

**Virpi Hannula**

**ARVIOINTITUTKIMUS TYÖVOIMAPOLIITTISEN NUORTEN  
OHJAAVAN KOULUTUKSEN VÄLITTÖMÄSTÄ  
VAIKUTTAVUUDESTA – SIDOSRYHMÄPERUSTEINEN  
NÄKÖKULMA**

**Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2014  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Hannula, Virpi. ARVIOINTITUTKIMUS TYÖVOIMAPOLIITTISEN NUORTEN OHJAAVAN KOULUTUKSEN VÄLITTÖMÄSTÄ VAIKUTTAVUUDESTA – SIDOSRYHMÄPERUSTEINEN NÄKÖKULMA. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014. 163 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida erään keväällä 2006 toteutetun työvoimapoliittisen nuorten ohjaavan koulutuksen opiskelijoille seurannutta välitöntä vaikuttavuutta eri sidosryhmien näkökulmasta. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kriteereinä olivat sekä opiskelijoiden itselleen asettamien henkilökohtaisten tavoitteiden että opetussuunnitelmatavoitteiden toteutuminen opiskelijoiden kohdalla. Työvoimapoliittisten koulutusten vaikuttavuutta arvioidaan usein pääasiassa niiden työllistävän vaikutuksen perusteella, vaikka arvioinnin kohteena olevalla erilaisin tavoitepohjin rakennetulla ohjaavalla koulutuksella on muutakin vaikuttavuutta. Ohjaavan koulutuksen välittömät tavoitteet liittyvät työllistymisen sijaan opiskelijoiden jatkosuunnitelmien laatimiseen ja heille sopivan alan löytymiseen, joihin koulutuksen sisällöt antavat välineitä.

Koska tutkimus kohdistui koulutuksen välittömään vaikuttavuuteen, kerättiin aineisto heti koulutuksen päättyessä haastatteleamalla eri sidosryhmien edustajia: opiskelijoita (10), kouluttajia (2) ja työvoimaneuvojia (2). Tutkimukseen saatiin tutkimuslupa työministeriöstä. Ohjaava koulutus perustuu yhteistyöhön opiskelijan, kouluttajan ja työvoimaneuvojan välillä. Sidosryhmänäkökulman mukaan ottaminen täydensi arviointia tuottaen monipuolisempaa ja luotettavampaa arviointitietoa nuorille suunnatun ohjaavan koulutuksen välittömästä vaikuttavuudesta. Tutkimus valottaa myös ohjaavan koulutuksen arkea ja siinä toimivien sidosryhmien positioita. Tutkimusaineistona käytettiin teemahaastattelujen lisäksi koulutuksen opetussuunnitelmaa ja opiskelijoiden laatimia henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia erityisesti koulutukselle asetettujen tavoitteiden osalta. Aineiston analyysimenetelmänä hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Arviointitutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa työvoimapoliittisten nuorille suunnattujen ohjaavien koulutusten eli nyky muodossaan niitä mukailevien nuorten uravalmennusten kehittämiseen, suunnitteluun ja arviointiin. Aineiston perusteella nuorten ohjaavan koulutuksen välitön vaikuttavuus ilmeni kehittyneinä työnhakuvalmiuksina, konkreettisten työnantajakontaktien syntyminenä, työelämävalmiuksina, tietona koulutusmahdollisuuksista, ammatillisten tulevaisuustavoitteiden selkiytymisenä sekä kehittyneinä atk- ja vuorovaikutustaitoina. Opiskelijat olivat orientoituneet koulutuksen aikana tavoitteelliseen toimintaan. He olivat saaneet uutta intoa esimerkiksi arjen rytmin selkiytymisen myötä ja heitä oli autettu etenemään elämässä. Näiden tavoitteiden toteutuminen loi pohjan koulutuksen päättyessä tapahtuneelle opiskelijoiden jatkosuunnitelmien laatimiselle ja myöhemmälle toteuttamiselle.

Keskeiset käsitteet: arviointitutkimus, koulutuksen arviointi, koulutuksen vaikuttavuus, nuori työtön, ohjaava koulutus, sidosryhmäperusteinen näkökulma, työvoimapoliittinen koulutus

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	6
<b>2 NÄKÖKULMIA KOULUTUKSEN ARVIOINTIIN</b>	8
2.1 Arvioinnin käsitteistöä	8
2.2 Arviointi versus arviointitutkimus	11
2.3 Koulutuksen arviointi	13
2.3.1 Koulutuksen vaikuttavuus arvioinnin kohteena	15
2.3.2 Sidosryhmäperusteinen näkökulma	17
2.4 Arvioinnin etiikka	19
<b>3 NUORTEN OHJAAVA KOULUTUS</b>	
<b>TYÖVOIMAPOLIITTISENA TOIMENPITEENÄ</b>	22
3.1 Nuoret työttömät	22
3.2 Koulutuksen muuttuva merkitys ja nuorten työttömyys	25
3.3 Työvoimapolitiittiset toimenpiteet	26
3.3.1 Työvoimapolitiittinen koulutus työvoimapolitiittisena toimenpiteenä	29
3.3.2 Ohjaava koulutus työvoimapolitiittisen koulutuksen muotona	31
3.3.3 Työhallintoon ja työvoimapolitiittisiin koulutuksiin kohdistuneet muutokset	38
<b>4 TYÖVOIMAPOLIITTISTEN OHJAAVIEN KOULUTUSTEN ARVIOINNISTA</b>	39
4.1 Työvoimapolitiittisten koulutusten arviointi	39
4.2 Työvoimapolitiittisten ohjaavien koulutusten vaikuttavuus	41
<b>5 TUTKIMUSONGELMAT</b>	49
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>	50
6.1 Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohtia	50
6.2 Aineiston keruu ja aineiston analyysi	50
6.2.1 Temahaastattelu	53
6.2.2 Sisällönanalyysi	55

<b>7 TULOKSET</b>	61
7.1 Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen kuvaus	61
7.1.1 Opetussuunnitelmatavoitteet	62
7.1.2 Opiskelijoiden asettamat henkilökohtaiset tavoitteet	63
7.2 Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen välitön vaikuttavuus sidosryhmien näkökulmista	66
7.2.1 Työnhakuun painottuvien tavoitteiden toteutuminen	66
7.2.1.1 Työnhakuvalmiudet	66
7.2.1.2 Työharjoittelu	70
7.2.1.3 Työelämävalmiudet	77
7.2.2 Koulutuksen hakuun painottuvien tavoitteiden toteutuminen	80
7.2.2.1 Tieto koulutusmahdollisuuksista	81
7.2.2.2 Ammatillisten tulevaisuustavoitteiden selkiytyminen	82
7.2.3 Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvien tavoitteiden toteutuminen	86
7.2.3.1 Atk: Tietokoneen käyttäjän @-kortti ja A-kortti	87
7.2.3.2 Viestintä- ja vuorovaikutustaidot	88
7.2.3.3 Muut yleisammattillisiin taitoihin painottuvat tavoitteet	92
7.2.4 Elämäntaitoon painottuvien tavoitteiden toteutuminen	93
7.2.4.1 Tavoiteorientoituneeseen toimintaa kannustaminen	93
7.2.4.2 Innostaminen	106
7.2.4.3 Aito välittäminen ja luottamuksen synnyttäminen	108
7.2.4.4 Auttaminen etenemään elämässä	110
<b>8 TARKASTELU</b>	120
8.1 Tulosten tulkinta	120
8.2 Arvioinnin arviointi ja tutkimuksen luotettavuus	135
8.3 Tutkimuseettiset näkökohdat	143
8.4 Arviointitiedon hyödynnettävyys ja jatkotutkimushaasteet	145
<b>9 LÄHTEET</b>	148

## **LIITTEET**

<b>LIITE 1:</b> Työministeriön myöntämä tutkimuslupa	157
<b>LIITE 2:</b> Sidosryhmien teemahaastattelurungot	158
<b>KUVIO 1:</b> Ohjaavan koulutuksen eteneminen ja yhteistyön avainkohdat	36
<b>KUVIO 2:</b> Yksittäisen tavoitekategorian muodostuminen sisällönanalyysissä	58
<b>KUVIO 3:</b> Työnhakuun painottuvan tavoitekategorian muodostuminen	58
<b>TAULUKKO 1:</b> Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteista sekä opiskelijoiden asettamista henkilökohtaisista tavoitteista sisällönanalyysillä muodostetut kategoriat	65

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa yhdistetään kaksi ajankohtaista teemaa: nuoret työttömät ja koulutuksen arviointi. Suomessa käynnistettiin vuoden 2013 alussa kansalliset talkoot työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten työllistämiseksi, koulutusmahdollisuuksien turvaamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Työvoimapolitiittiset koulutukset aktiivisen työvoimapolitiikan toimenpiteenä vastaavat näihin ajankohtaisiin ongelmiin. Nimenomaan arvioinnin kohteena oleva ohjaava koulutus yhtenä työvoimapolitiittisen koulutuksen muotona on ollut ohjauksellinen keino auttaa työttömiä suuntautumaan työmarkkinoille monenlaisista elämäntilanteista ja lähtökohdista käsin. Ohjaava koulutus lakkautettiin vuoden 2013 alussa työ- ja elinkeinopalveluiden sisällöllisten uudistusten seurauksena ja sen sisältöjä otettiin osaksi työllistymistä edistäviä palveluita, kuten uravalmennuksia. Tutkimuksesta saatua tietoa voidaan muutoksista huolimatta hyödyntää myös tulevaisuudessa järjestettävien työvoimapolitiittisten koulutusten suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa. Tulokset kertovat ohjaavan koulutuksen auttaneen nuoria suuntautumaan elämässään eteenpäin.

Työvoimapolitiittisia koulutuksia tutkittiin runsaasti 1990-luvun laman jälkeen. Nyt 2010-luvulla koetun laskusuhdanteen myötä aihe on taas ajankohtainen. Toinen aktuaalinen teema, koulutuksen arviointi, on Jouni Välijärven ja Pekka Kuparin (2010, 12, 21) mukaan lisääntynyt voimakkaasti kahdenkymmenen viime vuoden aikana ja nyt koulutuksen arvioinnin kentällä voidaan puhua jopa arviointibuumista. Kuten Sari Heinonen (2001a, 21) tuo esille, arvioinnin määritelmien kirjo on alan kirjallisuudessa laaja ja sen pohjalta tehdyllä käsitteistön valinnalla on merkitystä erityisesti metodologisten valintojen suuntaamisessa ja sen suhteen, millaisia ilmiöitä ja ongelmia otetaan tarkastelun kohteeksi ja mitä rajataan ulkopuolelle. Tässä arvioinnilla tarkoitetaan ”tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulkinnallista analyysiä ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä” (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 8). Arviointi kohdistuu nuorten (alle 25-vuotiaiden) ohjaavan koulutuksen välittömään vaikuttavuuteen, joka määritellään ja ilmenee heti koulutuksen päättyessä arvioitujen koulutukselle asetettujen henkilökohtaisten- ja opetussuunnitelmataivoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuuteen kohdistuvaa tutkimusta ovat aiemmin tehneet muun

muassa Petri Kinnunen & Päivi Mikkonen (1995), Iris Mikkonen (1995a, 1996, 1997), Satu Peteri (1997) ja Juha Lehtinen (1998). Välitöntä vaikuttavuutta arvioidaan sidosryhmäperusteisesta näkökulmasta, jonka ansiosta saadaan monipuolinen kuva arvioitavasta kohteesta. Heinosen (2001a, 30) mukaan sidosryhmillä tarkoitetaan ryhmää, johon sekä arvioinnin että sen kohteen voidaan ajatella vaikuttavan, sekä ryhmää, joka tekee arvioitavaa kohdetta koskevia päätöksiä. Arviointiin on valittu mukaan nuorten ohjaavaan koulutukseen kytkeytyvät ja tiivistä koulutuksenaikaista yhteistyötä tekevät ryhmät: opiskelijat (10), kouluttajat (2) ja työvoimaneuvojat (2). Tutkimuksen funktiona on tuottaa kuvailevaa tietoa koulutuksen välittömästä vaikuttavuudesta eri sidosryhmien näkökulmasta.

Käsillä oleva tutkimus on arviointitutkimus, jonka kiinnostuksen kohteena on Heinosen (2001a, 27) arviointitutkimuksen määrittelyä lainaten tutkimuksellisen tiedon kokoaminen ja siihen perustuvien arvottavien johtopäätösten tekeminen arvioinnin kohteesta. Arviointitutkimuksessa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen metodologiaa ja tutkimusmetodeja. Näin ollen tämän tutkimuksen aineisto kerättiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä teemahaastattelumenetelmällä ja analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistona olivat haastatteluiden lisäksi sekä arvioinnin kohteena olevan koulutuksen opetussuunnitelma että opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, molemmat erityisesti koulutukselle asetettujen tavoitteiden osalta.

Sidosryhmänäkökulmasta toteutettu arviointitutkimus työvoimapoliittisen nuorten ohjaavan koulutuksen välittömästä vaikuttavuudesta tuo esille, että ohjaavan koulutuksen avulla opiskelijat saivat työelämävalmiuksia, koulutustietoutta, varmistusta itselle sopivasta alasta sekä atk- ja vuorovaikutustaitoja, jotka kaikki edistävät opiskelijoiden tulevaa työllistymistä ja koulutukseen hakeutumista. Opiskelijat olivat myös orientoituneet tavoitteelliseen toimintaan ja saaneet uutta intoa muun muassa arjen rytmin selkiytymisen myötä. Työvoimapoliittisen koulutuksen arviointi ei siten ole vain sen selvittämistä, kuinka moni on sijoittunut työelämään koulutuksen jälkeen (Kauko Hämäläinen 1996, 162). Ohjaavan ja ohjaavan tyyppisen koulutuksen vaikuttavuutta mitataan liian usein työllistymisellä, jolloin vaikuttavuus jää pieneksi. Tutkimuksessa on sen sijaan kiinnitetty huomio Jyri Mannisen (1996a; 1996b) ja Heinosen (1996) esimerkkiä seuraten muihin koulutuksen onnistumisen kriteereihin ja se on vastannut Mannisen (1996b, 184) esille tuomaan tarpeeseen tehdä laadullista vaikuttavuustutkimusta.

## 2 NÄKÖKULMIA KOULUTUKSEN ARVIOINTIIN

### 2.1 Arvioinnin käsitteistöä

Arvioinnin määritelmien ja näkökulmien kirjo on alan kirjallisuudessa hyvin laaja. Käsitteistön valinnalla on kuitenkin merkitystä erityisesti metodologisten valintojen suuntaamisessa ja sen kannalta, millaisia ilmiöitä ja ongelmia otetaan tarkastelun kohteeksi ja mitä rajataan ulkopuolelle. (Heinonen 2001a, 21.) "Arvioinnilla tarkoitetaan yleensä tarkasteltavan kohteen tai toiminnan tulkinnallista analyysiä ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä" (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 8). Arviointi on siis toimintaa arvottavaa analyysiä (Anu Räisänen 2002, 15 Cuban ja Lincolnin 1981 & Stufflebeamin 1991 mukaan). Heinonen (2001a, 27; 2002, 9) mainitsee Reijo Raivolaan (1995) viitaten arvottamisen sijoittuvan pohjimmiltaan aksiologian eli arvofilosofian piiriin. Arvot ilmentävät intressejä, jotka saattavat olla eri ihmisillä ja ryhmillä erilaisia. Ne eivät myöskään ole pysyviä, sillä eri elämäntilanteissa tai tämän tutkimuksen sidosryhmien tapaan erilaisissa institutionaalisissa rooleissa meillä voi olla erilaisia tarpeita ja intressejä ja saatamme painottaa tämän vuoksi erilaisia arvoja. Arvottamisessa on kysymys arvioinnin logiikasta, jolla tarkoitetaan arvioijan omaa toimintaa koskevaa itseymmärrystä eli sitä, miten arvioija ymmärtää sen, mitä on tekemässä arvioidessaan jotakin tiettyä kohdetta. (Heinonen 2001a, 27.) Räisänen (2002, 15) korostaa Sintoseen (1987) viitaten, ettei yleisiä arvottamisen kriteereitä ole, vaan ne täytyy kussakin tilanteessa erikseen sopia ja päättää. Tässä tutkimuksessa arvioinnilla tarkoitetaan arvottamista.

Räisänen (2002, 15) esittelee tutkimuksessaan arviointia vastaavia englanninkielisiä termejä, joita ovat evaluation, assessment ja appraisal. Hän tuo esille muun muassa Maritta Vuorenmaan (2000) määrittelyn evaluation -termistä, jolla tarkoitetaan laajojen prosessien, innovaatioiden ja koulutusohjelmien arvon ja laadun määrittämistä. Appraisal -termiä käytetään puolestaan esimerkiksi opettajien, rehtoreiden ja muun henkilöstön toiminnan arviointiin, jolloin korostuu kehittävä funktio. Assessment -termi liittyy tiedon tuottamiseen esimerkiksi opiskelijoista koulutuspalveluiden käyttäjinä ja heidän oppimistuloksistaan ja itsearviointeistaan. Tämä tutkimus kuuluu sekä assessment -termin alaan, koska tässä tutkitaan tavoitteiden



toteutumista opiskelijoiden kohdalla että evaluation -termin alaan, koska tässä tutkitaan koulutusmuotokohtaisena arviointina ohjaavan koulutuksen vaikuttavuutta. Tutkimuksessa korostetaan arviointia evaluation -termin merkityksessä, sillä evaluaatio pitää sisällään arvottamisen. Tutkimuksessa käytetään arviointi- ja evaluaatio-käsitteitä synonyymeina, vaikka pääasiassa käytetäänkin termiä arviointi.

Arvioinnissa keskeisessä asemassa ovat tavoitteet, vaatimukset ja kriteerit, joihin arvioitavaa asiaa verrataan. Arviointi tuottaa monipuolista tietoa toiminnan arvosta, vahvuuksista ja parantamisalueista, ja sen tavoitteena on arvioitavan toiminnan kehittäminen. (Koulutuksen arvioinnin uusi suunta -arviointiohjelma 2004–2007, 52.) Tarja Frisk (2005, 3) mainitsee, että yhdistettäessä arviointi osaksi koulutuksen suunnittelua ja toteutusta, siitä tulee olennainen osa koulutuksen kehittämistä. Hänen mukaansa kouluttajat ja koulutuksen suunnittelijat tarvitsevat arviointitietoa, jotta he voivat kehittää koulutuksia vastaamaan erilaisten asiakassegmenttien tarpeita. Arvioinnille on ominaista pyrkimys mahdollisimman luotettavaan lopputulokseen käytettävissä olevan tiedon ja arviointityössä mukana olevien asiantuntemuksen perusteella. Analyysiä tehtäessä on tarpeellista esitellä mahdollisimman avoimesti käytettävissä olevat tiedot ja menetelmät. Kun arviointia toteutetaan, korostuvat arvioijan perehtyneisyys arviointikohteeseen, arvioijan etiikka sekä laaja tietous ja ymmärrys koulutuksen yhteiskunnallisten ja inhimillisten vaikutusten luonteesta. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 8).

Koulutuksen arviointiin, ja tarkemmin määriteltynä erityisesti oppimistulosten arviointiin liittyen puhutaan usein diagnostisesta, prognostisesta, formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista, joista formatiivista ja summatiivista arviointia on käytetty myös koulutusohjelmien arvioinnissa. Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan koulutuksen alussa tehtävää opiskelijan oppimisedellytysten ja saavutusten analyysiä. Se toimii lähtötilanteen kartoittajana ja sen tuottamasta tiedosta on hyötyä koulutusprosessin eri vaiheiden suunnittelussa. Myös prognostinen arviointi kohdistuu opiskelijan oppimisedellytysten ja saavutustason tarkasteluun, mutta näkökulma on enemmänkin opiskelijan tulevan kehittymisen ennakoinnissa. Formattiivista arviointia tehdään koulutuksen aikana, ja sen avulla saadaan tietoa siitä, miten opiskelija on edennyt suhteessa opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin. Formattiivisen arvioinnin tuottamaa palautetietoa voidaan käyttää opiskelijoiden motivoimisessa ja ohjauksessa. Viimeinen, summatiivinen arviointi on koulutuksen jälkeen tapahtuvaa kokoavaa arviointia. Siinä voidaan esimerkiksi tämän tutkimuksen tapaan arvioida koulutukselle

asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Summatiivisessa arvioinnissa arviointivastuu on pääosin ulkopuolisella arvioijalla. Koulutuksen ulkopuolisella arvioinnilla viitataan siihen, että arvioinnin toteuttaa arvioitavan toiminnan tai organisaation ulkopuolinen henkilö. Ulkoisen arvioinnin vastakohta, sisäinen arviointi, on itsearviointia, jossa voidaan esimerkiksi arvioida koulutusorganisaation toimivuutta, opetusta ja oppimista. (Heinonen 2001a, 22–23.) Käsillä olevassa tutkimuksessa toteutetaan summatiivista ulkopuolista arviointia, joka perustuu muiden sidosryhmien ohella opiskelijoiden sisäisinä itsearviointeina tuottamiin arvioihin koulutuksen vaikuttavuudesta eli koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta.

Koulutuksen arviointia voidaan tehdä joko ennen koulutuksen toteuttamista, koulutuksen aikana tai sen jälkeen. Arvioitaessa koulutusta etukäteen, tuotetaan tietoa koulutuksen oletetuista vaikutuksista ja merkityksistä. Tällöin arvioinnissa korostuu koulutusta koskevien suunnitelmien ja asetettujen tavoitteiden hyväksyttävyyden tarkastelu. Koulutuksen aikana tapahtuvassa arvioinnissa perehdytään koulutusprosessin systemaattiseen tarkasteluun. Koulutuksen päättymisen jälkeen toteutettava retrospektiivinen arviointi on luonteeltaan summatiivista, kokoavaa tarkastelua arvioinnin kohteena olleen koulutustoiminnan hyödyistä, ansioista ja arvosta. (Heinonen 2001a, 23-24.) Kuten aiemmin tuli esille, tämä tutkimus edustaa summatiivista arviointia, jolloin se on samalla myös retrospektiivistä jälkikäteen suoritettavaa koulutuksen arviointia ja hallinnossa yleisesti käytetyn termin mukaan (Heinonen 2001a, 24 Harrinvirran, Uusikylän ja Virtasen 1998 mukaan) määriteltynä ex post arviointia.

Eräs arviointiin liittyvistä keskeisistä käsitteistä on arviointijärjestelmään kohdistuva meta-arviointi. Heinonen (2001a, 24) määrittelee Pattoniin (1997) viitaten siinä olevan kyse "jo toteutetun arvioinnin jälkeen tapahtuvasta alan periaatteisiin ja standardeihin perustuvasta arviointiprosessin onnistuneisuuden ja arvioinnin merkittävyyden tarkastelusta". Varsinaisessa koulutuksen arvioinnissa tällaista arviointiin itseensä kohdistuvaa systemaattista ja kriittistä tarkastelua on ollut vähän. (Heinonen 2001a, 24.) Tässä arviointitutkimuksessa harjoitetaan meta-arviointia tutkimuksen loppuosassa olevan luvun 8.2 arvioinnin arvioinnissa ja luotettavuuden tarkastelussa. Tutkimuksessa halutaan varmistua koulutuksen vaikuttavuudesta keräämällä tietoa koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Jos tässä tutkimuksessa keskityttäisiin nimenomaan laadun arviointiin, siinä voitaisiin hyödyntää useita erilaisia menettelyjä, kuten Heinosen (2001a, 24–25) määrittelemät auditointi,

sertifiointi, akkreditointi ja vertaisarviointi. Näistä ensimmäinen, auditointi, tarkoittaa organisaation ulkopuolisen arvioijan suorittamaa systemaattista tulkintaa siitä, miten organisaation toimintatavat vastaavat toiminnalle asetettuja tavoitteita. Ulkopuolinen ja riippumaton arvioija antaa arvioimalleen organisaatiolle todistuksen eli sertifioinnin sen toiminnan laadusta. Sertifioinnin voi myöntää vain valtuutettu sertifioija. Akkreditointi taas on instituution aseman ja tehtävien oikeutuksen ja hyväksyttävyyden arviointia, jonka välityksellä instituution asema ja tehtävät tunnustetaan julkisesti. Organisaatiot voivat myös vastavuoroisesti arvioida toisiaan. Tätä arviointimenetelmää kutsutaan vertaisarvioinniksi ja sen erästä muotoa edustaa benchmarking -arviointi. Benchmarking -arvioinnissa oppilaitokset keräävät kokemuksia muista menestyneistä oppilaitoksista oman organisaationsa kehittämisen välineenä.

Arvioinnin historiallinen tausta perustuu kansakouluntarkastajien työhön, joka oli säädösten noudattamisen valvomisen ohella luonteeltaan ohjaavaa, neuvovaa ja kehittämisehdotuksia tekevää. Vuonna 1970 tarkastustoiminta, jota myöhemmin kutsuttiin ohjaus- ja seurantatoiminnaksi, siirtyi lääninhallitusten kouluosastojen tehtäväksi. Lääninhallitusten ohjaus- ja seurantatyö laajeni 1980-luvulla ammatilliseen koulutukseen, ja se oli keskushallintojohtoista. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 8).

## **2.2 Arviointi versus arviointitutkimus**

Vuorenmaa (2001, 125) huomauttaa, että erityisesti käsitteitä evaluaatio ja evaluaatiotutkimus käytetään toistensa synonyymeina, vaikka tarkalleen ottaen voidaan puhua evaluaatiotutkimuksesta vasta evaluaation lähentyessä otteeltaan tutkimusta. Arviointi- ja arviointitutkimus ovat toisiaan täydentäviä, vaikka eivät korvaa toisiaan (Räisänen 2002, 15). Kasvatustieteellisessä keskustelussa arviointi- ja arviointitutkimuksen tieteellisyyden mittarina on sen arvosidonnaisuus, joka evaluaatioon liittyvän kuvailevan ja normatiivisen perinteen ohella on positivistisesti orientoituneelle tieteelle vierasta ja näin ollen ylläpitää epäilyjä evaluaation tieteellisyydestä (Vuorenmaa 2001, 125). Vuorenmaa (2001, 125–126) jatkaa, että arviointeja on usein pidetty tieteiden sisällä lähinnä selvityksinä ja seurantoina, ei-tieteenä.

Vaikka arviointi on parhaimmillaan tutkimuksen luonteista ja noudattaa hyvän tutkimuksen kriteereitä, sen ensisijaisena tarkoituksena on toiminnan tai tuloksen arvon

määrittäminen. Arvioinnin tavoitteet ja kriteerit puolestaan antavat suunnan sille, mitä, miten ja millä seurauksilla arvioidaan. (Pirjo Linnakylä 2005, 268.) Arviointi on Linnakylän (2005, 268) erittelyn mukaan vaativimmillaan "soveltavaa tutkimusta, jolla on myös teoreettisesti kestävä arviointikehys, joka hyödyntää monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisia lähestymistapoja ja metodologioita ja tuottaa tuloksia, jotka ratkaisevat koulutuksen todellisia ongelmia ja lisäävät ymmärrystä arviointikohteesta". Asiantuntevan arvioijan ominaisuuksiin kuuluu myös ymmärtää, että arvoinnit eivät perinteisessä mielessä ole tutkimusta, sillä ne eivät testaa teorioita eivätkä yksin riitä kausaalitulkintoihin. Ne auttavat pikemminkin rakentamaan hypoteeseja, joita voidaan varmentaa jatkotutkimuksilla.

Koulutuksen arviointineuvoston julkaisemassa arviointiohjelmassa 2004–2007 (Koulutuksen arvioinnin uusi suunta 2004, 52) arviointitutkimus määritellään "systemaattiseksi tieteellisten tutkimusprosessien käyttämiseksi sosiaalisten interventio-ohjelmien käsitteellistämisen, suunnittelun, toteutuksen ja hyödyllisyyden arvioimisessa". Tämä määritelmä rajaa arviointitutkimuksen erilaisten interventioiden onnistuneisuuden arviointiin ja liittyy tyypillisimmillään erillisiin kokeilu- ja kehittämishankkeisiin. Toisen, laajemman määritelmän mukaan arviointitutkimuksen toteuttamisen avulla haetaan informaatiota päätöksentekoa varten. Tämä määritelmä antaa puolestaan arviointitutkimukselle ensimmäistä määritelmää enemmän tilaa tutkia, mitä koulutusjärjestelmässä ja sen osissa tapahtuu. Arviointitutkimuksessa noudatetaan siis tieteellisiä sääntöjä, mutta erotuksena tutkimuksen yleiseen käsitteeseen arviointitutkimukseen kuuluu jo aiemmin mainittu arvottaminen jollakin perusteella.

Heinonen (2001a, 27) erottaa arvioinnin ja arviointitutkimuksen Ritva Jakku-Sihvosta (1996) lainaten muun muassa arviointitiedon käyttötarkoituksen perusteella. "Arvioinnilla tarkoitetaan poliittiseen ja hallinnolliseen tarkoitukseen suunnattua tiedonhankintaa tietystä prosessista ja kootun tiedon tulkintaa selvästi määriteltyihin arvoihin ja/tai prosessille asetettuihin tavoitteisiin perustuen". Arviointitutkimuksen kiinnostuksen kohteena on tutkimuksellisen tiedon kokoaminen ja siihen perustuvien arvottavien johtopäätösten tekeminen arvioinnin kohteesta. Arviointitutkimuksessa esimerkiksi validiteetti määräytyy samoilla kriteereillä kuin tutkimuksen validiteetti yleensä kysymyksessä olevan tutkimusparadigman alueella. Arviointitutkimuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa edellä esitetyn määritelmän mukaista tutkimusta. Heinonen (2001a, 27) mainitsee arviointitutkimusta luonnehditun myös tieteiden väliseksi, toisille tieteenaloille välineitä tuottavaksi "aputieteeksi". Edellä mainittu

määritelmä toiminee hänen mukaansa parhaiten Yhdysvalloissa. Suomessa arviointitutkimus ei ole samanlaisessa itsenäisessä "arviointitieteen" asemassa, vaan sitä harjoitetaan soveltaen eri tieteenalojen sisällä.

### **2.3 Koulutuksen arviointi**

Valtioneuvoston koulutuksen arviointia koskevassa asetuksessa (1061/2009) (1. luku 2§) esitetään koulutuksen arvioinnin tavoitteina olevan:

- 1) hankkia ja analysoida tietoa valtakunnallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen kehittämisen pohjaksi;
- 2) hankkia ja analysoida tietoa koulutuksen paikallisen kehittämistyön ja päätöksenteon pohjaksi; sekä
- 3) tukea opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitosten kehittämistä.

Koulutuksen arviointia koskevassa asetuksessa (1061/2009) (1. luku 3§) kehoitetaan arvioimaan koulutusta suunnitelmallisesti ja koulutuksen tavoitteisiin nähden kattavasti. Arvioinnin tulee olla monipuolista, avointa ja oikeudenmukaista. Arviointitiedon puolestaan tulee olla luotettavaa ja vertailukelpoista ja arvioinnissa tulee hyödyntää olemassa olevaa tilasto- ja rekisteritietoa sekä muuta tietoa. Arvioinnissa mukana olleille koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille on toimitettava niitä koskevat arviointitulokset. Heikki Silvennoinen ja Juha Sihvonen (2005, 299) huomauttavat usean eri tahon tekemän julkisella rahoituksella koulutuksen arviointia vailla koordinoitua tai järkipäristä yhteensovittamista. He jatkavat, että Suomessa tuotetaan paljon aineistoja ja tutkimusta, joita ei koordinoitusti hyödynnetä niin tehokkaasti kuin olisi järkevää. Yhteistyötä tulisi tehdä esimerkiksi kyselyillä tehtävien tiedonkeruiden osalta.

Koulutuksen arviointia koskevan asetuksen (1061/2009) 5§ tuo julki, että Suomessa koulutuksen arviointineuvosto avustaa opetusministeriötä ja koulutuksen järjestäjiä koulutuksen arviointia koskevissa asioissa. Koulutuksen arviointineuvosto organisoii arviointitoiminnan yliopistojen, opetushallituksen ja muiden arviointiasiantuntijoiden verkostona (Silvennoinen & Sihvonen 2005, 299). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisemassa vuosien 2004–2007 Koulutuksen

arvioinnin uusi suunta -arviointiohjelmassa (2004, 23) todetaan verkostomaisen toimintatavan avulla edistettävän eri asiantuntijatahojen yhteistyötä. Nämä arviointiverkostot muodostuvat sektorikohtaisesti parhaista kansallisista ja kansainvälisistä asiantuntijoista. Yliopistojen ja koulutustutkimusta harjoittavien laitosten ohella arviointiasiantuntijoiden verkostoon kuuluvat myös Opetushallitus, Tilastokeskus, Stakes ja monet erilliset tutkimuslaitokset ja ammattikorkeakoulut sekä kuntien peruspalveluiden arvioinnista alueellaan huolehtivat tahot (Silvennoinen & Sihvonen 2005, 299). Paikallisesta arviointitoiminnasta ja sen kehittamisestä vastaavat ensisijaisesti koulutuksen järjestäjät (Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 150/2003). Heillä on velvoite arvioida järjestämäänsä koulutusta ja osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin (Anu Räisänen & Harri Rönnholm 2005, 3). Raimo Lapiolahti (2007) tarkasteli väitöskirjassaan koulutuksen arviointia kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä ja arvioi paikallisen arvioinnin toteutumisedellytyksiä erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Lapiolahti (2007, 10) tuo väitöskirjassaan ilmi, ettei Suomessa ole tehty merkittäviä toimia koulutuksen järjestäjän arviointivelvollisuuden toteutumiseksi erityisesti kuntatasolla. Koulutuksen paikallinen arviointivelvollisuus on tutkijan mukaan vaativa haaste kuntaorganisaatiolle. Tässä tutkimuksessa arvioitavaa ohjaavaa työvoimapolitiittista koulutusta arvioi pääasiallisesti työ- ja elinkeinoministeriö ja koulutuksen toteuttava organisaatio.

Linnakylä (2005, 260) määrittää koulutuksen arvioinnin tähtäävän koulutuspolitiikan ja -järjestelmän sekä opetuksen ja oppimisen kehittämiseen pätevän, luotettavan ja ajantasaisen tiedon varassa. Hänen mukaansa arviointitiedon tarve on kasvanut viime vuosina erityisesti yhteiskunnan, työelämän ja kulttuurin nopean muutoksen myötä. Koulutuksen arviointiin liittyvän tiedontarpeen taustalla ovat entistä avoimempi koulutuspolitiikka, päätösvallan hajauttaminen, tulosohejaus, julkisten menojen leikkaukset ja koulutusrakenteiden monimuotoistuminen. Linnakylä (2005, 262–263) näkee kansainvälisen arviointitoiminnan roolin tärkeänä kansallisen arviointitoimintamme tukemisessa. Kansainvälisesti tarkasteltuna koulutusratkaisujen variaatio on suurempi, millä saattaa olla ratkaiseva merkitys uutta koulutuspolitiikkaa ja vaihtoehtoisia koulutusmalleja suunniteltaessa. Kansainvälisiin arviointeihin tutustuessamme ymmärryksemme arviointitulosten taustalla ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä syvenevät ja laajenevat.

### 2.3.1 Koulutuksen vaikuttavuus arvioinnin kohteena

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on osa koulutuksen tuloksellisuuden arviointia. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1995, 16) mukaan tuloksellisuuden arviointi pitää vaikuttavuuden lisäksi sisällään myös koulutuksen tehokkuuden ja taloudellisuuden arvioinnin. Koulutuksen voidaan yleisesti sanoa olevan tuloksellista, kun ”kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetut tavoitteet on saavutettu”. Raivola (1992, 164) suosittelee, että tarkasteltaessa koulutuksen rahassa mittaamattomia panostekijöitä eli koulutuksen sisäistä vaikuttavuutta, on hyvä puhua tehokkuuden (efficiency) sijaan juuri vaikuttavuuden (effectiveness) käsittein. Arviointitutkimuksessa käytettyjen lähestymistapojen valinta eli se, tarkastellaanko esimerkiksi vaikuttavuutta, tehokkuutta vai taloudellisuutta, riippuu aina arviointikohteesta, tiedon tarpeesta ja arvioijan intresseistä (Räisänen 2002, 16).

Tutkimuskirjallisuudessa esiintyy lukuisia määritelmiä koulutuksen vaikuttavuudesta puhuttaessa. Vuorenmaa (2001, 79) huomauttaa, että juuri koulutuksen tuloksellisuuden tekijöistä vaikuttavuuden problematisointi on yhtenä 1990-luvun kestoteemana saanut eniten huomiota evaluaatiokeskusteluissa. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1995, 16) mukaan koulutus on vaikuttavaa silloin, kun ”sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä”. Reijo Raivola, Päivi Valtonen ja Matti Vuorensyrjä (2000, 12) puolestaan määrittelevät koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitettavan ”toiminnalla tavoiteltavaa, positiivista koulutuksen onnistumista ja sen tavoitteiden ja tehtävien (funktioiden) täyttymistä”. Tapio Vahervan (1983, 166) mukaan koulutuksen vaikuttavuudella viitataan nimenomaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuutta tutkitaan arvioinnin kohteena olevalle työvoimapolitiittiselle nuorten ohjaavalle koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Myös esimerkiksi Mikkonen (1997, 1) on soveltanut työvoimapolitiittiseen koulutukseen liittyvässä tutkimuksessaan vaikuttavuuden määritelmää ymmärtäen sen koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisen ja osallistujien kokemien koulutusten vaikutusten kautta. Ohjaavassa koulutuksessa opiskelulle on tyypillistä tavoiteorientoituneisuus, johon pyrkimistä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma tukee. Tässä tutkimuksessa voidaan näin ollen puhua myös

tavoiteperusteisesta arvioinnista, joka pohjautuu Räisäsen (2002, 16) ja Räisäsen ja Leena Vainion (1996, 58–59) mainitsemiin arviointikohteiden ennalta määrittämiseen ja tuloksien tavoitteisiin vertaamiseen. He tuovat lisäksi esille, että tavoiteperusteinen arviointi on systemaattista ja lisää arvioinnin luotettavuutta.

Vaikuttavuus voidaan siis käsittää laajassa merkityksessä koulutuksen tavoitteiden saavuttamisena, jolloin tarkastellaan esimerkiksi sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteita tai koulutustarpeiden tyydyttämisenä huomioiden myös koulutuksen laatu (Maija-Liisa Nikki, 1994, 68). Vaikuttavuus on siten analysoitavissa lyhyellä tai pitkällä aikavälillä, jonka lisäksi voidaan puhua Vahervan (1983, 173) mainitsemista primaareista tai sekundaareista vaikutuksista. Sirpa Martti (1999, 289) toteaa Linnaan (1997) viitaten koulutuksen vaikuttavuuden voitavan käsittää myös koulutuksen tuottamina välittöminä, välillisinä tai viivästyneinä vaikutuksina. Jaku-Sihvonen (1994, 17) kutsuu koulutuksen suoraa ja välitöntä vaikuttavuutta primaarivaikuttavuudeksi/primaarivaikutukseksi, jolloin pidemmän aikavälin jälkeen havaittava viivästynyt vaikuttavuus on sekundaarivaikuttavuutta/sekundaarivaikutusta. Tässä tutkimuksessa käytetään välitön vaikuttavuus -käsitettä, jolloin tutkimuksessa arvioidaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista välittömästi koulutuksen päättyessä.

Koulutuksen vaikuttavuus voidaan nähdä yksilötasolla persoonallisuuden kehittymisenä ja oppimissaavutuksena ja yhteisötasolla huomio voi kohdistua esimerkiksi siihen, miten opittu palvelee työelämää. Koulutuksen vaikuttavuuteen liittyy tarvittavien tietojen ja taitojen tuottaminen. (Jari Eskola & Terhi Niska 1997, 113.) Vaherva (1983, 168) lisää, että koulutuksen vaikuttavuus voi liittyä työnhaun perusvalmiuksien luomiseen, yksilön persoonallisuuden, elämänuran ja yhteiskunnallisen kasvun edistämiseen ja moniin erilaisiin yksilölle koulutuksesta lyhyellä ja pitkällä aikavälillä koituviin positiivisiin seurauksiin. Koulutuksen vaikuttavuus voi toisaalta Raivolan ym. (2000, 13) kuvauksen perusteella olla myös neutraalia tai negatiivista. Häiriöfunktiot voivat ilmetä niin yksilö- kuin yhteiskuntatasollakin. Niitä ovat esimerkiksi ylikoulutus, koulutusinflaatio, koulun piilo-opetus suunnitelma, koulutusajan ansionmenetys sekä koulutuksen ja työelämän vastaamattomuus.

Pro gradu -tutkielman puitteissa ja arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen tavoitteenasetteluun liittyen on relevanttia tarkastella ainoastaan heti koulutuksen päättymisen jälkeen havaittavia koulutuksen yksilölle tuottamia



välittömiä vaikutuksia. Viivästetty vaikuttavuuden arviointi tuottaisi varmasti laajemman kuvan koulutuksen työllistävästä ja mahdollisesta elämänsuuntaa muuttaneesta vaikuttavuudesta. Toisaalta, kuten myöhemmin luvussa 3.3.2 tulee esille, ohjaavan koulutuksen välitön päätavoite ei ole työllistyminen, vaan opiskelijan koulutuksen jälkeisten jatkosuunnitelmien muotoutuminen. Tutkimuksessa on siis kyse vaikuttavuuden arvioinnista rajatussa merkityksessä. Kyse on koulutuksen aikaisesta vaikuttavuudesta yksilön kannalta, ei koulutuksen vaikuttavuudesta laajassa merkityksessä – työelämän ja työelämässä menestymisen tai sinne sijoittumisen kannalta tai työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuudesta yhteiskunnallisessa ja alueellisen kehityksen merkityksessä (Räisänen 2005).

Räisänen (2002, 15–16) korostaa, että suuressa osassa suomalaista tutkimusta ja kirjallisuutta koulutuksen tuottaman osaamisen eli oppimistulosten arviointi on koulutuksen vaikuttavuuden arviointia. Hänkin toteaa vaikuttavuuden viittaavan siihen, miten hyvin yksilön oppimiselle ja koulutukselle asetetut tavoitteet kyetään saavuttamaan. Raivola ym. (2000, 12) tuovat esille, että huolimatta edellä mainitun lähtökohdan melko yksimielisestä tulkinnasta, sekä vaikuttavuuden käsitteeseen että vaikuttavuuden arviointiin liittyy ongelmia. Itse käsitteeseen liittyvät ongelmat syntyvät Eskolan ja Niskan (1997, 114) väittämän mukaan siitä, että moni määrittelee vaikuttavuuden haluamallaan tavalla. Vaikuttavuuden arvioinnissa esiintyvät ongelmat liittyvät esimerkiksi tavoitteiden määrittämiseen ja niiden tulkintaan ja sen erottamiseen, onko oppiminen seurausta opetuksesta. Opetus voi tuottaa oppimistuloksia, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät toteutuisikaan. Tavoitteet voivat myös olla huonosti määriteltyjä, ristiriitaisia tai kiistanalaisia. Vahervan (1983, 31) mielestä on myös tärkeää tuoda esille, kenen tavoitteista on kyse ja mistä koulutukselle asetetuista tavoitteista saa tietoa. Eskola ja Niska (1997, 115–116) lisäävät vielä, että myös eri tieteenalojen piirissä vallitsee erilaisia orientaatioita vaikuttavuuden problematiikkaan samoin kuin koulutuksen vaikuttavuuspuheen taustalta on havaittavissa erilaisia arvomaailmoja. Käsitteet vaikuttavasta koulutuksesta, koulutuksen arvosta ja päämäärästä vaihtelevat.

### **2.3.2 Sidosryhmäperusteinen näkökulma**

Sidosryhmän käsite (stakeholder) on peräisin 1960-luvun johtamiskonsultoinnista, jolloin sillä viitattiin muihin organisaation toimintaan kytkeytyviin ja vaikuttaviin

intressiryhmiin kuin varsinaisiin yrityksen osakkeenomistajiin (Heinonen 2001a, 29–30). Juha Näsi (1995, 23) esittelee kaavion avulla erilaisia sidosryhmän käsitteeseen liittyviä piirteitä. Sidosryhmiin kuuluvilla on yrityksen toiminnan näkökulmasta mahdollisuus sekä vaikuttaa että tulla vaikutetuksi. He toimivat erilaisista ympäristöistä, kuten taloudellisista, sosiaalisista ja poliittisista ympäristöistä käsin, joista he voivat vaikuttaa joko organisaation ulkoisiin tai sisäisiin muutoksiin. Näsi (1995, 22) mainitsee, että voidaan puhua erikseen primaareista ja sekundaareista sidosryhmistä.

Heinosen (2001a, 30) mukaan sidosryhmillä tarkoitetaan arvioinnin lähestymistapojen piirissä ryhmää, johon sekä arvioinnin että sen kohteen voidaan ajatella vaikuttavan, sekä ryhmää, joka tekee arvioitavaa kohdetta koskevia päätöksiä. Tässä tutkimuksessa sidosryhmät muodostuvat opiskelijoista, kouluttajista ja työvoimaneuvojista. Kuten luvussa 2.3.2 tulee tarkemmin esille, kaikkien edellä mainittujen osapuolten näkökulmien huomioimista arvioinnin kohteena olevan ohjaavan koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa perustele ennen kaikkea heidän tiivis yhteistyönsä koulutusprosessissa. Peter H. Rossi, Howard E. Freeman ja Mark W. Lipsey (1999, 55) jaottelevat mahdollisia sidosryhmän jäseniä, jotka joko osallistuvat suoraan tutkimukseen tai ovat kiinnostuneita siitä. Heitä voivat olla päättäjät, arvioinnin tai arvioinnin kohteena olevan ilmiön tai toiminnan rahoittajat, arvioitavaan ohjelmaan osallistuvat henkilöt sekä arvioinnista, toimeenpanosta ja suunnittelusta vastaavat henkilöt. Heinosta (2001a, 30) lainaten voidaan vielä täydentää, että myös muut intressiryhmät ja ne ryhmät, jotka jollain tavoin mahdollisesti hyötyvät arvioinnin kohteena olevasta ilmiöstä tai toiminnasta, voivat kuulua sidosryhmiin. Sidosryhmäperusteisuuden ideaa on hyödynnetty arvioinnissa jo 1970-luvulta lähtien (Heinonen 2001a, 30).

Heinonen (2001a, 30) esittää tästä toimijoiden roolia korostavasta arvioinnista käytetyn myös termiä monitoimijainen arviointi. Hän toteaa, että termiä käyttäneiden Sinkkosen ja Kinnusen (1994) mielestä arviointitiedon käyttäjät on perinteisesti nähty liian kapeasti. Arviointitiedon tarvitsijoihin ja käyttäjiin kuuluvat heidän mukaansa kansalaiset, asiakkaat, poliitikot, organisaatioiden työntekijät, johtajat ja rahoittajat. Arviointikriteerien kehittäminen ja valinta sekä tulosten tulkinta tulisi toteuttaa useasta näkökulmasta.

Sidosryhmäperusteisessa arvioinnissa arvioija pyrkii valitsemaan arviointiin mukaan kaikki kohteeseen kytkeytyvät ryhmät. Näin menetellen arvioija pyrkii tuomaan esille erilaisia näkökulmia, intressejä ja mahdollisia intressiristiriitoja, joiden esille

tuominen tuottaa monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan arvioitavasta kohteesta. Erilaisten intressien ja näkökulmien analysoiminen voi paljastaa erilaisiin arvolähtökohtiin kytkeytyviä jännitteitä. Päätaivoitteena on kuitenkin löytää jonkinasteinen yhteisymmärrys arvioitavasta kohteesta, jonka pohjalta sitten suuntautua uudenlaisten ratkaisujen pohdintaan. Konsensustavoite on tosiasiassa kuitenkin ongelmallinen, sillä käytännössä täysi yksimielisyys saavutetaan vain harvoin ja siihen pakottaminen voi johtaa myöhemmin kärjistyvien ristiriitojen peittelyyn. Heinosen (1998, 113) mukaan huomio tulisi kiinnittää konsensustavoitteen sijasta poikkeavien näkökulmien ymmärtämisen lisäämiseen. Sidosryhmäperusteisessa lähestymistavassa arvioija ei tee johtopäätöksiä oman tietonsa ja asiantuntemuksensa perusteella, vaan luottaa aineistosta nousevaan informaatioon, jonka tuottamiseen sidosryhmät ovat osallistuneet. (Heinonen 2001a, 30, 40.)

Tässä tutkimuksessa toteutettavaa arviointia ei voida suoraan nimittää sidosryhmäperusteiseksi arvioinniksi, sillä sidosryhmäperusteinen arviointi perustuu arvioinnin toteuttamiseen siten, että arvioija asettaa jokaisen sidosryhmän käsittelemään ja kohtaamaan muiden ryhmien konstruktioita (Heinonen 1998, 113). Tutkimuksessa voidaan puhua sidosryhmänäkökulmasta. Näin tehden eri sidosryhmien näkökulmia hyödynnetään antamassa monipuolisempaa tietoa ohjaavan koulutuksen opiskelijalle tuottamasta välittömästä vaikuttavuudesta – sidosryhmien edustajia ei ole pyydetty käsittelemään toistensa konstruktioita.

## **2.4 Arvioinnin etiikka**

Linnakylän (2005, 268) mielestä arviointiin liittyvät eettiset kysymykset, kuten arvioijan vastuullisuus ja arvioitavan kunnioitus, ansaitsevat entistä enemmän huomiota. Arvioinnin keskeisimpiä kysymyksiä ovatkin, miten arvioida oikein, hyvin ja arvokkaasti. Hän toteaa Pattoniin (1997) viitaten arvioinnilta vaadittavan myös hyödyllisyyttä, vakuuttavuutta, vaikuttavuutta ja poliittista painoarvoa. Parhaimmillaan arvioinnin voi ajatella tukevan yhteiskunnassamme demokraattisesti sovittuja pyrkimyksiä tasa-arvoiseen koulutukseen ja myös erityisesti sellaisia ihmisiä, joiden edellytykset ovat syystä tai toisesta heikompia. Arvioijan edellytetään tavoittelevan totuutta ja luotettavaa tietoa, jota hän hankkii tavoitteisiin sopivin ja pätevin menetelmin huomioiden toiminnassaan arvioitavan edun ja etenkin yksilön suojan. Arvioitavien

etuun kuuluu myös se, että arvioinnin tarkoitus, keskeiset kriteerit ja seuraukset selvitetään ennakkoon.

Arvioinnin on oltava avointa. Avoimuus liittyy erityisesti tapaan, jolla arviointitehtävät määritellään, arviointiprosessi viedään läpi ja arvioinnin tulokset julkistetaan. (Heinonen & Jakku-Sihvonen 2001, 100.) Eettinen arvioija tuntee vastuunsa tulosten tulkinnasta. Hän ymmärtää tulosten historiallisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin merkityksen ja tekee johtopäätöksensä nämä huomioon ottaen. Erityisesti kansainvälisessä arvioinnissa taustakontekstin esilletuonti on tarpeellista, sillä Afrikan tai Etelä-Amerikan koulutusta on kohtuutonta verrata eurooppalaiseen taloudellisten ja kulttuuristen resurssien ollessa aivan toisenlaiset. Arviointitutkija ei myöskään yleistä tuloksia, jos otanta ei riitä yleistyksiin ja ilmaisee selvästi tulosten luotettavuuden ja tulkinnan rajoitukset. Vastuullinen arvioija ei myöskään korosta eroja, jotka ovat loppujen lopuksi vähäisiä, vaikka olisivatkin suurissa aineistoissa tilastollisesti melkein merkitseviä. Toisaalta hän ei myöskään vähättele eroja, joita ilmenee esimerkiksi eri-ikäisten, eri sukupuolten, etnisten, kielellisten tai sosio-ekonomisten ryhmien välillä. (Linnakylä 2005, 268–269.)

Eettisten ehtojen luonne ja tiukkuus liittyvät myös valittuun arviointiparadigmaan (Linnakylä 2005, 269). Arviointiparadigmalla tarkoitetaan arvioinnissa noudatettavia ja arviointia määrittäviä sääntöjä ja periaatteita, jotka perustuvat ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin oletuksiin (Heinonen 2001a, 23). Heinosen (2001a, 23) ja Linnakylän (2005, 269) määritelmien perusteella tämä tutkimus edustaa arviointiparadigmaltaan pragmaattista arviointia painottaen arvioitavien osallistamista ja heidän arvostustensa huomioon ottamista sekä arviointien hyödyllisyyden, tarkkuuden ja toteutettavuuden korostusta.

Kuten Heinonen ja Jakku-Sihvonenkin (2001, 101) tuovat esille, Aikuiskoulutuksen arviointistrategiassa (1998) koulutuksen arvioinnin eettisiä kysymyksiä lähestytään määrittelemällä hyvän arvioinnin kriteerit. Aikuiskoulutuksen arviointistrategiassa (1998, 4) mainitaan, että arviointitiedon tulee aikuiskoulutusneuvoston mukaan olla luotettavaa, informatiivista, ajankohtaista ja kehittämistyölle hyödyllistä. Arvioinnin on oltava kulloiseenkin tilanteeseen sopivaa ja kustannuksiltaan kohtuullista. Sitä toteutettaessa on turvattava eri osapuolten oikeudet. Arvioinnin on myös oltava tarkkaa, jotta saatu tieto on oikeaa, pysyvää ja ymmärrettävää. Viimeisenä hyvän arvioinnin kriteerinä mainitaan, että arviointitiedot tulee julkaista, jotta ne ovat kaikkien asianosaisten saatavilla.

Linnakylä (2005, 269) tuo kuitenkin esille, että koulutuksen arviointi ei suinkaan aina ole oikeudenmukaista, pätevää ja eettisesti ihanteellista. Hänen mukaansa ongelmalliseksi tilanteen tekee se, etteivät eettiset arvostuksetkaan ole absoluuttisia vaan niiden välillä on usein jännitteitä. Linnakylä (2005, 269) tuo myös esille Housea (1997) lainaten eettisten periaatteiden olevan käsitteellisesti monitulkintaisia ja jopa ristiriitaisia. Heinosen ja Jakku-Sihvosen (2001, 102–103) mielestä on mahdotonta määritellä absoluuttisesti hyvää tai huonoa arviointia. Arvioija voi kyllä löytää eettisistä periaatteista ohjausta ja tukea toiminnalleen. Lopputuloksen kannalta on kuitenkin tärkeintä, miten koulutuksen arvioija tulkitsee ja soveltaa eettisiä periaatteita toiminnassaan ja se, missä määrin hän kykenee tiedostamaan arvioinnin mahdollisia seuraamuksia.

Väljärven ja Kuparin (2010, 22, 28) mukaan arvioinnin kentän laajennuttua ja monipuolistuttua arvioinnille asetetaan entistä vahvempia eettisiä ehtoja ja periaatteita, jotka täytyy huomioida hankittaessa ja tulkittaessa sekä käytettäessä arviointitietoa päätöksenteossa. Eettisestä harkinnasta kertoo pyrkimys avartaa näkemyksiä kaikessa arviointitoiminnassa ja pyrkimys epäillä liiallista ehdottomuutta ja yksipuolisuutta.

## **3 NUORTEN OHJAAVA KOULUTUS TYÖVOIMAPOLIITTISENA TOIMENPITEENÄ**

### **3.1 Nuoret työttömät**

Kansantaloutemme kokeman 1990-luvun syvän laman myötä kasvanutta työttömyyttä on tutkittu hyvin paljon (esimerkiksi Pekka Laaksonen & Ulla Piela (toim.) 1993; Ritva Linnakangas, Jari Lindh & Aila Järvikoski (toim.) 2000; Matti Pohjola (toim.) 1998; Kari Vähätalo 1998). Työttömyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä palkkatyön eli palkkaa vasten tehtävän ansiotyön vähentymistä (Heinonen 2002, 27). Kärkkäinen (1995, 10) mainitsee työttömyystutkimuksen jakautuvan kahteen pääalajiin: työttömyyden tutkimiseen ja työttömien tutkimiseen. Työttömyyttä tutkittaessa selvitetään kansantaloustieteellisiä ja yhteiskuntapoliittisia syy-yhteyksiä tarkoituksena löytää aineksia työttömyyden ehkäisemiseksi ja lievittämiseksi. Työttömien tutkimus keskittyy puolestaan työttömäksi jääneiden psyykessä, käyttäytymisessä sekä sosiaalisissa suhteissa tapahtuvien muutosten tarkasteluun. Näistä tutkimusotteista käsillä oleva tutkimus edustaa jälkimmäistä eli nuorten työttömien tutkimista käyttäen heitä muiden sidosryhmien ohella asiantuntijoina heille kohdistetun toimenpiteen vaikuttavuuden arvioimisessa.

Tilastokeskuksen marraskuussa 2013 tekemän työvoimatutkimuksen mukaan työttömiä oli sillä hetkellä maassamme 210 000 henkeä, mikä oli 17 000 enemmän kuin vuotta aiemmin. Työttömyysaste oli 7,9 prosenttia, kun se vuotta aiemmin oli 0,6 prosenttiyksikköä pienempi eli 7,3 prosenttia. 15–24 -vuotiaiden nuorten työttömyysaste oli 15,4 prosenttia. (Tilastokeskuksen verkkosivut 2014.) Aineiston keräämisvuonna 2006 huhtikuussa 15–24 -vuotiaiden työttömyysaste oli 16,6 prosenttia (Tilastokeskuksen verkkosivut 2006).

Ulla Hämäläinen (1998, 181) painottaa työttömistä erityisesti nuorten työttömyysasteen olevan yleensä monikertainen aikuisten työttömyysasteeseen nähden. Tämä selittyy sillä, että nuoret elävät elämänvaihetta, johon kuuluu olennaisena osana suuret muutokset: koulun päättymisen, perustutkinnon jälkeisen uran valinta ja siirtyminen työelämään. Osalla nuorista nämä muutokset tapahtuvat hyvin suoraviivaisesti, kun taas joillakin tämä vaihe on yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvaa etsintää. Näin ollen

liikkuminen eri työmarkkinatilojen välillä on huomattavasti runsaampaa kuin aikuisväestöllä. Nuorten työttömyys ja nuorten asema työmarkkinoilla on siis tarkastelukohteena aikuisväestön asemaa monimuotoisempi. Tässä pro gradu - tutkimuksessa nuorella tarkoitetaan tutkimuksen kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmaan (2006) viitaten alle 25-vuotiasta. Tutkielmassa käytetään nuorisotyöttömyyden sijasta nuori työtön -käsitettä, sillä se on esimerkiksi työvoimapolitiisessa koulutuksessa ja työ- ja elinkeinotoimistossa edellistä aktiivisemmin käytössä. Nuorisotyöttömyyden käsitteeseen sisältyy negatiivinen leima, eikä se ole relevantti puhuttaessa sellaisista Hämäläisen (1998, 181) mainitsemista nykyajan nuorista, joille on ominaista liikehdintä työmarkkinoilla. On yleistä ja väistämätöntä, että nuorilla saattaa olla opiskelusta työelämään ja työpaikasta toiseen siirtymään lyhyitä työttömyysjaksoja, vaikka se ei itsetarkoitukseen olisikaan. Tätä valmistumisen ja työpaikan tai kahden työn välillä tapahtuvaa lyhyen ajan työttömyyttä nimitetään kitkatyöttömyydeksi. Vakavaa nuorten työttömyys on esimerkiksi silloin, kun nuori ei vähäisen koulutuksensa tai puutteellisen työkokemuksensa vuoksi pääse lainkaan työelämän alkuun.

Seija Puumalainen (1999, 314) toteaa Mäkikulmalaan (1989) viitaten nuorisotutkimuksen olleen perinteisesti ongelmakeskeistä. Nuorisotutkimukseen erikoistuneet tutkijat ovat pitkään pyrkineet avartamaan kuvaa nuorista työttömistä, sillä erityisesti 1970–1980 -lukujen taitteessa vallitsi sitkeä käsitys, että työttömyys aiheuttaa erityisesti nuorille vakavia sosiaalisia, psyykkisiä ja psykosomaattisia ongelmia (Kärkkäinen 1995, 10). Tämä yhteys nähdään sitä voimakkaampana, mitä pidempään työttömyys on jatkunut. Nuorten työttömiksi jäämisen on Kärkkäisen (1995, 11) viittaaman 1980-luvun nuorisokomitean mietinnön mukaan todettu lisäksi aiheuttavan "passiivista ja päämäärätöntä vapaa-ajan viettoa, lisäävän alkoholin käyttöä ja tupakointia, vähentävän liikuntaa, altistavan henkilökohtaisen hygienian laiminlyöntiin sekä aiheuttavan neuroottisuutta ja psykosomaattisia ongelmia". Pahimpana uhkana 1980-luvun nuorisokomitea näki, että työyhteisöä vaille olevat nuoret työttömät saattoivat hakeutua erilaisten työtä vieroksuviin ryhmien seuraan. Näillä 1980-luvun käsityksillä on oma totuudellinen pohjansa tänäkin päivänä, vaikka työttömyyden kokeminen tosin hyvin yksilöllistä onkin, kuten Piia Silvennoinen (2002, 125–126) ja Kärkkäinen (1995, 11) myöhemmin toteavat.

Myös Matti Kortteinen ja Hannu Tuomikoski (1998, 53, 69) toteavat työttömyydellä olevan yhteyttä sekä psyykkiseen että somaattiseen sairastavuuteen.

Thomas A. Mrozin ja Timothy H. Savagen (2006, 290) mukaan nuorten työttömyyden pitkän aikavälin seuraukset näkyvät myös heidän myöhemmällä työurallaan. Nuorena työttömyyttä kokenut ajautuu helpommin katkonaisiin ja matalapalkkaisiin työsuhteisiin. Työttömyyttä voidaan siten pitää ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta uhkatilanteena, jossa ihmisen tarpeet ja yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet ovat keskenään ristiriidassa. Työ tarjoaa ihmiselle toimeentulon, aikarakenteen, kodin ulkopuolisia ihmissuhteita, mahdollisuuden osallistua yhteisten päämäärien toteuttamiseen, sosiaaliseen asemaan ja erilaisia muita toimintoja. Työttömyyden vaikutus yksilön hyvinvointiin on kuitenkin monimutkainen prosessi, sillä kaikki eivät voi pahoin työttömyyden vuoksi. Työttömyyden kokeminen on paljolti sukupolvi- ja sukupuolikohtainen asia. (P. Silvennoinen 2002, 125–126, 179.) Toisaalta, kuten Eskola ja Niska (1997, 130) kysyvät, voitaisiinko työttömyys nähdä positiivisena ja tietyissä tilanteissa uusia uria luovana tekijänä? Työttömyyshän voi olla kriisi, mutta sitä monelta kantilta katsoen siinä voidaan nähdä myös uusi mahdollisuus ja avoinna oleva ovi. Myös Kärkkäinen (1995, 11) myöntää nuorten kokemusten työttömyydestä olevan hyvin yksilöllisiä. Hän yhtyy myös työttömien kokemuksia 1930-luvun Englannissa tutkineen E. W. Bakken näkemyksiin myönteisen sopeutumisprosessin mahdollisuudesta. Tällä hän tarkoittaa, että pitkäaikaistyöttömän nuoren psyykinen järkkäytyminen voi yhtä hyvin olla osa tarpeellista sopeutumisprosessia, välivaihe uuden elämäntilanteen tai uusien tulevaisuudensuunnitelmien omaksumisessa.

On siis selvää, että edellä mainitut stereotypiat eivät pidä kaikkien nuorten työttömien kohdalla tänäkään päivänä paikkaansa, heidät vain leimataan liian helposti nämä piirteet omistavaksi homogeeniseksi ryhmäksi. Nuorista työttömistä oleviin käsityksiin vaikuttavat myös, nähdäänkö työttömyys työttömien itsensä puutteellisten henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten laiskuuden tai saamattomuuden aiheuttamaksi, vai onko työttömyys seurausta vallitsevasta yhteiskunnallisesta tilanteesta (Kärkkäinen 1995, 14). Kari Nyssölä ja Sasu Pajala (1999, 10–11) tuovat esille nuorten koulutuksesta työelämään siirtymisen problematisoituneen Suomessa erityisesti 1990-luvun suurtyöttömyyden myötä. He huomauttavat nyt havahduttua siihen, että perinteinen, turvallinen ja ennustettava elämäntilanne uhkaa jäädä historiaan. Työttömyys, pitkittyvä epävarmuus ja huono-osaisuus eivät välttämättä enää valikoidu pelkkiin kouluttamattomiin tai ongelmanuoriin ja työelämään siirtyminen voi periaatteessa epäonnistua kenellä tahansa, jos riskeihin ja epävarmuuteen ei sopeuduta tai niitä ei osata hallita. Nuorten siirtyminen koulutuksesta työelämään on mutkistunut.



Vakituisen työpaikan sijaan nuoria odottavat työmarkkinoilla työttömyys, epävarmat työsuhteet ja erilaisten tukiohjelmien viidakko. Työllistymiseen vaikuttavat hyvin paljon kontekstitekijät, kuten yleinen työttömyysaste, alan työllisyystilanne, alueelliset erot ja alan sukupolvirakenne. Hetkittäinen työttömyys voi siis olla ajankohtaista kelle tahansa koulutuksesta työelämään tai jatkokoulutukseen etenemisen siirtymävaiheessa olevalle nuorelle, sillä aivan kuin Anna Rönkä (1992, 9) jo 1990-luvulla kirjoitti, tähän siirtymävaiheeseen kuuluu monella nuorella epävakaisuutta sisältävä lyhyempi tai pidempi kausi. Erityisesti nuorten kohdalla on kuitenkin vaarana, että työttömyydestä muodostuu itseään ylläpitävä elämäntapa, suorastaan elämänfilosofia, joka estää hakeutumasta koulutukseen tai harjoitteluun (Tapaninen, Antti 2000, 30). Kuten Hämäläinenkin (1998, 181) jo aiemmin tekstissä huomautti, nuorten työttömyys sijoittuu elämäkulussa yleensä vaiheeseen, johon kuuluvat olennaisena osana suuret muutokset koulun päättymisineen, perustutkinnon jälkeisen uran valintoineen ja työelämään siirtymisineen. Toisilla nuorista nämä muutokset tapahtuvat suoraviivaisesti, kun taas toiset etsivät tämän vaiheen aikana omaa paikkaansa yrityksen ja erehdyksen kautta.

Nuorten työllisyyden edistämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi tuli Suomessa 1.1.2013 voimaan nuorisotakuu. Se tarkoittaa, että ”jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan työ-, työkokeilu, opiskelu, työpaja tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta”. Nuorisotakuuseen liittyy myös koulutustakuu, jonka mukaan ”jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan koulutuspaikka lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, oppisopimuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin”. Kaikille nuorille halutaan luoda realistiset mahdollisuudet suorittaa perusasteen jälkeinen tutkinto ja työllistyä. Samalla halutaan välttää, ettei nuorille synny liian pitkiä jaksoja ilman minkäänlaista aktiivista toimintaa. Nuorten yhteiskuntatakuu on hallitusohjelman kärkihanke ja hallituksen erityisen panostuksen ja seurannan piirissä. (Nuorisotakuu -verkkosivusto 2014.)

### **3.2 Koulutuksen muuttuva merkitys ja nuorten työttömyys**

Työmarkkinoiden muutosten ohella koulutuksesta työelämään siirtymiseen vaikuttavat koulutusaikojen pidentyminen ja kouluttautumismahdollisuuksien lisääntyminen. Näin

ollen nuorten ikäluokkien koulutustason parantuessa tutkinnoista tulee välttämättömyyksiä, tosin ei sen vuoksi, että ne antaisivat työnantajalle takuun hyvästä ammattitaidosta, vaan koska ne antavat todistuksen yhden yhteiskuntakelpoisuutta lisäävän riitin menestyksekkäästä suorittamisesta. Itse asiassa näyttää myös siltä, että yhteiskunnan panostus koulutukseen ei enää lisää samassa suhteessa tuottavuutta. Tutkintojen arvostuksen lasku onkin arkipäivää myös Suomessa. Nuoria halutaan kouluttaa, vaikka hyväkään koulutus ei enää tarjoa varmaa ja vakituista työpaikkaa. (Nyyssölä & Pajala 1999, 16–18.) Nämä yhteiskunnan rakennemuutoksen seuraukset yhdistettynä ihmisten omakohtaisiin kokemuksiin ja havaintoihin lähiympäristöstä ovat omiaan vaikuttamaan nuorten koulutususkoon eli uskoon koulutusinvestointien kannattavuudesta (H. Silvennoinen 2002, 145).

Koulutuksen käyttöarvoa eli koulutuksen tarjoamia työllistymis-, palkkaus- ja urakehitysmahdollisuuksia on vaikea ennustaa. (Nyyssölä & Pajala 1999, 18.) Nyyssölä ja Pajala (1999, 18) ovat kuitenkin sitä mieltä, että edelleen pätee sääntö, ”mitä korkeampi koulutus, sitä alhaisempi työttömyysriski”. Myös Bovinin (1995, 80) OECD-maita koskevassa tutkimuksessa tuli selvästi esille, että ihmisellä on sitä suurempi todennäköisyys työttömäksi joutumiseen, mitä vähemmän hänellä on koulutusta. Nyyssölä ja Pajala (1999, 18–19) kuvaavat koulutuksen puuttumisesta tulleen keskeinen syrjäytymistä aiheuttava tekijä, sillä ilman koulutusta on vaikea saada työtä, ja kun ei saa työtä, ei saa myöskään työkokemusta, mikä puolestaan entisestään heikentää työllistymismahdollisuuksia. Toisaalta koulutuksen puuttuminen ja siitä seuraava mahdollinen työstä syrjäytyminen eivät muodosta syy-yhteyshetketjua, jossa jonkin tapahtuman seuraus väistämättä on yksilön kannalta negatiivinen. Tässä tutkimuksessa arvioinnin kohteena oleva nuorten ohjaava koulutus pyrkii työvoimapolitiittisena toimenpiteenä edesauttamaan nuorten sijoittumista työmarkkinoille monenlaisista elämäntilanteista käsin.

### **3.3 Työvoimapolitiittiset toimenpiteet**

H. Silvennoinen (2002, 78–79) toteaa Sihtoon (1995) viitaten työvoimapolitiikalla tarkoitettavan yleisimmin valtion puuttumista työmarkkinoihin, joihin vaikuttavat toki monet muutkin työvoimapolitiikan ulkopuolelle lukeutuvat julkisen vallan toimenpiteet. Valtiollisen työvoimapolitiikan tärkein päämäärä on työmarkkinoiden "toimivuus",

markkinamekanismin esteiden ja ei-toivottujen seurausten minimointi. Työvoimapolitiikka vastaa ongelmiin, joiden eteen työmarkkinoiden osapuolet (työvoiman ostajat ja myyjät) toistuvasti joutuvat. Se on kysynnän ja tarjonnan tasapainon tavoittelua, tasapainoilua työvoimapulan ja työvoiman ylitarjonnan välillä, mutta kuitenkin niin, että työmarkkinat säilyvät markkinoina. Työnantajat joutuvat kilpailemaan työntekijöistä samalla, kun työntekijät joutuvat kilpailemaan työpaikoista. (H. Silvennoinen 2002, 78–79.)

Kari Hämäläisen ja Juha Tuomalan (2006, 4) mukaan työvoimapoliittiset toimenpiteet muodostuvat laajasta kirjosta erilaisia kursseja ja tukityöllistämistoimenpiteitä, jotka eroavat tavoitteiltaan ja vaikutuksiltaan toisistaan. Monen toimenpiteen kohdalla tavoitteena on auttaa osallistujaa työllistymään avoimille työmarkkinoille. Tavoitteena voi myös olla yritysten rekrytointiongelmien helpottaminen ja ammatillisten kapeikkojen poistaminen. Toimenpiteiden avulla pyritään myös pitämään työnhakijat osana tehokasta työnhakua ja näin ehkäisemään palkkainflaatiota ja kustannusten nousua. Hämäläinen ja Tuomala (2006) arvioivat tutkimuksessaan työttömyyden eri vaiheissa aloitettujen työvoimapoliittisten toimenpiteiden pitkän aikavälin työllisyysvaikutuksia. Työvoimapoliittisista toimenpiteistä heidän tarkastelunsa kohteena olivat ammatillinen ja valmentava työvoimakoulutus (ohjaava koulutus), yksityisen ja julkisen sektorin järjestämä tukityöllistäminen sekä oppisopimuskoulutus. Tämän pro gradu -tutkimuksen luvussa 3.3.1 luodaan tarkempi katsaus työvoimapoliittisiin koulutuksiin työvoimapoliittisena toimenpiteenä. Hämäläinen ja Tuomala (2006) havaitsivat tilastollisiin menetelmiin perustuvassa tutkimuksessaan ammatillisen työvoimakoulutuksen, oppisopimuskoulutuksen ja yksityiselle sektorille tapahtuvan tukityöllistämisen työllisyysvaikutuksiltaan tehokkaimmiksi toimenpiteiksi. Näiden työllisyysvaikutukset pysyivät melko samanlaisina työttömyyden eri vaiheissa. Valmentavan (ohjaavan) työvoimakoulutuksen ja julkisen sektorin tukityöllistämisen työllisyysvaikutukset olivat puolestaan parempia pitkään työttöminä olleilla. Tutkijat (2006, 35) kokivat valmentavan työvoimakoulutuksen työllisyysvaikutusten tarkastelun erityisen mielenkiintoisena, sillä sitä ei heidän mukaansa ole aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa erikseen tarkasteltu.

Hämäläisen ja Tuomalan (2006) työvoimapoliittisten toimenpiteiden vaikutusten arviointia käsittelevän tutkimuksen julkaiseminen huomioitiin myös Helsingin Sanomien artikkelissa (Elonen 3.8.2006, A4). Aiheeseen perehtymätön lukija

saa edellä mainitusta artikkelista suoraan sen käsityksen, että työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikutukset ovat erityisesti ohjaavan koulutuksen, jota tässä pro gradu - tutkimuksessakin arvioidaan, osalta hyvin pienet. Hämäläinen ja Tuomala (2006) arvioivat erilaisten toimenpiteiden vaikutuksia kuitenkin vain työllistymisen perusteella. Maallikolta unohtuu helposti se, että työvoimapolitiittisilla toimenpiteillä on muutakin vaikuttavuutta kuin työllistyminen, mikä tuli myös esille Hämäläisen ja Tuomalan (2006, 4) tutkimuksessa. Erityisesti ohjaavia eli valmentavia koulutuksia arvioitaessa ei tulisi käyttää vaikuttavuuden arvioinnin kriteerinä pelkästään työllistävyyttä, koska se ei ole kyseisen koulutuksen välitön tavoite. Ohjaavan koulutuksen toivotaan Hämäläisen ja Tuomalan (2006, 4) mukaan kuitenkin edistävän osallistujien mahdollisuutta työllistyä avoimille työmarkkinoille pidemmän ajan kuluessa. Työllistyminen saattaa joidenkin henkilöiden kohdalla olla ajankohtaista vasta useiden muiden työvoimapolitiittisten toimenpiteiden jälkeen. Eri toimenpiteiden vaikutukset ovat erilaisia, koska niiden kohderyhmätkin ovat erilaisia. Lisäksi toimenpiteiden tehokkuus voi vaihdella myös sen perusteella, missä vaiheessa työttömyysjaksoa niihin osallistuminen tapahtuu.

Palkkaperusteinen tukityöllistäminen on työvoimapolitiittisten koulutusten ohella keskeinen osa työvoimapolitiittista järjestelmää. Tukityöllistämisen tarkoituksena on edistää työpaikkojen syntyä joko julkiselle tai yksityiselle sektorille. Aiemmin tehdyissä tukityöllistämisen vaikuttavuutta selvittäneissä tutkimuksissa on havaittu erityisesti yksityisen sektorin tukityöllistämällä olevan suuria positiivisia vaikutuksia työttömien työllistymiseen, kun taas julkiselle sektorille tapahtuva tukityöllistäminen ei työllistä tai voi jopa haitata työttömien työllistymistä. Myös tukityöjaksojen vaikuttavuutta on tutkittava niille asetuista tavoitteista käsin. Yksityisen sektorin tukityöjaksolta voidaan odottaa hyviä työllistäviä vaikutuksia, koska lainsäädäntö edellyttää tällaisten työsuhteiden olevan lähtökohtaisesti toistaiseksi voimassa olevia, kun taas julkisen sektorin tukityöllistäminen on lähtökohtaisesti määräaikaista. (Hämäläinen & Tuomala 2006, 6–7.)

Oppisopimuskoulutus osana työvoimapolitiittista järjestelmää on selvimminkin suoraan ammattiin ja työllistymiseen tähtäävä toimenpide. Se on opetusministeriön järjestämä pääosin nuorille, mutta myös aikuisille suunnattu koulutusmuoto, jossa voidaan suorittaa perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkinto työn ohessa. Työssäoppimisen lisäksi suoritetaan myös teoreettisia opintoja, joiden osuus on keskimäärin 20 prosenttia tutkinnosta. Koulutusaikaan ja koulutuksen sisältöön

vaikuttavat opiskelijan aikaisempi koulutus ja työkokemus. Oppisopimus on itse asiassa määräaikainen työ- ja koulutussopimus, jossa työnantaja maksaa oppisopimusopiskelijalle työehtosopimuksen mukaista palkkaa. Oppisopimusta järjestetään myös muillekin kuin työttömille. (Hämäläinen & Tuomala 2006, 8; Opetushallituksen verkkosivut 2014.) Hämäläisen ja Tuomalan (2006, 48) tutkimuksessa oppisopimuskoulutus osoittautui työllisyysvaikutuksiltaan tehokkaaksi toimenpiteeksi. Oppisopimuskoulutukseen liittyen on myös toteutettu erilaisia arviointeja, kuten esimerkiksi Ritva Lindströmin, Mikko Peltomäen ja Heikki Silvennoisen (2000, 3) toteuttama ESR -rahoitteinen (Euroopan sosiaalirahasto) oppisopimustoiminnan seuranta ja vaikuttavuuden tarkastelu. He selvittivät arvioinnissaan oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia koulutettavien osaamiseen ja työmarkkina-asemaan sekä arvioivat samalla itse toimenpiteen tarkoituksenmukaisuutta.

### **3.3.1 Työvoimapoliittinen koulutus työvoimapoliittisena toimenpiteenä**

Työvoimapoliittisista toimenpiteistä työvoimapoliittisen koulutuksen päämääränä on työttömyyden ja työvoimapolun torjuminen, työvoimasta syrjäytymisen ehkäiseminen sekä työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohdentaminen. Vähäisen ja laskusuhdanteisen työvoiman kysynnän aikana työvoimapoliittisella koulutuksella voidaan pyrkiä nostamaan tai ylläpitämään työttömien ammattitaitoa. (Hämäläinen & Tuomala 2006, 5.) Työvoimapoliittinen koulutus on niin kutsuttua aktiivista työvoimapolitiikkaa. Tällaiselle aktiiviselle työvoimapolitiikalle on ominaista selektiivisyys eli valikoivuus, jolla viitataan työvoimapoliittisten toimenpiteiden kohdistamiseen juuri tiettyihin kohtiin, tietyille alueille, tietyille elinkeinoaloille ja tiettyihin ihmisryhmiin. Kun koulutusta on alettu yhä enemmän käyttää työvoimapoliittisena välineenä, työllisyydestä ja koulutuksesta vastaavien hallinnonalojen tehtävät ovat lähentyneet toisiaan. Tämän seurauksena esimerkiksi työministeriön ja opetusministeriön välille kehkeytyi 1990-luvulla avoimia ristiriitoja siitä, kumman vastuualueelle työvoimapoliittinen koulutus ja yleensä aikuiskoulutus kuuluu. (H. Silvennoinen 2002, 86–88.)

Työvoimapoliittisen koulutuksen rooli ja merkitys osana työvoimapolitiikkaa ja ammatillista aikuiskoulutusta on korostunut Suomessa erityisesti 1990-luvulta alkaen. Silloin alettiin elinikäisen oppimisen ideologian myötä tiedostaa aikuisten kouluttautumisen yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti tärkeä merkitys. Työttömyyden

kasvaessa aktiivisen työvoimapolitiikan toimien tarve on ratkaisevasti kasvanut. (Mikkonen 1996, 1.) Etelä-Suomen Sanomien 27.12.2007 julkaisemasta Suomen Tietotoimiston tiedotteesta ilmeni työministeriön halu parantaa työvoimakoulutuksen tuloksia ja nostaa työvoimakoulutuksen tavoitteita. Koulutuksen jälkeistä työllistymisastetta pyrittiin nostamaan silloisesta 40 prosentista 65–70 prosenttiin. Tavoitteeseen mainittiin pyrittävän valitsemalla koulutuksiin ensisijaisesti motivoituneita opiskelijoita ja arvioimalla ennalta heidän edellytyksiään toimia tavoitteena olevassa työpaikassa tai koulutuslallalla. Tämän hetken työvoimapolitiittisen koulutuksen haasteet liittyvät myös uusien asiakasryhmien, kuten maahanmuuttajien kotouttamiseen ja akateemisten työttömien määrän kasvuun. Myös erilaiset verkkopohjaiset työvoimapolitiittiset koulutukset ovat lisääntyneet. Eskolan ja Niskan (1997, 122–123) mielestä työvoimapolitiittisen koulutuksen arvostus kasvaa yliopisto-opintojen statuksen laskiessa, sillä se on akateemiselle työvoimalle lisäarvoa tarjoavaa lisäkoulutusta. Työvoimapolitiittisen koulutuksen avulla voidaan reagoida joustavasti ja nopeasti työelämän muutokseen pyrkien sovittamaan työelämän tarpeita ja koulutusta yhteen. Työvoimapolitiittinen koulutus on Suomessa työhallinnon joko yksin tai yhdessä työnantajien kanssa pääasiassa työttömille ja työttömyysuhan alaisille hankkimaa koulutusta. Sitä ei voida kutsua omaehtoiseksi, opiskelijoiden täysin omasta tahdosta lähteväksi kouluttautumiseksi. Työvoimapolitiittisiin koulutuksiin liitettävä "pakkokoulutuksen" maine on kuitenkin vaikuttanut sen imagoon negatiivisesti, sillä koulutuksesta kieltäytyvä voi pahimmassa tapauksessa joutua "karenssiin" (H. Silvennoinen 2002, 99). Työttömällä ei ole karenssin aikana oikeutta työttömyysetuuteen.

Työllisyysportti -verkkosivuston (2014) mukaan määriteltynä työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus on työ- ja elinkeinohallinnon rahoittamaa koulutusta, joka on suunniteltu työttömille työnhakijoille ja työttömyyden uhkaamille 20 vuotta täyttäneille henkilöille. Koulutus tähtää usein ammattitutkintoon tai sen osaan ja valmentaa työelämän tehtäviin. Se on monipuolista ja käytännönläheistä ja siihen sisältyy usein työssäoppimista. Koulutusta järjestetään ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa, muissa ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa sekä yksityisten koulutusorganisaatioiden taholta. Työhallinto ostaa koulutuksia edellä mainituilta järjestäjiltä ensisijaisesti kilpailuttamalla ne. Työvoimapolitiittiseen koulutukseen haetaan työ- ja elinkeinotoimiston kautta, joka myös valitsee opiskelijat koulutuksen järjestäjän edustajan kanssa hakemusten ja haastatteluiden perusteella.

Hakijoiden on olennaista osata perustella, miksi juuri heidät tulisi valita koulutukseen. Perusteluilla on suuri vaikutus valintaan.

Työvoimapoliittinen koulutus koostuu useista erilaisista koulutusmuodoista, joita ovat ammatillinen perus- ja uudelleen koulutus sekä jatko- ja täydennyskoulutus, ammatillinen erityistaitokoulutus, yrittäjäkoulutus, (vuoden 2013 alussa lakkautettu) ohjaava koulutus sekä ulkomaalaisille järjestetty koulutus (Mikkonen 1995a, 4). Mainitut kuusi ensimmäistä koulutusmuotoa edustavat ammatillista ja kaksi viimeistä ei-ammattillista työvoimapoliittista koulutusta. Ammatillisen työvoimapoliittisen koulutuksen voidaan ammatillisia valmiuksia parantavana ja työllistymiseen tähtäävänä suoraan olettaa parantavan työttömien työllistymismahdollisuuksia. Ohjaavan koulutuksen tarkoituksena on sen sijaan edistää työttömien yleisiä työmarkkinavalmiuksia, joihin kuuluvat esimerkiksi atk-taidot, kielitaito ja työnhakukoulutus. Ohjaava työvoimapoliittinen koulutus edeltää usein ammatilliseen koulutukseen osallistumista. (Hämäläinen & Tuomala 2006, 5).

Kirjallisuudessa esiintyy erilaisia nimityksiä työvoimapoliittiseen koulutukseen liittyen. Usein käytettyjä käsitteitä ovat myös työllisyyskoulutus, työmarkkinakoulutus ja työvoimakoulutus. Haastatellut sidosryhmien edustajat puhuivat työvoimapoliittisesta koulutuksesta, joten kutsun koulutusta sillä nimellä. Ohjaavaa koulutusta nimitetään esimerkiksi Hämäläisen ja Tuomalan (2006) tutkimuksessa myös valmentavaksi koulutukseksi. Tässä tutkimuksessa sitä kutsutaan ohjaavaksi koulutukseksi. Samoin käytän koulutukseen osallistuneista opiskelija -nimitystä kurssilainen -nimityksen sijasta. Tutkimuksessa arvioidaan nimenomaan ohjaavaa koulutusta, joten on tarpeen perehtyä seuraavassa luvussa 3.3.2 juuri sitä koskevaan teoretietoon.

### **3.3.2 Ohjaava koulutus työvoimapoliittisen koulutuksen muotona**

Ohjaava koulutus kehitettiin aikanaan auttamaan eri alojen työvoimapolua ohjaten työvoiman ulkopuolella olevia vaikeasti työllistettäviä henkilöitä työmarkkinoille. Se on 1970 –luvulta lähtien muuttanut useasti muotoaan vastaten yhteiskunnan ja työelämän nopeisiin muutoksiin. (Petteri Järvinen ym. 1996, 16–17.) Ohjaavaa koulutusta on nimitetty viime vuosina kasvavassa määrin myös valmentavaksi koulutukseksi (esimerkiksi Hämäläinen & Tuomala 2006; Suomen Tietotoimisto 2007). Tässä tutkimuksessa käytetään 2000 –luvulla paljon käytettyä ohjaava koulutus –nimitystä, sillä käsite kuvaa hyvin koulutustyyppiin sisältyvää ohjauksellista elementtiä.

Ohjaavassa koulutuksessa luotetaan oppimiseen yhtenä selviytymiskeinona yhteiskunnan muutosten aiheuttamien kriisien ja epävarmuuden keskellä. Esimerkiksi oppimaan oppiminen, aktiivisuus ja itseohjautuvuus ohjaavan koulutuksen tavoitteina tuovat toteutuessaan opiskelijalle valmiuksia selviytyä myöhemmin ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä. (Järvinen, Katajisto, Kellberg & Onnismaa 1996, 16–17.) Nykyaikaisissa koulutusmuodoissa halutaan korostaa juuri itseohjautuvuutta ja henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa. Yleensäkin ohjaavan luonteinen koulutus on lisääntynyt ja tullut tarpeellisemmaksi ammattien ja työelämän muutosten vuoksi. Siinä painottuvat erilaisten vaihtoehtojen kokeilu ja koulutuksen ohjauksellinen luonne opiskelijan elämäntilanne lähtökohtanaan. Näin opiskelija saa mahdollisuuden työstää omaa tilannettaan ja minäänsä. (Eskola & Niska 1997, 123.)

Kun yhteiskunta ja työelämä muuttuvat, saattavat monien yksilöiden elämäntilanteet muuttua niin paljon, että vanhat keinot ja toimintamallit eivät enää riitä. Ohjaava koulutus pyrkiikin auttamaan kutakin opiskelijaa oman tilanteensa tiedostamisessa ja jäsentämisessä sekä uusien keinojen ja valmiuksien löytämisessä ja oppimisessa. Se voi auttaa suuntautumaan työmarkkinoille monenlaisista elämäntilanteista käsin tarjoten esimerkiksi pitkään työttöminä tai työelämästä pois olleille mahdollisuuden hankkia koulutusta ja suuntautua työmarkkinoille. Työkokemusta vaille olevat ja ammatillisesta suuntautumisestaan epävarmat tai tiettyä koulutusta suunnittelevat nuoret voivat ohjaavan koulutuksen avulla saada käytännön kokemusta ja realisoida suunnitelmiaan. Myös ammatinvaihtajat ja henkilöt, joilla on terveydellisistä syistä vaikea suuntautua ammattiin, voivat ohjaavassa koulutuksessa etsiä ja kokeilla erilaisia vaihtoehtoja. Ammattien muutoksen vuoksi suoria työllistymismahdollisuuksia on vähän, joten ohjaava koulutus voi olla myös tilanteen kartoittamisen ja haltuun ottamisen keino, josta on apua työmarkkinoille hakeuduttaessa. (Järvinen ym. 1996, 4–5.) Jussi Onnismaan (2000, 151) mukaan ohjaava koulutus on yleisnimi monenmuotoiselle ja -pituiselle toiminnalle, jossa yhteisinä piirteinä on projektimainen tiedonhankinta, henkilökohtainen ohjaus ja ryhmäohjaus sekä aiempien tai koulutuksen aikana jäsentyneiden suunnitelmien kokeileminen käytännössä.

Hämäläinen ja Tuomala (2006, 35) kertovat, että ohjaava työvoimakoulutus tarjoaa yleisiä työhaussa tarvittavia valmiuksia, kuten tietotekniikan peruskoulutusta tai ammatillista suunnittelua. Koulutus toimii usein ensiaskeleena ja eräänlaisena karsintakurssina ennen ammatilliseen työvoimakoulutukseen osallistumista.



Kohderyhmistä esimerkiksi maahanmuuttajat osallistuvat usein kotouttamiskoulutukseen tai kielikoulutukseen ennen ammatillista kurssia ja muodostavatkin yhden keskeisen osallistujaryhmän myös ohjaavissa koulutuksissa. Ohjaaviin koulutuksiin osallistuvat tulosten mukaan sellaiset henkilöt, jotka työllistyvät avoimille työmarkkinoille muita työttömiä heikommin. Tässä heijastuu maahanmuuttajien suuri osuus osallistujista, sillä heidän työttömyysasteensa on korkea. Hämäläinen ja Tuomala (20006, 39) otaksuvat, että olisi hyödyllistä tutkia sekä ohjaavan työvoimakoulutuksen vaikutusta maahanmuuttajien joukossa että yksittäisten toimenpiteiden sijasta kohdistaa tarkastelu useampien työvoimapolitiittisten toimenpidejaksojen muodostamiin toimenpideketjuihin.

Usein on tarkoituksenmukaista yhdistää työ- ja elinkeinotoimiston ohjauksellisia ryhmäpalveluita sekä koulutus- ja työkokeiluja ohjaavaan koulutukseen. Ohjaava koulutus voidaan jakaa tavoitteiltaan, kestoltaan ja toimintatavoiltaan kolmeen erilaiseen elämäntilanteeseen soveltuvaan koulutustyyppiin, joita ovat työn- tai koulutuksen hakua painottavat koulutukset, ammatinvalintaa painottavat koulutukset ja elämäntaitoa painottavat koulutukset. (Järvinen ym. 1996, 5 & Onnismaa 2000, 153.)

Järvinen ym. (1996, 5–6) korostavat työn- ja koulutuksen hakuun painottuvan koulutustyyppin soveltuvan sellaisille hakijoille, joilla on alustava käsitys suuntautumisvaihtoehdoistaan ja jotka tarvitsevat tietoa itseään kiinnostavasta ammatista tai koulutusalaista. Koulutusta suositellaan myös sellaisille, joilla on tarve kehittää käytännön työnhaku- ja muita työmarkkinataitojaan. Tällaisen koulutuksen kesto vaihtelee yhdestä neljään viikkoon. Koulutuksen päättyessä toivottavana tuloksena on, että opiskelija on kehittänyt itsensä markkinointitaitoja, tietää omat vahvuutensa, opiskelija on saanut tukea työhön- ja koulutukseen sijoittumisessa, opiskelijan työnhaun taidot ovat kehittyneet ja opiskelija on laatinut sekä työnhaku että koulutussuunnitelman.

Ammatinvalintaan painottuvia tavoitteita sisältävä koulutustyyppi sopii hakijoille, jotka haluavat selkiyttää ammatillisia suunnitelmiaan. Se tuottaa tietoa, taitoa ja kokemuksia suunnitelmien jäsentämisen tueksi. Koulutuksen seurauksena opiskelijoiden toivotaan edellisen työn- ja koulutuksen hakuun painottuvan koulutustyyppin tavoitteiden lisäksi kehittyneen itsetuntemuksen ja tietämyksen alueilla, oma-aloitteisuudessa ja itseohjautuvuudessa, selvittäneen omia kehittämisen alueitaan ja taitojaan, kehittäneen valinta- ja päätöksentekotaitojaan sekä laatineen ammatinvalinta- tai ammatillisen kehityssuunnitelman. (Järvinen ym. 1996, 6.)

Elämäntaitoa korostava koulutustyyppi on tarkoitettu hakijoille, jotka haluavat tiedollisten ja ammatinvalinnallisten valmiuksien lisääntymisen ohella laaja-alaisempaa elämäntilanteen ja toimintamahdollisuuksien jäsentämistä. Tämän koulutuksen toivottavina pidetyt tulokset sisältävät kahden edellä mainitun koulutustyyppin tavoitteiden lisäksi sen, että opiskelijan omatoimisuus ja itsetunto ovat kasvaneet, yleiset työelämätaidot, kuten yhteistyötaidot ja oppimaan oppiminen ovat kehittyneet ja hänen ammatillista osaamistaan on tuettu. Koulutuksessa on myös mahdollisesti autettu opiskelijaa fyysisen kunnon ja työkyvyn palauttamisessa tai ylläpidossa, ohjattu mielekkääseen vapaa-ajan käyttöön ja luotu toteuttamiskelpoinen kehityssuunnitelma. (Järvinen ym. 1996, 6–7.) Kuten Onnismaa (2000, 154) tuo esille, ammatinvalintaan ja erityisesti elämäntaitoihin suuntautuviissa koulutuksissa toiminta ja pohdinta kohdistuvat hyvän arjen luomisen kysymyksiin. Elämäntilanteiden jäsennys pohjustaa siten työhön ja ammatilliseen koulutukseen suuntautumista. Ohjaavien koulutusten tavoitteet laajenevat ja syvenevät siirryttäessä ensimmäisenä mainitusta työn- ja koulutuksen hakua painottavasta koulutustyyppistä toisen ammatinvalintaa painottavan koulutustyyppin kautta kolmanteen elämäntaitoa painottavaan koulutustyyppiin. (Järvinen ym. 1996, 6–7.)

Tutkimuksessa arvioitavan ohjaavan koulutuksen koulutustyyppi on puhtaimmillaan työn- ja koulutuksen hakua painottava ohjaava koulutus sisältäen kuitenkin elementtejä elämäntaitoon painottavasta koulutustyyppistä tukien myös joidenkin opiskelijoiden osalta ammatinvalintaa. Kuten arvioinnin kohteena olevan koulutuksen opetussuunnitelmasta (2006) ilmenee, koulutuksen sisältö muokkautuu usein kohderyhmän tarpeiden perusteella sisältäen esimerkiksi enemmän tai vähemmän elämäntaitoon painottuvia tavoitteita. Arvioinnin kohteena olevan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteet saadaan kyseisen koulutuksen omasta opetussuunnitelmasta, jonka taustalla vaikuttavat yleiset ohjaaville koulutuksille kansallisesti asetetut tavoitteet ja opetussuunnitelmamallit. Kyseisen nuorten ohjaavan koulutuksen arvioimisen ja vaikuttavuuden mittaamisen kannalta on tärkeää käyttää lähtökohtana juuri arvioitavan koulutuksen omaa opetussuunnitelmaa tai yleistä ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmamallia (Järvinen ym. 1996), sillä ohjaavista koulutuksista on hyvin hajanaisia sovelluksia. Useampien ohjaavien koulutusten laajemmassa laatuvertailussa on hyvä käyttää edellä mainittua Järvisen ym. (1996) opetussuunnitelmien perusteita, sillä eri tahoilla käytössä olleet tuhannet eri ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmat ovat vaikeasti yhteismitattavia.

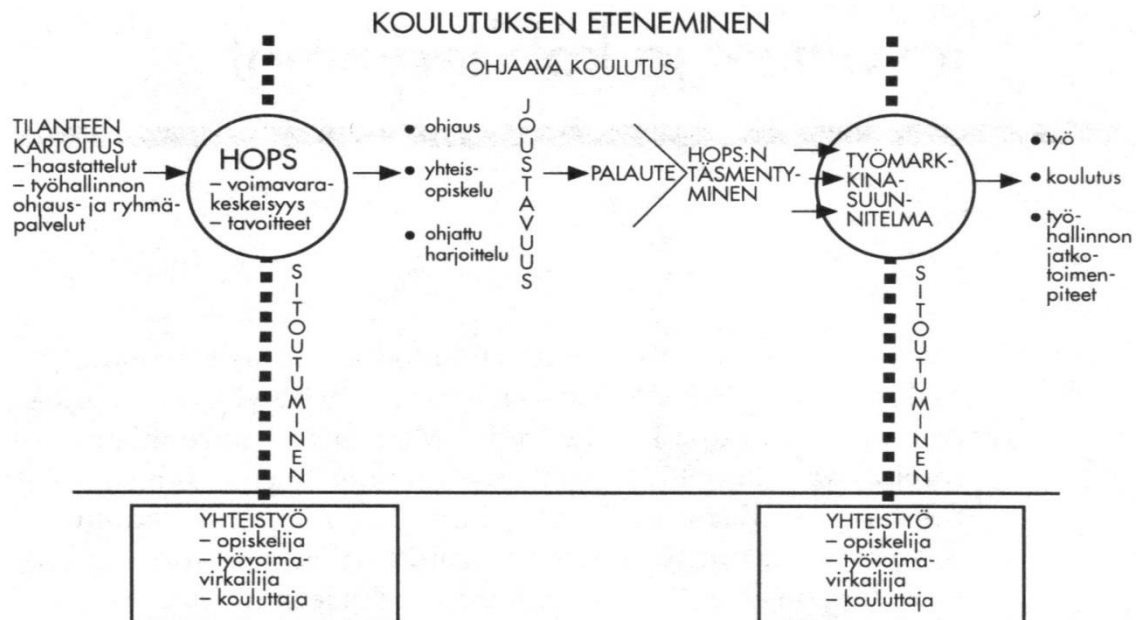
Tässä tutkimuksessa viitattujen Järvisen ym. (1996, 14) laatimat ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmien perusteet on tarkoitettu virikkeelliseksi kehykseksi, jonka pohjalta koulutuksen järjestäjät voivat yhteistyössä työhallinnon ja muiden mahdollisten sidosryhmien kanssa muodostaa omat koulutuskohtaiset opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelmien perusteet toimivat joustavina ohjaavaa koulutusta kokoavana ja jäsentävänä elementtinä ja määrittävät sen tunnuspiirteitä tuoden samalla tarvittavaa yhteismitallisuutta koulutustarjontaan. Ne eivät ole yksi ainoa oikea malli ohjaavalle koulutukselle. Ohjaavan koulutuksen opettajilla on pedagogisen koulutuksensa ansiosta valmius soveltaa ohjaavan koulutuksen työmenetelmiä erilaisiin tavoitteisiin ja kohderyhmiin. Onnismaa (2000, 154) toteaa Vehviläiseen (1996) viitaten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmien edustavan niin sanottua integroitua koodia (vastakohtana Bersteinin kokoelmatyyppiselle, tiedonala- ja oppiaineperustaiselle opetussuunnitelmalle). Integroitujen koodien mukainen opetussuunnitelma perustuu eheyttävään kasvatusperiaatteeseen, jonka mukaisesti opetettavat asiat valitaan. Vuorovaikutuksen muodot ovat formaaleja tietosisältöjä tärkeämpiä ja yksilön tilanteittain vaihteleva tiedon tarve toimii keskeisenä toiminnan jäsentäjänä. Toiminnan mielekkyys ei ohjaavassa koulutuksessa perustu ainoastaan työsaannin kaltaisiin konkreettisiin tuloksiin, vaan siirtovaikutukseen eli valmiuksiin, joiden varassa voi toimia myöhemmin elämässä. Heikki Pasasen (2007, 14) mukaan ohjaava koulutus on suunniteltava, toteutettava ja arvioitavissa niiden kontekstien suhteen, jotka opiskelijat tuovat mukanaan.

Ohjaava koulutus sisältää yleensä ohjattua työelämään ja koulutukseen tutustumista, jolloin opiskelijan on mahdollista tutustua kiinnostuksensa kohteena oleviin ammatti- ja koulutusaloihin. Koulutuksessa opiskelija saa myös henkilökohtaista ohjausta ja hänelle laaditaan yhteistyössä opettajan ja työhallinnon virkailijan kanssa henkilökohtainen opiskeluohjelma eli HOPS. Koulutuksen tuloksena henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ”jalostuu” opiskelijan allekirjoittamaksi henkilökohtaiseksi työmarkkinasuunnitelmaksi. Koulutuksessa kehitetään myös muun muassa ryhmätyötaitoja. (Järvinen ym. 1996, 7.)

Ohjaavassa koulutuksessa on oleellista sen prosessiivisuus, joka nähdään muun muassa itsensä ja itsetuntemuksensa kehittämisenä, oman minän ja elämäntilanteen näkemisenä sekä suunniteltuna yksilöllisenä muutoksena. Eri työmuodot, kuten yhteisopiskelu, ohjattu työelämään ja koulutukseen tutustuminen sekä ryhmä- ja yksilöohjaus tekevät mahdolliseksi kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen

monella tasolla. Ohjaava koulutus on myös itsessään yksi vaihe opiskelijan muutosprosessissa, joka hänellä on etsiessään uutta paikkaansa työelämässä. Ohjaavaa koulutusta edeltävät usein erilaiset työhallinnon ohjaus-, ryhmä- tai muun palvelun vaiheet, joten sen ei ainakaan tulisi olla irrallinen jakso yksilön elämässä. Jatkuvuus halutaan varmistaa tiiviillä yhteistyöllä työhallinnon kanssa sekä koulutukseen ohjauksen ja koulutuksen aikana että sen jälkeen. (Järvinen ym. 1996, 18–19.)

Kuten oheisesta ohjaavan koulutuksen etenemistä selventävästä kuviosta 1 on havaittavissa, eri sidosryhmät tekevät yhteistyötä koulutuksen alun HOPSin laatimisesta alkaen kokoontuen "saman pöydän ääreen" koulutuksen lopussakin. Tämän jälkeen opiskelija asioi jatkossa työhallinnon kanssa ja tarvittaessa kouluttajan kanssa. Joidenkin koulutusten osalta kouluttaja tiedustelee opiskelijoiden kuulumisia sopivan ajan kuluttua koulutuksen päättymisestä. Tämä ohjaavaan koulutukseen olennaisena piirteenä liittyvä opiskelijan, kouluttajan ja työvoimaneuvojan tiivis yhteistyö vahvistaa tämän tutkimuksen arviointiin valitun sidosryhmäperusteisen lähestymistavan relevanttiutta ja onnistuneisuutta kyseisen koulutuksen vaikuttavuuden arvioimisessa.



KUVIO 1. Ohjaavan koulutuksen eteneminen ja yhteistyön avainkohdat. (Järvinen ym. 1996, 19.)

Ohjaavien koulutusten osalta tehdään siis moniammatillista henkilötason yhteistyötä. Kullakin koulutuksella on työvoimakoulutusvastaava, jonka tehtäviin kuuluvat koulutuksen hallinnolliset, koulutuksen hankintaan ja yhteistyön organisointiin liittyvät tehtävät. Hänen lisäksi jokaisella koulutuksella on oma kurssikumminsä, joka on käytännön tason yhteyshenkilö suhteessa kouluttajiin ja opiskelijoihin. Kurssikummi käy esimerkiksi tapaamassa opiskelijoita, tiedottaa heille koulutuksen aikaisista etuuksista, sopii kouluttajan kanssa käytännön yhteistyöstä sekä tarkistaa välipalautteen ja reagoi siihen. Toimenkuvat voivat vaihdella työ- ja elinkeinotoimiston koon ja työnjaon mukaan. Tässä tutkimuksessa työ- ja elinkeinotoimiston edustajia kutsutaan asian selkeyttämiseksi työvoimaneuvojiksi. (Vuodesta 2013 alkaen yleisin nimike on vastaavissa tehtävissä ollut asiantuntija.) Jokaisella koulutuksella on koulutusorganisaation toimesta vastuukouluttaja, joka vastaa koulutuksen kokonaisvaltaisesta onnistumisesta. Vastuukouluttaja on pääsääntöisesti mukana opetuksessa koko koulutuksen ajan suunnittelusta lähtien. Hän toimii myös opiskelijoiden yhteyshenkilönä suhteessa työvoimaviranomaisiin. (Työministeriön julkaisema Oskarista Osaajaksi –hankkeen käsikirja 2006, 73–74.) Ohjaavissa koulutuksissa on vastuukouluttajan lisäksi usein muitakin asiantuntija-alueensa mukaan kouluttavia kouluttajia toteuttamassa koulutusta.

Kuten Järvinen (ym. 1996, 20) tuovat esille, ohjaavan koulutuksen tavoitteet, muodot ja osallistujaryhmät ovat eriytyneet 1990-luvulla ja koulutukseen on tullut uusia kohderyhmiä. Muutos on ennen muuta seurausta 1990-luvun yhteiskunnallisesta tilanteesta, koulutuksen ostoperiaatteesta ja tulostavoitteen lisääntymisestä. Työhallinnon rooli koulutuksen ostajana ja tulostavoitteen määrittäjänä on vahvistunut, jolloin työhallinnon ohjauksellisten ryhmäpalveluiden tavoitteet ovat osin yhteneviä ohjaavan koulutuksen tavoitteiden kanssa. Ohjaavien koulutusten järjestäjät kehittävät ja räätälöivät opetussuunnitelmat aina yksityiskohtaisesti kunkin koulutuksen mukaan myös opiskelijoiden toiveita kuunnellen. Näin ollen tämänkin tutkimuksen arvioinnin kohteena olevan ohjaavan koulutuksen tuottajan määrittelemät opetussuunnitelmatavoitteet on kyseistä koulutusta varten suunniteltu, joskin periaatteellisena taustana ovat aina työhallinnon asettamat yleiset ohjaavan koulutuksen tavoitteet. Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen yksityiskohtaisempi kuvaus, opetussuunnitelmatavoitteet ja opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet esitellään tulososiossa 7. luvun alaluvuissa 7.1 Arvioinnin

kohteena olevan ohjaavan koulutuksen kuvaus, 7.1.1 Opetussuunnitelmatavoitteet ja 7.1.2 Opiskelijoiden asettamat henkilökohtaiset tavoitteet.

### **3.3.3 Työhallintoon ja työvoimapolitiittisiin koulutuksiin kohdistuneet muutokset**

Työvoimapolitiikan kentällä tapahtuu jatkuvasti uudistuksia. Vuoden 2009 alusta työvoimatoimistojen nimi muuttui työ- ja elinkeinotoimistoiksi (TE-toimisto). Työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelun (2014a) tiedotteen mukaan muutoksen taustalla on työ- ja yrittäjyysasioiden kokoaminen yhteen. Paikallistasolla toimivien TE-toimistojen perustehtävänä on edelleen työnvälitys ja siihen tähtäävät palvelut, mutta nyt ne toimivat myös kiinteässä yhteistyössä alueella toimivien yritysten, kuntien ja elinkeinoelämän muiden vaikuttajien kanssa. Koska tutkimusaineisto on kerätty työvoimatoimisto -nimityksen elinaikana, käytetään tässä tutkimuksessa rinnan myös kyseistä vanhentunutta nimitystä. Tässä tutkimuksessa puhutaan myös työministeriöstä, joka on yhdistetty kauppa- ja teollisuusministeriön kanssa 1.1.2008 alkaen. Uusi nimi on työ- ja elinkeinoministeriö. Tutkimuksessa hyödynnetyssä lähteistössä on käytetty pääasiassa vanhempaa työministeriö -nimitystä.

Vuoden 2013 alusta alkaen TE- eli työ- ja elinkeinotoimisto on järjestänyt koulutuksia, jotka ovat edelleen osin samoja Mikkosen (1995a, 4) mainitsevien koulutusmuotojen kanssa. TE-palveluiden verkkosivuilta (2014) ilmenee, että tarjolla on ammatillista työvoimakoulutusta, yrittäjäkoulutusta, maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta, omaehtoista työttömyysetuudella tuettua opiskelua ja oppisopimuskoulutusta. Lisäksi Kelan (2014) verkkosivuilta selviää, että TE-toimistot tarjoavat työllistymistä edistävinä palveluina lisäksi työnhakuvalmennusta ja uravalmennusta, työ- ja koulutuskokeilumahdollisuuksia ja kuntouttavaa työtoimintaa. Ohjaavaa koulutusta ei siis samannimisenä enää ole (Työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelu 2014b). Entisen ohjaavan koulutuksen sisältöjä on otettu osaksi nykyisten uravalmennusten sisältöjä. Uravalmennukset ovat kestoaltaan yleensä 15–20 päivän mittaisia eli lyhyempiä kuin ohjaavat koulutukset ja niissä ei ole työharjoittelua. Tosin ne voivat toteutuksesta riippuen sisältää työelämään tutustumista. Työvoimakoulutusten ala vaikuttaa sen verran ”tuuliselta”, että ohjaavan koulutuksen koulutusmuoto saattaa jonakin päivänä tulla entisillä sisällöillään takaisin.

## 4 TYÖVOIMAPOLIITTISTEN OHJAAVIEN KOULUTUSTEN ARVIOINNISTA

### 4.1 Työvoimapoliittisten koulutusten arviointi

Aikuiskoulutuksen arviointistrategiaan (1998, 5) on kirjattu työministeriön (nykyisen työ- ja elinkeinoministeriön) tekemän toimialan sisäistä arviointia. Heidän arvioinnin kohteenaan ovat muun muassa työvoimapoliittinen aikuiskoulutus ja TE- eli työvoima- ja elinkeinokeskusten (nykyisten ELY- eli elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskusten) ostotoiminta. Lainsäädäntö ei siis suoranaisesti velvoita työministeriötä arviointityöhön, mutta se on katsonut arviointityön tarkoituksenmukaiseksi toimintansa kehittämisen kannalta. Suuri osa työvoimapoliittisesta koulutuksesta tapahtuu opetushallinnon vastuulla olevissa oppilaitoksissa tai koulutukset ostetaan yksityisiltä koulutusorganisaatioilta. Kuten koulutuksen arviointia käsittelevässä luvussa 2.3 Räisäseen ja Rönholmiin (2005, 3) viitaten tuli esille, myös koulutuksen järjestäjällä on aina velvoite arvioida järjestämäänsä koulutusta ja osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.

Työvoimapoliittisiin koulutuksiin sijoitettiin 1990-luvulla runsaasti taloudellista pääomaa ja lukuisat osanottajat käyttivät näitä palveluja hyväkseen. Hämäläinen (1996, 162) totesi Aikuiskasvatus -lehden pääkirjoituksessaan vuonna 1996 erityisesti työttömille ja työttömyysuhan alla oleville tarkoitetun koulutuksen päässeen suurennuslasin alle. Hänen mukaansa uutena ilmiönä on tullut halu arvioida, onko kyseisen koulutuksen avulla saatu välittömästi todella hyödyllisiä tuloksia aikaan. Hämäläinen (1996, 162) on sitä mieltä, että työvoimakoulutuksen arviointi on tuonut esille kaikki koulutuksen arviointitutkimuksen keskeisimmät ongelmat, sillä ainakin vuoteen 1996 asti saadut tulokset koulutuksen hyödyllisyydestä ovat vaihdelleet huomattavasti. Ratkaisevaa onkin, mitä kriteereitä onnistumiselle asetetaan, kuka toteuttaa arvioinnin, miksi tietoa kerätään ja mitä keinoja arvioinnissa käytetään. Hämäläinen (1996, 162) otaksuu myös yhden syyn koulutusten hyödyllisyydestä kertovien tulosten vaihtelevuuteen liittyvän arviointiin käytetyn ajan vähyyteen. Työvoimapoliittisen koulutuksen arviointi ei ole vain sen selvittämistä, kuinka moni on sijoittunut työelämään koulutuksen jälkeen tai sen laskemista, kuinka paljon rahaa

työllistymiseen on kulunut. On siis tärkeää kiinnittää huomio Mannisen (1996) ja Heinosen (1996) esimerkkiä seuraten muihin koulutuksen onnistumisen kriteereihin, kuten koulutettavan henkiseen kasvuun (koulutuksen avulla opittuihin taitoihin, itsetuntemuksen lisääntymiseen, työnhaku- ja koulutus suunnitelmien selkiytymiseen), vaikka työpaikkaa ei olisi löytynytkään.

Työvoimapolitiittisen koulutuksen julkinen kuva on valitettavan heikko. Yleisesti ajatellaan, että koulutusta järjestetään vain työttömyystilastojen kaunistelemiseksi ja ettei niiden kautta kukaan työllisty. Koulutusta pidetään turhana, koska koulutetuillekaan ei ole työpaikkoja. Osallistuminen työvoimapolitiittiseen koulutukseen saatetaan laskea työnhakutilanteessa jopa työllistymistä vähentäväksi tekijäksi ja kuvitellaan, että kaikki näihin koulutuksiin osallistujat on pakotettu osallistumaan niihin. Myös koulutusten tasoa saatetaan pitää heikkona ja opettajia epäpätevinä. Todellisuus on kuitenkin tutkimusten ja selvitysten valossa toisenlainen. Vaikka erilaisten työvoimapolitiittisten koulutusten taso on laman myötä lisääntyneen tarjonnan myötä kirjavaa, voidaan tätä koulutustoimintaa pääsääntöisesti pitää laadukkaana (esim. Mikkonen, 1995a, 1995b) ja työllistymisasteen osalta tehokkaana (esim. Räisänen, Heikki 1995a). (Manninen 1996a, 40.)

Työ- ja elinkeinoministeriö työvoimapolitiittisten koulutusten pääasiallisena ostajana seuraa koulutusten toteutumista tiettyjen tunnuslukujen avulla, joita ovat esimerkiksi oppilaspäivien määrä, oppilaspäivien kustannukset sekä työllistymisprosentti kaksi kuukautta koulutusten jälkeen (Manninen 1996a, 41). Ohjaavan koulutuksen aloittaneista noin 15 prosenttia työllistyy kolmen kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä (Suomen Tietotoimisto 2007). On huomion arvoista, että työ- ja elinkeinoministeriö seuraa opiskelijoiden työllistymistä myös ohjaavissa koulutuksissa, vaikka se ei monia elementtejä sisältävän ohjaavan koulutuksen pääasiallinen tavoite olekaan. Jo tästä syystä on perusteltua tutkia tämän tutkimuksen tapaan työvoimapolitiittisen koulutuksen laadullista vaikuttavuutta, jolloin huomioidaan koulutuksen vaikeammin mitattavat seuraukset yksilölle. Näihin koulutuksiin liittyvä myös työ- ja elinkeinoministeriön toimesta toteutettava koulutukseen osallistuneille opiskelijoille suunnattu verkkopohjainen Opal -palautekysely, jossa arvioidaan koulutuksen toteutusta ja opiskelijoiden arvioita koulutuksen hyödyllisyydestä (Manninen 1996a, 41). Opiskelijat vastaavat kyselyyn nimettömästi. Kyseisen päättöpalauteen perusteella seurataan opiskelijoiden kokemusten lisäksi jokaisen koulutuksen työllistävyttä työhallinnon asiakasrekisteristä tuotettavien tilastojen



avulla. Seurantatietoja käytetään työvoimakoulutusten tarjonnan ja laadun kehittämiseen. Opal-palautteen rinnalle on tullut vuonna 2011 Arvi-järjestelmä, jonka avulla työvoimakoulutuksen kouluttaja antaa sähköisesti henkilökohtaisen arvion opiskelijasta (Työ- ja elinkeinopalveluiden Opal- ja Arvi-järjestelmien yleiskuvaus 2014, 2, 22). Opiskelijoiden palautteet ovat tärkeitä, koska sillä, miten opiskelijat virallisissa Opal-arvioinneissa arvioivat koulutusta, on vaikutusta siihen, tilataanko koulutus jatkossa samalta järjestäjältä. Arvioinnit vaikuttavat nimenomaan pisteytykseen tulevissa tarjouskilpailuissa.

Työvoimapoliittisiin koulutuksiin kohdistuvaa vaikuttavuuden, tehokkuuden ja laadun arviointia on tehty laman myötä 1990-luvulla runsaasti kvantitatiiviseen tutkimukseen painottuen. Monet työvoimapoliittisten koulutusten arviointitutkimukset on pääasiassa tehty koko Suomea kattavien työhallinnon tilastotietojen tai laajojen postikyselyiden pohjalta (esim. Räisänen 1995a; Mikkonen 1995a, 1996, 1997). Näin ollen erityisesti laadulliselle työvoimapoliittiselle arviointitutkimukselle on tilausta (Manninen 1996a, 4; 1996b, 184).

## **4.2 Työvoimapoliittisten ohjaavien koulutusten vaikuttavuus**

Luvussa 2.3.1 tuli esille, että koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu paljon (mm. Vaherva 1983; Reijo Raivola 1992 & 2000; Eila Linna 1999) ja työvoimapoliittisten koulutusten vaikutusten arviointiin on keskitytty erityisesti kvantitatiivisin menetelmin (mm. Mikkonen 1995a, 1996, 1997). Räisänen (1995b, 235) kirjoittaa työvoimapoliittisten koulutusten vaikuttavuuden arvioinnin mittareiden liittyvän useimmiten koulutuksen jälkeiseen työhönsijoittumiseen ja sen työvoimapoliittisen tarkoituksenmukaisuuden mittaamiseen. Tällöin koulutusta arvioidaan välillisesti sen työmarkkinoilla nauttiman arvostuksen kautta. Näin on usein myös ohjaavien koulutusten osalta, kuten luvussa 3.3 tuli esille. Muun muassa Manninen (1996b, 184) on sitä mieltä, että työvoimapoliittisten koulutusten vaikuttavuuden arvioinnissa yleisimmin käytettyä työllistymiskriteeriä voidaan pitää suurelta osin toimimattomana, koska siihen vaikuttaa myös koulutuksen ulkopuolinen, oppimisen ja koulutuksen laadusta riippumaton tekijä eli työmarkkinatilanne. Hän kehottaa tutkijoita tekemään koulutuksen vaikuttavuustutkimusta enemmän laadullisin menetelmin, jolloin eri koulutusohjelmien monipuoliset vaikutukset saadaan dokumentoitua tarkemmin.

Onnismaan (2000, 155) mielestä ohjaavalle koulutukselle oikeutta tekeviä vaikuttavuuden kriteereitä ei ole pohdittu riittävästi julkisessa keskustelussa, vaikka ohjauksen arvioinnista on keskusteltu jatkuvasti ammattikunnan kesken. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä toteutetaan Mannisen (1996, 184) pyytämää vaikuttavuustutkimusta laadullisin menetelmin. On julkaistu tutkimuksia, joissa on tarkasteltu ohjaavaksi työvoimakoulutukseksi luokiteltavan koulutuksen vaikuttavuutta sekä laadulliseen että määrälliseen aineistoon (mm. Kinnunen & Mikkonen 1995; Lehtinen 1998) perustuen, mutta pelkästään laadulliseen aineistoon perustuvaa tutkimusta on vähemmän väitöstutkimusten joukossa. Tämän käsillä olevan tutkimuksen arviointikohteena on ainutlaatuinen tapaus eli tietty nuorten ohjaava koulutus. Näin ollen täsmälleen samanlaista ongelmanasettelua edustavaa tutkimusta, jossa tutkittaisiin juuri nuorten ohjaavan koulutuksen välitöntä vaikuttavuutta sidosryhmäperusteisesta näkökulmasta tavoitteiden toteutumisen kautta määriteltynä, ei ole ollut saatavilla. Niin kuin luvussa 2.3.1 tuli ilmi, vaikuttavuutta määritellään tutkimuskirjallisuudessa hyvin monella tavalla, mikä asettaa tämän tutkimuksen osalta haasteita relevanttien vertailukohtien löytämiselle. Pasanen (2007, 19) tuo esille, että erilaiset työvoimapolitiittisten koulutusten vaikuttavuuteen perustuvat tutkimukset tuovat esille vaikuttavuudessa ilmenevät erot. Tarkasteltaessa ohjaavaa koulutusta julkisen ja valtiollisen koulutuspolitiikan tavoittelemalla tasolla, ohjaavan koulutuksen vaikuttavuus jää vähäiseksi. Kun sitä on tarkasteltu yksilöllisellä tasolla, sen on huomattu vahvistavan osallistujien kvalifikaatioita ja elämänhallintaa sekä luovan positiivista minäkäsitystä ja sen myötä uskoa tulevaisuuteen. (Pasanen 2007, 19). Seuraavaksi esiteltävät ohjaavien koulutusten/ohjaaviksi työvoimakoulutuksiksi luokiteltavien koulutusten vaikuttavuuteen perustuvat tutkimukset ja tämän tutkimuksen kannalta olennaiset tavoitteiden toteutumiseen perustuvat tutkimustulokset valottavat kuitenkin kukin osaltaan sitä aihealuetta, jonka parissa tässä tutkimuksessa liikutaan.

Muun muassa Peteri (1997, 127) on toteuttanut arviointitutkimuksen ammatillisen kurssimuotoisen ja henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan perustuvan akateemisen työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta. Hän arvioi koulutuksen vaikuttavuutta yksilönäkökulmasta toimijoiden elämäntilanteiden muutosprosessien valossa. Tarkastelussa olivat erityisesti toimijoiden työmarkkinavaiheet ja koulutuksen vaikutukset koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen. Myös Manninen (1996a) on toteuttanut koulutusmuotokohtaisen arvioinnin, jossa hän arvioi akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten

täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuutta. Mannisen (1996a) tutkimus oli osa laajempaa projektia, jossa arvioitiin ja kehitettiin toimintatutkimuksellisin menetelmin akateemisten työnhakijoiden työllistymistä edistäviä avoimia opiskeluympäristöjä. Koulutuksen vaikuttavuustutkimusta ovat tehneet myös Kinnunen ja Mikkonen (1995, 9,16), jotka kiinnittivät huomionsa erään Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämän Työelämän uudet haasteet -koulutuksen koulutukselliseen vaikuttavuuteen yksilö-, työmarkkina- ja koulutusinstituution tasolla. Paula Nurmela (1997, 10) on puolestaan arvioinut työllisyyskoulutuksen didaktista vaikuttavuutta koulutukseen osallistuneiden läpikäymien oppimisprosessien näkökulmasta. Kansainvälisesti tarkasteltuna esimerkiksi Laura Larsson (2003, 916) on arvioinut Ruotsissa toteutettujen nuorille suunnattujen työmarkkinaohjelmien vaikuttavuutta kiinnittäen huomiota niiden työllistäviin ja koulutukseen hakeutumiseen suuntaaviin vaikutuksiin.

Mikkosen (1995a) tutkimus oli osa laajempaa tutkimusprojektia, jossa tarkasteltiin 5000 työvoimakoulutukseen osallistuneen henkilön empiirisen kyselyaineiston ja työ- ja elinkeinotoimistosta saadun tausta-aineiston perusteella, miten työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus yleisesti toteuttaa sille työhallinnon ja yksilöiden taholta asetettuja tavoitteita ja päämääriä yksilö- ja työmarkkinoiden tasolla. Koko tutkimusprojektin puitteissa postikyselyjä toteutettiin neljässä vaiheessa, joista Mikkosen (1995a) osatutkimuksessa käytettiin kahta ensimmäistä, koulutuksen aloittamis- ja päättymisvaiheeseen ajoittuvia kyselyjä. Siinä hänen tarkastelunsa kohdistui erityisesti työvoimakoulutukseen hakeutumiseen, koulutusmotivaatioon ja koulutukseen osallistuneen yksilön arvioihin koulutuksesta. Tutkimuksessa huomioitiin kaikki työvoimapolitiittisen koulutuksen muodot, joita ovat ammatillinen perus- ja uudelleen koulutus, jatko- ja täydennyskoulutus, ammatillinen erityistaitokoulutus, yrittäjäkoulutus, ohjaava koulutus ja ulkomaalaisille järjestetty koulutus.

Vaikka Mikkosen (1995a) aineiston keruun aikana Suomessa vallitsi ennenkokematon suurtyöttömyys (työttömyysaste tilastokeskuksen verkkosivuilla 2014 olevan taulukon perusteella oli vuonna 1994 20%, 2013 marraskuussa 7,9%), koulutukseen osallistuneiden kokemukset työvoimakoulutuksesta olivat Mikkosen (1995a, 4, 59–61, 68–69) mukaan myönteisiä ja se oli vastannut lähes kaikkien odotuksia. Joka kolmas arvioi sen kehittäneen huomattavasti ammatillisia valmiuksiaan ja lähes 80% arvioi työllistymismahdollisuuksiensa parantuneen ainakin jonkin verran. Tulosten perusteella 82% opiskelijoista odotti työvoimapolitiittisen koulutukselta yleisesti uusien tietojen ja taitojen oppimista. Ohjaavan koulutuksen osalta, joihin

osallistuneet muodostivat 10% aineistosta eli 500 henkilöä, odotukset liittyivät keskeisesti myös uuden innon ja uusien ihmissuhteiden saamiseen elämään. Ohjaavassa koulutuksessa korostuivat koulutuksen luonteen mukaisesti myös muut odotukset, sillä onhan kyseessä ohjauksellinen suhde niin opettajaan kuin ryhmän sisälläkin. Ohjaavaan koulutukseen osallistuneista puolet eli 250 henkilöä piti todennäköisenä, että lähtisi koulutuksen jälkeen opiskelemaan lisää. Kysyttäessä ohjaavaan koulutukseen osallistuneilta, miten hyvin koulutus oli vastannut omia odotuksia, 7% vastaajista arvioi, ettei koulutus ollut vastannut odotuksia, kun taas noin 45%\* arvioi sen vastanneen täysin niihin. Loput 48%\* arvioivat koulutuksen vastanneen heidän odotuksiaan osittain. (\*=Prosentit arvioitu Mikkosen 1995a, 68 pylväskaaviosta).

Mikkonen (1997, 146) jatkaa edellä esitellyn laajemman tutkimusprojektin loppuraportissaan työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelua yksilön eli koulutukseen osallistujan näkökulmasta. Hänen aineistonsa perusteella ohjaavaan koulutukseen osallistuneissa on muihin koulutustyyppisiin verrattuna enemmän työmarkkinoiden ulkopuolella olleita ja pitkäaikaistyöttömiä. Hämäläinen ja Tuomaalakin (2006, 35) toivat esille, että ohjaaviin koulutuksiin osallistujat ovat usein avoimille työmarkkinoille muita työttömiä heikommin työllistyviä työttömiä. Mikkonen (1997, 146) korostaa tämän ryhmän ongelmien liittyvän oman paikan etsimiseen työmarkkinoilla ja ammatillisen osaamisen kentässä. Moni koulutukseen osallistunut oli saanut tiedon koulutuksesta muiden tietolähteiden sijasta työ- ja elinkeinotoimistosta eli työ- ja elinkeinotoimiston merkitys ohjaavan koulutuksen tarpeen tunnistamisessa ja oikeiden kohderyhmien löytämisessä on ollut keskeinen. Huomion arvoista on, että ohjaava koulutus keskeytetään muita koulutustyyppisiä useammin. Mikkosen (1997, 148) aineiston perusteella ohjaavan koulutuksen koettiin vaikuttavan eniten elämäntilanteeseen, itsetuntoon ja opiskelun aloittamiseen ja jatkamiseen. Tärkeitä vaikuttavuusalueita olivat myös uuden ammatin löytäminen ja jatkokoulutusmahdollisuudet.

Lehtinen (1998, 8–11, 18–20, 63) arvioi Suomen Punaisen Ristin järjestämää ”Oman elämän valtias” -koulutusohjelmaa vuonna 1996 järjestettyjen koulutusten osalta. Koulutuksen suoritti hyväksytysti 186 nuorta 213:sta eli 87 prosenttia. Koulutusta arvioitiin koulutuksen tuloksellisuuden, toimeenpanon ja vaikuttavuuden näkökulmista. Näistä arvioinnin ulottuvuuksista vaikuttavuutta tarkasteltiin tilasto- ja seurantatietojen avulla kiinnittäen huomio nuorten työmarkkina-asemissa kuusi ja kaksitoista kuukautta koulutuksen päättymisen jälkeen tapahtuneisiin muutoksiin sekä

koulutukseen osallistuneiden toimijoiden kertomiin näkemyksiin koulutuksen vaikutuksista ja merkityksistä nuorten mahdollisiin elämäntilannemuutoksiin. Aineistona olivat työhallinnon järjestelmissä olevat tiedot sekä nuorten ja kouluttajien osalta kyselylomakkeen avulla saatu aineisto. Työ- ja elinkeinotoimiston yhteyshenkilöitä haastateltiin puhelimitse. Tavoitteiden toteutumista tutkittiin erikseen niin koulutuksen suunnittelijoiden ja kouluttajien haastattelu- ja kyselyaineistojen sekä työ- ja elinkeinotoimiston edustajien puhelinhaastattelujen kuin myös kouluttajien kirjoittamien koulutusraporttien pohjalta. Nuorten osalta koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista tutkittiin kyselylomakkeen avulla painottaen heidän tavoitteidensa toteutumisen tarkastelussa heidän osallistumismotivaatiotaan. Nuoret, kouluttajat ja työvoimaviranomaiset arvioivat kukin lisäksi koulutuksen toimeenpanoa.

Koulutuksen tavoitteina oli Lehtisen (1998, 64) tutkimuksessaan esittelemän kuvion mukaan perehdyttäminen eri työelämäntilanteille, suhtautuminen omaan elämään uudella positiivisella tavalla, osallistujien yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen, koulutuksen nivoutuminen elämään laajemmin, valmiudet itsenäiseen elämään ja oman elämänsä hallintaan, valmiuksien antaminen itsenäiseen työnhakuun, valmiuksien antaminen työyhteisössä toimimiseen, valmiuksien antaminen ryhmätoimintaan ja valmiuksien antaminen jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Nuoret arvioivat tavoitteiden toteutumista asteikolla: toteutui täysin, toteutui osittain, ei toteutunut ja ei osaa sanoa. (Tähän tavoitteiden toteutumiseen liittyvään kysymykseen vastanneiden nuorten määrää ei tutkimuksessa täsmennetty (oletus N=186 nuorta).) Lehtinen (1998, 8–9, 63–65, 116–117) tuo esille, että parhaiten koulutuksen tavoitteista toteutui nuorten mielestä valmiuksien antaminen ryhmässä toimimiseen. Tämä tavoite toteutui täysin lähes kolmanneksen mielestä ja puolet näki tavoitteen toteutuneen osittain. Muiden tavoitteiden kohdalla 61–79 prosenttia vastaajista näki niiden toteutuneen joko täysin tai osittain 6–14 prosentin nuorista ollessa sitä mieltä, että tavoitteet eivät toteutuneet lainkaan. Poikkeuksen muodosti perehdyttäminen eri työelämäntilanteille, joka oli 14 prosentin mielestä toteutunut täysin ja osittain 47 prosentin mielestä. Neljänneksen mielestä kyseinen tavoite ei toteutunut lainkaan. Kaiken kaikkiaan yli puolet vastaajista ilmoitti kunkin tavoitteen toteutuneen täysin tai osittain. Myös ei osaa sanoa ja ei -vastanneiden määrän melko suuri osuus (7–23 prosenttia vastaajista tavoitteesta riippuen) oli huomionarvoista. Taustamuuttujien perusteella nuorten työllisyys, osallistumismotivaatio, ikä ja sukupuoli vaikuttivat merkitsevästi joidenkin tavoitteiden kohdalla. Esimerkiksi nuorten koulutusta edeltänyt työmarkkina-asema vaikutti siihen,

miten nuoret kokivat koulutuksen tavoitteiden toteutuneen. Työttömänä olleiden kommentit olivat muita kielteisempiä, mutta myös enemmistö heistä näki tavoitteiden toteutuneen joko täysin tai osittain. Koulutuksen alun perin vapaaehtoisesti aloittaneet suhtautuivat muita myönteisimmin tavoitteiden toteutumiseen.

Kouluttajat (N=18) arvioivat koulutuksen tavoitteiden onnistumista samoilla edellä mainituilla kriteereillä kuin nuoretkin. Heidän mielestään tavoitteista parhaiten toteutuivat nuorten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen, positiivisen asenteen kehittyminen nuorille sekä valmiuksien antaminen ryhmätoimintaan. Myös kouluttajat olivat sitä mieltä, että huonoiten onnistuttiin nuorten perehdyttämisessä eri työelämän aloille. Kouluttajien arviot koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta olivat melko yhdenmukaisia nuorten vastaavien arviointien kanssa sillä poikkeuksella, että kouluttajien arviot olivat hieman myönteisempiä. Tilastollisesti merkittävimmät erot nuorten ja kouluttajien arvioiden välillä löytyivät arvioitaessa suhtautumista elämään positiivisella tavalla ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Nuorten mielestä nämä tavoitteet toteutuivat osittain, kun taas kouluttajien mielestä ne toteutuivat täysin. Koulutuksen toteutusta arvioidessaan kouluttajat kokivat ammattitaitonsa näkökulmasta haasteena erityisesti nuorten alhaisen osallistumismotivaation. Kouluttajille oli erityisen tärkeää toimiva yhteistyö muiden kouluttajien kanssa. Kouluttajat kokivat työnsä enemmänkin nuorisotyöntekijöinä kuin nuorten työvoimakouluttajina. Kouluttajien mielestä keskeistä ei niinkään ollut nuorten työllistyminen tai välittömän koulutuspaikan saaminen, vaan miten pystyä auttamaan nuorta tekemään muutos omaan elämäänsä. (Lehtinen 1998, 8–11, 74–75, 110, 117.)

Lehtinen (1998, 8–11, 82–85, 117) mainitsee työvoimaviranomaisten ”Oman elämän valtias” - koulutukseen liittyvien arviointien kohdistuneen lähinnä koulutuksen arviointiin kokonaisuudessaan ja heidän tietojensa perustuvan koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja kouluttajien palautteisiin. Työvoimaviranomaiset eivät arvioineet yksittäisten tavoitteiden toteutumista opiskelijoiden kohdalla samoilla kriteereillä kuin nuoret ja kouluttajat. Työvoimaviranomaisten kokemukset koulutuksesta olivat myönteisiä. He kokivat kyseisen koulutuksen erilaiseksi suhteessa muihin ohjaaviin koulutuksiin sen internaattiopetuksen ja elämyksellisen puolen vuoksi. Internaattimuodon ansiosta nuoret saivat heidän mielestään tarvitsemaansa huomiota osakseen ja yhdessä erilaisia asioita tehden he oppivat samalla toimimaan ryhmässä. Internaattimuoto ja kouluttajien kyky saada kontakti nuoriin sopi heidän mielestään erityisesti sellaisille nuorille, joilla ei ollut tarkkoja tulevaisuuden suunnitelmia ja joille

ei mikään koulutuksellinen toimenpide tuntunut sopivan. Kouluttajien he mainitsivat olleen ”epätavallisia” kouluttajia, mikä mahdollisti kiinteän yhteyden muodostumisen kouluttajan ja nuoren välille. Kouluttajat toivat opetuksessa nimittäin esille omaa elämäkokemustaan ja toimivat positiivisina roolimalleina. Koulutuksen keskeisenä heikkoutena työvoimaviranomaiset pitivät koulutuksen jäämistä yksittäiseksi tapahtumaksi, jolloin tapahtuneet muutokset nuorten asenteissa hiipuvat ajan mittaan ja nuorten ja kouluttajien väliset yhteydet loppuvat. Jatkokontaktien puute on syrjäytyneiden nuorten kohdalla erityisen ongelmallista.

Tutkimuksen perusteella moniongelmaisten nuorten kokemukset koulutuksen toimeenpanosta olivat alhaisesta osallistumismotivaatiosta huolimatta erittäin myönteisiä. Koulutuksen parhaita puolia olivat nuorten mielestä opetuksen ei-koulumaisuus, ryhmähenki, mahdollisuus keskittyä omiin asioihin sekä kouluttajat ja heidän kanssaan käydyt keskustelut. Huonoina puolina mainittiin liian kiivas opetustahti, opetuksen liian lyhyt kesto ja joidenkin koulutusten huono ryhmähenki. Vanhempien opiskelijoiden mielestä pelit ja leikit eivät soveltuneet kyseiseen koulutukseen. Jälkikäteen tarkasteltujen nuorten työmarkkina-asemien muutosten perusteella koulutuksen voitiin havaita tuottaneen aktivoitumista nuorten keskuudessa. Runsaat puolet nuorista oli kokenut koulutuksen erittäin tai melko hyödyllisenä työllistymistä tai opiskelupaikan saantia ajatellen noin kolmanneksen ollessa sitä mieltä, ettei koulutuksella ollut juuri mitään tai ei yhtään merkitystä työllistymisen tai opiskelupaikan saamisen suhteen. Kuitenkin 90 prosenttia nuorista kannatti koulutuksen järjestämistä työttömille nuorille myös tulevaisuudessa, mikä kertoi myönteisistä koulutuskokemuksista. Kouluttajat ja työvoimaviranomaiset kokivat koulutuksen merkityksen ennen muuta nuoria aktivoivana toimenpiteenä – nuoret saivat osakseen huomiota ja sellaista välittämistä, johon ei työ- ja elinkeinotoimiston resursseilla kyetä. Koulutuksen voitiin havaita parantaneen myös osan osallistuneiden nuorten elämäntilannetta ja arkirutiinia. (Lehtinen 1998, 8–9, 60, 110–111.)

Myös Sirpa Ahosen (2000, 36, 40) tutkimuksen tulokset toimintastrategioita muuttaneen ohjaavan koulutuksen positiivisista seurauksista asiakkaan itsetuntemuksen lisäämisen kannalta täydentävät Lehtisen (1998) tutkimuksen tuloksia. Ahonen (2000, 40) toi esille, että ohjaava koulutus myös antaa onnistumisen kokemuksia asiakkaan omia tavoitteita edistävissä tehtävissä. Lehtisen (1998) arvioimaa koulutusta voidaan moniongelmaisten nuorten kohdalla pitää onnistuneena jo sen perusteella, että he osallistuivat siihen ja suorittivat sen loppuun. Oli myös sellaisia nuoria, joiden kohdalla

ei havaittu minkäänlaisia muutoksia. Toisaalta näidenkin nuorten kohdalla oli tärkeää, että he saivat osakseen huolenpitoa ja heidän työttömyytensä oli katkennut edes vähäksi aikaa. (Lehtinen 1998, 8–9, 60, 110–111.)

Pyrittäessä saamaan nuorten elämänhallintaan pysyvämpiä muutoksia, ei yksittäisen koulutustoimenpiteen vaikutus ole pitkäaikainen, vaan sen on oltava osa suurempaa kokonaisuutta. Myös paikallistoimijoiden yhteistyö on tällaisessa tilanteessa erityisen tärkeää. Ohjaaville koulutuksille on yleistä taloudellisten resurssien puute, sillä työhallinto suuntaa resurssejaan enemmän ammatillisen koulutuksen suuntaan. Kysymys kuuluu, miten saada syrjäytymisvaarassa olevat nuoret aktivoitua, suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan ja ottamaan vastuuta omasta elämästään. Yksi vastaus on, että juuri ohjaavan koulutuksen ja osaavien kouluttajien avulla. Vastaavanlaisia ohjaavia työvoimakoulutuksia tarvitaan jatkossakin. Lehtinen (1998, 120.)



## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Edellisissä luvuissa on tarkasteltu tutkimuksen taustalla olevia teoreettisia lähtökohtia ja hahmotettu kyseisen tutkimuksen yhteyttä olemassa oleviin teeman kannalta relevantteihin aiempiin tutkimuksiin. Tutkimusongelmiksi on muotoiltu näiden tutkimuskirjallisuudesta harkiten seulottujen tietojen perusteella:

### **Pääongelma**

*Millaista välitöntä vaikuttavuutta arvioinnin kohteena olevalla työvoimapoliittisella nuorten ohjaavalla koulutuksella on opiskelijalle eri sidosryhmien näkökulmista?*

### **Osaongelmat**

*Miten opiskelijan ohjaavan koulutuksen avulla saavuttamat tavoitteet vastaavat opiskelijalle koulutuksen opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita eri sidosryhmien näkökulmista?*

*Miten opiskelijan ohjaavan koulutuksen avulla saavuttamat tavoitteet vastaavat opiskelijan koulutukselle asettamia henkilökohtaisia tavoitteita eri sidosryhmien näkökulmista?*

Tutkimuksen pääongelmana on, millaista välitöntä vaikuttavuutta arvioinnin kohteena olevalla työvoimapoliittisella nuorten ohjaavalla koulutuksella on opiskelijalle eri sidosryhmien näkökulmista. Osaongelmat täsmentävät pääongelmaa ja sen käsitteenmäärittelyä. Osaongelmista ilmenee, että tutkimuksessa arvioidaan nuorten ohjaavan koulutuksen välitöntä vaikuttavuutta kiinnittäen huomiota siihen, miten sekä koulutuksen opetussuunnitelma- että opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ovat opiskelijoiden kohdalla eri sidosryhmien mielestä toteutuneet, kun niiden toteutumista arvioidaan välittömästi koulutuksen päätyttyä. Sidosryhmät muodostuvat opiskelijoista (10), kouluttajista (2) ja työvoimaneuvojista (2). Alaongelmiin saatujen vastausten perusteella voidaan vastata pääongelmaan (Sirkka Hirsjärvi 2009, 128).

## **6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **6.1 Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohtia**

Käsillä oleva tutkimus on arviointitutkimus, jonka kiinnostuksen kohteena on Heinosen (2001a, 27) arviointitutkimuksen määrittelyä lainaten tutkimuksellisen tiedon kokoaminen ja siihen perustuvien arvottavien johtopäätösten tekeminen arvioinnin kohteesta. Arviointitutkimuksessa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen metodologiaa ja tutkimusmetodeja. Näin ollen tämän tutkimuksen aineisto kerättiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä teemahaastattelumenetelmällä ja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistona olivat haastatteluiden lisäksi sekä arvioinnin kohteena olevan koulutuksen opetussuunnitelma että opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, molemmat erityisesti koulutukselle asetettujen tavoitteiden osalta. Tutkimuksen funktiona on tuottaa kuvailevaa tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta eri sidosryhmien näkökulmasta. Tutkimus on siis luonteeltaan kvalitatiivinen arviointitutkimus, jossa arvioinnin kohteena on valittu koulutus. Niin ikään voidaan puhua myös tapaustutkimuksesta. Jari Metsämuurosen (2001, 16–17) mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka tutkii monilla tavoin hankittuja tietoja hyödyntäen nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Hän jatkaa, että tapaustutkimus voidaan määritellä yksinkertaisesti myös toiminnassa olevan tapahtuman tutkimiseksi. Tapauksen pohjalta pyritään tutkittavan ilmiön entistä syvällisempään ymmärtämiseen.

### **6.2 Aineiston keruu ja aineiston analyysi**

Koska arvioinnin kohteena on työministeriön alainen työvoimapolitiittinen nuorten ohjaava koulutus, oli ennen varsinaista aineistonkeruuta anottava tutkimuslupa työministeriöstä lähettämällä heille tutkimuslupahakemus ja sen liitteenä tutkimussuunnitelma. Tutkimusluvan (LIITE 1) myöntämisen jälkeen saatoin tutkijana tutustua kyseessä olevan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteisiin ja opiskelijoiden henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiinsa koulutuksen alussa kirjaamiin tavoitteisiin sekä sopia haastatteluista eri sidosryhmien edustajien kanssa. Tutkimuseettiset

näkökulmat huomioiden pro gradu -tutkimusprojektin ulkopuolisten tietoon ei ole haluttu saattaa sitä, mikä koulutus tarkalleen ottaen on kyseessä, kuka on koulutuksen järjestäjä ja keitä on haastateltu. Vain tutkija on ollut tekemisissä tutkimusaineiston kanssa ja tietää, kuka on sanonut mitään. Opiskelijoista ei puhuttu kouluttajien ja työvoimaneuvojien kanssa nimillä henkilökohtaisten tavoitteiden toteutumista tarkasteltaessa.

Tutkimusaineisto muodostui koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteista, opiskelijoiden henkilökohtaisista tavoitteista ja eri sidosryhmien puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Kahdesta ensimmäisestä saatu tieto oli lähtökohtana haastattelujen toteuttamiselle ja kuten myöhemmin tulee esille, myös aineiston jäsentämiselle analyysivaiheessa. Tutustuessani ohjaavaan koulutukseen ja erityisesti Järvisen ym. (1995) tuottamaan ohjaavan koulutuksen yleiseen opetussuunnitelmaan syvemmin, havaitsin kyseisen koulutuksen perustuvan tiiviiseen yhteistyöhön eri toimijoiden välillä (ks. luku 3.3.2 kuvio 1), jolloin sidosryhmänäkökulma tällaisen koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa on perusteltua. Opiskelijoiden, kouluttajien ja työvoimaneuvojien näkökulmia hyödyntämällä tutkittavasta kohteesta saatiin laajempi kuva verraten siihen, että arvioinnin kohteena olisi ollut ainoastaan opiskelijoiden kokema välitön vaikuttavuus. Muun muassa Heinonen (2002) on sidosryhmiä koulutuksen arvioinnissa hyödyntävässä tutkimuksessaan valinnut edellisten lisäksi yhdeksi sidosryhmäksi koulutukseen liittyvän työharjoittelun työnantajat. Tässä tutkimuksessa katsottiin työharjoittelupaikan edustajien asiantuntijuuden koulutuksen yksilökohtaista välitöntä vaikuttavuutta koskevan tiedon tarjoajina olevan niin vähäinen, ettei heidän osallistumisestaan katsottu tarkoituksenmukaiseksi. Heinonen (2001a, 41–42) ilmaisee Pawsonia ja Tilleytä (1997) siteeraten, ettei sidosryhmien valintaan voida antaa tarkkoja ohjeita. Valinta tulee ratkaista tapaus- ja tilannekohtaisesti. Jokaisella sidosryhmällähän on oma ”tiedon profiilinsa”. Heinonen (2001a, 42) jatkaa: ”Arvioinnin totuudellisuuden testi ei kuitenkaan ole se, vastaako arviointitieto sidosryhmien tietoprofiileja, vaan se, saavutetaanko arvioinnilla tutkijan teoriaa tukevaa merkityksellistä tietoa”.

Opiskelijat, kouluttajat ja työvoimaneuvojat orientoituivat haastatteluun ennen haastattelujen toteuttamista toimitettujen virittelevien kysymysten avulla. Koulutuksen vastuukouluttaja oli aktiivisesti yhteyshenkilönä mukana aineistonkeruun käytännön järjestelyissä. Sidosryhmänäkökulmaan tukeutuen haastateltiin koulutuksen viimeisellä viikolla eri sidosryhmien edustajista ensin kymmentä (10) opiskelijaa, jonka jälkeen oli

vuorossa kahden (2) kouluttajan ja kahden (2) työvoimaneuvojan haastattelut. Jokainen arvioinnin kohteena olevaan koulutukseen osallistunut opiskelija suostui haastateltavaksi. Kouluttajien ja työvoimaneuvojien sidosryhmistä valittiin koulutuksen järjestäjän avulla haastateltaviksi sellaiset henkilöt, jotka olivat olleet arvioinnin kohteena olevan koulutuksen kanssa tekemisissä. Kouluttajien osalta molemmat olivat kouluttaneet koulutuksessa, toisen ollessa toteuttajaorganisaation koulutuspäällikkö ja koulutuksen vastuukouluttaja. Työvoimaneuvojista molemmat olivat olleet tekemisissä koulutuksen kanssa, toinen enemmän hallinnollisella puolella ja toinen varsinaisena kurssikummina työ- ja elinkeinotoimiston puolelta.

Haastattelujen (LIITE 2) kysymysten laatimisessa hyödynnettiin virikkeiden antajana Kaija Sepposen (1996, 100–103) tutkimuksessaan käyttämää haastattelurunkoa. Olennaista oli kohdistaa kysymykset tutkimusongelmien mukaisesti juuri vaikuttavuuden eli tavoitteiden toteutumisen ympärille. Vaikka haastattelun runko oli yksittäisten teemojen ja kysymysten osalta tutkijalla täsmällisesti laadittuna, etenivät haastattelut omalla painollaan ilman tarkan ”käsikirjoituksen” noudattamista. Liian tiukka käsikirjoituksessa pitäytyminen saattaa sulkea pois jotain tutkimuksen kannalta arvokasta. Kerroin haastattelun aluksi kysymysten selventämisen ja tarkentamisen olevan sallittua ja korostin opiskelijoiden asiantuntijuutta kyseisen koulutuksen arvioijina. Opiskelijoilla oli haastattelutilanteissa mukana omat henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmansa, joista he saattoivat tarkistaa koulutuksen alussa asettamansa tavoitteet. Haastatteluissa keskusteltiin myös eri sidosryhmien nykyiseen elämäntilanteeseen johtaneista taustoista, kuten esimerkiksi koulutuksesta ja ammatista. Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin myös arvioinnin kohteena olevaan koulutukseen hakeutumisesta ja heidän elämäntilanteestaan jatkosuunnitelmien laatimista ajatellen.

Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluita ja ne tallennettiin haastateltavien luvalla litterointia ajatellen. Tallentaminen jännitti selvästi osaa haastateltavista, mutta korostin materiaalin tulevan vain omaan käyttööni. Haastattelujen aluksi oli oleellista pyrkiä luomaan rento ja luottamusta herättävä ilmapiiri. Luottamusta herätti sen kertominen, että tutkimuksessa ei käytetä opiskelijoiden nimiä. Heitä ei voi tunnistaa kukaan tämän koulutuksen ulkopuolinen. Opiskelijoiden haastattelut kestivät 20 minuutista 50 minuuttiin kouluttajien ja työvoimaneuvojien haastattelujen kestäessä 1t 20 min – 1t 45 min. Litteroitavaa aineistoa kertyi yhteensä 12t 34min. Haastateltavat saivat mahdollisuuden kysyä lopuksi tutkimukseen liittyvistä asioista. Opiskelijoita kiinnosti se, tutkinko jotain muutakin koulutusta kuin kyseessä olevaa ja mitä

haastatteluaineistolla teen. Myös oma opiskelutaustani kiinnosti. Kouluttajat ja työvoimaneuvojat kokivat arviointikeskustelujen perusteella saaneensa uusia näkökulmia työhönsä. Työvoimaneuvojat saivat haastattelujen myötä perehtyä opiskelijoiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja opetussuunnitelmatavoitteisiin tavallista tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin. Heidän haastattelunsa pidettiin sen jälkeen, kun opiskelijat ja koulutuksen vastuukouluttaja olivat pitäneet työvoimaneuvojan kanssa koulutukseen sisältyvän ”kolmikantakeskustelun” opiskelijoiden tavoitteiden toteutumiseen ja jatkosuunnitelmiin liittyen. Opiskelijat olivat antaneet myös koulutukseen liittyvän työ- ja elinkeinopalveluiden verkkopohjaisen Opal -palautteen (ks. 4.1 Työvoimapolitiittisten koulutusten arviointi) ennen arviointikeskustelujeni toteuttamista. Näin ollen kanssani käydyt arviointikeskustelut eivät vaikuttaneet kyseisen numeerisen palautteen tuloksiin. Kokonaisuudessaan julkinen taho mukaan huomioiden koulutusta arvioitiin perusteellisesti sekä laadullisesti että määrällisesti (koulutukseen liittyvät ”kolmikantakeskustelut”, numeerinen Opal -palaute sekä toteuttamani laadullinen koulutuksen välittömän vaikuttavuuden arviointi).

Haastattelut toteutettiin opiskelijoiden ja kouluttajien osalta koulutuksen järjestäjän käytössä olevissa koulutustiloissa. Opiskelijat tulivat arviointikeskusteluihin kukin vuorollaan koulutuspäivän aikana. Työvoimaneuvojien haastattelut toteutettiin heidän työ- ja elinkeinotoimiston työhuoneissaan ja he olivat hyvin valmistautuneita haastatteluihin. Sain myös itse osallistua ohjaavan koulutuksen ”tunneille” havainnoimaan kuunteluoppilaana ja näin päästä lähemmäs koulutuksen todellista kontekstia.

### **6.2.1 Teemahaastattelu**

Koska kyseessä on koulutuksen arviointitutkimus, voidaan tätä puolistrukturoitua teemahaastattelua nimittää myös arviointikeskusteluksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 42) mukaan haastattelu muistuttaa monessa suhteessa keskustelua, sillä molempiin sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, joiden avulla ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet välittyvät. Keskustelussa ja haastattelussa molemmat osapuolet vaikuttavat toinen toisiinsa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 42) jatkavat, että toisaalta haastattelu eroaa olennaisesti keskustelusta tähdätessään informaation keräämisen ja ollessaan ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Haastattelussa

haastattelija ei aina antaudu keskusteluun, vaan se tapahtuu strukturoinnin asteesta riippuen haastattelijan ehdoilla tai ainakin hänen johdolla.

Haastattelu sopi erityisen hyvin tämän tutkimuksen aineiston hankkimisen metodiksi, koska sen avulla tutkittavalle subjektille on annettu mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita. Informantin vastauksia on myös mahdollista selventää ja syventää haastattelutilanteessa käyttäen lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. (Hirsjärvi 2009, 205; Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Tutkimuksen kontekstissa haastatteluiden voitiin myös olettaa motivoivan informantteja vastaamaan kysymyksiin tarkemmin kuin aineiston kerääminen avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 43–48) kuvaamista tutkimushaastattelun lajeista on hyödynnetty teemahaastattelua. Se on puolistrukturoitu haastattelu ja kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin. Teemahaastattelussa ei ole tarkasti määritelty kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä. Tässä tutkimuksessa kysymykset oli pääpiirteittäin mietitty etukäteen, mutta esitetty haastattelutilanteessa sopivassa järjestyksessä, vapaamuotoisesti ilmaistuna ja haastateltavaa kuunnellen. (LIITE 2: Sidosryhmien teemahaastattelurungot). Johonkin kohtaan saattoi tulla vastaus jo muusta teemasta keskusteltaessa, ennen tietyn kysymyksen esittämistä. Vapaamuotoisesta ilmaisutavasta kertoo esimerkiksi haastattelurungossa esitetyn työelämän ja koulutuksen vastaavuuteen liittyvän kysymyksen tilanteenmukainen pelkistäminen ja vapaamuotoinen ilmaisu. Haastattelijana kyselin siitä eräältä opiskelijalta muun muassa siten, että ”pystytkö hyödyntämään työelämässä niitä tietoja ja taitoja joita oot täällä saanu?”. Eri sidosryhmien edustajat toivat oman asiantuntija-alueensa näkökulmia koulutukseen, siksi kysymykset ovat erilaisia. Kuitenkin, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 48) mainitsevat, teemahaastattelussa korostuvat tietyt teemat (tässä tutkimuksessa Taustatiedot, Koulutuksen vaikuttavuus ja Tulevaisuuden näkymät -teemat) ovat kaikille haastateltaville samat. Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin lisäksi Koulutukseen hakeutuminen ja asenne -teemasta, mikä koskettaa ensisijaisesti opiskelijoita sidosryhmänä. Teemahaastattelu ottaa huomioon, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkein yksittäinen teema-alue oli koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvä keskustelu.

## 6.2.2 Sisällönanalyysi

Tutustuessani tähän tutkimusmetodiin havaitsin saman kuin Helvi Kyngäs ja Liisa Vanhanen (1999, 3) ovat aikaisemmin havainneet – sisällönanalyysiä käytetään hyvin monella tavalla ja sitä koskeva tieto ja käsitteistö ovat hajanaisia. Seuraavassa esitellään lähdekirjallisuudessa esiintyviä sisällönanalyysiin liittyviä määrittelyjä ja toteutustapoja. Luvun lopuksi kuvaillaan sisällönanalyysin toteutumista tässä tutkimuksessa lähteistä saatujen ohjeiden ja toteutustapojen avulla.

Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 3) määritelmän mukaan sisällönanalyysi on ”menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti”. ”Se on tapa järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä” (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3). Tietoaineiston tiivistämisen avulla tutkittavia ilmiöitä voidaan kuvailla lyhyesti ja yleistävästi (Eila Latvala & Liisa Vanhanen-Nuutinen, 2003, 23). Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2003, 23) jatkavat, että sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta erotetaan samanlaisuudet ja erilaisuudet. Aineistoa kuvaavat luokat tulee nimetä yksiselitteisesti, toisensa poissulkien. Sisällönanalyysin avulla voidaan tarkastella aineistossa ilmeneviä merkityksiä, tarkoituksia tai aikomuksia, seurauksia sekä yhteyksiä. Latvala ja Nuutinen (2003, 24) kuvaavat analyysiprosessin etenemistä mm. Burnardiin (1996) ja Cavanaghiin (1997) viitaten. Siinä voidaan erottaa analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, aineiston luokittelu ja tulkinta sekä sisällönanalyysin luotettavuuden arviointi. Nämä vaiheet voivat esiintyä samanaikaisesti ja usein analyysi muodostuu edellä esitettyä monivaiheisemmaksi.

Margrit Schreier (2012, 60–61) määrittelee sisällönanalyysin metodiksi, jonka avulla voidaan systemaattisesti kuvata sitä, mikä on olennaista kvalitatiivisessa aineistossa. Siinä aineisto luokitellaan kategorioihin, joiden muodostaminen auttaa vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Schreier (2012, 61) käyttää nimitystä rungon/kehysten koodaus (coding frame). Tämä koodattu runko koostuu ala- ja yläkategorioista, jotka sisältävät relevantteja sisältöjä aineistosta. Kategorioiden rakentumiseen vaikuttavat tutkimusongelmat ja tutkijan päätökset. Oikea kategorioiden määrä on se, mitä tutkija pitää tutkimuksen kannalta relevanttina – tutkimusongelma vaikuttaa siihen, miten paljon ulottuvuuksia kategorisoinnissa on. (Schreier 2012, 60–63.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti eli induktiivisesti tai teorialähtöisesti eli deduktiivisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3, 5, 7; Latvala & Nuutinen 2003, 26, 30), mikä määrittää analyysiprosessin etenemistä ja vaiheita. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2004, 96) mukaan Eskolan (2001) esittämä jaottelu aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin ottaa erilaiset analyysin tekoa ohjaavat tekijät paremmin huomioon kuin jaottelu pelkästään induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Heidän mielestään Eskolan (2001) jaottelu korostaa erityisesti teorian ja teoreettisen merkitystä laadullisessa tutkimuksessa. Myös Schreier (2012, 84–89) tuo esille kolmikantaisen jaottelun. Hän kuvaa, että sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai yhdistämällä nämä kaksi strategiaa. Tuomen ja Sarajärven (2004, 97–98) kuvauksen perusteella aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköiden valinta tapahtuu tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöisen analyysin ongelmana on, voiko tutkija kontrolloida, että analyysi tapahtuu tiedonantajien ehdoilla tutkijan omien ennakkoluulojen sijasta. Ei ole olemassa pelkästään objektiivisiä havaintoja, vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin.

Tuomen ja Sarajärven (2004, 96) esittelemä Eskolan (2001) teoriasidonnainen analyysi yhtenä sisällönanalyysin toteuttamistapana ratkaisee aineistolähtöisen analyysin ongelmia. Siinä teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan uusia ajatusuria aukova. Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikassa on kyse abduktiivisesta päättelystä, jonka mukaan ”teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka”. Aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat tutkijan ajatteluprosessissa. Täysin teorialähtöinen analyysi perustuu puolestaan johonkin teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Silloin tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti ja aineiston analyysia ohjaa aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Teorialähtöisen analyysin taustalla on usein pyrkimys aikaisemman tiedon testaamiseen uudessa kontekstissa. Teorialähtöisessä analyysissä päättelyn logiikka on deduktiivista. Kolmen edellä mainitun analyysimuodon erot liittyvät teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analyysissä ja raportoinnissa. Aineistolähtöisessä ja teoriasidonnaisessa analyysissä



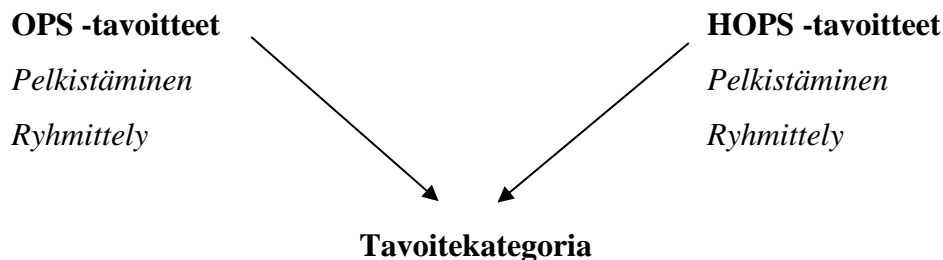
aineiston hankinta ja tutkittavan ilmiön määrittely käsitteenä on vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon. Teorialähtöisessä analyysissä aikaisempi ilmiöstä tiedetty sanelee, kuinka aineiston hankinta toteutetaan ja miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97–101.)

Yhdysvaltalaisen tutkimusperinteen tapa hahmottaa aineistolähtöinen sisällönanalyysi (, jota esimerkiksi Kyngäs ja Vanhanen (1999) edustavat) esittää aineistolähtöisen analyysin vaiheiksi aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn sekä alakategorioiden, yläkategorioiden ja yhdistävien kategorioiden luomisen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 102). Myös Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2003, 26–28) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa aineiston pelkistämällä, jolloin aineistolta kysytään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä ja samalla, kuten Pertti Alasuutari (1994, 30) asian ilmaisee, karsitaan havaintomäärää. Sekä Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2003, 26) että Kyngäs ja Vanhanen (1999, 5) tuovat esille, että pelkistettyjen ilmauksien nimeämisessä kunnioitetaan tutkimusaineistossa esiintyviä alkuperäisiä ilmauksia. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään yhdistäen samaa tarkoittavat ilmaisut samaan kategoriaan ja annetaan sille sen sisältöä kuvaava nimi (Kyngäs & Vanhanen 1999, 6; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 28; Tuomi & Sarajärvi 2004, 103). Tuomen ja Sarajärven (2004, 103) mukaan kategorioiden muodostaminen on analyysin kriittinen vaihe, joka perustuu tutkijan tulkintaan siitä, millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. Analyysi jatkuu yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa ja muodostamalla yläkategorioita. Kategorioiden yhdistämävaiheessa tapahtuu näin ollen abstrahointia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 29) eli samansisältöisten kategorioiden yhdistämistä yleisemmäksi kategoriaksi.

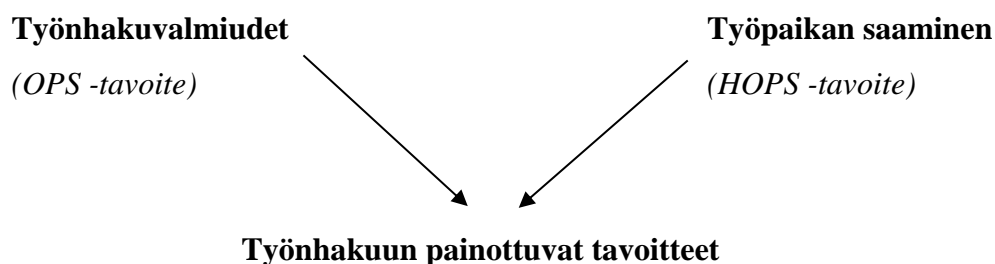
Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu teoriaan, teoreettiseen viitekehykseen tai käsitejärjestelmään. Analyysiä ohjaa jokin malli, teema tai käsitekartta. Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen. Runko voi olla strukturoitu, tarkasti analyysiä ohjaava tai väljä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 7–9; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 30–31; Tuomi & Sarajärvi 2004, 116–117.) Analyysirungon muodostamisen jälkeen teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston pelkistäminen ja luokittelu tapahtuu etsimällä aineistosta analyysirungon mukaisia ilmauksia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 32).

Tässä arviointitutkimuksessa tutkitaan koulutuksen vaikuttavuutta tavoitteiden toteutumisen perusteella eri sidosryhmien näkökulmasta. Valitsin siten

tutkimusongelman perusteella analyysiyksiköksi aineistossa esiintyvän tavoitteisiin liittyvän puheen. Tavoitepuheen jäsentämiseksi yhtenä aineiston osana olleet opetussuunnitelmataavoitteet ja opiskelijoiden asettamat henkilökohtaiset tavoitteet on aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pelkistetty ja ryhmitelty erilaisiksi tavoitekategorioiksi. Kyseinen ryhmittely tavoitekategorioihin jäsentää monipuolista sidosryhmäperusteisuuden perustuvaa haastatteluaineistoa. Tutkimusaineiston kategorisoinnilla on samalla toteutettu Latvalan & Vanhanen-Nuutisen (2003, 29) ja Metsämuurosen (2001, 51) mainitsemaa abstrahointia eli tutkimusaineisto on järjestetty sellaiseen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. Molemmat tavoiteryhmät eli OPS- ja HOPS -tavoitteet on pelkistetty sellaiseen muotoon, joka on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta olennaista (Alasuutari 1994, 30–31). Seuraavassa kuviossa 2. mallinnetaan sitä, kuinka yksittäiset kategoriat ovat muodostuneet tässä tutkimuksessa ja kuviossa 3. esitetään esimerkki työnhakuun painottuvan tavoitekategorian muodostumisesta sisällönanalyysiprosessissa.



KUVIO 2. Yksittäisen tavoitekategorian muodostuminen sisällönanalyysissä ja sisällönanalyysin eteneminen



KUVIO 3: Esimerkki työnhakuun painottuvan tavoitekategorian muodostumisesta sisällönanalyysiprosessissa

Lopullisiksi neljäksi tavoitekategoriaksi muodostuivat: Työnhakuun painottuvat tavoitteet, Koulutuksen hakuun painottuvat tavoitteet, Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvat tavoitteet ja Elämäntaitoon painottuvat tavoitteet. Lukuun ottamatta tutkijan nimeämää Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen liittyvää tavoitekategoriaa, on kategoriat nimetty teoriasidonnaisesti teoreettiseen viitekehykseen tukeutuen ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Järvinen ym. 1996, 5) koulutustyyppiäotellua mukailien (ks. 3.3.2 Ohjaava koulutus työvoimapolitiittisen koulutuksen muotona). Eri koulutusorganisaatioiden ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteet perustuvat yleisiin opetushallituksen ohjaavalle koulutukselle aikanaan määrittelemiin opetussuunnitelmatavoitteisiin (Järvinen ym. 1996), jolloin tavoitteidenkin voi nähdä olevan linjassa tietyn koulutustyyppin kanssa. Nimeämisessä on siis käytetty Kyngästä ja Vanhasta (1999, 7) lainaten deduktiivista päättelyä eli kategorioille on annettu nimi, joka on jo aikaisemmasta tuttu käsite tai sanapari.

Arvioinnin kohteena olevan ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteista sekä opiskelijoiden asettamista henkilökohtaisista tavoitteista sisällönanalyysillä muodostetut kategoriat (taulukko 1) esitellään tarkemmin luvussa 7. Tulokset. Kyseisessä luvussa kerrotaan arvioinnin kohteena olevasta nuorten ohjaavasta koulutuksesta ja kuvataan koulutukselle asetettuja opetussuunnitelmatavoitteita ja opiskelijoiden asettamia henkilökohtaisia tavoitteita. Arviointitutkimuksen tulokset niin ikään esitellään tulososiossa tavoitekategorioiden avulla. Arvioinnin kohteena olevat opetussuunnitelmatavoitteet on itse harkiten nostettu opetussuunnitelmasta alkuperäisiä ilmauksia jo siinä vaiheessa pelkistäen. Myös henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet pelkistettiin luokittelua varten. Arvioinnin kohteena ei ole kaikkia opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita, sillä opetussuunnitelma sisälsi paljon pieniä eri sisältöalueisiin kuuluvia osatavoitteita. Opetussuunnitelmasta on poimittu tämän tutkimuksen ja koulutustyyppin kannalta keskeisimmät tavoitteet. Suuntaavana ajatuksena oli, että koulutus on pääasiassa työn- ja koulutuksen hakuun painottuva ohjaava koulutus sisältäen kohderyhmän tarpeen mukaan elementtejä ammatinvalintaan ja elämänhallintaan painottuvasta ohjaavan koulutuksen tyypistä.

Kuten Tuomen ja Sarajärven (2004, 120–121) viittaamassa Kunin, Männistön ja Välimaan (2002) kirjallisuuskatsauksessa, ei tässäkin syntynyt alakategorioita, jotka usein esitetään sisällönanalyysiin kuuluvana, kuten esimerkiksi Kyngäksen & Vanhasen

(1999) artikkelissa ja Schreierin (2012) teoksessa. Analyysin seurauksena syntyi vain ylä-/pääkategorioita. Ajatus siitä, että sisällönanalyysiprosessin aikana syntyy ala- ja yläkategorioita, on vain eräs sisällönanalyysin teoreettisista malleista, jolle on olemassa vaihtoehtoisia malleja ja variaatioita (Tuomi & Sarajärvi 2004, 121). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla on luotu kategorioita, jotka eivät ole tutkimuksen tulos, vaan apukeino tutkimuksessa olevan tiedon tarkasteluun. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 120–121) kuvaavat teoksessaan Kunin, Männistön ja Välimaan (2002) leikkauspelkoihin ja niiden hoitoon liittyvää kirjallisuuskatsausta, jossa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saadut kategoriat loivat systematiikan leikkauspelkojen ja niiden hoitokeinojen tarkastelulle. Näin ollen tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi loi systematiikan tarkastella koulutuksen välitöntä vaikuttavuutta eli koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Tarkastelulle saatiin samalla runko (Tuomi & Sarajärvi 2004, 121).

## 7 TULOKSET

### 7.1 Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen kuvaus

Arvioitu työvoimapolitiittinen nuorten ohjaava koulutus toteutettiin vuonna 2006 alkukevästä 40 koulutuspäivän pituisena. Tutkimuksen toteuttamiseen saatiin lupa sekä työministeriöstä (LIITE 1) että eri sidosryhmiin kuuluvilta yksilöiltä.

Työvoimapolitiittisen nuorten ohjaavan koulutuksen ensisijaisena kohderyhmänä olivat ammatillisesti koulutetut nuoret työnhakijat. Nuorella tarkoitetaan arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman (2006) mukaisesti tässä tutkimuksessa alle 25-vuotiasta. Opiskelijoiden joukossa oli myös kaksi hieman vanhempaa opiskelijaa, mutta 80% eli 8 opiskelijaa oli määriteltyyn ikäjakaumaan lukeutuvia. Koulutuksella oli nimetty vastuukouluttaja ja tämän lisäksi muita eri sisältöalueiden opetuksessa asiantuntijuutensa mukaan kouluttavia kouluttajia. Toinen haastateltu kouluttaja oli valmentanut opiskelijoita esimerkiksi viestintään- ja vuorovaikutukseen liittyvissä aiheissa. Lisäksi koulutuksella oli työ- ja elinkeinotoimiston puolelta määrätty kurssikummi, johon sekä opiskelijat että kouluttajat pitivät yhteyttä. Kurssikummi ohjasi opiskelijoita ja osallistui jatkosuunnitelmien laatimiseen. Koulutuksen taustalla oli myös muita työ- ja elinkeinotoimiston edustajia, kuten tässä tutkimuksessa haastateltu toinen, koulutuksen hallinnollisista asioista vastannut työvoimaneuvoja. Hän oli mukana koulutukseen liittyvissä käytännön asioissa koulutuksen hankinnasta koulutuksen päättymiseen ja seurantaan. Hän oli myös valitsemassa opiskelijoita koulutukseen. Opiskelijat valittiin koulutukseen hakemusten perusteella suoritetun esivalinnan ja haastatteluiden kautta. Valinnoissa oli paikalla työ- ja elinkeinotoimiston edustajan lisäksi kouluttajan edustaja. Jotta pääsi koulutukseen, oli hyvin olennaista perustella, miksi halusi tulla valituksi.

Tähän koulutukseen valikoituneet nuoret tarvitsivat tukea työ- ja ammattiuran etsimisessä ja koulutussuunnitelmien laadinnassa. Ohjaavan koulutuksen sisältöalueita olivat työelämävalmiuksien kartoittaminen ja kehittäminen, työelämän tuntemuksen syventäminen, oppimisvalmiuksien kartoitus ja kehittäminen, koulutusmahdollisuuksien kartoitukset ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laadinta, viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, urasuunnittelu ja opintoja sekä työharjoittelua

tukeva ohjaus. (Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma 2006.)

### 7.1.1 Opetussuunnitelmataavoitteet

Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman (2006) perusteella koulutuksen tavoitteena on "selkiyttää opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita ja valmiuksia työelämässä lähiopetuksen ja työharjoittelun kautta". Koulutuksen tavoitteena on orientoida opiskelijoita tavoitteelliseen toimintaan rakentaen realistisia osatavoitteita koulutuksen ajalle ja yksilöllisen jatkosuunnitelman laatimisen myötä myös koulutuksen jälkeiseen aikaan. Yksilöllinen koulutuksen seurauksena muodostuva jatkosuunnitelma pitää sisällään opiskelijan suunnitelmalliset koulutuksen- ja työnhakuun liittyvät. Yksilöllisen jatkosuunnitelman lisäksi hahmotetaan myös mahdollisia vaihtoehtoisia tulevaisuussuunnitelmia, jos ensisijainen ei toteudu. Koulutuksessa halutaan siis vahvistaa opiskelijan voimavaroja tavoitteiden saavuttamiseksi, auttaa nuorta etenemään elämässä, innostaa ja synnyttää luottamus aidon välittämisen kautta.

Ohjaavassa koulutuksessa halutaan lisätä nuorten työelämävalmiuksia erilaisten tiedollisten ja taidollisten alueiden kehittämisen avulla. Koulutuksen päättyessä nuori on saanut tietoa erilaisista koulutusvaihtoehdoista ja osaa arvioida omia tavoitteitaan ja mahdollisuuksiaan suhteessa kiinnostuksensa kohteena olevan ammattialan vaatimukseen. Koulutuksessa kehitetään esimerkiksi opiskelijoiden yleisiä työnhakuvalmiuksia harjoittelemalla työhaastattelutilanteita, työnhakuasiakirjojen laatimista ja jakamalla tietoutta työelämän vaatimuksista. Tavoitteena on, että nuori rohkaistuu hakemaan työtä/työharjoittelupaikkaa/koulutuspaikkaa käyttäen monipuolisesti hyödykseen erilaisia tietolähteitä ja väyliä hakunsa tukena. Taidolliseen kehittämiseen luokiteltavat tavoitteet liittyvät esimerkiksi tietotekniikan perustaitojen ja tietojen hallintaan työnhakua ajatellen antaen myös edellytyksiä selvittää tulevista työtehtävistä ja koulutushaasteista. Viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen on myös olennainen osa koulutusta, jolloin nuori osaa toimia tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa, kuten työhaastattelussa, työelämässä ja koulutuksessa. (Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma 2006.)

Tietotekniikan perustaitojen hallintaan liittyy mahdollisuus suorittaa tietokoneen käyttötaidoista todistuksena olevia TIEKE:n eli Tietoyhteiskunnan

kehittämiskeskus ry:n dokumentteja, kuten kansalaisen @-kortti, tietokoneen käyttäjän A-kortti ja kiinnostuksen ja taitojen riittäessä jopa haastavampi AB-kortti (Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskus ry:n verkkosivut 2014). Koulutuksen sisältöä muokataan kohderyhmän tarpeiden mukaan, ja opiskelijat voivat halutessaan suorittaa myös muiden taitojen hallinnasta kertovia dokumentteja, kuten työturvallisuuskortin ja SPR:n ensiapukursseja. (Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma 2006.)

Koulutukseen liittyvän työharjoittelun tavoitteena on, että nuori saa sen avulla uusia työnantajakontakteja ja tutustuu työelämään ja itseään kiinnostaviin työtehtäviin käytännössä. Työharjoittelu voi parhaimmassa tapauksessa jatkua työsuhteena joko tukitoimien avulla tai ilman, toimia oppisopimuspaikkana tai antaa pisteitä jatkokoulutukseen hakeutumisessa. (Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma 2006.)

Opetushallituksen julkaiseman yleisen ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman laatimisoppaan (Järvinen ym. 1996, 5) valossa tämä arvioitava koulutus on koulutustyyppinä pääasiassa työn- tai koulutuksen hakua painottava koulutus sisältäen kohderyhmän tarpeen mukaan elementtejä ammatinvalintaan ja elämänhallintaan painottuvasta ohjaavan koulutuksen tyypistä.

### **7.1.2 Opiskelijoiden asettamat henkilökohtaiset tavoitteet**

Opiskelijat laativat koulutuksen alussa yhteistyössä kouluttajien kanssa kukin oman koulutuksenaikaisen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa, johon kirjattiin myös heidän henkilökohtaiset tavoitteensa koulutuksen ajalle. Sain tutkijana tutustua näihin henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiin opiskelijoiden itselleen asettamien tavoitteiden osalta ja opiskelijat kertoivat asettamistaan tavoitteista myös arviointikeskusteluissa. Eräs opiskelija oli kirjannut henkilökohtaiseksi tavoitteekseen uusien taitojen oppimisen, jolla hän tarkoitti erityisesti atk -taitojen kehittämistä. Toinen taas asetti tavoitteekseen englannin kielen taitojen parantamisen. Uuden oppimiselle oltiin avoimia, mistä kertoo erään opiskelijan kirjaama tavoite saada kaikkea mahdollista opetusta, josta voi olla hyötyä loppuelämässä.

Myös työnhakuun liittyen haluttiin laatia ansioluettelo ja saada virikkeitä. Yksi toivoi tutustuvansa uusiin ihmisiin, toinen luovansa kontakteja työnantajiin ja kolmas löytävänsä uuden ammatin. Eräs opiskelija toivoi saavansa työharjoittelupaikan ja

kokemusta erityisesti metallialalta, jotta pääsisi opiskelemaan kyseistä alaa. Oppisopimus koettiin kiinnostavana koulutusvaihtoehtona ja siitä haluttiin tietoa. Yhdellä opiskelijalla oli tavoitteena löytää oppisopimuspaikka tai vähintään kesätyö koulutuksen seurauksena. Toinen puolestaan halusi koulutuksen avulla varmistua itselle sopivasta alasta. Koulutuksen toivottiin lisäksi edesauttavan elämän- ja arjen rytmin säilyttämisessä, piristävän arkea ja antavan uutta suuntaa elämään.

Edellä kuvatut koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteet ja opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet esitellään seuraavassa taulukkomuotoisena (taulukko 1). Siinä nähdään arvioinnin kohteena olevan ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteista sekä opiskelijoiden asettamista henkilökohtaisista tavoitteista sisällönanalyysillä muodostetut kategoriat ja niiden sisällöt. Tutkimustulokset esitellään näiden kategorioiden avulla luvussa 7.2. Opetussuunnitelma- ja henkilökohtaisten tavoitteiden toteutuminen luo pohjan koulutuksen päättyessä laadittavalle yksilölliselle jatkosuunnitelmalle. Jatkosuunnitelma pitää sisällään suunnitelmat työn- ja koulutuksen hakuun liittyen.



TAULUKKO 1: Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteista sekä opiskelijoiden asettamista henkilökohtaisista tavoitteista sisällönanalyysillä muodostetut kategoriat

<b>OPETUSSUUNNITELMA-TAVOITTEET</b>	<b>OPISKELIJOIDEN HENKILÖKOHTAISET TAVOITTEET</b>	<b>TAVOITTEISTA MUODOSTETUT KATEGORIAT</b>
<p>Työnhakuvalmiudet: työnhakuasiakirjojen päivittäminen, esimerkkihakemukset, työhaastattelu, oman osaamisen markkinointi</p> <p>Työharjoittelu (koulutukseen sisältyvä): konkreettiset työnantajakontaktit</p> <p>Työelämävalmiudet: tietous työelämän vaatimuksista, eri alojen työllisyysnäkökulmat</p> <p style="text-align: center;">➔ Työnhakusuunnitelma</p>	<p>Virikkeet työnhakuun</p> <p>Ansioluettelon tekeminen</p> <p>Työn saanti</p> <p>Kesätyön saanti</p> <p>Työharjoittelupaikka ja kokemusta metallialalta</p> <p>Työnantajakontaktien luominen</p>	<p><b>Työnhakuun painottuvat tavoitteet</b></p>
<p>Tieto koulutusmahdollisuuksista: hakumenettelyt</p> <p>Ammatillisten tulevaisuustavoitteiden selkiytyminen: realistinen ja käytännön kokemuksiin perustuva käsitys itseä kiinnostavasta alasta</p> <p style="text-align: center;">➔ Koulutussuunnitelma</p>	<p>Lisätietoja oppisopimuksesta</p> <p>Oppisopimuspaikan saaminen</p> <p>Pääsisi opiskelemaan alaa</p> <p>Uuden ammatin löytäminen</p> <p>Varmistuminen itselle sopivasta alasta</p>	<p><b>Koulutuksen hakuun painottuvat tavoitteet</b></p>
<p>Atk: tietokoneen käyttäjän @-kortti ja A-kortti</p> <p>Viestintä- ja vuorovaikutustaidot</p>	<p>Atk: korttisuoritukset</p> <p>Vuorovaikutustaitojen kehittäminen</p> <p>Englannin kieli</p> <p>Kaikki mahdollinen opetus, mistä voi olla hyötyä loppuelämässä</p>	<p><b>Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvat tavoitteet</b></p>
<p>Tavoiteorientoituneeseen toimintaan kannustaminen: henkilökohtaisten tavoitteiden selkiyttäminen, HOPS:n laadinta</p> <p>Innostaminen</p> <p>Opiskelijan kokema aito välittäminen ja luottamuksen synnyttäminen</p> <p>Auttaminen etenemään elämässä</p>	<p>Elämänrytmin ja arjen rytmin säilyttäminen</p> <p>Arjen piristäminen</p> <p>Uusiin ihmisiin tutustuminen</p> <p>Uuden suunnan löytäminen</p>	<p><b>Elämäntaitoon painottuvat tavoitteet</b></p>



Yksilölliset koulutuksen päättyessä laadittavat jatkosuunnitelmat

## 7.2 Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen välitön vaikuttavuus sidosryhmien näkökulmista

Seuraavassa esitellään tutkimuksen tuloksia sisällönanalyysillä muodostettujen kategorioiden avulla. Opetussuunnitelma- ja henkilökohtaisista tavoitteista muodostuneita kategorioita ovat Työnhakuun painottuvat tavoitteet, Koulutuksen hakuun painottuvat tavoitteet, Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvat tavoitteet ja Elämäntaitoon painottuvat tavoitteet. Kukin kategoria sisältää aihealueeseen liittyvien opetussuunnitelmasta ja henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista nostettujen pelkistettyjen opetussuunnitelma- ja henkilökohtaisten tavoitteiden yksityiskohtaista tarkastelua. Kategorioiden sisällöt kuvattiin myös taulukossa 1. Opetussuunnitelma- ja henkilökohtaiset tavoitteet olivat osin yhteneviä, mutta opiskelijoilla oli myös muita omia henkilökohtaisia tavoitteita.

### 7.2.1 Työnhakuun painottuvien tavoitteiden toteutuminen

Työnhakuun painottuviin opetussuunnitelmatavoitteisiin liittyi työnhakuvalmiuksien kehittäminen, mikä piti sisällään työnhakuasiakirjojen päivittämisen ja esimerkkihakemusten laadinnan. Koulutukseen sisältyi myös työhaastattelutilanteeseen valmentautumista ja oman osaamisen markkinointitaitojen kehittämistä. Muina opetussuunnitelmatavoitteina olivat koulutukseen liittyvän työharjoittelun suorittaminen ja konkreettisten työnantajakontaktien luominen sen avulla sekä työelämävalmiuksien lisääminen työelämätietouden kautta. Opiskelijat toivoivat henkilökohtaisissa tavoitteissaan saavansa virikkeitä työnhakuun, laativansa ansioluettelon, saavansa työtä tai kesätyöpaikan. Eräs opiskelija toivoi saavansa työharjoittelupaikan myötä kokemusta nimenomaan metallialalta.

#### 7.2.1.1 Työnhakuvalmiudet

*Joo siihen on tullu monia vinkkejä. Nyt huomaa sen, ku tota mies haki pari viikkoo sitte toista työpaikkaa ja hän ei oo koskaan kirjottanu minkäänlaista työhakemusta, eikä hän oo koskaan käyny missään työhaastattelussa, että hän on aina päässy töihin ilman näitä. Sitku hänellä oli vähä hätä siinä, et miten hän tekee sen hakemuksen ja mitä siellä haastattelussa, niin me sitte yhdessä selailtiin näitä papereita, mitä kaikkee täällä ollaan materiaalia saatu. Et*

*yhessä sitä sitte väsättiin, et sillee on tullu vinkkejä ja on tullu uutta, et miten kannattaa toimia. (Opiskelija)*

Edellä kuvatussa viittauksessa kerrotun perusteella opiskelija oli voinut heti hyödyntää käytännössä koulutuksessa saamiaan työnhakuun liittyviä tietoja. Koulutuksessa oli käyty myös läpi, millaisia asiakirjoja työnhaussa tarvitaan. Opiskelijat kertoivat tutustuneensa erilaisiin ansioluettelomalleihin ja työhakemusten laatimiseen sekä päivittäneensä sen perusteella omat työnhakuasiakirjansa. Niiden tekeminen oli toisille tutumpaa kuin toisille. Myös itse työhaastattelutilanteesta oli saatu lisätietoa ja valmentauduttu siihen. Tietoa oli jaettu lisäksi siitä, millaisten väylien kautta työtä voi hakea.

*CV:tä on tehty, niitä en osannu tehdä, mutta nyt varmaan osaa tehdä ne ihan kunnolla. (Opiskelija)*

*Ainaki noita erilaisia ansioluettelomalleja katottiin, miten niitä oikeen tehään ja työhakemuksia. Ja kaikkee, miten eri tavalla pystyy hakeen töitä ja mistä etit tietoo: netistä, lehistä ja tollasta. On tieto lisääntyny ainakin noissa, mitä noita on malleja, miten tehään oikeaoppisesti hakemus, mille riville tulee mitäkin. (Opiskelija)*

*Työhakemukset: Kyllä ne osaa tehdä, et sen verran. (Opiskelija)*

*No joo, CV:hen saanu uusia vinkkejä, oon mä aina muutenkin pitäny ajan tasalla työnhakupaperit. (Opiskelija)*

*Ainaki tietää enemmän, siis työhaastattelua käyty läpi, ja just jos tulee työpaikalla jotain konflikteja ja tälläsiä on käyty läpi. Kyllä niitä on ihan mielenkiintoista kuulla sillee. Ei oo ikinä ennen mistää työhaastattelusta käyty läpi sillee, ku täällä. On siitä ollu hyötyä sillee. (Opiskelija)*

Eräs opiskelija, joka oli asettanut ansioluettelon ja työhakemuksen tekemisen henkilökohtaiseksi tavoitteekseen, kertoi, että niiden tekeminen oli ollut parasta koulutuksessa. Hän oli oppinut lisää myös työhaastattelusta:

*Ehdottomasti, mä en olis osannu hakee töitä ja mulla ei sillee paljon työkokemusta oo ollu, niin tietää, miten ne hommat käytännössä toimii ja tietää vähä, miten kannattaa työhaastattelussa käyttäytyä. (Opiskelija)*

Opiskelijat kertoivat, että työhaastatteluun liittyen oli tullut yllättävän paljon tietoa käyttäytymisestä ja sellaisista pienistä, ihmisten mielikuviin vaikuttavista asioista. Työhaastattelua oli käsitelty kuulemma riittävästi:

*Työhaastattelusta oli tarpeeksi, sen verran mitä voi ottaa vastaan, ettei tuu niinku yli. (Opiskelija)*

Osa opiskelijoista kertoi tietävänsä jo valmiiksi työnhausta ja työelämästä. Yksi kertoi, että oli oppinut työhaastatteluista niissä ”juoksemisen” myötä. Hän oli oppinut kokemukseräisesti, miten pitäisi toimia ja miten ei. Toinen kertoi kokemuksensa työhaastattelusta poikkeavan koulutuksessa esitellyistä työhaastattelukäytännöistä, sillä hän oli päässyt töihin suhteilla.

*Jos mä ymmärsin oikein, niin ei niinku paljo sillee uutta oo tullu opittua sen saralta. On mulla jo tota kokemusta työelämästä ja sit on ollu työpaikkahaastatteluissa. Ei oikeen mikään natsannu noitten kanssa. Mul on ollu ihan toisenlaisia ne haastattelut ja sitku mä oon yleensä aika paljo suhteilla päässy. Yks semmonen, se kyseli vähä, missä mä oon ollu ja kaikkee tällästä, mitä nyt kysytään. Sit mä vaan koitin kehua itteeni; mä oon kova tekeen duunia. Sit mä sanoin, et sit tilaisuutta vaan mä näytän. Sit mä olin vakituisena siellä kaksi ja puoli vuotta. Se oli aika nopee se keskustelu. En mä tiedä, oliko mulla tuuria, mä vaan menin ja mulle on sanottu, et mä osaan puhuu. (Opiskelija)*

Myös kolmannella opiskelijalla oli aiempaa kokemusta työnhausta ja työnhakudokumenttien laatimisesta:

*Oon mä hakenu töitä aiemminkin ja on mulla hakemukset ollu, mut nehän oli, et toi X (kouluttaja) katto vähän niitä ja antoi suuntaa ja oisko siinä jotain mitä vois järkevämmin laittaa, ilmasta ja tietysti se, että se on asiallisen näkönen se hakemus, seillä ei ihan puuta heinää oo. Päivitetty hakemus, pitäis olla aika tuliterä. (Opiskelija)*

Kouluttajat ja työvoimaneuvojat totesivat, että koulutuksessa oli päivitetty työnhakudokumentteja ja tehty esimerkkihakemuksia. Kouluttajien mukaan opiskelijat saivat valmiuksia työnhakuasiakirjojen hyödyntämiseen ja työhaastattelussa käyttäytymiseen. Myös psykologisista testeistä oli jaettu tietoa. Toinen kouluttaja korosti opiskelijoiden valmentautuneen kertomaan omista vahvuuksistaan. Tämä tarkoittaa, että opiskelijat olivat harjoitelleet oman osaamisensa markkinointia. Kaksi opiskelijaa kertoi oman osaamisen markkinoinnista seuraavaa:

*Kyllä mä oon oppinu löytämään itestä semmosia hyviä puolia, mitä ei välttämättä tulis ajatelleeksikaan, joita voi sitte painottaa työhaastattelussa. (Opiskelija)*

*En tiedä, mie oon aika huono niin tuommosissa, mutta kyl sitä on kovasti painotettu. Musta tuntuu, että se on semmonen se suomalaisen perusluonnekin, että se on vähä hankala markkinoida. (Opiskelija)*

Kouluttajat olivat kehottaneet opiskelijoita hyödyntämään erilaisia väyliä työhakunsa tukena, sen sijaan, että opiskelijat istuisivat kotona odottamassa työvoimatoimiston ilmoituksia ja osoituksia. Nuoria oli kannustettava aktiiviseen työnhakuun. Toinen kouluttaja kertoi koulutukseen kuuluvan työharjoittelupaikan etsimisen kehittäneen opiskelijoiden työnhakuvalmiuksia:

*Käytännössä se tapahtui niin, että tämmösen perusoptimistisen tai ihannetavoitteen mukaisesti saivat itse järjestettyä itselleen työharjoittelupaikan kouluttajan tukemana totta kai. Kenenkään opiskelijan puolesta ei tarttenut kouluttajan soittaa ja sopia tapaamista työharjoittelupaikan saannista, vaan kaikki opiskelijat saivat sen työharjoittelupaikan itse. Silloin yleiset työhakuvalmiudet lisääntyivät, tuli lisävarmuutta yrityskontaktointiin elikkä suhteitten luomiseen yritys-elämään ja semmosta rohkeutta hakea työharjoittelupaikkoja. (Kouluttaja)*

Kahdella opiskelijalla oli henkilökohtaisena tavoitteena virikkeiden saaminen työnhakuun. Sen toteutumista tiedusteltaessa toinen vastasi, ettei osaa sanoa, oliko saanut virikkeitä. Toinen oli toivonut uusia virikkeitä työnhakuun nimenomaan siinä suhteessa, että saisi uusia välineitä, miten voisi ”himassa istumisen, tuijottelun ja hakemusten laittamisen” sijaan ottaa yhteyttä työnantajiin. Hän toivoi myös saavansa kouluttajien tai työvoimatoimiston kautta uusia kontaktimahdollisuuksia. Tavoitteen toteutumista pohtiessaan hän totesi:

*Yllättävän hyvin se on toteutumassa, mulla on tossa vielä työkkäriin tutustumiskäynti tulossa tän kurssin jälkeen. Nyt ajattelin käyttää työvoimatoimistoakin paremmin hyväkseen. (Opiskelija)*

Työvoimaneuvoja pohdiskeli työnhakuun liittyvien virikkeiden saamiseen liittyen:

*Virikkeet työnhakuun. Mikä on se virike? He on saanu työnantajakontakteja harjoittelun kautta ja ovat läpikäyneet työn hakemista, työnhakulomakkeiden tekemistä ja tällästä. (Työvoimaneuvoja)*

Myös kouluttaja tarkasteli tätä henkilökohtaista virikkeiden saaminen -tavoitetta monesta näkökulmasta ja kävi läpi, millä tavoin opiskelijat olivat saaneet virikkeitä työnhakuun:

*Kyllä mie ainaki toivon, että jos ajattelen, niin kyllä heillä ainakin nyt pitäis olla työnhakuasiakirjat kunnossa. Sen puoleen pitäis olla helpompi lähteä työnhakuun ja varmasti on käyty kaikkea muitakin työnhakuun liittyviä asioita, kuten esimerkiksi haastattelut ja muut aika tarkasti läpi. Mun mielestä ei pitäis olla ainakaan kysymys siitä, että ei oo tietoo tähän työnhakuun liittyvistä asioista ja myöskin sitä, että mitä muita kanavia on joiden kautta työnhaku onnistuu kuin työvoimatoimisto...Vaikee sanoa, kun ei tiedä, mitä se ihminen on pohjimmiltaan odottanu. (Kouluttaja)*

Erään opiskelijan henkilökohtaisena tavoitteena oli löytää työpaikka koulutuksen avulla, mutta kyseinen tavoite ei toteutunut. Toinen työvoimaneuvoja totesi, että työllistyminen voi olla mahdollista, jos harjoittelupaikan hankkiminen onnistuu hyvin. Eräs opiskelija oli kirjannut henkilökohtaiseksi tavoitteekseen kesätyöpaikan saamisen, mutta vielä tämän tutkimuksen haastattelujen aikaan ei siitä ollut tietoa. Kouluttaja tiesi muidenkin suunnitelleen ja toivoneen kesätyöpaikkaa:

*Siellä oli kyllä muutama, jotka työjakson aikana suunnitteli kesätyöpaikkaa, että toivottavasti ainakin tämmöset lyhyemmät työsuhteet onnistui. Työnsaanti voi onnistua varsinkin, jos työharjoittelupaikka natsais niin, että siihen sais jatkoja. Tarkoituksenahan on, että ei täällä kurssilla vaan olla löllötellä, vaan mentäis läpi työnhakuprosessia. (Kouluttaja)*

### **7.2.1.2 Työharjoittelu**

Toinen kouluttaja kertoi, että koulutukseen sisältyi työharjoittelua kuusitoista päivää eli kolme viikkoa ja yksi päivä. Kaikki saivat harjoittelupaikan ja jokainen opiskelija suoritti työharjoittelun.

*Valtaosa opiskelijoista haki työharjoittelupaikkaa yrityksistä ja yhteisöistä, joihin heillä ei ollut aikaisempia kontakteja, ei virallisia eikä epävirallisia. Muutamana osalta oli niin, että oli jo aikaisempaa kokemusta tai aikaisempaa tuttuutta sen työharjoittelupaikan keskeisten henkilöitten kanssa. (Kouluttaja)*

Opiskelijoihin pidetään yhteyttä myös työharjoittelujakson aikana:

*...Missään tapauksessa opiskelijat ei ole oman onnensa nojassa, vaan pidetään yhteyttä myös työharjoittelujakson aikana. Ja niin kuin tässä koulutuksessakin, työharjoittelupaikoissa sitten vierailaan ja katsotaan, miten asiat on sujunu. (Kouluttaja)*

Aina ei harjoittelupaikka kuitenkaan löydy juuri sieltä, mistä haluaisi. Eräs opiskelija oli asettanut henkilökohtaiseksi tavoitteekseen metallialan harjoittelupaikan saamisen ja sen myötä kyseisen alan kokemuksen lisääntymisen. Hän sai harjoittelupaikan metallialalta, mutta se peruuntui työnantajan taholta viime tingassa. Opiskelija kertoi, kuinka hänellä tuli hänen sanojaan lainaten ”vähä hätä käteen” uuden paikan etsimisen kanssa, mutta uusi paikka onneksi löytyi autokorjaamolta. Autopuoli oli toinen häntä kiinnostava ala. Hän kertoi hakeneensa aiemmin sinne opiskelemaan, mutta ei ollut päässyt. Opiskelija haki koulutuksen aikana metallialan ammatilliseen koulutukseen, mutta ei valitettavasti päässyt. Työvoimaneuvoja toi esille, että metallialan ammatilliseen koulutukseen on paljon hakijoita ja tullakseen valituksi täytyy olla valmiiksi kokemusta alalta:

*...Meillä on paljon hakijoita ammatillisiin. Jos ei oo minkäänlaista kokemusta alalta, niinku esimerkiksi työharjoittelua tai muuta, niin hyvin nihkeesti voidaan ottaa, koska se on aikamoinen riski ottaa pitkään koulutukseen ihminen, jolla ei oo minkäänlaista kokemusta alasta eikä tiedä, mitä se on. Nyt hän on käynyt tän ohjaavan ja mahdollisuudet lähteä tälläseen koulutukseen on paljon paremmat. (Työvoimaneuvoja)*

Edellä mainittu opiskelija kertoi oppineensa työharjoittelussa autokorjaamalla paljon uutta. Hän oli opetellut muun muassa vaihtamaan auton renkaat, jarrupalat, ilmansuodattimen ja öljyt. Yksi opiskelija oli harjoittelussa koulussa ja kertoi harjoittelukokemuksistaan ja oppimisestaan seuraavaa:

*Mä näin nyt sen koulupuolen sieltä toiselta puolelta. Lähinnä mä aloin ymmärtää, en mä sillai oppinu, mut mä aloin ymmärtää, tai no oppimistahan sekin on. Kaikki oli ihan uutta, mä luulen, et kaikki oli vaan sitä uutta*

*oppimista, uutta asiaa, et miten niinku lasten kanssa toimia siellä ja kyl mä onnistuin mielestäni hyvin. Siellä oli kehitysvammaisia. Oli uutta huomata, että nuohan on vahvoja ja kuitenkin päiväkotikäisiä älyltään. Mut kyl se oli aina hienoo, ku ne oppi jotain, antoisaa hommaa. (Opiskelija)*

Myös toinen opiskelija oli oppinut paljon harjoittelun aikana. Hän oli työharjoittelussa myymälässä vaatepuolella ja pääsi työskentelemään samojen työtehtävien parissa kuin varsinaiset työntekijät. Myös hänen sosiaaliset taitonsa olivat kehittyneet harjoittelun aikana.

*Olin X:n vaatepuolella ja pyydettiin heti ekana päivänä kassakoneelle ja tein kaikkia hommia, mitä muutki siellä. Mä ajattelin yrittää harjoitteluun sinne, ku tää kurssi loppuu. Pystyi tommoselle isolle ketjulle osoittamaan, että on hyvä työntekijä, vastuuntuntonen ja näin. Opin käyttämään kassakonetta ja muutenki semmosta alaan liittyvää. Ku joutu päivittäin myymään ihmisille ja olemaan semmonen ilonen, jotenkin ujous on lähteny. Mä oon aina ollu hirveen ujo, niin mun on pakko rueta puhumaan. (Opiskelija)*

Kaksi opiskelijaa kertoi työharjoittelupaikkansa tai työtehtäviensä olleen jo ennestään tuttuja. Molemmilla oli se kokemus, että harjoittelupaikoissa ei aina ole resursseja perehdyttää harjoittelijaa.

*Mä oon ollu aikaisemminkin mukana toiminnassa työllistettynä työntekijänä, et tää oli lähinnä hätäratkasu mulla. Mä hain aktiivisesti muuallekin, mutta niihin liittyen tuli tällänen ongelma, että niillä oli työharjoittelijoita tarpeeksi tai ne ajatteli, että aika on liian lyhyt, ettei aleta kouluttamaan mihinkään. Mut sattuu hyvään saumaan, kun mä ainakin tiesin, että siellä tekemistä riittää. Sain paperille positiivista palautetta työn tekemisestä. (Opiskelija)*

*Jonkun verran uusia kokemuksia ja vähä opinki. Tietysti aika paljon sellasta hommaa mulle annettiin, mitä mä osasin jo ennestään. Se on tietysti vähä ikävää, että se on aina sellaista touhuilua, että ei oo aikaa opettaa kaikkea. Tulee uutta niin paljon. Se oli taas hyvä kerrata joitaki asioita. (Opiskelija)*

Erään opiskelijan koulutuksenaikainen tavoite oli varmistua harjoittelun avulla oikeasta ammatinvalinnasta. Hän oli päässyt päiväkodissa tapahtuvassa työharjoittelussaan harjoittelemaan lasten kanssa olemista ja lasten päivittäiseen perushoittoon liittyviä asioita. Hän kertoi osallistuneensa muun muassa nukuttamiseen ja satujen lukemiseen.

*Siellä pääsi tosi hyvin harjoittelemaan lasten kanssa olemista, pukemista ja mihin en oo aiemmin päiväkodissa törmänny, just nää nukutushetket ja tälläset.*



*Niitä sit tein, sellasta perus lasten kanssa oloa ja tekemistä: luin satuja ennen nukutusta, laidasta laitaan sai tehdä. Se oli just se tarkoitus, ku soitin sinne ja halusin työharjoitteluun, et se varmistuu, et haluu lasten kanssa olla. Se oli se mikä siitä sitte tuli, varmistu, että se on se juttu. (Opiskelija)*

Keskeinen sekä opetussuunnitelmassa että yhden opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa mainittu työharjoitteluun sisältyvä tavoite oli konkreettisten työnantajakontaktien luominen harjoittelun aikana. Työvoimaneuvojan mukaan työharjoittelupaikoilta saatu kokemus on ”äärettömän” tärkeää kaikissa työvoimakoulutuksissa, etenkin ammatillisissa työvoimakoulutuksissa. Työvoimaneuvoja kertoi työharjoittelupaikan antajan roolin olevan olennainen, sillä harjoittelun onnistuminen vaikuttaa paljon asiakkaan jatkosuunnitelmiin ja mielipiteeseen jostain tietystä alasta. Työnantajakontakteista voi olla hyötyä tulevissa työnhauissa, kuten toinen työvoimaneuvoja mainitsi:

*Tavallaan voi ajatella, että naama on tullu tutuksi ainakin siinä paikassa. Näin kesää vasten voi ajatella, että se ei ole lainkaan huono asia. Voi ajatella, että tää aika vuodesta on ehkä paras aika hakea töitä, kuin myös kesätöitä. (Työvoimaneuvoja)*

Osa opiskelijoista toi esille kiinnostuksensa työskennellä samassa työharjoittelupaikassa jatkossakin, jos sellainen mahdollisuus avautuisi:

*Olin just siellä X. Voisin periaatteessa mennä sinne töihin, jos vapaa paikka ois. Kaupan ala kiinnostaa, voisin kuvitella olevani siellä töissä. (Opiskelija)*

*Olisin voinu mennä sinne harjoittelupaikkaan työmarkkinatuella, mutta mulla oli ne tukikuukaudet täynnä, kun oon niin monessa paikassa ollu. Pitää tässä funtsailla. (Opiskelija)*

Eräälle opiskelijalle oli luvattu harjoittelupaikka, jos hän pääsee alaa opiskelemaan:

*Sanoi, että jos pääsee sinne lähihoitajaksi opiskelemaan, niin sinne on tervetullut työharjoitteluun. (Opiskelija)*

*Ainakin yhdestä työjaksopaikasta tiiän, että tää ihminen todennäköisesti lähtee opiskelemaan, niin hän aikoo mennä uudestaan sitten sinne samaan paikkaan harjoittelemaan. (Kouluttaja)*

Opiskelijat olivat tutustuneet työharjoittelun avulla sellaisiin ihmisiin, joilta he voisivat tulevaisuudessa kysyä työpaikkaa. Osa tarkasteli kontaktien luomista työharjoittelupaikalla toteutuneiden asiakaspalvelutilanteiden kautta. Erityisesti sellaiset opiskelijat, joiden työharjoittelu sisälsi asiakaspalvelua, tapasivat päivän aikana paljon enemmän ihmisiä kuin normaaliarjessaan. Yksi kertoi tavanneensa yllättäen vanhoja tuttujaan. Työharjoittelupaikan työkavereista tuli myös uusia tuttavuuksia. Eräs opiskelija kertoi saavansa jatkossa alennusta kitaran hankkimiseen musiikkiliikkeestä, jossa oli työharjoittelussa.

Suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että 16 päivän työharjoittelu olisi voinut olla pidempi:

*Se olis voinu olla vähä pidempi. Se vois olla sen kuukauden. Just pääsi sisään ja sit lähti pois. Just oppi talon tavat ja kaikki jutut siellä. (Opiskelija)*

*Mun mielestä toi työharjoittelu oli siitä huono, et se oli niin lyhyt. Alko just oppia kaikkee ja pysty toimimaan enemmän just siinä asiakaspalvelussa sillee itsenäisemmin ja sit se loppu sillee. (Opiskelija)*

*Oikeesti, jos työharjoitteluun lähettäis, se olis pitempi jakso, pari – kolme kuukautta... ei sitä yhtäkkiä opi tekemään. Sitte ku alkaa oppia, niin sitte onkin vähä jo ohi se homma. Mut tota se siinä on, että ei se ainakaan tosta lyhemmäks sais mennä. Se on iha ehoton, en mää muuta siihen osaa sanoa. (Opiskelija)*

Eräs opiskelija mainitsi, että työharjoittelujakso olisi voinut olla pidempi, mutta toisaalta asiaa eri näkökulmista pohdiskeltuaan hän tuli siihen tulokseen, että kesto oli hänelle sopiva:

*Työharjoittelujakso ois voinu olla pidempi. Just, kun kerkesin oppia niitä asioita, niin sit lähti pois. Et sinänsä olis ollu parempi, et ois ollu pitempi, ehkä joku pari viikkoa enemmän. Tai sit ei välttämättä, se on vähä vaikee sanoa. Kyllä se kolme viikkoa työharjoittelua oli mulle hyvä. Sit pääsi jotkut toiset ja jos olis ajatellu, et työpaikan olis saanu, niin sit olis ollu pitempi, mut siellä oli ne vakituiset ja työmarkkinatukilaiset. (Opiskelija)*

Opiskelijat ymmärsivät harjoittelun pituuden suhteessa koulutuksen pituuteen; koulutus olisi ollut pidempi, jos työharjoittelua olisi ollut enemmän. Osan mielestä kesto oli sopiva. Opiskelijat totesivat myös, että työharjoittelupaikan haku tuli nopeasti ajankohtaiseksi heti koulutuksen alettua.

*Työharjoittelun kesto sopiva. Sillee, et kerkes tutustumaan ja oppimaan asioita ja ei kummiskaan käyny sillee tylsäksi. (Opiskelija)*

*Ei mulle työharjoittelun pituudella ollu merkitystä, mutta se just, että paikan saa, niin se on vaikeeta. Kyllähän tää muuten varmasti puoltaa paikkaansa. Voi olla, että jos olis paljokin pidempi, niin tulisko semmmosta paikallaan oloa, tyhjäkäyntiä enemmän. (Opiskelija)*

Kouluttajan mukaan työharjoittelun pituus oli käytännön syistä verrattain lyhyt tämän koulutuksen osalta, mikä hänen mielestään vähentää työharjoittelun vaikuttavuutta ja mahdollisuuksia. Työharjoittelu antoi kuitenkin sen ensimmäisen tärkeän näkökulman, mistä jatkosuunnitelmia voitiin tehdä. Työharjoittelu oli myös sen verran lyhyt, että samanlaista näyttöpaikkaa työnantajan suhteen ei voi tehdä kuin esimerkiksi kuuden viikon tai parhaimmillaan kahdeksan viikon pituisissa työharjoitteluissa. Toisen työvoimaneuvojan mielestä kolmen viikon ja yhden päivän työharjoittelu kahden kuukauden koulutuksessa oli hyväksyttävän pituinen, sillä työharjoittelua oli mahdollisuus järjestää työttömälle nuorelle koulutuksen jälkeenkin:

*No se, että se on kahden kuukauden koulutus, niin se kolme viikkoo on ihan ok, mutta vois olla pidempikin. Mutta toisaalta voidaan miettiä niin, että työharjoitteluun voi mennä, vaikkei olis koulutuksessakaan. Et se pystytään sitte korvaamaan sillä, että koulutuksen jälkeen pystytään miettimään uutta työharjoittelua...Meillä on niitä kolmen kuukauden ohjaavia, niissä se on sitte viis viikkoo, et tuo kolmen viikon työharjoittelu on tässä koulutuspituudessa ok, mutta vois se pidempikin olla. Sais jalkaa oven väliin paremmin, kun vois pidemmän aikaa näyttää sitä omaa osaamistaan, jos siltä kantilta ajatellaan. (Työvoimaneuvoja)*

Toinen kouluttaja piti kuutta viikkoo työharjoittelun minimipituutena. Hän perusteli asiaa omilla kokemuksillaan.

*Kuukausi menee töitä opetellessa missä tahansa. Kuuden viikon aikana ihminen kerkee nähdä, minkälaista se työ oikeesti on, et ei oo niin enää siinä alkuhuumassa. Kun oma opiskeluaika on niin lähellä ja ite oon tehny paljon työjaksuja siinä opiskeluaikana, niin niistäki pohjautuen kuusi viikkoo on ehdoton. Mitä huomaan näistäkin ihmisistä, jotka käy työjaksolla, niin se, että pääsee oikeasti näkemään sen maailman, kyllä se vaatii sen kuusi viikkoo. (Kouluttaja)*

Toisen työvoimaneuvojan mielestä työharjoittelun pituus määräytyy ryhmän mukaan. Kun koulutuksessa on tämän ryhmän kaltainen aktiivinen ja itseohjautuva ryhmä, pääsee nopeammin kiinni työharjoitteluun. Jos nuorella ei ole työelämäkokemusta, menee enemmän aikaa työtehtävien harjoitteluun. Työvoimaneuvoja toi esille tärkeitä huomiota käsitteiden käyttöön liittyen. Toisin sanoen, puhutaanko työharjoittelusta vai työelämään tutustumisesta.

*Jos tarkoituksena on, että on työharjoittelu eli harjoitellaan tekemään työtä, silloin on tärkeää siihen harjoitteluun olla se aika. Toinen asia on taas työelämään tutustuminen, et mikä on se tutustumisen ja harjoittelun välinen ero. Pari viikkoa menee jo siihen tutustumiseen, että opit talon tavoille, et mitä täällä tehdään ja muuta ja näin ja sit sun pitäis vielä ruveta harjoittelemaan sitä. Termistö on aika selkiyttävä. (Työvoimaneuvoja)*

Kyseisen työvoimaneuvojan mielestä kuukauden pituinen harjoittelu on tulosten saavuttamisen kannalta minimi pituus. Pidempi harjoittelu olisi parempi jo sen vuoksi, että opiskelijalla olisi mahdollisuus tarvittaessa vaihtaa harjoittelupaikkaa.

*Jos hakija menis vaikka semmoseen työharjoittelupaikkaan, mikä ei lähe ollenkaan pelaamaan. Näkis, että tää on ihan väärä, niin sulla ois vielä pelivaraa vaihtaa sitä ja siitä huolimatta saisit jotain irti. Et jos ajatellaan, että tämmösessä kolmen viikon harjoittelussa sattuu joku kömmähdys, hyvin hiljakseenhan ne nuoret on ja ajattelee, että en mie sano kellekään mitään. Sit selviääkin loppu metreillä, et tää on mennä ihan pieleen tää homma, et mitään ei oo enää tehtävissä, et se harjoittelu on niinku kulunu. Ihan siitäki näkökulmasta se voi olla hyvä. (Työvoimaneuvoja)*

Koulutuksen vastuukouluttaja kertoi työharjoittelulla olleen vaihtelevia tuloksia. Osalla se onnistui erinomaisesti ja osalla ei niin hyvin kuin olisi ollut ihannetilanteessa mahdollista saavuttaa. Joka tapauksessa työharjoittelukokemukset olivat pääsääntöisesti olleet hyviä. Kouluttaja olisi toivonut työharjoittelupaikkoihin syntyvän enemmän ”jatkoja” eli työsuhteita. Kuitenkin oli selvää, että opiskelijat olivat saaneet uusia näkemyksiä ja oppineet uusia taitoja. Toinen kouluttaja korosti työharjoittelussa saatujen positiivisten ja negatiivisten kokemusten tärkeyttä:

*Toivoisin, että jokainen sais semmosen paikan, johon on toivonut pääsevänsä. Joskus vaan joutuu menemään semmoseen paikkaan, minkä sattuu saamaan, mutta sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset työssä on tärkeitä. Joko sä huomaat, että jos pääset tutustumaan johonkin uuteen alaan, et se on just sitä mitä haluat. Tärkeetähän se on sekin, että oot kiinnostunu jostain alasta ja*

*työjakson jälkeen huomaa, et ei tää ookaan sitä mitä haluan. Miun mielestä sekin on tärkeä juttu, oisithan saattanu mennä kolmen vuoden koulutukseen sille alalle. Helpompaahan on se, että kolmen viikon jälkeen huomaa kuin kolmen vuoden jälkeen. (Kouluttaja)*

Työvoimaneuvoja muisteli omien opiskeluaikojensa aikaista työharjoittelua ja oli sen ja työssään saamien kokemusten pohjalta sitä mieltä, että työharjoittelu on koulutuksen parasta antia. Todellinen osaamisen taso tulee näkyväksi siirrettäessä tietoa ja taitoa työelämään:

*Se on musta ehkä se paras anti. Oli melkein koulutus tai opiskelu mikä tahansa, niin siinä tiedon ja taidon siirtämisessä työelämään, se on se, missä nähdään todellinen osaamisen taso. Et jos ajattelee itekin omia opiskeluaikoja, niin ilman työharjoittelua se olis aika tyhjän päälle. Kyllä se konkretisoituu siihen oikeeseen työelämään. Se on niin tärkeä kiinne kohta, et siihen saadaan kiinnittymään ne tiedot ja taidot mitä on. Sitte ne asiat löytää paikkansa ja sitte ku sä oot niissä tilanteissa niin sitte yhtäkkiä joku palikka loksahaa paikoilleen. (Työvoimaneuvoja)*

Työharjoittelu on keskeinen osa koulutusta ja sillä saadaan merkittäviä ja rohkaisevia tuloksia:

*Työharjoittelussa opiskelija voi heti hyödyntää kasvanutta itsetuntoa, kehittyneitä sosiaalisia taitoja, rohkeutta, työnhakuun ja työelämään liittyvien teemojen kautta tulleita ideoita ja ajatuksia, panostamista oikeisiin asioihin, satsaamista työnantajien kannalta tärkeisiin asioihin ja sitä kautta niin sanotuksi hyväksi työntekijäksi tulemista. (Kouluttaja)*

### **7.2.1.3 Työelämävalmiudet**

Ohjaavan koulutuksen ei ole tarkoitus antaa suoraan valmiuksia jollekin tietylle työelämän sektorille, mutta se antaa yleisiä valmiuksia työelämää varten esimerkiksi tietotekniikan ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen osalta. Ohjaava koulutus ohjaa opiskelijoita hakeutumaan eri aloille, mikä palvelee työelämälähtöisyyttä:

*Ohjaava koulutus ohjaa opiskelijoita hakeutumaan tietyille aloille ja sitä kautta työelämälähtöisyykskin on huomioitu eli työnantajat sais niitä oikeita ihmisiä, oikeita vaihtoehtoja. Niitähän koulutuksia on, jotka on räätälöity suoraan tietyn sektorin tarpeisiin. Niin sanottuja rekrytointikoulutuksia, joissa koulutus on rakennettu sen työpaikan tarpeiden mukaisesti, jolloin*

*koulutuksesta parhaimmillaan kaikki saavat työpaikan työnantajilta koulutuksen päättyessä. (Kouluttaja)*

*Atk-taitoja tarvitsee lähes kaikissa työelämän tehtävissä ja osassa koulutuksia on tällästä vuorovaikutustaitojen parantamista, johon törmää melkeen joka ikisessä työssä. Eli onhan siellä niitä elementtejä ohjaavissakin, mitkä on suoraan hyödynnettävissä työelämässä. Paljon on semmosta, mikä on hyödynnettävissä ennen sinne työelämän pääsyä, hakuvaiheessa ja muussa. Tietysti työharjoittelut on työelämään suorasti liittyviä, erityisesti ammatilliset koulutukset pitää olla hyvinkin työelämälähtöisiä ja palvella sitä työelämää. Meillä on kouluttajiin luottamus, että heillä on näkemys, miten se (työelämää palveleva koulutus) pitää tehdä, sillä he osaa sen koulutuspuolen. (Työvoimaneuvoja)*

Tämän nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteena oli antaa tietoa työelämän vaatimuksista ja eri alojen työllisyysnäköistä. Kouluttajan mielestä työelämävalmiudet pitää käsitteenä sisällään paljon. Työelämäkokemusta vailla olevilla nuorilla jo pelkästään työharjoitteluun osallistuminen lisää työelämävalmiuksia. Yksi opiskelija mainitsikin työelämävalmiuksiensa kehittyneen juuri työharjoittelussa:

*On sitä just tuossa työharjoittelussa. Asiakaspalvelutaidot kehittyi, ku ei oo ikinä ollu semmosessa asiakaspalvelutyössä. (Opiskelija)*

Työelämävalmiuksilla tarkoitetaan kouluttajan mukaan lisäksi esimerkiksi tietoutta työelämän säännöistä. Työelämävalmiuksien kehittäminen voi olla tietoa työyhteisössä pärjäämisestä; miten käyttäytyä, jotta löytää työyhteisössä oman paikkansa ja miten käyttäytyä, että työpaikka säilyy. Lisäksi työkokemusta vailla olevien nuorten tulisi ymmärtää, mitä Suomen työelämä tällä hetkellä on ja mitä suomalaiselta työntekijältä vaaditaan arjessa. Myös työpaikkavierailujen tekeminen kasvatti työelämän tuntemusta. Kouluttajan pitää tuoda esille realistinen näkökulma työelämään, koska kaikki ei ole aina niin hohdokasta kuin nuori saattaa ajatella esimerkiksi jostakin ammatista. Eräällä opiskelijalla oli kokemustietoa työn hohdokkuuden toisesta puolesta:

*...Mulla on sellainen näkökanta, et mä oon paljon joutunu hakemaan töitä – toisten pakottamana paikkoja, joita mä en halua. En mä mitään oo heittäny leikiksi, mutta mulla on se näkemys, että työ ei oo aina käytännössä niin hienoo ku puhutaan. (Opiskelija)*

Opiskelijat kertoivat saaneensa tietoa työelämän pelisäännöistä. He olivat käsitelleet, miten toimia esimerkiksi riitatilanteessa, miten pitää puolia, kuinka paljon joustaa ja

miten lomat määräytyvät. Erään opiskelijan mielestä koulutuksessa oli kerrottu monesta uudesta asiasta. Joistakin oli saatu hänen mielestään ”pieni siivasu ja pieni raapasu”, koska tavoitteena oli, että opiskelijat itse tutkisivat lisää oman mielenkiintonsa pohjalta. Työelämäasioita voisi kyseisen opiskelijan mukaan käsitellä enemmän:

*Kyllä noi asiat on tärkeitä noi työelämäasiat, niitä sais käsitellä vähä enemmänki vielä. Ei vaan semmonen pieni raapasu. Se on hyvä, et kaikki asiat mainitaan, mutta et niistä sais tarvittaessa enemmän tietoo sen koulutuksen puitteissa. (Opiskelija)*

Vallitsevasta työtilanteesta oli arvokasta saada tietoa:

*Tietous työelämästä, se on juuri yks tärkeä, mikä tässä on. Tärkeimpiä pointteja, just tuo, että tietää, mikä on työtilanne täällä Suomessa ja muuallaki ja mihin päin tässä mennään. Ehkä just sitä kautta kattoo näitä uusia mahdollisuuksia. (Opiskelija)*

Koulutuksen kurssikummina TE -toimiston puolelta toimineen työvoimaneuvojan mielestä työelämävalmiuksiin liittyen on hyvä tietää, mitä työnhaku tänä päivänä vaatii. Hän oli koulutuksen alkuvaiheessa kertonut opiskelijoille, että työnhaku ei ole vain hakemusten laittamista tai soittamista, vaan työn hakeminen on aggressiivista.

*Hirveesti pitää ihmisten tänä päivänä mennä käymään ja pommittaa koko ajan sitä työnantajaa. Semmosta helppoa työnhakua ei tänä päivänä oikeastaan ole, että joutuu taistelemaan siinä työnhaussakin paikastaan. (Työvoimaneuvoja)*

Kurssikummin mielestä hänen tehtävänä on puhua esimerkiksi taloudellisista asioista. Hänen mielestään on tarpeellista tuoda esille, mitä työelämä tänä päivänä vaatii ja minkälaista otetta työntekijöiltä vaaditaan, oli ala mikä tahansa. Hänen mielestään työelämä on raaistunut ja tullut hektisemmäksi. Kuten työelämässä, opiskelijat saivat aherruksen vastapainoksi viettää virkistyspäivän:

*Se oli erittäin mukavaa, et meillä oli virkistymispäivä. Sekin oli semmonen, mikä on tarpeellista työelämässä. Me käytiin työpaikalla tutustumassa ja sit tota käytiin keilaamassa, semmosta muutaki tekemistä, et saa asiat pois mielestä. Se oli mun mielestä hyvä juttu. (Opiskelija)*

Työnhakuun painottuviin tavoitteisiin sisältyy myös koulutuksen loppukeskustelussa laadittava työnhakusuunnitelma, joka on työvoimaneuvojien työkalu tulevaisuutta ajatellen. Kunkin opiskelijan, kouluttajan ja työvoimaneuvojan kanssa käytävää loppukeskustelua ei oltu vielä opiskelijoita haastateltaessa käyty:

*(VH: Sitte täs on semmonen tavote, että pitäis tehdä yksilöllisiä työnhakusuunnitelmia). Joo meil on keskiviikkona jokaisella ajat sinne työvoimatoimistoon. (Opiskelija)*

*Jatkosuunnitelmiin käytettiin se kokonainen päivä eli kaikilla oli työvoimatoimistossa oma henkilökohtainen jatkosuunnitelman suunnittelemisen ja alustava tekeminen. (Työvoimaneuvoja)*

Loppukeskustelussa tehtiin suunnitelmia myös koulutuksen jälkeisestä harjoittelupaikasta. Työvoimaneuvojat kertoivat, että koulutuksen oman työharjoittelun lyhyden vuoksi harjoittelupaikkasuunnitelmien laatiminen ja harjoittelupaikka oli tervetullut. Muutaman opiskelijan kanssa oli kartoitettu alueella olevia mahdollisia paikkoja. Esimerkiksi yhdelle opiskelijalle musiikki oli tärkeää:

*Esimerkkinä yks nuori, jolle oli musiikki tärkeä ja mietittiin, että mikä paikka se voisi olla. Hänelle ei tullu mieleen, kun se yks ainut paikka täältä ja sitä mietittiin, mitä kaikkea osa-alueita musiikkiin liittyy, esimerkiksi radiotoiminta, musiikin tuottaminen ja sitä kautta sitä löydettiin harjoittelumahdollisuuksia lisää. (Työvoimaneuvoja)*

### **7.2.2 Koulutuksen hakuun painottuvien tavoitteiden toteutuminen**

Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden ammattinimikkeitä olivat lähihoitaja, toimistotyöntekijä, pukuompelija ja tekstiiliartesaani. He, joilla ei ollut ammattinimikettä, olivat olleet ennen työttömyyttä useammalla alalla palkkatyössä tai sitten työssä työllistämistuella tai työharjoittelussa työmarkkinatuella. Yksi oli mennyt suoraan peruskoulusta armeijaan ja toinen oli käynyt media-alan koulua, mutta keskeyttänyt sen. Neljällä oli aiempaa kokemusta työvoimapolitiittisista koulutuksista.

Koulutuksen hakuun painottuvia opetussuunnitelmatavoitteita olivat sekä tiedon saaminen erilaisista koulutusmahdollisuuksista että ammatillisten tulevaisuustavoitteiden selkiytyminen. Jälkimmäinen sisältää sen, että opiskelijoille syntyy realistinen ja käytännön kokemuksiin perustuva käsitys itseä kiinnostavasta



alasta. Tähän kategoriaan ryhmiteltyjä opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita olivat oppisopimukseen liittyvän lisätiedon ja itse oppisopimuspaikan saaminen, opiskelemaan pääsy, uuden ammatin löytäminen ja itselle sopivasta alasta varmistuminen. Nämä kaikki koulutuksen hakuun painottuvat tavoitteet pohjustivat koulutuksen lopussa laadittavaa koulutus suunnitelmaa.

### 7.2.2.1 Tieto koulutusmahdollisuuksista

Opiskelijat olivat saaneet sanojensa mukaan jonkin verran tietoa erilaisista koulutusmahdollisuuksista ja hakuajoista. Kouluttaja oli esitellyt Suomen koulutusjärjestelmää ja erilaisia alavaihtoehtoja. Myös erilaisia oppimistyyliä oli käyty läpi. Opiskelijoille oli annettu tehtäväksi etsiä itse tietoa kiinnostavista koulutusmahdollisuuksista, joten se, kuinka paljon aiheeseen oli syvennytty, oli ollut yksilöopiskelijan vastuulla.

*Oon käynyt läpi tästä Suomen koulutusjärjestelmästä ja minkälaisia aloja voi opiskella. Täähän on laaja alue. Tavoitteena oli, että jokainen tietää, mistä sitä tietoa voi löytää. Tärkeää on, että jokainen löytää sen tarvitsemansa tiedon itse, kun osaa vaan käyttää oikeita väyliä. (Kouluttaja)*

*On jonkin verran niistä mahdollisuuksista on saanut tietoa ja se on ollut ihan tehtävänäkin etsiä tietoa. Ei oo esitelty valmiiksi jotain koulutusvaihtoehtoja, se oli se tehtävä, unelma-ammattit, etsiä koulutusmahdollisuudet. (Opiskelija)*

Eräs opiskelija totesi, että olisi saanut enemmänkin tietoa, jos olisi halunnut. Kouluttautuminen ei häntä tällä hetkellä kiinnostanut ja hän sanoi olevansa tekeväinen ihminen. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin oli myös kirjattu toive saada lisätietoja oppisopimuksesta ja oppisopimuspaikan saaminen. Opiskelijat saivat tietoa oppisopimuksesta ja he olivat kouluttajan mukaan tyytyväisiä saamiinsa tietoihin. Työvoimaneuvoja piti hyvänä, että ohjaavassa koulutuksessa oli jaettu tietoa tällaisistakin koulutusmahdollisuuksista perinteisen omaehtoisen koulutuksen rinnalla. Hän jatkoi, että tarjolla on muitakin vaihtoehtoja, kuten hyvistä taloudellisista etuuksista johtuen suosittu ammatillinen työvoimakoulutus. Kolme opiskelijaa piti oppisopimusta itselleen varteenotettavana vaihtoehtona. Yksi opiskelija toivoi pääsevänsä eläinlääkärille oppisopimukseen, jotta hänestä voisi tulla pieneläinhoitaja. Toisen

opiskelijan kavereilla ja isoveljellä oli kokemusta oppisopimuksesta ja hänkin toivoi pääsevänsä siihen, jos asuinpaikkakunnalta löytyisi:

*Se on myös mulle varteenotettavia vaihtoehtoja, jos X:stä löytyy, mut ei täältä kovin mitään löydy. Se on tietysti vaihtoehto, jos löytyy. Mä jotain siitä tiien, ku kavereilla on kokemusta, isoveli on itse asiassa tällä hetkellä oppisopimuksessa. (Opiskelija)*

Kolmannella opiskelijalla oli positiivisia kokemuksia oppisopimuksesta:

*..Mulla on siitä ihan hyviä kokemuksia, että mies opiskeli oppisopimuksella, siitä jäi semmonen positiivinen kokemus, kun seurasin siitä vierestä... Miehellä oli semmonen juttu, että hän sai koko koulutusajalta normaalia palkkaa. Hän sai kesken oppisopimuksen sit vakituisen työpaikan sieltä firmasta. Hänellä se meni silleen hyvin, että siitä tuli positiivinen kuva, et vois in kyllä lähteä oppisopimuksella, jos vaan hyvän paikan löytäisin. (Opiskelija)*

Tutkimushaastatteluja toteutettaessa oli vielä epäselvää, saiko oppisopimuspaikan haluava opiskelija lopulta tavoitteensa toteutumaan. Ainakin asiasta oli tullut lisätietoa.

*Toivottavasti se hänen kohdallaan onnistuu. En nyt ihan viimeisiä kuulumisia tiedä, mutta siitä on ollut ainakin puhetta, että löytyis tää oppisopimuspaikka tätä kautta. (Kouluttaja)*

### **7.2.2.2 Ammatillisten tulevaisuustavoitteiden selkiytyminen**

Nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmataavoitteena oli auttaa kutakin opiskelijaa siten, että hänen ammatilliset tulevaisuustavoitteensa selkiytyisivät ja hänelle muodostuisi realistinen ja käytännön kokemuksiin perustuva käsitys itseään kiinnostavasta alasta. Kouluttajan mukaan opiskelijat olivat saaneet lisää näkökulmaa siihen, mitä he haluaisivat tehdä, mikä on oma ala tai pitäisikö lähteä opiskelemaan. Kouluttajan mielestä nuoret aliarvioivat itseään liian helposti ja epäilevät mahdollisuuksiaan. Koulutukseen osallistuminen ja sen läpikäyminen rohkaisee selviämään myös muusta opiskelusta:

*Opiskelijoilla voi olla näkökulma, että ei heistä oo opiskelijoiksi, ei he pärjää, ei heistä oo koulun penkillä olijoiksi niin kuin he monesti kurssilla sanoo. Kurssin aikana huomaa, että hei tässä onkin oma itunsa, vaikka aikuisopiskelu on tässä tapauksessa erityylistä muun muassa päivien pituuden osalta. Opiskelupäivän pituus on noin puoli yhdeksästä pikkasta vaille kolmeen. Siitä*

*huolimatta se antaa varmuutta opiskelulle kurssin jälkeistä aikaa ajatellen, et se kurssi klaarattiin hienosti ja mahdollisuuksia on. (Kouluttaja)*

*Tietysti toivotaan joissakin tapauksissa, että opiskelu ohjaavassa antais pontta muuhun opiskeluun. Etenkin vanhempien henkilöitten, asiakkaiden kohdalla monesti se tuntuma aikuisopiskeluun on väärä. He eivät tiedä, mitä se nykyään on ja että sais sen koulutuksen kautta intoa ja uskallusta mahdollisesti lähteä opiskelemaan vielä. Meillähän on joissakin ohjaavissa koulutuksissa mahdollisuus, että lähtee koulutuskokeiluun; menee johonkin oppilaitokseen kahdeks viikoks konkreettisesti kattoon, mitä se opiskelu on ammatillisella aikuiskoulutuspuolella. (Työvoimaneuvoja)*

Eräs opiskelija totesikin:

*Kyllä mä ihan innolla tähän tulin, muutenki kun opiskelu kiinnostais, tämmönen vähä loivempi lasku opiskelumaailmaan. (Opiskelija)*

Osa opiskelijoista halusi vaihtaa alaa. Esimerkiksi eräs lähihoitajakoulutuksen saanut ja henkilökohtaisena avustajana toiminut opiskelija oli kiinnostunut sekä matkailu- että metallialasta. Hän oli hakenut metallialan koulutuksiin, mutta ei ollut päässyt, koska hänellä ei ollut riittävästi kokemusta alasta valmiiksi. Yksi opiskelija oli ollut koulutukseen sisältyvässä työharjoittelussa erityisluokassa kehitysvammaisen oppilaan avustajana ja oli nyt kiinnostunut hoiva-alasta itselleen uutena alana. Hänellä tulevaisuudessa muuttuva perhetilanne asetti joitakin kysymysmerkkejä opiskelujen aloittamiseen liittyen:

*(VH: Pystytkö panostamaan suunnitelmiin?) No en tiedä, muksu on tulossa, mä oon vähä miettiny, ei viittis heittää niitä haaveita roskeen... (Opiskelija)*

Useampi opiskelija näki uuden koulutuksen ja ammatin hankkimisen suurena asiana ja riskinä. Suurin este opiskelijoiden puheissa olivat raha-asiat.

*Siihen liittyy tää raha, ku aikasemmat opinnot on maksamatta vielä.” (Opiskelija)*

*Ja sit on se rahakysymys, et viittiikö sitä lähteä tonnikalaa syömään jonneki Turkuun. Et jos ettis eka töitä ja säästäis vähä ja sitte opiskelee. (Opiskelija)*

*Avoimen yliopiston opinnot, siinä on sitte se kustannuskysymys, miten rahoitetaan, sekin kiinnostas. (Opiskelija)*

*Ainut on se, että haluaisin lähteä sinne työvoimapolitiittiseen koulutukseen, että rahallisesti ei oo mahdollisuuksia lähteä opiskelijaksi, opintotuella en kyllä pärjää. (Opiskelija)*

Työvoimaneuvojat tiesivät kokemuksesta rahan olevan esteenä opiskelulle:

*Ei haluta välttämättä opiskelemaan, kun opiskelija saa vähemmän kuin työtön. Sitä on puhuttukin, että opintososiaaliset etuudet pitäis nostaa sille tasolle, mikä on työttömän tuki. Opiskelua pitäis kannustaa sen verran. (Työvoimaneuvoja)*

*Sitäkin tapahtuu, että keskeytetään ammattikoulu, koska saa enemmän rahaa, kun on työttömänä. Mut siihen jatkosuunnitelmiin liittyy, et saatas innostumaan opiskelusta ja saatas näkemään se, mitä hyötyä siitä pitkällä aikavälillä on. Se koskee myös vanhempia henkilöitä, et jos sä lähdet vuodeks opiskelemaan, jos vuoden kitkutat sillä pienemmällä rahalla, niin mitä se voi poikia sen jälkeen. Meidän pitäis tuoda niitä eri koulutusrahoitusvaihtoehtoja esille. (Työvoimaneuvoja)*

Opiskelemaan lähtemistä oli myös rauhassa pohdittava ja näyn oikeasta alasta oltava kirkas:

*Oon ollu vastahankanen koulutuksen suhteen, mut sit mitä oon miettiny, tää koulutus on kuitenkin saanu pyörät pyörimään päässä. Sen työllistymisen kannalta lisäoppi ois hyödyllistä. Se onko se kurssimuotosta vai päiväopiskelua niin sitä pitää sit kattoo. Aikaisemmin kun on käyny opiskelua, niihin on ehkä ajautunu, pitää olla kristallinkirkas näkemys, et mitää rupee tekemään, se on kuitenkin pidempi koulutus. (Opiskelija)*

*Kyllä mä haluaisin jonnekin vielä mennä, mutta en tiä sitä mun omaa alaa niin en kehtaa sen takia hakea. Menee taas monta vuotta hukkaan tavallaan, ei tunnu omalta tuo matkailuala niin en halua enää uudelleen sillai, et kuhan vaan meen johonkin. Niin ei kyllä sillai kannata...Sen minä tiedän, että ihmisten parissa minä haluan olla ja jotain asiakaspalvelua, kattoo nyt rauhassa... Jää vähän miettimään sitä kouluhommaa, et mitä tehdä, mie en halua mitään hätiköityä tehdä. Siitä mä en ainakaan tykkää, et aletaan pakottamaan, silloin mä ainakin hyppään takajaloilleni, musta se on itestä lähettävä. (Opiskelija)*

Työn ja opiskelupaikan löytäminen omalta paikkakunnalta oli myös tärkeää:

*Mielellään täällä se pitäis olla se opiskelu, se on vähä liikaa, jos ympäristö muuttuu ja vielä pitää opiskellaki. Jos alottaisin, niin tämmösiä aikaisempia koulutuksia vahvistavia vähä. (Opiskelija)*

*Mieluusti tietysti tänne jäisin, mutta ei oo poissuljettua, että muutettas muualle. Jos täältä vaan töitä saa, niin tänne jäis. Tääl on suku ja perhe, kaikki.*  
(Opiskelija)

Eräs opiskelija sanoi ehdottomasti olevansa kiinnostunut opiskelusta. Toinen puolestaan ilmaisi avoimuutensa uusia mahdollisia opiskeluhaasteita kohtaan:

*Se on iso homma, jos lähtis ihan uutta alaa oppiin. Mut ehkä joku aikuiskoulutus tai joku preppaus, tietokoneitten kanssa haluaisin jatkaa. Tos just miettiny, niin atk-asentajakoulutus on kutsunu, mut sitte tietysti toimistoalan työtehtäviin sisältyvät koulutukset saattas ihan hyvin mennä. Aina kun nään jotain mielenkiintoisia koulutuksia, niin hyvä se on aatella, että olisko se.* (Opiskelija)

Yhteishaussa hakeminen oli haastattelujen toteuttamisen aikaan ajankohtaista ja yksi opiskelija pohdiskelikin lisäksi, olisiko hänellä mitään mahdollisuutta päästä yliopistoon. Toinen opiskelija ajatteli, että hänellä ei ole yliopisto-opintojen vaatimaa malttia ja hän tiedosti, ettei pohjakoulutuksellaan pääsisikään, vaikka haluaisi. Opiskelija, joka oli asettanut tavoitteekseen saada ohjaavan koulutuksen aikana varmistuksen itselleen sopivasta alasta, oli varmistuksen saanut. Hän tiesi, ettei hänen nykyinen ammattinsa ollut hänelle sopiva ja hän sai päiväkodissa toteutetun työharjoittelun avulla vahvistuksen haluavansa opiskella lähihoitajaksi lapsiin suuntautuen. Opiskelijalla oli realistinen ja käytännön kokemuksiin perustuva käsitys itseä kiinnostavasta alasta.

Ainoastaan yksi opiskelija kymmenestä sanoi suoraan, että hänellä ei ole mitään ajatusta siitä, mitä tekisi. Pienen pohdinnan jälkeen tuli esille, että jos hän menisi johonkin koulutukseen, se voisi hänen sanojaan lainaten olla ammatillinen koulutus liikeasioihin liittyen. Opiskelija, jolla oli henkilökohtaisena tavoitteenaan uuden ammatin löytäminen, ei ollut varma, oliko löytänyt sitä. Hän ei tiennyt, mikä ala hänelle tarkalleen sopisi, mutta sen hän tiesi, että haluaisi asiakaspalvelutyöhön. Vaikka uutta ammattia ei olisi löytynytäkään, olivat opiskelijat saaneet uusia ajatuksia kouluttautumiseen liittyen, kuten kouluttaja toi esille:

*Ei tule ketään semmosta mieleen, josta vois sanoa, että hän löysi uuden ammatin tämän koulutuksen aikana. Mutta ehkä noitten työkajsojen aikana on vahvistunu se, että vois vaihtaa alaa... Ohjaavan koulutuksen tarkoituksena ei olekaan se uuden ammatin löytäminen, vaan se suunnan etsiminen.*  
(Kouluttaja)

Työvoimaneuvojan mukaan muutaman opiskelijan koulutuksenaikainen polku oli vienyt uuden ammatin suuntaan:

*Uuden ammatin löytyminen tuli näiden muutaman kohdalla, joilla selkiytyi. Nyt he jää miettimään, että koulutuksenko kautta vai minkä kautta suunnitelmat lähtee toteutumaan. (Työvoimaneuvoja)*

Koulutus oli antanut nuorille eväitä tarkastella omia ammatillisia tulevaisuustavoitteitaan. Suurimmalla osalla opiskelijoista tuntui olevan käsitys siitä, mikä olisi heille sopiva ala ja olisivatko he valmiita opiskelemaan lisää kaikki elämän realiteetit huomioiden. Kouluttajan rohkaisu ja kannustus vaikutti olevan merkityksellistä tässäkin asiassa. Koulutuksen jälkeen opiskelijat laativat yhdessä kouluttajan ja työvoimaneuvojan kanssa oman koulutussuunnitelmansa, joka sisällytettiin työnhakusuunnitelman kanssa ohjaavan koulutuksen päätavoitteena olevaan opiskelijan yksilölliseen jatkosuunnitelmaan.

### **7.2.3 Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvien tavoitteiden toteutuminen**

Nuorten ohjaavaan koulutukseen kuului myös tietotekniikan perustaitojen hallinnan opiskelu ja osoittaminen korttisuoritusten avulla. Opiskelijoilla oli mahdollisuus suorittaa Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskus ry:n korttisuorituksia, kuten kansalaisen @-kortti, tietokoneen käyttäjän A-kortti ja kiinnostuksen ja taitojen riittäessä jopa haastavampi AB-kortti. Tietotekniikan perustaitoihin ja tietoihin liittyvä osaaminen voidaan luokitella yleisammattilliseksi taidoksi, jota pidetään yleisenä, jokaiselta työnhakijalta ja työntekijältä vaadittavana taitona. Atk:n perustaitojen ja tietojen hallinta antaa työnhaun lisäksi edellytyksiä selvittää tulevista koulutushaasteista. Koulutuksen yleisammattillisiin taitoihin liittyviin opetussuunnitelmatavoitteisiin sisältyi myös viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Tähän kategoriaan ryhmiteltyjä opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita olivat englannin kielen taitojen kehittäminen ja kaiken mahdollisen opetuksen saaminen, mistä voi olla hyötyä loppuelämässä.

### 7.2.3.1 Atk: Tietokoneen käyttäjän @-kortti ja A-kortti

Osa opiskelijoista oli asettanut korttisuoritusten saamisen myös henkilökohtaiseksi tavoitteekseen. Jokaisella opiskelijalla oli koulutuksen jälkeen joko laajempi A-kortti tai suppeampi @-kortti, joka piti neljä osakoetta sisällään. A-ajokortti sisälsi kouluttajan mukaan seitsemän osa-aluetta: tietotekniikan perusteet, laitteiston käyttö ja tiedonhallinta, tekstinkäsittely, taulukkolaskenta, acces-tietokantaohjelma, powerpoint-esitysgraafiikkaohjelma ja internet -osa-alueet. Tämän laajemman paketin suoritti kuusi opiskelijaa ja suppeamman @-ajokortin kolme opiskelijaa. Kymmenestä opiskelijasta yhdeksällä ei ollut kurssin alkaessa korttisuorituksia ja kurssin päättyessä vähintään kaikilla @-ajokortti. Eräällä opiskelijalla oli molemmat kortit valmiina, joten hän sai mahdollisuuden opetella muita tietotekniikkaan liittyviä hyödyllisiä asioita:

*Mä oon tehny kaikki mahdolliset aiemmin, periaatteessa se osa tässä kurssista oli mun osalta turhaa, mut kyllähän mä tossa tein kaikenlaista hyödyllistä, muun muassa käyntikortteja ja sit työstin tota meidän kurssivideota, et ei ihan hukkaan menny sekään aika tietenkään. Aika pitkälti osasin käyttää sitä ohjelmaa, jolla tehdään videoita, mutta kyllä sitä aina oppii ku tekee lisää, kokeilemalla oppii. Ja sit toinen mikä on niin kannettavat koneet, se oli hyvää, että niitä pääsi käyttämään, niitä on muuten niin vähän käyttäny, täällä on tullu tuntemusta niistäki. (Opiskelija)*

Atk-tavoitteet toteutuivat koulutuksen aikana, mistä osoituksena olivat korttisuoritukset.

Myös työvoimaneuvojat kertoivat opiskelijoiden korttisuorituksista:

*Atk-oppimisesta on tietoa, moni oli suorittanu näitä @-kortteja ja joku A-korttia. (Työvoimaneuvoja)*

*Kaikki sai @-ajokortin kuulemma, huikee saavutus, kuitenkin sitä atk:ta ei ollu siinä kovin montaa viikkoa. (Työvoimaneuvoja)*

Opiskelijat totesivat atk-opinnoista olleen hyötyä jo kertauksenkin vuoksi. He olivat saaneet virallisesti ”mustaa valkoiselle” atk-taitojen osaamisesta. Eräällä opiskelijalla ei ollut kotona konetta, joten koulutus mahdollisti tietoteknisten taitojen mieleen palauttamisen. Toinen opiskelija oli oppinut paljon enemmän kuin osasi odottaa ja toinen puolestaan totesi, että koko ajan voi oppia vielä lisää. Taitoja oli harjoiteltu myös kotona ja eräs opiskelija oli pyytännyt koulutuksen innostamana serkultaankin tukiopestusta. Atk-taidot olivat kehittyneet uusien ohjelmien oppimisen myötä:

*Kyllä ne on mulla selvästi parantunu, et nyt on oppinu käyttämään sellasia ohjelmia, mitä en ollu aikasemmin avannukaan koneelta, et kyllä ne on ainaki parantunu huomattavasti... Oon mä sillai tietokoneen kanssa pelannu, mutta en mä sillai näitä ohjelmia oo hirveesti käyttäny. (Opiskelija)*

*Oon oppinu, nytkin mulla on @-kortti tässä, se on totta et kyllähän niitä (taitoja) joka paikassa tarvitaan. En mä ennen ollu käyttäny mitään powerpointtia et on tullu tutuks sekin. On se hyvin, et on tuo @-kortti, ku mieltii et nuo oikeet atk-kurssit kestää montaki kuukautta. (Opiskelija)*

Atk-taidoissa valmentanut kouluttaja kertoi tietotekniikassa käytetyn konekannan olleen aivan tuoretta ja perustuvan silloiseen uuteen windows xp -järjestelmään. Tämän lisäksi opiskelijoita oli opastettu vanhemman konekannan käyttöön sen vuoksi, että windows 98 ja 95 olisivat tuttuja. Koulutuksessa haluttiin antaa valmiuksia työelämään ajantasaista tekniikkaa käyttäen.

*Käytännössä se mitä käytettiin tämän koulutuksen aikana perustui tähän uuteen xp -järjestelmään ja sitä myötä koneetkin oli uusia kannettavia. Itse asiassa aivan loppuvaiheessa kurssia opiskelijat saivat tutustua aivan juuri Suomeen tulleseeseen uuteen erään tietokoneita, joihin kuului muun muassa webbikamerat eli pyritään hyödyntämään uutta teknologiaa, jotta opiskelijoilla on ehkäpä vähän pidemmällekin meneviä valmiuksia työelämän puolelle kun sitten työelämän puolella näitä laitteita vastaan tulee. (Kouluttaja)*

Kouluttajan mielestä opiskelijoille asetetut ja opiskelijoiden itse asettamat tavoitteet atk-taitojen kehittämiseen liittyen olivat realistisia, sillä aina näin ei ole, kuten seuraavasta tulee ilmi:

*Aina kaikissa koulutuksissa kaikki tavoitteet ei ole realistisia, joskus saatetaan pienillä atk-taidoilla haluta työpaikkaa it -alalta, mikä on täysin epärealistista. It-alalle ei töihin nykypäivänä pääse ilman selvää pätevyyttä, ei varmasti datanomitutkintokaan edes riitä. Tämän kurssin osalta en tämmöistä tavoitetta kuullut vaan ne oli realistisia. (Kouluttaja)*

### **7.2.3.2 Viestintä ja vuorovaikutustaidot**

*Joo sehän oli mun päätavote, et kehitän vuorovaikutustaitoja. Puhun joskus sillai oudosti, ettei saa selvää välillä. Musta tuntuu itestä, että mä en osaa sanoa asiaa järkevästi tai selvästi. (Opiskelija)*



Koulutuksen yleisammattillisiin taitoihin liittyviin opetussuunnitelmatavoitteisiin sisältyi myös viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja niin kuin alun viittauksesta ilmenee, se oli myös erään opiskelijan henkilökohtaisena tavoitteena koulutusta ajatellen. Taitoja kehitettiin erilaisten harjoitusten, kuten ryhmäytymistehtävien, ongelmanratkaisutehtävien ja ryhmätehtävien kautta. Jokainen opiskelija sai myös pitää pienen puheen. Kouluttaja kertoi toteuttaneensa tarkoituksellisesti työelämässä esille tuleviin vuorovaikutustilanteisiin liittyviä harjoituksia. Koulutuksessa harjoiteltiin esimerkiksi sitä, miten tulla työyhteisössä toimeen erilaisten persoonien kanssa ja mikä on kehonkielellä viestimisen merkitys esimerkiksi työhaastattelutilanteessa.

*Aika paljon käytiin läpi sitä ensinnäkin, millaisia persoonia kukin ollaan ja miten eri persoonallisuudet viestii ja minkälaista viestintää ihmisten välillä yleensäkin on ja liitettiin sitä työelämään ja työpaikan ihmissuhteisiin. Ja sitten oli jotakin tämmösiä esiintymisharjoituksia ihan pieniä. (Kouluttaja)*

Jo pelkästään koulutukseen osallistuminen ja työharjoittelu paransivat vuorovaikutustaitoja:

*Just näitä vuorovaikutustaitoja, niitä on tullu harjoiteltua ihan hyvin, niinku vanhempien kanssa ja tolee. Puoli vuotta oli aikalailla ollu omissa oloissaan ja sitte tuli tänne ja sit ihan outoja ihmisiä ja homma rupes toimimaan ihan hyvin. Ja sit meni tonne (työharjoitteluun) niin siellä sitte, siitä oli kyllä apua, ettei ollu ihan pallo hukassa. (Opiskelija)*

Harjoitukset saivat ujoimmankin opiskelijan osallistumaan keskusteluun ja edesauttoivat ihmisten kanssa toimeen tulemistä. Kokemus omasta pärjäämisestä kohotti itsetuntoa.

*Me ollaan tehty semmosia harjoituksia, jotka on kyllä kehittäny kaikkee. En mä olis muuten varmaan saanu suuta auki, muutenki tommosia tilanteita, ne jännittää ihan hirveesti. Niinku joku työhaastattelu, miten toimia. Pitää jotain puheita, se oli semmonen minipuhe, mitä me pidettiin tuolla. (Opiskelija)*

*No kyllä se varmaan itelle on opettanu ihmisten kanssa toimeen tulemistä. On jännä, ku mä oon ollu ikääni nähden ujo ja syrjään vetäytyvä, en mä oo halunnu millään tavalla huomiota osakseni. Täällä mä oon tarvittaessa saanu suuni auki. Onko se sitte, että jollain tavalla huomaa pärjäävänsä ihmisten kanssa ja itseluottamusta kohottavaa. Kyllä niitä vuorovaikutustaitoja ja viestintää on käyty läpi tossa. Joutunu varmaan kaikki välillä pistään ittensä likoon, että siinä*

*ei enää istuta pulpetissa ja olla hiljaa, siihen on varmasti ollu hyvinkin opettavaista ainakin itelle...kyllä on toteutunu tavoite. (Opiskelija)*

*Viestintää on varmaan ollu se, että meillä on ollu näitä kaiken maailman ryhmätehtäviä ja sitte keskusteluja, puheen pitämistä, sellaisia pieniä tehtäviä, jotka sitte koostuu kokonaisuudeksi. Mun mielestä, kyllä se ainaki ihan kohtuullisesti onnistu, tämmönen hirveen huono yksinpuhujia...Sellanen lyhyt puhe siinä pidettiin, en hirveenä nauti. (Opiskelija)*

Useampi opiskelija kertoi, ettei pidä esiintymisestä ja olevansa ujo esiintymistilanteessa. Eräällä opiskelijalla oli harjoitusten aikana ollut jännittynyt olo. Ujous oli jonkin verran helpottanut, kun omalta paikalta puhui, mutta kun täytyi nousta seisomaan ja mennä luokan eteen puhetta pitämään, iski paniikki. Ryhmätöistä hän kuulemma piti ja ne sujuivat helposti. Erään opiskelijan mielestä oman vuoron odottaminen ennen esitelmää tuntui epämiellyttävältä. Yht'äkkäinen esiintymään joutuminen ei olisi niin ikävää. Ryhmätyöt koettiin mukavana vaihteluna, ettei erästä opiskelijaa lainaten ”ehdi tympääntyä”. Myös muutkin opiskelijat kehuivat pienryhmätyöskentelyä ja nauttivat siitä, että saa olla toisten ihmisten kanssa tekemisissä:

*Tykkään ryhmätöistä, en mä siitä yksin tekemisestä tykkää yhtään. (Opiskelija)*

Myös tutuiksi tuleminen opiskelijatovereiden ja kouluttajien kanssa lisäsi vuorovaikutusta. Kuten myöhemminkin luvussa 7.2.4 Elämäntaitoon painottuvien tavoitteiden toteutumiseen liittyen tulee esille, ryhmähenkeä pidettiin hyvänä, mikä loi suotuisan ilmapiirin keskustelujen syntymiselle. Kouluttaja piti arvokkaana sitä, että opiskelijat keskustelivat ryhmässä keskenään. Nuorilla oli hänen mielestään hyviä ajatuksia ja välillä joku saattoi kouluttajan mielestä jopa kuunnella tarkemmin, kun asian esitti joku muu kuin kouluttaja. Opiskelijoilla oli ollut positiivisen palautteen harjoitus, jossa kouluttaja pyysi opiskelijoita kertomaan parinsa positiivista puolista ottaen katsekontaktin kouluttajan sijasta pariinsa. Harjoituksen tulokset olivat kouluttajan mukaan olleet ”ihanaa” kuultavaa. Sanallisen positiivisen palautteen antaminen oli ollut miehille vaikeampaa kuin naisille, mutta miehet onnistuivat siinä kuitenkin hyvin:

*Työillä tuli sellaista, että hyvä ettei suorastaan kyyneliin liikuttuneet ja kyllä mielestäni pojatkin löysivät kivoja asioita toisistaan. Ihan sellasia, että tietysti kun tässä ryhmässä ihmiset tunsivat toisiaan jo ennestäänkin jonkun verran niin se*

*ei ollu mitään semmosta, että sä oot ihan kiva ja sulla on kivat housut ja tukka nätisti, vaan he oli ihan oikeasti ajatellu semmosia asioita, jotka sopii just siihen ihmiseen. Aina kun näitä positiivisen palautteen harjoituksia käyttää niin aina kaikille jää hyvä mieli. (Kouluttaja)*

Myös toisen kouluttajan mielestä opiskelijoiden viestintä- ja vuorovaikutustaidot olivat kehittyneet koulutuksen aikana, olivat ne sitten olleet hyvät tai heikot ennen koulutuksen alkamista. Toinen kouluttaja korosti harjoituksessa harjoitellun positiivisen vuorovaikutuksen merkitystä:

*Kyl mie luulen, että kokonaisuutena tässä ryhmässä ymmärrettiin se, kuinka tärkeää on sellanen positiivinen vuorovaikutus ja että sillä voi omalta osaltaan luoda sitä ryhmähenkeä. (Kouluttaja)*

Työvoimaneuvojat eivät luokkaopetuksen ulkopuolipuolisena sidosryhmänä tienneet, miten viestintä- ja vuorovaikutustaitoja koulutuksessa tarkalleen ottaen kehitettiin ja miten taidot kehittyivät:

*Siitä mie en oikeastaan ihan suoraan pysty sanomaan, et mie tietäisin. Voisin ehkä aavistella jotain ja tehdä johtopäätöksiä, kun ollaan oltu porukassa ja näin ja näin, mutta en mie tiä miten se todellisuudessa on. Tommosessa opetustilanteessa joudut olemaan vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa, mutta se, mitä se on ollu mie en tiä sitä todellista. (Työvoimaneuvoja)*

Miten sitten luvun alussa viitatus opiskelijan henkilökohtaisena päätavoitteena ollut vuorovaikutustaitojen kehittäminen onnistui? Hän kehitti niitä tietoisesti erityisesti työharjoittelupaikassaan, jossa oli tekemisissä kehitysvammaisten lasten ja heidän vanhempiensa kanssa.

*Lähinnä tuolla työharjoittelupaikalla mä kehitin vuorovaikutustaitoja, en puhu niin paljon slangia, ku joutu vanhemmille ja lapsille puhumaan selvästi. Ja kun oli kehitysvammasia niin pitää puhua yksinkertaisesti, ettei pysty alkaa heittää tarinaa. Vanhempien kanssa taas lasten asioista puhuessa piti taas muuttaa, ettei puhu yksinkertaisesti, siinä oli miettimistä aluksi, mutta kyllä se sit alkoi mennä. Kyl mekin apuna käytettiin viittomakieltä, kyl mä jotain elehdin käsillä. (Opiskelija)*

### 7.2.3.3 Muut yleisammattillisiin taitoihin painottuvat tavoitteet

Eräällä opiskelijalla oli henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassaan tavoitteena englannin kielen taitojen kehittäminen, koska koulutuksen alkuhaastattelussa oli informoitu sen olevan mahdollista. Ohjaava koulutus muotoutuu lopulta kohderyhmän toiveiden pohjalta ja kieliopintojen tarvetta kysyttäessä kyseinen opiskelija halusi kouluttajan mukaan painottaa valinnaisopinnoissaan tietotekniikkaa. Atk-opiskelua oli alun perin 56 tuntia eli kahdeksan opiskelupäivää, mutta kaikki opiskelijat halusivat ottaa sitä valinnaisopintojen puolelta lisää. Joitakin sanoja englantia oli saatettu oppia atk:n sivutuotteena. Kyseinen opiskelija saattoi opiskella englantia omaehtoisesti koulutuksen jälkeen. Kouluttaja kertoi, että opiskelijalle oli tullut halu parantaa kielitaitoaan. Valinnaisopintoihin sisältyi lisäksi vierailuja ja teemapäivä, jolloin opiskelijat kävivät keilaamassa. Kaksi opiskelijaa totesi, että koulutuksessa olisi voinut olla englannin kieltä. Käytössä olleen ajan rajallisuus kuitenkin ymmärrettiin:

*Vois tämmösissä koulutuksissa sitäkin olla, mutta ku tää on nin lyhyt aika, et tässä ei opi ku muutaman sanan tai lauseen... (Opiskelija)*

Myös toinen työvoimaneuvoja totesi englannin opiskelun olleen mahdollista, jos opiskelijat olisivat sitä halunneet. Hänen mielestään työvoimapolitiittisiin toimenpiteisiin osallistuvalla nuorelta ei voi aina odottaa englannin kielen taitoja. Työvoimatoimisto tarjoaa erikseen englanninkielipainotteista atk-koulutusta, jossa opetellaan englannin kielen perusteita ja jossa voi suorittaa atk-kokeita.

*Meillä on ihan englannin atk-koulutus ihan ohjaava, missä on englannin kielen perusteita ja sit atk-kokeita voi myös suorittaa. Se on tavallaan semmonen maahanmuuttaja kautta suomalais semmonen sekaryhmä aina ja on menny tosi hyvin. Mut sitä englantia pitäis olla melkosen paljon kumminkin, kun mä koko ajan peilaan tähän koulutuksen pituuteen, mikä tässä on, en tiedä, onko hyötyä sitten semmosesta pienestä raapasusta loppujen lopuks, muutaman päivän englannin kielen opiskelusta... Sinänsä englannin kielen ja muitten kielten lisääminen ohjaaviin on ok niinku meillä on ollu siinä atk:ssa. Semmonen perus englannin hanksaan saaminen on hyvä työllistymistä ajatellen, nykyään siirrytään palveluammatteihin ja tälläkin seudulla on kesäisin vilkas turismi, niin ei siitä haittaa missään tapauksessa oo. (Työvoimaneuvoja)*

Yksi opiskelija oli kirjannut henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaansa haluavansa saada kaikkea mahdollista opetusta, josta voi olla hyötyä loppuelämässä. Hän totesi

koulutuksen lopussa, että koulutus oli sisältänyt paljon kaikkea. Atk:lle varattu aika riitti juuri kortin suorittamiseen. Hän oli oppinut työhaastattelusta uutta ja kertoi heidän katsoneen videota rekrytointiin liittyen. Hän piti eri työpaikoille tehdyistä tutustumiskäynneistä ja käynnistä keilahallissa. Työvoimaneuvoja tunnisti opiskelijan tästä hänen asettamastaan tavoitteesta:

*Mie tiänkin, kuka tän on sanonu. Hän siellä joskus mainitsikin, että yrittää olla korvat ja silmät auki. Hän ajattelee, että kaikki uusi asia minkä sisäistää niin siitä voi olla hyötyä ja sitä voi käyttää hyväkseen. Jos vain jaksaa olla aktiivinen, niin kyllä näistä asioista on hyötyä. (Työvoimaneuvoja)*

## **7.2.4 Elämäntaitoon painottuvien tavoitteiden toteutuminen**

Elämäntaitoon painottuvaan kategoriaan sisältyy opetussuunnitelmatavoite tavoiteorientoituneeseen toimintaan kannustamisesta, mikä pitää sisällään jokaisen opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden selkiyttämisen ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatimisen. Opetussuunnitelmatavoitteena oli lisäksi opiskelijan innostaminen ja se, että opiskelija kokisi kouluttajien aidosti välittävän hänen tilanteestaan. Aito välittäminen edesauttaa luottamuksellisen suhteen syntymistä. Pyrkimys aitoon välittämiseen on enemmän koulutusorganisaation tavoite omaa toimintaansa ajatellen. Ohjaavan koulutuksen perimmäinen tarkoitus, opiskelijan auttaminen etenemään elämässä, sisältyy myös tähän kategoriaan. Opiskelijat olivat asettaneet henkilökohtaisiksi tavoitteikseen elämänrytmin ja arjen rytmin säilyttämisen, uusiin ihmisiin tutustumisen, arjen piristämisen sekä uuden suunnan löytämisen.

### **7.2.4.1 Tavoiteorientoituneeseen toimintaan kannustaminen**

Lähes kaikki opiskelijat kertoivat, että koulutuksessa oli korostettu tavoitteiden asettamisen merkitystä, ”ettei ihan oo tuuliajolla”. Yhden opiskelijan mielestä tavoiteorientoituneisuudesta oli keskusteltu hiukan, eikä ”sillee kauheesti kalkatettu ja painotettu”. Kyseinen opiskelija sanoi itsekkin ymmärtävänsä niiden asettamisen tärkeyden.

*On mun mielestä (korostettu tavoitteiden asettamisen tärkeyttä), ettei silleen huvikseen vaan täällä vietä aikaa. Sillee, et oikeesti saa jotain aikaseksi. Kyl mä tarvittaessa saan aikaseksi, mutta välillä pitää potkia. Kyl seki varmaan,*

*jos tietää ite oikeesti mitä haluaa. Tekee töitä enemmän, et saavuttaa sen.*  
(Opiskelija)

*On ollu puhetta tavoitteiden asettamisen tärkeydestä. Pitää olla tavoitteita, muuten jos ei oo mitään niin sit sitä on vaan.* (Opiskelija)

*Joo on, nää ihmiset täällä on ollu tosi kannustavia, positiivisia ja tsemppaavia.*  
(Opiskelija)

Aihetta käsitellyt kouluttaja määritteli tarkemmin, mitä tavoiteorientoituneisuus pitää sisällään. Hänen mielestään nuorten on ymmärrettävä, että jos haluaa elämässään saada jotakin, pitää tehdä suunnitelma ja miettiä, miten pääsee tavoitteitaan kohti. Tavoitteelliseen toimintaan orientoitumisesta kertoo myös se, että jokainen sai itse päättää valinnaisopinnoistaan. Kukin opiskelija oli miettinyt omia tavoitteitaan erilaisten tehtävien avulla. Ryhmässä oli mukana myös sellaisia, joille omat tavoitteet olivat jo selkiytyneet. Kouluttaja kertoi, että ryhmäkeskusteluissa vanhimmat opiskelijat olivat tuoneet esille henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen tärkeyden:

*Itse asiassa siitä on juteltu koko ryhmän keskenkin, että tässäkin ryhmässä oli muutama kolmekymmentä täyttänyt, niin he just kertoi, että nuorempana oli sellainen hälläväliä -meininki. Mitä vanhemmaksi tulee niin huomaa, että niitten tavoitteiden asettaminen on tärkeää, niiden omien henkilökohtaisten tavoitteiden miettiminen varsinkin.* (Kouluttaja)

Tavoitteiden asettamispuhe oli ahdistanut erästä opiskelijaa, koska hänellä ja osalla muistakin opiskelijoista ei ollut vielä selvää, miksi tulla isona. Elämää on vaikea suunnitella eteenpäin.

*Yks päivä tuli oikeen semmonen ahistus, et yks opettaja sanoi, et jos ei oo tavoitteita, et voi saavuttaakaan mitään. En mä tiedä vielä, mitä mä haluan ja tuli vähä semmonen olo, et en mä voi pakottaa itteäni päättämään. Mulla on tavoitteena, et selviää tästä (koulutuksesta), niin pitkään ollu työttömänä ja ei oo ollu mitään aikatauluja. Ja sit justuinsa, et saa tuota atk:ta harjoiteltua ja pääsi tonne vaatekauppaan harjoitteluun, kyllä mulla semmoset tavoitteet oli ja ne on täyttyny niinku.* (Opiskelija)

*Kyllähän on sillai yritetty ohjata kaikkia siihen suuntaan, mikä itteänsä kiinnostaa. Tottakai ne tavoitteet ois tärkeitä, että löytää semmoset, mitä kohti menee. Se vähän niinku potkii itteensä eteenpäin. Itelläki on opinnot siinä vaiheessa ja ettii töitä, niin ei oikein vielä tiedä, mikä tulee isona.*  
(Opiskelija)

*Onhan siitä puhuttu paljon. Mun mielestä se on vaan niin hirveen vaikee asia. Sitä ku ei tiedä tota tulevaisuutta yhtään. Vaikea suunnitella pitkälle päämääriä, pitää vuosi kerrallaan kattoo, mihin pääsee. (Opiskelija)*

*Onhan sitä korostettu. Ite mä en oo vielä keksiny, mitä mä voisin tehdä. Jos ei opiskele niin mitä? (VH: Entä ammatinvalintapsykologilla käyminen? Tiedätkö itse, mille alalle sovit?) Melkein mille vaan, oon aina valinnu työnteon, vaikka en tykkäis siitä. (Opiskelija)*

Osa opiskelijoista kertoi tavoitteiden asettamisen olleen haastavaa, sillä koulutuksen alussa ei voi tietää, millainen koulutus tarkalleen on edessä. Myös kouluttaja toi esille tavoitteiden asettamisen vaikeuden koulutuksen alkuvaiheessa. Opiskelija ei välttämättä tiedä omia tarpeitaan koulutuksen alkaessa ja on tilanteita, joissa opiskelija ei halua töihin. Hän olisi mieluiten kotona ja nauttisi elämästä. Tämä on ristiriidassa esimerkiksi työ- ja elinkeinotoimiston tavoitteiden kanssa tai koulutusorganisaation opetussuunnitelmatavoitteiden kanssa. Kouluttajan mukaan työ- ja elinkeinotoimiston koulutukselle asettamat tavoitteet ovat lähtökohtaisesti samanlaisia kuin opetussuunnitelmatavoitteet, mutta painotus- ja näkökulmaeroja voi ilmetä. Työ- ja elinkeinotoimiston tehtävänä on saada asiakkailleen mahdollisimman nopeasti konkreettisia jatkoja eli elämäntilanteen kohentumista työnsaannin tai koulutuksen kautta. Työvoimaneuvoja sanoi myös toivovansa opiskelijoiden oppivan koulutuksen avulla uusia taitoja ja saavan piristystä arkeen. Kouluttaja toi esille koulutuksen välilliset vaikutukset esimerkiksi itsetuntoon, mikä puolestaan vaikuttaa työn- tai opiskelupaikan saamiseen tulevina kuukausina ja vuosina. Koulutusorganisaation tavoite puolestaan on kokonaisvaltaisten opiskelijaa hyödyntävien ratkaisujen löytäminen pidemmällä aikavälillä. Opetussuunnitelmatavoitteet toimivat hyvänä runkona koulutukselle, mutta lopulliset opiskelijan jatkosuunnitelman laatimistapaamisessa tarkasteltavat koulutuksenaikaiset toteutuneet ja koulutuksen jälkeen tulevat tavoitteet määräytyvät aina yksilön näkökulmasta.

*Jos sä itse muodostat jonkun tavoitteen elämässä tai sitten joku muu antaa sulle tavoitteen, niin tottakai on suurempi todennäköisyys, että se itse asetettu tavoite toteutuu kuin ulkoapäin annettu. Mutta se ei tarkoita, etteikö ne ulkoa annetut tavoitteet vois ohjata niiden omien tavoitteiden määrittelemistä ja laadintaa ja sitä kautta niillä opetussuunnitelmatavoitteilla on oma paikkansa. (Kouluttaja)*

Eräs opiskelija kommentoi opetussuunnitelmatavoitteita:

*Kyllä niistäki varmaan hyötyä on niistä yleisistä, mutta kyllä ite asettaa omat tavoitteet. Ja jos ne täyttyy, niin sit on paljo upeempi olo, ku ei noista aina kauheesti tiä, mitä ne tarkoittaa. (Opiskelija)*

Kouluttaja kertoi henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman perustuvan siihen, että opiskelijat pohtivat tavoitteitaan ensin omassa mielessään ja kirjaavat ne paperille. Tavoitteet tarkentuvat HOPS -keskustelussa. Koulutuksen sisältöjen painopisteitä muutetaan tarvittaessa sen mukaan, millaisia tavoitteita ja tarpeita yksilöillä ja opiskelijaryhmällä on.

*Tämmönen ohjaava koulutus, joka on tavallaan niinku semmonen epämääräinen ja sit se voi muotoutuakin siinä sisällä sen mukaan, millainen se ryhmä on ja mitä siellä tehdään. Et se ei oo semmonen selkee, että sä tiedät just ku sä sinne meet, et mitä siellä tapahtuu. Se elää nuorten elämässä mukana. (Työvoimaneuvoja)*

Työvoimaneuvojat toivat esille, ettei heillä ole asiantuntijuutta siihen, miten opiskelijoiden orientoituminen tavoitteelliseen toimintaan tarkalleen on onnistunut ja millaisia opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ovat täsmälleen olleet:

*Tällaisiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin mun on hankala ottaa kantaa. Jotenkin näkisin, että kouluttajan kanssa jokainen opiskelija on tehny opiskelusuunnitelman ja sinne on kirjattu enemmänkin, mutta mulla ei ole niitä käytössä. (Työvoimaneuvoja)*

*Mie en tiä, mitä ne henkilökohtaiset tavoitteet on. Tietysti siinä vaiheessa, kun valintoja on tehty koulutukseen, he ovat kertoneet, miksi he ovat hakeutuneet. (Työvoimaneuvoja)*

Toinen työvoimaneuvoja mainitsi opiskelijoiden tietävän parhaiten, millaisia tavoitteita heillä koulutusta ajatellen on. Työvoimaneuvojat tietävät, miten työ- ja elinkeinotoimiston koulutukselle asetetut tavoitteet ovat toteutuneet, mutta kouluttaja ja opiskelija tietävät parhaiten henkilökohtaisten- ja opetussuunnitelmatavoitteiden toteutumisesta. Työvoimaneuvojilla muiden tavoitteiden toteutumisen kokonaiskäsitys on Opal -palautteen ja opiskelijoilta sekä kouluttajilta kuullun informaation varassa. Kouluttajan mukaan työvoimaneuvojilla on tilastotietoa opiskelijan asemasta ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen, ja lisäksi sellaista piiloista tietoa ja näkemystä opiskelijasta, mikä ei näy tilastoissa. Henkilökohtainen työvoimaneuvoja saattaa heti koulutuksen jälkeen havaita koulutuksesta asiakkaalleen koituneen hyödyn.



Työvoimaneuvojan mukaan tavoitteiden asettaminen on helpompaa, kun opiskelija tiedostaa omat kykynsä; tiedot, taidot ja tekemisen esteet. Hän kertoi, että sellaisessa koulutuksessa, jossa asiakkaat eivät vielä tiedä, mitä tekevät, osaavat ja haluavat, koko koulutuksen käynnistyminen on hyvin intensiivistä. Sellainen koulutus, jossa opiskelijat tiedostavat itsensä, osaamisensa ja vahvuutensa, ponnahtaa eri tavalla käyntiin.

Miten opiskelija sitten voi edistää tavoitteidensa toteutumista ja miten heitä kannustettiin tavoiteorientoituneeseen toimintaan? Opiskelijat kertoivat oman motivaation, aktiivisuuden, innostuneisuuden, avoimuuden, parhaansa yrittämisen ja tunneilla mukana olon vaikuttavan paljon tavoitteiden saavuttamiseen. Myös olosuhteiden suotuisuus ja haasteiden sopivuus vaikuttaa, hyvän ryhmähengen merkitystä unohtamatta.

*Oon ite yrittäny olla sillee just avoin ja innostunu kaikesta uudesta, mitä täällä on. (Opiskelija)*

*Jaa, varmaan oma innokkuus. Mä kävin ensin tuolta Hennesiltä kysymäs työharjoittelupaikkaa, mut sinne ei otettu ja tonne Seppälään ja sielläkin oli joku ja sit mie ajattelin, et vielä tonne X:ään ja sit mie pääsin. Varmaan se, et on niin hyvä porukka, kaikki tulee hyvin toimeen keskenään. (Opiskelija)*

*Olemalla aktiivinen, se on ollu sellanen bonus tässä. Tietysti, ku saa jotakin, sitä tulee itekin aktiivisemmaksi. Jaksaa taas uskoa asioihin oikealla tavalla. (Opiskelija)*

*Se liittyy vähä siihen haastavuuteen, että on joutunu ajattelemaan, perustelemaan, joutuu kehittämään itteensä. (Opiskelija)*

*On ollu täällä aika paljo ja tehny kaikki mitä on pyydetty tekemään ja sitte ajatellu myös sitä. (Opiskelija)*

Yksi opiskelija kertoi edistäneensä tavoitteinaan olleita atk-taitoja harjoittelemalla kotona tietokoneen käyttöä. Hän oli lisäksi ottanut työharjoittelusta irti kaiken hyödyn ja yrittänyt opetella kaikkea mahdollista, mitä pystyi. Näin ollen oma asenne vaikutti tavoitteiden saavuttamiseen. Toinen opiskelija kertoi, kuinka hänelle omakohtaisesti merkittävä tekijä on omien urautuneiden ajattelumallien muuttaminen ja ennakkoluulottomampi suhtautuminen asioihin. Helposti voi olla liian kyyninen ja negatiivinen asioiden suhteen, mutta kun avoimin mielin lähtee mukaan, on saanutkin

paljon enemmän kuin uskoi. Mahdollisiksi yleisiksi ja joidenkin kohdalla omakohtaisiksikin tavoitteiden toteutumista haittaaviksi tekijöiksi opiskelijat mainitsivat terveyteen liittyvät asiat, pessimistisyyden, päättämättömyyden, saamattomuuden, virikkeettömyyden, opetukseen osallistumattomuuden, kiinnostuksen ja motivaation puutteen, oman elämäntilanteen ja sen vaikutuksen jaksamiseen.

*No emmä tiedä niinku omalla kohdalla, mutta varmaan niinku yleisesti, jos tosissaan on niitä henkilöitä, ketkä tänne on niinku pakotettu. Niillä ei varmaan oo sitä motivaatiota, se on varmaan aika nollissa. (Opiskelija)*

*Voi olla monia terveydellisiä syitä ihmisillä, miksi joku työ ei jollekin sovellu. En tarkoita, että hoitais hommansa huonosti. Pitää pitää huolta itsestään. Riittävä uni ja semmoset säännölliset, normaalit elämäntavat. (Opiskelija)*

*Se on tää, että tää on vähä pessimistinen maailmankatsomus. Työt katoaa ja kattoo uutisia. Potkitaan pois porukkaa, potkitaan pois porukkaa. Välillä tulee sellanen, et jaksako tätä enää. Se on uskon asia, mulla ainaki ollu. Joo joo, kyllähän sitä kaikki sanoo, että pitäis yrittää jaksaa, ei se mitään, älä luovuta, kyllä niitä tulee vielä lisää ja näinhän se onkin... On ollu hyvin tärkeetä, että on sellasia ihmisiä. (Opiskelija)*

*Yleensä mä kyllästyn aika nopeeta asioihin, pitää olla virikkeitä. Et jos se on semmosta samaa suoraa tietä koko ajan, laiskistuu uudestaan. (Opiskelija)*

Kouluttajankin mielestä puuttuva motivaatio ja erilaiset sairastumiset voivat haitata opiskelijan tavoitteiden toteutumista. Kaikkiin tekijöihin opiskelija ei voi vaikuttaa, kuten tavoittelemansa alan työllisyystilanteeseen tai opiskelupaikkojen riittävyteen. Lopulta on opiskelijasta itsestään kiinni, suuntaako hän omia voimavarojaan tavoitteita kohti vai onko hänen elämässään mahdollisesti paljon muita, voimavarojen suuntaamiseen vaikuttavia asioita. Opiskelijan on kouluttajan mielestä pidettävä kiinni sopimuksista ja ilmoitettava, jos niihin tulee muutoksia. Tällöin kouluttajan ja opiskelijan tavoitteet ovat yhdensuuntaiset. Tämä kohtaaminen vaatii luottamuksen syntymistä. Toinen kouluttaja kertoi, että joissakin koulutuksissa ihmisillä saattaa olla suuri halu työllistyä, mutta samanaikaisesti useita työnhakua haittaavia ongelmia taustalla.

*Ei ehkä tällä kurssilla, mutta monesti ihmisillä, vaikka heillä ois hirveä halu töihin, kursseilla voi olla ihmisiä, joilla on niin paljon ongelmia taustalla. Ensin pitäis pystyä hoitamaan ne muut ongelmat pois ennen kuin työnhaku tulis*

*kysymykseen. Mun mielestä se on selvästi nähtävissä, että he tarvitsis jotakin muuta kuin työvoimatoimiston kursseja, jonkunlaista apua. Mutta en tarkoita tätä kurssia. (Kouluttaja)*

Opiskelijoiden tavoitteet toteutuvat kouluttajan mielestä todennäköisemmin, jos opiskelija on aktiivinen ja motivoitunut suunnittelemaan työnhakua ja haluaa töihin tai koulutukseen sen sijaan, että olisi koulutuksessa suurempien päivärahojen, kulukorvausten tai muiden etuisuuksien vuoksi. Tavoitteiden toteutumista edistetään tiedonvaihdolla ja keskustelulla. Opiskelijoiden tulisi kertoa, mitä he koulutukselta haluavat:

*Mielestäni kurssilaisilla on se velvollisuus, että heidän kuului kertoa, mitä he haluaa oikeasti siltä kurssilta, koska me ei olla niitä ajatustenlukijoita. Jos kurssilaiset ei ääneen sano, mitä he haluaa, on vaikea arvata, mitä sitä pitäis kenellekin suunnitella. Sillä tavalla mie vastuuttasin myös kurssilaisia ja onhan kouluttajalla se vastuu, että pystyis luomaan sen välittömän suhteen ja semmosen luottamuksen ilmapiirin, että he uskaltais puhua niitä omia toiveitaan. (Kouluttaja)*

*Onhan se oma aktiivisuus kurssin aikana tärkeä, että ei odota, että kaikki tuodaan valmiina nenän eteen, vaan ite osallistuu koko ajan itseään koskeviin suunnitelmiin. (Kouluttaja)*

Työvoimaneuvojan mielestä tavoitteiden toteutumista edistää, jos opiskelija tiedostaa tilanteensa ja itsensä. Jos opiskelija ei tiedosta, hänen on oltava avoin ottamaan palautetta vastaan kouluttajilta. Palaute auttaa opiskelijaa kehittämään itseään. Työvoimaneuvoja toi esille, etteivät kaikki osaa ottaa vastaan ja hyödyntää palautetta:

*Siinä pitää olla aika semmonen diplomaatti ja ihmisten kanssa hyvin toimeen tuleva ihminen, joka pystyy esittämään myöskin ne ikävät asiat semmosina asioina, mitkä on vaan kehitettäviä asioita. (Työvoimaneuvoja)*

Työvoimaneuvoja korosti asenteen, motivaation ja tavoitteisiin sitoutumisen merkitystä. Olennaista on myös ymmärtää koulutuksesta saatava hyöty. Hän toivoi opiskelijoiden tuovan esille heitä mietityttäviä asioita, jotta he hyötyisivät koulutuksesta ja heidän tilanteensa osattaisiin mahdollisimman hyvin huomioida:

*Esimerkiksi tuommosten oppimisvaikeuksien esille tuominen. Se saattaa olla hyvinkin arka asia, mikä vaatii semmosta rohkeutta nostaa niitä asioita esille. Jos miulla olisi vaikka oppimisvaikeus ja en tiedostais sitä, olis hirveen*

*hankala, että mistä johtuu kun en tätä asiaa osaa, mikä mussa on vikana. Sitten kun selkiytyy itelle, että tää johtuukin tästä ja tälle asialle voi jotain tehdä, se laukasee sitte semmosen ajatuksen, että tää ei olekaan toivotonta. (Työvoimaneuvoja)*

Kouluttaja luetteli koulutuksessa käytettävän erilaisia opetusmenetelmiä tilannekohtaisesti. Usein käytetään ryhmätyöskentelyä, jossa jaetaan ajatuksia ja opitaan vertaisilta sekä erilaisia opiskelutekniikoita. Asioiden esittäminen tekstein, kaavioin ja kuvin sekä toiminnallisuus vaihtelevat teeman mukaan. Eräs opiskelija mainitsi opiskelijoille soveltuvien opetusmenetelmien tärkeydestä tavoitteiden saavuttamien kannalta:

*En tykkää hirveesti kirjoitella ku kuunnella, keskustella asioista, se on paljo hauskeempaa. (Opiskelija)*

Myös tyytyväisyys opetuksen laatuun ja kouluttajiin edisti tavoitteiden toteutumista:

*Just se, että opetus on ollu hyvää. Jos olis ollu semmonen kuiva ihminen, joka vaan puhuu tylsällä äänensävyllä plääplääplää ja ei olis muuta ku jotain luentoja, niin ei siinä olis kukaan jaksanu kuunnella niitä asioita. Meillä on niinku ollu välillä harjoituksia ja välillä asiaa, välillä sillee vaihtelevasti. Tosi mielenkiintoista ne, mistä on puhunu. Ne asiat ei välttämättä ois ollu mielenkiintoisia, jos joku muu olis ne opettanu. (Opiskelija)*

Koulutuksen päättyessä opiskelijoilta kerättävä työ- ja elinkeinopalveluiden Opal -arviointi varmistaa omalta osaltaan koulutusten huolellisen toteuttamisen. Kouluttajan mukaan tulee ennemmin tai myöhemmin esille, jos soveltuvia menetelmiä ei ole käytetty ja asioita hoidettu niin kuin pitää. Kouluttajille on merkityksellistä, että opiskelija on jatkovaihtoehtojen ja -suunnitelman luomisen lisäksi viihtynyt koulutuksessa. Työvoimaneuvoja kertoi, että koulutuksen pitää olla tuloksellista ja Opal-palautetta seurataan tarkkaan.

*Pitää olla tuloksellista koulutusta ja pitää olla hyvää sen koulutuksen. Kyllä me vahditaan aika paljon, miten koulutukset on sujunu, tuleeko niistä negatiivista vai positiivista palautetta. Se loppupalaute, mikä lopuksi annetaan (Opal-palaute) niin siitä näkee aika nopeesti, miten se koulutus on menny, vaikka se onkin numeropohjainen. Sit siellä (Opal-palautteen) lopussa on se vapaa, mihin saa kirjoittaa max 800 merkkiä, mut kyllä se aika paljon kertoo, miten koulutus on menny... Jos mietitään tätä koulutusta niin tässähan oli yleisarvosana todella hyvä. (Työvoimaneuvoja)*

*Ihmiset on valitettavasti sellaisia, että ne hirveen niukasti aina laittaa sinne yhtään mitään, ja negatiivisten arvioiden vuoksi tällaiset keskustelut on hyviä, että saadaan selville, että miksi ja miten. Tulee, että voi vitsi taas pitäis antaa palautetta ja ei mieltä, että se on koulutukselle tosi tärkeä juttu ja se on opiskelijoillekin semmonen, että rasti ruutuun, jos ei hirveesti koe sitä omaksi asiaksi. (Työvoimaneuvoja)*

Yhteistyö kouluttajan, opiskelijan ja työvoimaneuvojien välillä on tärkeää opiskelijan tavoitteiden saavuttamiseksi.

*Yhteistyö on tämänkin homman ydin ja käytännössä tämänkin kurssin osalta ja tapahtuu ennen ja jälkeen kurssin työvoimatoimiston kanssa. Oli ne yhteiset alkuhaastattelut ja oli yhteiset loppukeskustelut työvoimatoimiston virkailijoiden ja opiskelijoiden kesken, joka mahdollistaa sen mahdollisimman hyvän kokonaisuuden ja tuloksellisuuden. (Kouluttaja)*

Opiskelijan tavoitteita arvioidaan ja suunnitellaan yhdessä opiskelijan, kouluttajan ja työvoimaneuvojan kanssa sekä myös koulutusorganisaation jäsenten kesken. Kouluttaja korosti, ettei heidän työnsä ole yksilöpeliiä ja kiittelikin yhteistyötä aktiivisten työvoimaneuvojien kanssa. Yhteistyö työ- ja elinkeinotoimiston kanssa on usein tiivistä jo ennen koulutuksen alkua, koulutuksen alussa ja lopussa. Lisäksi ovat loppuraportit, palautteet ja kurssin aikainen yhteydenpito puhelimitse ja sähköpostitse. Työvoimaneuvoja myös vierailee koulutuksessa kertomassa työ- ja elinkeinotoimiston palveluvaihtoehtoista ja tarjoaa niitä tarvittaessa. Työvoimaneuvojat ovat taustalla tukemassa, mutta työ- ja elinkeinotoimiston koulutuksenaikainen rooli on tarkoituksella pienempi, kuten työvoimaneuvoja itse toi esille:

*Jos mietitään tätä kolmikantaa tässä, niin koulutuksen aikana se työvoimatoimiston rooli on tarkoituksellakin suht pieni, koska silloin siinä ei myöskään oo sitä työvoimatoimiston varjoa häiritsemässä niitä tavoitteita ja opetusta ja muuta. Ja senhän takia se ostetaan se koulutus, koska kouluttaja osaa sen kouluttamisen ja ohjaamisen paremmin kuin me. Mut me ollaan koko ajan tavallaan siinä sivussa tarkkailemassa ja konkreettisesti mukana asiakkaan opiskelussa, jos siinä tarvetta on siihen. (Työvoimaneuvoja)*

Opiskelijat kertoivat, että he olivat osallistuneet koulutukseen työ- ja elinkeinotoimiston kehotuksesta. Heille oli tullut kotiin kirje/osoitus tulevasta ohjaavasta koulutuksesta. Osa oli lähtenyt koulutukseen ”puolipakolla”. Suurin osa oli ollut vain vähän

tekemisissä työ- ja elinkeinotoimiston kanssa sekä ennen koulutusta että koulutuksen aikana.

*Mulle tuli kotiin lappu, et siihen vois hakee ja näin ja mä hain siihen. En mä sille edes oottanu täältä mitään, aattelin et olis kiva saada jotain tekemistä niinku. (Opiskelija)*

*Oisinko käyny kaks kertaa sielä, en mä muuten oo tekemisissä ollu. Nyt keskiviikkona pitää mennä keskustelemaan tähän koulutukseen liittyen. (Opiskelija)*

Työvoimaneuvoja arveli, että joillakin ihmisillä on edelleen käsitys työ- ja elinkeinotoimistosta koulutukseen ja työhön pakottavana tahona:

*Ehkä jos tällaista entistä ajatusmallia ajatellaan, että työvoimatoimistosta laitetaan ja pakotetaan ja käsketään, väkisin laitetaan ja kurssit on käytävä. Ehkä sitä vanhanaikaista mallia on vieläkin tavallisen pulliaisen ajatuksissa, joka ei tiedä välttämättä niistä lähtökohdista. Mä luulen, että pyrkimys on ollu koko ajan se, että koulutus olisi semmosta, mikä kohdentuu oikein sille ihmiselle. Niissä kohdissa pitää osata huomata se erehtyväisyytensä niin työvoimaneuvojana kuin ihmisenäkin, sen pitää niinku kohdata. (Työvoimaneuvoja)*

Kurssikummina toiminut työvoimaneuvoja oli vierailnut koulutuksessa, mikä herätti positiivisia ajatuksia.

*Se mikä meillä on ollu se x kurssikummi, se vaikuttaa et vois vaihtaa kaikki asiat hoidettavaksi sille. Se vaikuttaa tosi mukavalta. Muuten työkkärin toiminta ei oo sille, miten sen vois sanoa hienosti, ei kauheen hyvää. (Opiskelija)*

*Nyt tässä koulutuksessa tuli vähä toisenlaistaki kuvaa siihen hommaan. Siellä myös on ihmisiä, jotka tietää ja haluaa näyttää sen, että tietää.” (Opiskelija)*

*”Päysin vaikuttamaan nuorten ennakkoluuloihin ja huonoihin kokemuksiin ja korjaamaan sitä ajatusmallia, että mitä työvoimatoimistossa tehdään. Hirveen monella kuva työkkäristä on negatiivinen, mie nään et se johtuu tiedon puutteesta, että ei tiedetä, mihin jotkut asiat perustuu ja miksi joitakin asioita tehdään. (Työvoimaneuvoja)*

Opiskelijoilla ei ollut vielä tämän tutkimuksen haastattelutilanteessa ollut kouluttajan ja työvoimaneuvojan kanssa käytävää loppukeskustelua, jossa jatkosuunnitelmat saavat

lopullisen, virallisen kirjallisen muotonsa ja työ- ja elinkeinotoimiston rooli tulee paremmin esille. Opiskelijat odottivat saavansa loppukeskustelussa tukea ja tietoa. Yleensäkin opiskelijat toivoivat saavansa työ- ja elinkeinotoimistosta enemmän tukea ja tietoa erilaisista, juuri heille henkilökohtaisesti sopivista mahdollisuuksista. He toivoivat, että heidän asioihinsa perehdyttäisiin tarkemmin. Työ- ja elinkeinotoimiston neuvojen toivottiin myös olevan helpommin tavoitettavissa.

*Välillä sieltä tulee kyllä semmonen olo, että se on ihan sama, vaikka siellä ei käviskään. Ite saa paljo paremmin asiat selville. (Opiskelija)*

*En mä tiedä, mitä ne voi tehdä. Niillä on varmaan tuhansia asiakkaita siellä... Kai ne vois vaan kuunnella ja koittaa sit jotain ehdotuksia antaa ja pystyis kertomaa niistä, mikä se tavote on ja saada miettimään itse, mitä haluaa. Eiköhän se oo niitten tehtävä vähän rohkaista. (Opiskelija)*

*Et ois kiinnostuneita, mitä se ihminen haluaa ja mimmosia töitä se etsii. Niillä pitäis olla tarkemmin siellä koneella ylhäällä, et minkälaista työtä se ihminen haluaa. Oon kuullu, et tulee kotiin (postia) et hae sinne ja tänne ja tonne ja ne ei oo kuitenkaan sellaisia, mitä ite haluais tehdä. Ettei vaan aina niin, et jonneki vähäks aikaa ja sit taas saat olla kotona ja tulee taas joku lappu et joudut sinne. (Opiskelija)*

*Jos jotain sellasta tarpeellista tulee, ois hyvä, jos siellä ois sellanen, joka pystys ottaan lyhyelläki varoitusajalla. Saattaa mennä jonkin aikaa, ennenkuin pääsee asiaansa selvitteleen. Siellä on sitä ruuhkaa ja muuta. (Opiskelija)*

Työ- ja elinkeinotoimiston etäisempään rooliin oltiin myös tyytyväisiä:

*Mulle riittää tällänen. Ei mulla oo mitään, et niitten pitäis alkaa siellä holhoomaan. En oo tuntenu, et tarvis sen enempä. (Opiskelija)*

*Sen rooli on ollu aika vähäinen. Ei se tarvi mun mielestä hirveen iso ollakaan, koska paljon asiaa on tullu kouluttajilta. (Opiskelija)*

Opiskelijoiden mukaan kouluttajat voivat puolestaan tukea heitä tavoitteiden saavuttamisessa kannustavalla, motivoivalla, innostavalla ja välittävällä, oppimista tukevalla asenteella. Kouluttajan asiantuntevuutta, tietoja, neuvoja ja vinkkejä myös arvostettiin. Eräs opiskelija kertoi, ettei ollut tarvinnut atk-taidoissa tukea, mutta oli hyvä, kun kouluttajalla oli tietotaitoa siitä, mitä voi tehdä asioiden ollessa jo valmiiksi

tuttuja. Toinen opiskelija kertoi, että oli hyvä, kun kouluttaja oli tavoitettavissa tarvittaessa:

*Koulutuksen suhteen se, että tuntuu että ollaan käytettävissä mahdollisesti, tietty semmonen hyvä piirre, et voi soittaa tai lähettää postia. (Opiskelija)*

*Opiskelijat tunnetaan aika hyvin ja myös semmonen tiedonvaihto on avointa. Opiskelijat huomaa sen, että kouluttajaan voi luottaa ja asioita ei vaihdeta vaan virka-aikana maanantaista perjantaihin kahdeksan ja neljän välillä, vaan asioista saatetaan sopia ja pohtia arki-iltoina tai jopa viikonloppuisinkin, mutta ei tietenkään pääsääntöisesti. Nykypäivän välineet kännykät ja sähköposti yhdistettynä tiedonvaihto on monimuotoista, eikä ole sidottu koulutusaikaan tai virka-aikaan. (Kouluttaja)*

Opiskelijat ja työvoimaneuvojat antoivat positiivista palautetta kouluttajista:

*Tässä on ollu hirveen toimiva setti tässä kouluttajayhteydessä, että hän (vastuukouluttaja) on hirveesti antanu mulle tietoa siitä, miten se on edenny. Et ilman sitä mie en ois edes osannu tai älynny edes kyselläkään, koska monesti se hukkuu tähän ja ajattelee, et siellä ne nyt on koulussa, et sitte on ne palautekeskustelut. Kiitokset pitää siitä antaa. Yhteistyö on sujunu hyvin, tää on ollu positiivinen kokemus mulle. (Työvoimaneuvoja)*

*Ei voi muuta sanoa, ne on kyllä ihan loistavia. Nää ottaa luokan huomioon ja ei oo sellasta päläpäläpäliä siellä. Kyselee ja tekee, ottaa luokan huomioon ja ei oo ihan suunapäinä koko ajan niinku tossa toisessa koulutuksessa. Olihan sekin varmasti siellä toisessa koulutuksessa hyvä kouluttaja, mutta mä en saanu siitä yhtään mitään irti siitä koulutuksesta, että tästä sai paljo enempi. (Opiskelija)*

Työvoimaneuvojatkin korostivat sitä, kuinka olennainen rooli kouluttajalla on koulutuksen onnistumisessa. Ohjaavissa koulutuksissa kouluttajilta vaaditaan ihmissuhdetaitoja ja ihmistuntemusta, sillä siinä ollaan paljon tekemisissä opiskelijan kanssa ja työstetään opiskelijan tilannetta.

*Se on paljon kyse siitä, miten ne kemiat kohtaa. Se on valitettavaa, et joskus käy niin, et kouluttajassa ei sinänsä oo mitään vikaa, mutta jos ryhmässä on parikin sellaista henkee, jotka lietsoo sitä, että heille ei käy mikään, niin se monesti tarttuu siihen koko ryhmään. Niitä on onneksi tosi harvoin, mut silloin tällöin aina. Miten se kouluttaja saa omalta puoleltaan opiskelijat mukaan siihen koulutukseen ja saa tuotua esille, mitä hyötyä koulutuksesta on, sillä suurin osa opiskelijoista on koulutuksessa siksi, että he saisivat siitä aidosti hyötyä. (Työvoimaneuvoja)*



Kouluttajan täytyy tukea opiskelijaa arjessa ja kohdentaa koulutus niin, että se vastaa erilaisista lähtökohdista tulevien nuorten tarpeisiin. Kouluttajan täytyy valaa toivoa ja motivoida niin, että nuori jaksaa käydä koulutuksessa. Sillä, miten koulutuspäivä päättyy, on merkitystä:

*Se, että miten sä lopetat sen päivän niin, että sä tiedät, että se ihminen tulee seuraavanakin päivänä. Ku ei oo niinku kyse välttämättä semmosesta ryhmästä, mikä on niinku kiljuen lähteny opiskelemaan. Niinku joku, joka hakeutuu yliopistoon kymmenen vuotta peräkkäin ja haluaa sinne hampaat irvessä ja sitte ku se pääsee niin sehän on siellä niinku tikku paskassa koko ajan. Se motivaation ylläpitäminen ja sen synnyttäminen. (Työvoimaneuvoja)*

Opiskelijoille oli oleellista, että kouluttajat ymmärtävät erilaisista lähtökohdista tulevia opiskelijoita ja ovat aidosti kiinnostuneita heidän asioistaan, oppimisestaan ja toiveistaan. Kouluttaja toi esille toisten opiskelijoiden tarvitsevan tukea enemmän kuin toisten. Hänen mielestään on tärkeää nähdä, kuka tarvitsee tukea ja minkä verran:

*Pystyis näkemään ja kuulemaan sen heidän tarpeensa. Jos jotakin ollaan puhuttu, niin ei ajattelis, et tähän putkeen sitä pitää mennä koko kolme kuukautta, vaan että pystyis mukana heidän elämäntilanteissa... Jokaista persoonallisesti, jokaisen niitä omia tavoitteita tietysti, ei heitä voi nähdä yhtenä massana, vaan kaikki on omia persooniaan. (Kouluttaja)*

Kouluttaja toivoi vahvistavansa opiskelijoiden voimavaroja, jotta tavoitteisiin päästäisiin. Hän halusi vahvistaa esimerkiksi opiskelijoiden itsetuntoa ja itseluottamusta ja saada jokainen näkemään omat vahvuutensa ja miten niitä voi hyödyntää:

*Kyllä mie uskon, että se on tässäkin koulutuksessa toteutunu. Esimerkiksi he näkee sen atk:ssa, että kun harjoittelee, niin pystyy saamaan kokeita läpi... On saanu vaikka A-ajokortin ja se taas vahvistaa itsetuntoakin. Työjakso on myös tässä tärkeänä osana. (Kouluttaja)*

Myös työvoimaneuvoja kommentoi opiskelijoiden voimavarojen vahvistamista:

*Mie näkisin, että ehkä se eilinen palautekeskustelu liippäs tätä vahvistamista ja sitte sen palauttamista mieleen, että jokaisessa on jotakin hyvää ja nostaa esille sitä, ja kun tekee sitä työnhakusuunnitelmaa, pitää huolen, että siellä lukee niitä hyviäkin asioita. Tää voimavarojen vahvistaminen, tähän ois äärimmäisen herkullista tehdä tätä oikein kunnollakin, et tavallaan saatiin semmonen alkusysäys siihen ja toivotaan, että sen oman neuvojan kanssa sitten syvenee. (Työvoimaneuvoja)*

### 7.2.4.2 Innostaminen

Opetussuunnitelmassa mainittiin tavoite opiskelijoiden innostamisesta. Tähän limittyvät myös opiskelijoiden henkilökohtaisista tavoitteista tavoitteet elämän- ja arjen rytmin säilyttämisestä, arjen pirstämisestä ja uusiin ihmisiin tutustumisesta.

Kaikki opiskelijat kertoivat koulutuksen innostaneen heitä. Osa oli tullut valmiiksi innostuneena ja motivoituneena koulutukseen ja osalla innostuneisuus oli lisääntynyt koulutuksen myötä:

*Innostunut alun alkaen koulutuksesta, ei oo pakotettu. Omasta halusta tulin tänne innoissani. (Opiskelija)*

*Joo on tää innostanu mua lisää tai aika paljoki itse asiassa. (Opiskelija)*

*Mitä nyt oon pari vuotta olla mukana näissä valinnoissa. Mun mielestä tässäkin asiassa on tapahtunu muutosta, et meidän asiakkaat, kun he hakee koulutukseen he tajuaa mikä ohjaavan idea on ja minkä takia heidän kannattais käydä se koulutus. Musta tuntuu, että asenne ohjaavia koulutuksia kohtaan meidän asiakasryhmissä on parantunu huomattavasti, et sinne hakee huomattavasti motivoituneempaa porukkaa. (Työvoimaneuvoja)*

*Tässä on kyseessä koulutus, jossa valtaosa oli kohtuu motivoituneita alkuhaastatteluissa. Muutama oli sellainen, joka pakon edessä kurssille haki, mutta loppukeskusteluissa tuli esille, että opiskelijat oli tyytyväisiä kurssiin ja tyytyväisiä, että olivat tulleet kurssille valituiksi. (Kouluttaja)*

Yksi opiskelija kertoi, että koulutus oli aktivoanut monella tavalla. Hän arvosti nyt vapaa-aikaa enemmän, kun sitä oli ollut vähemmän työttömän arkeen verrattuna. Myös toinen opiskelija kertoi olleensa koulutuksen seurauksena virkeämpi ja aktiivisempi ja jaksaneensa käydä eri paikoissa kodin ulkopuolella. Myös työvoimaneuvoja oli kuullut kouluttajalta opiskelijoiden olleen koulutuksen aikana aktiivisia ja osallistuvia. Kolmas opiskelija kertoi, että koulutus antoi hänelle lisää ”potkua” opiskelupaikan hakemiseen. Usean opiskelijan mielestä koulutuksen tuoma säännöllinen päivärytmi tekee ihmiselle hyvää.

*Mä oon ollu paljo paremmalla tuulella, kun oon ollu täällä enkä oo ollu vaan kotona. Tulee helposti turhautunut olo, jos ei oo päivässä rutiinia. (Opiskelija)*

*Luulis, et työttömänä, ku ei oo säännöllistä päivärytmiä niin jaksais, mut se on henkisesti raskasta. (Opiskelija)*

Yksi puoli vuotta työttömänä ennen koulutusta ollut opiskelija totesikin, että ei ollut ennen koulutusta tiennyt, mitä tekee, mutta:

*Nyt on tullu vähä semmonen olo, että henkee on puhallettu sisälle, parempi olo. (Opiskelija)*

Toinen opiskelija kertoi koulutuksen muuttaneen positiivisesti hänen käsityksiään työvoimapolitiittisista koulutuksista. Hän oli ajatellut koulutusten olevan tarkoitettu vain toivonsa menettäneille pitkäaikaistyöttömille.

*Tääl ei onneksi ollu semmosta, että ensimmäisenä päivänä haukutaan työvoimatoimisto, toisena päivänä sosiaalitoimisto ja kolmantena päivänä ulosottomiehet. Tää on ollu ehkä virikkeellisempää. Mä sanoin haastattelussakin, että vaikka en oma-aloitteisesti tullu, niin jos mä rupeen tähän niin en mä kesken rupee jättämään. Ja kun on kyse aika lyhyestä pätkästä ja ei muutakaa tekemistä ole, niin kyllä täällä oppimista tarttuu takkiin. Varmasti oon oppinu kaikkea hyödyllistä ja ainahan se, kun kuulee toisten kokemuksia. (Opiskelija)*

Työvoimaneuvojan mielestä koulutukseen sisältyy ”sosiaalista ajattelua” ja pyrkimys ihmisten saattamiseen normaalivuorokausirytmiiin kiinni. Hänen totesi sen olevan tarpeellinen koulutuksenaikainen saavutus, jos saadaan opiskelija tiettyyn rytmiin. Työn hakeminen on hyvin vaikeaa, jos opiskelija on linnoittautunut kotiin. Opiskelijat, jotka olivat asettaneet elämän- ja arjen rytmin säilyttämisen ja piristämisen henkilökohtaiseksi tavoitteekseen, totesivat tavoitteiden toteutuneen.

*Se on yks tärkeimpiä juttuja. Mä oon tosissaan neljän seinän sisällä asunu. Nyt on päässy taas tähän elämään kiinni. Nukku pitkään, valvo myöhään, nyt sitte vähän normaalimmat elinolot ja ajat. Sitte ku on joku tavoite, minkä vuoksi nousta, niin se on paljon mukavampaa nousta ylöski. (Opiskelija)*

*Se on, että saa vähän jotakin käsiteltävää...on tässä piristytty kummasti taas, saatu vähä kiinni tota hommaa. (Opiskelija)*

Myös kouluttajat kertoivat opiskelijoiden tuoneen kahvikeskusteluissa esille koulutuksen merkityksen vuorokausirytmien saavuttamisen kannalta. Tietty rytmi

edesauttaa velvollisuuksien hoitamista. He kertoivat, että opiskelijoilla tuntui olevan mukavaa yhdessä:

*He tulee tänne mielellään ja niinku joku täs sanoi, ettei malta lähtee poiskaan. Mie luulen, että jos on ollu pidempäänkin työttömänä, niin on sitä arkee pirstäny ja tuonu vaihtelua. (Kouluttaja)*

Kahdella opiskelijalla oli henkilökohtaisena tavoitteenaan tutustua uusiin ihmisiin. Molemmat totesivat tavoitteen toteutuneen. Kouluttajakin kertoi opiskelijoiden tutustuneen toisiinsa ja saaneen uusia ystäviä. Myös työvoimaneuvojat totesivat tutustumisen olleen luontaista, kun opiskelijoista oli muodostunut niinkin kiinteä ryhmä. Koulutuksesta annetusta loppupalautteesta oli havaittavissa, että ryhmähenki oli ollut hyvä.

*Sen minkä mä ymmärsin tästä ja katoin loppupalautteenkin perusteella, niin tässä oli tosi hyvä ryhmähenki myös. (Työvoimaneuvoja)*

Opiskelijoiden puheenvuorot vahvistivat tätä:

*Sehän on selvä homma, että kun yksin asuu, sitä tulee mökkihöperöksi... Täs on tullu uusia kavereita, oon tutustunu näihin henkilöihin. Ihan mukavia ihmisiä, monenlaista pohjaa on. Se on ollu hauska nähdä, tuolla on todella hyvä ilmapiiri meidän ryhmässä. (Opiskelija)*

*Uusiin ihmisiin oon tutustunu ja mun mielestä meillä on ollu tosi hyvä tää meidän ryhmä. (Opiskelija)*

#### **7.2.4.3 Aito välittäminen ja luottamuksen synnyttäminen**

Kouluttajat korostivat jokaisen opiskelijan yksilöllistä huomioimista. Kouluttajien on tiedostettava, että työttömäksi jäänyt nuori tarvitsee itsevarmuuden ja itsetunnon kohottamista. Se toteutuu usein huomaamatta muiden koulutuksen sisältöjen kautta, eikä siitä haluta koulutuksessa välttämättä edes sillä nimikkeellä puhua. Opiskelijaryhmässä on erilaisia persoonia ja ohjaavassa koulutuksessa täytyy uskaltaa kohdata nämä persoonat. Ihmiset täytyy kohdata, jotta he uskaltavat tuoda esille esimerkiksi työllistymistään vaikeuttaneita asioita. Kouluttajalla on siis vastuu välittömän ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisesta koulutuksessa.

Toinen työvoimaneuvoja kertoi, että joskus on sellaisia opiskelijoita, joilta puuttuu luottamus kaikkeen. Tällöin ensimmäinen askel voi olla se, että kouluttaja saa herätettyä tällaisen opiskelijan luottamuksen. Työvoimaneuvojan mielestä työvoimatoimiston koulutuksenaikainen rooli sen verran vähäinen, että luottamuksen synnyttämistä tavoitellaan nimenomaan opiskelijan ja kouluttajan välisessä suhteessa. Asiakas antaa koulutukseen hakeutuessaan luvan, että hänestä saa ottaa tiettyjä asioita esille. Työvoimaneuvoja muistutti, että ohjaavissa koulutuksissa suunnitellaan opiskelijan tulevaisuutta ja suunnittelu on hyvin vaikeaa, jos kouluttaja ei tiedä riittävästi ohjattavansa asioista ja tilanteesta.

Tavoite opiskelijan kokemasta aidosta välittämisestä ja luottamuksen synnyttämisestä on siis pikemminkin koulutusorganisaation tavoite omaa toimintaansa ajatellen. Toinen kouluttaja analysoi tätä tavoitetta omalla kohdallaan suhteessa opiskelijoihin:

*Varmaan joittenkin kohdalla huonommin ja joittenkin kohdalla paremmin. Nää on musta persoonakysymyksiä, että totta kai niihin pyrkii omalla toiminnalla vaikuttamaan. Onhan se selvää, että joittenkin kanssa tulee heti helpommin juttuun kuin joittenki toisten. Kyl mie uskon, että kyl mie varmasti joittenkin kohdalla saavutin sellasen luottamuksen, et mie oikeasti välitän, mitä heidän tulevassa työelämässä tapahtuu, toivottavasti ainakin. (Kouluttaja)*

Toinen kouluttaja puolestaan totesi, että opiskelijat ovat parhaita asiantuntijoita siinä, ovatko he kokeneet aitoa välittämistä. Hän arveli tavoitteen toteutuneen. Mitä mieltä opiskelijat sitten olivat? He olivat kokeneet välittämisenä sen, että heidän asioistaan oltiin kiinnostuneita ja he saivat neuvoja, apua ja kannustusta.

*Joo, on tullu semmonen olo, että on saanu kysellä asioita. On kerrottu ja on autettu. (Opiskelija)*

*Joo tää on ihan uskomatonta, ku nää kaikki ihmiset on niin innostuneita asioista. Jos niiltä kysyy jotain, niin sitten he vastaa. He välittää tosiaankin siitä, mitä he tekee työkseen ja siitä, mitä meille niinku tapahtuu kurssilaisille. (Opiskelija)*

Välittäminen tulkittiin myös koetun tunnetilan, mukavuuden, kautta:

*Kyl tääl oikeastaan ollu sellanen, että välitetään. En mä oo ajatellu edes tollasta, tuntuu ihan mukavalta olla täällä. (Opiskelija)*

Kouluttajien lisäksi työvoimatoimiston taholta koettiin välittämistä.

*Kyllä mä uskon, että se on näin, tai sellaisen kuvan mä oon saanu kouluttajista ja yllättäen näin myös työvoimatoimiston puolelta. Kun kävi vierailulla se, oliko se X nimeltään (kurssikummi), kävi tossa puhumassa ja puhu tosissaan siihen malliin, et se varmasti ymmärtää meitä. (Opiskelija)*

*Työkkäristä, oliko se ensimmäisenä tai toisena päivänä kävi ihminen, mutta ei sieltä hirveesti oo. Mut se on keskiviikkona se keskustelujutska, et se (välittäminen) varmaan tulee siitä ja siellä sit katotaan, et mitä sitte seuraavana. (Opiskelija)*

Myös toinen työvoimaneuvoja kertoi välittävänsä asiakkaidensa tilanteesta. Hän totesi, että vaikka hänen työnään on etsiä työtä ihmisille, hän näkee toimivansa ihmisen kanssa. Toki hänen toimintaansa, päätöksiään ja suunnitelmiaan ohjaavat työhallinnon raamit, mutta hän henkilökohtaisesti ajattelee ihmisestä paljon muutakin kuin sen, onko hän saanut työtä. Työvoimaneuvoja kertoi, että hänellä ei ole tietoa siitä, kuinka moni nuorista on kertonut luottamuksellisia asioita kouluttajille.

#### **7.2.4.4 Auttaminen etenemään elämässä**

Ohjaavan koulutuksen koulutuksenaikaisena opetussuunnitelmallisena päätavoitteena on, että kouluttaja ja työvoimaneuvoja laativat jatkosuunnitelman koulutuksen päättyessä jokaisen opiskelijan kanssa. Jatkosuunnitelmaan kirjataan, hakeutuuko opiskelija esimerkiksi työhön, opiskelemaan, työharjoitteluun tai ammatinvalinnan ohjaukseen. Koulutuksen aikana opiskelijat saavat valmiuksia ja tietoa jatkosuunnitelman laatimiseen. Sekä koulutuksen sisällöt että konkreettinen jatkosuunnitelma auttavat opiskelijaa etenemään elämässä.

Koulutus oli saanut opiskelijat pohtimaan omaa tilannettaan ja tuonut uusia ajatuksia. Eräs opiskelija koki hyötyneensä koulutuksesta uuden toivon saamisen kautta:

*Tuntuu niinku sillee, että ennenku mie tänne tulin, niin mie olin aika toivoni menettäny. Mie olin jo sitä mieltä, et mie joudun oleen tässä koko ikäni ja muutaman vuoden päästä sairaseläkkeellä. Kyllä tää on semmosta potkua antanu niinku ja semmosta toivoa tuonu. (Opiskelija)*

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden arviot koulutuksesta olivat positiivisia. Eräs opiskelija kertoi, ettei olisi uskonut koulutuksen olevan niin hyödyllinen – hänen tavoitteensa olivat toteutuneet. Kaikki opiskelijat kokivat saaneensa koulutukselta jotain, mikä mainittiin kannustuksena, tsemppaamisena, reippauden lisääntymisenä, avarakatseisuuden lisääntymisenä, ammatillisena varmistumisena ja atk – taitojen kertaamisena. Eräs opiskelija analysoi elämässä eteenpäin menemisen tapahtuvan pidemmällä aikavälillä. Erään mielestä tavoite elämässä eteenpäin menemisestä oli ehkä liian hienosti sanottu:

*Ainaki on kannustettu sillee hyvin. En mä nyt tiää, et eteenpäin elämässä, se on tollee hienosti sanottu. Kai nyt jollain tapaa. (Opiskelija)*

*(VH: Voiko sanoa, että olis auttanu pääsemään eteenpäin?) No ei se ehkä siinä, se tapahtuu varmaan pidemmällä aikavälillä. Ehkä tullu avarakatseisemmaksi. Ei oo sitä omaan napaan tuijottelua. Ehkä näkee tulevaisuudessa enemmän mahdollisuuksia. (Opiskelija)*

*On se sillee, että ku on työttömänä, niin sillon laiskistuu aika pahasti. Nyt on sillee reippaampi, ennen tuli nukuttua puoleen päivään. (Opiskelija)*  
*Kyl tää jotaki, jotaki uutta. Kyl tää on hyvä koulutus, ei siinä mitään. (Opiskelija)*

*Sanotaanko näin, että tää työvoimapolitiittinen puoli on ollu paljon hyödyllisempi. Täällä on saanu paljon kiinni nykyhetken tilanteesta, uusia ajatuksia jatkoa varten. On siitä ollu hyötyä, ei tää ny turha koulutus oo ollu, missään nimessä. (Opiskelija)*

*Kyllä on tullu usko siihen, että saavuttaa sen, mitä oikeasti haluaa. (Opiskelija)*

Työvoimaneuvojakin totesi, että kaikki saivat jotain tulevaisuutta varten:

*Kukaan ei jääny puille paljaille, et olis käyny sen koulutuksen ja sanonu, et mie en saanu mitään, yhtään sellaista kokemusta ei ollu. Jokainen sai jotain, joku sai enemmän, joku sai vähemmän. Jollain on selkeät suunnitelmat, mitä nyt tästä lähtien ja jokainen sai tietoa tästä työvoimatoimistosta. Sen mä voin vannoo, et käytiin läpi se, mitä tää meidän asiakkuus tarkoittaa. Oon voinu auttaa, jos on ollu huonoja kokemuksia ja niitä on käyty läpi. (Työvoimaneuvoja)*

Kouluttajien mielestä koulutukseen osallistuneet opiskelijat olivat kohtuullisen myönteisesti opiskeluun suhtautuvia ja myös tavoitteellisia. Kouluttajilla oli nimittäin kokemusta myös ryhmistä, joissa on keskitytty enemmän elämänhallinnallisiin teemoihin, joiden osuus oli tällä kurssilla huomattavan paljon pienempi. Nuorilla oli eteenpäin menemisen maininki:

*Heitä ei oo tarvinnu sillä lailla valvoa, jos ajatellaan vaikka käytännön päiviä, et tuleeks he varmasti paikalle ja minkähän takia ovat pois ja onko turhia poissaoloja. Semmosta ei mun mielestä tällä kurssilla ole ollut. Heillä ei ollut sellaista apatiaa ja varmaankaan niin isoja ongelmia taustalla kuin joissakin muissa ryhmissä. (Kouluttaja)*

Kouluttajien mukaan ryhmähenki oli ollut hyvä ja he olivat huomanneet opiskelijoiden viihtyneen keskenään. Heidän mielestään tässä ihanneryhmän piirteitä täyttävässä ryhmässä kaikkien mielipiteitä kunnioitettiin ja kaikki uskalsivat sanoa mielipiteensä. Toinen kouluttaja kertoi, kuinka myönteinen ryhmävuorovaikutus edesauttoi häntä tietynlaisten yhteistoiminnallisten opiskelumenetelmien valinnassa. Tässä koulutuksessa kouluttajan roolina oli olla ohjaaja, joka antaa suuntaa jokaisen omat haaveet huomioon ottaen. Kouluttaja ohjaa opiskelijoita kohti heidän omia kiinnostuksen kohteitaan ja antaa lisätietoa niistä. Hän myös vahvistaa opiskelijoiden itseluottamusta ja rohkaisee:

*Jos sie haluat jotain, niin kyllä sie pystyt siihen. (Kouluttaja)*

Kouluttaja toivoi onnistuneensa antamaan nuorille eväitä elämää varten:

*Mie toivon, että se mikä ei näy niissä papereissa ja tilastoissa, niin jokainen kuitenkin sais jotakin evästä täältä koulutuksesta mukaansa, oli se sitten jotain ajattelemisen aihetta tai vaikka itsetunnon pönkitystä. (Kouluttaja)*

Työvoimaneuvoja viittasi Auttaminen etenemään elämässä -tavoitetta tarkastellessaan nuorista työttömistä tehtyihin tutkimuksiin. Hän muistutti esimerkiksi työttömyyden passivoivasta vaikutuksesta:

*Ensimmäisen kolmen kuukauden sisällä passivoituu, jos ei oo mitään. Ja puol vuotta se passivoituminen edelleen jatkuu, tulee se semmonen helppous, et ajatellaan et ei täs nyt mitään, menehän ne päivät muutenkin. Hengailaan kavereitten kanssa, kuunnellaan musaa, ajellaan*



*ja ollaan. Se ei kuulosta mitenkään hirveeltä, et se voi olla ihan kivaaki nuorelle, et ei sitä koeta semmoseks ongelmaks. Mut sitte siinä kohassa se nuori ei osaa ajatella sitä asiaa eteenpäin, et mitäs jos se pitkittyki ja ei oo tietoa siitä, että mites työelämä suhtautuuki, jos sä oot ollu kaks vuotta sohvan pohjalla. (Työvoimaneuvoja)*

Yksi opiskelija toi esille, että koulutuksen avulla voi löytyä uusi suunta todennäköisemmin kuin kotoa käsin, sillä koulutuksessa saa tukea ja tapaa ihmisiä myös työvoimatoimistosta. Opiskelijat olivat saaneet koulutuksesta eväitä elämäänsä varten, mutta kaikki eivät vielä varmuudella tieneet, mitä he haluavat jatkossa tehdä.

*En mä tiedä vieläkään, mitä mä haluan. (Opiskelija)*

*Ite mä en oo vielä keksiny, mitä mä voisin tehdä. (Opiskelija)*

Metallialalle työharjoitteluun toivonut opiskelija mainitsi, että tavoite uuden suunnan löytymisestä olisi ehkä täyttynyt, jos hän olisi päässyt haluamaansa työharjoittelupaikkaan eli saamaan työkokemusta alalta. Erään opiskelijan mielestä uuden suunnan löytäminen voi ilmetä asenteiden muuttumisena. Opiskelija kertoi tietävänsä, mikä hänelle sopii, mutta asia vaati vielä kirkastumista. Asian selkiytyminen helpottaisi kanssakäymistä myös työvoimaviranomaisten kanssa.

*Et löytäs sen päämäärän, mitä kohti mennä. Jos selvästi olis, niin ei olis semmosta hakemista tää touhu... Se menee, et jos pitkään on pois koulutuksesta kautta työmarkkinoilta, alkaa säännöt sanelemaan, mitä sä teet. Niihin voi jossain määrin vaikuttaa, mutta rajallisesti, et sen takia olis tärkeä löytää semmonen suunta, mitä kohti ite menis. Et jos olis näkemys mitä haluaa ja tekee, niin olis varaa sanoa muillekin osapuolille, että ei laitettas hommiin ja muihin, mitkä ei vastaa omaa koulutusta tai soveltuvuutta millään tavalla. (Opiskelija)*

Tiedusteltaessa opiskelijoilta heidän tulevaisuuden suunnitelmiaan, osalla oli selkeät suunnitelmat:

*Oppisopimuskoulutuksella pieneläinhoitajaksi. (Opiskelija)*

*Haen töitä tuolta x:lta, mun serkku on siellä. Siellä on ainaki hyvä palkka. (Opiskelija)*

*Ens viikolla alan hoitaa kaverin lasta. Sitte keväällä haen lähihoitajakoulutukseen aikuiskoulutukseen, se on niinku näyttötutkintona tehtävä koulutus. (Opiskelija)*

*Pitää saada töitä. Mä luulen, et mä meen töihin ennemmin ku koulutukseen, näillä näkymin näyttää siltä. (Opiskelija)*

Yksi opiskelija oli muodostanut lyhyen tähtäimen tavoitteen koulutuksen jälkeiseen aikaan:

*Lyhyellä tähtäimellä pitäis kahen kuukauden sisään olla taas jossain, et se työttömyys ei jatkuis. Koulutus, työharjoittelu tai sitte ihan töihin. Mua kiinnostaa ihmisten kanssa tehtävä työ ja siihen liittyvä koulutus. Mulla terveys ja allergiat karsii opiskelu ja työmahdollisuuksia, mut en mä sitä esteenä pidä. (Opiskelija)*

Toiset pohdiskelivat alkavaa arkea ja sitä, miten jatkosuunnitelma toteutuu. Kenelläkään ei ollut heti koulutuksen päättyessä työ- tai harjoittelupaikkaa, vaan esimerkiksi opiskelemaan hakeutuminen siinsi muutaman kuukauden päässä. Eräs opiskelija pohti sitä, miten käy, jos hän ei pääsekään haluamaansa koulutukseen:

*Mua vähän niinku hirvittää, kun ois niinku kotia jäänti eessä. Et en haluis jäädä kotia tekemättä mitään, et toivon, et pääsisin siihen koulutukseen, niin ettei tarttis jäähä. Sinällään mieluusti mie vaikka kesän oisinki kotona, mut sit on niin pieni poika niin se lähinnä täs mietityttää, et jos mä en pääse siihen koulutukseen, niin mä joudun hänet ottaan tarhasta pois ja häneltä menee tarhapaikka. Niiin ja sit jos mä taas pääsen jonnekin, niin sit taas hirvee rumba hakee sitä tarhapaikkaa uudelleen. Et silleen toivoisin, et pääsisin siihen matkailualan koulutukseen. (Opiskelija)*

Toiselle opiskelijalle koulutuksen aikainen vaatekaupassa tapahtunut työharjoittelu antoi suuntaa mahdollisiin kaupan alan opintoihin. Hän ei kuitenkaan ollut varma ja suunnitteli ammatinvalintapsykologille menoa. Hän korosti, ettei halua tehdä toisten pakottamana hätiköityjä päätöksiä.

*Vähä jänskättää et mitä sitä tässä keksii. Et sillai hyvillä mielin, et menny nopeesti tuo kaks kuukautta. Kiva nähä uusia ihmisiä ja tutustunu niihin ketä täällä on muita ja ihan jees... Jään vähän miettimään sitä kouluhommaa et mitä tehdä. Mie en halua mitään hätiköityä tehdä, siitä mä en ainakaan tykkää et aletaan pakottamaan, silloin mä ainakin hyppään takajaloilleni, musta se on itestä lähettävä. (Opiskelija)*

Kolmas pohti jo olemassa olevaa ammatillista tutkintoaan täydentäviä lisäopintoja. Jotain itseä hyödyttävää ja harkittua olisi keksittävä:

*No lähinnä tällä hetkellä mä oon miettiny sitä just, että kyl täs ois jotain silla tavalla keksittävä. Jotain, mikä hyödyttää itteä ja jotain, millä sais potkittua elämää eteenpäin. Ei siinä mitään, kyllä mulla tekemistä on ja ajankulua, mutta että tulee helposti semmonen tarpeeton, yhteiskunnasta irrallinen olo. Mutta varmasti ois tässä vaiheessa hyvä panostaa lisäopintoihin, mitä ne sit tulee olemaan. Sitä pitää tarkastella sit tarkemmin, ettei hökäsisi mihin tahansa. (Opiskelija)*

Eräs taas pohti, miten suunnitelmien käy, kun ei ole kukaan kannustamassa:

*Toisaalta vähän pelottaa, että nyt pitää hakea sitä työharjoittelupaikkaa. Pitäs saada itensä hakemaan sinne kouluun, ku oon sen päättäny, nyt kun ei oo kukaan tsemppaamassa. (Opiskelija)*

Olennaista olisi pysyä aktiivisena:

*En mä tiää, ollaaks sitä sit taas himassa. Pysyis aktiivisena. En tiää sitte, sen näkee ny sitte, mä oon semmonen lyhyen tähtäimen pelaaja. Mulla on ollu pitkään haaveena päästä sinne hoitoalalle. (Opiskelija)*

Opiskelijat kertoivat, että koulutuksesta jää päällimmäisenä mieleen hyvä porukka ja ryhmähenki, hyvä ilmapiiri, kouluttajat, työharjoittelu sekä atk -taitojen kehittyminen ja niiden kertaaminen. Suurin osa (N=7) opiskelijoista olisi viihtynyt koulutuksessa pidempäänkin. Loppujen kolmen mielestä kesto oli ollut sopiva. Entäpä voisivatko he suositella tällaista koulutusta kavereilleen?

*Kyllä, jos ois sillee, et ei oikeen tiedä, mitä haluaa. Tää on just hyvä mahdollisuus päästä kattomaan semmonen työpaikka, mikä kiinnostaa, mut johon ei oo muuten päässy. Sit käydään noita atk-juttuja, et on se hyvä sillee. Sit on ollu näitä työhaastatteluhommia tälläsiä yleisiä. Kyllä mä voisoin sanoa jollekin kaverille, et kannattas hakea, jos olis sellanen tilanne. (Opiskelija)*

*Voisin. Just noi tietokonetaidot, niitä tarvii kummiski melkeen kaikissa töissä. (Opiskelija)*

*Varmasti, jos ois jotain työttömiä kavereita. Kyl suosittelisin sellasille, jotka on omaan tilanteeseen niin sanotusti pottuuntuneita tai vähä*

*samanlaisessa tilanteessa ku minä. On vähä niinku jääny sinne varjopuolelle. (Opiskelija)*

Molemmat työvoimaneuvojat kertoivat opiskelijoiden olleen loppupalautteiden perusteella tyytyväisiä koulutukseen ja kaikkien jatkosuunnitelmien olevan tehtyinä. Toinen työvoimaneuvoja tiesi joidenkin opiskelijoiden tavoitteiden selkiytyneen ja omien vahvuuksien löytyneen koulutuksen aikana. Hän sanoi, että muutamalla selkiytyi suunta ja omat valmiudet selvästi. Esimerkiksi erään opiskelijan kohdalla oppimisvaikeudet tulivat esille. Lisäksi työvoimaneuvoja kertoi, kuinka nuoret antavat liian usein rajoitteidensa hallita työnhakuaan voimavarojensa esille tuomisen sijasta.

*Joillakin nuorilla oli meidänkin työnhakusuunnitelmaan hirveästi kirjoitettu niitä rajoitteita ja esteitä, että et voi tehdä sitä ja et voi tehdä tätä, ku sulla on tota ja et sä voi tehdä totakaan, kun sitä käännetään niin kuin toisinpäin. Meillä jokaisella ihmisellä on omat kotkotuksensa ja jokaisella jotain rajoitteita, mutta siellä pitää näkyä se osaaminen ja ne vahvuudet, että ne on selkiytyny. Ykskin asiakas sanoi, että hänestä ei oo mihinkään ja aina vaan sinne ja tänne ja tonne ja hänellä on jotakin rajoitteita. Käytiin semmosta ajatusta, että ne on olemassa olevia ja ne tiedostetaan, mutta niitten ei tarvi olla se hallitseva asia. Ne huomioidaan ja ne pitää huomata, mutta se, että tuuaan esille myös voimavaroja.”*  
(Työvoimaneuvoja)

Työvoimaneuvoja tiesi, että osalla opiskelijoista suunta oli selkiytynyt. Jollakin opiskelijalla oli saattanut olla epäselvää, onko jokin ala häntä varten vai ei, ja koulutuksen seurauksena alasta tuli varmuus, kuten esimerkiksi eräällä lähihoitajaopintoihin suuntautumisesta suunnittelevalla opiskelijalla. Täysin uuden suunnan löytymisestä hän ei osannut sanoa.

Kouluttajien ja työvoimaneuvojien mukaan opiskelijoilla on koulutuksen jälkeisinä vaihtoehtoina työllistyä avoimille työmarkkinoille, kouluttautua omaehtoisesti, pyrkiä ammatilliseen työvoimakoulutukseen, hankkia koulutus oppisopimuksen avulla, osallistua työharjoitteluun työmarkkinatuella ja tukityöllistyminen. On yksilökohtaista, mihin tukeen on oikeutettu. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus ammatinvalintapsykologin ohjaukseen.

*Tälläkin kurssilla jotku on hakenu opiskelemaan, että toivottavasti tarkottaa sitä, että viimestään syksyyn mennessä on jotakin löytyny, jos*

*opiskelupaikka sieltä lohkee. Oppisopimus on muutaman kohdalla varteenotettava vaihtoehto ja sitte loput varmaan jatkaa sitä työhakuprosessiaan. (Kouluttaja)*

Kouluttajat kertoivat olevansa tyytyväisiä opiskelijoiden asenteisiin ja työskentelymoraaliin, tunnollisuuteen ja asioiden hoitamiseen. Toinen kouluttaja pitikin koulutuksen päättyessä olevia tunnetiloja tiedusteltaessa olennaisena mittarina nuorten tulevaisuuden kannalta sitä, että he olivat hoitaneet tarvittavat asiat koulutuksen aikana:

*Asiat hoitui kurssin aikana, mitä itse pidän tärkeämpänä mittarina kuin päällimmäistä tunnetilaa, joka nopeasti unohtuu. (Kouluttaja)*

Toinen kouluttaja toi esille, että virallisista tavoitteista välittömästi koulutuksen päättyessä näkyvät tavoitteet eivät olleet niin hyviä kuin hän olisi toivonut. Hän, kuten myös toinenkin kouluttaja, olisi mielellään halunnut nähdä enemmän jatkoja syntyvän niihin työharjoittelupaikkoihin, joissa opiskelijat olivat. Opiskelijoilla oli jatkosuunnitelmia pidemmälle aikavälille, mutta heti havaittavat työllistymisvaikutukset eivät olleet niin hyviä kuin mitä joissakin toisissa vastaavissa koulutuksissa oli ollut.

*Kaikilla oli oma suunnitelma tulevaa ajatellen, joillakin se perustuu tulevaan työpaikkaan, joillakin se perustuu tulevaan koulutukseen, kaikilla suunnitelma on, mutta niiden aikajänne on sen verran pitkä, että olisin toivonut vielä muutamien osalta ratkaisujen tapahtuvan jo kurssin aikana ja mahdollisesti työpaikan saamista kurssin aikana. (Kouluttaja)*

Opiskelijat olivat kuitenkin saaneet kouluttajien mukaan positiivisia kokemuksia työharjoittelujaksoltaan ja työpaikkojen ohjaajat olivat antaneet positiivista palautetta.

*Mie hirveesti yritin painottaa työpaikan ohjaajillekin, että olisi tärkeää että sitä positiivista palautetta annetaan suoraan sille nuorelle. Luulen, että tällä kurssilla monet sai positiivista palautetta ja varmuutta sieltä työjaksolta, joka sitte antaa eväitä. (Kouluttaja)*

Työvoimaneuvojista toinen kertoi nähneensä koulutuksen aikana nuorissa tapahtuneen konkreettisen muutoksen. Koulutuksen alkuhaastatteluissa oli ollut joidenkin osalta nähtävissä mielenkiinnottomuutta ja pientä kapinaa ja tätä tilannetta loppuhaastatteluihin verratessa oli tapahtunut suuri harppaus positiiviseen suuntaan:

*Niistä lähtökohdista minä näen positiivisena heidän jatkonsa, oli se mitä oli. Ei tosiaan pysty sanomaan, mitä se kenenkin kohdalla on, mutta se että muutosta on tullu parempaan. (Työvoimaneuvoja)*

Myös toinen työvoimaneuvoja uskoi opiskelijoihin:

*Kunhan saavat palaset kohdalleen, niin ei heillä ole mitään ongelmaa. Löytävät sen idean, mitä haluavat tehdä ja miten niitä töitä löytyy. Saavat asiat sillee kuntoon, et saatat pidettyä se hyvä vire, mikä näytti täällä tulleen. Just siinä olis tärkeä, et se jatkopolku saatat käynnistymään nopeesti, sillä hyvin nopeesti valahtaa takas siihen entiseen. (Työvoimaneuvoja)*

Toinen työvoimaneuvoja pohti tähän tutkimustehtävään liittyen koulutuksen vaikuttavuutta. Hänen mielestään ohjaavassa koulutuksessa ei voi puhua vaikuttavuudesta samassa mielessä kuin ammatillisissa työvoimakoulutuksissa, joissa sitä mitataan opiskelijan työllistymisellä kolmen kuukauden päästä koulutuksen päättymisestä. Hänen mukaansa ohjaava koulutus palvelee asiakkaan työllistymispolun alkupäätä, jonka jälkeen aletaan kehitellä muita toimenpiteitä asiakkaan työllistymiseksi avoimille työmarkkinoille. Ohjaavan koulutuksen välitön vaikutus ei välttämättä ole se, että perjantaina päättyneen koulutuksen jälkeen opiskelijalla on seuraavana maanantaina työ- tai harjoittelupaikka. Välitön vaikutus on se, että opiskelijalla on koulutuksen päättyessä jonkinlainen suunnitelma jatkosta. Hänen mielestään myöhempi vaikutus on se, onko opiskelija esimerkiksi vuoden päästä päässyt tilanteessaan eteenpäin. Työvoimaneuvojan mielestä hyvä vaikuttavuuden mittari on, millaisia opiskelijan jatkosuunnitelmat ovat suhteessa opiskelijoiden koulutuksen aikana asettamiin tavoitteisiin. Jatkosuunnitelma on välittömin seuraus ohjaavasta koulutuksesta. Ohjaavassa koulutuksessa ei kannata mitata, kuinka moni on työllistynyt kahden kuukauden sisällä:

*”Mun mielestä ei kannata mitata sitä, kuinka moni on kahden kuukauden päästä töissä, koska se ohjaavan koulutuksen ryhmä on monesti sellaista, että se vaatii pidemmän prosessin se työllistyminen avoimille markkinoille. Täs nuorten koulutuksessa oli melkosen hyvää sakkia siihen nähden, että siellä oli paljon työkokemusta ikään nähden ja ammatillista koulutusta. Tää oli semmonen ei ehkä niin haasteellinen ryhmä kuin vois olla.” (Työvoimaneuvoja)*

Työvoimaneuvoja kertoi heidän kuitenkin tarkastelevan kahden kuukauden kuluttua koulutuksesta sitä, mikä asiakkaiden tilanne on sillä hetkellä. Kaikilla on usein jatkosuunnitelmat tehtynä, mutta työllistyvyys ohjaavan koulutuksen jälkeen on alhaista. Sen sijaan opiskelijat saattavat kahden kuukauden jälkeen olla jossain koulutuksessa tai työharjoittelussa. Ohjaava koulutus soveltuu työvoimaneuvojan mielestä hyvin sellaisille, jotka etsivät suuntaa itselleen.

Niin työvoimaneuvojat kuin kouluttajatkin näkivät nuorten tulevaisuuden positiivisena. He uskoivat kaikkien löytävän oman paikkansa elämässä ja työelämässä – joillakin se vaatii vielä etsimistä ja selvittelyä. Merkittävä osa riippuu ihmisestä itsestään. Opiskelijat osoittivat koulutuksen aikana olevansa valmiita panostamaan ja tekemään työtä tavoitteiden saavuttamiseksi. Se on yksi keskeinen edellytys työelämässä pärjäämisen ja menestymisen kannalta.

## 8 TARKASTELU

### 8.1 Tulosten tulkinta

Tämän koulutuksen arviointitutkimuksen pääongelmana oli selvittää: Millaista välitöntä vaikuttavuutta arvioinnin kohteena olevalla työvoimapolitiisella nuorten ohjaavalla koulutuksella on opiskelijalle eri sidosryhmien näkökulmista? Pääongelmaan haettiin vastausta tutkimalla, miten opiskelijan ohjaavan koulutuksen avulla saavuttamat tavoitteet vastaavat opiskelijalle koulutuksen opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita eri sidosryhmien näkökulmista ja miten opiskelijan ohjaavan koulutuksen avulla saavuttamat tavoitteet vastaavat opiskelijan koulutukselle asettamia henkilökohtaisia tavoitteita eri sidosryhmien näkökulmista? Tutkimuksen funktiona oli tuottaa sidosryhmänäkökulman avulla kuvailevaa tietoa koulutuksen välittömästä vaikuttavuudesta. Aineistossa ilmenevä tavoitepuhe on jäsenetty tavoitekategorioiden avulla sellaiseen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan tarvittaessa irrottaa yksittäisistä henkilöistä ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle.

Seuraavassa kootaan tuloksia ja tehdään niistä johtopäätöksiä. Tuloksia tulkitaan suhteessa aiempaan ohjaavan tyyppisen koulutuksen tavoitteiden toteutumiseen liittyvään teoriaan sillä rajoituksella, miten tuloksiin liittyviä vertailukohtia on ollut saatavilla. Vertailukohtaa oli laajimmin elämäntaitoon painottuvien tavoitteiden osalta. Koko arviointitutkimuksen ja metodin osalta teorian osuus on kattava ja synteisiä on tehty pitkin tutkimusta suhteuttaen tutkimuksen sisältöjä olemassa olevaan teoriaan.

#### Työnhakuun painottuvien tavoitteiden toteutumisesta

Miten opiskelijalle opetussuunnitelmassa asetetut työnhakuun painottuvat tavoitteet toteutuivat eri sidosryhmien mukaan? Työnhakuun painottuviin opetussuunnitelmatavoitteisiin lukeutui työnhakuvalmiuksien kehittäminen, mikä piti sisällään työnhakuasiakirjojen päivittämisen ja esimerkkihakemusten laadinnan, työhaastattelutilanteeseen valmentautumisen ja oman osaamisen markkinointitaitojen



kehittämisen. Opiskelijoilta, kouluttajilta ja työvoimaneuvojilta saadun tiedon perusteella koulutuksessa oli käyty läpi, millaisia asiakirjoja työnhaussa tarvitaan ja mitä niiden tuli sisältää. Opiskelijat olivat tutustuneet erilaisiin ansioluettelomalleihin ja työhakemusten laatimiseen. Opiskelijoiden ansioluettelot oli koulutuksen seurauksena päivitetty ja he olivat laatineet esimerkkihakemuksia työpaikkoihin. Työhaastattelutilanteesta oli saatu lisätietoa ja valmistauduttu siihen. Opiskelijat olivat valmentautuneet kertomaan omista vahvuuksistaan ja näin harjoitelleet oman osaamisensa markkinointia. Tietoa oli jaettu lisäksi siitä, millaisten väylien kautta työtä voi hakea. Osa opiskelijoista kertoi tienneensä jo valmiiksi työnhausta työhaastatteluihin osallistumisen ja työhakuun liittyvien kokemusten pohjalta. Myös koulutukseen sisältyvän työjakson työharjoittelupaikan etsiminen oli kehittänyt opiskelijoiden työnhakuvalmiuksia. Lehtisen (1998, 63–65) kvantitatiivisin menetelmin arvioimassa (N=186 nuorta) Suomen Punaisen Ristin järjestämässä ”Oman elämän valtias” -koulutusohjelmassa nuoret arvioivat tavoitteiden toteutumista asteikolla: toteutui täysin, toteutui osittain, ei toteutunut ja ei osaa sanoa. Kyseisessä tutkimuksessa yhtenä koulutuksen tavoitteena oli valmiuksien antaminen itsenäiseen työnhakuun, jonka yli puolet vastaajista ilmoitti toteutuneen joko täysin tai osittain. Tämä tulos näyttää yhtäpitävältä käsillä olevan tutkimuksen työnhakuvalmiuksien kehittämiseen liittyvän tavoitteen kanssa. Tavoite toteutui koulutuksen aikana, vaikkakin osa nuorista koki jo ennestään omaavansa työnhakuvalmiuksia.

Työnhakuun painottuvina opetussuunnitelmatavoitteina olivat tässä tutkimuksessa myös koulutukseen liittyvän työharjoittelun suorittaminen ja konkreettisten työnantajakontaktien luominen sen avulla. Koulutukseen sisältyi työharjoittelua 16 päivää. Jokainen opiskelija sai harjoittelupaikan ja suoritti työharjoittelun. Opiskelijat olivat harjoittelun avulla saaneet uusia näkemyksiä ja oppineet uusia taitoja. Eräs opiskelija oli varmistunut sen avulla oikeasta ammatinvalinnasta. Opiskelijoilla oli näin ollen työharjoittelun avulla mahdollisuus varmistua omasta alastaan tai sitten huomata, ettei se olekaan heitä varten. Kaiken kaikkiaan työharjoittelulla oli ollut vaihtelevia tuloksia – osalla se onnistui erinomaisesti ja osalla ei niin hyvin kuin olisi ollut ihannetilanteessa mahdollista saavuttaa. Negatiiviset kokemukset liittyivät siihen, ettei opiskelija päässyt haluamaansa paikkaan ja siihen, että työharjoittelupaikkoihin olisi toivottu syntyvän enemmän ”jatkoja” eli työsuhteita. Joka tapauksessa työharjoittelukokemukset olivat pääsääntöisesti olleet hyviä.

Keskeinen sekä opetussuunnitelmassa että yhden opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa mainittu työharjoitteluun sisältyvä tavoite oli konkreettisten työnantajakontaktien luominen harjoittelun aikana. Opiskelijat saivat harjoittelun avulla luoda sekä työnantajakontakteja että harjoitella kontaktien luomista työharjoittelupaikalla toteutuneiden asiakaspalvelutilanteiden kautta.

Miten muut opiskelijoiden henkilökohtaiset työnhakuun painottuvat tavoitteet sitten toteutuivat eri sidosryhmien näkökulmista? Opiskelijat toivoivat työnhakuun painottuvissa henkilökohtaisissa tavoitteissaan saavansa virikkeitä työnhakuun, laativansa ansioluettelon ja saavansa työ- tai kesätyöpaikan. Opiskelija, joka oli asettanut ansioluettelon ja työhakemuksen tekemisen henkilökohtaiseksi tavoitteekseen, kertoi niiden tekemisen olleen parasta koulutuksessa. Kahdella opiskelijalla oli henkilökohtaisena tavoitteena virikkeiden saaminen työnhakuun. Toinen ei osannut sanoa, oliko saanut virikkeitä. Toinen puolestaan oli toivonut virikkeitä työnhakuun nimenomaan suhteessa uusien välineiden saamiseen työnantajia kontaktoidessa. Hän toivoi myös saavansa kouluttajien tai työ- ja elinkeinotoimiston kautta uusia kontaktimahdollisuuksia. Tämä tavoite oli toteutumassa, sillä hän oli menossa tutustumaan työvoimatoimistoon koulutuksen jälkeen ja ajatellut hyödyntää entistä paremmin sen tarjoamia mahdollisuuksia.

Erään opiskelijan henkilökohtaisena tavoitteena oli löytää työpaikka koulutuksen avulla, mutta tavoite ei heti koulutuksen päättyessä tarkasteltaessa ollut toteutunut. Toinen opiskelija oli kirjannut henkilökohtaiseksi tavoitteekseen kesätyöpaikan saamisen, mutta vielä tämän tutkimuksen haastattelujen aikaan ei siitä ollut tietoa. Eräs opiskelija toivoi saavansa työharjoittelupaikan myötä kokemusta nimenomaan metallialalta. Hän sai harjoittelupaikan metallialalta, mutta se peruuntui työnantajan taholta viime hetkellä. Kyseinen opiskelija haki koulutuksen aikana metallialan ammatilliseen koulutukseen, mutta ei päässyt. Tältä osin tavoitteisiin ei päästy. Työllistymiseen liittyvien henkilökohtaisten tavoitteiden osalta jää avoimeksi, oliko niiden saavuttaminen realistista suhteessa siihen, että niiden toteutumista arvioitiin tässä tutkimuksessa heti koulutuksen päättyessä.

Aineiston mukaan suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että 16 päivän työharjoittelu olisi voinut olla pidempi. Lyhyt työharjoittelu vähentää luonnollisesti sen vaikuttavuutta ja mahdollisuuksia. Samoin opiskelijoille ei tarjoudu mahdollisuutta samanlaisen näyttöpaikan tekemiseen työnantajan suhteen kuin pidemmissä työharjoitteluisissa. Toisaalta työharjoittelu antoi kuitenkin kokemustietoa

jatkosuunnitelmien laatimista ajatellen. Toinen työvoimaneuvoja toi esille mielenkiintoisen näkökulman liittyen työharjoittelun - ja työelämään tutustumisen käsitteisiin. Työelämään tutustumisesta kannattaisi puhua silloin, kun ollaan työpaikalla kaksi viikkoa ja työharjoittelusta silloin, kun on oikeasti mahdollisuus harjoitella työpaikalla toimimista. Työpaikkaan tutustutaan ensin ja sen jälkeen vasta aletaan harjoitella. Vuonna 2013 ohjaavan koulutuksen tilalle tulleissa uravalmennuksissa ei ole lainkaan työharjoittelua, mutta toteutuksesta riippuen ne voivat sisältää työelämään tutustumista. Aineiston perusteella työharjoittelulla on olennainen merkitys osana koulutusta, jonka tarkoitus on hahmottaa opiskelijalle sopivaa alaa ja auttaa jatkosuunnitelmien laatimisessa. Harjoittelun avulla opiskelijoiden on mahdollista luoda kontakteja työelämään, oppia työssä ja varmistua itselle sopivasta alasta. Kuten aiemmin tuli esille, tämän tutkimuksen opiskelijat olisivat halunneet harjoitella työpaikoilla pidempään kuin 16 päivää. Koulutussuunnittelun näkökulmasta tämä on arvokas tieto. Toisaalta keskimäärin 15–20 päivää kestävästä uravalmennuksesta tulisi työelämään tutustumisen myötä pidempikestoisia, mikä ei puolestaan vastaa tilaaja-asiakkaan eli ELY-keskusten ja TE -toimistojen toiveita. Pidempi ja syvällisempi työharjoittelu tulisi kuitenkin saada osaksi nuorten uravalmennuksia.

Yksi työelämään painottuvista opetussuunnitelmataavoitteista oli myös opiskelijoiden työelämävalmiuksien lisääminen työelämätietouden kautta, jota he olivat saaneet koulutuksen aikana. Koulutus ei antanut suoraan valmiuksia jollekin tietylle työelämän sektorille, mutta antoi yleisiä valmiuksia työelämää varten. Arvioinnin kohteena oleva koulutustyyppi ohjaa opiskelijoita hakeutumaan eri aloille, mikä palvelee työelämälähtöisyyttä. Vastaavasti Lehtisen (1998, 65) tutkimuksessa (N=186) perehdyttäminen eri työelämäaloille –tavoitetta tarkastellessa oli se 14 prosentin mielestä toteutunut täysin ja osittain 47 prosentin mielestä. Neljänneksen mielestä kyseinen tavoite ei toteutunut lainkaan. Tässä tutkimuksessa työelämäkokemusta vailla olevien nuorten osallistuminen työharjoitteluun lisäsi heidän työelämävalmiuksiaan ja kasvatti työelämän tuntemusta, kuten myös työpaikkavierailujen tekeminen. Opiskelijat olivat saaneet koulutuksen avulla realistista näkökulmaa työelämään: mitä Suomen työelämä on ja mitä suomalaiselta työntekijältä vaaditaan arjessa? He saivat tietoa työelämän säännöistä ja vaatimuksista sekä eri alojen työllisyysnäkökymistä. Lehtisen (1998, 64) tutkimuksessa arvioitu valmiuksien antaminen työyhteisössä toimimiseen - tavoite toteutui yli puolen vastaajajoukon mielestä täysin tai osittain.

Viimeisenä työnhakuun painottuviin opetussuunnitelmatavoitteisiin lukeutui koulutuksen loppukeskustelussa laadittava työnhakusuunnitelma, joka on opiskelijoiden ja työvoimaneuvojen työkalu tulevaisuutta ajatellen. Opiskelija jatkaa koulutuksen jälkeen yhteistyötä työvoimatoimiston kanssa. Opiskelijoita haastateltaessa ei ollut vielä käyty opiskelijan, kouluttajan ja työvoimaneuvojan välistä loppukeskustelua. Kouluttajia ja työvoimaneuvoja haastateltaessa kyseinen kolmikantakeskustelu oli jo käyty ja heidän mukaan loppukeskustelussa tehtiin suunnitelmia myös koulutuksen jälkeisestä mahdollisesta harjoittelupaikasta. Kaikilla oli työnhakusuunnitelmat tehtyinä koulutuksen päättyessä.

### Koulutuksen hakuun painottuvien tavoitteiden toteutumisesta

Koulutuksen hakuun painottuvia opetussuunnitelmatavoitteita olivat sekä tiedon saaminen erilaisista koulutusmahdollisuuksista että ammatillisten tulevaisuustavoitteiden selkiytyminen. Jälkimmäinen sisältää sen, että opiskelijoille syntyy realistinen ja käytännön kokemuksiin perustuva käsitys itseä kiinnostavasta alasta. Tähän kategoriaan ryhmiteltyjä opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita olivat oppisopimukseen liittyvän lisätiedon ja itse oppisopimuspaikan saaminen, opiskelemaan pääsy, uuden ammatin löytäminen ja itselle sopivasta alasta varmistuminen. Nämä kaikki koulutuksen hakuun painottuvat tavoitteet pohjustivat koulutuksen lopussa laadittavaa koulutussuunnitelmaa, joka sisältyi työnhakusuunnitelman kanssa ohjaavan koulutuksen tavoitteena olevaan jatkosuunnitelmaan.

Opiskelijat olivat saaneet sanojensa mukaan jonkin verran tietoa erilaisista koulutusmahdollisuuksista ja hakuajoista. Heille oli esitelty Suomen koulutusjärjestelmää ja erilaisia alavaihtoehtoja. Myös erilaisia oppimistyyliä oli käyty läpi. Opiskelijoille oli annettu tehtäväksi etsiä itse tietoa kiinnostavista koulutusmahdollisuuksista, joten se, kuinka paljon aiheeseen oli syvennytty, oli yksilöopiskelijan vastuulla. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin oli myös kirjattu toive saada lisätietoa oppisopimuksesta ja oppisopimuspaikan saaminen. Tutkimushaastatteluja toteutettaessa oli vielä epäselvää, saiko oppisopimuspaikan haluava opiskelija lopulta tavoitteensa toteutumaan. Opiskelijat saivat tietoa oppisopimuksesta ja myös kaksi muutakin opiskelijaa piti sitä itselleen varteenotettavana vaihtoehtona. Hämäläisen ja

Tuomalan (2006, 48) tutkimuksessa oppisopimuskoulutus osoittautui työllisyysvaikutuksiltaan tehokkaaksi toimenpiteeksi.

Nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteena oli auttaa kutakin opiskelijaa siten, että hänen ammatilliset tulevaisuustavoitteensa selkiytyisivät ja hänelle muodostuisi realistinen ja käytännön kokemuksiin perustuva käsitys itseään kiinnostavasta alasta. Opiskelijat olivat saaneet lisänäkökulmaa siihen, mitä he haluaisivat tehdä, mikä on oma ala tai pitäisikö lähteä opiskelemaan. Kouluttajan mielestä nuoret aliarvioivat itseään liian helposti ja epäilevät mahdollisuuksiaan. Toisaalta ohjaavaan koulutukseen osallistuminen ja sen läpikäyminen rohkaisee selviämään myös muusta opiskelusta. Useampi opiskelija näki kuitenkin uuden koulutuksen ja ammatin hankkimisen suurena asiana ja riskinä. Suurin este opiskelijoiden puheissa olivat raha-asiat. Opiskelemaan lähtemistä oli myös rauhassa pohdittava ja näyn oikeasta alasta oltava kirkas. Työ- ja opiskelupaikka oli tärkeä löytyä omalta paikkakunnalta. Mikkosen (1995a, 68–69) tutkimuksen ohjaavaan koulutukseen osallistuneista puolet eli 250 henkilöä piti todennäköisenä, että lähtisi koulutuksen jälkeen opiskelemaan lisää. Toisen Mikkosen (1997, 148) aineiston perusteella ohjaavan koulutuksen koettiin vaikuttavan opiskelun aloittamiseen ja jatkamiseen. Samassa tutkimuksessa tärkeitä vaikuttavuusalueita olivat myös uuden ammatin löytäminen ja jatkokoulutusmahdollisuudet. Nämä tutkimukset kertovat tämän tutkimuksen ohella ohjaavalla koulutuksella olevan oleellinen merkitys kouluttautumiseen liittyvää tietoa jakavana ja kouluttautumaan kannustavana.

Opiskelija, joka oli asettanut tavoitteekseen saada ohjaavan koulutuksen aikana varmistuksen itselleen sopivasta alasta, oli sen saanut. Hänelle oli muodostunut realistinen ja käytännön kokemuksiin perustuva käsitys itseä kiinnostavasta alasta. Opiskelija, jolla oli henkilökohtaisena tavoitteenaan uuden ammatin löytäminen, ei ollut varma, oliko löytänyt sitä. Hän ei tiennyt, mikä ala hänelle tarkalleen sopisi, mutta sen hän tiesi, että haluaisi asiakaspalvelutyöhön. Vaikka uutta ammattia ei olisi löytynytäkään, olivat opiskelijat saaneet uusia ajatuksia kouluttautumiseen liittyen. Lehtisen (1998, 115) tutkimuksessa runsaat puolet nuorista oli kokenut koulutuksen erittäin tai melko hyödyllisenä opiskelupaikan saantia ajatellen. Näin ollen sekä tässä että Lehtisen (1998, 15) tutkimuksessa koulutuksesta ja kouluttautumisesta saatu tieto tuki koulutukseen hakeutumista.

Koulutus oli antanut nuorille eväitä tarkastella omia ammatillisia tulevaisuustavoitteitaan. Suurimmalla osalla opiskelijoista tuntui olevan käsitys siitä,

mikä olisi heille sopiva ala ja olisivatko he valmiita opiskelemaan lisää kaikki elämän realiteetit huomioiden. Kouluttajan rohkaisu ja kannustus vaikutti olevan merkityksellistä tässäkin asiassa. Koulutuksen jälkeen opiskelijat laativat yhdessä kouluttajan ja työvoimaneuvojan kanssa oman koulutussuunnitelmansa, joka sisällytettiin työnhakusuunnitelman kanssa ohjaavan koulutuksen päätavoitteena olevaan opiskelijan yksilölliseen jatkosuunnitelmaan.

### Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvista tavoitteista

Nuorten ohjaavaan koulutukseen kuului tietotekniikan perustaitojen hallinnan opiskelu ja osoittaminen korttisuoritusten avulla. Opiskelijoilla oli mahdollisuus suorittaa Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskus ry:n korttisuorituksia, kuten kansalaisen @-kortti, tietokoneen käyttäjän A-kortti ja kiinnostuksen ja taitojen riittäessä haastavampi AB-kortti. Atk:n perustaitojen ja tietojen hallinta antaa työnhaun lisäksi edellytyksiä selvittää tulevista koulutushaasteista. Osa opiskelijoista oli asettanut korttisuoritusten saamisen myös henkilökohtaiseksi tavoitteekseen. Atk-tavoitteet toteutuivat koulutuksen aikana, mistä osoituksena olivat korttisuoritukset. Jokaisella opiskelijalla oli koulutuksen jälkeen joko laajempi A-kortti tai suppeampi @-kortti. Kymmenestä opiskelijasta yhdeksällä ei ollut koulutuksen alkaessa korttisuorituksia ja koulutuksen päättyessä vähintään kaikilla @-ajokortti. Atk-opinnoista oli ollut hyötyä jo kertauksenkin vuoksi. Lisäksi opiskelijat olivat saaneet virallisesti ”mustaa valkoiselle” atk-taitojen osaamisesta.

Koulutuksen yleisammattillisiin taitoihin liittyviin opetussuunnitelmatavoitteisiin sisältyi myös viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Taitoja kehitettiin erilaisten harjoitusten, kuten ryhmäytymis-, ongelmanratkaisu- ja ryhmätehtävien avulla. Jokainen opiskelija sai myös pitää pienen puheen. Opiskelijoiden viestintä- ja vuorovaikutustaidot olivat kehittyneet koulutuksen aikana, sillä jo pelkästään koulutukseen ja ryhmätyöskentelyyn osallistuminen toimivat vuorovaikutustaitoja parantavina. Kokemus omasta pärjäämisestä oli kohottanut itsetuntoa. Peterin (1997, 131) mukaan koulutus voi poistaa sosiaalista arkuutta ja rohkaista työtöntä uskomaan jälleen omiin kykyihinsä ja osaamiseensa, millä on vaikutusta työmarkkinoille hakeutumisen onnistumisessa. Myös tutuiksi tuleminen opiskelijatovereiden ja kouluttajien kanssa lisäsi vuorovaikutusta. Koulutuksessa oli

toteutettu tarkoituksellisesti työelämässä esille tuleviin vuorovaikutustilanteisiin liittyviä harjoituksia, kuten esimerkiksi, miten tulla työyhteisössä toimeen erilaisten persoonien kanssa ja mikä on kehonkielellä viestimisen merkitys työhaastattelutilanteessa. Myös työharjoittelun koettiin parantaneen vuorovaikutustaitoja, kuten erään opiskelijan tapauksessa, jolla oli viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen henkilökohtaisena tavoitteena koulutusta ajatellen. Ryhmähenkeä pidettiin hyvänä, mikä loi suotuisan ilmapiirin keskustelujen syntymiselle – opiskelijat kehuivat pienryhmätyöskentelyä ja nauttivat siitä, että saivat olla toisten ihmisten kanssa tekemisissä. Myös Lehtinen (1998, 64) tuo esille, että parhaiten hänen arvioimansa koulutuksen tavoitteista toteutui nuorten mielestä valmiuksien antaminen ryhmässä toimimiseen. Tämä tavoite toteutui täysin lähes kolmanneksen mielestä (N=186) ja puolet näki tavoitteen toteutuneen osittain. Hyvä ryhmähenki mainittiin myös Lehtisen (1998, 117) arvioiman nuorten koulutuksen parhaiksi puoliksi.

Ohjaavan koulutuksen tarjoamat yhteisölliset kokemukset näyttävät olevan siihen osallistuneille tärkeitä, mikä tulee ilmi myös elämäntaitoon painottuvien tavoitteiden toteutumista tarkasteltaessa. P. Silvennoisen (2011, 190) tutkimuksessa pitkäaikaistyöttömät kokivat parhaimmaksi ohjauksen muodoksi toisilta työttömiltä saadun vertaistuen ja myös Pasasen (2007, 178) tutkimuksessa tuli esille opiskelijoiden välisen kanssakäymisen merkitys. Tämä tutkimusaineistokin tukee sitä, että toisilta työttömiltä saadulla vertaistueella saattaa olla merkitystä myös siinä, millaisiksi opiskelijoiden jatkosuunnitelmat muotoutuvat. Kouluttajan ja opiskelijan välisen ohjaussuhteen lisäksi opiskelijoiden välille muodostunee koulutuksen aikana jonkinlainen ohjaussuhde, jos sen muodostumista tuetaan. Näin ollen nykyisten työvoimapolitiittisten koulutusten- ja niiden sisältämän opetuksen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon yhteisöllisten työtapojen toteutuminen ja rakentaa opetusta jaettua asiantuntijuutta painottavaksi. Yhteisöllisiä työtapoja painottamalla saadaan myös opiskelijoiden asiantuntijuus käyttöön resurssina erilaisia jatkopolkuja pohdittaessa.

Eräällä opiskelijalla oli yleisammattillisiin taitoihin liittyvänä henkilökohtaisena tavoitteena englannin kielen taitojen kehittäminen, koska koulutuksen alkuhaastattelussa oli informoitu sen olevan mahdollista. Ohjaava koulutus muotoutuu lopulta kohderyhmän toiveiden mukaan ja kieliopintojen tarvetta kysyessä kyseinen opiskelija oli halunnut painottaa tietotekniikkaa. Joitakin sanoja englantia opiskelijat tosin olivat saattaneet oppia atk:n sivutuotteena. Tavoitteen asettaneelle opiskelijalle oli

tullut halu parantaa kielitaitoaan. Kaksi opiskelijaa totesi, että koulutuksessa olisi voinut olla englannin kieltä. Englannin kielen opiskelu olisi mahdollistunut, jos opiskelijat olisivat sitä halunneet. Englanniksi opiskelu työvoimakoulutuksissa on ainakin ollut mahdollista, sillä työ- ja elinkeinotoimisto on tarjonnut erikseen englanninkielipainotteista atk-koulutusta, jossa opetellaan englannin kielen perusteita ja jossa voi suorittaa atk-kokeita. Aineiston pohjalta tulee esille, että englannin kieltä voisi lisätä valmennuspalveluihin tai vähintäänkin ammatillisiin työvoimakoulutuksiin. Tarvitaan kuitenkin myös ryhmiä, joissa sitä ole, jottei siitä tule kynnyskysymystä osallistumiselle.

Yksi opiskelija oli kirjannut henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaansa haluavansa saada kaikkea mahdollista opetusta, josta voi olla hyötyä loppuelämässä. Hänen mielestään koulutus oli ollut sisällöllisesti monipuolinen: hän oli esimerkiksi suorittanut atk:n perustaitojen ja tietojen hallinnasta kertovan @-kortin sekä oppinut uutta työhaastatteluun ja rekrytointiin liittyen. Työvoimapolitiittisista koulutuksista odotetaan yleisesti opittavan uusia tietoja ja taitoja, kuten Mikkosen (1995a, 59–61, 68–69) tutkimuksesta tuli ilmi. Hänen tulostensa perusteella 82% opiskelijoista (N=5000) odotti oppivansa uusia tietoja ja taitoja.

### Elämäntaitoon painottuvista tavoitteista

Elämäntaitoon painottuviin tavoitteisiin sisältyi opetussuunnitelmatavoite tavoiteorientoituneeseen toimintaan kannustamisesta, mikä piti sisällään jokaisen opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden selkiyttämisen ja henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatimisen. Opetussuunnitelmatavoitteena oli lisäksi opiskelijan innostaminen ja se, että opiskelija kokisi kouluttajien aidosti välittävän hänen tilanteestaan. Aito välittäminen edesauttaa luottamuksellisen suhteen syntymistä. Ohjaavan koulutuksen perimmäinen tarkoitus, opiskelijan auttaminen etenemään elämässä, sisältyi myös tähän tavoitekategoriaan. Opiskelijat olivat asettaneet henkilökohtaisiksi elämäntaitoon liittyviksi tavoitteikseen elämänrytmin ja arjen rytmin säilyttämisen, uusiin ihmisiin tutustumisen, arjen piristämisen sekä uuden suunnan löytämisen.

Koulutuksessa oli korostettu tavoitteiden asettamisen merkitystä. Kukin opiskelija oli miettinyt omia tavoitteitaan erilaisten tehtävien avulla ja jokainen sai itse



päättää valinnaisopinnoistaan. Ryhmässä oli mukana myös sellaisia, joille omat tavoitteet olivat jo selkiytyneet ja he olivatkin tuoneet muille esille tavoitteiden asettamisen tärkeyttä. Tavoitteiden asettaminen nähtiin haastavana, sillä koulutuksen alussa ei voi tietää, millainen koulutus tarkalleen on edessä. Opiskelijoiden koulutukselle asettamat tavoitteet olivat kokonaisuudessaan realistisia. Lisäksi opiskelija ei välttämättä tiedä omia tarpeitaan koulutuksen alkaessa ja joskus opiskelija ei edes halua töihin tai opiskelemaan. Tällöin opiskelijan tavoitteet ovat ristiriidassa työ- ja elinkeinotoimiston tavoitteiden tai koulutusorganisaation opetussuunnitelmatavoitteiden kanssa. Työ- ja elinkeinotoimiston koulutukselle asettamat tavoitteet ovat lähtökohtaisesti samanlaisia kuin opetussuunnitelmatavoitteet, mutta painotus- ja näkökulmaeroja voi ilmetä. Työ- ja elinkeinotoimiston tehtävänä on saada asiakkailleen mahdollisimman nopeasti konkreettisia jatkoja eli elämäntilanteen kohentumista työnsaannin tai koulutuksen kautta. Koulutusorganisaation tavoite puolestaan on kokonaisvaltaisten opiskelijaa hyödyntävien ratkaisujen löytäminen pidemmällä aikavälillä. Opetussuunnitelmatavoitteet toimivat hyvänä runkona koulutukselle, mutta lopulliset opiskelijan jatkosuunnitelman laatimistapaamisessa tarkasteltavat koulutuksenaikaiset toteutuneet ja koulutuksen jälkeiselle ajalle asetetut tavoitteet määräytyvät aina yksilön näkökulmasta.

Tavoitteet tarkentuivat HOPS -keskusteluissa ja koulutuksen sisältöjen painopisteitä muutettiin tarvittaessa sen mukaan, millaisia tavoitteita ja tarpeita yksilöillä ja opiskelijaryhmällä oli. Tavoitteiden asettaminen on aina helpompaa, kun opiskelija tiedostaa omat kykynsä. Opiskelijat kertoivat oman motivaation, aktiivisuuden, innostuneisuuden, avoimuuden, parhaansa yrittämisen ja tunneilla mukana olon vaikuttavan paljon tavoitteiden saavuttamiseen. On tärkeää, että opiskelijat haluavat töihin tai koulutukseen sen sijaan, että olisivat koulutuksessa suurempien päivärahojen, kulukorvausten tai muiden etuisuuksien vuoksi. Asenne, olosuhteiden suotuisuus ja haasteiden sopivuus vaikuttavat, hyvän ryhmähengen merkitystä unohtamatta. Mahdollisina yleisinä ja joidenkin kohdalla omakohtaisinkin tavoitteiden toteutumista haittaavina tekijöinä tuli esille terveyteen liittyvät asiat, pessimistisyys, päättämättömyys, saamattomuus, virikkeettömyys, opetukseen osallistumattomuus, kiinnostuksen ja motivaation puute, oma elämäntilanne ja sen vaikutus jaksamiseen. Lopulta on opiskelijasta itsestään kiinni, suuntaako hän voimavarojaan tavoitteita kohti vai onko hänen elämässään mahdollisesti muita voimavarojen suuntaamiseen vaikuttavia asioita. Opiskelijoiden on pidettävä kiinni sopimuksista, sitouduttava

tavoitteisiin ja ilmoitettava, jos niihin tulee muutoksia. Tällöin kouluttajan ja opiskelijan tavoitteet ovat yhdensuuntaiset. Tämä kohtaaminen vaatii luottamuksen syntymistä. Tavoitteiden toteutumista edistetään tiedonvaihdolla ja keskustelulla. Opiskelijoiden tulisi kertoa, mitä he koulutukselta haluavat. Heidän on olennaista myös ymmärtää koulutuksesta saatava hyöty.

Kouluttajat voivat tukea opiskelijoita tavoitteiden saavuttamisessa kannustavalla, motivoivalla, innostavalla ja välittävällä, oppimista tukevalla asenteella. Haastatteluissa tuli esille, että kouluttajien asiantuntevuutta, tietoja, neuvoja ja vinkkejä myös arvostettiin. Erityisesti työvoimaneuvojat korostivat kouluttajan huomattavaa roolia koulutuksen onnistumisessa. Ohjaavissa koulutuksissa kouluttajilta vaaditaan ihmissuhdetaitoja ja ihmistuntemusta, sillä siinä ollaan paljon tekemisissä opiskelijan kanssa ja työtetään opiskelijan tilannetta. Kouluttajan täytyy tukea opiskelijaa arjessa, vahvistaa opiskelijoiden itsetuntoa, itseluottamusta ja voimavaroja ja kohdentaa koulutus niin, että se vastaa erilaisista lähtökohdista tulevien nuorten tarpeisiin. Hänen täytyy valaa toivoa ja motivoida niin, että nuori jaksaa käydä koulutuksessa.

Käytettyjen opetusmenetelmien mainittiin vaikuttavan tavoitteiden saavuttamiseen. Myös tyytyväisyys opetuksen laatuun ja kouluttajiin edisti tavoitteiden toteutumista. Näiden ohella yhteistyö kouluttajan, opiskelijan ja työvoimaneuvojien välillä oli tärkeää opiskelijan tavoitteiden saavuttamiseksi. Arvioinnin kohteena olevaa ohjaavaa koulutusta arvioitiin koulutuksen päättyessä työ- ja elinkeinotoimiston taholta Opal-arvioinnin avulla, joka varmistaa osaltaan koulutusten huolellisen toteuttamisen. Koulutuksen tulee olla tuloksellista, sillä Opal-palautetta seurataan tarkkaan. Tämän koulutuksen osalta yleisarvosana oli työvoimaneuvojan mukaan todella hyvä.

Elämäntaitoon painottuviin tavoitteisiin liittyen opetussuunnitelmassa mainittiin tavoite opiskelijoiden innostamisesta. Tähän limittyivät myös opiskelijoiden henkilökohtaisista tavoitteista tavoitteet elämän- ja arjen rytmin säilyttämisestä, arjen piristämisestä ja uusiin ihmisiin tutustumisesta. Myös Mikkosen (1995a, 68) aineistossa ohjaavaan koulutukseen kohdistuvat odotukset liittyivät uuden innon ja uusien ihmissuhteiden saamiseen elämään. Kaikki tämän tutkimuksen opiskelijat kertoivat koulutuksen innostaneen heitä. Osa oli tullut valmiiksi innostuneena ja motivoituneena koulutukseen ja osalla innostuneisuus oli lisääntynyt koulutuksen myötä. Koulutus oli aktivoinut monella tavalla, tuonut virkeyttä ja lisää ”potkua” esimerkiksi opiskelupaikan hakemiseen. Usean opiskelijan mielestä koulutuksen tuoma säännöllinen päivärytmi tekee ihmiselle hyvää. Näin oli Lehtisenkin (1998, 110) tutkimuksessa, jossa

koulutuksen oli havaittu parantaneen osan osallistuneiden nuorten arkirutiinia. Yksi puoli vuotta työttömänä ennen koulutusta ollut opiskelija oli kokenut koulutuksen ”puhaltaneen henkeä” häneen. Toinen opiskelija kertoi koulutuksen muuttaneen positiivisesti hänen käsityksiään työvoimapolitiittisista koulutuksista, sillä hän oli ajatellut koulutusten olevan tarkoitettu vain toivonsa menettäneille pitkäaikaistyöttömille. Opiskelijat, jotka olivat asettaneet elämän- ja arjen rytmin säilyttämisen ja piristämisen henkilökohtaiseksi tavoitteekseen, totesivat tavoitteidensa toteutuneen. Lehtisen (1998, 64) tutkimuksessa (N=186) tavoite opiskelijoiden suhtautumisesta omaan elämäänsä uudella positiivisella tavalla toteutui 61–79 prosentin mielestä joko täysin tai osittain, mikä tukee tämän tutkimuksen tuloksia.

Kahdella opiskelijalla oli henkilökohtaisena tavoitteenaan tutustua uusiin ihmisiin, mikä toteutui. Opiskelijat olivat tutustuneet kanssapuolittajoihinsa ja saaneet uusia ystäviä. Heistä oli muodostunut kiinteä ryhmä, joilla oli mukavaa yhdessä. Koulutuksesta annetusta loppupalautteestakin oli ollut havaittavissa, että ryhmähenki oli hyvä. Tämä tuli esille myös yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvan viestintään- ja vuorovaikutukseen liittyvän tavoitteen osalta. Tässä ihanneryhmän piirteitä täyttävässä ryhmässä kaikkien mielipiteitä kunnioitettiin ja kaikki uskalsivat sanoa mielipiteensä. Myönteinen ryhmävuorovaikutus edesauttoi kouluttajia toteuttamaan opetusta yhteistoiminnallisilla opiskelumenetelmillä.

Tavoite opiskelijan kokemasta aidosta välittämisestä ja luottamuksen synnyttämisestä oli koulutusorganisaation tavoite omaa toimintaansa ajatellen. Luottamuksen synnyttämistä tavoiteltiin nimenomaan opiskelijan ja kouluttajan välisessä suhteessa. Kouluttajat korostivat jokaisen opiskelijan yksilöllistä huomioimista ja heidän oli tiedostettava, että työttömäksi jäänyt nuori tarvitsee itsevarmuuden ja itsetunnon kohottamista. Se toteutuu usein huomaamatta muiden koulutuksen sisältöjen kautta, eikä siitä haluta koulutuksessa välttämättä sillä nimikkeellä puhua. Opiskelijaryhmässä on erilaisia persoonia ja ohjaavassa koulutuksessa täytyy uskaltaa kohdata heidät. Ihmiset täytyy kohdata, jotta he uskaltavat tuoda esille esimerkiksi työllistymistään vaikeuttaneita asioita. Ohjaavissa koulutuksissa suunnitellaan opiskelijan tulevaisuutta ja suunnittelu on vaikeaa, jos kouluttaja ei tiedä riittävästi ohjattavansa asioista ja tilanteesta. Kouluttajalla on siis vastuu välittömän ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisesta koulutuksessa. Opiskelijat olivat kokeneet välittämisenä sen, että heidän asioistaan oltiin kiinnostuneita ja he saivat

neuvoja, apua ja kannustusta. Välittäminen tulkittiin myös koetun tunnetilan, mukavuuden kokemisen kautta.

Ohjaavan koulutuksen koulutuksenaikaisena opetussuunnitelmallisena päätavoitteena on, että kouluttaja ja työvoimaneuvoja laativat jatkosuunnitelman koulutuksen päättyessä jokaisen opiskelijan kanssa. Jatkosuunnitelmaan kirjattiin, hakeutuiko opiskelija esimerkiksi työhön, opiskelemaan, työharjoitteluun tai ammatinvalinnan ohjaukseen. Koulutuksen aikana opiskelijat saivat valmiuksia ja tietoa jatkosuunnitelman laatimiseen. Sekä koulutuksen sisällöt että konkreettinen jatkosuunnitelma auttavat opiskelijaa etenemään elämässä. Koulutus oli saanut opiskelijat pohtimaan omaa tilannettaan ja tuonut uusia ajatuksia. Eräs opiskelija koki hyötyneensä koulutuksesta uuden toivon saamisen kautta. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden arviot koulutuksesta olivat positiivisia. Myös Mikkosen (1995a, 68) tutkimuksessa kysyttäessä ohjaavaan koulutukseen osallistuneilta, miten hyvin koulutus oli vastannut omia odotuksia, 7% vastaajista arvioi, ettei koulutus ollut vastannut odotuksia, kun taas noin 45%\* arvioi sen vastanneen täysin niihin. Loput 48%\* arvioivat koulutuksen vastanneen heidän odotuksiaan osittain. (\*=Prosentit arvioitu Mikkosen 1995a, 68 pylväskaaviosta).

Eräs opiskelija kertoi, ettei olisi uskonut koulutuksen olevan niin hyödyllinen – hänen tavoitteensa olivat toteutuneet. Kaikki opiskelijat kokivat saaneensa koulutukselta jotain, mikä mainittiin kannustuksena, tsemppaamisena, reippauden lisääntymisenä, avarakatseisuuden lisääntymisenä, ammatillisena varmistumisena ja atk – taitojen kertaamisena. Eräs opiskelija analysoi elämässä eteenpäin menemisen tapahtuvan pidemmällä aikavälillä. Koulutuksen avulla voi löytyä uusi suunta todennäköisemmin kuin kotoa käsin, sillä koulutuksessa sai tukea ja tapasi ihmisiä myös työvoimatoimistosta. Aineiston perusteella opiskelijat olivat saaneet koulutuksesta eväitä elämäänsä varten, mutta kaikki eivät vielä varmuudella tienneet, mitä he haluavat jatkossa tehdä. Uuden suunnan löytyminen saattoi myös ilmetä asenteiden muuttumisena. Yksi opiskelija kertoi tietävänsä, mikä hänelle sopii, mutta asia vaati vielä kirkastumista. Toinenkaan ei ollut varma ja suunnitteli ammatinvalintapsykologille menoa. Hän korosti, ettei halua tehdä toisten pakottamana hätiköityjä päätöksiä. Kolmas pohti jo olemassa olevaa ammatillista tutkintoaan täydentäviä lisäopintoja, sillä jotain itseä hyödyttävää ja harkittua olisi keksittävä.

Osalla opiskelijoista oli selkeät tulevaisuuden suunnitelmat. Yksi opiskelija oli muodostanut lyhyen tähtäimen tavoitteita koulutuksen jälkeiseen aikaan ja toiset

pohdiskelivat alkavaa arkea ja sitä, miten jatkosuunnitelma toteutuu. Miten jatkosuunnitelmien käy, kun ei ole kukaan kannustamassa? Tärkeää olisi kuitenkin pysyä aktiivisena. Kenelläkään ei ollut heti koulutuksen päättyessä työ- tai harjoittelupaikkaa, vaan esimerkiksi opiskelemaan hakeutuminen siinsi muutaman kuukauden päässä. Eräs opiskelija pohti sitä, miten käy, jos hän ei pääsekään haluamaansa koulutukseen.

Opiskelijat kertoivat, että koulutuksesta jää päällimmäisenä mieleen hyvä porukka ja ryhmähenki, hyvä ilmapiiri, kouluttajat, työharjoittelu sekä atk -taitojen kehittyminen ja niiden kertaaminen. Suurin osa (N=7) opiskelijoista olisi viihtynyt koulutuksessa pidempäänkin ja loppujen kolmen mielestä kesto oli ollut sopiva. Opiskelijat olivat työvoimaneuvojen mukaan loppupalautteiden perusteella tyytyväisiä koulutukseen ja kaikkien jatkosuunnitelmat olivat koulutuksen päättyessä tehtyinä. Nuorten tilanteissa oli tapahtunut havaittavia muutoksia. Koulutuksen alkuhaastattelussa oli ollut joidenkin osalta nähtävissä mielenkiinnottomuutta ja pientä kapinaa ja tätä tilannetta loppuhaastatteluihin verratessa oli tapahtunut muutos positiiviseen suuntaan. Mikkosen (1997, 148) aineiston perusteella ohjaavan koulutuksen koettiin vaikuttavan nimenomaan elämäntilanteeseen. Kouluttajien ja työvoimaneuvojen mukaan opiskelijoilla oli koulutuksen jälkeisinä vaihtoehtoina avoimille työmarkkinoille työllistyminen, omaehtoinen kouluttautuminen, ammatilliseen työvoimakoulutukseen pyrkiminen, koulutuksen hankkiminen oppisopimuksen avulla, työharjoitteluun osallistuminen työmarkkinatuella ja tukityöllistyminen. Oli yksilökohtaista, mihin tukeen kukin oli oikeutettu. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus ammatinvalintapsykologin ohjaukseen. Niin työvoimaneuvojat kuin kouluttajatkin näkivät nuorten tulevaisuuden positiivisena. He uskoivat kaikkien löytävän oman paikkansa elämässä ja työelämässä, vaikka joillakin se vaatii vielä etsimistä ja selvittelyä. Merkittävä osa on kiinni ihmisestä itsestään.

Kouluttajien mielestä virallisista tavoitteista välittömästi koulutuksen päättyessä näkyvät tavoitteet eivät olleet niin hyviä kuin he olisivat toivoneet. He olisivat mielellään halunneet nähdä enemmän jatkoja syntyvän niihin työharjoittelupaikkoihin, joissa opiskelijat olivat. Opiskelijoilla oli jatkosuunnitelmia pidemmälle aikavälille, mutta heti havaittavat työllistymisvaikutukset eivät olleet niin hyviä kuin mitä joissakin toisissa vastaavissa koulutuksissa oli ollut. Kaikilla oli oma suunnitelma tulevaa ajatellen, joka perustui joillakin tulevaan työpaikkaan tai tulevaan koulutukseen. Suunnitelmien aikajänne oli kuitenkin sen verran pitkä, että muutamien

osalta ratkaisujen olisi toivottu tapahtuvan jo koulutuksen aikana. Työvoimaneuvoja kertoi heidän tarkastelevan kahden kuukauden kuluttua koulutuksesta sitä, mikä asiakkaiden tilanne on sillä hetkellä. Kaikilla on usein jatkosuunnitelmat tehtynä, mutta työllistyvyys ohjaavan koulutuksen jälkeen on alhaista. Sen sijaan opiskelijat saattavat kahden kuukauden jälkeen olla jossain koulutuksessa tai työharjoittelussa. Työvoimaneuvojan puheesta tuli kuitenkin esille, että ohjaavassa koulutuksessa ei kannata mitata sitä, kuinka moni on työllistynyt kahden kuukauden sisällä, sillä se ei ole ohjaavan koulutuksen pääasiallinen tavoite. Koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan opiskelijoiden antaman numeerisen palautteen ja sen perusteella, onko opiskelija työllistynyt kolmen kuukauden kuluessa koulutuksen päättymisestä.

Vaikka työllistyminen ei siis ole koulutuksen ensisijainen tavoite, sitä kuitenkin painotetaan ja kouluttajien taholta koettiin jollain tasolla epäonnistumista, koska jatkoja ei työharjoittelupaikkoihin tullut samalla tavalla kuin joissakin toisissa koulutuksissa. Se, ilmeneekö jatkopolku juuri työllistymisenä, riippuu siitä, millaisia opiskelijoita koulutukseen on valikoitunut. Olivatko opiskelijat kenties sellaisia, joiden työllistyminen on haastavampaa. Hämäläinen ja Tuomaala (2006, 35) toivat esille, että ohjaaviin koulutuksiin osallistujat ovat usein avoimille työmarkkinoille muita työttömiä heikommin työllistyviä työttömiä. Mikkonen (1997, 146) korostaa tämän ryhmän ongelmien liittyvän oman paikan etsimiseen työmarkkinoilla ja ammatillisen osaamisen kentässä. Näin on mahdollista myös tämän koulutuksen osalta. Opiskelijoiden pääasiallinen tarve liittyi juuri oman paikan etsimiseen. Jos esimerkiksi tarkastellaan opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita, ainoastaan yhden tavoitteena oli työllistyä koulutuksen seurauksena ja yhden löytää kesätyöpaikka. On hyvä muistaa, kuten Pasanen (2007, 14) tuo esille, ohjaavaa koulutusta on arvioitava niiden kontekstien suhteen, jotka opiskelijat tuovat mukanaan. Pohdittavaksi jää, olisivatko kouluttajat voineet tehdä jotain vielä sen eteen, että jatkoja nuorten työharjoittelupaikkoihin olisi syntynyt?

Kouluttajat arvioivat koulutuksen välitöntä vaikuttavuutta kuitenkin lopulta myös työllistymisen perusteella. Koulutusorganisaation tavoitteena tuli aiemmin esille kokonaisvaltaisten opiskelijaa hyödyntävien ratkaisujen löytäminen pidemmällä aikavälillä. Kouluttajat arvottivat selvästi muutakin vaikuttavuutta kuin työllistymistä, mutta koska työllistyminen on aina tilaajan eli tässä tapauksessa ELY-keskuksen taustalla oleva tavoite, on se tavoite olemassa myös kouluttajilla. Yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta työnteko on elinehto, joten on ymmärrettävää, että pyrkimys

työllistymiseen on aina taustalla. Koulutusta ei kuitenkaan tulisi arvioida vain sen perusteella, jos se ei ensisijainen tavoite edes ohjaavissa koulutuksissa ole. Ohjaavan koulutuksen vaikuttavuus jää pieneksi, kun sitä arvioidaan työllistymisen perusteella. Myös Pasanen (2007, 19) tuo esille, että tarkasteltaessa ohjaavaa koulutusta julkisen ja valtiollisen koulutuspolitiikan tavoittelemalla tasolla, ohjaavan koulutuksen vaikuttavuus jää vähäiseksi. Sen sijaan, kun sitä on tarkasteltu yksilöllisellä tasolla, sen on huomattu vahvistavan osallistujien kvalifikaatioita ja elämänhallintaa sekä luovan positiivista minäkäsitystä ja sen myötä uskoa tulevaisuuteen. Tässäkin tutkimuksessa elämäntaitoon painottuvien tavoitteiden toteutuminen tuli esille aineiston perusteella. Ohjaava koulutus soveltuu parhaiten omaa suuntaansa etsiville, joten suunnan löytyessä pitäisi päätavoitteen olla täyttynyt. Toiminnan mielekkyys ei ohjaavassa koulutuksessa perustu ainoastaan työnsaannin kaltaisiin konkreettisiin tuloksiin, vaan siirtovaikutukseen eli valmiuksiin, joiden varassa voi toimia myöhemmin elämässä.

Tämän arviointitutkimuksen tulokset ovat osaltaan tuoneet näkyväksi sitä välitöntä vaikuttavuutta, mitä ohjaavan koulutuksella voidaan saavuttaa. Tutkimus osoitti nuorten ohjaavan koulutuksen välittömän vaikuttavuuden ilmenevän muun muassa kehittyneinä työnhakuvalmiuksina, konkreettisten työnantajakontaktien syntymisinä, työelämävalmiuksina, tietona koulutusmahdollisuuksista, ammatillisten tulevaisuustavoitteiden selkiytymisinä sekä kehittyneinä atk- ja vuorovaikutustaitoina. Opiskelijat olivat orientoituneet koulutuksen aikana tavoitteelliseen toimintaan. He olivat saaneet uutta intoa esimerkiksi arjen rytmin selkiytymisen myötä ja heitä oli autettu etenemään elämässä.

## **8.2 Arvioinnin arviointi ja tutkimuksen luotettavuus**

Tässä luvussa arvioidaan koko arviointitutkimusta ja siinä tehtyjä valintoja. Tutkimusta arvioidaan tämän ohella luotettavuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida valitun koulutuksen välitöntä vaikuttavuutta sidosryhmien näkökulmista. Arvioinnin kannalta oli aluksi ratkaisevaa määrittellä, miten tutkijana ymmärrän vaikuttavuuden käsitteen suhteessa lukuisiin siitä olemassa oleviin määrittelyihin. Päädyin teoriaan tutustumisen myötä määrittelemään vaikuttavuuden tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta ottaen arvioinnin kohteeksi sekä opetussuunnitelma- että henkilökohtaiset tavoitteet. Koska arvioinnin lähtökohtana

oli koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutuminen, olisin Räisäsen (2005) ohjeiden mukaan voinut puhua vaikuttavuuden sijasta tai ohella tavoiteperustaisesta arvioinnista. Tutkimuksessa on siis tehty tavoiteperusteista arviointia, josta puhutaan koulutuksen vaikuttavuuden arviointina. Tavoiteperustainen arviointi edellyttää yleensä kriteereitä, joten valitsin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kriteereiksi opiskelijoiden itselleen asettamien henkilökohtaisten tavoitteiden ja opetussuunnitelmatavoitteiden toteutumisen opiskelijoiden kohdalla. Operationaalisten tavoitteet pelkistämällä ja ryhmittelemällä ne sisällönanalyysin avulla erilaisiin tavoitekategorioihin. Räisänen (2002, 16) tuo esille, että tavoiteperusteinen arviointi on systemaattista ja lisää arvioinnin luotettavuutta.

On oleellista huomioda, että ohjaavan koulutuksen vaikuttavuutta arvioitiin tässä tutkimuksessa vain valittujen tavoitteiden toteutumisen perusteella, jolloin ulkopuolelle jäi muu muissa tavoitteissa mainittu sekä tavoitteissa mainitsematon vaikuttavuus. Toisin sanoen ensinnäkin opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet sanelevat, millaista vaikuttavuutta voin koulutuksella arvioida olevan. Toiseksi vaikuttavuuden arviointiin vaikuttaa se, mitkä tavoitteet olen opetussuunnitelmasta nostanut, sillä opetussuunnitelma sisälsi muitakin eri sisältöalueisiin kuuluvia pienempiä osatavoitteita. Näin ollen tämä tutkimus on samalla osittain opetussuunnitelman arviointia. Kolmanneksi se, millaista vaikuttavuutta tässä tutkimuksessa oli havaittavissa, riippuu kyseisen opetussuunnitelman tekijän valinnoista siinä, millaisia tavoitteita hän on opetussuunnitelmaan nuorten koulutukselle kokemuksensa ja asiantuntijuutensa pohjalta kirjannut. Arviointiin vaikuttivat siten opetussuunnitelman tekijän valinnat, opiskelijoiden valinnat ja omat valintani tässä tapauksessa tutkimukseen valittujen tavoitteiden ja niiden pelkistämisen osalta. Olen hyväksynyt opetussuunnitelmatavoitteet ja opiskelijoiden itse asettamat tavoitteet arviointini lähtökohdiksi. Opiskelijat ovat laatineet henkilökohtaiset tavoitteensa koulutuksen alussa, jolloin he eivät vielä voi tarkalleen tietää, millainen koulutus on toteutumassa. Toisaalta koulutuksen sisällöt saavat lopullisen muotonsa juuri opiskelijoiden asettamien tavoitteiden pohjalta.

En ole lähtökohtaisesti kohdistanut arviointia tavoitteisiin johtaviin prosesseihin tai muiden toiminnan edellytysten vaikutuksiin. Poikkeuksena oli elämäntaitoon painottuvaan tavoitekategoriaan sisältyvä tavoite tavoiteorientoituneeseen toimintaan kannustamisesta ja henkilökohtaisten tavoitteiden selkiyttämisestä. Siihen liittyen tuli esille tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavia



tekijöitä ja tämä tieto koskettaa koko tutkimusta. Tavoitteiden toteutumiseen saattavat vaikuttaa tuloksissa mainittujen lisäksi, ovatko opiskelijat ottaneet opetussuunnitelmatavoitteet omikseen, kouluttajien persoona ja pedagogiset taidot ja se, kuinka hyvin tavoitteiden toteutumista tukeva koulutuksen sisältöalue on käyty läpi. Kyseessä on laadullinen arviointi, joten tietyn muuttujan vaikutusta toiseen ei ole tarkasteltu.

Raivola, Valtonen ja Vuorensyrjä (2000, 12) muistuttavat vaikuttavuuden käsitteeseen ja vaikuttavuuden arviointiin liittyvän ongelmia. Ongelmat liittyvät esimerkiksi tavoitteiden määrittämiseen ja niiden tulkintaan ja sen erottamiseen, onko oppiminen seurausta opetuksesta. Opetus voi tuottaa oppimistuloksia ja vaikuttaa yksilöön positiivisesti, vaikka koulutukselle asetetut tavoitteet eivät olisi toteutuneet. Koulutuksen seurauksena voi olla sellaista vaikuttavuutta, jota ei alun perin tavoiteltu. Raivola ym. (2000, 12) jatkavat tavoitteiden voivan myös olla huonosti määriteltyjä, ristiriitaisia tai kiistanalaisia. Kari Hietalan (1997, 4) mukaan ”huono” tavoitteenasettelu voi selittää vähäistä vaikuttavuutta. Tässä koulutuksessa koulutuksen järjestäjän asettamat tavoitteet olivat kokemuksen myötä valikoituja ja ne toteutuivat koulutuksen aikana lähtökohtaisesti. Puutteellinen tavoitteenasettelu voisi selittää vähäistä vaikuttavuutta opiskelijoiden henkilökohtaisten työnhakuun painottuvien tavoitteiden osalta. Toisin sanoen, olivatko työn ja kesätyön saaminen tavoitteena realistisia suhteessa opiskelijan omaan panokseen niiden saavuttamiseksi. Olivatko nuo tavoitteet realistisia vai oliko ne asetettu yläkanttiin? Jos tavoite on Hietalan (1997, 5) mukaan liian korkealla, saadaan aina tulos, että vaikuttavuus oli huono suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen ja jos liian matalalla, vaikuttavuus on hyvä suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen. Hietala (1997, 5) toteaa tavoitetason sopivaksi, kun se on mahdollista saavuttaa käytettävissä olevin resurssein, niistä kaiken irtiottaen, muiden tekijöiden vaikutus poissuljettuna. Hän jatkaa, että koska vaikuttavuus on aina muutos, on myös tavoite järkevää ilmoittaa muutoksena. Tämä karsii pahimmat epärealistisuudet tavoitteenasettelusta. Tässä tutkimuksessa tavoitteiden toteutuminen näkyi muutoksena esimerkiksi työnhakuvalmiuksissa, atk-taidoissa ja virkistymisenä aiempaan olotilaan nähden.

Mikä sidosryhmä on vastuussa tavoitteiden toteutumisesta? Opiskelijoiden koulutuksenaikainen toiminta kohdistuu enemmän omien kuin virallisten opetussuunnitelma- ja työvoimahallinnon tavoitteiden toteuttamiseen, joiden toteutumista puolestaan kouluttajat ja työvoimaneuvojat valvovat ja toiminnallaan

edistävät. Kouluttajat ovat myös osaltaan vastuussa yksilöopiskelijan asettamien tavoitteiden toteutumisen edistämisestä opiskelijälähtöisyyden periaatteen huomioiden. Kouluttaja varmistaa, että opiskelijan HOPS -tavoitteet ovat realistisia.

Sidosryhmänäkökulma toimi tässä tutkimuksessa arvioinnin luotettavuutta lisäävänä. Ohjaava koulutus perustui tiiviiseen yhteistyöhön eri toimijoiden eli opiskelijan, kouluttajan ja työvoimaneuvojan välillä (luku 3.3.2 kuvio 1), jolloin sidosryhmänäkökulma sopi hyvin tällaisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin. Sidosryhmien näkökulmia hyödyntämällä tutkittavasta kohteesta saatiin laajempi kuva verraten siihen, että arvioinnin kohteena olisi ollut ainoastaan opiskelijoiden kokema välitön vaikuttavuus. Muun muassa Heinonen (2002) on sidosryhmiä koulutuksen arvioinnissa hyödyntävässä tutkimuksessaan valinnut edellisten lisäksi yhdeksi sidosryhmäksi koulutukseen liittyvän työharjoittelun työnantajat. Tässä tutkimuksessa katsottiin työharjoittelupaikan edustajien asiantuntijuuden koulutuksen yksilökohtaista välitöntä vaikuttavuutta koskevan tiedon tarjoajina olevan niin vähäinen, ettei heidän osallistumisestaan katsottu tarkoituksenmukaiseksi. Heinonen (2001a, 41–42) ilmaisee Pawsonia ja Tilleytä (1997) siteeraten, ettei sidosryhmien valintaan voida antaa tarkkoja ohjeita. Valinta tulee ratkaista tapaus- ja tilannekohtaisesti. Jokaisella sidosryhmällähän on oma ”tiedon profiilinsa”. Heinonen (2001a, 42) jatkaa: ”Arvioinnin totuudellisuuden testi ei kuitenkaan ole se, vastaako arviointitieto sidosryhmien tietoprofiileja, vaan se, saavutetaanko arvioinnilla tutkijan teoriaa tukevaa merkityksellistä tietoa”. Tämän tutkimuksen osalta sidosryhmien valinta oli onnistunut. Muiden sidosryhmien arvionnit olivat olennaisia opiskelijoiden itsearviointin luotettavuuden varmistamisessa ja silloin, jos joku opiskelija ei esimerkiksi itse tiedostanut kehittyneensä tai osannut pukea sitä sanoiksi. Koulutuksen arvioitu vaikuttavuus riippui myös siitä, mitä eri sidosryhmien edustajat unohtivat sanoa tai jättivät sanomatta.

Jokainen sidosryhmä arvioi vaikuttavuutta samoilla kriteereillä tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Tutkimuksessa oli havaittavissa kullakin sidosryhmällä Heinosen (2001a, 41–42) mainitsemat omat tiedon profiilit sekä erilaiset roolit ja arvot (Heinonen 2001a, 27). Arvioinnin näkökulmasta opiskelijat olivat itsearviointia toteuttavina ensisijaisia asiantuntijoita tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa. Kouluttajat olivat puolestaan koulutusprosessin asiantuntijoita ja heidän tavoitteiden toteutumiseen liittyvä tietonsa perustui havaintoihin ja opiskelijoiden kanssa käytyihin keskusteluihin. Kouluttajien arviot opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisesta olivat myönteisiä, kuten Lehtisen (1998, 8) tutkimuksessakin. Työvoimaneuvojien tiedon

profiili opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen arvioijina perustui opiskelijoiden palautteisiin (suullinen palaute ja Opal-palaute), kouluttajilta sujuvan yhteistyön myötä saatuun tietoon ja jatkosuunnitelmien laatimistilanteessa saatuun tietoon. He olivat tietoisia, miten työvoimatoimiston koulutukselle asettamat tavoitteet olivat toteutuneet, mutta kouluttaja ja opiskelija tiesivät parhaiten henkilökohtaisten- ja opetussuunnitelmatavoitteiden toteutumisesta. Työvoimaneuvojilla oli tilastotietoa opiskelijan asemasta ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen, ja lisäksi sellaista piiloista tietoa ja näkemystä opiskelijasta, mikä ei näy tilastoissa. Heidän ei tarvitse tietää niin tarkkaan kaikkien tavoitteiden, kuten esimerkiksi tavoiteorientoituneeseen toimintaan orientoitumisen onnistumisesta koulutuksessa. Heidän kannaltaan olennaisinta on, että opiskelijalle saadaan jatkosuunnitelma tulevaisuutta varten.

Laadullisen aineiston hankkimisen metodina haastattelu sopi hyvin tähän tutkimukseen, koska siinä haastateltava sai mahdollisuuden tuoda monipuolisesti ja laajasti esille näkemyksiään. Vastauksiin oli haastattelutilanteessa myös mahdollista pyytää selvennyksiä ja syventää tarkastelua käyttäen tarvittaessa lisäkysymyksiä. Luotettavuuden kannalta haastattelun eteneminen on raportoitu tarkasti ja teemahaastattelurunko liitetty tutkimukseen mukaan. Arvioin tutkimuksessa koulutuksen välitöntä primaarivaikuttavuutta eli haastattelujen toteuttaminen koulutuksen päättyessä tuki tätä valintaa. Samoin muilla sidosryhmillä oli koulutuksen päättyessä vielä tuore näkökulma koulutuksen tavoitteiden toteutumiseen. Huomioin sen, että opiskelijat olivat ennen haastatteluni tai arviointikeskusteluni toteuttamista antaneet koulutukseensa virallisesti sisältyneen työ- ja elinkeinopalveluiden verkkopohjaisen Opal-palautteen. Näin ollen kanssani käydyt arviointikeskustelut eivät vaikuttaneet kyseisen numeerisen palautteen tuloksiin. Kouluttajien ja työvoimaneuvojien haastattelut pidettiin sen jälkeen, kun opiskelijat ja koulutuksen vastuukouluttaja olivat pitäneet työvoimaneuvojan kanssa koulutukseen sisältyvän ”kolmikantakeskustelun” opiskelijoiden tavoitteiden toteutumiseen ja jatkosuunnitelmiin liittyen. Kokonaisuudessaan julkinen taho mukaan huomioiden koulutusta arvioitiin perusteellisesti sekä laadullisesti että määrällisesti koulutukseen liittyneen ”kolmikantakeskustelun” eli jatkosuunnitelmien laatimiskeskustelun, numeerisen Opal-palautteen sekä toteuttamani laadullisen koulutuksen välittömän vaikuttavuuden arvioinnin myötä.

Tutkimusaineiston analysointiin sopivaksi metodiksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja analyysiyksiköksi aineistossa esiintyvän tavoitteisiin liittyvän

puheen. Tavoitepuheen jäsentämiseksi pelkistin yhtenä aineiston osana olleet opetussuunnitelma- ja opiskelijoiden asettamat henkilökohtaiset tavoitteet ja ryhmittelin ne erilaisiksi tavoitekategorioiksi. Kyseinen ryhmittely tavoitekategorioihin jäseni monipuolista sidosryhmäperusteista haastatteluaineistoa. Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi loi systematiikan ja rungon koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisen tarkastelulle (Tuomi & Sarajärvi 2004, 121). Sisällönanalyysi on toteutettu teoriasta saatujen ohjeiden mukaisesti. Nimesin tavoitekategoriat teorialähtöisesti käyttämällä apuna yleisen ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman (Järvinen ym. 1996, 5) koulutustyyppiluokitteluja. Yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvan tavoitekategorian nimesin itse tietäen, että siihen luokitellut atk-taidot, viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä englannin kielen osaaminen ovat nykyään työnhakijalta edellytettävien yleisammattillisten taitojen asemassa. Eri koulutusorganisaatioiden ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelmataavoitteet perustuvat yleisiin opetushallituksen ohjaavalle koulutukselle aikanaan määrittelemiin opetussuunnitelmatavoitteisiin (Järvinen ym. 1996), jolloin tavoitteidenkin voi nähdä olevan linjassa tietyn koulutustyyppin kanssa. Nimeämisessä on siis käytetty Kyngästä ja Vanhasta (1999, 7) lainaten deduktiivista päättelyä eli kategorioille on annettu nimi, joka on jo aikaisemmasta tuttu käsite tai sanapari.

Tavoitekategorioiden muodostaminen oli selkeä tapa jäsentää aineistoa ja saada vastaus tutkimusongelmiin. Aluksi tavoitekategorioihin kuului myös viides, ammatinvalintaan painottuvia tavoitteita sisältävä kategoria, mutta lopulta päädyin ammatinvalintaan liittyvän puheen vähäisyyden vuoksi yhdistämään sen koulutuksen hakuun painottuvia tavoitteita sisältävään kategoriaan. Tässä tutkimuksessa arvioitavan ohjaavan koulutuksen koulutustyyppihän on puhtaimmillaan työn- ja koulutuksen hakua painottava ohjaava koulutus, jossa on elementtejä elämäntaitoon painottuvasta koulutustyyppistä tukien myös joidenkin opiskelijoiden osalta ammatinvalintaa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2004, 103) kertovat, on kategorioiden muodostaminen analyysin kriittinen vaihe ja perustuu tutkijan tulkintaan siitä, millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. Olisin voinut ryhmitellä esimerkiksi atk-taidot yleisammattillisten taitojen kehittämiseen painottuvan tavoitekategorian ohella työnhakuun painottuvaan kategoriaan tai tulevaisuuden koulutushaasteista selviämiseen eli koulutuksen hakuun liittyväksi ja vuorovaikutustaidot periaatteessa työnhakuun, koulutuksen hakuun tai elämäntaitoon liittyviksi.

Myös kirjallisen aineiston luotettavuutta on olennaista tarkastella. Monet käytetyistä koulutuksen arviointiin liittyvistä lähteistä ovat koulutukseen ja arvioinnin kehittämiseen osallistuneiden suomalaisten tutkijoiden käsialaa. Lähteinä on arvioinnin teoreettista perustaa kuvaavaa kotimaista sekä jonkin verran myös ulkomaista kirjallisuutta. Lisäksi mukana on tämän tutkimuksen kannalta olennaisia tutkimusjulkaisuja, kuten arviointiin liittyen esimerkiksi koulutuksen arviointineuvoston julkaisut ja erilaisia toimitettuja kokoomateoksia. Pääpaino on kotimaisissa lähteissä, sillä kansainvälistä vertailukohtaa ei ole katsottu tarpeelliseksi korostaa. Muutamat ulkomaiseen työvoimapolitiikan kenttään liittyvät lähteet ovat kuitenkin antaneet mielenkiintoista lisäinformaatiota. Niin ikään suomalaiseen työttömyyteen, työvoimapolitiikkaan ja työvoimapolitiisiin koulutuksiin liittyviä lähteitä on runsaasti, kuten esimerkiksi työpoliittisia tutkimuksia ja erilaisten projektien julkaisuja. Työvoimapolitiittista koulutusta tutkittiin paljon nimenomaan 1990-luvulla laman jälkeen ja niistä saatua tutkimustietoa on voitu hyödyntää tässä tutkimuksessa.

Välijärven ja Kuparin (2010, 12) mukaan myös koulutuksen arviointi on lisääntynyt voimakkaasti kahdenkymmenen viime vuoden aikana. Keväällä 2004 osallistuessani Anu Räisäsen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen syventävien opintojen opiskelijoille ja jatko-opiskelijoille suunnatulle Arvioinnin teoriaa ja käytäntöä – kurssille koulutuksen arviointi oli ilmiönä alkanut tulla ”muotiin”. Kyseisen opintokokonaisuuden innostamana halusin sisällyttää koulutuksen arvioinnin teeman pro gradu -työhöni. Tutkimusaineisto on kerätty vuonna 2006 ja nyt eletään vuotta 2014, jolloin voidaan koulutuksen arvioinnin kentällä puhua Välijärveä ja Kuparia (2010, 21) lainaten arviointibuumista ja arviointiähkystä. Välijärvi ja Kupari (2010, 22, 28) toteavat arvioinnin kentän laajentuneen ja monipuolistuneen.

Tämän tutkimuksen osalta haasteena oli löytää tulosten osalta relevantteja vertailukohtia aiemmasta teoriasta. On julkaistu tutkimuksia, joissa on tarkasteltu ohjaavaksi työvoimakoulutukseksi luokiteltavan koulutuksen vaikuttavuutta sekä laadulliseen että määrälliseen aineistoon (mm. Kinnunen & Mikkonen 1995; Lehtinen 1998) perustuen, mutta pelkästään laadulliseen aineistoon perustuvaa tutkimusta on vähemmän väitöstutkimusten joukossa. Niin kuin luvussa 2.3.1 tuli esille, vaikuttavuutta määritellään tutkimuskirjallisuudessa hyvin monella tavalla. Pasanenkin (2007, 19) mainitsee erilaisten työvoimapolitiittisten koulutusten vaikuttavuuteen perustuvien tutkimusten tuovan esille vaikuttavuudessa ilmenevät erot. Työvoimapolitiittisten ohjaavien koulutusten kaltaisissa koulutuksen vaikuttavuuden

arviointiin liittyvissä tutkimuksissa tavoitteet olivat erilaisia ja niitä oli mitattu eri tavalla. Laadullinen arviointi aiheutti haasteita koulutusten keskinäiselle vertailtavuudelle.

Johtopäätökseni tutkimuksen toteuttamisen pohjalta on, että koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista on haastava arvioida pelkästään laadullisesti ja tehdä sellaisen tiedon pohjalta tarkkoja johtopäätöksiä itse tavoitteiden toteutumisesta. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli tuottaa kuvailevaa tietoa tavoitteiden toteutumisesta eri sidosryhmien näkökulmien pohjalta ja onnistuin siinä. Kuvailevasta tiedosta on haasteellista tehdä arvioivia ja arvottavia johtopäätöksiä. Jos tutkija haluaisi vielä täsmällisempää tietoa yksittäisten tavoitteiden toteutumisesta, suosittelen hankkimaan kvantitatiivista aineistoa kvalitatiivisen rinnalle. Pelkästään kvantitatiivinen aineisto ei ole riittävä ohjaavan koulutuksen kaltaisiin tavoitepohjin rakennettua koulutusta arvioitaessa ja se tarvitsee laadullista aineistoa tuekseen. Monipuolisen aineiston käyttö toimii myös luotettavuutta lisäävänä. Yksi vaihtoehto olisi toteuttaa haastattelu osittain strukturoidusti esittämällä suoria kysymyksiä yksittäisistä tavoitteista, joihin eri sidosryhmien edustajat olisivat vastanneet annettujen vaihtoehtojen mukaisesti. Tämän tutkimuksen aineiston analyysin osalta sisällönanalyysiin liittyvä laajempi kvantifiointi olisi tuottanut lisätietoa tavoitteiden toteutumisesta.

Olen tutkijana tehnyt koko tutkimusprosessin ajan tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavia ja sitä edistäviä valintoja. Esimerkiksi toteuttamani arvioinnin arviointi laajentaa luotettavuuden arviointia. Heinonen (2001a, 24) nimittää tätä Pattoniin (1997) viitaten meta-arvioinniksi, jossa on kyse "jo toteutetun arvioinnin jälkeen tapahtuvasta alan periaatteisiin ja standardeihin perustuvasta arviointiprosessin onnistuneisuuden ja arvioinnin merkittävyyden tarkastelusta". Varsinaisessa koulutuksen arvioinnissa tällaista arviointiin itseensä kohdistuvaa systemaattista ja kriittistä tarkastelua on ollut vähän. (Heinonen 2001a, 24.) Luotettavuutta edistää myös tarkasti rajattu tutkimusongelma eli sen määrittäminen, mitä on tarkoitus arvioida. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on oleellista määrittellä käsitteet, ja siihen on panostettu. Lisäksi luotettavuutta edistää selväsanainen kerronta tutkimuksessa tehdyistä valinnoista ja niiden perustelu. Valinnat on perusteltu tarkasti teoriaan nojaten ja tehty teoriaa kunnioittaen. Tämän ohella eri vaiheet on raportoitu huolellisesti. Tutkimuksen toteuttaminen on raportoitu niin, että se olisi mahdollistaa toteuttaa uudelleen tutkimuksesta saatua informaatiota hyödyntäen. Tutkimuksen tulokset vastaavat

tutkimukselle asetettua päämäärää, mikä lisää tutkimuksen validiteettia. Tulososiossa esitettyjen suorien haastattelukatkelmien käyttö toimii myös luotettavuutta lisäävänä. Myös johtopäätösten taustalla olevat tulokset on raportoitu huolellisesti, jotta lukija voi itse varmistua niistä. Heinosen (2001a, 27) mukaan arviointitutkimuksessa validiteetti määräytyy samoilla kriteereillä kuin tutkimuksen validiteetti yleensä kysymyksessä olevan tutkimusparadigman alueella. Hän jatkaa, että arviointitutkimuksen kiinnostuksen kohteena on tutkimuksellisen tiedon kokoaminen ja siihen perustuvien arvottavien johtopäätösten tekeminen arvioinnin on kohteesta. Jakku-Sihvosen (2001, 129) mukaan johtopäätösten laatu ratkaisee arvioinnin luotettavuuden eli arvioinnin evidenssiarvon ja hyötyarvon. Tässä tutkimuksessa on tehty johtopäätöksiä myös arvioinnin toteuttamisesta.

Aihealueen ymmärtämistä on edesauttanut, että olen saanut seurata sivusta yli kymmenen vuotta työvoimapolitiittisten koulutusten toimintakenttää. Olen arvioijan asemaltani ulkopuolinen arvioitsija. Jakku-Sihvonen (2001, 115) viittaa Suomen opetusministeriön ulkopuolisen arviointitoiminnan perusteisiin, joissa todetaan: ”Arviointityö tulee järjestää siten, etteivät henkilöt, jotka ovat osallistuneet koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen valmisteluun, toimi saman koulutuksen arvioijina.” Olen perehtynyt aiheeseen perusteellisesti ja eettiset periaatteet huomioiden, joita toin esille teoriaosuuden luvussa 2.4 ja joiden toteutumista tarkastelen vielä seuraavassa luvussa.

### **8.3 Tutkimuseettiset näkökohdat**

Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan arvioinnin eettisyyteen liittyviä periaatteita. Arvioinnissa on pyritty Koulutuksen arviointia koskeva asetukseen (1061/2009) (1. luku 3§) huomioiden luotettavuuteen, monipuolisuuteen, avoimuuteen ja oikeudenmukaisuuteen. Tutkittavia on kohdeltu kunnioittavasti heidän asiantuntijuuttaan arvostaen. Arvioinnin toteuttaminen kohteenaan työvoimapolitiittinen koulutus tukee Linnakylän (2005, 268) mainitsemaa yhteiskunnassamme demokraattisesti sovittua pyrkimystä tasa-arvoiseen koulutukseen. Työvoimapolitiittisten koulutusten merkittävyyttä ei aina ymmärretä, vaikka niillä on keskeinen rooli työelämän muutoksiin aktiivisesti reagoivana ja työelämän tarpeita ja koulutusta yhteen sovittavana. Ne myös auttavat työttömiä jatkuvasti suuntautumaan elämässään eteenpäin. Arvioinnissa on ollut tavoitteena

tuottaa luotettavaa tietoa, jota on hankittu tavoitteisiin sopivilla menetelmillä. Myös tutkimuksessa viitatus teorian osalta kunnia on täydellisten lähdeviitteiden myötä annettu sille, jolle se kuuluu. Tutkija tuntee vastuunsa tulosten tulkinnasta (Linnakylä 2005, 268–269). Arviointitieto on lisäksi Aikuiskoulutuksen arviointistrategiassa (1998, 4) mainittua kehittämistyölle hyödyllistä ja tilanteeseen sopivaa. Arviointi on myös tarkkaa ja ymmärrettävää.

Työministeriön alaisen työvoimapolitiittisen nuorten ohjaavan koulutuksen arviointia varten oli anottava tutkimuslupa työministeriöstä lähettämällä heille tutkimuslupahakemus ja sen liitteenä tutkimussuunnitelma. Tutkimusluvan (LIITE 1) myöntämisen jälkeen tutkija sai tutustua koulutuksen opetussuunnitelmatavoitteisiin ja opiskelijoiden henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiinsa koulutuksen alussa kirjaamiin tavoitteisiin sekä sopia haastatteluista eri sidosryhmien edustajien kanssa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja kaikki sidosryhmien edustajat antoivat suostumuksensa osallistumalla haastatteluun. Ennen haastatteluja heitä oli informoitu tutkimuksesta sekä tutkijan että kouluttajan taholta. Arvioinnin tarkoitus oli siten selvitetty ennakkoon (Linnakylä 2005, 268).

Tutkimusluvassa säädetään seuraavaa: ”Tietoja saa käyttää vain hakemuksessa tarkoitettua tutkimusta varten. Tietoja ei saa käyttää siten, että yksityisyyden suoja tai yksityisten edut tai oikeudet vaarantuisivat. Tietoja saa tallentaa vain tutkimuksen kannalta tarpeellisin osin. Tietoja on säilytettävä ja toiminnassa muutoinkin erityisesti varmistettava, etteivät yksityistä koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Huomioon on lisäksi otettava henkilötietolakiin (523/99) sekä muihin lakeihin ja asetuksiin sisältyvät henkilötietojen keräämistä, tallentamista, käyttöä ja luovuttamista sekä hävittämistä ja arkistointia koskevat määräykset”.

Tutkimusluvan säädöksiä noudattaen Henkilötietolain 14 §:n (Henkilötietolaki 523/99) tutkimustarkoitusta varten käytettävästä henkilötietojen käsittelyä koskevan tiedon perusteella aineistoa käsitellään jatkossa jäljessä mainitulla tavalla. Tutkija säilyttää litteroidun haastatteluaineiston itsellään. Aineisto säilytetään siinä muodossa, ettei haastateltujen henkilöllisyys ole siitä tunnistettavissa. Haastatteluissa ei puhuttu opiskelijoista nimillä, ja jos opiskelija puhui jostain sidosryhmän edustajasta tämän nimeä käyttäen, nimitiedot on litteroinnissa korvattu kirjaimella X. Samoin, jos kouluttajat tai työvoimaneuvojat ovat puhuneet toisistaan nimillä, on nimet korvattu edellä esitetyllä tavalla. Opiskelijoiden henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista ja opetussuunnitelmasta saadut kopiot hävitetään pro gradu -työn hyväksymisen jälkeen.



Litteroitua aineistoa ei luovuteta eteenpäin, eikä tutkimusta varten kerättyjä tietoja käytetä muihin tarkoituksiin ilman työ- ja elinkeinoministeriön erillistä suostumusta. Toiminnassa on huomioitu, etteivät tutkimusluvassa säädetyt ja yksityistä koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Arvioinnin eettisyyden näkökulmasta on myös huomioitu Jakku-Sihvosen (2001, 129) viittaama Cronbachin (1988) validiteetin tarkasteluun erittelemä funktionaalinen näkökulma, jonka mukaan tutkimus ja sen tulosten tulkinta ei saa aiheuttaa haittaa kenellekään osapuolelle. Ulkopuolisten tietoon ei ole haluttu saattaa sitä, mikä ohjaava koulutus tarkalleen ottaen on kyseessä, kuka on koulutuksen järjestäjä ja keitä on haastateltu. Vain tutkija on ollut tekemisissä tutkimusaineiston kanssa ja tietää, kuka on sanonut mitään. Arvioinnin kohteena olleen koulutuksen järjestäjäorganisaatiolle toimitetaan heitä koskevat arviointitulokset kansitetun pro gradu -työn muodossa ja tutkimuksesta tiedotetaan myös haastateltuja työvoimaneuvojia.

#### **8.4 Arviointitiedon hyödynnettävyys ja jatkotutkimushaasteet**

Sidosryhmänäkökulmasta toteutettu arviointitutkimus työvoimapoliittisen nuorten ohjaavan koulutuksen välittömästä vaikuttavuudesta on tuonut esille, millaista yksilökohtaista vaikuttavuutta koulutuksella on mahdollista saavuttaa. Koulutus tuotti opiskelijoille erilaisia valmiuksia, joiden varassa toimia myöhemmin elämässä. Nämä koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot edistävät esimerkiksi opiskelijan työllistymistä ja koulutukseen hakua. Työvoimapoliittisen koulutuksen arviointi ei siten ole vain sen selvittämistä, kuinka moni on sijoittunut työelämään koulutuksen jälkeen (Hämäläinen 1996, 162). Ohjaavan ja ohjaavan tyyppisen koulutuksen vaikuttavuutta mitataan liian usein työllistymisellä, jolloin vaikuttavuus jää pieneksi. Tutkimuksessa on kiinnitetty huomio Mannisen (1996) ja Heinosen (1996) esimerkkiä seuraten muihin koulutuksen onnistumisen kriteereihin ja se on vastannut Mannisen (1996, 184) esille tuomaan tarpeeseen tehdä laadullista vaikuttavuustutkimusta.

Tutkimus antaa lukijalle teoretietoa muun muassa koulutuksen arvioinnista ja työvoimapoliittisista koulutuksista sekä aineiston ja tulosten osalta ohjaavan koulutuksen tavoitteista, ohjaavan koulutuksen arjesta ja siinä toimivien sidosryhmien positioista. Tutkimus on myös käytännön osoituksena yhdestä tavasta arvioida koulutusta. Niin ikään tutkimusaineiston perusteella on tullut esille, millaista välitöntä

vaikuttavuutta tavoitteiden toteutumisen perusteella arvioidulla ohjaavalla koulutuksella on ollut. Se antaa tietoa samanlaisin tavoitepohjin suunnitellun koulutuksen tarpeellisuudesta ja haastaa pohtimaan arvioidun laadullisen vaikuttavuuden riittävyttä työvoima- ja koulutuspolitiikan näkökulmasta.

Vuoden 2013 alusta voimaan tulleen julkisten työvoima- ja yrityspalvelujen uudistusten myötä työ- ja elinkeinopalvelut uudistuivat sisällöllisesti. Uudistushankkeen seurauksena lakkautettiin myös ohjaava koulutus ja sen sisältöjä otettiin osaksi valmennuspalveluita, kuten uravalmennuksia. (Työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelu 2014b.) Vaikka ohjaavaa koulutusta ei enää samansisältöisenä ja -nimisenä olekaan, on tutkimustuloksista hyötyä samoihin tavoitepohjiin perustuvien koulutusten suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Samalla tavalla kuin projekteja tai hankkeita arvioidaan jälkeenpäin, voidaan ohjaavaa koulutusta arvioida ikään kuin päättyneenä projektina. Tämä tutkimus osallistuu osaltaan tämän päättyneen projektin arviointiin. Lisäksi tutkimus palvelee koulutuksen asiakaslähtöisyyden vaatimusta, jolloin suunnittelijoiden ja kouluttajien on mahdollista suunnitella ja toteuttaa koulutusta entistä paremmin asiakkaiden tarpeet, tavoitteet ja toiveet huomioivaksi (Frisk 2005, 3; Nikki 1994, 64). Evaluaatiotoiminnalla on aina tarkoitus saada aikaan muutosta (Tuija Lindqvist 1999, 113) ja pyrkimys tuottaa tietoa, jolla on hyödynnettävyyden lisäksi hyvä käytettävyys (Linnakylä 2005, 268 Pattoniin 1997 viitaten). Tämän pohjalta nousee esille ajatus arviointitiedon hyödynnettävyydestä yleisesti ja ajatus arviointitiedon hyödynnettävyyteen kohdistuvan tutkimuksen tuottamisesta.

Kun nykyisiä valmennustuotteita, kuten uravalmennusta arvioidaan, voidaan tämän arviointitutkimuksen tuloksia verrata siitä saatuihin tuloksiin. Tutkimus toimii yhtenä vertailukohtana erityisesti laadullisen vaikuttavuuden osalta. Yhtenä jatkotutkimushaasteena olisikin toteuttaa uravalmennusten osalta vastaavanlainen arviointi. Uravalmennukset ovat kestoaltaan yleisesti 15–20 päivän mittaisia eli lyhyempiä kuin ohjaavat koulutukset ja niissä ei ole työharjoittelua. Tosin ne voivat toteutuksesta riippuen sisältää työelämään tutustumista. Aika näyttää, tuoko TEM eli työ- ja elinkeinoministeriö karsittuja elementtejä takaisin.

Jatkotutkimushaasteena olisi toteuttaa työvoimapoliittisen koulutuksen arviointia myös ennen koulutusta, jolloin korostuisi koulutusta koskevien suunnitelmien ja asetettujen tavoitteiden hyväksyttävyyden tarkastelu. Samoin koulutuksen arviointi pitkällä aikavälillä eli viivästetty vaikuttavuuden arviointi puolen vuoden – vuoden

kuluttua koulutuksen päättymisestä tuottaisi kuvan koulutuksen jatkosuunnitelmien toteutumisesta sekä työhön ja koulutuksen sijoittumista edistäneestä vaikuttavuudesta. Tällöin vaikuttavuuden kriteerit olisivat erilaiset. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1995, 23) mukaan vasta pidemmän ajan kuluttua on mahdollista arvioida koulutuksen todellisia vaikutuksia yksilöön ja yhteiskuntaan. Tätä tutkimusta voisi jatkaa pitkittäistutkimuksena selvittämällä, mikä koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden tilanne on tällä hetkellä. Millainen merkitys nuorten ohjaavaan koulutukseen osallistumisella vuonna 2006 oli heidän elämänsä kannalta? Mikä oli ohjaavaan koulutukseen osallistumisen merkitys osana yksilön koulutuselämänsä kulkua? Oliko koulutus ehkä käännekohta, josta alkoi uusi suunta? Tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää opiskelijoiden haastattelujen ohella työhönsijoittumista kuvaavaa tilastotietoa.

Kuten eri sidosryhmien teemahaastattelurungoista (LIITE 2) ilmenee, haastatteluissa kysyttiin tavoitteiden toteutumisen lisäksi myös muista koulutukseen liittyvistä asioista. Monipuolinen aineisto antaisi lähtökohdat arvioida koulutusta laajemmin esimerkiksi toteutuksen näkökulmasta. Muina mielenkiinnon kohteina olisi arvioida työvoimakoulutusta uuden aineiston pohjalta Heinosen (2002) tapaan opetuksen didaktisen onnistuneisuuden näkökulmasta tai tutkia kouluttajien pedagogista toimintaa. Millaisia pedagogisia taitoja työnhaku- ja uravalmennukset kouluttajalta edellyttävät? Millainen ohjauksellinen suhde kouluttajan ja opiskelijan välille kehittyy? Miten opetuksen suunnittelussa otetaan huomioon Pasasen (2007, 178) ja tämän tutkimuksen osaltaan vahvistama tieto työvoimakoulutukseen liittyvien yhteisöllisten kokemusten tärkeydestä ja edistetään niitä? Miten opetuksen suunnitteluun vaikuttaa P. Silvennoisen (2011, 190) osoittama tieto, että työttömät kokevat hyvänä ohjauksen muotona toisilta työttömiltä saadun vertaistuen? Näin ollen jatkotutkimushaasteeksi muodostuu tutkia työvoimakoulutukseen osallistuvia työttömiä sekä kanssaopiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen tukijoina että vertaisohjaajina.

Tämä arviointitutkimus antaa osaltaan hyvät perusteet jatkotutkimusten toteuttamiselle – niin pro gradu -töissä kuin itselleni mahdollisiin tuleviin tutkimushaasteisiin.

## 9 LÄHTEET

- Ahonen, S. 2001. Mikä edistää muutosta? Kognitiivisten ajattelu- ja toimintastrategioiden muuttumisen yhteydet toiminnallisiin onnistumiskokemuksiin ohjaavan koulutuksen aikana. Työhallinnon julkaisuja 292. Helsinki: Työministeriö.
- Aikuiskoulutuksen arviointistrategia 1998. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Opetusministeriö.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Arvioinnin kohteena olevan nuorten ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelma. 2006. Yritys X.
- Bovin, B. 1995. Education, employment and unemployment. Teoksessa Education and employment. Centre for educational research and innovation. OECD.
- Elonen, P. 2006. Oppisopimus työllistää tehokkaasti. Tutkimus vertaili eri työvoimapolitiittisten toimenpiteiden tehoja. Helsingin Sanomat 3.8.2006, Kotimaa, A4.
- Eskola, J. & Niska, T. 1997. Koulutus kannattaa aina? Yksilöllisiä näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) Opiskellako vai ei? Näkökulmia opiskelusta 1990-luvulla. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 23. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 111–135.
- Frisk, T. 2005. Koulutuksen arviointi kouluttajan ja henkilöstön kehittäjän työssä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Heinonen, S. 1996. Evaluaation poliittiset aspektit; Relander-koulutus arvioitiin kapealaisin kriteerein. Aikuiskasvatus (3) 219–224.
- Heinonen, S. 1998. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin sidosryhmäpohjaista tarkastelua. Teoksessa J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki: Hakapaino Oy, 109–148.

- Heinonen, S. 2001a. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2/2001. Helsinki: Yliopistopaino, 21–47.
- Heinonen, S. & Jakku-Sihvonen R. 2001. Koulutuksen arvioinnin etiikka. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2/2001. Helsinki: Yliopistopaino, 95–110.
- Heinonen, S. 2002. Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviointitutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 180. Helsinki: Yliopistopaino.
- Henkilötietolaki 523/99. Viitattu 6.1.2014.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>
- Hietala, K. 1997. Vaikuttavuus, vuodot ja muut evaluoinnin käsitteet. ESR-julkaisut 1/97. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hirsjärvi, S. 2009. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi, 123–166.
- Hirsjärvi, S. 2009. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi, 191–220.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, Kauko. 1996. Koulutususkosta arviointiuskoon. Aikuiskasvatus (3) 162–163.
- Hämäläinen, Kari & Tuomala, J. 2006. Työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikutusten arviointi. Työpoliittinen tutkimus nro 315. Helsinki: Työministeriö.
- Hämäläinen, U. 1998. Nuorisotyöttömyys. Teoksessa M. Pohjola (toim.) Suomalainen työttömyys. Helsinki: Yliopistopaino, 179–218.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 8–21.
- Jakku-Sihvonen, R. 2001. Arviointitiedon luotettavuuden osoittaminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan

- arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2/2001. Helsinki: Yliopistopaino, 111–135.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2/2001. Helsinki: Yliopistopaino.
- Järvinen, P. Katajisto, J. Kellberg, A. & Onnismaa, J. 1996. Ohjaavan koulutuksen opetussuunnitelman laatiminen. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kelan verkkosivusto. 2014. Työllistymistä edistävät palvelut. Viitattu 10.1.2014.  
<http://www.kela.fi/tyollistymista-edistavat-palvelut>
- Kinnunen, P. & Mikkonen, P. 1995. Tuhisten tuloksia. Tutkimus henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien vaikuttavuudesta akateemisessa aikuiskoulutuksessa. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N: o 43. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kortteinen, M. & Tuomikoski, H. 1998. Työtön. Tutkimus pitkäaikaistyöttömien selviytymisestä. Helsinki: Tammi.
- Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004–2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1/2004. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1995. Opetushallitus. Arviointi 9/1995. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede (1) 3–12.
- Kärkkäinen, T. 1995. Työttömyyden raskas kosketus nuorison elämään 1990-luvun Suomessa – historiallisia ja kulttuurisia erityispiirteitä. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) Nuori työtön – itkijä, katsoja vai ratkaisija? Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 1/95. Helsinki: Hakapaino Oy, 10–19.
- Laaksonen, P. & Piela, U. 1993. Työttömän tarina. Suomalaisen kirjallisuuden seuran julkaisuja. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 308. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Larsson, L. 2003. Evaluation of Swedish Youth Labor Market Programs. The Journal of Human Resources. Vol 38 (4). University of Wisconsin Press, 891–927.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–43.

- Lehtinen, J. 1998. Oman elämän valtias. Arviointitutkimus nuorten työttömien koulutusohjelmasta. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 31/1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindström, R. Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2000. Oppisopimus siltana työelämään. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) Tavoite 3 -ohjelman julkaisuja 65/00. Helsinki: Työministeriö.
- Lindqvist, T. 1999. Evaluaation uskottavuus. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara. (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus, 106–118.
- Linna, E. 1999. Koulutuksen vaikuttavuus – sen määrittely ja tutkimus. Teoksessa R. Linnakangas. (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 13–24.
- Linnakangas, R. Lindh, J. & Järvikoski, A. (toim.) 2000. Työttömyyden ja vajaakuntoisuuden jäljillä. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 66/2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Linnakylä, P. 2005. Aikuisten avaintaitojen kansainvälinen arviointi – monitahoinen ja jännitteinen. Aikuiskasvatus (4) 260–271.
- Manninen, J. 1996a. Kadonneen aarteen metsästäjät. Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Manninen, J. 1996b. Työllistymistä edistävän koulutuksen vaikuttavuus. Aikuiskasvatus (3) 184–193.
- Martti, S. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntilanne. ”Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain...” Teoksessa R. Linnakangas. (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 287–311.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia – sarja 4. Viro: International Methelp Ky.
- Mikkonen, I. 1995a. Työvoimapolitiittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen. Koulutusmotivaatio, koulutukseen kohdistuneet odotukset ja niiden toteutuminen. Työpolitiittinen tutkimus nro 95. Helsinki: Työministeriö.

- Mikkonen, I. 1995b. Työvoimakoulutukseen hakeutumisen motivaatio ja koulutuksen kokeminen. *Aikuiskasvatus* (2) 93–101.
- Mikkonen, I. 1996. Työvoimakoulutus ja työmarkkinapolun käänneet. Vaikuttavuuden arviointia ensimmäisen vuoden seurannan perusteella. Työpoliittinen tutkimus nro 129. Helsinki: Työministeriö.
- Mikkonen, I. 1997. Työvoimakoulutus osana työmarkkinapolkua. Koulutuksen vaikuttavuus yksilötasolla. Työpoliittinen tutkimus nro 174. Helsinki: Työministeriö.
- Mroz, T.A. & Savage, T. H. 2006. The Long-Term Effects of Youth Unemployment. *The Journal of Human Resources*. Vol 41 (2). University of Wisconsin Press, 259–293.
- Nikki, M-L. 1994. Asiakaspalautteen käyttö koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen. (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 64–75.
- Nuorisotakuu -verkkosivusto 2014. Mikä nuorisotakuu? Viitattu 10.1.2014 <http://www.nuorisotakuu.fi/nuorisotakuu/info>
- Nurmela, P. 1997. Arviointitutkimus työllisyyskoulutuksen didaktisesta vaikuttavuudesta. Oulun yliopiston Kajaanin kehittämiskeskuksen tutkimusraportteja 4. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Nyysölä, K. & Pajala S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Näsi, J. 1995. What is stakeholder thinking? A snapshot of a social theory of the firm. Teoksessa J. Näsi. (toim.) *Understanding stakeholder thinking*. Jyväskylä: Gummerus, 19–32.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaava koulutus: liikkumista rajapinnoilla ja toimimista toisin. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–159.
- Opetushallituksen verkkosivut 2014. Oppisopimuskoulutus. Viitattu 8.1.2014 <http://www.oph.fi/oppisopimus>
- Pasanen, H. 2007. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä – identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 121.



- Peteri, S. 1997. Elämänprojekti. Opiskelu – työttömyys – työ. Arviointitutkimus ammatillisen kurssimuotoisen ja henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan perustuvan akateemisen koulutuksen vaikuttavuudesta. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 53. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Pohjola, M. (toim.) 1998. Suomalainen työttömyys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Puumalainen, S. 1999. Nuoruuden siirtymät ja valikoituminen koulutus- ja työmarkkinoilla. Teoksessa R. Linnakangas. (toim.) Koulutus ja elämäntietä. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 313–349.
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) Vaikuttaako koulutus. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja. Helsinki: VAPK –kustannus, 125-179.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. 2/2000. Helsinki: Edita, 11–28.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. & Lipsey, M.W. 1999. 6<sup>th</sup> ed. Evaluatiton: a systematic approach 6. CA: Sage.
- Räisänen, A. 2002. Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen. Vertailututkimus opistoasteelta ja ammattikorkeakouluista valmistuvien hoitotyöntekijöiden hoitotyön toimintojen hallinnasta sekä opetuksen ja opiskelun painotuksista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 178. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Räisänen, A. 2004. Arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen syventävien opintojen opiskelijoille ja jatko-opiskelijoille suunnattu kurssi 2.4. – 14.5.2004.
- Räisänen, A. 2005. Sähköpostikeskustelu koulutuksen arviointineuvoston arviointisihteeristön ammatillisen koulutuksen arvioinnin pääsuunnittelijan kanssa 6.12.2005.
- Räisänen, A. & Rönholm, H. 2005. (toim.) Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi – Itsearviointikäytäntöjä. Arviointi 12. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Räisänen, H. 1995a. Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus. Työllisyys, ammatillisuus ja kohdentuminen. Työpoliittinen tutkimus nro 94. Helsinki: Työministeriö.
- Räisänen, H. 1995b. Pääasia että pääsee työhön; Työvoimakoulutuksen evaluaatio, menetelmiä ja tuloksia. Teoksessa A. Kajanto. (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 235–264.
- Rönkä, A. 1992. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen: Katsaus kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 319. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Sajavaara, P. 2009. Tieteellisten kirjoitelmien rakenne. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. (toim.) Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi, 249–289.
- Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis in Practice. London: Sage Publications.
- Sepponen, K. 1996. Koulutus – portti työmarkkinoille? Tutkimus työttömän arjesta ja ammatinvaihtoon ohjaavasta kurssista. Työpoliittinen tutkimus nro 162. Helsinki: Työministeriö.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. & Sihvonen, J. 2005. Aikuiskoulutuksen arviointi Suomessa. Riippumattomaan arviointitietoon on monet tarpeet. Aikuiskasvatus (4) 297–306.
- Silvennoinen, P. 2002. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät ja ohjaava koulutus. Aikuiskasvatus (2) 124–133.
- Silvennoinen, P. 2011. Refleksiivisyystaidot ja sukupuoli ohjaavassa koulutuksessa. Aikuiskasvatus (3) 184–192.
- Suomen Tietotoimisto. 2007. Työvoimakoulutuksen tavoitteita nostetaan. Etelä-Suomen Sanomat 27.12.2007, 12.
- Tapaninen, A. 2000. Työttömyys ja ohjaus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–33.
- Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskus ry:n verkkosivut 2014. Tieken tutkinnot. Viitattu 9.1.2014 <http://www.tieke.fi/display/tutkinnot/Tutkinnot>

- Tilastokeskuksen verkkosivut 2006. Työttömyysasteet iän ja sukupuolen mukaan 2006/11 ja 2005/11. Viitattu 10.1.2014  
[http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2006/11/tyti\\_2006\\_11\\_2006-12-19\\_tau\\_003.html](http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2006/11/tyti_2006_11_2006-12-19_tau_003.html)
- Tilastokeskuksen verkkosivut 2014. Marraskuun työttömyysaste 7,9 prosenttia. Viitattu 10.1.2014  
[http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2013/11/tyti\\_2013\\_11\\_2013-12-20\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2013/11/tyti_2013_11_2013-12-20_tie_001_fi.html)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Työllisyysportti. 2014. Työvoimakoulutus. TE -toimiston järjestämää koulutusta työnhakijoille. Viitattu 10.1.2014  
<http://www.tyollisyysportti.fi/tyonhakijoille/aikuisille/osaamisen-kehittaminen/tyovoimakoulutus/>
- Työministeriön julkaisema Oskarista Osaajaksi -hankkeen käsikirja 2006. Oskarista osaajaksi. Työvoimakoulutus prosessina ja toimijoiden yhteistyönä. Työministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelu 2014a. Työllisyys- ja yrittäjyysasiat kootaan yhteen TEM:n alue ja paikallishallinnossa. Viitattu 10.1.2014  
[http://www.tem.fi/ajankohtaista/uutiskirjearkisto/arkisto\\_2008-2009/uutiskirje\\_4.12./tyollisyys-\\_ja\\_yrittajyysasiat\\_kootaan\\_yhteen\\_tem\\_n\\_alue-\\_ja\\_paikallishallinnossa.93399.news](http://www.tem.fi/ajankohtaista/uutiskirjearkisto/arkisto_2008-2009/uutiskirje_4.12./tyollisyys-_ja_yrittajyysasiat_kootaan_yhteen_tem_n_alue-_ja_paikallishallinnossa.93399.news)
- Työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelu 2014b. Julkiset työvoima- ja yrityspalvelut uudistuivat vuoden 2013 alusta. Viitattu 10.1.2014  
[http://www.tem.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedotearkisto/vuosi\\_2012?109336\\_m=109101](http://www.tem.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedotearkisto/vuosi_2012?109336_m=109101)
- Työ- ja elinkeinopalveluiden Opal- ja Arvi-järjestelmien yleiskuvaus 2014.  
Viitattu 10.1.2014  
[https://asiointi.mol.fi/opalohjeet/OPAL\\_yleiskuvaus.pdf](https://asiointi.mol.fi/opalohjeet/OPAL_yleiskuvaus.pdf)
- Työ- ja elinkeinopalveluiden verkkosivusto 2014. Ammatinvalinta ja koulutus.  
Viitattu 10.1.2014  
[http://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakijalle/ammatinvalinta\\_koulutus/index.html](http://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakijalle/ammatinvalinta_koulutus/index.html)

- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 1/1983. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista. 1061/2009. Viitattu 10.1.2014  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091061>
- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 176. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähätalo, K. 1998. Työttömyys ja suomalainen yhteiskunta. Tampere: Gaudeamus.
- Väljjarvi, J. & Kupari, P. 2010. Koulutuksen arvioinnin näkökulmat ja arviointien hyödyntäminen. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä. (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50.

**LIITE 1: Työministeriön myöntämä tutkimuslupa**

2.1.2006

Virpi Hannula

Tutkimuslupahakemuksenne

**PÄÄTÖS TUTKIMUSLUPAHAKEMUKSEEN**

Anotte tutkimuslupaa Jyväskylän yliopistolle tehtävää pro gradu – tutkielmaanne varten. Tutkimuksen vastuullisena johtajana toimii professori Tapio Puolimatka.

Tutkimuksenne aiheena työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuuden sidosryhmäperusteinen arviointi. Tutkimuksen kohteena oleva ohjaava työvoimapolitiittinen koulutus alkaa ja päättyy  
Tutkimuksenne kohderyhmän tiedot saadaan URA-järjestelmästä sekä haastattelemalla työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistuvia henkilöitä, kouluttajia ja työvoimatoimiston kursseille nimettyjä vastuuhenkilöitä.

Työministeriö on päättänyt viranomaisten toiminnan julkisuudesta annetun lain 28 §:n sekä työhallinnon asiakaspalvelun tietojärjestelmästä annetun lain 6 §:n 2 momentin nojalla antaa luvan tutkimuslupahakemuksessanne tarkemmin yksilöimienne tietojen luovuttamiseen työhallinnon tietokannasta.

Tietoja saa käyttää vain hakemuksessa tarkoitettua tutkimusta varten. Tietoja ei saa käyttää siten, että yksityisyyden suoja ja yksityisten edut tai oikeudet vaarantuisivat.

Tietoja saa tallentaa vain tutkimuksen kannalta tarpeellisin osin. Tietoja on säilytettävä ja toiminnassa muutoinkin erityisesti varmistettava, etteivät yksityistä koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Huomioon on lisäksi otettava henkilötietolakiin (523/99) sekä muihin lakeihin ja asetuksiin sisältyvät henkilötietojen keräämistä, tallentamista, käyttöä ja luovuttamista sekä hävittämistä ja arkistointia koskevat määräykset.

Hallitusneuvos

  
Mikko Salmela

Ylitarkastaja

  
Mia Jacobsson

LIITTEET Henkilötietolaki 14 §  
Tutkimuslupahakemus

TIEDOKSI työvoimatoimisto

Käyntiosoite  
Eteläesplanadi 4  
Mikonkatu 4

Postiosoite  
PL 34  
00023 Valtioneuvosto

Puhelinvaihe  
010 60 4001

Faksi  
010 60 47950

Kotisivu  
www.mol.fi

Sähköposti  
kirjaamo.tyoministerio@mol.fi

## LIITE 2: Sidosryhmien teemahaastattelurungot

### OPISKELIJAT

#### 1. Taustatiedot

- Aiemmat tällaiset koulutukset ja kokemukset niistä?
- Työhistoria: Oletko ollut työharjoittelussa tai oppisopimuskoulutuksessa ennen tätä koulutusta? Oletko ollut työttömänä ennen koulutuksen alkamista?
- Milloin viimeksi olit ”koulun penkillä”? Millainen koulutus /ammatti? Miten arvioit nykyisen koulutuksesi riittävän tulevaisuudessa? Oletko kiinnostunut opiskelusta?
- Elämäntilanne: Perhe, pystyisitkö perhetilanteesi puolesta opiskelemaan/tekemään työtä (esim. vuorotyö, yötyö)? Pystytkö panostamaan suunnitelmiin?

#### 2. Koulutukseen hakeutuminen ja asenne

- Keneltä kuulit koulutuksesta?
- Miksi olet tässä koulutuksessa?
- Millaisia tunteita koulutus herätti alussa?

#### 3. Koulutuksen vaikuttavuus

- Millaisia asioita sinulla tulee mieleen, kun puhutaan koulutuksen vaikuttavuudesta?
- Mikä on sinun mielestäsi tällaisen koulutuksen tavoite?

Koulutuksen alussa asetettujen henkilökohtaisten tavoitteiden tarkastelu yhdessä opiskelijan kanssa:

- Mitkä olivat henkilökohtaiset tavoitteesi tämän koulutuksen suhteen?
- Mitä ajattelet näiden tavoitteiden toteutumisesta?

Opetussuunnitelmatavoitteiden tarkastelu yhdessä opiskelijan kanssa:

- Ovatko opetussuunnitelmatavoitteet toteutuneet sinun kohdallasi?
- Tiesitkö koulutuksella olevan tällaisia tavoitteita?
- Oletko sisäistänyt opetussuunnitelmatavoitteet omiksesi/mitä mieltä olet niistä? Ovatko itse asettamasi mielekkäämpiä?
- Mitkä tekijät ovat edistäneet tavoitteiden toteutumista/miten olet edistänyt asettamiesi tavoitteiden toteutumista?
- Mitkä asiat voivat olla uhkana/haitata tavoitteiden saavuttamista?
- Koulutuksen haitat (*haittavaikuttavuus*)?
- Kannattaako tämäntyyppinen koulutus?
- Koulutuksen hyöty sinulle? Millaisia valmiuksia sait? Mitä opit?
- Missä koulutus onnistui? Missä ei?
- Mitä mieltä olet koulutuksen kestosta? Työharjoittelun määrä ja pituus?
- Kenelle tämänkaltainen koulutus sopisi parhaiten?
- Ajatuksia koulutuksen sisältöalueista. Olisiko jotain aihealuetta pitänyt olla enemmän tai vähemmän? Piditkö erityisesti jostain aihealueesta?
- Työelämän ja koulutuksen vastaavuus tässä koulutuksessa?

- Kokemuksia työharjoittelusta: *Missä olit? Kokeilitko jotain uutta? Millaisia taitoja sait työharjoittelusta?*
- Millainen on hyvä kouluttaja?
- Miten kouluttajat voivat auttaa ja tukea opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa?
- Oletko saanut kouluttajilta ja työvoimatoimistosta riittävästi tukea?
- Miten työvoimaviranomaiset voivat auttaa ja tukea opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa?
- Jos olet aiemmin osallistunut työvoimapoliittiseen koulutukseen, erosiko tämä aiemmista ja millä lailla?
- Miten koulutuksen eri tahot kohtelivat sinua?

#### **4. Tulevaisuuden näkymät**

- Tunnelmat nyt, kun koulutus alkaa olla ohitse?
- Koulutuksen paras anti? *Mitä sinulle jää päällimmäiseksi mieleen tästä koulutuksesta?*
- Millaisia tulevaisuuden suunnitelmia sinulla on?

Mitä muuta haluaisit lisätä tai kysyä?

KIITOS

## KOULUTTAJAT

### 1. Taustatiedot

- Koulutus/ammatti? Kauanko olet ollut kouluttajan työssä?
- Kouluttajan rooli tällaisessa koulutuksessa? Mitä olet tehnyt? Mitä sisältöalueita olet kouluttanut?
- Millainen on hyvä kouluttaja?
- Oliko tämä ryhmä ja koulutus erilainen kuin muut pitämäsi koulutukset?

### 2. Koulutuksen vaikuttavuus

- Millaisia ajatuksia sinulle tulee, kun puhutaan koulutuksen vaikuttavuudesta?
- Millainen koulutus on vaikuttavaa?
- Millaisia tavoitteita koulutusorganisaatio asettaa koulutukselle?
- Mitä mieltä olet kouluttajan asiantuntijuudesta opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen arvioijana? Työvoimaneuvojat opiskelijoiden tavoitteiden toteutumisen arvioijina?

Koulutuksen alussa asetettujen opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden tarkastelu:

- Ovatko koulutuksen alussa asetetut opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet toteutuneet?

Opetussuunnitelmatavoitteiden tarkastelu:

- Ovatko opetussuunnitelmatavoitteet toteutuneet opiskelijoiden kohdalla?
- Kouluttajan ajatuksia tavoitteista yleensä (opetussuunnitelmatavoitteet, opiskelijoiden asettamat). Relevanttius, realismi? Mitä mieltä tavoitteista?
- Tavoitteiden toteutumisen edistämisestä: Millaisin keinoin tavoitteiden toteutumista edistetään? Miten sinä tuet opiskelijoiden tavoitteiden toteutumista? Miten kouluttajat voivat auttaa ja tukea opiskelijaa tavoitteiden saavuttamisessa?
- Miten opiskelija voi parhaiten edistää tavoitteiden toteutumista?
- Voiko tällä koulutuksella olla haittavaikuttavuutta?
- Mitkä tekijät voivat kouluttajan mielestä olla uhkana/haitata tavoitteiden saavuttamista?
- Miten työvoimatoimisto voi tukea tavoitteiden toteutumista?
- Työvoimatoimiston rooli tässä koulutuksessa? Työvoimatoimiston rooli yleensäkin työvoimapolitiittisissa koulutuksissa?
- Kouluttajan ajatuksia sisältöalueista: Koulutuksen sisältöjen ja tavoitteiden kohtaaminen? Edistävätkö sisällöt tavoitteiden toteutumista?
- Käytiinkö koulutuksessa xxx osa-alueita läpi niin, että tiettyjen tavoitteiden toteutuminen on mahdollista? Oliko joku sisältöalue, joka opetussuunnitelmassa oli, mutta sitä ei käyty tässä koulutuksessa?
- Olisiko pitänyt olla enemmän jotain sisältöaluetta?
- Mitkä tavoitteet ovat mielestäsi keskeisimpiä tässä koulutuksessa?
- Työelämän ja koulutuksen vastaavuus tässä koulutuksessa? Miten varmistettu?
- Työharjoittelun merkitys tässä koulutuksessa?
- Oliko koulutus mielestäsi sopivan pituinen? Oliko työharjoittelun kesto sopiva?
- Mitä pitäisi kehittää, jotta opiskelijat hyötyisivät vielä enemmän tällaisesta koulutuksesta?
- Missä koulutus onnistui? Missä ei?



- Miten tällaista koulutusta tulisi arvioida? Miten arvioidaan?

### **3. Tulevaisuuden näkymät**

- Millaisia vaihtoehtoja opiskelijoilla on koulutuksen jälkeen?
- Millaisena näet koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden tulevaisuuden?
- Tunnelmat nyt, kun koulutus alkaa olla ohitse?

Mitä muuta haluaisit lisätä tai kysyä?

**KIITOS**

## TYÖVOIMANEUVOJAT

### 1. Taustatiedot

- Koulutus/ammatti? Oletko ollut kauan tässä työssä? Oletko itse koskaan ollut työttömänä?
- Millainen on työnkuvasi?

### 2. Koulutuksen vaikuttavuus

- Millaisia ajatuksia sinulle tulee, kun puhutaan koulutuksen vaikuttavuudesta?
- Millainen koulutus on vaikuttavaa?
- Oma roolisi tässä xxx -koulutuksessa? Kuinka paljon tiedät kyseisestä koulutuksesta? Miten olet ollut tekemisissä tämän koulutuksen kanssa? Miten yleensä olet tekemisissä erilaisten työvoimapolitiittisten koulutusten kanssa? Oletko ollut aiemmin tekemisissä koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden kanssa?
- Oliko tämä ryhmä ja koulutus erilainen kuin muut koulutukset, joiden kanssa olet ollut tekemisissä?
- Oma asiantuntijuutesi opiskelijan tavoitteiden toteutumisen arvioijana? Oletko tietoinen koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta opiskelijoiden kohdalla?
- Mikä on mielestäsi kouluttajan tehtävä/rooli työvoimapolitiittisessa koulutuksessa?
- Mielipiteesi kouluttajan asiantuntijuudesta opiskelijan tavoitteiden arvioijana?
- Millaisia tavoitteita työvoimatoimisto asettaa opiskelijoille/koulutukselle?
- Millaisia tavoitteita koulutusorganisaatio mielestäsi asettaa koulutukselle?

Koulutuksen alussa asetettujen opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden tarkastelu:

- Mitä mieltä asetetuista henkilökohtaisista tavoitteista (realistisuus)? Entä niiden toteutumisesta yleisesti opiskelijoiden kohdalla?

Opetussuunnitelmatavoitteiden tarkastelu:

- Opetussuunnitelmatavoitteet ja niiden toteutuminen tässä koulutuksessa? Niiden realistisuus?
- Ovatko nämä molemmat mainitsemani tavoitteet (henkilökohtaiset- ja opetussuunnitelmatavoitteet) hyviä mittareita koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa?
- Mitkä tavoitteet ovat mielestäsi keskeisimpiä tässä koulutuksessa?
- Miten opiskelija voi parhaiten edistää tavoitteiden toteutumista?
- Miten työvoimatoimisto voi tukea tavoitteiden toteutumista? Millaista tukea työvoimatoimiston on mahdollista tarjota tämän koulutuksen opiskelijoille? Miten sinä olet tukenut tämän koulutuksen opiskelijoita?
- Miten kouluttaja voi tukea opiskelijaa/tavoitteiden toteutumista?
- Mitkä tekijät voivat mielestäsi olla uhkana / haitata tavoitteiden saavuttamista?
- Voiko tällä koulutuksella olla haittavaikuttavuutta?
- Työelämän ja koulutuksen vastaavuus tässä koulutuksessa?
- Työharjoittelun merkitys tässä koulutuksessa
- Vaikuttavatko tällaiset koulutukset?

- Ajatuksiasi koulutuksen sisältöalueista? (Ks. lomake) Olisiko jotain sisältöaluetta voinut olla enemmän tai vähemmän? Oliko koulutuksen pituus/työharjoittelun pituus sopiva?
- Pystytkö sanomaan, missä koulutus onnistui? Missä ei?
- Mitä pitäisi kehittää, jotta opiskelija hyötyisi enemmän tällaisesta koulutuksesta?
- Millainen käsitys sinulla on opiskelijoiden tyytyväisyydestä tämän koulutuksen osalta?
- Miten tällaista koulutusta tulisi arvioida? Miten arvioidaan?
- Mitä mieltä olet käytössä olevista arviointimenetelmistä?

### **3. Tulevaisuuden näkymät**

- Millaisia vaihtoehtoja opiskelijoilla on koulutuksen jälkeen?
- Millaisena näet koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden tulevaisuuden?

Mitä muuta haluaisit lisätä tai kysyä?

KIITOS