

TYÖVOIMAKOULUTUKSELLA LEIVÄN SYRJÄÄN

**Mikrohistoriallis-narratiivinen tutkimus koulutukseen osallistuneiden
työmarkkinapoluista**

Hilkka Kotila-Martti

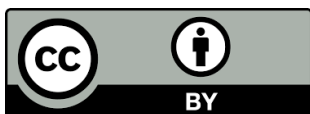
Lapin yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ohjaajat:

professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto

professori Raimo Rajala, Lapin yliopisto



ISBN 978-952-337-499-7

Julkaisun pysyvä osoite:

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-499-7>

Alkusanat

KL Hilikka Kotila-Martilla oli takanaan jo pitkä matka tutkimuksensa kanssa, kun kysymys minun ohjaukseeni siirtymisestä tuli ajankohtaiseksi. Hilikka siirtyi ohjaukseeni tekemään väitöskirjaansa vuonna 2022. Yhdessä lähdimme taivaltamaan ottaen kompassiin uuden suunnan: keksimme lähestyä arvokasta aineistoa mikrohistoriallisen tutkimuksen keinoin ja tutkimushenkilöiden elämänkulkuja narratiiveina tarkastellen.

Hilikka innostui tästä kovasti ja ryhtyi työstämään väitöskirjaansa täysin uudella otteella. Tapasimme säännöllisesti ja vietimme pitkät tovit tutkimuksen suunnasta – ja elämästä ylipäättään – keskustellen.

Väitöskirjakäsikirjoitus tarkistettiin Kasvatustieteiden tiedekunnan opponointiseminaarissa 5.11.2024. Tämän jälkeen alkoi viimeistely esitarkastusta varten. Tähtäimessä oli käsikirjoituksen lähettäminen esitarkastukseen kevään 2025 aikana. Tämä jäi toteutumatta.

Käsissäsi on siis KL Hilikka Kotila-Martin väitöskirjaksi tarkoitettu tutkimusraportti. Omaisten luvalla ja toiveesta olen yhdessä nuoremman tutkijan, KM Juuli Huttu-Hiltusen kanssa viimeistellyt raportin postuumisti julkaistavaksi.

Lepsämässä 18.6.2025

Hilkan muistoa kunnioittaen,

Satu Uusiautti

Professori, Lapin yliopisto



Hilikka Kotila-Martti 1946–2025

Kasvatustieteiden lisensiaatti Hilikka Kotila-Martti oli poikkeuksellinen ihminen – päämäärätietoinen vaikuttaja, sivistyksen puolestapuhuja ja oikeudenmukaisuuden tinkimätön puolustaja. Hänen elämänsä tarina on kertomus sitkeydestä, rohkeudesta ja periksiantamattomuudesta.

Hilikka syntyi Muurolassa keväällä 1946 pienviljelijäperheeseen. Vaikka nivelreuma varjosti hänen elämäänsä lapsuudesta lähtien, sairaus ei ollut koskaan este elämiselle. Hän opiskeli sinnikkäästi, teki pitkän uran Lapin työhallinnossa ja vaikutti laajasti yhteiskunnassa – erityisesti koulutuksen, työelämän, vammaisjärjestöjen ja kunnallisen päätöksenteon saralla.

Yli 30 vuoden työura työhallinnossa vei Hilikan aluksi toimistovirkailijasta johtavaksi työvoimaneuvojaksi. Erikoisalueena hänellä olivat ammattikurssiasiat ja työnsä ohella hän toimi pitkään myös työsuojeluvaltuutettuna. Työelämä päättyi 1999 työkyvyttömyyseläkkeeseen, mutta aktiivisuus ei.

Koulutus oli Hilikalle elämänikäinen projekti. Hän valmistui kasvatustieteiden maisteriksi 1995, lisensiaatiksi 2012 ja työskenteli vielä elämänsä loppuvaiheissa väitöskirjan parissa. Häntä ajoi eteenpäin syvä sivistysusko ja vakaumus siitä, että koulutus kuuluu kaikille.

Yhteiskunnallinen vaikuttaminen oli Hilikalle kutsumus. Hänellä oli laaja kokemus vammais- ja kansanterveysjärjestöistä jo ennen liittymistään SDP:hen 1985. Rovaniemen Reumayhdistyksen ja Suomen Reumaliiton aktiivina hän vaikutti vammaisten oikeuksien edistämiseen. Hänen aloitteestaan perustettiin Rovaniemen vammaisneuvosto, jonka ensimmäiseksi puheenjohtajaksi hänet valittiin.

Hilikka oli useaan otteeseen kuntavaaliehdokkaana ja toimi mm. kaupunginvaltuustossa, kulttuurilautakunnassa ja Lapin sairaanhoitopiirin valtuustossa. Hän oli keskeinen vaikuttaja niin Rovaniemen Sosialidemokraattisessa kunnallisjärjestössä kuin paikallisessa Työväenyhdistyksessäkin, jonka historiahankkeeseen hän osallistui intohimoisesti.

Hilikka oli myös sitoutunut kuluttajatoimintaan, kirkolliseen luottamustyöhön sekä settlementiliikkeeseen Rovalan pitkäaikaisena hallituksen jäsenenä. Hän uskoi yhteisöllisyyteen, paikalliseen vaikuttamiseen ja siihen, että pienilläkin teoilla voi rakentaa parempaa yhteiskuntaa.

Hilikka oli lämmin, älykäs ja oikeudentuntoinen ihminen. Häntä jäivät kaipaamaan lapset, lastenlapset, sisarukset, ystävät ja laaja joukko yhteistyön ystäviä – sekä monet yhteisöt, joihin hänen työnsä jätti pysyvän jäljen. Hänen elämäntyönsä ja periksiantamaton asenteensa elävät muistoissamme.

Sirkku Martti
tytär

TIIVISTELMÄ

Hilkka Kotila-Martti

TYÖVOIMAKOULUTUKSELLA LEIVÄN SYRJÄÄN. Mikrohistoriallis-narratiivinen tutkimus koulutukseen osallistuneiden työmarkkinapoluista

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2025.
Lauda, Erillisteokset ja sarjajulkaisut
ISBN 978-952-337-499-7

Työvoimakoulutus on työhallinnon oma aikuiskoulutusjärjestelmä, jolla hoidetaan työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaantoa. Samalla sillä hoidetaan aikuisväestön koulutustarpeita elinikäisen oppimisen hengessä. Tässä tutkimuksessa on seurattu 1990-laman aikana työttömiksi jääneiden ihmisten työmarkkinapolkujen kehittymistä yksilötasolla työvoimakoulutuksen jälkeen. Koulutushanke oli tarkoitettu pitkäaikaistyöttömille ja oli nimeltään Matkailuympäristön tuotteistaminen.

Hankkeessa järjestettiin peräkkäin kaksi yhdeksän kuukauden kurssia vuosina 1996-1998. Niihin osallistui yhteensä 58 opiskelijaa. Kurssilaisten työmarkkinatilannetta on seurattu työhallinnon vaikuttavuustavoitteen hengessä heti koulutuksen jälkeen ja puolen vuoden kuluttua. Tässä tutkimuksessa erityinen kiinnostus on tutkia näiden laman pudottamien lappilaisten ihmisten työmarkkinapolkuja koulutuksen jälkeisen viidentoista vuoden ajalta. Tutkimuskohteena oleva koulutushanke oli uutta kokeileva, lumi- ja jäärakentamista sisältävä pilotti.

Tutkimusotteeni on mikrohistoriallis-narratiivinen. Mikrohistoria antaa mahdollisuuden kertoa oikeassa kontekstissa neljännesvuosisadan aikaisia tapahtumia ja yksilöiden tarinoita ymmärrettävästi. Lähestymistapani edustaa konstruktivistista paradigmaa. Konstruktivismi korostaa ajatusta, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Olen käyttänyt Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemiteorian kehikkoa, joka antoi mahdollisuuden ymmärtää yksilöllisiä narratiiveja tässä historiallisessa ajassa ja paikassa. Narratiivisuus tuo mikrohistorialliseen näkökulmaan mielenkiintoisia tutkimuksellisia mahdollisuuksia. Se toimii mikrohistorian kanssa, kun tarkoitus on tavoittaa tutkimuskohteena olevien ihmisten todellisuus.

Tutkimuksessa on laaja ja monipuolinen aineisto. Se koostuu teemahaastatteluista, lomakekyselyistä ja osallistuvan havainnoinnin materiaalista sekä viranomaismateriaalista. Tutkimuskysymyksiä asetin kolme: 1) Miten työvoimakoulutukseen osallistuneet kuvaavat koulutuksen merkitystä omalla opiskelu- ja työpolullaan? 2) Minkälaisia opiskelijatyyppejä työvoimakoulutukseen osallistuneista on mahdollista muodostaa? 3) Minkälaisia työuranarratiiveja osallistuneiden opiskelu- ja työpoluista on löydettävissä 15 vuoden seurannassa? Analyysissa hyödynnettiin sekä narratiivien että narratiivista analyysimenetelmää.

Opiskelijoiden tärkein toive oli työllistyä uudelleen mahdollisimman pian. He tiedostivat hyvin uuden työmarkkinapolun vaikeudet, mutta toivoivat saavansa siihen tukea. He arvostivat luonnon elementtien parissa työskentelyä ja pitivät koulutuksen sisältöjä mielekkäinä. Parhaiten koulutuksessa menestyivät henkilöt, joilla oli riittävästi ammatillista pohjaa ja jotka pystyivät reagoimaan joustavasti koulutuksen sisäisiin tapahtumiin.

Koulutukseen osallistuneiden opiskelijatyyppejä pystyi erottamaan kuusi: Menestyjä, Tilaisuuden hyödyntäjä, Asiantuntija, Vastatuuleen jouluja, Satunnainen kulkija ja Käväisijä. Opiskelijatyypeillä sain konkreettisesti esiin sen, kuinka erilaisilla tavoitteilla ja taustoilla työvoimakoulutukseen tultiin. Eri tyyppien tarkastelu auttoi myös ymmärtämään syvemmin

koulutukseen liitettyjä kokemuksia, odotuksia ja koulutuksen etenemistä. Menestyjät, Tilaisuuden hyödyntäjät ja Asiantuntijat olivat tyyppinä henkilöitä, jotka tiesivät omat ammatilliset vahvuutensa. He olivat hakeutuneet koulutuksen etsimään itselleen luontoon liittyviä uusia taitoja, joista voisivat löytää työuralle uusia ideoita. Vastatuuleen joutujien koulutus alkoi positiivisesti ja heillä oli tullessaan vahvoja odotuksia koulutuksen sisältöön. Kurssin edetessä heille tuli kuitenkin henkilökohtaisia ongelmia, jotka sekoittivat hyvin alkaneen kurssin. Satunnaiset kulkijat ja Käväisijät ovat tyyppisiä, joiden ohjautuminen koulutukseen oli vähemmän harkittua ja perusteltua. Monen koulutus keskeytyi henkilökohtaisen syyn vuoksi.

Kolmanneksi tarkastelen, minkälaisia uranarratiiveja kurssilaisten viidentoista vuoden työmarkkinapoluista on mahdollista kuvata mikrohistoriallinen konteksti taustalla. Narratiivisen analyysin tuloksena jaoin työurat viiteen uratyypin: vakaa työura, nousujohteinen työura, liikkuva työura, epävakaa työura ja poikkeava työura. Työuranarratiivien etsiminen syvensi edelleen ymmärrystä työvoimakoulutukseen osallistuneiden elämänkuluista. Siinä missä opiskelijatyypit kuvasivat heidän koulutuskokemustaan ja -tavoitteitaan, työuranarratiivit antoivat mahdollisuuden tarkastella koulutuksen jälkeistä etenemistä.

Yhteenvedona voi todeta, että tutkimuskohteena olevien henkilöiden työmarkkinapolut ovat edenneet viidentoista vuoden tarkastelussa yksilöllisesti. Tutkimushenkilöiden työhistoriat ja opiskelupolut osoittavat asianomaisten olleen erittäin aktiivisia tutkimuskurssien jälkeen. Kurssilaisten kokemukset ja työmarkkinaurat hahmottuivat moninaisina tyyppitarinoina. Ne heijastelivat aikansa yhteiskunnallista tilannetta, mutta niiden tarkastelu antaa myös uusia näkökulmia tämän päivän työmarkkinoiden ja jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien kehittämiseen.

Asiasanat: työvoimakoulutus, mikrohistoria, narratiivi, työuranarratiivi, lama-aika

ABSTRACT

Hilkka Kotila-Martti

FINDING EMPLOYMENT AFTER LABOR MARKET TRAINING. A Microhistorical-narrative research on the labor market paths of the unemployed who participated in the training

Rovaniemi: University of Lapland, 2025.

Lauda, Books and series

ISBN 978-952-337-499-7

Labor Market Training is the adult education system of the employment administration, designed to address the matching of labor supply and demand. At the same time, it caters to the educational needs of the adult population in the spirit of lifelong learning. This study follows the development of the career paths of individuals who became unemployed during the 1990s recession, at an individual level, after participating in labor market training. The training project was intended for the long-term unemployed and was called “Productization of the Tourism Environment.”

The project included two consecutive nine-month courses held between 1996 and 1998, with a total of 58 students participating. The employment situation of the course participants was monitored immediately after the training and six months later, in line with the employment administration’s effectiveness goals. This study is particularly interested in examining the career paths of these individuals from Lapland, who were affected by the recession, over a fifteen-year period following the training. The training project under study was an experimental pilot that included snow and ice construction.

My research approach is microhistorical-narrative. Microhistory allows for the telling of events and individual stories from a quarter-century ago in their proper context, in an understandable way. My approach represents a constructivist paradigm. Constructivism emphasizes the idea that people construct their knowledge and identity through narratives. I have used Bronfenbrenner’s (1979) ecological systems theory framework, which allowed for an understanding of individual narratives in this historical time and place. Narrativity brings interesting research possibilities to the microhistorical perspective. It works with microhistory when the aim is to capture the reality of the people being studied.

The study has a broad and diverse dataset. It consists of thematic interviews, questionnaire surveys, observation material, and official materials. I posed three research questions: 1) How do participants in labor market training describe the significance of the training on their educational and career paths?; 2) What types of student profiles can be formed from those who participated in labor market training?; and 3) What kinds of career narratives can be found in the educational and career paths of participants over a 15-year follow-up? The analysis utilized both the analysis of narratives and narrative analysis methods.

The main wish of the students was to find employment again as soon as possible. They were well aware of the difficulties of a new career path but hoped to receive support for it. They appreciated working with natural elements and found the training content meaningful. Those who succeeded best in the training were individuals with sufficient professional background and the ability to respond flexibly to internal events of the training.

Six types of students could be distinguished among the participants: Achiever, Opportunity Utilizer, Expert, Facing Headwinds, Occasional Wanderer, and Visitor. These student types concretely illustrated the diverse goals and backgrounds with which people entered labor market training. Examining the different types also helped to understand more deeply the experiences, expectations, and progress associated with the training. Achievers, Opportunity Utilizers, and

Experts were individuals who knew their professional strengths. They had sought the training to acquire new nature-related skills that could provide new ideas for their career paths. Those facing headwinds started the training positively and had strong expectations for the training content. However, as the course progressed, they encountered personal problems that disrupted the well-started course. Occasional Wanderers and Visitors were types whose participation in the training was less considered and justified. Many of them dropped out of the training due to personal reasons.

Thirdly, I examine what kinds of career narratives can be described from the fifteen-year career paths of the course participants, with a microhistorical context in the background. As a result of narrative analysis, I divided the careers into five types: stable career, upward career, mobile career, unstable career, and deviant career. Searching for career narratives further deepened the understanding of the life courses of those who participated in labor market training. While the student types described their training experiences and goals, the career narratives provided an opportunity to examine post-training progress.

In summary, the career paths of the individuals under study have progressed individually over the fifteen-year review. The work histories and educational paths of the study subjects show that they were very active after the research courses. The experiences and career paths of the course participants emerged as diverse type stories. They reflected the societal situation of their time, but their examination also provides new perspectives for developing today's labor markets and lifelong learning opportunities.

Keywords: labor market training, microhistory, narrative, career narrative, recession period

Taulukot

Taulukko 1. Siirtymien tyyppimalli	47
Taulukko 2. MYT1-kurssin opiskelijat syntymävuosikymmenen mukaan	63
Taulukko 3. MYT2-kurssin opiskelijat syntymävuosikymmenen mukaan	64
Taulukko 4. Matkailuympäristön tuotteistamiskurssi 1:n eteneminen	65
Taulukko 5. Matkailuympäristön tuotteistamiskurssi 2:n eteneminen	65
Taulukko 6. Aineisto tässä tutkimuksessa	69
Taulukko 7. Tyyppien rakentamista aikajanaidealla	74
Taulukko 8. Tarinoiden tyypittelyä	75
Taulukko 9. Kurssilaisten tilanne puolen vuoden kuluttua	90

Kuvat

Kuva 1. Kurssilainen ja märkä työympäristö	14
Kuva 2. Jääkukat Hiljaisuuden puistossa Napapiirillä	51
Kuva 3. Kurssilaiset opettelevat lumikuution valmistusta muottitekniikalla	54
Kuva 4. Jäiden nostoa kaksissa miehin	81
Kuva 5. Jääkirkko Napapiirillä	84
Kuva 6. Jääkirkon ja tapulin rakentajia Napapiirillä	84
Kuva 7. Kaukolammen puiston työmaalla	140
Kuva 8. Kaukolammen Talvipuisto	141
Kuva 9. Jääenkelit Kaukolammella	142
Kuva 10. Jääteos Hiljaisuuden puistossa	143
Kuva 11. Jääenkelit Hiljaisuuden puistossa	144
Kuva 12. Tervetuloa Hiljaisuuden puistoon	145
Kuva 13. Lumiteos Hiljaisuuden puistossa	146
Kuva 14. Jääteos Hiljaisuuden puistossa	146
Kuva 15. Kellotapuli Napapiirillä	147

Sisällysluettelo

Alkusanat.....	3
TIIVISTELMÄ.....	5
ABSTRACT.....	7
Taulukot.....	9
Kuvat.....	9
Sisällysluettelo.....	10
PROLOGI.....	13
1 JOHDANTO.....	16
1.1 Tutkimuksen tausta: Lama-aika Suomessa ja Lapissa.....	16
1.1.1 Massatyöttömyys ja murenevat toimialat.....	17
1.1.2 Työllisyyskursseista työvoimakoulutukseen.....	19
1.1.3 Työvoimakoulutuksen markkinavetoisuus.....	20
1.1.4 Euroopan Unionin rahastotuet työllisyyden hoidon tukena.....	22
1.2 Tutkimuksen tavoite.....	22
2 TYÖVOIMAKOULUTUKSEN ROOLI TYÖLLISYDEN HOIDOSSA 1990-LUVULLA.....	24
2.1 Työvoimakoulutuksen historia Suomessa.....	24
2.2 Järjestelmä uudistuksia.....	26
2.3 Työvoimakoulutuksen luonne.....	27
2.4 Työvoimakoulutukseen pääsy.....	28
3 TYÖMARKKINAPOLUT EKOLOGISEN SYSTEEMITEORIAN TASOILLA.....	31
3.1 Yhteiskunnallinen tilanne yksilön polun lähtökohtana.....	31
3.2 Työyhteiskunnan muuttuvat vaatimukset.....	33
3.2.1 Ympäristöstä nousevat haasteet.....	34
3.2.2 Työn muutokset.....	36
3.2.3 Ammattitaito ja työidentiteetti.....	38
3.3 Työelämän ja työmarkkinasukupolvien yhtymäkohdat.....	39

3.3.1 Suomalaiset koulutussukupolvet.....	40
3.3.2 Työmarkkinasukupolvet	41
3.4 Aikuiskoulutus ja aikuisten koulutustarpeet.....	42
3.5.1 Aikuiskoulutuspolitiikan näkökulma	43
3.4.2 Elinikäinen kasvatus ja oppiminen	43
3.5 Yksilön työura.....	46
3.5.1 Limittäinen elämänura murroksessa.....	46
3.5.2 Työ oppimisympäristönä	49
4 MATKAILUYMPÄRISTÖN TUOTTEISTAMISHANKE TYÖVOIMAKOULUTUKSEN PILOTTINA.....	50
4.1 Yleisesittely.....	50
4.2 Elämyksiä lumesta ja jäästä.....	51
4.3 Toisenlaisia opetuskäytäntöjä.....	53
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	56
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	57
6.1 Mikrohistoriallis-narratiivinen tutkimus	57
6.2 Tutkimusmenetelmät	61
6.3 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu.....	63
6.3.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimushenkilöt.....	63
6.3.2 Aineistonkeruu.....	66
6.4 Narratiivisen aineiston analyysi.....	69
6.4.1 Narratiivien analyysi.....	70
6.4.2 Narratiivinen analyysi.....	71
6.4.3 Tyypeistä työurapoluille.....	75
6.5 Tutkijan positio ja eettiset kysymykset	77
7 TULOKSET	79
7.1 MYT-kursseille hakeutuminen ja odotukset.....	79
7.2 MYT-kurssien eteneminen ja kokemukset	85
7.2.1 Merkitykselliset kokemukset kurssien aikana	85

7.2.2 Tyytyväisyys kurssiin ja tavoitteiden saavuttaminen.....	87
7.3 Kurssilaisten työmarkkinapolut.....	88
7.4 Kurssilaisten tyyppitarinat	90
7.5 Kurssilaisten työmarkkinaurat viidentoista vuoden tarkastelussa	93
7.5.1 Tapahtumat työurilla	93
7.5.2 Opiskelupolut	95
7.5.3 Kurssilaisten työuranarratiivit.....	97
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	101
8.1 Tulosten tarkastelu.....	101
8.2. Tutkimuksen luotettavuus	103
8.3 Tutkimuksen kontribuutio	105
8.4 Jatkotutkimusehdotukset	107
EPILOGI	109
LÄHTEET	111
Liitteet	133
Liite 1. Kurssilaisten teemahaastattelurunko (MYT 1).....	133
Liite 2. Sidosryhmän edustajien teemahaastattelurunko	134
Liite 3. Kurssin kyselylomake (MYT 2)	135
Liite 4. Kurssipalautelomake	136
Liite 5. Tapaus 1. Surullisen hahmon ritari.....	138
Liite 6. Tapaus 2. Rouva Suorasuu.....	139
Liite 7. Sidosryhmän tilaustöitä	140

PROLOGI

Elokuussa 1996 luokseni työvoimatoimistoon pyörähti eloisa savolaismies, joka kertoi olevansa kaupustelumatkalla ja myymässä koulutusideaansa lumi- ja jäärakentamisesta. Toimin virkamiehenä työvoimatoimistossa työvoimakoulutusosastolla ja tehtäviini kuului myös hallintoon tarjottavien koulutusesitysten siivilöinti ja jalostaminen. Kurssien tarjoajiin työhallinnossa oli jo totuttu, kun vuonna 1991 oli astunut voimaan Laki työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta. Tällöin markkinat avautuivat myös yksityisille koulutuksenjärjestäjille. Samalla työhallinnosta tuli ostaja ja tarjoajista myyjiä. Kyseinen koulutusidea kuulosti niin utopistiselta ja hullulta, että aloite olisi ollut helppo jättää silleen. Mutta koulutusvalikoima junnasi perinteistä rataa, ja massiivisen työttömyyden oloissa uudet innovaatiot olivat varsin toivottuja. Lupasin viedä ideaa hallinnossa eteenpäin ja järjestin työkokouksen asiasta kiinnostuneille.

Koulutusidea eteni työhallinnossa ja ensimmäinen kurssi käynnistyi samana syksynä marraskuussa. Hoidin koulutuksenjärjestäjän kanssa asiaankuuluvat toimenpiteet, koulutuksen suunnittelun, koulutuksen markkinoinnin ja opiskelijoiden valinnat. Tulin nimetyksi kurssin kummineuvojaksi, joka tarkoitti tiivistä yhteydenpitoa kurssin ja työvoimatoimiston välillä. Malli kehiteltiin kurssiruuhiin, mikä oli seurausta paikkakunnalla sijaitsevan suuren aikuiskoulutuskeskuksen runsaasta koulutustarjonnasta ja työvoimakoulutuksen volyymin nostosta. Jokaiselle alkavalle kurssille nimettiin työvoimatoimistossa kummineuvoja, joka huolehti kurssiaikaisen yhteydenpidon ja hoiti kurssin päätyttyä opiskelijoiden siirtymiset työmarkkinoille tai työnhakijaksi. Kouluttaja innosti minua seuraamaan tutkimuksella tätä hanketta kuultuaan tuoreen pro-gradun aiheen yksilövaikuttavuudesta ja jatko-opiskelusuunnitelmani. Asiaa pohdittuani lupauduin joulun alla mukaan tutkijaksi oman virkatyöni ohella saatuaani työnantajalta tähän luvan. Tavoitteenani oli tehdä hallintotieteen lisensiaattityö. Lisäksi työvoimapiiri oli nimennyt minut hallinnon edustajaksi ESR-rahoitteen ykköskurssin ohjausryhmään.

Hankkeessa päätettiin toteuttaa myös kakkoskurssi, johon kouluttaja pani ehdoksi, että minun on ryhdyttävä kurssinjohtajaksi. Tarjous sisälsi mallin työn jakamisesta puoleksi kurssinjohtajan ja puoleksi tutkijan työtä. Hän hoitaisi itse toisen puolikkaan kurssinjohtajan tehtävästä. Pitkän pohdinnan jälkeen ja työnantajan luvan saatua siirryin talveksi virkavapaalle tähän tehtävään, mikä käytännössä osoittautui kokopäiväiseksi kurssinjohtajan pestiksi. Toisena ehtona kouluttajalla oli, että ykköskurssin oppilaana ollut Jussi on saatava työmaille työnjohtajaksi. Näin kävi, kun Rovaniemen maalaiskunta palkkasi Jussin tähän tehtävään.

Tässä koulutuspiilotissa kaikki tehtiin ensimmäistä kertaa, joten aiemmin koettuun ei voitu vedota. Koulutusala ei oletettu löytyvän suoraan työpaikkoja, vaan kaikki piti luoda ikään kuin tyhjältä. Koulutusala ja opetusjärjestelyt poikkesivat perinteisestä formaalista luokassa tapahtuvasta toiminnasta todella suuresti (mm. Tuomisto 1994, 24). Työhallinto oli asettanut vielä kurssilaisten työllistymiseen huomattavan velvoitteen. Siinä oli asetelma, johon meidän vastuussa olevien piti löytää toimivat keinot ja välineet. Lähtiessäni tutkijaksi monien roolieni kanssa sitouduin panemaan itseni likoon kaikilla tiedoilla, taidoilla ja kokemuksellani. Opiskelijoihin aiottiin panostaa mahdollisimman paljon. Tämä tarkoitti jokaisen opiskelijan kohtaamista yksilönä, jolla on oma taustansa ja elämänhistoriansa sekä odotukset ja haaveet. (Kurki 2000, 20; Rauhala 1992, 40-41.)



Kuva 1. Kurssilainen ja märkä työympäristö

Loppuvuodesta kurssilaisia alkoi ilmestyä luokseni työvoimatoimistoon yksin tai pikkuryhminä. He moitiskelivat raskasta ulkotyötä ja kastuneita käsineitä ja jalkineita. Kuvassa 1 kurssilainen on autenttisisessa työ- ja opiskeluympäristössä. Lupasin keskustella näistä kouluttajan kanssa ja kehottaa hankkimaan parempia varusteita. Myös kouluttaja poikkesi luonani tämän tästä kertomassa kurssin tilannekuulumiset. Niissä tulivat esiin myös ensimmäiset kurssin keskeyttämistarpeet. Tulkitsin nämä kohtaamiset tavallisen virkamiehen eli kummineuvojan roolissa. (mm. Onnismaa 1998, 72.)

Kävin vuoden vaihtuessa seuraamassa tapahtumia kurssipaikalla ja puistotyömaalla. Kerroin opiskelijoille, että olen tekemässä tutkimusta tästä koulutuksesta. Jään parin kuukauden opintovapaalle ja tulen haastattelemaan heitä tutkimusta varten. Tuomasin, että olen heidän käytettävissään muutoinkin. Jos he haluavat keskustella kanssani henkilökohtaisista asioista, niin järjestetään kahdenkeskinen juttutuokio. Puhuin heille tästä työnohjauksena, vaikka tässä olisi kyse kerrallisista tapaamisista. Olin työhallinnon koulutuksen hankkinut työnohjaaja ja tehnyt hallinnon sisällä useita vuosia työnohjausta, joten pystyin tarjoamaan sitä myös kurssilla.

Työnohjauksesta tulikin mieluisa dialoginen kommunikointitapa kanssani käytäviin keskusteluihin niin opiskelijoille kuin kouluttajallekin. Kahdenkeskistä keskustelutarvetta ilmeni molemmilla tahoilla. Toimintaan liitettiin ilmeisesti vahva luottamuksen mielikuva, jonka pohjalta oli mahdollista käydä läpi omia sisäisiä tuntemuksia. Olin niissä ikään kuin ulkopuolinen luottohenkilö enemmän kuin virkamies. Keskustelun aihe ja intensiteetti syntyi ohjattavan tarpeen ja tilanteen mukaan. Yleisin aihepiiri opiskelijalla oli henkilökohtaisesti koettu loukkaus tai väärinkohtelu, jonka hän halusi purkaa kanssani. Teemoina oli usein myös huoli henkilökohtaisesta elämäntilanteesta tai oman urapolun epäselvyys. Varsinaisen työnohjauksen kriteerit eivät täytyneet, koska emme tehneet alussa varsinaisia työnohjaussopimuksia enempää yksilöiden kuin ryhmänkään kanssa. Toisaalta lupasin alusta alkaen olla käytettävissä myös työnohjaajana, joten opiskelijat ja kouluttaja saivat valita, millä kehyksellä halusivat minut kohdata.

Kohtaamiset olivat kerrallisia, jolloin pyrin selvittämään yksilön ongelman. Mutta tapaamisia jatkettiin tarvittaessa siitä, mihin ne olivat jääneet. Asianomaisten tilanne tuli ensimmäisen talven aikana tutuksi, joten kyseessä oli jatkokertomus edelliseen tai jokin uusi käänne. Tavoite oli tilanteen mukaan kuulla, tukea tai auttaa luottamuksellisesti. Myös kouluttajan

kanssa toiminta tapahtui samalla periaatteella. Mönkkönen (2018, 20-21) katsoo, että asiakastyössä on tärkeää luottaa omaan tunteeseen siitä, mikä on kussakin tilanteessa sopivaa ja luontevaa, eikä inhimillistä kosketusta toiseen tule kokonaan pyrkiä hallitsemaan. Ammatillisuus on uskallusta asettua avoimesti asiakassuhteeseen, samalla tiedostaen ammattirooliin liittyvän vastuun.

Hankkeessa toteutettiin peräkkäin kaksi yhdeksän kuukauden pituista koulutusta. Molemmat alkoivat syksyllä, ykköskurssi marraskuussa ja kakkoskurssi lokakuussa. Kumpikin kurssi tarjosi reilun ulkotyöputken koko talveksi, kun koulutus tapahtui pääasiassa ulkona säästä piittaamatta. Sisätiloissa toki pidettiin ryhmälle aihekohtaisia opetustunteja ja suunniteltiin pienryhmissä teoksia ja muuta toimintaa. Toiminta painottui kuitenkin työvaltaiseen ulkotyöskentelyyn, joten koulutus poikkesi perinteisestä luokassa tapahtuvasta formaalista opiskelusta (mm. Tuomisto 1994, 22-24; 2005, 68, 79). Opiskelijat varustettiin asianmukaisella toppavaatetuksella, ulkojalkineilla ja suojakäsineillä. Kouluttajan oli järjestettävä toimivat vaatteiden huolto- ja kuivaustilat, jotta pahemmilta sairauksilta vältyttiin.

Työvoimakoulutuksen opintososiaalisiin etuihin kuului päivärahan lisäksi 30 markan ylläpitokorvaus, jonka opiskelija käytti harkintansa mukaan ruokailuun tai matkakuluihin. Kyseessä oli poikkeuksellinen toimintaympäristö, kun koulutustila sijaitsi lehtitalolta vuokratuissa toimistotiloissa, joissa oli vain pieni baarikeittiö. Varsinainen koulutustoiminta tapahtui pääasiassa fyysisenä työtoimintana ulkona. Kurssinjohtajan piti huolehtia opiskelijoiden niin fyysisestä, sosiaalisesta kuin psyykkisestäkin hyvinvoinnista. Ruokailuongelmaan oli siis keksittävä ratkaisu. Tähän löysin idean entisajan savotoilta, jossa kokit tarjosivat jätkille ravitsevaa muonaa elämänluukulta (Metsätyöhuolto 1948). Päätettiin perustaa kurssin budjetin ulkopuolella toimiva yhteinen ruokapiiri. Perusajatus siinä oli valmistaa yhteinen lounasruoka, jossa kustannukset jaetaan syöjien kesken. Käytännössä hankittiin 10 litran teräskattila, tarvittavat astiat ja ruokailuvälineet. Kurssinjohtajana hankin ruokatarvikkeet ja viritin kotona seuraavan päivän keiton valmistelun. Soppa keitettiin valmiiksi päämajan baarikeittiössä jokaisena työpäivänä. Suosikiksi nousi arvatenkin hernerokka. Ruokalistaan saatiin vaihtelua erilaisista lihakeitoista. Lounaan hinnaksi sovittiin 10 markkaa/henkilö. Sillä sai syödä keittoa vatsan täydeltä ja lisäksi valmiiksi tehtyjä voileipiä. Juomapuolen jokainen hoiti itse.

Tämä tutkimus on ollut hankkeessa mukana alusta lähtien. Toimin työhallinnon virkamiehenä ja ryhdyin koulutuksenjärjestäjän innostamana ensimmäisen kurssin tutkijaksi oman virkatoimeni ohella. Olin virkavapaalla omasta virastani ja toimin kakkoskurssin kurssinjohtajana tutkijan tehtävän ohella.

1 JOHDANTO

Työttömyys on suomalaisessa yhteiskunnassa yleinen puheenaihe, johon kansalaiset ovat tottuneet. Parhailtaan elämme taas aikaa, jossa työttömyys ja erityisesti pitkäaikaistyöttömyys lisääntyy ja samalla työpaikat vähenevät. Kiistellään ilmiön syiden, suhdanteiden ja nykyhallituksen tekemien päätösten välillä. Olen toiminut työhallinnon virkamiehenä vuosikymmeniä ja nähnyt sekä korkeasuhdanteita, jolloin ilmenee pulaa työntekijöistä, että matalasuhdanteita, jolloin yrityksiä menee konkurssiin ja työntekijöitä putoaa työttömiksi. 1990-luvun alussa suomalaista yhteiskuntaa kohtasi tällainen rankka talouskriisi ja massatyöttömyys, joka kesti useita vuosia. Syntyvään massatyöttömyyteen haettiin ja kokeiltiin monenlaisia työvoimapolitiittisia keinoja. Työ-voimakoulutus oli näistä yksi keskeinen työllisyyden hoitokeino. Virkatyöni ohessa kiinnostuin tutkimaan yhtä työvoimakoulutushanketta. Se poikkesi sisällön ja toteutuksen osalta perinteisistä työvoimakoulutuksista ja kulttuurinen toimiala kiinnosti. Kyseessä oli yksityisen koulutuksenjärjestäjän toteuttama lumi- ja jäärakentamisen koulutushanke, jossa oppiminen ja työskentely tapahtui pääasiassa ulkona säistä piittaamatta.

Tutkimuksessa kohteena on siten pitkäaikaistyöttömille tarkoitettu työvoimakoulutushanke, joka toteutettiin 1990-luvun talouslaman ollessa hieman hellittämässä. Koulutushanke oli kulttuuriteollisuuden toimialaan kuuluva lumi- ja jäärakentamisen innovatiivinen pilottikoulutus. Tähän uusia työllistymisen mahdollisuuksia etsivään hankkeeseen myönnettiin tuore Euroopan Unionin (EU) Sosiaalirahaston ESR:n rahoitusosuus. Hankkeessa toteutettiin vuosina 1996-1998 peräkkäin kaksi yhdeksän kuukauden pituista kurssia, joihin osallistui pitkään työttömänä olleita henkilöitä. Koulutuksen toteutti tamperelainen yksityinen media-alan yritys. Työvoimakoulutuksen lainsäädäntö uudistettiin vuonna 1991, jolloin siirryttiin koulutuksen hankinnoissa tilaaja-tuottaja-malliin (L763/1990). Muutos mahdollisti myös yksityisten koulutuksenjärjestäjien mukaan tulon koulutuksen toteuttajiksi.

Yksityinen koulutuksenjärjestäjä innosti minut seuraamaan tutkijana tätä varsin utopistista työvoimakoulutushanketta. Työllisyyskoulutuksen perustavoite on aina ollut mahdollisimman monen kurssilaisen työllistyminen koulutuksen jälkeen. Tässä tapauksessa koulutuksen hankinnan yhteydessä myönnettiin, ettei valmiita työpaikkoja ole tarjolla. Työllistymiseen työhallinto asetti kuitenkin normaalin 60% työllistymisvelvoitteen. Kouluttaja sitoutui näin etsimään mahdollisimman monelle kurssilaiselle yksilöllisen uuden työllistymisväylän tai innostamaan yhteisen yritysmuotoisen työosuuskunnan perustamiseen.

Tarkastelen seuraavassa yhteiskunnallisia olosuhteita ja kontekstia, joissa koulutushanke toteutettiin. Tällä haluan avata lukijalle koulutuksen tapahtumia ja puitteita.

1.1 Tutkimuksen tausta: Lama-aika Suomessa ja Lapissa

Tutkimuksen kohteena on työvoimakoulutushanke ja erityisesti hankkeeseen osallistuneiden henkilöiden työmarkkinapolkujen eteneminen koulutuksen jälkeen. Ajankohta oli varsin poikkeuksellinen 1990-luvun laman ja siitä seuranneen massiivisen työttömyyden oloissa. Taustoitin seuraavassa tutkimukseni lähtökohtia ja kontekstia, jotta tapahtumia on mahdollista peilata vallitseviin olosuhteisiin. Suomalainen yhteiskunta ajautui 1990-luvun alussa syvään talouslamaan, minkä seurauksena työttömyys nousi ennennäkemättömän suureksi. Työttömyysjaksot pitenivät, kun erityisesti heikosti koulutettujen ja ikääntyneiden oli vaikea

päästä uudelleen avoimille työmarkkinoille. Pitkäaikaistyöttömyydestä tuli ilmiö, joka kosketti yhä suurempaa joukkoa. (Duell, Thurau & Vetter, 2016, 14-16; Monten & Tuomala 2003, 11.)

Laman syntytausta liittyi 1980-luvun talouspoliittisiin ratkaisuihin, joissa luovuttiin rahamarkkinoiden sääntelystä. Niistä tärkeimpiä olivat valuutta- ja luottokorkojen säännöstelyn purkaminen 1980-luvun puolessa välissä. (Julkunen 2001, 57; Kiander 2001, 8-9; Kiander & Vartia 1998, 11-13.) Pankkien luototukset kotitalouksille ja yrityksille kaksinkertaistuivat 1980-luvun jälkipuoliskolla. Rahaa tuntui olevan joka tarpeeseen ja sitä tarjottiin kilvan halukkaille. Kulutusta enemmän kasvoivat investoinnit. Yritykset velkaantuivat kotitalouksia enemmän. Erityisesti kasvoivat pankkien välittämät valuuttaluotot, joista jatkossa tuli monen yrityksen konkurssiin johtava painajainen. (Kiander 2001, 8-9; Kiander & Vartia 1998, 67-68.)

Kulutusjuhla päättyi nopeasti korkojen noustessa jyrkästi syksyllä 1989. Vientitulot supistuivat idänkaupan päättyessä ja länsiviennin supistuessa. Heikkenevä vaihtotase ja kansainvälisten korkojen nousu olivat keskeiset laman välittömät syyt. Ne johtivat monivuotiseen itseään voimistavaan lamakierteeseen, minkä seurauksena tuotanto supistui ja työllisyys heikkeni. Liikkeelle lähdettyään työttömyyden kasvu, konkurssit ja vakuusongelmat vahvistivat edelleen kulutuksen ja investointien supistumista ja syvensivät lamaa. Vaikutukset ulottuivat syvälle yhteiskunnan rakenteisiin ja elinkeinoelämään. (Kiander 2001, 9-10; Kiander & Vartia 1998, 96-99.) Kiander ja Vartia (1998, 1) toteavat 1990-luvun laman olleen suomalaisille traumaattinen kokemus kohtasi sen sitten minkälaisessa elämäntilanteessa tahansa: Lamavuodet jäivät itsellekin pitkään työhallinnossa virkamiehenä toimineena vaiheeksi, jollaista en ollut aiemmin kokenut. Työhallinnossa oli totuttu siihen, että lakimuutokset ja ohjeistukset tulevat kentälle viime hetkessä tai myöhässä ajatellen niiden voimaantumista. Nyt laman puhjettua tuli tunne, että lakeja muutettiin harva se yö. Mikään ei tuntunut olevan kenenkään hallinnassa. Hallinnonalaan liittyvä puhe työttömyydestä ja työttömistä muuttui kasvottomaksi ja ulkopuoliseksi (ks. Aslama ym. 2001, 169-170). Ensimmäisten lamapuheiden myötä syntyi vaikutelma, että rautahäkki putoaa kaiken aktiivisen toiminnan ylle. Kansantalouden perusteet järkkäyivät ja kaikessa siirryttiin säästöliekille. (ks. Taira 2006, 16-18.)

1.1.1 Massatyöttömyys ja murenevat toimialat

Työttömyys paheni nopeasti talouslaman edetessä. Tilanne kehittyi lyhyessä ajassa ja nousi tasolle, jota ei oltu rauhan aikana aiemmin Suomessa koettu. Edellisen vuosikymmenen lopun työvoimapula muuttui nopeasti massatyöttömyydeksi. Vielä vuoden 1990 syyskuussa työnhakijoita oli alle 100 000, mutta seuraavan vuoden heinäkuussa määrä oli yli 200 000 ja saman vuoden lopussa työttömiä oli yli 300 000. Marraskuussa 1992 määrä nousi 400 000:een ja heinäkuussa 1993 työttömiä oli yli puoli miljoonaa. Saman vuoden lopulla työttömyyden kasvu hidastui. Tilastoinneissa tapahtui muutos syyskuussa 1993, jolloin työttömien määritelmää muutettiin poistamalla ryhmäilmoituksilla hoidettujen lomautettujen luvut. Tämä alensi työttömyyslukuja noin 12 000 hengellä. Syynä tähän oli tilastoinnin yhtenäistäminen kansainväliseen käytäntöön. Vuonna 1993 tammi-marraskuussa työttömiä työnhakijoita oli keskimäärin 477 200 henkilöä. Työttömistä oli miehiä 278 100 ja naisia 199 100. Kyseisenä vuonna naisten työttömyys lisääntyi nopeammin. (Työllisyyskertomus 1993, 7-8.)

Työttömyyden pitkittyminen uhkasi yhä suurempaa työnhakijajoukkoa. Laman alkuvaiheessa pitkäaikaistyöttömyys oli kansainvälisesti vähäistä. Pitkäaikaistyöttömiä oli kaikista työttömistä alle kolme prosenttia, kun se oli yleisesti EU-maissa puolet kaikista työttömistä. Pitkäaikaistyöttömillä tarkoitetaan yhtäjaksoisesti yli vuoden työttömänä olleita työnhakijoita. Vuoden 1987 työllisyyslakiin (L275/1987) liitettiin velvoitetyöllistäminen, joka oli johdettu kansalaisten perustuslaillisesta oikeudesta työhön. Kysymys oli puolen vuoden tukityöstä, jonka työtön saat-toi lukea kokonaisuudessaan hyväksi uuden ansiosidonnaisen päivärahauden hankinnassa. Parin vuoden aikana ennestäinkin vähäinen pitkäaikaistyöttömyys katosi lähes

kokonaan. Suur-työttömyyden oloissa vuosina 1992-1993 ei velvoitetyöllistämiseen nähty olevan enää varaa ja se lopetettiin. (Julkunen 2001, 177-178; Kiander 2001, 82.)

Pitkäaikaistyöttömyys kasvoi voimakkaasti ollen vuoden 1992 lopussa 50 500 henkilöä. Määrä kasvoi edelleen ja oli vuoden 1993 marraskuussa liki 23 % kaikista työttömistä ilman lomautettuja. Pitkäaikaistyöttömyys oli erityisesti iäkkäiden työnhakijoiden ongelma. Vuonna 1993 yli 55-vuotiaista työttömistä lähes puolet oli pitkäaikaistyöttömiä, kun vastaavasti nuorten alle 25-vuotiaiden osuus oli vajaa 10%. Velvoitetyöllistämistä jatkettiin vielä vuonna 1992, koska ennen 1.1.1993 lakimuutosta syntyneet velvoitteet oli hoidettava. Niiden kohteena oli 20 000 työnhakijaa. Pitkäaikaistyöttömyyttä pyrittiin myös ehkäisemään ennalta erilaisilla toimenpiteillä. Työttömyysasetus mahdollisti työllistämisen tuella, kun työttömyyttä oli ollut viisi kuukautta kuuden kuukauden aikana. Työhallinnon oli etsittävä pitkäaikaistyöttömyyden kasvuun uusia menetelmiä, jotta toiminnan vaikutus tehostuisi. (Työllisyyskertomus 1993, 8.)

Yhteiskunnan perusrakenteita järkyttänyt lama toi mukaan uudenlaisen massatyöttömyyden aallon, jossa vyöryi työttömäksi myös koulutettua työvoimaa kuten sairaanhoitajia, insinöörejä ja merkonomeja (Silvennoinen ym. 1994, 165-167). Varsin uusi ilmiö oli korkeakoulututkinnon suorittaneiden jääminen työttömiksi. Tähän selkeänä syynä oli työllisyystilanteen heikkeneminen julkissektorilla ja myös muilla elinkeinoelämän alueilla. (Heinonen 2002, 28.) Vuosien 1990-1994 välillä katosi vajaat 450 000 työpaikkaa, kun työttömyys kasvoi samalla 3,4 %:sta 18,4 %:iin. Muutos oli erityisen nopeaa vuosien 1990-1992 välillä. (Pehkonen & Kangas-harju 2001, 217-218.) Teollisuuden ja rakennusalan ammattien osuus työllisistä pieneni. Työvoiman kysyntä heikkeni eniten vähäistä koulutusta vaativissa ammateissa. Voimakkaimmin kysyntä supistui tekstiili- ja vaatetusteollisuudessa ja rakennusalalla. Vaikka lama vähensi työpaikkojen määrää, kasvoi luku joidenkin alojen osalta erityisesti korkeampaa koulutusta edellyttävissä ammateissa. (Uusitalo 1999, 1-2.)

Erityisiä haasteita paikallisella tasolla toivat uudet työnhakijaryhmät, joiden tilanteeseen liittyi laman aiheuttamia moninkertaisia ongelmia. Tällaisia asiakkaita olivat esimerkiksi konkurssin tehneet yrittäjät, jotka menettivät työpaikkansa lisäksi usein myös luottokelpoisuutensa. Jäljelle jäi vain suuri velkataakka, josta monikaan ei tulisi pääsemään irti elämänsä aikana. Heistä suurin osa oli pk-yrittäjiä. Liiketoiminta oli katkennut rahamarkkinoiden kaatumisen vuoksi. Näiden ihmisten elämäntilanne oli vaikea ja moniongelmainen. (mm. Kiander 2001, 127-130.)

Noususuhdanteen äkkijarrutuksen (Kasvio 1994, 103-104) kokeneista toimialoista esimerkiksi käy myös terveydenhoitoala, jolla edellisen vuosikymmenen lopulla orastanut työvoimapula kääntyi hetkessä työpaikkojen saneerauksiin ja järjestelmien alasajoon. Konkreettisesti tämä näkyi osastojen lopetuksina ja sairaaloiden yhdistämisinä. Valtakuntaan syntyi nopeasti tyhjien sairaaloiden syndrooma. Ilmiöstä seurasi hoitoalan ammattilaisten kasautuminen työttömiksi työnhakijoiksi ja potilaiden sysääminen tehokkuuden ja säästöjen nimissä edullisempiin hoitoyksikköihin. Kaikki kynnelle kykenevät siirrettiin suosiolla avohoitoon. Vaaraman (1995, 254-255) mukaan rakennemuutos näkyi vakavasti erikoissairaanhoidossa, jossa purettiin pitkäaikaishoitoa erityisesti psykiatrisissa sairaaloissa. Tämä näkyi selkeästi vanhusten psykiatrisen hoidon nettovähennyksenä. Tällöin noin 3000 pitkäaikaishoidon paikkaa vähennettiin ilman, että sitä kompensoitiin toisella laitoshoidon muodolla tai palveluasumisella.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti lappilaisten työttömien tilannetta ja elämänkulkuja. Lappi menetti 1990-luvun alussa laman seurauksena 20 000 työpaikkaa ja työttömyysaste kasvoi lähes 20 prosenttiyksikköä. Työttömyyden voimakas kasvu näkyi vuoden 1990 työttömyysasteen nousuna 7,8%:sta 25,6%:iin vuonna 1996. Myös pitkäaikaistyöttömien määrä kasvoi 1990-luvun ajan ja oli vuonna 1996 keskimäärin 5620 henkeä eli lähes neljännes kaikista työttömistä. Heistä 40 % oli yli 50-vuotiaita. Nuorten työttömien määrä sen sijaan laski

samaa aikaan. Alle 25-vuotiaita oli työttömänä vuonna 1996 keskimäärin 3600 henkeä. (Työllisyyskertomus 1993, 55-56.)

Lappi menetti työpaikkoja 1990-luvulla eniten palvelusektorilta. Julkinen ja yksityinen sektori menetti kumpikin 5000 paikkaa. Alueellisesti tarkasteltuna suurimmat menetykset kohdistuivat Rovaniemen seudulle ja siellä erityisesti hallintoon ja julkisiin terveyspalveluihin. Teollisuudesta ja rakennustoiminnasta hävisi runsaat 600 työpaikkaa ja maa- ja metsätaloudesta yli 3000 työpaikkaa. Samaan aikaan maidon lähettäjistä lopetti kolmannes. Elpymisen merkit alkoivat vähitellen näkyä 1990-luvun puolessa välissä. Erityisesti yksityissektorilla työllisten määrä kasvoi ja näkyi samalla pk-teollisuuden ja liike-elämän palveluiden lisääntymisenä. (Lapin Liitto 1998. Lapin aluekehitysohjelma 1998-2001, 10.-11.)

1.1.2 Työllisyyskursseista työvoimakoulutukseen

Työvoimakoulutus on työhallinnon oma aikuiskoulutusjärjestelmä, jolla korjataan työmarkkinoiden työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainoa. Työvoimakoulutuksella aiemmin työllisyyskoulutuksella on hoidettu työmarkkinoiden tarpeita ja samalla työttömänä olevien aikuisten ammatillisen koulutuksen puutteita. Koulutus on ollut alkujaan lyhyttä pikakoulutusta ja räätelöity tiettyihin työelämän suhdanteen tarpeisiin. Kuvaan tässä työllisyyden hoidon piirteitä tutkimukseni taustoituksessa yleisesti, mutta luvussa 2 tarkastelen tarkemmin tutkimukseni sijoittumista työvoimakoulutuksen historialliseen kontekstiin.

Perinteiset työllisyyskurssit muuttuivat vuoden 1991 alusta työvoimapolitiiseksi aikuiskoulutukseksi. Muutoksella oli tarkoitus saada monenlaisia parannuksia. Työllisyyskoulutus korosti liikaa yhteyttä työllisyyden hoitoon ja kantoa edelleen varastoimisen, heikon laadun ja työttömien pakkokouluttamisen leimoja. (Kajasto 1994, 160-164; Vanttaja & Rinne 2001, 141-142.) Työllisyysasetuksessa työllisyyskoulutus rinnastettiin työpaikkaan, josta kieltäytyvä tai kurssin keskeyttävä menetti työttömyyskorvauksensa. (Järvinen & Vanttaja 2011, 201; Silvennoinen 2002, 99.) Työllisyyskoulutuksella hankittu pätevyys ei niveltenyt myöskään muuhun tutkintohierarkiaan (Silvennoinen 1992, 160). Valtioneuvoston 24.3.1988 tekemän periaatepäätöksen mukaan työllisyyskoulutuksen tasoa oli kohotettava kehittämällä koulutusta niin, että osallistuvilla on mahdollisuus edetä samoihin tutkintoihin kuin vastaavan omaehtoisen koulutuksen kautta. Koulutuksen laadun olisi oltava yhtä tasokasta kuin muunkin yhteiskunnan järjestämä koulutus. (KM; 1988:34, 112-115.) Uudistuksen yhtenä perusteena oli myös, että koulutus pystytään mu-kauttamaan paremmin yksilöiden elämäntilanteisiin ja tarpeisiin. (Mikkonen 1995, 18-20; Mikkonen 1997, 15.)

Työvoimakoulutuksen järjestelmämuutoksen juuret liittyvät 1980-luvun loppuun Holkerin hallituksen hallitun rakennepolitiikan aikoihin. Työvoimasta alkoi olla tietyillä alueilla pulaa ja uudistettuun lakiin otettiin mukaan myös työvoimapolitiittinen yhteishankintakoulutus. Hankitun koulutuksen olisi vastattava aiempaa paremmin yritysten tarpeisiin mm. henkilöstön rekrytoinnissa. Uudistus antoi mahdollisuuden hankkia koulutusta yhdessä yrittäjien kanssa, jolloin kustannukset jaetaan tapauskohtaisesti yrityksen ja työhallinnon välillä. Koulutusta suositeltiin käytettäväksi erityisesti pienten yritysten kanssa, kun niillä ei ole yksin varaa kouluttaa henkilöstöä omin voimin, Yllättävä lama muutti uhkaavan työvoimapulan massatyöttömyydeksi, jolloin yhteishankintakoulutuksella oli käyttöä lähinnä lomautettujen puskurikoulutuksena. (Rinne 1993, 33; Silvennoinen ym. 1994, 233.)

Työttömien koulutustaustojen muutosten myötä työvoimakoulutuksessa oli aiempaa enemmän myös korkeasti koulutettuja mm. insinöörejä tai akateemisen loppututkinnon suorittaneita. 1990-luvun malleista voi mainita Relanderin rahoituksella toteutetut koulutusmallit, jotka järjestettiin pääosin korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskuksissa (mm. Heinonen 2002). Myöskin erikoiskoulutetuille suunnatut Keko-tyyppiset kehittämiskoulutukset 1990-luvun malleista osoittautuivat sängen toimiviksi koulutusprojekteiksi, Niissä toimittiin suoraan yrittäjien

kehittämistarpeiden ja työttömien erikoiskoulutettujen yhteen saattamisessa. Paikallisesti näissä koulutuksissa oli yhteistyökumppanina silloisen Kauppa ja teollisuusministeriön (KTM) piiriviranomainen. Koulutusmalli osoittautui varsin onnistuneeksi ja paikkakuntaakohtaisia variaatioita toteutettiin useita vuosia. (Heinonen 2002, 8-9; Nyysölä 1995, 62; Skog & Räisänen 1997, 55.)

Työttömyystilanteen vaikeutuessa 1990-luvun alkuvuosina työvoimatoimistojen piti pystyä hoitamaan työhallinnon paikallisina toimijoina työttömiksi jääneiden ihmisten tarpeet parhaansa mukaan. Työvoimapoliittisiin toimenpiteisiin käytettiin erilaisia kohdennettuja malleja. Näistä työvoimakoulutus oli yksi keskeinen väline, johon osoitettiin vuoden 1991 valtion tulo- ja menoarviossa 632,7 miljoonaa markkaa (n. 105 M€) ja opintososiaalisiin etuuksiin 855,4 miljoonaa markkaa (n. 142,5M€). Työllisyystilanteen heiketessä vuonna 1992 koulutusten hankintaan osoitettiin 775,9 miljoonaa markkaa (n. 130M€) ja opintososiaalisiin etuuksiin 1.176,3 miljoonaa markkaa (n. 196M€). Tuolloin koulutus kohdennettiin ensisijaisesti työttömille ja välittömästi työttömyysuhan alaisille. Muiden ryhmien kuten työvoiman ulkopuolella tai työssä olevien osuus sai olla enintään 20%. Tulo- ja menoarviossa määriteltiin myös vaikuttavuustavoite edellä olevien tavoitteiden lisäksi. Sen mukaan 75% työvoimakoulutuksen suorittaneista tuli sijoittua työhön kahden kuukauden kuluessa koulutuksen päättymisestä. Työttömyys kasvoi kuitenkin kyseisenä vuonna voimakkaasti ja työhönsijoittumisen aste oli vain 49%. Edellisenä vuonna Työministeriö asetti tulostavoitteeksi 78 % sijoittumisasteen, johon yllettiin 66% työhönsijoittumisella. (Työvoimapoliittisen aikuiskoulutuksen seurantaraportti vuodelta 1992, 2-3.)

1.1.3 Työvoimakoulutuksen markkinavetoisuus

Työvoimakoulutuksen järjestämisessä siirryttiin 1990-luvun alussa markkinavetoiseen kilpailutukseen. Koulutuksen hankinnoissa oltiin suomalaisessa yhteiskunnassa ensimmäisten joukossa tilaaja-tuottaja-mallin toteuttajina julkisella sektorilla. Koulutuksen lakiuudistusta valmisteltiin 1980-luvun korkeasuhdanteen oloissa. Tarkoituksena oli saada markkinoille kustannustehokkuutta ja laatua, joihin päästäisiin kilpailuttamalla erilaisia koulutuksentuottajia. Koulutuksen tarjoajiksi hyväksyttiin nyt myös yksityiset koulutusyrittäjät aikuiskoulutuskeskusten ja kiinteämuotoisten oppilaitosten ohella. (L763/1990.) Toiminnan taustalla oli julkisen sektorin voimakas siirtyminen tulosohjaukseen 1990-luvun vaihteessa. Valtionhallintoa arvosteltiin palvelujen tuottajana byrokraattiseksi ja kankeaksi taipumaan ympäristöstä tuleviin esityksiin. (Aho & Arnkil 2010, 51-52.) Tulosohjaukseen siirtyminen tarkoitti myös työhallinnon ottavan käyttöön tuloksellisuuden käsitemaailman ja rakentavan omaan toimintaan sopivat tulosmittarit. Työhallinnossa otettiin käyttöön vaikuttavuusparadigma, jolla mitataan muun muassa pitkäaikaistyöttömyyttä ja työ-voimakoulutuksen suorittaneiden työllistymistä. (esim. Lumijärvi 1997, 25-26; Vaherva 1983, 31.)

Työllisyyskurssien nimen muuttamisella työvoimakoulutukseksi haluttiin Silvennoisen (1992, 100-101) mukaan korostaa työvoimapoliittisen aikuiskoulutuksen merkitystä perus- ja jatkokoulutuksena ja samalla ottaa etäisyyttä pelkästään työllisyyden hoitoon suunnatusta kurssitoiminnasta. Uudistunut työvoimakoulutuksen lainsäädäntö näytti rikkovan perinteisen yhteistyön entisten kurssikeskusten kanssa. Paikallisesti yhteistyötä oli tehty aiemmin myös kauppaoppilaitoksen ja terveydenhoito-oppilaitoksen kanssa. Tehdyllä muutoksella koulutuspalvelujen tarjoajiksi kelpuutettiin aikuiskoulutuskeskusten ohella ammatilliset oppilaitokset, korkeakoulut ja yksityiset koulutuksen tarjoajat. Nyt yhteistyökumppaneiden määrä kasvoi ainakin teoriassa. Käytännössä saman alan potentiaalisia kouluttajia löytyi niukasti, mikä rajoitti kilpailutusta. Ainoaksi pääkoulutusalojen tarjoajaksi jäi usein paikallinen aikuiskoulutuskeskus. (Varmola 1994, 98-99.)

Ennen kilpailutukseen siirtymistä työllisyyskurssien rahoitukseen liittyi vuositasolla monenlaisia epävarmuuksia, mikä edellytti tiivistä yhteistyötä paikallisen kurssikeskuksen ja työhallinnon välillä. Koulutuksen perusrahoitus päätettiin valtion vuotuisessa budjetissa korvamerkityllä osuudella työllisyyden hoitoon suunnatuista varoista. Tällä rahoitettiin koko vuodeksi tehtävät toimialakohtaiset kapasiteettihankinnat ja muut alkuvuodesta käynnistyvät kurssit. Loppuvuoden rahoitus riippui työmarkkinoiden tarpeista ja työttömyyden hoidon painopisteistä. Odotukset kohdistuivat mahdollisen valtion lisäbudjetin varaan. Koulutusten suunnittelumekanismien kannalta tämä edellytti valmiita ns. pöytälaatikkoon suunniteltuja syyskauden kurseja, koska valtion lisäbudjetissa myönnetyt varat oli tarkoitettu vielä saman syksyn aikana toteutettaviin työllisyyskursseihin. Malli edellytti toimiakseen ennakointia ja tiivistä yhteistyötä asianomaisten oppilaitosten kanssa.

Työvoimakoulutuksen siirtyminen ostojärjestelmään merkitsi koulutuksen hankinnan ja rahoitusvastuun keskittämistä työviranomaiselle. Opintososiaalisten tukien maksatus siirtyi kurssikeskuksilta Kelalle ja työttömyyskassoille. (Mikkonen 1997, 15.) Kilpailutuksen periaatteiden mukaan edullisin tarjous voitti, vaikka tarjouspyynnöissä pyrittiin vähitellen korostamaan myös laatua. Tällä tilaaja-tuottajamallilla pyrittiin järjestelmän tehokkuusvaatimusten ohella vähentämään myös aikuiskoulutuskeskusten monopoliasemaa, kun koulutuksen tuottajiksi kelpuutettiin myös yksityiset koulutuksenjärjestäjät. (mm. Varmola 1994, 11.) Muutos oli merkittävä ja aiheutti päänvaivaa niin työhallinnossa kuin koulutuksenjärjestäjienkin keskuudessa. Lapin näkökulmasta katsottuna kilpailuttaminen poikkesi Etelä-Suomen suurten paikkakuntien tarjonnasta. Siellä löytyi useita saman alan koulutuksenjärjestäjiä, kun taas pohjoisessa suurin opetuspotentiaali oli ammatillisilla aikuiskoulutuskeskuksilla (L760/1990), joiksi entiset kurssikeskukset olivat muuttuneet. Ne muuttuivat samalla tulosvastuullisiksi yksiköiksi, jotka rahoittivat toimintansa palvelujen, pääasiassa koulutuksen myynnillä. Niiltä saattoivat ostaa koulutusta muutkin kuin työvoimaviranomaiset kuten lääninhallitukset, työnantajat ja yksityiset opiskelijat. (Mikkonen 1997, 15; Nykänen 2010, 126-127; Rauste-von Wright & Heikkilä 1996, 10-11.)

Työvoimakoulutuksen hankintojen siirtyminen kilpailutukseen muutti myös kurssien suunnittelumekanismia. Kun työllisyyskurssien perinteisinä toteuttajina olivat toimineet ammatilliset kurssikeskukset, oli kurssien suunnitteluun kehittynyt työhallinnon ja oppilaitoksen kesken vakiintuneita yhteistyökäytäntöjä. Jorma Nykänen (2010, 131) kertoo väitöstutkimuksessaan Rovaniemen ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen silloisena rehtorina työvoimapolitiittisen koulutuksen jääneen 1990-luvun alussa lähes kokonaan työvoimaviranomaisen suunnittelun varaan. Ostotoiminnasta tuli tempoilevaa ja lyhytjännitteistä, kun ostaja halusi määrätä alussa kaikesta suunnittelusta.

Muutaman vuoden kokemuksen perusteella työvoimakoulutuksen hankintojen katsottiin pyörineen liikaa hintojen mukaan. Tarjouskilpailussa näyttivät menestyvän parhaiten riisutut koulutusversiot. Hintakeskeisyyden taustalla näkyi työhallinnon tavoitteiden painottuminen määrällisiin, työttömyyttä alentaviin päämääriin. Työministeriö määrittäi vuosittain tavoiteltavan oppilastyöpäivän keskihinnan. Koulutukseen myönnettyjen resurssien puitteissa oli kuitenkin pyrittävä hankkimaan sovitulle koulutettavien joukolle tietty määrä oppilastyöpäiviä, jolloin päivän hintaa oli vedettävä mahdollisimman alas. (Mikkonen 1997, 15-17.) Tästä muodostuikin työhallinnolle varsinainen haaste suurtyöttömyyden oloissa. Markkinavetoisen työvoimakoulutuksen voi-maantulo vuonna 1991 sattui laman alkuun, mikä tarjosi tämän työvoimapolitiittisen välineen käyttäjälle täysin toisenlaiset työmarkkinaolosuhteet kuin 1980-luvun loppu antoi odottaa.

1.1.4 Euroopan Unionin rahastotuet työllisyyden hoidon tukena

Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 avasi ovet myös EU:n rahoitustukiin rahastojen kautta. Nämä rakennerahastot tähtäsivät alueellisen ja sosiaalisen eriarvoisuuden vähentämiseen. Euroopan Sosiaalirahasto (ESR) on yksi unionin neljästä rakennerahastosta. (Aho & Arnkil 2010, 55.) Sen kautta Suomi saa taloudellista tukea työvoima- ja koulutuspoliittisiin ohjelmiin, joiden tavoitteena on parantaa ihmisten osaamista, koulutuksen, kuntoutuksen ja harjoittelun avulla. Euroopan Sosiaalirahaston tehtävä on taloudellisen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistäminen. Rahastolla tuetaan nuorten ja pitkäaikaistyöttömyyden helpottamista ja työntekijöiden tukemista rakennemuutosaloilla. Työministerin tehtävänä on ESR-rahoituksella toteutettavien työvoimavarojen ja osaamisen kehittämishankkeiden koordinointi. Rakennerahastojen tarkoitus on vähentää alueellisia kehityseroja ja tukea kestäviä pitkällä aikavälillä vaikuttavia rakenteellisia uudistuksia. Suomen kunnat on jaettu tavoiteluokkiin, joissa Lappi kuuluu kokonaisuudessaan tavoitteen 6 piiriin. Niin sanotun kuutosohjelman sosiaalirahaston osuus toteutetaan projekteina, joilla pitäisi olla innovatiivinen luonne ja tulisi luoda jotain uutta kansalliseen työvoimapolitiikkaan sekä tukea alueellista kehittämistä (EU:n rahoitusopas 1996.)

EU:n alue- ja rakennepolitiikka perustuu rakennerahastotukeen, jota täydennetään kansallisella rahoituksella. Tähän tutkimukseen kuuluvan Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen ykköskurssin kustannuksissa se merkitsi ESR-rahoituksen osuutta 56% ja loput 44% kansallista rahoitusta. Tarkoitus oli antaa tilaa uudelle luovalle ajattelulle ja toiminnalle. Toteutetuissa projekteissa kohderyhminä ovat olleet nuoret ja pitkäaikaistyöttömät. Nuorten toiminta on suunnattu työpajatoimintaan, työharjoitteluun ja työelämälähtöisten koulutusmallien kehittelyyn. Vastavasti pitkäaikaistyöttömien toimenpidemalleista ovat nousseet 1) polut työllisyyteen ja 2) työllisyyden luominen ja inhimillisten voimavarojen kehittäminen pk-yrityksissä. (ESR-julkaisu 1/97; 4/97; Vilhunen 1997.)

EU:n uusi rahoitustuki synnytti kansalliselle politiikalle rinnakkaisen kehittämisrahojen jakomallin, mistä seurasi alkuvaiheessa vaikeuksia yhdistää niitä normaalin toiminnan kanssa. Rakennerahastojen yhteydessä korostettiin kumppanuusajattelua, mikä tarkoitti työvoimapolitiikassa eri sidosryhmien välistä yhteistyötä. (Aho & Arnkil 2010, 54-55; myös Arnkil ym. 2004.) EU-varojen käyttö oli tarkoin ohjeistettua ja vaati ohjausryhmän perustamista hankkeen valvontaan. Koulutuksenjärjestäjän tehtävänä oli kutsua hankkeen yhteistyökumppaneista edustus tähän ohjausryhmään, johon työhallinto nimesi oman edustajansa. Ohjausryhmällä oli suuri vastuu valvoa koulutuksen toteutusta. Se pystyi puuttumaan koulutuksen kulkuun ja tarvittaessa myös keskeyttämään sen.

1.2 Tutkimuksen tavoite

Tämä tutkimushanke ajoittuu yhteiskunnallisesti ajankohtaan, jossa 1990-luvun talouslama romahdutti kansantalouden, minkä seuraukset näkyivät muun muassa vuosia kestäneenä massatyöttömyytenä. Työttömyyteen etsittiin ja kokeiltiin monenlaisia työvoimapolitiittisia toimenpiteitä. Tämä tutkimushanke edustaa yhtä pitkäaikaistyöttömille järjestettyä innovatiivista koulutusinterventiota, jonka toteutti yksityinen koulutuksenjärjestäjä. Vuonna 1991 uudistettu työvoimapolitiittinen aikuiskoulutuslaki mahdollisti tämän. Samalla koulutuksen nimi muuttui työllisyyskoulutuksesta työvoimakoulutukseksi. Tähän kulttuuriteollisuuden toimialan kokeilevaan koulutuspilottiin myönnettiin myös EU:n sosiaalirahaston uusi rahoitustuki. Hankkeessa toteutettiin kaksi yhdeksän kuukauden pituista työvoimakoulutusta.

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden työmarkkinapolkujen kehittymistä kolmessa vaiheessa: heti koulutuksen päättymisen jälkeen, puolen vuoden kuluttua sekä pitkittäisseurantana jokaisen opiskelijan 15 vuoden työura koulutuksen jälkeen. Näissä kaksi ensimmäistä poikkileikkausajankohtaa liittyivät myös työhallinnon asettamaan 60% työllistymistavoitteen eli vaikuttavuuden arviointiin (Räisänen 1996, 51; Vaherva 1983, 31). Lisäksi valitsemani tutkimusote antaa mahdollisuuden avata työvoimakoulutuksen sisäisiä tapahtumia ja nostaa esiin opiskelijoiden kokemuksia ja merkityksenantoja, heidän henkilökohtaisia elämänsäntapojensa ja tunnistaa työmarkkinapolkujen eri tyyppitarinoita.

2 TYÖVOIMAKOULUTUKSEN ROOLI TYÖLLISYYDEN HOIDOSSA 1990-LUVULLA

2.1 Työvoimakoulutuksen historia Suomessa

Työvoimakoulutuksen juuret ulottuvat aina viime vuosisadan alkuun, jolloin järjestettiin ensimmäiset kunnalliset lyhyet ammatilliset kurssit (Mikkonen 1997, 12; Santalahti 1981, 7). Vuonna 1902 vaivaishoidon tarkastaja Helsingius antoi ohjeet käsityölaitosten perustamisesta hädän ja puutteen lieventämiseksi. Häntä voi pitää maamme ensimmäisten työllisyyskurssien isänä. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 62; Rätty 1987, 57-58; Silvennoinen 2002, 91.) Ensimmäinen kunnallinen työnvälitystoimisto avattiin Helsingissä vuonna 1903 (Kalela 1989, 42, 55).

Kansalaissodan jälkeen viranomaiset pitivät tärkeänä järjestää punaorvoille ammattikoulutusta, jotta nämä eivät syrjäytyisi ja että pystyisivät elättämään perheensä. Kyse oli aluksi erilaisista käsitöistä, kuten ompelusta. Myös 1930-luvun pulavuosina kursseja järjestettiin hätäaputöiden ohella kunnallisena toimintana. (Kalela 1989, 107; Mikkonen 1997, 12-13.) Jatkosodan aikana naisia ja nuoria koulutettiin pikakursseilla huutavaan työvoimapulaan. Toisen maailmansodan jälkeen sodasta palaaville miehille järjestettiin lyhyitä kursseja voimistuvan teollisuuden tarpeisiin. (Silvennoinen 2002, 92.)

Köyhäinhoito ja niin sanottu lapiolinja pysyivät suomalaisen työllisyyden hoitokeinoina aina 1950-luvun lopulle saakka (Rätty 1987, 58-59). Työttömyyskorvaus oli erotettu köyhäinhoidosta jo 1940-luvulla. Vähitellen taloudellisen kasvun viritessä 1960-luvulla lapiolinja kyseenalaistettiin ja alettiin korostaa ammattitaitoisen työvoiman merkitystä. Perinteisen työllistämisen lisäksi ammattikurssitus nousi myös keskusteluun. (Aho & Arnkil 2010, 50; Kalela, 1989, 166-167; Tuomala, 2002, 3-4.) Työllisyystöitä vähennettiin ja perustettiin Etelä-Suomeen siirtotyömailta. Tässä työväestön liikkuttamisessa koulutuksella oli kuitenkin vielä varsin vähäinen rooli. Työt ajateltiin opittavan tekemällä eikä koulutukseen hakeutuminen aikuisiällä houkutellut. (Kalela 1989, 185; Silvennoinen 2002, 93.)

Ajankohtaan liittyi voimakas suomalaisen yhteiskunnan elinkeinorakenteen murros väestön siirtyessä maataloudesta teollisuuteen, mistä seurasi myös palvelusektorin kasvu. Ilmiö näkyi suuren ikäluokan muuttoliikkeenä ja kouluttamattomien nuorten kasaantumisenä työmarkkinoiden porteille, mikä osaltaan edellytti julkisia ratkaisuja ammatillisen koulutuksen järjestämiseksi. Vuonna 1958 laki ammattioppilaitoksista (L184/1958) oli tullut voimaan, mutta vielä 1960-luvulla kouluverkko oli valtakunnallisesti hatara. Rinteen ja Jauhiaisen (2011, 31) mukaan aikuiskoulutus alettiin vähitellen nähdä rakenteellisten murrosten ja työmarkkinoiden nopeiden siirtymien oloissa keinona hallita muutosta ja parantaa työpaikkojen ja työvoiman kohtaantoa (ks. myös Duell, Thurau, & Vetter 2016). Monet teollisuus- ja liikelaitokset, kunnat, valtion laitokset ja järjestöt alkoivat järjestää 1960-luvulla aikuisille koulutustoimintaa. Yhdysvalloissa vuosikymmenen vaihteessa syntynyt human capital -liike sai vähitellen jalansijaa myös Suomessa. Aikuiskoulutusta pidettiin inhimillisen pääoman teorian mukaan taloudellisesti kannattavana sijoituksena toisin kuin aiemmin, jolloin sen katsottiin kuuluvan lähinnä sosiaalitoimeen. Aikuiskasvatuksen käsite laajeni tarkoittamaan kaikkea sitä aikuisiin kohdistuvaa koulutusta, joka tapahtuu koulujärjestelmässä saadun pohjakoulutuksen jälkeen. (Antikainen ym. 2021, 394; Rinne & Vanttaja 1999, 129; Tuomisto 1994, 141.)

Työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta säädettiin laki (L493/1965) täydentämään ammatillisen koulutuksen tarjontaa ja se astui voimaan vuonna 1966. Lailla yhtenäistettiin

hajallaan ollutta koulutuksen hallintoa, opettajien pätevyysvaatimuksia ja oppilasvalintaa. Työvoimaviranomainen valitsi koulutusalat ja ammatit, lähetti kurssille oppilaat ja auttoi työmarkkinoille sijoittumisessa koulutuksen jälkeen. Kurssitoiminnan johto ja valvonta kuului ammattikasvatusviranomaiselle. Ennen ammattikurssitoiminnasta annettua lakia työllisyysvaroin järjestettyä kurssitoimintaa hoidettiin tilapäisin ratkaisuin pääosin kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön laatimien ohjeiden ja säännösten mukaan. (Kalela 1989, 190-191; Kivirauma & Silvennoinen 1989, 64; Silvennoinen 2002, 95.)

Seuraava interventio tapahtui vuonna 1971 voimaan tullessa työllisyyslaissa (L946/1971). Siinä työllisyyskoulutus nähtiin keinona supistaa työvoiman tarjontaa työttömyysaikoina lisäämällä koulutettavien määrää ja pidentämällä kurssien kestoja. Aktiivisen työvoimapolitiikan periaatteet säädettiin vuoden 1971 työllisyyslaissa. Samoihin aikoihin perustettiin työvoimaministeriön hallinnonala (L946/1971). Työvoiman tarjontaa pyrittiin sopeuttamaan kysynnässä tapahtuviin muutoksiin mm. asunto- ja koulutuspoliittisia toimia edistämällä. Toimenpiteinä toteutettiin työvoiman ammatillisen liikkuvuuden tukijärjestelmä, tehostettiin työnvälitystä ja ammatinvalinnanohjausta sekä rakennettiin työvoimapolitiittista koulutusta varten laaja ammatillisten kurssikeskusten verkosto. (Kasvio 1994, 230.)

Työllisyyskoulutuksesta annettiin uusi laki (L31/1976) ja se astui voimaan vuoden 1976 alussa. Tällöin elettiin maailman taloutta keikuttaneen öljykriisin aikoja. 1970-luvulla elinkeinorakenteen muutoksen kehittyminen aiheutti uudentyyppisiä työmarkkinaongelmia. Etelä-Suomen kasvukeskuksissa ilmeni työvoimapulaa, kun samaan aikaan alkutuotannosta vapautui työvoimaa ja suurten ikäluokkien kouluttautunut osa ryntäsi työmarkkinoille. Ilmiössä oli kyse kysynnän ja tarjonnan kohtaanto-ongelmasta, mistä seurasi paineita työllisyyskoulutuksen suuntaan. Katsottiin tarpeelliseksi laajentaa myös työssä olevien pääsyä koulutukseen, mikäli se suuntautui työvoimapulan ammatteihin tai koulutus tuki kvalifikaatioiden hankintaa. (Sihto 1981, 51-57; ks. myös Viinamäki 1995, 47-48.)

1980-luvun työttömyyskeskusteluja leimasi työttömien oikeuksien näkökulma (Kalela 1989, 201). Vuoden 1987 työllisyyslakiin (L275/1987) liitettiin velvoitetyöllistäminen, jossa perustana oli kansalaisten perusoikeus työhön. Siinä yhdistyivät työttömän oikeudet ja julkisen vallan velvoite järjestää työtä nuorille ja pitkäaikaistyöttömyyden uhkaamille. Velvoitetyöllistäminen näkyi myös ansiosidonnaisen päivärahan uusimisessa, jolloin puolen vuoden tukityöjaksolla pystyi nollaamaan päivärahatilanteen ja saamaan uuden oikeuden 500 päivän ansiosidonnaiseen jaksoon. Työllistämismalli purettiin vv. 1992-1993 suurtyöttömyyden oloissa, koska siihen ei nähty olevan varoja. (Aho & Arnkil 2010, 51-52; Ilmakunnas ym. 2001, 9; Julkunen 2001, 177-178.)

Koulutuksen merkitys ihmisten yhteiskunnallisen asemaa määrittävänä tekijänä on sittemmin kasvanut. Se nähdään sosiaalisen kohoamisen mahdollisuudeksi ja maan vaurauden osoitukseksi. Siihen voidaan investoida pahan päivän varalle. 1980-luvun lopulla todettiin Suomen olevan rakennemuutoksen kourissa. Puhuttiin perinteisen savupiipputeollisuuden kuolemasta ja palveluja tarjoavan jälkiteollisen yhteiskunnan vallan kasvusta. Monet aikuiset arvioitiin olevan työelämän rakennemuutoksen seurauksena väärässä paikassa ja väärillä kvalifikaatioilla varustettuna. Työmarkkinoilla koettiin paheneva kysynnän ja tarjonnan kohtaanto-ongelma, kun työmarkkinoilla oli samaan aikaan sekä avoimia työpaikkoja että työttömiä työnhakijoita. Tilannetta pahensi aikuisväestön heikko koulutustausta, sillä noin puolet aikuisväestöstä oli ilman ammatillisesti eriytyvää tutkintoa. (Rinne 1993, 203-204.) Ratkaisuna edellä olevaan Harri Holkerin hallitusohjelmassa nostettiin keskiöön aikuiskoulutus ja työvoimapolitiikka. Työllisyyskoulutuksen muuttaminen työvoimapolitiittiseksi aikuiskoulutukseksi oli näistä yksi näkyvä toimenpide. (L763/1990). Muutos sisälsi monia uusia periaatteellisia ja rakenteellisia ratkaisuja, joita olen käsitellyt työni aiemmissa osioissa.

2.2 Järjestelmäuudistuksia

Tutkimushankkeen aikana työvoimapolitiikkaa ja työttömyysturvaa rukattiin useilla järjestelmämuutoksilla. Työttömyysturvaan oli tehty suuri muutos jo vuonna 1994, jolloin luotiin työmarkkinatukijärjestelmä. Se tarkoitettiin aktiiviseksi tukimuodoksi, jolla tuen saaja saattoi hakeutua tai voitiin velvoittaa sen vastineeksi harjoitteluksi kutsuttuun työhön. Kyse ei ollut tukityöllistämistä vaan harjoittelusta, jossa ei syntynyt kohteen kanssa työsuhdetta. Työmarkkinatuki tuli jäädäkseen. Se on tuloharkintainen ja tarkoitettu henkilöille, jotka eivät täytä työssäolohtoa. Näitä ovat uudet työmarkkinoille tulijat tai 500 päivää peruspäivärahaa saaneet työttömät. Peruspäiväraha muuttui samalla ehdoiltaan ansiopäivärahan kaltaiseksi, missä se kytkee työttömyyskassojen ulkopuolella olevat määräaikaisen ansiovakuutuksen piiriin. Sen piiriin pääsy edellytti vähintään kuuden kuukauden työssäoloa. Samalla siltä poistui 500 päivän katto ja tuloharkintaisuus. (L1542/1993; Ilmakunnas ym. 2001, 14-15; Julkunen 2001, 179; 220-221.)

Merkittävä järjestelmäuudistus tapahtui 1.1.1998, jolloin tuli voimaan pitkäaikaistyöttömien yhdistelmätki. Työmarkkinapolitiikan selvitysmiehet Harri Skog ja Heikki Räisänen (1997, 145) esittivät siitä pitkäaikaistyöttömien ja vaikeasti työllistyvien työllistämismallia (myös Hämäläinen 1998, 16-17). Heidän perusajatuksensa saattoi jakaa kahtia: markkinoille vai kolmannelle sektorille. (Julkunen 2001, 175-183). Työvoimakoulutus ja tukityöllistäminen luettiin aktiivisen työvoimapolitiikan lohkoon. Uudistettu tukimuoto mahdollisti mm. tukityöllistämisen ja työvoimakoulutuksen kombinaation Yksi 1990-luvun työvoimapolitiikalle tyypillinen innovaatio oli myös työttömille suunnitellut pakolliset työnhakukurssit (Skog & Räisänen 1997, 128).

2000-luvun alussa kehitettiin uusia palvelumalleja, jotka ovat jääneet pysyviksi. Näistä vuonna 2001 käynnistyi nuorille ja pitkäaikaistyöttömille suunnattu kuntouttava työtoiminta. Siinä toiminnan perusvastuu kuuluu kunnille. (L189/2001; Julkunen 2001, 189.) Toinen pysyväksi tarkoitettu palvelumalli aloitti vuoden 2004 kesäkuussa, kun valtakuntaan perustetut työvoiman palvelukeskukset eli TYPet aloittivat toimintansa. Niissä työhallinto, kunnan sosiaalitoimi ja Kela palvelevat fyysisesti samassa toimipisteessä lähinnä pitkäaikaistyöttömiä. Kyseessä olevat työnhakijat ovat yleensä mainittujen tahojen yhteisiä asiakkaita, joita hoidetaan nyt samalta luukulta. Mallia kokeiltiin Kemijärvellä vuosina 1992-1995. Yhdistämällä palveluja ja verkostoitumalla (Saarelainen 1995, 16-17) työhallinto, Kela ja sosiaalitoimi opettelivat moniammatillista työtettä. Kokeilusta tuotettiin useita julkaisuja (mm. Väärälä 1994; 1995a; 1995b).

1990-luvulla käynnistettiin myös työn uusjakoon tähtääviä kokeiluja (esim. Skog & Räisänen 1997, 106-110). Näitä työaikakokeiluja tehtiin mm. työministeriön toimesta jakamalla olemassa olevaa työtä useamman ihmisen kesken tai lyhentämällä työpäivää, työviikkoa tai työvuotta. Opinto- tai vuorotteluvapaalle lähtevien tilalle palkattiin työttömiä. (Julkunen & Nätti 1997, 120-121; Silvennoinen 2002, 85.) Työntekijöiden osaamisen ylläpitämiseksi ja parantamiseksi kokeiltiin myös koulutuskarusellia, jonka avulla työtä voitiin jakaa ja uudistaa työvoiman osaamista samalla kertaa. Koulutuskarusellissa osa henkilöstöstä oli vuorotellen pitkäkestoisessa koulutuksessa ja heidän tilalleen palkattiin työttömiä. Tässä mallissa työllisten osaaminen lisääntyi ja uudistui. Samalla työttömien ammattitaitoa pidettiin yllä, jolloin hyödyt tuplaantuivat. Työttömiä ei tarvinnut välttämättä sijoittaa juuri koulutukseen lähteviin tehtäviin, vaan työyhteisössä voitiin siirtää henkilöitä talon sisältä lähtevien tehtäviin. Tehtäväkierrolla voitiin samalla lisätä vaihtelua ja saada kiertoon haluaville työtyytyväisyyttä. Työllistyvät työttömät sijoitettiin niin kutsuttuihin sisääntulotehtäviin, lattiatasolle, jolloin myös ilman ammattikoulutusta olevia ja vaikeasti työllistyviä saatiin pidetyksi työelämässä. (Silvennoinen 2002, 84-85; Silvennoinen & Naumanen 1998, 163-165.)

1990-luvun talouslamassa työvoimakoulutuksen rooli nousi merkittäväksi työllisyyden hoidon välineeksi, kun aikuisten kouluttautumisella ymmärrettiin olevan suuri yksilöllinen ja yhteiskunnallinen merkitys. Työvoimakoulutus edusti aktiivista työvoimapolitiikkaa ja työttömyyden kasvun myötä aktiivisen työvoimapolitiikan toimien tarve kasvoi merkittävästi. (Myllylä & Pulkki 2007, 23.) Työvoimakoulutukselle asetettiin sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla koulutus- ja työvoimapolitiittisia tavoitteita. Koulutuspoliittiset tavoitteet olivat ensisijassa työmarkkinaongelmista kärsivän aikuisväestön ammattitaidon kehittäminen ja ylläpitäminen. Työvoimapolitiittiset tavoitteet olivat työvoiman ja tarjonnan sopeuttaminen sekä työttömyyden ja työvoimapolitiittisen torjunta. (Mikkonen 1997, 14.) Paikkakunnalla toteutettiin useita työvoimakoulutuksia myös vaikeasti työllistyville akateemisille työnhakijoille vuosina 1992-1993. Näissä järjestäjänä toimi Lapin yliopiston Täydennyskoulutuskeskus. Kyse oli ohjaavan koulutuksen luonteisista opiskelumalleista. Koulutuksia toteutettiin myös Opetusministeriön ns. Relanderin rahoituksella (mm. Heinonen 2002.) Näitä kohdennettiin työnhakijoille, joiden korkeakoulututkinto kaipasi täydentämistä, uudistamista tai syventämistä. Opetuksen toteutuksessa käytettiin henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) periaatteita, missä opiskelija sai rakentaa opiskelunsa vapaavalintaisen osuuden omien kiinnostusten ja tarpeiden mukaan. (Kinnunen & Mäkinen 1997.)

Työvoimakoulutuksen käyttö on laajentunut 2000-luvulla tutkintotavoitteiseksi koulutusväyläksi lähestyien muuta omaehtoista koulutusta. Samalla se on muuttunut joustavaksi tavaksi hankkia myös ammatillinen tutkinto. Vuonna 2003 tehdyllä lakimuutoksella tuli mahdolliseksi hankkia työvoimakoulutuksena myös korkeakoulututkintoja (yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkinnot) ja lukio-opintoja. Koulutusjärjestelmän muutoksen vuoksi vanhentunut opistotason tutkinto on mahdollista nostaa ammattikorkeakoulutasoiseksi työvoimakoulutuksen eduin. Samoin kesken jäänyt korkeakoulututkinto on mahdollista suorittaa samoilla eduilla. Myös aikuisen puuttuvaa perusopetusta on mahdollisuus täydentää, jos se on esteenä ammatillisen koulutuksen suorittamiseen. Koulutukseen ohjautuminen edellyttää aina työviranomaisen harkintaa ja perustuu yksilölliseen koulutustarpeeseen, joka on kirjattu työnhakijan työllistämissuunnitelmaan. (L916/2012; A1073/2012.)

2.3 Työvoimakoulutuksen luonne

Työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus on työministeriön hallinnoima aikuiskoulutusjärjestelmä, joka perustuu lakiin työvoimapolitiittisesta aikuiskoulutuksesta (L763/1990). Samalla, kun työvoimakoulutus on viranomaistoimintaa, se toimii osana elinikäistä oppimista. Työvoimakoulutus edustaa aktiivista työvoimapolitiikkaa, jolla pyritään tukemaan yksilön sijoittumista työmarkkinoille. Vastaavasti passiivisella työvoimapolitiikalla on tavoitteena työttömyyden taloudellisten haittojen lieventäminen. (Mikkonen 1997, 10; ks. myös Sihto 1994, 12-15.)

Paikallisella tasolla työvoimapolitiittisten palvelujen järjestämisestä vastaa työvoimatoimisto. Palveluja toteutetaan työhallinnon omana toimintana, ostopalveluina tai työvoimatoimiston ulkopuolella hoidettavina mm. työvoiman palvelukeskuksissa ja jatkossa yhä enemmän kuntien toimintana. Työvoimapolitiittiset palvelut jaetaan karkeasti peruspalveluihin ja tehostettuihin palveluihin. Peruspalveluiden painopiste on työttömyyden alkuvaiheessa ja lähinnä omatoimisuuden tukemisessa. Aktiivisia toimenpiteitä tarjotaan asiakkaille työttömyyden etenemisvaiheiden mukaan. Mikäli tämä ei tunnu riittävän, työnhakijalle pyritään järjestämään tehostettuja palveluja. Se voi tarkoittaa koulutusvaihtoehtojen selvittämistä, tukityötä jne. Palveluprosessi liittyy asiakkaan palvelusuunnitelman rakentamiseen, jolloin peruspalvelut ja työvoimapolitiittiset ohjelmat sovitetaan yhteen asiakkaan tarpeiden kanssa. (Eräsaari 1995, 190-191; L1005/1993; Skog & Räisänen 1997, 93-95; Työministeriö 2005.)

Työvoimapolitiittisten toimenpiteiden tavoite on työmarkkinoiden toiminnan parantaminen. Jakamalla ne aktiivi- ja passiivitoimenpiteisiin on mahdollista selkiyttää ja kuvata niiden tavoitteita ja yhteisvaikutuksia (Skog & Räisänen 1997, 83-85.) Aktiivisiksi toimiksi luetaan työnvälitys, tukityöllistäminen, ammatinvalinnanohjaus, koulutus- ja ammattineuvonta, työvoimakoulutus ja ammatillinen kuntoutus. Passiivisiin toimenpiteisiin kuuluvat työttömyysturva, työmarkkinatuki ja työttömyyseläke. (Sihto 1994, 12-15) Järjestämällä aikuisväestölle työvoimakoulutusta edistetään ja ylläpidetään työvoiman kysynnän ja tarjonnan tasapainoa työmarkkinoilla ja kompensoidaan työelämässä mukana olevan työvoiman ammatillisen koulutuksen vajetta. (Kivirauma & Silvennoinen 1989, 9-12; Mikkonen 1997, 14.)

Työvoimakoulutuksella kiinnitetään erityistä huolta elinkeinoelämän rakennemuutokseen, kysynnän ja tarjonnan tasapainoon ja koulutettavien yksilöllisiin koulutustarpeisiin. (L763/1990; Mikkonen 1995, 18.) Työvoimakoulutus on opiskelijoille maksuton valtion rahoittama koulutujärjestelmä, jossa opiskelijoilla on oikeus saada työttömyysturvaa vastaavia opintososiaalisia etuja. Lisäksi he saavat ylläpitokorvausta ja toisella paikkakunnalla asuessaan myös matka- ja majoittumiskorvausta. Työvoimakoulutukseen hakeudutaan työvoimatoimiston kautta (Mikkonen 1997, 16; Tuomala 2002, 6.) Koulutus on tarkoitettu 20 vuotta täyttäneille työttömille tai työttömyysuhan alaisille henkilöille. Koulutukseen ohjaaminen perustuu viranomaisen harkintaan ja opiskelijavalinnat suorittaa myös työviranomainen. Keskeisinä valintakriteereinä toimivat hakijan soveltuvuus ja koulutustarpeen kiireellisyys. (Mikkonen 1995, 19-20.)

Työvoimakoulutukseen ohjaaminen liittyy työvoimatoimiston ja asiakkaan väliseen palvelusuunnitelmaan, jossa määritellään koulutustarve ja jota päivitetään tietyin määräajoin. (Skog & Räisänen 1997, 164-165). Varsinaisessa opiskelijavalinnassa kiinnitetään huomiota hakijoiden keskinäiseen kiireellisyysjärjestykseen ja soveltuvuuteen. Kiireellisyys tapahtuu viranomaisen harkintana. Siinä kohtaavat hallinnon asettamat työllisyyden hoidon painotukset ja hakijan koulutustarve. Ohjausvaiheessa virkailija arvioi omassa lausunnossaan asiakkaan soveltuvuuden kyseiseen koulutukseen. Valintoja tehdään sekä hakupapereiden perusteella että käyttämällä haastatteluja. Varsinkin jälkimmäisessä voi tulla kuitenkin yllätyksiä mm. terveydellisiä rajoitteita, jotka eivät ole tulleet esille koulutukseen ohjaamisen yhteydessä ja jotka voivat estää koulutukseen pääsyn.

Työhallinnolla oli käytössä laman pahimmassa vaiheessa pitkäaikaistyöttömille tarkoitettu toimenpidepaketti, mikä tarkoitti maksimissaan 18 kuukauden tuettua kokonaisuutta. Työvoimatoimisto teki pitkäaikaistyöttömän kanssa palvelutarpeen selvityksen, jossa rakennettiin myös työllistymissuunnitelma. (Skog & Räisänen 1997, 127.) Hakijalle esiteltiin tukipaketin saantimahdollisuus ja räätälöitiin paketin sisältö yksilöllisen tarpeen mukaan. Samalla työnhakija sitoutui tehtyyn toimenpidepakettiin. Sisältö saattoi olla työvoimakoulutusta, kuntoutusta ja/tai tukityötä. Tutkimukseni kohteena oleva koulutus oli osa tätä pakettia. Kurssin aikana ilmeni, etteivät kaikki paketin saajat tienneet heille myönnetystä edusta.

2.4 Työvoimakoulutukseen pääsy

Työministeriön aikuiskoulutusjärjestelmässä hallinto operoi itse koulutuksen hankinnan ja osoittaa myös opiskelijat. Järjestelmä on varsin tarkkaan säädelyä ja valvottua julkisen hallinnon toimintaa. Mikäli ollaan kiinnostuneita työvoimakoulutuksen tuloksista ja vaikutuksista, on lähdeittävä liikkeelle alkutilanteesta eli kuinka työtön on valikoitunut koulutukseen. Siinä on kyse työvoimatoimistossa tapahtuneesta ohjausvaiheesta. Miten palveluprosessi toimii ja kuinka halukkaasti työnhakija haki koulutukseen? Illeris (2006) toteaa tanskalaisessa matalasti koulutettujen aineistossa löytäneensä runsaasti aikuisopiskelijoita, jotka tunsivat joutuneensa ”pakkosijoitetuiksi” koulutukseen ja joilla ei ollut edes kohtuullista etukäteistietoa kurssin

tavoitteista. Hän arvioi tilanteen johtuvan osittain tiukasta aikataulusta, joka on varattu asiakasta kohden. (Illeris 2006, 8-9; ks. myös Christiansen 1993). Sama huoli nousee myös Mikkosen (1995, 49-51) tutkimuksessa. Siinä tutkintotavoitteiseen koulutuksen hakeutuneet ovat saaneet muille kursseille hakeneita paremmin ohjausta jättäessään hakemusta.

Ydinkysymys työvoimakoulutukseen haussa onkin, toimiiko asiakkaan ja virkailijan kohtaamisessa tasavertainen dialogi eli tuleeko asiakkaan mielipide riittävästi kuulluksi (Mönkkönen 1999, 110). Mikäli prosessi ei ole edennyt yksituumaisesti, eikä työnhakija ole saanut hakuvaiheessa ääntään riittävästi kuuluville, saattaa kurssilla olevalta kuulla hakeutumisen syyksi työvoimaneuvojan kehotuksesta jopa velvoitteesta. Vaikka työnhakija ei olisi halukas lähtemään koulutukseen, kyse on työpaikkaan rinnastettavasta työvoimapolitiikan välineestä, josta kieltäytyminen aiheuttaa ongelmia työttömyysturvan kanssa. Kuinka yksituumaisesti prosessi on tapahtunut ja miten motivoituneena koulutukseen valittu opiskelunsa aloittaa, vaikuttaa todennäköisesti myös opiskelun kulkuun ja myöhempään menestymiseen.

Koulutukseen ohjauksessa työnhakijan koulutustarpeen määrittäminen on kynnyskysymys: arvioidaanko koulutuksen yhteiskunnallista tarvetta toimijan ja systeemin välisenä vastakkain asetteluna, jolloin molempia on tarkasteltava erikseen (Järvelä 1991, 42)? Ihmisten kokemat tarpeet välittyvät sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kautta. Siksi moni aikuisiällä kouluttautumiseen tottumaton sietää suhteellisen hyvin koulutustarpeen tuntemuksiaan. (Rinne & Koivula 2005, 238-239; Silvennoinen & Tulkki 1998, 208-210.) Onnismaa (1998, 97) katsoo, että työelämällä tai yhteiskunnalla tuskin voi olla yksilöistä ja intresseistä riippumattomia tarpeita. Ahteenmäki-Pelkosen (1994) mukaan omien oppimis- ja koulutustarpeiden määrittely vaatii opiskelijalta aihealueen ennakkotuntemusta samoin omien elämäntavoitteiden ja työmarkkinoiden tietämystä sekä vapautta valita ilman ulkoisia paineita. Toisaalta aikuiskoulutuksen yhteydessä keskustellaan siitä, keskittyvätkö opiskelijan kokemat tarpeet liikaa arkipäivän koettuihin ongelmiin. Tällöin syvällisempi teoreettinen oppisisältö saattaa jäädä vieraana suunnitelmista pois. Toisaalta itselle läheisiksi koetut sisällöt auttavat opiskelijoiden motivoitumista koulutukseen. Sillä on oppimisprosessin onnistumiselle suuri merkitys. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 171-172.)

Mikkosen (1997, 40) mukaan koulutukseen suhtautumisen ja osallistumisen motivaatioperusta riippuvat pitkälle siitä, mihin sosiaaliryhmään tai mihin ryhmään työelämässä ja työmarkkinoilla henkilö kuuluu. Työttömän kiinnostus koulutukseen voi liittyä niin taloudellisiin kuin itsetunto-ongelmiinkin. Erityisesti työttömyyden pitkittyessä ja mahdollisen ansiosidonnaisen päivärahaoikeuden päättyessä tilanne todennäköisesti kärjistyy (mm. Kortteinen & Tuomikoski 1998, 166-167). Myönteisillä koulutuskokemuksilla voi kompensoida työmarkkinoilla työnhaun yhteydessä koettuja epäonnistumisia, joilla on itsetuntoa rapauttavia vaikutuksia. Aikuisen elämäntilanne voi olla monesta syystä niin ahdistava, että säilyttääkseen tasapainonsa hän hakeutuu opiskelemaan. Tästä voi tehdä päätelmän, että työvoimakoulutukseen ohjattaessa on olennaista nähdä koulutuksen palvelevan yksilön tarpeita. (Manninen 1993, 100; Mikkonen 1997, 40.)

Kouluttajan on tärkeää huomioida, että opiskelijoilla on odotuksia, jotka kohdistuvat sekä opetukseen että häneen kouluttajana. Parhaiten opiskelijoiden odotukset ja kokemushistoria tulevat huomioiduksi kaksisuuntaisella välittömällä kommunikoinnilla. (Niinistö 1984, 45.) Koulutuksen tulisi olla yksilöllistä, sillä opiskelijoiden aikaisempi osaamisen taso vaihtelee samoin kehittymisen tarpeet ja odotukset. Oppijasta lähtöisin olevissa koulutustavoitteissa olisi pyrittävä toimimaan myös yksilöllisten tavoitteiden suunnassa. Aikuinen on kohdattava oman elämänsä oppimis- ja kehitysprosessin subjektina eikä koulutuksen objektina. (Mikkonen 1997, 162.)

Kun kohteena on työvoimakoulutus, voi asian kiteyttää kolmeen perusteeseen: ohjautuuko asiakas oikeaan koulutukseen, oikeaan aikaan ja oikeaan paikkaan. Erityisen suuri riski syntyy juuri tästä työvoimapolitiittisen välineen olemuksesta, missä julkinen valta kohtaa asiakkaan eli pseudokansalaisen (Turtiainen 2000, 60-62). Julkisen hallinnon palvelutuotannossa kansalainen

on äänestäjä ja veronmaksaja. Pseudoasiakkuudessa subjektiviteetti toteutuu asiakaskonseptissa niiden palveluiden osalta, jotka määräytyvät kansalaisen oikeudesta julkiseen palveluun. (Turtiainen 2000, 59-62.) Toisaalta kansalaisen on täytettävä tietyt velvollisuudet ennen kuin oikeus palveluihin syntyy (Skog & Räisänen 1997, 83-93). Työvoimakoulutuksen käyttöön liittyy myös viranomaisen mahdollisuus sanktioida työnhakijaa, mikäli tämä on haluton useasta tarjouksesta huolimatta lähtemään koulutukseen tai keskeyttää sen ilman hyväksyttävää syytä.

Työvoimakoulutuksen päämääränä on torjua työttömyyttä ja poistaa samalla työvoimapulaa. Siksi työvoimakoulutus on jatkuvasti muutoksen kohteena ja siltä odotetaan nopeaa reagointikykyä työmarkkinoiden tarpeiden mukaan. Tutkimuskurssien ajankohtaan verrattuna nykyinen työvoimakoulutuksen tarjonta ja hankinnan periaatteet ovat huomattavasti laajalaisempia ja samalla yksilöllisiä tarpeita paremmin huomioivia. Nyt huomattava osa työvoimakoulutuksesta on tutkintotavoitteista ja tarkoitus on, että opiskelija suorittaa perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkinnon tai tutkinnon osia. Osa ammatillisesta koulutuksesta on jatko- ja täydennyskoulutusta, jossa keskeisenä tavoitteena on kehittää ja täydentää työnhakijoiden ammatillisia valmiuksia. Myös yleissivistävää koulutusta voidaan hankkia ammattiin tai tehtävään valmentavana koulutuksena, mikäli sen puuttuminen estää työllistymistä tai osallistumista ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen alkuun voidaan sisällyttää myös ammattitaidon kartoitus- ja orientaatiojakso, jolla on tarkoitus selvittää opiskelijan osaamisen lähtötaso. Kartoitusvaihe toimii kurssilaiselle ohjaavana jaksona, jonka perusteella pyritään löytämään asianomaisen kykyjä vastaava koulutus- tai työpaikka. Mikäli koulutus päättyy ammattitaitokartoitukseen, ei opiskelijalle aiheudu ongelmia työttömyysturvan kanssa. (L916/2012; Skog & Räisänen 1997, 130.)

Länsimaisen ihmiskäsityksen muovaajana protestanttinen työetiikka korostaa ansiotyön merkitystä ihmisen elämäkulussa (Mikkonen 1996, 4; Weber 1980). Palkkatyöstä on tullut ihmisen arvokkuuden mitta, jonka välityksellä hän voi toteuttaa itselleen tärkeitä asioita ja ennen kaikkea saada elantonsa (Beck 1992, 139-140; Kasvio 1994, 111; Kortteinen 1992, 73-79; Rinne & Salmi 1998, 64). Mitä tapahtuu, kun kansalainen menettää työn ja samalla toimeentulon? Työttömyys aiheuttaa kohteeksi joutuvalla aina muutos- ja ristiriitatilanteen. Siihen vaikuttavat yksilölliset toimintastrategiat ja henkilökohtainen elämäntilanne. Muutokset heijastuvat niin työelämään, koulutukseen kuin ihmisten arkielämäänkin. (Koistinen 2014, 228; Manninen 1993, 98-99; Vikeväinen-Tervonen 1998, 20-23.) Pitkittyessään työttömyys voi muodostua monelle työelämästä pudonneelle kriisitilanteeksi, josta on yksin mahdotonta päästä eteenpäin (Kortteinen & Tuomikoski 1998, 166-167; Manninen 1998, 172). Tuen saaminen oman elämäntilanteen ja erilaisten muutosvaihtoehtojen tarkasteluun voi olla keino pysäyttää itseään ruokkivia työttömyysprosesseja, joissa ongelmat helposti kasautuvat ja kärjistyvät. (mm. Manninen 1993, 100-101.) Peruskysymyksenä tästä voi nostaa, onko koulutuksen avulla mahdollista tukea työttömänä olevaa ihmistä.

3 TYÖMARKKINAPOLUT EKOLOGISEN SYSTEEMITEORIAN TASOILLA

Tutkimuskohteena oleva 1990-luvun työvoimakoulutushanke on pitkäaikaistyöttömille räätälöity innovatiivinen pilotti, jolla etsittiin uutta leivän syrjää koulutuksen keinoin. Tässä luvussa tarkastelen aluksi ekologisen systeemiteorian olemusta ja teorian soveltuvuutta työntekijän polun ja työyhteiskunnan kohtaamisessa (Bronfenbrenner 1979). Tällä ekologisen systeemiteorian ajatuksella peilaan ympäristön ja yksilön kohtaamista ja vuorovaikutusta etenemällä makro-, ekso- ja mesosysteemeistä aina mikrosysteemiselle tasolle, joka on lopulta tämän tutkimuksen kohteena.

3.1 Yhteiskunnallinen tilanne yksilön polun lähtökohtana

Ympäriällä oleva yhteiskunta näyttää muuttuvan työelämästä syrjään siirretyn ihmisen silmissä vinhaa vauhtia. Vanhoja ammatteja katoaa ja uusia postfordilaisia informaatioyhteiskunnan vaatimia työpaikkoja tulee tilalle. (Jarvis 1994, 156.) Minkälaisen kompassin työelämään uudelleen pyrkivä sitten tarvitsisi? Entä miten kysynnän ja tarjonnan kohtaantoa voitaisiin parantaa? Työmarkkinoilta kaikkuvat pätevyysvaatimukset tuntuvat ristiriitaisilta ja osittain mahdottomilta täyttää. Samaan aikaan puhutaan ositetuista töistä ja pätäkätöistä, joihin ei vaadita erityistä ammattitaitoa. Taustalla on siten myös kasvava työvoimapula. (Onnismaa 1998, 82-83; ks. myös Himali 2020; Koistinen 2014.) Tämän todellisuuden joutuivat kohtaamaan nämä tutkimuskohteena olevat ihmiset, jotka laman seurauksena jäivät työttömäksi. Kyse oli moniammatillisesta ryhmästä, jossa suurin osa oli ammatillisen koulutuksen ja/tai pitkän työuran omaavia. He olivat pudonneet työuralta talouslaman vuoksi. Työttömyys oli pitkittynyt ja työjaksot olivat olleet lähinnä satunnaisia ja määräaikaista. He hakeutuivat tutkimukseni kohteena olevaan koulutushankkeeseen etsimään uusia ratkaisuja työmarkkinoille paluuseen.

Tässä työelämän murroksessa näkyy yhteiskunnan monimutkaistuminen, missä yksilön ja ympäristön vuorovaikutus muuttuu myös monimutkaisemmaksi (Carmo & d’Avelar, 2021). Samalla yksilön fyysiset ja kognitiiviset rakenteet kasvavat ja kypsyvät, kun yksilön kehitystä tarkastellaan niiden vuorovaikutussuhteiden kautta, jotka muodostavat hänen kehitysympäristönsä. Myös ajatus suotuisasta oppimisympäristöstä liittyy näkemykseen, jossa oppiminen nähdään kehitysprosessina ihmisen ja ympäristön välillä. (Bronfenbrenner 1991, 6-8; 1989; 2001; Härkönen 2008, 31.)

Ihmisen sosialisaation prosessia ja kasvatuksen vaikutusten ymmärtämistä on mahdollista jäsentää ekologisen lähestymistavan avulla. Ekosysteemin käsitteen kasvatuksen tutkimukseen toi ensimmäisenä Urie Bronfenbrenner (1979). Teoria määrittelee monimutkaisen ympäristön tason, jolla on vaikutus yksilön kehitykseen. Yksilön kasvaessa eri ympäristöjen välinen vuorovaikutus tulee monimutkaisemmaksi. (Härkönen 2008, 24). Vaikka Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria on kehittynyt kasvatuksen kontekstissa ja sitä on käytetty laajasti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, suomalainen nykykeskustelu ei juurikaan viittaa tähän klassiseen teoriaan. Keskustelu ekosysteemeistä tuntuu hakeutuvan digitaalisten ekosysteemien tai taloustieteiden teorian suuntaan. (Virolainen, Heikkinen, Siklander & Laitinen-Väänänen 2019, 7-8.)

Krebs ja Davies (2009) määrittelevät ekologian opiksi yksilön riippuvuudesta ympäristöön eli ekójärjestelmään. Ekologia tulee kreikan kielen sanoista *oikos* ja *logos*. Oikos tarkoittaa asiayhteydestä riippuen sydäntä, kotia, asian tai paikan tärkeintä kohta, ydinpaikkaa. Logos

tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sanaa, puhetta tai oppia. (Wals 2019, 101-102.) Ekologiakäsitteen etymologinen tausta liittyy ydinpaikan ja sen ympäristön väliseen suhteeseen. Ekologiset ilmiöt on alettu nähdä systeemisnä kokonaisuutena, josta seurauksena on syntynyt käsite ekosysteemi. Luhmannin (2004, 70) mukaan systeemiteorian näkökulmasta ekologinen tietoisuus jää usein havainnon tai mielikuvien määrittämäksi. Se voisi tuoda paremmin tietoa ympäristöstä, kun siihen ei liitettäisi kommunikaatiossa vain kielteisiä negaatioita. Systeemiteorian suhdetta oppimisen ekologian hahmotukseen pidetään ontologisista syistä osin kiistanalaisena (Virolainen ym. 2019, 6; Wals 2019.)

Dietrich Brenner (2005) on hahmotellut yleisen pedagogiikan teorian (*Allgemeine Pädagogik*) lähtökohtana pedagogiikan osuus ihmisyydelle välttämättömissä käytännöissä. Hänen mukaansa ihmiskunnan historiaa hallitsee kuusi perusilmiötä, jotka ovat ihmisille välttämättömiä. Nämä ovat talouselämä, etiikka, politiikka, estetiikka, uskonto ja kasvatusta. Ihmisillä on vaarana ajautua vastakkain kyseisten välttämättömyyksien kanssa. Siksi inhimilliset käytännöt (*Die menschliche Praxis*) edellyttävät kasvatusta. Kasvatusta on valmistettava heitä niistä selviytymiseen. (ks. myös Puolimatka 2010, 270-272; Sivenius, Värri & Pulkki 2018, 104-105.) Ekologisesti suuntautunut kasvatusta luo pohjan ympäristöjä monipuolisesti aistivan ja ajattelevan sekä hyvää tahtovan ihmisyyden edistämiseen. Kasvatusta päämääränä on, että ihminen huolehtii itsestä, toisista ja luonnosta. Ekologisessa kasvatustajatteluksessa ihminen nähdään elävänä olentona ja ekosysteemin osana eikä vain potentiaalisenä kuluttajana ja tuotannon tekijänä. (Sivenius, Värri & Pulkki 2018, 120-122.)

Ekologisen systeemiteorian ollessa vielä kehitteillä 1990-luvulla virisi verkostoja koskeva tutkimus ja teorian kehittäminen nykyistä oppimisen ekosysteemidiskurssia. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa keskustelu nousi verkostoissa oppimisesta internetin laajentuessa *world wide webiksi*. Samaan aikaan innovatiivisten tietoyhteisöjen tutkimuksen kanssa vahvistui keskustelu taloustieteissä keskusteluna liiketalousekosysteemeistä, josta siirtyi myöhemmin käsitteistöä myös kasvatustieteelliseen diskurssiin. Esimerkkinä tästä on nähdä koulutus liiketoimintaekosysteemin näkökulmasta talouden osasysteeminä, joka tuottaa osaavaa työvoimaa ja potentiaalisia kuluttajia taloudellista systeemiä varten. (Virolainen ym. 2019, 8-9.)

Oman tutkimukseni ympäristö, konteksti ja tehtävä liittyy työvoimapolitiikkaan, jossa yksilö hakee uudelleen paikkaansa työelämässä pudottuaan rattailta talouslaman vuoksi. Olen valinnut tutkimukseeni teoreettiseksi viitekehikseksi tämän Bronfenbrennerin kehittämän ekologisen systeemiteoreettisen lähestymistavan. Katson teorian mahdollistavan tutkimukseni keskiössä olevaa yksilön ja yhteiskunnan eri tasojen vuorovaikutusten tarkastelua. Teoria pyrkii vastaamaan kysymykseen, miten maailma yksilön ympärillä auttaa tai hidastaa kehitystä ja sen mukaan ympäristön erilaajuiset kehät vaikuttavat kehitykseen ja sosiaalistumiseen. Niiden kanssa yksilö on aktiivisessa vuorovaikutuksessa.

Tämä sisältää kolme keskeistä oletusta: 1) yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöön vaikuttavana, 2) yksilön odotetaan mukautuvan ympäristön ehtoihin ja edellytyksiin ja 3) ympäristön käsitetään koostuvan erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista sekä niiden keskinäisistä suhteista, mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemistä. (Bronfenbrenner 1979, 22: 1991, 9-13; Harjunmaa 2022; Härkönen 2008, 26; Saarinen ym. 1994, 88). Bronfenbrenner kehitti perinteistä käsitettä koskemaan laajempaa ympäristöä. Siinä ympäristön nähdään yltyvän paljon laajemmaksi kuin vain suoraan yksilöön vaikuttavana. Siksi ihmistä on tutkittava suhteessa ympäristöönsä ja samalla siihen sisältyvien erilaisten ympäristöjen välisiä suhteita. Teorian mukaan tärkeintä onkin oivaltaa näiden ympäristöjen keskinäinen, systeeminen vuorovaikutus. (Bronfenbrenner 1979.) Ekologinen systeemiteoria on nimetty myöhemmin bioekologiseksi teoriaksi. Siinä yksilön oma biologia on nostettu merkittävimmäksi ympäristöksi hänen kehityksessään.

Mikrosysteemi on ympäristö, jossa yksilö elää (Cristensen 2006, 32). Siihen luetaan yksilön lähin ympäristö ja se käsittää rakenteet, joiden kanssa hän on jatkuvassa kontaktissa. Ympäristö

on paikka, jossa yksilö on vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Mikrosysteemin rakennuselementit ovat toiminta, roolit ja ihmisten vuorovaikutus. Tällöin ihmissuhteet toimivat kahteen suuntaan, yksilöä kohti ja yksilöstä pois päin. Tällä kaksisuuntaisuudella on merkittävin vaikutus yksilön kehitykseen. (Bronfenbrenner 1979, 22-23.) Mesosysteemi kuvaa kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä ja prosesseja esimerkiksi kodin ja koulun tai koulun ja työpaikan väliset suhteet. Mesosysteemi on mikrosysteemien järjestelmä. (Bronfenbrenner 2002, 264; 1979, 25.) Se muodostuu yksilön ja ympäristöjen välisistä suhteista (Saarinen ym. 1994, 89).

Eksosysteemi on mesosysteemien laajentuma ja koostuu yhteiskunnan sosiaalisista muodollisista ja epämuodollisista rakenteista. Nämä rakenteet ovat välittömässä kontaktissa ympäristön arkeen, vaikkei yksilö ole suoraan niiden kanssa jatkuvasti tekemisissä. Tehdyillä ratkaisuilla saattaa olla yksilöön positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia. Esimerkkinä toimii kodin ja toisen huoltajan työpaikan välinen suhde. (Bronfenbrenner 2002, 264-265.) Makrosysteemin voidaan ajatella olevan tietyn kulttuurin, alakulttuurin tai muun laajemman sosiaalisen kontekstin yhteiskunnallinen kopio (Härkönen 2008, 31). Bronfenbrenner (2002, 266) toteaa, että makrosysteemille tyypilliset käyttäytymis- ja käsitysmallit siirtyvät sukupolvelta toiselle erilaisten kulttuuri-instituutioiden, kuten perheen, koulun, työpaikan ja hallintorakenteiden toteuttamien sosialisointiprosessien välityksellä. Bronfenbrennerin myöhemmin lisäämä kronosysteemi käsittää ajan ulottuvuuden, kun se yhdistyy yksilön ympäristöihin. Tämän systeemin elementit voivat olla yksilön ulkopuolella kuten vanhempien kuoleman ajoittuminen tai yksilöä kohtaavat muutokset, jotka tapahtuvat hänelle vanhetessaan. Tullessaan sisäisesti vanhemmaksi yksilö saattaa reagoida ympäristössä tapahtuviin muutoksiin eri tavalla kuin ennen. (Bronfenbrenner 2002, 266.)

3.2 Työyhteiskunnan muuttuvat vaatimukset

Ihmiset elävät muutosten maailmassa ja muutosvauhti on nopeaa. Kuinka kansalainen selviää näissä muutospyörteissä, kun elinympäristö muuttuu ja samalla oman elämisen perusrakenteet saattavat joutua myllerryksen kohteeksi? Tarkastelen seuraavassa ekologisen systeemitheorian makrosysteemitasolla työelämän jatkuvasti muuttuvia ehtoja, joihin työmarkkinoille palaavan yksilön on pyrittävä vastaamaan. Makrosysteemi on tietylle kulttuurille, alakulttuureille tai muulle laajemmalle sosiaaliselle kokonaisuudella ominaisten mikro-, meso- ja eksosysteemien kokonaisvaltainen rakennelma. Siinä huomioidaan jokaisessa systeemissä esiintyvät kehitystä edistävät käsitysjärjestelmät, voimavarat, vaarat, elämäntavat, valinnat ja sosiaalinen vuorovaikutuksen muutos (Bronfenbrenner 2002, 266.) Elämänmuotomme muuttaminen ja ekologinen viisastuminen edellyttävät sosialisointia viitekehystenä olevan kulttuurisen merkityshorisontin syvärakenteen ymmärtämistä, dekonstruktioita ja uudelleenasettamista (Värrö 2019, 138).

Sosiologit ja kulttuurintutkijat puhuvat yhteiskunnan modernisoitumisesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Giddensin (1995, 149) mukaan elämme jälkitraditionaalisen yhteiskunnan loppua, mutta samalla edessä on uusi alku ja se antaa mahdollisuuden uuteen aitoon toimintaan (myös Aittola 1998, 79-80). Joukkotyöttömyys on murroksesta näkyvä esimerkki, joka tuo mukanaan uusia elämän riskejä. Perinteiset yhteiskunnan palvelut kykenevät vastaamaan niihin heikosti. Ihmiset elävät eräänlaisessa riskiyhteiskunnassa, jossa heidän on kyettävä tekemään myös rohkeita ratkaisuja selvitäkseen elämässä eteenpäin. (Beck 1992, 88-90; 1995.) Antikainen ym. (2021, 164) katsovat, että riskiyhteiskunnassa olennaisen tärkeä kulttuurinen kvalifikaatio on selviytymisen perustaito. Tuon laajan kulttuurisen toimintatavan avulla pitää unohtaa ja poisoppia vanhoja taitovaatimuksia ja toisaalta oppia joustavuutta sekä ympäristön lukemista. On myös kyettävä käsittelemään kasvavaa epävarmuutta ja pelkoja, mitkä liittyvät ennakoimattoman

riskiyhteiskunnan jokapäiväiseen elämään. Ihmiset joutuvat myös uudessa elämäntilanteessa kohtaamaan oppimistilanteita entistä useammin. (Alheit 1994; Eteläpelto 2007, 92; Jarvis 1994, 156-157; Rinne & Salmi 1998, 108; 134-135.)

Ihmisten oman elämänkulun muuttuminen yhä vaikeammin ennakoitavaksi on nostanut tarpeen rakentaa erityistä elämänpolitiikkaa, joka liittyy juuri ihmisten elämänsä kulkuun kuuluvien ratkaisujen ja valintojen tekemiseen. Oman biografian rakentaminen on yhä tärkeämpää, kun yhteiskunta on muuttumassa riskiyhteiskunnaksi. Perinteiset identiteettimallit, traditiot ja luokkarakenteet eivät enää tue ihmisten elämää entiseen tapaan. Yksilöllistyminen ja yhteiskunnan fragmentoituminen aiheuttavat ihmisten elämän hajaantumista erilaisiin rooleihin. (Aittola 1998, 79-80; Eteläpelto 2007, 137.) Beck (1995, 9-15) katsoo, että nykyihmisen elämä on toiminnallisesti instituutioihin sidottua, aktiivista ja yksilöllistä. Mutta hän joutuu epäonnistuneensa kohtaamaan itse riskit, joihin hän ei ole käytännössä edes voinut vaikuttaa. Teollisen yhteiskunnan murtumisen myötä ihmisten elämä on yhä vahvemmin yksilöitynyttä. Yksilöiden on vaikea toteuttaa omia suunnitelmiaan tilanteessa, missä massatyöttömyys, taloudellinen lama ja muut riskitekijät joudutaan kohtaamaan ilman luokkataustan tai perinteiden tukea. (myös Aittola 1998, 79-80.)

Elämänpolitiikka on Giddensin (1991, 214) mukaan erilaisten elämää koskevien päätösten ja ratkaisujen politiikkaa. Roos (1996, 217) katsoo, että elämänpolitiikan tavoitteena on luoda ihmisille ”toisia mahdollisuuksia” (second chance) (myös Rinne 2005 & Koivula, 238). Ihmisten ei tarvitse olla sidottuna vain yhteen elämänsä malliin, vaan heillä on mahdollisuus aloittaa uudelleen kaikissa elämänsä vaiheissa. Tällöin esimerkiksi työttömyyden ja eläkkeelle jäännin pitäisi menetysten ohella pystyä tarjoamaan myös uusia mahdollisuuksia kolhiintuneen identiteetin korjaamiseen ja itsekunnioituksen kehittämiseen. Tässä suhteessa elämänpolitiikka tulee lähelle hyvinvointivaltioon ja aikuiskoulutukseen (Allardt 1998) liittyviä kysymyksiä, joiden ratkaisemisessa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota ihmisten omiin tarpeisiin ja pyrkimykseen. Roos ja Hoikkala (1998, 8-13) huomauttavat, että tehdessään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä yksilöinä, ihmiset eivät tee elämänpolitiikkaa, vaan yrittävät hallita elämäänsä. Peter Alheit (1994, 283-298) on todennut, että elämänsä kulku on viime aikoina muuttunut mutkikkaammaksi, minkä vuoksi perinteiset biograafiset mallit eivät enää riitä. Biografia ja siihen liittyvät muutokset ovat alkaneet edellyttää monipuolista oppimista, jossa ihmisten on osattava ennakoita tulevia muutoksia, sopeuduttava ja mukautettava identiteettinsä jatkuvan muutoksen edellyttämiin vaatimuksiin. (myös Aittola 1998, 81.)

3.2.1 Ympäristöstä nousevat haasteet

Työtä ja työelämän tilaa seurataan monenlaisilla selvityksillä ja niistä kerrotaan erilaisia ja toisistaan poikkeavia versioita. (Julkunen 2007, 18.) Työelämän arvioidaan olevan ajautumassa kohti jonkinlaista kriisiä tai murrosta teknisen kehityksen, kulttuurin ja arvojen muutosten, globalisaation tai harjoitetun kasvu- ja työllisyyspolitiikan virheiden seurauksena (mm. Rifkin 2004). Toisaalta läntisten teollisuusmaiden työelämän kehityksen katsotaan olevan todellisuudessa verraten tasaista ja ennustettavaa. Työpaikat ovat lisääntyneet talouskasvusta riippuen nopeammin tai hitaammin. Työvoimaa on siirtynyt alalta ja ammateista toisiin rakennemuutoksia seuraillen. Työn tuottavuus on kohonnut teknisen kehityksen ja organisaatioiden toimintatapojen uudistumisen myötä. Palkkatason kehitys on muodostunut vaihtelevasti ammattialoittain. (Kasvio 2010, 149-150.)

Uutena ilmiönä on havahduttu globaaleihin ympäristöongelmiin, jotka muodostavat vakavan uhkan koko nykyisen sivilisaation tulevalle kehitykselle. Perusongelmaksi näyttävät nousevan käytettävissä olevat luonnonvarat ja ekologisen järjestelmän sopeutumiskyky. (Värrä 2019, 51.) Nämä eivät tule riittämään länsimaisen elämäntavan ja kulutustottumusten levittäessä maailmanlaajuisiksi. (Sachs 2008). Tästä on nähtävissä jo vakavia seurauksia maailmantalouden

kasvaessa liiketoiminnan ehdoilla mm. kasvihuonekaasujen määrän nopea lisääntyminen, maapallon ilmaston lämpeneminen sekä näistä aiheutuvat vauriot niin luonnolle kuin ihmisillekin. Myös työelämän kehittymisen näköalat muuttuvat vääjäämättä toisenlaisiksi, kun aiemmin ei vielä tiedostettu tällaisten reaaliteettien olemassaoloa. (Kasvio 2010, 149-150.)

Tähänastisessa työn muutoksesta käydyssä keskustelussa ei ole vielä osattu ottaa riittävästi huomioon kaikkia niitä tekijöitä, jotka tulevat lähivuosisikymmeninä vaikuttamaan merkittäväällä tavalla työelämäinstituutioiden kehittymiseen läntisissä teollisuusmaissa. Näitä ovat työpaikoista käytävä maailmanlaajuinen kilpailu sekä muutokset, joissa nyky-yhteiskuntien on lopulta ryhdyttävä konkreettisiin toimenpiteisiin ilmastomuutokseen ja sen synnyttämiin uusiin haasteisiin. Teollisuusmaiden on muutettava käyttäytymistään nykyisin vallitsevaan kehitykseen, jos pahimmilta riskeiltä halutaan välttyä. (Kasvio 2010, 150; 2014, 28-29.) Värin (2019, 100) mukaan ihmiskunnan ekologinen viisastuminen ei ole mahdollista, elleimme ymmärrä esimerkiksi ydinjätteiden kaltaisten etäännytettyjen olioiden kietoutumista elämäämme. Voidaan puhua jopa edessä olevasta uudesta teollisesta vallankumouksesta, joka ei tule jäämään mittasuhteiltaan ja seurausvaikutuksiltaan edeltäjiään vaatimattomammaksi. Nykyisin vallitsevat työn tekemisen muodot tulevat todennäköisesti myös muuttumaan perusteellisesti. (Kasvio 2010, 150-151.)

Työelämä voisi myös olla tarvittavien muutosten liikkeelle saattamisen keskeinen areena, koska työstä on tullut niin olennainen asia nykyihmisen elämässä. Kansainvälisestikin katsottuna hyvä työpaikka on ihmisten eniten tavoittelema asia kaikkialla maailmassa yhteiskunnan kehitystasosta riippumatta. Ihmisten työhön kohdistuvat odotukset ja suhtautuminen työntekoon on kehittynyt positiivisesti sukupolvien vaihtumisten myötä. Ihmiset ovat pääosin tyytyväisiä työhön siihen kohdistuvista muutoksista huolimatta. Tällaisten havaintojen pohjalta työn modernisaatiokehityksen olettaisi jatkuvan läntisissä teollisuusmaissa pääosin samoja linjoja noudattaen tulevaisuudessakin. (Kasvio 2010, 150,)

Mutta työelämässä koetaan myös ongelmia. Työntekijät valittavat kiirettä ja tulospaineet hallitsevat liikaa uralla etenevien ihmisten elämää. Myös työn muuttuminen tulevaisuudessa epävarmaksi huolettaa. Erityisesti huolta aiheuttavat yleinen taloudellinen tilanne, kiristytvä kilpailu, organisaatioiden uudelleenjärjestelyt, teknologiamuutokset sekä pahenevat resurssi ja ympäristöongelmat (Guirguis 2021). Tämän asetelman valossa voisi olettaa, että ihmiset olisi helppo saada kiinnostumaan kestävästä kehityksestä ja olemassa olevien työjärjestelyjen kestävyuden vahvistamisesta. (Kasvio 2014, 26-27.) Myös ihmisten yhteistyötä ja eettistä toimintakykyä tarvittaisiin nyt enemmän kuin koskaan. Ekologiseen muutokseen pyrkiminen edellyttäisi elämisen ehtojen pelastamisessa globaalia eettistä vastuuta. Ihmisen osa on samalla tulkittava uudelleen ontologisella eettisellä ja poliittisella tasolla. (Väri 2019, 123.) Kestävyteen liittyvien ongelmien poistaminen olisi tehokkain tapa vähentää työn tulevaisuuteen liittyvää epävarmuutta. Näin yksinkertaisesti asia ei kuitenkaan etene, koska ihmisten ensisijainen huoli on omasta toimeentulosta (Bickovska 2018). Toimintojen mahdollisia ympäristövaikutusten seuraamisia ei nähdä työntekijöiden tehtäväksi, vaikka jokainen työntekijä voi luonnollisesti vähentää kulutusta omalla käyttäytymisellään säästämällä sähköä, paperin kulutusta ja niin edelleen. (Kasvio 2014, 27.)

Jatkossa on syytä pohtia kokonaisvaltaisemmin, miten työ ja sen tekemisen ehdot muuttuvat ilmaston lämpenemisen ja uuteen hiilen jälkeiseen sivilisaatioon siirryttäessä (Kasvio 2014, 62; Kasvio 2010, 158.) Maailmanlaajuinen työvoiman tarjonta kasvaa tähän asti ennustetusta poikkeavalla tavalla. Näin tapahtuu, kun ilmastomuutos heikentää merkittävästi ihmisten elinolosuhteita monilla maapallon köyhimmistä ja väkirikkaimmista seuduista. Toisaalta elinolot voivat myös parantua ja diversiteetti lisääntyä joillakin pohjoisilla alueilla ilmaston lauhtumisen ansiosta. Tuloksena on vääjäämättä kasvava maailmanlaajuinen muuttoliike, josta osa tulee olemaan ympäristöpakolaisuutta. Käytännössä teollisuusmaiden väestö ei tule ikääntymään eikä väestönkasvu heikkene oletetuissa mittasuhteissa. Kantäväestö saa täydennyksen eri puolilta maapalloa tulevien maahanmuuttajien ansiosta. Tätä liikettä ei saada pysähtymään, ellei

ilmastomuutosta saada hallintaan ja kansainvälinen yhteisö suuntaa riittävästi varoja ympäristövaurioiden korjaamiseen niistä pahiten kärsineille alueille. Vasta tällöin ihmiset voivat palata kotiseudulleen. (Kasvio 2010, 159-160.)

Muuttuneessa tilanteessa ihmisten odotukset työelämän tulevasta kehityksestä eivät tule olemaan kovinkaan optimistisia. Kiristyvät ympäristönormit voivat uhata joitakin työpaikkoja ja kilpailu niukkenevista resursseista voi nousta uusien yhteiskunnallisten jännitteiden konfliktien aiheuttajiksi. Globalisaation edetessä pitemmälle myös työpaikoista käytävä kilpailu todennäköisesti tulee kiristymään samoin työhön kohdistuvat tulospainet kasvavat. Työhön liittyvät epävarmuudet sekä työelämän voittajien ja häviäjien välinen kuilu todennäköisesti kasvaa (Bickovska 2018). Kun ihmiset joutuvat ympäristöongelmien vuoksi muuttamaan pois kotiseudultaan, teollisuusmaat joutuvat ottamaan vastaan ihmisiä, jotka kilpailevat samoista työtilaisuuksista teollisuusmaiden oman väestön kanssa. Työelämä, johon meidän jälkeemme tulevat sukupolvet aikanaan sijoittuvat, voi olla monin tavoin vaativampi ja epävarmempi kuin nykyinen. (Eurobarometri 2007, 49; Kasvio 2010, 150-151; Kasvio, Nikkilä, Moilanen & Virtanen 2008, 22-24.)

3.2.2 Työn muutokset

Työelämän murros, siihen liittyvä korkea työttömyys ja työn sirpaloituminen ovat tuomassa oleellisia muutoksia myös siihen, millä tavoin ihmiset tulevaisuudessa näkevät työn ja työn teon kulttuuriset merkitykset ja miten he itse suuntaavat omaa käyttäytymistään työelämässä (Koivumaa 2020). 1980-luvulta lähtien kysymys työasenteista ja niiden muuttumisesta on kietoutunut aiempaan enemmän koko protestanttisen työetiikan asemasta käytyyn keskusteluun. Kuitenkaan jälkiteollisissa maissa ei ainakaan vielä ole näköpiirissä mitään yleistä ja yhdensuuntaista arvokumousta. Vallalla oleva kehityssuunta näyttää ihmisten elämänarvojen hajoavan ja yksilöllistyvän. Tässä jälkimodernissa riskiyhteiskunnassa yksilöt joutuvat entistä enemmän ottamaan vastuuta paitsi elämäkertansa rakennuspuiden asettamisesta, mutta myös oppimis- ja koulutuselämäkertansa rakentamisesta. (Beck 1995; Julkunen 2007, 29-31; Kasvio 1994, 131-132; Rinne & Salmi 1998, 108.) Tällöin myös oppiminen ja identiteetti kietoutuvat läheisesti toisiinsa. Työidentiteetti rakentuu yksilön henkilöhistorian ja tulevaisuuden odotusten suhteesta työhön. (Eteläpelto 2007, 90.) Työn ja yhteiskunnallisten olosuhteiden muutoksissa myös perinteiset ammatti-identiteetit haurastuvat. Siksi ammatti-identiteettien sijaan olisi aiheellista puhua työidentiteeteistä, sillä ne sopivat jälkiteollisessa yhteiskunnassa kuvaamaan monella alalla paremmin yksilöiden suhdetta työhön. (Eteläpelto 2007, 139.)

Filanderin (2006, 46) mukaan työelämä tarpeineen ja vaatimuksineen jää yleensä määrittelemättä ja työelämästä puhutaan ikään kuin yksilön kaltaisena tarvitsevana ja tahtovana toimijana. Tämä henkilöimätön, uusia haasteita koulutukselle asettava työelämä on osa vallitsevaa kehittämispuhetta, jota ei ole lupa vastustaa. Kansallinen kilpailukyky ja suomalainen pärjääminen globalisoituvassa kilpailussa näyttäytyvät koulutususkoisessa kulttuurissa asioina, jotka kytetään talvisodan henkeen ja uhrautumisten kertomuksiin. (Julkunen 1993, 147-148; Silvennoinen 2002, 139-140.) Samaan kehittämispuheeseen ja työelämäsuuntautuneeseen puheeseen liittyy myös eräänlainen ”aitouden” retoriikka, jonka edessä kouluttajat ja kasvatuksen ammattilaiset ovat aseettomia. Tämän aitousretoriikan mukaan välittömästi työelämän käytännöissä tapahtuva oppiminen on parempaa, tärkeämpää ja ”todellisempaa” oppimista verrattuna oppilaitoksessa opiskelemiseen. Opettajat joutuvat kasvattaessaan uusia ammattilaisia palvelemaan samanaikaisesti elinkeinoelämän ja työelämän työvoimatarpeita (ks. Vehviläinen 2001, 81). Samalla voi todeta, ettei suomalaisessa työelämässä löydy oppipoikakisällimalliin vahvoja ammattiopetuksen perinteitä, kulttuuria eikä ohjauksen vastuunkantajia Keski-Euroopan tapaan. (Filander 2006, 46-47; Filander & Jokinen 2010, 202-203.)

Silvennoisen ja Tulkin (1998, 208) mukaan niin sanottujen objektiivisten koulutustarpeiden kiistanalaisuus tulee hyvin esiin tutkittaessa, miten jokapäiväinen työnteko rakentuu. Ei ole olemassa ristiriidatonta palkkatyön kenttää, jossa tuotanto pyörii konemaisesti puolueettoman asiantuntijan piirustusten mukaan. Realistista olisikin myöntää, että jokaisessa työtehtävässä on kulloinkin tarvittavat osaamisalueensa. Ne ovat kuitenkin muuttuvia ja uudelleentulkittavia ja myös ennakoimattomia. Yhteisiä uudelleentulkintoja tapahtuu jatkuvasti työelämässä ja työpaikoilla, missä nousevat samalla esiin myös yksilölliset oppimistarpeet. Hallitusti hoidettuina nämä muutostarpeet eivät aiheuta ongelmia, vaan niihin reagoidaan suunnitelmallisesti henkilöstökoulutuksella. (Onnismaa 1998, 83.)

Nopeasti muuttuva työelämä edellyttää työntekijöiltä myös muutosvalmiuksia työn tekemiseen. Väärälä (1995b, 47-59) jakaa kvalifikaatiot viiteen ryhmään, jossa tapahtuu muutoksia suhteessa toisiinsa kontekstin mukaan. *Tuotannollis-tekniset kvalifikaatiot* ovat yksilöllisiä teknisesti painottuvia tietoja, taitoja ja pätevyyskäsitteitä. Ne ovat välttämättömiä työn välittömässä suorituksessa. *Motivaatiokvalifikaatiot* ymmärretään yleensä suhteellisen pysyviksi henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi. Ilman henkistä sitoutumista ja vastuullista itseohjautuvuutta ei työhön osallistuminen ole mahdollista. *Mukautumiskvalifikaatiot* käsittävät työhön sopeutumisen ja suostumuksen. Ne sisältävät siten peruskonseptina työkurin, työajan, työtahtin ja työyhteisön. *Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot* koskevat työntekijän suhdetta työorganisaatioon ja työorganisaatiosta ulospäin. Kyvykkyys ilmenee tiimi- ja verkostotyössä, jossa haetaan työtapoja yhdistää totutuista tavoista poiketen ihmisten osaamista ja erilaisia osaamisen alueita. *Innovatiiviset kvalifikaatiot* tarkoittavat rutiineista poikkeavia toimintoja, joilla työprosessin kehittäminen nousee keskiöön.

Monimutkaistuva työelämä sisältää paradoksin, missä työntekijän odotetaan mukautuvan työprosessiin ja samalla kyseenalaistavan sen. Edellä oleva jakomalli korosti teknis-tuotannollisia valmiuksia. Niiden asema on muuttumassa, sillä 1990-luvun työmarkkinoilla osaamisen profiilissa nousevat esiin selvemmin työnhakijoiden subjektiiviset, henkilökohtaiset ominaisuudet kuten itsensä hallinta, vuorovaikutustaidot ja kommunikointikyky. Kyseessä on yksilön perimän kautta saatu myötäsytymisestä kvalifikaatioista, joihin koulutuksen avulla on vaikea saada muutoksia. Työsuorituksen liittyvän osaamisprofiilin lisäksi yksilön on oltava valmis siirtymään tehtävästä toiseen. On ymmärrettävä ammatin ydintoiminnat sekä teoreettisesti että nähtävä myös ammatin yhteiskunnallinen asema. (Turtiainen 1997, 23-24.)

Koulutusuudistuksilla on etsitty viime vuosikymmeninä uusia ratkaisuja teorian ja käytännön vuorovaikutukseen. Kuitenkaan teolliseen tuotantoon ei ole löytynyt selkeää kuvaa tulevaisuuden ammattilaisista. Yksilöllisten oppimispolkujen toivotaan tuottavan moniosaajia, jotka kykenevät jatkuvaan muutokseen. Teollisessa tietoyhteiskunnassa tarvitaan perinteisen ammatti-ihmisen sijasta joustavia ja työelämän uusiin ehtoihin sopeutumiskyisiä prosessiosaajia, jotka ovat valmiita ylittämään jatkuvasti vakiintuneita ammatillisia työnkuvia ja sosiaalisia rakenteita. (Filander, 2006, 51-52; Filander & Jokinen 2010, 203; ks. myös Honkonen 2002, 42.) Onnismaan (2011, 77) mukaan näyttää siltä, että työntekijät ja -hakijat on saatu tuntemaan itsensä riittämättömiksi vuorenkorkeisten vaatimusten edessä. Heiltä odotetaan yksilöllistä vastuunottoa, riippumattomuutta ja itseohjautuvuutta sekä erilaisten vaihtoehtojen hallitsemista ikään kuin niitä voisi täysin hallita (ks. myös Värri 2019, 88.)

Kun työntekijät kokevat voimattomuutta, he saattavat vahvistaa ja puolustaa vanhoja työidentiteettejään. Jos työidentiteetin tilalle tyrkytetään liikaa uutta ja myönteistä elinikäisen oppijan roolia, vaikutus voi olla hyvin vastahankainen. Ikääntyvä työtön saattaa kieltäytyä tällaisesta oppijan roolista, koska kokee menettävänsä arvokkaan, vanhan, kokeneen työntekijän identiteettinsä. Matti Kortteinen (1992, 73-79) kuvaa tutkimuksessaan *Kunnian kenttä* suomalaista työtä kulttuurisena muotona. Vaikka työn luonne ja vaatimukset ovat muuttuneet, työssä pärjääminen ja siihen perustuva kunnia on edelleen tärkeää suomalaisen elämässä.

Koulutuspoliittinen keskustelu on viime vuosikymmeninä liittänyt koulutusjärjestelmän yhä suuremmin työelämän tarpeisiin ja taloudellisen tuottavuuden tavoitteisiin. Koulutusjärjestelmä ja kasvatustieteet ovat samalla menettäneet selvät rajansa, autonomian tilansa ja itsearvoisen oikeutuksensa. Työelämälähtöisyyden ja käytännöllähtöisyyden käsitteet ovat muuttuneet lähes pyhäiksi ja ehdottomiksi toiminnan lähtökohdiksi, joiden arvoa ei kukaan voi kyseenalaistaa. 1990-luvun laman vuosista lähtien työvoimalähtöisyys ja käytäntösuuntaus toiminnan lähtökohdaksi on yleistynyt suomalaisessa koulutusdiskurssissa. (Filander & Jokinen 2010, 202.) Laman oloissa vastavalmistuneilla nuorilla oli vaikeuksia työn saannissa. Ilmiö sai kasvupohjaa kehittämishankkeisiin, joilla koulutusjärjestelmää suunnattiin yhä enemmän työnantajien ajankohtaisiin työvoimatarpeisiin ja kilpailukykyyn tukemiseen. Käytännössä tämä tarkoitti oppisopimuskoulutuksen ja näyttöjärjestelmän käyttöönottoa. Aikuisryhmissä kehitettiin tutkintotavoitteista mallia, jossa tutkinnon tekemistä nopeutettiin ja joustavoitettiin huomioimalla olemassa oleva osaaminen. Työllistymisen tavoite ohjasi uudistuksia, jotka pyrkivät kytkemään koulutuksen ja työelämän entistä tiiviimmin yhteen. (Filander 2006, 45-46.)

Työelämäyhteydet ja työssäoppiminen ovat nousseet keskeisiksi haasteiksi varsinkin ammatillisessa koulutuksessa. Perinteinen työharjoittelu on nähty riittämättömäksi. Ongelmia on koettu työpaikan ja oppilaitoksen vuorovaikutuksessa, jossa työelämän todelliset tarpeet eivät välity riittävästi oppilaitokseen eikä koulussa opittuja tietoja ja taitoja osata hyödyntää työtehtävien ratkaisussa. (Honkonen 2002, 39.) Työssäoppimisjakson liittämällä toisen asteen tutkintoihin pyritään ongelmaa ratkomaan. Nykynäkemyksen mukaan oppimisen ydin nähdään olevan työssä, jolloin oppimisen tueksi on löydettävä keinot ja menetelmät. (Pohjonen 2005, 84-85.)

Työssä oppimisen käsitteestä on erilaisia variaatioita, mikä kertoo toiminnan uutuudesta ja paikan hakemisesta työelämän ja koulun rajapinnoilla. Raivolan (2000, 275) mukaan erikseen kirjoitettuna se viittaa yleiseen kattokäsitteeseen harjoittelusta puhuttaessa. Yhteen kirjoitettuna työssäoppiminen nähdään työharjoittelua kehittyneemmäksi ja tavoitteellisemmäksi oppimisen muodoksi. Oppilaitoksen näkökulmasta työssäoppimisen jakso tuo myös opettajille mahdollisuuden ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Koska työelämä on nopeammin muuttuvaa, työssäoppiminen on mahdollisuus vastata työelämän muutostarpeisiin yhdistämällä eri osapuolten osaamista. (ks. myös Tynjälä 1999.)

3.2.3 Ammattitaito ja työidentiteetti

Minkälaisia ammatillisia taitoja ja työidentiteettejä työelämästä pudonneilta ja sinne uudelleen pyrkiviltä vaaditaan? Ammattitaidon määrittely koetaan varsin konstikkaaksi. Siitä ovat kiinnostuneet erityisesti tahot, jotka pyrkivät arvioimaan, onko työsuoritus tehty riittävän ammattitaitoisesti. Työnantajien ohella näitä arviointia tekevät näyttötutkintojen vastaanottajat ja tutkintojen legitimoijat. Näyttökoe lisättiin ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön 1990-luvun lopulla (L631/1998). Lakiin lisättiin niin sanottu näyttökoejärjestelmä ja tehtävä annettiin oppilaitoksesta riippumattomalle alueelliselle kunkin alan ammattitutkinnon arviointilautakunnalle. Tämä uusi järjestelmä nostaa esiin elinikäisen oppimisen vaatimuksen myös ammatillisella sektorilla. Rauste von Wrightin ja Heikkilän (1996) mukaan näyttökoe on konstruktivistisen oppimiskäsityksen sovellus, joka perustuu ajatukseen saada opitun hallinta esiin prosessissa paremmin kulloisenkin ammatin osaamisesta (competence-in-action). (Rauste von Wright ym. 2003, 187-188; myös Ruohotie 2002, 155-156.) Ammattitaidossa on kyse työvoiman tosiasiallisista kyvyistä ja toimintavalmiuksista riippumatta siitä, miten ne on hankittu ja onko vahvistettu muodollisella tutkinnolla. Ammattitaitoja ei voi pitää muuttumattomina ominaisuuksina, mikä antaa lupauksen jatkuvaan kehittämismahdollisuuteen. Yksilön kannalta ammattitaito tarkoittaa osaamista tavalla ja tasolla, millä se ilmenee hänen toiminnassaan. (Helakorpi 2001, 48-49; Kankaanpää 1997, 20-21; Pohjonen 2005, 47.)

1990-luvun laman pudotuspelissä oli nähtävissä tiettyjen ikäluokkien ja koulutustaustaisten ihmisten siirtäminen pois työmarkkinoiden keskiöstä. Tapahtuma näytti työttömiä vastaanottavan virkamiehen silmin ikään kuin olisi tarkoituskin jättää osa pudotetuista lopullisesti syrjään. Nopeasti syntyi puhe ammatistaan jälkeen jäävistä ja ilman koulutustaustaa olevasta ongelmaryhmästä, jota oli todella paljon. (ks. Suikkanen ym. 2001, 68-72.) Yllättävintä tässä diskurssissa oli, että tämä tilastollisesti merkittävä ryhmä nähtiin varsin pian pelkästään ongelmajoukkona. Siihen upposivat pitkän työkokemuksen omaavat ammattilaiset niin pankkitoimihenkilöt, kirvesmiehet kuin yrittäjätkin. Pankkijärjestelmien joutuessa myrskysilmään paikkakunnalla koettiin mittava Postipankin toimintojen alasajo, jossa henkilöstöä supistettiin voimakkaasti. Seurauksena pankkitoimihenkilöitä alkoi virrata työttömiksi työnhakijoiksi. Osalla heistä oli pelkästään keskikoulu tai lukiokoulutustaustanaan. Oli menty ensin harjoittelijaksi pankkiin ja siitä olikin kehkeytynyt varsinainen työura talon oman koulutuksen kautta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 65; Linnakangas 1997, 238-239.)

Pankin alasajovaiheeseen sattui työhallinnon kokeilema tuetun koulutuksen malli, jota vuodesta 1987 käytettiin muutama vuosi ennen vuoden 1991 uudistettua työvoimakoulutuksen lakiuudistusta. (KM: 1988, 34, 82-84.) Tuettu koulutus merkitsi saajalleen mahdollisuutta saada työvoimakoulutuksen opintososiaaliset edut tutkintotavoitteiseen ns. kiinteämuotoiseen koulutukseen. (Kajasto 1994, 159). Moni saaja kokikin kohdalleen sattuneen rahoituksen lottovoitoksi, miltä se kyllä näytti pääasiassa niukkuutta jakavan virkamiehenkin silmin. Mallissa työvoimatoimisto teki koulutuksen tarpeessa olevan työnhakijan kanssa opintosuunnitelman ja sitoutui rahoittamaan koko koulutuksen työvoimakoulutuksen eduin. Työnhakija pyrki normaalisti kyseiseen koulutukseen ja opiskelupaikan saatuaan rahoituspäätös laukesi. (ks. Linnakangas 1997, 262-263.) Näistä entisistä postipankkilaisista moni meni mm. sairaanhoitajan 4,5 vuoden tutkintokoulutukseen, joka rahoitettiin kokonaisuudessaan tuetun koulutuksen eduin.

Lama-aika ei kohdellut kaikkia työttömäksi jääneitä ammattilaisia yhtä suopeasti, sillä työhallinnon keinovalikoima oli käytännössä varsin rajallinen. Nostan esimerkkinä kirvesmiehet, mitä tapahtui heidän ammatti-identiteetille työttömyyden jatkuessa (mm. Eteläpelto 2007, 139). Mistä kertoo työvoimapolitiittinen toimenpide velvoittaa ammattimies harjoittelemaan oman alansa työtä? Käytännössä pitkäaikaistyötön kirvesmies voitiin osoittaa harjoittelijan statuksella työpajaan perehtymään oman alansa työhön nimellisellä korvauksella eikä kyse ollut työsuhteesta. Tässä käytettiin vuoden 1994 alussa voimaan tullutta työmarkkinatukea (L1542/1993). Mihin valui ammattimiehen identiteetti ja muuttuiko kirvesmiehen työ niin totaalaisesti kahden-kolmen vuoden aikana, kun hän oli ollut työttömänä? (Aho & Arnkil 2010, 55-56; Filander, 2006, 51-52.) Sortumatta enempää kyynisyyteen, miten sitten perhevapaalta tai pitkältä sairauslomalta palaava vakinaisen työpaikan omaava henkilö pääsee takaisin kiinni entiseen työhönsä.

3.3 Työelämän ja työmarkkinasukupolvien yhtymäkohdat

Tarkastelen seuraavassa työelämän ja työmarkkinasukupolvien välisiä yhteyksiä ekologisen systeemitteorian eksosysteemitasolla. Nämä rakenteet liittyvät ympäristön arkeen ja vaikuttavat näin yksilön elämään. Kyse on yhteiskunnan muodollisista ja epämuodollisista rakenteista. Yksilö ei kuitenkaan ole välttämättä aktiivinen tässä kerroksessa, mutta tehdyillä ratkaisulla voi olla hänelle niin positiivisia kuin negatiivisiakin vaikutuksia. Mallista esimerkkinä toimii kodin ja toisen huoltajan työpaikan välinen suhde (Bronfenbrenner 2002, 264-265). Elämään ja elämäntapaan liitetään usein polun tai retken metaforat. Elämäntapaa liittää toisiinsa ikää, elämänaikaa ja tapahtumarakenteita. (ks. Vilkkonen 2001, 75). Elämän valintatilanteet ovat tienhaaroja, joissa on päätettävä mihin suuntaan lähtee. Eri-ikäiset ihmiset ovat olleet eri tavoin

kosketuksissa todellisuuteen. He ovat kokeneet erilaisia historiallisia tapahtumia ja heidän mahdollisuudet koulutukseen ovat riippuneet tarjolla olevista koulutusjärjestelmistä. (Rinne & Jauhiainen 2006, 178-179.)

Ikään liittyvät koulutustason erot ovat nopeasti muuttuneessa suomalaisessa yhteiskunnassa OECD:n kärkeä. Suurin syy tähän on, että vanhemmat sukupolvet ovat keskimäärin heikommin koulutettuja ja nuoret hyvin koulutettuja. (Antikainen ym. 2000, 290; Antikainen ym. 2021, 311. Ikärakenteen ja koulutuksen yhteiskunnallisen tarpeen analyysillä on todettu olevan selvä yhteys myös työvoiman ammatilliseen ja alueelliseen liikkuvuuteen. Ikäluokkaryhmä on sukupolven operationaalinen vastine tilastollisessa mielessä. Vastaavasti sukupolvi on käsite, jolla sosialisaatiota voidaan jäsentää elämänkaaren mukaan. Saman ikäluokkaryhmän toimijat kohtaavat yleiset työmarkkinaehdot valtaosin samassa elämänkaaren jaksossa. (Hoikkala 2008, 73-74; Järvelä 1991, 197-198.)

Aro ja Olkinuora (2006, 96-97) toteavat erityisesti iäkkäimpien henkilöiden jääneen vaille laajaa yleissivistävää pohjakoulutusta (ks. myös Rätty 1987, 209). He katsovat Internetin käyttöä koskevan tutkimuksen perusteella lukutaidolla olevan suuri merkitys tiedonhaussa. Eri sukupolvet eroavat toisistaan juuri lapsuuden aikaisten koulutusmahdollisuuksien mukaan ja toiseksi minkälaiseen oppimiseen ja lukutaitoon sen hetkinen yhteiskunnan sosiokulttuurinen konteksti on heitä ohjannut. Funktionaalinen lukutaito edustaa sekä keskeistä oppimisen välinettä että samalla kulttuurista pääomaa. Tämä symbolinen pääoma ei periydy automaattisesti, vaan edellyttää näissä ympäristöissä toimivien aktiivista osallistumista toimintaan.

Mannheimin (1952, 230-235) mukaan sukupolvi muodostuu ihmisistä, jotka ovat eläneet nuoruutensa samaan aikaan ja samoissa sosiaalisissa oloissa. He jakavat tai ainakin tunnistavat tietyt vain tälle joukolla erityiset kokemukset (ks. myös Kauppila 2002, 3-4; Muhonen 2014, 34-36). Antikainen ym. (2000, 291-293) katsovat, että kokemuksiin perustuvassa sukupolvijaossa kyseistä paradigmaa konstituivat yhteiskunnalliset olosuhteet ja konteksti, joista muodostuu yhteisiä sukupolvikokemuksia. Siten koulutusta elämänsä rakentajana tai viitoittajana on järkevää tarkastella sukupolven käsitteen avulla. Samaa sukupolveen kuuluvat ovat kulkeneet siis samassa historiallisessa maastossa ja tuntevat sen yhteisen kokemuksen kautta. Koulutuksen merkityksiä tarkasteltaessa historian ja iän vaikutusta ei voi erottaa. Periaatteessa on mahdollista, että nuoren sukupolven vanhetessa sama seikka voi nousta merkittäväksi kuin vanhemmallakin sukupolvella. (Antikainen ym. 2021; 2000, 291-292.) Koulutussukupolven käsite avaa mahdollisuuden ymmärtää eri sukupolviin kuuluvien ihmisten oppimisen ja sen merkityksellistämiseen liittyviä asioita: orientaatiota, motivaatiota ja valmiuksia esimerkiksi aikuiskoulutuksessa. (Antikainen 2000, 293.) Tarkastelen seuraavassa oman tutkimuksen kohteena olevaa koulutusryhmää sukupolvimallin (Hänninen 1987; Rinne & Jauhiainen 2006; Roos 1988) ja työmarkkinasukupolven (Arnkil 1989) kehyksessä ja peilaan samalla koulutuskohortteihin (Antikainen ym. 1998, 2000, 2021).

3.3.1 Suomalaiset koulutussukupolvet

Seuraava koulutuskohorttien rakennemalli pohjautuu sekä tilastollisiin että elämäkertaineistoihin (mm. Antikainen ym. 1998; Roos 1988.). Kohortit jakautuvat 1. niukan koulutuksen kohortti (ennen 1935 syntyneet), 2. koulutuskasvun ja eriarvoisuuden kohortti (1936-1945 syntyneet), 3. koulutuskasvun ja hyvinvoinnin kohortti (1946-1965 syntyneet) ja 4. nuoret (1966 tai sen jälkeen syntyneet) (Antikainen ym. 2000, 293; 2021, 315-317.) Kerätystä elämäkertaineistosta nousivat elämänsä näkökulmasta seuraavat ydinkategoriat:

1. Koulutus ihanteena, elämä kamppailua
2. Koulutus välineenä, työ elämän sisältönä
3. Koulutus hyödykkeenä, oma minä ongelmana
4. Koulutus itsestäänselvyytenä, harrastukset elämänsisältönä.

Sijoittamalla kaikki ydinkategoriat yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä muodostuvat seuraavat kokemukselliset koulutussukupolvet:

1. Sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen 1935 syntyneet)
2. Rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvi (1936-1955 syntyneet)
3. Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvi (1956 tai sen jälkeen syntyneet) (Antikainen ym. 2000, 294-304; 2021, 316-317.)

Omassa tutkimusaineistossa ei ole vanhimman sukupolven edustajia, joten tarkastelen seuraavassa rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolvea ja hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvea. Näistä ensimmäinen sukupolviluokka sisältää myös suuren ikäluokan edustajat, joita tutkimusryhmässäni on runsaasti. Nämä lähes 50-vuotiaat edustavat tässä vanhinta ikäluokkaa ja sukupolvea. (Antikainen ym. 2021; Roos 1998.) He myös eläköityvät tutkimukseni seuranta-aikana. Avaan suomalaisen yhteiskunnan ja työelämän tapahtumia tämän ikäluokan kautta. Suurten ikäluokkien tullessa työikään 1960-luvulla koulutus nousi keskusteluun aiempaa vahvemmin. Elettiin rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaa, jossa osa ikäluokasta oli valikoitunut oppikoulujärjestelmään, mikä tarjosi mahdollisuuden korkeakouluopintoihin asti. (ks. Moore 2003, 77-80.)

Toisaalta todettiin, ettei kansakoulun väylää kulkeville nuorille ollut tarjolla riittävästi ammatillisen koulutuksen paikkoja. Siksi työura aloitettiin normaalisti harjoittelijana ja apputyöntekijänä. Samaan aikaan työelämässä alkoi nousta tehokkuusajattelu, sillä Yhdysvalloissa syntynyt inhimillisen pääoman ajatus ns. human capital -ideologia alkoi levitä myös Suomeen. Sen mukaan koulutus alettiin nähdä yhteiskunnallisesti kannattavana investointina. (Antikainen ym. 2021, 394; Kalela 1989, 166-167; Pantzar 2007, 48-49; Tuomala 2002, 3-4.)

Koulutusjärjestelmiä ryhdyttiin kehittämään seuraavien vuosikymmenten aikana parantamalla ammattikouluverkostoa sekä laajentamalla ja uudistamalla työllisyyskoulutusjärjestelmää (Silvennoinen 2002, 83-94). Suomi palkkatyöläistyi 1960-1970-luvuilla noin viidentoistavuoden aikana. Aikuisikäinen taloudellisesti aktiivinen sukupolvi muutti kymmenen vuoden aikana maalta kaupunkeihin ja pientiloilta suoraan tehtaisiin ja palveluelinkeinoihin. (ks. Ahponen & Järvelä 1983.) Muutoksen nopeutta kuvaa se, että jo 1970-luvulla yli puolet maamme ammatissa toimivista sai toimeentulonsa palveluista. Koulutusmahdollisuuksien avautuminen rakensi elinikäisen oppimisen pohjaa. (Antikainen ym. 2021, 321-322.)

Merkittävä ero edellisen sukupolven kokemukseen oli ongelmaton mahdollisuus suorittaa kansakoulu. Rinnakkaiskoulujärjestelmä toimi 1970-luvun alkuvuosiin vielä portinvartijana nostaen osan sukupolvesta oppikouluväylän kautta kohti ylempiä koulutusasteita. (Antikainen ym. 2000, 299-300; Moore 2003, 77-80.) Nuorimman sukupolven kokemuksissa koulutus koetaan itsestään selvyytensä. Elämää luonnehtii harrastusten keskeisyys elämänsisältönä ja oman minän kokeminen ongelmana. Laman seurauksena työelämästä katosi mittava määrä työpaikkoja. Olemassa olevista työtilaisuuksista nuoret joutuivat kilpailemaan aikuisten kanssa. Koulutus toimii yhtenä vaihtoehtona työttömyydelle. Kyse on myös koulun symbolisesta merkityksestä, sillä se estää leimautumisen häviäjäksi ja luuseriksi. Tutkimusaineistossani on tähän koulutussukupolven lukeutuvia nuoria aikuisia, joilla suurimmalla osalla on ammatillinen koulutus. Joukossa on muutama pelkän peruskoulupohjan omaava vasta työelämään pyrkivä. (Antikainen ym. 2000, 303-304.)

3.3.2 Työmarkkinasukupolvet

Työvoimatoimiston asiakkaat ovat sosiaalistuneet suomalaiseen yhteiskuntaan eri vaiheissa, mikä näkyy myös erilaisena suhtautumisena työelämään. Suomalaisen yhteiskunnan muutos on ollut 1950-luvulta vuosituhaten vaihteeseen rajua ja nopeaa. Palveluja käyttävät asiakkaat voidaan

jakaa opiskelu- ja työhistorian perusteella erilaisiin työmarkkinasukupolviin. Nämä sukupolvet poikkeavat toisistaan elämänarvoiltaan, elämäntavoiltaan sekä suhtautumisessa opiskeluun ja työssäkäyntiin. Ne eroavat toisistaan myös sosiaalisten verkostojen, yhteiskunnallisten palveluiden ja henkilökohtaisten ongelmien käsittelytavan suhteen. (Arnkil 1989, 19-20.) Arnkil (1989) jakaa sukupolvet viiteen työmarkkinasukupolveen: Jälleenrakennuksen sukupolvi (1910-1930-luvuilla syntyneet), Murroksen sukupolvi (1940-luvulla syntyneet), Lähiöiden sukupolvi (1950-luvulla syntyneet), Postfordilainen sukupolvi, (1960-luvulla syntyneet) ja Eriytyvien ja lisääntyvien mahdollisuuksien sukupolvi (1970-luvulla syntyneet). Arnkil (1989, 20-29) näkee viimeiseen sukupolveen liittyvän syrjäytymisen ohella vapaaehtoisesti valittua syrjäytymistä. Elämäntapaan kuuluu vaihtoehtoinen kuluttaminen, perhemuodot ja asumismuodot. Tämä sukupolvimalli pyrkii avaamaan myös työvoimatoimiston asiakaspalvelutyötä tekevien virkailijoiden ymmärrystä asiakkaiden ja yhteiskunnallisen rakennemuutoksen vuorovaikutusta. Siinä on olennaista, että työvoimaneuvoja ymmärtää asiakkaiden erilaiset palvelutarpeet ja heidän palvelumahdollisuudet. Sukupolvimalli konkretisoi ja tukee myös asiakkaiden ja virkailijoiden vuorovaikutuksellista dialogia. (Arnkil 1989, 17-18; Viinamäki 1995, 41) Tutkimukseeni osallistui ensimmäistä sukupolvea lukuun ottamatta kaikkien muiden sukupolvien edustajia. Leveä ikähaitari näkyi koulutuksen sisällä toisinaan sukupolvien välisenä kulttuurisena jännitteenä, vaikka yhteisössä säilyi hyvä henki ja sallivuus ryhmien kesken oli varsin hyvä.

Tutkimusaineistossani on eri ikäluokkiin ja sukupolviin kuuluvia henkilöitä, jotka ovat tulleet työelämään eri vuosikymmeninä. Heidän yksilölliset elämänhistoriansa luovat tutkijalle haasteellisen ja monipuolisen spektrin. Erityisen tärkeää on korostaa jokaisen yksilöllisiä piirteitä, mutta tarkastella heitä toisaalta myös sukupolvensa edustajana, millä voi etsiä heidän yhteistä elämäntapaa ja -horisonttia. J. P. Roos (1988, 26-30) on liittännyt elämäntavan käsitteen suomalaisessa yhteiskunnassa esiintyneisiin sukupolviin. Suomalaista elämää kuvaavassa teoksessaan hän puhuu nyky-yhteiskunnan neljästä sukupolvesta. Sukupolvet ovat ihmisryhmiä, joita yhdistävät samat suuret elämään ja elämisen ehtoihin vaikuttavat kokemukset. Roos (1988) puhuu heistä jopa elämänkerrallisina yhteisinä. Ensimmäinen sukupolvi on sotien ja pulan sukupolvi, joka rakensi elämäntapansa ja elämänsä kokonaisuuden hahmottamisen sota-ajan vaikeuksien ja kokemusten pohjalta. Sen jälkeen tulee jälleenrakennuksen sukupolvi, jolle ankara työ mutta myös lapsuudessa koetut puutteet ja myöhemmin sairastumisen pelko ovat olleet keskeisiä. Kolmannen sukupolven ratkaiseva elämys on ollut 1960-luvun Suuri Muutto, jolloin suomalaiset vaelsivat Etelä-Suomen kaupunkeihin ja naapurimaahan Ruotsiin. Koulunkäynti pidentyi, mutta suuri osa tämän sukupolven nuorista tuli työmarkkinoille vaatimattomilla koulutusevällä. (Allardt 1998, 50.) Voimakkaasta muuttoliikkeestä seurasi, ettei työvoiman varastointitarvetta ilmennyt. (Järvelä 1991, 198-199; ks. myös Antikainen ym. 2021, 321.) Neljäs sukupolvi on sitten kaupunkilähtöinen sukupolvi. Näissä kaikissa sukupolvissa on suurten muutosten mukana muodostunut oma toisistaan erotettavissa oleva elämäntapa. (Rinne & Jauhiainen 2006, 179-181; Roos 1988, 26-30.)

3.4 Aikuiskoulutus ja aikuisten koulutustarpeet

”Työ tekijäänsä neuvoo” sanoo suomalainen kansanviisaus. Sen mukaan työhön on sosiaalistuttu vuosikymmeniä vanhemman taitajan opastamana ja hankittu vähitellen työn vaatimat taidot. Nykyiset työssäoppimisen ja tekemällä oppimisen dilemmat liittyvät samaan työn oppimisen ketjuun. Niissä ajatuksena on tutorin tai mestarin opastuksella perehdyttää noviisi uusiin tehtäviin. (mm. Honkonen 2002, 39.) Tässä yksinkertaistetussa konseptissa kiteytyy myös oman tutkimushankkeen opetuksellinen skeema. Tarkastelen tässä osiossa aikuiskoulutuksen kehitystä,

elinikäistä oppimista ja aikuisten koulutustarpeita ekologisen lähestymistavan mesosysteemitasolla. Mesosysteemi koostuu yksilön ja ympäristön välisistä yhteyksistä ja prosesseista kuten kodin ja koulun tai koulun ja työpaikan väliset suhteet. Mesosysteemi on siten mikrosysteemien järjestelmä. (Bronfenbrenner 1979, 25; 2002, 264; Saarinen ym. 1994, 89.)

3.5.1 Aikuiskoulutuspolitiikan näkökulma

Aikuiskasvatuksen perusta liittyy vapaaseen kansansivistystyöhön. Kansanopisto-aste sai alkunsa Tanskasta, jossa Gruntvig perusti ensimmäisen oppilaitoksen vuonna 1844. Ensimmäinen työväenopisto perustettiin vuonna 1899 Tampereelle. (Tulkki & Silvennoinen 1998, 37-39.) Suomen sivistyspoliittiset periaatteet juontuvat aina autonomian aikaan. Ne vakiintuivat jo 1920-luvulla, eivätkä muuttuneet olennaisesti seuraavina vuosikymmeninä. Vapaan sivistystyön organisaatioille annettiin suuri itsesäätelevapaus. Valtionapupäätösten sivistysperiaatteet noudattivat alan keskusjärjestöjen omia perusohjelmia. Keskeiset periaatteet olivat seuraavat: koko persoonallisuuden kehittyminen, toiminnan opinnollisuus, opiskelun omaehtoisuus, keskittyminen harrastusopintoihin ja yhteiskunnalliseen kasvatukseen sekä organisaatioiden itsesääteleyoikeus. Myötäilevän sivistyspolitiikan kausi päättyi 1960-luvulla, jolloin yhteiskunnan elinkeinorakenteen ja tuotantoteknologian nopea muutos nosti esiin ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistarpeet. (Alanen 1992, 10-11.)

Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen merkittävä historiakausi alkoi siten 1960-luvulla. 1970-lukua voidaan pitää aikuiskoulutuksen taitekohtana, kun Opetusministeriö asetti Aikuiskasvatuskomitean (KM 1975:28). Se oli ensimmäinen suunnitteluelin, joka teki yksityiskohtaisen esityksen aikuiskasvatuksen niveltämisestä koulutusjärjestelmään. Siinä huomioitiin samalla valtiovallan tavoitteet ja panostukset aikuiskoulutuksen tarjontaan ja rahoittamiseen (Alanen 1992, 6-7). Aikuiskoulutuksen painopistettä siirrettiin kohti työelämää palvelevaa koulutusta. Keskeisinä tavoitteina oli vastata elinkeinorakenteen ja tuotantoteknologian muutoksiin. Samalla ryhdyttiin kehittämään suunnitelmallista aikuiskoulutuspolitiikkaa, jossa aikuiskoulutus katsottiin osaksi koko koulutusjärjestelmää. Tähän kokonaisuuteen liittyi myös työllisyyskoulutus. Aikuiskoulutuksen kohderyhmäksi nostettiin vähiten yleissivistävää ja ammatillista koulutusta saaneet kansalaiset. (Alanen 1987, 12-13; Rinne 2006, 14; Rinne & Vanttaja 1999, 132-133; Virtanen 2007, 97.)

Aikuiskoulutuspolitiikan viimeisin vaihe alkoi vuoden 1980-luvun puolessa välissä. Kyseessä on edelleen vallalla oleva markkinavetoinen aikuiskoulutuksen kausi, joka syntyi yhteiskunnallisten muospaineiden seurauksena (mm. Suoranta 2000, 217). Tieto- ja palveluyhteiskuntaan siirtyminen ja väestön ikääntyminen vaativat aikuisten uudelleen ja täydennyskoulutusta. Aikuiskoulutuksen kohteeksi nousi 1980-luvun lopulla koko työikäinen väestö. (Rinne & Vanttaja 1999, 129; Virtanen 2007, 98.) Oppimisen elinikäisyydelle perustuva kasvatusnäkemys nousi suomalaiseen keskusteluun jatkuvan koulutuksen periaatteena samaan aikaan, kun aikuiskoulutus kytkettiin koulujärjestelmään. Se miellettiin 1970-luvun koulusuunnittelussa yleisesti aikuiskoulutuksen kehittämistavoitteeksi. (KM 1983:62.)

3.4.2 Elinikäinen kasvatus ja oppiminen

Keskustelu elinikäisestä kasvatuksesta alkoi Suomessa 1960-luvulla Unescon laatiman raportin pohjalta (Elinikäinen kasvatus 1969). Koulutusrakennekomitean mietinnössä (KM: 1969; A13) vaadittiin jatkuvan koulutuksen toteutusta. (Tuomisto 2002, 22-23; 2012, 415-416.) Jatkuvan koulutuksen käsitteen käyttö oli aluksi satunnaista, mutta 1970-1980-luvuilla se yleistyi nimenomaan koulutuksen hallinnoinnissa ja suunnittelussa. Unescon vuonna 1985 antamassa aikuiskasvatussuosituksessa todettiin, että meidän pitää vaatia oikeutta oppimiseen eikä vain

oikeutta tulla kasvatetuksi. (Tuomisto 1994, 15-16.) Aikuiskoulutuksen tehtävät ovat paljolti samat kuin koulutuksen tehtävät yleensä. Luonnollisesti erona on aikuisten elämän välittömämpi työmarkkinariippuvuus. Lasten elämä jakaantuu kouluun pakollisena oppivelvollisuutena ja vapaa-aikaan. Aikuisten kentät muodostuvat työstä, yleensä vapaaehtoisesta opiskelusta ja vapaa-ajasta. (Rinne ym. 1992, 17.) Jarvis (1987, 133-150) jakaa jatkuvan aikuiskoulutuksen tehtäväkentän viiteen funktioon: 1. vakauttaa yhteiskunnallisen järjestelmän pysyvyyttä (integraatiotehtävä), 2. siirtää tietoja ja uusintaa samalla kulttuuria, 3. vahvistaa ideologiaa ja tukee yksilöiden sosiaalista kohoamisesta, 4. tarjoaa toisen mahdollisuuden nuoruusvuosien koulutuksen paikkaamiseen, 5. tarjoaa yksilölle vapaata sivistystä harrastuksena. Alasen (1981, 14) mukaan elinikäisen kasvatuksen periaate on kasvatuksellinen kokonaisnäkemys, jonka mukaan ihmisen oppiminen ulottuu jatkuvana kasvuprosessina koko elämänkaudet (ks. myös Kinnari 2020, 122; Tuomisto 2012, 411.)

Elinikäisen oppimisen historian tulkinnasta ei olla yksimielisiä, vaikka tutkimusta on tehty kattavasti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että näitä elinikäisen oppimisen sukupolvia on vähintään kolme ja neljäs polkukin on hahmoteltavissa (mm. Kinnari 2020, 126-128.) 1960- ja 1970-luvulle sijoittuva ensimmäinen sukupolvi piti elinikäisen oppimisen kehittämisessä kansalaisyhteiskunnan roolia tärkeänä ja alkuvaiheessa Unescon rooli oli merkittävä. Ensimmäistä koulutuspolvea kutsutaan myös ”humanistiseksi sukupolveksi. Koulutusjärjestelmää kehitettiin elinikäisen kasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen periaatteen pohjalta. (ks. Silvennoinen 2014, 376.) Suunnittelu keskitettiin koulutusviranomaisille. Globaalilla tasolla kohderyhminä olivat kehitysmaat ja tavoitteena väestön luku- ja kirjoitustaidon parantaminen. Teollistuneissa maissa oli tarvetta kehittää elinikäistä kasvatusta, mitä perusteltiin yhteiskunnan nopealla teknologisella kehityksellä. Se toi väestölle uudet kelpoisuusvaatimukset. Keskeistä molemmissa oli koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. (Kinnari 2020, 127; Tuomisto 2012, 415.)

Opiskelija- ja oppimiskeskeinen, hajautetun suunnittelun vaihe alkoi 1980-luvun puolivälissä, kun uusliberalistinen markkina-ajattelu rantautui Suomeen. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi asetti etusijalle markkinat, pyrki supistamaan valtion roolia ja hylkäsi kansalaisyhteiskunta-ajattelun. Toista sukupolvea kutsutaan ”talouden sukupolveksi”. Valtion roolin heikkeneminen johti privatisoitumiseen ja hajakeskitykseen. Tuotanto- ja liike-elämän intressit asetettiin etusijalle hallitusten (aikuiskasvatus)politiikassa. Elinikäinen opiskelu nähtiin yksilön urakehityksen ja työelämässä menestymisen pohjana. Poliittisessa diskurssissa elinikäinen oppiminen valjastettiin työn, talouden ja kilpailukyvyn palvelukseen. Liike-elämästä määriteltiin, minkälaisia kompetensseja ja taitoja julkisen koulutusjärjestelmän piti tuottaa. (Kinnari 2020, 127; Tuomisto 2012, 419-420.)

Vuonna 1996 OECD julkaisi raportin Lifelong Learning for All. Euroopan Unioni julisti vuoden 1996 elinikäisen oppimisen vuodeksi Euroopassa. 1990-luvun puolivälissä keskusteltiin laajasti kansainvälisesti elinikäisestä oppimisesta. Monissa maissa laadittiin aiheesta raportteja, mietintöjä ja kansallisia strategiota, näin myös Suomessa. Suomalaisen aikuiskoulutuspolitiikan muutokset seuraavat kansainvälisiä virtauksia ja ylikansallisia auktoriteetteja. On myös huomioitava, että aikuiskoulutus on Suomessa järjestelmällisempää verrattuna Euroopan maihin. Suomalainen aikuisväestö myös osallistuu kansainvälisesti verrattuna aktiivisesti koulutuksiin. (Silvennoinen 2014, 376.)

2000-luvun alussa syntyi elinikäisen oppimisen ”pehmeän talouden sukupolvi”. Pehmeän talouden retoriikka rakentuu kahden edellisen sukupolven risteymästä, jossa markkinat määräävät kehikon, mutta valtioiden vastuu on nähtävissä. Puhutaan sosiaalisuuden uudesta noususta ja myös häivähdys humanistisesta otteesta on aistittavissa. Tuomiston (2012) mukaan valtiollisen poliittinen ohjaus tiivistyi koulutuspolitiikassa vuosituhannen vaihteessa. Poliitiikalla pyritään pehmentämään markkinavoimien vaikutusta vähempiosaisiin, mutta tulokset ovat olleet melko vaatimattomia. (Tuomisto 2012, 428.) Kolmas sukupolvi on rakenteeltaan varsin heterogeeninen. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta voikin tulkita, että on siirrytty neljänteen sukupolveen

”yrittäjämäisen talouden sukupolveen”. Inhimillisen pääoman laajentuminen lisää yksilön vastuuta ja vaatii enemmän yrittäjämäistä elämäntapaa. (Kinnari 2020, 127-128.)

Elinikäisen kasvatuksen rinnalla on ryhdytty käyttämään yhä useammin käsitettä elinikäinen oppiminen (lifelong learning), jolla halutaan korostaa opiskelijan näkökulmaa kasvatuksen suunnittelussa sekä oppimisen yksilöllisyyttä että prosessiluonnetta. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan ihminen oppii siis jatkuvasti, ajasta ja paikasta riippumatta eikä oppimista voi siten rajata tiettyyn paikkaan eli oppilaitokseen (mm. Muhonen 2014, 16-17; Pohjonen 2005, 15; Tuomisto 2012, 419-420.) Ajattelu korostaa erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja sen tunnustamista. Työssäoppiminen, ammatillinen koulutus ja työelämän tarpeet muodostavat tiiviin yhteistyön kokonaisuuden. (Rupierper & Thomsen 2024.)

Aikuiskasvatuksen hallinnointi on ollut hajanaista ja elinikäisen oppimisen hyväksyminen koulutusjärjestelmään kuuluvaksi on tuottanut ongelmia (Silvennoinen & Tulkki 1998, 37-39). Elinikäisen oppimisen nimiin kuitenkin vannotaan erityisesti työelämän kaipaaman työvoiman saatavuuden turvaamiseksi. Käytävä diskurssi on varsin monisäikeinen eikä asiassa löydy yhtä totuutta. Silvennoinen (1998, 61-63) katsoo, että elinikäistä oppimista on syytä lähestyä kahdella tasolla: diskurssina ja käytäntönä eli puheena ja toimintana. Puheen tasolla elinikäistä oppimista pidetään ikään kuin tavoitteena, vaikka todellisuudessa ihminen oppii jokapäiväisessä arjessaan. Muodolliseen koulutukseen verrattuna elinikäisen oppimisen näkökulmasta nousee kaksi toisiinsa kietoutunutta ilmiötä: arkipäivän huomaamaton metaoppiminen ja merkittävät oppimiskokemukset. Metaoppimisella viitataan tässä piilo-oppimiseen eli ei-tarkoitettuun oppimiseen. Merkittävä määriteltävissä oleva oppimiskokemus voi liittyä esimerkiksi elämäntilanteen muutokseen, jossa on pakko selviytyä oppimalla uusi tapa tai asenne. Tällainen tapahtuma voi olla ammattialan vaihto tai työttömäksi joutuminen (myös Rinne & Salmi 1998, 135; Ruohotie 2000.)

Elinikäinen oppiminen alettiin nähdä oppimisprosessin laajenemiseksi ajassa, paikassa ja sisällöissä sekä oppimisprosessin monimutkaistumisessa. Elinikäisen koulutuksen yhteiskunnalliset perustelut ovat lähteneet kansanvallasta, tasa-arvosta ja työelämän toiminnan takaamisesta. Muodollisen koulutuksen ohella epämuodollinen oppiminen on noussut keskeiseen asemaan. Elinikäisen oppimisen yksilölliset perustelut ovat pohjautuneet lähinnä henkisten kehitysprosessien jatkumiseen läpi ihmisen elämän. (Kirpal 1976, 98; Rinne & Salmi 1998, 135.) Silvennoisen ja Tulkin (1998, 65-68; ks. myös Muhonen 2014, 16-17) mukaan elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan ei yksin elämänpituista vaan myös elämänlevyistä oppimista. Elinikäisen oppimisen käsitteen alle on katsottu kuuluvan eri oppimisen muotojen yhdentäminen. (myös Alanen 1981, 14). Aikuisen oppiminen eri tilanteissa ja ympäristössä vaihtelee. Jarvis (2004, 107-108) on jäsentänyt aikuisille tyypillisiä oppimisen muotoja ja ympäristöjä

1. Formaali oppiminen = virallisessa koulutusjärjestelmässä tapahtuvaa koulutusta, on tarkoituksellista ja tapahtuu opetussuunnitelman mukaan
2. Nonformaali oppiminen = esimerkiksi työssä oppimista tai vapaan sivistystyön piirissä on usein mentoroitua tai muuten ohjattua
3. Informaali oppiminen = arkipäivän ympäristöissä tapahtuva uusien asioiden oppimista joko yksin tai yhdessä.

Kun kaikkea oppimista ei voi sijoittaa yksiselitteisesti yhteen näistä muodoista, käytetään muodollinen - informaali erottelua tutkimuksessa myös ulottuvuutena (Coombs 1989, 23; Pantzar 2007, 60). Antikaisen ym. (2000) mukaan elinikäisen oppimisen käsite on monipuolisempi kuin elinikäisen koulutuksen kauhukuva. On siten luontevaa tarkastella elinikäistä oppimista suhteessa ikään ja elämäntapaan (Antikainen ym. 2000, 334-336). Elämäntapalla tarkoitetaan yksilön tai ryhmän elämäntavalla merkittävien elämäntapahtumien kuten syntymän, kouluun menon, avioitumisen, ammattiin sijoittumisen, vanhemmuuden, eläkkeelle siirtymisen ja kuoleman ketjuna (Antikainen 1998, 101; Vilkkio 2001, 75-76.). Kaupin (1994, 71-76) mukaan oppiminen tulisi kontekstualisoida osaksi ihmisen elämäntapaa, vuorovaikutustilanteita, taitojen hankintaa

ja kykyä orientoitua muuttuviin toimintaympäristöihin. Myöhäismodernille oppimiselle onkin tyypillistä verkostoituminen ja kontekstualisoituminen eikä oppimista ole enää syytä tarkastella pelkästään koulutuksen tuottamana ominaisuutena. Oppiminen on myöhäismodernissa laajentunut muodollisen koulutuksen parista työpaikoille, vapaa-aikaan ja arkielämään. Pikemminkin uusien tietojen, taitojen ja toimintakompetenssien hankkiminen tulisi nähdä luonnollisena osana ihmisen arkielämää ja sosiaalista vuorovaikutusta. (Kauppi 1994, 60; Sarala 1993, 30-31; Tuomisto 2012.)

Elämänuran lineaarisen teorian mukaan koulutusjärjestelmä lähtee ajatuksesta, että on helpompaa valistaa ja opettaa nuoria kuin hillitä ja pakottaa aikuisia. Modernit yhteiskunnat ovat törmäämässä koulutuspolitiikassa oman mallinsa perustoihin ja rajoihin. Elinikäistä oppimista ei oteta riittävän vakavasti, vaikka nähtävissä on palkkatyön ja työyhteiskunnan himmeneminen. Samalla yksilön elämänkaarimalli muuttuu lineaarisesta limittäiseksi. Koulutuspoliittisen retoriikan alta on myös vaikea todeta radikaalisti elinikäisen oppimisen kuuluvan osaksi elämää ja työtä koko elämänkaaren matkalle. Puhutaan mieluummin epämääräisesti oppimisen ilosta ja intohimosta (Rinne & Salmi 1998, 113-114; Tuomisto 2002, 29.) Tuomiston (2012, 435) mukaan elinikäinen oppiminen ei ole toisaalta mikään yleisinhimillinen, neutraali ja kaikkien etuja ajava periaate, vaan sen edistämisessä on kysymys yhteiskunnallisesta vallankäytöstä. Retorisesti voi kysyä, kenen ehdoilla sitä halutaan edistää. Tekemällä tämä vallankäyttö näkyväksi päästään rationaaliseen argumentointiin ja tasaveroiseen vuoropuheluun. On todettu, että retorinen elementti on olennainen osa elinikäisen oppimisen diskurssia, joka puolestaan on osa poliittista diskurssin kokonaisuutta. Mikäli näin on, elinikäisen oppimisen retoriikka täytynee hyväksyä jatkossakin.

3.5 Yksilön työura

Tarkastelen seuraavassa yksilön työurien muodostumista ekologisen systeemitheorian mikrotasolla. Mikrotasolla elementteinä ovat toiminta, roolit ja ihmisten vuorovaikutus. Ihmissuhteilla on kaksi suuntaa, toinen kohti yksilöä ja toinen yksilöstä pois päin. (Bronfenbrenner 1979, 22-23.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen kohteena olevien opiskelijoiden työmarkkinapolkujen muodostumista kolmessa vaiheessa: heti koulutuksen jälkeen, puolen vuoden kuluttua ja 15 vuoden työhistoriaa. Tällöin nähdään, minkälaisia ratkaisuja yksilöt ovat tehneet oman työmarkkinapolkunsa kanssa joko olosuhteista johtuen, omilla valinnoilla tai molempien tilanteiden kombinaationa. Koulutusten alkaessa haastava kysymys oli, kuinka jokainen kurssilainen saadaan takaisin työuralle. Tutkimukseni kohderyhmä muodostaa kirjavan otoksen suomalaisesta työikäisestä väestöstä. Heidän ammatillinen taustansa, työurien pituus, henkilökohtaiset ominaisuudet sekä perhe- ja sosiaalinen tilanne ovat hyvin yksilöllisiä. Niinpä työuralle uudelleen pääsemiseksi oli löydettävä myös yksilöllisiä ratkaisuja. Pitkään jatkunut joukkotyöttömyys näyttää murentavan perinteistä käsitystä lineaarisesta elämänurasta. Tällöin yksilöllinen ura voi muodostua monenlaisista vaiheista. Graafisella polkumetaforalla ilmaistuna voi olla yhtäjaksoisia urapolkuja, joissa on pitkiä työ- ja opiskelujaksoja tai sahaavia polkuja, joissa lyhytkestoiset työtaksot, työttömyysjaksot ja lyhyet kurssit vaihtelevat. (mm. Suikkanen & Linnakangas 1998.)

3.5.1 Limittäinen elämänura murroksessa

Suikkasen ja Linnakan (1998, 13-14) mukaan suomalaisille työmarkkinoille on tyypillistä ylisukupolvittainen uusintaminen, jossa ikääntynyt, vähemmän koulutettu ja terveyden ongelmista kärsivä työvoima on pyritty korvaamaan nuoremmalla, paremmin koulutetulla ja terveemmällä työvoimalla. (ks. myös Koistinen & Suikkanen 1990). Nopeammalla koulutusrakenteen

muutoksella edellä oleva malli muuttuu ongelmalliseksi niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Siinä työmarkkinoille takaisin pyrkivällä, erityisesti heikon koulutustaustan omaavalla työkäisellä henkilöllä mahdollisuudet palata takaisin avoimille työmarkkinoille huononevat olennaisesti (ks. esim. Choi, Jeong & Kim 2019; Zuelke ym. 2018). Työvoiman rakenteellinen muutos edellyttää työntekijältä valmistautumista useamman ammatin ja koulutuksen hankkimiseen entisen yhden työuran sijaan. 1990-luvun työmarkkinoilla oli huomattavaa liikehdintää työmarkkina-aseissa ja vajaatyöllisyys yleistyi useimmissa Euroopan maissa, mikä lisäsi siirtymiä työllisyydessä. (Suikkanen & Linnakangas 1998.)

Ihmisten elämäntulkua jälkiteollisessa yhteiskunnassa kuvataan usein epälineaariseksi. Siihen sisältyy keskinäistä riippuvuutta ja toistuvaa uudelleen muotoutumista. Epälineaarisuus näyttäytyy erityisesti ihmisten ja yhteisöjen elämäntulkun ennakoimattomuutena ja ei-normatiivisen tapahtumaketjujen merkityksen kasvuna. Keskinäinen riippuvuus merkitsee ihmisten ja yhteisöjen vastavuoroisia vaikutussuhteita ja elämäntulkun arvaamattomuutta. Yksilöt ja yhteisöt joutuvat tai pääsevät etsimään toistuvasti uutta identiteettiään ja toimintakulttuuriaan. (Vanhalakka-Ruoho 2002.) Uusi uraideoologia korostaa urakehityksen sattumanvaraisuutta ja hyppäyksellisyyttä etenevän kehityksen sijasta ja sitoutuminen kotiin ja perheeseen tai vapaaehtoistyöhön on urakehitystä siinä kuin palkkatyökin. (Onnismaa 2004, 278-279.)

Suikkasen ja Linnakangaan (1998, 92-93) mukaan yksilötasolla siirtymät tarkoittavat erityisiä sosiaalisia tilanteita. Niissä on erotettavissa perussiirtyminä 1) siirtymä työvoimaan, 2) pois työvoimasta, 3) työlliseksi, 4) työttömäksi, 5) opiskelijaksi ja 6) eläkkeelle. Spesifimpiä siirtymiä ovat ammatilliset siirtymät, toimialakohtaiset siirtymät, työllisten muutto toiselle paikakunnalle sekä pendelöinti. Muodostuvatko nämä vaihdokset yksilölle mahdollisuuksiksi vai riskeiksi, riippuu hänen henkilökohtaisesta tilanteestaan. Missä työuran vaiheessa yksilö on, millaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa siirtymä tapahtuu, kuinka yksilö ennakoii tilanteen ennen siirtymää, miten yksilö kokee olosuhteiden muutokset ja erityisesti, saako hän itse valita uuden vaihtoehdon. Siirtymät ovat prosesseja ja niiden yhteydessä ikäkohortilla on suuri merkitys eli mihin ikäkohorttiin kuuluu ja missä työuravaiheessa yksilö on. (Suikkanen ym. 2001, 92.) Taulukko 1 hahmottelee tulkintaani viiden siirtymän mallista (Schmidiä 1998 mukaillen).

Taulukko 1. Siirtymien tyyppimalli

lyhytaikaisen tai osa-aikaisen ja kokoaikatyön välillä sekä siirtymät yrittäjäksi tai niiden kombinaatio	palkkatyön ja työttömyyden välillä	koulutuksen ja palkkatyön välillä	kotityön ja palkkatyön välillä	eläkkeelle
--	------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	------------

Suikkasen ja Linnakangaan (1998, 9-10) tutkimuksen mukaan 1990-luvulla työmarkkinat uusiutuivat merkittävästi edelliseen vuosikymmeneen verrattuna. Palkansaajien työllistymismahdollisuudet heikkenivät, mikä näkyi rajuna työttömyyden kasvuna. Myös palkkatyöhön osallistumisen malli ohentui ja työttömyyden kohtasi entistä useampi ja se alkoi kumuloitua samoille yksilöille. Työsuhteiden eriytyminen, normaalityösuhteiden osuuden pieneneminen ja uuden työvoiman palkkatyöhön osallistuminen ja muuttuminen osavuotiseksi olivat yleistyneitä ilmiöitä. Tämä korostui erityisesti nuorten palkkatyöhön osallistumisessa, jossa korostui määräaikaisuus, osavuotisuus ja katkokset. (Suikkanen & Linnakangas 1998, 16.)

Henkilökohtaiset elämäntilanteet ja niissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat luonnollisesti ihmisten urakäyttäytymiseen, jolloin mm. perhetilanteella ja tuella on suuri vaikutus yksilön

urakehitykseen. Käsitteenä ura on mielletty monella tavalla, kun se on määritelty yksinkertaisesti etenemiseksi, mutta samalla ammatit ja työtehtävät, jotka eivät tarjoa etenemisen mahdollisuuksia, jäävät määrittelemättä. Scheinin (1978) mukaan urakehitykseen kuuluu sekä yksilön integroituminen organisaatioon että myöhempi panos organisaatiolle. Yksilön kannalta urakehityksessä etuina on työtyytyväisyyden lisääntyminen ja uralla eteneminen. Ura yhdistetään usein myös tiettyihin ammatteihin ja erityisesti akateemisiin ammatteihin. Siinä korkean statuksen ammatit ovat uria, kun taas alemman statuksen ammatit ovat pelkästään työtehtäviä (jobs). (Ruohotie 1995, 129-133.) Rädyn (1987, 61) mukaan sana ”job” merkitsee alun perin palaa jostakin kokonaisuudesta.

Työn osittuessa sanalla ryhdyttiin kuvaamaan yhden ihmisen työtä, joka merkitsi vain osaa käsityöläisen tekemisten kokonaisuudesta. Sosiologinen näkökulma pitää uraa läpi elämän kestäväenä työtehtävien sarjana riippumatta ammatin tai työn tasosta. Laajimmassa mielessä ura on sarja työkokemuksia, joita yksilölle ajan mittaan kehittyy. Ura on perinteisesti rajattu organisaatioon tarkasti määriteltyihin tehtäviin ja aseisiin työelämässä. (Ruohotie 2000, 206-207.) Ammattiuran kehittymisen vaiheita on mahdollista kuvata mm. suorituskyvyn funktiona, jolloin ura nähdään sarjaa vaiheita: eksploraatio = kokeilu, vakiintuminen = keskiuravaihe (kasvu, ylläpito, lamaannus) ja työelämästä uralta poistuminen. (Ruohotie & Honka 1997, 20.)

Työelämän muutoksen on kokenut viime vuosina jokainen työssä oleva ja työttömäksi jäänyt. Yksilöiden välillä on luonnollisesti eroja suhtautumisessa muutokseen. He voivat kokea sen itselleen haasteena tai uhkana. Jarvis (1994, 153-155) on erottanut kolme erilaista tapaa suhtautua muutokseen:

- (1) Perinteistä kiinnipitäjät ovat niitä, jotka eivät mielellään muuttuisi ja jotka pyrkivät välttämään potentiaaliset oppimistilanteet säilyttääkseen kaiken ennallaan.
- (2) Sopeutujat reagoivat ulkoiseen muutokseen pyrkimällä löytämään sopuisuuden oman elämänhistoriansa ja sosiokulttuurisen ympäristön välillä muutamalla omaa käyttäytymistään ilman ulospäin näkyvää vaikutusta.
- (3) Tiedostavat seikkailunhaluiset oppijat ovat muita valmiimpia vastaamaan uusiin haasteisiin yksilöllisillä ja luovilla tavoilla.

Ruohotien (1995, 150) mukaan jokainen ihminen kokee työnsä ja työskentelyilmapiirin ainutlaatuisella tavalla, mikä vaikuttaa niin työmotivaatioon kuin työtyytyväisyyteenkin. Työn ominaisuuksia on syytä tarkastella siinä sosiaalisessa yhteydessä, jossa työ tehdään. Työn sisältö ja organisaation ilmapiiri ovat myös toisistaan riippuvaisia. Ihmiset reagoivat kognitiivisen näkemyksen mukaan sekä tunteillaan että käyttäytymisellään ympäristöönsä sen mukaan, miten he havaitsevat eri tilannetekijät. He tulkitsevat ympäristön tapahtumia tavalla, joka on heille psykologisesti mielekäs. Tilannetekijöiden merkitys yksilölle voidaan kiteyttää arvostukseen. Ihmiset odottavat työltään haasteellisuutta ja kokevat suurimman tyydytyksen työstä, jonka ovat saavuttaneet ponnistelun tai osaamisen ansiosta (ks. Uusiautti 2019, 86-87). He ovat oppineet, että haasteellisuus on emotionaalisesti relevantti ja vaikuttaa hyvinvoinnin tunteeseen. (Ruohotie 1995, 150-152.)

Työntekijöillä on myös halu päästä itse enemmän sellaisiin omaa elämistä ja työkäyttämistä koskeviin valintatilanteisiin, mitkä sopisivat itselle parhaiten. (ks. Kasvio 1994, 111-116.) Murroksessa on perusongelma juuri siinä, että ihmisten elämänmahdollisuudet, toimeentulo ja lopulta elämisen merkityssuhteet liittyvät työmarkkinoiden, ansiotyön ja työuralla etenemisen varaan. Modernissa yhteiskuntasopimuksessa palkkatyön ja ammattistatuksen keskeisyys on edellyttänyt kolmea suurta osasopimusta: sopimusta palkkatyöstä, sukupuolten välisistä suhteista sekä sosiaalisista kansalaisoikeuksista. (Rinne & Salmi 1998, 124-126.)

3.5.2 Työ oppimisympäristönä

Koska ihminen viettää merkittävän osan elämästään työssä, työ on myös keskeinen oppimisympäristö elinikäisen oppimisen kannalta (Sarala 1993, 32). Ajatus suotuisasta oppimisympäristöstä liittyy näkemykseen, jossa oppiminen nähdään kehitysprosessina. Se tapahtuu ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksena. Psykologisen ja kognitiivisen kehityksen moottorina on osallistuminen vähitellen monimutkaistuviin toimintoihin ja niihin liittyvien tehtävien suorittamiseen. (Bronfenbrenner, 1991, 6.) Valleala (2007, 56-57) katsoo, että nykyisen konstruktivistisen näkemyksen mukaan tieto ei siirry opittaessa sellaisenaan henkilöltä toiselle, vaan oppija rakentaa, tulkitsee ja antaa sille merkityksen oman kokemustautansa pohjalta.

Oppiminen ei rajaudu yksilön pään sisälle, vaan se on myös sosiaalisesti hajautunutta. Oppimiseen sisältyy prosesseja, jotka tapahtuvat sekä yksilöiden välillä että yksilöiden ja heidän ympäristönsä välillä. Käyttäessään oppijayhteisössä ja -ympäristössä yhteisiä välineitä ja informaatiota oppijat sosiaalistuvat samalla sen yhteisön ja kulttuurin jäseniksi, jossa toimivat. (ks. myös Lave & Wenger 1991, 34-37; Rauste-von Wright ym. 2003, 54-55; Ruohotie 2002, 155-157; Tynjälä 1999, 128-129.) Suotuisa yksilön ja ympäristön suhde mahdollistaa ns. kehitykselliset siirtymät (developmental transitions). Niillä tarkoitetaan oppimisen ja kehityksen kannalta merkittäviä tapahtumia. Oppijoiden sisäinen joskus myös ulkoinen tilanne voi muuttua niin, että hänen on mahdollista hyödyntää opittua käyttäytymispotentiaalia (Bronfenbrenner 1979, 197.)

Yhteiskunnan ja varsinkin työelämän alati kiihtyvä muutos onkin ollut eräänä keskeisenä argumenttina jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen ajattelumallissa. Kehityksen nopeutuessa on jouduttu tosiasioiden eteen, että nuoruudessa hankitut tiedot ja taidot eivät riitä yksilöiden koko elämänsä ajalle. Syynä tähän on työelämän osaamisvaatimusten muuttuminen ja kasvaminen. (Suikkanen ym. 2001, 163.) Aittola (1998, 79-80) katsoo, että vaikka yhteiskunnan muutokset ovat tuoneet riskejä ja epävakaisuutta, ne ovat tuoneet myös mahdollisuuksia. Kaikki elämäkokemukset jättävät ihmisen biografiaan elämäkokemuksia, joista muodostuu elämähistoriallinen tietovarasto. Tästä syntyy silta menneen ja tulevan välille. Tätä on mahdollista hyödyntää oppimisprosessissa, jossa elämäpolitiikan näkökulmasta aikuiskoulutus voisi pyrkiä tukemaan yksilöä arjessa, työssä, perheessä ja lähiympäristössä. Aikuiskoulutuksen toteutuksessa olisi olennaista luottaa aikuisella oleviin käyttämättömiin resursseihin. (Aittola 1998, 81-82; Alheit 1996, 5.)

Ammatillisen koulutuksen suuntaaminen jatkuvan koulutuksen periaatteiden mukaan näyttää avaavan uudet mahdollisuudet työelämässä tapahtuvalle koulutukselle. Tässä tilanteessa elinikäisen oppimisen merkitys korostuu. Myös työn yhteydessä saadusta koulutuksesta tulee vartenotettava väylä aikuisväestön pätevoitymiseen. (Raivola 2000.) Koulutusjärjestelmän yhdeksi tulevaisuuden haasteeksi nousee muodollisen koulujärjestelmän piirissä tapahtuvan opetuksen ja työssäoppimisen oikean suhteen löytäminen. Toteutuakseen elinikäinen koulutus vaatii joustavuutta niin työnantajalta kuin opiskelijalta itseltäänkin. Työntekijän osallistuminen koulutukseen tapahtuu osin vapaa-aikana tai työn ohessa. Tässä voi olla vaarana, että koulutuksen aikana tekemättömät työt kasautuvat ja aiheuttavat työelämään kiirettä ja uupumusta, mikä heikentää opiskelumotivaatiota. Elinikäisessä oppimisessa on kyse työn, opiskelun ja perheen arjen yhteensovittamisesta. Erilaisten itsenäisten opiskelumuotojen (mm. etäopiskelu, monimuoto) lisääntyminen edesauttaa aikuisten opiskelumahdollisuuksia. (Suikkanen ym. 2001, 163-164.)

4 MATKAILUYMPÄRISTÖN TUOTTEISTAMISHANKE TYÖVOIMAKOULUTUKSEN PILOTTINA

4.1 Yleisesittely

Tässä tutkimuksen kohteena on ollut työvoimakoulutuksena toteutettu Matkailuympäristön tuotteistamishanke ja erityisesti sen kahdelle kurssille osallistuneiden kurssilaisten työmarkkinapolkujen tarkastelu koulutuksen jälkeen. Hanke suunnattiin laman jalkoihin jääneille työttömille, joilla oli vaihtelevasti ammatillista koulutusta, mutta suurella osalla pitkä työhistoria. Pilottina toteutetussa hankkeessa kokeiltiin ympäristön visualisoimista ja pääelementteinä olivat lumi, jää ja valaistus. Jo hankkeen suunnitteluvaiheessa pohdittiin, kuinka tämä toimintakenttä voisi jatkossa tarjota todellista työllistymistä. Olihan kyse täysin uudesta toimialasta, jossa luotiin mielikuvia elämysten tuottamisesta ja niillä aikaansaatavista matkailualaan kohdistuvista lisäarvo-odotuksista. Koulutuksen tavoitteena oli etsiä jokaisen kurssilaisen kanssa uusi polku avoimille työmarkkinoille. Koulutushanke järjestettiin vuosina 1996-1998, jolloin elettiin 1990-luvun laman ja massatyöttömyyden jälkeistä aikaa. Tuolloin työmarkkinat alkoivat vähitellen taas vetää. Pahin työttömyyskausi ajoittui vuosille 1991-1994, jolloin laman seuraukset näkyivät kansantalouden haaksirikkona ja suurtyöttömyytenä. (Kiander 1998, 9-13.)

Työvoimapolitiittista aikuiskoulutusjärjestelmää uudistettiin 1990-luvun alussa voimakkaasti samaan aikaan, kun yhteiskunta ajautui syvään lamaan ja työttömien määrä kasvoi ennen näkemättömiin lukemiin. (L763/1990). Koulutus nousi tärkeäksi työttömyyden hoidon välineeksi erityisesti heikon ammatillisen koulutustaustan omaavien työnhakijoiden palveluissa. Työelämästä pudonneissa oli runsaasti pitkän työuran tehneitä, mutta vähäisen koulutustaustan omaavia keski-ikäisiä ihmisiä. Työhallinto oli suurten haasteiden edessä, kuinka saada nämä ihmiset uudelleen työmarkkinoille. Koulutuksen merkitykseen työvoimapolitiittisena keinona uskottiin vahvasti ja työllisyyden hoitoon suunnatuista varoista ohjattiin huomattava osa työvoimakoulutukseen. (esim. Mikkonen 1997; Silvennoinen 2002.)

Ajankohtaan liittyi mahdollisuus hakea uutta EU:n rakennerahaston tukea, jos hanke täytti vaadittavat ehdot. Tutkimuskohteessa oli kyse 6-alueen pitkäaikaistyöttömyyden hoitoon tarkoitettusta koulutushankkeesta, jonka sisällöissä korostui luovuus ja innovatiivisuus. (EU:n Rahoitusopas 1996.) Työllistymisen tavoitteista ei myöskään tingitty, vaan hankkeen päämäärissä korostettiin uusien työllistymismallien kokeilua. Mahdollisina työllistävinä tahoina nähtiin erityisesti kunnat ja muut julkiset organisaatiot samoin yrityssektori. Varsinaisesti valmiita työpaikkoja ei oletettu juurikaan löytyvän, vaan ajatuksena oli myydä ympäristön visualisoimiseen ja lumi- ja jäärakentamiseen liittyviä tuotteita ja palveluja. Sisään oli ikään kuin kirjoitettu viesti luoda työpaikka joko yksin tai yhdessä toisten kurssilaisten kanssa eli yrittäjäksi ryhtymistä.

1990-luvun taitteessa käynnistyi myös julkisen hallinnon siirtyminen tulosjohtamisen aikaan. Julkisen hallinnon palvelukulttuuria koskeva keskustelu käynnistyi 1980-luvun alkupuolella ns. byrokratiatalkoilla. Keskustelussa puntaroitiin julkisen sektorin edellytyksiä ja mahdollisuuksia siirtyä byrokraattisesta organisaatiosta tulokselliseen ja kansalaisläheiseen palvelukulttuuriin. (Kasvio 1994, 75; Nikkilä 1994, 65-67; Temmes 1994, 45.) Keskeisenä kritiikin aiheena koettiin julkisen sektorin tehottomuus ja heikko muuntautumiskyky yhteiskunnan vaatimusten mukaan. Tyytymättömyys kohdistui erityisesti julkisen sektorin heikkoon kykyyn tuottaa ympäristöönsä palveluja, joita siltä odotetaan. Kritiikkiä suunnattiin myös palvelujen tuottamiskustannuksiin ja palvelujen laatuun. Kyse oli voimistuvasta uusliberalistisesta suuntauksesta, jossa julkiselta sektorilta alettiin vaatia näyttöä tuloksista. (Uusitalo 1999, 21-22.) Näkyvä piirre oli synnyttää kilpailutuksen henki, jossa julkisen sektorin tuotokset ja panokset

ryhdyttiin punnitsemaan vastaavien yksityisten markkinoiden kanssa. Tällä perusteltiin käytännössä tarvetta siirtyä julkisella sektorilla tulosjohtamiseen. (Rajala ym. 2008, 51-52.)

Vuoden 1995 jälkeen kaikki valtion virastot olivat periaatteessa tulosohjattuja ja niillä oli käytössään tulosbudjetointi. Tulosohjauksen toimenpiteet alkoivat näkyä nopeasti myös piiriorganisaatioiden ja paikallishallinnon toiminnassa. (Lumijärvi 1997, 11-12.) Työhallinto joutui yhtenä valtion hallinnonalana kokemaan rankemman kautta tulosjohtamiseen siirtymisen, kun yhteiskunta ajautui samaan aikaan syvään lamaan. Seuraukset alkoivat näkyä työelämästä lomautettujen ja irtisanottujen hakeutumisena työvoimatoimiston asiakkaiksi. Työnhakijoiden joukossa oli runsaasti myös pitkälle koulutettuja eri alojen ammattilaisia, mistä seurasi samalla uudenlaisia palvelutarpeita. Työnhakijoiden määrän kasvusta huolimatta työhallinto joutui tulemaan toimeen niillä resursseilla, joita työllisyyden hoitoon osoitettiin. Tehtävä oli vaikea ja erityisesti työnvälitystä arvosteltiin voimavarojen virheellisestä kohdentamisesta. Tässä nähtiin vaikuttavuuskriteerien vaarantuvan, kun toiminnalla ei kyetty lieventämään riittävästi työmarkkinaongelmia. Toiminnan edellytettiin lisäävän vaikuttavuutta asiakkaiden hyväksymällä tavalla olemassa olevien voimavarojen puitteissa. (Hakala 1990, 1-3.)

4.2 Elämyksiä lumesta ja jäästä

Tutkimuksen kohteena olevat kurssilaiset osallistuivat Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen koulutuksiin, jossa toimintaympäristönä oli talvinen pohjoinen luonto. Tavoitteena oli perehdyttää kurssilaiset luonnon materiaaleihin ja opastaa heitä valmistamaan lumesta ja jäästä ympäristöteoksia. Keskeisenä päämääränä oli etsiä jokaisen opiskelijan kanssa uusi reitti avoimille työmarkkinoille. Koulutuksessa liikuttiin kulttuurin kentällä, missä tarjottiin pitkään työttömänä olleille kurssilaisille mahdollisuus luovaan toimintaan. Tällä heitä aktivoitiin omien voimavarojen etsimiseen. Luovuudella pyrittiin estämään myös sosiaalista syrjäytymistä. Cantell (1999, 265-267) katsoo, että luovuus ei synny pakottamalla eikä rahalla, vaan siihen tarvitaan vapautta, hulluutta ja myös epäonnistuneita kokeiluja. Kulttuuri on kaikkienensa uutta etsivää, kritiikkiä sietävää ja samalla yhteiskuntaa eteenpäin vievää.



Kuva 2. Jääkukat Hiljaisuuden puistossa Napapiirillä

Opetuksen tavoitteena oli visualisoida matkailuympäristöjä pääasiassa jäästä ja lumesta rakennettavilla ympäristöteoksilla. Kuvassa 2 on valmis teos Jääkukkia Hiljaisuuden puistossa Napapiirillä. Siinä on kanaverkosta rakennettuja kasvien runkoja, joita on moninkertaisella vesisuihkutuksella huurrutettu ja lisätty värielementeillä varustettu valaistus. Tällaisilla teoksilla oli tarkoitus luoda elämyksiä sekä paikallisille ihmisille että erityisesti paikkakunnalla vieraileville matkailijoille. Perttulan (2002, 57) mukaan elämykset ovat sitä tarpeellisempia, mitä vaativampaa elämä on. Yhteiskunnan olisi syytä huolehtia ihmisten jaksamisesta tarjoamalla kansalaisille mahdollisuus tehdä elämästä elämyksellistä. Kyseessä on ihmiselämän ja elämysten välinen piiloinen suhde, joka on kutoutunut syväälle länsimaisten kulttuurien arkisiin käytänteisiin. Saarinen (2002, 5-8) katsoo, että 1980-luvulla alkanut siirtymä massaturismista yksilölliseen suuntaan kertoo ihmisten elämäntavan muutoksesta. Elämysten ja elämyshakuisuuden esiin nousu länsimaisessa yhteiskunnassa liittyy laajempaan tuotannon ja kulutuksen rakenteiden muutokseen. Koulutuksen toteuttaja oli tamperelainen media-alan yrittäjä, jonka ammattitaita liittyi teatterimaailmaan ja siellä valaistustekniikkaan. Taustayhteisönä oli Tampereen Ammattikorkeakoulun Taide- ja Viestintäyksikkö, jossa hän oli toiminut myös opettajana. Koulutusideassaan hän yhdisti valaistuksen lumi- ja jäärakentamiseen. Mallia oli kokeiltu Ivalossa Saariselällä edellisenä talvena ”Pimeän ajan puutarhurit” -nimisenä kolmen kuukauden työvoimakoulutuksena.

Koulutuksista toteutettiin Rovaniemellä käytännössä kaksi yhdeksän kuukauden pituista kurssia. Kumpaankin kurssiin työhallinto asetti 60 % työllistymistavoitteen, mikä kulki vahvana velvoitteena koulutushankkeen toteutuksessa. Koulutus ei ollut varsinaista ammatillista koulutusta eikä alan työpaikkoja ollut tarjolla. Lähtöajatuksena oli muodostaa kurssilaisista moniammatillisia ryhmiä, joita innostettiin itsensä työllistämiseen mahdollisen työyhteisöliittymän avulla. Ensimmäiseen kurssiin saatiin ESR-rahoitustuki, mikä velvoitti perustamaan hankkeelle ohjausryhmän. Tämä perustui rakennerahastojen yhteydessä korostettuun kumppanuusajatteluun, mikä tarkoitti työvoimapolitiikassa eri sidosryhmien välistä yhteistyötä. (Aho & Arnkil 2010, 54-55; Arnkil ym. 2004.) Ohjausryhmällä oli suuri vastuu valvoa koulutuksen toteutusta. Vaatimuksena oli myös ESR-logon käyttäminen virallisissa asiakirjoissa ja koulutuksen markkinoinnissa. Opiskelijoiden alaikäraja oli 25 vuotta, mikä oli korkeampi kuin tavallisessa työvoimakoulutuksessa. Koulutuksesta piti tehdä rahoittajalle loppuraportti määräaikaan mennessä (Vilhunen 1997).

EU-rahoituksen periaatteissa korostettiin kumppanuutta toimintaympäristön edustajien kanssa (Aho & Arnkil 2010, 54-55). Ohjausryhmän tehtävät oli määritelty projektisuunnitelmassa yksityiskohtaisesti. Ryhmän tehtävänä oli valvoa virallisesti varojen käyttöä ja hankkeen toteutumista. Ryhmällä oli myös valtuudet puuttua koulutuksen kulkuun ja keskeyttää tarvittaessa. Ohjausryhmään nimettiin jäseniksi Lapin työvoimapiirin, silloisen Rovaniemen maalaiskunnan teknisen osaston, TVL:n, Lapin yliopiston teollisen muotoilun yksikön, Lapin ympäristökeskuksen, Tampereen Ammattikorkeakoulun, Inarin kunnan ja Saariselän yrittäjien edustajat. Jäsenet olivat pääasiassa virastojen ja laitosten eri yksikköjen päällikkötason virkamiehiä. Työvoimapiiri nimesi allekirjoittaneen työhallinnon edustajana tähän ryhmään. Ohjausryhmä valitsi keskuudestaan puheenjohtajan ja koulutuksen järjestäjä toimi kokoonkutsujana ja sihteerinä. Kun kakkoskurssi toteutui kansallisella rahoituksella, ohjausryhmää ei enää tarvittu. Ohjausryhmän jäsenillä oli kuitenkin keskeneräisiä kurssilta tilattuja ja suunniteltuja töitä, joten he halusivat pysyä tiiviisti mukana. Niinpä he perustivat hankeryhmän, johon kutsuivat mukaan muutamia uusia paikallisten laitosten edustajia mm. seurakunnasta ja Ilmailulaitokselta. Kutsun ryhmän jäseniä tässä työssä sidosryhmien edustajiksi.

Tässä koulutusmallissa keskeyttämisen riskit arvioitiin ehkäpä normaalia suuremmiksi koulutuksen erityispiirteiden ja lyhyen hakuajan vuoksi. Epäilyjä oli jo suunnitteluvaiheessa, sopiiko konsepti työvoimakoulutukseksi. Siksi koulutuksen sisään rakennettiin implisiittinen pysäkkimalli, jolla oli tarkoitus rytmittää myös koulutuksen toteutusta. Opetussuunnitelman runko

ei tuntenut perinteistä työvoimakoulutuksen moduulijakoa enempää kuin täsmällisiä opetusviikoista koostuvia kokonaisuuksiakaan. Toteutukseen oli kuitenkin syytä saada välimerkkejä, joiden yhteydessä oli mahdollista tarvittaessa irrottaa opiskelijoita kurssilta ja saada tilalle oppilastäydennystä. Tämä rytmitys tarvittiin myös paikallista työvoimatoimistoa varten, jotta siellä kyettäisiin operoimaan tarvittavat täydennysopiskelijoiden hakuprosessit. Käytetty koulutusmalli edellytti muutenkin tiivistä yhteistyötä työvoimatoimiston kanssa, sillä ennen kurssilta irtoamista työnhakijaksi siirtyvän opiskelijan palvelusuunnitelma päivitettiin työvoimatoimiston kanssa. Myös tyhjen oppilaspaikkojen täyttämisen piti hoitua työvoimatoimistossa joutuisasti.

4.3 Toisenlaisia opetuskäytäntöjä

Tämä koulutushanke poikkesi formaalista luokkahuoneessa tapahtuvasta opetuksesta niin toteutuksen, sisällön kuin oppimisympäristönkin osalta. Toimintaa voi pitää ei-formaalina kasvatuksena (nonformal education), millä tarkoitetaan kaikkia sitä kasvatusta/oppimista varten organisoitua toimintaa, joka tapahtuu muodollisen koulutuksen ulkopuolella (Tuomisto 2005, 68). Koulutus ei kuulunut myöskään muodollisen tutkintokoulutuksen piiriin, vaan muodosti oman itsenäisen kokonaisuuden. Kyse oli työvoimakoulutuksesta, mutta samalla se oli osa elinikäistä oppimista. Elinikäistä kasvatusta ja oppimista pohtineet tutkijat jakavat kasvatuksen formaaliseen, ei-formaaliseen ja informaaliseseen kasvatukseen. Formaalisella kasvatuksella (formal education) tarkoitetaan hierarkisesti rakentuvaa ja ajallisesti etenevää koulutusjärjestelmää, joka perustuu tutkintoihin. Informaalinen oppiminen eli arkioppiminen tapahtuu ”luokkahuoneen” ulkopuolella kuten kotona, harrastuksissa, työelämän kehittämishankkeissa, kokeneemman työntekijän ohjauksessa, itseopiskellen jne. Suurin osa vapaasta sivistystyöstä on myös tämän kaltaista. Informaalisen oppimisen (informal learning) tunnuksia ovat kokemuseräisyys ja situationaalisuus. Lisäksi sille on ominaista oppijan vahva itsekontrolli ja tulosten hyvä ennustettavuus, koska siitä on ilmaistu selkeästi pyrkimys tiettyyn tavoitteeseen. Vaikkei informaalin oppiminen tapahdu erillisessä koulutustapahtumassa, se voi olla hyviin tavoitteellista ja intensiivistä toimintaa. Työelämän henkilöstön kehittäjät ovat kiinnostuneita työssä tapahtuvasta informaalisesta oppimisesta. Jaotteluun lisätään vielä satunnaisoppiminen (incident learning), vaikkei se ole kasvatussuunnittelun tavoitteena. Satunnainen oppiminen on tavoitteetonta ja syntyy muun toiminnan ohessa. Se on myös piiloista ja tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena, niin ettei henkilö edes itse sitä huomaa. (Marsick & Watkins 1990, 3-7; Tuomisto 1994, 24; 1998, 34-35.)



Kuva 3. Kurssilaiset opettelevat lumikuution valmistusta muottitekniikalla

Molemmille kursseille koulutuksenjärjestäjä oli laatinut opetussuunnitelmat, joiden sisältö ja rakenne perustuivat luovuuden ja kulttuuristen ilmiöiden ympärille. Hänen keskeisenä oppimisen tavoitteena oli käsillä tekeminen. Ykköskurssin alussa opetussuunnitelmassa oli kahden viikon johdantojakso ”Uuden ajan käsityöläinen”. Sen sisältöön oli työskentelymuodoiksi kirjattu luennot, harjoitustyöt, ohjattu työharjoittelu sekä henkilökohtaisen ammatillisen toimintasuunnitelman laatiminen ja käytäntöön soveltaminen. Kuvassa 3 kurssilaiset opettelevat käsityönä lumikuution valmistusta muottitekniikalla. Kouluttajan tulkinta uuden ajan käsityöläisestä oli perinteisen käsityöläisen ja nykyajan tekniikkaa hyödyntävän ammattilaisen yhdistelmä. Siinä luovuus ja ideointikyky yhdistyivät fyysisesti raskaaseen ulkotyöhön. Anttilan (1999, 70) mukaan luovuus liittyy aina käsityöhön, esiintyy se sitten missä muodossa tahansa. Luovuuden tunnusomaisilla piirteillä ja käsityön suunnittelun ja valmistusprosessin eri vaiheilla on riittävät loogiset yhteydet. Kouluttajan mielestä omin käsin valmistetut teokset tarjosivat opiskelijalle sisäisiä tunnekokemuksia ja elämyksiä, mikä palkitsi raskaan fyysisen työurastuksen.

Koulutuksen toteutukseen luotiin alun alkaen formaalista koulujärjestelmästä vapaampi työelämää lähestyvä malli. Oppiminen tapahtui kokemuksellisenä oppimisena, jolloin kokemus on pikemminkin oppimisprosessin tulos kuin vain alkukohta. (mm. Järvinen ym. 2000, 89-90.) Varsinaista lumirakentamisen taitajaa ei ykköskurssin alkaessa ollut. Toiminta käynnistyi yhdessä oppimalla ja tuloksia syntyi kokeilujen kautta. Kokemuserustaisen oppimisen fokus on reflektiossa, jolloin oppija toimii kriittisesti sekä tiedon että oman toimintansa välillä. (Kolb 1984, 40-42). Kokemuksellisen oppimisen teorioiden keskeisinä lähtökohtina ovat John Deweyn kokemusta ja sen merkitystä koskevat ajatukset. Deweyn mukaan oppiminen perustuu aina kokemukseen, mutta kokemuksen on liityttävä aiempiin kokemuksiin, koska sillä on oltava merkitystä myös tulevaisuudessa. Toiseksi kokemuksen on liityttävä kokijan ympäristöön ja oltava osa tilannetta ja ympäristöä, missä se koetaan. (Dewey 1938, 13; Valleala 2007, 76.)

Opetus poikkesi perinteisestä luokkaopetuksesta, kun koulutus hoitui suurimmaksi osaksi luonnon helmassa työpajalla tapahtuvaa työtehtäviin ja työmenetelmiin perehdyttävää teoriaopetusta lukuun ottamatta. Luonnossa tapahtuvassa opetuksessa harjoiteltiin työstämään luonnon materiaaleja, lunta, jäätä ja vettä, jolloin siinä voi nähdä myös seikkailukasvatuksen

(outdoor adventure education) ja elämyspedagogiikan (Erlebnispädagogik) piirteitä. Edellinen liittyy brittiläisamerikkalaiseen kokemukselliseen oppimiseen ja jälkimmäisen juuret ovat saksalaisessa reformipedagogiikassa. (Hopkins & Putman 1993, 4-6; Karppinen 2005, 19, 24-28; Karppinen & Lomaa 2007.) Elämyspedagogisen ajattelun voi jakaa kahteen toimintamalliin. Ensimmäinen on projekti- ja prosessilähtöisyys. Siinä oppiminen tulkitaan prosessiksi, jonka kuluessa yksilölliset ja yhteisölliset prosessit vahvistavat toivottavaa sosiaalista, tiedollista ja emotionaalista kehitystä. Toinen merkittävä piirre on yhteisön kasvattava merkitys, jolloin oppiminen liittyy sosiaalipedagogiseen viitekehykseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuu yksilön vastuu ja yhteisöllinen vastuu sekä tehtävien jakaminen. (Karppinen 2005, 37.)

Koulutuksen toimintaideassa löytyi yhteneväisyyksiä myös työkoulun ajatuksesta. Kerschensteiner (1938, 55-57) toteaa, että ”Työkoulu on koulu, jossa oppilaan toiminta lähtee hänestä itsestään.” Työvoittoisessa toiminnassa korostuu oppijan aktiivisuus ja oman toiminnan reflektointi. Työkoulun ajatus herätti Ruotsissa erityistä kiinnostusta 1920-30-luvuilla (Lundgren 2002, 196-197). Tässä koulutusprojektin voi nähdä toimineen myös ympäristökasvatuksen ja taidekasvatuksen konteksteissa. Vaikka lumi- ja jäärakentamista autenttisissa ympäristöissä ei tietoisesti korostettu taiteellisena tekemisenä, jokainen pystyi aistimaan ja kokemaan tekevänsä esteettistä ja kaunista. Teoksia syntyi yksittäisinä luovina kokeiluina, joihin tekijöillä oli mahdollisuus siirtää oma sisin mukaan. Jokainen teos oli osa kokonaisuutta, josta ympäristö rakentui yhteisölliseksi kokemus- ja elämysmaailmaksi. (Hiltunen & Jokela 2001, 22.) Koulutuksessa lumi- ja jääteosten valmistamista kutsuttiin tuotteistamiseksi. Tuotteistamisen käsite liitettiin erityisesti matkailun ohjelmalveluihin ja toisaalta liiketoimintaan, jossa valmistetut teokset opittiin myös hinnoittelemaan. Samalla haettiin konkreettista työllistymisen mallia mahdolliseen työosuuskuntaan.

Seurattuaani tutkijana ykköskurssin toimintaa totesin koulutuksen toteutuksen liikkuvan työvoittoisena tekemisenä niin luokkatiloissa kuin ulkonakin. Työvaiheiden suunnittelu, välineiden hankinta ja rakennettavat ympäristöteokset muistuttivat tekemällä oppimista. Tässä voi nähdä yhteyden Learning by doing- tekemällä oppimisen ajatukseen. (Dewey 1980, 15; Rinne ym. 2000, 151-152.) Idea ei ollut koulutuksen tuottajalle tuttu, joten se ei ollut ensimmäisen kurssin suunnittelussa mukana. Koulutuksessa varsinaisen teorian osuus opetussuunnitelmassa olikin vähäinen. Perustavoite oli muodostaa työpajoja, joissa pyrittiin harjaannuttamaan ryhmätyöhön ja opettelemaan uusia tehtäviä kokeilemalla.

Ykköskurssin käytännön toteutuksessa voi nähdä kuitenkin selvät luontoon ja kokemukseen perustuvat lähtökohdat, jotka ovat Deweyn keskeisiä kasvatuksellisia käsitteitä. Hänen mukaansa ihminen on osa luontoa. Luonto on toiminnan kohteeksi otettavaa materiaalia, joka pyritään sellaisenaan muokkaamaan tarpeita vastaaviksi objekteiksi. (Dewey 1929/1999, 92-93). Luonnon tärkein rakennusyksikkö on luonnon tapahtuma ja ihmiset reagoivat tapahtumaan kukin omalla tietyllä tavalla. Oppimistapahtumassa opiskelijaa ohjaavat kokemukset, jolloin ihminen on selvästi sekä objekti että subjekti. (Alhanen 2013, 50-53; Kivelä 2004, 142-143.) Luonto oli koulutuksen varsinaisen toimintaympäristö, jossa luonnon tarjoamia elementtejä hyödynnettiin. Kakkoskurssin suunnittelussa esittelin tekemällä oppimisen ideaa kouluttajalle. Hän innostui mallista ja se otettiin opetussuunnitelmaan ja kirjattiin myös kurssin esitteeseen. Vastasin kurssinjohtajana kyseisen koulutuksen opetuksellisesta toteutuksesta ja tekemällä oppimisen idea toimi itselleni teoreettisena suunnistuskarttana.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työvoimakoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden työmarkkinapolkujen muodostumista ekologisen systeemitieteellisen lähestymistavan avulla (Bronfenbrenner 1979). Tarkoitukseni on rakentaa mikrohistoriallisella tutkimusotteella kokonaisuudesta juonellinen tutkimuskertomus (esim. Kujala 2008; Polkinghorne 1995).

Tutkimukseni tehtävänä on avata lama-ajan jälkeisen Suomen ja erityisesti Lapin tilannetta työvoimakoulutukseen osallistuneiden ihmisten näkökulmista. Tavoitteena on tuoda työvoima- ja aikuiskoulutuksen kentälle henkilönarratiivista tietoa, joka on koulutusten kehittämisessä ja poliittisessa päätöksenteossa jäänyt vähemmälle huomiolle (vrt. Kroft, Lange, Notowidigto & Katz, 2014).

Asetan tutkimukselleni seuraavat tutkimuskysymykset:

- (1) Miten työvoimakoulutukseen osallistuneet kuvaavat koulutuksen merkitystä omalla opiskelu- ja työpolullaan?
- (2) Minkälaisia opiskelijatyyppejä työvoimakoulutukseen osallistuneista voi luoda?
- (3) Minkälaisia työuranarratiiveja osallistuneiden opiskelu- ja työpoluista on löydettävissä 15 vuoden seurannassa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Mikrohistoriallis-narratiivinen tutkimus

Olen valinnut tutkimukseeni mikrohistoriallis-narratiivisen lähestymistavan. Sovellan siinä sekä mikrohistoriallista että narratiivista tutkimusotetta. Tutkimukseni tapahtumat liittyvät lähihistoriaan, minkä vuoksi niitä on luontevaa lähestyä mikrohistoriallisella tutkimusotteella. Peltosen (1999, 21) mukaan mikrohistoria ei ole tutkimusmetodi vaan enemmän tutkimusote, jossa tutkimuksen lähtökohdat ja alussa tehdyt strategiset ratkaisut vaikuttavat koko työhön ja sen myöhempiin ratkaisuihin. Hän korostaa mikrohistorian moniaineksisuutta sekä yhtymäkohtia historian tutkimuksen ja muiden yhteiskuntatieteiden mikro- ja makrotasojen tarkastelussa. Mikro- ja makrotason vuoropuhelussa ja onnistuneessa yhdistämisessä tulkinnat menneisyydestä voivat muodostua entistä monitasoisemmiksi ja monivivahteisemmiksi (Ollila 1996, 12; Peltokorpi 2011, 31). Tässä tutkimuksessa lähestyn paikallisen tason tapahtumia mikrohistorian lähtökohdista ja peilaan niitä yhteiskunnalliseen eli makrotasoon.

Mikrohistoriallinen tutkimusote sopii mielestäni hyvin myös tutkimukseni aihepiiriin ja kontekstiin. Kohdeympäristönä on suomalainen yhteiskunta ja sitä syvästi järkyttänyt 1990-luvun talouslama. Sen seurauksina yhteiskunnan rakenteissa tapahtui syviä murtumia, joiden vaikutukset näkyivät pitkään. Suuri joukko kansalaisia kohtasi laman vaikutukset työpaikan menetyksinä. Syntyi massatyöttömyys, jossa työttömiksi jäivät niin insinöörit kuin kirvesmiehetkin. Työvoimahallinnossa tämä näkyi valtavina asiakasruuhkina. Työttömyystilanne pysyi kaaosmaisena useita vuosia, kunnes markkinat alkoivat vähitellen vetää 1990-luvun puolelta välissä. (Kiander 1998, 9-13; Monten & Tuomala 2003, 11.)

Tutkimuskohde on työvoimakoulutus, yksi työhallinnon työllisyysenhoidon toimenpiteistä. Siinä moniammatilliselle pitkäaikaistyöttömien ryhmälle etsittiin ja kokeiltiin uudenlaisia työllistymisen mahdollisuuksia. Kyse on yksittäisestä koulutusinterventiosta, jossa tutkimus on ollut mukana suunnitteluvaiheesta asti. Koulutus tapahtui tietyssä paikassa ja tietyssä ajankohdassa. Arvioin, että mikrohistoriallisella lähestymistavalla on mahdollista nostaa keskiöön yksilö ja paikallisyhteisö, jotka luovat omia arkisia selviytymisstrategioita tässä historiallisessa tilanteessa. (Levi 1991, 94-95; Salmi-Niklander 1996.)

Mikrohistorialliseen näkökulmaan narratiivisuus tuo kiinnostavia tutkimuksellisia mahdollisuuksia. Narratiivisella tutkimusotteella katson tavoittavani tutkittavasta kohteesta ja myös tapahtumien ajankohdasta olennaisen. Erityinen kiinnostukseni on tutkia laman jaloissa työttömiksi jääneiden ihmisten yksilöllisiä elämäntapojen seuranta-ajalta. Valitsemani mikrohistoriallinen tutkimusote arvostaa yksittäistä ihmistä ja erityisesti niitä, joiden elämä joutuu rajun muutoksen kohteeksi. Narratiivisuus toimii läheisesti mikrohistorian kanssa, kun tarkoitus on tavoittaa tutkimuskohteena olevien ihmisten todellisuus. Todellisuuden voi katsoa jäsentyvän konstruktiivisesti ja kertomusten välityksellä jokaiselle yksilölle eri tavoin. Narratiivisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan ja tutkittavan läheisen suhteen merkitys, jolloin tieto muodostuu vahvassa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Heikkinen 2001, 118-121; Savukoski 2008, 42.) Narratiivisuus liittyy läheisesti mikrohistorialliseen otteeseen myös siksi, että mikrohistoriassa hyväksytään lähteiksi narratiivisia, kertomuksellisia aineistoja (ks. Salmi-Niklander 1996, 118).

Narratiivisuus toteutuu tutkimuksessani monella tieteellisen keskustelun tasolla. Hyvärinen (2000) jakaa narratiivisuuden neljään kategoriaan: tiedonprosessiin sinänsä, jolloin käsite on liitetty konstruktiiviseen tiedonkäsitteeseen. Toiseksi sillä voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi viitataan aineiston analyysitapaan ja neljänneksi narratiivien käyttöön ammatillisena työvälineenä. (Heikkinen 2001, 186-187.) Narratiiville tyypillinen ominaisuus on

sitoa erilliset osatekijät yhteen ajassa ja tilassa kausaalisen juonirakenteen avulla (Somers & Gibson 1994, 61). Mikrohistoriallis-narratiivinen lähestymistapani edustaa konstruktivistista paradigmaa. Konstruktivismi korostaa ajatusta, jonka mukaan ihmiset rakentavat eli konstruoivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Ontologinen perusajatus on, että ihminen rakentaa tietonsa aiemman tiedon ja kokemuksen varassa. (Heikkinen 2010, 146; Bruner 1986, 92.) Narratiivisesti orientoituneessa tutkimuksessa tutkijan on kyettävä refleктоimaan myös omia lähtökohtia, mikä merkitys on koulutuksellani, asemallani, mielipiteilläni ja omalla elämäkokemuksella kyseisessä tutkimuksessa. Epistemologisesti tieto rakentuu siten sosiaalisessa prosessissa. Lukuisista haastateltavien ja tutkijan itsensä tuottamista kertomuksista pitäisi kyetä luomaan koherentti kokonaisuus, jolla on jotain uutta ja merkityksellistä sanottavaa tutkittavasti ilmiöstä. (Kvale 1997, 274; Tolska 2002, 101.) Tutkija on samaan aikaan narratiivien kerääjä ja narratiivien luoja (Kvale 1997, 201; Saastamoinen 1999, 187-189).

Mikrohistoria on tietynlainen näkökulma menneeseen. Tämän tutkimuksen kirjoitusvaiheessa koulutushankkeesta on kulunut neljännesvuosisata. 1990-luvun lama nousee nykyisin keskustelussa esiin ohimenevästi. Kuitenkin sen seurauksia näkyy monissa sukupolvien ketjuissa, joissa perheet ovat kamppailleet konkurssien ja muiden taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien kanssa. Mikrohistoriallisella tarkastelulla pienten ihmisten toiminnan ja suurten yhteiskunnallisten rakenteiden mikro- ja makrotason välistä suhdetta on mahdollista tarkastella vuorovaikutteisena ja kaksisuuntaisena. (ks. Peltokorpi 2011, 29.) Elomaan (2001, 72-73) mukaan mikrohistoria ei tarjoa tutkimuksen tekoon ennalta määrättyjä sääntöjä, vaan mikrohistoriallisen näkemyksen mukaan jokaista tutkimuskohdetta ja lähdeaineistoa on tarkasteltava sen omilla ehdoilla.

Työvoimapoliittista aikuiskoulutuksesta tehdään tutkimusta yleisimmin suurina tilastollisina aineistoina ja lähinnä kurssilaisten työllistymisen näkökulmasta (Aho & Kunttu 2001; Aho ym. 2008; Mikkonen 1997; Räisänen 1996). Kun kyseessä on työllisyydenhoitoon liittyvä työvoimahallinnon oma aikuiskoulutusjärjestelmä, rahoittaja tarvitsee palautetta siitä, miten koulutukseen käytettävä panostus näkyy tuloksina. Oma kiinnostukseni ryhtyä tutkimaan juuri tätä koulutushanketta liittyi toimialan uutuuteen ja vasta käyttöön tulleeeseen EU:n rahoitustukeen. Erityinen tutkimusintressi on ollut seurata koulutustapahtumaa kurssilaisen näkökulmasta ja selvittää myöhemmin, minkälaisia työelämäpolkuja kurssille osallistuneet ovat rakentaneet koulutuksen jälkeen (Mikkonen 1997, 51).

Mikrohistoria edustaa viime aikoina muuttunutta käsitystä siitä, mikä menneisyydessä on olennaista ja tutkimisen arvoista. Mikrohistoria jäljittää usein ihmisiä, jotka ovat historiaan kadonneita miehiä, naisia ja unohdettuja lapsia. (Cohen 2019, 5-7; Riessman & Kohler 2008, 17.) Suurten tapahtumien ja merkkihenkilöiden tutkimisesta on siirrytty tutkimaan ihmisten enemmistön ns. tavallisen kansan elämää ja arkea. Nyt myös erilaiset vähemmistöt ja marginaaliryhmät ovat saaneet paikkansa historiassa. (Elomaa 2001, 69; Peltokorpi 2011, 29.) Pitkäaikaistyöttömät voi katsoa tällaisiksi syrjään siirretyiksi eikä yksittäisen työttömän tilanne tutkimuksen kohteena juurikaan kiinnosta. Peltosen (1999, 51) mukaan varsinaisen historian ja arkipäivän historian asettaminen vastakkain kertoo elitismistä, joka määrittelee suuria väestöryhmiä edustavien yksilöiden tutkimisen merkityksettömäksi tai mahdottomaksi. Elomaa (2001, 72-73) katsoo, että historian tapahtumat ja rakenteet näyttävät erilaisina, kun niitä katsotaan sammakkoperspektiivistä (ks. myös Ginzburg 1996, 12-13). Mikrohistorioitsijoiden mielestä mikro- ja makrotasojen ei pitäisi olla toisiaan poissulkevia eikä vastakohtaisia.

Tutkimuksessani näkyy tavallisen kansan nostaminen keskiöön. Tarkoitukseni on kuvata, minkälaisia yksilöllisiä selviytymistarinoita on mahdollista saada esille, kun työttömät ihmiset yrittävät talouslaman kynsissä löytää uuden työmarkkinapolun työelämään. Tässä mikro- ja makrotaso kohtaavat sananmukaisesti (ks. Laitinen & Uusitalo 2008, 117-118). Mikrohistoriallisen tutkimustradition läpimurtoa voi seurata erityisesti naishistorian kehittymisenä 1960-luvun alkua ajoista lähtien ja edelleen 1980-luvulta esiin nousseessa työväestön ja arkipäivän

historiassa. Muutoksessa suurnaisten historian rinnalla menneisyyden naisten kurjuushistoriallinen näkökulma on tuotu julkiseksi. (Leskelä-Kärki 2006, 50-51; 2001, 111-112.)

Narratiivisuus viittaa tutkimuksessani lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiivisuuden käsitteen taustalla on latinan substantiivisana *narratio* eli kertomus ja verbi *narrare* eli kertoa. Narratiivilla ei ole vakiintunutta suomenkielistä nimitystä. Narratiivisuuteen liittyvä käsitteistö on monimerkityksinen. (Heikkinen 2010, 143.) Tarina ymmärretään tavallisesti merkitysten kokonaisuudeksi eli juonelliseksi kokonaisuudeksi. Kertomuksella tarkoitetaan puolestaan tarinan esitystä merkkien muodossa kielellisesti mutta myös kuvallisesti esimerkiksi elokuvana tai näytelmänä. (Hänninen 2000; Hänninen & Valkonen 1998.) Narratiivin, kertomuksen ja tarinan käsitteitä voidaan käyttää väljästi myös toistensa synonyymeinä. Kirjallisuustieteissä kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa sen alakäsitteenä. (Heikkinen 2007, 142; 2010, 143.) Tässä tutkimuksessa narratiivi, tarina ja kertomus toimivat väljästi synonyymeinä.

Kertomuksen ja tarinan käsitteitä tutkijat käyttävät vaihtelevasti, osa käyttää synonyymeinä (mm. Hyvärinen 1994). Hännisen (1999, 20) mukaan kertomus on tavallisimmin kielellinen, mutta kerronta voi tapahtua myös elokuvan, näytelmän tai kuvan keinoin (myös Salo 2008, 85-86). Yksi kertomus voi sisältää useita tarinoita ja sen voi tulkita monella tavalla. Tarina on ajallinen kokonaisuus eli sillä on alku, keskikohta ja loppu. (Polkinghorne 1995, 15-18.) Tarinan käsitteen juuret liittyvät Aristoteleen Runousopissa esittämiin ajatuksiin. Kyse on merkityskokonaisuudesta, joka Aristoteleen sanoin ”jäljittelee toimintaa ja onnellisuutta ja onnetonta kohtaloa” (Aristoteles 1998, 165.) Tarinan keskeinen elementti on juoni, *mythos*. Juoni muodostaa kokonaisuuden, jossa erilliset osat saavat merkityksensä. Ricouer (1991) ajattelee kertomista luovana tekona, jossa elämäntapahtumat ja sattumukset kiedotaan osaksi samaa juonta ja kertomusta Hyvärinen & Löyttyniemi 2009; Löyttyniemi 2004, 52).

Käytän tutkimuksessa narratiivista tutkimusotetta ja narratiivista kerrontaa, joilla tulkitsen ja analysoin monikerroksista aineistoa ja tapahtumavirtaa (Czarniawska 1997; Hänninen 1999). Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu usein dialogisesti tutkittavien ihmisten kanssa keskustellen. Tutkija ja kertoja saavuttavat näin yhteisen intersubjektiivisen ymmärryksen asioista. (Heikkinen 2010, 156.) Tutkimuskohteena olevassa hankkeessa oli mukana monenlaisia osallistujia. Varsinaisten kurssilaisten lisäksi kouluttajat, sidosryhmien edustajat ja muut yhteistyökumppanit muodostivat hankkeen tärkeän tukijoukon. Ilman viimeksi mainittuja koko hanke ei olisi todennäköisesti edes lähtenyt liikkeelle.

Tavoitteeni on saada tutkimuksessa esiin yksittäisten osallistujien henkilökohtaisia tarinoita ja kokemuksia näissä arkisissa tapahtumissa. Lopullinen tavoite on rakentaa kertyvästä aineistosta moniääninen tutkimuskertomus ainutkertaisesta koulutushankkeesta. Tämä tutkimusote antaa mahdollisuuden tuoda esiin niin koulutuksen sisäisiä tapahtumia kuin opiskelijoiden tunteja ja kokemuksiakin. (Bruner 1986, 11-12.) Michael Erben (1998, 13) toteaa, että narratiivisuudessa sosiaalinen kontakti ja yksilön elämä nivoutuvat yhteen enemmän kuin missään muussa tutkimusotteessa. Narratiivisessa tutkimuksessa yksilöiden elämänkertomuksiin perustuva kokemus ja merkityksenanto mahdollistaa sen, että ihmisten äänet pääsevät autenttisemmin kuuluviin. Tieto muodostuu moniäänisempänä ja kerroksellisempänä ja koostuu joukosta pieniä kertomuksia, eikä muodostu yhdeksi universaaliksi kertomukseksi, joka toimii usein vallan ja manipuloinnin välineenä. (Heikkinen 2010, 156-157.)

Laitinen ja Uusitalo (2008, 110) katsovat, että narratiivinen lähestymistapa ei ole yhtenäinen teoreettis-metodologinen suuntaus, vaan enemmän tieteiden välinen keskusteluverkosto. Siinä tarinan käsite voidaan ymmärtää eri yhteyksissä eri tavoin. Narratiivisuuden hahmottamista tieteellisen tutkimuksen lähestymistapana vaikeuttaa metodikirjallisuuden ristiriitaisuus. Vilma Hännisen (2000, 14-15) mukaan narratiivinen tutkimus on tutkimusta, jossa ymmärryksen välineenä käytetään narratiivin, tarinan tai kertomuksen käsitteitä ja aineisto koostuu kirjoitetuista ja puhutuista tarinoista. (Lieblich ym. 1998, 2; Salmi-Niklander 1996, 118.)

Heikkinen (2007, 142-144; 2002, 15; 2001, 185) puolestaan toteaa narratiivisuuden tutkimuksessa viittavan lähestymistapaan, joka kohdistaa huomion kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voi tarkastella kahdesta näkökulmasta. Tutkimus käyttää usein materiaalina kertomuksia ja toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Tässä tutkimuksessa rakennan tutkimushenkilöistä yksilöllisiä kertomuksia, joihin käytän aineistoina kurssien yhteydessä keräämääni monenlaista dataa. Tavoitteeni on kirjoittaa monista tarinoista juonellinen tutkimuskertomus. Kertomuksen tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että jokaisessa kertomuksessa on juoni ja päinvastoin. Vasta juoni tekee kertomuksesta kertomuksen. Juoni on tarinan koossa pitävä voima, joka sitoo peräkkäiset tapahtumat toisiinsa. (Bruner 1986, 92; Czarniawska 2001, 735; Hänninen 1991, 239; Kujala 2008, 26; Polkinghorne 1995, 16; Ricoeur 1991, 168-169.)

Heikkisen (2001, 115-116) mukaan narratiivinen tutkimusote kohdistaa huomionsa yksilöiden elämään heidän itsensä kokemana. Narratiivisuutta pidetään yhtenä ihmiselle tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta. Tarinamuoto on loogista ajattelua ja tapa jäsentää kokemusta. (Bruner 1986, 15-43.) Ihmisten maailma perustuu tarinoiden kertomiseen ja niiden kuunteluun. Tuotetut tarinat rakentavat ihmisten välistä sosiaalista todellisuutta ja me kerromme tarinoita itsellemme ja toisille. (Mönkkönen 2021, 105.) Koska narratiivisuus kuuluu ihmisen olemassaolon perusteisiin, myös tieteilijät kertovat tarinoita (Eskola & Suoranta 2008, 23).

Narratiivisen tietämisen tapa hahmottaa maailmaa vähitellen kehkeytyvänä juonellisenä tarinana ja se voi tuottaa lukijalle mahdollisuuden eläytyä tarinaan omien kokemusten kautta (Lincoln & Dentzin 1994, 580; myös Saarinen 2005, 66). Tietäminen on aina jostakin perspektiivistä, näkökulmasta tietämistä. Moderni ajatus universaalista, yleispätevästä tiedosta hylätään. Tietäminen on aina jonkun ihmisen tietoa. Hän elää jossain tietyssä sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä ja on elänyt tietynlaisen elämän. (Heikkinen 2010, 147.)

Todentuntu (versimilitude) ei perustu väitelauseisiin eikä perusteluihin, vaan tuo tarinan lukijalle mieleen sellaista, mitä on itse kokenut. Tämä on oleellista, että avautunut tarinan maailma avautuu lukijalle uskottavana niin, että lukija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan ja ymmärtää heidän vaikuttimiaan niissä olosuhteissa. (Heikkinen 2001, 23-25.) Pohtiessaan narratiivisuutta hermeneutiikalle luonteenomaisena piirteenä, Ricoeur (1991, 274- 296) katsoo, että tarinoita kertomalla tai kirjoittamalla ilmaistaan osallisuutta historiaan. Tutkimuksen ja tietämisen tapana kirjoittaminen on myös tarinankerrontaa. Yhteiskunnalliset ilmiöt tuotetaan ja tehdään näkyviksi kirjoittamalla tai muulla esitystavalla aina jostakin näkökulmasta. (Suoranta & Pyyhtinen 2021, 43-44.) Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on kirjoittaa kokonaisuudesta juonellinen kertomus, joka koostuu tulkitsemistani mukana olleiden kertomista tarinoista, koulutusten aikaisista tapahtumista ja kurssilaisten myöhemmistä työmarkkinapoluista.

Hatch ja Wisniewski (1995, 113-121) katsovat, että tutkijan päämääränä ei ole vain kuvata sitä maailmaa, vaan myös muuttaa sitä pyrkien kohentamaan tutkimuksen kohteena olevien ihmisten oloja. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli auttaa ja tukea tutkimuskohteena olevia opiskelijoita uudelleen työmarkkinoille. Narratiivinen tutkimusote tarjoaa tähän oivan mahdollisuuden, kun tutkimuksessa tieto muodostuu usein keskustellen tutkittavien ihmisten kanssa dialogisesti. Tämän vuoksi ihanteena on, että tutkija ja tutkittava työskentelevät läheisesti yhdessä pitkän ajan ja keskustelevat paljon keskenään. Tässä tutkimushankkeessa se onnistui hyvin, kun keskeisenä päämääränä oli löytää jokaiselle kurssilaiselle uusi työmarkkinapolun alku. Sen vuoksi tavoitteeni oli alun alkaen toimia koulutettavien kanssa tiiviissä yhteistyössä koko hankkeen ajan monien roolieni kanssa. Päämääränä oli saada aikaan heidän kanssaan mahdollisimman välittömät ja luottamukselliset suhteet. (Heikkinen 2018; myös Eskola & Suoranta 2008, 93.)

6.2 Tutkimusmenetelmät

Narratiivinen tutkimusote liittää tutkimukseni tietoteoreettisesti konstruktivismiin, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä (Heikkinen 2010, 146). Varton (1992, 26) mukaan kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, jossa tutkija on osa merkitysyhteyttä, jota tutkii. Tämä on edellytys sille, että hän voi tehdä laadullista tutkimusta. Laatuksen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Kun tutkijana ja tutkittavana on ihminen, kysymys tutkimuksen lähtökohdista nousee erityisen tärkeäksi. Tässä tutkimuksessa käytin tutkimusmetodeina teemahaastattelua, lomakekyselyä ja osallistuvaa havainnointia. Tavoitteeni on ollut saada näillä metodeilla esiin tutkimustehtäväni kannalta olennaiset havainnot ja rakentaa monikerroksisesta aineistosta juonellinen tutkimuskertomus.

Teemahaastattelu

Tutkimushaastattelu jaotellaan kirjallisuudessa sen mukaan, kuinka strukturoitu tai tarkasti säännelty haastattelu on. Haastattelutyyppejä voidaan jakaa kolmeen ryhmään: Strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. strukturoidussa eli lomakehaastattelussa haastattelu tapahtuu nimensä mukaan lomaketta apuna käyttäen. Kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Siinä teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys voi vaihdella. Avoimella haastattelulla on eniten nimityksiä, esimerkkinä syvähaastattelu, vapaa haastattelu ja strukturoimaton haastattelu. (Eskola & Vastamäki 2015, 28-29; Eskola & Suoranta 2008, 86; Hirsjärvi 2022; Hirsjärvi ym. 2009, 208-209.)

Teemahaastattelussa edetään keskeisten ennalta valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä ja sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Eskola & Suoranta 2008, 44-45; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Hirsjärvi ym. 2009, 204-205.) Tässä tutkimuksessa käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa haastateltava sai painottaa itselleen tärkeitä asioita. Tein tarvittaessa lisäkysymyksiä, jotta keskustelusta syntyisi luontevaa vuorovaikutuksellista puhetta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 108-110). Haastattelussa ei voi kysellä mitä tahansa, vaan on pyrittävä löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän ja ongelman asetteluun mukaisesti.

Rakensin kurssilaisten teemahaastatteluun rungon (liite 1) aiheista, joissa halusin kuulla kurssilaisen omia ajatuksia työttömyyden kokemisesta, työn merkityksestä, arvion sosiaalisesta tuesta ja omasta tilanteesta kurssin päättyessä sekä lopuksi, mitä hän on valmis tekemään itse oman asiansa kanssa. Kurssilaisen antama arvio omasta tilanteesta kurssin päättyessä oli henkilökohtainen toive tai odotus, josta pyrin saamaan esiin kurssilaisen itsensä asettaman (eksplikoidun) oletuksen tulevasta. Tässä oli olennaista saada asianomainen nostamaan esiin oma kiintopisteensä, johon pyrkii koulutuksen avulla. Mallin taustalla on subjektiivisen kiintopisteen ennakoinnin metodi, jota käytetään mm. sosiaalityön ammattikäytäntöjen kehittämisessä. (Arnkil 1991, 50; Weckroth 1986, 260.)

Tein myös sidosryhmien edustajista neljän henkilön kanssa teemahaastattelun puoli vuotta hankkeen päättymisen jälkeen. Kyseiset henkilöt olivat ykköskurssilla ohjausryhmän ja kakkoskurssilla hankeryhmän jäseniä. Rakensin teemahaastatteluun puolistrukturoidun rungon (liite 2), jossa oli neljä kysymystä. Kiinnostukseni oli kuulla, milloin asianomainen oli innostunut hankkeesta ja tullut mukaan tuoden samalla edustamansa organisaation yhteistyökumppaniksi. Lisäksi kysyin, miten hankkeelle asetetut tavoitteet olivat toteutuneet heidän mielestään ja minkälainen kokemus tapahtumasta oli jäänyt. Olisiko jotakin voitu tehdä toisin? Haastateltavat olivat teettäneet maksullisia tilaustöitä kurseilla, joten kyse oli myös taloudellisista panoksista.

Pyysin nauhoitusluvan, jonka sain jokaiselta. Purin ja litteroin nauhoitukset saman tien. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin omien painotusten mukaan. Keskustelun luonteisista haastatteluista syntyi yksilöllisiä pohdiskeluja haastateltavien rakentaessa vastaustaan varsin vapaasti. Niissä oli piirteitä vapaasta narratiivisesta haastattelusta. (Kvale & Brinkmann 2009, 153-155; Saastamoinen 1999, 178-181.)

Lomakekyselyt

Käytin tutkimuksessani myös lomakekyselyjä. Vaikka lomakekysely ei ole tyypillinen menetelmä laadullisen tutkimuksen teossa, vastaukset voidaan tyypitellä esimerkiksi laadullisiin luokkiin (Polkinghorne 1995, 6). Lomakekyselyssä kysytään tutkimuksen ja ongelman asettelun kannalta merkityksellisiä kysymyksiä. Jokaiselle kysymykselle on löydettävä perustelu tutkimuksen viitekehystä eli tutkittavasta ilmiöstä. Keräsin ykköskurssin opiskelijoiden kurssipalautetta rakentamalla kyselylomakkeella. Vaikka työhallinnolla oli käytössä nettikyselynä Opal-tietojenkeruujärjestelmä, jossa jokaiselta kurssin päättävältä kerättiin lautupalaute, halusin saada monipuolisemman palautteen kurssilaisilta tutkimustani varten. Tein toisen lomakekyselyn kakkoskurssin aloittaville opiskelijoille kurssin ensimmäisenä päivä. Siinä tarkoitukseni oli saada esille uusien opiskelijoiden kurssiodotukset, omat vahvuudet ja kehittämistarpeet ennen kuin koulutus ja tutoriksi siirtyvät ykköskurssin opiskelijat alkavat vaikuttaa. Tämä aineisto muodosti tärkeän osan tutkimukseni materiaalista, jossa olin rakentamassa jokaisen kurssilaisen yksilöllistä kertomusta. Teemahaastattelua en tehnyt näiden kurssilaisten kanssa. Tässä lomakekyselyssä oli neljä avokysymystä (liite 3). Ensimmäisenä pyysin kertomaan omat odotukset koulutukseen. Toisena kysyin, mitä vahvuuksia/ osaamista opiskelija haluaa antaa tähän projektiin. Kolmannessa kysymyksessä pyysin kertomaan, mitä taitoja, tietoja tai ominaisuuksia opiskelija haluaa vahvistaa koulutuksen aikana. Neljännessä kysymyksessä opiskelija sai kertoa vapaasti muita opiskeluun liittyviä toiveita ja ajatuksia.

Toisen lomakekyselyn tein ykköskurssin päättävälle opiskelijoille. Tarkoitukseni oli saada opiskelijoiden palautetta koulutuksesta. Paikalla oli tuolloin 13 henkeä. Laadin lomakkeen 5-portaisella Likert-asteikolla vastattavaksi. Lomakkeessa (liite 4) näitä kysymyksiä oli 20 ja lisäksi kaksi avokysymystä, joissa kysyin mikä opiskelijan mielestä oli koulutuksessa parasta ja mikä heikointa. Likert-asteikolla vastattavat kysymykset liittyivät oman urasuunnitelman edistymiseen, työllistymiseen, jatkokoulutukseen tai muihin urasuunnitelmiin. Kysyin myös, järjestyikö mahdollinen työharjoittelu mieluisasti. Myös oman henkilökohtaiseen kasvuun liittyvinä oli useita kysymyksiä mm. saiko itselleen rohkeutta, itseluottamusta ja oma-aloitteisuutta. Otettiin asianomaisen mielipiteet huomioon ja saiko vaikuttaa kurssin kulkuun riittävästi? Lomakkeessa oli myös useita kysymyksiä koulutuksen toteutuksesta.

Osallistuva havainnointi

Lisäksi käytin osallistuvaa havainnointia tutkimusmetodinä. Havainnointi on menetelmä, jonka avulla on mahdollista saada mielenkiintoista ja monipuolista aineistoa. Se on myös hyvin subjektiivista ja inhimillistä toimintaa. Havainnoinnin tietoa voi yhdistää onnistuneesti myös muulla tavoin kerättyyn aineistoon. (Eskola & Suoranta 2008, 102; Grönfors 2015, 150-152.) Osallistuvassa havainnoinnissa on alalajeja sen mukaan, miten kokonaisvaltaisesti tutkija osallistuu toimintaan. Tutkimukset ovat yleensä kenttätutkimuksia, joissa tutkija pyrkii osallistumaan tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. (Hirsjärvi ym. 2009, 215-217.) Tutkijan on saavutettava osallistuvassa havainnoinnissa tutkittavien luottamus. Siinä tutkijan on erotettava myös omat kokemuksensa tutkittavien kokemuksista. (Grönfors 1982, 100-101; Tynjälä 1991, 391-393.) Tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista dialogia. Siinä tutkija

oppii tuntemaan tutkittavan yksilönä ja osana yhteisöä. Tässä tutkimuksessa koko koulutusyhteisö sosiaalisine ja kulttuurisine piirteineen oli havainnoinnin kohde. (ks. Grönfors 2015, 146-147.)

6.3 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat Matkailuympäristön tuotteistamishankkeeseen osallistuneet kurssilaiset. Hankkeen kaksi 9 kuukauden kurssia toteutettiin työvoimakoulutuksena vuosina 1996-1998. Tutkimuksessa on tarkoitus analysoida, minkälaisiksi kurssilaisten työmarkkinapolut muodostuivat kurssin jälkeen ja minkälaisia uranarratiiveja niistä voi myöhemmin rakentaa. Tässä kyse on pitkäaikaiseurannasta, jossa tarkastellaan kurssilaisten opiskelu- ja työuria 15 vuoden ajalta. Kahdelle kurssille osallistui yhteensä 58 henkeä. He olivat pääasiassa pitkäaikaistyöttömiä tai määräaikaissa työsuhteissa olleita toistuvaistyöttömiä.

Työvoimakoulutuksena järjestettyjen kurssien tarkoitus oli tarjota pitkään työttömänä olleille ihmisille konkreettista tekemistä ja uusia luovia ideoita. Tavoitteena oli yhteistyöskentelyllä tukea ja auttaa jokaista kurssilaista omien voimavarojen ja uuden työelämäpolun etsimisessä (Sternberg 2004, 14-20). Koulutuksen olosuhteet ja opetusmenetelmät poikkesivat suuresti totutuista. Kurssien tavoitteissa oli ohjaavan koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen piirteitä. Kyse ei ollut varsinaisesti uuteen ammattiin kouluttamisesta. Ohjaavan koulutuksen piirteet tarkoittivat tässä opiskelijalle mahdollisuutta etsiä yksilöllistä urapolkua (vrt. Silvennoinen 2007, 12-13; Vehviläinen 2001, 19).

6.3.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimushenkilöt

Tutkimuksen kohteena olevat kaksi työvoimakoulutusta suunnattiin pitkäaikaistyöttömille ja määräaikaissa työsuhteissa olleille toistuvaistyöttömille. Ensimmäiselle kurssille hakijoiden alaikäraja oli 25 vuotta, koska koulutukseen saatiin EU:n rakennerahastosta (ESR) osarahoitus. Hakijoilta edellytettiin kaupallisen, taide/-käsityön, teknisen tai matkailualan ammatillista tutkintoa ja/tai mielellään myös työkokemusta. Toiselle kurssille hakijoiden alaikäraja oli normaali 20 vuotta, koska koulutus toteutui kokonaan kansallisella rahoituksella. Tässä pohjavaatimuksena oli metallialan, asentajan, artesaanin, puutarha-alan, informaatioteknologian, kaupan alan ammatillinen tutkinto ja/tai työkokemus.

Molemmille kursseille valikoitui ammatillisesti vahva, monialainen opiskelijajoukko. Kurssilaisten vaihtuvuus molemmilla kursseilla väritti myös tätä monenkirjavaa oppilasjoukkoa. Kursseille osallistuneiden ikä vaihteli 23-54 vuoden välillä. Niinpä vanhimman ikäluokan osalta seuranta-ajan kuluessa on odotettavissa useita eläkkeelle siirtymisiä. Sukupolvia yhdistävät samanlaiset yhteiskunnalliset olosuhteet ja elämänhistoria (Järvelä 1991; Karisto 2005; Ronkainen 1999, 205-207; Roos 1988; Vilkkonen 2001, 74-76).

Taulukoissa 2 ja 3 esittelen erikseen molempien kurssien opiskelijat syntymävuosikymmenen mukaan. Menettelyllä suojaan heidän henkilöllisyytensä ja kuvaan heidät sukupolvensa edustajina. Kakkoskurssilla toimineet tutorit ovat mukana vain ykköskurssin opiskelijamäärissä. Ensimmäisenä esittelen ykköskurssin kokonaisvahvuuden taulukossa 2.

Taulukko 2. MYT1-kurssin opiskelijat syntymävuosikymmenen mukaan

MYT1	1940-luku	1950-luku	1960-luku	Yhteensä
Naiset	2	5	7	14
Miehet	4	6	3	13
Yhteensä	6	11	10	27

Ensimmäisen kurssin virallinen ryhmäkoko oli 20 opiskelijaa, mutta keskeytysten ja täydennysten vuoksi kokonaisvahvuus nousi 27 henkeen. Heistä naisia oli 14 ja miehiä 13. Opiskelijoiden ikäjakauma oli 30–50 vuoden välillä ja keski-ikä 37 vuotta. ESR-rahoituksen ehtojen vuoksi alaikäraja kurssille oli 25 vuotta. Opiskelijoiden ammattialat kurssille tullessa olivat: metalli, rakennus, sähkö, elintarvikekauppa, informaatioteknologia, puutarha, taide, ompelu, opetus, tekstiili, myynti, toimisto- ja pankkiala. Viidellä opiskelijalla oli takanaan yrittäjäkokemus. Kurssilaisilla oli taustalla runsaasti pitkäaikaistyöttömyyttä. Heistä seitsemälle oli tehty työvoimatoimistossa toimenpidepaketti, josta tämä kurssi muodosti osan. Tämä pitkäaikaistyöttömille tarkoitettu väline oli käytössä muutaman vuoden 1990-luvun puolessa välissä työllisyysneuvonantona. Paketti räätälöitiin työvoimatoimistossa asiakkaan tarpeisiin. Maksimissaan 18 kuukauden kokonaisuus saattoi sisältää koulutusta, tukityötä tai kuntoutusta asiakkaan tarpeen mukaan. Taulukossa 3 esittelen kakkoskurssin opiskelijat vastaavasti syntymävuosikymmenen mukaan.

Taulukko 3. MYT2-kurssin opiskelijat syntymävuosikymmenen mukaan

MYT2	1940-luku	1950-luku	1960-luku	1970-luku	Yhteensä
Naiset	2	3	7	0	12
Miehet	3	10	5	1	19
Yhteensä	5	13	12	1	31

Kakkoskurssilla oli oppilaspaikkoja 25, joista kuusi varattiin ykköskurssilta tutoriksi tuleville opiskelijoille. Opiskelijamäärä oli kaiken kaikkiaan 31, joista naisia oli 12 ja miehiä 19. Tutorina toimineet laskettiin ykköskurssin vahvuuteen. Kurssilla oli normaali työvoimakoulutuksen 20 vuoden alaikäraja. Kurssilaisten ikäjakauma oli 23-54 vuoden välillä ja keski-ikä 40 vuotta. Koulutettavat edustivat kurssille tullessaan seuraavia ammattialoja: pankki, toimisto, myynti, matkailu, ravintola, tekstiili, puutarha, opetus, toimihenkilö, informaatioteknologia, LVI, puutyö, rakennus ja sähkötekniikka. Lähtöajatus oli, että tutorina toimivat ns. vanhat opiskelijat mentoroivat uusia kurssilaisia ja työstivät samalla omaa urasuunnitelmaansa. Tarkoitus oli, että heistä jokainen irtoaa kurssilta oman urapolun selvittyä. Molemmilla kursseilla oli käytössä pysäkkijääntimahdollisuus, mikä tarkoitti hallittua irtautumista koulutuksesta. Tyhjiksi jääneet oppilaspaikat täytettiin mahdollisimman nopeasti uudelleen.

Kummankin kurssin hakuaja jäi varsin lyhyeksi. Syynä oli mutkikas koulutuksen hankintaprosessi, joka edellytti luonnollisesti työhallinnon ostajana kiinnostuvan kyseisen koulutuksen hankkimiseen. Ykköskurssin hankintaan liittyi vielä uuden EU:n sosiaalirahoituksen kokeileminen tähän innovatiiviseen pilottiin. Kyse oli rahoituksesta, jossa päätöksen teki Lapin Liiton Maakunnan yhteistyöryhmä (Myr). Kakkoskurssi toteutettiin kansallisella rahalla, mikä edellytti luonnollisesti työhallinnon myönteistä rahoituspäätöstä. Uskottavien yhteistyökumppaneiden innostus jatkaa hanketta vaikutti tähän merkittävästi. Lyhyellä hakuajalla oli tietenkin oma vaikutuksensa kursseille hakeutumiseen. Oli varsin todennäköistä, että mukaan tulee myös niin sanottuja äkkiohjattuja henkilöitä. Tämä tarkoitti käytännössä, että lyhyen hakuajan takia kurssille piti löytää hakijoita nopealla tahdilla. Jokaisen kurssille ohjatun kanssa ei pohdittu riittävästi koulutuksen erikoista luonnetta eikä asianomaisen alalle soveltuvuutta. Pääosin ulkona tapahtuva opetus oli fyysisesti raskasta työtoimintaa. Tämä tuli yllätyksenä monelle opiskelijalle, joten keskeytyksiin oli syytä varautua. Tilalle piti saada nopeasti täydennystä. Tähän luotiin malli, jossa vaihdot saadaan toimimaan systemaattisesti. Pysäkkimalli syntyi tilanteeseen lähinnä mielikuvatasolla. Malli osoittautui käyttökelpoiseksi ja se toi selkeän rytmin keskeytyksiin ja uusien opiskelijoiden sisäänottoon. Opiskelijoiden vaihtuvuus molemmilla kursseilla olikin melkoinen. Ykköskurssille osallistui kaikkiaan 27 henkeä, joista naisia oli 14 ja miehiä 13. Taulukossa 4 näkyvät kurssin aloittaneet, pysäkiltä tulleet ja pysäkille jääneet.

Taulukko 4. Matkailuympäristön tuotteistamiskurssi 1:n eteneminen

MYT1					
20 oppilas- paikkaa	aloitus 18.11.96	pysäkiltä tulo	opiskelijoita yhteensä	keskeytys/ pysäkille	suoritti loppuun
Naiset	11	3	14	7	7
Miehet	10	3	13	5	8
Yhteensä	21	6	27	12	15

Ykköskurssin keskeyttäneissä kolme työllistyi avoimille työmarkkinoille jo kurssin aikana. Heistä kaksi suoritti kurssin kirjoilla pitkän työharjoittelun yksityisissä yrityksissä, joihin sitten kehkeytyi molemmilla työpaikka. Kolmas työllistyi vain poikkesi lyhyen jakson kurssilla ja hankki itse entiseltä työnantajaltaan määräaikaisen työn ja irtautui samalla kurssilta. Kaksi opiskelijaa ohjasin kurssilta matkailualan tutkintotavoitteiseen työvoimakoulutukseen. Kummallakaan ei ollut aikaisempaa tutkintokoulutusta. Henkilökohtaisista syistä eronneissa yksi jäi äitiyslomalle ja kolmen kurssilaisen tilanne vaati työkuuntoisuuden lisäselvitystä. Näissä kolmessa tapauksessa oli yksi virheellinen alavalinta ja yksi päihdekatkaisuun ohjaus.

Ykköskurssin päättymisen jälkeen työhallinto osti ylimääräisen kuuden viikon jatkokoulutuksen samalta koulutuksenjärjestäjältä. Lisäjakso tarvittiin, koska silloisen Rovaniemen maalaiskunnan teknisen osaston tilaama Napapiirin kammipolun maisemointi oli tekemättä. Tulossa olivat seuraavan kesän Asuntomessut, johon kyseinen polku liittyi. Kammipolun rakentamisessa käytettiin järeitä kivilohkareita, joita kurssilaisten tehtävänä oli asentaa paikalleen. Kakkoskurssia ja siihen liittyvää Hiljaisuuden puiston suunnitelmaa piti myös ryhtyä valmistelemaan, vaikkei kurssista oltu tehty vielä hankintapäätöstä. Jatkokurssi alkoi välittömästi ja ykköskurssin päättäneistä suurimman osan piti siirtyä siihen opiskelijaksi. Kuinka moni halusi jatkokurssille, näytti jälkepäin vähän epäselvältä. Kesälomalta palatessani elokuun lopulla totesin ryhmän jakaantuneen Napapiirin työmaalle ja kakkoskurssin valmisteluun lehtitalon työpajaan. Muutama jatkokurssille valittu oli aikonut mennä marjaan eikä osallistunut lainkaan kurssille. Kurssille ei saatu sovittua määrää osallistujia, joten se ei pysynyt budjetissakaan. Työhallinto maksoi vain toteutuneista opiskelupäivistä.

Kakkoskurssille suunniteltujen tutoreiden irtautumisen tiedettiin aiheuttavan nopeita oppilaspaikkojen täyttötarpeita. Myös muita pysäkille jääntejä ja pysäkiltä tuloja oletettiin tapahtuvan pitkän koulutuksen aikana. Opiskelijoiden kokonaismäärän saattoi arvioida kohoavan tässäkin melko suureksi. Oletus osoittautui oikeaksi. Kurssilla oli 25 oppilaspaikkaa, mutta vaihdosten myötä kokonaismäärä kurssilla nousi 37 henkeen. Heistä naisia oli 15 ja miehiä 22. Kokonaisluvussa on mukana myös 6 tutoria, vaikka heidät lasketaan virallisesti ainoastaan ykköskurssin opiskelijaksi. Taulukossa 5 kuvataan kakkoskurssilla tapahtunut kurssilaisten sisäinen liikehdintä.

Taulukko 5. Matkailuympäristön tuotteistamiskurssi 2:n eteneminen

MYT2					
25 oppilas paikkaa	aloitus 1.10.97	pysäkiltä tulo	opiskelijoita yhteensä	keskeytys/ pysäkille	suoritti loppuun
Naiset	9	6	15	6	8
Miehet	14	8	22	13	10
Yhteensä	23	14	37	19	18

Kakkoskurssin keskeyttäneistä kahdeksan työllistyi avoimille eli normaaleille työmarkkinoille. Oli tiedossa, että kahdella tutorilla oli puolen vuoden tukityöllistymisen mahdollisuus ja yksi oli jäämässä syksyllä äitiyslomalle. Periaatteeksi oli sovittu, että jokaisen tutorin henkilökohtaista urapolkua selvitellään samaan aikaan, kun he toimivat uusien kurssilaisten

perehdyttäjinä ja opastajina. Ajatus oli, että jokainen heistä irtautuu talven aikana omalle väylälleen ei kuitenkaan työttömäksi. Näin tapahtuikin ja tutoreista kaksi aloitti syksyllä puolen vuoden tukityön. Yksi tutor siirtyi äitiyslomalle ja kolme ykköskurssille pysäkiltä tullutta jatkoi kurssin loppuun. Toisen alan työvoimakoulutukseen siirtyi talven aikana kaksi henkilöä ja yksi pysäkiltä tullut palasi muutaman viikon kokeilun jälkeen jatkamaan kesken olevaa tutkintokoulutusta. Terveydellisistä syistä kurssin keskeytti kaksi henkilöä ja muista henkilökohtaisista syistä kaksi. Kurssin päättyessä 18.6.1997. Asuntomessujen valmistelu oli parhaillaan käynnissä. Kurssilta oli tilattu yhden omakotitalon luonnonmukaisen pihan suunnittelu ja toteutus. Kurssi teki tilaajan kanssa sopimuksen myös omakotitalon valaistussuunnitelmasta, jonka myös toteutti. Muutama kurssilainen oli esittelemässä päättötyötä messujen ajan. Kurssin aikana elänyt osuuskunnan perustamisajatus eteni ja Myttilän osuuskuntaan lähtijöitä oli kuusi henkilöä.

6.3.2 Aineistonkeruu

Narratiivista tutkimusaineistoa voidaan tuottaa Polkinghorne (1995, 5-7) mukaan kolmella tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerrontana. Kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat esimerkiksi haastattelut, vapaat kirjalliset vastaukset, päiväkirjat, elämäkerrat tai muut dokumentit, joita ei välttämättä ole alun perin tuotettu tutkimustarkoituksiin. Tässä tutkimuksessa aineisto sisältää monenlaista dataa. Koulutushanke toteutettiin työvoimakoulutuksena, mikä tarkoittaa laajaa viranomaisaineistoa. Tutkimuksen tekeminen perustui vahvasti vuorovaikutukseen, missä dialogilla oli suuri merkitys. Tehdessäni tutkittavien kanssa teemahaastatteluja, lomakekyselyjä, osallistuvaa havainnointia tai käydessäni keskusteluja yksittäisten kurssilaisten tai ryhmän kanssa pyrin kiinnittämään huomiota käyttämäni kieleen ja käsittevalintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48-49.) Yhteinen käsitemaailma oli tuttu molemmille osapuolille työvoimatoimiston asiakassuhteesta. Tynjälän (1991, 395-396) mukaan inhimillistä kokemusta ei voi tutkia ilman kieltä.

Grönfors (2015, 149-150) korostaa, että tutkijan on tehtävä itselleen selväksi, mitä kaikkea on otettava huomioon tutkimusmenetelmässä, joka perustuu siihen, että hän osallistuu yhteisön elämään. Hänen on muistettava kaksoisroolinsa tutkijana ja ihmisenä. Ne menevät käytännössä lomittain, mutta on olennaista muistaa pitää ne erillään tutkimusprosessin kuluessa. Tässä tutkimuksessa olennainen osa tutkimusaineistoani syntyi sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. (Syrjälä ym. 1994, 13-14.) Toimin ykköskurssilla kummineuvojana ja osallistuvana havainnoijana ja kakkoskurssilla kurssinjohtajana ja tutkijana. Näistä molemmista syntyi runsaasti havaintopäiväkirjoja ja muistiinpanoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 212-214).

Esittelen seuraavassa tutkimusaineistoani ja sen keräämistä pääpiirteittäin. Jaottelen aineiston pää- ja täydentäviin aineistoihin sen mukaisesti, minkälainen rooli niillä on tutkimushenkilöiden tarinoiden rakentamisessa ja narratiivisen otteen mukaisissa analyyseissa. Pääaineistoina toimivat teemahaastattelut, sidosryhmien haastattelut ja lomakekyselyt. Täydentäviä aineistoja ovat osallistuvan havainnoinnin aineistot, viranomaisaineistot ja muut materiaalit, kuten kokous- ja suunnittelumateriaalit.

Pääaineistot

Teemahaastattelu

Tein ykköskurssin puolella välissä teemahaastattelun 16 opiskelijan kanssa. Kahdestakymmenestä opiskelijasta muutama oli jo vaihtunut ja muutama mennyt työharjoitteluun. Olin itse opintovapaalla ja tein haastattelut kurssipaikalla. Laitoin ilmoitustaululle listan, josta jokainen sai varata haastatteluun ajan. Osallistuminen oli täysin vapaaehtoista (ks. Eskola & Suoranta 2008, 92). Halukkaita löytyi hyvin eli käytännössä kaikki paikalla olleet kurssilaiset varasivat heti ajan.

Tuolloin yksi poissa ollut opiskelija halusi päästä haastatteluun vielä myöhemmin. Gubrium ja Holstein (2001, 15) katsovat haastattelun olevan vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ei voi olla passiivisena osapuolena. Haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia. Pyysin nauhoitusluvan, jonka kaikki hyväksyivät. Purin nauhoitukset saman tien teksteiksi ja tein karkean tiivistelmän jokaisesta haastattelusta. Kyse oli alustavasta aineiston tulkinnasta. Kirjasin samalla omiin muistiinpanoihin haastattelun yhteydessä esiin nousseita asioita tutkittavasta ja kontekstista. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 94.) Käyttämäni teemahaastattelun runko on tämän tutkimuksen liitteenä (liite 1).

Haastattelin koulutusten jälkeen maaliskuussa 1999 ykköskurssilla olleen Jussin toisen kerran. Hän nousi kouluttajan rooliin jo ykköskurssin aikana ja oli kakkoskurssilla maalaiskunnan palkkaama työnjohtaja ja kouluttaja erityisesti Hiljaisuuden puiston työmaalla. Haastattelun tarkoitus oli kuulla häneltä molemmista koulutuksista kokemuksia ja palautteita. Nauhoitin ja litteroin haastattelun normaaliin tapaan.

Lomakekyselyt

Toteutin ensimmäisen lomakekyselyn ykköskurssin päättyessä 1997, jolloin pyysin oppilailta palautteita päättymässä olevasta koulutuksesta. Paikalla olleet 13 kurssilaista osallistuivat tähän kyselyyn. Materiaalia kertyi 26 liuskaa. Toisen lomakekyselyn tein kakkoskurssin juuri aloittaneille opiskelijoille. Toimin kyseisen kurssin kurssinjohtajana enkä kokenut teemahaastattelua mahdolliseksi tässä yhteydessä. Ajoitus oli tuolloin erittäin tärkeä, jottei kurssi eikä tutoriksi ryhtyvät opiskelijat ehtineet vielä vaikuttaa. Kaikki 20 uutta opiskelijaa osallistuivat lomakekyselyyn. Aineistoa kertyi 20 liuskaa. (Hirsjärvi ym.2009, 196-196.) Olen merkinnyt kakkoskurssin opiskelijan vastauksen esimerkiksi MYT2/opk/5/97. Kakkoskurssille ykköskurssilta siirtyneet tutorit eivät luonnollisesti olleet tässä mukana. Molempien lomakekyselyjen rungot ovat tutkimuksen liitteinä. (liitteet 3 ja 4)

Osallistuva havainnointi

Toimin ykköskurssilla virkamiehenä kummineuvojan roolissa seuraamalla kurssin toimintaa säännöllisillä käynneillä ja kahden kuukauden pituisella opintovapaalla. Opiskelijoille oli kerrottu, että teen tutkimusta ja seuraan kurssin toimintaa. Läsnaölooni liittyi reilu lupa niin kurssilaisille kuin kouluttajallekin kysyä ja keskustella kanssani ajankohtaisista ja henkilökohtaisista asioista. Tein käynneistä muistiinpanoja, joista kirjoitin kotona havaintopäiväkirjaa. Kakkoskurssin johtajana minun piti myös tutkijan roolissa muistaa tarkkailla toimintaani, reaktioitani ja tuntojani. (Hirsjärvi ym. 2003, 204.) Siksi pyrin tekemään muistiinpanoja tuntemuksistani ja omasta reflektoinnista niin paljon kuin aikani ja voimani sallivat. Lähinnä ne olivat asiasanoja ja lyhyitä lauseita. Niistä pystyin kirjoittamaan kokonaisia muistiinpanoja, josta sain aineiston tulkintavaiheessa kiinni sen olennaisen.

Asiaa helpotti myös viikoittain pidettävät monet työkokoukset, joista kaikista teimme kurssisihteerin kanssa kirjallisia dokumentteja. Asiasisällöt olivat päiväkohtaisia tai viikkosuunnitteluja. Niissä sekä vetäjät että osanottajien kokoonpanot vaihtelivat. Työkokousten muistioita ja pöytäkirjoja kertyi hankkeen aikana seitsemisenkymmentä. Niissä oli liitteinä runsaasti suunnittelua, työnjakoa ja maastokarttoja.

Täydentävät aineistot

Sidosryhmien haastattelut

Yhteistyökumppanit tarkoittivat alussa ykköskurssin kahdeksaa ohjausryhmän jäsentä. Ohjausryhmä tarvittiin, koska ykköskurssiin saatiin EU:n rahoitustuki. He olivat pääasiassa paikallisten organisaatioiden ja laitosten päällikkövirkamiehiä. Kakkoskurssi toteutettiin kansallisella rahoituksella eikä ohjausryhmää enää vaadittu. Asianomaiset halusivat olla kuitenkin

mukana myös siinä, koska tekivät kurssille omien organisaatioiden työtilauksia. Siispä he perustivat hanketyöryhmän, johon kutsuivat lisää paikallisten organisaatioiden edustajia. Koulutusten seuraamisen ja valvomisen ohella he olivat siten myös tärkeitä tilaustöiden teettäjiä. Heidän mukanaolo oli erittäin tärkeää koko hankkeen uskottavuuden ja käytännön toteutuksen kannalta. Siksi halusin kuulla heidän palautteitaan koulutusten jälkeen. Haastattelin ohjausryhmän jäsenistä neljää maaliskuussa 1999. Käytin nauhoitettua teemahaastattelua, johon laadin puolistrukturoidun kysymysrunгон. Kyseinen haastattelurunko on tutkimukseni liitteenä. (liite 2)

Viranomaisaineisto

Byrokraattisissa organisaatioissa tuotetut asiakirjat ovat olennainen osa vuorovaikutusprosessia, osa asiakkaan ja työntekijän roolien esittämistä (Eräsaari 1995, 7; Silvennoinen 2007, 28). Koska toimin hankkeessa tutkijana työvoimahallinnon virkamiehenä, kurssilaisten työmarkkinatiedot olivat minulla myös tutkimuskäytössä. Myös kurssien päättymisen jälkeen sain kurssilaisten tiedot suoraan työhallinnon rekistereistä. Kaikki koulutushanketta koskeva suunnitteluaineisto ja tehdyt päätösmateriaalit kuten myös kurssien hakumateriaali ja mm. valintoihin liittyvät aineistot ovat olleet käytössäni.

Ohjausryhmältä ja hankeryhmältä kertyi yhteensä kaksikymmentä pöytäkirjaa. Niihin liittyi töiden tilauksia, tarjouksia ja laajaa suunnittelumateriaalia. Ohjausryhmän toiminta oli EU-rahoitustukeen kuuluva. Siksi pöytäkirjat ovat viranomaismateriaalia.

Myöhemmin olen hankkinut työ ja elinkeinoministeriöltä Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen kurseille osallistuneiden 58 opiskelijan 15 vuoden työhistoriatiedot kurssin jälkeiseltä ajalta. Tämä oli mahdollista käytössäni olevien kurssilaisten henkilötietojen ansiosta. Rekisteriaineisto sisältää neljä erillistä tiedostoa: työnhakijoiden työhistorian, opiskeluhistorian, työnhakutiedot ja työllistämistoimenpiteet. Muutamaa kurssin keskeyttänyttä lukuun ottamatta työhallinnon rekistereistä löytyy tiedot lähes jokaisesta koulutukseen osallistuneesta. Edellä mainittujen rekisteriaineistojen käyttöluvan anoin ja sain tutkimuskäyttöön Työ- ja elinkeinoministeriöltä. Tiedot on poimittu työ- ja elinkeinotoimiston asiakaspalvelun URA-tietojärjestelmästä.

Muu aineisto

Matkailuympäristön tuotteistamishanke sai paikkakunnalla runsaasti julkisuutta. Olihan kyseessä paikkakunnan ensimmäinen lumi- ja jäärakentamisen koulutushanke, joka toteutettiin suurella volyyymillä työvoimapolitiittisena koulutuksena ja osittain uudella EU:n sosiaalirahaston tuella. Tutkimusaineistoon kuuluu runsaasti lehtileikkeitä, valokuvia ja useita paikallisten ja valtakunnallisten laitosten lehtijulkaisuja, joissa oli kuvia kurssin tekemistä jää- ja lumiteoksista. Napapiirillä Kaukonlammen puistotyömaalle huurrutettu jääenkeli pääsi mm. Finnairin julkaisuun. Erityisesti Napapiirillä sijainnutta Hiljaisuuden puistoa matkailijat kuvasivat vilkkaasti ja tekivät videoita. Tämä oli mahdollista ja luvallista, kun koulutus rahoitettiin pääasiassa julkisin varoin.

Olen liitteessä 7 kuvannut MYT-kurssilla toteutettuja tilaustöitä ja niihin liittyviä töiden teettäjien kokemuksia. Liitteen tarkoitus on auttaa lukijaa hahmottamaan kurssien käytännön toteutusta ja työskentelyä. Tutkimuksen analyysi kohdistuu kurseille osallistuneiden opiskelu- ja työuriin, joiden kuvaamiseen keskityn tulosluvussa. Esittelen taulukossa 6 tutkimukseni pääaineistoon kuuluvat teemahaastattelut, lomakekyselyt, osallistuvan havainnoinnin materiaali sekä täydentävään aineistoon kuuluvat viranomaismateriaalit, kurssien aikana syntyneet työmateriaalit, suunnittelut, lehtileikkeet, valokuvat ja julkaisut. Käytössäni olevat valokuvat hankittiin ja jaettiin mukana oleville koulutusprojektin aikana. Sain tuolloin luvan niiden tutkimuskäyttöön.

Taulukko 6. Aineisto tässä tutkimuksessa

Aineisto	Muoto	Määrä
Pääaineistot:		
Teemahaastattelut	16 kurssilaisen litteroituja haastatteluja	70 liuskaa
Lomakekyselyt	20 kurssilaisen odotukset	20 liuskaa
	13 kurssilaisen palautteet	26 liuskaa
Osallistuva havainnointi	*Päiväkirja, muistioita ja työpapereita	30 liuskaa
Täydentävät aineistot:		
Teemahaastattelut, sidosryhmälle	4 sidosryhmän edustajan litteroituja haastatteluja	20 liuskaa
Viranomaisaineisto	*Rekisteriaineistot	n. 100 liuskaa
	*Hankkeen suunnittelumateriaali	1 mappi
	*Kurssien suunnittelu ja markkinointi	1 mappi
	*Kursseille hakumateriaali ja valintapöytäkirjat	n. 100 liuskaa
	*Ohjausryhmän pöytäkirjat	20 liuskaa
Muu aineisto:	*Erilaisia kokousasiakirjoja	n. 100 liuskaa
Työmaakokousmuistiot	*Työpöytäkirjoja liitteineen	50 liuskaa
Sidosryhmien tilaustyöt	*Pöytäkirjat liitteineen	10 pöytäkirjaa
Muut tilaustyöt	*Suunnitteluainestoa	1 mappi
Mainonta- ja tiedotusmateriaali	*Lehtileikkeitä	1 mappi
	*Valokuvia	1 albumi
	*Painotuotteita	6 julkaisua (lehtiä)

6.4 Narratiivisen aineiston analyysi

Narratiivisella analyysillä tarkoitetaan menetelmäperhettä sellaisten tekstien tulkitsemiseksi, joilla on yhteinen tarinallinen muoto (Mönkkönen 2021, 105; Riessman & Kohler 2008, 11). Tarinamuoto on looginen ajattelun tapa kokemuksen jäsentämiseen. Narratiivisuutta pidetään yhtenä ihmiselle tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta. (Bruner 1986, 15-43.) Laadullista aineistoa on mahdollista lähestyä myös narratiivisuuden näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2008, 22). Siinä ei pyritä yleistettävään objektiiviseen tietoon, vaan subjektiiviseen mikrotietoon. Todellisuuden nähdään jäsentyvän konstruktiiivisesti ja kertomusten välityksellä jokaiselle yksilölle eri tavoin. (Heikkinen 2001, 118-122.) Kiviniemen (1999, 74-75) mukaan tutkija on pääasiallinen tutkimusväline, jonka välityksellä tietoa kertyy tutkimuskohteesta. Tästä näkökulmasta katsottuna kyseessä on eräänlainen tutkijan konstruktiiivinen oppimisprosessi. Tutkimusotteen ja menetelmien valinnassa pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolinen tieto ja ymmärrys. (ks. myös Mäkelä 1990, 45-46.)

Varto (1992, 26) katsoo laadullisen tutkimuksen tapahtuvan elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkii. Tämä on edellytyksenä sille, että hän voi ylipäänsä tehdä laadullista tutkimusta. Laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Ihminen ei voi päästä elämismaailman ulkopuolelle, joten hänen tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko ajan hänen tutkimuksessaan. Mitään mahdollisuutta toimia ulkopuolisena tarkkailijana ei tarjoudu ihmistä tutkivalle.

Jaottelu narratiiviseen ja narratiivien analyysiin pohjautuu Brunerin (1986) tapaan erotella kaksi toisistaan poikkeavaa tietämisen tapaa. Bruner kutsuu kertomukseen perustuvaa ymmärryksen muotoa narratiiviseksi tiedon muodoksi (narrative cognition) ja loogisten

propositioiden avulla esitettävää tietoa loogis-tieteelliseksi tai paradigmaattiseksi tietämisen muodoksi (paradigmatic cognition). Paradigmaattinen tietäminen esitetään logikalle ja matematiikalle ominaisella tavalla. Sille on tyypillistä täsmällinen, loogisten propositioiden välityksellä rakentuva argumentaatio, käsitteiden täsmällinen määrittäminen ja luokittelujen tekeminen.

Narratiivinen tietäminen on puolestaan temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista. Brunerin (1986) mukaan sekä narratiivien analyysillä että narratiivisella analyysillä saavutetaan hyödyllistä ja pätevää tietoa, joka on kuitenkin laadultaan erilaista. Hän puolustaa vahvasti narratiivista tietämisen tapaa yhtenä järkipäisen ajattelun muotona, joka on jäänyt paradigmaattisen tietämisen varjoon. Narratiivisessa analyysissä painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. Narratiivinen analyysi ei siis kohdistu huomiota aineiston luokitteluun, vaan se konfiguroi aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Polkinghorne 1995, 6-8.) Narratiivinen analyysi, jossa huomio kohdistuu ehjän ja juonellisen, ajassa etenevän tarinan tuottamiseen, on vienyt narratiivisen tutkimuksen koettelemaan kaunokirjallisuuden ja tiedediskurssin välistä rajaa.

6.4.1 Narratiivien analyysi

Tutkimusaineistoni sisältää monenlaisia materiaaleja ja tutkimuksen päämäärä on rakentaa yhtenäinen tutkimuskertomus. Käytän analysoidessani sekä narratiivista analyysiä (narrative analysis) että narratiivien analyysiä (narrative of analysis). Narratiivien analyysi kohdistaa huomionsa kertomusten luokitteluun esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Polkinghorne (1995, 6-8). Tässä tutkimuksessa käytän narratiivien analyysiä tulkitessani teemahaastattelujen aineistoa, kahden lomakekyselyn tuloksia ja osallistuvasta havainnoinnista kirjattua materiaalia.

Analyysi voi kohdistua narratiiviseen aineistoon holistisesti tai kategorisesti sekä sen sisältöön että muotoon (Lieblich ym. 1998, 12-14). Narratiivisen analyysin toteutuksessa on monia tapoja. (Lieblich ym. 1998, 12-14; Polkinghorne 1995) jaottelun mukaan narratiivisessa analyysissä on dimensioina holistinen vs. kategorinen ja sisältö vs. muoto. Holistisessa näkökulmassa narratiivi, usein elämäkerta, analysoidaan kokonaisuutena. Siinä tulkitaan osia tekstistä toisten osien muodostamassa kontekstissa. Kategorisessa lähestymistavassa tutkijan päähuomio on ilmiössä, joka on yhteinen jollekin ihmisryhmälle. Siinä kertomuksen jakaminen osiin tapahtuu keskeisten teemojen mukaan. Polkinghorne (1995) kutsuu kategorista lähestymistapaa narratiivien analyysiksi ja siinä ideana on löytää aineistokatkelmien vertaamisella yleisempiä käsitteellisiä ilmenemismuotoja.

Lieblichin ym. (1998) käyttämä toinen jaottelu liittyy kertomuksen sisällön ja muodon erotteluun. Tämä tarkoittaa, että tutkija voi kiinnittää huomionsa tapahtuman sisältöön, mitä tapahtui ja ketä oli mukana. Toisaalta tutkija voi kiinnittää huomion kertomuksen muotoon, kertomuksen koherenssiin juonen rakenteeseen tai käytettävään sanastoon ja pitää samalla varsinaisen sisällön taka-alalla. Narratiivisessa tutkimuksessa muodon ja sisällön erottelu ei ole kovin selväpiirteistä. Sama pätee narratiivin muodostaman kokonaisuuden ja sen sisältämien kategorioiden erottamiseen.

Tässä tutkimuksessa keräämäni kurssilaisten teemahaastattelut nauhoitin, purin ja litteroin. Olen merkinnyt kurssilaisen haastattelun esim. MYT1/oph8/97. Näistä aineistoista olen käyttänyt osakertomuksia kurssilaisten narratiiveihin. Sidosryhmän jäsenten haastattelut nauhoitin, purin ja litteroin samaan tapaan. Nämä haastattelut olen merkinnyt esimerkiksi seuraavasti: (MYT/srh1/99). Näistä aineistoista olen käyttänyt myös osia narratiiveina tutkimuskertomuksen teossa. Tämän analysointitavan voi tulkita kategoriseksi lähestymistavaksi. Minua kiinnostivat tutkijana ilmiöt, jotka olivat kaikille tutkittaville yhteisiä. Toisaalta kiinnostukseni liittyi sisältöön

eikä muotoon (Lieblich ym. 1998.) Osallistuvan havainnoinnin kirjallista materiaalia käytin tutkimuskertomuksen narratiiveissa, jossa analyysitapani oli kategorinen ja keskiössä oli sisältö.

Aineistossani on kaksi kurssilaisille teetettyä lomakekyselyä, joiden tulkinnessa käytin narratiivien analyysiä. Molemmissa tapauksissa palastelin aineistoista kertomukset osiin ja kokosin keskeiset teemat yhteen. Niissä kummassakin on kyse kategorisesta lähestymistavasta ja sisällön analyysistä (Lieblich ym. 1998). Ensimmäinen aineisto koski ykköskurssilaisilta kerättyä palautetta kurssin päättyessä. Siinä on 20 kysymystä, joihin vastattiin 5-portaisella Likert-asteikolla sekä kaksi avokysymystä, mikä kurssilla oli parasta ja mikä heikointa. Annetut vastaukset analysoin luokittelemalla ne aluksi aineistolähtöisesti viiteen kategoriaan, jotka olivat: 1. Uskon työllistyväni, 2. Koulutusura selkiytyi, 3. Työelämän taidot vahvistuivat, 4. Voimaantumisen ja 5. Koulutuksen toteutus.

Kakkoskurssille teettämäni lomakekysely on toinen aineisto, jota analysoin narratiivien analyysillä. Kokosin aineistoista esiin nousevat teemat, joista muodostin uudelleenlukemisella luokkia. Aineistosta nousi selvästi kolme teemaa, jotka olivat kurssilaisille tärkeitä. Niistä ensimmäisenä oli 1. Työllistyminen ja siihen liittyvät yksilölliset variaatiot: suora työllistyminen, yrittäjäksi ryhtyminen, oppisopimus, alan vaihto ja lisäkoulutus 2. Luonnon elementtien hyödyntäminen 3. Luovuus ja itsetunnon vahvistuminen. Kyselyssä pyydettiin kommentoimaan myös, mitä ammatillista osaamista opiskelija halusi antaa tähän kurssin toteutukseen. Käyttämäni narratiivien analyysi mahdollisti monipuolisen aineiston jäsentämisen ja sen syvemmän tulkitsemisen. Sain nostetuksi sen avulla materiaalista olennaiset tulokset, joita voin hyödyntää narratiivisen analyysin teossa ja juonellisen tutkimuskertomuksen rakentamisessa.

6.4.2 Narratiivinen analyysi

Käytän narratiivista analyysiä, kun esitän tutkimushenkilöiden tarinat tulkitseminani kertomuksina. Niissä olen käyttänyt koulutuksen aikana keräämääni monipuolista aineistoa. Olen esitellyt aiemmin tutkimusaineiston jäsentämisessä käyttämäni sukupolvikäsitteen. Sen tulos osoittautui analyysin teossa kuitenkin liian karkeaksi ja summittaiseksi. Tutkittavia yhdisti iän mukaan tarkastellen saman sukupolven yhteiskunnalliset olosuhteet, suhtautuminen työhön (ks. Taira 2006, 33-38) ja nyt työttömyyskokemukset. Kuitenkin yksilölliset eroavaisuudet koulutustaustassa, työhistoriassa ja elämäntilanteiden vaihteluissa olivat todella suuria. Sukupolvikäsitteen avulla rakennetut tyypit olisivat jääneet liian ohuiksi eivätkä olisi tehneet oikeutta kerätylle aineistolle. (Vilkkonen 1997, 98-102.)

Aineiston ja tapahtumavirran tulkinnessa ja analysoinnissa käytän narratiivista kerrontaa (mm. Vihtari 2021, 23). Kertomus itsessään on tarinan esitys erilaisten merkkien, vaikkapa kirjoitettujen sanojen välityksellä. Kertomusten tai tarinoiden analyysille ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää. Tarinan käsitteellä viitataan usein kertomuksen juoneen, henkilöhahmoihin tai sisällöllisiin elementteihin. Keskeistä on kuitenkin käsitys ajallisuudesta, jossa tarinalla tai kertomuksella on alku, keskikohta ja loppu. (Kuula 1993, 53; myös Aristoteles 1998, 23.) Hännisen (1996, 109-111) mukaan samasta tarinasta voi esittää useita kertomuksia ja yhdessä kertomuksessa voi olla useita eri tarinoita kuten työuraa koskeva ja rakkaustarina.

Länsimaisessa tarinaperinteessä on neljä tavallista juonityyppiä: komedia, romanssi, tragedia ja ironia. Niiden käyttö ja tulkinta vaihtelee tutkijan ratkaisujen myötä. (Tolska 2002, 106-107.) Hänninen (1999, 74) käyttää tutkimuksessaan neljää tarinatyyppeä tulkitessaan työpaikkansa menettäneiden metallimiesten haastatteluja ja kyselyvastauksia. Sankaritarinassa työn menettänyt päähenkilö joutuu vakavan haasteen eteen. Hän kuitenkin selviytyy ja onnistuu sijoittumaan takaisin työelämään. Paha on torjuttu ja elämä palaa raiteilleen. Tragediassa päähenkilö taistelee työttömyyden kourissa. Hän joutuu umpikujaan, kun ei löydä henkistä eikä konkreettista ulospääsyä. Komediasa päähenkilön tilanne on ristiriidassa työelämän vaatimusten kanssa. Alun tragediatulkinnan jälkeen työttömyys hahmottuu välitulaksi, jossa kajastaa uusi mahdollisuus.

Tuloksena on harmoninen tila, jossa henkilö sijoittuu omia tarpeitaan vastaavaan työhön. Ironia-tarinassa päähenkilö ottaa etäisyyttä olemassa olevaan tilanteeseen. Hän kyseenalaistaa työn autuaaksitekevyyteen ja näkee työttömyyden positiivisena mahdollisuutena tehdä muuta hyödyllistä.

Vihtari (2021, 115) on rakentanut väitöstutkimuksessaan neljä urakertomustyyppeä aikuislukion opiskelijoiden työurista. Nämä neljä uratyyppeä ovat 1. Onnistuja, 2. Oman tiensä kulkija, 3. Eksynyt ja 4. Siivilleen nouseva. Työvoimakoulutuksista tehdyissä tutkimuksissa on käytetty erilaisia tyypittelymalleja. Esittelen seuraavassa muutaman. Sepponen (1996, 129-135) käytti tutkimuksessaan ohjaavaan koulutukseen osallistuneiden kurssilaisten aineiston tulkinassa länsimaisen tarinaperinteen neljän juonityypin rakennetta. Lindroos (1993) rakensi tutkimuksessaan työllisyyskoulutukseen osallistuneiden työorientaatioista aluksi kuusi tyyppiä. Niistä hän muodosti edelleen neljä ryhmää: perhekeskeisyys, elämänvaikeudet, työn itsenäisyys ja työkeskeisyys. Manninen (1993, 117-120) esitti tutkimuksessaan viisi akateemisen työttömän elämäntilanne-tyyppeä: I ongelmattomat, II muutostilanteessa olijat, III ongelmattomat, IV aktiiviset ja V passiiviset.

Juonityyppien nelirakennemalli olisi ollut yksi vaihtoehto myös tämän tutkimusaineiston tulkinassa. Tässä oli kuitenkin kysymys tavallista 15 opiskelijan kurssia suuremmasta kohderyhmästä, kun aineistossa on 58 kurssilaista. Tutkimukseni kiinnostus on ollut seurata jokaisen opiskelijan koulutusprosessia ja rakentaa kertyneen aineiston avulla yksilöllisiä kertomuksia. Rakentamani kuuden tyyppitarinan avulla katsoin saavani aineiston tulkinassa enemmän informaatiota esiin kuin nelikenttämallilla. Tuloksena syntyi kuusi tarinatyyppiä: I menestyjä, II tilaisuuden hyödyntäjä, III asiantuntija, IV vastatuuleen joutuja, V satunnainen kulkija ja VI käväisijä. Olen kirjoittanut yhden edustajan tarinan jokaisesta tarinatyyppistä (Eskola & Suoranta 1996, 142). Tässä mallini poikkeaa Hännisen ja Polson (1991) tutkimuksesta. Siinä kurssilaisten elämäntarinoista on koottu juonityyppejä, joten ne eivät ole kenenkään yksilöllisiä tarinoita. Käytän tarinatyyppien edustajista muutettuja nimiä tunnistamisen estämiseksi.

Tyyppien luominen

Narratiivisen analyysini tavoitteena on tarkastella kursseille osallistujien narratiiveja yhdistäviä piirteitä. Etsin siinä aineistosta samanlaisia piirteitä, jolloin aineistosta muodostuu tiivistettyjä yhdistelmiä, jonkinlaisia malleja. Aloitin narratiivisen analyysini tarinajoukkojen jäsentämisellä teemoihin, minkä jälkeen jatkoin analyysiä rakentamalla tarinajoukkojen jäsentämistä eli teemoittelua. Seuraavana rakensin vastauksista yleisempiä tyyppiejä, jolloin tavoitteeni oli samankaltaisten tarinoiden ryhmitteleminen. (Eskola & Suoranta 2008, 181.) Myös poikkeavien tapausten etsiminen aineistosta oli myös tärkeää. Sillä oli mahdollista monipuolistaa aineiston analysointia. Nämä säännönmukaisuuksista poikkeavat tapaukset haastavat tutkijan itsestään selvät tulokset ja ohjaavat ajattelemaan aineistoa myös uudesta näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 175-176.)

Mäkelän (1990, 45) mukaan erilaisuuksien etsiminen tarjoaa mahdollisuuden vertailuun eikä merkitse kohteiden tyhjentävää kuvausta. Tällöin myös samankaltaisuus on rikkaammin jäsentynyt. Tyypittely on Roosin (1987, 42-43; 1988, 202) mukaan ystävällisempi tapa esitellä lukijalle aineistoa. Tyypittely edellyttää aina jonkinlaista tarinajoukon jäsentämistä ts. teemoittelua. Tyyppieihin voidaan koota kaikkea sellaista, jota yksittäisessä vastauksessa ei ole. Parhaimmillaan ne kuvaavat aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti taloudellisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 181.) Tarinoista voi rakentaa myös tyyppillisen tilanteen kulun tai henkilökuvausten ao. tilanteessa. Tarinajoukosta on mahdollista nostaa esiin edustava yksi tyyppillinen tarina eikä konstruoida sitä tarinajoukon vastauksista. Monesta vastauksesta kootut tyyppit voivat muodostua sisällöltään laajoiksi. (Eskola & Suoranta 1996, 142.) Tyyppien rakentamisessa voivat olla ainakin seuraavat kolme tapaa:

- 1) Autenttinen, yhden vastauksen sisältävä tyyppi esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta.
- 2) Yhdistetty, mahdollisimman yleinen tyyppi: mukaan on otettu vain sellaisia asioita, jotka esiintyvät suurella osalla tai kaikissa vastauksissa.
- 3) Mahdollisimman laaja tyyppi, jolloin jotkut tyyppiin mukaan otettavat asiat ovat esiintyneet kenties vain yhdessä vastauksessa. Kuitenkin olennaista tällaisessa tyypissä on sen sisäinen loogisuus: tyyppi on mahdollinen, vaikka ei sellaisenaan todennäköinen. (Eskola & Suoranta 2008, 181-182.)

Tässä tutkimuksessa tyypittelyn perusmateriaalina ovat 58 opiskelijan kertomukset. Käytin opiskelijoiden luokitteluun sukupolvikäsitettä. Siksi kokeilin alussa aineiston luokittelua sukupolven avulla. (Ronkainen 1999, 205-207; Roos 1988; Vilkkonen 1997, 100-101.) Sukupolven ja elämäntietojen logiikalla tavoittelin opiskelijoiden arvomaailmoja ja yhteisesti koettuja elämäntilanteita. Sukupolvia ajatellaan yhdistävän samanlaiset yhteiskunnalliset olosuhteet myös suhtautuminen työhön. Tämän tutkimusaineiston jäsentämiseen sukupolvikäsite osoittautui kuitenkin liian karkeaksi välineeksi, ettei se tekisi oikeutta monikerroksiselle materiaalille (ks. Vilkkonen 1997, 101-103).

Sen sijaan Vilma Hännisen ja Lea Polson (1991) käyttämä tyypittelymalli osoittautui toimivaksi esikuvaksi aineistoni tyypittelymallin kehittelyyn. Alkuvaiheessa konstruoin jokaisesta kurssilaisesta koko tutkimusaineiston pohjalta yksilöllisen kertomuksen. Siinä käytössäni oli kurssilaisen henkilötiedot, koulutus- ja työhistoria, tutkimuksessa kerätyt teemahaastattelut, lomakekyselyt sekä kurssin kuluessa syntyneet lukuisat keskusteluaineistot, työmuistiot sekä tutkijan havainto- ja kenttämateriaalit. Jatkoin analyysiä tyypittelyyn, jolloin sovitin yksilötarinoita useiden lukukertojen jälkeen luokkiin.

Luokittelun kautta etenin tyyppien muodostamiseen. Tämä tapahtui etsimällä sekä samankaltaisia että poikkeavia piirteitä. Tyypittelyssä nousi myös kurssin erityispiirre, pysäkillä jäätymämahdollisuus. Siitä seurasi paikkojen mahdollisimman nopea täyttö. Näistä piirteistä syntyi oletus, koko kurssin käyneiden ohella tulisi todennäköisesti olemaan myös kurssilla piipahtajia. Alustavan analyysin mukaan arvioin, että mukana on ainakin onnistujia, epäonnistujia, keskeyttäjiä ja piipahtajia. Tavoitteeksi näytti muodostuvan 5-6 tarinatyyppien luokittelumalli. Kertomusten sijoittaminen tyyppeihin sisälsi runsaasti käsityötä. Kaikki kertomukset löysivät paikkansa omaa tyyppiä lähimmäksi ilman suurempaa väkivaltaa. Tuloksena syntyneet kuusi tyyppikertomusta eli tarinatyyppiä muotoutuivat siten kunkin tyyppin edustajien kertomuksista. Esittelen seuraavassa vielä tyypittelyni vaiheittain, jotta lukijan on helpompi seurata työprosessia.

Vaihe 1: Tarinatyyppien alkukartoitus

Käsittelin tyypittelytyön alkuvaiheessa molempia kurssiryhmiä erikseen. Laadin kumpaakin kurssia varten oman taulukon, johon sijoitin opiskelijat ja rakensin heistä jokaisesta narratiivin. Valitsin näille kertomuksille lähinnä sopivimman juonityypin ja ratkaisin samalla, montako tarinatyyppiä tästä aineistosta on järkevää esittää. (Eskola & Suoranta 2008, 181-182. Kurssilaisen narratiivi perustui käytettävissä olevaan materiaaliin. Siinä oli kurssilaisen henkilö-, ammatti- ja koulutustiedot. Myös mahdolliset erityispiirteet kuten pysäkillä tulo, keskeyttäminen, tutorina toimiminen ja myönnetty pitkäaikaistyöttömän tukipaketti. Arvioin myös kurssin sujumista, alkua, keskivaihetta ja loppua (Bruner 1986; Hänninen 1999, 20; Polkinghorne 1988; 1995). Tarkoitus oli identifioida jokaisen kurssilaisen peruspiirteet, jotta saan tyypittelyä varten pohjamateriaalia.

Sukupuolen mukaan jakaminen ei näyttänyt tuovan tässä kontekstissa olennaisesti lisäantia. Sen vuoksi rakennettavat tyypit tulisivat sisältämään miehiä ja naisia. Tässä vaiheessa ensimmäisen kurssin sisältä löytyy käsite ”pakettilainen”. Näitä työhallinnon myöntämän tukipaketin omaavia opiskelijoita oli 7. Toinen luokitteleva käsite ”johtoroikkalainen” liittyi kouluttajan käyttämään roolitukseen. Kyse oli kurssin esikuntaan kuuluvasta henkilöstä, jossa kouluttaja näki ainesta mm. työyhteisöliittymän osakkaaksi. Perustelut liittyivät kurssilaisen käytettävyyteen ja sitoutumiseen. Kouluttaja teki arvioinnin sen perusteella, miten opiskelijat

lähtivät mukaan hänen ideoihinsa ja miten aktiivisiksi he osoittautuivat koko koulutuksen suhteen. Esikunnassa oleva saattoi myös menettää asemansa tuotettuaan pettymyksen kouluttajalle. Rakensin kokeeksi kahden kurssilaisen tarinan. Molemmat täyttivät sekä ”pakettilaisen” että ”johtoroikkalaisen” tunnukset. Tarinoiden nimet ovat ”Surullisen hahmon ritari” (liite 5) ja ”Rouva Suorasuu” (liite 6). Tarinat syntyivät siten, että kerroin nauhalle näiden henkilöiden tarinan keräämieni aineistojen pohjalta. Tämä jälkeen kuuntelin oman puheeni nauhalta ja kirjoitin siitä tarinan. Näin syntyi tarinasta tulkittu tarina (ks. Salo 2008, 96).

Vaihe 2: Tarinatyypien temporaalinen tarkastelu

Sain erityisesti Surullisen hahmon ritarin tarinasta aineksia jalostaa ensimmäistä tyyppiä. Siinä ritarilla menee alussa hyvin, kunnes kurssin kuluessa alkaa ilmaantua yllättäviä ongelmia. Ensimmäistä tyyppiä kutsuin aluksi epäonnistujan tarinaksi. Samalla löysin ensimmäisestä tapauksesta aikajanan idean. Sen perusteella päätin seurata, millaiseksi kurssilaisen roolin voi tulkita kurssin alussa, kurssin aikana ja lopussa. (Hänninen 1999, 20.) Tästä löysin perusmallin, johon etsin tapauksistani erilaisia luokitustyyppiejä. Kävin läpi useaan kertaan tapauskohtaisesti jokaisen kurssilaisen tarinaa ja etsin niistä ensin alkuvaiheen rooleja. Tässä lähtöaineistona oli kurssin alussa tehdyt tulohaastattelut ja lomakehaastattelut. Seurasin samalla kurssin puolella välissä tehtyjä haastattelukertomuksia sekä keskustelu- ja havaintomuistiinpanoja. Käytössäni oli kurssien koko aikajana ja tapahtumakerronta, koska seurasin tutkijana niiden kulkua alusta saakka.

Narratiivisessa ajattelussa fysikaalinen aika muuttuu inhimillisesti temporaaliseksi peräkkäisyydeksi. (Bruner 1996, 133-134; Polkinghorne 1988, 183; Tolska 2002, 136). Päädyin lopullisessa tyypittelyssä seuraaviin kuuteen tyyppitarinaan: I menestyjän tarina, II tilaisuuden hyödyntäjän tarina, III asiantuntijan tarina, IV vastatuulen joutuva tarina, V satunnaisen kulkijan tarina ja VI käväisijän tarina. Taulukko 7 havainnollistaa sitä, miten etenin aikajanan idealla tarinoiden tyyppien teossa. Esimerkiksi, miten menestyjä selvisi kurssin alussa, keskivaiheella ja lopussa ja vastaavasti miten käväisijällä oli ongelmia heti alusta saakka.

Taulukko 7. Tyyppien rakentamista aikajanaidealla

TYYPIT	ALKU kurssilla	KESKI kurssilla	LOPPU kurssilla
Menestyjä	(+)	(+)	(+)
Tilaisuuden hyödyntäjä	(+)	(+)	(+)
Asiantuntija	(+)	(+)	(+)
Vastatuuleen joutuja	(+)	(-)	(-)
Satunainen kulkija	(-)	(-)	(-)
Käväisijä	(-)	(-)	(-)

Vaihe 3: Tyyppien aukikirjoittaminen

Seuraavassa olen avannut tyyppit ja sijoittanut kurssilaisten kertomukset kuudeksi tyyppitarinaksi. Niihin jokaiseen on koottu tyyppien peruspiirteitä. Niissä ovat opiskelijoiden odotukset ja tavoitteet sekä todennäköiset syyt tulla koulutukseen. Tärkeitä ovat myös sitoutuminen kurssin tavoitteisiin sekä valmius pystyä hyödyntämään kurssin antia. Taulukossa 8 olen sijoittanut tarinat lopullisiin tyyppieihin. Taulukossa avataan aikajanan idealla jokaisen tyyppin eteneminen ja menestyminen koulutuksen aikana.

Taulukko 8. Tarinoiden tyypittelyä

Tyypit	Menestyjä	Hyödyntäjä	Asiantuntija	Vastatuuleen joutuja	Satun-nainen kulkija	Käväisijä
Kurssin alussa	(+) *selkeät odotukset *tunnistaa omat vahvuudet	(+) *selkeät tai kohtalaiset odotukset	(+) *selkeät tavoitteet/odotukset	(+) *selkeät tavoitteet/odotukset	(-) *heikot tavoitteet ja vähäiset odotukset	(-) *epäselvät tai niukat tavoitteet ja odotukset
Kurssin aikana	(+) *löytää nopeasti tehtäviä tai paikan kurssilta/ryhmässä	(+) *etsii omaa urapolkua aktiivisesti kurssin sisältä tai ulkopuolelta	(+) *löytää nopeasti alansa ammatillisia tehtäviä kurssilta/ryhmästä	(-) *alku positiivinen, jatkossa esteitä ja ongelmia	(-) a) vaikea löytää kurssin ydin b) omat tavoitteet eivät kohtaa kurssin tarjontaa	(-) a) ei oikea alavalinta b) ei synny molemminpuolista luottamusta c) pelkkä kokeilu
Kurssin lopussa	(+) *menestyy, käy kurssin loppuun tai keskeyttää työllistyy	(+) *menestyy hyödyntää kurssin sisältö ja verkostot	(+) *asiantuntijan asema, hyöttyy kurssin sisällöstä ja puitteista	(-) *vaikeuksia jatkaa loppuun tai kurssi keskeytyy	(-) *luovii mukana loppuun tai irtoaa kesken työhön tai koulutukseen	(-) *keskeyttää itse tai kurssi keskeytetään

6.4.3 Tyypeistä työrapoluille

Narratiivinen analyysini jatkui siten, että tutkimustehtäväni mukaan ryhdyin tarkastelemaan, minkälaisia työuria tutkimuskohteena olevat 58 kurssilaista olivat rakentaneet itselleen viidentoista vuoden aikana ja minkälaisia työuranarratiiveja niistä oli mahdollista kuvata. Aineisto jakaantui neljään tiedostoon: työhistoria, opiskeluhistoria, työnhakutiedot ja työllistämistoimenpiteet. Muutamaa kurssin keskeyttänyttä lukuun ottamatta työhallinnon rekistereistä löytyi tiedot lähes jokaisesta koulutuksessa olleesta. Esittelen seuraavassa rakentamani aineiston nelivaiheisen analyysimallin.

Vaihe 1: Tyypitarinoiden jaottelu 15 vuoden seurantatietojen perusteella

Rekisteriaineiston analysoinnissa ja tulkinnessa käytin narratiivien analyysia ja samalla laadullista otetta (Eskola & Suoranta 2008, 181; Heikkinen 2007, 148; Polkinghorne 1995, 6-8). Aineistoon tutustuminen alkoi kurssien osanottajaluettelon laatimisella kumpikin kurssi erikseen. Lisäsin samalla jokaisen kurssilaisen ikään kuluneet 15 vuotta. Seuraavana kokosin rekisteritietojen pohjalta taulukon, johon poimin jokaisesta henkilöstä työmarkkinatiedot ja tapahtumamerkinnot. Erittelin taulukkoon työsuhteet, opiskelutiedot, työmarkkinatilanteen: onko työssä vai työtön työnhakija ja muut havainnot esimerkiksi pätkätöiden määrä, työmarkkinakatkokset, eläkkeelle siirtymiset jne. Käytin taulukoinnissa pohjana tyypittelymallia, jonka rakensin liseniaattityössä kurssilaisten kertomuksista. Kyseessä oli kuusi tyypitarinaa (ks. luku 6.4.2), jotka muodostivat osan tutkimuksen tuloksista. Tyypitarinat olivat Menestyjä, Hyödyntäjä, Asiantuntija, Vastatuuleen joutuja, Satunnainen kulkija ja Käväisijä.

Vaihe 2: Työmarkkinapolkujen muodostaminen

Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa syvensin analyysiä rakentamalla jokaiselle kurssilaiselle työmarkkinapolun käytettävissä olevan 15 vuoden rekisteriaineiston pohjalta. Toteutin tämän piirtämällä jokaiselle oman urajanan käyttämällä väritusseja erottamaan yksilön työmarkkinavaiheet: opiskelu vihreällä, työssäolo punaisella, työttömyys sinisellä, työmarkkinoiden ulkopuolella olo ruskealla. Tällä pyrin luomaan mahdollisimman havainnollisen ja kokonaisvaltaisen kuvan kunkin työmarkkinatapahtumista. Yksilölliset janat piirsin lakanalle tyypeittäin porrastettuina ryhminä.

Porrastettu malli tarkoitti ruutupaperille piirrettyjä viivoja: opiskelun vihreä viiva ylimpänä, punainen työssäolon viiva ruutua alempana, sininen työttömyysviiva edellistä ruutua alempana ja ruskea työelämän ulkopuolella olemisen viiva edelleen ruutua alempana. Jokaisen henkilön urajana sisälsi yksilölliset tapahtumat 15 vuoden eli 180 kuukauden ajalta: ensimmäisellä kurssilla olleet 6/1997 – 6/2012 väliseltä ajalta ja toisella kurssilla olleet väliltä 6/1998 – 6/2013. Ensimmäisenä havaintona nämä ruutupaperille piirretyt urajانات näyttivät vaihtelevan toisistaan suuresti. Oli pätkätöistä ja työttömyysjaksoista syntyviä rytmikkaita sinipunaisia sahalaitaisia janoja ja toisaalta vakinaiseen työsuhteeseen työllistyneiden yhtäjaksoisia punaisia urapolkuja. Tältä väliltä löytyi monenlaisia epäsäännöllisiä kaavioita, joissa oli monta väriä kertoen yksilön opiskelusta, työjaksoista, työttömyydestä ja eläköitymisestä.

Kursseilla oli useita viisikymmenvuotiaita, joista ensimmäiset olivat jääneet työttömyyseläkkeelle jo 2000-luvun alkuvuosina ja siirtyneet työmarkkinoiden ulkopuolelle saavutettuaan vanhuuseläkeiän. Työttömyyden muuttuessa työttömyyseläkkeeksi sininen viiva jatkui yhtäjaksoisena ja vaihtui ruskeaksi vanhuuseläkkeelle siirtymisen myötä. Tutkimusryhmään kuului myös henkilöitä, jotka kävivät kurssilla vain ilmoittamassa, etteivät tule koulutukseen tai keskeyttivät sen heti alkupäivinä. Mukana oli myös henkilöitä, jotka olivat kurssilla muutaman viikon ennen keskeytystä. Näitä henkilöitä oli yhteensä neljä. Heistä löytyi erittäin vähän tai ei lainkaan työnhakijatietoja 15 vuoden ajalta. Tutkimuksen kannalta kyseiset henkilöt rajautuivat pois, joten 54 henkeä oli mukana täysipainotteisesti lopullisessa tarkastelussa.

Vaihe 3: Työmarkkinapoluista työuratyypeihin

Piirrettyjen yksilöllisten urajanojen avulla syntyi havainnollinen kuva siitä, miten erilaisiksi kursseilla olleiden 15 vuoden työurat olivat muotoutuneet. Syntyneiden kaavioiden pohjalta ei tarkempi analyysin teko ollut vielä mahdollista. Piirroksot olivat liian karkeita, joten aineiston syvempää tarkastelua oli jatkettava. Tein työmarkkinatapahtumista seuraavaksi taulukon, johon sijoitin kaikki kurssilaiset tyypeittäin. Menestyjiä oli 11, hyödyntäjiä 15, asiantuntijoita 9, vastatuuleen joutujia 7, satunnaisia 9 ja käväisijöitä 7. Taulukossa käytin 15 vuoden eli 180 kuukauden pituista tarkastelujaksoa. Tarkoitus oli laskea jokaiselle henkilölle mahdollisimman tarkka kartta työmarkkinatapahtumista. Sijoitin tiedot erillisiin lohkoihin: työssäoloaika, opiskeluaika, työttömänä oloaika, työttömyyseläkkeellä ja työmarkkinoiden ulkopuolella olo. Aikamääränä käytin kuukautta, joka näytti toimivan selkeänä yksikkönä eripituisten tapahtumien listauksessa.

Ensimmäisen taulukon rakentamisessa urajanapiirroksot osoittautuivat konkreettisiksi apuvälineiksi. Työ eteni rekisteritietojen ja urapiirrosten keskinäisellä vertaamisella. Samalla tuli tarve piirtää urajانات uudelleen, jotta voin varmistaa aineistosta nostettujen tietojen oikeellisuuden. Toiseen kertaan piirretyt urajانات täsmäytin vielä kerran rekisteriaineistojen tietoihin, millä varmistin tietojen pitävän paikkansa. Taulukkoon kirjasin jokaisen tutkimushenkilön työssäolotiedon, opiskelutiedon, työttömyysjaksot ja työmarkkinoiden ulkopuolella olotiedon. Lisäksi kirjasin sairaus-, työttömyys- ja vanhuuseläkkeelle siirtymisvuodet sekä erityiset katkokset työmarkkinatapahtumissa.

Vaihe 4: Työuratyypeistä työuramalleiksi

Kurssilaisten työurista muodostui monenkirjavia. Seuraavaksi päätin rakentaa niistä malleja ja katsoa, miten yksilölliset uratarinat sijoittuivat niihin työuramalleiksi. Hyödynsin Anne Rouhelon (2008) väitöskirjassaan käyttämää työuramalliluokitusta. Rouhelon mallissa on viisi työuraa: vakaa työura, nousujohteinen työura, liikkuva työura, epävakaa työura ja poikkeava työura. Aineistona käytin työmarkkinatapahtumista kokoamaani karttaa ja piirtämiäni urajanoja. Tavoite oli sijoittaa jokainen yksilöllinen tarina johonkin näistä työurista. Syntyi seuraava jakauma: vakaalle työuralle kolmetoista, nousujohteiselle työuralle yksitoista, liikkuvalla työuralle kahdeksan, epävakaalle työuralle neljätoista ja poikkeavalle työuralle kahdeksan narratiivia.

Yhteenveto

Tutkimuksessa käyttämäni analyysi perustuu sekä narratiivien analyysiin että narratiiviseen analyysiin (Bruner 1986). Tarkoitukseni on kirjoittaa kokonainen juonellinen tutkimuskertomus, joka koostuu lukuisista pienistä tarinoista ja vähän isommista narratiiveista. Tutkimuksen ajallinen perspektiivi on pitkä, kun sen tapahtumat ovat alkaneet neljännesvuosisata sitten. Tästä näkökulmasta katsottuna valitsemani mikrohistoriallinen tarkastelu antaa tähän tutkimukseen mahdollisuuden ymmärrettävään tulkintaan. Kurssilaisten viidentoista vuoden työmarkkinoista hankitut rekisteritiedot ovat tuorein tutkimusaineisto. Siinä käytän narratiivista analyysiä, jossa olen rakentanut jokaiselle tutkimushenkilölle yksilöllisen työuratyyppin käyttäen aikaisemmin lisensointityössä tekemääni tyypittelyä pohjamallina. Runsaalla käsityöllä olen rakentanut ja tyypitellyt viisivaiheisen työuramallin (mm. Rouhelo 2008), jossa olen sijoittanut jokaisen tutkimusryhmässä mukana olevan 54 jäsenen luomani kriteeristön perusteella hänen lähinnä edustamaansa työuramalliin. Työuramallit ovat: Vakaa työura, Nousujohteinen työura, Liikkuva työura, Epävakaa työura ja Poikkeava työura.

6.5 Tutkijan positio ja eettiset kysymykset

Kiinnostukseni ryhtyä seuraamaan tutkimuksella Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen ykköskurssia heräsi joulun tienoilla kurssin oltua käynnissä kuukauden päivät. Olin ollut työhallinnon virkamiehenä kyseisessä projektissa alusta saakka. Koulutuksenjärjestäjä tuli luokseni työvoimatoimistoon esittelemään ideaansa elokuussa 1996. Innostuin tästä erikoisesta koulutusideasta ja lähdin viemään sitä eteenpäin työhallinnon byrokratiassa. Hanke saatiin pystyyn ja opeteltiin samalla käyttämään työvoimakoulutuksessa uutta EU:n sosiaalirahaston rahoitustukea. Työtehtäviini kuului koulutuksen markkinointi, oppilashankinnan koordinointi ja oppilasvalinnat. Koulutuksen järjestäjä innosti mukaan seuraamaan tutkimuksella projektin kulkua ja vaikutuksia kuultuaan jatko-opiskelusuunnitelmistani ja aihepiiristä. Olin tehnyt edellisenä vuonna pro gradu -tutkielmani työvoimakoulutuksen yksilövaikuttavuudesta ja olin innostunut jatkamaan ja syventämään ymmärrystäni vaikuttavuuden problematiikasta. Työhallinnossa voimistui myös tuloksellisuusdiskurssi ja siinä erityisesti vaikuttavuusaspekti.

Tutkijan paikan määrittelyssä viranomaisen rooli toi siihen oman paradoksin ja ristiriidan. Koin kaksoisroolissa asiantuntemukseni selvästi positiivisena lähtökohtana, mutta kuinka toimia objektiivisena kriittisenä havainnoijana samalla kun hoitaa virkatyötä. Peruslähtökohtana oli tiedostaa toiminnan eettiset lähtökohdat (Pohjola 2003, 7; Suoranta 2007, 39). Toisaalta tutkimuskohteeseen osallistuivat lukuisat ihmiset, kurssilaiset, kouluttajat sekä sidosryhmän jäsenet ja muut yhteistyökumppanit. He muodostivat sen kriittisen foorumin, jossa tutkijan veri punnitaan. Myös oman asemapaikan eli työpaikan suhtautuminen yltiöpäiseen yritykseeni loi sen

pohjan, sallitaanko moinen aktiivisuus vai pannaanko jarruja. Hierarkiassa molemmat ovat täysin mahdollisia ja ainakin piiloisesti myös hyväksytyjä.

Tutkijaksi ryhtyminen edellytti vahvaa sitoutumista ja eettisten kysymysten pohtimista osin päällekkäisten roolien vuoksi (Kuula 2006, 93-94; Pohjola 2003, 7; Ronkainen 1999, 214-216). Asetelman kanssa oli alkuvaiheessa työstä elää virkamiehen näkymättömän manttelin hiertäessä. Oman työyhteisön suhtautuminen tutkimustyöhön ei juurikaan kannustanut, vaikei suoranaisesti kieltänytkään. Siirtyminen myöhemmin kurssinjohtajaksi ja virkavapaalle jääminen osoittautui myöhemmin pitkän virkamiesurani lopulliseksi virstanpylvääksi. Suoranta (2007) näkee tutkijan toimivan yhteiskuntakriittisessä tehtävässään jossain määrin itseoppijana, autodidaktikkona. Tutkijan pitäisi pystyä vaihtamaan välillä linssiä, jonka läpi katselee. Parhaimmillaan hänen on mahdollista kokea työnsä taiteilijan herkkyydellä olematta silti taiteilija. Ajatuksena on kyetä hyödyntämään taiteilijan tavoin elämänkokemuksensa omaan ammatilliseen ja yhteiskunnalliseen kasvuun. Omaan tutkimuspolkuuni ajatuskulku sopii varsin osuvasti. (Suoranta 2007, 39-41.)

Työvoimakoulutuksessa keskeinen prinssiippi liittyy kurssin työllistävyyteen. Kenelle koulutusta tarjotaan? Innostuuko paikallinen elinkeinoelämä hankkeesta? Pohdin tutkijaksi ryhtymistä toimiessani kurssin kummineuvojana. Lähdin mukaan ajatuksella aloittaa hallintotieteen lisensiaattityö joulun seutuvilla, kun kurssi oli alkanut marraskuun puolessa välissä vuonna 1996. Koulutuksen substanssin rakentamisen käytäntöön olin tehnyt parhaan ymmärrykseni ja tietotaitoni mukaan. Hankkeessa liikuttiin virastokielelle vierailta teatterimaailman termeillä ja käsitteillä. Koulutuksenjärjestäjän toimiala liittyi valaistustekniikkaan ja kulttuuriteollisuuden maailmaan, mikä toi keskusteluun ja asian eteenpäin viemiseen omat tulkintaongelmansa. (Jounela 1999.) Hän olisi ollut hankkeessa mielellään tuottajan positiolla, mutta työvoimapolitiittisen koulutuksen lainsäädäntö tunsu koulutuksen myyjän vain koulutuksenjärjestäjän roolissa.

Ilmeisesti luonto, kulttuurinen toimiala ja toisenlaiset opiskelu ja työskentelytavat kiehtoivat itseäni henkilökohtaisesti, joten lupauduin tutkijaksi oman virkatoimeni ohella tähän kulttuuripainotteiseen projektiin. Työnantajani näytti vihreää valoa, mikä oli luonnollisesti välttämätöntä tehtävään ryhtymisessä. Minkälainen kiinnittyminen tästä todellisuudessa syntyi, selvisi vasta ajan kanssa. Uteliaisuus ja leikkimieli (mm. Cantell 1999) pitäisi saada ihmisellä säilymään hautaan asti, jotta elämän kokisi jokaisessa historian vaiheessa elämisen arvoiseksi. Mutta olisin saattanut päästä myös helpommalla, jos olisin tyytynyt hoitamaan vain normaalin virkapostin.

Aineistonhankinnassa ja käsittelyssä minun noudatin tutkimuseettisiä periaatteita, vaikka toki tiedostan toimintatapojen muuttuneen matkan varrella. Olen pyrkinyt suojaamaan tutkimushenkilöiden anonymiteettiä mahdollisimman pitkälle muun muassa keksimällä tutkimustulosten raportoinnissa haastatelluille pseudonyymit. Erytystä varovaisuutta olen noudattanut aineisto-otteiden valikoinnissa mukaan tähän tutkimusraporttiini. Pitkän seuranta-aineiston säilyttämisessä olen noudattanut Lapin yliopiston tietoturvaohjeita. Lisäksi olen hankkinut luvat koulutusten aikaisten materiaalien käyttöön tutkimustarkoituksessa, mukaan lukien tähän raporttiini liittämien valokuvien käyttöön.

7 TULOKSET

Tulosluku muodostaa narratiivin MYT-kursseille osallistuneiden kurssilaisten kokemuksista ja tuloksista. Luku alkaa kursseille asetetuista odotuksista ja toiveista edeten myös tutkijan havaintojen, kurssien konkreettisen toteutumisen ja kurssilaisten kokemusten kuvailuista kohti kurssilaisten tyyppitarinoita. Tuloksina esitellään MYT-kursseilla eri tavoin edenneiden kurssilaisten tyypit, joita seurataan myös kurssien jälkeen 15 vuoden seuranta-aineiston perusteella. Tyyppitarinat rakentuvat erilaisiksi opiskelu- ja työrapoluiksi, jotka luovat kuvan siitä, minkälaisia tämän tutkimuksen kohteena ollut mikrohistoriallinen konteksti voi työmarkkinoilla toimivien tarinoiksi luoda.

7.1 MYT-kursseille hakeutuminen ja odotukset

MYT-kursseille hakeutuminen tapahtui normaalisti työvoimatoimiston kautta, koska kyseessä oli työvoimapolitiittinen aikuiskoulutus eli työvoimakoulutus. Hankkeen ensimmäiseen kurssiin saatiin EU:n sosiaalirahaston työllistämistä edistäviin hankkeisiin tarkoitettua ESR- rahoitustukea. Tämä toi koulutuksen toteutukseen muutamia erityispiirteitä mm. oppilaiden alaikärajaan sekä ohjausryhmän perustamisveloitteen koulutuksen seuraamiseen.

Kurssille hakeutuneilla oli takanaan pitkä työttömyys. Heidän pääsy takaisin työmarkkinoille oli meidän kaikkien hankkeessa mukana olevien päämääränä. Haastattelin ykköskurssin opiskelijoita kurssin puolesta välissä. Minua kiinnosti kuulla, minkälaisia merkityksiä kurssilla olijat antoivat työhön ja samalla työn saantiin. Kouluttaja oli virittämässä parhaillaan mahdollista työosuuskuntaideaa ja kuulosteli mukaan lähtijöitä. Tutkijan ja kummineuvojan kaksoisroolissa osallistuin tähän työyhteisöliittymän suunnittelukeskusteluun. Kouluttajan esiin nostama osakeyhtiömalli ei ollut tässä vaiheessa realistinen. Seuraavassa haastattelussa muutama nuori kuvasi työllistymistä toimeentulon ja mielekkään tekemisen väylänä.

”No ensinnäkin tietenkkin toimeentuloa. Saanhan mie kohtuullisen päivärahan, ettei se sillä lailla. Ei se niin rahallisesti, mutta henkisesti. Se on kauhean tärkeä, työ. Ja tietenkkin se, että on toimeentulo. Oon minä pärjännyt, nytkin ei se siitä oo kiinni, vähempään elämään tyytyy. Muutama matka jäi tekemättä”

Hilkka: Oliko kurssille tulo mieluisa? Onko tähänastinen vastannut odotuksiasi?

”Mie lähen joka aamu liikkeelle ja täällä on mukavia aikuisia ihmisiä. Onhan nuo työt ollu hauskoja, vaikka vähän raskaita. Vaikka on valitettu, mutta työt on tehty. Mutta kyllä sen väsyn on unohtanut, on pitänyt nukkua.” (MYT1/oph7/97)

”Ehkä se on ollut välttämätön paha. Kotoa päin oli paine lähteä kouluun ja töihin eikä sitä oikein ajatellut, mistä tykkäs. Autopuoli oli silloin in, että sitä niinkö ajautui johonkin. Nyt on uudet tilanteet, enempi ite vois suunnata aluetta, mitä haluttais.” (MYT1/oph8/97)

”Rahaa se merkitsee. Sitten se kun olen rauhaton ihminen, se antaa jonkun tyydytyksen. Kun on ihmisten kanssa, olen määräilevä ihminen. Puutarhahomma – siinä saapi olla oma herransa, kun ihmiset tietävät niin vähän kasveista. Kyllä se yksi talvi työttömänä, oli se rankka. Olen 16- vuotiaana aloittanut työn ja ollut siitä lähtien töissä.” (MYT1/oph9/97)

”Työ se on niinkö sosiaalinen tapahtuma. Sitt se on niinkö, että mää en missään nimessä pystys olemaan sillai, että jään kotiin olemaan. kun mää innostun jostakin työstä, mä saatan tuntii olkulla tehdä ja tuota se merkitsee hirveen paljon. Tietysti sen merkitys on myös

taloudellista hyvinvointia, mutta mä en pelkää tehdä esimerkiksi ilmaista työtä, niinkö täällä ja ollut työkokeilussa. Ei tietenkään kuukausikaupalla, mutta tällä hetkellä ilmaisen työn nostanhan mä kuitenkin ilmaista päivärahaa. Työ pitää ihmiset vireinä. Miten työ tulkitaan, teethän sää koti-rouvanakin ja vapaa-aikanakin työtä. Sillä lailla niinkö päivätyö täällä kursseilla sanon että oon työssä. Kaverit kysynee ai ootko saanut työtä, niin mä sanon itseasiassa kursseilla.” (MYT1/oph8/97)

Seuraavassa maanviljelijäperheen poikana kasvanut viisikymppinen mies kertoo vakavasta suhtautumisesta työntekoon. Ei mikään ihme, että hänestä tuli heti kurssin alkupuolella projektiin vastuuhenkilö niin tekijänä kuin jatkossa opettajanakin.

”Työhän on yksi elämänehto silla lailla, että olokoon se mitä vain niin mä nautin siitä. Se on ehkä semmoinen vitsaus perintö vanhemmilta, että se mitä teet, tee se kunnolla. Tartu mihin tartut, niin tee se kunnolla. Niin se on niinkö tässäki kerta kaikkiaan lapsenomaiseen touhuun tässä heittäyty. Meilläkin niinkö kotona piti 500 metriä lapioidja että päästiin tienvarteen. Tehtiin lapiopelillä elikkä tämä on minulle mahtava juttu toimia, kun tartun lapion varteen. Mä oikein ko saan heittää lunta, ja ajattele kuukaudessa putosi 10 kiloa painoa. Että erittäin hyvä ja mä oikein tykkään, että saa kurittaa omaa kroppaa. mielummin. Ne, jotka ei halua tarttua lapioon, mä paiskin niidenkin edestä. Mulle se on elinehto. Mä oon niinkö pysähtymätön. Toki katson uutiset ja hiljennyn parisen tuntia ennen nukkumaan menoa, mutta kuitenkin se on jatkuvaa pientä tekoa. Semmoinen se on mulle”. (MYT1/oph1/97).

Kurssille hakeutui opiskelijoita, jotka etsivät innokkaasti jotain uutta, toisenlaista tekemistä. Tämä näkyy myös kakkoskurssin opiskelijoille kurssin alussa tehdyn lomakekyselyn vastauksissa yleisenä havaintona. Matkailuympäristön tuotteistamishankkeessa järjestetyt kaksi kurssia poikkesivat monella tavalla normaaleista työvoimakoulutuksista. Näissä koko opetus oli työvoittoista ja tapahtui pääasiassa luonnon olosuhteissa. Käsiteltävät materiaalit otettiin suoraan luonnosta ja työ tehtiin käsityönä lapioidja, lumikolilla, moottorisahalla ja erilaisilla pientyökaluilla. Kuva 4 kertoo, minkälaista kuntoa vaati painavien jäälautojen kiskominen maalle. Niistä oli tarkoitus rakentaa jääteoksia. Varsinainen elämys saatiin aikaan, kun teokset valaistiin erilaisilla sähkötekniikoilla mastoon vedettyjen sähkökaapeleiden avulla. Teoksia valaistiin myös kynttilöillä.



Kuva 4. Jäiden nostoa kaksissa miehin

Koulutuksen lupauksina oli markkinoitu luovuutta ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Kurssilaisten odotuksissa nämä piirteet tulivat hyvin esiin. He peilasivat vastauksissaan omaa elämäntilannetta työmarkkinoihin ja etsivät koulutuksesta uutta sysäystä työuralleen. Kurssin tarjoama kulttuurinen ilme, luovuus ja esteettisyys kiehtoivat opiskelijoita samoin kuin lupaus päästä toteuttamaan itseään. Luovuus sallii rajojen rikkomista ja sietää myös epävarmuutta antaen yksilölle mahdollisuuden etsiä uutta. (Cantell 1999, 265; Kupiainen & Suoranta 2002, 117.)

Seuraavassa tarkastelen kakkoskurssin juuri aloittaneiden opiskelijoiden lomakekyselyssä esittämiä odotuksia ja tunteja. Käytännössä kurssilaisten omat odotukset tulevat esiin jo työvoimakoulutukseen hakuvaiheessa, jolloin hakija perustelee hakulomakkeessa tavoitteensa ja kiinnostuksensa. Koulutukseen hakeutuvilta odotetaan luonnollisesti hyvää motivaatiota ja opiskeluintoa. Työvoimakoulutus on omanlaisensa aikuiskoulutusmuoto, johon hakeutuminen poikkeaa omaehtoisesta koulutuksesta. Kun kyse on valtion työllisyydenhoidon välineestä, tarvitaan hakeutumiseen sekä koulutukseen hakijan että ohjaavan tahon, työhallinnon yhteinen myönteinen näkemys. Työhallinto osoittaa virallisesti opiskelijat koulutukseen ja tekee myös oppilasvalinnat. Jos hakeutumisvaihe etenee yhteistuumaisesti, hakijalla on mahdollisuudet tulla valituksi kyseiseen koulutukseen. Tutkimustehtävän kannalta kurssiodotukset muodostavat keskeisen tahdonilmaisun, jolla on merkitystä koulutuksen toteutuksessa, ja jota vasten on mahdollista peilata myös koulutuksen vaikutuksia. Kurssille on hakeuduttu suurella kiinnostuksella. Opiskelijat tunnustivat hyvin oman ammatillisuutensa ja halusivat laittaa taitonsa ja työpanoksensa tähän yhteiseen hankkeeseen. Myös kurssin kulkuun haluttiin päästä itse vaikuttamaan. Moni opiskelija odotti kurssilta vahvaa yhteishenkeä sekä ryhmätyöskentelyä ja tiimityötä.

Tarkemmassa aineiston luvussa jaoin kurssilaisten kertomukset kolmeen teemaan: 1. työllistyminen 2. luonnon elementit tutuiksi 3. luovuutta ja itsetunnon kasvua. Näistä *Työllistyminen* nousi lähes jokaisen kurssilaisen kertomuksessa päällimmäisenä odotuksena. Kurssilaiset odottivat saavansa apua ja tukea oman työmarkkinapolun etsimisessä. He esittivät siihen monenlaisia variaatioita. Niissä muutama opiskelija odotti suoraan työpaikan saamista tai rohkeuden kasvua työn hakemiseen. Monella oli toiveena myös uusien ammatillisten näköalojen ja mahdollisuuksien avautuminen sekä työpaikan saaminen koulutuksen jälkeen. Seuraavassa

esittelen muutamia yksilöllisiä toiveita. Opiskelija suunnitteli ryhtymistä yksityisyrittäjäksi matkailualalle ja halusi saada lisää ideoita ympärivuotiseen toimintaan. Toinen tarvitsi lisää valmiuksia kurssin jälkeiseen työelämään. Muutama toivoi saavansa uuden ammatin. Yksi kausityötä tekevä halusi talvikaudeksi uutta tekemistä, ettei joudu joka talvi lomautetuksi. Yhteisinä odotuksina opiskelijat toivoivat haastavaa ja antoisaa työtä eri toimialoilta.

Pitkään työttömänä ollut, kauempana kylillä asuva kurssilainen kertoo tyytyväisenä, kun on päässyt kurssille muiden joukkoon. Siinäkin pitkän työttömyyden jälkeen uudelleen työllistyminen on suuri haave.

”Odotan koulutuksesta rohkeutta lähteä hakemaan työtä ja pääsyä takaisin yhteiskunnan pyörittämiseen. Pitkä työttömyys ja syrjässä asuminen on erottanut muusta maailmasta. Mutta näin ei voi jatkua. Jospa saisין ideoita siihen, mitä voisin tehdä isona. Pääsy ihmisten ilmoille ja vuorovaikutus toisten kanssa on tärkeää. Nyt minäkin olen mukana jossakin.”
(MYT2/opk/5/97)

Kurssilaisten kertomuksissa työllistymiseen esitettiin monenlaisia reittejä. Opiskelijat tiedostivat hyvin uuden työmarkkinapolun etsimisen vaikeudet, mutta olivat itse aktiivisesti laittamassa itsensä likoon ja toivoivat saavansa siihen tukea.

Opiskelijoiden odotuksissa toisena teemana on *Luonnon elementit tutuiksi*. Koulutusta markkinoitiin luonnon elementtien, erityisesti lumen ja jään hyödyntämisellä ja ympäristön visualisoimisella. Kokonaisuus liitettiin matkailuelinkeinojen ohjelmopalveluiden tuotteistamiseen. Kurssilaisia kiinnosti kovasti, mitä tämä voisi käytännössä ja konkreettisesti tarkoittaa matkailualalla. He halusivat saada myös ohjausta kasvien tunnistamiseen ja niiden hyödyntämiseen. Visuaalisen ilmeen luomista ympäristöön oli melko vaikea hahmottaa konkreettisesti. Siihen kurssilaiset odottivat saavansa asiantuntevaa opastamista. Luontoon tutustuminen kiinnosti todella paljon ja kurssilaisilla oli idearikkaita ajatuksia. Seuraavassa esittelen niistä muutaman.

”Toivon lisää tietoa lumesta ja jäädästä ja miten niitä voi käyttää matkailuympäristön tuotteissa.” (MYT2/opk/3/97)

”Kasvien tunnistaminen kiinnostaa minua ja miten niitä voi hyödyntää sekä valon käytön mahdollisuudet.” (MYT2/opk/8/97)

”Uuden mielenkiintoisen lisäalueen ja osaamisen jo nykyiseen ympäristörakentamisen osaamiseen. Uskon että nämä osa-alueet yhdistettynä antavat työtä. Lisäksi ideoita, yhteyksiä ja kanavia.” (MYT2/opk/1/97)

”Uutta työideaa, että pääsisin sisään tähän juttuun. Ideoita ja tekotapoja jään, kivien, sammaleiden, kukkien työstämisestä upeiksi matkailukokemuksiksi” (MYT2/opk/12/97)

”Odotan, että saan parikymmentä uutta tuttua. En oikeastaan tähtää kurssin kautta työllistymiseen (ainakaan vielä). Lähinnä ajattelen tulevan talven työtä luonnossa, sillä ympäristön kauneus on minulle erittäin tärkeää samoin luonnon hyväksikäyttö ihmisten viihtymiseen.” (MYT2/opk/15/97)

Kaikkienensa opiskelijoita kiinnosti luontoon liittyvä kokonaisuus. He halusivat päästä luonnon materiaaleihin kunnolla sisään. Suuri kiinnostus oli luoda ihmisille elämyksiä ja viihtyisyyttä. Kurssilaiset halusivat hyödyntää uudessa työllistymisessään tämän teema-alueen mahdollisuuksia oman ammattialaansa täydentävänä tai monipuolistavana. Muutama opiskelija halusi hyödyntää luonnon materiaaleja työllistymisen näkökulmasta myös mahdollisina alihankkijoina.

Kurssilaisten odotuksista olen nostanut kolmantena teemana *Luovuuden ja itsetunnon kasvun*. Nämä molemmat aiheet nousivat kertomuksissa vahvasti esiin. Opiskelijat esittivät reilusti

henkilökohtaisia tavoitteita, mitä halusivat saada koulutuksesta itselleen. Tärkeää oli päästä toteuttamaan itseään. Erityisesti toivottiin oman luovuuden esiin kaivamista. Opiskelijat odottivat saavansa itselleen myös henkistä kasvua. Itsetunnon vahvistumista toivottiin kovasti samoin pääsyä ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi eikä toisten pomotettavaksi. He kertoivat hallitsevansa oman ammattialansa hyvin, mutta sitä ”keksijän kykyä” pitäisi saada esiin. Toivottiin hullun tuntuisten ideoidenkin toteuttamista. Muutama opiskelija totesi olevansa impulsiivinen ja kertoi innostuvansa projekteista. Jos olisi mahdollista, hän haluaisi osallistua tieteen popularisointiin. Kurssilta odotettiin hyvää työilmapiiriä ja porukkahengen syntymistä. Haluttiin parantaa omia ryhmätyötaitoja samoin tiimityövalmiuksia. Monen alan ammattilaiset halusivat panna omat taidot kurssien käyttöön. Seuraavassa esittelen muutaman opiskelijan autenttisen toiveen.

”Käytännössä työ sujuu, kunhan oivaltaa, mitä pitää tehdä. Yhteistyökykyinen ja avoin mieli ilman suurempia ennakkoluuloja. Taiteelle ja luonnolle on silmää, vaikka omat taidot aina ehkä riittäkkään sen tekemiseen.” (MYT2/opk/6/97)

”Haluan oppia uusia kädentaitoja, haluan parantaa ”ryhmätyökykyä” laajentaa nykyistä näkökantaani ihmisiin, asioihin ja töihin. Haluan vahvistaa itsetuntoani, päästä ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi, en vai pomotettavaksi, vaan myös vaikuttamaan ryhmän tekemisiin.” (MYT2/opk/7/97)

”Omaan teknokraattisen suppean näkökannan, joten toivoisin omaksuvani erilaisen lähestymistavan asioiden tarkasteluun eli ripaus luovaa hulluutta. Tiimityöskentelyyn paremmin sopeutuvuutta eli olisin vähemmän sisäänpäin kääntynyt” (MYT2/opk/4/97)

Kursseille oli onnistuttu saamaan toivottua kohderyhmää eli luovia vahvoja ammattilaisia, jotka halusivat oppia lisää. Työllistyminen tämän koulutuksen avulla oli kaikille hankkeessa mukana oleville suuri haaste, koska tämä koulutusala ei tarjonnut suoraan työpaikkoja. Kurssilaisten toivottiin keksivän koulutusten aikana itselleen uuden työllistymisväylän, oli se sitten työllistyminen entiselle toimialalle, alan vaihto opiskelemalla, yrittäjäksi ryhtyminen tai työyhteisöliittymän perustaminen. Koulutushankkeen edetessä yhteinen ymmärrys lisääntyi siitä, minkälainen tämä uusi toimiala voisi olla ja miten tätä uutta toimialaa voisi hyödyntää eri ammattialoilla. Olennaista tässä kuitenkin oli, että työuran suunnittelussa heille jokaiselle pyrittiin antamaan koulutuksen sisällä kaikki mahdollinen tieto ja tuki. Kuvassa 5 rakennetaan Napapiirille jääkirkkoa ja tapulia. Tässä opettajana toimi kurssin ulkopuolelta hankittu kirvesmies, joka oli opetellut itse taidon rakentaa jäätä kirkkoja.



Kuva 5. Jääkirkko Napapiirillä



Kuva 6. Jääkirkon ja tapulin rakentajia Napapiirillä

7.2 MYT-kurssien eteneminen ja kokemukset

Seuraavaksi esittelen tuloksia siitä, minkälaisena kurssien eteneminen näyttäytyi tutkimushenkilöiden narratiiveissa. MYT:n toimintakonsepti oli täysin uusi, kokeileva ja yllätyksiä täynnä. Mallissa sukkuloitiin luovien innovaatioiden, viranomaistoiminnan ja verkostojen kanssa (ks. Saarelainen ym. 1995.) Ykköskurssin päättymisen jälkeen työhallinto osti ylimääräisen kuuden viikon jatkokoulutuksen samalta koulutuksenjärjestäjältä. Lisäjakso tarvittiin, koska silloisen Rovaniemen maalaiskunnan teknisen osaston tilaama Napapiirin kammipolun maisemointi oli tekemättä. Tulossa olivat seuraavan kesän Asuntomessut, johon kyseinen polku liittyi. Kammipolun rakentamisessa käytettiin järeitä kivilohkareita, joita kurssilaisten tehtävänä oli asentaa paikalleen. Kakkoskurssia ja siihen liittyvää Hiljaisuuden puiston suunnitelmaa piti myös ryhtyä valmistelemaan, vaikkei kurssista oltu tehty vielä hankintapäätöstä. Jatkokurssi alkoi välittömästi ja ykköskurssin päättäneistä suurimman osan piti siirtyä siihen opiskelijaksi.

7.2.1 Merkitykselliset kokemukset kurssien aikana

Jotta kurssilaisten tarinoita pystyisi ymmärtämään paremmin, pidin tärkeänä tarkastella aineistostani kurssilaisten kertomia kokemuksia kurssien ajoilta. Kurssilaisten kokemuksissa merkittävimmiksi teemoiksi nousivat koulutuksen luontokeskeisyys, ulkona työskentely sekä luovuuden ja erilaisten kokeilujen hyödyntäminen. He kokivat tärkeinä myös ryhmissä toimimisen ja ryhmätöyvalmiuksien kasvamisen. Työharjoittelumahdollisuudet ja ulkopuoliset työkohteet koettiin myös mieluisina. Ulkopuolisilta tahoilta saatu positiivinen palaute oli tuntunut hyvältä ja kannustavalta.

Koulutuksessa oli opiskelijoiden mielestä parasta myös kaikenlainen joustavuus ja mahdollisuus vaikuttaa kurssin kulkuun ja ohjelmaan. Koulutusta pidettiin innovatiivisena ja kekseliäänä ja täysin erilaisena kuin aiemmin käydyt koulutukset. Ulkopuoliset työharjoittelut ja verkostoituminen mainittiin tärkeänä mahdollisuutena tutustua työnantajiin. Koulutuksen toteutus sisälsi arvion koulutuksen yleisestä tasosta ja vastasiko kurssilaisen odotuksia sekä koulutuksen kestosta ja kouluttajan ammattitaidosta. Vastaajista puolet näytti olevan tyytyväisiä toisen puolen ollessa tyytymättömiä.

Kurssilaisten palautteissa muutama vastaaja totesi kurssin lässähtäneen loppuajasta. Aikataulutusta moitittiin ja ongelmina koettiin, ettei välillä ollut mitään tekemistä. Tämä näytti käytännössä pitävän paikkansa. Kouluttaja oli keskittynyt jo kakkoskurssin suunnitteluun hankeryhmäksi muuttuneen ohjausryhmän jäsenten kanssa. Ykköskurssilaiset olivat paljon keskenään varsinkin kevään ja kesän aikana. Jäljellä olevasta opiskelijaryhmästä osa oli hajaantunut jo omille väylille. Muutama oli suunnittelemassa Roots'n River Blues-festareita, jotka pidettiin elokuussa Rovaniemellä. Jäljellä olevat kuluttivat aikaa miten parhaaksi näkivät.

Olen käymässä kurssin päämajassa. Käytännössä tila on paikalliselta lehtitalolta vuokrattu kokoustila. Koulutustilaksi varustettuna se toimii kohtuullisesti myös tässä tarkoituksessa. Kouluttaja itse ei ole paikalla. Leivoin piirakkaa porukalle. Onkin yhden opiskelijan syntymäpäivä. Kahvipöydässä tapaan vain muutaman opiskelijan. Kyselen missä muut. Vain Pasi on työharjoittelussa. Kaksi muuta opiskelijaa on ilmeisesti työharjoittelussa edelleen, kellään ei ole tietoa. Viritän joutilaasta tunnelmasta napakan keskustelun. En jaksa aina pyöristää. Joutilasta mikä joutilasta. Kyselen konkurssin tehneen Liisan tunnelmia. Kertoo päässeensä velkajärjestelyihin. Vaikuttaa oikein tyytyväiseltä. Vähän katsellut etelän työpaikkoja. (havaintopäiväkirja 25.6.97.)

Ykköskurssin opiskelija Jussi nousi talven aikana varsin pian lumi- ja jäätöiden ohjaajaksi. Hän oli ammatiltaan monipuolinen vahva metallialan osaaaja. Kouluttaja luotti häneen ja Jussin yhteydet Rovaniemen maalaiskunnan tekniseen virastoon olivat hankkeen kannalta erittäin hyödylliset. Tapasin myös hänet kurssin tiloissa samalla kerralla.

Käyn Jussin kanssa tilannepohdiskelua kuin pomon kanssa ikään. Pohdimme menossa olevia juttuja, joihin maalaiskunnasta on tullut tilaus. Hiljaisuudenpuiston porukka on laajentunut ja Jussi vaikuttaa tyytyväiseltä. Kouluttajan impulsiivisuus ja toilailu on koetellut sietokykyä, mutta lunki mies tämä Jussi. Keskustelun tiimoilta syntyy selvä idea heinäkuun ohjelmaan. Syksyä varten pitää kerätä luonnosta materiaalia, kasveja, sammalta ym tavaraa. Kuivata ja pakastaa oikeaoppisesti. Porukan pitää saada tietoa kasveista ja kesäluonnon olemuksesta. Selvästi kouluttajan heikko kohta. Eihän kurssilaisille avaudu oma elinympäristö uudella tavalla, ellei heille sitä avata konkreettisesti ja elämyksellisesti. Kurssiohjelmaan seuraavaksi suunnittelu kolmen viikon ammatillisten analyysien vaihe on tuskin toteutumiskelpoinen ajatus. Järjestelmä ei tunne tässä vaiheessa lomaa. (havaintopäiväkirja 25.6.97.)

Kurssin heikkouksina opiskelijat antoivat kritiikkiä koulutuksen vähäisestä teoriaosuudesta. Tähän olisi toivottu kurssimuotoisia osuuksia esimerkiksi piirtämisestä, valokuvauksesta, valaistustekniikasta ja informaatioteknologiasta. Vaikka joustavuutta koulutusjärjestelyissä kommentoitiin edellisessä kysymyksessä myönteisenä, osa opiskelijoista koki liiallisen löysyyden ja ohjauksen puutteen ongelmalliseksi. Koulutuksenjärjestäjän laatima kurssin opetussuunnitelma oli sangen ylimalkainen. Edellä esillä ollut ammatillisten analyysien vaihe oli vaikeasti hahmoteltava käytäntöön. Ennen kaikkea tehtävään ei ollut tarjolla vetäjää. Molempien kurssien toteutusta rasitti heikko opetussuunnitelma. Kouluttajan oli pitänyt esitellä työhallinnolle kurssien hankinnan yhteydessä opetussisällöt ja opetussuunnitelmat, mutta ne olivat vaikeasti avautuvia käytäntöön. Kurssilaiset kaipasivat teoriaopetusta, jota todellisuudessa oli erittäin vähän. Kakkoskurssin johtajana pyrin parantamaan opetuksen sisältöjä ja toteutusta systemaattisemmaksi. Niinpä rakensimme kevätkaudelle ainekohtaisen opetussuunnitelman työnjohtajaksi palkatun Jussin kanssa. Saimme koulutuksenjärjestäjältä näihin hyväksynnän.

Osalla opiskelijoista oli koettu olevan motivaatio-ongelmia, mikä rasitti kovasti muita ryhmän jäseniä. Myös monenlaisten kuppikuntien syntyminen oli koettu hankalaksi, kun osa väestä keskittyi liikaa toisten tekemisiin. Kurssin sisällä oli käytössä myös käsite johtoroikkalaisuus, mikä oli omiaan synnyttämään kuppikuntia. Johtoroikkalaisuus oli kouluttajan luoma malli, jossa hän nosti kurssilaisista suosikkeja omaan esikuntaansa. Kuppikuntien syntymistä voi tarkastella kurssin sisäisen ilmapiirin kautta, missä kouluttaja toimi ryhmien hajottajana ja kokoajana. Tässä oli kyse työyhteenliittymän idean sisäänajosta, missä kouluttaja jakoi kurssilaisia erilaisiin ryhmiin periaatteella, onko hänen mielestään opiskelijasta siihen ainesta vai ei.

Seuraavassa havaintopäiväkirjassa kerron kurssin sisäisestä dynamiikasta, missä kouluttajan puheenjohtajaksi nimeämä kurssilainen on menettämässä johtoaseman eikä paikalle nimettävä tiedä syytä vaihdokseen.

Olen käymässä kurssin päämajalla. Kouluttaja ei ole itse paikalla. Yksi opiskelija on palannut sairauslomalta ja haluaa saada ”työnohjausta”, joksi henkilökohtaiset keskustelut on nimetty. Sehän järjestyy. Hän ei ollut pääsiäisen alla haastattelussa sairausloman vuoksi ja tuntee nyt seisovansa ryhmästä ulkona. Kouluttaja on nimennyt hänet ryhmän vastaavaksi, mutta entisen syrjäyttämisen syytä ei ole kerrottu. Olennaista tuntuu olevan, mitä kurssilla on hänen sairausloman aikana tapahtunut. Kertoo, ettei ole oman terveystilanteen vuoksi pystynyt lumihommiin, vaan on tehnyt paperitöitä. Kokee olevansa

pihalla, kun muut ovat puurtaneet liiketoimintasuunnitelmaa. Pyydän häntä kommentoimaan osuuskunta-ajatusta. Minkälainen hierarkiakaavio kurssilaisten valmiuksista hänen mielestä syntyy? Syntyyhän se. Toteaa vielä, että kouluttajan impulsiivisuus on hankala juttu. Innostuu ja lupaa eikä johda välttämättä konkretiaan. (havaintopäiväkirja 3.4.97)

Kurssilaisten työllistyminen oli suuri haaste kaikille mukana oleville myös minulle, joka olen nimetty kurssin kummineuvojaksi. Tarkoitukseni oli virittää keskustelu kurssilaisten kanssa mahdollisesta työyhteisyydestä. Pohdin samalla, miten tarvittavaa tietoa saadaan lisää. Saadaanhan sitä, kun kutsutaan asiantuntija paikalle. Vaikutelma oli, että kouluttajalta odotettiin kaikkien aivan liikaa. Kun taas hän kyllästyneenä heitti reipasta herjaa koko ryhmän kuullen ja aiheutti muutamalle kurssilaiselle epätoivoa ja kurssin keskeyttämisaikomuksia.

Kurssin sisäisessä dynamiikassa voi havaita itseohjautuvan työskentelymallin juurtuneen. Kuitenkin kouluttajan vallankäyttö on aika rasittavaa. Osa pelkää ja osa pelaa silmäpeliä kuin teatterissa ikään. Syntykö todellista vai jääkö moni ääneen lausuttu juttu pluffiksi. Myönnän, että ilmassa on vähän suuruudenhulluilta kuulostavia ideoita. Tässä vaiheessa yhteistyökumppaneilla on kuitenkin edelleen vahva kiinnostus jatkaa yhteistyötä tilaamalla oletetulta kakkoskurssilta seuraavaksi talveksi työsuorituksia. (havaintopöytäkirja 3.4.97.)

7.2.2 Tyytyväisyys kurssiin ja tavoitteiden saavuttaminen

Ykköskurssin päättyessä halusin kuulla opiskelijoilta, miten koulutus oli heidän mielestään mennyt. Tärkeää oli kuulla myös, miten heidän tavoitteensa olivat toteutuneet. Kurssilaisista 13 henkeä oli vielä mukana. Ryhmässä oli tapahtunut talven aikana paljon oppilaiden vaihtumisia. Osa oli mennyt jo työhön tai toiseen koulutukseen. Koulutukseen osallistuneista 44% arvioi työllistymismahdollisuksiensa parantuneen ja lähes puolet koulutusuransa selkiytyneen kurssille osallistumisen tuloksena. Vastauksissa on kuitenkin voimakasta hajontaa, sillä vastaajista reilu puolet koki koulutuksen annin vähäiseksi. Tämä oli varsin ymmärrettävä kokemus, sillä yksilöllistä elämää rasitti työelämästä putoaminen ja vaikeudet päästä sinne takaisin. Työttömyys tuo tullessaan monenlaisia kasautuvia ongelmia niin taloudellisia, sosiaalisia kuin henkisiäkin (mm. Wilenius 1982, 62-64.) Vaikka työttömyydestä löytyy yhteneväisiä, jaettavia kokemuksia, on jokainen ihminen kuitenkin myös yksilö omassa tilanteessaan, tilanteissaan (Kurki 2000, 20; Rauhala 1992, 40-41).

Työelämätaidot ja voimaantuminen sen sijaan näyttivät osallistujien mukaan vahvistuneen huomattavasti enemmän koulutuksen aikana. Voimaantuminen oli yksi koulutuksen keskeisistä tavoitteista, joissa osallistujat kokivat onnistuneensa joko tietoisesti tai piiloisesti. Monipuolisen tukiverkoston rakentamisella tähdättiin yksilöiden oman elämänhallinnan tukemiseen selkeiden työllistymistavoitteiden ohella ja rinnalla. Osio sisälsi kurssilaisen itsereflektiota rohkeuden ja itseluottamuksen lisääntymisestä ja omista vaikutusmahdollisuuksista kurssin kulkuun.

Tarkastellessani kurssin tavoitteiden saavuttamista havaitsin kurssilaisten palautteiden hajaantuvan voimakkaasti. Toinen puoli opiskelijoista koki hyötynensä paljon koulutuksesta. Työllistymismahdollisuuksien arvioitiin parantuneen ja urasuunnitelmien selkiytyneen. Kun taas toinen puoli kurssilaisista koki koulutuksen annin varsin vähäiseksi. Kuitenkin työelämätaidojen ja voimaantumisen vahvistumisesta annettiin laajemmin myönteistä palautetta. Opiskelijoiden palautteista heijastui myös koulutuksen toteutuksen sisäinen strategia. Koulutuksen ilmapiiri oli tunteita täynnä, sillä koulutuksen vetäjä oli teatterimaailman ammattilainen

Seuraavassa on esimerkkejä kouluttajan kanssa hyvin toimineesta yhteistyöstä. Siinä haastattelen kahta kurssin aktiivista opiskelijaa, joille koulutus näytti toimivan. Kummallakin on vahva luontoon liittyvä ammattitausta.

Hilkka: Mitä arvelet kurssin lopussa sinulle tapahtuneen?

Anni: Olen joko yrittäjänä tai töissä. Ehkä jo keväällä olen töissä. Se tulee joka kevät, vaikka mitä ajattelen. Se tulee se into.

Hilkka: Menetkö niihin entisiin kuvioihin?

Anni: Saa nähdä! Näkee sitten tämän lopussa. Kyllä tästä kurssissa joku kolahti. Meillä on porukka, joka ei ymmärrä. Minulle tämä on selvä asia, ulkona työskentely. (MYT/oph2/97) (havaintopäiväkirja 2/1997)

Toisena haastateltavana on Milja, joka pohti menossa olevaa koulutusta oman elämänvaiheensa jäsentäjänä. Haastattelussa opiskelijan kurssikokemukset nivoutuivat koulutusta edeltävään työttömyysvaiheeseen. Se oli ollut kertojalle rankka kokemus, josta hän kertoi selvinneensä koiran ja ympäröivän luonnon turvin. Tässä selviytymistarinaan tuli hyvin esiin kertojan suhde työhön ja sen merkitykseen. Miljalla on taustalla luontoalan koulutus ja hän oli ollut edellisenä talvena saman kouluttajan lyhyellä Pimeän ajan puutarhurit -kurssilla kotipaikkakunnallaan. Milja on jatkanut nyt tällä kurssilla oman yrityksen suunnittelua. Kokee saaneensa kurssilta ja kouluttajalta paljon tukea. Varsin pitkällä olevaan yrityssuunnitelmaansa hän kykeni ottamaan koulutuksesta irti itseään kiinnostavia teemoja. Hänen voi arvioida kuuluvan kurssin johtoroikkaan, vaikka suunnitelmissa onkin oman yrityksen perustaminen toiselle paikkakunnalle.

Hilkka: Oletko pystynyt hyödyntämään tätä kurssia oman yrityssuunnitelmasi kannalta?

Milja: Olen ehtottomasti, tämä on antanut pontta tuleville suunnitelmille. Nyt vain jarruttaa semmoiset asiat, joita en osannut syksyllä odottaa.

Kysyn kuka voisi lykätä suunnitelmaa eteenpäin.

Milja: Se on varmaan tämän kurssin puolelta. Ennen kaikkea kouluttaja. Hän on tuupannut. On mahtava tyyppi. Ainakin minä olen kokenut, enemmän kuin minä olen odottanutkaan.

Hilkka: Mikä sinun arviosi on kurssin päätyttyä? Mitä sinulle on tapahtunut?

Milja: Nyt viikon aikana on selvinnyt kauheasti oman yrityksen perustamisasiasta tai jos se ei ole vielä valmis niin sitten loppukesästä tai sitten jouluna. Minä olen monta vuotta rakentanut lumesta jo pohjoisessa. Tehtiin ympäristöpajassa jo vuonna 1993 mm lentokentälle avajaisiin lumesta rakennelmia. (MYT/oph3/97)

Haastatteluissa käyttämäni ennakoinnin metodi (Arnkil 1991, 40-41; Weckroth 1986, 260-261) tuotti varsin konkreettisia ja realistisia suunnitelmia haastatelluilta ja he suunnittelivat aktiivisesti tulevaisuuttaan.

7.3 Kurssilaisten työmarkkinapolut

Tämän koulutushankkeen ajankohdassa 1990-luvun puolessa välissä yhteiskunnassa nousi vahva tuloksellisuuskeskustelu talouslaman ohessa. Näin myös työhallinnossa, jossa vaikuttavuus- ja tuloksellisuusdiskurssi alkoi vähitellen voimistua. Valtionhallinnossa toimialakohtaisesti ryhdyttiin luomaan vaikuttavuus- ja tuloksellisuusmittareita, työhallinnolle myös omansa (mm. Lumijärvi 1997, 25-26). Tähänkin koulutushankkeeseen työhallinto asetti vaikuttavuustavoitteen, vaikka mittarit ja mittaumenetelmät olivat käytännöntasolla vielä sangen vieraita. Työvoimapoliittinen aikuiskoulutus siirrettiin 1990-luvun alussa myös tilaaja-tuottajamalliin

(L763/1990). Omaan tutkimuspolkuuni liittyi alkuvuosina myös vahva tuloksellisuusdiskurssi ja sen käsitemaailma.

Tässä osiossa kerron narratiiveja kurssilaisten työmarkkinapoluista peilaamalla niitä työhallinnon asettamaan 60% vaikuttavuustavoitteeseen. Työllistymisen funktio on työvoimakoulutuksen keskeinen mittari vaikuttavuuden määrittämisessä. (mm. Räisänen 1996, 51; Vaherva 1983, 31). Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni on tarkastella kurssille osallistuneiden työmarkkinatilannetta heti kurssin päätyttyä ja puolen vuoden kuluttua sekä tutkia minkälaisia narratiiveja kurssilaisten viidentoistavuoden työmarkkinaurista on mahdollista kuvata.

Tutkimuskohteena olevaan innovatiiviseen koulutushankkeeseen työhallinto oli asettanut koulutuksen myyjälle työllistämismääräyksen, mikä aiheutti kouluttajalle vakavan haasteen. Kokeiltavalta toimialalta ei arvioitu löytyvän valmiita työpaikkoja. Tämä oli tiedossa niin koulutuksen ostajalla, työhallinnolla kuin koulutuksen myyjäyritykselläkin. Kurssilaisille oli siten löydettävä koulutuksen jälkeen uusi työmarkkinapolku joko työllistymällä tai uudella opiskelupolulla. Mahdollisimman harvan toivottiin palaavan työttömäksi työnhakijaksi. Työhallinto tarkisti kurssilaisen tilanteen työnhakijarekisteristä kolmen kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Näiden tietojen perusteella hallinto määritteli kurssin vaikuttavuuden. (Räisänen 1996, 51.) Tällä menetelmällä ei saatu tietoa niistä kurssilaisista, jotka eivät olleet hakijoina. Heidän tilanteesta ei tiedetty, ovatko työllistyneet, menneet opiskelemaan tai siirtyneet työmarkkinoiden ulkopuolelle. Työhallinnon toimenpiteillä sijoitetuista löytyi sen sijaan merkinnät.

Kiinnostukseni oli selvittää kurssilaisten tilanne vielä puolen vuoden kuluttua kurssin päättymisestä. Arvioin kolmen kuukauden tarkastelun liian lyhyeksi, jotta työmarkkinat ehtivät reagoita. Puolen vuoden seurannassa ovat mukana myös kurssin keskeyttäneet. Tutkimusintressiini liitettyä kyse on sekä lyhyen että pitkän tähtäyksen vaikutusten arvioinnista eli urapolkujen syntymisestä. (mm. Aho & Kunttu 2001, 13; Mikkonen 1997, 22-23; Vaherva 1983, 31.) Kuinka tulokselliselta toiminta nyt näyttää? Kurssin keskeyttäjät muodostavat mielenkiintoisen aspektin vaikutusten arvioimisessa. Työllistyvä tai toiseen koulutukseen siirtyjä tuskin aiheuttaa epäselvyyttä. Entä äitiyslomalle jäävä tai kuntoutusselvittelyihin ohjattu, onko heidän tapauksessa koulutus ollut mielekästä ja oikein ajoitettua? Kyse on yksilötasolla normaaleista elämisen kulkuun liittyvistä asioista. Miltä ne mahtavat näyttää yhteiskunnan tai koulutusjärjestelmän kannalta?

Yksiselitteistä vastausta on varsin vaikeaa löytää. Tutkimuskontekstiin liitettyä perusongelmaa syntyy siitä, mitä ja miten mitataan ja kuka arvottaa tuloksen. (Meklin 2002, 90-91). Raivola (1992, 15-16) toteaa erityisen haasteen vaikuttavuuden arvioinnissa muodostuvan mittausongelmista ja mittarin määrittämisestä. Koulutuksen vaikuttavuudella voidaan tarkoittaa sekä sen hyödyllisyyttä ja tuloksellisuutta että tehokkuutta. Työvoimapolitiittisen koulutuksen arviointi kuuluu koulutusta hallinnoivan työviranomaisen vastuulle ja muodostaa omanlaisensa arvioinnin maailman (Yrjölä 1995, 68-69). Lumijärvi (1997, 25-26) toteaa vaikuttavuusmittarien olevan paikallistasolla laatumittarien tapaan hyvin hallinnonalaspesifejä. Esimerkiksi työhallinnossa paikallisella tasolla työnvälitystoimien vaikutuksia arvioidaan mm. pitkäaikaistyöttömien määrällä ja työvoimakoulutuksen vaikutuksia taas työhön sijoittumisella. Esittelen seuraavissa narratiiveissa molempien kurssien sijoittumiset heti koulutuksen jälkeen ja puolen vuoden kuluttua.

Tutkimuskysymystä kurssilaisten työmarkkinastatuksesta heti koulutuksen päättyessä voidaan kutsua koulutuksen tuloksellisuudeksi tai lyhyen tähtäyksen vaikuttavuudeksi (Vaherva 1983, 31). Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen ykköskurssin suoritti loppuun 15 opiskelijaa. Heistä 9 siirtyi kuuden viikon jatkokurssille. Yksi aloitti yritystoiminnan ja yksi ohjattiin kuntoutusselvittelyihin terveydellisistä syistä. Neljä opiskelijaa jäi työttömäksi. Kun tarkastellaan työmarkkinatilannetta puolen vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä, tulokset liittyvät pitkien vaikutusten seuraamiseen (mm. Vaherva 1983). MYT1 kurssilta siirtyi kuusi

opiskelijaa tutoriksi MYT2 -kurssille tarkoituksenaan irtautua talven aikana oman työllistymis- tai opiskeluväylän selvittyä. Työhallinnon hakijarekisteristä poimittujen tietojen pohjalta kurssilaisten työmarkkinatilanne helmikuussa 1998 eli puolen vuoden kuluttua osoitti lähes kaikkien olevan aktiivisesti toiminnoissa kiinni. Tuetussa työssä olevat käyttivät pitkäaikaistyöttömän toimenpidepaketista työllistymisjakson mahdollisuuden, joka heille oli myönnetty jo kurssille tullessaan. Ammatillisessa koulutuksessa olevista yksi teki toisen asteen tutkintoa, yksi jatkotutkintoa ja yksi jatkoi kesken olevaa perustutkintoa. Tutorina olevat irtautuivat ajallaan omalle urapolulle. Yksi henkilö oli äitiyslomalla, kaksi työkunnan selvittelyssä ja yksi oli työttömänä työnhakijana.

MYT2 päättyessä kurssilla oli 19 opiskelijaa. Kakkoskurssin päättyessä sydänkesällä ei ollut minkäänlaista hankkeen jatkosuunnitelmaa. Muutama kurssilainen työllistyi Napapiirin Asuntomessuilla kuukauden päivät. Osuuskuntaideasta innostuneet kurssilaiset ryhtyivät suunnittelemaan työyhteisliittymän konkreettista rakennetta ja neuvottelemaan työhallinnon kanssa valmentavasta osuuskuntakoulutuksesta ja hankkeen käynnistämiseen liittyvästä rahoituksesta. Kurssilaisten työmarkkinatilanne näyttää puolen vuoden tarkastelussa pysyneen lähes samana kuin kurssin päättyessä kesällä. Työttömien ryhmässä on kuitenkin tapahtunut liikehdintää syksyn kuluessa. Yksi koko syksyn kestänyt työsuhde avoimilla työmarkkinoilla on päätynyt vuoden vaihteessa. Yksi kolmen kuukauden tukityöjakso on tehty syksyn aikana samoin yksi ATK-ajokortti työvoimakoulutuksena. Tilanne on paranemassa työttömien ryhmässä muutaman viikon kuluttua, kun vasta perustettu työosuuskunta Myttilä aloittaa toimintansa. Käynnistymistä edeltää työvoimakoulutuksena toteutettava osuuskuntakoulutus, johon etsitään parhaillaan lisää uusia asiasta kiinnostuneita opiskelijoita. Työttömien ryhmässä on myös toisella paikkakunnalla asuvia, joten heidän tilanteensa riippuu kotipaikkakunnan työmarkkinoista. Puolen vuoden tarkasteluna kurssilaisten työmarkkinatiedot on koottu taulukkoon 9.

Taulukko 9. Kurssilaisten tilanne puolen vuoden kuluttua

Tilanne	MYT1	MYT2
avoimilla työmarkkinoilla	1	4
yrittäjä	1	-
ammatillinen koulutus	3	-
työvoimakoulutus	4	2
	(tutorina MYT2:ssa)	
tukityö	2	1
äitiysloma	1	-
työkunnan selvittely	2	-
työtön	1	11
ei tietoa	-	1
yhteensä	15	19

7.4 Kurssilaisten tyyppitarinat

Olen rakentanut jokaisesta kurssilaisesta oman tarinan laajan aineistoni pohjalta ja sijoittanut ne parhaiten sopivaan tyyppiin. Luomassani tyyppimatriisissa on kuusi tarinatyyppiä: Menestyjä, Tilaisuuden hyödyntäjä, Asiantuntija, Vastatuuleen joutuja, Satunnainen kulkija ja Käväisijä. Tyypittelymallin olen esitellyt luvussa 5. Esittelen seuraavassa jokaisen tarinatyyppin piirteet ja samalla työllistymistilanteen puoli vuotta koulutuksen päättymisestä.

Menestyjän tarina

Menestyjällä on vahva ammatillinen tausta ja terve minäkuva. Hän on hakeutunut koulutukseen oma-aloitteisesti. Hakeutumisessa Menestyjä on miettinyt omat tavoitteensa ja kurssiodotuksensa selkeästi. Hän on tullut koulutukseen oppimaan lumen ja jään työstämistä, ympäristön visualisointia ja perehtymistä luonnon materiaalien käyttöön. Menestyjä odottaa saavansa jotain uutta omaan ammattiin tai ympärivuotisen työpaikan löytymistä. Säännöllistä kausityötä tekevä Menestyjä haluaa koulutuksesta jotain lisäarvoa työkauden jatkumiseksi pidemmälle talveen. Hänen työnkuvaansa liittyy sesonkityöllistyminen ja samalla kausityöttömyys. Työttömyysjaksoja syntyy näin säännöllisesti joka vuosi. Menestyjä löytää kurssin sisältä vaivatta mielekäästä tehtävää ja sitoutuu kurssin tavoitteisiin. Ykköskurssilla heistä jokainen kuuluu kurssin johtoryhmään. Menestyjistä muutama työllistyy kurssin aikana ja muut jatkavat kurssin loppuun.

Menestyjissä löytyy puolen vuoden tarkastelussa yksi yrityksen perustanut ja useita avoimille työmarkkinoille työllistyneitä. Yksi Menestyjä tekee jatko-opiskeluna AMK-tutkintoa ja useita on toisessa työvoimakoulutuksessa. Menestyjillä on suuri rooli myös kurssilaisten perustamassa työosuuskunta Myttilässä. Se tosin pystyy työllistämään jäseniään vain osittain. Siksi he näkyvät samaan aikaan myös työnhakijoina. Heillä on mahdollisuus saada soviteltua työttömyyskorvausta yrittäjäroolista huolimatta. Näitä osuuskunnan jäseniä näkyy myös Hyödyntäjissä ja Asiantuntijoissa.

Tilaisuuden hyödyntäjän tarina

Tilaisuuden hyödyntäjällä on henkilökohtainen tarve löytää kurssin kautta idea uuteen työllistymiseen tai löytää kurssilta suoraan väylä oman ammattialan työhön. Näillä opiskelijoilla on tullessaan selkeät tai ainakin kohtalaiset tavoitteet ja kurssiodotukset. Tilaisuuden hyödyntäjä käyttää hyväksi koulutuksen sisältöjä ja verkostoja oman tavoitteensa kanssa. Muutamalla on työharjoittelua vailla oleva toisen alan tutkintokoulutus, mihin hän yrittää saada kurssin kautta hyväksi luettavan harjoittelujakson.

Hyödyntäjistä muutama tähtää heti kurssin alussa suoraan työharjoittelupaikkaan kurssin ulkopuolelle ja sitä kautta työelämään. Osa pyrkii keräämään kurssin sisällöistä työharjoitteluksi kelpaavia jaksoja. Myös paikkakunnalla samaan aikaan järjestettävät oman alan lyhytkurssit kiinnostavat näistä syistä. Tähän suhtaudutaan kouluttajan puolelta myönteisesti ja tehdään mahdolliseksi siirtyminen välillä esim. yrittäjäkurssille, jos se palvelee henkilökohtaista urasuunnitelmaa. Tällöin asianomainen siirretään kyseiseksi ajaksi toisen kurssin kirjoille. Hyödyntäjistä kolme löytää ratkaisun jo kurssin aikana työllistyen avoimille työmarkkinoille. Yksi tutorina toiminut opiskelija käyttää pitkäaikaistyöttömän tukipaketin ja työllistyy puoleksi vuodeksi. Kaksi Hyödyntäjää siirtyy kurssilta muuhun koulutukseen. Muut jatkavat kurssin loppuun.

Tilaisuuden hyödyntäjiä on lukumääräisesti eniten. Puolen vuoden tarkastelussa näkyy yksi yrityksen perustaja ja yksi ammatillisen tutkinnon tehnyt. Jälkimmäinen lähti kyseiseen koulutukseen ykköskurssilta. Seurantavaiheessa hän tosin näyttää olevan koulutuksen jälkeen työttömänä. Sen sijaan täydennyskoulutukseen kesken kurssin irtautunut on sijoittunut koulutuksen jälkeen avoimille työmarkkinoille. Hyödyntäjissä on useita toispaikkakuntalaisia, joiden seurantatietoja ei nyt saatu.

Asiantuntijan tarina

Asiantuntija on oman alansa ammattilainen. Hän tunnistaa kurssille tullessaan omat taitonsa ja kokemuksensa. Asiantuntijoista jokainen hakeutuu omaan tehtäväkenttäänsä heti kurssin alkuvaiheessa. Koulutukseen etsitään eri alojen ammattilaisia, joten kouluttajalle kyseiset henkilöt

muodostavat tärkeän asiantuntijajoukon. Verrattuna Menestyjään ja Tilaisuuden hyödyntäjään Asiantuntija edustaa ammattilaista, joka hakee itselleen työelämästä uutta ponnahdusta tai jolla on jo tapahtumassa elämänsä muutos.

Asiantuntijoissa on mukana myös pysäkiltä tulleita, joiden onnistuu sulautua varsin nopeasti ryhmään. Vahva ammatillisuus on tässä ryhmässä avainsana. Työttömyysjaksot vaihtelevat. Toisaalta on yli vuoden pituisia työttömyysjaksoja ja toisaalta vasta konkurssiin päättynyt yritystoiminta. Kurssille tullessaan Asiantuntijalla on selkeät tavoitteet. Löydettyään tehtävänsä ja paikkansa kurssilta hän sen myös säilyttää. Asiantuntijat ovat tärkeitä myös uusien kurssilaisten ohjaamisessa. Heistä neljä valitaan kakkoskurssille tutoriksi. Asiantuntijat pystyvät hyödyntämään tehokkaasti kurssin sisältöjä ja puitteita.

Asiantuntijoita on puolen vuoden tarkastelussa edellä mainittujen lisäksi yksi äitiyslomalla oleva, yksi vakinaisesta kausityöstä lomautettu, yksi tukityössä oleva ja kaksi työtöntä työnhakijaa. Työttömänä olevista toinen on kuitenkin ollut kuluneen puolen vuoden aikana sekä tukityössä että määräaikaissa työsuhteissa.

Vastatuuleen joutujan tarina

Vastatuuleen joutujalla on kurssille tullessaan hyvä alku, selkeät tavoitteet ja kurssiodotukset. Hänelle löytyy melko nopeasti asema ryhmässä, muutamalle jopa johtoryhmään asti. Vastatuulen joutujalla on varsin monipuolinen työkokemus ja osalla heistä on vahva ammatillinen specialiteetti ja kokemusta usealta ammattialalta. Ammatillinen koulutustausta on puolella ryhmään kuuluvalla varsin vähäinen ja puolella on joko ammattikoulu tai opistotason koulutus. Ryhmässä on sekä pitkäaikaistyöttömiä että määräaikaissa työsuhteissa olleita toistuvaistyöttömiä. Vastatuuleen joutujalla tulee kurssin edetessä toimintaympäristöstä esteitä tai yksilölle itselleen sattuu hankalia yllätyksiä, joista seuraa muutoksia hyvin alkaneeseen opiskeluun. Myös terveydentilasta voi nousta ongelmia. Muutamalla alkaa kurssin edetessä arvostettu asema horjua ja asianomaiselle saattaa tulla ajatus keskeyttää kurssi. Vastatuuleen joutujilla on vaikeuksia jatkaa kurssia loppuun asti. Niinpä seitsemästä tapauksesta vain yksi jatkaa kurssin loppuun. Keskeyttämisten syyt ovat hyvin yksilöllisiä.

Puolen vuoden tarkastelussa Vastatuuleen joutujista yksi oli äitiyslomalla. Huolimatta henkilön onnellisesta perhetapahtumasta asianomainen on sijoitettu kyseiseen tarinatyypin käytettyjen indikaattorien perusteella. Vastatuuleen joutuneissa yksi henkilö on tukityössä ja kolme työttömänä työnhakijana. Heistä kaksi on ollut kurssilta irtoamisen jälkeen työssä, toinen tukityöllistettynä ja toinen avoimella sektorilla määräaikaissa työssä. Kahden Vastatuuleen joutujan seurantatiedot puuttuvat, koska he eivät olleet työnhakijoina.

Satunnaisen kulkijan tarina

Satunnaisella kulkijalla on kurssille tullessa heikot tavoitteet ja vähäiset kurssiodotukset. Tämä näkyy jokaisen kohdalla vaikeutena löytää uskottava paikka ryhmässä. Kurssin perustavoite ei tahdo aueta tai se poikkeaa kurssilaisen omista odotuksista. Ongelma näkyy opiskelijan vetäytymisenä tai työn teon välttelynä. Muutama kokee olevansa suoraan väärässä paikassa. Ykköskurssilla kouluttaja tahtoo mielellään palauttaa näitä opiskelijoita takaisin työvoimatoimiston murheiksi. Satunnaisissa kulkijoissa on mukana todennäköisesti ns. kassapäivien säästäjiä. Kurssipäivät kun eivät kuluta asianomaisen ansiosidonnaisia päiviä. Toisaalta työvoimakoulutuksessa oloajasta neljä kuukautta hyväksytään työssäoloa vastaavaksi ajaksi laskettaessa uutta ansiosidonnaista päivärahoikeutta.

Satunnaisilla kulkijoilla on varsin vaihteleva työhistoria. Monella se koostuu määräaikaista työsuhteista ja toistuvista työttömyysjaksoista. Muutamalla on myös yli vuoden työttömyys taustalla. Ammatillinen koulutustausta löytyy yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikilta. Mukana

on opistotason, ammattikoulun ja ammattikurssin käyneitä. Muutamalla kulkijalla on vakavia päihdeongelmia, jotka tulevat esiin kurssilla.

Käväisijän tarina

Käväisijä on piipahtanut lyhyen jakson kurssin mukana. Hänen tavoitteensa ja kurssiodotuksensa voi tulkita epäselviksi tai niukoiksi. Käväisijöissä on sekä kurssin alussa mukaan tulleita että myöhemmin pysäkiltä nousseita. Yhteinen piirre Käväisijällä on, että hänellä on vaikea löytää paikkaansa kurssilta, alavalinta ei ole oikea eikä molemminpuolista luottamusta synny. Kurssille tulo saattaa olla myös pelkästään kokeilua tai ajankulua. Pysäkiltä tullut Käväisijä aikoo olla kurssilla vaikkapa sen aikaa, kun saa entiseen työhön uuden tukityöjakson. Käväisijät viiptyvät kurssilla muutamasta päivästä muutamaa viikkoon.

Käväisijän koulutus päättyy joko opiskelijan itsensä keskeytykseen tai kouluttajan, kurssilaisen ja työhallinnon yhteisellä päätöksellä. Käväisijä on kurssilla löyhemmin mukana satunnaisiin kulkijoihin verrattuna. Käväisijöiden puolen vuoden seurantatiedoista näkyy yksi avoimelle sektorille työllistynyt, yksi tukityöllistetty ja yksi toisessa työvoimakoulutuksessa oleva. Neljästä Käväisijästä ei saatu tietoja. Heistä kahdella kurssi keskeytyi sairauslomaan. Kahdesta Käväisijästä ei ole työnhakijatietoja.

Yhteenvedon voi katsoa kolmen tarinatyyppin edustajien Menestyjän, Tilaisuuden hyödyntäjän ja Asiantuntijan työmarkkinapolut ovat edenneet seurantatietojen mukaan yksilöllisillä ratkaisulla. Kolmen tarinatyyppin Vastatuuleen joutujan, Satunnaisten kulkijan ja Käväisijän työmarkkinapolkujen muodostumisessa näkyy patkäisiä interventioita; määräaikaista työsuhteita, tukitöitä, lyhyitä kurseja ja työttömyysjaksoja. Positiivisia yllätyksiäkin mahtuu kuitenkin joukkoon, kun Satunnaisista kulkijoissa muutama henkilö on hakeutunut tutkintotavoitteiseen ammatilliseen koulutukseen.

7.5 Kurssilaisten työmarkkinaurat viidentoista vuoden tarkastelussa

Seuraavaksi tarkastelen, miten MYT-kursseille osallistuneiden kurssilaisten työuratarinat jatkuivat kurssien jälkeen 15 vuoden seurantajakson aikana. Esittelen ensin tapahtumat heidän työurillaan käyttäen 6.4 esitettyä tyyppitarinajaottelua. Sitten luonnehdin heidän koulutuspolkujaan. Lopuksi esittelen tuloksina tutkimuskohteena olleiden kurssilaisten työmarkkinapoluista rakennettuja työuranarratiiveja.

7.5.1 Tapahtumat työurilla

Tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden viidentoista vuoden työhistoriatiedot on hankittu työ- ja elinkeinoministeriön rekistereistä. Rekisteriaineisto sisältää neljä erillistä tiedostoa: työhistorian, opiskeluhistorian, työnhakutiedot ja työvoimapolitiittiset toimenpiteet. Materiaalissa on lähes kaikkien kurssilla käyneiden tietoja. Poikkeuksena muutama keskeyttänyt, joista on vähän tai ei lainkaan merkintöjä. Mukana on myös kaksi kurssille valittua, jotka eivät kumpikaan tulleet kursseille. Varsinaisen aineiston käsittelyn ja narratiivien analyysimallin olen esitellyt tutkimuksen toteutuksen yhteydessä.

Tarkastelen kurssilaisten 15 vuoden työhistorioita aiemmin rakentamani sukupolvijaon ja tyyppitelymallin pohjalta. Yleisenä havaintona voi todeta, että viidentoista vuoden aikana tutkimuksen kohteena olevista peräti 15 henkilöä on siirtynyt eläkkeelle. Heistä kolme keskeytti kurssin alkupuolella. Varsin monella ensimmäinen vaihe on ollut työttömyyseläkkeelle

siirtyminen, mikä tarkoittaa asianomaisen olleen vielä työmarkkinoiden käytettävissä. Kun ikää on tullut riittävästi, he ovat siirtyneet vanhuuseläkkeelle. Sairaseläkkeelle siirtymisiä näissä on kaksi tapausta. Esittelen seuraavassa työuratapahtumia tyyppiensa mukaan.

Menestyjissä on yksitoista edustajaa. Seuranta-aikana on eläkkeelle jäänyt kaksi henkeä. Heistä toinen on syntynyt 1940-luvulla ja toinen 1950-luvulla. Molempien työhistoria kurssin jälkeen on jäänyt neljään vuoteen. Kuudella tyyppin edustajalla on yli kymmenen vuoden työhistoria. Heistä kolme on syntynyt 1950-luvulla, kaksi 1960-luvulla ja yksi 1970-luvulla. Kahdella 1950-luvulla syntyneellä on katkoksia työhistoriassa ilmeisesti sairastelujen vuoksi. Rekisteritiedoista ei näe syitä, mutta työnhakutiedoista ne voi kuitenkin päätellä. Yksi 1960-luvulla syntynyt henkilö on hankkinut reilusti koulutusta ja perustanut yrityksen. Hänelle on kertynyt työhistoriaa kuusi vuotta ennen opiskelua. Yleisesti voi todeta, että menestyjien edustajista usea on tehnyt monenlaisia töitä ja hankkinut myös itseään kiinnostavia koulutuksia.

Tilaisuuden hyödyntäjissä on 15 henkeä, joista yksi on jäänyt koulutuksen jälkeen varsin pian pois työelämästä terveydellisistä syistä. Asia oli esillä jo kurssin aikana. Hän on siirtynyt sairaseläkkeelle vuosituhannen vaihteessa. Ryhmässä on kaikkiaan kuusi eläkkeelle jääntä. Näissä yksi on 1950-luvulla syntynyt ja muut ovat 1940-lukulaisia. Hyödyntäjissä näyttää olevan vakinaisia työsuhteita runsaasti. Näistä kolme henkilöä on ollut koko 15 vuoden ajan jatkuvassa työsuhteessa. Heistä yksi on syntynyt 1950-luvulla ja kaksi 1960-luvulla. Neljän työhistoria on kestänyt kymmenen vuoden molemmin puolin. Heistä yksi on syntynyt 1950-luvulla, kaksi 1960-luvulla ja yksi 1970-luvulla. Kaksi 1960-luvulla syntynyttä on opiskellut omaehtoisessa koulutuksessa uuden ammatin ja työllistynyt vakinaisesti muutama vuosi sitten. Työhistoriaa on kertynyt toiselle seitsemän ja toiselle kuusi vuotta. Hyödyntäjien työllistyminen vaikuttaa onnistuneen varsin hyvin. Eläkkeelle jääneilläkin on ollut pitkiä työssäolojaksoja ennen eläköitymistä.

Asiantuntijoissa on yhdeksän edustajaa. Työttömyyseläkkeelle on jäänyt yksi 1940-luvulla syntynyt vuosituhannen alussa. Reilun pitkä työhistoria on neljällä henkilöllä. Heistä yksi on syntynyt 1950-luvulla ja kolme 1960-luvulla. Yksi 1950-luvulla syntynyt henkilö on tehnyt vakituisesti kausityötä ammattinsa vuoksi, joten hänellä on puolet työhistoriaa ja puolet lomautuksia. Toinen 1950-luvulla syntynyt henkilö on käynyt lyhytkursseja ja tehnyt erilaisia pätkätöitä. Saman vuosikymmenen edustajalla on reilun viiden vuoden työhistoria ja pitkä viiden vuoden katkos työn haussa. Syytä tähän ei ilmene rekisteriaineistosta. 1960-luvulla syntynyt henkilö on hankkinut monenlaisia koulutuksia. Niistä suurin osa on kuntouttavia. Työhistoriaa hänellä on heikosti ja työn haun katkoksia runsaasti. Kokonaisuudessaan asiantuntijat ovat menestyneet työelämässä hyvin seurantavuosien aikana.

Vastatuuleen joutujien ryhmässä on ollut alkujaan seitsemän edustajaa. Ryhmässä on kolme eläkkeelle jääntä. Näistä kaksi on syntynyt 1940-luvulla ja yksi 1950-luvulla. Kaksi heistä keskeytti kurssin alkuvaiheessa. Rekisteriaineistossa löytyy toisesta henkilöstä tietoja, toisesta pelkkä eläköityminen. Yksi ryhmään luettu 1950-luvulla syntynyt on työllistynyt vakinaiseen työsuhteeseen. Työhistoriaa hänelle on kertynyt reilut kymmenen vuotta. Toinen 1960-luvun alussa syntynyt on tehnyt pitkiä sijaisuuksia kahdeksan vuoden ajan ja ollut toisen puolen työttömänä. Ryhmään on luettu myös kaksi henkilöä, joista toinen ei aloittanut kurssia konkurssiinsa vedoten ja toisesta lyhyen ajan kurssilla olleesta ei rekistereissä ollut tietoja. Ryhmän seurantatiedot vastaavat tämän tyyppin hajanaisia peruspiirteitä.

Satunnaisten ryhmään kuuluu yhdeksän henkeä. Ryhmässä on kaksi eläköitymistä. Molemmat 1940-luvulla syntyneet ovat jääneet ensin työttömyyseläkkeelle ja siitä vanhuuseläkkeelle. Satunnaisten ryhmän edustajat ovat kouluttautuneet aktiivisesti. Esittelen niitä tarkemmin opiskelujen yhteydessä. Neljällä henkilöllä on reilu kymmenen vuoden työhistoria. Heistä kolme on syntynyt 1950-luvulla ja yksi 1960-luvulla. Kolmella on runsas seitsemän vuoden työhistoria. Näissä tapauksissa on kaksi 1950-luvulla ja yksi 1960-luvulla syntynyttä. Viimeksi mainittu on vakinaisessa virkasuhteessa uuden koulutuksen jälkeen. Yhden ryhmään luetun

työkunto aiheuttaa ajoittain sairaslomien tarpeen. Asianomainen ohjattiin kurssilta työkunnan selvityksiin. Hyvin työllistyneiden joukossa on positiivinen yllätys. Henkilö, joka ohjattiin päihdekatkaisuun kurssilta, löysi ilmeisesti uuden elämisen mallin, koska hän on hankkinut lisäkoulutusta ja työllistynyt tämän jälkeen vakinaisesti.

Käväisijöiden ryhmään on luettu kuusi henkilöä. Ryhmä on ollut alkujaankin erityisen heterogeeninen. Siihen kuuluu viisi kurssin keskeyttänyttä ja yksi henkilö, joka ei aloittanut kurssia. Ryhmässä on myös 1960-luvulla syntynyt, joka oli vähän aikaa kurssilla ja työllistyi melko nopeasti ammattiaan vastaavaan projektiin. Toinen 1960-luvulla syntynyt, pitkän työhistorian omaava, on toiminut yrittäjänä kotipaikkakunnalla pohjoisessa. Käväisijöissä on kaksi eläketapausta, joista toinen toispaikkakuntalainen on eläköitynyt ilmeisesti sairauden takia ja toinen lienee työttömyyseläkkeellä. Heidän rekisteritietonsa ovat niukat. Ryhmän yhdellä edustajalla on myös paljon katkoksia työn haussa mahdollisesti sairauden vuoksi. Kokonaisuutena tämän tyyppin edustajien ryhmä on hyvin hajanainen. Tuloksista voi nähdä, että koulutukseen ohjautuminen on ollut monella ilmeisen sattumanvaraista.

Yhteenvedona voi todeta, että tutkittavien työmarkkinapolut viidentoista vuoden seuranta-ajalla ovat olleet varsin aktiivisia. Eniten työhistoriakertymää on luonnollisesti 1950- ja 1960-luvulla syntyneillä. Tyyppiin mukaan Menestyjillä, Tilaisuuden hyödyntäjillä ja Asiantuntijoilla on työhistoriaa yhteismääränä eniten. Satunnaisilla on myös merkittävästi työhistoriaa. Eläkkeelle siirtymiset vaikuttavat tietenkin työhistorian kertymiin. Tilaisuuden hyödyntäjissä on kuusi eläkkeelle siirtynyttä, Menestyjissä kaksi, Asiantuntijoissa yksi, Vastatuuleen joutujissa kolme, Satunnaisissa kaksi ja Käväisijöissä kaksi.

7.5.2 Opiskelupolut

Tutkittavien opiskeluhistorian tiedot perustuvat rekisteriaineistoon, joka on hankittu työ- ja elinkeinoministeriön tiedostoista. Käytettävissä on varsin kattava aineisto, jossa on myös tutkimuskurssien keskeyttäneiden opiskelutietoja. Yleisenä havaintona voi todeta, että kursseilla olleet henkilöt ovat kouluttautuneet viidentoista vuoden kuluessa varsin paljon. Tarkastelen seuraavassa kurssilaisten opiskelupolkuja 15 vuoden ajalta rakentamani sukupolvijaon ja tyypittelymallin mukaan.

Menestyjissä on 1950-luvulla syntyneiden luokassa yhdellä henkilöllä suoritettu yrittäjäkurssi, kotityöpalvelujen ammattitutkinto, catering-koulutus ja kielikursseja. Yksi henkilö on käynyt eräkokkikoulutuksen ja toinen tyyppin edustaja tapahtumajärjestäjän koulutuksen ja valo- ja äänialan peruskurssin. Lisäksi ryhmän edustajista kaksi henkilöä on osallistunut Myttilän työosuuskunnan perehdyttämiskoulutuksen. Kaikki edellä mainitut koulutukset on toteutettu työvoimakoulutuksina. *Menestyjien* ryhmässä 1960-luvulla syntyneissä yksi henkilö on urakoinut monta tutkintoa omaehtoisena koulutuksena. Hän on suorittanut hortonomin jatkotutkinnon, kiinteistöhoitajatutkinnon, laitoshuoltajan koulutuksen ja puualan peruskurssin sekä lisäksi hankkinut hygieniapassin. Asianomainen on työllistänyt itsensä tämän jälkeen yrittäjänä. Toinen ryhmän edustaja on suorittanut puutarha-alan peruskoulutuksen ja tehnyt lähihoitajatutkinnon tämän jälkeen. Ryhmässä on myös yksi Autocad-tutkinnon tehnyt. Menestyjissä on yksi 1970-luvulla syntynyt, joka on suorittanut myyjän ammattitutkinnon ja iltapäiväkerhon ohjaajan kurssin.

Tilaisuuden hyödyntäjissä on seurantajakson aikana jäänyt kuusi henkilöä eläkkeelle. Heistä yksi 1940-luvulla syntynyt henkilö suoritti ennen eläkkeelle jääntiä tietokonealan peruskurssin ja multimediakoulutuksen. 1950-luvulla syntyneissä hyödyntäjissä yksi henkilö suoritti ravintola-alan kurssin ja matkailun ohjelmapalvelun kurssin. Toinen samaan ikäluokkaan kuuluva suoritti atk-alan peruskurssin ja asiakaspalvelukurssin. Kaikki edellä mainitut järjestettiin työvoimakoulutuksina. 1960-luvulla syntyneissä hyödyntäjissä kaksi henkilöä on suorittanut atk-alan ammattitutkintoja työvoimakoulutuksina. Tämän jälkeen kumpikin on mennyt omaehtoiseen koulutukseen. Heistä toinen on suorittanut tradenomien tutkinnon ja toinen puutarhurin

peruskoulutuksen. Ryhmään kuuluu vielä yksi 1970-luvulla syntynyt henkilö, joka on osallistunut ensin Myttilän työosuuskunnan perehdytyskoulutukseen ja on suorittanut sen jälkeen erä- ja luonto-oppaan ammattitutkinnon. Rekisteritietojen mukaan hän on tehnyt jossakin välissä myös lukio-opintoja.

Asiantuntijoissa on yksi 1940-luvulla syntynyt seurantakaudella eläkkeelle jäänyt henkilö. Hän on osallistunut ennen eläkkeelle jäämistä ESR-hankkeena toteutettuihin kieli- ja ilmaisutaidon lyhytkursseihin. 1950-luvulla syntyneissä on myös yksi Myttilän työosuuskunnan perehdyttämiskurssiin osallistunut. Samalla vuosikymmenellä syntyneissä on yksi jatkanut lumirakentamisen opiskelua käymällä vajaan vuoden pituisen kurssin. Yksi henkilö on suorittanut työvoimakoulutuksena toteutettuja rakennusalan täydennyskursseja. Lisäksi hän on käynyt Myttilän työosuuskunnan perehdyttämiskurssin. 1960-luvulla syntyneissä asiantuntijoissa yksi henkilö on suorittanut oppisopimuksella floristin ammattitutkinnon ja yksi datanomin koulutuksen. Yhdellä ryhmän edustajalla on runsaasti erilaisia kuntouttavia kursseja ja kulttuurin ja sosiaalialan koulutuksia.

Vastatuuleen joutujien ryhmässä on seurantajaksolla kolme eläkkeelle jäänyttä henkilöä. Heistä kaksi on syntynyt 1940-luvulla ja yksi 1950-luvulla. Kaksi heistä on keskeyttänyt kurssin melko varhain. Toinen on suorittanut keskeyttämisen jälkeen työpajan ohjaajakoulutuksen ja median käyttökoulutuksen, molemmat työvoimakoulutuksina. Kahdesta muusta ryhmään luetusta henkilöstä ei ole käytettävissä seurantatietoja. Yksi eläköitynyt on suorittanut kiinteistöalan tutkinnon ennen työttömyyseläkkeelle jääntä. Yksi 1950-luvulla syntynyt henkilö on suorittanut maaseudun kehittämisprojektiin liittyvän koulutuksen.

Satunnaisten ryhmässä on kaksi eläkkeelle jääntä. Molemmat ovat syntyneet 1940-luvulla. Toinen heistä kävi vajaan vuoden pituisen hoitoalan koulutuksen ennen työttömyyseläkkeelle jääntä. Ryhmässä on myös 1950-luvulla syntynyt henkilö, joka on tehnyt hoitoalan tutkinnon. Samalla vuosikymmenellä syntynyt henkilö on tehnyt mainosalan tutkinnon. Toinen on suorittanut PK-yrittäjien viikkokoulutusohjelman ja yrittäjän jatkokoulutuksen. Kolmas on suorittanut erilaisia liikunta- ja matkailualan lyhytkursseja. Satunnaisten ryhmässä 1960-luvulla syntyneissä yksi henkilö on suorittanut atk-alan tutkintokoulutuksen ja viestintäkoulutuksen. Sen jälkeen hän on hankkinut sosionomin AMK-tutkinnon. Samalla vuosikymmenellä syntynyt on osallistunut Myttilän työosuuskunnan perehdyttämiskurssiin. Toinen henkilö on suorittanut paljon atk-alan koulutuksia ja tehnyt alan appron. Hän on suorittanut myös muita lyhytkursseja työvoimakoulutuksina.

Käväisijöiden ryhmässä on rekisteritietojen pohjalta varsin vähän kerrottavaa. Kuuden hengen ryhmässä viisi on keskeyttänyt ja yksi ei edes aloittanut kurssia. Yksi 1960-luvulla syntynyt henkilö on suorittanut ammattiopettajan tutkinnon. Hänellä oli kyseinen koulutus kesken tullessaan kurssille. Rekisteritiedoissa löytyy kahden keskeyttäjän tietoja kurssilta lähdön jälkeen. Heistä toinen on suorittanut työvoimakoulutuksina atk-ajokortin, asiakirjahallinnon koulutusta ja ohjaavan koulutuksen. Toinen on suorittanut monenlaisia ammatillisia tutkintoja kuten ravitsemusalan peruskoulutuksen, ravintolakokin koulutuksen ja puutarhurin perustutkinnon.

Yhteenvedon voi todeta tutkittavien osallistuneen viidentoista vuoden seuranta-aikana sangen aktiivisesti monenlaisiin koulutuksiin. Tuloksista näkyy 1960-luvulla syntyneiden kouluttautuneen aktiivisimmin. Kouluttautumista löytyy mukavasti myös 1950-luvulla syntyneillä. Työvoimakoulutuksina toteutetut eri alojen ammatilliset kurssit, Atk-alan lyhytkurssit, hygieniapassi- ja tulityökoulutukset ovat olleet suosiossa. Usea on ollut kiinnostunut myös alan vaihdosta tai oman alan täydennyskoulutuksesta. Moni on suorittanut omaehtoisena koulutuksena järjestettyjä tutkintotavoitteisia ammatillisia koulutuksia. Mukana on myös muutama usean vuoden AMK-tutkintokoulutus.

7.5.3 Kurssilaisten työuranarratiivit

Tarkoitukseni on tutkimustehtävän mukaan seuraavana katsoa, minkälaisia uranarratiiveja kurssilaisten viidentoista vuoden työmarkkinapoluista on mahdollista kuvata mikrohistoriallinen konteksti taustalla. Tarkastelen tutkittavien työuria rakentamani mallin pohjalta. Jaan siinä työurat viiteen uratyyppeihin: vakaa työura, nousujohteinen työura, liikkuva työura, epävakaa työura ja poikkeava työura (mm. Rouhelo 2008). Avaan uratyypit seuraavassa ja esittelen jokaisesta tyypistä yhden edustajan työuranarratiivin. Henkilöiden nimet on muutettu.

Vakaa työura

Suurin osa vakaalla työuralla olevista löysi vakinaisen työpaikan parin vuoden kuluessa kurssin päättymisestä. *Vakaalla työuralla* olevia on kaikkiaan 13 henkeä. Heitä löytyy jokaisesta kuudesta tyypistä. Menestyjissä heitä on neljä, Tilaisuuden hyödyntäjissä neljä, Asiantuntijoissa kaksi, Vastatuuleen joutujissa, Satunnaisissa ja Käväisijöissä kussakin yksi. Työllistyneet ovat sijoittuneet pääasiassa oman ammattialansa töihin. Muutama vakaan työuran edustaja toimii alalla, jossa on ajoittain myös lyhyitä työttömyysjaksoja. Tästä on esimerkkinä rakennusala, jossa toimialan luonteeseen kuuluvat ajoittaiset lyhyet työttömyysjaksot ja lomautukset. Viidentoista vuoden aikana muutama vakaan työuran edustaja on vaihtanut ammattia. muutettuaan asuinpaikkaa. Yksi heistä sai ammattialansa vakinaisen työpaikan kurssin loppuvaiheessa. Muutaman vuoden kuluttua hän muutti toiselle paikkakunnalle, jossa ei ilmeisesti ollut oman alan töitä tarjolla. Hän näytti kokeilleen tarjolla olleen muun alan sijaisuuksia. Kokemus oli ilmeisen positiivinen, koska hän hakeutui kyseisen alan ammatilliseen tutkintokoulutukseen. Valmistuttuaan hän sijoittui vakinaiseen työsuhteeseen.

Vakaan työuran edustajana tässä on Kirsti. Kirstillä on taustalla muutaman vuoden yrittäjäkokemus, jonka on joutunut lopettamaan taloudellisista syistä. Kirsti tuli mukaan pysäkillä kurssin puolesta välissä ja sulautui nopeasti ryhmään. Hänellä on vahva luonnon materiaaleihin liittyvä ammattitausta, jonka perusteella hän on toiminut ykköskurssilla myös ryhmänsä vastaavana. Hän on idearikas ja luova henkilö. On kehitellyt ryhmänsä kanssa tuotteita mm. jäädytettyjä kukkatauluja. Hän on suorittanut kurssin jälkeen oppisopimuksella vuoden pituisen ammatillisen jatkotutkinnon ja työllistynyt vakituisesti alalle. Käytännössä hänellä on työttömyyttä vain muutama kuukausi 15 seurantavuoden aikana. Kirstin graafinen urajana on yhtäjaksoinen urapolku, jossa on alussa vuoden pituinen opiskelujakso.

Nousujohteinen työura

Nousujohteisessa uratyypissä edustajia on kaikkiaan 11. Heitä löytyy jokaisesta tyypistä: Menestyjissä kaksi, Tilaisuuden hyödyntäjissä kolme, Asiantuntijoissa kaksi, Vastatuuleen joutujissa yksi, Satunnaisissa kaksi ja Käväisijöissä yksi. Henkilöiden työllistyminen koulutuksen jälkeen vaihteli melkoisesti. Työpaikat olivat alkuvuosina yleensä määräaikaista, mikä tarkoitti myös toistuvia työttömyysjaksoja. Kuitenkin löytyi poikkeuksia, kun yksi ryhmän edustajista työllistyi heti kurssin jälkeen vakinaisesti. Asianomaisella ei ollut tehtävään varsinaista kokemusta eikä koulutusta. Ammatillinen osaaminen näytti riittäneen, sillä työsuhde kesti reilut kuusi vuotta. Työsuhteen päättymisen syy ei ilmene tilastoaineistosta. Tämän jälkeen hän oli perhevapaalla ja hakeutui sen jälkeen työnhakijaksi. Työnsaanti näytti olleen vaikeaa. Usean vuoden työttömyyden aikana asianomaisella oli lyhyitä työjaksoja. Niinpä hän hakeutui työvoimatoimiston kautta ohjaavaan koulutukseen etsimään uutta urapolkua. Ala löytyi ja hän hakeutui ammatilliseen tutkintokoulutukseen. Hän teki opiskeluaikansa työharjoittelun yhteisössä, johon työllistyi

valmistuttuaan vakinaisesti. Uusi tutkintokoulutus näytti avanneen usealle tämän tyypin edustajalle pysyvän työuran. Puolet ryhmästä työllistyi alkuvuosien pätkätöiden jälkeen varsinaisella ammatillaan ilman lisäkoulutuksia ja yksi työllisti itsensä perustamalla yrityksen reilut 10 vuotta sitten.

Nousujohtaisen työuratyyppin edustajana tässä on Pirkko. Pirkko oli ollut pitkään työttömänä ennen kurssille tuloa. Hänellä oli ammatillinen tutkinto, mutta se ei riittänyt työllistymiseen. Varmaankin asuminen kauempana keskustasta toi työllistymiseen oman ongelmansa. Kurssilla hän on ollut perusopiskelija, joka on puurtanut toisten kanssa ulkotöissä. Kurssin jälkeen työttömyysjaksoja on ollut yhteensä pari vuotta vuorotellen muutaman kuukauden työjaksojen kanssa. Työt ovat olleet oman alan töitä ja muita töitä. Sitten Pirkko on tehnyt reippaan ratkaisun ja hakeutunut ammattikorkeaan tekemään ylemmän korkeakoulututkinnon. Koulutus on kestänyt neljä vuotta. Se on tuottanut tulosta, sillä Pirkko on valmistuttuaan työllistynyt liike-elämään, esimiestehtäviin vakituiseen työpaikkaan. Pirkon graafisessa urajanassa vuorottelee alussa muutama työtön jakso muutaman työjakson kanssa. Sitten seuraa pitkä opiskelujakso, minkä jälkeen urajakso jatkuu edelleen.

Liikkuva työura

Liikkuvaa työuraa kulkeneilla viidentoista vuoden työhistoria koostuu monen alan työkokemuksesta. Näyttää, että osalla pysyvän työpaikan saaminen on ollut vaikeaa. Tähän uratyyppiin kuuluvia on yhteensä kahdeksan. Edustajia löytyy Menestyjissä yksi, Tilaisuuden hyödyntäjissä yksi, Asiantuntijoissa kaksi, Satunnaisissa kaksi ja Kävijöissä kaksi. Ryhmässä on kaksi yritystoimintaa kokeillutta, mutta kumpikin on palannut varsin nopeasti toisen palvelukseen. Joukossa on muutamia, jotka ovat hankkineet monta ammattitutkintoa omaehtoisena koulutuksena. Osa koulutuksista on jäänyt kyllä kesken. Tämän ryhmän liikkumista työmarkkinoilla leimaa tietynlainen rauhattomuus. Liekö olosuhteista johtuvaa vai onko henkilö itse halunnut kokeilla yhtä ja toista? Tyypin edustajien liikkuminen työmarkkinoilla on ollut horisontaalista. Osa on tinkinyt omasta koulutustasostaankin. Ryhmältä löytyy vaihtelevasti työttömyysjaksoja. Huolimatta pääasiassa määräaikaisista työsuhteista monella ryhmän edustajalla on kertynyt lähes 10 vuoden työhistoria näiden viidentoista vuoden aikana.

Liikkuvan työuran edustajista tässä on Raija. Raijan ammattitausta liittyy ulkotöihin, joka tahtoo olla pääasiassa kesäkauden kausityötä. Tosin hän on löytänyt myös talvisesonkihommia hiihtokeskuksesta. Nyt pitäisi löytää uutta tekemistä ympäri vuoden mahdollisesti yrittäjänä. Kertoo olevansa mielellään pomo, jota toiset eivät määrää. Raija tykkää ulkotöistä ja on kurssilla kuin kotonaan. Hän saa pienryhmän vetovastuuta, josta pitää kovasti. Koulutuksen jälkeen Raijan työhistoria seuranta-aikana näyttää muodostuneen todella kirjavaksi. Hän on tehnyt työjaksoja omalla alalla, mutta on tehnyt myös muun alan määräaikaisia töitä. Tämän ohessa hän suorittanut monenlaista opiskelua. Hän suunnitteli jo kurssilla hakeutuvansa oman alan jatkokoulutukseen. Sen hän on tehnyt ja lisäksi työvoimakoulutuksena lyhytkursseja ja vielä kaksi toisen alan tutkintokoulutusta. Hän on perustanut sitten monialaisen kotipalveluyrityksen, jota nyt pyörittää. Raijan graafinen urajana on vauhdikas. Siinä vuorottelevat työttömyysjaksot ja määräaikaiset jaksot. Välillä on useita eripituisia opiskelujanoja. Oman yrityksen perustamisen jälkeen Raijan graafinen jana jatkuu nyt tasaisena työurana.

Epävakaata työura

Epävakaan työuran edustajiksi on luokiteltu henkilöitä, joilla on ollut paljon vaikeuksia työllistymisessä tai ovat tulleet eläkeikään. Tähän työuratyyppiin on luokiteltu 14 henkeä, joista eläkejärjestelyihin on siirtynyt seuranta-aikana 12 henkeä. Eläkkeelle siirtymiset ovat tapahtuneet yksilöllisesti syntymävuoden ja työ- ja elämäntilanteen mukaan. Tyypillisesti on siirrytty ensin

työttömyyseläkkeelle ja iän karttuessa edelleen vanhuuseläkkeelle. Työttömyyseläkkeelle pääsyn ehtoina on ollut vuonna 1949 tai aiemmin syntyneillä 60 vuoden ikä, 500 päivän työttömyyspäivärahan saanti ja Suomessa tai muussa EU-maassa ansaittu vähintään viiden vuoden työeläke viimeisen 15 vuoden aikana. Työttömyyseläkkeelle siirtyvä on edelleen työnhakijana ja siten työmarkkinoiden käytettävissä.

Epävakaan työuran edustajia löytyy kaikista muista tyypeistä paitsi käväisijöistä. Heitä on Menestyjissä kaksi, Tilaisuuden hyödyntäjissä seitsemän, Asiantuntijoissa yksi, Vastatuuleen joutujissa kaksi ja Satunnaisissa kaksi. Kaksi tähän työuratyypin luokiteltua on parhaassa työiässä. Heillä molemmilla on kurssin jälkeen opiskelujaksoja, joilla on pyritty etenemään joko uudelle ammattiuuralle tai laajentamaan omaa työllistymisaluetta. Osa näistä koulutuksista on tapahtunut työn ohessa. Opiskelut eivät näytä parantaneen asianomaisten pysyvämpää työllistymistä, vaan kummallekin on kertynyt viidentoistavuoden aikana puolet työhistoriaa ja puolet työttömyyttä.

Epävakaan tyypin edustaja on tässä Lauri. Laurilla on metallialan ammattitausta tullessaan kurssille. Laman takia työttömyys on venynyt pitkäksi. Lauri on tavallinen ulkotöihin reippaasti osallistuva kurssilainen. Kurssilla on muitakin metallialan osaajia ja Lauri kuuluu siihen työporukkaan. Kurssin jälkeen hänellä näyttää olleen vaikeuksia päästä avoimille markkinoille takaisin. Hän on ollut työllisyysvaroin palkattuna muutamia puolen vuoden jaksoja. Tehnyt kiinteistöissä huoltotöitä useita jaksoja myös avoimilla työmarkkinoilla. Viime aikoina hän on työllistynyt autonkuljettajaksi. Lauri on suorittanut innokkaasti informaatioteknologian lyhyt kurseja myös tietotekniikan appron. Lisäksi hän on suorittanut työvoimakoulutuksina ammatillisia lyhytkurseja ja maanrakennuspuolen peruskurssin. Väliin mahtuu runsaasti työttömiä kausia. Laurin 15 vuoden työhistoriasta voi lukea, että miestä on kiinnostanut ATK-ala. Sopivaa konkreettista ammatillista väylää ei näytä kuitenkaan löytyneen. Laurin graafisella urajanelalla on paljon työttömyysjaksoja ja pätkätöjajaksoja. Välillä on lisäksi paljon lyhyitä opiskelujaksoja.

Poikkeava työura

Poikkeavan työuran edustajissa on yhteensä kahdeksan henkeä. Heidän työmarkkinapolkuaan leimaa pätkäisyys ja ajoittainen työmarkkinoiden ulkopuolella oleminen. Poikkeavan työuran edustajia Menestyjissä on kaksi, Asiantuntijoissa kaksi, Satunnaisissa kaksi ja Käväisijöissä kaksi. Rekisteriaineiston perusteella voi päätellä, että työmarkkinakatkokset johtuvat pääasiassa terveydellisistä syistä. Kurssiaikaisesta aineistosta löytyy tähän vahvistusta, vaikka työhallinnon rekistereistä ei sairaslomalle siirtymisiä ilmaista. Muutamalla kurssilaisella oli jo kurssin aikana vakavia terveydellisiä ongelmia, jotka vaativat hoito- ja kuntoutustoimenpiteitä työmarkkinoilla selviämiseen. Muutamalla kurssin keskeyttäneellä näyttää olleen seurantavuosien aikana toistuvia siirtymiä työmarkkinoiden ulkopuolelle ja lyhyet työsuhteet ovat olleet työkokeiluja tai kuntouttavia elämänhallinnan koulutuksia. Kaikkien tähän tyyppiin luokiteltujen useiden vuosien poissaolot työmarkkinoilta ei selviä tilastoaineistosta.

Poikkeavan uratyypin edustajana tässä on Heikki. Heikillä on monipuolinen metallialan tausta. Heikki on luova, innokas kurssilainen, joka tulee hyvin juttuun muiden kanssa. Hän innostuu niin kovasti lumi- ja jääteosten tekemisestä, että rakentaa niitä talvisin myös kotipihalle. Heikki viihtyy hyvin koulutuksessa ja osallistuu aktiivisesti ulkotöihin. Hän ryhtyy Myttilän työosuuskuntaan osakkaaksi ja käy myös osuuskunnan perehdytyskoulutuksen. Tavatessamme myöhemmin hän murehti osuuskunnan hajoamista. Kertoo, että he ehtivät saada osuuskuntaan jo markkinoita oman varsinaisen ammatin perusteella mm. kiinteistöhoito- ja remonttitöitä.

Heikin työjaksot ovat olleet seurantakaudella lähinnä määräaikaista rakennustöitä. Niinpä välillä on ollut lyhyempiä ja pidempiä työttömyysjaksoja. Heikin graafinen urajana sisältää

alkupäässä opiskelujakson ja sitten eri pituisia työjaksoja ja työttömyysjaksoja. Seurantajakson loppupäässä on muutamia sairauslomista johtuvia työmarkkinoilta poissaolojaksoja.

Yhteenveto

Yhteenvetona voi todeta, että tutkimuskohteena olevien henkilöiden työmarkkinapolut ovat edenneet viidentoista vuoden tarkastelussa yksilöllisesti. Yleispiirteenä näkee, että koulutuksen jälkeen suurin osa kurssilaisista hakeutui aktiiviseen toimintaan, oli se sitten työtä tai opiskelua. Koulutusten aikana muutama henkilö löysi uuden työmarkkinapolun jo työharjoittelun tai uuden koulutuksen avulla. Kurssien jälkeen ryhmä opiskelijoita perusti monialaisen Myttilän työosuuskunnan. Sitä varten työhallinto järjesti perehdytyskoulutuksen. Alkukokemukset vaikuttivat positiivisilta. Hanke kuitenkin kaatui toisen toimintavuoden aikana sisäisiin ongelmiin.

Kurssille tullessaan jokaisella oli oma elämäntilanne sekä yksilöllinen työ- ja opiskeluhistoria. Nyt viidentoista vuoden seurantajakson aikana muodostuneet työmarkkinapolut ovat sangen monipuolisia ja mielenkiintoisia. Kursseilla oli paljon myös keski-ikäisiä opiskelijoita, jotka luonnollisesti eläköityivät seurantajakson aikana. Yleisenä havaintona voi todeta, että tutkimushenkilöiden työhistoriat ja opiskelupolut osoittivat asianomaisten olleen erittäin aktiivisia tutkimuskurssien jälkeen.

Työvoimakoulutukseen osallistuneiden kurssilaisten kokemukset kursseilta ja niiden jälkeiset opiskelu- ja työurat hahmottuivat moninaisina tyyppitarinoina. Ne heijastelivat aikansa yhteiskunnallista tilannetta, mutta osoittivat myös yksilölliset kehityskulut ja ainutlaatuiset narratiivit, jotka tämän analyysin avulla oli mahdollista löytää.

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut työvoimakoulutukseen osallistuneiden, pitkään työttömänä olleiden kurssilaisten koulutuksen aikaisia tapahtumia yksilötasolla. Tutkimuksen kohteena oleva koulutus tapahtui yli neljännesvuosisata sitten. Kiinnostukseni tässä on ollut tutkia erityisesti laman jaloissa työttömäksi jääneiden lappilaisten ihmisten elämänsä kulkua koulutuksen jälkeisen viidentoistavuoden ajalta. Tällaista yksilötason pitkäaikaisseurantaa ei ole juurikaan tehty työvoimakoulutukseen osallistuneista (Kroft ym. 2014).

8.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuskohteena oleva koulutushanke oli toimialaltaan varsin poikkeuksellinen työvoimakoulutuksena toteutetuksi. Hanke oli uutta kokeileva, kulttuuriteollisuuden alaan liittyvä pilotti. Esittelen seuraavassa tutkimuksen tulosten perusteella tiivistetyt vastaukset tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni kohdistui työvoimakoulutukseen osallistuneiden kuvauksiin koulutuksen merkityksestä heidän omilla opiskelu- ja työpoluillaan lama-ajasta toipuvassa Lapissa. Työllistymiseen opiskelijat esittivät monenlaisia reittejä. He tiesivät hyvin, miten vaikeaa on löytää uusi reitti avoimille työmarkkinoille. Mutta he olivat aktiivisesti laittamassa itsensä likoon ja toivoivat saavansa siihen tukea. Koulutukseen osallistuneet arvostivat myös luonnon elementtien parissa työskentelyä ja pitivät sitä mielekkäänä koulutuksen sisältönä. Koulutusta oli markkinoitu luonnon elementtien, erityisesti lumen ja jään hyödyntämisellä ja ympäristön visualisoimisella. Kokonaisuus liitettiin matkailuelinkeinojen ohjelmajärjestelmien tuotteistamiseen. Opiskelijoita kiinnosti kovasti, mitä tämä voisi käytännössä ja konkreettisesti tarkoittaa matkailualalla, Moni halusi saada tästä teema-alueesta itselleen omaan ammattialaansa täydentävää tai monipuolistavaa sisältöä, mikä auttaisi uudessa työllistymisessä.

Lisäksi koulutukseen osallistuneet toivoivat pääsevänsä toteuttamaan itseään ja saavansa esiin omaa luovuuttaan. Moni toivoi löytävänsä itselleen piilossa olevia kykyjä. Kurseille oli onnistuttu saamaan toivottua kohderyhmää eli luovia vahvoja ammattilaisia, jotka halusivat oppia lisää. Työllistyminen tämän koulutuksen avulla oli kaikille hankkeessa mukana oleville suuri haaste, koska tämä koulutusala ei tarjonnut suoraan työpaikkoja. Hankkeen edetessä yhteinen ymmärrys lisääntyi siitä, minkälainen tämä ala voisi olla ja miten tätä uutta toimialaa voisi hyödyntää eri ammattialoilla.

Parhaiten koulutuksessa menestyivät henkilöt, joilla oli riittävästi ammatillista pohjaa ja jotka pystyivät reagoimaan joustavasti koulutuksen sisäisiin tapahtumiin. Kurssilaisten ryhmässä oli mukana myös henkilöitä, joiden kurssille tulo oli pelkkää sattumaa. Syynä saattoi olla kassapäivien säästäminen tai jonkin muun muutoksen kuin työllistymisen etsiminen omaan elämäntilanteeseen. Vehviläisen (1999, 180-183) ohjaavaa koulutusta koskevassa tutkimuksessa on todettu koulutuksen aikana opiskelijoiden käyvän vilkasta debattia taloudellisten ja ammatillisten kriteerien välillä oman elämänsuunnittelun ehtoina. Tämä on varsin ymmärrettävää, koska työttömyyskierteessä olevalla ihmisellä on varsin vähän juuri taloudellisia vaihtoehtoja. Hänen on yritettävä pitää itsensä jotenkin pinnalla ja valittava paras tarjolla olevista keinoista. Tutkimusajankohdassa oli mahdollisuus vielä hieman spekuloida ansiosidonnaisten päivärahojen kanssa, mutta järjestelmän ehtojen heikentäminen oli jo käynnissä.

Toinen tutkimuskysymys kohdistui tarkastelemaan koulutukseen osallistuneiden opiskelijatyyppisiä. Luomassani tyyppimatriisissa on kuusi tarinatyyppejä: Menestyjä, Tilaisuuden hyödyntäjä, Asiantuntija, Vastatuuleen joutuja, Satunnainen kulkija ja Käväisijä. Luomani

opiskelijatyypit toivat konkreettisesti esiin sen, kuinka erilaisilla tavoitteilla ja taustoilla työvoimakoulutuksiin tultiin. Eri tyyppien tarkastelu auttoi myös ymmärtämään syvemmin koulutukseen liitettyjä kokemuksia, odotuksia ja koulutuksen etenemistä. Menestyjät, Tilaisuuden hyödyntäjä ja Asiantuntijat olivat tyyppinä henkilöitä, jotka tiesivät omat ammatilliset vahvuutensa. He olivat hakeutuneet koulutukseen etsimään itselleen luontoon liittyviä uusia taitoja, joista voisivat löytää työuralle uusia ideoita. Vastatuuleen joutujien koulutus alkoi positiivisesti ja heillä oli tullessaan vahvoja odotuksia koulutuksen sisältöön. Kurssin edetessä heille tuli kuitenkin henkilökohtaisia muutoksia ja ongelmia, jotka sekoittivat hyvin alkaneen kurssin. Satunnaiset kulkijat ja Käväisijät ovat tyyppejä, joiden ohjautuminen koulutukseen oli vähemmän harkittua ja perusteltua. Monen koulutus keskeytyi henkilökohtaisen syyn vuoksi.

Kolmas tutkimuskysymys kohdistui siihen, minkälaisia uranarratiiveja kurssilaisten viidentoista vuoden työmarkkinapoluista on mahdollista kuvata mikrohistoriallinen konteksti taustalla. Narratiivisen analyysin tuloksena jaoin työurat viiteen uratyyppiin: vakaa työura, nousujohteinen työura, liikkuva työura, epävakaa työura ja poikkeava työura. Työuranarratiivien etsiminen syvensi edelleen ymmärrystä työvoimakoulutukseen osallistuneiden elämänkuluista. Siinä missä opiskelijatyypit kuvastivat heidän koulutuskokemustaan ja -tavoitteitaan, työuranarratiivit antoivat mahdollisuuden tarkastella koulutuksen jälkeistä etenemistä. *Vakaalla työuralla* oli kaikkiaan yksitoista henkilöä. Heidä on jokaisessa tarinatyypissä. Suurin osa löysi vakinaisen työpaikan parin vuoden kuluessa kurssin päättymisestä. Heistä muutama toimi alalla, jossa tehdään myös kausityötä esimerkkinä rakennusala. Siksi alalla esiintyy myös lomautuksia. Vakaan työuran edustajista muutama oli vaihtanut ammattia muutettuaan asuinpaikkaa.

Nousujohteisessa työurassa on myös yksitoista edustajaa. Heidä on jokaisessa tarinatyypissä. Henkilöiden työllistymisen koulutuksen jälkeen vaihteli melkoisesti. Työpaikat olivat alkuvuosina yleensä määräaikaista, mikä tarkoitti myös toistuvia työttömyysjaksoja. Puolet ryhmästä työllistyi alkuvuosien pätkätöiden jälkeen varsinaisella ammatillaan ilman lisäkoulutusta ja yksi työllisti itsensä perustamalla yrityksen reilut 10 vuotta sitten. *Liikkuvan työuran* edustajia on kahdeksan henkilöä. Heidä on kaikissa muista paitsi Vastatuuleen joutujista. Pysyvän työpaikan saanti näyttää olleen vaikeaa. Kaksi heistä on kokeilut yritystoimintaa ja palannut nopeasti toisen palvelukseen. Muutama ryhmän edustaja on hankkinut useita ammattitutkintoja omaehtoisena koulutuksena, joista osa on jäänyt kesken. Tämän ryhmän liikkumista työmarkkinoilla leimaa tietynlainen rauhattomuus. Liekö olosuhteista johtuvaa vai onko henkilö itse halunnut kokeilla yhtä ja toista?

Epävakaan työuran edustajiin on luokiteltu viidentoista vuoden aikana eläkeikään tulleita henkilöitä. Lisäksi ryhmässä on kaksi henkilöä, joilla on ollut vaikeuksia työllistymisen kanssa. Molemmat ovat hankkineet kyllä uusia opiskelujaksoja, mutta niistä ei näytä olleen suurempaa hyötyä työn saannin kanssa. Eläkkeelle siirtymiset ovat tapahtuneet yksilöllisesti syntymävuoden ja työ- ja elämäntilanteen mukaan. Tyypillisesti on siirrytty ensin työttömyyseläkkeelle ja iän karttuessa edelleen vanhuuseläkkeelle. Työttömyyseläkkeelle pääsyn ehtona on ollut vuonna 1949 tai aiemmin syntyneillä 60 vuoden ikä, 500 päivän työttömyyspäivärahan saanti ja Suomessa tai muussa EU-maassa ansaittu vähintään viiden vuoden työeläke 15 vuoden aikana. Työttömyyseläkkeelle siirtyvä on edelleen työnhakijana ja siten työmarkkinoiden käytettävissä. *Poikkeavan työuran edustajina* on yhteensä kahdeksan henkeä. Heidän työmarkkinapolkuaan leimaa pätkäisyys ja ajoittainen työmarkkinoiden ulkopuolella olo. Rekisteriaineiston perusteella voi arvioida, että työmarkkinakatkokset johtuvat terveydellisistä syistä. Kurssiaikaisesta aineistosta löytyy tähän vahvistusta, vaikka työhallinnon rekistereistä ei sairaslomalle siirtymisiä ilmene. Muutamilla näillä henkilöillä oli terveyden kanssa ongelmia jo kurssin aikana.

Yhteenvedona voi todeta, että tutkimuskohteena olevien henkilöiden työmarkkinapolut ovat edenneet viidentoista vuoden tarkastelussa yksilöllisesti. Suurin osa kurssilaisista hakeutui koulutuksen jälkeen aktiivisesti toimintaan oli se sitten työtä tai opiskelua. Kurssien jälkeen muuta-ma opiskelija perusti monialaisen Myttilän työosuuskunnan. Sitä varten työhallinto järjesti perehdyttämiskoulutuksen halukkaille. Alkukokemukset vaikuttivat positiivisilta. Hanke

kuitenkin kaatui toisen toimintavuoden aikana sisäisiin ongelmiin. Kurssille tullessaan jokaisella oli oma elämäntilanne sekä työ- että opiskeluhistoria. Nyt viidentoista vuoden seurata-ajan jälkeen näkee, että jokainen on myös jatkanut omaa työmarkkinapolkuaan. Yleisenä havaintona voi todeta, että tutkimushenkilöiden työhistoria ja opiskelijapolut osoittavat asianomaisten olleen erittäin aktiivisia tutkimuskurssin jälkeen. Kurssilaisten kokemukset ja työmarkkinaurat hahmottuivat moninaisina tyyppitarinoina. Ne heijastelivat aikansa yhteiskunnallista tilannetta, mutta osoittivat myös yksilölliset kehityskulut ja ainutlaatuiset narratiivit, jotka tämän analyysin pohjalta on mahdollista muodostaa.

8.2. Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tärkeänä arviointikriteerinä on pidetty tutkimuksen seurattavuutta. Tutkimuksen pitää olla raportoitu niin, että lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen etenemistä ja arvioimaan sitä. (Laitinen 1998, 220.) Tässä tutkimuksessa valitsin kirjoittamisen tavaksi läsnä olevan kertojan, koska toimin kentällä lähes etnografisen tutkijan lailla osallistuvana havainnoijana ja vaikutin aktiivisesti tapahtumiin.

Läsnä oleva tutkimuskertoja joutuu tarkastelemaan tiedon tuottamisen prosesseja ja itseään tutkijana (Latvala ym. 2004). Kalela (2001, 14-15) pitää historian tutkimuksessa tärkeänä, että tutkija tiedostaa oman kulttuurisen viitekehyksensä arvioidessaan kohteena olevien ihmisten ajattelua ja toimintaa. Grönforsin (2015, 147-150) mukaan tutkijan on tehtävä itselleen selväksi, mitä kaikkea on otettava huomioon tutkimusmenetelmässä, jossa hän osallistuu yhteisön elämään. Hänen on muistettava kaksoisroolinsa tutkijana ja ihmisenä. Ne menevät käytännössä lomittain, mutta on olennaista muistaa pitää ne erillään tutkimusprosessin aikana. Tässä tutkimuksessa olennainen osa tutkimusaineistoa syntyi sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. (ks. Bamberg 2012, 202-210; Guthrie 2022, 3-15; Zilber, Tuval-Mashiach & Lieblich 2008, 1047-1069.)

Laadullisen ja narratiivisen tutkimuksen eroista Heikkinen (2001) toteaa, että jos narratiivisuus ymmärretään väljästi tutkimusotteeksi, joka kohdistaa kiinnostuksen kertomuksiin tiedon välittäjänä ja tuottajina, sen luotettavuutta voidaan tarkastella myös perinteisten modernististen luotettavuuskäsitteiden valossa. Validiteetilla ilmaistaan, miten tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten tarinoissa olevat väitteet vastaavat todellisuutta. Tarkastelutavan periaatteena on korrespondenssi eli vastaavuusteoria. Kun narratiivisuus liitetään konstruktiiviseen ajattelutapaan, vastaavuuden käsite luotettavuuden arvioinnissa on ongelmallinen. Konstruktiivinen ajattelutapa perustuu näkökulmaan, että todellisuus tuotetaan tarinoiden välityksellä (Heikkinen 2001, 126-131)

Heikkisen (2018, 185) mukaan kerronnallinen tutkimus perustuu varsin erilaiseen näkemykseen tiedosta ja todellisuudesta kuin realistinen paradigma. Siihen perustuvat luotettavuuskäsitteet ovat ongelmallisia. Siksi validiteetin sijaan on ryhdytty käyttämään validointiperiaatteita kerronnallisen tutkimuksen laadun varmistamiseksi. Ne perustuvat tulkinnalliseen ja konstruktiiviseen lähestymistapaan. Validiteetilla viitataan johonkin pysyvään totuuteen, kun taas validointi on tarkoittaa tulkinnallista prosessia, jossa käsitys maailmasta kehkeytyy vähitellen.

Nojaan tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa viiteen validointiperiaatteeseen (Heikkinen 2018, 185-186). Ne ovat 1) historiallisen jatkuvuuden periaate, 2) reflektiivisyyden periaate, 3) dialektisuuden periaate, 4) toimivuuden periaate ja 5) havahduttavuuden periaate.

Historiallisen jatkuvuuden periaate tarkoittaa, että kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet avataan lukijalle selkeästi. Tässä tutkimuksessa käyttämäni mikrohistoriallis-narratiivinen tutkimusote mahdollisti tutkimuskohteena olevien kurssien tapahtumien seuraamisen samoin kuin kurssille osallistuneiden henkilöiden työmarkkinapolkujen pitkäaikaisseurannan.

Reflektiivisyyden periaate tarkoittaa, että tutkijan on hyvä tarkastella omaa ymmärrystään tutkittavaan kohteeseen. Työvoimakoulutus tutkimuskohteena oli minulle työhallinnon virkamiehenä sangen tuttu. Olin myös kyseisessä hankkeessa suunnitteluvaiheesta alkaen mukana.

Dialektisuuden periaate tarkoittaa, että tulkinta on dialoginen ja dialektinen prosessi. Se tapahtuu vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Siksi tutkimuksen laadun arvioinnissa on syytä huomioida tutkimuksen totuuden konstruointi toisten kanssa. Dialektisuuden periaatteen mukaan moniäänisyys on myös syytä huomioida. Dialektisuuden periaate toteutui tutkimuksessani vahvasti, koska toimin kurssien sisällä osallistuvana havainnoijana ja kakkoskurssin kurssinjohtajana. Jokainen kurssilainen sai vahvan tuen uuden työmarkkinapolun suunnitteluun. Tarjosin kurssilaisille ja kouluttajalle tarpeen mukaan kahdenkeskisiä luottamuksellisia keskustelutuokioita. Toimivuuden periaatteen ydin on ajatus, että hyvä tutkimus tuottaa jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista. Tässä tutkimuksessa vahvana tavoitteena oli löytää jokaiselle kurssilaiselle joko uusi työ tai opiskeluväylä. Tutkimuksen mukana olon tarkoitus oli osaltaan tukea tätä tavoitetta.

Havahduttavuuden periaate on lähellä Heideggerin ideaa, jonka mukaan tutkimus saa parhaimmillaan lukijan havahtumaan ja katselemaan maailmaa uudella tavalla. Lukijalle aukeaa uusi näkökulma maailmaan, uusi horisontti. Tätä kutsutaan hermeneuttiseksi totuudeksi. Tämä edellyttää oivaltavaa tutkimusasetelmaa sekä hienostunutta tutkimuksen raportointia. Tutkimusraportti on parhaimmillaan kuin runoutta, joka tekee tutkimuksen eläväksi ja todentuntuiseksi. (Heikkinen 2018, 185-186.) Työvoimakoulutusta pidetään edelleen massakoulutuksena, johon ohjattuja työttömiä ihmisiä kohdellaan myös massana. Tällä tutkimuksessa on tarkoitus kertoa erilaisen työvoimakoulutuksen toteutusta ja ennen kaikkea minkälaisia vaikutuksia kursseille osallistuneiden yksilöllisillä työmarkkinapoluilla on nähtävissä pitkällä seurannalla mikrohistorian otteella. Samalla on tarkoitus saada esiin, miten työvoimakoulutus voi tarjota työttömille monipuolisia koulutusmahdollisuuksia elinikäisen oppimisen hengessä.

Kvalitatiivisen tutkimuksessa reliabiliteetin ja validiuden osoittaminen edellyttää, että tutkija kirjoittaa auki tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkkaan ja perustelee samalla myös tekemänsä valinnat. Luotettavuuden parantamisessa on tarpeellista kertoa myös olosuhteet, joissa aineistot on kerätty kuten haastattelut, niihin käytetty aika ja toiminnassa esiintyneet mahdolliset häiriötekijät. (Kiviniemi 1999, 78-79; Denzin 1994, 580.) Olen kertonut ykköskurssin haastatteluvaiheet, haastattelujen keston ja olosuhteet. Toisen kurssin osalta olen myös perustellut menettelyni, miksi en tehnyt tehtäväpositioni vuoksi samanlaisia haastatteluja. Aineiston keräämisessä tutkija nähdään eräänlaisena välineenä, jolloin on luonnollista, että hänen näkemyksensä ja tulkintansa myös kehittyvät (Kiviniemi, 1999, 78).

Leskelä-Kärjen (2001, 118-119) mukaan tutkimuksen tekeminen on aina persoonallinen, omiin ajatuksiin ja tunteisiin vaikuttava kokemus. Kirjottaessamme toisesta kirjoitamme myös itsestämme. Luotettavuuden parantamisessa on tarpeellista kertoa myös olosuhteet, joissa aineisto on kerätty. Näitä ovat esimerkiksi haastattelujen puitteet, pituudet ja mahdolliset toiminnassa ilmenevät häiriöt. (Kiviniemi 1999, 87-89.) Tässä tutkimuksessa olen kertonut yksityiskohtaisesti teemahaastattelujen, lomakekyselyjen ja osallistuvan havainnoinnin kontekstin ja toteutukset. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan on saavutettava tutkittavien luottamus. Siinä tutkijan on erotettava myös omat kokemuksensa tutkittavien kokemuksista. Tässä tutkimuksessa koko koulutusyhteisö sosiaalisine ja kulttuurisine piirteinen oli havainnoinnin kohde. (Grönfors 2015, 146-147.)

Olin tutussa ympäristössä, kun tutkimuskohteena oli samanlaisia ihmisiä kuin työvoimatoimiston asiakastyössä tapaamani. Kohtelin heitä yksilöinä, joilla on oma taustansa ja elämänsä maailmansa. Suhtauduin heihin tutkimuskumppaneina, jotka päästivät minut omaan maailmaansa sen verran kuin hyväksi näkivät (ks. Lieblich ym. 1998, 9; Savukoski 2008, 51). Narratiivinen tutkimusote kohdistaa huomionsa yksilöiden elämään heidän itsensä kokemana ja

niihin merkityksiin, joita he antavat elämälleen tarinoidensa välityksellä. Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu usein dialogisesti tutkittavien ihmisten kanssa keskustellen. Näin tutkija ja kertoja saavuttavat yhteisen intersubjektiivisen ymmärryksen asiasta. Tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista dialogia. Siinä tutkija oppii tuntemaan tutkittavan yksilönä ja osana yhteisöä. Tutkijan päämääränä ei ole vain kuvata sitä maailmaa, vaan yrittää myös muuttaa sitä pyrkimällä kohentamaan tutkimuksen kohteena olleiden ihmisten oloja. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut tukea kaikin keinoin jokaista kurssilla olijaa uuden työmarkkinapolun löytymisessä. (Hatch & Wisniewski, 1995, 113-135.)

Tutkimuksessani on ollut mukana runsaasti toimijoita. Olen pyrkinyt saamaan valitsemallani tutkimusotteella kaikkien osallistujien äänet kuuluville ja huomioituksi tapahtumaprosessien kuluessa. Tarkoitukseni on ollut kirjoittaa kurssien tapahtumaprosesseista juonellinen kertomus. Ahposen (2001, 47) mukaan tapahtumien näkeminen tulkinnan yhteydessä episodeina inspiroi kerrontaa. Lukija saa kuvauksesta välineitä arvioida, onko tutkijan välittämä ja kirjallisesti ilmaiseva käsitys tutkitusta ilmiöstä lukijan kannalta luotettava ja uskottava, ja mitä eri perusteita tutkijan esittämille tulkinnoilla on löydettävissä. (Kiviniemi 1999, 81; Mäkelä 1990.)

Tutkija toimii valinnoissaan ja lopullisessa raportin kirjoituksessa suvereenin harkintansa mukaan. Miten hänen arvovalintansa näkyvät sitten lopullisessa kertomuksessa? Mitä jää kertomatta ja mikä tulee mukaan? Tutkija tekee itsensä näköisen kertomuksen, ja joku toinen tekisi erilaisen tuotoksen. Tässä tutkimusprosessi on kestänyt pitkään. Niinpä aika on erottanut kanssakulkijoista. Muutama on siirtynyt myös ajasta ikuisuuteen pitkän tutkimuspolkuni aikana. Heidän osaltaan joudun ratkaisemaan valintani oman eettisen pohdinnan tuloksena. Sain hiljattain tilaisuuden keskustella hankkeessa mukana olleen Jussin kanssa. Hän oli ykköskurssin opiskelija, josta tuli nopeasti toisille opiskelijoille töihin perehdyttävä ja kakköskurssille maalaiskunnan palkkaama työnohtaja. Tapaamisesta sain itselleni varmuutta, mitä on hyvä ottaa työhön mukaan.

8.3 Tutkimuksen kontribuutio

Tarkastelen seuraavassa tutkimukseni antia kolmesta näkökulmasta: teoreettisesti, metodologisesti ja käytännöllisesti. Tutkimuksen ajankohta ja konteksti ajoittui viime vuosituhannen laman jälkien siivousvaiheeseen. Linkitin tämän tarkastelun Bronfenbrennerin ekologisen systeemitteorian kehikkoon, joka antoi mahdollisuuden ymmärtää yksilöllisiä narratiiveja tässä tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa. Kohteena ollut koulutusohjelma oli esimerkki pitkäaikaistyöttömille järjestetystä uudentyyppisestä koulutusinterventiosta. Kyse on yhdestä tapauksesta, joka toteutui todellisissa olosuhteissa. Tutkimuksessa ei ole siten kysymys suurista tilastollisista näyttävistä aineistoista enempää kuin vertailuaineistoilla esitettävistä näytöistä. Lähtökohta on sen sijaan ollut tässä tapauksen systemaattinen seuraaminen koko elinkaaren ajan aina ideointivaiheesta päättymiseen saakka. Tarkoitus on ollut seurata hankkeen rakentumista ja kertoa tapahtumista yhteisessä juonellisessa tutkimusraportissa. Samalla on pyritty avaamaan työvoimakoulutusjärjestelmän muutoksia 1990-luvun aikana ja niiden vaikutuksia paikallisen tason arjessa. Käyttämäni mikrohistoriallis-narratiivinen tutkimusote mahdollisti kurseille osallistuneiden yksilöllisen työ-markkinapolun tarkastelun. Mitä kurssilaiselle tapahtui työmarkkinoilla heti koulutuksen jälkeen, puolen vuoden kuluttua ja lopulta minkälainen viidentoista vuoden työ- ja opiskeluhistoria kullekin on syntynyt.

Tutkimuksessa kehittäminäni opiskelijatyypit ja urapolkunarratiivit tuottavat tietoa kerronnallisesti konstruoidusta koulutus- ja työuratyypeistä ja kompleksisesta yhteydestä ihmisen ja paikan välillä (vrt. Kess & Puroila 2021). Näkökulmani tuo uuden ulottuvuuden vuorovaikutuksellisen narratiivin rakentumiseen ja avaa osaltaan ymmärrystä siitä, minkälaiseksi

yksilön tarina voi muodostua monisyisessä ja alati muuttuvassa yksilö-ympäristövuorovaikutuksessa (de Fina 2015; Lee & Desjardins 2019; Magnusson & Mahoney 2006).

Työvoimakoulutukseen liitetään edelleen herkästi stereotyyppisiä varastoimisen, heikon laadun ja työttömien pakkokouluttamisen leimoja (Vanttaja & Rinne 2001, 141-143). Tässä tutkimus pyrkii osaltaan osoittamaan, että koulutustoiminta on mahdollista rakentaa ja toteuttaa myös räätälöidysti. Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen voi nähdä aikansa lapsena. Ajankohta oli otollinen toteuttaa se kontekstissa, jossa syvän laman läpi oli vaikea nähdä valoa. Hanke sisälsi luovaa hulluutta ja toisenlaisuutta. Uusi toimiala, innovatiivisuus ja tuore ESR-rahoitusjärjestelmä sekä kohdalle osuneet riittävän rohkeat toimijat tekivät mahdolliseksi hankkeen toteutuksen. Tapahtumasta ei jäänyt myöskään toimijoille eikä yhteiskunnalle taloudellisia riippoja. Kulttuurin kenttään liittyvä toimiala toi kaivattua eliksiiriä osallistujille massatyöttömyyden oloissa. Kulttuurin mahdollisuutta sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisijänä korostetaan mm. Euroopan neuvoston raportissa (Cantell 1999, 265-266.)

Metodologisesti tarkasteltuna haluan nostaa keskiöön tutkimuksessani hyödynnetyn tutkimusotteen ja ainutlaatuisen pitkäjäsenaineiston. Kun tarkastelen tutkimukseni käytännöllistä antia ja hyödynnettävyyttä, huomaan, että vastaavaa tematiikkaa käsitteleviä väitöstutkimuksia ei ole juurikaan viime vuosikymmeninä julkaistu. Tämä väitöstutkimus pyrkii tuomaan yhden näkökulman työvoimapolitiittisten toimenpiteiden tapahtumien toteutukseen ja kertomaan, mitä uudentyyppisessä työvoimakoulutuksessa tapahtui. Työhallinnon alan tuntemukseni katson työn yhdeksi merkittäväksi arvoksi, vaikka siinä voi nähdä piilevän myös tietynlaisen sokeuden vaaran liian tutun toimintaympäristön ollessa kysymyksessä. Olen antanut asiantuntemukseni kohteena olevien kahden työvoimakoulutuksen toteuttamiseen, minkä katson näkyvän myös lisäarvona tuloksissa.

Tutkimus on kertomus pitkäaikaistyöttömille järjestystä koulutusinterventiosta 1990-luvun lama-ajan Suomessa, ja minkälaisia työuranarratiiveja kursseille osallistuneet ovat hankkineet 15 vuoden seuranta-ajan kuluessa. Hanke oli itsensä näköinen malli laman jälkihoitona toteutetusta monenkirjavasta työvoimapolitiittisesta kokeilusta. Se oli paikkakunnan ensimmäisiä EU:n rakennerahaston tuella järjestettyjä koulutuspilotteja, mikä teki siitä jo tutkimuksen arvoisen. Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen keskeinen tavoite oli mahdollisimman monen kurssilaisen ohjautuminen avoimille työmarkkinoille tai uuden koulutuspolun avautuminen. Tutkimuskurssit olivat uniikkeja ja suuntautuivat pilotille ominaisesti tiettyyn markkinarakoon niissä olosuhteissa.

Työvoimakoulutus näyttää herättävän edelleen voimakkaita tunteita. Huolimatta järjestelmän ajassa elävästä kehittämisestä muun aikuiskoulutuksen kanssa siihen kohdistuva kritiikki suuntautuu edelleen koulutuksen laatuun ja toiminnan tarkoituksiin. Työvoimakoulutukseen sisältyy kaksijakoisuus, kun se viranomaistoimintana sisältää vallan käyttöä suhteessa kansalaiseen (Lee & Desjardins 2019). Toisaalta se on mahdollisuus taloudellisesti tuettuun tutkintokoulutukseen. Kohderyhmänä ovat pääasiassa työttömät aikuiset, joiden elämäntilanteeseen liittyy monenlaisia kasautuneita vaikeuksia ja vähän vaihtoehtoja. Pitkäaikaistyöttömiin liitetään usein myös oletus asianomaisten heikentyneestä työkunnosta. Vaikka työkunto ei ollut tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä, voi viidentoistavuoden työhistorioiden perusteella todeta, että terveysongelmia näkyi vain yksittäisinä tapauksina. Muutama työkyvyttömyyseläkkeelle siirtyminen ei yllättänyt, koska asianomaisilla oli jo kurssilla ollessaan rajoitteita terveyden kanssa.

Työvoimakoulutusta pidetään edelleen marginaalissa olevien ihmisten opiskeluväylänä, vaikka koulutuksen käyttöä on laajennettu voimakkaasti yritysten kanssa yhteishankintana toteutettavaan henkilöstön täydennyskoulutukseen. Työvoiman saatavuus ja riittävyys aiheuttavat suuren haasteen jo nyt työmarkkinoiden kysynnän ja tarjonnan kohtaamisessa. Normaalille työmarkkinoille pätevän ja motivoituneen työvoiman saanti on jatkossa yhä tiukemmassa. Samalla kun tutkimuskohteen kaltaisissa koulutus- ja työpajoissa ihmisiä siirretään myös tuetuille

välityömarkkinoille. Tämän tutkimuksen tuloksista näkee, miten yksittäinen koulutushanke voi toimia positiivisena interventiona vaikeassakin työmarkkinatilanteessa (vrt. Desjardins & Iannidou 2020). Kurssilaisiin panostettiin systemaattisesti ja heitä jokaista tuettiin kaikin mahdollisin keinoin uuden työmarkkinapolun etsimisessä. Pitkäaikaisseurannan tulokset osoittavat, että opiskelijoihin panostaminen on tuottanut tulosta.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Esittelen seuraavaksi joitakin jatkotutkimusaiheita, joita tutkimukseni perusteella voidaan tunnistaa. Jatkotutkimuksen aiheet liittyvät pitkäaikaistyöttömien palveluprosessien laadun seurantaan, kun palveluja hankitaan erilaisilta palvelujen tuottajilta. 1990-luvun alussa muuttunut työvoimakoulutuksen lainsäädäntö toi koulutusmarkkinoille yksityisten yritysten ohella yhdistykset, säätiöt ja palvelukeskukset. Nyt työnvälityksen siirryttyä tämän vuoden alussa kuntiin katseet kohdistuvat niihin ja alueellisiin kunnallisiin toimijoihin. Tutkijan kysymys kuuluu, miten käy pitkäaikaistyöttömille ja onko kokonaisuus kenenkään hallinnassa. Miten työttömälle suunnitellun palvelun laatua ja vaikutuksia seurataan ja arvioidaan?

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut yksilöllisiä työmarkkinapolkuja pitkäaikaisseurantana. Tulokset ovat yllättäneet tutkijankin. Vastaavia tutkimuksia ei ole tullut itsellenikään vastaan. Työvoimakoulutuksen lainsäädäntö tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia yksilöllisiin koulutusratkaisuihin. Koulutukseen ohjaavien tahojen pitää olla kiinnostunut työttömän yksilöllisestä koulutustarpeesta. Ensimmäinen edellytys on ymmärtää, että jokainen pitkäaikaistyötön on yksilö, jolla on oma työ- ja koulutus- ja elämänselitys. On liian helppo järjestää lyhyitä työvoittoisia kursseja ja osoittaa sinne pitkäaikaistyöttömiä massa-ajatuksella. Tällöin ei ole reilua puhua elinikäisen oppimisen mallista. Yksittäisen yrityksen työvoimatarpeisiin järjestettävät yhteishankintakurssit ovat eri asia. Niiden kustannukset kun jaetaan yrityksen kanssa. Tällä vuosituhanella yleistyneet erilaiset pitkäaikaistyöttömien työpajamallit olisivat toinen tutkimuskohde. Pajojen toimintaa on seurattu ja raportoitu yksittäisten projektien kautta. Kiinnostava kysymys onkin, miten näiden yhdistysten tai säätiöiden pyörittämät yhteiskunnan legitimoimat ja pysyviksi jääneet organisaatiot tehtävänsä hoitavat. Valvooko niiden toimintaa ja laatua systemaattisesti mikään ulkopuolinen taho? Näiden toimintapaikkojen läpi ohjataan mittava joukko ihmisiä, joiden ääni ei välttämättä tule riittävästi kuulluksi.

Nyt 2020-luvulla voi todeta työvoimapolitiikan olevan varsin tuulista ja suhdanneherkkää. Työministeriö vastaa työllisyydenhoidosta, työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaannosta. Olemme reaaliaikaisessa tilanteessa, jossa maan hallituksen ajamana työttömien tuet: ansiosidonnainen päiväraha ja peruspäiväraha kokevat jälleen muutoksen. Niiden saamisen edellytyksenä ollut kuuden kuukauden työssäoloehto muuttuu 12 kuukaudeksi. Toinen tutkimustani sivuva järjestelmämuutos tapahtui 1.8.2024 jolloin maan hallituksen ajamana lopetettiin vuorotteluvapaajärjestelmä ja aikuisopintoraha. Työministeriön kehittämisspäällikkö Heikki Räsänen arvioi näiden lakkauttamisen syiksi, ettei vuorotteluvapaalle asetettuja tavoitteita saavutettu. Työhallinnon paikallisen tason asiantuntija totesi sen sijaan, että vuorotteluvapaa on ollut paras työvoimapolitiittisista keinoista. Se on toiminut erittäin tehokkaasti myös varttuneempien työttömien työllistämässä. Työtön on saanut arvokkaan jopa puolen vuoden työkokemuksen, joka on helpottanut jatkotyöllistymisessä. Edellä mainittujen järjestelmien lakkautukset on tehty säästöjen nimissä yksilön tarpeista piittaamatta.

Erityisen suuri yhteiskunnallinen muutos tapahtui vuoden 2025 alussa, kun työnvälitys- ja elinkeinotoiminta siirtyi valtiolta kunnille tai useamman kunnan muodostamalle työllisyysalueelle (L383/2023). Samalla työvoimapolitiittisten järjestämävastuun siirto vaikuttaa ELY-keskusten kehittämis- ja hallintokeskuksen (KEHA -keskus) tehtäviin. Hyväksytyssä asetuksessa tarkennetaan KEHA-keskuksen uutta tehtävää seurata, arvioida ja tuottaa riittävästi oikea-

aikaisesti tietoa työvoimapalveluiden tuloksellisuudesta ja toimivuudesta. Kokonaisvastuu työllisyydenhoidosta jää kuitenkin Työministeriölle. Siirto kunnille on kulttuurisesti erittäin merkittävä yhteiskunnan työnjaon muutos, johon odottaisi myös tutkijoiden tarttuvan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Aika näyttää, minkälainen työllisyyden hoitomalli kunnan ja valtion yhteistoiminnasta syntyy? Haasteita riittää, kun työttömyysluvut ovat parhaillaan nousussa ja pitkäaikaistyöttömyys lisääntyy.

EPILOGI

Työvoimakoulutus on työhallinnon oma työllisyyden hoitoväline ja sillä on ollut perinteisesti lyhyen, kapean kurssikoulutuksen ja työvoiman varastoimisen maine. Oma kiinnostukseni tutkia kyseistä koulutushanketta liittyy erikoiseen koulutusalaan, uuteen EU:n sosiaalirahaston tukeen ja luonnollisesti omaan työhallinnon virkamiestaustaani. Olin hankkeessa mukana suunnitteluvaiheesta alkaen monien roolieni kanssa. Minua kiinnosti ryhtyä seuraamaan tutkimuksella, miten tämä kulttuuripainotteinen koulutus toteutetaan ja ennen kaikkea minkälaisia kokemuksia ja vaikutuksia koulutukseen osallistuville sen avulla saadaan aikaan. Koulutukseen hakeutuneet, pitkään työttömänä olleet opiskelijat ovat tutkimuksen keskiössä ajatuksella, miten he toimivat ja selviävät vaikean työmarkkinatilanteensa kanssa.

Ryhdyin koulutuksenjärjestäjän innostamana ykköskurssin tutkijaksi oman virkatyöni ohessa. Toimin tutkijana virkamiestaustani pohjalta konsultin tapaan, joten panin ammattitaitoni vahvasti peliin. Kakkoskurssilla olin kurssinjohtaja ja samalla tutkija ja virkavapaalla talvikauden omasta työstä. Koulutuksenjärjestäjä esitti työsopimukseen puolikasta kurssinjohtajuutta, josta hoitaisi itse toisen puolen ja puoleksi toimisin tutkijana. Käytännössä työstä muodostui minulle kokoaikainen kurssinjohtajan pesti tutkijan roolin kulkiessa mukana. Tutkimuksen kannalta käytäntö osoittautui siten täysin muuksi kuin olin suunnitellut. Tässä mallissa tutkijan positio ikään kuin kurkisti olan takaa tekemisiäni ja muita kurssin tapahtumakulkuja. Tutkijan roolien vaihtumiset ja osittaiset päällekkäisyydet toivat tutkimusprossiin monenlaisia rasitteita. Virkamiehen ja tutkijan kaksoisrooli aiheutti raskaita ja ahdistavia kokemuksia varsinkin alkuvaiheessa. Oman työyhteisön suhtautuminen tutkimustyöhön ei juurikaan kannustanut, vaikei suoranaisesti kieltänytkään. Siirtyminen kurssijohtajaksi ja virkavapaalle omasta työstä oli virkamiesurani loppuhuipennus. Palasin virkavapaalta työhöni vain muutamaksi viikoksi. Ryhtyminen alussa oman toimeni ohessa tutkijaksi edellytti tietynlaista uhkarohkeutta ja uskoa, että tehtävästä voisi selviytyä. Tehtävä vaati vahvaa sitoutumista ja eettisten kysymysten pohtimista monien päällekkäisten roolien vuoksi. (Pohjola 2003, 7; Ronkainen 1999, 214–216).

Koulutuksenjärjestäjän tavoitteita on ollut paikallaan selkiyttää myös myöhemmissä aineiston lukukerroissa. Niistä on syntynyt päätelmä, että kurssien järjestäminen erityisesti hankkeen kakkoskurssi oli yrittäjälle välttämättömyys rahoituksen ja työvoiman varmistamiseksi. Vain näin oli mahdollista toteuttaa suunniteltuja toimintaympäristön aluehankkeita. Asian voi nähdä kouluttajan kannalta varsinaisena päämääränä. Kurssilaisille tarjottiin ikään kuin ohessa mahdollisuus tarttua uuteen työhön ja työllistää jatkossa itsensä kyseisellä alalla, mikäli rahkeet riittävät. Todellinen ristiriita syntyikin heterogeenisen kurssilaisjoukon ja kouluttajayrittäjän tavoitteiden välille. Työpainotteisesta luovasta projektista näyttivät hyötyvän parhaiten opiskelijat, joilla oli riittävästi ammatillista taustaa ja henkilökohtaista vahvuutta. He pystyivät eläytymään nopeasti tilanteisiin ja tarttumaan samalla vaihtoehtoihin ratkaisuihin.

Kouluttajan irtautuminen kakkoskurssin tapahtumista heti alkuvaiheessa ja välirikko vetäjien kanssa aiheutti vastuussa oleville syvän ahdistuksen ja epä tietoisuuden, miten tässä tullaan kevääseen saakka selviytymään. Kyseessä oli iso työvoimakoulutus, jossa oli suuri oppilasmäärä ja sitoutunut yhteistyökumppaneiden joukko. Työhallinnon kanssa tehty sopimus velvoitti hoitamaan projektin loppuun, mihin vetäjinä olimme myös sitoutuneet. Välirikko ei lauennut kunnolla talven aikana, mutta koulutus hoidettiin kunniallisesti päätökseen. Nämä ristiriitatilanteet pyrittiin pitämään salassa mahdollisimman hyvin opiskelijoilta ja hankeryhmän jäseniltä. Varsinaisessa toiminnassa tilanne näkyi selkeimmin maalaiskunnan palkkaaman työnjohtajan asemapaikan siirtymisenä Napapiirille Hiljaisuuden puistoon.

Kuinka Matkailuympäristön tuotteistamishankkeen tavoitteet toteutuivat mukana olleiden osallistujien näkökulmasta? Jotta asiasta voisi vetää jonkinlaista synteesiä, on aiheellista peruuttaa ensin katsomaan hankkeeseen osallistuneiden toimijaryhmien mukaantulon intressejä ja mahdollisia tavoitteita. Lähtövaiheessa kaikkien osallistujien tavoitteita ei ollut julkisesti tiedossa. Räsänen (1995, 20) mukaan mahdollisten piilotavoitteiden tarkastelu on tulosten arvioimisessa myös perusteltua, varsinkin kun ne ovat luonteeltaan työvoimapolitiittisia. Työvoimakoulutuksessa ne voivat liittyä työvoiman varastointiin, jolloin kyse on kysynnän ja tarjonnan tasapainotuksesta.

Tässä tapauksessa sidosryhmän edustajilla oli lähes mahdotonta asettaa ennakkoon selkeitä tavoitteita ennen kuin nähtiin kurssi toimimassa ja tekemässä työnäytteitä. Niinpä tavoitteet konkretisoituivat tapahtumaprosessien aikana vähitellen, jolloin niihin pyrittiin reagoimaan tapaus kerrallaan. Sidoryhmien edustajien tavoitteet tulivat esille vähitellen ykköskurssin ohjausryhmän tilaamien harjoitustöiden kautta. Ohjausryhmän toiminta vakiintui samalla, kun kurssin antamat työnäytöt ja varsinaiset tilaustyöt osoittivat tulosta syntyvän. Näissä sidosryhmän edustajien yksittäisissä ja yhteisissä työkohteissa eksplikoituivat samalla asianomaisten hankkeeseen asettamat tavoitteet. Niitä ei voinut olla alussa tiedossa, koska lähtötilanteessa ei edes tiedetty, ketä ulkopuolelta tulee mukaan ja millä perusteella.

Työhallinnon tavoitteisiin suhtauduttiin alusta saakka vakavasti. Keskeinen haaste sisälsi kurssilaisten mahdollisimman suuren työllistymisodotuksen. Tähän liittyi myös hankkeeseen kiinnittyvä tutkimus, minkä kouluttaja arvioi tukevan tavoitteisiin pääsyä. Käytännön toimina tavoitteisiin pyrittiin vastaamaan panostamalla opiskelijoiden yksilölliseen ohjaukseen ja tukemiseen. Suuressa oppilasjoukossa tapahtui paljon täydennyksiä. Tässä kurssien toiminnassa voi nähdä yhteneväisyyttä myös polkumalliin, jossa opiskelijat tulevat kurssille etsimään omaa urapolkuaan ja irtautuvat jonkinlaisen ratkaisun löydettyään. Olennaista tässä tapauksessa oli päästää jokainen poistuja hallitusti ulos yhteisöstä ja saatella seuraavalle portille, mikäli tämä koulutus ei näyttänyt oikealta valinnalta. Aikuisten elämäntilanteet ovat monimuotoisia ja yllätyksiä täynnä. Oli siis elettävä valppaana muutosherkkien tilanteiden kanssa.

Nyt tutkimuskertomusta kirjoittaessani pohdin tutkijana hankkeen aikaansaannoksia. Erityisesti kiinnosti kurssilla olleiden työmarkkinoilla liikkumiseen. Minkälaisen työmarkkinapolun kukin oli hankkinut koulutuksen jälkeen? Vaikka tutkimuksessani ei ollut verrokkiryhmiä, näistä rekisteritiedoista sai kokonaiskuvan kurssilaisten monipuolisista työmarkkinaratkaisuksista. Toisena aspektina minua kiinnosti kuulla myös sidosryhmän edustajien kokemukset hankkeesta ja ennen kaikkea heidän teettämistä ja rahoittamista teoksista. Haastateltavat olivat sangen tyytyväisiä hankkeessa mukana oloon ja kurssien tekemisiin työsuorituksiin. Tämä pilottina toteutettu hanke näyttää tuloksiltaan sangen onnistuneelta. Siitä ei jäänyt myöskään taloudellisia riippoja yhteiskunnalle eikä mukana olleille toimijoille.

Tutkijana voi todeta, että tämä omaperäinen ja työläs hanke kannatti toteuttaa. Toivottavasti sen raportoimisesta narratiivisen tutkimusotteen keinoin on hyötyä myös tämän päivän työttömien ja aikuisopiskelijoiden polkujen tukemiseksi!

LÄHTEET

- Aho, S. & Arnkil, R. 2010.** Suomen työvoimapolitiikan ja työvoimapalvelujen kehityksen käänneet pohjoismaisessa kontekstissa. Teoksessa Heiskanen, T. & Leinonen, M. & Järvensivu, A. & Aho, S. (toim.) Kohti uutta työelämää? 2. painos. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.
- Aho, S. & Kunttu, S. 2001.** Työvoimapoliittisten toimien tutkiminen rekisteriaineistojen avulla. Työpoliittinen tutkimus 233. Työministeriö. Helsinki
- Aho, S. & Robert, A. 2008.** Suomen työvoimapolitiikan ja työvoimapalvelujen kehityksen käänneet pohjoismaisessa kontekstissa. Teoksessa Heiskanen, T., Järvensivu A; Leinonen, M. & Aho, S. (toim.) Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Ahponen, P. 2001.** Kulttuurin pesäpaikka: yhteiskunnallisia lähestymistapoja kulttuuriteoriaan. WSOY. Helsinki.
- Ahponen, P. & Järvelä, M. 1983.** Maalta kaupunkiin, pientilalta tehtaaseen. Tehdastyöläisten elämäntavan muutos. WSOY. Juva.
- Ahteenmäki - Pelkonen, L. 1994.** Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto. Elinikäinen oppiminen. Vapaan Sivistystyön 35. vuosikirja. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Aittola, Tapio. 1998.** Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Sallila, Pekka & Vaherva, Tapio. (toim.) Arkipäivän oppiminen. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.
- Alanen, A. 1981.** Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) Elinikäinen kasvatustutkimus WSOY. Porvoo.
- Alanen, A. 1987.** Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Yleisradio/ Opetusohjelmat. Helsinki.
- Alanen, A. 1992.** Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu. Tampere.
- Alhanen, K. 2013.** John Deweyn Kokemusfilosofia. Hakapaino. Helsinki.

- Alheit, P. 1994.** The Biographical Question as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*.
- Alheit, P. 1996.** From Labour Society to Learning - Provocative Proposal. *Lifelong Learning in Europe*.
- Allardt, E. 1998.** Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala, Tommi. (toim.) *Elämänpolitiikka*. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Antikainen, A. 1998.** Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta. WSOY. Porvoo.
- Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. 2000.** Kasvatustieteologia. 1. painos. WS Bookwell Oy. Juva.
- Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. 2021.** Kasvatustieteologia. 6. päivitetty painos. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.
- Aristoteles. 1998.** Runousoppi. Suom. Paavo Hohti. Gaudeamus. Helsinki.
- Arnkil, R. 1989.** Työvoimatoimiston kehittämissännitteet muuttuvilla työmarkkinoilla. Tapausesimerkkinä Tampereen työvoimatoimisto. Työelämän tutkimuskeskuksen työpapereita 2/1989. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu. Tampere.
- Arnkil, E. 1991.** Peilejä. Hypoteeseja sosiaalityön ristiriidoista ja kehitysvyöhykkeistä. *Sosiaali- ja terveyshallituksen tutkimuksia 5*. Valtion Painatuskeskus. Helsinki.
- Arnkil, R., Karjalainen, V., Aho, S., Lahti, T., Lyytinen, S. M. & Spangar, T. 2004.** Yhteispalvelusta palvelukeskuskonseptin kehittämiseen. Yhteispalvelukokeilun arvioinnin loppuraportti. Työhallinnon julkaisu 339. Työministeriö.
- Aro, M. & Olkinuora, E. 2006.** Tiedon valtatietä kohti uudenlaista oppimista. Teoksessa Mäkinen, J. & Olkinuora, E. & Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Aslama, M. & Kantola, A. & Kivikuru, U. & Valtonen, S. 2001.** Politics displaced, politics replaced, Elites' and citizens' talk. Teoksessa Kalela, J., Kiander, J., Kivikuru, U., Loikkanen, H. & Simpura, J. (toim.) *Down from the heavens, up from the ashes*. VATT-julkaisu 27:6. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi..
- Bamberg, M. 2012.** Why narrative? *Narrative Inquiry*, 22.
- Beck, U. 1992.** Risk Society. Towards a New Modernity. Thousand Oaks. California.

- Beck, U. 1995.** Eigenes Leben – Ausflüge in die unbekante Gesellschaft, in der wir leben. C. H. Beck Verlag. München.
- Bickovska, A. 2018.** Reasons that Stop Long-Term Unemployed Social Benefits Receivers from Returning into Labour Market. Rural environment. Education. Personality, 11, 339-343. <https://doi.org/10.22616/REEP.2018.041>
- Brenner, D. 2005.** Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeseitliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (5. korjattu painos). Weinheim & München: Juventa.
- Bronfenbrenner, U. 1979.** The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press. Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. 1989.** Ecological system theory. Annals of Child Developments, 6.
- Bronfenbrenner, U. 2002.** Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom A. Tolppi. 2. painos. UNIPress. Helsinki.
- Bruner, J. 1986.** Actual Minds, Possible Worlds. Harvards College. USA.
- Bruner, J. 1996.** The Culture of Education. London. Harvard University Press. Cambridge.
- Cantell, T. 1999.** Kulttuurista pääomaa vai kulttuurista pääomaa. Teoksessa Koivunen, H. & Kotro, T. (toim.) Kulttuuriteollisuus. Edita Oy. Helsinki.
- Carmo, R. M. & d’Avelar, M. M. 2021.** The weight of time and the unemployment experience: Daily life and future prospects. Current Sociology, 69(5), <https://doi.org/10.1177/0011392120986222>
- Choi, S. J., Jeong, J. C. & Kim, S. N. 2019.** Impact of vocational education and training on adult skills and employment: An applied multilevel analysis. International Journal of Educational Development, 66, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.007>
- Cohen, V. Thomas. 2019.** Roman Tales. A Reader Guide to the Art of Microhistory. Taylor & Francis Group. Abingdon. Oxon.
- Coombs, P. H. 1989.** Normal and nonformal Education. Future Strategies. Teoksessa Titmus.(ed.) Lifelong Education for Adults.an International Handbook. Pergamon Press. Oxford.
- Cristiansen, L. 1993.** Til rådighet. Danmarks Laererhøjskole. Danmark.

- Czarniawska, B. 1997.** Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity. The University of Chicago Press. Chicago and London:
- Czarniawska, B. 2001.** Narrative, Interviews and Organizations. Teoksessa Gubrium, J. F. & Holstein J. A. (ed.) Hanbook of Interview Reseach. Context & Method. Sage Publications. Thousand Oakes. California. USA.
- De Fina, A. 2015.** Narrative and identities. In A. De Fina & Georgakopoulou (eds.) The handbook of narrative analysis, Wiley Blackwell. 351-368.
- Denzin, N. K. 1994.** Research Act in Sosiology. Theoretical Introduction to Sosiological Methods. Butteworths. London.
- Desjardins, R. & Ioannidou, A. 2020.** The political economy of adult learning systems—some institutional features that promote adult learning participation. Zeitschrift für Weiterbildungsforschun, 43, 143–168. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00159-y>
- Dewey, J. 1980.** Invid, skola och samhälle. Översättning av R. M. Hartman & S. G. Hartman / Ahlberg. Rosenlungstryckeriet. Ab. Stockholm.
- Dewey, J. 1929/1999.** Pyrkimys varmuuteen. Suom. Määttänen, P. Alkuteos The Quest for Certainty. A Study on the Relatiom Knowledge and Action. Tammer-Paino. Tampere.
- Dewey, J. 1938.** Experience and Education. Macmillan Company. New York.
- Duell, N., Thurau, L. & Vetter, T. 2016.** Long-term Unemployment in the EU: Trends and Policies. Bertelsmann Stiftung. <http://pinguet.free.fr/bertelsma16.pdf>
- Elomaa, H. 2001.** Mikrohistoria johtolankojen jäljillä. Teoksessa Immonen, K & Leskelä-Kärki, M. (toim.) Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen. Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Erben, Michael. 1998.** Biography and education: A reader. Vol. 19. Psychology Press.
- Eräsaari, L. 1995.** Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Bookwell Oy. Juva.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Etelätalo, A. & Collin, K. & Saarinen, J. Työ, identiteetti ja oppiminen. 1. painos. WSOY. Porvoo.

EU:n rahoitusopas. 1996. Toinen painos. RPS-yhtiöt..

Eurobarometer. 2007. Special Eurobarometer European Social Reality. February.2007.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat identiteetit. Jarkko Mäkinen & Erkki Olkinuora & Risto Rinne & Asko Suikkanen. (toim.) Teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Filander, K. & Jokinen, E. 2010. Kehittämisen pakko vai mahdollisuus. Teoksessa Heiskanen, T. & Leinonen, M. & Järvensivu, A. & Aho, S. (toim.) Kohti uutta työelämää? 2. painos. Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print. Tampere.

Giddens, A. 1991. Modernity and Self-identity.: Polity press. Cambridge.

Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U. & Giddens, A. & Lasch, Nykyajan jäljillä. Vastapaino. Tampere.

Ginzburg, C. 1996. Johtolankoja. Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisista metodeista. Suom. Aulikki Vuola. Tammer-Paino. Tampere.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttämenetelmät. WSOY. Porvoo.

Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa. Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 14. uudistettu ja täydennetty painos. Bookwell Oy. Juva.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2001. Handbook of Interview research. Context & Method. (ed.) Sage Publications. California. USA.

Guirguis, M. 2021. The Unemployment Problem in Europe. SRRN, 29.7.2021, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3868895

Guthrie, K. 2022. (Re)fractionat narrative inquiry: A methodological adaptation for exploring stories: Methodological Innovation, 15 (1).

Hakala, P. 1990. Tulosjohtamisen lähtökohdat ja kehittämistavoitteet. Teoksessa Tulosjohtaminen työhallinnossa. Työministeriö. Helsinki.

- Harjunmaa, A. 2022.** Toimintatutkimus LORRI-menetelmän kehittämistä luokan sosio-emotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi. Acta Universitatis Lapponiensis. Lapin Yliopisto. Rovaniemi.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (eds.). 1995.** Life History and Narrative (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203486344>.
- Heikkinen, H. L.T. 2001.** Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä and ER-Paino Ky. Lievestuore.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) 2002.** Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. L.T. 2007.** Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. korjattu ja täydennetty painos. WS Bookwell Oy. Juva.
- Heikkinen, H. L.T. 2010.** Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Uudistettu ja täydennetty painos. WS Bookwell Oy. Juva.
- Heikkinen, H. L. T. 2018.** Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.
- Heinonen, S. 2002.** Korkeakoulutettujen työttömien omaehtoisen täydennyskoulutuksen sidosryhmäperusteinen arviointitutkimus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Helakorpi, S. 2001.** Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Himali, L. P. 2020.** Determinants of Unemployment and Unemployment Duration. International Research Journal of Advanced Engineering and Science, 5(4), 113-119.
- Hiltunen, M. & Jokela, T. 2001.** Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Hirsjärvi, S. 2022.** Teemahaastattelu.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2009.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009.** Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

- Hoikkala, T. 2008.** Suuret ikäluokat ja työ. Teoksessa Semi Purhonen & Tommi Hoikkala & J.P. Roos. (toim.) Kenen sukupolveen kuulut? Esa Print Oy. Tampere.
- Honkonen, R. 2002.** (toim.) Koulutuksen lumo. Vammalan Kirjapaino Oy. Tampere.
- Hopkins, D. & Putman, R. 1993.** Personal Growth Through Adventure. Melksham. Wilts: Cromwell Press.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009.** 2. painos. (1p. 2005) Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa. Johanna Ruusuvuori ja Liisa Tiittula. (toim.) Haastattelu. Gummerus Kirjapain OY. Jyväskylä.
- Hyvärinen, M. 2000.** Sosiologian kieli puntarissa. Sosiologia, 37(3).
- Hyvärinen, M. 1994.** Viimeiset taistot. Tammer-Paino. Tampere.
- Hämäläinen, K. 1998.** Työvoimapolitiikan vaikutukset Suomen työmarkkinoilla. Katsaus tutkimustuloksiin. Valopaino Oy. Helsinki.
- Hänninen, V. 1987.** Työ, elämäntapa ja psyykkinen hyvinvointi. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampere.
- Hänninen, V. & Polso, L. 1991.** Työpaikan menetys elämän muutoksena. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A:21. 1991. Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 1996.** Tarinallisuus ja terveystutkimus. Sosiaalilääketieteen aikakauslehti, 33(2).
- Hänninen, V. 1999.** Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Hänninen, V. 2010.** Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. WS Bookwell Oy. Juva.
- Hänninen, V. & Valkonen, J. (toim.) 2005.** Kunnan tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. kolmas muuttamaton painos. Yliopistopaino. Helsinki.
- Härkönen, U. 2008.** Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittämisestä. <https://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/harkonen.htm> (Luettu 25.7.2022)
- Illeris, K. 2006.** Elinikäinen oppiminen ja matalasti koulutetut, Aikuiskasvatus 1/2006. Vol. 26. Auranen. Forssa.

- Ilmakunnas, S. & Romppanen, A. & Tuomala, J. 2001.** Työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuudesta ja ennakoinnista. VATT-tutkimuksia 77. Katsaus tutkimustuloksiin. Valopaino Oy. Helsinki..
- Jarvis, P. 1987.** Adult learning in the social context.. Croom Helm. London.
- Jarvis, P. 1994.** Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Gummerus. Jyväskylä.
- Jarvis, P. 2004.** Adult education and lifelong learning: theory and practice. Routledge. London.
- Jounela, T. 1999.** Sisältötuotnosta sisältöteollisuuteen. Teoksessa Koivunen, H. & Kotro, T. (toim.) Kulttuuriteollisuus. Edita Oy. Helsinki.
- Julkunen, R. 1993.** Onko se nyt ohi? Teoksessa Pertti Haapala (toim.) Hyvinvointivaltio ja historian oikut. Työväen historian ja perinteen tutkimusseura. Tampere.
- Julkunen, R. 2001.** Suunnanmuutos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Julkunen, R. 2007.** Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Collin, K. & Saarinen J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY. Porvoo.
- Julkunen, R. & Nätti, J. 1997.** Työn jakaminen. Moraali, talous, politiikka. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Järvelä, M. 1991.** Palkkatyö ja koulutustarve. Priima Offset Ky. Helsinki.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2000.** Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WS Bookwell Oy. Juva.
- Järvinen T. & Vanttaja, M. 2011.** Aikuiskoulutushaluttomuuden jäljillä. Teoksessa Rinne, R. & Vanttaja, M. (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.
- Kajasto, J. 1994.** Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Yrjölä, P. (toim.) Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Kalela, J. 1989.** Työttömyys. 1900-luvun suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa. Valtion Painatuskeskus. Helsinki.
- Kalela, J. 2001.** Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa Kalela, J. & Lindroos, I. (toim.) Jokapäiväinen historia. Kirjakas/Tallprint. Helsinki.
- Karisto, A. 2005.** (toim.) Suuret ikäluokat. Gummerus Oy. Jyväskylä.

- Karppinen, S. J. A. 2005.** Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta: University Press. Oulu.
- Karppinen, S. J.A. & Lomama, T. 2007.** toim.). Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Juvenes Print. Tampere.
- Kasvio, A. 1994.** Uusi työn yhteiskunta. Gummerus Oy. Jyväskylä.
- Kasvio, A. 2010.** Työn muutos uuden teollisen vallankumouksen kynnyksellä. Teoksessa Heiskanen, T. & Leinonen, M. & Järvensivu, A. & Aho, S. (toim.) Kohti uutta työelämää? 2. painos. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Press. Tampere.
- Kasvio, A. 2014.** Kestävä työ hyvä elämä. Printon Trukikoda. Tallinna.
- Kasvio, A., Nikkilä, R., Virtanen, S. & Moilanen, L. 2008.** Suomalaiset ja työelämä. Työ murroksessa –kyselyn aineistoraportti. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 31. Helsinki. Työterveyslaitos.
- Kauppi, A. 1994.** Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuisen oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. 3. painos. Gummerus Oy. Jyväskylä.
- Kauppi, J. 2002.** Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänsä rakentajana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no 78. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Kerschenteiner, G. 1938.** Työkoulun käsite. Suom. Pelkonen, L. WSOY. Porvoo.
- Kess, R. & Puroila, A-M. 2021.** Narratives from the North early childhood teachers' narrative identities in place. Scandinavian Journal of Educational Research, 67(1).
- Kiander, J. 2001.** Laman opetukset. Suomen 1990-luvun kriisin syyt ja seuraukset. Gummerus Oy. Saarijärvi.
- Kiander, J. & Vartia, P. 1998.** Suuri lama. Suomen 1990-luvun kriisi ja talouspoliittinen keskustelu. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Kinnari, H. 2020.** Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n ja UNESCO:n politiikasta. Väitöskirja. Turun yliopisto, Painosalama Oy. Turku.
- Kinnunen, P. & Mäkinen, P. 1995.** Tuhisten tuloksia. Tutkimus henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien vaikuttavuudesta akateemisessa aikuiskoulutuksessa. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. no 43. Lapin yliopiston monistuskampus. Rovaniemi.

- Kirpal, P. N. 1976.** Historical Studies and the Foundations of Lifelong Education. Pergamon Press. Oxford.
- Kivelä, M. 2004.** Luomusta luomuun. Opetuksesta oppimiseen. Acta Universitatis Lapponiensis 72. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Kiviniemi, K. 1999.** Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. WSOY. Juva.
- Kivirauma, J. & Silvennoinen, H. 1989.** Koulutus työvoimapolitiikkana. Turun yliopisto. Turku.
- Koistinen, P. 2014.** Työ, työvoimapolitiikka ja politiikka. Hansaprint Oy. Vantaa.
- Koistinen, P. & Suikkanen, A. 1990.** Edessä pysyvä tilapäisyys. Tapaustutkimuksia joukkoyrittäjien elämästä ja niistä suoriutumisesta. Karjalan tutkimuslaitoksen monisteita N:o 2. Joensuun yliopisto.
- Kolb, D. 1984** Experiential Learning. N. J. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kortteinen, M. 1992.** Kunnian kenttä-tausta ja tulokset. Alkoholipolitiikka-lehti 57:5.
- Kortteinen, M. & Tuomikoski, H. 1998.** Yhteiskuntapolitiikka-lehti 63:1. Miten työttömät selviytyvät?
- Krebs, J. R. & Davies, N. B. 2009.** (toim.). Behavioral ecology: an evolutionary approach, John Wiley & Sons.
- Kroft, K., Lange, F., Notowidigdo, M. J. & Katz, L. F. 2014.** Long-term unemployment and the great recession: the role of composition, duration dependence, and non-participation. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
https://www.nber.org/system/files/working_papers/w20273/w20273.pdf
- Kupiainen, J. & Suoranta, J. 2002.** Elämys- ja mediakasvatus elämyskulttuurissa. Teoksessa Saarinen, J. (toim.) Elämys: teollisuutta, taloutta vai jotakin muuta? Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Kurki, L. 2000.** Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Kvale, S. 1997.** InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London. Sage.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009.** Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. Sage Publication Oaks. California.
- Laitinen, M. 1998.** Interventio ja muutos kokoonpanotyössä. Hakapano Oy. Helsinki.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008.** Narratiivinen tutkimustapa traumaattisten Elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa. Kaasila, R. & Rajala, R. & K. E. Nurmi (toim.). Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä Juvenes Print. Tampere.
- Lapin Liitto. 1998.** Lapin aluekehitysohjelma 1998-2001. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Lave, J & Wenger, E. 1991.** Situated learning. Legitimate peripheral participation. University Press. Cambridge.
- Lee, J. & Desjardins, R. 2019.** Changes to adult learning and education (ALE) policy environment in Finland, Korea, and the United States: Implications for addressing inequality in ALE participation. Compare: A Journal of Comparative and International Education, available online, <http://www.tandfonline.com/10.1080/03057925.2019.1610356>
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999.** Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. WSOY Oy. Juva.
- Leskelä-Kärki, M. 2001.** Kerrottu elämä. Naishistorioitsija ja toisen ihmisen historian kirjoittamisen ongelma. Teoksessa Kalela, J. & Lindroos, I. (toim.) Jokapäiväinen historia. Kirjakas. Tallprint.
- Leskelä-Kärki, M. 2006.** Kirjoittaen maailmassa. Krohnin sisaret ja kirjallinen elämä. Tammer-Paino. Tampere.
- Levi, G. 1992.** Aineeton perintö. Manaajapappi ja talonpoikaisyhteisö 1600-luvun Italiassa. Tutkijaliiton julkaisusarja 73. Seppä, Tuomas (toim.) Kirjapaino-osakeyhtiö Like. Helsinki.
- Lieblich, A. & Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998.** Narrative reseach: Reading, Analysis and Interpretation. Thousand Oaks: Sage.
- Lifelong learning for all. 1996.** OECD. Paris.
- Linnakangas, R. 1997.** Työpaikan menetys. Tutkimus työsuhteen jatkumisen ja loppumisen sosiaalisista ehdoista. Acta Universitatis Lapponiensis 15. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Luhmann, N. 2004.** Ekologinen kommunikaatio. Tammer-Paino. Tampere. Originally published in the German language by Westdeutscher Verlag as "Niklas Luhmann" Ökologische Kommunikation. 3. Auflage. Wiesbaden.

- Lumijärvi, I. 1997.** Tuloksellisuusindikaattoreiden käyttö julkisorganisaatioissa. Selvityksiä ja rahortteja 23. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- Lundgren, U. P. 2002.** Political Governing of the Education Sector: Reflections on Change. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2002(1).
<https://doi.org/10.1080/16522729.2002.11803855>
- Löyttyniemi, V. 2004.** Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. Kopijyvä Oy. Jyväskylä.
- Magnusson, D. & Mahoney, J. L. 2006.** A holistic person approach for research on positive development. In Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) *A psychology of human strengths*. Apa.
- Mannheim, K. 1952** The Problem of Generations. Teoksessa Karl Mannheim: *Essays on the Sociology of Knowledge*. Käänt. Paul Kecskemeti. Routledge & Kegan Paul. (saks. alkuteos 1928). London.
- Manninen, J. 1993.** Muutoksen suunnittelu yksilön tasolla. Teoksessa S. Kontiainen ja K. E. Nurmi (toim.) *Muutos ja interventio*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 139. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Manninen, J. 1998.** (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa*. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1990.** *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge. London.
- Metsätyöhuolto. 1948.** Helsinki: Tilgmannin Kirjapaino.
- Mikkonen, I. 1995.** Työvoimapoliittiseen aikuiskoulutukseen hakeutuminen ja koulutuksen kokeminen. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Mikkonen, I. 1996.** Työvoimakoulutus ja työmarkkinapolun käännteet. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Mikkonen, I. 1997.** Työvoimakoulutus, osana työmarkkinapolkua. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Monten, S. & Tuomala, J. 2003.** Alueellinen työttömyys ja pitkäaikaistyöttömyys 1990-luvulla. OY Nord Print Ab. Helsinki.
- Moore, Erja. 2003.** Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksen elämänsäkulun muutos. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Muhonen, R. 2014.** Opinteitä ikääntyvien yliopistoon: sotien sukupolvi ja yliopiston ylistys. *Aikuiskasvatus*, 34(4), 312-316.

Myllylä, M. & Pulkkio, M. 2007. Työvoimakoulutus osana työvoimapolitiikkaa. Työhallinnon julkaisuja 384. Työministeriö. Helsinki.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arvioitiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Painokaari. Helsinki.

Mönkkönen, K. 1999. Ei riitä, että pasianssi menee läpi. Teoksessa Eskola, Jari (toim.) Hegelistä Harre´en, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopisto. Kuopio.

Mönkkönen, K. 2018. Vuorovaikutus asiakastyössä. Printon Tukikoda. Tallinna.

Mönkkönen, K. 2021. Eläytymismenetelmä. Teoksessa Ryyänen, S. & Rannikko, A. (toim.) Tutkiva mielikuvitus. Tallinna Raamatutrukikoda Ou. Tallinna.

Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi. Valtion Painatuskeskus. Helsinki.

Nikkilä, J. 1994. Hallintotyön ympäristö. Kohti tuloksellista ja palveleva hallintoa. Toinen painos. Helsinki. Valtion Painatuskeskus.

Nykänen, J. 2010. Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Acta Universatis Tamperensis 967. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.

Nyysölä, K. 1995. Korkeakoulutetut työllisyyskoulutuksessa. Työvoimapolitiittisen Relander-koulutuksen ensimmäinen vuosi. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 26. Painosalama Oy. Turku.

Ollila, A. 1996. Mitä mikrohistoria on? Teoksessa Mäkinen, K. & Rossi, L. (toim.) teoksessa Rakkautta, ihanteita ja todellisuutta. Retkiä suomalaiseen mikrohistoriaan. Toinen uudistettu painos. Painosalama Oy. Turku.

Onnismaa, J. 1998. Ohjausta epävarmuuteen. Teoksessa. Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Hakapaino Oy. Helsinki.

Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi ura. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana. WS Bookwell Oy. Juva.

Onnismaa, J. 2011. Ohjaus ja neuvontatyö. Hakapaino Oy. Helsinki.

Pantzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. WS Bookwell. Juva.

Pehkonen, J. & Kangasharju, A. 2001. Employment and output growth in the 1990s. Teoksessa Kalela, J. & Kiander, J. & Kivikuru, U. & Loikkanen H. A. & Simpura, J. (toim.)

Down from the heavens, Up from the ashes. VATT-julkaisuja 27:6. Gummerrus Kirjapaino Oy. Saarijärvi. 217-228.

Peltokorpi, K.-M. 2011. On elettävä kun koska tahansa voi kuolla. Lottien selviytyminen sodassa 1939-1945. Acta Universitatis 218. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Peltonen, Matti. 1999, Mikrohistoriasta. Gaudeamus. Helsinki.

Perttula, J. 2002. Kiintopisteitä, ydinteemoja ja prototyyppejä: Luonnos matkailun ja matkailuelämyksen psykologiaksi. Teoksessa Saarinen, J. (toim.) Elämys: Teollisuutta, taloutta vai jotain muuta? Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Pohjola, A. 2003. Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa Pohjola, A. (toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Yliopistopaino. Rovaniemi.

Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Polkinghorne, D. 1988. Narrative Knowing and Human Sciences. New York: The University of New York Press.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa Hatch, A. & Wisniewski, R. (toim.) Life History and Narrative. Oxon: Routledge.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. 2. uudistettu painos. Suuta-kirjat. Helsinki.

Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa Lehtisalo, L. (toim.) Vaikuttaako koulutus? Valtion Painatuskeskus. Helsinki.

Raivola, R. 2000. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Oy Edita Ab. Helsinki

Rajala, T., Tammi, J. & Meklin, P. 2008. Kilpailutuksen näkyvät ja näkymättömät kustannukset. Vammala. Vammalan Kirjapaino Oy.

Rauhala, L. 1992. Humanistinen psykologia. Helsinki. Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus: huomautuksia ja keskustelun aiheita. Aikuiskasvatus, 16(1). 50–52. <https://doi.org/10.33336/aik.92371>

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. (9. ed.) WSOY. Juva.

- Ricouer, P. 1991.** Narrative identity. Teoksessa D. Wood (toim.) Narrative and interpretation London Routledge..
- Riessman, C. Kohler. 2008.** Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oaks. California.
- Rifkin, J. 2004.** The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era. Putman Book. New York.
- Rinne, R. 1993.** Pohjolan aikuiskasvatustutkijoille vuosikirja: Social Change and Adult Education Research – Adult Education Research in Nordic Countries 1990/91. Aikuiskasvatus, 13(1), <https://doi.org/10.33336/aik.96866>
- Rinne, R. 2001.** Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen – mitä tilastot kertovat. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, J. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 1, 91-138.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992.** Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Koulutus-sosiologian tutkimusyksikkö. Turun yliopisto. Painosalama Oy. Turku.
- Rinne, R. & Koivula, J. 2005.** The changing place of the university and a clash of values the entrepreneurial university in the European knowledge society a review of the literature. Higher education management and policy, 17(3), 91.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006.** Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa. Jarkko Mäkinen, Erkki Olkinuora, Risto Rinne ja Asko Suikkanen. (toim.) Elinikäisestä työstä elinikäiseen oppimiseen. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2011.** (toim.) Teoksessa Rinne, R. & Jauhiainen, A. Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999.** Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa: muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67. Helsinki.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998.** Oppimisen uusi järjestys. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Ronkainen, Suvi. 1999.** Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Tammer-paino Oy. Tampere.
- Roos, J.-P. 1987.** Suomalainen elämä. Hämeenlinna. Karisto Oy.
- Roos, J.-P. 1988.** Elämäntavasta elämänkertaan. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Roos, J.-P. 1996.** Mitä on elämänpolitiikka. Janus. 209-223.
- Roos & Hoikkala. 1998.** Elämänpolitiikka. Gaudeamus. Tampere.
- Ruohotie, P. 1995.** Ammatillinen kasvu työelämässä.2. uud. painos. Tampereen yliopisto. Jäljennepaino. Tampere.
- Ruohotie, P. 2000.** Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WS Bookwell Oy. Juva.
- Ruohotie, P. 2002.** Oppiminen tavoitteena. Näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin. Teoksessa Honkonen, Risto. (toim.) Koulutuksen lumo. Vammalan Kirjapaino Oy. Tampere.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. (toim.)** Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Rupieper, L. K. K. & Thomsen, S. L. 2024.** Can Voluntary Adult Education Reduce Unemployment? Causal Evidence from East Germany after Reunification. Hannoverin yliopisto, keskustelupaperi. https://diskussionspapiere.wiwi.uni-hannover.de/pdf_bib/dp-721.pdf
- Räisänen, H. 1996.** Työvoimakoulutuksen talous ja vaikuttavuus. Helsinki. Hakapino Oy.
- Räty, O. 1987.** Työ ja koulutus. WSOY. Juva.
- Saarelainen, T. 1995.** Yhteistyötä ja verkostoja. Teoksessa Väärälä, R. (toim.) Asiakkaat verkossa? Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.15-45.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1994.** Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto: Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus.
- Saarinen, J. 2002.** ”Elämyksiä, elämyksiä, elämyksiä”: lyhyt johdatus elämystalouteen ja -tutkimukseen. Teoksessa Saarinen, J. (toim.) Elämys. Teollisuutta, taloutta vai jotain muuta? Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Saarinen, S. 2005.** ”On sovelias ikeeni ja keveä on kuormani” Naispastorien kokemuksia pappeudesta Oulun hiippakunnassa 1980-luvulta 2000-luvun alkuun. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.
- Saastamoinen, M. 1999.** Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Hegelistä Harre´en, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopisto. sosiaalitieteen laitos. Kuopio.
- Sachs, J. D. 2008.** Common wealth. Economis for a crowded planet. New York. The Penguin Press.

- Salmi-Nikander, K. 1996.** Lennart ja Fanny lemменlaaksossa. Tekstien mikrohistoriaa. Teoksessa Rahikainen, M. (toim.) Matkoja moderniin. Lähikuvia suomalaisesta elämästä. SHS: Helsinki.
- Salo, U.-M. 2008.** Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, R. & Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä. Juvenes Print. Tampere.
- Santalahti, M. 1981.** Työelämään ja koulutukseen valmentavat kurssit. Työvoimapolitiikan selvityksiä no 40. Valtion Painatuskeskus. Helsinki.
- Sarala, U. 1993.** Työssäoppiminen tutkimuskohteena. Teoksessa S. Kontiainen ja K. E. Nurmi (toim.) Muutos ja interventio. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 139. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Savukoski, M. 2008.** Vapaaksi anoreksian kahleista. Narratiivinen tutkimus selviytymispoluista. Acta Universitatis Lapponiensis.142. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Schein, E. 1978.** Organisaatiopsykologia. Gummerus. Jyväskylä.
- Sepponen, K. 1996.** Koulutus – portti työmarkkinoille? Tutkimus työttömän arjesta ja ammatinvaihtoon ohjaavasta kurssista. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Sihto, M. 1981.** Suomalainen työvoimapolitiikka. Teoksessa Jyrkämä, J. (toim.) Työttömänä Suomessa. Polyprintti. Vaasa.
- Sihto, M. 1994.** Aktiivinen työvoimapolitiikka. Mainos-Makasiini Oy. Tampere.
- Silvennoinen, H. 1992.** Koulutus ja työmarkkinoilla pärjääminen. Painosalama Oy. Turku.
- Silvennoinen, H. 1998.** Oppiminen työelämässä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. Elinikäinen oppiminen. Tammer-Paino Oy. Tampere
- Silvennoinen, Heikki. 2002.** Koulutus marginalisaation hallintana. Hansaprint Oy. Vantaa
- Silvennoinen, P. 2007.** Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä.
- Silvennoinen, H. 2014.** Käänteentekijät – Aikuiskoulutuksen vaikuttajia 1980-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Kari Kantasalmi & Mauri Best (toim.) Valistajia, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.
- Silvennoinen, H. & Naumanen, P. & Hautala, J. 1994.** Työt ja taidot ajan tasalla? Pallosalama Oy. Turku.

Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen diskurssit ja todellisuus. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. Elinikäinen oppiminen. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Sivenius, A. & Värri, V.-M. & Pulkki J. 2018. Ekologisemman sivistysajattelun haasteita aikamme taloudellistuneessa arvoympäristössä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) Koulutuksen lupaukset ja koulutususko. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikirja II. Jyväskylä yliopistopaino. Jyväskylä.

Skog, H. & Räisänen, H. 1997. Toimivampiin työmarkkinoihin. Työministeriö. Edita Oy. Helsinki.

Somers, M. & Gibson, G. 1994. Reclaiming the Epistemological Other: Narrative and The Social Constitution of Identity. Teoksessa Craig Calhoun (toim.) Social Theory and The Politics of Identity. Oxford: Blackwell.

Sternberg, R. J. 2004. Culture and Intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325–338. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.5.325>.

Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 1998. Uusi työmarkkinajärjestys. Hakapaino Oy. Helsinki.

Suikkanen, A. & Linnakangas, R. & Martti, S. & Karjalainen, A. 2001. Siirtymien palkkatyö. Hakapaino Oy. Helsinki.

Suoranta, J. 2000. Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen mahdollisuudet eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Sallila, P. & Niemelä, S. (toim.) Sivistys osaamisyhteiskunnassa. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Suoranta, J. 2007. Kriittinen työläiskasvatus. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopisto. 167-220.

Suoranta, J. & Pyyhtinen, O. 2021. Kaunokirjallisuuden käyttö yhteiskuntatutkimuksessa. Teoksessa Ryynänen, S. & Rannikko, A. (toim.) Tutkiva mielikuviutus Raamatutrukikoda Ou. Tallinna.

Taira, T. 2006. Työkulttuurin arvomuutos työttömän kerronnassa. Hakapaino Oy. Helsinki.

Temmes, M. 1994. Hallinto puntarissa. Hallinnonuudistusten arvioinnin mahdollisuudet ja edellytykset. Painatuskeskus Oy. Helsinki.

Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Yliopistopaino. Helsinki.

Tuomala, J. 2002. Työvoimakoulutuksen vaikutus työttömien työllistämiseen. VATT-tutkimuksia 85. Helsinki.

Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen perusteet. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. Elinikäinen oppiminen. Gummerus Oy. Jyväskylä.

Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa Sallia, P. & Vaherva, T. Arkipäivän oppiminen. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.

Tuomisto, J. 2002. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallan käyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Vammalan Kirjapaino Oy. Tampere.

Tuomisto, J. 2005. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa Sallila, Pekka (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Dark Oy. Vantaa.

Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: Oikeus vai pakko. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Turtiainen, J. 1997. Kvalifikaatio ja ennakointi. Työpoliittinen Aikakauskirja 40. Työministeriö. Helsinki.

Turtiainen, J. 2000 Työhallinto ja laatu. Tampereen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print. Tampere.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22(5-6).

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Etelätalo, Anneli & Tynjälä Päivi. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY. Juva.

Työllisyyskertomus 1993. Työministeriö 1994.

Työministeriö 2005. Työvoimatoimiston palvelumallin uudistaminen. Työhallinnon julkaisuja 353. Helsinki.

Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen seurantaraportti vuodelta 1992. Työministeriö 1993.

Uusiautti, S. 2019. Tunnista vahvuutesi ja menesty. Kirjapaja. Helsinki.

Uusitalo, R. 1999. Miten kävi hallitun rakennemuutoksen? Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen keskustelualoitteita 206. Yliopistopaino Oy. Helsinki.

Vaarama, M. 1995. Vanhusten hoivapalvelujen tulevaisuus. Hyvinvoinnin tuotantonäkökulmasta. Stakes. Tutkimuksia 55. Gummerus Oy. Jyväskylä.

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Kasvatustieteen laitos A 1/1983. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- Vaherva, T. 1998.** Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa Sallila, P. & Vaherva, T. Arkipäivän oppiminen. Gummerus Kirjapaino Oy. Saaripaino.
- Valleala, U. – M. 2007.** Oppiiko vanha koira uusia temppuja. Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. WS Bookwell. Juva
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2002.** Oppilaan- ja opinto-ohjauksen koulutuksen kehitysnäkymiä Joensuun yliopistossa. Teoksessa Vuorinen, R. & Kasurinen, H. (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Vanttaja, M. & Rinne, R. 2001.** Vanhat vaatteet, uudet aatteet: kohti työelämävetoista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Teoksessa Mäkinen, R. & Poropudas, O. (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Painosalama Oy. Turku.
- Varmola, T. 1994.** Aikuiskoulutuksen muutoksen hallinta: esimerkkinä Vaasan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A2/1994.
- Varto, J. 1992.** Laadullisen tutkimuksen metodi. Tammer-Paino Oy. Tampere
- Vehviläinen, J. 2001.** Innolla ammattiin? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat. ESR-projekti. Opetushallitus. Moniste 21/2001. Edita. Helsinki.
- Vehviläinen, S. 1999.** Structures of Counselling Interaction. Helsinki University Press. Helsinki:
- Viinamäki, L. 1995.** Pitkospuita työ- ja koulutusmarkkinoista. Työpoliittinen tutkimus nro 98. Työministeriö. Helsinki.
- Vihtari, K. 2021.** Aikuislukio opintopolun ja työuran edistäjänä. Acta Universitatis Lapponiensis 318. Yliopistopaino. Rovaniemi.
- Vikeväinen-Tervonen, L. 1998.** Akateemisten työttömien työnhakijoiden psyykkinen valmennus. Acta Universitatis Tamperensis 602. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Vilhunen, J. 1997.** Työttömiin kohdistuvat toimenpiteet 6-ohjelmassa. ESR-julkaisu 4/97. Edita Oy. Helsinki.
- Vilkkö, A. 1997.** Omaelämäkertä kohtaamispaikkana. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Vilkkö, A. 2001.** Elämäkulkuri ja elämäkulkukerronta. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. Suomalainen elämäkulkuri. 1-2 painos. Tummavuoren Kirjapaino Oy. Vantaa.
- Virolainen, M. & Heikkinen, H. & Siklander, P. & Laitinen-Väänänen, S. 2019.** Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? Pääkirjoitus. Aikuiskasvatuksen aikakauskirja 21(4),

Virtanen, A. 2007. Ammatillinen aikuiskoulutus: taustaa, kirjoja ja nykytilaa. Teoksessa. Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. WS Bookwell. Juva.

Värri, V.-M. 2019. Ekologisen sivistyksen kasvatustilafilosofisia lähtökohtia. Julkaisussa Arnala, M. & Peltonen, J. & Huttunen, R. (toim.). Samalta viivalta 13: Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2019. PS-kustannus. Keuruu.105-133.

Väärälä, R. 1994. Yhteispalvelusta kansalaistoimistoon. Hyvinvointipalveluprojekti, osa 5. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Väärälä, R. 1995a. (toim.) Asiakkaat verkossa? Hyvinvointipalveluprojekti, osa 6. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Väärälä, R. 1995b. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Acta Universitatis Lapponienis 9. Lapin yliopiston monistuskeskus. Rovaniemi.

Wals, A. 2019. Sustainably Oriented Ecologies of Learning: A Response to Global Systemic Dysfunction. Teoksessa Barnett, R. & Jackson N. (ed.) Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings and Possibilities (98-120). Milton Park. Routledge.

Weber. M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Suom. Timo Kytäjä. WSOY. Helsinki.

Yrjölä, P. 1995. Isoveli valvoo – Mikäli valvoo, niin miten? Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointeja. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Gummerus Oy. Jyväskylä.

Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R. & Lieblich, A. 2008. The embedded narrative: Navigating through multiple contexts. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1047-1069.

Zuelke, A. E., Luck, T., Schroeter, M. L., Witte, A. V., Hinz, A., Engel, C., Enzenbach, C., Zachariae, S., Loeffler, M., Thiery, J., Villringer, A., & Riedel-Heller, S. G. 2018. The association between unemployment and depression—Results from the population-based LIFE-adult-study. *Journal of Affective Disorders*, 235, 399-406.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.073>

Säädökset

L184/1958. Laki ammattioppilaitoksista.

L493/1965. Laki työllisyyttä edistävästä ammattikurssitoiminnasta.

L946/1971. Työllisyyslaki.

- L31/1976. Laki työllisyyskoulutuksesta.
L275/1987. Työllisyyslaki.
L763/1990. Laki työvoimapoliittisesta aikuiskoulutuksesta.
A912/1990. Asetus aikuispoliittisesta aikuiskoulutuksesta.
L760/1990. Laki ammatillisten kurssikeskusten muuttumisesta ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi.
L1542/1993. Laki Työmarkkinatuesta.
L23/1997. Laki työ- ja elinkeinokeskuksista.
L371997. Laki koulutusvakuutuksesta.
L631/1998. Laki ammattikoulutuksesta /näyttökoe
L189/2001. Laki kuntouttavasta työtoiminnasta.
L1295/2002. Laki julkisista työvoimapalveluista.
L916/2012. Laki Työvoimakoulutuksesta/laajennus.

Komiteamietinnöt

- KM 1969 Koulutusrakennekomitea
KM 1975 Aikuiskasvatuskomitea
KM 1983 Aikuiskasvatuksen kehittäminen
KM 1988 Kurssikeskustoimikunta

Liitteet

Liite 1. Kurssilaisten teemahaastattelurunko (MYT 1)

- 1. Miten olet kokenut työttömyyden?**
- 2. Mitä työ Sinulle merkitsee?**
- 3. Keneltä odotat tukea tilanteeseesi?**
- 4. Mitä arvelet kurssin lopussa Sinulle tapahtuneen?**
- 5. Mitä olet valmis tekemään tilanteesi kanssa?**

Liite 2. Sidosryhmän edustajien teemahaastattelurunko

2/1999 (Tehty ½ vuotta hankkeen päättymisestä)

- 1. Miten tulit mukaan hankkeeseen?**
- 2. Minkälaisia ajatuksia on jäänyt koko prosessista mieleesi?**
- 3.. Minkälaisia vaikutuksia arvioit projektin saavuttaneen?**
- 4. Mitä olisi voitu tehdä toisin?**

Liite 3. Kurssin kyselylomake (MYT 2)

2. kurssi 2.10.1997

VASTAAJA _____

1. Mitä odotat itsellesi Matkailuympäristön tuotteistamiskoulutuksesta?

2. Kerro, mitä vahvuuksia / osaamista haluat antaa MYT -projektiin?

3. Minkälaisia taitoja/ tietoja tai ominaisuuksiasi haluat vahvistaa koulutuksen aikana?

4. Muita opiskeluun liittyviä ajatuksia/ toivomuksia

Liite 4. Kurssipalautelomake

1. kurssi 1997

OPISKELIJOIDEN KURSSIPALAUTE

Kurssin päättyessä pyydän Sinua arvioimaan omien tuntojesi mukaan seuraavia väittämiä: oletko eri mieltä vai samaa mieltä. Vastauksesi tulevat luottamuksellisesti tutkimukseeni. Kiitos jo ennakkoon avustasi!

ASTEIKKO

1. Täysin eri mieltä
2. Jokseenkin eri mieltä
3. Vaikea sanoa
4. Jokseenkin samaa mieltä
5. Täysin samaa mieltä

(Rengasta vastauksesi)

1. Koulutus oli tärkeä oman tulevaisuuteni kannalta
1 2 3 4 5
2. Sain lisää rohkeutta, itseluottamusta ja oma-aloitteisuutta
1 2 3 4 5
3. Työelämää ja työmarkkinoita koskevat tietoni ja valmiuteni paranivat
1 2 3 4 5
4. Työnhakuni aktivoitui tämän koulutuksen seurauksena
1 2 3 4 5
5. Kiinnostuin ja motivoitin lisäkoulutuksesta
1 2 3 4 5
6. Työllistymismahdollisuuteni paranivat
1 2 3 4 5
7. Koulutus selvensi jatkosuunnitelmiani
1 2 3 4 5
8. Löysin koulutuksen avulla omanalani
1 2 3 4 5
9. Työllistyn todennäköisesti puolen vuoden aikana
1 2 3 4 5.
10. Koulutus oli parempi kuin osasin odottaa
1 2 3 4 5.
11. Olin koulutuksen aikana aktiivinen ja motivoitunut
1 2 3 4 5
12. Pystyin vaikuttamaan koulutuksen järjestelyihin ja toteutukseen
1 2 3 4 5
13. Harkitsen itseni työllistämistä osuuskunnassa /yrittäjänä
1 2 3 4 5
14. Sain koulutuksen aikana hyödyllistä käytännön tietoa ja kokemusta
1 2 3 4 5
15. Sain koulutuksesta hyödyllistä teoreettista tietoa
1 2 3 4 5
16. Koin ulkopuoliset työprojektit todellisina haasteina
1 2 3 4 5.
17. Mieli-piteeni otettiin ryhmässä huomioon

1 2 3 4 5
18. Koulutuksen vetäjä osasi asiansa

1 2 3 4 5
19. Koulutuksen pituus oli sopiva

1 2 3 4 5
20. Koulutus vastasi odotuksiani

1 2 3 4 5
21. Mielestäni parasta koulutuksessa oli (avokysymys)

22. Mielestäni heikointa koulutuksessa oli (avokysymys)

Liite 5. Tapaus 1. Surullisen hahmon ritari

Tarina kertoo 50-vuotiaasta Villestä, jonka työttömyys on jatkunut kaksi vuotta ennen tämän kurssin alkamista. Ville jäi työttömäksi lamasta johtuneen talouskriisin vuoksi. Tällöin pieniä toimipaikkoja lakkautettiin ja palvelut yhdistettiin suuriin yksikköihin. Ville ehti palvella samaa työnantajaa 20 vuotta. Koulutustausta on varsin vähäinen, sillä kansakoulun lisäksi hänellä on vain vuoden pituinen kaupallinen koulutus. Työn teon hän aloitti 15-vuotiaana satunnaisilla hanttihommilla, josta siirtyi aikanaan rahoitusosalalle.

Ville on muuttanut myöhemmin kaupunkiin eikä ole onnistunut saamaan uutta työtä. Pitkään jatkunut työttömyys on ollut erittäin masentavaa. Saneerauksen jälkeen hän on pohtinut, onko niin huono, ettei työnantaja hänen palvelujaan tarvinnut. Toimettomuus on hankala tunne, kun aamulla ei tarvitse lähteä töihin. Työ merkitsee Villelle ennen kaikkea toimeentuloa, mutta myös ulkopuolista arvostusta, ystäviä, työkavereita ja että on tekemistä. Entisen työn hyvin puolia oli, että sai olla ihmisten kanssa tekemisissä ja pystyi auttamaan ihmisiä ammattinsa puolesta. Toimipaikan esimiehenä hän hoiti asiakassuhteita ja markkinointia. Vielä nytkin hän kokee pystyvänsä tekemään hommia, vaikka on ollut pari vuotta työttömänä.

Tulevaisuudesta keskusteltaessa Ville kokee sosiaalisen verkostonsa varsin hämäräksi. Hän epäilee ikäänsä sellaiseksi, ettei työsaralle tuuppajia juuri löydy. Oman aktiivisuuden varassa on koko juttu. Ulkopuolisena tahona tässä on ainoa toivo työhallinnon suuntaan. Koulutukseen hän sitoutuu vakavasti ja aikoo panna kaikki taitonsa ja voimavaransa peliin, jos niistä vain olisi hyötyä uuden työpaikan löytämisessä. Toisaalta Ville epäilee tämän koulutuksen merkitystä omaan työllistymiseensä varsin vähäiseksi ja arvelee olevansa jatkossa samassa jamassa kuin kurssille tullessa. Hänellä ei ollut tietoa kurssille tullessaan työvoimatoimiston hänelle tekemästä pitkäaikaistyöttömän tukipaketista. Sen avulla hän voi työllistyä kurssin jälkeen puoleksi vuodeksi. Työltä hän odottaisi, että saisi käyttää omia aivoja eikä tehdä pelkkää rutiinityötä.

Liite 6. Tapaus 2. Rouva Suorasuu

Maire on noin 50-vuotias paluumuuttaja. Hän avioitui nuorena ja muutti ulkomaille. Avioeron seurauksena hän palasi muutama vuosi sitten kotipaikkakunnalle. Työhistoriaa ehti tulla varsin vähän ennen avioitumista eikä lainkaan ammatillista koulutusta. Paluumuuton jälkeen hän on ilmoittautunut työnhakijaksi. Vähäisen koulutus- ja työhistorian vuoksi työhallinto on tarjonnut Mairelle työvoimakoulutuksen eduin kaksi tutkintotavoitteista koulutusta. Uutta työhistoriaa on syntynyt puolen vuoden tukityöjaksosta, joka järjestyi työharjoittelupaikkaan. Siihen työnsaanti onkin siten pysähtynyt ja Maire on hakeutunut tälle kurssille. Ilmenee, että terveyden kanssa on ongelmia, mistä seuraa kurssin aikana myös hoitotarpeita ja poissaoloja. Sairaudesta ei ollut mainintoja kurssille haun yhteydessä.

Mairen asema muodostuu kurssilla varsin myönteiseksi ja näkyväksi. Suorapuheisuus aiheuttaa ilmeisesti myös vaikeuksia, kun kouluttajan kanssa menee ajoittain sukset ristiin. Kouluttajan loukkaus projisoi henkilökohtaisia vaikeita muistoja entisestä elämästä. Tästä seuraa kurssin keskeyttämisaikomuksia, joihin haluaa apua ja tukea kahdenkeskisessä neuvonpidossa eli työnohjauksessa. Keskeyttämisaikkeet saadaan puretuksi ja Maire jatkaa kurssin loppuun. Sairauden vaatimat hoitotoimenpiteet tulevat hoidetuiksi ilman isompia ongelmia kurssin kulkuun. Ulkotyöt jäävät kuitenkin varsin vähäisiksi. Hän hoitaa kurssin sisällä erilaisia paperitöitä. Mairella on työvoimatoimiston myöntämä pitkäaikaistyöttömän tukipaketti. Sairaus aiheuttaa työkunnan selvittelytarpeen, joten kurssin jatkoja ei vielä mietitä pidempään.

Liite 7. Sidosryhmän tilaustöitä

Talvipuisto Kaukolammelle

Ykköskurssin mittava oppilastyömaa syntyi tammikuun pakkasten aikaan Napapiirille rakennetun keinolammen jäälle. Opetussuunnitelmassa tammikuun viikot kulkivat otsikolla: Teknologian mahdollisuudet kehittyvässä mielikuvamatkailussa. Tavoitteena oli Napapiirin alueen tulevaisuuden dramaturginen monimuotoisuus. Jaksolla työstettiin maiseman visualisoinnin ideoita, jotka elävöittivät ja rikastuttivat Napapiirin omaleimaisuutta. Käytännössä tämä tarkoitti lammelle pystytettävän lumi ja jääveistopuiston rakentamista. Opetussuunnitelmassa kouluttajiksi ilmoitettua kahta tamperelaista ääni ja valotekniikan medianomia ei kumpaakaan näkynyt paikkakunnalla. Kurssin työkohteeksi valittu lampi oli rakennettu seuraavan kesän asuntomessujen yhdeksi ympäristökohteeksi. Lammen kunnostus ja istutukset oli tehty jo valmiiksi. Nyt kurssin harjoitustyönä tehtävät valaistun puutarhan rakenteet siivottaisiin kevään koittaessa, jolloin lampi palaisi alkuperäiseen tarkoitukseen yleiseksi uimarannaksi. Talvipuutarhasta ei ollut työsuunnitelmaa. Oli vain puhdas koskematon lumipeite. Kurssilaiset jaettiin neljään pienryhmään, joista kukin sai tehtäväkseen suunnitella ja toteuttaa oman osuutensa puistoon tulevista rakenteista. Niistä hahmoteltiin ensin luonnos kokonaisuudesta, joka rakentui ryhmien luovien ratkaisujen mukaan. Pääasiallisina materiaaleina käytettiin lunta, jäätä ja vettä. Töiden tukirakenteet hitsattiin metallirauodoista ja kanaverkosta.



Kuva 7. Kaukolammen puiston työmaalla



Kuva 8. Kaukolammen Talvipuisto

Puiston rakentaminen tapahtui siis kurssilaisten pienryhmien tuottamien innovaatioiden ja taitojen mukaan yhteisinä kokeiluina yrityksen ja erehdysten kautta. Kenelläkään ei tuntunut olevan työstä todellista aikaisempaa kokemusta. Käytännössä jokainen kurssilainen joutui itse kokeilemaan lumen ja jään työstämistä omien kykyjensä ja taitojensa pohjalta. Puistoon syntyi erilaisia puita ja siltoja myös Pöykyn lumibaari, joka sai nimen yhden rakentajan mukaan. Baari hoiti kutsuvierasjoukon kestityksen puiston avajaisissa. Valmiit lumi- ja jääteokset valaistiin sähköisesti teatteritekniikan välineillä ja menetelmillä. Tässä kouluttajan oma erikoisala valaistussuunnittelu pääsi oikeuksiinsa. Valaistusjärjestelmää varten puistoon rakennettiin laaja kaapeliverkosto, jotta kokonaisuus voitiin valaista. Laajan kaapelijärjestelmän rakentamiseen lainattiin kaapeleita myös paikkakunnan alueteatterilta. Teknisen viraston osastopäällikkö kuvailee seuraavassa talvipuiston syntyä omaan nimikkolampeensa. Haastattelu on tehty puolta vuotta hankkeen jälkeen.

”Kun tämä hanke nousi pystyyn katsottiin sinne lammelle, sehän oli semmoinen kokeilu. Katsotaan mitä siitä syntyy. Kurssilaiset ja kouluttaja olivat niin tavattoman innostuneita ja niillä oli niitä ajatuksia hyvin paljon. Vaikkei siitä puistosta niin paljon kuulutettukaan, siellä puistolammella oli valtavasti kävijöitä. Minusta se oli sillä lailla onnistunut ja se loi pohjan ja uskon, että tästä voi tulla jotain. Ja sieltähän se pohja sitten löytyi hyvin. Selvästi näki, että siinä on jotakin uutta syntymässä. Niin siinä kaikki, mitä mahdollisuus oli olla mukana. Enempihän se tietenkin oli tätä meidän jokapäiväistä tällöistä lainaamista työkalujen ja pikkuapujen ihan normaalien töiden ohella. Että ei me siihen sen kummemmin ketään sillä lailla siinä vaiheessa edes palkattu, vaan ne oli ihan oman työnsä ohella, jotka olivat siinä mukana.” (MYT/srh1/99)

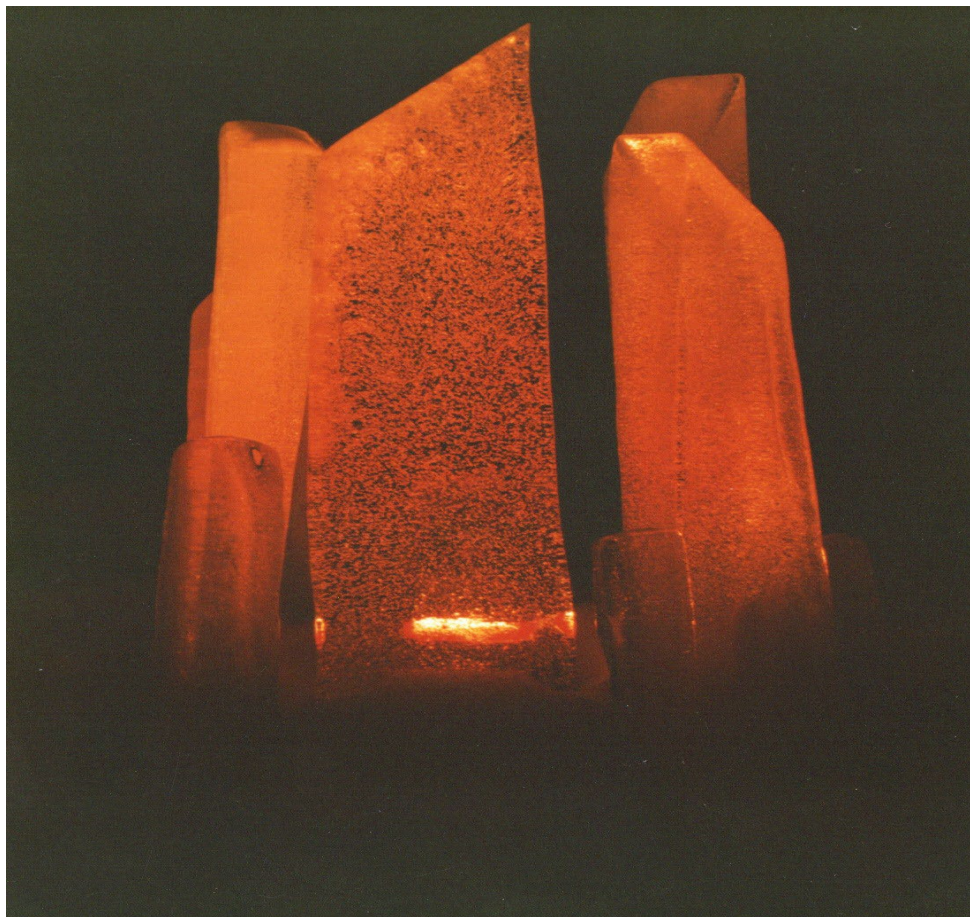
Talvipuiston rakentaminen oli maalaiskunnan teknisen viraston osastopäällikön mukaan onnistunut kokeilu, jonka hän näki tärkeäksi lumirakentamisen työnäytteeksi myös jatkoa ajatellen. Jotta töitä päästiin paikan päälle konkreettisesti luonnostelevaan, oli lammen jää ensin

puhdistettava lumimassoista. Tähän tarvittiin työkoneita, sillä työ oli liian raskasta tehdä pelkästään käsivoimin. Maalaiskunnalta saatiin lainaan traktori ja muita työvälineitä kuten moottorisaha, lumilapioita ja lumikolia. Teoksiin tarvittavien jäiden sahaaminen ja ylös raahaaminen tapahtui kuitenkin ihmistyövoimalla. Miten sitten syntyivät ne siipensä levittäneet kahden-kolmen metrin korkuiset enkelit, joista muodostui koko hankkeen yksi mieleenpainuvimmista teoksista? Kuvassa 7 on jääenkeleistä tehty teos ennen värivalaistuksen lisäämistä. Malli syntyi kurssilaisten mukaan enemmän vahingossa, kun tarkoituksena oli tehdä puistoon erilaisia puita. Metallista hitsattu puunrunko oli alkanut kuitenkin muistuttaa toistuvien vesisuihkutusten aikana enemmän enkeliä kuin puuta. Näin oli luotu kokeilun tuloksena enkelin prototyyppi, jota mallia voitiin toistaa samalla menetelmällä. Rakennettu teos sai lisäefektejä kohdevalaistuksesta, johon oli liitetty värilliset muovikalvot. Kokonaisuudesta syntyi elämys, joka oli nautittava paikan päällä. Näitä elämystuotteita ei voida siirtää eikä varastoida myöhempää kuluttamista varten. Ne ovat ”menetettyjä” elleivät ne kelpaa asiakkaille. (Saarinen 2002, 89.)



Kuva 9. Jääenkelit Kaukolammella

Toiminnassa näkyi kurssin tavoitteiden mukaan kulttuuriteollisuuden tuotteistamista, jolla ei kuitenkaan pyritty massatuotantoon (vrt. Ahponen 2001, 166-167), vaan tekemään käsityönä tuote luonnon materiaalista. Tekniikkaa yhdistämällä kuten tässä valaisemalla lumi- ja jääteokset ja käyttämällä värillisiä kalvoja luotiin katsojalle visuaalinen elämys. Saarisen (2002, 5-8) mukaan elämysmatkailu on matkailutuotannon ja matkailun yksilöllistymistä, jossa elämys ja elämyksellisyys viittaavat yksilölliseen kokemiseen (myös Perttula 2002, 56-57). Yksi kurssin kehittämä tuote on lähes ikoniksi jäänyt jääsiivuista koottu ja värikalvoilla valaistu jääteos Kuva 9. Sen erilaisia variaatioita rakennettiin myöhemmin Napapiirin Pajakylään joulun seudulla.



Kuva 10. Jääteos Hiljaisuuden puistossa.

Fanfaaritorvet

Rakkaalla lapsella on monta nimeä, oli ne sitten fanfaaritorvia tai trumpetteja. Rovaniemen lentokentän tienvarteen ja Napapiirille tilattiin kurssilta katuvarsivalaisimiin metallista valmistetut torvet ja niihin roikkuva matto, johon kiinnitettiin välkkyvät erikoismuovilipareet. Valaisimien suunnittelussa oli mukana Lapin yliopiston teollisen muotoilun opiskelija. Valaisimien tekninen toteutus oli monen tahon yhteinen projekti. Rahoittajina siinä olivat TVL, Ilmailulaitos ja Rovaniemen maalaiskunta. Suunnitelmaan liittyi koko fanfaaritorvien ketju aina kaupunkiin saakka. Kaupunki ei kuitenkaan innostunut asiasta. Napapiirillä ja lentokentän tienvarressa fanfaaritorvet ovat valaisseet nyt jo lähes neljännesvuosisadan. Hyvin ovat pysyneet paikoillaan. Ainoastaan välkkyvät kimallukset ovat sammuneet tuulten tuiverruksessa. Ketään ei ole näyttänyt kiinnostavan niiden huolto.

Hiljaisuuden puisto

Kakkoskurssin keskeisin työmaa syntyi Napapiirille Pukinpajan läheiseen metsikköön. Puhdas, luonnontilassa oleva metsikkö muuttui talven aikana visuaaliseksi lumen ja jään ihmemaaksi. Hiljaisuuden puistoon johti jääveistoksilla reunustettu valaistu kuja, jota kutsuin itse Taivaskujaksi. Maalaiskunnan palkkaama työnjohtaja Jussi toimi varsinaisena työn opettajana ja hänen apunaan toimi tutoreina ykköskurssilta siirtyneitä opiskelijoita. Jussi oli monitaitoisena ykköskurssin opiskelijana saanut jo tuolloin vastuulleen huolehtia töiden käytännön toteutuksesta. Lumen ja jään työstämiseen syntyi hänellä ammattimainen ote, jonka varassa kakkoskurssin opetus lepäsi. Hänen tehtävänä oli ollut kesän aikana suunnitella puistoon arkkitehtoniset

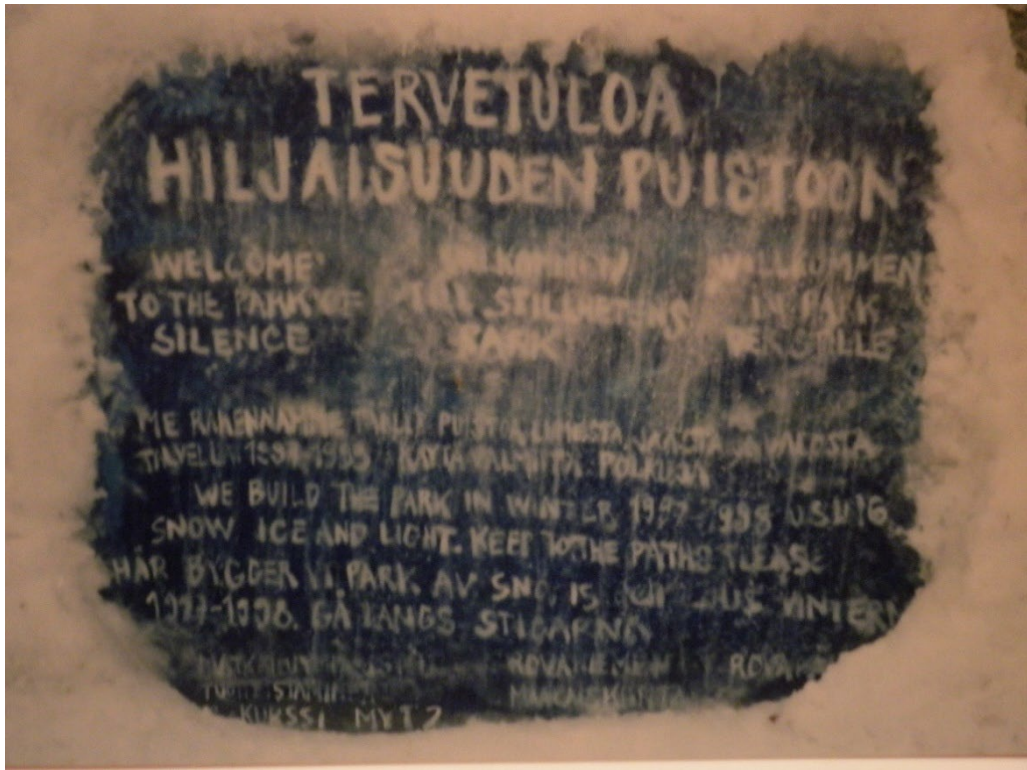
järjestelyt, rakennettavat teokset ja niiden kustannukset sekä varsinainen töiden suunnittelu. Tutoreiden osaaminen perustui kokemuksen kautta hankittuihin taitoihin, jotka siirrettiin uusille opiskelijoille. Poikelan (2003, 35) mukaan tutorin rooli ei ole yksiselitteinen eikä helposti määriteltävissä, koska oppimisen ohjaaminen sisältää useita rinnakkaisia rooleja. Ohjaajana tutorin tulisi olla samanaikaisesti itsekkin oppija ryhmässä. Tässä yhteydessä tutorit olivat myös itse opiskelijoita, jotka olivat tulleet mukaan edelliselle kurssille eri aikoina. Tarkoitus oli, että he tekevät omaa urasuunnittelua opiskelun ja uusien opiskelijoiden ohjaamisen yhteydessä.

Ensimmäisinä teoksina puistoon valmistettiin lumesta parimetriset adventtikynttilät, jotka sytytettiin adventinajan edessä kynttilä kerrallaan. Puiston rakentaminen suunniteltiin koko talven työmaaksi ja työ eteni suunnitelman mukaisesti vaihe vaiheelta. Seuraavina ilmestyivät päänäyttämölle kolme huurrettua enkeliä ja teosten eteen ladottiin suuri määrä jäälohkareita. Kokonaisuus valaistiin värivaloin (Kuva 10). Näiden teosten rungot valmistettiin kanaverkoista ja kiinnitettiin hitsaamalla haluttuun muotoon. Huurrettaminen tapahtui toistuvilla vesisuihkutuksilla, jolloin työn piti välillä jäätyä ja suihkutusta toistettiin kerta toisensa perään. Työ tehtiin pienryhmissä, joissa jokainen sai panna kaiken luovuutensa peliin.



Kuva 11. Jäeenkelit Hiljaisuuden puistossa

Työmaan ylläpitoon liittyi uusien töiden lisäksi puistopolkujen ja valmiiden teosten kunnossapito. Puisto suunniteltiin yleisölle avoimeksi heti työmaan käynnistyessä. Kujan alkupäähän jäädytettiin opastuspaasi, johon kirjoitettiin nelikielisesti perustiedot puiston tarkoituksesta, rahoituksesta ja puiston rakentajista sekä toivottiin yleisö tervetulleeksi. Kuvassa 12 on tervetuloapaasi Hiljaisuuden puiston portilla. Puistoon tutustuminen oli kävijöille ilmaista, koska työmaan rahoitus tapahtui valtaosin julkisin varoin. Rakennetut teokset valaistiin alkuperäisten suunnitelmien mukaan maastoon vedettyjen sähkökaapeleiden ja värikalvojen avulla sekä elävillä soihduilla ja kynttilöillä. Valaistuksen toteutus hoidettiin päivystysjärjestelmällä. Kaksi kurssilaista kerrallaan hoitivat tehtävän iltaisin saaden vastaavasti vapaata. Päivystäjät huolehtivat myös yleisestä järjestyksestä ihmisvirran vyöryessä teosten ympärillä.



Kuva 12. Tervetuloa Hiljaisuuden puistoon

Puistossa oli maalaiskunnan järjestämä taukotupa, joka toimi lämmittely- ja levähdyspaikkana myös päivystäjille. Päivystysrinkiin osallistuivat myös kaikki työntekijät. Puisto ei joutunut juurikaan ilkeivallan kohteeksi koko talven aikana. Rakentamisen alkuvaiheessa lisätyövoimana oli opiskelijoita Tampereen Ammattikorkeakoulun ympäristötaiteen yksiköstä.

Puiston perusilmeestä muodostui varsin harras (Kuvat 12, 13, 14). Siellä järjestettiin useita kirkkoherran pitämiä sunnuntaihartauksia. Myös yksi hääpari sai toisensa puiston suojissa maaliskuussa (LK 14.3.98) Seurakunnan läsnäolo oli tärkeä puiston suunnittelussa ja hengen luomisessa. Kuitenkaan taloudellista tukea ei saatu seurakunnan suunnalta keskeisten viranhaltijoiden monista yrityksistä huolimatta. Seurakunnan hallintorakenne on varsin moniportainen ja jakautuu hengelliseen ja maallikkovaltaan. Kirkkoneuvoston rooli on toimeenpaneva ja sen puheenjohtajana toimii kirkkoherra. Hallintopäällikkö toimii viraston päällikkönä ja kirkkovaltuuston esittelijänä.

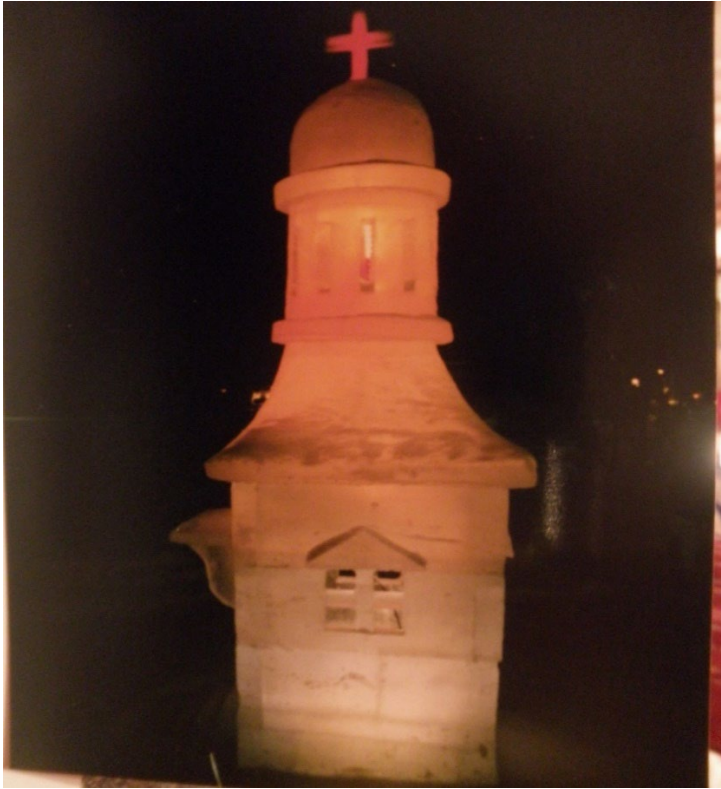


Kuva 13. Lumiteos Hiljaisuuden puistossa

Kävimme koulutuksenjärjestäjän kanssa kutsuttuina esittelemässä ja markkinoimassa kurssimme monipuolista osaamista kirkkoneuvoston kokouksessa. Vastaanotto oli kiinnostunut ja positiivinen. Kuitenkaan luottamushenkilöt eivät vakuuttuneet suunnitelmasta riittävästi, mutta ei sen annettu vaikuttaa Hiljaisuuden puiston rakentamiseen.



Kuva 14. Jääteos Hiljaisuuden puistossa



Kuva 15. Kellotapuli Napapiirillä