

# **”VÄHEMMÄN TEORIAA, ENEMMÄN TYÖTÄ”**

**Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden ensimmäisen vuoden  
opiskelukokemukset, opiskelulle annetut merkitykset ja  
opiskeluun kiinnittyminen**

Tuulia Piirainen  
Joensuun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Erityiskasvatuksen koulutusohjelma  
Erityispedagogiikan syventävien opintojen tutkielma  
Helmikuu 2003

**Tuulia Piirainen**

**”Vähemmän teoriaa, enemmän työtä”** Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden ensimmäisen vuoden opiskelukokemukset, opiskelulle annetut merkitykset ja opiskeluun kiinnittyminen  
93 + 7 sivua

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden ensimmäisen opiskeluvuoden kokemuksia, opiskelulle annettuja merkityksiä sekä opiskeluun kiinnittymistä. Itä-Suomen työkoulu 2000 –hanke on osittain ESR-rahoitteinen projekti, joka toimii kuudella paikkakunnalla Itä-Suomessa. Projektin tarkoituksena on ehkäistä noin sadan nuoren syrjäytyminen tarjoamalla heille mahdollisuus opiskella ammattitutkinto vaihtoehtoisin menetelmin, jotka perustuvat työkouluunsaateeseen, konstruktivismiin ja sosiaalipedagogiikkaan. Noin 80 % opiskelusta tapahtuu työssäoppien. Tutkimus suoritettiin vuoden 2002 aikana. Tutkimusaineisto koostui 49 opiskelijan kirjoittamista kirjoitelmista ja 11 opiskelijan teemahaastatteluista.

Opiskelijoiden kokemukset työkoulusta olivat pääosin hyviä. Työkoulusta saadut opiskelukokemukset olivat muuttaneet opiskelijoiden aiempia negatiivisia koulukokemuksia positiivisempaan suuntaan. Erityisen tyytyväisiä opiskelijat olivat runsaaseen työssäoppimiseen, jonka lisäksi työnteon ja teoreettisten opintojen limittyminen sekä teoriaopintojen toteuttaminen totutusta poikkeavilla tavoilla koettiin hyväksi. Opiskelijat pitivät työkoulun ilmapiiriä hyvänä ja kokivat työkoulun opettajien ja opiskelijoiden toimivan opiskeluun kannustavasti. Myös erilaisia yksilöllisen tuen muotoja pidettiin tärkeinä.

Opiskelu työkoulussa merkitsi monille opiskelijoille toista mahdollisuutta, joka halutaan käyttää hyvin. Opiskelu nähtiin omana projektina, josta selviäminen riippuu opiskelijasta itsestään. Itselle sopivalla oppimistyyllillä toteutettu kiinnostavan alan opiskelu tuottaa opiskelijoille positiivisia oppimis- ja koulukokemuksia, jotka parantavat opiskelijoiden itsetuntoa. Opiskelun koettiin myös lisäävän elämänhallintaa. Tulevaisuuden kannalta opiskelu merkitsi keinoa saada työpaikka ja taloudellinen turva.

Opiskelijat jakautuivat kiinnittymisen suhteen neljään ryhmään. Kaikille opiskelijoille yhteisiä kiinnittäviä tekijöitä olivat työkoulun hyväksi havaitut opetusmenetelmät ja ilmapiiri. Sen sijaan eroja löytyi siitä, kuinka tiukasti opiskelijat kiinnittyivät tiettyyn alaan, itse opiskeluun, koulusta saatavaan varsinaisesti alaan liittymättömään hyötyyn, kuten tukimuotoihin, tai tulevaisuuden suunnitelmiin. Tiukimmin tuntuivat kiinnittyväne opiskelijat, jotka kokivat opiskelusta olevan hyötyä sekä nyt että tulevaisuudessa.

---

**Avainsanat:** opiskelukokemukset, opiskelun merkitys, opiskeluun kiinnittyminen, työkoulu

University of Joensuu

**Tuulia Piirainen**

**"Less theory, more work"** The first year experiences of the students of The Work-oriented School of East Finland, the meaning of studying and attachment to studying  
93 + 7 pages

---

## **ABSTRACT**

The purpose of this thesis was to examine the first year experiences of the students of The Work-oriented School of East Finland, to find out the meaning of studying to the students and how they are attached to studying. The Work-oriented school of East Finland 2000 -project is partially funded by ESF and it works in six locations in East Finland. The aim of the project is to prevent exclusion of about 100 youngsters by offering them a possibility to study at vocational degree level using alternative methods. The methods are based on the principle of work-oriented schools, constructivism and social pedagogy. The students study time is 80 % through work. The research was carried out in the year 2002. The research data consisted of essays written by 49 students and theme interviews of 11 students.

The experiences of the students in the work-oriented school were generally good. The negative attitudes to the schools have changed to be more positive because of the good studying experiences they have had at the work-oriented school. The students were especially satisfied with how much they have learnt through work. Besides that they have found it a positive experience how the actual work and theory overlap and theory is studied in ways that are out of the ordinary. The atmosphere at the school was considered to be good by the students. They also thought that teachers and students work in ways that support the studying. The different forms of individual support were seen to be important too.

The students found the studying at the work-oriented school a second change in life, which they wanted to use well. The studying was considered as one's own project and it is up to the individual student to get through it. The studying of an interesting profession using one's own learning style produces positive experiences and makes the student's self esteem better. The studying was also said to add life-control. Thinking of the students the studying meant a way to get a job and economical security in the future.

It was possible to divide the students into four groups on the basis of their attachment. For all the students the common attachment factors were the good teaching methods and the atmosphere at the school. But there were differences with the students in the intensity of attachment to a certain profession, to studying itself, to other benefits the school gives or to the future plans. The students best attached are the ones who believe the studying gives benefit now and in the future.

---

**Keywords:** studying experiences, meaning of studying, attachment to studying, the work-oriented school

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	7
<b>2 KOULUTUS JA SYRJÄYTYMINEN</b> .....	9
2.1 Syrjäytymisen käsite tässä tutkimuksessa.....	9
2.2 Suomalainen ammatillisen koulutuksen järjestelmä .....	11
<b>3 ITÄ-SUOMEN TYÖKOULU 2000 –HANKE</b> .....	14
3.1 Taustateoriat.....	14
3.1.1 Työkouluuute.....	15
3.1.2 Konstruktivismi.....	16
3.1.3 Sosiaalipedagogiikka.....	17
3.2 Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeen toteutus.....	19
3.3 Työkoulun opiskelijat.....	21
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	24
4.1 Laadullinen lähestymistapa.....	24
4.2 Tutkimusprosessi.....	25
4.2.1 Kirjoitelmien toteutus.....	26
4.2.2 Haastattelujen toteutus.....	28
4.3 Aineiston analyysi.....	30
4.4 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.....	32
4.5 Luotettavuuden arviointia.....	34
<b>5 OPISKELUKOKEMUKSET JA OPISKELUN MERKITYKSET</b> .....	41
5.1 Menneisyys – koulukokemukset taustalla.....	44
5.2 Nykyisyys – opiskelijan ja koulun kohtaaminen.....	46
5.2.1 Koulun merkitykselliset toimintatavat.....	47
5.2.2 Opiskelu suhteessa toisiin.....	52
5.2.3 Opiskelu suhteessa itseen.....	55
5.3 Tulevaisuus – opiskelu välineenä.....	59
5.4 Opiskelun merkitykset ja merkittävät oppimiskokemukset.....	62

<b>6 OPISKELUUN KIINNITTYMINEN</b> .....	67
6.1 Opiskeluun kiinnittymisen tekijät tutkimuksessani.....	69
6.2 Kiinnittymisen variaatioita.....	70
6.2.1 Vaikeuksien kautta voittoon.....	71
6.2.2 Työkoulu ponnahduslautana tulevaisuuteen.....	73
6.2.3 Alaorientoituneet.....	76
6.2.4 Jossakin on oltava.....	78
6.3 Yhteenveto opiskeluun kiinnittymisestä.....	80
<b>7 POHDINTA</b> .....	85
<b>LÄHTEET</b> .....	88
<b>LIITTEET</b>	

## KUVIOT JA TAULUKOT

<b>Kuvio 1.</b> Opiskelun merkitykset.....	43
<b>Kuvio 2.</b> Menneisyyden merkitys opiskelukokemuksille.....	44
<b>Kuvio 3.</b> Opiskelun merkitykset nykyisyydessä.....	46
<b>Kuvio 4.</b> Opiskelun merkitykset tulevaisuudessa.....	59
<b>Kuvio 5.</b> Opiskelun merkitysten tiivistelmä.....	66
<b>Kuvio 6.</b> Yhteenveto kiinnittymistyypeistä aikajanalla.....	81
<b>Kuvio 7.</b> Kiinnittymistyyppien sijoittuminen merkityskenttään.....	83
<b>TAULUKKO 1.</b> Kirjoitelman kirjoittaneet opiskelijat.....	28
<b>TAULUKKO 2.</b> Haastatellut opiskelijat.....	30
<b>TAULUKKO 3.</b> Vaikeuksien kautta voittoon -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot.....	73
<b>TAULUKKO 4.</b> Työkoulu ponnahduslautana tulevaisuuteen -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot.....	76
<b>TAULUKKO 5.</b> Alaorientoituneet -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot.....	78
<b>TAULUKKO 6.</b> Jossakin on oltava -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot.....	80

## 1 JOHDANTO

Nuorten koulutuksesta ja yhteiskunnasta syrjäytymistä pidetään nykyään vakavana ongelmana. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen tai jättäytyminen lisää työttömyysriskiä ja todennäköisyyttä joutua epävakaalle työmarkkinauralle. Syitä syrjäytymiseen on etsitty joskus nuorista itsestään, mutta yhä enemmän on käännetty katsetta koulutuksen järjestämisen tapoihin. EU:ssa nuorten syrjäytymisen ehkäisy on otettu keskeiseksi painopistealueeksi, johon pyritään vaikuttamaan kehittämällä uusia pedagogisia toimintamalleja, yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja ja vuorovaikutteista työelämäyhteistyötä. Suomeenkin on syntynyt 1990-luvun aikana lukuisia projekteja, joissa erilaisin keinoin pyritään turvaamaan yleisten oppilaitosten opintoihin kiinnittymättömien nuorten ammatin hankkiminen. (Ihatsu & Koskela 2001, 12; Vehviläinen 2000, 1)

Ihatsu ja Ruoho (1999, 234) kysyvät, onko lukuisilla projekteilla saavutettu pysyviä muutoksia. Onko kerätty sovellettavaa tietoa siitä, millä edellytyksillä jokin ohjelma toimii, millä taas ei toimi? He arvelevat, ettei kokeiluista saatua tietoa ja kokemusta ole riittävästi koottu ja arvioitu. Jos näin on, voi sanoa projekteissa tehtävän suuren määrän turhaa työtä, kun samat asiat löydetään uudelleen kerta toisensa jälkeen. Pysyvien muutosten saavuttaminen edellyttääkin tutkimuksen liittämistä oleelliseksi osaksi hankkeita, jotta saavutetut tulokset voidaan saattaa näkyviksi. Itä-Suomen työkoulu 2000 -hanke on yksi lukuisista syrjäytymisen ehkäisemiseen tähtäävistä projekteista. Hanke poikkeaa monista muista siinä suhteessa, että siihen on alusta lähtien yhdistetty monenlaista tutkimusta ja arviointia. Tämä pro gradu -työ on osa työkouluun liittyvää tutkimusta.

Itä-Suomen työkoulu 2000 -hanke pyrkii osaltaan ehkäisemään nuorten syrjäytymistä tukemalla nuorten kiinnittymistä koulutukseen ja sitä kautta työmarkkinoille ja yhteiskuntaan. Hankkeen puitteissa on perustettu Itä-Suomen työkoulu, joka on vaihtoehtopedagogisia työmuotoja yhdessä elinkeinoelämän kanssa kehittävä ja kokeileva kuuden ammatillisen oppilaitoksen verkosto. Hankkeen tavoitteena on lisätä koulujärjestelmän yksilöllisyyttä ja joustavuutta sekä mahdollistaa opiskelu vaihtoehtoisilla menetelmillä. Tarkoitus ei ole luoda uutta koulutusväylää vaan siirtää hyväksi havaittuja käytäntöjä seuranta-, opetus-, ja tutkimustyön avulla osaksi normaalikäytäntöä. (Komonen & Vilppola 2001, 19-20)

Työkoulun opiskelijat ovat haasteellinen ja heterogeeninen joukko, josta useimmilla on ollut oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia koulussa, koulukielteisyyttä ja erilaisia elämänhallinnan ongelmia. Monilla on takanaan keskeytyneitä opintoja ammatti- tai muissa oppilaitoksissa. Työkoulussa opiskelijoiden tarpeisiin vastataan sosiaalipedagogiikkaan perustuvan toimintamallin avulla, jossa huono-osaisuutta pyritään lievittämään pedagogisilla keinoilla. Periaatteena on tuoda oppiminen ulos luokkahuoneesta, mikä tarkoittaa ammattipätevyyden hankkimista pääosin työssäoppien. Ammatin hankkimisen lisäksi koulutuksen tehtävänä nähdään olevan laajemmin nuorten kasvattaminen yhteiskunnan osallistuviksi jäseniksi. Näin ollen työkoulussa toteutetaan varsinaisen opiskelun lisäksi elämänhallinnan lisääntymiseen tähtäviä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä toimintamuotoja. (mt. 19)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt selvittämään Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden opiskelukokemuksia, heidän opiskelulle antamia merkityksiä sekä sitä, miten opiskelijat ovat kiinnittyneet opiskeluun. Näiden asioiden selvittäminen on tärkeää, jotta tiedettäisiin, mitkä käytänteistä ovat opiskelijoiden mielestä onnistuneita ja miten koulutusta kannattaisi kehittää, jotta yhä useamman nuoren opiskeluun kiinnittyminen onnistuisi. Koulunvastaisuus ja oppimisen ongelmat eivät ole vain ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden ongelma, vaan ongelmien juuret löytyvät ainakin osittain peruskoulun puolelta. Itä-Suomen työkoulussa hyviksi havaittuja opetusmenetelmiä on todennäköisesti mahdollista soveltaa myös peruskoulun opetukseen. Tämän vuoksi opiskelijoiden kokemusten tutkiminen on ollut mielekästä valmistuvalle erityisopettajalle.

Työtäni ohjanneet tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Millaisia ovat Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden opiskelukokemukset?**
- 2. Mitä opiskelu merkitsee Itä-Suomen työkoulun opiskelijoille?**
- 3. Miten työkoulun opiskelijat ovat kiinnittyneet opiskeluun? Mitkä tekijät ovat lisänneet / ehkäisseet opiskeluun kiinnittymistä?**



## **2 KOULUTUS JA SYRJÄYTYMINEN**

### **2.1 Syrjäytymisen käsite tässä tutkimuksessa**

Suomalaiseen sanavarastoon on viime vuosikymmenien aikana ilmestynyt sana syrjäytyminen, jolla tarkoitetaan asiayhteydestä riippuen milloin mitäkin. Tässä tutkimuksessa syrjäytymisellä tarkoitetaan koulutuksellista syrjäytymistä, joka voidaan jakaa koulutuksesta ja koulutuksessa syrjäytymiseen. Koulutuksesta syrjäytyneet nuoret ovat koulutuksen ulkopuolella joko sen vuoksi, etteivät ole hakeneet koulutukseen tai ovat keskeyttäneet opintonsa. Koulutuksessa syrjäytyneillä on sen sijaan ongelmia sopeutua ja mukautua koulu yhteisön toimintaan, eikä integroitumista helpottavia ihmissuhteita ole syntynyt. Koulutuksesta syrjäytyminen on usein seurausta koulutuksessa syrjäytymisestä. (Komonen 2002, 41) Koulutuksellinen syrjäytyminen ei kuitenkaan ole ympäröivästä maailmasta irrallinen ilmiö. Ihatsu ja Koskela (2001, 20) muistuttavat, että koulu on vain yksi nuoren elämänaalueista vapaa-ajan, kavereiden ja perheen rinnalla. Vaikka työ-koulun opiskelijoiden voidaan sanoa olevan tai olleen syrjäytymisvaarassa koulutuksellisesti mielessä, ovat sekä uhka- että tukitekiäjät kiinteästi sidoksissa nuoren elämän kokonaisuuteen.

Vaikka suurin osa suomalaisista nuorista jatkaa heti peruskoulun päätettyään opintojaan keskiasteella, tuottaa koulutuspaikan löytäminen ongelmia yhä suuremmalle joukolle. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:12) Vuosittain noin kuusi prosenttia peruskoulun päättävistä nuorista ei jatka välittömästi opintojaan missään oppilaitoksessa ja jokseenkin joka kymmenes toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista keskeyttää opintonsa. (Ihatsu & Koskela 2001, 11; Pirttiniemi 1999, 7) Opiskelu-uran epäonnistumisesta kertoo myös se, että vuonna 2000 lähes 10 prosentilla niistä 18-24-vuotiaista nuorista, jotka eivät olleet enää koulutuksessa, ei ole peruskoulun jälkeistä koulutusta. Heikoimmassa asemassa ovat peruskoulun alimmin arvosanoin suorittaneet tai sen keskeyttäneet sekä vailla ammatillista koulutusta olevat tai sen keskeyttäneet nuoret, mikäli koulutuksen keskeyttäminen ei johdu työllistymisestä tai toiseen koulutukseen hakeutumisesta. (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 2001:11)

Koulutukseen hakeutumattomia ja sen seurauksena työmarkkinatuen ulkopuolella olevia arvioitiin vuonna 1999 olevan noin 20 prosenttia alle 25-vuotiaista työttömistä. (Työ- ja sosiaalivaltion yhteistyöryhmä 2000, 14) Osa näistä nuorista muodostaa Vehviläisen (1999, 19-20) arvion mukaan suomalaisen nuorisotyöttömyyden ”kovan ytimen”, jolla hän tarkoittaa niitä työttömiä nuoria, joiden kohdalla työttömyys, koulutuksellinen epäonnistuminen ja elämänhallintaongelmat kasaantuvat ilman yhtä selittävää tekijää. Vaikka koulutuksen puute ja negatiivisten koulukokemusten kasaantuminen ennakoivat syrjäytymisriskiä työssä ja työmarkkinoilla (Kuula 2000, 174), ei pelkkä työttömänä oleminen tarkoita syrjäytymistä.

Kansainvälisen vertailun mukaan useat suomalaiset nuoret, varsinkin pojat, eivät viihdy koulussa. (Kannas, Välimaa, Liinamaa & Tynjälä 1995, 133-135) Yhtenä syynä viihtymättömyyteen on pidetty sitä, että Suomessa koululaitos on selvästi erillään työ- ja yhteiskuntaelämästä, eikä se näin ollen ole pystynyt muuttamaan työelämän tarpeiden mukaisesti. Nuorten mielissä koulu ja työelämä kuuluvat eri maailmoihin, eikä koululla nähdä olevan merkitystä suhteessa työhön, yhteiskuntaan tai nuorten omaan elämään. Koulua ei välttämättä pidetä enää ensisijaisena oppimisympäristönä, vaan koulun kanssa kilpailevat esimerkiksi työ, harrastukset ja media, joiden piirissä nuorten on mahdollista oppia elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. (Aittola, Jokinen & Laine 1994, 478-479) Koulun koetaan tuottavan irrallista faktatietoa, jonka oppiminen ei motivoi nuoria. Teoriapainotteinen opetus tuottaa osalle nuorista oppimisvaikeuksia, ja osa oppilaista putoaa koulun vaatimasta vauhdista jo aikaisessa vaiheessa. (Uusitalo 2001, 15) Sen sijaan, että koulu toimisi syrjäytymistä ehkäisevänä instituutiona, sen voidaan sanoa jopa aiheuttavan syrjäytymistä. Syrjäyttäviä tekijöitä ovat muun muassa liian vaativat tehtävät, puutteelliset tukitoimet sekä leimaaminen ja negatiivisten koulukokemusten vaikutukset itsetuntoon. Koulu valikoi oppilaita tehokkaasti menestyjiin ja epäonnistujiin. (Kuula 2000, 175-177)

Koulutuksesta syrjäytymisen nähdään johtavan laajempaan yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen, mikä on vakava, kasvava ja monitahoinen yhteiskunnallinen ongelma, johon ei ole valmiita ratkaisumalleja. EU:ssa nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi on 1990-luvulta lähtien alettu etsiä uusia pedagogisia toimintamalleja, yksilöllisiä koulutusratkaisuja ja mahdollisuuksia lisätä koulun ja työmaailman yhteistyötä. (Ihatsu & Koskela 2001, 12) Myös Suomessa on kehitetty 90-luvun puolivälin jälkeen satoja projekteja,

joiden tarkoitus on auttaa nuoria perus- tai ammatillisen koulun loppuunsaattamisessa. Projekteissa tuetaan esimerkiksi nuorten siirtymistä peruskoulusta toiselle asteelle tai autetaan koulutuksen ulkopuolelle pudonneita löytämään takaisin koulutus- ja työmarkkinoille. Suuri osa projekteista hyödyntää erilaisia vaihtoehtopedagogisia menetelmiä, joista etsitään vastausta nuorten, työelämän ja yhteiskunnan ongelmiin. (Komonen 2002, 14)

## **2.2 Suomalainen ammatillisen koulutuksen järjestelmä**

Suomalainen koulujärjestelmä jakautuu käytännössä kahtia kaikille yhteisen, pakollisen peruskoulun jälkeen. Peruskoulun päättävistä nuorista noin 60 % jatkaa lukioon, noin 30 % ammatillisiin oppilaitoksiin. (Koskela 2002, 33) Ammatillinen koulutus on 1900-luvun alkupuolelta asti perustunut institutionaaliseen ajatteluun. Ammattiin kouluttaminen on tapahtunut pääosin oppilaitoksissa, jolloin koulutus ja työelämä toimivat etäällä toisistaan. Opinnot jakoutuivat selkeästi teoriaopetukseen ja työnopetukseen, ja ammattiin oppimisen uskottiin tapahtuvan parhaiten siten, että ensin opiskeltiin teoria, jota seurasi harjoittelu. Ammatillista opetusta kehitettiin lähinnä teoriaopetusta lisäämällä, mikä osoittautui riittämättömäksi teknologisen kehityksen nopeutumisen myötä. Työelämän ja koulun välisen kuilun pienentämiseksi alettiin kehittää koulutusmallia, jossa oppilaitos oli edelleen ensisijainen oppimisympäristö, mutta opetukseen lisättiin työelämäyhteyksiä. Työstä saatuja kokemuksia alettiin pitää merkittävänä. (Uusitalo 2001, 13-17)

1990-luvulla havahduttiin työelämän vaatimusten muuttumiseen. Muun muassa pätkätoista koostuva työura ja jatkuvan koulutuksen vaatimukset edellyttivät työntekijöiltä ammattitaitojen lisäksi yleisiä työelämävalmiuksia, kuten oppimaan oppimisen kykyä sekä sopeutumis- ja yhteistyötaitoja. Myös kommunikaatioon ja tietotekniikkaan liittyvät taidot ovat tulleet entistä tärkeämmiksi. Vuonna 1998 voimaantullut uusi koululainsäädäntö pyrki vastaamaan työelämän muutoksiin ja muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin lisäämällä yhteistyötä työelämän kanssa. Perinteinen työharjoittelu on muutettu työssäoppimiseksi, jolla tarkoitetaan työpaikoilla järjestettävää koulutusta. Työssäoppiminen on koululainsäädännön mukaan (laki 630/98) ammatilliseen koulutukseen kiinte-

ästi kuuluva opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnosta opiskellaan työpaikoilla. (Uusitalo 2001, 17-23)

Syksystä 2001 lähtien ammatillisen perustutkinnon suorittaminen on kestänyt kolme vuotta. Tutkintoon sisältyy 120 opintoviikkoa, joista 90 sisältää ammatillisia opintoja ja työssäoppimista, 20 yhteisiä opintoja ja 10 opintoviikkoa vapaasti valittavia opintoja. Kokonaisuudesta vähintään 20 opintoviikkoa on työpaikalla tapahtuvaa ohjattua työssäoppimista. Yhteisiä opintoja ovat mm. äidinkieli, vieraat kielet, matematiikka, fysiikka ja kemia, yhteiskunta-, yritys- ja työelämä-tieto, liikunta, terveystieto sekä taide ja kulttuuri. Ammatillinen peruskoulutus rakentuu perusopetuksen oppimäärälle, mutta myös ylioppilaat voivat hakeutua koulutukseen. Lukio-opinnot suorittaneiden opiskeluaika on noin vuotta lyhyempi kuin peruskoulusta tulleiden. Ammatillinen perustutkinto voidaan suorittaa myös näyttötutkintona, joka ei riipu taitojen hankintatavasta. Näyttötutkintoihin valmistavaa koulutusta järjestetään oppilaitoksissa ja oppisopimuskoulutuksena. Ammatillinen tutkinto antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden ammattikorkeakouluihin tai yliopistoihin. ([http://www.minedu.fi/opm/koulutus/amatillinen\\_koulutus.html](http://www.minedu.fi/opm/koulutus/amatillinen_koulutus.html) 25.11.02)

Ammatillisia perustutkintoja on yhteensä 52. Tutkinnot jakaantuvat seuraaville aloille: luonnonvara-ala, tekniikan ja liikenteen ala, hallinnon ja kaupan ala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali- ja terveysala, kulttuuriala ja vapaa-aika- ja liikunta-ala. Ammatilliseen perustutkintoon johtavaa koulutusta järjestäviä tahoja oli vuoden 2000 alussa 226. Näistä on kuntia 51, kuntayhtymiä 68 ja yksityisiä 107. Lisäksi valtio ylläpitää viittä erityisoppilaitosta ja Saamelaisalueen koulutuskeskusta. Ruotsinkielisten koulutus järjestetään joko omissa tai kaksikielisissä oppilaitoksissa. ([http://www.minedu.fi/opm/koulutus/amatillinen\\_koulutus.html](http://www.minedu.fi/opm/koulutus/amatillinen_koulutus.html) 25.11.02)

Erytisopetus on järjestetty ammattiopinnoissa siten, että sitä tarvitseville opiskelijoille järjestetään erityisopetusta joko samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa, ammatillisten oppilaitosten erityisryhmissä tai ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Erytisopetusjärjestelyjen avulla pyritään turvaamaan mahdollisuus ammatilliseen koulutukseen kaikille, joilla on vaikeuksia selviytyä ammatillisista opinnoista ilman erityistoimenpiteitä tai -olosuhteita. Kaikille erityisopetusta saaville opiskelijoille on tehtävä henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa otetaan huomioon opiskelijan yksilölliset

tarpeet. Suunnitelmassa määritellään opetukselle opiskelijan edellytysten mukaiset tavoitteet, oppimisen erilaiset toteutustavat ja tukitoimet, joita oppiminen edellyttää. (<http://www.oph.fi/koulutusoppaat/kopas/erityisopetus.html#1> 25.11.02)

Ammatillisen opetuksen ongelmina on pidetty koulun ja työelämän erillään olon lisäksi erityis- ja tukioetusresurssien riittämättömyyttä suhteessa heterogeeniseen oppilasainekseen, suuria opetusryhmiä ja opettajien kyvyttömyyttä kohdata haasteellisia erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Laaja-alaisia erityisopettajia on ammatillisissa oppilaitoksissa vähän. (Ihatsu 1993, 7-9, 16) Ammatillisessa koulutuksessa on keskitytty opettamaan ammattitaitoja, vaikka moni opiskelija tarvitsisi kasvatuksellista tukea pysyäkseen keskittymään opiskeluun. (Komonen 2002, 106) Ongelmaksi on koettu myös puutteet oppilaan- ja ammatinvalinnanohjauksessa. Moni keskeyttämiseen päätenyt nuori on valinnut alan sattumanvaraisesti tai kavereiden vaikuttamana, vailla todellista käsitystä omista kiinnostuksista. (Ihatsu & Koskela 2001, 16-17) Nykyinen työmarkkinatukilaki oikeuttaa alle 25-vuotiaan tukeen vain silloin, jos hän osallistuu johonkin työvoimapolitiittiseen toimenpiteeseen tai hakeutuu koulutukseen. Laki on aiheuttanut osaltaan pakkohakuja, joista on seurannut lukuisia opiskelujen keskeytyksiä motivaation puuttuessa. (Aho & Vehviläinen 1997, 107-109)

Edellä mainittujen ongelmien lisäksi ammattioppilaitosten ongelmana on koulujärjestelmään sisäänrakennettu hierarkia, jossa ammatillinen koulutus nähdään toisen luokan opiskelupaikkana. Koska akateemisia opintoja arvostetaan enemmän kuin käytännöllisiä opintoja (Houtsonen 2000, 23), lukiota pidetään ensisijaisena vaihtoehtona. Myös joillekin ammattioppilaitosten suosituille linjoille pyrkii paljon hyvin pärjääviä ja motivoituneita opiskelijoita, mutta peruskoulussa heikoiten menestyvillä ei useinkaan ole muita vaihtoehtoja kuin ne linjat, joille muut eivät halua. Näin ollen ammattioppilaitoksiin päätyy laaja kirjo koulunkäyntikyvyiltään eritasoisia nuoria. Opiskelijakunnan heterogeenisuus on osaltaan vaikuttanut ammattioppilaitosten alhaisempaan arvostukseen ja heikompaan julkisuuskuvaan. Julkisuuskuvaa kirkastaakseen ammattioppilaitokset eivät välttämättä ole keskittyneet heikoimpien opiskelijoiden selviytymisen tukemiseen vaan heistä eroon pääsemiseen ja hyvien opiskelijoiden haalimiseen. (Koskela 2002, 37, 229) On tuskin aiheetonta olettaa, että ammattioppilaitos ja varsinkin sen heikoimmassa maineessa olevat linjat voivat itsessään olla opiskelijoita leimaava ja syrjäyttävä tekijä.

### **3 ITÄ-SUOMEN TYÖKOULU 2000 -HANKE**

Viimeaikoina tehdyistä, hyvältä kuulostavista ammatillisen koulutuksen järjestämistä koskevista uudistuksista huolimatta vaikuttaa siltä, että virallinen koulutusjärjestelmä on hidas muuttumaan. Tämän vuoksi on tarvittu ja tarvitaan edelleen projekteja, joissa uudistusideoita sovelletaan käytäntöön nopeasti ja joissa suoritettujen kokeilujen kautta voidaan osoittaa uusien menetelmien järkevyyttä ja hyötyä. Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeessa opiskelijat suorittavat samoja tutkintoja kuin muissakin ammattikouluissa mutta vaihtoehtoisin menetelmin. Suurin osa työkoulun yksiköistä toimii yleisten ammatillisten oppilaitosten yhteydessä itsenäisinä yksikköinä, joilla on vapaus päättää omista toimintamalleistaan. Tavoitteena on liittää vaihtoehtopedagoginen ammattikoulu osaksi ammattikoulutusjärjestelmää ja siirtää työkoulussa hyväksi havaitut toimintamallit yleisten ammattikoulujen käytännöiksi. Vaihtoehtoisuus tarkoittaa siis pedagogiikkaa ja didaktiikkaa, ei irrottautumista virallisesta ammattikoulutusjärjestelmästä. (Hämäläinen 1998b, 1-2)

#### **3.1 Taustateoriat**

Itä-Suomen työkoulu 2000 -hanke toimii sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä työkouluperiaatetta toteuttaen. Sosiaalipedagogiikka antaa koulutuksesta syrjäytymiselle pedagogisen tulkinnan ja käytännön työhön suuntaviivat, joiden mukaan toimintamuotoja toteutetaan. (Komonen 2002, 16) Sosiaalipedagoginen ajattelu yhdistyy työkouluuutteen, jonka mukaan nuorille tulee järjestää sellaista ammatillista koulutusta, joka kiinnittyy heidän reaalisiin elinoloihinsa, ottaa huomioon heidän yksilölliset mahdollisuutensa ja tarpeensa ja edistää heidän kokonaisvaltaista elämänhallintaansa. Näin tuetaan nuorten integroitumista työelämään ja yhteiskuntaan. (Hämäläinen 2000, 27) Työkoulun oppimiskäsitys pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. (Komonen 2002, 18)

### 3.1.1 Työkouluuute

Työkouluuute on keskustelu- ja toimintaperinne, joka on saanut vaikutteita yhteiskunnassa eri aikoina vallinneista aatteellisista virtauksista. Vaikka ehkä vahvimmat ilmenismuotonsa työkouluuute on saanut Saksassa, se ei ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan siihen liittyvää ideaa ovat kehittäneet useat ihmiset eri paikoissa, ja sitä on toteutettu erilaisin sovelluksin monenlaisissa konteksteissa. Työkouluuuteen piirissä on reagoitu vahvasti yhteiskunnallisiin muutoksiin, minkä lisäksi sillä on ollut tärkeä pedagogisia oivalluksia kokoava merkitys. Työkouluuuteeseen on sisällytetty satojen vuosien aikana syntyneitä pedagogisia oivalluksia, jotka koskevat sekä kasvatuksen tavoitteita että toteutustapoja. Monet näistä oivalluksista ovat luonteeltaan yleisiä ja ajattomia. Niiden soveltaminen tapahtuu kuitenkin aina ajassa ja paikassa sekä tietyissä yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa oloissa, joiden huomioon ottamista korostetaan. (Hämäläinen 2002, 4-5, 15)

Työkouluuuteeseen sisältyvät käsitteet työkasvatus, työpedagogiikka ja työkoulu. Työkasvatus viittaa kasvatukseen, jossa työ on kasvatuksellisen vaikuttamisen väline. Työn nähdään kehittävän ihmisen eri ominaisuuksia, kuten luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, kätevyyttä, sitkeyttä, pitkäjänteisyyttä ja moraalialia. Työpedagogiikka on työn opettamisen ja työntekoon kasvattamisen pedagogiikkaa. Se käsittelee työn opettamisen ja työn oppimisen kysymyksiä erityisesti ammattikasvatukselliselta kannalta, työssä tarvittavien tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten valmiuksien tuottamisen näkökulmasta. Työkoulu puolestaan on työkasvatusta toteuttava koulu, jossa keskeistä on aktiivisen tekemisen kautta tapahtuva opiskelu ja oppiminen. Kyse voi olla joko yleissivistävästä tai ammatillisesta oppilaitoksesta. (Hämäläinen 2002, 4-5)

Työ käsitetään työkouluuuteen piirissä sekä kasvatuksen välineeksi että sen tavoitteeksi. Työtä pidetään merkityksellisenä niin yksilön persoonallisuuden kuin koko yhteiskunnan kehitykselle. (Hämäläinen 2002, 16) Työkouluuuteen mukaan työllä on erityinen merkitys ihmiselle, koska työ mahdollistaa yhteiskunnallisen osallistumisen ja itsensä toteuttamisen sekä yhteyden toisiin yhteiskunnan jäseniin. Työkoulun koulukulttuuri pyritäänkin rakentamaan työkeskeiseksi, mikä tarkoittaa opiskelua työn kautta, itse tekemällä. Koulun ja elämän rajaa häivytetään niin, ettei koulussa opittaisi vain ammatillisia valmiuksia, vaan oppilaille syntyisi omakohtainen suhde työhön ja sen kautta yh-

teiskuntaan. Myös työyhteisöillä nähdään olevan suuri merkitys nuorten kasvattajina. (Hämäläinen 1998b, 10-11)

Työkouluuute on kehittynyt erityisen vahvasti Saksassa, jossa teollistumisen aiheuttama yhteiskunnallinen murros 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa johti ammattikoulutuksen kehittämisen tarpeeseen. Nyt, noin sata vuotta myöhemmin, joudutaan jälleen pohtimaan ammatillisen koulutuksen muotoja myös täällä Suomessa yhteiskunnan muuttuessa korkean ammattitaidon ja elinikäisen koulutuksen paikaksi. Työkouluhankkeessa pyritään löytämään sellaisia ammatillisen opetuksen malleja, joiden kautta nekin nuoret, joille perinteiset menetelmät eivät sovi, voisivat saavuttaa tarvittavan ammatillisen osaamisen. (Hämäläinen 2000, 27, 60) ”Kouluallergisille” (Takala 2000) opiskelijoille työssäoppiminen sopii erityisesti siksi, että työpaikka voidaan nähdä koulusta erillisenä pärjäämisen kenttänä. Työpaikalla arvostetaan ja odotetaan toisenlaista osaamista kuin koulussa, minkä vuoksi koulusta tulleet epäonnistumisen kokemukset voivat korvautua uudella onnistumisen kokemuksilla. (Vehviläinen 1999, 110-115)

Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeella on yhteyksiä yhtenä työkouluuuteen modernina ilmentymänä pidettyyn kansainvälinen INEPS-organisaatioon (International Network of Productive Schools) ja "Kaupunki kouluna" -projekteihin, joissa sovelletaan deweyläistä learning by doing -pedagogiikkaa ja Freinet'n ideoita produktiivisesta oppimisesta, korostetaan oppijan omaan aktiivisuuteen perustuvaa, todellisessa elämässä tapahtuvaa oppimista ja siirretään opiskelua koulun ulkopuolelle. Produktiivinen oppimiskäsitys perustuu teoreettisesti pragmatistiseen kasvatustieteeseen ja kulttuurihistoriallisen koulun toimintateoreettiseen ajatteluun. Produktiivista koulutusmallia on kehitetty erityisesti niiden nuorten tarpeisiin, jotka eivät suoriudu perinteisissä koulutusyhteisöissä. Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeessa ei kuitenkaan rajoituta produktiiviseen oppimiskäsitykseen vaan tukeudutaan laajasti työkouluuuteen historiallisiin variaatioihin. (Hämäläinen 2002, 25)

### **3.1.2 Konstruktivismi**

Työkoulun pedagogiikassa sovelletaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppiminen on jatkuva, kokonaisvaltainen ja aktiivinen informaation konstruointi-



prosessi eli tulosta oppijan omasta toiminnasta. Oppijan aikaisemmat tiedot, kokemukset ja odotukset vaikuttavat uuden informaation valikoimiseen ja tulkitsemiseen. Oppiminen koostuu pitkälti tekemisestä, johon liittyvät kokemukset, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19-20)

Oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Koska on havaittu, ettei opittu tieto välttämättä siirry käytettäväksi toisiin konteksteihin, tulisi oppimisympäristöt ja oppimistilanteet suunnitella tiedon tai taidon käyttöä silmälläpitäen. Jos oppiminen tapahtuu tilanteissa ja ympäristöissä, joilla on merkitystä nuoren elämässä, oppimisestakin tulee tärkeää. Merkittävaksi koetaan erityisesti sellainen oppiminen, joka liittyy omaan elämäntilanteeseen. Myös vuorovaikutuksella on merkitystä, tapahtuuhun oppiminen useimmiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Konstruktivismi korostaa jaetun vastuun ja sosiaalisen tuen merkitystä vuorovaikutustilanteissa. (mt. 33-37, 127-128)

Konstruktivistiseen oppimisnäkökäsitykseen kuuluu oppijan valmiuksien painottaminen ja joustavan opetuksen korostaminen. Opiskelijan tapa hahmottaa maailmaa ja käyttää käsitteitä tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulisi olla tietoinen siitä, mitkä ovat opiskelijan tavoitteet, millaisia ovat hänen ennakkokäsityksensä opittavasta asiasta ja miten opiskelija kokee elämäntilanteensa sekä siihen liittyvät joko opiskelua tukevat tai estävät asiat. Opiskelija ei ole tyhjä taulu, vaan aiemmat kokemukset oppimisesta vaikuttavat uuteen oppimistilanteeseen. Jos opiskelijalla on negatiivisia oppimiskokemuksia, häntä tulee auttaa kokemaan positiivisia oppimiskokemuksia. Positiivisten kokemusten kautta opiskelija voi löytää oman tapansa oppia, mikä helpottaa oppimista. (mt. 121-122)

### **3.1.3 Sosiaalipedagogiikka**

Sosiaalipedagogiikka ei ole yhtenäinen kasvatusoppi tai teoria vaan ennemminkin lähinnä saksalaisella kielialueella syntynyt ajattelutapa tai näkökulma, joka viittaa pedagogiseen ajatteluun ja työtapoihin sosiaalisessa työssä tai vastaavasti sosiaalisten näkökulmien huomioon ottamiseen pedagogisessa työssä. Sosiaalipedagogiikka tarkastelee yhteiskunnallisia ilmiöitä, erityisesti sosiaalisia ongelmia, inhimillisen kasvun mahdolli-

suuksista käsin. Sosiaalipedagogisen työn keskeisiä toimintaperiaatteita ovat itseapuun auttaminen, yhteisöllisyyden vahvistaminen ja kasvatuksellinen ennaltaehkäisy. Nuorten syrjäytymisen ehkäisystä puhuttaessa sosiaalipedagogiikka ymmärretään ajattelutapana, jonka kautta työstä ja koulutuksesta syrjäytyminen tulkitaan pedagogisesti. Syrjäytymisen aiheutuu tietyistä prosesseista yksilön elämäntilanteissa, minkä vuoksi ehkäisy- ja auttamistoimet tulee aloittaa elämäntilanteen kokonaisuuden tarkastelulla. Syrjäytymiskierteestä voi irrottautua oppimalla uutta, motivoitumalla ponnistelemaan oman elämän suuntaamiseksi uusiin päämääriin ja saavuttamalla uudenlaista elämäntaitoa. (Hämäläinen 1998a, 149-156; Hämäläinen 2000, 16, 31)

Sosiaalipedagogisesta viitekehuksesta tarkasteltuna koulutuksellinen syrjäytyminen merkitsee heikon koulumenestyksen ja työn puutteen lisäksi yksilön ominaisuuksien ja yhteiskunnan vaatimusten muodostamaa ongelmakokonaisuutta, jonka ratkaisemiseksi tarvitaan pedagogisen ja poliittisen toiminnan yhdistämistä. Jotta syrjäytymiskehitys katkeaisi ja syrjäytymisuhan alla elävät nuoret voisivat kasvaa omasta elämästään vastuun ottaviksi aikuisiksi, on sosiaalipedagogisen strategian mukaan kehitettävä kouluyhteisöjä sisältä päin sekä luotava vaihtoehtoisia koulutusväyliä, joissa otetaan huomioon nuorten yksilölliset edellytykset ja tarpeet. Vaihtoehtoisten koulutusmahdollisuuksien avulla nuoret voivat löytää mielekästä tekemistä, jonka kautta itsenäistyminen ja yhteiskuntaan integroituminen voivat onnistua. (Hämäläinen 2000, 12-13, 36-37)

Sosiaalipedagogiikan avainsanoja ovat arki, subjektiivisuus ja elämäntilanteiden hallinta. Elämäntilanteiden hallinnalla tarkoitetaan sosiaalista toimintakykyä, yksilön autonomiaa sekä persoonallista ja sosiaalista integroitumista yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Hämäläinen & Kurki 1997, 126). Sosiaalipedagogisen viitekehityksen mukaan elämäntilanteiden hallinta todentuu jokapäiväisessä arjessa. Toiminnan lähtökohtana ja päämääränä onkin ihmisten auttaminen hallitsemaan heidän konkreettisia elämäntilanteitaan. Elämäntilanteiden hallinnan sosiaalipedagogisia tukemisen keinoja ovat esimerkiksi omanarvontunnon vahvistaminen, ryhmäperiaate, ihmisen nykyhetken kunnioittaminen, hänen sosiaaliseen ympäristöönsä suuntautuminen ja yksilön edellytysten ja mahdollisuuksien huomioonottaminen. Oppimisympäristönä toimii nuoren luonnollinen sosiaalinen ja yhteiskunnallinen elinympäristö, johon koulutusura pyritään sisällyttämään. (Hämäläinen 2000, 21-26) Subjektivudella tarkoitetaan itsenäisyyttä ja vastuun kantamista sekä kykyä nähdä oman toiminnan mahdollisuuksia ja vaikutuksia. Nuoren tulisi nähdä, miten hän itse vaikuttaa oman elämänsä

kulkuun, yhteisönsä ja yhteiskuntaansa. Subjektiivisuuden ymmärtämisestä seuraa lisääntynyt elämänhallinta sekä kiinnostus ja motivaatio opiskeluun ja työhön. (Komonen 2002, 17)

Sosiaalipedagogisen ajattelun mukaisia pedagogisia toimenpiteitä ovat toiminnallisuus, elämyksellisyys ja yhteisöllisyys, joita toteutetaan muun muassa elämyspedagogiikan avulla. Tarkoituksena on tuottaa nuorille onnistumisen kokemuksia, mahdollisuuksia kokeilla omia rajoja ja harjoitella elämäntaidollisia valmiuksia. Elämyspedagogiikka nähdään prosessina, jossa elämyksiä tuottavat etupäässä luonto ja sen tarjoamat mahdollisuudet. Yleensä retkien muodossa hankittavien luontokokemusten uskotaan voivan käynnistää positiivisia prosesseja, jotka jatkuvat retken päätyttyä. Kyse ei ole mistään pikaseikkailuista tai keinotekoisesti tuotetuista huippukokemuksista, vaan arjesta ja lähiympäristöstä voidaan saada sellaisia elämyksiä, joihin on varaa ilman erityisresursseja. Yhteisöllisyys nähdään tärkeänä toiminnan mahdollistajana, sillä turvallinen ja tukea antava ryhmä vahvistaa itsetuntoa ja oppimismotivaatiota. (Komonen 2002, 26-28, 63-64) Sosiaalipedagogisen ajattelun mukaan yhteisöön itseensä sisältyy kasvattavia voimia, joiden löytämisen seurauksena yksilö voi turvallisesti kehittää itseään, kiinnittyä työelämään ja osallistua yhteiskunnan toimintaan. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys eivät näin ollen ole toisiaan poissulkevia, vaan terve yhteisö tukee yksilön kehitystä. (Hämäläinen 1998a, 158)

### **3.2 Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeen toteutus**

Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeen tarkoituksena on ehkäistä nuorten syrjäytymistä ja parantaa heidän työllistymismahdollisuuksiaan ja elämänhallintataitojaan. Työkoulun kontekstissa syrjäytymisellä tarkoitetaan yleisestä ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymistä, yhteiskunnan tukijärjestelmien varassa elämistä sekä vaaraa syrjäytyä kokonaan työmarkkinoilta ja sitä kautta yhteiskunnasta. Itä-Suomen tavoite 1-ohjelman mukainen ja osin ESR-rahoitteinen hanke toteutetaan vuosina 2001-2004 kuudella paikkakunnalla Itä-Suomessa. Hankkeen puitteissa on luotu ammatillisten oppilaitosten verkosto, joka toimii työkouluperiaatetta ja vaihtoehtopedagogisia työmuotoja toteuttaen yhteistyössä työelämän kanssa. (Komonen 2002, 9-11)

Itä-Suomen työkoulu 2000 -hanke koostuu kolmesta osakokonaisuudesta:

1. *Itä-Suomen vaihtoehtoinen verkostokoulu ja työelämäyhteistyö*, jonka toteutuksesta vastaa Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus. Verkostokoulu tarjoaa paikkakuntaakohtaisesti suunniteltuja, vaihtoehtoisia koulutusmahdollisuuksia syrjäytymisvaarassa oleville nuorille. Ammatillisten oppilaitosten verkosto toimii kuudella paikkakunnalla. Kullakin paikkakunnalla toimii verkostokouluryhmä, johon kuuluu noin 16 opiskelijaa ja ryhmänohjaaja. Työelämäyhteistyö tarkoittaa sitä, että opiskelijat opiskelevat noin 80 % opinnoistaan työssäoppien, joka tapahtuu pääosin työpaikoilla. Opiskelu perustuu siis pitkälti työpaikkojen ja koulun yhteistyöhön. Jotta työssäoppiminen onnistuisi, hankkeen puitteissa koulutetaan työpaikkaohjaajia ohjaamaan opiskelijoita ja arvioimaan heidän oppimistaan.
2. *Opettajien täydennyskoulutusohjelma*, jonka järjestävät Kuopion yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus ja sosiaalitieteiden laitos yhdessä Joensuun yliopiston erityiskasvatuksen laitoksen kanssa. Koulutuksella pyritään parantamaan opettajien yhteistyötaitoja, kykyä kohdata oppilaiden ongelmia ja kykyä kehittää yhteistä kasvatuskäytäntöä ja opetusmenetelmiä. Koulutuksessa opettajat perehtyvät syrjäytymisen problematiikkaan, sosiaalipedagogiseen ajatteluun ja vaihtoehtopedagogisiin työmuotoihin.
3. *Kehittämisen- ja seuranta tutkimus*, joka tuottaa tietoa kokeiltavista toimintamuodoista ja pedagogisista malleista. Tutkimustyön avulla toimintamalleista pyritään kehittämään sellaisia, että ne voisivat edistää syrjäytymistä ehkäisevän ja lievittävän toimintakulttuurin kehittymistä ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimustoiminnan koordinoimista vastaavat Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitos ja Joensuun yliopiston erityispedagogiikan laitos.

Päähallinnoijana hankkeessa on Kuopion yliopiston Minna Canth –instituutti. (mt. 11, 30-38)

Hankkeessa pyritään luomaan ”Työkoulumalli”, jossa tukeudutaan pyrkimykseen ehkäistä ja lievittää sosiaalista syrjäytymistä sosiaali- ja erityispedagogisilla keinoilla. Ammatillisen koulutuksen hankkiminen yhdistyy toimenpiteisiin, joilla tuetaan nuoren itsenäistymistä, elämäntaitojensa lisääntymistä sekä sosiaalisten valmiuksien ja vuorovaikutustaitojen vahvistumista. Nuoren ympärille kiedotaan moniammatillinen yhteistyöverkosto, joka kumppanuuden kautta tukee häntä kohti täydempää osallisuutta yhteiskunnassa. Näin pyritään mahdollistamaan nuoren kiinnittyminen työelämään koulutuksen jälkeen. Oppiminen tuodaan ulos luokahuoneesta ja käytetään ympäröivää yh-

teiskuntaa kokemuksellisenä oppimisympäristönä. Erityisesti perinteistä teoriaopetusta pyritään järjestämään uudella tavalla. (mt. 10)

Opiskelijoihin liittyvien tavoitteiden lisäksi Työkoulumalliin sisältyy yhteiskunnan rakenteisiin kohdistuvia tavoitteita. Haasteellisten nuorten koulutus koostetaan työssäoppimisesta, yhteisten aineiden opetuksesta sekä opiskeluedellytyksiä tukevista toimenpiteistä. Tavoitteena on parantaa työelämän ja koulun yhteistyötä sekä molempien osapuolien valmiuksia kohdata haasteellisia nuoria tarjoamalla koulutusta henkilöille, jotka opettavat opiskelijoita koulussa tai työssäoppimisjaksoilla. Työelämäyhteistyön lisäksi pyritään luomaan verkostoja, joissa kohtaavat niin ammatillisten oppilaitosten, yliopistojen ja elinkeinoelämän edustajat kuin myös perheet, sosiaaliviranomaiset ja kolmannen sektorin toimijat. Hankkeen edetessä luodaan täysin uusia vaihtoehtopedagogisia toimintamalleja. Tarkoituksena ei ole luoda nykyuotoisten ammattikoulujen kanssa rinnakkaista koulutusväylää vaan kehittää sellaisia opetuskäytäntöjä, jotka voidaan siirtää normaalikäytäntöön. Tavoitteena on kehittää koko ammatillista koulutusjärjestelmää yksilöllisemmäksi ja joustavammaksi, jotta vaihtoehtoisten koulutuspolkujen käyttäminen ammatillisen tutkinnon saavuttamiseksi mahdollistuisi ja yhä useampi nuori pärjäisi normaaliammattikoulussa. (mt. 9-10)

### **3.3 Työkoulun opiskelijat**

Verkostokouluun hakeminen tapahtui kevään ja kesän 2001 aikana erillisellä hakukaa-  
vakkeella tai ottamalla yhteys suoraan kouluihin ja ryhmänohjaajiin. Opiskelijat haastateltiin, minkä lisäksi joillakin aloilla järjestettiin soveltuvuuskokeet. Opiskelijavalintaan ei ollut olemassa erityisiä valintakriteereitä, vaan valinta tapahtui harkinnanvaraisesti. Yhteisenä periaatteena oli, että työkoulu on tarkoitettu ensisijaisesti niille nuorille, joiden kohdalla normaali ammattikoulutus on epäonnistunut tai sen voidaan olettaa epäonnistuvan. Valinnassa painotettiin syrjäytymisuhkaa, vaikeaa elämäntilannetta, ammatillisen koulutuksen puuttumista ja perusteluja erityisopiskelijaksi. Toisaalta painotettiin tietynasteista työkykyä ja vastuun ottamista omista opinnoista sekä halua opiskella työssäoppien. 97 opiskelijaa aloitti opintonsa elo-syyskuussa 2001 opiskellen 13 perustutkintoa kuudella eri koulutusosalalla. (Komonen 2002, 35-38)

Työkoulun opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Aloittaneiden keski-ikä oli noin 20 vuotta vaihdellen 16:sta 33:een. Tyttöjä oli 19. Opiskelijoista kaksi oli maahanmuuttajia, kaksi lievästi kehitysvammaisia. Suurella osalla on takana opintojen keskeyttämisää. Jotkut ovat tulleet suoraa peruskoulusta, ja osa oli työkouluun tullessaan putoamisvaarassa meneillään olleissa ammattiopinnoissa. Joillakin ammatilliset tavoitteet olivat korkealla, toisilla mielenkiinto opiskelua tai yleensä mitään kohtaan oli hyvin vähäinen. Vaikka tyypillistä työkoululaista ei voi määritellä, opiskelijoista voidaan löytää tiettyjä yhteisiä piirteitä kuten kouluallergiaa, joka pitää sisällään muun muassa oppimisvaikeuksia, epäonnistumisen kokemuksia suhteessa koulunkäyntiin, koulunkäyntimotivaation puutetta sekä käsityksen teorian ja käytännön vastakkaisuudesta. (mt. 38-42, 49)

Kouluongelmien lisäksi monilla on elämänhallinnallisia ongelmia, jotka vaikeuttavat koulutukseen kiinnittymistä. Osalla opiskelijoista on taustalla päihteiden väärinkäyttöä, ihmissuhdeongelmia tai vaikeita kotitaustoja. Osa opiskelijoista on mielenterveyskuntoutujia. Monien ongelma koulutuksen suhteen ei ole ollut opiskelupaikan löytäminen, vaan siinä pysyminen. Opiskelijoilla on ollut vaikeuksia sitoutua koulutukseen ja suorittaa sitä loppuun, koska elämään on suhtauduttu lyhytjänteisesti, päivä kerrallaan, eikä selkeitä tulevaisuudensuunnitelmia ole ollut. Opiskelijoiden sosiaalisia suhteita on leimannut herkkyys henkilökemioille, eli kyvyttömyys tulla toimeen ei niin itseään miellyttävien ihmisten kanssa. Sitoutumista opiskeluun on haitannut myös koulun ulkopuolisten asioiden suuri merkitys. Kaiken kaikkiaan osaa opiskelijoista voidaan pitää moniongelmaisina. (mt. 42-44)

Tunnistetuista ongelmista huolimatta työkoulussa ajatellaan, etteivät koulukielteisyys tai epäonnistumiset koulussa tarkoita oppimishaluttomuutta. Komonen (mt. 45-46) kuvaa työkoulun opiskelijoita ”monien mahdollisuuksien joukkueena”, jolla on potentiaalia oppia ja kehittää itseään. Opiskelijat ovat haasteellisia, erilaisia oppijoita, jotka suhtautuvat kriittisesti perinteiseen kouluopetukseen. Tämän vuoksi työkoulu tarjoaakin mahdollisuuden opiskeluun vaihtoehtoisin menetelmin.

Työkoulun keskeytti ensimmäisen vuoden aikana 23 opiskelijaa. Varsinaista uutta hakukierrosta ei ole järjestetty, vaan keskeyttäneiden tilalle on otettu uusia opiskelijoita. Koulun siirtyminen on onnistunut kesken vuoden, koska jokaiselle opiskelijalle on

laadittu henkilökohtainen opintojen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja opintoja on voinut jatkaa omassa tahdissa siitä, mihin ne jäivät edellisessä koulussa. Myös työkoulusta toiseen ammatilliseen oppilaitokseen vaihtaminen on onnistunut. Opinnot on jaettu jaksoihin tai moduuleihin, joiden jälkeen opiskelijat suorittavat näytön, ja näin tiedetään, mitä jo osataan. Keväällä 2002 työkoulussa opiskeli 104 opiskelijaa. (mt. 46-47)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Laadullinen lähestymistapa

Erilaisista laadullisen tutkimuksen menetelmäoppaista voi löytää melkoisen listan siitä, mitä laadullinen tutkimus on tai mitä se ei ole. Bogdan & Biklen (1992, 4) toteavat, että tutkimukset voivat sisältää eri määrän laadullisia piirteitä, eikä yhden tai useamman piirteen puuttuminen tee tutkimuksesta epälaadullista. Enemminkin voidaan puhua laadullisuuden asteesta. Tutkimuksen aihe, kohde ja tutkijan henkilökohtaiset valinnat vaikuttavat siihen, millaisiin toteutustapoihin päädytään.

Laadullisella tutkimuksella on oma tyypillinen tapansa kerätä aineistoa, analysoida sitä ja esittää lopulliset tulokset. Voidaankin sanoa, että tietyt piirteet liittyvät laadulliseen tutkimukseen tutkimusprosessin alusta loppuun saakka. Laadullisen tutkimuksen piirteitä ovat luonnollisuus eli asioiden ja ilmiöiden tutkiminen ja ymmärtäminen niiden aidoissa ympäristöissä sekä osallistuvuus eli tutkijan osallistuminen tutkittavien elämään. Aineisto on kuvailevaa, yleensä sanoja tai kuvia, eikä sitä pyritä muuttamaan numeeriseksi symboleiksi analysoitaessa. Olennaista on säilyttää aineiston monimuotoisuus. Aineiston määrälle ei ole olemassa kriteereitä, koska pyrkimys ei ole yleistyksiin kvalitatiivisessa mielessä. Valittu kohde tulee analysoida mahdollisimman tarkasti ja kattavasti. (Bogdan & Biklen 1992, 4-5; Eskola & Suoranta 1998, 15-18)

Aineistoa pyritään analysoimaan induktiivisesti, mikä tarkoittaa sitä, ettei etukäteen aseteta hypoteeseja ja tutkita niiden paikkansapitävyyttä tietyn teorian valossa. Teoria muodostetaan aineistosta analyysin aikana olennaisiksi osoittautuneiden seikkojen perusteella. Tutkimussuunnitelma elää näin ollen prosessin edetessä, ja sitä voidaan muuttaa sen mukaan, mitä aineistosta löytyy. Tulkinta ja analyysi kietoutuvat laadullisen tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen, eikä eri vaiheita ole välttämättä helppo, eikä edes tarkoituksenmukaista erottaa toisistaan. Tutkimusta voidaan siis lähteä tekemään niin vapaana ennako-oletuksista ja etukäteismäärittelyistä kuin mahdollista. Tosiasia on, ettei tutkija voi koskaan olla täysin vapaa aiempien elämäkokemustensa tuottamista ajattelumalleista. Tarkoitus ei olekaan kieltää niitä vaan tulla niistä tietoiseksi, jolloin ne voidaan ottaa huomioon. Onnistuessaan laadullinen tutkimus voi yllättää ja muuttaa



myös tutkijan itsensä käsitystä tutkittavasta kohteesta. (Bogdan & Biklen 1992, 6-7; Eskola & Suoranta 1998, 19-20)

Ainoastaan menetelmät eivät tee tutkimuksesta laadullista, vaan myös kysymyksenasettelu on omanlaisensa. Laadullisen tutkimuksen tekijät ovat usein kiinnostuneita merkityksestä, jolloin tutkimukseen osallistujien näkökulmat ovat olennaisia. Tutkija haluaa ymmärtää kohteensa ajatuksia sellaisina kuin ne ovat, ikään kuin asettuen hänen asemaansa. Tyypillisiä laadullisen tutkimuksen kysymyksiä ovat ”miten joku asia koetaan tai miten kokemus tulkitaan”. (Bogdan & Biklen 1992, 7) Merkitysrakenteita tutkittaessa aineiston tulee koostua ihmisten itse tuottamista ajatuksista, ei tutkijan suunnittelemissa vastausvaihtoehdoista. (Alasuutari 1993, 73) Vaikka pidin sekä laadullisen että määrällisen metodin käyttämistä mahdollisena tutkimusta suunnitellessani, olin jo alussa sitä mieltä, että laadullinen lähestymistapa sopii paremmin niiden asioiden selvittämiseen, joista halusin tietoa. Koska tutkimukseni kohteena ovat työkoululaisten opiskelukokemukset ja heidän opiskelulleen antamat merkitykset, oli tarkoituksenmukaista käyttää menetelmiä, joiden kautta he itse voivat tuoda esiin ajatuksiaan.

#### **4.2 Tutkimusprosessi**

Olin tammikuussa 2002 yhteydessä verkostokoulun johtajaan Katja Komoseen, jolta sain ehdotuksia tutkimuksen mahdolliseksi aiheeksi. Muotoilin ehdotusten pohjalta itseäni kiinnostavan näkökulman, otin yhteyttä eri yksiköiden ryhmänohjaajiin tai muihin vastuussa oleviin opettajiin ja tutustuin työkouluun Komosen (2001b) kirjoittaman väliraportin perusteella. Tutkimuksen toteuttamiseksi tarvitsin tutkimusluvut sekä Itä-Suomen työkoulun johtoryhmältä että jokaiselta työkoulun toimintayksikön johtajalta (lupa-anomus liite 1). Aineiston keruu käynnistyi huhtikuussa 2002 lupien saavuttua.

Tutkimuksen aineisto koostuu 49 Itä-Suomen työkoulun opiskelijan kirjoittelusta ja 11 opiskelijan teemahaastattelusta. Päädyin toteutustapaan oltuani sähköpostitse yhteydessä kaikkiin yksiköiden ryhmänohjaajiin tai muihin vastaaviin opettajiin, joiden mielipiteitä kyselin tutkimuksen toteuttamistavoista. Muutamat ryhmänohjaajat pitivät kirjoittelun kirjoittamista työläänä osalle opiskelijoista ja arvelivat haastattelun olevan paras menetelmä saada tietoa heidän ajatuksistaan. Myös kirjoittelulle vaihtoehtoinen kyse-

lylomakeidea sai opettajien taholta melko torjuvan vastaanoton, koska opiskelijat olivat joutuneet vastaamaan lomakekyselyihin muiden työkoulua koskevien tutkimuksien yhteydessä ja olivat kokeneet ne työläiksi. Päädyin toteuttamaan tutkimuksen kahdessa vaiheessa, tukikysymyksiin varustettuina kirjoitelmina ja teemahaastatteluina. Kirjoitelmista saamani tieto auttoi haastattelun teemojen suunnittelussa, koska sain kirjoitelmien perusteella jonkinlaisen yleiskuvan opiskelijoiden työkoulua koskevista ajatuksista. Kirjoitelmat kirjoitettiin huhti-toukokuussa, jolloin työkoulua oli käyty vajaa lukuvuosi. Haastattelut tehtiin syys- lokakuussa, jolloin oltiin jo päästy täyteen opiskeluvauhtiin kesälomien jälkeen.

#### **4.2.1 Kirjoitelmien toteutus**

Valitsin kirjoitelmien kirjoittamisen tutkimukseni ensimmäisen vaiheen menetelmäksi, koska halusin saada alustavaa tietoa mahdollisimman laajalta opiskelijajoukolta. Kirjoitelman hyvä puoli on se, että opiskelija tuottaa omin sanoin tietoa aiheena olevasta asiasta. Valmiit vaihtoehdot eivät rajoita häntä. Kirjoitelmaa kirjoittaessaan opiskelija reflektoi sekä havaitsemaansa ja kokemaansa todellisuutta ja siirtää ajatuksensa tekstin kautta lukijalle. Toisaalta kirjoitelman kirjoittaminen voi olla vaativa ja riskialtiskin tapa kerätä tietoa, jos kirjoittajilta puuttuu motivaatiota tai heillä on vaikeuksia ilmaista ajatuksiaan kirjallisesti. (Pietarinen 1999, 93) Kirjoitelmien tukikysymysten muotoilemiseen vaikutti omien tutkimuskysymysteni lisäksi Komosen (2001b) kirjoittamasta työkoulua koskevasta väliraportista esiin nousseet, olennaisiksi olettamani asiat. Pyrin välttämään ennako-oletuksia ja johdattelevia kysymyksiä tekemällä kysymyksistä mahdollisimman neutraaleja.

Lähetin viiteen työkoulun toimintayksikköön materiaalipaketin kirjoitelmien kirjoittamista varten. Kävin itse teettämässä kirjoitelmat yhdessä yksikössä. Kirjoitelmien ohjeistukseen kuului opiskelijoiden ohje- ja taustatietolomake (liite 2), tukikysymykset kirjoitelmaa varten (liite 3), konseptipaperi vastausta varten, ohjeistus ryhmänohjaajille (liite 4) sekä tilanteenarviointilomake (liite 5), jonka avulla pyrin saamaan tietoa kirjoitustilanteen suorittamisesta.

Kirjoitelmia palautui määräaikaan eli toukokuun loppuun mennessä 49 kappaletta. Vastanneet opiskelijat opiskelivat neljää eri koulutusalaan. Ryhmänohjaajien palautteista kävi ilmi, että ajankohta kirjoitelmien kirjoittamiselle oli ollut huono. Huhti- toukokuun vaihteessa opiskelijoita oli ollut vaikea saada koolle työssäoppimisjaksojen vuoksi, ja samanaikaisesti meneillään olevat muut tutkimukset saivat sekä opettajat että opiskelijat kyllästymään tutkimuksiin. Ohjaajien palautteiden mukaan kirjoitelmat toteutettiin hyvin vaihtelevasti eri yksiköissä. Kahdessa yksikössä opiskelijat kirjoittivat kirjoitelmat isossa ryhmässä yhden päivän aikana, jolloin kirjoittamiseen osallistuivat ne, jotka olivat tuolloin koulussa. Kolmessa yksikössä kirjoitelmat kirjoitettiin pienissä ryhmissä silloin, kun opiskelijat kävivät koululla. Yhdessä yksikössä ryhmänohjaaja päätti, ettei kirjoitelmia toteutettu lainkaan. Kahden yksikön ohjaajat kertoivat antaneensa ohjeet kotiin niille opiskelijoille, jotka eivät olleet koulussa kirjoitelmapäivänä, muissa yksiköissä näin ei ollut tehty.

Ryhmänohjaajat raportoivat opiskelijoiden ottaneen kirjoitelmat vastaan nihkeästi. Kirjoittamisen alkuun pääseminen oli ollut vaikeaa. Yksikössä, jossa itse kävin teettämässä kirjoitelmat, opiskelijat eivät kommentoineet tilannetta mitenkään vaan ryhtyivät kirjoittamaan ohjeistuksen saatuaan. Kirjoittamiseen oli käytetty aikaa 5-30 minuuttia. Osa opiskelijoista oli tarvinnut ohjaajan apua kirjoittamisen aloittamisessa, mutta muuten ne oli kirjoitettu itsenäisesti. Palautuneiden kirjoitelmien laatu oli hyvin kirjava vaihdellen kahdesta sanasta yli sivun mittaisiin tuotoksiin. Suurin osa opiskelijoista oli käsitellyt tukikysymyslomaketta avoimen kysymyslomakkeen tavoin, jolloin kysymykset oli numeroitu ja konseptille oli kirjoitettu vastaukset kysymyksiin. Vain muutamista kirjoitelmista löytyi vapaata, kysymyksistä irtaantunutta pohdintaa. Kirjoitelman kirjoittaneet opiskelijat esittelään koulutusaloittain taulukossa 1. Merkintä M tarkoittaa miestä ja N naista. Numero kirjaimen jälkeen tarkoittaa kirjoitelman järjestysnumeroa. Kirjoitelman palautti seitsemän naista ja 42 miestä.

**TAULUKKO 1.** Kirjoitelman kirjoittaneet opiskelijat

<b>Koulutusala</b> \ <b>Ikä</b>	16-20	21-25	26-30	Yli 30
Tekniikka ja liikenne	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, N19, M20, M32, M33, M36, M37, M41, M42, M43, M44, M45, M47, M49	M26, M27, M35, M38, M40, M46	M39, N48	M1
Luonnonvara-ala				
Kaupan ja hallinnon ala				
Sosiaali- ja terveysala	N22, N24,		N23	
Kulttuuriala	N29	M28, M30, M31, M34		
Matkailu- ravitsemis- ja talousala	N25	N21		

#### 4.2.2 Haastattelujen toteutus

Valitsin teemahaastattelun tiedonkeruumenetelmäksi sen vuoksi, että haastattelu on hyvä menetelmä saada esiin kohdejoukon ajatuksia, tunteita, kokemuksia ja merkitysrakenteita. (Patton 1990, 278) Juuri näitä halusin selvittää omassa tutkimuksessani. Myös ryhmänohjaajat pitivät haastattelua parhaana keinona saada tietoa työkouluopiskelijoiden ajatuksista. Pattonin (1990, 279) mukaan haastattelijan tulee toimia ennen kaikkea niin, että haastateltava päästää haastattelijan omaan maailmaansa. Haastattelun onnistuminen riippuukin paljon haastattelijan taidoista johdattaa haastateltava kertomaan avoimesti ajatuksistaan. Haastattelun vaikeus ja samalla etu on sen joustavuus ja kaksisuuntaisuus; molemmat osapuolet vaikuttavat tilanteen etenemiseen, ja haastattelijan on osattava lukea tilannetta. Sekä tutkija että haastateltava voivat esittää kysymyksiä toisilleen. (Hirsjärvi ym. 1997, 200-201)

Teemahaastattelu poikkeaa strukturoidusta haastattelusta siten, että kysymysten muoto, määrä ja järjestys voivat vaihdella tilanteen mukaan. Haastattelijan tulee varmistaa, että kaikki teemat käydään läpi kaikkien haastateltavien kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 87) Teemahaastattelun rungon (liite 6) muotoilin kirjoitelmista saamani tiedon pohjalta tavoitteena paneutua tarkemmin esiin nousseisiin asioihin. Apuna teemojen suunnittelussa käytin Komosen (2001a, 297-300) ja Takalan (1992, 177-178) väitöskirjojen teemahaastattelurunkoja, joiden aiheet liittyvät samantapaisiin kysymyksenasetteluihin

kuin oman tutkimukseni. Pyrin haastatteluissa joustavuuteen ja luonnolliseen etenemiseen antamalla keskustelun kulun ohjata teemojen käsittelyjärjestystä ja esitettyjä kysymyksiä. Kaikki teemat tulivat kuitenkin läpikäydyiksi jokaisessa haastattelussa.

Haastattelin yhteensä 11 opiskelijaa neljästä eri yksiköstä. Haastateltavia valitessani käytin harkinnanvaraista otantaa, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija valitsee tapaukset oman harkintansa mukaisesti. Tutkija itse päättää, millaiset tapaukset tuottavat parhaiten hänen tarvitsemaansa informaatiota ja milloin aineistoa on riittävästi. (Patton 1990, 169, 182) Kirjoitelmien alustava analyysi ja lukemani raportit työkoulusta antoivat sen kuvan, että työkoulun opiskelijajoukko koostuu hyvin erilaisista persoonista, vaikka yhteisiäkin piirteitä löytyy. Siksi pyrin yksikköjä valitessani saamaan haastateltaviksi molempien sukupuolten eri ikäisiä edustajia mahdollisimman monelta alalta. Haastatteluun osallistui yhdeksän poikaa ja kaksi tyttöä, jotka opiskelevat kuutta perustutkintoa kolmella koulutusosalalla. Sovin haastattelusta kahden opiskelijan kanssa käydessäni heidän koulullaan. Muut haastattelut sovin ryhmänohjaajien välityksellä. Haastateltavien valinta ei tuottanut ongelmia, koska työssäoppimisjaksot olivat lähes joka yksikössä meneillään, ja haastateltaviksi pääsivät yleensä melkein kaikki, jotka olivat koulussa menessän tekemään haastatteluita. Opiskelijat tulivat mielellään haastateltaviksi, vaikka jotkut aluksi hieman kainostelivatkin.

Suoritin haastattelut syyskuun lopulla ja lokakuun alussa. Tein haastattelut kouluilla tyhjissä luokissa tai toimistoissa. Haastattelin jokaista opiskelijaa yksitellen. Ennen nauhoituksen käynnistämistä kerroin opiskelijoille haastattelun tarkoituksesta ja siitä, että tiedot ovat luottamuksellisia. Joistakin haastateltavista aisti jännittyneisyyttä haastattelun alussa, mutta yleensä tilanteet rentoutuivat haastattelun edetessä. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia. Haastattelujen jälkeen kirjoitin lyhyet muistiinpanot siitä, millaiseksi olin kokenut haastattelutilanteen. Taulukossa 2. esitellään haastatteluun osallistuneet opiskelijat koulutusaloittain. Opiskelijoiden nimet on muutettu.

**TAULUKKO 2.** Haastatellut opiskelijat (11)

<b>Nimi</b> (muutettu)	<b>Ikä</b>	<b>Koulutusala</b>
Arttu	20	Tekniikka ja liikenne
Eero	17	Tekniikka ja liikenne
Harri	21	Tekniikka ja liikenne
Ilari	25	Tekniikka ja liikenne
Jesse	18	Tekniikka ja liikenne
Kimmo	18	Tekniikka ja liikenne
Lotta	19	Sosiaali- ja terveysala
Markus	25	Sosiaali- ja terveysala
Nina	27	Sosiaali- ja terveysala
Olli	24	Luonnonvara-ala
Panu	18	Luonnonvara-ala

### 4.3 Aineiston analyysi

Aloitin analyysin kirjoitelmien kirjoittamisella koneelle kaikkien 49 kirjoitelman saavuttua. Tutustuin aineistoon lukemalla kirjoitelmia läpi ja etsimällä vastauksia kirjoitelmien tukikysymyksiin. Tietokoneen Microsoft Word 97-ohjelman avulla poimin kirjoitelmista vastaukset kysymyksiin. Pian kuitenkin huomasin, että aineisto pilkkoutui liikaa, eikä sitä ollut järkeä tarkastella yksittäisten kysymysten kautta. Jatkoin kirjoitelmien lukemista tehden niihin eri värisiä alleviivauksia ja reunahuomautuksia, jolloin löysin teksteissä toistuvat teemat. Käsittelin tekstejä edelleen Word-ohjelmalla ryhmitellen leikkaa ja liima –toimintojen avulla tekstipätkät löytämiäni teemaotsikoiden alle. Löysin kirjoitelmista tietoa opiskelijoille tärkeistä työkoulun piirteistä ja opiskelun merkityksistä. Työkoulun piirteissä korostuivat työkeskeinen ja yksilöllinen opetus sekä rento ilmapiiri ja ihmissuhteet. Jaoin opiskelun merkitykset kahden pääotsikon alle: nykyhetki ja tulevaisuus.

Purin haastattelut (11) nauhalta tekstiksi mahdollisimman pian haastattelun tekemisen jälkeen. Koska tein yksiköissä käydessäni useamman haastattelun peräkkäin, en voinut purkaa joka haastattelua ennen seuraavan tekemistä. Pyrin kuitenkin kirjoittamaan edellisessä yksikössä tekemäni haastattelut ennen seuraavaan yksikköön menemistä. Aloitin haastattelujen analysoinnin lukemalla ne läpi moneen kertaan tehden samalla alleviivauksia ja reunahuomautuksia. Reunoihin kirjoittamieni teemaehdotusten pohjalta tein alustavan teemakortiston. Korttien otsikoiksi tulivat edelliset koulut, kouluun

hakeutuminen & alavalinta, minä oppijana, motivaatiosta, koulua haittaavat asiat, ihmissuhteet, osallisuuden kokemukset, opiskelun kuvauksia, tulevaisuus, tuki & pärjääminen, suhde koulutukseen & työhön & ammattiin, harrastukset & vapaa-aika. Printtasin haastattelut ja leikkasin tekstistä katkelmia, jotka asetin teemakorttien päälle pinoihin. Käytännössä alustavan teemoittelun hyöty oli siinä, että sain karsittua heti alussa turhaa tekstiä pois.

Totesin pian, että teemat olivat eri tasoisia ja mukana oli edelleen turhaa tietoa. Palasin uudelleen kokonaisten tekstien lukemiseen, mutta tällä kertaa otin huomioon tutkimuskysymykset ensimmäistä teemoittelua tarkemmin. Niiden avulla tekstit alkoivat jäsentyä kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Samalla pystyin yhdistämään kirjoitelmien ja haastattelujen tiedot yhdeksi kokonaisuudeksi. Aiemmin kirjoitelmista löytämäni nykyhetki ja tulevaisuus -teemat täydentyivät menneisyys -teemalla, ja nykyisyys jakaantui neljään kategoriaan. En edelleenkään ollut täysin tyytyväinen lopputulokseen, sillä havaitsin yhden ryhmistä sopivan kahden muun sisälle. Päätinkin jakaa kategorian sisällöt muihin kolmeen, jolloin kategorioiksi jäivät koulun merkitykselliset toimintatavat, opiskelu suhteessa muihin ja opiskelu suhteessa itseen. Näitä teemoja pyrin tarkastelemaan raportissani teoriaan tukeutuen.

Raporttia kirjoittaessani huomasin, että lopputulos on paljolti kiinni tietystä aineistonkeruun ja analyysin onnistumisesta, mutta myös tutkijan omista valinnoista esitystavan suhteen. Aluksi ajattelin kirjoittaa opiskelukokemuksista ja merkityksistä oman kappaleen kummastakin, mutta alustavaa tekstiä kirjoitettuani huomasin kokemusten ja merkitysten olevan niin toisiinsa kietoutuneita, että olisin joutunut toistamaan samoja asioita vähintään kahteen kertaan, kenties vain hieman eri näkökulmasta. Tämän välttääkseni päätin kirjoittaa vain yhden laajan kappaleen merkityksistä, jolloin kokemukset näkyvät merkitysten perustana ja suuntaajana, tai päinvastoin.

Kirjoitettuani löydökseni opiskelukokemuksista ja merkityksistä syvennyin pohtimaan opiskeluun kiinnittymistä. Ensin selvitin Komosen (2001) ja Koskelan (2002) väitöskirjojen avulla, mitä asioita heidän mielestään kiinnittymiseen liittyy. Vertailin merkityksistä kertovaa tekstiäni heidän teorioihinsa, ja totesin, että kertoessaan merkittävistä opiskelukokemuksista ja opiskelulle antamistaan merkityksistä opiskelijat

olivat samalla puhuneet asioista, jotka saavat heidät kiinnittymään opiskeluun. Koska pelkkä vertailu ei mielestäni riittänyt syventämään analyysiä, palasin aineistoliuskojen pariin selvittääkseni, löytyykö opiskelijoiden kertomuksista erilaisia painotuksia kiinnittymisen suhteen. Melko pian huomasin, ettei melko ylimalkaisesti kirjoitetuista kirjoitelmista löytynyt tarpeeksi selkeitä eroja. Sen sijaan totesin niiden uudelleenlukemisen vahvistavan aiempia havaintoja opiskelun merkityksellisistä asioista. Näin ollen kirjoitelmien merkitys jäi tässä vaiheessa analyysiä suuntaantavaksi, ja tarkemman analyysin tein haastatteluista. Niiden perusteella löysin neljä kiinnittymistyyppiä, jotka erosivat toisistaan neljän ominaisuuden suhteen. Oli sinänsä helppo huomata erilaiset painotukset opiskelijoiden kerronnasta, mutta vaikeampaa oli tiivistää monitahoiset ilmiöt vertailtavaan muotoon. Lopulta päädyin ilmoittamaan ominaisuudet yksinkertaisesti asteikolla suuri ja pieni. Raporttini kuudennessa luvussa pyrin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni esittelemällä kokemusten ja merkitysten kautta esiin tulleet kiinnittymisen yleiset tekijät sekä haastatteluaineistosta löytyneet kiinnittymistyytit, joita vertailen Komosen kiinnittymisen ja Koskelan sitoutumisen teorioihin. Lopuksi sijoitan kiinnittymistyytit merkityskenttään.

#### **4.4 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä**

Tutkimuksen tekemiseen liittyvien eettisten näkökulmien pohdinta on osa tutkimusta alkaen aiheen valinnasta raportointiin asti. Valinnat, joita varsinkin ihmistieteiden parissa toimiva tutkija tekee, eivät ole vain metodeihin ja teorioihin liittyviä vaan koskettavat yksittäisiä ihmisiä, mikä korostaa tutkijan vastuuta. Tutkijan tulee esittää itselleen kysymyksiä: ”minkä vuoksi teen juuri tätä tutkimusta, kenelle tutkimuksen tulokset ovat merkittäviä?” (Hirsjärvi 1997, 27) Omassa tutkimusprosessissani suuri innoittaja on ollut se, etten ole tehnyt tutkimusta vain omasta mielenkiinnostani vaan työstäni ollaan kiinnostuneita myös työkoulun puolella. Toisaalta kiinnostus on myös tuottanut paineita: entä jos työni ei miellytä lukijoita? Olen tiedostanut vaaran löytää ja esitellä vain sellaisia tuloksia, joiden uskon miellyttävän työkoulun henkilökuntaa. Siksi olenkin yrittänyt pitää haastatteluja tehdessäni korvat ja mielen auki opiskelijoiden sanoille. Tekstejä analysoidessani olen pyrkinyt löytämään ja säilyttämään ne merkitykset, joita he ovat tahtoneet antaa asioille.



Tutkimuksenteon kaksi perinteistä eettistä ohjesääntöä edellyttävät, että henkilöiden on osallistuttava tutkimukseen tietoisesti ja vapaaehtoisesti ja että heille on aiheutettava vähin mahdollinen haitta. (Bogdan & Biklen 1998, 43) Tutkittavien tulee tietää, mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään, mitä siihen osallistuminen heiltä edellyttää, ja mitä seurauksia tutkimukseen osallistumisesta voi olla. Seurauksilla ei tarkoiteta ainoastaan esimerkiksi henkilöllisyyden suojaamiseen liittyviä asioita vaan myös niitä henkisiä prosesseja, joita tutkimukseen osallistuminen voi käynnistää. Varsinkin jos tehdään haastatteluja vaikeista henkilökohtaisista kokemuksista, tutkijan on tunnettava vastuunsa ja säilytettävä herkkyytensä sen suhteen, kuinka pitkälle haastattelun voi viedä. Tutkittavalla on myös oltava oikeus keskeyttää tutkimus omalta kohdaltaan silloin kun hän haluaa. (Kvale 1996, 109-120)

Tutkimusteemani käsittelivät osittain hyvin henkilökohtaisia asioita perhesuhteista alkoholinkäyttöön. Yritin tunnustella haastateltavien tunnelmia haastattelun kuluessa siten, että vaikka kävimme läpi kaikki teemat, kysymykset saattoivat vaihdella. Esimerkiksi jos haastateltava kertoi hieman vaivautuneena, ettei ole saanut tukea vanhemmiltaan opiskeluunsa, saatoin jättää vanhempiin liittyvät kysymykset vähemmälle ja keskittyä muihin opiskelijan tärkeäksi kokemiin henkilöihin. Näin jälkeempinä arvioiden oma ongelmani oli ennemminkin liiallinen hienotunteisuus kuin turha uteliaisuus. Liassa hienotunteisuudessa on se vaara, että tarpeellisia tarkentavia kysymyksiä jää kysymättä.

Tutkijan on taattava tutkimukseen osallistuvien yksilöllisyyden suoja niin, ettei tutkittavien tunnistamisen mahdollistavaa tietoa raportoida tutkimuksessa. Erityisesti haastattelujen kohdalla tutkija voi joutua pohtimaan, miten tuoda tutkittavien mielipiteet esiin rehellisesti, mutta kuitenkin anonymiteetti säilyttäen. Haastattelijan tulee pyrkiä käsittelemään yksittäisistä haastatteluista samaansa tietoa ilmiöiden ja teemojen tasolla, jolloin yksittäisten kommenttien antajalla ei ole merkitystä. Haastattelijalla voi myös kesken haastattelun varmistaa, että haastateltava ymmärtää tutkimustilanteen. (Syrjäläinen 1995, 88) Itse törmäsin haastatteluja tehdessäni siihen, että jotkut opiskelijat ujostelivat kertoa kriittisiä ajatuksiaan työkoulusta. Kun kerroin uudestaan, etteivät haastattelunauhat päädy opettajien kuultavaksi ja nimet muutetaan valmiissa työssä, opiskelijat vapautuivat huomattavasti. Kenties osa opiskelijoista jännitti ennen haastattelua sen verran, että antamani informaatio meni ohi korvien.

#### 4.5 Luotettavuuden arviointia

Koska laadullisen tutkimuksen ominaiset piirteet läpäisevät koko tutkimusprosessin, tulee laadullisin menetelmin tehdyn tutkimuksen onnistumista arvioida laadulliselle tutkimukselle tyypillisin menetelmin. Mäkelän (1990, 47-48) mukaan olennaista laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on aineiston merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus ja toistettavuus.

Aineiston merkittävyyttä voi olla hankala perustella, koska sille ei ole olemassa ennalta määrättyjä kriteereitä. Tutkijan tuleekin perustella raportissaan, miksi hän on kerännyt aineistoa valitsemillaan menetelmillä valitsemaltaan kohdejoukolta. (Mäkelä 1990, 47-48) Työkoululaisten koulukokemuksien ollessa kiinnostuksen kohteena oli luonnollista kysyä heiltä itseltään heidän omia näkemyksiään, ja haastattelu oli siihen sopiva menetelmä. Ehkä omassa työssäni kohdetta ja menettelytapaa olennaisempi kysymys onkin aineiston luonnollisuus. Oliko tilanne niin luonnollinen, että opiskelijat uskalsivat puhua todellisia mielipiteitään? Koska tapasin suurimman osan haastateltavista vain kerran, on myönnettävä, että tilannetekijöillä monessakin merkityksessä saattoi olla vaikutusta haastateltavien puheeseen. Haastattelun sujumiseen saattoi vaikuttaa se, mitä oli tapahtunut ennen haastattelua koulussa tai heidän muussa elämässään, samoin kuin se, miten haastattelijana osasin luoda luottamuksellisuuden tuntua.

Puheen ja tekstin luotettavuuteen liittyy kieli, jota haastattelija ja haastateltava käyttävät. Ongelmia voi syntyä, jos tutkija ja tutkittava ymmärtävät keskeiset käsitteet eri tavoin, jolloin haastateltava puhuu asian vierestä ja tutkija sisällyttää aineistoa analysoidessaan haastateltavan sanoihin merkityksiä, joita hän ei ole tarkoittanut. Yhteisymmärrys tulisi varmistaa, mikä onnistuukin usein haastattelussa, jossa sekä haastateltava että haastattelija voivat kysyä tarkentavia kysymyksiä. (Syrjäläinen 1995, 88) Omat haastateltavani kysyivät usein, jos eivät ymmärtäneet kysymystä, tai kertoivat avoimesti, jos kokivat kysymyksen muuten vaikeaksi vastata. Haastattelujen edetessä pyrin muokkaamaan kysymyksenasetteluani haastateltavilta saamani palautteen avulla. Esimerkkinä saamastani palautteesta kommentit kesken haastattelujen:

*Eero: Kauheen monimutkasesti kysyt noita kysymyksiä.*

*Nina: Voisitko toistaa? (nauraa)*

Kohteen kyvyttömyys ilmaista itseään voi haitata tutkimuksen laadukkuutta. Tällainen tilanne voisi olla kyseessä esimerkiksi maahanmuuttajia haastatellessa. Yksi haastateltavista kertoi heti haastattelun alussa asuneensa Suomessa vain viisi vuotta. Sovimme, että hän kysyy heti, jos ei ymmärrä jotakin. Haastattelusta tuli hieman muita lyhyempi, mutta en kokenut, ettemmekö olisi ymmärtäneet toisiamme. Kirjoitelmissa erään ryhmänohjaajan ilmaisema opiskelijoiden ”kammo kynähommia kohtaan” ja lukivaikeudet todennäköisesti haittasivat joidenkin opiskelijoiden ilmaisun runsautta. Komonen (2001, 84) toteaa väitöskirjassaan, että hänen haastattelemansa poikien vastaukset olivat lyhyempiä kuin tyttöjen vastaukset. Omassa tutkimuksessani suurin osa aineistontuottajista oli poikia. Mielestäni voidaan kysyä, onko ilmaisun runsaus välttämättä laadun mitta, varsinkin jos voidaan olettaa, ettei lyhyempi ilmaisu johdu asioiden salaamisesta vaan henkilöille tyypillisestä tavasta ilmaista itseään. Eikö lyhyesti ja ytimekkäästi kirjoitettu tai sanottu lause voi olla aivan yhtä totuudellinen kuin monisanainen tuotos? Myönnettävä on kuitenkin, että pelkkien kirjoitelmien perusteella tulkintani olisivat olleet hataralla pohjalla. Opiskelijat kertoivat kirjoitelmissa asioista toteavaan sävyyn, harvemmin ajatuksiaan perustellen. Puhuttu kieli oli kirjoitettua ilmeikkäämpää ja täydempää, ja haastattelijan mahdollisuus lisäkysymyksiin tarkensi tietoja.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla, joka tarkoittaa useamman kuin yhden keinon käyttämistä tiedon hankkimiseksi tutkimuskohteesta. Triangulaatiomenetelmiä on useita, joista esittelen tässä vain itse käyttämäni menetelmätriangulaation. Menetelmätriangulaatiota käytettäessä hankitaan samasta kohteesta tietoa vähintään kahdella eri menetelmällä. (Cohen & Manion 1990, 269-275) Triangulaatio varmentaa tutkimuksen luotettavuutta, koska se vähentää menetelmistä itsestään johtuvia virheitä ja antaa mahdollisuuden arvioida esimerkiksi tutkittavien kertomusten todenmukaisuutta. (Patton 1990, 188) Omassa tutkimuksessani opiskelijoiden kirjallisen ilmaisun rajoittuneisuus saattoi aiheuttaa Pattonin tarkoittamaa menetelmästä johtuvaa virheellisyttä. Tutkimuksen luotettavuus parani käyttäessäni tiedonkeruumenetelmänä sekä kirjoitelmia että haastatteluita, koska haastatteluissa sain lyhyiden ilmausten lisäksi pitkiä ja perusteltuja vastauksia. Kirjoitelmista ja haastatteluista saatu informaatio oli yhteensopivaa ja toisiaan tukevaa, joten ainakin yleisellä tasolla tutkittavien kertomuksia voidaan pitää todenmukaisina.

Laadullisen aineiston riittävyydelle ei ole olemassa numeraalisia määritelmiä, vaan tutkijan tulee itse päätellä, milloin aineisto on ”kylläntynyt”. Tällöin uudet tapaukset eivät enää tuo uusia piirteitä. (Mäkelä 1990, 52) Jotta tietäisi, milloin kylläntymisen eli saturaation saavuttaa, on tiedettävä, mitä aineistosta etsii. Eskola & Suoranta (1998, 63) painottavat tutkijan aiheeseen ja teoriataustaan perehtyneisyyden merkitystä, jotta aineistosta osaa löytää olennaisia asioita. Omassa tutkimuksessani kirjoitelmat muodostivat aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen. Niitä alustavasti luettuani totesin monien kirjoitelmien olevan melko lyhyitä, eivätkä opiskelijat olleet juurikaan perustelleet mielipiteitään. Lisäksi kirjoitelmia oli palautunut oletettua vähemmän. Kirjoitelmien alustavan analysoinnin jälkeen olikin helppo pysyä alkuperäisessä suunnitelmassa haastattelujen tekemisestä. Noin kuuden haastattelun jälkeen litteroiduista teksteistä oli mahdollista löytää tiettyjä toistuvia teemoja. Koska huomasin eri yksiköistä olevien eri alojen opiskelijoiden tuovan esille erilaisia asioita, tein vielä viisi haastattelua. Niiden jälkeen päätin aineistoa olevan riittävästi. Viimeisinä tekemäni haastattelut toivat kyllä joitakin uusia näkökulmia, mutta eivät enää nostaneet esiin uusia teemoja.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Koska tutkijan henkilökohtaiset ratkaisut vaikuttavat läpi tutkimuksen, tulee tutkijan kertoa tutkimusraportissaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ratkaisuksistaan ja niihin johtaneista perusteista. Syrjäläisen (1995, 78) mukaan tutkijan ratkaisuja suuntaavat hänen persoonallisuutensa, arvonsa ja elämänsähistoriansa. Jotta tutkimus olisi loogista ja perusteltua, tutkijan tulee tiedostaa oma roolinsa ja olla valmis raportoimaan myös siihen liittyvistä seikoista. Menetelmiin liittyvät ratkaisut, kuten luokittelu- ja tulkintasäännöt, tulee esittää niin yksityiskohtaisesti, että toinen tutkija voisi päästä sääntöjä soveltamalla samoihin tuloksiin. Analyysi on arvioitavissa silloin, kun lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja muodostamaan siitä oman näkemyksensä. Vaikka tulkinta on usein intuitiivista eikä tutkijan ole helppo itsekään tunnistaa kaikkia analyysin vaiheita, tulisi hänen pyrkiä mahdollisimman täydelliseen prosessin kuvaukseen. Tässä apuna voi olla esimerkiksi tutkimuksen edetessä säännöllisesti pidetty tutkimuspäiväkirja. (Eskola & Suoranta 1998, 20, 211-219; Mäkelä 1990, 53)

Jotta lukija saisi jonkinlaisen kuvan tutkijan persoonasta ja elämänhistoriasta, lienee paikallaan kertoa itsestäni muutamalla sanalla. Olen 27-vuotias suomalainen aviovaimo. Opiskelu-uraa on päässyt kertymään runsaan puoleisesti, sillä lukion jälkeen olen opiskellut ensin sosiaalikasvattajan opistotasoisena, kolmevuotisen tutkinnon, ja valmistumistuttuani aloitin erityisopettajakoulutukseen. Työuraa on sen sijaan vähemmän. Vaihtelevien kesätöiden lisäksi olen toiminut vain vuoden verran kiertävänä erityisopettajana. Erityisopettajakoulutus on kiinnostanut minua jo yläasteelta asti, jolloin levottomalta luokaltamme muutama oppilas siirtyi tarkkiksen puolelle. Mielestäni ihmettelin, mitä erityistaitoja erityisopettajalla oli, kun hän pärjäs sellaisten oppilaiden kanssa, joiden kanssa muut opettajat tuntuivat varsin avuttomilta. Ajattelin, että jos minusta joskus tulee opettaja, haluan olla mahdollisimman hyvä sellainen, siis erityisopettaja. Mielestäni oli näin jälkepäin katsoen itselleni tyypillistä se, että pidin hyvän opettajan tuntomerkinä hänen kykyään pärjätä oppilaiden kanssa, en niinkään sitä, kuinka paljon hän tietää. Kiinnostukseni on siis jo varhaisessa vaiheessa kohdistunut yksilöihin ja suhteisiin, jotka nähdään työkoulussa yhtenä toiminnan lähtökohtana.

Jos mennään vielä syvemmälle tutkijan arvoihin ja elämänhistoriaan, voidaan löytää perustelu kiinnostukselle yksittäistä syrjäytymisvaarassa olevaa nuorta kohtaan tutkijan kristillisestä maailmankatsomuksesta, jossa olemisen oikeutus ja ihmisarvo ovat olemassa luomisen perusteella, ei saavutusten. Kristillisen lähimmäisenrakkauden periaate käy mielestäni yksiin sosiaalipedagogiikkaan kuuluvan heikommassa asemassa olevien oma-apuun auttamisen kanssa. Olen toiminut opiskeluvuosieni aikana vapaaehtoisena monenlaisessa kristillisessä nuorisotyössä, josta saamieni kokemusten sekä kirkon nuorisotyönohjaajana toimivan mieheni kautta olen pysynyt mukana nuorten maailmassa. Näin ollen oli luonnollista valita tutkimuksen kohteeksi nuoret.

Tutkimukseni aiheen valinta ei ollut aluksi ollenkaan itsestäänselvyys, vaan tuskailin pitkään erilaisten vaihtoehtojen välillä. Alun perin päädyin toiseen aiheeseen, mutta työ ei alkanut luistaa, koska en kokenut löytäväni aiheeseen sopivia itseäni kiinnostavia menetelmiä. Kuultuani työkouluhankkeen kaipaavan graduntekijää otin selvää, mistä hankkeessa on kyse. Asia alkoi kiinnostaa lähinnä kahdesta syystä. Sosiaalipedagogiikka toiminnan taustalla olevana teoriana alkoi vaikuttaa tutustumisen arvoiselta, sillä koin, etten ollut löytänyt pitkästä opiskelu-urastani huolimatta omaan

ajatteluuni sopivaa, opettajantyöhön sovellettavaa käyttö- tai taustateoriaa. Ehkäpä se nyt löytyisi. Toisekseen vaihtoehtopedagogiset ratkaisut kiinnostivat, vaikka ammattikoulumaailma sinänsä tuntuikin melko vieraalta. Opiskelin sosiaalikasvattajaksi aikana, jolloin ammattikorkeakouluihin oltiin siirtymässä, ja ryhmämme sai toimia monenlaisten pedagogiikkojen koekaniinina. Ajatus siitä, että asioita voi ja kannattaa tehdä eri tavoilla, oli jäänyt mieleen itämään. Myös tieto tutkimuksen tarpeellisuudesta Työkouluhankkeelle innosti.

Oman tutkimukseni kohdalla on vaikea sanoa, kumpi tuli ensin, aihe vai menetelmä. Päätettyäni tehdä tutkimusta työkoulusta sain Komoselta aiheuuttelon, josta valitsin aiheen, johon arvelin kvalitatiivisen tutkimusotteen sopivan. Vaikka pidin sekä kvalitatiivisten että kvantitatiivisten menetelmien käyttöä mahdollisena, kvalitatiivinen lähestymistapa tuntui omemmalta. Teksti, puhe ja kieli ovat aina kiinnostaneet numeroita enemmän, eikä tutkimusprosessi ole käsitystäni muuttanut. Opiskelijoiden haastattelemisen, aineistojen lukeminen ja niistä näytteiden valitseminen raporttiin ovat olleet tutkimuksen mielenkiintoisinta antia. Uskon, että opiskelijoiden murteelliset, aidot ilmaisut tuovat heidän todellisuutensa paremmin esiin kuin monimutkaisimmatkaan korrelaatiot.

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös yleistämisen kannalta. Laadullisen tapaustutkimuksen yleistettävyyden tarpeellisuudesta on esitetty erilaisia näkemyksiä. Stake esittää, ettei tapaustutkimukselta tarvitse vaatia yleistystä, vaan tutkimuksen arvo mitataan sen mukaan, millaisen hyödyn muut saavat tutkimuksesta. Stake kutsuu tapaustutkimukselle mielestään ominaista yleistämistä luonnolliseksi yleistämiseksi, joka on intuitiivista ja empiiristä. Luonnollinen yleistäminen tarkoittaa sitä, että kun tutkija tuo raportissaan mahdollisimman perusteellisesti esiin tietoa kohteesta ja sen erityisistä piirteistä, voi lukija löytää kohteiden ja asioiden samanlaisuudet. (Stake 2000, 21-23) Näkemystä on arvosteltu siitä, että löydettyjä tuloksia voitaisiin käyttää toisten tapausten ymmärtämiseen vain, jos tapaukset ovat samanlaisia. Myös tapausten erilaiset piirteet voivat olla valaisevia ja kertoa olennaisia asioita. (Donmoyer 2000, 55)

Lincoln ja Cuba (2000, 36-40) puolestaan ovat sitä mieltä, että tutkimustulosten arvo riippuu siitä, miten ne ovat siirrettävissä toiseen asetelmaan. Koska siirrettävyyden aste riippuu kontekstien samanlaisuudesta, tutkijan tulee tarkasti raportoida kohteensa

konteksti, jotta lukija voi arvioida siirrettävyyttä. Kuitenkin Lincoln ja Cuba toteavat, että jos olojen ja ajan merkitys otetaan tutkimuksessa huomioon, ei yleistyksiä voida tehdä. Kahden eri tapauksen olosuhteet eivät koskaan ole täysin samanlaiset, ja samakin kohde muuttuu ajan kuluessa. Yleistysten sijaan tulisikin puhua työhypoteeseista, jotka eivät ole lopputuloksia vaan väliaikaisia suhteessa alkuperäiseen ja muihin tilanteisiin.

Gomm, Hammersley ja Foster (2000, 102-105) näkevät yleistämisen kaikesta siihen liittyvästä vaikeudesta huolimatta tarpeelliseksi. Yleistämistä tapahtuu heidän mielestään joka tapauksessa, minkä vuoksi huomiota tulisi kiinnittää yleistämisen laatuun ja perusteltavuuteen. Yleistämisestä on kyse esimerkiksi silloin, kun on kyseessä suuri populaatio, josta valitaan muutamia, jotka edustavat koko joukkoa. Jos tietoa laajemmasta populaatiosta tai sen sisältämästä tapauksesta on saatavilla, tutkijan pitäisi käyttää sitä hyödykseen tapauksia valitessaan sekä analyysiä tehdessään. Valinnan kannalta on hyödyllistä tietää, minkä ominaisuuksien suhteen tapaukset ovat samanlaisia tai heterogeenisiä. Tapausten valinnassa tutkija voi käyttää apuna myös menetelmiä, joiden avulla saadaan tietoa laajan populaation tyypillisistä piirteistä. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi surveyt. Omassa tutkimuksessani kirjoitelmat toimivat eräänlaisena alustavan tiedon hankintakeinona, joiden perusteella sain suuntaa antavaa tietoa laajemmasta joukosta ja joiden perusteella suunnittelin haastatteluita.

Toinen yleistämisen tyyppi on yleistäminen tapauksen sisällä, mikä on lähes väistämätöntä, koska kaikkea ei voi tutkia. Usein tapausta tutkitaan vain tietyn ajan kuluessa ja tapauksen sisältä valitaan tutkittavaksi muutamia henkilöitä, joilta saatavan tiedon uskotaan koskevan koko tapausta. (Gomm ym. 2000, 108-111) Omassa tutkimuksessani keräsin tietoa kahdessa otteessa, keväällä ja syksyllä, mikä on luonnollisesti parempi kuin kaiken tiedon kerääminen samalla kertaa. Kuitenkin kontaktini opiskelijoihin olivat hyvin lyhyitä, pistokokeenomaisia, mikä heikentää tulosten yleistettävyyttä. Kuten jo aiemmin totesin, tilannetekijöillä on voinut olla suuri vaikutus yksittäisessä haastattelussa. Toisaalta voidaan pohtia tutkittavan aiheen ”suhdanneherkkyyttä”. Voivatko opiskelijoiden käsitykset merkityksistä vaihdella päivittäin? Jos olisin halunnut tietoa vaikkapa opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksesta, olisin luultavasti näillä menetelmillä ja kertakäynneillä saanut erittäin väärän kuvan tilanteesta, koska vuorovaikutuksen selvittäminen olisi edellyttänyt havainnointia useaan kertaan. Koska tutkimuksessani on kuitenkin kyse

merkityksistä, pidän käyttämiäni menetelmiä sopivina. Voi tosin olla, että esimerkiksi opiskelijoiden haastattelemisen useampaan kertaan olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja sitä kautta tulosten yleistettävyyttä. Kuitenkin haastatteleman opiskelijat edustivat mielestäni tapausta hyvin, sillä he opiskelivat useaa alaa monesta yksiköstä, olivat eri ikäisiä ja kumpaakin sukupuolta, ja heidän kauttaan tuli esiin sekä kaikille yhteisiä näkemyksiä että opiskelijoita toisistaan erottavia asioita, eli tapauksen tyypillisuus ja heterogeenisuus.



## 5 OPISKELUKOKEMUKSET JA OPISKELUN MERKITYKSET

Ennen kuin voi eritellä opiskelun merkityksiä, on määriteltävä, mitä opiskelulla ja koulutuksella tarkoitetaan. Opiskeluksi kutsutaan erään määritelmän mukaan yksilön intentionaalista toimintaa, jonka intentiona eli tavoitteena on tietyn sisällön oppiminen. Oppimisen kohteena voi olla jonkun osaamisen oppiminen tai osaamisen hankkimis- ja käyttötaitojen oppiminen. Kun yksilö tietoisesti edistää omaa oppimistaan, voidaan sanoa, että hän opiskelee. Opiskelu ei siis ole pelkkää kurssilla oloa, jolloin oppija voi olla mukana muussakin tarkoituksessa kuin omaan oppimiseen pyrkien. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 10-11)

Koulutus puolestaan on toimintaa, jolla pyritään muuttamaan koulutettavan tietoja, taitoja, arvoja, asenteita ym. Tavoitteena on muuttaa yhteisön käytänteitä ja ratkaista yhteiskunnan ja sen jäsenten ongelmia. Koulutuksen avulla yhteiskunta vaikuttaa yksilöiden maailmankuvan muodostumiseen sekä siihen, miten yksilöt oppivat toteuttamaan omaksumiaan tietoja ja arvoja. Koulutusta on tutkittu eri tieteenalojen piirissä lähinnä seuraavista näkökulmista: koulutuksen järjestelmän ja hallinnan taso, didaktiikan taso, oppisaavutusten evaluoinnin ja kontrollin taso sekä oppimis- ja opetusprosessi ihmisen toimintana ja näiden toimintaprosessien säätely. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 8-14)

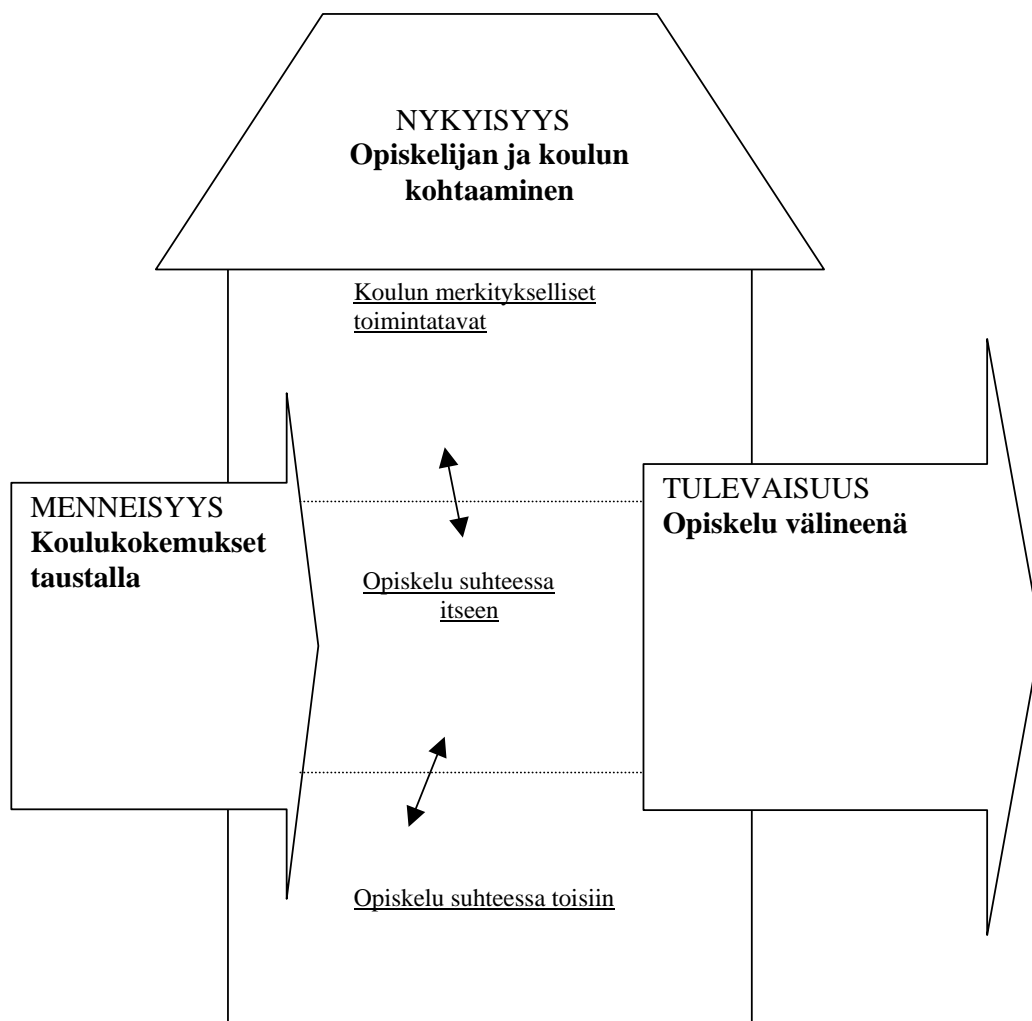
Edellisistä määritelmistä saa sen käsityksen, että opiskelulla tarkoitetaan opiskelijan omaa toimintaa, koulutuksella häneen ulkoa suuntautuvia toimenpiteitä. Itse tarkoitan työkouluilaisten opiskelukokemuksia tutkiessani opiskelulla jonkinlaista edellisten määritelmien välimuotoa. Opiskelijat ottavat osaa ulkoa suuntautuvaan toimenpiteeseen, mutta eivät passiivisina vaan itse oppimiseen osallistuen. Toisaalta opiskelu ei välttämättä ole jatkuvasti intentionaalista ja tietoista, sillä siihen sisältyvät myös ne hetket, jolloin ollaan kurssilla, koska järjestelmä sitä edellyttää. Käytän omassa tekstissäni sanaa opiskelu, koska tarkoitan sillä juuri tämänhetkistä, työkouluissa

tapautuvaa opiskelua. Kirjallisuudessa käytetään sanaa koulutus. Antikainen (1991) etsii koulutuksen merkitystä, Houtsonen (2000) tarkastelee koulutuksen merkitystä identiteetille, Kauppila (2000) pohtii koulutusta elämänkulun rakentajana. Olen käyttänyt heitä ja muita lainatessani sanoja opiskelu ja koulutus jokseenkin synonyymeinä.

Opiskelun mielekkyydeksi kutsutaan sitä, pitääkö opiskelija opittavaa sisältöä omien uskomustensa mukaisesti hyväksyttävällä tavalla olemassa olevana ja siitä saatavaa tietoa totuudenmukaisena. Opiskelun merkityksellisyydeksi kutsutaan sitä, pitääkö opiskelija opittavaa sisältöä omien uskomustensa mukaisesti tärkeänä ja sen oppimista itselleen hyvänä ja mieluisena. Vaikka opiskelija pitäisikin oppimista mielekkäänä eli ilmiötä olemassa olevana ja siitä saatavaa tietoa totuudenmukaisena, hän ei välttämättä pidä sitä itselleen merkityksellisenä. Jos opiskelija tulkitsee ilmiön merkitykselliseksi itselleen, hän pitää oppimiseen johtavaa toimintaa tärkeänä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 46-47)

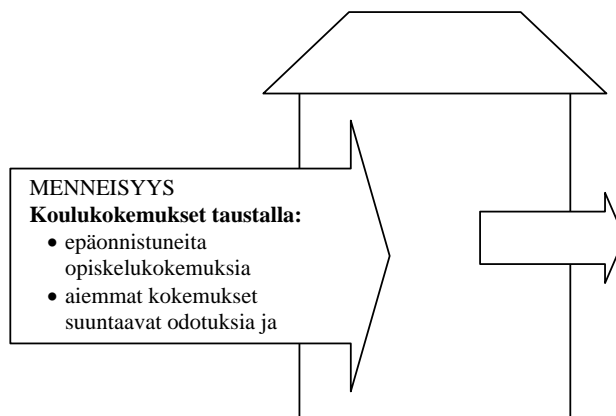
Opiskelussa tulee olla jotakin mieltä tai järkeä, älyllistä aktiivisuutta, ja sen täytyy tuntua tärkeältä. Mielekkyys ja merkityksellisyys sisältävät sekä kognitiivisia että affektiivisia aineksia, jotka ovat kietoutuneita toisiinsa. Affektiivinen merkityksellisyys tarkoittaa sitä, kun opittava asia saa tunteenomaisesti koetun merkityksen, joka sisältyy tarpeisiin, asenteisiin ja emootioihin. Kognitiivinen merkityksellisyys tarkoittaa yksittäisen asian opiskelun käsittämistä suhteessa yksilön etäisempiin päämääriin ja laajempaan toimintaan. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 48-49)

Koska Itä-Suomen työkoulu jakaantuu kuuteen yksikköön, opintojen järjestämisessä on luonnollisesti eroja yksiköittäin ja koulutusaloittain. Olen pyrkinyt tutkimuksessani selvittämään kokemuksia ja merkityksiä yleisemmällä tasolla, en tarttuen yksittäisten yksikköjen erityispiirteisiin. Aineistoa analysoidessani totesin, että merkityksiä on tarkasteltava kahdessa tasossa, vertikaalisesti ja horisontaalisesti. Merkitykset esiintyvät aikajanalla, jolloin menneisyys muodostaa taustan nykyhetkessä annetuille merkityksille ja tulevaisuus on tavoite, johon tähdätään. Nykyhetkessä merkitykset jakautuvat kolmeen ryhmään: koulun toimintatapojen kautta peilautuvat merkitykset, opiskelun merkitys suhteessa toisiin ja merkitykset suhteessa opiskelijaan itseensä. Kuvio 1:ssä esitetään merkitysten jakautuminen ajassa ja tasoissa.



**Kuvio 1.** Opiskelun merkitykset

## 5.1 Menneisyys – koulukokemukset taustalla



**Kuvio 2.** Menneisyyden merkitys opiskelukokemuksille

Työkoulun opiskelijoille on tyypillistä vertailla työkoulua edellisiin koulukokemuksiin. Opiskelijat kokevat yrittäneensä opiskelua väärällä alalla, väärässä paikassa, väärin menetelmin. Yhdeksällä haastateltavista on takanaan vähintään yksi keskeytynyt opiskeluyritys joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa, kaksi on tullut työkouluun suoraa peruskoulusta. Opiskeluyritysten lomaan on mahtunut erilaisia työkokeiluja, työttömyysjaksoja tai sairauslomia.

*Panu: Sitten kävin tuossa ni X:ssä yhen puol vuotta olemassa, vuan se keskeyty se linja, ei ollu kiinnostava ala (...). Oli se niin tympeetä monta kuukautta istua luokassa ja kuunnella niitä juttuja.*

*Haastattelija: Oliko se väärä ala vai?*

*Lotta: Oli, ja väärässä paikassa. Kaikki oli väärin.*

Vaikka joissakin kirjoitelmissa opiskelijat kirjoittavat, etteivät he odottaneet työkoululta paljon mitään, suurin osa opiskelijoista kertoo valinneensa työkoulun, koska on

odottanut työkeskeistä ja siksi helpompaa opetusta. Osa opiskelijoista on tullut työkouluun enemmän tai vähemmän ulkopuolisten avustamina, lähes painostamina. Opiskelijat kuvaavat, kuinka vanhemmat, oppilaanohjaajat tai työvoimatoimiston henkilökunta ovat markkinoineet heille työkoulua. Jotkut opiskelijat on saatettu siirtää työkouluun normaalin ammattikoulun puolelta, kun opinnoissa on ollut ongelmia. Joillakin koulun aloittaminen on ollut sosiaalinen päätös; kaverilla on nähty mainos, ja lähdetty mukaan.

*Ilari: Aattelin tässä, että kun monta vuotta kun kaikki mulle on sanonu sitä, että johan sie oot ne työharjottelut tehny, ja työkkärikin valittaa sitä, kun mulla ei oo ammattii, aattelinpa nytten lähtee itekin opiskelemaan ja hankkii sen ammatin.*

*Kimmo: Opinto-ohjaaja koulussa sano, että tämmönen on, niin mietittiin, olis hyvä vaihtoehto.*

*Jesse: No eipä tuossa hirveitä vaihtoehtoja ollu, kun porukat oli kantanu tavarat ovelle, että menet kouluun tai lähet kottoos.*

*M37: Opiskelen työkoulussa koska minut siirrettiin toiselta puolelta sinne.*

*Panu: Tuli poikkien kanssa puhheeks, sillon kun pojat oli kesälomalla ja sanoivat, että siellä alkas semmonen, että lähetäänkö sitä kokkeilemaan. Sitten sitä vuan lähettiin.*

Osa opiskelijoista on tehnyt alavalinnan vasta työkoulun alettua tai on siirtynyt ensimmäisen vuoden aikana toisen alan opintoihin. Opiskelija on voinut itse huomata, ettei ensimmäinen valinta ollut hyvä, tai sitten opettajat ovat auttaneet vaihtopäätöksen tekemisessä.

*Haastattelija: No tota mitenkä sä valitsit tän nykyisen alan?*

*Arttu: Se vaan tuli. Ei siinä mittään, kaikki aiko vaan mennä tuonne raksapuolelle, mut sit me vaan kaverin kanssa päätettiin, että ei myö kanssa.*

*Eero: Ekaks mä olin toisella alalla, mutta tää on parempi (...) kun mie vaan en halunnu tehdä niitä putkihommii koko loppuelämä.*

*Kimmo: No, tuossa opettajajoukko autto vähän, mie menin ensin autopuolelle. Sit ne sano, että sulle ei oikeen käy ne. Mie mietin tarkemmin ja ihan oikeesti mulle ei käy. Niin menin tänne, tuln tänne.*

Toisaalta joidenkin urasuunnitelmat ovat olleet hyvinkin selkeät ja alavalinta on tehty harkiten. Aiempien koulukokemuksien tai työharjoittelujen perusteella tiedetään, mitä halutaan. Joillakin opiskelijoilla on taustalla fyysisiä tai psyykkisiä ammatinvalintaa

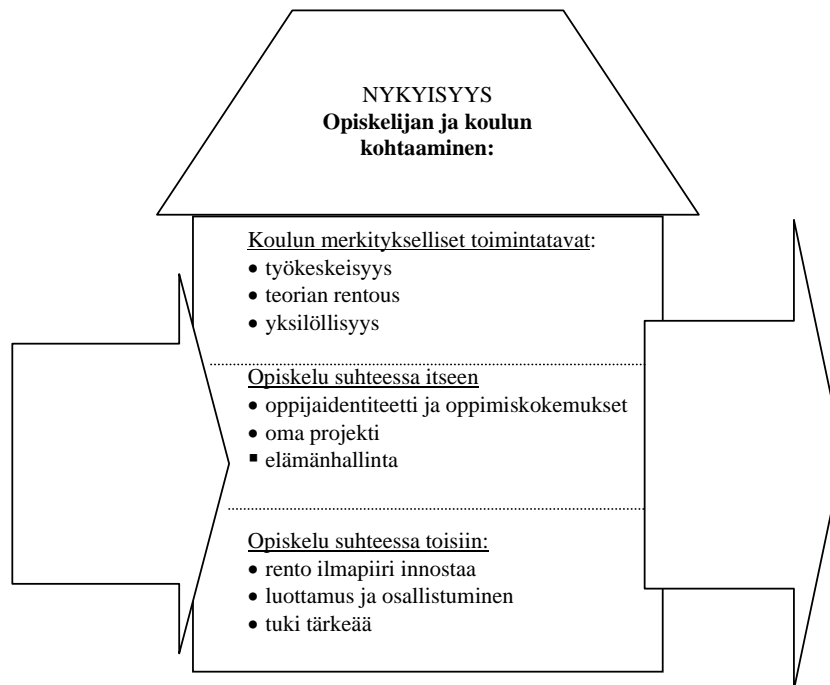
rajoittavia tekijöitä, ja esimerkiksi työkokeilujen avulla on löydetty itselle sopiva ammatti. Työkoulu on aloitettu motivoituneina uskoen oikean alan ja itselle sopivan koulun löytyneen.

*Ilari: ...kiinteistöpuolelta mulla on sen verran paljon, alkaa työkokeimusta olla niin tota sen takki.*

*Nina: ...mä läksin tämmöseen työkokeilujuttuun. Mä menin ensin valokuvaamoon (...) En mä siitä sitten tykänny (...) Mä en ollu siellä varmaan ku kuukauden ja sit mä olin vähän kotona ja sitten menin tälläseen vanhusten ryhmäkotiin työkokeilusopimuksella ja sit tykkäsin siinä niin paljon olla sitten, että hain tänne.*

*Markus: Olin tuolla sellasessa, X-projektissa, se oli, ja, ja, siellä sitten ruvettiin vaan selvittämään vaihtoehtoja. Minä menin sitten työharjotteluun tuonne X:ään ja sitten siellä ollessa selvis, että tänne pääsisin.*

## 5.2 Nykyisyys – opiskelijan ja koulun kohtaaminen



**Kuvio 3.** Opiskelun merkitykset nykyisyydessä.

Edellisistä kouluista peräisin olevat, usein negatiivisten kokemusten kautta muodostuneet asenteet opiskelua kohtaan ovat kuin silmälasit, joiden läpi työkoulua tarkastellaan. Ei ehkä voi sanoa, että työkoulussa opiskelu olisi muuttanut linssit synkänharmaista ruusunpunaisiksi, mutta negatiiviset kokemukset ovat saaneet seurakseen positiivisia.

*Eero: Tää koulu on hyvin lähteny käynttiin, jos yläasteeseen verttaa. Niin ei, siellä ei oikein tullu toimeen mitenkään.*

*Markus: Ennen se (opiskelu) oli enemmänkin pakkopullaa, mutta nyt se on hyvä asia.*

*M45: ...opiskelu on ollut ihan jees. Mmm, kaikki ok.*

*N24: Opiskelu on ollut juuri sellaista kuin odotin, ehkä vielä parempaakin.*

Opiskelijat sekä kirjoittivat että kertoivat enimmäkseen työkouluun liittyvistä positiivisista asioista. Kirjoitelmista löytyneitä huonoja asioita tai parannusehdotuksia olivat seuraavat: Neljä kirjoitelman kirjoittajaa toivoi isompia tiloja, kolmen mielestä joku yksittäinen opettaja oli aiheuttanut hankaluuksia ja kaksi halusi työharjoitteluista palkkaa. Kolmen opiskelijan mielestä työssäoppimista saisi olla vielä enemmän kun taas kaksi kaipasi lisää teoriaa. Yksi opiskelija toivoi tiiviimpää yhteyttä sosiaaliviranomaisiin ja yhden mielestä koulupäivät voisivat olla lyhyempiä. Kaiken kaikkiaan negatiiviset kommentit tai parannusehdotukset jäivät niin hajanaisiksi, ettei niiden perusteella voi osoittaa minkään yksittäisen asian olevan pielessä.

### **5.2.1 Koulun merkitykselliset toimintatavat**

#### **Työkeskeisyys**

Työkoulun opiskelijat ovat hyvin työsuuntautuneita. He ovat tulleet työkouluun oppimaan työssä tarvittavia taitoja. Työssäoppiminen on opiskelijoiden mielestä vastakohta teoreettiselle opiskelulle. Käyhkön ja Tuupasen (1996, 135) mukaan tämä on tyypillistä ammattikouluun hakeutuville opiskelijoille, jotka hakeutuvat ammatillisiin opintoihin, koska haluavat päästä mahdollisimman vähällä lukemisella ja teoreettisella tiedolla.

*M15: Opiskelen työkoulussa koska valitsin sen siksi kun täällä on enemmän työtä ja vähemmän opiskelua. Täällä opiskelu eroaa siinä, että täällä on paljon vähempi teoriaa.*

*M6: Työaika on paras asia*

*M10: Ei oo teoriaa niin paljon kun tavallisella puolella. On enempi työssäoppimista ja ei oo teoriaa.*

*Kimmo: ...koko systeemi toimii aika hyvin, ku ei tarvii istua koko ajan pulpetin takana ja kirjottaa, työharjoittelussa ollaan. Se on kyllä parasta.*

*N19: Työkoulussa oppiminen tapahtuu tekemällä ja pakolliset teoriatunnit ujutetaan töiden lomaan, joten ei tarvitse istua niin paljon teoriatunneilla ja silti tulee opittua samat asiat.*

Kaikki haastateltavat ovat osallistuneet työssäoppimisjaksoille. Yhdeksän opiskelijan paikat ovat löytyneet koulun ulkopuolelta, kaksi on ollut koulun töissä. Osa työssäoppimispaikoista on hankittu itse, joidenkin järjestämisessä ovat opettajat auttaneet. Työssäoppimisjaksot kiinnostavat ja motivoivat, koska niiden kautta opitaan asioita, joita työpaikoilla tarvitaan. Työt opitaan parhaiten aidoissa ympäristöissä. Hyvin menneistä työssäoppimisjaksoista arvellaan olevan hyötyä työn saannissa koulun jälkeen. Komonen (2001, 153) toteaa työkokemusten tarjoavan mahdollisuuden ”oikeaan” työntekoon, jossa korostuvat omatoimisuus ja itsenäisyys. Nuoret löytävät mielekästä toimintaa, joka mahdollistaa omien valmiuksien ja kykyjen käytön. Useilla nuorilla ei ole aikaisemmin ollut vastaavanlaisia kokemuksia.

*Ilari: ...jokkainen näkkee enemmän sitä työelämää eikä niinku oo sitä (...) luokassa pänttäämistä (...) oma mielipide on ainakin se, että mie tykkään enemmän, miun mielestä enemmän oppii tuollai, ite kun pääsee paikan päällä tekemään.*

*Panu: ...voip sanna, että ei tätä allaa opi luokassa istumalla vaikka kuinka luet, kymmenen vuotta luet, et sää silti ossaa (...) Ku ei tätä allaa opi ku kantapiän kautta.*

*Arttu: Ei oo hirveesti täällä X:ssä näitä työpaikkoja, että paremmin ehkä jos hyvin mennee, niin sitten pääsee toisenkin kerran takasin töihin ja helpompi se sitten on, jos jätät tänne ihan asumaan.*

Kun kysyin opiskelijoilta, mitä he ovat oppineet koulussa, he kertoivat ensimmäisenä työhön liittyvistä taidoista. Opiskelun yksi tärkeä merkitys onkin ammatillisen taidon



saavuttaminen ja oppiminen (Antikainen 1991, 15). Opiskelijoiden mainitsemia taitoja olivat muun muassa seuraavat:

*Jesse: Kirjottamaan ja kaikennäköstä tavaranhyllytystä ja muuta tällistä.*

*Olli: No sahhaamaan, sahalla sahhoomaan ... ja sitten koneita käyttämään.*

*Harri: Esimerkiks HEVI:n puolella ja sitten tämmöstä rahtikirjan täyttelyä ja tämmöstä.*

Opiskelijat kokevat oppineensa paljon työssäoppimispaikoilla. Kimmo toteaa, että työssäoppimista ennen *en tienny yhtään mittään mistään*, ja Lotta sanoo, *että riippuen paikoista, sitä oppii hirveesti*. Motivaatio lähteä aamuisin työpaikalle säilyy, koska *joka päivä oppii jottain uutta. Sillee, että ensin sinne kun meni, et tienny mittään, niinku että mitä pittää, että ei niinku millään, siitä se pikkuhiljaa rupes, joka päivä jotakin, siis oppii uutta...*(Arttu) Aina eivät työssäoppimisen kokemukset kuitenkaan ole onnistuneita. Motivaatiota laskee, jos harjoittelu samassa paikassa kestää pitkään ja opiskelijalla teetetään yksinkertaisia töitä, joista hän ei koe oppivansa.

*Eero: ...kunhan vaan on sellanen paikka, missä sitä sais sitä opetusta. Ei esimerkiks sillee että kuukauden teet samoja hommia, niin eihän siinä opi hirveesti uusia juttuja.*

*Harri: Olin viime vuonna melkein puolet tuota kouluajasta siellä töissä X:ssä. Alko vähän tympii...*

*Jesse: ...sitten mie olin tammikuun X:ssä. No siellä ei ollu taas mittään tekemistä, siellä ois muuten ihan viihtyny...*

Muutamilla opiskelijoilla on hyvin vahvat käsitykset siitä, mitä opintojen tulisi sisältää missäkin vaiheessa. He ovat erittäin alasuuntautuneita ja odottavat opintojen etenevän määrätietoisesti kohti valmistumista ja ammattitaitoa. Ensimmäinen opiskeluvuosi on mennyt hyvin perusopintojen parissa, mutta nyt toisen vuoden lähdettyä käyntiin opiskelijat tuntevat olevan huolissaan siitä, ettei työssäoppiminen ole kehittynyt toivottuun tapaan. Heidän mielestään työtehtävät eivät ole tarjonneet tarpeeksi oman alan ydinosaamiseen liittyvää tietoa.

*Olli: Jos ei ruppee tulemaan se ammattiin liittyvä just kahteen vuoteen, tai puoleentoista vuoteen, niin (...) se on sitten kun mennee töihin niin sormi suussa, että oioi, mikäs tää on.*

## **Teorian rentous**

Teoria-aineiden opiskelu on aiemmin koettu Jessen sanoin *puulta maistuvaksi pulpetin takana istumiseksi ja opettajan tasasen tappavan tahin kuunteluksi*, eivätkä kokemukset työkouluissa ole täysin tätä kuvaa muuttaneet. Työhön liittyvien taitojen opiskelun lisäksi opiskeluun kuuluu niitä aineita, *mitkä ei oo mielenkiintosia, mutta niitäkin on pakko tehdä aina välttämättä...* (Ilari). Tai kuten Panu asian ilmaisee: *Onhan sitä väkisin aina sitä luokassa olemista.*

Suhtautumista koulussa tapahtuviin opintoihin leimaa tiukka jako hyödyllisiin ammattiin liittyviin opintoihin ja välttämättömiin pakkoihin. Työssä opittujen taitojen lisäksi tai niiden tueksi on ainakin silloin tällöin huomattu tarvittavan myös teoreettisempaa tietoa, mutta sen hyödyllisyys nähdään nimenomaan työstä käsin. *Periaatteessa just teoriaki ois ihan hyvä, että saisi niinku sitä amma-, ammatillista tietoo.* (Eero) Ilari kertoo oppineensa teoriatunneilla *taustoja kaikista asioista mitä ny alalle liittyy*, josta on ollut se hyöty, että *eri tavalla tuota tulee hommia tehtyy ja enemmän päässee tekemään tuollakin työ-, tuolla työharjottelupaikassa tuolla, kun sitten tietää suunnilleen, miten tehään.* Opiskelijoiden kertomasta voi havaita saman, minkä Koskela (2002, 176) havaitsi tutkimuksessaan: opiskelijoiden teoriaan kohdistuvissa negatiivisissa ilmaisuissa ei välttämättä ole kyse käytännön ja teorian vastakkaisuudesta. Teorialla tarkoitetaan usein yksitoikkoista opetusta, joka ei liity opiskelijoiden kokemuspäiriin. Teoria on siis nimitys vaikeasti ymmärrettäville opinnoille. Kun opiskelijat kertovat opintoihin kuuluvasta turhasta ja liiasta teoriopetuksesta, he tarkoittavat oikeastaan niitä opintoja, joilla he eivät miellä olevan yhteyttä ammattipätevyyden hankkimiseen.

Teoria-aineiden kiinnostavuutta on työkouluissa lisännyt opiskelu totutuista poikkeavilla tavoilla, jolloin *teoriakin on aika "rentoa"* (N21). *On jotakin erilaista tää homma täällä, tää teorian opiskelu, että ei mennä niin hirveeseen tahtiin.* (Ilari) Itselle sopivan opiskelutahdin lisäksi opiskelijat pitävät erilaisista menetelmistä. Esimerkiksi englannin opetuksessa on käytetty tietokoneita tai sitten opettajat ovat jalkautuneet opiskelijoiden työssäoppimisen keskelle.

*M31: On enemmän erilaisia projekteja, ryhmätyöskentelyä.*

*Lotta: ...tehään niinku pareittain tai ryhmässä (...) hirveesti just niinku tunnillaki keskustellen käyvään, että ei oo hirveesti sitä, et no on tietysti jonkun verran kirjottamistakin, mutta sitä on aika vähäsen.*

*Olli: Se opettaja kierteli aina sillon kun sahattiin. (naurahtaa) Kannon nokassa istuttiin ja puhuttiin englantia.*

## **Yksilöllisyys**

Työkoulun opiskelijat tarvitsevat yksilöllisiä opiskeluratkaisuja. Runsaan työssäoppimisen lisäksi he arvostavat työkoulussa tapahtuvaa yksilöllisten menetelmien toteuttamista ja henkilökohtaisen huomion saamista. Ilari kertoo, ettei ammattikoulussa ollut mahdollista saada tukiopetusta, ja niin opinnot jäivät kesken. Työkoulussa on toisin: *Tää on ihan erilaista kun se...tää on paljon semmosta yksilöllisempää tää opetus täällä. Kun minäkin X:n kanssa matikan laskuja ja muitaki teen niin X hirveen hyvin neuvoo ne.*

*Nina: ...täällä niinku tota yksilöllisesti niinku saa, ja tukea saa paljon siihen opiskeluun.*

*M39: Täällä on vähemmän opiskelijoita. Opettajat pystyvät enemmän opettamaan.*

*M32: ...opettajat kerkeävät neuvomaan paremmin apua tarvittaessa.*

*Markus: Täällä enemmän sille henkilökohtaisesti jokaisen tarpeet kartotetaan ja nähään. Se just toimii. On niinku mukava herätä aamulla ja lähtee tänne.*

*N19: Hyvä asia on että jokainen otetaan erikseen yksilönä huomioon; katsotaan, että mitä osaa ja missä on parantamisen varaa ja sille pohjalle annetaan töitä ja opetusta.*

Yksilöllisen opetuksen toteuttamisen väline on HOJKS, joka joksikaiselle niinku laaditaan se oman, tai ei nyt voi sanoa, että mieleinen, vaan silleesti, että se nyt siihen ommaan mieleen käypi, että se nyt ei oo sitä väkipakolla sitä koulun käymistä (Panu).

Panu kertoo voivansa vaikuttaa omiin koulujärjestelyihinsä aika paljon itse asiassa, niinku mitenkä se haluttaan, ku tehään se hopsi ja ne, että mitenkä haluais sen opiskelun ja mitenkä paljon haluaa olla töissä ja sitten koululla ja niinku pystyy sen oman suunnitelman tekemään.

Tärkeänä pidetään opettajilta saatua kannustusta ja tukea, joka voi olla hyvin konkreettistakin. Jos opiskelijaa ei näy aamulla kouluun, saattaa puhelin kotona kilahtaa. Varsinkin opiskelun alussa on tarvittu kokonaisvaltaista tukea.

*Markus: Kaikki nämä ihmiset on kyllä tosi kannustavia, että en vaihtais.*

*Arttu: X jaksaa aina soitella aamulla, ja sehän siinä on, että jaksaa.*

*Nina: Siinä alussa justiin suunnilleen kaikki asiat väännettiin rautalangasta (nauraa) tai silleesti, että hirveen paljon tukea sai niinku, tukea ihan, ihan kaikkiin asioihin. Opintotuen hakemiseen ja ihan, ihan kaikkeen. Sitten omiin henkilökohtasiin asioihin.*

Kaiken kaikkiaan opiskelijat kuvaavat opiskelua työkoulussa helpoksi ja kiinnostavaksi. Päivät ovat sopivan mittaisia, ja käytännön asioiden tekeminen luonnistuu hyvin.

*Arttu: ...sillee aika helpoksi tehty tää koulunkäynti...*

*M43: Helpompaa ja hausempaa kuin normaalissa luokassa.*

*Eero: Myö ollaan kahteen asti muina päivinä, paitsi tänään, että ihan helppoo.*

*M27: Se (työkoulu) on hyvä opiskelumuoto. Monipuolisempaa, hausempaa ja mielenkiintoisempaa.*

*M49: Työkoulussa opiskelu on mielenkiintoisempaa.*

## **5.2.2 Opiskelu suhteessa toisiin**

### **Rento ilmapiiri innostaa**

Työkoulussa opiskelu perustuu pitkälti sosiaaliseen toimintaan. Koulussa on tultava toimeen opettajien ja opiskelutovereiden kanssa, ja työpaikalla oppiminen tapahtuu erilaisissa työyhteisöissä. Opiskelijat kokevat viihtyvänsä sekä opiskelukavereiden että opettajien kanssa.

*M6: Suhde opettajiin ja luokkakavereihin on hyvä.*

*N19: Mielestäni yhteistyöhenki on hyvä.*

*Eero: (Työkoulu) on mukavampi paikka (...) tää on vaan jotenki vapaampi.*

Opiskelijat pitävät koulun järjestämiä elämysretkiä ja muuta harrastustoimintaa yhteishenkeä rakentavina asioina. *...koulunkäynnin ohella on paljon myös muuta toimintaa esim. retket, elokuvat, teatteri yms. (M1) Elämys- ja luontoretkillä on hauskaa, ja sitten siellä on erilaista yhdessäoloa. (Nina) Ensimmäisen elämysretken jälkeen huomaa, miten paljon porukka lähenty niinkun toisiaan, niin että se yhteishenki rupes kasvamaan. (Ilari) Retkien merkitys on ennen kaikkea siinä, että ollaan enemmän niinku yhdessä porukassa, tutustutaan paremmin toisiin. (Kimmo) Retket tuovat opiskeluunkin vaihtelua ja sitten kuitenkin sitäkin kun saapi noita kursseja suoritettua samalla, niin sekin etu siitä periaatteessa (...) et se on ihan erilaista kun*

*opiskelu ja siinä voipi niinku paljo vappaammin periaatteessa toteuttaa ihteensä sitten.*  
(Ilari)

Panu kokee, *että niinku kaikki pelataan yhteen tätä peliä*, ja Ilari vertailee työkoulun ryhmähenkeä ammattikoulussa kokemaansa: *...yhteishenki on paljon parempi, että tää on ihan tämmöstä, huumorii paljon enemmän, ei oo niin totista hommaa*. Opiskelijat kertovat ryhmien koostuvan ihmisistä, jotka ovat *erilaisia ihmisiä...on vanhempaa ja nuorempaa, kaiken näkösiä, omia persoonia niin paljon* (Arttu) ja joilla on *niinku erilaiset aatteet kaikilla* (Eero). Kuitenkin ryhmässä ollaan tasa-arvoisia. Markus kommentoi ryhmäänsä seuraavasti: *Se on kuitenkin sillai, ettei oo ketään sellasta niinku lieroa, joka ärsyttäis tai se tietää kaiken. Että siellä pääsee niinku loistamaan itekkin*. Hyvät suhteet luovat ”rennon” ilmapiirin, missä on mukava työskennellä (N24).

Opiskelijoiden mielestä työkoulussa opiskelu on vapaampaa ja joustavampaa kuin muissa kouluissa, *eikä oo joku opettaja koko ajan selän takana mäkättämässä* (M35). Hyvän ilmapiirin katsotaan olevan paljolti opettajien ansiota.

*M38: Työyhteisö on pienempi ja toiminta on muutenkin paljon rennompaa ja opettajat ovat suvaitsevaisempia.*

*Kimmo: Opettajat on ku kavereita, ystäviä, hyvissä väleissä ollaan.*

*Ilari: Opettajat on paljon kivempia, kun sanottaan normaalisti.*

*M37: Työkoulussa on parasta opettajat.*

Toki jokunen poikkeus joukosta löytyy, sillä aina eivät kaikkien kemiat kohtaa.

*Jesse: ...mutta yks on sellanen, jonka kans mie en niin hirveen hyvin tuu toimeen.*

*Arttu: ...suurimman osan kanssa on ihan hyvät, mut sit joittenkin kanssa ei mitenkään.*

*Se on, ne on ne matikan opettajat.*

Työpaikkojen työyhteisöjä opiskelijat kommentoivat melko ylimalkaisesti, tyyliin *kuhan vaan tekkee hommansa niin pärjää*. (Arttu) Toisaalta opiskelijat kertovat ongelmista, joihin on jouduttu opiskelijan ja työntekijöiden henkilökemioiden törmättyä liian kovasti. Tällöin harjoittelu on saatettu keskeyttää tai opiskelija on itse ratkaissut hankalan tilanteen ottamalla jalat alleen.

*Jesse:...olikhohan kahestoista päivä kun mie vittuunnuin siellä ja läksin kävelemmään...*

*Markus: Olin kolme ja puoli viikkoa, ja siihen se sitten jäi. Mulla meni siellä toisen johtajattaren kanssa niin pahasti sukset ristiin.*

Negatiivisista kokemuksista ei ole lannistuttu, vaan opiskelijat kertovat oppineensa työpaikoilla ihmissuhdetaitoja.

*Markus: Siellä X:ssä opin sen, että on tultava, pakko minunkin tulla erilaisten ihmisten kanssa toimeen.*

*Arttu: Töissä nyt mitä tulee välillä, että tekis mieli hermostua, mut sitten kun ei oo virallisesti töissä vaan työharjoittelussa, niin sitten sitä pittää vähän sillee (tauko)*

*Haastattelija: Hillitä?*

*Arttu: Niin just. Sillee, että on vähän niinku sillee niinku kavereittenki kanssa on sillee, että tulee välillä jottain, niin oppii hillihtemmään ittensäkin, ettei oo semmosta aina äksyn äksyn.*

## **Luottamus ja osallistuminen**

Opettajan ja oppilaan suhde on parhaimmillaan *semmonen läheinen ja luottamuksellinen, että jos on just jotain vaikeuksia niin on helppo kyllä mennä sanomaan.* (Nina) Hyvä yhteishenki kestää myös erimielisyydet, ja hyvän ryhmän merkinä pidetään sitä, että jokainen uskaltaa sanoa mielipiteensä.

*Panu: Meillä on suht hyvä tuo opettajien ja oppilaiden väli, että pystytään niinku sanomaan. Ihan niinku, just ku se mielestä tulloo se sana, niin sen pystyy sanomaan, ja opettajat sanoo ihan samalla tavalla takasi. Myö ollaan niin sovittu, että siinä ei oo mittään. Jos suututtaa, niin sitä pittää sitten ilimasta ihteensä.*

Opiskelijat kokevat, että heille *annetaan työkoulussa luottamusta* (M28). Hyvä yhteishenki ja molemminpuolinen luottamus opettajien ja opiskelijoiden välillä mahdollistavat osallistumisen yhteiseen suunnitteluun ja päätöksentekoon.

*Nina: Esimerkiks nytte kun meillä on tuota työssäoppimista niin siitä ollaan ainakin keskusteltu yhdessä, että miten tulis sitten ne teoriapäivät sinne väliin.*

*Arttu: Ja koulussa mitä nyt noita reissuja ja tämmösiä, niin myö saahaan ite periaatteessa suunnitella.*

Ryhmiä yhteisissä viikkopalavereissa katsotaan yhdessä, *miten on menny, jutellaan* (Arttu), ja yhdessä suunnitellaan, *mitä sitä ens viikolla otettas ja katottas. Kaikkee semmosta, että niinku tulevata ja mitenkä on menny nyt lähiaikoina opiskelu.* (Panu)

## Tuki tärkeää

Opiskelumotivaatiossa tapahtuu itse kullakin ajoittaisia notkahduksia. Katkoskohtien sattuessa toisten tuki voi auttaa. Myös oppiminen itsessään voi riippua joskus siitä, saako opiskelija apua muilta. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 35, 54) Työkoulun opiskelijat kertovat, että kavereiden näkeminen motivoi lähtemään kouluun. *Se on varmaan se kavereiden näkeminen ja sitä kautta sitä jaksaa.* (Arttu) Lotta kertoo, että *on ihan sillee kivaa vaihtelua aina välillä tulla muutamaks päiväksi kouluun ja sitten tapaa tietysti kavereita.* Mukavan yhdessäolon lisäksi opiskelijat kokevat, että *kaikkihan myö toisiamme tuettaan. Jos ei olis niinku mitenkään yhteydessä toisien kanssa, niin ei ois niin kiva tässä olla ja paremminhan se oppii, kun toiset auttaa.* (Kimmo) Nina toteaa itseään auttaneen, kun *huomas sen, että muillakin on jotain ongelmia.*

Koulussa kohdattujen ihmisten lisäksi koulun ulkopuolisilla ihmisillä on merkitystä opiskelulle. Tärkeitä ulkopuolisia ovat vanhemmat ja kaverit. Vanhemmista puhutaan lähinnä tukijan roolissa; heiltä saa rahaa, ja he kannustavat käymään koulussa. Opiskelu on toimintaa, joka täyttää vanhempien odotukset. Kaikilla suhteet vanhempiin eivät ole kunnossa, eikä vanhemmilta tule tukea opiskeluun. Tällöin esimerkiksi sosiaali- tai mielenterveystyöntekijät saattavat korvata vanhempien tukea.

*Panu: ...vanahempien pussilla pittää aina, se on ylleensä, että lainaa otetaan vanhemmilta, että sitten maksetaan, käyvvään töissä ja maksetaan takasin.*

*Jesse: Saan mie sieltä tupakkarahat.*

*Arttu: ...kun kotona on, niin jos ei kiinnosta lähtee kouluun, niin kyllä vaan on lähettävä kouluun.*

*Lotta: Kyllä ne on tähän kouluun ainakin sillai hirveesti kannustanu, kannusti lähtemään.*

*Kimmo: Ne odottaa, että mie lopetan tän koulun hyvin ajoissa ja tota meen sitten opiskelemaan etteenpäin ja saan kunnan töitä.*

Vanhempien lisäksi koulun ulkopuoliset kaverit, erityisesti seurustelukumppanit ovat kannustaneet käymään koulua. Toisaalta opiskelijat kertovat, että opiskelun myötä yhteydenpito koulun ulkopuolisiin kavereihin on voinut jäädä vähemmälle, mikä on saattanut välillä houkutella ylimääräisiin poissaoloihin. Varsinkin jotkut työttömänä olleet kokivat koulun alun suurena muutoksena.

*Arttu: Kavereitten kanssa nyt tulee vähemmän oltuu...*

*Ilari: Siinä on se huono puoli sitten, kavereita tulee niin vähän nähtyy (...) se halu kavereitten kanssa olla sitten on välillä meinannu käyä liian suureks...*

### **5.2.3 Opiskelu suhteessa itseän**

#### **Oppijaidentiteetti ja oppimiskokemukset**

Tarkasteltaessa opiskelun merkitystä opiskelijalle itselleen joudutaan väistämättä tekemisiin identiteetin kanssa. Identiteetillä tarkoitetaan yksinkertaistaen yksilön kokemusta siitä, kuka tai mikä hän on suhteessa muihin ihmisiin ja aiempaan elämäänsä. Identiteetti on siis tulosta koetusta elämästä. (Antikainen 1993, 116) Koulu tuottaa oppilaille identiteettejä eli käsityksiä siitä, keitä he ovat ja millaisia he ovat oppijoina. Oppilaat voivat joko omaksua koulun tarjoamat identiteetit tai taistella niitä vastaan. (Houtsonen 2000, 8)

Edelliset koulukokemukset, lähinnä peruskoulu, ovat tuottaneet opiskelijalle oppijaidentiteetin, jonka mukaan hän arvioi itseään oppijana. Oppijaidentiteettiin kuuluu käsitys hyvydestä tai huonoudesta, teoreettisuudesta tai käytännöllisyydestä. Opiskelija ei siis ole ”tyhjä taulu” kouluun tullessaan, vaan identiteetti suuntaa kouluun kohdistuvia odotuksia ja koulutukseen hakeutumista. Identiteetti ei kuitenkaan ole lopullinen, sillä uudet kokemukset voivat tuottaa uuden identiteetin. (Houtsonen 2000, 22-29) Työkoulun opiskelijoiden kohdalla kyse ei ole siitä, että heitä yritettäisiin muuttaa käytännöllisistä teoreetikoiksi, vaan siitä, että käytännöllinen identiteetti voisi olla yhtä hyväksytty kuin teoreettinen. Mielestäni opiskelijat vaikuttivat melko tyytyväisiltä omaan tämänhetkiseen oppijuuteensa. Koulu tuntui tarjoavan heille sopivan tavan oppia.

Työkouluun hakeutuessaan opiskelijat ovat odottaneet itselleen sopivaa edellisten koulujen menetelmistä poikkeavaa opiskelua. Opiskelua pidetään merkityksellisenä silloin, kun se sopii omaan oppimistyyliin. Opiskelijat tuntuvat tietävän hyvin, millaisia oppijoita he ovat ja miten he oppivat parhaiten. He kuvaavat itseään tekemisen ja työn kautta oppiviksi, sillä perinteinen koulunpenkin kuluttaminen ei heille sovi.



*Jesse: Todennäköisesti ainakin mie oon vähän heikon sutjakka istummaan koulun penkillä.*

*Arttu: Saapi enemmän olla töissä kuin ihan normaali koulussa. Sillee soppii ainaki paremmin miulle, ei oo tehty kouluun istumaan meikäläistä.*

*Ilari: ...opin enemmän justinsa tollee, että ennen mie kyllä oon semmonen, että mie opin enemmän niinku tuon työn kautta, sen, että mie en teoriaa sillee. Miulla on tavallaan jotenkin että puolet mennee aina ohi ja mie en jaksa niinku teoriatunneilla oikeestaan niinku keskittyä mihinkkään.*

*Nina: (Opin) Tekemisen kautta. Kyllä mä opin niinku teoriaakin, tietenkkin, mutta jotenkin mulla just keskittyminen, en mä jaksa kauaa olla paikallaan. (nauraa)*

Opiskelijat kokevat oppineensa työkoulussa tärkeitä taitoja niin työtä kuin muutakin elämää varten. Oppiminen ja sen tuomat onnistumisen kokemukset motivoivat käymään koulua. Onnistumisen kokemukset liittyvät usein työssäoppimiseen, jolloin työssäoppiminen näyttäytyy koulutukselle rinnasteisena pärjäämisen kenttänä, jossa on mahdollista kompensoida koulutuksellisia epäonnistumisia (Komonen 2001, 153). Myös kouluopinnoissa on koettu onnistumisia. Oivalluksen ja osaamisen ilo ovat oppimistilanteessa toteutuvia tekijöitä, jotka vahvistavat affektiivista merkityksellisyyttä (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 50). Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä, koska niiden kautta itsetunto kohoaa.

*M5: Työkoulu on tarjonnut minulle uuden mahdollisuuden kehittyä paremmaksi koska muut koulut ei ole kiinnostanut paljon.*

*Nina: No onhan se (opiskelu) tuonu kaikkee, tietysti itseluottamustakin on tuonu.*

*Haastattelija: Mikä sua motivoi?*

*Markus: Se kun on onnistumisia. Tietenki järjestettyjä onnistumisen kokemukset, vai mitä? (nauraa) Mutta tuntus joskus sillee, että kuitenkin aina niinku tulee niitä ahaa-elämyksiä.*

Opiskelua pidetään asiana, joka kuuluu tiettyyn elämänvaiheeseen. Opinnot, jotka eivät tapahdu normaalissa iässä normaaliin tahtiin, saattavat tuottaa kielteisiä arvioita omasta identiteetistä (mt. 26). Kaikilla työkoulun opiskelijoilla opiskelu ei ole tapahtunut normaalin kaavan mukaan tiettyssä iässä, mutta en huomannut opiskelijoiden pitävän sitä pahana. Ennemmin he arvelivat eletyn elämän opettaneen, millaista työtä he haluavat oikeasti tehdä. Opiskelun nähdään sopivan elämäntilanteeseen juuri nyt.

*Ilari: Jouttaahan tässä nyt opiskelemaan.*

*Nina: Mun elämäntilanteeseen sopii nyt koulutus.*

*M30: Työkoulun alkaminen sattui kohdalleni sopivaan aikaan. Rytmiltään työkoulu on hyvä ja harrasteille jää hyvin aikaa.*

## **Oma projekti**

Opiskelu työkoulussa nähdään joko vaihtoehtoisena, monentena tai viimeisenä mahdollisuutena hankkia ammatti. Vaikka jotkut ovat aloittaneet opiskelun ajatellen, että kunhan tämän nyt suoritan, on into opiskeluun lisääntynyt matkan varrella. Opiskelusta on tullut oma projekti, jolle asetetaan tavoitteita ja josta halutaan suoriutua kunnialla.

*N38: Olen työkoulussa koska olen keskeyttänyt koulun aiemmin useaan kertaan ja olen saanut vielä uuden mahdollisuuden.*

*Ilari: Sanotaan näin, että kun mie aloitin tän homman niin mie aattelin, että kyllähän tän jotenkuten sillee, päässee läpi, että se on ihan sama missä sen kaks-kolme vuotta viettää sillee, mutta sanotaan, että tällä on nyt ruvennu olemaan enemmän merkitystä miullekin sitten, että alakaa niinku tuntuu siltä, että ei tätä nyt kehtaa ihan niin vaan käyväkkään läpi vaan että täytyy nyt jonkin verran yrittää kuitenkin.*

*Markus: ...tavallaan vaikka tää on erilainen, niin kuitenkin ajattelee, että tää on mun viimeinen mahdollisuus. Niin on mulla tarkoitus sitten käydä niin hyvin kun mahdollista.*

*N48: Tulevaisuudessa toivottavasti saan opinnot kunnialla suoritettua...*

Opiskelu on oma projekti myös siinä mielessä, että erilaisista tukitoimista ja muiden ihmisten kannustuksesta huolimatta koulussa pärjäämisen nähdään olevan ensisijaisesti itestä kiinni (Lotta).

*Markus: Ei se (pärjääminen) riipu mistään muusta kun motivaatiosta.*

*Eero: Se on ihan asenteesta ainakin kii, että asioita jaksaa tehdä kaikkia. No se on asenteesta, itestään se on kii.*

Henkilökohtainen kiinnostus alaa kohtaan koetaan tärkeäksi. Opiskelijat korostavat sitä, ettei koulua pidä käydä, jos kokee alan vääräksi. Opiskelu on mielekästä, jos se kiinnostaa.

*Panu: ....jos ei ala kiinnosta, niin siellä ei piä olla. Kyllä se on ihan oma valinta. Mikä nyt ala kiinnostaa, niin sitä pittää tehdä...*

*Lotta: ...se (valittu ala) nyt oli ihan itsestäänselvyys, ei mua siis mikään muu kiinnostanu.*

*Nina: Hyvä opiskelija paneutuu siihen asiaan mitä opiskelee ja on just kiinnostunu siitä mitä opiskelee ja opiskelee niinku itteensä varten eikä jotain opettajaa varten tai jotain sillee.*

### **Elämänhallinta**

Opiskelu on merkinnyt osalle opiskelijoista elämäntapojen ja päivärytmin muutosta. Varsinkin ennen työkoulun alkua työttöminä olleille opiskelu on tuonut päivään järjestystä. Päivärytmi integroi nuoren aikuisten yhteiskunnan rytmiiin ja työelämän asettamiin vaatimuksiin (Vehviläinen 1999, 12).

*M1: Tänä päivänä opiskelu pitää elämäni jonkinlaisessa kuosissa verrattuna aikaisempaan elämäni joka oli pelkkää kaaosta. Ei ollut mitään päivärytmiä, nyt sellainen on.*

*M3: Koulu on vaikuttanut elämäni positiivisesti, ainakin aamuheräämisen suhteen.*

*N21: Koulu on tehnyt elämästäni säännöllistä, että päivittäin tulee lähdettyä kouluun.*

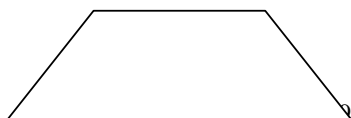
Opiskelu antaa elämään tavoitteita ja sisältöä, mikä koetaan positiivisena muutoksena. Elämä pysyy paremmin oikeilla raiteilla, kun on mielekästä tekemistä. Opiskelu voi muodostua opiskelijalle resurssiksi tai välineeksi ulkoiseen elämänhallintaan, jolla tarkoitetaan sitä, että elämässä on järjestys. Yksilö kykenee toteuttamaan elämälleen asettamia tavoitteita ja torjumaan elämäkulkua horjuttavia tekijöitä. (Roos 1987, 65)

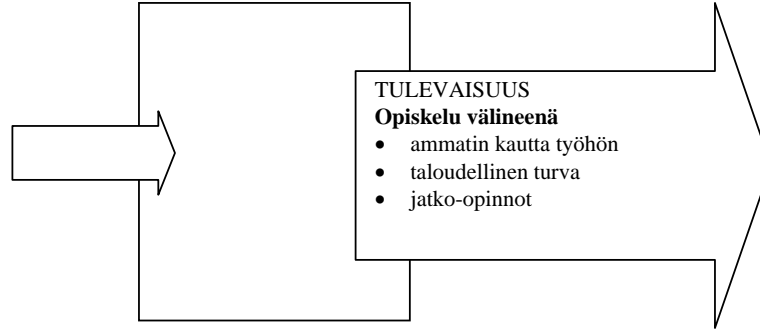
*M45: Koulu vaikuttaa elämäni suuresti, joka aamu on hyvä syy herätä.*

*M35: Ennen se (opiskelu) ei maistunut mutta tämän uuden työkoulun ansiosta se maistuu tosi hyvältä. Ja nyt kun opiskelen niin ei tarvii lorvia. Voipi korjailla vapaa aikana autoja kun on oppinut sen jalon taidon.*

*Eero: Ilman koulutusta ei ylleensäkään tuu tehttyä, sitä vaan tulee lorpittua. (...) ei enää välitä mistään mittään. Sitten ruppee huvikseen ottaan ja juo koko ajan.*

### **5.3 Tulevaisuus – opiskelu välineenä**





**Kuvio 4.** Opiskelun merkitykset tulevaisuudessa

### **Ammatin kautta työhön**

Ammattikoululaisille on tyypillistä pyrkiä nopeasti ammattiin ja ansiotyöhön. Heille koulutuksen tarkoituksena on saada kunnon ammatti, joka takaa hyvän aseman työmarkkinoilla. (Käyhkö & Tuupanen 1996, 116-125) Työkoululaisten tulevaisuudensuunnitelmat kuulostivat työkeskeisiltä. Työ on tavoite, johon tähdätään. Opiskelun kautta hankitaan ammatti, joka mahdollistaa töihin pääsyn.

*M20: Opiskelu merkitsee minulle työpaikkaa ja valmistumis papereita.*

*M38: Opiskelu merkitsee ammattia, jota tarvitsee nykypäivänä hakiessaan mitä tahansa työtä.*

*Olli: (Opiskelen) Siks että saan ammatin ja pääsen töihin.*

Opiskelijat ovat sitä mieltä, että ammatti on lähes välttämätön, jotta varsinkaan vakituisia töitä saisi. Siitä huolimatta muutamat kyseenalaistavat opiskelun merkityksen, koska heidän mielestään töitä osaisi tehdä ilman muodollista koulutustakin. Koulutuksen hankkiminen on siis ulkoa tuleva, yhteiskunnan normien mukainen velvoite.

*Ilari: ...että se on se ammatti, mullakin kun vaikka on työkokemusta ja työharjottelut ja muut vaikka kuinka paljon, niin kun se ei kuulemma työkkäriin, ne ei voi kuulemma laittaa ammatiks mittään, että se on vähän niinku sekatyömiesammatti, että siitä ei välttämättä saa niin hyviä ammat-, siis niinku töitä sitten...*

*Nina: ... jotain alaa pystyy tekemään, vaikkei olis sitä opiskellu, niin kun just pystyis jossain kotipalvelussaki oleen, mut sinne ei voi vakinaistaa semmosta, jolla ei oo koulutusta.*

*Markus: Joku on keksiny, että sitä opiskellaan, niin sitten sitä opitaan joku ammatti. Onhan se tietysti hyvä opiskella, mutta kyllä sitä niinku opitaan myös käytännössä.*

Monestakaan kirjoitelmasta ei selvinnyt, millaisista työpaikoista työkoululaiset haaveilevat, mutta haastateltavien kanssa keskustelimme aiheesta. Kaikilla ajatukset koulun jälkeisestä työpaikasta eivät ole vielä kovin selkeät. Toisilla suhtautumista tulevaisuuteen leimaa päivä kerrallaan eläminen, jolloin tarkkoja suunnitelmia ei haluta tehdä tai ainakaan kertoa tutkijalle.

*N29: Tulevaisuus on hämärän peitossa vielä...*

*Lotta: Mulla vaihtelee noi mielipiteet hirveesti (...) voisin sille puolelle tai sitten johonkin...*

*Ilari: En tiä, mie periaatteessa semmonen ihminen enemmänkin, elän periaatteessa päivä kerrallaan, että mie en sen pitemmälle tulevaisuuteen suunnittele.*

*Haastattelija: Mimmosia töitä (haluaisit tehdä)?*

*Jesse: Sama, kuhan töitä....*

*Haastattelija: Mitä muita odotuksia sulla on tulevaisuudelle?*

*Panu: Ei tässä mittään isompia oo, että päivä päivältä mennee, katotaan, mitenkä se mennee.*

Kolme haastatelluista haaveilee oman yrityksen perustamisesta.

*Markus: Perustan yrityksen, ei kyllä tälle alalle. Aion pistää yrityksen pystyyn, baarin.*

*Kimmo: Jossain vaiheessa vois perustaa oma firma.*

Koska kyse ei välttämättä ole oman alan yrityksestä, ammatin saamista pidetään varavaihtoehtona, johon voidaan turvautua silloin, jos yrityshaaveet eivät toteudu. Ammatti nähdään myös eräänlaisena takeena ja osoituksena pystyvyydestä. Ammatti on oltava, jotta voi olla uskottava yrityksen perustaja. Toisaalta yrityksen perustaminen voi

olla haave, joka odottaa toteutumistaan kaukana tulevaisuudessa. Sitä ennen täytyy harjoitella työelämää toisten palveluksessa.

*Markus: Voishan sitä tehdä näitäkin hommia ja pikkuhiljaa samalla kehitellä sitä. Jos näyttää, että se onnistuu, niin sittenhän minä alan johtajaksi.*

*Harri: Oon mie miettiny sitä kapakkahommaa, että jos perustan. Mutta kai se on tuota niin, kun on varastohommissa kumminkin, niin joku kauppa tai tällöinen tulee olemaan se työpaikka, joku varasto.*

## **Taloudellinen turva**

Ammatti ja työ merkitsevät taloudellisesti turvattua tulevaisuutta. Myös työttömyyden varalta ammatti on hyvä olla olemassa.

*M20: Tulevaisuudesta toivoisin että pääsisin töihin ja saisin palkkaa.*

*Panu: Onhan se nyt ammatti oltava. Jos työttömänä on, niin saapi jostain jottain tukiaisia.*

*M3: Opiskelu merkitsee minulle tulevaisuuteni turvaamista, ainakin jollakin tasolla. ... Tulevaisuuteni on minulle vielä hämärän peitossa mutta toivon saavani edes jonkin turvattun tulonlähteen, olipa se mikä tahansa.*

*Ilari: ...sehän (ammatti) on tärkeä, että sais periaatteessa sen tuota niin talouden turvattu sillä tavalla.*

Monen opiskelijan tulevaisuudensuunnitelmiin kuuluu työn lisäksi perhe, jonka perustaminen tuntuu varmemmalta hyvän työn ja säännöllisten tulojen ansiosta.

*M6: Perhe ja vakituinen työ.*

*M37: Elämäältä en odota kuin työpaikka ja perhe.*

*Haastattelija: Miksi sinä opiskelet?*

*Kimmo: Saisin ammatin ja lähtisin töihin ja sitten lapsille olis rahhaa ja omakotitalo ja kaheksantoista vuotta kun ne täyttää niin voisin ostaa auton. (nauraa)*

## **Jatko-opinnot**

Neljälle haastateltavalle opiskelu työkoulussa on välttämätön välivaihe jatko-opintoihin. He pitävät työntekoa tämän hetkisen koulutuksen tuottamassa ammatissa mahdollisena, mutta tavoite on kauempana. Mieleiseen koulutukseen ei olla päästy heti ensimmäisellä

hakukerralla, jolloin työkoulusta haetaan potkua uuteen hakuun, tai toiveammattiin valmistavaan koulutukseen edellytetään toisen asteen tutkintoa.

*Arttu: ...Sitten lähen varmaan vielä opiskelemaan. Että ei, ei tääkään niinkun se ammatti, se on se X, mihinkä mie halluun.*

*Eero: ...koulu loppuun ja sitte inttiin ja sitten toiseen kouluun...*

*Lotta: ...mulla on nyt sillee niinku tavoitteena, että mä vielä jossain vaiheessa lukisin X:ks tai joksikin muuks...*

*Kimmo: (Haluaisin) Mennä sinne ammattikorkeakouluun. Siellä sitten paljonko, neljä vuotta, kolme-neljä. Sitten sen jälkeen, en tiää, töihin kyllä vois mennä.*

#### **5.4 Opiskelun merkitykset ja merkittävät oppimiskokemukset**

Suomessa on 1990-luvun aikana tehty joukko koulutuksen ja oppimisen merkityksiin liittyviä tutkimuksia. Antikainen (1991, 24) lähestyy koulutuksen merkitystä oppimiskokemusten kautta ja määrittelee merkittävän oppimiskokemuksen seuraavasti: Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntulkua ja/tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään. Merkittävä oppimiskokemus saattaa sisältää työn tai toiminnan tuloksen tai tekijälleen uuden merkityksen (Antikainen 1996, 253). Pyrin peilaamaan löytämiäni opiskelun merkityksiä Antikaisen havaitsemiin merkityksiin. Vaikka Antikainen lähestyy merkityksiä elämäkertatutkimuksen näkökulmasta, uskon vertailun olevan mahdollista. Oletan haastattelemini opiskelijoiden kertoneen nimenomaan sellaisista kokemuksista, jotka ovat heille jollakin lailla merkityksellisiä.

Oppimiskokemukset voivat vaihdella ainakin viiden ominaisuuden suhteen. Ensinnäkin kokemukset voivat vaihdella kestoltaan. Toisessa päässä ovat selvästi määriteltävät ja lyhytkestoiset tapahtumat, kuten oivallukset, toisessa epämääräisemmät ja pitkäkestoiset kokemukset, kuten itseluottamuksen karttuminen. (Antikainen 1996, 254) Työkoululaiset kertoivat opiskeluunsa sisältyneen molempia kokemuksia. Esimerkiksi Markus kertoi matematiikan opiskeluun liittyneistä ahaa-elämyksistä, Nina puolestaan arveli opiskelun yleensä lisänneen itseluottamusta. Myös opiskelijoiden esiintuomat ihmissuhde- ja työtaidot kuuluvat pitkäkestoisiin oppimiskokemuksiin. Merkittävänä

opiskelukokemuksena voidaan myös pitää koko opiskelukäsityksen muuttumista. Opiskelu ei olekaan pelkkää tylsää istumista ja kuuntelemista, vaan sitä voidaan toteuttaa monin vaihtelevin menetelmin.

Kokemukset voivat erota myös laatunsa ja jatkuvuutensa suhteen. Kokemuksen ei tarvitse olla välttämättä positiivinen ollakseen merkittävä. Myös negatiivisista kokemuksista voi oppia periaatteella ”kaikki mikä ei tapa, vahvistaa”. (mt. 254) Vaikuttaa siltä, että työkoululaisten negatiiviset opiskelukokemukset liittyivät etupäässä peruskouluun ja sen jälkeisiin keskeytyneisiin koulukokeiluihin. Myös jotkut työkokeilut tai työharjoittelut olivat osoittautuneet epäonnistuneiksi. Vaikka näistä kokemuksista puhuttiin negatiiviseen sävyyn, saattoi rivien välistä löytää ajatuksen siitä, että epäonnistuneiden kokeilujen kautta oli löydetty omalta tuntuva ala. Myös fyysiset sairaudet tai psyykkiset ongelmat olivat vaikuttaneet joidenkin opiskelijoiden työkouluun hakeutumiseen ja sitä kautta oman paikan löytymiseen, eli vaikeudet oli käännetty voitoksi.

Kolmanneksi voidaan löytää eroja oppimisen intressin tai alan suhteen. Intressi voidaan jakaa tekniseen, praktiseen tai emansipatoriseen. Tekninen intressi sisältää oppimisen välineellisen tarkoituksen, praktinen oppimisen liittymisen arkielämän tarpeisiin ja emansipatorinen viittaa oppimisen mukanaan tuomaan vapauttavaan muutokseen. (mt. 255) Mielestäni työkoulun opiskelijoiden kuvaamia opiskelun merkityksiä ei voi kategorisoida johonkin tiettyyn intressiin kuuluviksi, vaan merkityksistä löytyi kaikkien intressien piirteitä. Opiskelijat suhtautuvat opiskeluun hyvin välineellisesti. Yksikään opiskelija ei tuonut esiin kiinnostusta opiskeluun vain opiskelun vuoksi, vaan opiskelu on keino saavuttaa tiettyjä haluttuja asioita, kuten työ, rahaa ja turvallisuutta. Opiskelijoiden voidaan sanoa suhtautuvan opintoihinsa myös praktisesti. Opintojen tärkeyttä ja hyödyllisyyttä mitattiin selkeästi sillä, kuinka hyvin ne liittyvät oikeaan elämään ja sen tarpeisiin. Emansipatorisen intressin löytäminen menee edellisiä enemmän tulkinnan puolelle, mutta joidenkin opiskelijoiden ajatuksissa voidaan havaita vapautumista työttömyydestä, koulutuksen puutteesta tai epäsäännöllisestä elämästä, toisaalta myös vanhempien tai viranomaisten painostuksesta tehdä jotakin ”järkevää”.

Oppimiskokemukset voidaan erotella sen suhteen, missä tilanteessa ja ympäristössä ne tapahtuvat. Tilanteita voidaan tarkastella muodollisuuden ja yksilöllisyyden jatkumolla,



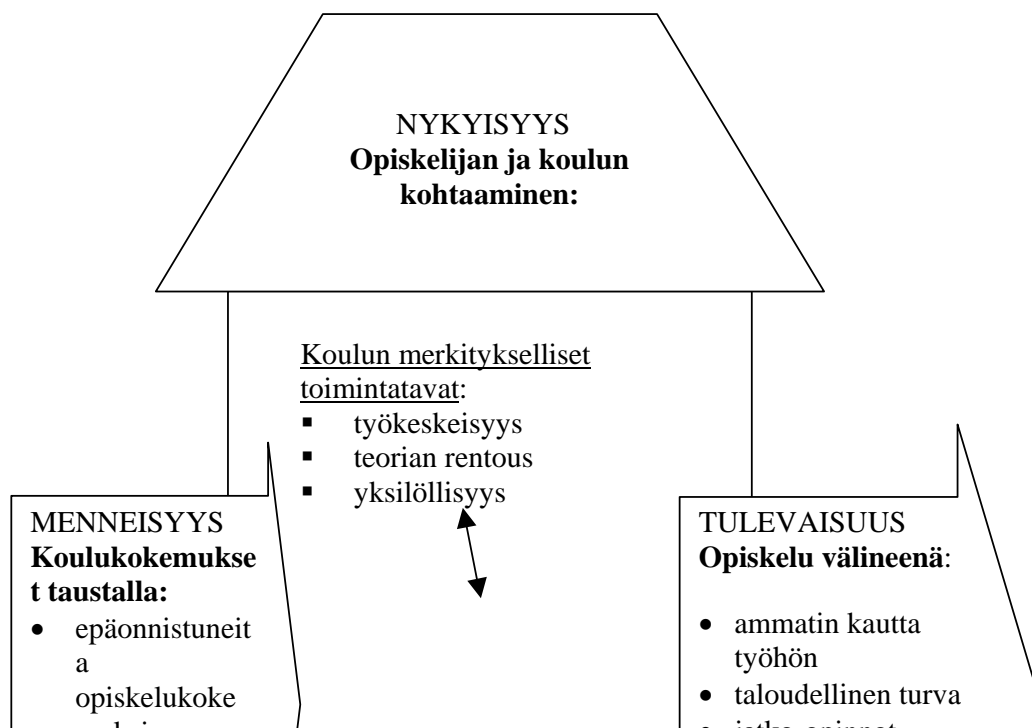
jolloin varta vasten organisoitu oppiminen koulussa edustaa muodollista oppimista ja kotona arkiaskareiden ohessa tapahtuva oppiminen epämuodollista. Antikainen havaitsi omassa tutkimuksessaan, koulun olevan niin institutionaalistunut ympäristö, että siellä harvoin tapahtuu kokemuksellisesti merkittävää oppimista. (mt. 255) Työkoulun opiskelijat sen sijaan kertoivat merkittävästä oppimisesta, mikä johtuu koulun ympäristön laajenemisesta. Koulu ei ole heille enää jäykkä instituutio, vaan siihen sisältyy työympäristöjä, joissa oppiminen on lähempänä yksilöllisyyttä. Työympäristöjen lisäksi oppimista voi tapahtua elämysretkillä luonnossa, ja myös luokkayhteisö voidaan nähdä eräänlaiseksi kasvattavaksi ympäristöksi.

Oppimisen sisällöt erottavat kokemuksia toisistaan. Oppimiskokemuksissa on useammin kyse taidon kuin tiedon oppimisesta. Taidot ovat joko kognitiivisia, kuten ammatin, työn tai työvaiheen tekemiseen liittyviä, tai kommunikatiivisia ja/tai sosiaalisia, kuten kielitaitoon tai toisten kanssa toimeen tulemiseen liittyviä. (mt. 256) Työkoulun opiskelijat toivat esiin yksittäisiin taitoihin liittyviä oppimisen kokemuksia. Joku oli oppinut sahaamaan, toinen ajamaan trukkia, kolmas täyttämään rahtikirjaa. Esiin nousivat myös sosiaaliset taidot: oli opittu tulemaan toimeen työyhteisöissä tai opiskelijaryhmissä.

Antikainen (mt.) toteaa merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyvän oppimista tukevat sosiaaliset suhteet. Oppiminen tapahtuu yhteisössä, joka voi olla esimerkiksi perhe, harrastuspiiri tai koululuokka. Toisaalta jotkut merkittävät oppimiskokemukset liittyvät ensisijaisesti yksilöllisyyteen, jolloin minä on keskeisin. (mt. 265-268) Työkoulun opiskelijoiden kokemuksissa tulivat niin yhteisö kuin yksilöllisyys esiin. Merkittäviä sosiaalisia suhteita koulussa olivat suhteet opettajiin ja luokkakavereihin. Myös työpaikkojen työyhteisöt olivat oppimisen kannalta tärkeitä. Yhteisöissä on motivoivaa ja tukevaa voimaa, ja oppiminen sujuu paremmin yhdessä. Joidenkin opiskelu oli taiteilua yhteisöllisten ja yksilöllisten valintojen välillä. Esimerkiksi alavalinta oli saatettu tehdä kaverin kanssa yhteispäätöksellä, mutta valinnan onnistumista arvioitiin kuitenkin nyt jälkeenpäin suhteessa omiin ominaisuuksiin. Kouluun sitoutumisen ja koulussa menestymisen ja nähtiin olevan loppujen lopuksi jokaisen omalla vastuulla.

Kun opiskelulle annettuja merkityksiä tarkastelee merkittävien oppimiskokemusten kautta, voi todeta kyseessä olevan monitahoisen ilmiön. Koska merkittävä

oppimiskokemus määritellään niin, että se muuttaa elämäntapaa ja/tai identiteettiä ja saattaa sisältää toiminnan tuloksen tai uuden merkityksen, voi opiskelulle annetut merkitykset nähdä seurauksena merkittävistä oppimiskokemuksista. Kun merkitysten kokonaisuutta tarkastelee aikajanaalla edeten, voi ensinnäkin nähdä työkoulun tuottaneen opiskelijan kannalta merkittävän muutoksen: käsitys opiskelusta on muuttunut kielteisestä myönteiseen suuntaan. Toiseksi nykyisyydessä opiskelulle annetut merkitykset osoittavat, että hyvässä ilmapiirissä tapahtunut erilaisilla menetelmillä toteutettu opetus on tuottanut oppimiskokemuksia, joiden merkitykset kiinnittyvät opiskelijan identiteettiin. Viimeiseksi voi todeta opiskelijoiden pitävän opiskelua tulevaisuuden kannalta merkittävänä. Ainakin jotkut ovat siirtyneet ”päivä kerrallaan” -ajattelusta tietoisempaan tulevaisuuden suunnitteluun. Tämänhetkistä vaivannäköä on opittu sietämään ja ehkä siitä pitämäänkin, koska ”lopussa kiitos seisoo”. Kuviossa 5 esitetään yhteenveto esiin tulleista opiskelun merkityksistä.



---

Opiskelu suhteessa itseen:

- oppijaidentiteetti ja oppimiskokemukset
- oma projekti
- elämänhallinta



**Kuvio 5.** Opiskelun merkitysten tiivistelmä

## 6 OPISKELUUN KIINNITTYMINEN

Katja Komonen (2001) on selvittänyt koulutukseen kiinnittymistä väitöskirjassaan, jossa hän tutki ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallista osallisuutta. Komonen jakaa haastattelemansa nuoret koulutukseen kiinnittyneisiin ja kiinnittymättömiin. Hänen mukaansa kiinnittyneet opiskelijat tähtäävät tulevaisuuteen ja katsovat koululla olevan heille jotakin annettavaa. Kiinnittyneiden mielestä koulussa selviytyminen on itsestä kiinni, ja he pitävät omia ratkaisujaan ja valintojaan mielekkäinä. Nuoret kokevat tekevänsä sitä, mitä haluavatkin tehdä. Vaikka taustalla olisi pieleen menneitä ratkaisuja, kiinnittyneet pääsevät niistä yli ja kääntävät ne hyödyllisiksi kokemuksiksi; kaikki on mennyt lopulta niin kuin pitääkin. Kiinnittymättömät sen sijaan elävät päivä kerrallaan, eikä koululla ole merkitystä liity heidän elämässään. He näkevät menneisyyden taakkana, joka muodostaa pelottavan

varjon tulevaisuuden ylle. Tiivistäen voisi sanoa, että kiinnittymiseen vaikuttaa suhtautuminen tulevaisuuteen sekä oman toiminnan merkityksellisyyteen. Nuoret myös käyttävät koulutusta eri tavoin elämänsä rakentamiseen. Koulutuksen merkitys nähdään olevan joko koulutuksessa itsessään, tietyn ammatin hankkimisessa tai työn saamisessa. Komonen jaottelee kiinnittyneet nuoret koulutussuuntautuneiksi, ammattiuralle suuntautuneiksi tai työsuuntautuneiksi, kun taas kiinnittymättömät nimetään keskeyttämiseen suuntautuneiksi. (Komonen 2001, 172-175; 207-214)

Hannu Koskela (2003) on tutkinut väitöskirjassaan ammattioppilaitosten opettajien haasteellisiksi kokemien opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun. Koskelan (2003, 136-180) mukaan sitoutumista lisäävät seuraavat tekijät: 1. opiskelijan itsensä kiinnostus ja sopeutuminen, 2. opettajan ymmärtäväisyys opiskelijaa kohtaan, 3. luokkatovereiden kannustus, 4. oppilaitoksen ominaisuuksista hyvät tilat ja laitteet, joustavat tavoitteet, myönteinen asenne opiskelijaan ja yhteistyö. Kolmen ensimmäisen kohdan kääntäminen vastakohtiksi kertoo, mikä puolestaan vähentää sitoutumista. Neljännessä kohdassa eli oppilaitoksen ominaisuuksien kohdalla sitoutumista vähentää ammattioppilaitoksen matala arvostus, suuriksi koetut opetusryhmät, käytännön ja teorian erilliseksi kokeminen ja itseohjautuvuuden painottaminen.

Koskela havaitsi sitoutumisen tarkastelun olevan mahdollista myös aikajanalla, jolloin hän tulee lähelle Komosta päätelmissään. Aikajana jakautuu kolmeen: menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Koska opiskelija on väistämättä sidottu menneisyyteensä sen hyvine ja huonoine tapahtumineen, menneisyys vaikuttaa nykyisyydessäkin ja on näin ollen otettava huomioon. Opiskelijan elämänsähistoriassa voi olla erilaisia opiskelua haittaavia asioita, jotka joko sitovat ja lannistavat opiskelijaa tai sitten eivät sido, jolloin hän on onnistunut karistamaan haitan harteiltaan. Haitat voivat olla sisäisiä eli opiskelijan persoonallisuudenpiirteisiin tai toimintastrategioihin liittyviä tai ulkoisia, kuten epävakaa kasvuympäristö tai kielteiset peruskoulukokemukset. Nykyisyydessä sitoutuminen muodostuu opiskelijan odotusten ja koulun tarjonnan leikkauspisteessä. Kun tarjonta ja kysyntä kohtaavat, sitoutuminen lisääntyy. Myös tulevaisuuden ajatukset vaikuttavat sitoutumiseen tai sitoutumattomuuteen. Nykyhetken toiminnan merkittäväksi tulkitseminen tulevaisuuden työn tai jatko-opintojen valossa sitouttaa opiskelijaa opintoihin. (mt. 190-193)

Koskela jakaa sitoutumisessa tai sitoutumattomuudessa havaitsemiensa painotusten mukaan ammattioppilaitoksen opiskelijat neljään ryhmään, jotka jakautuvat kahtia. Ryhmät ovat oppimisvaikeuksiset: siedetyt ja tuetut, menestyjät: itseohjautuvat ja menestyjät, soveltumattomat: toivottomat ja ymmärretyt, motivoitumattomat: vastustajat ja innostumattomat. Koskela toteaa sitoutumisessa olevan liikettä; sitoutuminen voi muuttua sitoutumattomuudeksi tai sitoutumattomuus sitoutumiseksi opiskelun jatkuessa. (mt. 194-226)

Koskela käyttää sanaa sitoutuminen jokseenkin samassa merkityksessä kuin Komonen kiinnittymistä. Jonkinlaisena lähtökohdallisena erona käsitteillä lienee se, että sitoutumisen käsite nousi Koskelan tutkimuksen ydinkategoriaksi sekä ammattioppilaitosten opettajien että opiskelijoiden puheesta, ja Koskela painottaa sitoutumisen käsitteen nousevan nimenomaan aineistosta itsestään. Komosen tutkimus puolestaan perustuu opiskelijoiden omaan puheeseen, eikä kiinnittymiskäsitteen käyttöä sen kummemmin perustella. (mt. 236-237). Mielestäni sitoutuminen kuulostaa sanana vahvemmalta kuin kiinnittyminen. Voisi päätellä, että sitoutuminen on enemmän kahdensuuntainen, opiskelijan ja koulun kohtaamisen tuottama asiantila kun taas kiinnittyminen olisi opiskelijan reaktio koulun tarjontaan. En kuitenkaan löydä tarpeeksi selkeää näyttöä tälle ajatukselle Komosen ja Koskelan tutkimuksista. Siinä missä Koskela perustelee koulun roolia aineistosta nousseella kerronnalla, Komonen pohtii koulun merkitystä nykyihmiselle teoriaan tukeutuen. Vaikka perustelut nousevat eri pohjalta, kumpikin näkee sitoutumisen tai kiinnittymisen tapahtumana, jossa opiskelija ja koulu kohtaavat. Kiinnittymisen käsitteen käyttöä omassa tutkimuksessani perustelen sillä, että aiheuuttelossa, jonka sain Komoselta graduani varten, oli yhtenä aiheena opiskeluun kiinnittymisen selvittäminen. Sieltä asti käsite kiinnittyminen on seurannut mukana, enkä ole löytänyt syytä sitä muuksi muuttua.

Omassa tutkimuksessani lähdin liikkeelle opiskelulle annetuista merkityksistä uskoen saavani niiden kautta tietoa siitä, minkä vuoksi työkoulun opiskelijat ovat kiinnittyneet opiskeluun, jos ovat kiinnittyneet. Totesin, ettei pelkkä merkitysten yleinen esittely kuitenkaan anna täyttä kuvaa, vaan tarvitaan tarkempaa katsausta opiskelijoiden kiinnittymisessä oleviin painotuksiin. Seuraavissa luvuissa esittelen ensin yleiset, kaikille yhteiset kiinnittymisen kannalta merkittävät tekijät ja sen jälkeen haastatteluihin perustuvan tyypittelyn avulla kiinnittymisen variaatioita. Samalla peilaan omia

tuloksiani Komosen ja Koskelan tutkimustuloksiin. Lopuksi vertaan tutkimukseni tuloksia innovatiivista työpajoista tehtyjen tutkimusten tuloksiin.

## **6.1 Opiskeluun kiinnittymisen tekijät tutkimuksessani**

Aikajanaa seuraamalla voi huomata opiskeluun kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä löytyvän niin menneisyydestä, nykyisyydestä kuin tulevaisuudestakin. Menneisyys vaikuttaa aiempien koulukokemusten perusteella rakentuneiden odotusten kautta. Vaikka muutamat opiskelijat kirjoittavat tulleen työkouluun avoimin mielin vailla ennako-oletuksia, on suurimmalla osalla ollut käsitys siitä, millaisessa koulussa haluaisi opiskella. Sillä, miten koulu on pystynyt vastaamaan opiskelijoiden odotuksiin, on selvästi merkitystä heidän kiinnittymiseensä. Kirjoitelman kirjoittajista 37 mainitsee koulun vastanneen odotuksia tai olevan jopa odotettua parempaa.

Nykyhetkessä kiinnittymistä lisäävät tietyt työkoulun toimintatavat, opiskelijalle merkitykselliset ihmiset sekä se, miten opiskelija kokee koulun suhteessa itseensä. Koulun toimintatavoista tärkeimmäksi kiinnittymistekijäksi nousee työkeskeinen opiskelu, joka merkitsee opiskelijoille tylsäksi koetun luokkamuotoisen opiskelun vastakohtaa. Työkeskeisyys pitää yllä kiinnostusta ja tarjoaa oppimisen kokemuksia. Aineistosta käy ilmi, että suurin osa koulua koskevista odotuksista on kohdistunut nimenomaan työkeskeiseen opiskeluun ja odotukset ovat pääosin täyttyneet. Yhtä lukuun ottamatta kaikki kirjoitelman kirjoittaneet kommentoivat saamaansa opetusta positiivisesti. Eniten kiitosta sai työssäoppimisen runsaus ja luokkamuotoisen opiskelun vähyys sekä teoriaopetuksen toteuttaminen totuttua rennommin. Lisäksi keuhuttiin opetuksen laatua, hyvää opiskeluilmapiiiriä ja yksilöllisiä opiskelumahdollisuuksia. Toinen koulun toimintatapoihin kuuluva kiinnittymistä lisäävä ominaisuus onkin yksilöllisyys, jolla tarkoitetaan henkilökohtaisen huomion antamista ja yksilöllisiä opiskeluratkaisuja. Opiskelijat kiinnittyvät opiskeluun silloin, kun he voivat itse vaikuttaa etenemistähtiin ja tavoitteisiin, jolloin opiskelu ei tunnu liian raskaalta.

Koulun ilmapiiri ja yhteishenki vaikuttavat koulussa viihtymiseen. 39 kirjoitelman kirjoittajaa kertoo kirjoituksissaan ryhmänsä ihmissuhteista, joita he kaikki pitävät hyvinä. Sen lisäksi että hyvässä ilmapiirissä on mukava työskennellä, opiskelijat

kokevat saavansa opettajilta ja opiskelutovereilta tukea ja kannustusta koulunkäyntiin. Myös joillakin koulun ulkopuolisilla henkilöillä on kiinnittymistä tukeva merkitys. Toisaalta koulun ulkopuoliset kaverit saattavat haitata opiskeluun kiinnittymistä, jos heidän koulusta pois päin vetävä imu koetaan liian suureksi.

Opiskeluun kiinnittymistä vahvistaa myös opiskelijan kokemus koulun merkityksellisyydestä hänelle itselleen nykyhetkessä. Mahdollisuus opiskella itselle sopivalla tyylillä kiinnostavalla alalla tuottaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat opiskelijan itsetuntoa. Parhaimmillaan opiskelu voidaan kokea sekä mahdollisuutena kiinnostavaan toimintaan, oppimiseen ja elämänhallintaan että haasteena, josta selviäminen on loppujen lopuksi itsestä kiinni. Tulevaisuudessa kiinnittyminen kietoutuu työhaaveiden ja muiden elämänsuunnitelmiin liittyvien tavoitteiden mahdollistumiseen. Opiskeluun kiinnitytään, koska sen kautta päästään työmarkkinoille, joilla tavoitellaan vakaata työpaikkaa ja turvattuja tuloja.

## **6.2 Kiinnittymisen variaatioita**

Koska kirjoitelmien antama tieto oli suurimmaksi osaksi liian ympäröivää tarkempaa analyysiä varten, olen käyttänyt vain haastatteluja tyypittelyn aineistona. Tarkoitukseni on tyyppien kautta tuoda esiin opiskelijoiden puheessa kuuluva erilaisuus. Vaikka aineistosta oli aluksi helpompi löytää kaikille yhteisiä opiskeluun kiinnittäviä asioita kuten työkeskeisyys, löytyi myös eroja. Joku kiinnittyy tiukemmin yhteen asiaan, toinen toiseen, kolmas kaikkiin. Totesin aineiston jakautuvan erityisesti neljän ominaisuuden suhteen, joita olivat alavalintaan liittyvä tietoisuus, opiskelun merkityksellisyyden kokeminen nykyhetkessä, koulusta saatavan tuen tarve ja tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuus. Ryhmittelyä tehdessäni huomasin, että opiskeluun kiinnittymistä voidaan tarkastella käsiteparin itseisarvo – välinearvo kautta. Vaikuttaa siltä, että joillekin opiskelijoille työkoulu tarjoaa ensimmäistä kertaa merkittäviä koulu- ja oppimiskokemuksia. Näille opiskelijoille opiskelu on lähes itseisarvo, kun taas tulevaisuuteen tähtäävät näkevät koulunkäynnin hyödyn ensisijaisesti välineellisenä.

Alavalintaan liittyvällä tietoisuudella tarkoitan sitä, kuinka päämäärätietoisesti opiskelija on valinnut alan jolla opiskelee, kuinka tyytyväinen hän on valintaansa, ja

mitä valittu ala opiskelijalle merkitsee. Joillekin on jokseenkin sama, mitä he opiskelevat, toisille tietyllä alalla opiskelu on itsestänselvyys. Opiskelun merkityksellisyyden kokemuksella nykyhetkessä tarkoitan opiskeluun liittyvien ajatusten kietoutumista opiskelijan identiteettiin ja opiskelun tämänhetkiseen tärkeyteen liittyviä ajatuksia. Tuen tarve puolestaan tarkoittaa opiskelijoiden ilmaisemaa tuen tarpeen tai tarpeettomuuden kokemusta. Tuen tarve pitää sisällään opiskelijoiden ilmaisut yksilöllisistä opiskeluratkaisuista ja koulussa toimivilta henkilöiltä saadusta tuesta. Tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuuden sisältö selvinnee ryhmien kuvauksia lukiessa. Opiskelijat oli jaettavissa edellä mainittujen ominaisuuksien suhteen neljään ryhmään, joita kuvaan sekä tekstinä että taulukkoina. Olen pyrkinyt tiivistämään ryhmille antamiini nimiin oleellisen ryhmää kuvaavan ominaisuuden.

### **6.2.1 Vaikeuksien kautta voittoon**

Vaikeuksien kautta voittoon –nimi kuvaa hyvin kolmen opiskelijan käsitystä heidän tämänhetkisestä tilanteestaan. He kaikki ovat jo hieman varttuneempia opiskelijoita, joilla elämänselviään mahtuu monenlaisia kokemuksia. Opiskelijat kertoivat haastattelutilanteessa avoimesti menneisyyden vaikeuksista, jotka liittyvät joko fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin tai oppimisen ongelmiin. Opiskelijat tiedostavat hyvin omat ongelmansa ja tuntuvat olevan tasapainossa niiden kanssa. He kokevat päässeensä eroon aiemmista ongelmistaan tai saaneensa välineitä selvitä niiden kanssa. Vaikeudet on siis käännetty voitoksi.

Opiskelijoiden henkilökohtaiset rajoitukset ovat vaikeuttaneet menneisyydessä ammatinvalintaa. Oma ala on kuitenkin löytynyt erilaisten työ- tai koulukokeilujen kautta, ja tämänhetkistä opiskelualaa pidetään itselle sopivana. Vaikka työkouluun on päädytty jonkun viranomaistahon avustamana, opiskelumotivaatio on korkealla. Koulusta halutaan päästä läpi hyvin paperein. Opiskelijat korostavat koulusta, erityisesti opettajilta saamaansa tukea ja arvelevat, ettei opiskelu tavallisessa ammattikoulussa sujuisi yhtä hyvin kuin työkoulussa. He kokevat saaneensa tukea ryhmässä toimimiseen, sosiaalisiin suhteisiin, itsetunnon paranemiseen sekä opiskeluun ja oppimiseen. Mahdollisuus tulla kohdatuksi yksilönä on heille tärkeää.

*Haastattelija: Mitä sä oot tehny ennen tätä työkoulua?*



*Markus: Huh huh, vaikka mitä. Niinku ihan laidasta laitaan, (...) ja sellasta kaikkee.*

*Haastattelija: Koetko olevas oikeella alalla?*

*Ilari: Kyllä. Ehottomasti.*

*Haastattelija: Mitkä jutut oot kokenu hyviks?*

*Markus: Se kun on yksilöllistä. Täällä annetaan enemmän aikaa.*

Vaikeuksien kautta voittoon –ryhmän opiskelijat kertovat koulun tuoneen paljon uutta heidän tämän hetkiseen elämäänsä. Koulusta on löydetty uutta elämänsisältöä ja uusi elämänrytmi. Koulu on tarjonnut aiemmista poikkeavia opiskelukokemuksia, joiden kautta on opittu uusia asioita. Opiskelijat korostavat työkoulussa saamiensa oppimiskokemusten tärkeyttä itsetunnon kohottajana ja koulumotivaation ylläpitäjänä.

*Nina: Tottakai päivärytmi on nyt erilainen.*

*Ilari: ...vappaa-ajan käyttökin on nyt ihan eri tavalla tullu, niinku järjestynny periaatteessa sillee, että on niinku jollain tavalla muuttunu, että paljon enemmän tullee nyt liikuttuu tuolla.*

Tulevaisuudensuunnitelmiin kuuluvat työ ja perhe. Vaikka ammatin hankinta nähdään yhteiskunnan asettamana velvollisuutena, ei tätä velvoitetta vastaan ainakaan enää kapinoida. Opiskelijat ovat omien kokemustensa kautta todenneet, että ammattipaperista on hyötyä työmarkkinoilla. Tulevaisuuteen katsotaan luottavasti, sillä hyvin sujuneen koulun uskotaan avaavan ovet haluttuun työpaikkaan.

*Ilari: Hyvin arvosanoin jos pääsis läpi, että sais jonkunnäkösen työpaikan.*

Kun vaikeuksien kautta voittoon –ryhmän opiskelijoiden ominaisuuksia vertailee Komosen ja Koskelan tutkimusten tyypittelyihin, voi havaita, että ryhmän piirteet vastaavat pitkälle Komosen ammattiuralle suuntautuneita ja Koskelan menestyjiä. Ammattiuralle suuntautuneet ovat selkeästi kiinnostuneita tietystä ammatista, joka on usein löytynyt työkokemusten kautta. Koulutus merkitsee erilaisilla elämänpoluilla seikkailleille uutta mahdollisuutta oman paikan löytämiseen ja elämänhallintaan. Ammatillinen tavoite lisää opiskelumotivaatiota ja onnistumiset kohottavat itsetuntoa. (Komonen 2001, 184-192) Menestyjät puolestaan ovat olleet opiskeluju aloittaessaan sidottuja haittaan, mutta ovat ohittaneet ne ja tehneet sitoutumispäätöksen opintoihin. Työhön sitoutuminen tähtää joko työhön tai jatko-opintoihin. (Koskela 2003, 202-203) Vaikeuksien kautta voittoon –ryhmän opiskelijoiden kiinnittymisen taso on mielestäni

suuri kaikilla neljällä tarkastelun kohteena olevalla osa-alueella. Kiinnittymisestä kertovat tietoisesti tehty alavalinta, koulun kokeminen merkitykselliseksi, saadun tuen hyödyntäminen ja tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuus.

**TAULUKKO 3.** Vaikeuksien kautta voittoon -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot

Ominaisuus “Määrä”	Alavalintaan liittyvä tietoisuus	Opiskelun merkitys nykyhetkessä	Tuen tarve	Tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuus
Suuri	X	X	X	X
Pieni				

### 6.2.2 Työkoulu ponnahduslautana tulevaisuuteen

Ryhmään sijoittuu viisi opiskelijaa, joista useimmilla ei ole vielä monien vuosien kokemuksia peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta. Heidän haastatteluistaan tulee ilmi innostus ja kiinnostus opiskelua kohtaan. Työkoulu tuntuu peruskoulun jälkeen mukavan vapaalta paikalta, jossa viihdytään. Aloite työkouluun hakemisesta on tullut etupäässä peruskoulun opinto-ohjaajalta tai vanhemmilta. Alavalinnan suhteen on tässä ryhmässä hajontaa. Yksi kertoo alan valinnan olleen helppo, muut ovat ennemminkin sattuneet tai päätyneet alalle, jota opiskelevat. Kaksi on vaihtanut opintolinjaa työkoulussa ollessaan. Kaikki opiskelijat ovat kuitenkin tyytyväisiä tämänhetkiseen alaansa, koska kokevat sen sopivan itselle.

*Jesse: Tuntuu sillee sopivalta alalta tää (...) saattas vaikka jotahin tullakin asiasta.*

*Harri: ...tämä vaikutti ihan mukavalta, pitäähän sitä jonkinlainen ala kumminkin olla.*

Työkoulusta tulevaisuuteen ponnistavat opiskelijat tuntuvat suhtautuvan koulunkäyntiin edellisen ryhmän opiskelijoita kevyemmin. Opiskelu näyttää sujuvan hyvin, eivätkä opiskelijat koe tarvitsevansa erityistä tukea. Kaverisuhteet ovat tärkeitä niin koulussa

kuin sen ulkopuolella, ja yhtenä merkittävänä koulussa viihtymistä lisäävänä tekijänä opiskelijat pitävätkin kavereiden tapaamista. Koulunkäynti nähdään tärkeäksi, eikä syynä ole ainoastaan tulevaisuudessa hämmöttävä ammatti, vaan vanhempien odotukset ja esimerkki osoittautuvat koulumotivaatiota ylläpitäväksi asiaksi. Koska monet tämän ryhmän opiskelijoista asuvat vielä kotona, vanhempien vaikutus tulee selkeästi esiin haastatteluissa. Vanhemmat kannustavat käymään koulua ja tukevat taloudellisesti. Opiskelijoiden mielestä jotain pitää tehdä lörvimisen sijaan, ja opiskelun koetaan tarjoavan mielekästä tekemistä.

*Eero: Ihan mukavaahan tuo (opiskelu). Oli tuttuja heti muutama kappale luokalla, ja ei se oo vaikeeta.*

*Lotta: ...mun vanhemmat on semmosii, että ammatti on. En mä sit tiedä, että onks se sit sieltä kautta jotenkin tullu ja en mä, se on aina ollu niinku itsestäänselvyys, että se ammatti on niinku oltava.*

*Kimmo: ...(ihmiset opiskelevat), että saisivat enemmän tietoa toisesta tai jostakin muusta niin kun ammatista ja sitten ossaa tehdä sitä mitä ne haluaa.*

*Haastattelija: Miks sä opiskelet?*

*Jesse: Että sais aikaseks muutahin ku pelkkää kotona istuksimista ja ihmet-, ihmettelemistä.*

Opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmiin kuuluu työ, mutta ei välttämättä siinä ammatissa, johon nyt opiskellaan. Osa opiskelijoista pitää jatko-opiskelua todennäköisenä vaihtoehtona, mikä osaltaan lisää koulumotivaatiota. Jotta jatko-opiskelupaikka aukeaisi, tulee koulusta suoriutua hyvin. Jatko-opintoihin tähdätään, koska halutaan hyvätuloisiin ja mielekkäisiin töihin. Perhekin halutaan perustaa, mutta ei vielä lähitulevaisuudessa.

*Eero: ...että saa jonkun työpaikan ja rahhaa joskus myöhemmin.*

*Lotta: ...tietysti semmonen työpaikka missä viihtyy.*

Työkoulu ponnahduslautana tulevaisuuteen –ryhmän opiskelijat ovat tyytyväisiä alaansa, mutta eivät perustele siihen päättymistä yhtä varmasti kuin ensimmäisen ryhmän opiskelijat. Tämän hetken alavalinta on useimmille välivaihe tulevaa opiskelua varten. Myös koulusta saatuun tukeen kiinnitetään vähemmän huomiota. Olennaista tämän ryhmän koulutukseen kiinnittymisen kannalta on opiskelun merkitykselliseksi

kokeminen sekä nykyisyyden että tulevaisuuden näkökulmasta. Joidenkin opiskelijoiden kertomasta voi päätellä heidän arvostavan koulutusta itsessään, ei pelkkänä välineenä.

Työkoulu ponnahtauslautana tulevaisuuteen –ryhmä ei sijoitu mielestäni yhtä helposti mihinkään Komosen tyyppiin kuin vaikeuksien kautta voittoon -ryhmä. Vaikka opiskelijat tähtäävät jatkokoulutukseen, he eivät ole kuin koulutussuuntautuneet, joilla suunnitelmiin kuuluu pitkä, ehkä elinikäinen koulutus, laaja koulutusala tai tietyn koulutustason hankkiminen. Koulutussuuntautuneet ovat koulussa, jotta tulevat joksikin, kehittävät itseä ja hankkivat todistuksia erilaisista pätevyyksistä. Koska heillä on hyvin vähän kokemuksia työstä, työhön siirtyminen tuntuu pelottavalta. Työltä toivotaan luovuutta, mielekkyyttä ja hyvää palkkaa, eivätkä rutiinityöt kiinnosta. (Komonen 2002, 175-184) Kuitenkaan työkoulusta tulevaisuuteen ponnistavia ei voi pitää pelkästään ammattuuralle suuntautuneina. Lähimpänä heitä ovat ehkä Koskelan (2003, 199-201) itseohjautuvat, joiden hän kuvaa suhtautuvan opintoihin aikuismaisen kypsästi. Itseohjautuvien taustat ovat alusta lähtien olleet kunnossa, ja tulevaisuudessa he tähtäävät joko työhön tai jatko-opintoihin.

**TAULUKKO 4.** Työkoulu ponnahtauslautana tulevaisuuteen -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot

Ominaisuus "Määrä"	Alavalintaan liittyvä tietoisuus	Opiskelun merkitys nykyhetkessä	Tuen tarve	Tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuus
Suuri		X		X
Pieni	X		X	

### 6.2.3 Alaorientoituneet

Kolmanteen ryhmään kuuluu kaksi opiskelijaa. Heitä yhdistää ennen kaikkea hyvin selkeä kiinnostus valittua alaa kohtaan. Ensimmäisen ryhmän kanssa yhteistä ovat monenlaisten kokeilujen kautta hankitut kokemukset eri aloista ja sitä kautta oman alan löytyminen, mutta se onkin jokseenkin ainoa yhteinen piirre. Siinä missä vaikeuksien kautta voittoon päässeet opiskelijat osaavat käyttää hyödyksi koulun tarjoaman opetuksen ja tuen, alaorientoituneet löytävät kritisoitavaa monesta kouluun liittyvästä asiasta. He ovat niin innostuneita omasta alastaan, että heidän on vaikea sietää yleisiä aineita tai muita epäsuorasti alaan liittyviä aineita. Alaan liittymättömiä opintoja ei koeta niinkään vaikeiksi vaan tylsiksi ja motivaatiota laskeviksi.

*Panu: ...vähä ollaan nyt huonolla kannalla tässä ku silleesti (...) on vähän semmosta niinku mikä ei silleesti ees mitenkään liity tähän allaan että se on niinku, vaikka pittäähän nuo käyvä, vaan siinä se aina vähän niinku se mielenkiinto ni männöö alas, vaan sitten tulee aina joku uus innostava asia, kyllä sitä taas jaksettaan.*

Opiskelijat korostavat oman kiinnostuksen tärkeyttä. He kokevat, että kaikki on itsestä kiinni, eivätkä he tarvitse kenenkään tukea. Toisin kuin kaikki muut, tämän ryhmän opiskelijat eivät juurikaan arvosta elämysretkiä tai koulun muuta yhteisöllistä toimintaa. He katsovat kaikkea ammatillisen suuntautumisen kautta, eikä koululla nähdä olevan merkitystä muuhun elämään nykyhetkessä. Hyvää koulussa ovat työssäoppimisjaksot ja sellaiset opinnot, joiden kautta saadaan tarpeeksi omaan alaan liittyvää opetusta.

*Olli: Ei tässä nyt oo hirveesti tukkee tarvinnu.*

Tulevaisuudessa opiskelijat uskovat suuntautuvansa oman alan töihin. Vaikka alaan liittyvät ajatukset ovat erittäin varmoja, liittyy tulevaisuudensuunnitelmiin lievää varauksellisuutta. Opiskelijat pohtivat alan työtilannetta kotiseuduillaan, ja toteavat, että päivä kerrallaan on mentävä. Työtaitojen hallitseminen on heidän mielestään tulevaisuuden kannalta tärkeämpää kuin ammattitutkinnon suorittaminen, mikä onkin yksi syy siihen, että koululta odotetaan ennen kaikkea ammattitaitojen oppimista. Ammatti on kuitenkin oltava, koska sitä kysytään töitä hakiessa. Jos töitä ei saa, saa edes työttömyyskorvausta.

Alaorientoituneiden ominaisuuksiin sisältyy piirteitä sekä Komosen että Koskelan eri tyypeistä. Selkeä kiinnostus tiettyä alaa kohtaan viittaa ammattisuuntautuneisiin, mutta jää ainoaksi tyypejä yhdistäväksi tekijäksi alaorientoituneiden koulunvastaisen suhtautumisen vuoksi. Alaorientoituneiden hallitsevat piirteet, kriittisyys ja koulun sietäminen pakon edessä ovat yhteisiä työsuuntautuneiden kanssa. Työsuuntautuneet eivät haluaisi palata kouluun, koska edeltävät koulukokemukset ovat murentaneet itsetuntoa. Kuitenkin koulun hyöty työelämään pääsyn kannalta on jouduttu toteamaan. Työn kautta oppimista pidetään kouluoppimista parempana, ja koulun oppisisällöistä vain käytännölliset aineet kiinnostavat. Vaikka työsuuntautuneet nuoret ovat tulleet kouluun välttämättömän pakon sanelemana, he saattavat kuitenkin olla tyytyväisiä tilanteeseensa koulun lähdettyä käyntiin. Toivotun lopputuloksen vuoksi koulunkäyntiä siedetään. Työsuuntautuneet eivät tähtää niinkään kehittyvään ammattiuraan vaan työhön yleensä. Työ käsitetään välineenä, jonka avulla saavutetaan taloudellinen turva, sosiaalinen identiteetti ja vapaan aikuisen yhteiskunnallinen asema. (Komonen 2001, 192-202) Koskelan (2003, 109-110) tyypeistä vastustajat ovat lähimpänä alaorientoituneita. Vastustajat vastustavat yhteisiä oppiaineita, mutta sitoutuvat lievästi työhön ja työelämään.

Alaorientoituneiden voidaan katsoa kiinnittyneen opintoihinsa kaikkein välineellisimmin. Opiskelijoiden puheesta saattoi aistia ajoittaista turhautumista opiskelua kohtaan, mikä saikin pohtimaan, ovatko alaorientoituneet kenties kaikkein heikoimmin kiinnittyneitä. Jaksako kiinnostus alaa kohtaan kantaa koko kolme vuotta, jos opiskelu muutoin koetaan merkitykseltään vähäiseksi?

**TAULUKKO 5.** Alaorientoituneet -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot

Ominaisuus	Alavalintaan liittyvä tietoisuus	Opiskelun merkitys nykyhetkessä	Tuen tarve	Tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuus
”Määrä”				
Suuri	X			X
Pieni		X	X	

#### 6.2.4 Jossakin on oltava

Neljänteen ryhmään kuuluu yksi opiskelija, jolle on tyypillistä ammatillinen epävarmuus. Ammatinvalintaa parempi ilmaisu olisi ehkä ammattiin päätyminen, sen verran epävarmasti hän perustelee ratkaisujaan. Opiskelija on hakenut työkouluun siksi, ettei ole päässyt haluamaansa koulutukseen. Kuitenkin hän kokee, että tämän hetkinen ala on ihan hyvä tai ainakin parempi kuin ei alaa ollenkaan.

*Arttu: Oli vaan tavote, että joku ammatti on saatava, ja sitten tuln tänne. Sama kai se on.*

Opiskelemaan hakeutuminen on tapahtunut vanhempien aloitteesta. Myös koulumotivaation ylläpitoon on tarvittu vanhempien, opettajien ja kavereiden tukea. Varsinkin kesän jälkeen opiskelun jatkaminen on ollut hankalaa. Toisaalta opiskelija kertoo viihtyvänsä koulussa ja työssäoppimisjaksoilla. Hän kokee oppineensa monenlaisia uusia taitoja liittyen niin työntekoon kuin muuhunkin elämään. Opiskelija kehuu koulun ilmapiiriä, opiskelun helppoutta ja elämysretkien sekä muun harrastustoiminnan luokkahenkeä kohottavaa vaikutusta. Hän pitää opiskelua elämänhallintaa lisäävänä asiana, koska on kokenut työttömyyden johtavan toimettomaan lorvailuun, kavereiden kanssa hengailuun ja alkoholinkäyttöön. Kaiken kaikkiaan opiskelijan kertomasta kuuluu ailahteleva suhtautuminen opiskeluun.

*Arttu: Koulu kun nyt on niin on tietynlainen päivärytmi. Sitä kun kavereitten kaa tulee kouluun tai töihin tai mitä lie, kyllä se on enemmän sillee, että sitä helpommin jaksat.*

*Arttu: Vähä sillee kakspiippusesti... Välillä on ihan kiva tulla kouluun ja sitten välillä taas ei yhtään.*

Tulevaisuudensuunnitelmat ovat vielä avoimet, eikä opiskelija lupaa valmistua kolmessa vuodessa. Poissaoloja on tullut sen verran, että valmistuminen viivästynee. Opiskelija arvelee hakevansa uudelleen haluamaansa koulutukseen, eikä usko olevansa tyytyväinen, ennen kuin on päässyt.

*Haastattelija: Mitä sä odotat tulevaisuudelta?*

*Arttu: ...että sais sen ammatin ku ammatin nyt tosissaan, ja jos sais sen toisen ammatin...*

Jossakin on oltava –ryhmän opiskelija on vastakohta alaorientoituneille opiskelijoille, koska hän löytää koulun mielekkyyden nykyhetkestä, ei tulevaisuudesta. Myös hänen kiinnittymisensä tuntuu rakoilevan kahta ensimmäistä ryhmää enemmän. Opiskelija osaa ottaa koulun antaman tuen ja opetuksen vastaan, mutta tuntuu väsähtävän helposti. Hän toteaaakin tarvitsevänsä paljon lyhyen tähtäimen suunnitelmia, viikko kerrallaan etenemistä ja kannustusta, jotta opiskelumotivaatio pysyisi yllä. Opiskelija muistuttaa Koskelan (2003, 194-196; 206-207) tyypittelyssä ymmärrettyjä, joilla opintojen aloituspäätös on tehty sattumanvaraisesti, eikä työhön olla sitouduttu. Opiskelija ei ole kiinnittynyt alaan eikä työntekoon valitsemallaan alalla, minkä vuoksi ulkopuolisen on vaikea ymmärtää, miksi opiskelija ylipäänsä pysyy koulussa. Vastaus löytyy siitä, että opiskelija tuntuu tarvitsevan opiskelua elämänsä koossa pitämiseen. Hänet voitaisiin sijoittaa myös siedettyihin, koska siedetyt eivät kiinnity opiskelun varsinaiseen päätavoitteeseen vaan opiskelun tarjoamiin muihin elämän rakennusaineisiin. Siedettyjen tulevaisuudensuunnitelmat ovat avoimet, eli he eivät ole sitoutuneita työhön. Opiskelijan voisi sanoa olevan ailahtelevaisesti sitoutunut opiskeluun, mutta myös muihin opiskeluun liittyviin tekijöihin, kuten opiskelusta saatavaan tukeen.

Vaikka opiskelija uskoo jatkavansa koulun loppuun asti, hänessä on piirteitä, jotka sopivat Komosen (2001, 202-207) keskeyttämiseen suuntautuneiden kanssa yhteen. Keskeyttämiseen suuntautuneet ovat aloittaneet koulutuksen, johon ovat päässeet mutta eivät välttämättä halunneet. Koulutukseen ollaan hakeuduttu ulkoisten vaatimusten vuoksi tai siksi, että koulussa olo on työttömyyttä turvallisempi vaihtoehto. Haaveet ja todellisuus ovat kaukana toisistaan, eikä haaveiden toteuttamiseksi nähdä todellista vaivaa. Omia kiinnostuksia ei ole välttämättä pohdittu tai ollaan takerruttu johonkin nuoruuden haaveeseen, vaikka ala olisi osoittautunut sopimattomaksi. Menneisyyden epäonniset koulukokemukset ovat taakka, joita ei pystytä kääntämään oppimisen kokemuksiksi. Koulutuksessa oleminen on suunnittelematonta ja elämäntilanne kokonaisuudessaan koetaan epävarmana, sillä uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin ei juurikaan ole. Jossakin on oltava -ryhmän kohdalla joutuu miettimään, kantaako lähinnä koulun oheistoimintoihin kiinnittyminen opiskelijaa tutkintoon saakka.

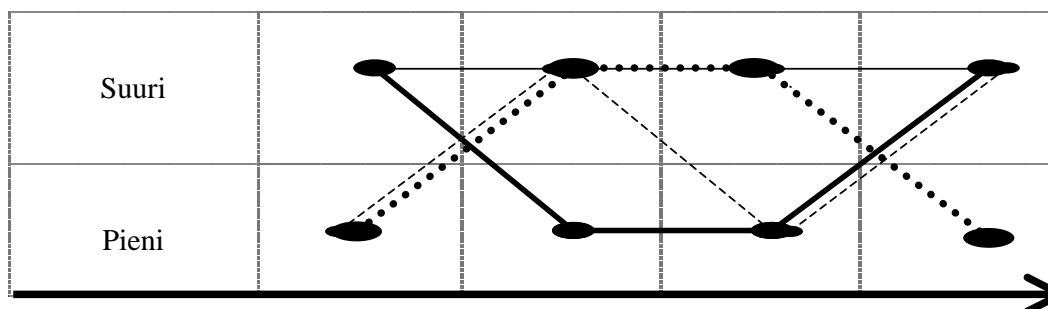
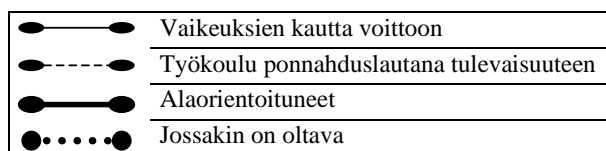
**TAULUKKO 6.** Jossakin on oltava -ryhmän opiskeluun kiinnittymisen variaatiot



Ominaisuus “Määrä”	Alavalintaan liittyvä tietoisuus	Opiskelun merkitys nykyhetkessä	Tuen tarve	Tulevaisuudensuun- nitelmien määrätietoisuus
Suuri		X	X	
Pieni	X			X

### 6.3 Yhteenveto opiskeluun kiinnittymisestä

Kun edellä tarkastellut kiinnittymisen ominaisuudet asetetaan aikajanelle (kuvio 6), voi nähdä selkeän linjan menneisyydestä tulevaisuuteen. Alavalintaan liittyvä tietoisuus liittyy menneisyyteen. Alaa valittaessa menneisyyden taakat vielä painoivat ja saattoivat vaikuttaa tehtyihin ratkaisuihin, jotka ovat mukana nykyhetkessä. Opiskelun merkitykset nykyhetkessä ja tuen tarve liittyvät tämän hetken opiskeluun, tosin kumpikin on sidoksissa menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Opiskelulle annetut merkitykset joko kumoavat tai vahvistavat menneisyyden kokemuksia ja asenteita, ja antavat suuntaa tulevaisuuteen. Saatava tuki voi korjata menneisyydestä aiheutuvia haittoja tai valmistaa tietä tulevaisuuteen. Kuitenkin olennaisinta on kokemus nykyhetkessä. Tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuus liittyy koulun jälkeiseen elämään, mutta on kuitenkin läsnä jo nyt, koska koulun avulla valmistellaan tulevaa elämää.



Ominaisuuden määrä	Alavalintaan liittyvä tietoisuus	Opiskelun merkitykset nykyhetkessä	Tuen tarve	Tulevaisuudensuunnitelmien määrätietoisuus
Ominaisuudet aikajanalla				

**Kuvio 6.** Yhteenvedo kiinnittymistyypeistä aikajanalla

Kun eri kiinnittymistyyppit sijoittaa samaan kuvioon, voi havaita jokaiselle muodostuvan toisista poikkeavan profiilin. Vaikeuksien kautta voittoon -ryhmän kiinnittyminen on suurta kautta linjan, kun taas muilla löytyy hajontaa. Alaorientoituneilla kiinnittyminen liittyy menneisyyteen ja tulevaisuuteen, mutta vain vähän nykyisyyteen. He näkevät opiskelun merkityksen vain välineellisesti ja suhtautuvat tarjottuun tukeen välinpitämättömästi. Jossakin on oltava -ryhmä kiinnittyy nykyisyyteen, mutta ei juurikaan tulevaisuuteen. Menneisyys on tälle ryhmälle edelleen haitta, sillä alavalintaa ei ole käännetty voimavaraksi. Voisi sanoa, että menneisyyteen kiinnittyminen on tällöin negatiivista. Työkoulu ponnahduslautana tulevaisuuteen -ryhmällä kiinnittyminen tapahtuu sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa. Vaikka alavalinta on saatettu tehdä melko heikoin perustein, ei menneisyys ole jäänyt heitä vaivaamaan. Heikko kiinnittyminen menneisyyteen on siis heille positiivinen asia. Samoin vähäinen tuen tarve kertoo opiskeluyönteisestä, aikuismaisesta otteesta.

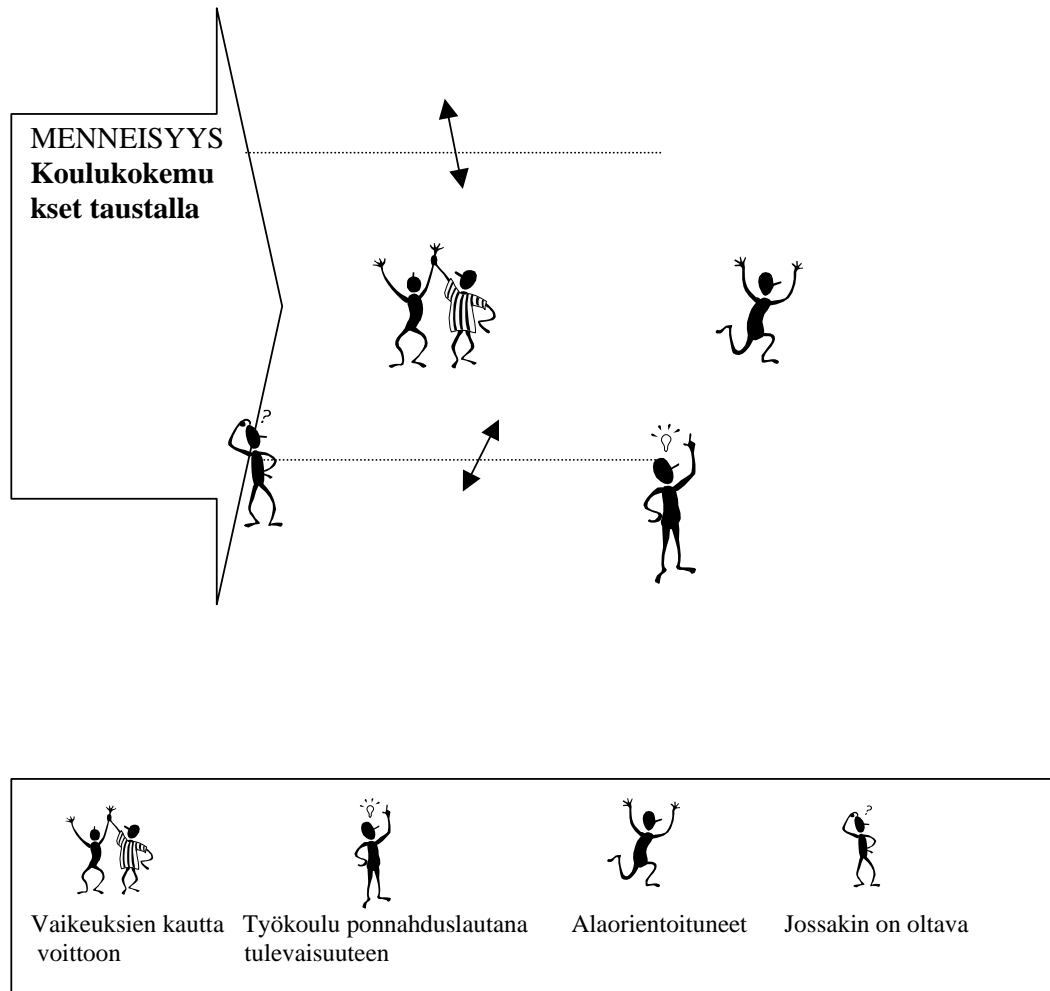
Suhtautuminen nykyisyyteen ja tulevaisuuteen tuottaa eron, joka tekee vaikeuksien kautta voittoon ja työkoulu ponnahduslautana tulevaisuuteen -ryhmän kiinnittymisestä vahvaa ja kahden muun taas heikompaa. Jos kiinnittymispisteitä löytyy sekä nykyisyydestä että tulevaisuudesta, on kiinnittyminen vahvaa. Tällöin opiskelu nähdään sekä itseisarvona että välinearvona, jotka täydentävät toisiaan. Jos kiinnittymispisteitä löytyy vain toisesta, on kiinnittyminen heikompaa. Opiskelulla on tällöin jotakin opiskelijan tarvetta vastaava tehtävä, mutta sen roolia elämän kokonaisuudessa ei hahmoteta. Tutkimukseni tulos on samassa linjassa Komosen (2001, 209) päätelmän kanssa: ”Koulutukseen kiinnittyminen näyttää tämän tutkimuksen perusteella edellyttävän ensinnäkin sitä, että nuoret katsovat koulutuksella olevan heille jotakin

annettavaa. Koulutukseen kiinnittyneillä nuorilla koulutusmotiivit kiinnittyvät tulevaisuuteen."

Kiinnittymistyyppejä voidaan tarkastella suhteessa opiskelulle annettuihin merkityksiin. Tarkastelua havainnollistaa kuvio 7, jossa tyypit on sijoitettu merkityskenttään. Vaikeuksien kautta voittoon -ryhmän opiskelijoiden voi nähdä sijoittuvan merkitysten keskiöön. Koulu kaikkine toimintoineen ja toimijoineen antaa näille oppilaille oman elämän rakennusaineita. Opiskelu työkoulussa tukee identiteettiä ja auttaa parempaan elämäntapaan. Opiskelijat ovat irtautuneet menneisyyden painolasteista ja tähtäävät tulevaisuuteen, mutta elävät kuitenkin täysillä tätä päivää. Opiskelulla on merkitystä juuri nyt. Työkoulu ponnahduslautana tulevaisuuteen -ryhmän opiskelijoille opiskelutoverit ja yleensäkin sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä. He viihtyvät koulussa ja kokevat hyötyvänsä opiskelusta. Opiskelun välineellisyys korostuu heillä edellistä ryhmää enemmän, sillä nyt tapahtuvan opiskelun nähdään avaavan ovet jatko-opintoihin. Tämän vuoksi opiskelijat sijoittuvat merkityskentässä edellistä ryhmää lähemmäs tulevaisuutta.

Alaorientoituneiden voisi sanoa olevan vain toisella jalalla kiinni opiskelussa, kun toinen jalka jo tavoittelee koulun jälkeistä työmaailmaa. Opiskelu nähdään välttämättömänä pakkona ja välineenä työmarkkinoilla pärjäämiseen. Opiskelu sinänsä ei tavoita opiskelijan maailmaa. Jossakin on oltava -ryhmän opiskelija sijoittuu opiskelu suhteessa toisiin -kategoriaan, koska suhteet ovat hänelle tärkeitä. Ne kannustavat ja motivoivat, mutta saattavat myös haitata kiinnittymistä. Opiskelijan puheesta saattoi kuulla, ettei opiskeluinto riittäisi omin voimin. Menneisyyden vaikeudet, kuten epäonnistuminen toivotun opiskelupaikan hankinnassa, vaikuttavat edelleen opiskelijan toimintaan. Hän ei usko työskentelevänsä tulevaisuudessa alalla, jolla nyt opiskelee.





**Kuvio 7.** Kiinnittymistyyppien sijoittuminen merkityskenttään

Tutkimukseni perusteella voi todeta opiskeluun kiinnittymisen tapahtuvan koulun tarjonnan ja opiskelijan tarpeiden kohdatessa. Opiskelijoiden tarpeet voivat suuntautua joko varsinaiseen opiskeluun liittyviin asioihin, kuten opetusmenetelmiin, tai opiskelun oheistoimintoihin, kuten saatavilla olevaan tukeen tai sosiaalisiin suhteisiin. Myös koulun tuottaman hyödyn opiskelijat näkevät eri tavoin. Toisille nykyhetkessä koettu hyöty on tärkeää, toiset painottavat enemmän tulevaisuuteen liittyviä merkityksiä. Opiskeluun kiinnittymiseen ja koulussa viihtymiseen vaikuttavat siis hyvin monet asiat. Koskelan (2003, 135) sitoutumisen teorian kanssa saman suuntaista tuloksissani oli opiskelijan oman kiinnostuksen välttämättömyys, opettajien ja luokatovereiden tärkeä rooli tukijoina ja kannustajina sekä oppilaitoksen joustavat menetelmät ja tavoitteet. Sen

sijaan Koskelan esiintuomiin sitoutumista heikentäviin ulkoisiin puitteisiin, kuten tiloihin ja laitteisiin opiskelijat kiinnittivät hyvin vähän huomiota. Myöskään ammattioppilaitosten matala arvostus ei tullut mitenkään esiin opiskelijoiden puheissa. Ehkäpä työkoulussa on onnistuttu muodostamaan oma työkouluidentiteetti, joka tuottaa ammattioppilaitoksista poikkeavia mielikuvia.

## **7 POHDINTA**

Työkoulun opiskelijoiden opiskelukokemukset ovat pääosin positiivisia. Opiskelijat kokevat opiskelusta olevan hyötyä yhdellä tai useammalla elämänalueella. Opiskelun merkitykselliseksi kokeminen on saanut heidät sitoutumaan opiskeluun. Voidaan siis sanoa, että työkoulu on onnistunut ehkäisemään opiskelijoiden syrjäytymistä ainakin

koulutuksellisessa mielessä. Vaikuttaa siltä, että työkoulun opiskelijat ovat havainneet opiskelun affektiivisia ja kognitiivisia merkityksiä, mikä Yrjönsuurten mukaan (1994, 48-49) on edellytys sille, että opiskelija pitää oppimiseen johtavaa toimintaa itselleen tärkeänä. Opiskelijat kertoivat opiskelun merkityksistä sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa. Opiskelu merkitsee toista mahdollisuutta, jonka onnistumisen nähdään olevan tukitoimista huolimatta ennen kaikkea itsestä kiinni. Affektiivisia merkityksiä ovat esimerkiksi onnistumisen kokemukset, joita opiskelijoille pyritään tarjoamaan asettamalla riittävän selkeitä lyhyen aikavälin tavoitteita. Käytännön esimerkki lyhyen tähtäimen tavoitteista ovat esimerkiksi työssäoppimisjaksojen tavoitteet, joiden toteutumisen opiskelija ja ohjaajat yhdessä arvioivat jakson jälkeen. Kognitiiviset merkitykset puolestaan liittyvät pitkän tähtäimen tavoitteisiin. Suurin osa opiskelijoista piti opiskelua tärkeänä siitä seuraavan ammattipätevyyden vuoksi, ja he tuntuivat uskovan, että opiskeluun jaksetaan sitoutua loppuun asti.

Vehviläinen (2000) on tutkinut, miten ESR-projekteihin kuuluvat ammattioppilaitosten innovatiiviset työpajat ovat onnistuneet kiinnittämään opiskelijoita ammatilliseen opiskeluun. Koska innovatiivisten työpajojen tavoitteet ja toimintatavat henkilökohtaisine opetussuunnitelmineen ja työkeskeisine opiskelumuotoineen ovat saman suuntaisia kuin työkoulussa, voi oman tutkimukseni tuloksia verrata työpajoja koskeviin tuloksiin. Vehviläisen (2000, 48) mukaan pajoilla viihtymiseen vaikuttavat ensisijaisesti aiemmista poikkeavat opetusmenetelmät. Suhteet opettajiin ja opiskelukavereihin koetaan aiempaa paremmiksi. Lisäksi opiskelijat arvelevat pajaopiskelun lisänneen oppimiskykyä ja motivaatiota. Mervola ja Vauhkonen (2002) puolestaan tutkivat pro gradu –työssään innovatiivisille työpajoille asetettuja tavoitteita. He huomasivat opiskelijoiden pitävän tärkeimpänä tavoitteenaan työllistymistä, jonka tutkinto mahdollistaa. Muita tärkeimmiksi listattuja tavoitteita olivat tiettyyn ammattiin kouluttautuminen, kavereiden kanssa toimiminen ja opintojen keskeyttämisen estäminen. Toiseksi tärkeimpien tavoitteiden ryhmään kuuluivat elämänhallinnalliset tavoitteet. (Mervola & Vauhkonen 2002, 49-50)

Tutkimukseni tulokset ovat hyvin saman suuntaisia innovatiivisista työpajoista tehtyjen tutkimusten kanssa. Työkoulun opiskelijat pitivät koulun parhaina asioina runsasta työssäoppimista, hyvää ilmapiiriä ja yksilöllisesti räätälöityjä opiskelumahdollisuuksia. Vaikuttaa siltä, että juuri nämä kolme tekijää ovat ne, jotka saavat kouluallergikot

sietämään koulua, jopa viihtymäänkin. Työkoulun vaihtoehtoisista menetelmistä huolimatta kaikki opiskelijat eivät ole kiinnittyneet opiskeluun. Takala (1992, 167) toteaa kouluallergikon innostuvan ammattitaidon hankkimisesta, jos hän itse kokee asian tärkeäksi. Pelkät koulun toimenpiteet eivät siis riitä, sillä opiskelijan oma motivaatio on ratkaisevan tärkeää. Vehviläinen (2000, 75-76) pohtii, auttavatko työkeskeiset menetelmät, joustavuus ja yksilöllisyys koulutushalukkaita mutta koulutuspoluilla aiemmin epäonnistuneita saavuttamaan tutkinnon, mutta koulutushaluttomia nämäkään toimintatavat eivät auta. Saman voi kysyä työkoulun opiskelijoiden kohdalla. Kirjoitelman kirjoittaneet ja haastatteluihin osallistuneet opiskelijat näkivät opiskelun tuottaman hyödyn, mutta mitä olisivat kertoneet ne opiskelijat, jotka eivät kirjoitelmaansa palauttaneet tai jotka ovat keskeyttäneet opiskelunsa?

Tutkimukseni tulosten yhdensuuntaisuus Komosen, Koskelan ja Vehviläisen tutkimusten kanssa vahvistaa käsitystä ammatillisten oppilaitosten uudistamisen tarpeesta. Kouluja tulisi kehittää työkeskeisempään, yksilöllisempään ja joustavampaan suuntaan. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten opiskeluun kiinnittymiseen voidaan todeta liittyvän tiettyjä tekijöitä, oli kyseessä sitten normaali ammattikoulu tai vaihtoehtopedagoginen kokeilu. Ammattioppilaitosten suuria keskeyttämislukuja pohtivien kannattaisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota kiinnittymisen tekijöihin. Koulutusta tulisi muokata kiinnittymistä tukevaan suuntaan, mikä ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista, koska toteutus vaatii paljon työtä ja vaivaa. Jotta työssäoppimispaikoilla todella opittaisiin, on työpaikkaohjaajia koulutettava. Hyvän ilmapiirin saavuttamiseksi on kehitettävä toimintoja, joiden avulla opiskelijat ja opettajat löytävät yhteisen sävelen. Yksilöllisyyden toteutuminen muuallakin kuin suunnitelmissa edellyttää syvällistä opiskelijoiden tuntemista. Opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien kehittämiseen on paneuduttava. Työkoulussa näihin asioihin on kiinnitetty huomiota heti alusta lähtien. Toimintaan on liittynyt työpaikkaohjaajien koulutusta, opiskelu on aloitettu henkilökohtaisilla alkuhaastatteluilla ja yhteishenkeä on rakennettu elämysretkien ja muiden yhteisöllisten menetelmien avulla. Toimintamuodot voidaan perustella taustalla olevilla teorioilla, ja toteutukseen on yhdistetty kattavaa tutkimustoimintaa. (Komonen 2002)

Opiskelijoiden yksilöllisyys ja heidän tarpeidensa erilaisuus muodostavat koulutuksen suunnittelulle haasteen, joka tuli erityisen selvästi esiin kiinnittymistyyppejä tarkasteltaessa. Vaikka tutkimukseni osoittaa työkoulussa toimittavan siten, että useiden opiskelijoiden opiskeluun kiinnittyminen on onnistunut, ei kaikkia ole onnistuttu kiinnittämään ainakaan kovin tiukasti. Erityisesti alaorientoituneiksi nimittämäni opiskelijat kokivat opiskelun välillä varsin turhauttavana. Mielestäni tästä seuraa tarve pohtia, voitaisiinko esimerkiksi HOJKSien avulla auttaa opiskelijoita kokemaan opiskelunsa mielekkäämmäksi. Voisiko opiskelua mukauttaa yksilön tarpeita vastaavaksi vielä entistä enemmän? Yksilöllisyyden toteutumisen mahdollisuudet kaipaavat lähempää tarkastelua ja ansaitsevat jatkossa oman tutkimuksensa.

Nyysölän ja Pajalan (1999, 94) mukaan vaihtoehtoisilla menetelmillä opiskelleet opiskelijat voivat kohdata koulutuksen jälkeen ongelman, joka aiheutuu yhteiskuntamme jäykän institutionaalisen koulujärjestelmästä. Maassamme on totuttu siihen, että suurin osa työmarkkinoille tulevista on saanut pätevyytensä koulun penkillä istumalla. Poikkeaviin menetelmiin ja järjestelyihin on jo itsessään sisältynyt stigmatisaation vaara. Työnantajien joustavuutta ja ennakkoluulottomuutta katsoa työkoululaisten taitoja, ei koulumuodon erilaisuutta, varmasti vaaditaan heidän lähtiessään töitä hakemaan. Toivoa sopii, ettei työkoulu itsessään ole leima, jonka perusteella opiskelijat arvotetaan toisen luokan työnhakijoiksi. Opiskelijat itse olivat varsin positiivisia tulevaisuutensa suhteen. He uskoivat työkoulusta saamansa koulutuksen ja varsinkin työssäoppimisjaksojen tuottaman työkokemuksen olevan selkeä etu työhön hakeutumisen tullessa ajankohtaiseksi.

## **LÄHTEET**



Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3/1997. Helsinki: Työministeriö.

Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 25 (5), 472-482.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A. 1991. Searching for the meaning of education. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 38. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa: Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 251-309.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative Research in Education. An Introduction to Theory and Methods. 3. painos. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Cohen, L. & Manion, L. 1990. Research Methods in Education. 3. painos. London: Routledge.

Donmoyer, R. 2000. Generalizability and the single-case study. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) Case Study Method. Key Issues, Key Texts. London: Sage Publications, 45-68.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gomm, R. Hammersley, M. & Foster, P. 2000. Case study and generalization. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) Case Study Method. Key Issues, Key Texts. London: Sage Publications, 98-115

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.-2. Painos. Tampere: Kirjayhtymä.

Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. Koulutus, elämäntietä ja identiteettiä. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia n:o 3. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hämäläinen, J. 1998a. Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulma elämykselliseen ja kokemukselliseen oppimiseen kysymyksiin Suomessa. Mannerheimin lastensuojeluliitto ry, Nuorten Palvelu ry. Jyväskylä: Atena, 149-167.

Hämäläinen, J. 1998b. Työkoulu 2000 –hankkeen lähtökohtia hahmottava ideapaperi. Teoksessa Hämäläinen, J. 2000. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. 2. uudistettu painos. Snellman-instituutin arkistosarja 1/2000. Kuopio: Snellman-instituutti.

Hämäläinen, J. 2000. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. 2. uudistettu painos. Snellman-instituutin arkistosarja 1/2000. Kuopio: Snellman-instituutti.

Hämäläinen, J. 2002. Työkoulu eilen ja tänään. Teoksessa Hämäläinen, J. & Komonen, K. (toim.) Työkoulu – visiosta käytäntöön. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 1. Kuopio, 3-28.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY

Ihatsu, M. 1993. Ammattioppilaitos ja sopeutumattomien opetus – opettajien mielipiteet opetuksen järjestämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 52. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen –projektin alkukartoitus. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy. <http://www.edu.fi/julkaisut/keskeytys.pdf>  
30.10.02

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1999. Tutkimuksen asema syrjäytymisprojektien suunnittelussa, hallinnassa ja evaluaatiossa. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, T. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja n:o 14. Helsinki: Nykypaino, 233-239.

Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995 Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131-149.

Kauppila, J. 2000 Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Teoksessa Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. Koulutus, elämäkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia n:o 3. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Komonen, K. 2001a. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 47. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Komonen, K. & Vilppola, T. 2001. Itä-Suomen työkoulu 2000. Vaihtoehtopedagoginen koulutusmalli syrjäytymisvaarassa oleville nuorille. Erityiskasvatus 4, 19-20.

Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded-theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen

opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Painossa.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage Publications.

Käyhkö, M. & Tuupanen, P. 1996. Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa: Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy. 109-158.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/98).

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 2000. The only generalization is: There is no generalization. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) Case Study Method. Key Issues, Key Texts. London: Sage Publications, 27-44.

Mervola, M. & Vauhkonen, M. 2002. Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkimus

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Nyysölä, K. & Pajala, S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Tampere: Gaudeamus.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage Publications.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 50. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pirttiniemi, J. 1999. Peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe – ohjauksen haaste. Teoksessa: Liimatainen-Lamberg, A.-E. (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Raportti IV. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkaisut/syrjayt.pdf> 30.10.02

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. 1.-4. painos. Juva: WSOY.

Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Helsinki: SKS.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:12. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista. <http://www.stm.fi/suomi/julkaisu/julk01fr.htm> 30.10.02

Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 2001:11. Köyhyyden ja sosiaalisen syrjäytymisen vastainen kansallinen toimintasuunnitelma. <http://www.stm.fi/suomi/haku/haku01fr.htm> 24.10.02

Stake, R.E. 1978. The Case Study Method in Social Inquiry. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. 2000 (toim.) Case Study Method. Key Issues, Key Texts. London: Sage Publications, 19-26.

Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” –yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Työ- ja sosiaalhallinnon yhteistyöryhmä. 2000. Työ- ja sosiaalhallinnon aktiiviyhteistyö. STM:n Työryhmämuistioita 1999: 24. Työhallinnon julkaisu 246. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö ja Työministeriö.

Uusitalo, I. 2001. Työssäoppimisen ja kouluoppimisen vuorovaikutus. Teoksessa Rääkköläinen, M. & Uusitalo, I. (toim) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Tammi. 13-27.

Vehviläinen, J. 1999. Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. ESR-julkaisut 49. Helsinki: Oy Edita Ab.

Vehviläinen, J. 2000. Ammattipajan kautta tutkintoon? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat -ESR-projekti. Moniste 8/2000. Helsinki: Opetushallitus.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.

[http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammatillinen\\_koulutus.html](http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammatillinen_koulutus.html) 25. 11.02

<http://www.oph.fi/koulutusoppaat/kopas/erityisopetus.html#1> 25.11.02

## JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Komonen, K. 2001b. Itä-Suomen työkoulu 2000 – hankkeen 1. toimintavuosi. Verkostokouluosion toteutus. Väliraportti.

Komonen, K. 2002. Itä-Suomen työkoulu 2000. Lukuvuosi 2001. Raportti.

## **LIITE 1**

### **Tutkimuslupa-anomus**

Itä-Suomen työkoulu 2000 –hankkeen johtoryhmä  
Itä-Suomen työkoulun toimipisteiden rehtorit

Opiskelen erityiskasvatusta Joensuun yliopistossa. Teen pro gradu- tutkielmaani aiheesta Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden ensimmäisen vuoden opiskelukokemukset. Pysin saamaan tietoa opiskelijoiden kiinnostumisesta opiskeluun, heidän opiskelulle antamista merkityksistä sekä opiskelun vaikutuksesta elämänhallintataitoihin. Tutkielmaani ohjaa professori Risto Huotari. Tarkoitukseni on käyttää tutkimusmenetelmänä kirjoitelmaa, jonka kirjoittavat kaikki opiskelijat, sekä haastattelua, johon osallistuu noin 10 opiskelijaa. Kirjoitelmat toteutetaan huhtitoukokuussa ja haastattelut elo- syyskuussa. Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden anonymiteetti säilytetään. Annan tutkimukseni Itä-Suomen työkoulun käyttöön.

26.3.02

Tuulia Piirainen

Risto Huotari  
Tutkielman ohjaaja  
Ma. professori  
Erityiskasvatuksen laitos  
Joensuun yliopisto

## LIITE 2

### Opiskelijoiden ohje- ja taustatietolomake

Hei hyvät opiskelijat!

Teen pro gradu –tutkimusta Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden opiskelukokemuksista. Jokaisen opiskelijan kokemukset ja mielipiteet ovat tutkimukselleni todella tärkeitä. Pyydänkin sinulta hieman aikaa ja kärsivällisyyttä. Tehtäväsi on seuraavanlainen:

1. Vastaa tämän paperin alalaidassa oleviin taustatietokysymyksiin.
2. Lue huolellisesti seuraavalla sivulla oleva otsikko ja kysymykset.
3. Kirjoita erilliselle paperille kirjoitelma, jonka otsikoksi laitat Minä ja työkoulu. Käytä kysymyksiä apunasi kirjoitelmaa kirjoittaessasi. Pohdi kirjoitelmassa kysymyksiä mahdollisimman monipuolisesti.
4. Kun kirjoitelmasi on valmis, laita sekä tämä paperi että kirjoitelmasi kirjekuoreen. Sulje kuori ja palauta se opettajalle. Opettaja toimittaa kirjoitelmat avaamattomina minulle.

Voit kirjoittaa nimettömänä. Kirjoitelmasi käsitellään luottamuksellisesti.  
Kiitos avustasi!

Tuulia Piirainen

---

Taustatiedot:

Ympyröi

a) ikäryhmäsi

16-20      21-25      26-30      yli 30

b) sukupuolesi

nainen      mies

c) koulutusalasasi

tekniikka ja liikenne	luonnonvara-ala	kaupan ja hallinnon ala
sosiaali- ja terveysala	kulttuuriala	matkailu-ravitsemis- ja talousala



## **LIITE 3**

### **Kirjoitelman tukikysymykset**

#### Minä ja työkoulu

Miksi opiskelet juuri työkoulussa?

Miten opiskelu työkoulussa on erilaista verrattuna opiskeluun kouluissa, joissa olet ollut aiemmin?

Millaisia odotuksia sinulla oli työkoulun suhteen? Onko opiskelu ollut sellaista, kuin ajattelit sen olevan?

Kerro työkoulun hyvistä asioista.

Mikä voisi olla työkoulussa paremmin?

Kerro suhteestasi opettajiin ja toisiin opiskelijoihin sekä muihin sellaisiin henkilöihin, joiden kanssa toimit usein opiskellessasi.

Mitä opiskelu merkitsee sinulle?

Kuvaile normaalia päivärytmiäsi ennen opiskelun aloittamista ja nyt opiskellessa. Miten koulu on vaikuttanut elämääsi?

Millaisia ominaisuuksia työkoulussa opiskeleva tarvitsee mielestäsi?

Millaisia ajatuksia sinulla on tulevaisuuden suhteen?

## **LIITE 4**

### **Ohje ryhmänohjaajille**

Hyvä ryhmänohjaaja!

Ensinnäkin, suuri kiitos avustasi työni toteuttamiseksi. Tässä ohjeita kirjoitelman toteuttamiseksi, jotta se sujuisi yhtenevästi jokaisessa yksikössä.

- Jaa jokaiselle opiskelijalle kirjekuori, joka sisältää 2 ohjepaperia, konseptipaperin ja kirjekuoren.
- Kerro opiskelijoille tutkimuksen taustatiedot:
  - \*Tutkija opiskelee erityisopettajaksi Joensuun Yliopistossa.
  - \*Kyseessä on pro gradu -työ, jonka aiheena on Itä-Suomen Työkoulun opiskelijoiden ensimmäisen vuoden opiskelukokemukset.
  - \*Tutkija antaa valmiin työn Työkoulun hallinnon käyttöön, joten siitä saattaa olla hyötyä Työkoulun kehittämisessä.
  - \*Korosta oppilaille sitä, että kirjoitelmat käsitellään luottamuksellisesti. Kukaan työkoulun henkilökunnasta ei tule lukemaan kirjoitelmia.
  - \*Toivon, että tuot myös esiin, että jokainen vastaus on tärkeä!
- Käy taustatietolomakkeen alussa olevat ohjeet läpi yhteisesti opiskelijoiden kanssa ennen kirjoittamista. Painota, että kirjoitelma kirjoitetaan konseptille, ei kysymyspaperille!
- Varmista, että opiskelijat täyttävät taustatiedot ennen kirjoitelman kirjoittamista, jotta ne eivät unohdu.
- Voit antaa ohjeita kirjoitelman muotoon liittyvissä asioissa, jos ne tuottavat hankaluuksia. Älä kuitenkaan puutu mitenkään kirjoitelmien sisältöihin.
- Kun kirjoitelmat on kirjoitettu, opiskelijat laittavat paperit kuoreen ja liimaavat kuoret kiinni. Jos joku ei ole saanut paperille mitään, toivoisin, että tyhjäkin paperi palautettaisiin, jos taustatiedot on täytetty.
- Täytä lopuksi tilanteenarviointilomake.
- Palauta kirjoitelmat 31.5. mennessä.

**Kiitos!**

Terveisin

Tuulia Piirainen

## **LIITE 5**

### **Tilanteenarviointilomake opettajille**

Kuvaile tilannetta (tilanteita), jossa kirjoitelmat kirjoitettiin. (päivämäärä, paikka, montako opiskelijaa paikalla, palauttivatko kaikki lomakkeen)

---

---

---

---

Miten opiskelijat ottivat tehtävän vastaan? Miten kirjoittaminen lähti käyntiin?

---

---

---

---

Kauanko kirjoittaminen kesti?

---

---

Autoitko opiskelijoita? Miten?

---

---

---

---

Muuta kommentoitavaa?

---

---

---

---

Suuri kiitos vaivannäöstäsi ja avustasi!

Tuulia

## **LIITE 6**

### **Haastatteluteemat**

#### **1. Kerro itsestäsi**

#### **2. Koulukokemukset**

Missä kouluissa olet ollut ennen työkoulua?

Miten koulunkäynti sujui?

Jos keskeytit, niin miksi keskeytit?

#### **3. Työkoulu**

Minkä alan valitsit ja miksi tullessasi työkouluun?

Miten vanhemmat/ opettajat/ kaverit vaikuttivat työkouluun hakemiseen?

Millainen käsitys sinulla oli työkoulusta ennen kuin aloitit opiskelun?

Vastasiko opiskelu odotuksia?

Miltä opiskelun aloittaminen tuntui?

Mitä mieltä olet nyt työkoulusta?

Mitä hyvää/ huonoa opiskelussa on?

Liittyvätkö työkoulu ja työelämä mielestäsi yhteen?

Koetko olevasi oikealla alalla?

Millaisiin asioihin voit itse vaikuttaa työkoulussa?

Millaiset välit sinulla on opettajien/kavereiden kanssa?

Paljonko sinulla on ollut poissaoloja? Mistä ne ovat johtuneet?

Mitä olet oppinut työkoulussa työtä/ vapaa-aikaa/ ihmissuhteita/ elämää varten?

#### **4. Minä opiskelijana/ koulutuksen merkityksiä**

Mikä on asenteesi koulutukseen?

Miksi ihmiset opiskelevat?

Miksi sinä opiskelet?

Miten sinä opit/ millainen opiskelutapa sopii sinulle parhaiten?

Kerro niistä kursseista/ opetusmenetelmistä/ oppimisen tavoista, joista olet erityisesti pitänyt työkoulussa.

Mistä pärjääminen työkoulussa riippuu?

Millainen on mielestäsi hyvä opiskelija?

Millainen opiskelija sinä olet?

Mitkä asiat ovat saaneet sinut käymään työkoulussa jo vuoden?

Mitä teit kesällä? Miltä tuntui palata kouluun kesäloman jälkeen?

Onko opiskelu muuttanut jotenkin arkeasi, kuvaile?

Oletko joutunut luopumaan jostakin koulunkäynnin vuoksi?

#### **5. Perhe**

Kuvaile perhettäsi. Ketä siihen kuuluu tällä hetkellä?

Kenen kanssa asut?

Millaiset suhteet sinulla on vanhempiisi ja sisaruksiisi?

Mikä on vanhempiesi koulutus ja ammatti?

Mitä toiveita vanhemmillasi on ollut sinun koulutuksesi suhteen?

Ovatko vanhemmat tukeneet sinua koulunkäynnissä? Kuka/ ketkä muut ovat tukeneet sinua?

## **6. Vapaa-aika ja rahankäyttö**

Mitä harrastat?

Mitä muuta teet vapaa-aikanasi?

(Paljonko käytät alkoholia?)

Kerro ystävistäsi.

Mistä saat rahaa?

Mihin käytät rahaa?

Miten rahasi riittävät?

## **6. Tulevaisuus**

Millaisia tulevaisuudensuunnitelmia sinulla on?

Mitä haluaisit tehdä valmistumisen jälkeen?

Millaista työtä toivot saavasi? Mistä työn saaminen mielestäsi riippuu?

Seurusteletko?

Harkitsetko perheen perustamista lähitulevaisuudessa?

Mitä odotat tulevaisuudelta?

Pelottaako tulevaisuus sinua?

