokonaan rahapalkkana, aiemmin osapalkasta oli tullut perunamaana. (Sarko 1929, 34, 36, 38.)

Laitoshoito alkoi kuitenkin saada negatiivista huomiota osakseen erityisesti 1960-luvulla Marraskuun Liike nimiseltä toimijalta. Kritiikki johti muutospaineisiin, jotka kohdistuivat perhetyön suunnitteluun, omahoitajuuteen sekä perheiden jälleenyhdistämiseen. Työ alkoi saada moniammatillisia piirteitä, lasten asioista keskusteltiin yhteisesti neuvotteiluissa ja lapsille laadittiin kasvatussuunnitelmia. (Jalonen 1999, 88–90.) Uudet suunnitelmat ja palvelut vaativat suuria rakenteellisia muutoksia ja tilojen remontoinnin tarvetta. Vuosikymmenten 1970–1980 taitteessa alkuperäisistä rakennuksista jäi käyttöön ainoastaan Kotila niminen puinen rakennus, joka on edelleen vuonna 2020 sijaishuollon käytössä. Uusiin rakennuksiin syntyivät sijaishuollon osastot, Satulavuoren koulu ja pääarakennus, jossa toimivat hallintopalvelut.

Satulavuoren koulu on osa Perhekuntoutuskeskus Lausteen toimintaa edelleen. Lukuisat lait ohjaavat lastensuojelulaitosten toimintaa. Perhekuntoutuskeskus Lausteen ollessa yksityinen lastensuojelulaitos ohjaa Laki yksityisistä sosiaalipalveluista organisaation toiminnan lupamenettelyjä. Toimiminen koulukotina edellyttää myös erilaisten viranomaisten valvontaa. Pääsääntöisesti valvonnasta vastaavat Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos, aluehallintovirastot sekä eduskunnan oikeusasiamies. Toimintaa valvovia ja ohjaavia tarkastuskäyntejä voidaan toteuttaa myös palveluita hankkivien kuntien toimesta. (Laki yksityisistä sosiaalipalveluista 922/2011; Pekkarinen 2017, 19, 25.)

5.2 Perhekuntoutuskeskus Lauste

Perhekuntoutuskeskus Lauste on tänä päivänä noin 200 ammattilaisen työpaikka, 70 lapsen ja nuoren sekä 16 perheen sijoituspaikka. Turussa ja Uudessakaupungissa toimiva Lauste on yksityinen voittoa tavoittelematon lastensuojelun, erityisopetuksen sekä perhekuntoutuksen palveluntuottaja. Perhekuntoutuskeskus Lausteen palveluihin kuuluvat avopalvelut, vastaanottoyksikkö, sijaishuollon pitkäaikaisyksiköt, erityisen huolenpidon yksikkö, päihdeyksikkö, kiireelliset sijoitukset, koulupalvelut, perhekuntoutus sekä perhehoito. Lausteen henkilökunta tarjoaa tarpeisiin räätälöityä palvelua tukenaan moniammatillinen työryhmä. Moniammatilliseen työryhmään kuuluvat sosiaalityöntekijä, psykologi, perheterapeutti, toimintaterapeutti, päihdetyöntekijä sekä nuorisopsykiatri. (Lauste 2020.)

Uusien palveluinnovaatioiden myötä syksyllä 2020 valmistuvat uudet tilat. Uutena palvelukokonaisuutena aloitetaan perheen jälleenyhdistämispalvelu. Perhekuntoutuskeskus Lauste tulee yhteistyössä ITLA:n (Itsenäisyyden juhluvuoden lastensäätiö) kanssa tekemään selvityksen vaativaa hoitoa tarvitsevien alaikäisten hoidon perusteista sekä palveluista. Uudet tilat tuovat lisäksi kymmenen uutta laitosperhekuntoutuspaikkaa. Perheille on tarjolla kokonaisvaltaista arviointi- ja kuntoutustyötä, tilanne arvioita sekä jälleenyhdistämistä. (Lauste 2020.)

Perhekuntoutuskeskus (Lauste 2020) tekee jatkuvaa kehitystyötä asiakkaiden, kouluttajien sekä palveluntuottajien kanssa, erityisesti kunta-asiakkaat ovat Lausteelle tärkeitä. Työtapojen ja kehittämisen myötä Lauste on noussut edelläkävijäksi ja tarjoaa osaamistaan ja palveluitaan sopimuksen mukaan myös muiden käyttöön. Perhekuntoutuskeskus Lausteen palveluiden- sekä osaamisenkehittämisestä kerrotaan enemmän seuraavissa alaluvuissa.

5.2.1 Henkilöstöhallinnon tunnuslukuja

Joulukuun 2019 tietojen mukaan Perhekuntoutuskeskus Lausteella työskenteli 208 työntekijää, joista 192 oli aktiivisessa työsuhteessa. Heistä noin puolet työskenteli sijaishuollossa, neljäsosa työskenteli perhe- ja avopalveluissa ja toinen neljäsosa koulupalveluissa.

Työntekijöistä yli 70 % oli naisia ja työtä tehtiin 35:llä eri työnimikkeellä. Henkilöstön keski-ikä on ollut viime vuosina nousujohteinen ja tutkimushetkellä hieman yli 40 vuotta. Toistaiseksi olevia työsuhteita oli 87,5 % ja määräaikaisten työsuhteet liittyvät pääsääntöisesti erilaisiin perhe- ja toimivapaasijaisuuksiin tai koulun henkilökohtaisen ohjaajan työsuhteeseen. (Jokinen 2020.)

Työhyvinvointia ja työkykyä pyritään edistämään hallitsemalla sairauspoissaoloja. Tähän toimintamalliin kuuluvat liikuntaan kannustaminen, kiinnittämällä huomiota työn kuorimittavuuteen ja erityisesti väkivallan uhkaan. Työhyvinvointia tuetaan myös työterveyden, fysikaalistenhoitojen sekä erilaisten osa-aikaisten työratkaisujen kautta. Henkilöstön työhyvinvointia ja kuulluksi tulemistä kartoitetaan erilaisilla kyselyillä sekä osallisuuden ja itseohjautuvuuden teemoilla. (Jokinen 2020.)

Perhekuntoutuskeskus Lausteen henkilökunnan koulutustasoa voidaan tarkastella taulukosta 1. Pätevyysvaatimuksia lastensuojelussa ohjaavat niin lait kuin kilpailutuksetkin. Henkilökunnasta suurin osa (57 %) on suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon.

Taulukko 1. Perhekuntoutuskeskus Lausteen henkilökunnan koulutustaso

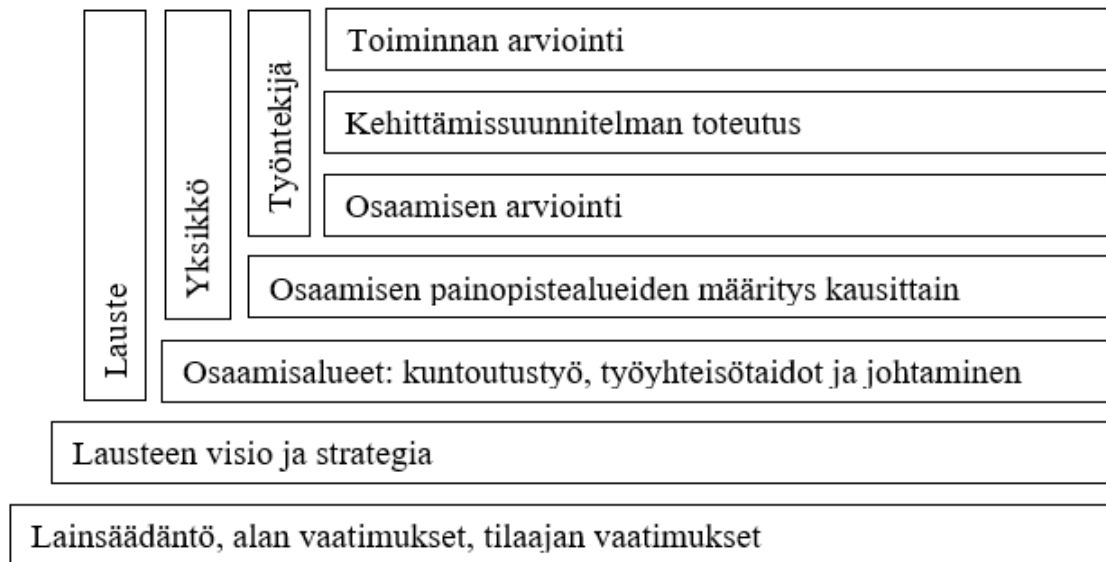
Henkilöstöryhmä	Ylempi korkeakoulututkinto	Ammattikorkeakoulututkinto	Ammatillinen perustutkinto / alempi korkeakoulututkinto	Ei tutkintoa/ opinnot kesken	YHT
Sijaishuolto	10	77	25	1	113
Perheyksiköt, avotyö	3	32	2	0	37
Opetus	15	6	13	2	36
Ruoka- ja kiinteistöhuolto	0	1	6	1	8
Hallinto	5	3	5	1	14
YHT	33	119	51	5	208

Lähde: Jokinen 2020.

5.2.2 Osaaminen, laatu ja kehittäminen Perhekuntoutuskeskus Lausteella

Perhekuntoutuskeskus Lauste panostaa palveluiden kehittämistyöhön ohella työn sisällön ja osaamisen kehittämiseen. Vuoden 2020 aikana organisaatio määrittelee jokaiselle laitoksessa tehtävälle työlle pätevyysvaatimuksen. Tulevaisuudessa jokaisella sijaishuollon ohjaajan työtä tekevällä tulee olla ammattikorkeakoulututkinnon tasoinen koulutus, kaikilla opettajilla oman alan korkeakoulututkinto sekä erikseen määritellään ne tehtävät, joissa voi edelleen työskennellä perustutkinnolla. Pätevyyttä ja osaamista lisätään erilaisilla koulutuksilla säännöllisesti. Koulutuspäivien määrä on noin 3,3 päivää työntekijää kohden. (Jokinen 2020.)

Osaamisen kehittäminen vaatii suunnittelun tueksi osaamisen kartoittamista ja sen määrittelyä. Perhekuntoutuskeskus Lausteella tullaan päivittämään osaamisen hallinnan järjestelmää (kuviot 13). Tukena käytetään C & Q osaamiskartoitusjärjestelmää. (Jokinen 2020.)



Kuvio 13 Osaamisen hallinnan järjestelmä (mukaillen Jokinen 2020)

Kuviossa 13 osaaminen ja sen vaatimukset määrittyvät lastensuojelupalveluissa lainsäädännön, alan vaatimusten, kilpailutusten sekä tilaajien vaatimusten kautta. Näiden pohjalta rakennetaan visio ja strategian työn pohjalle. Perhekuntoutuskeskus Lauste on määritellyt osaamisalueikseen kuntoutustyön, työyhteisötaidot sekä johtamisen. Näiden koko organisaatiota koskevien osaamisalueiden lisäksi voidaan määritellä kausiluontoisesti tarkempia painopistealueita niin yksiköille kuin työntekijöillekin. Jokaisen työntekijän oma osaaminen ja osaamistarpeet kartoitetaan koulutussuunnitelmiin.

Osaamisen kehittämisessä käytetään tarpeisiin räätälöitynä sisäistä koulutusta, asiantuntijaluentoja, opintoryhmiä, ulkopuolisia kouluttajia, mentorointia sekä ohjaamista. Osaamisen kehittämisen ohella kehittyvät myös palvelut. Palveluiden laadun kehittämisessä Perhekuntoutuskeskus Lauste on hyödyntänyt SHQS laatuohjelmaa. (Lauste 2020.)

SHQS (Social and Health Quality Standard) on käytössä erityisesti sosiaali- ja terveysaloilla laadunvalvontatyökaluna sekä kehittämistyössä. Kansainvälinen arviointikriteeristö ja vaatimukset ohjaavat laaduntunnustusta. Ohjelmassa on käytetty soveltuvin osin ISO 9001 standardivaatimuksia, joissa painottuvat erityisesti sosiaali- ja terveydenhoitoalalle muokatut strateginen johtaminen, toimintojen järjestäminen, asiakasturvallisuus sekä laadun arviointi ja kehittäminen. SHQS ohjelmassa on esitetty laatutavoitteet. Ohjelma perustuu itsearvioinnille, koska johtaa kehittämistyöhön ja laatutavoitteiden saavuttamiseen. Saavutetut tavoitteet arvioidaan ulkopuolisten auditoijien avulla. (Pekuriinen, Räikkönen & Leinonen 2008, 12; Labquality.)

Sadassa vuodessa Lauste on kehittynyt suojelukasvatuslaitoksesta maineikkaaksi perhekuntoutuskeskukseksi. Tänä päivänä laitoksessa keskitytään lasten ja perheiden hyvinvointiin kehittäen täysin uudenlaisia toimintamalleja. Henkilökuntaa koulutetaan jatkuvasti ja palveluiden laatua tarkkaillaan. Suurten investointien hyöty ja vaikuttavuus ovat tärkeitä elementtejä, mutta myös henkilökunnan viihtyvyys. Näiden syiden vuoksi tämä tutkimus käyttää useita eri teorioita ja menetelmiä merkityksellisten asioiden kuvaamiseen.

6 MONIMENETELMÄLLINEN TUTKIMUS

Tässä pro gradu- tutkielmassa käytetään mixed methodia eli monimenetelmällisyyttä. Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on arvioida henkilöstökoulutusten vaikuttavuutta ja siihen liittyviä tekijöitä Perhekuntoutuskeskus Lausteella. Aineiston keruumenetelminä ovat sähköinen henkilöstölle suunnattu kysely sekä vuorovaikutteinen keskusteleva työpaja. Aineiston analysoinnissa käytetään sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Näiden kahden tarkoituksena on täydentää toisiaan laajentaen sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tarkastelua.

Tutkimusstrategian päätyminen monimenetelmällisyyteen oli ennen kaikkea käytännöllinen valinta eikä niinkään tieteen filosofististen suuntausten määrittelemä kompromissi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla laadullista ja määrällistä tutkimusotetta vaan käyttää niitä toisiaan täydentävinä, tarkemmin määriteltynä monitriangulaationa.

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen asettaminen vastakkain ei nykypäivänä ole järkevää vaan sulkee ulos uudenlaisia lähestymistapoja. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä (2005, 341) kuvaavat kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen jyrkkää erottelua ”metodologiseksi naivismiksi”. Erilaiset tutkimusongelmat vaativat erilaisia metodeja, kuten laadullisia ja määrällisiä menetelmiä. Nämä menetelmät ovat vain työkaluja tutkimusongelmien ratkomiseen, eivätkä suora kannanotto tutkimusmenetelmien dikotomiseen debattiin. (Fusch 2001, 47.) Myös Pertti Töttö kritisoi vastakkainasettelua tuomalla esiin vanhakantaisen ja mustavalkoisen näkemyksen siitä, että määrällinen tutkimus sisältää vain numeroita, ja laadullinen tekstiä. Tötön mukaan tutkimus ei voi koskaan olla puhtaasti määrällinen ja kehottaakin tarkastelemaan metodeja monipuolisemmin. (Töttö 2004, 9–10.)

Mixed methods research (MMR) käsitteellä ei ole suomen kielessä tarkkaa vastinetta, mutta yleisimmin käytetään joko monimenetelmällistä tutkimusta tai monimetodista tutkimusta. Vastineena näkyy käytettäneen myös triangulaatiota. (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen 2013, 314). Denzin (2012, 80) näkee taas, ettei monimenetelmällisyyttä saisi sekoittaa triangulaation tai pragmatismien kanssa toisiinsa.

Monimenetelmällisyyden taustalla olevan tiedon luonteen juuret tulevat kuitenkin kaukaa antiikin filosofiasta. Sieltä saakka on tiedon luonteesta ja valta-asetelmista tieteessä

kamppailtu. Pitkään vallalla ollut kvantitatiivinen näkemys on kannattanut muun muassa todellista tietoa, rationalismia, positivismia ja syy-seuraussuhdetta. Tätä näkemystä on kyseenalaistanut kvalitatiivinen ideoineen ja käsitteinen muun muassa humanismista, konstruktivismista, idealismista ja ihmisten ymmärtämisestä. Mixed method-tyyppinen näkökanta on koettanut tarjota dialektisempaa kolmatta vaihtoehtoa tasapainottaen ja tarjoten kompromisseja ääripäille. (Johnson & Gray 2010, 90.)

Denzin (2012, 82) toteaa, että mixed method tutkimusta on arvosteltu ja kahden erilaisen paradigman yhdistämistä epäilty jo useita vuosikymmeniä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu monimenetelmällisyys ja alun perin triangulaatio tarkoittikin kvalitatiivisten tutkimusten moniulotteisia menetelmiä, eikä suinkaan yhdistämistä määrällisen tutkimuksen kanssa. Mixed method tutkimuksessa kuitenkin hylätään tämä kahtiajako, mutta eklektisyyttä korostetaan monimuotoisuuden ja uudenlaisten lähestymistapojen ja painotusten kautta.

Triangulaation merkityksen tutkimuksessa voi jakaa (Denzin 1978) mukaan neljään osaan:

1. Aineistotriangulaatio
2. Teoriatrangiulaatio
3. Menetelmättriangiulaatio
4. Tutkijattriangiulaatio

Triangulointia voi suorittaa esimerkiksi aineiston parissa yhdistelemällä erilaisia aineistoja keskenään tai teoriaosuudessa käyttämällä aineiston tulkinnassa useampia teorioita. Triangulointia voi käyttää kohteen tarkastelussa myös käyttämällä useampia tutkimusmenetelmiä eri aineistojen kanssa. Viimeisin malli on tutkijattriangiulaatio, jossa siis samaa tutkimusta työstää useampi tutkija luoden yhteisen näkemyksen ja konsensuksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144–145.)

Triangiulaatio sijoittuu tutkimuskirjallisuudessa usein tutkimuksen luotettavuuden alle, ikään kuin työkaluksi. Flick (2011, 147) mukaan triangulaatiolta voi odottaa tulosten lähentymistä. Eli käytettäessä useampaa menetelmää, antaa triangulaatio usein vahvistusta

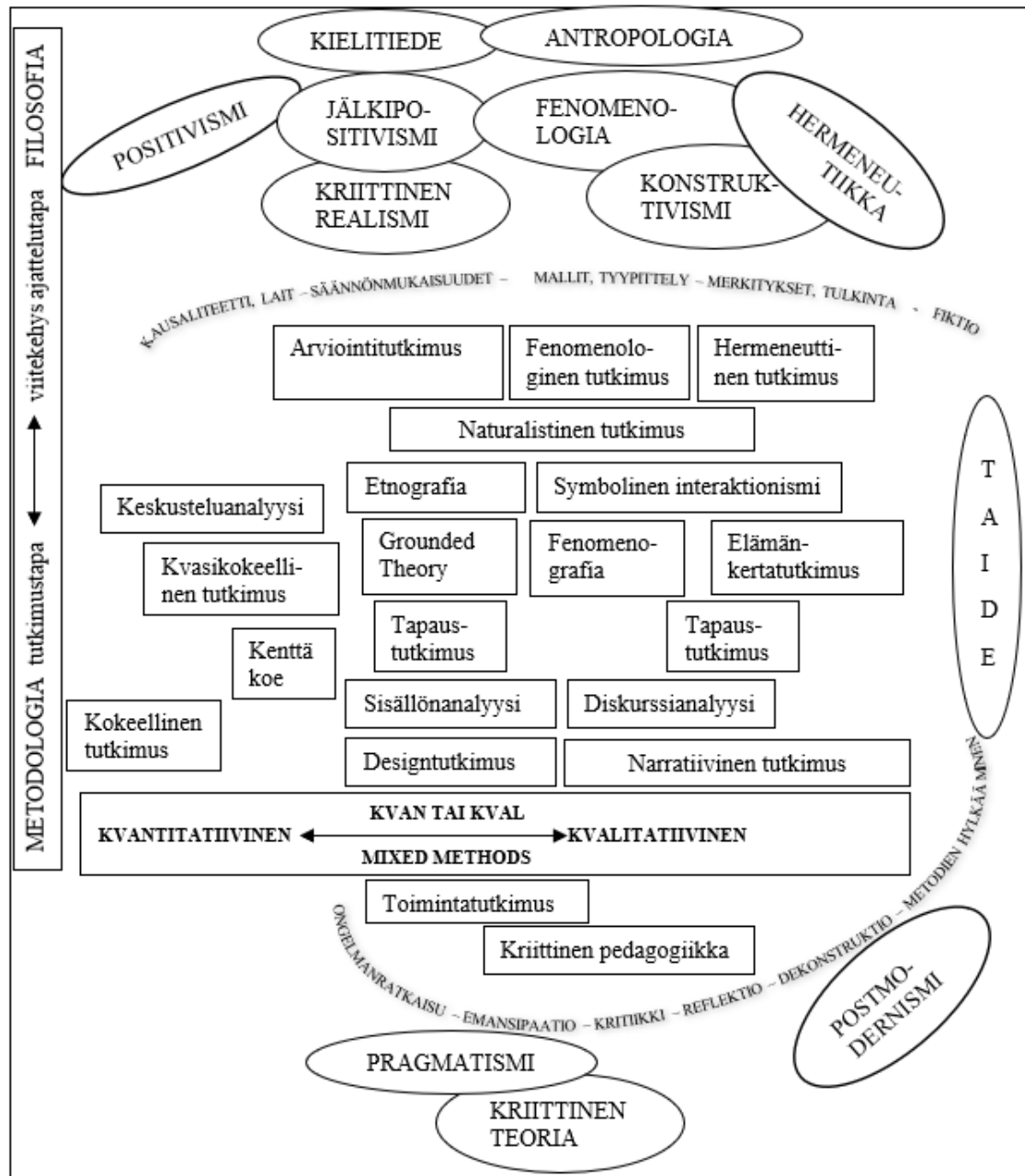
mitä ensimmäinen menetelmä on tuloksillaan osoittanut. Kuitenkin Denzin (2012, 82) näkee triangulaation ennemminkin vaihtoehtona validaatiolle. Triangulaatio antaa tutkimukselle syvyyttä sekä kattavampaa ymmärrystä.

Tutkimuskirjallisuuteen nojaten pro gradu- tutkielman filosofististen lähtökohtien ongelmat on ratkaistu esittelemällä tutkimus monimenetelmällisenä sisältäen monitriangulaation. Tutkimusstrategia sisältää sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen. Huolimatta tutkimusstrategian haasteellisuudesta, tutkimus saa ikään kuin enemmän vapauksia, mutta toisaalta myös kattavampaa ulottuvuutta. Monitriangulaatio näkyy tutkimuksessa aineiston, metodien sekä teorian trianguloinnissa. Tutkimusmenetelmien yhdisteleminen synnyttää keskustelua sen oikeellisuudesta. Metodiseksi ekletismiksi kutsuttu toiminta saatetaan nähdä välinpitämättömyytenä tiedon, totuuden ja olemassaolon ontologisten ja epistemologisten pohdintojen suhteen. (Heikkinen ym. 2005, 351.) Tämän tutkimuksen paradigmaattinen näkemys on ennemminkin joustava ja valikoiva kuin harhaoppinen perustuen metodologi Stephan Fuchsin näkemykseen metodeista. Erilaiset kohteet vaativat erilaisia tutkimusmenetelmiä ja kohdetta voi tarkastella tutkia käyttämällä monia erilaisia menetelmiä, ei vain yhtä. Menedit ovat vain työkaluja etenemiseen, eikä niillä ole mitään tekemistä ontologian kanssa. (Fuchs 2001, 47.)

Huolimatta siitä, että tässä tutkielmassa haluttiin hylätä paradigmojen dikotomisuus, on tutkimuksen kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset osuudet jaettu selvyuden vuoksi erilleen toisistaan. Tätä kutsutaan monimenetelmällisen tutkimuksen peräkkäiseksi suunnitteluksi kvantitatiivisesta kvalitatiiviseen (sequential quan → qual). Tämä peräkkäinen suunnittelumenetelmä antaa kvalitatiiviselle tutkimukselle kvantitatiivisen pohjan tueksi ja näin ollen määrällisen tutkimuksen tuloksia voidaan selittää ja vahvistaa laadullisella otteella. (Plano & Ivankova 2016, 122.)

Guban ja Lincolnin (1989, 23) mukaan arviointi on laajuudestaan riippumatta aina tutkimus, joka vaatii tarkastelua, vertaamista ja mahdollisesti tulkintaakin. Arviointitutkimuksen taustalta löytyvät tieteen filosofiset totuusteoriat sekä lähestymistavat. Heikkinen ym. (2005, 351) mukaan karkea jako kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välillä on muuttunut ja jälkipositivistinen paradigma on yhdistelmä erilaisia niin metodologisia kuin epistemologisiakin lähestymistapoja. Näiden yhdistelmien avulla mixed method otteita käyttämällä voidaan päätyä täysin uudenlaiseen lähestymistapaan. Kuvioon

14 on yhdistelty erilaisia tutkimusotteita ja niiden taustalla olevia niin filosofistisia kuin metodologistisiakin taustaolettamuksia.



Kuvio 14. Kartta kasvatustieteen maastosta (mukaillen Heikkinen ym. 2005, 351)

7 MÄÄRÄLLINEN TUTKIMUS

Määrällisen tutkimuksen juuret ovat löytyvät luonnontieteistä. Tämän paradigman taustalta löytyy muun muassa tähtitieteilijä filosofi Galileo Galilei. Kvantitatiivisen tutkimuksen piirteitä esitellessä puhutaan usein galileisuudesta. Määrällisissä tutkimuksissa korostuvat selittäminen ja kausaalisuus. Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla nähdään objektiivinen totuuskäsitys. Määrällinen tutkimus korostaa syyn ja seurauksen yhteyttä sekä mittaamista. Tätä suuntausta voidaan kutsua realistiseksi ontologiaksi, joka on syntynyt positivistisesta tieteenfilosofiasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130; Tuomi & Sarajärvi 2009, 30.)

Positivismin perustaja Auguste Comte näki positivismin tuottaman tiedon järkeilyyn ja havaintoihin perustuvana. (Raatikainen 2004, 16–17.) Huolimatta siitä, että positivismi jäi sivuun ja sitä jatkoi looginen empirismi, on positivismin asema metodologiassa määrällisen tutkimuksen edustajana edelleen vahva. Guba ja Lincoln (1994, 109) tiivistävät positivistisen paradigman sisällön naiviin realistiseen ontologiaan, dualistiseen/objektiiviseen epistemologiaan sekä kokeelliseen ja manipulatiiviseen kvalitatiiviseen tutkimukseen.

Kvantitatiivinen tutkimus vastaa kysymyksiin paljonko, missä, mikä ja kuinka usein. Täten kvantitatiivisen tutkimuksen avulla onkin hyvä tehdä nykytilanteen kartoitus tutkittavasta ilmiöstä, mutta se ei anna suoraan vastausta siihen, miksi tilanne näyttää tulosten kaltaisena. (Heikkilä 2008, 16–17.) Kvantitatiivisen tutkimuksen tieto kuvataan numeerisesti. Kvantitatiivinen tutkimus käyttää deduktiivista logiikkaa eli johtaa teoriasta hypoteeseja, joita sitten testataan empiirisellä aineistolla. Realistinen ontologia näyttää siten, että olemassa olevaa tietoa kuvaillaan/selitetään mielestä riippumatta hyväksyen luonnon lait. Tutkijan tulee pysytellä objektiivisena havainnoitsijana ja keskittää pohdinnat vain tutkimuksesta saatuun todistettuun tulokseen. (Guba & Lincoln 1994, 110–111; Raunio 1999, 97–99.)

7.1 Tilastollinen menetelmä

Kvantitatiivisesta tutkimuksesta saatetaan joskus käyttää nimitystä tilastollinen menetelmä. Tässä tutkimuksessa ne erotetaan kuitenkin selvyuden vuoksi siten, että tilastollinen menetelmä on työkalu määrällisen tutkimuksen tekemiseen. Tämä luku kuvaa siis tutkimuksen määrällisen osuuden etenemistä ja sisältöä.

Tilastollinen menetelmä kuuluu tilastotieteen tieteenalaan. Tilastollisia menetelmiä käytetään tieteenalasta riippumatta siihen, miten tutkimuksen havainnoja ja mittauksia tulisi analysoida ja kuvata. Tieteellisen tiedon tuottamisessa ei kuitenkaan ole kyse arjessa tehdyistä havainnoista vaan järjestelmällisesti kerätystä kohdennetusta tiedosta. Tutkimustiedon käsittelyyn tilastollinen menetelmä tarjoaa mahdollisuutta tiivistää, kuvailla ja mallintaa tietoa sekä tehdä päätelmiä kohteen ilmiöistä. (Nummenmaa 2009, 14–16.)

7.2 Henkilökunnalle suunnattu kysely

Tässä tutkimuksessa on käytetty sähköistä kyselyä. Kyselyä pidetään yhtenä osana survey-tutkimusta, johon lasketaan kuuluvaksi myös haastattelut ja havainnointi. Kyselyn avulla tietoa kerätään yhdenmukaisesti erilaisin otantamenetelmin riippuen siitä, millaiselta joukolta tietoa toivotaan saavan. Tietoa voidaan kerätä laajasti useilla eri kysymyksillä tai laajalla otoksella. (Heikkilä 2008, 36; Hirsjärvi ym. 1997, 182.)

Kyselytutkimuksen etuina voidaan pitää laajan joukon saavuttamista pienillä kustannuksilla. Erityisesti sähköisen kyselyn aikatauluttaminen on helppoa, mutta lomakkeen laatiminen vaatii aikaa. Sähköisen toteutuksen etuna on myös muistutusviestien lähetyksen helppous sekä vastaamisajankohdan joustavuus. Sähköinen kysely voidaan kuitenkin nähdä liian pinnallisena ja epävarmana, koska tutkija ei voi varmistua siitä, ovatko vastaajat tosissaan vastauksissaan sekä ovatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset tutkijan tarkoittamalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 1997, 184–185.)

Tämän pro gradu- tutkielman aineiston keräämiseen liittyvä sähköinen kysely lähetettiin koko Perhekuntoutuskeskus Lausteen henkilökunnalle joulukuussa 2019. Internet-pohjaisen kyselyn etuna on vastausten tallentuminen tietokantaan ja sitä kautta suoraan käsittely valmiiksi erilaisiin tilastomenetelmiin. (Heikkilä 2008, 69–70.)

Kyselyn rakentamisessa ja kysymysten laadinnassa olivat apuna niin tutkielman ohjaaja kuin työelämän edustajakin. Kysely esitettiin ennen varsinaisen kyselyn lähettämistä ja testauksen perusteella lomakkeeseen tehtiin vielä muutamia korjauksia. Sähköisen kyselyn ulkoasun luomisessa hyödynnettiin Webropol 3.0 ohjelmaa, joka on kysely- ja raportointisovellus. Webropol -ohjelman avulla voidaan suorittaa erilaisia verkossa tapahtuvia kyselytutkimuksia. Webropol -ohjelmassa on myös analytics lisäsovellus, jonka avulla tutkimusaineistoa voidaan analysoida kvantitatiivisin tai kvalitatiivisin menetelmin tai suorittaa ennustavaa analysointia. (Webropol 2020.)

Webropol -ohjelman avulla kyselyn kysymyksiin saatiin monipuolisia vastausvaihtoehtoja. Kyselyssä hyödynnettiin ominaisuutta, joka vastausten perusteella ohjasi vastaajan siirtymään tiettyihin lisäkysymyksiin tai hyppäsi niiden ylitse. Webropol -ohjelmalla ajastettiin kyselyn aloitus, muistutusviestien lähetys sekä kyselyn sulkeutuminen. Kyselyyn rakennettiin vastaajajoukko sähköpostiryhmästä, koska kysely ei ollut julkinen vaan perustui henkilökohtaisiin linkkeihin. Ohjelmalla luotu linkki lähetettiin Perhekuntoutuskeskus Lausteen henkilöstön työ sähköposteihin.

Kyselyn sähköinen linkki lähetettiin 23.12.2019 saateviestin kera (LIITE 2). Saateviestissä kerrottiin tutkimuksen tekijästä, tarkoituksesta, merkityksestä sekä luottamuksellisuudesta. Sähköpostikysely lähetettiin 234 vastaanottajalle, vaikkakin kyseisellä hetkellä Perhekuntoutuskeskus Lausteella oli aktiivisessa työsuhteessa 192 työntekijää. (taulukko 1 luvussa 5.2.1).

Teknisen virheen vuoksi kyselyn saajiksi kohdistuivat myös työntekijät, jotka eivät olleet enää palveluksessa tai joiden työsuhde oli muulla tapaa passiivinen. Tämä virhe osoitti, että tietoteknisestä osaamisesta huolimatta tulee tutkijan varmistua jokaisessa vaiheessa, ettei virheitä pääse tapahtumaan.

Sähköpostiviestejä lähetettiin muistutukset mukaan laskettuna yhteensä 1003 kappaletta. Muistutuksia lähetettiin viisi kertaa kahden kuukauden aikana niille, jotka eivät olleet vielä vastanneet. Muistutusviestit olivat tehokkaita vastausprosentin nousun kannalta.

Viimeinen muistutusviesti saavutti vielä kahden päivän aikana vielä yli 20 vastaajaa eli noin 10 % kokonaisvastaajien määrästä.

Taulukkoon 2 on koottuna lähetettyjen vastausten määrät vastausprosentteineen. Ensimmäisen kahden viikon aikana kyselyyn vastasi 41 henkilöä, joka on noin kolmasosa kokonaisvastaajien määrästä.

Taulukko 2. Kyselyn vastausten aikajana

PÄIVÄMÄÄRÄ	VASTAUSTEN MÄÄRÄ	VASTAUSPROSENTTI
23.12.-05.01.2020	41	21 %
06-15.01.2020	26	35 %
16-24.01.2020	20	45 %
25-29.01.2020	5	48 %
30-31.01.2020	10	53 %
01-02.02.2020	21	64 %
YHTEENSÄ	123	64 %

Kyselyn linkki suljettiin 2.2.2020. Sähköpostin kyselylinkin avasi 159 henkilöä ja lähetettyjä vastauksia kertyi 123 kappaletta. Kyselyn vastausprosentiksi muodostui 64 % (n=123/192), jota voidaan pitää riittävänä. Vastaus määrään voidaan ajatella vaikuttaneen se, ettei sähköisen vastaamisen lisäksi ollut muuta vastaustapaa. Aineistonkeruutapaa tosin voidaan puolustella sillä, että henkilöstö oli tottunut hyödyntämään sähköisiä alustoja.

Kyselyn toteuttaminen sujui toivotulla tavalla eikä epäselvyyksiä juurikaan ilmennyt. Kysely herätti henkilöstössä keskustelua ja kiinnostusta koulutusten merkitystä kohtaan. Kommentit kyselystä olivat pääsääntöisesti positiivisia lukuun ottamatta yhtä henkilökohtaista palautetta, jonka mukaan kysely alkoi liian tunteita herättävillä ja vaikeilla kysymyksillä.

7.3 Tutkimuslomake

Tutkimuslomakkeessa (LIITE 3) on käytetty monimenetelmällistä samanaikaista aineistonkeruuta (concurrent design). Tässä aineistonkeruumenetelmässä käytetään rinnakkain sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä eli kvalitatiivista ja kvantitatiivista keruuta. (Plano & Ivankova, 2016, 120.) Tämä aineistonkeruutapa mahdollistaa molempien kysymystyyppien hyödyntämisen. Suljettujen monivalintakysymysten etuina ovat vastaamisen helppous, nopeus sekä yhdenmukaisuus ja avointen kysymysten etuina taas sellaiset vastaukset ja ideat, joita tutkija ei muissa kysymyksissä tullut huomioineeksi sekä vastaajan mahdollisuus ilmaista itseään vapaammin. (Heikkilä 2008, 49; Hirsjärvi ym. 1997, 190.)

Henkilöstölle suunnattu kysely koostui seitsemästä taustatietoja kartoittavista kysymyksestä, kolmestatoista koulutukseen osallistumiseen liittyvistä kysymyksistä, kahdesta työasennetta ja tunnelmaa mittaavasta kysymyksestä sekä kolmesta avoimesta kysymyksestä liittyen koulutusten hyödyntämiseen ja kehittämiseen.

Henkilöstön taustatietoja kysyttiin suljetuilla kysymyksillä sekä sekamuotoisilla kysymyksillä, joihin oli lisätty vaihtoehto muu (Heikkilä 2008, 51–52). Vastaajien taustatietoina kysyttiin sukupuolta, ikää, peruskoulutusta, ammatillista koulutusta, työvuosia elämässä ja työvuosia organisaatiossa sekä henkilöstöryhmää (muuttujat 1–7). Vastaaminen tapahtui nimettömänä.

Organisaation tarjoamia koulutuksia tarkasteltiin dikotomisina osallistumiseen liittyvinä kysymyksinä. Koulutukseen osallistumisesta kysyttiin menetelmä kerrallaan. Menetelmäkoulutukset olivat yleisimmät organisaatiossa lähivuosina painottuneet koulutukset:

- ADAD (Adolescent drug abuse diagnosis)
- KKT (kognitiivinen käyttäytymisterapia)
- DKT (dialektinen käyttäytymisterapia)
- HFR (hallittu fyysinen rajoittaminen)
- Motivoiva haastattelu

- WMCI (working model of child interview)
- MAPS (Monitoring area and phase system)
- MIM (Marchak interaction model)
- TLP (toimiva lapsi & perhe)
- NEPSY (neuropsykiatrinen valmentaja)
- Palo- ja pelastuskoulutus
- GAS (goal attainment scaling)
- ART (aggression replacement training)

Osallistumista kartoittavaan mahdollisen kyllä- vastauksen jälkeen vastaajalle ohjautui viisitoista väittämää kyseisestä koulutuksesta (muuttujat 9–34). Kysymykset mittasivat vastaajan asennetta ja tietoa ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen.

Koulutuksiin liittyvä asennemittari rakennettiin itse teoriatriangulaatiota käyttäen. Kysymysten laadinnassa hyödynnettiin luvussa kaksi ja luvussa kolme mainittuja laatuun ja vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä sekä erilaisia valmiita arviointimalleja ja oppimiseen liittyviä seikkoja. Väittämien vastausvaihtoehdot muodostettiin Likert-tyyppisellä nelitasoisella asteikolla. Vastaajien tuli arvioida esitettyjä väittämiä voimakkuudella 1- 4 (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä). Huolimatta siitä, että vastaajille tulisi tarjota vaihtoehto EOS (ei samaa eikä eri mieltä), jätettiin se tarkoituksella pois vastauskaaloista, koska kyseinen vaihtoehto saa jopa 12–30 % vastaajista valitsemaan tämän. (Heikkilä 2008, 53; Hirsjärvi ym. 1997, 192.)

Koulutuksia koskevat väittämät jakaantuivat ikään kuin neljään osioon, josta ensimmäisessä kysyttiin ajatuksista ennen koulutusta. Väittämäsarjalla haettiin ennakoasenteita ja motivaation laatua koulutusta kohtaan. Reaktioista koulutusta kohtaan tulisi kysyä välittömästi koulutuksen jälkeen, mutta toinen väittämäsarja sisälsi lähinnä koulutusjärjestelyihin ja kouluttajiin liittyviä huomioita. Viimeiset kaksi väittämäsarjaa koskivat koulutuksen hyötyä ja koulutukseen saatua tukea. Kysymyksillä haluttiin varmistaa ajatus oppimisesta, oppimisen siirrosta sekä niihin vaikuttavista tekijöistä.

Henkilöstöltä kysyttiin myös työhön liittyvistä asenteista ja tunnelmasta (muuttajat 8 ja 35). Ensimmäisessä kysymyksessä oli kahdeksan väittämää, joilla mitattiin työn merkitystä vastaajalle. Toisessa kysymyksessä oli kaksikymmentäyksi väittämää, joilla mitattiin oppimis- ja kehittymishaluja, koettua työilmapiiriä sekä työyhteisön tukea ja ajatuksia koskien koulutuksia.

Lomakkeen viimeiset kolme kysymystä (muuttajat 36–38) olivat avoimia kysymyksiä, joissa haluttiin vastauksia koulutusten hyödyntämistä tukeviin ja estäviin tekijöihin sekä lisäksi pyydettiin kehittämisehdotuksia koulutuksiin liittyen.

7.4 Lomakeaineiston käsittely

Pro gradun sähköisestä kyselystä saatu aineisto syötettiin IBM SPSS 26 -ohjelmaan havaintomatriisiksi. Aineiston tarkastelu aloitettiin muuttujien nimeämisestä sekä mitta-asteikkojen määrittelystä ja arvojen syöttämisestä. Tilastollisia analyyseja varten aineiston muuttujien mitta-asteikot ovat tärkeitä. Muuttajat voidaan jakaa jatkuviin ja epäjatkuihin muuttujiin. Jatkuva muuttuja voi saada mitä tahansa arvoja, kun taas diskreetti epäjatkua on ennalta määrätty arvo. Tässä tutkimuksessa on käytetty kategorisia muuttujia eli laatueroasteikkoa ja järjestysasteikkoa, jotka kuvaavat laadullisia ominaisuuksia. Laatueroasteikko eli nominaaliasteikko on tarkka yhteen luokkaan perustuva, kuten esimerkiksi tämän tutkimuksen sukupuoliin ja henkilöryhmään liittyvät kysymykset. Järjestysasteikko eli ordinaaliasteikko taas asettaa havainnot järjestykseen antamalla valmiit raja-arvot, mutta ei tarkkaa arvoa. Järjestysasteikollisia muuttujia tässä tutkimuksessa ovat esimerkiksi ikäluokat ja työvuodet. Numeeriset muuttajat ovat taas välimatka-asteikollisia tai suhdeasteikollisia. Tarkkoja arvoja sisältäviä suhdelukuasteikollisia muuttujia ei tässä tutkimuksessa ole. Välimatka-asteikolliset perustuvat asteikolliseen vertaamiseen. Tässä tutkimuksessa Likert-asteikolliset muuttajat lasketaan välimatka-asteikollisiksi mahdollistaen riittävän jatkuvina enemmän menetelmiä. Tutkimuslomakkeessa on myös diskreettejä kaksiluokkaisia eli dikotomisia muuttujia, jotka saavat vain kaksi arvoa. Näitä dikotomisia muuttujia ovat tutkimuslomakkeessa menetelmäkoulutuksiin osallistumista mittaavat muuttajat. (Nummenmaa 2009, 40–43; Tähtinen & Laakkonen & Broberg 2011, 27–28.)

7.4.1 Muutokset matriisiin

Aineiston tarkastelussa huomattiin sekamuotoisten kysymysten aiheuttaneen epäselvyyttä. Kysymys 4 koski ammatillista koulutustasoa, jossa muu kohtaan tullut vastaus lisättiin vaihtoehtoon 2 alempi korkeakoulututkinto. Kysymyksessä 7 koskien henkilöstöryhmää poistettiin sanallinen muu vastaus ja siirrettiin vastaaja kohtaan 8 sijaishuollon ohjaaja.

Matriisissa oli myös puuttuvia havaintoja. Aineistosta poistettiin osa vastaajista, jotka olivat jättäneet, joko kokonaan vastaamatta kysymyksiin tai vastanneet alle puoleen kysymyksistä. Näiden poistaminen oli perusteltua, koska puuttuvat tiedot vaikuttavat suunnitellun pääkomponenttianalyysin käyttöön. Muut yksittäiset puuttuvat tiedot korvattiin, ja puuttuvien tilalle saatiin keskiarvokorvatut arvot. (Metsämuuronen 2006b, 330.)

Kyselyssä oli myös käänteisesti esitettyjä väittämiä. Negatiivisia osioita käytetään mittarin reliaabeliuden parantamiseen. Käänteisesti esitettyjen väittämien vastausskaalat käännettiin samansuuntaisiksi muiden väittämien kanssa jatkotutkimusten ja tulkinnan helpottamiseksi. Muuttuja *k8_3 Palkka on minulle suurin motivaatio työn tekemiseen* ei sinällään ole käänteisesti esitetty, mutta poikkeaa muista väittämistä. Käänteisesti esitettyjä väittämiä oli tutkimuslomakkeessa yhdeksän:

k35_14 työilmapiiri on kireä

k35_16 Teen aina enemmän kuin muut

k35_17 Harkitsen alan vaihtoa

k35_19 Teen vain välttämättömät työtehtävät

35_20 Olen suunnitellut vaihtavani työpaikkaa

35_26 Koen, että pakollisia koulutuksia on liikaa

35_27 En ole saanut mahdollisuutta osallistua minua kiinnostaviin koulutuksiin

35_28 Työryhmässäni koulutuksiin osallistuminen ei toteudu tasa-arvoisesti

35_30 Työn tekemisen näkökulmasta pienempi määrä koulutuksia olisi mielestäni riittävä

7.4.2 Pääkomponenttianalyysi

Pääkomponenttianalyysi on monimuuttujamenetelmä, joka perustuu Pearsonin korrelaatiomatriisiin, jonka tarkoituksena on tiivistää aineistoa vähentämällä muuttujia. Muuttujista muodostettujen pääkomponenttien muuttujien vaihtelu analysoidaan. Pääkomponenttianalyysi kuuluu faktorianalyysi ryhmään. (Tähtinen ym. 2011, 167–168, 171.)

Pääkomponenttianalyysissä muuttujien tulee olla vähintään välimatka-asteikollisia. Välimatka-asteikko määrittelee muuttujien eron. Se voi olla etäisyys tai suuruus. Välimatka-asteikossa ei voida kuitenkaan määrittellä tarkkaa suuruuseroa, mutta muuttujien järjestys voidaan määrittellä. Likert-asteikolla mitatut muuttujat voidaan tulkita välimatka-asteikollisiksi. Muuttujien olisi suotavaa täyttää normaalijakaumaoletus. Normaalijakauman muodossa keskikohta täyttyy suurimmalla osalla havainnoista, mediaani, moodi ja keskiarvo ovat lähellä toisiaan sekä vinoudet ja huipukkuudet pysyttelevät asetetuissa rajoissa esimerkiksi -1/+1 välillä. Pääkomponenttianalyysi vaatii aineistosta vähintään 100 vastaajaa, mielellään jopa 200. (Tähtinen ym. 2011, 75,167.)

Aineiston käsittely aloitettiin tarkastelemalla muuttujien k8 ja k35 väittämien soveltuvuutta pääkomponenttianalyysiin. Tarkoituksena oli etsiä muuttujille mielekästä pääkomponenttianalyysia sekä muodostaa summamuuttujat. Pääkomponenttianalyysin jälkeen suunnitelmana oli käyttää hyödyksi omia summamuuttujia sekä aineiston muita kysymyksiä mahdollisesti muissa analyyseissa. Muuttujassa k8 on kahdeksan väittämää ja muuttujassa k35 on 30 väittämää.

Muuttujat ovat 4-tasoisia Likert-asteikollisia, joten ne voidaan laskea välimatka-asteikollisiksi. Otokoko on riittävä, koska vastaajia on 123. Puuttuvat havainnot oli korvattu jo ja käänteisesti esitetyt kysymykset käännetty. Muuttujien k8 ja k35 frekvenssijakaumista tarkasteltiin jakauman muotoa kuvaavat vinous ja huipukkuus sekä tunnuslukutaulukkoa. Tulosteiden mukaan vastauskaalat ja arvojen koodaus olivat samat kaikissa väittämässä. Kaikki muuttujat eivät täydellisesti noudattaneet normaalijakaumaa. Huipukkuuksissa ja vinouksissa osa lukemista ylitti raja-arvot, mutta analyysejä jatkettiin, koska pääkomponenttianalyysi vain suosittelee normaalijakaumaa, eikä se ole sen käyttöehto.

Väittämä *k8_3 Palkka on minulle suurin motivaatio työn tekemiseen*, poikkeaa muista kysymyksistä negatiivisen luonteensa vuoksi ja väittämän arvot päätettiin kääntää.

Vaikka kaikki muuttajat eivät täydellisesti noudattaneet normaalijakaumaa, mutta jakauman muodot olivat silmämääräisesti kelpoja, joten muuttujille tehtiin summamuuttujan reliabiliteettisesti.

Muuttujille tehtiin Spearmanin epäparametrinen korrelaatiotesti, koska normaalijakaumaoletus ei täytynyt. Korrelaatiokerroin kuvaa kahden muuttujan havaintojen samanlaisen järjestyksen. Korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys saadaan korrelaatiokertoimen otoksesta lasketusta arvosta. Viitearvoina voidaan pitää; voimakas yhteys r on suurempi kuin 0,7, kohtalainen yhteys r arvo asettuu 0,3–0,7 väliin ja heikko yhteys r on pienempi kuin 0,3. Arvo 0 kuvaisi riippumattomuutta eli yhteyttä ei olisi. (Tähtinen ym. 2011, 141.) Korrelaatiomatriisia tarkastellessa suurin osa korrelaatioista on yli 0,2 mutta muuttuja *k35_16 Teen aina enemmän kuin muut* korreloi heikosti, eikä p -arvokaan ollut tilastollisesti merkitsevä, joten kyseinen muuttuja jätettiin pois analyysistä.

Pääkomponenttianalyysi aloitettiin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ja Bartlettin sväärisyys-testillä. Sekä KMO että Bartlett olivat hyvällä tasolla, samoin kommunaliteetit ja jakaumat kuudella komponentilla, mutta tarkasteltaessa korrelaatioita, poistettiin heikon alphan vuoksi lisää muuttujia. Analyysi ajettiin uudelleen useamman kerran. Muuttujista jäivät pois heikon korrelaation tai alphan vuoksi *k35_4 Työkaverit tukevat minua ja päätöksiäni*, *k35_9 Työn arvot ja päämäärät ovat minulle selkeät*, *k35_10 Toimenkuvani on selkeä*, *k35_11 Työryhmän yhteiset toimintatavat ovat minulle selkeät*, *k35_18 Olen tunnollinen ja tarkka*, *k35_19 Teen vain välttämättömät työtehtävät*, *k35_23* ja *Minulla on mahdollisuus hyödyntää oppimaani työssäni*. Lopullisen analyysin jälkeen tulos on kelvollinen kaikin puolin. Taulukkoon 3 on koottuna KMO ja Bartlettin testin arvoja.

Taulukko 3. Kaiser-Meyer-Olkin ja Bartlett's testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,724
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1408,565
	df	406
	Sig	0,0000

KMO -indeksin raja-arvona pidetään arvoa 0,50, jos arvo on tätä pienempi ei muuttujien välisiä korrelaatiota voida selittää muiden muuttujien kanssa. Bartlettin sväärisyystestin pieni p-arvo kuvaa merkitsevää testitulosta. (Tähtinen ym. 2011, 173.) Korrelaatiomatriisi soveltuu hyvin pääkomponenttianalyysiin, koska KMO-suureen arvo on suurempi kuin 0,5 ja Bartlettin testin p-arvo pieni. KMO 0,724 ja Bartlett's $p < 0,001$. Tulosteista kommunaliteettitaulukon (LIITE 4) perusteella väittämät tulevat riittävän hyvin selitetyiksi kuudella pääkomponentilla, koska kommunaliteetit ylittävät raja-arvona pidetyn 0,3.

Pääkomponenttien ominaisarvoja sekä selitysosuuksia voidaan tarkastella alla olevasta taulukosta 4. Kuudella ensimmäisellä pääkomponentilla kyetään selittämään noin 57,9 % väittämien sisältämästä vaihtelusta, mikä on riittävä. Yleisesti raja-arvona pidettäneen 50 %.

Taulukko 4. Pääkomponenttien ominaisarvot ja selitysosuudet

Komponentit	Rotatoidut ratkaisut		
	Yhteensä	Selitysosuus	Kumulatiivinen selitysosuus
1	3,578	12,339	12,339
2	3,315	11,431	23,77
3	3,071	10,588	34,358
4	2,754	9,498	43,856
5	2,265	7,811	51,666
6	1,821	6,279	57,945

Väittämien jakautumista kuudelle pääkomponentille tarkasteltiin liitteenä olevasta rotatoidusta lataustaulukosta (LIITE 5). Väittämät jakautuivat kiitettävästi, joten suunniteltujen pääkomponenttien reliabiliteetti testattiin Cronbachin alpha reliabiliteettianalyysillä. Cronbachin alpha tulkitaan siten, että lähempänä arvoa 1 oleva kerroin kertoo muuttujien yhdenmukaisuudesta. Arvot 0,6–0,85 välillä ovat tavoitteissa. (Tähtinen ym. 2011, 53.) Tulosteen mukaan alpha oli hyvällä tasolla ja muuttujat kelvollisia suunniteltuihin summamuuttujiin. Cronbachin Alpha 0,848, N28.

Summamuuttujat muodostettiin lopulta kuudesta suunnitellusta pääkomponentista. Muodostettujen summamuuttujien tarkemmat tunnusluvut on koottu taulukoksi 5.

Taulukko 5. Summamuuttujat ja tunnusluvut

Pääkomponentit ja muuttujat	Huipukkuus	Vinous	ka	kh	Alpha	Min	Max
Koulutuksiin osallistuminen (k35_27, k35_28, k35_29, k35_21, k35_22, k35_24)	-0,075	-0,185	3	0,659	0,811	1	4
Lastensuojelutyö (k35_15, k35_17, k8_4, k8_5, k8_7, k8_8)	-0,121	-0,18	3,13	0,583	0,79	2	4
Ammatillinen kehittyminen (k35_5, k35_6, k35_7, k35_8, k35_25)	-0,255	0,131	3,24	0,538	0,73	2	4
Työilmapiiri (k8_1, k8_2, k8_3, k35_12, k35_14, k35_20)	0,268	-0,43	3,22	0,643	0,747	1	4
Palaute ja tuki (k35_1, k35_2, k35_3, k35_13)	-0,617	-0,286	3,31	0,61	0,745	2	4
Koulutusten määrä (k35_26, k35_30)	-0,492	-0,697	3,44	0,636	0,669	2	4

8 MÄÄRÄLLISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET

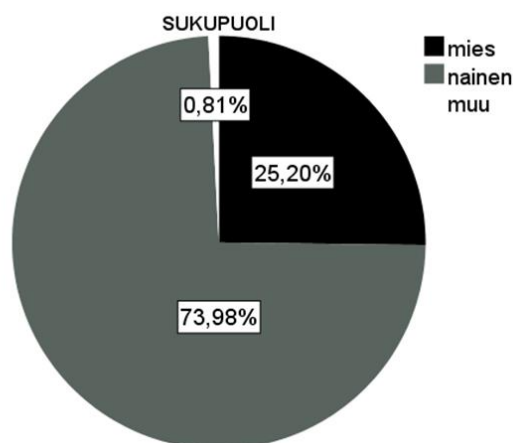
Tässä pro gradu tutkielmassa tulokset esitetään kahdessa osassa selvyuden vuoksi. Mixed method menetelmää käyttävä tutkimus sisältää niin määrällisen kuin laadullisenkin analyysin. Kvantitatiivisen tutkimuksen tulokset esitetään ensin ja monimenetelmällisyys koostuu ne laadullisten tulosten kanssa johtopäätökset luvussa.

Sähköisen Webropol -kyselyn numeeriset vastaukset on analysoitu IBM SPSS-26 ohjelmaa käyttäen. Kyselyn avoimien sanallisten kysymysten vastaukset sisällytetään tutkimuksen laadullista osuutta käsitteleviin lukuihin.

Tämän luvun määrällisen tutkimuksen tulokset esitetään sekä isommissa kokonaisuuksissa summamuuttujina että yksittäisten muuttujien jakaumina. Kuvailussa on käytetty yksittäisten muuttujien, kuten taustamuuttujien jakaumia ja ristiintaulukointia tutkimuskysymysten ja taustamuuttujien johdattelemina.

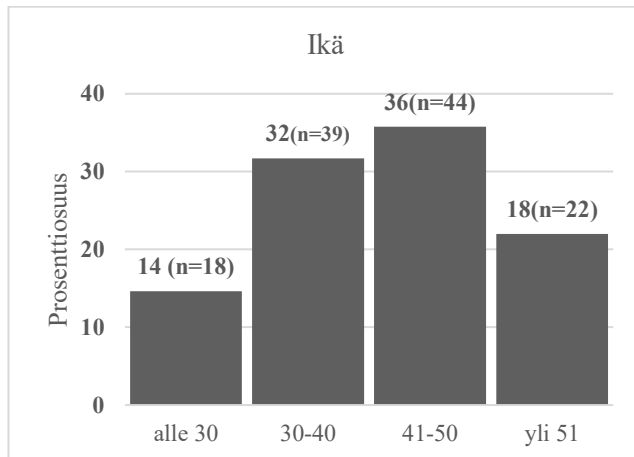
8.1 Tutkimusjoukon kuvailu

Webropol kyselyyn vastasi 123 henkilöä. Heistä suurin osa (73,98 %) oli sukupuoleltaan naisia, joka on hyvin tyypillistä sosiaalialalle (kuvio 15).



Kuvio 15. Kyselyyn vastanneiden sukupuolijakauma

Vastaajista reilu kolmasosa (36 %) oli iältään 41–50-vuotiaita ja miltei yhtä suureksi joukoksi (32 %) nousi 30–40-vuotiaat. Selkeästi pienemmiksi ryhmiksi jäivät alle 30-vuotiaat (14 %) ja yli 51-vuotiaat (18 %) (kuvio 16).



Kuvio 16. Kyselyyn vastanneiden ikäjakauma

Suurin osa vastaajista (67 %, n = 82) oli ylioppilaita ja reilu kolmasosa (33 %, n = 41) oli pohjakoulutukseltaan peruskoulun suorittaneita. Taulukkoon 6 on koottuna vastaajien ammatillisen koulutuksen tiedot. Ammatilliselta koulutukselta suurimmaksi ryhmäksi nousivat alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet (66 %, n = 66). Loput vastaajat jakaantuivat kahteen miltei yhtä suureen ryhmään, keskiasteen tutkinnon suorittaneet (18 %, n = 22) ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet (16 %, n = 20).

Taulukko 6. Kyselyyn vastanneiden ammatillinen koulutustaso

Ammatillinen koulutustaso	keskiaste	alempi korkeakoulu	ylempi korkeakoulu	YHT
N	22	81	20	123
%	18	66	16	100

Vastaajien taustamuuttujista tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla työvuosia elämässä sekä työvuosia Perhekuntoutuskeskus Lausteella. Tarkastelusta voidaan havaita, että yli puolet vastaajista (62 %, n = 75) oli ollut työelämässä yli 15 vuotta. Vajaa neljäsosa vastaajista (18 %, n = 22), oli ollut 8–14 vuotta työelämässä. Samoin 1–7 vuotta työelämässä olleita vastaajia oli vajaa neljäsosa (19 %, n = 23). Pienin ryhmä vastaajien joukossa oli alle vuoden työelämässä olleet (1 %).

Työvuodet Lausteella muuttujan jakauman hajonta oli hieman tasaisempaa. Suurin vastaaja joukko oli 1–7 vuotta Perhekuntoutus Lausteella työskennelleet (49 %, n = 30) ja toiseksi suurin ryhmä 8-14 vuotta Lausteella työskennelleet (25 % n = 24). Pienimmiksi vastaajaryhmiksi jäivät ne, jotka olivat työskennelleet Perhekuntoutuskeskus Lausteella alle vuoden (14 %, n = 6) ja yli 15 vuotta (12 %, n = 15). Ristiintaulukoinnin arvot taustamuuttujista työvuosia elämässä sekä työvuosia Perhekuntoutuskeskus Lausteella on koottuna taulukkoon 7.

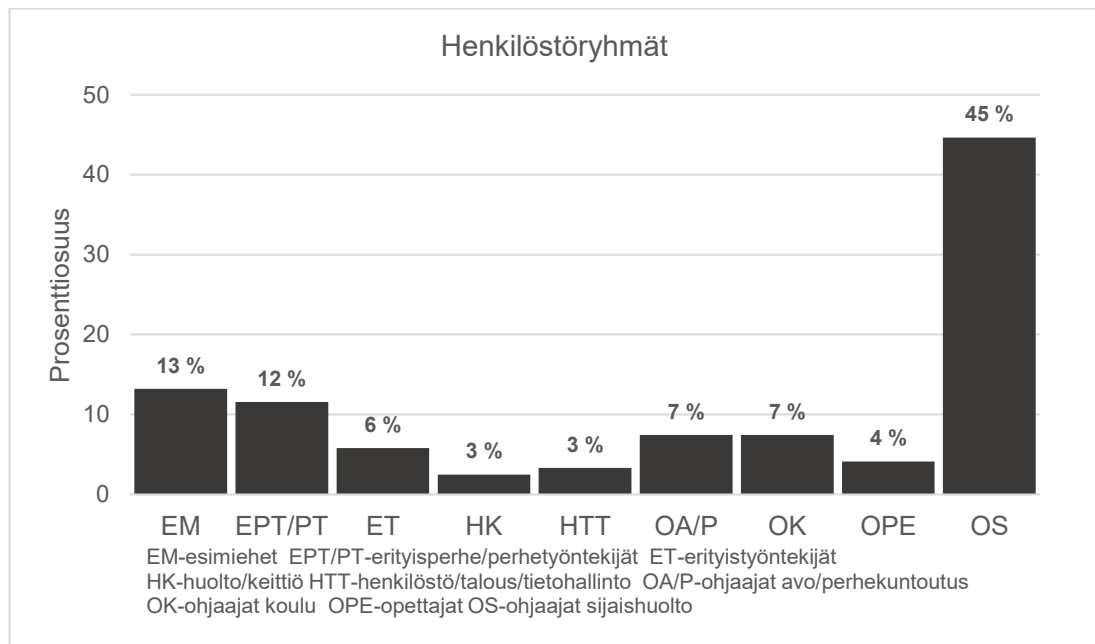
Taulukko 7. Kyselyyn vastanneiden työelämä vuodet ja työvuodet Lausteella

Vuodet työelämässä		Työvuodet Lausteella			
		alle 1	1–7	8–14	yli 15
alle 1	N 1	1	0	0	0
1–7	N 23	7	16	0	0
8–14	N 22	3	13	6	0
yli 15	N 75	6	30	24	15
YHT	N 121	17	59	30	15

Henkilöstöryhmistä (kuvio 17) ylivoimaisesti suurin vastaajaryhmä oli sijaishuollon ohjaajat (45 %, n = 53), muiden ryhmien jäädessä neljäsosaan tai alle. Seuraavaksi suurin

vastaajaryhmä olivat esimiehet (13 %, n = 16). Kolmanneksi suurin vastaajaryhmä olivat erityisperhe- ja perhetyöntekijät (12 %, n = 12).

Tutkimuksen vastaajaryhmät noudattavat tutkimuskohteen henkilöstöjakaumaa, jonka mukaan noin puolet henkilöstön kokonaismäärästä työskentelee sijaishuollossa, neljäsosa perhe- ja avopalveluissa ja toinen neljäsosa koulupalveluissa (Jokinen 2020).

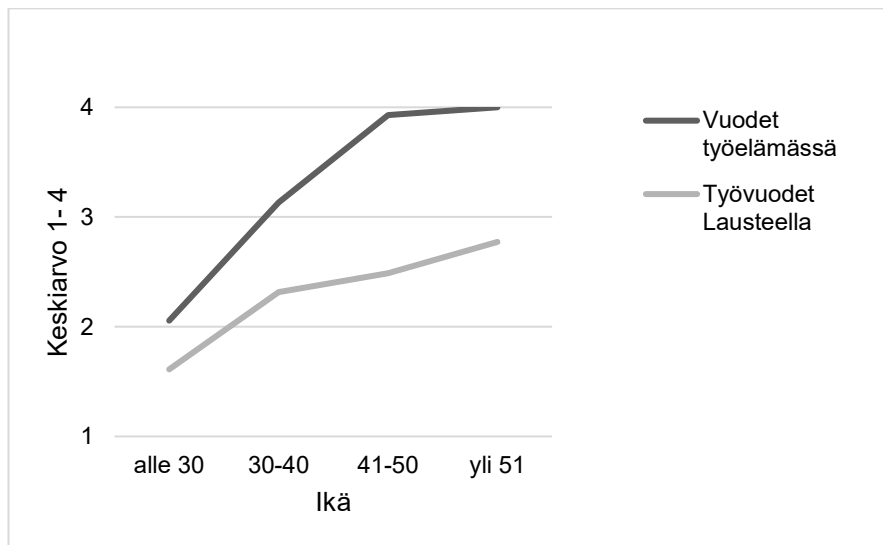


Kuvio 17. Kyselyyn vastanneiden henkilöstöryhmien prosentuaalinen jakauma

Taustamuuttujille suoritettiin vielä epäparametrisia vertailuja, koska parametristen testien käyttöehdot eivät täyttyneet. Henkilöstöryhmiä verrattiin muihin taustamuuttujiin ja Kruskall-Wallis testi kertoi tilastollisesti merkitsevistä eroista henkilöstömuuttujaryhmien sekä muiden taustamuuttujien ryhmien välillä. Tulosta tarkennettiin Mann-Whitney U-muuttujaparitestillä, jotta saatiin selville, mistä ryhmistä on kyse.

Se, mihin henkilöstöryhmään kuuluu, on tilastollinen merkitsevä yhteys ammatilliseen koulutustaustaan $\chi^2(8) = 47.533$; $p < 0.001$, työvuosiin Lausteella $\chi^2(8) = 24.996$; $p = 0.002$ sekä vuosiin työelämässä $\chi^2(8) = 22.389$; $p = 0.004$. Tarkemmat ryhmien väliset erot on koottu erilliseen liitteeseen (LIITE 6).

Taustamuuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin epäparametrisen korrelaatiotestin avulla. Spearmanin korrelaatiomatriisin mukaan (LIITE 7) iällä on tilastollisesti merkitsevä voimakas positiivinen yhteys työelämävuosiin ($r_s = 0.772$; $p < 0.001$) ja kohtalainen positiivinen yhteys työvuosiin Lausteella ($r_s = 0.371$; $p < 0.001$). Ikäluokan kasvaessa nousevat myös keskiarvot molempien muuttujien kohdalla. Yhteys on havainnollistettu viivakuviolla kuvioon 18.



Kuvio 18. Kyselyyn vastanneiden ikä, vuodet työelämässä ja työvuodet Lausteella yhteys

Ikä muuttujaa verrattiin muihin järjestysasteikkolisiin taustamuuttujiin ja Kruskall-Wallis testin testin kertoi tilastollisesti merkitsevistä eroista ikämuuttujan ja henkilöstömuuttujan ryhmien välillä. Tulosta tarkennettiin Mann-Whitneyn U-muuttujaparitestillä, jotta saatiin selville, mistä ryhmistä on kyse.

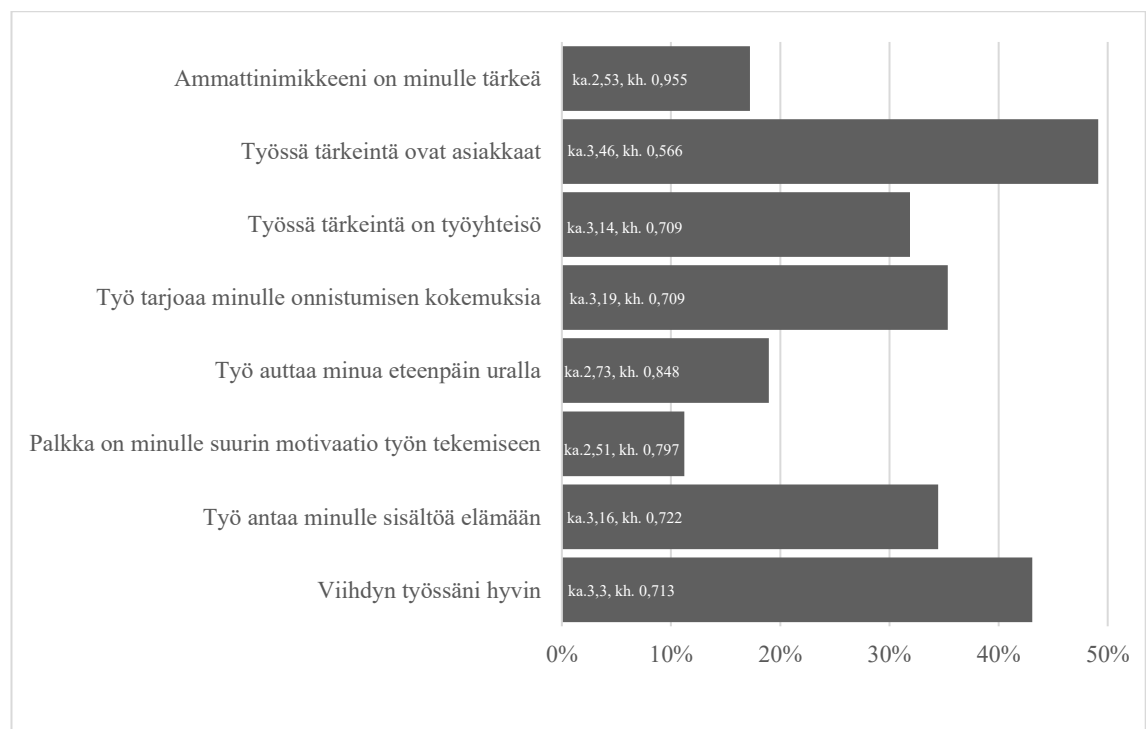
Kruskall-Wallis testin mukaan ikämuuttujan ja henkilöstöryhmien välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja. Ikämuuttujan $\chi^2(8) = 19.206$; $p = 0.014$ ja henkilöstöryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Mann-Whitneyn U-testi vahvisti tilastollisesti merkitsevät erot.

Merkitsevät erot löytyivät sijaishuollonohjaajien ryhmän ja esimiesten, erityisperhe- ja perhetyöntekijöiden sekä erityistyöntekijöiden välillä. Esimiehet, erityis- ja perhetyöntekijät sekä erityistyöntekijät ovat tilastollisesti merkitsevästi korkeammassa ikäluokassa

kuin sijaishuollonohjaajat. Esimiehet (N16, 49.53) - sijaishuollonohjaajat (N54, 31.34). $Z = -3.266$; $U = 205.500$; $p = 0.001$. Erityisperhe- ja perhetyöntekijät (N14, 46,89) - sijaishuollon ohjaajat (N54, 31.29). $Z = -2.737$; $U = 204.500$; $p = 0.006$. Erityistyöntekijät (N7, 44.07) - sijaishuollonohjaajat (N54, 29.31). $Z = -2.160$; $U = 97.500$; $p = 0.031$.

8.2 Suhtautuminen nykyiseen työhön

Taustamuuttujien jälkeen vastaajilta kysyttiin Likert-tyyppisellä neliasteikollisella asennemuuttujalla suhtautumisesta nykyiseen työhön. Väittämien neliasteikollinen vastauskaala koostui arvoista: 1 täysin eri mieltä, 2 jokseenkin eri mieltä, 3 jokseenkin samaa mieltä ja 4 täysin samaa mieltä. Muuttujan tarkemmat tunnusluvut ovat liitteenä (LIITE 8). Suhtautuminen nykyiseen työhön liittyvän muuttujan väittämien keskiarvot sekä prosentuaaliset jakaumat ovat koottuna kuvioon 19.



Kuvio 19. Kyselyyn vastanneiden suhtautuminen nykyiseen työhön: vastaukset kahdeksaan väittämään, keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)

Suhtautuminen nykyiseen työhön -muuttujan kahdeksan väittämän keskiarvot vaihtelivat 1–4 asteikolla 2.49–3.46 välillä. Pienimmän keskiarvon sai väittämistä *Palkka on minulle suurin motivaatio* ja suurimman *Työssä tärkeintä ovat asiakkaat*.

Suhtautuminen nykyiseen työhön -muuttujaa tarkasteltiin lisäksi ryhmittelevien taustamuuttujien kanssa. Tutkimusmuuttuja ei kuitenkaan ollut jakautunut normaalisti kaikissa vertailtavissa ryhmissä. Täten varianssianalyysi Anovan käyttöehdot eivät täyttyneet ja vastineeksi otettiin epäparametrinen Kruskal-Wallis.

Kruskal-Wallis testin mukaan ikäryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa tutkimusmuuttujan eri väittämien kanssa.

Kruskall-Wallis testi kertoi kuitenkin tilastollisesti merkitsevästä erosta peruskoulutuksen ryhmien välillä tutkimusmuuttujan väittämien *Työ antaa minulle sisältöä elämään* ja *Työ tarjoaa minulle onnistumisen kokemuksia* välillä, joten tulos tarkennettiin Mann-Whitneyn U-muuttujaparitestillä.

Se, mikä on vastaajan peruskoulutus, vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi siihen, miten kokee työn vaikutuksen omaan elämään. Kruskall-Wallis testin mukaan peruskoulun suorittaneiden ja ylioppilaiden välillä on eroa tutkimusmuuttujan väittämien *Työ antaa minulle sisältöä elämään* suhteen $X^2(1) = 4.000$, $p = 0.046$ ja *Työ tarjoaa minulle onnistumisen kokemuksia* $X^2(1) = 19.400$, $p = 0.002$ suhteen. Ylioppilastaustaisille (N78, 62.59) *Työ antaa sisältöä* on tilastollisesti merkitsevämpi kuin peruskoulutaustaisille (N38, 50.29). $Z = -2.000$; $U = 1170.000$; $p = 0.046$. Ylioppilastaustaisille (N78, 64.60) *Työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia* on tilastollisesti merkitsevämpi kuin peruskoulutaustaisille (N38, 45.97). $Z = -3.066$; $U = 1006.000$; $p = 0.002$.

Kruskall-Wallis testi kertoi tilastollisesti merkitsevästä erosta myös ammatillinen koulutustaso taustamuuttujan ryhmien välillä ja tutkimusmuuttujan väittämien *Työ antaa minulle sisältöä elämään*, *Työ auttaa eteenpäin uralla*, *Työ tarjoaa minulle onnistumisen kokemuksia*, *Työssä tärkeintä ovat asiakkaat* ja *Ammattinimikkeeni on minulle tärkeä* välillä, joten tulos tarkennettiin Mann-Whitneyn U-muuttujaparitestillä.

Se, mikä on vastaajan ammatillinen koulutustaso, vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi siihen, miten kokee työn merkityksen. Kruskall-Wallis testin mukaan ammatillisen

koulutustasoryhmien välillä on eroa tutkimusmuuttujien *Työ antaa minulle sisältöä elämään* $X^2(2) = 8.574$, $p = 0.014$, *Työ auttaa eteenpäin uralla* $X^2(2) = 17.420$, $p < 0.001$, *Työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia* $X^2(2) = 13.434$, $p = 0.001$, *Työssä tärkeintä ovat asiakkaat* $X^2(2) = 11.833$, $p = 0.003$ ja *Ammattinimikkeenä on minulle tärkeä* $X^2(2) = 11.027$, $p = 0.004$. Mann-Whitneyn U-testi vahvisti tilastollisesti merkitsevät erot (LIITE 9). Merkitsevät erot näkyivät siten, että mitä korkeampi koulutusaste, sitä merkityksellisempänä tutkimusmuuttujan väittämät näkyvät.

Krushkall-Wallis testin tulokset kertoivat tilastollisesti merkitsevästä erosta myös henkilöstöryhmien ja tutkimusmuuttujan väittämien *Työ antaa minulle sisältöä elämään* ja *Työ auttaa eteenpäin uralla* välillä, joten tulos tarkennettiin Mann-Whitneyn U-muuttujaparitestillä. Se, mihin henkilöstöryhmään kuuluu, vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi siihen, miten koee työn vaikutuksen omaan elämään. Krushkall-Wallis testin mukaan henkilöstöryhmien välillä on eroa tutkimusmuuttujan *Työ antaa minulle sisältöä elämään suhteen* $X^2(8) = 18.006$, $p = 0.021$ ja *Työ auttaa minua eteenpäin uralla* $X^2(8) = 18.230$, $p = 0.020$ suhteen. Mann-Whitneyn U-testi vahvisti tilastollisesti merkitsevät erot (LIITE 10).

8.3 Summamuuttujien tarkastelua

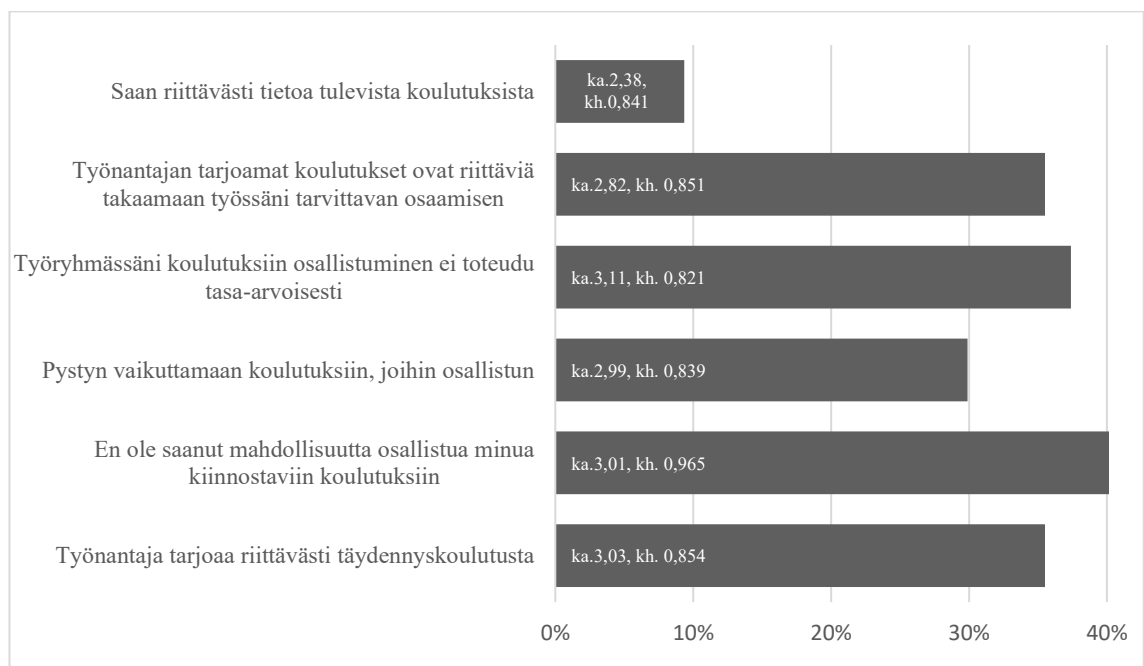
Muiden määrällisen tutkimuksen tulosten tarkasteluun käytettiin taustamuuttujien vertaamisen lisäksi pääkomponenttianalyysin avulla luotujen summamuuttujien tarkastelua. Tarkasteltavat summamuuttujat ovat: *Koulutukseen osallistuminen*, *Lastensuojelutyö*, *Ammatillinen kehittyminen*, *Työilmapiiri*, *Palaute ja tuki* sekä *Koulutusten määrä*. Tarkastelu etenee summamuuttuja kerrallaan.

8.3.1 Koulutukseen osallistuminen

Summamuuttuja muodostettiin pääkomponenttianalyysia apuna käyttäen ja nimettiin koulutukseen osallistuminen- muuttujaksi. Koulutukseen osallistuminen summamuuttuja muodostui väittämistä: *Työnantaja tarjoaa riittävästi täydennyskoulutusta*, *En ole saanut*

mahdollisuutta osallistua minua kiinnostaviin koulutuksiin, Pystyn vaikuttamaan koulutuksiin, joihin osallistun, Työryhmässäni koulutuksiin osallistuminen ei toteudu tasa-arvoisesti, Työnantajan tarjoamat koulutukset ovat riittäviä takaamaan työssäni tarvittavan osaamisen ja Saan riittävästi tietoa tulevista koulutuksista. Summamuuttujan väittämien kokonaistunnusluvut löytyvät luvussa 7.4.2 esitetystä taulukosta (taulukko 5).

Summamuuttujaan kuuluvien kuuden väittämän keskiarvot vaihtelivat 1–4 asteikolla 2.38–3.11 välillä. Matalimman keskiarvon sai väittämistä *Saan riittävästi tietoa tulevista koulutuksista* ja parhaimman *Työryhmässäni koulutuksiin osallistuminen toteutuu tasa-arvoisesti* (kuvio 20).



Kuvio 20. Koulutuksiin osallistuminen- summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)

Summamuuttujan yhteyttä haluttiin tarkastella ryhmittelevien taustamuuttujien kanssa. Tarkasteluun käytettiin apuna yksisuuntaista varianssianalyysi Anovaa.

Summamuuttujan yhteyttä tarkasteltiin *iän, ammatillisen koulutustason, vuosia työelämässä ja työvuosia Lausteella* kanssa. Levene testin p-arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja Anova testin tulos kertoi, ettei ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja vertailtavien muuttujien välillä.

Vertaillessa summamuuttujaa *henkilöstöryhmien* kanssa ei Levene testin p-arvo ollut tilastollisesti merkitsevä ($p > 0.05$), eli varianssit olivat riittävän samansuuruiset.

Anova testin tulos kertoi, että vertailtavien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Analyysia jatkettiin post hoc -testillä ja Bonferroni testi osoitti tilastollisesti merkitsevät erot:

esimiehet - ohjaajat avo- ja perhekuntoutus

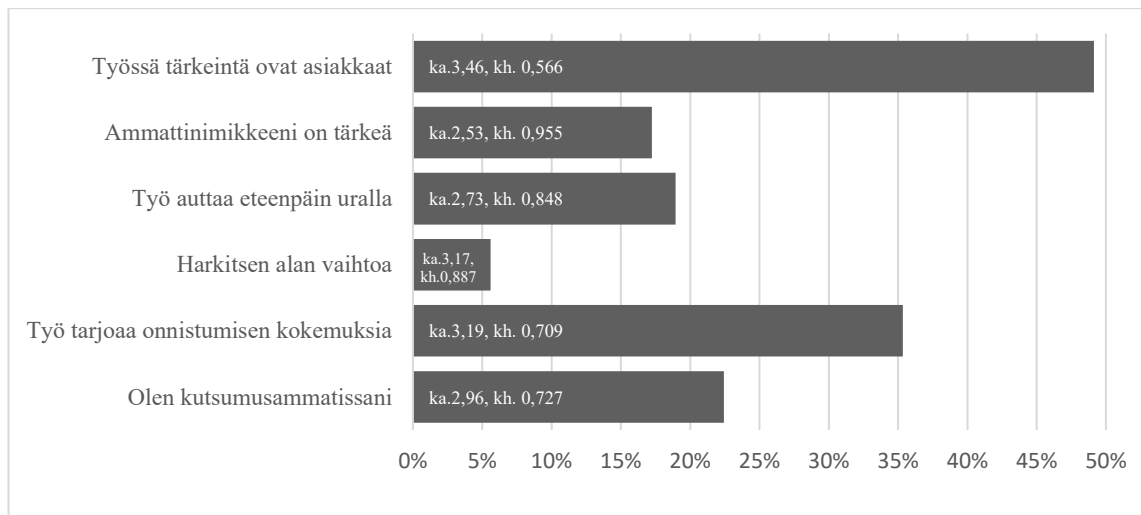
esimiehet - ohjaajat koulu

Koulutukseen osallistuminen- summamuuttujaa tarkastellessa esimiehet (N16, ka 3.44, kh 0.512) vastaajaryhmä eroaa tilastollisesti merkitsevästi vastaajaryhmästä ohjaajat avo- ja perhekuntoutus (N9, ka 2.44, kh 0.726), $p = 0.008$ sekä vastaajaryhmästä ohjaajat koulu (N9, ka 2.56, kh 0.527), $p = 0.008$. Tämän tilastollisen testin perusteella voidaan tulkita, että henkilöstöryhmä vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi siihen, miten koulutukseen osallistuminen koetaan. $F(8,107) = 2.840$; $p = 0,007$.

8.3.2 Lastensuojelutyö

Summamuuttuja muodostettiin pääkomponenttianalyysia apuna käyttäen ja nimettiin lastensuojelutyö- muuttujaksi. Lastensuojelutyö summamuuttuja muodostui väittämistä: *Olen kutsumusammattissani, Työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia, Harkitsen alan vaihtoa, Työ auttaa eteenpäin uralla, Ammattinimikkeeni on minulle tärkeä ja Työssä tärkeintä ovat asiakkaat*. Huomioitavaa on, että muuttujan *Harkitsen alan vaihtoa* vastauskaala on käännetty, joten muuttujan arvot ovat käänteiset. Summamuuttujan väittämien kokonaistunnusluvut löytyvät luvussa 7.4.2 esitetystä taulukosta (taulukko 5).

Summamuuttujaan kuuluvien kuuden väittämän keskiarvot vaihtelivat 1–4 asteikolla 2.53–3.46 välillä. Pienimmän keskiarvon sai väittämistä *Ammattinimikkeeni on minulle tärkeä* ja korkeimman *Työssä tärkeintä ovat asiakkaat*. (kuvio 21)



Kuvio 21. Lastensuojelutyö- summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)

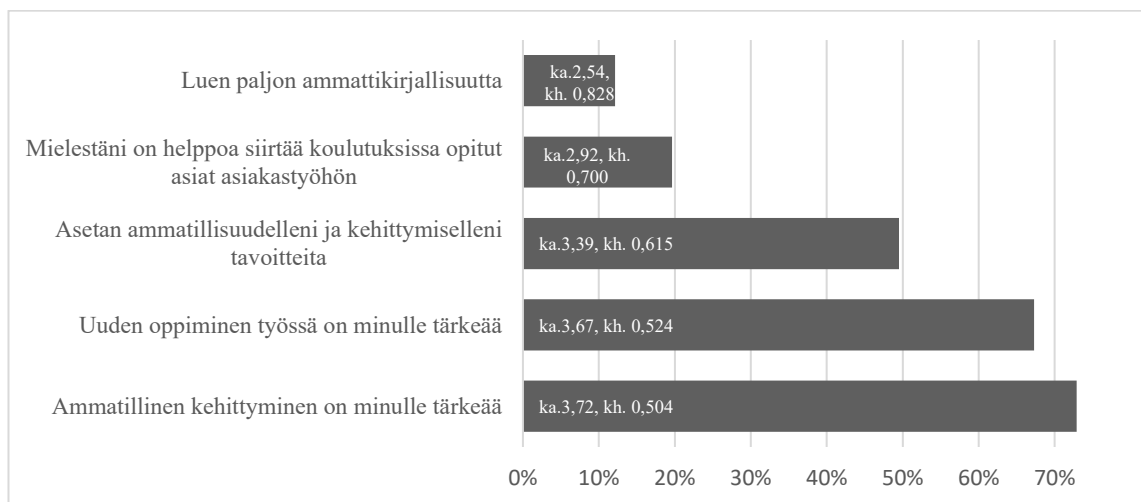
Lastensuojelutyö- summamuuttujan yhteyttä haluttiin tarkastella ryhmittelevien taustamuuttujien kanssa. Tarkasteluun käytettiin apuna yksisuuntaista varianssianalyysi Anova. Lastensuojelutyö- summamuuttujaa vertailtiin *ikäryhmiin, vuosia työelämässäryhmiin, työvuosia Lausteella ryhmiin sekä henkilöstöryhmiin*. Levene testin p-arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja Anova testin tulos kertoi, ettei vertailtavien ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. *Työvuosia Lausteella*- ryhmien kohdalla Levene testin p-arvo oli tilastollisesti merkitsevä, mutta Robustin testin (Robust tests of equality of means) perusteella vertailtavien ryhmien välillä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä eroja.

Ammatillinen koulutus taustamuuttujaa vertailtiin myös summamuuttujan kanssa. Levene testin p-arvo oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0.05$), eli varianssit eivät olleet yhtä suuret ja Robustin testin (Robust tests of equality of means) perusteella vertailtavien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Analyysia jatkettiin post hoc -testillä ja Games-Howell testi osoitti keskiasteen ja ylemmän korkeakouluasteen välisen tilastollisesti merkitsevän eron. Lastensuojelutyö -summamuuttujaa tarkastellessa keskiasteen koulutuksen omaavat (N22, ka 2.86, kh 0.351) vastaajat eroavat tilastollisesti merkitsevästi ylemmän korkeakouluasteen vastaajista (N18, ka 3.39, kh 0.608), $p = 0.009$. Tämän testin perusteella voidaan tulkita, että koulutusaste vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi lastensuojelutyön merkittävyyteen. $F(2, 40.043) = 6.707$; $p = 0,003$.

8.3.3 Ammatillinen kehittyminen

Summamuuttuja muodostettiin pääkomponenttianalyysia apuna käyttäen ja nimettiin ammatillinen kehittyminen- muuttujaksi. Ammatillinen kehittyminen summamuuttuja muodostui väittämistä: *Ammatillinen kehittyminen on minulle tärkeää, Uuden oppiminen työssä on minulle tärkeää, Asetan ammatillisuudelleni ja kehittymiselleni tavoitteita, Mielestäni on helppoa siirtää koulutuksissa opitut asiat asiakastyöhön ja Luen paljon ammattikirjallisuutta*. Summamuuttujan väittämien kokonaistunnusluvut löytyvät luvussa 7.4.2 esitetystä taulukosta (taulukko 5).

Summamuuttujaan kuuluvien viiden väittämän keskiarvot vaihtelivat 1–4 asteikolla 2.54–3.72 välillä. Pienimmän keskiarvon sai väittämistä *Luen paljon ammattikirjallisuutta* ja korkeimman *Ammatillinen kehittyminen on minulle tärkeää* (kuvio 22).



Kuvio 22. Ammatillinen kehittyminen - summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)

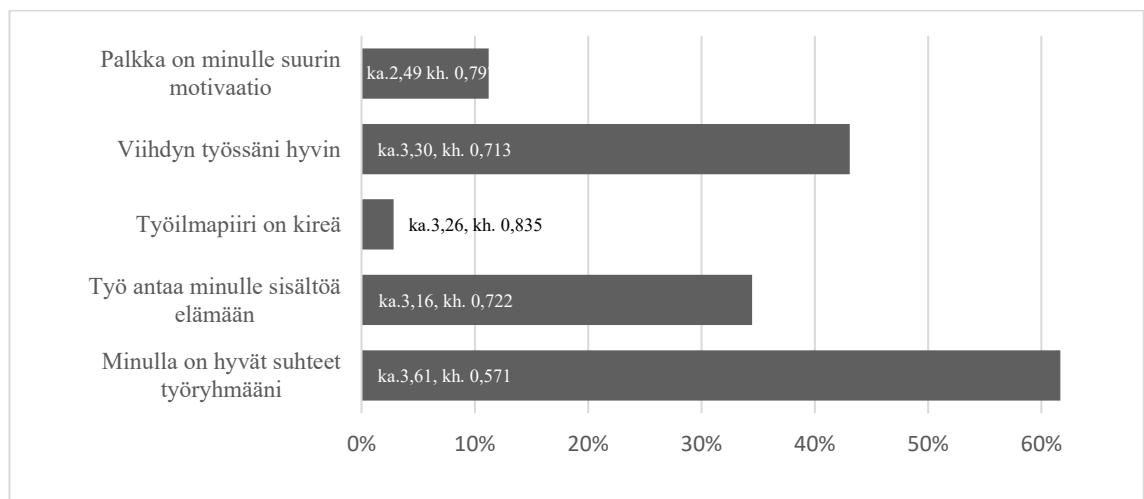
Summamuuttujan ammatillinen kehittyminen yhteyttä haluttiin tarkastella ryhmittelevien taustamuuttujien kanssa. Tarkasteluun käytettiin apuna yksisuuntaista varianssianalyysi Anovaa.

Ammatillinen kehittyminen- summamuuttujaa vertailtiin *ikäryhmien, vuosia työelämässä ja henkilöstöryhmien* kanssa. Levene testin p-arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja Anova testin tulos kertoi, ettei vertailtavien ikäryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Ammatillinen kehittyminen- summamuuttujaa vertailtiin myös *ammattillisen koulutuksen ja työvuosia Lausteella-* ryhmiin. Vertailussa Levene testin p-arvo oli tilastollisesti merkitsevä, mutta Robustin testin (Robust tests of equality of means) perusteella vertailtavien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

8.3.4 Työilmapiiri

Summamuuttuja muodostettiin pääkomponenttianalyysia apuna käyttäen ja nimettiin työilmapiiri- muuttujaksi. Työilmapiiri summamuuttuja muodostui väittämistä: *Minulla on hyvät suhteet työryhmääni, Työ antaa minulle sisältöä elämään, Työilmapiiri on kireä, Viihdyn työssäni hyvin ja Palkka on minulle suurin motivaatio*. Summamuuttujan väittämien kokonaistunnusluvut löytyvät luvussa 7.4.2 esitetystä taulukosta (taulukko 5). Kuvioon 23 on koottuna summamuuttujan väittämien arvot.



Kuvio 23. Työilmapiiri -summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)

Summamuuttujaan kuuluvien viiden väittämän keskiarvot vaihtelivat 1–4 asteikolla 2.49–3.61 välillä. Pienimmän keskiarvon sai väittämistä *Palkka on minulle suurin motivaatio* ja parhaimman *Minulla on hyvät suhteet työryhmääni* (kuvio 23). Huomattavaa on kuitenkin se, että pienimmän keskiarvon saaneen muuttujan vastauskaala on käännetty.

Työilmapiiri- summamuuttujan yhteyttä haluttiin tarkastella ryhmittelevien taustamuuttujien kanssa. Tarkasteluun käytettiin apuna yksisuuntaista varianssianalyysi Anovaa.

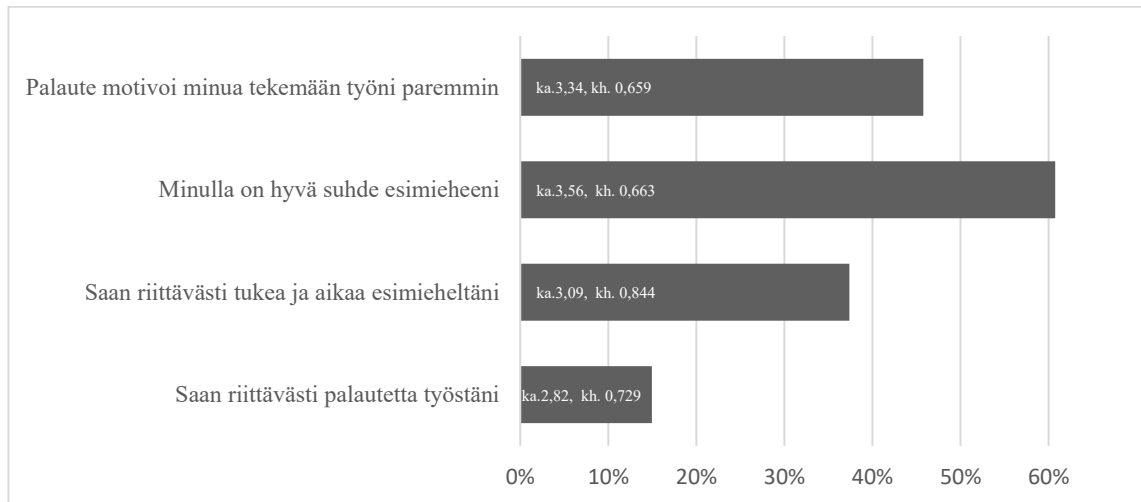
Vertailtaessa summamuuttujaa *ikä-*, *vuosia työelämässä-*, *työvuosia Lausteella-* ja *henkilöstöryhmiin* ei Levene testin p-arvo ollut tilastollisesti merkitsevä ja Anova testin tulos kertoi, ettei vertailtavien ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja

Työilmapiiri- summamuuttujaa vertailtiin ammatillisen koulutuksen ryhmien kanssa. Levene testin p-arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p > 0.05$), eli varianssit olivat riittävän samansuuruiset. Anova testin tulos kertoi, että vertailtavien ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja. Analyysia jatkettiin post hoc -testillä ja Bonferroni testi osoitti keskiasteen ja ylemmän korkeakouluasteen välisen tilastollisesti merkitsevän eron. Työilmapiiri- summamuuttujaa tarkastellessa keskiasteen koulutuksen omaavat (N22, ka 2.95, kh 0.575) vastaajat eroavat tilastollisesti merkitsevästi ylemmän korkeakouluasteen vastaajista (N18, ka 3.56, kh 0.511), $p = 0.009$. Tämän testin perusteella voidaan tulkita, että koulutusaste vaikuttaa merkitsevästi koettuun työilmapiiriin. $F(2,113) = 4.596$; $p = 0,012$

8.3.5 Palaute ja tuki

Summamuuttuja muodostettiin pääkomponenttianalyysia apuna käyttäen ja nimettiin palaute ja tuki- muuttujaksi. Palaute ja tuki summamuuttuja muodostui väittämistä: *Saan riittävästi palautetta työstäni*, *Saan riittävästi tukea ja aikaa esimieheltäni*, *Minulla on hyvä suhde esimieheeni* ja *Palaute motivoi minua tekemään työni paremmin*. Summamuuttujan väittämien kokonaistunnusluvut löytyvät luvussa 7.4.2 esitetystä taulukosta (taulukko 5).

Summamuuttujaan kuuluvien neljän väittämän keskiarvot vaihtelivat 1–4 asteikolla 2.82–3.56 välillä. Huonoimman keskiarvon sai väittämistä *Saan riittävästi palautetta työstäni* ja parhaimman *Minulla on hyvä suhde esimieheeni* (kuvio 24).



Kuvio 24. Palaute ja tuki – summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)

Summamuuttujan yhteyttä haluttiin tarkastella ryhmittelevien taustamuuttujien kanssa. Tarkasteluun käytettiin apuna yksisuuntaista varianssianalyysi Anovaa.

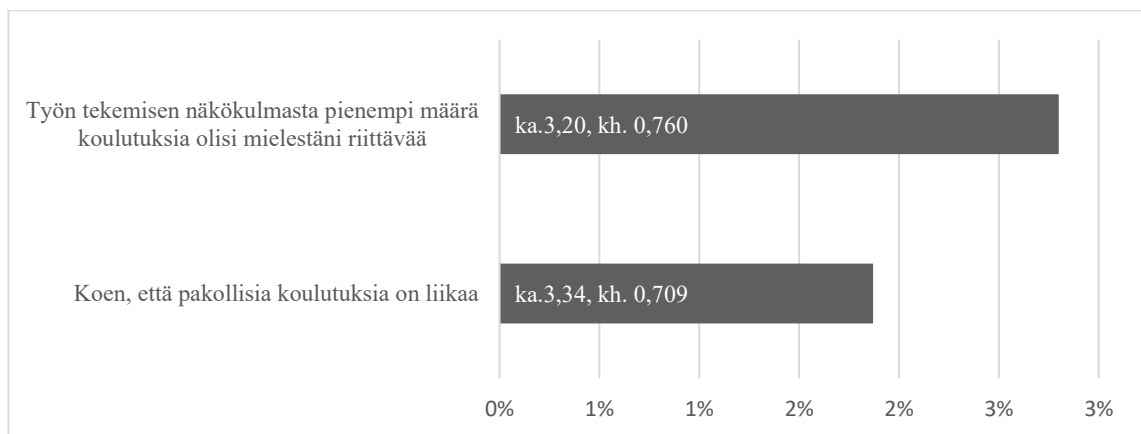
Palaute ja tuki -summamuuttujaa vertailtiin *ikä-, työvuosia Lausteella- ja työvuosia elämässä-ryhmiin*. Levene testin p-arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja Anova testin tulos kertoi, ettei vertailtavien ikäryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Summamuuttujaa vertailtiin myös *ammattillinen koulutustaso-* ja henkilöstöryhmien kanssa. Levene testin p-arvo oli tilastollisesti merkitsevä, mutta Robustin testin (Robust tests of equality of means) perusteella vertailtavien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

8.3.6 Koulutusten määrä

Summamuuttuja muodostettiin pääkomponenttianalyysia apuna käyttäen ja nimettiin koulutusten määrä- muuttujaksi. Koulutusten määrä summamuuttuja muodostui väittämistä: *Koen, että pakollisia koulutuksia on liikaa* ja *Työn tekemisen näkökulmasta pienempi määrä koulutuksia olisi mielestäni riittävää*. Summamuuttujan väittämien kokonaistunnusluvut löytyvät luvussa 7.4.2 esitetystä taulukosta (taulukko 5).

Summamuuttujaan kuuluvan väittämän *Koen, että pakollisia koulutuksia on liikaa* keskiarvo oli 3.34 ja *Työn tekemisen näkökulmasta pienempi määrä koulutuksia olisi mielestäni riittävää* keskiarvo oli 3.20 (kuvio 25).



Kuvio 25. Koulutusten määrä -summamuuttujan väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja täysin samaa mieltä väittämän kanssa olevien osuudet (%)

Summamuuttujan yhteyttä haluttiin tarkastella ryhmittelevien taustamuuttujien kanssa. Tarkasteluun käytettiin apuna yksisuuntaista varianssianalyysi Anovaa.

Summamuuttujan ja *ikä-, vuosia työelämässä- ja työvuosia Lausteella-ryhmien* vertailussa Levene testin p-arvo ei ollut tilastollisesti merkitsevä ja Anova testin tulos kertoi, ettei vertailtavien ikäryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Ammatillinen koulutus- ja henkilöstöryhmiä verrattiin summamuuttujan kanssa. Levene testin p-arvo oli tilastollisesti merkitsevä, mutta Robustin testin (Robust tests of equality of means) perusteella vertailtavien ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

8.4 Henkilöstölle suunnattujen menetelmäkoulutusten tunnuslukuja

Koulutuksiin osallistumisesta kysyttiin vastaajilta menetelmäkoulutus kerrallaan. Osallistumista esitettyihin koulutuksiin kysyttiin vastausvaihtoehtona kyllä tai ei. Kyllä vastauksen antaneille esitettiin 15 väittämää kyseisestä koulutuksesta, johon vastaaja oli ilmoittanut osallistuneensa. Esitetyistä koulutuksista: ADAD (Adolescent drug abuse diagnosis), KKT (kognitiivinen käyttäytymisterapia), DKT (dialektinen käyttäytymisterapia), HFR (hallittu fyysinen rajoittaminen), MH (Motiveiva haastattelu), WMCI (working model of child interview, MAPS (Monitoring area and phase system), MIM (Marchak interaction model), TLP (toimiva lapsi & perhe), NEP (neuropsykiatrinen valmentaja), PP (Palo- ja pelastuskoulutus), GAS (goal attainment scaling), ART (aggression replacement training) otettiin vertailuun vain sellaiset koulutukset, joihin oli ilmoittautunut osallistuneensa enemmän kuin kaksi osallistujaa. Näin ollen vertailtavista menetelmäkoulutuksista putosivat pois MAPS, WMCI, MIM.

Vertailtavien menetelmäkoulutusten väittämien keskiarvot esitellään seuraavissa alaluvuissa neljässä osassa. Jako perustuu luvun 7.3 lopussa esiteltyyn rakenteeseen. Väittämiä ei tässä tutkimuksessa onnistuttu luotettavasti tiivistämään erillisiksi summamuuttujiksi niin vastaajamäärän, kuin väittämiin liittyvien tunnus- ja hajontalukujen vuoksi. Tästä huolimatta väittämissä on havaittavissa yhteneväisyyttä ja sen vuoksi ne esitellään ryhmitellen neljässä osassa.

8.4.1 Ennen koulutusta

Jaotteluun sisällytettiin kolme väittämää, jotka mittasivat käsityksiä ennen koulutusta. Vastauksia haettiin jokaisen menetelmäkoulutuksen kohdalta väittämiin *Olin motivoitunut oppimaan uutta ennen koulutusta*, *Olin odottanut kyseistä koulutusta* ja *Koulutus oli*

minulle oikea-aikainen. Vastausvaihtoehdot olivat: 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä. Taulukkoon 8 on koottuna väittämien vastausten keskiarvot jokaisen koulutuksen kohdalta.

Taulukko 8. Kyselyyn vastanneiden käsitykset ennen koulutusta: vastaukset kolmeen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat

Ennen koulu- tusta	ADAD	KKT	DKT	MH	HFR	GAS	PP	ART	NEP	TLP
Olin motivoitunut oppimaan uutta ennen koulutusta	3,56	3,52	3,4	3,5	3,57	2,68	3,23	4	4	3,36
Olin odottanut kyseistä koulutusta	3	3,16	3,06	3	3,39	2	2,44	3,75	4	2,93
Koulutus oli minulle oikea-aikainen	3,07	3,12	3,15	3,1	3,39	2,11	3,11	4	4	2,79
N	27	25	65	18	54	19	79	4	5	14

Väittäjä *Olin motivoitunut oppimaan uutta ennen koulutusta* sai korkeimmat keskiarvot sekä ART (ka. 4,00 kh. 0,00) että NEP koulutuksista (ka. 4,00 kh. 0,00) ja vastauksissa ei ollut hajontaa. Matalimman keskiarvon väittäjä sai GAS-koulutuksesta, mutta vastausten hajonta oli melko suuri. (ka. 2,68, kh. 1,057).

Olin odottanut kyseistä koulutusta sai korkeimman keskiarvon NEP koulutuksesta (ka. 4,00 kh. 0,00) eikä vastauksissa ollut hajontaa ja pienimmän keskiarvon väittäjä sai GAS-koulutuksesta (ka. 2,00, kh. 0,816).

Koulutus oli minulle oikea-aikainen sai korkeimmat keskiarvot ART (ka. 4,00 kh. 0,00) ja NEP (ka. 4,00 kh. 0,00) koulutuksista eikä vastauksissa ollut hajontaa. Matalimman keskiarvonväittäjä sai GAS-koulutuksesta (ka. 2,11, kh. 0,809).

8.4.2 Koulutuksen aikana

Jaotteluun sisällytettiin kuusi väittämää, jotka mittasivat käsityksiä koulutuksen aikana. Vastauksia haettiin jokaisen menetelmäkoulutuksen kohdalta väittämiin: *Kouluttajat osasivat sisällöt hyvin*, *Kouluttajat olivat innostavia*, *Koulutukselle oli varattu riittävästi aikaa*, *Koulutusjärjestelyt olivat onnistuneet*, *Koulutus vastasi odotuksiani* ja *Tiesin koulutukseen mennessä, miten minun odotetaan soveltavan oppimaani työhöni*. Vastausvaihtoehdot olivat: 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä. Taulukkoon 9 on koottuna väittämien vastausten keskiarvot jokaisen koulutuksen kohdalta.

Taulukko 9. Kyselyyn vastanneiden käsitykset koulutuksen ajalta: vastaukset kuuteen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat

Koulutuksen aikana	ADAD	KKT	DKT	MH	HFR	GAS	PP	ART	NEP	TLP
Kouluttajat osasivat sisällöt hyvin	3,48	3,60	3,51	3,44	3,76	2,58	3,66	3,75	3,80	3,14
Kouluttajat olivat innostavia	3,07	3,12	3,35	3,28	3,69	1,68	3,33	3,75	3,50	3,14
Koulutukselle oli varattu riittävästi aikaa	3,26	3,08	2,88	2,83	3,39	3,00	3,35	3,75	3,60	2,93
Koulutusjärjestelyt olivat onnistuneet (tilat, aikataulut)	3,37	2,96	3,12	3,5	3,44	2,84	3,43	3,75	3,40	3,14
Koulutus vastasi odotuksiani	3,15	2,96	3,02	3,17	3,57	1,89	3,43	3,75	3,00	2,64
Tiesin koulutukseen mennessä, miten minun odotetaan soveltavan oppimaani työhöni	3,26	2,84	2,75	2,94	3,85	2,21	3,59	3,25	3,00	2,64
N	27	25	65	18	54	19	79	4	5	14

Väittämä *Kouluttajat osasivat sisällöt hyvin* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka.2,58, kh. 0,961) ja korkeimman keskiarvon NEP-koulutuksesta (ka. 3,80, kh. 0,447).

Väittämä *Kouluttajat olivat innostavia* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka.1,68, kh. 0,749) ja korkeimman keskiarvon ART-koulutuksesta (ka.3,75, kh. 0,500).

Väittämä *Koulutukselle oli varattu riittävästi aikaa* sai matalimman keskiarvon MH-koulutuksesta (ka.2,83, kh. 0,857) ja korkeimman ART-koulutuksesta (ka.3,75, kh. 0,500).

Väittämä *Koulutusjärjestelyt olivat onnistuneet (tilat, aikataulut)* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka.2,84, kh. 0,958) ja korkeimman ART-koulutuksesta (ka.3,75 kh. 0,500).

Väittämä *Koulutus vastasi odotuksiani* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka.1,89, kh. 0,875) ja korkeimmat ART (ka.3,75, kh. 0,500) ja HFR-koulutuksista (ka.3,75, kh. 0,690).

Väittämä *Tiesin koulutukseen mennessä, miten minun odotetaan soveltavan oppimaani työhöni* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka.2,21, kh. 0,855) ja korkeimman HFR-koulutuksesta (ka.3,85, kh. 0,359).

8.4.3 Hyöty koulutuksen jälkeen

Jaotteluun sisällytettiin kolme väittämää, jotka mittasivat käsityksiä koulutuksen hyödyistä koulutusten jälkeen. Vastauksia haettiin jokaisen menetelmäkoulutuksen kohdalta väittämiin *Olen motivoitunut hyödyntämään oppimaani työssäni*, *Koulutus auttaa minua onnistumaan työssäni* ja *Uskon koulutuksen lisänneen osaamista työssäni*. Vastausvaihtoehdot olivat: 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä. Taulukkoon 10 on koottuna väittämien vastausten keskiarvot jokaisen koulutuksen kohdalta.

Väittämä *Olen motivoitunut hyödyntämään oppimaani työssäni* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka. 2,68, kh. 1,057), mutta vastauksissa oli suurta hajontaa. Väittämä sai korkeimmat keskiarvot ART-koulutuksesta (ka. 4,00, kh. 0,00) ja NEP-koulutuksesta (ka. 4,00, kh. 0,00) eikä vastauksissa ollut hajontaa. Väittämä *Koulutus auttaa*

minua onnistumaan työssäni sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka.1,83, kh. 0,786) ja korkeimman ART-koulutuksesta (ka. 4,00, kh. 0,00).

Väittäjä *Uskon koulutuksen lisänneen osaamista työssäni* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka. 1,95, kh. 0,970) ja korkeimman keskiarvon ART-koulutuksesta (ka. 4,00, kh. 0,00).

Taulukko 10. Kyselyyn vastanneiden käsitykset koulutusten hyödystä: vastaukset kolmeen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat

Koulutuksen jälkeen (hyöty)	ADAD	KKT	DKT	MH	HFR	GAS	PP	ART	NEP	TLP
Olen motivoitunut hyödyntämään oppimaani työssäni	3,15	3,28	3,09	3,39	3,63	2,68	3,63	4,00	4,00	2,93
Koulutus auttaa minua onnistumaan työssäni	2,85	3,04	2,86	3,28	3,41	1,83	2,94	4,00	4,00	2,86
Uskon koulutuksen lisänneen osaamista työssäni	2,74	2,96	3,06	3,00	3,46	1,95	2,99	4,00	4,00	3,00
N	27	25	65	18	54	19	79	4	5	14

8.4.4 Tuki koulutuksen jälkeen

Jaotteluun sisällytettiin kolme väittämää, jotka mittasivat käsityksiä saadusta tuesta koulutusten jälkeen. Vastauksia haettiin jokaisen menetelmäkoulutuksen kohdalta väittämiin *Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä esimieheni kanssa*, *Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä työkavereideni kanssa* ja *Sain tukea koulutuksen hyödyntämiseen työssäni*. Vastausvaihtoehdot olivat: 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä. Taulukkoon 11 on koottuna väittämiä vastausten keskiarvot jokaisen koulutuksen kohdalta.

Väittäjä *Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä esimieheni kanssa* sai matalimman keskiarvon ADAD-koulutuksesta (ka. 2,11, kh. 0,847) ja korkeimman keskiarvon ART-koulutuksesta (ka. 4, kh. 0,00).

Väittäjä *Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä työkavereideni kanssa* sai matalimman keskiarvon KKT-koulutuksesta (ka. 2,44, kh. 1,003), mutta vastauksissa oli paljon hajontaa. Väittäjä sai korkeimman ART-koulutuksesta (ka. 4, kh. 0,500).

Väittäjä *Sain tukea koulutuksen hyödyntämiseen työssäni* sai matalimman keskiarvon GAS-koulutuksesta (ka. 1,95, kh. 0,970) ja korkeimman keskiarvon ART-koulutuksesta (ka. 3,75, kh. 0,500).

Taulukko 11. Kyselyyn vastanneiden käsitykset tuesta koulutuksen jälkeen: vastaukset kolmeen väittämään, keskiarvot ja keskihajonnat

Koulutuksen jälkeen (tuki)	ADAD	KKT	DKT	MH	HFR	GAS	PP	ART	NEP	TLP
Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä esimieheni kanssa	2,11	2,32	2,72	2,22	2,63	2,53	2,16	4,00	2,6	2,71
Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä työkavereideni kanssa	2,70	2,44	3,05	2,39	3,22	2,68	2,49	3,75	2,80	3,00
Sain tukea koulutuksen hyödyntämiseen työssäni	2,67	2,48	2,69	2,50	3,56	1,95	2,87	3,75	3,00	2,71
N	27	25	65	18	54	19	79	4	5	14

8.5 Määrällisen tutkimuksen tulosten yhteenveto

Määrällisten tutkimusten yhteenvetona voitaneen todeta, että Perhekuntoutuskeskus Lausteella henkilöstökoulutuksiin ja työssä kehittymiseen suhtaudutaan varsin positiivisesti. Taustamuuttujia sekä tutkimusmuuttujia summamuuttujineen vertaillaessa voidaan kuitenkin huomata, että ryhmien sisällä oli vaihtelua.

Erityisen huomattavaa oli sekä peruskoulutuksen että ammatillisen koulutustason vaikutus siihen, miten merkityksellisenä vastaaja piti työtään elämän, uran ja onnistumisten kannalta. Ammatillinen koulutusaste näkyi erona lisäksi asiakkaiden sekä ammattinimikkeen tärkeydessä.

Tiettyyn henkilöstöryhmään kuulumisen vaikutti myös samoihin asioihin kuin peruskoulutus. Erityisesti opettajien ryhmä erosi monesta henkilöstöryhmästä sen suhteen, miten työn koettiin antavan elämään sisältöä tai auttavan eteenpäin uralla.

Summamuuttujia tarkastellessa käsitys koulutukseen osallistumisesta erosi henkilöstöryhmien sisällä. Esimiehet pitivät koulutukseen osallistumisista tilastollisesti merkitsevämpänä kuin esimerkiksi avo- ja perhekuntoutus ohjaajat sekä kouluohjaajat. Ammatillisen koulutustaustan ryhmissä oli eroa summamuuttujien Lastensuojelutyö sekä Työilmapiiri suhteen. Ylemmän korkeakouluasteen suorittaneet pitivät tilastollisesti merkitsevämpänä sekä lastensuojelutyötä että työilmapiiriä kuin keskiasteen ryhmä.

Henkilöstökoulutuksista mielekkäimpinä pidettiin ART (aggression replacement training) - ja NEP (neuropsykiatrinen valmentaja) -koulutuksia. Vastaajat kokivat olleensa motivoituneempia odottaessaan kyseisiä koulutuksia, kuin esimerkiksi GAS (goal attainment scaling) -koulutusta.

Koulutuksia koskevissa väittämässä, joissa tarkasteltiin niin kouluttajia kuin järjestelyitä ja odotuksia sai edelleen GAS-koulutus heikoimman keskiarvon miltei jokaisen väittämän kohdalla. Ainoastaan riittävää koulutusaikaa koskeva väittämä poikkesi linjasta ja MH (motivoiva haastattelu) sai tämän väittämän kohdalla heikoimman keskiarvon.

Koulutuksesta saatavaa hyötyä mittaavat väittämät olivat edellisten kanssa samassa linjassa. GAS- koulutus erottui heikoimpana ja ART- koulutus hyödyllisimpänä jokaisen väittämän kohdalla. ART-koulutus erottui edukseen myös koulutuksen jälkeen saatavaa tukea mittaavissa väittämässä. Heikoimmin menestyneen koulutuksen asema tuen suhteen jakautui kuitenkin kolmen koulutuksen kesken, jotka olivat GAS (goal attainment scaling), ADAD (Adolescent drug abuse diagnosis) ja KKT (kognitiivinen käyttäytymisterapia)

9 LAADULLINEN TUTKIMUS

Tässä luvussa keskitytään monimenetelmällisen tutkimuksen laadulliseen osuuteen. Paradigmaa tarkastellaan erilaisista näkökulmista. Laadullisesta tutkimuksesta nostetaan esiin sen erityispiirteitä, tieteen filosofistisia lähtökohtia ja taustateoriaa. Tämä luku esittelee myös tutkimuksen laadullisen aineiston hankintamenetelmät.

Kvalitatiivinen tutkimus tutkii elämää, vuorovaikutusta ja toimintaa. Tutkimuksessa nähdään riippuvuussuhteita ja yhteyksiä sekä pyritään kuvamaan tutkittavaa ilmiötä tai kohdetta mahdollisimman kattavasti. Tutkimuksessa korostuvat tiedonhankinta, havainnot sekä kohdejoukon tarkka valinta. Tutkimuksen edetessä saattavat suunnitelmat ja tutkimuskysymyksetkin muotoutua uudelleen. (Hirsjärvi 1997, 152, 155.)

Laadullista tutkimusta voi tarkastella ja ymmärtää myös historiallisen kehityksen näkökulmasta samoin kuin aiemmassa luvussa 7 käsiteltiin määrällistä tutkimusta galileisena perinteen. Galileisen perinteen vastakohtana voidaan nähdä laadullinen aristoteelinen perinne eli ymmärtävä tutkimus, jota edustaa parhaiten hermeneutiikka. Laadullisen tutkimuksen historian polussa hermeneutiikkaa seurasi fenomenologishermeneuttinen perinne ja tulkinnallisuus, jotka näkyvät tässäkin tutkimuksessa. Fenomenologinen näkemys korostaa yksilön kokemuksia, havaintoja ja tunteita. Hermeneuttinen ymmärtäminen näyttäytyy taas merkitysten ymmärtämisenä. Tulokset vaativat käsitteellistämistä sekä tulkintaa ja siksi taas fenomenografinen analyysi sopii kuvauksen rakentamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28, 34–35.)

Laadullisen tutkimuksen laajasta joukosta tähän tutkimukseen ovat valikoituneet tapaus-tutkimus, fenomenografinen analyysi, fenomenologia sekä etnografinen ote. Pro gradu-tutkielmassa hyödynnettiin triangulaatiota monella eri osa-alueella, joten myös laadullisen osuuden filosofistinen tausta koostuu erilaisista suuntauksista, kuten myös viitekehys ja analyysimenetelmät. Laadullinen aineisto kerättiin kyselylomakkeen avointen kysymysten avulla sekä työpajan dokumenteista. Aineisto käsiteltiin tietokoneavusteisesti ja kuvauskategoriat rakennettiin fenomenografista otetta käyttäen.

Tutkimus on tapaus-tutkimus eli case study, jossa yksityiskohtaista tietoa haetaan tarkkaan kohdennetusta joukosta. Tietoa kerätään usein monella eri menetelmällä tarkoituksena

kuvailla ilmiötä tai kohdetta. Tapaustutkimus pyrkii ilmiön ymmärtämiseen ja tulkintaan sekä vuorovaikutusyhteyksien selittämiseen. (Hirsjärvi ym. 1997, 125–126, 157.)

9.1 Laadullisen tutkimustavan ominaisuuksia

Esittelen yleispiirteittäin laadullista tutkimusotetta sekä tutkimuksen taustalla vaikuttaneista teorioista ja suuntauksista. Laadullisen osuuden taustalla ja aineistonkeruussa ovat vaikuttaneet muun muassa etnografia sekä fenomenologia. Tutkimus painottuu ja huipentuu fenomenografiseen analyysiin, joka esitellään tarkemmin ja jota hyödyntäen rakentuu myös tutkimuksen tulokset kuvauskategorioineen.

Induktiivinen logiikka kuuluu laadulliseen tutkimukseen ja se tarkoittaa tutkimuksen etenemistä aineistosta kohti teoreettisia käsitteitä. Induktiivinen logiikka painottaa, ettei tutkijalla saisi olla ennakko-oletuksia tutkittavasta kohteesta, kuitenkin metatason tietämys tulee olla, jotta tutkimuksen aihepiiri ei olisi tutkijalle epäselvää. Tutkimus etenee ilman teoriaa hyödyntämällä tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä saadulla aineistolla. Tutkimus muokkautuu, kun aineistoa analysoidaan ja sen avulla rakennetaan erilaisia merkityksiä, yhteyksiä ja kategorioita. Laadullinen tutkimus korostaa merkitysten antoa sekä niiden tulkintaa (Raunio 1999, 99–100, 308).

Laadullisen tutkimuksen merkitysten kuvailussa tarvitaan kieltä. Kieli on tärkeä väline vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa. Kielellä on erityinen merkitys tutkimuksessa, koska ymmärrys perustuu pitkälti kielellä kommunikointiin. Tapa käyttää kieltä vaihtelee niin ikä- kuin sosiaalisissa ryhmissäkin. Ymmärretyksi tuleminen edellyttääkin yhteistä ja selkeää kieltä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 16, 23, 53). Kielen merkitys korostuu myös tutkimuksen kirjoittamisessa. Tieteellinen teksti koetaan persoonattomana luotettavammaksi kuin arkipäiväinen kieli. Persoonattomuus piilottaa tutkijan tekstistä ja ikään kuin tekee laadullisesta tutkimuksesta hyväksyttävämpää objektiivisuuden puutteessa. (Eskola & Suoranta 1998, 237; Raunio 1999, 99). Merkitysten ja kielen maailmaan liittyy myös tutkijan positio. Laadullisessa tutkimuksessa sekä aineiston keruussa usein tutkija toimii itse työkaluna tarkkaillen, analysoiden ja ymmärtäen ilmiötä. Tutkijan omat olet-

tamukset ja ymmärrys ovat merkittäviä projektin aikana. Seuraavaksi esiteltävät etnografia, fenomenologia sekä fenomenografia ovat kaikki suuntauksia, joissa tutkijan positio korostuu tavalla tai toisella.

9.2 Etnografia

Etnografia tarkastelee erilaisten yhteisöjen toimintaa. Etnografian juuret löytyvät antropologiasta sekä myöhemmin myös erilaisten sosiaalisten ryhmien tarkastelusta. Nykyään etnografista tutkimusta käytetään myös organisaatioiden sisällä. Etnografinen tutkimus kuvaa ilmiöitä, toimintaa sekä tulkintoja, joita ihmiset tekevät omassa yhteisössään. (Paloniemi & Collin 2015, 207.) Etnografia nähdään menetelmää suurempana suuntauksena, mutta tässä tutkimuksessa etnografinen ote näkyy aineiston keruumenetelmässä.

Etnografiseen tutkimukseen kuuluvat erilaiset aineiston hankintamenetelmät. Aineistoa voidaan kerätä haastattelemalla, havainnoimalla, erilaisin kenttämuistiinpanoin sekä muiden dokumenttien avulla. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli. Tutkija on vuorovaikutteisessa subjektiivisessa asemassa kohteeseen sekä tutkijan tulee olla hyvin perehtynyt niin kohteeseen kuin aihealueeseenkin. Useimmiten etnografinen tutkimus vie runsaasti aikaa tutkijalta. Tutkija saattaa ikään kuin soluttautua havainnoimaan yhteisöä pitkäksi aikaa. (Paloniemi & Collin 2015, 208–209.)

Etnografiassa pyritään ymmärtämään merkityksiä ja rakenteita, joita yhteisössä tai kulttuurissa on. Analysoitavaa aineistoa voidaan myös etnografisessa tutkimuksessa kerätä toisen käden kautta tai saada valmiina aineistona. Etnografisessa tutkimuksessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia aineistoja, kuten muistiinpanoja, dokumentteja ja muita asiakirjoja sekä visuaalisuutta, kuten kuvaa tai videota. Aina tutkijan ei itse tarvitse olla aineistonkeruussa mukana. Etnografinen tutkimus joustaa tarkastelussa ja analyysissä aineiston sisällön mukaan. Lukuisat vaihtoehdot antavatkin tutkijalle mahdollisuuksia hyödyntää ja yhdistää luovasti menetelmiä ja näkökulmia. Etnografista tutkimusta voidaan hyödyntää monenlaisiin tutkimuskohteisiin ja myös toimintaa, kuten esimerkiksi kehittämisprojekteihin. Tällöin useimmiten puhutaan osallistavasta tutkimuksesta eli collaborative ethnography, joka perustuu yhteistyölle. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 12, 16, 21.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli näkyy osana työyhteisöä. Tutkimusorganisaatio ja -aihe ovat tuttuja. Etnografinen ote näkyy tavassa saada tutkittavien ääni kuuluviin sekä osallistamalla heitä tutkimukseen arviointityöhön työpajan avulla. Työpajassa syntyneet osallistujien tekemät muistiinpanot toimivat osana tutkielman laadullista aineistoa.

9.3 Fenomenologia

Tämän tutkimuksen ohjaavat kysymykset ja tulkinnat nousevat fenomenologishermeuttisesta kokemusmaailman ymmärtämisestä. Kuitenkin tarkemmin määriteltynä fenomenologia eriytyy omiin suuntauksiin oman filosofiansa sisälläkin. Jaotteluja on hyvin erilaisia, mutta fenomenologeista ja hermeneutikoista yleisimmin mainitaan Husserl, Schütz, Merleau-Ponty ja Heidegger. Useimmiten fenomenologian nähdään jakautuneen Edmund Husserlin transsendentaaliseen fenomenologiaan ja Martin Heideggerin hermeneuttiseen fenomenologiaan (Cohen, Manion & Morrison 2018, 21; Laine 2015, 29; Virtanen 2006, 153, 157.)

Husserl halusi tutkia maailmaa avoimin mielin. Husserl kehotti kyseenalaistamaan tietoisuutta ja itsestäänselvyksiä ja vapautumaan ennakkokäsityksistä, jotka ohjaavat kaikkea ajatteluamme. Husserl näki todellisen maailman olemassaolon, mutta kritisoi sen tutkimista pelkästään ulkoisten faktojen perusteella. Husserlin mukaan maailmaa oli tutkittava ihmisten tajunnan, kokemusten ja käsitysten kautta. Totuus näyttäytyi Husserlille ihmisen tajunnallisen subjektiivisen kokemuksen kautta. Husserlin transsendentaalista fenomenologiaa on kritisoitu, koska Husserl halusi tutkia ihmisen kokemuksta irrallaan muusta ympäristöstä, historiasta ja yhteyksistä saadakseen totuuden. Kritiikki kohdistus nimenomaisesti siihen, että ympäristöllä ja historialla nähtiin olevan suuri merkitys ihmisen tajunnalle ja sitä kautta kokemukselle. Husserl nähdään nykyään kuitenkin puhtaan eli transsendentaalisen fenomenologian perustajana, jonka perusväittäämä oli Husserlin kehotus ”palata asioihin itseensä”. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 21; Virtanen 2006, 154–155).

Fenomenologian toisena tärkeänä suuntauksena nähdään Heideggerin hermeneuttinen olemisen filosofia. Heideggerin ajatusmaailma poikkesi Husserlin omasta siten, että Heideggerin mukaan ihmistä ei tulisi erottaa ulkoisesta maailmasta totuuden löytämiseksi.

Heideggerin mukaan tieto rakentuu nimenomaisesti ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välissä ja vuorovaikutuksessa. (Virtanen 2006, 156.) Heidegger käytti saksan kielen termiä 'dasein' eli täälläolo, kuvaamaan ihmisen elämää ja ympäristöä. Heidegger tarkoitti tällä asioita, jotka ovat valittuja ja tarkoituksenmukaisia sekä asioita, jotka ovat sattumanvaraisia tarkoittamattomia ja mahdollisesti vain välillisesti vaikuttavia. (Virtanen 2006, 156.)

Fenomenologia näkee ihmisen kokemuksellisenä olentona, jonka kokemukset ovat rakentuneet erillisistä merkityksistä. Merkitykset ovat asioista tai esineistä johdettuja, jotka auttavat ymmärtämään ja konstruoimaan maailmaa. Tajunnallisella olennolla on intentionaalinen suhde maailmaan. Tämä intentionaalinen tietoisuus asioihin ja esineisiin on merkitysten muodostama. Merkitykset ovat intersubjektiiivisia eli ennemmin toisiaan yhdistäviä kuin objekti-subjektisuhteessa olevia. (Laine 2015, 31; Virtanen 2006, 165.)

9.4 Fenomenografia

Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai kirjoittamista. Sana muodostuu yhdistelmästä fainomen eli ilmiö ja graphein kuvata, kirjoittaa (Uljens 1989, 11). Martonin (1986, 40) mukaan fenomenologian ja fenomenografian välillä on huomattavia yhteyksiä, mutta ne ovat lähtökohdiltaan silti erilaisia. Fenomenografia ei ole syntynyt fenomenologian jälkeläiseksi vaan se on alun perin kehitetty oppimisen ja opettamisen näkökulmista. Fenomenografia tutkii käsityksiä ja kokemuksia, jotka rakentuvat ihmisten tajunnassa. (Metsämuuronen 2006a, 108.) Tietoisuus ja kokemukset ovat yhdistävä tekijä fenomenologian ja fenomenografian välillä, mutta fenomenologia haluaa kuvata kokemukset puhtaalta pöydältä ilman ennakko-oletuksia ja muiden vaikutuksia, kun taas fenomenografia kuvaa ajattelun sisällön erilaisuutta eikä näe kokemuksen ja ympäristön vaikutusten erotamisen mahdollisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton 1981, 180–181.) Sekä yhdistävänä että eroavana tekijänä nähdään elämismaailma-käsite, jota ovat tarkastelleet Kakkori & Huttunen (2014). Fenomenologian tarkoituksena on tutkia kokemusta, jonka takana on ilmiö, kun taas fenomenografia painottaa enemmän eroavaisuuksia käsityksissä. Elämismaailma käsite on laadullisessa tutkimuksessa käytetty vapaasti eikä sen käyttäminen muuta fenomenografista tutkimusta fenomenologiseksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Kakkori ja Huttunen 2014, 388–389.)

Fenomenografiasta on puhuttu tutkimusotteena, tutkimusmenetelmänä, lähestymistapana ja analyysimenetelmänä. (Marton (1981) korostaa eroavaisuuksista myös sitä, että näkee fenomenologian metodina ja fenomenografian taas aineistolähtöisenä lähestymistapana. Fenomenografia luokittelee ihmisten käsitykset ilmiöistä kategorioihin. Kategoriat muodostuvat käsityksistä ja yhteyksistä, mutta ne eivät ole mielipiteitä. Fenomenografisessa tutkimuksessa maailma kuvataan yksilön silmin. Michael Uljens (1989) puhuu ilmiöistä ja niiden erilaisuudesta. Hänen mukaansa ihmisten käsitykset voidaan fenomenologisin termein jakaa kahteen osaan, käsityksiin, jotka sisältävät vain merkityksen ja käsityksiin, joissa on sekä merkitys että fyysinen objekti. Marton (1981) jakaa fenomenografian näkökulmiin asteittain. Ensimmäisen asteen näkökulma pyrkii suoraa kuvaukseen maailmasta ja toisen asteen näkökulmassa kiinnostutaan toisten ihmisten käsityksistä. (Marton 1981, 177, 182; Uljens 1989, 30.)

Tässä tutkimuksessa fenomenografiaa käytetään suurimmaksi osin aineiston analyysimenetelmänä. Tutkimus ei sitoudu fenomenografian ontologiseen ja epistemologiseen maailmankuvaan täysin vaan edelleen noudattaa triangulatiivista käytäntöä.

9.5 Tutkimuksen metodologisen perustan jäsennys

Tämä tutkimus on jaoteltu dikotomisesti laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen vaikakin monimenetelmällisyyden ajatusta on kuljetettu tutkimuksen läpi. Tämä luku tarkastelee tutkimusta syvemmin erilaisten jäsennystapojen kautta, kuten ontologiset ja epistemologiset kysymykset, tutkimukseen liittyvä ihmiskäsitys sekä metodologia. Karkean jäsennyksen aloittaa jako objektiiviseen ja subjektiiviseen näkemykseen. Aivan kuin edellisessä kappaleessa fenomenologisen ja fenomenografisen eroja tarkastellessa. Subjektiivisuus on kokemuksella rikastettu näkemys, kun taas objektiivisuus antaa käsityksen ilman ennakkotietoa ja kokemuksia. (Heikkinen ym. 2005, 341; Raunio 1999, 77.) Selvyyden vuoksi tämän pro gradu- tutkielman teoreettisen ja metodologisen perustan jaottelu erilaisine suuntauksineen ja lähestymistapoineen on koottu yhteen. (taulukko 12.)

Taulukko 12. Tutkimuksen jäsenystävät. (Mukaillen Creswell 1994; Heikkinen ym. 2005; Raunio 1999.)

Perusta	Määrällinen	Laadullinen
Ontologia	Objektiivinen samanlainen todellisuus kaikille, realismi	Yksilöllinen subjektiivinen ja moninainen todellisuus, konstruktivismi, nominalismi
Epistemologia	Dualismi, tutkijan riippumattomuus, tarkkailija, positivismi	Dialogi, vuorovaikutuksellinen suhde tutkimuskohteeseen, fenomenologia, etnografia
Arvoteoria	Puolueeton arvoista vapaa	Sitoutunut arvoihin, puolueellinen
Puhetaito	Persoonaton muodollinen kieli	Persoonallinen, arkipäiväinen
Ihmiskuva	Mekaaninen	Vapaa
Metodologinen	Johtopäätös, selittävä, ennuste, kontekstivapaa, ennalta jäsenellyt kategoriat, yleistävät totuudet	Havainnoiva, ymmärtävä, aineiston vahvistama, tutkimuksen aikana rakentuvat kategoriat, kuvaileva, tulkitseva, muuttuvat totuudet

Creswell (1994) mukaan objektiivisuus nähdään useimmiten määrällisen tutkimuksen ontologisena sitoumuksena ja subjektiivisuus moninaisena todellisuutena. Ontologisuus nähdään oletuksena siitä, millainen todellisuus on. Tämä objektiivinen todellisuus kuvastaa realistista ontologista näkemystä, joka on yhteydessä positivistiseen filosofian suuntaukseen. Realismin vastinparina voidaan ajatella olevan subjektiivinen konstruktivismi. Se ei kuitenkaan ole täysin yksilöllisyyttä korostava vaan vuorovaikutuksen tuote. (Guba & Lincoln 1994, 83, 109; Raunio 1999, 81–82, 98.)

Objektiivisuus korostuu tässä tutkimuksessa erityisesti kvantitatiivisessa osuudessa liittyen kyselylomakkeen suljettuihin kysymyksiin ja lomakkeen numeraalisen datan käsittelyyn. Subjektiivisuus näyttäytyy käsitteellisenä ontologisena todellisuutena, joka rakentuu tutkimuksen osallistujien avointen vastausten sekä työpajan pohdintojen avulla.

Epistemologia tarkastelee ontologisen tiedon luonteen lisäksi tiedon alkuperää, rajoituksia sekä kohteen ja tutkijan välistä suhdetta. Epistemologia on yhteydessä ontologiaan ja ontologinen luonne määrittelee pitkälti myös epistemologisen sitoumuksen. Tutkimuksessa epistemologia näyttäytyy niin objektiivisena kuin subjektiivisenakin. Tutkimuksesta saatava tieto ei kuitenkaan vääristy subjektiivisuuden vuoksi, koska osatutkimukset ovat toisistaan erotettuja. Määrällisen tutkimuksen toteutuksessa sekä tilastollisessa ana-

lysoinnissa tutkija on pysynyt rippumattomana tutkittavista ja näin ollen dualistisen epistemologian puolueettomuus säilyy. Kuitenkin tutkimuksen edetessä laadullisiin osioihin, on tutkija ollut vuorovaikutuksellisessa suhteessa tutkittavien kanssa, joten epistemologia nähdään silloin subjektiivisena. Dialoginen epistemologia edellyttääkin laadulliselta tutkimukselta vuoropuhelua ja osallistumista. (Guba & Lincoln 1989, 87–88; Hirsjärvi ym. 1997, 130; Raunio 1999, 30, 89–90).

Ihmiskäsitys ohjaa tutkimuksen valintoja. Ihmiskäsityksiä voidaan jakaa eri näkemyksiin perustuen. Rauhala (1995, 85, 89) on koontanut ihmiskäsitykset kokonaisvaltaiseksi holistiseksi kuvaksi. Hänen mukaansa holistisuus näkyy kehollisina kokemuksina, tajunnallisena olemassaolona sekä situationaalisenä elämäntilanteena. Ihmiskäsitys määrittää todellisuuden luonnetta tutkimuskohteesta. Ihmiskäsitys voidaan jakaa myös deterministiseen ja voluntaristiseen näkemykseen. Deterministinen ihmiskäsitys nähdään mekaanisena ulkoa määrätynä toimintana, johon ihminen ei itse kykene vaikuttamaan. Tapahtumat ohjautuvat tahdosta riippumatta vaikuttaen yksilön valintoihin. Voluntaristisessa ihmiskäsitys taas korostaa yksilön tahtoa ja tietoa. Ihminen perustaa toimintansa ja käyttäytymisensä vapaaseen tahtoon ja siten kykenee hallitsemaan omaa elämäänsä ja siihen vaikuttavaa ympäristöä. (Raunio 1999, 91–92.)

Raunion (1999, 94) mukaan voluntarismien ja determinismin ääripää ajatteluun on olemassa keskittien vaihtoehto nimeltä pehmeä determinismi. Pehmeä determinismi näkee, että niin ulkoisilla kuin sisäisillä tekijöillä on vaikutuksensa siihen, miten yksilö toimii ja käyttäytyy tilanteen tulkittuaan. Tässä tutkimuksessa ihmiskäsitys asettuu pehmeän determinismin alueelle. Ihminen nähdään vapaata tahtoa toteuttavana aktiivisena toimijana ymmärtäen kuitenkin, että ulkoisilla tekijöillä on sellaisia vaikutuksia tapahtumiin, joihin yksilö ei kykene vaikuttamaan.

Ihmiskäsityksellä on ontologian ja epistemologian ohella vaikutusta tutkimuksen metodologiseen osuuteen. Subjektiivinen ja objektiivinen jaottelu ohjaa metodologiaa erilaisiin lähestymistapoihin. Objektiivinen lähestymistapa, joka pyrkii kausaliiteettiin ja yleistämiseen on nomoteettinen metodologia. Subjektiivinen lähestymistapa, joka taas tulkitsee yksilöisesti eikä niinkään etsi yleistettäviä lainalaisuuksia on idiografinen metodologia. Tässä tutkimuksessa on viitteitä sekä nomoteettisen metodologian yleistettävyyksien etsimisestä, mutta toisaalta taas idiografisen metodologian viitteitä kiinnostuksesta yksilöllisiin käsityksiin ja tulkintoihin. (Raunio 1999, 95–96).

Tutkielman sisällä vaihtuvat suuntaukset ja lähestymistavat voivat vaikuttaa sekavilta ja liioitelluilta (taulukko 9). Olennaista on kuitenkin ymmärtää monimenetelmällisen mixed method tutkimuksen ydin ja siinä käytetty monitriangulaatio. Tutkielma ei omaa vahvaa ontologista näkemystä vaan asettuu ratkaisemaan metodiset ongelmat tapauskohtaisesti tilanteeseen sopien. Kutsuttanee tätä sitten jälleen metodistiseksi ekletismiksi.

9.6 Laadullisen aineiston hankinta

Tutkimusaineiston keruumenetelmissä korostui tarkoituksenmukaisuus. Tutkimuskysymykset ohjaavat erilaisiin tapoihin kerätä aineistoa. Aineistotriangulaation mukaisesti tutkimuksessa on käytetty useampaa aineistonkeruu menetelmää. Aineiston keruumenetelmiä ovat muun muassa keskustelut ja muistelut, havainnointi, kirjeet, elämäkerrat, päiväkirjat, kyselyt, haastattelut sekä videot ja valokuvat. (Hirsjärvi 2004, 204).

Tutkimuksen laadullisen osion aineisto kerättiin hyödyntämällä määrällisen tutkimuksen Webropol kyselylomakkeen avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen kolme viimeistä kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Laadullista aineistoa kerättiin myös osallistavassa Open Space työpajassa, jossa osallistujat saivat pohtia Webropol-kyselyn tuloksia. Työpaja tuotti dokumentoidut muistiinpanot laadullisen analyysin aineistoksi.

9.6.1 Avoimet Webropol kysymykset

Tutkimuksessani käytin aineistona Webropol-lomakkeen viimeisiä avoimia kysymyksiä. Kolme viimeistä kysymystä olivat sellaisia, joihin vastaajat vastasivat sanallisesti. Tutkimuksen vastaajista 79 vastasi kolmeen avoimeen kysymykseen. Vastausten pituus vaihteli yhdestä sanasta useampaan lauseeseen. Avoimet kysymykset olivat:

k36. Mikä edistää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

k37. Mikä estää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

k38. Miten kehittäisit henkilökunnalle suunnattua koulutustarjontaa Perhekuntoutuskeskus Lausteella?

Fenomenografia nähdään nondualistisena eli suhteessa ympäristöön ja haastattelut ovat yleisesti ottaen yksi fenomenografian käytetyimmistä haastattelumuodoista. (Uljens 1989, 23). Tästä huolimatta käytin kyselyn avointen kysymysten kautta saatua aineistoa, koska ne vastasivat pitkälti juuri tutkimuskysymyksiin. Säljön (1997, 177) mukaan fenomenografisessa haastattelussa saattaa olla luotettavuusongelma sillä haastateltava saattaa epäröidä vastauksissaan niiden henkilökohtaisuuden tai vaikeuden vuoksi. Haastateltava saattaa lisäksi muodostaa vastauksensa noudattaen enemmän yleistä hyväksyntää kuin omaa käsitystään asiasta. Kyselyn tuottama aineisto taipui luontevasti fenomenografiseen lähestymistapaan, joka painottaa kuitenkin merkityksiä luodessa kysymyksiä, miten ja mitä (Uljens 1989, 23).

9.6.2 Henkilökunnalle suunnattu työpaja Open Space

Open Space menetelmää käytettiin aineiston keruussa hieman mukailten. Menetelmä antaa vaihtoehtoisia käyttötapoja eikä aseta jyrkkiä sitoutumissääntöjä. Etnografisella otteella toteutettu työpaja sopi hyvin tuottamaan aineistoa fenomenografiseen analyysiin. Fenomenografia kykenee hyödyntämään hyvin erilaisia aineistoja ja painottaa enemmänkin kysymyksen asettelua ja avoimuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Organisaation yksiköiden esimiehille lähetettiin 16.1.2020 sähköpostitse ennakkotieto pro gradun tutkimukseen liittyvästä Open Space työpajasta. Sähköpostissa pyydettiin yksiköitä miettimään kaksi osallistujaa kustakin ammattiryhmästä tulevaan työpajaan. Open Space työpajan päivämääräksi asetettiin 2.3.2020 klo 12-15:00. Ennakkoilmoittautumisista huolimatta työpajan osallistujamäärä oli odotettua pienempi. Viimeisiä osallistujia muistutettiin tulemaan paikalle vielä työpajan alkaessa. Työpajaan osallistui yhdeksän henkilöä neljästä eri ammattiryhmästä.

Työpaja menetelmä valikoitui sen arviointiin liittyvän oppimisen ja toiminnan kehittämisen luonteen vuoksi. Itseohjautuvuuteen perustuva Open Space synnyttää arviointi, uusia ideoita sekä osallistaa hyödyntämällä kokemusta ja ammattitaitoa. Menetelmää voidaan

käyttää pienen ryhmän kanssa muutaman tunnin ajan tai globaaleissa useita päiviä kestävässä seminaareissa. Menetelmä vaatii todellisen aiheen, joka on osallistujia koskettava sekä vaatii pohdintaa ja ideoita, koska työpajan tuotokset syntyvät osallistujien toimesta. (Summa & Tuominen 2009, 40, 45.)

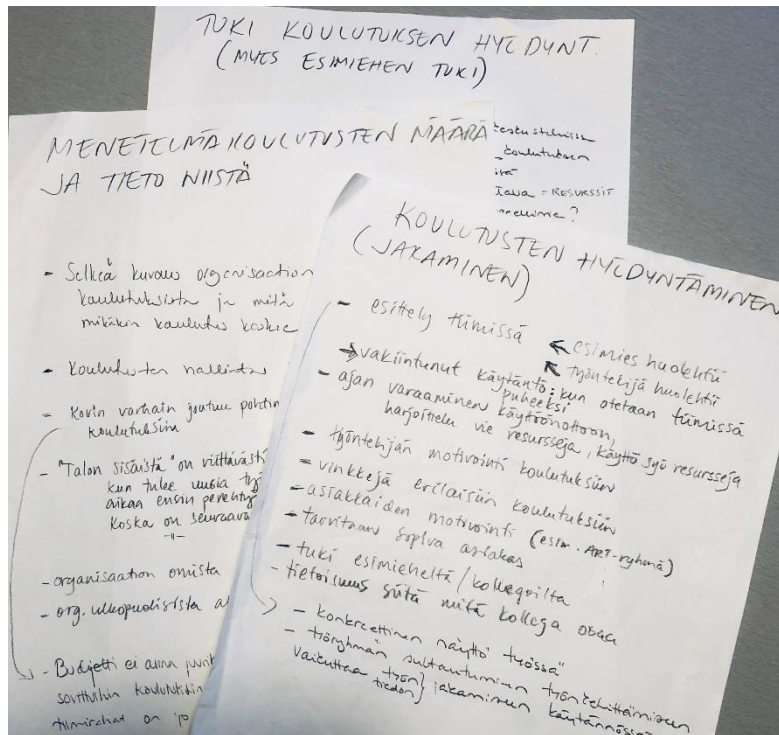
Tutkimuksen Open Space-työpajan etnografinen ote näkyi osallistamisessa ja osallistujien äänen kuuluviin saattamisessa. Tutkijan rooli oli toimia fasilitaattorina eli ei niinkään osallistuvana havainnoijana. Summan & Tuomisen (2009) mukaan fasilitaattorin ei tule osallistua ja hallita keskusteluita. fasilitaattorin rooli on ainoastaan työpajan käynnistäminen. Fasilitointi nähdään ryhmätyöskentelynä, jonka tarkoituksena on edistää luovuutta ja tarjota osaamista kaikkien hyödyksi. Fasilitointi sanana tulee latinan kielen sanasta *facil* tarkoittaen helppoa ja tämä näkyy työpaja työskentelyn tehokkuudessa ja tuloksellisuudessa. (Summa & Tuominen 2009, 8, 43.)

Työpaja aloitettiin esittelemällä lyhyesti työpajan kulku, aikataulu sekä tarkoitus. Osallistujille esiteltiin Webropol -kyselyn tulokset power point esityksenä. Osallistujat saivat esittelyn lomassa kirjata itselleen ylös kysymyksiä, aiheita tai pohdintoja tuloksiin liittyen. Tulosten esittelyn jälkeen osallistujia pyydettiin ehdottamaan erilaisia agendoja eli aiheita, jotka nousivat tulosten esittelystä. Fasilitaattorin tehtävä oli toimia kirjurina ja agendat koottiin yhteiselle taululle. Ehdotetuista agendoista koostettiin pääotsakkeet, joita muodostui kolme:

1. Tuki koulutuksen hyödyntämiseen
2. Menetelmäkoulutusten määrä ja tieto niistä
3. Koulutusten hyödyntäminen ja jakaminen

Osallistujat jaettiin kolmen pienempään keskusteluryhmään ja jokaiselle ryhmälle jaettiin yksi ehdotetuista agendoista sekä muistiinpanovälineet. Ryhmät keskustelivat annetusta agendasta pohtien toimenpiteitä ja ehdotuksia. Jokainen ryhmä dokumentoi ajatuksensa paperille otsakkeen alle. Kun keskustelu alkoi tyrehtyä, eikä uusia ideoita syntynyt vaihtoivat ryhmäläiset seuraavaan ryhmään keskustelemaan. Jokainen osallistuja kävi kaikki agendat läpi antaen joihinkin keskusteluihin enemmän pohdittavaa kuin toisiin. Ryhmien keskustelut yhtä agendaa kohden kestivät noin 20 minuuttia.

Keskusteluiden jälkeen ryhmät kokoontuivat jälleen yhteen loppupalautteeseen. Jokaisen agendan synnyttämät ideat ja pohdinnat esiteltiin lyhyesti vielä kaikille. (kuvio 26) Osallistujat kävivät vielä keskustelua syntyneistä ideoista ja ajatuksista



Kuvio 26. Open Space työpajan agendojen muistiinpanot

Työpaja oli onnistunut menetelmä, joka tuotti tutkielman aineistoon paljon tarpeellista tietoa. Työpajan alkukankeuksien jälkeen osallistujat kuuntelivat kiinnostuneina kyselyn tuloksia ja alkoivat välittömästi pohtia niin kausaaliteettia kuin toimenpiteitä. Kolme tuntia kestänyt työpaja oli kestoltaan riittävä, osallistujat pysyivät valppaina eikä kiireen tuntua ollut. Aineistoon saatiin lisää kaivattua henkilökunnan ääntä osallistamalla heidät yhteiseen pohdintaan. Tuomi & Sarajärvi (2008, 82) osallistamisesta havainnoinnin yhteydessä. Osallistavassa havainnoinnissa on samankaltaisia fasilitoinnin piirteitä kuin Open Space menetelmässä, mutta osallistava havainnointi sisältää enemmän oppimiseen ja muutokseen tähtäävää toimintatutkimukselle tyypillistä näkökulmaa.

10 LAADULLISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työntekijöiden käsityksiä työnantajan tarjoamista henkilöstökoulutuksista. Tutkimuskysymykset koskevat suhtautumista erilaisiin koulutuksiin ja työssä kehittymiseen sekä tekijöitä, joilla on edistävä tai estävä rooli oppimisen siirtovaikutuksessa. Fenomenografinen analyysi valikoitui tutkimuksen laadulliseen osuuteen käsitysten tarkastelun ja kuvauskategorioiden vuoksi. Laadullisen osuuden tulokset esitellään fenomenografinen aineistoanalyysin mukaisesti.

Laadullisen aineiston käsittelyssä käytettiin apuna NVivo 12 plus ohjelmistoa, joka on kehitetty laadulliseen analyysiin. NVivon avulla aineistoa voi koodata ja järjestellä. Ohjelma kykenee hyödyntämään monenlaisia aineistoja, kuten tekstiä, videota, ääntä ja muita dokumentteja. (Vuorinen 2019)

10.1 Fenomenografinen aineistoanalyysi

Kirjallisuus ei tarjonnut tarkkaa kuvausta siihen, miten fenomenografinen analyysi tehdään oikeaoppisesti. Analyysin etenemistä kuvataan teoksissa kovin vaihtelevasti, joten tässä tutkimuksessa käytetään etenemiseen yhdisteltyjä ja valmiita malleja. Vaiheet ovat mukailtuja Turun yliopiston Rauno Huttusen laadullisen tutkimuksen kurssilta (2019) sekä Michael Uljensin (1989, 11) näkemyksestä. Analyysi on koottu neljään vaiheeseen:

1. Aineistoon tutustuminen ja dekontekstualisointi
2. NVivo ja merkitysyksiköiden etsiminen ja ryhmittely
3. Kuvauskategorioiden muodostaminen
4. Tulosavaruus

Analyysin ensimmäinen vaihe painottaa aineistoon tutustumista ja sen läpikäymistä useaan otteeseen. Analyysissä tärkeää ovat ilmaukset, joita tutkittavat ovat käyttäneet, joten

aineistoa käydään läpi tutkimuskysymysten näkökulmasta etsien merkityksellisiä ilmauksia. Ensimmäinen vaihe koostuu esitarkastelusta ja hahmotelmasta ja toisessa vaiheessa aloitetaan ilmauksista koostuvien merkitysyksiköiden rakentaminen. Merkitysyksiköt ovat eräänlaisia teemoja, joiden ryhmittelyyn tarvitaan ilmausten vertailua niiden yhdistävien ja erottavien luonteiden perusteella. (Uljens 1989, 44.)

Fenomenografisen analyysin kolmas vaihe keskittyy enemmänkin kategorioiden muodostamiseen. Jo rakennettuja merkitysyksiköitä vertaillaan ja sijoitellaan kategorioihin. Vertailua tehdään samalla tavalla kuin ilmausten tarkastelussa merkitysyksiköitä rakentaessa. Kategorioita jaetaan tässä vaiheessa mahdollisesti ylä- ja alatasonkategorioihin. Analyysin viimeisessä vaiheessa rakennetaan tulosavaruus, joka on mahdollisimman selkeä ja napakka kuvio tai taulukko kategorioista. (Marton 1986, 155).

Fenomenografiaa on jaoteltu erilaisiin asteisiin. Ensimmäisessä asteessa korostuu ympäristön tarkkailu eli tutkittavan kohteen olemus ja sen tunteminen. Tässä tutkimuksessa ensimmäinen aste kuvastaisi organisaation henkilöstökoulutus tarjontaa. Toisen asteen näkökulma painottaa näkemyksiä ja käsityksiä, mitä vastaajilla on henkilöstökoulutuksista sekä, miten he kokevat ne. Käsityksiä jaotellaankin usein mitä ja miten kysymysten avulla ja kategorioiden muodostaminen vaatii tutkijalta tulkintaa. (Marton 1981, 177–178; Uljens 1989, 16–17, 23.)

10.1.1 Aineistoon tutustuminen ja dekontekstualisointi

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineiston tutustumiseen käytettiin runsaasti aikaa saaden jonkinlainen peruskäsitys aineiston sisältämistä käsityksistä. Tekstiä esiana lysoitiin tutkimuskysymys kerrallaan etsien vastauksia siihen millainen käsitys vastaajilla oli koulutusten hyödyntämistä estävistä tekijöistä, koulutusten hyödyntämistä edistävistä tekijöistä sekä koulutusten kehittämistä. Aineisto dekontekstualisoitiin ennen NVivon käyttöä, jotta aineiston alkuperäinen luonne säilyisi tallessa. Tällä pyrittiin ehkäisemään, ettei tietokoneavusteinen analyysi luokitteluvaiheessa kadottaisi käsitysten lähtökohtaa, koska analyysin loppuvaiheessa fenomenografisen näkemyksen mukaan käsitysten kon-

tekstisidonnaisuuden tulee korostua. Alkuperäisiä lausumia on myös jätetty tekstin lomaan elävöittämään tekstiä ja tarkentamaan kontekstia. (Säljö 1994, 187; Uljens 1989, 27.)

Laadullinen aineisto syötettiin NVivo-ohjelmaan Webropol -kyselyn kolmen avoimen kysymyksen ohjaamana, jotka on esitelty luvussa 9.6.1. Laadullinen aineisto koostui sekä Open Space työpajan muistiinpanoista sekä kolmen avoimen kysymysten vastauksista. Ohjelman toiminnoista käytettiin ensimmäisenä yleisimpien ilmausten etsimistoimintoa. Yksittäiset sanat olivat kontekstista irrallaan, mutta antoivat jonkinlaisen käsityksen siitä, millaisia sanoja vastaajat olivat enimmäkseen vastauksissaan käyttäneet. NVivo ohjelman avulla yleisimmistä sanoista luotiin kuviot. Esimerkkinä kuvio yleisimpien sanojen käyttämisestä vastauksissa koskien kysymystä koulutuksen hyödyntämistä edistävästä tekijöistä. (kuvio 27)



Kuvio 27. Yleisimmät sanat vastauksissa (koulutuksen hyödyntämistä edistävät tekijät)

Merkitysten etsintä jatkui ohjelman noodeja käyttäen eli luomalla erilaisia ylä- ja alaluokkia merkityksistä. Yksittäisten sanojen sijaan merkitykselliset noodit loivat runkoa kategorioiden pohjalle. Merkityksellinen ilmaisu voi olla toki yksittäinen sanakin, mutta tässä analyysivaiheessa etsittiin laajempaa merkitystä, joka saattoi koostua useammasta sanasta tai jopa lauseesta. (Huusko ja Palomäki 2006, 167). Tottumattomalle koodaajalle analyysi harhautui useamman kerran sivuun unohtaen tutkimuskysymykset ja pääteeman. Ensimmä-

mäisen vaiheen analyysissä aineistosta löytyi merkittäviä ilmauksia 232 kappaletta. Esimerkit merkityksellisistä useamman sanan ilmauksista sekä yhden sanan ilmauksista: ”Selkeät käytännölliset ohjeet sekä monta erilaista tapaa käyttää opittua” ”Toistot”.

10.1.2 NVivo ja merkityksyksiköiden ryhmittely alakategorioiksi

Analyysin toisessa vaiheessa merkityksellisistä ilmauksista etsittiin yhteneväisyyksiä ja eroja. Merkityksellisiä ilmauksia jaoteltiin karkeasti erilaisiin teemaryhmiin kysymys kerrallaan. Merkityksistä etsittiin laajempaa kokonaisuutta, joka yhdistäisi merkitysten ajatukset. NVivon noodien avulla merkityksistä alkoi rakentua erilaisia ryhmiä. Useamman kerran NVivo ilmoitti päällekkäisyyksistä liittyen noodien samankaltaisuuteen. Syvemmässä tarkastelussa noodien samankaltaisuudesta huolimatta ilmeni, että konteksti merkitykselle oli erilainen. Tietokoneavusteisen analyysin heikkous paljastuikin juuri puutteessa erottaa ilmauksen sävy.

Martonin (1986) mukaan merkityksiä sisältävät ryhmät tarvitsevat rajat ja tässä analyysin vaiheessa samankaltaiset ilmaukset koottiin yhteen ja eroavaisuudet loivat useamman ryhmän. Osa merkityksistä jäi pois sopimattomuuden vuoksi. Ryhmät nimettiin merkityksiä tulkitsemalla. Aineistoa tiivistettiin tulkitsemalla sitä yleiskielelle jättäen kuitenkin muutamia suoria lainauksia kuvaamaan ryhmän sisältöä tarkemmin. (Marton 1986, 42–44.) Aineiston tulkinnassa pyrittiin pitämään kiinni alkuperäisestä ajatuksesta.

Ryhmiä rakentui alustavassa vaiheessa 50, josta ryhmiä yhdistelemällä ja karsimalla saatiin tulokseksi 36 ryhmää eli jokaisen Webropol -lomakkeessa esitetyn avoimen kysymyksen alle muodostui 12 ryhmää. Tässä ryhmäjaottelu kysymys kerrallaan sisältäen myös suoria lainauksia vastaajien käsityksistä.

k36. Mikä edistää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

Työtä helpottava	Ammattitaitoa lisäävä	Innostus
Asiakaspalaute	Esillä pitäminen	Kokeileminen
Sisäistäminen	Kertaus	Työhön sisällytetty
Seuranta	Työryhmä/työpari	Yhteiskoulutukset

Edistävät asiat koostuivat sellaisista merkityksistä, jotka koskivat koulutusten hyödyllisyyttä ja tarpeellisuutta arjen työssä. Useissa vastauksissa puhuttiin koulutuksen aikana saaduista vinkeistä sekä koulutuksen käyttökelpoisuudesta. *”Se että koulutuksessa on käyty käytännön esimerkkejä ja erilaisia tilanteita joissa koulutusta voi käyttää.”*

Koulutusten hyödyntämistä edistävinä tekijöinä vastaajat kokivat lisäksi omaan ammattitaitoon ja sen lisääntymiseen liittyviä seikkoja. Ammattitaidon lisääntyminen sisälsi merkityksiä tiedollisista ja taidollisista ominaisuuksista ja ammatillisesta ymmärryksestä. Ammattitaitoa lisäävinä nähtiin sellaiset koulutukset, jotka olivat räätälöityjä lastensuojelualalle sekä suoraan työntekijälle kohdennettuja. *”Oman osaamisen lisääntyminen.”*

Koulutuksissa opittujen asioiden hyödyntämistä edistävinä tekijöinä koettiin lisäksi oma suhtautuminen. Merkityksissä korostettiin työntekijän omaa motivaatiota, oppimis- ja kehittymishalua sekä kiinnostusta kouluttautumiseen. *”Oma aktiivisuus ja halu kehittyä.”*

Merkitysyksikköjen nimeämisen haaste tuli esiin merkitysten samankaltaisuutena. Esimerkiksi 4. Asiakaspalaute sisälsi myös motivaatioon liittyviä merkityksiä, mutta lähemmässä tarkastelussa eroavaisuus löytyi yhteydestä asiakkaisiin. Asiakaspalauteryhmän alle sijoittuivat sellaiset motivaatioon liittyvät merkitykset, jotka olivat syntyneet saadusta palautteesta, yhteistyöstä tai onnistumisesta. *”Asiakkailta saatu palaute.”*

Vastaajien käsityksissä edistävästä tekijöistä korostuivat myös koulutusten oppien kertaaminen. Kertaaminen sisällytti preppauksen, harjoittelun sekä erilaiset kertaamisen muotojen mahdollistamisen. *”Kertaus koulutuksen jo päätyttyä, joko oman työryhmän kesken tai kouluttajan taholta.”* Kertaamisen lisäksi vastaajien käsityksissä korostuivat koulutuksen välitön harjoittelu sekä uskallusta kokeilla. *”Pitää kokeilla heti, muuten turhaa.”* Kertaamisen lisäksi koulutuksiin toivottiin seurantaa. Seuranta nähtiin muistuttamisena, pakollisina kertauksina sekä kontrollina tavoitekeskusteluissa. *”Ajattelisin myös, että tietynlainen työnantajan ”kontrolli” siitä, että työntekijän tulisi tuoda esiin, miten on menettelmää käyttänyt ja jos ei ole niin miksi.”*

Vastauksissa toistettiin myös ajan merkitys koulutuksen hyödyntämisessä. Koulutusten sisäistäminen koostui sellaisista käsityksistä, jotka koskivat uuden ymmärtämistä sekä tilaa ja aikaa syventyä sekä pohtia opittua. *”...riittävä aika prosessointiin.”* Ajan lisäksi

koulutusten esillä pitäminen nähtiin opitun käyttöönottoa edistävänä tekijänä. Esillä pitäminen koostui merkityksistä, joissa vastaajat painottivat jakamisen, keskusteluiden sekä suunnitelmien tärkeyttä välittömästi koulutuksen jälkeen, jotta anti ei unohtuisi. *”Koulutusten ”elävänä” pitäminen puheissa ja käytännössä.”*

Koulutusten hyödyntämistä edistävinä tekijöinä nähtiin myös sekä organisaation että työryhmän- ja työparin tuki. Koulutusten toivottiin sisällytettävän työsuunnitteluun, työnkuvaan, koulutusprosessiin sekä arkeen. *”Se, että jo koulutuksen aikana tulee käytännön tehtäviä, miten pitää lähteä soveltamaan opittua jo omassa työssään.”* Organisaation tukeen kuuluivat yhteiset koulutukset ja niiden sisältämät käsitykset yhteisistä linjauksista, yhteisestä ymmärryksestä sekä viitekehuksesta. Työryhmän ja työparin tuki nähtiin tärkeinä osina uusien menetelmien käyttöönotossa. Työryhmältä tai työparilta ajateltiin saatavan kollegiaalista tukea, yhteistä pohdintaa sekä tukea. *”Ihmiset, joiden kanssa jakaa asiaan liittyen kokemuksia ja tietoa ja tukea riittävästi.”* *”Kollega käynyt saman koulutuksen -> tuki.”*

k37. Mikä estää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

Työn määrä	Asennoituminen	Työvuorosuunnittelu
Työn sisällön suunnittelu	Työryhmä	Yhteinen aika
Alalle sopimaton	Pinnallisuus	Tilanne
Tarpeettomuus	Joustamattomuus	Työnkuva

Käsitykset koulutuksessa opitun asian hyödyntämistä estävistä tekijöistä rakentuivat työn sisällön ja tarpeen alle. Oman työn koettiin olevan esteenä koulutuksen hyödyntämiselle. Esteet liittyivät työn määrään, joka sisälsi käsityksiä kiireestä ja työtehtävien kuormittavuudesta. Kuormittavuutena vastaajat näkivät myös suuret asiakasmäärät, jotka eivät anna tilaa uusille menetelmille. *”Jokapäiväiset työtehtävät ja se että työaika ei meinaa riittää ”normityötehtävien” suorittamiseen.”* Esteinä koettiin myös työvuorosuunnittelu ja työn sisällön suunnittelu, joihin kohdistuvat käsitykset sisälsivät enimmäkseen kritiikkiä henkilökunnan vähyydestä. Käsitykset resurssien vähyydestä koskivat kiirettä sekä koulutusmahdollisuuksien puuttumista. *”Resurssien vähyyys.”*

Työn sisällöllinen suunnittelu koostui käsityksistä koskien aikaa ja väljyyttä ottaa käyttöön uusia menetelmiä. Sisällölliseen suunnitteluun sisältyi myös käsitykset siitä, miten uudet opit sisällytetään hyödyntämään työtä. *”Otetaan vaikkapa ADAD. Selkeää suunnitelmaa ei ole miten minä sen otan työssäni käyttöön. Miten saan sen sisällytettyä omiin työtunteihini ja miten se olisi muunkin tiimin käytössä.”* Ajan puute toistui käsityksissä. Yhteiseen aikaan liittyvät käsitykset koskivat kiireen tuntua. Koulutusten jälkeen koettiin tarvetta keskustella ja jakaa informaatiota, mutta foorumi tällaiseen puuttui. *”Aikaa sopia yhdessä työryhmän kanssa millä tavalla koulutusta tullaan hyödyntämään työssä ja yhteisesti.”*

Suunnitelmallisuus korostui vastaajien käsityksissä. Koulutusten toivottiin olevan enemmän yhteisesti suunniteltuja, työnkuvaan sopivia ja tarpeellisia. Joustamattomuus koulutuksien suunnittelussa näyttäytyi vastaajien käsityksissä vaikutusmahdollisuuksien puuttumisena. Vastauksissa korostui pakollisuus ja yhteisen pohdinnan puuttuminen koulutussuunnittelussa. *”Koulutuksia osoitetaan esimiesten päätöksillä työntekijöille pohtimatta niitä yhdessä työryhmän tai työntekijän itsensä kanssa.”* Koulutusten hyödyntämistä estävänä tekijänä vastaajat kokivat myös oman toimenkuvan. Tiettyjen koulutusten tai menetelmien ei nähty palvelevan omaa työkuvaan tai sen sisältöä. *”Se ei oikein istu omaan perustyöhön, kuten esim GAS.”*

GAS-koulutus toistui vastauksissa. Sopimaton koulutus sisälsi käsityksiä siitä, että osa tarjotuista koulutuksista eivät olleet lastensuojelualalle tarkoitettuja. Sopimattomuuteen liittyivät myös käsitykset siitä, että tietyt koulutukset eivät sopineet arjen tilanteisiin hyödyksi. *”Esim. Gas koulutus oli täysin fiasko, joka hukattiin. Kouluttajatkin sanoivat valmiiksi ettei tema sovi lastensuojeluun.”* Osa koulutuksista koettiin myös pinnallisina. Pinnallisuus ryhmä koostui käsityksistä, joissa painottuivat koulutusten liiallinen teoreettisuus ja pinnallisuus. Pinnallisuus nähtiin irrallaan kontekstista olevana ja hyödyttömänä. *”Jos koulutus on ollut liian teoreettinen, eikä ole varmuutta siitä missä tilanteissa on ideaalia tiettyä menetelmää käyttä.”*

Menetelmäkoulutukset saivat vastausten kautta kritiikkiä. Vastaajat kokivat koulutusten tarpeettomuuden olevan hyödyntämistä estävä tekijä. Käsitykset tarpeettomuudesta koskivat asiakkaan elämäntilanteita, joihin opitut menetelmät eivät sopineet. *”...asiakastilanteet eli jonkin opitun soveltaminen ei ole oikea-aikaista asiakkaille ”enkä voi mennä oma tarve ja menetelmä edellä”.* Elämäntilanteisiin liittyvät käsitykset sisälsivät kiireen

ja vaihtuvat tilanteet. Käsitykset nopeasti muuttuvista tilanteista koskivat koko organisaatiota mikro tasolta metatasolle. *”Arjen eri tilanteet, asiakkaiden eri elämäntilanteet.”*

Käsitykset estävistä tekijöistä sisälsivät myös omaan asenteeseen ja työryhmiin kohdistuvia käsityksiä. Työryhmien koettiin olevan muutosvastaisia ja lähtökohdiltaan sellaisia, jotka eivät ole tottuneita uudistuksiin. *”Jos tiimi ei ole motivoitunut uusien asioiden toteuttamiseen.”* Asennoituminen sisälsi käsityksiä vastarinnasta, kyynisyydestä sekä muutostavastarinnasta. Asennoituminen koostui myös vanhanaikaisuudesta ja joustamattomuudesta. *”Oma mukavuuden halu; ei jaksata itseen nähdä vaivaa, että pitää ponnistella opetelakseen uusia asioita.”*

k38. Miten kehittäisit henkilökunnalle suunnattua koulutustarjontaa Perhekuntoutuskeskus Lausteella?

Hyödynnettävyys	Käytettävyys	Suunnitelmallisuus
Oikea-aikaisuus	Informaatio	Reiluus
Taiteelliset ja voimauttavat	Työmenetelmät	Viitekehys
Tarve	Yksilöille	Työryhmille

Koulutusten kehittämiseen liittyvissä käsityksissä korostui koulutusten hyödynnettävyys ja käytettävyys. Vastaajat kaipasivat yhteistä pohdintaa koulutustarjontaan liittyen. *”Kysyisin henkilökunnalta mitkä koulutukset kiinnostavat ja hyödyttäisivät työssä. Pyrkisin toteuttamaan hyväksi koettuja ja katsottuja koulutuksia.”* Vastaajien käsityksissä hyödyllinenkin koulutuskin saattaa jäädä käyttämättömäksi, jos aikaa ja tukea ei opitulle löydy. *”Koulutuksen jälkeen aikaa tehdä ja työnohjaus, mentorointi tms metodi, jossa kerrataan.”*

Koulutusten kehittämiseen liittyvissä käsityksissä korostui myös tarve viitekehysten tarkennukseen suunnitelmallisuuteen sekä oikea-aikaisuuteen. Vastaajat kokivat viitekehysten olevan pirstoutunut näkyen erilaisissa työotteissa. *”yksi selkeä viitekehys, johon kaikki panostaisivat, ei KKT/DKT sillisalaattia.”* Suunnitelmallisuus koulutusten kehittämisessä koostui käsityksistä koskien koulutusten parempaa aikatauluttamista ja pääl-

lekkäisyyksien välttämistä. ”Mielestäni myös organisoitu koulutusten järjestäminen, aikatauluttaminen, osallistujien hallinnointi, todistukset ym. sekä yhdenvertainen kohtelu koulutuksissa tarvitsi muutosta ja resurssia muutoksen tekemiseen.” Oikea-aikaisuus rakentui käsityksistä, jotka koskivat koulutusten kehittämisessä koulutusprosessipolkua sekä yksilön että työryhmien näkökulmasta. ”Ensimmäiselle vuodelle en laittaisi DKT:ta. Uusi työntekijä (jos ei ole aikaisempaa kokemusta) ei pysty sisäistämään sitä koulutusta parhaalla mahdollisella tavalla.”

Koulutusten kehittämisessä korostui koulutustarjonnan läpinäkyvyys ja mahdollisuuksien reiluus. Vastaajat kokivat tiedon epävarmuutta koskien mahdollisuuksista osallistua koulutuksiin. ”Kaikki tarjolle tulevat haettavat koulutukset olisivat kaikkien työntekijöiden nähtävissä eikä niitä jaettaisi ”suljettujen ovien takana”. ” Koulutusten kehittämisessä informaatioon liittyvät käsitykset koskivat tiedonpuutetta koulutustarjonnasta. ”Jakaisin monipuolisesti tietoa työntekijöille koulutustarjonnasta ja mahdollisuuksista osallistua niihin.”

Kehittämisehdotukset koulutustarjontaan liittyen sisälsivät paljon suoria koulutusehdotuksia, joista yhtenä suurena teemana nousivat erilaiset taito- ja taideaineisiin liittyvät koulutukset. ”Voisivat olla joko harrastustoimintaan liittyviä (esim. valokuvauskurssi) tai ihmisenä kehittymiseen liittyviä (ilmaisutaidon-, improvisaation-, tunnetaito-, jne. kurssit).” Edellisen merkitysyksikön tavoin koulutustarjontaan liittyviä suoria ehdotuksia tuli myös tarkempiin teemoihin ja erityisempiin työmenetelmiin, joista suurimpana teemoina olivat päihde- ja mielenterveysongelmat. ”Pidempi kestoista koulutusta esim. päihteiden vaikutuksista kaipaisin tai kaksoisdiagnooseista, jonkun päihdelääkärin pitämään.”

Koulutustarjonnassa ja sen kehittämisessä vastaajien käsitykset kohdistuivat yksilöllisyyteen ja mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan koulutuspolkuun. Koulutusten kehittämisessä tarjonnan toivottiin kohdistuvan tarpeisiin, jotka vaihtelevat yksiköittäin ja yksilöittäin. ”Mieltä mitkä koulutukset ovat tarpeellisia missäkin yksikössä. Osa koulutuksista olisi hyvä olla kaikilla ohjaajilla pakollisia ja osa taas ei välttämättä ole oleellisia työn kannalta. Esim. ADAD kaikille ohjaajille pakolliseksi.” ”Ohjaajien itse esille nostamia koulutuksia mahdollistettaisiin paremmin ja tasapuolisemmin, jos työntekijä kykenee osoittamaan koulutuksen hyödyllisyyden työn ja yksilöllisen ammatillisen kehityksen kannalta.”

Yksilöllisyyden ja organisaation linjauksen lisäksi vastaajien käsitykset koulutusten kehittämistä koskivat myös työryhmien erilaisuutta ja tarvelähtöisesti linjautuen myös organisaation viitekehukseen. ”Kuulisin herkällä korvalla, mitä henkilökunta pitää tärkeänä sen hetkiseksi koulutukseksi kokonaisuuden/tiimin kannalta kaikille, mikä antaa mahdollisuuden yhteisten suuntaviivojen pohtimiseen.”

10.1.3 Kategorioiden muodostaminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa jokaista kolmea avointa kysymystä koskevaa 12 merkityksistä koostuvaa ryhmää tarkasteltiin lähemmin. Tämä analyysin vaihe oli hidas ja monimutkainen sillä ryhmiä pyrittiin yhdistelemään kategorioiksi ja ongelmaksi muodostui nimeäminen. Kategorioiden nimet muokkautuivat ja vaihtuivat useaan otteeseen. Lopuksi ryhmiä yhdistelemällä jokaisen kysymyksen alle muodostui kuusi kategoriaa, joiden alla kunkin kysymykset 12 ryhmää sijaitsivat. Kategoriat muodostettiin Uljensin (1989) ajatusta myötäilemällä. Nimi muodostuu tutkijan aineiston tulkinnasta, eikä tutkijan tulekaan ymmärtää kaikkea vastaajien elämismaailmasta. Nimeämiseen johtanut tulkinta tulee kuitenkin olla aineistoa kunnioittava, mutta ennen kaikkea fenomenografia kiinnostuu ihmisten ilmauksista eikä ihmisistä. (Uljens 1989, 44–45.)

Kategoriat esitellään avoin kysymys kerrallaan. Jokaisen kategorian alle muodostui kaksi merkitysyksikköä, jotka muodostettiin edellisessä luvussa ja toimivat kategorioita kuvaavina.

k36. Mikä edistää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

HYÖTY=	Työtä helpottava	Ammattitaitoa lisäävä
MOTIVAATIO=	Innostus	Asiakaspalaute
KÄYTTÖ=	Esillä pitäminen	Kokeileminen
AJANANTO=	Sisäistäminen	Kertaus
SUUNNITTELU=	Työhön sisällytetty	Seuranta
TUKI=	Työryhmä/työpari	Yhteiskoulutukset

Kategoria Hyöty muodostettiin merkitysyksiköistä työtä helpottava ja ammattitaitoa lisäävä. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin yksilöä hyödyttävänä seikkoina. Kategoria Motivaatio muodostettiin merkitysyksiköistä innostus ja asiakaspalaute. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin yksilöä motivoivina seikkoina. Kategoria Käyttö muodostettiin merkitysyksiköistä esillä pitäminen ja kokeileminen. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutuksen käyttöön liittyvinä seikkoina. Kategoria Ajananto muodostettiin merkitysyksiköistä sisäistäminen ja kertaus. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutuksen käyttöön liittyvinä seikkoina, mutta myös sellaisina, jotka vaativat aikaa. Kategoria Suunnittelu muodostettiin merkitysyksiköistä työhön sisällytetty ja seuranta. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutuksen käyttöön liittyvinä seikkoina, joissa vaaditaan työn suunnittelua. Kategoria Tuki muodostettiin merkitysyksiköistä työryhmä/työpari ja yhteiskoulutukset. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutuksia tukevinä seikkoina.

k37. Mikä estää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

KUORMITUS=	Työn määrä	Asennoituminen
JÄRJESTELYT=	Työvuorosuunnittelu	Työn sisällön suunnittelu
TUEN PUUTE=	Työryhmä	Yhteinen aika
MENETELMÄ=	Alalle sopimaton	Pinnallisuus
ASIAKKAAT=	Tilanne	Tarpeettomuus
ASEMA=	Joustamattomuus	Työnkuva

Kategoria Kuormitus muodostettiin merkitysyksiköistä työn määrä ja asennoituminen. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin sellaisina estävinä seikkoina, jotka lisäävät kuormittuneisuutta. Kategoria Järjestelyt muodostettiin merkitysyksiköistä työvuorosuunnittelu ja työn sisällön suunnittelu. Nämä kaksi merkitysyksikköä estävinä seikkoina tulkittiin järjestelyä vaativina. Kategoria Tuen puute muodostettiin merkitysyksiköistä työryhmä ja yhteinen aika. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin tuen puuttumisesta johtuvina estävinä tekijöinä. Kategoria Menetelmä muodostettiin merkitysyksiköistä alalle sopimaton ja pinnallinen. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin tiettyihin koulutuksiin

liittyviin seikkoihin, jotka estävät koulutuksen käyttöönottoa ja nimeksi muodostuikin menetelmä. Kattegoria Asiakkaat muodostettiin merkitysyksiköistä tilanne ja tarpeettomuus. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutuksen käyttöä estävinä tekijöinä. Tilanne ja kohdennus eivät sopineet, joten nimeksi muodostuikin asiakkaat. Kattegoria Asema muodostettiin merkitysyksiköistä joustamattomuus ja työnkuva. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin sellaisiksi estäviksi tekijöiksi, jotka liittyivät vastaajan asemaan.

k38. Miten kehittäisit henkilökunnalle suunnattua koulutustarjontaa Perhekuntoutuskeskus Lausteella?

TAVOITE=	Hyödynnettävyys	Käytettävyys
KUVAUS=	Suunnitelmallisuus	Oikea-aikaisuus
TIEDOTUS=	Informaatio	Reiluus
SISÄLTÖ=	Taiteelliset ja voimauttavat	Työmenetelmät
STRATEGIA=	Viitekehys	Tarve
KOHDE=	Yksilöille	Työryhmille

Kattegoria Tavoite muodostettiin merkitysyksiköistä hyödynnettävyys ja käytettävyys. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutusten kehittämisessä tavoitteellisuuteen. Kattegoria Kuvaus muodostettiin merkitysyksiköistä suunnitelmallisuus ja oikea-aikaisuus. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutusten kehittämiseen liittyvän koulutusprosessin kuvaamiseen. Kattegoria Tiedotus muodostettiin merkitysyksiköistä informaatio ja reiluus. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutusten kehittämisessä tiedottamiseen liittyvinä seikkoina. Kattegoria Sisältö muodostettiin merkitysyksiköistä taiteelliset ja voimauttavat sekä työmenetelmät. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutusten kehittämisessä sisällöllisinä seikkoina. Kattegoria Strategia muodostettiin merkitysyksiköistä viitekehys ja tarve. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutusten kehittämisessä koulutusstrategiaan liittyvinä seikkoina. Kattegoria Kohde muodostettiin merkitysyksiköistä yksilöille ja työryhmille. Nämä kaksi merkitysyksikköä tulkittiin koulutusten kohdentamiseen liittyvinä seikkoina.

Kategorioiden nimeämistä vaikeutena näkyi myös rajojen häilyvyys. Osa merkitysyksiköryhmistä sisälsi paljon samankaltaisuutta. Sisällöt asettuivat jonkin verran päällekkäin, mutta ottaen huomioon tutkimuskysymysten luonne, ei päällekkäisyydeltä voinut välttyä. Päällekkäisyys ei kuitenkaan jäänyt näkyvästi häiritsemään kategorioiden selkeämmän nimeämisen vuoksi. Uljensin (1989, 39) mukaan kuvauskategorioissa tulee näkyä alakategorioiden erottelua ja yhteenvetoa pääpaino merkitysisällöissä, joita voidaan hyödyntää kategorioiden nimeämisessä.

10.1.4 Ylätason kategoriat ja teoreettinen kytkentä

Alatasonkategoriat, joita oli kuusi jokaista pääkysymystä kohden vaativat lisäksi ylätason teoreettiset käsitteet. Fenomenografinen aineistoanalyysi ei hyödynnä teoriaa kategorioiden rakentamisessa vaan se on empiirisen aineiston pohjalta toteutettava (Uljens 1989, 59). Tämän analyysin etenemisessä ei myöskään hyödynnetty teoreettista ohjausta, mutta yläkategorioita pohdittaessa teoreettisten käsitteiden tarpeellisuus tuli esiin.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu tulkinnallisuudesta ja analyysin epäselvästä kuvaamisesta. Aineistoa voidaan tulkita lähes rajattomasti, mutta uskottavuus ja toistettavuus vaativat tutkijalta avoimuutta ja perusteluja, miten kategorioiden syntyminen on tapahtunut. (Säljö 1997; Uljens 1989, 45.) Tästä syystä yläkategorioiden nimeämisessä palataan tutkimuksessa taaksepäin aina tutkimuskysymysten taustalla oleviin teoreettisiin käsitteisiin sekä miten ne vastaavat kategorisointia.

k36. Mikä edistää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

Kysymystä koskevat koulutuksessa opitun hyödyntämistä edistävien käsitysten alakategoriat jakautuivat kahteen yläkategoriaan Yksilölliset tekijät ja Yhteisölliset tekijät:

YKSILÖLLISET TEKIJÄT= Hyöty, Motivaatio ja Käyttö

Koulutusten hyödyntämistä edistävät yksilölliset tekijät muodostuivat hyödyntämisestä, motivaatiosta ja käytöstä. Yksilöllisiin tekijöihin voidaan liittää työntekijän motiivit kouluttautua, asenne kouluttautumista kohtaan sekä persoonallisia ominaisuuksia kuten asenne ja vuorovaikutustaidot. (Ojala 2008, 50–51; Vartiainen & Nurmela 2005, 189–190.)

YHTEISÖLLISET TEKIJÄT= Ajananto, Suunnittelu ja Tuki

Koulutusten hyödyntämistä edistävät yhteisölliset tekijät muodostuivat ajanannosta, suunnittelusta ja tuesta. Yhteisöllisiin tekijöihin kuuluu organisaation ajankäyttöllinen tuki. Tiedon sisäistäminen ja soveltaminen vaatii aikaa prosessoida sekä kerrata. Organisaation tulee lisäksi mahdollistaa puitteet kehittämiselle ja jakamiselle yhteisten toimintamallien varmistamiseksi. (Sydänmaanlakka 2007, 34–35; Viitala 2012, 53.)

k37. Mikä estää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

Kysymystä koskevat koulutuksessa opitun hyödyntämistä estävien käsitysten alakategoriat jakautuivat kahteen yläkategoriaan Hektisyys ja Väärin kohdennettu:

HEKTISYYS= Kuormitus, Järjestelyt ja Tuen puute

Koulutusten hyödyntämistä estävät hektisyyteen liittyvät tekijät muodostuivat kuormituksesta, järjestelyistä ja tuen puutteesta. Hektisyyden alla olevat käsitteet kyvykkyydestä ja onnistumisista, jotka tarvitsevat motivaation lisäksi tukea ja palautetta (Deci, Koestner & Ryan 1999, 658). Hektisyys näkyy kiireessä ja työn määrässä. Työhyvinvointiin voidaan vaikuttaa tehokkaalla johtamisella, suunnitelmallisella työllä ja vaikuttavilla toimenpiteillä. (Manka & Manka 2016, 3.4)

VÄÄRIN KOHDENNETTU= Menetelmä, Asiakkaat ja Asema

Toinen koulutusten hyödyntämisen estävänä yläkäsitteenä oli väärin kohdennettu. Väärin kohdennus näkyi menetelmien sopimattomuutena alalle, asiakastilanteisiin tai omaan asemaan/työryhmään. Koulutusten suunnittelu ja kohdennus vaatii osaamisen kartoitusta ja tunnustamista. Näkyväksi tehty osaaminen auttaa suunnittelemaan ja arvioimaan koulutuksia sekä reagoimaan vaihtuviin tarpeisiin. (Ojala 2008, 71, 78; Viitala 2012, 181.)

k38. Miten kehittäisit henkilökunnalle suunnattua koulutustarjontaa Perhekuntoutuskeskus Lausteella?

Kysymystä koskevat koulutusten kehittämiseen liittyvien käsitysten alakategoriat jakautuivat kahteen yläkategoriaan Koulutusprosessi ja koulutustarjonta.

KOULUTUSPROSESSI= Tavoite, Kuvaus ja Tiedotus

Koulutusten kehittämisen koulutusprosessiin liittyvät tekijät muodostuivat prosessin kuvauksesta sekä koulutusten tiedottamisesta ja tavoitteista. Osaamisen kehittäminen vaatii auki kuvattua koulutusprosessia. Prosessikuvaus auttaa koulutusten suunnittelussa sekä oikeiden koulutusten valinnassa. Koulutuksista tiedottaminen lisää vaikuttamismahdollisuuksia sekä itsereflektiota suhteessa kehittämistarpeisiin. (Viitala 2012, 181–183.)

KOULUTUSTARJONTA= Sisältö, Strategia ja Kohde

Koulutusten kehittämisen koulutustarjontaan liittyvät tekijät muodostuivat koulutusten visiosta, sisällöstä ja kohderyhmästä. Organisaation laatima koulutusvisio rakentaa yksilöiden ja työryhmien osaamista. Osaamisen tulisi näkyä työryhmässä itsenäisenä toimintana. Reflektioiva ja itseään arvioiva työryhmä omaa mahdollisuudet kehittyä ja erottautua osaamisellaan. (Sydänmaanlakka 2012, 23–24, 27; Viitala 2012, 198.)

10.2 Tutkimuksen graafiset tulosavaruudet

Martonin (1986) mukaan fenomenografinen tutkimusprosessi päättyy kuvauskategorioiden luomiseen ja tulosavaruuteen, jossa näkyvät kategorioiden suhteet. Tulosavaruus voidaan Uljensin (1989, 47–49) mukaan rakentaa horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Horisontaalinen kategorisointi asettelee kategoriat tulosavaruuteen samanarvoisina eikä järjestys määrittele painotusta tai tärkeyttä. Vertikaalinen kategorisointi järjestee kategoriat painottaen tiettyjä tekijöitä, jotka ovat olleet aineistossa merkityksellisempiä. Hierarkkinen kategorisointi asettelee kategoriat kehitystasojen mukaisesti arvottaen niitä eri tavoin.

Tässä tutkimuksessa tulosavaruuden rakentamiseen käytettiin tutkijan omaa tulkintaa horisontaalista näkemystä hyödyntäen. Kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tulosavaruus kuvaa tässä tutkimuksessa fenomenografisen analyysin tiivistettyä lopputuotetta. Tulosavaruuksia rakennettiin kolme. Jokaiselle edellä esitetyille avoimelle kysymykselle muodostui oma tulosavaruus sisältäen ylätasoon kategoriat (2), alatasoon kategoriat (6) ja merkitysyksiköt (12). Tulosavaruuteen on sisällytetty kuvauskategorian suoria lainauksia. Uljensin (1989, 55) mukaan tutkijan tulkinta saa luotettavuutta lainausten avulla, kun lukija pystyy näkemään yhteyden aineistoon.

Koulutuksen hyödyntämistä edistävät	YKSILÖLLISET TEKIJÄT	HYÖTY	MOTIVAATIO	KÄYTTÖ
		<p>Työtä helpottava</p> <p><i>"Konkreettiset keinot ja menetelmät, joita on helppo siirtää asiakastyöhön."</i></p> <p>Ammattitaitoa lisäävä</p> <p><i>"..arjen osaamista kehittävät.."</i></p>	<p>Innostus</p> <p><i>"Halu oppia uutta"</i></p> <p>Asiakaspalaute</p> <p><i>"Koulutuksesta opitut taidot ovat lisänneet asiakkaan taitoja tunnesäätelyssä."</i></p>	<p>Esillä pitäminen</p> <p><i>"Mahdollisimman nopeasti koulutuksen jälkeen voisi keskustella koulutuksen hyödyntämisestä käytännössä"</i></p> <p>Kokeileminen</p> <p><i>"..alkaa vaan tekemään eikä jumiuudu pohtimaan osaanko vielä riittävästi."</i></p>
		AJANANTO	SUUNNITTELU	TUKI
	YHTEISÖLLISET TEKIJÄT	<p>Sisäistäminen</p> <p><i>"Riittävästi aikaa muilta töiltä uuden opitun asian käytäntöön oppimisessa."</i></p> <p>Kertaus</p> <p><i>"Keskustelut/opintopiirit samaan koulutukseen osallistuneiden kesken."</i></p>	<p>Työhön sisällytetty</p> <p><i>"..mahdollisimman nopeasti käytäntöön ja sille on tarjottu puitteet."</i></p> <p>Seuranta</p> <p><i>"Tavoitekeskustelussa pitäisi tavoitteissa näkyä käydyt koulutukset ja odotukset niiden hyödyntämisestä."</i></p>	<p>Työryhmä/työpari</p> <p><i>"Jos joku muukin on käynyt saman koulutuksen, niin tulee helpommin otettua käyttöön."</i></p> <p>Yhteiskoulutukset</p> <p><i>"Se, että kaikilla tiimissä on sama tietotaito asiasta."</i></p>

Kuvio 28. Tulosavaruus koulutusten hyödyntämistä edistävistä käsityksistä

Koulutuksen hyödyntämistä estävät	HEKTISYYS	<p>KUORMITUS</p> <p>Työn määrä</p> <p><i>"-aika -resurssit -koulutus ei aina kohtaa.."</i></p> <p>Asennoituminen</p> <p><i>"Jos kaikki tekevät niin kuin on totuttu aina tekemään."</i></p>	<p>JÄRJESTELYT</p> <p>Työvuorosuunnittelu</p> <p><i>"Suuri asiakasmäärä ja puutteellinen työvuorosuunnittelu"</i></p> <p>Työn sisällön suunnittelu</p> <p><i>"Työarjen kiire estää suunnittelemasta työtä perusteellisesti"</i></p>	<p>TUEN PUUTE</p> <p>Työryhmä</p> <p><i>"kyynisyys, palautteen puute, kollegoiden vaihtuvuus."</i></p> <p>Yhteinen aika</p> <p><i>"Niin kiire, ettei ehdi jakaa tai suunnittelemaan yhdessä mitään."</i></p>
		<p>MENETELMÄ</p> <p>Alalle sopimaton</p> <p><i>".. ei vastaa arjen tilanteita, eikä itsellä tietotaitoa muuntaa sitä sopivaksi."</i></p> <p>Pinnallisuus</p> <p><i>"Liian abstrakti ylätasolla liikuskelu ja käytännön soveltamismahdollisuuksien puute."</i></p>	<p>ASIAKKAAT</p> <p>Tilanne</p> <p><i>"Nuorten päihteidenkäyttö osastolla"</i></p> <p>Tarpeettomuus</p> <p><i>"Väärä asiakaskuntakoulutus ei kohdenmu."</i></p>	<p>ASEMA</p> <p>Joustamattomuus</p> <p><i>"Jonkun keksimä pakkopulla, joka ei sovi työhön ollenkaan."</i></p> <p>Työnkuva</p> <p><i>"Perustehtävä, joka tukisi täydennyskoulutuksiani."</i></p>
		<p>VÄÄRIN KOHDENNETTU</p>		

Kuvio 29. Tulosavaruus koulutusten hyödyntämistä estävistä käsityksistä

Koulutusten kehittäminen	KOULUTUSPROSESSI	TAVOITE	KUVAUS	TIEDOTUS
		<p>Hyödynnettävyys</p> <p><i>"Tarpeeseen kohdennettua käytännön vinkkejä antavaa.."</i></p> <p>Käytettävyys</p> <p><i>"Kalliille koulutukselle pitää raivata tilaa myös kerrata ja ottaa käyttöön"</i></p>	<p>Suunnitelmallisuus</p> <p><i>"..koulutussuunnitelmat tukevat sitä että koulutuksen opit pysyvät yhteisessä keskustelussa ja työn suunnittelussa."</i></p> <p>Oikea-aikaisuus</p> <p><i>"Uusille ensin perusjutuja ja myöhemmin DKT, KKT ym"</i></p>	<p>Informaatio</p> <p><i>"..Selkeämmin informaatiota mihin saa osallistua.."</i></p> <p>Reiluus</p> <p><i>"..Tasapuolisesti tulisi koulutukset jakaa.."</i></p>
	KOULUTUSTARJONTA	SISÄLTÖ	STRATEGIA	KOHDE
	<p>Taiteelliset ja voimauttavat</p> <p><i>"..myötätuntoisuus.."</i></p> <p><i>"..valokuvaus.."</i></p> <p>Työmenetelmät</p> <p><i>"..syömishäiriöt.."</i></p> <p><i>"..päihdekoulutus.."</i></p>	<p>Viitekehys</p> <p><i>"..muutama yhteinen linja/teoriaperusta.."</i></p> <p>Tarve</p> <p><i>"..käyttötarve työssä huomioiden.."</i></p>	<p>Yksilöille</p> <p><i>"..Vähemmän pakollisia kaikille suunnattuja koulutuksia.."</i></p> <p>Työryhmille</p> <p><i>"..Huomioitaisiin tietyille työryhmälle sopiva.."</i></p>	

Kuvio 30. Tulosavaruus koulutusten kehittämiskäsityksistä

11 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää ja arvioida kohdeorganisaatiossa tarjottujen henkilöstökoulutusten vaikuttavuutta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään koulutusasennetta, erilasten henkilöstökoulutusten mielekkyyttä sekä käsityksiä koulutusten siirtovaikutuksesta sekä kehittämisestä.

Tutkimuksen johdannossa todettiin, että usein erilaisia henkilöstökoulutuksia tuotetaan ja tarjotaan muutostarpeiden ratkaisuksi. Malin, Sulkunen & Laine (2013, 6) mukaan nämä työelämätaitoihin liittyvät vaatimukset nousevat yhteiskunnallisista muutoksista. Työntekijöiden perustaidot ja niihin kohdistuvat vaatimukset ovat alati muuttuvia ja vaativat toisinaan nopeaa vastaamiskykyä. Kinnari (2020, 313) mukaan elinikäisen oppimisen käsite on laajentunut koskemaan inhimillistä pääomaa ja erityisten avaintaitojen avulla työntekijät suunnittelevat opintojaan pysyäkseen työmarkkinakentällä.

Avaintaitoihin kuuluvat Malin ym. (2013, 8) mukaan myös esimerkiksi arkielämäntaidot, kuten tietotekniikka. Sähköisten järjestelmien ja -tietojen lisääntyminen haastaa tiedonkäsittelytaitoja. Työ- ja arkielämätaitojen arviointiin on kehitetty PIAAC tutkimus, joka on kansainvälinen aikuisiin suunnattu eri järjestöjen koordinoima tutkimus. Suomi osallistui tähän vuosina 2011–2012 ja tutkimus jatkuu edelleen vuonna 2021 uudella tutkimuskierroksella.

Tässä pro gradu- tutkimuksessa pohdittiin koulutuksen vaikuttavuutta ja sen taustalla vaikuttavia mekanismeja. Pohdittaessa hyvän työsuorituksen elementtejä tuli esiin työntekijöiden olemassa oleva tietotaito eli pohja, jonka päälle työntekijä rakentaa uutta osaamistaan. Malin ym. (2013, 60) mukaan esimerkiksi koulutustasolla on selkeä yhteys siihen, millaisella tasolla tietojen käsittelyn perustaidot ovat. Koulutusten siirtovaikutusta ja osallistujien oppimista tarkastellessa tulisi kaiketi aloittaa Thalheimerin (2018) mainitsema lähtötason mittaamisella. Arvioinnin luotettavuutta parantaisi huomattavasti se, että otettaisiin huomioon osallistujan taso ennen koulutusta (Thalheimer 2018, 12).

Malin ym. (2013, 60) mukaan korkeakoulutettujen avaintaidot ovat paremmalla tasolla, kuin esimerkiksi perusasteen tai ammatillisen koulutuksen käyneillä. Tässä pro gradu-tutkielmassa todettiin koulutustason vaikutus työn merkityksellisyyteen elämän, uran ja onnistumisten kannalta. Ylemmän korkeakouluasteen suorittaneet pitivät tilastollisesti

merkitsevämpänä myös lastensuojelutyötä ja työilmapiiriä. Tämän tutkielman alussa henkilöstökoulutusten merkittävyyttä pohdittiin monesta eri näkökulmasta. Henkilöstökoulutuksia tarkastellessa tutkimuskohteen henkilöstökoulutusten takana on henkilökunnan ammattitaidon lisääminen, mutta yksittäisen työntekijän henkilöstökoulutuksille asettama merkitys on paljon moniulotteisempi. Pelkkä koulutustaso ei suinkaan määrittele kouluihin osallistumista tai niiden mielekkyyttä. Motivaatiolla on iso merkitys oppimisessa ja osaamisessa. Silvennoisen & Lindbergin (2015, 270) mukaan henkilöstökoulutuksiin osallistuminen ei ole tae innostuneesta oppijasta. Organisaatioiden tarjoamat toistuvat henkilöstökoulutukset voidaan nähdä sellaisena rutiininomaisena toimintana, johon ei motivaatiota vaadita. Tähän samaan yhtyy Thalheimer (2018, 11), jonka mukaan koulutukseen osallistumisen kontrollointi ei ole riittävää koulutuksen arviointia oppimisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tarkasteltiin myös kohdeorganisaatiossa tarjottuja menetelmäkoulutuksia. ART (aggression replacement training) erosi mielekkyydellään merkittävästi esimerkiksi GAS (goal attainment scaling) -koulutuksesta. Koulutusten merkitystä voidaan tarkastella eri näkökulmin sekä ulottuvuuksin, mutta myös erilaisten osallistumismallien kautta. Silvennoinen & Lindberg (2015, 269–270) esittävät Rubensonin (1977) Expectancy Valence -mallin, jossa näkyvät yksilön ja ympäristön osallistumista selittävät tekijät. Valence tarkoittaa mallissa koulutuksen arvoa yksilölle ja expectancy taas koulutustoiveita ja odotuksia. Näillä on suuri merkitys motivaatioon, joka taas näytetään koulutuksen houkuttelevuutena. Täten henkilöstökoulutusten arviointia tulisikin kehittää tavoitelähtöisemmäksi sillä koulutuksista saatu tulos saattaa vääristyä, kun osallistujan tavoitteet eivät kohtaa organisaation koulutukselle asettamia tavoitteita. Koulutusten vaikuttavuuden arvioinnissa koulutukseen osallistujan antama palaute on erittäin tärkeää. Luotettavan arvioinnin tulisi kuitenkin olla viivästetty Kirkpatrickin mallin mukaisesti, koska koulutuksen siirtovaikutus on prosessina hidas ja vaatii kuukausia aikaa. Kuitenkin tulisi huomioida, ettei osallistujan tyytyväisyys koulutukseen tarkoita automaattisesti vaikuttavaa ja onnistunutta koulutusta. Näiden seikkojen vuoksi Nurmi & Kontiainen (2000) painottavatkin, ettei vaikuttavuuden mittaaminen ole yksilötasolla onnistunutta. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 42, 50; Nurmi & Kontiainen 2000, 37;).

11.1 Opitun hyödyntämisen esteet ja tuki

Tutkimuksessa pyydettiin vastaajia pohtimaan, mitkä tekijät edistävät ja mitkä estävät koulutuksessa opitun asian hyödyntämistä työssä.

Edistävinä tekijöinä vastaajat kokivat niin yksilöllisiin kuin yhteisöllisiin asioihin liittyviä tekijöitä. Edistävät tekijät olivat: hyöty, motivaatio, käyttö, ajananto, suunnittelu ja tuki. Yksilöön liittyvät tekijät koostuivat pitkälti juuri motivaation ja motiivien ympärille. Tekijät, jotka edistivät opitun käyttöönottoa, olivat siis sellaisia, että vastaaja koki koulutuksesta olevan hyötyä hänelle. Hyöty näyttäytyi niin konkreettisina työkaluina työn arkeen tai esimerkillisinä vinkkeinä. Hyöty nähtiin joka tapauksessa työtä helpottavana asiana.

Edistävät tekijät voidaan nähdä erilaisena jatkumona, joka alkaa henkilön sisäisestä tai ulkoisesta motiivista osallistua koulutukseen. Motivaation lähteenä saattaa olla hyöty aspekti omaan työhön tai muuten ammattitaitoon liittyvä. Kun työntekijä on osallistunut koulutukseen, tarvitaan uuden menetelmän tai opin käyttöönotolle tarvitaan aikaa. Uudet opit täytyy sisäistää ja ymmärtää ennen käyttöä. Se, että uutta oppia tai menetelmää kykenee käyttämään, tarvitaan lisäksi suunnittelua niin työn sisällä kuin rakenteen suhteen. Työvuorot ja resurssit tulee säätää sellaisiksi, että uuden menetelmän käyttöönotto on ylipäätään mahdollista. Lisäksi uusi menetelmä tulee olla esillä puheissa, kirjattuna suunnitelmiin, strategioihin ja visioihin, ettei hektinen arki peittoa sitä alleen. Näiden lisäksi tarvitaan työyhteisöltä tukea niin yhteisen pohdinnan, keskustelun, vertaistuen kuin seurannankin merkeissä, jotta uusi työkalu pysyy aktiivisessa käytössä. Oppiminen on prosessi, johon vaikuttavat älylliset, tunne- ja psykomotoriset alueet. Oppiminen vaatii aikaa pohtia ja reflektoida, koska todellinen oppiminen tapahtuu, kun toiminta ja ajattelumalleissa tapahtuu muutosta. (Sydänmaalakka 2012, 37.)

Estävinä tekijöinä vastaajat näkivät taas kiireen sekä väärin kohdennetut menetelmät. Estävät tekijät koostuivat työn kuormituksesta, järjestelyistä, tuen puutteesta, menetelmistä, asiakkaista ja asemasta. Estävistä tekijöistä moni liittyi erityisesti arjen hektisiin tilanteisiin. Vastaajat kokivat, että työ itsessään on niin kuormittavaa, ettei uudelle työmenetelmälle jää aikaa. Ajan puute johtui asiakasmääristä, resurssipulasta sekä kiireen aiheuttamasta muutosvastarinnasta. Vastaajat kokivat lisäksi osan koulutusten olevan irrallisia, ikään kuin suunnitelmiin kirjoittamattomia, jolloin niiden suorittaminen ja kertaaminen

jäi liiakseen työntekijän omalle vastuulle. Estävinä tekijöinä nähtiin lisäksi vääränlaiset koulutukset, joista vastaajat erottelivat kolme kokonaisuutta. Vääränlaiset itselle, vääränlaiset työyhteisölle tai vääränlaiset alalle. Itselle kohdistetut vääränlaiset koulutukset liittyivät omaan asemaan ja työnkuvaan, johon tiettyjen koulutusten ei ajateltu sopivan. Vääränlaiset koulutukset työyhteisölle tarkoitti lähinnä yhteiskoulutusten vastustusta, räätälöinnin puutetta sekä työryhmien sisäisten erityisyyksien korostamisen puutetta. Vastaajat toivoivat työryhmien välille erottelua osaamisen suhteen koulutustarjonnan kautta. Vääränlaiset koulutukset alalle liittyivät suurimmaksi osin koulutuksiin, jotka oli kehitetty alun perin toiselle alalle ja kehittytyö oli jäänyt puutteelliseksi, kuten GAS-koulutus.

Karkeasti jaettuna kaikki edellä mainitut niin edistävät kuin estävätkin tekijät voitaneen jakaa kahteen osaan: motivaatio ja koulutusstrategia. Koulutuksista saatava hyöty vaatii organisaatiolta suunnittelua niin koulutusprosessin kuin työjärjestelyidenkin suhteen. Lisäksi koulutuksilla täytyy olla jonkinlainen houkute. Useimmiten ihmisillä on kuitenkin jonkinlainen halua oppia, vaikuttaa ja nähdä toimintansa tuloksia. Motivaation takana voi siis olla erilaisia tavoitteita, kuten hallitsemistavoite, pätemistavoite, mutta myös välttämistavoite. Hallitsemistaidoissa nähdään tiedon ja taitojen oppimishalua. Pätemistavoite liittyy enemmänkin oman osaamisen tai paremmuuden esittelemishaluun. Välttämistavoite pikemminkin ohjaa toiminnan välttelyssä, kuin siitä kiinnostumisessa. (Malmberg & Little 2005, 128, 130.)

Koulutusstrategiaan liittyy olennaisena osana visio, johon organisaatio pyrkii strategisoin keinoin. Tutkimustuloksista kuitenkin heijastuu yhteisen linjan, vision ja strategian puuttuminen. Tämä saattaisi olla syynä estäviin tekijöihin tai sitten organisaation visio ja työntekijöiden tarpeet ja toiveet eivät kohta. Kuten tutkimuksen alussa todettiin, henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden tarkastelussa keskitytään usein työkäyttäytymisen muutoksiin unohtaen inhimillisestä pääomasta mielekkyyden ulottuvuuden. Tätä voitaneen kutsua myös toimijuudeksi. Toimijuus voidaan nähdä osallisuutena, kompetenssina sekä sosiaalisuuden vahvistumisena. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 11.)

11.2 Näkökulmia henkilöstökoulutusten kehittämiseen

Tässä tutkimuksessa vastaajilta haettiin ehdotuksia myös koulutustarjonnan kehittämiseen. Koulutusten kehittämiseen liittyvät vastaajien käsitykset jakautuivat koulutusprosessiin liittyviin tekijöihin sekä suoraan koulutustarjonnan sisältöön. Koulutusprosessiin liittyvät tekijät koskivat koulutusten tavoitetta, koulutusprosessin kuvaamista sekä koulutuksiin liittyvää tiedottamista. Vastaajat kokivat tärkeänä, että koulutusprosessi on kuvattu ja se on suunnitelmallinen. Vastaajat toivoivat erityisesti parempaa koulutusten aikatauluttamista, päällekkäisyyden välttämistä ja järjeistämistä. Pinedan 2009 mukaan koulutusten arvioinnit ja suunnittelu tulisi tehdä pedagogista osaamista omaavan henkilön toimesta ja varata riittävä määrä resursseja käyttöön. (Pineda 2009, 691.)

”Luulen, että työntekijöillä on paljon koulutusta ja osaamista, jota ei hyödynnetä ainaakaan yli yksikköjen rajojen. Pitäisi aina itse olla aktiivinen. Uskon, että jotkut ovatkin ja joitakin pitäisi kannustaa olemaan aktiivinen. Pitäisi kartoittaa ne aiheet, mitä työssä todella tarvitaan ja kohdentaa ne oikeille ihmisille... luulen että näin kyllä toimitaankin... oikeasti en tiedä miten koulutukset talossa hoidetaan, kuka on niistä selvillä.”

Koulutusprosessi liittyy visioon ja sitä kautta jokainen tarjottu koulutus on tavoitteellinen koulutusstrategian mukaisesti. Vastaajat toivoivat myös koulutuksiin liittyen selkeämpää ja läpinäkyvämpää tiedottamista. Toiveena monella vastaajalla oli yhteinen tiedotuskanava, jossa kerrottaisiin sekä koko taloa koskevista yhteisistä koulutuksista, viitekehyksestä sekä erillisistä menetelmäkoulutuksista. Ehdotuksina oli myös jonkinlainen koulutuskalenteri, jonne olisi koottuna erilaisia täydennyskoulutuspäiviä ja jonka kautta osallistuminen tapahtuisi.

”Olisi joku yhteinen paikka, missä kaikki koulutukset näkyis, esim intra.”

Koulutustarjontaan liittyvät ehdotukset myös selkeämmän viitekehyksen painottamista ja suunnitellumpaa kohdentamista. Kohdentamisessa painottuivat erityisesti yksilöllisemmät koulutukset ja vaikuttamismahdollisuudet. Vastaajat toivoivat lisäksi paljon luentotyyppejä koulutuksia liittyen esimerkiksi päihteidenkäyttöön tai mielenterveysongelmiin. Monen vastaajan toiveissa näkyi harrastustoimintaan liittyvät koulutustoiveet painottuen liikunnallisiin ja taiteellisiin menetelmiin. Osa koulutustarjontaan liittyvistä toiveista ei kuitenkaan sopinut minkään kategorian alle.

”Vähemmän turhia koulutuksia.”

”Enemmän hyviä ja tärkeitä koulutuksia.”

”Lisää palkkaa jos menetelmän käyttöönotto edellyttää ryhmän vetämistä.”

11.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen arvioinnin haasteellisuus tulee esiin sen monimenetelmällisyydessä. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen tarkastelutavat poikkeavat toisistaan. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleisimmin reliabiliteetti ja valideetti käsitteillä, jotka yhdessä kertovat käytettyjen mittareiden kokonaisluotettavuuden. Reliabiliteetti tarkoittaa luotettavuutta ja tulosten tarkkuutta ja tutkimuksen toistettavuutta. Valideetti tarkastelee välittua mittaria tai menetelmää ja sen sopivuutta tutkittavaan kohteeseen. (Heikkilä 2008, 29–30.) Tutkimuksen luotettavuuteen pyrittiin vaikuttamaan perehtymällä syvällisesti henkilöstökoulutusten vaikuttavuuteen ja arviointiin liittyviin tekijöihin. Lähdekirjallisuudessa käytettiin mahdollisimman paljon luotettavia tunnettuja teoksia sisältäen niin uudempaa tietoa kuin klassikkoteoksiakin.

Tutkimuksen ensimmäisen osatutkimuksen kyselylomake laadittiin tutkimuskysymysten ohjaamana teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Jokaista kyselylomakkeen kysymyksen tarkoitus oli kerätä tietoa tutkimuskysymysten vastaamiseen. Kyselylomakkeen laadinnassa hyödynnettiin myös ohjaavaa kirjallisuutta, jotta ulkoasusta saatiin mahdollisimman selkeä ja houkutteleva. Kyselylomake oikoluettiin ja esitestattiin useaan kertaan, jotta mahdolliset kirjoitusvirheet ja toimimattomat kysymykset tulisivat esiin. Kyselylomakkeiden Webropol -linkit lähetettiin sähköpostitse saatetekstin kanssa, jonka avulla vastaajille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, aikataulu sekä anonymiteettiin liittyvät asiat. Tutkimuksen kyselylomakkeen avulla saatu vastausprosentti oli riittävän kattava luotettaviin tuloksiin. Kvantitatiivisessa aineistossa oli kuitenkin hyvin paljon poikkeamia normaalijakaumissa ja ryhmien koossa sekä variansseissa. Tämä aiheutti aineiston analyysin kannalta parametrittomien menetelmien käyttöä.

Toisessa osatutkimuksessa hyödynnettiin tutkimusaineiston laadullista osuutta, joka päättyi fenomenografiseen analyysiin. Aineistoa kerättiin kyselylomakkeen kolmella avoimella kysymyksellä sekä työpajasta saaduilla muistiinpanoilla. Otokokoa voidaan pitää

hyvänä, sillä kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin vastasi 73 vastaajaa sekä työpajan muistiinpanoja dokumentoivat yhdeksän osallistujaa. Fenomenografista analyysia on vaikeaa arvioida, koska se perustuu pitkälti tutkijan tulkintaan. Tästä syystä kuvauskategoriaan jätettiin suoria lainauksia vastauksista, jotta voitaisiin vahvistaa analyysin luotettavuutta. Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka tutkija on pysytellyt hallitun subjektiivisena, ei aina voida olla varmoja siitä, ovatko vastaajat saaneet ikään kuin puhua vapaasti ja ovatko he ilmaisseet käsityksiään vapaasti ilman piilomerkitä. (Säljö 1997, 169.)

Laadullisen osuuden luotettavuuden osoittaminen on haasteellista ja pakottaa palaamaan takaisin pohtimaan viitekehystä, omaa ajattelutapaa sekä tutkimustapaa. Validiuden tarkastelu herättää totuus-kysymyksiä ja saa epäröimään valinnoissa. Tunnetuimmat totuus-teoriat korrespondenssi-, koherenssi- ja pragmaattinen teoria. Objektiivinen totuus positivistisena filosofiana on kuitenkin harvemmin laadullisen tutkimuksen perustana, kvantitatiivisen kylläkin. Fenomenografian nähdään useimmiten linkittyvän koherenssi- ja korrespondenssiteorioihin. Tarkastellessa tutkimuksen sisältöä ja tuloksia väitteineen verraten niitä totuusteorioihin, kiinnittyy huomio edelleen loogisuuteen sekä todellisuuteen ja totuudenmukaisuuteen. Tutkimuksen kvantitatiivinen osuus kaiki täyttää objektiivisuuden ja arvovapaan totuuden, mutta laadullinen osuus koostuu moninaisista totuuksista, jotka eivät ole täysin arvovapaita vaan tulkinnan tuloksia. Fenomenografian tavoitteena ei useimmiten olekaan täydellisen totuuden tavoittelu. (Uljens 1989, 14, 52,).

Luotettavasta tiedosta puhutaan useimmiten standardoitujen ja hallittujen menetelmien käytön kautta. Nämä liittyvät myös tutkimuksessa käytettyyn teoriaan ja käsitteisiin. Huolimatta fenomenografian ihmisläheisyydestä, ei luotettavalle tieteelliselle tiedolle useinkaan riitä arkipäiväinen vastaajien käyttämä kieli vaan se on verhottava teoreettisten käsitteiden sisään. (Raunio 1999, 89.) Teoreettisten käsitteiden lisäksi luotettavuutta voidaan pohtia kuvauskategorioiden tulkinnan totuudesta. Fenomenografiassa rakennetut kuvauskategoriat ovat kuitenkin vain väliaikaisia. Ihmisten käsitys maailmasta ja tutkitavista ilmiöistä ei ole pysyvää. Täten ei voida myöskään ajatella kuvauskategorioiden olevan pysyviä totuuksia. Kuvauskategoriat ovat tulkinnallisesti totta tässä hetkessä, jolloin tutkimus on toteutettu, mutta toisessa hetkessä käsitykset ja kuvaukset saattaisivat olla jo toisenlaisia. (Metsämuuronen 2003, 176).

Tulkintaan vaikuttaa lisäksi tutkijan omat odotukset, asenteet sekä ennakoasetelma. Luotettavuuden edellytyksenä on tiedostaa oma asema tutkimusprosessissa sekä omien

arvojen ja tulkintaan vaikuttavien käsitysten läpinäkyvyys. Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli pysytteli mahdollisimman hallittuna subjektiivisen ja objektiivisen välimaastossa pyrkien olemaan vaikuttamatta tutkittavien vastauksiin ja käsityksiin. Pyrkien myös tulkitsemaan ja rakentamaan kuvauskategoriat vuorovaikutuksessa kontekstiin ja teoriaan, mutta oma alaan sidonnainen kosketuspinta sivuun vietyinä.

11.4 Pohdinta

Tutkimuksen hyödyt näyttäytyvät varmasti suurimmaksi osin organisaatiolle ja sen henkilökunnalle itselleen. Toki tutkielman tekijällä on omat motiivit saavuttaa työllään hyötyä itselleen. Hyödystä puhutaan usein yhteiskunnallisessa merkityksessä. Usein ajatellaan, että tutkimuksella tulee olla merkitystä yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Merkityspohdinnassa käytetään paljon sosiaalisen vaikuttamisen termiä social impact. Mikä sitten on tämän tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys?

Tutkimus on toteutettu lastensuojelualan näkökulmasta suuressa organisaatiossa. Kattavan vastausprosentin perusteella voidaan tehdä kevyitä yleistyksiä koko alaa koskien. Toki lastensuojelun palvelun tuottajat ovat heterogeeninen ryhmä eivätkä kaikki tutkimuksessa olevan tarkastelun kohteet varmastikaan sovi jokaiseen. Muodostetun mittarin käyttäminen soveltuvien osin varmasti voisi hyödyttää muitakin palveluntuottajia. Samoin muodostettujen kuvauskategorioiden vertaamiseen saattaisi onnistua, mutta kuten Uljens (1989, 21) on todennut, ei fenomenografisten tulosten oleteta olevan siirrettävissä.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat kuitenkin pitkälti juuri lastensuojelualasta, joka on osa Suomen sosiaali- ja terveystalouden palvelukenttää. Tarkastellessa suomalaista palvelujärjestelmää ja siitä tehtyjä tutkimuksia, nousevat esiin samankaltaiset huomiot kuin tässä tutkimuksessa. Sosiaali- ja terveystaloutta varjostaa kiire sekä resurssipula. Lastensuojelussa kiire aiheutuu suurista asiakasmääristä, kirjaamisvelvoitteista sekä työntekijöiden vähyydestä. Kiire aiheuttaa työssä keskittymisen vain pakollisiin tehtäviin aiheuttaen uupumusta. Vaihtuvat työntekijät sekä työtilanteet näkyvät tietokatkoksina sekä yhteistyön vaikeutena. Taluspaineessa kamppailevat palveluntuottajat kipuilevat tarpeiden ja tuo-

toksen välimaastossa. Lastensuojeluun liittyy myös vaatimukset osaamisesta ja pätevyyksistä. Tietyt ammattiryhmät ovat hyväksytympiä kuin toiset. Usein tärkein, arjesta saatu tieto asiakkaan tilanteesta katoaa ryhmien sisäisiin ristiriitoihin. (Alhanen 2014, 66–67.)

Lastensuojelun yhteiskunnallinen tilanne on ollut otsikoissa muutenkin kuin vain kiireen ja resurssipulan vuoksi. Korona-kriisillä on ollut omat vaikutuksensa myös lastensuojeluun. Useiden suomalaisten perheiden tilanne muuttui olennaisesti kevättalvella 2020. Perheiden vaikeuksiin voidaan lukea esimerkiksi taloudelliset vaikeudet. Moni vanhempi joutui lomautetuksi tai jäi kotiin lasten etäopetuksen vuoksi. Negatiivisia vaikutuksia huomattiin myös sosiaalistensuhteiden vähentymisenä, kun suurin osa instituutioista sekä julkisista tiloista suljettiin. Koronaviruksen pelossa perheet jättäytyivät yhteisöllisten tapahtumien ulkopuolelle pakosta tai omasta halusta. Sosiaalinen eristäytyminen näkyi eri väestöluokissa eritavoin. Lisääntynyt perheiden yhteinen aika ei ollut kaikille mieluinen vaan oman ajan kaipuu koski monia aikuisia aiheuttaen perheisiin ongelmia kriiseiksi saakka. (Paju 2020, 69.)

Yhteenvedon voineen todeta, että tämän tutkimuksen tulokset heijastavat hyvin paljon yhteiskunnallista tilannetta sosiaali- ja terveysalalla, vaikka tutkimus ei sinällään olekaan täysin vertailukelpoinen. Tämän tutkielman jatkona olisi kiinnostavaa perehtyä enemmän siihen, miksi koulutustarpeet eivät organisaation ja henkilökunnan välillä kohtaa. Johdanto syy mahdollisesti yhteiskunnan ajamasta linjauksesta sekä erilaisista hankkeista ja projekteista, joissa asiantuntijat määrittelevät kelpoisia menetelmiä ja koulutuksia kentälle?

Tutkimuksen kohdeorganisaatioon vuonna 2018 tehdyn opinnäytetyössä todetaan, ettei ammatillisen peruskoulutuksen antamaan lastensuojelun osaamiseen ole oltu tyytyväisiä ja omalla vaikuttamisella koulutustarjontaan ei koettu olevan riittävää vaikutusta. (Virenius 2018, 33.)

Osaaminen ja sen hyödyntäminen pitäisi saada näkyväksi. Uusien menetelmien ja koulutusten käyttöönottoa varjostaa kuitenkin hektinen arki. Työntekijöiden ollessa kiireisiä ja kuormittuneita, on heidän motivoimisensa uusiin koulutuksiin vaikeaa, jos työvuoron tunnit riittävät vain perustehtävistä selviytymiseen. (Salmela-Aro & Nurmi 2005, 143; Viitala 2012, 173.) Tosiasiallisesti tämä on enemmänkin yhteiskunnallinen ongelma koko kilpailutusten runtelemassa sote-alassa eikä vain yksittäisen toimijan murhe. Henkilöstö-

koulutuksissa voitaisiin tosin tehokkaammin hyödyntämällä esimerkiksi sisäistä koulutusta, joka integroituisi paremmin työn arvoihin sekä organisaation kehittämistavoitteisiin. Tällä viitataan tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan koulutusten hyödyntämistä estävinä tekijöinä koettiin tietyntyyppisten koulutusten sopimattomuus organisaatioon joko menetelmällisesti tai kouluttajasta johtuvista syistä.

Koulutusten tulisi kuitenkin tuottaa vaikutusta ja tulosta niin organisaatiolle kuin työntekijälle itselleenkin. Koulutusinvestoinnin valuminen hukkaan on turhauttavaa organisaation näkökulmasta. Toisaalta taas väärinkohdennettu koulutus on turhauttavaa työntekijän näkökulmasta. Tästä syystä huomio keskittyykin työn kvalifikaatiovaatimuksiin. Kohtaavatko työn asettamat vaatimukset olemassa olevien koulutusten sisällön tarjoaman osaamisen?

LÄHTEET

- Alhanen, K. 2014. Vaarantunut suojelevalta: tutkimus lastensuojelujärjestelmän uhkatekijöistä. Raportti 24 /2014. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Alkin, M. 2004. Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences. Los Angeles: SAGE.
- Allardt, E. 1975. Att ha, att älska, att vara. Om välfärd i Norden. Lund: Argos.
- Arola, M. 2015. Tulevaisuuden aikuiskoulutus muuttaa muotoaan. Aikuiskasvatus, 35(2), 129–132. [viitattu 5.11.2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.94132>
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Baglieri, S. & Shapiro, A. 2012. Disability studies and the inclusive classroom critical practices for creating least restrictive attitudes. [E-kirja]. New York: Routledge. [viitattu 17.2.2020]. Saatavissa: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=957360>.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, S. M., Pellegrino, J. W. 2004. (toim.) Suom. A. Penttilä. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Brinkerhoff, Robert. O. 1988. An Integrated Evaluation Model for HRD. Training and development journal (2) 42, 66-68.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research Methods in Education. [E-kirja]. New York: Routledge. [viitattu 5.11.2020]. Saatavissa: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1614634&site=ehost-live>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 125(6), 627–668. [viitattu 3.8.2020]. Saatavissa: <https://www.researchgate.net>.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological inquiry 11:4, 227—268.
- Denzin, N. K. 2012. Triangulation 2.0. Journal of Mixed Methods Research, 6(2), 80–88. [viitattu 1.10.2020]. Saatavissa: <https://doi:10.1177/1558689812437186>.

- Eloranta, J. 2015. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi Case LähiTapiola Itä. Opinnäytetyö. Savonia ammattikorkeakoulu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto., T. Heiskanen & K. Collin. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, Print, 11-32.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. & Worthen, B. 2004. Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. 3.painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Flick, U. 2011. Mixing Methods, Triangulation, and Integrated Research Challenges for Qualitative Research in a World of Crisis. Teoksessa N. K. Denzin & M. D. Giardina (toim.) Qualitative Inquiry and Global Crises. [E-kirja]. Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central. [viitattu 1.10.2020]. Saatavissa: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=862164>.
- Fuchs, S. 2001. Against Essentialism. A Theory of Culture and Society. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. 1989. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research, 105-117. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008) Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. 10.painos. Helsinki: Tammi.

- Holton, E.F., III and Naquin, S. 2005. A critical analysis of HRD evaluation models from a decision-making perspective. *Human Resource Development Quarterly*. 16(2), 257-280. [viitattu 19.6.2020]. Saatavissa: <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/hrdq.1136>.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. 2. painos. Helsinki: Ethnos, 7–31.
- Hämäläinen, J. 2007. Lastensuojelun kehityslinjoja. Tutkimus Suomen lastensuojelun aatepohjasta ja oppihistoriasta. *Snellman-instituutin A-sarja* 22/2007. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Iivonen, E. & Pollari, K. 2020. Kansallisen lapsistrategian oikeudellinen perusta. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:20. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. [viitattu 20.9.2020]. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162242>
- Jalonen, K. 1999. Emilia ja Eemil. Historia 1919–1999. Turku: Perhekuntoutuskeskus Lauste ry.
- Johnson, B. & Gray, R. 2010. A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. Teoksessa A, Tashakkori & C, Teddlie (toim.) *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. 2.painos. Thousand Oaks: SAGE, 69–94.
- Jokinen, S. 2020. Perhekuntoutuskeskus Lauste. Henkilöstön tunnuslukuja.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari., O. Jokisaari & V. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilosophia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: University Press, 367–400.
- Ketonen, J. 2008. Henkilöstökoulutus välineenä johtamiskulttuurin muutoksessa. Kurssi-
muotoisen esimieskoulutuksen vaikuttavuuden arviointi Kvaerner Masa-Yards Turun Te-
lakalla. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Kinnari, H. 2020. Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. [viitattu 20.12.2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.100535>.

Kirkpatrick, D. L & Kirkpatrick, J. D. 2006. Evaluating training programs. The four levels. 3.painos. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Labquality 2020. Labqualityn internetsivusto. [viitattu 19.9.2020]. Saatavissa: <https://www.labquality.fi>

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Laki taloudellisesti tuetusta ammatillisen osaamisen kehittämisestä. 1.12.2013/1136. [viitattu 20.11.2020]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131136>

Laki yhteistoiminnasta yrityksissä. 1.7.2007/334. [viitattu 20.11.2020]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2007/20070334>.

Laki yksityisistä sosiaalipalveluista. 22.7.2011/922. [viitattu 20.11.2020]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110922>.

Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöstä. 26.6.2015/817. [viitattu 20.11.2020]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150817>.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. [viitattu 20.9.2020]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.

Lauste 2020. Perhekuntoutuskeskus Lausteen internetsivusto. [viitattu 20.9.2020]. Saatavissa: www.lauste.fi.

Leemann, L. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Asiakasosallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [viitattu 20.7.2020]. Saatavissa: www.thl.fi/sokra.

Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. 2013. PIAAC 2012: kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Malinen, T. 2013. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointijärjestelmän kehittäminen Case Saarioinen Oy. Pro gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto.

- Malja, M., Puustinen-Korhonen, A., Petrelius, P. & Eriksson, P. 2019. Lastensuojelun laatusuositus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 2019:8. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus ja Suomen Kuntaliitto.
- Malmberg, L-E. & Little, T.E. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 128–130.
- Manka, M-L. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. [E-kirja]. Talentum. Almamedia. [viitattu 21.9.2020]. Saatavissa: <https://verkkokirjahylly-almatalent-fi>.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. [viitattu 20.10.2020]. Saatavissa: <http://www.jstor.org/stable/23368358>.
- Marton, F. 1986. Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49. [viitattu 20.10.2020]. Saatavissa: <http://www.jstor.org/stable/42589189>.
- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. [viitattu 20.9.2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- Metsämuuronen, J. 2006a. Laadullisen tutkimuksen tiedon hankinnan perusteita. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 90–110.
- Metsämuuronen, J. 2006b. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos. 2. laitos, 4.painos. Helsinki: International Methelp.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J. E. & Salmela-Aro, K. 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusteet ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–27.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian julkaisu 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab, 29–49.

- Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Helsinki: WSOY.
- Paju, P. 2020. Paikoiltaan siirretty arki – Koronakriisin vaikutukset lapsiperheiden elämään- selvitys. Lastensuojelun Keskusliiton verkkojulkaisu 2/2020. [viitattu 20.12.2020]. Saatavissa: <https://www.lskl.fi/julkaisut/paikoiltaan-siirretty-arki-selvitys/>.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2015. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 207–225.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. 1988. Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perc. *Journal of Retailing*, 64(1), 12. [viitattu 20.9.2020]. Saatavissa: <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/228609374/7BF802AE7A9D4E33PQ/4?accountid=14774>.
- Pekkarinen, E. 2017. Koulukoti muutoksessa. Selvitys koulukotien asemasta ja tehtävistä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 187. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pekurinen, M., Räikkönen, O. & Leinonen, T. 2008. Tilannekatsaus sosiaali- ja terveydenhuollon laatuun vuonna 2008. Stakes raportteja 38/2008. Helsinki: Stakes.
- Phillips, J. J. 2011. Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs. 2. painos. [E-kirja]. Taylor & Francis. ProQuest Ebook Central. [viitattu 8.9.2020]. Saatavissa: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=298486>.
- Pineda, P. 2009. Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34 (7), 673–693. [viitattu 23.3.2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.1108/03090591011070789>.
- Plano, C. V. & Ivankova, N. 2016. How to use mixed methods research?: understanding the basic mixed methods designs. Teoksessa C. V. Plano & N. Ivankova (toim). *Mixed methods research: A guide to the field*. [E-kirja]. SAGE Publications, Inc. [viitattu 23.6.2020]. Saatavissa: <https://www.doi.org/10.4135/9781483398341105-134>.

- Pohjola, A. 2017. Asiakkaan pitkä tie palveluihin vaikuttajaksi. Teoksessa A. Pohjola, M. Kairala, H. Lyly & A. Niskala (toim.) Asiakkaasta kehittäjäksi ja vaikuttajaksi. Asiakkaiden osallisuuden muutos sosiaali- ja terveyspalveluissa. Tampere: Vastapaino, 308–325.
- Pulma, P. & Turpeinen, O. 1987. Suomen lastensuojelun historia. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Pösö, T. 2012. Lapsen etu, oikeudet ja näkökulma moraalisisina kannanottoina. Teoksessa H. Forsberg & L. Autonen-Vaaraniemi (toim.) Kiistanalainen perhe, moraalinen järkeily & sosiaalityö. Tampere: Vastapaino, 75–97.
- Raatikainen, P. 2004. Helsinki: Gaudeamus.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo: WSOY.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 11–28.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rinne, R., Valanta, J. & Silvennoinen, H. 1995. Työelämän aikuiskoulutus: valta, vastuu ja intressit henkilöstökoulutuksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhlaKirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 27–56.
- Sarko, O. 1929. Suojelukasvatuslaitos Lausteen poikakoti 1919–1928. Turku: Lausteen poikakoti.
- Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus työmarkkinoilla. Teoksessa R. Rinne. & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Helsinki: Kansanvalistusseura, 84–100.
- Silvennoinen, H. 2013. Aikuisten osallistuminen koulutukseen 2012. Aikuiskasvatus, 33(3), 230–233. [viitattu 1.6. 2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.94053>.

- Silvennoinen, H. 2018. Eikö aikuiskoulutus kiinnosta? *Aikuiskasvatus*, 38(1), 2–3. [viitattu 20.10.2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.88105>.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. 2015. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 266–285. [viitattu 1.6. 2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.94156>.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2013. Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 50 (4), 312–321. [viitattu 1.10.2020]. Saatavissa: <https://journal.fi/sla/article/view/41281>.
- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C.L. S. 2014. *Evaluation Theory, Models, and Applications*. 2. painos. John Wiley & Sons. [E-kirja]. ProQuest Ebook Central. [viitattu 8.9.2020]. Saatavissa: <https://ebookcentral.proquest>.
- Summa, T. & Tuominen, K. 2009. Fasilitaattorin työkirja. Menetelmiä sujuvaan ryhmätyöskentelyyn. Kepan raporttisarja / Kehitysyhteistyön palvelukeskus, 103. Kehitysyhteistyön palvelukeskus Keva ry.
- Suomen virallinen tilasto. (SVT). Aikuiskoulutukseen osallistuminen 2017. Henkilöstökoulutuksessa yli puolet palkansaajista. Helsinki: Tilastokeskus. [viitattu: 25.5.2020]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/aku/2017/01/aku_201701_2018-01-12_kat_003_fi.html
- Sydänmaanlakka, P. 2007. *Älykäs organisaatio*. Helsinki: Talentum.
- Sydänmaanlakka, P. 2012. *Älykäs organisaatio*. 8.painos. Helsinki: Talentum.
- Sydänmaanlakka, P. 2018. *Älykäs itsensä johtaminen – näkökulmia henkilökohtaiseen kasvuun*. 4.painos. Helsinki: Alma Talent.
- Säljö, R. 1997. Talk as Data and Practice — a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience, *Higher Education Research & Development*, 16 (2), 173-190. [viitattu 8.9.2020]. Saatavissa: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi>.
- Tenhula, T. 2007. Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta. Selvitys valtakunnallisen TieVie-virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta. Helsinki: Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 02/07.

- Thalheimer, W. 2018. The learning-transfer evaluation model: Sending messages to enable learning effectiveness. [viitattu 8.9.2020]. Saatavissa: <https://WorkLearning.com/Catalog>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopisto.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Vartiainen, M. & Nurmela, K. 2005. Tavoitteet ja tulkinnat – motivaatio ja palkitseminen työelämässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 88–212.
- Vehkalahti, K. 2011. Kasvatuslaitos modernin kansalaisuuden rakentajana. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 389–402.
- Viitala, R. 2008. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. 3.painos. Helsinki: Infor.
- Viitala, R. 2012. Henkilöstöjohtaminen: Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Virenius, T. 2018. Pohjakoulutuksen ja täydennyskoulutusten merkitys oman työn osaamisen – työntekijöiden näkökulma. Opinnäytetyö. Turun ammattikorkeakoulu.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Met-help, 151–213.
- Vuorinen, J. 2019. Tietokoneavusteinen laadullinen tutkimus 2019. NVivo-kurssi. Turun yliopisto.
- Webropol. 2020. [viitattu 18.11.2020]. Saatavissa: <https://webropol.fi/>.

Yleissopimus lapsen oikeuksista. SopS 60/1991. [viitattu 20.9.2020]. Saatavissa:
https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2.

LIITTEET

LIITE 1 LTEM-malli

Tier 8	Effects of Transfer	<p>Effects of Transfer: Including outcomes affecting (a) learners, (b) coworkers/ family/friends, (c) organization, (d) community, (e) society, and (f) the environs. <i>CERTIFYING EFFECTS OF TRANSFER REQUIRES: Certification of transfer plus a rigorous method of assessing transfer's causal impact—including positive and negative effects.</i></p>
7	Transfer	<p>When learner uses what was learned to perform work tasks successfully—as clearly demonstrated through objective measures.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assisted Transfer—when performance is substantially prompted/supported. <i>ADEQUATE TO CERTIFY ASSISTED TRANSFER.</i> • Full Transfer—when learner demonstrates full agency in applying the learning. <i>ADEQUATE TO CERTIFY FULL TRANSFER.</i>
6	Task Competence	<p>Learner performs relevant realistic actions and decision making.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Task Competence—during or right after learning event. <i>Not a fully adequate metric because learners may forget their task competencies.</i> • Remembered Task Competence—after several days or more. <i>ADEQUATE TO CERTIFY TASK COMPETENCE.</i> <p><i>NOTE: "Tasks" comprise both decision making and action taking. For example, a person learning to write poetry could <u>decide</u> to use metaphor, could <u>act</u> to use it, or could do both.</i></p>
5	Decision Making Competence	<p>Learner makes decisions given relevant realistic scenarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decision Making Competence—during or right after learning event. <i>Not a fully adequate metric because learners may forget decision making competencies.</i> • Remembered Decision Making Competence—after several days or more. <i>ADEQUATE TO CERTIFY DECISION MAKING COMPETENCE.</i>
4	Knowledge	<p>Learner answers questions about facts/terminology.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Knowledge Recitation—during or right after learning event. <i>Usually inadequate because <u>knowing</u> terminology does not fully enable performance.</i> • Knowledge Retention—after several days or more. <i>Usually inadequate because <u>remembering</u> terminology does not fully enable performance.</i>
3	Learner Perceptions	<p>A. Learner is queried in a way that reveals insights related to learning effectiveness.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examples: Measures that target Learner Comprehension, Realistic Practice, Learner Motivation to Apply, After-Learning Support, etc. <i>Such measures can hint at outcomes but should be augmented with objective outcome measures.</i>
		<p>B. Learner is queried in a way that does NOT reveal insights on learning effectiveness.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examples: Measures that target Learner Satisfaction, Course Reputation, etc. <i>A metric inadequate to validate learning success—because such perceptions are not always related to learning results.</i>
2	Activity	<p>Learner engages in activities related to learning.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Measures of Attention <i>A metric inadequate to validate learning success—because learners may pay attention but not learn.</i> • Measures of Interest <i>A metric inadequate to validate learning success—because learners may show interest but not learn.</i> • Measures of Participation <i>A metric inadequate to validate learning success—because learners may participate but not learn.</i>
1	Attendance	<p>Learner signs up, starts, attends, or completes a learning experience. <i>A metric inadequate to validate learning success—because learners may attend but not learn.</i></p>

LIITE 2 Kyselyn sähköpostiviesti

Hei

Näin vuoden 2019 lopulla Perhekuntoutuskeskus Lausteella alkaa projekti, jonka tarkoituksena on selvittää henkilöstökoulutusten mielekkyyttä ja vaikuttavuutta.

Projektin ensimmäinen osio on koko henkilökunnalle suunnattu sähköinen kysely, jonka linkki on tämän viestin alaosassa. Kyselyn pohjalta käynnistyvät talvella 2020 kehittämispajat, joiden tarkoituksena on käydä läpi kyselyn tuloksia sekä pohtia kehittämisside- oita. Kehittämispajojen tuotokset dokumentoidaan ja analysoidaan sekä niistä kootaan suositukset.

Tämä projekti on osa Tanja Leinon pro gradu- työtä Turun Yliopiston kasvatustieteiden laitokselle, mutta myös arviointi- ja kehittämistutkimus Perhekuntoutuskeskus Lausteelle ja erityisesti vaikuttamismahdollisuus Lausteen henkilökunnalle.

Osallistumisen ja vaikuttamisen näkökulmasta on tärkeää, että vastaat kyselyyn. Kaikki vastaukset käsitellään anonymisti. Vastaukset ovat ainoastaan Tanja Leinon tutkimuskäytössä ja myöhemmin vastauksista koostuvasta yhteenvedosta eivät yksittäiset vastaukset tule näkymään. Kysely toimii myös kännykällä ja vastaamisen voi tehdä osissa.

Yhteistyöterveisin Tanja Leino

Ps. Tulen käymään tiimeissä ja yksiköissä seuraavan kuukauden aikana muistuttele-
massa kyselystä sekä tietysti piristämässä teitä erilaisin herkuin ja yllätyksin

https://link.webpolsurveys.com/R/LINKKIESIMERKKI_Ei_AKTIIVINEN_LINKKI

LIITE 3 Henkilökunnalle suunnattu Webropol-kysely



Henkilöstökoulutusten vaikuttavuuden arviointi

Valitse vain yksi vaihtoehdoista

1. Sukupuoli

- mies
- nainen
- muu

2. Ikä

- alle 30
- 30–40
- 41–50
- yli 51

3. Peruskoulutus

- peruskoulu (myös kansa- ja keskikoulu)
- ylioppilastutkinto

4. Ammatillinen koulutustaso

- keskiaste (ammatilliset perusopinnot, ammattitutkinnot)
- alempi korkeakouluaste (opisto, amk)
- ylempi korkeakouluaste (yliopisto, yamk)
- muu, mikä? _____

5. Vuodet työelämässä

- alle 1
- 1–7
- 8–14
- yli 15

6. Työvuodet Perhekuntoutuskeskus Lausteella

- alle 1
- 1–7
- 8–14
- yli 15

7. Mihin henkilöstöryhmään kuulut?

- esimiehet (laajennettu johtoryhmä)
- erityisperhetyöntekijät / perhetyöntekijät
- erityistyöntekijät
- henkilöstö-, talous- ja tietohallinto
- huolto / keittiö
- ohjaajat avo / perhekuntoutus
- ohjaajat koulu
- ohjaajat sijaishuolto
- opettajat
- muu, mikä? _____

Seuraavat kysymykset koskevat tämänhetkistä tilannettasi ja työtä Perhekuntoutuskeskus Lausteella

8. Valitse asteikolla 1–4 tunnettasi parhaiten kuvaava numero, kun

1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=jokseenkin samaa mieltä 4=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4
Viihdyn työssäni hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työ antaa minulle sisältöä elämään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palkka on minulle suurin motivaatio työn tekemiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työ auttaa minua eteenpäin uralla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työ tarjoaa minulle onnistumisen kokemuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssä tärkeintä on työyhteisö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssä tärkeintä ovat asiakkaat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammattinimikkeeni on minulle tärkeä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seuraavat kysymykset koskevat työnantajan tarjoamia koulutuksia, joihin olet mahdollisesti osallistunut kolmen viimeisen vuoden aikana

9. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Adolescent Assessment Dialogue (ADAD) koulutukseen?

- kyllä
- en

10. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero

1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4
Olin motivoitunut oppimaan uutta ennen koulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olin odottanut kyseistä koulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutus oli minulle oikea-aikainen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluttajat osasivat sisällöt hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluttajat olivat innostavia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutukselle oli varattu riittävästi aikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutusjärjestelyt olivat onnistuneet (tilat, aikataulut)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutus vastasi odotuksiani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiesin koulutukseen mennessä, miten minun odotetaan soveltavan oppimaani työhöni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen motivoitunut hyödyntämään oppimaani työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutus auttaa minua onnistumaan työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sain tukea koulutuksen hyödyntämiseen työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskon koulutuksen lisänneen osaamista työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä esimieheni kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen keskustellut koulutuksen hyödyntämisestä työkavereideni kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Kognitiivinen käyttäytymisterapia (KKT) koulutukseen?

- kyllä
- en

12. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

13. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Dialektinen käyttäytymisterapia (DKT) koulutukseen?

- kyllä
- en

14. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

15. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Motivoiva haastattelu koulutukseen?

- kyllä
- en

16. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

17. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Hallittu fyysinen rajoittaminen (HFR) koulutukseen?

- kyllä
- en

18. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

19. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Goal Attainment Scaling (GAS) koulutukseen?

- kyllä
- en

20. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

21. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Monitoring Area and Phase System) MAPS koulutukseen?

- kyllä
- en

22. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

23. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Palo- ja pelastuskoulutukseen?

- kyllä
- en

24. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

25. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut The Marschak Interaction Method (MIM) koulutukseen?

- kyllä
- en

26. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

27. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Working Model of Child Interview (WMCI) koulutukseen?

- kyllä
- en

28. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

29. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Aggression Replacement Training (ART) koulutukseen?

- kyllä
- en

30. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

31. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut Neuropsykiatrinen valmentaja (Nepsy) koulutukseen?

- kyllä
- en

32. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

33. Oletko viimeisen kolmen vuoden aikana osallistunut TLP- Lapset puheeksi koulutukseen?

- kyllä
- en

34. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1–4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero (samat väittämät kuin kysymyksessä 10)

Seuraavat kysymykset koskevat tämänhetkistä tilannettasi ja työtä Perhekuntoutuskeskus Lausteella

35. Valitse väittämien kohdalta asteikolla 1-4, tunnettasi parhaiten kuvaava numero, kun 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4
Saan riittävästi palautetta työstäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palaute motivoi minua tekemään työni paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Saan riittävästi tukea ja aikaa esimiehelläni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkaverit tukevat minua ja päätöksiani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uuden oppiminen työssä on minulle tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asetan ammatillisuudelleni ja kehitykselleni tavoitteita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ammatillinen kehittyminen on minulle tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luen paljon ammattikirjallisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työn arvot ja päämäärät ovat minulle selkeät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimenkuvani on selkeä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työryhmän yhteiset toimintatavat ovat minulle selkeät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on hyvät suhteet työryhmääni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on hyvä suhde esimieheeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työilmapiiri on kireä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen kutsumusammattissani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen aina enemmän kuin muut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Harkitsen alan vaihtoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen tunnollinen ja tarkka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen vain välttämättömät työtehtävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen suunnitellut vaihtavani työpaikkaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työnantajan tarjoamat koulutukset ovat riittäviä takaamaan työssäni tarvittavan osaamisen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn vaikuttamaan koulutuksiin, joihin osallistun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on mahdollisuus hyödyntää oppimaani työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Työnantaja tarjoaa riittävästi täydennyskoulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni on helppoa siirtää koulutuksissa opitut asiat asiakastyöhön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että pakollisia koulutuksia on liikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ole saanut mahdollisuutta osallistua minua kiinnostaviin koulutuksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työryhmässäni koulutuksiin osallistuminen ei toteudu tasa-arvoisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan riittävästi tietoa tulevista koulutuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työn tekemisen näkökulmasta pienempi määrä koulutuksia olisi mielestäni riittävää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Mikä edistää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

37. Mikä estää koulutuksessa opitun asian hyödyntämisen työssäsi?

38. Miten kehittäisit henkilökunnalle suunnattua koulutustarjontaa Perhekuntoutuskeskus Lausteella?

LIITE 4 Kommunaliteettitaulukko

Saan riittävästi palautetta työstäni	1,000	0,551
Palaute motivoi minua tekemään työni paremmin	1,000	0,549
Saan riittävästi tukea ja aikaa esimieheltäni	1,000	0,810
Minulla on hyvä suhde esimieheeni	1,000	0,736
Uuden oppiminen työssä on minulle tärkeää	1,000	0,693
Asetan ammatillisuudelleni ja kehittymiselleni tavoitteita	1,000	0,602
Ammatillinen kehittyminen on minulle tärkeää	1,000	0,747
Luen paljon ammattikirjallisuutta	1,000	0,379
Minulla on hyvät suhteet työryhmääni	1,000	0,497
Työilmapiiri on kireä	1,000	0,561
Olen kutsumusammattissani	1,000	0,486
Harkitsen alan vaihtoa	1,000	0,587
Olen suunnitellut vaihtavani työpaikkaa	1,000	0,703
Työnantajan tarjoamat koulutukset ovat riittäviä takaamaan työssäni tarvittavan osaamisen	1,000	0,682
Pystyn vaikuttamaan koulutukseen, joihin osallistun	1,000	0,547
Työnantaja tarjoaa riittävästi täydennyskoulutusta	1,000	0,776
Mielestäni on helppoa siirtää koulutuksissa opitut asiat asiakastyöhön	1,000	0,394
Koen, että pakollisia koulutuksia on liikaa	1,000	0,684
En ole saanut mahdollisuutta osallistua minua kiinnostaviin koulutuksiin	1,000	0,645

Työryhmässäni koulutukseen osallistuminen ei toteudu tasavertaisesti	1,000	0,556
Saan riittävästi tietoa tulevista koulutuksista	1,000	0,508
Työn tekemisen näkökulmasta pienempi määrä koulutuksia olisi mielestäni riittävää	1,000	0,698
Viihdyn työssäni hyvin	1,000	0,674
Työ antaa minulle sisältöä elämään	1,000	0,583
Palkka on minulle suurin motivaatio	1,000	0,298
Työ auttaa eteenpäin uralla	1,000	0,544
Työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia	1,000	0,619
Työssä tärkeintä ovat asiakkaat	1,000	0,364
Ammattinimikkeeni on tärkeä	1,000	0,332

LIITE 5 Rotatoitu lataustaulukko

	Komponentit					
	1	2	3	4	5	6
Työnantaja tarjoaa riittävästi täydennyskoulutusta	,764					-,343
En ole saanut mahdollisuutta osallistua minua kiinnostaviin koulutuksiin	,729					
Pystyn vaikuttamaan koulutuksiin, joihin osallistun	,684					
Työryhmässäni koulutuksiin osallistuminen ei toteudu tasa-arvoisesti	,666					
Työnantajan tarjoamat koulutukset ovat riittäviä takaamaan työnsäni tarvittavan osaamisen	,661					-,305
Saan riittävästi tietoa tulevista koulutuksista	,629	,307				
Olen kutsumusammatissani		,665				
Työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia		,662				
Harkitsen alan vaihtoa		,622		,303	,306	
Työ auttaa eteenpäin uralla		,561	,338			
Ammattinimikkeeni on tärkeä		,499				
Työssä tärkeintä ovat asiakkaat		,393		,372		
Ammatillinen kehittyminen on minulle tärkeää			,847			
Uuden oppiminen työssä on minulle tärkeää			,818			

Asetan ammatillisuudelleni ja kehittykselleni tavoitteita			,683		
Mielestäni on helppoa siirtää koulutuksissa opitut asiat asiakastyöhön			,580		
Luen paljon ammattikirjallisuutta			,446		
Minulla on hyvät suhteet työryhmääni				,647	
Työ antaa minulle sisältöä elämään		,542		,386	
Työilmapiiri on kireä				,633	
Viihdyn työssäni hyvin		,495		,548	
Palkka on minulle suurin motivaatio				,505	
Saan riittävästi palautetta työstäni	,303			,467	,393
Saan riittävästi tukea ja aikaa esimieheltäni					,878
Minulla on hyvä suhde esimieheeni				,419	,733
Palaute motivoi minua tekemään työni paremmin		,425			,556
Koen, että pakollisia koulutuksia on liikaa					,813
Työn tekemisen näkökulmasta pienempi määrä koulutuksia olisi mielestäni riittävää		,313			,760

LIITE 6 Mann-Whitneyn testi: henkilöstöryhmät ja ammatillinen koulutustausta, vuodet työelämässä sekä työvuodet Lausteella

MUUTTUJA	EROAVAT HR-RYHMÄT	TULOS
<i>Ammatillinen koulutustaso</i>	Erityistyöntekijät (N7, 15.86) - esimiehet (N16, 10.13)	Z=-2.068; U=29.000; p=0.039
	Erityistyöntekijät (N7, 15.50) – erityis- ja perhetyöntekijät (N14, 8.75)	Z=-3.000; U=17.000; p=0.003
	Erityistyöntekijät (N7, 6.86) – huolto/keittiö (N3, 2.33)	Z=-2.351; U=7.000; p=0.019
	Erityistyöntekijät (N7, 11.50) – avo- ja perhekuntoutuksen ohjaajat (N9, 6.17)	Z=-2.449; U=10.500; p=0.014
	Erityistyöntekijät (N7, 12.57) – kouluohjaajat (N9, 5.33)	Z=-3.198; U=3.000; p=0.014
	Erityistyöntekijät (N7, 50.86) – sijaishuollonohjaajat (N54, 28.43)	Z=-3.924; U=50.000; p<0.001.
	Esimiehet (N16, 16.09) – kouluohjaajat (N9, 7.50)	Z= -3.134; U= 22.500; p=0.001.
	Esimiehet (N16, 11.03) – huolto/keittiö (N3, 4.50)	Z= -2.149; U= 7.500; p=0.032.
	Esimiehet (N16, 43.75) – sijaishuollonohjaajat (N54, 33.06)	Z= -2.415; U= 300.000; p= 0.016.
	Opettajat (N5, 17.00) - esimiehet (N16, 9.13)	Z= -2.806; U= 10.000; p=0.005.
Opettajat (N5, 16.50) - erityis- ja perhetyöntekijät (N14, 7.68)	Z= -3.732; U= 2.500; p<0.001.	
Opettajat (N5, 6.50) henkilöstö-, talous- ja tietohallinto (N4, 3.13)	Z= -2.236; U= 2.500; p=0.025	
Opettajat (N5, 6.00) - huolto/keittiö (N3, 2.00)	Z= -2.582; U= 0.000; p=0.010	
Opettajat (N5, 11.50) - avo- ja perhekuntoutuksen ohjaajat (N9, 5.28)	Z= -2.903; U= 2.500; p=0.004.	
Opettajat (N5, 12.00) - kouluohjaajat (N9, 5.00)	Z= -3.216; U= 0.000; p<0.001.	

	Opettajat (N5, 56.00) - sijaishuollonohjaajat (N54, 27.59)	Z= -4.367; U= 5.000; p<0.001.
	Erityis- ja perhetyöntekijät (N14, 10.07) – huolto/keittiö (N3, 4.17)	Z= -2.750; U= 6.500; p= 0.006.
	Erityis- ja perhetyöntekijät (N14, 15.11) – kouluohjaajat (N9, 7.17)	Z= -3.407; U= 19.500; p= 0.001.
	Henkilöstö-, talous- ja tietohallinto (N4, 10.38) – kouluohjaajat (N9, 5.50)	Z= -2.318; U= 4.500; p=0.020.
	Sijaishuollonohjaajat (N54, 34.14) - kouluohjaajat (N9, 9.17)	Z=-2.836; U=127.500; p=0.005.
<i>Työvuodet Lausteella</i>	Esimiehet (N16, 11.13) – huolto/keittiö (N3, 4.00)	Z= -2.203; U= 6.000; p=0.028.
	Esimiehet (N16, 15.59) – avo- ja perhekuntoutuksen ohjaajat (N9, 8.39)	Z= -2.520; U= 30.500; p=0.012.
	Esimiehet (N16, 52.22) – sijaishuollonohjaajat (N54, 30.55)	Z= -4.051; U= 164.500; p<0.001.
	Erityistyöntekijät (N7, 11.07) – avo- ja perhekuntoutuksen ohjaajat (N9, 6.50)	Z=-2.059; U=13.500; p=0.039
	Erityistyöntekijät (N7, 48.07) – sijaishuollonohjaajat (N54, 28.79)	Z=-2.972; U=69.500; p=0.003.
	Kouluohjaajat (N9, 44.44) - sijaishuollonohjaajat (N54, 29.93)	Z=-2.836; U=131.000; p=0.013.
<i>Vuodet työelämässä</i>	Esimiehet (N16, 49.88) – sijaishuollonohjaajat (N54, 31.24)	Z= -2.482; U= 202.000; p<0.001.
	Esimiehet (N16, 12.38) – opettajat (N5, 6.60)	Z= -2.657; U= 18.000; p=0.008.
	Erityis- ja perhetyöntekijät (N14, 43.79) – sijaishuollonohjaajat (N54, 32.09)	Z= -2.133; U= 248.000; p= 0.033.
	Erityistyöntekijät (N7, 43.93) – sijaishuollonohjaajat (N54, 29.32)	Z=-2.209; U=98.500; p=0.027.

LIITE 7 Spearmanin korrelaatiomatriisi taustamuuttujista

		Ikä	PK	AK	VTE	TVL	HR
Ikä	Korrelaatio	1,000	-0,165	-0,083	,772**	,371**	-,319**
	P-arvo		0,069	0,363	0,000	0,000	0,000
	N	123	123	123	121	121	121
Peruskoulu- tus PK	Korrelaatio	-0,165	1,000	,484**	-0,178	-0,017	-0,128
	P-arvo	0,069		0,000	0,051	0,856	0,160
	N	123	123	123	121	121	121
Ammatilli- nen koulu- tustaso AK	Korrelaatio	-0,083	,484**	1,000	-0,127	0,044	-0,108
	P-arvo	0,363	0,000		0,165	0,634	0,237
	N	123	123	123	121	121	121
Vuodet työ- elämässä VTE	Korrelaatio	,772**	-0,178	-0,127	1,000	,451**	-,404**
	P-arvo	0,000	0,051	0,165		0,000	0,000
	N	121	121	121	121	121	121
Työvuodet Lausteella TVL	Korrelaatio	,371**	-0,017	0,044	,451**	1,000	-,353**
	P-arvo	0,000	0,856	0,634	0,000		0,000
	N	121	121	121	121	121	121
Henkilöstö- ryhmä HR	Korrelaatio	-,319**	-0,128	-0,108	-,404**	-,353**	1,000
	P-arvo	0,000	0,160	0,237	0,000	0,000	
	N	121	121	121	121	121	121

LIITE 8 Suhtautuminen nykyiseen työhön -muuttujan väittämien tunnusluvut

VÄITTÄMÄT	Keskiarvo	Keskihajonta	Vinous	Huipukkuus
<i>Viihdyn työssäni hyvin</i>	3.30	0.713	-0.808	0.469
<i>Työ antaa minulle sisältöä elämään</i>	3.16	0.772	-0.399	-0.500
<i>Palkka on minulle suurin motivaatio</i>	2.49	0.797	-0.181	-0.422
<i>Työ auttaa eteenpäin uralla</i>	2.73	0.848	-0.152	-0.605
<i>Työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia</i>	3.19	0.709	-0.439	-0.370
<i>Työssä tärkeintä on työyhteisö</i>	3.14	0.709	-0.353	-0.424
<i>Työssä tärkeintä ovat asiakkaat</i>	3.46	0.566	-0.415	-0.808
<i>Ammattinimikkeeni on minulle tärkeä</i>	2.53	0.955	-0.014	-0.912

LIITE 9 Mann-Whitneyn testi: ammatillinen koulutustaso ja suhtautuminen nykyiseen työhön väittämät

Muuttuja	Eroavat ryhmät	Tulos
<i>Työ antaa minulle sisältöä elämään</i>	Alempi korkeakouluaste (N76, 52.43) – keskiaste (N22, 39.36)	Z = -2.058; U= 613.000; p=0.04
	Ylempi korkeakouluaste (N18, 25.75) – keskiaste (N22, 16.20)	Z = -2.755; U= 103.000; p=0.009
<i>Työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia</i>	Alempi korkeakouluaste (N76, 52.51) – keskiaste (N22, 39.09)	Z = -2.172; U= 607.000; p=0.003
	Ylempi korkeakouluaste (N18, 27.33) – keskiaste (N22, 14.91)	Z = -3.672; U= 75.000; p=0.001
	Ylempi korkeakouluaste (N18, 60.44) - Alempi korkeakouluaste (N76, 44.43)	Z = -2.438; U= 451.000; p=0.015
<i>Työ auttaa minua eteenpäin uralla</i>	Alempi korkeakouluaste (N76, 55.31) – keskiaste (N22, 29.43)	Z = -3.987; U= 394.500; p<0.001
	Ylempi korkeakouluaste (N18, 26.81) – keskiaste (N22, 15.34)	Z = -3.252; U= 84.500; p=0.001.
<i>Ammattinimikkeenä on minulle tärkeä</i>	Alempi korkeakouluaste (N76, 53.74) – keskiaste (N22, 34.86)	Z = -2.867; U= 514.000; p=0.004
	Ylempi korkeakouluaste (N18, 26.22) – keskiaste (N22, 15.82)	Z = -2.911; U= 95.000; p=0.004.
<i>Työssä tärkeintä ovat asiakkaat</i>	Ylempi korkeakouluaste (N18, 64.50) - Alempi korkeakouluaste (N76, 43.47)	Z = -3.328; U= 378.000; p=0.001

LIITE 10 Mann-Whitneyn testi: henkilöstöryhmät ja suhtautuminen nykyiseen työhön väittämät

Muuttuja	Eroavat ryhmät	Tulos
<i>Työ antaa mi- nulle sisältöä elämään</i>	Esimiehet (N16, 15,91) - avo- ja perhekuntoutus ohjaajat (N9, 7.83)	Z = -2.872; U= 25.500; p=0.004
	Esimiehet (N16, 15.00) - kouluohjaajat (N9, 9.44)	Z = -1.965; U= 40.000; p=0.049
	Erityisperhetyöntekijät (N14, 14.46) - avo- ja perhekuntoutus ohjaajat (N9, 8.17)	Z = -2.433; U= 28.500; p=0.038
	Opettajat (N5, 7.90)- erityistyöntekijät. (N6, 4.42)	Z = -2.003; U= 5.500; p=0.045
	Opettajat (N5, 5.80) - huolto/keittiö. (N3, 2.33)	Z = -2.123; U= 1.000; p=0.034
	Opettajat (N5, 11.40) – avo- ja perhekuntoutusohjaajat (N9, 5.33)	Z = -2.826; U= 3.000; p=0.005
	Opettajat (N5, 41.10) – sijaishuollon ohjaajat (N50, 26.69)	Z = -2.067; U= 59.500; p=0.039
<i>Työ auttaa eteenpäin uralla</i>	Esimiehet (N16, 16.56 - kouluohjaajat (N9, 6.67)	Z = -3.348; U= 15.000; p=0.001
	Erityis- ja perhetyöntekijät (N14, 15.21) - kouluohjaajat (N9, 7.00)	Z = -2.978; U= 18.000; p=0.003
	Erityistyöntekijät (N6, 10.92)-kouluohjaajat (N9, 6.06)	Z = -2.194; U= 9.500; p=0.028
	Henkilöstö-, talous- ja tietohallinnon työntekijät (N4, 10.50) - kouluohjaajat (N9, 5.44)	Z = -2.269; U= 4.000; p=0.023
	Avo- ja perhekuntoutus ohjaajat (N9, 12.72 - kouluohjaajat (N9, 6.28)	Z = -2.706; U= 11.500; p=0.007
	Sijaishuollon ohjaajat (N50, 32.85) - kouluohjaajat (N9, 14.17)	Z = -2.269; U= 4.000; p=0.023