

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Ammattikasvatuksen tutkimus-  
ja koulutuskeskus

Pirjo Hannele Hukkanen  
marraskuu 2008

**TYÖNHAKUKOULUTUS OSALLISTUJIEN SUBJEKTIIVISENA  
KOKEMUKSENA**

Ammatillisesti suuntautuva lisensiaatintutkimus (40 op)

## TIIVISTELMÄ

Kiinnostuin aiheesta työnhakukoulutus oman kouluttajan työni kautta. Olen ollut työnhakuryhmien vetäjänä yhdeksän vuoden ajan. Tässä tutkimuksessa saavat äänen vuosina 2003-2004 omiin koulutusjaksoihini osallistuneet aikuiset.

Työnhakukoulutus, josta usein käytetään myös nimitystä työnhakuvalmennus, on työhallinnon organisoimaa lyhytkestoista, pääosin työnhakutaitojen parantamiseen tähtäävää ryhmäpalvelua, joka nykyisin ostetaan kilpailutuksen kautta ulkopuolisilta koulutuksentarjoajilta. Kyse on aikuiskoulutuksesta, johon osallistujat kutsutaan. Työnhakukoulutukset aloitettiin paikallisten työvoimatoimistojen organisoimina 1990-luvun loppupuolella.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin aluksi työnhakukoulutusta ilmiönä ja siirryttiin sitten teorian kautta empiriaosuuteen. Työnhakukoulutuksella on todettu olevan aiempien tutkimusten valossa työnhakuaktiivisuutta lisäävää, työhön sijoittumista edesauttavaa sekä myönteistä vaikutusta koettuun terveyteen ja vastoinkäymisten sietokykyyn. Tämä tutkimus vahvistaa osin edellä mainittuja työnhakukoulutuksen vaikutuksia sekä lisää tietoisuutta oppimisen näkökulmasta. Oppimisen näkökulmasta ei työnhakukoulutusta ole tietääkseni aiemmin tarkasteltu.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia eläytymistarinoiden kautta, mitä työnhakukoulutuksessa opitaan, millainen kokemus se on sekä millainen on osallistujien elämänhallinnan tunne koulutusjakson päättyessä. Tutkimus on laadullinen ja tutkimusote pääosin fenomenografinen. Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä koulutusjakson viimeisenä päivänä kuudelta eri paikkakunnalta, 24:ltä eri työnhakukoulutusjaksolta ja yhteensä 213:lta koulutukseen osallistujalta. Aineistoa luokiteltiin kehyskertomusten mukaan, luettiin erittelevällä tavalla, loogisesti, ei-intuitiivisesti, kategorisoitiin ja näin löydettiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tulokset esitetään myös fenomenografisina esityskategorioina.

Tutkimustulosten mukaan oppimista tapahtui monella tasolla tietojen lisääntymisestä ihmisenä muuttumiseen. Myönteistä kokemusta sävyttivät mm. hyvä ilmapiiri, mukava kouluttaja, hyödylliset neuvot ja vinkit. Vastaavasti kielteisempää kokemusta värjivät käsiteltyjen aihepiirien tuttuus jo ennalta tai hyödyttömyys osallistujan kannalta. Koulutuksella oli myönteinen vaikutus elämänhallinnan taitoon: päivärytmin muuttumisesta henkiseen piristykseen ja tulevaisuuden suunnitteluun. Koulutuksesta haettiin erilaisia hyötyjä

tulevaisuutta ja työelämää varten ja saatiin bonuksiakin, esimerkiksi mukavia vuorovaikutuskokemuksia ja kahvia.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimustulokset ovat kontekstisidonnaisia, mikä on samalla tutkimuksen heikkous että vahvuus. Katson aineiston olevan aitoa ja relevanttia, sillä vastaukset tutkimuskysymyksiin löydettiin.

---

Avainsanat: työnhakukoulutus, aikuisten oppiminen, fenomenografia, elämänhallinta, työttömyyden kokeminen

## ESIPUHE

Aloitin tämän ammatillisesti suuntautuvan lisensiaatintutkintoni suorittamisen käymällä vuodesta 2002 kuunteluoppilaana eli ”ulkojäsenenä” silloisen Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun johtajan, professori Juhani Hongan jatkotutkintoseminaareissa. 2003 esittelin seminaarissa tämän työni tutkimussuunnitelman ja keväällä 2004 sain jatko-opinto-oikeuden ja pääsin samalla seminaarin ”sisärenkaaseen”. Siitä lähtien tämä tutkimustyö on ollut mukana elämässäni pienemmässä tai suuremmassa osassa. Tänä (ehkä jo viimeisenä) vuonna siinä suuremmassa osassa.

Työn nimi on pysynyt suhteellisen muuttumattomana, vaikka sisältöön on tullut paljonkin muutoksia matkan varrella. Alkuun työn piti olla vaikuttavuus- ja tapaustutkimus, siksi työn alkupuolella on käsitelty koulutuksen vaikuttavuutta ja laatua. Laatu-käsite ei ole tämän työn keskiössä, mutta otan siihen kuitenkin aineiston valossa kantaa. Alkuperäinen ajatus tutkimuksen tarkoituksesta on pysynyt samana kautta tämän oppimisprosessin: halusin antaa työnhakukoulutuksen suorittaneiden kertoa omin sanoin, mitä juuri suoritettu koulutusjakso heille merkitsee. Siksi olen käyttänyt runsaasti sitaatteja. Tämä on laadullinen empiirinen tutkimus, jonka aineiston keräsin eläytymismenetelmällä.

Aineisto on runsas ja se mahdollistaisi muunkinlaisen tarkastelunäkökulman valinnan kuin tässä työssä on käytetty. Myös käytettyjä käsitteitä on runsaasti, mutta en katso siitä olevan haittaa. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen kuitenkin mahdollistui. Valitut käsitteet kertovat myös ajatteluni muutoksesta.

Esitän lopuksi kiitokseni kaikille niille, jotka ovat edesauttaneet tämän tutkimuksen tarkastusvaiheeseen saattamisessa. Erikseen kiitän niitä yli kahtasataa työnhakukoulutuksiin osallistunutta, jotka mahdollistivat tutkimuksen tekemisen, ohjaajiani johtaja Juhani Honkaa ja johtaja, dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta. Ohjaajani ovat antaneet arvokkaita ja konkreettisia neuvoja työni etenemisen ja valmistumisen jouduttamiseksi. Kiitän myös jo etukäteen työni tarkastajia arvokkaista kommentteista.

Kalvolassa 3.9.2008

Pirjo Hukkanen

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO	9
1.1 Taustaa	9
1.2 Tutkimuksen tarkoitus	10
<b>1.3 Työnhakukoulutus</b>	11
2 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS JA LAATU	15
2.1 Koulutuksen vaikutusten arviointi	15
2.2 Koulutuksen laadun arviointi	18
3 TUTKIMUKSEN TEORIAKEHYS	22
3.1 Motivaatio ja tavoitteellisuus	22
3.2. Oppiminen, opettaminen ja oppimisedellytykset	26
3.2.1 Erilaisia oppimiseen liittyviä määritelmiä ja käsityksiä	26
3.2.2 Reflektio ja itsereflektio	29
3.2.3 Aikuisten oppimisesta ja oppimisedellytysten luomisesta	31
3.2.4 Oppimisedellytysten luomisesta työnhakukoulutuksessa	34
3.2.5 Oppiminen työnhakukoulutuksen kontekstissa	35
3.3 Elämänhallinta, työttömyys ja työnhakuaktiivisuus	37
3.3.1 Elämänhallintakyky ja -keinot	37
3.3.2 Työttömyyden kokeminen ja elämänhallinta	42
3.3.3 Työnhakuaktiivisuus ja elämänhallinta	44
3.4 Ura, urakehitys ja työnhakukoulutus	45
4 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	47
4.1. Tutkimusote	47
4.2. Tutkimuskysymykset	51
4.3 Aineiston keruu	52
4.4 Aineiston analysointi	57

5 TULOKSET	62
5.1. Tulosten kuvailua tutkimuskysymysten valossa	62
5.1.1 Millaista oppimista työnhakukoulutuksessa tapahtuu?	62
5.1.2 Millaisena osallistujat näkevät suorittamansa työnhakukoulutuksen?	67
5.1.3 Millainen on osallistujien elämänhallinnan tunne koulutuksen päätyessä?	72
5.1.4 Yhteenveto tarkastelusta tutkimuskysymyksittäin	76
5.2 Tulosten kuvailua aineiston valossa	77
5.3 Tulosten luotettavuus	84
6 JOHTOPÄÄTÖKSET, POHDINTA JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET	88
6.1 Johtopäätökset ja pohdinta	88
6.2 Kehittämisehdotukset	92
LÄHTEET	97
LIITE 1	108

## KUVIOT JA TAULUKOT

### KUVIOT

KUVIO 1. Malli toiminnan tuloksellisuuden arvioinnista	15
KUVIO 2. Koulutuksen panos-tuotos –tekijät	16
KUVIO 3. Työvoimakoulutuksen tulokset, vaikutukset ja tehokkuus	17
KUVIO 4. Eri toimijoiden väliset vaikutussuhteet työnhaku- koulutuksessa	20
KUVIO 5. Oppimiseen ja opettamiseen sovellettu kaksifaktoriteoria	23
KUVIO 6. Suunnitelmallisen toiminnan teoria	25
KUVIO 7. Psykkisen voimaantumisen komponentit	38
KUVIO 8. Elämänhallintakeinoja	41
KUVIO 9. Oppimisen erilaiset ilmenemismuodot	64
KUVIO 10. Oppimiskategoriat vertikaalisesti	64
KUVIO 11. Työhakukoulutus kokemuksena	69
KUVIO 12. Työnhakukoulutuksen merkityskategoriat horisontaalisesti	70
KUVIO 13. Työnhakukoulutuksen vaikutukset elämänhallintaan	73
KUVIO 14. Elämänhallintakategoriat horisontaalisesti	74
KUVIO 15. Tutkimuskategorioiden suhde toisiinsa	76
KUVIO 16. Työnhakukoulutuksen koetut hyödyt	83

### TAULUKOT

TAULUKKO 1. Koettu tyytyväisyys työnhakukoulutusta kohtaan	77
TAULUKKO 2. Koettu tyytymättömyys työnhakukoulutusta kohtaan	80
TAULUKKO 3. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus	86

## 1 JOHDANTO

### 1.1 Taustaa

Työvoima on Suomessa perustuslain mukaan valtiovallan suojeluksessa (perustuslaki 1999/731, 10 §). Siinä todetaan, että julkisen vallan on huolehdittava oikeudesta turvata jokaiselle oikeus työhön. Käytännössä tästä velvoitteesta huolehtivat nykyinen työvoima- ja elinkeinoministeriö ja sen alaiset työvoima- ja elinkeinokeskukset sekä edelleen alueelliset työvoimatoimistot.

Työmarkkinoilla on tapahtunut 1990-luvun alkupuolen lamasta lähtien suuri muutos siinä, mitä työnantajat työnhakijoilta edellyttävät ja miten avoimet työpaikat täyttyvät. Työsopimuslakiin on tehty muutoksia mm. sen osalta, että määräaikaisia työsopimuksia on aikaisempaan verraten nyt helpompaa solmia useitakin peräjälkeen. Määräaikaisuuden peruste täytyy kuitenkin mainita (työsopimuslaki 2001/55).

Työmarkkinat jaetaan yleisen käsityksen mukaan näkyviin ja näkymättömiin markkinoihin. (Käytännössä on olemassa vielä ns. harmaa talous, jonka veromenetyksiä yhteiskunnalle voi vain arvailla.) Työhallinnon oman arvion mukaan avointen työpaikkojen suhde näkyvien ja näkymättömien markkinoiden välillä on 40/60 (mm. Työnhakuun–opas). Työhallinnon palvelut tapahtuvat näkyvällä markkinaosalla, kun taas näkymättömillä työmarkkinoilla tapahtuu suurin osa avointen työpaikkojen täyttymisistä. Omaehtoinen työnhaku tapahtuu juuri näkymättömillä työmarkkinoilla, ts. silloin työnhakija on itse ensin liikkeellä.

Kun siis suurin osa työnantajista toimii näkymättömillä työmarkkinoilla ja kun taloudellinen lama 1990-luvun alussa iski, työhallinto reagoi tähän käytäntöön edellisen presidenttimme Martti Ahtisaaren ja silloisen hallituksen ja työministeri Liisa Jaakonsaaren johdolla. Lipposen ensimmäisen hallituksen tavoitteena oli puolittaa silloinen suurtyöttömyys ja tähän tavoitteeseen pyrittiin useammallakin eri tavalla.

Valtiovallan ponnistelujen kautta otettiin käyttöön yksittäisiä keinoja työttömyyden vähentämiseksi, mm. yhdistelmätuki ja kotitalousvähennys. Työnhakukoulutuksen, josta käytetään usein myös nimitystä työnhakuvalmennus, alkua ajoittuu yhdeksänkymmenluvun loppupuolelle. Työnhakukoulutukset aloitettiin paikallisten työvoimatoimistojen järjestämänä valtakunnallisesti 1998. Työnhakukoulutus liittyy osana uudistukseen, jolla



työvoimapolitiittista järjestelmää on pyritty tehostamaan. Uudistuksen tavoitteena on ollut edistää työmarkkinoiden toimivuutta ja estää työttömien syrjäytymistä, jäsentää työvoimapalveluiden järjestelmää, erityisesti siihen liittyvää asiakaspalveluprosessia sekä tuoda työvoimapalveluihin uusia toimintarakenteita ja -käytäntöjä. Uudistuksen keskeinen tavoite on ollut työnhakijoiden omatoimisen työnhaun ja työmarkkinoiden toimivuuden edistäminen. (Arnkil, Spangar & Nieminen 2000.)

1998 toteutettiin jopa yli 100 000 työnhakukoulutusjaksoa (Tuomala 2000). Nyttemmin kyseessä olevasta toimintamuodosta on tullut pysyvä osa työhallinnon palvelukokonaisuutta. Laki julkisesta työvoimapalvelusta 2002/1295 (4:4 §) ja asetus 2002/1344 (2:5 §) määrittävät työnhakuvalmennuksen tavoitteet ja sisältöä.

Aluksi työnhakukoulutus kohdistettiin mm. pitkäaikaistyöttömille, koska heidän osuutensa työnhakijoista oli suuri (vrt. Malmberg-Heimonen & Vuori 2000, 24). Myöhemmin työnhakukoulutus on kohdistettu yleisesti kaikille työttömille työnhakijoille ikään, ammattiin, koulutukseen, sukupuoleen tai syntyperään katsomatta (vrt. Tuomala 2000, 2). Ne koulutusjaksot, joita itse olen toteuttanut, ovat osallistujien osalta koostuneet sattumanvaraisesti sillä hetkellä työttöminä olevista työnhakijoista.

## 1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Työnhakukoulutusta on tähän mennessä tutkittu lähinnä työhallinnon toimeksiannosta. Koulutuksen vaikuttavuutta on siten tarkasteltu pääosin suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin. (Vrt. Hämäläinen, Nykyri, Uusitalo & Vuori 2007.) Työnhakukoulutus koskettaa useita tuhansia työnhakijoita vuosittain, joten se on volyymiltaan merkittävää lyhytkestoista aikuiskoulutusta (vrt. Tuomala 2000). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osallistujien työnhakukoulutukselle antamia merkityksiä.

Koska itse olen toteuttanut useita työnhakukoulutusjaksoja vuodesta 1999 lähtien, olen ollut kiinnostunut tekemään tutkimusta aiheesta. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia opiskelijoiden itsereflektion kautta työnhakukoulutuksen välittömiä ja kenties pitempikestoisiakin vaikutuksia suhteessa oppimiseen, ryhmäkokemukseen sinänsä ja elämänhallinnan tunteeseen. Aluksi kuvaan työnhakukoulutuksen merkitystä ja tavoitteita yhteiskunnan kannalta ja lähestyn aihetta ylhäältä päin mm. jo tehtyjen selvitysten valossa

päätyen lopulta tarkastelemaan ilmiötä osallistujien henkilökohtaisena kokemuksena. Ilmiötä ei ole tarkasteltu vielä esimerkiksi oppimisen näkökulmasta, mikä näkökulma toivoakseni tuottaa uutta tietoa ilmiöstä.

Varsinaiset tutkimuskysymykset ovat: mitä opitaan, millainen kokemus koulutusjakso on tai on ollut osallistuneen mielestä ja millaisia vaikutuksia sillä on tämän elämänhallintaan nyt ja lähitulevaisuudessa.

Kirkpatrickin (1976, 9-21) jaottelua mukaellen mukana on kaksi evaluaatiotasoa: reaktioiden taso (tyytyväisyys koulutuksen sisältöön ja toteutukseen) ja oppimisen taso (missä määrin osallistujat ovat oppineet opetetut asiat). Aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä koulutuksen viimeisenä päivänä, joten käyttäytymisen tason (myöhempi opitun soveltaminen) ja tulostason arviointi on pyritty huomioimaan kehystarinan aikajanassa (eli kuvitteellisen puolen vuoden kuluttua). Tulostaso jää vähemmälle käsittelylle aineistosta johtuen.

### 1.3 Työnhakukoulutus

Käytän tässä työssä nimitystä työnhakukoulutus, sillä se vastaa paremmin toteuttamieni koulutusjaksojen luonnetta ja kouluttajana toimiessani nimesin ryhmätoiminnan sen nimiseksi. Yleensä työnhakukoulutusta ja –valmennusta käytetään lähes synonyymeina puhuttaessa ko. ryhmätoiminnasta. Käytännössä koulutusjaksoille kuitenkin työvoimatoimistoittain tai kouluttajatahon toiveesta annetaan yksilöidymiä nimiä kuten esimerkiksi Tehoa työnhakuun (ks. esim. Keski-Pirkanmaan työvoimatoimisto).

*Työnhakukoulutusten* tavoitteena on aktivoida ja kannustaa työnhakijoita omaehtoiseen työnhakuun ja parantaa heidän työnhakuvalmiuksiaan nykyisen kaltaisilla työmarkkinoilla. Tämä on kiteytettynä työhallinnon (jolla tässä työssä tarkoitetaan koko hierarkiaa työ- ja elinkeinoministeriöstä työvoimatoimistoihin) tavoite koulutukselle. Työministeriön ohje 0/9/2003 ilmaisee saman hiukan seikkaperäisemmin: ”*Työnhakuvalmennuksen tavoitteena on tukea asiakkaan sijoittumista avoimille työmarkkinoille ja tarjota hänelle mahdollisuus parantaa työnhakutaitojaan sekä tietojaan työmarkkinoiden toiminnasta ja vaatimuksista. Tavoitteena on myös, että asiakas tunnistaa omat vahvuutensa ja osaamisensa, osaa markkinoida itseään työnantajalle, tuntee toimivat työnhakutavat ja –kanavat ja saa tietoa oman alansa työmahdollisuuksista. Asiakkaan osaamiskartoitus ja työnhakusuunnitelma*

*täsmentyvät työnhakuvalmennuksen aikana. Valmennuksen aikana pitkään työttömänä ollut saa tarvittaessa tukea elämäntilanteensa ja työllistymisedellytystensä selvittämiseen. Työnhakuvalmennuksen tavoitteita ja sisältöjä on kuvattu tarkemmin työministeriön Palvelutuotteet-materiaalissa.*

*Kurssimuotoinen työnhakuvalmennus on enintään neljän viikon mittainen kokonaisuus, joka voi sisältää myös elämänhallintaan liittyviä osioita, lähityöskentelyn lisäksi jonkin verran etättyötä. Uusille työnhakijoille tarjotaan työnhakutietoihin ja –taitoihin keskittyvää lyhyttä 5-7 päivän mittaista valmennusta. Pitempään työttömänä olleille räätälöidään enintään 20 päivän mittaisia valmennusjaksoja.” Näissä pitemmissä työnhakukoulutuksissa on mahdollisuus tarjota tukea työllistymisedellytysten ja elämäntilanteen pohdintaan.*

Lisäksi paikallinen työvoimatoimisto voi painottaa jotakin sisällön osaa enemmän (esim. tietotekniikkavalmiuksien parantaminen) ja tämä toive huomioidaan tarjousvastauksessa, jonka kouluttajataho laatii vastineeksi työvoimatoimiston tarjouspyyntöön.

Kun siis työhallinnon tavoite koulutukselle on osallistujien aktivointi ja motivointi omaehtoiseen työnhakuun ja työnhakuvalmiuksien parantaminen, koulutusjakson aikana tulee käydä läpi sellaiset asiakokonaisuudet, että työnhakija koulutusjakson päättyessä on kykenevä toimimaan oman työhön sijoittumisensa puolesta aktiivisesti. Tutkijan omissa työnhakukoulutusjaksoissa (kesto vähintään 35 tuntia, enintään 70) sisältökokonaisuuksia ovat mm. myönteisyys, itsetunto, oman alueen mahdollisuudet, itsetuntemuksen lisääminen, oman osaamisen markkinointi, nykyisillä työmarkkinoilla toimiminen, työnantajan yleiset odotukset, työnhakukanavat ja eri tavat hakea työtä (esim. oma esittely työhallinnon verkkosivulle, piilotyöpaikat), työnhakuasiakirjat (työhakemus, CV, suora hakukirje), työhaastattelu, yrittäminen ja opiskeluvaihtoehtojen (ainakin rahoitusvaihtoehtojen) selvittäminen. Joissakin koulutusjaksoissa on mukana myös tietotekniikan perusteiden hallintaan liittyvää koulutusta sekä henkilökohtainen haastattelu. Myös tutustumiskäynti työpaikkaan tai oppilaitokseen tai tutustuminen johonkin työllistymistä edistävään projektiin on mahdollinen, mikäli aikaresurssi sen sallii. Edellä mainittu sisältöalueiden luettelo on tutkijan oma, joten sisällöt voivat vaihdella kouluttajan ja kouluttajaorganisaation mukaan. Työhallinto edellyttää kuitenkin lähityöskentelyä.

Vertaamisen helpottamiseksi esitän suoran lainauksen SOTEK-säätiön kotisivulta löytämäni *työnhakuvalmennuksen* sisältöerittelyyn:

*”Koulutettavat saavat ajanmukaiset valmiudet hakea työtä avoimilta markkinoilta. Tavoitteena on parantaa koulutettavien työnhaku- ja viestintätaitoja, henkilökohtaisten*

*vahvuuksien tunnistamista sekä oppia hyödyntämään erilaisia työnhakukanavia. Työnhakuvalmennuksessa käydään läpi mm. seuraavia aihealueita: työmarkkinoiden muutokset ja työelämän vaatimukset, työnantajan odotukset työntekijältä, osaamisen, taitojen ja vahvuuksien tunnistaminen sekä itsensä markkinointi, työhaastatteluun valmistautuminen. Lisäksi tutustutaan erilaisiin työnhakukanaviin ja tehdään hakemus työpaikkaan, laaditaan oma CV sekä tehdään henkilökohtainen työnhakusuunnitelma.” (SOTEK-säätiö.) Koska eri koulutusta järjestävien tahojen sisällöt eroavat hiukan toisistaan, olen kerännyt empiirisen aineiston omilta kursseiltani. Näin toteutuksessa ei ole välttämättä suuria eroja. Koulutukset vaihtelivat kuitenkin 2003-2004 hiukan keston mukaan viikosta kahteen (5-10 päivää). Se, että itse olen ollut toteuttamassa koulutusta ja paikalla koulutusjakson viimeisenä päivänä, mahdollisti eläytymismenetelmän käyttämisen aineiston keruumenetelmänä.*

Työnhakukoulutusjakson aikana yleensä päivitetään henkilön ura- tai työnhakusuunnitelma, toisin sanoen ne jatkotoimenpiteet, joihin henkilö sitoutuu oman työelämään sijoittumisensa parantamiseksi. Työnhakusuunnitelmassaan henkilö voi pitää ensisijaisena vaihtoehtona itselleen myös esimerkiksi koulutusvaihtoehtoa, terveydentilan selvittämistä tai yrittämistä. Työnhakusuunnitelman päivittäminen koulutusjakson aikana palvelee juuri työhallintoa, jotta se voi toimia työnhakuvalmennuksen jälkeen yhdessä asiakkaan (työnhakijan) kanssa tämän tukena suunnitelman toteutumisen suuntaan.

Työnhakukoulutuksesta/-valmennuksesta aiemmin todettua tutkimustietoa

Työnhakukoulutus valtakunnallisena toimintamuotona on noin kymmenen vuoden ikäinen, joten siitä on ehditty tehdä jokunen valtakunnallinen tutkimuskin. Työministeriö on julkaissut Työpoliittiset tutkimukset –sarjassa neljä. Yksi käsittelee erityisesti Työhönmetodin tuloksellisuutta (Vesalainen & Vuori 1998) ja toinen työnhakukoulutuksen vaikutusten arviointia (Tuomala 2000). Kolmas (Malmberg-Heimonen & Vuori 2000) selvittelee ryhmätoiminnan vaikutuksia työmarkkina-asemaan ja koettuun terveyteen. Neljäs (Hämäläinen, Nykyri, Uusitalo & Vuori 2007) työnhakukoulutuksen (erityisesti Työhönmetodin) pitempikestoisia työllistymisvaikutuksia. Työministeriö (nykyisin työ- ja elinkeinoministeriö) on ymmärrettävästi kiinnostunut työnhakukoulutuksen jälkeisestä sijoittumisesta ja sitä voidaan seurata tarkasti työhallinnon omista tilastoista. Tuomala (2000, 31) selvitti työnhakuryhmätoiminnan vaikutuksia työllistymiseen ja totesi, että ryhmäpalveluna annettu työnhakukoulutus nostaa työllistymistodennäköisyyttä 4,3 prosenttiyksikköä. Koulutuksella voidaan siten tulkita olevan myönteinen vaikutus

työllistymiseen. Hyöty ja työllistymisen todennäköisyys on suurempi perusasteen kuin korkeamman asteen koulutuksen suorittaneiden joukossa. (Tuomala 2000.)

Työhön–metodi on tarkoin strukturoitu opinto-ohjelma, jota noudatettiin yleensä tarkalleen, jos tämä menetelmä/metodi oli työvoimatoimistossa valittu. Työhön–metodin mukainen työnhakukoulutus sopii erityisesti työttömille, jotka eivät usko työnhakutaitoihinsa tai työnhakunsa vaikuttavuuteen (Vesalainen & Vuori 1998, 52). Tämän tutkimuksen tekijä ei ole noudattanut omissa koulutuksissaan Kelan ja Työterveyslaitoksen kehittämää (Tervahartiala, Vesalainen & Vuori 1996) Työhön–menetelmää. Syynä on osin se, että se oli tiukasti strukturoitu ja osin se, että aloittaessani nämä koulutusjaksot 1999 se oli vain työvoimatoimistojen sisäisessä käytössä. Olen lisäksi halunnut kouluttajana vaikuttaa sekä koulutusjakson sisältöön että toteutukseen mahdollisimman paljon.

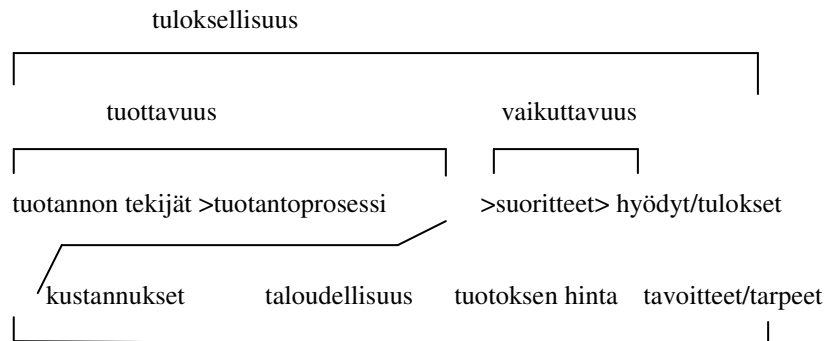
Malmberg-Heimonen ja Vuori (2000) toteavat, että toimisto-, ohjaaja-, ryhmä- sekä yksiyötasolla löytyi tilastollisestikin merkitseviä työnhakukoulutuksen vaikutuksia työmarkkinatilanteeseen tai koettuun terveyteen. Suurin merkitys kohdistui välittömiin vaikutuksiin, mutta pitempiaikaisista vaikutuksista löytyi viitteitä parempana vastoinkäymisiin varautumisena. Tutkimuksessa todetaan, että ostopalveluryhmien kohdalla on suuriakin ohjaaja- ja ryhmäkohtaisia eroja asiakastyytyväisyyden osalta. Erityisesti pitkäaikaistyöttömät hyötyivät, näillä mm. psyykkiset rasituseireet vähenivät. Tutkijat olettavat pitkittäisvaikutuksia olevan, jolloin mm. työllistyminen ja mielenterveysvaikutukset näkyisivät paremmin seurantatutkimuksessa. Johtopäätöksenä todetaan, että työnhakuryhmätoiminnalla on vaikutusta työnhakupystyvyyteen, työmarkkina-asemaan ja koettuun terveyteen. (Emt., 66-69.)

Työnhakukoulutusten tavoitteena on mm. lisätä työnhakuaktiivisuutta. Vesalainen ja Vuori (1998) havaitsivat työnhaun aktivoitumista passiivisimman työnhakijaneljänneksen kohdalla. Työnhakukoulutus on työhallinnon organisoimaa ryhmäpalveluna toteutettavaa aikuiskoulutusta, johon työvoimatoimiston asiakkaat yleensä kutsutaan. (Vrt. Työministeriön ohje 0/19/1999: kutsu työnhakuryhmään tulisi tapahtua 2-3 viikon kuluttua alkuhaastattelusta.) Tällöin tarkoituksenmukaisuuden arvioi työhallinto. Useita tuhansia aikuisia (Tilastokeskus: 20 000 heinäkuussa 2008) koskettavaan työvoimapoliittiseen koulutukseen asiakkaat yleensä hakeutuvat omista lähtökohdistaan käsin (vrt. Kauhanen, Lilja & Savaja 2006).

## 2 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS JA LAATU

### 2.1 Koulutuksen vaikutusten arviointi

Työhallinto noudattelee erilaisten työvoimapolitiittisten koulutusten ostajana yleistä valtionhallinnon mallia toiminnan tuloksellisuuden arvioimiseksi. Malli on esitetty kuviossa 1.



*KUVIO 1. Malli toiminnan tuloksellisuuden arvioinnista*  
( mukaellen Raivola 1997, 63)

Tuottavuus määritellään kulutettujen tuotantotekijöiden ja niillä aikaansaatuisten suoritteiden välisenä suhteena. Toiminta on ollut kannattavaa, kun tuotokset ylittävät panokset. Kun tuotantotekijät määritellään kustannuksina, taloudellisuus on silloin suoritteiden ja panosten välinen suhde. Kyseinen malli (kuvio 1) huomioi vain rahallisen arvon, se jättää huomiotta psyykkiset kustannukset ja esim. tuotoksina mielihyvän tai tyytyväisyyden. (Raivola 1997.)

Työnhakukoulutukselle ei ole asetettu määrällisiä tavoitteita sen tuloksellisuuden arvioimiseksi. Tuloksellisuutta tai vaikuttavuutta mitataan lähinnä palautelomakkeella (liite 1), jossa koulutusjakson suorittanut arvioi tyytyväisyyttään saamaansa palveluun.

Itse olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut juuri tuosta rahassa mittaamattomasta tuotoksesta. Varsinkin, kun työnhakukoulutukseen tullessaan ihmisellä voi olla myös

kielteinen motivaatio. Hän ei välttämättä koe koulutusjaksoa mielekkääksi sen hetkessä elämäntilanteessaan, vaan tulee koulutukseen työvoimaviranomaisen kehotuksesta.

Seuraava kuvio 2 huomioi myös ei-rahalliset panos-tuotostekijät.

<b>panostekijät</b>	<b>ei-rahalliset tuotostekijät</b>	<b>rahalliset tuotostekijät</b>
<b>ei-rahalliset</b>	sisäinen vaikuttavuus	ulkoinen vaikuttavuus
<b>rahalliset</b>	sisäinen tehokkuus	ulkoinen tehokkuus

*KUVIO 2. Koulutuksen panos-tuotos –tekijät (Raivola 1997, 64)*

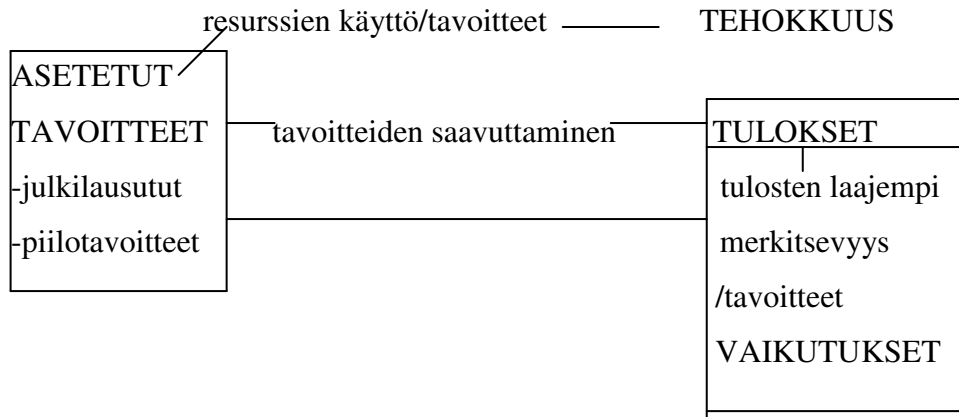
Kun panostekijät mitataan rahassa, tutkijat suosittavat käsitettä tehokkuus, mutta kun panokset ovat ei-rahallisia, puhutaan vaikuttavuudesta (kuvio 2). Mallissa on sama ongelma kuin edellisessä, se ei erota organisaation sisäistä tuotosta ulkoisesta tuloksesta. Se mahdollistaa kuitenkin muidenkin kuin rahassa mitattavien muuttujien arvioimisen. (Raivola 1997.)

Partanen (1992) erottaa palveluorganisaation toiminnassa toisistaan sisäisen ja ulkoisen palvelukyvyt. Sisäinen kattaa silloin toiminnan taloudellisuuden, tuottavuuden ja kannattavuuden. Ulkoinen palvelukyky mittaa asiakkaan ja palveluntuottajan kohtaamisen laatua, palvelun riittävyyttä, relevanttiutta, tavoitettavuutta ja kohdentumista.

Työvoimatoimisto vastaa palvelun eli työnhakukoulutuksen kohdentumisesta tarkoituksenmukaisesti, sillä ulkopuolinen kouluttajataho eli palvelun tarjoaja ei pääse osallistumaan opiskelijavalintaan (kuten yleensä on käytäntönä oppilasvalintojen kohdalla).

Tämän tutkimuksen tekijälle osallistujien oma motivaatio työnhakukoulutusta kohtaan selviää vasta koulutuksen alettua, usein heti ensimmäisenä päivänä. Osa on sitä mieltä, että oma ja työhallinnon tarve eivät kohtaa.

Räisänen (1995) on tutkinut työvoimapoliittisen koulutuksen tuloksellisuutta, vaikuttavuutta ja tehokkuutta ja havainnollistaa asiaa seuraavan kuvion 3 avulla.



*KUVIO 3. Työvoimakoulutuksen tulokset, vaikutukset ja tehokkuus*  
(Räisänen 1995, 16)

Kuviosta 3 havaitaan tavoitteen käsitteen keskeisyys koulutuksen arvioinnissa. Niin tehokkuus, tulokset kuin vaikutuksetkin kytkeytyvät tavoitteisiin (Räisänen 1995, 16). Räisänen tutkii varsinaisesti pitempiketoista työvoimapoliittista koulutusta, ei työnhakukoulutusta. Työnhakukoulutusta ei osittain lyhyen keston vuoksi yleensä hankita työvoimapoliittisena, vaikkakin sen hankinnassa tarkastellaan ja noudatetaan samantyyppisiä hyöty-kustannus-kriteerejä. Työvoimatoimistot pyytävät kouluttajaorganisaatioilta tarjouspyynnön mukaisia (laki julkisista hankinnoista 2007/348) tarjouksia, jolloin kokonaistaloudellisesti edullisin tarjous yleensä hyväksytään. Kokonaistaloudellisuus tarkoittaa hinnan lisäksi myös mm. kouluttajatahosta aiemmin saatua palautetta ja toimitusvarmuutta.

Työvoimapoliittiseen koulutukseen osallistuessaan henkilön työmarkkina-asema muuttuu, mutta lyhytkestoisessa työnhakukoulutuksessa näin ei tapahdu vaan henkilön työmarkkina-asema on työtön koulutusjakson ajan. Toinen ero on koulutukseen hakeutumisessa. Työvoimapoliittiseen koulutukseen hakeudutaan, mutta työnhakukoulutukseen yleensä kutsutaan. Työvoimapoliittisen koulutuksen tuloksellisuutta arvioidaan heti asiakaspalautteena (ns. OPAL-palautte) koulutuksen päättymishetkinä sekä työvoimatoimistoissa tietyn ajan kuluttua sijoittumisprosentina. Tietyn ajan kuluttua



koulutuksesta tavoitteena on siis, että tietty osa suorittaneista on sijoittunut työhön tai koulutukseen. (Työministeriön ohje 0/17/2006.) Jos tämä sijoittumisprosentti on alle tavoitteen, sen tulisi vaikuttaa jatkossa tämän koulutuksen hankintapäätökseen. Työvoimapolitiittisen koulutuksen pitäisi aina tähdätä työmarkkinoiden tarpeisiin vastaamiseen ja edistää työttömien pääsyä takaisin työmarkkinoille (OPM).

Työnhakukoulutuksen vaikuttavuutta ei seurata samoin. Sille ei ole asetettu numeraalista tavoitetta sijoittumisen suhteen. Laatua ja vaikuttavuutta mitataan lähinnä palautelomakkeella, jonka osallistujat täyttävät koulutuksen viimeisenä päivänä. Palautelomakkeen liitteenä (liite 1) ja siinä mm. kysytään osallistujan omaa käsitystä koulutusjakson vaikutuksesta omaan työnhakuunsa.

## 2.2. Koulutuksen laadun arviointi

Harvey ja Green (1993) tarkastelevat koulutuksen laatua viiden erityyppisen kriteerin näkökulmasta.

1. Laatu on erinomaisuutta. Laatu on poikkeuksellista ja korkealuokkaista. Käytännössä tämä poikkeuksellisuus ilmenee oppilaitoksen mieltämisenä korkeatasoiseksi.
2. Laatu on täydellisyyttä ja jatkuvuutta. Tasainen tai virheetön laatu tarkoittaa häiriötöntä ja virheetöntä tuotantoa ja palvelua tai koulutusta.
3. Laatu on tarkoitukseen soveltuvuutta. Tällöin laadun lähtökohtana ovat palvelulle/koulutukselle asetetut tavoitteet ja vaatimukset. Miten koulutus vastaa asiakkaiden tarpeisiin ja esimerkiksi työvoimatoimiston toiveisiin?
4. Laatu on vastinetta rahalle. Laadun kriteerinä on tällöin panos-tuotos-mallin taloudellisuus ja tehokkuus.
5. Laatu on transformaatiota. Laatu muutoksena sisältää oletuksen siitä, että esimerkiksi opiskelijassa tapahtuu muutos opiskelun seurauksena. Laadukas palvelu tai koulutus tuottaa lisäarvoa asiakkaalle. (Harvey & Green 1993.)

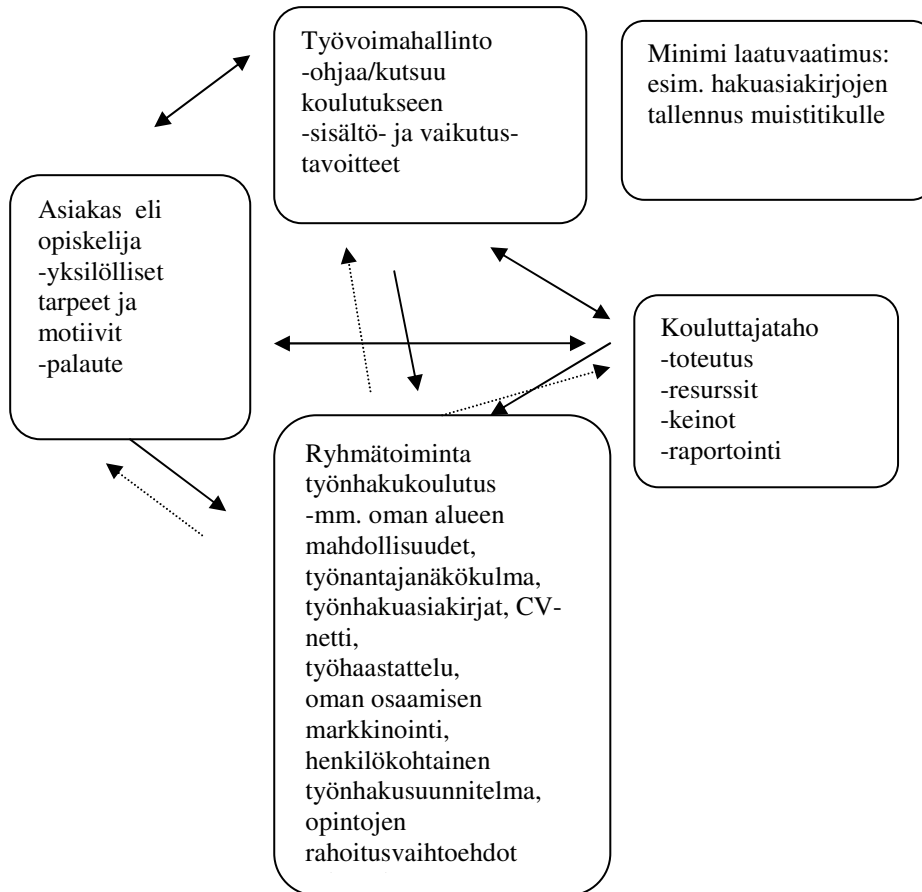
Työnhakukoulutusten osalta koulutuspalvelun tuottajan ominaisuudessa on toteuttajatahon oltava kiinnostunut siitä, millaisia palautteita asiakkaat tai opiskelijat kurssin jälkeen antavat. Asiakkaiden tyytyväisyys antaa mahdollisuuden toimeentuloon jatkossakin.

Tutkijana olen toiminut itse koulutusyrittäjänä ja siksin olen kiinnostunut saamastani palautteesta.

Tarkoituksenmukaisuuskriteeri täyttyy sen suhteen, että koulutuksen tilaajan tarpeet on huomioitu. Valitettavasti asiakkaana olevan opiskelijan tarpeita ei voi samalla tavoin huomioida koulutuksen alettua, varsinkin, jos koulutuksen tilaajan ja opiskelija-asiakkaan intressit menevät ristiin, esimerkiksi niin, että opiskelija-asiakas toteaa heti ensimmäisen koulutuspäivän aamuna, että hänen suunnitelmansa liittyvät omien lasten hoitoon eikä työnhakuun. Koulutuksen oletetaan kuitenkin aina tuovan lisäarvoa asiakkaalle koulutuksen ostajan näkökulmasta (vrt. Työministeriön ohje 0/3/2003).

Työhallinto koulutuksen ostajana pitää laadun mittarina kyselylomaketta, joka on valtakunnassa samanlainen kaikkialla ja se jaetaan aina koulutuksen viimeisenä päivänä täytettäväksi ja heti pois kerättäväksi. Nytemmin palautteen voi antaa jo verkossa. Koulutuksia arvioidaan siis tämän lomakkeen perusteella ja satunnaisesti asiakkaan suullisen palautteen perusteella. Lomakkeessa on myös sanallinen osio, minkä perusteella on mahdollista kehittää koulutusta asiakkaiden toiveiden mukaan. Koulutukset vaihtelevat kuitenkin sisällöllisesti ja toteutukseltaan aina kouluttajatahon mukaan, joten kehittämismielessä niiden merkitys on lähinnä tapaus- ja kouluttajatahokohtainen. Numeraalinen osio kertoo oikeastaan vain tyytyväisyyden asteesta juuri suoritettua koulutusta kohtaan.

Esimerkiksi Hämeen TE-keskuksen keräämien tietojen perusteella keskiarvopalaute alueen työvoimatoimistojen järjestämistä työnhakukoulutuksista oli vuonna 2004 4,2 ja 2005 4,3 (asteikolla 1-5) (L. Lietzén, henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2007). Palautekeskiarvot tuntuvat melko hyviltä velvoitettuun koulutukseen osallistumisesta. Laki työttömyysturvasta (2002/1290) velvoittaa osallistumaan työvoimatoimiston tarjoamiin palveluihin.



KUVIO 4. Eri toimijoiden väliset vaikutussuhteet työnhakukoulutuksessa

Yllä olevassa kuviossa 4 haluan havainnollistaa niitä työnhakukoulutukseen vaikuttavia eri tahojen odotuksia ja vaatimuksia, jotka vaikuttavat eri toimijoiden käsityksiin koulutuksen laadusta. Mustat nuolet kuvaavat välittömiä ja suoria (vuoro-) vaikutussuhteita kolmen toimijatahon ja koulutuksen välillä, harmaat nuolet taas koulutuksen mahdollisia (tulos-) vaikutuksia suhteessa eri toimijoihin. Kuviossa 4 ei ole kuitenkaan tarkoitus tarkastella koulutuksen tulosvaikutuksia, vaan niitä tarkastellaan myöhemmin tulosluvussa 5. Vaikutukset ovat mukana vasta mahdollisuuksina, sillä koulutuksen laatua eri toimijat arvioivat jälkikäteen.

Työvoimahallinto asettaa sisällölliset tavoitteet koulutukselle ja ohjaa asiakkaat eli opiskelijat koulutukseen. Sisällöt voivat olla tapausittain niinkin yksityiskohtaisia kuin ”hakemus ja cv tallennetaan muistitikulle”. Kyse on silloin koulutuksen toteuttamisesta sovitun mukaisesti. Kouluttajataho pyrkii yhdistämään opiskelijoiden odotukset ja tavoitteet,

joista ei ole tietoa ennen lyhyen koulutuksen alkamista, ja työhallinnon tavoitteet resurssien ja tilanteen puitteissa mahdollisimman hyvin toimivaksi kokonaisuudeksi. Kouluttaja on enemmän sidoksissa työhallintoon koulutuksen ostajana kuin osallistujiin suunnitellessaan ja toteuttaessaan koulutusta. Opetusmenetelmät ja tavat päästä perille hän saa kuitenkin itse valita ja tuoda mukaan omia näkemyksiään.

Asiakaspalaute kerätään koulutusjakson viimeisenä päivänä ja toimitetaan työvoimatoimistoon. Asiakaspalaute on siis merkittävä laadun mittari jatkon kannalta. Palautteessaan opiskelija ottaa usein kantaa muuhunkin kuin sisällön toteuttamiseen, esimerkiksi tarjoilun laatuun, ryhmätovereihin ja omaan aktiivisuuteensa. Asiakaspalautteessa toivotaan aika ajoin koulutuksen kohdentumista tarkoituksenmukaisemmin, mutta se ei ole vaikuttanut ryhmiin kutsumiseen niiden koulutusjaksojen osalta, joita olen itse toteuttanut. Ulkokuolinainen kouluttajataho ei siis voi juurikaan vaikuttaa ryhmän koostumukseen.

Oppimistavoitteet eivät myöskään ohjaa ryhmien kokoamista. Omilla kurseillani on ollut useita vastavalmistuneita diplomi-insinöörejä, jotka ovat valmistuttuaan heti aloittaneet aktiivisen työnhaun. Heidän hakuasiakirjansa ovat yleensä melko hyviä jo valmiiksi, joten heidän työttömänä oloaan selittää enemmän sopivien mahdollisuuksien vähäinen tarjonta tai vastavalmistuneen vähäinen työkokemus. Työpaikkojen määrään työnhakukoulutus ei voi vaikuttaa. Työhallintoa ohjaavat toiminnassaan monet lait, mm. laki työttömyysturvasta (2002/1290), jolloin työnhakukoulutus katsotaan viranomaistaholta yhdeksi toimenpiteeksi muiden joukossa, johon on asiakkaalla velvollisuus osallistua ja osoittaa yhteistyökykyä. Velvoittavaa osallistuminen on, jos koulutuksen suorittaminen on mainittu työnhakusuunnitelmassa. Koulutusta käytetään lyhyen keston vuoksi myös aktivointitoimenpiteenä, jolloin asiakasta herätellään ja ”potkitaan” liikkeelle, vaikka sisällöllisestä annista ei niin hyötyä olisikaan.

### 3 TUTKIMUKSEN TEORIAKEHYS

#### 3.1 Motivaatio ja tavoitteellisuus

Työnhakukoulutukset ovat aikuiskoulutusta, joihin osallistujat kutsutaan. Näin ollen osallistujien omaa motivaatiota ei kysytä ja osa osallistuu sanktioiden pelossa. Koulutukseen menoa työvoimavirkailijoiden toimesta perustellaan porkkanoilla, mutta keppi on vahvempi motivoija joidenkin osallistuneiden mielestä. Jos henkilö ei näe muuta syytä osallistua, kuin välttää vielä suurempi paha, hän saattaa sulkea silmänsä ja korvansa ja olla oppimatta mitään. Näin kokemukseni mukaan varsinkin silloin, jos henkilöllä on velkaantumis- ja muita ongelmia ja hän ei näe lyhyen koulutuksen kautta mahdollisuuksiensa paranevan avoimilla työmarkkinoilla.

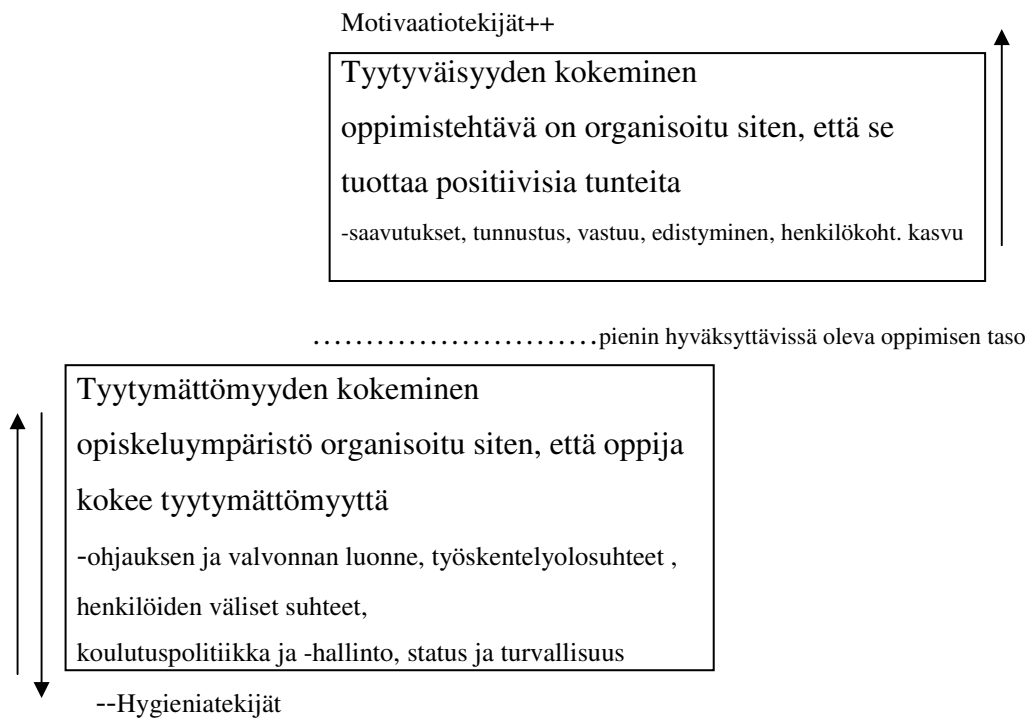
Ihminen tulee nähdä perusluonteeltaan aktiivisena ja tavoitteisiin suuntautuvana. Binswanger (1991) toteaa, että tietoisuuden käsitteellinen taso on tahdosta riippuvainen. Tällöin ihminen voi myös toimia ajattelemattomasti ja valita tavoitteita, jotka eivät edistä hänen hyvinvointiaan. Tavoitteellinen toiminta edellyttää ihmiseltä itsereflektion taitoja, kykyä nähdä, mitä ymmärtää ja mitä kannattaa tavoitella.

#### Kognitiivinen motivaatioteoria

Psykologisten motivaatioteorioiden mukaan motivaatio muodostuu persoonan sisäisistä voimista, jotka synnyttävät toimintaa. Sisäinen voima kohdistuu johonkin asiaan tai toimintaan. Ympäristön ja oman suhteen hallitseminen tuo tyydytystä. Ihmiset haluavat hallita elämäänsä ja tuntea itsensä voimakkaiksi ja pystyviksi aloitteentekijöiksi. He haluavat toteuttaa sisäistämäänsä arvoja ja samaistua tekojensa kautta omaan viiteryhmäänsä. Toiminta, joka tuottaa sisäistä motivaatiota, luo näitä tuntemuksia. (Melin 2001.) Sisäinen motivaatio perustuu siis ihmisen tarpeelle olla kompetentti ja itsenäinen. Ihminen hakee aktiivisesti haasteita sekä pyrkii kohtaamaan ja voittamaan ne (Ruohotie 1998, 66).

Yksilö tekee kaiken aikaa havaintoja ympäristöstään. Tiedon saaminen ulkopuolisesta maailmasta liittyy kognitiivisiin prosesseihin. Kognitio sisältää havainnoinnin, ymmärtämisen, ajattelun, järjeytensä ja päättelyn. Se on tunteen (emootio) ja tahtotoiminnan (konaatio) ohella yksi kolmesta ihmisen tietoisuudessa samanaikaisesti operoivista prosesseista. (Ruohotie 1998, 31)

Heckhausen ja Kuhl (1985) ovat kehittäneet toimintojen kontrolliteorian, jossa intentionaaliset eli aikomukselliset tilat erotetaan motivaatioon liittyvistä tiloista. Päätöksentekoa edeltävää tilaa kutsutaan *motivaatioksi* ja sen jälkeistä tilaa *tahdoksi*. Näiden kahden erottaminen toisistaan on välttämätöntä, sillä hyvinkin motivoituneilla henkilöillä saattaa olla joskus vaikeuksia asettaa selkeitä tavoitteita ja toteuttaa aikomuksiaan. Todennäköisesti motivaatioon ja tahtoon liittyvät toiminnot ohjautuvat eri periaatteiden mukaan. (Ruohotie 1998, 35.)



KUVIO 5. Oppimiseen ja opetukseen sovellettu kaksifaktoriteoria (Ruohotie 1993, 42)

Kuviossa 5 havainnollistetaan Herzbergin (1968) kaksifaktoriteoriaa. Sen mukaan tyytyväisyyttä aiheuttavat motivaatiotekijät motivoivat tehokkaiisiin suorituksiin, kun taas tyytymättömyyttä aiheuttavat hygieniatekijät eivät motivoi. Näiden erottaminen on järkevää oppimistilanteissa. Itse työkkin voi Herzbergin (1968) mukaan toimia voimakkaana motivaation lähteenä. Tyytyväisyys ja tyytymättömyys ovat ihmisen emotionaalisia reaktioita, seurausta siitä, kun hän arvioi arvojensa ja todellisuuden välistä suhdetta. (Ruohotie 1993, 41.)

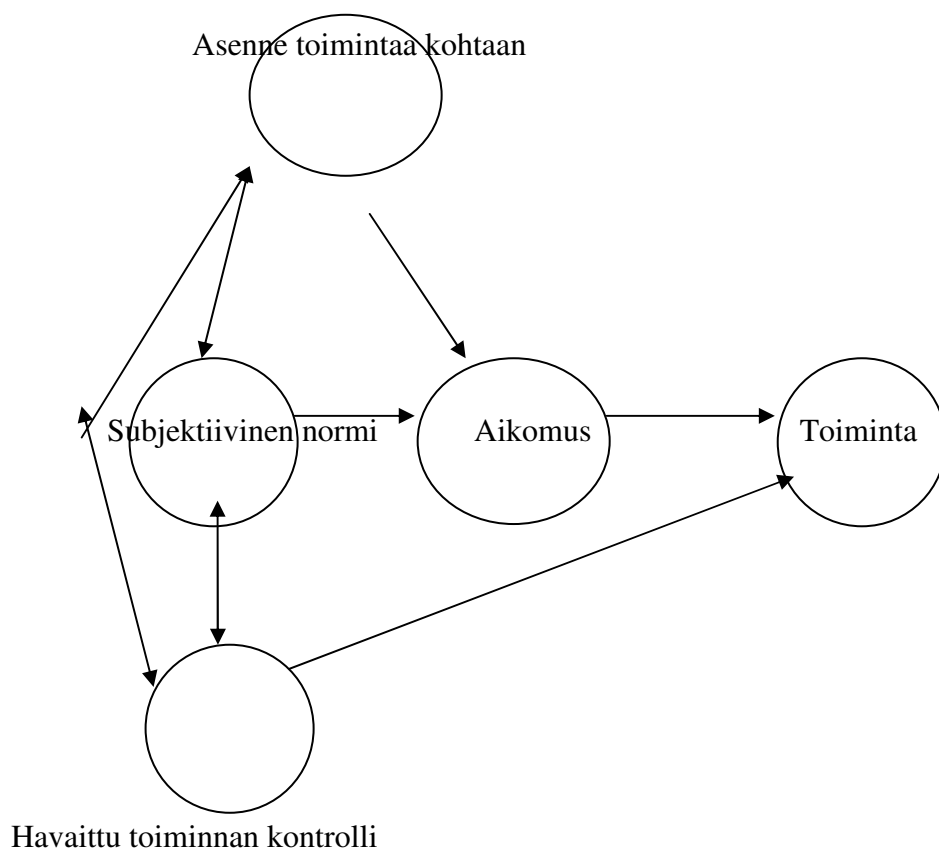
Kognitiivisten teorioiden keskeinen ajatus on, että ihmiset ajattelevat, suunnittelevat ja järkeilevät omaa käytöstään. Sisäiset pyrkimykset ja voimat ohjaavat ihmisiä kohti päämääriä (Melin 2001).

Työnhakukoulutuksen suorittaminen - ja siitä omilla kursseillani merkinä todistuksen saanti - on lähinnä kiinni läsnäolosta, eli on läsnäolopakko. Tässä mielessä kurssin voi suorittaa mahdollisimman pienellä motivaatiotasolla, tahdonvoimalla, intention asteella ja ponnistelulla, tekemättä muuta kuin saapua paikalle joka kurssipäivä. Siten henkilön oma suoritusmotivaatio ei näy välttämättä suorituksina vaan sen voi päätellä ehkä muusta toiminnasta. Esimerkiksi henkilöllä voi olla yllättävän paljon ”asioita” hoidettavana juuri koulutusviikon aikana, vaikka hänellä on ollut tieto koulutuksen alkamisesta jo hyvissä ajoin. Tutkija tunnistaa itsessään kouluttajana ponnisteluattribuutio-oletuksen: kouluttaja soveltaa negatiivista vahvistusta henkilöihin, jotka ovat pystyviä, mutta eivät vaivaudu ponnistelemaan (Steiner, Dobbins & Trahan 1991). Tämä ponnistelemattomuus näkyy koulutuksessa kirjallisten harjoitusten kohdalla: kaikki eivät vaivaudu tekemään tai päivittämään työhaun asiakirjoja.

### Intentionaalisuus

Tulevaisuuden suunnittelu kuten työnhakukin on intentionaalisista toimintaa. Ajzen (1991) on kehittänyt suunnitelmallisen toiminnan teorian. Keskeistä tässä teoriassa on *aikomus toimia*. Aikomukset yhdistävät käyttäytymiseen vaikuttavat motivationaaliset tekijät, toisin sanoin kuinka paljon ihmiset yrittävät. Mitä voimakkaampi aikomus ihmisellä on, sitä todennäköisemmin hän suoriutuu tehtävästä. Käyttäytymisaikomus johtaa toimintaan vain silloin, jos ihmisellä on tahdonalaista kontrollia asiassa eli vapaus päättää. Uskomuksilla on merkitystä, samoin asenteilla. Itseohjautuva oppiminen on intentionaalista toimintaa. (Ajzen 1991.)

Ajzenin suunnitelmallisen käyttäytymisen teorian ydintä kuvaa seuraava kuvio 6.



KUVIO 6. Suunnitelmallisen toiminnan teoria (Ajzen 1991,182)

Havaittu toiminnan kontrolli tarkoittaa ihmisen käsitystä kiinnostuksen kohteena olevan toiminnan suoriutumisen helppoudesta tai vaikeudesta. Tässä Ajzenin käsite eroaa Rotterin (1966) locus of control –käsitteestä. Se ei huomioi tilanteen vaihtumista. Esimerkiksi henkilö saattaa uskoa, että hän itse muovaa elämäänsä eli on vastuussa tekemisistään (internal locus of control), mutta samanaikaisesti katsoo mahdollisuutensa esimerkiksi liikennelentäjäksi olevan heikot (low perceived behavioral control). (Ajzen 1991, 183.)

Subjektiivinen normi viittaa sosiaaliseen paineeseen. Asenne toimintaa kohtaan viittaa yleiseen asennoitumiseen toiminnan suuntaan, pitääkö henkilö toimintaa kannatettavana vai ei. Intentiot ja käsitys käyttäytymisen kontrollista ennakoivat tulevaa toimintaa. Havaittu toiminnan kontrolli on siis henkilön käsitys toiminnan helppoudesta tai vaikeudesta, siihen vaikuttavat siten mm. aikaisemmat kokemukset ja mahdolliset esteet. Yleissääntönä voidaan



todeta, että mitä kannatettavampi tavoite, mitä suositumpi se on, mitä suurempi havaitun käyttäytymisen kontrolli on, sitä suurempi on yksilön aikomus suoriutua toiminnasta tai tavoitteesta. (Ajzen 1991, 188.)

## 3.2 Oppiminen, opettaminen ja oppimisedellytykset

### 3.2.1 Erilaisia oppimiseen liittyviä määritelmiä ja käsityksiä

Oppiminen voidaan määritellä toiminnaksi, jossa oppija konstruoi kuvan ulkoisesta maailmasta, vertaa tätä kuvaa aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin ja yrittää näin löytää selityksiä eri ilmiöille (Lehtinen ym. 1989). Kognitiivisessa oppimis- ja opetusajattelussa oppimisen perusyksiköksi on määritelty skeema tai sääntö. Skeema voidaan määritellä jotain ilmiöluokkaa koskevaksi yleistyneeksi tulkinnaksi ja sääntö puolestaan toimintamenettelyksi, jolla ratkaistaan tietty ongelmatyyppi. Näiden käsitejärjestelmien avulla voidaan yksittäiset opetukseen ja oppimiseen liittyvät ilmiöt asettaa osaksi yleisimpiä periaatteita tai rakenteita. (Laurila 1990.)

Oppiminen on yksilössä tapahtuva muutos. Oppiminen on konstruktivistista, kumulatiivista, rakenteellista, itseohjautuvaa, strategista, päämäärään suuntautuvaa, abstraktia, tilannesidonnaista, yhteistoiminnallista sekä yksilöllisesti erilaista tiedon prosessointia. Oppimista tapahtuu, kun kokemus saa merkityksen. (Roisko 2003.)

Kokemus lisää yksilön tietoisuutta, antaa uuden merkityksen ja/tai saa aikaan muutoksen yksilössä. Yksilö antaa merkityksen kokemuksilleen, havainnoilleen ja tunteilleen. Koulutuksen merkitys on yksilön oma käsitys koulutuksen hyvydestä tai tärkeydestä itselleen. (Roisko 2003.)

Marton, Dall'Alba ja Beaty (1993) ovat jäsentäneet oppimisen ulottuvuuksia seuraavasti:

1. Oppiminen on tietojen lisääntymistä.
2. Oppiminen on sitä, että muistaa ja pystyy toistamaan oppimansa asiat.
3. Oppiminen on tietojen soveltamista.
4. Oppiminen on asioiden ymmärtämistä.
5. Oppiminen on ajattelun muuttumista, sitä että näkee jonkun asian uudella tavalla.

## 6. Oppiminen on sitä, että muuttuu itse ihmisenä.

*Uudistavan* (transformatiivisen) oppimisen lähtökohtana on kokemus, kokemuksen kriittinen arviointi taas on edellytys uudistumiselle (Mezirow, 1995). Kaupin (1998) mukaan uudistava oppiminen edellyttää itseohjautuvuuden taitoja, jotta oppimisprosessi yleensä käynnistyisi. Uudistava oppiminen voi ilmetä sekä uusina näkökulmina ja toimintana että muutoksena toiminnassa. *Uusintava* oppiminen ilmenee ajatteluna, ymmärtämisenä ja soveltamisena sekä tietojen ja taitojen lisääntymisenä. Puolimatka (1995) on todennut, että kasvatuksen tulee johtaa ajatuksellisista vääristymistä ja ennakkoluuloista vapautumiseen, tämä edellyttää reflektiota onnistuakseen.

Reflektiivinen oppiminen muodostuu toimintakäytäntöjen perustan ymmärtämisestä ja uudistavassa oppimisessa sisäistetty tieto sovelletaan käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. (Ruohotie 1998, 15)

Tässä tutkimuksessa oppimisen ulottuvuudet nähdään samoin kuin yllä Martonin ym. (1993) 6-osaisessa jaottelussa. Se soveltuu tutkittavan aineiston tarkasteluun hyvin. Nämä oppimisen ulottuvuudet saavat sisällön tulosluvussa 5.

### Fenomenografinen näkemys oppimisesta

Fenomenografisella menetelmällä pyritään kartoittamaan niitä eri tapoja, joilla käsitteitä, ilmiöitä tai tapahtumia ymmärretään tai tulkitaan. Ihmisten omaksumat tulkinnat lähes asiasta kuin asiasta vaihtelevat suuresti. Tulkinnat voidaan kuitenkin useimmiten mielekkäästi ryhmittää varsin harvoihin toisistaan poikkeaviin tulkinta- tai käsitysluokkiin. Fenomenografia tutkii siis ihmisen käsityksiä erilaisista ilmiöistä. Tutkimusote on poikkeuksetta kvalitatiivinen. Käsittäminen ymmärretään aktiiviseksi prosessiksi: se tarkoittaa mielekkyyden luomista johonkin ilmiöön. Fenomenografian juuret löytyvät mm. hahmopsykologiasta. (Uljens 1989, 7, 62-63.)

Uljensin (1989) mukaan fenomenografia voidaan jaotella kolmeen eri suuntaukseen. Ensimmäinen suuntaus tutkii vallitsevaa *yhteyttä oppimisen ymmärtämisen ja opiskelun välillä*. Se tutkii myös *muistamisen ja oppimiskäsityksen* välistä yhteyttä. Suuntaus on kiinnostunut myös *käsitysten muutoksista* koulutuksen seurauksena. Toinen suuntaus tutkii keskeisten käsitteiden käsittämistä eri aineissa. Kolmas suuntaus on kiinnostunut ihmisten

käsityksistä, jotka liittyvät yleisiin tai spesifisiin ilmiöihin. Esimerkkeinä mainittakoon opettajuus, poliittinen valta ja opettajan käsitykset opettamisesta. (Uljens 1989,9.)

Fenomenografia on erityisen kiinnostunut siitä, kuinka ihmiset ymmärtävät asioita. Käytämme samoja sanoja, mutta tarkoitamme ehkä niillä eri asioita (vrt. Marton & Fai 1999). Tämä on yksi opettamisen keskeisimmistä ongelmista. Vaikka fenomenografisen näkemyksen mukaan ymmärtämisen merkitys painottuu oppimisessa, niin ihmisen täytyy myös opetella tiettyjä faktoja käsitteitä, merkkejä ja symboleja. (Uljens 1989.) Martonin mukaan oppimistulosten erilaisuutta selittävät erilaiset intentiot ja erilainen lähestymistapa suhteessa opittavaan asiaan (vrt. pinta-/syväsuuntautuneet) (Marton & Fai 1999, 3). Fenomenografiassa painottuu käsitys, että oppimisen tärkein vaikutus on sen aiheuttama muutos tavassamme käsittää ilmiöitä maailmassamme. Meillä on yleensä aina joitakin aikaisempia kokemuksia tai käsityksiä siitä, mitä luemme tai mistä kuulemme puhuttavan ja ne voivat jopa ehkäistä uuden oppimista. (Uljens 1989.)

Säljö (1979) erottaa opiskelijoille tehtyjen haastatteluiden perusteella viisi kvalitatiivisesti erilaista käsitystä oppimisesta. Ne muodostavat hierarkian sen mukaan, miten "kehittyneitä" ne ovat. Oppimiskäsitykset ovat

- tiedon määrän lisääntyminen
- . mieleen painaminen
- . faktojen, taitojen ja (työ)-menetelmien hankkiminen
- . merkitysten abstrahointi
- .tulkintaprosessi, jonka avulla voidaan ymmärtää todellisuutta paremmin.

Yksilön tapa kokea jokin ilmiö tai asia (a way of experiencing something) ja se, kuinka saman asian kokeminen eri tavoin tuottaa erilaisen kokemuksen (the actual difference between two ways of experiencing the same thing) ovat painopisteenä oppijan kokemuksen tutkimisessa *oppimisen variaatioteoriassa*. Fenomenografisessa variaatioteoriassa kiinnitetään huomio siihen, miten eri yksilöt voivat kokea ja ymmärtää saman asian eri tavoin ja kuinka samaa ilmiötä varioimalla saadaan tuotettua yksilöille erilaisia kokemuksia ja havaintoja. (Marton & Fai 1999, 1-2.) Oppijan on saatava opittavasta asiasta ja sen aihepiiristä erilaisia kokemuksia, jotta hän voi tehdä siitä vertailuja ja havaintoja. Havaitakseen ja erotellakseen opittavasta ilmiöstä eri näkökohtia, joita hän ei ole aiemmin kyennyt havaitsemaan ja erottelemaan sekä tiedostaakseen ne samanaikaiseksi, hänen on koettava jokin variaatio, joka antaa ilmiöstä

erilaisen kokemuksen. (Marton & Booth 1997.) Variaatio antaa mahdollisuuden kokemuksiin, jotka ovat tärkeitä oppimiselle ja tiettyjen kykyjen kehittymiselle. Oppiakseen ratkaisemaan ongelmia eri tavoin tarvitsemme kokemuksia eri ratkaisustrategioista. (Marton, Runersson & Tsui 2004.) Variaatioteorian lähtökohta on oppijan tietoisuuden elpymisen rakenne. Oppiminen voidaan liittää huomiokyvyn ja varioinnin samanaikaiseen tiedostamiseen. Oppiminen yhdistetään huomiokyvyn lisääntymiseen, mikä mahdollistaa ilmiön keskeisten tarkastelunäkökulmien liittymisen oppijan tietoisuudessa. Huomiokyvyn lisääntyminen johtaa oppimiseen ja variaatioita pidetään avaimena oppijan huomiokyvyn lisäämisessä. (Pang 2003.) Variaatio on ratkaisevaa oppimisen kannalta (Marton & Fai 1999).

### 3.2.2 Reflektio ja itsereflektio

Reflektio on prosessi, jossa arvioidaan kriittisesti (ponnistelujamme tulkita) kokemustemme sisältöä (content), prosessia (process) tai lähtökohtia (premise). Sisältöreflektio on reflektio siitä, mitä havaitsemme, ajattelemme tunnemme tai minkä mukaisesti toimimme (Mezirov 1991). Prosessireflektio sisältää sekä reflektion että kritiikin siitä, kuinka havaitsemme, ajattelemme, päätelemme, tunnemme ja toimimme (Mezirov 1991). Premissireflektio (lähtökohtareflektio) sisältää tietoisuuden kritiikin syistä, miksi olemme toimineet juuri määrättyllä tavalla. (Mezirov 1991, 104-108.)

Voidakseen reflektoida omaa ajatteluaan, yksilön täytyy tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. Itsereflektio edellyttää siis oman "sisäisen" toiminnan tiedostamista ja tulkintaa, omien intentioiden ja motiivien ottamista tarkastelun kohteiksi. Tämä merkitsee uuden perspektiivin omaksumista toiminnan orientoitumisessa. Itsereflektion avulla voimme saada uutta, omaa minää koskevaa tietoa. Edelleen se mahdollistaa omien uskomusten ottamisen tarkastelun kohteeksi "uskomuksina". Tämä mahdollistaa myös tiedon suhteellisuuden tajuamisen ja kyseenalaistamisen. (von Wright 1996.)

Reflektiivistä ajattelua koskevassa tutkimuksessa on usein korostettu myös kognitiivisten konfliktien roolia. Esimerkiksi Piaget (1976) pitää niitä kehityksen välttämättöminä ehtoina. Ristiriita odotusten ja "todellisuuden" välillä sisältää haasteen, virikkeen pyrkimyksille rekonstruoida omien odotusten perustana olevat käsitykset.

Tarttuessaan aktiivisesti näihin haasteisiin oppija oppii samalla paremmin ymmärtämään omaa tapaansa konstruoida maailmaansa. (von Wright 1996.)

Itsearviointi (self-evaluation, self-assessment, self-study) on toimintaa, jossa yksilö on toiminnan arviointia suorittava subjekti. Yksilö itse arvioi, kuinka tavoitteet on saavutettu. Siinä korostuu kehittäminen (ks. Hulkari 2006, 64).

Itsearviointi (=itsereflektio) on oppimistoimintaa, jonka avulla opiskelijat arvioivat omaa oppimistaan ottaen kantaa omiin suorituksiinsa ja prosesseihin, jotka ovat johtaneet saavutuksiin (Roisko, 2003). Ruohotie pitää itsearviointia uudistavan oppimisen peruskäsitteenä. Se tarkoittaa toisaalta kykyä nähdä, mitä ymmärtää ja mitä ei, toisaalta taitona sovittaa omat toiminnot kulloisenkin tehtävän vaatimuksien mukaisiksi. (Ruohotie, 1996.)

Metakognitio on yksilön kyky reflektoida omia kognitiivisia prosessejaan. Metakognitiota on myös tieto siitä, miten erilaiset kognitiiviset toiminnot ovat yhteydessä toisiinsa. Metakognitiivinen tieto on tiedostettua, mutta metakognitiiviset taidot voivat olla myös tiedostamattomia. (Julkunen & Elomaa 1998, 85.)

Tämänkin tutkimuksen taustaoletuksena oppiminen nähdään konstruktiivisena, situationaalisenä ja itseohjattuna prosessina. Se korostaa opiskelijan aseman tärkeyttä. Opiskelija on tavoitteellinen ja aktiivinen ihminen, jolla on kyky arvioida omaa toimintaansa ja sen merkitystä. Itseohjatussa oppimisessä keskiössä on yksilö ja minän kehittyminen: kyky suunnitella, hallita ja arvioida omaa oppimista. (Roisko, 2003.)

Tutkijan toteuttamassa työnhakukoulutuksessa ei yleensä toteuteta muuta arviointia kuin opiskelijan itsearviointia lukuun ottamatta palautteen antamista esimerkiksi kirjallisten tehtävien osalta. Tässä mielessä koulutuksessa toteutuu osittain Varton kiteyttämä ajatus sivistysideaalista: ajatus itselähtöisestä ja itseohjautuvasta oppimisestä (Varto 1995, 335). Ideaalitoteutus vain osittain, sillä koulutukseen ei yleensä hakeuduta omaehtoisesti. Oppimistavoitteet asettaa kuitenkin kukin osallistuja itse itselleen.

### 3.2.3 Aikuisen oppimisesta ja oppimisedellytysten luomisesta

Aikuinen oppii tutkimusten mukaan kaikkialla, missä hän toimii toisten ihmisten kanssa. Oppiminen ei sitoudu vain tiettyyn ikään, vaan sitä tapahtuu koko elämän ajan. Aikuisen oppijan lähtökohtana on hänen elämäkokemuksensa. Tähän kokemukseen täytyy saada syntymään särö, jotta todellista uuden oppimista voisi tapahtua. Särö voi syntyä elämäkokemuksen ja ravistelevan oppimiskokemuksen törmätessä yhteen. Ellei tällaista säröä tai epäilyä synny, opiskelijan tapa ajatella tai toimia ei muutu, hän vain suorittaa kurssin tai tentin. (Malinen 2000.)

Useimmiten aikuisen oppimisen ja opettamisen perimmäiset kysymykset hautautuvat uusien muotien alle, puhutaan itseohjautuvuudesta, reflektiosta tai elinikäisestä oppimisesta. Tärkeintä olisi tietää, miten aikuinen oppii. Aikuisen oppimisen ominaislaadun määrittelyn lähtökohta on oppijan elämäkokemus, joka muodostaa oppimisen kiistattoman perustan. Tämä vuosien varrella kertynyt osaamisen, tiedon, taidon ja tunteiden kokonaisuus on epätäydellisenäkin "totta" aikuiselle oppijalle itselleen. Oppimista voisi näin luonnehtia aikuisen omien "ennakkoluulojen" ylittämiseksi. (Malinen 2000.)

Tutkimuksissa on todettu itseohjautuvuuden olevan aikuisen oppimisen edellytys (Ahteenmäki-Pelkonen 1998; Malinen 2000). Aikuisen oppimisessa ovat sekä Jarvis (1992, 119-121) että Siljander (2002, 34-37) nähneet ristiriidan itseohjautuvuuden ja sitoutumisen välillä, toisaalta tulisi oppia itseohjautuvaksi ja toisaalta tulisi oppia toisten kanssa.

Konstrukttiivisen pedagogiikan kehittäjien mukaan oppimisen ohjaaminen on oppimiselle suotuisten tilanteiden muodostamista. Suotuisissa olosuhteissa oppija voi itseohjautuvasti hakeutua tilanteisiin, joissa oppiminen on mahdollista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 1999.)

Ohjaajan osallistuminen itseohjautuviin oppimistilanteisiin on mielenkiintoinen asia. Malisen (2000) tutkimuksessa Knowlesin, Kolbin, Mezirowin, Revansin ja Schöinin käsiteanalyysissa aikuiskasvatusteorioiden aikuisen kokemuksellisen oppimisen pääkategoriaksi muodostui persoonallinen kokemuksellinen tietäminen, jossa toisen tason kokemuksessa on epäilyä, negatiivista tunnetta ja jatkuvuutta. (Malinen 2000, 134-135.) Uudelleen muotoutumisen prosessi alkaa käsiteanalyysin mukaan kokemuksesta, jolloin kokemuksellinen oppiminen on toisen tason oppimista. Malisen tutkimuksen mukaan aikuiskasvatuksen teorioissa yhdistyivät sekä ensimmäisen tason kokemus että toisen tason

epäily. Oppimista on vasta toisen tason epäilyn läpityöskentely. Tuttuun toimintaan syntyy särö, jolloin elämä on oppimisen kannalta riittävän ongelmallista. (Malinen 2000, 138.)

Oppimista ihmisten välisenä suhteena tarkastellen voi lähestyä kahdesta suunnasta joko subjektiivisena itseohjautuvana oppimisena kuten edellä tai ihmisten välisistä suhteista lähtevänä yhteisenä, jolloin yhteinen maailma yhdistää eri ihmisiä (Uljens 1998). Viimeksi mainitusta sosiaalisen yhteyden näkökulmasta toiminta tiedostetaan instrumentaaliseksi, strategiseksi tai kommunikatiiviseksi. Instrumentaalista ja strategista toimintaa ohjaa tavoitteellisuus, jossa kommunikatiivisella toiminnalla pyritään yhteisymmärrykseen. (Crossley 1996, 189.) Kommunikatiivinen kasvatusta edellyttää kasvatuksen muotoilua siten, että ihmisten välisen pedagogisen toiminnan perustana on kielellisesti rakentunut yhteinen maailma, jossa oppija/ohjattava ja opettaja/ohjaaja kohtaavat toisensa. Kohtaamisessa pedagogista dialogia auttavat osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, vilpittömyyden, rehellisyyden ja reflektiivisyyden periaate. (Huttunen 2003, 140-143.)

Merriam ja Caffarella (1999) korostavat, ettei yksilö ole valmis, vaan hän on avoin ja häntä voi lukea ja tulkita uudelleen. He näkevät kokemuksellisen oppimisen sekä kenttien välisenä sosiaalisuutena että soveltamisen ja ilmaisun välisenä tulkintana. Yksilö tulkitsee kussakin tilanteessa itseään ja toisia eri tavoin. Kouluttajien tehtävänä he näkevät kokemusten problematisoimisen ja välittämisen sekä kokemusten hyväksymisen ja mielekkään ohjaamisen. Näistä lähtökohdista oppiminen on ihmisen yksilöllinen, sosiaalisissa suhteissa soveltamisen, sopeutumisen ja kamppailun myötä muuttuva prosessi. (Merriam-Caffarella 1999, 226-230.)

Aikuisen oppimisen ominaislaatu vaikuttaa myös aikuisen opettamisen määrittelyyn. Opettaja on läsnä opetustilanteessa sekä oman alueensa asiantuntijana että ihmisenä. Molemmat elementit ovat yhtä tärkeitä: pelkkä ohjaajana toimiminen tai tasavertainen kumppanuus ei riitä. Hyvä opettaja on niin hyvä asiantuntija omalla alueellaan, että hän osaa liittää opettamansa asian oppijan elämään ja elämäkokemukseen. Pahimmillaan voi käydä niin, että opettaja ei tavoita lainkaan oppijan ajatusmaailmaa. Aikuinenkin oppija tarvitsee opettajansa asiantuntemusta, ja siksi suhde on välttämättä epäsymmetrinen. Samanaikaisesti suhde on myös symmetrinen: oppimistapahtumassa kohtaa kaksi ihmistä. Aikuisen oppijan ja opettajan kohtaamisen kaksi elementtiä johtavat siihen, että opettajuudessa on aina välttämättä läsnä myös satunnaisuutta: opettajan on mahdoton ennakoida, miten oppimistilanteet etenevät. (Malinen 2000.)

Aikuisten opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Malinen (2002, 63) esittää kaksi väitettä, jotka liittyvät aikuisten opettamiseen. Aikuisoppija ei ole

epistemologisesti autonominen suhteessa opettajaansa ja opettajan on tiedostettava ja kunnioitettava oppijan eksistentiaalisia rajoja. Opettajuuden ydintä on oppimisen kehittymisen edistäminen oppiaineuksen suhteen. Oppimisen ilmiön määrittely limittyy väistämättä opettajuuden ja opettamisen määrittelyyn. (Emt., 65.)

Opettajan epistemologinen vastuu on sitä, että opettaja tietää enemmän kuin oppija, tunnistaa oppijan tietämyksen, synnyttää särön eettisesti soveliaissa rajoissa, ohjaa dialogia erityisesti uuden tiedon testauksen oikeuttamisen kontekstissa sekä on pedagogisesti aika- ja rakennetietoinen toteuttaessaan oppimistilannetta (emt., 66).

Eksistentiaalinen vastuu on sitä, että opettaja on vastuussa oppimiselle suotuisan ilmapiirin järjestämisestä, oman sosiaalisen kyvykkyyden tiedostamisesta ja kehittämisestä sekä toisten ihmisten kunnioittavasta ja tasavertaisesta kohtelusta (emt., 75). Kolmas vaade toisten kunnioituksesta koskee myös aikuisoppijaa suhteessa opettajaansa (emt., 77). (Mielestäni aikuisoppijalta voi edellyttää kunnioitusta myös suhteessa toisiin oppijoihin.) Hyvä aikuiskouluttaja on siten henkilö, jolla on asiantuntemusta yhdistyneenä persoonaan, jota voi ihmisenä kunnioittaa ja arvostaa (emt., 77).

Konstruktivismi johtaa perinteistä paljon vaativampiin käsityksiin hyvästä opettajuudesta. Opettajalta ei vaadita ainoastaan, että hän ymmärtää opettamansa asian ja sen edellyttämät taidot, vaan hänen olisi myös pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan eri oppijoiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri lailla eteneviä oppimisprosesseja. (Raustevon Wright & von Wright 1994, 157-159.)

Edellä kuvattu vaatimus työnhakuryhmän kouluttajalle on erittäin haastava. Kouluttaja ei tiedä välttämättä etukäteen, millaisia ammattilaisia hänen ryhmäänsä tulee. Olisi tietysti eduksi, jos kouluttaja tuntisi koulutettavien lisäksi kaikkien ammattien ja työtehtävien vaatimukset, sisällöt ja rekrytointitavat. Olisi eduksi, jos tuntisi ja ymmärtäisi sitä työelämää mahdollisimman laajalti, mihin työllistymistä tavoitellaan. Koska edellä mainittu vaatimus on käytännössä vaikea toteuttaa, koulutettavien omaa kokemusta työelämästä ja omasta ammatistaan kannattaa ja pitää käyttää hyväksi. Tämä sama ammattien ja työelämän tuntemisen vaatimus koskee myös työvoimavirkailijoita.



### 3.2.4 Oppimisedellytysten luomisesta työnhakukoulutuksessa

Aikuisten työnhakuryhmässä on kouluttajan kannalta paljon haasteita oppimisedellytysten luomisen suhteen. Ryhmän oppimisvalmiuksista, motivaatiosta, tavoitteista ja mm. erityistarpeista täysin tietämättä pitäisi pystyä luomaan edellytykset yksilöllisyyden toteutumiseksi. Yksilöt eroavat toisistaan mm. uratavoitteiden, työssä jaksamisen, oman osaamisen arvioinnin, työelämän vaatimusten, oppimistarpeiden ja -taitojen, perhetaustan, kielitaidon ja terveyden suhteen. Urpo Harva jo totesi, että ”suurena vaikeutena aikuisten opetuksessa on opiskelijoiden heterogeenisuus”. Hän myös piti tärkeänä, että opettaja tuntisi oppilaansa. (Harva 1971,79.)

Henkilökohtaistaminen vaatii kykyä kohdata aikuinen oppija oman elämänsä asiantuntijana ja tasavertaisena neuvottelukumppanina, taitoja ja välineitä oppimistyylin ja oppimisvahvuuksien ja -vaikeuksien tunnistamiseen ja tiedostamiseen, halua ja osaamista toimia oppimisen ohjaajana; aikaa, huomiota ja kunnioitusta oppimiseen ja opiskeluun liittyvien asioiden ja ongelmien ratkaisemiseksi, tukea oppijan itseohjautuvuuden kasvuun yksin ja yhdessä ryhmän kanssa.

Opetushallitus tarjoaa Koulutuksen kehittäminen – otsikon alla kotisivuillaan henkilökohtaistamisen onnistumiseksi lähinnä tutkintotavoitteeseen koulutukseen seuraavia periaatteita:

- tarjotaan opetusta sisällöllisesti ja menetelmällisesti monipuolisesti
- tarjotaan verkko-oppimisen ja -ohjauksen vaihtoehtoja ja laajemmin avoimen oppimisen mahdollisuuksia
- opiskelun ja oppimisen tueksi tarjotaan ohjausta ja neuvotaan asiakasta löytämään tarvitsemiaan tukitoimia
- edistetään kumppanuustyötä ammattitaidon arvioinnissa ja oppimisen ohjaamisessa.

Hyvät käytännöt valtavirtaistetaan laadunkehittämistyönä:

- itsearvioidaan laadun osatekijöitä
- kerätään palautetta monipuolisesti
- kehittämistyö tehdään kumppanuustyönä. (OPH.)

Verkko-oppimista ei vielä opetusmenetelmänä käytetä työnhakukoulutuksessa, vaan se on luonteeltaan lähiopetusta. Läsnäolo on välttämätöntä suorittamisen kannalta.

Henkilökohtaistamisen onnistumiseen käytännössä vaikuttaa myös työnhakukoulutuksen lyhyt ajallinen kesto ja ryhmän koko. Jos on viisi päivää aikaa ja ryhmän koko on esimerkiksi 15 henkilöä, henkilökohtaisen haastatteluajan varaaminen tai tarpeiden kartoittaminen on pois muusta sisällöstä. Tila- ja henkilöresurssit vaikuttavat myös toteutuksen muotoon. Kouluttajana olen toiminut yksin, joten henkilöresurssit ovat olleet minimaaliset. Maahanmuuttajien kohdalla lisähaasteen saattaa muodostaa yhteisen kielen puuttuminen.

### 3.2.5 Oppiminen työnhakukoulutuksen kontekstissa

Työnhakukoulutukselle asetettuja tavoitteita ovat mm. työnhakuvalmiuksien päivittäminen (Työministeriön ohje 0/3 2003), jota kokonaisuutta koulutukseen osallistuneet arvioivat palautelomakkeella (liite 1). Tässä tutkimuksessa työnhakuvalmiuksien osuutta työnhakukoulutuksessa arvioidaan myös eläytymistarinoissa (luku 5).

Työnhakutaitojen oppiminen näkyy useimmiten taitojen soveltamisena koulutusjakson jälkeen. Oppimisen kannalta kyse on välineellisistä taidoista, joiden arvo konkretisoituu työhaussa työmarkkinoilla. Toimeen ryhtyminen ja sen tuloksellisuus näkyy kuitenkin jo osaltaan tässä tutkimuksessa eläytymistarinoissa. Kyse on erilaisesta oppimisesta kuin esimerkiksi jonkin ammatin oppimisesta. Ammattitaitoa ja sen kehittymistä voidaan mitata ammatillisen koulutuksen aikana ja sen jälkeen erilaisin mittarein, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa esimerkiksi näyttötutkintojärjestelmän tutkintotilaisuuksissa. Myös ammattitaitoa mittaavissa kilpailuissa on mahdollisuus näyttää osaamistaan. Työnhakukoulutuksen aikana hakuasiakirjojen osalta kouluttajana olen antanut kirjallista, joskus suullistakin, palautetta osallistujalle. Tällöin osallistuja on saanut kokemuksen, miten hänen työnsä vastaa kouluttajan käsitystä hyvästä hakemuksesta. Hakuasiakirjojen todellinen hyvyys punnitaan vasta tositilanteessa, työhaussa.

Työnhakutaidot ovat sellainen taitokokonaisuus, johon ei ole olemassa yhtä oikeata totuutta. Hyvinkin erilaiset hakuasiakirjat voivat toimia eri tilanteissa tavoitteen suuntaan ja työhaastattelussakin voi menestyä eri tavoin käyttäytyen. Ei ole siis yhtä totuutta, jonka voisi työnhakukoulutuksessa välittää koulutettaville. Tässä mielessä kouluttajan henkilökohtaiset mieltymykset vaikuttavat toteutukseen. Samoin työvoimatoimistojen

yhteistyöhenkilöiden käsitykset saattavat vaikuttaa siihen, miten esimerkiksi työnhakuasiakirjojen osalta toteutus tapahtuu, esimerkiksi vaatimus: yksi hakemus ja ansioluettelo laaditaan ja talletetaan muistitikulle. Henkilökohtaistamisen ja itseohjautuvuuden toteutumiseen työnhakukoulutuksen kontekstissa saattaa näillä mieltymyksillä olla vaikutusta. Tosin aineistonkeruun ajankohtana 2003-2004 henkilökohtaistamisesta tai itsesäätelystä ei juurikaan puhuttu työnhakukoulutusten yhteydessä.

Työnhakuvalmiudet ovat sellainen taitojen ja tahtotilan kokonaisuus, jonka tuloksellisuutta voisi mitata esimerkiksi työhaastatteluun pääsyn ja työhön pääsyn kautta. Tällainen seurantatutkimus ei kuitenkaan selittäisi kuin osan sijoittumisen syistä, sillä sijoittumiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät. Tällaisia vaihtuvia muuttujia ovat esimerkiksi työnhakijan ammatti, ammattitaito, työnhakualan realistiset mahdollisuudet, henkilön persoonaan liittyvät tekijät: terveys, ikä, sukupuoli, temperamentti, koko, pukeutuminen, perhetausta ja niin edelleen. Hervannan työttömyyttä tutkineet Aho, Kataja-aho, Koponen ja Virjo (2003) toteavat, että sekä työttömät että työllistyneet pitävät työnhakukursseja, yksilöllistä neuvontaa työvoimatoimistossa, osallistumista yksilöllisiä polkuja työelämään etsivään projektiin ja paikkakunnan vaihtoa vain harvoin merkittävinä työllistymistä edesauttavina keinoina. Työllistyneistä suurin osa ilmoittaa, että aiempi työkokemus, henkilökohtaiset ominaisuudet ja perus- tai ammattikoulutus auttoivat työllistymään. Työlliset olivat hyvin koulutettuja, nuorehkoja, vähän aikaa työttömänä olleita, terveitä ja ei-maahanmuuttajia. (Emt. 2003.)

Työnantajat eivät myöskään muodosta homogeenista joukkoa, jotka hakisivat eroja työnhakijoista aina samoin painotuksin. Valintakriteeritkin siis vaihtelevat. Työntajat käyttävät valintaa tehdessään Santosen mukaan (2007) apuna omaa kokemustaan ja hiljaista tietoa, joka sitten vaihtelee työnantajasta toiseen

Schön (1991) mainitsee käsitteen ammatillinen osaaminen (professional artistry). Ammatillinen osaaminen on kykyä määrittää, soveltaa ja improvisoida taitamistaan tavalla, joka ei ole kuvattavissa sellaisenaan verbaalisesti tai muilla symboleilla. Schön viittaa ajatukseen tekemällä oppimisesta. Ihmisen on itse osattava nähdä toimintansa tulokset keinojen ja menetelmien välisessä suhteessa, koska kukaan muu ei voi sitä tehdä. (Schön 1991, 13-17.) Työnhakuunkin toimintana liittyy reflektiivinen aspekti, joka mahdollistaa tarvittaessa toiminnan muuttamisen ja korjaamisen toimivampaan suuntaan. Vaikka työnhakutaidot konkretisoituvat usein työnhakukoulutuksen jälkeen, koulutuksen antamia valmiuksia arvioidaan jo tämän tutkimuksen eläytymistarina-aineistossa.

Työnhakukoulutuksessa opitaan muitakin asioita kuin työnhakutaitoja, näistä tarkemmin luvussa 5.

### 3.3 Elämänhallinta, työttömyys ja työnhakuaktiivisuus

#### 3.3.1 Elämänhallintakyky ja -keinot

Elämänhallinta on koko elämänprosessia kuvaava käsite, joka sulkee sisäänsä kaikki elämän osa-alueet: työn, sosiaalisen aseman, asumisen, perhetilanteen, terveyden, työkyvyn ja muut elämisen resurssit. Koska määritelmän sisältö on periaatteessa avoin, ajatus elämän hallitsemisesta kokonaisuudessaan on utopistinen. Elämänhallintaa voikin ajatella olevan vaihtelevasti eri ihmisillä ja samalla ihmisellä ajallisesti tai elämäalueittain. Elämänhallinnan käsitteellä ei aseteta ihmiselle tavoitetta, vaan pikemminkin omaksutaan näkökulma inhimilliseen toimintaan vaikuttaviin prosesseihin. (Wikipedia.)

Raitasalon (1995) mukaan elämänhallinnan tutkimuksesta olisi löydettävissä kahdenlaisia suuntauksia. Ensimmäinen suuntauksista perustuu yleisten hallintapiirteiden kuten esimerkiksi erilaisten persoonallisuustekijöiden tutkimuksen alueille. Toisen tutkimussuunnan aluetta ovat hallintastrategiat eli on tutkittu sitä, miten ihmisten sisäinen ja ulkoinen käyttäytyminen erilaisissa stressitilanteissa ilmenee. Käytännössä elämänhallinta on pyrkimystä itsellisyyteen, selviytymiseen ja pärjäämiseen. Ihmisen sisäisellä elämänhallinnalla tarkoitetaan havaintojen, mielikuvien ja tunteiden avulla työstettävää tapahtumasarjaa, jonka keinoin ihminen käsittelee elämänsä uhkaavia tilanteita. Ulkoinen elämänhallinta on välineellistä käyttäytymistä elämänhallinnan kokonaisuutta uhkaavien tekijöiden eliminoimiseksi. Välineellisten tekijöiden ohella merkittäviä yksilöllistä elämänhallintaa ohjaavia tekijöitä ovat ihmisen kokonaiskäsitys itsestään (self), itsetunto, ihmisen minää suojeleva psyykinen puolustusmekanismi ja persoonallisuus, jonka varassa ihminen elämänhallintansa tukipaaluja kokoo. (Raitasalo 1995, 66-72.)

Elämänhallintakyky on yksilön psykologinen asenne. Elämänhallintakyky kuvaa henkilön vastuuta omasta elämästään. Rotter (1966) totesi, että ihmiset eroavat toisistaan sen suhteen, miten he katsovat voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä. Sisältöpäin ohjautuvat katsovat voivansa vaikuttaa omaan kohtaloonsa. Ulkoapäin ohjautuvat reagoivat enemmänkin

ulkoisiin ärsykkeisiin. Huuskosen (1989) mielestä elämänhallinnan komponentteja ovat vakaus ja kontrolloitavuus. Vakaita ominaisuuksia ovat esim. kyvyt ja toimenkuvan vaatavuus. Kontrolloitavuus tarkoittaa sitä, paljonko yksilöllä on vaikutusta kausaalitekijöihin. Yksilö voi kontrolloida ponnistuksensa voimakkuutta, mutta ei kykyjään.

Järvinen (2007, 65) esittää väitöskirjassaan, jossa hän tutki empowerment-käsitettä organisaatioiden tasolla, psykologisen voimaantumisen komponentit Zimmermania (1995) lainaten. Ne esitetään kuviossa 7 (tutkijan suomennos).

<b>Henkilöön liittyvät tekijät</b>	<b>Vuorovaikutukselliset tekijät</b>	<b>Toiminnalliset tekijät</b>
Usko kykyyn vaikuttaa	Ymmärrys siitä, miten systeemi toimii	Henkilökohtainen kontrollikäsitys
Usko henkilökohtaiseen tehokkuuteen	Käsitteelliset uskomukset	Osallistuminen omaan yhteisöön
Käsitys kyvykkyydestä	Sitoutuminen yhteistyöhön	

*KUVIO 7. Psyykkisen voimaantumisen komponentit (Zimmerman 1995)*

Henkilöön liittyvä aspekti on melkein synonyymi empowermentin psyykkisen näkökulman kanssa. Vuorovaikutuksellinen aspekti viittaa kontekstisidonnaisuuteen, miten toimia, hyötyä tai vaikuttaa tietyissä suhteissa. Toiminnallinen komponentti viittaa toimintaan, miten empowerment manifestoituu. (Järvinen 2007, 66.)

Roisko (2003) puhuu tutkimuksessaan toimintakyvystä ja viittaa sen englanninkieliseen termiin empowerment. Toimintakyky on mm. siten

- luovuutta, joustavuutta ja kokonaisuuksien hallintaa
- kriittistä ja tutkivaa ajattelua

- itseluottamusta ja aloitteisuutta
- rohkeutta etsiä ja muotoilla uusia ajatus- ja ratkaisumalleja
- neuvottelukykyisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta
- avoimuutta ja vastuullisuutta toiseudelle. (Roisko 2003, 30-31.)

Toimintakyvyn kehittyminen on siten laajassa mielessä oppimista ja muutosta elämismailmassa (emt. 2003). Ilmonen (1993) rinnastaa toimintakyky-käsitteen termiin *capability*, jolla hän viittaa ihmisen voimaan olla osallinen yhteiskunnallisessa elämässä.

Siitonen (1999) on tutkimuksessaan hahmotellut teoriapohjaa sisäiselle voimantunnolle, joka on hänen mielestään synonyymi voimaantumelle (*empowerment*, voimaantuminen), tutkiessaan opettaja-opiskelijoiden voimaantumista. Sisäinen voimantunne on omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta vapauttavaa tunnetta. Sisäisen voimantunteen saavuttaneista heijastuu *myönteisyys* ja positiivinen lataus, joka on yhteydessä hyväksyvään luottamukselliseen *ilmapiiriin* ja *arvostuksen* kokemiseen. Sisäisen voimantunteen saavuttaneella ihmisellä on halu yrittää parhaansa ja ottaa vastuu myös yhteisön toisten jäsenten hyvinvoinnista, käyttämällä rohkeasti ja luottavaisesti toimintavapauttansa. Koettu *vapaus* tukee *vastuun* ottamista, ja molemmat ovat yhteydessä yhteisön turvalliseksi koettuun ilmapiiriin, jossa arvostuksen, kunnioituksen ja *luottamuksen* kokemisen seurauksena ihminen uskaltautuu ennakkoluulottomasti luoviin ratkaisuihin todellisen vastuun mukaisesti. Sisäisen voimantunteen saavuttamisessa vapaus ja itsenäisyyden kokeminen ovat prosessin alusta alkaen keskeisessä asemassa. Myös *kontekstiin* (toimintaympäristöön, yhteisöön) liittyvillä kokemuksilla ja näkemyksillä on keskeinen asema sen rakentumisen alkuvaiheesta alkaen, mutta erityisesti prosessin ylläpitämisessä ja vahvistumisessa. Sisäisen voimantunteen kategoriat (vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri, myönteisyys) ovat läheisesti toisiinsa kytkeytyneinä ja merkityssuhteessa keskenään. Ratkaisevat puutteet, yhdessäkin kategoriassa, voivat heikentää tai jopa estää sisäisen voimantunteen rakentumista tai ylläpitämistä. Ihanteellisessa tilanteessa kaikki sisäisen voimantunteen kategoriat tukevat ihmisen voimavarojen kasvua. (Siitonen 1999.)

Käsitteet toimintakyky, voimaantuminen ja elämänhallinta ovat sisällöltään melkoisen lähellä toisiaan. Elämänhallinnan taitoon kuuluu positiivinen näkemys omasta itsestä (hyvä itsetunto, itseluottamus, itsensä tunteminen) ja muista ihmisistä sekä maailmasta yleensä. Yksilö on kiinnostunut omasta hyvinvoinnistaan ja hän on elämäänsä tyytyväinen, jollei jopa onnellinen. Hän on tavoitteellinen, vuorovaikutteinen ja sosiaalinen. Vastoinkäymisten

kohdatessa ihminen turvautuu mieluummin minää rakentaviin kuin tuhoaviin keinoihin (vrt. Niemelä 1991).

Feldt (2000) on tutkinut väitöskirjassaan eri alojen ihmisten kykyä selvitä stressitilanteista. Vahva elämönhallinnan tunne on työntekijän henkinen voimavara, joka edistää stressitilanteista selviämistä. Elämönhallinnan tunne sisältää taipumuksen kokea elämässä tapahtuvat asiat ennakoitavina, hallittavina ja mielekkäinä. Vahvan elämönhallinnan omaavat työntekijät kärsivät vähemmän psykosomaattisista oireista kuten päänsäryistä, unihäiriöistä sekä ahdistuneisuus- ja masentuneisuusoireista. He välttyivät myös muita useammin vakavilta stressisairauksilta kuten työuupumukselta.

Feldtin (2000) tutkimus kumosi aiemmat oletukset, joiden mukaan ihmisen elämönhallinnan tunne olisi suhteellisen muuttumaton persoonallisuuden ominaisuus myöhemmällä aikuisiällä. Tulokset osoittivat 45-vuotiaan elämönhallinnan tunteen kehittyvän siinä kuin 25-vuotiaankin. Ikää paljon merkittävämpi tekijä ihmisen elämönhallinnan muutoksissa olivat työhön ja työympäristöön liittyvät tekijät. Esimerkiksi työpaikan hyvät ihmissuhteet olivat merkittävä elämönhallinnan tunteen vahvistaja tutkituilla työntekijöillä. Myös esimieheltä ja johdolta saatu tuki, arvostus ja rakentava palaute olivat keskeisiä elämönhallinnan tukipilareita. Toisaalta ongelmat ihmissuhteissa heikensivät työntekijöiden elämönhallintaa, mikä heijastui psykosomaattisten oireiden ja työuupumuksen lisääntymiseen. (Feldt 2000.)

Elämönhallintakyky tulee mitatuksi vaikeuksien kohdatessa ihmisen. Ihminen voi yrittää sopeutua epätoivottuihin tilanteisiin ja olosuhteisiin joko rakentavasti tai tuhoavasti, kuten Niemelä on kuviossa 8 kuvannut. Rajanveto rakentavan ja tuhoavan käyttäytymisen välillä on hankalaa, sillä ajallisesti katsoen ensin rakentava toiminta voi kääntyä myöhemmin tuhoavaksi. Kielteisten tunteiden torjunta on yleensä aluksi rakentava ja alitajuinen selviytymiskeino, mutta aikaa myöten se voi johtaa itsensä kovettamiseen. Myös heijastaminen (vian näkeminen toisissa) muuttuu pitkän päälle tuhoavaksi käyttäytymismalliksi. (Niemelä 1991, 14.)

### Käsittelytapastrategia

	Tunnesuuntautuneet keinot		Ongelmasuuntautuneet keinot	
Seuraus:	Tiedosta-	Tiedostetut	Passiiviset	Aktiiviset
	mattomat			
<b>Rakentava</b>				
<b>käyttäytyminen</b>	-kielteisten tunteiden torj. -itsensä väliaik. kovettaminen -tilapäinen heijastaminen	-posit. ajattelu -kielteisten tunt. kontrollointi -vertailu alas-päin -sopeutuminen	-välttäminen	-vaihtoeht. toiminta -tuen/avun etsiminen -ongelman ennaltaehkäisy
<b>Tuhoava</b>				
<b>käyttäytyminen</b>	-itsensä jatkuva kovettam. -jatkuva heijastam. -kuvitelmat haavoittumattomuudesta -epätoivo	-negatiivinen ajattelu -kieltäminen	-periksi-antaminen (esim. päihteiden jatkuva käyttö) -luopuminen	-aggressiivinen käyttäytyminen

KUVIO 8. Elämänhallintakeinoja (Niemelä 1991, 15)

Työnhakuryhmissä olen aluksi pyytänyt osallistujia kertomaan tuntemuksistaan alkavaa ”työviikkoa” kohtaan. Silloin yleensä selviää, millaisia selviytymisstrategioita eri ihmisillä on. Yleensä joukossa on joku, joka suhtautuu kielteisesti koulutusta ja usein myös työvoimatoimistoa kohtaan ja tämän mielipiteensä ”turhasta ajanhaaskauksesta” hän tuo julki. Jotkut ovat suorastaan aggressiivisia työvoiman aktivointiyrityksiä kohtaan. Jotkut toteavat, etteivät olisi vapaaehtoisesti tulleet, mutta katsotaan, mitä on tulossa. Olen pyrkinyt tällä tunteiden tuulettamisella siihen, että turhautumisen ja pahan olon ulospurkamisen



jälkeen pääsemme etenemään koulutuksen tavoitteiden suuntaan. Kouluttaja on kuitenkin enemmän vastuussa tavoitesisältöjen osalta työhallinnon suuntaan, vaikka opiskelijat toivoisivat esimerkiksi käyntiä keilahallissa.

### 3.3.2 Työttömyyden kokeminen ja elämänhallinta

Työttömyys on yleisesti nähty (mm. Jahoda 1982) kielteisenä tapahtumana ihmisen elämässä, johon sopeutuminen kulkee usean eri vaiheen kautta. Sen aiheuttamia kielteisiä vaikutuksia ovat mm. muutokset elintasossa, identiteetissä, yhteiskunnallisessa asemassa, sosiaalisissa suhteissa, terveydessä, aktiivisuudessa ja osallisuudessa sekä yleisessä hyvinvoinnissa. Näiden vaikutusten vuoksi työttömyys koetaan kielteisenä tilanteena.

Pohjolan (1996) tutkimuksessa vastaajat totesivat, että työssäkäynnin syy on enemmän itsensä toteuttamisessa kuin taloudellisessa tilanteessa. Suomalainen yhteiskunta tarjoaa kuitenkin esimerkiksi taloudellista turvaa työttömäksi jäävälle. Myös käyty keskustelu kannustinloukuista viittaa siihen, ettei aina pelkästään taloudellisista lähtökohdista työnteko edes kannata. Itsekin olen työntöön kannattamattomuudesta kuullut kommentteja omilla kursseillani. Joidenkin mielestä työstä täytyy maksaa kunnon korvaus, vasta silloin kannattaa vaihtaa tuella eläminen työntekoon. Työllä ja työttömyydellä on siis erilaisia yksilöllisiä merkityksiä, jotka riippuvat yksilön persoonasta, omista tavoitteista ja suhteesta työhön. (Pohjola 1996.)

Tärkeitä ovat siis yksilön omat tulkinnat työttömyydestään, vaikutusmahdollisuuksistaan ja keinoista selviytyä työttömyydestä (mm. Vesalainen & Vuori 1996). Työttömät nähdään usein ryhmänä, mikä pitää aktivoida ja integroida takaisin aktiiviseen työvoimaan erilaisten työvoimapolitiittisten ohjelmien keinoin ennen kuin syrjäytyminen uhkaa.

Koistinen ja Kurvinen (2000) ja Pärssinen (2000) ovat tuoneet keskusteluun rinnalle yksilön omaa päätäntävaltaa ja puhuvat voimaantumisesta (empowerment). Näin painottuu yksilön oma kokemus sekä työttömyydestä että työllistämistoimien merkityksestä.

Antonovsky (1988) puhuu koherenssin tunteesta. Hän viittaa siihen, että tietty epävarmuus ja pettymykset kuuluvat elämään ja kaikkea ei siten voi hallita. Tiettyjen

realiteettien hyväksyminen ja nöyrytyminen ovat osa elämää. *Elämänhallinta on enemmänkin suhtautumistapa, jolla haasteisiin vastataan.*

Yleinen hyvinvointi liittyy kenties enemmän yleiseen epävarmuuteen tai elämän ennakoitavuuteen (Strandh 2000). Epävarmuus työttömyystilanteessa liittyy siten enemmän taloudelliseen tilanteeseen. Taloudellisen tilanteen, elämänhallinnan ja hyvinvoinnin oletetaan liittyvän yhteen. Työttömyyden pitkittyessä vaikutuksia saattaa ilmetä myös ammattitaidon rapautumisena. (Strandh 2000.)

Malmberg-Heimonen ja Vuori (2000, 66-61) raportoivat tutkimuksessaan työnhakukoulutuksen tavoitteiksi työmarkkinavalmiuksien ylläpito, työnhaussa aktivoituminen ja vastoinkäymisten sietäminen. Heidän mukaansa puolen vuoden seurannassa tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia työllistymiseen avoimille markkinoille ei kuitenkaan havaittu, sen sijaan välittömiä vaikutuksia oli koettuun terveyteen ja pitempiketoisia vastoinkäymisiin varautumisessa. (Emt. 2000.)

Hietaniemi (2004) toteaa tutkimuksessaan ikääntyvien mahdollisuuksista työmarkkinoilla, että ennakoinnin, aktivoinnin ja elämänhallinnan vahvuuden tekijöistä sosiaaliseen pääomaan sitoutunut luottamus institutionaalisia toimijoita kohtaan osoittautui heikoksi. Ulkoisen ja sisäisen elämänhallinnan vahvuutta ilmentävistä tekijöistä vallitseva oli 'itsellisen pärjäämisen' eetos. (Hietaniemi 2004.)

Suominen (1996) toteaa tutkimuksessaan, että heikoin koherenssin tunne on ihmisillä, joiden työttömyys on kestänyt yli puoli vuotta. Samassa tutkimuksessa todettiin, että perheasemalla on myös merkitystä: yksineläjillä oli heikoin koherenssin tunne.

Feldtin (2000) tutkimuksessa työttömyyttä kokeneiden elämänhallinta oli muita heikompi vielä työelämään palaamisen jälkeenkin. Feldtin mukaan näiden työntekijöiden voimavarojen palauttamiseen ja epävarmuuden katkaisemiseen tulee kiinnittää erityishuomiota työpaikoilla. Esimiehen tuki, perusteellinen työhön perehdytys sekä koulutus ovat keinoja edistää pitkään epävarmuudessa eläneiden työntekijöiden elämänhallintaa ja työhyvinvointia. (Feldt 2000.)

Perhesuhteilla on suuri merkitys työttömyydestä selviytymisessä. Matti Kortteisen ja Hannu Tuomikosken (1998) mukaan työttömyydestä selviytyminen edellyttää kahden perustavan elämänongelman hallintaa: taloudellisen tilanteen lisäksi kyse on elämisen mielestä ja merkityksellisyydestä. Pelkästään raha – mahdollisuus osallistua edes jotenkin kulutusyhteiskunnan vaihtosuhteisiin – ei yksistään riitä pitämään yksilöä pinnalla työttömyyden kurimuksessa, vaan etenkin pitkien työttömyysjaksojen ja syrjäytymisen uhan rasittamat ihmiset kaipaavat yhteisöllistä ankkuroitumista ja luottamuksellisia suhteita.

Perheen merkitys korostuu työttömyyden kaltaisen, muusta palkkatyöperustaisesta yhteiskunnasta eristävän, kokemuksen kohdatessa Palkkatyöhön perustuvaan yhteiskuntaan sosiaalistuneiden täytyy työn menettäessään kehittää olemiselleen jokin muu mieli, ”syy nousta ylös aamulla”, ja tässä eksistentiaalisessa prosessissa perheellä on usein merkittävä rooli. (Kortteinen & Tuomikoski 1998, 167.)

Myös Kataja-ahon (2002) sosiaalipolitiikan pro gradu -työssä työttömien ihmisten selviytymiskeinona perheasemalla oli merkitystä. Yksinäiset ja eroprosessissa olevat kokivat työttömyydenkin raskaampana kuin esimerkiksi naimisissa olevat. (Kataja-aho 2002, 68.)

Virmasalo (2000) on tutkinut työttömyyden ja perheaseman yhteyttä aineistolla, joka kattaa lähes kaksi vuosikymmentä. Hän toteaa mm. sen, että Suomessa on OECD:n mukaan paljon perheitä, joissa kukaan ei käy työssä. Tutkimuksessa todetaan myös, että eronneille miehille ja siten yksin asuville työttömyysriski on suurempi kuin esimerkiksi yksinäisille naisille. Perheellisyys on siis hyväksi miehille työuran kannalta. (Virmasalo 2000.)

### 3.3.3 Työnhakuaktiivisuus ja elämänhallinta

Työnhakuvalmennuksen yhtenä tavoitteena on, että se lisää aktiivisuutta hakea työtä. Työnhakuyritysten määrän kasvaminen lisää todennäköisyyttä päästä työhaastatteluun ja työhön.

Työministeriön työpoliittisessa tutkimuksessa 271 (Aho, Virjo, Tyni & Koponen 2005) todetaan, että työttömien työnhakijoiden työnhakuaktiivisuus ei ole kovin suuri: neljännes työttömistä ja lähes puolet työvoimapolitiittisessa toimenpiteessä olevista ei aktiivisesti hae työtä. Työnhakuaktiivisuus on selvässä yhteydessä siihen, miten todennäköisenä työnsaantia pidetään. Tutkijoiden mukaan näyttää siltä, että passiivisuus työnhaussa on pitkäaikaistyöttömyyden seuraus. Pitkittynyt työttömyys on työnhaussa passivoitumisen riskitekijä. Myös ikä ja ammattikoulutus vaikuttavat: passiivisin ikäryhmä ovat 45-55-vuotiaat ja ei ammatillista tutkintoa omaavat.

Työhön-metodia tutkineet Vesalainen ja Vuori (1998) toteavat, että ryhmän työllistymistä edistävä vaikutus kohdistuu vähiten aktiiviseen työnhakijaneljännekseen eli jakson jälkeen tässä ryhmässä yrityksiä työllistyä on enemmän kuin ennen koulutusjaksoa. Työllistymisen laatuun oli vaikutusta koko tutkimusryhmässä; kontrolliryhmässä oli

enemmän määräaikaista työsuhteita. Passiivisuutta selittää työn vähäisempi merkitys, vähäisempi sosiaalinen ja taloudellinen paine, heikommat työnhakuvalmiudet ja siksi työhaun kannattamattomuus. Vähäinen työnhakuaktiivisuus on heidänkin mielestään pitkittävän työttömyyden riskitekijä. (Vesalainen & Vuori 1998.)

Työttömyyden seurauksena sen kielteiset vaikutukset mielenterveyteen ja talouteen vaikuttavat lisäksi alentavasti työnhakuaktiivisuuteen. Myös työnhakutietojen ja -taitojen vajanaisuus sekä työnhakijan käsitys omasta kilpailukyvystä työmarkkinoilla saattaa lisätä todennäköisyyttä luopua yrittämisestä. (van Ryn & Vinokur 1992.) Työnhakuaktiivisuuteen vaikuttavat myös työnhakijan arvio saada töitä ja työn tarjoamat hyödyt. Myönteisten odotusten on havaittu olevan vahvasti yhteydessä motivaatioon hakea töitä. Työttömän sosiaalisella ympäristöllä ja tuella on vaikutusta työttömyyden kokemiseen ja myös työttömän motivaatioon hakea töitä. (Vinokur & Caplan 1987.)

Caplanin, Vinokurin ja Pricen (1997) mukaan tehokas ja tuloksekas työnhaku edellyttää tietoa, taitoa ja motivaatiota ratkaista työttömyyden ongelma. Tiedot ja taidot on määritelty seuraavasti:

- omien taitojen tunnistaminen
- työhaastatteluun pääsy
- vuorovaikutustaidot
- vastoinkäymisten hallinta
- työtarjouksista neuvottelemine.

Omilla kursseillani keskitytään enemmän tietojen ja taitojen hankkimiseen, mutta työnhakua tukeviakin toimia käsitellään (esimerkiksi työnhakuklubi tarjoaa konkreettisesti foorumin hakea työtä työnhakukoulutuksen jälkeen) sekä tarvittaessa hiukan myös työsuhteen alkuneuvotteluja. Stressinhallintaan, joka kuuluu elämänhallinnan taitoon, liittyviä keinoja käydään läpi lähinnä liittyen työhaastatteluun.

### 3.4 Ura, urakehitys ja työnhakukoulutus

Lähteenmäen (1995) mukaan urakehitys on läpi elämän jatkuva ammatillinen oppimisprosessi, joka seuraa yksilön ammatillisen identiteetin kehitystä ja jota hänen ura-

ankkurinsa ohjaavat. Subjektiiivisella uralla vuorottelevat tasaisemmat ja kriisivaiheet yksilön pyrkiessä löytämään ammatissaan itseään ja identiteettiään tyydyttävän tilan. Yksilön arvoilla, asenteilla, motivaatiolla ja kokemuksella on subjektiivisen urakehityksen kannalta suuri merkitys. (Lähteenmäki 1995.)

Feldtin väitöstutkimuksessa korostuu työntekijöiden ottaminen huomioon yksilöinä. Hän havaitsi elämänhallinnalla ja urakehityksellä olevan yhteyttä. Jopa urakehitys voi lisätä stressioireita niillä työntekijöillä, joiden tunne elämänhallinnasta ei ole kunnossa (Feldt 2000).

Scheinin (1990) mukaan jokainen kehittää uran edetessä jonkinlaisen minäkuvan, joka vastaa kysymyksiin: mitä osaan, tiedän ja taidan ja mitkä ovat motiivini ja pyrkimykseni elämässä. Yksilön omaksumat arvot ja asenteet heijastuvat yksilön ja yrityksen välisenä sopusointuna tai ristiriitana. Yksilöllä on näet taipumus ankkuroitua kokemuksiansa ja havaintojensa suuntaan. Kokemuksen myötä yksilölle jäsentyy kuva omista arvoista, asenteista ja motivaatiosta, ns. ura-ankkuri. Se alkaa ohjata uran suuntaa. Se on luonteeltaan pysyvä, mutta ei täysin muuttumaton. (Schein 1990.)

Tutkijan työnhakukoulutuksissa käydään uran käsite lyhyesti läpi. Koulutus on sen verran lyhytkestoinen, ettei urasuunnittelua ja uran/ammatin valintaa voi ottaa mukaan niin laajasti kuin esimerkiksi ohjaavassa työvoimakoulutuksessa. Uran valinnan alkusyitä käydään lyhyesti läpi sekä käsitellään ura-ankkurit (Schein 1990). Kurssilla on yleensä ainakin yksi tai useampi henkilö, joka työttömäksi jäädessään on alkanut harkita joko lisäkoulutusta tai uutta ammattia hakiessaan uralle uutta suuntaa, jopa yritysvaihtoehtoakin. Asiaan palataan tarkemmin tulosluvussa 5.

Uraa ei moni kuitenkaan katso itsellään olevan. Siihen sanaan tuntuu liittyvän tietynlainen arvoisäly: sen katsotaan kuuluvan niille, joilla on joko korkeamman asteen koulutus tai esimerkiksi 20-vuotinen katkeamaton työura. Ura-termi liitetään käsitykseen menestymisestä. Mieluiten osallistujat käyttävät termiä työkokemus tai työhistoria. Joka tapauksessa työttömyysaika ja mm. työnhakukoulutus tarjoavat osallistujalle tilaisuuden pohtia uralla etenemisessä eri vaihtoehtoja, punnita arvoja ja tavoitteita elämässä.

## 4 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimusote

Halusin tehdä itselleni tutusta aiheesta laadullisen tutkimuksen ja katsoa, millaisia ajatuksia koulutusjakson lopussa osallistujilla on itse työnhakukoulutuksesta. Olen elättänyt itseni työnhakuryhmien vetäjänä noin yhdeksän vuoden ajan, joten tämä tutkimus käy myös ”testamentista” tietyn kokemusperiodin päätteeksi.

Tiedonintressi on praktinen. *Praktinen tiedonintressi* koskee yhteisölliseen elämäntapaan oleellisesti kuuluvaa viestintää. Se liittyy keskinäisen ymmärtämisen ja kunkin itseymmärryksen mahdollisuuksien turvaamiseen ja edistämiseen. Viestintään liittyvät häiriöt uhkaavat yhteiskunnallista elämää yhtä paljon kuin luonnon hallinnan epäonnistuminenkin. Praktista tiedonintressiä vastaavaa informaatiota tuottavat ns. hermeneuttiset tieteet: esim. teologia, historia ja ymmärtävä yhteiskuntatiede. (Pietarinen 2002, 63-64.)

Tieteenfilosofisena lähtökohtaletuksena on ontologisesti nondualismi ja epistemologisesti relativismi. On olemassa vain yksi maailma, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Objektien olemukset ja merkitykset ovat riippuvaisia subjektin tavasta kokea ja ymmärtää. Kokemus maailmasta on yhtä aikaa subjektiivinen ja objektiivinen. Ihmisen kokemus on suhde objektiivisen ja subjektiivisen maailman välillä. (Ks. Puolimatka 2002.)

Fenomenografisen lähestymistavan, jota tässä työssä pyrin noudattamaan, tieto-opilliset sitoumukset perustuvat keskeisiltä osiltaan non-dualistiseen todellisuuskäsitykseen (Uljens 1993; Marton 1995). Tieto on relationaalista, koska ei ole kysymys siitä, miten ihminen saa tietoa ulkomaailmasta, vaan kysymys on ihmisen ja maailman välisen suhteen muuttumisesta. Ihminen ei havaitse ihmisestä riippumatta konstituoitunutta maailmaa vaan havainnoissaan ja ajattelussaan jatkuvasti konstituoii maailmaa. Tämä käsitys poikkeaa sekä fenomenologisen filosofian mukaisesta näkemyksestä ajatuksen ja todellisuuden samuudesta että behaviorismin mukaisesta näkemyksestä ihmisestä riippumattoman maailman olemassaolosta. (Uljens 1993; Marton 1995.)

Ihmisen ja maailman välisen suhteen muuttumista Marton (1995) tarkastelee ihmisen tajunnan moniulotteisen olemuksen avulla. Tieto ymmärretään dynaamiseksi, rajalliseksi ja kontekstisidonnaiseksi. Ensinnäkin tieto on dynaamista, koska se muodostuu jatkuvassa havainnon ja ajattelun prosessissa. Toisaalta ihmisen tieto on myös rajallista, koska yksi ihminen voi kullakin hetkellä havaita jonkin ilmiön vain jostakin näkökulmasta. Lisäksi tieto

on myös kontekstisidonnaista. Tällä viitataan siihen, että ihmisen tajunnanrakenne mahdollistaa ihmiselle näkökulman vaihtamisen. Tieto ei ole myöskään sama kuin aistihavainnot vaan ihmisen tajunta muokkaa havaintoja. Ihmisen elämänsä, odotusten ja preferenssien todetaan olevan yhteydessä siihen, millaiseksi tajunta muokkaa aistihavainnot. Tajunnan moniulotteisuuden vuoksi havainnossa ei myöskään voida erottaa muistoja, tämänhetkistä havaintoa ja odotuksia toisistaan muutoin kuin loogisesti. (Uljens 1993; ks. myös Marton 1995; Marton & Booth 1997.)

Tutkimus on laadullinen ja tutkimusote on osin fenomenologinen, pääosin kuitenkin fenomenografinen. Näin siksi, että fenomenografian juuret ovat osin fenomenologiassa, mm. yhteisten käsitteiden kautta, mutta myös hahmopsykologiassa ja Piaget'n tutkimuksissa (Häkkinen 1996). Fenomenografisen lähestymistavan mukaan ilmaisu *kuinka ihminen kokee maailman* tarkoittaa samaa kuin lause *kuinka maailma ilmenee ihmiselle*. Tässä suhteessa fenomenografinen lähestymistapa sitoutuu läheisesti fenomenologiseen filosofiaan. (Marton 1995.) Sandberg (2000) esittelee väitöskirjatutkimuksessaan fenomenografisen lähestymistavan suoranaisesti tulkinnalliseksi, fenomenologiseen filosofiaan pohjautuvaksi vaihtoehdoksi positivistiselle tutkimukselle. Fenomenografiaa pidetään nykyään enemmänkin tulkinnallisena lähestymistapana kuin tutkimusmenetelmänä. Svensson (1997) toteaaakin fenomenografian kehittämisen edustavan merkittävää tieto-opillista muutosta oppimisen tutkimuksessa. Siirryttiin oppimistulosten määrällisestä ja objektiivisesta tutkimisesta kuvaamaan tietoa subjektiivisesta ja relatiivisesta näkökulmasta. Ymmärrettiin, että tiedossa on pohjimmiltaan kysymys merkityksistä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa.

Fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun lähtökohtana on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Valitessaan tutkimusmenetelmää tutkijan on tiedettävä, mitä kukin tutkimusmenetelmä voi tavoittaa. (Perttula 1995.) Vaikka aineistonkeruumenetelmäni perustuu myös pragmaattisiin seikkoihin, uskon sen tavoittavan Perttulan haastaman vastaavuusperiaatteen ilmiön perusrakenteen kannalta. Usein aineisto, jota tarkastellaan fenomenografisesta näkökulmasta, kerätään haastattelemalla (ks. esim. Uljens 1989, 11). Perustelen tuonnempana tarkemmin (luvussa 4.3) aineistonkeruumenetelmäni valintaa, joka poikkeaa perinteisestä fenomenografisesta tutkimusotteesta

Fenomenologia voidaan ymmärtää filosofisena suuntauksena, lähestymistapana ja tutkimusmetodinä. Menetelmänä se sopii hyvin kuvaamaan ihmisen kokemuksia. Fenomenologinen kysymys on: minkä laatuinen ilmiö näyttää sille, joka ilmiön kokee. Maailma näyttää ihmiselle merkityksinä. Kaikki merkitsee ihmiselle jotakin ja ihmisen

toiminta on intentionaalista. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on, että tutkittava pystyy tavoittamaan tutkittavan kokemuksen mahdollisimman aitona. (Laine 2001, 30.) Aitoa tai ainakin mahdollista kokemusta tavoittelen tässä työssä.

Olen kiinnostunut tässä tutkimuksessa siitä, miten osallistujat arvioivat suorittamaansa työnhakukoulutusjaksoa ja sitä, mitä siellä opitaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa (Boland 1985) tutkija perehtyy ilmiöön oman kokemuksensa kautta. Tämä edellyttää häneltä kykyä itsereflektioon, sillä hän on itse osa tutkimusta (Boland 1985).

Koska olen ollut itse mukana jokaisella koulutusjaksolla, jolta aineisto on kerätty, en voine tarkastella tutkimustani täysin ulkopuolisen silmin, aivan kuin en tuntisi ilmiötä lainkaan. Yritän kuitenkin käsitellä aineistoa ja tulkita sitä mahdollisimman neutraalisti ennakkokäsityksistäni huolimatta.

Fenomenologia katsoo maailman muodostuvan kaikkien ihmisten omista minämaailmoista. Tämän minän tietoisuuden määrittely oli Husserlin (1995) lähtökohtana. Tietoisuuden peruspiirre on intentionaalisuus eli päämäärätietoisuus. Yksilöiden subjektiiviset tarkoitukset vaihtelevat ja vaikuttavat eri tavoin. Fenomenologia korostaa tutkijan omaa havaintojen tekoa. Tutkijan oma kokemus on avainasemassa. Tutkijan on irtauduttava kaikista ennako-oletuksista ja tarkasteltava maailmaa niin, kuin se hänelle avautuu. (Anttila 1996.)

Anttila (1996) kuvaa fenomenologisen analyysin kulkevan seuraavasti: Oivaltamisvaiheen jälkeen alkaa kuvailu. Kuvailussa tutkijan kannattaa olla tarkkana, millaisia käsitteitä käyttää. Tämän jälkeen yleistetään ja erotellaan ilmiöstä eri piirteitä. Tutkija saa käyttää mielikuvitustaan, mutta myös kokemustaan ja päättelyä. Seuraavaksi siirrytään yksittäisten ilmiöiden taakse ja pyritään löytämään ilmiön olemus. Seuraavaksi pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään ilmiötä. Oletetaan, että yhteisön jäsenillä on tietty samanlainen tapa käyttää ilmaisuja ilmiöstä. Toiminnan oletetaan olevan tarkoituksellista. (Anttila 1996, 285-289.)

Fenomenografiassa on tutkimuksen perustana tietty käsitys *ilmiön ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista*. Ihminen liittyy oliot ja tapahtumat rationaalsiin, selittäviin yhteyksiin. Näin muodostuu asioista käsityksiä ja näitä käsityksiä fenomenografia tutkii. Kiinnostavia ovat ne sisällöllisesti ja laadullisesti erilaiset tavat hahmottaa maailmaa. Menetelmä kehiteltiin Ruotsissa alun perin Martonin johdolla 1970-luvulla. (Anttila 1996.)

Ensimmäiseksi pyritään ymmärtämään ilmiötä, jotta pystyttäisiin selittämään, näkemään lainalaisuuksia ja ennustamaan. Seuraavaksi tarkastellaan ihmisten käsityksiä tästä ilmiöstä. Ilmiö ja käsitys yhdistyvät kokemuksen kautta. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun kautta muodostunut kuva ilmiöstä. Objektiiivista todellisuutta ei ole. Tutkimuksella on empiirinen



lähtökohta. Teorian asema on sellainen, että se ohjaa analyysin tekoa kauempaa, eräänlaisena ideakehyksenä. Tutkijan rooli on keskeinen, hän tulkitsee ilmiötä ja käsityksiä siitä oman elämismaailmansa kautta. Näin tutkimuksella ei pyritäkään yleistettävyyteen tai toistettavuuteen. (Anttila 1996, 289-291.)

Fenomenografisesti tehdyssä tutkimuksessa aineisto luokitellaan sen mukaan, miten ihmiset asioita ovat havainneet, käsitteellistäneet ja kokeneet. Kategoriat ovat jo sinänsä tutkimustuloksia. (Järvinen & Järvinen 2000.)

Marton (1996) pohtii, onko fenomenografia fenomenologiaa. Hän pyrkii selventämään fenomenografian ja fenomenologian eroja ja yhtäläisyyksiä. Kumpikin lähestymistapa tutkii kokemusta, ero löytyy tavasta päästä perille. Fenomenologia tekee eron kokemuksen esiymmärryksen ja käsitteellisen ajatuksen välillä, fenomenografia löytää koetun ilmiön rakenteen ja merkityksen sekä esiymmärryksestä että käsitteestä. Fenomenologia on kiinnostunut kokemusten rikkaudesta, ilmiön kuvailusta, elämismaailmoista; fenomenografia kuvailujen erilaisista kategorioista ja hierarkioista. Fenomenologinen kysymys olisi: Miten ihmiset kokevat maailmansa? Fenomenografinen kysymys olisi: Mitkä ovat maailman kokemisen kriittiset näkökulmat, jotka saavat ihmiset käsittelemään sitä tehokkailla tai vähemmän tehokkailla tavoilla? Vastauksena artikkelin kysymykseen Marton esittää, että fenomenografia on ainakin samaa sukua fenomenologialle, esim. serkku. (Marton 1996.)

Tässä työssä on myös tapaustutkimuksen piirteitä, sillä se kohdistuu nykyhetkeen ja tapahtuu todellisessa tilanteessa. Syrjälän (1994) mielestä tapaustutkimus soveltuu käytettäväksi silloin, kun tietyissä tilanteissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteet kiinnostavat. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. (Syrjälä 1994,12-13.)

Evaluatiivisessa tapaustutkimuksessa tapauksista hankitaan tietoa, jolla voidaan arvioida käytettyjen toimintatapojen, toteutetun ohjelman tai koko instituution arvo (Syrjälä & Numminen 1988, 39). Tämän tutkimuksen viimeisessä luvussa 6 otetaan kantaa myös tutkittavana olevan ilmiön arvoon tai merkitykseen.

Tämä tutkimus noudattelee pääpiirteissään fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta Laineen (2001, 42) mukaan:

- tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio
- aineiston hankinta (eläytymismenetelmä, arviointilomake)
- aineiston lukeminen, kokonaiskuvan hahmottaminen
- kuvaus – tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta ja sen kuvaaminen

- analyysi – aineiston merkitysten jäsentyminen merkityskokonaisuuksiksi, tulkinta, tutkijan omalla kielellä
- synteesi – kokonaiskuva merkitysten verkostosta ja arvio merkityssuhteista
- uuden tiedon käytännön sovellusten arvioiminen ja kehittämisideat.

## 4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia empiiriseen aineistoon perustuen, mitä työnhakukoulutus antaa sen käyneelle ihmiselle, ts. mikä merkitys sillä on heti koulutuksen päättyessä ja mahdollisesti puolen vuoden sisällä tästä. Koulutuksen merkityksellisyys on henkilön omien uskomusten mukainen käsitys koulutuksen tärkeydestä ja hyvydestä omassa elämässään (Roisko 2002, 37). Ruohotie (1995, 175) katsoo, että oppimisen arviointi riippuu siitä, käytetäänkö arvioinnin pohjana konnektiivista vai kognitiivista oppimisteoriaa. Edellinen näkyy esim. muutoksena tiedoissa ja taidoissa ja muutokset näkyvät myös toiminnassa. Kognitiivinen oppimisteoria pohjaa näkemykseen, että oppiminen on laadullinen muutos, joka tapahtuu todellisuuden hahmottamisessa.

Varsinaiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista oppimista työnhakukoulutuksessa tapahtuu osallistujien itsensä mielestä?
2. Millaisena osallistujat näkevät suorittamansa työnhakukoulutuksen?
3. Millainen on osallistujien elämänhallinnan tunne koulutusjakson päättyessä?

Tässä raportissa esitän luvussa 5 myös muita hyötyjä, joita eläytymistarina-aineistossa mainitaan. Neljäs tutkimuskysymys voisi siten olla: Millaisia hyötyjä osallistujat kokevat työnhakukoulutuksesta olevan. En kuitenkaan esitä sitä tässä omana tutkimuskysymyksenään, sillä hyödyt menevät osin päällekkäin aineiston osalta varsinaisten tutkimuskysymysten kanssa. Hyötyjä erittelevässä kokoavassa kuviossa 16 sivulla 83 esitän myös vastaukset kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen. Myös taulukossa 1 sivulla 77 esitän kokonaisuudessaan koulutukseen tyytyväisten mainintojen osuuksia, koskivat ne sitten koulutuksen hyödyllisyyttä ja/tai kokemuksen mukavuutta.

### 4.3 Aineiston keruu

Tajunnan moniulotteisuus selittää monia fenomenografisen lähestymistavan mukaisia tiedon hankintaan liittyviä ratkaisuja. Tajunnan intentionaalisen luonteen perusteella fenomenografia on kuvailevaa tutkimusta, jossa ihmisen käsityksiä ilmiöistä kuvataan sisällöllisin termein muuttamatta niitä symboliselle tai neuropsykologiselle kielelle. Käsitykset myös kuvataan omissa yhteyksissään ja ilman ennalta määrättyä teoriaa. (Uljens 1992; ks. myös Uljens 1993). Tämä löyhä teoriakehys on yhteistä myös eläytymismenetelmälle (ks. Eskola 1997). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa aineiston hankkimista mahdollisimman vapaan assosiaation mahdollistavan kehystarinan avulla, analyysiprosessin toteuttamista aineistolähtöisesti sekä pitäytymistä tutkittavien käyttämiin ilmauksiin tulosten esittelyssä. Koska ihmisen kyky havaita jotakin ilmiöstä on rajallinen, voidaan ilmiön olemus paljastaa vain siten, että kootaan yhteen kaikki mahdolliset tavat ymmärtää ilmiö (ks. Eskola 1998).

Fenomenografisen lähestymistavan mukaan tutkimusaineisto hankitaan tavallisimmin haastattelujen avulla. Haastattelut ovat luonteeltaan niin avoimia kuin mahdollista, jotta yksilölliset käsitykset voivat tulla esille. Haastattelu aloitetaan kuitenkin kaikkien kanssa samalla tavalla. (Ks. esim. Marton 1986.) Itse päädyin kuitenkin toisenlaiseen aineiston keruumenetelmään, jota perustelen seuraavasti.

Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei pelkästään todentaa ennestään epäilemäänsä. Näin laadullinen tutkimus - ja aineistonkeruumenetelmäksi valitsemani eläytymismenetelmä - parhaimmillaan toimii. Ei pelkästään pyydetä vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin, vaan vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä kohteena olevasta ilmiöstä. Eläytymismenetelmä (the method of empathy-based stories) on menetelmätason väline keksimisen logiikkaan. Voidaan ajatella, että tutkija voi hakea ideansa myös aineistostaan. Nämä uudet ideat löytyvät ihmisten kertomuksista, siksi eläytymismenetelmä on hyvin luonnollinen tapa etsiä tätä tietoa. Siinä viritetään ihmisten mielikuvitus tuottamaan tietoa. Kirjoittamalla kertominen lähestyy narratiivista tiedonhankintamenetelmää. Tutkimusta tehdään tarinoiden ohjaamana. Ihminen elää tarinaa, kertoo tarinoita ja muovaa elämäänsä tarinoiden kautta. Narratiivi on myös eletyn elämän kuvauksen tapa. (Eskola 1998, 11-13.) Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto soveltuu mahdollisten maailmojen tutkimisen lisäksi surveytä vaivattomammin tavaksi kerätä aineistoa esim. koulutuksen arviointia varten. Haastatteluaineisto on ensin purettava, litteroitava. Sen jälkeen seuraa vasta tulkinta. Eläytymistarinat mahdollistavat suoraan tulkinnan tekstistä.

Ihmiset kirjoittavat joko tosia tarinoita kokemastaan tai ”kansanperinteenä” kulkevista tarinoista. Niistä voi joka tapauksessa hyödyntää vastaajien omia tai ”muiden” kokemuksia. (Ks. Eskola 1998, 14.)

Eläytymismenetelmä voidaan nähdä puhtaasti tiedonhankintamenetelmänä, joka ei sido tutkijan käsiä juuri lainkaan. Hyvinkin erilaiset aineiston luku- ja analyysitavat ovat mahdollisia. Aineisto on yleensä aikaan ja paikkaan sidottua, mutta niin on muillakin keinoin hankittu laadullinen aineisto. Eläytymistarina-aineisto kertoo yleensä jotakin todellisuudesta, mutta ennen kaikkea se kertoo erilaisista todellisuuden variaatioista, mahdollisuuksista. (Eskola 1998, 19.) Siksi katson aineiston sopivan myös fenomenografiseen tarkasteluun. Fenomenografisen lähestymistavan mukaan ilmiön olemuksen paljastuminen edellyttää, että tutkimuksessa mukana olevat valitaan tavalla, joka mahdollistaa kaikkien erilaisten ilmiötä koskevien käsitysten esille tulemisen. (Marton & Booth 1997.) Tässä työssä tutkimusjoukon muodostavat yli 200 vuosina 2003 ja 2004 kurssittamaani henkilöä, joten uskon tavoitteen - kaikkien erilaisten ilmiötä koskevien käsitysten esille tulemisen - toteutuneen.

Patton (2002) on listannut 16 erilaista laadullisen tutkimusaineiston otantaperiaatetta. Hänen jaottelunsa mukaan oma otantamenetelmäni on yhdistelmä kriteerin mukaista (criterion sampling) ja kätevän taloudellista (convenience sampling) otantamenetelmää. Kriteerinä on se, että kaikilta tietyn ajanjakson kuluessa työnhakukoulutuksen suorittaneilta kerätään koulutusjakson viimeisenä päivänä eläytymistarinavastaukset ja virallinen palaute. Patton (2002, 238) mainitsee otantatavan mahdollistavan myös ohjelman tai systeemin kehittämisen, mikä on tämän tutkimuksen yksi päämäärä. Kätevää on käyttää eläytymismenetelmää, sillä se on nopea, edullinen ja mukava, eikä kahlitse analysointitapaa. Patton (2002, 242) varoittaa mukavuuden ja edullisuuden pitämistä otantamenetelmän valinnan pääkriteereinä.

Mukavuus tai edullisuus ei ollut päällimmäisin kriteeri oman aineistonkeruumenetelmäni valinnassa, mutta katsoin saavani eläytymismenetelmällä paljon aineistoa, jota voisin sitten myöhemmin karsia, jos haluaisin. Oma eläytymistarinoihin perustuva aineistoni käsittää järjestyksessä toteutetut 24 työnhakukoulutusjaksoa välillä 9.4.2003-11.6.2004 ja 213 erilaista eläytymistarinaa. En karsinut mitään pois, sillä näin uskon erilaisten kokemusvariaatioiden löytyvän varmemmin. Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston perusteella muodostetaan tietty konstruktio ilmiöstä työnhakukoulutus, joka uskoakseni heijastaa todellisuuttakin sen vuoksi, että otos on laaja ja siksi edustava. Vertailun vuoksi totean, että Sandbergin (2000) mielestä jo 15 haastateltavaa mahdollistaa saturaatiopisteen saavuttamisen.

Tutkimuseettiseltä kannalta pyrin noudattamaan sekä aineiston keruun, analysoinnin että raportoinnin osalta Juhani Pietarisen (1999) mainitsemia tutkimuseettisiä periaatteita: älyllinen kiinnostus, rehellisyys, vaaran eliminoiminen, ihmisarvon kunnioittaminen, tunnollisuus, sosiaalinen vastuu, ammatinharjoituksen edistäminen ja kollegiaalinen arvostus (Pietarinen 1999, 7-12). Aineiston keruuvaiheessa tosin ohitin melko nopeasti vapaaehtoisuuden periaatteen, tietojen käsittelyn ja julkisuusperiaatteen informoidessani tutkimusjoukkoa. Tämä johtui puhtaasti ajankäyttöön liittyvistä seikoista. Aineisto kerättiin viimeisen koulutuspäivän viimeisillä hetkillä. Toisaalta se, ettei kukaan tutkimusjoukkoon kuuluneista kysynyt suunnitelmistani säilyttää tietoja, julkistaa niitä tai anonyymiteetin säilymisestä kertonee, että ehkä kuitenkin ehdin mainita olennaisimmat asiat. Ihan kaikki eivät vastanneet, joten vastaamisen pakonomaisuutta ei kaikeksi kuitenkaan tunnettu.

Tutkimus- ja aineiston keruumenetelmänä olen käyttänyt *eläytymismenetelmää*. Aineiston keruu tapahtui esseevastauksin koulutusjakson viimeisenä päivänä. Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä seuraavista syistä:

- Eläytymismenetelmällä sain vastaukset kaikilta, eikä siis tullut juurikaan katoa. Vastaaminen oli kuitenkin vapaaehtoista. Haastatteluihin ei olisi ollut koulutusjakson kuluessa myöskään mahdollisuutta.
- Kolmella eri kehyskertomuksen versiolla toivon saavani ilmiöstä irti kaikki ääripäävaihtoehdot ja toivottavasti myös ilmiön olennaisimman luonteen, mahdollisesti myös muutokset motivaatiossa ja ajattelussa.
- Koska koulutusjakso on lyhyt, lyhimmillään viisi päivää, ei tutkijalle koulutusaikana tule ilmi osallistujien sijoittuminen tavoitteensa mukaisesti esim. joko työhön tai koulutukseen. Kehyskertomukseen vastatessaan opiskelija saattaa ottaa kantaa myös koulutuksen jälkeiseen aikaan, jolloin mahdollinen hyöty koulutuksesta ja mahdollinen vaikutus elämäntapaan jo näkyy.

Eläytymismenetelmällä (Eskola 1997), jonka passiivinen muoto on käytetympi Suomessa, aineiston keräämismenetelmänä tarkoitetaan pienten tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaisesti. Vastaajille annetaan *kehyskertomukseksi* kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni tarina.

Tarinassa kirjoittaja vie tilannetta eteenpäin tai sitten hän kuvaa, mitä on täytynyt/voinut tapahtua ennen kehyskertomuksessa mainittua tilannetta. (Eskola 1997, 5.) Keskeistä menetelmän käytössä on variointi, kehyskertomuksesta on muutama (esimerkiksi 2-4 erilaista) eri versio. Jo vastaukset sinällään ovat mielenkiintoisia, mutta varioinnin

merkityksen selvittäminen tuo esiin menetelmän erityispiirteet. Vastausten analysointi rinnakkain ja vertailu tarjoaa menetelmän antoisamman annin. (Emt., 6.)

Eläytymismenetelmäaineisto on hyvä kerätä tilanteessa, missä on jo luonnostaan useita ihmisiä läsnä. Näin aineiston keruu on nopeaa. Yleensä yhtä kehyskertomusta varten annetaan 15-25 minuuttia aikaa kirjoittaa tarina. Sopivaksi aineistoksi saattaa riittää 20-30 tarinaa (emt.). Sopiva aineiston määrä on siten vain hieman haastattelulla saatua isompi (vrt. Sandberg 2000).

Koska tarinan kirjoittaminen vaatii vastaajalta paneutumista, ei ole suotavaa, että samassa yhteydessä kerätään muuta aineistoa. Jos tarinan kirjoittamiseen lisätään kyselylomake, sen tulisi olla lyhyt ja siihen tulisi vastata vasta tarinan kirjoittamisen jälkeen. Kyselylomakkeeseen vastaaminen voi muussa tapauksessa vaikuttaa sisältöön, koska kysymykset liittyvät todennäköisesti tarinan aihepiiriin. (Eskola 1997.) Kurseillani tein juuri näin päin, vaikka en silloin tiennyt tätä Eskolan ohjetta.

Eläytymismenetelmä sopii hyvin fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Ihmisiä tutkivissa tieteissä ei ole lupa tehdä mitään sellaista, joka esineellistäisi tai ohentaisi tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuisi. (Eskola 1997.)

Päädyin eläytymismenetelmään mm. sen vuoksi, että näin saan kaikilta eli koko kurssilta kehyskertomustarinat, kun ryhmä on paikalla. Koulutuksen viimeisenä päivänä heillä on kuitenkin joka tapauksessa jonkunlainen mielipide suorittamastaan koulutusjaksosta. Vastausprosentti on lähes sata. Joku tyhjä paperi on aina tietenkin mahdollinen. Niitä en erikseen laskenut, mutta harvinaista tyhjän paperin jättäminen joka tapauksessa oli. Aivan kaikki eivät myöskään täyttäneet virallisempaa palautelomaketta, mutta tyhjinä jätettyjen lomakkeiden määrä oli myöskin erittäin pieni. Aineiston keruu ei vienyt kohtuuttomasti aikaa muista sisällöistä. Eläytymismenetelmä mahdollistaa tulevaisuuden kuvittelun, jolloin pitempikestoiset vaikutukset voidaan nähdä. Menetelmällä on myös uutuusviehätöksensä. Täydensin eläytymismenetelmäaineistoa työhallinnon laatiman palautelomakkeen kokonaisarvioiden keskiarvotiedolla.

Tätä tutkimusta varten olen kerännyt aineistoa työnhakukoulutusjakson viimeisenä päivänä seuraavilla kolmella kehyskertomuksen variaatiolla:

1. Olet suorittanut Työnhakukoulutuksen syksyllä/kevällä 2003 tai kevällä 2004. Et olisi mielelläsi tullut koulutukseen ja puolen vuoden kuluttuakin olet sitä mieltä, että ajan olisi voinut paremminkin käyttää. Kerro seuraavassa, miksi olet tätä mieltä.

2. Olet suorittanut Työnhakukoulutuksen syksyllä/keväällä 2003 tai keväällä 2004. Et olisi mielelläsi tullut koulutukseen, mutta puolen vuoden kuluttua katsot silti saaneesi siltä jotain. Kerro seuraavassa, miksi olet tätä mieltä.

3. Olet suorittanut Työnhakukoulutuksen syksyllä/keväällä 2003 tai keväällä 2004. Tulit mielelläsi koulutukseen ja puolen vuoden kuluttuakin olet sitä mieltä, että sait siltä paljon. Kerro seuraavassa, miksi olet tätä mieltä.

Päädyin kolmeen eri kehystarinavariaatioon. Kaksi eri variaatiovaihtoehtoa on minimi (Eskola 1997, 1998), mutta variaatiolla 2: ”Olet suorittanut työnhakukoulutuksen syksyllä/keväällä 2003 tai keväällä 2004. Et olisi mielelläsi tullut koulutukseen, mutta puolen vuoden kuluttua katsot silti saaneesi siltä jotain. Kerro seuraavassa, miksi olet tätä mieltä” pyrin saamaan esille mahdollisen motivaation ja/tai ajattelun muutoksen koulutuksen aikana.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoite on kuvata, ei selittää. Vaikka kehystarinavariaatioissa esitetään miksi-kysymys, vastauksista löytyy silti ilmiön kuvailua, jota voidaan tarkastella fenomenografisesti. Kehystarinan olisi voinut päättää myös mitenkysymykseen, esim. ”miten olet päätenyt esitettyyn johtopäätökseen”. Käsitykseni mukaan tämäkin kysymys laittaa pohtimaan syitä ja seurauksia kehystarinan valossa. Kehystarinavaihtoehdot mahdollistavat täysin vapaan assosiaation ja sitä pidin tärkeänä lähtökohtana. En halunnut johdatella vastaajia pohtimaan erikseen oppimista, elämänhallintaa tai kokemusta kokonaisuudessaan. Uskoin siihen, että näin laajasta aineistosta (213 vastausta) löydän vastaukset kolmeen tutkimuskysymykseen.

Kokeilin muutaman kerran eläytymistarinoissa myös kolmatta persoonaa (henkilö Y), jotta näkisin, onko sillä vaikutusta vastauksiin. En havainnut erityisen suuria eroja kuitenkin eläytymistarinoiden suhteen. Toinen persoona on henkilökohtaisempi, joten siksi käytin sitä vaihtoehtoa enemmän. Tätä persoonamuodon vaikutusta eläytymistarinoiden sisältöön Eskola (1998) haluaisi tutkittavan vielä perusteellisemmin. Hänelläkään ei ole täysin varmaa käsitystä persoonamuodon vaikutuksista eläytymistarinoihin. Eläytymistarinavaihtoehdoissa mainitulla puolen vuoden tulevaisuusaikeaperspektiivillä on joitakin yhtymäkohtia tulevaisuusmuistelun kanssa (vrt. Eriksson, Arnkill & Rautava 2006).

Jaoin ko. tehtävät sattumanvaraisesti yhden jokaiselle. Kyseisten paperilla olevien kehystertomuksien lisäksi olin informoinut vielä suullisesti kutakin ryhmää käyttämään mielikuvitusta, varsinkin siinä tapauksessa, että oma käsitys kurssin annista olisi ollut hyvinkin erilainen kuin se kehystertomus, joka lukee paperilla. En ollut siis suunnitellut etukäteen, ketkä saavat myönteisemmän tai kielteisemmän kehystarinavaihtoehdon. Eläytymistarinoita laatiessaan koulutuksen suorittaneet eivät vielä olleet arvioineet

koulutusjaksoa arviointilomakkeella, joten tiedossani ei ollut heidän sen hetkinen mielipiteensä koulutuksesta.

Aineistoa keräsin kevään ja syksyn 2003 ja kevään 2004 aikana yhteensä 24:lta koulutusjaksolta. Kehyskertomustarinoita olen saanut 213:sta ihmiseltä. Koulutusjaksot on toteutettu seuraavilla paikkakunnilla: Hämeenlinna, Janakkala (Turenki ja Tervakoski), Pirkkala, Riihimäki, Tampere (Hervanta) ja Toijala. Tässä aineistossa lähtökohtaisesti ryhmät ovat olleet aina sekaryhmiä. Mikään yksittäinen kriteeri ei siis ole määrännyt ryhmän koostumusta. Iän, sukupuolen, ammatin ja mm. työttömyyden keston suhteen ryhmät ovat olleet heterogeenisiä. Joukossa on naisvaltaisia ja miesvaltaisia kokoonpanoja, sillä kaikki kutsutut eivät aina aloittaneet ryhmää. Myös työttömistä suurempi osa on naisia (Tilastokeskus). Joukossa on yksi nuorten vastavalmistuneiden ryhmä, mutta siinäkin ammattitausta vaihteli. Koulutukseen osallistuneiden taustatietoja sukupuolen, ammatin, iän tai työttömyyden keston perusteella en valitettavasti voi täsmentää. Kouluttajana sain nimilistan koulutukseen kutsutuista, mikä sisälsi nimitiedon lisäksi iän. Valitettavasti kaikki kutsutut eivät aina olleet koulutusjaksoa aloittamassa, joten nimilista ei kerro suorittaneita. Koulutuksen saattoi keskeyttää hyvästäkin syystä, joten kaikki aloittaneet eivät olleet viimeisenä koulutuspäivänä enää läsnä eläytymistarinaa kirjoittamassa. Aineistopöytäkirjani kertoo eläytymistarinansa jättäneiden määrän ja koulutuspaikkakunnan sekä keräyspäivän. Paikkakuntaakohtaisia erittelyjä ei tässä työssä esitetä, sillä alueellinen vaihtelu ei ollut tutkimuskohteena.

#### 4.4 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa yleistä ei yleensä tehdä aineistosta vaan tulkinnasta. Kriteerinä pidetään tällöin järkevää aineiston kokoamista. Yleistettävyyttä parantavat mahdolliset vertailuasetelmat. Tässä työssä lähinnä vertailen ja hyödynnän muita tutkimustuloksia työnhakukoulutuksesta sekä käytän palautelomakkeen keskiarvotietoa tyytyväisyyden/tyytymättömyyden mittarina. Laadullisessa tutkimuksessa voitaisiin puhua teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä. Tällöin tulkinnat ovat keskiössä, lähinnä niiden kestävyys ja syvyys. Silloin ei myöskään ole olennaista, miten aineisto on kerätty.



Tulosten siirrettävyys on lopulta kiinni tutkimuksen lukijasta. Hän päättää, miten tutkimukseen suhtautuu. (Suoranta 1995).

Ilmiön olemus paljastuu Martonin (1995) mukaan kuvauskategorioissa, joina fenomenografisen tutkimuksen tulokset julkaistaan. Lähtökohtana on siis Husserlin (1995) tarkoittamassa merkityksessä elämismaailma, mutta tutkija ei ole kiinnostunut yksittäisen henkilön ajattelun sisällöistä vaan yleensä ilmiötä koskevan ajattelun muodoista (Marton 1984; ks. myös Uljens 1993). Tutkija muodostaa kuvauskategoriat aineiston analyysiprosessin aikana niistä ilmaisuista, joilla tutkimuksessa mukana olevat kuvaavat käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiprosessissa ei vain luokitella aineistoa vaan etsitään siitä tunnusmerkillisiä piirteitä. Nämä tunnusmerkilliset piirteet selventävät laadullisia eroja eri ihmisten käsityksissä.

Uljens (1992) kuvaa aineiston analyysin neljänä askeleena: 1) ilmiön kuvailu aineiston käsitteillä, 2) samankaltaisten käsitysten muuttaminen yleisimmiksi teemoiksi, 3) teemojen merkityksen luonnehdinta sekä 4) tulosten luokittelu ja käsitteellistäminen.

Säljö (1997) kritisoi realistiseen todellisuuskäsitykseen perustuvaa käsitystä aineiston analyysistä. Hän korostaa analyysiprosessin tulkinallista luonnetta ja kehottaa lähestymistavan edustajia ymmärtämään, että eri tutkijat voivat laatia erilaisen kategorisoinnin samasta aineistosta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimustulokset esitetään kategorioina, jotka ovat suhteessa toisiinsa hierarkkisesti, horisontaalisesti tai vertikaalisesti tai kahden ensin mainitun yhdistelminä (Järvinen & Järvinen 2004, 85-86). Esitän kuvauskategoriat havainnollisesti vastauksina tutkimuskysymyksiin edellä mainituin tavoin.

Jari Eskola tarjoaa Eläytymismenetelmäoppaassaan (1997) muutamia eläytymismenetelmällä hankitun aineiston analyysitapoja/-keinoja. Aineiston hankkiminen on nopeaa ja helppoa, mutta ongelmia saattaa tulla siinä vaiheessa, kun edessä on iso nippu paperia. Alussa joutuu sietämään epävarmuutta ja tarinoita lukiessa saattaa huomata, että menetelmä tuottaa sellaista kulttuurisesti väritynyttä tekstimateriaalia, jota ei voikaan käsitellä ennalta laaditun suunnitelman mukaisesti. Löysä tutkimussuunnitelma voi ollakin eduksi analyysivaiheessa. Tein juuri näin. Aineiston keräämisen ja alustavan lukemisen jälkeen aloin pohtia sopivia käsitteitä, joita vasten tarkastella aineistoa.

Aineisto kannattaa *järjestää* lukemisen jälkeen esimerkiksi keräyspaikan mukaan. Tarinat kannattaa myöskin *numeroida* jatkon helpottamiseksi, esimerkiksi juokseva numerointi ja tarinaversion numero. (Eskola 1997.) Järjestin tarinat ajankohdan ja keräyspaikan mukaan,

mutta nämä tiedot eivät näy itse tutkimusraportista. Näin osaltaan varmistuu myös tutkittavien anonymiteetti. Tutkimuskohteenani ei ollut alueellinen vaihtelu ilmiön tarkastelussa.

*Taulukointia* käyttämällä saa tuntumaa tekstimassan hallintaan. Ensimmäinen vaihe taulukoinnissa on analyysiyksiköiden nimeäminen ja asioiden *luokittelu*. Jos luokkia on vähän, luokittaminen on helpompaa, mutta samalla voi kadota jotain olennaista itse asiasta. Jos taas luokkia on paljon, vaarana on, että niihin tulee liian vähän vastauksia. (Eskola 1997.) Taulukointia olen käyttänyt luokittelussa ja siten tulee esille mm. ilmiön useimmin esiintyneitä ja myös harvinaisimpia piirteitä.

*Tematisoinnilla* pyritään erottamaan olennainen epäolennaisesta. Kehyskertomuksen eri variaatiot muodostavat jo sinänsä teemat, joista voi alkaa. Vaarana on jättää aineisto pelkäsi sitaattikokoelmaksi. Teemoittelun avulla voi tekstiaineistosta saada esille kokoelman erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Näin varsinkin käytännöllisten ongelmien kohdalla. (Eskola 1997.) Tulosluvussa 5 olen käyttänyt paljon sitaatteja, joista jo ilmenee vastauksia tutkimuskysymyksiin, mutta analyysi ei jää pelkäsi sitaattikokoelmaksi. Kategorisoin aineistoa tutkimuskysymyksittäin.

*Tyypittelyssä* on kyse aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, ryhmäksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit yleistävät ja tiivistävät. Kertomukset ovat yhteenvetoja tarinoista. (Eskola 1997.) Tässä työssä pyrin löytämään erilaisia merkityksiä ilmiöstä työnhakukoulutuksen kokeminen, joten varsinaisesti tyypittelyä en pitänyt tavoitteena.

Aineistoa voi lukea myös *diskursiivisesti*, jolloin itse tarina asetetaan keskiöön ja tarkastelun kohteeksi, ts. miten asiasta kerrotaan, miten ilmiö tuotetaan tarinassa. Tämä edellyttää diskurssianalyyttistä lukutapaa. (Eskola 1997.) Tämä tulkintatapa ei ollut tutkimuksen keskiössä, mutta pyrin kuitenkin lukemaan aineistotekstiä diskursiivisesti eli eritellen, jäsennellen, loogisesti ja ei-intuitiivisesti (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro, 2001).

Aineiston analysoinnissa on muistettava, että tarinat eivät ole faktatietoa, vaan mahdollisia versioita todellisuudesta. Tarinoiden aitous ja mielikuviutus riippuvat henkilöstä. Myös vastaajan kirjalliset taidot vaikuttavat ja koko tehtävän ymmärtäminen siihen, millainen tarina syntyy. Tutkijan oma tulkinta tarinasta edellyttää tutkittavien elämismaailman ymmärtämistä, joten katson eduksi sen, että jaoin kokemuksen heidän kanssaan.

Aineiston analyysin ensivaiheessa luin vastauspaperit ja kirjoitin niistä lyhennetyt vastausprofiilin paperille. Luokittelin vastaukset kurssin ja sen mukaan, mikä kolmesta orientaatiovaihtoehdosta oli kyseessä. Kesällä 2005-2006 laskin eri vastausmääriä tutkimuskysymyksittäin sen mukaan, mikä oli kokemuksen esiintymisfrekvenssi. Tämä vaihe oli työläin koko prosessissa, sillä tulkintani sopivasta vastauskategoriasta tuntui vaihtelevan

kerta kerralta ja tarkistuskierröksellä eivät myöskään esiintymisfrekvenssit vastanneet edellistä laskentaa. Kirjasin ylös kaikki vastaukset ja luokittelin niitä eri teemojen eli tutkimuskysymysten mukaan. Toteutin kvantifioinnin laskemalla käsin ne esiintymiskerrat, jotka vaikuttivat osallistujan tyydyttävään tai epätydyttävään kokemukseen kurssista. Vastaukset sopivat usein moneenkin kategoriaan. Olen tarkistanut ja muuttanut taulukkomuotoisia vastauskategorioita (sivuilla 77, 80) vielä kevätkesällä 2008. Määrälliset maininnat eivät ole oleellisia fenomenografisessa tutkimuksessa, mutta olen halunnut kuitenkin näin jäsentää aineistomassaa. Tiivistin teemojen/kategorioiden oppiminen, elämänhallinta ja koulutuskokemus alle kuuluvat alkuperäiset vastaukset, sitaatit, merkityksiltään ensin taulukkomuotoon ja edelleen graafisiksi kuvioiksi, jotka esitän fenomenografisen tulkintavaatimuksen mukaan horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti..

Tarinoiden tietty samankaltaisuus ja vastausten suuri määrä, yht. 213, viestii, että ehkä olen saanut olennaisen irti. Tarinoissa ilmenee tiettyä yhteyttä vastaajan omaankin elämään, vaikka näin ei välttämättä tarvitsisi olla. (Joiltakin kurseilta muistan osallistujia yksilöinä, siitä vastaavuus.)

Osa vastaajista oli selvästi tottunut tuottamaan kirjallista aineistoa ja joillakin näytti olevan vaikeuksia, mm. ymmärtää tehtävää. Joku oli antanut suoraan palautetta kurssista välittämättä instruktioista. Vastaavasti, jos tehtäväorientaatio ei vastannut henkilön omaa ajatusta ja kokemusta kurssista, tämä haluttiin kertoa vastauksen lopuksi, esim. ”ei ole oma mielipide”.

Tulokset ovat tutkijan subjektiivisesti konstruoimia ajatuksia aineistosta, jossa aiemmilla kokemuksilla on vaikutuksensa siihen, millä tavoin vastausten antamat vihjeet olen ymmärtänyt. Minulla on kurssin vetäjänä ollut jonkinlainen esiyymmärrys mahdollisista saatavilla olevista vastausvaihtoehdoista, esim. osallistujien suullisista kommenteista jo kurssin aikana tai aiempien palautteiden perusteella (vrt. Hulkari 2006, 92).

Osallistujien kirjoittama aineisto oli runsas ja samat teemat toistuivat sen verran usein, että katson sen sisältävän mahdollisten vaihtoehtojen määrän ja laadun. tarinat eivät olleet yleensä kovin pitkiä, esimerkki pitemmästä tarinasta on sivulla 61. Myös se, että aineisto on kerätty eri paikkakunnilta ja ryhmän kokoonpano on ollut yleensä aina heterogeeninen niin koulutustaustan, iän, ammatin ja mm. työkokemuksen kannalta, lisää uskottavuutta. Vastaukset olivat myös vilpittömän oloisia. Tätä vahvistaa se seikka, että jos instruktio eläytymistarinan johdannossa ei vastannut omaa käsitystä, se myös haluttiin usein mainita.

Eräs osallistuja kirjoitti huumoripitoisen selityksen, jossa ei oteta kantaa hyödyllisyyteen/tyytyväisyyteen suoritettua kurssia kohtaan:

”Mieluummin nukkuisin aamulla pitkään, olenhan yökukkuja, joka käy levolle aamuviideltä notkuttuaan viimeiseen hetkeen asti baarissa/yökerhossa ohrapirtelöä siemaillen. Kuitenkin kurssipäivä alkoi aamulla yhdeksältä, joten silmät ristissä olin pakotettu saapumaan paikalle. Menihän ainakin kurssipäivät nopeasti ja hyvin nukkuen, tosin viimeisen päivän päättyessä kurssin vetäjä tokaisi todistuksia jakaessaan, että olisin voinut ainakin yrittää olla kuorsaamatta, koska hänen äänensä ei kestänyt huutamista kuutta tuntia päivässä.”

## 5 TULOKSET

### 5.1. Tulosten tarkastelu tutkimuskysymysten valossa

Tässä tutkimuksessa on haettu vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen. Aineiston runsaudesta johtuen tuloksina esitetään myöhemmin myös muita ”hyötyjä” kokoavassa kuviossa 16, joita ei kuitenkaan analysoida sen tarkemmin. Siinä näkyvät kootusti työnhakukoulutuksen myönteiset vaikutukset. Esitän ensin vastaukset varsinaisiin tutkimuskysymyksiin tutkimuskysymyksittäin tarkasteltuna, jotka samalla muodostavat kuvauskategoriat oppiminen, kokemus ja elämänhallinta. Käytän aineistositaatteja havainnollistamaan ja näyttämään toteen johtopäätöksiäni. Olen pyrkinyt tiivistämään olennaisen kuvioesityksiin, joista ensin esitän aineistolähtöisen kuvion ja heti sen jälkeen saman kuvion fenomenografisen tulkintavaatimuksen mukaisesti. Myöhemmin esitän luvussa 5.2 taulukoiden muodossa aineistokuvauksen, joka johti tässä luvussa esitettäviin tutkimuksen päätuloksiin.

#### 5.1.1. Millaista oppimista työnhakukoulutuksessa tapahtuu osallistujien itsensä mielestä?

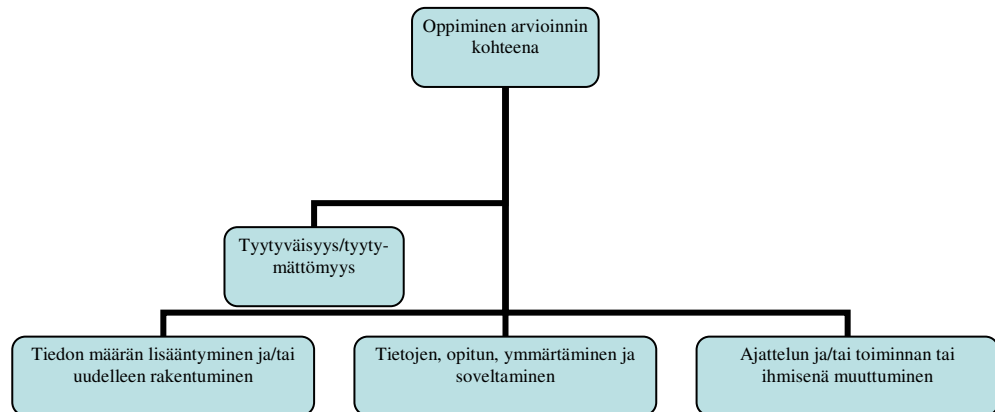
Oppiminen työnhakukoulutuksessa on laadultaan monenlaista, vaikka lyhyen keston vuoksi koulutuksen aikana ei vielä sijoittumisvaikutuksia ehdi juuri nähdä. Aineistossa kuitenkin viitattiin useamminkin tietojen soveltamiseen esimerkiksi työnhaussa ja niiden sijoittumista edesauttavaan vaikutukseen. Alla olevaan Martonin ym. (1993) luokitteluun sijoitettuna erilaiset oppimisen ilmenemismuodot saavat sisällön. Vastaukset ovat kokonaisia lainauksia ja saattaisivat sopia usein johonkin muuhun kategoriaan/luokkaan.

#### 1. Oppiminen on tietojen lisääntymistä.

- ”-uutta tietoa opiskelun rahoitusvaihtoehdoista”
- ”oppi paljon uusia käytännön asioita”
- ”paljon hyviä vinkkejä”
- ...”ei mitään uutta asiaa”

- ”tiesin riittävästi jo, tarpeetonta”
  - ”sai uusia ideoita, mistä hakea töitä”
2. Oppiminen on sitä, että muistaa ja pystyy toistamaan oppimansa asiat.
- ”osaan hakea netistä työpaikkoja”
  - ”kertaus on opintojen äiti”
3. Oppiminen on tietojen soveltamista.
- ”työhakemukseni on parempi, toivottavasti sillä saan töitä”
  - ”parempi työhaastattelussa”
  - ”opin jotain uuttakin ja voin hyödyntää sitä tulevaisuudessa”
4. Oppiminen on asioiden ymmärtämistä.
- ”työhaastatteluun valmistautuminen on tärkeää, myös kehon kielen opiskelu”
  - ”moni asia sai uuden ulottuvuuden ja ymmärtämisen tason, ahaa –tästä on kysymys”
  - ”sain ainakin varmuuden siitä, että tyylini hakemuksissa on ollut oikea jo ilman kurssiakin”
5. Oppiminen on ajattelun muuttumista, sitä että näkee jonkun asian uudella tavalla.
- ”osaan etsiä työpaikkoja paikoista, joita en ennen valmennusta ajatellut”
  - ”pystyn käyttämään paremmin hyödyksi nettisivujen tarjontaa”
6. Oppiminen on sitä, että muuttuu itse ihmisenä.
- ”lisää aktiivisuuttani”
  - ”itsevarmuus kasvoi kurssin aikana”
  - ”olen myönteisempi”
  - ”erityisesti hyötyä on asennemuutoksesta, itseä pitää ja voi kehua - sitä pitää vielä harjoitella”
  - ...”henkistä pääomaa”
  - ”olen löytänyt itsestäni uutta, joka ei olisi tullut ilmi ilman koulutusta”
  - ...”ehkä hän lähtee avaamaan uuden upean elämän, hän tuntee suurta halua oppia uutta”.

Kuviossa 9 kiteytyy oppiminen työnhakukoulutuksessa edellä kuvatun perusteella.



*KUVIO 9. Oppimisen erilaiset ilmenemismuodot*

Kuviossa 9 esitetään vastaajien tarinoista yhteenveto, jossa tiedon määrän lisääntyminen ja/tai uudelleen rakentuminen kattaa Martonin ym. (1993) jaottelun kohdat 1-2. Opitun ymmärtäminen ja soveltaminen kattaa Martonin ym. (1993) jaottelun askeleet 3-4. Ajattelun ja tai toiminnan tai ihmisenä muuttuminen kattaa Martonin ym. (1993) jaottelun kohdat 5-6. Kuvion 9 oppimisen erilaiset muodot esitetään myös fenomenografisen tulkintavaatimuksen mukaan vertikaalisesti oppimiskategorioina kuviossa 10.

### Oppiminen (O)

O1 tiedon määrän lisääntyminen ja/tai uudelleen rakentuminen

O2 tietojen (opitun) ymmärtäminen ja soveltaminen

▼ O3 ajattelun, toiminnan tai ihmisenä muuttuminen

*Kuvio 10. Oppimiskategoriat vertikaalisesti*

Kuvio 10 esittää oppimisen kehittyvän vertikaalisesti tietojen hankkimisesta niiden soveltamiseen ja muutoksiin ihmisen ajatusmaailmassa ja toiminnassa. Muutos ajatusmaailmassa ja toiminnassa ja kenties ihmisessä on oppimisen korkein aste.

Työnhakukoulutuksessa saa oppimistavoitteet asettaa osallistuja itse. Suorittamiseen riittää läsnäolo. Kategoriat O1-O3 ilmentävät uudistavaa (Mezirov 1995) ja uusintavaa (Kauppi 1998) oppimista, jonka lähtökohtana on kokemus, jota kriittisesti tarkastellaan. Kattegoria O1 ilmentää tietojen lisääntymisen merkitystä, kattegoria O2 opitun ymmärtämisen ja hyödyllisyyden merkitystä ja kattegoria O3 muutoksen merkitystä ajattelussa, toiminnassa, itse henkilössäkin.

Työnhakukoulutuksessa opitaan monella eri tasolla (vrt. esim. konnektiivinen ja kognitiivinen oppimisteoria) (esim. Ruohotie 1995; Marton ym. 1993), mikä sitten eläytymistarinoiden mukaan liittyyneenä osallistujan intentionaalisuuteen (vrt. Ajzen 1991) ja motivaatioon (esim. Herzberg 1968), näkyy eri tavoin koulutusjaksolla ja sen päätyttyä. Oppiminen on kontekstisidonnaista, uudistavaa, uusintavaa, konstruktivistista ja mm. reflektioon perustuvaa (vrt. esim. Roisko 2003; ks. myös Ruohotie 1998; Puolimatka 1995).

Aineistossa arvostettiin työnhakuvalmiuksien parantamiseen liittyviä neuvoja, niiden avulla työllistymisen mahdollisuus paranee. Myöhemmin taulukossa 1 esitetään mm. oppimisen alaan (mm. työnhakuasiakirjat, työhaastattelu, atk, opintojen rahoitusvaihtoehdot) kuuluvien mainintojen määriä. Työhaussa avautui uusia kanavia ja mahdollisuuksia. Tavoitteiltaan osallistujat olivat erilaisia (vrt. Ahteenmäki-Pelkonen 1998). Myös muita koulutuksessa käytyjä sisältöjä arvostettiin, kuten tietoutta opiskelun rahoitusvaihtoehdoista ja yrittäjyydestä. Tietomäärä on siis lisääntynyt. Tietojen arvostus liittyy niiden soveltamiseen eli koettuun hyödyllisyyteen. Vastaavasti kielteisissä eläytymistarinoissa korostui sisältöjen olevan jo ennalta tuttuja. Johtopäätös, että työnhakukoulutuksesta haetaan työhaussa tai uran rakentamisessa hyödyllisiä tietoja, neuvoja, taitoja, saa luotettavuutta siitä, että myös kielteisissä tarinoissa todettiin usein sisältöjen olevan jo ennalta tuttuja, esim. ”tiesin riittävästi jo, tarpeetonta”. Koulutus lisäsi vaihtoehtojen määrää tulevaisuuden suunnittelun (uran rakentamisen) osalta (ks. Lähteenmäki 1995). Tiukasti pelkästään työnhakuasioiden läpikäyminen ei siis olisi kaikille riittänyt, vaan muunkinlaisia urasuunnitelmia aineistosta löytyy. Myös oppimisen korkein aste ihmisenä kasvaminen ja muuttuminen mahdollistui.

Konstruktivistisen ajattelun mukaan ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saamansa palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään todellisuuden osana. Tiedon konstruointi tapahtuu aina jossakin tilanteessa. Oppiminen on siten aina kontekstisidonnaista (situated). Tämän käsityksen mukaan erityisen tärkeää oppimisessa ovat sosiaaliset tilanteet ja se mitä oppija näissä tilanteissa on tarkkaillut, tulkinnut ja nähnyt. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Kokemus pelkästään ei riitä



aiheuttamaan muutosta. Itsereflektion avulla voimme saada uutta, omaa minää koskevaa tietoa. Edelleen se mahdollistaa omien uskomusten ottamisen tarkastelun kohteeksi "uskomuksina". Tämä mahdollistaa myös tiedon suhteellisuuden tajuamisen ja kyseenalaistamisen. (von Wright 1996.) Varsinainen oppiminen tapahtuu reflektion kautta kokemusten mieleen palauttamisena, tunteiden huomioon ottamisena ja kokemusten uudelleenarviointina. Oppimisessa koetaan merkitykselliseksi älyllinen kasvu, koska kasvu on seurausta kokemusten reflektoinnista. Reflektio on kognitiivinen prosessi. Voidaan ajatella kokemusta, haaveilla siitä, käydä sitä uudelleen läpi. Kriittinen reflektointi edellyttää taustalla piilevien uskomusten ja oletusten tiedostamista. (Ruohotie 2000, 194.)

Kehittymisen nähdään johtavan käytännön seurauksiin. Ajatellaan, että uskomukset ja oletukset uusiutuvat. Uudenlaiset näkökulmat liittyvät omaan elämään ja tieto kiinnittyy omaan kokemukseen. Seuraukset näkyvät ulkoisina tekoina tai jäävät sisäisiksi muutoksiksi, joka on olemassa hiljaisena tietona. Useat merkitysskeemojen muutokset voivat johtaa merkitysperspektiivin muuttumiseen. (Ruohotie 2000, 197.)

Malisen (2000) tarkoittama särö aiemman kokemuksen ja esim. työnhakukoulutuksessa koetun välillä löytyi useimpien, ei kuitenkaan kaikkien kohdalla (vrt. ”ei mitään uutta asiaa”). Martonin & Boothin (1997) variaatioteoriaa vasten tarkasteltuna työnhakukoulutus tarjoaa uudenlaisen kokemuksen työhausta useimmille. Jo uusi koulutustilanne mahdollistaa uuden kokemuksen ja uusi kokemus uuden oppimisen. Näen yhtymäkohtia Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1996) mainitseman ristiriidan odotusten ja todellisuuden välillä, Malisen kehittämän säröteorian ja Martonin ja Boothin konstruoiman variaatioteorian välillä. Kaikissa ajatusrakennelmissa on kyse riittävän erilaisesta, ristiriitojakin herättävästä, oppimistilanteesta aiempaan kokemustaustaan verrattuna, mikä mahdollistaa reflektion kautta uuden oppimisen.

Fenomenografiassa painottuu käsitys, että oppimisen tärkein vaikutus on sen aiheuttama muutos tavassamme käsittää ilmiöitä maailmassamme. Ymmärtämisen merkitys painottuu oppimisessa, silti ihmisen täytyy myös opetella tiettyjä faktoja, käsitteitä, merkkejä ja symboleja. (Uljens 1989.) Martonin ja Fain (1999, 3) mukaan oppimistulosten erilaisuutta selittävät erilaiset intentiot ja erilainen lähestymistapa suhteessa opittavaan asiaan (vrt. pinta-/syväsuuntautuneet)

Uljensin (1998) mukaan oppimista voi lähestyä ihmisten välisenä suhteena kahdesta suunnasta joko subjektiivisena itseohjautuvana oppimisena kuten kuviossa 9 tai ihmisten

välisistä suhteista lähtevänä yhteisenä, jolloin yhteinen maailma yhdistää eri ihmisiä. Oppiminen on ihmisen yksilöllinen, sosiaalisissa suhteissa soveltamisen, sopeutumisen ja kamppailun myötä muuttuva prosessi, joka on sekä yksilöllinen että sosiaalinen (Merriam & Caffarella 1999). Oppimisessa tunteillakin on merkitystä. Myönteinen ilmapiiri on oppimisen kannalta edullinen (vrt. Hertzbergin (1968) kaksifaktoriteoria; Malinen 2002). Tämä sosiaalinen konteksti näkyy tuloksissa mielestäni hyvin, usein kiiteltiin sekä ryhmää että neuvoja. Ihmiset oppivat toisiltaan jotain itsestäänkin. Koulutuksen sosiaalinen merkitys näkyy paremmin kuviossa 11 sivulla 69.

### 5.1.2. Millaisena osallistujat näkevät suorittamansa työnhakukoulutuksen?

Tässä luvussa on tarkoitukseni havainnollistaa koulutuskokemusta sinänsä aineiston valossa. Tämä on samalla pääkategoria tutkimuskysymyksittäin tarkasteltuna. Se kokoaa kaikenlaiset ilmiön (työnhakukoulutus) eri merkitysvariaatiot yhteen. Koulutusta arvioitiin hyödyllisyyden, vuorovaikutuksen, aineellisen hyödyn, henkisen hyvinvoinnin ja mm. tunnekokemuksen näkökulmasta. Koulutuksen sosiaalisesta merkityksestä oli aineistossa monia myönteisiä mainintoja. Malisen (2002) mukaan sekä yksilöllisen oppimisprosessin että dialogin juuret ovat eksistentiaalisessa ulottuvuudessa. Vuorovaikutuksen perussävy määrittyy ensisijaisesti eksistentiaalisen ulottuvuuden kautta, joka puolestaan määrittyy osallistujien elämäkokemuskokonaisuuden laadun kautta. Tässä mielessä mentaalisen ympäristön tärkeys on suurempi kuin andragogisten tekniikoiden. (Malinen 2002.)

Oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä ei voi luoda, se syntyy dialogin, sosiaalisten kykyjen ja luonnollisten asenteiden summana. Opettaja vaikuttaa tietämättään tällä ulottuvuudella osallistujiin. Merkityksellisimmät asiat välittyvät epäsuorasti. (Malinen 2002, 78-80.)

Seuraavat maininnat luonnehtivat koulutuskokemusta kokonaisuudessaan:

-”kurssi oli tarpeellinen saadun tietomäärän vuoksi”

-”tällä kurssilla käytiin sellaisia asioita, joita tarvitaan aina elämässä, sen takia muistan tämän kurssin ja sen sisällön aina, sain selvyuden mieltäni askarruttaneisiin asioihin, joten tämä kurssi on erittäin onnistunut”

-”hyvä juttu”

-”oli todella onnistunut kurssi, kurssi paransi työnhakuvalmiuksia ja lisäsi motivaatiota omaehtoiseen työnhakuun”

-”oli mukava lähteä aamulla kurssille, kun tiesi päivän olevan taas erilainen”

-”kurssi oli antoisa ja väki positiivista”

-”mielenkiintoinen ja kannustava”

-”kouluttajan ammattitaito”; ”hyvä opettaja”

-”motivoi hyvin työnhakuun”

-”kurssi avasi uudenlaisen näkökulman työnhakuun”

-...”olen kyllä enemmän kuin tyytyväinen huomattuani tämän olevan tarpeellinen, asiaa on ollut paljon ja hyvää kaikkine tehtävineen”

-”koulutus oli onnistunut ”sopeutumisesta työelämään””

-”tiimi hyvä”

-”8 €, kahvi- ja teetarjoilu”

-”oli mielenkiintoista olla mukana”

-”porukkahenki oli mahtava ja kaikki olivat motivoituneita”

-”antoisaa työskennellä tiimin kanssa, parempi sauma saada työtä ½ vuoden jälkeenkin näillä opeilla”

-...”uusien ihmisten kanssa kiva olla, kurssin onnistuminen riippuu kouluttajastakin”

-”vaikka en tullut mielelläni koulutukseen, olen kovin tyytyväinen tähän koulutukseen, koska sain paljon hyödyllisiä tietoja”

-”koulutus auttoi häntä hakemaan työpaikan uusimpia neuvoja hyväksi käyttäen”

-”minut valittiin varmasti ja ainoastaan siksi, että hakemukseni oli niin hyvä ja haastattelukin sujui hienosti, kun oli valmistellut vastaukset kysymyksiin”

-...”kuukausia myöhemmin olin saanut työpaikan ja ...mietin: olinpa onnekas, silloin tajusin, että kaikki on kurssin ansiota...”

-...”kurssin vetäjä ei mollaakaan ketään, vaikka olisi heikompi itsetunto, niin sellaisetkin ihmiset viihtyi paremmin jopa hakeutuu muille kursseillekin, kun jää hyvät muistot”

-...”ruvennut ajattelemaan, mitä vaihtoehtoja itselle on, mikä sopisi parhaiten”...

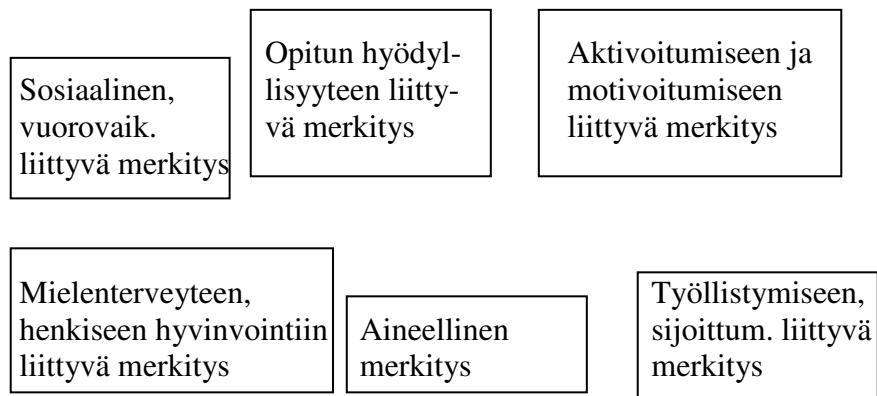
-”olis saanut olla pidempi, ei ehkä vastannut odotuksia työpaikan saannin osalta”

-...”kurssi ei varmasti vaikuta työnsaantimahdollisuuksiini”

-”koko viikko käytetään tyhjän puhumiseen ja paperin jakamiseen, eikä mitään konkreettista saada aikaan, työttömät pois kaduilta”

-”Jos joudun jatkuvasti toteamaan elämässäni, että heikkoja ei auteta, mitä röyhkeämpi ja lipevämpi, sitä paremmin pärjää ja tämä kurssi vahvisti käsitystäni tästä taas kerran, niin totta kai jäi paha maku, jos täälläkin katsotaan kuka tai mikä olet, eikä kohdella samanarvoisena.” Edellinen vastaus sopisi hyvin myös elämäntieteiden alle, mutta se on tässä siksi, että se määrittää koko kurssikokemusta ja siksi, että olen kuvioon 11 yhdeksi merkitykseksi laittanut mielenterveyden.

Alla olevassa kuviossa 11 näkyvät työnhakukoulutuksen eri merkitykset.



*KUVIO 11. Työnhakukoulutus kokemuksena*

Kuvio 11 kuvaa siis koko koulutusjaksolle annettuja merkityksiä. Se on siten kokoava kuvio, jossa on mukana jo oppiminen ja elämäntieteiden. Elämäntieteiden-teema esitetään kuviona 13, joten tässä kuviossa se sulautuu mm. mielenterveyteen ja aktivoitumiseen ja motivoitumiseen liittyvään merkitykseen. Yllä oleva kuvio 11 esitetään myös horisontaalisesti fenomegrafisen kuvauskategoriavaatimuksen mukaisesti, kuten kuviossa 12 ilmenee.

## Työnhakukoulutuksen eri merkitykset (M)

M1	M2	M3	M4	M5	M6
M1: sosiaalinen merkitys	M2: opitun hyödyllisyyteen liittyvä merkitys	M3: aktivoitumiseen ja motivoitumiseen liittyvä merkitys	M4: mielenterveyteen liittyvä merkitys	M5: aineellinen merkitys	M6: työllistymiseen, sijoittumiseen liittyvä merkitys

### *KUVIO 12. Työnhakukoulutuksen merkityskategoriat horisontaalisesti*

Työnhakukoulutuksen erilaiset merkitykset olen kuvannut horisontaalisesti, sillä ne ovat samanarvoisia toisiinsa nähden eikä niiden välillä välttämättä ole riippuvuussuhdetta. Kategoria M5 on muista täysin riippumaton. Sellaiset myönteiset mutta harvinaiset ja erittelemättömät maininnat koulutuskokemuksesta kuin ”hyvä juttu” ja ”koulutus oli ihan onnistunut” eivät muodosta omaa merkityskategoriaa erittelemättömyytensä vuoksi, mutta kertovat kuitenkin koulutuksen herättämistä tunteista.

Sosiaalisen kontekstin merkitys oppimiseen näyttää olevan erityisen suuri työnhakukoulutuksessa. Jos ryhmädynamiikka toimii, se määrittää myönteisesti koko oppimistilannetta. Ohjaajan ja ryhmän vuorovaikutuksesta on aineistossa monia myönteisiä mainintoja (ks. taulukko 1).

Ryhmässä oppi otetaan tai haaskataan. Opiskelijat tekevät ryhmän, opettaja puhaltaa siihen hengen. Ryhmän oppimisvoima on valtava, kunhan se osataan hyödyntää. Taitavassa ohjauksessa tiimi kannustaa jäseniään kohti yhteisiä tavoitteita. Ensin on kuitenkin luotava oppimiselle suotuisat olot. (Repo-Kaarento 2007.) Myös Kuivalahti (1999) on korostanut ryhmän motivoivaa vaikutusta yksilön(kin) oppimisessa.

Yksilön omaan toimintaan vaikuttaa halu tyydyttää kolmea psykologista perustarvetta. Näitä ovat kompetenssin tarve eli halu ymmärtää toiminnan syy-seuraussuhteita ja halu tuntea olevansa kyvykäs vaikuttamaan luotettavasti näihin syy-seuraussuhteisiin, autonomian tarve eli halu tuntea toiminnan olevan itselähtöistä sekä liittymisen tarve eli halu olla merkityksellisissä vuorovaikutussuhteissa muiden yksilöiden tai yhteisön kanssa. Yksilön toimintaan vaikuttavia tärkeitä sosiaalisen ympäristön tekijöitä ovat: tuki, joka kuvaa

kontekstia, joka tarjoaa valinnan mahdollisuuden, minimoi paineen toimia spesifeillä tavoilla ja rohkaisee aloitteellisuuteen sekä rakenne, joka kuvaa määrää, jolla käyttäytyminen-seuraus-riippuvuudet ovat ymmärrettäviä, odotukset ovat selkeitä ja palautetta annetaan ja sitoutuminen, joka kuvaa määrää, minkä verran esimerkiksi esimies on kiinnostunut alaisesta. Yksilöt eroavat paljonkin suhteessa siihen, kuinka itseohjautunutta heidän toimintansa on. (Deci & Ryan 2000.) Yksilöjen itseohjautuvuudessa on eroja aineiston valossa. Tätä ilmentää mm. koulutuksen mahdollisesti herättämä motivaatio ja aktivoituminen työhaussa.

Ihmiset haluavat hallita elämäänsä ja tuntea itsensä voimakkain ja pystyviksi aloitteentekijöiksi. He haluavat toteuttaa sisäistämäänsä arvoja ja samaistua tekojensa kautta omaan viiteryhmäänsä. Toiminta, joka tuottaa sisäistä motivaatiota, luo näitä tuntemuksia. (Melin 2001.) Sisäinen motivaatio perustuu siis ihmisen tarpeelle olla kompetentti ja itsenäinen. Ihminen hakee aktiivisesti haasteita sekä pyrkii kohtaamaan ja voittamaan ne (Ruohotie 1998, 66). Aineiston valossa en ole samaa mieltä siitä, että ihminen aina hakisi haasteita. Hän voi olla myös tyytyväinen tilanteeseensa tai alistunut olemaan tavoittelematta, kuten Binswanger toteaa. Ihminen voi myös toimia ajattelemattomasti ja valita tavoitteita, jotka eivät edistä hänen hyvinvointiaan.. Tavoitteellinen toiminta edellyttää ihmiseltä itsereflektion taitoja, kykyä nähdä, mitä ymmärtää ja mitä kannattaa tavoitella. (Binswanger 1991.) Aineistosta löytyi esimerkkejä tätä käsitystä vahvistamaan: ” Ei huvita istua sisällä, kuitenkin en saa töitä”...”olisin voinut nukkua pidempään tai käyttää ajan omiin harrastuksiini”.

Kokemusten erilaisuutta aineistossa näyttävät selittävän erilaiset laadulliset tavoitteet, itseohjautuvuus (Deci & Ryan 2000), motiivit (esim. Ruohotie 1998; Binswanger 1991) ja intentiot (ks. Ajzen 1991), mutta myös ryhmän ilmapiiri, johon kouluttajakin vaikuttaa (vrt. Malinen 2002). Ne vaikuttavat suuresti siihen, minkälainen kokemus kurssin suorittaminen on. Myös aiemmalla työnhakuhistorialla on tässä merkitystä (”oli työllistynyt itse tähänkin mennessä”). Ennakkokäsitys koulutusta kohtaan voi muuttua ja motivaatio (vrt. esim. Melin 2001; von Wright 1996) kääntyä kielteisestä myönteisemmäksi koulutusjakson edetessä ja tyytyväisyys sävyttääkin kokemusta kokonaisuutena. Tämä kertoo reflektiosta (von Wright 1996) eli motivaation lisääntyminen on oppimistulos. Kokemukseen vaikuttaa myös konkreettisesti se, mitä siitä ”jää käteen” eli esimerkiksi kulukorvaus. Työllistymiseen ja/tai sijoittumiseen liittyvää merkitystä saattaa selittää osallistujan käsitys omista vaikutusmahdollisuuksistaan oman elämänsä ohjaajana (Rotter 1966; ks. myös van Ryn & Vinokur 1992). Myös attribuutiotulkinnat (Weiner 1979) esim. työllistymisen onnistumisen

suhteen vaikuttavat käsityksiin sen todennäköisyydestä. Näen attribuutiotulkinnalla olevan yhteyttä Rotterin (1966) mainitseman omasta elämästä vastuunottamisen kanssa.

Vaikutukset riippuvat siitä, miten yksilö tulkitsee attribuutioiden kausaliteetin, stabiliteetin ja kontrolloitavuuden. Onnistuminen ja epäonnistuminen näyttävät tuottavan säännönmukaisesti erilaisia kausaalipäätelmiä: menestys yleensä on yhteydessä yksilön sisäisiin ja epäonnistuminen ulkoisiin tekijöihin. (Weiner 1979.) Esimerkki aineistosta löytyy: ”...mitä sitä töitä hakee, kun päivärahat juoksee -ei sitä töitä kuitenkaan saa.”

Hyvinvointiin ja mielenterveyteen liittyvät merkitykset ilmenevät paremmin seuraavassa luvussa.

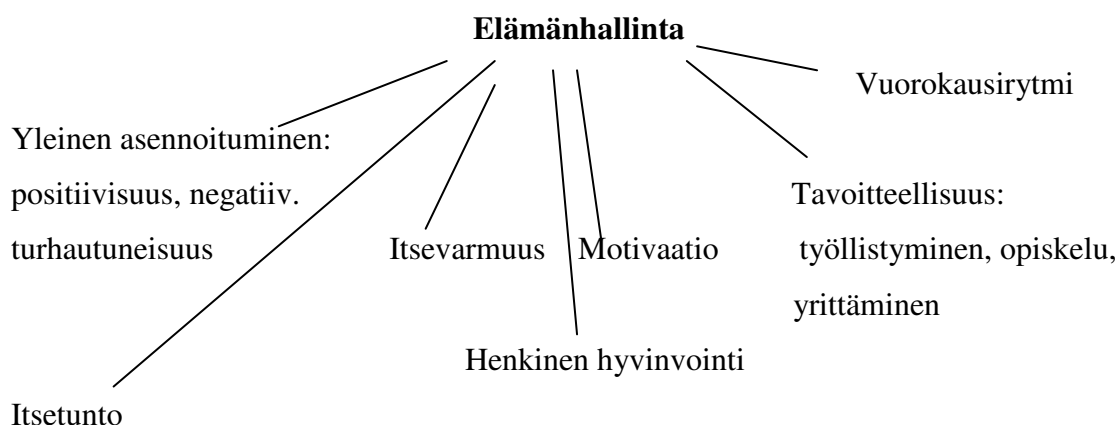
### 5.1.3 Millainen on osallistujan elämänhallinnan tunne koulutusjakson päättyessä?

Vesalainen ja Vuori (1998) ja Malmberg-Heimonen ja Vuori (2000) totesivat työnhakukoulutuksen tuloksellisuutta tutkiessaan työnhakukoulutuksella olevan vastoinkäymisten sietokykyä kasvattavaa ja terveyttä edistävää vaikutusta. Omassa tutkimuksessa aineistossa oli useita mielialaan, tavoitteellisuuteen, tulevaisuuden suunnitteluun ja esimerkiksi yleiseen asennoitumiseen liittyviä mainintoja. Mielialaan ja tavoitteellisuuteen kohdistuvat maininnat ilmentävät elämänhallintateemaa. Seuraavat maininnat havainnollistavat asiaa:

- ”huumori ja ryhmätöiden teko jopa helpottivat pientä masennusta; sai nauraa”
- ”itsevarmuus kasvoi”
- ”potkua aktiivisempaan työnhakuun ja kiinnostusta uusiin kurssipaikkoihin”
- ”sai uutta potkua, kun ei jäänyt kotiin makaamaan”
- ...” asenteeni muuttui positiivisemmaksi”
- ...”päätin järjestää asiani jollain lailla, sillä työttömyys on ei-toivottu olotila”
- ...”ehkä hän lähtee avaamaan uuden upean elämän, hän tuntee suurta halua oppia uutta”
- ...”tuo uskallusta ja varmuutta työnhakuun (vahvuudet, taidot, tiedot)”
- ”uutta potkua, aktiivisuutta”
- ”sain varmuuden siitä, mitä haluan tehdä”
- ...”uskaisin olevani valmis mihin vain!”

- ”opin paljon uutta positiivista ajattelua”
- ”lisäsi motivaatiota omaehtoiseen työnhakuun”
- ”huomattavasti olo piristyi”
- ”herätti positiivisen mahdollisuuden työllistymisestä”
- ”turhautuminen, työhön meno pelottavaa”
- negatiivinen asenne vaikuttaa, turhautunut
- ”tulevaisuus pelottaa”
- ”päivärytmi”.

Kuviossa 13 näkyy elämäntilan vaikutuspiiri.



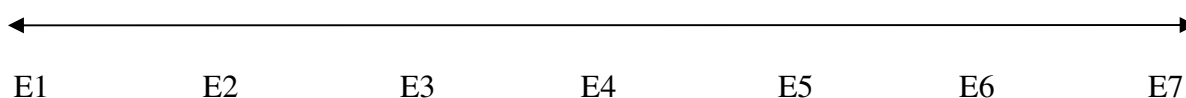
KUVIO 13. Työnhakukoulutuksen vaikutukset elämäntilaan

Kuvio 13 ja kuvio 14 perustuvat aineistoon ja olen siksi muodostanut ne toisin, kuin esim. Zimmerman (1995), Raitasalo (1995), Siitonen (1999) ja Roisko (2003) esittävät elämäntilan tai toimintakyvyn komponentit. Vuorovaikutustaidot kuuluvat omankin käsitykseni mukaan elämäntilataitoihin, mutta vastaajat eivät arvioineet mahdollista itseänsä tässä suhteessa. Koko koulutuksen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen merkitys näkyy edellisessä luvussa.

Työnhakukoulutuksella näyttää olevan mielenterveyttä edistävää vaikutusta. Myönteiset maininnat liittyivät koulutukseen. Myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen mahdollistaa tavoitteenasettelun. Turhautuminen on tarinoissa enemmänkin työttömyyden seurausta kuin koulutuksen aiheuttamaa. Samalla se kertonee lähtömotivaatiosta. Yllä oleva kuvio esitetään fenomenografisen kuvauskategoriavaatimuksen mukaisesti horisontaalisena kuviossa 14.



### Elämänhallinta (E)



E1: yleinen asennoituminen (positiivisuus, negatiivisuus, turhautuneisuus)

E2: itsetunto

E3: motivaatio

E4: tavoitteellisuus (työllistyminen, opiskelu, yrittäminen)

E5: itsevarmuus

E6: henkinen hyvinvointi

E7: vuorokausirytmä

*Kuvio 14. Elämänhallintakategoriat horisontaalisesti*

Kuviossa 14 erilaiset elämänhallintakategorian elementit esitetään horisontaalisesti, sillä ne ovat samanarvoisia, vaikka niillä lienee keskinäisiä riippuvuuksia. Koulutuksella on henkiseen hyvinvointiin, itsetuntoon, itsevarmuuteen, motivaatioon, yleiseen asennoitumiseen, päivärhythmiin ja tavoitteellisuuteen liittyvä merkitys.

Työttömyys vaikuttaa elämänhallinnan tunteeseen tutkimusten mukaan (esim. Feldt 2000) ja tätä käsitystä tukevia kommentteja löytyy myös omasta aineistostani. Tärkeitä ovat yksilön omat tulkinnat työttömyydestään, vaikutusmahdollisuuksistaan ja keinoista selviytyä työttömyydestä (mm. Vesalainen & Vuori 1996). Työttömän rakentavat tai tuhoavat elämänhallintakeinot (Niemelä 1991), perhesuhteet (vrt. Kortteinen & Tuomikoski 1998, Virmasalo 2000, Kataja-aho 2002), koherenssin tunne (Antonovsky 1988; Suominen 1996) ja mm. voimaantuminen, empowerment (Koistinen & Kurvinen 2000; Pärssinen 2000) vaikuttavat siihen, miten hän työttömyydestä selviää. Perheeseen ei juurikaan viitattu eläytymistarinoissa, mutta luvussa 5.2 löytyy kaksi esimerkkiä koulutuksen vaikutuksesta perheeseen, toinen niistä on kuviteltu. Toisen muistan pitävän yhtä osallistujan jo koulutuksessa kertoman kanssa. Perhetaustat vaihtelivat tutkimusjoukossa. Sen sijaan ryhmä kokonaisuudessaan vaikuttaa myönteisesti kokemukseen koulutuksesta ja sillä on myös elämänhallintaan liittyvää myönteistä vaikutusta.

Lyhyt työnhakukoulutus voi vaikuttaa positiivisesti elämänhallinnan tunteeseen, sillä se katkaisee työttömyysjakson sisällöllisesti, vaikka ei vaikutakaan työttömän statukseen.

Vuorokausirytmien muuttuminen koulutuksen vaikutuksesta päivärytmiin antaa ryhtiä ja jäsentää aikaa ”työ-” ja vapaa-aikaan.

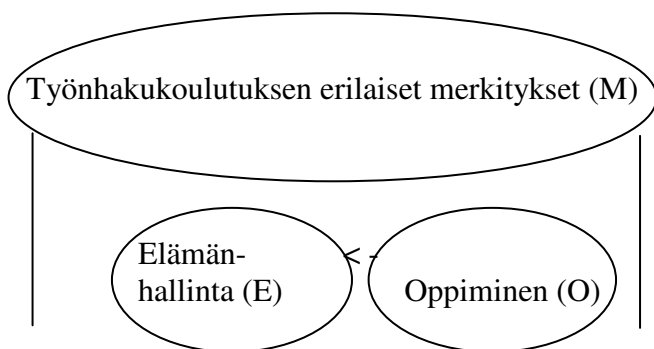
Myös Malmberg-Heimonen ja Vuori (2000) sekä Vesalainen ja Vuori (1998) totesivat työnhakuryhmätoiminnalla olevan myönteisiä vaikutuksia elämänhallintaan ja koettuun terveyteen. Fyysiseen terveyteen ei koulutuksella näytä olevan aineiston valossa vaikutusta, mutta välittömiä vaikutuksia mielialaan ja henkiseen vireyteen sillä näyttää kylläkin olevan.

Kurvinen (2002) on todennut, että Karjalassa työllisyysprojektiin osallistuminen oli lisännyt enemmän voimavaroja niiden kohdalla, joiden oma arvio esimerkiksi omasta toimintakyvystä oli alhaisempi. Sijoittumiseen vaikutti hänen mukaansa tavoitteenasettelu heti projektin alussa. Koulutuksella näyttää olevan myös jonkin verran voimavaroja lisäävää vaikutusta, mikä näkyy tulevaisuuden suunnitteluna ja aktivoitumisena.

Hämäläinen, Nykyri, Uusitalo ja Vuori (2007, 82) työnhakukoulutuksen, erityisesti Työhön-metodin, pitkäaikaistutkimuksessa toteavat, että työnhakukoulutus kannattaa kohdistaa riskiryhmille, kuten masennusoireisille tai masennusriskin omaaville. Tämä havainto saa vahvistusta tutkimusaineiston valossa: ”huumori ja ryhmätöiden teko jopa helpottivat pientä masennusta”.

#### 5.1.4 Yhteenveto tarkastelusta tutkimuskysymyksittäin

Edellä esitetyt kuvauskategoriat esitetään suhteessa toisiinsa seuraavassa kuviossa 15. Esitys on hierarkkinen.



*KUVIO 15. Tutkimuskategorioiden suhde toisiinsa*

Kuvauskategoriat elämänhallinta (E) ja oppiminen (O) voivat olla toisistaan riippumattomia siten, että aina ei muutosta tai vaikutusta tapahdu näissä yhtäaikaaisesti, mutta muutos elämänhallinnan puolella on oppimistulos. Ne, jotka mainitsivat eläytymistarinassaan elämänhallintateeman alle kuuluvasta muutoksesta (taulukossa 1 24 mainintaa), liittivät sen työnhakukoulutukseen. Maininnat olivat lähes poikkeuksetta myönteisiä. Muutokset oppimisessa (75 mainintaa työnhakutaitoihin, taulukko 1) taas voivat olla muitakin kuin elämänhallintaan liittyviä. Useimmiten oppimistulos liittyi työnhakutaitojen kohentumiseen. Muitakin oppimistuloksia mainittiin (esim. yrittämistietous). Hierarkkinen yläkäsite ”Työnhakukoulutuksen erilaiset merkitykset” pitää sisällään jo kategoriat E ja O ja näiden lisäksi aineellisen (materiaali, tarjoilu), päivärytmin, motivaation, aktivoitumisen, sijoittumisen mahdollisuuden (51 mainintaa, taulukko 1) ja ryhmän, ilmapiirin ja kouluttajan (57 mainintaa, taulukko 1) merkityksen. Työnhakukoulutuksella on siten opitun sovellettavuuden ja elämänhallinnan vaikutusten lisäksi suuri sosiaalinen ja aktivoitumiseen sekä (mahdolliseen) sijoittumiseen liittyvä merkitys.

## 5.2. Tulosten kuvailua aineiston valossa

Tämän luvun taulukoista 1 ja 2 ilmenevät muun ohessa Kirkpatrickin (1976) jaottelua mukaellen kaksi evaluaation tasoa: reaktioiden taso (tyytyväisyys koulutuksen sisältöön ja toteutukseen) ja oppimisen taso (missä määrin osallistujat ovat oppineet opetetut asiat omasta mielestään). Näiden taulukoiden pohjalta lähdin hakemaan vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Fenomenografinen tutkimusanalyysi ei edellytä aineiston kvantifioimista, vaan sisällön tulkintaa ja ymmärtämistä, mielellään tutkittavien tarkoittamassa merkityksessä. Olen kuitenkin halunnut taulukoida ilmiöstä erilaisia laadullisia kokemuksia myös ilmaisujen määrän mukaan. Näin aineistosta nähdään paremmin laadullisesti erilaiset yleisimmät kokemukset, mutta myös ne harvemmin ilmaistut kokemukset. Tämä selkiyttää kokonaiskuvaa ja auttaa hahmottamaan koulutuskokonaisuutta sen kehittämismerkityksessä.

Alla olevassa taulukossa 1 **Koettu tyytyväisyys työnhakukoulutusta kohtaan** ilmenevät aineistossa esiintyneiden myönteisten mainintojen määrät. Nämä ovat sellaisia viittauksia, joissa annetaan positiivista palautetta koulutuksen vaikutuksista ja/tai hyödyistä joko yksittäistä kurssilla käsiteltyä aihetta tai esimerkiksi opettajaa tai ryhmää kohtaan.

TAULUKKO 1. Koettu tyytyväisyys työnhakukoulutusta kohtaan

<b>Työnhakukoulutukseen tyytyväisyyttä osoittavat maininnat</b>	f
1)Kurssin ilmapiiri, kurssi/kurssilaiset, opettaja	57
2)Aktivoituminen, motivoituminen ja sijoittuminen: työnhaku, opiskelu, työhaastatteluun pääseminen tai työssäolo	51
<b>3)Hakemus, CV, oma kuvaus, markkinointikirje</b>	39
4)Elämänhallinta: positiivisuuden lisääntyminen, henkinen piristys, itseluottamus, lisääntynyt varmuus työnhaussa jne.	24
5)Koulutus- ja opintojen rahoitusvaihtoehdot	23
<b>6)Työhaastattelu</b>	22
7)Tarjoilu ja kulukorvaus	10
<b>8)Tietotekniikan käyttö työnhaussa</b>	7
9)Vuorokausirytmi	5
10)Yrittäminen vaihtoehtona	4
11)Yrityskäynnit	3
12)Henkilökohtainen haastattelu, työnhakusuunnitelma	2

Taulukossa esitetään ilmiöstä erilaisia kokemuksia esiintymistiheyden mukaisessa järjestyksessä. Riveiltä 3, 6 ja 8 löytyvät varsinaisesti *työnhakuvalmiuksien parantamiseen liittyvät sisällöt*. Näihin tuli yhteensä 68 mainintaa, mikä on enemmän kuin muiden kategorioiden yksittäinen osuus. Näyttää siis siltä, että *työnhakukoulutuksessa arvostetaan työnhakutietoutta*.

Esimerkkikommentteja kohtaan 1: ”muutenkin antoisa kurssi”, ”tutustui muihin ihmisiin”, ”sai monta uutta ystävää”, ”hauskaa on ollut”, ”vetäjä ei ollut pelottava”, ”sopivan pieni ryhmä”, ”hyvä kurssin vetäjä.”

Esimerkkikommentteja kohtaan 2: ”onnistui pääsemään haastatteluun”, ”sai työpaikan”, ”lisäsi motivaatiota omaehtoiseen työnhakuun”, ”olen työssä tai kursseilla.”

Esimerkkikommentteja kohtaan 3 ”hyviä vinkkejä työhakemuksiin ja haastatteluihin”, ”on oppinut tekemään aina vain parempia hakemuksia.”

Esimerkkikommentteja kohtaan 4: ”kohensi itsetuntoa”, ”olen löytänyt itsestäni uutta”, ”opin paljon uutta positiivista ajattelua”, ”henkinen pirstistus.”

Esimerkkikommentti kohtaan 5: ”uutta tietoa opiskelun rahoitusvaihtoehtoista, miten haetaan mihinkin.”

Esimerkkikommentti kohtaan 6: ”valmistautuminen haastatteluun parempaa.”

Esimerkkikommentti kohtaan 7: ” 8 €, kahvi-/teetarjoilu.”

Esimerkkikommentteja kohtaan 8: ”internetin käytössä yllätyksiä, luuli, ettei koskaan osaa käyttää”, ”...osaan hakea netistä itse työpaikkoja.”

Esimerkkikommentteja kohtaan 9: ”päivärytmi.”

Esimerkkikommentti kohtaan 10: ”ajatus omasta yrityksestä mahdollinen.”

Esimerkkikommentti kohtaan 11: ”Poliisikoulu.”

Esimerkkikommentti kohtaan 12: ”Työnhakusuunnitelman teko oli positiivista,”

”Kahdenkeskinen keskustelu oli parasta, siinä keskityttiin vain minuun”,

Aineistossa on useita mainintoja koulutuksen hyödyllisyydestä joko heti tai tulevaisuudessa, mutta en ole niitä laittanut taulukkoon 1, sillä niissä ei eritellä hyödyn luonnetta, esimerkiksi: ”Uskon, että minulle on hyötyä koulutuksesta, sillä en ole eläessäni hakenut töitä”. ”Kyllä odotin tällaista koulutusta alkavaksi jo pidemmän aikaa, ..., puolen vuoden kuluttua voisin tulla uudelleen, koska tätä joutoaikaa on, eikö kertaus ole opin äiti.” ”Sain itselleni paljon hyviä asioita elämän polulle, koska asia on näin –kiitos”. Hyviä vinkkejä ja neuvoja kiiteltiin, mutta nämä luvut eivät siis näy taulukossa. Kuviossa 16 kuitenkin näkyy kategoria ”Hyötyä myös lähitulevaisuudessa”, johon tällaiset kommentit sopivat.

Yksittäisiä muitakin kommentteja aineistosta löytyy, mutta kommentin esiintyminen on jo harvinaista. Tällainen yksittäinen kommentti on mm. ”Testit” ja ”itsearviointi” (tarkoittanee tiettyä koulutuksessa tehtyä testiä). Myös tukea, kannustusta ja rohkaisua koettiin yksittäin.

Muutama kiitteli saaneensa rohkeutta itsensä markkinoimiseen (taulukko 1, rivi 4), jolloin erottuminen hakupapereilla tai haastattelussa olisi helpompaa: ”erityisesti hyötyä on asennemuutoksesta, itseä pitää ja voi kehua, sitä pitää vielä harjoitella.” Moni piti ryhmätö- tai tiimityömenetelmiä hyvänä opetusmenetelmänä. Muutoin opetusmenetelmiin otettiin kantaa vain kahdesti: ”ei ollut kalvosulkeisia –menetelmät aikuisille sopivia” ja ”hyvää kohtelua aikuisena ihmisenä aikuiselle ihmiselle”.

Valintojen mahdollistamisesta ja vaihtoehtojen näkemisestä löytyy seuraavia mainintoja: ”kannustusta ja tukea ammatinvaihtoon liittyvissä ongelmistani”, ”tieto eri mahdollisuuksistani” ja ”uusia näkökulmia työnhakuun”.

Kurssilla jaetusta materiaalista löytyy seuraava kommentti: ”kurssilta jäi monipuolinen kansio, johon voi palata kotona ja etsiä tietoa”.

Eläytymistarinvaihtoehtoissa, joissa ei nähty kurssista olevan mitään positiivista vaikutusta, ilmeni monenlaisia mainintoja. ”Turhautunut asenne.” ”Jos olisi saman tiedon saanut aiempien kokemusten kautta voisin ajatella, että mieluummin olisin ollut työssä tai opiskellut vieraita kieliä”, ”Pitkä työttömyys ja turhautuminen tv-poliittiseen koulutukseen, jotka ei johda mihinkään. Elämä kyllästyttää muutenkin”.

”No, olis ollut kotonakin hommia ja mitä sitä töitä hakee, kun päivärahat juoksee-ei sitä töitä kuitenkaa saa (ei oma mielipide).” ”Turhaakin turhempi juttu, ei mitään uutta asiaa, pakotetut kurssit ajantuhlausta.” ”Negatiivinen asenne vaikuttaa, turhautunut, työhön meno pelottaa, kotona sai nukkua pitkään.” ”Työnhaku erinomaista ilman kurssiakin, tiesi kaiken jo ennalta.” ”Turhaa täyteohjelmaa, testejä ja taukojumppaa.” ”Ala ei edellytä paperihakemuksia.” ”Itsetunto riittävän kova, itse pitää olla aktiivinen.”

”Negatiivisen ajattelun vuoksi en ole vieläkään saanut töitä, kurssista siis ei ollut mitään hyötyä.” ”Kurssi ei ollut millään lailla mielenkiintoinen, porukan ryhmähenki olematon.” ”Tästä on varmaan hyötyä muille, muttei merkonomeille, varsinkin pitkään työelämästä poissaolleille.” ”Ei tullut esille mitään olennaisesti uutta, valmennukseen tuleminen sen sijaan vaati erikoisjärjestelyjä: lastenhoidon järjestäminen, hammaslääkäriajan peruminen, ruoan valmistaminen perheelle etukäteen.”

”Suunnitelmani jatkosta ovat minun asiani, en ole mielestäni velvollinen niistä kertomaan” (viittanee henkilökohtaiseen haastatteluun (työnhakusuunnitelma)). ”Liian

kattava aihepiiri.” ”Intressit olivat toisenlaiset ja tunsin olevansa pakotettu ja karenssin ja muiden seurausten valossa ei ollut muuta vaihtoehtoa.” ”Valmennuksen seurauksena hän joutui muuttamaan elämäntyyliänsä ja rytmensä täysin ja sitä myöten kantaa tätä traumaattista ja järkyttävää kokemusta loppuelämänsä.”

...”kannattaa selvittää aluksi, kuka todella tarvitsee kurssia, sopii ensikertalaiselle.”

”...ystävä palkkasi hänet, eikä tarvinnut kurssilla opetettuja taitoja.”

...”oli työllistynyt itse tähänkin mennessä”.

”Oli ilmeisesti yhä työtön eikä ehkä haluakaan työhön, sillä oli tullut vastentahtoisesti kurssillekin”.

Taulukosta 2 **Koettu tyytymättömyys työnhakukoulutusta kohtaan** näkyy niiden mainintojen määrä, joissa ei ollut saatu mitään hyötyä kurssista tai oltiin tyytymättömiä johonkin osaan siitä.

TAULUKKO 2. Koettu tyytymättömyys työnhakukoulutusta kohtaan

<b>Työnhakukoulutukseen tyytymättömyyttä osoittavat maininnat</b>	f
1)ei hyötyä = asiat jo tiedossa tai ei kosketa, ei ole työllistynyt	30
2)turhautuminen, negatiivinen asenne, sekava elämäntilanne, pitkä työttömyys	10
3)muut sitoumukset	6
4)pakko osallistua > karenssin pelko	4
5)tulevaisuus tai työhön meno pelottaa	2
6)pidempi tai lyhyempi koulutus	2
7)ei saanut tietoa haluamastaan	1
8)sopii paremmin korkeammin koulutetuille	1

Kun myönteisissä arvioissa moni kiitteli ryhmää ja kurssia kokonaisuutena, niin tässä vain yksi kielteinen kommentti osui ryhmälle: ”porukan ryhmähenki ollut olematon”.

Sen sijaan kielteisissä kommentteissa korostuu työllistymisen mahdollisuus tai mahdottomuus eli hyötynäkökohta kurssista huolimatta tai siitä johtuen. Vaikka oma

alkuasenne kurssia kohtaan olisi jo valmiiksi kielteinen, kurssin hyödyllisyyttä punnitaan silti suhteessa työllistymiseen.

Mielikuvituksen käytöstä tarinoissa kertovat mm. seuraavat esimerkit:

”Y on laiska ja olisi mielellään viettänyt aikansa mukavalla sohvalla”. ”En ollut aktiivisimmillani, oli kotihuolia, lapset kiukuttelivat ja raha-asiat pielessä ja oli pakko osallistua tyhjänpäiväiseen koulutukseen. En halunnut osallistua keskusteluun, tehdä ryhmätöitä tai vihoviimeisiä testejä. Kurssin loputtua palauduin ikionnelliseen työtön, työtön-tilaani, jolloin ei tarvinnut hakea töitä, vain täyttää lomake kassaan saadakseni rahaa. **Tämä oli kuviteltu tilanne, ei tosielämää**”.

Lisäksi vastauksissa otettiin kantaa myös muihin sijoittumiseen vaikuttaviin seikkoihin, ei siis itse työnhakukoulutukseen: ”Työttömyyden pitkittyessä kynnys lähettää hakemuksia alenee entisestään.” ”Vaikka kuinka osaisi markkinoida itseään, työkokemuksen määrä usein ratkaisee työpaikan saannin”.

Kaikki vastaajat eivät pystyneet/halunneet pysyä saamassaan lähtökohtatarinassa, vaan orientaatioltaan kielteisiinkin kehystarinalähtökohtiin tuli myönteisiä vastauksia: ”Luulin, että on haista paska-kurssi, mutta uusia juttuja tuli ilmi ja mukavaa oli.” ”Jotain on tarttunut hihaan ja on tyytyväinen, että tuli käytyä.” ”En ehkä ole huomannut hyödyntää, mitä silloin sain ja siksi en olisi tullut valituksi mihinkään ja sitkeästi jatkaisin hakemista ja odottelisin toiveikkaalla mielellä.” ”Väite ei pidä paikkaansa, aina koulutus antaa jotain uutta potkua suuntaan tai toiseen.” ”Kouluttaja on pätevä, kertonut asiat ymmärrettävästi. En tiedä, onko koulutus kohdallani hyödyllistä, mutta sain jatkoa ajatellen hyödyllistä tietoa.” ”Aika käytettiin tehokkaasti, tästä on hyvä jatkaa eteenpäin”. ”Tuli suoritettua ja opittua, tuli paljonkin uutta asiaa”. ”Tulin oma-aloitteisesti koulutukseen, ei ollut parempaakaan tekemistä.” ”Olin ennen kurssia tätä mieltä, mutten nyt enkä ehkä puolen vuoden kuluttua”. ...”Luulisi jo valmennuksen sosiaalisen puolen ja 8 €/pv olevan tervetullut, mutta ehkä näin ei kaikilla ole. Kovin harvalla on kuitenkin kaikkea sitä tietoa ja varmuutta, mitä kurssilla on tarjota (ei ainakaan minulla)”. ”Koulutus oli ihan onnistunut.”

Näin monen kielteisen kehystomuksen myönteinen loppu kertonee siitä, että jaetut kehystomukset päätyivät vastaajille sattumanvaraisesti. En siis tiennyt vielä silloin, miten osallistujat varsinaisesti arvioisivat suorittamaansa koulutusjaksoa. Näissä näkyy myös asennoitumisen muutos, kun koulutus ei ollutkaan kielteisten ennakko-odotusten mukainen.

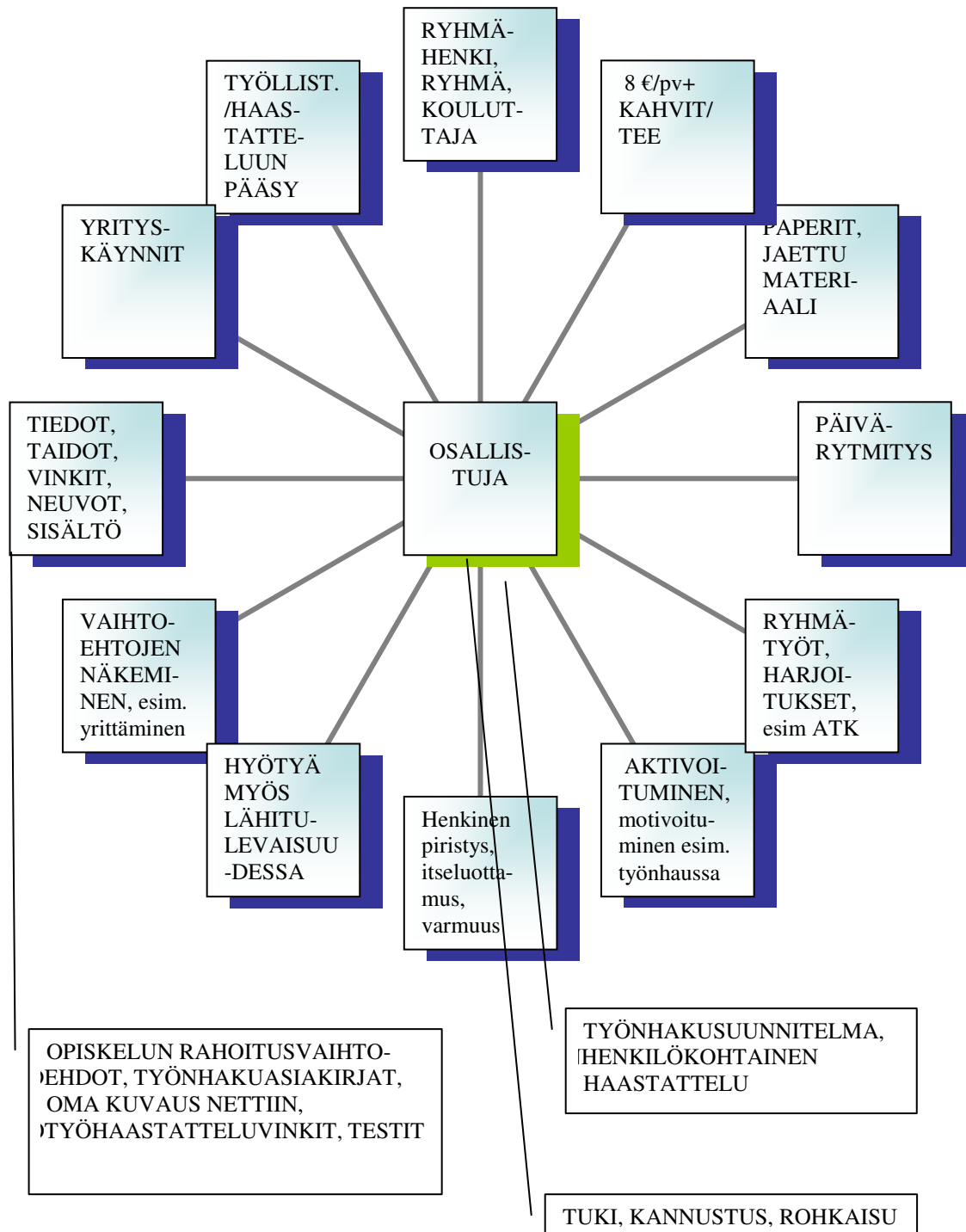
Taulukon 1 rivien 3, 6 ja 8 maininnat kohdistuvat työnhakuvalmiuksien parantamiseen ja taulukon 2 rivin 1 maininnoista suuri osa kohdistuu myös opitun tiedon



hyödynnettävyyteen työnhaussa tai työllistymisessä, joten koulutuksesta haetaan nimensä mukaisesti *hyötyä, joka liittyy opitun sovellettavuuteen työnhaussa.*

Tyytyväisyys koulutukseen kokonaisuutena näyttää noudattelevan omilla kursseillani samaa luokkaa vuonna 2004 kuin esimerkiksi Hämeen TE-keskuksen (Lietzén, L. henkilökohtainen tiedonanto 30.4.2007) antama keskiarvotieto vastaavista koulutuksista eli yli 4. Mitään yhtenäistä kehittämiskohdetta ei löydy arviointilomakkeen vastausten perusteella.

Seuraavassa graafisessa kuviossa 16 on tarkoitus havainnollistaa kaikkia niitä työnhakukoulutuksen myönteisiä vaikutuksia ja hyötyjä, joita koulutusjakson suorittanut on voinut mainita eläytymistarinassaan. Se havainnollistaa kaikkia niitä myönteisiä erilaisia kokemuksia, joita aineistossa esitetään paljolti vastaajien käyttämin käsittein.



KUVIO 16. Työnhakukoulutuksen koetut hyödyt

### 5.3. Tutkimustulosten luotettavuus

Tietoteoreettisesti vain korrespondenssiteoriassa luotetaan ehdottoman objektiivisen tiedon olemassaoloon. Tällöin tosi tieto vastaa havaintoja maailmasta. Laadullisessa tutkimuksessa irtisanoudutaan objektiivisen tiedon mahdollisuudesta ja siten totuuden korrespondenssiteoriasta. (esim. Töttö 1999). Muunkinlaisia käsityksiä löytyy (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002). Uljens (1993) ja Svensson (1997) toteavat sisäinen realismi – ajattelutavan olevan lähellä fenomenografisen lähestymistavan mukaista todellisuuskäsitystä. Tämän käsityksen mukaan kaikki tietomme todellisuudesta on kielellisesti välittyntä. Uljens (1991) toteaa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin olevan kolmitasoista. Arviointi kohdistuu aineiston hankintaan, aineiston analyysiin ja tutkimuksen teoreettiseen validiteettiin.

Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista saada objektiivisiä tuloksia, vaan kokemukset ovat aina suuresti subjektiivisia. Vastausten runsauden pohjalta kuitenkin tuloksissa näkyy ilmiön kokemisen laadullisesti erilaisten inhimillisten piirteiden kirjo. Tutkijan subjektiviteetti ei ole täysin poissuljettu. Olen ainoa aineiston kanssa työskennellyt henkilö ja pääosin ainoa ryhmän kanssa työskennellyt kouluttaja. Minulla on ollut tietty esiymmärrys ilmiön työnhakukoulutus mahdollisista vaikutuksista eläytymistarinoissa. Lukiessani tarinoita ja tulkitessani vastaajien antamia merkityksiä olen kuitenkin pyrkinyt objektiivisuuteen. Sikäli kuin tarina on ollut tulkittavissa, olen sen sijoittanut tiettyyn luokkaan /kategoriaan. En ole siis tulkinnut vastauksia omaksi parhaakseni. Tarinat saattavat olla tosia tai kuviteltuja, mutta aina mahdollisia. Tosia tarinoita on joukossa, muistan vastaajia tarinoita lukiessani, mutta luokitellessani vastauksia johonkin luokkaan kaikki vastaukset olivat samanarvoisia.

Tulosten voidaan ajatella vastaavan tutkittavien alkuperäistä kokemusta ainakin jossain määrin (Lincoln & Cuba 1985; Perttula 1995). Fenomenologishermeneuttisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun lähtökohtana on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus (Perttula 1995). Mielestäni eläytymistarina-aineisto täyttää tämän ehdon.

Laadullisessa tutkimuksessa suositellaan käytettäväksi luotettavuus-käsitettä validiteetin ja reliabiliteetin sijaan. Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan laadullisen tutkimuksen uskottavuus liittyy siihen, vastaako tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä.

Suorannan (1995) mukaan laadullisen tutkimuksen raportoinnissa on keskeistä ilmaisujen vakuuttavuus. Tutkimuksen arvioitavuutta voidaan parantaa kuvaamalla analyysin tekemisen pääperiaatteita. Tutkimusprosessin kuluessa syntyneet tulkinnat on kirjoitettava auki ja perusteltava, jotta tulkintojen oikeellisuutta voidaan arvioida. Jos tutkijan tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista, voidaan puhua tulosten vahvistuvuudesta (Eskola & Suoranta 2000; Moilanen & Rähä 2001). Oman tutkimukseni tulokset ovat työnhakuaktiivisuuden ja elämänhallintateeman osalta samansuuntaisia kuin aiemmat tutkimustulokset (vrt. Malmberg-Heimonen 2000; Vesalainen & Vuori 1998). Nämä tulokset saavat siis vahvistusta. Kultalahti, Jokelainen, Tensing ja Soini (2005) korostavat tutkijan osallistumista tutkimukseen ja erilaisten ihmisten äänien kuulumista tutkimuksessa. Mielestäni tämäkin toteutuu tässä tutkimuksessa.

Rissanen (2003, 231) toteaa fenomenografisen tutkimuksen osalta vielä, että aineiston analyysi ja käsittekatgoriat arvioidaan. On myös näkemyksiä, että ulkopuolinen tutkija tarkastelisi tutkimusta tehtyjen käsittekatgorioiden osalta, mutta tästä on vastakkaisiakin mielipiteitä (Rissanen 2003, 233). Edelleen Rissanen toteaa fenomenografisesta työstä tutkimustulosten olevan kontekstisidonnaisia, mikä on sekä vahvuus että heikkous. Edelleen vaarana voi olla kognitivismi eli käsitteiden korostuminen toiminnan kustannuksella ja se, että kaikki käsitykset esitetään samanarvoisina. Jopa kategorisointia kohtaan on esitetty kritiikkiä: kategorisoida ei pidä ainakaan argumentaation kustannuksella. (Emt., 234-235.)

Gröhn (1993) on nostanut esiin neljä fenomenografisen tutkimuksen kehittämisaluetta. 1) Tulosten yleistettävyyys: Suljetussa tilanteessa syntyneitä ajattelutoimintoja käsittäviä tuloksia ei voida yleistää käytännön ongelmaratkaisutilanteisiin. 2) Käsitykset ovat kontekstisidonnaisia. 3) Käsitykset eivät ole pysyviä, vaan muuttuvia - tutkimuksissa on mahdollista tavoittaa ainoastaan poikkileikkaus käsitteistä. 4) Ihmisten käsitykset ovat aidosti erilaisia - miten niitä voidaan vertailla (ovatko kaikki yhtä tärkeitä, miten määritellä jokin käsitys kehittyneemmäksi kuin toinen jne.)

Kaikki aineistossa esiintyvät kokemukset ja niiden merkitykset omassa tutkimuksessani ovat yhtä arvokkaita mainintojen esiintymisfrekvenssistä riippumatta, mutta koulutuksen kehittämismerkityksessä samankaltaisten mainintojen määrällä on merkitystä.

Ahonen (1994) on tarkastellut fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta taulukon 3 avulla.

TAULUKKO 3. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus (Ahonen 1994, 130)

	<b>Aineisto</b>	<b>Kategoriat</b>
<b>Aitous</b>	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa?	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä?
<b>Relevanssi</b>	Onko aineisto relevanssia tutkimuksen teon kannalta?	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teon kannalta?

Eläytymistarinoissa saa käyttää mielikuvitusta, joten tarinat eivät välttämättä ole omakohtaisia. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin nostamaan runsaalla aineistolla (vrt. 213 tarinaa/15-20 haastattelua). Kuten Eskola (1998) toteaa, ihmiset yleensä kirjoittavat joko omasta elämästään tai sitten muiden elämästä, joko tai, mahdollisten variaatioiden määrä ja laatu tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä peilaa jonkun kokemustodellisuutta. tarinat ovat uskottavia esityksiä mahdollisesta kokemuksesta. Vastaajilla oli tarve todeta oma oikea mielipiteensä esityksensä lopuksi, jos kehystarina ei vastannut omaa käsitystä. Kuten olen aiemmin todennut, työnhakukoulutusten toteuttaminen vaihtelee paikkakunnittain, työvoimatoimistoittain ja kouluttaja-/toteutuskohtaisesti. Nämä seikat vaikuttavat tulosten siirrettävyyteen. Uskon kuitenkin kaikkien niiden erilaisten variaatioiden ilmiölle annetuista merkityksistä löytyneen, joita ihmiset yleensä ilmiölle antaisivat. Uskon siis, että aineiston valossa muutokset oppimisessa, elämönhallinnassa ja käsitys koulutuskokemuksesta sinänsä voisivat olla siirrettävissä tietyin ehdoin. Kukaan ei maininnut tarinoissa alkoholi-ongelmaa tai ulosottouhkaa. Nämä seikat vaikuttavat paljon työnhakuaktiivisuuteen ja sijoittumisen todennäköisyyteen, kuten myös toimiminen harmaan talouden piirissä. Näiden tarinoiden puuttumisella ei liene vaikutusta kuitenkaan kolmen tutkimuskysymyksen osalta.

Eläytymistarina-aineiston luotettavuuden kannalta pidän varauksena sitä, että osa vastaajista oli selvästi tottunut tuottamaan kirjallista aineistoa ja joillakin näytti olevan vaikeuksia, mm. ymmärtää tehtävää. Eläytymistarinan kirjoittaminen oli kaikille vastaajille uusi kokemus. Aineistossa oli yksi lyhyt kommentti: ”ennakkoluuloista”. Tulkitsen vastaajaa niin, että hän sai ”vääränlaisen” kehystarinan, eikä käyttänyt mielikuvitustaan. Joku oli

antanut suoraan palautetta kurssista välittämättä kehystarinasta ("...lukujärjestyksen voisi lähettää etukäteen). Totean kuitenkin, että vastoin kehystarinaa kirjoitettujen tarinoiden osuus on niin pieni (<5), ettei se vaaranna tulkintaa. Vastaavasti usein, jos tehtävää-orientaatio ei vastannut henkilön omaa ajatusta ja kokemusta kurssista, tämä kerrottiin vastauksen lopuksi, esim. "ei ole oma mielipide". Nämä mielikuvitusta käyttäneet kirjoittivat kuitenkin uskottavia eli mahdollisia tarinoita. Luotettavuutta lisää palautelomakkeen keskiarvotieto sekä vertailu muihin samaa ilmiötä koskeviin tutkimustuloksiin. Lisäksi kouluttajana minulla oli jo ennen aineiston keruuta usean vuoden työnhakuryhmäkokemus (ja palautetietoa), siksi voin todeta, että aineisto myös tuntuu uskottavalta. Kokemusta rikkaampana totean, että eläytymistarinan käyttäminen aineiston keruumenetelmänä sopii paremmin ryhmätilanteisiin, mitkä ovat tekstin tuottamisen suhteen homogeenisempia.

Tutkimuksessani katson aineiston olevan aitoa, sillä sekä tutkija että tutkittavat ovat saman asian äärellä viettäneet yhdessä koulutusjakson, josta aineisto muodostuu. Aineisto on kerätty aidossa tilanteessa ja se koskee aidosti sitä koulutusjaksoa, josta osallistujilla ja tutkittavilla on henkilökohtainen kokemus ja siksi aineisto on relevanttia tutkimuksen teon kannalta. Aineistosta olen löytänyt vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Kategoriat olen pyrkinyt laatimaan niin, että ne tarkoittaisivat tutkittavien niille antamia merkityksiä. Toki olisin voinut käyttää muitakin aineiston keruumenetelmiä ja saada siten erilaista aineistoa, esim. haastattelemalla. Aineistoa olisi vain ollut huomattavasti vähemmän. Olen jo aiemmin perustellut menetelmävalintani eikä tutkimuksen analyysin teon aikana käynyt mielessäni epäilyksiä epätarkoituksenmukaisesta aineistonkeruumenetelmästä. Kategoriat voisivat olla muunkinlaisia. Tämä aineisto olisi mahdollistanut myös muunlaisten tutkimuskysymysten esittämisen. Olen suosinut samansisältöisten aineiden yhdistelemistä samaan kategoriaan, sillä näin saan useamman vastauksen samaan luokkaan ja tiivistettyä esitystä. Tiivistin aineiston tutkimuskysymyksittäin graafisiin kuvioihin ja myönteiset/kielteiset maininnat taulukoihin. Näin (taulukkomuotoisesta) esityksestä ei tule liian pitkää ja raskaslukuista. Valitut kategoriat eivät kuitenkaan väärinä tulosten tulkintaa tai hukkaa tietoa, sillä olen huomionnut myös yksittäiset maininnat taulukoissa 1 ja 2 ja kuviossa 16.

Tulosten luotettavuutta oppimisen osalta (tutkimuskysymys 1) lisää se, että sekä tyytyväisten että tyytymättömyyttä ilmaisevien tarinoiden kohde on usein sama: opitun hyödyllisyys/sovellettavuus työhaussa ja/tai uran rakentamisessa. Näin johtopäätös - työnhakukoulutuksesta haetaan hyötyä, oppia, neuvoja ja vinkkejä – saa uskottavuutta.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET, POHDINTA JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET

### 6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Työnhakukoulutusta ei ole tutkittu juurikaan kenttäkokeellisesti (Hämäläinen, Nykyri, Uusitalo & Vuori 2007), joten tässä mielessä tämä empiirinen tutkimukseni on perusteltu. Oppimista työnhakukoulutuksessa ei ole tietääkseni myöskään aiemmin tutkittu. Tämä työ tuottaa uutta tietoa ja siksi tämä tutkimus kannatti tehdä.

Tutkimus käsittelee työnhakukoulutusta sen käyneiden osallistujien silmin. Tutkimus toteutettiin käyttäen eläytymismenetelmää aineiston keruumenetelmänä. Analyysimenetelmänä oli ensimmäisten lukukertojen jälkeen yhdistelmä analyttistä lukutapaa, teemoittelua, ja luokittelua taulukointia käyttäen. Se auttoi löytämään ilmiöstä laadullisesti erilaisia (mahdollisia) kokemuksia: yleisemmin esiintyvät, mutta myös harvemmin ilmaistut. Fenomenografisen tulkintavaatimuksen mukaisesti yritin huomioida kaikki erilaiset tarinat ja käyttää mahdollisimman pitkälle vastaajien antamia käsitteitä. Taulukoinnin jälkeen muodostettiin kategorioita tutkimuskysymyksittäin. Kävin aineistoa läpi manuaalisesti hakien sieltä mainintoja aina yhtä, korkeintaan kahta piirrettä kerrallaan pitäen mielessä asetetut tutkimuskysymykset. Aineiston läpilukukertoja on siten ollut useita. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä on kolme, joihin on vastattu. Varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi olen raportoinut luvussa 5.2 muistakin koulutuksen tuottamista hyödyistä, kuin niistä, jotka liittyvät tutkimuskysymyksiin. Näin olen voinut ottaa kantaa siihen, miten julkishallinnon koulutukselle asettamat tavoitteet ja koulutukseen osallistujien (mahdolliset) omat kokemukset vastaavat toisiaan.

Päätulokset koskevat oppimista, koulutuskokemusta kokonaisuudessaan ja elämänhallintaa. Oppiminen on monenlaista työnhakukoulutuksessa tietojen lisääntymisestä, soveltamisesta muutoksiin ajattelussa, toiminnassa jopa henkilössä työhaun ja/tai laajemmin uran kontekstissa. Koulutuksesta haetaan hyödyllisiä neuvoja, vinkkejä työnhakuun tai uran varalle. Niillä toivotaan olevan välinearvoa työmarkkinoille sijoittumisessa. Muitakin oppimistuloksia esiintyy, mm. muututaan ihmisenä. Elämänhallintaan koulutuksella näyttää olevan välittömiä (mielentila) ja kenties pitempikestoisiakin (motivoituminen, tavoitteellisuus) vaikutuksia. Koulutuskokemusta kokonaisuudessaan värittävätkin oppimisen ja elämänhallinnan lisäksi ryhmän sosiaaliset, viihtymiseen, vuorovaikutukseen, aktivoitumiseen, motivoitumiseen sekä sijoittumiseen/työllistymiseen liittyvät merkitykset.

Oma tutkimukseni toi lisävalaistusta niihin jo aiemmista tutkimuksista saatuihin havaintoihin, että työnhakukoulutus lisää työnhakuaktiivisuutta sekä siten lisää sijoittumisen mahdollisuutta joko työhön (vrt. esim. Vesalainen & Vuori 1998) tai koulutukseen sekä vaikuttaa (välittömästi) myönteisesti elämänhallintaan. Näiltä osin työhallinnon tavoitteet ja osallistujien kokemukset näyttävät vastaavan toisiaan.

Omassa tutkimuksessani en kerätyn aineiston perusteella voi ottaa kantaa työnhakukoulutukseen osallistujien aiemman taustan vaikutuksista kokemukselle annettuihin merkityksiin, sillä henkilön aiempi kokemushistoria ei eläytymistarinoista eikä palautelomakkeista ilmene. Kouluttajakokemukseni perusteella voin kuitenkin vahvistaa edellä mainittujen tutkimustulosten olevan relevantteja: aktiiviset ja hyvät työnhakutaidot omaavat työnhakijat eivät niinkään hyödy työnhakukoulutuksesta (vrt. esim. Vesalainen & Vuori 1998.) Hyötynä voi heidän kohdalla tosin pitää sitä, että omaa työnhakustrategiaa voi verrata ryhmässä ja saada siitä palautetta.

Tutkimukseni eläytymistarina-aineistossa myönteisiä kommentteja esiintyy enemmän kuin kielteisiä. Tähän voi olla kaksi syytä. Virallisenkin palautteen mukaan osallistujien arviot ovat hyviä, joten tyytyväisiä on siis yleensäkin enemmän kuin pettyneitä. Virallisissa palautelomakkeissa esiintyy myös tyytymättömyyttä, vaikka näiden kommenttien määrä onkin selvästi pienempi.

Toisaalta, kun jaoin kehyskertomusvaihtoehtoja osallistujille, ne eivät menneet täysin tasan. (Käytössäni oli kolme eri kehyskertomusvaihtoehtoa.) Myönteisiä eläytymistarinavaihtoehtoja tuli jaettua enemmän, sillä ryhmän koko ei ollut aina kolmella jaollinen ja tarkoitukseni oli kuitenkin saada myös kurssin myönteisiä vaikutuksia esille, vaikkakin sitten mielikuvitusta käyttämällä. Aiemman ryhmäohjaajakokemukseni perusteella tiesin odottaa enemmän myönteistä palautetta. Tällä en usko kuitenkaan olleen tuloksia vääristävästä vaikutuksesta, sillä kielteisiäkin eläytymistarinavaihtoehtoja oli aineistossa useita kymmeniä. Eläytymistarina eli henkilön kirjoittama selitys kehyskertomukseen ei välttämättä mukaile henkilön omaa käsitystä, vaan siinä saa kuvitella mahdollisen tapahtumaketjun. Kuten Eskola (1998) on todennut, menetelmällä haetaan mahdollisia variaatioita kokemuksesta. Tämä lähtökohta, mahdollisten erilaisten kokemusten löytäminen, on yhteinen fenomenografisen tutkimusfilosofian kanssa.

15-20 eri tarinaa saattaisi jo riittää (Eskola 1997), tässä tutkimuksessa oli käytettävissäni yli 200 erilaista tarinaa. Aineistoa oli siis runsaasti. Se mahdollisti monipuolisen kuvauksen ja saturaatiopisteen saavuttamisen.



Työnhakukoulutukset/-valmennusjaksot ovat poikkeuksellisia aikuisopintoryhmiä sikäli, että niihin kutsutaan. Kutsu tulee pian alkuhaastattelun jälkeen. Aikuisen ihmisen vapaa tahto ja yhteiskunnalliset velvoitteet kohtaavat. Yleensä aikuisen aikuinen päättää itse, mitä haluaa opiskella. Oppimistuloksia ajatellen motivaatio- ja tavoitetekijät ovat siksi erityisen tärkeitä. Itseohjautuvuus ei toteudu työnhakukoulutukseen hakeutumisessa.

Itseohjautuvuus on syvempi, yksilön toimintaan ja kehitykseen vaikuttava tekijä, jonka kehittämiseen ja ylläpitämiseen voidaan vaikuttaa. Decia ja Ryania (2000) mukaellen koulutus näyttää vaikuttavan yksilön itseohjautuvuuteen myönteisesti. Usein koulutuksen suorittaneet haluavat tuntea olevansa kyvykkäitä vaikuttamaan luotettavasti sijoittumisensa syy-seuraussuhteisiin. Autonomian tarve eli halu tuntea toiminnan olevan itselähtöistä toteutuu tavoitteenasettelussa. Työhallinto edellyttää työnhakijalta kiinnostusta työnhakuun ja/tai työmarkkina-asetmansa parantamiseen, mutta ammattinsa ja työtehtävänsä saa ihminen yleensä kuitenkin valita itse.

Työnhakukoulutuksen voi suorittaa mahdollisimman pienellä ponnistelulla ja suoritusmotivaatiolla: riittää kun on läsnä. Jos koulutukseen osallistuja asettaa itselleen vain tämän koulutuksesta suoriutumisen tavoitteen, oppimista ei välttämättä tapahdu. Kun oppimista tapahtuu, sillä on usein sovellettavuusarvoa työhaussa ja/tai uran rakentamisessa.

Kurssin aikana kielteinenkin suoritusmotivaatio on joidenkin kohdalla muuttunut myönteisemmäksi, kun kurssi etenee. Työnhakukoulutus on ollut siten positiivinen kokemus riippumatta lähtömotivaatiosta. Tällaisia kommenttejäkin aineistossa on: ”...olen kyllä enemmän kuin tyytyväinen huomattuani tämän olevan tarpeellinen, asiaa on ollut paljon ja hyvää kaikkine tehtävineen.” Tämän voisi tulkita niin, että ennako-odotukset eivät pitäneet yhtä koetun todellisuuden kanssa. Koulutuksessa havaittu ja oman aiemman kokemuksen välinen ristiriita on reflektion kautta tuottanut oppimista (vrt. Malinen 2000; von Wright 1996; Marton & Booth 1997). Aineistosta ei löydy esimerkkejä siitä, että alkuaan myönteinen lähtömotivaatio muuttuisi kielteiseksi koulutuksen vaikutuksesta.

Työnhakukoulutuksella on useita merkityksiä sen suorittaneiden henkilöiden kokemana tutkimusaineiston perusteella. Sillä on sosiaalinen, opitun hyödyllisyyteen, aktivoitumiseen ja motivoitumiseen, hyvinvointiin/mielenterveyteen, työllistymiseen ja aineelliseen hyötyyn liittyvä merkitys. Koulutuksen kokeminen hyödylliseksi tai hyödyttömäksi liittyy tarinoissa usein työllistymisen mahdollisuuteen tavoiteltavana asiana. Myönteisissä tarinoissa työnhakuvalmiuksia parantavien vinkkien ja taitojen osuus on maininnoista yleisin. Näillä opeilla toivotaan olevan sovellettavuusarvoa. Myös kielteisissä eläytymistarinoissa punnitaan usein hyötyä suhteessa työllistymiseen.

Kurssin jälkeinen sijoittuminen työhön on monen asian summa. Vastauksissa otettiin myös kantaa tähän: ”vaikka kuinka osaisi markkinoida itseään, työkokemuksen määrä usein ratkaisee työpaikan saannin”. Aho, Virjo, Tyni ja Koponen (2005) toteavat, että työpaikan saannin tavoista yleisimpiä olivat oma-aloitteinen yhteydenotto työnantajaan ja toisaalta työnantajan yhteydenotto. Ylipäänsä sosiaaliset verkostot olivat tärkeässä asemassa. Tämän työn aineistossa työllistymisen todennäköisyyden kasvaminen on vasta mahdollisuus, mutta kouluttajana olen saanut silloin tällöin tekstiviestejä ja sähköpostia, myös tutkimukseen osallistuneilta, missä ihmiset kertovat heitä kohdanneesta menestyksestä ja työhön pääsystä heti koulutuksen jälkeen. Palautetta tulee joskus viiveelläkin. Nämä palautteet kertovat, että työnhakukoulutuksesta voi todella olla apua työllistymisessä.

Ihmisillä on erilaisia tulkintoja siitä, miksi he epäonnistuvat tai onnistuvat pyrkimyksissään esimerkiksi saada työtä. Selitykset tai attribuutiotulkinnat (esim. kyky, onni, ponnistus) vaikuttavat eri tavoin motivaatioon, tunnereaktioihin ja suorituksiin. (Weiner 1979.) Näen kielteisten työllistymistarinoiden selittyvän osin juuri attribuutioteorian ja sen käsityksen kautta, mikä vastaajalla on kyvystään vaikuttaa (mahdollisesti) omaan elämäänsä (Rotter 1966).

Omassa tutkimuksessani ryhmällä ja kouluttajalla oli myönteisissä tarinoissa paljonkin merkitystä kokemuksen määrittäjänä. Mukavaan ryhmään on tietenkin mukavampi tulla, vaikka joutuisikin nousemaan aamulla aikaisemmin. Kielteisiä kommentteja ryhmän tai kouluttajan suhteen ei juuri eläytymistarinoissa esiintynyt. Decia ja Rynia (2000) mukaellen näyttää siltä, että liittymisen tarve eli halu olla merkityksellisissä vuorovaikutussuhteissa muiden yksilöiden tai yhteisön kanssa vaikuttaa työnhakukoulutuksessakin. Ryhmä on koossa vain yhdestä kahteen viikkoa, mutta siihen halutaan kuulua. Mielenkiintoinen on huomio, johon en kuitenkaan voi ottaa kantaa oman aineistoni valossa: Korkean työssäoloasteen ryhmissä ei käyty paljonkaan ryhmäkeskusteluja osallistujaa kohden. Matalamman työssäoloasteen ryhmissä taas keskusteltiin enemmän. Tulosta selittävät erilaiset intentiot ja erilainen motivaatio. (Vesalainen ja Vuori 1998, 50).

Yleinen elämänhallinnan tunne saa työnhakuryhmässä positiivisen yleisvärin. Moni on kokenut eläytymistarina-aineiston mukaan työnhakukoulutuksen tuoneen vaihtelua elämään, tuottaneen jopa henkistä piristystä. Kurssi vaikuttaa myönteisesti elämänhallinnan tunteeseen, ajatukseen pystyvyydestä. Aktivoitumista tapahtuu, tulevaisuutta suunnitellaan, hakemuksia lähetellään. Harju (2001) on ammattiin opiskelevien osalta todennut, että opiskelijan elämänhallinnan tunteella on voitu havaita olevan esimerkiksi opintomenestystä huomattavasti voimakkaampi yhteys työllistymiseen.

Eläytymistarinoissa ei kukaan maininnut syiksi kielteiseen kokemukseen alkoholiongelmaa tai ulosottouhkaa tai toimimista harmaan talouden piirissä, vaikka näilläkin taustoilla on koulutusta aloitettu. Ehkä se olisi ollut liian henkilökohtaista. Elämänhallintaan ja henkiseen vireyteen voi kurssi ja ryhmässä oleminen tietenkin vaikuttaa kaikkien kohdalla. Keskeyttämisiä on ollut erittäin vähän, sekin kertonee siitä, että kurssi on se pienempi paha. Arjen hallintaa on sekin, että päivärytmi muuttui ”päivävuoroon”.

Räisänen (1995) on todennut, että koulutuksen tulokset, vaikutus ja tehokkuus kytkeytyvät tavoitteisiin. Työhallinto toteuttaa työnhakukoulutusta omista tavoitteistaan käsin. Harvey ja Greenin (1994) laatumäärittelyn yhtenä kriteerinä oli: laatu on transformaatiota. Laatu muutoksena sisältää oletuksen siitä, että esim. opiskelijassa tapahtuu muutos opiskelun seurauksena. Laadukas koulutus tuottaa lisäarvoa asiakkaalle. Tämän rohkeuden sanoa olevan mahdollista työnhakukoulutuksessa.

## 6.2 Kehittämisehdotukset

Tämän työn tekijä on ollut yhteydessä niihin työvoimatoimistoihin, jotka sijaitsevat sivulla 57 mainituilla paikkakunnilla. Kehittämisehdotukset perustuvat tutkimusaineistoon ja omiin kokemuksiini työnhakuryhmien vetäjänä. Ne koskevat etupäässä koulutuksen ostajaa, työhallintoa.

Työnhakuryhmätoiminta on osa työvoimahallinnon palvelukokonaisuutta. Se koskettaa useita tuhansia työnhakijoita vuosittain. Paikallinen työvoimatoimisto tai työvoiman palvelukeskus ovat niitä tahoja ryhmätoimintana toteutettavassa työnhakukoulutuksessa, jotka asettavat tavoitteita erilaisin painotuksin yksittäistä koulutusta kohtaan. Esimerkkinä tällaisesta konkreettisesta tavoitteesta on työnhakusuunnitelman laatiminen. Tämä tavoite oli toteutukseltaan erilainen eri paikkakunnilla aineiston keruun ajankohtana 2003-2004. Joskus sen laati osallistuja itse ja toimitti työvoimatoimistolle, joskus sen toimitti kouluttaja omana yhteenvetonaan. Nyttemmin se todennäköisesti usein lähetetään osallistujakohtaisesti sähköisesti suoraan työvoimatoimistolle. (Työnhakusuunnitelma sai vain yksittäisiä mainintoja aineistossa.) Työnhakusuunnitelman merkitystä tutkineet Aho, Virjo, Tyni ja Koponen (2005) toteavat, että sen laatimista piti hyödyllisenä 12 %; vaikeimmin

työllistyneiden ryhmä, ja ne, joilla suunnitelma sisälsi toimenpiteitä, kokivat sen hyödyllisemmäksi kuin muut. Puolet vastanneista ei kokenut sitä hyödylliseksi

Työnhakusuunnitelman laatiminen koulutuksessa on myös esimerkki siitä, miten työvoimatoimisto siirtää osan omista velvoitteistaan (laki julkisesta työvoimapalvelusta 2002/1295) toteutettavaksi työvoimatoimiston ulkopuolella. Kouluttaja ei ole viranomainen, joten hänellä ei ole asemansa puolesta samoja mahdollisuuksia nähdä osallistujien henkilötietoja tai aiempaa työhistoriaa kuin viranhaltijalla on. Myöskään osallistujia eivät sido samat velvoitteet suhteessa kouluttajaan kuin työvoimaneuvojaan. Kouluttajana olen kokenut tämän asetelman joskus hankalaksi lakien, toimintaohjeiden, oikeuksien ja velvollisuuksien viidakossa, kun vielä käytännöt yleensäkin eroavat toisistaan jonkin verran toimistoittain. Toivon jonkinlaista selkeyttä tältä osin kouluttajan ja koulutukseen osallistujien oikeuksiin ja vastuisiin.

Koulutuksen kohdentumista paremmin sitä tarvitseville toivoo tietysti jokainen kouluttaja ja koulutukseen tuleva. Malmberg-Heimonen ja Vuori (2000) sekä Vesalainen ja Vuori (1998) totesivat, että työnhakukoulutus vaikuttaa parhaiten niissä ryhmissä, missä aktiivisuus hakea työtä on ollut alhaisempi ja joissa oma käsitys työnhakupystyvyydestä on heikompi. Hämäläinen, Nykyri, Uusitalo ja Vuori (2007, 81) toteavat, että työnhakukoulutuksella ei ole pitemmällä tarkastelujaksolla merkitsevää vaikutusta keskimääräiseen työllistymiseen, mutta tutkimus antaa viitteitä siitä, että työnhakukoulutus (he tutkivat erityisesti Työhön-metodia) edesauttaa työllistymistä joissakin erityisryhmissä.

Kun yhtenä tavoitteena työnhakukoulutukselle on työnhakutaitojen päivittäminen, voisi kurssikutsussa olla selvä maininta, että jos oma työnhaku on aktiivista ja vireää ja työnhakuasiakirjat kunnossa, niin kutsun saanut esittämällä aiemmin laatimansa työnhakuasiakirjat ja selvittämällä työnhakuaktiivisuuttaan työvoimavirkailijalle, voisi vakuuttaa tämän taidoistaan ja aktiivisuudestaan hakijana ja saada siten vapautuksen ko. velvollisuudesta. Nyt tällaista tarvekartoitusta ei tehdä, ei ainakaan tutkijan kokemuksen mukaan. Siksi kutsutut saattavat kokea osallistumispakkoa. Usein kuitenkin juuri hakemuksia lähettäneet ja aktiiviset työnhakijat kertovat palautteessaan saaneensa jotain uutta kuitenkin. Yleisin kielteinen eläytymistarina liittyi siihen, että asiat ovat jo tuttuja tai koulutuksesta ei muutoin katsota olevan hyötyä työllistymisessä. Työnhakukoulutusta pitäisi käyttää harkiten keppinä työnhaussa aktivoitumiseen, jos ei koulutuksen sisällöllä ole osallistujalle merkitystä.

Omilla kursseillani on aika ajoin ollut osallistujia, jotka sanovat aloittavansa työn tai koulutuksen esimerkiksi kahden viikon päästä. Työvoimatoimiston kanta on silti ollut, että ”käy nyt tämä kurssi kun hyvin ehdit, sittenhän se on suoritettu”. Nämä henkilöt eivät

tarvitsisi koulutusjaksoa juuri siihen elämäntilanteeseensa, mutta he omalta osaltaan täyttävät ryhmää, sillä kustannustehokkaasti ajateltuna on järkevää, että kaikki opiskelijapaikat hyödynnetään. Tämä kustannustehokkuuden periaate menee usein henkilökohtaisten oppimistavoitteiden edelle.

Työnhakukoulutus ei niinkään sijoittumismielessä auta sellaisia työttömiä henkilöitä, joilla on henkilökohtainen ongelma, taloudellisia vaikeuksia eli esim. ulosottouhka, terveydellisiä ongelmia (esim. burn out), jotka ovat liian kokeneita eli odottavat työttömyyseläkettä tai jotka ovat kannustinloukussa tai muuten tyytyväisiä tulotasoonsa. Työttömyyden syy voi olla myös työpaikkakiusaaminen (vrt. Aho, Virjo, Tyni & Koponen 2005). Myöskään maahanmuuttajien kohdalla kielitaidon parantamisessa lyhyt koulutus ei paljon auta. (Vrt. Aho, Kataja-aho, Koponen, & Virjo 2003). Sen sijaan ryhmä tarjoaa maahanmuuttajille mahdollisuuden tutustua samassa tilanteessa oleviin suomalaisiin - ja toisinpäin. Monet eläkeputkessa olevat ovat usein ajatuksissaan jättäneet työelämän jo taakseen. Ikääntyneet, vähemmän koulutetut ja pitempään työttöminä olleet olivat työssä harvemmin kuin nuoremmat, hyvin koulutetut ja lyhyen aikaa työttömänä olleet. Nuoremmat olivat myös työhaussa aktiivisempia (Vesalainen & Vuori 1998.)

Koulutuksen tavoitteena on ostajan puolelta mm. se, että se aktivoisi työnhakua ja nopeuttaisi sijoittumista työmarkkinoille. Tähän työnhakukoulutus ei yksin riitä, vaan muunlaisiakin toimia tarvitaan, sillä työllistyminen ei ole yksin työnhakijan varassa. Kaikki työnhakijat eivät ole ihannerekrytoitavia.

Vahtion (2004) tutkimuksessa todetaan ihannerekrytoitavan piirteiksi seuraavat tekijät: Hän oli joustava, asiakaspalvelutaitoinen, aktiivinen, rehellinen, luotettava, yhteistyö- ja oppimiskykyinen, yrittäjämäinen henkilö, jonka omat asiat olivat kunnossa. Oli hyvä, jos hänet tunnettiin ennestään ja hän asui paikkakunnalla. Perheen olemassaolo nähtiin myönteisenä. Vakiintumisen tulkittiin viittaavan hieman varttuneempaan ikään. (Vahtio 2004.)

Uudelleentyöllistymiseen vaikuttavat kokemus, aktiivinen työnhaku, henkilökohtaiset ominaisuudet, koulutus, suhteet työntajaan ja työvoiman tarpeen kasvu alalla. Myös ammatillinen koulutus ja muuttaminen työn perässä toiselle paikkakunnalle vaikuttavat (Aho, Virjo, Tyni & Koponen 2005). Työllistymistä voidaan myös edistää tukemalla työtä etsivien terveydentilaa, erityisesti kohentamalla mielialaa, parantamalla vastoinkäymisten sietoa ja vahvistamalla työllistymistä koskevia odotuksia, kuten tutkimuksissa on todettu.

Tässä tutkimuksessa vain yksi kommentti koski terveydentilan osuutta ("...nyt puoli vuotta myöhemmin, kun kuntoutusjakso oli ohitse, kurssista kehkeytyneet asiat tulivat

voimakkaasti esille...”), mutta tiedän kokemuksesta, että työhallinnon organisaatiossa asioivan työnhakija-asiakkaan terveydellisiä tai sosiaalisia rajoitteita, esimerkiksi alkoholiongelmaa tai masennusta, ei välttämättä havaita. Nämä seikat kuitenkin vaikuttavat tavoitteen asetteluun ja sijoittumiseen merkittävästi. Työnhakukoulutuksessa nämä henkilöt voidaan löytää, mutta tämän jälkeen tarvitaan sosiaali- ja terveyssektorin apua, esimerkiksi mahdollisuus maksuttomaan terveydentarkastukseen, hammashoittoon tai terapiaan. Eri hallinnonalojen yhteistyötä tämä varmasti edellyttää. (Joihinkin työnhakukoulutuksiin kuuluu terveystarkastus jo nyt.) Joskus olen koulutuksissani tavannut ns. systeemistä pudonneita, joiden ongelmat ovat ehtineet kasautua moninaisiksi, kun kukaan ei ole ajoissa osannut epäillä mitään poikkeavaa. Kouluttaja voi tuoda havaintonsa esille, mutta jatko riippuu eri viranhaltijoista.

Työnhakuryhmätoiminnan kehittämisen kannalta voisi olla hyvä harkita entistä enemmän erilaisia pienryhmätoimintoja, jolloin tavoitteet, sisällöt ja kokoonpano sekä ryhmän kesto vaihtelisivat osallistujien taustan ja tarpeen mukaan. Silloin oppimistavoitteet ohjaisivat toimintaa. Joitakin työnhakuryhmiä järjestetään jo nyt erikseen esimerkiksi akateemisesti koulutetuille ja joidenkin ohjelmaan kuuluu terveystarkastus.

Kouluttajatahon osallistuminen ryhmävalintaan auttaisi koulutuksen suunnittelussa ja samalla kouluttaja(t) saisi(vat) jo etukäteistuntumaa mahdollisiin osallistujiin. Se vähentäisi alkujännitystä molemmiin puolin (aineistokommentti: ”ei jännitä enää seuraavalle kurssille meno niin, kuin tänne tulo”). Osallistujien tarpeita voisi näin jo haarukoida etukäteen. Tämä vie enemmän aikaa, mutta toisi varmasti panoksen tuotoksena takaisin. Ryhmytyminen voisi tapahtua nopeammin.

Michiganin yliopiston tutkijaryhmä (Lucas, Clark, Georgellis & Diener 2004) on tutkinut työttömyyden pitkäaikaisvaikutuksia. Pitkittäisseurantatutkimuksessa oli mukana 24 000 saksalaista ja tutkijaryhmä väittää, että kerran koettu työttömyys jättää yksilöön syvät arvet, eivätkä nämä henkilöt tahdo toipua työttömyyskokemuksestaan, vaikka saisivatkin uudestaan työtä. Työttömyyskokemus alentaa pysyvästi subjektiivista elämän tyytyväisyyden tasoa. Subjektiivinen hyvinvointi on vahvasti riippuvainen elämän kokemuksista ja kokemusten laadusta, ei pelkästään persoonasta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista. Työttömyyskokemus vaikuttaa siis pysyväisluonteisemmin yksilön subjektiiviseen hyvinvointiin kuin lasten syntymä, avioero, jopa kuolemantapaus. Työttömyyteen ei siten totuta. Knabe´n ja Rätzel´n (2008) mukaan pelko uudesta työttömyysjaksosta tekee ihmiset surullisiksi, ei niinkään muisto edellisestä (emt., 11). Työttömyys on vaikutuksiltaan

monitahoinen, ei pelkästään yhteiskunnallinen ongelma, siksi se ei saisi olla lähes pelkästään työvoima- ja elinkeinoministeriön vastuulla.

## LÄHTEET

- Aho, S., Kataja-aho, T., Koponen, H. & Virjo, I. 2003. Mikä estää ja mikä edistää työttömien työllistymistä? Työministeriö. Työpoliittinen aikakauskirja 1/2003, 43-63.
- Aho, S., Virjo, I., Tyni, P. & Koponen, H. 2005. Työttömät ja palvelutarve. Työttömille kohdistetun kyselyn ja työnhakusuunnitelmien analyysin tuloksia. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 271.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy, 114 - 160.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuus käsitteistä. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Ajzen, I. 1991. The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 179-211.
- Antonovsky, A. 1988. *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimuksen taito ja tiedon hankinta.* Helsinki: Gummerus.
- Arnkil, R., Spangar, T. & Nieminen, J. 2000. Suomen työvoimapolitiittisen uudistuksen arviointi palveluprosessin ja paikallistoimistojen näkökulmasta. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 219.
- Asetus julkisesta työvoimapolitiittisesta 2002.1344/30.12.2002.
- Binswanger, H. 1991. Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 154-178.
- Boland, W. 1985. Phenomenology: a preferred approach to research on information systems. Teoksessa E. Mumford, R.A. Hirscheim, G. Fitzgerald ja T. Wood-Harper (toim.) *Research methods in information systems.* Amsterdam: Elsevier Science, 193-201.
- Caplan, R. D., Vinokur, A. D. & Price, R. H. 1997. From job loss to reemployment: field experiments in prevention-focused coping. Teoksessa G. W. Albee & T. P. Gullotta (toim.) *Primary prevention works: Issues in children's and families' lives* (16). Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 341-379.
- Crossley, N. 1996. *Intersubjectivity. The Fabric of Social Becoming.* London: Sage Publications.



- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist* 55, 68-78.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Taju.
- Eskola, J. 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: Taju.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eriksson, E., Arnkill, T. & Rautava, M. 2006. *Ennakointialoite ja huolten vyöhykkeellä – verkostokonsultin käsikirja – ohjeita verkostomaiseen työskentelyyn*. Helsinki: Stakes.
- Feldt, T. 2002. Sense of coherence: structure, stability and health promoting role in working life. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 158.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32
- Harju, A. 2001 *Ohjauksellisuus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Helia. Pedagogisen pätevyitysmiskoulutuksen loppuseminaariryö.
- Harva, U. 1971. *Suomalainen aikuiskasvatus*. Helsinki: Tammi.
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1), 9-34.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. 1985. From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. Teoksessa M. Frese & J. Sabini (toim.) *Goal directed behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 78-94.
- Herzberg, F. 1968. One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review* 46, 53-62.
- Hietaniemi, E. 2004. *Aktivointia-elämänhallintaa-sosiaalista pääomaa. Tutkimus ikääntyvien työttömien elämänhallinnan tekijöistä ja syrjäytymistä torjuvien toimenpiteiden vaikutuksista*. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 260.
- Hulkari, K. 2001. *Työssäoppimisen laatu lähihoitajakoulutuksessa*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hulkari, K. 2006. *Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.10.2007 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6684-5.pdf>
- Husserl, E. 1995. *Fenomenologian idea*. Suoment. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat. Alkuperäisjulkaisu 1907.

- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Huuskonen, V. 1989. Katsaus motivaatioteorian kehitykseen. Turku: Turun kauppa-korkeakoulu.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Hämäläinen, K., Nykyri, E., Uusitalo, K. & Vuori, J. 2007. Ovatko vaikuttavuusarviot kohdallaan? Esimerkkinä työnhakukoulutus. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 329.
- Ilmonen, K. 1993. Anthony Giddensin ”agentti” ja ranskalainen jälkistrukturalismi. Sosiologia 1-4/1993 (1), 3-15.
- Jahoda, M. 1982. Employment and Unemployment. A social psychological analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarvis, P. 1992. Paradoxies of Learning. On Becoming an Individual in Society. San Francisco: Jossey-Bass.
- Julkunen, M.-L. & Elomaa, M. 1998. Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY, 78-97.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Järvinen, T. 2007. Empowerment. A Challenge of Non-Governmental Organizations in Development Cooperation Partnerships. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1244.
- Kauhanen, M. Lilja, R. & Savaja, E. 2006. Työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuus kysynnän näkökulmasta. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 313. Viitattu 27.10.2008  
[http://209.85.135.104/search?q=cache:RyhbmLege8QJ:mol.fi/mol/fi/99\\_pdf/fi/06\\_tyoministerio/06\\_julkaisut/06\\_tutkimus/Tyoevoimapolitiittisen\\_koulutuksen\\_vaikuttavuus\\_kysynnaen\\_naekoekulmasta\\_\(pdf\).pdf+ty%C3%B6voimapolitiittisen+koulutuksen+vaikuttavuus&hl=fi&ct=clnk&cd=1&gl=fi](http://209.85.135.104/search?q=cache:RyhbmLege8QJ:mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/Tyoevoimapolitiittisen_koulutuksen_vaikuttavuus_kysynnaen_naekoekulmasta_(pdf).pdf+ty%C3%B6voimapolitiittisen+koulutuksen+vaikuttavuus&hl=fi&ct=clnk&cd=1&gl=fi)
- Kataja-aho, T. 2002. Työttömien elämänhallinta. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. Tutkimus 2/1998.

- Keski-Pirkanmaan työvoimatoimisto. 2008. Tehoa työnhakuun – valmennus Hämeenkyrössä. Viitattu 27.10.2008 <http://www.ptvt.fi/keskipirkanmaa/kalenteri/nayta.tmpl?id=1476>
- Kirkpatrick, D. I. 1976. Evaluation of training. Teoksessa R. Graig (toim.) Training and development handbook. 2. painos. New York: Mc-Graw-Hill, 301–319.
- Knabe, A. & Rätzel, S. 2008. Scarring or Scaring? The Psychological Impact of Past Unemployment and Future Unemployment Risk. FEMM Working Paper no 13. Otto-von-Guericke University of Magdeburg. Faculty of Economics and Management.
- Koistinen, P. & Kurvinen, A. 2000. Työpoolitoiminta aktiivisen työvoimapolitiikan kehittäjänä. Esitelmä konferenssissa ”Alueellinen erilaisuus ja työllisyys”. 29.-30.5.2000. Joensuun yliopisto.
- Kortteinen, M. ja Tuomikoski, H. 1998. Työtön – tutkimus pitkäaikaistyöttömien selviytymisestä. Helsinki: Tammi
- Kultalahti, L., Jokelainen, T., Tensing, M. & Soini, H. 2005. Osallistumisen ja vetäytymisen dynamiikkaa – tutkijan vaihtelevat roolit laadullisessa toimintatutkimuksessa. Kasvatus 36 (1), 44–51.
- Kurvinen, A. 2002. Resources and Labour Market Orientation of the Unemployed. Teoksessa P. Koistinen & W. Sengenberger (toim.) Labour Flexibility – a Factor of the Economic and Social Performance of Finland in the 1990s. Tampere University Press.
- Kuivalahti, M. 1999. Yksilön oppiminen ryhmässä. Tapaustutkimus systeemisuunnittelun ryhmätöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laki julkisista hankinnoista 2007.348/30.3.2007.
- Laki julkisesta työvoimapalvelusta 2002.1295/30.12.2002.
- Laki työttömyysturvasta 2002.1290/30.12.2002.
- Laurila, E. 1990. Opetuksen ja oppimisen arviointi. SYL-julkaisu 2/1990. Helsinki.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, USA: Sage.
- Lucas, R. Clark, A. Georgellis, Y. & Diener, E. 2004. Unemployment alters the set-point for life satisfaction. Psychological Science. 15 (1), 8-13.

- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu-kuka kääsee?" Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä - vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-1.
- Malinen, A. 2000. Towards the Essence of Adult Experiential Learning. A Reading of the Theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. A. Malinen & P. Sallila (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 63-92.
- Malmberg-Heimonen, I. & Vuori, J. 2000. Työnhakuryhmätoiminnan vaikutukset työmarkkina-asemaan ja koettuun terveyteen. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 221.
- Marton, F. 1984. Towards a Psychology Beyond the Individual. Teoksessa K.M.J. Lagerspetz & P. Niemi (toim.) Psychology in the 1990`s. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 45-72.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B.Webb (toim.) Qualitative Research in Education: focus and methods. Philadelphia: Galmer, 141-161.
- Marton, F., Dall'Alba, D. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. International Journal of Educational Research 19, 277-300.
- Marton, F. 1995. Cognosco Ergo Sum. Reflections on Reflections. Nordisk Pedagogik 15 (3), 165-180.
- Marton, F. 1996. Is phenomenography phenomenology? Viitattu 19.5.2008  
<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/faq/faq.phen.html>
- Marton, F. & Booth, L. 1997. Learning and Awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Fai, P. M. 1999. Two Faces of Variation. Paper presented at the 8th European Conference for Learning and Instruction August 24-28, 1999. Göteborg University. Viitattu 19.5.2008  
<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf>
- Marton, F., Runeresson, U. & Tsui, A. 2004. The space of learning. Teoksessa F. Marton & A. Tsui (toim.) Classroom discourse and the space of learning. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 3-40.
- Melin, K. 2001. Yrittäjyysintentiöt ja niiden taustatekijät Virossa ja Suomessa. Vertailukohteina eräissä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat nuoret kummassakin

- maassa. Vaasan yliopisto. Liiketaloustiede 37. Johtaminen ja organisaatiot. Acta Wasaensia 93.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1999. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-instituutin julkaisuja 3. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Niemelä, P. 1991. Väestön turvattomuus- ja elämönhallintatutkimuksen käytännölliset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa P. Niemelä (toim.) Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa. Osa 1: Tutkimuksen käytännölliset ja teoreettiset lähtökohdat, ikävaihekuvaukset, empiiriset esitutkimustulokset, muuttujien muodostaminen ja haastattelulomake. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, alkuperäistutkimukset 3.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 2001. Sivistyssanakirja. 14. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- OPH. Koulutuksen kehittäminen. Viitattu 11.5.2008  
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,443,9111,9378>
- OPM. Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus. Viitattu 29.7.2008  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapaa\\_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/tyoevoimapolitiittinen\\_koulutus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/aikuiskoulutusjaerjestelmae/tyoevoimapolitiittinen_koulutus/?lang=fi)
- Pang, M. F. 2003. Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. Scandinavian Journal of Educational Research 47 (2), 145-156.
- Partanen, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi kunnissa. 3. painos. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja sarja 33/1992. Tampere.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. USA: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.

Piaget, J. 1976. *The Child's construction of reality*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa S. Lötjönen (toim.) *Tutkijan ammattietiikka*. Viitattu 12.5.2008

[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan\\_ammattietiikka\\_99.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi)

Pietarinen J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 58-69.

Pohjola, M. 1998. Suomalaisten työmarkkinoiden toimivuus. Teoksessa M. Pohjola (toim.) *Suomalainen työttömyys*. Helsinki: Taloustieto Oy, 21-49.

Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Pärssinen, A. 2000. Asiakkaan toimintavoiman vahvistaminen viranomaisyhteistyössä: tapaustutkimus mielenterveysasiakkaiden työllistämiprojektista. Tampereen yliopisto. Sosiaalityön ja sosiaalipolitiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

Raitasalo, R. 1995. Elämänhallinta sosiaalipolitiikan tavoitteena. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 1. Helsinki: Kela.

Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen sisäiset ja ulkoiset determinantit. Teoksessa *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen akatemian julkaisuja 7/97, 54-69.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Repo-Kaarento, S. 2007. *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: Fenomenografisia näkökulmia tradenomien opinnäytetyöhön. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 970.

Roisko, H. 2003. *Oppimista ja merkitystä etsimässä – PD-koulutuksen arviointi oppimiskokemusten viitekehyksessä*. Hämeenlinna: HAMK.

Rotter, J. B. 1966. Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: general and applied*. Whole no. 609, 80 (1), 1-28.

- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 5-80.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uudistettu painos. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- van Ryn, M. & Vinokur, A. 1992. How did it work? An examination of the mechanisms through which an intervention for the unemployed promoted job-search behaviour. *American Journal of Community Psychology* 20, 577-597.
- Räisänen, H. 1995. Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus. Työllisyys, ammatillisuus ja kohdentuminen. Työpoliittinen tutkimus 94. Työministeriö.
- Sandberg, J. 2000. Understanding Human Competence at Work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal* 43 (2), 9–26.
- Santonen, K. 2007. Hiljainen tieto henkilöstön valinnassa  
– tutkimus työhaastatteluiden arvioinnissa hyödynnettävän tiedon hiljaisesta ulottuvuudesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Schein, E. H. 1990. Career Anchors (discovering your real values). San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Schön, D.A. 1988. Educating the Reflective Practitioner. San Fransisco: Jossey Bass.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 37.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- SOTEK -säätiön kotisivu. Viitattu 2.5.2008  
<http://www.sotek.fi/main.site?action=siteupdate/view&id=37>
- Steiner, D. D, Dobbins, G. H. & Trahan, W. A. 1991. The trainer-trainee interaction: An attributional model of training. *Journal of Organizational Behavior* 12, 271-286.
- Strandh, M. 2000. Different Exit Routes from Unemployment and their Impact on Mental Well-being: The Role of the Economic Situation and the Predictability of the Life Course. *Work, Employment & Society* 14 (3), 449-479.
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Suominen, S. 1996. Koherenssin tunne. Teoksessa J. Marski (toim.)

- Hyvinvoinnin ulottuvuuksia 1995: uhat, mahdollisuudet ja uudet haasteet. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 15. Kansaneläkelaitos: Helsinki, 52-61
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Svensson, L. 1997. Theoretical Foundations of Phenomenography. Higher Education Research & Development 16, 159–171.
- Säljö, R. 1979. Learning in the learners perspective: 1. Some common-sense conceptions. University of Göteborg. Department of education. Report no 79.
- Säljö, R. 1997. Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. Higher Education Research & Development 16, 173–180.
- Tervahartiala, T., Vesalainen, J. & Vuori, J. 1996. Työttömien toimenpideohjelmien vaikutukset. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 12. Helsinki: Kela.
- Tilastokeskus. 5.1 Työttömyysaste sukupuolen ja iän mukaan 2008/10 - 2007/10. Viitattu 26.11.2008 [http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2008/10/tyti\\_2008\\_10\\_2008-11-25\\_tau\\_015\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2008/10/tyti_2008_10_2008-11-25_tau_015_fi.html)
- Tilastokeskus. Työlliset ja työttömät heinäkuussa 2008. Viitattu 30.8.2008 [http://www.tilastokeskus.fi/ajk/tiedotteet/v2008/tiedote\\_021\\_2008-08-26.html](http://www.tilastokeskus.fi/ajk/tiedotteet/v2008/tiedote_021_2008-08-26.html)
- Tuomala, J. 2000. Työnhakukoulutuksen vaikutusten arviointi. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 222.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva: WSOY, 160 – 179.
- Työnhakuun–opas. Viitattu 12.5.2008 <http://www.avosto.net/a-ura/opas/>
- Työministeriön ohje 0/19/1999. Ohje työhallinnon toimenpiteistä 55-59 –vuotiaiden eläkkeelle siirtymisen myöhentämiseksi ja työssä jaksamisen edistämiseksi. Viitattu 5.7.2008 [http://www.finlex.fi/pdf/normit/8475-Tyohallinnon\\_toimenpiteet\\_55-59.suomi.pdf](http://www.finlex.fi/pdf/normit/8475-Tyohallinnon_toimenpiteet_55-59.suomi.pdf)



- Työministeriön ohje 0/9/2003. Työnhaku- ja muun ryhmävalmennuksen sekä ammattikartoitusten järjestäminen ja hankinta. Viitattu 29.7.2008  
<http://www.finlex.fi/pdf/normit/14251-O92003TM.pdf>
- Työministeriön ohje 0/17/2006. Kokonaistaloudellisuuden arviointi. Viitattu 3.9.2008  
<http://www.ptvt.filiitetiedostot/materiaalit/dyntekstit/2374.doc>
- Työsopimuslaki 2001.55/26.1.2001.
- Töttö, P. 1999. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. JYY julkaisusarja 41. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning och uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa J. Merenheimo & L. Syrjälä (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological Features of Phenomenography. University of Göteborg. Department of Education. Report number 3.
- Uljens, M. 1993. The Essence and Existence of Phenomenography. Nordisk Pedagogik 13 (3), 134–147.
- Uljens, M. 1998. Undervisning och intersubjektivitet. Nordisk Pedagogik 18 (3), 154–162.
- Vahtio, E.-L. 2002. Rekrytointi, ikä ja ageismi. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 244.
- Varto, J. 1995. Aikuiskoulutuksen arvioinnin tehtävä ja ongelma. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja, Kansanvalistuksen ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 334-335.
- Weiner, B. 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology 71, 3-25.
- Vesalainen, J. & Vuori, J. 1998. Työhön–ryhmämenetelmän vaikutus työllistymiseen ja työllistymisen laatuun. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 189.
- Wikipedia. Elämänhallinta. Viitattu 12.5.2008  
<http://fi.wikipedia.org/wiki/El%C3%A4m%C3%A4nhallinta>
- Vinokur, A. & Caplan, R. 1987. Attitudes and social support: Determinants of job-seeking behavior and well-being among the unemployed. Journal of Applied Social psychology 17, 1007-1024.
- Virjo, I. & Aho, S. 2001. Työnhakuaktiivisuuteen vaikuttavat tekijät. Työministeriö. Työpoliittinen aikakauskirja 3/2001, 55-75.

- Virmasalo, I. 2000. Työttömyys ja perheasema Suomessa 1980-1995. Yhteiskuntapolitiikka 4/2000. Viitattu 4.1.2007 <http://yp.stakes.fi/NR/rdonlyres/51303C60-F706-4AC1-8D89-99E6F819A7CA/0/yp400.pdf>
- von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. Psykologia 31. Viitattu 3.6.2008 <http://www.helsinki.fi/~lhirsto/jonni1.html>
- Zimmerman, M.A. 1995. Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. American Journal of Community Psychology 23 (5), 58-59.

## LIITE 1

**VALTAKUNNALLINENTYÖNHAKUVALMENNUKSEN/RYHMÄ-PALVELUN  
ASIAKASPALAUTELOMAKE**
**Parannamme laatua, seuraamme valmennuksen tuloksia!**

Pyrimme jatkuvasti kehittämään valmennuksen laatua ja toimivuutta. Osallistujilta tuleva palaute on tässä kehittämistyössä avainasemassa. Ole hyvä ja arvioi kokemuksiasi työnhakuvalmennuksesta ympäröimällä annetuista vaihtoehdoista sopivin. Numeroarvosanoissa 1= huono ja 5=erinomainen.

Arviosi valmennuksen asiasisällöstä	1	2	3	4	5
Arviosi valmennuksessa käytetyistä menetelmistä (harjoitukset, ryhmä- ja yksilötyöt)	1	2	3	4	5
Arviosi vetäjän/vetäjien toiminnasta	1	2	3	4	5
Arviosi ryhmän ilmapiiristä	1	2	3	4	5
Arviosi omasta osallistumisaktiivisuudesta	1	2	3	4	5
<b>Kokonaisarvio työnhakuvalmennuksesta</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Valmennuksen kesto 5=sopiva, 1= liian lyhyt/pitkä	1	2	3	4	5

Mikä työnhakuvalmennuksessa/ryhmäpalvelussa oli hyvää? \_\_\_\_\_

---



---



---

Mikä ei toiminut? \_\_\_\_\_

---



---



---

Miten arvioit valmennuksen vaikuttavan työnhakuusi ja muihin jatkosuunnitelmiin?

---



---



---

Muut kommentit, mielipiteet ja kehittämissuhteet vetäjille? \_\_\_\_\_

---



---



---

**Kiitos palautteestasi!**