

**Antero Sipponen**

**TYÖVOIMAPOLIITTISEN AIKUISKOULUTUKSEN  
SUUNNITTELU JA TOTEUTUS**

**Lähtökohtana opiskelijoiden henkilökohtaiset resurssit**

**Pro gradu-tutkielma  
Kevätlukukausi 2006  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

**Sipponen, Antero. TYÖVOIMAPOLIITTISEN AIKUISKOULUTUKSEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS. Lähtökohdana opiskelijoiden henkilökohtaiset resurssit.** Kasvatustieteen pro gradu-työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2006. 127 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aikuisten kurssimuotoisen jatkokoulutuksen todellisuus ja mahdollisuuksia ottaa suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi opiskelijoiden henkilökohtaiset resurssit ja toiveet. Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden elämäntaustaa: elämäkokemusta, työkokemusta, peruskoulutusta ja ammatillista perus- ja jatkokoulutusta sekä näiden yhdistämistä mielekkääksi oppimisprosessiksi.

Työvoimapoliittisen ammatillisen aikuiskoulutuksen valtakunnan tason suunnittelussa johtoajatuksena on työttömän sijoittaminen uudelleen työelämään. Koulutuksen vaikuttavuutta mitataan työhön sijoittuneiden tai jatkokoulutuspaikan saaneiden prosentiosuuksilla. Työministeriön tilastot osoittavat, että työvoiman tarve ja koulutus eivät kohtaa kovin hyvin toisiaan. Vielä ei olla sillä arvotasolla, että opiskelijoiden henkilökohtaiset resurssit, toiveet ja koulutustarpeet olisivat ratkaisevassa asemassa koulutussuunnitelmia tehtäessä.

Tällä tutkimuksella tuodaan esille koulutuksessa henkilökohtaistamisen mahdollisuus ja arvoasetelmien muuttamisen mahdollisuus, kohti yksilökeskeisempää ajattelua koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Ammatillinen aikuiskoulutus on haastavien muutosten edessä. Elinkeinoelämän vaatimukset työntekijän ammattiosaamisen muunteluun kasvavat, ja työtehtävät muuttuvat yhä nopeammassa syklissä. Koulutuksesta odotetaan yhä valmiimpia osaajia työmarkkinoille.

Tutkimuksen aineisto kerättiin Seinäjoen ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa vuonna 1997 järjestetyn työvoimapoliittisen kurssin yhteydessä. Kohdejoukkona olivat kurssille osallistuneet opiskelijat. Aineisto kerättiin kolmessa osassa: henkilökohtaisella haastattelulla kurssin alussa ja kurssin puolivälissä sekä kurssin jälkeen lomake- ja puhelinkyselyllä.

Tutkimusmetodina käytettiin teemahaastattelua, jossa asetettujen ongelmien kautta suunniteltiin teema-alueet. Teema-alueisiin kohdistuvien kysymysten kautta saatiin haastatteluaineisto, jonka käsittely aloitettiin indikaattorien eli muuttujien muodostamisella. Indikaattorit johtivat takaisin tutkimuksen lähtökohtaan ja tuottivat vastaukset asetettuihin ongelmiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden lähtötilanteen selvittämiseen ei riitä pelkästään koulutustaustan ja työkokemuksen ylöskirjaaminen, vaan on syytä selvittää myös koulutuksen alussa opiskelijan elämäntilanne. Näin saadaan paremmat lähtökohdat koulutuksen henkilökohtaisemmalle suunnittelulle. Tuloksista kävi ilmi myös se, että vaikka opetussuunnitelmat ja henkilökohtaiset opiskeluohjelmat tehdään kullekin opiskelijalle, se ei ole tae hyvin toteutuneesta koulutuksesta. Onnistunut koulutuskokonaisuus tarvitsee myös käytännönläheisesti toimivan koulutusorganisaation, jossa huomioidaan opetustilat, opetusteknologia ja kouluttajaresurssit.

Avainsanat: Koulutussuunnittelu, oppiminen, opettaminen, työvoimapoliittinen aikuiskoulutus, henkilökohtainen opetusohjelma

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	6
2 OPPIJA TYÖVOIMAPOLIITTISESSA AIKUISKOULUTUKSESSA .....	9
2.1 Yhteiskunnan rooli ammatillisessa aikuiskoulutuksessa .....	9
2.2 Työttömyyden yhteiskunnallista taustaa.....	12
2.3 Työtön – koulutuksen kautta takaisin pysyvästi työelämään.....	17
2.4 Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yksilöön .....	19
2.4.1 Koettu vaikuttavuus .....	20
2.4.2 Koettu vaikuttavuus OPAL- ja ASPA- palautteella.....	22
2.5 Koulutussuunnittelu .....	23
2.5.1 Muuttuva yhteiskunta tarvitsee koulutussuunnittelua .....	24
2.5.2 Henkilökohtaiset opiskeluohjelmat, HOPSit .....	26
2.5.3 Sisäiset vai ulkoiset tekijät, räätälöity suunnittelu .....	28
2.5.4 Yksilön vai yhteisön tarve: kumpi määrää koulutuksen.....	28
2.5.5 Opetussuunnitelma, OPS .....	30
2.6 Aikuisena oppiminen, aikuisen opettaminen .....	35
2.6.1 Opetuksen tavoitteet.....	38
2.6.2 Motivointi .....	39
2.6.3 Aikuisen opettajana.....	40
2.6.4 Aikuinen oppijana.....	40
2.6.5 Tyypillinen aikuisopiskelija.....	44
2.6.6 Muistin vaikutus oppimiseen .....	45
2.6.7 Muita oppimisen mahdollisuuksia aikuisiässä.....	46
2.6.8 Itseohjautuvuus ja aikuiskoulutus .....	47
2.6.9 Oppimisen ohjaaminen .....	49
2.7 Arviointijärjestelmä .....	50
2.7.1 Koulutuksen arviointiin liittyviä lainsäädännöllisiä perusteluita.....	52
2.7.2 Arviointi.....	52
2.7.3 Koulutuksen paikallisen tason arviointi.....	56
2.7.4 Itsearviointi .....	58

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	60
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	62
4.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	65
4.2 Tutkimusmenetelmät.....	67
4.2.1 Haastattelu.....	68
4.2.2 Kysely .....	71
4.3 Aineiston hankkiminen .....	71
4.4 Aineiston analyysi.....	73
5 TULOKSET .....	75
5.1 Opiskelijoiden omat henkilökuvaukset.....	75
5.1.1 Perhetausta .....	77
5.1.2 Elämäntilanne .....	80
5.1.3 Opiskeluvedellytykset.....	83
5.2 Opiskeluvedellytysten huomioon ottaminen HOPSin laadinnassa.....	87
5.2.1 Opiskelijan oma tilanne kurssilla.....	89
5.2.2 Opiskelijoiden oma opiskelutapa.....	91
5.2.3 Koulutuksen kokonaistilanne.....	93
5.2.4 Kouluttajan työskentely .....	98
5.3 Miten opiskelijoista lähtenyt, yhdessä suunniteltu kurssi toteutui?.....	99
5.3.1 Miten haastattelu koettiin ja motivoiko se opiskelun aloitusta? .....	102
5.3.2 HOPSin merkitys opiskelussa.....	103
5.3.3 Miten koulutuspaikka ja vuorovaikutus kouluttajan kanssa koettiin? .....	105
5.4 Puhelinkysely .....	107
5.5 Tutkijan omaa havainnointia.....	108
6 POHDINTA .....	113
6.1 Tutkimuksen arviointi .....	115
6.1.1 Aineisto .....	117

6.1.2 Rajoitukset menetelmissä, kehittämissuositukset.....	117
6.1.3 Yleistettävyyden kehittämissuositukset.....	118
6.1.4 Hyödynnettävyys .....	118
6.1.5 Jatkotutkimussuositukset .....	119
6.1.6 Kriittisiä havaintoja LVI- alan koulutuksesta ja tulevaisuuden visioiden pohdintaa.....	119
LÄHTEET.....	122
LIITTEET .....	127
TAULUKOT.....	127

# 1 JOHDANTO

Aikuiskoulutusta järjestetään Suomessa hyvin monissa koulutusorganisaatioissa. Melkein kaikissa on mukana osaksi tai kokonaan ammatillinen aikuiskoulutus, jonka avulla ammatillisia tietoja ja taitoja ylläpidetään ja parannetaan. Ammatillista aikuiskoulutusta järjestetään myös työvoimapolitiittisena tai lyhyemmin työvoimakoulutuksena. Työvoimakoulutus auttaa työttömiä takaisin työelämään. Osa työvoimakoulutuksesta järjestetään pitkäaikaistyöttömille yhteiskunnasta syrjäytymisen estämiseksi. Koulutuksella pidetään yllä pitkäaikaistyöttömien työkuntoa ja valmiuksia astua takaisin työelämään. Ammatillista aikuiskoulutusta järjestetään ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, aikuislukioissa, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, kansalaisopistoissa, ammattikorkeakouluissa sekä yliopistojen ja korkeakoulujen täydennyskoulutusyksiköissä. Kuka viime kädessä ohjaa valtakunnallisesti ammatillista aikuiskoulutusta ja on vastuussa siitä? Tähän kysymykseen annetaan vastaus seuraavassa luvussa.

Kaikessa opiskelussa ollaan menossa henkilökohtaisempaan ja eriytetymmään opiskeluun. Opetussuunnitelmien (OPS) rinnalle ovat nousseet henkilökohtaiset opiskeluohjelmat (HOPS). Työministeriö vastaa Suomen työvoimapolitiikasta. Työvoimapolitiikan perusuudistus tähdentää yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia niin työnhaussa kuin koulutuksessa. Työvoimatoimistojen uudet peruspalvelut auttavat asiakkaitaan työnhaussa sekä työnhaku- ja koulutussuunnitelmien laadinnassa. Omatoimisuuden merkitys kasvaa myös työvoimapolitiittisessa aikuiskoulutuksessa.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus tai pelkästään työvoimakoulutus ja ne tarkoittavat samaa. Myöhemmin puhutaan pelkästään kursista ja se tarkoittaa tutkimuksen kohteena olevaa työvoimakoulutusta. Tutkimuksessa selostetaan ensin yleisellä tasolla, kuinka valtakunnallinen koulutuspolitiikka ohjailee tämäntyyppistä koulutusta, miten ja missä ammatillista aikuiskoulutusta järjestetään ja miten opetuksen suunnittelu ja toteutus tapahtui paikallisella tasolla yhdessä koulutusorganisaatioissa.

Tutkimuslähtökohtana on työvoimapolitiittisten ammatillisten aikuiskoulutuskurssien nykykäytäntöjen esitleminen. Miksi niitä järjestetään, miten ne toteutetaan, minkälainen normisto ohjaa koulutusta ja mihin niillä pyritään? Toisaalta viitekehyksessä se-

lostetaan koulutussuunnittelun opetusohjelmien tarvetta ja käytäntöä sekä aikuisopiskelijan oppimista ja ohjaamista. Lähtökohdissa selostetaan myös, minkälaiset elämäntasomukselliset ja filosofiset seikat leimaavat tätä tutkimusta ja minkälaisia arvoperustoja se kunnioittaa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus voidaan suunnitella niin, että lähtökohdaksi otetaan opiskelijoiden henkilökohtaiset resurssit ja toiveet. Henkilökohtaisilla resursseilla tarkoitetaan opiskelijoiden elämäntaustaa: elämäntasomusta, työkokemusta, peruskoulutusta ja ammatillista perus- ja jatkokoulutusta sekä näiden yhdistämistä mielekkääksi oppimisprosessiksi. Koulutuksen henkilökohtaistamisella ohjataan koulutuksen sisältöjen muodostumista niin, että lähtökohdaksi ei ole ennalta laadittu opetussuunnitelma, vaan lähtökohdaksi otetaan henkilökohtainen opetusohjelma, joka laaditaan koulutuksen alussa. Tutkimuksessa selvitetään myös, kuinka näin laadittu koulutus toteutuu ja mikä on ollut sen vaikutus opiskelijoiden elämäntilanteeseen.

Tätä tutkimusta varten luettu kirjallisuus, siinä laajuudessa kuin oli tarpeen, osoitti, että koko HOPS-ajattelu on varsin uutta ja henkilökohtaisten opetusohjelmien käyttö on vähäistä käytännön tasolla. Näin ollen HOPSin käytön vaikuttavuutta ei ole tutkittu. Kuinka sen avulla kouluttautuminen parantaisi aikuisopiskelijan työhön tai jatkokoulutukseen sijoittumista verrattuna tilanteeseen, jossa henkilökohtaisia opiskeluohjelmia ei laadita? Selvityksiä HOPSien laatimisesta opettajan näkökulmasta on joitakin tehty (esim. Germon, M-A., ym. 1998), mutta tutkimuksissa, joissa lähtökohdaksi ovat opiskelijoiden henkilökohtaiset toiveet, tarpeet ja näkemykset, ei ole tehty. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan paikkaamaan tuota aukkoa.

Puhuttaessa kokemuksesta on syytä ottaa esille myös henkilökohtaisuus ja yksilöllisyys. Aikuisen oppimista ohjaa hänen koko elämänsä. Lapsuudesta saakka kehittynyt persoonallisuus perimän ja ympäristön vuorovaikutuksessa on muovautunut henkilökohtaiseksi minäksi, joka kokee asioita omalla tavallaan. Aikuisen oppiminen rakentuu aikaisemmin opittujen asioiden varaan. Oppiminen on enemmän kokemuksen kautta oppimista kuin nuorilla. Puhutaan kokemuksellisesta oppimisestä, joka on yksi oppimisteoreettinen näkökulma varsinaisten oppimisteorioiden ohessa. Se korostaa oppimisen

kokonaisvaltaisuutta, mikä perustuu kokemukseen yhdistynyttä havainnointia, tietoa ja käyttäytymistä.

Työvoimapoliittisesta koulutuksesta on tehty vaikuttavuus-, kustannus- ja seurantatutkimuksia. Seuraavassa esitetään yksi esimerkki ammatillisen aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta. Ote on johtaja Raimo Harjusen pitämästä esitelmästä "Työvoimapoliittinen koulutus", joka pidettiin 25.6.1997 Seinäjoen ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa. Tilaisuudessa käsiteltiin työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta Suomessa. Hänen mukaansa myös ammatillisen aikuiskoulutuksen laatua ja vaikuttavuutta pitää seurata lyhyellä aikavälillä, pitkällä aikavälillä sekä yhteiskunnan kannalta että yksilön kannalta. Yksilön kannalta seuranta saadaan opiskelijapalautteista. Virheitä voidaan karsia ja ohjata opetusta opiskelijoiden haluamaan suuntaan. Kahden vuoden seurantatutkimus (1993) työttömien joukossa osoitti, että koulutuksessa ns. työmarkkinapolun vaikutuksen kokivat myönteisemmäksi jo ennestään koulutetut verrattuna kouluttamattomiin kurssilaisiin. Prosentuaalisesti erot jäivät alle 10 %:iin, mutta olivat kuitenkin tilastollisesti merkitseviä. Asiat, joihin koulutuksella koettiin olevan eniten merkitystä, olivat yllätyksellisiä ja erittäin merkitseviä. Koulutuksella oli vaikutusta työllistymiseen ja opiskeluun 30 – 40 %, ammattitaitoon 68 %. Yllätyksellistä tuloksissa oli se, että itse tuntoon myönteistä vaikutusta koki 65 % ja elämäntilanteeseen 52 %. Merkittävintä oli se, että myönteisimmin koulutukseen suhtautuivat ne työttömät, joilla oli jo peruskoulutus. Yrittäjäkoulutukselle annettiin myös suuri arvo.

Koska ammatillisella aikuiskoulutuksella on hyvin moninaiset tavoitteet myös yksilön kannalta: työ, itsensä hallinta, itsetunto ja ammattitaito, oli näihin seikkoihin tärkeää kiinnittää huomiota myös tässä tutkimuksessa, jossa kuvataan yhtä ammatillista aikuiskoulutuskurssia. Sen suunnittelu perustui opiskelijoiden henkilökohtaisten resurssien selvittämiseen ja henkilökohtaisten opetusohjelmien suunnitteluun ja käytännön tasolla testaamiseen.



## 2 OPPIJA TYÖVOIMAPOLIITTISESSA AIKUISKOULUTUKSESSA

### 2.1 Yhteiskunnan rooli ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

**Opetusministeriö** johtaa Suomen koulutuspolitiikkaa. Siellä opetusministerin alaisuudessa toimii koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, jossa ylijohtajan alaisuudessa on kuusi koulutusyksikköä. Näistä yksi on opetusneuvoksen johtama aikuiskoulutusyksikkö. Aikuiskoulutusyksikkö käsittelee asiat, jotka koskevat

- aikuiskoulutuspolitiikkaa, aikuiskoulutusta ja aikuiskoulutusta järjestäviä oppilaitoksia (mukaan lukien yliopistot ja ammattikorkeakoulut)
- toimialan lainsäädäntöä ja rahoitusta
- toimialan talousarvioiden ja toiminta- ja taloussuunnitelmien valmistelua
- toimialaan liittyviä koulutuksen ylläpitämis- ja järjestämislupia ja muita hallintopäätöksiä
- toimialan tulosohjausta ja arviointia
- oppilaitosverkoston toimintaedellytyksiin, yhteistyöhön ja työnjakoon liittyviä kysymyksiä
- aikuiskoulutuksen tarjonnan tasoon, taloudelliseen käyttöön ja saavutettavuuteen liittyviä kysymyksiä
- aikuiskoulutuksen kansainvälistä yhteistyötä

Aikuiskoulutusyksikön painopistealueet ovat

- elinikäisen oppimisen toimintaohjelman toimeenpano
- aikuiskoulutuspolitiikan vaikuttavuus ja aikuiskoulutuksen laatu
- työelämän muutoksista syntyvät koulutustarpeet
- ennakointivalmiudet ja työelämäosaaminen
- omaehtoisen koulutuksen asema, tehtävät ja tarjontamuodot

- tietostrategiaohjelman jatkotoimet
- ammatillisen lisäkoulutuksen hankintajärjestelmä
- vapaan sivistystyön toimintaedellytysten vahvistaminen
- kansallinen ikäohjelma ja syrjäytymisen estäminen
- aikuiskoulutuksen opetus- ja muun henkilöstön osaaminen ja pätevyys
- tiedotus- ja neuvontapalvelut
- rakennerahasto- ja EU-asiat.

Lisäksi opetusministeriössä on asiantuntijaelimiä tällä hetkellä 12 kappaletta, joista yksi on aikuiskoulutusneuvosto. Neuvosto on toiminut vuodesta 1985 alkaen. Se on aikuiskoulutuksen kehittämistä varten asetettu parlamentaarinen asiantuntijaelin, joka seuraa ja arvioi aktiivisesti aikuiskoulutuspolitiikkaa sekä aikuiskoulutuksen kotimaista ja kansainvälistä kehitystyötä ja tutkimusta. Tänä keväänä vaihtuneen aikuiskoulutusneuvoston toimintakausi oli 1.4.2003–31.3.2006. Aikuiskoulutusneuvoston tulee valtioneuvoston päätöksen mukaan tehdä aloitteita ja esityksiä viranomaisille ja muille tahoille aikuiskoulutuksen kehittämiseksi, seurata aikuiskoulutuksen kotimaista ja kansainvälistä kehitystä, seurata aikuiskoulutuksen tutkimusta sekä suorittaa muut opetusministeriön antamat tehtävät. Aikuiskoulutusneuvoston tehtäväalueeseen kuuluvat seuraavat julkista rahoitusta saavat aikuiskoulutusorganisaatiot: aikuislukiot ja -linjat, ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, ammatilliset erikoisoppilaitokset, ammatillisten oppilaitosten aikuiskoulutus, ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutus, erikoisoppilaitokset, kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, kesäyliopistot, kotitalousneuvontajärjestöt, käsi- ja taideteollisuusjärjestöt, opintokeskukset ja yliopistojen aikuiskoulutus (<http://www.minedu.fi>).

**Opetushallitus** on opetuksen kehittämisvirasto. Se vastaa esi- ja perusopetuksen, lukio- koulutuksen, ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön (mm. kansanopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot) sekä taiteen perusopetuksen kehittämistä.

Opetushallitus laatii perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet, ammatillisten tutkintojen ja näyttötutkintojen perusteet sekä parantaa koulutusta erilaisin kehittämishankkein. Virasto tekee oppimistulosten arviointeja ja osallistuu koulutuksen tuloksellisuuden kehittämiseen. Se koordinoi koulutuksen tietoverkkoja ja tietopalveluja, tuottaa koulutuksen indikaattoreita sekä ennakoitietoa, kerää tietoa opetustoimen rahoitusjärjestelmästä sekä julkaisee koulutusoppaita. Opetushallitus tarjoaa koulutuksen tukipalveluja. Virasto ylläpitää toisen asteen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalintarekisteriä, järjestää kielitutkintoja, järjestää ja rahoittaa jatkokoulutusta opettajille sekä muulle koulutoimen henkilökunnalle, vastaa ulkomaisten tutkintojen tunnustamisesta sekä kehittää ja myy oppimateriaalia (<http://www.oph.fi>).

**Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus** (työvoimakoulutus) on työhallinnon rahoittamaa koulutusta, joka on opiskelijoille maksutonta. Työvoimakoulutus on suunniteltu ensisijassa työttömille työnhakijoille ja työttömyyden uhkaamille 20 vuotta täyttäneille henkilöille. Tietyin edellytyksin myös muut henkilöt kuten työssä olevat ja työvoiman ulkopuolella olevat voivat osallistua koulutukseen.

Koulutuksen sisältö vastaa yleensä muun aikuiskoulutuksen, esimerkiksi omaehtoisen aikuiskoulutuksen, opetussisältöjä. Usein koulutus on ammattitutkintoon tai sen osaan tähtäävää. Työvoimakoulutuksen tavoitteena on antaa koulutusta, joka parantaa työhön sijoittumisedellytyksiä. Siksi se on monipuolista ja käytännönläheistä ja siihen sisältyy useimmiten työssä oppimista. Työhallinto ostaa työvoimakoulutuksen ammatillisilta aikuiskoulutuskeskuksilta, muilta ammatillisilta oppilaitoksilta, korkeakouluilta tai yksityisiltä koulutuksen järjestäjiltä. Koulutuksen hankkiminen tapahtuu kilpailuttaen koulutuksen järjestäjiä.

Työvoimakoulutukseen haetaan työvoimatoimiston kautta, joka myös valitsee opiskelijat. Koulutushakemuksen voi jättää myös sähköisesti. Koulutukseen pääsee keskimäärin puolet hakeneista. Opiskelijat voivat saada koulutuksen ajalta työttömyysturvaa vastaavaa koulutustukea tai työmarkkinatukea. Työvoimakoulutus on työikäisen väestön koulutusta, jonka tavoitteena on parantaa osallistujien mahdollisuuksia pysyä työmarkkinoilla tai päästä sinne takaisin. Siksi koulutus on pääasiassa ammatillista. Useimmiten työvoimakoulutus on jatko- ja täydennyskoulutusta jo aiemmin joko opiskelemalla tai työssä oppimalla hankitulle ammatitaidolle. Koulutukseen osallistuville laaditaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat.

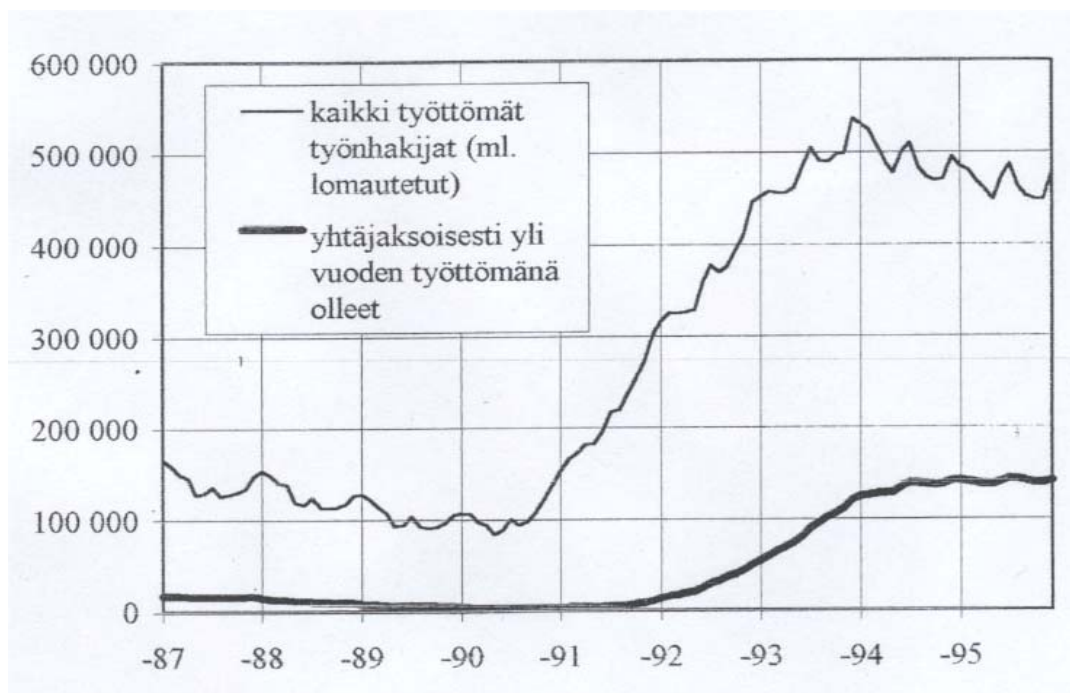
Työvoimakoulutus soveltuu hyvin myös ammatin vaihtoa tarvitseville. Suuri osa koulutuksesta on ammatilliseen tutkintoon tai sellaisen osaan johtavaa. Vuosittain on haussa tuhansia koulutuksia yli sataan eri ammattiin. Koulutusta voidaan hankkia myös ns. yhteishankintana. Tällöin se räätälöidään koulutuksen hankintakustannuksiin osallistuvan työnantajan tarpeisiin.

Työvoimakoulutuksena järjestetään myös valmentavaa koulutusta, joka voi olla esimerkiksi tietylle ammattialalle ohjaavaa ja työnhakuvalmiuksia kehittävää koulutusta, tietotekniikkavalmiuksia edistävää koulutusta tai maahanmuuttajille suunnattua kielikoulutusta. Työvoimakoulutuksella pyritään parantamaan myös pitkäaikaistyöttömien, ikään-tyvien ja vajaakuntoisten työllistymistä ja ehkäisemään syrjäytymistä. Koulutus voidaan liittää muihin palveluihin, esimerkiksi kuntoutukseen tai tukityöllistämiseen, ja näin voidaan rakentaa yksilöllisiä ratkaisuja (<http://www.mol.fi>).

## **2.2 Työttömyyden yhteiskunnallista taustaa**

Lama kymmenkertaisti pitkäaikaistyöttömyyden Suomessa (Santamäki-Vuori 1996, 11). Vaikka taloudellinen nousu on vuoden 1994 jälkeen kääntänyt kokonaistyöttömyyden laskuun, pitkäaikaistyöttömien määrässä ei ole tapahtunut suurtakaan alenemista (ks. kuvio 1). Yli vuoden työttöminä olleita oli vuonna 1997 jo reilusti yli 30 prosenttia kaikista työttömistä työnhakijoista. Lisäksi on otettava huomioon, että tosiasiallinen pitkäaikaistyöttömyys on Santamäki-Vuoren mukaan kuitenkin vielä tätäkin suurempi ongelma.

Jos yhtäjaksoisesti työttömänä olleiden määrään lisätään työllistämistoimenpiteiden piirissä olevat pitkäaikaistyöttömät sekä ne pitkäaikaistyöttömät, joiden työttömyys on alkanut uudelleen tukityön tai muun tilapäistyön jälkeen, päädytään normaalimääritellyyn nähden arviolta ehkä kaksinkertaiseen pitkäaikaistyöttömien määrään (Santamäki-Vuori 1996, 58).



Kuvio 1. Kokonaistyöttömyyden ja pitkäaikaistyöttömyyden kehitys 1985–1995. (Lähde: Työministeriö).

Työtön tarvitsee muutakin kuin koulutusta selvittääkseen omassa elämässä ja paluussa työhön. Suomalainen kokee työn edelleen identiteetilleen erittäin tärkeänä. Jos työ vieään pois, ei mitään jää jäljelle. Kokemuksia työttömyydestä kuvaavat 80-luvulla tehdyt tutkimukset työttömyydestä yhteiskunnallisena ongelmana: kun työn oikeutus pitäisi saada kaikille, niin sen sijaan Suomea uhkaa pysyvä joukkotyöttömyys.

Ministeri Matti Puhakka lausuu Kalelan (1989, 7) tekemän tutkimuksen esipuheessa mm: ”Työttömyys on Suomessa nähty kohta sadan vuoden ajan vakavaksi yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. Myös julkisen vallan tehtävistä työmarkkinoiden toimivuuden varmistajina on puhuttu kauan: ensimmäiset perustellut puheenvuorot käytettiin vuonna 1903. Sen sijaan työn oikeuden toteuttaminen tunnustettiin lopullisesti valtiovallan velvollisuudeksi vasta 1980-luvulle siirryttäessä. Ja vasta tällä vuosikymmenellä on alettu keskustella julkisen vallan velvollisuudesta taata jokaiselle kansalaiselle turvattu toimeentulo.”

Tutkijaliitto teki vuonna 1981 tutkimuksen työttömyydestä. Teoksessa Työttömänä Suomessa Jyrkämä (1981, 5) kertoi Suomessa olleen silloin n. 125 000 virallisesti rekisteröityä työtöntä, vaikka takana on runsaat kaksi vuotta jatkunut voimakas nousukausi.

Tällöin pelättiin, että Suomea uhkaa pysyvä joukkotyöttömyys. Oltiin huolestuneita siitä, että tilanteeseen oltiin varsin yleisesti sopeutumassa. Työttömyystilannetta kaunisteltiin kortistoteknisillä tempuilla. Kaiken lisäksi julkisuudessa esiintyi jatkuvasti väitteitä työttömistä työn vieroksujista. Työttömyyden todellisia syitä ja seurauksia ei Suomessa ollut tutkittu juuri lainkaan. Vasta 70-luvun loppuvuosien ennätyksellinen työttömyys käynnisti enemmän aihepiirin tutkimusta.

Vuonna 1997 tilanne Suomessa on samantyyppinen kuin tuolloin. Kävi vain vielä pahemmin kuin pelättiin. Kun 80-luvulla puhuttiin runsaan sadantuhannen työttömän joukkotyöttömyydestä, niin suurimmillaan 90-luvulla oli työttömiä lähes nelinkertainen määrä. Myös tänä päivänä Suomella on takanaan taloudellisen nousukauden vuosia. Työttömyys ei kuitenkaan ota hellittääkseen niin kuin pitäisi. Luvut ovat tosin laskeutuneet, mutta eivät tarpeeksi ja mukana lienee tilastoteknisiä keinoja, kuten 80-luvullakin. Myös tänä päivänä virallisilla tahoilla puhutaan työ vieroksujista, ja joukkotyöttömyyden pelätään jäävän pysyväksi – ja asia hyväksytään helpommin kuin 80-luvulla.

Alla esitetyssä taulukossa (Taulukko 1) näkyy, että vuodesta 1997 vuoteen 2005 työttömien määrä on vähentynyt lähes sadalla tuhannella hengellä ja työttömyysaste on reilut 8 %.

Taulukko 1. Työllisyys, työttömyys ja työvoima koko maassa vuosina 1997–2005

	Tiedot	15-74v. väestö	Työvoima	Työlliset	Työttömät	Työttömyys- aste	Työllisyysaste (15-64v.)
Vuosi	Maakun- ta	1000 hen- keä				%	%
1997	Koko maa	3862	2484	2169	314	12,7	62,9
1998	Koko maa	3878	2507	2222	285	11,4	64,1
1999	Koko maa	3890	2557	2296	261	10,2	66
2000	Koko maa	3901	2589	2335	253	9,8	66,9
2001	Koko maa	3909	2605	2367	238	9,1	67,7
2002	Koko maa	3918	2610	2372	237	9,1	67,7
2003	Koko maa	3926	2600	2365	235	9	67,3
2004	Koko maa	3935	2594	2365	229	8,8	67,2
2005	Koko maa	3948	2621	2401	220	8,4	68
Tilastokeskus 3/23/2006							

Työttömän mieli oli herkistyneessä tilassa 80-luvulla. Jyrkämä (1981, 73–92) totesi toimittamansa teoksen omassa kirjoitusosassaan ”Mitä on elää työttömänä: työttömyys ristiriitatilanteena” samoja asioita, joita nykyiset tutkimukset toistavat. Jyrkämä, että työttömyydellä on pahaenteinen kaiku ihmisten mielissä edelleenkin. Työttömyyteen ei ikinä totu. Siihen ei totu yhteiskunta eikä yksilö. Jo tuolloin 70–80-luvun tutkimuksissa eroteltiin erilaisia työttömyystilanteita. Silloinkin oli nuoria työttömiä, katkostyöttömiä, estetyöttömiä, piilotyöttömiä. Näitä kaikkia ryhmiä kuvattiin eri tavalla erilaisilla karkeilla hahmotelmilla työttömyyden syiden mukaan. Kaikki he elivät ristiriitatilanteessa ja kävivät omaa selviytymiskamppailuaan.

Loppuyhteenvedon Jyrkämä (1981, 92) toteaa, että keskustelua työttömyydestä käydään ja tutkimusta tehdään, ja molemmat ovat hyviä asioita. Hyvyyden asteen ratkaisee niin keskustelun kuin myös tutkimuksen sisältö: miten tarkasti ja hedelmällisesti ne valaisevat työttömyyden ja työttömien todellisia ongelmia. Edelleen hän teroittaa asiaa, jota nykyisessäkin työttömyyden tutkimuksessa olisi edelleen huomioitava:

*”...että työttömyyttä on niin keskusteluissa kuin tutkimuksessakin tarkasteltava eriytyneesti ja hyvin herkästi. Tällöin vältettäisiin vaara nähdä työttömät harmaana, kasvottomana massana, työttömyyden vaikutusten tulkitseminen työttömiin automaattisesti kiinnittyvinä ominaisuuksina ja lopulta työttömien leimaaminen toinen toistaan negatiivisemmilla nimityslapuilla.”*

Työttömyystutkimusta on lähestytty myös psykologisen otteen kautta. Tällöin tutkimuksen lähtökohtina ovat yksilön hyvinvointi ja sen säilyminen. Työelämä muuttuu kaikilla tasoilla: tekniikassa, kansainvälistymisessä, tasa-arvossa. Tämä näkyy sekä julkishallinnossa että yrityksissä ja sen vaikutukset johtavat työyhteisöön ja yksityiseen ihmiseen. Tämä on lisännyt psykologisen tiedon tarvetta. Jatkuva organisaatioiden muutos asettaa vaatimuksia ihmisen sopeutumiselle ja oppimiselle. Työpsykologia tutkii tätä aluetta ja siinä tärkeitä ovat työsuojelulliset näkökohdat (Lindström ja Kalimo 1987, 9).

Opetusministeriön virkamiehet osallistuivat työttömyyden torjumiseen perustamalla vuonna 1997 työllisyysstrategiahankkeen, jonka tavoitteena oli jäsentää koulutuksen, kulttuurin, tieteen ja kansalaistoiminnan suhdetta työllisyyteen sekä tuottaa suositukset

erityisesti niistä toimenpiteistä, joilla opetusministeriö voi omalta osaltaan entistä tehokkaammin edistää työllisyyttä ja pienentää työttömyydestä aiheutuvia ongelmia. Työryhmän työstä tehtiin loppuraportti, joka koottiin kirjaksi (Opetusministeriö 1997, 3).

Edellä mainitun selvityksen mukaan on aina olemassa kaksi mahdollisuutta: työllisyys paranee tulevaisuudessa tai se heikkenee. Lähes jokaisessa teoksen ehdotuksessa esiintyvät nämä mahdollisuudet. Uusia mahdollisuuksia antavat koulutus, tiede ja tutkimus sekä kulttuuri- ja kansalaistoiminta, jos vain niitä osataan oikein kehittää ja niiden toimintaa suunnata kansalaisten hyväksi. Selvityksestä jäi sellainen maku, että kansalaisten itse on tehtävä ruohonjuuritason työ itsensä hyväksi. Tässä on kansalaistoiminnalla oma merkityksensä. Kolmannen sektorin mahdollisuudet valtion virallisten tahojen ja yrittäjämaailman välissä antavat uusia työmahdollisuuksia ehkä eniten tulevaisuudessa, kunhan toimintamuodot selkiytyvät ja aluetta opitaan käyttämään hyväksi.

Suomalaisen työttömän mieli on edelleen herkistyneessä tilassa ja työstä pois joutuminen koetaan liian usein omana syynä ja silloin on vaan jotenkin pakko pärjätä. Mutta mikäli työstä pois joutuminen koetaan niin, että se ei ollut omaa syytä, jää selviytymiselle enemmän mahdollisuuksia. Se ei ollut "nöyryytys ja häpeä" kuten Kortteinen ja Tuomikoski (1998, 23–25) asian kuvaavat. Irtisanotuksi tuleminen on nöyryyttävää. Tämä koskee yhtäläisesti kaikkia, sukupuolesta ja sosioekonomisesta ryhmästä riippumatta. Irtisanomiseksi tuleminen nöyryyttävyyttä on mahdollista tulkita työn kulttuurin näkökulmasta. Aiempien tutkimusten mukaan suomalaisen työn kulttuuri korostaa voimakkaasti 'pärjäämisen' arvoa. Pärjääminen töissä ei ole vain taloudellisesti edullista, se on myös kunnia-asia. Vastaavasti on mahdollista sanoa, että työttömäksi joutuminen on näyttävä esimerkki siitä, että ei ole pärjännyt, osoitus henkilökohtaisesta epäonnistumisesta. Tämä on nöyryyttävää. Voisi sanoa, että nöyryytyksen tunteesta näkyy sen itsellistä pärjäämistä korostavan kulttuurisen ilmaston käänköpuoli, josta aiemmin on työn osalta raportoitu: elämä on kovaa, mutta se on sitä kaikille: on niin 'ittestä kiinni', kuinka siinä selviää. Toiset selviävät, toiset eivät.

Pakkopärjäämisen vaatimus on siirtynyt suomalaiseen työttömään. Se esiintyy useissa Kortteisen ja Tuomikosken (1998) tutkimuksen pitkäaikaistyöttömien esittämässä kertomuksissa. Heidän mukaansa kohtuullinen selviytyminen työttömänä edellyttää sitä, että työtön löytää tai kehittää jonkinlaisen vastauksen ainakin kahteen perustavaan elä-



mänongelmaan: ensiksi kysymykseen elämän mielekkyydestä eli miksi nousta ylös sängystä, ellen mene töihin ja toiseksi miten turvata elanto (Kortteinen ja Tuomikoski 1998, 167). Heidän mukaansa työttömien selviytyminen edellyttää muutakin kuin rahaa ja sen kautta taloudelliseen vaihtoon osallistumista. Tarvitaan yhteisöllisiä suhteita.

### **2.3 Työtön – koulutuksen kautta takaisin pysyvästi työelämään**

Järvensivu ja Valkama (2005, 7) tuovat esiin tutkimusraportissaan oppimisen ja kouluttamisen kahdet kasvot tarkasteltuna työntekijöiden näkökulmasta: Oppiminen ja sen kautta saatavat todistukset ovat keskeisiä kilpailutekijöitä työmarkkinoilla pärjäämisessä ja sitä kautta jokaiselle yksilölle tärkeitä. Sertifioidusta oppimisesta suurin osa tapahtuu edelleen koulutuksessa, joten sen merkitystä ei työntekijänäkökulmastakaan ole missään tapauksessa syytä vähätellä. Ammatillinen koulutus antaa työntekijälle neuvotteluvaihtoa työmarkkinoilla ja tukee monin tavoin työelämässä selviytymisessä. Yksilötasolla koulutuksen voi sanoa tukevan henkilön työllistymis- ja työssä pysymiskykyä oppimisen ja todistusten kautta.

Työllistymiskyky- ja tasa-arvonäkökulmien lisäksi on hyvä ottaa huomioon, että tasa-arvon tai yksilöllisen kilpailukykyyn kasvattaminen oppimalla ja kouluttautumalla ei tapahdu tyhjiössä, vaan koulutusekspansion ja tutkintoinflaation tilanteessa, jossa jokainen yrittää profiloitua orwellilaisittain muotoiltuna tasa-arvoisemmaksi, oppineemmaksi ja oppimiskykyisemmäksi kuin muut. On myös huomattava, että oppiminen on jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa kiinteä osa yhä useamman työtä. Lyhyellä varoitusajalla tapahtuvat muutokset sekä monitaitoisuuteen ja laaja-alaisiin työtehtäviin siirtyminen ovat luoneet työelämään "jatkuvan oppimisen järjestelmän", jonka linkitykset formaaliin tai edes nonformaaliin koulutukseen eivät ole itsestään selvät tai yksilötteiset. Näin ollen oppiminen ei itsestään selvästi tai yksinomaan tuota tehokkuutta, tasa-arvoa ja kilpailukykyä, vaan voi "hallitsemattomana" aiheuttaa myös negatiivisia seurauksia aina yksilöntasolta yhteiskunnan tasolle asti. Käytännössä tämä näkyy luonnollisesti pidentyneinä opiskeluaikoina, mutta myös "oppimismahdollisuuksia antavista töistä" koostuvina tehottomina organisatorisina työprosesseina ja yksilöllisinä uupumiskokemuksina (Järvensivu ja Valkama 2005, 7–8).

Tämän tutkimuksen (Järvensivu ja Valkama 2005, 8) perusteella voidaan tehdä työssä olevien työvoimapolitiittista kouluttamista silmällä pitäen ainakin kahdenlaisia johtopäätöksiä tai "suosituksia": toisaalta lyhyemmälle aikavälille ja toisaalta pidemmälle aikavälille. Kyse on siitä, että johtopäätökset, joita olemassa olevan oppimisen tutkimuksen perusteella voidaan tehdä, vaativat käytännöiksi siirtymisekseen todennäköisesti paljon aikaa. Näin ollen ei ehkä ole realistista edes ehdottaa tällaisia muutoksia kuin korkeintaan "visioina". Nämä visiot voidaan asemoida tapaan käyttää työvoimaa kestäväällä tavalla ja työn organisoinnin keinoin tuottaa ja suunnata oppimista ja tarvittaessa myös rajata niin työtä ja tehtäväkuvia kuin oppimistakin eri osapuolten kannalta mielekkäästi.

Työpaikkoihin integroiminen on työvoimakoulutuksen kohdalla tärkeää. Hieman asioita yksinkertaistaen voisi sanoa, että niin kauan kuin koulutuksella ja siihen osallistuvilla on kontakti työpaikkaan ja realistinen toivo työn jatkumisesta tai uuden saamisesta, työvoimakoulutukseen on olemassa motivaatio. Samoin työpaikan johdolla on motivaatio koulutukseen ja sen kustannuksiin osallistumiseen niin kauan kuin koulutus liittyy työpaikan toimintaan ja sen strategisiin linjauksiin. Jos koulutuksen tavoitteenasettelu lähtee jostain muista tekijöistä tai muista toimijoista, "opiskelijoiden" ja työnantajien motivaatiotekijät tulevat huomattavasti moniselitteisemmiksi, millä lienee lopulta vaikutusta muun ohella koulutusten hyödyllisyyteen ja vaikuttavuuteen sekä mahdollisuuksiin organisoida koulutus yhteishankintana yhteiskunnan hankinnan sijasta (Järvensivu ja Valkama 2005, 9).

Edellä esitetyt kahdentasoiset johtopäätökset eivät ole toisensa poissulkevia, vaan ne voidaan nähdä myös kehitysprosessin eri vaiheina. Keskeistä johtopäätösten suuntaan kulkemiselle on työhallinnon entistä työelämäläheisempi toimintatapa: proaktiivinen työvoimapolitiikka. Tämän tutkimuksen perusteella esitetään, *että työssä olevien työvoimakoulutuksen käytännön tason tavoitteena olisi toisaalta työvoiman liikkumista helpottava työmarkkinoiden kannalta olennaisen osaamisen nykyistä tehokkaampi sertifiointi ja toisaalta osaamisen kehittäminen työelämän kannalta relevanttiin suuntaan työvoimavaroja uudistavalla tavalla työpaikalla tapahtuvaa oppimista tukien*. Näin osana työn tekemistä tapahtuvan oppimisen hallitun tuottamisen edellytysten luominen (= työpaikan kehittämistoimet) sekä työssä hankitun osaamisen tehokas, nopea ja mielekäs legitimointi (=sertifiointi) voisivat muodostaa keskeisen osan työssä olevien työvoimapolitiittisesti perusteltavissa olevaa "kouluttamista". Käytännössä tällöin nousee

esiin tarve saattaa kehittämisen ja kouluttamisen asiantuntijat huomattavasti nykyistä tiukempaan yhteistyöhön (Järvensivu ja Valkama 2005, 9).

## 2.4 Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yksilöön

Työvoimakoulutusta on viime vuosina lisätty merkittävästi (Mikkonen 1997, 1). Päätäjät siis uskovat työvoimakoulutukseen. Koulutukseen hakeutujia on ainakin toistaiseksi vielä riittänyt, joten myös työttömät uskovat koulutukseen jossain määrin. Kuitenkin työvoimakoulutus on ollut rajun julkisen kritiikin kohteena, sitä on kutsuttu aikuisten päivähoitoksi, työttömyystilastojen kaunisteluksi ja rahojen tuhlaamiseksi työllistämisen sijasta heikkotasoiseen koulutukseen, joka hyödyntää korkeintaan sitä järjestäviä organisaatioita ja opettajia.

Tutkimuksessaan (Mikkonen 1997, 1) arvioi työvoimakoulutuksen **vaikuttavuutta** yksilön, koulutukseen osallistujan näkökulmasta. Vaikuttavuuden voi ajatella ilmenevän ennen kaikkea osallistujan työmarkkina-aseman kehittymisessä. Sen vuoksi keskeiseksi apuvälineeksi vaikuttavuuden arvioimisessa on otettu **työmarkkinapolun** käsite, jonka avulla on mahdollista kuvata yksilön työmarkkina-aseman muuttumista aikadimensiolla. Ennen kaikkea on tarkasteltu sitä, onko polun kulussa havaittavissa käännettä tai muutoksia, jotka olisivat yhteydessä koulutukseen. Työmarkkinapolulla tarkoitetaan tässä yksilön työmarkkinavaiheista ja niiden välisistä siirtymistä muodostuvaa kokonaisuutta, yksilön työmarkkinoiden suhdetta tai leikkauspintaa. Yksilön työmarkkinapolun yhtenä piirteenä voidaan nähdä myös hänen ammatillinen sitoutumisensa ja ammatillinen joustavuutensa ja niiden muutokset eri vaiheissa. Koulutus voidaan yleisesti nähdä sekä työmarkkinapolun liikkeellelähden määrittäjänä että myöhemmin osana polkua, yhtenä sen vaiheena. Toisena komponenttina työvoimakoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa käytetään osallistujien **kokemia koulutuksen vaikutuksia** eri elämän alueilla. Tutkimuksessa arvioidaan myös sitä, missä määrin ja millä tavoin erilaiset toisaalta yksilöön ja toisaalta työvoimakoulutukseen liittyvät ominaispiirteet ovat yhteydessä vaikuttavuuteen. Lisäksi tarkastellaan yleisen työmarkkinatilanteen merkitystä vaikuttavuuden kannalta.

### 2.4.1 Koettu vaikuttavuus

Koetusta vaikuttavuudesta saatiin tutkimuksessa tietoa kysymällä osallistujilta sekä välittömästi koulutuksen päätyttyä että vuoden ja kahden vuoden kuluttua, missä määrin ja mihin suuntaan koulutus on heidän kohdallaan vaikuttanut tietyllä etukäteen määritellyllä alueella (Mikkonen 1997, 112). Päätymisvaiheessa kysyttiin arvioita koulutuksen vaikutuksista ammattitaitoon ja työllistymismahdollisuuksiin sekä missä määrin koulutus oli vastannut odotuksia. Seurantakyselyssä arvioitavia vaikutusalueita oli 12.

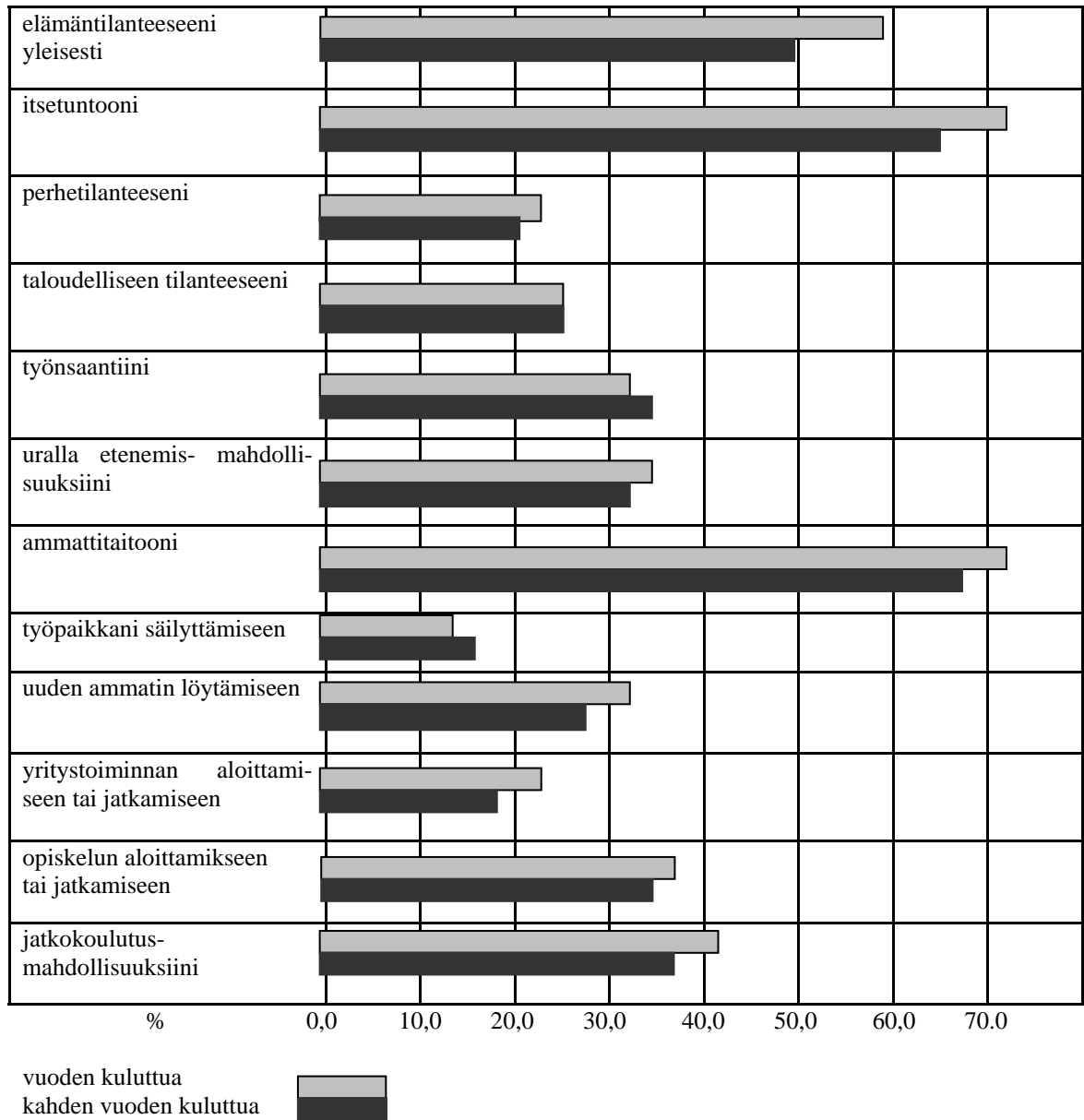
#### **Tutkimukseen osallistujien arvioita vaikutuksista välittömästi kurssin päätyttyä**

(Mikkonen 1997, 113). Työvoimakoulutus oli vastannut osallistujien odotuksia varsin hyvin, sillä kaikkiaan vain 4 % oli täysin pettynyt odotuksissaan. Suunnilleen yhtä paljon oli niitä, joiden mielestä koulutus oli vastannut täysin odotuksia kuin niitä, jotka katsoivat sen vastanneen odotuksia vain osittain. Odotuksissa pettyminen voi johtua epärealistisista odotuksista, vääränlaisesta ennakkoinformaatiosta tai siitä, että koulutus ei toteutukseltaan vastannut sovittua. Ammatillisten valmiuksien kehittymistä koskevat arviot olivat myös melko myönteisiä, sillä 9 % pääryhmästä katsoi, että ammatilliset valmiudet eivät olleet lainkaan koulutuksen ansiosta kehittyneet. Koulutustyyppien välillä oli kuitenkin huomattavia eroja. Ammatillisessa työvoimakoulutuksessa koulutus oli parhaiten edistänyt ammattitaitoa tutkintotavoitteisessa koulutuksessa (74 %:n mielestä huomattavaa kehitystä) ja ammatillisessa perus- ja uudelleen koulutuksessa (51 %).

Niistä, jotka olivat saaneet työpaikan heti koulutuksen päätyttyä (noin neljännes vastanneista), arvioi 28 % opiskelijoista koulutuksen vaikuttaneen työllistymiseen paljon ja lisäksi 46 % jonkin verran. Siis kaikkiaan neljännes oli sitä mieltä, että työpaikan saanti ei liittynyt mitenkään käytyyn kurssiin. Myös muita kuin välittömästi työllistyneitä pyydettiin koulutuksen päätyttyä arvioimaan sen vaikutuksia työllistymismahdollisuuksien paranemiseen. Suurin osa (63 % pääryhmästä) arvioi, että työllistymismahdollisuudet olivat kurssin ansiosta parantuneet jonkin verran, mutta vain 16 % arvioi tapahtuneen huomattavaa paranemista.

**Koetut myönteiset vaikutukset vuoden ja kahden vuoden kuluttua** (Mikkonen 1997, 114). Osallistujien kokemat työvoimakoulutuksen myönteiset vaikutukset kohdistuivat selvästi muita voimakkaammin kolmelle alueelle, **itsetuntoon, ammattitaitoon ja elä-**

**mäntilanteeseen**, joihin kaikkiaan 52–73 % arvioi koulutuksen vaikuttaneen myönteisesti. Sekä vuoden että kahden vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä nämä kolme tekijää erottuivat selvästi muista vaikuttavuusalueista kuitenkin niin, että myönteistä vaikutusta kokeneiden osuus on hieman vähentynyt toisen vuoden aikana (Kuvio 2).



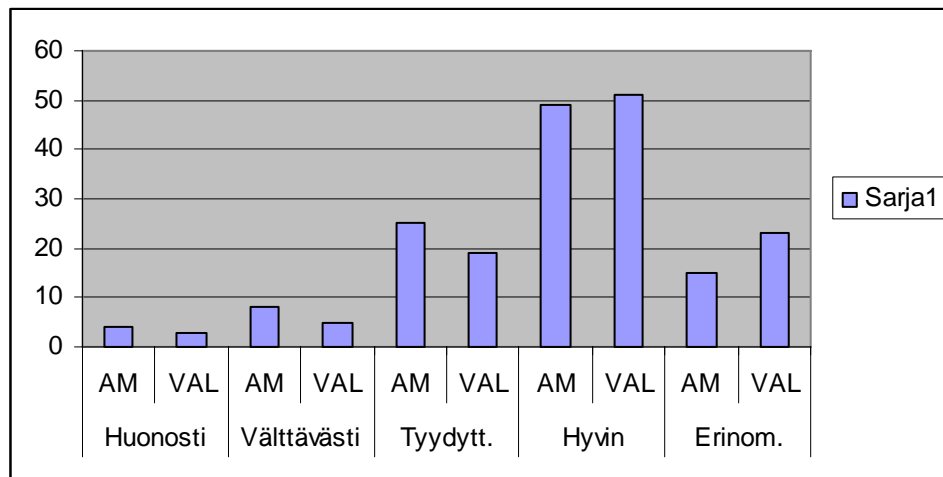
Kuvio 2. Erittäin tai melko myönteistä vaikutusta kokeneiden osuus (%) päätutkimusryhmässä vuoden ja kahden vuoden kuluttua työvoimakoulutuksen päättymisestä (Mikkonen 1997, 114)

## 2.4.2 Koettu vaikuttavuus OPAL- ja ASPA-palautteella

OPAL-järjestelmä on työhallinnon tietokantapohjainen työvoimakoulutuksen opiskelijapalautteen hallinnon ja raportoinnin atk-sovellus. Järjestelmällä seurataan koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta. Periaatteena on koulutuksen laadun jatkuva seuranta ja laadun kehittäminen asiakaslähtöisesti Internet-sovellusta hyödyntäen. Palautetta kerätään kaikilta koulutuksessa olleilta kursseittain koulutuksen loppuvaiheessa. Järjestelmä tuottaa ennalta sovitut valmiit taulukkopohjaiset perustulosteet, joita koulutuksen järjestäjät, TE-keskukset, työvoimatoimistot ja ministeriö voivat hyödyntää koulutuksen suunnittelussa, hankintatoiminnassa ja koulutuksen toteutuksessa.

ASPA-tutkimuksilla kysellään työhallinnon palveluista myös työnantajien arvioita työvoimakoulutuksen kehittämisestä. Kyselyjä tehdään mm. seuraavista aiheista: hakumenettelyn helppoudesta, tietojen saannista koulutusmahdollisuuksiin, koulutukseen haakeutumisen opastuksesta, koulutuksen sisällöistä ja tarpeista sekä valintamenettelystä.

Kuvio 3 osoittaa vuonna 2001 tehdystä OPAL-kyselystä työvoimakoulutuksen vastaavuudesta opiskelijan omiin odotuksiin nähden.



AM = Ammatillinen koulutus, N = 12806, 1341 kurssia

VAL = Valmentava koulutus, N 10109, 833 kurssia

Pystyakselin numerot ovat prosenttiosuuksia

Kuvio 3. ”Työvoimakoulutus on vastannut sille asettamani odotukset.” (Työministeriö 1/2002 OPAL-tiedote)

Tämän tutkimuksen kohteena olleen kurssin vastaava OPAL-palaute tehtiin lokakuussa 1997. Se antoi kurssin kokonaispalautteen keskiarvoksi 2,83. Palautteen antajia oli 10 opiskelijaa ja kurssin suoritti loppuun 14 opiskelijaa. OPAL-palautteessa arviointias- teikko on 1 – 5, jossa 1 vastaa sanallisesti tyydyttävää ja 5 kiitettävää arvosanaa. Kes- kiarvon sanallinen arviointi oli siis vähää vaille hyvä 3. Tämä tulos kuvioon kolme ver- rattuna osoittaa sen, että työvoimakoulutuksen arvostus on opiskelijoiden mielestä ko- honnut.

Samaan suuntaan ovat kehittymässä Aspa-tutkimusten tulokset. Taloustutkimus ja Tie- toykkönen ovat Aspa-tutimuksissaan kysyneet säännöllisesti työnantajilta ja työnhaki- joilta kokemuksia työhallinnon tarjoamista palveluista vuodesta 1998 lähtien. Aspa- tutkimuksen tulokset tukevat Opal-järjestelmissä saatua palautetietoa työvoimakoulu- tuksen kehittymisestä. Seurannan aloitusvuodesta aina vuoteen 2001 saakka on työnan- tajiensa arvio työvoimakoulutuksista pysytellyt tasaisesti tyydyttävän puolella (sanallisella arviointias- teikolla erittäin hyvä, hyvä, tyydyttävä, huono, erittäin huono). Vuosituhan- nen alussa tehdyt kehitystoimet työhallinnon palveluissa ovat saaneet arviot muuttu- maan nopeasti myönteisemmiksi, ja arvio oli kohonnut hyvän puolelle vuonna 2004. (Työministeriö 1/2005. OPAL-tiedote).

## **2.5 Koulutussuunnittelu**

Koulutussuunnittelua tehdään monella tasolla. Opetusministeriö johtaa ja suunnittelee aikuiskoulutuspolitiikkaa. Opetushallitus kehittää ja arvioi aikuiskoulutusta sekä laatii tutkintojen ja opetussuunnitelmien perusteita. Työministeriö vastaa julkisen työvoima- palvelun suunnittelusta, kehittämisestä ja toteuttamisesta. Yksi keskeinen alue on työ- voimakoulutus. Opetushallitus kehittää ja arvioi aikuiskoulutusta sekä laatii tutkintojen ja opetussuunnitelmien perusteita. Aikuiskoulutusorganisaatiot tekevät koulutuskohtai- set opetussuunnitelmat. Kaikkien suunnittelutasojen yhteinen päämäärä on sovittaa kou- lutuksen määrä esiintyvään koulutustarpeeseen, tuottaa laadukasta koulutusta, josta hyö- tyvät sekä opiskelijat että työelämä. Koulutuksen kautta saadaan suomalainen yhteis- kunta säilyttämään paremmin kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla.

### 2.5.1 Muuttuva yhteiskunta tarvitsee koulutussuunnittelua

Jo vuonna 1978 valtioneuvosto teki seuraavanlaisen päätöksen aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen yleiset suuntaviivat ja ydinosat tehdään edelleenkin kansallisilla päätöksillä Suomessa. Hallitus antoi eduskunnalle esityksen koulutuksen uudeksi lainsäädännöksi. Tavoitteena oli, että uusi säädöstö tulee voimaan syksyllä 1998. Opetushallitus tulee edelleen päättämään toimialansa koulutuksen opetussuunnitelmien perusteista sekä toimimaan toimialallaan kansallisena arviointikeskuksena. Opetushallitus on kansallinen asiantuntijavirasto ja se tuottaa koulutuksen kehittämis-, arviointi-, ja tietopalveluja oppilaitosten ylläpitäjille, oppilaitosjohdolle, opettajille poliittisille päätöksentekijöille ja työelämälle. Opetushallituksessa on kuusi linjaa, joista yksi on aikuiskoulutuksen linja. Siellä hoidetaan tutkintojen kehittämispalveluja, työelämän tutkintopalveluja ja opettajakoulutuspalveluja. (Opetushallitus. 1998. <http://oph.fi>).

Aikuiskoulutuksen suunnittelussa painotetaan erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon lisäämistä. Huomiota kiinnitetään varsinkin vähiten koulutusta saaneen väestön opiskeluaktiivointiin sekä opiskelumahdollisuuksien kaikinpuoliseen turvaamiseen ja parantamiseen (Simpanen 1993, 76). Yhteiskunta muuttuu ja koulutuksen pitäisi pysyä muutoksessa mukana.

Toimittamassaan kirjassa "Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskoulutus" Irene Hein ja Riitta Larna mainitsevat teoksensa teemaksi muutoksen, jonka aikuiskoulutuksen parissa toimivat ihmiset kokevat konkreettisesti omassa työssään, organisaatioissaan sekä niissä ristiriitaisissa vaatimuksissa, joita asiakkaat heille asettavat. Muutospaineiden nähdään helposti johtuvan pelkästään koulutukseen liittyvistä seikoista; taloudellista lamaa lukuun ottamatta tuntuvat yhteydet ulkomaailmaan usein unohtuvan. On tärkeää hahmottaa yhteiskunnallista murrosta eri suunnilta, jotta aikuiskoulutuksen haasteet selkiytyisivät. Olemme muutoksen keskellä: riippuu jokaisesta yksilöstä ja organisaatiosta, kuinka muutoksen haaste otetaan vastaan. Tukahdummeko kaaokseen vai löydämmekö sen mahdollisuudet? Lähtökohtana on kysymysten esittäminen, vaikka vastauksia ei ole tai vaikka ne osoittautuvat ristiriitaisiksi ja monimutkaisiksi.



Millainen aikuiskoulutus vastaa murrosajan vaatimuksiin ja antaa välineitä kaaoksen ymmärtämiseen? Kaikki on mahdollista, paitsi ehkä se, että ne, jotka nyt tarttuvat haasteeseen pelkäämättä oman työkuvan menettämistä, selviävät (Hein & Larna 1994, 7–8).

Koulutusta tarvitsevat lukemattomat eri yhteisöt mitä erilaisimpiin tarkoituksiin. Esimerkkinä voidaan mainita yritykset tai virastot, joihin tuodaan uutta tekniikkaa, jota pitää opettaa käyttämään.

Teollisuudessa on tapahtumassa laaja uudenlaisen strategian esiinnousu. Avaintemoiksi ovat nousemassa kyky erikoistua ja tyydyttää asiakaskohtaisia tarpeita, kyky tehdä korkeaa laatua, kyky kilpailla toimitusajoilla ja kyky tehdä tuotevariaatioita (Kauppi 1989, 18). Yritys voi muuttaa toimenkuvaansa johonkin suuntaan, josta muodostuu tarve opettaa henkilökuntaa. Kehityksessä mukana pysyminen vaatii sekä yrityksiltä että yksityisiltä kansalaisilta jatkuvaa koulutusta. Tämä puolestaan vaatii jatkuvaa täsmällistä suunnittelua. Rajaan tutkimukseni aiheen aikuisten jatko- ja lisäkoulutuksen suunnitteluun ja suunnitellun kurssin läpiviemisen tutkimiseen käytännön esimerkin kautta. Tärkein alue on aikuiskoulutuskurssien opetusohjelmien suunnittelu ja integroiminen opiskelijoiden henkilökohtaisiin opetusohjelmiin ja käytännön toteutukseen.

Työn uuden organisoinnin vaatimukset - työympäristön ja työolojen uudistaminen, työn sisällön uudistaminen ja uusien organisaatiomuotojen käyttöönotto sekä työntekijöiden osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen – johtivat erilaisten suunnitelluvastuun delegoimismenetelmien, ryhmätyömuotojen, työn rikastamisen ja laajentamisen sekä itseohjautuvien työryhmien kehittämiseen (Kauppi 1989, 17).

Koska aikuiskasvatus on tärkeässä asemassa ihmisen elinikäisessä oppimisprosessissa, niin koulutussuunnittelijat joutuvat entistä enemmän pohtimaan aikuiskasvatuksen asemaa ja tehtäviä yhteiskunnan koko koulutusjärjestelmän osana, samoin aikuiskasvatuksen suhdetta yhteiskunnan muihin toimintasektoreihin ja oppimisympäristöihin, kuten työhön ja ihmisen arkielämään sekä erilaisten järjestöjen harrastus- ja kulttuuritoimintaan (Tuomisto 1993, 62–63).

Koulutuksen suunnittelussa keskityttiin luomaan oppijoille ns. työmarkkinapolku, joka lähtee henkilökohtaisen nykytilanteen kartoittamisesta ja jatkuu kurssin suorittamisen

jälkeen töiden tai uuden koulutuspaikan etsimisellä. Tavoitteena oli saada uusi työ- tai koulutuspaikka. Tutkimuksessa taas keskityttiin selvittämään, kuinka yllä selostetulle pohjalle rakennettu koulutussuunnitelma toteutui ja miten se vaikutti henkilökohtaisesti.

### **2.5.2 Henkilökohtaiset opiskeluohjelmat, HOPSit**

Kaikessa aikuisen opiskelussa tulisi ottaa huomioon opiskelijan aikaisempi kokemus. Hän on koko elämänsä aikana kerännyt tietovarastoa, joka on käytettävissä oleva suuri resurssi. Lisäksi aikuisella on omista lähtökohdistaan muotoutuneet persoonalliset opiskelutaidot, jotka oikein hyödynnettyinä edesauttavat uuden tiedon oppimista lisäämällä opintoaktiivisuutta, omien opiskelutaitojen tunnistamista ja itseohjautuvuutta.

Henkilökohtaiset opiskeluohjelmat ovat yksi tapa auttaa aikuisopiskelijaa hänen oppimispolullaan niin, että edellä esitetty voitaisiin ottaa huomioon. Tässä selostetaan henkilökohtaista opiskeluohjelmaa, joka palvelee opiskelijaa yksittäisen oppimiskokonaisuuden omaksumisessa. Erikseen voidaan vielä puhua sellaisesta henkilökohtaisesta opiskeluohjelmasta, joka sisältää koko elämänkaaren läpi tapahtuvan suunnitelmallisen oppimisen. Tuohon uuteen ja hyvin laajaan käsitteeseen ei tässä puututa, vaan pitäydytään ammatillisen aikuiskoulutuksen kurssien henkilökohtaisissa opetusohjelmissa.

Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat olleet koko 1990-luvun muutosten pyörteisissä. Ne muuttuivat vuosikymmenen alussa markkinatalouden periaatteiden mukaisesti toimiviksi tulosvastuullisiksi yksiköiksi. Samaan aikaan hajautettiin päätösvalta opetuksen suunnittelusta ja kehittämisestä oppilaitoksille (L 760/1990 § 17, L 487/1987 § 20 ja A 134/1992). Niiden vastuulla on laatia valtakunnallisten opetusohjelmien ja tutkintojen perusteiden pohjalta oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat. Niiden tulee toimia oppilaitosten toimintaa ohjaavina strategioina. Tarkoituksena on, että koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa nivotaan yhteen koulutuksen valtakunnalliset tavoitteet, opiskelijoiden todellisuus sekä oppilaitoksen toiminta oppimista tukevana oppimisympäristönä (Turpeinen 1996, Germon, Harjun, Kallion, Koskisen, Kurhilan & Leinon mukaan 1998, 9).

Opetuksen ja opiskelun yksilökohtainen eriyttäminen opetussuunnitelmien sisällä on mahdollistettu kansainvälisen mallin mukaisesti henkilökohtaisilla opiskeluohjelmilla.

Vaatus niiden laatimiseen on asetuksessa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (1314/1992 § 3), jossa sanotaan: ”Aikuisopiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskeluohjelma. Siinä on otettava huomioon ammattitaito, jonka hän on hankkinut työkokemuksella ja muulla kokemuksella tai aikaisemmillä opinnoilla.” (Germon ym. 1998, 9).

Edelliset kirjoittajat ovat pohtineet, mitä asetuksen tulkinta vaikuttaa käytännössä. Heidän mukaansa se minimissään toteutuu, kun opiskelijalle laaditaan opiskelusuunnitelma. Lisäksi he esittelevät Jääskeläisen (1996) erään kommentin asiasta. Hänen mukaansa HOPS-käytäntöjen kehittämistyö on prosessi, jonka alkuvaiheessa korvaavuusongelmat nousevat opettajan kannalta keskeiseksi asiaksi. Kinnala (1996, 28) toteaa HOPSin joustavuuden ja yksilöllisyyden toteutuvan, kun opiskelijan aiemmat opinnot ja työkokemus luetaan hyväksi ja kun näiden perusteella määritellään kullekin yksilöllinen lähtötaso, opintojen aikataulu, opintojen sisällöt ja menetelmät, arviointitavat sekä koulutuksen ajallinen kesto. Pyrkimyksenä on päällekkäisten opintojen karsiminen. Henkilökohtaisessa opiskeluohjelmassa tulisi opiskelijan mielikuvien tavoitteista ja omasta osaamisesta selkiintyä.

On todettava, että HOPSin tekemiseen kuuluu myös opiskelijoiden henkilökohtaisten opiskeluvalmiuksien selvittäminen. Ennen kuin niitä voidaan selvittää, on suoritettava henkilökohtainen analyysi, joka luotaa opiskelijan taustaa, arvomaailmaa, oppimistekniikoita ja niin edelleen. Analyysin tason ja perinpohjaisuuden määrittelevät tilanne, opiskelija ja kouluttaja yhdessä.

Toisenlaisen lähestymistavan antavat Jalava, Lehtinen ja Palonen (1997, 5). He kertovat kolmesta erilaisesta tavasta rakentaa HOPS: 1) opiskelua tukemaan, 2) eri elämäkokemuksia ja arvomaailmoja jäsentäväksi ja 3) asiantuntijuuden kehittämiseen pyrkiväksi suunnitelmaksi. Mielestäni HOPS tarvitsee kaikkia yllä mainittuja osia. Käytännössä on kuitenkin niin, että oppimisolosuhteet aikatauluineen ja kouluttajaresursseineen muodostavat HOPSin laadintaan rajoittavan tekijän. Kussakin tapauksessa jää kouluttajan ja opiskelijan vastuulle, mitä alueita suunnitelma sisältää, mitä alueita painotetaan ja kuinka paljon HOPS ottaa huomioon opiskelijan taustaa.

### 2.5.3 Sisäiset vai ulkoiset tekijät, räätälöity suunnittelu

Aikuiskoulutusta suunniteltaessa tulee vastaan koulutustapahtumien ulkoisten puitteiden miettiminen niin, että koulutustapahtuma voidaan laadukkaasti viedä läpi kunnan tiloissa, sopivan aikataulun ja hyvän hyötysuhteen avulla (kustannukset/hyöty). Hienot ja tehokkaat ulkoiset puitteet eivät kuitenkaan aina takaa laatua. Kaupin (1989) mukaan koulutuksen laatu muodostuu ensisijaisesti koulutuksen sisäisten tekijöiden vaikutuksesta.

Koulutuksen laadun parantamisen kannalta olisi painotettava sisäisiä tekijöitä: kurssin pedagogista suunnittelua, oppimisen ja opetuksen periaatteiden huomioonottamista koulutuksen suunnittelussa, työkäytäntöjen ja oppisisältöjen yhteyden merkitystä. Olisi kyettävä vastaamaan sellaisiin kysymyksiin kuin miksi kurssi järjestetään, miksi se järjestetään juuri näin, miksi kurssilla käsitellään juuri näitä asioita ja miksi juuri näiden menetelmien avulla. Sisäiset tekijät johtavat huomion koulutuksen laatuun - oppimiseen ja opitun soveltamiseen työssä (Kauppi 1989, 12). Sisäisten ja ulkoisten tekijöiden tiukka kahtiajako on hänen mukaansa luonut koulutuskäytännön, jossa suunnittelijat suunnittelevat ja opettajat opettavat, ilman että kumpikaan osapuoli välttämättä tietää toistensa tekemisistä.

Kukin kurssi ja koulutusohjelma pitää räätälöidä yksilöllisesti kunkin tarpeen mukaan, koska mitään yleispätevää ohjetta ei edes kirjallisuus tunne. Eikä ohjeita voidakaan antaa, sillä tarpeet ovat niin moninaiset ja muuttuvat. Tarpeen muodostavat yhteisö, joka koulutusta haluaa ja yhteisön sisällä oleva kohde, johon opiskelu tähdätään. Kohteelle pitää vielä löytää ihmisjoukko, josta seulotaan sellainen ryhmä, jonka tarpeet ovat samansuuntaiset kuin kohteen. Tällöin on kyseessä räätälöidyn suunnittelun esiaste.

### 2.5.4 Yksilön vai yhteisön tarve: kumpi määrää koulutuksen?

Vahervan ja Ekolan (1986, 62–67) mukaan yhdeksi koulutuksen suunnittelun lähtökohdaksi on muodostunut koulutustarve. He ovat lähteneet käsittelemään koulutustarvetta ensisijaisesti käsitteenä ja toteavat sen olevan ongelmallinen ja monimerkityksinen. He lähestyvät asiaa enemmän tieteellisellä ja hyvin teoreettisella tasolla aivan kuin etsien tarpeita, joita ei vielä ole.

Tässä tutkimuksessa lähdetään paljon käytännöllisemmältä tasolta toteamalla, että valmiita tarpeita on olemassa. Tarpeita ei tarvitse etsiä ja teoreettisesti selitellä käsitetasolla. Ne pitää vain tunnistaa, purkaa ja analysoida käytännön toiminnan lähtökohdaksi. Tuossa purkamisessa ja analysoinnissa on syytä ottaa huomioon asioita, joita Vaherva ja Ekola (kuten edellä) ovat käsitteinä selittäneet. Poimin heidän tekstistään avainkäsitteitä koulutustarpeen arviointiin. Avainkäsitteitä ovat

- määrällinen tarve
- laadullinen tarve
- käytännön ongelmien luoma tarve
- normatiivinen tarve: arviointi koulutettavia kuulematta
- koulutettavat kohteina
- koulutettavat subjekteina
- johdettu tarve.

Käytännön tasolla on keskeistä miettiä, määrääkö koulutuksen yksilön vai yhteisön tarve. Ei kumpikaan ja molemmat! Yksilöllä pitää olla halu ja tarve opiskella, hänen pitää olla motivoitunut. Aikuiskoulutusta tutkittaessa on löydetty seuraavassa esitettyjä syitä koulutuksen hankintaan.

Koulutusta pyrittiin hankkimaan itsensä kehittämisen vuoksi. Toisaalta työtehtävät olivat usein sellaisia, että ne vaativat opiskelua. Aikuiskoulutukseen osallistujilla koulutushalukkuus kytkeytyi usein urakehitykseen ja itsensä kehittämiseen liittyviin syihin. Osallistumattomat puolestaan olisivat halunneet mahdollisella opiskelullaan vakiinnuttaa asemaansa työpaikallaan sekä saada parempaa palkkaa (Simpanen 1993, 76). Yrityksen tai muun organisaation tarve kouluttaa ihmisiä perustuu yleensä taloudellisiin syihin. Niinpä kaikessa koulutussuunnittelussakin keskeinen tekijä on raha.

Työnantajien koulutus on edelleen enimmäkseen hyvin kapea-alaista, yrityskohtaista väline- tai erikoiskoulutusta. Laaja-alaisempi ja ammatillisen identiteetin kehittämisen kannalta välttämätön koulutus on vähäistä. Tämä on rajoittanut henkilöstön yleisimpiä ammatillisia kehittämismahdollisuuksia ja kokonaispersoonallisuuden kehittymistä (Tuomisto 1993, 110). Yksilön ja yhteisön tarpeiden taloudellinen yhdistäminen luo hyvän pohjan koulutuksen jatkokehittelylle toteutusta varten.

Seuraavaksi tulee analyysivaihe, jossa opetusalue tai kohde ja oppilasjoukko analysoidaan. Analyysin perusteella valitaan oppiaineet sisältöineen, mistä taas seuraa oppimateriaalien valinta. Oppilasjoukon analyysin sekä myös opettavien aineiden perusteella valitaan käytettävät opetusmenetelmät. Kun koulutusohjelma on valmis, niin seuraava suunnitteluvaihe on resurssien, budjetin ja koko kurssiorganisaation suunnitteleminen, mikäli kurssia ei toteuta jo valmis organisaatio. Viimeiseksi valitaan sopivat opettajat. Mikäli kaikessa koulutussuunnittelussa voidaan edetä järjestelmällisesti kaikki vaiheet lävitse, asetettuihin tavoitteisiin päästään.

### **2.5.5 Opetussuunnitelma, OPS**

Opetussuunnitelmia on laadittu niin kauan kuin on opetettukin; ainakin jollakin tasolla. Niillä on tarkoitettu etukäteissuunnitelmaa, jonka avulla pyritään toteuttamaan kouluille asetetut kasvatustavoitteet. Koulun opetussuunnitelma ohjaa opettajia järjestämään tarkoituksenmukaisia oppimistilanteita. Ne ovat opettajien laatimia ja niiden pääasiallinen sisältö on oppiaineiden esittäminen (Hirsjärvi 1992, 132).

Kuten edellä jo mainittiin, Opetushallitus ohjaa opetuksen suunnittelua. Ammatillisen koulutuksen toisella asteella otettiin käyttöön opetussuunnitelman perusteet syksyllä 1995 ja opistoasteella syksyllä 1996. Opetussuunnitelmien perusteiden tehtävänä on välittää koulutuspoliittisia tavoitteita, kuvata koulutusala, määrittellä pätevyysvaatimukset, turvata riittävän yhtenäinen ammattitaito sekä toimia laadunvarmistuksen ja arvioinnin perustana. Aikuisten ammatilliselle jatko- ja lisäkoulutukselle ei perusohjeita ole annettu. Tällainen koulutus, joka ei ole tutkintoon tähtäävää, on kurssimuotoista ja hyvin eritasoisesti järjestettyä. Vastuu koulutuksen onnistumisesta, tasosta, vaikuttavuudesta ja hyvyydestä jää järjestävälle koulutusorganisaatiolle, jossa myös opetussuunnitelmat tehdään. Niinpä aikuiskoulutuksessa tehdyt opetussuunnitelmat jäävät viime kädessä kouluttajien vastuulle. Ne ovat tarpeellisia edelleen, ne tekevät oppimistilanteesta suunnitelmallisen, integroidun kokonaisuuden, jonka avulla kouluttaja vie kurssin päätökseen ja tavoitteet saavutetaan. Kurssisuunnittelussa opetussuunnitelmalle on suuri joukko ja niistä on hyvin erilaisia versioita. Kullakin kouluttajalla on hyllyssään oma malli, jota käytetään aina uudelleen ja siihen tehdään tarpeelliset muutokset. Muutamilla suuremmilla aikuiskoulutusorganisaatioilla on mallit jo laatukäsikirjassa, joka on siirretty tietojenkäsittelyjärjestelmään ja on sieltä kouluttajien saatavilla.

Se on hyvä asia, mutta ne ovat standardimalleja, tasapäistetty kaikille sopiviksi, ja ne toimivat keskimääräisen huonosti. Lisäksi niissä ei varmastikaan yksilöllisyyttä voi toteuttaa, ja filosofiset ja teoreettiset lähestymistavat ja arvoasetelmat ovat mieltämättä.

Seuraavassa Ekola (1992, 91) puhuu ammattikorkeakoulujen käynnistymisen yhteydessä uudentyypisistä opetussuunnitelma-ajattelusta ja sen välttämättömyydestä, siitä että ammattikorkeakouluille asetettuihin yleistavoitteisiin päästäisiin. Hän totesi, että suunnitelma on toteutuksen välttämätön apuväline. Ennen kuin tuohon uudentyypiseen ajatteluun päästään ja opetussuunnitelmista saadaan opettajille ja opiskelijoille käytännössä toimivia oppaita, pitää monta traditiota murtaa niin rakenteen kuin tavoitteenasettelunkin puolella. Näitä Ekolan määrittelemiä tavoitteita voidaan soveltaa myös ammatillisessa jatkokoulutuksessa.

Tavoitteellinen toiminta edellyttää ennakkosuunnittelua. Näin siksi, että toiminnalle asetetaan päämäärä, luodaan yleisperiaatteet päämäärän saavuttamiseksi ja tarkistetaan rajat, joiden sisällä tavoitteellisen toiminnan on tapahduttava. Ennakkosuunnittelu on tarpeen erityisesti silloin, kun monet ihmiset ovat eri aikoina eri paikoissa pyrkimässä samoihin päämääriin samojen reunaehtojen alaisina. Koulutus, opetus ja opiskelu ovat juuri tällaisia toimintoja, joiden piirissä useat opiskelijat pyrkivät monen opettajan ohjauksessa saavuttamaan yhteisiä päämääriä. Kaikkea ei voida eikä pidä suunnitella valmiiksi. Yksittäisille opettajille ja opiskelijoille tulee jättää väljyyttä yksilölliselle toimintavapaudelle. Kaikkea ei voida suunnitella etukäteen, koska opetus- ja oppimistilanteet ovat ennalta arvaamattomia yllätyksiä täynnä. Silti on tarpeellista, että opetussuunnitelmiin uhrataan aikaa. Niistä vain on luotava joustavia toiminnan oppaita niin opettajille kuin opiskelijoillekin – hallintoakaan unohtamatta (Ekola (1992, 91).

Ekola (1992) esittelee eräitä toimivan opetussuunnitelman kriteereitä. Hänen mukaansa on ensin vastattava ainakin kolmeen kysymykseen: mitä varten opiskellaan, millainen on opiskelija sekä miten hän kehittyy ja oppii. Näiden kysymysten ohjaamana opetussuunnitelman laatija löytää kolme keskeistä tekijää, jotka määräävät, determinoivat opiskelua ja sitä kautta opiskelusuunnitelman laadintaa: 1) Opiskelemme saavuttaaksemme erilaisia valmiuksia, joiden varassa kykenemme toimimaan yhteiskunta-, työ-, ja harrastuselämässä, kykenemme hallitsemaan elämän todellisuutta. 2) Opetussuunnitelman laadinnan ja opetuksen toteutuksen kannalta on olennaisen tärkeää, millaisessa

valossa me näemme ihmisen oppijana. Nykyinen ihmiskäsitys pitää ihmistä aktiivisena, tavoitteita asettavana ja niihin itseohjautuvasti pyrkivänä sosiaalisena olentona. Näitä ihmisessä olevia taipumuksia on jatkuvasti kehitettävä, ja opiskelu on asteittain rakennettava niiden varaan. Ihminen on myös kokonaispersoonallisuus, jossa kognitiiviset toiminnot ja tahto (motivaatio) säätelevät ulkoista toimintaa ja jossa persoonallinen ote antaa toiminnalle sävyn. 3) Opetuksen keskeinen tehtävä on luoda suotuisat edellytykset kehitymiselle ja oppimiselle sekä tukea näitä prosesseja. Oppimisen keskeisten periaatteiden tunteminen ja ymmärtäminen auttavat kouluttajaa suunnittelemaan tarkoituksen mukaista toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Vaatimuksena on siis luoda prosessikeskeinen opetussuunnitelma. Ekolan (1992, 49–95) mukaan opetussuunnittelua määrittelevät tekijät, joita opiskelijan kokemusten ja oppimisen kehittymisen kautta säättävät opiskelusuunnitelman rakenteen pätevyyden ja todellisuuden (Ks. tarkemmin em. lähde, kuvio 7). Opetussuunnitelman laatua määrittelevien tekijöiden vuorovaikutuksena syntyy kolme opetussuunnitelman sisältöä ja luonnetta kuvaavaa laatutekijää: opiskelun avulla tavoiteltava *pätevyys*, *opetussuunnitelman rakenne* ja *opiskelijoiden aktiiviset kokemukset* opiskelun aikana. Koulutuksen aikana tavoiteltava pätevyys määritellään opetussuunnitelmassa eritasoisina (koulutusohjelman, suuntautumisvaihtoehdon, opintojakson, teeman) päätavoitteina. *Pätevyys* määräytyy kolmen tekijän yhteisvaikutuksen pohjalta. Näitä tavoitteita ovat Ekolan (1992) tekstiä soveltaen kurssimuotoiseen koulutukseen sopivammaksi:

- Yhteiskunta- ja työelämän nykytilan ja tulevaisuuden kehityksen analyysin pohjalta määritellään pätevyys, jota alalla tarvitaan.
- Opiskelijoiden lähtökokemusten analysointi osoittaa erot, jotka erityisesti koulutuksen alkuvaiheessa on korjattava jatko-opintokelpoisuuden varmistamiseksi.
- Näkemys opiskelijasta kokonaispersoonallisuutena johdattaa ottamaan huomioon persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainon.
- Koulutuksen aikana saavutettavissa olevat lopulliset kokonais- ja osapätevyydet määritellään ottaen huomioon edellisten lisäksi käytettävissä oleva aika ja muut resurssit.



**Opetussuunnitelman rakenne** tarkoittaa ratkaisua kahteen kysymykseen. Miten edellä määritelty tavoiteltava pätevyys jäsennetään sellaisiksi opintokokonaisuuksiksi, joiden perustana on todellisuudessa toimiminen? Miten opiskelu etenee koko koulutusohjelman sisällä ottaen huomioon oman asialogiikan ja toisaalta kehittymis- ja oppimisprosessin logiikan? Perusta **oppimiskokemuksille** on luotu, kun kaksi edellistä tekijää on laadittu asiallisesti. Aktiivisten ja tavoitteellisten oppimiskokemusten luominen ja toteuttaminen on kouluttajien ja koulutettavien vuorovaikutuksen pedagogista vapautta (Ekolan 1992, 95). Seuraavassa (Kuvio 4) on malli, jossa on ainoastaan esitelty erään opetussuunnitelman filosofisten ja teoreettisten lähestymistapojen vaihtoehdot. Tämä malli on otettu esille herätykseksi kouluttajille ja kurssien vetäjille. Se ottaa huomioon opetussuunnitelmassa omat filosofiset ja teoreettiset lähtökohdat ja sovittaa ne opiskelijoiden tavoitteisiin ja arvopäämääriin. Malli on tehty hoitotyön koulutuksen opetussuunnitelmien laadintaa varten ja se on mukautettu tähän tarkoitukseen.

PÄÄTEKIJÄT	BEHAVIORISMI	KOGNITIVISMI	HUMANISMI / ANDRAGOGIIKKA	KULTTUURIHUMANISMI
Perussuunnitelman muodot	"Perustaitojen luettelo"	"Pääoppiaineiden kartta"	"Merkitysten ja henkilökohtaisten kokemusten yhdistelmä"	"Tärkeiden kulttuuristen kysymysten esityslista"
Teoreettiset ideologiat	Instrumentalismi; tekninen intressi	Liberaalihumanismi	Progressionismi; praktinen intressi	Rekonstruktioismi; emansipatorinen intressi
Mallit	Produktiomalli	Prosessimalli	Prosessimalli; koulutus elinikäisenä prosessina	Prosessimalli; tulevaisuuden kokemusten suunta
Koulutuksen tavoitteet	Behavioristiset tavoitteet	Sisältötavoitteiset	Prosessitavoitteet	Kulttuuriset prosessitavoitteet
Oppimisen tarkoitus	Sisältö ja oppimiskokemukset; ulkoinen perusta	Sisältö ja toiminta itsessään arvokkaita	Ajatteluprosessit; sisäisellä arvolla on henkilökohtainen laatu	Kriittinen ajattelu sekä sosiaalinen, poliittinen ja taloudellinen toiminta
Oppimisen tavoitteet	Harjoittelu; käytännön työt	Tieto: sisällöllinen ja älyllinen kehittyminen	Kokemukset sekä affektiivinen ja kognitiivinen yksilön kehittyminen	Koulutus kasvuna; yksilön ja yhteisön välinen tasapaino
Oppijan / opettajan välinen suhde	Opettajakeskeinen	Opettaja ohjaaja ja neuvoja	Opiskelijakeskeinen: aktiivinen oppija; opettaja oppimisen helpottaja	Ryhmäoppiminen; opettaja; yhteisöorientaatio

Kuvio 4. Filosofisten ja teoreettisten lähestymistapojen malleja opetussuunnitelmien laadintaan (ks. Allan ja Jolley toim. 1987).

Edellä olevassa mallissa Beattie (Allan & Jolley 1987) on kuvannut integroidun opetus suunnitelman, eri lähestymistapojen yhdistelmän, yhdeksi mahdollisuudeksi sairaanhoitajakoulutuksessa. Se vaikuttaa toimivalta nykyisten oppimistavoitteiden kannalta. Beattie on nimennyt ensiksi seuraavat neljä hoitotyön opetussuunnitelmatyyppiä: Opetussuunnitelma on 1) kartta avainaiheista, 2) luettelo perustaidoista, 3) kooste mielekkäistä kokemuksista ja 4) lista tärkeistä kulttuuri-ilmiöistä/-teemoista (Beattie 1987, 16). Avainaiheluettelo on hänen mukaansa käytetyin tapa. Se johtaa helposti ylikuormitettuun opetussuunnitelmaan tai opetussuunnitelma sisältää vanhentuneita asioita. Sisältöjen ajanmukaisuutta tulisi tässä tavassa jatkuvasti tarkkailla ja valita uutta, ei kuitenkaan irrallista tietoa vaan periaatteita. Huomata kannattaa myös, että uusin tieto ei ole aina parasta (Allan & Jolley 1987, 16–19).

Beattien mainitsema perustaitoluettelo juontaa juurensa behavioristisiin tavoitteisiin. Se sisältää pyrkimyksen saada opittu eksplisiittiseksi. Vaikka behaviorismi ansaitse kritiikin, perustaitojen luettelointi opetussuunnitelmatyössä on silti käyttökelpoinen tapa, jotta löydetään tarpeellinen tietopohja. Edellytyksenä on, että nimetyt taidot pohjautuvat empiiriselle tutkimukselle. Opetussuunnitelman teko perustaitoja listaamalla, voi tarjota arvokkaan keinon varmistaa käytännön kompetenssi ja tekniikan hyödyntäminen opetuksessa. Se auttaa välttämään liian kapeaa spesialiteettia tai vanhentuneita tietoja (Allan & Jolley 1987, 19–22).

Huomion kiinnittäminen mielekkäisiin kokemuksiin on kehittynyt vastareaktiona kahdelle edelliselle, sisältö- ja taitolähtöiselle lähestymistavalle. Se painottaa opiskelijan oikeutta autonomiaan ja autenttiseen oppimiseen, jolloin opiskelijan yksilöllinen kokemus on keskeisin. Mielekkäät oppimiskokemukset ovat kyselemisen ja reflektion alku. Opiskelu voidaan toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimuksen periaatetta mukaillen. Opettaja huolehtii, että kaikki tulee opiskeltua. Opettajan oma malli vaikuttaa ja johtaa parhaimmillaan mielekkääseen ja integroituun oppimiseen (Allan & Jolley 1987, 22–24).

Opetussuunnitelma muodostaa opiskelijalle oppimisympäristön, jossa hän toimii. Haasteita ja ongelmia luomalla opiskelijalle selviää myös, minkälaisia resursseja pitää olla, jotta hän selviytyy ympäristöstään omien päämäärien, oppimisstrategioiden ja aikataulunsa mukaisesti. Ideaalisen oppimisympäristön luominen on keskeinen ja haastava on-

gelma, koska siinä pitää sovittaa yhteen oppijan ja koulun lisäksi työelämän ja yhteiskunnan vaatimukset. Koska tulevaisuutta ei voi nähdä etukäteen, on syytä valmistaa oppija koko elämänkaaren kestäväan oppimiseen.

Opettajan rooli tässä oppimissisältöjen valinnassa on tullut entistä vastuullisemmaksi. Opettajan pitää seurata ammatillisessa koulutuksessa viimeisimpiä eri tieteenaloja koskevia tutkimuksia. Opettajan pitää olla myös oppijoidensa resurssi ja tuki heidän perehtyessään yhä syvemmälle ammattinsa eri alueisiin, tiellä kohti moniammattilaisuutta. Opettajan edellytetään osaavan käyttää yhä enemmän opiskelijakeskeisiä menetelmiä kohti itseohjautuvaa oppimista ja kehitystä ihmisenä.

## **2.6 Aikuisena oppiminen, aikuisen opettaminen**

Oppiminen on syvää ja laadukasta, kun se koetaan mielekkääksi: asia on minulle tärkeä ja voin oppia sen. Motivoituminen oppimiseen on sisällöllistä niin, että opitusta muodostuu kokonaisuus (malli). Oppiminen tarjoaa myös onnistumisen kokemuksia, ja oppimisessa yhdistyvät teoria ja käytäntö: oppija pääsee itse soveltamaan sitä (Lappalainen 1995).

Aikuisen oppiminen on selvästi erilaista kuin lapsena ja nuorena oppiminen. Se perustuu siihen kokemusvarastoon, jonka koko oma elämänselämä on tuottanut. Aikuinen opiskelee kokonaisvaltaisemmin käyttäen hyväkseen aikaisempaa työkokemustaan, opiskelukokemustaan, valikoiden tietoa ja soveltaen sitä helpommin käytäntöön. Aikuinen on usein motivoituneempi ja päämäärätietoisempi opinnoissaan kuin nuori. Kognitiivinen oppiminen ja niin sanotun lyhytkestoisien muistin käyttäminen alentuu aikuisiällä nuoriin verrattuna, mutta varsinainen oppimiskapasiteetti älyllisine suorituksineen säilyy. Puhutaan oppimistyyleistä, strategioista, itseohjautuvuudesta. Niiden vaikutus aikuisen oppimiseen on syytä ottaa huomioon, koska niiden merkitys korostuu kokemusvaraston kasvamisen myötä. Onhan aikuinen ehtinyt saada myös niistä kokemusta.

***Oppimistyyli.*** Oppimistyyliä voidaan luonnehtia tavaksi, jolla oppilas käyttää henkistä kapasiteettiaan. Oppimistyyli on osittain älykkyydestä riippumaton. Älykkyytutkimuksissa pyritään saamaan selville yksilön maksimaalinen suoritustaso, ja korkeaa pistemäärää pidetään hyvänä asiana. Oppimistyylitutkimuksissa pyritään saamaan selville

yksilölle tyypillinen informaation prosessointitapa. Eri tilanteissa erilainen prosessointitapa on hyvä, ja ihminen voi vaihdella tietyn tyylin dominanssista huolimatta prosessointitapaa tilanteen mukaan (Lappalainen 1995, 26).

Oppimistyylien tavoitteena on lisätä oppilaiden ja opettajien itsetuntemusta ja tämän tiedon avulla kehittää erilaisia opetusmenetelmiä. Oppimis- ja opetustyylien yhteensopimattomuus on osaltaan vaikuttanut oppimisvaikeuksien lisääntymiseen. On oletettava, että oppimisvaikeudet vähenevät, kun oppimistyyliin kehitetään sopivia opetusmenetelmiä. Kun opettaja tuntee oman ja oppilaan tyylin, hän voi käyttää joustavasti eri opetusmenetelmiä erilaisten oppilaiden kanssa (Lappalainen 1995, 2).

**Tyyli ja oppiminen.** Tyyli ja oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa. Oppimistyyliessä on kysymys käyttäytymisestä, ei oppimiskyvystä. Käytetty opetustyyli suosii joitakin ja sortaa muita. Oppimisvaikeudet voivat johtua siitä, että oppija ei prosessoisi esitettyä tietoa odotetulla tavalla. Oppijan ja opettajan tyylien yhteensopimattomuus voi olla oppimisvaikeuksien yhtenä syynä. Oppiminen on helpointa, kun oppija voi käyttää omaa tyyliään. Opetus- ja oppimistyylien yhteensovittaminen voi auttaa oppijaa oppimaan uudella tavalla (Lappalainen 1995, 2).

Oppimiseen ei vaikuta vain opetus- ja oppimistyyli, vaan myös oppiaineen ominaispiirteet, opettajan tieto, taito ja persoonallisuus. Eri oppimistilanteisiin ja oppiaineisiin soveltuvat oppimistavat tulisi ottaa oppimisen kohteeksi sisältöjen ohessa. Tyyli eivät vaikuta välittömästi oppimistuloksiin, vaan vuorovaikutuksen laatuun. Opetusmenetelmä on se opettamisen muoto, jonka opettaja on harkinnut parhaaksi. Tyylien muunteleluun liittyvät yritykset saattavat olla eettisesti arveluttavia. Se edellyttää opettajan ja oppijan välistä keskustelua opetuksen tavoitteista ja menetelmistä (Lappalainen 1995).

**Oppimisstrategiat.** Tyyliä suppeampia ovat oppimisstrategiat, joiksi kutsutaan tietyn oppimistehtävän virittämiä toimintatapoja (Kuusinen & Korkiakangas, toim. Kuusinen 1995, 56). Oppimistyylien ja -strategioiden erotteleminen terminologisesti ei tässä ole tärkeää, ja käytännön toiminnassa niitä käytetäänkin synonyymeinä. Aikuisen opettamisessa on tärkeää opettajan ensin tunnistaa omat strategiansa ja tyyliensä, sitten tunnistaa opettavien oppimistyyliä sekä lopuksi pyrkiä yhdistämään niitä opettamisessaan.

***Opetusmenetelmä.*** Opetusmenetelmä on niiden toimien ja järjestelyjen jäsentynyt kokonaisuus, joiden avulla opettaja tietyssä opetustilanteessa pyrkii ohjaamaan oppilaitensa tavoitteenmukaista oppimista (Hirsjärvi, toim. 1992, 131). Opetusmenetelmä on sellainen opettamisen tapa, jolla saavutetaan mahdollisimman hyvä oppiminen.

Tällainen käsitys oli vallalla vielä 90-luvun alussa: opettaja valitsee parhaaksi näkemänsä opettamisen muodon ja käyttää sitä. Kuitenkin opettamisessa niin menetelmien kuin tyylienkin osalta on humanimpi kanta noussut esiin. Tätä kuvastaa jo se, että YK ihmisoikeuksien julistuksessa (Tuomisto 1993, 95) määritteli aikuiskasvatuksen ensimmäiseksi perusarvoksi humanisuuden. Sen mukaan koulutusjärjestelmän kaikilla asteilla ja kaikissa muodoissa on pyrittävä edistämään ihmisen valmiutta kunnioittaa toistensa ihmisarvoa, ihmisoikeuksia ja perusvapauksia.

Vanhaksi parjattuja menetelmiä ei kuitenkaan sovi unohtaa, sillä niitäkin vielä tarvitaan. Varsinkin, kun juuri on puhuttu opetustyylien ja oppimistyylien yhdistämisestä - siten saadaan parempia tuloksia. Tutkimuksen esittelemässä tapauksessa luokassa tulee istumaan neljätoista aikuisopiskelijaa, joilla lähes kaikilla edelliset oppimiskokemukset oli hankittu vuosikymmenien takaisesta kansakoulusta. Sen tähden on hyvä muistaa myös vanhat menetelmät, sillä ne kuitenkin ovat lähimpänä tutkimuksessa mukana olevan kurssin opiskelijoita.

Oppimismenetelmien uusiutuminen ja niiden käyttäminen on hyvin paljon kiinni tilanteesta ja opettajasta sekä siitä, miten innostunut hän on asiastaan ja minkälaista tietoa haluaa antaa ja kenelle. Menetelmät ovat suuntautuneet opettajakeskeisestä opettamisesta opiskelijan oman oppimisensa ohjaamiseen ja elinikäisen oppimisen näkökulman korostamiseen ja kehittämiseen. Yksittäiset oppimismenetelmät eivät ole tae hyvälle oppimiselle, vaan menetelmiä pitää joustavasti soveltaa tilanteen mukaan. Käytännön toimintaan suuntautuneen LVI-kurssin opetusmenetelminä tuskin kovin hyvin tuloksin voisi käyttää draamaa, NLP-menetelmää tai muita uusimpia suuntauksia, joissa luovuus, impulsiivisuus ja itsenäinen työskentely ovat olennaisia. Kokemukseen perustuva, työssä ja käytännössä oppimista suosiva menetelmä sen sijaan tulee paremmin kysymykseen tutkimuksen tilanteessa.

*Opetustyyli*t jaetaan kolmeen päätyyliin, jotka lyhyesti esiteltynä ovat seuraavat.

Empiirinen tyyli. Oppisisältöjen käsittely on konkreettista, siinä realistiset käsitykset korostuvat. Tekeminen on tärkeämpää kuin teoriointi, toimintaa leimaa harkitsevuus impulsiivisuuden sijaan ja opetus on osallistujakeskeistä.

Rationaalinen tyyli. Oppisisältöjen käsitteleminen on abstraktimpaa kuin edellisessä ja tyyli suosii itsenäistä työskentelyä. Se on analyttistä eikä emotionaalista, sisältö on tärkeää ja päättely deduktiivista. Opetus on valmisteltu etukäteen (strukturoitua).

Metaforinen tyyli. Luovuus on leimallista ja tyyli impulsiivista ja ennakkoluulotonta, prosessi on sisältöä tärkeämpi. Tyyli on oppilassuuntautunut ja tunneyhteys tietoon tärkeää (Lappalainen 1995).

### **2.6.1 Opetuksen tavoitteet**

Opetusmenetelmää valittaessa on tärkeää ensin miettiä, mihin pyritään ja minkälainen tavoite koulutuksella pitää saavuttaa. Päämäärä saattaa olla täysin erilainen sen mukaan, kenen tavoitteita lähdetään toteuttamaan. Selvä rajausta tässä kohdissa on paikallaan: tavoite on saada opiskelija oppimaan opetettava asia mahdollisimman hyvin.

Tällaisessa tavoitteenasettelussa viitataan Vahervan ja Ekolan (1986, 73) tekstiin:

"Tavoitteen asetteluun vaikutuksista yksi tärkeimpiä on motivaation herättäminen ja aktiiviseen työskentelyyn ohjaaminen. Jos oppija kokee, että opetuksen tavoitteet on asetettu totaalaisesti hänen ulkopuolelleen kysymättä häneltä mitään, ottamatta huomioon hänen aikaisempia tietojaan ja taitojaan ja pohtimatta tavoitteiden relevanssia hänen tulevan tilanteensa kannalta, on melko varmaa, että sisäistä virikettä eteen asetettujen oppisisältöjen omaksumiseksi ei synny ja ulkoisin yllykkein on hyvin vaikeaa saada aikaan todellista oppivaa ponnistelua. Paitsi motiivilähteinä tavoitteet toimivat myös suunnannäyttäjinä oppijoille heidän ponnistuksissaan. Tavoitteilla täytyy toisin sanoen olla merkitystä oppijoille."

Työvoimakoulutuksessa opetuksen tavoite on kuten muussakin opetuksessa: saada opiskelijat oppimaan koulutuksen sisältöihin kuuluvat asiat. Tämä on kouluttajan päätaavoite. Tämän tavoitteen saavuttaminen johtaa taas seuraaviin seikkoihin, kuten kurssin

läpäisyyn ja hyviin arvosanoihin. Kouluttajalle ja koulutusorganisaatiolle tämä tuottaa hyvää mainetta ja laatua; koulutusten rahoittajat voivat luottaa oppilaitokseen ja se tietää uusia kursseja. Opiskelijan lähitavoite työvoimakoulutuksessa kurssin läpäisyn ja hyvien arvosanojen myötä on saada uusi työpaikka tai taata uusi koulutuspaikka.

## 2.6.2 Motivointi

Hyvin motivoitunut opiskelija on orientoitunut sisäistämään uutta tietoa. Ehkä paras motivaation herättäjä on ymmärrys motivaatiosta.

Myös motivaatio on hyvin moniselitteinen käsite. Peltonen ja Ruohotie (1992, 16) ovat löytäneet eri lähteistä kootuista määritelmistä motivaatio-ilmiolle kolme yhteistä ominaisuutta:

1. Vireys, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka "ajaa" häntä käyttäytymään tietyllä tavalla.
2. Suunta, joka viittaa päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti.
3. Systeemiorientoituminen, joka viittaa yksilössä ja hänen ympäristössään oleviin voimiin, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle.

Koska motivoituminen on yksi inhimillisen toiminnan ilmenemismuoto, ei sille löydy yksiselitteistä määritelmää eikä sitä voi mitenkään ulkoisesti ohjata tai saada aikaan. Yleensä ihminen on aktiivinen ja toiminnanhaluinen yksilö, jos kaikki asiat ovat kunnossa. Silloin hän on luonnostaan motivoitunut ja päämäärähakuinen, ja sitä luonnollista olotilaa voidaan jo nimittää motivoituneeksi tilaksi.

Peltosen ja Ruohotien (1992, 18) mukaan on motivaatio-termin käytössä paljon ongelmia, jotka johtuvat sen inhimillistä toimintaa kuvaavasta olemuksesta. Yksilön motivaatiota ei voi havaita, ja motivoituneeseen käyttäytymiseen liittyy myös muita voimia, joita ei voida selittää motivaatiolla. Motivaatiota ei voi hallita, eivätkä sitä määrää yksilön

sisäinen tasapaino eivätkä ulkoiset ärsykkeet. Motivaatioon liittyvät tärkeällä tavalla arvot, asenteet ja tavoitteet.

### 2.6.3 Aikuisen opettajana

*Minkälainen opettajan pitäisi olla?* Työelämän ja ammatin oppimisen välillä on vielä aika syvä kuilu. Ne eivät vielä kohtaa niin joustavasti kuin olisi mahdollista. Tulevaisuuden ammattilaisen (esim. Ivi-tekniikan monitoimiammattilainen) ammattiin oppiminen ei saisi painottua niin voimakkaasti oppilaitosten seinien sisälle. Oppimista työpaikoilla pitäisi lisätä ja ammattiin opettavan henkilön pitää voida muuttua opettajasta ammatin osaajaksi/työnohjaajaksi/tutor-henkilöksi, jolla on alan työelämän kaikkien osa-alueiden tuntemus. Hänellä on oma spesiaaliosaamisen alue, jonka hän hallitsee täysin teoriassa ja käytännössä käden taidoissa. Tekniikan viimeisimmät työtavat, laitteet ja materiaalit ovat hänen hallinnassaan. Hän osaa käyttää tietokonetta ja videokameraa, hän pystyy pitämään selkeän teorialuennon työpajassa haalarit yllä ja pysyy sujuvasti siirtymään hitsauskoneen ääreen, jossa näyttää oppilailleen pitävän putkihitsaussauman teon.

Hänellä on vankka yleistietämys myös suunnittelusta, kustannuslaskennasta ja urakoinnista. Hän tuntee vastuuta ympäristöstään ja tietää kestäväen kehityksen ehdot. Hän on oppimiseen ohjaava tutor, joka tuntee itsensä, osaa ja uskaltaa käyttää koko persoonallisuuttaan oppimistapahtuman hyväksi. Hän on herkkä tunnistamaan muuttuvat tulevaisuuden tarpeet, pystyy muuntumaan tilanteiden mukaisesti, haistaa uudet tuulet ja pysyy tilanteen tasalla. Hänelle on tunnusomaista reflektiivinen ajattelu, hän on altis kouluttamaan itseään jatkuvasti, on itsekriittinen ja aina valmis arvioimaan myös omaa panostaan. Voiko yksi ihminen olla tuota kaikkea? Jos voi, niin miten siihen päästään, kuinka kehittyä tuollaiseksi?

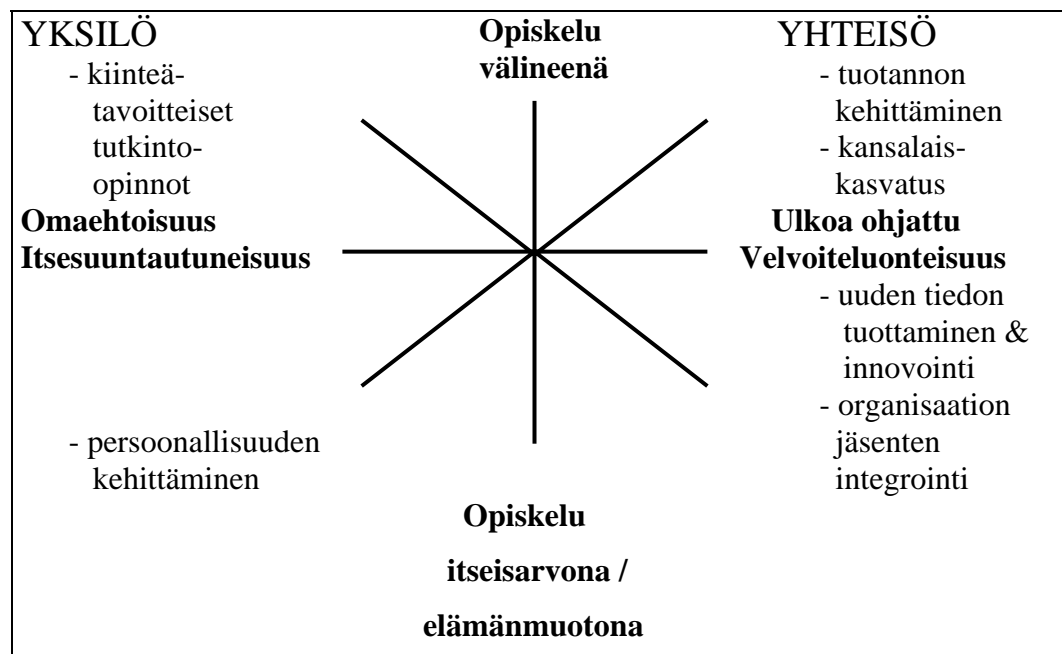
### 2.6.4 Aikuinen oppijana

Kun aikuinen lähtee opiskelemaan, opiskelu saa omat erityispiirteensä. Opetusmenetelmiä valittaessa tämä tulee ottaa huomioon. Kaikki se, mitä aikuinen on jättänyt taakseen elämänsä aikana, on kertynyt kokemusvarastoksi, jota pitää voida käyttää hyödyksi myös uuden oppimisessa. Aikuisella ovat arvot, asenteet ja tavoitteet selvillä paljon



paremmin kuin nuorella opiskelijalla. Nekin pitää ottaa huomioon. Arvot ja tavoitteet ovat yleensä samansuuntaisia. Joissakin tapauksissa opiskelija joutuu opiskelemaan myös sellaisia asioita, joita ei itse arvosta mutta jotka esimerkiksi yrityksen kannalta ovat välttämättömiä. Vaikka henkilö arvostaa tiettyjä arvoja, hän voi myös jossain määrin ymmärtää muunlaisia arvoja. Yleensä arvot eivät ole harmonisessa järjestyksessä keskenään vaan ristiriitaisuuttakin on. Olisi kuitenkin tärkeätä analysoida omia arvojaan ja asettaa ne loogiseen järjestykseen (Tuomisto 1993, 113).

Seuraavaksi (Kuvio 5) esitellään Tuomiston (1993) mukaisesti aikuisten opiskelulle asetettavien tavoitteiden ja arvojen keskinäinen suhde.



Kuvio 6. Aikuiskasvatuksen keskeiset arvodimensiot ja opiskelun tavoitteet (Tuomisto 1993, 111)

**Kokemuksellinen oppiminen (experiential learning).** Kokemuksellinen oppiminen koostuu von Wright ja von Wrightin (1997, 140–141) esittämänä Rogersin mukaan seuraavasti: yleensä koulutukseen osallistuvien työ- ja/tai toimintatapojen uusiminen, itsetuntemisen kasvattaminen, erilaisten toimintastrategioiden aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden sisäistäminen. Oppijan kokemuksilla ja elämyksillä on prosessissa keskeinen rooli. Niissä ilmenee yksilön minä ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Tavoit-

teiden asettelussa korostetaan Rogersin tavoin henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista. Oppimistilanteena on yleensä keskustelu tai tehtäväryhmä, jossa opettaja toimii lähinnä asiantuntijana ja ohjaajana.

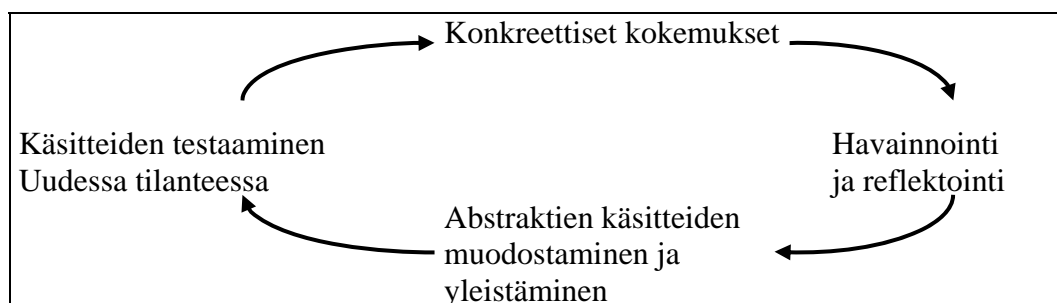
Kolb (1984, 20–21) on selostanut kokemuksellisen oppimisteorian tarjoavan selkeästi erilaisen näkökulman oppimiseen kuin behavioristinen teoria, joka perustuu empiiriselle tietoteorialle tai enemmän epäsuoriin oppimisteorioihin suosien perinteisiä kasvatusmenetelmiä, jotka suurimmaksi osaksi perustuvat rationaaliseen ja idealistiseen tietoteoriaan. Tästä toisenlaisesta perspektiivistä nousee esiin hyvin erilaisia havaintoja, jotka ohjaavat koulutusta niin, että voidaan oppia asioita lukuisilla muillakin tavoilla kuten työssä, yleensä kaikissa elämän toiminnoissa ja tiedon luomisessa itsessään.

Tätä näkökulmaa oppimiseen kutsutaan "kokemukselliseksi" kahdesta syystä. Ensimmäinen se pyritään kiinnittämään selkeästi älyllisiin lähtökohtiinsa, jotka löytyvät Deweyn, Lewinin ja Piaget'n teoksista. Toiseksi halutaan painottaa sitä keskeistä roolia, joka kokemuksella on oppimisprosessissa. Se erottaa kokemuksellisen oppimisen teorian sekä rationaalisesta että muista kognitiivisista oppimisteorioista, jotka korostavat eniten tiedon hankkimista, käsittelyä ja mieleen palauttamista. Se erottaa kokemuksellisen oppimisteorian behavioristisista oppimisteorioista, jotka kiistävät tietoisuuden sekä subjektiivisen kokemuksen merkityksen oppimisprosessissa. Kokemuksellisen oppimisen teoriaa ei kuitenkaan haluta nostaa kolmanneksi vaihtoehdoksi behaviorististen ja kognitiivisten oppimisteorioiden rinnalle. Sen sijaan halutaan korostaa kokemuksellisen oppimisen kokonaisvaltaisuutta; se yhdistää kokemuksen, havainnoinnin, kognition ja käyttäytymisen (Kolb 1984, 20–21).

Seuraavaksi Kolb (1994, ) esitteli kolme kokemuksellisen oppimisprosessin mallia, jotka olivat Lewinin, Deweyn ja Piaget'n malleja (katso tarkemmin Kolb 1994, 21–25). Tässä esitellään malli, joka soveltuu aikuisen oppimisprosessiin. Muissa malleissa on käsitelty oppimista lapsesta saakka ja selostettu eri ikäkausien vaihteita.

Kuviossa 6 oppiminen kuvataan neliosaiseksi sykliksi. Välittömät konkreettiset kokemukset perustuvat havainnointiin ja reflektointiin. Havainnot ovat samankaltaistuneet abstraktilla tasolla, josta on johdettu toimintojen uudet käsitteet. Nuo havainnot tarjotaan sitten toiminnan oppaiksi luomaan uusia kokemuksia. Entiset konkreettiset koke-

mukset korvataan siis uusilla konkreettisilla kokemuksilla ja sykli jatkaa kiertokulkuun: uusista havainnoista uusien käsitteiden kautta uusiin käsitteiden testaamiseen.



Kuvio 6. Lewinin kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984, 12)

Kuvion esittämään kokemuksellisen oppimisen mallia on sovellettava erilaisten aikuisryhmien oppimisen ohjaamiseen. Asiansa osaava kouluttaja ohjaa ryhmänsä oppimista lähtien erilaisten yksilöiden kokemuksesta: elämäkokemuksesta, työkokemuksesta, opiskelukokemuksesta jne.

Suonperä (1993) on artikkelissaan aikuisen oppimisesta kirjoittanut seuraavasti. Oppimisen mahdollisuuksia aikuisiässä on pohdittu kansan keskuudessa, ja osa on edelleenkin sitä mieltä, että aikuisena on turha opiskella: mikään ei enää jää päähän. Varhaisemmat muistia koskevat tutkimustulokset tukivat myös näkemystä, että kahdenkymmenen ikävuoden jälkeen muisti ja oppimiskyky alkavat heikentyä ja että keski-ään saavuttaneen ihmisen omaksumiskyky olisi selvästi alentunut. Nämä näkemykset johtavat aikuisopiskelijoiden oppimispessimismiin ja alentavat heidän opiskelumotivaatiotaan (Helakorpi, toim. 1993, 56–58).

Millainen aikuinen on oppijana? Vaherva ja Ekola (1986, 17) kuvaavat asiaa tavalla, joka poistaa yllä mainittua oppimispessimismää, kunhan aikuiset tiedostavat asian. He viittaavat radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirjaan, jossa käsitellään aikuisen oppimisen psykologisia perusteita (Hypen et alii 1985, 26). Siinä todettiin väliytteenvevtona: "Johtopäätös uudesta tutkimuksesta on, että aikuisen kyky oppia ja muistaa säilyy aina vanhuuteen asti. Aikuiskoulutuksen menetelmät ovat kuitenkin erilaiset kuin oppivelvollisuuskoulussa. Aikuisopettajalle tarjoutuu poikkeuksellisen vahva valtti, mikäli hän pystyy liittämään opittavat asiat oppilaan minäkuvan merkityksellisiin osiin."

On totta ja luonnollista, että ikääntyminen hidastaa kognitiivista suorituskkyä sekä toimintojen kontrollia. Vaikka aivojen muotoutuvuus vähenee iän mukana, oppimiskyky säilyy vielä vanhemmallakin iällä. On nimittäin todettu, että älyllinen suorituskky vanhuusiässä ei juuri poikkea nuorten suorituskyvystä (Virsu 1991, 183–189).

### 2.6.5 Tyypillinen aikuisopiskelija

Aikuisopiskelijat ovat erilaisia kuin nuoret opiskelijat, mutta niin sanottua tyypillistä aikuisopiskelijaa ei olekaan. Vaherva ja Ekola (1986, 20) kuvaavat aikuisopiskelijaa seuraavasti:

"Aikuinen tulee opiskelemaan rikkaamman ja monipuolisemman elämän ja siihen kuuluvan työkokemuksen varustamana. Näihin kokemuksiin sisältyvät monenlaiset elämänroolit, joissa yksilö on ollut. Juuri nuo elämäkokemukset ohjaavat aikuisopiskelijaa tarkastelemaan asioita paljon valikoivammin ja heille on paljon helpompaa soveltaa oppimaansa käytäntöön. Aikuisilla on nuorempia selvemmat opiskelutavoitteet, koska he tietävät varmemmin, mitkä asiat ovat tärkeitä heidän elämässään. Tämä myös selittää osaksi sen, että aikuinen on motivoituneempi kuin nuoret ponnistelemaan kohden tiettyjä oppimistavoitteita. Aikuinen joutuu usein jakamaan aikansa useamman asian kesken ja näin ollen opiskelu pyritään ottamaan tosissaan. Ikääntymisprosessiin kytketyt fysiologiset muutokset saavat aikaan tiettyjä opiskeluvaikeuksia, mutta aikuisen korkea motivaatio saa hänet usein unohtamaan mahdollisen vajavuuden ja inhimillisten voimavarojen laajuus ja ihmisen sopeutuvuus auttavat uusiin haasteisiin vastaamisessa."

Kouluttajan pitää oppia tunnistamaan nuo aikuisuuden tunnusmerkit. Niitä pitää osata hyödyntää opetusjärjestelyissä niin, että niistä viriää oppilaan omasta näkemysmaailmasta lähtevää oppimishalua, joka parantaa yhteistyötä oppijan ja opettajan välillä.

## 2.6.6 Muistin vaikutus oppimiseen

Väitetään, että aikuiset muistavat huonommin ja että mitä vanhemmaksi tulee, sitä huonommaksi muisti käy. Osa on totta, mutta asiaa liioitellaan suuresti. Oppimisessa tarvittavaa muistamista kuvataan esim. Suonperän (Helakorpi toim. 1993) tavalla.

Muisti jakaantuu tiedon säilymisen suhteen lyhytkestoiseen työmuistiin ja pitkäkestoiseen säilömuistiin (ks. esim. Hautamäki 1988). Kapasiteetiltaan sekä ajallisesti että määrällisesti rajoitettu työmuisti muodostaa tietoisuuskeskuksen, jonka toiminnan avulla tiedoksi muutettava informaatio varastoituu pitkäkestoiseen muistiin.

Muistiskeemat muodostuvat hermoverkkoihin niissä tapahtuvan aktiivisen tiedon organisoitumisen ansiosta ja säilyvät siinä palautumiskykyisenä tietokonstruktiona (Suonperä, Helakorpi toim. 1993, 59).

Työmuistilla on hyvin rajoitettu kapasiteetti, kun taas ihminen voi tallettaa pitkäkestoiseen muistiin lähes rajattomasti tietoa. Jos työmuistissa olevaa tietoa ei voida siirtää pitkäkestoiseen muistiin, tieto häviää uuden informaation tieltä. Ihmisellä on keino kiertää muistikapasiteetin rajoituksia organisoimalla muistissa olevaa tietoa. Näin työmuistiin muodostuu niin kuin osavarasto, jonka sisältämä tieto on hyvin lähellä mielikuvia. Näitä mielikuvia voidaan siirtää pitkäkestoiseen muistiin, ja niissä oleva informaatio säilyy huomattavan kauan (Saariluoma ja Hautamäki toim. 1988, 79–80).

Tämäntyyppiseen tietoon muistamisesta on päästy kokeellisen tutkimuksen avulla, ja tieto poikkeaa selvästi vanhasta intuitiivisesta käsityksestä elämäkokemuksen varastoimisesta ja palauttamisesta sopivassa tilanteessa. Tuota elämäkokemuksen muistamista voidaan jakaa kirjoittajan mielestä kertomusten ja keskustelujen muistamiseen, arkielämän tapahtumien muistamiseen sekä varsinaisiin omaelämäkerrallisiin muistoihin. Voidaan sanoa, että ihmisellä on pitkäkestoisessa muistissa pysyvä varasto, jolle prosessoituina asiat eivät enää unohdu. Toisaalta kaikki yksityiskohdat eivät ole säilyneet, vaan kyseessä voivat olla yleiset skeemojen säilymiset (Saariluoma ja Hautamäki toim. 1988, 79–80).

Edellä esitetyllä tiedolla on hyvin positiivinen sanoma aikuisen oppimiselle. Se kumoo osaltaan vanhan käsityksen, että aikuinen ei enää muista mitään, ja se mielletään suoraan oppimiskyvyn olennaisena heikkenemisenä. Vaikka em. kirjoittaja lopuksi huomauttaa, että elämäkokemuksen muistamisessa pääasiat dominoivat, miellyttävät asiat muistetaan paremmin ja yksityiskohtien muistamiseen liittyy suoranaisia virheitä, on tuo muistamisen kokonaisvarasto kuitenkin käytettävissä omaan oppimiseen. Tieto siitä lisää aikuisena oppimisen mahdollisuuksia ja motivaatiota.

Suonperä jatkaa seuraavasti: Pitkäkestoinen muisti voidaan jakaa episodiseen tapahtumien muistamiseen, semanttiseen tietojen ja käsitteiden muistamiseen ja proseduraaliseen taitojen muistamiseen. Työmuistin toiminnassa mielikuvilla on keskeinen merkitys tiedon säilymistä ajatellen. Kun episodisen tapahtumamuistin skeemat aktivoituessaan synnyttävät mielikuvia, aikuisen oppiminen käy lähes rajattomaksi ulkomuistin heikentymisestä huolimatta (Suonperä, Helakorpi toim. 1993, 59).

### **2.6.7 Muita oppimisen mahdollisuuksia aikuisiässä**

Aikuisoppijan itsetunnon vahvistamiseksi on korostettava oppimisen mahdollisuuksia avaavia aikuisen ominaisuuksia. Näitä ovat muun muassa itseohjautuvuus, runsas kokemusvarasto, akuutit soveltamistarpeet sekä ongelmakeskeinen oppimisorientaatio. On myös huomattava, että oppimisprosessi oikein ohjattuna kehittyy iän myötä laadullisesti. Pääasiassa tämä johtuu siitä, että aikaisempien kokemusten muovaamat sisäiset mallit auttavat jäsentämään uusia asioita ja luovat niille merkityssuhteita (Suonperä, ja Helakorpi 1993, 59–60).

On syytä vielä korostaa aikuisen oppijan etuja nuoriin verrattuna:

- aikuisella on rikkaampi elämäkokemus
- hänellä on vahvemmat omat tavoitteet
- hänellä on parempi motivaatio
- hänellä on laajemmat voimavarat
- hänen sopeutumiskykynsä on parempi.

Tuo kaikki on hyvin lohdullista kuultavaa aikuiselle, joka tuskastelee tekemisen puutteessa tänä massiivisen työttömyyden aikana. Tuota passiivista asennetta opiskelua kohtaan pitäisi varsinkin ikääntyviltä, palkkatyötä vailla olevilta ihmisiltä voida poistaa,

sillä liian usein kuulee vielä viisikymppisen suusta toteamuksen: "Eihän tässä iässä enää kannata mennä opiskelemaan." Tuota asennetta voidaan poistaa aktiivisella tiedon antamisella aikuisille heidän oppimisen edellytyksistään. Myös aikuisena opiskelun mahdollisuudet ovat parantuneet ja monipuolistuneet suomalaisessa yhteiskunnassa.

## 2.6.8 Itseohjautuvuus ja aikuiskoulutus

Itseohjautuvuus on tärkeä tekijä kaikilla elämän alueilla ja koko elämänkaaren aikana. Itseohjautuva ihminen on enemmän aikuinen ihminen, enkä tässä tarkoita pelkästään ikää. Itseohjautuvuutta pitää kehittää jatkuvasti. Itseohjautuva ihminen on itsenäinen päätöksissään ja pystyy vastaamaan paremmin itsestään ja muista tässä yhä enemmän itseohjautuvuutta kohti kehittyvässä maailmassa.

Itseohjautuvuus on noussut 1900-luvun loppupuolella useilla elämän alueilla maailmanlaajuisesti erityisen pohdinnan kohteeksi. Taloudellisen taantuman vuoksi myös Suomessa on kysymystä jouduttu pohtimaan entistä syvällisemmin. On jouduttu miettimään, miten resursseja voitaisiin säästää antamalla kansalaisille aikaisempaa enemmän vastuuta omasta elämästään mm. terveyden- ja sosiaalihuollossa, työelämän muutoksissa ja - aikuiskoulutustarpeen nopeasti lisääntyessä - myös koulutuksessa. Aivan viime aikoina on yksilön itseensä kohdistuva päätöksenteko laajennettu koskemaan elämään liittyvien ratkaisujen lisäksi myös kuolemaa, kun hoitotestamentin laatimisesta on tehty jokaisen kansalaisen oikeus. Itseohjautuvuudesta on tullut sekä filosofisena että pedagogisena ilmiönä ajankohtainen, ja se on noussut nopeutuvasti muuttuvassa maailmassa yhdeksi elämässä selviytymisen edellytykseksi (Koro 1993, 16).

Pohdittaessa itseohjautuvuuden merkitystä aikuiskoulutuksessa otin lähdeaineistoksi Koron (1993, 15–32) kirjasta luku 2 "Itseohjautuvuuden merkitys aikuiskoulutuksessa". Koro (1993) on käsitellyt asiaa aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa selostaen ja selvittäen enemmän käsitteitä kuin itseohjautuvuuden käytännöllistä merkitystä koulutukselle. Tekstistä on poimittu ajatuksia, jotka soveltuvat käytännön ohjeiksi tai tiedoksi aikuis-kouluttajalle.

Koro kytkee tekstissään itseohjautuvuuteen elinikäisen oppimisen kokonaisuuden. Ihmisen päivittäinen elämä ja oppiminen pitää saada luonnolliseksi, jatkuvaksi tapahtu-

maksi, koska suurin osa aikuisen oppimisesta tapahtuu perinteisten koulutuspalvelujen ulkopuolella kuten työssä, perheen parissa ja harrastuksissa. Lisäksi aikuiset käynnistävät oppimisprosessinsa lähes aina itse ilman ulkopuolista apua. Ihmisolemukseen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan, ja halu oppia säilyy läpi eliniän. Toisaalta tarve elinikäiseen oppimiseen perustuu yhteiskunnan nopeaan ja vaikeasti ennustettavaan muuttumiseen kaikilla elämän alueilla.

Itseohjautuvuus liittyy aikuisuuteen koko elämänkaaren kestäväksi vaiheeksi. Vaikka suhteellisen nuori lapsi voi osoittaa tietyissä olosuhteissa merkittävää itseohjautuvuutta, katsotaan täydellisen itsenäisyyden ja autonomian olevan kypsään aikuisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Näin aikuisuus, autonomia sekä itseohjautuvuus liittyvät läheisesti toisiinsa (Koro 1993).

Itseohjautuvuus on ymmärretty psyykkiseksi ominaisuudeksi, joka saa edellytyksensä lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta kehittyy lopulliseen määräänsä vasta aikuisuudessa. Tästä syystä on tarkoituksenmukaista tarkastella aikuisopiskelijaa myös elämänkaaripsykologisesta näkökulmasta käsin. Itseohjautuvuus on myös kriittistä tietoisuutta itseä ohjaavista tekijöistä, siis myös tietoisuutta omasta itseohjautuvuudesta ja toiminnasta oppijana (Koro 1993).

Itseohjautuvuuteen kohdistettuja tutkimuksia on tehty kasvatuksen filosofiasta käsin, psykologisesta näkökulmasta käsin, andragogiikan näkökulmasta, sosiologian näkökulmasta ja futurologisesta näkökulmasta käsin. Kaikkien näiden tarkoituksena on ollut selvittää, miten itseohjautuvuuden taitoja voidaan opettaa ja millaista tukea oppijat tarvitsevat (Koro 1993).

Tuota tietoa, jota voidaan käytäntöön soveltaa, on edelleenkin varsin niukasti, mutta sen tuottamiselle on käytännön paineita, sillä yhä lisääntyvä itseohjattu oppiminen ja sen seurauksena etä- ja monimuoto-opiskelu ovat muuttamassa koko koulutusjärjestelmää ja etenkin yksittäisten oppilaitosten toimintaperusteita merkittävästi (Koro 1993).

***Itseohjautuva oppija.*** Määritelmiä siitä, minkälainen on itseohjautuva oppija ja mitä itseohjautuvuus on, on esitetty lukuisia. Käsitteinä ja ilmiöinä ne ovat hyvin moninaisia ja käytävissä keskusteluissa jopa ristiriitaisia (vrt. Koro 1993, 49). Tässä käytännöllises-



sä lähestymisessä aikuiskoulutukseen voidaan opiskelijaa pitää itseohjautuvana silloin, kun hän itsenäisesti huolehtii mahdollisimman paljon asioista, jotka vaikuttavat omaan oppimiseen. Hän pohtii tietoisesti omaa toimintaansa (reflektiivisyys) ja tuntemuksiaan, perustelee niitä ja pyrkii kehittämään toimintansa laatua itsensä ja työyhteisönsä hyväksi. Edellä kuvattu määritelmä on tutkijan omaan kokemukseen perustuvaa käytännön tietoa.

Seuraavassa kuvataan itseohjautuvan oppijan piirteitä, jotka Koro (1993, 35) on ottanut esimerkiksi Skagerilta (1984, 24–25).

1. *Itsensä hyväksyminen oppijana*. Tämä piirre liittyy läheisesti oppijan minäkuvaan ja se kehittyy ainoastaan monien myönteisten oppimiskokemusten avulla.
2. *Suunnitelmallisuus* on kykyä määrittää omat oppimistarpeensa, asettaa niiden pohjalta tavoitteensa ja valita oikeat ja joustavat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi.
3. *Sisäinen motivaatio* on kiinnostumista oppimisesta, vaikka ulkoinen kontrolli, palkkiot tai rangaistukset puuttuvat.
4. *Sisäinen arviointi* tarkoittaa oppijan kykyä arvioida oma oppimistaan, mutta myös kykyä ottaa vastaan puolueetonta arviointia ulkopuoliselta arvioitsijalta.
5. *Avoimuus uusille kokemuksille* tarkoittaa itseohjautuvan oppijan kykyä avoimuuteen, uteliaisuuteen, ongelmien epävarmuuden sietoon sekä leikkimielisyyteen oppimisessa.
6. *Joustavuus* on valmiutta muuttaa tarvittaessa opiskelun tavoitteita ja opiskelutapoja sekä kokeilla uusia ratkaisuja.
7. *Itsenäisyys* on rohkeutta kyseenalaistaa normaalisti hyväksytyt oppimisen olosuhteet ja muuttaa niitä kuitenkin yhteisön ja oman itsensä kannalta mielekkäiksi.

### **2.6.9 Oppimisen ohjaaminen**

Nykypäivän aikuinen oppija on saanut opettamista ja ohjaamista koskevan käsityksensä paljolti omien koulutuskokemusten kautta. Tylsänä koettu luokkaopetus, opettajien autoritaarinen asenne, yksipuolinen vuorovaikutus sekä koulun ja oppijan välinen ristiriita oppimistavoitteista ovat luoneet käsityksen opettamisesta. Aikuisten oppimisen ohjaamisessa tulisikin välttää sanaa opetus ja kiinnittää huomio itse oppimisen ohjaamiseen (Suonperä, Helakorpi toim. 1993, 63–64).

Opettajan uutena roolina onkin tehokas ja tulokellinen oppimisen ohjaaminen, ja se edellyttää luopumista perinteisestä opettajaminäkäsityksestä, jonka henkilöitymänä on valmiina antaja ja toiminnan kontrolloija. Tilalle pitäisikin saada monipuolista vuorovaikutusta harrastava, koko persoonansa peliin laittava ohjaaja, joka kuuntelemalla ja oppijan elämäntilanteen tajuamalla loihtii oppimiselle avoimen ja innostavan ilmapiirin ja pystyy ottamaan huomioon oppijan persoonalliset tarpeet ja hyödyntämään niitä (Suonperä, Helakorpi toim. 1993, 64).

Hyvin tärkeää ja myös erityisen vaikeaa on aikuisia opettaessa saada kitketyksi pois kaavamaiset asenteet ja ajattelutavat sekä kielteinen asennoituminen opiskeluun. Monilla aikuisilla on aikaisempien kokemusten perusteella syntyneitä virheellisiä opiskelu- ja työtottumuksia. Näitä voidaan ajan myötä poistaa vain määrätietoisella ohjauksella soveltaen aikuisopiskeluun soveltuvia työtapoja (Suonperä, Helakorpi toim. 1993, 66-67). Aikuisen oppimisen peruspiirteiden huomioiminen opetustilanteissa saadaan aikaan vain ottamalla selvää opiskelijan ominaisuuksista.

## **2.7 Arviointijärjestelmä**

Arviointi (evaluointi) on kasvatustieteissä laaja ja monimerkityksellinen käsite. Se sisältää lähes minkä tahansa toiminnon, jonka avulla hankitaan tietoa opetuksesta, oppimisesta ja näihin liittyvistä ilmiöistä. Näin evaluaatio voidaan ymmärtää toiminnan lopputuloksena, mutta sanaa käytetään myös oppimisprosessista puhuttaessa. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa evaluoinnille löytyy useita erilaisia määritelmiä ja tulkintoja, mutta mieluummin kuvataan evaluaatioon kuuluvia tekijöitä kuin määritellään tarkasti evaluaatiokäsite. Laajimmillaan evaluaatio on esimerkiksi koko koulutusjärjestelmän toiminnan ja sen tulosten arviointia (Hänninen 1994, 32).

Tuosta laajimmasta evaluaatiosta kertoo Ruohotie (1993, 175) seuraavasti kuvaillessaan koko koulutuksen evaluaatiota. Suhteellisen lyhyen ajanjakson aikana koulutuksen evaluaation painopiste on siirtynyt produktion arvioinnista prosessin arviointiin. Näkökulma on avartunut muutenkin, kun arviointi on ulotettu yksilön suoritusten ohella opetusohjelmien ja kokonaisten koulutusjärjestelmien toimivuuteen. Muutokset ovat olleet ennen kaikkea sidoksissa ihmisen oppimista ja ajattelua koskevan tiedon syvenemiseen ja evaluaatiotutkimuksen metodologian kehittämiseen.

Edelleen Ruohotien (1993, 175) mukaan laajempaa näkemystä evaluaatiosta kuvaa Hamblinin (1974) määritelmä: "Arvioinnilla tarkoitetaan koulutusjärjestelmän, koulutusohjelman tai kurssin arvon määrittämistä sekä sosiaalisesti että taloudellisesti. Arviointina voidaan pitää jokaista yritystä saada palautetta koulutuksen vaikutuksista ja sen arvon määrittämistä saadun informaation perusteella. Arvioinnilla pyritään selvittämään koulutuksen tarkoituksenmukaisuus ja osoittamaan koulutusohjelman aikaansaamat tuotokset (sekä tarkoitetut että tarkoittamattomat) sen sijaan, että tyydyttäisiin vain vertaamaan tuloksia ennalta määriteltyihin tavoitteisiin."

Tutkimukseen osallistuvan kurssin arvon määrittävät siitä saadut tulokset. Niinpä yleisiin evaluaatioteorioihin ei mennä tämän syvemmälle, vaan keskitytään kurssiin kuuluihin arviointiprosesseihin. Niissä opiskelijoiden taholta tapahtuva arviointi ja itsearviointi ovat keskeisiä.

Arviointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on kymmenen viimeisen vuoden aikana muuttunut jatkuvasti. Uusia ohjeita on annettu useita kertoja, ja opettajat ovat yrittäneet muuttaa vanhoja, tutuksi tulleita käytänteitä enemmän ja vähemmän hyvällä menestyksellä. Usein arvioitsijalta on jäänyt kysymättä kenties tärkein arviointiin liittyvä kysymys: miksi arvioidaan (Hänninen 1994, 33)?

Opiskelun numerollinen arviointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on tullut asetuksella voimaan, ja päästötodistuksiin pitää merkitä numeroarvosanat opiskeluista oppiaineista. Kysymystä arvioinnin syistä on tarkasteltava perusteellisemmin. Miksi arvioidaan, kun kukaan ei sitä halua ja koska sillä ei katsota olevan mitään merkitystä opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta eikä koululla ole mitään hyötyä numeroista? Miksi arvioidaan, kun kurssi ei tähtää tutkintoon, kun kurssille tullaan vapaaehtoisesti ja ollaan muutenkin kurssin loputtua joko tyytyväisiä tai tyytymättömiä koulutuksen antiin? Olisi tarkoituksenmukaisempaa antaa kurssien järjestäjien ja opiskelijoiden yhdessä päättää, annetaanko todistuksiin arvosanat numeroina vai muulla tavoin vai riittääkö pelkkä osallistumisen toteaminen.

### 2.7.1 Koulutuksen arviointiin liittyviä lainsäädännöllisiä perusteluita

Hallitus antoi esityksen (HE 86/1997 vp) eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 23.5.1997. Esittelijänä toimi opetusministeriön ylijohtaja Markku Linna. Hallituksen esitykseen sisältyivät seuraavat lakiehdotukset:

- 1) Perusopetuslaki
- 2) Lukiolaki
- 3) Laki ammatillisesta koulutuksesta
- 4) Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta
- 5) Laki vapaasta sivistystyöstä
- 6) Laki taiteen perusopetuksesta
- 7) Laki valtion ja yksityisten järjestämästä koulutuksen hallinnosta
- 8) Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta.

Esityksestä käytiin lähetekeskusteluja ja tuotettiin yhteisvaliokuntakäsittelyn mietintöjä ja lausuntoja vuonna 1998. Eduskunta vastasi hallitukselle 17.6.1998 (EV 70/1998 vp). Hallituksen esityksen pohjalta eduskunta hyväksyi lait ja niiden voimaantulotiedot. Uudet lait vahvistettiin 21.8.1998 ja ne astuivat voimaan 1.1.1999 (<http://www.finlex.fi/index.html>).

Näiden lakien käsittelyssä eduskunta hyväksyi hallituksen esittämiä useita lausumia. Lausumat hyväksyttiin 17.6.1998. Lausumassa 2 käsiteltiin Opetushallituksen tekemää koulutuksen arviointia. Eduskunta edellyttää, että arviointitoiminta Opetushallituksessa järjestetään riittävän itsenäisenä suhteessa opetushallinnon muuhun organisaatioon. Arvioinnin toimivuudesta on annettava selvitys kahden vuoden kuluessa. Samalla on kerättävä kokemuksia eri tehtävien tarkoituksenmukaisesta organisoinnista ja tarvittaessa on ryhdyttävä toimenpiteisiin arviointia koskevien säännösten tarkistamiseksi. (<http://www.eduskunta.fi/triphone/bin/lau3100.scr?{key}=HE+86/1997>).

### 2.7.2 Arviointi

Edellä esitettyyn hallituksen esitykseen koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi antoi sivistysvaliokunta mietinnössään (3/1998 vp) seuraavan lausunnon arvioinnista.

Yleistä. Valiokunta korostaa, että koulutuksen perimmäisenä tavoitteena on oppilaan oppiminen. Tällä lainsäädännöllä ja sen keskeisellä osalla, arvioinnilla, tuetaan koulutuksen jatkuvaa kehittämistä yhä paremmin oppimista edistäväksi ja kussakin laissa asetettujen opetus- ja oppimistavoitteiden toteutumista. Valiokunta painottaa, että arvioinnilla on myös tärkeä yhteiskuntapoliittinen tehtävä edistää tasa-arvon toteutumista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Arvioinnin periaatteet. Lainsäädäntöön ehdotetaan otettavaksi yleiset säännökset arvioinnin tarkoituksesta ja kohteista, suorittajista, tasoista ja arviointien keskeisten tulosten julkistamisesta. Arviointi koskisi kaikkea esityksessä tarkoitettua koulutusta ja sillä selvitettäisiin, miten koulutukselle säädetyt ja määrätyt tavoitteet toteutuvat käytännössä. Koulutuksen arviointi on keskeinen keino turvattaessa koulutuspalvelujen laatu ja valtakunnallinen vertailukelpoisuus.

Tavoitteisiin ja toimintaan pohjautuva lainsäädäntö edellyttää, että koulutuksen tavoitteiden toteutumista seurataan jatkuvasti. Ehdotetussa lainsäädännössä tavoitteet määriteltäisiin oppilaitosmuotokohtaisten tavoitteiden sijasta kunkin koulutusmuodon, kuten perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen tavoitteina. Valiokunta katsoo, että arvioinnin osuvuus ja arviointijärjestelmän yleinen tehokkuus ovat keskeisiä tekijöitä uusien lakien asianmukaisessa toteuttamisessa.

Arvioinnin tulee ensisijaisesti kohdistua koulutuksen järjestäjiin ja siihen, että he kehittävät koulutustaan lainsäädännön yleisten periaatteiden mukaisesti. Tärkeää on myös, että suorittamansa itsearviointin lisäksi ylläpitäjän toimintaan kohdistetaan myös ulkoista arviointia. Ulkoinen arviointi on välttämätöntä toisaalta koulutuksen tasa-arvoisen ja yhdenmukaisen kehittymisen vuoksi ja toisaalta sen varmistamiseksi, että opetustyön tavoitteet saavutetaan paremmin. Ensiarvoisen tärkeää on, että arvioinnin tulosten tulee myös luoda mahdollisuuksia koulutuksen edelleen kehittämiseen.

Arvioinnin näkökulmat. Arviointi perustuu aina arvoihin ja päämääriin. Sen mukaan, mitkä arvot ja päämäärät otetaan lähtökohdaksi, arviointia voidaan suorittaa eri näkökulmista. Valiokunnan saaman selvityksen mukaan Opetushallitus on määrittänyt näkökulmansa ja perustehtävänsä seuraavasti: "Opetushallituksen opetustoimen

tuloksellisuuden arvioinnissa on kyse kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta ja koulutusjärjestelmän toiminnan tulkinnallisesta analyysistä. Tuloksellisuutta arvioidaan tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden ulottuvuuksilla käyttäen arviointiperusteena niitä tavoitteita, joita virallisorganisaatio on toiminnalle asettanut."

Arvioinnissa noudatettavat periaatteet. Opetushallitus korostaa arvioinnissa arvioijien asiantuntemusta ja yhteiskunnallisen, kansallisen ja kansainvälisen toimintaympäristön ymmärtämistä sekä arviointitoiminnan mahdollisimman suurta avoimuutta.

**Tulosten arviointi.** Valiokunnan saaman selvityksen mukaan kansallisen tason arvioinneissa koulutuksen tuloksia tulee arvioida siten, että tuloksellisuuden osa-alueina arvioidaan opetustoimen vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta.

Vaikuttavuus. Vaikuttavuudella arvioidaan, edistävätkö koulutuksen tuottamat valmiudet yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä laadullisesti ja määrällisesti.

Tehokkuus. Tehokkuuden arvioinnin keskeisinä muuttujina ovat toimivuus, joustavuus ja ajoitus. Toimivuudessa on kyse opetukseen käytettävien resurssien, niin henkisten kuin aineellistenkin, laadusta ja tehokkaasta käytöstä. Joustavuudella tarkoitetaan koulutusjärjestelmän kykyä palvella opiskelijoita, työelämää ja koko yhteiskuntaa. Ajoitus liittyy sekä koulutuspituuksiin että koulutuksen ajoitukseen opiskelijan ja työelämän tarpeiden kannalta.

Taloudellisuus. Koulutusvoimavarat tulee kohdistaa koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti siten, että voimavarojen määrä on tuotettujen koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta tarkoituksenmukainen.

**Arvioinnin järjestäminen.** Arvioinnin menetelmät. Arvioinnin suorittaja määrää arvioitavan ilmiön perusteella, mikä menetelmä on tarkoituksenmukaisin. Arviointitieto voi olla määrälliseen ja laadulliseen seurantatietoon perustuvaa selvitystietoa, kuten tilastoja ja laadullisia kuvauksia esimerkiksi oppilaista, opettajista sekä

opetusjärjestelyistä. Seurantatiedosta tehdään arvioivia johtopäätöksiä tiettyjen kriteerien perusteella. Arviointitieto voi olla myös tutkimukseen perustuvaa, jolloin tiedon laatuvaatimukset ovat korkeat ja tiedon luotettavuutta voidaan tarkastella tieteellisin menetelmin, tai asiantuntijalausuntoihin perustuvaa.

Arvioinnin toteuttaja. Valtakunnallisen koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin järjestämisessä on keskeistä, että arviointia suorittaa luottamusta nauttiva, puolueeton, toiminnassaan autonominen ja asiakaslähtöinen, monipuolinen ja kansainvälistä yhteistyötä harjoittava asiantuntijayksikkö. Arvioinnin tarkoituksena on tuoda esille arvioitavan kohteen heikkoudet ja vahvuudet kehittämistyön perusteeksi.

Esityksen mukaan opetusministeriö päättää ulkopuolisten arviointien yleisistä perusteista, kuten arvioinnin painopistealueista. Opetushallitus huolehtii opetusministeriön määrittämien perusteiden rajoissa arvioinnin kehittämisestä ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanosta. Opetusministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun organisaation kuin Opetushallituksen tehtäväksi. Siten opetusministeriö voisi tarvittaessa antaa arviointitoimeksiantoja suoraan esimerkiksi yliopistoille ja tutkimuslaitoksille.

Vaikka koulutuksen järjestäjät opetusministeriö ja Opetushallitus voisivat arviointeja suorittaessaan käyttää apunaan myös muita viranomaisia tai hankkia arviointipalvelut ulkopuolisilta tahoilta, vastuu arviointien asianmukaisuudesta sekä arviointien tulosten julkistamisesta olisi kuitenkin aina opetusministeriöllä, Opetushallituksella ja koulutuksen järjestäjillä.

Opetusministeriön yhteydessä toimiva korkeakoulujen arviointineuvosto ja Opetushallitus ovat viime vuosina kehittäneet arviointia kansainvälisestikin verrattuna merkittävästi. Valiokunnan näkemyksen mukaan Suomessa on hyvää osaamista, jonka avulla voidaan hoitaa tämän lainsäädännön kannalta erittäin keskeinen arviointi menestyksellisesti. Arvioinnin organisointi on vaativa tehtävä. On varauduttava kokeiluihin, joiden avulla pysyvämpi organisaatiomuoto hallinnollisine kytkentöineen muokkautuu vasta muutaman vuoden kuluttua. Valiokunta kiinnittää huomiota siihen, että Opetushallituksella on kaksoisrooli. Ensinnäkin se päättää koulutuksen järjestämisestä hyväksyessään opetussuunnitelman perusteet sekä hoitaa monia muita

merkittäviä koulutuksen kehittämis- ja toimeenpanotehtäviä. Toiseksi se tämän lainsäädännön perusteella huolehtii myös arvioinnin kehittämisestä ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanosta.

Arvioinnin käyttöön on osoitettava riittävät taloudelliset voimavarat ja henkilöresurssit. Opetushallinnossa tulee sekä valtionhallinnon että kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjätahojen henkilöstöresursseja suunnata siten, että arviointia varten on riittävä määrä pätevää henkilöstöä. Valtion tulo- ja menoarviossa olevien koulutuksen kehittämistä varten varattujen momenttien 29.40.25/yleissivistävä ja ammatillinen koulutus ja 29.69.25/aikuiskoulutus perusteluja tulee muuttaa siten, että määrärahoja voidaan käyttää myös koulutuksen arviointiin.

Opettajien kelpoisuudet. Opetuksen korkeaa laatua ei ole mahdollista turvata ilman ammatillisesti korkeatasoista opettajakuntaa. Tämän vuoksi lainsäädäntöön perustuvat opetusta antavan henkilöstön kelpoisuusvaatimukset ovat olennainen osa koulutuksen perusturvaa. Hallituksen esitykseen sisältyvien lakien mukaan opettajan kelpoisuusvaatimuksista tullaan, kuten nykyisinkin, säätämään asetuksella. Valiokunta korostaa, että opettajien kelpoisuusvaatimukset tulee jatkossakin säilyttää nykyisellä korkealla tasolla, vaikka tarkoituksena onkin lisätä kelpoisten opettajien mahdollisuuksia opettaa eri koulutusmuotoihin kuuluvassa koulutuksessa. (<http://www.eduskunta.fi>. Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp.)

### **2.7.3 Koulutuksen paikallisen tason arviointi**

**Miksi koulutusta arvioidaan?** Arvioinnin keskeinen tehtävä on tukea koulutuksen järjestäjän toiminnalleen määrittämien ja opetussuunnitelman kasvatukselle, opetukselle ja oppimiselle asettamien tavoitteiden toteutumista. Arvioinnin avulla edistetään koulutusta koskevan lainsäädännön säädösten ja määräysten tarkoituksen toteutumista. Näin koulutuksen arvioinnin avulla parannetaan koulutuspalveluiden laatua, edistetään koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista sekä tuetaan koulutuksen jatkuvaa ja määrätietoista kehittämistä. Koulutuksen arvioinnin avulla kehitetään myös koulutuksen järjestäjän, opettajien, vanhempien, oppilaiden ja koko työyhteisön yhteistyötä sekä johtajuutta.



## **Arvioinnin tulee johtaa aina opetustoimen kehittämiseen**

Tuloksellinen koulutuksen arviointi edellyttää riittävästi taloudellisia voimavaroja ja henkilöstöä sekä koulutukselle kansallisesti ja paikallisesti asetettujen tavoitteiden hyvää tuntemusta. Koulutuksen arvioinnin kohteina voi kerralla olla jokin osa asetetuista tavoitteista tai muista opetustoimeen vaikuttavista tekijöistä, mutta pitkällä aikavälillä kaikki toiminnan osa-alueet.

Koulutuksen arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja monipuolista sekä ehdottoman luotettavaa ja oikeudenmukaista. Koulutuksen arviointi johtaa aina opetustoimen kehittämiseen ja siten oppimisedellytysten parantamiseen. Tämä edellyttää, että koulutuksen arviointi on osuvaa ja tuotettu tieto ajantasaisista. Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja hyvän hallintotavan mukaista on myös tiedottaa hyvistä arviointikäytännöistä muille koulutuksen järjestäjille, kouluille ja muille arvioinnin toimijoille. Näiden toimijaryhmien tulisikin löytää toimivia ja käytännönläheisiä tapoja tehdä yhteistyötä, jotta toiminnassa päästäisiin entistä laajempaan yhteistyöhön ja avoimuuteen koulutuksen järjestäjien, koulujen tai oppilaitosten verkostoitumiseen opetuksen kehittämiseksi ja arvioimiseksi (<http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/>).

Koulutuksen arviointi on avointa ja keskeisiltä tuloksiltaan julkista. Yksittäistä koulua, rehtoria, opettajaa, tai oppijaa koskevia tietoja ei tule julkistaa. Julkistamisen tulisikin tapahtua paikallisesti sovittujen periaatteiden mukaisesti. Arvioinnin keskeisten tulosten julkistamistapoina voidaan käyttää esimerkiksi eri tahojen kokouksia, tiedotus- ja keskustelutilaisuuksia, tiedotteita, raportteja ja muistioita, seminaareja ja koulutustilaisuuksia, vanhempainiltoja, paikallisia tiedotusvälineitä, sähköisiä viestimiä ja eri tapojen yhdistelmiä.

### 2.7.4 Itsearviointi

Hänninen (1994, 47) on selvittänyt itsearviointia lainaamiensa eri tekijöiden mukaan seuraavasti:

Boud (1985) näkee itsearviointitaidon laajana ja moniin asioihin vaikuttavana kehitymis- ja oppimisprosessin osana, joka ei tarkoita pelkästään numeron antamista omasta työstä. Hän jakaa itsearvioinnin kaksivaiheiseksi prosessiksi:

1. Pohditaan ne asianmukaiset kriteerit tai normit, joiden mukaan työtä ja oppimista on arvioitava.
2. Arvioidaan omaa työtä ja oppimista näiden kriteerien tai normien mukaisesti.

Itsearvioinnille tunnusomaista on hänen mukaansa se, että opiskelijat itse muodostaisivat tavoitetason ja ne kriteerit, joihin pyrkivät työssään. Näin he joutuvat tekemään ratkaisunsa siinä laajuudessa ja sillä tasolla, jonka he ovat itse asettaneet. Heidän tulisi pystyä tekemään päätöksiä hyvin monista näkökulmista ja hyvin vaihtelevan tiedon varassa. Tätä tietoa heidän tulee tuottaa itse sen tiedon lisäksi, mitä he ovat saaneet opettajilta ja opiskelutovereilta. Itsearviointi ei siis saa ohjata opiskelijaa eristymään muiden kannanotoista (Hännisen 1994 mukaan Boud 1985, 4–6).

Itsearvioinnin teoria ja käytäntö pohjaavat moniin periaatteisiin, jotka kehittävät opiskelijan älyllistä toimintaa. On tärkeää, että opiskelijalle kehittyy kyky arvioida omia suorituksiaan ja tarkkailla omaa oppimistaan. Itsearvioinnin taitoa tulee kehittää kaikissa oppiaineissa (kaikilla kursseilla). Tämä on tärkeää, koska elinikäinen oppiminen yleistyy, ihmisen on tunnettava oma oppimistyylinsä, hänen on osattava tarkkailla oppimisen vaikuttavuutta ja lisäksi hänen odotetaan ottavan täysi vastuu omasta toiminnastaan ja suoriutumisestaan (Hännisen 1994 mukaan Boud 1985, 6).

Samansuuntaisena itsearvioinnin näkee Leino-Kilpi (1991) omassa terveydenhuoltoalaan liittyvässä tutkimuksessaan. Itsearviointi on toimintaa, jossa opiskelija arvioi omaa oppimisprosessiaan ja oppimisen laatua. Ammattiin oppiminen on aikaa myöten muuntuva kehitysprosessi, johon itsearviointi kohdistuu ja jonka avulla kehitys mahdollistuu. Itsearviointi on reflektiivistä toimintaa, jossa opiskelija jatkuvasti tarkastelee

asioita suhteessa omaan tieto-, taito- ja kokemuserustaansa sekä aiemmin oppimaansa. Itsearviointi ei ole vain yksin tehtävää pohdiskelua, vaan opiskelijalla tulee olla mahdollisuus miettiä arviointia yhdessä sekä opettajan että opiskelutoverien kanssa (em. mukaan Leino-Kilpi 1991).

Edellä selostettuihin Hännisen (1994) esittämiin asioihin voidaan tässä yhtyä. Tutkimuksen toisessa osassa (välihaastattelu) on itsearviointi otettu teemaksi kyselyyn ja saadut vastaukset on otettu huomioon tuloksissa. Näin käytännönläheisellä tasolla liikuttaessa on itsearviointia ehkä hyvinkin vaikea käytännössä hyödyntää. Opiskelijoiden taidot ja asenteet tuovat omat rajoituksensa, eikä opettajienkaan itsearviointi aina ole kovin korkealla tasolla. Yrityksiä tuohon suuntaan vain pitäisi rohkeasti tehdä ja varsinaisten asiasisältöjen mukana opettaa itsearviointitaitoja opiskelijoille. Valitettavasti opintojen ohjausta, opiskelijoita ohjaavaa koulutusta annetaan liian vähän. Ohjaavan koulutuksen osuus on minimissään myös opetussuunnitelmissa ja käytännössä se puuttuu lähes kokonaan. Jopa työministeriön taholta ollaan sitä mieltä, että ohjaavan koulutuksen osuutta pienennettäisiin kokonaisuuteen nähden ja sitä annettaisiin erimittaisilla lyhytkursseilla erillisenä aineena. Kehitystä pitäisi muuttaa niin, että ohjaavia asioita sisällytettäisiin itse kurssien ainesisältöihin aina tarpeen mukaan. Edellä esitetyn kehityksen suurimpana esteenä ovat kouluorganisatoriset asenteet ja kouluttajaresurssit.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää aikuisten kurssimuotoisen jatkokoulutuksen todellisuutta ja mahdollisuuksia ottaa suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi opiskelijoiden henkilökohtaiset resurssit ja toiveet. Henkilökohtaisilla resursseilla tarkoitetaan opiskelijoiden elämäntaustaa: elämäkokemusta, työkokemusta, peruskoulutusta ja ammatillista perus- ja jatkokoulutusta sekä näiden yhdistämistä mielekkääksi oppimisprosessiksi.

Tutkimuskohteena oli yhden työttömille metallialan asentajille tarkoitetun kurssin seuraaminen ja analysoiminen. Kurssi pyrittiin rakentamaan sellaiseksi kokonaisuudeksi, jossa otettiin mahdollisimman hyvin huomioon opiskelijoiden toiveet varsinaisen opetussuunnitelman ja koulutuspaikan resurssien rajoissa. Tutkimustehtävän selvittämiseksi kerättiin aineistoa kurssin alussa ja keskivaiheilla teemahaastattelulla sekä lomakekyselyllä noin neljä kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen. Lisäksi suoritettiin puhelinkysely noin viiden kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä.

Koulutuksen suunnittelusta aikuisten jatko- ja täydennyskoulutuskurssien osalta on suhteellisen vähän tietoa, varsinkin kun näkökulma on opiskelijoista käsin lähtevä. Heidän henkilökohtaisista resursseistaan, tavoitteistaan ja motiiveistaan lähdettiin kurssia suunnittelemaan ja suunnittelun perusteella viemään läpi todellisessa koulutustilanteessa. Tällä tutkimuksella pyritään tuomaan lisää tietoa ammatillisen aikuiskoulutuskurssin suunnitteluun. Aluksi selostettiin yleisesti tämän koulutuksen koulutuspoliittisia lähtökohtia ja tavoitteita sekä nykykäytäntöjä muualla maassa. Kerrottiin siitä, miten koulutusta toteutetaan ja minkälaisia tuloksia on saatu esimerkiksi työvoimapolitiisella aikuiskoulutuksella. Sen jälkeen tutkimuksella osoitettiin, miten paikkakunnalla asetetut tavoitteet saavutettiin.

Keskeisiä asiakokonaisuuksia tutkimuksessa olivat opetussuunnitelma (OPS), henkilökohtainen opiskeluohjelma (HOPS) ja opiskelijoiden henkilökohtaiset valmiudet opiskeluun. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten aikuisten jatkokoulutuksessa olisi mahdollista ottaa huomioon opiskelijoiden elämäntausta (kokemukset, tiedot ja taidot)

rakennettaessa jokaiselle henkilökohtaista opiskeluohjelmaa varsinaisen opiskeluohjelman rajoissa.

Tutkimustehtävä oli ajallisesti kolmijakoinen: opiskelun aloitus, opiskelun keskivaihe sekä vaihe 4–5 kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen. Niin ollen tutkimuksen ongelmanasettelu oli myös kolmijakoinen. Ilmiöitä lähdettiin selvittämään kolmen pääongelman avulla, ja ongelmille asetettiin osaongelmat ja teema-alueet (ks. kuviot 9, 10 ja 11).

Pääongelma 1: Minkälaisen henkilökuvan opiskelijat itsestään antavat?

Pääongelma 2: Miten opiskeluedellytykset otettiin huomioon HOPSin laatimisessa?

Pääongelma 3: Miten opiskelijoista lähtenyt yhdessä suunniteltu kurssi toteutui?

Kuvio 9 kuvaa pääongelma 1:n ongelmanasettelun, teemoittelun ja kysymyksenasettelun sekä luokittelun kulun etsittäessä siihen vastauksia. Vastaavasti kuvio 10 ja 11 esittävät saman prosessin etsittäessä vastauksia pääongelmiin 2 ja 3. Kuviot ovat tekstin osana kappaleessa 5 Tulokset.

Ongelmiin etsittiin vastauksia suunnitteluvaiheessa jakamalla pääongelmat alaongelmiin, joista siirryttiin teema-alueiden muodostamiseen. Haastatteluvaiheessa esitettiin teemoihin liittyvät kysymykset, joista muodostettiin luokat muuttujille. Tästä seurasi alustava analyysi, jonka jälkeen saadun tutkimusaineiston perusteella täsmennettiin ongelmia ja teema-alueita. Lopullinen analyysi tuotti vastaukset asetettuihin ongelmiin (ks. Kuvio 8).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin osaksi toimintatutkimuksen keinoin. Erona varsinaiseen toimintatutkimukseen oli se, että toimintatutkimukselle tyypillinen seuranta ja toimintaa parantavat toimenpiteet seuraavassa syklissä jäivät tekemättä. Cohen ja Manion (1989, 217–223) on kuvannut toimintatutkimusta (action research) pienimuotoiseksi väliintuloksi, interventioksi reaali maailman todellisuuteen sekä tarkaksi tutkimukseksi sellaisen väliintulon vaikutuksista. Toimintatutkimuksen määrittäminen terminä on vaikeaa, koska se vaihtelee ajasta, paikasta ja yhteydestä riippuen, mutta yleensä tutkimuskirjallisuudesta esimerkkien avulla voidaan tunnistaa keskeisiä piirteitä. Toimintatutkimus on tilannesidonnainen, situationaalinen – se liittyy ongelman tunnistamiseen tietyssä yhteydessä – ja pyrkimykseen ratkaista se. Toimintatutkimus vaatii yhteistyötä - tutkimusryhmät ja työntekijät työskentelevät yhdessä projektin kuluessa. Se edellyttää osallistumista – työryhmän (tutkimusryhmän) jäsenet itse osallistuvat suorasti tai epäsuorasti tutkimuksen toteuttamiseen. Se on itsearvioiva – tutkimusprosessia arvioidaan jatkuvasti tilanteen edetessä, ja perimmäisenä tarkoituksena on parantaa käytäntöä tavalla tai toisella.

Tätä tutkimusta voi todella sanoa pienimuotoiseksi väliintuloksi, koska tässä ei ollut isoja työ- tai tutkimusryhmiä, ja vain yhden kurssin toimintaa tutkittiin. Tutkimuksessa oli kuitenkin toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkija toimi kurssin vastuukouluttajana ja oli näin ollen läsnä tutkimuksen sisällä myös havainnoijana lähes jokaisena opiskelupäivänä. Tutkimus toteutettiin Seinäjoen ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa, jossa järjestettiin normaalin nykykäytännön mukaisesti työvoimapolitiittinen aikuisten jatko- ja täydennyskoulutuskurssi. Kurssi järjestettiin metallialan työttömille asentajille, ja kurssin nimeksi annettiin ”LVI-alan korjausrakentaja/kiinteistöhoitaja -kurssi”. Kurssilla ei ollut tutkintotavoitteita. Kurssin järjestämiseen oli näennäisesti tarvetta. Tarpeen oli selvittänyt Seinäjoen työvoimatoimisto työttömyystilastojensa perusteella.

Kurssin alkamisajankohtaa jouduttiin siirtämään kolme kertaa ja yhteensä noin kahdella kuukaudella, koska hakijoita ei ollut tarpeeksi. Niinpä mm. opiskelijoiden tasovalintaa ei voitu tehdä alustavaan kurssin opetussuunnitelmaan pohjautuen. Tasovaatimuksena

piti olla LVI-tekniikan perusteiden tuntemus. Kurssin ostajana (rahoittajana) toimi Vaasan työvoimapiiri, entisen alue- ja läänijaon mukaisesti.

Tutkimuksen lähtökohdat ovat aina peräisin ensin tutkijasta: ne ovat hänen ajatusmaailmansa tuotteita. Ne lähtevät omasta elämysmaailmasta, arvoperustoista ja elämänhistoriasta käsin. Lähtökohtana on senhetkinen olotila ja oma ymmärrys siitä. Tämän perusteella on lähdetty selvittämään aikuisen sopeutumista opiskelutilanteeseen ja aikuisena toimimista siinä. Aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen näkökulma sekä koko elämänkaaren kestävä oppiminen ovat johtavina taustasitoumuksina.

Tutkimus, silloin kun se on hyvin käytännöllistä ja työelämän sovelluksiin tähtäävää ja kun se ei ole teoreettisilta lähtökohdiltaan erityisen syvällinen, perustuu lukuisiin piileviin oletuksiin. Nämä koskevat ihmistä, maailmaa, tiedonhankintaa jne., eikä näistä useinkaan olla kaikilta osin tietoisia. Oletuksia nimitetään taustasitoumuksiksi tai filosofiksi perusoletuksiksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 123).

Humanistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen korostavat yksilössä olevia luonnollisia itsensä kehittämisen ja toteuttamisen tarpeita. Näihin käsityksiin ovat voimakkaasti vaikuttaneet A. H. Maslow ja C. R. Rogers 1900-luvun puolenvälin jälkeen (Kuusinen toim. 1995, 16–17). Kuusisen mukaan Rogers sovelsi näitä ajatuksia korostamalla oppilaskeskeistä oppimista ja opettajan roolia oppimisen auttajana ja tukijana niin, että lopulta oppilaat itse oppivat opettamaan itseään ilman opettajan apua. Hänen mukaansa edelleen kokemuksellisuus korostuu parhaiten Kolbin (1984) tunnetuksi tekemässä oppimisprosessin syklisessä mallissa, jossa toiminta kiertää kokemisen, reflektoinnin, käsitteellistämisen, aktiivisen kokeilemisen (jne.) kehää. (Ks. kohta 2.6.4 kuvio 6.)

Kuitenkin opettajaakin tarvitaan, pelkkä kokeminen tai mahdollisuudet toimia itse eivät riitä, vaan tärkeää on se, mitä tehdään, millä tavoin toimitaan ja miten oppimisprosessia hallitaan. Tässä tullaan kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen alueelle: oppiminen on ihmisen tiedonkäsittelyn prosessia, joka nähdään valikoivana tarkkaavaisuuden suuntautumisena, informaation tulkintana ja merkitysten muodostamisena. Niitä ohjaavat yksilön kulloisetkin tavoitteet ja tilanteen ominaisuudet. Oppiminen on konstruktivistista, merkityksiä ja tulkintoja rakentavaa toimintaa. Behavioristinen oppimiskä-

sitys vetosi arkiajattelun mukaiseen käsitykseen oppimisesta ja opetuksesta, ja ennen kaikkea se tarjosi selkeän pohjan systemaattiselle opetussuunnitelmalle, joka voitiin nähdä tavoitteiden, tehtävien ja oikeiden reaktioiden vahvistamisen mukaisena sarjana. Näin oppimisessa ja kasvatuksessa tultiin voimakkaasti korostaneeksi aktiivisen opettajan ja kasvattajan roolia ja kasvatettavia pikemminkin toiminnan kohteina kuin aktiivisina subjekteina (Kuusinen toim.1995, 17).

Edellä esitetyt oppimiskäsitykset nivoutuvat yhteen jossakin määrin, ja kaikkia niitä tarvitaan aikuisten kouluttamisessa ja kaikki saavat tutkimuksessa oman paikkansa. Tämän tutkimuksen tieteenfilosofista lähestymistapaa ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa kuvataan seuraavassa.

***Filosofiset perusteet heijastuvat tutkimukseen.*** Laadullinen lähestymistapa on inhimillisen toiminnan tuote, joka perustuu demokraattiselle ihanteelle osallistumisesta. Ihmiset itse päättävät mukanaolostaan ja toimivat omien intressiensä innoittamina yhteiseksi hyväksi. Ammatillisen koulutuksen ja sen kehittämisen tutkimuksessa ollaan tekemisissä kulttuurin, yhteiskunnan, yhteisön ja viime kädessä yksilön kanssa. Yksilö on inhimillinen, monimuotoinen ja persoonallinen ja ennen kaikkea kulkee elämässä mukana tässä ja nyt.

Tutkimuksessa lähestyttiin haastateltavaa enemmän ihmisenä kuin opiskelijana tai ”oliona”, tutkimushaastateltava. Näillä haastateltavilla, ihmisillä oli takanaan erilaisia ja eripituisia elämäkokemuksia. Haastatteluissa lähdettiin hakemaan kokonaista henkilökuva opiskelejasta niissä tilanteissa, joissa oltiin. Alkuhaastattelussa kohtasi kaksi lähes vierasta ihmistä toisensa. Yhdessä oli oltu vasta kaksi päivää. Tutkija oli tehnyt alustavaa työtä tilanteen eteen ja hän tiesi miten pitää toimia. Opiskelija tuli tilanteeseen joksikin valmistautumattomana. Hänen piti oppia haastattelun aikana tilanne. Niinpä tilanteen ”jännittävyys” loi oman ilmeensä vuorovaikutukseen. Välihaastattelussa taas vuorovaikutustilanne oli erilainen ja vapautuneempi, mutta ei välttämättä yhtään helpompi kuin alkuhaastattelussa. Oli oltu yhdessä jo kaksi kuukautta. Siinä ajassa oli kouluttaja oppinut tuntemaa ryhmänsä ja luonut jokaiselle kasvulle persoonan. Näin ollen välihaastattelussa keskustelu liikkui syvemmällä tasolla, ja tunteita oli enemmän mukana.



Laadullinen lähestymistapa suo tutkimukselle moninaiset mahdollisuudet erilaisiin tapoihin tutkia inhimillistä toimintaa ja sitä, mikä on ihmisen toiminnan takana. Siitä ei todellakaan ole helppo löytää yhtäläisyyksiä – ihminen on hyvin monimuotoinen. Senpää tähden eri variaatioiden mahdollisuus voi taata parempia laadullisia tuloksia. Laadullinen tutkimus on aina "tekijänsä näköinen", eli tutkijan persoona on mukana kaikessa omaleimaisella tavalla. Se, että tutkija pysyy omien persoonallisten rajojen sisällä, tarkoittaa sitä, että hän käyttää koko henkilöhistoriansa kokemusvarastoa hyväksi oman tietonsa, taitonsa ja uskonsa mukaisesti – lähtien omasta elämänkatsomuksestaan, omista filosofisista lähtökohdistaan, noudattaen omaa etiikkaansa. Hänen tulee käyttää omaa osuuttaan tutkimuksessa, niin kuin taiteilija käyttää omaa instrumenttiaan alusta loppuun yrittämättä soittaa toisten soittimilla.

Yllä oleva ei tarkoita sitä, etteikö tutkija saisi kokeilla jotain uutta ja ennen kokematon menetelmää tai etteikö hän voisi poiketa itselleen tavanomaisten työtapojen tai jopa tutkimusotteen ulkopuolelle "vieraalte maalle". Sitä tutkijan nimenomaan pitää tehdä: kokeilla, katsella ja maistella uutta, mutta se pitää tehdä hallitusti ja niin, että voi palata takaisin omalle tutkimusalueelle, jotain uutta oppineena. Koskiahon (1990, 15) ilmaisee asian näin. Tutkimuksen pitäisi olla avarakatseista oivaltamista, uusien yllättävien asioiden rekisteröimistä, historiallisen ajattelun kaaren menneisyyden – nykyisyyden – tulevaisuuden ymmärtämistä. Tieteen tekeminen on hauska seikkailu: ei valmiita asioita, vaan luovaa oivallusta. Pitää olla selvillä siitä, mitä aikaisemmin on sanottu, ja kun sen tietää, voi etsiä uutta.

Tässä tutkimuksessa ei tosin yritettykään keksiä mitään uutta ja oivallista. Tässä ei myöskään pyritty rikkomaan perinteisen tieteen tekemisen raja-aitoja. Yleiset tieteen filosofiset perinteet eivät nekään heijastu tutkimuksessa muuten kuin tutkijan oman elämäkokemuksen tuoman filosofisen ajattelun kautta. Tähän tutkijan omaan filosofiaan sekoittui opiskelijoiden haastatteluissa sekä muissa opetustilanteissa esiintynyt arkipäivän vuorovaikutusfilosofia.

#### **4.1 Tutkimuksen kohdejoukko**

Kohdejoukko oli Seinäjoen ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa järjestetyn, puolen vuoden työvoimapolitiittisen kurssin opiskelijat. Kurssiajankohta oli 7.4.–15.10.1997.

Kurssi oli tarkoitettu työttömille metallialan asentajille täydennyskoulutukseksi. Opiskelijaryhmän muodostui eri-ikäisistä (26–57-vuotiaita), erilaisen koulutustaustan ja työkokemuksen omaavista miehistä, joiden opiskelumotivaatiot, päämäärät ja tarpeet olivat hyvin erilaiset. Tutkija oli vastuukouluttajana kurssilla. Yhteisenä tavoitteena oli tehdä mahdollisimman antoisa ja laadukas koulutustilaisuus, jolle kouluttaja antoi oman panoksensa ja koulutettavat omansa. Ryhmä toimi osana yhteisön sosiaalisissa verkostoissa, ja toimintaa ohjasivat yhteiskunnalliset toimintakäytännöt.

Opiskelijoita oli kurssin alussa 13 opiskelijaa ja kurssin lopetti 14 opiskelijaa. Kolme tuli myöhemmin mukaan, ja enimmillään kurssilla oli 16 opiskelijaa. Kurssin lopetti kesken kaksi opiskelijaa: toinen pääsi töihin ja toinen lopetti asuinpaikan vaihdon takia. Myöhemmin aloittaneita ja kesken lopettaneita ei otettu kohdejoukkoon mukaan. Tutkimuksen aineistonkeruu alkoi, kun kurssikin alkoi 7.4.1997. Kurssi päättyi 15.10.1997. Noin 4 kk kurssin päättymisen jälkeen opiskelijoille lähetettiin kyselylomakkeet, ja viimeisimmät tiedot tutkimusjoukolta kerättiin puhelinhaastatteluna maaliskuun lopulla 1998.

Kahtena ensimmäisenä koulutuspäivänä tehtiin opiskelijoille alkuhaastattelu, jossa oli mukana 11 opiskelijaa samaan aikaan aloittaneista 14 henkilöstä. Haastateltavilta kysyttiin suullinen lupa haastatteluaineiston käyttämiseen tässä tutkimuksessa. Haastattelu suoritettiin teemahaastattelun muotoisesti, jossa teema-alueina käytettiin kuviossa 7 (liitteissä) esitettyjä alueita. Haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna, ja kysymykset olivat yleiseen muotoon valmisteltuja, ennakkoon mietittyihin teemoihin soveltuvia. Kysymykset on esitetty liitteessä 1. Liitteen mukaista kysymysjärjestystä ei tarkkaan noudatettu. Haastattelu oli hyvin vapaamuotoinen, ja kysymyslista toimi etupäässä muistilistana niin, että mahdollisimman paljon eri teemoihin liittyviä asioita saatiin esille. Opiskelijat eivät olleet valmistautuneet haastatteluun eikä kysymyksiä ollut jaettu ennakkoon. Kysely tapahtui erillisessä huoneessa, jossa ei ulkopuolisia häiriötekijöitä ollut. Alkuhaastattelusta kertyi tutkimusaineistona ääninauhaa yhteensä noin kuusi tuntia. Haastattelulla pyrittiin selvittämään opiskelijoiden tausta opetussuunnitelman (OPS) ja henkilökohtaisen opiskeluohjelman (HOPS) tekemistä varten.

Kurssin puolivälin jälkeen suoritettiin toinen vastaavanlainen haastattelu, välihaastattelu, jossa teema-alueita hieman muutettiin niin, että kurssin eteneminen huomioitiin.

Teema-alueet on esitetty kuviossa 8 (liitteissä) ja haastattelukysymykset liitteessä 2. Muuten haastattelujärjestelyt olivat samanlaiset kuin alkuhaastattelussa. Haastatteluun osallistui 7 opiskelijaa, ja aineistoksi kertyi noin kolme tuntia ääninauhaa. Tutkimusjoukoksi valittiin kaikki opiskelijat, jotka olivat osallistuneet välihaastatteluun.

Noin 4,5 kuukautta kurssin loppumisen jälkeen valitulle tutkimusjoukolle lähetettiin kyselylomakkeet, joilla arvioitiin kurssia kokonaisuutena. Tavoitteena oli selvittää, minkälaisia vaikutuksia henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemisellä oli koulutuksessa ollut ja vaikuttiko se vielä omaan työ-, opiskelu tai harrastustoimintaan. Kyselylomake on liitteenä 3. Viimeinen tiedonkeruu suoritettiin maaliskuun lopussa puhelinhaastatteluna. Tällöin kysyttiin ainoastaan tutkimusjoukon senhetkinen työllisyys- ja opiskelutilanne.

#### **4.2 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimus tehtiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä käyttäen. Laadullinen tutkimusote on tähän tutkimukseen soveltuva jo yksistään sen vuoksi, että kohdejoukko oli hyvin pieni. Laadullisella tutkimusotteella saatiin tutkimusongelmiin kohdejoukosta syvällisempi analyysi, ja päästiin lähemmäksi ihmistä ja hänen toimintaansa tutkimustilanteessa.

Mitä on laadullinen tutkimus? Strauss ja Corbin (1991, 15–42) kuvaavat siinä olevia perusaineiksia seuraavasti. Kaikki tutkimus, jossa tuloksiin päästään muuten kuin tilastollisilla menetelmillä, on laadullista tutkimusta. Kohteina voivat olla elämänvaiheet, kertomukset, käyttäytyminen, organisaation toiminta, sosiaaliset liikkeet, vuorovaikutussuhteet ja niin edelleen. Tutkimuksen aineiston hankintamenetelminä voidaan käyttää havainnointia, haastatteluja, videoita, dokumentteja ym., ja analyysi tehdään aina ei-matemaattisin menetelmin. Tutkimuksen tekijältä vaaditaan vuorovaikutuskykyä, kriittistä analyysikykyä, kykyä havaita ja välttää vinoutumia, saada luotettavaa tietoa kerätyksi ja osata tulkita näkemyksiään. Tutkijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin pitää kuulua teoreettinen herkkyys (theoretical sensitivity), joka on herkkyyttä aistia tiedon merkitysten hienouksia. Hänen pitää osata löytää sitä kirjallisuudesta, henkilökohtaisesta kenttäkokemuksesta (esim. avioerotutkimuksesta) ja analyysiprosesseista.

Tutkimusmenetelmien laadullisia periaatteita noudatettiin mm. Eskolan ja Suorannan (2000, 15–22) kuvaamalla tavalla. Tutkimusaineisto kerättiin haastatteluilla ja kyselyillä (tarkemmin seuraavissa luvuissa). Aineisto purettiin tekstin muotoon ja se oli näin ollen ilmaisultaan tekstiä, jota lähdettiin analysoimaan. Varsinaista tutkimussuunnitelmaa ei tehty, vaan se eli koko ajan tutkimushankkeen mukana. Tutkittavien näkökulma pyrittiin ottamaan huomioon olemalla kenttätyössä läsnä; tällöin voidaan puhua naturalistisesta otteesta. Tutkija pyrki pitämään objektiivisuus-/subjektiivisuussuhteensa kentän tapahtumiin tasapainossa yrittämällä tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa – tai monikossa subjektiivisuuksiensa – tunnistamisessa. Tilanne oli kentällä varsin arkipäiväistä, jolloin em. mainittuja suhteita ei mietitä: ne vaan syntyvät ja niiden kanssa eletään siinä hetkessä. Aineiston analyysi oli loppuvaiheessa aineistoon perustuvaa. Tällöin tarkennettiin ongelmia ja teemoittelua lopullisten vastausten saamiseksi. Tutkimuksen suunnittelussa ei käytetty hypoteeseja. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ollut ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tutkijan asema oli olla mukana tutkimuksessa. Se antoi vapautta omille tulkinnoille ja mahdollisuuden joustaa tutkimuksen eteenpäin viemisessä. Samalla se toi myös vastuuta kertoa tutkimuksesta lukijalle niin, että hänen sanomisiinsa voi luottaa ja tutkimus on arvioitavissa.

Miten löytää tutkittava ongelma, ja miten sitä pitäisi rajata, että se olisi työstettävissä (Strauss ja Corbin 1991, 15–42)? Ongelmaa voi esittää muille samalla alueella toimiville tutkijoille. Jos asia kiinnostaa ja sopii alueeseen, voi oman tutkimuksensa liittää osaksi isompaa projektia. Aiheita voi etsiä kirjallisuudesta tai sitten omien kokemusten esille nostamista asioista.

Tutkittavat ongelmat löydettiin siis tutkittavasta aineistosta. Haastatteluissa syntyi tavallaan kertomuksia haastateltavien elämästä. Tässä on mukana narratiivisuuden näkökulma, joka on yksi ihmisen tyypillinen tapa kokemuksiensa jäsentämisessä (ks. Eskola ja Suorannan 2000, 22–24)

#### **4.2.1 Haastattelu**

Käytössä monia vaihtoehtoja kerätessä tietoa tutkimusta varten. Paljon riippuu siitä, mitä tutkii ja miten ja minkälaisia tiedonhankintakeinoja tutkimuksessa käytetään. Kun

tutkitaan ihmistä ja hänen käyttäytymistään tässä hetkessä, on suora vuorovaikutuskontakti tutkittavaan haastatteleamalla hyvin antoisa ja rikas tiedonkeruumenetelmä. Esimerkiksi historian tutkimus ja moni muu tutkimuksen laji voi käyttää hyväkseen valmiita aineistoja, joita löytyy arkistoista, kirjoista, lehdistä ja muista julkaisuista. Niinpä tässä tutkimuksessa oli luonnollista valita haastattelu toiseksi tiedonhankintamenetelmäksi, koska tutkimus oli hyvin tilannesidonnainen ja ajallisesti puoleen vuoteen sidottu.

Tutkimushaastattelua on kirjallisuudessa jaoteltu moniin ryhmiin vaihtelevin nimikkein. Tavallisesti haastattelulajeja erotellaan sen mukaan, miten strukturoitu ja miten muodollinen (tarkasti säädelty) haastattelutilanne on. Yhtenä ääripäänä on täysin strukturoitu haastattelu, jossa ennalta laaditut kysymyssarjat esitetään tietyssä järjestyksessä. Toisena ääripäänä on strukturoimaton, täydellisen vapaa haastattelu, jossa haastattelijalla on mielessään vain tietty aihe tai alue, ja keskustelu käydään vapaasti rönsyillen tästä aiheesta (Hirsijärvi ym. 1997, 204).

Eskolan ja Suorannan (2000, 85) mukaan haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu on osa normaalia elämää, joten normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat vaikuttavat haastattelutilanteeseen. Eskola ja Suoranta (2000, 15) viittaavatkin Hirsjärven ja Hurmeen (1980, 41) tekemään haastattelun vuorovaikutuksen tyypittelyyn. Haastattelulle vuorovaikutustilanteena on tyypillistä, että se on 1) ennalta suunniteltu; 2) haastattelijan alulle panema ja ohjaama; 3) haastattelijalla joutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä; 4) haastattelijalla tuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen; 5) haastateltavan on luotettava siihen, että hänen kertomisiaan käsitellään luottamuksellisesti.

Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastattelu toteutettiin niin, että teemat oli valmiiksi mietitty ja niille oli tehty kysymykset. Kysymyslistat (liitteet 1 ja 2) näyttävät hyvinkin tarkasti suunnitelluilta ja siten viittaavat lomakehaastatteluun, mutta kysymysten sanamuotoa ei tarkasti noudatettu, ja haastattelu eteni hyvin paljon haastateltavan ajatusten ja puheen mukaisesti poiketen välillä muihin asioihin. Eli tilanne oli hyvin vapaa ja siinä mielessä taas lähempänä avointa haastattelua. Haastattelu johdettiin kuitenkin takaisin teemoihin, mutta tuosta vapaamuotoisuudesta seurasi se, että haastatteluista muodostuivat varsin pitkiä (noin puoli tuntia haas-

tateltavaa kohden), ja kasettien purku tuotti runsaasti kirjoitettuja sivuja. Tässä teemoittelun etuna oli se, että aiheet eivät muodostuneet liian laajoiksi, ja voitiin ajoittaisen "rönsyilyn" jälkeen palata aiheeseen takaisin.

Varsinainen haastattelutilanne suunniteltiin yksityiskohtaisesti haastateltavien kanssa: aika, paikka sekä muut järjestelyt sovittiin kurssin alussa. Haastatteluilla kerättiin tietoa tutkimusongelmiin. Tiedonkeruumenetelmä oli luonnollinen valinta ja osa kokonaisprosessia, jossa tutkija ja tutkittavat muodostivat yhteisen joukon. Teemahaastattelu on yksipuolistrukturoidun haastattelun monista muunnelmista ja se sopii erityisesti silloin, kun esillä on emotionaalisesti arkoja aiheita. Tässä tutkimuksessa ei suunniteltu kovin aroille alueille menoa, mutta niitäkin tuli esille haastatteluissa.

Alkuhaastattelut toteutettiin kurssin alussa koulun eräässä tyhjässä työtilassa, jonka sai lukkoon. Tällöin tilanne oli mahdollisimman rauhallinen. Välihaastattelu kurssin puolivälissä suoritettiin tyhjässä luokkahuoneessa, joka ei ollut lukossa. Häiriötilanteita ei sattunut, joskin tila oli suhteellisen meluisa, sillä se sijaitti metallityösalin vieressä ja salista kantautui työkoneiden ääniä. Äänitykseen käytettiin sanelukonetta, jonka tekninen taso juuri riitti äänitteiden tallennukseen ja purkamiseen. Joissakin kohdissa purkamista esiintyi hieman epäselvyyttä yksittäisten sanojen ymmärtämisessä, ja välihaastattelun yhdessä haastattelussa jäi haastattelun loppuosan äänitys jostain syystä pois. Näin ollen välihaastattelusta saatiin kaikkiin kysymyksiin vastaukset kuudelta haastateltavalta. Asia ei ollut kovin merkittävä, sillä seitsemänneltä haastateltavaltakin saatiin täysi aineisto muissa tutkimusosissa.

Koska kurssin jälkeistä työmarkkina- tai opiskeluasemaa ei lomakekyselyssä selvitetty, tehtiin maaliskuun lopulla 1998 lyhyt puhelinhaastattelu. Kaikki lomakekyselyyn osallistuneet (7 henkilöä) tavoitettiin puhelimitse, jolloin esitettiin yksi kysymys: "Millainen oli heidän työ- tai opiskelutilanteesta sillä hetkellä"? Haastattelun tuloksista voitiin tehdä päätelmiä koulutuksen vaikuttavuudesta henkilöiden työmarkkina- tai opiskeluasemasta koulutuksen jälkeen.

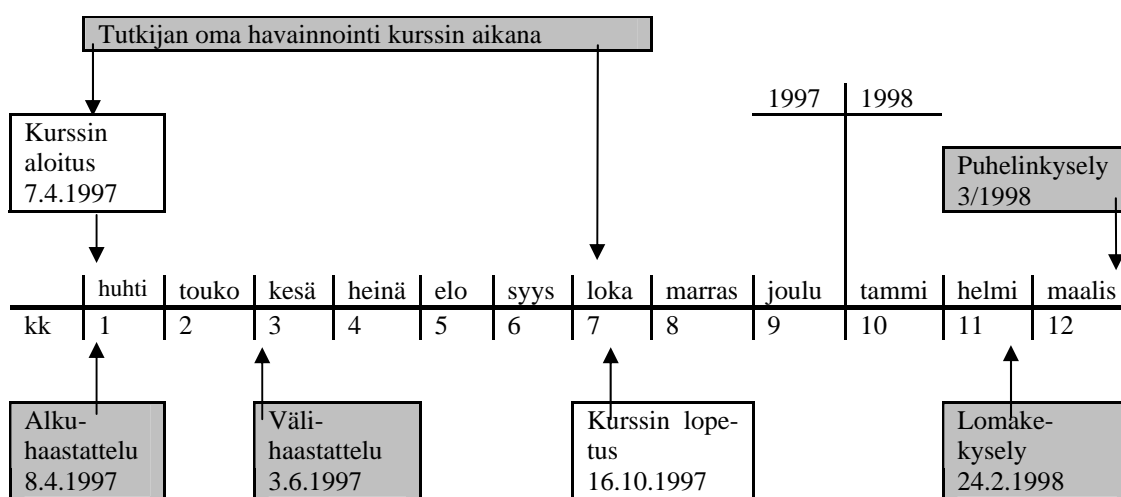
### 4.2.2 Kysely

Tässä tutkimuksessa valittiin kyselymenetelmäksi postikysely, koska se säästi aikaa ja kustannuksia tutkimuksen teossa, sillä kurssi oli jo päättynyt, kun tämä aineisto kerättiin. Lisäksi jo kurssin aikana oli kerrottu lomakkeen lähettämisestä ja näin varmistettu jokaiselta vastaajalta vastauksen saaminen.

Kyselylomakkeet lähetettiin kaikille välihaastatteluun osallistuneille. Lähetuspäivä oli 24.2.1998 paitsi yhdelle henkilölle, jolle lomake lähetettiin noin kuukausi myöhemmin. Kaikki lomakkeet palautettiin, joten katoa ei ollut. Lomakkeilla kerättiin tietoa pääongelma kolmea varten eli koulutuksen sisällöistä ja vaikutuksesta. Lomakkeen laadinnassa tämä pyrittiin ottamaan huomioon. Kysymykset olivat avoimia, monivalintakysymyksiä tai asteikollisia ja ne oli asetettu eri teemojen alle.

### 4.3 Aineiston hankkiminen

Tiedonhankintakeinot olivat yksilöhaastattelu, lomakekysely ja puhelinkysely. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kurssin suunnittelun ja koko läpiviemisen todellisuus, kurssin vaikuttavuus ja jälkiseuranta sekä ehdottaa parannuksia nykykäytäntöihin.



Kuvio 7. Tutkimusaineiston hankkiminen ajallisesti

Tutkimusaineiston hankkiminen sijoittui lähes vuoden kestäväälle ajanjaksolle, kuten Kuvio 7 näyttää.

**Alkuhaastattelun aineisto.** Haastattelu tehtiin teemahaastatteluna koulutuksen toisena päivänä 8.4.1997. Haastatteluun osallistui 11 opiskelijaa, joista 7 valikoitui tutkimusjoukoksi. Valintaa ei tehty ennakkoon suunnitelmallisesti. Valintaan vaikutti opiskelijan oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta sekä se, että henkilö osallistui myös välihaastatteluun. Myös ääninauhalle otettujen haastattelujen huono tekninen taso rajoitti tutkimusjoukon valintaa. Ääninauhat purettiin syksyllä 1997.

**Välihaastattelun aineisto.** Haastattelu tehtiin teemahaastatteluna 3.6.1997, jolloin vähää vaille kaksi kuukautta oli kulunut kurssin alkamisesta. Haastattelut saatiin kaikilta seitsemältä opiskelijalta, jotka osallistuivat alkuhaastatteluun. Yhden haastateltavan purku ääninauhalta jäi kesken teknisten seikkojen takia. Ääninauhat purettiin kesällä 1997.

**Lomakekyselyn aineisto.** Lomakekysely suoritettiin noin neljä kuukautta kurssin päättymisen jälkeen 24.2.1998. Kaikilta molempiin teemahaastatteluihin osallistuneilta saatiin vastaukset.

**Puhelinkyselyn aineisto.** Puhelinkysely suoritettiin maaliskuussa 1998. Kaikki haastatteluihin osallistuneet saatiin kiinni puhelimitse. Heille esitettiin kysymys senhetkisestä työ- ja opiskelutilanteesta.

**Tutkijan oma havainnointi kurssin aikana.** Tutkimuksen muiden hankintamenetelmien täydentämiseksi käytettiin myös osallistuvaa havainnointia. Havainnointia tehtiin koko kurssin ajan ja se päättyi käytännössä puhelinkyselyyn kurssin jälkeen. Havainnointi on toimintatutkimukselle ominainen aineiston keruutapa. Tässä tutkimuksessa sillä ei ole varsinaisten edellä esitettyjen tutkimusongelmien selvittämiseksi suurta merkitystä. Havainnoilla saatiin tulososan loppuun ja pohdintaosan yhteenvedon lisämaustetta koko koulutuskokonaisuuden läpiviennin onnistumisesta tutkijan näkökulmasta. Havainnoista tehtiin kurssin päiväkirjaan merkintöjä, joista muutamia esitetään tulos- ja pohdintaosissa.



#### 4.4 Aineiston analyysi

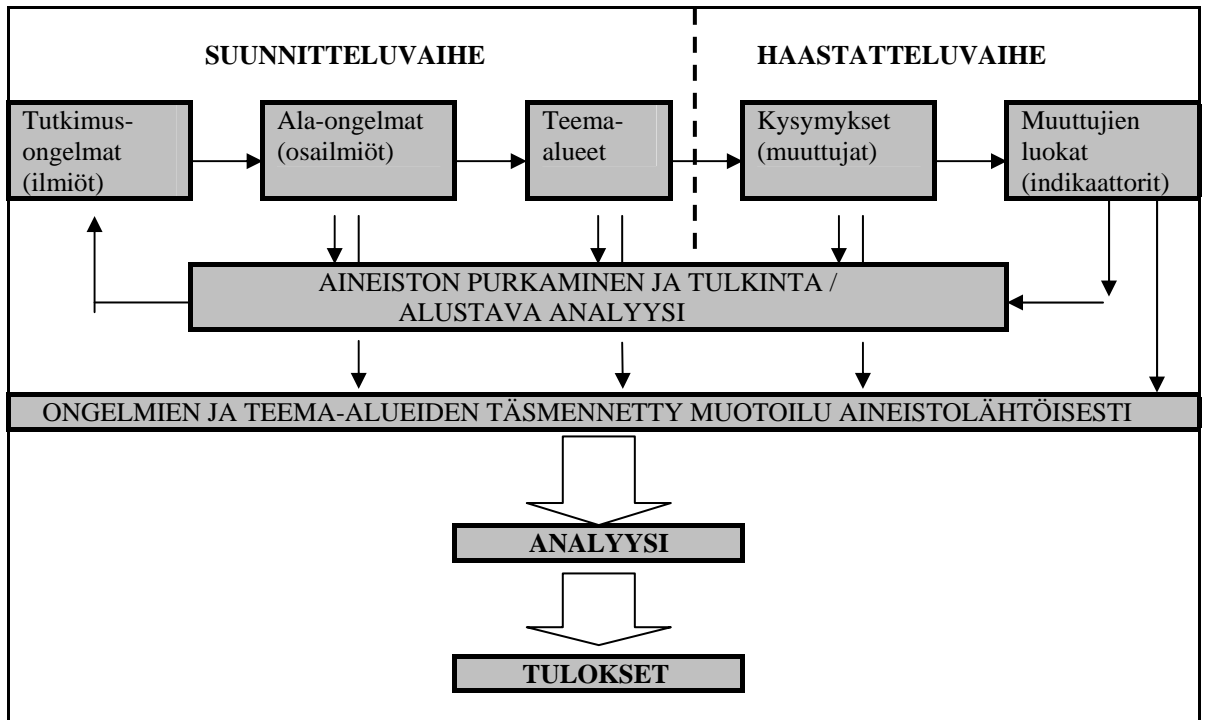
Haastattelurunko laadittiin teema-alueuuttelona. Teema-alueet edustavat teoreettisten peruskäsitteiden (osa-ilmioiden, osaongelmien) alakäsitteitä (Hirsjärvi & Hurme 1991, 41). Ne ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat, suhteellisen pelkistettyjä luetteloa. Toiminnan kannalta ne ovat niitä alueita, joihin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuvat. Haastattelutilanteessa ne ovat haastattelijan muistilistana ja tarpeellisena keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Teema-alueet ”operationaalistetaan” haastattelutilanteessa kysymyksillä. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että myös tutkittava eikä vai tutkija toimii operationaalistajana. Se, miten jokin ilmiö konkretisoituu tutkittavan maailmasta ja hänen ajatuksistaan, riippuu juuri tutkittavasta ja hänen elämäntilanteestaan.

Aineiston analyysi perustui teemahaastattelussa saadun haastatteluaineiston käsittelyyn, mikä aloitettiin indikaattorien eli muuttujien muodostamisella. Indikaattorit ovat nimensä mukaisesti osoittimia jostakin ja kuvaavat eri aspekteista ongelmana olevaa ilmiötä. Indikaattorien muodostaminen on siis yksi välivaihe tutkimuskokonaisuudesta. Indikaattorit johtavat takaisin tutkimuksen lähtökohtaan ja tuottavat vastauksen asetettuun ongelmaan (Hirsjärvi & Hurme 1991, 42–43).

Aineiston analyysi aloitettiin kurssin aikana tehdyistä haastattelunauhoista syksyllä -97, ja se saatiin loppuun alkukeväästä -98. Kohdejoukkoon kuuluvat haastattelut purettiin nauhoilta sanatarkoiksi teksteiksi. Tutkimusjoukkona oli seitsemän opiskelijaa, joista kerättiin tutkimusaineistoa haastattelemalla ja lomake- ja puhelinkyselyin. Varsinaista tutkimusaineistoa kertyi 9 tuntia ääninauhaa, josta purettiin 60 sivua tekstiä.

Ääninauhat purettiin sanatarkoiksi teksteiksi. Teksteistä etsittiin kysymyksiin saadut vastaukset, jotka listattiin vastaajakohtaisesti (koodaus) paperille. Sen jälkeen aineisto luokiteltiin alustavasti. Tutkimuksen toteutusprosessi kuvataan seuraavassa kuviossa 8. Analyysiprosessi eteni tutkimusprosessin mukaisesti. Tutkimuksessa edettiin suunnitteluvaiheen kautta analyysivaiheeseen. Suunnitteluvaihe käsitti ongelmanasettelun ja teema-alueiden muodostamisen. Haastatteluvaiheessa tulivat mukaan kysymykset ja muuttujien luokat, ja prosessi eteni kuvion 8 mukaisesti. Tuloksiin vaikuttivat myös osallis-

tuva havainnointi kurssin aikana. Sitä ei kuvio esitä. Havainnointi on selostettu tekstinä tulososiossa kohdassa 5.5.



Kuvio 8. Tutkimusongelmat teema-alueet ja aineiston käsittely tutkimuskokonaisuudessa (Lähtien: Hirsjärvi 1992, 43)

Kuvio 8 näyttää, kuinka luokituksen jälkeen palattiin takaisin koko aineistoon, ja sieltä uudelleen esille nousseiden asioiden kanssa teemoittelu ja luokitus täsmennettiin (täsmennetty luokittelu ks. taulukko 2 ja 3). Lopulliset vastaukset ongelmiin saatiin ottamalla huomioon koko aineisto.

Lomakekyselyn kysymyksistä muodostettiin teema-alueet, ja analyysissä edettiin kuten edellä (täsmennetty luokittelu ks. taulukko 4).

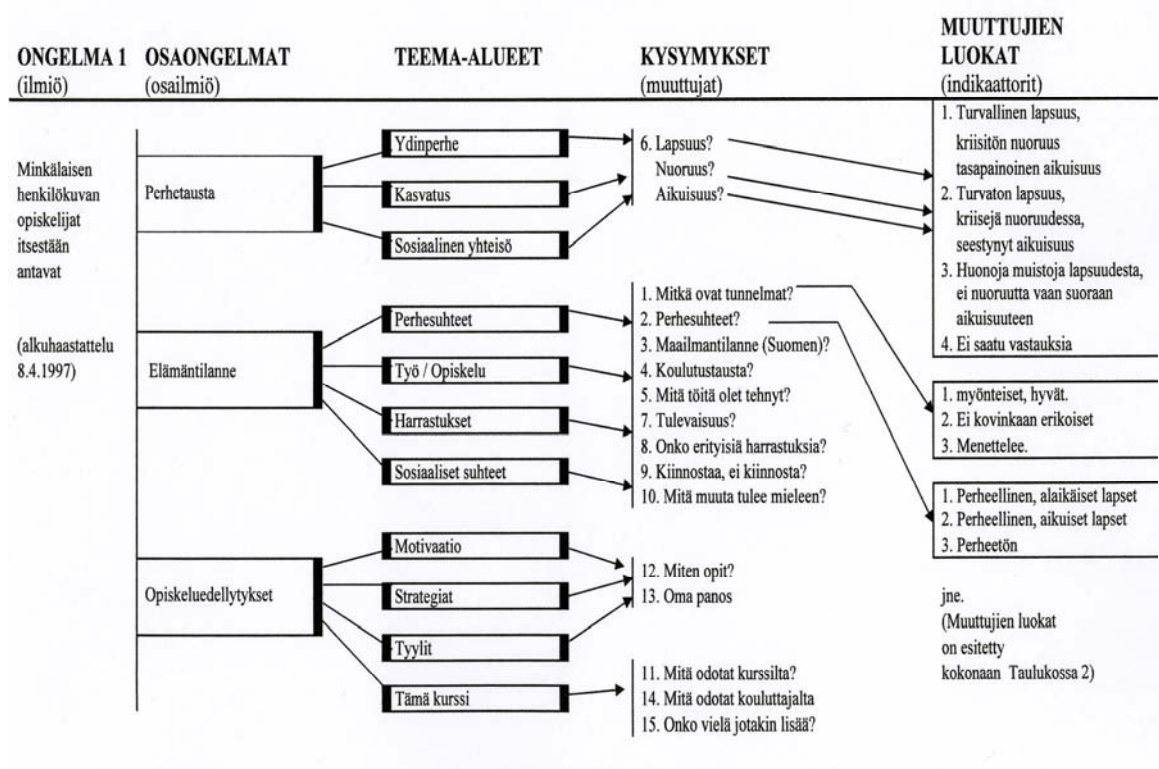
## 5 TULOKSET

Tulososa on kolmiosainen asetettujen tutkimusongelmien mukaisesti. Alkuhaastattelun aineiston analyysin perusteella saatiin vastaukset ensimmäiseen ongelmaan, välihaastatteluaineiston perusteella saatiin vastaukset toiseen ongelmaan ja kurssin jälkeisen lomakekyselyn perustella saatiin vastaukset kolmanteen ongelmaan. Suorat lainaukset ovat haastattelusta nauhalta tekstiksi purettuja haastateltavien (H1, H2 ...) kuvauksia aiheesta. Lainausten sisään on sijoitettu haastattelijan lisäkysymyksiä tai kommentteja. Näin saatiin parempi kuva vuorovaikutustilanteesta haastattelussa, ja esillä olevaan ilmiöön saatiin lisäinformaatiota.

### 5.1 Opiskelijoiden omat henkilökuvaukset

Ensimmäinen ilmiö, jota tutkimuksessa lähdettiin selvittämään, on kuvattu ongelmana *1: Minkälaisen henkilökuvan opiskelijat itsestään antavat?* Tämä jaettiin kolmeen ilmiöiden pääluokkaan (osailmiöön), jotka samalla ovat tämän ongelman teoreettisia peruskäsitteitä: perhetausta, elämäntilanne, opiskeluedellytykset.

Seuraavassa (Kuvio 9) on kaavioesitys teema-alueiden käytöstä alkuhaastattelussa. Alkuhaastatteluaineistolla haettiin opiskelijoiden henkilökuvaa heidän itsensä kertomana. Tämä henkilökuva täsmentyi ensimmäiseksi tutkimuksen pääongelmaksi. Haastattelua edeltävässä suunnitteluvaiheessa asetettiin pääongelma 1:lle alustavat alaongelmat ja teema-alueet. Lopullisessa analyysissä alaongelmat ja teema-alueet täsmentyivät kuvion osoittamaan muotoon. Kuhunkin teema-alueeseen kohdistettiin kohdejoukolle esitettävät kysymykset. Alkuhaastattelun analyysin ensimmäinen vaihe oli indikaattorien eli muuttujien luokkien muodostaminen. Haastattelu tehtiin heti koulutuksen alussa 8.4.1997.



Kuvio 9. Kaavioesitys teema-alueiden käytöstä alkuhaastattelussa (Mukaellen Hirsjärvi 1992, 43)

Henkilökuvan muodostamisessa katsottiin tärkeäksi selvittää opiskelijoiden perhetaustaa, elämäntilannetta haastatteluhetkellä sekä heidän opiskeluodellytyksiään. Kysymykset lapsuudesta, nuoruudesta ja aikuisuudesta lähtivät opiskelijoiden ydinperheestä, sen kasvatustaustasta ja sen sijoittumisesta sosiaaliseen yhteisöön. Elämäntilanne selvitettiin perhesuhteiden (opiskelijan oma perhe), työn ja opiskelun, harrastusten ja sosiaalisten suhteiden teemoihin kohdistuneiden kysymysten avulla.

Opiskelijoiden opiskeluodellytysten teemoiksi muodostuivat opiskelumotivaatio koulutukseen tullessa, heidän oppimistyyliinsä ja -strategiansa sekä kurssin käytännön järjestelyt ja odotukset kurssilta.

Seuraavat dokumentit, jotka on sijoitettu tutkimuksen loppuun liittyvät kuvioon 9.

Liite 1 on alkuhaastattelun kysymyslista. Kysymyslista oli tavallaan muistilistana, mitä asioita käsiteltiin haastattelussa. Aivan sellaisenaan ei haastattelussa kaikkia kysymyksiä esitetty.

Taulukko 2 esittää alkuhaastattelun luokittelun: kysymykset (muuttujat) ja muuttujien luokat sanallisesti.

Seuraavissa luvuissa esitetään alkuhaastattelun etenemistä haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksena. Luvut etenevät osaongelmittain ja kysymys kysymykseltä henkilöiden suorina sitaatteina sekä tutkijan lisäkysymyksiä ja kommentteina.

### 5.1.1 Perhetausta

Perhetaustaa lähdettiin selvittämään oman ydinperheen, kasvatuksen ja sosiaalisen yhteisön teemoin, joissa haastatteluaineistosta saatiin oman elämän kuvauksia lapsuudesta aikuisuuteen.

**Lapsuus.** Koettiinko lapsuus ihanana, onnellisena mukavana aikana tai sitten hyvinä tai vähemmän hyvinä muistikuvina lapsuudesta? Minkälaista aikaa se oli?

*”Sanotaan, että mukavana, koska mulla on niin paljon sisaruksia... mulla oli kuus sisarusta, niin tuota... aika mukavaa... tietysti vähä puutteellisis oloois on asuttu, mutta yheksän henkeä on saman katon alla.” Siinä tavallaan sosiaalisuus kehittyy, tulee toimeen muiden ihmisten kanssa. ”Joo, kyllä. Sitä tavallaan kyllä osaa suhtautua aika moneen.” (H1, mies 57 v)*

*”No sikäli turvattua oli niinku maanviljelysperhe, ison perheen nuorimmainen ja lapsuus oli ok. Siinä luonnon keskellä saatiin kasvaa ja näin, mutta sitten menetin äitini ollessani nelivuotias ja se oli sellane sudenkuoppa, että se jätti jälkensä varmaan...” Paljoko sulla oli sisaruksia?” Meitä oli iso katras, oli kaikkiaan kakstoista lasta.” Se varmaan tämmösessä menetyksessä oli taas hyvä. ”Kyllä, joo, ne vanhemmat sisarukset otti niinko sitte meijät hoiviinsa meitä pienempiä.” Yleensäkin olen huomannut ihmisistä, jotka ovat kasvaneet suurissa perheissä, niin se sosiaalisuus paistaa heistä heti läpi, kun on ollut tekemisissä lapsena sisarusten kanssa. ”Niin, joo ... se on mun mielestä rikkaus, että ja nimenomaan tämmösessä kanssakäymisessä, mitä kaikessa työssä tarvitaan .” (H2, mies 33 v)*

*”No ei mulla ainakaan epämiellyttäviä oo siinä, muista, että kyllä se, kyllä se sellasta ihan normaalia oli...” Oliko iso Perhe? ”No ei meitä ollu ku kolme minä olin vanhin ja kaks siskoo.” Joo, yleensä kaikki on ollu hyvin suurista perheistä, viittä kuutta ja kymmenen. Niinkö tässä on puhunu monen kanssa niin tota se on hyvä ... teitäkin kolme, siinä vähän oppii muittenkin kanssa oleen, kun ei ihan yksin kasva. (H4, mies 54 v)*

Lapsuusajan kuvauksissa yhteistä oli se, että lapsuus vietettiin maaseutuyhteisössä, jossa perheiden koot olivat suuria. Jokaisella haastateltavalla oli ollut useampi kuin kolme

sisarusta. Tämä koettiin hyvänä asiana oman sosiaalisuuden kasvussa. Opittiin ottamaan huomioon myös toiset ihmiset jo lapsena. Lapsuusaika muistettiin yleisesti turvallisena ja hyvänä ”*aika mukavaa*” –tyyliin. H2:n kohdalla äidin menettäminen lapsena oli ”*sudenkuoppa*” ja tämä lapsuuden kriisi näkyi myöhemmin myös nuoruuden kokemuksissa.

*”Ei mitään fiiliksiä... mul on... huonoja muistoja lapsuudesta...”* No huonoja tai hyviä, jotka niinkun on painunu mieleen. *”Niin huonoja...”* Joo... niistä ei sitten sen enempää. (H6, mies 51 v)

Edellinen haastateltavan kuvaus poikkesi muista. Kuvauksen niukkuudesta huolimatta, sen sanoma jäi mietityttämään myös haastattelijaa. Lapsuuden muistot olivat ”*niin huonoja... ei mitään fiiliksiä*”. Jotain niin paha oli tapahtunut, että muisti oli ”tyhjennetty” niiltä osin.

Kaikki kuvaukset olivat aika niukkasanaisia, ja ilman haastattelijan lisäkysymyksiä ja huomautuksia olisivat kuvaukset olleet vielä lyhyempiä. Ydinperheestä ei muita kuvauksia tullut kuin perheen koko ja elinympäristö. Kasvatukseen ei varsinaisesti puututtu ensinkään. Ehkä se kuvastaa sitä, että aikakautena neljä-, viisikymmentä vuotta sitten, ei varsinaista lasten kasvatusta tiedostettu; lapset kasvoivat siinä töiden ohessa mukana.

**Nuoruus.** Entä sitten varsinainen nuoruus, siinä on monenlaisia kriisivaiheita. Oliko siellä kriisejä? Minkälainen se nuoruus oli, oliko se hurjaa?

*”Joo... ei mulla mitään erityisiä kriisejä oo ollu... tai miten sitä sanotaan murrosikä... joo... musta tuntuu, että suurissa perheissä semmonen murrosikä ei oo semmosta...”* (H1, mies 35 v)

*”No ei se oikeen hurjaa, kun siellä maalla... ei tässä oikeen kun sitä oli kirkonkyläänkin 25 km, se matka... Mä oon Kajaanissa syntynyt vaan se kotipaikka, asunu sitte oon Puolangassa Manner-Suomessa... Se on Kainuuta, Suomen vaarallisin pittäjä, vaaroja paljo. Hyrynsalmi siinä naapurina missä on nämä kaksi laskettelukeskusta.”* (H4, mies 54 v)

Näissä kuvauksia ei kriisejä tai murrosikää tunnettu. Asuttiin maalla suurissa perheissä, joissa useasti lapset osallistuivat hyvin nuoresta pitäen talon töihin. Nuoruus jäi niin kuin väliin ja siirryttiin suoraan lapsesta aikuiseksi.

*”Se oli mitä se oli niin lyhyenä aikaa, menin nuorena avioon, että aika lyhyt aika.”* Tuli äkkiä aikuisuus vastaan. *”Tavallaan, täytyhän se sillon tulla.”* (H6, mies 51 v)

Äidin menettäminen lapsena sai aikaan nuoruudessa kriisivaiheen, jossa omaa itseään ja aikuisuutta piti hakea ”*rajujen kokeilujen kautta*”, kuten seuraava haastateltava kuvaa asiaa. Kriisien pohjalla näkyi perusturvallisuuden puuttuminen, mutta siitä huolimatta asiaa ajanjaksoa muistettiin myös myönteisessä mielessä.

*”No, kyllä varmasti siinä mielessä kriisiä, että hyvin kovaa kyselyä, että mikä on se oma paikka ja viittaa taas siihen aikasempaan lapsuuteen, kun äitin menetin. Sitä on vaan myöhemmin järkeily, ajatellu niinku jälkikäteen, että jonkinlainen perusturvattomuus ehkä jäi, että sitä kouristuksenomaisesti etsi semmosia auktoriteettejä ja erilaisia arvoja minkä varaan sitte rakentaa ja semmosta rajua kokeilua eri elämänalueilla, erilaisilla asioilla ja millä sais pönkitettyä itseään... etsintää kovaa, myönteisessä ja kielteisessä mielessä.”* (H2, mies 33 v)

Nuoruuden kuvauksissa keskeistä oli se, että nuoruuden kriiseistä puhuttiin hyvin vähän, ja mieleen tuli enemmänkin tapahtumia menneestä ajasta. Varsinaista murrosikää ei suurperheissä tunnettu. Elämä maalla sujui tasaisesti ja aikuisuus tuli ajallaan.

**Aikuisuus.** Sitten ollaan aikuisuudessa, niin ja työttömyys, oletko ollut kauan työttömänä?

Tässä elämäntilanteessa kaikki haastateltavat olivat työttömiä. He kaikki olivat työvoimapolitiittisella kurssilla. Työttömyyttä ei koettu ”nöyryytenä ja häpeänä” (Kortteinen ja Tuomikoski 1998). Työttömyydestä kohtuullinen selviytymien edellyttää, että muut elämän perusasiat ovat kunnossa: perhe ystävät ja sosiaaliset suhteet. Työikäisen työttömän suurin huoli on taloudellinen selviytymien.

*” Se on... mä oon ollu viime vuoden tammikuusta asti.”* Onko se rasittanut? *”No ei oikeastansa, aina on kaikenmoista...”* Onko sulla vaimo ollu töissä? *”Nyt se on vielä, se jäi hoitovapaalle...”* Niin se oli se laps vielä niin pieni... *”Syksyllä taas menee töihin... joo... tietysti se on rahan kanssa aina, heh, tiukkaa niin että väliin pitää sossullekin mennä ja...”* Oliko se kova kynnyks mennä eka kertaa sinne? *”Kyllä se vähän oli... kyllä se tuntu vähän... mutta se oli vähän pakko... lainoja ja sel-laasia...”* (H1, mies 35 v)

*”No, ehkä tässä kun on neljäskymppi aluillaan, niin seestymistä rupeaa olemaan... jossakin puhutaan näiden eri ikäkausien porteista...”* Kyllä, jaaha sä elämäkaari-psykologiaa harrastat. *”Joo, mä oon suorittanu tuon yleisen teologian apron ja sitte tuon kasvatustieteen apron. No se jäi, jäikö se tenttiä tai kahta vaille kesken, mutta käytännössä viittä vaille valmis.”* (H2, mies 33 v)

Rasittaako työttömyys?

*”Ei, ei, vallanki, kun mä kerkisin valmistautuun jo ja kun kaiket on mukana niin näköö kaikenmoista joo, ja siten toisaalta mun sukuhan on rakennusalan ihmisiä melekeen kaikki muut, että nähny paljon työttömiä. Kyllä mä kerkesin valmistautumaan ja kylä mä tiesin tämän sen jälkeen heti siinä vaihees kun tota noin, kun tämä homma meni tälle huoltofirmalle niin mä sen tiesin, jotta tota niin ei se kovin pitkäaikainen mun työ oo enää, että rukaamaan tullaan.” (H3, mies 57 v)*

Mitäs tämä aikuisuus tuo mieleen?

*”Siitäpä se sitten, armeijan jälkeen minä lähin sitten sieltä sinne kurssille ensin, tuonne Helsinkiin. Sen Suomen Puhallintehtaan järjestämä ilmastointiasentaja se oli -66. Ja sitten mä olin siellä puolitoista vuotta Helsingissä töissä. Sieltä piti muuttaa sitten Tampereelle tarvittiin miehiä niin siellä kaks ja puoli vuotta. Sieltä siirryttiin Ouluun, siellä olin yli viis vuotta.” (H4, mies 54 v)*

*”Mä oon eronnu siitä kerrasta ja oon uurestansa sitte... on kaks perhettä... Joo mull on uuret lapset... Uusioperhe...” Uusioperheeks sitä sanotaan... on vähä niikun eroo, kun vanhin lapsi täyttää 31 ja nuorin on vähän toisella vuorella...” Sulla on aika laaja-alainen...” Heh, heh...” Toisaalta se on rikkaus...” Joo se on hyvä täs vaihees.” (H6, mies 51 v)*

Aikuisuudesta kerrottiin omasta perheestä, työstä ja opiskelusta. Kertomukset keskittyivät siis hyvin konkreettisiin ja tärkeisiin elämän perusasioihin. Nykyhetkeä kosketti kaikilla työttömyys ja sen tuomat mielialat. Työttömyys rasitti tai sitten ei rasittanut. Mikäli haastateltava itse oli jo lähellä eläkeikää ja omat lapset olivat maailmalla, ei työttömyyttä koettu kovin pahana asiana. Taas nuoremmilla haastateltavilla, jos taas omassa perheessä oli vielä pieniä lapsia, niin työttömyyden aiheuttamat taloudelliset vaikeudet koettiin pahimpina: *”...pitää sossullekin mennä...”*.

### 5.1.2 Elämäntilanne

Elämäntilanteen selvittämiseen lähdettiin perhesuhteiden, työn ja opiskelun, harrastusten ja sosiaalisten suhteiden kautta. Kyseltiin haastateltavien senhetkisiä tunnelmia, mielipiteitä Suomen tilanteesta. Tutkimusaineistosta nousi esille seuraavaa:

**Tunnelmat.** Senhetkiset tunnelmat koettiin myönteisestä kielteiseen, haastateltavan iän ja oman elämäntilanteen mukaan. Tunnelmiin vaikutti erityisesti tilanne, miten koulutukseen oli tultu. Oliko koulutukseen tultu vapaaehtoisesti omasta halusta, vaiko työvoimatoimiston ”pakottamana”. Tuota kurssille pakottamista oli kokenut ainoastaan



yksi haastateltavista. Se ei tullut esille vielä tässä alkuhaastattelussa, mutta kylläkin myöhemmin. Kurssi oli vasta alkamassa ja mielialat yleisesti hyvät.

*”Aika mukavat, ei tässä mitään tällä kertaa.”* (H1, mies 35 v)

*”No tolleen kurssin suhteen niin on aivan myönteisen odottavat...”* (H2, mies 33 v)

*”Kyllähän se tässä... töitähän sitä on vajaa ollu... ei missään maassa...”* (H4, mies 54 v)

*”Noo, se on sinänsä hyvä, kun mä oon neljän seinän sisällä ollu ja päässy pois sieltä, vähän jotaki tuota, jos jotaki uutta oppis, olis se ihan hyvä...”* (H6, mies 51 v)

**Maailmantilanne (Suomen).** Mielipiteitä Suomen tilanteesta ei rajattu mihinkään erityiseen asiaan, vaan kysyttiin yleisellä tasolla, ”mikä asia sattuu päällimmäisenä olemaan mielessä”.

Yleisesti ottaen haastateltavat eivät olleet paljon miettineet maailman tai Suomen tilannetta ja kannanotot jäivät hyvinkin niukoiksi. Ei vaivata päätä turhilla asioilla vaikka lehtiä luettiin ja seurailtiin maailmantilannetta. Oma tilanne koettiin tärkeämmäksi.

*”En mä ole sitä sillai pohtinu... joo... en oo vaivannu päätäni sillä...”* (H1, mies 35 v)

*”Saa nyt sitte... näkkee sitte. No en minä sen tarkemmin oo miettiny. Ei se oikeen kaikissa ...”* (H4, mies 54 v)

*”En mä sillalaila, kyllä mä seuraan, seuraan tuota aika tarkasti, mutta varsinkin lehret, lehtien kautta... mutta ei pääse vaikuttamaan yhtään mitään...”* (H6, mies 51 v)

Seuraavassa otettiin kantaa sitäkin enemmän, niin EU:sta kuin EMUstakin. Maailma menee eteenpäin, ja pienen syrjäisen Suomen pitää olla menossa mukana. Haastateltava kertoi yhdeksi harrastukseksi ammattiyhdistystoiminnan, jossa hän on ollut mukana lähes koko työuransa ajan. Tämä toiminta näkyy kannanottojen laajuutena ja puheen värikyytenä.

*”Mitäpä siihen sanoo paljo, tota niin, niin, kyllähän, jos Suomen oloja ajatellaan niin parempaan suuntaan nyt menoss ollaan mitä nyt oli takavuosina. Joo, kyllä ja enkä mä tierä tota, niin puhutaan nyt paljo puhutaan tuosta EU:sta ja EMU:sta ja näistä tilanteista, mutta kyllä tota, niin mun mielestä pitäis aika avonaisesti katsella tilannetta eikä nyt, mä oo ainakaan kovin tota niin krittinen oon, mut ne mä nyt kielteinen oo siinä suhteessa. Maailma kumminkin on siihen menossa ja me ollaan*

*kumminkin... sen pitää aina ottaa huomioon, että me ollaan tällä syrjässä ja pieni kansa, ei me valtaväyliä muuteta, ne purjehtii omalla laillansa ja että toisaalta on ehkä hyväkin, että ollaan mukana vaikutetaan se minkä pystytään vaikuttaan. Mutta, jos me tänne jäämään kovin eristäytyneeks... niinei sitäkin oikein hyvä oo... että kaikki tollaset systeemit, eihän kukaan tierä koska ei tollasta järjestelmää oo mihinään ikänä Suomen maailmas ollu mikä nyt Euroopan Unioni ja se muorostetaan. Mutta ei kai ikinä tehdä sellasta mistä ei voida peräytyä...” (H3, mies 57 v)*

Yleismaailmallisesta tilanteesta siirryttiin suomalaiseen työhön ja sen laatuun sekä palkkaukseen. Mielipiteissään haastateltava osuu suhteellisen arkaan paikkaan, puheeseen suomalaisen työn laadusta. Viime aikojen yleisissä keskusteluissa on suomalainen työ varsinkin rakennusalalla saanut paljonkin kritiikkiä aikaan. Työn laatu ei ole ollutkaan huippuhyvää vaan joskus hyvinkin huonoa.

*”...tierä onko se oikeen ikärasismia millään lailla, mä uskon se on suuremmaksi osaksi tuo palakkaus tänä päivänä ja tuota niin, tilannehan on sellanen jotta niin, joka ei motivoi oikeastaan siinä suhteessa opiskelemaan, että tuo niin ammattiarvostus on aika hyvä, se on se hinta, joka ratkaasoo tänä päivänä”. Puhetta suomalaisesta työstä ja työn laadusta. ”No nythän siitä on tullu pyyhkeitä, kun ne on menny sinne ulkomaille niin on nähtyki, että ei se suomalainen oookaa semmone niinko tähän asti on uskottu, niin nyt on jouduttu vetämään takaasin, kun nährähän että ei se onnistu.” (H3, mies 57 v)*

**Perhesuhteet.** Perhesuhteista haluttiin selvittää ainoastaan se, oliko haastateltava perheellinen vai ei ja perheen koko. Tämä katsottiin riittäväksi henkilökuvan muodostamiseksi opiskeluun vaikuttavana tekijänä. Muuten perheenjäsenten välisiin suhteisiin ei puututtu. Perhesuhteita oli kolmenlaisia: 1) perhe, jossa oli alaikäisiä lapsia, 2) perhe, jossa oli aikuisia lapsia 3) perheettömiä. Perhekoot olivat pienempiä kuin haastateltavien ydinperheet olivat olleet.

**Koulutus ja työkokemus.** Peruskoulutukseltaan haastateltavat olivat kansakoulun (peruskoulun) käyneitä paitsi yksi, joka oli ylioppilas. Ammatillinen koulutustaustan muodostivat joko ammattikurssit tai ammattikoulun (teknillinen ammattioppilaitos) käyminen. Pääasiallinen haastateltavien työkokemus muodostui putki- ja ilmastointityöstä, kiinteistönhoidosta, koneistuksesta ja tehdastyöstä.

**Tulevaisuus ja kiinnostavat asiat tai ei-kiinnostavat asiat sekä harrastukset.** Tulevaisuudennäkymiin suhtauduttiin sopeutuvan odottavasti tai negatiivisesti ”ei näytä kovin hyvältä”. Kiinnostavina asioina koettiin erityisesti työ ja siinä oman alan työ, yrit-

täjiys ja muu työ. Ei-kiinnostavina asioina mainittiin koulutus ja urheilu. Harrastuksia olivat lukeminen, liikunta, metsästys ja kalastus, musiikki sekä ammattiyhdistysliike.

### 5.1.3 Opiskeluedellytykset

Seuraavaksi selvitettiin opiskeluedellytykset lähtötilanteessa koulutuksen alussa. Opiskeluedellytykset kuvaavat opiskelijoiden motivaatiota, opiskelijoiden strategioita ja tyyliä oppia sekä odotuksia alkavasta kurssista. Opiskeluedellytyksillä on tärkeä merkitys mm. henkilökohtaisen (HOPS) opiskeluohjelman tekemisessä. Tarkoitus oli suunnitella ja toteuttaa koulutus opiskelijoiden mukaan selvittämällä lähtötilanne. HOPSin tekemiseen tarvitaan tietenkin myös selvitys opiskelusta ja työkokemuksesta. Nämä kaikki yhdessä vaikuttavat siihen, miten opiskelija suoriutuu tulevasta koulutuksesta. Koulutuksella ei ollut ennakkoon mitään virallista opetusohjelmaa, jos ei sellaiseksi lasketa työvoimatoimiston kuvausta kurssiohjelmasta. Tutkintotavoitetta ei kurssilla ollut. Näin ollen opetusohjelma rakentui opiskelijoiden tieto- ja taitotason mukaan ja siinä pyrittiin ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon opiskelijoiden omat toiveet. Tietenkin kaikki pitää kuitenkin tehdä kontekstisidonnaisesti, niissä rajoissa, jotka työvoimatoimiston ohjeet koulutusorganisaation toimintamallista määräävät.

Oppiminen riippuu ensisijaisesti henkilökohtaisista ominaisuuksista: tyyleistä ja tavoista oppia. Oppimista tapahtuu kaikkialla elämässä. Eväät oppimiseen kehittyvät lapsuudesta saakka, ensiksi perheen vaikutuspiirissä, sitten koulussa ja sen sosiaalisessa yhteisössä. Näin elämänpiiri ja oppimisen piiri laajenee. Kasvun myötä saadaan kokemusta eri ammanteista. Ammatteihin valmistutaan opiskelun ja työssä oppimisen kautta.

Opiskeluedellytyksistä saatiin aineiston perusteella seuraava kuva. Ensimmäiseksi haluttiin saada selville, miten haastateltava oppii. Asia eteni keskustelunomaisesti, ja eri haastateltavilta kysyttiin asioita vähän eri tavalla, tilanteen ja haastateltavan aktiivisuuden mukaan. Keskusteluteemoja olivat mm. suhtautuminen oppimiseen ja opiskeluun, elämänikäinen oppiminen, mitä on opiskeltu ja miten haluaa oppia ym. Haastattelu eteni seuraavasti.

Mitä olet opiskellut ja mitä mieltä olet yleensä opiskelusta?

*”No minä oon opiskellu metallialan ammattikoulun asentaja-koneistajan ja sitte koneistusalan kursseja oon käyny cnc-alan ja kärkisorvaajan ja tämmöstä ja... ja, ja mitähän sitä muuta. No sitte ihan toiselle sektorille menee nämä kasvatustiede ja teologia. Jotensakin kulkee rinnan tämmösten ihan käytännön ruohonjuuritason ammattitaitoa ja sitten tämän toisen sektorin hommaa.” (H2, mies 33 v)*

*”Sitte tossa oon huomannu, että minulle niiko itselle merkitsee se nähdä joku projekti, jonka minä oon omin käsin saanu tehdä niiko valmiiks, elikkä semmone luovuus. Meis on tietty kapasiteetti luovuutta kanssa. Se palkitsee hirmu hyvin nähdä joku suoritus valmiiks tehtynä...” (H2, mies 33 v)*

*” Peruskouluasteella joskus ala-astella huomasin, kun oli heikkoo tuo koulumenes-tys, mutta kun oli sellanen opettaja, joka persoonansa pani likoon ja osas sopivasti kannustaa, nykkii oikeista naruista niin se vaikutti heti, että tietynlaisen palautteen ja rohkasun saanti elämässä ylipäättänsä oli se ala nyt mikä tahansa niin se kyllä auttaa.” (H2, mies 33 v)*

Minkälaisia asioita haluat oppia, teoriaa vai käytäntöä vai molempia? Millä tyyllillä tai siis miten sinä opit parhaiten?

*”Joo-o, no kyllä tää varmaan olen huomannu, että käytännössä sitä lopulta parhaiten oppii, että pitäisin käytäntöpainotteista parempana, mutta myös sitte niinkun pitäny teoriajaksoja niin sellanen keskinäinen mahdollisimman suuri vuorovaikutus oppilailta keskenään myös suhteessa opettajaan niin tässä me kaikki opitaan. Siellä on niin monelaista ammattilaista meidän joukossa niin niiltä saahaan hyviä vinkkejä.” (H2, mies 33 v)*

Sitten yleensä opiskelu, kun puhuttiin koko elämänkaaren kestävästä oppimisesta, niin miten sinä siihen suhtaudut?

*”Kyllä sitä aina... aina tulee jotain pientä opiskelua, uutta juttua... joo... pitää virkeänä.” (H1, mies 35 v)*

*”No joo kyllä on niiku nuoruudesta asenteet muuttunu. Silloin oli opiskelu pakko pullaa, mutta nyt sitte huomaa, että se myös palkitsee ja meissä on hirmu paljo sitä kapasiteettia ihmisissä kun vaan rohkastutaan ja saahaan niitä käyttöön voi oppia yllättävän paljon asioita tässä elämässä ja niitä sitte hyödyntää. Toinen vaihtoehto on jäädä laakereilleen lepäämään ja se on aika tuhoisaa.” (H2, mies 33 v)*

*”Niin kyllähän se eihän se ihan saa pysähtyä... täytyyhän sitä jotain uutta oppia. Semmoiseksi se aika on mennyt. ” Niin sitä täytyy jatkuvasti vaan, täytyy...” (H4, mies 54 v)*

Edellä kuvatuilla haastateltavilla oli ollut jonkinlaisia oppimiskokemuksia peruskoulun tai kansakoulun jälkeen joko ammattikoulusta tai muilta ammatillisilta kursseilta. Seuraava haastateltava taas oli istunut koulun penkillä viimeeksi lähes 40 vuotta sitten kan-

sakoulussa. Ennakkoasenne koulutusta kohtaan oli erilainen kuin muilla. Hän ei kuitenkaan kuvannut tilannetta vielä negatiiviseksi.

*”Niin son, minä en oo opiskellu koko aika. Mä oon opiskellu hyvin vähän aikaa.... Niin kyllä se tietysti, kyllä mä ittestäni huomannu, että ei heti pysty sillai keskittyy määrättyihin asioihin. Siinä helposti ajatus lähtee vähän hakoteille ja ajattelee ihan muita asioita mitä pitäis teherä, tai jotakin tuollaasta. Se riippuu tietysti vähän kuinka mielenkiintoonen asia.” (H6, mies 51 v)*

Kaikki kuvasivat oman oppimisensa samankaltaisesti. Oppiminen tapahtuu etupäässä käytännön kautta, tekemällä opitaan suunnittelemaan omaa työtä ja toteuttamaan sitä. Siinä sivussa tarvitaan myös jonkin verran teoriaa. Henkilöiden, jotka eivät ole oppimisen tai opetuksen asiantuntijoita, on usein hyvin vaikea vastata kysymykseen, miten opit. Kysymys kuitenkin esitettiin ja se puolustaa paikkansa sillä, että haluttiin tietää haastateltavien oma käsitys asiasta ennen varsinaisen koulutuksen alkamista. Myöhemmin välihaastattelun yhteydessä palattiin oman oppimisen käsitteeseen, ja silloin voitiin jo verrata, oliko oppimisen ilmiö tullut tutummaksi ja pystyikö siihen antamaan sanallista selitystä.

Se, kuinka haastateltavat kuvaavat omaa panostustaan oppimisensa hyväksi, antaa viitteitä myös opiskelumotivaatiosta kurssin alussa. Haluttiin olla aktiivisesti mukana omien resurssien mukaan. Asioita pitää oppia omaksumalla ne, ei ulkoluvun kautta. Tätä kuvaavat seuraavat esimerkit.

*”Pitää olla mukana... joo, justiin, sehän riittää...” (H1, mies 35v)*

*”No ainakin täällä mitä opetuksen kautta uusia asioita tulee vastaan, niin pyrin niihin perehtymään ja omaksumaan, että en halua sillä mentaliteetilla käyvä läpi, että lintu on kala, lintu on kala ja kaikki haihtuu sitte.” (H2, mies 33v)*

*”Niin, no, se en mä nyt niin ois tästä piitannu, se työvoimatoimisto se, joka sen määräs... Kyllä joo, kyllä mä sinne ilmotin etten oo milläänlailla motivoitunu tämän ikäsenä opiskelemaan. Kyllä se on kurssin kai täydennykseks laitettiin. Mä niille nauroin, että täydennysmiehenä niinku mä sanoin sillo...” (H3, mies 57 v)*

**Odotuksen kurssilta ja kouluttajalta.** Teemalla *tämä kurssi* haluttiin selvittää minkälaisia odotuksia koulutukseen tulo herätti opiskelijoissa. Opiskelijoilla ei ollut tietoa koulutuskokonaisuudesta kurssille tultaessa. Virallisia tutkinnon perusteita ei ollut, ja koulutuksen sisällöt oli alustavasti kuvattu vai työvoimatoimiston kutsuissa. Näin ollen

opiskelijat joutuivat kuvaamaan odotuksensa hyvin vähin tiedoin. Koulutuksen henkilökohtaistamisessa on tärkeää, että koulutustarjonta ja odotukset kurssista olisivat yhteneväisiä.

**Kurssiodotukset:** Odotettiin sitä, että kurssilla oppisi jotain uutta konkreettista asiaa, josta olisi hyötyä käytännössä.

*”Noo, oppia, oppia uutta... niin... koska niitä putkihommia on vähemmän tullu tehtyä, niin siltä alueelta enemmän tietysti... joo...”* Sitten, kun tehdään sitä sun henkilökohtasta opsia, niin painota sitä... joo...” Minkälaisia asioita haluat oppia, kuinka paljon teoriaa ja käytäntöä? *”Ei, kyllä mä sanoisin, että ehkä teoriaa enemmän. Kyllä jotain, mutta ei varsinaisia putkiasennustöitä... joo, kyllä... jotain säätöjuttuja ja semmoisia, jotka liittyy siihen kiinteistöön... joo, koska mulla on ittellä kotona ja kaasupullo, mä saan siellä tehtyä... joo.”* (H1, mies 35 v)

*”Jotakin konkreettista jää käsiin, että kun täällä opetusta saa ja työharjoittelunkin kautta saa oppia, niin sinä itseluottamuskin kohenee, että uskaltaa käydä käsiksi tämän alan uusiin projekteihin ja töihin.”* (H2, mies 33v)

Kurssiodotuksista puhuttaessa tunnelma oli innostunut, ja uusia asioita haluttiin oppia myös teoriassa. Ensimmäistä kertaa mainittiin myös itseluottamus ja toive sen paraneemisesta kurssin kautta. Tämyntyyppisen koulutuksen pitäisi olla kuitenkin hyvin käytännönläheistä. Niin ajatteli myös haastattelija (kurssin vastuukouluttaja) tässä vaiheessa.

*”Niin monta kurssia niin monta mitä on käyty palaveria läpitte, aina jotain uutta saa siitä ei kai mihinkään pääse... eikö aina jotain uutta saa ei niin oppinu oookkaan, mutta tietenkähän, jos tätä ammattia ajatellaan vaikeahan se on 30 vuotta on tehnyt niin sitä kuures kuukaures tulee vielä paree ammattimies, mutta tota niin ainahan se täyrentää, ei siinä mihinkään pääse.”* Minkälaisia asioita haluat oppia? *”Oppia??... Kyllä se tuo säätöpuoli on.”* (H3, mies 57 v)

*”En osaa sanoa sitte jälki... että jotain hyötyäkin... Joo, ei siinä ainakaan mitään menetä. Varmaan minä uskon, että on siitä hyötyä.”* (H4, mies 54)

*”No en mä tierä, nyhän mä haluan sitä, että tuota siitä sen verran hyötyä olis, jos ei muuten saa töitä niin vähän eresauttais sitä työnsaattia sitte.”* (H6, mies 51 v)

Lähes jokaisessa sitaatissa mainittiin hyöty: *”että on siitä hyötyä”*. Käytännön hyöty liitettiin hyvin yksiselitteisesti työn saantiin. Työhön saattaisi päästä käsiksi uuden oppimisen kautta. Kurssin jälkeen nähdään sitten se muu hyöty, jos sellaista on saatu.

**Kouluttaja.** Kouluttajan pitää osata asiansa ja hänen pitää olla motivoitunut tehtäväänsä. Opetustyössä pitää olla käytännönläheinen ote ja kouluttajan tulee suhtautua ennakkoluulottomasti ja tasapuolisesti koulutettaviin. Myös riittävän ohjauksen ja palautteen saanti katsottiin tärkeäksi.

*”No, sitä, että kouluttaja osaa asiansa... hmmm... musta tuntuu, että kyllä sä varmaan osaatki... on teheny... niin sitä kuures kuukaures tulee vielä paree ammattimies, mutta tota... niin ainahan se täyrentää, ei siinä mihinkään pääse.” (H1, mies 35 v)*

*”Joo, kouluttajalta varmaan tätä kans että laitat itsesi sinne likoon ja... Joo, tämä on taas ehkä semmonen kysymys, että jotakin siinä hahmottuu selkeämmäks kun kurssi etenee, että ei oikeen pysty...” (H2, mies 33 v)*

*”He, heh... mitäs siitä, asiallista koulutusta. Eikä kovin teoreettista, jotta se on käytännön, koska se siin on nyt yks, joka vuosien mittaan on joutunut toteamaan, että teoria ja käytäntö ei taharo aina osua kohorallensa.” (H3, mies 57 v)*

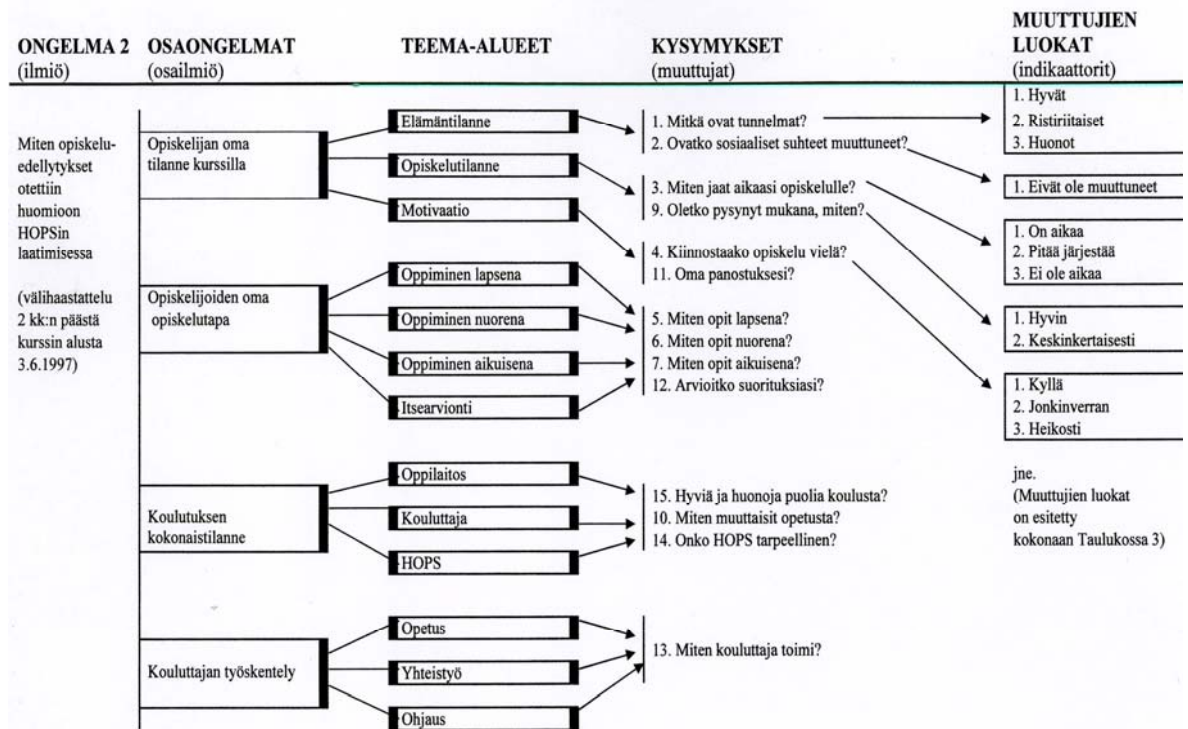
*”Kyllä kouluttajalla pitää olla valtavan hyvä motivaatio, että se saa näihin paksuihin kalloihin jotakin mahtumaan, ettei se tuota... jos kouluttaja heittäytyy, että omasta mielestä kunhan nyt vaan käyrään kurssilla, niin ei se oo mikään... ja kouluttajan yks hyvä puoli on saa vanhan ihmisen ettei se nukahra pulpettiin, saa kiinnostumaan asiasta.” (H6, mies 51, v)*

Kouluttajan pitää tulla toimeen kaikkien kanssa. Koulutus pitää hoitaa asiallisesti ja käytännönläheisesti. Kouluttajalla pitää olla hyvä motivaatio itsellä ja hänen pitää laittaa ”itsensä likoon” koulutettavien puolesta. Vastuu omasta oppimisesta siirtyi tämän haastattelutuokion aikana vahvasti opettajan harteille.

## 5.2 Opiskeluedellytysten huomioon ottaminen HOPSin laadinnassa

Toinen ilmiö, jota tutkimuksessa lähdettiin selvittämään, on kuvattu ongelmana 2: *Miten opiskeluedellytykset otettiin huomioon HOPSin laatimisessa?* Tämä jaettiin neljään ilmiöiden pääluokkaan (osailmiöön), jotka samalla ovat tämän ongelman teoreettisia peruskäsitteitä: opiskelijan oma tilanne kurssilla, opiskelijoiden oma opiskelutapa, koulutuksen kokonaistilanne ja kouluttajan työskentely.

Seuraavassa (Kuvio 10) on kaavioesitys teema-alueiden käytöstä välihaastattelussa. Välihaastatteluaineistolla haettiin vastauksia siitä, kuinka opiskeluedellytysten huomioon ottamien oli toteutunut HOPSin laatimisen kautta. Tämä täsmentyi tutkimuksen toiseksi pääongelmaksi.



Kuvio 10. Kaavioesitys teema-alueiden käytöstä välihaastattelussa (Mukaellen Hirsjärvi 1992, 43)

Haastattelua edeltävässä suunnitteluvaiheessa asetettiin pääongelma 2:lle alustavat ala-ongelmat ja teema-alueet. Lopullisessa analyysissä alaongelmat ja teema-alueet täsmen-tyivät kuvion osoittamaan muotoon. Kuhunkin teema-alueeseen kohdistettiin kysymykset. Välihaastattelun analyysin ensimmäinen vaihe oli indikaattorien eli muuttujien luokkien muodostaminen. Haastattelu tehtiin 3.6.1997. Tällöin koulutusta oli takana vähän yli kaksi kuukautta, ja koko aika oli vietetty luokassa teoriaopetuksessa.

Seuraavat dokumentit, jotka on sijoitettu tutkimuksen loppuun, liittyvät kuvioon 10.

Liite 2 on välihaastattelun kysymyslista. Kysymyslista oli tavallaan muistilistana, mitä asioita käsiteltiin haastattelussa. Aivan sellaisenaan ei haastattelussa kaikkia kysymyksiä esitetty.

Taulukko 3 esittää välihaastattelun luokittelun: kysymykset (muuttujat) ja muuttujien luokat sanallisesti.



Seuraavissa luvuissa esitetään välihaastattelun etenemistä haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutuksena. Luvut etenevät osaongelmittain ja kysymys kysymykseltä henkilöiden suorina sitaatteina sekä tutkijan lisäkysymyksiä ja kommentteina.

### 5.2.1 Opiskelijan oma tilanne kurssilla

Opiskelija tilannetta kurssilla lähdettiin selvittämään elämäntilanteen, opiskelutilanteen ja opiskelumotivaatioon kohdistetulla kysymyksillä.

Haastateltavien **tunnelmat** vaihtelivat hyvien, ristiriitaisten ja huonojen välillä. Pitkä teoriajakso oli väsyttänyt opiskelijoita. Ns. kädentaitoja ei vielä ollut ehditty käydä läpi. Työharjoittelutiloja oppilaitoksessa ei ollut ensinkään, ja käsityövälineet ja -koneet piti lainata ulkopuolisilta urakointiliikkeiltä. Järjestelmä ei toiminut. Senhetkisiä positiivisia tunnelmia kuvattiin seuraavasti.

*”Kyllä ihan hyvät filikset, uutta asiaa on tullut kaikenmoista.” (H1, mies 35 v)*

*”Hyvät, ei mitään vastaan oo, ennenhän täällä käy kun kämpillä on.” (H4, mies 54 v)*

*”No, tunnelmat on hyvät, tietystikkii ettei siinä siinä mielessä mitään. Tietysti semmonen kevätväsymys on ollut ettei oikeen oo jaksanu kurssiin paneutua sillälailla ja tahtoo nuo muut kevätasiat pyöriä mielessä vaan.” (H7, mies 42 v)*

Ristiriitaisia tunnelmia aiheuttivat liiaksi teoriapainotteinen opetus ja uuden tiedon paljous. Opiskelukokemuksen puute oli myös selvästi kannanotoissa tulkittavissa.

*”Yleisviilikset on sellaset, että osittain on ihan sellanen ole, että paljo tietoa on jou’uttu menemään niin nopeasti läpi, että jääny pintaraapasuksi, mutt asitte toisalta puolen, että on myös oppinu uutta siinä mielessä, jos on, kun on tullu asiaa eteen, mikä on itelle uus ja outo, niin kyllä tämän kurssin aikana siihen tietoo on saanu paljo, mutta sellane kahtalainen olo, toisaalta paljo on mennu yli ja toisaalta on myös oppinu aivan selevästi.” (H2, mies 33 v)*

*”Joo, niiku mä oon ennenki sanonu mä en oo koulus ollu tuota 62 vuoren jälkeen enkä mitään kurssia käyny on vähän vaikee sopeutua. Mutta kyllä täällä aina jotta-kin jää.” (H6, mies 51 v)*

Varsin kielteisiä kokemuksia oli seuraavan haastateltavan kuvauksessa hänen tunnelmistaan. Kielteisyys kohdistui koulutusjärjestelyihin opetussisältöihin sekä niiden kautta myös kouluttajiin.

*”Ei palijo minkäänlaiset! ”Nii-i... kyllä huono kuva on, niin se on, ei tämä oikeen, ei oo, sanotaan, nii ainahan ihminen niinkö oppia saa, mutta jos, sanotaan, ammattiin olis tarvinnu, niin en mä kyllä mitään uutta oo saanu mitä mulla ennemmin oo ollu tieros.” (H3, mies 57 v)*

Myös yleisesti koulutuksen alun innostuneisuus oli tasaantunut, ja ilmassa oli jo pientä tuskastuneisuuden tunnetta.

**Sosiaaliset suhteet** olivat pysyneet ennallaan eikä mitään erityisiä muutoksia ollut tapahtunut kurssin alkuun verrattuna *”...mitä nyt uusia kavereita on tullut... vaimon kanssa tehdään yhteistyötä tehtävien teossa.”*

**Aikaa opiskelulle** oli joko riittävästi, sitä piti järjestää tai sitten sitä ei yksinkertaisesti ollut: *”...vuorokaudessa pitäisi olla vähän enemmän tunteja, tahtoo aika loppua kesken, muita töitä paljon.”*

**Motivaatio.** Opiskelun kiinnostavuus ja oma panostus opiskelun hyväksi selvitti sen hetken opiskelumotivaatiota. Huolimatta selvästä kyllästymisestä luokassa istumiseen opiskelun kerrottiin vielä kiinnostavan. Motivaatio opiskeluun oli säilynyt paremmin nuoremmilla opiskelijoilla. Omaa työtä opiskelun eteen oli myös tehty, tosin vaihtelevasti. Panostus on ollut *”riittävä”*, tai sitten *”...en ole yrittänyt oikein viimeisen päälle.”*

*”No kyllä, en ole sitä ollenkaan pahana pitänyt, vaikka tuolla luokassa on istuttukin, niin ei se ole paha, kyllä se mulle ainakin sopii. Kyllä se on ollut riittävä.” (H1, mies 35 v)*

*”No kyllä se kiinnostaa, kiinnostaa täällä tulee niitä... tai siis on asioita mitkä ei kiinnosta mitkä mennee ohi, mutta on myös joitakii mitkä kiinnostaa ja mistä minä ite pyrin aina ottamaan enempi selevää sitte. Niihin löytyy vastauksia. Oisin minä voinu satsata enempien, että kyllä minä sen tunnustan, että on paljo menny aikaa remonttiin ja ihan muihin asioihin, että tämä on yks rintama tämä opiskelu... tiekkö minä tykkään tämmösessä opiskelussa siitaki, että tässä oppii paljo semmosta mistä ei voi panna mustaa valakoselle, että näin keskinäisessä suhteessa... jotaki tämmöstä hienoo siihen parhaimmillaan sisältyy.” (H2, mies 33 v)*

*”Kyllä se kiinnostaa, ku tulloo sellasia aloja ja aiheita, että tota niin, niin ei oo niitä kovin paljo aikasemmin. Että tullee jotakin uutta niin sillon kyllä on skarppina. Tietysti, jos vanahan toistamista tullee niin sitte sitä tahtoo niinko herpaantua. Niinko tavallaan mulla ei oo aikaa, mä oon joutunu niinko jakamaan sitä aikaa, että muihinki hommiin, niin monimutkane systeemi meikäläisellä tuo elämä, että... tietysti ois enemminki saanu panostaa, vaan kuitenkin riittävästi.” (H7, mies 42 v)*

Vanhemmilla opiskelijoilla opiskelijoiden kiinnostavuus oli heikentynyt vähäiseksi. Toinen vastaajista totesi suoraan, että kiinnostus on vähäistä. Mies oli ollut ns. talonmiehen töissä pitemmän aikaa ja hän koki osaavansa kiinteistöhoitajan työtehtävät.

*”No kyllä, ainakin jonkun verran. On tullut lainattua noita kirjojakin tuolta... No täytyy sanoa että en ole yrittänyt oikein viimeisen päälle.”* (H4, mies 54)

*”Kyllä se tietenkä aika heikos on se kiinnostus, että kun ikääkin on en, tierä sitte olisko, jos olis ollu aivan uutta alaa olisko se enempi kiinnostanu, tuota, kun on samaa alaa. Se on itte vaikea arvioida, se jääköön toisten arvioitavaks.”* (H3, mies 57 v)

Tämän haastattelurupeaman jälkeen vastuukouluttajan piti mennä katsomaan itseään peiliin. Oliko koulutuksen toteuttamistapa mennyt ensinkään siten kuin alun alkaen oli suunniteltu? Tässä kohtaa tuli mieleen myös oppilaitoksen opetusjärjestelyt ja niissä esiintyneet puutteet. ”Pitää varmaan mennä päälliköiden puheille, jospa sieltä saisi niitä ’resursseja’, ja koulutus saataisiin paremmin vastaamaan koulutettavien tarpeita. Pelkkä opiskelijoiden henkilökohtaisten resurssien selvittäminen ei auta, jos työpajaopetusta ei voida järjestää: kurssi menee pahasti pieleen.”

### 5.2.2 Opiskelijoiden oma opiskelutapa

Oman oppimistavan, -tyylin tai -strategian tunnistaminen on vaikeaa henkilöille, jotka eivät ole asiaa aikaisemmin miettineet. Vielä vaikeampi on pukea sanoiksi vastaus kysymykseen, miten opit. Tässä kohtaa koulutusta oli takana noin kaksi kuukautta, ja oppimiskäsite oli ainakin teoriassa käyty läpi. Miten haastateltavat nyt oman oppimisensa kuvasivat, selviää seuraavista esimerkeistä lapsena, nuorena ja aikuisena oppimisesta.

*”Sanotaan että näkemällä ja tekemällä itte sen. Sanotaan että teoriapuolelta niin kyllä se tuota, kun ei liikaa ole kerralla, niin kyllä se siitä sitten päähän jää ja kyllä sen sitten käytännössä saa toteutettua.”* (H1, mies 35 v)

*”Minä oon senverran laiska luonne, että minä opin parhaiten sillä lailla, että siin on semmone kohtuullinen pakko takana, että joudun tekemään niinku projektin, miettimään, työstämään, puhuttamaan, sitte se ja vielä jos joutuu jollekin toiselle asian esittämään, niin se on tehokasta.”* (H2, mies 33 v)

Edellä haastateltujen kuvaus tuo mieleen ”oppipoika-kisälli-mestari-mallin. Ensi katsotaan vierestä, kun ammattimies tekee ”homman” ja sitten tehdään perästä. Tätä

työssä oppimisen mallia käytetään nykyään yhä enenevässä määrin käden taitojen opettamisessa.

*”Kyllä se kiinnostaa.... No, lukeminen ja kuunteleminen.... Riippuu tietysti mitä tekee, parhaiten oppii tekemällä, kyllähän paljon oppii sellaista mitä ei voi tehdä.”* (H5, mies 26 v)

Myös tässä opitaan uusia konkreettisia asioita tekemällä, mutta 26-vuotias nuori mies mainitsi myös lukemisen ja kuuntelemisen oppimisen välineenä. Hänen harrastuksiinsa kuului lukeminen ja musiikki.

*”Joo, no, lapsena oppii tietenkin kasvuympäristöstä ja koulusta sitte on työelämä, työelämä on oikeestaan kouluttanu, että mää oon tuos vitsailluki kavereille, että mää ensin käyn töissä ja sitte vasta opiskelen, jotta toiset tapaa ensin opiskella ja sitte vasta menee töihin, mutta mulla on niinku toisappäin, jotta otan nuo tiedonjyväset sitte kun oon työni suorittanu”. Joo, ihminen oppii joka päivä jotaki.”* (H3, mies 57 v)

*”Erehrysten ja yritysten kautta... Mun paappa opetti englantia, olin kolomen vana-ha, kun osasin englantia, se oli ollut 8 vuotta Amerikoissa. Nyt kun telekkaria kattoo, niin aina jonkun sanan muistaa.”* (H4, mies 54 v)

H3 kiteytti vastauksessaan koko elämän kestävän opiskelun. Kasvuympäristöstä alkaa oppiminen, jatkuu koulun kautta työelämään ja sen jälkeen – tosin pieni veitikka silmäkulmassa – kun on työt tehty opetellaan teoriaa. H4 täydensi vastausta kantapäähän kautta oppimisella – opitaan erehdysten ja yritysten kautta. Mielenkiintoisen lisän toi kuvaus lapsuuden muistosta Amerikan ”paapasta” ja hänen englannin opeistaan, joita vielä 50 vuoden takaa oli mielessä.

*”Kyllä se oppiminen minun mielestäni on se perinteinen homma, että ensin käyvään teoriassa läpi ja sitte käytännössä, jos ollaan, voiaanko tehdä se homma. Niin kyllä se jää sillo kaaliin meikäläiselle se...”* (H7, mies 42 v)

Perinteisen oppimistavan kannalla oli viimeinen haastateltava. Ensin teoriaa ja sitten käytäntöä. Pitää myöntää, että valitettavan usein vieläkin kohtaa kouluttajia, joilla vanhat käsitykset ovat edelleen vallalla. Toisaalta ei niitä voi unohtaakaan, mutta voitaisiin kokeilla myös uusia oppimismenetelmiä.

**Opiskelijoiden omien suoritusten arviointi.** Osaatko ja onko sulla ollut tapana itse arvioida itseäsi opiskelijana tai työssä?

Omien suoritusarviointia kommentoitiin yleensä lyhyesti tyyliin ”kyllä mä arvioin” tai ”kyllä, tottakai sitä niiko työstää sitä työsuoritustaan.”

Keskustelua ei jatkunut haastattelija yrityksistä huolimatta. Enemmän keskustelua syntyi seuraavien haastateltavien kanssa.

*”Oma kritiikki pitää aina olla, siitä ei mihinkään pääse.”* Kuinka helposti teet ihan käytännössä arviointia, että kun teet jonkun homman, että toi ihan varmasti tuli hyvin tehtyä, vai palaatko siihen vielä? *”Jos se ei omasta mielestä tullut hyvin, niin se tietysti palautuu mieleen, että sen vois tehdä paremmin.”* Onko sulla korkea itsekritiikki? *”Kyllä se vaivaa koko ajan jos tekee jonkun huonon homman ja se osuu silmiin, että miksi se meni noin. Varsinkin jos se on sellainen työ joka päivittäin näkyy.”* (H3, mies 57 v)

*”Semmonen ainakin on että jos joku homma ei mee niinku itte on halunnu, niin kyllä se jää kaivelemaan. Kyllä se täytyy valmiiksi saada.”* (H4, mies 54 v)

Lisäkysymyksillä saatiin haastateltavilta ”puristettua irti” työtapojen ennalta suunniteltua ja työn vaatimien osasuoritusten mieleen palauttamista. Huono työ tehtiin uudelleen niin monta kertaa, että sen tulos vastasi omaa näkemystä hyvästä työstä.

### 5.2.3 Koulutuksen kokonaistilanne

Koulutuksen kokonaistilannetta selitettiin ottamalla tarkastelun kohteeksi oppilaitos, kouluttaja ja henkilökohtainen opiskeluohjelma, HOPS. Koulutuksen kokonaistilanteesta haastateltavat joutuivat esittämään näkemyksensä koulun hyvistä ja huonoista puolista, opetuksesta ja sen muuttamisesta sekä HOPSin tarpeellisuudesta.

**Miten muuttaisit opetusta.** Opetusta haluttiin muuttaa lähemmäksi käytäntöä. Se ei ollut vielä tapahtunut, vaikka alkuhaastattelussa toiveita siihen suuntaan esitettiin. Käytännön harjoitustöitä oli kokeiltu muutaman kerran. Seuraavassa yksi esimerkki epäonnistuneesta harjoitustyöstä kuvastaa vaikeuksia, joita tässä vaiheessa koulutusta koettiin.

Opetettavana aiheena oli lämmitysverkoston mittaus ja säätö. Teoriaa aiheesta käytiin läpi aamulla luokassa. Tämän jälkeen siirryttiin oppilaitoksen kellaritiloihin, jossa lämpöjohtoverkoston runkolinjat sijaitsivat. Siellä piti mitata yhden haarajohdon linjasäätöventtiilistä vesivirta. Vesivirtamittaria ei oppilaitoksella ollut. Se oli lainattu paikalliselta LVI-urakoitsijalta edellisenä iltana. Kaikki paikalla olleet opiskelijat (8–10 henkilöä) kerääntyivät kellarikäytävälle ryhmäksi kouluttajan ympärille. Kouluttaja näytti ensin, kuinka työ tehdään. Sitten opiskelijat saivat kokeilla työsuoritusta vuoron perään. Kun

kolme opiskelijaa oli opetellut, tuli LVI-urakoitsijalta soitto. Mittaria tarvittiin työmaalla. Heille oli tullut mittauskohde, joka piti heti hoitaa. Mittari haettiin pois, ja opetusta jatkettiin luokassa teorialuokkana.

Eipä ollut ihme, että opiskelijoilta tuli negatiivista palautetta. Käytännön harjoittelu oli taas kerran epäonnistunut.

*”No justiinsa se mittaus ja säätöhommat on sellasia, oikein muista mitä siinä oli siinä... eikä se oo sitten 10 miestä yhden mittarin kanssa, eihän siitä tuu mitään, kaks kolme.” (H1, mies 35 v)*

*”Mutta, jos ajatellaan niinku LVI-peruskorjaajaa nii se pitäis olla käytännön hommaa. Mitäs siitä on hyötyä jos me kirjasta luetaan ja sitten kun mennään työmaalle ja lyödään lavuaari käteen ja et tiedä korkeuksista etkä muista mitään, etkä tiedä periaatetta yhtään mitenkä se siihen laitetaan, ja lyödään putkenpalat ja sanotaan että jengat siihen päähän, niin ethän sä tiedä yhtään mitenkä se siihen laitetaan, jos et ole ikinä tehnyt. Että tällain kun mennään teoriassa, niin ei ole mitään mahdollisuuksia menestyä työelämässä. Tänä päivänä on melkein työ kuin työ että siinä ei ole enää sitä työohjausta, se on itte tehtävä. Ei ole enää ees sitä joka sulle sanois että tee niin ja näin.” (H3, mies 57 v)*

Työpaikoilla LVI-asennustöissä ei nykyään ole enää varsinaisia työnjohtajia. Pienillä yhden miehen työmailla vastuun kantaa asentaja itse työnsä suunnittelusta ja lopputuloksesta. Isommilla työmailla on ns. ”nokkamies”, kokenut asentaja, joka vastaa työstä ja ohjaa nuorempia. Aikaisemmin työjohtajina toimivat teknikkokoulutuksen saaneet henkilöt. LVI-tekniikko oli yleensä käytännön asennustoiminnan kautta opetellut työn ja kolmen vuoden opiskelun jälkeen saanut teknikon arvon. Nykyään koulutus on lopetettu; ammattikorkeakoulu tuottaa insinöörejä työelämään ja teknillinen yliopisto diplomi-insinöörejä. Yleensä näillä henkilöillä ei ole enää käden taitoja.

*”Joo, se pitäs jotenkin saada niinku käytännönläheisemmäksi. Loppujenlopuksi se kiinteistöhoito on kummonki käytännön hommaa, siin ei teoria paljo auta, auta kun sitä kiinteistöön mennään ja vikaa aletaan ettimähän ja hommia tekemähän, niin siin ei paljo teoria auta.” (H3, mies 57 v)*

*”Tuo on liian laaja kysymys muutamalla sanalla vastattavaksi, että miten muuttas, mutta me voitais me opiskelijat itte mieltä jo etukäteen aina tulevaa aihepiiriä ja mieltä kysymyksiä ja niiku, jos tehhään ite niinku pohjatyötä tuolla aina uuella. Ja sekin on rajallista, että minkä verran me pystytään niinkun harjoittelemaan käytännön puolella. Kun porukka sillai tulis rohkeammaksi monilla olis... siinä pystys pieniäkin tämmösiä esitelmiä, tämmösiä pitämään... valtavasti olis potentiaalia.” (H2, mies 33 v)*

Miten saada koulutusta käytännön läheiseksi on laaja kysymys myös suomalaisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Vastuu ammattimieheksi valmistumisesta säilytetään edelleen oppilaitoksille. Työnantajat odottavat liian yleisesti koulusta valmiita ammattimiehiä. Työ opitaan kuitenkin viime kädessä työtä tekemällä oikeissa työpaikoissa. Ensisijaisesti vastuu omasta oppimisesta on tietenkin oppijalla itsellään. Tämän oivalsi vastauksessaan H2: ”...*me voitais itte mieltä jo etukäteen... tehdä pohjatyötä...*”

*”Jos ihminen huomaa että opetus menee yli ymmärryksen, niin sitä turhautuu ilman muuta.”* (H3, mies 57 v)

*”En oikein tiedä sanoa, että miten sitä muuttais. Ei sitä oikeastansa tiedä ennenkuin lopussa että mitä pitäis...”* (H4, mies 54 v)

*”Kurssilla pitäis olla jokin peruskoulutusvaatimus, mullakaan ei ole mitään LVI-puolelta. Yleensä niissä on niinku jokin vaatimus, että pitäis olla jotain töistä ja ammattikoulutusta.”* (H5, mies 26 v)

Kouluttajan näkökulmasta katsottuna tilanne ei ollut hyvä. Opetuksen muuttaminen enemmän käytäntöön soveltuvaksi ei oppilaitoksessa ollut mahdollista, koska työsalitiloja ei ollut. Kiinteistöhoitajan työtehtäviin kuuluvia harjoitteita kyllä voitiin tehdä oppilaitoksen ilmastointikonehuoneissa ja lämmönjakuhuoneessa. Näissäkin opetustilanteissa tuli oppilaitosorganisaation byrokratia esteeksi. Esimerkkinä kerrottakoon tilanne ilmastointikonehuoneessa tehdystä harjoittelusta. Kouluttaja opetti ryhmälleen ilmastointikojeen toimintaprosessia. Joku opiskelijoista painoi väärää ”nappulaa” ja sai hälytyksen aikaiseksi. Tuota pikaa kojehuoneeseen ilmestyi oppilaitoksen kiinteistöhoitaja ja lopetti harjoittelun kovaäänisesti. Taas tuli ”pyyhkeitä kehään” ja siirryttiin teoriaopetukseen takaisin.

**Onko HOPS tarpeellinen?** HOPSin tarpeellisuudesta oltiin samaa mieltä. Se katsottiin hyväksi, mutta käytännön asioihin se ei vaikuttanut. HOPS tehtiin koulutuksen alussa. Lähes kaikki ottivat vastaan kaiken koulutustarjonnan eikä henkilökohtaisia eroja paljon löytynyt. Henkilökohtaista opetusohjelmaa piti tarkistaa koulutuksen edetessä. Siihen ei ollut mahdollisuuksia yksin sen takia, että opetusohjelman aiheet olivat kaikille sen verran vieraita, että opetustunneilta ei voinut olla pois. Lisäksi työvoimapolitiittisen koulutuksen sääntöihin kuului, että paikalla olo oli välttämätön. Opintokorvaavuudet piti

näyttää toteen todistuksilla tai muulla luotettavalla tavalla. Niitä ei löytynyt, ja HOPS pysyi muuttumattomana koko koulutuksen ajan.

*”Kyllä se mun mielestäni aivan hyvä on. Musta tuntuu että alussa ei ollut aivan selvää mitä se HOPS tarkoittaa, siitä puhuttiin mutta mitään ei tapahtunut sen asian kanssa.” (H1, mies 35 v)*

*”No, ei sitä niin hyvin tai tehokkaasti varmasti käytetä, kun mitä se antaa mahdollisuuden, että minusta sen hyvä niinku selkäranka ja runko siellä taustalla. Se on sitte omasta aktiivisuudesta kiinni, että kuinka sitä pyrkii muokkaamaan ja toteuttamaan sen mukaan sitä opiskelua. Paljohan me hyvää saahaan paperille, jos me ei tehä sen mukaan, ei sillä oo sillon merkitystä, mutta tää asia on minusta ok.” (H2, mies 33 v)*

Parhaimmillaan HOPS on opiskelijan ja kouluttajan yhdessä tekemä alustava suunnitelma, jota koulutuksen edetessä muutetaan tarpeen mukaan. HOPSilla rakennetaan oppijan opiskelupolku sellaiseksi, että se hyödyntää opiskelussa ja opiskelun jälkeisessä työn hakemisessa.

*”Se on tärkeä opiskelussa. Joka hommassa on suunnittelu tärkeä, on tärkeää tietää tässäkin hommassa vähän etukäteen mitä tuleman pitää. Tarkoitatko tätä opetussuunnitelmaa.” Sitäkin, mutta sitten on tämä henkilökohtainen opetussuunnitelma, HOPS? ”Siihen en oikein osaa sanoa niin tai näin, tietenkin se hyvä on, joka sitä haluaa... Meinasin juuri sanoa että kyllähän se kirjalle tehdään, mutta miten se käytännössä toteutuu. Jos on vaikea tapaus ja se jää itelle se homma, niin helposti putoaa keltasta ja se turhauttaa.” (H3, mies 57 v)*

*”Mun kohdalla se voi olla aivan tuollanen kun se on siinä paperilla, en tiädä kannattaako sitä muuttaa mun kohdalla mitenkään.” (H5, mies 26 v)*

*”Kyllähän se ilman muuta on selvä, että se on tarpeellinen tommonen HOPS. Minä vielä muuttasin sitä pikkusen sitä.” (H7, mies 42 v)*

Henkilökohtainen opiskeluohjelma ja sen käyttö haki vielä muotoaan eikä sen muuttamiseen ollut mahdollisuuksia, kuten jo edellä mainittiin.

**Hyviä ja huonoja puolia koulusta.** Teoriaopetustilat olivat hyvät, tosin ATK-luokkia kaivattiin lisää. Moitteita tuli käytännön opetustiloista ja opetusvälineistä. Niitä ei oppilaitos pystynyt järjestämään jatkossakaan. Koulutus oli ensimmäinen laatuaan, ja tulevista, samanlaisista koulutuksista tulevaisuudessa ei ollut tietoa. Niinpä opetusteknologiaan ei oltu sijoitettu varoja yhtään.



*”Mittarikanta on huono. Täällä olis valtavasti tutkimista. Ne pitäis viikon olla ne mittarit täällä.” (H1, mies 35 v)*

*”Se on justiin että, mutta, sanotaan täällähän ei oo niinku koulull ei oo minkään näkösiä laitteita esimerkiks niinku nuo mittarit ja kaikki sellaalet puuttuu. Eihän niitä loppujenlopuks talonmies niin paljoo käytä kyllä ne perussäädöt ja sellaalet teköö aina ammatti-ihimiset, jotta ei niiren kaans, mutta tota nii, jos ajatellahan sitäki esimerkiks mitä mä kattelín sitä kiinteistönhoiron, mikä tämä on opetusministeriö on hyväksynyt tämän ammattitutkinnon, niin siellä mun mielestäni puhutaan kaikkien koneitten, tuota niin, ja laitteitten hallinnasta siinä pitäis pystyä ajamaan raktoria kaikilla vehkeillä, leikkaamaan nurmikot, huoltamahan nämä vehkehet ja tälläät, siinä puhutaan näistä kaikista.” (H3, mies 57 v)*

Edellisillä vastaajilla oli hyvinkin laaja käsitys kiinteistöhoitajan todellisesta työstä, mutta mm. H3 mainitsi opetusministeriön laatimat kiinteistöhoitajan ammattitutkinnon perusteet, jotka koulutuksen järjestämisen aikaan olivat jo voimassa. Kuten aikaisemmin on jo mainittu, tätä koulutusta ei järjestetty kyseisten tutkintovaatimusten mukaan. Koulutus ei ollut ns. näyttötutkintoihin valmistavaa koulutusta, jossa osaaminen todettiin näyttötilaisuuksien kautta. Oppilaitoksella ei ollut siihen edes järjestämislupaa, jonka myöntää kiinteistöhoitajan tutkintotoimikunta. Kursin nimi oli LVI-korjausrakentaja/kiinteistöhoitaja, ja koulutusohjelman rakensi vastuukouluttaja. Työvoimatoimistolta oli tullut jonkinlaiset alustavat tutkinnon sisällöt, joita käytettiin apuna koulutusohjelmaa laadittaessa.

*”Koulu tuntuu jotenkin sisäänlämpiävältä, täällä jokainen puurtaa omassa nurkassaan, ei ole minkään näköistä yhteistoimintaa, se on pistänyt heti mun silmään, eikä se ole siitä muuttunut ainaskaan tähän mennessä. Että kun toisenlaiseen kouluun tottuu, niin vaatii aikansa ennenkuin tähän systeemiin tottuu. Siinä jää se porukka, että kaikki touhuaa omiansa, se on sitä. Mutta kai se on näin tarkoitettu, että ei tän kummempaa yhteistoimintaa oo. En tiedä kuinka paljon henkilökunnalla on yhteistyötä, mutta tässä tuntuu että jokainen vetää sitä omaa linjaansa.” (H3, mies 57 v)*

Tutkintoon tähtäävää näyttöjen kautta suoritettava LVI-asentajakoulutus ja kiinteistöhoitajakoulutus sai Suomessa lailliset ohjeet vuonna 1994, jolloin lainsäädäntö tuli voimaan. Vuonna 1995 Opetushallitus laati ensimmäisen tutkinnon perusteet. Koulutuksen järjestäminen oli tuolloin vielä hajanaista ja hyvin eritasoista eri aikuiskoulutusorganisaatioissa.

Koulutukset vakiintuivat yleisempään käyttöön vasta ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (631/98) ja asetuksen (812/98) tultua voimaan. Näyttötutkinto on erityisesti aikuisväestöä varten suunniteltu ja kehitetty tutkinnon suorittamistapa.

Järjestelmä on kolmitasoinen. Perustutkinnoissa osoitetaan ammattitaidon saavuttaminen ja alalle työllistymiselle edellyttävät tiedot ja taidot. Ammattitutkinnoissa osoitetaan alan ammattityöntekijän edellyttämä ammattitaito. Erikoisammattitutkinnoissa osoitetaan alan vaativimpien työtehtävien hallinta (Opetushallitus 1999, 134).

Oppilaitos oli ”sisäänlämpiävä” ja yhteistyö eri osastojen välillä ei toiminut. Oltiin aivan uuden koulutusalan koulutuksen kehittämisen kanssa tekemisissä. Kehittämistyö vie aina oman aikansa. Toimintamalleja piti ensin kokeilla käytännössä, ja jos epäkohtia tuli vastaan, niitä piti yrittää korjata. Tähän kehittämistyöhön ja kokeiluun ei ollut tarpeeksi aikaa.

*”No ei mulla henkilöstössä ainakaan ole mitään, noita laitteita tarttis jonkun...”* (H4, mies 54 v)

*”Ei minulla isompia oo moittimisia. Se on vain, että onnistus ko ajottaa se, että puoli päivää teoriaa ja puoli päivää kurssi levähtäs johonki siis mentäs käytännön työn ääreen, että, että kysyn vain, että onko meillä näissä tiloissa niin paljon semmosia järkeviä harjoittelukohteita.”* (H2, mies 33 v)

*”Se on hyvää että saa ite mennä luokkiin, ammattikoulussa ei voinu mennä jos ei ollut tunteja jossain, tää on hyvä että täällä saa kulkea.”* (H5, mies 26 v)

*”Minun mielestä täällä atk-tiloja sais olla enemmän... Sais olla ihan omassa luokassa tuolla meillä koneita.”* (H7, mies 42 v)

Tyytyväisyyttäkin ilmeni vastauksissa ja se kohdistui henkilöstöön, joka opiskelijoita koulutti.

#### **5.2.4 Kouluttajan työskentely**

Miten mielestäsi opettaja/ohjaaja on toiminut opetuksessa? Olenko ollut liikaa äänessä, yrittänyt teillä teettää liikaa tai liian vähän, onko liikaa tehtäviä, entäs yhteistyö, kommunikaatio?

Kouluttajan työskentelyssä ei nähty valittamisen aihetta eikä työskentelytapojen muuttamiseen ollut aihetta muussa kuin ryhmätyökäytännöissä. Ryhmätöitä kaivattiin enemmän, ja jakoa pienempiin tyhmiin pidettiin tarpeellisena.

*”Sopivasti kaikkia. Ruokalassakin on oppilaat ja opettajat samassa pöydässä, ei oo niinku Jalasjärvellä, opettajat aivan omassa pöydässään. Se oli aivan sellaista.” (H1, mies 35 v)*

*”Tuli taas paljo kysymyksiä. Ei ois helppo olla ohjaajan housuissa nyt, kun tota, tämä sinullekin on, ohjaajallekin on pioneerin hommaa. Tämä on sisäänajoa kertakaikkiaan, tämä hakee uomaansa.” Niin hakee, niin hakee. ”Joo, ja sitte me ryhmänä pystyttäs paljo niinko pystytään vaikeuttamaan tai helpottamaan ohjaajan työtä paljo, siis missä määrin me puhalletaan yhteen hiileen...” Näin, olemme ryhmä. Me ollaan kokonaisuus. ”Kyllä minun mielestä ryhmätyöhomma se on aina hedelmällistä. Jaetaan pienempiin porukoihin.” (H2, mies 33 v)*

*”Mun mielestä se on pelannu suhteellisen hyvin. En osaa siihen sanoa, ei ny ainaakaan liikaa ole ollut sitä ohjausta. Omaa älyä on kovasti saanut käyttää, ja omia taitoja.” (H3, mies 57 v)*

Kysymyksillä etsittiin vastausta nimenomaan vastuukouluttajan toimintaan. Kaivat-  
tuja ryhmätöitä pyrittiinkin jatkossa järjestämään enemmän. Ongelmaksi muodostui usein se, että ryhmissä vai muutamat ottivat vastuuta oppimisesta ja huomioivat toisia opiskelijoita. Loput olivat passiivisesti hiljaa tai sitten olivat vai osan päivää koulussa ja lähtivät *”korjaamaan Ladaa tai pesukonetta”* kotiin. Myös heinätoita oli kesällä aika paljon. Joka tapauksessa pienikin kiitoksen sana kouluttajalle sai aikaan myönteisiä tunteita, se oli palkitsevaa.

### **5.3 Miten opiskelijoista lähtenyt, yhdessä suunniteltu kurssi toteutui?**

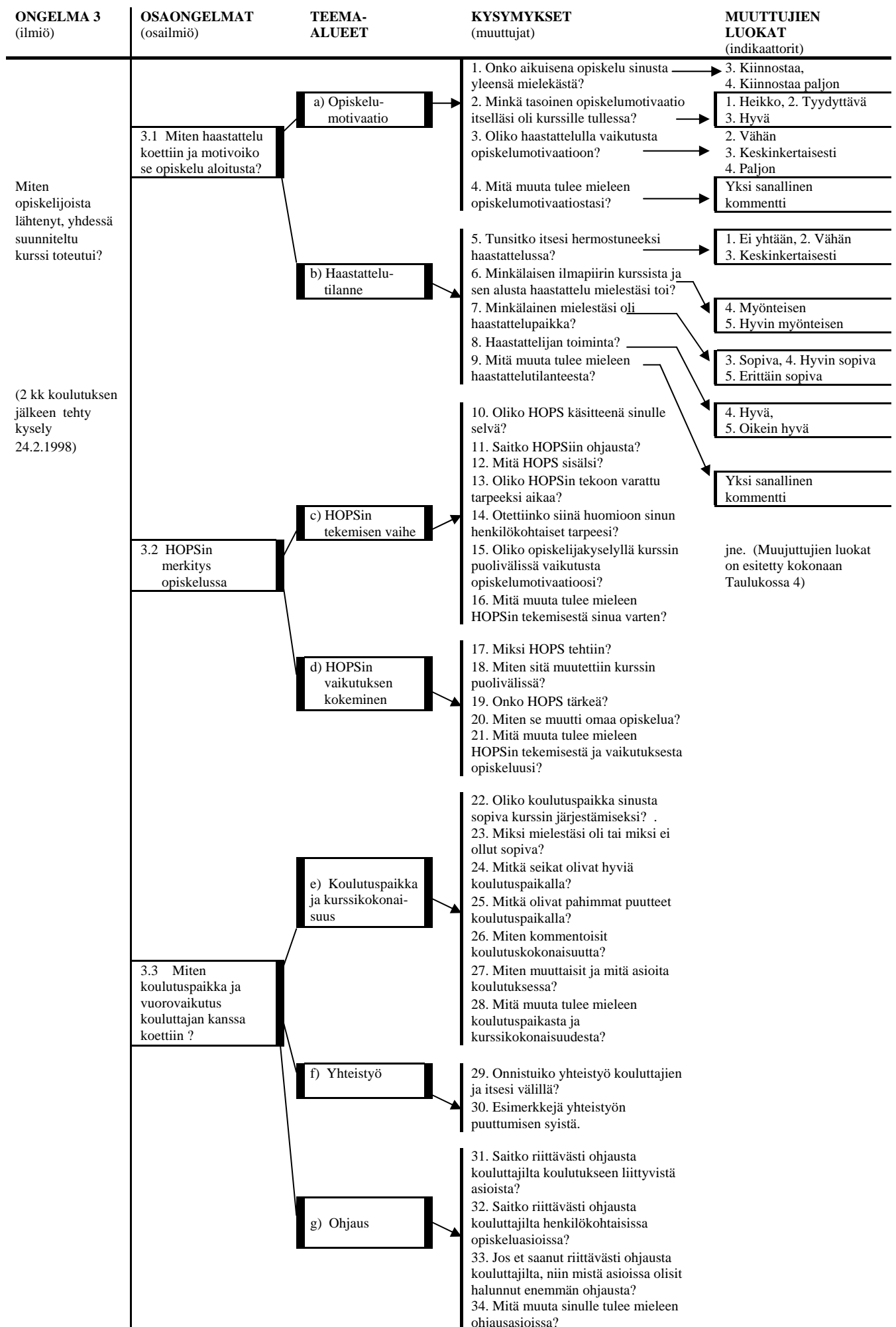
Seuraavassa kuviossa (Kuvio 11) on kaavioesitys teema-alueiden muodostumisesta lomakekyselyssä. Koulutuksen päättymisestä oli kulunut vähän yli neljä kuukautta. Kyse-  
ly tehtiin tarkoituksellisesti viiveellä. Tässä oli pyrkimyksenä saada opiskelijoilta objektiivisempi arviointi koulutuskokonaisuuden onnistumisesta. Usein heti koulutuksen jäl-  
keisessä kyselyssä ovat tunteet vielä liiaksi mukana arvioinnin antamisessa. Viittaan tässä edellä esitettyihin OPAL- palautteeseen, jossa Työministeriö kerää työvoimakou-  
lutuksista kursseittain opiskelijapalautteen koulutuksen lopussa (Ks. Luku 2.4.2).

Palautteen perusteella koulutusta antavat oppilaitoksen pisteytetään niin, että mikäli palautteesta saatu koulutuksen kokonaiskeskiarvo jää alle 3,00 %:n, ei kyseiselle oppi-  
laitokselle seuraavana vuonna lähetetä TE- keskuksien vuosittaisia tarjouskyselyitä työ-  
voimakoulutuksesta. Useissa oppilaitoksissa tämä on koettu epäoikeudenmukaiseksi  
oppilaitoksen hyvyyden mittariksi. Koulutuksen onnistumiseen vaikuttavat muutkin-

seikat kuin pelkästään opiskelijan tuntemukset. Koulutusta rakentavat, sen suunnittelu- vaiheessa, koulutuksen tarjoaja TE- keskus, suorittaen työvoimakoulutuksen tarveanalyysiä. Sen onnistuminen on yksi vaikuttava tekijä koulutuksen laaduntarkkailussa. Toinen tekijä on työvoimatoimistojen opiskelijarekrytointi. Mikäli se epäonnistuu esimerkiksi niin, että koulutukseen hakijoilla ei ole tarpeellista ammattitaitoa ja osaamista, mikä on määritelty tutkinnon perusteissa. Kolmantena vaikuttavana tekijänä on oppilaitoksen tila- ja kouluttajaresurssit. ne pitää olla myös kunnossa laadukkaasti koulutuksen läpiviemiseksi. Mikäli kaikkien edellä mainittujen toimijoiden yhteistyö onnistuu, on koulutuksella hyvät mahdollisuudet myös onnistua.

Tällä kurssilla OPAL- palautteen keskiarvo oli 2,83. Se jäi alle ”hyvän koulutuksen” rajan. Koulutuksen aloittamista jouduttiin siirtämään kahteen otteeseen, koska hakijoita yleensä ei ollut tarvittavaa 15 henkilöä. Tämä oli osaltaan syynä siihen, että hakijoiden perustiedot eivät vastanneet kurssivaatimuksia. Hyvältä koulutuksen onnistumiselta oli tavallaan perustukset vaillinaiset.

Kolmas ilmiö, jota tutkimuksessa lähdettiin selvittämään, on kuvattu ongelmana 3: *Miten opiskelijoiden tarpeista lähtenyt, yhdessä suunniteltu kurssi toteutui?* Tähän haettiin vastauksia lomakekyselyllä (liite 3). Tämä jaettiin kolmeen ilmiöiden pääluokkaan (osailmiöön), jotka samalla ovat ongelman teoreettisia peruskäsitteitä: 3.1) Miten haastattelu koettiin ja motivoiko se opetuksen aloitusta? 3.2) HOPSin merkitys opiskelussa. 3.3) Miten koulutuspaikka ja vuorovaikutus kouluttajan kanssa koettiin?



Kuvio 11. Kaavioesitys teema-alueiden käytöstä 4 kk koulutuksen jälkeen tehdyssä kyselyssä (Mukaellen Hirsjärvi 1992, 43)

Kyselyllä haettiin vastauksia siitä, kuinka koulutuksen jälkeen arvioitiin koulutuskokonaaisuutta. Tämä täsmentyi tutkimuksen kolmanneksi pääongelmaksi. Haastattelulomake muotoiltiin tutkimuksen haastatteluvaiheiden jälkeen, kun alustava analyysi oli niistä tehty. Kyselyn perusteella saadusta tutkimusaineistosta muodostettiin muuttujille luokat (indikaattorit), joiden tulkinnan kautta saatiin kysymyksiin vastaukset.

Seuraavat tutkimuksen loppuun sijoitetut dokumentit liittyvät kuvioon 11.

Liite 3 on haastattelulomake, joka lähetettiin koulutukseen osallistuneille noin neljä kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen.

Kuvio 11 on kaavioesitys teema-alueiden käytöstä lomakekyselyssä. Siinä on näytetty, kuinka tutkimuksen kolmanteen ongelmaan on haettu vastausta ongelman ositteluun, teemoitteluun, teemoihin liittyvien kysymysten ja kysymyksiin saatujen vastausten luokittelun kautta.

Seuraavissa luvuissa esitetään lomakekyselyn analyysin perusteella tulkitut tulokset.

### **5.3.1 Miten haastattelu koettiin ja motivoiko se opiskelun aloitusta?**

**Opiskelumotivaatio ja haastattelutilanne.** Opiskelumotivaatiota selvitettiin kysymällä, oliko aikuisopiskelu yleensä mielekästä ja arvioimalla suoraan omaa opiskelumotivaatiota kurssille tullessa. Suurin osa vastaajista koki aikuisopiskelun erittäin mielekkääksi eikä se kenenkään mielestä ollut täysin turhaa. Opiskelun kiinnostavuus hajotti vastauksia erittäin kiinnostavasta heikkoon kiinnostukseen. Itse haastattelulla ei katsottu olevan kovinkaan paljon vaikutusta opiskelumotivaatioon. Vastaajat, jotka olivat positiivisimmin suhtautuneet opiskeluun ja joilla oli korkeampi motivaatio kurssille tullessa, olivat myös muihin asioihin motivoituneempia.

Alkuhaastattelutilanne koettiin yleisesti hyvin myönteiseksi tilanteeksi, jossa ei pahemmin hermoiltu, vaikka se kaikille oli uutta. Ilmapiiiri oli myös myönteinen, paikka oikein sopiva, ja haastattelijan toiminta koettiin hyväksi. *"Lämminhenkinen keskustelu"*. (H1, mies 35 v)

### 5.3.2 HOPSin merkitys opiskelussa

**HOPSin tekemisen vaihe.** HOPS käsitteenä oli joko erittäin selvä tai sitten joillakin siitä ei ollut mitään tietoa. Muuten vastaajat olivat selvillä tai jokseenkin selvillä käsitteen määrittelystä. Myös HOPSin sisällöistä oltiin keskimääräisesti tietoisia, ja kaikki kokivat saaneensa ohjausta HOPSin teossa. Vastaukset tähän lomakekyselyyn olivat sanallisesti niukempia kuin haastattelussa saadut vastaukset. Haastattelussa tutkija pystyi sisäkysymyksillä saamaan keskustelua jatkumaan. Lomakekyselyssä ei tätä mahdollisuutta ollut.

*”Niitä aineita, joihin oli tarve, kiinnostus paneutua enempi... jäi vähän paperitiikeriksi...”* (H2, mies 33 v)

*”Opiskelusuunnitelman omien tietojen ja taitojen mukaan räätälöitynä.”* (H5, mies 26 v)

*”Henkilökohtaisen opetussuunnitelman, eli suurin piirtein ne kurssit, mitkä halusin suorittaa.”* (H7, mies 42 v)

Kaksi seuraavaa kysymystä hajoitti vastaukset, kun tiedusteltiin, oliko varattu tarpeeksi aikaa HOPSin tekemiseen ja oliko henkilökohtaiset tarpeet huomioitu. Aikaa oli varattu liian vähän tai jokseenkin tarpeeksi. Kumpaankin kysymykseen saatiin samantasoinen mielipide. Yhden vastaajan mielestä aikaa oli varattu sopivasti. Noin puolet vastaajista koki, että henkilökohtaiset tarpeet oli huomioitu vähintään riittävästi, ja toisen puolen mielestä henkilökohtaisia tarpeita ei ollut otettu riittävästi huomioon.

Kurssin puolivälissä tehty kysely lisäsi tai piti yllä motivaatiota yli puolella vastanneista, mikä on huomionarvoinen seikka. Muita mieleen tulleita seikkoja HOPSin tekemisestä kuvattiin seuraavasti:

*”HOPS tehtiin tarpeitteni ja halujeni mukaan.”* (H1, mies 35 v)

*”Jos joutuisin laatimaan uudelleen vastaavan, niin pystyisin hyödyntämään HOPSin antamia mahdollisuuksia monipuolisemmin.”* (H2, mies 33 v)

*”Koska aiempaa tietoa tai kokemusta alasta ei ollut, HOPS toteutettiin muuttumattomana.”* (H5, mies 26 v)

*”Vähän sekava tilanne, tais olla muillakin opiskelijoilla pallo hukassa. Kurssin esittely puuttui kokonaan.” (H7, mies 42 v)*

Vastauksista kuului läpi kouluttajan koulutuksessa käyttämä kieli. HOPS ”räätälöitiin”, tehtiin ”tarpeiden mukaan”. Se on tietenkin hyvä asia, näin kurssia jälkeensä arvioidessa, jotain oli opittu. Tosiasiassa HOPSin tekemisen vaiheessa *”oli pallo hukassa muillakin”*, kuten H7 asian ilmaisi.

**HOPSin vaikutuksen kokeminen.** Henkilökohtaisen opiskeluohjelman vaikuttavuudesta ei oikein selvästi kerrottu. Oli selkeästi tiedostettu, miksi HOPS tehtiin. HOPSilla saadaan selville, mitä osa-aluetta haluaisi enemmän opiskella ja sillä *”räätälöitiin opiskelupaketit”* kunkin tilanteen mukaan. Sillä sai valita haluamiaan aiheita henkilökohtaiseen opiskeluun.

*”Kohdennetaan opiskelua niihin osa-alueisiin, joista haluaisi enemmän tietoa.” (H5, mies 26 v)*

*”Siksi, että opiskelu painottuisi opiskelijalle tärkeisiin asioihin.” (H7, mies 42 v)*

Henkilökohtainen opiskeluohjelma tehtiin koulutuksen alussa ns. lähtötasoselvityksen yhteydessä koulutuksen alussa. Selvityksessä pyrittiin ottamaan opiskelijan aikaisempi koulutus ja työkokemus huomioon. HOPSia piti muuttaa tarpeen mukaan koulutuksen kestäessä. Käytännössä HOPSia ei muutettu juuri lainkaan koulutuksen aikana. Sitä muutettiin hyvin vähän, tarkennettiin jonkin verran ja ATK:n osuutta lisättiin.

Kaikki pitivät HOPSin tekemistä tärkeänä. Kaksi mielipidettä kertoi, miksi se on tärkeää.

*”Sellaiselle opiskelijalle, joka haluaa vaihtaa aineita.” (H3, mies 57 v)*

*”Olisi ehkä hyvä, että HOPSia ei tehtäisikään kerralla loppuun, vaan että se tehtäisiin kahdessa erässä. Kun opiskelijat ovat päässeet sinuiksi koulun kanssa, niin HOPSista tulee parempi.” (H7, mies 42 v)*



Suurimman osan mielestä HOPS muutti omaa opiskelua aktivoimalla, lisäämällä motivaatiota tai muuten auttamalla. Kahden mielestä ei mitään muutosta tapahtunut ja yksi jätti kokonaan vastaamatta.

Mitä muuta tulee mieleen HOPSin tekemisestä ja vaikutuksesta opiskeluun? Tähän kohtaan saatiin ainoastaan kaksi mielipidettä.

*”Antoi puitteet, laiminlyönnit olivat omalla puolella.”* (H2, mies 33 v)

*”Vähän sekava tilanne, kun piti päättää kursseista, joiden sisällöstä oli vähän tietoa.”* (H7, mies 42 v)

Näissä loppukommenteissa oli kaksi hyvin erilaista mielipidettä. Ensimmäisessä suoritettiin selkeä itsearviointi siitä, että omalla toiminnalla olisi oppimiseen voinut vaikuttaa. Toisessa tavallaan vastuu omasta oppimisesta sälytettiin kouluttajalle, joka ei tiedottanut tarpeeksi koulutuksen sisällöistä. Myös se piti paikkansa.

### 5.3.3 Miten koulutuspaikka ja vuorovaikutus kouluttajan kanssa koettiin?

**Koulutuspaikka ja kurssikokonaisuus.** Oliko koulutuspaikka sopiva kyseisen kurssin järjestämiselle vai eikö ollut? Yli puolet vastaajista koki, että koulutuspaikka ei ollut sopiva tällaisen koulutuksen järjestämiselle

*”Koska kyseisellä koulutuspaikalla puuttui opiskeluun tarvittavia laitteita.”* (H1, mies 35 v)

*”Jäi käytännön syistä liian teoriapainotteiseksi.”* (H2, mies 33 v)

*”Ei ollut valmiuksia kurssiin, olis tarvittu muutakin kuin pelkät seinät.”* (H7, mies 42 v)

Koulutuspaikka ei ollut sopiva opetusvälineiden ja -laitteiden puutteellisuuden takia, ja osaksi sen vuoksi ei opetusta voitu järjestää käytännönläheiseksi niin kuin olisi haluttu.

Mitkä seikat olivat hyviä koulutuspaikassa? Koulutuspaikasta löydettiin myös hyviä puolia ja niitä olivat mm. tilat, opettajat ja ATK-laitteet. Koulutustiloja moitittiin aikaisemmin, mutta moite kohdistui käytännön harjoitustilojen puutteeseen. Edellisestä poi-

keten saatiin kaksi erilaista mielipidettä. Niistä varsinkin ensimmäinen lämmitti kouluttajan mieltä.

*”Läheisyys, hyvät suhteet oppilaiden ja kouluttajien välillä.”* (H1, mies 35 v)

*”Tiedon saaminen kirjoista ja internetin käyttömahdollisuus.”* (H5, mies 26 v)

Mitkä olivat pahimmat puutteet koulutuspaikalla? Pahimpia puutteita olivat jo useaan kertaan mainitut mittarit, työvälineiden ja harjoitustilojen puute. Myös opetusmateriaalia oli liian vähän ja kunnan opetusvälineistä ei ollut.

*”Kojeet, laitteet, mittarit ja harjoituskohteet puutteelliset.”* (H2, mies 33 v)

*”Tarvittavien laitteiden puute eikä kunnan mahdollisuutta käytännön töihin.”* (H5, mies 26 v)

Miten kommentoisit koulutuskokonaisuutta? Lyhyimmät, ääripäitä kuvaavat vastaukset kysymykseen olivat ”hyvä” ja ”ei hyvä”. Vastattiin myös niin, että *”olosuhteet huomiottaen kokonaisuus oli kohtalainen”* Koulutuskokonaisuutta pidettiin liian teoriapainotteisena ja laajuudessaan hajanaisena.

*”Ohjelma hyvä, opetusmateriaali heikko, aineita paljon, olisi tarvittu enemmän eri alojen opettajia.”* (H4, mies 54 v)

*”Koulutussuunnitelma hyvä. Oppilaitos ei vain kyennyt tilojensa ja laitteidensa vuoksi sitä kunnolla toteuttamaan.”* (H5, mies 26 v)

Miten muuttaisit ja mitä asioita koulutuksessa? Tässä vastaukset kertaavat koulutukseen puutteista samoja asioita kuin edelliset vastaukset. Esille tuli myös muutamia hyviä ja varteenotettavia kehittämissuhteita kouluttajalle.

*”Enemmän työpainotteista, parityöskentelyä...”* (H1, mies 35 v)

*”Vähemmän asiaa, mutta siihen pureuduttaisiin syvemmälle.”* (H2, mies 33 v)

*”Jokaiselle alueelle oma opettaja.”* (H6, mies 51 v)

*”Kursseilla alan ammattilaisten vierailuja pitäis lisätä.”* (H7, mies 42 v)

Mitä muuta tulee mieleen koulutuspaikasta ja kurssikokonaisuudesta? Myös näissä vastuksissa kertautuvat oppilaitoksessa ilmenneet hyvät ja huonot puolet: teoriaopetustilat ja kouluttajat olivat hyviä ja käytännön työtilat ja opetusvälineet olivat huonoja.

*”Koulutuspaikka teoriapuolen kannalta ok. Kurssikokonaisuus ehkä ontui käytännölläheisyyden puutteen takia.” (H2, mies 33 v)*

*”Kursseilla kännykät yleensä pilaavat kokonaisuutta. Kännykkähiljaisuus tunneille.” (H7, mies 42 v)*

Matkapuhelimet olivat kaikilla kouluttajilla ja niitä pidettiin myös oppitunneilla auki. Se häiritsi selvästi opetusta. Kouluttajien joukossa oli muutamia henkilöitä, jotka koulutustyön ohessa toimivat asiantuntijatehtävissä paikallisten yritysten palkkaamina. Näin saatiin oppilaitokselle lisärahaa. Näiden henkilöiden ”kännykät” soivat useaan otteeseen oppitunnin aikana.

**Yhteistyö.** Yhteistyö kouluttajien kanssa onnistui vastaajien mielestä hyvin. Yhteistyötä kuvattiin vähintään tyydyttäväksi ja parhaimmillaan erinomaiseksi. Syitä yhteistyön puuttumiseen löydettiin sekä itsestä kouluttajasta. Kouluttajasta johtuvia syitä olivat esimerkiksi seuraavat: kouluttaja ei ollut tavoitettavissa tai hänellä oli liian kiire tai hän oli väsynyt ja turhautunut. Itsestä johtuvia syitä olivat aktiivisuuden vähäisyys sekä se, että ryhmän tuki kouluttajalle puuttui.

**Ohjaus.** Ohjausta saatiin koulutukseen liittyvissä sekä henkilökohtaisissa opiskeluasioissa riittävästi. Ohjaukselle ei koulutussuunnitelmassa ollut varattu erityisesti aikaa. Ohjausta annettiin sitä pyydettyä koulutustyön lomassa. Eniten harmia kouluttajalle aiheuttivat opiskelijoiden välisten ristiriitatilanteiden selvittäminen. Esimerkkinä voidaan kertoa tilanne, jossa kaksi hyvin erilaisen elämänskatsomuksen omaavaa opiskelijaa saivat aikaan niin vakavan riidan, että kouluttajalla ei ollut muuta mahdollisuutta kuin lopettaa koulupäivä kesken ja ottaa riitelijä erikseen henkilökohtaiseen puhutteluun.

#### 5.4 Puhelinkysely

Kurssin jälkeistä työmarkkina- tai opiskeluasemaa ei lomakekyselyssä selvitetty, mutta se tehtiin n. 5 kk kurssin päättymisen jälkeen puhelinkysely. Se antoi seuraavat tulokset, jotka kertovat kaikkien seitsemän haastatteluihin osallistuneen silloisen tilanteen:

Kolmella oli sillä hetkellä töitä. Yksi oli vakinaisessa työssä ja kaksi oli ollut työsuhteessa kurssin päättymisen jälkeen koko ajan tai melkein koko ajan. Kaksi oli koulutuksessa ja kaksi oli työttömänä.

Suoraan tuosta tuloksesta päätellen koulutuksella oli ollut vaikutusta vastaajien parantuneeseen työ- tai koulutusasemaan. Sitä, kuinka paljon koulutus oli vaikuttanut, ei voida arvioida, sillä osasyynä oli ollut yleisesti parantunut työllisyystilanne.

## 5.5 Tutkijan omaa havainnointia

Tämä osa tuloksista sisältää tutkijan oman pohdinnan lisäksi tutkijan havaintoihin perustuvaa tietoa. Havainnointi on yksi tiedonhankinnan laji, ja sitä voidaan käyttää tietolähteenä hyvinkin tasavertaisesti muiden tiedonkeruumenetelmien kanssa. Tässä tutkimuksessa ei havainnointia kuitenkaan tehty niin systemaattisesti ja päivittäin muistiin merkitsemällä, että ne olisivat olleet varsinaisen analyysin kohteena tuloksien saamiseksi. Kurssin asioita havainnoitiin päivittäin eikä havainnointia voinut välttää, olihan se osa inhimillistä toimintaa. Tässä halutaan tuoda esille havainnoinnin antama yleisvaikutelma kurssikokonaisuudesta: kuinka kurssi alkoi, eteni ja loppui. Hirsjärvi ym. (1997, 214) tähdentävät, että havaintomenetelmää käytettäessä on tärkeä muistaa, että tutkija pitää erillään havainnot ja omat tulkintansa niistä.

**Päiväkirjamerkintöjä.** Päiväkirjamerkintöjä tehtiin jokaisen viikon jälkeen perjantaisin. Merkintöjen tekeminen oli osa vastuukouluttajan työtä. Päiväkirja sisältää päivittäiset merkinnät opettajasta oppiaineesta ja opiskelijoiden poissaoloista sekä yhteenvedon viikon tapahtumista. Opiskeluviikkoja oli yhteensä 25, joista kurssin loppuun sijoitettu työharjoittelu kesti neljä viikkoa. Työharjoitteluviikoista ei päiväkirjamerkintöjä tehty. Päiväkirjamerkinnät muodostavat viikkojen tapahtumista ja tunnelmista pieniä tarinoita, jotka kuvaavat tutkijan havaintoihin perustuvan vastuukouluttajan subjektiivisia tunteuksia koko kurssin ajalta. Jokaisen viikon tapahtumia ei kerrota, vaan päiväkirjasta on poimittu tapahtumia kurssin alusta, puolivälistä ja lopusta. Kerrotut asiat täydentävät muita tutkimuksen tuloksia ja sitovat ne todelliseen elämään kurssin aikana.

1. kurssiviikko (15/1997): Yleinen aktiivisuus on ollut melko hyvä. Ehkä pelkkä teoriaopetus ”puuduttaa” vähän. Matematiikan kertausta pitäisi saada enemmän joillekin

opiskelijoille. Opetus ”menee yli hilseen”. Osalle opiskelijoista (3–4) saisi tehdä vaikeampia tehtäviä. Ehkä teoriaa (matematiikka, fysiikka) pitäisi ottaa LVI-aineiden yhteydessä enemmän, aina kun esimerkkejä tarvitaan.

2. kurssiviikko (16/1997): Yleiset tekniset aineet (Kurssiosio 1) päättyivät ja tasotestit osoittivat, että opiskelijoiden taidot (matematiikka) huonoimmillaan olivat tyydyttäviä ja parhaimmillaan kiitettäviä. Osanottoaktiivisuus kiitettävää. HOPSeja pitäisi saada tehtyä enemmän. Yksi alustava tehtiin ja muutama opiskelija tyytyi koulun opetusohjelmaan. Suunnittelu-aikaa opettajalle lisää. Ei ole vanhaa opetusmateriaalia, jota voisi hyödyntää. Kaikki pitää tehdä alusta pitäen, koska kurssi on ensimmäinen laatuaan. Tehdään pioneerityötä.

3. kurssiviikko (17/1997): Erilaisia opetusmenetelmien kokeilua ja ryhmähengen nostattamista, aktivointia aikuisena opiskeluun. Tämä toimii hyvin, kun teoriaopintojen väliin ”heittää” oppimiseen liittyviä yleisiä malleja. HOPS-lomakkeita ja -malleja muilta oppilaitoksen kursseilta sai käyttää hyväksi. Opetuksen monipuolistamista on mietitty yhdessä ja opetuskeskusteluharjoituksia kokeiltu. Seuraavaksi koetan ottaa mukaan ryhmätyömenetelmiä. Kurssilaisten aktiivisuus ja omatoimisuus lisääntyy. Se ilahduttaa kouluttajan sydäntä.

4. kurssiviikko (18/1997): Viikon alussa ajateltiin perustaa opiskelupiirejä (-ryhmiä) joiksikin illoiksi. Opiskeluteemoja olisivat esimerkiksi ATK, lämpö, vesi ja viemäri jne. Idea oli hyvä, mutta opiskelijoiden aikaresurssit ja motivaatio estivät niitä vielä perustamasta. Teoriapainotteinen opetus alkaa väsyttää sekä oppilaita että opettajaa. Harjoitustöiden osuutta tulisi lisätä, mutta kun osa opiskelijoista ei tunne edes LVI-tekniikan yleisimpiäkään käsitteitä eikä piirustusmerkintöjä. Opiskeluaktiivisuus vaihtelee heikosta kiitettävään.

5. kurssiviikko (19/1997): Ryhmätyömenetelmien käyttäminen on aika vaikeaa. Ei oikein toimi. Opiskelijat eivät halua tehdä ryhmissä mitään. Lisäpotkua pitäisi saada. Luokkahenki kärsii jonkin verran ns. ”vanhojen miesten” klikistä, jossa kolme opiskelijaa eivät ole ryhmätyöhaluisia. Muuten kaikki sujuu suhteellisen hyvin. Opiskelun motivoinnissa on vanhemmilla miehillä vaikeuksia. Mitä pitäisi tehdä?

6. kurssiviikko (20/1997): Opetusteknologiset puutteet hankaloittavat opettajan työtä. Tämä tuli konkreettisesti esille kohdassa 5.2.3 esitetyssä esimerkissä LV-mittalaitteen lainaamisesta paikalliselta yritykseltä. Lainaus oli hyvä juttu, mutta sitten tilanne karkasi käsistä, kun mittalaite haettiin pois. Koulutuksen alkusuunnittelussa olleet puutteet vaivaavat vielä jonkin verran. On omien resurssien tuhlausta juosta kaupungilla mittareiden perässä.

8. kurssiviikko (22/1997): Viikko oli ollut raskas sekä kouluttajalle, että opiskelijoille. Opiskeluväsymys oli huomattavaa, silti osanotto tunneille on yllättävän hyvä. Motivointikeinot ovat kouluttajalla vähissä. Myös kouluttaja on turhautunut tilanteeseen. Tieto oppilaitoksen eri osastojen ja johdon välillä ei toimi. Tämän on kouluttajan ”oma reaktio”. Oma reflektiivisyys on myös koetuksella. Motto ”älä pingota niin paljon, ei se kannata”. Omaan jaksamiseen tarvitaan myös osaston apua. Puhdistavia keskusteluja osastonjohtajan kanssa. Olen vielä hengissä.

10. kurssiviikko (24/1997): ATKn ja yleensäkin tietokonetyöskentelyn opettaminen aikuisille, jotka eivät ole aikaisemmin ole edes koskeneet koneeseen, on vaikeaa. Opetuksesta pitäisi tehdä selkeä, hitaasti etenevä opetuspaketti. Opetuksen pitäisi olla henkilökohtaisten oppimistaitojen mukainen. Muuten ei hommasta tule mitään. Nyt tuli liikaa kerralla.

11. kurssiviikko: (25/1997): Mitä pitemmälle kurssi etenee, sitä vähemmän motivoituneita ovat opiskelijat. Tämä tarttuu myös kouluttajaan. Opetuksessa on mukana liian vähän teknisten, eri alojen spesiaalikouluttajia. Kurssisuunnitteluun oli kurssin alussa liian vähän aikaa (vain 3 päivää).

12. kurssiviikko (26/1997): Pitipä puristaa viimeiset voimanrippeet, että pääsi tähän saakka. Nyt on loma tarpeen. Tällaista kurssia ei saa ikinä järjestää kesäaikaan. Ei voi tehdä lämpötilamittauksia, kattilalaitokset eivät ole päällä, kaukolämmön alakeskuksissa ovat meno- ja tuloveden lämpötilat lähes samat jne. Harjoitustöitä on tämän takia lähes mahdoton tehdä. Asiasta pitää lähettää kriittinen kommentti myös työvoimapiiriin. Hyvä kesälomaa toivoo väsynyt ja turhautunut kouluttaja.

Koulutuksessa oli edetty vähää vaille kurssin puoliväliä. Kesälomaa kesti kolme viikkoa (28–30/2007. Oppilaitos oli kiinni, ja myös opiskelijat pääsivät kesätauolle. Päiväkirjamerkintöjen väliin ei ole tehty lisäkommentteja tai tutkijan muita huomioita, siksi että kuvaukset sinällään jo kertovat, mitä kurssilla todella tapahtui. Ei ole tarpeen kommentoida kommentteja. Koulutus oli edennyt lähelle puolta väliä. Seuraavissa päiväkirjakuvausissa edetään samoin kuin edellä.

14. kurssiviikko (31/1997): Kesätauon jälkeen ei mikään toiminut: opiskelijat eivät jaksakaan mitään, ovat ”patalaiskoja” ja kouluttajan turhautuneisuus jatkuu. ”Kyllä sitä voisi aikaansa tuhlaata paremminkin, meni orientointipäiviksi kaikki viikon koulutuspäivät.”

15: kurssiviikko (32/1997): Koska teoriaa on liikaa ja käytännön harjoittelua ei koululla voi tehdä, järjestin paikallisen LVI-liikkeen työmaalle opetustilanteen lämpöpattereiden asennuksesta tiistaipäivälle. Toinen harjoituskohde oli yhden opiskelijan omakotitalon kattilan vaihto, johon lähti kaksi opiskelijaa. Kattilaprojekti meni hyvin, mutta työmaalle opiskelijat eivät suostuneet lähtemään. Opiskelijoita kiinnosti enemmän meneillään olevat urheilukisat televisiossa. He kieltäytyivät opetustilanteesta. Tunteet kuumenivat molemmin puolin. Pidin kriisipalaverin. Siinä keskusteltiin jo koko koulutuksen lopettamisesta ja opiskelijat uhkailivat ammattiliiton väliintuloa. Kouluttaja jätti opiskelijat luokkaan lukemaan LVI-piirustuksia keskenään ja lähti kattilatyömaalle. Aika näyttää mitä ensi viikolla tapahtuu. Päivä jätti pahan maun suuhun.

16. kurssiviikko (33/1997): Viikko oli vaikea opetuksellisesti. Kurssilla oli liian paljon asiaa yhdelle kouluttajalle: opiskelijat väsyvät, kouluttaja väsyä. Koska mikään ei tällä viikollakaan, piti opiskelijoita komentaa kotiin kesken päivän. Seurasin puhuttelua, vienoilua molemmin puolin. ”Katsotaan kuinka äijän käy ensi viikolla.”

17. kurssiviikko (34/1997): Viikon alku oli todella hyvä. Opiskelijat olivat ”lauhkeita kuin lampaat”. Mitä oli tapahtunut? Viikolla kävin työnohjauksessa oppilaitoksen psykologilla kaksi kertaa, rehtorin kehotuksesta. Hän oli kuullut vaikeuksista kurssilla. Toisella kerralla totesin, että työnohjausta en enää tarvitse, koska tilanne luokassa oli lauenut. Suurimmat ongelmat olivat aiheutuneet oppilaitoksen organisaatiosta ja oppilaiden vihanpurkauksista, koko eletystä elämästä, työttömyydestä jne. Näin tässä taas sain alun parempaan.

18. kurssiviikko (35/1997): Viikolla tehtiin vierailu Ilmajoella ilmanvaihtokoneita valmistavassa yrityksessä. Viikolla oli kurssille järjestetty myös virkistytymispäivä oppilaitoksen rantasaunalla: saunottiin, uitiin syötiin ja nautittiin virvokkeita. Viikko meni hyvin. ”Pelastettiinkö kurssi yhdessä?”

Edellä kuvattiin kurssin keskivaiheen ”notkahdusta” alaspäin koulutuskokonaisuuden läpiviennissä. Oman kokemukseni mukaan tällaista tapahtuu lähes kaikilla kursseilla, oli kysymys sitten työvoimakoulutuksesta tai oppisopimuskoulutuksesta ja oli suunnittelu ja toteutus sitten kuinka hyvää tahansa. Alussa opiskelijoiden innostus on korkealla, puolivälissä tapahtuu taantumista ja loppuvaiheessa taas opiskelumotivaatio paranee. Seuraavassa kuvataan kurssin loppuvaiheen tunnelmia.

19. kurssiviikko (36/1997): Tällä viikolla oli jo sellaista loppujäähdyttelyn makua, koska opetuksen teoreettinen osuus omalta kohdalta loppuu ensi viikolla. Ensiapukurssi ja tulityökurssi toivat sopivan piristeen koulutukseen.

20. kurssiviikko (37/1997): Tällä viikolla tehtiin työharjoittelusopimukset. Harjoittelupaikkoja oli runsaasti, ja kaikki opiskelijat olisivat omalla aktiiviteetillään päässeet töihin. Neljä opiskelijaa halusi jäädä koululle, jossa ei ollut oikeastaan mitään tekemistä. ATK-luokka oli käytettävissä, mutta kädentaitoja ei voinut harjoitella. Yhden opiskelijan sain työharjoitteluun käyttämällä suhteellisen kovia otteita. Nyt vastuukouluttaja sai levätä opetuksesta ja keskittyä loppuarviointiin ja todistusten valmisteluun.

Opiskelijat olivat työharjoittelussa viikot 38–41/1997. Viimeisellä kouluviikolla (42/1997) oli maanantaipäivä ensiapua, ja tiistaina kurssilaiset antoivat OPAL-palautteen työvoimatoimistoon. Keskiviikkona 15.10.1997 oli kurssin päätöstilaisuus. Päiväkirjan viimeiset kuvaukset liittyvät tuohon päivään.

25. kurssiviikko (42/1997): Kurssin päätöstilaisuus oli oppilaitoksen ruokalassa. Päätöstitodistuksen koko kurssin suorittamisesta saivat 14 opiskelijaa. Tässä joukossa olivat kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Tilaisuus oli lyhyt ja koruton. Rehtori piti lyhyen puheen: ”...mielenkiintoinen ja tapahtumarikas kurssi...”. Vastuukouluttaja kertoi lyhyesti kurssin vaiheista ja totesi, että vaikeuksista huolimatta päästiin loppuun ja kurssilaisten tilanne jatkossa on keskinkertaista parempi työhön pääsyn tai opiskelemaan pääsyn suhteen. Seurasi todistusten jako ja tilaisuuden päättäminen.

Palasimme vielä viimeisen kerran luokkaan, jossa kouluttaja kätteli kaikki opiskelijat ja toivotti hyvää jatkoa. Opiskelija, joka oli koulutuksen puolivälissä osallistunut rankimmin ”testaamaan ” ja ”härnäämään” kouluttajaa totesi kättelytilanteessa: ”Älä muistele pahalla.” En muistele, hyvää syksyn alkua.



## 6 POHDINTA

Tutkimus eteni suunnitteluvaiheen ongelmien asettelusta haastatteluvaiheeseen, aineiston keräämiseen ja analysointiin. Ensimmäinen ongelma, *Minkälaisen henkilökuvan opiskelijat itsestään antavat*, selvitettiin koulutuksen alussa tehdyllä alkuhaastattelulla. Toinen ongelma, *Miten opiskeluedellytykset otettiin huomioon HOPSin laatimisessa*, selvitettiin koulutuksen puolivälissä tehdyllä välihaastattelulla. Kolmas ongelma, *Miten opiskelijoista lähtenyt, yhdessä suunniteltu kurssi toteutui*, selvitettiin kaksi kuukautta koulutuksen jälkeen tehdyllä lomakekyselyllä. Tämän lisäksi suoritettiin noin viisi kuukautta kurssin päättymisen jälkeen puhelinkysely, jossa selvitettiin henkilöiden senhetkinen työmarkkina- tai opiskelutilanne (ks. kuvat 7 ja 8).

Kurssin opiskelijoista muodostui seitsemän henkilön kohdejoukko, josta tutkimusaineisto kerättiin. Opiskelijat olivat kaikki miehiä, joista nuorin oli iältään 26 vuotta ja vanhin 57 vuotta. Opiskelijat muodostivat tavallaan kolme ryhmää: 1) ”nuoret miehet” ikäjakama 26 – 35 v, 3 henkilöä, 2) ”vanhat miehet” ikäjakama 51–57 v, 3 henkilöä, 3) yksi 42-vuotias mies. Häntä voisi kuvailla ”keski-ikäiseksi mieheksi” Tutkijalle muodostui henkilökuva opiskelijoista heidän oman kuvauksensa kautta ja tutkijan havainnoinnin kautta. ”Nuorista miehistä” nuorin oli vielä poikamies, kaksi muuta naimisissa ja pienten lasten isä. Perheellisillä suurin huoli oli perheen talouden ylläpitäminen ja työnsaanti koettiin hyvin tärkeänä. Poikamiehiä ei talous niinkään rasittanut, mutta kyllä järkevän tekemisen tarve. Koko kurssilla oloajan tällä ryhmällä oli opiskeluun ehkä aktiivisin ote. ”Vanhoilla miehillä” olivat lapset jo aikuisia ja talous ei enää ollut niin tiukalla. Kurssia ei koettu tärkeänä, työelämään pääsyn väylänä ja eläkeikäkin oli lähellä. ”Päästähän kohta putkehen ” tällä tarkoitettiin sitä, että ansiosidonnaisten päivärahojen (500-päivät) loppuminen oli taattu siihen saakka, kun työtön pääsee työttömyyseläkkeelle. Ansiosidonnainen työttömyyskorvaus oli huomattavasti parempi kuin muunlainen työttömyyspäiväraha.

Opiskelijoiden elämäntilanne selvitettiin suhteellisen laajasti. Elämäkokemuksen (opiskeluhistoria, työhistoria) selvittäminen muokkasi opetusohjelmaa alkutason määrittämisen kohdalla ja muutti jonkin verran sisältökokonaisuuksia. Henkilökohtaisen opiskeluohjelman suunnitteleminen onnistui elämäkokemusselvityksen kautta hyvin, mutta käytännön toteuttamisen jatkumuokkaus jäi vaillinaiseksi. Oppimis- ja työmarkkinapo-

lulle luotiin näin hyvä teoreettinen pohja, mutta käytännön ohjaus ja seuranta jäivät vähäisiksi. Kurssin toteutuminen suunnitellulla tavalla ei kovin hyvin onnistunut. Pahimpana esteenä koettiin koulutuspaikan puutteelliset käytännön työtilat ja työvälineet. Myös eri alojen kouluttajia olisi pitänyt olla enemmän. Vastuukouluttaja joutui itse kouluttamaan sellaisia aiheita, joista ei itsellä ollut juurikaan kokemusta: esimerkkinä rakennustekniikka. Aikuiset miehet aistivat hyvin herkästi sen, että kouluttaja ei tiedä asioista käytännössä mitään eikä myöskään teoriasta. Tällöin opiskelijat alkavat testata kouluttajaa ja se usein johti häiriöihin ja levottomuuteen luokassa. Olo koettiin turvatomaksi ja raskaaksi opettajanpöydän kummallakin puolella.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aikuiskoulutuskurssin järjestämistä suunnittelusta lähtien, kuvata käytännön toteutus sekä seurannan avulla selvittää vaikuttavuutta. Kurssisuunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi pidettiin opiskelijoiden henkilökohtaisia resursseja ja tarpeita: miten ne otetaan huomioon koulutussuunnittelussa, opetussuunnitelmassa ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa ja muuttamisessa sekä miten näiden asioiden selvittämiseksi opiskelija-analyysi tehdään ja mitkä ovat sen vaikutukset.

Opiskelijan taustan selvittäminen alkaa nykytilanteen selvittämisellä sekä työ- ja opiskeluhistorian läpikäymisellä. Tausta luo pohjaa yleensä koulutukseen suhtautumiselle ja opiskeluun kohdistuville odotuksille. Tämän jälkeen tiedon jakaminen itse koulutussällöistä eli opetussuunnitelman esittely antaa valmiuksia alustavan henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen: tiedetään mitä halutaan ja mitä on tarjolla.

Haastattelut loivat positiivista ilmapiiriä. Niissä lähestyttiin ihmistä hyvin henkilökohtaisella tasolla, opiskelijoista välitettiin. Tämä ylläpiti ja jopa lisäsi opiskeluinnostusta ja motivaatiota. Aikuiskoulutuskurssi on mahdollista toteuttaa niin, että opiskelijoiden resurssit ja tarpeet huomioidaan ja otetaan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohdaksi. Se vaatii kuitenkin niin viranomaisten, koulutusorganisaatioiden, kouluttajien kuin opiskelijoidenkin yhteisiä sitoumuksia. Se vaatii myös parempaa yhteistyötä ja ennakkosuunnittelua viranomaisten ja organisaatioiden välillä, koulutuspaikkojen ja kouluttajien resurssien ja asenteiden tarkistamista sekä opiskelijoiden asennemuokkausta ja taustanalyysiä.

## 6.1 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää monia eri mittaus- ja tutkimustapoja (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2005, 216).

Määrällisen tutkimuksen laadun arviointimenetelmiä ei voida tässä tutkimuksessa käyttää. Eskolan & Suorannan (2000, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Kvalitatiivista tutkimusta lukee aina yleensä sillä mielellä, että löytyyköhän siitä jotain sellaista – kutsutaan sitä sitten totuudeksi tai ei – jonka voisi itse allekirjoittaa. Toisissa raporteissa jää päällimmäiseksi mieleen elämän maku. Toiset taas saavat aikaan piinaavan tunteen siitä, että onkohan asia niin kuin tutkija väittää. Miksi joissakin tutkimuksessa raportoidut havainnot ovat todemmantuntuksia kuin jossakin toisessa? Yksi vastaus voi olla siinä, että tutkimuksessa kerrotut tapahtumat ovat, jollain lailla tuttuja ja oma kokemus voi ne vahvistaa. Kysymys on kokemusmaailmojen yhtenevyydestä.

Tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien kokemusmaailmat yhtyivät koulutuksen kestäessä sen kautta, että tutkija oli osa sitä elämää, jota kurssilla elettiin. Alkuhaastattelun jälkeen tutkija sai käsityksen kohdejoukosta, jotka samalla olivat kurssin opiskelijoita. Heidän henkilökuvansa paljastui tutkijalle kurssin edetessä. Tutkija toimi kurssin vastuukouluttajana ja oli läsnä koko kurssin ajan. Välihaastattelun jälkeen henkilökuva sai syvyyttä: oltiin oltu yhdessä kaksi kuukautta. Kurssi kesti kokoisuudessaan vähän yli puoli vuotta. Siinä ajassa oli yhteisiä kokemuksia kertynyt runsaasti luokkatyöskentelyn vuorovaikutustilanteissa, välituntien keskusteluissa ja muissa yhteisissä tilaisuuksissa.

Teemahaastatteluun perustuvan tutkimuksen tulosten luotettavuus perustuu siihen, kuinka hyvin tulokset ja todellisuus vastaavat toisiaan (Hirsjärvi & Hurme 1992, 128). Teemahaastattelun menetelmällä tuodaan oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle. Analyysissä pyritään tavoittamaan tutkittavien ilmiöiden vivahteita ja tiivistämään ne siten, että kuvausten uudet ulottuvuudet välittäisivät haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia.

Molemmat haastattelu ja koulutuksen jälkeen tehty lomakekysely analysoitiin teemoittelun kautta. Teemoihin kohdistetuilla kysymyksillä saatiin selville tutkittavien todellisia ajatuksia, joita kuvattiin tulososion suorissa sitaateissa. Vastaukset olivat opiskelijoiden omien kokemusten kautta syntyneitä tosia ajatuksia tutkimuksen kontekstista ja samalla koulutuksen etenemisestä. Opiskelijoiden pienten kertomusten kautta tutkia tulkitsti vastaukset. Tosin pitää muistaa mitä Eskola & Suoranta (2000, 210) sanovat tutkijan subjektiivisesta asemasta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkija avoin subjektiiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimusraportti sisältää enemmän tutkijan henkilökohtaista pohdintaa kuin jos tutkimus olisi ollut kvantitatiivien.

Tutkimuksen on edelleen pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tämän tulee kuitenkin tapahtua tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkijan käsityksiä yritetään sovittaa. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. Hänen on pystyttävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti, mutta toinen tutkija voi silti päätyä erilaiseen tulokseen ilman, että sitä on välttämättä pidettävä tutkimusmenetelmän heikkoutena. Samoin on tärkeää, että tulokset, niin pitkälle kuin on mahdollista heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa. Samalla täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189).

Tässä tutkimuksessa tutkija on joutunut arvioimaan omaa työtään ollen sidoksissa tutkimuksen tekemiseen työnsä ohella. Tutkijalla on ollut ikään kuin kaksoisrooli: tutkijan rooli ja vastuukouluttajan rooli. Oman työn arviointia näkyy tulososiossa ongelmien selvittämisen yhteydessä tutkittavien sitaattien välissä. Myös päiväkirjamerkinnot kertovat tutkijan työstä konkreettisin esimerkein.

### **6.1.1 Aineisto**

Kun aineiston asianmukaisuutta arvioidaan yleisesti, ovat pääseikat aineiston riittävydessä, määrässä ja laadussa sekä siinä, kuinka hyvin aineisto kattaa tutkimusalueen. Yleensä tällainen arviointi on aina ongelmallista (vrt. Hirsjärvi ym.1997, 180), eikä selvää vastausta ja yleisiä ohjeita ole olemassa. Niinpä arviointi pitää tehdä aina tapauskohtaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. Usein tutkimus alkaa siitä, että tutkija yrittää kartoittaa kentän, jossa toimii. Aineiston koko määräytyy näissä tapauksissa sen mukaan, miten monta jäsentä tällaiseen ryhmään sattuu kuulumaan.

Tässä tutkimuksessa tapausjoukko oli yhden kurssin opiskelijat, joista kohdejoukossa oli puolet mukana. Kohdejoukko valittiin sattumanvaraisesti, koska mukaan saatiin ne opiskelijat, jotka olivat saatavilla välihaastattelussa (7 kpl). Sama joukko analysoitiin myös muissa tutkimusosissa (alkuhaastattelu, lomakekysely). Kerätty aineisto oli runsas ja toi hyvin esille koko kurssin mielipiteitä, koska samoja asioita nousi usein esille aineistosta.

Yleisesti ottaen kaikkiin ongelmiin saatiin vastaukset lähes niin kuin ongelmanasettelussa ennen analyysin tekoa oli esitetty. Lopullisia vastauksia ei saatu suoraan yksittäisten kysymysten perusteella vaan koko vastausaineistoa tulkitsemalla. Rajaus, joka esiintyy teemojen ja kysymysten alkuasettelussa, oli lähtökohta vastausten tulkinnalle. Analysoinnin aikana koko aineistosta esille nousevat seikat pyrittiin ottamaan huomioon ilman teemarajauksia.

### **6.1.2 Rajoitukset menetelmissä, kehittämisehdotukset**

Rajoittavimpana tekijänä menetelmien käytössä on se, että tutkimus ei perustu syvästiin filosofisiin taustasitoumuksiin eikä teoreettisiin lähtökohtiin, vaan pyrkii olemaan käytännönläheinen ja työelämän sovelluksiin tähtäävä (vrt. Hirsjärvi ym. 1997, 123) ja saattaa olla näin ollen joissakin kannanotoissaan hyvin subjektiivinen. Lisäksi tutkijan resurssit olivat rajatut, koska hän tutkimuksen lisäksi toimi samalla kurssin vastuukouluuttajana.

Ehkä myös tutkimusasetelama oli laadittu hieman monimutkaiseksi ja kysymystenasettelu laajaksi. Analyysivaihe muodostui kokonaisuuteen nähden aika raskaaksi ja enemmän tutkijan oman intuition kuin metodologisten teorioiden pohjalle rakennetuksi.

### **6.1.3 Yleistettävyys**

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyttä ajatellen. Mukana on kuitenkin se perin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi ym. 1997, 181–182).

Tutkimuksen yleistettävyys rajoittuu yksittäiseen tapaukseen, ja sitä voidaan käyttää hyväksi koulutusorganisaatiossa uusien kurssien suunnittelussa. Kun ajatellaan yleisesti koko Suomen ammatillista aikuiskoulutusta, jää tutkimuksen anti pelkästään esimerkiksi ja jatkotutkimusten aiheeksi. Yleensäkin koulutussuunnittelussa painotuksen pitäisi siirtyä kovista taloudellisista arvoista inhimillisempään, opiskelijan arvomaailmasta lähtevään ajatteluun.

### **6.1.4 Hyödynnettävyys**

Tutkimus lisäsi tietoa yhden aikuiskoulutusorganisaation toimintatavoista, aikuiskoulutuksen suunnittelusta, jossa lähtökohtana ovat opiskelijoiden resurssit ja tarpeet, ja käytännön soveltamisesta koulutustilanteeseen. Tutkimus antoi tietoa myös henkilökohtaisen opetussuunnitelman rakentamisesta ja muuttamisesta koulutuksen aikana.

Tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että opiskelijoiden näkökulmasta ja tarpeista ei yleensä koulutuskokonaisuuksia lähdetä miettimään, vaan etusijalla ovat koulutusorganisaatioiden oppilastyöpäivien täyttäminen ja oman toiminnan jatkumisen turvaaminen. Henkilökohtaisia, ihmisestä lähteviä tarpeita ei vielä oteta tarpeeksi huomioon. Myös sen tutkimus osoitti, että oppilaiden taustojen tutkimista ei tehdä eikä alkutasovaatimuksista pidetä kiinni, koska kurssit pitää täyttää hinnalla millä hyvänsä.

Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää kaikessa aikuiskoulutussuunnittelussa esimerkiksi silloin, kun lähtökohdaksi otetaan opiskelija. Siitä saa myös viitteitä työvoimatoimistoille oppilasvalintaan ja -analyysiin jatko- ja täydennyskoulutuksen tarveselvitystä varten.

### **6.1.5 Jatkotutkimussuosituks**

Tutkimusprosessi ei koskaan lopu siihen, että tutkimusongelmia saadaan selvitettyä, koska vastaukset ovat aina vain osavastauksia ja osatotuksia. Tutkimus ei lopu, vaan se täytyy lopettaa tekemällä tuloksista raportti ja panemalla sille piste. Toisaalta tutkimusprosessissa joihinkin kysymyksiin saadut vastaukset herättävät yleensä aina uusia kysymyksiä ja teoreettisia ongelmanasetteluja. Yhden tutkimuksen loppu tai sen aikana saatu idea voi olla toisen tutkimuksen alku (Alasuutari 1994, 249).

Myös tämä tutkimus herätti ajatuksia jatkotutkimuksista, jätti uusia kysymyksiä ja herätti innostuksen saada niihin vastauksia. Seuraavat uudet tutkimukset olisi hyvä toteuttaa:

- Työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuus opiskelijan näkökulmasta.
- Aikuisopiskelijoiden motivointikeinot: oppimispelkojen ja oppimisrajoitteisuuden poistaminen ja sitä kautta oppimisedellytysten parantaminen.
- Henkilökohtaisen opiskeluohjelman käytännön soveltaminen: HOPS toimivaksi työkaluksi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

### **6.1.6 Kriittisiä havaintoja LVI- alan koulutuksesta ja tulevaisuuden visioiden pohdintaa**

LVI-alan jatko- ja täydennyskoulutus on Suomessa liian hajanaista, satunnaista ja vaihtelevan tasoista, eikä se perustu kokonaisvaltaiseen suunnitelmallisuuteen yhteiskunnan hallinnon tasoilla, koulutusorganisaatioiden tasolla ja yrityselämän tasolla.

Monet virastot ja laitokset ovat myös tutkineet ja selvitelleet koulutuksen vaikuttavuutta. Kriteeriksi on asetettu varsinkin työvoimapolitiittisessa koulutuksessa työhön sijoittuminen tai jatko-opintoihin pääseminen. Mittarilta on pohja pois, koska koulutus ei

pelkästään tähtää työhön sijoittumiseen, vaan sillä estetään myös syrjäytymistä yhteiskunnasta, mikä on nykyään yhä korostuneempi. Nämä väittämät perustuvat omaan näkemykseeni ja muistiinpanoihin Seinäjoen ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa järjestetystä Koulutuksen vaikuttavuus - tilaisuudesta 25.6.1997, jossa näkemyksiään esittelivät Vaasan työvoimapiirin edustajat, opetushallituksen edustajat ja kulttuuri- ja sivistysvaliokunnan edustaja Helsingistä.

Liikaa resursseja tuhlaataan erilaisten koulutusorganisaatioiden keskinäiseen kovaan kilpailuun koulutusmäärärahoista. Kursseja järjestetään täyttämään vajaata koulutustarjontaa koulutustarpeesta välittämättä. Eri organisaatioiden välinen yhteistyö puuttuu kokonaan, ja huolimatta uuden läänijaon tuomasta rajojen vapautumisesta vanhat raja-aidat ovat vielä esteenä mm. työvoimapoliittisen koulutuksen järjestämiseksi eri elinkeinopiirien alueille.

Jatkokoulutuksen yhteydet työelämään puuttuvat myös, ja moni LVI-alan jatko- ja täydennyskoulutuskurssi on irrallaan sekä työelämän tarpeista että jatkuvuudesta. Jatkuvuus pitäisi taata koko maassa. Kyseiseen koulutukseen spesialisoituneita yksiköitä, joissa opetusresurssit ovat kunnossa, ei liene montakaan Suomessa. Eivätkä kurssit ole paras tapa kouluttaa ihmisiä paikallisia tarpeita varten. LVI-ala on suhteellisen kapea alue rakennusalan koulutuksessa, eikä jatkuvuutta voi olla kovin pienellä alueella pitkään. Koulutustarve tulee nopeasti tyydytettyä. Opiskelijat eivät lähde kursseille kovin kauas kotipaikaltaan. Niinpä koulutus pitääkin viedä heitä lähelle.

Koulutuksella pitää saada aikaan vaikuttavuutta. Vaikuttavuuden ensimmäinen taso on mielestäni vaikuttavuus yksilöön: ammattitaidon parantuminen ja laajeneminen, työllistyminen, lisäopiskeluun motivoituminen, itsetunnon kohentuminen ja koko elämäntilanteen paraneminen. Toinen taso on siirtää yksilön parantuneet taidot ja hyvinvointi yhteiskunnallista hyötyä tuottavaan toimintaan. Tuo siirto suoraan yhteiskunnan hyödyksi voitaisiin tehdä esimerkiksi LVI-perusparantamisen kautta.

Pitää muodostaa asiantuntijatiimejä, jotka operoivat koko maassa jonkin opetushallituksen hyväksymän koulutusorganisaation alaisuudessa. Tuota organisaatiota ei vielä voi nimetä. Uutta lakiesitystä ei asiasta ole vielä mikään taho esittänyt. Omasta mielestäni tuollainen organisaatio voisi olla Suomen n. 42 aikuiskoulutuskeskuksesta muodostetta-



va yhteisorganisaatio. Siinä toimitivat eri tekniikan alojen erityisosastot, joiden tehtävänä olisi valvoa toimintaa. Itse tiimit toimitivat itsenäisesti paikkakuntien ja niiden yritysten tarpeiden mukaisesti. Tiimit tekisivät opiskelijatarveanalyysit ja markkinoisivat osaamisensa yrityksille ja yhteisöille sekä vastaisivat tehokkaasta ja taloudellisesta koulutuksesta suoraan valituissa paikallisissa kohteissa.

## LÄHTEET

- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Allan, P. & Jolley, M (toim.) 1987. The Curriculum in Nursing Education. London: Chapman and Hall.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. 3. painos. Chatham, Kent: Great Britain by Mackays of Chatham PLC.
- Germo, M-A., Harju, A. , Kallio, P. , Koskinen, N. , Kurhila, A. & Leino, T.1998. Henkilökohtaisen opiskeluohjelman käytännön sovelluksia - Kokemuksia ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista. Opetushallitus. Työelämätkinnot 1/1998. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ekola, J.1992.Opetussuunnitelma - joustava pedagoginen opas. Teoksessa Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.
- Helakorpi, S (toim.). 1993. Koulu 2000. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisu 90.
- Hein, I. & Larna, R.(toim.). 1994. Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskoulutus. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S (toim.). 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S. , Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

<http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/lau3100.scr?{key}=HE+86/1997>.

Tulostettu: 25.3.2005

[http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/Koulutuksen paikallisen tason arviointi.pdf](http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/Koulutuksen_paikallisen_tason_arviointi.pdf). Selvitys koulutuksen paikallisen tason tilasta 11/2000.

[http://www.minedu.fi/opm/ministerio/organisaatio/ktpo/ktpo\\_aikuiskoulutus.html](http://www.minedu.fi/opm/ministerio/organisaatio/ktpo/ktpo_aikuiskoulutus.html).

Tulostettu: 22.3.2006.

[http://www.mol.fi/mol/fi01\\_tyovoimapalvelut\\_/04\\_tyovoimakoulutus/index.jsp](http://www.mol.fi/mol/fi01_tyovoimapalvelut_/04_tyovoimakoulutus/index.jsp).

Tulostettu: 20.2.2006.

<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,436>. Tulostettu 21.3.2006

<http://www.sedu.fi/aikuiskoulutus/105.html>. Tulostettu: 26.3.2006

Hänninen, R. 1994. Itsestään selvä itsearviointi. Itsearvioinnin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 19.

Jalava, J., Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Opsista hopsiin- käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turku: Painosalama Oy.

Jyrkämä, J. (toim.) 1981. Työttömänä Suomessa. Suomen tutkijaliitto. Vaasa: Polyprint.

Järvensivu, A. & Valkama, P. 2005. Proaktiivisen työvoimapolitiikan rajoja ja mahdollisuuksia. Työpolitiikan tutkimus Nro 268. Helsinki: Työministeriö.

Kauppi, A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kasvio, A.1986. Teollisesta vallankumouksesta työyhteiskunnan kriisiin. Työelämän

- muutosten ja siihen kohdistuvan sosiaalitieteellisen tutkimuksen erittelyä. yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto. Sarja C 29/1986. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kalela, J. 1989. Työttömyys 1900-luvun suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa. Työvoimaministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kinnala, S. 1996. Henkilökohtaiset opiskeluohjelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa: Lähtöarviointi ja hyväksiluvut koulutusta yksilöllistämässä. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kolb, D.A. 1984. The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Kortteinen, M. & Tuomikoski, H. 1998. Työtön. Tutkimus pitkäaikaistyöttömien selviytymisestä. Hämeenlinna: Tammi
- Koskiahho, B. 1990. Ohi, läpi ja reunojen yli: tutkimuksenteon peruskysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Lappalainen, O. 1995. Oppimistyyli harkitsevuus vs. impulsiivisuus. Tiedonhankintatyyli. Tampereen yliopisto. Sarja Actia Tamperensis ser A vol. 441. Tampere: Tammer - Paino.

- Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) 1987. Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mikkonen, I. 1997. Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua. Koulutuksen vaikuttavuus yksilötasolla. Työvoimapolitiittinen tutkimus Nro 174. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino Oy
- Opetushallitus. 1998. <http://oph.fi>. Tulostettu 3/1998.
- Opetushallitus. 1999. Talotekniikan perustutkinto 1999. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Opetusministeriö. 1997. Aineksia tietoyhteiskunnan työllistämistästrategiaan. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Keuruu: Otava.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatussarja 8. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Saariluoma, P. 1988. Ihmisen muisti. Teoksessa Hautamäki, A. (toim) 1988. Kognitiotiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Santamäki-Vuori, T. 1996. Pitkäaikaistyöttömien työmarkkinakokemukset lamavuosina 1993-4. Työpoliittisia tutkimuksia 131, Työministeriö.
- Simpanen, M. 1993. Aikuiskoulutus ja työelämä. Aikuiskoulutustutkimus. Helsinki: Tilastokeskus. Tutkimuksia 201.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1991. Basics of Qualitative Research Grounded Theory Procedures and Techniques. 3. painos. London: SAGE Publications Ltd.

STT, Helsinki. 1998. Vilho Hirven mielestä työministeriön vastuulla on liikaa aikuis-koulutusta. Aamulehti 18.11.1998. Kotimaa 10.

Suonperä, M. 1993. Näkökulmia aikuiskoulutuksen kehitykseen. Teoksessa Helakorpi, S (toim.) 1993. Koulu 2000. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisu 90.

Tuomisto, J. 1993. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B 2/92. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Työministeriö. [http://www.mol/työvoimakoulutus/työvoimakoulutuksen laadunseuran-ta](http://www.mol/työvoimakoulutus/työvoimakoulutuksen_laadunseuran-ta). OPAL tiedote 1/2002. Tulostettu 27.3.2006

Työministeriö. [http://www.mol/työvoimakoulutus/työvoimakoulutuksen laadunseuran-ta](http://www.mol/työvoimakoulutus/työvoimakoulutuksen_laadunseuran-ta). OPAL tiedote 1/2005. Tulostettu 27.3.2006

Vaherva, T. & Ekola, J. 1986. Aikuisen opettamisen taito. Helsinki: Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja.

Virsu, V. 1991. Aivojen muotoutuvuus ja kuntoutuminen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 26. Helsinki: Yliopistopaino.

von.Wright, M. & von.Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

## **LIITTEET**

Liite 1: Alkuhaastattelukysymykset

Liite 2: Välihaastattelukysymykset

Liite 3: Kyselylomake

## **TAULUKOT**

Taulukko 2: Alkuhaastatteluvastausten luokittelu

Taulukko 3: Välihaastatteluvastausten luokittelu

Taulukko 4: Koulutuksen jälkeen tehdyn kyselyn luokittelu

**AOKK / KASVATUSTIETEEN SYVENTÄVÄT OPINNOT**

LVI-korjausrakentaja /kiinteistöhoitajakurssi 7.4.–15.10.1997

**ALKUHAASTATTELU 8. 4.1997**

1. Mitkä ovat tämän hetken tunnelmat ?
2. Perhesuhteet ?
3. Maailmantilanne (Suomen) ?
4. Koulutustausta ?
5. Mitä töitä olet tehnyt ?
6. Lapsuus, nuoruus, aikuisuus ?
7. Tulevaisuus ?
8. Onko erityisiä harrastuksia ?
9. Kiinnostaa, ei kiinnosta ?
10. Mitä muuta tulee mieleen ?
11. Mitä odotat kurssilta ?
12. Miten opit ?
13. Oma panos ?
14. Mitä odotat kouluttajalta ?
15. Onko vielä jotakin lisää ?



**AOKK / KASVATUSTIETEEN SYVENTÄVÄT OPINNOT**

LVI-korjausrakentaja / kiinteistöhoitajakurssi 7.4.–15.10.1997

**VÄLIHAASTATTELU 3.6.1997**

1. Mitkä ovat tunnelmat yleisesti ottaen kurssin tässä vaiheessa?
2. Onko sosiaalisissa suhteissa tapahtunut mitään tiedostettua kurssin aikana?  
(sinä, todellinen maailma, perhe, ystävät; parantumista, huonontumista)
3. Miten jaat (saat) aikaa opiskelulle?
4. Kiinnostaako opiskelu vielä?
5. Miten lapsena opit asioita?
6. Miten nuorena opit asioita?
7. Miten aikuisena opit asioita?
8. Onko kurssin opetus vastannut odotuksia?
9. Oletko mielestäsi pysynyt (itsearvio) hyvin, keskinkertaisesti, huonosti mukana?
10. Miten muuttaisit opetusta / ohjelmaa loppuajaksi?
11. Onko oma panostuksesi ollut mielestäsi riittävä, saavuttamaasi tämänhetkiseen tulokseen? (Viitt. kysymykseen 7). Jos ei, miksi?
12. Arvioitko suorituksiasi?
13. Miten kouluttaja on mielestäsi toiminut opettaessaan?  
(liikaa äänessä, teettänyt ryhmätöitä, osaako asiansa, liikaa tehtäviä)
14. Onko HOPS tarpeellinen?
15. Hyviä ja huonoja puolia ympäristössä, opetusteknologiassa, henkilöstössä?
16. Mitä muuta tulee mieleen?

**AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU / HÄMEENLINNA**  
**Kasvatustieteen syventävät opinnot: Tutkimustyö / Antero Sipponen 24.2.1998**

---

**KYSELY LVI-KORJAUSRAKENTAJA / KIINTEISTÖNHOITAJA-KURSSILLE 7.4.–15.10.97 OSALLISTUMISEN VAIKUTUKSIEN SELVITTÄMISESTÄ.**

**KYSYMYKSILLÄ ETSITÄÄN VASTAUSTA TUTKIMUKSEN PÄÄONGELMAAN 3:**

**Miten opiskelijoista lähtenyt, yhdessä suunniteltu kurssi toteutui?**

Pääongelma jakaantuu kolmeen alaongelmaan, joilla kullakin on omat teema-alueensa ja niihin liittyvät kysymykset seuraavasti:

---

**ONGELMA 3.1: Miten haastattelu koettiin ja motivoiko se kurssin aloitusta?**

---

**Teema a) Opiskelumotivaatio**

**Kysymykset:**

1. Onko aikuisena opiskelu sinusta yleensä mielekästä?

E kiinnosta lainkaan	Kiinnostaa vähän	Kiinnostaa	Kiinnostaa paljon	Kiinnostaa erittäin paljon
1	2	3	4	5

2. Minkätasoinen opiskelumotivaatio itselläsi oli kurssille tullessa?

Heikko	Välttävä	Tyydyttävä	Hyvä	Erittäin hyvä
1	2	3	4	5

3. Oliko haastattelulla vaikutusta opiskelumotivaatioon?

Ei ollenkaan	Vähän	Keskinkertaisesti	Paljon	Erittäin paljon
1	2	3	4	5

4. Mitä muuta tulee mieleen opiskelumotivaatiostasi?

**Teema b) Haastattelutilanne**

**Kysymykset:**

5. Tunsitko itsesi hermostuneeksi haastattelussa?

En yhtään	Vähän	Keskinkertaisesti	Paljon	Hyvin paljon
1	2	3	4	5

6. Minkälaisen ilmapiirin kurssista ja sen alusta haastattelu mielestäsi toi?

Hyvin kielteisen	Kielteisesti	Keskinkertaisen	Myönteisen	Hyvin myönteisen
1	2	3	4	5

7. Minkälainen mielestäsi oli haastattelupaikka ?

Erittäin sopimaton tilanteeseen	Sopimaton tilanteeseen	Sopiva tilanteeseen	Hyvin sopiva tilanteeseen	Erittäin sopiva tilanteeseen
1	2	3	4	5

8. Haastattelijan toiminta?

Hyvin huono	Huono	Keskinkertainen	Hyvä	Oikein hyvä
1	2	3	4	5

9. Mitä muuta tulee mieleen haastattelutilanteesta?

---

## ONGELMA 3.2: HOPSin merkitys opiskelussa?

---

Teema c) HOPSin tekemisen vaihe.

Kysymykset:

10) Oliko HOPS käsitteenä sinulle selvä?

Erittäin selvä	Selvä	Jokseenkin selvä	Vähän tietoa	Minulla ei ollut siitä mitään tietoa
1	2	3	4	5

11) Saitko HOPSiin ohjausta?                      Kyllä              Ei

12) Mitä HOPS sisälsi?

13) Oliko HOPSin tekoon varattu tarpeeksi aikaa?

Aikaa oli varattu aivan liian vähän	Aikaa oli varattu vähän	Aikaa oli varattu sopivasti	Aikaa oli varattu vähän liikaa	Aikaa oli varattu aivan liikaa
1	2	3	4	5

14) Otettiinkö siinä huomioon sinun henkilökohtaiset tarpeesi?

Ei lainkaan	Hieman liian vähän	Vähän	Riittävästi	Aivan riittävästi
1	2	3	4	5

15) Oliko opiskelijakyselyllä kurssin puolivälissä vaikutusta opiskelumotivaatioosi?

Heikensi motivaatiota	Ei ollut vaikutusta	Paransi vähän	Piti yllä	Lisäsi motivaatiota
1	2	3	4	5

16) Mitä muuta tulee mieleen HOPSin tekemisestä sinua varten?

## Teema d) HOPSn vaikutuksen kokeminen?

### Kysymykset:

17) Miksi HOPS tehtiin?

18) Miten sitä muutettiin kurssin puolivälissä?

19) Onko se tärkeä?

20) Miten se muutti omaa opiskelua?

21) Mitä muuta tulee mieleen HOPSin tekemisestä ja vaikutuksesta opiskeluusi?

---

## ONGELMA 3.3: Miten koulutuspaikka ja vuorovaikutus kouluttajan kanssa koettiin?

---

## Teema e) Koulutuspaikka ja kurssikokonaisuus

### Kysymykset:

22) Oliko koulutuspaikka sinusta sopiva kurssin järjestämiseksi ? Kyllä. Ei.

23) Miksi mielestäsi oli tai miksi ei ollut sopiva?

24) Mitkä seikat olivat hyviä koulutuspaikalla?

Liite 3 (5/6)

25) Mitkä olivat pahimmat puutteet koulutuspaikalla?

26) Miten kommentoisit koulutuskokonaisuutta?

27) Miten muuttaisit ja mitä asioita koulutuksessa?

28) Mitä muuta tulee mieleen koulutuspaikasta ja kurssikokonaisuudesta?

### **Teema f) Yhteistyö**

#### **Kysymykset:**

29) Onnistuiko yhteistyö kouluttajien ja itsesi välillä ?

Ei toiminut lainkaan	Välttävästi	Tyydyttävästi	Hyvin	Erinomaisesti
1	2	3	4	5

30) Esimerkkejä yhteistyön puuttumisen syistä!

(Ruksaa esimerkkejä yksi tai useampia tai kerro omin sanoin!)

Liite 3 (6/6)

- Kouluttaja ei ollut tavoitettavissa.
- Kouluttaja ei huomionnut sinua tarpeeksi.
- Kouluttajalla oli liian kiire.
- Oma aktiivisuus oli vähäistä.
- Oma aktiivisuus puuttui kokonaan.

Tai jotain muuta omin sanoin kerrottuna!

### **Teema g) Ohjaus**

#### **Kysymykset:**

- 31) Saitko riittävästi ohjausta kouluttajilta koulutukseen liittyvistä asioista?    Kyllä.    Ei.
- 32) Saitko riittävästi ohjausta kouluttajilta henkilökohtaisissa opiskeluasioissa?    Kyllä.    Ei.
- 33) Jos et saanut riittävästi ohjausta kouluttajilta, niin mistä asioissa olisit halunnut enemmän ohjausta?
- 34) Mitä muuta sinulle tulee mieleen ohjausasioissa?

Kiitos etukäteen vastauksistasi. Niistä on korvaamatonta hyötyä saattaa tutkimustyöni päätökseen!

Jos sinulle tulee jotain kysyttävää tästä kyselystä tai tutkimuksesta yleensä, vastaan mielelläni. Yhteystietoni ovat: Antero Sipponen, Liedenpohjantie 459, 34800 VIRRAT, p. 050-523 6363, e-mail aarosi@sci.fi.

## Taulukko 2. Alkuhaastatteluvastausten luokittelu

Kysymykset (muuttujat)	Muuttujien luokat
1. Mitkä ovat tunnelmat?	1. Myönteiset, hyvät 2. Ei kovin erikoiset 3. Menettelee
2. Perhesuhteet?	1. Perheellinen, alaikäiset lapset 2. Perheellinen, aikuiset lapset 3. Perheetön
3. Maailmantilanne (Suomen)?	1. Parempaan päin ollaan menossa 2. Ei mieltä sellaisia 3. Hyvä jos... (ehdollistettu erilaisin väittämin)
4. Koulutustausta?	1. Kansakoulu ja ammattikurssit 2. Yo:n lisäksi muuta
5. Mitä töitä olet tehnyt?	1. Putki- ja ilmastointityö 2. Kiinteistönhoito 3. Koneistus 4. Tehdastyö
6. Lapsuus, nuoruus, aikuisuus?	1. Turvallinen lapsuus, kriisitön nuoruus, tasapainoinen aikuisuus 2. Turvaton lapsuus, kriisejä nuoruudessa, seestynyt aikuisuus 3. Huonoja muistoja lapsuudesta, ei nuoruutta vaan suoraan aikuiseksi 4. Ei selvitetty
7. Tulevaisuus?	1. Sopeutuvan odottava 2. Ei näytä kovin hyvältä
8. Onko erityisiä harrastuksia?	1. Ei erikoista, 2. Lukeminen 3. Liikunta, 4. Metsästys ja kalastus 5. Musiikki, 6. Ammattiyhdistysliike
9. Kiinnostaa, ei kiinnosta?	<u>Kiinnostaa:</u> 1. Oman alan työt 2. Yrittäjäyys 3. Myös muu työ 4. Lisäkoulutus <u>Ei kiinnosta:</u> 1. Koulutus, 2. Urheilu
10. Mitä muuta tulee mieleen?	1. Ei muuta 2. Ei kysytty
11. Mitä odotat kurssilta?	1. Jotain uutta oppisi 2. Konkreettisia asioita 3. Olisi hyötyä
12. Miten opit?	1. Tekemällä suunnittelusta toteutukseen 2. Käytännön tietä 3. Opiskelemalla uutta teoriaa ja käytäntöä 4. Työn kautta
13. Oma panos?	1. Olemalla itse aktiivinen 2. Omien resurssien mukaan 3. Omaksumalla, ei ulkoluvulla
14. Mitä odotat kouluttajalta?	1. Osaa asiansa 2. Käytännön ote 3. Ohjausta 4. Motivoitunut 5. Tulee toimeen kaikkien kanssa
15. Oliko vielä jotakin lisää?	1. Ei muuta



### Taulukko 3. Välihaastatteluvastausten luokittelu

Kysymykset (muuttajat)	Muuttujien luokat
1. Mitkä ovat tunnelmat?	1. Hyvät 2. Ristiriitaiset 3. Huonot
2. Ovatko sosiaaliset suhteet muuttuneet?	1. Ei ole muuttunut
3. Miten jaat aikaasi opiskelulle?	1. On aikaa 2. Pitää järjestää 3. Ei ole aikaa
4. Kiinnostaako opiskelu vielä?	1. Kyllä 2. Jonkin verran 3. Heikosti
5. Miten lapsena opit asioita? 6. Miten nuorena opit asioita? 7. Miten aikuisena opit asioita?	1. Tekemällä 2. Lukemalla 3. Kuuntelemalla 4. Miettimällä 5. Kasvuympäristöstä
8. Onko opetus vastannut odotuksia?	1. Aika hyvin 2. Keskinkertaisesti 3. Ei oikeastaan 4. Ei osaa sanoa
9. Oletko pysynyt mukana, miten?	1. Hyvin 2. Keskinkertaisesti
10. Miten muuttaisit opetusta?	1. Käytännönläheisemmäksi 2. Asioiden painotusta 3. Suorat ehdotukset eri aloille 4. Aiheiden valinta omalle vastuulle 5. Ei osaa sanoa
11. Oma panostuksesi?	1. Riittävä 2. Olisi voinut panostaa enemmänkin 3. Ei paljon 4. Ei osaa sanoa
12. Arvioitko suorituksiasi?	1. Kyllä
13. Miten kouluttaja on toiminut?	1. Jotain uutta oppisi 2. Konkreettisia asioita 3. Olisi hyötyä
14. Onko HOPS tarpeellinen?	1. On 2. Muu kommentti
15. Hyviä ja huonoja puolia koulusta	1. Opetusvälineitä puuttui 2. Henkilöstö hyvää 3. Vapaus ja tasavertaisuus 4. Yhteistoiminnanpuute 5. Atk-tiloja enemmän
16: Mitä muuta tulee mieleen?	1. Ei muuta

## Taulukko 4. Koulutuksen jälkeen tehdyn kyselyn luokittelu

Osaongelmat, Teemat, Kysymykset (muuttujat)	Muuttujien luokat
<b>3.1 Miten haastattelu koettiin ja motivoiko se kurssin aloitusta?</b>	
<b>a) Opiskelumotivaatio</b>	
1. Onko aikuisena opiskelu sinusta yleensä mielekästä?	3. Kiinnosta, 4. Kiinnostaa paljon, 5. Kiinnostaa erittäin paljon
2. Minkä tasoinen opiskelumotivaatio itselläsi oli kurssille tullessa?	1. Heikko, 2. Tyydyttävä, 4. Hyvä
3. Oliko haastattelulla vaikutusta opiskelumotivaatioon?	2. Vähän, 3. Keskinertaisesti 4. Paljon
4. Mitä muuta tulee mieleen opiskelumotivaatiostasi?	Yksi sanallinen kommentti
<b>b) Haastattelutilanne</b>	
5. Tunsitko itsesi hermostuneeksi haastattelussa?	1. Ei yhtään, 2. Vähän, 3. Keskinertaisesti
6. Minkälaisen ilmapiirin kurssista ja sen alusta haastattelu mielestäsi toi?	4. Myönteisen, 5. Hyvin myönteisen
7. Minkälainen mielestäsi oli haastattelupaikka ?	3. sopiva, 4. Hyvin sopiva, 5. Erittäin sopiva
8. Haastattelijan toiminta?	4. Hyvä, 5. Oikein hyvä
9. Mitä muuta tulee mieleen haastattelutilanteesta?	Yksi sanallinen kommentti
<b>3.2 HOPSin merkitys opiskelussa</b>	
<b>c) HOPSin tekemisen vaihe</b>	
10) Oliko HOPS käsitteenä sinulle selvä?	1. Erittäin selvä, 2. Selvä, 3. Jokseenkin selvä, 5. Minulla ei ollut siitä mitään tietoa
11) Saitko HOPSiin ohjausta?	1. Kyllä, 2. Ei
12) Mitä HOPS sisälsi?	1. Tiedettiin mitä HOPS sisälsi 2. Ei tiedetty sisältöjä 3. Ei saatu vastausta
13) Oliko HOPSin tekoon varattu tarpeeksi aikaa?	1. Liian vähän, 2. Vähän, 3. Sopivasti 4. Aivan liikaa
14) Otettiinko siinä huomioon sinun henkilökohtaiset tarpeesi?	1. Ei lainkaan, 2. Hieman liian vähän, 3. Vähän, 5. Aivan riittävästi
15) Oliko opiskelijakyselyllä kurssin puolivälissä vaikutusta opiskelumotivaatioosi?	3. Paransi vähän, 4. Piti yllä, 5. Lisäsi
16) Mitä muuta tulee mieleen HOPSin tekemisestä sinua varten?	Viisi sanallista kommenttia
<b>d) HOPSin vaikutuksen kokeminen</b>	
17) Miksi HOPS tehtiin?	Kuusi sanallista kommenttia
18) Miten sitä muutettiin kurssin puolivälissä?	1. Ei mitenkään, 2. Muutettiin vähän, 3. Muutos sanottiin, 4. Ei vastausta
19) Onko HOPS tärkeä?	1. On tärkeä, 2. Selitettiin miten, 3. Ei vastausta
20) Miten se muutti omaa opiskelua?	1. Aktivoi tai lisäsi motivaatiota tai muuten auttoi, 2. Ei mitenkään, 3) Ei vastausta
21) Mitä muuta tulee mieleen HOPSin tekemisestä ja vaikutuksesta opiskeluusi?	1. Jokin mielipide, 2. Ei vastausta
<b>3.3. Miten koulutuspaikka ja vuorovaikutus kouluttajan kanssa koettiin?</b>	
<b>e) Koulutuspaikka ja kurssikokonaisuus</b>	
22) Oliko koulutuspaikka sinusta sopiva kurssin järjestämiseksi? .	1. Kyllä, 2. Ei
23) Miksi mielestäsi oli tai miksi ei ollut sopiva?	Viisi sanallista kommenttia
24) Mitkä seikat olivat hyviä koulutuspaikalla?	Viisi sanallista kommenttia
25) Mitkä olivat pahimmat puutteet koulutuspaikalla?	1. Opetusvälineet tai materiaalit, 2. Ei vastausta
26) Miten kommentoisit koulutuskokonaisuutta?	Kuusi sanallista kommenttia
27) Miten muuttaisit ja mitä asioita koulutuksessa?	Kuusi sanallista kommenttia
28) Mitä muuta tulee mieleen koulutuspaikasta ja kurssikokonaisuudesta?	Neljä sanallista kommenttia
<b>f) Yhteistyö</b>	
29) Onnistuiko yhteistyö kouluttajien ja itsesi välillä?	3. Tyydyttävästi, 4. Hyvin, 5. Erinomaisesti
30) Esimerkkejä yhteistyön puuttumisen syistä!	Neljä sanallista kommenttia

<b>g) Ohjaus</b>	
31) Saitko riittävästi ohjausta kouluttajilta koulutukseen liittyvistä asioista?	1. Kyllä, 2. Ei
32) Saitko riittävästi ohjausta kouluttajilta henkilökohtaisissa opiskeluasioissa	1. Kyllä, 2. Ei
33) Jos et saanut riittävästi ohjausta kouluttajilta, niin mistä asioissa olisit halunnut enemmän ohjausta?	Yksi sanallinen kommentti
34) Mitä muuta sinulle tulee mieleen ohjausasioissa?	Ei vastauksia