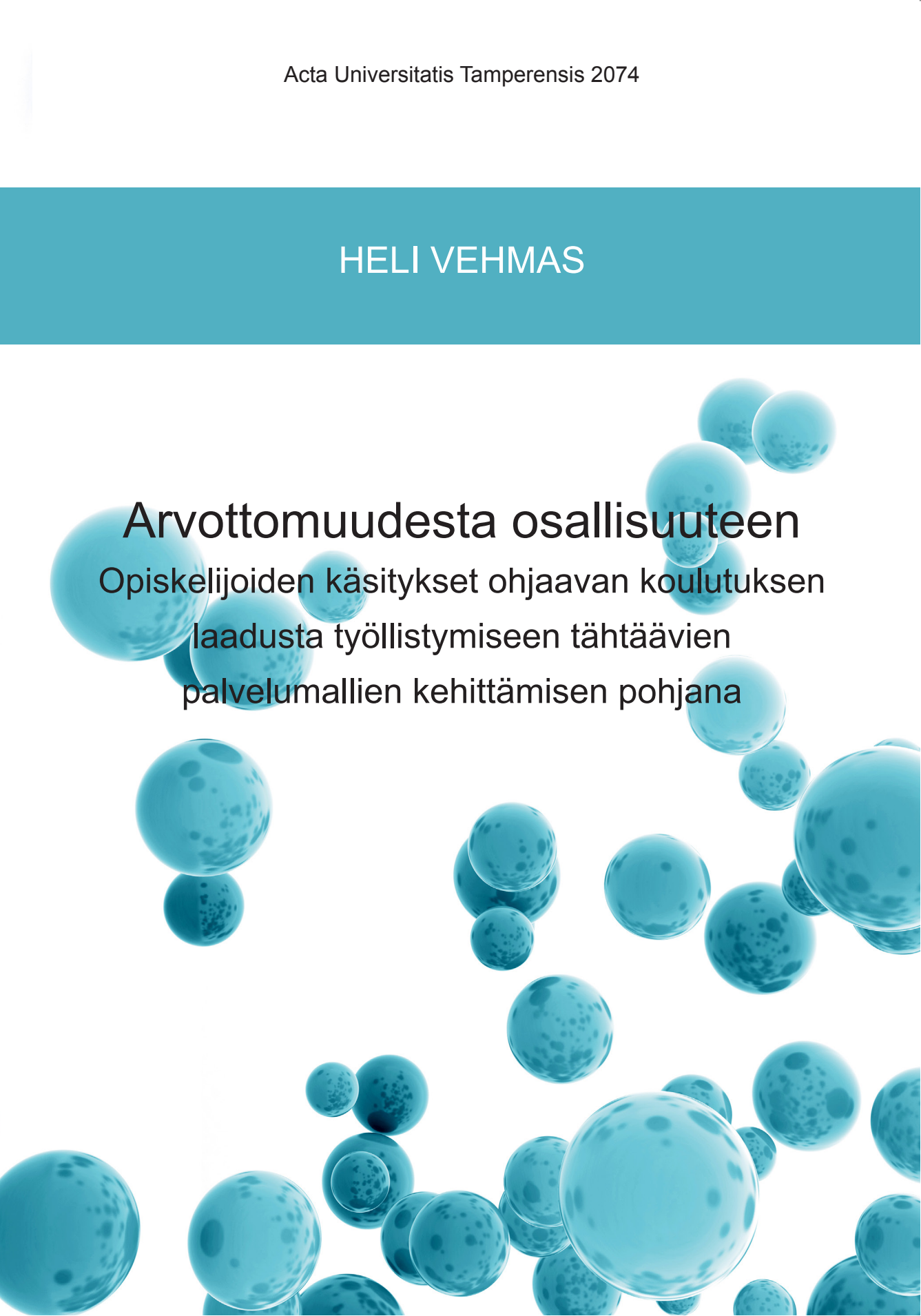


HELI VEHMAS

Arvottomuudesta osallisuuteen

Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen
laadusta työllistymiseen tähtäävien
palvelumallien kehittämisen pohjana





HELI VEHMAS

Arvottomuudesta osallisuuteen

Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen
laadusta työllistymiseen tähtäävien
palvelumallien kehittämisen pohjana



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,
15. päivänä elokuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

HELI VEHMAS

Arvottomuudesta osallisuuteen

Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen
laadusta työllistymiseen tähtäävien
palvelumallien kehittämisen pohjana

Acta Universitatis Tamperensis 2074
Tampere University Press
Tampere 2015



TAMPEREEN
YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Taitto
Sirpa Randell

Myynti:
verkkokauppa@juvenesprint.fi
<https://verkkokauppa.juvenes.fi/>

Acta Universitatis Tamperensis 2074
978-951-44-9859-6 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1568
978-951-44-9860-2 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2015



ESIPUHE

Kun tutkimuskohteeni vuonna 2013 lakkautettiin, luulin jo kirjoittavani ohjaavan koulutuksen muistopuhetta. Tutkimukseni myötä minusta oli tullut ohjaavan koulutuksen puolustaja, ja nyt tämä yli sata vuotta palvellut malli oli aika haudata. Samaan aikaan eri tahoilla puhuttiin kasvavasta työttömyysongelmasta ja syrjäytymisen ehkäisemisestä. Presidentti Sauli Niinistö perusti työryhmän pohtimaan nuorten syrjäytymistä ja sen ehkäisyä. Pitkän prosessin ja hetkellisen turhautumisen jälkeen olenkin ymmärtänyt kirjoittaneeni muistopuheen sijaan uusien työllistymiseen tähtäävien palvelumallien alkusanoja. Lopputuloksena ei ollutkaan historiakatsaus vaan tulevaisuuteen tähtäävä keskustelunavaus.

Matkani väitöskirjan parissa on ollut pitkä, kymmenen vuotta. Samaan aikaan olen käynyt läpi elämän suuret muutokset: perheen perustamisen, lasten syntymät sekä yhden syntymättömän lapsen menetyksen. Näiden lisäksi olin ottanut vastaan uuden työnkuvan uudella paikkakunnalla. Väitöskirjaprojekti lepäsi vuosia, kunnes pitkän tyhjäkäynnin jälkeen se lähti kuin juna eteenpäin. Palapeli rakentui pala palalta, ja lopullinen kuva alkoi hahmottua. Vuodet sisälsivät paljon innostusta ja uuden oppimisen ihmettelyä. Epätoivon hetket kuuluvat väistämättä prosessiin, ja silloin oma ymmärrys tai omat resurssit tuntuvat liian vähäisiltä. Muutamaan otteeseen olosuhteet näyttivät tulevan esteeksi. Aina silloin kuin ihmeen kautta jokin väliin tuleva avasi tien eteenpäin. Alitajuisesti olen kuitenkin aina uskonut tämän valmistumiseen. Loppumetreillä päällimmäisenä on kiitollisuus.

Esitarkastajiani professori Kyösti Kurtakkoa ja KT Leena Penttistä kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni ja huomionarvoisista parannusehdotuksista. Asiantuntevat kommentit antoivat työhöni viimeisen silauksen. Kiitos myös Hilikka Roiskolle alkutarkastuksesta. Fenomenografian asiantuntijana avasit silmäni näkemään tärkeitä asioita, joita en ollut aiemmin ymmärtänyt.

Minulla on ollut etuoikeus saada osaavia ja päteviä ohjaajia. Professori Esa Poikelaa kiitän alkuaikojen ohjauksesta ja suunnan näyttämisestä. Olit ymmärtäväinen ja kärsivällinen, vaikka noviisina tuotokseni eivät varmasti aina vakuuttaneet. Professori Juha Suorantaa kiitän opintojen suhteen kriittisellä hetkellä tsemppaamisesta ja tärkeän apurahan edistämisestä. Olit vain hetken ohjaajani mutta sait työssäni ja opinnoissani aikaan ison harppauksen eteenpäin. Professori Marita Mäkistä kiitän siitä kannustavasta, pitkäjänteisestä, huolellisesta ja tavoitteellisesta ohjauksesta, jonka ansiosta sain

työni päätökseen. Voin vain ihmetellä viisasta ja kärsivällistä otettasi. Tuloksissa opiskelijat puhuvat ”sydämellä työn tekemisestä”. Sinä toimit juuri niin.

Työministeriön ylitarkastaja Eric Hällströmiä kiitän avusta tutkimusaineistojen ja lupa-asoiden kanssa. Ystävällinen asenteesi ja käytännön apusi oli merkittävää ja rohkeaksi jatkamaan tutkimuksen tekemistä. Ystävääni Susanna Saarta kiitän litterointiavusta. Ammattitaitoisesta kielenhuollosta kiitän Pasi Kervistä. Uhrasit aikaasi omien kiireidesi keskellä ja autoit kielen karikoiden yli. Oli huojentavaa luovuttaa työ sinulle siinä vaiheessa, kun oman ammattitaidon rajat tulivat vastaan. Englannin kielen avusta kiitän tytäruoltani Veera Vehmasta ja teknisestä avusta Miia Kermania.

Matkan varrelle on mahtunut paljon ihmisiä, jotka ovat omalla osuudellaan edesauttaneet työni valmistumista ja joita myös haluan kiittää. Oikeilla sanoilla oikealla hetkellä on ollut suuri merkitys. Ne ovat vieneet eteenpäin ja jopa avanneet uusia ovia. Liikkeellelähdistä kiitän kummisetääni Paavo Köpsiä. Sinä ensimmäisenä kannustit aloittamaan väitöskirjan kirjoittamisen. Kiitos myös kummitädilleni Seijalle niistä lukuisista mukavista illoista kun olen istunut teillä jakamassa kuulumisia. Kiitos myös teille, jotka jo alussa jaksoitte uskoa tämän valmistumiseen. En voi luetella teitä kaikkia, mutta merkittävät hetket matkan varrella ovat syöpyneet mieleeni. Matkaan on sisältynyt myös hienoja kohtaamisia opintojen merkeissä. Joistakin on jäänyt hyviä ystäviä; toiset ovat olleet mukana vain hetken. Jokainen teistä on rikastuttanut elämääni monin tavoin. Hyvien matkakumppaneiden ansiosta matkalla on ollut hauskaa.

Kiitos, te lähimmät kollegat, joiden kanssa yhteistä matkaa on kuljettu jo paljon kauemmin, kuin nykyisin edes olisi suositeltavaa. Yhdessä on jaettu ilot ja surut, kannettu toistemme taakkoja ja jaksettu uskoa tulevaan. Tällainen yhteys lienee melko harvinaista nykyisessä työelämässä.

Kiitos, Eeva Riutamaa ja Elina Rautio, työyhteisöni vertaistukitutkijaryhmä. Ilman teitä en ehkä olisi tässä vaiheessa tai ainakin tie olisi ollut paljon kivikkoisempi. Monesti toivoimme helppoa, nopeaa ja mutkatonta etenemistä. Taisimme kuitenkin oppia, että todellinen oppiminen vaatii välillä kovaa työtä, tuskaa ja jopa epätoivon hetkiä. Sitä arvokkaammalta tuntuu tavoitteen saavuttaminen. Oikoteitä ei ollut. Kiitos, Soile Helkiö, arvokkaasta ystävydestäsi. Jo nuoruudesta saakka on jaettu elämää ja puhuttu asiat suoraan ja kaunistelematta. Olet ollut tiukoissa tilanteissa se suorasanainen järjen ääni, uskon ja toivon luoja.

Kiitos, äiti ja isä, kun olen saanut levosta käsin toteuttaa unelmiani – ilman suorituspaineita mutta kuitenkin niin että kaikkea tekemääni on tuettu. Lapsuudenkodista olen saanut mukaani kokemuksen, että tarvittaessa pystyn ja selviydyn. Kiitos myös siskoni Seija, joka olet aina jaksanut kannustaa ja rukoilla, soitella ja tsemptata – silloinkin kun kaikki ei ole näyttänyt niin hyvältä.

Kiitos, appivanhempani Risto ja Aino Vehmas, jotka otitte usein esikoiseni hoitoon voidakseni keskittyä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Samoin lasteni Pirjo-täti, joka olet ollut tärkeä osa elämäämme. Apunne oli korvaamaton. Olen kiitollinen, että saan kuulla perheeseenne.

Kiitos, Ari, jonka mielestä olen aina ollut enemmän, kuin olen. Olet saanut minut täyttämään monilla alueilla aina ne liian suuret saappaat. Kiitän sinua myös käytännön avusta ja monista neuvoista. Monesti sanoit mielipiteesi suoraan ja hämmästyttävän usein olit oikeassa. Jälkikäteen voin myös kiittää siitä, että pakotit minut pitämään lomia. Aina ei ollut helppoa irrottautua, mutta se kannatti.

Haluan omistaa tämän työni lapsilleni Vanessalle ja Aarolle. Olette elämäni suurin ilo ja onni. Toivottavasti saatte toteuttaa elämässänne haaveitanne ja uskotte mahdollisuuksiinne. Koko elämäenne väitöskirjanteko on ollut osa arkeamme, ja nyt on teidän aikanne saada äidin jakamatonta huomiota. Olette rakkaita!

Suurimman kunnian luovutan Hänelle, joka on Ihmeellinen Neuvonantaja, kaikilla osa-alueilla elämäni ohjaavin sanoin:

”Trust in the Lord with all your heart and lean not on your own understanding” (Proverbs 3:5)

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden laatukäsityksiä ohjaavassa koulutuksessa ja etsiä koulutuksen kehittämisalueita. Ohjaava koulutus on työvoimakoulutuksena toteutettua, työllistymiseen tähtäävää koulutusta työttömille tai työttömyysuhan alla oleville, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta oman ammatillisen suunnitelmansa edistämisessä ja työllistymisessä. Sen tavoitteena on auttaa työttömiä löytämään paikkansa työelämässä.

Viitekehystenä oli koulutuksen laatu. Käsitys laadusta ymmärretään tässä tutkimuksessa transkendenttiseksi ja subjektiiviseksi ilmiöksi, jota ei voida täsmällisesti määrittellä tai mitata, vaan se nähdään kokonaisvaltaiseksi ja yksilön käsityksiin liittyväksi. Sitä ei voida pelkistää ainoastaan objektiivisiksi laadun osatekijöiksi, vaan se pohjautuu yksilön subjektiivisiin kokemuksiin.

Ohjaava koulutus on nähty tehottomaksi. Koulutuksen arvioinnissa seurataan ensisijaisesti työllistyneiden määrää ja asiakastyytyväisyyttä, vaikka tavoitteet liittyvät laajemmin osallistujan elämänhallinnan ja työelämävalmiuksien lisääntymiseen. Tarvi-taan uusia tapoja ehkäistä työmarkkinoilta syrjäytymistä. Monilta eri tahoilta nousee tarve kehittää moniammatillista yhteistyötä työttömien auttamisessa. Tutkimuksen lähestymistapana on fenomenografia (kehittävä fenomenografia), jossa tutkimuskoh-teena ovat ihmisten erilaisia ilmiöitä koskevat käsitykset ja niihin liittyvät ajattelupro- sessit, joiden avulla kohteesta luodaan merkityksiä. Kehittävässä fenomenografiassa tuloksilla ei ole vain itseisarvo vaan ne toimivat kehittämisen välineenä.

Tutkimuskohdetta lähestyttiin kahden tutkimuskysymyksen kautta: millaisia ovat opiskelijoiden erilaiset tavat käsittää koulutuksen laatu ohjaavassa koulutuksessa, ja mi- ten ohjaavaa koulutusta tulisi kehittää opiskelijan näkökulmasta vaikuttavamaksi? Tutkimusaineisto muodostui kahdesta eri aineistosta: 19 opiskelijan puolistrukturoi- dusta haastattelusta ja työministeriön Internet-pohjaisen järjestelmän kahden vuoden oppilaspalautteista (OPAL). Tutkimus toi esiin erityisesti opiskelijoiden käsityksen koulutuksen laadun määrittelyssä. Lisäksi se antaa kehittämisohjeita työllistymi- seen tähtäävien palvelumallien kehittämiseksi.

Tulosten mukaan laatukäsitykset liittyivät kouluttajien asenteisiin, ryhmän keski- näiseen vuorovaikutukseen, kouluttajien ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen, tavoit- teiden toteutumiseen, toimivaan oppimisympäristöön sekä yksilölliseen ja kokonais-

valtaiseen ohjaukseen. Keskeisiä tekijöitä olivat hyvä ilmapiiri, opiskelijoiden kokemus arvostus, yhteisöllisyys sekä muutos suhteessa lähtötilanteeseen. Opiskelijan kokemuksen arvottomuuden tilalle tuli yhteisöllisyyden mahdollistama osallisuuden kokemus. Kohtaaminen ja vuorovaikutus määrittivät suurelta osin käsitystä laadusta. Laatuksensuhteet kytkeytyivät näiden ilmiöiden ympärille.

Keskeisinä kehittämisalueina näyttäytyivät henkilöstöresurssit, yksilöllisen ohjauksen kehittäminen, yleisten työelämävalmiuksien vahvistaminen, työelämäjaksojen hyödyntäminen porttina työelämään, ryhmäprosessin hyödyntäminen opiskelijan voimaannuttajana sekä moniammatillisen yhteistyön kehittäminen ohjaavan koulutuksen kontekstissa. Lisäksi arviointia tulisi kehittää tavoitelähtoisemmäksi. Syrjäytymisen ehkäisemiseen tarvitaan moniammatillista yhteistyötä liitettynä koulutuskontekstiin. Koulutuskonteksti mahdollistaa elämänhallinnan lisääntymisen ja toimijuuden vahvistumisen. Työelämäjaksot ovat merkittävä väylä työllistymiseen ja oman paikkansa löytämiseen yhteiskunnassa.

Tutkimus toi esiin sen, että koulutuksen tuottajan arvoilla on vaikutusta opiskelijan tavoitteiden toteutumiseen. Kunnioittava suhtautuminen opiskelijoihin luo hyvää ilmapiiriä, joka mahdollistaa yhteisöllisyyden kokemisen ja rakentavan vuorovaikutuksen eri osapuolten välillä. Tästä seuraava voimaantuminen edistää muutosta ja mahdollistaa koulutuksen tavoitteiden toteutumisen.

Avainsanat: ohjaava koulutus, laatu, fenomenografia, työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittäminen

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the perceptions of students regarding the quality of career guidance training and to find areas for development within it. Career guidance is education executed as labour market training that strives for the employment of unemployed persons or for those under threat of unemployment in need of support and guidance in advancing in their career path and being employed. Its aim is to help unemployed persons to find their place in working life.

The quality of education is the frame of reference. In this study, the conception of quality is seen as a transcendental and subjective phenomenon that cannot be accurately defined or measured. The conception of quality is perceived as comprehensive and in relation to the concepts of the individual. It cannot be simplified into objective components of quality, but rather is based on the individual's subjective experiences.

Career guidance has been regarded as being ineffective. When evaluating the training the primary focus has been on the number of persons becoming employed and on customer satisfaction, even though the goals are more related to the coping skills of the participants as well as the improvement of their working life competencies. New ways of preventing labor market exclusion are needed. There is a demand for the improvement of multi-professional cooperation in order to help unemployed people. This study takes a (developmental) phenomenographic approach, focusing on perceptions regarding various phenomena and the associated thought processes used to conceptualize the phenomena. In developmental phenomenography, results do not merely have intrinsic value, but rather function as a tool for improvement.

The subject of this study is approached through two research questions: what the different ways are with which students perceive the quality of education in career guidance, and how career guidance should be developed in order for it to be more effective from the perspective of the students. The research material consists of two separate sets of material: semi-structured interviews of 19 students and student feedback (OPAL) collected over a two-year period from the Internet-based system of the Ministry of Employment. The study especially demonstrates the perception of students in evaluating the quality of the training. In addition, it offers development proposals for the development of service models aimed at employment.

The results showed that conceptions about quality are related to the attitude of the trainer, interaction within the group, the competence and expertise of the trainer, the realization of objectives, a functioning learning environment as well as individual and comprehensive guidance. The essential factors were a good atmosphere, the students' sense of being appreciated, communality and the change in relation to the starting point. Worthlessness experienced by students was replaced by a sense of involvement by communality. Encounter and interaction to a large extent define the conceptions of quality. Conceptions of quality were closely linked to these phenomena.

Central areas for development appeared to be human resources, the further development of individual counselling, strengthening general working life competencies, utilizing the work practice program as a gateway into working life, using the group process to empower students, and the development of multi-professional cooperation in the context of career guidance. In addition, evaluation should be developed to be more target-oriented. Multi-professional cooperation is necessary in order to prevent social exclusion in an educational context. An educational context enables improvement in coping skills and the strengthening of agency. Work practice programs play a significant role in employment and in finding one's own place in the society.

This study demonstrates that the values of the education provider have an impact on the realization of the objectives of the student. A respectful approach towards the students creates a positive atmosphere, which enables the experience of communality and a constructive interaction between the different parties. The resulting sense of empowerment promotes change and enables the realization of the career guidance objectives.

Keywords: career guidance training, quality, phenomenography, development of service models aimed at employment

Heli Vehmas

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	15
2	OHJAAVA KOULUTUS	23
2.1	Mitä on ohjaava koulutus	23
2.2	Ohjaavan koulutuksen elinkaari	26
2.3	Tavoitteet	29
2.4	Arviointi	32
2.5	Miten ohjaava koulutus toteutuu	34
2.5.1	Esitutkimus haastatteluna	34
2.5.2	Ohjaavan koulutuksen prosessi	36
3	TAVOITTEENA ELÄMÄNHALLINTA	47
3.1	Elämönhallinnan käsitteestä	47
3.2	Voimaantumisen mahdollistajana	52
4	KEHITTÄMISTYÖN YTIMESSÄ KOULUTUKSEN LAATU	54
4.1	Laadun olemus	54
4.2	Laatuajattelun juuret	58
4.3	Koulutuksen laatu	64
4.3.1	Koulutus osana palveluita	64
4.3.2	Kuka on asiakas koulutuksessa	66
4.3.3	Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden arviointi	68
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	85
5.1	Lähestymistapana fenomenografia	85
5.2	Taustasitoumukset	90
5.3	Tutkimuksen eettisyys	96
5.4	Tutkimuksen eteneminen	100
5.5	Analyysipolku	105

6	TULOKSET	114
6.1	Kuvauskategoriat opiskelijoiden laatukäsityksistä	114
6.1.1	Laatu kouluttajien asenteina	116
6.1.2	Laatu ryhmän toimivana vuorovaikutuksena	124
6.1.3	Laatu ammattitaitona ja asiantuntijuutena	130
6.1.4	Laatu tavoitteiden toteutumisena	137
6.1.5	Laatu toimivana oppimisympäristönä	142
6.1.6	Laatu yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena ohjauksena	145
6.2	Kategorioiden välisten suhteiden tarkastelu	149
6.2.1	Ilmapiiri	149
6.2.2	Arvostus	152
6.2.3	Yhteisöllisyys	153
6.2.4	Muutos	154
6.3	Arvot laadun perustana – johtopäätökset opiskelijoiden laatukäsityksistä	155
6.4	Ohjaavan koulutuksen kehittäminen opiskelijan kannalta vaikuttavammaksi	158
6.4.1	Huomio henkilöstöresursseihin	159
6.4.2	Yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen ohjauksen kehittäminen ...	161
6.4.3	Yleisten työelämävalmiuksien vahvistaminen	163
6.4.4	Työelämäjaksojen hyödyntäminen porttina työelämään	169
6.4.5	Ryhmäprosessin hyödyntäminen opiskelijan voimaannuttajana	172
6.4.6	Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen ohjaavan koulutuksen kontekstissa	175
6.5	Arvioinnin kehittäminen tavoitelähtoisemmäksi	181
7	POHDINTA	188
7.1	Pohdintaa ohjaavan koulutuksen laatukäsityksistä	188
7.2	Kehittämishaasteita	191
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	197
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	197
	LÄHTEET	207
	LIITE 1. OPAL-palaute	232

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Ohjaava koulutus osana valmentavaa koulutusta	23
Kuvio 2. Ohjaavan koulutuksen prosessi	36
Kuvio 3. Jatkosuunnitelman sisältö	46
Kuvio 4. Liiketoiminnan laatukäsitys	56
Kuvio 5. Koulutuksen vaikuttavuus suhteessa eri intressitahoihin	74
Kuvio 6. Käsitusten suhde laatuun ja oppilaspalautteeseen	86
Kuvio 7. Ensimmäisen ja toisen asteen perspektiivi	88
Kuvio 8. Analyysipolun vaiheet	106
Kuvio 9. Tulostavuuksien opiskelijoiden laatukäsityksistä ohjaavassa koulutuksessa	115
Kuvio 10. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta kouluttajien asenteina	117
Kuvio 11. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta toimivana vuorovaikutuksena	125
Kuvio 12. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta ammattitaitona ja asiantuntijuutena	130
Kuvio 13. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta tavoitteiden toteutumisenä	137
Kuvio 14. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta toimivana oppimisympäristönä ...	142
Kuvio 15. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena ohjauksena	146
Kuvio 16. Organisaation arvot yksilön muutoksen perustana	156
Kuvio 17. Koulutuksen laatukriteerit fenomenografisen tutkimuksen pohjalta	158
Kuvio 18. Ohjaavan koulutuksen kehittämisaalueet	159
Kuvio 19. Moniammatillisen yhteistyön malli ohjaavassa koulutuksessa	180
Kuvio 20. Eri osallisten tavoitteet ohjaavassa koulutuksessa	183

Taulukkuuettelo

Taulukko 1. Valmentavan koulutuksen OPAL-palautteiden yhteenveto keskiarvon, tyytyväisyyden ja työllistymisen osalta vuosilta 2002–2009	33
Taulukko 2. Esimerkki esitutkimuksessa käytetyn temaattisen analyysin rakentumisesta	35
Taulukko 3. Laadun subjektiivinen ja objektiivinen paradigma	57
Taulukko 4. Laadukkaaksi koetun palvelun seitsemän kriteeriä sovellettuna koulutuspalveluihin	66
Taulukko 5. Tutkimusaineistot, niiden käyttö, analyysitapa ja toteutusaika	101
Taulukko 6. Haastateltavien opiskelijoiden sukupuoli, ikä ja koulutustaso	102
Taulukko 7. Esimerkki fenomenografisen analyysin rakentumisesta	108
Taulukko 8. Kuvauskategorioita yhdistävät teoreettiset käsitteet	110
Taulukko 9. Tulosavaruus erilaisista tavoista käsittää ohjaavan koulutuksen laatu suhteessa kategorioita yhdistäviin käsitteisiin	111
Taulukko 10. Ohjaavan koulutuksen kehittämisalueiden valinta	112

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on ohjaavan koulutuksen laatu. Kiinnostukseni kohdistui ennen kaikkea opiskelijoiden käsityksiin koulutuksen laadusta. Tarkastelen opiskelijoiden laatu käsityksiä ohjaavassa koulutuksessa ja etsin koulutuksen kehittämisalueita. Ohjaava koulutus on työvoimakoulutuksena toteutettua, työllistymiseen tähtäävää koulutusta työttömille tai työttömyysuhan alla oleville, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta oman ammatillisen suunnitelmansa edistämiseksi ja työllistymiseksi. (Myllylä & Pukkio 2007, 5–6.) Ohjaavan koulutuksen tavoitteena on auttaa työttömiä löytämään paikkansa työelämässä. Onnismaan (1998) mukaan ohjaava koulutus liikkuu koulutuksen, sosiaalityön ja ohjauksen rajapinnoilla, ja nykyisin voidaan sanoa että joltain osin jopa terveydenhuollon alueella, sillä terveydellisten tekijöiden olemassaoloa ja niiden vaikutusta työllistymiseen ei voida kiistää. Lisäksi ohjaava koulutus tähtää opiskelijan voimaantumisen kautta elämänhallinnan vahvistumiseen.

Tutkimukseni lähtökohtana olivat vuosien tai jopa vuosikymmenten spekuloinnit aiheesta, onko ohjaava koulutus hyödyllistä, vaikuttavaa ja laadukasta. Yksinkertais- taen palautteet kertoivat opiskelijoiden tyytyväisyydestä mutta tilastot huonosta tulok- sellisuudesta. Halusin tutkia, mikä on laatua ohjaavassa koulutuksessa. Koulutuksen tulee olla laadukasta ja siten hyödyllistä sekä vaikuttavaa. Oleelliseksi kysymyksiksi nousevat tällöin, kuka tätä arvioi, miten se arvioidaan ja mitä on laatu. Kun eri tahot puhuvat laadusta, puhuvatko he samaa kieltä ja samasta asiasta? Välittykö kielen kaut- ta kokemus osapuolelta toiselle? Laadun olemus on vaikeasti tavoitettavissa. Laadun- hallinnan juuret ovat tavarantuotannossa, joten koulutuksen laadun tavoittaminen on tavallaan vielä haastavampaa.

Yhteiskuntamme on entistä selvemmin jakautumassa hyvä- ja huono-osaisiin. Kaikki eivät pysy nykyisen kehityksen mukana eivätkä täytä heille osoitettuja vaati- muksia. Ohjaavaa koulutusta tutkivana mietin, eikö tutkimuskohteeni merkittävää osuutta syrjäytymisen ehkäisemisessä ja hoidossa ole nähty tai osattu arvostaa. Tosin yhteiskuntamme ja sen tarpeet ovat muuttuneet. Ehkä ohjaavan koulutuksen onkin aika uudistua ja muuttua vastaamaan paremmin tämän hetken tarpeisiin.

Ohjaavaa koulutusta on aika ajoin kritisoitu julkisuudessa ja epäilty sen tulokselli- suutta. Sitä on soimattu ”työttömien päivähoidoksi” tai ”huhuaa-kursseiksi” ja syytetty yhteiskunnan rahojen tuhlauksesta. Kritisoijat eivät kuitenkaan ole ohjaavan koulu-

tuksen käyneitä, sillä heistä noin 80 prosenttia on tyytyväisiä koulutukseen (TEM 2010). Ristiriitaisten näkökulmien syynä on oletettavasti ollut ohjaavan koulutuksen ongelmallinen evaluointi, sillä vaikka koulutuksen tavoitteena on työllistyminen, se ei kaikissa tilanteissa voi tapahtua suoraan. Monet syyt, kuten terveystoimintat, elämäntilanteen puute, päihdeongelmat, koulutuksen puute yms. johtavat usein siihen, että ensin tarvitaan muita toimenpiteitä, jotta ohjaavan koulutuksen opiskelija voi työllistyä. Työllistymisprosentti onkin ollut vuosia 13 prosentin paikkeilla (TEM 2010). Tämä ei tietenkään näytä hyvältä, jos evaluoinnin pääkriteerinä on pidetty työllistymistä. Ohjaavan koulutuksen merkitys on kuitenkin laajempi ja monitahoisempi. Näistä taustoista käsin heräsi ajatus tutkia, mitä laatu opiskelijoiden käsityksen mukaan sitten on.

Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esiin opiskelijoiden käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta ja antaa keinoja kehittää koulutusta opiskelijoita hyödyttävämmäksi. Malkin (1999, 146) mukaan opetuksen kehittämisessä on lisättävä opiskelijoiden panosta. Hän puhuu korkeakoulukontekstista, mutta ajatuksen voi laajentaa koskemaan mitä tahansa koulutusta. Yhtenä tavoitteena on luoda pohjaa ohjaavan koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Laajempaan tavoitteena on antaa työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen suuntaviivoja.

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa ja kuvata opiskelijoiden käsityksiä. Uskon, että käsityksiä kuvailemalla ymmärretään paremmin opiskelijan antamaan palautteeseen liittyviä tekijöitä. Näin saadaan välineitä kehittää sekä ohjaavaa koulutusta että koulutuksen arviointia. Tarkoitukseni ei ole arvioida, onko ohjaava koulutus hyvää vai huonoa, toisin sanoen arvioida laadun tasoa, vaan tarkastelun kohteena on laatuksien koko variaatio. Tämä laatuksien selvittäminen on ensimmäinen tutkimustehtäväni. Lillrank (1998, 19) muistuttaa, että jos haluaa saada jotain hyvää aikaan, pitää kyetä ensin määrittelemään tämä ”hyvä” ja ymmärtää, mitä se tarkoittaa. Tutkimuksessani annan äänen opiskelijoille ja annan heidän määritellä sen ”hyvän”, jonka pohjalta koulutuksen arviointia voidaan pohtia. Toisena tutkimustehtävänä on etsiä ohjaavan koulutuksen kehittämisalueita. Teen sen sekä aiemman tutkimuksen että oman tutkimukseni analyysin pohjalta. Kehittämisteemoja voidaan soveltaa myös muiden työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämiseen. Tutkimuskysymykset esittelen Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa (luku 5).

Viitekehys ja lähestymistapa

Tutkimuksessani käsitys laadusta ymmärretään transkendenttiseksi ja subjektiiviseksi ilmiöksi. Se perustuu ajatukseen, että todellisuus on moninainen ja jokaisella on oma tapansa kokea se. Transkendenttista näkökulmaa voidaan kutsua myös intuitiiviseksi tai implisiittiseksi lähestymistavaksi (Garvin 1988). Laatu näyttäytyy ainutlaatuisen vaikuttavana ilmiönä, jonka yksilö kokee mutta jota ei voida täsmällisesti määritellä, mitata tai analysoida. Garvin (1984, 25) määrittelee transkendenttisuuden synnynnäisen erinomaisuuden synonyymiksi. Laatu nähdään kokonaisvaltaiseksi ja kokemukselliseksi ilmiöksi. Laatua ei voida pelkistää ainoastaan objektiivisiksi laadun osatekijöiksi, vaan se pohjautuu yksilön subjektiivisiin kokemuksiin. Kokemuksen kautta laatua voi siis oppia käsittämään (Lumijärvi 1994; Savolainen 1992). Käsitys syntyy aina kokemuksen pohjalta, eli ihminen muodostaa käsityksensä osittain sen perusteella, mitä hän on kokenut. Kakkori ja Huttunen (2011, 9) toteavatkin, että ihmisten käsitykset maailmasta nousevat siitä tavasta, jolla he kokevat maailmaa. Laatua kokemuksellisena ja subjektiivisena ilmiönä ovat painottaneet myös esimerkiksi Dahlberg, Moss ja Pence (1999), Tauriainen (2000) ja Parrila (2002) varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tosin muun muassa Parrila (2002, 46) muistuttaa, että laatu ei koskaan voi olla täysin subjektiivinen käsite vaan sillä on myös tiettyyn aikaan, paikkaan ja kulttuuriin liittyvä intersubjektiivinen merkitysrakenne.

Laatu on monisäikeinen käsite. Moni ajattelee tietävänsä mitä se on, mutta vain harva pystyy pukemaan sen kaiken kattavasti sanoiksi. Laadusta on vaikea saada otetta; se ikään kuin muuttaa muotoaan ja luisuu ulottumattomiin, kun siitä yrittää saada kiinni. Jokainen katsoo laatua subjektiivisesti omasta näkökulmastaan, ja jokaisen kokemus on todellinen siinä kontekstissa ja sillä ymmärryksellä, mikä hänellä on. Kokemus laadusta kytkeytyy vahvasti tunteisiin ja intuitioon. Siihen vaikuttavat monet subjektiiviset, eri näkökulmista tehdyt tulkinnat. Kysymys on inhimillisestä kokemuksesta. Koulutuksen laatua koskevat tutkimustulokseni perustuvat subjektiivisesti tuotettuihin ja koettuihin merkityksiin. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole sitoutunut relativismiin, jonka mukaan ei ole olemassa objektiivista totuutta. Näkemykseni mukaan vain ihmisten tulkinnat siitä vaihtelevat. Subjektivistisen metodin mukaan tiedon perusta on subjektissa itsessään eikä todellisuudessa sellaisenaan (Raunio 1999, 77). Näkemykseni mukaan tämä ei poissulje mahdollisuutta asettaa koulutukselle kriteerejä, jotka täyttyessään todennäköisesti tuottavat laadukasta koulutusta. Laadun kriteerit eivät ole ristiriidassa yksilöllisen kokemuksen painotuksen kanssa.

Tutkimukseni on laadullinen, ja sen lähestymistapana on fenomenografia. Fenomenografiassa yksikin käsitys on merkittävä. Siinä ollaan kiinnostuneita käsitysten laajasta variaatiosta. Näin nähdään ihmisten erilaisia tapoja jäsentää maailmaa ja

ilmiöitä (Marton 1982; 1988). Olen kiinnostunut opiskelijoiden käsityksistä koulutuksen laadusta, sillä ohjaavaa koulutusta arvioidaan pitkälti asiakastyytyväisyyden perusteella. Käsityksillä on merkitystä. Kiinnostava kysymys on, miten opiskelijat käsittävät ”hyvän ja laadukkaan koulutuksen” eli mitä on asiakastyytyväisyyden taustalla. Kaikki koulutukseen liittyvät tahot puhuvat laadusta, mutta onko heillä yhteistä ymmärrystä siitä? Evaluointimenetelmät eivät aina tavoita tuota yksilön käsitystä. Haluan nostaa sen esiin arvokkaana, yksilöllisenä ja ainutlaatuisena näkemyksenä.

Toinen tutkimuskysymys liittyy ohjaavan koulutuksen kehittämiseen. Olen peilannut oppilaspalautteiden analyysia aiempaan tutkimukseen ja kehittänyt moniammatilliseen yhteistyöhön perustuvan ohjaavan koulutuksen toteuttamismallin. Tarkastelen myös muutamia ohjaavaan koulutukseen liittyviä prosesseja ja tekijöitä kehittämisenäkökulmasta.

Työttömyys ja syrjäytyminen

Seuraavassa valotan pääpiirteittäin sitä yhteiskunnan kontekstia, jossa tutkimuskohteeni ohjaava koulutus toimii. Sen haasteiden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään myös ohjaavan koulutuksen haasteita. Ohjaava koulutus kuuluu työllistämistoimenpiteisiin. Syrjäytyminen, marginalisoituminen ja eriarvoisuus ovat nousseet jälleen ajankohtaisiksi keskustelunaiheiksi, ja monilla tahoilla mietitään syrjäytymistä ehkäiseviä toimenpiteitä. Juhilan (2006, 54–55) mukaan syrjäytyminen nähdään prosessiksi, jossa ihminen ajautuu yhteiskunnan vallitsevien ja tavoiteltavien normien ulkopuolelle eikä hänellä ole mahdollisuuksia osallisuuteen eri elämän osa-alueilla. Osallisuus voidaan nähdä syrjäytymisen vastakohtaksi eli kuulumiseksi yhteisöihin ja yhteiskuntaan sekä aktiiviseksi osallistumiseksi ja vaikuttamiseksi. (Juhila 2006; Rouvinen-Wilenius, Aalto-Kallio, Koskinen-Ollonqvist & Nikula 2011, 50–51, 64–67.)

1990-luvun alkupuolen lama jätti työttömyyden osaksi yhteiskuntaa. Silloin työttömyys nousi muutamassa vuodessa 3,5 prosentista 18,9 prosenttiin. Vuoden 2012 syksyllä työttömiä työnhakijoita oli edelleen 250 100 (TEM 2012a). Eivätkä talouden parametrit näytä kovin lupaavilta vuoden 2013¹ talousennusteissakaan. Yhteiskunnallisen tilanteen lisäksi on hyvin erilaisia syitä, jotka johtavat työttömyyteen. Useinkaan ei ole kysymys edes yksilön omista valinnoista. Joidenkin kohdalla työttömyys muuttuu pitkäaikaiseksi, jolloin eteenpäinpääsy omin keinoin alkaa olla vaikeaa. Ahon (2004, 21) mukaan pitkäaikaistyöttömyyden pääsyynä on kysynnän ja tarjonnan rakenteellinen yhteensopimattomuus, jolloin työttömän koulutustaso tai osaaminen ei riitä tarjolla

1 Työttömyys on tästä vielä pahentunut. Työ- ja elinkeinotoimistoissa oli syyskuun 2014 lopussa yhteensä 314 500 työtöntä työnhakijaa.

oleviin työpaikkoihin. Tiaisen (2011) mukaan katkenneet työurat, huono terveydentila ja psykososiaalinen toimintakyky sekä työelämävalmiuksien puuttuminen ovat usein syynä työttömyyden pitkittymiseen. Pitkäaikaistyöttömille suunnatut aktivointitoimenpiteet eivät aina ole tuottaneet odotettua tulosta. (Aho, Holttinen, Vehviläinen & Virjo 2000, 2, 83.) Tämä johtuu todennäköisesti yksilön ongelmien kasaantumisesta ja näiden vyyhtien monimutkaisesta ratkaisemisesta. Työpaikansaanti ei aina ratkaise pitkäaikaistyöttömän elämän ongelmia. Ensin tulisi ratkaista kasaantuneet ongelmat, minkä jälkeen ihmisellä olisi valmiuksia työllistyä ja sitoutua työntekoon.

Työ on tärkeä osa ihmisen elämää. Julkusen (2008, 127) mukaan työ on yksilön oikeus, itsensä toteuttamisen väline ja täyden kansalaisuuden mekanismi. Työnteolla on itseisarvo. Monelle työstä on muodostunut keskeinen osa identiteettiä, joka antaa määritelmän minuudelle. Työ antaa yksilön elämään sosiaalista merkitystä ja tyydytystä. Työttömyys saattaa johtaa kokemukseen yhteiskunnallisen osallisuuden puutteesta ja marginaaliin ajautumisesta (Kotiranta 2008, 15–16). Lyhytkestoinen työttömyys nähdään nykyisin työuran normaaliksi osaksi, mutta pitkittyessään se voi johtaa moniin vakaviin ongelmiin. Työttömien elämäntilanteet ovat entistä monimutkaisempia. Monenkaan pitkäaikaistyöttömän ydinongelma ei ole enää itse työttömyys vaan sen mukanaan tuomat ongelmat. Ne johtavat helposti itsetunnon laskuun ja vetäytymiseen sosiaalisista suhteista, jopa eristäytymiseen (Kajanoja 2003, 40; Valtioneuvoston julkaisusarja 2001, 84). Tutkimusten mukaan pitkäaikaistyöttömät ovat työssä käyviä sairaampia sekä fyysisesti että psyykkisesti. Myös matalalla koulutustasolla on nähty olevan yhteyttä oman terveydentilan huonoksi kokemiseen (Murto, Kaikkonen, Kostainen, Martelin, Koskinen & Linnanmäki 2009). Masentuneisuus on yleisempää kuin työssäkäyvillä ja itsemurhariski tutkimusten mukaan yli kaksinkertainen (Heponiemi, Wahlström, Elovainio, Sinervo, Aalto & Keskimäki 2008, 11). Tosin kaikki ei johdu ainoastaan työttömyydestä, vaan asia voidaan nähdä myös niinpäin, että juuri paljon sairastavat tai elämänhallinnan ongelmiin taipuvat jäävät myös helpommin työttömiksi. (Kortteinen & Tuomikoski 1998, 38–42.) Tilastojen mukaan masennuksen vuoksi työkyvyttömyyseläkkeelle siirtyi vuonna 2010 kaikkiaan 4 100 henkilöä (Eläketurvakeskus 2011). Näistä osa on juuri pitkäaikaistyöttömiä. Pitkäaikaistyöttömyydellä on yhteys vaikeaan masennukseen ja tutkimusten mukaan alkoholin päihtymyskäyttö pahensi tätä yhteyttä (Hämäläinen, Poikolainen, Isometsä, Kaprio, Heikkinen & Lindeman 2005). Tämä antaa kuvaa siitä kentästä, jolla ohjaava koulutus toimii.

Sennetin (2004) mukaan joutuminen riippuvuussuhteeseen viranomaisten kanssa ja oman elämän hallinnan puute ovat uhka ihmisen omanarvontunnolle. Syrjäytymiseen liittyväkin vahva arvottomuuden kokemus, joka murentaa yksilön identiteettiä. Arvottomuuden kokemus vääristää ihmisen omakuvaa. Lopulta on vaikea nähdä omaa arvoaan sekä tunnistaa olemassa olevia voimavaroja ja mahdollisuuksia vaikuttaa elä-

määnsä. (Kettunen, Kähäri-Wiik, Vuori-Kemilä & Ihalainen 2002, 68–72; Raunio 2004, 220–222.) Tässä tulee kuitenkin huomioida, että vaikka työttömyys johtaa usein pitkittyessään syrjäytymiseen, eivät kaikki työttömät ole syrjäytyneitä (Lämsä 2008, 10–12).

Ongelmat johtavat usein ongelmavyyheteihin, joiden selvittämiseen ei riitä vain yhden tahon tarjoama apu. Tarvitaan yhä enemmän moniammatillista ja integroitua yhteistyötä työttömien ja syrjäytyneiden auttamiseksi (ks. Karjalainen 2004, 23). Monilla viranomaistahoilla työttömien ja syrjäytyneiden tilannetta on pyritty parantamaan. Sosiaalityöntekijät ja lääkärit sekä työhallinnon ja Kelan virkailijat ovat ikään kuin samassa veneessä. Esimerkkejä näistä pyrkimyksistä ovat muun muassa Kelan KYKY-projekti (Kela 2012) sekä terveyskeskusten tavoite tehostaa työttömän työkunnan arviointia ja edistää työllistymistä (Vuokko, Juvonen-Posti & Kaukiainen 2011). Yhteistä kaikille tahoille on resurssipula ja toimien päällekkäisyys, sillä eri tahojen integrointi on hankalaa, ja tiedonkululla on jo lainsäädännöllisiäkin rajoituksia. Suunnitelmia ja päätöksiä joudutaan usein tekemään liian nopeasti, jolloin riittävä keskustelu ei ole mahdollista. Jos ei ole aikaa kuunnella asiakasta, hänen tilanteessaan vaikuttavat ongelmat eivät tule esiin todellisina (mm. Liukko 2006). Esimerkiksi jos lääkärin vastaanotolla on pyrkimyksenä kartoittaa potilaan työllistymisedellytyksiä ja etsiä vaihtoehtoja, jo pelkää lääkärin aikaresurssit tilanteessa ovat usein liian niukat. Työllistymisen esteiden selvittäminen ja uuden uran suunnittelu ovat monimutkaisia ja aikaa vieviä prosesseja. Vaikeimmassa asemassa ovat ne, joiden työkyky on huomattavasti alentunut mutta jotka eivät täytä työkyvyttömyyseläkkeen kriteereitä. Juhilan (2006, 61) mukaan syrjäytyneiden elämänhallintaa pyritään vahvistamaan integroimalla heitä yhteiskuntaan. Ongelmana on, että vajaakuntoisten työllistämisyvät puuttuvat. Sosiaaliset yritykset pyrkivät tähän, mutta niiden rooli on jäänyt marginaaliseksi.

Edellä kuvaamani syrjäytymisen problematiikka antaa lähtökohtia ohjaavan koulutuksen kehittämiseen. Työttömien auttamismuotoja, ohjaava koulutus mukaan lukien, tulisi aktiivisesti kehittää, sillä syrjäytyminen on iso haaste yhteiskunnalle, ja sen seuraukset kasvattavat huomattavasti sosiaaliturvamenoja. Ohjaavan koulutuksen kehittäminen koulutuksellisesta painotuksesta kohti kokonaisvaltaisempaa syrjäytymisen ehkäisemistä ja hoitoa voisi toimia tällä sektorilla eräänä auttamismuotona.

Tutkimuksia ohjaavasta koulutuksesta ja työttömien aktivoinnista

Ohjaavan koulutuksen tutkimus on ollut melko vähäistä. Enemmän on tutkittu työttömien aktiivointia sosiaalityön näkökulmasta. Tutustuin ohjaavan koulutuksen ohella myös työttömien aktiivointia koskevaan tutkimukseen, koska näillä toimenpiteillä on

sama kohderyhmä ja samoja lainalaisuuksia. Ohjaava koulutus sijoittuu koulutuksen ja sosiaalityön rajapintaan. Sekä ohjaavan koulutuksen että työttömien aktivoinnin tutkimusten yhteisenä nimittäjänä on ollut moniammatillisen työn tarve syrjäytyneiden auttamisessa. Tutkimusten mukaan asiakkaan omaa tahtoa tulisi kunnioittaa ja toimien tulisi olla asiakaslähtöisiä. (Kallio, Meklin & Tammi 2008; Luhtasela 2009.)

Onnismaa (1997) on liseniaattityössään tarkastellut ohjaavan koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta. Hän näkee ohjaavan koulutuksen laadun muutokseksi, ennalta määritellyksi tehokkuudeksi sekä koulutusorganisaation imagoksi ja koulutustuotteeksi. Myöhemmin Onnismaan (1998; 2000; 2003; 2007) painopiste on siirtynyt ohjaukseen ohjaavassa koulutuksessa. Myös Vehviläisen (1999) väitöskirjassa fokus on yksilöohjauksessa, jota hän tarkastelee keskusteluanalyysin keinoin. Hän käsittelee ohjauksen haasteita ja ristiriitaisuuksia. Silvennoinen (2007) lähestyy ohjaavaa koulutusta ikääntyvien pitkäaikaistyöttömien näkökulmasta. Hän tarkastelee oppimisyhteiskunnan asettamia haasteita tälle kohderyhmälle ohjaavassa koulutuksessa. Tynin (2000) tapaustutkimus pitkäaikaistyöttömille suunnatusta projektista korostaa ohjaavan koulutuksen merkitystä elämänhallinnan vahvistajana ja voimaannuttavana tekijänä yksilön elämässä. Tynin (2000) mukaan ohjaava koulutus on lisännyt osallistujien elämänhallintaa. Osallistujien motivaatio oli lisääntynyt, itseluottamus palautunut, rohkeus kasvanut ja asenteet muuttuneet positiivisemmiksi. Näiden lisäksi kyky hahmottaa omaa tilannettaan ja asettaa realistisia tavoitteita oli kehittynyt. Sama teema toistuu muissakin ohjaavan koulutuksen tutkimuksissa (mm. Ahonen 2001; Hieta-niemi 2004; Lindroos 1993; Lindqvist 1996; Tiainen 2012). Pasanen (2007) vertaa väitöskirjansa tuloksissa ohjaavaa koulutusta perinteiseen kuntoutukseen ja toteaa, että perinteinen kuntoutus tukeutuu diagnostisiin ja asiakkaita objektivoiviin toimintoihin, kun taas ohjaavan koulutuksen toimintaorientaatio tuottaa dialogisen ja asiakkaat uusiin positiioihin haastavan toimintakentän. Hän korostaa myös vertaistoimijoiden ja vertaistuen merkitystä. Lindqvist (1996) taas ottaa kantaa koulutuksen vaikutuksiin toteamalla, että vaikutukset eivät useinkaan ole välittömästi nähtävissä vaan ne ilmenevät jopa vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä.

Etenkin työttömien aktivoinnista tehdyt tutkimukset osoittavat, että auttamisen suurimpina ongelmina ovat aika- ja resurssipula. Yksilön ongelmien ratkaisemiseen tarvitaan pidempää ajallista perspektiiviä, kuin eri viranomaisten vastaanotolla on mahdollista toteuttaa. Toinen näidenkin tutkimusten yhteinen nimittäjä on toimenpiteiden elämänhallinnan lisääntymistä ja voimaantumista tukeva vaikutus, joka korostuu useissa eri tutkimuksissa (mm. Aho 2004, 21; Aho, Virjo, Tyni & Koponen 2005; Ala-Kauhahuoma, Keskitalo, Lindqvist & Parpo 2004, 210–211; Kallio ym. 2008, 50–51; Kotiranta 2008, 87–88; Liukko 2006; Luhtasela 2009, 126–127; Tuusa 2005). Pätkikankaan (1999) kuntoutuskurssien vaikutuksista tehdyssä tutkimuksessa korostuivat

erityisesti osallistujien psyykkisten oireiden vähentyminen ja henkisten voimavarojen lisääntyminen.

Tutkimusta koulutuksen laadusta

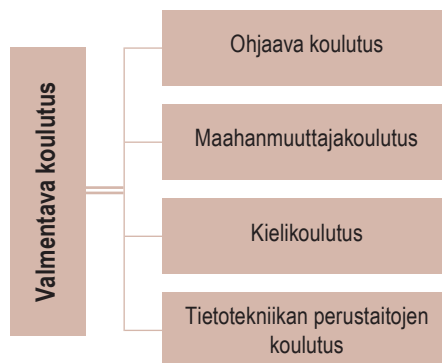
Laatua on tutkittu paljon yli tiedekuntarajojen erilaisilla koulutuksen ja kasvatuksen sektoreilla. Tästä ovat esimerkkeinä Vason (1998) väitöskirja aikuiskoulutuskeskusten laadusta, Ursinin (2007) yliopistojen laatua käsittelevä väitöskirja, Tuomola-Karpin (2005) väitöskirja kansanopiston laadusta, Oksasen (2003) perusopetuksen laatuun liittyvä väitöskirja sekä Korppoon (2010) väitöskirja ammattikorkeakoulun laadusta. Ohjaavan koulutuksen kontekstiin liittyy läheisesti myös Turtiaisen (2000) väitöskirja Työhallinto ja laatu – laatutyön erityispiirteet julkisessa hallinnossa sekä osaltaan Hulkarin (2006) työssäoppimisen laatua tarkasteleva väitöskirja. Varhaiskasvatuksen laatua ovat tutkineet muun muassa Parrila (2003) ja Tauriainen (2000). Ulkomailla tehdyistä koulutuksen laadun tutkimuksista tunnettuja ovat esimerkiksi Harwey ja Green (1993), Chen ja Tam (1997), Clewes (2003) ja Wright ja O'Neill (2002). Nämä keskittyvät korkeakoulukontekstiin.

2 OHJAAVA KOULUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimuskohteena olevaa ohjaavaa koulutusta. Kerron ohjaavan koulutuksen taustoista, elinkaaresta, tavoitteista ja arvioinnista. Ohjaavan koulutuksen prosessin kuvaan tämän luvun lopussa. Prosessikuvauksen tarkoituksena on antaa lukijalle kuva koulutuksen kokonaisuudesta ja käytännöistä. Sen täydentämiseen ja sisällön rikastuttamiseen olen käyttänyt koulutuksen tuottajien haastatteluja. Haastattelut olen analysoinut temaattisella analyysillä. Ohjaavan koulutuksen prosessista on melko vähän julkaistua materiaalia, joten otin tavoitteeksi tuottaa dokumentin, joka antaa käytännöllisen kuvauksen ohjaavan koulutuksen käytänteistä.

2.1 Mitä on ohjaava koulutus

Ohjaava koulutus on työvoimakoulutuksena toteutettua, työllistymiseen tähtäävää koulutusta työttömille tai työttömyysuhan alaisena oleville. Ohjaava koulutus luetaan kuuluvaksi valmentavaan työvoimakoulutukseen. Se on tarkoitettu henkilöille, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta oman ammatillisen suunnitelmansa edistämiseen ja työllistymiseen. Kuviossa 1 havainnollistan ohjaavan koulutuksen sijoittumista valmentavan koulutuksen kenttään.



Kuvio 1. Ohjaava koulutus osana valmentavaa koulutusta

Valmentava työvoimakoulutus jakautuu neljään pääalueeseen (Myllylä & Pukkio 2007, 5–6):

1. Ohjaava koulutus on tarkoitettu henkilöille, joiden ammatillinen suuntaus on selkiytymätön ja/tai joilla on heikot edellytykset hakeutua ammatilliseen koulutukseen ja työllistyä avoimille työmarkkinoille.
2. Maahanmuuttajakoulutus on pääosin lakisääteistä kotouttamiskoulutusta, jota annetaan Suomeen muuttaneille ulkomaalaisille tavoitteena edistää heidän integroitumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan
3. Kielikoulutus on tarkoitettu henkilöille, joilla on työllistymisen kannalta riittävät ammatilliset valmiudet mutta joiden sijoittumista työmarkkinoille voidaan edistää hankkimalla jonkin vieraan kielen taito esimerkiksi ulkomaankomennustehtäviä varten.
4. Tietotekniikan perustaitojen koulutus (esim. tietokoneen ajokorttikoulutus) on tarkoitettu henkilöille, joilta puuttuu tietotekniikan yleistaidot.

Ohjaava koulutus ei ole ammattiin valmistavaa vaan työelämävalmiuksia lisäävää ja työllistymiseen motivoivaa koulutusta. Ohjaavan koulutuksen tarkoituksena on tukea osallistujaa monin eri tavoin tavoitteen saavuttamiseksi. Ohjaava koulutus nähdään epätraditionaaliseksi ja ammattirajoja ylittäväksi ammattikäytännöksi (Vehviläinen 2001, 21). Onnismaan (1998) mukaan ohjaava koulutus liikkuu koulutuksen, sosiaalityön ja ohjauksen rajapinnoilla. Nykyisin voidaan sanoa että jopa terveydenhuollon, sillä joissakin vajaakuntoisille työnhakijoille suunnatuissa koulutuksissa myös lääkäri on mukana konsultoivassa roolissa työkyvyn kartoittajana. Vaikka ohjaavan koulutuksen idea on yli sadan vuoden ikäinen, nyky muodossaan sen katsotaan aktiivisesti alkaneen 70-luvulla. (Onnismaa 1998, 19; Onnismaa 2000, 151; Santasalo 1981.) Ohjaava koulutus on viime aikoihin saakka painottunut kouluttamiseen, vaikka siinä voidaan nähdä aikuiskoulutuksen lisäksi sosiaalityön, lyhytterapian ja kuntoutuksen piirteitä. (Silvennoinen 2007, 14; Vehviläinen 2001, 13–21.) Ohjaava koulutus luetaan kuuluvaksi työllistämistoimenpiteisiin. Sen avulla ohjataan opiskelijoita valitsemaan sopivia ammatillisia koulutusvaihtoehtoja ja parannetaan esim. pitkäaikaistyöttömien, ikään-tyvien ja vajaakuntoisten työllistymisedellytyksiä sekä ehkäistään syrjäytymistä. (Myllylä & Pukkio 2007, 5–6.) Ohjaava koulutus kytkeytyy nimensä mukaisesti vahvasti opiskelijan ohjaamiseen. Gladding (2004, 5–7) määrittelee ohjauksen käsitteitä seuraavasti: ”guidance” viittaa hänen mukaansa enemmän ihmisten auttamiseen heidän arvovalinnoissaan, kun taas ”counseling” keskittyy auttamaan ihmisiä elämänmuutoksissa. Guidance-käsite on Gladdingin mukaan lähtöisin koulumaailmasta ja ammatinvalinnanohjauksesta, mutta se voi liittyä mihin elämänvaiheeseen tahansa. ”Counseling” viittaa puolestaan enemmän terapiasuuntautuneeseen ohjaukseen, jolla on alku ja

loppu. Ammatinvalinnanohjauksesta voisi käyttää termiä ”guidance”, mutta ohjaavan koulutuksen kontekstissa se saa kuitenkin enemmän counseling-merkityksen.

Koulutusta voidaan suunnata erilaisille ryhmille esimerkiksi iän, ammatin tai terveydentilan mukaan (mm. Vehviläinen 2001, 12). Näistä esimerkkeinä ovat nuorten, taiteilijoiden ja vajaakuntoisten ohjaava koulutus. Myös työttömyyden kesto (esim. pitkäaikaistyöttömät) ja ala, jolle hakija on suuntaamassa (esim. hoiva-aloille suuntaavat), voivat määritellä ohjaavan koulutuksen kohderyhmän. Tiettyjen alojen kohderyhmälle suunnatun koulutuksen tavoitteena on ohjata huonon työllisyyden alojen edustajia muille aloille tai löytää heille oman alansa töitä. Myös akateemisille kohderyhmille on järjestetty omia ohjaavia koulutuksia, sillä akateemisilla aloilla on omat työhaun erityispiirteensä sekä korkeampi tiedollinen ja taidollinen lähtötaso. Pitkäaikaistyöttömiksi määritellään henkilöt, joiden työttömyys on kestänyt yhtäjaksoisesti 12 kuukautta tai tilanne on työttömyyden toistuvuuden ja kokonaiskeston perusteella rinnastettavissa yhtäjaksoisesti 12 kuukautta työttömänä olleeseen. Vajaakuntoiseksi määritellään henkilö, jonka mahdollisuudet saada tai ylläpitää sopivaa työtä ovat heikentyneet todetun vamman, sairauden tai vajavuuden vuoksi. (L1295/2002.)

Ohjaavaa koulutusta määrittävää lainsäädäntöä

Ohjaava koulutus kuuluu julkisiin hankintoihin, ja sen toteuttaminen on laissa määriteltä. Koulutuksesta vastaa työ- ja elinkeinoministeriö. Nykyisin koulutusta määrittävät laki julkisesta työvoimapalvelusta (L1295/2002) sekä asetus julkisesta työvoimapalvelusta (A1344/2002). Laissa määritellään työvoimapoliittinen aikuiskoulutus työvoimapoliittisin perustein hankituksi koulutukseksi. Nykyisin puhutaan työvoimakoulutuksesta. Koulutuksen kohderyhmä on työikäinen väestö, ja se on suunnattu pääasiassa työttömille 20 vuotta täyttäneille henkilöille. Laki määrittelee nuoreksi alle 25-vuotiaan työnhakijan (L 1295/2002). Koulutuksen avulla pyritään edistämään työllisyyttä ja työmarkkinoiden toimivuutta. Koulutus on opiskelijoille maksutonta. Koulutuksen aikainen toimeentulo turvataan osallistujille työttömyysturvalain (L1290/2002) mukaan. Opiskelijan oikeuksista ja velvollisuuksista noudatetaan, mitä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa (L 631/1998) ja asetuksessa (A 812/1998) säädetään. Samassa laissa määritellään ohjaukseen ja HOPS:n laatimiseen liittyvistä kysymyksistä (L 631/1998). Koulutus kilpailutetaan julkisen hallinnon kilpailutussäädösten mukaan. Tarjouskilpailuun osallistuvat oppilaitokset ja yksityiset yritykset. Työvoimakoulutuksen hankinnat tehdään tarjouskilpailun perusteella kokonaistaloudellisen edullisuuden kriteerillä noudattaen julkisista hankinnoista annettua lainsäädäntöä. Hankittavan koulutuksen kokonaistaloudellisuuden arviointi-

perusteet on ilmoitettu hankintailmoituksessa ja tarjouspyynnössä. Koulutus voidaan hankkia suorahankintana julkisista hankinnoista annetun lain 27 §:n mukaisissa tilanteissa. Johtavana periaatteena on tarjousmenettelyyn osallistuvien tasapuolinen ja syrjimätön kohtelu sekä prosessin avoimuus ja luottamuksellisuus. (ELY-keskus.) Tarkeimmat määrittelyt kirjataan hankintasopimukseen, joka tehdään koulutuksen tarjoajan ja työhallinnon välillä.

Hankinnassa noudatetaan seuraavaa lainsäädäntöä:

1. Laki julkisista hankinnoista (L348/2007)
2. Valtioneuvoston asetus julkisista hankinnoista (L614/2007)
3. Laki julkisesta työvoimapalvelusta (L1295/2002)
4. Valtioneuvoston asetus julkisesta työvoimapalvelusta (A1344/2002)
5. Työ- ja elinkeinoministeriön asetus työvoimapolittisen aikuiskoulutuksen yleisistä hankintaehdoista ja opiskelijoiden valintamenettelystä (A545/2010).

Koulutuksen hankkimisen jälkeen työhallinnon edustaja sopii koulutuksen tarjoajan kanssa yksityiskohdista ja koulutus laitetaan hakuun sovittuna ajankohtana. Hakuajan jälkeen tehdään opiskelijavalinnat. Opiskelijoiden valinnat tekee joko työhallinnon virkailija yksin tai yhdessä kouluttajan edustajan kanssa.

2.2 Ohjaavan koulutuksen elinkaari

Ohjaavan koulutuksen historia ulottuu yli sadan vuoden taakse. Jo 1800-luvun lopulla Helsingin kaupunginvaltuustolle esitettiin, että työikäiselle kansalle pitäisi järjestää valistavia kursseja, joiden tarkoituksena olisi kasvattaa heistä ”kunnan kansalaisia”. Ehdotuksen mukaan tämä tulisi toteuttaa vapaaehtoisten, yhdistysten ja kaupungin tuella. Ongelmana olivat ammattitaidoton työvoima sekä koulutus- ja työvoimapalveluiden puutteellisuus. (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000, 151.) Santasalo (1981) kuvaa, kuinka yhteiskunta kamppaili tuohon aikaan tuotantorakenteen muutoksen ja kaupungistumisen kanssa. Maamme oli muuttunut maatalousvaltiosta teollisuusvaltioksi, ja tämän myötä ammattitaidotonta työvoimaa hakeutui kaupunkeihin. Vuosisadan vaihteessa puutteellinen ammattikoulutusjärjestelmä loi tarpeen ”kurssitukseen”. Yksinkertaista tehdastyötä voitiin tehdä lyhyen kurssin jälkeen. Kurssien tavoitteena oli toimia myös työnvälityksen ja ammatinvalinnanohjauksen tukena. (Santasalo 1981, 7.)

Virallisesti ohjaava koulutus voidaan katsoa alkaneeksi neljäkymmentä vuotta sitten eli 70-luvun alussa. Ensimmäisenä tarkoituksena oli auttaa joidenkin alojen työvoimapolua ohjaamalla työmarkkinoiden ulkopuolella olevia henkilöitä, kuten kotiäitejä, työmarkkinoille. Ensimmäinen ohjaava koulutus (TYKO = työelämään ja koulutuk-

seen valmistava kurssi) järjestettiin Lahdessa vuonna 1973 Ruotsin mallin mukaan (ks. Santasalo 1981). Se kesti neljä viikkoa, josta puolet oli teoriaopiskelua ja puolet työharjoittelua. Myönteisten kokemusten myötä kursseja alettiin järjestää muuallakin. Kurssilla ei ollut yhtenäistä opetussuunnitelmaa, joten niiden pituudet ja sisällöt vaihtelivat. Myöhemmin kursseja pidennettiin kahdeksaan viikkoon ja niistä tuli työharjoittelupainotteisia. Kurssin yksi viikko oli teoriaa ja loput työharjoittelua. Samalla kurssin nimi muutettiin ammatilliseksi esikurssiksi. Nuorisotyöttömyyden myötä kurssit kohdistettiin etupäässä nuorille ja vanha nimi (TYKO) palautettiin käyttöön. Ohjaavan koulutuksen järjestävänä tahona oli työvoimahallinnon lisäksi vapaan sivistystyön sektori. Koulutus on useasti muuttanut muotoaan vastaten yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin. Nykyisin ohjaavaa koulutusta järjestävät myös oppilaitokset ja yksityiset yritykset. (Järvinen, Katajisto, Kellberg & Onnismaa 1996, 16; Onnismaa 1994, 8–9.)

Santasalon (1981, 7–23) mukaan ohjaavan koulutuksen alkaessa lähtökohtana oli työvoimapula, joten elämäntilanteen tekijät eivät silloin olleet merkittävässä osassa vaan toiminta painottui lähinnä työnvälitykseen. Laki työllisyyskoulutuksesta astui voimaan 1976. Työvoimakoulutus kohdistettiin ensisijaisesti aikuisiin ja ikäraja nostettiin 17 vuodesta 20 vuoteen. Kohderyhmä laajeni työttömistä alanvaihtajiin. Koulutuksen painotus vaihtui uudelleen-, jatko- ja täydennyskoulutukseen. (Mikkonen 1997, 13–15.) Ohjaavalta koulutukselta puuttui aluksi teoriapohja. Ammatinvalinnanohjaus nousi keskeiseksi viitekehykseksi. Tavoitteena oli, että osallistuja löytää oman paikkansa työelämässä. Opetussuunnitelmassa 1970-luvulla koulutuksen tavoite muotoiltiin seuraavasti: ”Vaikuttaa oppilaan tietoihin, taitoihin ja asenteisiin siten, että hän kurssin jälkeen osaa asiallisesti kuvata ammatilliset kiinnostuksensa sekä itselleen luontevat toiminnat sekä osaa itsenäisesti luetella oleellimmat henkilökohtaiset rajoituksensa.” (Ahola, Haavisto, Huttu-Hiltunen, Kerkelä-Silander & Pekkanen 1989, 1; Onnismaa 1994, 9–10.)

Koulutukset laajenivat 80-luvun alussa, ja niissä alettiin pohtia kokonaisvaltaisemmin osallistujien elämäntilannetta ja kartoittaa mahdollisuuksia. Keskeiseksi tuli koulutusmotivaation ja koulutusvalmiuden lisääminen. (Santasalo 1981, 7–21.) Samaan aikaan kehitettiin yhteiskuntatakuuohjelmia nuorisotyöttömyyden hoitoon. Nuorten ohjausta tehostettiin ja ammatinvalinnankursseja lisättiin. Vuosikymmenen lopussa työnantajat hakivat työvoimaa työelämän ulkopuolella olevista syrjäytyneistä ryhmistä työvoimapulan ratkaisemiseksi. Koulutukseen osallistuneiden keski-ikä nousi huomattavasti, ja maahanmuuttajien ohjaava koulutus lisääntyi. (Onnismaa 1994, 9.) Huomio kiinnitettiin yhteiskunnalliseen näkökulmaan ja työelämän tarpeisiin. Vuosikymmenen lopulla laadittu valtakunnallinen ohje paikallisten opetussuunnitelmien pohjaksi kuuluu näin: ”Ohjaavan koulutuksen tehtävänä on auttaa yksilötasolla muutoksen hal-

lintaa. Tavoitteena on sellainen omaa elämäntodellisuutta jäsentävien ja selkiyttävien käsitteiden sekä asenteiden, kokemusten ja toimintamallien tuottaminen, joiden avulla opiskelija voi muodostaa itselleen tyydyttävimmän suhteen työelämään. Opiskelijalle tämä merkitsee uravalintaratkaisujen selkiytymistä, koulutukseen hakeutumista tai muuta hänen kannaltaan mielekästä ratkaisua.” (Ahola ym. 1989, 1; Onnismaa 1994, 9–10.) Tätä muutoksenhallinnan kykyä tarvittiin 90-luvun alusta lähtien, kun ohjaavan koulutuksen piiriin alkoi tulla pitkistä työsuhteista työttömäksi jääneitä. Alkoi muutoksen aikakausi, jolloin mikään ei ollut enää pysyvää, etenkin työsuhteet. Aikakausien painotukset näkyivät myös ohjaavien koulutusten nimissä. 1990-luvun lopulla eräänä esimerkkinä oli ”muuttuvan työelämän” kurssi. Teoreettinen korostus oli subjektiivisuuden kehittämisessä, ryhmän merkityksessä reflektion välineenä, kognitiivisessa psykologiassa ja toiminnan teoriassa (Mikkonen 1997).

Monelta pitkältä työsuhteelta irtisanotulta koulutukseen tulijalta puuttui ammatillinen koulutus. Työvoimakoulutuksen rooli korostui tiedostettaessa laajemmin aikuisten kouluttautumisen merkitys sekä yhteiskunnalle että yksilölle. Myös työttömyyden kasvun vuoksi aktiivisen työvoimapolitiikan tarve kasvoi. Työvoimapolitiittisen koulutuksen tavoitteeksi muodostui aikuisten ammattitaidon kohentaminen ja ylläpitäminen. Työvoimapolitiittiseksi tavoitteeksi tuli työvoiman kysynnän ja tarjonnan sopeuttaminen sekä työttömyyden ja työvoimapolitiittisen torjunta. Toimintaa säätelivät laki ja asetus työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta: L763/90 ja A912/90. (Mikkonen 1997, 15.) Ohjaavalla koulutuksella oli oma erityinen roolinsa ammattiin tähtäävän työvoimapolitiittisen koulutuksen rinnalla. Työelämän muutosten myötä ohjaava koulutus on nykyään jaettu eri koulutustyyppeihin. Työministeriö jaottelee ohjaavan koulutuksen neljään ryhmään (Valmentavan työvoimakoulutuksen hankinta 2003, 3):

1. Työn- ja koulutuksenhakuun painottuva
2. Ammatilliseen suunnitteluun painottuva
3. Työelämävalmiuksien jäsentämiseen ja kehittämiseen painottuva
4. Peruskoulu- ja lukio-opintojen täydentämiskoulutus.

Opetushallitus taas jaotteli ohjaavia koulutuksia 90-luvulla seuraavasti (Järvinen ym. 1996, 7): työn- tai koulutuksen hakuun painottuvat, ammatinvalintaan painottuvat sekä elämäntaitoon painottuvat koulutukset. Vehviläisen tulkinta (2001, 19–20) jaottelusta on seuraavanlainen: ”Tietopainotteiset lyhytkurssit, kuten työnhakukoulutukset, opiskelijan elämäntilannetta laajemmin kartoittavat kurssit tavoitteena tulevaisuuden toimintasuunnitelma sekä elämänhallinnan vahvistamiseen painottuvat kurssit”.

Ohjaava koulutus on tässä muodossaan hyvin suomalainen ilmiö. Englanninkielisistä termeistä lähimpänä ovat ”Training Courses”, ”Career Counselling” ja ”Career Guidance Training”. Täysin vastaavassa muodossa toteutettua koulutusta en ole löy-

tänyt muualta kuin Suomesta. Esimerkiksi amerikkalaisesta työttömille tarkoitettusta konseptista (Job Program) puuttuvat ohjaus ja työelämäjakso, jotka ovat vaikuttavuuden kannalta merkittävät osa-alueet. Tältä alueelta löytämäni tutkimus 80–90-luvun vaihteesta (mm. Caplan, Vinocur, Prica & van Ryn 1989; Vinocur, van Ryn, Gramlich & Price 1991). Vehviläinen (1999b, 5) viittaa ohjaavaan koulutukseen englanniksi termillä Career Guidance Training (CT).¹

2.3 Tavoitteet

Ohjaavan koulutuksen keskeisenä tavoitteena on työllistyminen joko lyhyellä tai pitkällä tähtäimellä opiskelijan tilanteen mukaan. Jokaisella tulee olla koulutuksen jälkeen työllistymiseen tähtäävä jatkosuunnitelma. Tavoitteiden toteutuminen edellyttää monessa tapauksessa opiskelijan elämänhallinnan lisääntymistä ja voimaantumista. Tavoitteiden painotukset kuitenkin vaihtelevat jonkin verran koulutustyyppien mukaan. Työvoimahallinto on luokitellut tavoitteita ohjaavan koulutuksen koulutustyypeittäin.

Työn- ja koulutushakuun painottuvassa ohjaavassa koulutuksessa ensisijaisena tavoitteena on työ- tai koulutuspaikan löytäminen. Opiskelijalla tulisi olla selvä käsitys siitä, miltä alalta hän lähtee töitä etsimään tai mihin kouluttautumaan. Koulutus painottuu omien vahvuuksien arviointiin, työnhakutaitojen ja -valmiuksien kehittämiseen sekä koulutustarpeiden arviointiin. (Valmentavan työvoimakoulutuksen hankinta 2003, 4.) Tähän ryhmään kuuluvat lyhyemmät työnhakupainotteiset koulutukset.

Ammatilliseen suunnitteluun painottuvassa koulutuksessa tavoitteena on selkiyttää opiskelijan ammatillisia suunnitelmia, jotta hän löytää työmarkkinoille johtavan ratkaisun. Koulutus painottuu opiskelijan vahvuuksien kartoittamiseen, kiinnostusten ja soveltuvuuden arviointiin sekä opiskelumotivaation ja -edellytysten selvittämiseen. Tavoitteena on lisätä oma-aloitteisuutta, työnhakutaitoja ja -valmiuksia sekä itseohjautuvuutta. (Valmentavan työvoimakoulutuksen hankinta 2003, 4.)

Työnhakuvalmiuksien jäsentämiseen ja kehittämiseen painottuvan ohjaavan koulutuksen keskeisin tavoite on käynnistää suunniteltu, tietoinen muutosprosessi ja tukeaan jatkumista. Muutosprosessin tavoitteena on työllistyvyyden parantaminen ja työmarkkinoille paluu. Koulutuksen tavoitteena on mm. tuottaa opiskelijalle itsearviointin välineitä. Koulutuksessa painotetaan yhteistyötä asiakkaan ongelmia pohtivien eri

1 Ohjaava koulutus lopetettiin vuonna 2013. Sen koulutuksen tilalle luotiin valmennuspalvelut-konsepti, joka monilta osin jatkaa ohjaavan koulutuksen perinnettä uudelleen muotoiltuna. Valmennuspalvelut eivät kuulu enää työvoimakoulutukseen, joten siinä ei myöskään käytetä OPAL-palautejärjestelmää. Erona ohjaavaan koulutukseen on lisäksi perinteisen työelämäjakson puuttuminen, atk-opetuksesta luopuminen sekä painotuksen lisääntyminen koulutuksesta valmennukseen.

tahojen välillä. (Valmentavan työvoimakoulutuksen hankinta 2003, 5.) Tässä voidaan nähdä elämänhallintaa ja voimaannuttamista edistävä tavoite. Rajat näiden koulutustyyppien välillä ovat häilyviä, ja välillä niitä on vaikea havaita.

90-luvulla Opetushallitus luokitteli tavoitteet koulutustyyppien mukaan seuraavasti:

1. Työn- tai koulutuksenhakuun painottuvat tavoitteet: itsensä markkinoinnin taitojen kehittyminen, omien vahvuuksien selvittäminen, työhön tai koulutukseen sijoittumisen tukeminen, työnhaun taitojen kehittyminen, työnhaku- tai koulutussuunnitelman laatiminen.
2. Ammatinvalintaan painottuvat tavoitteet: omien taitojen ja kehittämisalueiden selvittäminen, itsetuntemuksen ja tietämyksen kasvu, oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden kehittyminen ja ammatinvalintasuunnitelman laatiminen.
3. Elämäntaitoon painottuvat tavoitteet: omatoimisuuden ja itsetunnon kasvu, yleisten työelämätaitojen lisääntyminen (yhteistyötaidot, oppimaan oppiminen jne.), ammatillisen osaamisen tukeminen, työkyvyn palauttaminen tai ylläpito, mielekäs vapaa-ajan käyttö, toteuttamiskelpoinen kehityssuunnitelma. (Järvinen ym. 1996, 5–6.)

Kaksi ensimmäistä ovat enemmän työnhaku- ja ammatinvalintakoulutuksia. Elämäntaitoon painottuvan koulutustyyppin ajateltiin soveltuvan henkilöille, jotka eivät hyödy riittävästi pelkästään tiedollisten ja ammatinvalintavalmiuksien lisääntymisestä vaan joille myös laaja-alaisempi elämäntilanteen ja toimintamahdollisuuksien jäsentäminen on tarpeen. (Järvinen ym. 1996, 6.) Nykyinen yhteiskunnallinen konteksti vaatisi jälleen tämän koulutustyyppin painotuksia. Tieto on nykyisin lähes kaikkien saatavilla. Työttömyyden syyt eivät ole tiedon puutteessa, vaan ne ovat kokonaisvaltaisempia työllistymisen esteitä, joiden selvittämiseen yksilö usein tarvitsee tukea. Onnismaan (1994, 10) mukaan monet ihmiset kokevat irrallisuutta ja juurettomuutta ja heiltä puuttuu usko vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Pitkään työttömänä olleilla on paljon toivottomuutta. Ohjaavan koulutuksen tarkoituksena on avata mahdollisuuksia, antaa toivoa ja tuottaa oppimista.

Myllylä ja Pukkio (2007) toteavat työhallinnon julkaisussa, että valmentavan työvoimakoulutuksen ensisijainen tavoite ei ole välitön työllistyminen vaan sen avulla ohjataan työnhakijoita valitsemaan sopivia ammatillisia koulutusvaihtoehtoja ja parannetaan esim. pitkäaikaistyöttömien, ikääntyvien, maahanmuuttajien ja vajaakuntoisten työllistymisedellytyksiä ja ehkäistään syrjäytymistä. (Myllylä & Pukkio 2007, 5–6.) Myös Hämeen TE-keskuksen (nykyinen ELY-keskus) mukaan valmentavan työvoimakoulutuksen tavoitteena on kehittää työnhakijoiden perusvalmiuksia sekä motivoida opiskelijoita ja tukea uuden työn, ammatin tai koulutuksen valinnassa ja siten edesaut-

taa työllistymistä (Immonen, Lehtinen, Paakkunainen, Vainikka & Vepsäläinen 2007, 47.) Kuitenkin koulutusten tarjouspyynnöistä (HILMA, Julkiset hankinnat) voidaan tulkita, että ohjaavalta koulutukselta odotetaan työllistymistä. Käytännössä siis rahoittajan tavoitteena ohjaavalle koulutukselle korostuu välitön työllistyminen tai koulutukseen ohjautuminen. Näiden ohella ohjaavan koulutuksen tärkeänä tuloksena voidaan Onnismaan (2000, 155) mukaan pitää kykyä päättää paremmin oman elämänsä suunnasta (myös Onnismaa 1994, 27). Kun opiskelijan suunnitelmallisuus lisääntyy, se voidaan huomata aiempaa jäsentyneemmästä toiminnasta, joka on pitkällä tähtäimellä myös yhteiskunnallisesti taloudellisempaa.

Ohjaavan koulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena lyhyellä tai pitkällä aikavälillä on siis työllistyminen. Se ei kuitenkaan aina tapahdu suoraan. Opiskelijalla saattaa olla erilaisia fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia rajoituksia, joiden vuoksi hän on ollut työttömänä. Koulutuksen aikana näitä rajoituksia kartoitetaan ja pyritään löytämään väyliä työllistymiseen. Tavoitteena on, että koulutuksen päättyessä jokaisella opiskelijalla on realistinen ja toteuttamiskelpoinen jatkosuunnitelma. Joidenkin kohdalla se voi tarkoittaa matalan ja riittämättömän koulutustason vuoksi myös tutkintotavoitteiseen koulutukseen hakeutumista. Jotkut taas tarvitsevat terveyden rajoitteiden takia kuntoutusta ja/tai jopa työkyvyttömyyseläkkeen hakua, mikäli työkyvyn todetaan alentuneen merkittävästi. Edellisistä jaotteluista käy ilmi, että ohjaavan koulutuksen keskeisenä tavoitteena on elämänhallinnan lisääntyminen ja voimaantuminen (empowerment), joka pitkällä tähtäimellä vahvistaa yksilön työmarkkinakelpoisuutta. Onnismaa (2003, 210) puhuu myös siirtovaikutuksesta, joka tarkoittaa, että ohjaavassa koulutuksessa hankittuja valmiuksia voi käyttää myöhemmin elämässä. Näitä valmiuksia voidaan kutsua yleisiksi työelämävalmiuksiksi. Yleisten työelämävalmiuksien vahvistamisen myötä edistetään opiskelijan työllistymistä. Ruohotie (2000, 40) on luokitellut keskeisimmät yleiset työelämävalmiudet. Huomionarvoista tässä on elämänhallinnan lukeutuminen yleiseksi työelämävalmiudeksi. Heikko elämänhallinta lisää työttömyyttä. Koulutuksessa saadut tiedot ja taidot lisäävät työelämävalmiuksia, jotka edesauttavat työelämään pääsyä ja siellä selviytymistä.

Ruohotie (2000) jakaa yleiset työelämävalmiudet elämänhallintaan, kommunikointitaitoihin, ihmisten ja tehtävien johtamiseen sekä innovaatioiden ja muutosten johtamiseen. Etenkin elämänhallintataitojen (oppimiskyky, ajanhallinta, omat vahvuudet, ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys) vahvistumisella on ratkaiseva vaikutus opiskelijan työmarkkinavalmiuteen. Myös kommunikointitaidot, sekä suulliset vuorovaikutukseen liittyvät että kirjalliset, edistävät yksilön työllistymis- ja työntekovalmiuksia. Ihmisten ja tehtävien johtamiseen liittyviä suunnittelu-, koordinointi-, päätöksenteko- ja konfliktinhallintataitoja tarvitaan asemasta riippumatta työelämässä. Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen -kategoriaan kuuluvista etenkin luovuus

ja yleinen hahmottamiskyky ovat merkityksellisiä opiskelijan työllistymisessä. Jokaisen opiskelijan tarpeet ja tavoitteet ovat yksilölliset ja painottuvat erilaisten valmiuksien hankkimiseen. Onnismaan ja Taskisen (1994, 41) mukaan työhallinnon tulisi yhdessä asiakkaan kanssa asettaa tavoitteet ja tuloksellisuutta tulisi arvioida suhteessa näihin yksilöllisiin tavoitteisiin.

2.4 Arviointi

Työhallinto arvioi työvoimakoulutusta OPAL-palautejärjestelmän avulla (TEM 2010). OPAL-palautejärjestelmä on vuodesta 2001 käytössä ollut työhallinnon tietokantapohjainen työvoimakoulutuksen opiskelijapalautteen hallinnoinnin ja raportoinnin sovellus. Järjestelmää on ollut kehittämässä kouluttajien edustajia ja työhallinnon virkailijoita hallinnon eri tasoilta. Vastaavantyyppistä järjestelmää ei vielä ole käytössä muualla Euroopassa. Sen avulla arvioidaan koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta asiakaslähtöisesti koulutuksen kehittämiseksi. Palautetiedot antavat työvoimakoulutuksesta tietoa koulutuksen järjestäjille ja hankkijoille sekä opiskelijoita koulutukseen ohjaaville ja muille intressitahoille. Palautteen avulla mitataan oppimisen ja opiskelun edellytyksiä, opiskelijatytyväisyyttä ja työvoimakoulutushankintojen onnistuneisuutta. Palautetta kerätään kaikilta koulutuksessa olleilta koulutuskohtaisesti sekä koulutuksen loppuvaiheessa (päättöpalaute) että myös koulutuksen kuluessa (välipalaute). Tuloksia voivat hyödyntää koulutuksen järjestäjät, ELY-keskukset, työvoima- ja elinkeinotoimistot ja TEM-koulutuksen suunnittelussa, hankintatoiminnassa ja koulutuksen toteutuksessa. (Okkeri 2012, 2.)

OPAL-palaute (LIITE 1) sisältää 26 strukturoitua kysymystä ja niiden lisäksi mahdollisuuden vapaasti kirjoitettuun palautteeseen. Järjestelmää on myöhemmin kehitetty ja muun muassa vuonna 2006 lisättiin yli kolme kuukautta kestäviin koulutuksiin väliarviointi. (TEM 2010.)² OPAL käyttää viisiportaista asteikkoa, jossa 1 tarkoittaa huonoa ja 5 erinomaista. Myös kouluttajalla on mahdollisuus antaa koulutuksesta oma kommenttinsa. Palautteen uudistamisen yhteydessä myös yleisarvosanaa mittaavaa kysymystä muutettiin. Aiemmassa versiossa kysyttiin ”Kuinka koulutus on vastannut sille asettamia odotuksiani?”, kun taas uudessa versiossa kysytään ”Kuinka arvioit koulutuksen onnistuneen kokonaisuutena?”. Uusi versio kuvaa paremmin, mitä halutaan saada selville. Vanhassa versiossa opiskelija saattoi antaa arvosanaksi 1, jos odotukset olivat olleet matalalla, mutta koulutus olikin onnistunut hyvin. Tämä kysymyksenasettelu aiheutti hämmennystä ja saattoi jonkin verran vaikuttaa tulokseen.

2 Vuonna 2008 OPAL-lomaketta muutettiin siten, että 37 kysymyksen sijaan lomakkeeseen tuli 27 kysymystä. Pääosin kysymykset pysyivät samoina lukuun ottamatta pois jätettyjä kysymyksiä ja pieniä muutoksia.

Lisäksi kouluttaja kerää oman palautteen koulutuksen päätyttyä, ja usein myös koulutuksen ostajalla on oma palautelomake käytössä. 2000-luvulla palautteet ovat valtakunnallisesti olleet melko tasaisia. Keskiarvossa ja tyytyväisyydessä on ollut pientä nousua. Taulukkoon 1 olen koonnut vuosien 2002–2009 koko Suomen valmentavien koulutusten keskiarvot sekä tyytyväisyys- ja työllistymisprosentit. (Mukaan ei ole otettu ESR-rahoituksella toteutettuja koulutuksia.)

Taulukko 1. Valmentavan koulutuksen OPAL-palautteiden yhteenveto keskiarvon, tyytyväisyyden ja työllistymisen osalta vuosilta 2002–2009 (TEM 2009)

vuosi	keskiarvo	hyvin tai erinomaisesti vastannut odotuksia	työllistymisprosentti
2002	3,8	74,2 %	14,2 %
2003	3,8	74,5 %	13,9 %
2004	3,9	77,4 %	13,4 %
2005	3,9	77,8 %	13,4 %
2006	3,9	78,6 %	13,1 %
2007	3,9	76,1 %	15,3 %
2008	4	81,7 %	14,1 %
2009	4,1	83,3 %	9,6 %

Tyytyväisyys työvoimakoulutuksessa laajemminkin on lisääntynyt viime vuosien aikana. Työvoimakoulutusten (mukaan lukien myös ammatillinen koulutus) opiskelijapalautteiden mukaan viimeisen kymmenen vuoden aikana on hyvien ja erinomaisen yleisarvosanojen osuus noussut kymmenellä prosenttiyksiköllä vuoden 2001 68,2 prosentista vuoden 2011 78,3 prosenttiin (TEM 2012b). Myllylä ja Pukkio (2007, 21) toteavat, että opiskelijoiden tyytyväisyys on suurempaa kuin koulutuksen jälkeinen työllistyminen. Vain noin 13–14 prosenttia valmentavaan koulutukseen osallistuneista työllistyy, mutta noin 80 prosenttia koulutukseen osallistuneista antaa koulutuksen arvosanaksi hyvä tai erinomainen. Ohjaavaa koulutusta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että koulutus on myös prosessi, ei ainoastaan lopputulos. Koulutus on luonteeltaan terapeutista, ja vaikkei välitöntä työllistymistä tapahtuisikaan, on opiskelija jo monta askelta lähempänä sitä. (Silvennoinen 2002a, 34.) On kuitenkin selvä, että työvoimakoulutuksen vaikuttavuuteen kohdistuu runsaasti odotuksia. Mikkosen (1997, 18) mukaan samalla sen reunaehdot, kuten työllisyystilanne sekä työmarkkinoiden yleinen murros ja epävarmuus, ovat heikentäneet sen vaikutusmahdollisuuksia.

Tarkastelin tutkimuskohteenani olevan koulutusyrityksen OPAL-palautteita vuosilta 2011 ja 2012. Poimin mukaan erityisesti koulutuksen laatuun liittyvät kysymykset, jotka liittyivät samoihin teemoihin kuin ainoistonkeruussa käyttämäni opiskelijoiden haastattelukysymykset. Keskiarvot vaihtelivat välillä 3,66–4,22, mikä osoittaa,

että opiskelijat ovat kokeneet näiden kahden vuoden aikana ohjaavan koulutuksen kyseiset osa-alueet melko tai erittäin laadukkaiksi. Heikoimmat arviot opiskelijat antoivat tavoitteiden toteutumisesta (3,66 ja 3,76). Luultavasti tämä kertoo osittain siitä, että koulutuksen lopussa kaikki tulokset eivät ole vielä nähtävillä. Myös elämänhallinnan lisääntymiseen liittyvät tulokset ovat vaikeasti määriteltävissä. Opiskelijoiden arvio koulutuksen onnistumisesta kokonaisuutena ylittää arvosanan neljä, mutta se ei vielä tarkoita työhallinnon tavoitteiden toteutumista. Tämän perusteella voidaan kuitenkin todeta asiakastyytyväisyyden olevan korkealla. Vehviläisen (2001, 30) mukaan arvioinnin tekee hankalaksi se, että ohjaava koulutus on moniammatillista yhteistyötä eri toimijoiden välillä eivätkä näiden instituutioiden tavoitteet ja arviointikriteerit ole aina yhteismitallisia (myös Silvennoinen 2007, 14).

2.5 Miten ohjaava koulutus toteutuu

2.5.1 Esitutkimus haastatteluna

Esitutkimus ohjaavan koulutuksen prosessin kuvaamiseksi

Ohjaavan koulutuksen prosessista oli melko vähän julkaistua materiaalia, joten päätin etsiä prosessikuvaukseen materiaalia havainnoimalla koulutusta vuonna 2007 sekä haastattelemalla viisi ohjaavan koulutuksen kouluttajaa ja kaksi koulutussihteeriä. Tästä tuli pienimuotoinen esitutkimus. Säilytin tietoisesti sen osuuden mahdollisimman pienenä, jotta pääpaino kohdistuisi varsinaiseen tutkimukseen. Esitutkimuksen tulosten (ohjaavan koulutuksen prosessin) tarkoituksena on toimia varsinaisten tutkimustulosten taustana, jotta lukijan on helpompi liittää tulokset mielessään oikeaan kontekstiin. Kouluttajien ja koulutussihteerien haastattelut toteutin vuosina 2008–2010 tutkimuskohteenani olevan yrityksen neljällä eri toimistolla ympäri Suomea. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 35 minuutista noin 60 minuuttiin. Haastattelut olivat teemahaastatteluita, jotka etenivät ennalta suunniteltujen teemojen mukaan. Teemat koskivat ohjaavan koulutuksen määritelmää, tavoitetta, sisältöjä, merkitystä ja haasteita. Haastattelut litteroin osalitteroinnilla (Grönforsin 1985, 156), koska niiden käyttötarkoitus oli vain antaa lisäinformaatiota ohjaavasta koulutuksesta. Niiden analyysiin sovelsin temaattista analyysiä.

Temaattinen analyysi on sisällön analyysin muoto, jota voidaan pitää laadullisen analyysin perustana (Braun & Clarke 2006). Braunin ja Clarcken (2006, 87–93) periaatteiden mukaan toteutetun analyysin vaiheet olivat seuraavat: aineistoon tutustuminen, alustavien koodien luominen, teemojen etsiminen, teemojen tarkastelu suhteessa

koodattuihin osiin ja koko tutkimusaineistoon (temaattinen kartta), teemojen tarkentaminen ja nimeäminen sekä lopuksi raportin tekeminen. Taulukossa 4 on esimerkki temaattisesta analyysistä.

Taulukko 2. Esimerkki esitutkimuksessa käytetyn temaattisen analyysin rakentumisesta

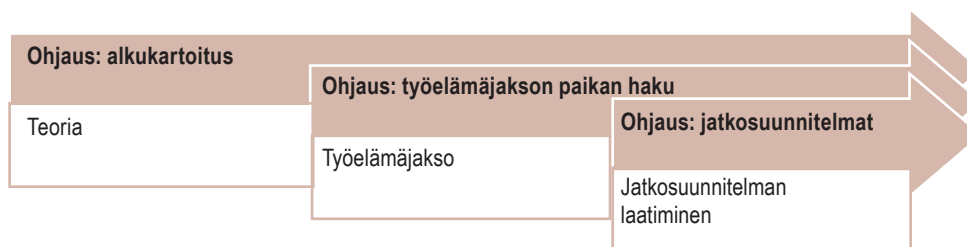
Alkuperäinen lausuma	Pelkistetty lausuma (-> koodi)	Teema	Teoretisointi
Päättävöite jokaisen opiskelijan kohdalla on se, että jokaiselle löytys se oma ammatillinen suunta, jossa on huomioitu sen ihmisen ammatilliset kiinnostukset, kyvyt ja osaamiset ja sitten tämmöset terveydelliset, fyysiset ja psyykkiset tekijät ... et se olis sellanen realistinen se suunnitelma et sitä vois lähtee toteuttaa	Tavoitteena on löytää omien vahvuksien mukainen ammatillinen suunta (→tavoite)	Koulutuksen tavoitteet	Yleiset työelämävalmiudet (Ruohotie 2000) → Yleisten työelämävalmiuksien vahvistaminen selkeyttää suunnitelmia
Mä ajattelin sillä tavalla, että meillä on paljon selasia tuloksia ohjaavassa koulutuksessa jota ei ehkä ajatella että se on tulos mut se kuitenkin on niin kuin se tulos. Eli jos huomataan että ihmisen elämäntilanne on sellanen, että tällä hetkellä ei pysty lähteen töihin tai opiskeleen, se on tulos, tai että terveydentila ei ole riittävä, sekin on tulos.	Ohjaavassa koulutuksessa on sellaisia tuloksia, joita ei nähdä tuloksina (→ tulos)	Ohjaavan koulutuksen jatkosuunnitelma ja sen arviointi	Tavoiteperusteinen arviointi (Dahler-Larsson 2005) → Jotta tulokset saada näkymään arviointijärjestelmässä tuloksena.

Haastatteluiden analyysin ja havainnoinnin pohjalta kuvasin ohjaavan koulutuksen prosessin. Lisämateriaalina käytin kyseisen koulutusyrityksen laatuksikirjaa sekä ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmaa. Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma on julkaisematon, organisaation omassa käytössä oleva, työhallinnon määritelmien ja tavoitteiden pohjalta laadittu dokumentti ohjaavan koulutuksen sisällöistä ja tavoitteista. Selventääkseni prosessia käyn läpi koulutuksen eri vaiheet kuvaten, mitä konkreettisesti tapahtuu ohjaavan koulutuksen aikana. Lainauksissa käytin koodeja K1–K7 (kouluttajat ja sihteerit), joista näkee, mistä haastattelusta suorat lainaukset olivat. Koodi K viittaa koulutusyrityksen henkilökuntaan. En eritellyt kouluttajia ja

sihteereitä tunnistamisen välttämiseksi, koska sihteereitä oli vain kaksi. Sijoitin proses-
sikuvauksen tämän luvun yhteyteen, jotta se ei sekoittaisi varsinaisia tutkimustuloksia.

2.5.2 Ohjaavan koulutuksen prosessi

Kouluttajien mukaan ohjaava koulutus eroaa muista koulutuksista (kuten tutkintota-
voitteinen ammatillinen koulutus) sen ohjaavan ja valmentavan painotuksen vuoksi.
Ohjaava koulutus ei valmista tutkintoon. Koulutus on heidän mukaansa enemmän
opiskelijoiden kokonaisvaltaista auttamista kuin vain kouluttamista. Myös Vehviläisen
(2001, 18) mukaan koulutus keskittyy enemmän ratkaisujen ja valintojen valmisteluun
kuin ennalta määrättyjen asioiden oppimiseen. Ohjaavan koulutuksen prosessi muo-
dostuu teorian, työssäoppimisen ja ohjauksen osioista. Prosessi etenee alkukartoitusten
jälkeen ryhmämuotoiseen, teoriapainotteiseen koulutukseen, siitä työelämäjaksoon ja
lopuksi jatkosuunnitelmien laatimiseen tähtäävään koulutuksen loppujaksoon. Koulut-
tusten muoto, painotukset ja pituudet vaihtelevat tilaajan toiveiden mukaan. Ohjaavan
koulutuksen opetussuunnitelman (2003) mukaan ohjaavan koulutuksen teoriasisäl-
töihin kuuluvat tavallisesti itsetuntemus, työelämätietous, oppimisvalmiudet, amma-
tinvalinta- ja koulutustietous, työnhakutaidot, viestintä, tietotekniikka sekä ryhmän
painotusten mukaan esim. työkyvyn ylläpitoon tähtäävät osiot tai työkyvyn kartoitus.
Myös yrittäjäyys on kuulunut vaihtelevasti ohjaavan koulutuksen sisältöön. Näiden li-
säksi joissakin koulutuksissa on kouluttajien mukaan ollut mahdollista suorittaa eri-
laisia passeja ja kortteja, kuten hygieniapassi, työturvallisuuspassi, tulityökortti, tieto-
koneen AB-kortti, A-kortti tai @-kortti. (Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma
2003.) Prosessi alkaa ryhmämuotoisella kontaktiopetuksella, jonka jälkeen opiskelijat
lähtevät työelämäjaksolle. Työelämäjakson jälkeen seuraa vielä ryhmämuotoista kon-
taktiopetusta. Seuraavassa kuviossa esitetään ohjaavan koulutuksen prosessin etenemi-
nen (kuvio 2):



Kuvio 2. Ohjaavan koulutuksen prosessi

Ohjaus kulkee läpi koko prosessin koulutuksen keskeisenä elementtinä. Kouluttajat painottavat ohjauksen merkitystä koulutuksen ydinprosessina. Ohjaus alkaa alkukartoituksella ja päättyy jatkosuunnitelmien laatimiseen. Myös työelämäjakson aikana ohjaus toteutuu kouluttajan vierailun tai väliohjauksen muodossa. Koulutuksen pituus vaihtelee; yleensä kesto on 3–4 kuukautta. Päivän pituus on 7 x 45 minuuttia. Työelämäjakson osuus koko koulutuksesta on yleensä noin kolmasosa, mutta pituudet ja painotukset vaihtelevat myös sen osalta. Teorian ja työelämäjakson lisäksi myös yritys- ja oppilaitosvierailut kuuluvat koulutukseen (ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma).

Koulutusten painotukset ovat vaihtuneet aikakausittain. Kouluttajien mukaan 2000-luvun alun rakenteellisen työttömyyden myötä kehitettiin työvoimapulasta kärsiville aloille ohjaavia koulutuksia. Tästä on esimerkkinä ”Hoiva-aloille ohjaava koulutus”, jonka sisällöissä perehdyttiin opiskelijoita hoiva-alan ammatteihin ja ohjattiin hakeutumaan alan ammatilliseen koulutukseen. Vielä 90-luvulla ja vuosituhannen vaihteessa koulutukseen valittiin tiukoilla kriteereillä usein haastatteluiden kautta. Arvioitiin hakijan kykyä suoriutua koulutuksesta, jolloin esim. päihdeongelmasta kärsivät jäivät usein koulutuksen ulkopuolelle. Koulutukseen päässeet olivat pääosin motivoituneita, sillä he olivat karsiutuneet monien hakijoiden joukosta. 2000-luvulla tilanne vaihtui ja etenkin pääkaupunkiseudulla pitkään työttömänä olleet saivat työhallinnolta osoituksia koulutuksiin.

Olen jäsentänyt prosessin kulun kuvaamisen haastatteluiden kautta muodostuneiden teemojen mukaan. Kuvaan aluksi koulutuksen aloituksen ja tavoitteiden asettamisen, minkä jälkeen siirryn kuvaamaan teoriasisältöjen, ryhmäprosessin, ohjauksen, työelämäjakson ja jatkosuunnitelman muodostamista.

Koulutuksen aloitus ja tavoitteiden asettaminen

Kouluttajat painottivat aloituksen eli orientaation merkitystä. Sillä luodaan koulutuksen ilmapiirin pohja ja edesautetaan ryhmäytymistä. Tärkeää on myös tavoitteiden selvä asettaminen ja koulutuksen pelisäännöistä sopiminen. Ilmapiiriin vaikuttaa kouluttajien lisäksi opiskelijoiden asenne koulutusta kohtaan. Ilmapiiriin syntymiseen aiheuttaa haasteita se, jos opiskelija tulee vastoin omaa tahtoaan koulutukseen. Eräs kouluttaja pohti (K2) koulutukseen osoitettujen vaikutusta koulutuksen ilmapiiriin ensimmäisinä päivinä. Hän kuvasi tilannetta seuraavasti: ”*Se on vähän niinkun lämpöpatteri, jos lähdetään sieltä miinuksen puolelta liikkeelle, niin kestää vähän kauemmin saada lämpiämään se ilmapiiri*” (K2).

Kouluttajien mukaan opiskelijoiden asenne muuttui tavallisesti positiivisempaan suuntaan koulutuksen edetessä, vaikka lähtökohtana olisi ollut negatiivinen asenne.

Eräs kouluttaja (K1) näki ohjaavan koulutuksen opiskelijan mahdollisuutena, joka antaa raamit toteuttaa ohjatusti omia suunnitelmiaan. Myös Pohjolan (2000, 90–92) mukaan koulutus tarjoaa kiinnipitävän ympäristön, jossa on sekä rajat että vapaus omien suunnitelmien, voimavarojen ja luovuuden käyttöön saamiseen. Hänen mukaansa siinä parhaimmillaan toteutuu mielekkyyden, tavoitteellisuuden, toiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen yhteys, joka auttaa muutoksen kohtaamisessa. Ohjaava koulutus on siis ne raamit, joiden puitteissa opiskelija voi työstää ohjatusti omaa tilannettaan. Vastuukouluttajan tehtävänä on selventää opiskelijoille ohjaavan koulutuksen toimintamalli. Erän kouluttajan (K3) mukaan opiskelijoilla voi olla koulutukseen tullessaan vääriä odotuksia siitä, että koulutus antaa valmiita vastauksia ja kouluttaja järjestää automaattisesti opiskelijoille työpaikat. Onnismaa (2000, 150–151) korostaakin, että osallistujien tarvitsemaa tietoa omista mahdollisuuksista ei yleensä ole missään valmiina vaan tieto on rakennettava yhdessä. Lähtökohtana ovat opiskelijan omat tavoitteet ja sitoutuminen niihin. Onnismaa (2003, 210) korostaa opiskelijan omaa osuutta. Hänen mukaansa koulutuksen keskeisimpänä ajatuksena on oman elämäntilanteen ja minän työstäminen. Ohjaava koulutus voidaan nähdä välineeksi tai resurssiksi, johon tarttumalla kurssilainen voi alkaa jäsentää elämäänsä uudelleen. Hänen mukaansa tähän tarvitaan muutosvalmiutta ja uskoa omiin mahdollisuuksiin. Myös kouluttajat korostivat opiskelijan omaa vastuuta tavoitteiden toteutumisessa. ”*Kyllä sen opiskelijan pitää itse sitoutua niihin tavoitteisiin, ei se kannettu vesi kaivossa pysy*” (K3).

Opiskelijoiden omat tavoitteet voivat olla hyvin erilaisia ja -tasoisia elämäntilanteen mukaan. Tavoitteiden selkeyttäminen on tärkeä vaihe prosessin onnistumisen kannalta, sillä koulutuksen onnistumista ja tulosta tulee verrata aina tavoitteisiin.

Teoriasisällöt

Kouluttajat kuvasivat ohjaavan koulutuksen teoriasisältöjä eritellen niiden ydinsisällön sekä tavoitteen. Seuraavassa yhteenvetona tekemäni koonti sisällöistä:

Työelämätietyoudessa pyritään kartoittamaan suomalaista yhteiskuntaa ja työelämää, jotta opiskelijalle syntyy käsitys tämän päivän työelämän vaatimuksista ja mahdollisuuksista. Työelämätietyouden tavoitteena on työelämän pelisääntöjen tuntemuksen lisääminen. Opiskelijalle tulisi myös syntyä käsitys työllistävistä aloista ja omista mahdollisuuksistaan hakeutua työelämään. *Itsetuntemusta* kartoittavat osiot sisältävät erilaisia itsetuntemusta lisääviä testejä sekä kyky- ja persoonallisuustestejä. Joskus psykologi toimii testien teettäjänä ja palautteen antajana. Kartoitusten pohjalta lähdetään työstämään ammatinvalintaa tai työnhakua. Itsetuntemusosion tavoitteena on löytää omia vahvuuksia ja lisätä opiskelijan itsetuntemusta. *Työnhakutaidot*-osio toimii ikään

kuin itsetuntemuksen ja työelämätietouden yhdistäjänä antaen yksilölle välineitä löytää paikkansa työelämässä. Työnhakutaidot-osion aikana laaditaan ohjatusti työnhaun asiakirjat (työhakemus ja ansioluettelo), tutustutaan sähköiseen työnhakuun sekä valmennetaan työhaastatteluun. Työhaastatteluharjoitukset tehdään simulaationa videoiden tai ryhmäpalautteen avulla. *Oppimisvalmiudet*-osiossa vahvistetaan oppimistaitoja. Opiskelija saa tietoa oppimistyyleistä ja -strategioista sekä oppimisvaikeuksista. Opiskelijalle tulisi syntyä kokonaiskäsitys siitä, mitä oppiminen on. Tarvittaessa seulotaan oppimisvaikeuksia. Oppimisvalmiudet-osion (aiemmalta nimeltään aikuisopiskelu) tavoitteena on oman oppimistyylin löytäminen ja pelkojen poistaminen aikuisopiskelun osalta. *AmmatINVALINTATIEOUS* antaa opiskelijalle tietoa eri ammateista, niiden vaatimuksista ja työllisyystilanteesta. Ammatinvalintatietouden yhteydessä kartoitetaan ammatillisia kiinnostuksen kohteita ja mietitään yhdessä eri vaihtoehtoja. Ammatinvalintatietouden tavoitteena on auttaa opiskelijaa löytämään omia vahvuuksia ja kiinnostuksia vastaava ammatti, johon hän voisi lähteä koulutuksen jälkeen hakeutumaan. *Koulutustietoudessa* selvitetään koulutusjärjestelmää, puhutaan koulutusvaatimuksista ja etsitään konkreettisesti alkavia koulutuksia eli väyliä kouluttautumiseen. Koulutustietouden yhteydessä pyritään löytämään opiskelijoita kiinnostavia ja realistisia koulutautumisväyliä.

Tietotekniikka-osioiden pituudet ja tavoitteet vaihtelevat atk-perusvalmiuksista atk-ajokorttien suorittamiseen. Perustaitojen opiskeluun käytetään tavallisesti viikko, mutta atk-ajokorttien suorittaminen vie useita viikkoja. Tietotekniikan perustaitoihin kuuluvat tekstinkäsittely- ja taulukkolaskelmaohjelmat, sähköpostin käyttö ja sosiaalinen media. Koulutuksessa saattaa olla mukana myös sairaanhoitaja tai fysioterapeutti, joiden tehtävä painottuu *ennaltaehkäisevään terveystietoon ja työkykyä ylläpitävään toimintaan*. Tämän yhteydessä opiskelijoille saatetaan järjestää peruskuntotestauksia. Teoriasisältöjen lisäksi koulutukseen sisältyy *vierailuja yrityksiin, organisaatioihin ja oppilaitoksiin*. Vierailujen tulee edistää opiskelijoiden tavoitteita. Kouluttajan (K6) mukaan tyypillisenä vierailukohteenä on ollut muun muassa oppisopimustoimisto.

Tutkimuskohteenani olevassa koulutusyrityksessä on vajaakuntoisille suunnatuissa koulutuksissa ollut myös lääkäri työkyvyn kartoittajana. Kouluttajan (K4) mukaan lääkärin mukanaolo on poikkeuksellista ohjaavaa koulutusta tuottavilla organisaatioilla. Tässä tapauksessa lääkärin rooli on konsultoiva, sillä kyse ei ole hoitosuhteesta. Konsultoiva lääkäri ei ole hoitovastuussa eikä esimerkiksi määrää lääkkeitä tai sairaslomia. Hän tapaa opiskelijat henkilökohtaisesti, kartoittaa terveydentilaa suhteessa työnhakusuunnitelmaan ja arvioi opiskelijan työllistymismahdollisuuksia. Lääkäri antaa jatkotoimenpide-ehdotuksia ja ohjaa eteenpäin. Lääkäri voi tehdä yhteistyötä sairaanhoitajan kanssa, joka esitarkastuksen jälkeen arvioi lääkärin tarvetta. Tällöin lää-

käri keskittyy vain niihin opiskelijoihin, jotka tarvitsevat lääketieteellistä näkökulmaa. Kouluttajan (K4) mukaan lääkärin tulisi kyetä tarjoamaan konkreettisia vaihtoehtoja, kuten ehdotuksia siitä millaisiin työtehtäviin opiskelijaa voisi työkyvön perusteella suositella tai mitä muita vaihtoehtoja hänelle voisi tarjota koulutuksen jälkeen. Tämä mahdollistuu kouluttajien ja lääkärin tiimityössä, jossa otetaan huomioon opiskelijan kokonaistilanne:

Eihän siitä ole mitään hyötyä, ellei se lääkäri ota konkreettisesti kantaa sen opiskelijan kokonaistilanteeseen. Yleensä se lääkäri pystyy edistään kuntoutuksiin pääsyä niillä omilla suosituksillaan, tai joskus se voi ehdottaa sairaslomaa. Kyllähän se lääkäri paremmin osaa sanoa, pystyykö tekeen vaikka jotain fyysistä työtä jonkun diagnoosin jälkeen. Mut kyllä sitä kouluttajaakin tarvitaan, kouluttaja sen peruskartoituksen tekee (K4).

Tässä toteutuu Kerätärin, Taanilan, Härkäpään ja Ala-Mursulan (2004, 495) ajatus työttömän toimintakyvyn sairausnäkökulmaa laajemmasta selvittelystä, joka toteutuu monialaisena yhteistyönä. Edellä kuvatut teoriasällöt noudattavat työvoimahallinnon suositusta. Se on asettanut ohjaavan koulutuksen sisältösuosituksiksi seuraavat osa-alueet (Valmentavan työvoimakoulutuksen hankinta 2003, 3–4):

- elämäntilanteen selkiyttäminen
- oman persoonallisuuden tuntemus ja elämäntaidot
- konkreettisten työ- tai koulutussuunnitelmien teko
- työkyvyn ylläpitämistä tukevat toimenpiteet ja jaksot
- työ- tai koulutusharjoittelu
- työelämän, työllisyysnäkyvien ja ammattien sekä työelämän vaatimusten tuntemus
- koulutusjärjestelmien tuntemus ja koulutusvaihtoehtojen selvittäminen
- ammattitaitokartoitukset
- tietotekniikan perusvalmiudet
- oppimaan oppimisen valmiudet sekä oman oppimistavan tunnistaminen.

Koulutuksen sisältöjen tulisi lisätä yleisiä työelämävalmiuksia (Ruohotie 2000, 40). Näiden vahvistaminen auttaa opiskelijaa muodostamaan toteuttamiskelpoisen jatkosuunnitelman. Kouluttajat kertoivat erilaisista projektitöistä, joita opiskelijat tekevät sekä tiedonhankintataitojen vahvistamiseksi että tiedon hankkimiseksi itseä kiinnostavilta aloilta. Onnismaan (2000, 150) mukaan kaikelle ohjaavalle koulutukselle onkin ominaista projektimainen tiedonhankinta, henkilökohtainen ohjaus ja ryhmäohjaus sekä se, että koulutuksen aikana jäsentyneitä suunnitelmia testataan käytännössä. Tämä näkyy käytännössä siten, että opettaminen ei keskity ainoastaan luentomaiseen opetustyyliin vaan myös yhteiseen tiedonhankintaan, keskusteluun ja ryhmiin. Tiedonhankintatehtävät voivat liittyä yritys- tai ammatteihin tutustumiseen.

Ryhmäprosessi

Kouluttajat korostivat ryhmäprosessin merkitystä ohjaavan koulutuksen toteutuksessa. Ryhmä tukee yksilön tavoitteiden toteutumista ja antaa opiskelijalle hänen tarvitsemaansa sosiaalista tukea. Myös Onnismaa (1994, 10) painottaa ryhmän osuutta ja toteaa, että ryhmätilanteiden kautta koulutus pyrkii auttamaan tulevaisuuden perspektiivien hahmottamisessa ja suuntaamisessa. Tutkimusten mukaan ryhmäprosessi lähtee liikkeelle heti koulutuksen alussa. Kouluttajalla on tärkeä tehtävä ryhmäytymisen edistäjänä. Kopakkala (2008, 49–51) on tarkastellut ryhmän muotoutumisen vaiheita Tuckmanin (1965) kehittämän mallin pohjalta. Ryhmäprosessi etenee hänen mukaansa seuraavien vaiheiden kautta: muotoutuminen (forming), kuohunta (storming), sopimisvaihe (norming), toimintavaihe (performing) ja lopettaminen (adjourning). Muotoutumisvaiheessa ryhmän toiminnan alkaessa tunnetaan vielä ahdistuneisuutta ja ryhmä on voimakkaasti riippuvainen ohjaajastaan. Tavallisesti ryhmän jäsenet käyttäytyvät sovitellen eikä kukaan halua ärsyttää toisia. Tästä poikkeuksena ovat kouluttajien mukaan sellaiset ohjaavan koulutuksen ryhmät, joissa on mukana useita koulutukseen osoituksen saaneita. Silloin vastentahtoisesti koulutukseen osallistuneiden turhautuminen saattaa purkautua jo ensimmäisenä päivänä riippumatta ryhmäytymisen alkuvaiheesta. Kuohuntavaiheessa ryhmän jäsenet testaavat ohjaajaa ja toisiaan. Kouluttajat kertoivat kokeneensa ajoittain raskaaksi ryhmäprosessiin liittyvät konfliktit ja pettymyksenilmaisut. Tavallista kuitenkin on, että tilanne rauhoittuu. Tuckmanin (1965) mallin mukaisesti sopimisvaiheessa konfliktit ovat laantuneet ja ryhmähenki herää jälleen. Ryhmä alkaa luoda yhteisiä pelisääntöjä ja tavoitteita. Toimintavaiheessa ryhmä löytää yleensä tulokselliset yhteistyön tavat. Kouluttajien mukaan ryhmän lopettamisvaiheessa on nähtävissä monenlaisia tunteita. Jotkut opiskelijat kokevat ahdistusta koulutuksen päättymisestä. ”*Kyllä se saattaa ahdistaa opiskelijaa, se koulutuksen päättymisen, kyllä se näkyy siinä ...*” (K4). Jos ryhmäytyminen on edennyt hyvin, ryhmällä on tarve yhteydenpidon jatkamiseen. Se perustuu lopettamisvaiheen emootioihin eikä aina välttämättä toteudu tunteen laannuttua. (Niemistö 2002, 160–161.) Ryhmän ohjaajan rooli on vahvimmillaan ryhmäytymisen alkuvaiheessa. Vaikka se heikkenee prosessin edetessä, ohjaajalla on silti iso merkitys ryhmäprosessissa loppuun saakka.

Ohjaus ja HOPS

Ohjaus kuuluu keskeisesti ohjaavaan koulutukseen. Työvoimakoulutuksissa edellytetään henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laadintaa ja ohjausta. (Onnismaa 2007, 69–73.) Onnismaa (2007, 7–8) painottaa, ettei ohjauksen asiantuntijuutta tulisi ohjaustyössä nähdä niin, että ohjattavalla on ongelma, johon ohjaaja tuo ratkaisun. Oh-

jaus on ohjaajan yhteistyötä ohjattavan kanssa. Ohjaaja ohjaa opiskelijaa tulkitsemaan asioita toisin ja antamaan asioille uusia merkityksiä. Hänen mukaansa ohjausta voikin kuvata matkaksi, jolla etsitään merkityksiä.

Ohjaus toteutetaan sekä yksilö- että ryhmäohjauksena. Koulutuksen alussa henkilökohtaisessa ohjaustilanteessa laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eli HOPS, joka toimii alkukartoituksena. HOPS:ssa määritellään muun muassa opiskelijan taustat, ammatilliset kiinnostukset, heikkoudet ja vahvuudet, ominaisuudet sekä tavoitteet. HOPS ohjaa koulutuksen prosessia opiskelijan kohdalla, ja sitä täydennetään koulutuksen edetessä. (Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma.)

Aikuisten ohjaamisessa ovat aina lähtökohtana opiskelijan oma elämänhistoria, aikaisemmat opinnot, työ- ja oppimiskokemukset sekä elämäntilanne. Sen pohjalta pyritään löytämään uusia, kunkin henkilön tarpeisiin soveltuvia koulutustoteuttamistapoja. (Putkuri 2005, 106.) Kouluttajan (K5) mukaan alkukartoituksessa on tärkeää pyrkiä selvittämään opiskelijan kokonaistilanne ja lähtökohdat sekä hahmottaa työllistymisen todelliset esteet. Ohjauksen tulisi olla mahdollisimman yksilöllistä ja lähteä opiskelijan henkilökohtaisista tarpeista. Käytännössä tämä tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että ratkaisut räätälöidään jokaiselle opiskelijalle henkilökohtaisesti.

Se on tosi tärkeää, että se opiskelijan tilanne oikeasti selvitetään, että mitkä ne todelliset esteet on () sieltä voi löytyä mitä vaan, kyllä sieltä yleensä löytyy se joku juttu minkä takia se opiskelija ei oo työllistynyt ... voihan se joskus olla niinkin ettei vaan oo töitä (K1)

Kouluttajat kertoivat eri vaihtoehdoista ohjaavan koulutuksen jälkeen. Jos opiskelijalla on terveysongelma, hänet ohjataan hakemaan lääketieteellistä apua, jos taas velkaongelma, ohjataan velkaneuvojalle jne. Kaikki eivät ole valmiita suoraan työllistymään.

Ohjauksessa hyödynnetään koulutuksen aikana tehtyjä testejä ja kartoituksia (ammatinvalintatellit, kyky- ja persoonallisuustestit, oppimisvaikeuksien kartoitukset jne.) sekä sairaanhoitajan ja lääkärin arvioita työkyvystä, mikäli niitä on sisällytetty koulutukseen. Testit ja kartoitukset toimivat välineinä, joiden avulla kouluttaja yhdessä opiskelijan kanssa pohtii tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi. Koulutuksen alkuvaiheessa ohjaus painottuu oikeanlaisen työelämäjakson paikan löytymiseen. Työelämäjaksolla arvioidaan jakson toimivuutta ja jatkomahdollisuuksia. Loppupuolella koulutusta tähdätään realistisen ja toteuttamiskelpoisen jatkosuunnitelman syntymiseen.

Vaikka ohjaajan tehtävänä ei ole tuoda valmiita vastauksia, usein opiskelijaa kuitenkin hyödyttää, jos kouluttaja kykenee oman ammattitaitonsa puitteissa tuomaan esille konkreettisia vaihtoehtoja. Eräs kouluttaja (K5) kertoi, kuinka hän antaa opiskelijalle ohjauksessa tietoja alkavista koulutuksista, avoimista työpaikoista sekä mahdollisista

harjoittelupaikoista. Kouluttaja voi hyödyntää kokemustaan, ottaa aktiivisen roolin ja jakaa ammatillisen kokemuksen tuomaa tietoa. Haastattelemiemi kouluttajien mukaan näin päästään parempiin tuloksiin opiskelijoiden työllistymisessä ja koulutuksiin haakeutumisessa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei riitä vastaamaan tähän tarpeeseen, vaan tarvitaan myös realistisen oppimiskäsityksen mukaista ajattelua (ks. Puolimatka 2002).

Ohjauksen teoriataustassa on tietoa psykologiasta, sosiologiasta, kasvatustieteestä, antropologiasta, filosofiasta ja taloustieteestä. Peavy (1996, 147) korostaa ohjauksessa kansanviisauden, kommunikaation ja kontekstuaalisen tiedon merkitystä. Voidaan nähdä, että ohjaajan ammattitaito on ”hiljaista tietoa”, joka kehittyy kokemuksen kautta. Myös ohjaajan persoonalla on erityisen suuri merkitys. Ohjaus vaatii herkkyyttä ymmärtää taustalla vaikuttavia asioita ja kykyä edistää ongelmanratkaisuprosessia.

Kouluttajalta vaaditaan ohjaustilanteessa rehellisyyttä. Kouluttajat toivat esiin haastatteluissa, että on vaikea käsitellä työllistymistä jarruttavia tekijöitä opiskelijoiden kanssa. Se vaatii kouluttajan ja opiskelijan välille luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin. Esimerkiksi tästä eräs kouluttaja (K5) mainitsi päihdeongelman, joka tulee esiin koulutuksessa. Kouluttajan velvollisuus on nostaa havaitsemansa asiat esiin, jotta opiskelija saa mahdollisuuden kohdata ja käsitellä ongelmansa. Toiseksi esimerkiksi hän nosti esiin mielenterveysongelmat. Jos opiskelijalta puuttuu sairaudentunto, asioita on vaikea ottaa esiin ohjauskeskustelussa. Amundson (2005, 22) puhuu välittävän ilmapiirin luomisesta ohjaustilanteeseen, mikä tarkoittaa, että opiskelijalle välittyy kokemus omasta merkityksellisyydestään ja että ohjaaja välittää hänestä. Amundson (2005) painottaa, että perustasolla ihmisellä on tarve olla näkyvä. Välittäminen ilmenee avoimesti ilmaistussa arvostamisessa. Jos opiskelija tulee näkyväksi ja arvostetuksi, hänen on helpompi ottaa vastaan palautetta ohjaajalta. Ohjaus on opiskelijalle syvällistä itsepohdintaa ammatinvalinnan ja työnhaun lisäksi. Pohjola (2000, 90) toteaaakin, että ohjaavassa koulutuksessa tämä prosessimainen, syvälinen minän analyysi on raskasta mutta se tuottaa kestäväää muutosvalmiutta. Ohjaus tähtää myös ammatillisen toimijuuden vahvistumiseen.

Työelämäjakso

Ohjaavaan koulutukseen kuuluu lähes aina työelämäjakso. Ainoastaan atk-painotteisissa koulutuksissa tai elämänhallintakoulutuksissa ei ole työelämäjaksoa. Kouluttajien mukaan jakson tavoitteena on työllistyminen, työkokemuksen hankkiminen ja oman työkyvön tai alalle soveltuvuuden testaaminen. Joidenkuiden kohdalla työelämäjakso voi toimia myös ammattitaidon päivittäjänä, mikäli henkilö on palaamassa pit-

kän tauon jälkeen työelämään. Myös Silvennoisen (2002b, 133) ja Onnismaan (2000, 151) mukaan työelämäjaksoilla testataan koulutuksen aikana syntyneitä suunnitelmia käytännössä. Työelämäjakso on kouluttajien mukaan tärkein työllistymiskanava koulutuksen jälkeen. ”*Kyllähän ne työllistymiset tapahtuu aina sinne työelämäjakson paikkaan, se on niin helppoa kaikille, se tapahtuu vähän niinku luonnostaan, et opiskelija jää töihin, jos niillä vaan on tarvetta palkata joku*” (K7).

Aikaisemmin puhuttiin työharjoittelujaksosta; nykyisin vakiintuneempi termi on työelämäjakso. Opiskelija ja kouluttaja ovat yhdessä vastuussa oikeanlaisen työelämäjakson paikan löytymisestä. Tavoitteiden saavuttamiseksi tulee välttää paikkoja, jotka eivät kykene palkkaamaan työvoimaa koulutuksen jälkeen tai jotka eivät muuten tue opiskelijan tavoitteiden toteutumista. Kouluttajan tulee valvoa työelämäjakson toimivuutta olemalla yhteydessä opiskelijaan ja työnantajaan koulutuksen aikana. Mikäli paikka ei vastaa odotuksia, yritystä tai organisaatiota voidaan vaihtaa kesken jakson. Aina ei tähdätä työllistymiseen, vaan opiskelijan tavoitteena voikin olla esimerkiksi alan opiskelupaikan saaminen ja sitä tarkoitusta varten oman alalle sovellettavuuden testaaminen tai työkokemuksen hankkiminen alalta. Tällöin tavoite ei ole työllistyminen vaan opiskelija hyödyntää yritystä edistääkseen omia suunnitelmiaan. Omaa työkuuntoaan ja työssä jaksamistaan testaavat sairauden vuoksi pitkään työmarkkinoilta pois olleet opiskelijat. Heidän joukossaan voi olla myös työkyvyttömyyseläkettä harkitsevia (K6).

Pääsääntöisesti kouluttajat tukevat opiskelijaa hankkimaan itse työelämäjakson paikan. Paikan hankinta on työnhakuprosessin osa, jossa työntekijän oma aktiivisuus ja motivaatio ovat hyvä viesti työnantajalle. Viime kädessä koulutuksen tuottaja on kuitenkin vastuussa siitä, että jokaisella opiskelijalla on tavoitteita vastaava työelämäjakson paikka. Kouluttaja vierailee työelämäjaksolla tapaamassa opiskelijaa ja työnantajan edustajaa. Kouluttajan tehtävänä on toimia opiskelijan edunvalvojana ja pyrkiä edistämään työsuhteiden syntymistä. Kouluttaja, työnantajan edustaja ja opiskelija yhdessä arvioivat työelämäjakson onnistumista, ja jakson loputtua työnantaja antaa palautteen jaksosta (K6).

Jatkosuunnitelma ja työllistymisen esteet

Opetussuunnitelman mukaan ohjaava koulutus tähtää jatkosuunnitelman syntymiseen. Jatkosuunnitelman tulee olla toteuttamiskelpoinen ja realistinen suunnitelma työelämään pääsyn edistämiseksi. Kouluttaja kuvaa tavoitetta seuraavasti:

Päättavote jokaisen opiskelijan kohdalla on se, että jokaiselle löytys se oma ammatillinen suunta, jossa on huomioitu sen ihmisen ammatilliset kiinnostukset, kyvyt ja osaa-

miset ja sitten tämmöset terveydelliset, fyysiset ja psyykkiset tekijät ... et se olis sellanen realistinen se suunnitelma et sitä vois lähtee toteuttaa (K6).

Mikäli opiskelijalla ei ole koulutuksen loputtua työpaikkaa, jatkosuunnitelma pitää sisällään työnhakusuunnitelman tai koulutukseenhakusuunnitelman. Ammatillisen suunnan löytymistä edistää yleisten työelämävalmiuksien vahvistuminen koulutuksen aikana (Ruohotie 2000). Jatkosuunnitelma voi tarkoittaa myös kuntoutukseen hakua, päihdevieroitusta, sairaaloomaa tai työkyvyttömyyseläkkeelle hakua. Elämäntilanteen mukaan se voi olla myös varusmiespalvelus tai vaikka äitiysloma. Niissäkin tapauksissa tarkoituksena olisi kuitenkin laatia suunnitelma, joka tähtää työllistymiseen näiden jälkeen.

Joissakin tapauksissa opiskelijan jatkosuunnitelma sisältää kuntoutukseen tai työkyvyttömyyseläkkeelle hakeutumisen. Kouluttajan (K1) mukaan kuntoutukseen haetaan esimerkiksi sellaisessa tapauksessa, jossa opiskelijan toipuminen fyysisestä tai psyykkisestä sairaudesta on kesken. Kuntoutus on osa työllistymisprosessia, jolloin ensin hoidetaan terveydellinen ongelma, minkä jälkeen opiskelija on valmiimpi työllistymään. Työkyvyttömyyseläkkeen hakuprosessiin lähdetään vain äärimmäisessä tilanteessa. Joskus pitkäaikaissairas saattaa olla vuosia työttömänä työnhakijana, vaikka todellisuudessa työttömyyden syy olisi työkyvyttömyys. Seuraavassa lainauksessa kouluttaja näkee tulokseksi työkyvyttömyyden toteamisen:

Meillä on paljon sellaisia tuloksia ohjaavassa koulutuksessa, joita ei ehkä ajatella, että se on se tulos, mutta se on se tulos. Se että terveydentila ei ole riittävä siihen työntekoon, kyllä sen toteaminen on se tulos. Se ei oo ehkä sellanen kenenkään kannalta toivottava tulos, mutta se on tulos kuitenkin. Joskus tietysti ihmiselle on ihan hyvä, että tulee sellanen selvyytys, että mä en oikeasti enää pysty työelämään. Se voi olla helpotus (K3).

Tällaiset tilanteet on tärkeä havaita ja hoitaa, jotta yksilö ei väärin perustein ole työhallinnon toimenpiteiden piirissä. Kevyin perustein työkyvyttömyyseläkettä ei kuitenkaan kannata hakea, sillä hylkäysprosentti oli jo vuonna 2012 lähes 30 % kaikista hakijoista (Eläketurvakeskuksen tilastot).

Opiskelijan tulee sitoutua jatkosuunnitelman toteuttamiseen. Kouluttajien mukaan opiskelijan motivaatiota voivat kuitenkin haitata monet tekijät. Mikäli opiskelijalla on esimerkiksi oikeus ansiosidonnaiseen päivärahaan, sen käyttäminen saattaa houkutella enemmän kuin työllistyminen. Myös ylivelkaantuminen laskee motivaatiota. Näissä tilanteissa joudutaan miettimään henkilön itsemääräämisoikeuden ja työttömyysturvan vastikkeellisuuden välistä ristiriitaa. Työllistymisen esteet voivat olla moninaiset. Kuviossa 3 on erilaisia jatkosuunnitelmavaihtoehtoja.



Kuvio 3. Jatkosuunnitelman sisältö

Kuvassa 3 näkyy, kuinka jatkosuunnitelma kulkee usein polun kautta. Joissakin tapauksissa opiskelija työllistyy suoraan. Tavallisesti varsinaista työnhakusuunnitelmaa edeltää jokin muu suunnitelma tai toimenpide. Lopulta jokaisen vaihtoehdon tulisi kuitenkin johtaa työnhakusuunnitelmaan ja sitä kautta työllistymiseen (työkyvyttömyyseläkettä lukuun ottamatta). Jokaisella tulee koulutuksen jälkeen olla realistinen ja toteuttamiskelpoinen työllistymiseen johtava suunnitelma. Kouluttajan mukaan tuloksena voidaan pitää myös sitä, että koulutuksen aikana opiskelijan elämäntilannetta lisääntyy ja hän löytää säännöllisen vuorokausirytmien elämänsä. Silvennoisen (2002b, 34) mukaan koulutus voi olla luonteeltaan terapeuttista, ja vaikkei välittömästi työllistymistä tapahtuisikaan, se auttaa opiskelijaa luomalla tulevaisuudenuskoa. Nämä eivät kuitenkaan näy arvioinnissa tuloksena, ellei arviointi ole tavoiteperusteista (Dahler-Larsson 2005, 18–20).

3 TAVOITTEENA ELÄMÄNHALLINTA

Tässä luvussa avaan elämönhallinnan käsitettä ja kuvaan voimaantumisen merkitystä opiskelijan suunnitelmien toteutumisessa. Elämönhallinnan käsitteen avaaminen antaa lukijalle ymmärrystä siitä, mihin ohjaavalla koulutuksella pyritään vaikuttamaan työllistymisen ohella. Ohjaavan koulutuksen keskeisinä tavoitteina ovat elämönhallinnan lisääntyminen ja vahvistuminen sekä voimaantuminen (empowerment). Elämönhallinnan tematiikka on ns. punainen lanka ohjaavan koulutuksen merkityksissä.

3.1 Elämönhallinnan käsitteestä

Mistä elämönhallinnassa on kysymys? Käsitteenä elämönhallinta on ollut vakiintumaton ja saanut eri tieteissä hieman eri merkityksen. Siihen liittyviä käsitteitä ovat sopeutuminen, selviytyminen, puolustautuminen, hallinta ja kontrolli. Roosin (1988, 206) mukaan elämönhallinta viittaa yksilön subjektiiviseen kokemukseen mahdollisuuksiinsa tai kyvyistään vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Työllistymisen esteenä on usein heikentynyt usko omaan vaikutusmahdollisuuksiin oman elämän suhteen.

Elämönhallinnan ohessa voidaan puhua myös toimintakyvystä. Toimintakyky voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Sosiaalinen toimintakyky tarkoittaa kykyä tulla toimeen tai selviytyä elämän eri alueilla. Psyykkiseen toimintakykyyn katsotaan kuuluvan emotionaalisten ja kognitiivisten toimintojen ohella sisäisen elämönhallinnan. Elämönhallinta liittyy tyytyväisyyteen ja terveyteen. Lisääntynyt elämönhallinta myös lisää terveyttä edistävää käyttäytymistä. (Feldt 1997, 134–147.) Ihmisen, jolla on vahva fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen toimintakyky, on helpompi löytää paikkansa yhteiskunnassa.

Onnismaan (2000, 155–156) mukaan ohjaavan koulutuksen toivottavana tuloksena ovat sosiaalisen toimintakyvyn lisääntyminen sekä intentioiden ja sisäisen puheen sekä uusien näkökulmien löytäminen. Tavoitteena on luoda edellytyksiä merkityksellisten ratkaisujen tekemiseen ja saada valmiuksia tulevaisuuteen. Hän toteaa, että ohjaava koulutus tähtää epävarmuuden sietokyvyn lisäämiseen. Opiskelijan tulisi oppia käyttämään voimavarojaan ja tulkitsemaan elämää niin, että hän voi kokea sen ymmärrettäväksi. Yhtenä tavoitteena pidetään sellaisten uusien merkitysten ja toimintata-

pojen syntymistä, jotka ovat muutoksen hallinnan keino (esim. Järvinen ym. 1996, 4; Onnismaa & Taskinen 1994, 36). Myös näissä on kysymys elämänhallinnasta.

Honkisen (2009, 12) mukaan tunnetuimmat elämänhallinnan teoriat ovat: teoria koherenssin tunteesta eli ”sense of coherence” (Antonovsky 1979; 1987), kognitiivisista hallintakäsityksistä tai kontrolliodotuksista eli ”locus of control” (Rotter 1966), kompetenssista ja havaitusta kompetenssista (Wallston 1992), pystyvyysodotuksista eli ”self-efficacy” (Bandura 1977), opitun avuttomuuden käsitteestä (Seligman 1975), jämäkästä persoonallisuudesta eli ”hardiness” (Kobasa 1979) sekä pärjäävyydestä eli ”resilience” (Rutter 1987; Werner & Smith 1982).

Antonovskyn (1987, 16–19) mukaan elämänhallinta on yksilön havaitsemistapa, jossa ärsyke on jollain tasolla yksilön hallinnassa. Yksilön elämänhallinta on vähäinen, mikäli hän ei koe voivansa vaikuttaa asioihin. Antonovskyn (1987, 153–267) käyttämä termi koherenssi on elämänhallinnan synonyymi, jonka ulottuvuuksia ovat ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys. Elämänsä kokeminen ymmärrettävänä lisää hyvinvointia ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Ohjaavan koulutuksen osallistujissa on paljon niitä, jotka kokevat, ettei heillä ole mahdollisuutta vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Tämä aiheuttaa turhautumista, ja elämän mielekkääksi kokeminen vähenee. Mielekkyydessä on kysymys siitä, että ihminen kokee elämällään olevan merkitystä. Tämä oman elämän merkityksen löytyminen lisää oleellisesti opiskelijan hyvinvoinnin kokemusta. Sopeutuvan hallinnan on todettu lisäävän ihmisen terveyttä. Vastustusresursseiksi kutsutaan sellaisia tekijöitä, jotka johtavat koherenssin tunnetta edistäviin elämäkokemuksiin. Näitä ovat muun muassa sosiaalinen tuki, luonteenlujuus ja hyvinvointi. Koherenssin tunne on tilanteesta riippumaton onnistuneen elämänhallinnan perusta. Joillakin ihmisillä on sellaiset vastustusresurssit eli elämäkokemusten järjestelmä, että ne vahvistavat positiivisia impulsseja. Nämä saavat aikaan voimakkaan koherenssin tunteen. Heikon koherenssin tunteen henkilöillä impulssit ovat negatiivisempia. (Antonovsky 1987.) Koherenssin ja työllisyysnäkömien yhteyttä on tutkittu yliopisto-opiskelijoilla. Virtasen ja Koiviston (2001) mukaan koherenssin tunteen vahvistumista näyttäisivät tukevan hyvät työllisyysnäkömät. Näin ollen työtömyyden pitkittyessä myös koherenssin tunne heikkenee.

Vahva elämänhallinta lievittää kuormittavien tilanteiden aiheuttamaa ahdistusta. Sillä yritetään muuttaa tilanteiden tulkintaa siedettävämmäksi. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että olosuhteiden muuttuminen ei aina ole välttämätöntä tai oleellista, jotta ihminen kokisi hyvinvointinsa lisääntyvän, vaan jo suhtautumisen muuttuminen vallitsevia olosuhteita kohtaan muuttaa kokemusta. Elämänhallinnan keinot voivat olla sopeutumista edistäviä, kuten ongelmien ratkaisemista tai tuen hankkimista. Ne voivat olla myös mukautumista estävää sosiaalisten kontaktien välttelyä. Ulkoinen elämänhallinta on yksilön kokemusta vaikutusmahdollisuuksistaan elämänsä olosuhte-

siin. Sisäinen elämänhallinta on sopeutumiskykyä, jonka avulla ihminen kykenee olosuhteista huolimatta näkemään elämänsä hyväksi. Tällöin hän kykenee kohtaamaan monia raskaitakin asioita elämässään ja selviytymään niistä. Sisäinen elämänhallinta on aktiivista sopeutumista. (Folkman 1984; Folkman & Lazarus 1988; Roos 1988, 206–307.)

Kun ihmisen sisäinen elämänhallinta eli aktiivinen sopeutuminen olosuhteisiin vahvistuu, se lisää rohkeutta ja itseluottamusta. Tämä näkyy viivästyneenä ulkoisessa elämänhallinnassa, joka voi ilmentyä esimerkiksi suunnitelmallisuutena ja aktiivisuutena. Lopulta se saattaa näkyä toiminnassa muun muassa työnhakuaktiivisuuden lisääntymisenä. Toiminta perustuu sisäiseen elämänhallintaan, joten muutoksen tulisi perustua sisäiseen muutokseen, ei ainoastaan ulkoisen käyttäytymisen muuttamiseen. Näin ollen elämänhallinnalla on merkittävä vaikutus myös työllistymiseen.

Rotterin (1966) kontrolliodotus- tai hallintakäsite erottelee yksilön kokemuksen siitä, riippuvatko tapahtumat omasta toiminnasta vai ulkopuolisista tekijöistä. Yksilölle on tärkeää kokemus siitä, että voi vaikuttaa elämäänsä omilla päätöksillään. Tähän liittyy myös vastuunotto eli ihminen kokee olevansa vastuullinen, mikäli elämä on riippuvainen omasta toiminnasta. Myös Weinerin (1985) attribuutioteoria kuvaa tätä ihmisten tapaa selittää asiat joko itsensä liittyviksi tai itsensä ulkopuolella oleviksi tekijöiksi. Tällöin onnistumista selitetään sisäisistä ja pysyvistä ominaisuuksista, kuten kyvyistä, ja epäonnistumista ulkoisista, toisiin ihmisiin tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä johtuvaksi. Ihmisen taipumus syyttää epäonnistumisista tai huonoista olosuhteista muita ihmisiä, instituutioita tai yhteiskuntaa, saattaa olla muutoksen esteenä. Vastuun ottaminen omasta elämästä on ensimmäinen askel kohti muutosta.

Ohjaavassa koulutuksessa pyritään edesauttamaan osallistujan minäpystyvyyden, koetun kompetenssin ja resilienssin vahvistumista. Banduran (1977) minäpystyvyyden käsite (*self-efficacy*) tarkoittaa ihmisen uskomusta omista kyvyistään toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Se koostuu kahdesta osatekijästä: pystyvyyden odotuksesta ja tuloksen odotettavuudesta. Pystyvyyden odotus (*efficacy expectancy*) tarkoittaa henkilön arviota siitä, pystyykö hän toimimaan menestyksekkäästi tilanteen vaatimalla tavalla ja onko hänellä siihen vaadittavaa toimintakykyä. Tuloksen odotettavuudella (*outcome expectancy*) tarkoitetaan henkilön uskomusta siitä, johtaako hänen toimintansa haluttuun lopputulokseen. Yksilön käsitys ympäristön kontrolloitavuudesta vahvistaa hänen motivaatiotaan toimia, mikä johtaa todennäköisemmin onnistumiseen. Jos taas yksilö ei usko omiin mahdollisuuksiinsa, lopputuloksena on mahdollisesti epäonnistuminen. (Bandura & Wood 1989.)

Banduran (1990) mukaan pystyvyyden odotus ja tuloksen odotettavuus vaikuttavat siihen, millaisiin toimintoihin henkilö osallistuu ja kuinka pitkäjänteinen hän on toimissaan. Minäpystyvyys kehittyy koko ihmisen elämän ajan. Sen muodostuminen

alkaa varhain lapsuudessa saatujen vuorovaikutuskokemusten myötä. Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä minäpystyvyyden kehittymisessä. Erilaiset elämäkokemukset, vuorovaikutustilanteet ja omat tunteet antavat viitteitä omasta pystyvyydestä. Minäkuva rakentuu näistä uskomuksista kognitiivisen prosessoinnin kautta. (Bandura 1997, 3, 11, 79.) Minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteyttä ammatinvalintaan, koulutustasoon sekä eri elämänalueilla selviytymiseen. Korkea minäpystyvyys johtaa toimintakykyyn, fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, kognitiiviseen joustavuuteen, itsearvostukseen, ongelmanratkaisu- ja coping-keinoihin sekä aktiivisempaan yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Niiden opiskelijoiden, joilla on vahva minäpystyvyys, on helpompi asettaa tavoitteita koulutuksessa ja omassa elämässään. Matala minäpystyvyys ilmenee usein negatiivisina tunnetiloina, kuten ahdistuneisuutena ja depressiivisyytenä. Minäpystyvyys on voimavara, jonka avulla jaksaa jatkaa myös epäonnistumisten jälkeen. Se on välttämätöntä yksilön tehokkaalle toiminnalle ja psyykkiselle hyvinvoinnille. (Bandura 1990; Gecas 1989.) Kouluttajan tulisi kiinnittää huomiota opiskelijan minäpystyvyyden vahvistamiseen. Vaikka minäpystyvyyden perusta on luotu jo lapsuudessa, ei ole myöhäistä aikuisella iällä etsiä keinoja sen vahvistamiseen. Minäpystyvyys johtaa seuraaviin odotuksiin: tilanne johtaa ei-toivottavaan lopputulokseen, käyttäytymisen muutos muuttaa myös lopputulosta tai yksilö uskoo voivansa vaikuttaa lopputulokseen. Onnistumiset vahvistavat tätä pystyvyyden kokemusta, mutta koetut epäonnistumiset heikentävät sitä. (Bandura 1995, 4–5; 1997, 110–115.)

Wallstonin (1992) koetun kompetenssin käsite tarkoittaa kykyä toimivaan vuorovaikutukseen oman ympäristön kanssa. Se nähdään yleisten hallintakäsitysten ja pystyvyysodotuksen yhdistelmäksi. Wallstonin teorian pohjalta on laadittu elämäntapahtumien mittareita. Tutkimusten mukaan hallinnan tunteella, hallintakäsityksillä, optimistisuudella, pystyvyysodotuksilla ja koherenssin tunteella näyttää olevan terveyttä ylläpitävää ja stressitilanteiden terveysvaikutuksilta suojaavaa vaikutusta. Kognitiivisten stressi- ja coping-teorioiden mukaan kognitiivinen arviointi sekä käytössä olevat käsittelystrategiat määräävät niitä vaikutuksia, joita stressitilanteilla on yksilön hyvinvointiin. (Järvikoski 1994, 24–25.)

Seligmanin (1975) opitun avuttomuuden käsitteellä puolestaan tarkoitetaan avuttomuuden tunnetta, joka aiheutuu aikaisemmista hallitsemattoman vaikeista elämäntapahtumista ja niistä seuranneesta motivaation menetyksestä. Ihminen luopuu tavoitteellisesta toiminnasta, koska ei usko omilla teoillaan olevan merkitystä. Optimistinen selitysmalli vapauttaa avuttomuudesta, kun taas negatiivinen selitysmalli vahvistaa sitä. (Seligman 1999.) Tämä elämäkokemuksista syntynyt opittu avuttomuus on usein syynä ohjaavan koulutuksen opiskelijan passiivisuuteen tai kyvyttömyyteen tarttua olemassa oleviin vaihtoehtoihin.

Opitun avuttomuuden vastakohtaksi voidaan nähdä Kobasan (1979) jämäkkä persoonallisuus -käsite, joka tarkoittaa psyykkistä kuormitusta vastustavaa persoonallisuustyyppiä. Tällaiset yksilöt yleensä pitävät kokemuksiaan tarkoituksenmukaisina ja ovat uteliaita elämää kohtaan. Ohjaavassa koulutuksessa he voivat nähdä muutokset positiiviseksi mahdollisuudeksi kasvaa ja kehittyä. Keskeistä tässä käsitteessä on sitoutumisen ja vastuun oppiminen, pyrkimys nähdä asiat haasteina ja oppimiskokemuksina sekä pyrkimys vaikuttaa elämän kulkuun.

Pärjäävyys eli resilienssi (engl. resilience = joustavuus, kimmoisuus, sietokyky) tarkoittaa yksilön kokemusta siitä, että vastoinkäymisissä hänellä on voimavaroja koota itsensä ja jatkaa eteenpäin. Kuvainnollisesti voidaan sanoa, että ”taipuu mutta ei katkea”. Suojaavien tekijöiden ansiosta ihmisellä on kyky selviytyä. Ne vastaavat koherenssin tunteen ”puolustusvoimavaroja” tai ”vastustusresursseja”. Elämän tragedioista selviytyminen vahvistaa yksilön pärjäävyyttä. (Rutter 1987; Werner & Smith 1982.) Ohjaavassa koulutuksessa voidaan vahvistaa osallistujan resilienssiä onnistumiskokemusten kautta.

Myös selviytyminen (coping) on elämäntilanteiden hallinnan synonyymina käytetty käsite. Selviytyminen viittaa kognitiivisiin yrityksiin hallita tai sietää sisäisiä ja ulkoisia vaatimuksia, joita syntyy stressaavissa tilanteissa. Coping ei ole riippuvainen lopputuloksen onnistumisesta, eikä se tarkoita ympäristön hallintaa. Selviytymistoiminta aktivoituu aina tilanteen kognitiivisessa arvioinnissa. (Lazarus 1993, 9; Lazarus & Folkman 1984, 140–141.) Selviytymiskeinot voivat olla joko ihmisen elämää rakentavia tai tuhoavia. Sosiaalinen tuki voidaan nähdä elämää rakentavana, kun taas esim. päihteet tuhoavana. Selviytymiskeinot jaetaan ongelma- ja tunnesuuntautuneisiin (Lazarus & Folkman 1984, 150). Ongelmasuuntautuneiden keinojen avulla pyritään hallitsemaan tai muuttamaan stressaavaa tilannetta. Tunnekeskeiset keinot säätelevät toimintaa ohjaavia tunteita. Tunnekeskeiset keinot jaetaan vetäytyviin ja aktiivisiin. Vetäytyviä keinoja ovat kieltäminen ja välttäminen. Vetäytyviä tunnekeskeisiä keinoja voivat olla päihteidenkäyttö ja eristäytyminen. Tutkimusten mukaan etenkin työttömillä eristäytyminen on vaarana. Monien tutkimusten perusteella eristäytyminen on pahin mahdollinen keino stressitilanteessa (mm. Breakwell 1986, 110; Bunker & Dewsbury 1983; Janoff-Bulman & Timko 1987, 144). Koulutukseen liittyvä yhteisöllisyys lisää elämäntilanteen hallintaa, sillä se mahdollistaa sosiaalisen tuen saamisen.

Kognitiivinen uudelleentulkinta ja myönteinen ajattelu ovat tunnesuuntautuneita ja rakentavia keinoja. Yksilö voi tulkita uudelleen vastemielisen tai tuskallisen tilanteen. Uudelleentulkinnassa on kyse oppimisesta, jossa yksilö uuden tiedon tai ymmärryksen varassa näkee asian toisin. Uudelleentulkinta voi edellyttää arvojen muuttumista. Kompensaatiokäyttämällä taas tarkoitetaan toimintaa, jolla yritetään korvata joitakin puutteita tai menetyksiä omassa asemassa tai korvataan jonkin asian tyydyt-

tymisen estyminen jollakin osittaistyydytyksellä. (Houston 1987.) Tunteiden säätelykeinoihin voidaan katsoa kuuluvaksi myös huumorin, sosiaalisen vertailun alaspäin ja sosiaalisen tuen hankkimisen.

Hallintamekanismit ovat yksilön yrityksiä muuttaa uhkaavia olosuhteita tai arviointia niistä. Niissä on kysymys yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Hallintakeinot nähdään tehokkaiksi, jos ihmisen käyttäytyminen pystyy selvittämään uhkaan tai menetykseen liittyviä epämieluisia tunteita sekä säilyttää ihmisen eheyden ja kyvyn toimia tehokkaasti. (Rutter 1987.)

Raitasalon mukaan (1995, 40) hallinnalla tarkoitetaan käyttäytymistä, jonka avulla pyritään muuttamaan ”objektiivista” minää (kyvyt tai tarpeet) tai ”objektiivista” ympäristöä (vaatimukset tai mahdollisuudet), jotta ihmisen ja ympäristön yhteensopivuus olisi parempi. Puolustusmekanismeilla taas tarkoitetaan käyttäytymistä, jonka seurauksena tilanne tulkitaan eri tavalla, vaikka varsinaista muutosta olosuhteissa ei tapahtuisikaan. Tämän perusteella esim. vääristyneet käsitykset omista kyvyistä voidaan tulkita puolustusmekanismiksi. Puolustusmekanismien avulla ihminen pyrkii tiedostamattomasti välttämään ja piilottamaan sellaisia ristiriitatilanteita ja tekijöitä, jotka ovat kestävämpiä tietoisesta kokemuksesta. Puolustusmekanismit suojaavat ihmistä tuskallisilta emootioilta, ajatuksilta ja vieteiltä. (Raitasalo 1995, 38.)

Antonovskyn (1979) mukaan ihminen altistuu joka tapauksessa elämässään kuormittaville tekijöille, mutta selviytymiseen vaikuttavat hänen käytettävissään olevat yleiset puolustusvoimavarat (generalized resistance resources). Näitä ovat yksilön sisäiset voimavarat (esim. taidot ja tiedot) ja ympärillä olevat ulkoiset voimavarat (esim. toiset ihmiset). Lapsuuden kokemuksilla on iso vaikutus voimavarojen rakentumiseen. Ulkoisia voimavaroja voivat olla taloudelliset resurssit, sosiaaliset verkostot ja esimerkiksi julkiset palvelut. Ohjaava koulutus voidaan nähdä syrjäytymisvaarassa olevalle henkilölle yleiseksi puolustusvoimavaraksi, joka mahdollistaa myös sosiaalisen tuen saamisen. Puolustusvoimavarat auttavat yksilöä selviytymään elämän haasteista ja lisäävät luottamusta elämään eli vahvistavat koherenssin tunnetta. (Antonovsky 1987.)

3.2 Voimaantuminen mahdollistajana

Voimaantuminen eli ”empowerment” liittyy elämäntilanteiden lisäntymiseen. Siitosen (1999) mukaan empowerment tarkoittaa sisäistä voimantunnetta. Voimaantunut ihminen kykenee toteuttamaan suunnitelmiaan ja saavuttaa tavoitteensa. Empowerment-käsite tarkoittaa voimaantumista ja valtautumista tai valtauttamista. Voimaantuminen on kuitenkin yleisimmin käytetty käsite (mm. Järvinen 2009). Ylistö (2009) näkee empowermentin elämäntilanteiden osaksi. Hän erottaa valtaistamisen ja voi-

maantumisen niin, että valtaistaminen tarkoittaa vallan antamista oman elämän hallintaan ja voimaantuminen psyykkistä voimaa ottaa ”oman elämänsä ohjat haltuun”. Empowerment-käsitteen merkitys on muuttunut vuosisatojen aikana voimaannuttamisesta ihmisen omista lähtökohdista tapahtuvaksi voimaantumiseksi. Siitosen (1999) mukaan empower esiintyi ensimmäisen kerran englannin kielessä 1600-luvulla merkityksessä ’to authorize or to license’. Määritelmän ajatus on, että joku voi antaa valtaa tai voimaa toiselle. Myöhemmin empower-käsitteen käyttöä laajennettiin ihmisestä itsestään lähtevään voimaantumiseen ja mahdollistavan ympäristön merkitystä painotetaan voimaantumisprosessiin (Ylistö 2009.) Myöhemmin termillä tarkoitettiin eri vähemmistöryhmien yksilöllisen toimintakyvyn vahvistumista. Empowerment-käsite on levinnyt 1990-luvulla maailmanlaajuisesti, ja se on yhteydessä moniin hyvinvointia edistäviin hankkeisiin. (Siitonen 1999, 85–92.) Ruohotien (1998, 27–28) mukaan voimistunut ihminen (empowered human) on itsensä kykeneväksi (empowered) tunteva ihminen. Hän puhuu myös valtuuttamisesta, joka on vallan luovuttamista, toiminnan ja aloitteellisuuden sallimista, resurssien antamista ja luottamusta. Hän liittää voimaantumisen oppimiseen. Kouluttaja on avainasemassa opiskelijan voimaantumisessa. Hän voi valtuuttaa, antaa resurssit ja luottaa opiskelijaan. Siitonen (1999) korostaa sosiaalisuutta voimaantumisprosessissa, joten voimaantumisen pitäisi tapahtua dialogissa toisten kanssa. Robinson (1994) toteaaakin, että avoin ja ennakkoluuloton vuorovaikutus oppilaiden kanssa, oppiminen yhdessä ja toisilta, ovat voimaantumisessa avainasemassa.

Mielestäni Freiren (2005) ajattelu sopii hyvin ohjaavan koulutuksen kontekstiin. Freire puhuu paljon tiedostamisesta, joka on yksi tie vapautumiseen. Vapautuminen mahdollistaa sorretulle yksilölle kokemuksen oman itsen arvokkuudesta, jolloin hän kykenee näkemään itsensä arvokkaana ja ainutlaatuisena yksilönä osana yhteisöä ja yhteiskuntaa – ennen kaikkea yksilönä joka pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan ympäristöönsä. (Hannula 2000, 55.) Freiren (2005) mukaan jokaisella yksilöllä on oltava tasavertaiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen ja oman elämänsä haltuunottoon. Käsitusten muuttuminen edellyttää sitä, että yksilö kokee olevansa aktiivinen osallinen ja toimija todellisuuden rakentamisessa. Freire painottaa myös kommunikation, dialogin, merkitystä. Tällöin yksilön on mahdollista kokea olevansa subjekti, joka osallistuu, vaikuttaa, kommunikoi ja tekee itsenäisiä päätöksiä. (Freire 2005, 24–26.) Kouluttajan rooli on olla rinnallakulkija ja voimaantumisen mahdollistaja tässä prosessissa. Freiren pedagogiikkaa on kutsuttu radikaaliksi empowerment-strategiaksi. Hänen tavoitteenaan oli ”sorretun enemmistön” vapauttaminen ja muutos kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa, jossa ei estetä ihmisen ihmisyyttä. (Freire 1972, 20–21; Hiivala-Jakku 1976, 1.) Ohjaavassa koulutuksessa voidaan tavoitella vastaavatyypistä empowerment-strategiaa.

4 KEHITTÄMISTYÖN YTIMESSÄ KOULUTUKSEN LAATU

Tässä luvussa tarkastelen laatua eri tieteenalojen näkökulmista sekä valotan laatuajattelun taustoja. Tutkimukseni teoriakehys ei anna yksiselitteistä laadun määritelmää vaan tuo määritelmään eri näkökulmia. Laadun subjektiivisesta näkökulmasta huolimatta avaan myös laadun teolliseen tavaratuotantoon liittyvää historiaa, jotta lukija saa mahdollisuuden peilata laatuajattelua sen historiallisiin juuriin. Lopuksi fokusoin tarkasteluni koulutuksen laatuun ja arviointiin.

4.1 Laadun olemus

On vaikea saada otetta laadun käsitteen määrittelystä ja selvittää tyhjentävästi, mitä on laatu. Laatu on niin monitahoinen, ja sen määritelmät vaihtelevat tieteenaloittain ja konteksteittain. Usein on epäselvää, mistä oikein puhutaan, kun puhutaan laadusta ja sen kehittämisestä. Myös eri aikakaudet ovat tuoneet laadun määrittelyyn omat painotuksensa ja vivahteensa. Laatu on käsitteenä kontekstisidonnainen, suhteellinen ja sopimuksenvarainen sekä kulttuuriin ja kieleen liittyvä (Kekäle & Lehikoinen 2000, 35). Monet eri tutkijat toteavat, että laadun määritelmä vaihtelee sen mukaan, kenen näkökulmasta sitä arvioidaan ja mitataan (mm. Koivula 2002, 18; Lillrank 1998, 19; Luoma 2001; Raivola 2000). Laatu on vaikeasti määriteltävissä ja mitattavissa oleva ilmiö (Sallis 1996, 1). Määrittelijän arvot vaikuttavat oleellisesti määritelmään.

Laatua voidaan tarkastella joko laajasti tai suppeasti. Tarkastella voidaan makro-, meso- ja mikrotasolla. Makrotason tarkastelu liittyy hallinnollisiin ja koulutuksen alueella koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, mesotasolla puhutaan organisaatioon liittyvästä laadun arvioinnista, ja mikrotaso viittaa ydinprosesseihin. (Mäki 2000, 18–19.) Koulutuksen alueella tämä tarkoittaisi opettamista tai opiskelijan ohjaamista.

Laadusta on olemassa monia eri määritelmiä, jotka saattavat erota huomattavasti toisistaan. Jotkut jopa eri tieteenalojen määritelmät ovat taas hyvinkin lähellä toisiaan. Lillrankin (1990, 41) mukaan kaikki määritelmät ovat jossain kontekstissa oikeita ja toimivia eivätkä välttämättä edes toisiaan poissulkevia. Turtiainen (2000, 39–40) on kritisoinut laadun ominaisuuksien luokitteluja suppeiksi. Hän korostaa sitä, että laatu

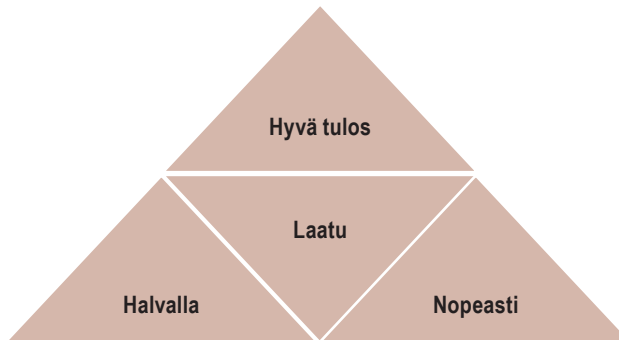
on semiteoreettinen ominaisuus, joka voi saada merkityksen vain osana toista ilmiötä tai teoriaa. Turtiainen kiteyttää (2000, 39) ajatuksen: ”*Laatu itsessään ei ole mitään, vaan johonkin liittymällä laadusta voidaan ilmaista jotain.*”

Englannin kielen sana ”quality” tarkoittaa korkeaa laatua tai erinomaisuutta, joten laatu voi ilmentää tavallisuudesta poikkeavuutta tai täydellisyyttä. Adjektiivina ”quality” liittyy taas hyvään laatuun. Arkikielessä laadulla on useita eri merkityksiä. Se voi viitata siihen, millainen jokin on. Laadukkuus voi tarkoittaa korkealaatuisia tuotteita tai palveluja. Laadulle voidaan antaa myös käänteinen merkitys, jolloin puhutaan laadun yhteydessä tuotteen tai palvelun negatiivisista ominaisuuksista. Tuotteiden lisäksi laatu voidaan liittää myös työntekoon, jolloin laatu tarkoittaa, että työ tehdään oikein, tehokkaasti ja ajallaan joka kerta. Sallisin (1996, 1) mukaan laatua on jokin, mikä erottaa erinomaisen tavanomaisesta. Se voi olla yksinkertaisesti myös käyttötarkoitukseen soveltuvuutta tai transformatiivisuutta (mm. Juran 1989, 15). Joskus laadussa on kysymys yksinkertaisesti odotusten ja havaintojen välisestä suhteesta (Parasuraman, Zeithaml & Berry 1988, 36).

Käsitteenä laatu liittyy läheisesti myös arvon, eettisyyden ja merkityksen käsitteeseen. Laatu ja arvo voidaan liittää toisiinsa, sillä arvot ovat organisaation laatuksittuun pohja. Organisaatiot ovat rakentuneet arvojensa pohjalle, joten laatu määrittyy arvojen pohjalta. Laatu antaa jollekin sen erityislaatuisuuden, joka erottaa sen muista. Siihen liittyvä hyvyys voidaan nähdä jopa eettiseksi. Absoluuttisena laatu liitetään käsitteisiin hyvyys, kauneus ja totuus. (Koivula 2002, 17–18, Lämsä & Turjanmaa 2002; Pirsig 1992, 68–71.) Koivulan (2002, 27) mukaan laatu on osa yhteistoiminnallista dynaamista kokonaisuutta, johon liittyvät merkitykset ja arvot. Arvot eivät ole universaaleja, vaan ne vaihtelevat yksilöittäin kulttuurista toiseen. Yksilön arvot määrittelevät, mitä hän pitää arvokkaana, laadukkaana ja tavoiteltavana. Laadun käsite on siis vahvasti subjektiivinen ja yksilön arvoihin perustuva. Laatuodotukset liittyvät yksilön omaan perspektiiviin. Jos laatua tarkasteltaisiin arvo- tai moraalifilosofisena kysymyksenä, voitaisiin laadun sijaan puhua myös hyvästä ja oikeasta, jolloin arvotettaisiin, mikä on hyvää tai huonoa (ks. Pirsig 1986; 1992).

Teollisuudessa laadun arvioinnin lähtökohtana on ollut tuotteen virheettömyys. Lopputuloksen tai vaikutuksen sijaan voidaan viitata myös panoksiin tai prosesseihin. Nykyisin laadun käsite on laajentunut tarkoittamaan koko prosessia eikä vain hyvää lopputulosta, joten arviointikin ulottuu prosessin eri vaiheisiin. Laadukkaat prosessit tuottavat laadukkaan lopputuloksen, ja näin asiakkaan odotukset täyttyvät. Käsite on muuttunut alkuperäisestä tuotteen virheettömyydestä kokonaisvaltaiseksi liikkeenjohdokäsitteeksi. Laadun kehittäminen onkin laaja-alaista toimintaa, jonka tavoitteena on asiakkaan tyytyväisyys, kannattava liiketoiminta ja kilpailukykyisyyden säilyttäminen. (Silen 1997, 13–15.) Liiketoiminnassa laatuajattelu perustuu yksinkertaiseen

kolmioon (kuvio 4). Tavoitteena on saada hyvää tulosta nopeasti vähillä kustannuksilla (Karjalainen 2005, 6.)



Kuvio 4. Liiketoiminnan laatukäsitys (mukailtu Karjalainen 2005, 6)

Samankaltainen liiketoiminnan laatuajattelu on tullut myös koulutuksen alueelle. Kustannustehokkuus on tärkeää mutta taloudelliset resurssit usein niukat. Riskinä on tällöin laadun määrittäminen vain taloudellisen tuloksen kautta. Gasterin (1995, 52–53) mukaan tehokkuus tulisi pitää laatu-käsitteen ulkopuolella, jotta käsitteestä ei tulisi liian laaja. Nämä teollisuuden ja liiketoiminnan laatu näkemykset edustavat laadun objektiivista paradigmaa.

Laadun objektiivinen ja subjektiivinen paradigma

Laatua voidaan tarkastella siis joko subjektiivisen tai objektiivisen paradigman kautta (Parrila 2002). Laadun objektiivinen ja eksklusiivinen paradigma painottaa ajatusta, että laatu voidaan ottaa haltuun asiantuntijoiden määrittelemänä ja numeerisia arvoja painottavana kokonaisuutena. Sen juuret ovat empirismissä. Laatu nähdään kontekstista irrallisena ja objektiivisena kokonaisuutena, jota voidaan arvioida ja mitata tieteellisesti. Objektiiviseen lähestymistapaan ovat pohjautuneet myös monet viime vuosikymmenien laadunarviointimenetelmät. Objektiivinen näkökulma on asiantuntijakeskeinen. Sen mukaan samoja laatu kriteerejä voidaan käyttää missäpäin maailmaa tahansa, eikä se ota huomioon kulttuurieroja, arvoja tai subjektiivisiä näkemyksiä. Eksklusiivisen laadunmäärittelyn perustana on staattinen tiedonkäsitys, jossa uskotaan yhden oikean tiedon olemassaoloon. Tällöin asiantuntijoilla on valta-asema laadun määrittelyssä ja tavoitteena on pysyvä laadunmääritys. (Parrila 2002, 43, 72; Tauriainen 2000, 20–32; Varto 1995.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on subjektiivinen laadun paradigma, jossa laadua tarkastellaan arvoihin liittyvänä, muuttuvana ja kontekstisidonnaisena. Tämä tarkoittaa, että laadun määrittelyyn ja laatuikäsitteeseen vaikuttaa määrittelijän oma arvomaailma. Käsitteet laadusta muuttuu ajankohdan, elämäkokemusten ja -tilanteen mukaan. Myös ympäristö vaikuttaa laadun määrittelyyn, joten jokainen konteksti tuo siihen oman näkökulmansa. Tällöin ohjaavan koulutuksen laatu ei ole suoraan verrattavissa esimerkiksi korkeakoulutuksen laatuun. Periaatteena on inklusiivinen laadun määrittely, jossa asianomaiset osallistuvat laadun määrittelyyn. Yksilölle laatu on kokemuksena enemmän kuin osiensa summa.

4.2 Laatuajattelun juuret

Seuraavassa tuon esiin keskeisiä laadunhallinnan kehitykseen liittyviä henkilöitä ja vaiheita. Vaikka tutkimukseni painotus on subjektiivisessa paradigmissa ja tarkastelen koulutuksen laatua, tarkoitukseni on taustoittaa laatuun liittyviä teorioita, jotta ne antaisivat pohjaa ymmärtää laadun tarkastelutapoja. Laatuajattelun juuret ovat teollisuudessa. Lähtökohtana oli tarve tuotteen arviointiin, koska valmistusosastolla ei aina pystytty tuottamaan suunnitteluosaston tarkoittamaa tuotetta. Näin vuosina 1920–1940 vallalla ollut tarkastukseen perustuva laadunvalvonta, laatuohjaus (quality control, QC), sai alkunsa. (Silen 1997.) Laadun teollisuustuotantoon pohjautuvan historian vuoksi sen soveltaminen palveluihin ja erityisesti koulutukseen on tuottanut ajoittain ongelmia ja yhteensopimattomuutta.

Laatujohtaminen (Total Quality Management) nousi keskeiseksi laadunhallinnan termiksi 90-luvulla. Lumijärvi ja Jylhäsaari (2000, 11–16) toteavat laatujohtamisen tulleen ensimmäisen kerran Suomeen jo 1980-luvun alussa, mutta vielä silloin se ei saanut suuresti jalansijaa. 1990-luvun lopulta lähtien laatujohtamisen merkitys on lisääntynyt, vaikkakin tulosjohtaminen on ollut keskeisemmässä asemassa. Laatujohtaminen määritellään laadun keskeisenä pitäväksi johtamistavaksi, joka perustuu organisaation kaikkien jäsenten osallistumiseen ja jonka pitkän tähtäimen tavoitteita ovat asiakastyytyväisyyden tuoma menestys ja organisaation kaikkien jäsenten ja yhteiskunnan hyöty (Lumijärvi & Jylhäsaari 2000).

Balance Score Card (BSC) eli tasapainotettu tulokortti (mittaristo) syntyi Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Se on tavoitejohtamisen periaatteille kehitetty toiminnan ohjauksen suorituskyky-mittaristo, joka esiteltiin ensimmäisiä kertoja 90-luvun alussa. Yrityksen visio ja strategia ovat keskeisiä BSC-mittarissa. BSC:n viitekehyksenä on yrityksen suorituskyvyn mittaaminen neljästä näkökulmasta: talous, asiakkaat, sisäiset prosessit sekä oppiminen ja kasvu. BSC ottaa huomioon myös tulevaisuuden

suorituskyvyn. (Kaplan & Norton 2001, 3; Malmi, Peltola & Toivonen 2002, 15–16.) Oksasen (2003, 69) mukaan myös koulutuksen laadun tulisi perustua näihin edellä kuvattuihin eli kokonaisvaltaiseen laadunhallintaan (esim. TQM) ja systemaattiseen tasapainotettuun tuloksellisuusarviointiin (esim. BSC), jossa on otettu huomioon opilaitosten erityispiirteet.

Monet nykyiset laatuideologiat pohjautuvat Demingin (1994), Juranin (1988), Crosby'n (1985) ja Ishikawan (1985) laatuksityksiin. Heidän käsityksissään on paljon yhteneväisyyksiä. Juuti (2001, 262–277) nimeää Demingin, Crosby'n ja Juranin laatujohtamisen klassikoiksi. Deming (2000) korosti johtamisfilosofiassaan prosesseja, kumppanuussuhteita ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Crosby'n (1985) mukaan laadun parantaminen oli jatkuva prosessi ja sen piti olla käytännöllistä. Hän painotti vikoja ehkäiseviä toimia ja puhui laadun absoluuteista, joita laatujohtamisessa pitäisi noudattaa. Juran (1988) puolestaan pohti, kumpi tulee ensin, asiakas vai laatu­päämäärien asettaminen, ja päätyi asettamaan laatu­päämäärät etusijalle.

Deming (2000) on laatinut 14 laatu­teesiä¹, joita pidetään edelleen merkittävänä ohjeina laadun tutkijoille. Karjalaisen (2005, 2) mukaan Demingin ajatukset laadusta ovat luoneet pohjan monille tunnetuille laatumenetelmille, joita ovat esimerkiksi Total Quality Management (TQM), Total Quality Control (TQC), Quality Function Deployment (QFD) sekä Kaizen ja JOT. Deming (2000, 18–96, 168–169) korosti ihmisen oikeutta hyvään työhön. Hänen arvonsa ovat ajankohtaisia aikakaudesta riippumatta. Deming varoitti nopean voiton tavoittelusta ja sanoi sen rapauttavan yrityksen toimintaa. Huonolaatuiset ja käyttöön sopimattomat tuotteet tekevät hänen mukaansa asiakkaat tyytymättömiksi, joten asiakaslähtöisyyden ja jatkuvan parantamisen tulisi olla keskeisiä toimintamalleja. Työntekijöiden on otettava itse vastuu laadusta, eikä kustannuksia pidä minimoida laadun kustannuksella. Deming korosti myös sitä, että ihmiset ovat organisaation kallein voimavara, johon kannattaa panostaa. Organisaatiossa tulee olla avoin ja luottamukseen perustuva ilmapiiri, jossa työntekijä voi kokea turvallisuutta. Johdon tulee luopua tavoitejohtamisesta, ja koko organisaation on sitouduttava muutokseen. Lisäksi hän pohtii kaikilla tahoilla nykyisinkin pinnalla olevaa kysymystä, kenellä on oikeus määrittellä, mikä on laadukasta. Vaikeinta laadun määrittelyssä on ennakoida asiakkaiden mieltymyksiä tuotteen suhteen. Odotukset voivat poiketa saman tuotteen suhteen asiakaskohtaisesti. Deming (2000) on korostanut koko henkilöstön osallistumista laadun kehittämisessä. Glasser (1994, 18–24) on tiivistänyt

1 Demingin (2000, 23–24) ohjeet laadun parantamiseksi ovat seuraavat: toimi pitkäjänteisesti, omaksu uusi toimintafilosofia, rakenna laatu­prosessiin eikä massatarkastuksiin, älä arvostele toimintaa pelkän hinnan perusteella vaan ota huomioon kokonaisuus, paikallista ongelmat, kehitä ja kouluta henkilöstöä, johda verstaalla, poista pelko, poista byrokratia, eliminoi iskulauseet ja muut juhlapuheet, luovu numeerisista tavoitteista työvoiman osalta, poista ammattiylpeyden esteet ja suosi jatkuvaa oppimista. Lopuksi hän kehottaa johtoa toimimaan ohjeidensa mukaisesti.

Demingin ajatukset työyhteisön näkökulmasta seuraaviksi pääpainoitusalueiksi: ilma-
piiri on kannustava ja luottavainen, työntekijöiltä tulisi odottaa vain merkityksellistä
toimintaa ja parasta tulosta, johdon asema korostuu jatkuvan arvioinnin sekä kehittä-
misen aikaansaajana, ja vain hyvin tehty työ tuo tyydytystä tekijälleen. Nämä ajatukset
voidaan liittää myös koulutuksen kontekstiin.

Crosby (1985, 136–143) on Demingin kanssa hyvin samoilla linjoilla tiivistäen
laatuperiaatteensa 14 askeleeksi². Hänen periaatteensa pohjautuvat näkemykseen työs-
tä prosessina. Jokaisella prosessilla on asiakas ja toimittaja. Neljä laatua määrittelevää
kulmakiveä ovat vaatimustenmukaisuus laadun määritelmänä, ennaltaehkäisy keinona
laadun aikaansaamiseksi, laadun suoritusstandardina nollavirhetaso ja laadun mitta-
na poikkeaman hinta. Koulutuksen alueelle sovellettuna vaatimustenmukaisuus voisi
liittyä koulutustarpeisiin, ennaltaehkäisy taas riittävään koulutuksen järjestämiseen.
Nollavirhetasoa ja poikkeaman hintaa on vaikea määritellä koulutuksen alueella.

Juranin (1988, 11–26) näkemyksen mukaan systemaattisuus on tärkeintä laatujoht-
tamisessa. Hän määrittelee yrityksen laatuavoitteen. Systemaattinen laatujohtaminen
noudattaa laadun suunnittelun etenemismallia. Laatukustannukset ja asiakkuus ovat
Juranin mukaan laatuajattelun tärkeät osa-alueet. Juranin lähestymistavassa talouden
käsitteitä voidaan yhdistää laadun kehittämiseen. Menetelmällisesti Juran on lähem-
pänä Demingia kuin muut laatuasiantuntijat. Heidän ajattelunsa eroaa lähinnä jois-
sakin korostuksissa. Juran painottaa laadun suunnittelun keskeisyyttä. Deming taas
pitää vaihtelun ymmärtämistä kaikkein oleellisimpana asiana. Juran ei halua korostaa
tilastollisia menetelmiä. Kilpailuun nämä asiantuntijat suhtautuvat eri tavoin. Juran
pitää kilpailua oleellisena, kun taas Deming katsoo sen tuhoavan laatua (myös Deming
2000).

Ishikawa (1990; 1985) jatkaa samaa linjaa. Myös hän kokee laadunvarmistusjär-
jestelmän ja laadun kehittämisen välttämättömäksi. Asiakaslähtöisyys on kaiken pe-
rusta, mutta myös tuotekehittelytoiminnan tulee olla reaaliajassa. Laadun tulee olla
yrityskulttuurissa keskeisessä asemassa, sen tulee olla johtamisen keskeinen filosofia
ja siihen tulee uhrata voimavaroja. Ishikawa pitää inhimillisten tekijöiden huomioon
ottamista ensisijaisen tärkeänä. Hän on edistänyt laajalti laatu-tekniikoiden hyödyntä-
mistä. Ishikawa puhuu erilaisista laatu-työkaluista, joiden avulla saatavaa tietoa voidaan
hyödyntää laatu-palkintoperusteisessa arvioinnissa. (Ishikawa 1990; 1985.) Ishikawaa
pidetään Japanissa merkittävänä laadun kehittäjänä. Kriittistä keskustelua on kuitenkin

2 Crosby'n 14 askeleen laatuperiaatteet ovat seuraavat: johdon täytyy sitoutua laadun tekemiseen, laadun parannustiimi, mittaaminen, laatu-kustannukset, laatu-tietoisuus, korjaavat toimenpiteet, nollavirhesuunnitelu, työntekijöiden koulutus, nollavirhepäivä, tavoitteiden asettaminen, virheiden syiden poisto, tiedostaminen, laatu-työn ohjausryhmä, jatkuva parantaminen on prosessikeskeinen lähestymistapa ongelmiin (ks. Vaso 1998, 41).

kin käyty siitä, toimivatko länsimaisissa yrityksissä välttämättä samat mallit kuin Japanissa, sillä organisaatiokulttuuri ja työnteon mallit poikkeavat paljon toisistaan.

Garvin (1988, 39–48) puolestaan katsoo laatua seuraavista näkökulmista:

1. Ylivertaisuuden näkökulma (transcendent)
2. Tuotepohjaisuuden näkökulma (product-based)
3. Käyttäjöpohjaisuuden näkökulma (user-based)
4. Valmistuspohjaisuuden näkökulma (manufacturing-based)
5. Arvopohjaisuuden näkökulma (value-based).

Garvinin (1988) mukaan ylivertaisuuden näkökulma voidaan liittää sisäiseen erinomaisuuteen, joka havaitaan korkeina standardeina ja huippusuorituksina. Muoti ja trendit eivät vaikuta laatuun, vaan se nähdään pysyväksi ja ajattomaksi. Se nähdään luontaisena kauneutena ja erinomaisuutena. Tähän näkökulmaan liittyy subjektiivisuus, kokemuksellisuus ja epätasällisyys suhteessa sen määrittelyyn (myös Savolainen 1992). Laatu on siis subjektiivinen kokemus. Kuten johdannossa mainitsin, tämä näkökulma on oman tutkimukseni lähtökohtana.

Tuotepohjaisuuden näkökulman mukaan laatu nähdään mitattavaksi muuttujaksi. Laatuerot liittyvät määrällisiin ominaisuuksiin. Tämä näkökulma liitetään taloustieteisiin. Ohjaavan koulutuksen alueella tuotepohjaisuuden näkökulma voisi liittyä esimerkiksi työllistyneiden määrän mittaamiseen. Tuotteet voidaan asettaa paremmuusjärjestykseen tehtyjen laatuluokitusten mukaisesti. Tuotepohjaisuuden näkökulma on selkeän objektiivinen (Garvin 1988).

Käyttäjöpohjaisuuden näkökulma taas olettaa, että laatu on sitä, miksi sen itse määrittelimme, joten näkökulma on subjektiivinen. Käyttäjällä voidaan tarkoittaa myös asiakasta, joten tämä näkökulma on asiakaskeskeinen. Laadukas tuote vastaa parhaiten asiakkaan tarpeisiin. Laatua on siis tuotteen soveltuvuus käyttötarkoitukseen. (Emt.) Ohjaavassa koulutuksessa tätä mittaavat oppilaspalautteet.

Valmistuspohjaisuuden näkökulmassa huomio kiinnitetään palvelun tai tuotteen valmistusprosessiin. Laatua tarkastellaan mukautumisena vaatimuksiin. Laatu on standardien ja vaatimusten mukaisuutta sekä virheetöntä valmistusta. Koulutuksen sektorilla tämä on vierasta, koska prosessi ei koskaan voi olla täysin virheetön ja yhdenmukainen. Valmistuspohjaisuuden näkökulma koulutuksessa voisi tarkoittaa opetussuunnitelmien laatimista ja itse koulutusprosessia, joten tästä näkökulmasta katsoen tarkastellaan koulutusprosessin sujuvuutta.

Arvopohjaisuuden näkökulman mukaan hyvälaatuinen tuote antaa parhaan kustannus–hyöty-suhteen käyttäjälle. Näkökulma kuvailee kustannusten ja hintojen suhteita. Ongelmana on laadun ja hyväksyttävien kustannusten yhdistäminen. (Garvin 1988, 44.) Arvopohjaisuuden näkökulmasta tuotteen kysyntä on merkittävää. Kou-

lutuksen alueella koulutus, joka vetää opiskelijoita puoleensa, on laadukas – ohjaavan koulutuksen alueella taas sellainen koulutus joka saadaan myytyä ostavalle taholle.

Garvin (1987, 101–109; 1988 49–60) on luokitellut lisäksi laatukäsitteen ominaispiirteitä: suorituskyky (performance), asiakkaan kokemat ja mitattavat piirteet (features), luotettavuus (reliability), laadun tasaisuus/yhdenmukaisuus (conformance), kestävyys (durability), helppokäyttöisyys/helppohoitoisuus (serviceability), esteettisyys ja imago. Näissä on otettava huomioon, että Garvin on toiminut teollisuudessa, joten hänen näkökulmansa on teollisuustuotannossa. Korppoo (2010, 9–10) on soveltanut Garvinin (1987; 1988) näkökulmaa ja liittänyt siihen koulutusnäkökulman: mitä Garvinin luokittelut tarkoittaisivat korkeakouluorganisaatiossa? Suorituskykylaatu esimerkiksi voisi hänen mukaansa koulutuksessa tarkoittaa tehokasta oppimispolkua, joka näkyisi HOPS:ssa. Opiskelija valmistuu tavoiteajassa ja hänen osaamisensa mahdollistaa työllistymisen. Edelleen Garvinin (1987; 1988) määrittelemän luotettavuuden (reliability) laadun ominaisuutena hän liittää opiskelussa hyvään ennakkosuunnitteluun, jonka mukaan opiskelijat voivat suunnitella oman opiskelupolkunsa. Tulkintani mukaan koulutusyrityksissä tämä voisi tarkoittaa sitä, että koulutuspalveluiden tuottaja pitää lupauksensa ja koulutus pitää sisällään sen, mitä on luvattu. Tasalaatuisuus (conformance), joka ilmenee tavoitteiden mukaisina tuotteina ja palveluina, voisi opiskelijoille merkitä oppimis–opetus-prosessin läpinäkyvyyttä, systemaattista palautteen keruuta ja oppimisen arvioinnin selkeyttä. Tasalaatuisuus voisi liittyä myös opetukseen, jolloin eri opettajien tunnit olisivat keskenään samantasoisia. Tämä on iso haaste etenkin koulutusyrityksille, joissa eri kouluttajat vastaavat eri osuuksista. Kestävyys (durability) laadun ominaisuutena merkitsee Garvinin (1987; 1988, 49–60) mukaan tuotteen käyttöikä, mutta Korppoon (2010) mukaan opiskelijan näkökulmasta kestävyys voisi olla sellaisen osaamisen ja sellaisten taitojen saamisen mahdollistamista, että suoritettut tutkinnot takaavat selviytymisen muuttuvassa työelämässä ja antavat kyvyn hankkia lisää osaamista. Helppokäyttöisyys ja/tai helppohoitoisuus (serviceability) puolestaan tarkoittaa asiakkaan kokemuksena ilmaistua helppoutta tuotteen ja/tai palvelun käyttämisessä ja hoitamisessa. Opiskelijalle helppous saattaa olla kokemus asioiden sujumisesta koulutusorganisaatiossa. Esteettisyys tuotteen ja palvelun laatuominaisuutena on taas Garvinin (1987; 1988, 49–60) näkemyksen mukaan luonteeltaan subjektiivinen. Jokainen kokee sen omalla tavallaan ja osittain intuitiivisesti. Tämän Korppoo (2010) liittää brändi-ajatteluun, joka on vallannut alaa jo koulutussektorilakin.

Lillrankin (1990, 41–49; 1998, 33) näkökulmat taas eroavat jonkin verran Garvinin näkökulmista, vaikka samojakin piirteitä on nähtävissä. Hän jaottelee laatumääritelmät kuuteen näkökulmaan: valmistuskeskeinen (perustuu tuotteen yhdenmukaisuuteen), tuotekeskeinen (perustuu tuotteen suorituskykyyn), arvokeskeinen (liittyy

hinta-laatu-suhteeseen), kilpailukeskeinen eli strateginen (tuotetta verrataan kilpailijan tuotteeseen), asiakaskeineen (perustuu kykyyn täyttää asiakkaan tarpeet) sekä ympäristökeskeinen (kuvaava tuotteen ympäristövaikutusta).

Valmistuskeskeisen laadun painopiste on prosessissa, joka varmistaa tuotteiden valmistuksen määritysten mukaan. Sen avulla pyritään eliminoimaan virheet. Prosessia kehittämällä valmistetaan entistä parempia tuotteita tai tarjotaan laadukkaampaa koulutusta. Koulutuksessa se voidaan tulkita esimerkiksi lainsäädännön tai opetussuunnitelman noudattamiseksi. Tämä viittaa samaan kuin Garvinin (1988) valmistuspohjainen laatu. Perinteinen teollisuuden laadunvalvonta tukeutuu valmistuskeskeiseen näkökulmaan. Tuotokeskeinen laatu korostaa suunnittelun osuutta. Nähdään, että hyvä suunnittelu takaa laadun, joten lahjakkaita suunnittelijoita arvostetaan ja heidän työnsä panostetaan. Suunnittelulla on siis keskeinen osa tuotteen laadun arvioinnissa. Tuotteen suorituskyky on arvioinnin kohteena. Arvokeskeisessä laadussa kustannus-hyöty-suhde määrittää palvelun laadun. Vaikka tuote olisi hyvä ja korkeatasoinen, arvokeskeisen laadun perusteella sitä ei voida arvioida korkealaatuiseksi, jos se on kohtuuttoman kallis. Arvokeskeinen laatu ohjaavassa koulutuksessa tarkoittaisi, että julkiset varat, jotka sijoitetaan koulutukseen, antavat hyödyn yksilön työllistymisen kautta ja vähentävät näin yhteiskunnan kuluja. Kilpailukeskeinen laatu tarkoittaa, että laadun pitää olla yhtä hyvä tai vähän parempi kuin kilpailijoilla. Tätä parempi laatu on yli-laatua ja resurssien tuhlausta. Tuotteen tulee siis ylittää niukasti kilpailijan laatu, niin että se menee markkinoilla kilpailijan ohi. (Emt.) Etenkin ohjaavassa koulutuksessa kilpailunäkökulma on merkittävä, koska kyse on julkisista hankinnoista ja koulutuksia vertaillaan. Toisaalta ajatus siitä, että kilpailijan laadun huomattavasti ylittävä laatu olisi resurssien tuhlausta, ei mielestäni päde palveluihin ja koulutukseen, vaan se voidaan nähdä jopa asiakasta aliarvioivana. Oksanen (2003, 87) taas näkee julkisen puolen oppilaitosten kilpailuttamisen vääristävän laatuajattelun perusfilosofiaa.

Asiakaskeineen laatu on asiakkaiden tarpeiden ja toiveiden tyydyttämistä, ja asiakastyytyväisyys nähdään tärkeimmäksi. Lillrank (1990, 45) korostaa asiakaskeineisyyttä, koska näkee sen määrittävän viime kädessä yrityksen tai organisaation menestyksen. Joidenkin määritelmien mukaan palvelun laatu ja asiakastyytyväisyys tarkoittavat jopa samaa asiaa (Zeithaml & Bitner 2002). Asiakaskeineisyys ja asiakastyytyväisyys ovat kuitenkin eri asioita. Vaikka toimitaan asiakaskeineisesti, se ei välttämättä takaa asiakastyytyväisyyttä. Myös Joiner (1994, 10–11) korostaa, että asiakas määrittelee laadun ja sen tuottaminen on kaikkien organisaatiossa toimivien yhteinen asia. Hänen mukaansa organisaation johtamisessa huomio tulee kiinnittää prosesseihin ja informaatioita hyväksi käyttävään päätöksentekoon. Keskeistä on, että kaikki toimivat yhdessä, ja ilmapiiriin tulee olla luottamuksellinen sekä yksilöä arvostava ja tukeva. Ilman keskinäistä kilpailua ja vastakkainasettelua kaikki voittavat. Ympäristökeskeisen laadun

mukaan laatua voidaan mitata myös ympäristön ja yhteiskunnan kannalta. Tuotteen suunnittelussa tulee ottaa huomioon myös sen ekologisuus. (Lillrank 1990, 41–49.) Tähän on kiinnitetty erityistä huomiota viime vuosikymmenen aikana ympäristötietoisuuden lisääntymisen myötä. Verhon (2000, 12) mukaan myös kaikkien koulujen tulisi sitoutua asiakaskeskeisyyteen, jatkuvaan kehittämiseen, kaikkien sitoutumiseen ja ympäristövastuuseen.

4.3 Koulutuksen laatu

Seuraavassa tarkastelen koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta sekä niiden arviointia. Koulutus luetaan osaksi palveluita, minkä vuoksi viitataan myös palveluiden laatuun. Lisäksi esittelen koulutuksen arvioinnin tunnetuimpia mittareita ja lopuksi pohdin koulutuksen arvioinnin eettisiä näkökulmia.

4.3.1 Koulutus osana palveluita

Koulutuksella voidaan katsoa olevan palveluluonne; usein puhutaankin koulutuspalveluista. Koulutus on palvelujärjestelmä, joka vastaa sekä yksilön että yhteiskunnan koulutuskysyntään. Koulutuksella on siis myös yhteiskunnallisia tehtäviä, kuten taloudellinen tehtävä, valikointi, kulttuurinsiirtämis-, emansipoiva ja varastointitehtävä. (Lehtisalo & Raivola 1999, 12, 38.) Koulutuspalvelut ovat osittain aineettomia, osin aineellisia. Aineellisen elementin koulutukseen tuovat käytettävä oppimateriaali ja opetuksen apuna käytettävät laitteet (Grönroos 2001, 79).

Koulutuksen laadulla tarkoitetaan koulutuksen kykyä vastata sille asetettuihin tavoitteisiin ja asiakkaiden tarpeisiin (Opetushallitus 1998). Nurmen ja Kontiaisen (2000, 30–33) mukaan koulutuksen laatu tarkoittaa koulutuksen ”hyvyyttä” tai tyytyväisyyttä palveluihin ja niiden tuloksiin. Se ymmärretään siis oppijan asenteeksi. Koettu laatu taas voi usein olla markkinoinnin tulos. Palvelujen laadussa olennaista on vuorovaikutus asiakkaan ja palvelun tarjoajan välillä sekä tilanteessa vallitseva ilmapiiiri. Palveluiden laadun tarkastelu eroaa jonkin verran teollisuuden tuotannon laadun tarkastelusta. Palvelun laadusta alettiin kiinnostua 1970-luvun lopulla. Grönroos toi 80-luvulla esiin ”koetun palvelun laadun” käsitteen. Malli kehitettiin käsitteelliseksi työkaluksi auttamaan ymmärtämään, mistä palvelu asiakkaan mielestä koostuu. Palvelut ovat monisäikeisiä. Ne koostuvat prosesseista, joissa asiakas osallistuu aina aktiivisesti tuotantoprosessiin. Palvelua ei ole olemassa, ennen kuin se kulutetaan. Palvelun ominaisuudet syntyvät samanaikaisen tuotanto- ja kulutusprosessin aikana. (Grönroos 2009, 98–99.)

Karjalaisen (2005, 1–20) mukaan laatu ilmenee opetus- ja oppimistilanteissa opiskelijan ja opettajan välisissä vuorovaikutussuhteissa. Koulutuspalvelussa on siis keskeistä vuorovaikutus opiskelijan ja palvelun tuottajan välillä, joten koulutusorganisaatioissa toiminnan painopiste on vuorovaikutuksessa. Koulutuksessa ihmisellä on yksilönä keskeinen asema niin panos-, prosessi- kuin tuotostekijänä. Se ei kuitenkaan ohjaudu ainoastaan opiskelijoiden lähtökohdista käsin, vaan asiantuntijoiden näkemyksillä on suuri osuus. Julkisen hallinnon tuottamissa koulutuspalveluissa painottuvat yhteiskunnalliset funktiot. Koulutustapahtuma on prosessiluonteinen. Oppitunnit voidaan suunnitella etukäteen, laatia prosessin työvaiheet, tavoitteet ja laatuvaatimukset (Lehtisalo & Raivola 1999, 28; Oulasvirta 2007, 95). Tosin lopputulosta on vaikea ennustaa, sillä opetustilanteessa vallitsevat monet inhimilliset tekijät (mm. Lipsky 1980, 15). Toisin kuin muut palvelut, koulutuspalvelut harvoin tuotetaan ja kulutetaan samanaikaisesti (Raivola ym. 2000, 14).

Koulutuksen tuloksellisuus tarkoittaa etenemistä tavoitteiden suuntaan ja tavoitteiden saavuttamista. Tehokkuudessa on kyse tulosten ja laadun välisestä suhteesta sekä niiden aiheuttamista kustannuksista. Koulutuksen tulisi täyttää sekä yksilön subjektiiviset tarpeet että vastata yhteiskunnan tarpeisiin (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 25–26). Julkisen hallinnon erityispiirteet antavat koulutuspalveluille oman leimansa. Julkisilla varoilla hankitulla koulutuksella on yhteisöpalvelun luonne. Yhteisölliseen näkökulmaan sisältyy aina kontrolli ja huolehtiminen siitä, että yhteiskunnan sille asettamat tavoitteet toteutuvat (Lipsky 1980, 15, 60–70). Teollisuuteen tai palvelualoille luodut laatujärjestelmät eivät kaikilta osin palvele koulutuspalveluiden arvioinnin tarpeita. Karjalaisen (2005, 3) mukaan laatujärjestelmien sovelluksien ongelmana koulutusorganisaatioissa on usein yksilöä ja opettajan autonomisuutta korostava organisaatiokulttuuri. Eri alueilta voidaan kuitenkin poimia asioita, jotka toimivat myös toisessa kontekstissa. Olen soveltanut esimerkiksi Grönroosin (2009) hyväksi koetun palvelun kriteerejä koulutuksen kontekstiin. Nämä kriteerit ovat ammattimaisuus ja taidot (liittyy lopputulokseen ja on teknisen laadun ulottuvuus), maine ja uskottavuus (liittyy imagoon ja täyttää suodatustehtävän), asenteet ja käyttäytyminen, saavutettavuus ja joustavuus sekä luotettavuus ja palvelun normalisointi (liittyvät selvästi prosessiin ja edustavat siten toiminnallisen laadun ulottuvuutta). Lisäksi näihin liittyy Rustin ja Oliverin (1994) ehdottama palvelumaisema, joka on prosessiin liittyvä kriteeri ja kuvaa toiminnallista laatua. (Grönroos 2009, 121–122.) Olen soveltanut taulukossa 4 laadukkaan palvelun kriteerit koulutukseen.

Taulukko 4. Laadukkaaksi koetun palvelun seitsemän kriteeriä sovellettuna koulutuspalveluihin (Grönroos 2009 mukailten)

1	AMMATTIMAISSUUS JA TAIDOT – Kouluttajilla on riittävät resurssit ongelmanratkaisuun. Lopputulokseen liittyvä kriteeri
2	ASENTEET JA KÄYTTÄYTYMINEN – Opiskelijat kokevat, että kouluttaja huomioi ja arvostaa heitä sekä haluaa ratkaista heidän ongelmansa.
3	LÄHESTYTTÄVYYS JA JOUSTAVUUS – Koulutus on helposti saatavilla ja joustavaa. Prosessiin liittyvä kriteeri
4	LUOTETTAVUUS – Asiakkaat (opiskelijat ja koulutuksen hankkija) voivat luottaa koulutuksen tarjoajaan. Prosessiin liittyvä kriteeri.
5	PALVELUN NORMALISOINTI – Odottamattomissa tilanteissa kouluttaja ryhtyy heti korjaaviin toimenpiteisiin. Prosessiin liittyvä kriteeri
6	PALVELUMAISEMA – Opiskelutilat ovat miellyttävät ja toimivat. Prosessiin liittyvä kriteeri
7	MAINE JA USKOTTAVUUS – Koulutuksen tarjoaja antaa rahalle vastinetta; asiakas (opiskelija tai koulutuksen hankkija) voi luottaa tämän arvoihin ja suorituskriteereihin. Imagoon liittyvä kriteeri

Näiltä osin koulutuspalvelut eivät eroa muista palveluista, joten koulutuksen onnistumista voidaan arvioida edellisistä ulottuvuuksista käsin.

Koulutuksen järjestäjien ja kansallisen tason laadunhallintaa on kehitetty aktiivisesti ja järjestelmällisesti 1990-luvun puolivälistä lähtien. Ensimmäinen ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus annettiin vuonna 1998 linjaamaan koulutuksen järjestäjien laadunhallintaa ja sitä tukemaan kehitettiin laatupalkinnot (Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2011–2020). Niemi (1997) on painottanut, että evaluoinnin aikajänteen tulisi muuttua jälkikäteisarvioinnista pyrkimykseksi ennakoita tulevaisuutta. ”Ammatillisen koulutuksen laatustrategia” vastaa omalta osaltaan tähän. Koulutuksen arvioinnissa opetushallitus on keskeinen toimija, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa koulutuksen laadusta.

4.3.2 Kuka on asiakas koulutuksessa

Asiakastyytyväisyys on keskeistä koulutuksen laadun tarkastelussa, joten asiakkaan kokemus on erityisen tärkeä laadun määrittäjä. Grönroos (2009, 100) painottaa, että tärkeää on laatu sellaisena, kuin asiakas sen kokee. Laatu on mitä tahansa, mitä asiakkaat kokevat sen olevan. Asiakastyytyväisyys on kuitenkin aina subjektiivinen kokemus. Se voi tarkoittaa opiskelijan odotusten ja tarpeiden täyttymistä tai lisäarvoa osamiselle (Raivola 2000, 45–46). Raivolan (2000, 48) mukaan asiakkuus koulutuksessa on monitahoinen kysymys. Asiakas-termin käyttö opiskelijoista puhuttaessa korostaa koulutuksen palveluasennetta. Opiskelijoista voidaan puhua myös sidosryhmänä (Hei-

nonen 2002). Vason (1998) mukaan taas sidosryhmiin kuuluvat muun muassa opetusministeriö ja Opetushallitus. Hän puhuu myös sisäisistä (opiskelijat) ja ulkoisista (maksava taho) asiakkaista. Koulutusyritykset, jotka toimivat liike-elämän pelisääntöjen mukaan, ovat suurelta osin riippuvaisia asiakaspalautteesta. Etenkin työvoimakoulutuksen hankinta painottuu hinnan lisäksi asiakastytyväisyyteen.

Asiakastytyväisyyttä saadaan aikaan vastaamalla asiakkaiden tarpeisiin, joten asiakkuuden määrittely tulee tässä tärkeäksi. Kuka on todellinen asiakas: työhallinto, joka hankkii koulutuksen, vai koulutukseen osallistuva opiskelija? Ja kenen tarpeisiin vastataan? Esimerkkinä eri tahojen tarpeiden ristiriidasta on ohjaavaan koulutukseen osoitettujen tilanne. Vastoin omaa tahtoaan koulutukseen tulleen omat tarpeet, tavoitteet ja motivaatio eivät vastaan koulutukselle asetettuja vaatimuksia ja tavoitteita. Jos tällaisella henkilöllä ei ole halua työllistyä ja sitoutua koulutuksen tavoitteisiin, kuinka hän voisi olla tyytyväinen asiakas? Koulutuksella tässä tapauksessa vastataan ostajan eli työhallinnon tarpeisiin, mutta arvioinnin koulutuksesta antaa opiskelija, joka tässä määrittellään asiakkaaksi.

Yhteiskuntatieteissä Turtiaisen (2000) tutkimuskohteena on ollut työhallinnon asiakkuus. Myös hän pohtii, kuka on todellinen asiakas (Turtiainen 2000, 56–57). Joidenkin määritelmien mukaan niin toimituksen tilaaja kuin toimituksen saaja ovat molemmat suoria asiakkaita. Tämän määritelmän mukaan epäsuora asiakas on asiakasketjun myöhempi osapuoli (Lecklin 1997, 87–88). Työvoimakoulutuksessa se voisi tarkoittaa opiskelijaa, koska työhallinto on koulutuksen tilaaja. Tällöin voidaan puhua myös loppuasiakkaasta. Mutta kumpi on koulutuksen saaja, työhallinto vai opiskelija? Jos opiskelija katsotaan koulutuksen saajaksi, molemmat tahot ovat suoria asiakkaita. Julkisissa palveluissa voidaan puhua myös jaetusta asiakkuudesta silloin, kun palvelun käyttäjä ja rahoittaja ovat eri taho (Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 109). Tällöin työhallinto ja opiskelija jakavat asiakkuuden. Jaetussa asiakkuudessa ongelmallista on asiakastytyväisyyteen pyrkiminen tilanteessa, jossa asiakkaiden odotukset ovat ristiriidassa keskenään. Sarala ja Sarala (1996, 98) näkevät asiakastytyväisyyden monimutkaiseksi asiaksi koulutuksen alalla. Heidän mukaansa myös työnantaja on koulutuksen asiakas, joten asiakastytyväisyys liittyy edellä mainittujen lisäksi työnantajan tyytyväisyyteen.

Asiakkaan odotukset otetaan huomioon koulutusta arvioitaessa. Asiakkaan odotukset, tarpeet ja vaateet tulisi kuitenkin erottaa toisistaan. Eri tahoilla on eri näkemykset siitä, tulisiko ottaa huomioon tarpeet, vaateet vai odotukset. Aiemmin standardissa ISO 9000 painotetaan asiakkaiden tarpeita; samoilla linjoilla ovat Lumijärvi ja Jylhäsaari (2000, 52), kun taas esimerkiksi Vedung (1997, 66) karttaisi tarvepohjaista arviointia ja ottaisi mieluummin lähtökohdaksi asiakkaan toiveet, odotukset, arvot ja tavoitteen. Oulasvirta (2007, 87–94) pohtii väitöskirjassaan laajemmin tätä tarpeiden, vaateiden ja odotusten suhdetta palvelujen laadun arviointiin. Jossain tapauksissa

asiakkaan odotukset voivat olla ylimitoitettuja ja epärealistisia suhteessa koulutuksen tavoitteisiin. Tällöin odotuksiin ei aina kyetä vastaamaan.

4.3.3 Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden arviointi

Evaluoointi on arvioinnin synonyymi eli jonkin asian, ilmiön hyödyn ja/tai arvon määrittämistä, joka perustuu asian tai ilmiöstä hankitun tiedon analysointiin (Laukkanen 1995, 315). Evaluaatiossa jollekin asialle annetaan arvo. Evaluaatio on myös tiedon hankkimista perusteltujen päätösten pohjaksi. Evaluoinnin tavoitteena on kohteen kehittäminen, ja sen tulisi olla jatkuvasti itseään uudistavaa. Menneen arvioinnin lisäksi tavoitteena on tulevaisuuden ennakointi. Sinkkosen ja Kinnusen (1994, 15, 28) mukaan arviointi on yläkäsite, jolla usein viitataan erilaisiin toimintoihin, kuten tar kastukseen tai seurantaan.

Englannin kielen arviointia kuvaavat termit ”evaluation” ja ”assessment” eroavat toisistaan siten, että evaluation-termiä käytetään arvon määrittämisessä laaja-alaisesti, esimerkiksi koulutusohjelmien tai koulutuspolitiikan tasolla. Assessment-termi käsittää suppeamman yksilöön kohdistuvan arvion antamisen. Yksilöarviointi on esimerkiksi opiskelijan suoritusten arviointia. (Hämäläinen, Peuhu-Voima & Wahlen 2001, 7.)

Evaluaatio on aina kontekstisidonnaista, ja jokainen arviointikonteksti muokkaa uudelleen käsitteitä. Koulutuspoliittisessa evaluaatiossa lähtökohtana ovat koulutuksen yhteiskuntapoliittiset tehtävät ja tavoitteet, ja siinä korostetaan koulutuksen vaikuttavuutta. Vaikuttavuuden evaluaatio tuo esille koulutuksen taloudellisten, valikoiden, kulttuuria siirtävien ja varastoivien tehtävien toteutumisen. (Vuorenmaa 2001, 31–34.) Cronbachin (1983, 101–102) määritelmän mukaan evaluaatio on kaikkea sitä informaation keräämistä ja käyttöä, mitä tarvitaan tehtäessä päätöksiä koulutuksesta tai koulutuksellisista ohjelmista. Evaluaatio tähtää aina käytännön kehittämiseen.

Arviointi liittyy kiinteästi arvoihin. Arvioinnissa havainnoitavaa kohdetta arvotetaan vertaamalla sen ominaisuuksia ennalta valittuihin kriteereihin. Arvot voivat ohjata toimintaa jo arvioinnin toteutuksessa, sillä kriteerit johdetaan aina arvoista. Myös tavoitteet, joihin arviointi perustetaan, johdetaan arvoista käsin. (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 37.)

Laadun arvioinnin tavoite koulutusorganisaatioissa on laadun kehittäminen. Keräämällä tietoa toiminnan vahvuuksista ja heikkouksista saadaan kehittämisen lähtökohdat. Koulutusyritysten ja oppilaitosten erilaiset käsitykset koulutusorganisaation luonteesta ja perustehtävästä luovat arvoperustan ja määrittävät arviointimenetelmät. Opetushallituksen mukaan (1994, 7–8) nämä käsitykset voidaan luokitella neljäksi perusnäkemykseksi: 1) Koulutusorganisaatio on osa julkisen puolen toimin-

taa, jolloin lähestymistapa on yleinen hallinnon ja organisaatioiden arviointiperinne.

- 2) Koulutusorganisaatio on julkisia ja yksityisiä palveluja tuottava laitos, jolloin sitä tarkastellaan palveluiden toimivuuden ja palvelun laadun arvioinnin näkökulmasta.
- 3) Koulutusorganisaation tehtävä on tuottaa oppimistuloksia ja kehittää näin suotuisia yksilöitä yhteiskuntaan, jolloin perustana on kasvatustieteellinen arviointitutkimus.
- 4) Koulutusorganisaatio on tieto-organisaatio, joka on kehittymässä professionaalista byrokratiasta asiantuntijaorganisaatioksi. Sen tehtävä on tuottaa asiakkaan ehdoilla tulostavasti ja joustavasti organisoituen korkeatasoisia koulutus- ja muita asiantuntijapalveluita. Nämä 90-luvulla esitetyt näkemykset ovat edelleen toimiva luokitus, joka ilmentää arvioinnin perustaa. Nyt 2010-luvulla koulutusorganisaatiot voidaan nähdä asiantuntijaorganisaatioiksi, joten koulutuksen evaluointiin tarvitaan uutta näkemystä.

Koulutuksen tuloksen mittaaminen pitkällä aikavälillä voi olla ongelmallista, koska hyvä tulos ei aina ole opiskelijan sen hetken toiveiden mukainen. Myös sidosryhmien käsitykset koulutuksen laadusta voivat poiketa huomattavasti toisistaan. Lisäksi laatu on niin kontekstisidonnainen, että joskus tuottaa ongelmia vertailla eri konteksteissa tapahtuvan koulutuksen laatua. Johanssonin ja Cameronin (2002, 58) mukaan myös eri maiden välillä tapahtuva laadun vertailu on kiistanalaista, koska laatuun vaikuttavat kulttuuriset, poliittiset sekä ammatilliset arvot, jotka vaihtelevat maiden välillä ja joskus jopa maan sisällä. Sohlon (2000) mukaan koulutus on laadukasta, kun se on vaikuttavaa eli sille asetetut tavoitteet saavutetaan (myös Harwey & Green 1993).

Vaikuttavuus siis liittyy kiinteästi koulutuksen laatuun, sillä ollakseen laadukasta koulutuksen tulee olla myös vaikuttavaa. Vaikuttavuuden arvioinnin tavoitteena on arvioida palvelujen kykyä puuttua toiminnan kohteeseen tavalla, jota toiminnan tavoitteet edellyttävät. Näitä tutkimuksia on toteutettu sekä yhteiskunnallisella että yksilötasolla. Yhteiskunnallisen vaikuttavuuden mittaamisessa on kyse virallisten tavoitteiden vaikutusodotusten saavuttamisesta. Asiakasvaikuttavuudesta taas puhutaan silloin, kun analysoidaan sitä, kuinka hyvin tuotetut palvelut vastaavat asiakkaiden tarpeita ja kysyntää. (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 115.) Lillrank (1998, 11) korostaa, että laatu ei tarkoita luksusta, kallista tai yleistä erinomaisuutta vaan yksinkertaisesti asetettujen vaatimusten mukaisuutta. Koulutuspalveluissa korostetaan sitä, että koulutus vastaa tavoitteita.

Relevanssi on Raivolan ym. (2000, 17) mukaan keskeistä koulutuksen vaikuttavuudessa. Relevanssi on tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä. Relevantti koulutus vastaa toisaalta yhteiskunnan ja toisaalta yksilöiden odotuksiin ja tarpeisiin. Ohjaavan koulutuksen relevanssi sekä yhteiskunnan että yksilön suhteen on ollut työvoimapolitiikassa keskeisenä pohdinnan aiheena.

Toinen keskeinen arvioinnin kriteeri on kohdentuvuus. Siinä tarkastellaan, tavoit- taako palvelu juuri ne asiakkaat, joille palvelu on tarkoitettu. Palvelut ovat kohdentu- neet oikein silloin, kun kukaan oikeista asiakkaista ei jää palvelun ulkopuolelle eikä joukossa ole niin kutsuttuja vääriä asiakkaita. Kohdentuvuuden arvioinnin puuttu- minen saattaa vinouttaa palveluita, jolloin palveluja tarjotaan niille, jotka sitä vähiten tarvitsevat. Yksikön toiminnan vaikuttavuus saadaan näin näyttämään hyvältä, vaikka palvelua eniten tarvitsevat asiakkaat saattavat jäädä kokonaan palvelun ulkopuolelle. (Leskinen 2000, 26–27.) Ohjaavassa koulutuksessa kohdentuvuus vinoutuu, jos ohjaa- vaan koulutukseen valitaan ensisijaisesti niitä, jotka eivät tarvitse ohjausta ja neuvon- taa. Tällöin saadaan kyllä helpommin hyviä tuloksia, mutta silloin ulkopuolelle saatta- vat jäädä koulutusta kipeämmin tarvitsevat.

Ammatillisessa ja ohjaavassa koulutuksessa työllistyminen on keskeinen koulutuk- sen laadun ja vaikuttavuuden kriteeri. Mannisen (1996, 35) mukaan ammatillisessa työvoimakoulutuksessa työllistymiskriteeriä käytetään virheellisesti olettaen koulu- tuksen vaikuttavan vain kapea-alaisesti tiettyyn työtehtävään. Todellisuudessa koulu- tuksen ja työtehtävien vastaavuus ei ole yksiselitteinen. Näin työllistymiskriteeri antaa vääristyneen tai puutteellisen kuvan koulutuksen todellisista vaikutuksista yksilön näkökulmasta. Ohjaava koulutus taas on nostettu ammatillisen koulutuksen rinnalle tavoitteiden suhteen, vaikka ohjaavan koulutuksen luonne on aivan toisentyyppinen. Onnismaan ja Taskisen (1994) mukaan työllistyminen ei ole paras kriteeri koulutuk- sen onnistumisen arviointiin, koska koulutuksen onnistuminen riippuu niin monesta muustakin tekijästä. Vaikka työllistyminen on keskeinen tavoite, sen ei kuitenkaan ole- teta tapahtuvan aina välittömästi koulutuksen jälkeen. Työllistyminen vaikuttavuuden ainoana kriteerinä ei siis ole käyttökelpoinen ohjaavassa koulutuksessa.

Arvioinnissa toimivien kriteerien löytäminen on hankalaa. Kriteerien tulisi olla selkeitä ja tarkoituksenmukaisia. Opetushallituksen koulutuksen tuloksellisuuden ar- viointimallissa (1998) vaikuttavuuden arviointikohteiksi on otettu koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus, oppimistulosten saavuttaminen, opiskelutaidot, kommunikaatiovalmiudet sekä elinikäinen oppiminen. Mittareilla mitataan kuitenkin järjestelmän tehokkuutta, eikä opiskelijoiden kokemuksia. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioin- timallissa koulutuksen tuloksellisuuteen kuuluu tehokkuus, taloudellisuus ja vaikut- tavuus. (Opetushallitus 1998, 27; Pirttiniemi 2000, 12–13.) Keskeisenä kysymyksenä tutkimuksessani on, kuinka tehokkuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus määritellään ohjaavassa koulutuksessa?

Koulutukseen kohdistetaan usein ylimitoitettuja odotuksia. Silloin on helppo kritisoida koulutuksen epärelevanttiutta sekä heikkoja oppimistuloksia. Catanello ja Kirkpatrick (1986, 2–3) puhuvat koulutuksen evaluoinnin ketjusta. Heidän mukaansa on tärkeää tuntea koulutussysteemi sekä sen kanssa vuorovaikutuksessa oleva systeemi.

Kirkpatrickin (1998) neljän tason malli koulutuksen vaikutusten arvioimiseksi yksilötasolla luokittelee arvioinnin osa-alueet seuraavasti: *Reaktioiden* arvioinnin tulosta voi nimittää myös tyytyväisyydeksi. Arviointi kohdistuu tällöin yleensä opetuksen sisältöön, oppimistoimintoihin ja opetuksen tasoon. *Oppimisen* arviointi liittyy keskeisesti koulutuksen laadunvarmistukseen. Siinä arvioidaan, onko opittu se, mikä oli tarkoituskin. *Käyttäytymisen muutosten tai taitojen soveltamisen* arvioinnissa pyritään ottamaan huomioon myös ei-havaittavat tulokset. Käyttäytymisen muutokset voivat tulla esiin esimerkiksi työyhteisössä, jossa opittuja taitoja sovelletaan käyttöön. *Vaikutusten tai tuotosten* arviointi kohdistuu lopulliseen tuotokseen (bottom-line impact). Tämä viittaa myös yhteiskunnallisella tasolla esiin tuleviin vaikutuksiin.

Käyttäytymistuloksia arvioitaessa on otettava huomioon seuraavat neljäntyyppiset tuotokset:

1. *affektiiviset* tuotokset eli muutokset asenteissa, arvoissa ja uskomuksissa
2. *kognitiiviset* tuotokset eli muutokset käsitteissä, periaatteissa ja tiedoissa
3. *käyttäytyminen ja taidot* eli fyysiset mahdollisuudet tehdä jotain, esim. tekniset taidot
4. *operationaaliset* tuotokset, jotka ovat tulosta kaikista muista.

Affektiivisiin ja kognitiivisiin tuotoksiin sisältyy myös ei-havaittavia tuotoksia, joiden arvioimiseksi tulee tarkastella koko prosessia eikä vain lopputulosta. Affektiivisten ja kognitiivisten tuotosten syntyminen on pysyvämmän muutoksen edellytys käyttäytymisen ja taitojen alueella. Operationaaliset tuotokset syntyvät edellisten tuotosten seurauksena mutta ovat vaikeimmin arvioitavissa. Seurattavat vaikutusalueet ja lopullinen tuotos täytyy määritellä jo ennakolta, jotta operationaaliset tuotokset saadaan todennetua. Siltikään ei voida varmasti tietää, että muutos jollakin osa-alueella on juuri koulutuksen aikaansaama, joten ongelmana on, miten eliminoidaan mahdolliset muiden tekijöiden vaikutukset. (Robinson & Robinson 1989, 209.)

Nilstunin (1981) mukaan vaikutusten arvioinnissa on erotettavissa kuusi erilaista analyysityyppiä. Panosanalyysillä selvitetään, millä panoksilla tavoite pyritään saavuttamaan. Aikaan saatua tuotosta tarkastellaan vaikutusanalyysillä. Syyanalyysissä pohditaan, mitkä tekijät yhdessä panosten kanssa saavat aikaan tuotoksen. Prosessianalyysi selvittää niitä tapahtumasarjoja, joiden kautta panokset liittyvät tuotokseen. Tavoiteanalyysi liittyy tuotoksen ja tavoitteiden väliseen suhteeseen. Tehokkuutta tarkastellaan tehokkuusanalyysillä. Arvioitaessa koulutuksen vaikuttavuutta panos-tuotos-analyysin kautta Vaherva (1983, 13–14) näkee heikkoutena sen, että vaikka taloudelliset panokset ovat melko helposti määriteltävissä, tuotosta on vaikea ilmaista tai määritellä. Koulutuksella on hyvin monenlaisia vaikutuksia, joista vain osaa voidaan tutkia kustannus-hyöty-analyysin avulla. Esimerkkinä tästä on ohjaavan koulutuksen

arviointi vain työllistyneiden määrällä, jolloin muut vaikutukset jäävät vaikuttavuuden arvioinnin ulkopuolelle. Koulutusta tulisi arvioida monitieteellisesti. Taloustieteen näkökulmasta tuottavuutta lisäävät ominaisuudet nousevat tärkeimmiksi. Sosiologia taas pohtii koulutuksen yhteiskunnallista funktiota ja sosialisaatiota. Kasvatustiede on perinteisestikin tutkinut koulutusta. Se taas keskittyy oppimistulosten arviointiin ja seurantaan.

Lumijärvi (1988) erottaa normatiivisen, yhteiskuntapoliittisen ja päätöksentekoteoreettisen arvioinnin. Normatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan säätelevän normiston yleisen toimivuuden ja hyvyyden arviointia. Se voi tarkoittaa myös yksittäisen toimenpiteen laillisuuden arvioimista. Yhteiskuntapoliittisessa arvioinnissa pyritään selvittämään, onko toimenpiteillä ollut kohdealueellaan yhteiskunnallisessa kontekstissa itsenäistä merkitystä vai johtuuko toimenpiteiden vaikutus esimerkiksi kuntalaisten vauraudesta, ikärakenteesta tai koulutuksesta. Päätöksentekoteoreettinen arviointi jakaantuu prosessiarviointiin eli päätösperustan tai päätössääntöjen arviointiin, suoritearviointiin ja päätösvaikutusarviointiin. Myös kontrafaktuaalisen kehitysuran käsite liittyy vaikutusten arviointiin. Siinä arvioidaan, mikä olisi tilanne ilman tehtyjä toimenpiteitä. Tämän arvioiminen on hankalaa, koska tulee ottaa huomioon sekä välittömät että välilliset vaikutukset.

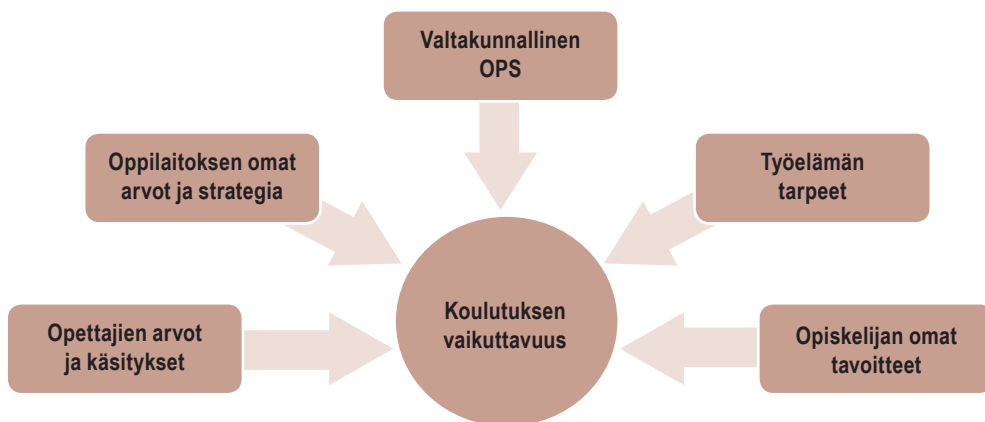
Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi vaatisi pitkää ajallista perspektiiviä. Vuoremaan mukaan (2001, 80–81) lyhyen aikavälin vaikutustiloja tulisi käyttää vaikuttavuuden indikaattorina vain silloin, kun ensivaikutukset pystytään mittaamaan. Pitäisi olla varmuus, että ensivaikutukset eivät muutu pitkällä aikavälillä. Myös kielteisiä vaikutuksia eli haittavaikutuksia tulisi tutkia. Haittavaikutuksina voidaan pitää muun muassa käyttökeltovottomia kvalifikaatioita, koulutuksen katteettomia lupauksia, toteutumaton tasa-arvoa tai olematonta sosiaalista liikkuvuutta.

Vaherva (1983, 42) on todennut 80-luvulla, että koulutuksen vaikuttavuustutkimuksissa unohdetaan usein toteutusprosessin arviointi, kuten koulutustilojen viihtyvyyden, demokraattisuuden, oikeudenmukaisuuden jne. Nyt lähes 30 vuotta myöhemmin on tultu eteenpäin ja näiden tekijöiden vaikutuksiin kiinnitetään arvioinnissa huomiota. Edelleen ongelmana on hänen esiin tuomansa tavoitteiden operationalisoinnin vaikeus. Uusia projekteja ei aina voi arvioida traditionaalisin mittarein, ja on tyypillistä, että eri osapuolilla on keskenäänkin ristiriitaisia tavoitteita. Koulutuksen tavoitteet tulisikin määrittää tarkasti. Oppimistulosten lisäksi tavoitteena voisi olla esimerkiksi muutoksen aikaansaaminen sosiaalisessa ympäristössä. Todellinen oppiminenhan saa aina aikaan muutosta elämän eri osa-alueilla.

Ennen ja jälkeen -vertailu on paljon käytetty koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin tapa. Se voidaan toteuttaa niin, että tutkimusjoukko muodostaa oman vertailuryhmänsä ja heidän kokemuksensa ennen koulutusta on sen mitta, mikä olisi tilanne

ilman koulutusta. Tämän metodin heikkous on, että elämäntilanteet muuttuisivat joka tapauksessa koulutuksesta riippumatta. Toinen ongelma on, miten kontrolloidaan ne tekijät, jotka eivät johdu koulutuksesta mutta vaikuttavat koulutuksen ja havaitun muutoksen väliseen kausaaliyhteyteen. Kolmas ongelma on sellaisten koulutuskokemusten tunnistaminen, jotka edistävät tai ehkäisevät tuloksia. Apuna ennen ja jälkeen -arvioinneissa käytetään vertailuryhmiä. Tällainen ryhmä voidaan muodostaa myös niin, että valitaan jostain henkilöryhmästä täysin satunnaisesti osa koulutukseen ja jäljelle jäävästä osasta muodostuu vertailuryhmä. Tällaista asetelmaa voidaan kuitenkin tarkastella kriittisesti eettisestä näkökulmasta. (Axelsson 1992.) Samoin kuin muussa koulutuksessa myös ohjaavaa koulutusta arvioitaessa on vaikea nähdä todellisia syy-seuraus-suhteita. Koulutuksen vaikutuksesta tapahtuva muutos on pitkäaikainen ja monen eri tekijän synnyttämä prosessi. Tulisikin enemmän nähdä ohjaavan koulutuksen tehtävä valmiuksia antavana ja tukevana prosessina opiskelijoiden siirtyessä seuraavaan elämänvaiheeseen. Raivola (1997, 67–68) puhuukin kausaalisuhteiden sijaan mieluummin kapasitaatiosuhteesta, mahdollisuuksien avaamisesta. Kapasitaatiosuhteella hän tarkoittaa, että jokainen koulutuksen tuotantoprosessin osa antaa huonommat tai paremmat mahdollisuudet seuraavan vaiheen onnistumiseen. Kuitenkin tulos- ja indikaattorihjaus sekä tulosvastuun vaatimus olettavat kausaalisuhteiden olemassaolon. Monet tutkimukset vahvistavat ohjaavan koulutuksen vaikuttaneen juuri siihen, että kurssin avulla henkilö on saanut rohkeutta ja varmuutta hakeutua eteenpäin. (mm. Tyni 2000.)

Raivolan (1997, 58–59) mukaan vaikuttavuutta tutkittaessa taustalla vaikuttaa näkemys koulutuksen funktioista. Millaisiin ihanteisiin ja päämääriin koulutuksen tulosten odotetaan vastaavan ja miten ne on konkretisoitu koulutuksen tavoitteiksi? Eri intressiryhmät painottavat funktioita eri tavalla, ja painotukset saattavat olla myös ristiriidassa keskenään. Raivola (1997) jäsentää koulutuksen vaikuttavuutta suhteessa eri intressiryhmiin seuraavalla tavalla (kuvio 5):



Kuvio 5. Koulutuksen vaikuttavuus suhteessa eri intressitahoihin (mukailtu Raivola 1997)

Kuvio 5 voidaan soveltaa myös ohjaavan koulutuksen kontekstiin. Siinä kuvioon tulisi lisätä vielä työhallinnon tavoitteet, käsitykset ja tarpeet, jolloin kentästä tulee entistä monimutkaisempi. Tavoiteperusteisessa arvioinnissa eri tahojen tavoitteet muodostuvat ongelmaksi. Patton (1997, 181) puhuu kuitenkin myös tavoitteita tarkastelemattomasta (goal-free) arvioinnista, jossa tavoitteet eivät muodosta arvioinnin perustaa.

Arvioinnissa tulisi ottaa huomioon se, että uusien tietojen ja osaamisen hyödyntäminen vie aikaa. Suositusten mukaan arviointi tulisi suorittaa 3–6 kuukauden kuluessa. Välittömästi koulutuksen jälkeen olisi kuitenkin hyvä päästä hyödyntämään koulutuksessa opittua. Motivaatio laskee nopeasti ja opitut asiat unohtuvat. (Kirkpatrick 1996, 58; Robinson & Robinson 1989, 228–229.)

Asiakaslähtöisyys ja kustannustehokkuus ovat koulutuksen arvioinnin keskeisiä arvoja. Myös *Ammatillisen koulutuksen laatustrategia vuosille 2011–2020* painottaa juuri näitä. Se nostaa lisäksi esiin opiskelijan ja työyhteisön hyvinvoinnin. Seuraavassa on suora lainaus laatustrategiasta:

Koulutuksen järjestäjät toimivat asiakas- ja kysyntälähtöisesti, tavoitteellisesti ja kustannustehokkaasti. Ne tukevat palveluillaan työelämän kehittämistä, elinikäistä oppimista sekä edistävät työyhteisön ja opiskelijoiden hyvinvointia. Koulutuksen laatu ja vaikuttavuus on korkealla tasolla. (Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2011–2020.)

Koulutuksen kentällä voidaan nähdä nykyisin palveluiden laadulle tyypillisiä toiminnan periaatteita. Esimerkkinä tästä ovat opetus- ja kulttuuriministeriön laatimat ammatillisen koulutuksen laadunhallinnan keskeiset periaatteet, joita ovat seuraavat:

1. asiakaslähtöisyys
2. luottamus
3. toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys
4. erinomaisuuteen pyrkiminen
5. tasalaatuisuus
6. innovatiivisuus, uudistumiskyky ja toisilta oppiminen.

Näissäkin periaatteissa asiakaskeskeisyys on ensimmäisellä sijalla. Opetus- ja kulttuuri-ministeriö ehdottaa, että ammatillisen koulutuksen järjestäjillä on vuoteen 2015 mennessä yhdessä henkilöstön kanssa luotu ja käyttöön otettu laadunhallintajärjestelmä/toimintajärjestelmä, jota parannetaan toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten ja palautetietojen pohjalta. Suomen kuntaliitto kuitenkin esitti eriävän mielipiteensä tähän vedoten kuntien niukkoihin resursseihin. Laadun arvioinnin systemaattinen lisääminen lisääisi kuntien koulutuskustannuksia. Tämä osoittaa yhden keskeisen laadun arvioinnin ongelman. Arviointi sitoo paljon yritysten ja organisaatioiden resursseja, joten niukkojen resurssien aikakaudella jatkuva ja systemaattinen laadun arviointi voidaan kokea kohtuuttomaksi panostukseksi.

Palvelujen laadun turvaamiseksi palvelut tulisi suunnitella etukäteen ennen niiden tuottamista. Oppituntia on kuitenkin vaikea suunnitella kovin tarkkaan, koska opetuksen onnistuminen riippuu myös palvelun käyttäjästä. Opiskelijan ja opettajan vuorovaikutusta on vaikeaa suunnitella edeltä. Opettaja voi kyllä suunnitella oman osuutensa mutta ei opiskelijan reagointia, osallistumista tai asennetta opiskeluun. Grönroosin (2001, 85–89) mukaan opetuksessa palvelun tuottajan harkintaa ei voida liian pitkälle ohjeistaa ja sitä kautta rajoittaa, koska oppimistilanteissa tulevat esiin inhimilliset näkökulmat ja arviointi. Itse asiassa koulutuksessa palvelun käyttäjä kuluttaa palvelun tuotantoprosessia ja siitä saatavaa arvoa, jonka tuottamiseen hän itse osallistuu, eikä palvelun tuotantoprosessin lopputulosta. Usein arvioinnin päähuomio kiinnittyy tuloksiin tai prosesseihin. Arviointi voidaan kuitenkin kohdistaa mihin tahansa koulutustapahtuman osaan eli opettajan toimintaan, opetussuunnitelmaan, tavoitteenasetteluun, oppimistuloksiin, opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen tms. Näin koulutustoiminta eroaa muista palveluista, vaikka se luetaankin palveluihin kuuluvaksi. Koulutuksella on tavoitteita sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä ovat esimerkiksi taloudelliset tehtävät, valikointi- eli selektiiviset tehtävät, kulttuurinsiirtämistehtävä, emansipoiva tehtävä ja varastoiva tehtävä (Lehtisalo & Raivola 1999, 38).

Ruohotie (1993, 182–183) on todennut, että pedagogisen toimintaympäristön laadun kehittäminen ei useinkaan merkitse resurssien määrän lisäämistä vaan niiden tarkoituksenmukaisempaa käyttöä. Tästä on keskusteltu paljon eri alueilla. Tarvitaanko laadun parantamiseen lisäresursseja, vai onko kysymys vain resurssien tehokkaammas-

ta tai järkevämmästä käytöstä? Kehittämisen tulisi koskea koko organisaatiokulttuuria. Sen kohteena voivat olla organisaation toiminnan rakenteet, menetelmät ja henkilöstö. Inhimillisten voimavarojen kehittäminen voi olla joko keino tai päämäärä, ja se koskee sekä opettajia että opiskelijoita.

Vaherva (1995) painotti jo 90-luvulla sitä, että koulutusorganisaatiot tulevat hallinnon hajauttamisen ja tulosbudjetoinnin kehittyessä entistä enemmän tilivelvollisiksi ja vastuullisiksi omasta toiminnastaan ja tuloksistaan. Tämä vastuu kohdistuu asiakaisiin eli oppilaisiin ja toimeksiantajaan eli yhteiskuntaan. Tämän lisäksi työelämän edustajista tulee entistä vahvemmin toimijoita omine odotuksineen ja tarpeineen. Tämä kehityksen tulos on nykyisin nähtävissä. Tähän asetelmaan tarvitaan koulutuksen evaluointia, jotta toiminnan tulokset saadaan dokumentoitua ja tilitettyä. Tilivelvollisuus ja vastuullisuus ovat koulutuksen nykytodellisuutta.

Koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden toteaminen ja arviointi vaatii oikeanlaisia tapoja mitata niitä. Kuten Lillrank (1998, 19) toteaa, jos haluaa saada jotain hyvää aikaan, pitää kyetä ensin määrittelemään tämä ”hyvä” ja ymmärtää, mitä se tarkoittaa. Tämän jälkeen voidaan yrittää kehittää mittari, jolla tätä hyvää voidaan mitata, ja arvioida, miten lähellä tavoitteita ollaan. Tässä palataan jälleen arvoihin: mitä on hyvä koulutus, ja kuka sen määrittelee? Koulutuksen laadun mittaamisesta on kriittisiäkin näkökulmia. Reijo Raivola tiivistää (2002, 17) laadun arvioinnin keskeisen ajatuksen:

Arviointitoimintaa hallitsee suuri myytti: kun kerran voimme asettaa ja mitata standardeja, voimme myös mitata laatua. Laatu on kuitenkin arvioitavan kohteen kokonaisvaltainen habmo. Se ei ole yksittäisiä ominaisuuksia tai piirteitä tai piirteiden aggregoitu summa vaan ominaisuuksien keskinäisten suhteiden perusteella annettu merkitys, joka voidaan tulkita ainoastaan kontekstuaalisesti. Laatu on suhde kohteen ja tarkkailijan välillä. Se on vuorovaikutuksellinen käsite, jonka sisältö (merkitys) muodostuu tarkkailijan, tarkkailtavan, ajan, tilan, tilanteen, kontekstin ja intention funktiona. Laatu ei siis ole mittalukuja tai standardeja, jotka voidaan määrittellä erillisten ominaisuuksien tai piirteiden odotus- tai ohjearvoiksi.

Garvinin (1988) mukaan transkendenttisen laadun (tavallisuudesta poikkeavan, erinomaisen) voi havaita absoluuttisesti ja yleispätevästi. Jos laatu on kohteen ja tarkkailijan suhde, se viittaa intuitiiviseen laadun kokemiseen.

Koulutuksen laadun kriteerit

Laatukriteerien käytöstä koulutuksessa ollaan monta mieltä. Kaikki tahot eivät ole kriteerien kannalla koulutustoiminnassa. On kuitenkin laadittu erilaisia hyvän koulu-

tuksen kriteerejä. Harveyn ja Greenin korkeakouluille laatima luokitus (1993) asettaa koulutukselle viisi kriteeriä. Heidän mukaansa laatu koulutuksessa on

1. poikkeuksellista. Poikkeukselliselle laadulle ei ole kriteeriä, eikä sitä voida mitata. Siihen luotetaan intuitiivisesti. Poikkeuksellinen laatu liittyy organisaation (oppilaitoksen) maineeseen.
2. virheettömyyttä ja tasaisuutta. Tasaisessa laadussa ei ole virheitä. Koulutus käsitetään tuotantoprosessiksi. Laadukkaassa koulutuksessa ei ole virheitä; ei voida löytää esimerkiksi huonoja kursseja.
3. tarkoitukseen sopivuutta. Jos asiakkaan tarpeet ja toiveet voidaan täyttää, koulutus sopii tarkoitukseensa. Myös organisaation omat tavoitteet tulisi voida täyttää.
4. vastinetta rahalle. Koulutuksen vastaavuutta rahoille tarkastellaan tuotos-panos-ajattelulla, joten kriteerinä on taloudellinen tehokkuus.
5. transformaatiota. Laatu muutoksen aikaansaajana tarkoittaa sekä opiskelijan oppimista että organisaation kehitystä.

Myös Ursinin (2007, 22–31) laadun piirteet liittyvät korkeakouluympäristöön. Ne eivät poikkea paljon Harveyn ja Greenin (1993) luokituksesta. Haastateltuaan yliopistojen perusyksiköiden johtajia hän on määritellyt tutkimuksensa tuloksina seitsemän laadun piirrettä: korkealuokkaisuus (exceptional), erinomaisuus (excellence), johdonmukaisuus (consistency), toiminnan tarkoituksenmukaisuus (fitness for purpose), rahan vastine (value for money), toiminnan muutos (transformation) ja moraalinen päämäärä (moral purpose). Ursinin (2007) mukaan laadun korkealuokkaisuus on mielikuva erityisen tasokkaasta palvelusta. Voidaan puhua brändistä, jonka avulla organisaatiolle saadaan hyvä maine (myös Saari 2002). Sekä koulutuksen (Harvey & Green 1993; Ursin 2007) että teollisuuden (Garvin 1987; 1988) määritelmät ovat varsin yhteneviä, vaikka liikutaan eri vuosikymmenillä ja eri konteksteissa (Korppoo 2010, 9). Kummasakin keskeistä on asiakasnäkökulma. Myös Juranin (1988, 4) mukaan viime kädessä asiakas määrittelee laadun. Asiakkuusnäkökulma on laatuajattelussa keskeinen.

Arvioinnin sukupolvet

Arvioinnin perusteet ja lähtökohdat ovat vaihdelleet eri aikakausina. Guba ja Lincoln (1989) puhuvat arvioinnin sukupolvista kuvatessaan eri aikakausien arvioinnin lähestymistapoja. He jaottelevat arvioinnin neljään sukupolveen. Lähestymistavat ovat eri ajanjaksojen kehitysvaiheita, ja jokaisesta sukupolvesta lähtöisin olevia piirteitä voidaan edelleen nähdä evaluoinnissa.

Ensimmäinen evaluointisukupolvi edustaa näkemystä, jossa painotetaan kvantitatiivista ajattelua sekä behavioristista oppimis- ja opetuskäsitystä. Tällöin evaluaatio kohdistuu ensisijaisesti määrään eikä laatuun. Ensimmäisen sukupolven aikana korostettiin testien ja kokeiden käyttöä ja kykyjen mittaamista. Oppilaat laitettiin paremmuusjärjestykseen ja parhaat palkittiin. Siksi ensimmäistä sukupolvea kutsutaankin usein mittaamisen sukupolveksi. (Guba & Lincoln 1989, 26.) Raivola (2002, 24–25) näkee kokeilla mittaamisen jopa dysfunktionaaliseksi oppimisen kannalta: oppimiskemys ja arviointi eivät tunnista samaa paradigmaa. Standardikokeet tuottavat tietoa lopputuloksesta eivätkä prosessista. Opiskelija ei juuri osallistu arviointiin. Testaamisen vaarana on, että opetus ja osaaminenkin pyritään standardisoimaan.

Toisen evaluointisukupolven näkemys voidaan rinnastaa tavoite- ja ohjelma-arviointeihin, sillä se korostaa tavoitteiden saavuttamisen arviointia tietyn ohjelman kehittämiseksi. Tämän evaluointisukupolven aikana oltiin kiinnostuneita ensisijaisesti tavoitteiden toteutumisesta. Heikkouksia ja vahvuuksia arvioitiin suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Evaluoijan rooli oli toimia lähinnä asiointilan kuvaajana, jolle mittaaminen oli vain väline eikä niinkään itseisarvo. Tämän sukupolven heikkoutena oli, että tulokset saatiin vasta, kun ohjelma oli toteutettu alusta loppuun, ei prosessin aikana mikä olisi tehostanut kehittämistyötä. (Guba & Lincoln 1989, 27–28.)

Kolmannen evaluoinnin sukupolven mukaan evaluaatio arvioi asioiden senhetkisen tilan ja antaa ohjeet kuinka toimia jatkossa vastaavassa tilanteessa. Evaluaation tuli vastata kysymykseen, oliko toiminta tuloksellista ja oliko toiminnalle asetetut tavoitteet saavutettu vai tulisiko toiminta lopettaa kokonaan tai organisoida uudelleen. Kolmatta sukupolvea edustaa muun muassa Stufflebeamin (1971) CIPP-malli koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Kolmannen sukupolven mallit tähtäsivät päätöksentekoon. Arvioijan rooliksi muodostui toimia päätelmien tekijänä (judgement), joka auttoi päätöksentekijöitä asiantuntijuudellaan. Arvioinnin kolmatta sukupolvea on kutsuttu tuomaroinnin sukupolveksi. Arvioijan tuli ottaa kantaa myös tuloksellisuuteen. Lisäksi pohdittiin, kenellä on oikeus asettaa standardit ja mihin tarkoitukseen evaluointia käytetään. (Guba & Lincoln 1989, 29–34.)

Neljännän sukupolven arviointi alkoi kehittyä 1980-luvulla, kun edellisiä sukupolvia kritisoitiin liian yksipuolisiksi. Painotus siirtyi arvioijien tuottaman tiedon monimuotoisuuteen, moniarvoisuuteen ja dialogiin, joissa tuli ottaa huomioon myös konteksti. Pääpaino on osallisten tasavertaisessa ja vastavuoroisessa palaute- ja arviointitiedon tuottamisessa. Aikaisempia malleja oli kritisoitu myös siitä, että arvioinnin tilaajalla on liikaa valtaa päättää arviointiasetelmista ja tulosten käytöstä. Arviointi nähtiin myös liian positivistisena ja kvantitatiivisena, jolloin unohtuu inhimillinen puoli ja arvioijan oma vastuu tuloksista. (Guba & Lincoln 1989; Poikela & Vuorinen 2008, 26–27.) Neljäs sukupolvi korostaa osallistujien subjektiivisia kokemuksia ja niiden ku-

vaamista. Kyse on siis konstruktivismista. Neljättä sukupolvea pidetään ensimmäisenä yrityksenä kehittää kvalitatiivista evaluointitutkimusta. Arvioija kuvaa arvioitavan ohjelman toimintaympäristöä ja kontekstia keskittyen sitten yksittäisiin tapauksiin. Neljännen sukupolven evaluoinnissa painotettiin neuvottelua arvioinnin kohteen kanssa. Arvioijan tehtävänä on johdatella keskustelua sekä tehdä tulkintoja. Tällainen osallistava evaluaatio hyväksyy moniarvoisuuden ja osallistujien erilaiset näkökulmat. Neljännen sukupolven mallissa yksilö osallistuu arviointiin edustaen omia intressejään.

Guban ja Lincolnin (1989) esittämän neljännen arviointisukupolven jälkeen on tullut viides sukupolvi. Se perustuu niin sanottuun realistiseen arviointiteoriaan, jonka pohjalta tehtävää arviointia kutsutaan realistiseksi arvioinniksi (realistinen evaluaatio). Se syntyi osittain kritiikkinä täysin konstruktivistista lähestymistapaa vastaan. Monien tutkijoiden mielestä harkitsevan arvioinnin vaihe oli ohitettu liian relativistisena, ja arvioinnille haettiin jälleen objektiivisempaa perustaa (Poikela & Vuorinen 2008, 26–27). Realistisen evaluaation pyrkimyksenä on halu selvittää asioiden ”todellinen tila” (Pawson & Tilley 1997). Stamen (2004, 58–76) mukaan korostettiin myös sitä, että arvioinnin tulisi perustua selvemmin teoriaan (theory-based evaluation). Myös kontekstiperustainen arviointi (context-based assessment) voidaan lukea viidennen sukupolven lähestymistapoihin (Poikela 2004; Poikela & Rökköläinen 2006).

Realistisessa lähestymistavassa on keskeistä kausaalisuuksien tarkastelu ja niiden mekanismien ymmärtäminen, jotka vaikuttavat muutoksiin. Perusajatuksena on, että tietyssä kontekstissa toimiva mekanismi saa aikaan toiminnan vaikutuksen. Arvioinnin tehtävänä on tuoda esiin kausaalisuuteen vaadittavat olosuhteet ja ne yhteiskunnalliset mekanismit, jotka saavat aikaan muutoksia. Arvioijan tulee toimia yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Realistisessa evaluaatiossa keskeistä on aina toiminnan konteksti, sillä olosuhteilla on keskeinen merkitys. Kaikki ilmiöt nähdään osana suurempaa kokonaisuutta (Pawson & Tilley 1997, 406). Tieteellinen realismi näkee maailman eräänlaisiksi avoimeksi systeemiksi, joka koostuu erilaisista rakenteista ja niitä koossa pitävistä mekanismeista sekä konteksteista, joissa nämä rakenteet kulloinkin ovat. Tieteellinen realismi uskoo ihmisestä riippumattomaan objektiiviseen todellisuuteen. Näin ollen esimerkiksi arviointikriteerit kuuluvat realistiseen evaluaatioon. Realistisessa mallissa on piirteitä sekä positivistisesta että konstruktivistisesta arviointitraditiosta. (Pawson & Tilley 1997, 57–168; Kazi 2000; Puolimatka 2002; Stame 2004, 62–63.) Realistista lähestymistapaa on sovellettu erityisesti erilaisten ohjelmien arviointiin ja sen pohjalta on rakennettu muun muassa kunnallisen koulutuspolitiikan teoreettinen arviointimalli, jossa koulutuspolitiikan toteutumista arvioidaan kunnan olosuhteisiin sovellettujen konkreettisten muuttujien avulla (Rajavaara 2000, 377–386). Tieteellinen realisti pyrkii myös muuttamaan ja parantamaan käytäntöä (Kazi 2000). Realistista arviointimalia on kuitenkin arvosteltu esineellistämisestä, olosuhteiden vakiinnuttamisesta ja jopa

konkreettisuuden puutteesta, sillä lähestymistapa jättää operationalisoinnin vähälle (Mäntysaari 1999, 60; Rajavaara 2000, 369).

Guban (1990, 17–18) mukaan evaluoinnin paradigmat perustuvat niihin uskomuksiin, joiden kautta evaluoija näkee maailmaa. Ne muodostavat tutkijan henkilökohtaisen tutkimusorientaation. Evaluaation paradigma määrittelee ne kriteerit, joiden mukaan evaluaation kysymyksiä valitaan ja määritellään, ja sen, miten niitä lähestytään teoreettisesti ja metodologisesti. Kasvatuksen ja koulutuksen paradigmat viittaavat aina siihen aikaan, jossa on eletty. Husen (1999) analysoi koulutuksen paradigmoja ja jakoi ne ydineröjen mukaan kahteen tyyppiin: holistiseen (laadullinen ote, johon kuuluu selittäminen ja tulkinta) sekä kausaalisia yhteyksiä tavoittelevaan. Hänen mukaansa myös pääasialliset epistemologiset erot ovat tyyppiteltävissä. Toista tyyppiä edustavat rationaalisuuteen ja lineaarisuuteen pyrkivät evaluaatiot. Ne korostavat hierarkkisia, strukturaalisia, rationaalisia ja teknokraattisia piirteitä. Toinen tyyppi taas korostaa uudelleentulkintaa ja jatkuvaa dialogia, jossa korostuvat ymmärrys ja subjektiivisuus. MacDonaldin (1987) jaottelun mukaan arviointi voidaan jakaa byrokraattiseen, autokraattiseen ja demokraattiseen evaluaatioon. Byrokraattinen arviointi toteutetaan toimeksiantajan ehdoilla, autokraattinen arviointi on viranomaisten toimeksiannosta tutkimusyhteisössä toteutettavaa evaluointia, ja demokraattisen evaluoinnin tarkoituksena taas on korostaa eri toimijoiden näkemyksiä ja herättää keskustelua. Empirismi ja positivistinen painotus ovat evaluoinnin perinteisiä paradigmoja. Konstruktivistisen paradigman lähtöoletuksena on, että käsitys todellisuudesta on relativistinen ja käsitys tiedosta on interaktiivinen ja subjektiivinen. Positivismin mukaan luonnontieteen metodeja on mahdollista käyttää evaluointitutkimuksessa. Sen kiistanalaisesta asemasta huolimatta positivismi on hallinnut pitkälle arviointi- ja evaluointitutkimusta. Tieteen objektiivisuusvaatimusten vuoksi koulutuksen evaluointitutkimuksissa on usein päädytty mitattavissa oleviin jäsenyyksiin. (Lincoln 1990, 78; Fisher 1995, 70; Kontinen 1995.) Positivismin aikana evaluoinnin kriteerit asetettiin hyvinkin normatiivisesti, kun taas konstruktivismissa ne asetetaan yhdessä evaluoinnin osallisten kanssa (Fetterman 1996, 5). Konstruktivismissa painotus on kontekstissa. Weissin (1998) mukaan jokainen arvoasetelma on silloin yhtä validi kuin jokin muu mutta vain siinä kontekstissa, jossa se on annettu.

Koulutuksen arviointimalleja

Jotta voidaan määritellä laatua ja vaikuttavuutta, pitää voida mitata eli pitää olla keinoja asettaa asioita paremmuus- tai tärkeysjärjestykseen. Jotta jokin asia voidaan laskea kuuluvaksi laadun piiriin, täytyy olla jokin yleisesti hyväksytty ja dokumentoitavissa

oleva tapa erottaa hyvä huonosta. Laatu syntyy yleensä prosessissa. Hyvin organisoidulla prosessilla on vastuuhenkilö, selvä tavoite, sovitut menettelyt ja välineet seurata tavoitteen toteutumista. (Lillrank 1998, 24 – 26.) Esittelen seuraavassa muutaman tunnetun palveluiden ja erityisesti koulutuspalveluiden arviointiin kehitetyn mallin.

Palveluiden arvioinnin malleista tunnetuimpia on Parasuramanin, Zeithamlin ja Berryn (1988) kehittämä SERVEQUAL-menetelmä, jolla voidaan mitata, miten asiakkaat kokevat palvelun laadun. Menetelmä perustuu viiteen osa-alueeseen (karsittu kymmenestä palvelun laadun osa-alueesta), joilla asiakkaiden odotuksia ja kokemuksia palvelusta mitataan. Nämä osa-alueet ovat konkreettinen ympäristö (toimitilat, laitteet, materiaalit, asiakaspalvelijoiden ulkoinen olemus), luotettavuus (täsmällisyys, virheettömyys, sovitussa ajassa), reagointialttius (auttamishalukkuus, palvelu viipymättä), vakuuttavuus (työntekijöiden käyttäytyminen saa asiakkaat luottamaan heihin, työntekijät ovat kohteliaita ja osaavat vastata kysymyksiin) sekä empatia (yritys ymmärtää asiakkaan ongelmia, toimii heidän etujensa mukaan, aukioloajat ovat sopivat). (DeSarbo 1994, 208; Grönroos 2009, 114–117.) Tosin SERVEQUAL-mittaria on kritisoitu, sillä joissakin tutkimuksissa näitä viittä osa-alueetta ei ole kyetty toteamaan. Mittarin käyttöä kuitenkin suositellaan niin, että asteikkoa sovelletaan harkitusti. SERVEQUAL voisi soveltua myös koulutuspalveluiden arvioimiseen.

Yksi tunnetuimmista koulutuksen arviointimalleista on Stufflebeamin (1971) koulutuksen evaluointimalli. Mallin nimi CIPP muodostuu englanninkielisistä sanoista *context*, *input*, *process* ja *product*. Kontekstilla (*context*) tarkoitetaan yhteiskunnan tai työelämän asettamia tavoitteita sekä opiskelijoiden tarpeita ja työvoimapolitiittista tilannetta. Evaluaatio kohdistuu tällöin yhteiskunnalliseen toimintaympäristöön sekä varsinaiseen koulutustilanteeseen. Panostekijät (*input*) tarkoittavat tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavia resursseja ja käytettäviä menetelmiä (esimerkiksi opettajaresurssit ja opiskelijakohtaiset kustannukset). Tavoitteena on resurssien käytön kehittäminen niin, että tavoitteet voidaan saavuttaa tehokkaammin. Prosessin (*process*) arvioinnissa keskitytään siihen, miten panokset muutetaan tuotoksiksi ja miten panoksia jaetaan järjestelmän sisällä. Evaluaatio kohdistuu varsinaiseen opetustapahtumaan sekä oppimiseen. Siihen kuuluvat myös myös ohjaus- ja hallintatoimet. Tuotoksiksi (*product*) katsotaan saavutetut tiedot, taidot, asenteet, saavutetut tutkinnot ja työelämään sijoittuminen. Koulutuksen yhteiskunnallisista vaikutuksista käytetään englanninkielistä termiä ”outcomes”. Tuotosevaluaation tarkoituksena on tavoitteiden saavuttamisen arviointi, ja siihen liitetään usein tilivelvollisuus. Tilivelvollisuus tarkoittaa sitä, että koulutuksen järjestävä taho on vastuussa resurssien käytöstä ja tuloksesta. Prosessiarvioinnissa ollaan kiinnostuneita tapahtumien kulusta ja kehittymisestä kohti asetettuja tavoitteita. Tuotosarviointi taas kohdistuu koulutuksen vaikutuksiin, seurauksiin ja tuloksiin yksilötasolta aina koulutusjärjestelmän tasolle.

EFQM (European Foundation for Quality Management) kehitettiin 1980-luvun lopulla. Mallissa organisaation toimintaa ja tuloksia tarkastellaan kokonaisuutena. Siinä painotetaan itsearviointia ja jatkuvaa kehittämistä. Koulutusorganisaatio määrittää tärkeimmät asiakkaansa ja asiakasryhmänsä, joille koulutuspalveluja tuotetaan. Organisaatio selvittää asiakasryhmien nykyiset ja tulevat tarpeet ja kehittää palvelujaan niiden pohjalta. Koulutusorganisaatio seuraa eri asiakasryhmien tyytyväisyyttä ja pyrkii ennakoimaan tyytyväisyyden kehitystä suorituskykyä mittaavilla tunnusluvuilla. (Opetushallitus 2011; Karjalainen 2005.) EFQM-mallia käytetään yleisesti sekä Suomessa että muualla maailmassa. Koulutusorganisaatio voi verrata toimintaansa ja tuloksiaan muiden sektorien toimijoiden kanssa kansallisesti tai kansainvälisesti. (Opetushallitus 2011.) EFQM-mallia voisi soveltaa myös ohjaavan koulutuksen arviointiin. Sen etuna on asiakasanalyysi, joka voisi auttaa hahmottamaan eri asiakastahojen erilaisia lähtökohtia ja tarpeita.

Toinen nykyisin yleisesti koulutuksessa käytetty laadun suunnittelun ja parantamisen konsepti on Demingin (Deming 1993, 135) kehittämä PDCA-kehityssykli (Plan-Do-Check-Act). Plan-vaiheeseen (suunnittele) sisältyvät muun muassa toimintasuunnitelmat, strategiat, opetuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmat sekä opetussuunnitelmat. Do-vaiheessa (toteuta) toteutetaan tehdyt suunnitelmat. Tähän sisältyvät toiminnan työkalut, prosessikuvaukset, tietojärjestelmät, palautteen keruu ja tilastointi. Check-vaiheessa (arvioi, tarkista) arvioidaan, miten tavoitteissa on onnistuttu. Se sisältää käytettyjen mittareiden hyödyntämistä, itsearviointia, sidosryhmäpalautetta ja mahdollisesti auditointia. Lopuksi on act-vaihe (kehitä), jossa tehdään tarvittavat parannukset. Arviointitulosten perusteella ryhdytään tarvittaviin toimiin, hyödynnetään hyviä käytänteitä ja asetetaan uudet tavoitteet (Opetushallitus 2011). On huomioitava ulkopuoliset sidosryhmät, kuten työnantajaosapuoli, muut koulutuksen tarjoajat, koulutukseen hakijat, valtio, veronmaksajat sekä muut mahdolliset intressiryhmät. Arviointisykli on jatkuvan parantamisen kehä, kun staattisesta laadusta siirrytään arvioinnin kautta uuteen tasoon, jossa edistys vakautetaan taas staattiseksi laaduksi. (Koivula 2002, 73–89.)

ISO 9000 (International Organization for Standardization) on kansainvälinen standardisarja organisaatioiden toiminnan johtamiseen ja laadunvarmistukseen. Puhutaan myös ISO 9000 -standardiperheestä, johon kuuluu eri standardeja. Standardien avulla on pyritty luomaan systemaattinen järjestelmä laadun kehittämiseksi. ISO 9000 -standardien käyttö on organisaatioille vapaaehtoista, ja niitä voidaan soveltaa kaiken tyyppisissä organisaatioissa. Laadunhallinnan standardeja laaditaan ISO:n teknisen komitean TC 176:n työryhmissä, jotka muodostuvat eri puolilla maailmaa toimivista asiantuntijoista. ISO 9000 -standardeja käytetään nykyisin laajasti sekä Suomessa että muualla maailmassa. (SFS 2002; SFS 2012.)

Eettisiä näkökulmia koulutuksen laadun arviointiin

Evaluoija kohtaa monia eettisiä haasteita. Eettiset näkökulmat ovat tärkeitä, ja ne tulee ottaa huomioon evaluoinnissa. Ahosen (1999) mukaan evaluaation asiantuntijan on kyettävä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin eettisten näkökulmien selkiyttämiseksi:

- Tavoitellaanko evaluaatiolla vain toivottua tulosta?
- Onko siinä ollut tarkoitus evaluoida kyseistä kohdetta?
- Olisiko tuloksia julkaistu, jos ne eivät olisi olleet toivotunlaisia?
- Onko evaluaation tuloksilla vain symbolinen arvo? Oikeuttavatko ne siis tiettyjä toimintalinjoja todellisista tuloksista riippumatta?

Eettisesti arveluttavassa evaluoinnissa esimerkiksi evaluoidaan tähdäten ennalta määritelyyn tulokseen, ja mikäli tulokseen ei päästä, jätetään tulokset kokonaan julkaisematta. Evaluoinnin ei tulisi tähdätä vain tehtävien päätösten oikeuttamiseen. Eettisten näkökulmien huomioon ottaminen selkeyttää arvioinnin arvopohjaa ja suojaa evaluoinnin kohteena olevia. Standardien käyttö linjaa arviointitoimintaa. Stufflebeamin (1991) evaluaattorin eettiset standardit koulutuksen kontekstissa painottaa seuraavia asioita: evaluaation kohteilla tulee olla mahdollisuus kohdentuvaan palautteeseen, ristiriitaisia intressejä tulisi etsiä ja nimetä avoimesti, koulutuksen vahvuudet ja heikkoudet tulee raportoida, evaluoinnin tulee näyttää suuntaa kehittämiselle, ja tulokset tulee raportoida niin, että se palvelee parhaiten asiakkaiden ja opiskelijoiden etua (Vuorenmaa 2001). Standardit antavat käytännön ohjeita evaluoinnin suunnitteluun ja selkiyttävät eettistä ajattelua. Selkeydestään huolimatta standardeihin liittyy paljon arvoristiriitoja. Keskeisenä ongelmana on läpinäkyvyyden vaatimus samalla, kun salassapitovollisuus suojaa evaluaation kohteita. (Stufflebeam 1991, 249–280; Vuorenmaa 2001, 108–110.) Harvey ja Greenin (1993) mukaan arvioijien vallankäyttö perustuu siihen, että he määrittelevät standardit mutta häivyttävät prosessin näkymättömiin. Laadun määrittämisestä tulee helposti vallankäytön kysymys: kenen laatumääritelmästä ja kenen ottamasta perspektiivistä tulee normi, kenen subjektiivisesta perspektiivistä tulee objektiivinen ja ainoa sallittu todellisuus (Raivola 2000, 19)? Ohjaavan koulutuksen laadunarvioinnin kohdalla tämä on keskeinen kysymys: minkä tahon näkökulmasta laatua tarkastellaan?

Fetterman (1996) puhuu voimaannuttamisesta tai valtuuttamisesta (empowerment) myös evaluaatiossa. Tässä kontekstissa se tarkoittaa ensisijaisesti evaluaatiokohdeiden itsemääräämisoikeuden lisäämistä ja muutoksen aikaan saamista. Hän korostaa itsearviointin ja yhteisöllisyyden merkitystä arvioinnissa. Evaluaattorin roolina on olla rinnallakulkija ja kanssaoppija. Evaluaation osalliset aktivoituvat itse toimintaan. Yksilötason valtuuttaminen voidaan liittää osallistumiseen organisaatiossa tai yhteisössä.

Opiskelijasta on tullut itseohjautuva ja vastuullinen asiakas, jonka antamalla palautteella on merkitystä. (Fetterman 1996, 3–5; Vuorenmaa 2001, 115–117.)

Miksi sitten laatua kehitetään? Raivola (2000) kehottaa toimijoita kysymään itseltään laatutyön motiiveja, joita hän kutsuu laadunkehittämisen imperatiiveiksi. Moraalinen imperatiivi näkee opiskelijoiden ja asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisen ja heidän hyvinvointinsa ensisijaiseksi. Tässä korostetaan asiakkaan subjektiivista oikeutta parhaaseen mahdolliseen palveluun. Ongelmaksi muodostuvat eri asiakkaiden erilaiset ja jopa vastakkaiset tarpeet ja odotukset. Kenen mukaan silloin mennään? Ammattitylpeyden professionaalinen imperatiivi liittyy oman ammattitaidon kunnioittamiseen. Kilpailuimperatiivista on kysymys silloin, kun laadulla kilpaillaan asiakkaista, osavista tekijöistä ja resursseista. Laadulla ja suoritusten tasolla pyritään erottautumaan ja laatu määritellään hankituksi eksellensiksi (erinomaisuudeksi). Tässä nähdään Raivolan (2000) mukaan tavaratuotannosta lähtöisin olevan brändi-ilmiön piirteitä. Tulostavasti on tuotu vahvasti myös koulutuksen alueelle. Asiakkaille, rahoituksen myöntävälle hallinnolle ja poliittiselle taholle on osoitettava, että organisaatiossa toimitaan oikein ja kohtuullisilla kustannuksilla. (Raivola 2000, 24–27.) Tässä on kysymys vaikuttavuudesta, tehokkuudesta ja taloudellisuudesta.

Koivulan (2002, 9–10) mukaan laatutyön yleisenä ongelmana on, että laatukäsitettä ei selkiytetä. Laatu nähdään abstraktiksi ja epämääräiseksi käsitteeksi eikä laadun ontologiaa ja epistemologiaa lähtökohtia määritellä. Laatuprojektit nähdään irrallisiksi organisaation toiminnasta. Tilannetta pahentaa mahdollinen resurssipula, jolloin laadun arviointi koetaan ylimääräiseksi vaatimukseksi, jolle ei olisi aikaa. Keskeisenä pohdittavana on, ketkä organisaatiossa otetaan mukaan laatutyöhön. Oulasvirran (2007, 136) mukaan siihen ei ole yleispäteviä määritelmiä. Nykyisin organisaatiot toimivat joustavan mallin mukaan ja suuri osa työntekijöistä on osa-aikaisia. Tällaisissa työsuhteissa sitoutuminen laatuhankeisiin ei aina motivoi. Laadun arviointiin liittyy paljon arvovalintoja. Sen kautta ilmenee, mitä pidetään arvokkaana ja tavoiteltavana toiminnan laatuna. Tämä on subjektiivisen paradigman ydintä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset sekä tarkastelen metodologisia ja tieteenfilosofisia valintojani. Fenomenografia lähestymistapana ohjaa tutkimukseni valintoja ja suuntaa. Perustelen tekemiäni valintoja, jonka jälkeen pureudun syvemmin fenomenografiaan ja siihen liittyviin taustasitoumuksiin. Fenomenografisessa lähestymistavassa ontologisten ja epistemologisten sitoumuksien sekä ihmiskäsityksen esiin tuominen on suositeltavaa. Lopuksi kuvaan aineistonhankinta- ja analyysipolkua sekä kuvauskategorioiden syntyä ja tulososion jäsenystä. Tutkimuksen etenemiseen liittyvä aineistonhankinta- ja analyysipolku koostuvat kahdesta eri osuudesta. Ensimmäinen on ohjaavan koulutuksen prosessin kuvausta varten tekemäni esitutkimus ja toinen varsinaisiin tutkimustuloksiin liittyvä. Esitutkimuksen tarkoituksena oli jäsentää ja konkretisoida ohjaavan koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita.

5.1 Lähestymistapana fenomenografia

Tutkimuskysymykset ja metodologian valinnan perustelua

Tarkastelen tutkimuksessani opiskelijoiden käsityksiä edellä kuvatun ohjaavan koulutuksen laadusta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat opiskelijoiden erilaiset tavat käsittää koulutuksen laatu ohjaavassa koulutuksessa?
2. Miten ohjaavaa koulutusta tulisi kehittää opiskelijoiden näkökulmasta vaikuttavammaksi?

Fenomenografia

Tutkimukseni lähestymistavaksi valitsin fenomenografian, sillä se soveltui parhaiten opiskelijoiden käsitysten tarkasteluun ja ilmiön kuvaamiseen. Fenomenografian kautta mahdollistui laadun visuaalinen kuvaaminen kuvauskategoriaina sekä käsitysten koko kirjon huomioon ottaminen. Syvempää ulottuvuutta tuloksiin toi kategorioiden välisten suhteiden tarkastelu. Kiinnostukseni kohdistui opiskelijoiden tapaan käsittää

ohjaavan koulutuksen laatu, ei niinkään itse laatuun tai sen tasoon. Tämän vuoksi fenomenografia oli parhaiten asiaa kuvaava lähestymistapa. Tarkoitukseni ei ollut pureutua syvälle laadun olemukseen (kuten fenomenologiassa) eikä niihin syihin, miksi opiskelijat kokevat tietyllä tavalla. En myöskään ota laajemmin kantaa opiskelijoiden motivaatioon tai muihin tekijöihin, jotka mahdollisesti vaikuttavat käsityksiin. Myöhemmin tässä luvussa erittelen fenomenologian ja fenomenografian eroja ja suhdetta toisiinsa.

Fenomenografian avulla on mahdollista luoda kuvauskategorioita käsityksistä. Käsitykset ovat ikään kuin se laadun olemuksen ja oppilaspalautteen välinen tekijä, joka jää helposti annetun palautteen varjoon. Annettu palaute perustuu opiskelijoiden käsityksiin. Käsitysten taustalla taas on jokaisen yksilön oma kokemusmaailma, joka vaikuttaa käsitysten syntyyn (Kakkori & Huttunen 2011, 9). Kuviossa 6 kuvaan käsitysten suhdetta laatuun ja oppilaspalautteeseen.



Kuvio 6. Käsitysten suhde laatuun ja oppilaspalautteeseen

Opiskelija muodostaa käsityksen laadusta ja tämän käsityksen perusteella antaa palautteen koulutuksesta. Asiakastyytyväisyys perustuu näihin käsityksiin, minkä vuoksi koen tärkeäksi tuoda esiin ja kuvata palautteen pohjana olevat käsitykset. Toiseen tutkimuskysymykseeni ”miten ohjaavaa koulutusta tulisi kehittää opiskelijan kannalta vaikuttavamaksi” katsoin voivani vastata opiskelijoiden käsitysten johtopäätösten ja aiemman tutkimuksen pohjalta.

Valitsin fenomenografisen tutkimuksen, koska olen kiinnostunut ensisijaisesti merkityksistä, en niinkään laadun numeerisista arvoista. Kvalitatiivinen tutkimus liitetään merkitysten maailmaan ja kulttuuriin (Eskola & Suoranta 2008; Metsämuuronen 2006). En etsi kausaalisuhteita enkä yleistettävyyttä, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullinen tutkimusparadigma palveli parhaiten tutkimukseni tarkoitusta, sillä haluan kuvata ja ymmärtää jotain siitä tavasta, jolla ihmiset käsittävät koulutuksen

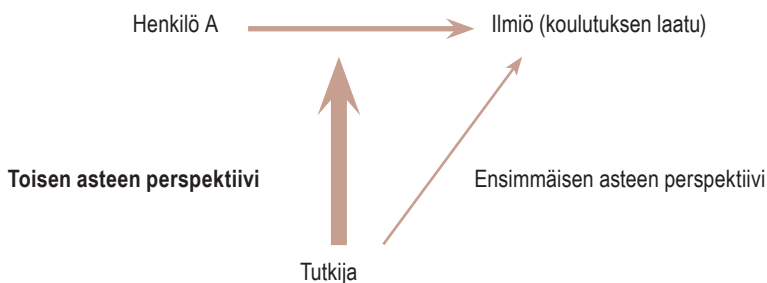
laadun. Alasuutarin (1999) mukaan luonnontieteellisen tutkimusperinteen tiedekäsitys ja tutkimusmenetelmät eivät sovi ihmistä kulttuurisena olentona tutkiviin tieteisiin. Töttö (2000) kuitenkin painottaa näkemystä, jonka mukaan tutkimuskysymykset määrittävät, onko kysymyksessä laadullinen vai määrällinen tutkimus. Hän on myös kritisoinut näitä erottelun perustalla olevia kriteerejä. Tutkimuskysymykseni johtivat laadullisen paradigman valintaan.

Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen lähestymistapa, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Sen yhteydessä voidaan puhua myös tutkimussuuntauksesta. Jotkut ymmärtävät fenomenografian vain tutkimusmenetelmäksi tai analyysiprosessiksi, mutta lähestymistapa viittaa laajempaan näkemykseen. (Marton 1986; Uljens 1992; Niikko 2003, 7.) Voidaan puhua jopa tutkimuskohteesta käsin määräytyvästä tutkimustraditiosta (Marton & Booth 1997, 111; Hella 2003, 310–311). Kysymys on siis laajemmasta asiasta kuin vain tutkimusmenetelmien käytöstä (Raunio 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009). Alun perin fenomenografian pohja on ollut vahvasti empiirinen teoreettisen ja filosofisen sijaan (Åkerlind 2012, 15). Fenomenografian mukaisesti olen kiinnostunut siitä, miten ihmiset kokevat, käsittävät, tulkitsevat, ymmärtävät, havaitsevat ja käsitteellistävät reaali maailmaa (Marton 1981, 178; 1988). Tarkastelen opiskelijoiden tulkintaa ilmiöstä, en niinkään heidän näkemystään tai mielipidettään ilmiöstä: miten eri tavoin ilmiö ilmenee opiskelijoille, ja millaisen käsityksen he ovat sen perusteella muodostaneet? Näiden erottelu on vaikeaa, sillä käsitteitä näkemys ja käsitys voidaan pitää myös synonyymeina. Mistä voidaan toiseksi tietää, onko henkilön kertomus asiasta yhteneväinen sen kanssa, kuinka hän todellisuudessa ajattelee? (Uljens 1989, 10.) Fenomenografia on kontekstisidonnaista. Uljens (1989, 27–28) korostaa sitä, että ensin käsitykset nähdään irrallisina (dekontekstualisointi), jotta niitä voidaan vertailla ja luokitella. Lopulta käsityksiä tarkastellaan kuitenkin kontekstuaalisesti. Säljön (1994) mukaan tähän dekontekstualisointiin liittyy riski, että lausumat kutistetaan ja etäännytetään liikaa alkuperäisestä kontekstista. Pysin välttämään liiallista etäännyttämistä sillä, että säilytin käsitykset siinä muodossa, kuin opiskelijat olivat ne lausuneet tai kirjoittaneet OPAL-palautteeseen.

Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Hänen mukaansa on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät ilmiöitä. Fenomenografian avulla voidaan kuvata näitä erilaisia tapoja. (Marton 1994; Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Alun perin Marton tutki erilaisia käsityksiä oppimisesta laajentaen myöhemmin muihinkin kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöihin. Viime aikoina tutkimussuuntaus on kehittynyt teoreettisempaan suuntaan. Käsitysten tutkimisen lisäksi on pyritty selvittämään ilmiön ymmärtäminen tietoisuudessa. (Marton & Pang 1999; Hella 2003, 310–312.)

Fenomenografia-sana on muodostettu yhdistämällä kreikan kielen substantiivi *fainomen* (ilmiö) ja verbi *graphein* (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata) (Uljens 1989, 11). Fenomenografia kuvaa todellisuuden eri puolien käsitteellistämistä ja etsii löydettyjen kategorioiden välisiä suhteita. Tämän lähestymistavan mukaisesti en varsinaisesti tutki laadun syvintä olemusta vaan opiskelijoiden käsityksiä ohjaavan koulutuksen laadusta. (Marton 1986; Ahonen 1994; Marton & Booth 1997.) Keskeistä fenomenografiassa on toisen asteen perspektiivi. Ensimmäisen asteen perspektiivillä tarkoitetaan tutkijan orientoitumista ympäröivään maailmaan ja siitä tekemiään havaintoja. Sen kautta pyritään selvittämään kohteen olemusta. Tässä tapauksessa se tarkoittaisi koulutuksen laatua. Toisen asteen perspektiivissä tutkija tarkastelee toisten ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja sen kokemisesta. (Marton 1981, 177–178; Marton 1988, 146; Marton & Booth 1997, 117–121; Uljens 1989, 13–17; Niikko 2003, 24–25.) Käsitäminen on merkityksen antamista ilmiölle ja ilmiön tulkintaa. (Marton 1981, 178; Järvinen & Järvinen 2000.) Tässä se tarkoittaa opiskelijoiden antamaa merkitystä koulutuksen laadulle ja heidän tulkintaansa siitä. Fenomenografia erottaa käsityksessä kaksi aspektia, mitä-aspektin (”referential aspect”) ja kuinka-aspektin (”structural aspect”) (Uljens 1992; Marton 1995). Mikä-näkökulma viittaa kohteen sisältöön, joka voidaan ymmärtää eri tavoilla (merkitysulottuvuus = ”referential dimension”). Kuinka-näkökulma taas liittyy käsitykseen ajattelutoimintana ja koskee niitä ajatteluprosesseja, joiden avulla kohteesta luodaan merkityksiä (rakenneulottuvuus = ”structural dimension”). Nämä kaksi ulottuvuutta ovat yhteen kietoutuneita ja vaikuttavat toisiinsa. (Uljens 1991; Marton & Pong 2005.) Huusko ja Paloniemi (2006, 164) toteavat, että kuinka-näkökulma vaikuttaa käsitysten rakentumiseen ja jopa rajoittaa mitä-näkökulmaa eli sitä, miten ilmiö nähdään ja käsitetään. Rakenneulottuvuudesta on fenomenografian kehittymisen myötä tullut entistä huomionarvoisempi (Marton & Pong 2005).

Kuviossa 7 kuvaan Uljensin (1991) näkemystä ensimmäisen ja toisen asteen perspektiivistä.



Kuvio 7. Ensimmäisen ja toisen asteen perspektiivi (Uljens 1991)

Keskiössä on käsittelytapojen ja ajattelun muotojen taso (Marton 1982). Aineistosta muodostetut luokitukset kattavat vastausten koko variaation. Jokainen käsitys on tärkeä, joten yksittäinenkin käsitys voisi muodostaa kategorian. Tutkimuksessani jokaiseen käsityskategoriaan valikoitui kuitenkin useita samankaltaisia merkitysyksikköjä. Luokitukset syntyivät niistä ilmaisusta, joilla ihmiset kuvasivat omia käsityksiään. (Ks. Järvinen 2004, 80.) Muodostettavat käsitysten luokittelut ovat jo osaltaan tutkimustuloksia. Luokituksista syntyvä tulosavaruus (outcome space) on jo itsessään tavoite. Bowden (1995, 146–147) on tuonut tähän uuden kehittävän ulottuvuuden (”developmental phenomenography”), jossa tulokset eivät ole itseisarvo vaan kehittämisen väline. Hän pyrkii selvittämään ihmisten käsityksiin liittyviä dimensioita ja auttaa heitä muuttamaan toimintatapojaan. Bowdenilla (1995, 146–147) kehittämisen kohteena olivat opiskelijat, joiden oppimista hän pyrki tehostamaan. Tutkimustulokset eivät olleet hänelle itsetarkoitus, vaan niiden avulla hän halusi vaikuttaa ympärillään oleviin asioihin. Martonin (1995, 175) mukaan vaikuttamisen lähtökohtana voi olla jo asioiden tiedostaminen. Samoin toivon voivani oman tutkimukseni kautta vaikuttaa ohjaavan koulutuksen kehittämiseen ja sen kautta pieneltä osalta syrjäytymisen ehkäisemiseen. Oma tavoitteeni ei liity yksilön (opiskelijan) toiminnan muuttamiseen vaan prosesseihin eli koulutuksen tuottamiseen tapoihin.

Fenomenografian mukaan ihminen on rationaalinen olento, joka liittyy tapahtumat mielessään niitä selittäviin yhteyksiin. Keskeistä ovat ne laadullisesti erilaiset tavat käsittää. Joskus käsitysten vertailun lisäksi niitä suhteutetaan myös yksilön muihin käsityksiin muista ilmiöistä. (Marton 1988, 143–144; 1994, 4424–4427.) Tässä tapauksessa vertailen vain käsityksiä ohjaavan koulutuksen laadusta keskenään enkä laajenna tarkastelua muihin ilmiöihin. Fenomenografian mukaan kaikki kokemus on myös oppimista. Ihminen pyrkii tekemään oman elämänsä tapahtumat ymmärrettäväksi muodostaen niistä omalta kannaltaan järkevän ajatusrakennelman, jonka pystyy itse emotionaalisesti hyväksymään. Tämä ajatusrakennelma auttaa häntä selittämään itselleen uusia kokemuksia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 116–117.) Laine (2001, 36–37) erottelee käsitystä ja kokemusta niin, että kokemukset ovat aina omakohtaisia mutta käsitykset kollektiivisia, joten ne kuvaavat yhteisön perinteitä ja tyypillisiä tapoja ajatella. Näiden välillä ei välttämättä ole yhteyttä. Tästä voidaan kuitenkin päätellä, että konteksti ja yhteisö vaikuttavat ihmisen käsityksiin.

Fenomenografia on saanut osakseen myös kritiikkiä, ja muun muassa Säljö (1994; 1996) on epäillyt, että fenomenografiassa yksilön kokemus jää liian vähälle huomiolle. Lisäksi hän on kritisoinut Martonin ja Boothin (1997) aineiston analyysiin liittyvää käsitystä. Toisin kuin he, Säljö (1996, 24–26) uskoo, että eri tutkijoilla on mahdollisuus laatia erilainen kategorisointi samasta aineistosta. Olen Säljön kannalla siinä, että uskoakseni omasta aineistostani toinen tutkija olisi voinut saada aikaan erilaisen

kategorisoinnin, mutta siitä huolimatta sen antama viesti olisi varmasti ollut samansuuntainen.

Fenomenografia on aineistolähtöinen lähestymistapa. Teoria on kuitenkin erottamaton osa tutkimusprosessia, joten voidaan puhua teoriasidonnaisuudesta. Siinä analyysi pohjautuu vahvasti aineistoon eikä nouse teoriasta, mutta sillä on teoreettisia yhteyksiä. Teorian tuntemus ohjaa analyysiä, vaikka analyysiyksiköt valitaan aineistosta. (Eskola 2001, 137.) Syrjälän ym. (1996) mukaan ilman teoriaa tulososio muodostuisi pelkäksi sitaattikokoelmaksi. Fenomenografian aineistolähtöinen lähestymistapa sivuuttaa käsitysten ennalta luokittelun ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaamisen. Tutkijan tehtävänä on käydä vuoropuhelua teorian ja tulosten kesken. Luokitteluni nousee aineistosta, ja käytän melko paljon suoria lainauksia sitoen ne vuoropuheluun teorian kanssa, joten tutkimukseni on teoriasidonnainen. Teoriatuntemus on varmasti alitajuisesti ohjannut osaltaan myös analyysiä. Aineistolähtöinen tapa antaa kuitenkin paremman mahdollisuuden uuden tiedon esiin tulemiseen. Syrjälä ym. (1996, 123) toteavatkin, että valmiiden luokitteluiden vaarana on uuden tiedon hukkaaminen.

5.2 Taustasitoumukset

Alun perin fenomenografiassa tieteenfilosofiset taustasitoumukset eivät ole olleet keskeisiä, mutta myöhemmin niiden merkitys on korostunut (Uljens 1992; Marton 1995; Åkerlind 2012). Tieteenfilosofiassa on perinteisesti erotettu kaksi osatehtävää: ontologinen ja epistemologinen analyysi (Rauhala 1991). Ontologisessa analyysissä selvitetään, millainen tutkimuskohteeni on perusolemukseltaan. Epistemologisessa pohdinnassa eli tieto-opillisessa analyysissä pohdin tietoon ja tiedonhankintaan liittyviä kysymyksiä sekä tutkimusprosessia ja sen tulosta. Tähän liittyvät tiedon mahdollisuuden ehdot, olettamien vastaavuudet tiedon perusluonteen kanssa, menetelmien asianmukaisuus sekä saavutettavan tiedon oikeellisuus ja totuudenmukaisuus (Laine 2001). Luotettavuuteen liittyvät teemat ovat pohdintaosuudessa. Ihmisen olemassaoloa koskevan ontologisen analyysin seurauksena syntyy ihmiskäsitys. Laadullinen tutkimus ei voi olla vapaata arvoista, joten haluan tuoda esiin omat lähtöoletukseni. Tutkimukselliset valinnat kuvastavat osaltaan arvojani. Tämä viittaa Martonin (1988) painottamaan ”hallittuun subjektiivisuuteen”.

Ontologia

Tutkijan tulee tulla tietoisiksi taustalla vaikuttavista oletuksista, jotka koskevat kohteen olemusta. Åkerlindin (2012, 116) mukaan fenomenografia edustaa nondualismia. Nondualismi tunnetaan paremmin monismina. Sen mukaan yksilö on erottamaton osa todellisuutta. Ei ole olemassa erikseen objektiivista ja subjektiivista maailmaa, vaan on vain yksi todellisuus, jonka ihmiset kokevat eri tavoin (Uljens 1992). Nondualistisen näkökulman mukaan fenomenografia ei erottele yksilöä (esim. opiskelija) ja tämän todellisuutta (esim. kokemus laadusta) toisistaan. Näiden suhteen fenomenografinen lähestymistapa on lähellä fenomenologista filosofiaa. (Uljens 1991; Uljens 1992; Marton 1994; Marton 1995; Marton & Booth 1997.) Fenomenografian ontologiset sitoumukset asettuvat realismin ja konstruktivismiin välille (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342). Konstruoinnin sijaan kuitenkin käytetään termiä konstituointi (constitution), joka viittaa siihen, miten käsitykset muodostuvat. Yksilö rakentaa tulkintaa elämästä aiempien tietojensa, kokemustensa ja käsitystensä pohjalta. (Marton & Pang 1999; Hella 2003.) Painotus on käsitysten eroavaisuuksien tutkimisessa.

Fenomenografian mukaan todellisuus ei kuitenkaan ole vain ihmisen luoma konstruktio. Fenomenografiassa oletetaan, että todellisuus heijastuu yksilölle siinä määrin, kuin se on kullekin mahdollista. Siksi tämän näkökulman mukaan maailma ilmenee ihmisten kokemuksissa ja sitä on vaikea hahmottaa näiden kokemusten ulkopuolella (Bowden & Marton 2004, 206–207). Mitä siis olisi laatu irrallisena ja objektiivisena ilmiönä ilman jonkun kokemusta siitä? Fenomenografiassa on mahdotonta verrata yksilöiden ymmärrystä todellisuuteen itseensä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) tarkastelevat laadullista tutkimusta filosofian historian kautta. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan erottaa seitsemän perinnettä: 1) aristoteelinen perinne ja ymmärtävä tutkimus 2) hermeneuttinen perinne ja ihmistieteellinen tutkimus 3) fenomenologis-hermeneuttinen perinne ja tulkinnallinen tutkimus 4) kriittisen teorian perinne ja toimintatutkimus 5) yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen perinne 6) pehmeät menetelmät sekä 7) postmoderniin tieteeseen perustuva tutkimus. Tutkimuksessani voidaan nähdä piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusotteesta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta. Fenomenologisen käsityksen mukaan maailma ilmenee eri ihmisille erilaisena heidän taustoistaan, ennakko-oletuksistaan, mieltymyksistään, toiveistaan ja pyrkimyksistään käsin (Puolimatka 1999). Se, mihin kukin kiinnittää huomionsa, määrittelee, mitä hän näkee ilmiössä. Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää vain yksilön omien kokemusten, havaintojen ja tunteiden kautta. Jokaisella yksilöllä on oma todellisuutensa. Hermeneuttinen ymmärtäminen taas tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Ymmärtäminen on aina tulkintaa,

ja sen pohjalla on esiyymmärrys. Tästä muodostuu hermeneuttinen kehä. Tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 27–35.) Tutkimuksessani pyrin myös ymmärtämään ja tulkitsemaan opiskelijoiden käsitystä laadusta, vaikka fenomenografian pääpainotus ei ole siinä. Siitä huolimatta, että tuon käsitykset esiin sellaisina, kuin opiskelijat ne kertovat, tarvitsen tulkintaa kuvauskategorioiden luomiseen ja niiden nimeämiseen. Lopputulos on lopulta kuitenkin tulkinnan johtopäätös.

Fenomenografisella lähtökohdalla on yhtymäkohtia sekä fenomenologiseen filosofiaan että hermeneutiikkaan. Näiden lisäksi sillä on yhteyksiä Piaget'n tutkimuksiin ja hahmopsykologiaan (Niikko 2003, 8–10; Uljens 1993; Uljens 1996, 103). Hahmopsykologiaan liittyy fenomenografisen lähestymistavan keskeinen ajatus tajunnan monidimensionaalisuudesta tai kerroksellisuudesta (Marton 1994; Marton 1995). Uljens (1996) liittää fenomenografian enemmän Husserlin fenomenologiaan, kun taas Marton (1981) näkee sen lähempänä Gadamerin hermeneutiikkaa. Erona fenomenografiassa ja fenomenologiassa on ilmiön syvyys. Fenomenologiassa pureudutaan syvemmälle ilmiön syvimpään olemukseen, pinnan alle oleviin prosesseihin, ajatteluun ja havaintoihin. Myös toisen asteen perspektiivi erottaa fenomenografian fenomenologiasta. Jos lähestymistapani tässä tutkimuksessa olisi puhtaasti fenomenologinen, tutkisin yksilön kokemusta löytääkseni laadun olemuksen sellaisenaan ja pureutuisin siihen mahdollisimman syvälle. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti pysytelen kuitenkin käsitysten erojen ja yhteneväisyyksien tarkastelussa ja kuvaan käsityksiä sellaisina, kuin ne ovat. Fenomenografia on orientoitunut ilmiöihin eli maailman ymmärtämisen tapoihin, kun taas fenomenologia olemuksiin. Fenomenologia on suuntautunut esireflektiiviseen tasoon; fenomenografia taas käsittelee ensisijaisesti käsitteellistä, kokemuksellista ja elettyä. Tosin esireflektiivistä tasoa on usein vaikea erottaa, sillä ihmisen sisäiset prosessit ovat vaikeasti hahmotettavia. Fenomenografia tarkastelee kulttuurisesti opittuja ja yksilöllisesti muodostettuja tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät maailmaa. (Kakkori & Huttunen 2011, 11; Marton 1981; Marton 1988, 194.) Uljensin (1992, 142–148) mukaan seuraavat kolme tekijää erottavat fenomenografian fenomenologiasta: fenomenografia on empiirinen ja kuvaileva tutkimusote, fenomenografia edustaa non-dualismia ontologisilta taustoiltaan (asiasta voi olla erilaisia käsityksiä, eikä fenomenografia erottele, mitkä ovat oikeita tai väärinä), eikä fenomenografia käsittele subjektin kokemusta vaan ajatusmuotoja.

Fenomenologiassa tutkitaan kokemusta, kun taas hermeneutiikka on tulkinnan oppi. Fenomenografiassa liikutaan näiltä osin samoilla alueilla, koska kysymys on osaltaan kokemuksesta ja tulkinnasta. Myös elämämaailman käsite yhdistää fenome-

nologiaa ja fenomenografiaa¹ (Uljens 1996). Elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisten ei-tieteellisiä tapoja ymmärtää maailmaa. Vaikka fenomenografian yhteydestä ja erosta fenomenologiseen filosofian koulukuntaan on käyty paljon keskustelua, ei fenomenografiaa voida kuitenkaan nähdä fenomenologian alalajina (Marton 1981; 1996; Uljens 1996; Marton & Booth 1997, 116–117). Martonin (1994) mukaan Husserlin alkupe-
räisen fenomenologisen metodin ja fenomenografisen metodin välillä on parhaimmil-
laankin paralleelisuutta mutta ei sen syvällisempää yhteyttä. Toisin kuin Uljens (1996)
Marton (1988, 145, 152–154) tekee selvän eron näiden kahden suuntauksen välille.
Tutkimukseni painottuu enemmän Uljensin (1996) mukaiseen näkemykseen, joten
lähestymistapani on lähempänä Husserlin fenomenologiaa. Painotukseni on fenome-
nologisessa fenomenografiassa.

Fenomenografia on sitoutunut nondualismiin kautta korrespondenssiteoriaan. Siinä
ajatellaan tutkimuksessa tavoiteltavan ihmisen kokemuksen mahdollisimman luotetta-
vaa kuvaamista. Ihmisen kokemus ei ole sama kuin todellisuus sinänsä. Tutkimuksen
argumentoinnissa noudatetaan koherenssiteoriaa, joten tulosten tulee olla aikaisem-
man tiedon kanssa yhteensopivia. (Uljens 1991.) Fenomenografian totuuskäsitykset
ovat lähellä pragmaattista realismia, niin kutsuttua sisäistä realismia (Putnam 1988,
113–116). Pragmaattisen realismin mukainen totuuskäsitys tarkoittaa sitä, että kaikki
tietomme todellisuudesta on kielellisesti välittyntä. Putnam hylkää vastaavuusteori-
an. Pragmaattinen realismi nojaa kuitenkin realistiseen todellisuuskäsitykseen, jonka
mukaan on olemassa objektiivinen totuus ja ihmisen havainnosta riippumaton maail-
ma. Tietomme ulkoisesta maailmasta on ajatusten kategorioiden määräämää (Kantiin
viitaten). Sen mukaan todellisuus on muutakin kuin kielellistä rekonstruktiota. (Uljens
1993.) Oman tutkimukseni sijoitan fenomenografian mukaisesti konstruktivismiin ja
realismiin välimaastoon.

Epistemologia

Epistemologia pitää sisällään käsityksen siitä, kuinka yksilö muodostaa ymmärryk-
sensä ja tietonsa siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja kuinka tieto on muodostunut.
Lisäksi pohditaan, millä ehdoilla väitetty tieto on tosi. Epistemologia fenomenogra-
fiassa viittaa teorian ja todellisuuden suhteeseen. (Uljens 1996, 114.) Uljensin (1992)
mukaan fenomenografia ei kuitenkaan edusta mitään tiettyä tieto-opillista näkemystä.
Kuitenkin sillä on suosituksia esimerkiksi tutkimusaineiston keruusta. Tieto-opilliset
näkemykset perustuvat keskeisiltä osiltaan nondualismiin. Tieto on relationaalista ja

1 Kroksmarkin (1987, 245) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ei pidä käyttää Husserlin elämis-
maailman käsitettä vaan Maurice Merleau-Pontyn elämismaailman käsitettä. Tämän suhteen hän on eri lin-
joilla Uljensin (1996) kanssa.

perustuu ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen. Se muodostuu ja muovautuu ajattelun, kokemusten ja ilmiöiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Uljens 1993; Marton 1995.) Martonin (1995) mukaan tieto ymmärretään dynaamiseksi, rajalliseksi ja kontekstisidonnaiseksi. Tämä viittaa näkemykseen tajunnan intentionaalisuudesta ja monidimensionaalisuudesta. Tieto ei ole yhtä kuin ihmisen aistihavainnot, vaan tajunta muokkaa havaintoja. Hirsjärven (1985, 63–69) mukaan tajunta tarkoittaa ihmisen kokemuksen kokonaisuutta. Emme voi olla tietoisia kaikesta samaan aikaan samalla tavalla. Ihminen voi havaita asian vain yhdestä näkökulmasta kerrallaan. Ihminen voi kuitenkin muuttaa näkökulmiaan jopa hyvinkin lyhyen ajan sisällä. (Uljens 1993; Marton 1995; Marton & Booth 1997.) Tämä tulee ottaa huomioon arvioitaessa ihmisten käsityksiä. Vaikka todellisuus olisi muuttumaton, tieto on muuttuvaa ja ihmisen ymmärrys rajallinen. Ihmisten käsitykset muuttuvat uusien kokemusten ja oppimisen myötä.

Tutkimukseni on tiedonintresseiltään sekä praktista eli hermeneuttista että kriittistä eli emansipatorista. Praktisen tiedonintressin tarkoituksena on saavuttaa ymmärrettävä näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Tulkitsevien tiedonkeruu- ja analyysimenetelmien avulla selvitetään ilmiön merkitystä, eri tahojen odotuksia, arvoja ja preferenssejä. Tutkimuksessani ovat läsnä samanaikaisesti opiskelijan, kouluttajan ja työhallinnon arvot ja odotukset. Tämän tiedonintressin avulla haetaan vastausta siihen, kuinka voimme saavuttaa yhteisen näkemyksen tutkittavasta tulevaisuudesta koskevasta asiasta tai ilmiöstä ja millaisia erilaisia tulkintoja siitä on olemassa. Kriittinen tiedonintressi keskittyy tutkittavan ilmiön subjektiivisen havainnoinnin taustalla oleviin tekijöihin. Tämän tiedonintressin mukaan kysytään, kuinka vapaudutaan sisäänrakennetuista ja usein tiedostamattomista ennakkokäsityksistä ja uskomuksista. Tähän liittyvät arvot ovat vapautuminen perinteisestä ajattelusta uusien näkökulmien ja merkitysten paljastamiseksi. (Habermas 1976, 130–133.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen taustafilosofiana on aristoteelisen tradition synnyttämä ymmärtäminen ja tulkitsemista painottava näkemys todellisuudesta. Sen mukaan ihmisen toimintaa ei voi rinnastaa luonnon lainalaisuuksiin eikä sitä voi selittää ottamatta huomioon ihmisen omia todellisuuskäsityksiä. Todellisuutta ei pyritä selittämään vaan ymmärtämään. Todellisuuden jäsentäminen tapahtuu oivalusten ja tulkintojen avulla. Inhimilliset kokemukset saavat tulkinnan kautta merkityksensä.

Fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista tehdyssä tutkimuksessa pääpaino on inhimillisellä kokemuksella, tutkittavien tietoisuudessa olevilla merkityksillä sekä ihmisten subjektiivisella elämismaailmalla. Tässä on kyse konstruktivismista, jossa nähdään, että sekä tieto maailmasta että yksilön käsitys itsestä rakentuu ja muuttuu muotoaan koko ajan. Sen mukaan todellisuus ei ole yksi vaan on olemassa eri tavoin ih-

mismielessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituvia todellisuuksia. (Roisko 2002, 14.) Myös fenomenografiassa kuvauskategoriat ovat väliaikaisia, koska ihmisten käsitykset muuttuvat. Ne eivät ole pysyviä, joten tutkimuksen tulokset tulee suhteuttaa sen mukaan ja ymmärtää, että käsitykset ovat ajankohtaisia tutkimuksen toteuttamisajankohtana. Tosin fenomenografiaa ei voida nähdä puhtaasti konstruktivistiseksi. Kuvauskategorioiden väliaikaisuus on ollut myös fenomenografian kritiikin kohteena. Tutkimuksessa onkin mahdollista esittää vain poikkileikkaus käsityksistä (Metsämuuronen 2003, 176).

Ihmiskäsitys

Tutkimukseni ihmiskäsityksen lähtökohta on ihminen valintoja tekevänä yksilönä, joka pyrkii omilla teoillaan antamaan merkityksen elämälleen. Hän on johonkin suuntautunut ja intentionaalinen. Ihminen on myös tietoinen, tavoitteellinen ja järkevään toimintaan kykenevä. Hän antaa merkityksiä sille, mitä tekee, kuten myös sille, mitä hän on. Ihmisen elämässä on tarkoitus ja päämäärä. Tämä viittaa eksistentiaalis-fenomenologiseen ihmiskäsitykseen. Kysymys on oppivasta ihmisestä (mm. Ahonen 1994, 118).

Rauhala (1995) puhuu holistisesta eli kokonaisvaltaisesta ihmiskäsityksestä, joka myös sopii tutkimukseni näkemyksiin. Hänen mukaansa ihminen todellistuu ainakin kolmessa olemassaolon muodossa: 1. kehollisena (olemassaolo orgaanisena tapahtumana), 2. tajunnallisena (olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina ja asteina) sekä 3. situationaalisena olentona (olemassaolo suhtautuneisuutena omaan elämäntilanteeseen ja situaatioon). Nämä osa-alueet ovat joka hetki olemassa ihmisen kokonaisuudessa, vaikka ovatkin laadullisesti erilaisia. (Rauhala 1995, 85–89.)

Tajunnallisuus muodostuu ihmisen kokemisen kokonaisuudesta. Tajunnallisuudessa asiat ilmenevät abstrakteina tekijöinä, kuten tunteena tai tahtona. Tajunnallisuuden muutokset tapahtuvat hitaasti (esimerkiksi oppiminen). Situationaalisuudessa olemassaolo on suhteessa henkilön elämäntilanteeseen eli situaatioon. Ihminen on aina suhteessa sekä aineelliseen että henkiseen todellisuuteen. Osa ihmisen elämässä vaikuttavista tekijöistä määräytyy hänestä riippumattomasti, mutta osaan asioita ihminen voi itse vaikuttaa valinnoillaan. Situaatioon liittyvät tekijät ovat tärkeitä identiteetin kannalta. Kehollisuus liittyy kehon toimintaan ja elämän ylläpitämiseen. Elämän olemassaolo ei kuitenkaan selity yksin sillä. Ihmisen persoonallisuus ja tunteet ovat jotain enemmän kuin aivojen toimintaa. Holistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään biopsykososiaalisena kokonaisuutena ja siinä hyväksytään myös ihmisen hengellisten tarpeiden huomioiminen ja niihin vastaaminen (Rauhala 1995, 88–95).

5.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen toteuttamisen eettisyys vaatii tarkastelua. Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tekeminen edellyttää tutkijalta hyvän tutkimuskäytännön noudattamista, jossa on keskeistä tutkittavan ihmisarvon ja autonomian kunnioittaminen (TENK 2006). Tutkimusprosessissa voidaan erottaa neljä eettisesti merkittävää näkökulmaa: tutkimusaiheen eettinen oikeutus, aineistonkeruumenetelmät, analyysi ja raportointi. Aiheeni eettisen oikeutuksen näkisin paremminkin lähes velvollisuudeksi. Henkilökohtaisesti koen tärkeäksi löytää keinoja ehkäistä syrjäytymistä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2006) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön. Sen eettisten periaatteiden mukaan tutkittavalla tulee olla muun muassa itsemääräämisoikeus ja tietosuoja. Itsemääräämisoikeudella ymmärrän, että tutkittavan pitää osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja hänen tulee tietää, mistä tutkimuksessa on kysymys. Myös Mäkelä (2005) painottaa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja korostaa, ettei tutkimukseen osallistuvilla saa aiheutua vahinkoa. Haastateltavieni valinta perustui osallistujien vapaaehtoisuuteen. Olin antanut tiedon opiskelijoille mahdollisuudesta osallistua kouluttajien kautta, ja he saivat ilmoittautua vapaaehtoisiksi. Kaikki haastateltavat olivat aikuisia ja täysivaltaisesti itsestään vastuullisia. Olin informoinut haastateltavia tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun toteutukseen liittyvistä yksityiskohdista. Opiskelijalla olisi ollut mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta vielä haastatteluajankohdantana, mutta kukaan ei vetäytynyt.

Tietosuojan periaatteen otin huomioon siinä, että säilytän haastattelut itselläni eikä pidä nimirekistereitä. Nimirekisterit tulisi säilyttää lukitussa tilassa, joten päätin luopua niistä. Ongelmaksi tämä olisi muodostunut siitä tapauksessa, että olisin tarvinnut uusintahaastattelukierroksen. Taustatietoja suositellaan kategorisoitavaksi, jotta aineiston kannalta oleellinen taustatieto saadaan säilytettyä (Nikander luennot 24.2.2011). Tämän perusteella tein kategoriat kaikista haastateltavien taustatiedoista. Litteroinnin annoin ulkopuolisen henkilön tehtäväksi. Haastattelut olivat anonyymejä, joten olisi ollut hyvin pieni teoreettinen mahdollisuus, että litteroija olisi henkilökohtaisesti tuntenut tai tunnistanut haastateltavan. Tosin tämä ei ole mahdotonta, joten litterointiin liittyy jonkinasteinen tietosuojariski. Teoriassa siis litteroinnin teettäminen ulkopuolisella voi muodostua tunnistettavuuden vuoksi eettiseksi ongelmaksi.

Wiberg (2006, 263–264) pohtii tutkijan moraalista vastuuta ja vahingon aiheuttamista tutkittavalle. Tutkimus edellyttää usein tutkimuskohteen kriittistäkin arviointia, ja tämän jotkut voivat kokea vahingoittamiseksi. Haastateltavani tuskin kuitenkaan ovat kokeneet tällaista. Tutkijan tulee itse ymmärtää, missä kulkee moraalisen vääryyden raja. Kunnioittamalla tutkimuksen kohteena olevia yksilöitä vältetään tuottamasta vääryyttä. Pohdin myös, kokevatko tutkimukseen osallistuneet loukkaavaksi

sen, että kuvaan tutkimuksessani yleisellä tasolla ohjaavaan koulutukseen osallistuvien elämänhallinnallisia ongelmia, ja olisiko tästä pitänyt keskustella ennen haastatteluja. Toisaalta kyseisillä haastateltavilla itsellään ei tietääkseni ollut vaikeita elämänhallintaongelmia, tai ne eivät tulleet haastatteluissa esille. Halusin pitää lähtökohtana yksilön kunnioittamisen. Silloin voin mielestäni kuvata realistisesti tutkimuskohteen todellisuutta ilman, että tutkittavien vahingoittamisen tai loukkaamisen riski olisi kovin suuri.

Olin informoinut haastateltaviani tutkimuksen tavoitteesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta, aineistonkeruun toteutustavasta ja tietojen käyttötarkoituksesta (Kuula 2011, 102). En kuitenkaan ottanut esiin mahdollisuutta aineiston säilyttämiseksi esim. mahdollista jatkotutkimusta varten. Kuulan (2011, 100) mukaan aineiston voi silti säilyttää ilman erillistä lupaa, mikäli se pystytään anonymisoimaan. Tutkimuksessani tämä on ongelmallista, koska haastatteluaineistoissa kerrotaan hyvin poikkeuksellisia elämäntarinoita. Niistä muutamat haastateltavat voisivat olla jonkun tunnistettavissa, koska kyseiset elämäntapahtumat ovat niin harvinaisia.

Myös Eskolan ja Suorannan mukaan (2008, 56) tutkimuksessa on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta. He käsittelevät tutkittavan suojaa haastattelutilanteessa. He toteavat, että haastattelutilanne ei saisi olla vain tuskallisten asioiden muistelutilaisuus. Mietin tätä omissa haastatteluissani, joissa haastateltavat kertoivat hyvinkin kipeitä elämäntarinoitaan, vaikkakaan en edes pyytänyt heitä kertomaan kuin omasta ammatillisesta taustastaan. Tässä yhteydessä kuitenkin monet halusivat kertoa laajemmin ja syvemmin omasta elämästään. Haastatteluiden jälkeen he kokivat tilanteen huojentavaksi ja jollain tapaa terapeutiseksi, vaikka haastattelijan roolissa pysyen vain kuuntelin tai kommentoin hyvin lyhyesti. Se, etten palannut heidän kertomuksiinsa haastattelun jälkeen, oli hämmäntävää myös itselleni haastattelijana. Jäin miettimään, millaisia psyykkisiä vaikutuksia sillä on heille. Toisaalta he saivat kokemuksen siitä, että joku kuunteli heidän tarinansa, ja poikkeuksetta minulle jäi vaikutelma, että haastateltavat olivat tyytyväisiä haastattelun jälkeen. Eskolan ja Suorannan (2008, 59) mukaan eettisen ja epäeettisen toiminnan raja on niin häilyvä, että tutkijalla tulee olla herkkyyttä tunnistaa se omassa toiminnassaan. Omassa tutkimuksessani tutkimukseen osallistuvat päättivät kuitenkin itse, mitä he halusivat minulle itsestään ja käsityksistään kertoa (ks. Kuula 2011). En erityisesti edes kysynyt heidän henkilökohtaisesta elämästään, vaan kertomukset syntyivät haastateltavien omasta aloitteesta.

Tutkimustulosten raportoinnissa pyrin kiinnittämään huomiota siihen, etteivät tutkimukseen osallistuvat tule tunnistetuiksi (Kuula 2011, 201–204). Toisaalta tunnistettavuus ei ole ensisijaisesti fenomenografisen tutkimuksen ongelma. Tulokategoriat häivyttävät yksittäisen haastateltavan. Esimerkkilainaukset suoraan puheesta ovat niin lyhyitä, ettei niistä mielestäni pysty tunnistamaan haastateltavaa. En myöskään

ottanut lainauksiin sellaisia henkilökohtaiseen elämään liittyä teemoja, joista tunnistaminen olisi ollut mahdollista.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan pohtia myös siitä näkökulmasta, onko tutkimus hyödyllistä vai tuhlataanko voimavaroja hyödyttömään nollatutkimukseen, jolla ei ole yhteiskunnallista merkitystä. (Tosin kuten tiedetään, myös nollatutkimuksella voi joissakin tapauksissa olla itseisarvo; esimerkiksi lääketieteessä nollatutkimustulos voi olla tärkeä jatkotutkimuksen kannalta tai se voi ehkäistä turhaa lisätutkimusta). Wibergin (2006, 270) mukaan yltäkylläisyyden oloissa hyödytön tutkimus ei ole kovin haitallista mutta niukkuuden olosuhteissa on toisin. Tutkimuksen tulisi siis tuottaa lisäarvoa tieteelle. Humanistisilla aloilla tämä ei ole aina niin selkeästi nähtävissä. Itse uskon kuitenkin oman tutkimukseni yhteiskunnalliseen merkittävyyteen. Syrjäytymisen ehkäiseminen on koko yhteiskunnan yhteinen haaste. Tarvitsemme uusia auttamisen malleja, jotta hyvinvointiyhteiskuntamme voisi säilyä ja kehittyä terveeseen suuntaan. Laadukkaan toiminnan ymmärtäminen on kaiken tekemisen lähtökohta, joten laadun pohtiminen tuo aina lisäarvoa.

Tutkijapositio

Omassa tutkimushankkeessani keskeisimmät eettiset pohdinnat liittyivät omaan rooliini työyhteisössä. Pohdin paljon oman roolini vaikutusta sekä aineistonkeruussa että analyysivaiheessa. Mietin myös omaa suhdettani tutkimusaiheeseen. Se on luonnollisesti hyvin läheinen ja tunteenomainen tehtyäni vuosia töitä ohjaavan koulutuksen parissa. Tieteen objektiivisuusvaatimuksesta on puhuttu paljon. Tieteen ei toisaalta kuulukaan olla täysin objektiivista, vaan tutkijan oma elämäkokemus ja näkemys ohjaavat joka tapauksessa tutkimusta aiheenvalinnasta lähtien. Martonin (1988) hallitun subjektiivisuuden mukaan tutkijan tulee kirjoittaa auki omat lähtöoletuksensa mahdollisimman avoimesti. Tutkijalla on aina jonkinlainen esiyymmärrys aiheesta. Esiyymmärrys juontaa hänen omasta historiastaan ja kokemuksistaan. Se näkyy myös aineistonkeruussa ja analyysissä, haluaa sitä tai ei. Tutkija ei voi koskaan täysin häivyttää omaa osuuttaan, eikä niin tule tehdäkään. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tutkimus olisi validi. Metsämuurosen (2006, 121–122) mukaan on ongelmallista, jos tutkijalla on vahva ennako-oletus tutkimustuloksesta. Tällöin hän voi hän yrittää löytää siitä sellaista, mitä ei ehkä olekaan, tai painottaa asioita omien mielipiteiden pohjalta. Omalla kohdallani tämä oli suuri riskitekijä, jonka pyrin ottamaan huomioon. Vuosien työ valmentavan koulutuksen parissa on muokannut esiyymmärrystäni aiheesta. Olen toiminut ohjaavan koulutuksen parissa vastuukouluttajana, koulutussuunnittelijana ja koulutuspäällikkönä, joten olen työskennellyt kaikilla tasoilla kouluttaen, johtaen,

organisoiden, suunnitellen, kehittäen ja markkinoiden koulutuksia. En voi panna sivuun omaa näkemystäni siitä. Olen ohjaavan koulutuksen kannalla ja näen sen hyödyt käytännössä. Voin vain hyväksyä sen, että itselläni on ajatuksia, tunteita ja mielipiteitä aiheesta. Tämän vuoksi valitsin tutkimuskysymyksen niin, että omilla näkemyksilläni tai asenteillani on mahdollisimman vähän merkitystä tuloksen kannalta. Juuri siksi en halunnut tutkia suoraan koulutuksen laatua enkä arvottaa tai määritellä ohjaavan koulutuksen toteutuksen tasoa. Tiedostin riskit edelleen suhteessa analyysiin. Toisaalta tämä antaa hyvät lähtökohdat löytää oikeat kysymykset ja suunnata tutkimuskysymys oikein. Yritin välttää sitä, että olisin löytänyt aineistosta vain oman esiyymmärrykseni vahvistamat asiat. Ainoa keino yrittää välttää tätä, on pyrkiä tekemään analyysistä mahdollisimman läpinäkyvä niin, että lukija pystyy hahmottamaan analyysin kulun.

Analyysin luotettavuuden ja luokittelun oikeellisuuden varmistamiseksi käytetään joskus toisen henkilön, niin kutsutun vertaisluokittelijan, tekemää varmistavaa luokitte-
telua. Säljö (1997) on kuitenkin kritisoinut realistiseen todellisuuskäsitykseen perustu-
tuvaa käsitystä aineiston analyysistä ja korostanut tulkinnan merkitystä, koska toinen
henkilö voi saada erilaisen kategorisoinnin samasta aineistosta. Oma analyysini perus-
tuu siten omaan tulkintaani, mutta pyrin kuvaamaan avoimesti analyysin eri vaiheet,
jotta lukijalle ei jäisi epäselväksi, mistä tulokset ovat peräisin. Tärkeintä on, että tutkija
tuo lukijalle tietoon oman esiyymmärryksensä ja lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä
siitä, kuinka paljon ja miten se on vaikuttanut tutkimukseen. Myös oma esiymmär-
ryks muuttuu ja kehittyy tutkimusprosessin aikana. En usko, että olisin voinut tehdä
tutkimustani yhtä hyvin ja totuudenmukaisesti ilman omaa esiyymmärrystäni ja pitkää
kokemusta tutkimuskohteesta. Esiyymmärrykseni mahdollisti jo tutkimusongelman
löytymisen ja ohjasi ajatusta siitä, mitä kannattaa tutkia ja mistä voisi olla hyötyä tämän
tutkimuskohteen kannalta.

Ottaessani yhteyttä haastateltaviin ja haastatellessani heitä, esittäydyin tutkijak-
si, en johtajaksi. Mietin, onko eettisesti väärin, etten tuo ammatillista asemaani esiin
haastatteluissa. Pohdin, miten olisi vaikuttanut tutkimustuloksiin, jos haastateltava
olisi tiennyt, että toimin ohjaavan koulutuksen parissa johtotehtävissä. Ehkä haasta-
teltava olisi halunnut kaunistella asioita ja jättää kriittiset kommentit hienotunteisesti
syrjään. Joku olisi voinut myös jännittää haastattelua enemmän. Toisaalta taas joku oli-
si voinut haluta asemaani vedoten käsitellä tutkimusaiheeni ulkopuolella olevia kou-
lutukseen liittyviä kysymyksiä. Päädyin siis siihen, että koska asemallani ei ole haas-
tateltavalle merkitystä, minun ei kannata kertoa siitä. Kysyttäessä en olisi kuitenkaan
salannut asiaa. Tilannettani helpotti jonkin verran se, että olin haastatteluja tehdessäni
hoitovapaalla, joten sain etäisyyttä ammatilliseen arkeen eivätkä opiskelijat tunteneet
minua henkilökohtaisesti. Tutkimukseni kannalta laajemminkin koin hyväksi sen,
että suurimman osan tutkimuksestani toteutin sellaisena aikana, kun olin työelämän

ulkopuolella. Sain tarvittavaa etäisyyttä ja uutta perspektiiviä tutkimukseeni. Myös tunnepainotteiset lataukset aiheeseen laimenivat ja pystyin tarkastelemaan kohdetta objektiivisemmin.

Aineiston analyysin eettisyyttä arvioitaessa tulee myös arvioida, kuinka hyvin tulokset vastaavat alkuperäisaineistoa. Tätä pohdin myös lopussa aineiston analyysin validiteettia käsittelevässä osiossa. Annan lukijalle mahdollisuuden vastaavuuden arviointiin raportoimalla analyysin kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Clarkeburn & Mustajoki (2007) painottavat sitä, että tutkijan tulee tuoda esiin kaikki tutkimustuloksiin vaikuttavat tekijät, kuten aineisto, metodi ja tutkijan tekemät ratkaisut.

5.4 Tutkimuksen eteneminen

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan tutkimuksen etenemisen mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Pelkistetysti fenomenografisen tutkimuksen vaiheet ovat Uljensin (1989, 11) mukaan seuraavat: ilmiön rajaaminen tarkastelun kohteeksi, ilmiötä koskevan tarkastelukulman rajaaminen, nauhoitetut haastattelut ihmisten käsityksistä, haastatteluiden litterointi, tekstien analyysi ja analyysin tulosten kirjoittaminen kuvauskategorioksi. Olen pyrkinyt rajaamaan ilmiön riittävän tarkasti, jotta tutkimuksen kautta olisi mahdollista saada vastaus tutkimuskysymyksiin. Rajaamattomuus ja liian laajat tutkimuskysymykset johtavat helposti siihen, ettei tutkimus pysty vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Aineistot

Varsinaisen tutkimukseni aineistona olen käyttänyt tekemiäni opiskelijoiden haastatteluja sekä työ- ja elinkeinoministeriön oppilaspalautteita. Fenomenografiassa käytetään aineistoina erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Esimerkkeinä tästä ovat avoimet tai teemoittain etenevät haastattelut, ryhmähaastattelut, kirjoitelmat, erilaiset dokumentit ja kyselyt. Lisäksi voidaan käyttää myös havainnointia ja piirroksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Tutkimuksessani aineistona ovat erään koulutusyrityksen opiskelijoiden haastattelut sekä saman yrityksen vuosien 2009 ja 2010 valtakunnalliset OPAL-palautteiden kysymyksen 27 vastaukset (Liite 1: OPAL, työ- ja elinkeinoministeriön työvoimakoulutuksen oppilaspalaute). Kysymys numero 27 on avoin kysymys, johon opiskelijat voivat antaa vapaasti sanallista palautetta koulutuksesta. Nämä kahden vuoden OPAL-palautteet ovat koonti noin 1300 opiskelijan vastauksista. Heistä noin 250 oli antanut vapaamuotoisen sanallisen palautteen, joka oli pituudeltaan keskimäärin muutaman lauseen mittainen. Käytin avoimen kysymyk-

sen kautta saatua aineistoa, koska siinä opiskelijat ilmaisevat käsityksensä ohjaavan koulutuksen laadusta. Lisäaineistona ovat edellä mainitut kouluttajien ja sihteerien haastattelut (vain esitutkimusta varten). Tutkimusaineistot ja niiden käyttötavat aika- tauluineen olen koonnut taulukkoon 5.

Taulukko 5. Tutkimusaineistot, niiden käyttö, analyysitapa ja toteutusaika

Tutkimusaineistot	Tutkimuskysymys tai muu käyttötapa	Analyysitapa	Toteutusaika
Varsinaiset aineistot: • Opiskelijoiden haastattelut (N 19) • OPAL-palautteet vuosilta 2009 ja 2010, kysymys nro 27: avoin kysymys (N 120)	1. Miten opiskelijat käsittävät koulutuksen laadun ohjauksessa? 2. Miten ohjaavaa koulutusta tulisi kehittää opiskelijan kannalta vaikuttavammaksi?	Fenomenografinen analyysi Fenomenografinen analyysin johtopäätökset + temaattinen analyysi	Vuosina 2009 ja 2010
Kouluttajien ja koulutussihteerien haastattelut (N 7)	Informaatiota ohjaavan koulutuksen prosessin kuvaukseen (vain esitutkimuksen aineisto).	Temaattinen analyysi	Vuosina 2009 ja 2010

Haastateltavien lukumäärää on etukäteen vaikea ennustaa. On tärkeää löytää kyl- läntymis- eli saturaatiopiste, jolloin haastateltavien määrän lisääminen ei toisi enää lisäarvoa tutkimukselle. Tutkimuksen osallistujiksi valikoitui 19 opiskelijaa erään kou- lutusyrityksen eri opiskelupaikkakunnilta. Valinnassa pyrin käyttämään maksimiva- riaatiota eli yritin saada haastateltavaksi mahdollisimman erilaisia tapauksia (Patton 2002, 243–244). Tarkoitus oli saada haastateltavaksi eri sukupuolta olevia, eri-ikäisiä ja koulutustaustaltaan erilaisia ihmisiä. Toteutin sen lähettämällä saatekirjeen eri paik- kakuntien vastuukouluttajille, jotka jakoivat sen opiskelijoille. Vapaaehtoiset saivat il- moittautua suoraan minulle. Ajattelin saavuttavani näin mahdollisimman erityyppisiä haastateltavia. Mukaan valikoitui 7 naista ja 12 miestä. Iät vaihtelivat 18:n ja 59:n välil- lä. Koulutustaso oli perustutkintotaso ja entinen opistoaste.

Haastateltavien määrää pohdin paljon. Liian suuri määrä haastatteluja olisi han- kaloittanut analyysiä, sillä analyysin tarkkuus voi kärsiä liian suuressa aineistossa. En myöskään kokenut lisähaastatteluiden tuovan mitään lisäarvoa aineistoon. Ainoastaan siinä tapauksessa, että haastatteluissa olisi ilmennyt jotain täysin edellisistä poikkeaa- via piirteitä, olisi määrän lisääminen voinut tuoda lisäarvoa. Tosin siinä tapauksessa aineisto olisi paisunut liian suureksi, enkä taas olisi voinut pudottaa ketään aiemmin haastateltua pois. Siinä tapauksessa kysymys olisi ollut tulosten manipuloinnista.

Taulukkoon 6 on koottu haastateltavat numerojärjestykseen (H1–H19) ja lisätty kyseisen haastateltavan kohdalle sukupuoli, ikä ja koulutustaso. Valitsin iän syntymä- vuoden sijaan. Ikä tarkoittaa ikää haastatteluhetkellä. Paikkakunnan jätin pois ehkäis-

täkseni tunnistettavuutta. Kysymysmerkit kuvaavat puuttuvaa tietoa, joka johtui joko huonosta äänityksestä tai tiedon pois jäämisestä.

Taulukko 6. Haastateltavien opiskelijoiden sukupuoli, ikä ja koulutustaso

Haastateltava	Sukupuoli	Ikä	Koulutustaso
H1	N	53	kouluaste
H2	N	49	Ammatillinen pt
H3	M	56	Ammatillinen pt
H4	M	56	Ammatillinen pt
H5	M	44	kouluaste
H6	M	55	Ammatillinen pt
H7	M	18	Peruskoulu
H8	M	23	Ammatillinen pt
H9	N	44	Ammatillinen pt
H10	M	59	Ammatillinen pt
H11	N	48	Ammatillinen pt
H12	N	?	Ammatillinen pt
H13	M	29	Ammatillinen pt
H14	M	26	Ammatillinen pt
H15	M	25	Ylioppilas
H16	M	23	Ammatillinen pt
H17	N	21	Ammatillinen pt
H18	N	57	Kansakoulu
H19	M	50	kouluaste

Vaikka ohjaavassa koulutuksessa on myös akateemisesti koulutettuja, he ovat vähemmistönä, eikä heitä valikoitunut tähän tutkimukseen.

Haastatteluiden toteutus

Opiskelijoiden haastattelut toteutin viidellä eri paikkakunnalla. Paikkakuntien välillä en huomannut eroja haastatteluiden suhteen. Haastattelupaikaksi valitsin koulutusyrityksen kyseisen paikkakunnan toimiston tai luokkatilan lähinnä siitä syystä, että haastattelun toteuttaminen olisi mahdollisimman vaivatonta opiskelijalle.

Haastattelut suoritin henkilökohtaisesti käyttäen puolistrukturoitua haastattelua. Se on fenomenografiassa yleisesti käytetty haastattelumuoto (Cope 2000, 91). Haastattelu eteni puolistrukturoidun haastattelumallin mukaan niin, että kaikille haastateltaville esitin ensin samat tai lähes samat kysymykset lähes samassa järjestyksessä. Aluksi

kysyin opiskelijan ammatillisia taustoja, minkä jälkeen teemat etenivät koulutuksen eri osa-alueisiin koulutuksen laadun näkökulmasta. Kysyin opiskelijoilta, mikä tekee koulutuksesta hyvän tai huonon, millainen kouluttaja on hyvä kouluttaja ja millainen on huono. Kysyin myös, mitä he muuttaisivat koulutuksessa eli missä olisi parannettavaa. Lisäksi kysyin asiantuntijuudesta, tiloista, laitteista, materiaaleista, ryhmästä, tavoitteista ja vuorovaikutuksesta. Sisältöjen osalta esitin kysymyksen: ”Mikä sinulle on ollut tärkeintä tai merkityksellisintä koulutuksen sisällöissä?” Pyysin heitä myös määrittelemään koulutuksen laadun ja kuvailemaan, mikä on laatua koulutuksessa. Käytin haastatteluissa mahdollisimman vähän sanaa ”laatu”, koska monille sen määrittely on epäselvä. Useimmiten korvasin sen kysymällä esimerkiksi millaista on hyvä koulutus. Nurmen ja Kontiaisen (2000, 30–33) mukaan termi hyvä voidaan nähdä laadun synonyymiksi. Vaihtoehtoisesti kysyin myös, millaisia asioita koulutuksessa tulisi olla, jotta se olisi onnistunut. Lähestymällä asiaa eri puolilta sain aineiston, jossa opiskelijat puhuvat koulutuksen laadusta. Lopuksi annoin opiskelijalle mahdollisuuden kertoa vapaasti sellaisesta teemasta, joka oli herättänyt lisääjatuksia haastattelun aikana.

Joidenkin määritelmien mukaan puolistrukturoidussakin haastattelussa, kuten teemahaastattelussa voidaan vaihdella kysymysten järjestystä. Täysin yhtenäistä määrittelyä osittain strukturoitujen haastattelujen toteutuksesta ei ole olemassa, mutta se sijoittuu formaaliudessaan täysin strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Puolistrukturoidusta haastattelustakin käytetään toisinaan nimitystä teemahaastattelu, etenkin jos siinä esitetään tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, vaikka ei käytettäisikään samoja kysymyksiä kaikkien haastateltavien kanssa. Teemahaastattelussa haastattelijalla on tukilista käsi-teltävisistä asioista mutta ei valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 86–87). Puolistrukturoitu haastattelu sopii tilanteisiin, joissa tutkija haluaa tietoa juuri tietyistä asioista eikä haastateltaville näin ollen haluta tai ole tarpeellista antaa kovin suuria vapauksia haastattelutilanteessa. Kuitenkin kysymykset olivat riittävän laajoja ja joustavia, jotta ne eivät rajoittaneet erilaisten käsitysten esiintuloa. (Syrjälä ym. 1996, 136–138; Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.)

Jotta haastattelun kautta esiin tulisi keskeisiä ilmiöitä, haastattelukysymyksiä tulisi olla riittävän paljon. Kysymysten määrä vaihteli sen mukaan, kuinka paljon esitin tarkentavia kysymyksiä. Kysymysten tarkkoja määriä on vaikea sanoa, sillä haastattelussa oli biografisia ja keskustelevia piirteitä. Kramin (1988) mukaan biografinen haastattelu yhdistää kolme näkökulmaa: tutkimushaastattelun, kliinisen haastattelun ja keskustelun ystävän kanssa. Biografinen haastattelu on kuin strukturoitu tutkimushaastattelu, jossa täytyy käsitellä tietyt aihepiirit ja pääpaino on tutkimuksessa. Kliinisen haastattelun tavoin tutkijan tulisi olla siinä sensitiivinen haastateltavan tunteille. Kramin (1988, 218–219) mukaan ”keskusteluun ystävän kanssa” viittaa se, että haastattelijalla voi viitata

myös omiin kokemuksiin. Haastattelut olivat välillä lähellä tämän tyyppistä asetelmaa, vaikkakaan en tuonut keskusteluun mukaan omia kokemuksiani. Olin ennen haastattelua kertonut haastateltaville, että en tule viittaamaan omiin kokemuksiini enkä välttämättä kovinkaan paljon kommentoi heidän vastauksiaan. Kerroin tämän siksi, että haastatteluun tottumattomat voivat kokea hämmentäväksi, etten ota riittävästi kantaa vastauksiin verrattuna tavalliseen keskusteluun. Pysin kuitenkin luomaan haastattelun ilmapiirin epäviralliseksi ja keskustelunomaiseksi.

Aloitin jokaisen haastattelun samalla kysymyksellä, jossa kartoitin ensin haastateltavien taustoja. Se nousikin yllättävän merkittäväksi osioksi, sillä suuri osa heistä kertoi laajasti omasta menneisyydestään ja hyvin traagisista ja kipeistä asioista. Itselleni jäi vaikutelma, että he kokivat huojentavaksi saada puhua vaikeista asioista jollekulle täysin ulkopuoliselle henkilölle. En ollut kuitenkaan varautunut saamaan niin paljon niin henkilökohtaisista asioista kertovaa aineistoa ja mietin, kuinka minun tulisi suhtautua siihen. Varsinaisesti elämäntarinat olivat tutkimuskysymyksen ulkopuolella. Tässä vaiheessa mietin jopa narratiivisen metodin käyttämistä. Narratiivisessa tutkimuksessa ihmisen toiminnan ja ilmiöiden merkitysten nähdään rakentuvan erilaisissa kertomuksissa (mm. Hänninen 2002, 19). Päädyin kuitenkin pitäytymään fenomenografisessa lähestymistavassa. Analyysin myötä ymmärsin opiskelijoiden taustojen tukevan tutkimustulostani. Erityisen traumaattiset elämäkokemukset näkyvät tulosten painotuksissa. Vaikka olin etukäteen kertonut, että en tuo haastattelun aikana esiin omia mielipiteitäni enkä juuri kommentoi vastauksia, silti haastatteluita kuunnellesani jäi vaivaamaan oma tapani hypätä seuraavaan teemaan kommentoimatta vastaus- ta. Etenkin juuri näiden elämäntarinoitten jälkeen tuntui pahalta jättää tarina ikään kuin tyhjän päälle ja siirtyä seuraavaan asiaan. Vasta kuuntelun aikana huomasin myös muutamia kohtia, joissa haastateltava olisi selvästi halunnut kertoa enemmän ja heitti minulle täkyn, johon en osannut tarttua. Etenkin ensimmäisissä haastatteluissa kuului läpi se, että olin liian keskittynyt omaan rooliini ja omiin kysymyksiini osatakse- ni kuulla kaikkea, mitä haastateltava kertoi. Myöhemmät haastattelut ovat tältä osin selvästi parempia kuin ensimmäiset. Kysymysten järjestystä vaihdoin haastatteluiden etenemisen mukaan, joten jos keskustelu ajautui luonnostaan tiettyyn teemaan, jatkoin kysymällä siitä teemasta, vaikka runko olisi ollut toisenlainen.

Osa haastateltavista oli nuoria. Tyypillistä nuorten haastatteluissa olivat lyhyet vastaukset, esimerkkinä tästä ”en mä ny oikein tiedä”, ”no ei kai ny mitään” tai ”en mä oikein osaa sanoa”. Tällaisissa tapauksissa pyrin tarkentamaan kysymystä, mikä ei silti juuri parantanut asiaa. Tämän vuoksi nuorten haastattelut jäivät keskimäärin lyhyemmiksi kuin muut. En myöskään voinut käyttää kovin monia niistä aineistositaatteina tulososiossa, eivätkä kaikki haastattelut ole siksi edustettuina tulosraportissa. Otin silti analyysissä huomioon vastauksessa olevan ajatuksen, vaikka se oli verbalisoitu hyvin

niukasti. Kaikkien haastattelujen ilmapiiri oli hyvä. Suurin osa haastatteluista oli intensiivisiä ja syvälle luotaavia. Nuorten haastattelut jäivät selvästi pinnallisemmiksi kuin vanhempien opiskelijoiden. Tämä johtuu ymmärtääkseni nuorten vähäisemmästä elämäkokemuksesta ja ehkä myös jännittämisestä.

Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 14 tuntia ja 25 minuuttia. Litteroinnin annoin ulkopuolisen henkilön tehtäväksi. Grönforsin (1985, 156) mukaan litteroinnin voi tehdä myös osittain, jolloin tehdään niin sanottuja valikoituja litterointeja. Tällöin litteroidaan vain sellaiset osiot, jotka ovat oleellisia tutkimuksen raportoinnissa. Päädyin kuitenkin siihen, että opiskelijoiden haastattelut kirjoitettiin sanasta sanaan auki. Näin halusin välttää sen, että jotain oleellista jäisi analyysin ulkopuolelle. Kaikkia huokauksia, empimisiä ja taukoja ei kuitenkaan merkitty, koska kyseessä ei ole diskurssianalyttinen tutkimus, jossa kaikilla haastattelun kielellisillä yksityiskohdilla olisi merkitystä. Litteroitua aineistoa kertyi 208 sivua.

5.5 Analyysipolku

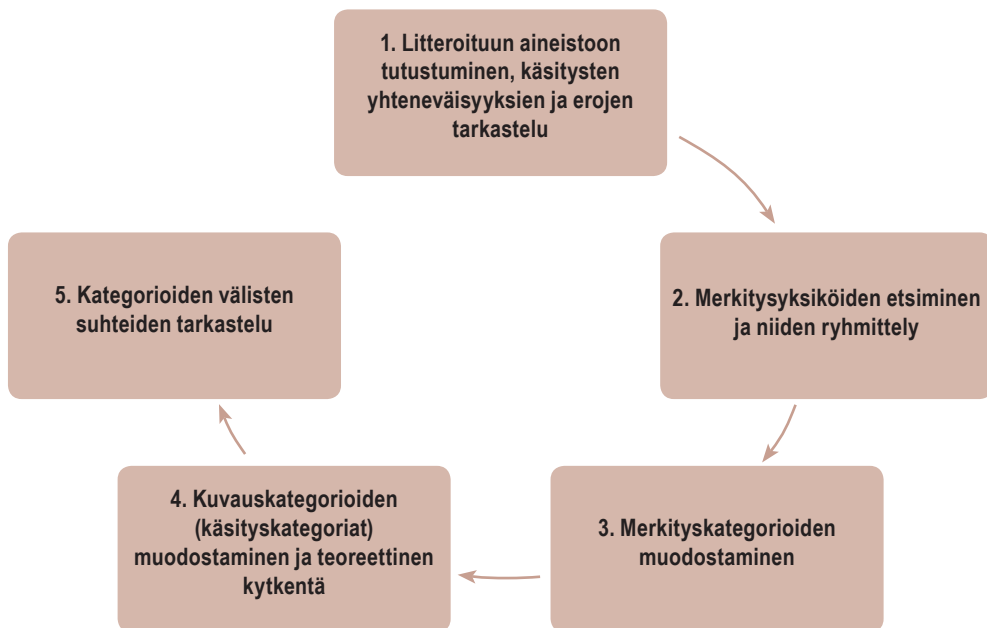
Fenomenografisen tutkimuksen lähestymistapa on aineistolähtöinen, eli se toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta (Marton 1988, 154–155; Uljens 1989, 59; Niikko 2003, 31). Tämän perusteella en ole käyttänyt teoriaa luokittelurunkona. Kategoriat syntyivät analyysiprosessin aikana aineiston pohjalta. Ne ovat itse luomiani oman tulkintani mukaan (Uljens 1989, 45). Tulkinta muodostuu aina vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Oli tärkeää tiedostaa omat käsitykseni ja asenteeni joka vaiheessa tutkimuksen suunnittelusta sen toteutukseen ja analyysiin. Teoriaan perehtyminen näkyy prosessin aikana muun muassa aineiston hankinnan tavoissa, kuten haastattelukysymysten valinnassa. Varsinainen teorianmuodostus tapahtuu aina tutkimusprosessin aikana (Ahonen 1994, 123–124). Analysoinnissa ja tulkinnassa pyrin ymmärtämään niitä merkityssisältöjä, joita opiskelijat ilmaisuisaan antoivat ohjaavan koulutuksen laadusta. Kun vertailin näiden ilmaisujen eroja ja yhteneväisyyksiä, sain kategorisoitua laadullisesti erilaisia ryhmiä. Näitä Uljens (1989) kutsuu kuvauskategorioiksi. Joskus tutkija voi etsiä merkitysten lisäksi niin sanottuja piilomerkityksiä. Pysin lukemaan aineistoa niin moneen kertaan, että myös piilomerkitykset tulisivat esiin. Åkerlind (2012, 119) painottaa fenomenografisen analyysin kahta tasoa. Ensin pyritään tunnistamaan käsitykset ja toiseksi etsitään ja selkeytetään niitä piirteitä, jotka erottavat tai yhdistävät kategorioita toisiinsa.

Analyysi ei ollut minulle erillinen työvaihe, vaan se alkoi alitajuntaisesti jo aineistonkeruun aikana. Työstin teemoja mielessäni koko prosessin ajan. Jotkin kategoriat

olivat alustavasti jäsenyneet jo haastattelukysymysten pohjalta. Omalla kohdallani muutama kategoria oli sisällöltään sama kuin haastattelukysymyksen teema (esimerkiksi ”laatu kouluttajan ammattitaitona ja asiantuntijuutena”). Teoriaan perehtyminen antoi pohjaa kategorioiden etsimiseen, vaikkakin analyysi oli aineistolähtöistä. Sanoetaan, että tutkijalla ei tulisi olla ennako-oletuksia siitä, millaisia kategorioita aineistosta löytyy (mm. Uljens 1989, 44). Joidenkin kategorioiden kohdalla en voinut välttää ennako-odotuksia, jotka sitten vahvistuivat.

Kuviossa 8 esitän fenomenografisen analyysiprosessin kulun, joka alkaa litteroituun aineistoon tutustumisella ja päättyy kategorioiden välisten suhteiden tarkasteluun:

Opiskelijoiden haastattelujen litteroinnin jälkeen alkoi varsinainen analyysiprosessi. Luin aluksi aineistoa koettaen muodostaa siitä kokonaiskäsitystä. Välillä myös kuun-



Kuvio 8. Analyysipolun vaiheet

telin haastatteluja, jotta muistaisin paremmin haastatteluihin liittyvät tunnelmat ja ajatukset. Sen jälkeen tiivistin aineiston, jotta sain ilmiöiden väliset suhteet ilmi. Ensimmäinen luokittelu sisälsi oleellisen nostamisen esille. Näistä tutkimuskysymyksen kannalta oleellisista asioista muodostin merkitysyksiköitä eli etsin tutkimushenkilöiden sanomisista ajatuskokonaisuuksia, joilla he kuvasivat laatua. Merkitysyksiköt voivat olla lauseen osia, tietyn ajatuksen sisältäviä kokonaisuuksia. Huusko ja Paloniemi

(2006, 167) korostavat, että tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Tarkastelin näiden merkitysyksiköiden yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia ja niiden pohjalta luokittelin laadullisesti erilaisia ryhmiä (ks. Niikko 2003, 34).

Pyrin siis ymmärtämään opiskelijoiden lausumia ja tein niistä johtopäätöksiä tulkintani pohjalta. Tavoitteeni oli kuitenkin pysyä uskollisena sille, mitä haastateltava sanoi ja mitä OPAL-palautteeseen oli kirjoitettu, jotta en muuttaisi alkuperäistä ajatusta. Tutkijaa kehoitetaan esittämään aineistolle kysymyksiä, jotka jäsentävät ja terävöittävät omaa ajattelua merkittävien koodien etsinnässä. Esitin aineistolle seuraavia kysymyksiä: missä kohtaa opiskelija puhuu siitä, mikä on hyvää koulutusta, missä kohtaa opiskelija puhuu koulutuksen kehittämistä, mikä opiskelijoiden lausunnoissa puhuu aiemmasta tutkimuksesta nousseiden kehittämishaasteiden puolesta, mitkä epäkohdat nousevat säännöllisesti esiin vaatien toimintamallien muuttamista, ja mitkä koulutuksen elementit saavat niin paljon kannatusta, että niiden jatkamista tulisi tukea? Näitä vertasin aiempaan tutkimukseen. Tarkoitukseni ei ollut tarkastella opiskelijoiden haastatteluja tai heidän kirjoittamiaan palautteita sellaisenaan vaan etsiä vastausta tutkimuskysymykseen. Tämä tarkoittaa vastausten tarkastelua sekä koulutuksen laadun että koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9–17.)

Etenin aineistolähtöisesti mutta peilasin ajatuksiani koulutuksen laadun näkökulmiin sekä ohjaavan koulutuksen tutkimuksiin. Myös elämänhallinnan teorit kytkeytyivät aineistosta esiin tulleisiin ajatuskokonaisuuksiin. Yhden merkitysyksikön löytyminen johti toiseen ja herätti ajatuksia, jotka syvensivät näkemystä.

Näitä lähdin luokittelemaan eli muodostamaan niistä merkityskategorioita (alatasen kategoria). Luokittelu auttaa jäsentämään merkitysyksiköjä ja havainnollistaa käsitysten erilaisuuden. Joidenkin kategorioiden kohdalla koin vaikeaksi vetää rajoja eri kategorioiden välille, sillä niiden sisältö tuntui menevän joiltakin osin päällekkäin. Silti kategorioita erotti jokin oleellinen tekijä, jonka vuoksi muodostin niistä eri kategoriat. Esimerkkinä tästä ovat kouluttajien asenteisiin liittyvät kategoriat. Kategoriat ”ne tekee sydämellä tätä työtä” ja ”sä olet erityinen” liittyvät monilta osin toisiinsa ja sisältävät saman tyyppisiä merkitysyksiköjä. Jälkimmäinen kategoria voisi olla myös ensimmäisen alakategoria. Kuitenkin kumpaankin liittyy keskeinen tekijä laadun kannalta. ”Ne tekee sydämellä tätä työtä” -kategoria puhuu kouluttajan ammatti-identiteetistä ja arvoista työn tekemisen taustalla. ”Sä olet erityinen” -kategoria taas korostaa opiskelijan kokemaa arvostuksen saamista ja sen merkitystä laadun kokemisessa. Samalla kuitenkin opiskelijan kokemaa arvostuksen saaminen on juuri sitä, että kouluttaja tekee ”sydämellään” työtä. Fenomenografiassa on oleellista myös kategorioiden vertai-

lu keskenään, jolloin etsitään eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä kategorioiden välillä (Marton & Pong 2005; Sin 2010; Åkerlind 2005).

Tutkijaa kehoitetaan palaamaan litteroituun aineistoon useita kertoja uudelleen sekä säilyttämään avoin ja joustava suhtautuminen analyysiin (mm. Marton & Pong 2005; Sin 2010; Åkerlind 2012). Lopullinen kategorisointi edellyttää teoreettisia käsitteitä oman teoretisoinnin lisäksi, joten pyrin kuljettamaan teoriaa mukana koko prosessin ajan peilaten valintojani siihen.

Merkitysyksiköt (merkityssällöt) jakaantuivat kuuteen eri teemaan, joista muodostin kuvauskategoriat (A, B, C, D, E, F, G). Muodostamani kuvauskategoriat olivat horisontaalisia. Kuvauskategorioita kutsutaan myös ylätasoinen kategorioiksi: ne ovat teoriasta käsin johdettuja kategorioita, jotka eroavat merkitysyksiköistä muodostuneista alatasoinen kategorioista (Ahonen 1994, 128; Niikko 2003, 36). Seuraavassa taulukossa näkyy analyysin rakentuminen (taulukko 7):

Taulukko 7. Esimerkki fenomenografisen analyysin rakentumisesta

Litteroitu aineisto	Merkitysyksikkö	Merkityskategoria (alatasoinen kategoria)	Kuvauskategoria
<i>Näyte 1:</i> Täällä on tosi <u>motivoituneita opettajia ja sydämellisiä</u> ... ja tulee semmonen ajatus, että ne <u>tekee sydämellä tätä työtä</u> ja <u>välittää ja rohkaisee</u> kaikin tavoin niin pelkkää plussaa vaan oikeesti (H1)	– kouluttajat ovat motivoituneita – kouluttajat välittävät ja rohkaisevat	Ne tekee sydämellä tätä työtä (A2)	Kouluttajien asenteet (A)
<i>Näyte 2:</i> Mitä määhän ny haluaisin korostaa, vaikka ittekin on kyllä huono aamuherääjä, no yhen ainoon kerran on myöhässä tullu, mutta mun mielestä <u>siihen pitäis enemmän kiinnittää huomioo, et siitä sais jotain sanktioo</u> . Menettäs sen päivän rahat tai edes osan siitä. Koska tuolla <u>jokkut juoksee vähän miten sattuu</u> eikä ota sitä sillain vakavasti (H8)	Rajojen asettaminen on hyvää laatua koulutuksessa.	Auktoriteetti tärkeä osa ammattitaitoa (C1)	Ammattitaito ja asiantuntijuus (C)

Merkitysyksiköitä löytyi niin paljon, etten kuvannut jokaisen muodostumista kuvauskategoriaksi yksitellen vaan päädyin esittämään esimerkin kautta kuvauskategorioiden rakentumisen. Yksittäisen tutkimushenkilön ilmauksessa jokin muodosti merkityskategorian perustan. Tämä jokin on se merkityksellinen tekijä, jota kuvauskategoria ilmentää. Esimerkiksi näytteessä 1 haastateltava viittaa kouluttajan ominaisuuksiin ja tapaan tehdä työtä. Tulkitsin, että tässä oli kyse kouluttajan asenteesta. Näytteessä 2

merkityksellistä on haastateltavan toive siitä, että kouluttajalla olisi auktoriteetti pitää järjestystä yllä opetustilanteessa. Sen tulkitsin liittyvän kouluttajan ammattitaitoon ja asiantuntijuuteen. Ilmaukset ovat intersubjektiivisia, riippuvaisia sekä tutkimushenkilöstä että tutkijasta (Ahonen 1994, 124–125). Kuvauskategoria syntyy siitä suhteesta, joka ilmaisulla on toisten samaa merkitystä sisältävien ilmausten kanssa. Ilmaus saa merkityksensä sen kontekstin kautta, jossa se ilmaistaan. Olen päätenyt käyttämään merkityskategorioissa haastateltavien lainauksista otettua puhekieltä saadakseni niistä elävämpiä ja informatiivisempia. Kuvauskategoria edustaa kuitenkin abstraktimpaa tasoa kuin yksittäisen tutkimushenkilön näkemys. Kuvauskategorian tulisi olla samalla sekä erotteleva ja yhteenvetoja tekevä ottaen huomioon eri tutkimushenkilöiden merkitysisällöt (merkitysyksiköt). (Uljens 1989, 39–42.)

Aineistoni koko variaatio on mukana luokittelun pohjana. Nämä syntyneet luokitukset ovat jo itsessään Uljensin (1989, 46) mukaan tutkimuksen tuloksia. Niitä ei varsinaisesti tarvitsisi pyrkiä selittämään vaan ne pitäisi tehdä ymmärrettäviksi omassa kontekstissään. (Syrjälä ym. 1996, 116–126; Järvinen & Järvinen 2000.) Uljensin (1989, 46–51) mukaan voidaan nähdä horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen kategorisointisysteemi. Horisontaalisessa kategorisoinnissa laadullisesti erilaiset kategoriat ovat keskenään yhtä tärkeitä ja samanarvoisia eivätkä kuvaa paremmuutta. Tässä tutkimuksessa muodostin horisontaalisia kuvauskategorioita. Vertikaalisessa taas kategoriat asettuvat järjestykseen jonkin aineistosta nouseva tekijän perusteella. Kyse ei kuitenkaan ole paremmuudesta vaan esimerkiksi lausumien yleisyydestä. En muodostanut kuvauskategorioihin vertikaalisia kategorioita minkään edellä mainitun tekijän perusteella sillä en nähnyt tarvetta kategorioiden hierarkkiseen erotteluun. Myöskään erot useimpien merkitysyksikköjen määrien välillä eivät olleet niin huomattavia, että olisin katsonut tarpeelliseksi niiden muodostamisen määrien perusteella. Tosin laatu-käsitysten painotukset vaihtelivat jonkin verran. Esimerkiksi ryhmän merkityksestä opiskelijat puhuivat jokaisessa haastattelussa jo, ennen kuin olin edes ehtinyt kysyä asiasta. Siitäkään huolimatta en kuitenkaan nostanut ”ryhmän toimivaa vuorovaikutusta” hierarkkisesti muiden kategorioiden yläpuolelle. Yleensä hierarkkisessa kategorisoinnissa käsitykset ovat toisiinsa nähden muun muassa eri kehitystasolla. Kehitystasoa ja tärkeyden arvioiminen on kuitenkin suurelta osin tutkijan omaa tulkintaa, ja tässä tapauksessa päätin jättää sen lopullisen arvioinnin lukijalle.

Martonin (1986) ja Bowdenin (1995) mukaan fenomenografinen tutkimusprosessi päättyy kuvauskategorioiden luomiseen. Nykyisin kuitenkin korostetaan kategorioiden välisten suhteiden tarkastelua (Sin 2010; Åkerlind 2012). Tarkastelin kategorioita ja mietin ensin, mihin käsitteisiin ne liittyvät. Eri kategorioista löytyi kyseisiä elementtejä osittain lomittain. Ilmapiiristä, arvostuksesta, yhteisöllisyydestä ja muutoksesta muodostui kategorioita yhdistävät teoreettiset käsitteet, joihin kulminoituu tapa kokea

laatua. Nämä voidaan nähdä rakennetekijöiksi, jotka vastaavat kysymykseen ”kuinka”. Opiskelija siis muodostaa käsityksen ohjaavan koulutuksen laadusta esimerkiksi koulutuksessa vallitsevan ilmapiirin kautta. Nämä rakennetekijät voivat myös rajoittaa käsityksen muodostumista. Tuloksissani näkyy, että kollektiivinen käsitys laadusta ilmenee tavalla, joka painottaa muun muassa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä.

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 8) olen koonnut kuvauskategoriat ja niitä yhdistävät teoreettiset käsitteet.

Taulukko 8. Kuvauskategorioita yhdistävät teoreettiset käsitteet

Kuvauskategoria	Kuvauskategorioita yhdistävä teoreettinen käsite
<ul style="list-style-type: none"> • kouluttajien asenteet (A) • ryhmän toimiva vuorovaikutus (B) • ammattitaito ja asiantuntijuus (C) • toimiva oppimisympäristö (E) 	Ilmapiiri
<ul style="list-style-type: none"> • kouluttajien asenteet (A) • ammattitaito ja asiantuntijuus (C) • toimiva oppimisympäristö (E) • yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus (F) 	Arvostus
<ul style="list-style-type: none"> • kouluttajien asenteet (A) • ryhmän toimiva vuorovaikutus (B) • yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus (F) 	Yhteisöllisyys
<ul style="list-style-type: none"> • kouluttajien asenteet (A) • ryhmän toimiva vuorovaikutus (B) • tavoitteiden toteutuminen (D) • yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus (F) 	Muutos

Edellisen taulukon tarkoituksena on selventää, mitkä teoreettiset käsitteet yhdistävät kuvauskategorioita. Jokainen käsite liittyy useampaan kuvauskategoriaan. Oikeassa sarakkeessa näkyy, keiden teorioihin näiden käsitteiden kohdalla viitataan. *Ilmapiiri* liittyy kategorioihin kouluttajien asenteet (A), ryhmän toimiva vuorovaikutus (B), ammattitaito ja asiantuntijuus (C) sekä toimiva oppimisympäristö (E). *Arvostus* liittyy kategorioihin kouluttajien asenteet (A), kouluttajien ammattitaito ja asiantuntijuus (C), toimiva oppimisympäristö (E) sekä yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus (F). *Yhteisöllisyys* liittyy kategorioihin kouluttajien asenteet (A), ryhmän toimiva vuorovaikutus (B) ja yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus (F). *Muutos* liittyy kategorioihin kouluttajien asenteet (A), kouluttajien ammattitaito ja asiantuntijuus (C), tavoitteiden toteutuminen (D) sekä yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus (F). Taulukossa 9 esitän kategorioiden välisten suhteiden vertailua.

Vertailen kategorioiden välisiä suhteita näiden ulottuvuuksien kautta. Seuraavassa taulukossa (taulukko 9) esitän tulosavaruuden, jossa vertaillaan kategorioiden välisiä suhteita.

Taulukko 9. Tulosavaruus erilaisista tavoista käsittää ohjaavan koulutuksen laatu suhteessa kategorioita yhdistäviin käsitteisiin

Kuvauskategoriat						
	<i>Kouluttajien asenteet (A)</i>	<i>Ryhmän toimiva vuorovaikutus (B)</i>	<i>Ammattitaito ja asiantuntijuus (C)</i>	<i>Tavoitteiden toteutuminen (D)</i>	<i>Toimiva oppimisympäristö (E)</i>	<i>Yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus (F)</i>
<i>Koulutuksessa vallitseva ilmapiiri</i>	välittäminen luo ilmapiiriä	luo ilmapiiriä	ryhmänohjauskyky, rajat		luo ilmapiiriä	
<i>Arvostuksen saaminen</i>	kunnioitus		ammattitaitoinen koulutus		ympäristö, materiaalit, laitteet	tarpeisiin vastaaminen
<i>Yhteisöllisyyden kokeminen</i>	yhteisöllisyys toteutuu	yhteisöllisyys toteutuu, osallisuus				yhteisöllisyys toteutuu
<i>Muutoksen toteutuminen</i>	itsetunnon nousu	voimaantuminen		elämänhallinta, toimijuus		eteneminen

Edellinen taulukko kuvaa kriteerien ja kuvauskategorioiden välisiä suhteita. Koulutuksessa vallitseva ilmapiiri, arvostuksen saaminen, yhteisöllisyyden kokeminen ja muutoksen toteutuminen yhdistivät kuvauskategorioita, ja niistä muodostui ohjaavan koulutuksen laadun kriteerit. Taulukko 9 kuvaa niitä erottavia ja yhdistäviä piirteitä, joista muodostuvat laatuksityksen ulottuvuudet. Keskeisimmät teoreettiset kytkennät painottuvat muun muassa voimaantumiseen (esim. Siitonen 1999; Freire 2005), elämänhallintaan (esim. Antonovsky 1993; Bandura 1986) ja yhteisöllisyyteen (esim. Buber 1947). Koulutuksen laadun teorioista korostuu laatu tranformaationa (Harvey & Green 1993). Nämä edellä mainitut ovat vain esimerkkeinä teoreettisista kytkennöistä. Fenomenografinen tutkimusote korostaa sekä ilmiön kokemuksellisia että käsitteellisiä piirteitä. (Syrjälä ym. 1996, 116–126.)

Ohjaavan koulutuksen kehittäminen

Opiskelijoiden käsityksistä johdin ohjaavan koulutuksen kehittämisalueita, joita tarkastelin aiemman tutkimuksen ja teorian valossa. Taulukko 10 kuvaa kehittämisalueiden valintaan vaikuttaneita merkityskategorioita ja valinnan perusteluja.

Taulukko 10. Ohjaavan koulutuksen kehittämisalueiden valinta

Kategoria	Kehittämialue	Perustelu
Ne tekee sydämellä tätä työtä (A2) Välinpitämättömyys turhauttaa (A5)	Huomio henkilöstöresursseihin	Henkilöstöresurssit merkittävä koulutuksen laatuun vaikuttava tekijä
Alkukartoitus olisi paikallaan (F1) Riittävästi aikaa ohjaukseen (F2) Tulis ottaa huomioon se kokonaisuus (F4)	Yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen ohjauksen kehittäminen	Ohjauksen tulisi olla kokonaisvaltaista ja siihen tulisi olla riittävästi aikaa, jotta opiskelija saa hyödyn.
Asiantuntija ei aina ole hyvä kouluttaja (C2) Koulutuksessa pitää oppia (D1) En mä oo niin nolla kuin pidin itteäni (D2) Elämänhallinta lisääntyy (D4)	Yleisten työelämävalmiuksien vahvistaminen	Yleiset työelämävalmiudet edistävät työllistymistä.
Pitää päästä eteenpäin (D3)	Työelämäjaksojen hyödyntämisen porttina työelämään	Työllistymiset tapahtuvat useimmiten työelämäjakson paikkaan.
Vertaistukea ryhmältä (B1) Ryhmän tuki edistää tavoitteita (B2) Yhteishenki voimaannuttaa (B3)	Ryhmäprosessin hyödyntämisen opiskelijan voimaannuttajana	Ryhmällä on suuri merkitys yksilön voimaannuttajana ja tavoitteiden toteutumisen edistäjänä.
Pitäis ottaa huomioon se kokonaisuus (D4) Vertaistukea ryhmältä (B1) Elämänhallinta lisääntyy (D4) Riittävästi aikaa ohjaukseen (F2)	Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen ohjaavan koulutuksen kontekstissa	Tavoitteiden toteutumiseksi tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, ryhmän edistämää osallisuuden kokemusta sekä koulutus kontekstin elämänhallintaa lisäävää vaikutusta.

Edellisestä taulukosta puuttuu arvioinnin kehittäminen tavoitelähtöisemmäksi -osio, sillä en johtanut sitä suoraan opiskelijoiden laatuksisista vaan koko tutkimusasetelman tarkastelun seurauksena syntyneestä havainnosta, että keskeiset tulokset eivät aina näy evaluointijärjestelmissä.

Analyysiprosessin aikana vahvistui fenomenografisen lähestymistavan sopivuus tutkimukseni analyysimenetelmäksi. Halusin saada esiin erilaisia käsityksiä ja eri näkökulmia koulutuksen laadusta. En lähtenyt etsimään aineistosta lopullista totuutta koulutuksen laadusta vaan fenomenografian mukaisesti luomaan hahmon siitä. Sen avulla toivon voivani ymmärtää enemmän opiskelijoiden tavasta käsittää ohjaavan koulutuksen laatua.

Aineistoon viittaaminen

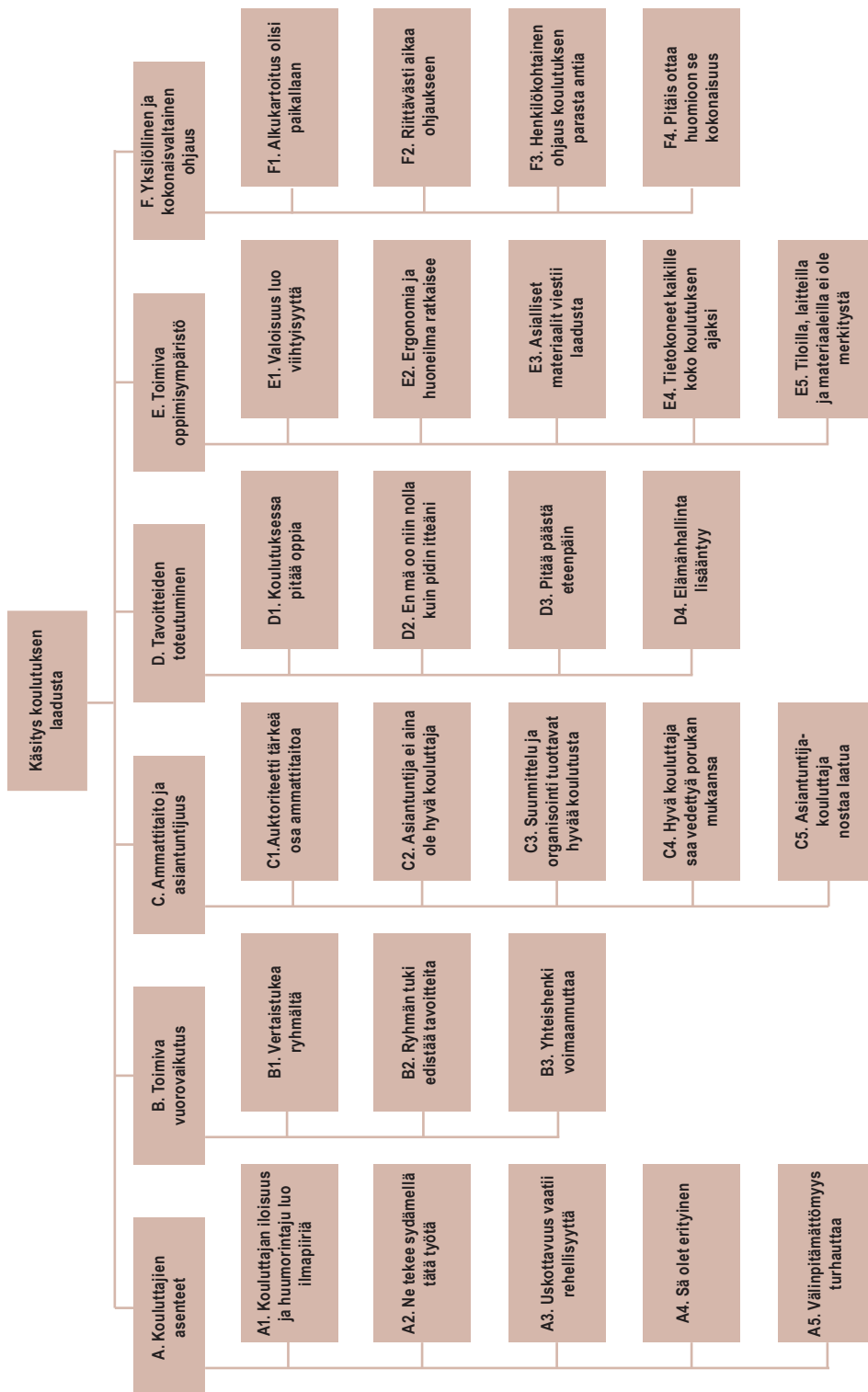
Kutsun käsitystyypeiksi niitä samankaltaisista merkitysyksiköistä rakentuneita kategorioita, jotka kuvaavat yhdentyyppistä käsitystä. Haastatteluaineiston lainauksiin viitaan koodeilla H1–H19 ja OPAL-aineistoon koodeilla O1–O120, joilla viitaan, minkä kurssin yhteenveto OPAL:sta on kysymys. Käytän merkkiä () siinä kohtaa, jossa lainauksesta on poistettu teeman kannalta epäoleellinen kohta. Merkillä X korvaan haastatteluissa esiintyneitä nimiä, jotka jätin pois raportista.

6 TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan opiskelijoiden käsityksiä ohjaavan koulutuksen laadusta kuvauskategorioiden avulla ja lopuksi esitän koulutuksen toteuttamiseen liittyviä kehittämisalueita. Ohjaavan koulutuksen kehittämisosio on johtopäätöksiä opiskelijoiden käsityksistä ja niiden pohjalta syntyneestä pohdinnasta sekä teoreettista analyysia kehittämisalueista. Peilaan opiskelijoiden käsityksiä aiempaan tutkimukseen ja otan näiden pohjalta kantaa koulutuksen kehittämiseen.

6.1 Kuvauskategoriat opiskelijoiden laatukäsityksistä

Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta rakentuivat kuudeksi eri kuvauskategoriaksi. Kategoriat ovat laatu kouluttajien asenteina, laatu ryhmän toimivana vuorovaikutuksena, laatu ammattitaitona ja asiantuntijuutena, laatu tavoitteiden toteutumisenä, laatu toimivana oppimisympäristönä sekä laatu yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena ohjauksena. Kuviossa 9 on kuvattuna tulosavaruus laatukäsitysten kuvauskategorioista.



Kuio 9. Tulosavaruus opiskeiljoiden laatukäsityksistä ohjaavassa koulutuksessa

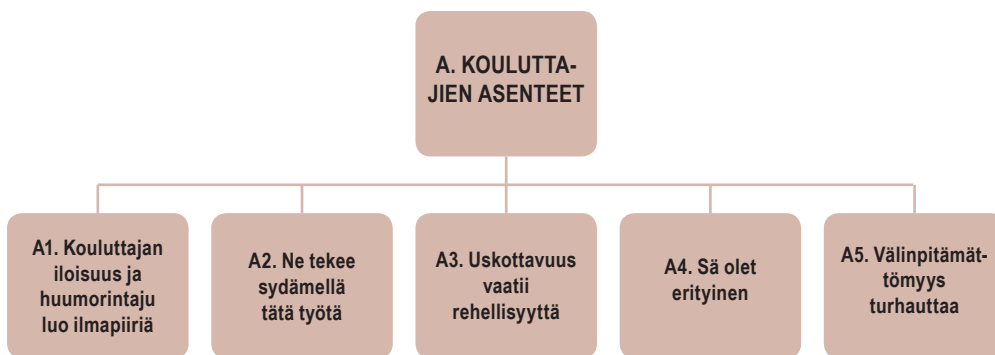
Käsitteenä koulutuksen laatu oli opiskelijoille abstrakti ja vaikeasti määriteltävissä oleva. Opiskelijan saattoi olla vaikea liittää laadun käsitettä koulutukseen, kuten eräs haastattelemani opiskelija totesi:

Mää aattelin laadun vaan silleen et kun menen kauppaan, niin laatu on sitä mitä haluun ostaa sieltä. Ei mulla muuten () (H14)

Laadun liittäminen ensisijaisesti tavaratuotantoon ja aineellisiin tuotteisiin johtuu todennäköisesti siitä, että laadun historialliset juuret ovat tavaratuotannossa (Deming 2000; Juran 1988; Crosby 1985; Ishikawa 1985). Palveluiden laatu ja etenkin koulutuspalveluiden laatu on vaikeammin hahmotettavissa. Terminä hyvä voidaan nähdä laadun synonyymiksi arkikielessä (Nurmi & Kontiainen 2000, 30–33). Harvey ja Green (1993) puhuvat poikkeuksellisesta laadusta, jolle ei löydy kriteereitä ja jonka voi kokea intuitiivisesti. Aineistostani oli nähtävissä, että opiskelijoiden oli vaikea määritellä laatua ja sen kokeminen perustui intuitioon. Tämä nojaa laadun subjektiiviseen paradigmaan ja transkendenttiseen laatu näkemykseen. Seuraavassa on kuvattuna opiskelijoiden laatu käsitykset.

6.1.1 Laatu kouluttajien asenteina

Kouluttajien asenteista muodostui ensimmäinen laatu käsitys. Kouluttajien persoonan ja toiminnan merkitys oli keskeinen opiskelijoiden käsityksissä koulutuksen laadusta. Käsitys koulutuksen laadusta liitettiin siihen, millaisia asenteita kouluttajilla oli opiskelijoita kohtaan ja millaisella asenteella he suhtautuivat työhönsä. Laatu koettiin tässä kategoriassa tunnepitoisesti ja koulutus koettiin hyväksi, jos kouluttajan asenne oli positiivinen, arvostava ja opiskelijat huomioon ottava. Tätä vahvisti se, että opiskelijat puhuivat mielellään kouluttajista henkilökohtaisesti nimellä ja kertoivat hyvinkin laajasti siitä, millainen kouluttaja oli, miten hän toimi ja millainen ilmapiiri hänen toiminnastaan syntyi. Kouluttajan asenne vaikutti usein ensivaikutelmaan koulutuksesta, minkä perusteella tehtiin pitkälle vaikuttavia johtopäätöksiä. Kouluttajan persoona on keskeinen laadun tekijä. Aineisto jäsenyi horisontaaliseksi kuvauskategoriaksi, jossa on viisi merkityskategoriaa. Kuviossa 10 näkyvät kouluttajien asenteita kuvaavat kategoriat (A1–A5).



Kuvio 10. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta kouluttajien asenteina

Kouluttajan iloisuus ja huumorintaju luo ilmapiiriä (A1)

Kouluttajan iloisuus, positiivisuus ja huumorin käyttö koettiin tärkeiksi tekijöiksi, jotka todennäköisesti nostivat opiskelijoiden mielialaa ja vaikuttivat koko ryhmän työskentelyilmapiiriin. Positiivinen asenne näytti tarttuvan opiskelijoihin, jotka reagoivat kouluttajan asenteeseen.

No mun täytyy kyllä mainita ihan nimeltä tää X, joka on aivan mahtava kouluttaja. Iloinen, huumorintajuinen, asiallinen, aivan ihana ihminen että semmosia vois olla kaikki. (H2)

X on aivan erinomainen kouluttaja. Iloinen, positiivinen sekä tuntuu ymmärtävän ja kuuntelevan. Lisää liksaa neidolle. (O4)

Kouluttajat ovat olleet iloisia ja huumorintajuisia, apua olen saanut aina tarvittaessa. Kurssin ilmapiiri on erittäin hyvä ja kurssilaiset tulleet keskenään erittäin hyvin toimeen. Hyvä mieli jää kurssista. (O37)

Huumorin käyttö opetuksessa vaikutti käsitykseen koulutuksen laadusta. Koulutus jossa kouluttaja on huumorintajuinen ja positiivinen koettiin laadukkaana. Monissa lausumissa kouluttajasta puhuttiin hyvin henkilökohtaisella tasolla. Niissä korostuu henkilökohtaisuus ja läheisyys, joten kouluttaja ei ole jäänyt etäiseksi opiskelijoille. Kouluttajien asenteet leviävät helposti ympärillä oleviin opiskelijoihin, sillä tutkimusten mukaan tunteet siirtyvät ihmiseltä toiselle. Tunnetilojen siirtymistä ovat tutkineet Larson ja Almeida (1999). He määrittelevät tunteiden siirtymisen tilanteeksi, jossa henkilön kokemana tunne tai tapahtuma on johdonmukaisesti yhteydessä toisen henkilön myöhempään tunnetilaan tai käyttäytymiseen. Heidän tutkimusasetelmassaan oli kyse perheen sisäisistä tunteiden siirtymistä, mutta saman voi soveltaa koulutusti-

lanteessa tapahtuvaan tunteiden siirtymään. Tätä kuvataan englannin kielen termillä ”crossover” (Larson & Almeida 1999; Repetti, Wang & Saxbe 2009). Jos kouluttaja jak-
saa ylläpitää positiivista ja iloista asennetta, on todennäköisempää, että myös ryhmän
asenne on positiivinen. Tätä tukee Larsonin ja Richardsin (1994) väite, että mitä enem-
män yksilöllä on valtaa, sitä helpompi hänen on vaikuttaa muiden tunteisiin. Koulut-
tajalla ryhmän johtajana on valtaa, ja näin ollen hän on ensisijaisesti vastuussa ryhmän
tunneilmapiiristä. Ilmapiirin merkitys yhdistettiin positiiviseen tunteiden ilmaisuun:

*Kun mä avasin oven, mua vastaan tuli pelkästään hymyileviä ihmisiä. Ihana vas-
taanotto, lämmin, sydämellinen ja että wau, ilmapiiri täällä oli jotenkin erityinen.
(H1)*

Ensikohtaaminen kouluttajan kanssa oli merkittävä. Tämä voidaan nähdä Grönroosin
(2009) mainitsemana ”kohtalon hetkenä”, joka vaikuttaa suurelta osin asiakkaan ko-
kemukseen palvelun laadusta. Haastetta positiivisen ilmapiirin ylläpitämiseen tuo se,
että negatiiviset tunteet siirtyvät tutkimusten mukaan positiivisia tunteita helpommin
(Larson & Almeida 1999; Larson & Gillman 1999). Mikäli kouluttajan tai ryhmäläis-
ten tunteissa on paljon negatiivisuutta, vihaa tai ahdistusta, jäävät positiiviset tunteet
helposti niiden alle. Näin ryhmässä olevat negatiiviset tunteet voivat tukahduttaa myös
kouluttajan positiiviset tunteet.

Myös Goleman, Boyatzis ja McKee (2002, 39, 45–48, 255) ovat samoilla linjoilla.
Heidän mukaansa optimistisella opettajalla on positiivinen elämänasenne ja kyky näh-
dä asiat myönteisessä valossa. Se heijastuu positiivisella tavalla myös opiskelijoiden tul-
kintaan tilanteesta. Optimismi nähdään suorituskyvyn avaintekijänä, sillä se määrittää
yksilön reaktioita ikävissäkin tilanteissa. Näin ollen kouluttajan optimistinen ja iloinen
asenne voidaan nähdä tärkeäksi koulutuksen laadun määrittäjäksi.

Ne tekee sydämellä tätä työtä (A2)

Opiskelijat puhuivat paljon ”sydämellä työn tekemisestä”. Tämä kategoria oli laaja ja
piti sisällään sekä kouluttajan empatian, välittämisen, kannustamisen ja rohkaisun että
kouluttajan kokonaisvaltaisen ja vastuullisen paneutumisen omaan työhönsä. Näiden
ansiosta opiskelijat luottivat kouluttajaan ja kykenivät avautumaan henkilökohtaisista
asioistaan. Seuraavissa lainauksissa opiskelijat kuvaavat tätä ”sydämellä työn tekemistä”
kuulluksi tulemisen kautta:

*Et hän niinku tosiaan oli asiansa takana. Et näki et hän oli koko sydämellensä siin
mukana, ettei ollu niinku sellanen ... miten mä nyt sanosin, tää on vaikee selittää ...
siis hän niinku oikeen vilpittömästi halus auttaa jokasta. Vaikka sä mitä menit kysy-*

mään niin näki niinku et se kuunteli ja paneutu siihen asiaan. Mä olin niinku sillain tosi tyytyväinen. (H9)

Ja X oli mun mielestä sellanen hirveen asiallinen ja kuitenkin niinku miellyttävä. Sellanen et ei ollu mitenkä millään tavalla niinku kopee. Se näytti et sä pystyt niinku kertomaan sille ihmiselle asioitas ja sanomaan et mä oon nyt vähän epävarma mitä mä nyt oikeen haen ja mitä mä teen. (H9)

Kouluttajat tekevät työtä sydämellään. (O121)

Empatiaan liittyvä kouluttajan kyky kuunnella opiskelijaa näyttäytyi tärkeänä. Tutkimusten mukaan empaattinen kouluttaja tulee paremmin toimeen eri taustoista tai eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa kuin sellainen, jolta puuttuu tämän alueen tunneälyä. (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 48–50, 255; Goleman 2001, 35.) Kouluttaja joutuu kohtaamaan työssään hyvin eritaustaisia opiskelijoita, joten empaattisuus auttaa häntä kohtaamaan heidät erilaisina yksilöinä.

Kouluttajan vastuuntunto koulutuksen laatua lisäävänä tekijänä tulee esiin seuraavassa lainauksessa. Haastateltava kuvasi tilannetta, jossa kouluttaja oli ottanut huolehtiakseen opiskelijan asioita. Tämä oli ollut merkittävä kokemus opiskelijalle.

Sit X sanoi, ei sun tarvi ajatella noin ne on kaikki mul, et mää ajattelen ja mää funtsin, sit se olo viikonloppuna. Se tuntu niin mahtavalta. Mä sanosin et mukulasta asti kukaan ei oo koskaan sanonu et mää otan vastuun. Et tuntus mahtavalt ku joku sanoo et mä otan sen sulta. (H11)

Mää koen et mua ei oo hetkekskään jätetty sillain niinkun yksin. Ja jos mul on niinku jotain asiaa ollu ja mä oon laittanu niinku sähköpostiin, niin mä oon vaik sunnuntaina saanu vastauksen et niinku ... kaikkeen on vastattu ja kaikkeen on etsitty vastaukset. (H11)

Opiskelijan lausumasta välittyy kokemus nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta. Se syntyi kouluttajan välittämisen osoittamisen ja vastuunoton kautta. Se että kouluttaja oli huomionnut opiskelijan tarpeet ja pitänyt niitä tärkeinä, oli vaikuttanut voimakkaasti opiskelijan kokemukseen koulutuksesta. Toisessa lainauksessa opiskelijan kokemus, että häntä ei ole jätetty yksin, viittaa samaan asiaan. Opiskelijan tarpeet on huomattu, niitä on pidetty tärkeinä ja niihin on vastattu. Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen oli saanut aikaan kokemuksen omasta arvosta. Kouluttajan vastuullisuus ja palvelualltius näyttäytyivät näin laadun ulottuvuuksina. Myös Pohjolan, Saaren ja Viinamäen (2001) mukaan työttömille suunnatuissa interventiotoimissa yksilön ottaminen huomioon kokonaisvaltaisena ihmisenä on osallistujalle mielekäs kokemus. Näiden kokemusten kautta opiskelijalle on muodostunut käsitys siitä, että laadukkaassa koulutuksessa kouluttaja ”tekee työtään sydämellä”. Aineistoni mukaan tuki oli välittynyt opiskelijalle

siten, että kouluttaja oli paneutunut opiskelijan asioiden hoitamiseen. Myös tutkimuksissa tulee esiin se, että tuki voi välittyä välittämisen, rohkaisun ja arvostuksen kautta. (Thoits 1985, 51–72; House & Kahn 1985, 83–108.) Piercen, Sarasonin ja Sarasonin (1996, 435–444) mukaan sosiaalinen tuki voi tarkoittaa lisäksi kuuntelemista, neuvomista ja tiedon jakamista. Rohkaisun ja kannustuksen saaminen on seuraavassakin lainauksessa laadukkaan koulutuksen kriteeri:

Se, että mä saan opettajilta sitä rohkaisua. (H2)

Rohkaisun saaminen korostui erityisesti opiskelijoiden käsityksissä koulutuksen laadusta. Opiskelijat olivat usein laaja-alaisen avun tarpeessa. He ovat epävarmoja ja tarvitsivat emotionaalista tukea. Tällöin toisen ihmisen rohkaisu korostui erityisellä tavalla. Sydämellisyyden ja ”sydämellä työn tekemisen” tulkitsein liittyvän myös kouluttajan omaan työhön sitoutumiseen. Sitoutuminen ilmenee motivaationa. Tällöin työllä ei ole kouluttajalle vain välinearvoa. Kouluttajan oman työnsä arvostaminen välittyy opiskelijoille. Tällainen suhtautuminen omaan työhön voi viitata kutsumusammattikokemukseen. Tämä selittäisi kouluttajan suhtautumisen opiskelijoihin ja työhön, sillä silloin kouluttaja näkisi työnsä arvon ja merkityksen laajemmin.

Täällä on tosi motivoituneita opettajia ja sydämellisiä. Ja tulee semmonen ajatus, että ne tekee sydämellä tätä työtä ja välittää ja rohkaisee kaikin tavoin niin pelkkää plussaa vaan, oikeesti. (H1)

Kouluttajien työmotivaatio ja taidot olivat usein hyvin huonot. Onneksi vastuukouluttajamme oli innostava ja kannustava. Hänen ansiostaan muuten ontuva kokonaisuus saa arvosanan hyvä. (O4)

Edellinen vastaaja arvioi muiden kouluttajien motivaation heikoksi. Oman ryhmän vastuukouluttaja sen sijaan oli onnistunut tehtävässään, koska opiskelija koki saaneensa kannustusta. Kannustus voidaan nähdä rohkaisun synonyymiksi ja yhdeksi sosiaalisen tuen muodoksi. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan niitä auttavia toimintoja, joita tekevät yksilön lähellä olevat ihmiset (Thoits 1985). Se voi tarkoittaa sosiaalisten suhteiden olemassaoloa, niiden määrää, laatua tai toimivuutta. Sosiaalisen tuen rakennetta kutsutaan sosiaalisesti tukiverkostoksi. (House & Kahn 1985; Powers 1988.) Tukiverkon puuttuminen saattaa heikentää työttömän hyvinvointia. Tutkimusten mukaan sosiaalinen tuki vaikuttaa ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin merkittävällä tavalla. Sillä on yhteys yksilön hyvinvointiin, jaksamiseen ja oppimiseen. Sosiaalisten suhteiden kautta saadun arvostuksen ja hyväksynnän avulla ihminen muodostaa minäkäsityksensä eli rakentaa identiteettiään. Lisäksi se vähentää stressiä sekä suojaa stressin haitallisilta vaikutuksilta (Powers 1988; Stamnes 2000). Myös Pierce, Sarason ja Sarason (1996, 435–444) korostavat sosiaalisen tuen merkitystä. Jo tieto tuen saatavuudesta auttaa sel-

viytymään kuormittavissakin tilanteissa. Kannustavuus on Golemanin, Boyatzisin ja McKeenin (2002) mukaan merkittävä kouluttajan emotionaalinen kompetenssi, joka näyttää kytkeytyvän ”sydämellä työn tekemiseen”.

Uskottavuus vaatii rehellisyyttä (A3)

Kouluttajan rehellisyys nähtiin aineistossani toiminnan perustavaa laatua olevana tekijäksi. Rehellisyys liitettiin kouluttajan persoonallisuuden piirteeksi. Se nähtiin myös ammattitaidon osaksi koulutuksen sisältönä. Siinä se nähtiin osaksi uskottavuutta, joten tulkituin sen viittaavan asiantuntijuuteen, jossa kouluttajan osaaminen liittyy opetettavaan sisältöön. Rehellisyys kuuluu ”kouluttajien asenteet” -kategoriaan, koska kouluttaja voi valita rehellisyyden asenteeksi ja valita siten rehellisen toiminnan.

On niinku rehellisiä ihmisiä, kai se siitä. (H14)

Kouluttaja epäonnistuu siinä vaiheessa kun hän aukasee suunsa jos ensimmäinen sana paljastuu heti valheeksi. Uskottavuus häipyä heti. Koska se ... siitä voidaan jopa olettaa että se mitä hän kertoo, hän on joko opetellut ulkoo, hän ei ymmärrä yhtään mistään, tai sitten häntä ei kiinnosta yhtään. (H4)

Nykyisin ajatellaan, että kouluttajan (opettajan) ei välttämättä tarvitse olla opetettavan sisällön asiantuntija mutta hänen täytyy kyetä johdattamaan opiskelija tiedon äärelle. Rehellistä on myös myöntää tietämättömyytensä. Kouluttaja voi tarvittaessa luvata hankkia tiedon, mikäli ei tiedä jotain häneltä kysyttyä asiaa. Rehellisyys ja luotettavuus kuvastavat kouluttajan arvomaailmaa ja elämistä omien arvojen mukaan. Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002, 39–48, 254) mukaan tällaisen kouluttajan on helpompi hyväksyä myös omat virheensä ja puuttua tarvittaessa opiskelijoiden epäeettiseen toimintaan (myös Goleman 2001, 34). Uskottavuus muodostui tämän kategorian kautta yhdeksi laatukäsitykseksi. Uskottavuuden nähtiin pohjautuvan rehellisyyteen. Grönroosin (2009, 121–122) laadukkaan palvelun kriteereistä luotettavuus liittyy tähän: asiakkaiden tulee voida luottaa koulutuksen tarjoajaan. Luotettavuus on prosessiin liittyvä kriteeri. Grönroosin (emt.) kriteereistä myös maine ja uskottavuus ovat kytkettävissä rehellisyyteen. Siinä painotus on arvoissa. Asiakkaan tulee saada vastinetta rahalle, ja opiskelijan tulee voida luottaa koulutuksen tuottajan arvoihin ja suorituskriteereihin.

Sä olet erityinen (A4)

Aineistoni mukaan opiskelijan käsitykseen koulutuksen laadusta kytkeytyi se, että hän kokee itsensä arvokkaaksi ja voimaantuu kokemuksen vaikutuksesta. Tämä kategoria kuvaa kouluttajan osoittamaa arvostusta opiskelijaa kohtaan. Monet opiskelijat pelkäsivät koulutukseen tullessaan, että heitä kohdellaan ylimielisesti tai autoritäärisesti. Joillekin oli yllätys, että kouluttaja kohtasi heidät tasa-arvoisesti, ystävällisesti ja arvostavasti nähden vahvuudet ja erityislaatuisuuden, joita opiskelija ei aina itse kyennyt näkemään. Aiemmat kohtaamiset tai vanhat koulukokemukset saattoivat kummitella joidenkin opiskelijoiden mielessä.

Anyway, hyvä fiilis siinä oli heti että totanoinni ... huomasin että tota ... ensinnäkin se että tässä on niinku ... täs on semmonen niinku, kypsä meininki. Että totanoinni ... ei oo niinku normaalissa koulussa, mitä mä oon niinku ... semmonen pelko just tullu kaikkiin kursseihin ja tommosiin, kun en koulussa aina oikeen pärjännny. Ja tota noin niin ... täällä tuntuu että otetaan ihmisinä eikä oppilaina, ikäänkun. (H8)

Tasa-arvoinen kohtelu ja suvaitsevaisuus ovat osa ihmisarvon osoittamista. Uudenlaiset kokemukset koulutuksesta ja oppimisesta voivat hälventää koulupelkoja ja rohkaista opiskelijaa hakeutumaan tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Seuraavassa lainauksessa opiskelija kokee tärkeäksi, että kouluttaja huomaa hänen vahvuutensa, arvostaa ja uskoo häneen. Tästä löytyi keskeinen voimaantumista edesauttava tekijä.

Kaikki kouluttajat on tuonu sitä että sä oot erityinen, sä oot tärkeä, susta on piste piste piste ... sitä semmosta tsemppiä (H1)

Siitosen (1999, 67) mukaan arvostuksen ja kunnioituksen kokeminen on sisäisen voimaantumisen kannalta erittäin tärkeää. Luottamuksellisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä rohkeus ja aktiivisuus kasvavat nopeasti (emt. 69). Ohjaavassa koulutuksessa ei näytä olevan niinkään tärkeää, kuinka hyvin kouluttaja tuo esiin oman pätevyytensä vaan kuinka hän osaa tukea ja nostaa esiin opiskelijoiden potentiaalin. Freire (2005) korosti erityisesti ihmisarvoa, joka syntyy vapautumisen kautta. Tällöin yksilö voi kokea olevansa osa yhteisöä ja yhteiskuntaa ja vaikuttaa omilla päätöksillään ja teoillaan elämäänsä. Tässä viitataan osallisuuteen.

Seuraavassa lainauksessa opiskelija korostaa sitä, miten tärkeää kouluttajan on huomioida myös niitä, jotka eivät aktiivisesti tuo itseään esille. Juuri ne, jotka sosiaalisissa tilanteissa ovat tottuneet vetäytymään, saattavat jäädä vaille huomiota, eikä heidän tarpeisiinsa silloin vastata yhtä aktiivisesti kuin itsensä esiin tuovien.

Sehän on aina näissä kun tulee uusia ihmisiä niin on ne jotka on hyvin vilkkaita ne tuo itsensä esille. Sitten on nää hiljaset hiiret, niin sen kouluttajan pitäis tukea näitä hiljaisia hiiriä ja kysellä niiltä ja vaientaa ne jotka on ain suuna ja päänä, jos mää sa-

non suoraan näin. Robkasta niitä ja antaa puheenvuoro, järjestää niin että niilläkin on puheenvuoro ja ne saa vastata kysymyksiin ja tuoda omia mielipiteitä esiin, ettei vaan nää tietyt, kun mää oon yks niistä persoonista jotka aina sanoo oman mielipiteensä. (H6)

Kouluttajan työn haasteena näyttäytyi opiskelijoiden tasapuolinen huomioiminen. Opiskelija näki kouluttajan rohkaisun tärkeäksi syrjäanvetäytyville opiskelijoille. Syrjäanvetäytyvät saattavat kokea muita helpommin arvottomuutta ja tarvitsevat kohtaamisen kautta syntyvää arvostuksen kokemusta.

Välinpitämättömyys turhauttaa (A5)

Kouluttajan välinpitämätön asenne nähtiin aineistossani laadun negatioksi. Välinpitämättömyys nähtiin opettamisessa hyvän asenteen vastakohtaksi. Välinpitämättömyyteen liitettiin kokemus siitä, että kouluttaja ei ole kiinnostunut työstään eikä opiskelijoista. Opiskelija kuvasi tilannetta, jossa kouluttajan sairastuttua paikalle oli hälytetty sijainen. Sijaisen välinpitämätön asenne näkyi ja sai monet turhautumaan koulutuspäivään.

Ittellä ainaki tuli siis semmonen filis, että sitä kiinnosti ihan yhtä vähän kun ketään muutakaan. Mutta kun siitä palkka maksetaan niin se sielä väkisin sitten oli. En mää oikein tiedä. Kyllä se aika mahalaskua oli siis sillain että tota () No ne, osa lähti meeneen ja sitten tietysti ne jotka sinne jäi, ni oli sellaset jotka säälistä istu hiljaa ja anto sen puhua ittekseen sielä. (H8)

Edellisen lainauksen perusteella kouluttajan asenne levisi myös opiskelijoihin. Opiskelijat kokivat kouluttajan olevan vastuussa ilmapiiristä. Jos kouluttaja suhtautuu tilanteeseen ja aihealueeseen välinpitämättömästi, opiskelijoiden on vaikea innostua sisällöstä. Myös seuraavassa lainauksessa viitattiin siihen, kuinka kouluttajan mahdollinen välinpitämättömyys vie opiskelijoilta motivaation:

Kyllä se varmasti on aika paljon kiinni näistä kouluttajista. Että millä asenteella ne on täällä tekemässä tätä hommaa. Et jos on sillain hälläväliä, niin kyllä siinä lähtee mielenkiinto opiskelijaltakin. Tosi paljon on kumminkin kouluttajista kiinni tää. (H13)

Opiskelijat kokivat ryhmän ilmapiirin riippuvan suurelta osin kouluttajasta. Viitataan tässä yhteydessä uudelleen Larsonin ja Almeidan (1999) teoriaan tunteiden siirtymisestä, jonka mukaan negatiiviset tunteet siirtyvät positiivisia helpommin. Näin ollen kouluttajan tai opiskelijoiden välinpitämättömyys tai negatiivisuus saa helposti vallattua ryhmän tunneilmapiirin. Kouluttajan välinpitämättömyys saattaa kertoa myös puut-

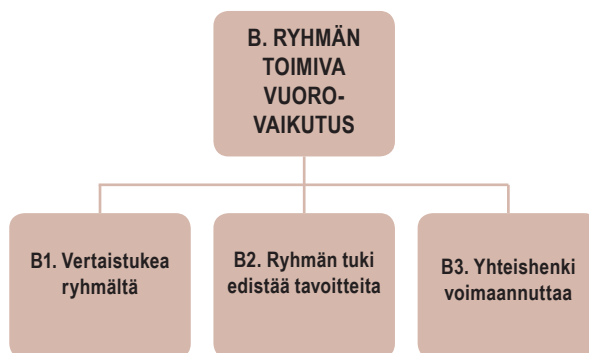
tuvasta emotionaalista kompetenssista. Golemanin, Boyatzisin ja McKeenin (2002) mukaan empaattisuus, henkilösuhteiden hallinta, kyky kehittää toisia, kannustavuus, ryhmä- ja yhteistyötaidot, luotettavuus, optimismisuus, palvelualttius sekä taito hallita konflikteja ovat emotionaalisen kompetenssin alueita. Näitä tarvitaan ohjaavassa koulutuksessa. Kouluttaja, jolta puuttuu emotionaalista kompetenssia, jää helposti myös etäiseksi, ja kontakti ryhmään jää puuttumaan.

Wongin, Wongin ja Pengin (2010) Hongkongissa tekemän tutkimuksen mukaan tunneälytaidot korreloivat merkittävästi myös opettajien tyytyväisyyden kanssa. Heidän mukaansa opettajat tarvitsevat työssään tunneälytaitoja. Opettajien tyytyväisyys omaan työhönsä tuo positiivista ilmapiiriä koulutukseen. Myös Mirjam Virtasen (2013) väitöstutkimuksen mukaan opettajat itse arvioivat tunneälytaidot keskeisiksi opettajan työssä. Siinä tärkeimmäksi kompetenssiksi nähtiin juuri empaattisuus. Kouluttaja jolla on hyvät ryhmä- ja yhteistyötaidot, kykenee luomaan innostuneen ja ystävällisen ilmapiirin, jossa toimitaan yhteistyössä toisia kunnioittaen ja auttaen. Tällaisella kouluttajalla on kyky rakentaa yhteishenkeä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Hän saa ryhmän toimimaan aktiivisesti tavoitteiden toteutumiseksi. (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39, 51–52, 256; Goleman 2001, 3–8.) Skinnari (2004, 163) puhuu pedagogisesta rakkaudesta. Hän pitää opettajan työn korkeimpana sivistysominaisuutena eettisyyttä, johon kuuluvat totuudellisuus ja empaattisuus.

Käsitys kouluttajasta ja kouluttajan asenteista oli keskeinen osa käsitystä ohjaavan koulutuksen laadusta. Asenteet ja käyttäytyminen ovat myös yksi Grönroosin (2009, 121–122) laadukkaan palvelun kriteeri. Kouluttajaresurssit ovat merkittävässä osassa koulutuksen laadun määrittämisessä. Organisaation haaste on työnantajana välittää uusille työntekijöille niitä arvoja, joita koulutusorganisaatio haluaa välittää asiakkaille.

6.1.2 Laatu ryhmän toimivana vuorovaikutuksena

Toisen koulutuksen laatu-käsitysten kuvauskategorian muodosti ryhmän toimiva vuorovaikutus. Ryhmän keskinäinen vuorovaikutus nähtiin tärkeäksi joko koulutuksen laatua parantavaksi tai heikentäväksi tekijäksi. Laadukkaana pidettiin sellaista koulutusta, jossa vuorovaikutus eri osallisten kesken on toimivaa ja rakentavaa. Aineisto jäsenyi tämän teeman alla horisontaalisesti kolmeen kategoriaan. Kuviossa 11 näkyvät ryhmän toimivaan vuorovaikutukseen liittyvät merkityskategoriat (B1–B3).



Kuvio 11. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta toimivana vuorovaikutuksena

Ryhmän toimiva vuorovaikutus nousi toiseksi keskeiseksi laatuksikäsitteeksi. Ryhmän merkitystä koulutuksen laadun tekijänä korostettiin aineistossa monin tavoin. Tosin joissakin ryhmissä oli mukana yksilöitä, jotka käyttäytyivät häiritsevästi tai loivat omalla toiminnallaan negatiivista ilmapiiriä. Ryhmät koostuivat heterogeenisesti hyvin erilaisista, eri-ikäisistä ja eritaustaisista ihmisistä. Jostain syystä ryhmän jäsenet hitsautuivat erilaisuudestaan huolimatta yhteen, ja ryhmä oli opiskelijalle merkittävä voimavara. Ryhmän merkityksestä puhuttiin jokaisessa haastattelussa. Toimiva vuorovaikutus ryhmän kesken nähdään keskeiseksi koulutuksen laatua kohottavaksi tekijäksi.

Vertaistukea ryhmältä (B1)

Ryhmältä saatu vertaistuki oli yksi ryhmän toimivan vuorovaikutuksen osatekijä. Ryhmät muodostuivat kuin itsestään vertaistukiryhmiksi, joissa opiskelijat auttoivat ja tukivat toisiaan. Samassa elämäntilanteessa olevat opiskelijat kokivat vapauttavaksi, että heidän ei tarvinnut hävetä työttömyyttä toistensa seurassa. Sen myötä osa omaan identiteettiin liittyvästä työttömyyden häpeästä poistui.

Ei oo tarvinnu tavallaan ollenkaan hävetä kuka mä oon. Sen tavallaan huomaa että muillakin on ollu vaikeeta että tässä ollaan niinkun porukalla lähdössä tämmöseen, no, ittensä parantamiseen. (H13)

Vaikka ohjaavaan koulutukseen oli tultu pääosin työllistymistarkoituksessa, opiskelijat kokivat koulutuksen cheyttäväksi ja parantavaksi kokemukseksi, jonka mahdollistajana ryhmällä oli merkittävä tehtävä. Turvallisessa ilmapiirissä opiskelija uskaltaa lähteä prosessiin mukaan. Ihmisarvoa kunnioittava ilmapiiri avaa luottavaisen yhteyden opiskelijoiden välille. Työttömänä ollessa monelta puuttuu sosiaalinen yhteisö, jossa jakaa asioitaan. Yhteisöllisyyden merkitys korostuu. Seuraavassa lainauksessa vaimonsa kuo-

leman jälkeen yksinhuoltajaksi jäänyt mies viittaa yhteisöllisyyteen. Hän kokee hyväksi pääsyn toisten aikuisten seuraan:

Kyllä tää kaikki on pistäny ajatteleen taas. Tottakai kun sä oot kotona (...) ja määhän oon yksinhuoltaja isä niin siinä lasten maailmassa pyörii, niinkun tässä saa tätä aikuista näkökantaa niin sehän on mulle hyvä. Niinkun joudun oleen yksinhuoltaja niin tää on pakon sanelema tilanne mulle, tavallaan. Niin niin niin, pääsee tähän aikuisten maailmaan ja sillain ja on muutenkin kun vaan lapset. (H6)

Etenkin pitkän työttömyyden jälkeen sosiaaliseen yhteisöön liittyminen ja siinä oman roolin löytäminen herätti opiskelijoissa uusia voimavaroja. Yhteisöllisyys ja kokemus johonkin kuulumisesta ovat keskeinen ihmisen hyvinvoinnin lisääjä. Nivalan (2008) mukaan ihmiset kaipaavat yhteisöllisyyttä, joka muodostuu yhdessä olemisesta ja tekemisestä, vuorovaikutuksesta, henkilökohtaisesti tärkeistä ihmissuhteista, luottamuksesta ja yhteenkuuluvuudesta. Kotkavirta (1998) korostaa, että jo Hegelin mukaan rikas yksilöllisyys edellyttää toimivaa ja monipuolista yhteisöllisyyttä. Aito yhteisöllisyys voi syntyä vain yksilöllisesti vapaiden ja yhdenveroisten persoonien yhteenliittymänä. Sekä Hegel että Aristoteles painottavat sitä, että ihminen voi toteuttaa itseään ainoastaan yhteisöissä. (Kotkavirta 1998.) Tällöin pitkän työttömyyden katkaiseva ohjaava koulutus voi olla opiskelijan ainoa mahdollisuus toteuttaa itseään, mikäli häneltä puuttuu harrastusten tai esimerkiksi vapaaehtoistoiminnan tarjoama yhteisö. Vertaistuki ja itsensä toteuttaminen toimivat ohjaavan koulutuksen tärkeänä merkityksen antajana. Freiren (2005) mukaan jakaessaan omia kokemuksiaan vertaistensa kanssa yksilö voi tehdä kokemuksensa näkyväksi. Ryhmän toimimisesta vertaistukiryhmänä on esimerkkejä aiemmissakin tutkimuksissa. Pohjola ym. (2001) tutkivat niin kutsuttua Pilketoimintaa (työttömille suunnattu toiminta, jonka tavoitteena oli elämänhallinnan lisääntyminen ja eteenpäinpääsy omasta tilanteesta). Heidän mukaansa ryhmän vertaistuki koettiin erityisen myönteiseksi. Ryhmässä toimiessaan työttömät saivat mahdollisuuden suhteuttaa omaa tilannetta vertaisten tilanteeseen. Osallistujat kokivat, että heitä kohdellaan ”kokonaisina ihmisinä”. (Pohjola ym. 2001, 88–89, 238–242.) Tämä kertoo työttömän kokemasta arvottomuudesta ja tarpeesta tulla kohdatuksi arvokkaana ja ”kokonaisena” työttömyydestä huolimatta. Myös Metterin ja Haukka-Waclinin (2004, 55–60) mukaan ryhmään kuuluminen tekee mahdolliseksi saada vertaistukea. Sen nähdään lisäävän elämänhallintaa. Heidän mukaansa sosiaalista tukea voidaan kuvata sosiaalisiin suhteisiin liittyväksi stressiä ehkäiseväksi ja terveyttä edistäväksi tekijäksi.

Ryhmän tuki edistää tavoitteita (B2)

Ryhmän merkitykseen kuuluu myös sen vaikutus yksittäisen opiskelijan tavoitteiden toteutumiseen. Hyvässä ohjaavan koulutuksen ryhmässä koettiin, että opiskelijat auttavat toisiaan löytämään ratkaisuja. Opiskelijat antoivat toisilleen vinkkejä esimerkiksi työelämäjakson työssäoppimispaikoista tai avoimista työpaikoista. Parhaimmillaan he tukivat ja kannustivat oman alan löytymisessä ja työnhaussa.

Tämmöstä keskustelua se on ja toinen toisensa auttamista. Sää oot niinkun sokee sille omalle tilanteelle. Ulkopuolelta kun ne kuuntelee sun juttuja: ”Joo hei tää sopis varmaan kuule sulle.” (H6)

Meillä ryhmähenki kasvanu sellaseks että me oikeasti kuunnellaan toisiamme. On tullu neuvo niinku ... myös niinku luokkatovereilta. Ja ilman mitään vaateita. (H5)

Toisilta opiskelijoilta tullut tuki ja apu koettiin pyyteettömäksi. Lainauksessa ollut ”ilman mitään vaateita” saattaa viitata siihen, että kouluttajan apu koetaan joskus samalla painostukseksi edistää omaa tilannetta. Opiskelijat ovat keskenään vertaisia, joten heiltä tulevaan apuun ei koeta liittyväksi vaatimuksia eikä tilivelvollisuutta. Samanlaisesti kun opiskelija oli epätietoinen omasta tilanteestaan, hän saattoi nähdä selvästi toisen opiskelijan vahvuudet ja mahdollisuudet ja auttaa tätä eteenpäin. Opiskelijan lausuma siitä, kuinka opiskelijat auttavat toisiaan, viittaa sosiokulttuuriseen näkökulmaan oppimisesta. Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa oppimisen sosiaalista puolta eli oppimisen ja ajattelun välineet ovat syntyneet vuorovaikutuksen tuloksena (Säljö 2001). Sosiokulttuurisen näkemyksen keskeinen vaikuttaja Lev Vygotski (1982) korosti juuri kielen ja kulttuurin merkitystä ihmisen ajattelussa. Seuraava lainaus kertoo, kuinka osaaminen rakentuu ryhmässä:

Ensin mä ajattelin että oho, onpas meitä erilaisia ihmisiä, et mitähän tästä tulee, mut sit se valtava rikkaus mikä siitä löyty. Tää on ollu ihan mieletön oivallus, et miten paljo ihmisillä on sitä viisautta ja tietoo, taitoo, kaikkee tällasta, kenestäkään se ei näy päällepäin vaan se vaan tulee sieltä esille ja kun me tullaan ryhmään niin kaikki palikat yhdessä siinä muodostuu ja se on hyvä että siellä on eri ikäisiä ja erilaisia, se on rikkaus. (H1)

Ryhmässä osallistujien erilaisuus ja erilaiset taustat olivat rikkaus ja avasivat uusia näkökulmia ryhmän jäsenille. Tässä kategoriassa voidaan nähdä viitteitä yhteisöllisestä oppimisesta (collaborative learning).¹ Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan toimintaa, jossa ryhmän tai yhteisön jäsenet osallistuvat yhteiseen tiedon rakentamiseen ja luomiseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Yhteisöllisen oppimisen taustalla

¹ Yhteisöllisestä oppimisesta on alettu puhua 1990-luvulla yhteistoiminnallisen oppimisen rinnalla.

ovat kognitiivisen oppimistutkimuksen perinteet ja sosiokulttuuriset oppimisteoriat (Dillenbourgh 1999; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Ryhmätilanne vaikuttaa opiskelijoille hyvältä mahdollisuudelta löytää rohkeus ja oppia myös paremmin ilmaistamaan itseään

Yhteishenki voimaannuttaa (B3)

Hyvällä yhteishengellä on voimaannuttava vaikutus. Monet opiskelijat kertoivat jännittäneensä koulutukseen tuloa. Jännitys oli hävinnyt, kun he huomasivat tullessaan hyväksytyksi ryhmässä ja kokivat olevansa osa sitä eli kuuluvansa siihen. Tällöin ryhmän yhteydestä tuli voimaannuttava tekijä. Ryhmän jäsenet arvostivat toisiaan ja kokivat turvallisuutta roolissaan ryhmän jäsenenä.

Sillon oli paljon uusia ihmisiä, ja sitten tietysti oli tämmöstä että kun oli uusia ihmisiä, niin siinä oli sellaista ihmispelkoa tavallaan vielä päällä. Ei saanu oikein itteensä tuotua esille millään tavalla. Että hirveen jännitys päällä. Se lähti ottamaan ihan semmosta kauheeta nousukiittoa, koska meillä oli tosi hyvä ryhmä. Et totaniin, et tääl on kaikki ihmiset ollu semmosii niinku tosi avoimia ja niinpoispäin. Meillä oli tosi hyvä ryhmähenki ja siitä sitten on kaikki lähteny menemään eteenpäin. (H13)

No ne, mitäs kaikkee siin oli sillai, et pystys niinku kommunikoimaan kaikkien ihmisten kanssa. Et se ei ollu semmosta et ton kans mä en puhu mittään tai apua mä olenkin tääl, hiirenä siellä. Et tuntus heti aamust saakka sillai mukavalt. Et kun oli heränny niin kiireest tänne vaan. (H12)

Opiskelijat kokivat yllättäväksi yhteyden syntymisen erilaisten ihmisten kesken. Yhteishengestä puhuttiin haastatteluissa paljon. Aineistosta välittyi vahva yhteenkuuluvuuden tunne, jota opiskelijat kokivat suhteessa toisiinsa. Ryhmät ovat monessa tapauksessa hyvin heterogeenisia, mutta sekään ei estänyt yhteenkuuluvuuden tunteen löytymistä.

Meillä on loistava ryhmähenkikin mun mielestä, eikä siinä kestäny mun mielestä kauaakaan muodostua sitä. (H5)

Nimenomaan. Turvallinen ja hyvähenkinen, miten sen nyt sanois semmonen, lyhyesti että ... en mä nyt osaa sanoo mitään sanaa siihen ... ryhmähenki hyvä, sanotaanko näin. (H6)

Jotkut viittasivat onnistuneeseen ryhmän muodostamiseen: ”Oppilaiden valinta oli tehty erittäin hyvin. Opiskelijoiden kesken syntyi heti hyvä ryhmähenki ja he kannustivat ja neuvoivat toisiaan erinomaisesti.” (O118)

Todellisuudessa opiskelijoiden valinnassa ryhmän jäsenten yhteensopivuus ei ole valintakriteeri vaan jokainen opiskelija valitaan hänen yksilöllisen ja henkilökohtaisen tilanteensa perusteella. Toisten kunnioittaminen ja arvostaminen nähtiin keskeiseksi ryhmän yhteishengen mahdollistajaksi. Siihen liittyvät suvaitsevaisuus ja erilaisuuden ymmärtäminen.

Hyvän ryhmän synnyttää suvaitsevaisuus. (H5)

Mun mielestä tää ... tällä ryhmällä on uskomattoman hyvä, niin sanotusti, jos nyt voi sanoa, yhteishenki. Mm ... me on kaikki pystytty aika hyvin tiimityöskentelyyn. Meitä kaikkia jännittää ihan yhtä paljon ja ... me ei halveksita ketään. Vaikka, sanotaanko, meilläkin kurssilla on erittäin paljon ulkomaalaisperästä, taustaa, niin kaikki auttaa aina toisiansa. (H4)

Koulutusryhmissä oli monen eri kulttuurin edustajia. Yhteinen tilanne ja päämäärä saivat aikaan yhteenkuuluvuuden tunteen opiskelijoiden välille kansallisuudesta riippumatta. Opiskelijoiden tutustuminen koulutuksen kautta vieraiden kulttuurien edustajiin lisäsi suvaitsevaisuutta ja varmasti sen kautta erilaisuuden kunnioitusta. Sennet (2004) toteaa, että erilaisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen auttaa yksilöä ymmärtämään myös itseään. Samassa tilanteessa oleminen eli vertaisuus synnytti yhteyden tunteen myös yli kulttuurirajojen.

Koulutukseen osoitetut saattoivat vaikuttaa negatiivisesti yhteishengen muodostumiseen. Ilmapiiriä rikkoivat vastoin omaa tahtoaan kurssille tulleiden asenteet ja kapiointi.

Muutamien opiskelijoiden kielteisiin asenteisiin olisi voinut puuttua ja yrittää kitkeä kielteisyyttä, joka latistaa muiden halua oppia. (O42)

Eniten kurssilla rasitti – ja opiskelumotivaatiota söi – kouluttajien ja kurssilaisten jatkuva vääntäminen kurssille pakottamisesta. Toivoisin, että työ- ja elinkeinotoimisto jatkossa lopettaisi tällaisen hedelmättömän toiminnan. (O12/2010)

Olisi pitäny heittää nämä omantienkulkijat pihalle heti alusta myrkyttämästä yhteishenkeä. (O22)

Joskus vastustuksessa saattaa olla kyse vain pelosta tai tietämättömyydestä ja opiskelijan mieli muuttuu toiminnan aikana. Monet opiskelijat kertoivat tapauksista, joissa toiset opiskelijat olivat tulleet koulutukseen osoitettuna mutta jonkin ajan kuluttua olivat motivoituneet oman elämänsä suunnitteluun. Aktivointi voi johtaa myös hyvään lopputulokseen, kuten seuraava lainaus aineistosta osoittaa:

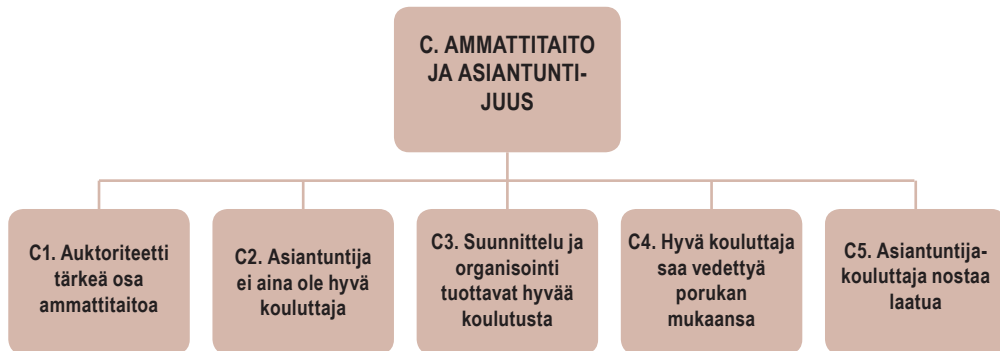
Joo, kyllä siellä vissiin pari oli semmosta, jotka ihan avoimesti oli kertonu ja sanonu, että oli pakotettu, ja mut sitten kuitenkin ovat tyytyväisiä siihen, että ovat täällä. (H2)

Tämä puhuu aktivoinnin ja osoitusten puolesta, koska joidenkin kohdalla aktivointi herättää motivaation. Työttömyyden pitkittyessä ihminen ei aina näe omia mahdollisuuksiaan ja tarvitsee apua päästäkseen eteenpäin. Toisaalta aktivoinnissa ovat riskinä yleisen ilmapiirin huononeminen ja yhteishenki-ongelmat.

Ryhmän yhteishenki ja avoin vuorovaikutus edistävät oppimista ja voimaantumista. Myös Robinsonin (1994) mukaan avoin ja ennakkoluuloton vuorovaikutus, yhteisoppiminen ja toisilta oppiminen ovat merkittäviä voimaantumiseen liittyviä tekijöitä. Voimaantuminen näkyi opiskelijoista muun muassa tyytyväisyytenä. Siitonen (1999) toteaaakin, että sisäisen voimantunteen saavuttaneista ihmisistä heijastuu myönteisyys ja positiivisuus, joka on yhteydessä hyväksyvään luottamukselliseen ilmapiiriin ja arvostuksen kokemiseen. Tällaisella ihmisellä on motivaatio yrittää tehdä parhaansa ja ottaa vastuu myös yhteisön toisten jäsenten hyvinvoinnista. Siitosen (emt.) mukaansa sosiaalisuus kytkeytyy voimaantumiseen: se tapahtuu dialogissa toisten kanssa.

6.1.3 Laatu ammattitaitona ja asiantuntijuutena

Kolmannen koulutuksen laatukäsitysten kuvauskategorian muodostivat ammattitaito ja asiantuntijuus. Tämä jakaantui viiteen kategoriaan. Kuviossa 12 näkyvät ammattitaitoa ja asiantuntijuutta kuvaavat kategoriat (C1–C5).



Kuvio 12. Käsitteet ohjaavan koulutuksen laadusta ammattitaitona ja asiantuntijuutena

Auktoriteetti tärkeä osa ammattitaitoa (C1)

Kouluttajan auktoriteetti ja sen käyttäminen nähtiin tärkeäksi osaksi onnistunutta koulutusta. Opiskelijat toivoivat kouluttajan pitävän kiinni koulutuksen säännöistä ja asettavan rajat opiskelijoiden käyttäytymiselle. Erityisen häiritseväksi koettiin toisten

opiskelijoiden myöhästelyt, poissaolot ja häiritsevä puhuminen tunnilla. Kouluttaja, joka otti auktoriteetin, herätti luottamusta ja kunnioitusta opiskelijoissa.

Kouluttajalla pitää olla myös sen verran ammattitaitoa, että hän pääsee määrätylle auktoriteettitasolle. Koska silloin hän on myöskin uskottava. Silloin on ... silloin luo myöskin luottamusta totaniin oppilaisiin. (H4)

Henkilökohtasena kokemuksena, totanoinni, ittellä on välillä, tällä kurssilla, tehny mieli sanoo muille että: pitääki naama kiinni, että kun mä en kuule mitä toi puhuu. Että silleen tietysti pitäsi olla sellanen auktoriteetti että kaikki kuuntelee sitä. Koska kuitenkin suurin osa varmaan haluaa kuunnella ja sitten aina löytyy joku, joka jotain muuta säätää ja sitte häiritsee muita. Sellanen tiätysti. Se on tärkeää että olis auktoriteetti. (H11)

Koulutuspäivän epäonnistumiseen saattoi vaikuttaa kouluttajan auktoriteetin puuttuminen, jolloin opiskelija koki, että tilanteesta puuttui hallinta ja ryhmän toiminnalta puuttui rajat. ”Koska sit se menee ihan plörinäks. Niinkun just silloin meni kun ei ollu hirveesti auktoriteettii. Meni niin levottomaks se loppupäivä”. (H5)

Rajojen koettiin luovan järjestystä. Tässä käsitystyypissä kuvataan rajojen asettamisen merkitystä järjestyksen luojana. Opiskelijat haluavat kouluttajien pitävän kiinni annetuista säännöistä. Kouluttajien toivottiin puuttuvan poissaoloihin ja myöhästymisiin.

Kyllä ja se on mun mielestä myös tärkeää että ne aikuisoppilaat mitkä on, et niil tehdään selväksi se että tää on niiku työpäivä. Et tääl ei mennä ja tulla niinku. Että mun mielest se on tosi tärkeää et kukaan ei oo ollu niinku luvatta pois ja se on niinku yks tosi tärkeä juttu. (H11)

No siis itte, mitä nyt mää haluaisin korostaa, vaikka ittekin oon kyllä huono aamuberääjä, no yhen ainoon kerran oon myöhässä tullu, mutta mun mielestä siihen pitäsi varmaan niinku kinnittää enemmän huomioo, et siitä sais jotain sanktioo. Menettäis sen päivän päivärahat tai edes osan siitä. Koska tuolla vähän joku juoksee vähän miten sattuu eikä ota sillain sitä vakavasti. Ja tarkoituksenahan siinä on kuitenkin se että oppis silleen niinkun työelämään, sen systeemin, väittäisin et suurimmassa osassa työpaikoista, niinku niistä ni tota, se aikataulu on semmonen että sinne mennään silloin kun sinne pitää mennä, tyylisiin kellokortin kanssa. Siihen mun mielestä, mä en tiedä se voi olla et joissain kurseissa ja koulutuksissa siihen pidetään enemmän huomioo, mut tässä saa olla ... (H8)

Myös oppitunnin aikana puhumiseen toivottiin puuttumista. Opiskelijat kokivat häiritseväksi, jos kouluttaja ei rajoittanut asiatonta puhumista.

No ... mejän ryhmässä oli ainaki yks sellanen tota ... nainen joka höpisi koko ajan, siis taukoomatta. Ja ... et se niinku alko silleen niinku harmittaa välillä. Mä olin jollain

taval kaukaa viisas kun toi kurssi alko ja menin heti etupenkkiin istumaan, koska mä tiesin et mun tuurillani ihan varmasti siinä ryhmässä on joku sellanen joka, ni mä istuin iha edessä et mä varmaan kuulen ja mä nään et ei mikään oo mun edessäni jos näytetään kalvoo tai muuta, ni se ei niin hirveesti mua häirinny. Mut sitä peräryhmää se häiritti aika paljon.

Niin siin tuli itellekki sellanen et, mäkin taisin kerran sanoo sille et, ihan oikeesti ootko nyt hetken hiljaa et kun nää on tärkeit juttuja mitä mennään. (H9)

Seuraavassa lainauksessa opiskelija pohtii kouluttajan auktoriteetin merkitystä suhteessa ammattitaitoon. Vaikka kouluttajalla on auktoriteetti, hänen ei opiskelijan mielestä tarvitse kuitenkaan olla autoritaarinen. Seuraavassa lausumassa opiskelija korostaa auktoriteetin ohella lempeää asennetta opiskelijoita kohtaan.

Sillä on auktoriteetti, mutta se herättää turvallisuutta, luotettavuutta, omaa tietoa ja taitoa. Että ne on niinku balanssissa, että sydämen asenne ja tietotaito on balanssissa. (H1)

Hyvällä kouluttajalla oli opiskelijoiden mielestä kykyä johtajuuteen. Opiskelijat näyttivät kaipaavan johtajuutta, joka antaa määrittymiset ja asettaa rajat. Myös Repo-Karenon (2007) mukaan kouluttajan tulee olla ryhmässään jäykkä johtaja, joka tunnistaa oppimista edistävän vuorovaikutuksen ja osaa ohjata sitä tietoisesti oikeaan suuntaan.

Asiantuntija ei aina ole hyvä kouluttaja (C2)

Asiantuntija-käsitteeseen liitettiin stereotyyppisiä käsityksiä. Niissä asiantuntijuus liitettiin innottomaan opetustyyliin, joka ei herättänyt innostusta kouluttajassa itsessään eikä myöskään opiskelijoissa. Jotkut näkivät tärkeämmäksi sen, että kouluttajalla on hyvät ryhmänohjaustaidot kuin että kouluttaja on alansa asiantuntija. Tämä näkemys toistui useamman haastateltavan vastauksissa. ”*Todellinen asiantuntijia on monta kertaa sellanen kuiva, se porukkaa mukaan et. Et kyl se melkei tärkeempää on et se saa sen porukan mukaan ja tällain näin.*” (H10)

Seuraavassa viittauksessa luennointi liitettiin negatiivisessa mielessä asiantuntijuuteen: ”*Ja se käy vähän tylsäks, jos joku asiantuntija käy luennoimassa vaan tuolla niin ei se oikeen oo sekään.*” (H15)

Ohjaavassa koulutuksessa luennointia ei pidetty tehokkaana tapana edistää oppimista. Enemmän toivotaan vuorovaikutteisia opetusmetodeja, joissa opiskelija pääsee osallistumaan opetukseen. Ohjaavan koulutuksen orientaation painopiste on enemmän ihmisten auttamisessa kuin opettamisessa. Tästä voi johtua asiantuntijakouluttajan kokeminen vieraaksi ja toimimattomaksi. Opiskelijat kokivat tarvitsevansa enemmän tukea kuin tietoa. He toivoivat tiedon kytkemistä käytäntöön ja sen konkreettista

hyödynnettävyyttä omassa elämässä. Ruohotie (2000, 40) painottaakin yleisten työelämävalmiuksien merkitystä. Hän on luokitellut Eversin, Rushin ja Berdrowin (1998) mukaan keskeisimmät yleiset työelämävalmiudet ja korostaa, että niitä on tärkeää vahvistaa työelämäkelpoisuuden lisäämiseksi. Opetuksen sisältöjen ei tulisi olla käytännöstä irrallista teoriaa, vaan niiden tulisi auttaa opiskelijaa sekä työllistymään että selviytymään paremmin työelämässä.

Suunnittelu ja organisointi tuottavat hyvää koulutusta (C3)

Suunnitelmallisuus ja hyvä organisointi nähtiin tärkeäksi osaksi kouluttajan ammattitaitoa. Suunnitelmallisuus liitettiin koulutuksen laatuun ja se nähtiin myös luottamusta herättäväksi tekijäksi.

Langat käsissä nimenomaan just. Muutenhan se menee ihan överiks se homma. (H10)

Mun mielestä on ehdottoman tärkeitä et on kaikki etukäteen suunniteltu. Se tuo semmosta turvallisuutta ja järjestelmällisyyttä asiaan. Must se on erittäin tärkeitä. Ja silloin et se on etukäteen funtsittu se juttu. (H11)

Seuraavassa lainauksessa opiskelija kritisoi suunnittelelmattomuutta ja spontaania opetustyyliä: ”Jos seuraavaa päivää suunnitellaan vasta edellisenä päivänä niin sellanen on täysin epäonnistunu. Että jätetään suunnitelmat tekemättä tykkäänään kokonaan.” (H3)

Opiskelijat arvostivat suunnitelmallista ja hyvin organisoitua toimintaa. Tulkitsen tämän liittyvän osaltaan siihen, että opiskelijat kokevat sen kunnioitukseksi ja arvostukseksi itseään kohtaan. ”Mä itse henkilökohtasesti arvostan et se organisoitukyky ole massa. Niinkun täälläkin on eri aloilta osaa ja on perehtyny asioihin. Eli se on sitä organisoimista ja on organisoitu homma. Sillon se musta toimii.” (H6)

Perusteellisuus liittyy hyvään suunnitteluun ja organisointiin. Opiskelijat arvostivat sitä, että kouluttaja pitää kiinni annetuista tehtävistä ja asiat viedään loppuun. Se lisää opiskelijoiden motivaatiota sitoutua koulutuksen pelisääntöihin. Kouluttajan perusteellisuus saa kiitosta seuraavassa esimerkissä, jossa vastaavasti kritisoidaan kouluttajan välinpitämätöntä toimintatapaa.

Huono kouluttaja on semmonen lepsu, elikä ei välitä mitä oppilaat tekee, onko ne koulussa, eikä vie niinku asioita loppuun. Mun mielestä on tärkeitä että kun jotain aloteetaan, et sit seuraavana päivänä vaik kysyä, et onks se niinku, ootteko nyt tehny sen ja sen ja just niinku nää mejän cv:t, ni totatonoinni, x kävi niin tarkkaan läpi, se kävi ne niin moneen kertaan läpi ja otti viel valokuiviaki et kaikki. Et siis niin perusteellinen, tosi perusteellinen on hyvä. (H11)

Suunnitelmallisuuden taustalla ovat lähtökohtana opetussuunnitelmat, jotka antavat koulutukselle selvät kehykset. Opetussuunnitelman toteuttaminen on kuitenkin yksittäisen kouluttajan vastuulla. Kouluttajan oma työmoraali ja toimintatapa määrittelevät, kuinka hyvin organisoitua ja suunnitelmallista koulutus on. Kouluttaja luo omalla esimerkillään koulutuksen toimintakulttuuria.

Hyvä kouluttaja saa vedettyä porukan mukaansa (C4)

Kouluttajan ammattitaitoon liitettiin hyvät vuorovaikutustaidot, dialoginen opetus-tyyli ja opiskelijoiden mielenkiinnon ylläpitävä ryhmän ohjaaminen.

Se on kuinka se saa porukan ja ryhmän vedettyä mukaan. Jos se saa hyvin vedettyä mukaan ja pysyy sen mielenkiinnon, silloin se on hyvä kouluttaja. (H6)

No hyvä kouluttaja on semmoinen just että saa pidettyä sen porukan hereillä ja seuraamaan sitä ja et se ... Siihen tietysti vaikuttaa se porukan tuki sit tietysti et saakse porukkaa lähteen mukaan keskusteluun. Ei se oo yksin kouluttajasta välttämättä kiinni. Toinen puolikin siihen vaikuttaa. (H10)

Kouluttajalta vaadittiin hyviä ihmissuhdetaitoja ja tilannetajua. Samat vaatimukset liitettiin asiantuntijuuteen. Sen yhteydessä todettiin, etteivät asiantuntijuus ja luennointi riitä. Myös tässä voidaan nähdä viittauksia dialogiseen opetustyyliin (Freire 1994; Stewart & Zediker 2000). Kouluttajan suurin haaste oli saada opiskelijat osallistumaan opetukseen, sillä vasta sen kautta saattoi syntyä dialogi. Kouluttajan ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus vaikutti opiskelijoiden mukaan ilmapiiriin. Opiskelijat korostivat keskustelevan opetustyylin merkitystä. Koettiin tärkeäksi, että kouluttaja ottaa kontaktia ryhmään koulutuksen aikana ja pystyy heittäytymään mukaan ryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen. Luennoiva opetustyyli koettiin toimivan vuorovaikutuksen vastakohtaksi. ”Että se ei oo ollu mitenkään sillain että kaikki istuu hiljaa ja tuijottaa piirtoheitinkuvaa, vaan se on sellasta niinkun kanssakäymistä.” (H8)

Opetustyylin tulisi opiskelijoiden mukaan olla välitön, vuorovaikutteinen ja rento. Seuraava lainaus kertoo opiskelijan pohdinnasta, mikä koulutuksessa on ollut parasta: ”No ei mitään tiettyä hetkeä mutta se että tuolla on tosi rento ilmapiiri aina noilla tunneilla.” (H9)

Kouluttajan välittömyys vaikutti ryhmän keskinäisten suhteiden muodostumiseen. Välitön ilmapiiri mahdollisti kokemuksen opiskelijoiden yhteydestä.

No meillä oli kaiken kaikkiaan niinku siis ... X on mun mielestä niin ihana, kun se on niin hauska ja sellanen välitön, että sillä oli hauskoja esimerkkejä ja semmoinen niinku ilo ja hauskuus siinä et tota ... et oikeen niinku odotti et pääsee kurssille. Sen kyl huo-

mas kaikista, et ei kukaan ollu semmonen et ”ääh tänne taas tullaan”. Ja sitten kun se loppu, niin kaikki oli vähän et ”ei nyt tää loppuu nyt” sit oli hirvee Facebook-osotteitten jako ... (H9)

Kouluttajan tehtävä ryhmän vetäjänä mutta samalla rinnalla oppijana, osana ryhmää, on edistää yhteyden kokemista.

Jokanen on oma persoonansa ja jokainen pystyy puhaltamaan yhteen hiileen. Ja sit myös se että henkilökunta on pystynyt tulemaan mukaan siihen, sil taval et on sopeutunut siihen. (H11)

Edellisessä lainauksessa opiskelija näkee kouluttajan roolin ryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa tärkeäksi. Tämä mahdollistuu dialogiopetuksen mallissa. Siinä korostuu kouluttajan ja opiskelijoiden välinen keskustelusuhde. Opettajan tulisi rohkaista oppilaita itsensä ilmaisuun ja vuorovaikutukseen. (Stewart & Zediker 2000, 237; Puolimatka 2002, 344.) Myös Freire (1994) dialogipedagogiikan edustajana korostaa pedagogiikkansa kantavana tekijänä opettajan ja oppilaan välistä dialogia sekä toivon ylläpitämistä. Siinä oppimisen tavoitteena on aktivoita oppilaita toimintaan. Dialoginen opetustyyli vaikutti aineistoni mukaan koulutuksen ilmapiiriin. Dialogisen opetustyylin kautta syntyy myös jaettava asiantuntijuutta. Koivusen (2005, 43) mukaan jaettava asiantuntijuutta voi kuitenkin syntyä vain, jos myös opiskelijat haluavat ja osaavat jakaa tietoa muiden kanssa.

Asiantuntijakouluttaja nostaa laatua (C5)

Asiantuntijuuteen liittyy myös toisenlaisia käsityksiä kuin edellä oleva esimerkki ”kui-vasta kouluttajasta”. Jotkut liittivät asiantuntijuuteen koulutuksen laatua nostavia mielikuvia. Seuraavassa lainauksessa niin sanotun asiantuntijan pitämä koulutus koettiin laadukkaammaksi kuin kenen tahansa kouluttajan pitämä osuus. Etenkin tietotekniikan opetuksessa opiskelijat arvostivat kouluttajan asiantuntemusta.

Kun se että on vähän enemmän asiantuntija vetää jotain tunteja ni kyllähän niitä jokainen osaa jonkinlaisia tunteja vetää, mutta onko se niin hyödyllistä, asiantuntevaa, niin siitä voidaan olla montaa mieltä. (H6)

Ja sit just se ATK-jaksokin se oli ihan niinkun suunniteltu ja sit siin otettiin kuitenkin viel huomioon niinku meidän yksityiset tarpeet. Ja se oli tosi ammattitaitonen juttu se ATK. Ja siinäkin niinkun opettaja, ohjaaja, niinku yksilönä ohjas kauheen hyvin silleen. Et mä en oo ikinä niin hyvin oppinu, vaik mä oon ennenkin käyny ne asiat läpi, niin mä niinku nyt tajusin ne. (H11)

Asiantuntijuutta arvostettiin etenkin taitojen oppimiseen liittyvissä sisällöissä. Kouluttajan ammattitaitoon katsottiin kuuluvaksi, että hän sai opiskelijat oppimaan. Osamisen välittäminen ja siirtäminen on kouluttajan työn keskeisiä tavoitteita. Seuraava lainaus kertoo asiantuntijuuden puuttumisesta:

no tässä kurssissa ei oo llu muuta kun yhtenä päivänä huono kouluttaja. Huono kouluttaja on semmoinen joka ei osaa hommaansa. Että niinku ... totanoinni opiskelijat, niinku minä esimerkiksi, pidin enemmän sille sitä luentoo kun se meille. Kun se ei osannu hommiansa. Siis se, kun se kertoo asioita, ni se alottaa mutta sit loppujen loppuks sanoo ettei tiedä näistä mitään. Sillain kävi. Oppisopimuksesta se piti luentoo. Ranskalaisilla viivoilla kun se kävi niinkun asiaa läpi, ni se kerto vaan jokasesta asiasta ettei se tiedä niistä yhtään mitään. Se oli vähän koomista. (H8)

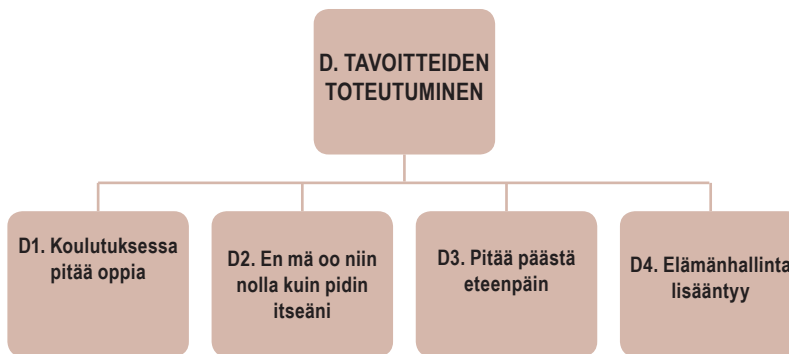
Asiantuntijuuden puuttuminen näkyi kouluttajan tietämättömyytenä. Opiskelijat odottavat kouluttajan olevan perehtynyt opetettavaan asiaan. Kouluttaja oli menettänyt auktoriteettiaan opiskelijan silmissä, sillä opiskelija kuvasi tilannetta koomiseksi. Yhden kouluttajan epäonnistunut osuus saattaa luoda mielikuvaa koko koulutuksesta. Kouluttajan asiantuntemus voidaan nähdä myös opiskelijoiden arvostamiseksi ja vastaavasti asiantuntemuksen puute epäkunnioittavaksi opiskelijoita kohtaan. Seuraavassa lainauksessa opiskelija vertailee kouluttajan asiantuntemusta suhteessa opetustaitoihin. Seuraavassa lausumassa opiskelija pohti kouluttajan asiantuntemuksen ja opetustaitojen merkitystä. Hänen mukaansa hyvällä kouluttajalla tulisi olla molemmat.

Mä en vetäis siihen mitään välille ... molemmat, kaikki vaikuttaa kaikkeen niin mun mielestä se käy käsi kädessä. Jos toinen puuttuu niin et sä oo sit enää hyvä kouluttaja. Kumpi niistä hyvänsä puuttuu niin et sä oo mun mielestä enää hyvä kouluttaja. Se tarttee niiku niitä molempia sillain tasasesti. (H6)

Edellinen lainaus kertoo kouluttajan työn vaativuudesta. Opiskelijat odottivat sekä asiantuntemusta että taitoa vuorovaikutteiseen ja dialogiseen opetukseen. Kostiaisen ja Gerlanderin (2009) mukaan vuorovaikutusta ei nähdä opettajan työssä varsinaiseksi asiantuntijuudeksi. Hän uskoo tämän selittyvän sillä, että vuorovaikutus on osin luonteeltaan hiljaisen tiedon kaltaista osaamista, joka on jo itsessään niin implisiittisesti sitoutunut toimintakäytänteisiin, että sen merkitystä asiantuntijuuden laadun syvenemisessä ja kehittämisessä on vaikeaa nähdä. Vuorovaikutus on samanaikaisesti sekä konkreettinen että abstrakti osaamisen ulottuvuus, jonka osuutta voi olla vaikea hahmottaa oppimisprosessissa.

6.1.4 Laatu tavoitteiden toteutumisena

Neljännän koulutuksen laatukäsitysten kuvauskategorian muodosti laatu tavoitteiden toteutumisena. Sen mukaan käsityksiin laadusta vaikuttaa koulutuksen tavoitteiden toteutuminen. Tästä teemasta muodostui horisontaalinen kuvauskategoria, jossa on neljä kategoriata. Kuviossa 13 näkyvät tavoitteiden toteutumista kuvaavat kategoriat (D1–D4).



Kuvio 13. Käsite ohjaavan koulutuksen laadusta tavoitteiden toteutumisena

Tavoitteiden toteutuminen koettiin tärkeäksi osaksi koulutuksen laatua. Opiskelijat näkivät tavoitteiden toteutumisen muutokseksi aiempaan tilanteeseen. Muutos voi olla oppimista, omien vahvuuksien ja itseluottamuksen löytymistä, elämänhallinnan lisääntymistä, muutosta työmarkkina-asemassa ja uusien näköalojen löytymistä. Onnistunut työelämäjakso koettiin merkittäväksi. Liitin sen ”pitää päästä eteenpäin”-kategorian yhteyteen, koska työelämäjakso toimii merkittävänä väylänä koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen.

Koulutuksessa pitää oppia (D1)

Oppiminen ohjaavassa koulutuksessa oli opiskelijalle voimaannuttava kokemus. Oppimisesta puhuttiin sekä tietojen että taitojen yhteydessä. Monet kokivat tärkeäksi tietoteknisten taitojen oppimisen. Myös työnhaun tekniikoiden oppiminen oli keskeinen osa koulutusta. Koulutus nähtiin onnistuneeksi, kun tapahtui oppimista.

Laadukas koulutus ... Se on semmosta, tota niin, siinä paneudutaan siihen osa-alueeseen mitä koulutetaan sillä tarmolla mitä se vaatii. Että jos kerran tänne on oppimaan

tultu niin täällä pitäis sitten oppia kans. Että se ei oo tavallaan semmonen läpihuutojuttu. (H13)

Seuraavassa lainauksessa opiskelija puhuu tietoteknisistä taidoista. Tietotekninen osaaminen kuuluu yleisiin työelämätaitoihin, joiden oppiminen antaa opiskelijalle lisää valmiuksia työelämään hakeutumiseen. ”Niin kuin mä sanoin, kolmessa päivässä opin enemmän kuin mitä mä opin kolmessa vuodessa lukemalla ite jotain epämääväisiä oppaita.” (H4)

Koulutuksella koettiin olevan osuutta oppimiseen. Oppiminen nähdään paljon laajemmaksi ilmiöksi kuin tiedon lisääntyminen. Kuten Ruponen, Nummenmaa ja Koivuluhta (2000, 180) toteavat, merkittävät oppimiskokemukset ovat henkilökohtaisia ja yksilöllisiä, ne laajentavat minuutta ja elämänperspektiiviä sekä parhaimmassa tapauksessa edistävät koko persoonan muutosta. Seuraavassa lainauksessa opiskelija on oivaltanut ohjaavan koulutuksen tarkoituksen:

Mutta mun mielestä niinkun, eihän kukaan sulle työpaikkaakaan hae niin, kyllä se itte pitää. Se kuuluu mun mielestä siihen. Se on yks suuri osa nimenomaan tän koulutuksen tarkoitus, oppia itte kaikkeen. (H8)

Koulutuksen tarkoituksena on voimaannuttaa opiskelija omaan aktiiviseen toimintaan. Opiskelijat kokivat tavoitteiden toteutuneen, kun he rohkaistuiivat itse hakemaan työpaikkaa. Jossain tapauksessa kuitenkin opiskelijalla saattaa olla niin paljon rajoitteita, että hän tarvitsee kouluttajan konkreettista apua työpaikan hakemiseen. Tällöin kouluttaja voi auttaa opiskelijaa tekemällä hänen puolestaan sellaista, mihin opiskelijan taidot tai rohkeus eivät riitä.

En mä oo niin nolla kuin pidin itseäni (D2)

Monet opiskelijat korostivat itsetunnon nousua koulutuksen tuloksena ja tavoitteiden toteutumisenä. Joidenkin kohdalla työttömyys tai muut tekijät olivat heikentäneet itsetuntoa ja vahvistaneet arvottomuuden kokemusta. Aineistosta välittyi kuva siitä, kuinka usko omaan osaamiseen oli työttömyyskauden jälkeen heikko. Ohjaavan koulutuksen keskeisenä tavoitteena on omien vahvuuksien löytyminen, itsetunnon nousu ja voimaantuminen. Nämä teemat tulivat vahvasti esiin haastatteluissa. Koulutuksen laaduksi koettiin sen vaikutus itsetuntoon ja kokemukseen omasta osaamisesta. Opiskelijoiden käsityksen mukaan laadukas koulutus nosti itsetuntoa. Myös aiemmissa kategorioissa esiin tulleet tekijät, kuten arvostuksen saaminen ja ryhmän vertaistuki, lisäsivät itsetuntoa. Seuraavassa lainauksessa opiskelijan lähtökohtana oli ollut oman arvottomuuden kokemus:

Mul on tullu vähän sitä itseluottamusta et tota en mä oo niin nolla tosiaan kuin mä pidin itseäni ja sit se että mun mielestä niinku varsinkin X on löytäny musta semmosia vahvuuksia mitä mä nyt osaan ekkä käyttää paremmin hyödykseni. (H11)

Edellisessä lainauksessa opiskelija koki kouluttajan löytäneen hänestä vahvuuksia. Tässä on kyse tiedostamisesta. Freiren (2005) mukaan tiedostamisen kautta yksilön miinus saa mahdollisuuden muutokseen. Pitkän työttömyyden tai muiden syiden vuoksi ihmisellä saattaa olla vääristynyt käsitys itsestään ja omista kyvyistään. Tärkeä ohjaavan koulutuksen tulos oli tämän vääristymän oikentaminen. Sen kautta opiskelijan itseluottamus lisääntyi.

Tavallaan mä oon ollu itteni kans niin hukassa että tota niin, se on ollu mulle tosi tärkeetä, että oon saanu sitä itseluottamusta ja tämmöstä. Se on ollu tosi tärkeetä. (H13)

Itsetuntoa nostivat erilaiset tekijät. Jotkut kokivat jo työelämäjakson paikan löytymisen tai työpaikan saannin ja siinä onnistumisen tärkeiksi itsetuntoon vaikuttaviksi tekijöiksi. Seuraavassa lainauksessa opiskelija puhuu juuri työ- tai harjoittelupaikan itsenäisestä löytämisestä itsetuntoa kohottavana saavutuksena.

Mun mielestä tää on hyvä, että ihmiset lähtee itte ettimään. Että siinä tulee tämmöstä, ensinnäkin se onnistumisen filis, et tota, jos sä löydät sen työ – tai harjoittelupaikan itte, niin totta kai se lisää itseluottamusta. Niin onhan se hyvä että sitä tehdään itsenäisesti myös. Että kaikkia ei järjestetä sun puolesta. Niin niin, kyllä se varmasti niinkun vaikuttaa hyvin paljon ihmisen mielialaan. (H13)

Edellisessä opiskelija viittaa itsestä lähtevien toimien voimaannuttavaan vaikutukseen. Siitosen (1999) voimaantuminen on omien voimavarojen tunnistamista ja löytämistä. Voimaantuminen ei tapahdu ulkoapäin, eikä toinen voi tehdä sitä toisen puolesta. Siitosen (1999) mukaan tätä prosessia kuitenkin edistävät ulkopuolelta tuleva tuki ja arvostus. Lopulta voimaantumisen tulisi hänen mukaansa tapahtua dialogissa toisten kanssa. Robinsonin (1994) mukaan yksilö saa voimaa myös muista ihmisistä (myös Siitonen 1999, 94). Näin voimaantumisen on mahdollista levitä ryhmän sisällä. Lopputuloksena on opiskelijoiden toimijuuden (engl. ”agency”) vahvistuminen. Eteläpellon (2014) mukaan toimijuudella tarkoitetaan muun muassa kykyä muodostaa ja tavoitella elämän suunnitelmia. Toimijuuden vahvistumisen kautta myös sosiaalisen osallisuuden kokemus vahvistuu. Toimijuus ja osallisuuden kokemus liittyvät osaltaan myös yksilön minäpystyvyyden kokemukseen ja muokkaavat yksilön identiteettiä (Bandura 1997; Eteläpelto 2014).

Pitää päästä eteenpäin (D3)

Koulutuksen tuli saada aikaan muutos lähtötilanteeseen. Opiskelijat pohtivat koulutuksen onnistumista sen kautta, onko heillä koulutuksen jälkeen tiedossa jatkopaikka eli esimerkiksi työ-, harjoittelu- tai koulutuspaikka. Koulutuksen laaduksi nähtiin, että tilanne on muuttunut koulutuksen aikana eikä palata lähtöpisteeseen.

Olis varmaan nollakoulutusta jos ohjaaja päättäis et tää kurssi vedetään ja sillon olis hänen puolest ihan yks lysti jos noi ei työpaikkaa saa tai ei mistään asiasta kiinnostu, niin se ei oo hänen asiansa. Elikä sillon se ois epäonnistunu. Sillon kun se on aivan päinvastasta, niin se on niinkun todellakin saa rahallensa vastinetta. Siis tää on, jos ajatellaan työvoimakoulutuksena, niin aivan ehdoton. (H11)

Et kukaan meistä ei sais siitä mitään eli palattais siihen lähtöpisteeseen. (H6)

Monet tavoittelevat töihinpääsyä. Ensimmäinen askel oman paikan löytymiseen voi olla myös ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen, joka mahdollistaa työllistymisen myöhemmin. Eräs haastateltava viittasi julkisuudessa olleisiin keskusteluihin ohjaavan koulutuksen merkityksestä ja korosti tavoitteiden toteutumisen merkitystä. Hän vertasi ohjaavaa koulutusta työttömien ”päivähoitoon”:

Se että pääsee tavoitteeseen, koska sitä vartenhan me on tultu tänne että tulee niitä tavoitteita täytytty. Emmää tänne kivaa ... en mää mihinkä päivähoitoon oo tullu, sori näin rumasti sanottu. Jokkut tämmöset koulutukset on ihan niinkun on ku oltas päivähoidossa, aikuset ihmiset päivähoidossa. Sit se on sitä huanoo koulutusta. (H6)

Julkisessa keskustelussa 2000-luvun alussa alettiin käyttää termiä ”työttömien päivähoito”, kun viitattiin epäilyksiin koulutuksen tehottomuudesta. Sillä viitattiin ajatukseseen, että toiminta ei johda mihinkään ja opiskelijoita pidetään koulutuksessa ainoastaan tilastojen kaunistamiseksi. Muun muassa silloinen työministeri Tarja Filatov käytti kyseistä kielikuvaa eräässä haastattelussa. Onnistunut työelämäjakso vaikutti kokemukseen koulutuksen laadusta. Yleensä onnistuminen tarkoitti työpaikan aukeamista työharjoittelupaikkaan tai kokemusta siitä, että oli työelämäjakson aikana löytänyt oman alansa.

Harjoittelujakso on todella hieno juttu ja sen avulla pääsee pitkänkin tauon jälkeen takaisin työelämään. (O61)

Olen erittäin tyytyväinen koulutukseen ja saan kiittää kouluttajia siitä, että motivoivat hakemaan aktiivisesti työpaikkaa. Ilman kurssia en olisi luultavasti saanut harjoittelupaikkaa minkä johdosta pääsin töihin. (O119)

Seuraava lainaus kuvaa tilannetta, jossa opiskelija oli turhautunut koulutukseen ja koki, ettei koulutus vastannut hänen tarpeisiinsa, mutta sai silti työpaikan työelämäjakson kautta. Hän liitti koulutuksen laadun ainoastaan työelämäjakssoon ja sen kautta saatuun hyötyyn.

Olin suureen osaan koulutuksesta erittäin turhautunut, sillä koin ettei kurssin opetus sisältö vastannut ollenkaan tarpeitani. Sain kuitenkin mieleisen harjoittelupaikan, josta todennäköisesti saan pysyvän työpaikan. (O82)

Ohjaavan koulutuksen tulisi lähteä opiskelijan tarpeista ja palvella osallistujia yksilöllisellä tavalla. Kuten edellisestä lainauksesta kävi ilmi, jollekulle hyöty voi tulla jonkin tietyn osa-alueen kautta. Opiskelijat määrittivät onnistuneen työelämäjakson keskeiseksi osaksi hyvää ja laadukasta koulutusta, vaikkakin usein ennen työelämäjaksoa se koettiin enemmän ahdistavaksi. Nekin opiskelijat, jotka eivät muuten kokeneet tarvitsevansa koulutusta, saattoivat saada hyödyn työelämäjakson kautta työllistymällä. Tärkeä koulutuksen tulos on, että opiskelija löytää paikkansa työelämässä koulutuksen jälkeen. Pääsääntöisesti se tapahtui opiskelijoiden kertoman mukaan työelämäjakson paikkaan työllistymällä. Opiskelijoiden käsityksen mukaan laadukkaam koulutuksen tuloksena opiskelija pääsee elämässään eteenpäin.

Elämänhallinta lisääntyy (D4)

Elämänhallinnan lisääntyminen oli merkittävä osa tavoitteiden toteutumista. Opiskelijat kertoivat paljon siitä, kuinka koulutuksen aikana elämänhallinta oli vahvistunut. Elämänhallinnan lisääntyminen oli aineistossa keskeinen teema, johon palattiin useassa eri yhteydessä. Se näkyi opiskelijoiden elämässä monin tavoin. Koulutuksen vaatima säännöllinen rytmi oli esimerkiksi vahvistanut vuorokausirytmiiä. Eräs vastaaja kertoi, kuinka hänen alkoholinkäyttönsä oli vähentynyt koulutuksen aikana. Alkoholinkäytön väheneminen voi kertoa elämänhallinnan lisääntymisestä.

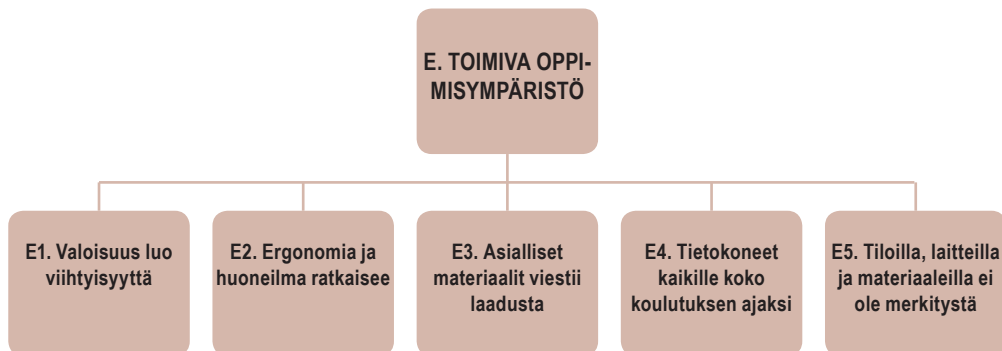
Asenteeni on muuttunut koulutuksen aikana. Välit kanssaihmiisiin ovat parantuneet huomattavasti ja ajattelen toisia ihmisiä enemmän kuin ennen. Elämäni on muuttunut koulutuksen aikana. Motivaatio on lisääntynyt huomattavasti koulutuksen aikana. Alkoholinkäyttö on vähentynyt huomattavasti. En juo enää viikolla. (O101)

Elämänhallinnan lisääntyminen näkyi monilla eri alueilla. Se saattoi tarkoittaa kokonaisvaltaisesti terveempää elämää, parantuneita ihmissuhteita, päihteettömyyttä ja vastuullisuutta omien asioiden hoidossa. Edellisessä lainauksessa tuli esiin kokonaisvaltainen asennemuutos. Myös opiskelijoiden kyvykkyys monella alueella lisääntyi. Elämänhallinnan vahvistuminen näkyi kyvykkytenä ottaa vastuuta omasta elä-

tä. Myös tässä näkyy viittaus Banduran (1997) sosiokongnitiivisen teorian minäpystyvyyteen (”self-efficacy”), joka tarkoittaa ihmisen kokemusta omista kyvyistään. Se liittyy uskomuksiin, joita henkilöllä on omista kyvyistään, kiinnostuksistaan, motivaatiostaan, kognitiivisista taidoistaan ja itsesäätelytaidoistaan. Näiden uskomusten on todettu vaikuttavan motivaatiotasoon, tunteisiin ja toimintaan siten, että ihminen kykenee saavuttamaan enemmän, kuin olisi ollut todennäköistä. Antonovskyn (1993, 725–726) mukaan kannustaminen vaikuttaa suuresti elämänhallinnan lisääntymiseen. Se edistää motivaatiota ja ilmenee koherenssin eli hallinnan tunteen vahvistumisena. Elämänhallinnan lisääntymisen myötä opiskelija kokee voivansa vaikuttaa oman elämänsä asioihin ja hänen minäpystyvyytensä vahvistuu (ks. Bandura 1997). Uskomiin mahdollisuuksiin lisää motivaatiota toimia ja lisää näin onnistumisen mahdollisuutta (Bandura & Wood 1989). Ruohotie (2000) liittyy elämänhallinnan osaksi yleisiä työelämävalmiuksia.

6.1.5 Laatu toimivana oppimisympäristönä

Koulutuksen laatukäsitysten viides kuvauskategoria oli oppimisympäristö. Siitä muodostui viisi kategoriaa. Nämä esiintyivät hyvin marginaalisesti ja nousivat keskusteluun vain kysyttäessä. Ainoastaan ergonomia nousi spontaanisti esiin vajaakuntoisille suunnatussa koulutuksessa, jossa oli paljon selkäongelmaisia opiskelijoita. Opiskelijat eivät tuoneet esille ensisijaisesti oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä, kuten tiloja ja materiaaleja, puhuessaan hyvästä koulutuksesta. Käsitukset vaihtelivat niiden suhteen laidasta laitaan. Joidenkin mielestä näillä tekijöillä ei ollut mitään merkitystä; jotkut taas pitivät niitä tärkeitä. Kuvion 14 kuvauskategoriassa kuvaan toimivaan oppimisympäristöön liittyvät käsitukset (E1–E5).



Kuvio 14. Käsite ohjaavan koulutuksen laadusta toimivana oppimisympäristönä

Valoisuus luo viihtyisyyttä (E1)

Koulutustiloista puhuttaessa valon määrä koettiin tärkeäksi. Ikkunallinen tila lisäsi jaksamista ja viihtyvyyttä. Puhuttiin myös tilan avaruudesta ja raikkaudesta.

No kyllä sillain että viihtyy että on valaistus ja molemmin puolin ikkunat ja kaikki tämmöset. Kyllä niillä on vaikutusta luokahuoneessa, minkälaiset. Jos olis jossain tuola maan alla pimeessä kellarissa pidettäis tunteja, niin se on ihan eri asia. (H6)

Valo liitettiin viihtyvyyteen. Opiskelijat viittasivat valoisuuteen kuitenkin vasta silloin, kun pyysin heitä pohtimaan hyvän koulutustilan ominaisuuksia. Todennäköisesti koulutustiloissa on lähes aina nykyisin ikkunat, joten niiden puuttumisesta kukaan ei maininnut. Valolla on todettu olevan merkittäviä vaikutuksia ihmisen mielialaan ja viireystilaan, joten ikkunallisen tilan voidaan nähdä edistävän oppimista (Englund & Partonen 2009). Opiskelijoiden käsityksen mukaan valoisa koulutustila on osa koulutuksen laatua.

Ergonomia ja huoneilma ratkaisevat (E2)

Koulutuksissa on paljon niin kutsuttuja vajaakuntoisia, minkä vuoksi ergonomialla on todellista merkitystä. Hyvät tuolit olivat oleellinen tekijä etenkin selkäongelmallisille sekä niska- ja hartiaseudun kivuista kärsiville. Seuraavissa esimerkeissä ergonomia ja hyvä huoneilma on yhdistetty samaan vastaukseen hyvistä koulutustiloista.

No kyllä se ergonomia ratkasee aika paljon ja huoneilma kans kun pitenpään istuu ... X. (H3)

No kyllä se on tärkeätä. Koska ainakin tässä meidän hommassa niin on () huono ilma, se ainakin vaikuttaa viireyteen. Talvella jos pitää ikkunaa auki niin kylmä tulee. Tota, se on ainakin tärkeätä et on hyvä ilma ja penkit vois olla paremmat. (H8)

Viime aikoina on ollut paljon keskustelua koulujen homeongelmista. Puhdas ja raikas huoneilma on terveydelle merkittävä tekijä. Ison ryhmän kohdalla hyvä ilmanvaihto korostuu. Opiskelijoiden käsityksen mukaan laadukkaassa oppimisympäristössä on ergonomiset kalusteet ja hyvä ilmanvaihto.

Asialliset materiaalit viestivät laadusta (E3)

Koulutusmateriaaleihin liittyviin kysymyksiin opiskelijat vastasivat melko suurpiirteisesti. Materiaalit eivät herättäneet suurta kiinnostusta, eikä niiden merkitystä korostettu. Monet opiskelijat totesivat vain, että materiaalien tulee olla asiallisia. Asialliset,

siistit ja ajankohtaiset materiaalit ovat osa koulutuksen laatua. ”*Siis en mä oikeestaan niihin muuta et ne on asiallisii ja liittyy siihen asiaan mitä just käsitellään ja tämmöstä.*” (H10)

Koulutusmateriaalien asiallisuus ja ajankohtaisuus liittyvät hyvin järjestettyyn koulutukseen. Omalta osaltaan ne luovat koulutuksen imagoa ja ovat brändiajattelun välineitä. Ohjaavassa koulutuksessa imagoon liittyvät kysymykset saattavat jäädä vähemmälle huomiolle kuin esimerkiksi yrityskoulutuksissa.

Tietokoneet jokaiselle koko koulutuksen ajaksi (E4)

Monet opiskelijat puhuivat tietokoneresursseista laadukkaan koulutuksen yhteydessä. Etenkin OPAL-palautteissa toivottiin, että jokaisella opiskelijalla olisi tietokone käytössä koko koulutuksen ajan: ”*Jokaiselle oma tietokone koulutuksen ajaksi.*” (050)

Tietokoneiden osuus opetuksessa oli paljon esillä aineistossa. Joskus tietokoneen olemassaolo koko koulutuksen ajan voi kuitenkin enemmän haitata kuin hyödyttää opiskelijaa. Voisi kuitenkin kuvitella, että tietokone vie helposti huomion ja keskittymisen opiskelulta. Nykyinen sähköinen työnhaku kuitenkin vaatii jonkin verran tietokoneiden käyttöä ohjaavassa koulutuksessa. Tutkimusten mukaan tietokoneiden rooli tulee kuitenkin olemaan merkittävämpi tulevaisuuden koulutuksessa. Kuuskorven (2012) oppimisympäristöjä käsittelevässä väitöstutkimuksessa tietokone nostettiin jo nyt hyvin merkitykselliseksi laitteeksi koulutuksessa. Myös Piispasen (2008, 126–130) mukaan tietokoneen katsottiin kuuluvan tulevaisuuden fyysiseen oppimisympäristöön. Hän viittaa myös yleiseen resurssipulaan: vaikka tietokone on nykyisin osa jokapäiväistä elämää, ei kouluissa aina ole riittäviä koneresursseja. Sama pätee aikuiskoulutukseen ja tuli esiin aineistostani ohjaavan koulutuksen kohdalla. Davitt (2001, 2) tukee tätä ajatusta toteamalla, että teknologia integroituu yhä syvällisemmin osaksi jokapäiväistä opiskelua.

Tiloilla, laitteilla ja materiaaleilla ei ole merkitystä (E5)

On myös niitä, joille tiloilla ei ole ratkaisevaa merkitystä koulutuksessa. Seuraava haastateltava pitää kouluttajien ja opiskelijoiden yhteyttä tärkeämpänä tekijänä kuin tiloja: ”*Siinä vaiheessa kun kouluttaja opiskelijat muodostaa tiimin, siinä ei ole mitään väliä onko he keskellä metsää vai jossain luokahuoneessa.*” (H4)

Edellisessä lainauksessa tulee esiin ajatus, että ihmiset ovat tärkeämpi koulutuksen laadun määrittävä tekijä kuin puitteet. Vai onko niin, että jos tilat ovat toimivat, niihin ei kiinnitetä huomiota, mutta jos ilmenisi puutteita, ne näyttäytyisivät merkittäväm-

pänä tekijänä? Toisaalta oppiminen on muutenkin yhä enemmän laajentunut luokkahuoneiden ulkopuolelle informaaleihin oppimisympäristöihin. Staffansin, Kankaan, Hyvärisen ja Tuokon (2010) mukaan informaalit oppimisympäristöt ovat nykyisin yhä keskeisemmässä asemassa. Oppiminen ei ole enää ainoastaan luokkahuonekeskeistä.

Osalle opiskelijoista myöskään koulutusmateriaalit eivät ole merkityksellisiä. Jotkut opiskelijat eivät edes lukeneet jaettuja materiaaleja eivätkä kokeneet niiden sisältöä tärkeäksi.

Ei se ... siinä lukujärjestyksessä pitää olla ne oleelliset asiat eli mitä tehrään, mut ei sillä et minkä näkönen, onks se tehty A4:lle vai vaikka vessapaperille ... (H6)

Joo en. En mä ees lue kaikkia asioita mitä me saadaan. (H8)

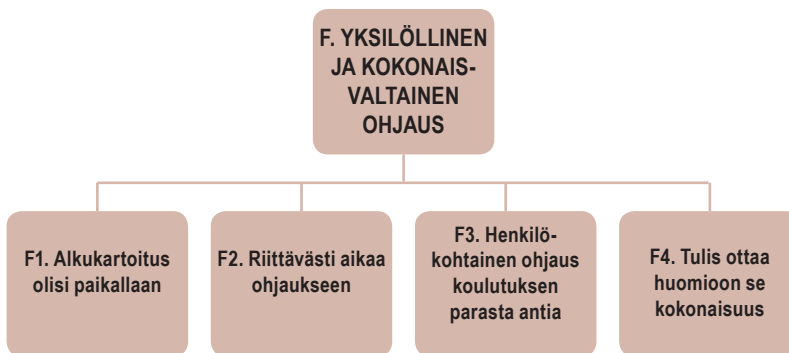
No ei kyllä mulle kun en mä yleensä ees kauheesti lue niitä lappusia. (H17)

Vastauksissa naiset korostivat materiaalien ja tilojen merkitystä enemmän kuin miehet, vaikkakaan en laadullisessa tutkimuksessa voi tehdä asiasta sen kummempia johtopäätöksiä, koska käytössäni ei ole laajaa tilastollista aineistoa.

Koulutustilojen merkitys laatuikäilyksiin oli marginaalinen eli niihin kiinnitettiin yllättävän vähän huomiota. Ainoastaan ergonomian merkitys vajaakuntoisten koulutuksissa tuli vahvasti esille selkäongelmien ja muiden rajoitusten vuoksi. Kuitenkin kuten Linnenbink (2007, 120–121) toteaa, emotionaalisen hyvinvoinnin edistäminen luokkahuoneessa tukee osaamisen kehittämiseen tähtäävää orientaatiota. Opiskelijan sitoutumista edistävät mukavat affektiiviset tilat. Fyysinen ympäristö ei ole merkityksellön, sillä osaltaan myös se viestii opiskelijalle arvostuksesta. Todennäköisesti fyysiseen ympäristöön, laitteisiin ja materiaaleihin ei silloin kiinnitetä kovinkaan paljon huomiota, jos kaikki toimii ja ympäristö on miellyttävä. Epäkohtien ilmaantuessa näiden merkitys saattaisi korostua.

6.1.6 Laatu yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena ohjauksena

Kuudes koulutuksen laadun kuvauskategoria oli ohjaus. Se jäseny neljään horisontaaliseen merkityskategoriaan. Kuviossa 15 näkyy laatu yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena ohjauksena (F1–F4).



Kuvio 15. Käsitys ohjaavan koulutuksen laadusta yksilöllisenä ja kokonaisvaltaisena ohjauksena

Alkukartoitus olisi paikallaan (F1)

Yksilölliseen ja kokonaisvaltaiseen ohjaukseen katsottiin kuuluvaksi alkukartoitus, jossa opiskelijan lähtöasetelmat käydään kouluttajan kanssa läpi. Henkilökohtaista alkukartoitusta toivottiin koulutuksen alkuun. Opiskelijat kuitenkin kokivat sen puuttumisen epäkohdaksi:

Kursseilla kannattaisi keskittyä aluksi henkilökohtaiseen osaamisen kartoittamiseen, jonka pohjalta lähdettäisiin rakentamaan ”uutta suuntaa”. (O9)

Mielestäni alkukartoitus olisi paikallaan, että käytäisiin läpi yksilölliset lähtökohdat koulutukseen. (O50)

Opetussuunnitelman (2003) mukaan alkukartoitus kuuluu yleensä ohjaavaan koulutukseen, mutta edellisissä tapauksissa se ei ollut sisällöissä mukana. Tuloksellinen ohjausprosessi vaatii henkilökohtaisen alkukartoituksen, jossa käydään läpi opiskelijan koulutus- ja työhistoria, yksilöllinen tilanne, vahvuudet, heikkoudet, esteet ja rajoitukset sekä asetetaan koulutukselle yksilöllinen tavoite (Amundson 2005).

Riittävästi aikaa ohjaukseen (F2)

Ohjausta koettiin olevan liian vähän. Opiskelijat kaipasivat enemmän yksilöllistä ohjausta ja reagoivat helposti ohjauksen vähyyteen.

Mielestäni olisi pitänyt olla enempi opettajan kanssa käytäviä kahdenkeskisiä keskusteluja. (O7)

Olisin kaivannut koulutuksen aikana paljon enemmän henkilökohtaista opastusta. Olisin kaivannut tietoa mahdollisista minulle sopivista työpaikoista ja kun harjoittelupaikkaa haettiin, olisin kaivannut enemmän opastusta. (O41)

Ohjaus tuo koulutukseen henkilökohtaisuutta, mikä näytti olevan opiskelijoille erityisen tärkeää. Ryhmäopetus ei korvannut henkilökohtaisen ohjauksen vähyyttä. Myös akateemisille työnhakijoille suunnatussa ohjaavassa koulutuksessa toivottiin enemmän henkilökohtaista ohjausta. Kouluttaja saattoi luottaa liikaa akateemisten opiskelijoiden itseohjautuvuuteen. Korkeasta koulutuksesta huolimatta työllistymisellä on usein muita kuin tiedollisia esteitä, joita opiskelija ei omin avuin kykene ylittämään. Seuraava lainaus on akateemisten koulutuksesta: ”Enemmän aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen koska opiskelijoiden tarpeet ovat erilaisia.” (O62)

Yhteiskunnassamme on vähän sellaisia tahoja, joilla olisi aikaa ja resursseja työstää työttömän tilannetta perusteellisesti. Seuraava lainaus kuvaa opiskelijan kokemusta yhteiskunnan jäsenenä olemisesta: ”Kiitos välittämisestänne! Olemme osaltamme yhteiskunnan palvelujen armoilla. Hankalassa tilanteessa tarvitaan aikaa ja ohjausta.” (O116)

Opiskelijat kaipasivat tukea ja rinnallakulkijaa. Viranomaisten palveluiden asiakkaana heiltä jää usein tämä kokemus puuttumaan. Sennetin (2004) mukaan riippuvuus viranomaispalveluista heikentää yksilön omanarvontuntoa. Siksi kouluttajan välittämällä ja kunnioittavalla suhtautumisella ohjauksessa on suuri merkitys. Tämä voi jäädä toteutumatta, jos aikaresurssit ohjaukseen ovat liian niukat. Ohjauksen merkitys tulee esiin myös Ahosen (2001) tutkimuksessa, jossa on selvitetty kognitiivisten ajattelu- ja toimintastrategioiden muuttumista ohjaavan koulutuksen aikana. Hän painottaa henkilökohtaisen ohjauksen merkitystä ohjaavassa koulutuksessa ja toteaa toimintastrategioiden muuttamisen kannalta oleelliseksi, että työelämäjaksolla saatujen onnistumiskokemusten lisäksi yksilöllä on mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen. Myös Onnismaa (1997; 1998; 2000; 2003; 2007) on korostanut erityisesti ohjauksen merkitystä yksilölle, joten ohjaavan koulutuksen ohjaukseen tulisi varata riittävästi resursseja.

Henkilökohtainen ohjaus koulutuksen parasta antia (F3)

Henkilökohtainen ohjaus nähtiin poikkeuksetta yhdeksi koulutuksen tärkeimmistä osista. Opiskelijat olivat tyytyväisiä, jos kokivat saaneensa ohjausta. Tyytyväisyys ohjaukseen voi liittyä opiskelijan tarpeeseen saada yksilöllistä huomiota ja apua elämäntilanteeseen.

Oon tykänny tästä tosi paljon, ja voisi enemmän järjestää tällaisia koulutuksia sillä nuoret jotka on lopettanu kouluun tarvii just tällaista ohjausta. (O8)

Kouluttajat ovat puretuneet jokaiseen opiskelijaan yksilöllisesti. (O19)

Kurssi on ollut lämminhenkinen ja kannustava, on ollut sellainen olo että minun työ- ja opiskelusuunnitelmani oikeasti kiinnostavat. (O25)

Henkilökohtaiset tapaamiset kouluttajan kanssa olivat parasta antia koulutuksen aikana. (O33)

Ohjaus suoritettiin hyvin, ohjaajilla oli aikaa ja motivaatiota auttaa työharjoittelupaikan etsimisessä ja he onnistuivat omalla työllään selkiyttämään ammatinvalintojani. (O74)

Ohjauksen yksilöllisyyttä ja perusteellisuutta korostettiin sekä sen puuttuessa että sen toteutuessa. Nuorten ohjaus painottui ammatinvalintaan ja koulutusväylien kartoittamiseen. Aikuisten sisältö liittyi työllistymisen esteiden kartoittamiseen ja työllistymisväylien etsimiseen. Henkilökohtainen ohjaus nähtiin keskeiseksi koulutuksen laatua määrittäväksi tekijäksi. Koulutuksen laatuun vaikuttaa yksilöllisen ja henkilökohtaisen huomion saaminen. Koulutus koettiin laadukkaaksi, mikäli opiskelija sai huomiota yksilöllisten tarpeittensa perusteella. Todennäköisesti tämä johtuu siitä, että juuri ohjauksessa toteutuu merkittävällä tavalla mahdollisuus sosiaalisen tuen saamiseen (ks. Pierce, Sarason & Sarason 1996) sekä arvostuksen (ks. Siitonen 1999) ja yhteisöllisyyden (ks. Nivala 2008) kokemiseen. Tästä voidaan päätellä, että ohjausta lisäämällä ja sen sisältöön panostamalla ohjaavan koulutuksen asiakastyytyväisyys kasvaisi. Myös tässä kohtaa korostuu Lecklinin (1997) painottama laatuajattelu, jonka mukaan kohtaaminen vaikuttaa ihmisten kokemukseen laadusta jopa enemmän kuin itse ydinpalvelu. Ohjauksessa opiskelija tulee kohdatuksi yksilönä, ja jos tämä kokemus on onnistunut, se vaikuttaa positiivisesti opiskelijan kokemukseen koulutuksen laadusta.

Tulis ottaa huomioon se kokonaisuus (F4)

Opiskelijat toivoivat, että elämäntilanne otetaan ohjauksessa kokonaisvaltaisesti huomioon. Joidenkin kohdalla motivaatio olisi riittänyt työllistymiseen mutta terveydelliset tekijät estivät sen. Seuraava lainaus on opiskelijalta, joka oli turhautunut omaan terveydelliseen tilanteeseensa:

Ihan mukavaa. Harjoittelupaikkoja ja lisäehdotuksia tuli ihan kiitettävästi, työkokemukset olisivat olleet onnistuneita, jollei terveyteni olisi reistaillut. Pakkanen, lumi ja kova fyysinen työ oli kohdallani tuhoisa. Se romutti tulevaisuuden haaveet ja unelmat. Tai-

taa loppuvuosi mennä kuntoutusta odotellessa ja sairastellessa. Omat odotukset olivat ilmeisesti liian korkealla. (O48)

Rauhalan (1995) kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaisen ajattelun perusteella ei riitä, että ohjauksessa otetaan huomioon vain ammatilliset asiat. Opiskelijoilla on monenlaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia rajoituksia, joiden vuoksi he eivät ole työllistyneet. Näiden tekijöiden kartoitus ja huomioon ottaminen on ensiarvoisen tärkeää laadukkaana koulutuksen toteuttamiseksi. Jos edellisen kaltaisessa tapauksessa ainoaksi tavoitteeksi otetaan työllistyminen ja ohjaus tähtää vain työpaikan saantiin, ei lopputuloksena ole yksilön kannalta kovinkaan kestävä ratkaisu. Sepponen, Wilen ja Kiviniemi (2012) tutkivat pitkäaikaistyöttömiä. Heidän mukaansa vain 10 prosenttia pitkäaikaistyöttömistä kykeni suoraan koulutukseen tai avoimille työmarkkinoille. Muilla oli erilaisia fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia rajoitteita, jotka estivät työllistymistä. Jopa kolmannes heistä oli työkyvyttömyyseläkkeen harkinnan tarpeessa. Välityömarkkinoita ja pitkäkestoista kuntoutusta ennen avoimille työmarkkinoille siirtymistä tarvitsi 41 prosenttia ja päihdekuntoutusta 17 prosenttia. Tämän perusteella ohjaus ei voi keskittyä vain ammatillisten kiinnostusten ja vahvuuksien kartoittamiseen vaan opiskelijan koko elämäntilanne on otettava huomioon. Peavy (1998; 2006) painottaa kokonaisvaltaista näkemystä, jossa ihmisen koko elämänkenttä otetaan huomioon. Ohjauksen painopiste on siirtynyt psykologiaan painottuvasta ammatinvalinnan teoriasta sosiaalisen konstruktivismiin mukaiseen ohjaukseen, joka pohjautuu kokonaisvaltaiseen elämänsuunnitteluun (Peavy 1996; 2006; Onnismaa 2003). Sama suuntaus tulee esiin ohjaavasta koulutuksesta tehdyssä tutkimuksessa (mm. Vehviläinen 2001, 23; Silvennoinen 2007, 156–157). Opiskelijoiden käsitysten mukaan laadukkaassa ohjaavassa koulutuksessa toteutuu kokonaisvaltainen ja yksilöllinen ohjaus.

6.2 Kategorioiden välisten suhteiden tarkastelu

Kuvauskategorioita yhdistävinä tekijöinä olivat ilmapiiri, arvostus, yhteisöllisyys ja muutos. Seuraavassa tarkastelen kategorioiden välisiä suhteita näiden kautta.

6.2.1 Ilmapiiri

Ilmapiiri yhdisti kategorioita A (kouluttajien asenteet), B (ryhmän toimiva vuorovaikutus), C (ammattitaito ja asiantuntijuus) ja E (toimiva oppimisympäristö). Kouluttajien asenteissa korostuivat välittäminen, tuki ja rohkaisu. Ryhmässä keskinäinen vuorovaikutus ja vertaistuki loivat ilmapiiriä. Ammattitaidon ja asiantuntijuuden näkökulmas-

ta keskeisiä tekijöitä olivat erityisesti kouluttajan taito ohjata ryhmää ja asettaa rajoja. Myös viihtyisä oppimisympäristö nähtiin oleelliseksi hyvän ilmapiirin syntymisessä, vaikka samalla todettiin, että tärkeämpää kuin olosuhteet on hyvä keskinäinen vuorovaikutus. Opiskelijat korostivat ilmapiirin merkitystä, vaikka eivät aina osanneet suoraan määritellä, mitä ilmapiiri tarkoittaa tai mistä se syntyy. Seuraavassa lainauksessa opiskelija antaa ilmapiirille uskonnollisen tulkinnan, joten hänen käsityksensä mukaan arvot vaikuttavat ilmapiirin syntymiseen.

Kun mä tulin tähän ilmapiiriin ja mä ihmettelin et miten tää voi olla tämmönen, mulle tuli heti mieleen et täällä on semmonen rauha ja ajatus siitä että tässä on kristilliset arvot takana joka sit selvis että siellä on, joka ilahdutti mua koska se on mulle itelle niin tärkeä. Mä näin niinku käytännössä mitä se voi olla että voi olla Kristuksen tuoksuna työpaikalla. Se oli mun mielestä niin kymppiplusa kuin vaan voi olla ... se anto sellasta omaa motivaatiota että niitä ei voi erottaa, että on työ ja on uskonelämä vaan että ne kulkee yhdessä. Se oli se piste iin päälle sitten. (H1)

Ilmapiirin muodostajina pidettiin muitakin tekijöitä. Vaikka monissa vastauksissa kouluttajan persoona nähtiin tärkeäksi ilmapiirin synnyttäjäksi, myös opiskelijoiden vastuuta korostettiin. Seuraava opiskelija näkee ensisijaisesti opiskelijoiden olevan vastuussa ilmapiiristä: ”Mun mielestä se on enemmän opiskelijoitten vastuulla, se ilmapiiri.” (H14)

Yhtä lailla kuin henkilö voi vaikuttaa ilmapiiriin myönteisesti, voi yksi henkilö sen myös rikkoa. Monissa vastauksissa tuli esiin, että yksi ihminen voi tuhota ilmapiirin:

Et jos ei oo mukava ryhmä, et siel on yks tai kaks semmost ku kattoo toisii sillain halveksivasti, nii se rikkoo sen ilmapiirin sillai. (H)

No siis silleen vois periaatteessa rikkoo et yksittäinen henkilö tekemällä jotain koko aika tuolla ihan omiaan ja huutelemalla ja jotain tälleen. Periaatteessa semmonenhan voi rikkoo koko luokan ilmapiirin. (H16)

Jos joku tuolla rupee jotakin kiukkuileen tai jotakin silleen. Ei oo sopeutuvainen porukkaan. (H17)

Se ois kauheeta jos olis joukossa yks semmonen joka vesittäis kaiken. (H11)

Koulutukseen osoitettujen määrän lisääntyminen on vaikeuttanut hyvän ilmapiirin kehittymistä koulutuksen alussa. Osoitettujen negatiivisuus saattaa levittää negatiivisuutta myös muihin osallistujiin. Myös koulutuksiin osoituksesta johtuva sitoutumattomuus koulutuksen tavoitteisiin häiritsee niitä, jotka ovat tulleet motivoituneina omasta vapaasta tahdostaan ja haluavat edistää tavoitteitaan. Seuraavat lainaukset kuvaavat opiskelijoiden turhautumista ilmapiiriä hajottaviin asenteisiin:

Olisi mielestäni ehdottoman tärkeää, että kurssin osallistujat jaettaisiin vähän paremmin motivoituneisiin ja ei-motivoituneisiin, alemmalla ja ylemmällä lähtötasolla oleviin. Oman motivaationi muiden haluttomuus söi täysin. (O4)

Heikkoa kursilla oli kurssilaisten heterogeenisyys, osa kurssilaisista oli osoitettu kursille, vaikkei motivaatiota ollut, tämä vaikutti yleiseen ilmapiiriin. (O11)

Negatiiviset tunteet estivät edellisissä esimerkeissä positiivisten tunteiden esiintuloa ja valtasivat ilmapiirin (ks. Larson & Almeida 1999). Ruohotie (2000, 50–52) puhuu työyhteisön kasvuorientoituneesta ilmapiiristä. Se kuvaa oppimiselle ja innovatiivisuudelle otollista ympäristöä, jonka syntymiseen vaikuttavat muun muassa kannustus ja ryhmän toimintakyky. Myös koulutuksessa voi syntyä kasvuorientoitunut ilmapiiri, jos opiskelijat saavat tukea ja kannustusta ja heidän keskuudessaan vallitsee hyvä ryhmähenki. Tämä antaa otolliset lähtökohdat yksilöiden oppimiseen, tavoitteiden toteutumiseen ja muutokseen. Negatiiviset asenteet vastaavasti estävät kasvuorientoituneen ilmapiirin syntymistä. Heinonen (2002, 192) toteaa, että koulutuksen ”hyvyys” muodostuu monenlaisista tekijöistä, jotka eivät aina ole suoraan yhteydessä koulutuksen vaikuttavuuteen. Ilmapiiri voi olla yksi tällainen tekijä. Sen suoraa yhteyttä koulutuksen vaikuttavuuteen ei ole nähtävissä, mutta se vaikuttaa opiskelijoiden käsityksiin hyvästä koulutuksesta. Myöskään Mäen (2000, 31) mukaan asiakkaan tyytyväisyys oppilaitoksessa ei aina tarkoita korkeatasoista toimintaa. Tyytyväisyys voi syntyä hyvästä ilmapiiristä ja viihtymisestä riippumatta opetuksen tasosta tai tuloksista. Toisaalta hyvä ilmapiiri kyllä edesauttaa oppimista ja tavoitteiden toteutumista. Tätä tukee Laineen (2004, 232) tutkimus, jossa myös luokanopettajaksi opiskelevat pitivät koulutuksen ilmapiiriä ja vertaisryhmäkokemuksia oman ammatillisen kehittymisensä kannalta merkityksellisinä tekijöinä. Myös Biggs (2003) näkee opiskeluilmapiirin laadukkaan opetuksen merkittäväksi tekijäksi. Hänen mukaansa laadukas opetus on konstruktivistisesti linjakasta (constructive alignment). Tämän linjakkaan opetuksen kannalta yksi keskeinen oppimisympäristön osatekijä on juuri opiskeluilmapiiri, joka syntyy opiskelijoiden ja opettajan vuorovaikutuksen tuloksena. Jamesin, Jamesin ja Ashen (1990, 51, 71) mukaan psykologisessa ilmapiirissä heijastuvat yksilön arvot ja työympäristölle antamat merkitykset. Se, että useilla eri henkilöillä on samanlaisia arvostuksia ja merkityksiä, heijastaa organisaation ilmapiiriä. Hyväksi koettu ilmapiiri sitouttaa yksilöitä organisaation toimintaan (Manka 1999; Siitonen 1999; Finegan 2000). Myös Joinerin (1994, 10–11) mukaan laadun kannalta on keskeistä, että ilmapiiri on luottamuksellinen sekä yksilöä arvostava ja tukeva. Hän korostaa yksilön kunnioittamista.

6.2.2 Arvostus

Arvostus yhdisti kategorioita A (kouluttajien asenteet), C (ammattitaito ja asiantuntijuus), E (toimiva oppimisympäristö) ja F (yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus). Kouluttajien asenteissa kunnioittava ja tasapuolinen suhtautuminen opiskelijoihin kertoivat arvostuksesta. Myös laadukkaan ja ammattitaitoisen koulutuksen tarjoaminen voidaan nähdä opiskelijan arvostamiseksi. Toimivan oppimisympäristön osalta asialliset materiaalit ja siistit tilat viestivät arvostuksesta opiskelijaa kohtaan. Ohjauksen osalta tästä kertovat opiskelijan tarpeiden kokonaisvaltainen huomioon ottaminen ja tarpeisiin vastaaminen. Opiskelijat kokivat tulleen kohdatuksi arvokkaina ja kokivat saaneensa ihmisarvon.

Olen kurssin aikana törmännyt erittäin mielenkiintoisiin ja ammattitaitoisiin ihmisiin, jotka suhtautuvat ihmisiin ihmisinä eikä laitapuolen kulkijana. (O39)

Opiskelijan ilmaus ”laitapuolen kulkija” viittaa arvottomuuteen, jonka vastakohtaksi opiskelija näkee ihmisarvon. Opiskelija oli saanut arvostavaa kohtelua (= suhtautuvat ihmisiin ihmisinä). Ihmisarvon kokeminen voimaannuttaa ja edistää opiskelijan onnistumisen kokemuksia (ks. Hulkari 2006). Siitosen (1999, 154) mukaan onnistumisen kokemukset syntyvät arvostuksen ja hyväksynnän saamisen sekä luottamuksellisen ilmapiirin seurauksena. Nämä ovat yhteydessä minäkuvan, itsearvostuksen ja itse-tunnon rakentumiseen, riskinottoon ja rohkeuteen kokeilla uusia ratkaisuja. Monilla opiskelijoilla oli vahvoja arvottomuuden kokemuksia, jotka olivat sitoneet voimavaroja ja estäneet tavoitteiden toteutumisen. Myös Björklundin (2008) mukaan ihmisen pahoinvointi on usein kytköksissä arvottomuuden kokemukseen. Arvottomuudesta vapautuminen ja oman arvon ymmärtäminen näyttivät olevan voimaantumisen avain. Sennet (2004, 14, 66) toteaa, että muiden osoittama arvostus tekee yksilölle mahdolliseksi saada sosiaalista kunnioitusta. Jos ihmistä ei arvosteta, häntä ei nähdä kokonaiseksi ihmiseksi, jonka olemassaololla on merkitystä (Sennet 2004). Arvostuksen kokemus antaa ihmisarvon ja voimaannuttaa (ks. Freire 2005). Työttömyys voi estää ihmistä tuntemasta itseään arvokkaaksi, sillä työttömyyden myötä ihminen voi kokea olevansa hyödytön yhteiskunnalle. Ihmisellä on luontainen tarve kokea olevansa arvokas ja erityinen, ja vähäisenkin arvokkuudentunteen lisääminen voi lisätä oleellisesti ihmisen toimintakykyä ja energisyyttä (Siitonen 1999, 117). Ihmisen voimaantuminen näkyy ennen kaikkea parantuneena itsetuntona sekä kykynä asettaa ja saavuttaa päämääriä (Lawton 1996, 310). Lisäksi arvostus näkyy kuulluksi tulemisena. Puolimatkan (1999) mukaan myös dialogisen kasvatussuhteen perustana ovat toisen kuuleminen, empaattisuus ja tarpeisiin reagoiminen (Puolimatka 1999).

Asiakkaan kokemus kohdatuksi ja kuulluksi tulemisesta sekä arvostuksen saamisesta liittyy organisaation menestykseen. Se ei riipu niinkään teknisestä osaamisesta vaan asiakkaan reaktioista, jotka syntyvät henkilökunnan kohtaamisesta (Lecklin 1997; Grönroos 2009)². Näitä kutsutaan ”totuuden hetkiksi”, ja ne määrittelevät organisaation menestyksen. Koulutusyrityksissä kohtaamiset kouluttajan kanssa ovat näitä ”totuuden hetkiä”, joissa opiskelijan saama arvostus välittyy koulutuksen laatuun.

6.2.3 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys yhdisti kuvauskatetegorioita A (kouluttajien asenteet), B (ryhmän toimiva vuorovaikutus) ja F (yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus). Koulutuksen laaduksi koettiin yhteisöllisyyden toteutuminen. Yhteisöllisyys muodostuu kaikesta kanssakäymisestä toisten ihmisten kanssa koulutuksen aikana. Se toteutuu suhteessa kouluttajiin ja ryhmään. Ryhmään kuulumisen sai aikaan osallisuuden kokemuksen. Yhteisöllisyydestä tuleva yhteenkuuluvuuden tunne korostui opiskelijoiden kokemuksissa.

Elikä siis, siis me oltiin niinkun täysin erilaisii, mut samalla me oltiin tiiminä niin täydellinen ettei yksikään jääny sivuun, eikä yksikään ollu enemmän kun muut. Aivan uskomatonta. (H11)

Koulutus antoi sosiaalisen yhteisön, jonka jäseniä opiskelijat olivat. Opiskelijat tunsivat tarvetta kuulua johonkin. Monille koulutus oli pitkästä aikaa sellainen yhteisö, jossa he saivat kokea tasavertaista jäsenyyttä. Kuuluminen johonkin kohotti itsetuntoa. Yhteisöllisyys mahdollisti myös vertaistuen saamisen. Ihmissuhdetaidot ja niiden kehittäminen saivat merkittävän osan yhteisöllisyyden myötä. Nivalan (2008) mukaan ihmiset kaipaavat yhteisöllisyyttä, joka koostuu yhdessä olemisesta ja tekemisestä, vuorovaikutuksesta, merkittävistä suhteista, luottamuksesta ja yhteenkuuluvuudesta. Vuorovaikutus kuuluu yhteisöllisyyteen. Sen osapuolet suhteuttavat oman toimintansa toisen toimintaan tiedostaen suhteen luonteen (Mönkkönen 2001, 435). Beckfordin (2002, 201) mukaan organisaatiota ei ole ilman sen jäsenten vuorovaikutusta. Turjanmaan (2005, 145) tutkimustulosten mukaan laadukkaasti toimivan organisaation kanssakäyminen on avointa, vuorovaikutuksellista ja elävää. Vuorovaikutus kytkeytyy myös oppimiseen. Koulutuskontekstissa vuorovaikutus selittää kaikkein keskeisimmin opiskelijoiden menestyksekkäitä oppimiskokemuksia (Ruohotie 1993). Buber (1947, 87) näkee ihmisen perusongelmaksi tarpeen selviytyä itse ja yksin. Buber kuvaa sitä ”kuolettavaksi” ylpeydeksi. Yhteiset tavoitteet johtavat yhteyteen, mutta yksin selviy-

2 1980-luvulla SAS:n pääjohtaja J. Carlsson huomasi, että organisaation menestys ei riipu teknisestä osaamisesta vaan asiakkaiden ja lentokoneen henkilöstön vuorovaikutuksesta ja kohtaamisen synnyttämistä reaktioista (Lecklin 1997).

tyminen johtaa yksinäisyyteen. Buber väittää individualismiin johtavan kasvatuksen olevan kohtalokasta, sillä hänen mukaansa minäksi tullaan vain yhteydessä toisiin. Yhteisöllisyys johtaa osallisuuteen, joka voidaan nähdä syrjäytymisen ja marginalisaation vastakohdaksi (mm. Juhila 2006). Osallisuus rakentuu parhaiten yhteisössä, joka rakentaa yksilön identiteettiä ja jossa hän tulee kuulluksi (Rouvinen-Wilenius ym. 2011, 50–51). Ohjaava koulutus tukee tätä minän kasvua, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta.

6.2.4 Muutos

Muutos yhdisti kuvauskategorioita A (kouluttajien asenteet), B (toimiva vuorovaikutus), D (tavoitteiden toteutuminen) ja F (yksilöllinen ja kokonaisvaltainen ohjaus). Kouluttajien asenteet kohottivat opiskelijoiden itsetuntoa. Ryhmän keskinäinen vuorovaikutus oli voimaannuttavaa. Tavoitteiden toteutumisessa elämänhallinnan lisääntyminen ja toimijuuden vahvistuminen olivat keskeisiä. Myös ohjauksen kautta toteutunut eteenpäinpäisy (muutos lähtötilanteeseen) oli osa laatua. Parhaimmillaan tämä tarkoitti opiskelijan työllistymistä tai tutkintotavoitteiseen koulutukseen pääsyä. Ohjaavan koulutuksen tarkoituksena on aina muiden tavoitteiden ohella oppiminen. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 19) mukaan oppimisesta voidaan puhua silloin, kun informaation prosessointi aiheuttaa pitkäaikaisia muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme ja tunteissamme. Tämän mukaan todellinen oppiminen tarkoittaa siis muutosta ihmisen asenteissa, ajatuksissa, ymmärryksessä sekä käytännön elämässä yleensä. Syvimmillään se voi johtaa arvomaailman muutokseen.

Oman arvon löytäminen, itsetunnon nousu ja vahvistunut elämänhallinta olivat johtaneet siihen, että opiskelija osasi rajata elämäänsä. Vastaavasti rajat saattoivat olla liian tiukat, jolloin opiskelija löysi tasapainon luopumalla liiallisista rajoituksista. Seuraavassa lainauksessa opiskelija kuvaa tätä vapautumista liiallisista vaatimuksista itseään kohtaan ja rajojen asettamista toisten suuntaan.

Mä oon oppinu sen että mun ei tarvittis olla niin tiukka itteni kanssa. Että vois antaa välillä niinku vapauksia ittellen. Että tota ... siinä on mulla just niinku ongelma että mä oon just vähän liian tiukka itteni kanssa, että mä en anna kovin helposti ittelleni mitään anteeks. Niin niin, että sitä on tässä pikkuhiljaa alkanu oppimaan. Ja semmonen kyl kummasti tuntuu nyt ajankohtaselta että mä oon oppinu sanomaan sen sanan "ei", myös. Ennen mä oon ollu semmonen ihminen, et jos ihmiset on mua jonnekkain pyytänny, niin mä oon lähteny aina joka paikkaan. Että nyttän osaan sanoa myös sen sanan "ei". (H13)

Edellisessä oli kysymys oppimisesta. Oppiminen on interaktiivinen prosessi, jonka vaikutuksesta myös ihmisen asenteissa tapahtuu pysyviä muutoksia. Uusi tieto muuttaa

opiskelijan viitekehystä eli skeemoja (mm. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Asennetason muutokset ovat kestäviä ja kauaskantoisia. Myös Harvey ja Green (1993) puhuvat laadusta transformaationa eli muutoksen aikaansaamisena.

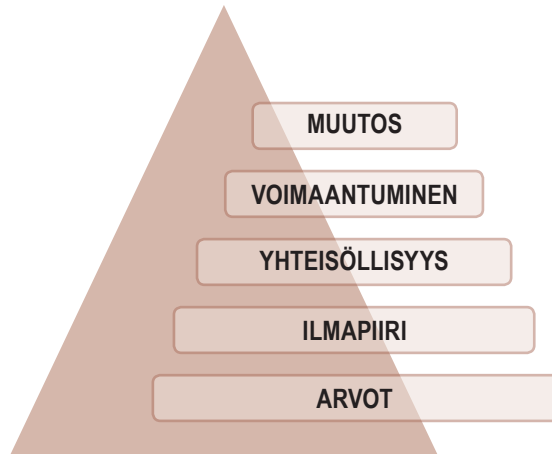
Seuraava lainaus kertoo osuvasti siitä, miten muutos vie aikaa ja tulokset näkyvät usein vasta pitkän ajan jälkeen:

Mutta eihän se aina tarkoitus oookkaan että rahassa näkyä se, että jos sulla on joku tuote, ensin suunnittelutyö, ensin se suunnitellaan niin eihän sitä tulosta heti voi nähdä. Kun se on tehty ja valmis sitten päästää myymään, se on pitkän ajan tuote ja se tulos tulee sitten aikanaan kun se tavara saadaan myytyä ja kehitettyä ja myydään sitten.
(H6)

Opiskelija on verrannut yksilön muutosprosessia teollisen tuotannon prosessiin. Tulokset näkyvät vasta pitkän ajan jälkeen. Myös yksilön muutos vie aikaa, eikä se aina noudata tulostavoitteiden aikataulua. Opiskelijan elämänmuutos näkyy toimijuuden vahvistumisena. Toimijuus on muun muassa kykyä sitoutua tavoitteisiin ja uskoa mahdollisuuksiin (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011). Onnismaan (1996) lisensiaattitutkimuksen tulokset ohjaavan koulutuksen laadusta ovat muutoksen osalta yhtenevät tutkimukseni kanssa.

6.3 Arvot laadun perustana – johtopäätökset opiskelijoiden laatukäsityksistä

Kategorioiden välisten yhteyksien tarkastelun seurauksena syntyi tulkinnallinen johtopäätös organisaation arvojen vaikutuksesta koulutuksen tulokseen eli yksilön muutokseen. En asettanut kategorioita hierarkkiseen järjestykseen vaan säilytin käsitykset samanarvoisina. Kategorioita yhdistävien teoreettisten käsitteiden suhde toisiinsa näyttää teorian valossa asettuvan pyramidin tavoin. Toiminnan perustana olevat arvot luovat yksilön tilanteen muutoksen ja tavoitteen toteutumisen pohjan. Seuraavassa kuviossa (kuvio 16) kuvaan organisaation arvojen suhdetta yksilön tilanteen muutokseen.



Kuvio 16. Organisaation arvot yksilön muutoksen perustana

Kuvion pyramidi kuvaa arvojen merkitystä koulutusprosessissa. Vaikutus etenee alhaalta ylöspäin. Jos arvot ovat ihmistä kunnioittavia, voidaan puhua ihmisarvosta. Ihmisarvoa kunnioittavien arvojen olemassaolo heijastuu näkemykseni mukaan opiskelijoille arvostuksen kokemisena. Arvostava ja hyväksyvä suhtautuminen loi koulutuksessa turvallista ilmapiiriä. Turvallisessa ilmapiirissä opiskelijoiden oli helppo ryhmytyä ja kokea yhteisöllisyyttä. Tämä mahdollisti avoimen vuorovaikutuksen ja vertaistuen kokemisen. Ilmapiiri ikään kuin väreilee arvopohjasta käsin koko organisaation toimintaan. Opiskelijat rohkaistuivat ja itsetunto nousi rakentavassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämä kaikki yhdessä voimaannutti ja sai aikaan muutosta yksilön elämässä.

Tulkintaani tukee Pirsigin (1986; 1992) kuvaus arvojen vaikutuksesta laatuun. Hänen mukaansa arvot luovat pohjan yhteisön laatu- ja kulttuurille. Myös yksilön subjektiivinen laatu käsitys perustuu arvoihin eli siihen, mitä hän pitää hyvänä ja oikeana. Tutkimusten mukaan muutos edellyttää voimaantumista, mikä tarkoittaa yksilön toimintakyvyn vahvistumista (Siitonen 1999). Arvot, ilmapiiri ja yhteishenki ovat merkittäviä voimaantumisen ja sen ansiosta tapahtuvan muutoksen mahdollistajia (ks. Siitonen 1999; Ruohotie 2000). Siitosen (1999, 145) mukaan ilmapiirin turvallisuus, avoimuus, ennakkoluulottomuus, rohkaiseminen ja tukeminen ovat yhteydessä voimaantumiseen (myös Grimmett 1996, 293–316). Siitosen (1999) teoriassa keskeisiä ovat juuri välittäminen, kunnioitus, arvostus ja yhteisöllisyys. Myös Maslowin (1968, 57–58) mukaan ihmisellä on kyky tehdä omaa kasvua tukevia valintoja, jos hän saa olla turvallisessa, hyväksyvässä ja kunnioittavassa ilmapiirissä. Ilmapiiri mahdollistaa rakentavan yhteisöllisyyden. Kasvuorientoitunut ilmapiiri antaa yksilölle mahdolli-

suuden oppia ja muuttua (ks. Ruohotie 2000, 50–52). Tämä tapahtuu yhteisöllisyyden aikaansaaman voimaantumisen kautta.

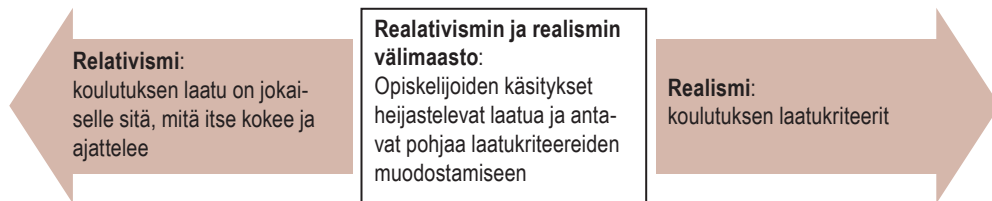
Arvoilla tarkoitan sekä koulutusyrityksen että kouluttajan omia arvoja. Näiden tahojen yhtenevät arvot edistävät tavoitteiden toteutumista. Mitä sitten ovat arvot? Lecklinin (1997, 42) mukaan arvot heijastavat organisaation perustajien näkemyksiä ja maailmankatsomusta. Perusarvot kohdistuvat organisaation toiminnan tärkeinä pidettyihin asioihin. Myös Aaltosen ja Junkkarin (1999, 60–61) mukaan arvot kuvastavat asioita, joita pidetään tärkeänä. Ne näyttäytyvät valinnoissa, joten arvo on sen määritelmä, millaiset päämäärät priorisoidaan paremmiksi kuin toiset. Arvot ovat yleisiä taipumuksia pyrkiä tiettyihin päämääriin: arvot voidaan nähdä yhteisön tahtotilaksi. Arvot toimivat myös organisaation päätöksenteossa kriteerien ja linjausten pohjana. (emt., 231.) Heidän mukaansa tavoitearvoista tulee tehdä käyttöarvoja ja miettiä, mitä sovitut arvot merkitsevät käytännössä. (Aaltonen & Junkkari 1999, 23, 236–237, 239.) Kouluttajien sitoutuminen organisaation arvoihin on toivottavaa. Keskeisenä pohdintana onkin, kuinka yrityksen arvot saadaan integroitua myös henkilöstön arvoiksi. Jokaisella työntekijällä on oma arvomaailmansa, tiedostaa hän sen tai ei. Puolimatkan (2004) mukaan yksilön minuus rakentuu hänen arvotietoisuudestaan. Ihmisellä on hänen mukaansa kyllä tietoa arvoista, joiden pohjalta hyvä elämä voi toteutua. Arvo-realistisen oletuksen mukaan tärkeä ja arvokas määräytyy muuttumattomista arvoista käsin. (Puolimatka 2004, 81, 85.) Prilleltensky (1994) painottaa arvojen osuutta voimaantumisprosessissa. Niiden tulisikin olla keskeisiä voimaantumista edistävien interventioiden suunnittelussa (myös Siitonen 1999, 128).

Miksi sitten henkilöstön sitoutuminen organisaation arvoihin on niin tärkeää? Ruohotien (1996, 166) mukaan yhteiset arvot vahvistavat henkilöstön sitoutumista työhön ja organisaatioon (myös Howard & Foster 1999). Aaltonen ja Junkkari (1999, 233) vastaavasti korostavat yhteisten arvojen vaikutusta työmotivaatioon ja henkilöstön pysyvyyteen organisaatiossa. Arvot ovat koulutustoiminnan laadun merkittävä perusta, koska kaikki toiminta kumpuaa arvoperustasta käsin. Vaso (1998) korostaakin aikuiskoulutuskeskuksen laadusta tehdyssä tutkimuksessaan, että johtajuudessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota organisaation arvoperustaan.

Ohjaavan koulutuksen laatukriteerit

Relativismin mukaan ihminen itse muodostaa käsityksen todellisuudesta eikä objektiivisen todellisuuden olemassaoloon uskota. Fenomenografian voidaan nähdä sijoittuvan äärikonstruktivismin (relativismin) ja realismin välimaastoon, joten näkisin, että sen tulosten pohjalta voidaan laatia laadukkaan koulutuksen kriteeristöjä (kuvio 17).

Tutkimuksessani jätän ne kuitenkin vähälle, koska laatukriteerit edustavat laadun objektiivista paradigmaa.



Kuvio 17. Koulutuksen laatukriteerit fenomenografisen tutkimuksen pohjalta

Kuvauskategorioiden pohjalta muodostuneet ohjaavan koulutuksen laatukriteerit:

1. Opiskelijoita arvostetaan. Tämä näkyy opiskelijoiden kohtaamisessa, ammattimaisessa opetuksessa ja hyvässä työympäristössä.
2. Koulutuksessa on hyvä ilmapiiri, ja siinä opiskelijat kokevat hyväksyntää ja turvallisuutta, jotka edistävät heidän omia tavoitteitaan.
3. Koulutuksessa toteutuu yhteisöllisyys. Vuorovaikutus eri osallisten kesken toimii hyvin.
4. Opiskelijoiden tavoitteet toteutuvat: jokaisen kohdalla tapahtuu muutos lähtötilanteesta.

Edellisissä on nähtävissä samoja elementtejä kuin Grönroosin (2009) laadukkaaksi koetun palvelun seitsemässä kriteerissä. Kriteereistä etenkin ammattimaisuus ja taidot, asenteet ja käyttäytyminen sekä palvelumaisema ovat lähellä tämän tutkimuksen kriteerejä. Beckford (2002, 207) toteaa, että koko laadun edistäminen perustuu oppimiseen. Se on pyrkimystä vastata asiakkaiden tarpeisiin ja odotuksiin, virheiden korjaamista ja prosessien parantamista. Kriteerit antavat sekä lähtökohtia laadun kehittämiseen että suuntaa koulutuksen evaluoinnin suunnitteluun. Turjanmaa (2005) kiteyttää laadun toteamalla, että yrityksen laadukkaassa toiminnassa asiat sujuvat ja oikeita asioita tehdään oikeaan aikaan. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan ohjaavan koulutuksen kehittämisalueita.

6.4 Ohjaavan koulutuksen kehittäminen opiskelijan kannalta vaikuttavammaksi

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, kuinka ohjaavaa koulutusta tulisi kehittää opiskelijan kannalta vaikuttavammaksi. Koska ohjaava koulutus on sittemmin lopetettu, voi-

daan kehittämisehdotukset soveltaa työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämiseen. Kehittämisaalueet ovat johtopäätöksiä opiskelijoiden ohjaavan koulutuksen laatuksilyksistä. Seuraavassa käsittelen näitä ohjaavan koulutuksen kehittämisaalueita. Kuvaan kuviossa 18 löytämäni ohjaavan koulutuksen kehittämishaasteet.



Kuvio 18. Ohjaavan koulutuksen kehittämisaalueet

Seuraavista osa-alueet 1–6 liittyvät ohjaavan koulutuksen kehittämiseen, kun taas osa-alue 7 liittyy arvioinnin kehittämiseen.

6.4.1 Huomio henkilöstöresursseihin

Aineistossani korostui kouluttajien rooli laadun tekijänä. Laatu henkilöityi ja näyttäytyi osana kouluttajien toimintaa. Kouluttajat mainittiin monesti nimeltä ja koulutuksen nähtiin onnistuneen juuri kouluttajan ansiosta.

Ihanat opiskelukaverit ja opettaja, loistava yhteishenki, ja mikä parasta tää oikeasti auttoi ammatinvalinnassa (vaikka ensin sitä epäilinkin). Erityisesti kiitos X:lle kun jaksoi auttaa, tsemppata ja olla mun tukena, oot huippu! (O8)

Tähän kohtaan voisi laittaa vielä erikoismaininnan koulutuksen ohjaajasta: hän oli ammattitaitoinen ja ymmärsi nuoria. Ja erittäin tärkeää, joka onnistui tältä ohjaajalta: opetus oli rentoa ja silti opettavaista! Kiitos X! (O8)

Kaikki kiitos hyvin tehdystä panoksesta kouluttajalle ja erityisesti X:lle joka oli opetuksen sielu ja henki näkyvästi käytännössä. (O17)

Kouluttajalla nähtiin olevan merkittävä osuus ryhmäytymisessä: ”X oli mahtava ohjaaja, ja hänen ansiostaan ryhmästä muodostui näinkin lyhyessä ajassa yhtenäinen.” (O12)

Myös negatiivinen palaute henkilöityi, ja vastaavasti koulutuksen epäonnistuminen nähtiin osittain kouluttajan syyksi:

Mainiota on ollut. Yksi vanha kouluttajäti oli vaan tiukkis että vähän ärsytti. (O17)

ATK-koulutus oli turha ja opettaja oli hirveä! Koko kesä meni sitten täällä istuessa. (O88)

Myös koulutuksen tuloksen nähtiin olevan sidoksissa kouluttajiin:

Urasuunnittelukurssin kouluttajat ovat päteviä ja ovat saaneet minut kiinnostumaan jatkokoulutuksesta. (O15)

Olen viihtynyt hyvin kurssilla, ilmapiiri on hyvä ja opettajakin aivan mahtava! Kurssi on selvästikin selkeyttänyt suunnitelmiani ja vahvistanut alanvalintaa. (O20)

Koulutuksen laatua käsittelevissä tutkimuksissa tulee esiin kouluttajien ja opettajien merkittävä osuus koulutuksen laadun tekijänä. Deming (2000, 18–96, 168–169) on korostanut henkilöstöresurssija toteamalla, että ihmiset ovat organisaation kallein voimavara. Hyvä kouluttaja voi tuottaa laadukkaan koulutuksen, vaikka opetussuunnitelmassa olisi puutteita, mutta vastaavasti opetussuunnitelma ei voi taata onnistunutta koulutusta, jos kouluttaja ei ole ammattitaitoinen. Kouluttajat muodostavat tiimin, jossa jokainen yksilö on tärkeä laadun tekijä. Karjalainen (2006) toteaaakin, että tiimien asiantuntijuudessa ja oppimisessa tietty ryhmä tuottaa ominaisuuksiensa kautta ainutlaatuisen osaamisen, joka katoaa välittömästi ja muuttuu toisenlaiseksi, jos vaikkapa vain yksi ryhmän jäsenistä korvataan uudella tulokkaalla. Näin ollen voidaan ajatella, että henkilöstövoimavarat ovat helposti haavoittuva laadun tekijä, koska mahdollisia henkilöstövaihdoksia ei voida välttää.

Koulutusorganisaation arvot määrittävät toimintaa ja vaikuttavat koulutuksen laatuun. Vaikuttavuus lisääntyy, jos kouluttaja on sitoutunut organisaation arvoihin. Silloin toimitaan yhdenmukaisesti yhteisten toimintaperiaatteiden mukaan. Kouluttajien valinta on keskeinen laatuun vaikuttava tekijä koulutusorganisaatiossa. Näin ollen rekrytointi on kriittinen koulutuksen laatutekijä. Kouluttajien sitouttaminen organisaatioon ja henkilöstön mahdollisimman vähäinen vaihtuvuus vakauttaisi toi-

minnan laatua. Mikä sitten lisäisi henkilöstön sitoutumista organisaatioon? Tutkimusten mukaan kouluttajan sitoutuminen organisaation arvoihin lisää sitoutumista myös organisaatioon (mm. Ruohotie 1996, 166; Aaltonen & Junkkari 1999, 233). Aaltosen ja Junkkarin (1999, 233) mukaan se vaikuttaa myös työmotivaatioon. Myös panostus työhyvinvointiin ja työkuoron ylläpitämiseen parantaa oletettavasti henkilöstön pysyvyyttä (Howard & Foster 1999).

6.4.2 Yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen ohjauksen kehittäminen

Ohjauksen laatuun tulisi kiinnittää huomiota. Ohjaus on ohjaavan koulutuksen keskeisin prosessi, joka kulkee läpi koko koulutuksen alkuhaastatteluista jatkosuunnitelmien laatimiseen. Yksilöllisen ohjauksen vähäisyys tai puuttuminen oli usein negatiivisen palautteen taustalla.³

Opiskelijat toivoivat, että alkukartoitukseen varattaisiin riittävästi aikaa. Opetussuunnitelman mukaan koulutuksen tulisikin alkaa alkukartoituksella, jossa jokaisen henkilökohtaiset lähtökohdat otetaan tavoitteiden pohjaksi. Opiskelijat toivoivat ohjauksen olevan kokonaisvaltaista. Kokonaisvaltaisuudella voidaan tarkoittaa ohjausta, joka perustuu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen. Siinä ihminen nähdään psyykkisenä, fyysisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena, jonka kaikkien alueiden tarpeet tulee ottaa huomioon. Tällöin työkyvyn huomioon ottaminen on oleellista tuloksen kannalta. Opiskelijat, joilla oli terveydellisiä rajoitteita, kokivat, ettei ohjaava koulutus voi auttaa heitä, ellei terveydellisiä tekijöitä oteta huomioon. Kokonaisvaltaisuudessa on riskinä ohjauksen ja terapian sekoittuminen toisiinsa. Vehviläinen (1999a) erottaa kuitenkin ohjauksen terapiasta. Hän pohtii, millaisista vuorovaikutuksen rakenteista ja keinoista ohjauskeskustelu koostuu ja millaisia vuorovaikutuspiirteitä ohjaukseen voidaan kytkeä. Samalla Vehviläinen nostaa esiin kysymyksen ohjauksen ja terapian eroista. Analyysien taustaksi hän kuvaa ohjaustilanteissa toistuvat ydintoiminnot. Ohjaus näyttäytyy niissä kurssin edistymisen tarkkailuna verrattuna esimerkiksi terapialuonteiseen ongelmanratkaisuun tai tietoperustaiseen neuvontaan.

Perinteisesti ohjaus on nähty yksilön ominaisuuksien ja ammattien vaatimusten yhteensovittamiseksi. Kuitenkin myös Peavy (1998; 2006) painottaa kokonaisvaltaisempaa näkemystä, jossa ihmisen koko elämänkenttä otetaan huomioon. Ohjauksen painopiste onkin viime aikoina siirtynyt psykologisesta ammatinvalinnan teoriasta Peavyn sosiaalisen konstruktivismin mukaiseen ohjaukseen, joka perustuu kokonaisvaltaiseen elämänsuunnitteluun (Peavy 1996; 2006; Onnismaa 2003; Vehviläinen 2001, 23; Sil-

3 OPAL-palautteiden avoimissa osioissa ohjausta usein kritisoitiin, mutta siitä huolimatta yhteenvetona OPAL:ssa ohjauksesta annetut arviot ovat olleet erittäin hyviä (vuonna 2011 keskiarvo oli 4,17 ja vuonna 2012 4,22 (asteikolla 1–5)).

vennoinen 2007, 156–157). Sosiodynaaminen ohjaus tarkastelee sitä, miten ihmiset konstruoivat todellisuuttaan, arvojaan, identiteettiään sekä suhteita muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan joko yksin tai yhdessä muiden kanssa. (Peavy 2006.) Peavyn (1998) mukaan ohjausta voi kuvata yleisen elämänsuunnittelun metodologiaksi. Myös Onnismaa (2007, 7) kuvaa ohjausta laaja-alaiseksi elämänsuunnittelun menetelmäksi, jonka tavoitteena on auttaa ohjattavaa elämään aiempaa tasapainoisemmin ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen. Ohjaus ei siis ole terapiaa, vaikka siinä voidaan nähdä terapian piirteitä (mm. Vehviläinen 2001).

Ohjauksen toteuttaminen vaatii kouluttajalta taitoa. Onnismaa (2003) toteaa, että kun aiemmin asiantuntijalle riitti vankka todellisuudentaju, nyt tarvitaan ennen kaikkea mahdollisuuden taju (myös Eräsaari 2000, 83–84; 1997). Hänen mukaansa mahdollisuuksien tunnistaminen ohjausvuorovaikutuksessa tukee toisin tekemisen tapoja. Ohjauksesta on tullut neuvottelevaa ja dialogista (Onnismaa 2003; Amundson 2005).

Ohjaus voi perustua erilaisiin teoreettisiin suuntauksiin. Se ei kuitenkaan ole oma tieteenalansa vaan monitieteellinen tutkimusalue (Onnismaa 2003, 7–9). Peavy (1998, 19–25) määrittelee ohjauksen toiminnaksi, joka antaa yksilölle mahdollisuuden tarkastella elämäntilannettaan ja sitä kautta tehdä suunnitelmia mahdollisista tulevista elämänpoluistaan. Hänen mukaansa ohjaus on prosessi, joka välittää huolenpitoa, toivoa, rohkaisua, selkiyttämistä ja aktivointia. Myös Nilesin, Yoonin, Balmin ja Amundsonin (2010) esittelemä toivokeskeinen urasuunnittelumalli (Hope-centered Model of Career Development) korostaa toivon herättämistä ohjattavassa. Toivo ei saa kuitenkaan perustua katteettomiin lupauksiin, vaan sen tulisi kytkeytyä käytännön toimiin. Ohjaajan rooli on herätellä ohjattava huomaamaan itsereflektion kautta olemassa olevia vaihtoehtoja sekä auttaa tavoitteen asettamisessa ja eteenpäin vievän polun löytymisessä. (Niles, Yoon, Balm & Amundson 2010, 102–104; Niles, Amundson & Neault 2010.)

Ohjaaminen on refleksiivistä ja sosiaalista toimintaa, käytännöllistä ongelmien ratkaisemista, yksilöllisistä tarpeista lähtevää elämän suunnittelua ja voimaantumisen (empowerment) tukemista. Ohjaukseen kuuluu päämäärä tukea yksilön toimijuutta (Vehviläinen 2014). Ohjaajan tehtävä on saatella opiskelijaa dialogin avulla yhteistyössä opiskelijan kanssa eteenpäin kohti tavoitteita. Kuuntelu on kouluttajan tärkeä ohjaustaito. Gordon näkee eläytyvän kuuntelun tärkeimmäksi toisen tukemisen taidoksi. (Gordon 2006, 91, 100.) Silvennoinen (2007, 203) korostaa, että kouluttajan tulisi ohjauksessa neuvoa, opastaa ja ehdottaa vaihtoehtoja eikä vaatia liiallista itseohjautuvuutta ja refleksiivisen minäprojektin tuottamista sellaisilta opiskelijoilta, joilla ei ole siihen edellytyksiä.

Ohjauksen vaikuttavuudesta ja tuloksista on saatu näyttöä lukuisten tutkimusten voimalla. Reuterswärdin (1995) työvoimakoulutusten seurantatutkimuksissa parhaat vaikuttavuudet on niillä koulutuksilla, joissa henkilökohtaisen ohjauksen ja neuvon-

nan osuus on ollut suuri. (Onnismaa 2007, 121–122; Tiainen 2012, 7.) Ohjauksen kehittäminen yksilölliseksi, kokonaisvaltaiseksi ja ratkaisukeskeiseksi auttaa opiskelijaa saavuttamaan tavoitteensa. Tiainen (2011, 34) esittää käytäntöä, jossa opiskelijalle annettava yksilöohjaus jatkuisi ohjaavan koulutuksen jälkeen, mikäli jatkosuunnitelma ei näytä toteutuvan. Ohjaavan koulutuksen vaikutuksia on epäilty lyhytaikaisiksi, jolloin koulutuksen voimaannuttava vaikutus alkaa laskea koulutuksen jälkeen. Yksilöohjauksella voitaisiin tukea opiskelijan koulutuksesta alkaneen hyvän kehän vaikutusta. Ohjausprosessin kehittäminen ja vahvistaminen parantaisi ohjaavan koulutuksen laatua.

6.4.3 Yleisten työelämävalmiuksien vahvistaminen

Koulutuksen sisältöjen tulisi kytkeytyäleisten työelämävalmiuksien kehittämiseen. Aineistoni perusteella opiskelijat kaipaivat konkreettista apua työllistymiseen sekä välineitä työelämävalmiuksien vahvistamiseen. Opiskelijat kertoivat hyötynensä vuorovaikutus-, kommunikointi-, ihmissuhde- ja tietoteknisten taitojen saamisesta. Näiden lisäksi korostettiin vahvistunutta elämänhallintaa ja kohonnutta itsetuntoa. Kasvanut osaaminen sekä vahvistunut ammattitaito ja itsetunto olivat johtaneet voimaantumiseen, mikä edesauttaa työmarkkinoille pääsyä. Korjaantunut vuorokausirytmä oli jo itsessään tärkeä työelämävalmius, joka madalsi kynnystä sitoutua työelämään. Opiskelijat korostivat käytännön hyödyn merkitystä. Asiantuntijaluennon ei koettu automaattisesti synnyttävän osaamista eikä hyödyttävän opiskelijaa selviytymään työelämän haasteista. Tarvitaan tekemisen ja kokemisen kautta syntyvää osaamista, jota voi soveltaa koulutuksen jälkeen. Myös Tuomola-Karpin (2005) kansanopiston laatua tarkastelevassa väitöstutkimuksessa laatu määriteltiin koulutuksen annin käyttökelpoisuudeksi. Seuraavassa erittelen koulutuksen aikana syntyneitä työelämävalmiuksia:

Vuorovaikutustaidot

Seuraava lainaus kertoo opiskelijasta, joka näkee koulutuksen merkityksen ”väliportaaksi” työelämään. Hän korostaa sosiaalisten taitojen, ryhmätyötaitojen ja itsetunteumuksen kasvun merkitystä.

Koulutus itsessään on mielenkiintoinen ja toimii erinomaisesti väliportaana pitkän työttömyyden / kotona olemisen ja työelämän välillä. Koulutus tarjosi myös mahdollisuuden edistää sosiaalisia taitoja ja ryhmätyöskentelytaitoja, sekä kartoittamaan oman ammatinharjoittamisen erityiskykyjä ja rajoitteita. (O119)

Tutkimukset vahvistavat tätä ohjaavan koulutuksen asemaa välittäjänä työttömän ja työelämän välillä (Giddens 1995; Vehviläinen 2001, 69). Sen merkittävänä tehtävänä on vahvistaa opiskelijoiden työmarkkinakelpoisuutta kohentamalla niitä tietoja ja taitoja, joita työelämässä vaaditaan, ja näin edistää työllistymistä. Tavoitteena on siis lisätä osallistujan yleisiä työelämävalmiuksia ja näin madaltaa työllistymiskynnystä. Kommunikointi-, yhteistyö- ja esiintymistaitojen vahvistaminen auttaa sekä työnhaussa että työelämässä. Työttömyyden ja itsetunnon laskun myötä sosiaaliset taidot saattavat heikentyä, ja siksi kontaktien luominen, yhteistyö muiden kanssa ja yhteydenotot työnantajiin voivat tuntua vaikeilta. Tässä voidaan nähdä viittaus Wallstonin (1992) koettuun kompetenssiin, joka tarkoittaa kykyä toimivaan vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Koettu kompetenssi on hallintakäsitysten ja pystyvyysodotusten yhdistelmä. Ohjaavan koulutuksen aikaisten kokemusten myötä opiskelijoiden kokemuskompetenssi lisääntyi. Seuraavassa lainauksessa opiskelija painottaa koulutuksen vaikutusta itsensämarkkinointitaitoihin. Ohjaavan koulutuksen tulisi opiskelijan mielestä valmentaa opiskelijaa itsensä markkinointiin.

Kontaktien luominen voi olla vaikeaa työttömällä, joten tällaiset kurssit ovat hyviä. Täällä sai vapaasti kysyä kaikkea ja opettaja perehtyikin, eikä ohittanut. Ehdottomasti lisää tällaisia tällaisia kursseja, koska työnhakukin voi tuottaa monelle ongelmia ja pieni onnistumisen tunne auttaa pitkälle elämässä. (O21)

Onnistuminen koettiin voimaannuttavaksi. Monelle opiskelijalle onnistuminen tarkoitti rohkaistumista vuorovaikutukseen toisten kanssa. Ilmonen ja Jokinen (2002, 185) painottavat, että nykyajan yritykset ovat luonteeltaan yhä enemmän diskursiivisia. Jopa matalapalkka-aloilla työntekijöiltä edellytetään kykyä tehdä työtä persoonallaan, huumorintajua, sosiaalisuutta, kykyä tulla toimeen muiden työyhteisön jäsenten kanssa sekä kommunikatiivisia valmiuksia. Julkusen (2003) mukaan juuri vuorovaikutustaidot ovat tulleet merkittäviksi työelämän vaatimuksiksi. Ammattispesifisten vaatimusten sijaan painopiste on yksilön persoonallisilla ominaisuuksilla (Ruohotie 2000). Ohjaavan koulutuksen tulisi kyetä vahvistamaan näitä taitoja. Kommunikaatiotaitojen vahvistuminen voimaannuttaa. Voimaannuttavia kokemuksia syntyi oppimisen, positiivisen palautteen, toimivan vuorovaikutuksen ja lisääntyneen elämänhallinnan myötä. Myös Sennetin (2004) mukaan omien kokemusten ja käsitysten reflektointi sekä vuorovaikutus toisten kanssa voivat johdattaa löytämään uusia mahdollisuuksia (Sennet 2004, 125).

Tietotekniikka- ja tiedonhankintataidot

Tietotekniikan opetus koettiin erityisen hyödylliseksi. Osallistujissa oli paljon niitä, jotka olivat jääneet tietotekniikan opetuksen ulkopuolelle eivätkä näin täyttäneet tietoyhteiskunnan asettamia vaatimuksia. Tietotekniikan perustaitojen oppiminen nosti opiskelijoiden itsetuntoa, antoi uskoa omiin oppimiskykyihin ja lisäsi rohkeutta tietokoneen käyttöön. Monet toivoivat lisää tietotekniikan opetusta. Viikon jaksoa pidettiin liian lyhyenä.

Atk-opetusta saisi olla pidempi jakso. Viikko aivan liian lyhyt aika näin vasta-alkajalle oppia asioita. Vetäjä oli aivan erinomainen, osasi hommansa. (O15)

Atk-opetusta olisi voinut olla noviisille enemmän, kuukausi. (O19)

Tietotekniikkajakso koettiin voimaannuttavaksi, koska siihen liittyi vahva oppimisen kokemus. Erityisesti varttuneet opiskelijat yllättyivät omasta oppimiskyvystään. Taitojen päivittäminen yhteiskunnan vaatimuksiin vahvisti opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja lisäsi työelämäkelpoisuutta. Näin he kokivat integroituneensa osaksi tietoyhteiskuntaa ja sen vaatimuksia.

Tiedonhankintataitojen lisääntyminen lisäsi osaltaan työelämävalmiuksia. Ohjaraan koulutukseen kuului erilaisia tiedonhankintatehtäviä. Oman tilanteen edistämisen edellytti myös opiskelijan omaa kykyä hankkia tietoa. Jos opiskelijalta puuttui tarvittavat valmiudet, kouluttaja auttoi ja opasti tiedon etsimisessä. Seuraavat lainaukset kuvaavat ohjaraan koulutuksen antamia tiedollisia ja kokemuksellisia valmiuksia:

Olen saanut vastauksen kaikkiin kysymyksiin mitä on ollut ja enemmän tietoa muista kiinnostavista aiheista. Nyt on paljon selkeämpi läbitulevaisuus. (O23)

Ystävällisessä ja ihmisläheisessä ilmapiirissä saimme työllistymistämme edistävää tietoa eri alojen ammattilaisilta. (O24)

Koulutus on ollut minulle sopivaa ja antanut minulle tietoa miten jatkaa eteenpäin elämässäni ja ammatissani ja opettanut hyödyntämään koulutustani, ammattitaitoani ja elämäkokemustani tulevaa työ- tai kouluttautumistilannetta varten. Antanut rohkeutta uskaltaa ja iäkkäämpänä henkilönä uskaltaa kohdata uusia haasteita, asioita. Olen myös oppinut löytämään tietoa tietoa helpommin netistä. Saanut tietoa eri instanssien Kela, työvoimatoimisto ym. pykäläviidakoista ja löytämään niistä helposti tietoa. (O28)

Tiedonhankintataidot lisääntyivät ensisijaisesti siten, että opiskelijat ohjattiin hakemaan tietoa itsenäisesti. Pelkän valmiin tiedon jakaminen on pitkällä tähtäimellä kuin veden kantamista kaivoon. Opiskelijat tarvitsivat kestävämpää ratkaisua ja saivat sen oppimalla itse löytämään tarvittavan tiedon.

Elämänhallinta

Opiskelijat korostivat elämänhallinnan, itseluottamuksen ja rohkeuden lisääntymistä ohjaavan koulutuksen aikana. Seuraavissa lainauksissa on tyypillisiä esimerkkejä tästä aihe-alueesta:

No koulutusidea on hyvä, että voi katsella muitakin töitä mitkä on vähemmän tuttuja ja sai itsetuntoaan takas. (O15)

Kurssiaika antoi itseluottamusta ja uskallusta. Usko omaan tulevaisuuteen kasvoi ja kurssin myötä tullut tunnetta kyllä sitä itsestä vielä johonkin on. (O21)

Olen saanut itsevarmuutta ja rohkeutta. (O25)

Olen ammatinvaihtaja ja koulutuksen aikana uusi ala löytyi ja varmistui. Työharjoittelujakso oli onnistunut, olisi voinut olla pitempikin. Sain tukea itsetunto-ongelmiini ja elämä alkaa pitkästä aikaa tuntua hyvältä. (O25)

Koulutuksen osalla olen oppinut ja löytänyt itsestäni monenlaista kapasiteettia, jotka olin jo unohtanut vuosien varrella, koska olin sairas monta vuotta. Tällaisia koulutuksia pitäisi todellakin olla paljon enemmän, koska jokainen koulutus jolla olen käynyt ei ole ollut näin hyvä ja perusteellinen kaikin puolin ... olen todella tyytyväinen. (O52)

Otettu huomioon todella hyvin, tavallisesta tumpelosta tuleva hyvä työntekijä. Kiitos! (O35)

Elämänhallinnan lisääntyminen aktivoi opiskelijaa, sillä luottamus omaan osaamiseen lisääntyi. Banduran (1990; 1997) minäpystyvyys viittaa tähän. Itseluottamuksen ja rohkeuden lisääntyminen vahvistaa elämänhallintaa ja rakentaa ehjempää omakuvaa. Itseluottamus syntyy onnistumisen ja oppimisen kokemuksista. Elämänhallinnan vahvistumiseen liittyy asenteiden ja toimintamallien muuttuminen. Myös Ahosen (2001) tutkimustulosten mukaan ohjaava koulutus nostaa itsetuntoa ja antaa onnistumisen kokemuksia sekä auttaa opiskelijaa vaihtoehtoiseen tulkintaan tilanteista (ks. myös Lindqvist 1996; Onnismaa 2000). Tynin (2000) tutkimus antaa samansuuntaisia tuloksia: ohjaava koulutus on lisännyt osallistujien elämänhallintaa. Sen lisäksi osallistujien motivaatio kasvoi, itseluottamus palautui, rohkeus lisääntyi ja asenteet muuttuivat positiivisemmiksi. Kyky asettaa realistisia tavoitteita kehittyi samoin kuin kyky hahmottaa omaa tilannetta. Myös ryhmässä toimimiseen liittyvät tiedot ja taidot paraniivat. Pättikankaan (1999, 56–58) tutkimustulokset vahvistavat, että psyykkiset oireet olivat vähentyneet ohjaavassa koulutuksessa ja erityisesti henkiset voimavarat, itseluottamus, rohkeus ja kyky tehdä päätöksiä omasta elämästä olivat vahvistuneet.

Elämänhallintaan kuuluu myös kyky noudattaa sääntöjä. Opiskelijat toivoivat kouluttajien pitävän kiinni annetuista ohjeista:

Poissaoloista voisi olla ehkä vähän tiukempi, koska mielestäni oli aika kurjaa, että jotkut eivät vaivautuneet tulemaan tänne aina, vaikka heidät oli valittu ja muistaakseni motivaatiota painotettiin paljon kurssinvalintatilanteessa. (O53)

Yleisen järjestyksen ylläpitäminen, läsnäolon edellyttäminen ja myöhästymisiin puuttaminen kuuluvat kouluttajan tehtäviin. Myös ne vahvistivat opiskelijan työelämävalmiuksia. Tähän liittyy ajankäytön organisointi ja hallinta. Päivärytmin ylläpitäminen on tärkeä työllistymistä edistävä tekijä. Opiskelijat kokivat päivärytmin löytymisen tärkeäksi koulutuksen anniksi.

Kyllä tämä koulutus on hyödyllinen niille jotka sitä tarvitsevat ... ja hyvä että sai järkevän päivärytmin omaan päivään. (O21)

Oon tykänny hirveästi kun ei tarvi kotona nukkua ja loikoilla tekemättä mitään. On ihanaa saada päivään rytmi ja uusia kavereita ja oppia uusia asioita. (O72)

Huippu. Kannustava. Tuki ja piti mielen virkeänä. Korjasi arjen rytmiä. Sosiaalinen kanssakäyminen oli hieno juttu. Hyvät ja osaavat vetäjät, X:lle paljon kiitoksia, kuuntelit itkut ja naurut, tuit ja ymmärsit, autoit ja näit vaivaa, olet hieno ihminen. Muutkin vetäjät aivan ihania ihmisiä. Upeeta. Mahtavaa. Hienoa. Eivät sanat riitä kertomaan ... (O52)

Olen saanut ohjaajilta huolenpidonomaista tukea ja uskoa onnistumisiin!! Muiden työttömien kanssa oleminen pelotti, koska heillä ei ollut elämä järjestyksessä, mutta työelämävalmennuksessa oleminen opetti kuinka äärimmäisen tärkeää on pitää elämässä kuri ja järjestys. Eli jatkan samaa kaavaa, elämä järjestykseen! (O32)

Koulutuksen avulla olen päässyt takaisin vuorokausirytmiiin. On syy herätä aamulla, paikka jonne menee päiväksi eikä jää neljän seinän sisälle. (O37)

Vuorokausirytmien löytyminen mahdollistuu vain pitkäkestoista sitoutumista vaativissa toimenpiteissä, kuten koulutuksessa ja työkokeilussa. Tämä puhuu koulutuksellisen auttamismuodon puolesta työttömyyden hoidossa ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Elämähallintaa vahvistavat koulutuksen toimintamallit, kuten sitoutuminen koulutukseen, säännöllinen rytmi, yhteisöllisyys sekä tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen. Näiden myötä opiskelijan resilienssi lisääntyy. Resilienssillä eli pärjäävyydellä tarkoitetaan ihmisen kykyä kohdata vastoinkäymisiä ja sietää haastavia tilanteita (Werner & Smith 1982; Rutter 1987). Sisäisen elämähallinnan myötä lisääntyi myös ulkoinen elämähallinta, kuten työnhakuaktiivisuus (ks. Roos 1998). Sisäinen elämähallinta on Roosin (1998) mukaan itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin. Sen myötä opiskelija aktivoituu ja elämästä tulee suunnitelmallisempaa. Tämä johtaa tavoitteiden saavuttamiseen ja lisää hallinnan tunnetta. Ohjaava koulutus antaa mahdollisuuden ylläpitää

ja vahvistaa työelämävalmiuksia. Elämönhallintataidot eivät vahvistu viranomaisavun keinoin.

Voimaantuminen

Opiskelijoiden kuvaamien taitojen lisääntymisessä viitataan yleisiin työelämävalmiuksiin, joista myös Ruohotie (2000, 40) puhuu. Työelämävalmiuksien vahvistumisen kautta opiskelija saa mahdollisuuden tulkita uudelleen elämäänsä. Alheit (1994b) puhuu transitionaalisesta oppimisesta, jossa elämänkulun muutoksiin ja siirtymiin johtavia tapahtumia sekä menneitä tapahtumia arvioidaan kriittisesti, jotta voitaisiin muodostaa uusi suunta omalle elämälle. Oman elämän kriittinen arvioiminen auttaa opiskelijaa löytämään uusia toimintamahdollisuuksia ja uuden tavan jäsentää elämäänsä ja ympäristöään. (Alheit 1994b, 289.) Alheitin ja Dausienin (2002, 7,10) mukaa aikuisten oppiminen johtaa siihen, että asioiden merkityksiä liitetään omaan elämänhistoriaan ja tapahtumat tulkitaan mielekkäällä tavalla. Kysymys on coping-strategioista (Lazarus & Folkman 1984; Lazarus 1993). Näiden strategioiden avulla ihminen selviytyy myös menetyksistään ja voi tulkita ne jopa itselleen suotuisalla tavalla. Tällöin työttömyydenkään ei tarvitse olla traumaattinen tapahtuma, vaan sen merkitys riippuu ihmisen sille antamasta tulkinnasta (Alheit 1994a, 1999, 72–73).

Yleisten työelämävalmiuksien ja omakuvan vahvistumisen myötä opiskelijat voimaantuivat uudelleen tulkitessaan elämäänsä. Aineistosta tulivat esiin voimaantumisen myötä lisääntynyt aktiivisuus omien asioiden hoidossa ja avuttomuudesta luopuminen. Opittu avuttomuus on Seligman (1975) käsite, jolla hän tarkoittaa aiempien elämäkokemusten synnyttämää avuttomuuden tunnetta. Uudelleentulkinnan kautta opittu avuttomuus vaihtui jonkinasteiseen hallinnan tunteeseen. Siitosen (1999, 118) mukaan ihmisen voimaantumisen kannalta on tärkeää, että hän kykenee asettamaan itselleen tulevaisuuden tavoitteita. Se on uudenlaisen sisäisen puheen ja näkökulmien löytymistä suhteessa omaan elämään (ks. Onnismaa 2000, 155–156). Voimaantumisen kautta opiskelijan kyky kohdata ja sietää vastoinkäymisiä vahvistuu. Tähän liittyy entistä suurempi vastuunotto oman elämän valinnoista ja seurauksista.⁴

Ohjaavan koulutuksen sisältöjen tulisi rakentua yleisten työelämävalmiuksien raan, joten niiden tulisi vahvistaa yleisiä työelämävalmiuksia. Ohjaavan koulutuksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta, joten val-

⁴ Weinerin (1985) attribuutioteorian mukaan ihmiset ovat taipuvaisia syyttämään epäonnistumisista ympäristöä eli itsensä ulkopuolella olevia tekijöitä mutta ottamaan kunnian itselleen onnistumisista.

mit ratkaisut eivät tue koulutuksen tavoitetta. Opiskelijaa tulee ohjata löytämään itse. Tämä voimaannuttaa ja vahvistaa elämänhallintaa⁵.

6.4.4 Työelämäjaksojen hyödyntäminen porttina työelämään

Työelämäjaksot toimivat aineistoni mukaan keskeisinä työllistymiskanavina. Suuri osa työllistymisistä tapahtui juuri työssäoppimispaikkaan. Monet kertoivat saaneensa hyödyn koulutuksesta työelämäjakson välityksellä joko työllistymisenä tai tilanteen muuna edistymisenä. Seuraavat lainaukset kertovat opiskelijoiden kokemuksista:

Toivo työstä harjoittelupaikasta mahdollinen. (O60)

Koulutus oli minun kohdallani menestykseäs. Koulutuksen kautta sain määräaikaisen työn. (O51)

Sain vakituisen työpaikan harjoittelupaikastani. Työ on juuri sellaista, mitä olen jo pitkään toivonut. Ilman koulutusta ja kouluttajan kannustusta sekä muiden X:ien apua en olisi löytänyt tätä työtä. (O23)

Työharjoittelu onnistui hyvin. Sain koulutuksen takia X:lta mahdollisuuden oppisopimuspaikkaan ja sitä ennen kolmen viikon määräaikaisen työsopimuksen samoihin tehtäviin. (O31)

Hain koulutukseen syystä, että todistetun ammattitaidon puuttuessa halusin saada jalkaani johonkin ”oven väliin” näyttääkseni osaamiseni ja onnistuin siinä parhaalla mahdollisella tavalla. (O28)

Opettajat ovat tosi mukavia, ystävällisiä ja etenkin X on tukenut ja kannustanut minua. Hän on ollut enemmän ystävä kuin opettaja. Olin kurssin alkaessa masentunut enkä tiennyt mitä haluan elämältä. Nyt työharjoittelun jälkeen tiedän mitä haluan. Nyt jatkan samassa paikassa missä olin työharjoittelujakson aikana. (O37)

Työelämäjaksojen kautta saatiin määräaikaisia ja vakituisia työpaikkoja sekä oppisopimuspaikkoja. Jotkut jäivät organisaatioon harjoittelijoiksi hankkiakseen työkokemusta tulevaa opiskelupaikan hakua varten. Joissakin tapauksissa kouluttaja oli edesauttanut työllistymiseen johtavan harjoittelupaikan löytymistä:

Saan kiittää kouluttajia siitä, että motivoivat hakemaan aktiivisesti työpaikkaa. Ilman kurssia en olisi luultavasti saanut harjoittelupaikkaa, minkä johdosta pääsisin töihin. (O119)

5 Bandura (1977) puhuu minäpystyvyydestä (self-efficacy), jolla hän tarkoittaa ihmisen uskomusta omista kyvyistään toimia tilanteen vaativalla tavalla (sisältää pystyvyyden odotuksen ja tuloksen odotettavuuden). Minäpystyvyys vahvistuu onnistumisen kokemuksissa ja muodostuu minäkuvan osaksi kognitiivisessa prosessissa.

Se on ollut tosi mukavaa, että nytenkin kun vaan puhuin siitä, että mä olisin valmis hakemaan keittiökalusteasentajaks, tai haluaisin hakea, niin kurssin puolesta sitten järjestettiin. En mä olisi te osannu hakeakkaan työharjoittelupaikkaa. Kurssin puolesta kaikki järjestettiin, et ei mitään muuta kun mulle vaan soitettiin yks päivä, et tämmönen mahdollisuus olis et haluukko lähteä koittamaan. Se oli mukavaa. (H13)

Yhdeksi ohjaavan koulutuksen hyödyksi nähtiin, että kouluttajan avustuksella työelämän ovet avautuivat. Kun opiskelija oli ottanut ensimmäisen askeleen kouluttajan avustuksella, loppu riippui hänestä itsestään. Kouluttaja toimii eräänlaisena valmentajana, joka ohjaa työelämäjakson paikanhakua. Opiskelijan omasta osaamistasosta riippuu, kuinka paljon hän tarvitsee apua. Tarvittaessa kouluttaja voi jopa hankkia paikan opiskelijan puolesta. Seuraava lainaus on kouluttajan OPAL:ssa antama lausunto, joka viittaa työelämäjakson paikan merkitykseen työllistämisen edistäjänä: ”Yksi työllistyi jo kuukauden kuluessa koulutuksen alkamisesta ja kuusi työllistyi harjoittelupaikkoihin”. (O67)

Vaikka jakso ei johtaisi välittömään työllistymiseen, se lisää silti työkokemusta ja rohkeutta sekä vahvistaa ammatti-identiteettiä ja ammatinvalintaa. Lisäksi se aktivoi ja saattaa motivoida opiskelijaa hakeutumaan alalle. Joskus opiskelija hyötyy jo siitä, että pääsee testaamaan omia kykyjään ja rohkaistuu sen ansiosta työnhakuun. Yleiset työelämävalmiudet lisääntyvät työelämäjaksolla (Ruohotie 2000). Seuraavissa lainauksissa on erilaisia tapoja hyötyä työelämäjaksosta.

Ennen koulutusta ajattelin, etten enää keksi unelma-ammattia, koska olen jo sellaisessa toiminut. Nyt suunta on löytynyt, eli tästä eteenpäin voi pyrkiä toteuttamaan uutta unelmaansa. Myös työharjoittelusta on se hyöty, että huomasi pääsevänsä hyvin käsiksi outoihin ammatteihin ja työyhteisöihin. Sai uutta puhtia pyrkiä eteenpäin uuden ammatin hankinnassa. (O49)

Omat lähtökohtani koulutukselle olivat erilaiset kuin muilla, sillä tiesin lähteväni varusmiespalvelukseen heti koulutuksen jälkeen ja tiesin myös mihin haen opiskelemaan. Mutta työssäoppimisjaksoista sain erittäin hyvää kokemusta alalta, johon olen suuntautumassa, joten koulutus tuli minulle hyvään paikkaan. (O117)

Alkuvaiheessa luulin tulleeni johonkin työttömien kerhoon jossa ainoastaan vietetään aikaa muiden työttömien seurassa, mutta loppua kohden selkeni, että tämä on tosiaan hyödyllinen tapa löytää väyliä suppeilla työmarkkinoilla. Nyt voin sanoa olleeni onnekas päätyessäni tähän koulutukseen vaikka alussa epäilyttikin. (O90)

Koulutus oli varsin valaiseva kokemus, ja harjoittelujakso teki suoraan sanoen erittäin hyvää pitkän hiljaiselon jälkeen. (O57)

Sain työkokemusta ja sosiaalisia kontakteja sekä työmotivaationi kohentui ja usko omiin kykyihin kasvoi jonkin verran. Olen tyytyväinen kurssiin ja toivon, että saan tehdä työtä vielä oikeasti palkattuna. (O80)

Työelämäjaksot testaavat myös ammattiin soveltuvuutta ja työkykyä. Pitkän työttömyyden tai esimerkiksi kotiäitiyden jälkeen opiskelija saattaa tarvita mahdollisuutta testata omaa osaamistaan. Myös alanvaihtajat ja vajaakuntoiset tarvitsevat käytännön kokemusta päätösten tueksi. Myös akateemiset työnhakijat ovat hyötynet koulutuksen työelämäjaksosta. Akateemisten koulutuksissa työelämäjaksoon suhtauduttiin muita kriittisemmin. Jotkut opiskelijat kokivat alentavaksi ”joutuessaan ilmaiseen harjoitteluun”. Siitä huolimatta jakso oli avannut jatkoväyliä myös akateemisille. Seuraava lainaus on akateemisten ohjaavasta koulutuksesta: *”Ilman kurssin kautta löytämäni harjoittelupaikkaa en olisi varmasti ikinä tullut päätyneeksi sen uran alkuun, johon nyt olen päässyt.” (O41)*

Työelämäjaksot saivat osakseen muutakin kritiikkiä. Paikan saanti oli monesti työlästä. Etenkin ”harjoittelijoiden” käyttäminen työvoimana vakituisten palkkaamisen sijaan koettiin epäoikeudenmukaiseksi. Myös jakson palkattomuuteen puututtiin.

Työharjoittelupaikan saanti oli kamalan vaikeaa, kaikkialla oli jo harjoittelijoita. Jokaisesta firmasta valitettiin harjoittelujaksojen lyhyttä! Jouduin em. syystä johtuen olemaan vain yhdessä harjoittelupaikassa. Toinen kiinnostava ala jäi siis näkemättä. Kyseisessä firmassa ilmaisten harjoittelijoiden työpanos oli merkittävä. Meitä oli 9, vakituisia 20. Tuli sellainen olo, ettei firmojen tarvitse PALKATA työntekijöitä, koska aina on tulossa uusia, firmalle ilmaisia harjoittelijoita. Harjoittelupaikat opiskelijoille sallin, mutta meille vanhoille konkareille ei hevillä tällä konstilla työpaikka aukea! (O55)

Työharjoittelu saisi olla palkallista, jos motivoituu alalle ja hoitaa harjoittelun kiitettävästi. (O63)

Kritiikistä huolimatta työelämäjaksot osoittautuivat hyödyllisiksi opiskelijan suunnitelman edistäjiksi. Monet työantajat olivat kokeneet turvalliseksi ja helpoksi palkata opiskelijan työelämäjaksolta. Jo kuukauden aikana voidaan nähdä, olisiko opiskelijasta työskentelemään kyseisessä ammatissa ja organisaatiossa. Rekrytointiprosessi vie aikaa ja rahaa. Työelämäjakson jälkeen palkkaaminen säästää työnantajan resursseja. Opiskelijalle työelämäjakso on ainutlaatuinen tapa päästä ikään kuin takaoven kautta yritykseen silloin, kun vaihtoehtona olisi yrittää erottua jopa satojen hakijoiden joukosta. Työelämäjakson kautta voivat työllistyä nekin, joiden aloitteellisuus ja itsensämarkkinointitaidot eivät ole riittävät mutta jotka silti tuottaisivat lisäarvoa työnantajalle hyvinä ja osaavina työntekijöinä. Työelämäjaksoihin ja paikkojen saamiseen liittyy myös ongelmia. Hulkarin (2006, 164) työssäoppimisen laatua käsittelevän väitöskirjan

mukaan työpaikkaohjaajien aikapula on ongelma. Siksi paikkojen saanti voi usein olla vaikeaa. Tulokset syntyvät kuitenkin pääosin juuri työelämäjaksoilla ja sen tuottamalla työllistymisillä. Ilman työelämäjaksoa koulutuksen tuottama hyöty jäisi helposti teoreettiselle tasolle eikä avaisi ovia työelämään.

6.4.5 Ryhmäprosessin hyödyntäminen opiskelijan voimaannuttajana

Ryhmällä oli keskeinen merkitys ohjaavassa koulutuksessa. Hyvin toimiva ryhmä muodostui erääksi koulutuksen laadun ulottuvuudeksi. Koulutuksen laadusta puhuttaessa opiskelijat viittasivat aina ryhmään. Ryhmän vaikutus ulottui monelle elämän osa-alueelle. Koulutusjakso saattoi olla merkittävä ajanjakso opiskelijan elämässä: ”*Kurssi on ennakkoluuloista huolimatta positiivinen kokemus. Opiskelukaverit olivat kaikki mukavia ja ryhmähenki harvinaisen hyvä. Jään ehkä jopa kaipaamaan tätä ajanjaksoa elämässä sen lyhydestä huolimatta*”. (O37)

Sosiaalinen kanssakäyminen ryhmässä työttömyysjakson jälkeen palveli monia eri tarkoituksia. Ryhmä toimii yksilölle vertaistukena. Samassa elämäntilanteessa olevat opiskelijat voivat jakaa kokemuksiaan ja kokevat tulevansa ymmärretyksi. Yhteinen elämäntilanne poisti siihen liittyvän häpeän ja arvottomuuden tunteen. Ryhmä toimii hyvin silloin, kun osallistujat kokevat voivansa avoimesti ja vapaasti kertoa asioistaan.

Kurssi on antanut paljon uutta, tullut ahaa-elämyksiä itsestä ja mihin työhön voisin soveltaa. Olen saanut tarvitsemaani tukea asioissa ja minut on otettu vakavasti. Tutustunut uusiin ihmisiin ja kokenut että voin puhua täällä asioista vapaasti. Kurssi on ollut kuin pelastava enkeli, tuli just sopivasti elämäntilanteeseen. On ollut mielenkiintoista tutustua eri aloihin, työpaikkoihin, sekä kuulla teoriaa eri asioista. Olen saanut rohkeutta työhakemusten tekoon, jolloin saan niistä parempia, selkeämpiä. (O62)

Pascarelli ja Tennezz (2005) toteavat vertaisvuorovaikutuksen, tiiviin ryhmän ja yhteisten tavoitteiden edistävän koulutukseen sitoutumista. Opiskelijat saavat arvostusta ja tukea toisiltaan. Voidaan puhua myös emotionaalista kannattelusta (Winnicott 1965). Oppiminen tapahtuu usein vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ohjaavassa koulutuksessa voidaan nähdä sekä yhteistoiminnallisen että yhteisöllisen oppimisen piirteitä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on saanut alun perin vaikutteita Deweyltä ja hahmopsykologiasta. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisiä tunnuspiirteitä ovat ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus, ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu, vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi (Johnson & Johnson 2009). Yhteisöllinen oppiminen on käsitteenä muodostunut yhteistoiminnallisen oppimisen pohjalta.

Aineistosta tuli esiin, miten opiskelijat iloitsivat ryhmään kuulumisesta. Yhteisöön kuulumisen antoi opiskelijoille merkityksellisyyden tunteen: ”Kiva olla kaltaisessaan seurassa, vaikka ikähaarukka olikin suuri. Kiva oli olla työharjoittelussakin. Tunsin itseni hyödylliseksi tässä maailmassa. (O98)

Ryhmään kuulumisen sitoutti koulutukseen ja antoi osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksen. Keskustelu toisten opiskelijoiden kanssa avaa uusia näkökulmia (Doise & Mugny 1984). Opiskelijat toivat ryhmään oman elämäkokemuksensa. Näin he pystyivät auttamaan toisiaan jakaen elämäkokemuksesta syntynyttä ymmärrystä ja tietoa. Ryhmän jäsenenä oleminen paransi monipuolisesti myös sosiaalisia taitoja: ”Koulutuksen aikana paransin sosiaalisia taitojani ja työskentelin erilaisten ihmisten kanssa.” (O65)

Aineistosta tuli esiin monia tekijöitä, joilla voidaan perustella ryhmän merkitystä yksilön oman prosessin etenemisessä ja tavoitteiden saavuttamisessa. Ryhmässä on mahdollista peilata omia suunnitelmia muiden mielipiteisiin: ”Kurssilla järjestetyt ryhmätyöt antoivat lisäksi toisen ihmisen näkökulman asioille kun sai kuulla myös toisten mielipiteitä, mikä antoi lisävaihtoehtoja ja vahvisti omia valintoja.” (O74)

Tutkimustuloksissani toimiva vuorovaikutus oli keskeinen laatuksitys ja koulutuksen laadun osatekijä. Hyväksytyksi tuleminen ryhmässä nosti itsetuntoa. Kotkavirran (1998) mukaan ihminen voi tulla näkyväksi, saada hyväksyntää ja toteuttaa itseään yhteisössä. Yhteisö ja ryhmä määritellään osittain samoin. Pennington (2005) jaottelee ryhmät psykologisiin tai sattumalta muodostuneisiin ryhmiin. Psykologisella ryhmällä tarkoitetaan ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään psykologisesti tietoisina toisistaan ja kokevat olevansa ryhmä. Ohjaavan koulutuksen ryhmää voidaan kutsua psykologiseksi ryhmäksi. Vuorovaikutus voi tapahtua joko fyysisesti samassa tilassa tai teknologian välityksellä. Ryhmän määritelmään liittyy, että sen jäsenten välinen vuorovaikutus on merkityksellistä. Ryhmällä on yhteiset tavoitteet ja rakenne. (Niemistö 2002; Pennington 2005.) Ohjaavan koulutuksen ryhmää yhdistää sama elämäntilanne ja yhteiset tavoitteet, joten sen on helppo kokea yhteenkuuluvuutta. Liittymällä ryhmään opiskelijat tyydyttävät yhteenkuuluvuuden tarvettaan. (Ryan & Deci 2000; Nilvala 2008.) Ryhmän tulee olla riittävän tiivis, jotta se edistää tavoitteiden toteutumista ja oppimista (Repo-Karento 2007).

Ryhmätoiminta rakentaa yksilön identiteettiä. Sosiologisessa orientaatiossa identiteetin nähdään rakentuvan sosiaalisessa kanssakäymisessä vuorovaikutuksen tuloksena. Sosiaaliset rakenteet ja yksilön rooli niissä määrittelevät identiteettiä. (Simon 2004, 21–25, 41.) Ryhmä tarjoaa yksilölle mahdollisuuden kehittyä ryhmäroolien kautta. Hurrelmann (1988, 114–115) puhuu sosiaalisesta identiteetistä, joka voi tarkoittaa opiskelijan samaistumista ryhmään ja toimimista sen vaatimissa rooleissa. Identiteetin rakentumisen kannalta kanssakäyminen toisten kanssa on erityisen tärkeää. (Suoninen 2010, 69–72.) Giddens (1991, 32–33) painottaa identiteetin suhdetta sosiaalisiin kon-

teksteihin. Sen mukaan yksilö ja sosiaalinen ympäristö ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Identiteetin rakentuminen on sopeutumista sosiaaliseen ympäristöön. Näin ryhmä edesauttaa opiskelijan identiteetin rakentumista. Joskus ryhmässä rakentuva identiteetti voi olla vain hetkellinen eli kurssin ajaksi rakentuva väliaikainen identiteetti. (Melluci 1992; Ahmadi 2005, 103.) Ohjaava koulutus tarjoaa mahdollisuuden identiteetin rakentumiseen ryhmätoiminnassa.

Myös Pasasen (2007) tutkimuksessa löydettiin monia syitä, jotka perustelevat osallistujien perustavan identiteettimuutoksessa minuutensa moniulotteiseen merkityksenantoprosessiin, joka tapahtuu vasta toisten vertaisten toimijoiden välittämänä. Pasasen mukaan tämä tulisi ottaa huomioon ammatillisen kuntoutuksen menetelmien valinnoissa ja toimenpiteissä. Myös tässä tutkimuksessa vahvistuu ajatus ryhmämuotoisen koulutuksen hyödyistä. Ohjaavassa koulutuksessa toteutuvat yhteistoiminnallisen oppimisen tunnuspiirteet, joista keskeisimpinä ovat opiskelijoiden riippuvuus toisistaan tavoitteiden saavuttamiseksi sekä yksilöllinen vastuu (Johnson & Johnson 2002; Johnson & Johnson 2009). Ryhmässä on yhteensä enemmän viisautta, kuin kenelläkään olisi yksinään (Johnson & Johnson 2002). Yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla on viime vuosikymmeninä vaikuttanut sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, minkä johdosta tavoitteista ja työtavoista neuvotellaan yhdessä opiskelijoiden kanssa. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tieto ja ihmisten käsitykset maailmasta rakentuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kielen avulla. (Kuusela 2002.)

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutteisen viestimisen opettelu sekä jatkuva arviointi (Johnson & Johnson 2002). Etenkin itsearviointin kehittäminen on tärkeää ja sitä tulisi lisätä ohjaavassa koulutuksessa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän tunneilmapiiri on erityisen tärkeä (Johnson & Johnson 2009) ja siinä kouluttajalla on suuri vastuu. Yhdessä oppiminen vaatii erilaisia viestintätaitoja kuten kuuntelutaitoa, havainnoinnin ja argumentoinnin taitoja, taito osoittaa tukea, taito pitää puheenvuoroja sekä taito ylläpitää keskustelua. Ohjaavan koulutuksen ryhmä on otollinen paikka harjaannuttaa näitä taitoja, sillä samalla ne ovat yleisiä työelämävalmiuksia.

Ryhmämuotoisesta koulutuksesta luopuminen ja palveluiden suuntaaminen kohti yksilöllisiä työhönvalmennuspalveluja muuttaisi palvelun luonteen oleellisella tavalla. Ryhmistä luopumisen myötä menetettäisiin työelämäjaksojen ohella toinen koulutuksen keskeinen hyöty. Työttömyyden ongelmat liittyvät usein eristäytymiseen ja sosiaalisten taitojen hiipumiseen sekä yhteisöllisyyden puuttumiseen. Näiden merkitys ihmisen terveydelle on merkittävä (Kortteinen & Tuomikoski 1998). Ryhmätoiminnassa Ruohotien (2000) painottamat kommunikatiiviset työelämävalmiudet vahvistuvat ja yhteisöllisyys edistää voimaantumista. Yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen menetelmiä kannattaa hyödyntää ohjaavan koulutuksen tavoitteiden saavuttamiseksi.

6.4.6 Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen ohjaavan koulutuksen kontekstissa

Terveydelliset rajoitteet työllistymisen esteenä näkyivät aineistossani muillakin kuin vajaakuntoisten kursseilla, ja terveydellisten tekijöiden kartoittamisen tarve nousi esiin. Seuraavat lainaukset viittaavat tähän tarpeeseen.

Enemmän olisin kaivannut sitä, että kun oli vajaakuntoisten (terveydelliset rajoitteet) kurssista kyse, ni olisimme paneutuneet enempi terveydellisten rajoitteiden huomioon ottamiseen nykyisen työelämän vaatimusten ristipaineessa ja miten ne voitaisiin yhdistää molempia osapuolia tyydyttävästi. (O7)

Varsinkin terveyteen liittyvät asiat suhteessa työkuuntoon ovat selkiytyneet positiivisesti kursseilla kohdallani. (O91)

Lääkärin aika oli tuiki tärkeä. Kunnioittaen tyytyväinen asiakas. (O116)

Niissä koulutuksissa, joissa oli sairaanhoitajan ja lääkärin työkykykartoitukset, opiskelijat kokivat saaneensa avun ja terveydellinen tilanne suhteessa työkykyyn oli selkiytynyt. Opiskelijat kaipasivat konkreettisia ratkaisuja. He odottivat lääkärin ottavan kantaa tilanteeseen ja ohjaavan tarvittaessa oikealle taholle. Seuraava lainaus kuvaa tilannetta, jossa opiskelijan terveydelliset ongelmat olivat estäneet työllistymisen ja opiskelija oli pettynyt koulutukseen, koska ei ollut saanut apua tilanteeseensa. Tässä tapauksessa koulutukseen ei kuulunut lääkärin työkyvyn arviointia:

Minulle ei ollut tästä kurssista kauheasti hyötyä, koska terveydentilani on sellainen, että se nyt on ykkösasia elämässä ja terveys pitää selvittää ennen kuin pystyn mieltämään työtä tai koulutusta. (O100)

Opiskelija olisi toivonut tilanteensa kokonaisvaltaisempaa selvittämistä. Tässä tapauksessa opiskelija todennäköisesti jäi koulutuksen jälkeen työttömäksi, jolloin hänen tilanteensa pohtiminen siirtyi toiselle auttavalle taholle. Jos se tässä tapauksessa olisi lääkärin vastaanotolle hakeutuminen, ongelmana olisivat lääkärin niukat ja rajalliset resurssit selvittää työllistymiseen liittyviä tekijöitä. Vuokon ym. (2011) visiot lääkärin roolista työllistymisen edistäjänä toteutuisivat tehokkaammin, jos olisi mahdollista yhdistää lääkärin ammattitaito kouluttajan ammattitaitoon ja kytkeä se ohjaavan koulutuksen kontekstiin. Tämä todennäköisesti tuottaisi perusteellisempaa ja tehokkaampaa toimintaa. Kerätär ym. (2014, 496) toteavatkin, että lääkärin vastaanottotilanteessa ei työkyvyn kokonaisuudesta useinkaan synny käsitystä, koska käytettävissä ovat ainoastaan lääketieteelliset tiedot. Heidän mukaansa esitietojen keräämiseen tarvitaan monialaista yhteistyötä esimerkiksi sosiaalityöntekijän, terveydenhoitajan, työvoimavirkailijan, esimiehen tai kuntoutusohjaajan kanssa (emt. 500). Tähän kokonaisuuteen liittäisin mukaan ohjaavan koulutuksen työttömän toimintakyvyn selvittämiseksi.

Työttömyys- ja syrjäytymisongelmien ratkaiseminen vaatii uusia keinoja. Kouluttajien (K2, K4) mukaan opiskelijoilla oli terveysongelmien lisäksi monia muitakin työllistymistä estäviä tekijöitä, kuten velkaongelmia, päihdeongelmia ja erilaisia sosiaalisia ongelmia tai asunnottomuutta. Ohjaavan koulutuksen malli ei riitä sellaisenaan vastaamaan kohderyhmän tarpeisiin. Tiaisen (2012) mukaan pitkäaikaistyöttömyyttä on epätarkoituksenmukaista hoitaa ohjaavalla koulutuksella. Taustalla on ajatus, että pitkäaikaistyöttömien ongelmat vaativat tarkempaa selvittelyä, kuin koulutuksellisesti on mahdollista toteuttaa. Hänen mukaansa ohjaavaan koulutukseen ei tulisi valita niitä, joilla on terveys- tai elämänhallintaongelmia (vrt. Tiainen 2011, 34). Oman tutkimukseni perusteella näkisin ohjaavalla koulutuksella olevan kaikki mahdollisuudet auttaa pitkäaikaistyöttömiä ja syrjäytyneitä. Tarvitaan vain painopisteiden muuttamista ja lisää moniammatillista yhteistyötä. Työttöminä työnhakijoina on paljon työkyvyttömiä, joille on vaikea löytää oikeaa auttajaa. Kerätärin ja Karjalaisen (2010) tutkimuksessa vuonna 2008 Työvoiman palvelukeskuksessa asioineesta 1 512 asiakkaasta kuntoutuslääkärille ohjattiin 225 (noin 15 prosenttia) asiakasta, joiden työllistymisen tai ammatillisen kehityksen katsottiin juuttuneen paikoilleen ilman ongelmia selittävää syytä. Tutkituista 65 %:lla oli toimintakykyä heikentävä mielenterveyshäiriö. Kehitysvammaisuus, heikkolahjaisuus ja päihderiippuvuus olivat seuraavaksi yleisimmät työkykyä heikentävät tekijät mielenterveyshäiriöistä kärsivien kohdalla. Hoito- tai kuntoutussuosituksen sai 82 % asiakkaista, ja pitkää sairauspäiväraajaksoa tai pysyvää työkyvyttömyyseläkettä suositeltiin kolmannekselle asiakkaista. Tätä tukee myös Seposen, Wilenin ja Kiviniemen (2012) tutkimus, jonka mukaan vain 10 % pitkäaikaistyöttömistä kykeni suoraan koulutukseen tai avoimille työmarkkinoille. Tutkijoiden mukaan mielenterveyshäiriöistä kärsivien pitkäaikaistyöttömien työllistymistä ei voida auttaa, ennen kuin heidän sairautensa on hoidettu tarpeeksi hyvin ja toimintakyky riittää työllistymiseen ja työssäkäyntiin (TEM 2011). Tästä samasta kohderyhmästä ohjataan asiakkaita myös ohjaavaan koulutukseen.

Ohjaava koulutus voisi olla myös pitkäaikaistyöttömille käyttökelpoinen malli näiden ongelmien seulomiseen ja hoitamiseen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn. Ohjaava koulutus sisältää elementtejä, joiden avulla kohderyhmää voidaan auttaa. Sen täytyisi kuitenkin muuttua vastaamaan tämän ajan tarpeeseen. Se, mikä on 70- tai 80-luvulla ollut keskeistä työttömyyden hoidossa, ei toimi enää 2010-luvulla. Ongelmat ovat monimutkaistuneet. Kuten edellä kävi ilmi, monenkaan pitkäaikaistyöttömän ongelma ei ole enää vain työpaikan puuttuminen vaan taustalla on terveysongelmia, elämänhallinnan ongelmia, itsetunto-ongelmia, ihmissuhdeongelmia, taloudellisia ongelmia, päihdeongelmia jne. Palvelutarpeet ovat muuttuneet. (Kortteinen & Tuomikoski 1998; Aho, Virjo, Tyni & Koponen 2005; Sepponen, Wilen & Kiviniemi 2012.) Kouluttajan ammattitaito ja auktoriteetti eivät aina riitä ratkaisemaan näitä opiskelijan elä-

män monimuotoisia ongelmia. Tutkimusten mukaan pitkäaikaistyöttömillä on paljon hoitamattomia mielenterveysongelmia (Kerätär & Karjalainen 2010). Sosiaali- ja terveysministeriön suosituksen mukaan (STM kirje 16.11.2009) kunnissa tulisi kehittää sektorit ylittävää yhteistyötä ja yhteistä sopimista, miten työttömiä voidaan tukea kokonaisvaltaisesti. Työttömien hyvinvoinnin ja terveydentilan paraneminen sekä terveyspalvelujen kytkeminen työllistämis- ja aktivointiprosesseihin olisi pitkällä tähtäimellä edullista myös kuntien kokonaistaloudelle. (Sepponen, Wilen & Kiviniemi 2012.) Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM) asetti 4.5.2010 työryhmän (työttömien työkyvyn arviointi- ja terveyspalveluja selvittävä työryhmä), jonka tehtävänä oli tehdä ehdotukset työttömien työkyvyn arvioinnin ja terveyspalvelujen järjestämiseksi. Työelämäryhmän raportin mukaan työttömyyden pitkittyessä riski syrjäytyä työmarkkinoilta kasvaa. Työttömien paluu avoimille työmarkkinoille vaikeutuu olennaisesti jo kolmen kuukauden työttömyyden jälkeen. Koulutuksen ja muiden työllistävien toimien ohella myös työttömien työkyvystä on huolehdittava (TEM 10/2011).

Terveydenhuollon lisäksi monet muut tahot pyrkivät auttamaan työttömiä työnhakijoita ja ehkäisemään syrjäytymistä. Sosiaalitoimella, Kelalla ja yksityisillä toimijoilla on omia hankkeitaan. Vastaavasti terveyskeskukset ovat pyrkineet edistämään tehokkaammin työttömien potilaiden työllistymistä pohtimalla hoidon yhteydessä työnhakusuunnitelmia (Vuokko ym. 2011). Eri tahot tekevät paljon päällekkäistä työtä, ja ongelmana ovat tietosuojasta johtuvat tietojenluovutusrajoitukset eri tahojen välillä. Keskeiseksi kehittämiskohteeksi näkisin ohjaavan koulutuksen laajentamisen moniammatilliseksi koulutukseen perustuvaksi palvelukokonaisuudeksi, joka yhdistäisi työnvälityksen, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon palvelut koulutuskontekstissa. Tätä ajatusta tukee uusi 1.5.2011 voimaan astunut terveydenhuoltolaki (L1326/2010), joka velvoittaa työttömien terveydentilan selvitykseen ja korostaa eri toimijoiden yhteistyötä työttömien hoidossa.

Tässä tutkimuksessa ovat tulleet esiin ryhmämuotoisen koulutuksen sekä työelämäjakson hyödyt. Tutkimukseni pohjalta ne tulisi säilyttää, jotta mahdollistetaan opiskelijoille yhteisöllisyys, vertaistuki ja työllistymismahdollisuus koulutuksen jälkeen. Tietopainotteinen koulutus, joka tähtää tiedon jakamiseen, ei kuitenkaan yksin riitä. Tarvitaan yksilön tarpeista lähtevää ohjausta, jonka ympärille koko koulutuksen prosessi rakentuu. Vaikka Myllylä ja Pukkila (2007, 36) toteavat, että koulutuksen ja kuntoutuksen tavoitteellinen ja toiminnallinen erillään pitäminen selkeyttäisi toimintaa, näkisin kuitenkin kuntoutuselementtien yhdistämisen ohjaavaan koulutukseen lisäävän sen hyötyä nykyiselle kohderyhmälle. Tietopainotteiselle koulutukselle ei tällä kohderyhmällä ole kysyntää. Tieto on kaikkien niiden saatavilla, joilla on valmiudet hankkia ja käsitellä sitä. Palveluja tarvitsevat ensisijaisesti ne, joilta nämä valmiudet puuttuvat. Tiedon jakamisen sijaan tulisi painottaa tiedonhankintataitoja. Ohjaavan koulutuksen

painopiste on menneinä vuosikymmeninä ollut ammatinvalinnanohjauksessa ja tiedon jakamisessa; nyt se on työllistymisen esteiden kartoittamisessa. Ohjaavan koulutuksen kokonaisvaltaisuus ja jatkuvuus ovat selvä etu muihin auttamismuotoihin verrattuna. Viranomaisavusta tulee pirstaleista, ja tehokkuus kärsii voimavarojen hajautuksesta. Pättikankaan (1999) mukaan elämäntaitoihin keskittyvällä ohjaavalla koulutuksella on käyttöä niiden pitkäaikaistyöttömien keskuudessa, jotka tarvitsevat mahdollisuuden jäsentää koko elämäntilannettaan ja toimintamahdollisuuksiaan. (Pättikangas 1999, 46–62.) Jos taas työttömällä ei ole ongelmia muilla elämän osa-alueilla, hänelle riittää kevyempi ohjauspalvelu (mm. Tiainen 2011, 34).

Moniammatillisen yhteistyön tarve on tullut esiin monissa tutkimuksissa. Kallion ym. (2008) tutkimuksessa on arvioitu työtoiminnan vaikutusta asiakkaiden työkykyyn ja elämäntilanteeseen. Parhaat tulokset todettiin saavutettavan räätälöimällä työtoiminta vastaamaan mahdollisimman hyvin kunkin asiakkaan tarpeita ja tavoitteita, jolloin asiakas motivoituu ja kuntoutuu työtoimintajakson aikana tai sen jälkeen. Vastajien mukaan kuntouttava työtoiminta vaikuttaa parhaiten silloin, kun asiakkaan muut sosiaaliset ongelmat on hoidettu riittävän hyvin. Tässäkin tutkimuksessa moniammatillista yhteistyötä pidettiin merkittävänä asiakkaan tukemisessa. Pitkäaikaistyöttömyyden ja terveyden välisiä yhteyksiä tarkastelevassa tutkimuksessa todettiin, että muun muassa masennuksesta kärsivien työllistymiseksi on luultavasti yhdistettävä terveydenhuollon, sosiaalihuollon ja työvoimahallinnon osaaminen (Heponiemi ym. 2008). Myös Valtioneuvoston julkaisussa (2001, 111) todetaan, että työttömyydessä on usein kyse monien ongelmien kasautumisesta ja yhteisvaikutuksesta. Siksi tarvitaan paitsi kannustinratkaisujen ja perusturvatavoitteiden yhteen sovittamista myös kohdennettua sosiaalityötä, kuntouttavaa otetta ja eri sektoreiden yhteistyötä⁶.

Mitä on moniammatillinen yhteistyö?

Moniammatillinen yhteistyö (interprofessional collaboration vs. intraprofessional collaboration) tarkoittaa eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä, joka toteutuu organisaatioiden sisällä tai eri organisaatioiden välillä (Leathard 2003, 335). Se on työskenteleä asiakas- ja työlähtöisesti niin, että eri ammattiryhmät yhdistävät tietonsa ja taitonsa. Moniammatillisessa toiminnassa pystytään ratkaisemaan monimutkaisiakin ongelmia ja samalla laajentamaan omaa osaamista. Tarkoituksena on saavuttaa lopputulos, jo-

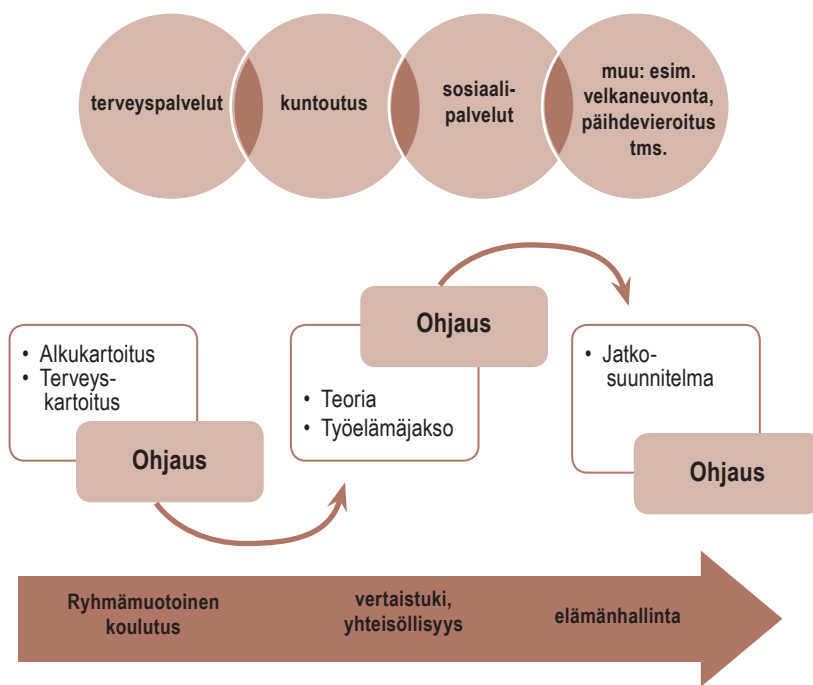
6 EU:ssa vuonna 2001 tehtyjen syrjäytymisohjelmien laatimisen johtava ajatus oli, että yhteisötasolla asetetaan yhteisiä tavoitteita ja jäsenmaat tekevät kansallisia toimintasuunnitelmiaan. Syrjäytymisen torjunnassa EU:ssa sovittiin seuraavista keskeisistä tavoitteista: 1) työhön osallistumisen helpottaminen, 2) sosiaaliturvan ja palveluiden saatavuus, 3) syrjäytymisen riskien torjunta, 4) haavoittuvimpien auttaminen ja 5) kaikkien tärkeiden toimijoiden mobilisointi.

hon kukaan ei yksin kykenisi. (Nummenmaa & Karila 2003; Isoherranen 2005; Nummenmaa 2011.) Siinä on kyse eri organisaatioiden ja eri asiantuntijuuksien rajapinnoilla tapahtuvasta, rajoja ylittävästä toiminnasta. Erilaisen osaamisen käyttöönoton lisäksi kysymys on myös ongelmanratkaisusta sekä uuden tiedon ja osaamisen luomisesta, joka rakentuu vuorovaikutuksessa. On tärkeää tunnistaa lisäarvo, joka saadaan, kun eri alojen ammattilaiset toimivat saman asiakkaan ongelmien ratkaisemiseksi. (Nummenmaa 2004; 2011.) Ohjaava koulutus tarvitsee juuri tätä eri ammattiryhmien osaamisen yhdistämistä, sillä yksin mikään taho ei kykene ratkaisemaan eri alueiden ongelmia.

Moniammatillisen yhteistyön käsite nousi keskusteluun jo 1980-luvun loppupuolella ja yleistyi 1990-luvulla. Nykyisin sillä viitataan melko yleisluontoisesti erilaisiin ja monentasoisiin yhteistyöilmiöihin (Isoherranen 2005, 13). Moniammatillista yhteistyötä pidetään keinona parantaa laatua ja tuloksellisuutta. On arvioitu, että tulevaisuudessa palvelut organisoituvat entistä enemmän erityyppisten yhteistyömuotojen mukaan. Moniammatillista yhteistyötä on myös kritisoitu siitä, että vastuun jakaantuessa se myös helposti katoaa. Tällaisissa tilanteissa jonkun täytyisi ottaa kokonaisvastuu. (Leathard 2003.) Nummenmaan (2011, 185) mukaan moniammatillinen yhteistyö edellyttää yhteisen perustehtävän tunnistamista ja siihen sitoutumista, toimivia ja joustavia verkostorakenteita sekä kollaboraatioon ja ko-operaatioon perustuvaa yhteistyötä. Lisäksi hän painottaa tiedon ja osaamisen jakamista. Tässä saatetaan kohdata lainsäädännöllisiä esteitä. Yhteistyö moniammatillisena muotona edellyttää taloudellista, sosiaalista, kulttuurista, inhimillistä, intellektuaalista ja henkistä pääomaa sekä osaamis-, rakenne-, luottamus- ja suhdepääomaa. Nämä liittyvät sekä yksilön osaamiseen että organisaation toimintaan. (Honkanummi 2005.)

Yhteistyötahojen tehtävä ohjaavassa koulutuksessa

Moniammatillisen yhteistyön toimijat voisivat olla esimerkiksi terveydenhuolto, sosiaalitoimi, velkaneuvonta, kuntoutus ja päihdevieroitus. Nämä tahot tulisi kytkeä yhteistyöhön koulutuksen tehostamiseksi. Kaikilla osallistujilla ei kuitenkaan ole ongelmia näillä alueilla, joten lähtökohdan tulisi olla yksilöllinen tarpeen arviointi ja sen pohjalta tehtävä suunnitelma. Tämä voisi toteutua kokonaisvaltaisen ohjauksen avulla. Kuviossa 19 kuvaan ohjaavan koulutuksen prosessia uuden mallin mukaan.



Kuvio 19. Moniammatillisen yhteistyön malli ohjaavassa koulutuksessa

Ryhmämuotoiseen koulutukseen perustuva malli säilyttäisi ryhmään sitoutumisen hyödyt. Sitoutuminen rakentaa elämäntoimintaa ja korjaa esimerkiksi vuorokausirytmää ja edistää päihteetöntä elämää. Yhteisöllisyyden myötä toteutuisivat vertaistuen saamisen mahdollisuus sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Ryhmä on koossa koulutuksen alusta loppuun saakka. Ohjaus kulkee läpi koulutuksen, ja kaikki toiminta kytkeytyy ohjaukseen. Alkukartoituksen avulla selvitetään opiskelijan elämäntilanne kokonaisvaltaisesti ja laaditaan yksilölliset tavoitteet. Terveydelliset tekijät tulee ottaa huomioon, joten ammattilaisen tekemällä terveystarkastuksella on selvät perusteet ohjaavassa koulutuksessa. Terveystoiminta, kuntoutus, sosiaalityö ja muut (esimerkiksi velkaneuvonta tai päihdevieroitus) olisivat siirrettäviä moduuleita, joita voitaisiin kytkeä koulutukseen tarvittaessa. Näiden tahojen rooli voisi olla ensisijaisesti konsultoiva suhteessa ohjaavaan koulutukseen.

Viitanen (2000, 80–83) on tutkinut työhallinnon, Kelan ja eläketurvarekisterien avulla työvoimakoulutuksen vaikutusta työllistymiseen ja todennut sen olevan tuki-työllistämistä tehokkaampaa, myös pitkäaikaistyöttömillä. Koulutuksella on siis selvät hyödyt verrattuna muihin aktivointitoimiin, vaikka kyseessä ei olisikaan tutkin-

toon johtava koulutus. Toiminta vaatii jatkuvaa kehittämistä ja, kuten Deming (2000, 18–96, 168–169) painottaa, laadun takaamiseksi sen tulee tapahtua asiakaslähtöisesti.

6.5 Arvioinnin kehittäminen tavoitelähtöisemmäksi

Arvioinnin lähtökohdat ja ongelmat

Ohjaavan koulutuksen arviointiin liittyi muutamia arviointia vaikeuttavia tekijöitä. Arvioinnin tulisi aina perustua tavoitteisiin, mutta aineiston mukaan opiskelijoiden tavoitteet eivät kuitenkaan aina olleet yhteneviä koulutuksen tavoitteiden kanssa. Seuraava esimerkki kertoo tilanteesta, jossa opiskelija oli tullut osoitettuna koulutukseen eikä työllistyminen ollut hänen oma tavoitteensa. Kyseinen opiskelija on ollut myös aiemmin toisen palveluntuottajan järjestämässä ohjaavassa koulutuksessa. Hän vertaa koulutuksia toisiinsa ja arvioi koulutuksen laatua näin:

Kyllä määh pitäisin sitä vajaakuntoisten kurssia vähän parempana kuin tätä. Täällä ihmisiä biostetaan, tällä noi markkinavoimat jyllää, oltiin oltu vain kaks ja puol tuntia oltiin kurssilla kun alettiin työnhausta puhuun, sentään sillä toisella kurssilla saatiin olla vissiin kolme viikkoa ennen kuin työnhausta puhuttiin. (H19).

Opiskelijalla ei ollut motivaatiota työllistyä, joten hän koki painostavaksi, että kouluttaja otti aiheen esiin. Tällaisessa tapauksessa kouluttaja toimii koulutuksen ja työhallinnon tavoitteiden mukaisesti mutta opiskelijassa se herättää tyytymättömyyttä, koska ei toimita hänen omien tavoitteidensa mukaan. Asiakastyytyväisyyden perusteella koulutuksen laatu arvioidaan tällöin huonoksi. Asiakastyytyväisyys on siis sidoksissa tavoitteiden toteutumiseen, mutta asiakkaan tavoitteet voivat olla eri kuin palvelun tarjoajan ja jopa väärät koulutuksen tarkoituksen kannalta.

Myös koulutuksen jatkosuunnitelmien laatimiseen erilaiset tavoitteet tuovat ongelmia. Kysyin opiskelijalta, olisiko hänen työelämäjaksonsa paikkaan mahdollista työllistyä, ja hän vastasi näin: ”Kyllä kai siellä töitä olis tarjolla mutta määh nyt ajattelin vaan suorittaa tän kurssin loppuun.” (H19)

Tässä nousevat esiin ihmisen itsemääräämisoikeus ja sen rajat. Kouluttaja ei voi pakottaa opiskelijaa ottamaan tarjottua työpaikkaa vastaan. Koulutuksen arvioinnissa tuloksena on, että kouluttaja ei päässyt opiskelijan kohdalla tavoitteisiin ja koulutuksen voidaan nähdä kyseisen henkilön kohdalla epäonnistuneen. Monet opiskelijat kuitenkin ymmärsivät omien tavoitteiden merkityksen. Seuraavassa lainauksessa opiskelija viittaa omaan motivaatioon ja sen merkitykseen.

Koulutus saa minulta hyvää palautetta, sillä olen ennenkin ollut erilaisissa koulutuksissa, mutta tämä on ehdottomasti ollut paras tähän mennessä ja auttanut minua eteenpäin elämässä. Toki varmasti myös omasta motivaatiosta ja miellyttävästä kurssin vetäjästä on ollut apua. (O44)

Motivaation ja oman tavoitteellisuuden merkitys tavoitteiden toteutumisessa saa vahvistusta monista eri tutkimuksista. Rotterin (1966) käsite kontrolliodotus viittaa juuri siihen, että yksilön usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin on yhteydessä hänen selviytymiseensä. Jos opiskelija on motivoitunut ja uskoo voivansa saavuttaa tavoitteet, näin todennäköisemmin myös tapahtuu. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla koulutuksen tavoitteet olivat epäselvät koulutuksen alkaessa. Seuraava lainaus on opiskelijalta, joka koki niiden jääneen epäselviksi vielä koulutuksen jatkuessakin: ”Kurszin kulku oli toisinaan päätavoitteiltaan epäselvä, mutta kyllähän se siitä sitten ainakin vähän selkeni”. (O120)

Tavoiteperusteisen arvioinnin lähtökohtana tulisi olla tavoitteiden selkeys jokaiselle osalliselle. Koulutuksen tavoitteiden selventäminen on koko koulutusprosessin tärkeimpiä vaiheita, sillä ilman tavoitteita tuloksen tavoittelu jää heikoksi. Arvioinnin tavoitteena on parantaa koulutuksen tuloksellisuutta, tehokkuutta, vaikuttavuutta ja laatua. Arviointi tähtää toiminnan jatkuvaan kehittämiseen ja parantamiseen. (Ammatillisen koulutuksen laustrategia 2011–2020.) Tavoitteiden tulisi olla kaiken arvioinnin pohjana, jolloin arviointi olisi tavoiteperusteista⁷. Sekä tavoiteperusteisen arvioinnin että vaikuttavuusarvioinnin tavoitteena on selvittää, miten interventio on vaikuttanut asetettujen tavoitteiden toteutumiseen (Dahler-Larsson 2005, 18–20).

Jotta toimintaa voidaan arvioida tavoiteperusteisesti, eri toimijoilla tulisi olla yhteisiä tavoitteita. Ohjaavan koulutuksen kontekstissa ongelmalliseksi arvioinnin tekevät eri tahojen potentiaalisesti eri lähtökohdat ja tavoitteet. Kenen tavoitteet ovat tällöin hierarkkisesti ylimpänä? Opiskelija ei välttämättä sitoudu koulutuksen virallisiin tavoitteisiin, etenkin jos hän tullut koulutukseen virkailijan osoittamana ilman omaa motivaatiota. Silti opiskelija on se asiakas, joka arvioi koulutusta ja jonka tyytyväisyys merkitsee koulutusten jatkohankintoja tehtäessä. Kuten Parasuraman ym. (1988, 36) toteavat, laadussa on kyse odotusten ja havaintojen välisestä suhteesta. Jos opiskelijalla ei ole odotuksia tai odotukset eivät ole linjassa koulutuksen tavoitteiden kanssa, ovat laatuun vaikuttavat havainnot epäsuhtaisia.

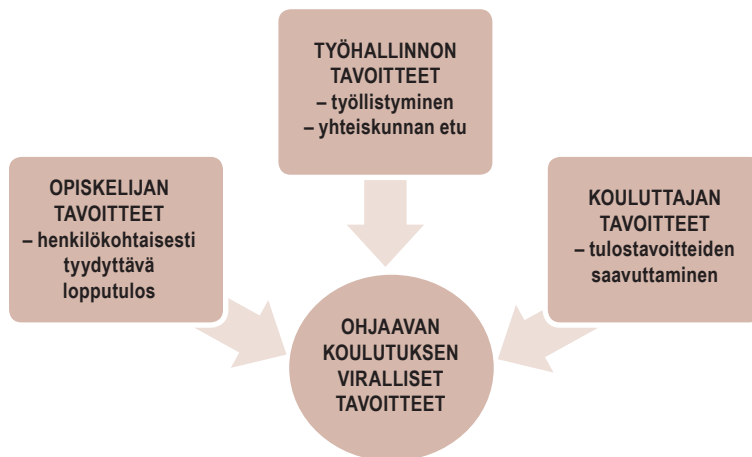
Myös tulostavoitteet saattavat vääristää toimintaa. Eräs opiskelija oli kokenut kouluttajan yrittäneen saada häntä työelämään kuuntelematta hänen omia toiveitaan, jotta

⁷ Guban ja Lincolnin (1989, 27–28) mukaan etenkin toinen arviointisukupolvi keskittyi tavoitteiden saavuttamisen arviointiin, joten arviointi oli selvästi tavoiteperusteista. Myös uusimmassa viidennen sukupolven arviointimallissa eli realistisessa evaluaatiossa tavoitteet ovat tärkeitä, sillä siinä halutaan selvittää asioiden ”todellinen tila” (Pawson & Tilley 1997).

koulutuksen tavoitteet varmasti toteutuisivat. Opiskelija toivoi omalla kohdallaan pitkälle kantavaa ratkaisua. Seuraava lainaus tästä kuvaa opiskelijan urasuunnittelutoiveita nopean työllistymisen tavoittelun sijaan:

Tulin kurssille suunnittelemaan uraani ja toivoin, että kurssi olisi enemmän keskittynyt siihen, mitä haluan tehdä ja antanut vaihtoehtoja sen toteuttamiseen. Kurssi tuntui enemmän keskittyvän siihen, mistä saadaan mitä tahansa työtä, jota voisi vähänkin kuvitella tekevänsä. Eli siinä mielessä olin hiukan pettynyt. Pääsin kuitenkin kokeilemaan eri vaihtoehtoja, joten ei se hukkaan mennyt. Sain siis irti muutaman vaihtoehdon lisää, joita harkita, vaikken unelmatyötä löytänytkään. (O1)

Kouluttajalle asetetut tulostavoitteet opiskelijoiden työllistymisestä saattavat johtaa siihen, että kouluttaja pyrkii ensisijaisesti löytämään opiskelijalle minkä tahansa työpaikan riippumatta opiskelijan vahvuuksista ja omista tavoitteista. Kuvio 20 kuvaa niitä tahoja, joiden tavoitteet vaikuttavat ohjaavassa koulutuksessa. Työhallinto, opiskelija ja kouluttaja katsovat kukin omasta näkökulmastaan tilannetta. Työhallinto näkee työllistymisen yhteiskunnan eduksi, opiskelija toivoo henkilökohtaisesti tyydyttävää kokonaisvaltaista lopputulosta, ja kouluttaja pyrkii täyttämään hänelle asetetut tulostavoitteet.



Kuvio 20. Eri osallisten tavoitteet ohjaavassa koulutuksessa

Ihanteellisin tilanne on silloin, jos opiskelijaa henkilökohtaisesti tyydyttävä lopputulos on samalla myös koulutuksen hankkijan ja laajemmin koko yhteiskunnan etu. Lehtisalon ja Raivolan (1999, 38) mukaan koulutuksella on aina tavoitteita sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Yhteiskunnallisiin tehtäviin kuuluu myös talouden näkökulma.

Opiskelijavalinta suhteessa koulutuksen tulokseen

Myös opiskelijavalintaan liittyy tavoitteiden kannalta muutamia ongelmallisia kysymyksiä. Luonnollisesti koulutukseen tulisi valita niitä, jotka ovat ohjauksen ja tuen tarpeessa. Heillä on monesti muita elämänhallintaongelmia, jotka vähentävät itseohjautuvuutta. Jos kouluttaja pitäisi tärkeimpänä koulutuksesta saatuja hyviä tuloksia, hän toivoisi koulutukseen valittavaksi fyysisesti ja psyykkisesti terveitä, itseohjautuvia osallistujia, joilla ei ole riippuvuuksia tai muita elämänhallinnan ongelmia. Kuitenkin moraalinen ja eettinen velvoite on auttaa eniten apua tarvitsevia, jotka tosin eivät tuota kouluttajalle aina niin hyvää tulosta. (Tosin nykyisin kouluttaja on enää harvoin mukana valinnoissa.) Leskinen (2000, 26–27) puhuu juuri kohdentuvuudesta arvioinnin kriteerinä, jossa tarkastellaan, tavoittaako palvelu juuri ne asiakkaat, joille palvelu on tarkoitettu. Tällöin myös evaluoinnissa tulisi ottaa huomioon kohdejoukon erityispiirteet. Tulostavoitteista huolimatta yksilön tarpeet ja toiminnan tarkoitus tulisi pitää ensisijaisena.

Sama tilanne on päihdeongelmasta kärsivän valitsemisessa koulutukseen. Päihdeongelmainen ei kykene sitoutumaan koulutuksen tavoitteisiin. Kuitenkin ohjaava koulutus voi olla niitä harvoja paikkoja, joissa ongelman esiintulo ja henkilön hoitoon-ohjaus mahdollistuvat. Tämäkään ei johda koulutuksen tarjoajan kannalta edulliseen tulokseen. Päihdekuntoutukseen pääsyä ei OPAL-palautteessa nähdä tulokseksi vaan epäonnistumiseksi, koska opiskelija ei ole työllistynyt tai hakeutunut koulutukseen. Yksilön kannalta päihdevieroitus on kuitenkin ainoa oikea ja sekä yksilöitä että yhteiskuntaa hyödyttävä tulos.

Evaluoinnin ja tavoitteiden vastaamattomuus

Myöskään evaluointijärjestelmä ei kaikilta osin vastaa ohjaavan koulutuksen tavoitteita. Jos tarkastellaan tavoitteita suhteessa OPAL:n kysymykseen numero 7, voidaan nähdä, että suuri osa tavoitteista jää arvioinnin ulkopuolelle. Tavoitteiden osalta merkittävimmät kysymykset ovat kysymys 7 (Minulla on koulutuksen päättyessä ...), miten tavoitteet ovat toteutuneet kohdallani ja yleisarvosana eli kysymys 26 (Miten arvioit koulutuksen onnistuneen kokonaisuutena?). Kysymyksen numero 7 vastausvaihtoehdot ovat 1. Pysyvä työpaikka, 2. Määräaikainen työpaikka, 3. Harjoittelupaikka, 4. Aloitan toisen koulutuksen, 5. Olen työtön ja 6. Muu tilanne (työmarkkinoiden ulkopuolella, esim. varusmiespalvelus, lastenhoito). Vaihtoehdot eivät kuitenkaan kata kaikkia jatkosuunnitelmavaihtoehtoja. Kyseisissä kategorioissa ei ole tilaa niille, joiden tilanne vaatii koulutuksen jälkeen kuntoutusta, sairaslomaa, päihdevieroitusta tai jopa työkyvyttömyyseläkkeelle hakeutumista. Kuitenkin TE-toimistojen asiakassegmen-

tointiohjeistukseen perustuvien tilastojen perusteella jopa vajaalla kolmanneksella pitkäaikaistyöttömistä todettiin sellaisia terveydellisiä rajoituksia, että heille käynnistettiin eläkeprosessi. Vain noin 10 %:lla työttömistä arvioitiin olevan mahdollisuuksia joko koulutukseen tai avoimille työmarkkinoille. Välityömarkkinoita ja pitkäkestoista kuntoutusta ennen avoimille työmarkkinoille siirtymistä tarvitsee 41 % ja päihdekuntoutusta 17 %, ennen kuin muut kuntoutustoimet ovat ajankohtaisia (Sepponen ym. 2012). Tätä ei ole otettu huomioon ohjaavan koulutuksen tulosten arvioinnissa. Tästä näkökulmasta ohjaavan koulutuksen 13 % työllistyminen olisi jopa ylittänyt odotukset kohdejoukon työkykyyn verrattuna.

Myös oman koulutusalan löytäneet vastaavat monessa tapauksessa olen työtön, sillä ammatillisiin koulutuksiin haut ovat usein ohjaavan koulutuksen loppumisen jälkeen. Vaikka opiskelija olisi ohjaavan koulutuksen aikana löytänyt omien ammatillisten kiinnostusten ja vahvuuksien pohjalta oman alansa ja päättänyt hakeutua tutkintotavoitteiseen koulutukseen, käytännön syistä toteutus jää usein myöhemmäksi. Tällöin opiskelija tavallisesti vastaa OPAL:n kysymykseen numero 7 ”olen työtön”. Tässäkin tapauksessa ohjaava koulutus nähdään hyödyttömäksi, vaikka muutos lähtötilanteeseen on tapahtunut opiskelijan kohdalla. Yleensä vain ne vastaavat aloitan toisen koulutuksen, joiden koulutuspaikka on varmistunut ohjaavan koulutuksen aikana.

Elämänhallintaan ja voimaantumiseen liittyvät tavoitteet jäävät täysin huomiotta. Sisäisen elämänhallinnan lisääntymisen myötä ulkoinen elämänhallinta lisääntyy (Roos 1988, 206–307). Tämä näkyy esimerkiksi työnhakuaktiivisuuden lisääntymisenä, mikä tosin tapahtuu viiveellä. Kuitenkin arviointi tehdään välittömästi koulutuksen päätyttyä. Monessa tapauksessa se, että yksilö on saavuttanut tavoitteensa ja pääsyt omalta kohdaltaan parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen, saattaa evaluoinnissa näyttää tuloksettomalta ja tehottomalta, jolloin koulutuksen nähdään epäonnistuneen. Myös oppimisen laadun arvioiminen on ongelmallinen. Kaupin (2004) mukaan kyse voi olla siitä, että laatujärjestelmiin implisiittisesti sisäänrakennettu oppimisenäkemyks on ristiriidassa nykyisten pedagogisten näkemysten kanssa.

Asiakastyytyväisyys arviointikriteerinä

Opiskelijan tyytyväisyys arviointikriteerinä on monitahoinen. Koulutuksen laatua ja tuloksia on perinteisesti mitattu opiskelijoiden tyytyväisyyteen painottuvilla mittareilla. Kirkpatrickin (1998) mukaan tyytyväisyys liittyy reaktioiden arviointiin ja kohdistuu opetuksen sisältöön, oppimistoimintoihin ja opetuksen tasoon. Silen (1997) painottaa laadun perustuvan ensisijaisesti asiakastyytyväisyyteen. Asiakastyytyväisyyttä ovat korostaneet monet laadun asiantuntijat (mm. Ishikawa 1985; 1990; Garvin 1988;

Juran 1988; Deming 2000; Joiner 1994). Karjalaisen (2005, 16) mukaan asiakastyytyväisyys on koulutuksessa kuitenkin ongelmallinen näkökulma, sillä koulutuksen ensisijainen tehtävä ei ole asiakkaan tyytyväisyys vaan yhteistyökumppanien oppiminen.

Ohjaavan koulutuksen kontekstissa on huomattu, että opiskelijan tyytyväisyys ei aina takaa koulutuksen tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Tilanne voi usein olla jopa päinvastainen: tyytyväinen opiskelija on kyllä viihtynyt koulutuksessa mutta ei ole päässyt tavoitteeseensa, kun taas koulutukseen turhautunut on joutunut elämässään muutoksen eteen. Onnismaa toteaa, että koulutuksesta seuraavat muutokset voivat olla myös kivuliaita, jolloin tulos ei välttämättä näy asiakastyytyväisyytenä. (Onnismaa 2000, 157). Myös Mäki (2000, 31) toteaa, että asiakkaan tyytyväisyys oppilaitoksessa ei aina kerro laadukkaasta toiminnasta. Koulutuksen ”hyvyys” saattaa muodostua tekijöistä, jotka eivät suoraan lisää vaikuttavuutta, eikä tyytyväisyys koulutukseen liity aina korkeatasoiseen toimintaan (Nurmi & Kontiainen 2000; Heinonen 2002, 192).

Asiakkaan eli tässä tapauksessa opiskelijan tyytymättömyys voi johtua myös eriäviä tavoitteista. Jos opiskelija on tullut koulutukseen vastoin omaa tahtoaan eikä hän ole sitoutunut koulutuksen tavoitteisiin, koulutuksen tavoitteiden mukainen toiminta aiheuttaa tyytymättömyyttä. Asiakaskeskeisyys ei takaa asiakastyytyväisyyttä (Lillrank 1990). Lillrank (1990, 45) on todennut asiakaskeskeisyyden määrittävän organisaation menestyksen. Ohjaavan koulutuksen asiakaskeskeisyyttä tulee pohtia myös siitä näkökulmasta, että sillä on kaksi asiakastahoa, työhallinto ja opiskelijat. Näiden tahojen lähtökohdat ja tavoitteet saattavat poiketa toisistaan. Toimitaanko silloin opiskelijakeskeisesti vai työhallintokeskeisesti? Vehviläisen (2001, 248–250) mukaan opiskelijakeskeisyys jää ohjaavassa koulutuksessa toteutumatta siksi, että pyritään vain työhallinnon tavoitteiden mukaisiin vaikutuksiin. Hän kutsuu tätä koulutuksen ”piiloagendaksi”, joka synnyttää opiskelijoissa ”aktiivisuuden pakkoa”.

Työllistyminen ei ole ainoa tavoite

Monet tutkijat ovat painottaneet sitä, että ohjaavan koulutuksen tuloksellisuutta arvioitaessa ei tulisi katsoa myöskään vain työllistyneiden määrää (Onnismaa 1994; 2003; Silvennoinen 2007; Pasanen 2007; Myllylä & Pukkio 2007). Kaikkien työttömien kohdalla se ei ole edes realistinen vaihtoehto (Hietaniemi 2004, 4). Ohjaavan koulutuksen tärkeänä tuloksena voidaan Onnismaan ja Taskisen (1994, 27) mukaan pitää kykyä luoda uusia merkityksiä ja päättää oman elämänsä suunnasta paremmin (ks. myös Onnismaa 2000, 155). Käytännössä tämä tarkoittaa jäsentyneempää ja suunnitelmallisempaa elämää. Opiskelijan voimaantumisen näkyy ennen kaikkea parantuneena itsetuntona, kykynä asettaa ja saavuttaa päämääriä (ks. Siitonen 1999, 134).

Myös Raivola (1997, 58–59) painottaa koulutuksen funktioita ja päämääriä vaikuttavuuden arvioimisessa.

Vaikka voimaantuminen ja elämänhallinnan lisääntyminen ovat ohjaavan koulutuksen keskeiset tavoitteet, ei niiden evaluointiin ole ollut välineitä eikä kriteerejä. Käytännössä vain välitöntä työllistymistä on pidetty pääkriteerinä, minkä johdosta ohjaava koulutus voidaan nähdä tehottomaksi. Koulutusta arvioitaessa ja koulutushankintoja tehtäessä elämänhallintaan ja voimaantumiseen liittyviin tekijöihin ei juurikaan kiinnitetä huomiota. Näyttäisi siltä, että joltain osin työvoimapoliittinen ammatillinen koulutus ja valmentava koulutus on asetettu samalle viivalle ja unohdettu ohjaavan koulutuksen erityislaatuiset tavoitteet.

Lopputulokseksi valtionvarainministeriö päätti, että vuodeksi 2013 valmentavaan koulutukseen ei myönnetä enää määrärahoja. Sen mukaan valmistella olevassa lainsäädännössä valmentavaa työvoimakoulutusta ei enää ole vaan työvoimakoulutus jaetaan jo vuonna 2013 ammatilliseen työvoimakoulutukseen ja kotoutumiskoulutukseen (ELY-keskus 2012, 4). Onko ohjaavalle koulutukselle käynyt niin, kuten Kirjonen, Murka, Filander ja Valkeavaara (2000, 153) toteavat, että vaikka koulutus on yksilön näkökulmasta vaikuttavaa, se on samalla saatettu määritellä yhteiskunnan näkökulmasta epäonnistuneeksi sijoitukseksi? Koulutuksen laadun arviointiin sovelletaan liiketoiminnan laatuajattelua, jossa laatu on sitä, että hyvää tulosta pitää saada nopeasti ja halvalla (Karjalainen 2005, 6). Yksilön hidas muutosprosessi jää tämän ajattelun jalkoihin. Työvoimapoliittisten toimien vaikutusten seurannan olisi ulotuttava riittävän pitkälle toimien jälkeen. Kirkpatrik (1996) suosittelee arviointia 3–6 kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen, jolloin nähtäisiin koulutuksen todellinen tulos. Tiaisen (2012, 9) mukaan ohjaavan koulutuksen kohdalla kaksi tai kolme kuukautta koulutuksen päättymisestä tehty arviointi on riittämätöntä vaikuttavuuden näkökulmasta. Valtakari, Syrjä ja Kiuru (2008) toteavat, että vaikuttavuuden tutkimisen ongelmana on, ettei moniammatillisten palveluiden seurantaan soveltuvia mittareita ole vielä kehitetty. Erityisesti elämänhallinta- ja työmarkkinavalmiuksien parantuminen näkyvät siksi niin heikosti evaluoinneissa (Valtakari ym. 2008, 140–142).

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tulosten herättämiä ajatuksia koulutuksen laadusta, käytänteistä sekä ohjaavan koulutuksen nykytilasta ja tulevaisuudesta. Tulevaisuuteen suuntaamista ovat myös jatkotutkimusehdotukseni. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta.

7.1 Pohdintaa ohjaavan koulutuksen laatukäsityksistä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden käsityksiä ohjaavan koulutuksen laadusta sekä etsiä ja esittää koulutuksen kehittämisalueita. Oletukseni oli, että tuomalla esiin opiskelijoiden käsityksiä voimme ymmärtää enemmän ohjaavan koulutuksen laadusta ja siitä, miten asiakastytyväisyyttä voidaan lisätä. Mielestäni käsitysten tutkiminen avasi jotain oleellista siitä todellisuudesta, jonka pohjalta opiskelijat arvioivat koulutuksen laatua. Oletukseni oli, että käsitysten jäljittäminen antaa avaimia parantaa koulutuksen asiakastytyväisyyttä. Tutkimukseni tulokset osoittivat, mihin opiskelijoiden huomio kohdistuu ja mikä on tärkeää koulutuksessa.

Laatu näyttäytyi hyvin erilaisesta näkökulmasta kuin aiemmissa koulutuksen laatua käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Vaso 1998; Mäki 2000; Tuomola-Karp 2005; Ursin 2007; Korppoo 2010). Laatuajattelun pohjalla on selvästi laadun objektiiviseen paradigmaan perustuva teollisuuden laatu näkemys, joka liittyy kustannustehokkuuteen ja kilpailuun. Ishikawa (1990, 5–6) korostaa laatutyön tavoitteen liittyvän muun muassa kustannusten laskuun ja tehokkuuden lisääntymiseen. Taustalla on kilpailuedun lisääntyminen. Samaa linjaa edustavat Deming (1994; 2000) ja monet muut laatu gurut. Laatu kirjallisuudessa on nähtävissä kaksi linjaa: asiakastytyväisyyden parantaminen ja kannattavuuden lisääminen (Lillrank 1998, myös mm. Mäki 2000, 212). Itse olen lähtenyt liikkeelle asiakastytyväisyyden lisäämisestä, mutta luonnollisesti sen lisääntyminen vaikuttaa myös kannattavuuden lisääntymiseen. Tutkimuksessani laatukäsitykset kytkeytyivät neljään tekijään: arvostukseen, yhteisöllisyyteen, ilmapiiiriin ja muutokseen. Käsitteet ilmenivät melko affektiivisesti, ja laatukäsitys henkilöityi suurelta osin kouluttajiin. ”Kouluttajien asenteet opiskelijoita kohtaan” nousi keskeiseksi laatukäsitykseksi. Kohtaaminen määritteli kokemuksen laadusta tältä osin. Grönroosin (2009) painottaman palvelun laadun ”kohtalonhetki” voidaan nähdä oh-

jaavassa koulutuksessa siinä, miten kouluttaja kohtaa opiskelijan. Tutkimukset tukevat tätä johtopäätöstä, sillä kokemus vuorovaikutuksesta vaikuttaa asiakkaan tyytyväisyyteen enemmän kuin kokemus ydinpalvelusta (mm. Gummesson 1999; Anderson, Paero & Widener 2005). Tuloksissani korostuvat kouluttajan persoona ja organisaation arvot. Opiskelijoiden käsitys laadusta kytkeytyi arvostuksen kokemiseen. Koulutus näyttäytyi laadukkaana ja merkityksellisenä silloin, kun opiskelija voimaantui ja koki tullessa kohdatuksi arvokkaana yksilönä. Oksasen (2003, 160) perusopetuksen laatua tarkastelevassa väitöskirjassa nousi esiin samoja elementtejä: opettajien inhimilliset ominaisuudet, koulun ilmapiiri sekä toimiva vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden kesken olivat keskeinen osa laatua. Myös asiantuntijuuteen liittyvät laatukäsitykset painottivat ensisijaisesti ryhmänohjaustaitoja.

Toiseksi laatukäsitykset kytkeytyivät yhteisöllisyyteen. Liittyminen ryhmään, yhteisöllisyyden kokeminen, voimaannuttava vuorovaikutus ja vertaistuki määrittivät käsitystä koulutuksen laadusta. Opiskelijat arvioivat koulutusta vuorovaikutuksen laadun perusteella. Vuorovaikutus toisten kanssa johti yhteisöllisyyteen, jolla oli monia positiivisia vaikutuksia opiskelijan elämään. Yhtenä niistä oli oman merkityksellisyyden kokeminen ja ymmärtäminen, joka taas näyttää motivoivan ja aktivoivan ihmistä ponnistelemaan tavoitteen saavuttamiseksi. Kotkavirta (1998) toteaa saman: yhteisöllisyys on se voimavara, joka auttaa yksilöä pääsemään eteenpäin. Myös Mäki (2000, 258–266) korostaa tutkimuksessaan yhteisöllisyyttä asiakas-, tuote- ja prosessilaadun edellytyksenä. Yhteisöllisyys edesauttaa osallisuuden kokemusta ja ehkäisee syrjäytymistä. Tutkimusten mukaan osallisuuden kokeminen lisää yksilön hyvinvointia ja terveyttä (Rouvinen-Wilenius ym. 2011, 56).

Ilmapiirillä on merkittävä osuus koulutuksen laadun kokemisessa. Käsitys koulutuksen laadusta muotoutuu koulutuksen ilmapiirin kautta. Kaikki osalliset luovat osaltaan ilmapiiriä, mutta kouluttajalla on suuri vaikutus ilmapiirin syntymiseen. Hyvä ilmapiiri sitouttaa opiskelijoita koulutukseen (ks. Howard & Foster 1999). Myös Korppoo (2010) nostaa tutkimuksessaan kasvuorientoituneen ilmapiirin ja yhteisöllisyyden keskeisiksi tekijöiksi, joissa merkittävää on dialogi osallisten kesken. Hän pohdii affektiivista sitoutumista organisaatioon ja toteaa, ettei se ei kenties johdukaan itse organisaatiosta vaan selittäjänä voivat olla työtoverit ja kannustearvoinen työ itsessään. (Coleman, Irvin & Cooper 1999, 995–1001; Ruohotie & Honka 1999, 124–128.) Toisten ihmisten ja ilmapiirin merkitys näyttäytyy keskeisenä. Se luo käsitystä laadusta ja edistää sitoutumista toimintaan. Nähtäväksi jää, miten esimerkiksi verkkokoulutusten ja erilaisten verkkopalveluiden lisääntyminen koulutuksen eri sektoreilla tulee vaikuttamaan opiskelijoiden yhteisöllisyydentarpeeseen. Voidaanko yhteisöllisyydentarve täyttää verkon kautta, vai jättääkö se aukon opiskelijan tarpeiden täyttämiseen? Vai synnyttääkö se aivan uudenlaista yhteisöllisyyttä ja dialogia?

Koulutuksen tulisi tuottaa tulosta ja vaikutuksia: sen tulisi johtaa opiskelijan elämäntilanteen muutokseen. Neljänneksi laatukäsitykset liittyivät muutokseen. Kyse oli yksilön muutoksesta, joka ei kytkeytynyt organisatorisiin tekijöihin. Muutos laadun ulottuvuutena tarkoittaa yksilön henkilökohtaisen elämän muutosta, ei organisaation muutosvalmiutta kuten taas Tuomola-Karppin (2005) kansanopiston opiskelijoiden laatukäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessa. Tuloksissani laatu koettiin hyvin subjektiivisesti. Asiantuntijuuden tason ja opetussuunnitelmien toteuttamisen arviointi eivät olleet keskeisiä opiskelijoiden laatukäsityksissä. Keskeistä oli opiskelijan subjektiivinen kokemus ilmapiiristä, kohtaamisesta, voimaantumisen ja muutoksesta. Korppoon (2010, 182) havainnon mukaan voimaannuttava johtaminen mahdollistaa muutoksen laadun onnistumiseksi ja edistää tavoitteiden toteutumista. Voisin verrata tätä omaan johtopäätökseeni, jossa voimaantuminen oli opiskelijan muutoksen edellytyksenä. Voimaantuminen johtaa aina toimijuutta vahvistavaan muutokseen.

Tulosten pohjalta pohdin laatua myös organisaation näkökulmasta. Mikä organisaatiokulttuurissa mahdollistaa laadukkaan koulutuksen? Tulkintani mukaan organisaation ja kouluttajien arvot vaikuttivat tapaan toimia, loivat ilmapiiriä ja synnyttivät kokemuksen arvostetuksi tulemisesta. Koulutusorganisaatio tuottaa koulutusta arvojen pohjalta. Ihmisarvoa kunnioittavat arvot luovat pohjaa opiskelijan identiteettiä rakentavalle yhteisöllisyydelle. Nämä mahdollistavat voimaantumisen ja sen myötä muutoksen opiskelijan elämässä. Koulutusta voidaan järjestää monelta eri arvopohjalta. Tehokkuuden, taloudellisuuden ja kilpailuedun sijaan opiskelijat painottivat arvostusta ja yhteisöllisyyttä. Tällöin kouluttajan omalla menestyksellä, kunnianhimolla tai itseluottamuksella ei juurikaan ole merkitystä. Tarvitaan toisenlaista kompetenssia eli myötätuntoa ja välittämistä (ks. Golemanin, Boyatzis & McKeen 2002). Yhteiskunnan marginaaliin joutunut tarvitsee ennen kaikkea rinnallakulkijaa. Kuten Sennet (2004) painottaa, kouluttajan ei tule asettua opiskelijan yläpuolelle. Koulutustoiminta leppää arvojen pohjalla. Tulkintani mukaan arvot ovat se kivijalka, joka luo vakaan pohjan laadukkaalle koulutukselle. Laadun arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota nykyistä enemmän organisaation arvopohjaan.

Ohjaavan koulutuksen erityisluonteeseen kuuluu, että monet koulutukseen tulevat opiskelijat ovat vaikeissa elämäntilanteissa. Haastatteluissani monet kertoivat hyvin traagisista taustoistaan. En käyttänyt näitä poikkeuksellisia elämäntarinoita analyysini aineistona, mutta ne antoivat taustaa ja ymmärrystä tulosten tulkintaan. Osallistujat olivat usein sellaisessa elämäntilanteessa, että he kokivat tarvitsevansa tavallista enemmän tukea ja ohjausta ja juuri siksi olivat erityisen herkistyneitä kouluttajilta saadulle avulle. Arvottomuus nousi keskeiseksi teemaksi. Jokainen ystävällinen rohkaisun sana oli merkityksellinen ja auttoi eteenpäin. Ehkä tämän vuoksi opiskelijat kokivat kaipaavansa ensisijaisesti kohtaamista, eivät niinkään tietoa ja asiantuntijuutta. Koulutuksen

laadusta puhuttaessa ohjaavalla koulutuksella onkin selvästi erityinen luonne muihin koulutuksiin verrattuna. Tulosten siirrettävyys muihin koulutus konteksteihin on tuskin täysin mahdollista, vaikka samat lainalaisuudet voivat olla havaittavissa vähäisempinä. Yleensäkin toisesta kontekstista siirretyt tulokset eivät välttämättä koske toista ympäristöä (mm. Chen & Tam 1997). Fenomenografia painottaakin lähestymistapana tulosten kontekstuaalisuutta (Marton 1988). Ohjaavan koulutuksen erityislaatuisuus liittyy kohdejoukon elämäntilanteeseen ja koulutuksen tavoitteisiin. Tavoitteet taas ovat hyvin kokonaisvaltaisia verrattuna esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen. Pohdin kuitenkin tuloksiani laajemmin. Voitaisiinko nähdä, että minkä tahansa palvelun laatu kulminoituisi lopulta edellä mainittuihin tekijöihin? Eivätkö ihmiset aina jollain osin arvioi laatua sen perusteella, miten he kokevat tullessa kohdatuksi, millainen ilmapiiri palvelun tuottamisen hetkellä vallitsee ja vastaako palvelu tarpeeseen eli tuottaako se tulosta? Ihmisen kaipuu yhteisöllisyyteen voi saada aikaan sen, että jos palveluun kytkeytyy kokemus hyvästä vuorovaikutuksesta ja tuesta, se antaa merkittävää lisäarvoa kokemukseen ydinpalvelun laadusta. Mielenkiintoinen seikka tässä on ydinpalvelun laadun jääminen sekundaariseksi laatukäsityksissä. Se, miten itse tuote eli koulutusprosessi on toteutettu, ei noussut etusijalle. Mäen (2000, 267) tutkimuksessa taas tuotanto-, prosessi- ja valmistuslaatu oli tärkein laatutekijä. Ihmisen perustarpeet näyttivät olevan merkittäviä laadun määrittäjiä. Ihmisen tarpeet tulla arvostetuksi ja hyväksytyksi, liittyä toisiin sekä kokea turvallisuutta ja yhteyttä nousevat keskeisiksi (ks. Amundson 2005, 22). Osalliseksi tuleminen voitti arvottomuuden kokemuksen.

7.2 Kehittämishaasteita

Ohjaava koulutus päätettiin lopettaa vuonna 2012. Taustalla olevat syyt saattavat liittyä ohjaavan koulutuksen koettuun tehottomuuteen (tehokkuus noin 13 % työllistymisasteen perusteella). Vuonna 2013 palveluja yhdistettiin ja ohjaavan koulutuksen tilalle luotiin uravalmennus (ELY-keskus 2012). Keskeisimpinä eroina ohjaavaan koulutukseen ovat työelämäjaksoista luopuminen, tietotekniikkaopetuksen vähentäminen ja koulutuksellisen painotuksen muuttuminen valmentavaksi otteeksi. Työelämäjaksojen tilalle tuli työhön tutustuminen, joka tarkoittaa lyhyitä tutustumisjaksoja eri organisaatioissa.

Tutkimukseni tukee työelämäjaksojen säilyttämistä osana valmennusta. Työelämäjaksoista luopumalla on menetetty keskeinen työllistymisväylä eli opiskelijoiden mahdollisuus kurssin jälkeisiin suoriin työllistymisiin. Samalla työttömät ovat menettäneet mahdollisuuden testata työkuntoaan, rakentaa uudelleen ammatti-identiteettiään sekä vahvistaa yleisiä työelämävalmiuksiaan. Työkokeiluja voidaan toki toteuttaa ohjaavan

koulutuksen ulkopuolellakin, mutta yhdessä ohjaavan koulutuksen kanssa ne muodostavat toimivan kokonaisuuden, joka edistää osallistujan pääsyä työmarkkinoille. Työelämäjaksojen rohkaiseva ja voimaannuttava vaikutus näytti olevan opiskelijoille merkittävä. Työelämäjaksoista ei tulisi luopua, sillä monelle syrjäytymisvaarassa olevalle ne ovat tehokkain ja joskus jopa ainoa keino työllistyä. Myös tietotekniikan perustaitojen saamisen tarve näyttäisi olevan kohderyhmän kohdalla vielä ajankohtainen. Monelta valmennukseen hakeutuvalta puuttuu keskeiset tietokoneenkäyttötaidot ja sähköisen työnhaun osaaminen. Valmentavan otteen lisääntyminen on tutkimukseni tulosten mukaista ja näyttää sopivan hyvin kyseisen kohderyhmän tarpeisiin.

Moniammatillinen malli syrjäytymisen ehkäisemiseksi

Tutkimukseni perusteella ehdotan ohjaavan koulutuksen järjestämistä moniammatillisena yhteistyönä. Moniammatillisuus tekee mahdolliseksi ratkaista asiakkaan, tässä tapauksessa opiskelijan, monimutkaisia ongelmia yhdistämällä eri asiantuntijuuksia yli organisaatorajojen (Isoherranen 2005; Nummenmaa & Karila 2003; Nummenmaa 2004; 2005). Tavoitetta kokonaisvaltaisesti palveleva lopputulos saataisiin yhdistämällä moniammatillinen asiantuntijuus ja ohjaus ryhmämuotoiseen koulutukseen. Työelämän kytkeminen osaksi prosessia lisäisi prosessin vaikuttavuutta. Näin hyödynnettäisiin ryhmämuotoisen koulutuksen edut, kuten yhteisöllisyyden voimaannuttava vaikutus ja elämänhallintaa rakentava ja tukeva toimintamalli, sekä työelämäyhteyden tuoma mahdollisuus testata työkuntoa ja osaamista tai työllistyä. Ryhmämuotoisessa koulutuksessa kouluttajalla olisi opiskelijaa tukeva ja vahvistava rinnallakulkijan rooli, toisin kuin virkailijoilla. Näin yhdistyisi kokonaisvaltaisesti ihmisen psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kokonaisuuden tukeminen (ks. Rauhala 1995). Urasuunnittelu ilman terveydellisten ja sosiaalisten tekijöiden huomioon ottamista jää vajavaiseksi, eikä vastaavasti terveydellinen ja sosiaalinen apu ilman ryhmämuotoista ohjausta ole riittävää. Kuten johdannossa totesin, työllistyminen ylläpitää ihmisen terveyttä. (Kortteinen & Tuomikoski 1998; Heponiemi ym. 2008; Murto ym. 2009.) Moniammatillisen integroidun yhteistyön palvelukokonaisuudella voidaan parhaiten vastata työttömien ja syrjäytyneiden monimutkaistuneisiin ongelmiin ja niiden aiheuttamiin haasteisiin. Tällaisen palvelukokonaisuuden tarve tulee selvästi esiin tutkimusten perusteella (mm. Kallio ym. 2008; Kerätär ym. 2014). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimukset (STM 2013), että työttömillä on työssäkäyviä enemmän terveysongelmia ja monet terveysriskit kasvavat työttömyyden pitkittyessä. Tästä syystä heillä on lisääntynyt tarve terveyttä ja työkykyä edistäviin ja palauttaviin palveluihin. Jos työttömien sairaudet ja kuntoutustarve jäävät tunnistamatta, riski syrjäytyä työmarkkinoilta kasvaa. Kirje

on osoitettu kunnille palvelujen järjestämiseksi, mutta jos ohjaava koulutus otettaisiin mukaan tähän yhteistyöhön, se tehostaisi syrjäytymisen ehkäisemistä.

Muutoksen evaluoinnin ongelmallisuus

Koulutustoiminnan laatua määrittää se, tapahtuuko opiskelijan elämässä tavoitteiden mukainen muutos. Tavoitteena on, että opiskelija ei ole koulutuksen päättyessä samassa tilanteessa kuin sinne tullessaan. Muutos lähtee sisältä, ja sisäinen muutos synnyttää ulospäin näkyvää muutosta ja aktivoitumista, aivan kuten Roos (1988) puhuu siitä, kuinka sisäinen elämänhallinta synnyttää ulkoista elämänhallintaa. On kuitenkin vaikea löytää keinoja näyttää toteen tämä muutos. Etenkin välittömästi koulutuksen jälkeen tehtävät arvioinnit jättävät usein muutoksen ulkopuolelle. Suuret muutokset yksilön elämässä tapahtuvat usein hitaasti. Prosessi lähtee liikkeelle ohjaavasta koulutuksesta, mutta seuraukset näkyvät vasta ajan kuluessa. Valitettavasti voi käydä myös niin, että prosessi jää kesken ja hiipuu, etenkin jos opiskelija jää koulutuksen jälkeen ilman tukea. Tiainen (2011) on ehdottanut toimintamallia, jossa koulutuksen jälkeen järjestettäisiin yksilöohjausta niille, joiden suunnitelmien toteutuminen on vielä kesken. Tämä voisi olla kantava ratkaisu niiden opiskelijoiden elämässä, jotka muuten jäisivät yksin keskeneräisten suunnitelmien kanssa. Kirkpatrickin (1998) ajattelu koulutuksen vaikuttavuudesta tukee tällaista mallia.

Kohdejoukon valmiuksiin nähden on ristiriitaista määritellä tulokseksi vain työllistyminen. Tutkimusten mukaan vain pieni osa työttömistä oli valmiita suoraan työhön tai koulutukseen (Sepponen ym. 2012). Jos päihdekuntoutukseen hakeutumista tai mielenterveysongelmien hoitoa ei katsota tulokseksi ja tällaista apua tarvitsevat asiakkaat pyritään vain saamaan suoraan töihin, he palaavat nopeasti uudelleen samojen palveluiden piiriin. Vain todellisten ongelmien selvittämisellä ja hoitamisella saadaan kauaskantoisia tuloksia. Tuloksen määrittelyä tulisi laajentaa nykyisestä.

Jatkomahdollisuuksia vajaakuntoisille

Tutkimukseni herätti ajatuksia ohjaavan koulutuksen vajaakuntoisten opiskelijoiden mahdollisesta jatkotyöllistymisestä. Yhteiskunnassamme on niukasti mahdollisuuksia työskennellä vajaakuntoisena. Laki sosiaalisista yrityksistä (L1351/2003) on ollut askel tähän suuntaan, mutta sen toteutus on jäänyt vaisuksi. Työllistymisen edut yksilön kohdalla olisivat laaja-alaisia.

Työnteolla on paljon hyviä vaikutuksia vajaakuntoisille. Kanadalaistutkimuksessa työssäkäyvät vajaakuntoiset kokivat itsensä työttömiä onnellisemmiksi (Uppal 2006).

Myös Aspvikin (2003) tutkimuksen mukaan työllä on kuntoutusasiakkaille tärkeä voimaannuttava vaikutus, kun kuntoutus toteutetaan kuntoutujalähtöisesti. (Heponiemi ym. 2008.) Yhteiskunnalle vajaakuntoisten työllistäminen oli halvempaa kuin työkyvyttömyyseläkkeet. Ohjaavan koulutuksen tuottama hyöty valuu helposti hukkaan etenkin niiden väliinputoajien kohdalla, jotka kokevat itsensä vajaakuntoisiksi työllistymään avoimille markkinoille mutta jotka eivät täytä työkyvyttömyyseläkkeen kriteerejä. Karjalaisen (2004, 17) mukaan voimakkaasti korostuneen työllistymisväylän ohella tulisi kehittää myös muita sosiaaliseen kuntoutukseen liittyviä vaihtoehtoja. Yhtenä onnistuneena työllistämispolitiikkana on pidetty niin kutsuttua Tanskan mallia. Kiteytettynä se perustuu kolmeen tekijään: heikko irtisanomissuoja, korkea työttömyysturva ja aktiivinen työvoimapolitiikka (Bredgaard, Jørgensen & Larsen 2003, 55–56). Vaihtoehtoja ja malleja voidaan etsiä vertailemalla eri Euroopan maiden toimintatapoja. Tärkeää olisi kuitenkin mahdollistaa vajaakuntoisten työttömien integroituminen osaksi yhteiskuntaa (ks. Lämsä 2009, 136).

Laadun kehittämisestä

Tutkimukseni osoitti ohjaavan koulutuksen suuret haasteet monimuotoisen kohderyhmänsä auttamisessa. Voidaan nähdä sen tarve kehittyä ja muuttua vastaamaan paremmin yhteiskunnan ja yksilön tarpeita. Tämänhetkinen kehityssuunta vastaavatyypisissä palvelumuodoissa näyttäisi olevan joiltakin osin päinvastainen kuin omat tulkintani tilanteesta.

Koulutusten laadun kehittäminen on jatkuvaa toimintaa, johon koko henkilöstön tulisi osallistua omalla ammattitaidollaan ja kokemuksellaan. Mäki (2000, 266) huomauttaa, että selvä työrooli – oman aseman ja tehtävän tunteminen, työhön liittyvät tavoitteet ja vastuut – on tärkeää tiedostaa, jotta kehittämiseen voidaan lähteä. Henkilöstön rooli koulutustoiminnassa on muutenkin keskeinen. Kouluttaja tuottaa koulutuksen laatua. Henkilöstöresurssit ovat laadun kannalta tärkein mutta myös hyvin haavoittuva tekijä. Kouluttajat voivat vaihtua, eikä koskaan voida olla varmoja uuden kouluttajan ammattitaidosta, asenteista ja arvoista. Tämän vuoksi henkilöstön sitoutuminen vakauttaa toiminnan laatua. Johtamistyyllillä on tutkimusten mukaan vaikutusta työntekijän sitoutumiseen (Korppoo 2010; Jung & Avalio 2003). Myös työhyvinvoinnin kokeminen tukee sitoutumista (Howard & Foster 1999). Rekrytointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota laadun näkökulmasta. Laadun kannalta tuo vakautta, jos kouluttaja kykenee sitoutumaan koulutusta tuottavan organisaation arvoihin. Tällöin yhteiseltä arvopohjalta tuotettu koulutus on yhdenmukaista. Turjanmaa (2005, 147)

toteaa, että organisaation jokainen yksilö on vastuussa laadun oppimisesta ja hyviä tuloksia saavutetaan johtajan ja henkilöstön yhteistyöllä.

Kannattaako aktivointi?

Työttömien aktivointi, johon kuuluvat myös koulutukseen osoitukset, on herättänyt paljon keskustelua ja tyytymättömyyttä. Työttömyysturva on vastikkeellinen, mikä tarkoittaa sen saajan velvollisuutta osallistua toimenpiteisiin. Sanktioiden ja vastikkeellisuuden lisääminen 90-luvun laman jälkeen jakaa kuitenkin mielipiteitä (ks. Björklund 2008). Työttömän aktiivista roolia korostaa se, että työtön ei ole vain ”työtön” vaan ”työtön työnhakija”. Aineistossani opiskelijat kertoivat monen kurssille osoitetun muuttaneen asennettaan ja hyötyneensä kurssista. Aina näin ei kuitenkaan käy. Hieta-niemen (2004) mukaan parhainkin palvelutuote on tehoton, jos asiakkaalla ei ole aitoa tahtoa kohentaa elämäntilannettaan. Ihminen ei aina pysty näkemään omia mahdollisuuksiaan ja omaa parastaan. Voidaanko kuitenkin ”hyvän tarkoituksen” varjolla legitimoida päätöksiä, joissa otetaan hallintavalta ihmisen elämää koskevista päätöksistä? Tai voidaanko vastaavasti ihmisille maksaa vastikkeetonta tukea, ja mihin se johtaa niiden kohdalla, joiden elämänhallinta ei riitä hyvinvointia ylläpitävään elämään? Silvennoinen (2007) näkee ohjaavan koulutuksen myös vallankäytöksi, jossa ”oikeudesta koulutukseen on tullut pakkopaita”. Hän viittaa Foucaultin teorioihin vallankäytöstä. Foucault näkee julkisen vallan voimat talousjärjestelmän käytössä. Valta on kuin anonyymi koneisto, jossa itse valta on tehty näkymättömäksi. Kukaan ei varsinaisesti käytä sitä, vaan se on kätkeytynyt ideologiaan ja retoriikkaan (Foucault 1980). Koulutukseen osoitusten sivutuotteena vahingoitetaan usein myös motivoituneiden opiskelijoiden motivaatiota. Osoitettujen asenne passivoi myös aktiivisia osallistujia ja vaikuttaa negatiivisesti koulutuksen ilmapiiriin.

Kannattaako ohjaavan koulutuksen ilmapiiriä ja motivoituneiden opiskelijoiden voimaantumisprosessia vaarantaa koulutuksiin osoituksilla? Näihin kysymyksiin tuskin on yksiselitteisiä vastauksia. Silvennoinen (2007, 100) kutsuu väitöskirjassaan ikääntyvän työttömän työnhakijan kouluttautumiselvelvollisuutta elinkautiseksi. Hän ihmettelee, miksi ikääntyvän on pidettävä itsensä työmarkkinakelpoisena, vaikka uranäkymät suosivat nuorempia? Hänen mukaansa työhallinto painostaa vähän koulutusta saaneet ikääntyvät työttömät vähintään ohjaavaan koulutukseen jopa silloin, kun koulutus ei enää voi antaa mitään lisäarvoa ja näiden henkilöiden koulutussaturaatio täyttyy (mt. 79). On totta, että joidenkin kohdalla ohjaavaan koulutukseen ohjaamisesta on tullut väylä työttömälle silloin, ”kun muutakaan ei keksitä”. Ohjaavan koulutuksen tarkoituksena ei tue se, että joku osallistuu useaan peräkkäiseen ohjaavaan koulutukseen. Näitäkin

tapauksia valitettavasti on. Ketään ei voi voimaannuttaa vastoin omaa tahtoa. Kuten Kotiranta (2008, 87) korostaa, voimaantumisen tapahtuu ihmisen omassa toiminnassa eikä ulkopuolelta tulevana voimaantumistempuna. Koulutuksessa päästään tavoitteisiin vain, jos opiskelija on sitoutunut niihin ja toimii yhteistyössä kouluttajan kanssa. Koulutukseen valittavilla on oltava oma motivaatio osallistua (Tiainen 2011, 34). Tutkimuksissa on todettu sanktioiden olevan väärä keino saada ihminen toimimaan ja motivoitumaan (ks. Salonen-Soulié 2003, 83; Liukko 2006, 68; Keskitalo 2008, 133). Myös Björklund (2008) toteaa, että ihmisen intresseistä irrallisella kannustamisella ei saada toivottua tulosta eikä rakenneta ihmisarvon kokemusta. Sanktioilla saadaan kyllä työtön ohjaavaan koulutukseen mutta ei välttämättä tulosta koulutuksesta.

Monet opiskelijat toivat esiin, kuinka karenssin uhka on väärä keino saada työttömät koulutukseen. Mikkosen (1997, 162) mukaan työvoimakoulutuksen tulee palvela osallistujien yksilöllisiä tarpeita ja koulutukseen osallistuja tulee nähdä oman elämänsä ja myös oppimis- ja kehitymisprosessin subjektina, ei koulutuksen objektina. Jos opiskelija kuitenkin on ”pakotettu” koulutukseen, hän on ennemminkin objektin kuin subjektin asemassa. Luhtaselan (2009) tutkimuksen mukaan kuntouttavaan työtoimintaan osallistuvat kokivat työntekijöiden käyttävän aktivointisuunnittelun yhteydessä ylivaltaa, joka perustuu mahdollisuuteen käyttää sanktioita ohjattaessa asiakkaita toimenpiteisiin. Osallisuuden kannalta on tärkeää, että asiakkaan oma kokemus otetaan huomioon suunnitelmaa rakennettaessa. Tämä vahvistaa opiskelijan omaa toimijuutta. Ohjaavassa koulutuksessa kouluttajan tulee kunnioittaa opiskelijan omia toiveita ja tavoitteita.

Sennettin (2004, 126–127) mukaan auttamishalu ja myötätunto voivat vahingoittaa, ellei niihin liity kunnioitusta autettavaa kohtaan. Hän puhuu autonomisuudesta, jossa ihmiselle on annettava itsemääräämisoikeus omiin asioihinsa ja hyväksyttävä hänen omat päätöksensä. Mielestäni tässä on kysymys toiminnan ja auktoriteetin rajoista, joiden olemassaolo tulisi ottaa huomioon kaikessa auttamistyössä. Tutkimustulosten mukaan pitkään työttömänä olleiden kohdalla etuuksien vastikkeellisuuden lisääminen tai sanktiointi aktivointikeinoina eivät edistä työllistymistä (Hämäläinen, Tuomala & Ylikännö 2009). Heidän kohdallaan muunlaiset toimet olisivat hyödyllisempiä. Tämä voi kertoa myös siitä, että pitkäaikaistyöttömien työllistymisen esteet ovat muita kuin mahdollisen työpaikan puuttuminen. Mielestäni tämän selvittelyyn ja ratkaisemiseen tarvitaan kuvaamaani moniammatillista yhteistyötä.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni johtopäätösten ja pohdintojen pohjalta esitän seuraavat jatkotutkimusehdotukset:

1. Ohjaavan koulutuksen arviointi sen erityislaatuisuuden vuoksi on monimutkainen ja jatkuvaa kehittämistä vaativa osa-alue. Jatkotutkimusehdotukseksi näkisin ohjaavan koulutuksen evaluoinnin kehittämisen tavoitelähtöiseksi. Keskeiseksi pohdittavaksi näkisin sen, miten muutosta, elämänhallinnan lisääntymistä ja voimaantumista voidaan evaluoida niin, että niiden mahdollisesti tuottama hyöty saataisiin näkyväksi.
2. Toiseksi jatkotutkimusehdotukseksi esittäisin vajaakuntoisille suunnattujen työllistymismahdollisuuksien tarkastelun. Olisi tärkeää selvittää, millaisia ohjaavan koulutuksen jatkosuunnitelmia voidaan toteuttaa vajaakuntoisten kohdalla ja miten ne voitaisiin liittää ohjaavan koulutuksen prosessiin. Näin kukaan ohjaavan koulutuksen käyneistä ei pääsisi putoamaan yhteiskunnan osallisuudesta vastoin omaa tahtoaan.
3. Kolmanneksi jatkotutkimusehdotukseksi esitän ohjaavan koulutuksen järjestämisen pilottina moniammatillisella yhteistyömallilla ja sen vaikuttavuuden tarkastelun toimintatutkimuksen keinoin.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustulosteni merkitystä tulee pohtia myös suhteessa siihen, onko tutkimukseni validi. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä. Sen osoittaminen on laadullisessa tutkimuksessa eräänlainen haaste. Kirk ja Miller (1986, 29–30) viittaavat siihen, että tutkija voi nähdä suhteita tai periaatteita virheellisesti tai ei näe niitä ja kysyy virheellisiä kysymyksiä. Pohdin tätä näkökulmaa erityisesti ohjaavan koulutuksen evaluoinnin kohdalla. Suurelta osin kuitenkin uskon kokemukseni vaikuttaneen siihen, että osasin mielestäni nähdä oleelliset asiat ja esittää oikeat kysymykset. Kysymys on lopulta totuudesta, joten tämä johtaa tutkimaan tulkintojen luotettavuutta ja totuudenmukaisuutta filosofisten totuusteorioiden kautta. Kysymys luotettavasta tiedosta on filosofinen ja sisältää kysymyksen mitä on totuus (Uljens 1989, 52; Kvale 1997, 214–215). Totuusteorioita on kolmenlaisia: korrespondenssiteoria, koherenssiteoria ja pragmaattinen teoria. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sanoudutaan usein irti totuuden korrespondenssiteoriasta ja objektiivisesta totuuden oletuksesta. Fenomenografia on kuitenkin sitoutunut sekä korrespondenssiteoriaan että koherenssiteoriaan (Uljens 1991, 97). Korrespondenssin eli vastaavuuden näkisin tutkimuksessani siinä, vastaavako kuvauskategoriat todellisuutta. Koherenssiteoria taas tarkastelee loogisuutta, eli

ovatko tutkimuksessani esitetyt väitteet totuudenmukaisia. Totuuden pragmaattisen kriteerin mukaan sellainen tieto on tosi, joka käytännössä osoittaa totuudellisuutensa. Lukija pystyy suurelta osin arvioimaan tutkimukseni koherenssia ja pragmaattisen kriteerin täyttymistä. Uljens (1991) kuitenkin korostaa, ettei fenomenografiassa ole olemassa absoluuttista totuutta, eikä sitä siten edes tavoitella. Luodut kuvauskategoriainkin ovat vain väliaikaisia, koska ihmisten käsitykset muuttuvat. Mielestäni tutkimukseni täyttää korrespondenssin ja koherenssin vaatimukset, ja toivon sen pragmaattisen kriteerin täyttymistä.

Uljens (1991, 97–98) esittää kolmitasoista luokitusta, jonka mukaan arvioinnin tulisi kohdistua aineiston hankintaan, aineiston analyysiin ja tutkimuksen teoreettiseen validiteettiin. Tarkastelen oman tutkimukseni korrespondenssia ja koherenssia seuraavan Uljensin jäsenyyksen mukaisesti.

Aineiston hankinta

Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa on haastattelu. Siinä tutkija itse on keskeisin tutkimusväline, ja lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti (Eskola & Suoranta 2008, 85, 210). Tästä syystä haastattelututkimuksissa ongelmat saattavat liittyä haastattelijan ja haastateltavan väliseen vuorovaikutukseen (emt.). Luotettavuuden lähtökohtana on, että haastateltava ymmärtää haastattelijan kysymykset ja haastattelija tulkitsee oikein haastateltavaa. Haastatteluvaiheessa tulkinta vaikuttaa tarkentavien kysymysten tekemiseen. Omissa haastatteluissani olisin voinut tehdä enemmän tarkentavia kysymyksiä. Fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluu intersubjektivisuus, joka tarkoittaa, että haastattelussa on mukana koko ajan myös haastattelijan oma tietoisuus. En voi välttää sitä, ettei oma tietoisuuteni vaikuttaisi tulkintoihin. Haastattelijana pyrin kuitenkin tiedostamaan omat asenteeni ja odotukseni ja arvioimaan niiden vaikutusta. Intensiivinen kuuntelu olisi haastattelijana tarpeen, jotta voi tarvittaessa tarkentaa vastauksia lisäkysymyksillä. Itse en mielestäni tehnyt riittävästi tarkentavia kysymyksiä silloinkaan, kun haastateltava selvästi toivoi sitä, vaan jatkoin haastattelua pitäytyen liikaa alkuperäisessä haastattelurungossa. Tämä johtui osaksi kokemattomuudestani haastatella. Olin sisäistänyt haastattelijan roolin, jossa yritin olla mahdollisimman objektiivinen ja jopa virallinen. Eskola ja Suoranta (2008, 93) antavat kuitenkin toisenlaisen kuvan haastattelijan roolista ja painottavat luottamusta, vuorovaikutteista suhdetta ja epävirallista suhtautumista, jossa haastattelija voisi kertoa omista kokemuksistaan. Heidän neuvojaan noudattamalla olisin voinut päästä haastatteluissa syvemmälle aiheeseen. Suosituksena on, että haastattelija tarvittaessa soveltaa kysymyksiä haastateltavan vastausten mukaan. Ongelmana joissakin haastatteluissa

olivat joko liian laajat ja rajattomat vastaukset tai vastaavasti liian niukat vastaukset. Jos huomasin keskustelun laajenevan liikaa aiheen ulkopuolelle, pyrin rajaamaan ja palauttamaan haastattelun takaisin käsiteltäviin teemoihin. Etenkin nuorten kohdalla vastaukset olivat joissakin tapauksissa hyvin lyhyitä, esimerkiksi ”en mä tiedä”. Tämä vaikuttaa aineiston luotettavuuteen, koska jos haastateltava ei ole valmis tuomaan omia käsityksiään rehellisesti esiin, tutkijan on mahdotonta tehdä käsityksistä analyysia. Otin kyllä huomioon verbaalisesti niukkojen vastausten asiasisällön analyysissä, mutta aineistositaatteina en tällaisia vastauksia voinut käyttää. Vastauksia saattoivat rajoittaa ujous ja tottumattomuus ajatella ja analysoida tämän kaltaisia asioita. Onneksi valtaosa haastatteluista oli sisällöltään kattavia. Pohdin myös tilan vaikutusta haastatteluun: olisivatko opiskelijat olleet kriittisempiä tai avoimempia opiskelupaikan ulkopuolella? En kuitenkaan halunnut käyttää julkista tilaa, kuten kahvilaa tai muuta sellaista, joten pidin kaikesta huolimatta parhaana valintana koulutukseen liittyvää tilaa.

Haastateltavien positiivisuus herätti ajatuksia siitä, olinko valinnut haastateltavat väärällä tavalla. Olin luullut saavani haastateltaviksi ensisijaisesti heitä, jotka suhtautuvat ohjaavaan koulutukseen kriittisesti. Ajattelin, että esittämällä kutsun haastateltavaksi aktivoituvat ensisijaisesti ne, joilla on myös negatiivista sanottavaa koulutuksesta. Näin ei kuitenkaan käynyt. Pohdin myöhemmin, olisiko esimerkiksi saatekirjeen muotoilulla voinut vaikuttaa asiaan. OPAL-palautteiden avoimen kysymyksen vastausten käyttö aineistona oli tämän vuoksi hyvänä lisänä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskustelua on paljon herättänyt myös aineiston riittävyys. Joskus laadullisessa tutkimuksessa jopa yksi tapaus on riittävä. Eskola ja Suoranta (2008, 63–64) toteavat, että tietty määrä aineistoa riittää teoreettisen kuvion esiin tuomiseksi eikä siinä tapauksessa aineiston lisääminen tuo lisäarvoa. Oma aineistoni oli suhteellisen laaja (19 haastattelua ja OPAL-palautteet valtakunnallisesti kahden vuoden ajalta). Haastatteluissa pystyin näkemään saturaatiopisteen, ja tietyt teemat alkoivat toistua samankaltaisina jo kymmenen haastattelun jälkeen. Tosin eri ikäjakaukset toivat vaihtelua sisältöihin. Suositeltava määrä haastatteluja fenomenografisessa tutkimuksessa on noin 15–20. Aineiston riittävyys onkin yksi luotettavuuden kriteeri, ja siltä osin tutkimukseni täyttää kriteerit. Fenomenografisen osuuden osalta haastatteluja oli maksimimäärä. Liian suuri määrä haastatteluja voisi jopa tehdä analyysistä pinnallisen, sillä silloin jokaiseen lausumaan ei olisi mahdollista kiinnittää niin paljon huomiota. Tutkimuksen aineistona haastatteluiden lisäksi olleet OPAL-palautteet toivat suuren määrän opiskelijoita vastausten piiriin. Näin ollen aineistoni oli kattava, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäaineistolla tuskin olisin saanut tutkimukselleni lisäarvoa. Pohdin aluksi, onko OPAL-palautteiden avoimien kysymysten käyttö relevanttia tutkimuskysymyksen kannalta eli saanko tarvittavan tiedon niiden kautta. Analyysi kuitenkin osoitti, että opiskelijoiden vastaukset palvelivat hyvin tut-

kimusongelman käsittelyä. Opiskelijat ilmaisivat niissä hyvin selvästi käsityksensä ohjaavan koulutuksen laadusta. OPAL-palautteiden viesti oli hyvin yhdenmukainen haastatteluiden kanssa.

Aineiston analyysi

Olen ottanut analyysin kohteeksi koko aineiston jättämättä siitä osia pois. Fenomenografian osalta on keskusteltu, heikentääkö mahdollinen aineiston rajaaminen validiteettia. Kuitenkin suuntauksen alkuperäisen näkemyksen mukaan koko aineiston tulisi olla edustettuna, joten halusin toimia sen mukaan (Marton 1986). Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman avoimesti kuvauskategorioiden muodostamisen, jotta lukija saa käsityksen, mistä ja miten tulkinnot ovat syntyneet. Mikäli merkitysyksiköitä ei olisi löytynyt niin paljon, olisin voinut kerätä ne taulukkoon, josta lukija voisi seurata jokaisen merkitysyksikön sijoittamista eri teemoihin ja kategorioihin. Valitettavasti tästä olisi syntynyt liian laaja kuvaus, joten päädyin kuvaamaan vain esimerkein analyysin etenemistä. Vaikka kuvauskategoriat eivät sellaisenaan ole yhden henkilön lausumia vaan samankaltaisia merkitysyksikköjä edustavia käsitystyyppisiä, olen pyrkinyt kuvaamaan niitä puhkielellä yleensä jonkun haastateltavan lausumaa lainaten. Näin käsitystyyppi kuvaa parhaiten lukijalle sitä aineistoa, josta käsitystyyppit ja kategoriat ovat muodostuneet. Näin annan lukijalle mahdollisuuden arvioida edes joltain osin korrespondenssia. Jos olisin keksinyt jokaiselle kategorialle teoreettisen sisältöä kuvaavan nimen, se olisi saattanut etäännyttää lukijaa sisällöstä.

Oma aiempi roolini ohjaavan koulutuksen parissa olisi saattanut olla riskitekijä aineiston analyysissä. Tahtomattanikin minulla oli jonkinlainen esiyymmärrys aineistosta, koska olin jo vuosia lukenut OPAL-palautteita ja kuunnellut opiskelijoiden antamaa suullista palautetta jokaisen oman koulutukseni lopussa. Tämä on vahvuus siinä mielessä, että aineistoon tutustuminen oli helppoa ja teemat muodostuvat joustavasti, koska aineisto oli sisällöllisesti niin tuttua. Se, että tunsin kontekstin ja osaltaan aineiston niin hyvin, vahvistaa tutkimukseni korrespondenssia, joten luokittelu todennäköisesti vastaa hyvin tutkimuskohdetta. Heikkous kontekstin tuntemus on silloin, jos yritän löytää aineistosta aiemman kokemukseni mukaan jotain sellaista, mitä siellä ei ole. Niikon (2003, 40–41) mukaan täydellinen oman näkemyksen poissulkeminen ei ole mahdollista. Toisen kokemuksen ymmärtäminen edellyttää aktiivista intersubjektiivisuutta. Marton (1988) puhuu hallitusta subjektiivisuudesta. Pohdin tätä teemaa myös tutkimuksen eettisyyden tarkastelun yhteydessä.

Fenomenografisia tutkimuksia on usein kritisoitu analyysiprosessin läpinäkyvyydestä. Tällöin lukijan on mahdotonta seurata kategorioiden muodostumista. Jo-

kaisen kategorian muodostumisen auki kirjoittaminen ja kuvaaminen on mahdotonta, mutta pyrin kuvaamaan sen logiikan, jolla muodostin kategoriat. Marton ja Booth (1997) esittävät kolme kriteeriä, joiden perusteella fenomenografisia kategorioita tulisi arvioida. Heidän mukaansa jokaisen kategorian tulisi esittää jokin muista erottuva tapa esittää ilmiö, kategorioiden tulisi olla loogisesti suhteessa toisiinsa ja kategorioiden määrän tulisi olla mahdollisimman niukka, jotta se pelkistäisi ilmiön. Tutkimukseni kuvauskategoriat täyttävät nämä kriteerit. Tosin en sijoittanut kategorioita hierarkkiseen järjestykseen (koska halusin säilyttää käsitykset samanarvoisina) vaan sijoitin ne ainoastaan horisontaalisesti, mutta sekin on fenomenografian mukainen tapa laatia kuvauskategoria. Åkerlind (2012) korostaakin analyysiprosessin mahdollisimman tarkkaa kuvaamista. Pyrin läpinäkyvyyteen mutta jokaisen merkitysyksikön rakentumista en ole kuvannut erikseen. Niikon (2003, 36) mukaan kategorioiden työstäminen saattaa jäädä tutkijalta keskeneräiseksi, jolloin analyysi jättää tulokset keskeneräisiksi ja vaatimattomiksi. Tätä keskeneräisyyttä pohdin paljon myös suhteessa teoriaviittauksiin. Vaikeinta oli vetää teoreettisten kytkentöjen raja ja tietää, mikä olisi riittävää. Laadullisen aineiston analyysi perustuu aina tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, joten pyrin siihen, että tulkintani olisi uskollista aineistolle luotettavuuden säilymiseksi. Yritin pitää kategorioiden keskinäiset erot selvinä, jotta ei syntyisi päällekkäisiä kategorioita. Joissakin kohdin siitä tosin muodostui iso haaste, johon en täydellisesti pystynyt vastaamaan. Åkerlind (2012, 117) kehottaa pitämään kategorioiden rajat auki mahdollisimman pitkään ja harkitsemaan tarkasti niiden muodostamista. Vaikeimmaksi koin juuri kategorioiden rajojen asettamisen. Monet kategoriat tuntuivat menevän päällekkäin, ja ne liittyivät toisiinsa monilta osin, joten niiden tarkka erottelu oli erityisen vaikeaa. Åkerlind (2012) suosittelee, että tutkija käyttäisi sekä koodauksessa että tulkintojen tekemisessä apuna toisia tutkijoita, joiden avulla saisi varmistettua kategorioiden oikeellisuuden. Mietin tätäkin mahdollisuutta. Nykyisin kuitenkin laadullisen aineiston analyysi ymmärretään yleisesti tulkinnalliseksi rekonstruktioiksi, joten halusin säilyttää oikeuden omaan tulkintaan. Säljön (1997) kritiikki on kohdistunut juuri realistiseen todellisuuskäsitykseen perustuvaan käsitykseen aineiston analyysistä. Hän korostaa tulkinnallisuutta ja uskoo, että eri tutkijat voivat laatia erilaisia kategoriointiteja samasta aineistosta. Tutkijan tulee läpinäkyvästi ja avoimesti tuoda esiin oma tapansa kategorisoida. Vaatimus tulosten toistettavuudesta onkin vieras laadullisessa tutkimuksessa (mm. Sandberg 1995), joten vertaisluokittelijan käyttöä on myös kyseenalaistettu. Martonin (1988, 147–148) mukaan on olemassa rajallinen määrä käsityksiä tietyistä aiheista kyseisessä kontekstissa. Ashworth ja Lucas (1998, 426) kuitenkin kritisoiivat tätä oletusta. Kategorioiden muodostaminen ja niiden määrä ovat viime kädessä tutkijan päätettävissä. Jokaisen haastattelun tulisi kuitenkin sopia johonkin kategoriaan, ja tällöin kategoriasysteemiä voidaan pitää riittävänä. Oma tutkimukseni

täyttää tämän kriteerin. Laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät sekä tutkittavien että tutkijan arvomaailmat ja lukija saa mahdollisuuden tehdä omia tulkintoja.

Tutkimuksen kehittämisosuuden osalta aineistolainauksen käyttö lisää läpinäkyvyyttä ja antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida korrespondenssia. Koherenssi liittyy tässä lähinnä teemoitteluun eli siihen, millä perusteella olen luonut tietyt teemat, sekä tekemiini johtopäätöksiin koulutuksen kehittämiseksi. Käytin paljon suoria lainauksia läpinäkyvyyden vahvistamiseksi. Tosin lukija ei voi tietää, mitä kohtia jätin lainaamatta ja toiminko siinä oikein. Pyrkimykseni oli, että jokaista teemaa edustavat lainaukset, ja liian samankaltaiset lainaukset jätin ulkopuolelle. Aineistositaateissa ei ole edustettuna jokainen haastattelu, koska kaikkien haastattelujen anti ei riittänyt sitaattien esittämiseen. En kuitenkaan usko sen vaikuttavan luotettavuuteen, koska haastattelujen sisältämä ajatus on silti edustettuna. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kun opiskelija vastasi haastattelussa sanalla ”ryhmä” kysymykseen ”mikä on koulutuksen parasta antia sinun kohdallasi?”, en voinut tehdä siitä aineistositaattia mutta liitin sen kategoriaan ”laatu ryhmän toimivana vuorovaikutuksena”. Samalla käytin aineistositaattina siinä kohdassa asiaa jäsentyneemmin kuvaavaa sitaattia.

Teoreettinen validiteetti

Kolmantena Uljensin (1991, 98) mainitsemana luotettavuuskriteerinä on teoreettinen validiteetti. Tätä tarkasteltaessa huomio kiinnittyy kuvauskategorioiden ja teorian suhteeseen: liittyykö saadut tulkinnat tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1994, 154)? Teoreettisena viitekehystenä olivat laatu ja elämänhallinta. Tutkimukseni on aineistolähtöinen, mutta teoriolla oli merkittävä osuus tutkimuksen toteutuksen suuntaajana ja saatujen tulosten peilinä. Tulkintani kytkeytyvät teoreettisiin lähtökohtiin. Aineiston suhteen on olemassa riski ylitulkita sitä omien näkemysten pohjalta. Pohdin ylitulkinnan vaaraa kehittäessäni ajatusta arvojen vaikutuksesta opiskelijan muutokseen. Korostan kuitenkin, että kyse on omasta tulkinnastani, johon olen päätenyt tulosten ja teorian pohjalta, ja lukija saa itse päätellä tulkinnan oikeellisuutta. Opiskelijoiden käsitysten kuvaamisessa ei mielestäni tullut eteen ylitulkinnan vaaraa, sillä pyrin olemaan uskollinen aineistolle. Koulutuksen kehittämiseenkään liittyvät osa-alueet eivät perustuneet vain omaan tulkintaani vaan nousivat suoraan aineistoni ja aiemman tutkimuksen pohjalta. Tosin teemoittelin ne oman tulkintani mukaan. Tulosten ja pohdinnan keskustelu teorian kanssa osoittaa ne teoreettiset kytkennät, joihin olen liittännyt tutkimukseni. Lukija voi itse arvioida niiden pätevyyttä.

Ahonen (1994, 129–130) jaottelee fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin neljäksi kriteeriksi: tutkijan oletus on sama kuin tutkittavan ilmaisu, ai-

neisto on relevanttia tutkimuksen teorian kannalta, kuvauskategoriat vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä, ja myös ne ovat relevantteja tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kannalta. Olen pohtinut näiden neljän kriteerin kannalta tutkimukseni fenomenografista osuutta ja pyrkinyt arvioimaan kriittisesti, ovatko kategoriat luotettavia ja vastaavatko ne tutkittavien ilmaisua. Haastatteluiden jälkeen mietin saamani aineiston relevanssia. Pohdin, kuinka hyvin osasin ilmaista haastateltavilleni, mistä halusin heidän puhuvan. Pohdin paljon, puhuimmeko samaa kieltä ja tulkitsivatko he oikein kysymykseni. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on aina olemassa vääriymmärryksen ja väärän tulkinnan mahdollisuus.

Sisäinen ja ulkoinen validiteetti

Kvalitatiivisen tutkimuksen täsmällisyys muodostuu sisäisestä validiteetista, ulkoisesta validiteetista sekä luotettavuudesta. Sisäinen validiteetti kuvaa tutkimustulosten yhteyttä totuuskäsitykseen, ulkoisessa validiteetissa kysymys on yleistettävyydestä, ja luotettavuus liittyy tulosten toistettavuuteen (reliability). Tynjälän (1991) mukaan parempia käsitteitä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat sovellettavuus, totuudellisuus ja uskottavuus. Totuuskäsityksiä pohdin jo aiemmin tässä kappaleessa. Puolimatka (2002) on puolestaan tuonut esiin, että laadullinen tutkimus menettää uskottavuuttaan joidenkin tutkijoiden keskuudessa luopumalla realistisesta totuusteoriasta. Sen käyttö muodostuu ongelmaksi, mikäli tutkijat eivät usko yhteen pysyvään totuuden määritelmään tai uskovat, että totuutta ei ole olemassa. Realistisesta totuusteoriasta luovuttaessa totuuden määrittäminen muodostuu ongelmaksi, jota episteemiset totuusteoriat pyrkivät lähestymään.

Tulosvaliditeetti (outcome-validity) tarkoittaa sitä, että tutkimusraportti tuottaa vastauksen esittämäänsä tutkimuskysymykseen. Tulosvaliditeetti on yhteydessä prosessivaliditeettiin (process-validity), joten jos tutkimusprosessi on virheellinen tai epäonnistunut, tulosvaliditeetti huononee. Olen pyrkinyt säilyttämään tutkimuskysymykset johtolankana läpi koko prosessin. Aineistolle esittämäni kysymykset perustuvat tutkimuskysymyksiin, jotta en ajautuisi liian kauaksi alkuperäisestä tarkoituksesta ja tavoitteesta. Tutkimukseni on sovellettava erityisesti juuri sen praktisen luonteen ansiosta. Tavoitteeni oli koulutuksen kehittäminen, joten jotta tavoitteeni täyttyy, tutkimuksen tulee olla sovellettava.

Siirrettävyys ja hyöty

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten toistettavuutta on kuitenkin kyseenalaistettu sen tulkinnallisen luonteen vuoksi. Uskon kuitenkin, että tässä tapauksessa samasta aineistosta olisi toisen tutkijan mahdollista saada samankaltainen tulos. Toki eri tutkijoiden erilaiset painotukset voisivat nostaa eri asioita tärkeimmiksi. Lisäksi olisi mahdollista tarkastella aineistoa eri näkökulmasta, joka myös muuttaisi painotuksia. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että sen sisältö korostuu toiminnan kustannuksella (mm. Dall’Alba 1994). Kysymys kuuluukin, onko käsityskategorioista hyötyä, jos niitä ei voida soveltaa käytäntöön? Alun perin fenomenografiassa tarkoituksena on ollut vain kuvata käsityksiä, jolloin analyysiprosessi jäi siihen. Myöhemmin on toteutettu tutkimuksia, joissa johtopäätöksiä on viety pidemmälle (Ahonen 1994). Tässä tutkimuksessa ajatuksena oli kuvata opiskelijoiden käsityksiä laadusta, jotta voidaan tehdä johtopäätöksiä koulutuksen kehittämistä ja arvioinnin suunnittelua varten. Käytännöllistä ja työelämää hyödyttävää puolta vahvistin toisen tutkimuskysymyksen praktisen luonteen avulla. Sen tarkoituksena on kehittää koulutusta. Näin tutkimuksessani yhdistyvät kognitiivinen ja praktinen ulottuvuus.

Eskolan ja Suorannan (2008, 208–222) mukaan laadullisen tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta ei voida arvioida aivan samalla tavalla kuin määrällisen. Vaikka reliabiliteetin käyttämisestä laadullisessa tutkimuksessa on erialaisia ja keskenään ristiriitaisia näkemyksiä, Kirk ja Miller (1986, 41–42) uskovat sen käyttöön myös laadullisessa tutkimuksessa. He esittävät laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin arvioimisesta seuraavat tekijät: erityisen metodin reliabiliuden arviointi (quixotic reliability) eli missä olosuhteissa jokin metodi on luotettava ja johdonmukainen, ajallinen reliabiliteetti (diachronic reliability) tarkoittaa mittausten ja havaintojen pysyvyyttä eri aikoina ja eri välineillä aikaan saatu johdonmukaisuus tuloksissa (synchronic reliability). Tutkimusmetodini valinta on johdonmukainen, ja sen myötä uskon sen vaikuttaneen myös tulosten johdonmukaisuuteen.

Laadullisen tutkimuksen objektit ovat harvoin muuttumattomia, mikä vaikeuttaa reliabiliteetin arviointia. Usein myös eri menetelmin tehdyt tutkimukset poikkeavat toisistaan ja joudutaan miettimään, miten saadut tulokset pitävät paikkansa. Fenomenografiassa ei edes oleteta tulosten pysyvän. Lisäksi fenomenografia on vahvasti kontekstisidonnainen, joten tulosten ei oleteta olevan siirrettävissä (mm. Ulfens 1989, 20–21). Omaan tutkimukseeni soveltaen kuvauskategoriat ovat tavallaan väliaikaisia ja sidoksissa ohjaavan koulutuksen kontekstiin. Näkisin kuitenkin tuloksissani elementtejä, joita voisi soveltaa laajemmin koulutuksen laatuajatteluun.

Tutkijan rooliin liittyvä eettisyys ja luotettavuus

Omat ennakkokäsitykset, asenteet, tiedot ja oletukset vaikuttavat aina jossain määrin tutkimukseen. Tutkijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa ja kirjoittaa ne julki, jotta lukijan on mahdollista tunnistaa ne tutkimuksesta. Tämä on myös yksi tutkimuksen luotettavuuden edellytyksistä (Marton 1988). Oma asemani suhteessa tutkittavaan ilmiöön on keskeinen tutkimuksen eri vaiheissa tehtävien valintojen tekijä. Tätä pohdin jo aiemmin Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa, jossa pohdin eettisyyttä tutkijan position kannalta.

Tutkijana jouduin miettimään myös ulkoisten tekijöiden vaikutusta tutkimukseeni luotettavuuteen. Saattaa olla tarpeen pohtia rahoittajan vaikutusta tutkimukseen. Vaikka tutkijana pysyisin riippumattomana ja objektiivisena, rahoittajataho on viesti muille ja aiheuttaa tutkimuksen kyseenalaistamista. Tässä tutkimuksessa ongelmallinen rahoittajataho eettisyyden kannalta olisi ollut esimerkiksi työhallinto, koska se on tutkimuskohteena olevien koulutusten ostaja. Tutkimuksessani tätä ongelmaa ei ole. Raatikainen (2006, 93–105) pohtii tieteen vapautta arvoista. Hän toteaa, että tulosten ja niiden hyväksymisen tasolla tiede ei ole sidoksissa arvoihin. Toisaalta soveltavassa tutkimuksessa jo kysymys siitä, mitä tutkitaan, ei voi olla moraalisesti neutraali. Tutkimusaiheen valinta itsessään voi olla vahvasti arvolatautunut. En kiellä omassa tutkimuksessani omien arvojeni vaikutusta tutkimusaiheen valintaan. Haluan myös selvästi myöntää, että puolustan ohjaavaa koulutusta työttömien auttamismuotona. Olen kuitenkin ottanut sen huomioon tutkimusongelmani valinnassa ja muotoilussa. ”Kitcherin mukaan tutkija, joka väittää tarkoituksensa puhtaasti tiedollisiksi, syyllistyy vähintäänkin itsepetokseen” (Raatikainen 2006, 104).

Se, että en kertonut opiskelijoille omaa asemaani organisaatiossa, lisäsi mielestäni aineiston luotettavuutta. Uskon, että sain tällä tavalla todenmukaisempaa tietoa opiskelijoiden käsityksistä, koska heidän ei tarvinnut jännittää ammattirooliani. Sitä, toiminko tässä eettisesti oikein, pohdin seuraavassa tutkimuksen eettisyyttä tarkastelevassa kappaleessa.

Viittaamistekniikka liittyy luotettavuuteen. Tutkimuksen teoreettista taustaa karottaessa tutkijana lukee paljon muiden tutkijoiden tutkimuksia. Viittaamistekniikan kehittyessä vähenee tahattoman plagioinnin riski. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, ettei toisen tutkijan ajatuksia esitetä omina (Kuula 2011, 37–38). Ongelmana ei ole niinkään lähdeviitteiden käyttö ja sen esiintuominen, kenen ajatuksista on kyse, vaan se, kuinka toisen tutkijan ajatukset tulisi esittää omassa tutkimuksessa. Koin vaaraksi lausuman esittämisessä, että alkuperäinen ajatus vääristyy tai muuttuu. Omalla kohdallani koko tutkimusprosessi on hionut tätä taitoa ja olen pyrkinyt rehelliseen ja oikeudenmukaiseen lähteidenkäyttöön.

Luulin tuntevani ohjaavan koulutuksen, kun lähdin tutkimusprosessiin. Yllättäen opiskelijoiden käsitysten tutkimisen myötä myös omat käsitykseni ovat muuttuneet. Lähdin etsimään laadukkaan koulutuksen avaimia. Laadun teorioihin perehtymisen jäljiltä näkemykseni koulutuksen laadusta oli melko tekninen, ja mietin laadukkaan koulutuksen kriteereitä. Analyysin myötä eteeni aukeni aivan uudenlainen ajatus ohjaavan koulutuksen laadusta. Laatua on, kun yksilö vapautuu omasta arvottomuuden kokemuksestaan ja löytää tilalle osallisuuden.

Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 271–273) korostavat tutkijan velvollisuutta osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Omalla tutkimuksellani on mielestäni suuri yhteiskunnallinen merkitys (”social impact”), jonka mahdollistuminen vaatisi tuota keskustelua. Tutkimuksellani osallistun syrjäytymisen ehkäisyyn ja keskusteluun ohjausalan palveluiden laadusta. Aika näyttää, mikä tutkimukseni asema on tässä keskustelussa.

LÄHTEET

- Aaltonen, T. & Junkkari, L. 1999. Yrityksen arvot & etiikka. Juva: WSOY. Yritysjulkaisut. A912/90. Asetus työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta.
- A812/1998. Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.
- A1344/2002. Asetus julkisesta työvoimapalvelusta.
- A614/2007. Asetus julkisista hankinnoista.
- A545/2010. Asetus työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen yleisistä hankintaehdoista ja opiskelijoiden valintamenettelystä.
- Ahmadi, N. 2005. Globalisation, postmodernity and migration – Rethinking cultural identity. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) Multicultural guidance and counselling: Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Jyväskylä: CIMO, 99–116.
- Aho, S. 2004. Työttömyys jäi pysyväksi ongelmaksi. Sosiaalivakuutus 5/2004, 21.
- Aho, S., Holttinen, J., Vehviläinen, J. & Virjo, I. 2000. Vuoden 1998 työvoimapolitiittisen uudistuksen arviointia. Työministeriön tutkimuksia. Helsinki: Työministeriö.
- Aho, S., Virjo, I., Tyni, P. & Koponen, H. 2005. Työttömät ja palvelutarve. Työttömille kohdistetun kyselyn ja työnhakusuunnitelmien analyysin tuloksia. Helsinki: Työministeriö.
- Ahola, J., Haavisto, T., Huttu-Hiltunen, J., Kerkelä-Silander, A. & Pekkanen, M. 1989. Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtia. Muistio, ammattikasvatushallitus. Helsinki.
- Ahonen, P. 1999. Arviointi kansanvaltaisena käytäntönä. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.). Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 119–144.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Ahonen, S. 2001. Mikä edistää muutosta? Kognitiivisten ajattelu- ja toimintastrategioiden muuttumisen yhteydet toiminnallisiin onnistumiskokemuksiin ohjaavan koulutuksen aikana. Työhallinnon julkaisu 292. Helsinki: Työministeriö.
- Ala-Kauhaluoma, M., Keskitalo, E., Lindqvist, T. & Parpo, A. 2004. Työttömien aktivointi. Kuntouttava työtoiminta -lain sisältö ja vaikuttavuus. Tutkimuksia 141. Helsinki: Stakes.
- Alasuutari, P. 1999/1993. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alheit, P. 1994a. Taking the knocks: youth unemployment and biography – a qualitative analysis. London: Cassell, cop.
- Alheit, P. 1994b. The ”biographical question” as a challenge to adult education. International Review of Education 40, 3–5, 283–298.

- Alheit, P. 1999. On a contradictory way to the "learning society". A critical approach 1. *Studies in the Education of Adults* 31, 1, 66–83.
- Alheit, P. & Dausien, B. 2002. The "Double Face" of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a "Silent Revolution". *Studies in the Education of Adults* 34, 1, 3–22.
- Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2011–2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:9. Saatavana: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr09.pdf?lang=en> [viitattu 10.10.12]
- Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Anderson, S. W., Paero, L. K. & Widener, S. K. 2005. Different Strokes for Different Folks. Linking Customer satisfaction to the Service Comsept and Customer Characteristics. Working paper series.
- Antonovsky, A. 1979. Health, Stress and Coping. San Fransisco, California: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 1987. Unraveling the mystery of health. How People Manage Stress and Stay Well. San Fransisco, California: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 1993. The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine* 36 (6), 725–733.
- Aspvik, U. 2003. Psykkisesti vajaakuntoisten avotyötoiminta -toiminnan kehittämisprosessi ja merkitys osallistujien elämänlaadulle. Oulu: Oulu University Press.
- Asworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the "World" of Phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 415–431.
- Axelsson, R. 1992. Arbetsmarknadsutbildningens privat- och samhällsekonomiska effekter. Umeå Universitet. EFA Arbetsmarknadsdepartementet. Institutionen för nationalekonomi.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. 1990. Reflektions on nonability determinants of competence. Teoksessa R. J. Sternberg & J. Kolligian (toim.) *Competence considered*. New York: Yale University Press, 315–362.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, 1–45.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. & Wood, R. 1989. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social psychology* 5685, 805–814.
- Beckford, J. 2002. *Quality*. Second edition. London and New York: Routledge.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality of learning at university* (2. painos). Suffolk, UK: Open University Press and the Society for Research into Higher Education.

- Björklund, L. 2008. Kannustaminen ja moraali – kannustamisen idea suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa 1990-luvulta alkaen. Akateeminen väitöskirja. Teologinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Bowden, J. A. 1995. Phenomenographic Research. Some Methodological Issues. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 144–155.
- Bowden, J. A. & Marton, F. 2004. *The University of Learning: Beyond quality and competence in higher education* (paperback ed.). London: Routledge Falmer.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.
- Breakwell, G. M. 1986. *Coping with threatened identities*. London: Methuen.
- Bredgaard, T., Jørgensen, H. & Larsen, F. 2003. Tanskan työmarkkinapolitiikka: Peruspiirteet ja ajankohtaiset kehittämistavoitteet. Teoksessa P. Kananen & U. Salonen-Soulié (toim.) *Kannustavan sosiaaliturvan haaste. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus 2003:5*. Helsinki: Edita.
- Buber, M. 1947. *Between Man and Man*. Translated by Ronald Gregor Smith. London: Kegan Paul.
- Bunker, N. & Dewsberry, C. 1983. Unemployment behind closed doors: staying in and staying invisible. *Journal of community education* (4) 2, 37–45.
- Caplan, R., Vinokur, A., Prica, R. H. & van Ryn, M. 1989. Job seeking, Re-employment and Mental Health: A Randomized Field Experiment in Coping with Job Loss. *Journal of Applied Psychology* 74 (5), 759–769.
- Catanello, R. & Kirkpatrick, D. 1986. Evaluating training programmes – the state of start. *Training and Development Journal* 22 (1), 2–9.
- Chen, Y. C. & Tam, W. M. 1997. Multi-modells of quality in education. *Quality Assurance in Education* 5 (1), 22–31.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Cleves, D. 2003. A Student-centered Conceptual Model of Service Quality in Higher education. *Quality in Higher Education* 9 (1), 69–85.
- Coleman D. F, Irving G. P. & Cooper C. L. 1999. Another look at the locus of control – organizational commitment relationship: it depends on form of commitment. *Journal of Organizational Behavior* 20, 995–1001.
- Cope, C. 2000. Educationally critical aspects of the experience of learning about the concept of an information system. Doctoral thesis. Australia: La Trobe University, Bundoora.
- Cronbach, L. J. 1983. Course improvement through evaluation. Teoksessa G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam (toim.) *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff, 101–116.
- Crosby, P. 1985. *Laatu on ilmaista. Toinen painos*. Suomen Laatu yhdistys ry. Helsinki: Laateema Oy.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

- Dahler-Larsen, P. 2005. Vaikuttavuuden arviointi. *FinSoc arviointiraportteja* 3/2005. Helsinki: Stakes.
- Dall'Alba, G. 1994. Reflections on Phenomenography. *Introductions to Part II. Nordisk Pedagogy* 14(1), 35–38.
- Davitt, J. 2001. Required today – the class of tomorrow. *TES Connect*. Saatavana: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=342366> [viitattu 10.1.2010].
- DeSarbo, W., Huff, L. & Rolandelli, M. M. 1994. On the Measurement of Perceived Service Quality – A Conjoint Analysis Approach. Teoksessa R. T. Rust & R. L. Oliver (toim.) *Service Quality – New Directions in Theory and Practise*. London: SAGE Publications.
- Deming, W.E. 1993. *The New Economics for Industry, Government, Education*. Massachusetts Institute of Technology. Center for Advanced Engineering Study.
- Deming, W. E. 2000/1982. *Out of the Crisis*. London: The MIT Press.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction what do you Mean by “Collaborative Learning”. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- Doise, W. & Mugny, G. 1984. *The social development of the intellect*. M. Deutsch & P. T. Coleman (toim.) *The handbook of conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ELY-keskus, Työvoimapolitiittisen koulutuksen hankinnan periaatteet. Saatavana: www.ely-keskus.fi/ [viitattu 3.12.12]
- ELY-keskus. 2012. Työvoimakoulutuksen linjaukset vuodelle 2013. Uudenmaan ELY-keskus, osaamisen kehittämisen työryhmä. Saatavana <http://www.ely-keskus.fi/fi/ELYkeskukset/uudenmaanely/Osaaminenjakulttuuri/Documents/Linjaukset%202013.pdf> [viitattu 20.12.12]
- Eläketurvakeskus 2011, tilastot. Saatavana: <http://www.etk.fi/fi/service/tilastot/658/tilastot> [viitattu 25.11.2012]
- Englund, A. & Partonen, T. 2009. Valon vaikutus terveyteen. *Duodecim* 125, 609–16.
- Eräsaari, R. 2000. Elämänpolitiikan kontingenssi. Teoksessa T. Hoikkala & J.-P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhaten vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Mahdollisuudet, tilat ja toisin toimimisen paikat työssä ja koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint, 357–367.
- Evers, F.T., Rush, J. C. & Berdrow, J. 1998. *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

- Feldt, T. 1997. The role of sense of coherence in well-being at work: Analysis of main and moderator effects. *Work & Stress* 11(2), 134–147.
- Fetterman, D. M. 1996. Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice. Teoksessa D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian & A. Wandersman (toim.) Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–46.
- Finegan, J. E. 2000. The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 73 (2), 149–169.
- Fischer, F. 1995. *Evaluating Public Policy*. Chicago: Nelson Hall.
- Folkman, S. 1984. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *J.Pers.Soc.Psychol* 46(4), 839–852.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. 1988. The relationship between coping and emotion: implications for theory and research. *Soc. Sci. Med.* 26(3), 309–317.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Opressed*. New York: Penguin Books.
- Freire, P. 1994. *Pedagogy of Hope. Relieving the Pedagogy of the Oppressed*. With Notes by Ana Maria Araujo Freire. Translated by Robert R. Barr. New York: Continuum. 240.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Garvin, D. A. 1984. What does “product quality” really mean? *Sloan Management Review* 26 (1), 25–43.
- Garvin, D. A. 1987. Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard BusinessReview*, November–December, 101–109.
- Garvin, D. A. 1988. *Managing Quality. The Strategic and Competitive Edge*. New York: The Free Press, a Division of Macmillan.
- Gaster, L. 1995. *Quality in Public Service. Managers' Choices*. Buckingham: Open University Press.
- Gecas, V. 1989. The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology* 15, 291–316.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gladding, S. 2004. *Counseling. A comprehensive profession*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Glasser, W. 1994. *The Control Theory Manager: Combining the Control Theory of William Glasser with Wisdom of W. Edwards. Deming to Explain Both What Quality is and Lead-Managers do to Achieve it*. New York: Harper.
- Goleman, D. 2001. An EI-based Theory on Performance. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Jossey Bass/Wiley, 27–44.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.

- Grimmett, P.P. 1996. Teacher development as a struggle for authenticity: Implications for educational leaders. Teoksessa P. Ruohotie & P.P. Grimmett (toim.) Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy, 293–316.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Grönroos, C. 2001. Palveluiden johtaminen ja markkinointi. *Ekonomia*. Helsinki: WSOY.
- Grönroos, C. 2009. Palveluiden johtaminen ja markkinointi. 3., uudistettu painos. *Ekonomia*. Helsinki: WSOY.
- Guba, E. G. 1990. The alternative paradigm dialog. Teoksessa E. G. Guba (toim.) The paradigm dialog. Newbury Park, CA: Sage, 17–30.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publications.
- Gummesson, E. 1999. Productivity, Quality and Relationship Marketing in Service Operations. Teoksessa B. Edvardsson & A. Gustafsson (toim.) The Nordic School of Quality Management. Lund: Studentlitteratur, 252–276.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa 1. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Porvoo: WSOY.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining Quality. *Assesment & Evaluation in Higher Education* 18(1), 9–34.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heinonen, S. 2002. Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviointitutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 180.
- Hella, E. 2003. Fenomenografia uskontopedagogisessa tutkimuksessa. *Teologinen aikakauskirja* 108 (4), 310–322.
- Heponiemi, T., Wahlström, M., Elovainio, M., Sinervo, T., Aalto, A. M. & Keskimäki, I. 2008. Katsaus työttömyyden ja terveyden välisiin yhteyksiin. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 14/2008.
- Hietaniemi, E. 2004. Aktivointia – elämänhallintaa – sosiaalista pääomaa. Tutkimus ikääntyvien työttömien elämänhallinnan tekijöistä ja syrjäytymistä torjuvien toimenpiteiden vaikutuksista. Työpoliittinen tutkimus 260. Helsinki: Työministeriö. Saatavana: http://www.mol.fi/mol/pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt260.pdf. [viitattu 6.10.2012]
- Hiivala-Jakku, R. 1976. Freiren pedagogiikasta. Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 8.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honka J. 1997. Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämässä. Teoksessa P. Ruohotie ja J. Honka (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, RT consulting team.
- Honkanummi, E. 2005. Pääomat pääosassa kehittämistyössä. *Sosiaalipsykologi* 1/2005.
- Honkila, P.-L. 2009. Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston lääketieteellinen tiedekunta, kansanterveystiede. Turku.
- House, J. S. & Kahn, R. L. 1985. Measures and Concepts of Social Support. Teoksessa S. Cohen & S. L. Syme (toim.) *Social Support and Health*. New York: Academic Press, 83–108.
- Houston, K. B. 1987. Stress and coping. Teoksessa C. R. Snyder & C. E. Ford (toim.) *Coping with negative life events. Clinical and social psychological perspectives*. New York: Plenum Press, 135–159.
- Howard L. W. & Foster T. S. 1999. The Influence of Human Resource Practices on Empowerment and Employee Perceptions of Management to Quality. *Journal of Quality Management*. Vol. 4 Issue 1, p 5. 18 p, 3 charts, 3 diagrams. EBSCOhost Full Display.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite – Itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Kavatus-tieteiden tiedekunta. Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.
- Hurrelmann, K. 1988. Social Structure and personality development. The individual as a productive processor of reality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Husen, T. 1999. Research paradigms in education. Teoksessa J. P. Keeves & G. Lakomski (toim.) *Issues in educational research*. Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science, 31–39.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hämäläinen, K., Peuhu-Voima, S. & Wahlén, S. 2001. Institutional evaluations in Europe. Helsinki: Enqa.
- Hämäläinen, J., Poikolainen, K., Isometsä, E., Kaprio, J., Heikkinen, M. & Lindeman, S. 2005. Major depressive episode related to long unemployment and frequent alcohol intoxication. *Nordic Journal of Psychiatry* 59, 486–491.
- Hämäläinen, K., Tuomala, J. & Ylikännö, M. 2009. Työmarkkinatuen aktivoinnin vaikutukset. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, julkaisuja 2009: 7.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5.painos. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Immonen, T., Lehtinen, M., Paakkunainen, S., Vainikka, J. & Vepsäläinen, J. 2007. Työvoimakoulutus valintojen edessä – Suunnitelma Hämeen TE-keskuksen työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen hankintatoiminnasta vuosille 2008–2010. Hämeen työvoima- ja elinkeinokeskuksen julkaisuja 7. Lahti: Kirjapaino Markprint Oy.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi 60.

- Ishikawa, K. 1985. *What is Total Quality Control? The Japanese Way*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ishikawa, K. 1990. *Introduction to Quality Control*. Käänt. J. H. Loftus, Lontoo: Chapman & Hall. Alkuper. julkaisu 1989.
- Isoherranen, K. 2005. *Moniammatillinen yhteistyö*. Vantaa: WSOY.
- James, L. R., James, L. A. & Ashe, D. K. 1990. *The Meaning of Organizations: The Role of Cognition and Values*. Teoksessa B. Schneider (toim.) *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 40–84.
- Janoff – Bulman, R. & Timko, C. 1987. *Coping with traumatic events: The role of denial in light of people's assumptive words*. Teoksessa C. R. Snyder & C. E. Ford (toim.) *Coping with negative life events. Clinical and social psychological perspectives*. New York: Plenum Press, 135–159.
- Johansson, S. & Cameron, C. 2002. *Review of literature since 1990: Job satisfaction, quality of care and gender equality*. Consolidated report. <http://144.82.31.4/carework/reports/WP5finalConsolidatedReport.pdf>. [Viitattu 5.12.2010]
- Johnson, D. & Johnson, R. 2002. *Yhdessä oppiminen*. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY.
- Johnson, D. & Johnson, R. 2009. *An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational researcher* 38 (5), 365–379.
- Joiner, B. L. 1994. *Four Generation Management. The New Business Consciousness*. New York: McGraw – Hill.
- Juhila, K. 2006. *Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat*. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Julkiset hankinnat, HILMA. saatavana <http://www.hankintailmoitukset.fi> [viitattu 1.12.11]
- Julkunen, R. 2003. *Kuuskymmentä ja työssä*. Jyväskylä: SoPhi.
- Julkunen, R. 2008. *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosesseista*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jung D. I. & Avolio B. J. 2003. *Transformational Leadership in U.S. Army. Enhancing Unit Effectiveness through Effective Leadership Styles*. Teoksessa R. Pillai & S. Stiles-Doe *Teaching Leadership. Innovative Approaches for the 21st Century*. Information Age Publishing Inc. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 157–176.
- Juran, J. M. 1988. *Juran on Planning for Quality*. New York: The Free Press, a Division of Macmillan.
- Juran, J. M. 1989. *Juran on Leadership. An Executive Handbook*. New York: The Free Press.
- Juuti, P. 2001. *Johtamispuhe*. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell oy.
- Järvikoski, A. 1994. *Vajaakuntoisuudesta elämänhallintaan?* Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Järvinen, P. 2004. *On Research Methods*. Tampere: Opinpaja Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja Oy.
- Järvinen, T. 2009. *Voimaantumisen (empowerment) arvioinnin haasteita. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 1/2009*, 8–17.

- Järvinen, P., Katajisto, J., Kellberg, A. & Onnismaa, J. 1996. Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman laatiminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kajanoja, J. 2003. Nykyinen kannustinpolitiikka lisää rakenteellista työttömyyttä ja haittaa taloutta? Teoksessa P. Kananen & U. Salonen-Soulié (toim.) Kannustavan sosiaaliturvan haaste. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2003:5. Helsinki: Edita.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavana <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> [viitattu 30.7.2013]
- Kallio, O., Meklin, P. & Tammi, J. 2008. Kuntouttavan työtoiminnan taloudelliset vaikutukset kunnille vuonna 2006. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 4/2008.
- Kaplan, D. & Norton, R. 2001. The Strategy Focused Organization. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Karjalainen A. 2005. Koulutuksen laatuajattelun perusteet. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. Artikkelijulkaisu 289.8.2005, 1–20.
- Karjalainen, A. 2006. Koulutusorganisaation prosessit. Oulun yliopisto, opettamisen kehittämisyksikkö, 1–17.
- Karjalainen, V. 2004. Yksilöllistymiskehitys muuttaa kuntoutusta – mutta miten? Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme: Ihmisen toimijuuden tukeminen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 11–25.
- Kauppi, A. 2004. Arvioinnin monet kasvot. Pääkirjoitus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 4–8.
- Kazi, M. A. F. 2000. Realist Evaluation. Teoksessa M. Davies (toim.) The Blackwell Encyclopaedia of Social Work. Oxford: Blackwell.
- Kekäle, J. & Lehtinen, M. 2000. Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla. Joensuun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 21.
- Kela, KYKY-hanke. saatavana: <http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/160112153718ML> [viitattu 12.11.2012]
- Kerätär, R. & Karjalainen, V. 2010. Pitkäaikaistyöttömällä on runsaasti hoitamattomia mielenterveyshäiriöitä. Suomen Lääkärilehti, 65, 3683–3690.
- Kerätär, R., Taanila, A., Härköpää, K. & Ala-Mursula, L. 2014. Sairauslähtöisen työ- ja toimintakyvyn arvioinnista monialaiseen arviointimalliin. Duodecim 5/2014.
- Keskitalo, E. 2008. Balancing Social Citizenship and New Paternalism. Finnish activation policy and street-level practice in comparative perspective. Jyväskylä: Gummerus Printing.
- Kettunen, R., Kähäri-Wiik, K., Vuori-Kemilä, A. & Ihalainen, J. 2002. Kuntoutumisen mahdollisuudet. Helsinki: WSOY.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K. & Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 141–168.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. Reliability and validity in qualitative research. Qualitative research methods, Volume 1. Beverly Hills: SAGE

- Kirkpatrick, D. L. 1996. Great Ideas Revisited. *Training & Development* 50 (1), 54–59.
- Kirkpatrick, D. L. 1998. *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. 2. uudistettu painos. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Kobasa S. C. 1979. Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *J. Pers. Soc. Psychol.* Jan; 37(1), 1–11.
- Koivula S. 2002. Jumalainen laatu – Laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja, Sarja A 22: Oulun yliopistopaino.
- Koivunen, N. 2005. Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? *Hallinnon tutkimus* 24 (3), 32–45.
- Konttinen, E. 1995. Arvostelusta näyttöön – koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. *Kasvatus* 26 (1), 6–14.
- Kopakkala, A. 2008. *Porukka, jengi, tiimi – Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Korppoo, M. 2010. Laatu työhön sitoutumisen edellytykset ammattikorkeakoulussa. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteiden laitos, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 229. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kortteinen, M. & Tuomikoski, H. 1998. *Työtön – Tutkimus pitkäaikaistyöttömien selviytymisestä*. Hanki ja Jää -sarja. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutusopettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6–25. saatavana: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22821/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf?sequence=1 [Viitattu 1.12.2013]
- Kotiranta, T. 2008. *Aktivoinnin paradoksit*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kotkavirta, J. 1998. Hegel, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Teoksessa J. Kotkavirta & A. Laitinen (toim.) *Yhteisö – filosofisia näkökulmia yhteisöllisyyteen*. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kram, K. 1988. *Mentoring in the workplace*. Teoksessa D. Hall and Associates. *Career development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Buplishers.
- Krokmark, T. 1987. *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (2007). *Fenomenografisk didaktik: En Didaktisk möjlighet*. *Didaktisk Tidskrift* 17(2-3). Saatavana: <http://www.tomaskrokmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka*. Toinen uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2002. *Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit*. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot. Kuopio: Oy UNIPress Ab.
- Kuuskorpi, M. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö*. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto: Painosalama Oy.
- Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- L763/90. Laki työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta.
- L631/1998. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta.

- L1295/2002:Laki julkisesta työvoimapalvelusta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20021295> [Viitattu 12.11.2010].
- L1290/2002. Työttömyysturvalaki.
- L1351/2003. Laki sosiaalisista yrityksistä.
- L348/2007. Laki julkisista hankinnoista.
- L1326/2010. Terveysturvalaki.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-instituutin julkaisuja 3. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Larson, R. W. & Almeida, D. M. 1999. Emotional transmission in the daily lives of families: A new paradigm for studying family process. *Journal of Marriage & the Family* 61(1), 5–20.
- Larson, R. W. & Gillman, S. 1999. Transmission of emotions in the daily interactions of single-mother families. *Journal of Marriage & the Family* 61(1), 21–37.
- Larson, R. W. & Richards, M. H. 1994. *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. New York: BasicBooks.
- Laukkanen, R. 1995. Evaluaatiotutkimuksen hyödyntämisen paradoksi. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskasvatuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 313–334.
- Lawton, D. 1996. *Beyond the national curriculum: teacher professionalism and empowerment*. London: Hodder & Stoughton.
- Lazarus, R. S. 1993. From psychological stress to the emotions – A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology* (44), 1–22.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leathard, A. 2003. Introduction. Teoksessa A. Leathard (toim.) *Interprofessional Collaboration. From Policy to Practice in Health and Social Care*. New York: Brunner & Routledge, 4–12.
- Lecklin, O. 1997. *Laatu yrityksen menestystekijänä*. Helsinki: Kauppakaari.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.
- Leskinen, A. 2000. Syöpäpotilaiden sopeutumisvalmennuskurssien laatu ja vaikuttavuus. Selvityksiä ja raportteja. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Lillrank, P. 1990. *Laatumaa. Johdatus Japanin talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta*. Oy Gaudeamus Ab.
- Lillrank, P. 1998. *Laatuajattelu – laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa*. Keuruu: Otavan kirjapaino.

- Lincoln, Y. S. 1990. The making of a constructivist: a remembrance of transformations past. Teoksessa E. G. Guba (toim.) *The paradigm dialog*. First printing. Newbury Park, CA: Sage, 67–87.
- Lindqvist, T. 1996. Miten tukea selviytymistä? Sosiaalityko-kurssien evaluaatiotutkimus. Sosiaaliviraston julkaisusarja D1. Helsingin yliopisto. Lisensiaatintutkimus. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Lindroos, R. 1993. Työ, koulutus, elämänhallinta. Elämäkertatutkimus työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatiosta. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 136. Helsinki.
- Linnenbrink, E. A. 2007. The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation, and Engagement. Teoksessa P.A. Schutz & R. Pekrun. (toim.) *Emotion in Education*. Educational Psychology series. Amsterdam: Elsevier; Boston (Mass): Academic Press, 107–124.
- Lipsky, M. 1980. *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Liukko, E. 2006. Kuntouttavaa sosiaalityötä paikantamassa. SOCCA & Heikki Waris -instiituutti, julkaisuja 9/2006.
- Luhtasela, L. 2009. Osallisuuden rakentuminen kuntouttavassa työtoiminnassa. Lisensiaatintutkimus. Valtiotieteen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Lumijärvi, I. 1988. Tuloksellisuuden arvioiminen julkisessa hallinnossa. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia 133, hallintotiede 6.
- Lumijärvi, I. 1994. Laadun arviointi sosiaali- ja terveystieteiden palveluyksiköissä. Tutkimuksia 186. Vaasan yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Lumijärvi, I. & Jylhäsaari, J. 2000. Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Laadun ja tuloksen tasapaino johtamishaateena. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus
- Luoma, M. 2001. Laatu lainvalvontaan. Laadun ja osaamisen kehittäminen poliisihallinnossa. Akateeminen väitöskirja. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 12. Tampereen yliopisto. Helsinki: Edita Oy.
- Lämsä, A.-L. 2008. Ihminen tarvitsee sitä, mitä ilman on paha olla – Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Teoksessa V.-M. Ulvinen (toim.) *Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet*. NUORA:n julkaisuja 6. Helsinki.
- Lämsä, A.-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 102. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajakoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.
- Lämsä, A.-M. & Turjanmaa, P. 2002. Etiikka valtaa alaa laatujohtamisessa. *Yritystalous* (60)6, 65–68.
- MacDonald, B. 1987. Evaluation and Control of Education. Teoksessa R. Murphy & H. Torrence (toim.) *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Harper & Row, 36–48.

- Malkki, P. 1999. Strategia-ajattelu yliopiston johtamisessa. Neljän yliopiston hallituksen jäsenten käsitykset strategia-ajattelun keskeisistä alueista. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 75. Terveystalouden ja -talouden laitos. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Malmi, T., Peltola, J. & Toivanen, J. 2002. Balanced ScoreCard – rakenna ja sovelle tehokkaasti. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Manka, M.-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Acta Universitatis Tamperensis 668. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Manninen, J. 1996. Kadonneen aarteen metsästäjät. Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 26. Helsinki.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1982. Towards phenomenography of learning, Integrational experiments aspects, University of Göteborg, Dept. Education
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: focus and methods*. Galmer, Philadelphia, 141–161.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Explorations in Ethnography Series. London: The Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1994. On the Structure of Awareness. Teoksessa E. Walsh (toim.) *Phenomenographic Research: Variations in Method*. Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne, 89–100.
- Marton, F. 1995. ”Cognosco ergo sum: Reflections on Reflections.” *Nordisk pedagogik* 15(3), 165–180.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah. Lawrence Earlbaum Associates Publisher
- Marton, F. & Pang, M. F. 1999. Two Faces of variation. *European Conference for Learning and Instruction* 24.–28.8.1999. Göteborg, Sweden.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.
- Maslow, A. H. 1968. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold Company Inc.
- Melluci, A. 1992. *Nomader i nuet. (The nomads at present)*. Göteborg: Daidalos.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Metteri, A. & Haukka-Waclin, T. 2004. Sosiaalinen tuki kuntoutuksen ytimessä. Teoksessa V. Karjainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Saarijärvi: Stakes, 52–68.
- Mikkonen, I. 1997. Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua. Koulutuksen vaikuttavuus yksilötasolla. Helsinki: Työministeriö.
- Moss, P., Dahlber, G. & Pence, A. 2000. Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal* 8 (2), 103–115.
- Murto, J., Kaikkonen, R., Kostianen, E., Martelin, S., Koskinen, S. & Linnanmäki, E. 2009. Sosioekonomiset terveyserot Pohjois-Pohjanmaalla. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Myllylä, M. & Pukkio, M. 2007. Työvoimakoulutus osana työvoimapolitiikkaa. Arvioita työvoimakoulutuksen toimivuudesta. Työministeriö 2007. Työhallinnon julkaisu 384.
- Mäkelä, K. 2005. Sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. Teoksessa Stakes (toim.) Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Stakes Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes. Saatavana: <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/Tp4-2005.pdf>. [Viitattu 19.9.2012].
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekiäjät ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden laitos. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Acta Universitatis Tamperensis 734. Tampereen yliopisto.
- Mäki, T. 2004. Laadun informaatio-ohjauksen haasteet. Hoitohenkilökunnan ja laatusuosittusten laadulle antamien merkitysten harmonisuus ja ristiriitaisuus. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet.
- Mäntysaari, M. 1999. Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Tampere: Yliopistokustannus oy, Gaudeamus, 54–68.
- Mönkkönen, K. 2001. Kun kumpikaan ei tiedä. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (5), 432–446.
- Niemi, H. 1997. Opettajakoulutuksen vaikuttavuus ja kommunikatiivinen evaluaatio. Teoksessa Koulutus, yhteiskunta ja menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 164–189.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysheidot. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 80. 5.uudistettu painos. Tampere: Tammerpaino.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Niles, S.G., Yoon, H.J., Balm, E. & Amundson, N.E. 2010. Using hope-centered model of career development in challenging times. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* 4(34), 101–108.
- Niles, S.G., Amundson, N.E., & Neault, R.A. 2010. *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Boston, MA: Pearson Education.
- Nilstun, T. 1981. Utvärderingsforskning. Teoksessa Edlund, Gunnarsson, Hermeren-Moberg, Nilstun (toim.) Utvärderingsforskning: kartläggning av forskningsläget. MURArapport 1, Lund 1981.

- Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa: kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys. Kuopio: Snellmaninstituutti, A-sarja.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjaukulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – Opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus, 113–122.
- Nummenmaa, A. R. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Väri (toim.) Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 177–195. Saatavana: http://tampub.uta.fi/K/korkeajannityksia_2011.pdf. [viitattu 11.6.2013]
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128–137
- Nurmi, K. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Rai-vola (toim.). Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikut-tavuusohjelman tutkimuksia, s. 31–32, 35–38, 40, 45. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Okkeri, J. 2012. OPAL-järjestelmän yleiskuvaus 2012. Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavana: https://asiointi.mol.fi/opalohjeet/OPAL_yleiskuvaus.pdf [viitattu 1.2.2013]
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 88. Joensuun yliopisto.
- Onnismaa J. 1994. Ohjaavan koulutuksen laadun arviointi. Teoksessa J. Onnismaa & L. Taskinen (toim.) Ohjaavan koulutuksen arviointia. Rajankäyntiä aikuisopetuksen, sosiaalityön, lyhytterapian ja kuntoutuksen kesken. Opetushallituksen Arviointi- ja seuranta -raporttisarja 4/1994.
- Onnismaa, J. 1997. Ohjaavan koulutuksen laatu ja vaikuttavuus. Ohjaus- ja neuvontatyön instituutioitumisen tarkastelua. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma, kasvatustieteiden laitos. Tutkimusprojekti Aikuiskoulutuksen institutionalisoituminen ja avointen opiskelijajärjestelmien muodostuminen. Helsingin yliopisto.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä. Näkökulmia ohjauksellisten työ-tapojen erityispiirteisiin. Työelämän tutkimus 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaava koulutus: liikkumista rajapinnoilla ja toimimista toisin. Teoksessa J. Onnismaa & H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Porvoo: PS-kustannus, 150–159.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja asiantuntijuuden muutos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistokustannus University Press Finland.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Juva: PS-kustannus.

- Onnismaa, J. & Taskinen, L. 1994. Ohjaavan koulutuksen arviointia. Rajankäyntiä aikuisopetuksen, sosiaalityön, lyhytterapian ja kuntoutuksen kesken. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994. Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten toiminnan tuloksellisuuden arviointi. Opetushallituksen asettaman työryhmän muistio. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 32/94. Helsinki.
- Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2011. Säädökset ja ohjeet, laadunhallinta. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/ [viitattu 25.6.2011].
- Oulasvirta, L. 2007. Palvelun laadun arviointi moniportaisessa julkisessa organisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutusyksikkö. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. 1988. SERVQUAL: A Multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing* 64, 12–40.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 59, Oulu: Oulu University Press. Saatavana: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268741/html/x251.html> [viitattu 5.11.2012]
- Pasanen, H. 2007. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä. Identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 2005. How college affects students: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patton, M. Q. 1997. *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*. 3rd edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Social Work. Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective*. Sage Publisher.
- Pawson, R. & Tilley, N. 1997. *Realistic Evaluation*. London: Sage Publication.
- Peavy, R. V. 1996. Counselling as Culture of Healing. *British Journal of Guidance and Counselling*. 24 (1), 141–150.
- Peavy, R. V. 1998. *Sociodynamic counselling. A constructivist perspective*. Canada: Trafford Publishing.
- Peavy, R. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Pennington, D. C. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pierce, G., Sarason, I. & Sarason, B. R. 1996. Coping and social support. Teoksessa M. Zeidner & N. Endler (toim.) *Handbook of coping: theory, research, applications*. New York: Wiley, 435–444.

- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pirsig, R. M. 1986. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Tutkimusmatka arvojen maailmaan. Juva: WSOY.
- Pirsig, R. M. 1992. Lila. Tutkimusmatka moraalien maailmaan. Juva: WSOY.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut – Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Pohjola, A. 2000. Työmarkkinavalmiuksien reunaehdot. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Tutkimusraportteja ja selvityksiä. 29. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pohjola, A., Saari, E. & Viinamäki, L. (toim.) 2001. Yhteistyöllä elämä hallintaan? Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 40. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Poikela, E. 2004. Developing criteria for knowing and learning at work: towards context-based assessment. *Journal of Workplace Learning* 16, 5, 267–274.
- Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. "Intelligent accountability" – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 8, 2, 6–18.
- Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Ylipisto-opiskelun laatu – Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Laatua opiskeluun – Oppiminen ja opetus yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Powers, B.A. 1988. Social networks, social support, and elderly institutionalized people. *Advances in Nursing Science* 10, 40–58.
- Prilleltensky, I. 1994. Empowerment in mainstream psychology: Legitimacy, obstacles, and possibilities. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne* 35(4), 358–374.
- Puolimatka, T. 1999a. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. *Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999b. *Kasvatus ja filosofia*. (3.p) Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Putkuri, P. 2005. Monimuotoista vuorovaikutusta aikuisen oppijan tueksi. Teoksessa J. Helander (toim.). *Ohjaus aallon harjalla, Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Putnam, H. 1988. *Representation and Reality*. Cambridge: The MIT Press.
- Pättikangas, M. 1999. Ei käännekohta, mutta piirun verran parempaan – Pitkäaikaistyöttömien kuntoutuskurssien vaikutuksista. Teoksessa A. Pohjola, E. Saari & L. Viinamäki (toim.) *Interventioilla hyvinvointia työttömille? Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 30*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 45–66.
- Raatikainen, P. 2006. Voiko tiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy, 93–107.

- Raitasalo, R. 1995. Elämänhallinta sosiaalipolitiikan tavoitteena. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 1. Helsinki: Kelan omatarvepaino.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa Koulutus, yhteiskunta ja menestys. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 7, 54–70.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltämällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi – lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70, s. 15–30. Saatavana: <http://www.edu.utu.fi/erillisyksikot/koulutuksenarviointi/julkaisut/arviointi.pdf> [viitattu 10.10.2012]
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 11–28.
- Rajavaara, J. 2000. Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoriakentässä. Viitekehys kuntatason koulutuksen arviointiin. Hallinnon tutkimus 4, 368–386.
- Rauhala L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio K. 1999. Positivismi ja ihmistieteet. Helsinki: Gaudeamus.
- Raunio, K. 2004. Olennainen sosiaalityössä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Rauste-Von Wright, M.-L. & Von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Repetti, R. L., Wang, S. & Saxbe, D. 2009. Bringing it all back home: How outside stressors shape families' everyday lives. *Current Directions in Psychological Science* 18 (2), 106–111.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Reuterswärd, A. 1995. Does labour market training improve job prospects? In Mikkonen & Räisänen (9–18).
- Robinson, D.G. & Robinson, J. C. 1989. Training for Impact. How to link Training to Business Needs and Measure the Results. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Robinson, H. A. 1994. The Ethnography of empowerment. London: Falmer Press.
- Roisko, H. 2002. Oppimista ja merkitystä etsimässä. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Roos, J. P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan – elämäntapaa etsimässä 2. Jyväskylä: Tutkijaliitto.
- Rotter, J.B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs* 80(1), 1.

- Rouvinen-Wilenius, P., Aalto-Kallio, M., Koskinen-Ollonqvist, P. & Nikula, T. 2011. Osallisuus osana tasa-arvoa. Teoksessa P. Rouvinen-Wilenius & P. Koskinen-Ollonqvist (toim.) Tasa-arvo ja osallisuus väylä terveyteen. Järjestöt suunnan näyttäjänä. Terveyden edistämisen keskuksen julkaisuja 9/2011. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus, 49–76.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Juva: PS-Kustannus.
- Rust, R. T. & Oliver, R. L. (toim.) 1994. Service Quality. London: SAGE Publications.
- Rutter, M. 1987. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Am. J. Orthopsychiatry* 57(3), 316–331.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. New York: Plenum.
- Saari, S. 2002. Opettajakoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta, ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Sallis, E. 1996. Total Quality Management in Education. Second edition. London: Kogan Page.
- Salonen-Soulié, U. 2003. Tanskalainen kannustavuus suomalaisin silmin. Teoksessa P. Kananen & U. Salonen-Soulié (toim.) Kannustavan sosiaaliturvan haaste. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Sandberg, J. 1995. Are Phenomenographic Results Reliable. *Nordisk Pedagogik* 15, 156–164.
- Santasalo, M. 1981. Työelämään ja koulutukseen valmentavat kurssit. Työvoimaministeriö. Suunnitteluosasto. Työvoimapolitiittisia selvityksiä n:o 40. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: TammerPaino.
- Savolainen, T. 1992. Laadun johtaminen: käsitteistö ja perusnäkökulmia. *Tutkimuksia* 126. Jyväskylän yliopisto, taloustieteen laitos.
- Seligman, M.E.P. 1975. Helplessness. San Francisco: Freeman.

- Seligman, M.E.P. 1999. Optimismin käsikirja. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Sennet, R. 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sepponen, K., Wilen, T. & Kiviniemi, L. 2012. Työttömyyden pitkittyminen on monen tekijän summa. Tutkimus pitkäaikaistyöttömyyteen johtavista tekijöistä ja työmarkkinoille kuntouttamisesta. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. ePooki 10/2012.
- SFS. 2002. Laadunhallinta- ja/tai ympäristöjärjestelmien auditointiohjeet. SFS-EN ISO 19011. Helsinki: SFS.
- SFS. 2012. Standardeilla menestystä ja laatua. Saatavana: <http://www.sfs.fi>. [viitattu 1.11.2012]
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja, opettajainkoulutuslaitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- Silen, T. 1997. Kansallista laatustrategiaa koskeva selvitys. Kauppa- ja teollisuusministeriön tuloksia ja raportteja 15/1997.
- Silvennoinen, H. 2002a. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, P. 2002b. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät ja ohjaava koulutus. Aikuiskasvatus 22(2), 124–133.
- Silvennoinen, P. 2007. Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Simon, B. 2004. Identity in Modern Society. A Social Psychological Perspective. Oxford: Blackwell.
- Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. International Journal of Qualitative Methods 9(4), 315.
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 22. Terveystieteiden ja talouden laitos. Kuopion yliopisto.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, M. L. & Glass, G. V. 1987. Research and evaluation in education and the social sciences. Arizona State University. College of Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sohlo, S. 2000. Laatu polttopisteessä. Yliopistojen rehtorien näkemyksiä laadusta ja sen kehittämistä. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston julkaisuja 1.
- Staffans, A., Hyvärinen, R., Kangas, M. & Tuokko, A. 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) Innoschool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. SimLab Report Series 31, 107–158.
- Stame, N. 2004. Theory-based evaluation and types of complexity. Evaluation. The international journal of theory, research and practice 10 (1), 58–76. The Tavistock Institute. London: Sage Publication.
- Stamnes, J. H. 2000. Social support, social network and health. Presentation of findings, and integration of accumulated knowledge in the clinical fields. Vård i Norden 20, 23–27.

- Stewart, J. & Zediker, K. 2000. Dialogue as tensional, ethical practice. *Southern Communication Journal* 65, 161–175.
- Stufflebeam, D. L. 1971. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Professional Accountability. *Journal of Research and Development in Education* 5 (1), 19–25.
- Stufflebeam, D. L. 1991. Professional standards and ethics for evaluators. Teoksessa M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (toim.) *Evaluation and Education: at quarter century. Ninetieth yearbook of the National Society of the Study of education. Part II.* Chicago: University of Chicago, 249–280.
- Stufflebeam, D. L. & Schinkfield, A. J. 1990. *Systematic Evaluation. A Self-Instructional Guide to Theory and Practise.* Fourth printing. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Suoninen, E. 2010. Päivittäinen vuorovaikutus. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas. (toim.) *Arjen sosiaalipsykologia.* Helsinki: WSOYpro, 29–88.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Säljö, R. 1994. Minding Action: Conceiving of the World versus Participating in Cultural Practices. *Nordisk Pedagogik* 14, 71–80.
- Säljö, R. 1996. Minding action – conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology? Göteborg studies in educational sciences* 109. *Acta Universitatis Gothoburgensis*, 19–33.
- Säljö, R. 1997. Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development* 16, 173–180.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma.* Helsinki: WSOY.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165.
- TEM 2009. Valmentavien työvoimakoulutusten opiskelijapalautteiden yhteenveto. Saatavana: http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/00_julkaisut/opal_valmentavat2009.pdf, [viitattu 19.11.2012]
- TEM 2010. Työ- ja elinkeinoministeriön tilastot. Saatavana: <http://www.tem.fi/index.phtml?s=2613> [viitattu 1.3.2011]
- TEM 2011. Työttömyys- ja yrittäjyysosaston työryhmän raportti: Työttömien työkyvyn arviointi ja terveyspalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 10/2011. Saatavana: http://www.tem.fi/files/29341/TEM_raportti_10_2011.pdf [viitattu 8.5.2013]
- TEM 2012a. Työ- ja elinkeinoministeriön tilastot 10/2012. Saatavana: <http://www.tem.fi/index.phtml?s=2613>. [viitattu 30.11.2012]
- TEM 2012b. Hällström, E. Työvoimakoulutuksen laatu ja vaikuttavuus opiskelijapalautteiden mukaan. Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 22/2012. Saatavana: http://www.tem.fi/files/33509/TEMrap_22_2012.pdf. [viitattu 15.5.2013]

- TENK. 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittely – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistus, Etiikkaa ihmistieteille. (toim.) J. Hallamaa et al., SKS, Helsinki, 404–415.
- Thoits, P.A. 1985. Social support and psychological well-being: theoretical possibilities. In *Social support: Theory, Research and Applications*, pp. 51–71. IG Sarason and BR Sarason, Martinus Nijhoff Publishers, Boston.
- Tiainen, K. 2011. Panosta palveluun -hanke. Ohjaavan koulutuksen kehittämisosio. Loppuraportti. Pohjois-Savon ELY-keskuksen erillisjulkaisu.
- Tiainen, K. 2012. Ohjaava koulutus nuorten aikuisten työmarkkinasiirtymien elämänsäkulun rakentajana. Lisensiaattitutkimus, filosofinen tiedekunta. Itä-Suomen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomola-Karp, P. 2005. Laatu luottamuksen rakentamisena – laatuikäsiitys kansanopistossa. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Turjanmaa, P. 2005. Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. Akateeminen väitöskirja, taloustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Turtiainen, J. 2000. Työhallinto ja laatu. Laatu työn erityispiirteitä julkisen hallinnon palvelussa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 737. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Tuusa, M. 2005. Sosiaalityö ja työllistäminen – kuntouttavan sosiaalityön ammattikäytännöt kuntien aktivointi- ja työllistämispalveluissa. Tampereen yliopisto. Saatavana: <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=596ad5e0-facd-45cc-94a1-8e688b1f1851> [viitattu 20.8.2009]
- Tyni, S. 2000. Ohjaavalla koulutuksella elämänsähallintaa ja kokonaisvaltaista kuntoutumista. Tapaustutkimus pitkäaikaistyöttömille suunnatusta projektista. Tampere: Tampereen yliopisto, jäljennepalvelu.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning on uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa J. Merenheimo & L. Syrjälä (toim.) *Qualitative approaches to educational research* 39. University of Oulu, 80–107.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological Features of Phenomenography. University of Göteborg. Department of Education. Report number 3. Mölndal, Sweden.
- Uljens, M. 1993. The Essence and Existence of Phenomenography. *Nordisk Pedagogik* (13), 134–147.

- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography – Toward a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109. Acta Universitatis Gothoburgensis, 103–128.
- Uppal, S. 2006. Impact of the timing, type and severity of disability on the subjective well-being of individuals with disabilities. *Social Science & Medicine* 63, 525–539.
- Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Akateeminen väitöskirja. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Research reports A1/1983.
- Vaherva, T. 1995. Arviointi henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa H. Jokinen & M.-L. Stenström (toim.) *Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearviointista.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9.
- Valmentavan työvoimakoulutuksen hankinta. 2003. Työministeriön ohje. Helsinki: Työministeriö.
- Valtakari, M., Syrjä, H. & Kiuru, P. 2008. Julkisen työvoimapolun palvelurakenteen uudistamisen vaikuttavuus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys 19/2008. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Valtioneuvoston julkaisusarja 2001/13. Työmarkkinoilta syrjäytyminen, tulonjako ja köyhyys. Työryhmäraportti. Saatavana http://www.vnk.fi/julkaisukansio/2001/j13-tyomarkkinoilta_syrjaytyminen/pdf/fi.pdf. [viitattu 1.12.2010]
- Varto, J. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampereen yliopisto, jäljennepalvelu.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 588.
- Vedung, E. 1997. *Public Policy and Program Evaluation.* New Brunswick: Transactions Publishers.
- Vehviläinen, S. 1999a. Vuorovaikutus ohjauskeskustelussa – keskusteluanalyttinen tutkimus ohjaavan koulutuksen yksilöohjauksesta. Helsingin yliopisto.
- Vehviläinen, S. 1999b. Structures of Counselling Interaction – A Conversation Analytic Study of Counselling Encounters in Career Guidance Training. Helsinki University Press.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Verho, A. 2000. Laadukas koulu rakentaa asiakkaitensa tulevaisuutta. Teoksessa R. Jalonen (toim.) *Parhaat käytännöt. Esimerkkejä koulujen ja oppilaitosten laadunkehittämistyöstä.* Etelä-Suomen lääninhallitus. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 33, 11–19.
- Vinokur, A. D., van Ryn, M., Gramlich, E. M. & Price, R. H. 1991. Long-Term Follow-Up and Benefit-Cost Analysis of the Jobs Program: A Preventive Intervention for the Unemployed. *Journal of applied Psychology* Vol. 76(2), 213–219.

- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 1823. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Vuokko, A., Juvonen-Posti, P. & Kaukiainen, A. 2011. Miten lääkäri arvioi työttömän toimintakykyä? *Lääkärilehti* 48/2011, 3659–3666.
- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen – Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotski, L. S. 1982/1934. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göösin kirjapaino.
- Wallston, K. A. 1992. Hocus-pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research* 04, 16(2), 183–199.
- Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92(4), 548–573.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. 1982. *Vulnerable but Invincible: a Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
- Winnicott, D. W. 1965. *The Maturation processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press.
- Wong, C. S., Wong, P. M. & Peng, K. Z. 2010. Effect of Middle-Level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership* 38/1, 59–70.
- Wright, C. & O'Neill, M. 2002. Service Quality Evaluation in Higher Education Sector. An Empirical Investigation of Students Perceptions. *High Education Research & Development* 21 (1), 23–39.
- Weiss, C.H. 1998. Have we learned anything new about the use of evaluation? *The American Journal of Evaluation* 19 (1), 21–33.
- Wiberg, M. 2006. Yhteiskuntatiede ja kohteen vahingoittaminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*. Helsinki: Hakapaino Oy, 261–273.
- Ylistö, S. 2009. Tavoiteteoreettinen elämänhallinta – selvyyttä sekavaan käsitteistöön. *Sociologia* (4), 286–299.
- Zeithaml, V. A. & Bitner, M. 2002. *Services Marketing*. Third edition. New York: McGraw Hill.
- Åkerlind, G. 2012. Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods. *Higher Education Research & Development* 1(31), 115–127.

Julkaisemattomat lähteet:

- Nikander, P. 2011. Laadullisen tutkimuksen analyysi, yleiset tohtoriopinnot, luennot 24.2.2011. Tampereen yliopisto.
- STM 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen osasto. Kirje 16.11.2009.
- STM 2013. Työttömien terveydenhuollon järjestäminen, kuntakirje 19.8.2013.
- Eteläpelto, A. 2014. Mitä on toimijuus ja mihin sitä tarvitaan. Aikuiskasvatustieteen tutkijataapaaminen, Toimijuuden vahvistaminen aikuisten elämänkentillä: teemaryhmäesitys 6.2.2014, Turku. Saatavana: <https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/yleisluentodiat/etelapelto> [viitattu 10.2.2014]
- Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma. 2003. (organisaation X oma dokumentti)
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaukselliset interventiot yhteisöllisyyttä ja yliopisto-opettajien toimijuutta rakentamassa. Toimijuuden vahvistaminen aikuisten elämänkentillä: teemaryhmäesitys 7.2.2014.

Liite 1. OPAL-palaute

OPAL: Päätöspalaute

Hyvä opiskelija!

Olet ollut opiskelemaan työhallinnon rahoittamassa koulutuksessa. Tällä kyselyllä halutaan saada tietoa siitä, miten koulutus on sinun mielestäsi onnistunut. Opiskelijoiden vastauksia käytetään koulutuksen kehittämiseen.

Vastaa valitsemalla jokaisesta kysymyksestä yksi vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten omaa mielipidettäsi tai tilannettasi. Vastaaminen on pakollista tähdellä (*) merkittyihin kysymyksiin.

Muista merkitä myös koulutuksesi alkamis- ja päättymispäivämäärä.

Sinulla on 45 minuuttia aikaa täyttää sähköinen lomake. Yleensä tämä aika riittää hyvin. Jos arvelet, ettei aika riitä, tulosta vastauslomake tai pyydä se opettajalta. Kirjautu ulos järjestelmästä ja täytä sähköinen lomake. Nyt lomakkeen täyttäminen onnistuu varmasti.

Käyttäjätunnuksesi voimassaolo päättyy, kun olet lähettänyt lomakkeen.

KOULUTUKSEEN TIEDOT

Nimi _____

Koulutuksen järjestäjä _____

Opiskelijoiden lukumäärä _____

Alkamispäivämäärä _____

Päättymispäivämäärä _____

HENKILÖKOHTAINEN ALKAMIS- JA PÄÄTTYMISPÄIVÄMÄÄRÄ

Alkamispäivämäärä (pp.kk.vvvv) _____

Päättymispäivämäärä (pp.kk.vvvv) _____

TAUSTAKYSYMYKSET

1. Sukupuoli*

1. Nainen 2. Mies

2. Äidinkieli*

1. Suomi 2. Ruotsi 3. Muu

3. Ikä (vuosina)*

1. alle 25 2. 25–34 3. 35–44 4. 45–54 5. 55–

4. Koulutus: Korkein tutkinto, jonka olet suorittanut ennen tätä koulutusta *

1. Kansakoulu/
kansalaiskoulu/
Peruskoulu/
Keskikoulu 2. Lukio /
ylioppilastut-
kinto 3. Ammatilli-
nen tutkinto
tai opistoaste 4. Ammatti-
korkeakoulu 5. Yliopisto 6. Muu

5. Koulutukseen hakeutumisen syy*

1. Ammatin hankki-
minen 2. Ammatin vaihta-
minen 3. Ammattitaidon
kehittäminen 4. Muu peruste

6. Tilanne työmarkkinoilla koulutuksen alkaessa *

1. Työssä toisen
palveluksessa 2. Työssä yrittä-
jänä 3. Muussa koulu-
tuksessa 4. Työtön 5. Muu tilanne

7. Tilanne työmarkkinoilla koulutuksen päättyessä. Minulla on tiedossa *

1. Pysyvä
työpaikka 2. Määrä-
aikainen
työpaikka 3. Harjoit-
telupaikka 4. Ryhdyn
yrittäjäksi 5. Aloitan
toisen kou-
lutuksen 6. Olen
työtön 7. Muu
tilanne (työ-
markkinoiden
ulkopuolella
esim. varusmies-
palvelus, lasten-
hoito yms)

8. (Vastaa tähän kysymyksen vain, jos valitsit jonkin vaihtoehdoista 1–4) Jos sinulle on varmistunut työpaikka, liittykö se saamaasi työvoimakoulutukseen *

1. Kyllä, täysin 2. Kyllä, osittain 3. En osaa sanoa 4. Ei lainkaan

9. (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos valitsit kysymyksessä 7 vaihtoehdon 6 ”Olen työtön”) Milloin arvioit saavasi työpaikan?
- | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|--------------------------|
| 1. Kuukauden sisällä koulutuksesta | 2. Kahden kuukauden sisällä koulutuksesta | 3. Kolmen kuukauden sisällä koulutuksesta | 4. Kuuden kuukauden sisällä koulutuksesta | 5. Myöhemmin |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

OPPIMISYMPÄRISTÖ

10. Välineet, tarvikkeet, tilat ja oppimateriaali ovat vastanneet koulutuksen vaatimuksia
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
11. Opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus on mielestäni sujunut
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
12. Olen saanut kouluttajalta/kouluttajilta tarvitsemaani ohjausta ja palautetta
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
13. Minua on kannustettu ja tuettu koulutuksen aikana
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KOULUTUKSEN TOTEUTUS JA SISÄLTÖ

14. Koulutuksen tavoitteet on käyty läpi opiskelun alkuvaiheessa
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
15. Oppimistarpeeni, aikaisempi koulutus ja työkokemus on otettu huomioon koulutuksessa
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
16. Koulutuksessa on otettu huomioon opiskelijoiden henkilökohtaiset erityistarpeet
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
17. Kouluttajan/kouluttajien asiantuntemus ja ammattitaito ovat vastanneet koulutuksen vaatimuksia
- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. (Vastaa kysymykseen vain, jos olet tarvinnut lisäohjausta) Koulutuksen aikana saamani lisäohjaus esim. tukiopetus on toteutunut

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

KOULUTUKSEN HYÖDYT JA JATKOSUUNNITELMA

19. Opiskelutaitoni ovat lisääntyneet koulutuksen aikana

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. Koulutus on lisännyt haluani opiskella uusia asioita

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Koulutus on lisännyt mahdollisuuksia ammatin löytymiseen

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. Koulutuksen tavoitteet ovat toteutuneet kohdallani

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23. Tietoni suomalaisesta yhteiskunnasta ovat parantuneet koulutuksen aikana (vain maahanmuuttajakoulutus)

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. Koulutus on helpottanut sopeutumistani suomalaiseen yhteiskuntaan (vain maahanmuuttajakoulutus)

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25. (Vastaa kysymykseen vain, jos Sinulle on laadittu koulutuksen jälkeinen jatkosuunnitelma) Jatkosuunnitelma on selkeyttänyt elämäntilannettani ja urasuunnitteluani

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

YLEISARVOSANA KOULUTUKSESTA

26. Miten arvioit koulutuksen onnistumisen kokonaisuutena*

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Huonosti | 2. Välttävästi | 3. Tyydyttävästi | 4. Hyvin | 5. Erinomaisesti |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MIELIPITEITÄ KOULUTUKSESTA JA TÄSMENNYKSIÄ VASTAUKSIIN

27. Vapaamuotoinen teksti, enintään 1900 merkkiä
