

Hannes Laukkanen
LÄHIHOITAJAKOULUTUKSEN ALOITTAMINEN
NUORTEN OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto
Syyslukukausi 2014**

TIIVISTELMÄ

Laukkanen, Hannes. LÄHIHOITAJAKOULUTUKSEN ALOITTAMINEN NUORTEN OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2014. 97 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa kuvaillaan peruskoulusta lähihoitajakouluun vastikään siirtyneiden nuorten opiskelijoiden kokemuksia opiskelemisesta. Tutkimusprosessin edetessä tutkimustehtäväksi tarkentui opiskelijoiden opiskelun ja siihen vaikuttavien tekijöiden kokemisen kuvaileminen sekä oppilaitoksen arkeen liittyvien kokemusten kuvaileminen. Tutkimuksessa käytettiin aineistona Sirpa Lappalaisen syksyllä 2007 tekemiä opiskelijoiden haastatteluja, jotka olivat osa hänen laajempaa vuosien 2007–2010 aikana keräämää etnografista aineistoa. Tutkimukseen valittiin harkinnanvaraisella otannalla 3 parihaastattelua ja yksi yksilöhaastattelu. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti fenomenologista näkökulmaa soveltaen. Keskeisimpänä kokoavana käsitteenä tutkimuksessa oli elämismaailma.

Tutkimuksen tuloksena muodostettiin kymmenestä merkitysalueesta koostuva yksi yleinen merkitysverkosto sekä kahdeksas erityistä merkitysverkostoa. Kaikille opiskelijoille yhteiseen yleiseen merkitysverkostoon kuuluivat kokemukset lähipiiristä tuen ja vaikutteiden lähteenä, sosiaalisuudesta minuuden keskiössä, koulutusalaan sitoutumisen vahvistumisesta, elämästä henkilökohtaisen suunnittelun kohteena, opiskeluun sopeutumisesta opiskelukaverisuhteiden muodostumisen myötä, opiskelua haittaavista epämukavuuksista, omasta kiinnostuksen kohteesta, toisia opiskelijoita kohtaan koettujen ennakkoluulojen hälvenemisestä, opiskeluryhmän koostumisesta erilaisista alaryhmistä sekä työelämän odottamisesta ja siitä saatujen kokemusten vaikuttavuudesta opiskeluun. Opiskelijoiden kokemuksia erilaistavat erityiset merkitysverkostot koostuivat kokemuksista opintojen keskeyttämisestä vaihtoehtona, konflikteista opiskelijoiden välillä, opiskelijoiden epätasavertaisesta kohtelusta, opiskeluarjesta mielihyvää tuottavana, ettei kouluun joskus jaksata tulla tai siellä olla, yläasteesta apuna nykyiseen opiskelupaikan valinnassa, luokkatilan jakautumisesta osiin sekä nykyisestä koulunkäynnistä korostuneen erilaisena yläasteeseen verrattuna.

Analyysin suorittamisen jälkeen tulokset liitettiin osaksi nuoruudesta nyky-yhteiskunnassa, kouluinstituutiosta, elämismaailmalähtöisestä oppimisesta, oppimisympäristöistä sekä tarkoituksellisuuden kokemisesta käytyä tieteellistä keskustelua. Nuorten lähihoitajaopiskelijoiden elämismaailmat näyttäytyivät tutkimuksen pohjalta moniulotteisina ja monenlaisiin keskusteluihin liitettävissä olevana ilmiönä.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, elämismaailma, fenomenologia, nuoret, opiskelijat, oppimisympäristö

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 NÄKÖKULMIA OPISKELEVIEN NUORTEN ELÄMISMAAILMOIHIN	8
2.1 Nyky-yhteiskunta kontekstina nuorten elämismaailmoille	9
2.2 Kouluinstituutio kontekstina nuorten elämismaailmoille	13
2.3 Elämismaailmalähtöinen oppiminen.....	15
2.4 Nuorten elämismaailmojen oppimisympäristöt.....	16
2.5 Nuorten elämismaailmat ja tarkoituksellisuuden kokeminen	21
3 LÄHIHOITAJAKOULUTUS AMMATILLISENA KOULUTUKSENA.....	24
3.1 Ammatillinen koulutus Suomessa	24
3.2 Lähihoitajakoulutus	25
4 TUTKIMUKSEN KULKU JA METODOLOGIA.....	27
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä	27
4.2 Oma esiymmärrykseni	28
4.3 Tutkimuksen lähestymistapa	29
4.4 Tutkimukseen osallistuvien valinta	33
4.5 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen.....	35
4.6 Aineiston analyysi	37
4.6.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.....	40
4.6.2 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.....	52
4.6.3 Erityisten merkitysverkostojen muodostaminen.....	58
5 TULOKSET	60
5.1 Yleinen merkitysverkosto	62
5.1.1 Lähipiiri tuen ja vaikutteiden lähteenä	63
5.1.2 Sosiaalisuus minuuden keskiössä	63
5.1.3 Koulutusalaan sitoutumisen vahvistuminen	64
5.1.4 Elämä on henkilökohtaisen suunnittelun kohde	65
5.1.5 Opiskeluun sopeutuminen opiskelukaverisuhteiden muodostumisen myötä.....	66

5.1.6 Opiskelua haittaavat epämukavuudet.....	67
5.1.7 Oma kiinnostuksen kohde	68
5.1.8 Toisia opiskelijoita kohtaan koettujen ennakkoluulojen hälveneminen	68
5.1.9 Opiskeluryhmä koostuu erilaisista alaryhmistä	68
5.1.10 Työelämän odottaminen ja siitä saadut kokemukset vaikuttavat opiskeluun	69
5.2 Erityiset merkitysverkostot	70
5.2.1 Koulunkäynti yläasteella oli aivan erilaista.....	70
5.2.2 Luokkatila jakautuu osiin	71
5.2.3 Opintojen keskeyttäminen on vaihtoehto	72
5.2.4 Konflikteja opiskelijoiden välillä.....	73
5.2.5 Joskus kouluun ei jaksata tulla tai siellä olla.....	74
5.2.6 Opiskelijoita ei kohdella tasavertaisesti	74
5.2.7 Opiskeluarki tuottaa mielihyvää	75
5.2.8 Yläasteella sai apua nykyiseen opiskelupaikan valintaan	76
6 POHDINTA.....	77
6.1 Pohdintaa tuloksista	77
6.2 Luotettavuus	83
6.3 Tutkimuksen eettisyys	86
6.5 Tiedon hyödyntäminen	88
6.6 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	89
LÄHTEET	91
LIITE 1: Haastattelurunko	95
LIITE 2: Käyttöehtositoumus.....	97

1 Johdanto

Nykyinen usein postmoderniksi nimetty aikakausi asettaa uudenlaisia haasteita nuorten parissa työskenteleville. Nuorten kasvattamiseen osallistuvat tarvitsevat tietoa nuorten asenteista, arvoista ja maailmankuvasta (Helve 2010, 305). Nuorten arjen elämysten ja kokemusten huomioon ottaminen oppimisen näkökulmasta voi ajatella edesauttavan myönteisen elämänhallinnan ja koko elämäntulkua edesauttavan valtautumisen kehittymistä (ks. Penttinen 2010, 267). Tämän tutkimuksen aihealueeseen kuuluvat, millaisia nuo elämykset ja kokemukset lähihoitajakoulutukseen osallistuvilla nuorilla ovat. Tarkemmin pyrin tutkimuksessani selvittämään, millaisena vasta-aloittaneet lähihoitajaopiskelijat kokevat opiskelun ja siihen vaikuttavat tekijät sekä oppilaitoksen arjen omassa elämismaailmassaan. Tutkimuksessani korostuu ennen muuta lähihoitajakoulutuksen ymmärtäminen osana yksilön merkityksellisenä kokemaa elämää kokonaisuutena. Näkökulmaani kehystää näkemys nyky-yhteiskunnasta, ja kouluinstituutioista osana sitä, yksilön elämismaailmasta riippumattomina sosiaalisina olosuhteina.

Kasvatuksen teorian kehittelyn tarkoituksena on kehittää parempia kasvatuksellisia käytäntöjä (Hämäläinen 2010, 352). Fenomenologinen tieto on puolestaan käyttökelpoista sellaisille ihmisille, jotka työskentelevät ilmiön kokevien parissa. Fenomenologinen tieto kuvailee ilmiön omalla rikkaalla tavallaan ja parhaimmillaan antaa lukijalle mahdollisuuden samaistua siihen, miltä ilmiön eläminen tuntuu. (Starks & Trinidad 2007.) Näin fenomenologinen tieto helpottaa yhteyden muodostamista toiseen ihmiseen (Perttula 2000, 429, 441). Kun puhutaan kasvatuksesta tai koulutuksesta ilmiöinä, fenomenologisella lähestymistavalla voidaan selvittää, millä tavalla nuo ilmiöt koetaan yksilöllisissä elämismaailmoissa. Näin voidaan kehittää kasvatuksen teoriaa eteenpäin ja sitä kautta tarjota myös parempia käytäntöjä kasvatusalalla toimivien työntekijöiden käyttöön. Siten tutkimustulokseni voivat olla käyttökelpoisia lähihoitajakoulutuksen toteuttamiseen osallistuvilla työntekijöillä, etupäässä opettajille ja muille koulutuksen suunnittelutyöhön osallistuvilla. Lisäksi humanistisesta näkökulmasta ajateltuna nuorten kokemusten kuuntelemisella ja tuomisella osaksi muuta tieteellistä keskustelua on myös arvoa itsessään.

Ammattikoululaisia on tutkittu yllättävän vähän opiskelijoiden elettyjen kokemuksen näkökulmasta toisin kuin peruskoululaisia (esim. Laine 1997; Laine 2000). Oma tutkimukseni paikkaa tätä puutetta. Kiinnostukseni tutkia nimenomaan opiskelijoi-

den kokemuksia perustuu siihen, että olen tutkimusprosessin aikana aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja suorittanut ja sen loppupuolella valmistunut aikuiskouluttaja. Oma opetusfilosofiani lähtee siitä, että syvässä ja henkilökohtaisesti merkityksellisessä oppimisessa kokemuksellisuus on keskeisessä osassa. Siksi uskon, ja tutkimukseni kirjallisuuskatsauksessa myös perustelen tämän uskomukseni, että opiskelijoiden kokemusmaailmaa ymmärtämällä voidaan parantaa myös heidän saamansa opetuksen tasoa. Tutkin vasta-aloittaneiden lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia fenomenologisella lähestymistavalla, jossa keskiössä ovat nimenomaan tutkittavien elämä elettyinä kokemuksina. (Kokemuksellisesta oppimisesta ks. esim. Malinen 2000; Penttinen 2010, 267-272.)

Koska tutkimukseni on aineistolähtöinen, aineistonanalyysin määrittävänä taustateorianä toimii luvussa *tutkimuksen kulku ja metodologia* esittelemäni fenomenologinen näkökulma ja siihen pohjautuva fenomenologinen tutkimusmetodi. Kirjallisuuskatsauksessa ja siihen perustavassa pohdinnassa olisi voinut tutkimuksen lähestymistavasta johtuen päätyä monenlaisiin erilaisiin ratkaisuihin, sillä tutkimustuloksena saatu tutkittavien elämismaailmat ovat luonnollisesti kytköksissä kaikkeen, mikä vaikuttaa sen koostumukseen. Oleellista oli nähdäkseni taustoittaa tutkimukseni tarkastetulla, joka edistää nuorten opiskelijoiden elämismaailmojen hahmottamisen monipuolisena ilmiönä, ja joiden kokonaisuuden osaksi tutkimustulokseni on mielekästä liittää.

Päädyin tarkastelemaan tämän päivän nuoruuden elämismaailmaa sekä sitä kehystävää sosiokulttuurista ympäristöä. Nuoruus tämän päivän yhteiskunnassa ja arkinen koulukäynti ovat luontevia viitekehyksiä silloin, kun tutkitaan kokemuksia sellaisilta opiskelijoilta, jotka ovat juuri siirtyneet peruskoulusta ammatilliseen oppilaitokseen, tässä tutkimuksessa lähihoitajakoulutukseen. Nähdäkseni tutkimukseni viitekehyyksi soveltuu erityisesti nuoruutta, eikä esimerkiksi varhaisaikuisuutta, koskeva kirjallisuus ja tutkimus. Vaikka lähihoitajakoulutukseen osallistuu myös aikuisiksi luokiteltavia opiskelijoita, tutkittavani olivat alle 18-vuotiaita ja vasta peruskoulunsa päättäneitä, joten jo sen vuoksi he olivat varsin erilaisessa elämäntilanteessa vanhempiin opiskelutovereihinsa nähden. Vaikka nuoruus oli tutkittavien elämässä pikkuhiljaa jäämässä taakse elämänvaiheena, se selvästi vaikutti vielä tutkimieni opiskelijoiden elämässä.

Halusin ottaa tutkimuksen viitekehyykseen mukaan myös keskustelut oppimisympäristöstä ja haastaa siihen toisinaan liitetyt käsitykset erityisesti siitä, kuinka oppimisympäristö voi olla oppimisympäristö ainoastaan silloin, jos se suunniteltu oppimista varten ja jos opettajan merkitystä korostetaan (ks. esim. Manninen & Pesonen

1997). Vaikka tässä tutkimuksessa ei keskitytäkään oppimisen tutkimiseen, on järkevää ajatella, että tässä tutkimuksessa tutkitut kokemukset voidaan nähdä oppimisen lähteinä, oli kokemusten ympäristö sitten oppimista edistäväksi tarkoitettu tai ei. Kaikki oppiminen ei myöskään edellytä opettajan myötävaikutusta. Lisäksi halusin ottaa tutkimuksen viitekehukseen mukaan tarkoituksellisuuden kokemisen. Halusin tällä valinnalla korostaa, että mielestäni oppimisessa tulisi aina olla syvempi mielekkyys opiskelijalle. Vierastan ajatusta mekaanisesta opiskelusta, jonka tarkoitusta opiskelija ei kykene hahmottamaan omassa elämismaailmassaan.

Tutkimusprosessin aikana tekemiini ratkaisuihin vaikuttivat myös henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteeni. Opintojen aikana tutkimusmenetelmät ovat kiinnostaneet minua paljon ja siksi olen tutkielmassani syventynyt erityisesti käyttämäni menetelmään. Fenomenologiseen menetelmään kuuluu omanlaisensa aineiston käsittelytavan lisäksi paljon itsetutkiskelua. Koin tämän mielekkäänä ja motivoivana osana tutkimusprosessia. Oma ihmis- ja yhteiskuntakäsitykseni päätyivät kirjallisuuteen tutustumisen myötä kriittisen tarkasteluni alaisiksi, minkä seurauksena opinnäytetyön tekeminen synnytti tutkimuksenteossa harjaantumisen lisäksi myös siihen suoraan liittymättömiä henkilökohtaisia oppimiskokemuksia.

Tässä tutkimuksessa käytettyä lähihoitajaopiskelijoista kerättyä aineistoa on tutkittu aiemminkin, tosin eri näkökulmista, eri laajuisesti ja eri osiin keskittyen kuin mitä teen omassa tutkimuksessani (ks. Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010; Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010; Lappalainen, Isopahkala-Bouret & Lahelma 2010; Lappalainen 2011; Lappalainen, Lahelma, Pehkonen & Isopahkala-Bouret 2012; Lappalainen, Mietola & Lahelma 2013). Kiinnostava on ollut mm. tutkimus, jossa käyttämäni aineistoa ja kahden ruotsalaisen oppilaitoksen opiskelijoista kerättyä aineistoa tutkittiin siitä näkökulmasta, kuinka näissä kolmessa erilaisessa kontekstissa nuoret esittävät omaa toimijuuttaan neuvotellessaan ajastaan ja rakentaessaan omaa tilaansa. Tutkimustuloksena saatiin, että niin ajasta kuin tilastakin käydyt neuvottelut olivat ammatillisessa koulutuksessa sukupuoli- ja luokkaeroja uusintavia ja sellaisina opiskelijoiden toimijuutta vaimentavia. (Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010.) Sukupuolistuneet valinnat otetaan annettuina, mutta toisaalta sukupuolten välistä eroa korostetaan myös tilanteissa, joissa toimitaan sukupuoleen kohdistuneista odotuksista poikkeavasti (Lappalainen, Mietola & Lahelma 2013).

2 Näkökulmia nuorten opiskelijoiden elämismaailmoihin

Ulkopuolisen ihmisen silmissä, nuoren ihmisen toiminta saattaa vaikuttaa joskus mielettömältä. Tästä huolimatta nuori itse voi kokea oman elämänsä sisäisen logiikka, johdonmukaisuuden ja mielekkyyden ehyenä kokonaisuutena. Tästä ehyestä kokonaisuudesta käytetään fenomenologisen filosofian piirissä käsitettä elämismaailma. Yleensä perusrakenteena elämismaailmalle voidaan pitää arjen jäsentyneitä rutiineja, mutta nuorten elämänvaihe on siinä mielessä erityislaatuinen, että siinä yksilöt kohtaavat paljon uusia asioita ja muokkaavat aiempia tulkintojaan. (Penttinen 2010, 257-259.) Toisaalta aikuistenkin elämismaailmat lienevät jatkuvassa muutostilassa elämämme ajan hengen mukaisesti, mutta nuorten elämismaailmoissa muutoksen voisi olettaa olevan laajempaa ja voimakkaampaa. Nuoruushan voidaan ymmärtää myös ihmisen kehityksellisenä ajanjaksona, jolloin ihmisen fysiologia ja psyyke kohtaa ajanjaksolle ominaisia muutoksia. Toisaalta nuoruus on sosiaalinen kategoria, jonka erityiset sosiaaliset institutiot antavat ihmiselle. Eräs keskeisimmistä nuoruutta määrittelevistä instituutioista on koulu. (Fornäs 1995, 3.) Lisäksi yhteiskunnan aika ja tilanne laajemmin ovat kontekstina nuoren elämismaailmalle. Muuttuva taloudellinen, henkinen, sosiaalinen ja poliittinen tilanne vaikuttavat nuoren toimintamahdollisuuksiin, vaikka nuoren omasta näkökulmasta tarkasteltuna todellisuus näyttäytyisi suhteellisen pysyvänä. (Penttinen 2010, 259.)

Blyth (2006) on erotellut kuusi periaatetta, jotka vaikuttavat nuoren kasvuun ja kehitykseen. Ensimmäinen on, että nuori kasvaa joka tapauksessa, oli kasvu tarkoituksellisten tai tarkoittamattomien toimien tulosta. Toiseksi kasvu on kumulatiivista, joten yksittäisen kokemuksen merkitys ei ole niin olennainen kuin se, mihin suuntaan kokemukset kaikkinaensa ovat nuorta kehittämässä. Kolmantena kasvu voidaan tarkoituksellisesti vaikuttaa ulkoa käsin. Vastakohta tälle olisi jättää nuori oman onnensa nojaan omassa kasvussaan. Neljäs periaate on, että nuorten kasvuympäristöt vaihtuvat lapsuuden huolehtimispainotteisista ympäristöistä kohti nuorelta odotettavaa omaa osallistumista ja haasteisiin tarttumista painottavammiksi. Viidennen periaatteen mukaan nuorten vaikutusvalta omien ratkaisujen tekemiseen kasvaa ja siten hän voi entistä enemmän vaikuttaa, millaisiin kokemuksiin hän suuntautuu. Kuudentena fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttamalla nuoren kokemisentavat ja kokemusten proses-

sointi muuttuvat. Esimerkiksi nuoren tunteiden säätelyn ja toiminnanohjauksen kehittymiseen voidaan vaikuttaa kasvatuksellisin toimin.

Tässä alaluvussa tarkastelen nuorten elämismaailmoja ja niiden konteksteja eri näkökulmista. Viitekehyksen tutkimukselleni olisi voinut rakentaa lukemattomilla erilaisilla tavoilla, sillä elämismaailma on käsitteellisen laajuutensa vuoksi kytkettävissä kaikkiin ilmiöihin, jotka ovat tavalla tai toisella kytköksissä yksilön elämään. Tähän tutkimukseen rakentamassani viitekehyyksessä ideana on, että sen avulla olisi mahdollista hahmottaa nuoren elämismaailmaa kokonaisvaltaisesti kytkeytyneen monenlaisiin eri laajuisiin ilmiöihin. Tutkimukseni tulokset on nähtävissä osana tätä hahmottelemaani kokonaisuutta.

2.1 Nyky-yhteiskunta kontekstina nuorten elämismaailmoille

Modernisaatio on nuoruuteen vahvasti linkittyvä käsite, jota käytettäessä kiinnitetään huomiota siihen, millainen nykyään elämämme yhteiskunta on ja millainen yhteiskunta oli ennen. Modernille ajalle ja sen jälkeen tulevalle tai loppuun sijoittuvalle ajalle on annettu monenlaisia nimityksiä, kuten tässä raportissa myöhemmin esiin tulevat myöhäsmoderni, toinen moderni ja jälkimoderni. (ks. esim. Fornäs 1995, 3-5.) Käytän käsitteitä tässä tutkimuksessa merkitykseltään synonyymisinä. Valitsen kulloinkin käyttämäni käsitteen sen mukaan, mitä käsitettä lainaamani teoreetikko on päättänyt käyttämään. En pureudu tässä tutkimuksessa tarkemmin käsitteiden merkityseroihin, vaan ymmärrän käsitteet erittäin laajasti pyrkimyksinä kuvailla aikaa, jota parhaillaan elämme.

Jälkimodernin aikakaudella asenteiden, arvojen ja elämäntapojen on nähty olevan muutoksessa. Sosiaaliset olosuhteet maailmankuvan muodostamiselle ovatkin nykyisessä yhteiskunnassa erilainen kuin mitä ne olivat aiempien sukupolvien ideologioiden ja suurten kertomusten aikaan. Nykyään tietoa on tarjolla monista lähteistä, joista nuoren on itse valittava. Kokonaisvaltaisen kuvan hahmottaminen on vaikeaa, josta johtuen nuoren maailmankuva pirstaloituu. (Helve 2010, 305.) Nuoret kasvavat maailmaan ja omaksuvat maailmankuvan, jossa muutos koetaan pysyvänä asiantilana. Vanhat elämäntyyli, arvot ja normit suhteellistuvat tai niistä luovutaan. (Laine 2000, 178-179.)

Weberiläinen näkemys modernista jatkuvasti rationalisoituvana rautahäkinä ei enää pädekään, vaan näennäisesti jäykät sosiaaliset olosuhteet ja instituution ovatkin muuttuvia ja muutettavissa (Beck 2005, 222). Samalla minuus on muuttunut etsinnän ja

epävarmuuden alaiseksi. Yhteiskunnan aiemmin institutionaalistuneet rakenteet eivät koulu-, työ- eivätkä perhe-elämässäkään enää tarjoa toimivaa pohjaa mielekkäälle elämälle nykypäivän maailmassa. Ihmisen elämä nyky-yhteiskunnassa on muuttumassa yksilölliseksi ja riskien täyttämäksi projektiksi. Yksilöiden yhteiskunnallisten elämien moninaistuminen on johtanut siihen, että nykynuorille ei ole enää tarjota valmiita ratkaisuja identiteetin muodostamiseen. Ne pitää neuvotella ja muodostaa itse. (Laine 2000, 16, 180.)

Globaalin markkinatalouden voidaan nähdä määrittävän sitä, millaista oppimista nuorten olisi saavutettava nyky-yhteiskuntaan sopeutuakseen. Ns. ”2000-luvun taidot” pitävät sisällään yksilön taidot joustavuuteen, muutokseen sopeutuvuuteen ja autonomisuuteen. Näitä taitoja voidaan tarkastella globaalin markkinatalouden pakottamina, mutta ne voidaan nähdä myös taitoina, joilla voi olla arvoa yksilön kokonaisvaltaisen identiteetin ja omaan itseen perustuvan autonomian kasvamisen kannalta. (Buchert 2014, 174.) Yksilöllisyys on tämän päivän tunnuslause niin nuoruudesta kuin yhteiskunnasta yleisemminkin puhuttaessa. Yksilöllistyminen on monimutkainen yhteiskunnallinen prosessi, joka on samanaikaisesti sekä yksilöiden elämäkäytänteistä vapaasti nousevaa, mutta myös yhteiskunnan asettama vaatimus jäsenilleen. Nämä yksilölliset koulusta erilliset elämäkäytänteet ja koulun institutionaaliset käytänteet synnyttävät toistensa välille ambivalenssin jännitteen nuoren kokemusmaailmaan. (Laine 2000, 17-19.)

Aittola (2010, 339, 344) esittää, että nuorten elämää kuuluu myöhäismodernissa yhteiskunnassa yleisemminkin jännitteisyys yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä. Hänen mukaansa nykypäivää leimaa kulutuskeskeinen kulttuuri. Itsekäs valintoja tekevä kuluttaja saa hänen mukaansa korostuneen aseman nykypäivänä. Kulttuurissa ja kaupallisessa joukkoviestinnässä tuotetaan ja uusinnetaan uusliberalistisia käsityksiä, jotka jättävät ihmisyyteen kuuluvan sosiaalisuuden merkityksen huomiotta. Kouluihin tulisikin kehittää pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla ihmiset oppisivat kohtaamaan vierautta ja jotka kehittäisivät yhteistyökykyjä. Myös Kanadassa on oltu huolissaan väitetyistä kuluttamisen läpätunkevuudesta kaikkialle elämään ja väitetty sen olevan suorassa suhteessa mm. itsemurhiin, liikalihavuuteen ja muihin terveysongelmiin, identiteettihäiriöihin sekä lukuisiin muihin ongelmiin, jotka nyky-yhteiskunnassa vaikuttavat (ks. Hill 2011).

Aittolan peräänkuuluttamat vierauden kohtaamisen ja yhteistyöntaidot ovat epäilemättä keskeisessä osassa nyky-yhteiskuntaan sopeutumisen ja siinä menestymisen

kannalta. Näiden taitojen kehittäminen osana koulutusta on siksi varmasti tärkeää. Lisäksi mainitsisin, että ylipäättänsä kulutusta, mediakriittisyyttä ja muita kulttuuriin liittyviä taitoja olisi tärkeää päästä käsittelemään myös kouluympäristössä. Kriittisemmin suhtaudun Aittolan esittämään huoleen kaikkialle elämään tunkeutuvasta kulutuksesta ja sen turmelevuudesta. Tulkitsem Aittolan puheenvuoron osaksi nykyisen mediakulttuurin vaikutuksia kohtaan kohdistettua laajempaa kritiikkiä. Kritiikkiin sisältyy kulutuksen turmiollisuuden lisäksi väitteitä mm. lapsuuden muuttumisesta, vieraantuneesta nuorisosta ja opetuksen tason laskusta. Sefton-Greenin mukaan (2011, 85-86, 95.) Mediakulttuurin kielteisiä vaikutuksia ei ole kuitenkaan pystytty tutkitusti todistamaan, eikä sen todistaminen hänen mukaansa helppoa olisikaan. Media yhtenä informaalin oppimisen lähteenä eroaa formaalista kouluopetusta lähinnä siinä harjoitettujen sosiaalisen käytänteiden suhteen. Laadullisesti oppiminen on samankaltaista, niin formaali kuin informaalikin, vain oppimisen väylissä ja sisällöissä on eroja.

Mediakulttuuriin kriittisesti suhtautumiseen on kuitenkin perusteita ja myös tutkimusnäyttöä, joka kumoaa Sefton-Greenin väitteet kielteisten vaikutusten olemattomuudesta. Kun esimerkiksi tarkastellaan kulttuurissamme vahvasti vaikuttavia Internetiä ja pelaamiskulttuuria, on selvää, että mediakulttuuriin kuuluu myös epäsuotuisia lieveilmiöitä, kuten esimerkiksi terveysongelmia ja syrjäytymistä (ks. esim. Chih-Hung 2014; Sim, Gentile, Bricolo, Serpelloni, & Gulamoydeen 2012). Mediakulttuuria ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista tarkastella mustavalkoisena ilmiönä, johon liittyy pelkästään uhkia. Tutkitusti mediakulttuuriin, ja myös Internetiin ja pelaamiseen osana sitä, liittyy yhtäläillä mahdollisuuksia (ks. esim. Multisilta 2014; Sanford & Kurki 2014; Pareto 2014; Chau 2010; Buckingham & Sefton-Green 2003). Mediakulttuurista löytyy paljon arvokasta ihmiselämää ja oppimista edistävää. Mahdollisuuksien hyödyntämisessä on nähdäkseni ennen muuta kyse erityisesti siitä, millä tavalla ilmiöön asennoidutaan ja ollaanko valmiita tutustumaan myös myönteisiin puoliin ilmiössä sekä hakemaan keinoja niiden hyödyntämiseen.

Väitteisiin nimenomaan nykypäivää liittyvästä kulttuurin turmelevuudesta antaa perspektiiviä myös se, että läpi länsimaisen kulttuurin historian sen nuorison elämäntapoihin on kuulunut piirteitä, joita jotkin tahot pitävät tuomittavina (ks. esim. Boëthius 1995). Miksi juuri nyt oltaisiin viimein tultu siihen pisteeseen, että nuoriso olisi ihan oikeasti pilalla? Nuorten nykypäivän oppisisältöjen arvokkuuden kyseenalaistaminen voidaan nähdä myös eettisesti arveluttavana tekona. Syyllistäminen saattaa vieraannuttaa nuoria sellaisista oppimisesta, oppisisällöistä ja sosiaalisista käytänteistä,

jotka ovat tai olisivat tärkeitä nykypäivän yhteiskuntaan ja sen sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin sopeutumisen kannalta. (ks. myös Sefton-Green 2011.) Tuomitsemisen sijaan rakentavampi tapa suhtautua nykypäivän nuorten kulttuuriin voisi olla ymmärtävä lähestymistapa, jota kautta myös mediakulttuuriin ja kulutukseen liittyvien asioiden käsittely helpottuisi ja jos ongelmia on, niitä voitaisiin käsitellä kasvatuksellisessa hengessä. Tässä tutkimuksessa käyttämäni fenomenologinen näkökulma on yksi keinoista, joilla nuorten elämän ymmärtämistä voidaan edistää.

Yksilöllisyysteesin, tai jopa itsekkyyden, ylikorostaminen nykypäivän kulttuurin ymmärtämisessä on myös ongelmallista, vaikka yksilöllisyyden etsimisellä, löytämisellä ja rakentamisella varmasti on osansa nuorten elämässä. Suhdeverkostot ovat kuitenkin edelleen yhtäläillä keskeisessä osassa nuorten elämässä, puhutaanpa sitten perhesuhteista, ystävyys-suhteista tai suhteesta koulutovereihin. Ihmissuhteiden merkitystä ihmisten elämässä osoittaa myös se, että ne ovat myös kulutuksen kohteina mm. elokuvien, tv-sarjojen ja muiden kulttuurituotteiden muodossa. Toisaalta on nähtävissä, että yksilöiden osallistuminen sosiaaliseen toimintaan ja itsensä määrittelemisen tavat ovat muutoksessa ja neuvoteltavissa, mutta voidaan kyseenalaistaa, onko itseriittoinen yksilö tämän kaiken keskiössä. (Jokinen 2011, 179, 181.) Tämän päivä nuoret näyttäisivät sen sijaan kykenevän olemaan samanaikaisesti sekä toisiin ihmisiin että itseensä suuntautuvia (Beck ja Beck-Gernsheim 2002, 156-172).

Beck ja Beck-Gernsheim (2002, 156-172) puhuvat toisen modernin aikaan kasvaneista ”vapauden lapsina”. Tällä he tarkoittavat, että toisen modernin kasvatit sisäistävät sosialisointin myötä vapauden. Arvojen rappeutumisesta nyky-yhteiskunnassa puhuvat konservatiivit tulkitsevat tällaisen sisäistyneen vapauden epäkiitollisuudeksi: nuori sukupolvi ei yritäkään ymmärtää, kuinka erinomaisesti vanhemman sukupolven kehittämät instituutiot toimivat ja hallitsevat kaiken oleellisen. Beckin ja Beck-Gernsheimin mukaan kyse ei kuitenkaan todellisuudessa ole arvojen rappeutumisesta, vaan kahden erilaisen arvomaailman konfliktista. Konservatiivit pitävät omahyväisesti kiinni arvoistaan ainoana oikeina. Nykynuoret sen sijaan ajavat arvojaan konkreettisten tekojen ja oman ajattelun kautta, eivät jäykkien instituutioiden säätelemänä. Vastaavasti nuorten politiikka toteutuu yksilöiden tekojen kautta. Beckin ja Beck-Gernsheimin mukaansa uuden sukupolven arvomaailma on kykenevämpi kohtaamaan haasteet, jotka epävarma tulevaisuus toisen modernin aikakaudella tuo tullessaan. Heidän mukaansa vanhempien sukupolvien perustama politiikka ei kykene vastaamaan esimerkiksi luonnonsuojeluun liittyviin ongelmiin tai kuinka AIDSiin sairastunut voi elää elämäänsä

sairauden kanssa. Näille Beckin ja Beck-Gernsheimin näkemysten tarkkuudelle kuvattaessa nykyajan nuoruutta on myös tutkimusnäyttöä (ks. esim. Ward & Vreese 2011; O'Loughlin & Gillespie 2012).

Nyky-yhteiskunnassa vaikuttavasta kulttuurista yhteenvedona voidaan todeta, että vaikka nuorten todettaisiinkin kiinnostavan enenevässä määrin huomiota itseensä yksilöinä, sen ei tarvitse tulkita olevan ilman muuta pois yhteisöön suuntautumisesta. Yksilöllisyyden voi aivan hyvin tulkita negatiivisuuden sijaan positiivisena asian siten, että ihminen voi yksilöllisyytensä kautta rikastuttaa yhteiskunnan ja yhteisöjen elämää sekä suhteitaan muihin ihmisiin.

2.2 Kouluinstituutio kontekstina nuorten elämissämaailmoille

Laine (1997, 2000) on väitöskirjatyönään tutkinut sitä, kuinka peruskoulua käyville lapsille ja nuorille, koulu sosiaalisena ja kulttuurisena instituutiona tarjoaa puitteet, joissa opiskelijan kokemuksellinen tila muotoutuu. Laineen tutkimuksessa kouluinstituution tarkastelu oppilaiden kokemuksellisena tilana tarkoittaa syventymistä oppilaiden kokeisiin arkipäivän rakenteisiin ja suhteisiin, millainen on oppilaan kokemuksellinen tila, miten tuo tila merkityksellistyy suhteessa instituutionalisiin käytäntöihin ja millaisia ovat koulun sisäiset oppimisprosessit.

Käyn tässä aluvuossa tarkemmin läpi Laineen havaintoja ja ajatuksia nykypäivän peruskoulusta ja kouluinstituutiosta, koska hänen nuorten kokemuksellisuuteen keskittyvä tarkastelutapansa on lähempänä omaani kuin kenenkään muun tekemä tutkimus, joita olen suomalaiseseen koulujärjestelmään liittyen löytänyt. On kuitenkin huomioitava, että oma tutkimukseni keskittyy Laineen tutkimuksesta poiketen hieman vartuneempiin nuoriin, jotka peruskoulun sijaan opiskelevat ammattioppilaitoksessa. On selvää, että ammattioppilaitos eroaa monessa mielessä peruskoulusta. Yleiset huomiot, joita Laineeseen viitaten voin tehdä kouluinstituutioista, ovat kuitenkin tyhjää parempi lähtökohta puhua ammattioppilaitoksesta sen käytänteisiin osallistuvien nuorten elämissämaailmojen kontekstina toimivana instituutiona.

Yksilöksi kasvaminen vaatii modernissa yhteiskunnassa entistä pidemmän ajan. Koulu kulttuurisena yksilöiden sosialisointiin tähtäävänä instituutiona on tämän aikaansaamisessa merkittävässä roolissa. (Laine 1997, 15-16.) Koulu yhteiskunnallinen instituutiona välittää niitä rakenteita ja suhteita, jotka ovat yhteiskunnassa vallallaan. Se saa toisaalta aikaan sen vaikutuksen alaisuudessa olevissa yhteiskuntaan sosiaalistumis-

ta, sopeutumista ja kontrolliin asettumista. Toisaalta se saa aikaan nuorissa myös yhteiskuntaan soveltuvaan tuottavaan ja organisoivaan rationaliteettia. (Laine 2000, 14.) Toimimalla vallitsevien kouluttautumiskäytänteiden mukaan yksilö samalla ylläpitää niitä (Penttinen 2010, 259).

Koulun arki kaikkienensa ei tyhjenny koulun viralliseen työjärjestykseen, vaan merkittävä osa vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista suhteista jäävät epävirallisiksi. Nuorten moninaiset todellisuudet ovat näkyvässä osassa koulun arkirutiinien joukossa. Tilanteet vaihtelevat arjen puuduttavasta toistavuudesta moninaisiin muunneltuihin ja yllätyksellisiin tilanteisiin. Koulun virallinen työjärjestys kuitenkin vaikuttaa vahvana kaiken toiminnan taustalla ja siihen lopulta aina palataan. (Laine 1997, 21, 133, 135-136.)

Tottumukset, tavat ja rutiinit ovat koulun arkipäivän rakenteita. Yksilöt uusintavat, sisäistävät, ulkoistavat ja esineellistävät koulun sosiaalisia suhteita omalla olemisellaan, toiminnallaan ja tietoisuudellaan. Koulun institutionaalituneet käytänteet pyrkivät sitkeästi pysymään vallassa. Koulun rakenteet voivat kahlita rutiineihin, jotka peittävät opiskelijan omakohtaisesti merkityksellisinä pitämät oppimiskokemukset näkyvistä. Vaarana on, että kouluinstituutio jää rituaalisten käytänteiden toistoksi vailla tarttumapintaa siihen osallistuvien henkilökohtaisiin kokemuksiin. Vastapainoksi tälle koulun rutiinien hienovarainen kyseenalaistaminen ja neuvoteltavuus ovat tulleet osaksi nykypäivän koulun arkea. (Laine 2000, 13-14, 22.)

Nuorten kokemuksia kouluinstituutioista leimaa epäyhtenäisyys ja ristiriitaisuus. Ne ovat syntyneet monentasoisten vuorovaikutussuhteiden aikaansaannoksena. Symboliset järjestykset sekä mieli ja ruumis vaikuttavat toisiinsa muodostaen yksilöllistä ja yhteisöllistä järjestystä. Ne ovat moniulotteisia ja ristiriitaisia tapoja, joilla sosiaalista maailmaa havaitaan, nähdään ja tulkitaan. (Laine 2000, 14.)

Habitus on esillä koulun arjessa, niin opettajien kuin oppilaidenkin. Habitus pitää sisällään yksilön käyttäytymis- ja todellisuuden hahmottamisen tavat. (Laine 1997 39.) Koulun asema nuorisokulttuurissa, refleksiiviset identiteettimallit ja yksilöllistyminen ovat keskeisiä yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka vaikuttavat koulun rakenteiden ja nuorten suhtautumistapojen taustalla. (Laine 2000, 14.)

Tässä alaluvussa esiin tuomiani Laineen esittämiä huomiota ovat hyvä tarkastella suhteessa siihen, mitä toin edellisessä alaluvussa esille Beckin ja Beck-Gernsheimin ajattelusta. Sosiaalisten rakenteiden ulkoa tuleva jäykkyys ja pakottavuus ovat vähentyneet merkittävästi ja yhdyn tämän lisäksi myös ajatukseen, että mainitun-

lainen kehitys tulee jatkumaan tulevaisuudessa. Pakon tai traditioiden sijaan sosiaalista kanssakäymistä niin koulussa kuin laajemminkin yhteiskunnassa tulevat jäsentämään enenevässä määrin neuvottelut ja sopimukset.

2.3 Elämismaailmalähtöinen oppiminen

Elämismaailma näkökulmana tarjoaa rikkaan näkökulman oppimiseen. Se huomioi, että oppija on aina suhteessa opittavaan asiaan. Esimerkiksi tunteet, mielikuvat ja oppimisprosessin yhteydessä syntyneet yhteydet asioiden välillä ovat tärkeässä osaa syvässä oppimisessa. Lisäksi on huomionarvoista ymmärtää muiden ihmisten merkitys osana oppimiskokemuksen muodostumista. Suuri osa oppimista tapahtuu myös ns. hiljaisen tiedon muodostumisena. Lisäksi tietoisuus oppimisprosessin kulusta sen aikana ja sen jälkeen on syvällisen oppimisen kannalta tärkeää. (Hung 2012.)

Oppiminen on vaarassa jäädä pinnalliseksi, jos oppiminen nähdään opiskelijan elämismaailmalle ulkoisten ja muuttumattomilta vaikuttavien sisältöjen mekaanisena siirtämisen oppijaan (Hung 2012). Ammatillisesta koulutuksesta puhuttaessa oppiminen saatetaan nähdä jonkinlaisena irrallisten kompetenssien kehittäjänä, missä ei ole sijaa sille, kuinka nuori itse kokee kompetenssit merkityksellisinä osina omaa elämismaailmaansa. Atomistisuuden sijaan painoarvoa voidaan antaa myös yksilöllisten oppimiskokemuksen holistiselle suhteelle elämää kohtaan kokonaisuutena ja sille kuinka työ tulkitaan osana tätä kokonaisuutta. Yksilön kompetenssin perustana on joka tapauksessa hänen elämismaailmansa ja tarkastelun keskiössä voi olla opiskelijan opiskelulleen antama merkitys osana hänen elämismaailmaansa kokonaisuutena. (Velde 1999, 443-445.)

Reflektiivisyys on erottamaton osa ihmisen elämismaailmaa ja oppimisprosessia. Sitä ei ole siten mielekäästä nähdä erityisenä tekniikkana, vaan se on ihmiselle luontaista toimintaa, jota tämä tekee osana omaa holistista kokonaisuuttaan. (Ekebergh 2007.) Toinen kysymys on sitten se, millainen painoarvo opiskelijan elämismaailmalle annetaan opetuksessa. Kun elämismaailma ymmärretään tässä tutkimuksessa esitetyllä tavalla, on intuitiivisesti oletettavaa, että opiskelijan tarpeisiin vastaamaan pyrkivän opetuksen laatu paranee, kun opiskelijan elämismaailma on yksi keskeisistä opetuksessa huomioitavista asioista.

Opiskelijan elämismaailman reflektiivisyydelle tilaa antavaa didaktiikkaa onkin sovellettu sairaanhoitajakoulutuksessa. Elämismaailmalähtöinen opetus edisti esimerkiksi hoitotieteellisen tiedon hyödyntämistä hoitotyössä ja samalla potilaan näkö-

kulman ymmärtämistä. Elämismaailmalähtöisyys edisti myös opiskelijoiden reflektio- taitoja ja tutkimustiedon hyödyntäminen oli sen myötä konkreettisempaa, kun sitä hyö- dynnettiin kliinisessä tilanteessa. (Ekebergh 2009.) Sairaanhoidoalan opetuksessa hoita- minen ja siihen liittyvä teoretieto olisi tärkeää saada sidotuiksi yhteen opiskelijan elä- mismaailmassa. Didaktiset ratkaisut ja ohjaus ovat tämän muodostumisessa tärkeässä osassa. Ne tukevat reflektiivisen tarkastelutavan kehittymistä opiskelijoissa hoitotyötä ja oppimista kohtaan. (Eskilsson, Hörberg, Ekebergh & Carlsson 2014.) Reflektiivinen oppiminen tukee sitä, että sairaanhoitajaopiskelijoista tulee sekä sensitiivisiä että tiedos- tavia työssään. Näin he pystyvät myös paremmin vastaamaan työssään yhteiskunnan tarpeisiin. (Ozolins, Elmqvist, & Hörberg 2014.) On ilmeistä, että sairaanhoitajakoulu- tuksesta tehdyt havainnot ovat liitettävissä myös lähihoitajakoulutukseen, sillä onhan lähihoitajan työkin usein erityisesti hoitotyötä sosiaalialan työn ohella. Ei ole myöskään perusteetonta väittää, että oppimisen reflektiivinen yhdistäminen konkreettiseen työhön on millä alalla hyvänsä tavoittelemisen arvoinen päämäärä.

2.4 Nuorten elämismaailmojen oppimisympäristöt

Otan tutkimukseni viitekehykseen mukaan myös oppimisympäristöt, sillä oppimisympäristöajattelu tarjoaa joustavuudessaan mahdollisuuden tarkastella elämismaailmoja osana oppimisympäristöjä. Lisäksi oppimisympäristöajattelu tavoittaa nähdäkseni hyvin sen, kuinka oppiminen on nykyään nähtävissä hyvin moniulotteisena, moniin ympäris- töihin liittyvänä ja yksilöllisenä ilmiönä. Oppimisympäristö käsitteen suosioon ovat vaikuttaneet humanistinen kasvatustilfilosofia sekä kognitiivinen ja sosiokonstruktivistinen oppimistutkimus. Lisäksi elinikäisestä oppimisesta käyty keskustelu on edistänyt myös oppimisympäristöajattelun asemaa, sillä aikuisväestölle työ, perhe ja arkipäivä ovat toimintaympäristöinä ja oppimisympäristöinä tavallisempia kuin koulutusympäris- tö. (Manninen ym. 2007, 21-22.) Haasteena oppimisympäristöajattelulle on, että yksilöl- lisyys, yhteisöllisyys sekä formaalille koululle asetetut tavoitteet tulisivat kaikki tulla huomioiduksi, mikä on varsin vaativa lähtökohta. Toisaalta pitäisi olla yhdessä oppiva ja tietoa jakava, toisaalta taas kaikilla pitäisi olla oikeus määritellä tavoitteensa, työta- pansa ja työvälineensä oppimiselle. Lisäksi haasteellisia ovat myös tietoturvakysymyk- set. (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 55.) Ratkaisujen etsimisen haastavuudesta huolimatta toimiville käytännöille olisi käyttöä, kuten pyrin tässä alaluvussa osoitta- maan.

Mannisen ym. (2007, 15) mukaan oppimisympäristön määritelmä on suomalaisessa kirjallisuudessa vakiintunut seuraavanlaiseksi: ”Oppimisympäristö määritellään tässä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista” (Manninen & Pesonen 1997). Manninen ym. edelleen kehittävät mainittua määritelmää siten, että oppimisympäristö pelkän tarkoittamisen sijaan ”edistää oppimista”. Vastaavasti englannin kielisessä kirjallisuudessa oppimisympäristö on määritelty seuraavasti: ”A learning environment is a place or community where people can draw upon resources to make sense out of things and construct meaningful solutions to problems” (Wilson 1996, 3). Määritelmien valossa oppimisympäristö voidaan ymmärtää laajemmin kuin vain joksikin fyysiseksi tai virtuaaliseksi paikaksi tai tilaksi: oppimisympäristöön sisältyvät myös ihmiset ja heistä muodostuva yhteisö, joka toimii oppimista tukevana verkostona. (Manninen ym. 2007, 16.)

Eräs tapa jäsentää oppimisympäristöä (Manninen ym. 2007, 36.), on jakaa se viiteen eri näkökulmaan, jotka ovat toisilleen vaihtoehtoisia ja osittain päällekkäisiä: 1. fyysinen, 2. paikallinen, 3. sosiaalinen, 4. teknologinen ja 5. didaktinen. Fyysisessä näkökulmassa kyse on nimensä mukaisesti siitä, millainen suhde fyysisellä ympäristöllä on oppimiseen. Näkökulman keskiössä on oppimisympäristön tarkastelu tilana ja rakennuksena.

Sosiaalinen näkökulma oppimisympäristöstä keskittyy vuorovaikutukseen. Tällöin kiinnostuksen kohteena on henkisen ja psykologisen ilmapiirin merkitys oppimisen kannalta. Ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus, kommunikaatio ja dialogi ovat sosiaalisen oppimisympäristön toimintoja. Lisäksi ryhmän rooli, keskinäinen kunnioitus ja yhteistyön ja mielihyvän ilmapiiri ovat asioita, jotka kuuluvat oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuteen. Sosiaalinen näkökulma oppimisympäristöihin voidaan jakaa kahteen erilaiseen lähestymistapaan: Ensimmäisessä on kiinnostuttu siitä, kuinka fyysinen ja teknologinen ympäristö vaikuttaa sosiaalisen vuorovaikutuksen laatuun. Toisessa huomio kohdistetaan opetuksessa käytettyihin ratkaisuihin, jotka koskevat yhteistoimintaa ja ryhmäytymistä. Sosiaalinen näkökulma linkittyy vahvasti muihin neljään mainittuun näkökulmaan. Esimerkiksi tilaratkaisut vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen esim. arkkitehtuuristen ratkaisujen tai vaikkapa tuolien sijoittamisen kautta. Teknologisilla ratkaisuilla voidaan myös osaltaan luoda mahdollisuuksia sosiaaliselle vuorovaikutukselle. (Manninen ym. 2007, 16, 38-39, 69-70.)

Teknisen näkökulman keskiössä on opetuksessa käytettävissä olevat välineet ja opetusteknologia. Paikallisessa näkökulmassa puolestaan paikat ja alueen ovat kiinnos-

tuksen kohteena. Oppimista tapahtuu myös oppilaitosalueen ulkopuolella esimerkiksi harrastusten parissa. Didaktisen näkökulman tulisi olla kokoavana näkökulmana oppimisympäristön tarkastelussa. Siinä oppimisympäristöä tarkastellaan oppimisen tukemisen näkökulmasta ja keskiössä on ennen muuta oppimiseen ja opetukseen tähtäävien tavoitteiden asettelu. Didaktisesta näkökulmasta tarkasteltua avainasemassa on opettaja oppimisympäristön kehittäjänä. (Manninen ym. 2007, 16, 40-41.)

Kyseenalaistaisin Mannisen ym. jaottelussa avainaseman, jonka he antavat opettajalle oppimisympäristön kehittäjänä. Kulttuurisesti sensitiivinen opetus (josta alempana tarkemmin) edellyttää, että oppimisympäristön kehittämisessä olisi syytä antaa yhtäläillä tilaa, tai jopa nimenomaan avainasema, oppijoille itselleen. Mannisen ym. (2007, 16) mukaan oleellista olisi huomata, että didaktinen ilmapiiri on ulottuvuus, joka tekee ympäristöstä oppimisympäristön. Muut neljä ulottuvuutta ovat läsnä kaikissa ympäristöissä. Kuitenkin, kuten Manninen ym. itsekin omaa oppimisympäristön määrittelynsä korjaavat, oppimisympäristössä oleellista ei ole se, onko oppiminen tarkoitettua. Siten oppimisympäristöksi voidaan ymmärtää mikä tahansa ympäristö, jossa tapahtuu oppimista, oli oppiminen suunnitelmallista tai ei. Asian voi kääntää myös niin, ettei ole olemassa ympäristöä, jota ei voisi tarkastella myös oppimisympäristönä. Kyse on näkökulmasta ympäristöön, ei ympäristöön kuuluvasta erityispiirteestä.

Kulttuurisesti sensitiivinen opetus edellyttää oppijan maailman, kokemusten ja tietovarantojen linkittämistä oppimisprosessiin. Tietovarannot ovat oppimisympäristöjen rakennusainetta. Tietovarannot eivät ole ainoastaan formaalia tietoa, vaan kyse on ennemminkin kaikista niistä tiedostetuista ja tiedostamisen ulkopuolella olevista resursseista, joiden pohjalta yhteisö elää ja toimii. Tietovarannot säätelevät yhteisön ja yksilön toimintaa. Ne myös mahdollistavat yksilön osallistumisen ja oppimisen. Näin korostuu koulun ulkopuolelta peräisin olevan tiedon ja taitojen sekä myös oppijoiden välisen tiedonmuodostuksen merkitys. Kun oppimisympäristöt tällä tavoin avautuvat, opettajakeskeisyys oppimisprosessissa vaimenee eikä opettajan ole enää tarkoituksenmukaista hallita yksin niitä asioita, joita oppijat oppivat. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2011, 35.)

Opettajan institutionaalinen valta opetustilanteen määrittelijänä on kuitenkin ilmeinen ja siksi on selvää, että on opettajasta itsestään kiinni, paljonko opiskelija saavat valtaa tilannemäärittelyyn ja oppimisympäristön kehittämiseen. Gervone (2010) esittää tutkimuksiin viitaten, että opettajan opetusmenetelmällisillä ratkaisuilla on merkittävä vaikutus opiskelijoiden sitoutumiseen opiskelua kohtaan ja myös oppimisen laa-

tuun. Näitä tavoitteita edistävät opiskelun sopiva haasteellisuus, opettajan korkeatasoinen opastus ja tuki, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä kokemuksellisuus. Hän kysyy, miksei opetuksen järjestämisessä voisi antaa tilaa oppijoiden kysymyksille ja kiinnostuksille määritellä opetusta?

Yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan yläasteikäiset nuoret hyötyivät toimintamallista, jossa pyrittiin kartoittamaan ja huomioimaan sekä oppilaiden, koulun että yhteisön tarpeet ja resurssit. Toimintamallin todettiin vahvistavan oppilaiden resilienssiä eli ”sitkeyttä”, opinnoissa menestymistä ja vähentävän mielenterveysongelmien riskiä. Erityisesti tutkimuksessa painotettiin ihmissuhteiden merkitystä oppilaiden kehityksessä. Tärkeitä ovat niin oppilaiden väliset keskinäiset suhteet kuin myös oppilaiden ja henkilökunnan väliset. (Malti, Schwartz, Liu & Noam 2008.)

Opettajan rooli on siis muuttumassa asiantuntijasta enemmän oppimisympäristön suunnittelijaksi. Opiskelijoiden oppiminen tapahtuu monissa oppimisympäristöissä tavalla, joka ei enää vastaa perinteistä kuvaa opiskelusta. Aiemmin oppiminen ikään kuin ”osaamisen siirtämisenä” on tapahtunut lähinnä niin, että aiemmat sukupolvet ovat siirtäneet osaamistaan myöhemmille. Enää ikä ja asema eivät ole kuitenkaan selkeästi osaamisen ja oppimisen osoittajia. Lisäksi oppimisen edistämiseen käytettävät resurssit ovat moninaistuneet. Tietoteknisten taitojen siirtyminen lapsilta aikuisille on esimerkki nykyisyyden erosta menneisyyteen. Lisäksi tiedon siirtyminen tapahtuu nykyään usein myös median ja tietoverkkojen kautta. (Manninen ym. 2007, 12.)

Eri henkilöiden mielikuvat koskien oppimisympäristöä voivat vaihdella yksilöllisesti (Manninen ym. 2007, 37). Kun huomion kohteeksi nostetaan ihmisen arkielämä, oppimisympäristökeskustelu saa uuden näkökulman. Kaikki arjen ympäristöt voivat toimia oppimisen lähteenä riippumatta siitä, onko oppiminen ollut tarkoituksena vai tuleeko se yllätyksenä. Yksilölle on elämänsä maailmassaan yhdentekevää, kuinka suuren arvon yhteiskunnallisesti hänen tärkeänä pitämänsä asia saa, kunhan asia on hänelle itselleen tärkeä. Esimerkiksi arvostuksen saaminen kaveriryhmässä on nuorelle usein tärkeämpää kuin koulussa menestyminen. Tästä luontevasti seuraa, että nuoren tärkeänä pitämät koulun ulkopuoliset elämänalueet haastavat vahvasti koulun merkityksellisten oppimiskokemusten lähteenä. (Penttinen 2010, 264-265.) Tällä tavalla ajateltuna ympäristön määrittely oppimisympäristöksi tulee riippuvaiseksi yksilöstä: jos yksilö oppii ympäristössä mitä hyvänsä, kyseessä on oppimisympäristö. Nykyään yksilön oppimisprosessi onkin enenevässä määrin siirtymässä kouluinstituution ulkopuolelle. Koulun asemaa ovat heikentäneet nuorten suuntautuminen entistä enemmän kaveripiiriin, har-

rastuksiin, medioihin ja kulutukseen. Nuorisokulttuuri on eriytynyt omaksi ilmiökseen irralleen perheestä ja koulusta. (Laine 1997 15.)

Oppimista tapahtuu eri ympäristöissä yksilön koko elämän ajan henkilökohtaisesti elettyinä kokemuksina, kriiseinä ja projekteina, ja nämä ympäristöt voivat olla täysin kouluinstituutiosta irrallisia. Tämänkaltaiset opettavaiset elämykset voivat nousta opiskelijan kokemuksissa suurempaan merkitykseen kuin mitä viralliset opetussuunnitelmat tai arviointiasteikot kykenevät tunnistamaan. Perinteiset oppimis- ja tiedonjäsentämistavat sekä auktoriteetit ja roolimallit ovat asettuneet kyseenalaistettaviksi. (Laine 2000, 16-17, 21.)

Millaisia oppimiskokemuksia tällaiset informaalit oppimisympäristöt sitten mahdollistavat erityisesti nuorten elämismaailmojen näkökulmasta? Tätä ovat tutkineet Dworkin, Larson ja Hansen (2003) kohdejoukkonaan erään yhdysvaltalaisen kaupungin lukiolaiset. Tarkemmin heidän tutkimustehtävänään oli selvittää, millaisia ovat ”kasvukokemukset”, jotka tapahtuvat koulun ulkopuolelle sijoittuvissa aktiviteeteissa. Lähestymistapana oli teorialähtöinen fenomenologinen näkökulma (mikä on ymmärryksen mukaan melko poikkeuksellinen, ks. luku 4). Tutkijat löysivät vahvistusta kuuden erilaisen kasvukokemusluokan olemassaololle nuorten elämismaailmoissa. Kaikki nuoret eivät kokeneet samoja kasvukokemuksia, vaan kokemusten esiintymisessä oli yksilöllistä vaihtelua.

Ensimmäinen kokemusluokka oli tutkiminen ja identiteetti työ. Tähän luokkaan kuuluivat uusien asioiden kokeileminen, itseään koskevan tietämyksen lisääntyminen sekä omien rajojen oppiminen. Toiset kasvukokemukset liittyivät omaaloitteisuuden kehittämiseen. Tarkemmin tämä luokka koostui realististen tavoitteiden asettamisesta, yrittämisestä ja pitkäjänteisyydestä, ajanhallinnasta sekä vastuunottamisesta itsestään kasvukokemuksina. Kolmannet kasvukokemukset liittyivät tunteiden hallintaan. Koettiin oppivan vihan ja ahdistuksen hallintaa, tunteiden häiritsevyyden estoa keskittymistä vaativissa suorituksissa, stressinhallintaa sekä positiivisten tunteiden rakentavaa käyttöä. Neljännen luokan kasvukokemukset liittyivät vertaissuhteiden kehittämiseen ja niiden muodostamiseen liittyvän tiedon lisääntymiseen. Tähän luokkaan kuuluvia kasvukokemuksia olivat vuorovaikutus vertaisten kanssa, joiden kanssa ei muuten tultaisi oltua vuorovaikutussuhteessa, kasvanutta empatiakykyä ja toisten ihmisten ymmärrystä sekä luottamusta ja lojaaliutta vertaissuhteissa. Tiimityöskentely ja sosiaaliset taidot olivat viides kasvukokemusten luokka. Tämä sisälsi kasvukokemukset ryhmässä toimimisesta, johtamisesta ja vastuusta, kyvystä palautteenantoon ja vastaan-

ottoon sekä kommunikaatiotaidot. Kuudes luokka koski aikuisverkostoja ja sosiaalista pääomaa. Siihen kuuluivat yhteisöön tutustumista sekä sen toiminnan ymmärtämistä sekä tuen saamista johtajilta ja muilta yhteisön jäseniltä. (Dworkin, Larson & Hansen 2003.) Kun tarkastelee yllä olevaa listaa kasvukokemuksista, voi tulla johtopäätökseen, että tutkitut nuoret kokevat oppivansa informaaleissa yhteyksissä paljon sellaisia asioita, jotka ovat perustavaa osaamista elämässä pärjäämiseen ylipäätänsä. Myös muiden tutkimusten mukaan vapaa-ajan aktiviteeteissa nuoret kehittävät identiteettiään, autonomisuuttaan, kompetenssejaan, aloitteellisuuttaan, velvollisuuden tuntoa ja sosiaalisia suhteitaan (Caldwell & Witt, 2011).

2.5 Nuorten elämismaailmat ja tarkoituksellisuuden kokeminen

Elämän tarkoituksellisuuden etsintä ja löytäminen on nähdäkseni asiaan kuuluva näkökulma, kun tarkastellaan nuorten elämismaailmoja ja niissä merkityksellisinä pidettyjä asioita. Nuorten elämän tarkoituksellisuutta ja löytymisen tukemista on tutkittu jonkin verran. Koshy ja Mariano (2011) toteavat yhteenvetona tutkimistaan laajasta joukosta englanninkielisiä tutkimusartikkeleita koskien nuorten elämän tarkoituksellisuutta ensiksikin sen, että niissä tutkijat suosittelivat kokonaisvaltaista ja jatkuvaluonteista opetussuunnitelmaa osiin pilkotun sijaan. Jokainen yksittäinen oppitunti on tärkeä, mutta se olisi syytä nähdä osana kokonaisuutta. Tähän liittyen tulisi myös huomioida tarkoituksellisuutta tukevat koulun ulkopuoliset kulttuuriset käytänteet ja ominaisuudet, sillä ne linkittyvät kouluun nuorten elämässä. Kun nämä huomioidaan koulussa, se helpottaa nuorta ottamaan vastuuta omasta osallisuudestaan sosiaalisen hyvän muodostamisessa ja mahdollistaa autenttisen osallisuuden kokemisen. Kokonaisvaltaisen lähestymistavan lisäksi koulussa voitaisiin tukea paremmin sitä, että nuori voisi konkreettisesti toteuttaa henkilökohtaisia mielenkiinnonkohteitaan ja tavoitteitaan koulussa. Nuoret eivät vastaanota tarkoitusta vaan tarkoitus on heissä itsessään. Jos nuoret pääsevät käytännössä tekemään tärkeiksi kokemiaan asioita koulussa tai koulun tukemana vapaaehtoistoimintana, se tukee nuorten voimaantumista, toimijuuden muodostumista ja aktiivisen kansalaisuuden kehittymistä (ks. Lee 2011). Kolmantena huomiona tutkimusartikkeleista Koshy ja Mariano (2011) nostavat esiin sen, että koulun olisi hyvä tukea nuorten tietoisuuden kehittämistä sen suhteen, että heidän elämässään on myös pitkällä tähtäimellä läheisiä persoonallisia ihmissuhteita, jotka tukevat tarkoituksellisuuden kokemisen kehittymisessä.

On myös tutkittu, mikä vaikutus nuoren elämän tarkoituksellisuuden kokemiseen on syvälle menevällä keskustelulla ja reflektiolla nuoren elämän tarkoituksellisuudesta. Yhdeksän kuukauden päästä menettelystä nuorten kokemuksiin elämän tarkoituksen löytymisestä ei ollut tapahtunut muutosta, mutta muita myönteisiä vaikutuksia löytyi. Tarkoituksellisuuden komponentti, tavoitesuuntautuneisuus, ja tyytyväisyys elämäänsä olivat lisääntyneet. Nimenomaan nuorten oma tavoitteiden asettelu elämälleen oli saanut sijaa normatiivisiin odotuksiin nähden. (Bundick 2011.) Tuore tutkimus osoittaa, että elämän tarkoituksellisuuden kokeminen on yhteydessä hyvinvointiin niin aikuisilla kuin nuorilla aikuisillakin. Tarkoituksen löytyminen itsessään on merkitsevässä yhteydessä hyvinvointiin, eikä sen suhteen ole väliä, onko tarkoitus löytynyt proaktiivisen tarkoituksen hakemisen myötä, reaktiona elämän käännteisiin tai sosiaalisen oppimisen myötä. Tarkoituksen löytymisen tavalla on kuitenkin yhteyksiä muihin asioihin tutkittujen elämässä. Esimerkiksi reaktiona syntynyt elämän tarkoituksellisuuden kokeminen oli yhteydessä hyväksyvyyteen ja sosiaalisen oppimisen myötä löytynyt tarkoituksellisuuden kokeminen oli negatiivisessa yhteydessä avoimuuteen. Erityisen kiintoisaa oli, että proaktiivisesti löytynyt elämän tarkoituksellisuuden kokeminen oli yhteydessä verrattain vahvempaan toimijuuden kokemukseen ja avoimuuteen. Toimijuus ja avoimuus ovat omien elämäntavoitteiden tarkastelussa merkityksellisiä ominaisuuksia ja siten proaktiiviset erosivat esimerkiksi reaktiivisesti elämän tarkoituksellisuuden löytäneistä, jotka eivät kovin todennäköisesti halunneet elämäntavoitteisiinsa syventyä. (Hilla, Sumnerb & Burrowb 2014.)

Bryan, Steger, Gibson ja Peisner (2011) toteuttivat Yhdysvalloissa pilottina interventiotutkimus, jossa pyrittiin vahvistamaan nuorten työelämään suuntautumista työn tarkoituksellisuutta painottaen. Heidän toteuttamansa kaltaista työn tarkoituksellisuuden tuntoa kehittävää interventiota ei ole heidän itsensä mukaan aiemmin tehty. Interventio koostui kolmesta vaiheesta: ensimmäisessä tarjottiin nuorille strukturoitu tapa käydä keskustelua vanhempiensa kanssa uraodotuksista sekä merkityksellisen ja tarkoituksellisen työn ideasta. Toisessa vaiheessa avustettiin nuoria tutkimaan heidän omia arvojaan. Menetelmänä tässä käytettiin tarkoitukseen suunniteltuja arvoja ilmaisevia kortteja. Kolmannessa vaiheessa nuoret pelasivat korttipeliä, jonka tarkoitus oli edistää eri ammattien arvokkuuden ja toisiinsa kytkeytymisen hahmottamista. Intervention vaikutusta analysoitiin määrällisesti verraten interventioon osallistunutta ryhmää ryhmään, joka osallistui perinteiseen uran valintaan liittyvään opetukseen. Tuloksena saatiin, että interventioon osallistuneiden asenteissa tapahtui tilastollisesti merkitsevää myönteistä

muutosta urakehitykseen liittyen. Erityisesti vahvistuivat tunne elämän suunnasta, ymmärrys omista kiinnostuksista sekä vahvuuksista ja heikkouksista ja valmistuneisuus tulevaisuutta varten.

Kuten tarkastelu edellä ilmentää, tarkoituksellisuuden kokemuksella on merkitystä muutenkin kuin vain pelkästään sen ilmeisimmässä, yksilön hyvinvointia parantavassa merkityksessä. Hyvinvoinnin lisäksi tarkoituksellisuus on yhteydessä ainakin toimijuuteen, avoimuuteen, itsensä ymmärtämiseen ja tulevaisuuteen suuntautumisen kokemiseen. Voidaan kysyä, mihin kaikkeen muuhunkin tavoittelemisen arvoiseen tarkoituksellisuuden kokemus on yhteydessä kuin edellä mainittuihin asioihin? Lisäksi on huomionarvoista, että tarkoituksellisuuden kokemukseen voidaan vaikuttaa pedagogisilla ratkaisuilla. Siten nuorten opiskelijoiden tarkoituksellisuuden kokemuksiin olisi syytä kiinnittää runsaasti huomiota myös opetussuunnitelmatyössä.

3 Lähihoitajakoulutus ammatillisena koulutuksena

Käyn tässä luvussa läpi, millaisia käytäntöjä, tavoitteita ja kehittämiskohteita ammatilliseen koulutukseen sekä lähihoitajakoulutukseen sen yhtenä koulutusohjelmana liitetään. Ammattiin tähtäävä koulutus on siinä mielessä omanlaistaan koulutusta, että siinä korostuu erityisen vahvasti kouluttautuminen työelämää varten (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Voinen sanoa, että yhteiskunnan spesifit tarpeet määrittävät koulutuksen sisältöä voimakkaammin kuin mitä ne tekevät yleissivistävissä koulutuksissa kuten esimerkiksi lukiossa. Opiskelua määrittää vahva käytännöllisyyden korostaminen ja sen integroiminen osaksi opetusta, mikä on työn oppimisen kannalta ymmärrettävää ja sitä epäilemättä edistävää (ks. esim. Kuchinke 2013). Tämä on hyvä tiedostaa, vaikka käsillä olevan tutkimuksen näkökulmassa painottuu yksilöiden itsensä koulutukselle antamat merkitykset. Lisäksi on hyvä tiedostaa, että ammatillisessa koulutuksessa työharjoittelun merkitys on hyvästä syystä oleellisen tärkeää. Esimerkiksi kaupallisella alalla ammatillisen identiteetin on havaittu kehittyvän parhaiten silloin, kun opiskelija itse pääsee osallistumaan työnteon prosesseihin niiden funktionaalisenä osana. Lisäksi ammatillisen identiteetin kehittymistä edistää se, jos ala on itse valittu. Ammatillisen identiteetin kehittymisen on samalla havaittu olevan myönteisessä suhteessa ammatillisen sitoutumisen ja kompetenssin kehittymisessä. (Klotz1, Billett & Winther 2014.)

3.1 Ammatillinen koulutus Suomessa

Ammatillista koulutusta järjestetään Suomessa kaikille ammattialoille. Ammattikoulutuksen kohderyhmänä ovat työelämään siirtymässä olevat nuoret ja työelämässä jo olevat aikuiset. Kestoltaan koulutus on peruskoulusta koulutukseen siirtyvälle noin 3 vuotta. Opinnot perustavat perusopetuksen oppimäärälle. Opinnot voidaan suorittaa myös ylioppilastutkinnon pohjalta, jolloin opintojen kesto on lyhyempi. Opintoja on mahdollista suorittaa mm. oppilaitoksissa, etä- ja monimuoto-opiskeluna, työssäoppimisena ja oppisopimuskoulutuksena. Tutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa, josta 90 ovat suoraan ammattiin liittyviä opintoja, 20 ammattitaitoa täydentäviä kaikille aloille yhteisiä opintoja ja 10 vapaavalintaisia. Työssäoppimista työpaikoilla opintoihin sisältyy vähintään 20 opintoviikkoa. Ammattitaidon osoittaminen tapahtuu antamalla näyttö osaamisesta käytännön työtehtävissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Yleisenä tavoitteena on ammatillisen osaamisen parantaminen, työelämän kehittämisen ja sen osaamistarpeisiin vastaaminen, työllisyyden edistäminen ja elinikäisen oppimisen tukeminen. Tarkoituksena on tarjota laajat perusvalmiudet alan tehtäviin, erikoistuneempaa osaamista joihinkin alan osa-alueeseen sekä antaa kelpoisuus jatko-opintoihin ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö on hallituksen hyväksymässä vuosille 2011-2016 kohdistamassaan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassaan (2012, 38-41) esittänyt tavoitteita ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi. Ensimmäisenä tavoitteena on mainittu opintojen keskeyttämisten vähentäminen. Toinen tavoite on kehittää tutkintojärjestelmää sellaiseksi, että se pystyy paremmin vastaamaan työelämän osaamistarpeisiin. Tutkintojärjestelmää pyritään selkeyttämään ja johdonmukaistamaan ja siten tukemaan tutkintojen loppuun suorittamista, suorittamisen joustavuutta ja elinikäistä oppimista. Kolmas kehittämistavoite liittyy ammatillisen koulutuksen laadunhallinnan vahvistamiseen ja siihen että laatuero koulutuksen järjestäjien välillä tasaantuisivat. Laadunhallinnalla pyritään toimintaprosessin kehittämiseen, asiakaslähtöisyyteen ja koulutuksen vaikuttavuuden parantamiseen. Neljäntenä tavoitteena on rahoituksen kannustavuuden lisääminen ja ohjauksen yhtenäistäminen, joka tarkoittaa mm. sitä, että rahoitus tukisi laadukkaan, tehokkaan ja tuloksellisen koulutuksen järjestämistä. Viidentenä tavoitteena on kansainvälistymisen edistäminen.

3.2 Lähihoitajakoulutus

Lähihoitajakoulutuksen kesto on yleensä peruskoulupohjalta kolme vuotta ja ylioppilaspohjalta kaksi vuotta. Opintojen pituuteen vaikuttaa pohjakoulutuksen ja muiden hyväksytyjen opintojen lisäksi opiskelumuoto sekä työkokemuksen määrä. Opintoihin kuuluvien kaikille yhteisten opintojen tarkoituksena on kouluttaa opiskelijoille ydinosaaminen kaikkiin lähihoitajan mahdollisiin työtehtäviin. Lisäksi lähihoitajaopinnot eriytyvät erillisiksi koulutusohjelmiksi, jotka syventävät osaamista yhdellä ammatin osa-alueella. Kaikkiaan koulutusohjelmavaihtoehtoja on yhdeksän. (Ojala 2008, 96.)

Kaikille yhteisiä ammatilliseen perusosaamisen kehittämiseen tähtäviä ammatillisia opintokokonaisuuksia löytyy opetussuunnitelmasta kaikkiaan kolme, jotka yhdessä ovat laajuudeltaan 50 opintoviikkoa. Opintokokonaisuudet ovat nimeltään kasvun tukeminen ja ohjaus, hoito ja huolenpito sekä kuntoutuksen tukeminen. Lisäksi opintoihin sisältyy työssäoppimista työpaikoilla sekä työntekoon liittyvää opetusta oppilaitok-

sessä. Työssäoppimista opintoihin kuuluu vähintään 29 opintoviikkoa, mutta sitä voi olla oppilaitoskohtaisesti enemmänkin, jopa 36 opintoviikkoa. Ammattiosaamisen näytöt, ovat lähihoitajakoulutuksessa, kuten muissakin toisen asteen ammatillisissa koulutuksissa, käytetty arviointimenettely, jossa opiskelijan osaamista arvioidaan käytännön työtilanteissa. Lähihoitajaopiskelijat antavat näytön jokaisesta ammatillisesta opintokokonaisuudesta erikseen ja saavat niistä näyttötodistuksen, johon sisältyy kuvaus näytöstä, näyttöpaikka sekä arvosana. (Ojala 2008, 97-99, 104.)

Lähihoitajakoulutus antaa ammatinharjoittamisoikeuden sosiaali- ja terveysalalla lakien ja asetusten määrittelemissä rajoissa. Lähihoitajan työtehtäviin kuuluu auttaa, tukea ja hoitaa taustoiltaan hyvin monenlaisia ihmisiä hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseksi sekä sairauksien parantamisessa. Työssä painottuu sosiaalinen vuorovaikutuksen, asiakasta koskevien valintojen teon, ongelmien ratkaisun, epävarmuuden sietämisen sekä eettisten periaatteiden noudattamisen merkitys. (Ojala 2008, 105, 114.)

4 Tutkimuksen kulku ja metodologia

Tutkimusprosessin alussa minulla oli ainoastaan halu tutkia opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta riippumatta siitä, mikä oli opiskeluala. Koin alussa tärkeimmäksi tehtäväksi selvittää, mikä olisi tutkimusmenetelmä, joka soveltuisi nimenomaan mahdollisimman avoimeen kokemusten tutkimiseen. Tutustuttuani tutkimusmenetelmiä käsittelevään kirjallisuuteen päädyin valitsemaan lähestymistavakseni fenomenologian, sillä sen tavoitteet vaikuttivat olevat yhteneviä haluni kanssa tutkia opiskelijoiden kokemuksia. Tutkimusaineistokseni valitsin lopulta harkinnanvaraisen otoksen Lappalaisen (2007-2010) tekemistä lähihoitajaopiskelijoiden etnografisista haastatteluista.

Viitekehysten tarkempaan muodostamiseen perehdyin vasta analyysin teon jälkeen, joskin oppimisympäristöt olivat alustavasti harkinnassani taustateoriaksi. Tiedostin kuitenkin, että vaikka oppimisympäristöajattelu oli jo alussa harkinnassani tutkimuksen viitekehjeksi, en saanut antaa sen vaikuttaa fenomenologiseen analyysiin, jonka on tarkoitus olla aineistolähtöinen. Mielestäni onnistuin pitämään oppimisympäristöteoriat hyvin poissa vaikuttamasta analyysiin tekoon. Tästä kertoo jo sekin, että kun aloin kirjoittaa kirjallisuuskatsausta tutkimukselleni, jätin oppimisympäristöt hetkeksi kokonaan pois viitekehjelmästä, koska aineistonanalyysin pohjalta oppimisympäristöt eivät enää vaikuttaneetkaan sopivalta näkökulmalta tutkimustuloksiini. Kirjallisuuteen perehdyttyäni löysin kuitenkin linkin arjen kokemusten ja oppimisympäristöajattelun välille, joten oppimisympäristöt päätyivät sitä kautta takaisin osaksi tutkimukseni viitekehystä.

Tämän luvun rakenteellisena mallina käytän Mesiäislehto-Soukan väitöskirjan (2005) lukua tutkimuksen kulku ja metodologia. Minulle tutkimuksen tekemisen alkeita opiskelevana tutkimuksen tekijänä mallinottaminen hänen väitöskirjastaan oli perusteltua, sillä hänenkin tutkimuksessaan lähestymistapa oli fenomenologinen. Sisällöltään luku on kuitenkin tutkimusten erilaisuuden vuoksi luonnollisesti täysin omanlaisensa.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa kuvailla vasta-aloittaneiden lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta. Pyrin pitämään tutkimuksen lähestymistavan mahdollisimman avoimena ja antamaan tutkittavien omalle äänelle tilaa. Siksi määrittelin lähtö-

kohtaisen tutkimustehtäväni avoimesti. Lähtökohtaisesti avoin tutkimuskysymys sopii hyvin fenomenologiseen tutkimukseen (Giorgi & Giorgi 2008, 28-29).

Tutkimuksen lähtökohtainen tutkimustehtävä on kuvailla:

1. Millaisia kokemuksia vasta-aloittaneilla lähihoitajaopiskelijoilla on opiskelusta?

Tutkimusprosessin aikana tarkentuneet tutkimustehtävät, joihin tutkimuksessa pyritään vastaamaan, ovat:

2. Millaisia kokemuksia vastikään peruskoulusta lähihoitajakoulutukseen siirtyneillä opiskelijoilla on opiskelusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä oppilaitoksen arjesta?

3. Millaisia erityisiä kokemuksia osalla vastikään peruskoulusta lähihoitajakoulutukseen siirtyneillä opiskelijoilla on opiskelusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä oppilaitoksen arjesta?

Tutkimuksen edetessä tutkimustehtävä jakautui kahteen osaan, joista ensimmäinen keskittyy kokemusten samankaltaisuuteen ja toinen niiden eroavuuksiin opiskelijoiden välillä. Kokemusten samankaltaisuutta ilmentää analyysin pohjalta syntynyt yleinen tieto (ks. Perttula 2000). Eroavaisuudet kuvailen analysoimalla esiin vain osan opiskelijoista elämiä kokemuksia, joista käytän nimitystä erityiset merkitysverkostot. Tutkimustehtävät säilyttivät siis suhteellisen avoimen muodon, mutta aineisto yhtenäisyys toisaalta mahdollisti tämän, eikä tarkempaan rajaukseen siten ollut tarvetta.

4.2 Oma esiymmärrykseni

Tämän alaluvun tarkoituksena on tuoda esille oma esiymmärrykseni koskien käsillä olevaa tutkimuskohdetta. Tällaisen selvityksen tekeminen on olennainen osa fenomenologista tutkimusta, kuten tuon alaluvussa 3.6 tarkemmin ilmi.

Koen omien lähtötietojeni lähihoitajakoulutuksesta, sen opiskelijoista, henkilökunnasta, oppilaitosrakennuksista ja opiskelukäytänteistä varsin vähäisenä. Tiedän, että kyseessä on toisen asteen ammatillinen koulutus. Ammatillisten oppilaitosten käytänteet ovat minulle entuudestaan tuntemattomia, mutta minulla on jonkinlaisia arvauksia siitä, millaisia ne voisivat olla. Käsitelmäni toisen asteen ammatillisista koulutuksista on sel-

lainen, että niissä painottuu käytännönläheisyys. Perinteistä luokkaopetusta on vähemmän ja opiskelussa painottuu enemmän työhön liittyvien käytännön tehtävien harjoittelu. Näen toisella asteella kaikkien alojen ammatillisten koulutusten olevan tässä suhteessa suhteellisen samankaltaisia toistensa kanssa.

Lähihoitajakoulutus antaa esiymmärryksen mukaan ammatillisen pätevyyden toimia terveyst- ja sosiaalialan tehtävissä. Tämän tarkempaa varmaa tietoa koulutuksen antamasta pätevyydestä minulla ei ole. Oletan, että tehtävät, joihin koulutuksen antama pätevyys riittää, ovat käytännön hoitotyötä ja suorassa vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa olemista. Koulutus antaa arvatenkin pätevyyden myös joihinkin sosiaalialan tehtäviin.

Kaveripiiriini kuului runsaasti ammatillisten alojen opiskelijoita ollessani n. 15-20-vuotias ja se on varmaankin vaikuttanut käsityksiini siitä, millaisia ammattikoulun opiskelijat ovat. Lisäksi veljeni kävi ammatillisen toisen asteen koulutuksen. Määrittelen veljeni ja silloisten kavereideni olleen toimintaan suuntautuneita enemmän kuin analyttisiä. Koen silloisten ammattikoulua käyvien kaverieni poikenneen erityisesti tässä suhteessa minusta itsestäni. Esiymmärryksen on tämän pohjalta se, että ammatillista koulutusta käyvät opiskelijat ovat pääsääntöisesti korostuneen käytännönläheisiä ihmisiä. Tämä siis pääsääntönä, mutta tiedostan hyvin, että ihmisten välillä on suurta vaihtelua ja että osa lähihoitajakoulutusta käyvistä opiskelijoista saattaa olla hyvinkin analyttisiä. Toisen asteen ammatillista koulutusta käyvistä minulle on myös jäänyt hieman sellainen kuva, että koulunkäyntiin sinänsä ei suhtauduta kovin vakavasti ja ajattelutapa on ennemminkin, että kunhan koulutuksen suorittaa, niin saa ammatin. Tiedostan, että tämä on vain mielikuva ja pidän hyvin mahdollisena, että opiskelijoiden välillä on tässäkin suhteessa eroavaisuuksia.

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajat ovat nähdäkseni ns. rennompia kuin ei-ammattillisten koulutusalojen opettajat. Heillä ei ole esiymmärryksen mukaan niin vahvaa yleissivistystä kuin ei-ammattillisten alojen opettajille, mutta heillä on vahva osaaminen oman alan tehtäviin liittyen.

4.3 Tutkimuksen lähestymistapa

Fenomenologinen on vahvasti filosofiaan pohjautuva lähestymistapa tehdä empiiristä tutkimusta. Sen suhde filosofiaan voidaan nähdä vahvempana kuin minkään muun laadullisen tutkimustradition. (ks. Patton 2002, 132; Starks & Trinidad 2007, 1373.) Fe-

nomenologian määritelmästä on kuitenkin nykyään monenlaisia käsityksiä. Pelkästään fenomenologisesta analyysistä puhuminen ei siten tarkoita vielä mitään. Erilaisten käsitysten muodostumisen taustalla on menetelmän suosion kasvu. (Patton 2002, 104, 483.) On tärkeää määritellä tarkoin, mitä fenomenologialla tarkoitetaan silloin, kun menetelmää käytetään. Näin vältetään väärinkäsityksiltä, jotka aiheutuvat erilaisista tavoista ymmärtää fenomenologia. Tähän määrittelytehtävään pureudun tässä alaluvussa sekä luvussa 3.6, jossa käyn yksityiskohtaisemmin läpi käyttämäni analyysimenetelmän.

Patton (2002, 104) tiivistää fenomenologian tutkimuskohteen seuraavaan kysymykseen: ”mikä on henkilön tai ihmisryhmän eletyn kokemuksen merkitys, rakenne ja olemus ilmiönä?”. Fenomenologiassa ihmisen tajunta on todellisuuden alue, joka kiinnostuksen kohteena: mitä se on, mistä se rakentuu ja miten se toimii ja millaisista kokemuksista se koostuu. Keskeinen ontologinen kysymys fenomenologiassa on, ”millaista olentoa voi kutsua ihmiseksi?” ja vastaavasti epistemologisesti on oleellista kysyä ”mitä voin tietää itsestä, mitä toisista ihmisistä?”. Empiirisesti tutkittaessa fenomenologiassa halutaan selvittää, millaisista kokemuksesta tutkittavien ihmiselämä koostuu. (Perttula 2000, 429, 441.)

Fenomenologisen lähestymistavan vuoksi, tässä yhteydessä on nähdäkseni syytä avata omaa ihmiskäsitystäni, joka vaikuttaa tutkimusprosessini taustalla. Eräs tapa ymmärtää ihmiskäsityksiä, on tehdä se jakamalla ne neljään erilaiseen tyyppiin: essentialismiin, naturalismiin, kulturalismiin ja eksistentialismiin (Kannisto 1994). Essentialismin mukaan ihmisellä on (tai ymmärtääkseni tarkemmin sanottuna ihminen on) henkinen olemus, joka on suhteellisen pysyvä. Naturalismissa on kaksi erilaista suuntausta: Ensimmäisen mukaan ihmiset ovat ympäristönsä alistaisuudessa muovautuneita. Toisen mukaan ihmisellä on toimintaa aikaansaava luonnollinen olemus, missä suhteessa se muistuttaa essentialismia. Erona essentialismin ja naturalismin välillä on kuitenkin aina se, että essentialismin mukaan ihminen poikkeaa ratkaisevalla tavalla muusta olevaisesta, kun naturalismin mukaan ihminen on puhdas luonnonolento. Kulturalismin mukaan ihmisen olemus määrittyy jäsenyydessä omaan kulttuuriin. Eksistentialismissa perusajatus on se, että ihmisellä ei ole valmista olemusta vaan hänen on määriteltävä itse itsensä ja ympäröivä todellisuus. (Puolimatka 2010, 135-137, 148, 152, 155.)

Koen, että omaan ihmiskäsitykseeni ovat vaikuttaneet kaikki edellä mainitut ihmiskäsitystyytit. Keskeinen osa ihmiskäsitystäni on se, että ihmisessä on jonkinlainen valmis olemus, joka ei ole ihmisen itsensä vapaasti valittavissa ja joka siten edeltää inhimillistä kokemusta. Toisaalta tämä olemus kohtaa elämisen kautta fyysisen, sosiaali-

sen ja kulttuurisen ympäristön, jonka seurauksena osa tästä olemuksesta kehittyy edelleen. Toisaalta ymmärrän niin, että osa olemuksesta on pysyvää. Uskon, että ihminen kykenee olemuksensa puitteissa tekemään valintoja, mutta toiset valinnoista on olemusta enemmän tyydyttäviä kuin toiset. Kysymykseen, onko ihminen puhdas luonnonolento vai jotain muuta, en osaa vastata. Haluan ymmärtää ihmisyyden essentialistisena ja tällainen ajattelutapa toimii arvo- ja moraalikäsitysteni lähteenä, mutta rehellisyyden nimissä on sanottava, että pidän tällä hetkellä naturalistista ihmiskäsitystä yhtä lailla mahdollisena. Puhdas kulturalismi tai eksistentialismi ei kuitenkaan missään tapauksessa tyydytä minua ihmiskäsitykseni perustana, mutta ne voivat täydentää sitä. Siten tässä tutkimuksessa eksistentiaalisiksi nimetyn fenomenologisen metodin käyttö ei ole ristiriidassa oman ihmiskäsitykseni kanssa.

Lähtökohtani tutkimuksessa on se, että tutkimiini ilmiöt ovat ontologisesti tarkasteltuna ehdottomasti tosia (ks. Sokolowski 2000, 57.) Toisin sanoen oletan, että ihmisten kokemukset ovat jotain olemassa olevaa, eikä niiden olemassa oloa voi kiistää. Lisäksi oletan, että jokaisen ihmisen, itseni mukaan luettuna, kokemuksellisuus on perusteiltaan samankaltaista. Me kaikki ihmiset olemme kokijoita. Toisaalta kokemuksen tilannesidonnaisuus tekee jokaisen ihmisen kokemusmaailmasta kokonaisuudessaan ainutkertaisen. Epistemologiseksi ongelmaksi muodostuu siten kysymys siitä, mitä voidaan tietää toisen ihmisen olemassa oleviksi oletetuista kokemuksista. Vaikka toisen ihmisen kokemukset ovat ilmiönä tosia, niitä ei pääse tarkastelemaan sellaisenaan. Vaikka yksilöllä oletettaisiin olevan täydellinen yhteys omaan kokemusmaailmaansa kokonaisuudessaan, sen kommunikointi muille ihmisille kokonaisuudessaan koituisi ongelmaksi. (Giorgi & Giorgi 2008, 49.) Fenomenologinen menetelmä mahdollistaa kuitenkin toisen ihmisen kokemuksen vierauden lähestymisen (Perttula 2000, 429, 441). Ymmärrän menetelmän soveltamisen niin, että sen avulla päästään lähestymään toisen ihmisen kokemusmaailman ymmärtämistä sitä kuitenkin koskaan täysin saavuttamatta. Olisi epärealistista asettaa tavoitteeksi toisen ihmisen kokemuksen täydellinen ymmärtäminen sellaisenaan.

Perinteinen fenomenologinen ihmiskäsitys pitää sisällään käsityksen ihmisestä intentionaalisenä olentona. Ihmisen tietoisuus on jatkuvasti suuntautuneena johonkin kohteeseen maailmassa. Fenomenologiaan kuuluu myös käsitys siitä, että intention kohteena olevat objektit tiedostetaan itsessään, eivätkä ne siten ole vain edustuksia todellisista objekteista. (Giorgi & Giorgi 2008, 32-33.) Koska ihminen on intentionaalinen olento, fenomenologiassa kokemus voidaan ymmärtää hyvin laajasti ”ihmisen koke-

muksellisena suhteena omaan todellisuuteensa”. Kokemus on olemista vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa. Tästä vuorovaikutuksesta voidaan käyttää nimitystä kokemussuhde. Käsitettä voidaan käyttää jäsenettäessä yksilön suhdetta toisiin ihmisiin, luontoon ja kulttuuriin. (Laine 2010, 28-29.) Suurin piirtein samaa asiaa tarkoitetaan situationaalisuudella eli elämäntilanteisuudella, jolla viitataan kaikkeen siihen, mihin ihmisen keho ja tajunta ovat suhteessa. Kokemus ja kokemisen kohde ovat siten erottamattomasti toisiinsa kytkeytyneitä. Elämäntilanteisuus nähdään koostuvan eri rakennetekijöistä. (Perttula 1995a, 18, 121.) Käytän jatkossa kokemussuhteen sijaan käsitettä situationaalisuus, koska samaa käsitettä käyttää myös Perttula (1995a, 2000) kuvaessaan eksistentiaalista fenomenologista metodia, jota hyödynnän tutkimuksessani.

Ihmisen toiminnan oletetaan olevan suurelta osin merkityksellistä ja siten ihmisen tarkoitusperiä voidaan ymmärtää selvittämällä nuo toiminnan taustalla vaikuttavat merkitykset. Maaailma näyttäytyy ihmiselle merkitysten kautta. Merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohteena. (Laine 2010, 29-30.) Merkityksellisyys ja intentionaalisuus ovat siis käsittäkseni fenomenologisesti ajateltuna saman ilmiön kaksi puolta: ihmisen intentionaalisuus on jatkuvasti suuntautunut asioihin, joilla on enemmän tai vähemmän merkitystä ihmiselle. Toisaalta asiat, joilla on ihmiselle enemmän tai vähemmän merkitystä, ovat ihmisen intentionaalisuuden kohteena.

Myös yhteisöllisyys voidaan nähdä tärkeänä osana fenomenologista tutkimusta. Tämä on tärkeää siksi, että ihmisten elämismaailmat rakentuvat suurelta osin yhteisöstä lähtöisin olevien merkitysten kautta. Tästä johtuen yhteisön yksittäisten jäsenten merkitysten tutkimus voi paljastaa myös jotain yleistä koko yhteisön merkityksistä. Yhtäläillä fenomenologinen tutkimus voi kuitenkin paljastaa jokaisen yksilöiden toisistaan poikkeavia merkityksiä. Fenomenologialla soveltuu hyvin tietyn ajan ja paikan ihmisten merkitysmaailman tutkimiseen, kuten esim. tietyn kouluinstituution toimintakulttuurin merkitysten selvittämiseen. (Laine 2010, 31.) Näen yhteisöllisyydestä puhumisen olevan liitettävissä myös puheeseen yleisestä tiedosta, jota käsitellään analyysimenetelmää esittelevässä alaluvussa 3.6.

Patton (2002, 107) erottaa toisistaan fenomenologisen tutkimuksen ja fenomenologisen näkökulman tehdä laadullista tutkimusta. *Fenomenologisen tutkimuksen* lähtökohtiin kuuluu oletus, että ihmisten kokemukset ilmiöstä ovat samanlaisia keskenään. Nämä yhdenmukaiset kokemukset ovat ”olevaista”, jonka selvittämiseen fenomenologisella tutkimuksella pyritään. *Fenomenologinen näkökulma* laadullisen tutkimuksen tekemiseen eroaa fenomenologisesta tutkimuksesta siinä, että se ei edellytä ko-

kemuksien samanlaisuutta. Se toimii fenomenologian filosofisena legitimoijana yhtenä laadullisen tutkimuksen lähestymistapana. Omassa tutkimuksessani lähestyn tutkimuskohdetta fenomenologisesta näkökulmasta olettamatta yhdenmukaisten kokemusten olemassaoloa, vaikkakin oletan myös, että kokemuksellisuus maailmassa olemisen tapana on sinänsä kaikille ihmisille yhteistä, kuten ylempänä olen kirjoittanut. Oletan tutkittavien kokemusten olevan ainutkertaisia, mutta tästä huolimatta pyrin muodostamaan kaikkia tutkittavia koskevaa yleistä tietoa näiden kokemusten pohjalta.

4.4 Tutkimukseen osallistuvien valinta

Kokemuksen tutkimiseksi on tutkittaviksi valittava henkilöitä, jotka ovat ”eläneet ilmiön”. Ei siis riitä, että ihmisillä on toisen käden tietoa ilmiön kokemisesta. (Patton 2002, 104; Giorgi & Giorgi 2008, 27-29; Lehtomaa 2009, 167.) Lähtökohtani tutkittavien valintaan siten oli, että oli etsittävä tutkittavia, jotka olivat eläneet opiskelemisen ilmiönä. Ensin tarkoitukseni oli tutkia Jyväskylän yliopistossa aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja suorittavia opiskelijoita. Löysin kuitenkin Internetin välityksellä Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkistosta tilattavissa olevan ja tavoitteisiini soveltuvan valmiiksi kerätyn haastatteluaineiston lähihoitajaopiskelijoista, joten tulin tulokseen, ettei aineiston kerääminen omatoimisesti ole tarpeen. Koulutusala, vuosi ja koulutusaste vaihtuivat, mutta opiskelijoiden kokemusten tutkiminen opiskelusta oli edelleen mahdollista. Näin jo kerätty hyvä aineisto pääsi jälleen hyötykäyttöön. Aineiston haltuun saaminen edellytti käyttölupahakemuslomakkeen ja käyttöehtositoumuslomakkeen (liite 2) täyttämisen ja allekirjoittamisen. Käyttölupahakemukseen vaadittiin opinnäytetyön ohjaajan allekirjoitus. Aineisto saapui sähköpostiini elektronisessa muodossa muutaman päivän päästä lomakkeiden lähettämisestä.

Käytin aineistonani Lappalaisen (2007-2010) lähihoitajaopiskelijoilta keräämää haastatteluaineistoa. Opiskelijat opiskelivat pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa. Haastatteluaineistossa opiskelijoille on annettu peitenimet. Haastattelut olivat osa laajempaa etnografista tutkimusta, johon kuului myös opiskelijoiden havainnointia sekä opettajien haastatteluja. Opiskelijoiden haastatteluja toteutettiin kaikkiaan 35, joista yksilöhaastatteluja oli 18, parihaastatteluja 16 ja kolmen hengen haastatteluja yksi.

Tein harkinnanvaraisen otannan, jonka perusteina oli säilyttää tutkittavien yhdenmukainen tilanne elämässään ja haastattelukysymysten (liite 1) yhdenmukaisuus,

jotta yleisen tiedon muodostaminen kokemuksista olisi mahdollisimman mutkatonta. Lisäksi harkinnanvaraisessa otannassa sekä poika- että tyttöedustuksen varmistaminen oli mielestäni tarkoituksenmukaista: kulttuuriimme kuuluu sukupuoliin jakaminen, eikä se voi olla vaikuttamatta kokemukseen (vrt. Lehtomaa 2009, 167). Myös aiemmat tutkimukset käyttämästäni aineistosta viittaavat sukupuolijaon olemassaoloon (ks. Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010; Lappalainen, Mietola & Lahelma 2013). Siksi varmistin, että vaikka pojat ovat vähemmistönä lähihoitajakoulutuksessa, sain heitäkin yhden parin mukaan aineistoon. Valitettavasti poikien haastattelu tilanteen kiireellisyydestä johtuen oli lyhyempi kuin yksikään tyttöjen haastatteluista ja siten poikien haastattelu mahdollisesti vaikuttivat rajoittavasti mahdollisuksiini muodostaa tarkempaa yleistä tietoa, sillä pojat eivät luultavasti ehtineet kuvailemaan kokemusmaailmaansa yhtä laajasti kuin tytöt. Kaikkien tutkittavien kokemuksia kuvaileva yleinen tieto oli suppeammin nähtävissä poikien haastatteluissa, mutta tulkintani mukaan tutkimustuloksina esittämäni yleinen tieto kuvailee sekä tyttöjen että poikien kokemuksia.

Haastatelluissa oli paljon vaihtelua siinä, missä elämäntilanteissa, opiskeluvaiheessa ja iässä haastateltavat olivat. Kaikki analyysiin valitsemani opiskelijat olivat syksyllä 2007 opiskelunsa aloittaneita opiskelijoita, jotka haastateltiin kyseisen vuoden loka-marraskuun aikana. Lisäksi perusteina tutkittavien valinnassa omaan tutkimukseeni olivat ikä ja elämäntilanteiden yhtenäisyys. Jätin aineistosta pois 10-luokan käyneet opiskelija sekä opiskelijat, joilla on lapsia, sillä tällaiset kokemukset olisivat tehneet tutkittavien joukosta taustalla olevilta kokemuksiltaan epäyhtenäisemmän. Lisäksi jätin yhden lyhyemmän parihaastattelun pois, koska en uskonut sen lyhyytensä vuoksi syventävän muodostettua tietoa opiskelijoiden kokemuksista. Jäljelle jäi tällaisella harkinnanvaraisella otannalla neljä parihaastattelua ja yksi yksilöhaastattelu. Tein ensin analyysin kolmelle parihaastattelulle ja yhdelle yksilöhaastattelulle. Analyysin edetessä minulle tuli vahva aavistus siitä, että valitut haastattelut riittivät saturaatiopisteen saavuttamiseen. Siksi katsoin seitsemän opiskelijan haastatteluiden olevan sopivan kokoinen aineisto. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä vaihtelee harkinnan mukaan yleensä yhdestä kymmeneen (Starks & Trinidad 2007, 1374-1375).

Aineistoon kuului kuitenkin siis vielä yksi tutkimukseni kannalta käyttökelpoinen parihaastattelu. Tutkimukseni ohjaaja kehotti vielä tarkentamaan syytä siihen, miksi katsoin nykyisen otannan olevan riittävä tutkimukselleni. Niinpä päätin tutustua jäljellä olevaan haastatteluun lukemalla sen läpi. Koska olin jo tuossa vaiheessa luonnostellut kirjallisuuskatsauksen tutkimukselleni, en olisi voinut enää analysoida haastattelua

osaksi tuloksia ilman, että se olisi ollut ristiriidassa fenomenologian aineistolähtöisen lähestymistavan kanssa. Tutustuminen vahvisti kuitenkin aiempaa ymmärrystäni siitä, että seitsemän haastattelua oli riittävä määrä. Lukiessani viimeistä haastattelua analyysini tulokset olivat toimiva luokittelujärjestelmä tässäkin haastattelussa esiin nousseille kokemusten kuvauksille ja tämä vahvisti käsitystäni siitä, että saturaatiopiste oli saavutettu.

4.5 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen

Fenomenologisessa lähestymistavassa aineiston hankintaan keskittyminen on aivan yhtä oleellista kuin sen analyysiin keskittyminen. Haastattelussa keskeistä on luoda olosuhteet, joissa tutkittava pystyy olemaan mahdollisimman rehellinen itselleen. (Perttula 2000, 340-341.) Madollisimman avoin haastattelu soveltuu fenomenologiseen tutkimukseen aineistonkeruutavaksi erittäin hyvin. Avoimessa haastattelussa parhaimmillaan keskustelu etenee haastateltavan ehdoilla. (Lehtomaa 2009, 170, 177.) On kuitenkin hyvä tiedostaa, että avoimetkin kysymykset rajaavat haastattelua ja haastattelijan esiymmärryksen vaikutus haastattelutilanteeseen on ilmeinen (Laine 2010, 37).

On mielestäni hyvä pitää mielessä, että haastattelussa esiin tulleet asiat ovat haastattelijan ja haastateltavien yhdessä esiintuomia. Yhteys opiskelijan aitoihin kokemuksiin on olemassa, mutta mitkä puolet kokemusmaailmasta korostuvat, on haastattelijan vaikuttamaa. Haastattelua ennen haastatteliija oli tehnyt etnografisia havainnoiteja haastateltavista ja heidän opiskeluympäristöstään. Haastattelurunko on muodostettu osin näihin havaintoihin pohjautuen. Aihealueita, joista opiskelijoilta kysyttiin haastattelussa, olivat mm. opintoihin hakeutuminen, opiskeluarki, työelämä, kaverisuhteet ja tulevaisuus (liite 1). Haastattelut kuitenkin etenivät tilanteen ehdoilla ja haastatteliija tietoisesti pyrkikin pitämään haastattelut mahdollisimman avoimina siten, että haastattelurunko oli ainoastaan haastattelun tukena (Lappalainen 2007-2010). Tutustuttuani aineistoon, haastattelujen eteneminen näyttää avoimelta, sillä tutkittavat saattoivat kuvailla kokemuksiaan melko vapaasti.

Välillä haastatteliija tuo esille omia havaintojaan, joka vaikuttaa haastattelun etenemiseen. Toisaalta on etu, että haastatteliija tietää havaintojensa pohjalta, millaisessa ympäristössä haastateltavat opiskelevat. Tämä on etu siksi, että se näyttää helpottavan osuvien kysymysten esittämistä. Haastatteliija on kokenut saman kuin haastateltava.

Seuraavasta esimerkistä käy ilmi, kuinka haastattelijan havainnot mahdollistavat osuvan kysymyksen esittämisen:

HAASTATTELIJA: No tota... sitt ku mä oon seurannu oppitunteja, ni mä olen niitä... tai mä tietenki nään sitä, mitä siell oppitunnilla tapahtuu. Mutt että sitt ihmiset aika nopsaa lähtee sieltä, niin ---

ALISA: Sinne jää tietyt.

HAASTATTELIJA: Nii.

ALISA: Sinne jää tietyt, niin ku oot varmaan huomannu.

HAASTATTELIJA: Joo, niin oon huomannu. Joo, ett se...

ALISA: Se porukka, joka jää luokkaa, jotka ei tupakoi, ja sitt lähtee juoksee käytävää pitkin tupakalle se osa porukka.

Joskus tutkija saattaa myös erehtyä johdatteleviin ja tutkijan ennakkokäsityksiä heijasteleviin kysymyksiin. Analyysivaiheessa on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää, ettei tutkija anna ennakkokäsityksistä johtuvien kysymysten vääristää tutkimustuloksia. Tutkittavien vastauksia tällaisiin kysymyksiin on syytä arvioida suhteessa muuhun haastatteluaineistoon. (Lehtomaa 2009, 170, 177) Olen pyrkinyt lukemaan aineistoa niin, että jätän huomiotta sellaiset huomiot, jotka haastattelijaa tekee, mutta jotka eivät herätä vastakaikua haastateltavissa. Seuraavassa esimerkissä haastateltavat eivät selkeästi koe opinto-ohjausta vahvasti merkityksellisenä osana heidän kokemuksiaan, mutta kysymys johtaa kuvailuun tuttavasta, minkä sen sijaan tulkitseen haastateltavalle merkityksellisen kokemuksen kuvailuksi, joka vaikutti myös tutkimustuloksiin:

HAASTATTELIJA: Oliko siinä koululla tai opinnonohjauksella tai jollain tämmöstä mitään osaa sillä teidän päätöksellä? Ja oliko... ett miten tää opinnonohjaus koulussa... muistatteks te yhtään?

ALISA: Ei oikeestaan.

NADJA: --- vaikutusta.

HAASTATTELIJA: Joo.

ALISA: Toi kerto, meiän tuttava on tota erikois---lääkärinä, ja se --- ni se sano, ett tää koulu ois niinku Suomen paras...

Koska aineistoni koostuu suurelta osin parihaastatteluista, myös se on otettava huomioon, että haastateltavat saattoivat vaikuttaa toistensa kokemusten kuvauksiin. Olen ottanut tämän huomioon tulkinnoissani. Toisaalta parin läsnäolo voi olla myös etu, sillä tämä toinen ihminen voi tukea kokemusten kuvaamista, kuten seuraavassa esimerkissä. Yksilöhaastattelussa Nadjan kokemuksen kuvaus olisi ollut, että hän ei ollut ensimmäisenä päivänä koulussa, mutta pari auttoi häntä muistamaan:

HAASTATTELIJA: Ku siellähän se rehtori puhu siitä työnteosta, ja vähän varotteli siitä ni...

NADJA: Mä en tainnu olla siellä.

ALISA: Olithan! Ekana päivänä.

NADJA: Oliko se eka koulupäivä?

ALISA: Oli. Ku sä tulit sieltä sillee, että hohhoijaa! Ku meitä jaettiin luokkiin.

NADJA: Ai joo!

Fenomenologisessa haastattelussa tutkittavan vapaaehtoisuuden merkitys korostuu. Tämä on erityisen tärkeää luontevan suhteen muodostumiseksi haastattelijan ja haastateltavan välille. (Lehtomaa 2009, 169.) Seuraava esimerkki kertoo siitä, että haastattelija on ottanut huomioon haastateltavien vapaaehtoisuuden:

HAASTATTELIJA: Että saaks sulta kysyä, että vois sä tulla ja...

JUTTA: ## Saa kysyä. Kyllä mä voin tulla, ei siinä mitään.

HAASTATTELIJA: Ja sitte aina voi myös kieltäytyä. Että tää on tosiaan niinku ihan sillee vapaaehtoinen, ja tällä ei oo mitään tekemistä tosiaan teidän niinku sillä tavalla koulutyön kanssa. Että vaikk se, että mun pitää sitte niinku aina opettajilta kysyä lupa, että saaks mä viedä tän tyyppin haastateltavaks. Mutta että hirveen mielellään ku mä kolme vuotta täällä oon, ni juttelin siitä, että millasta.

JUTTA: ## Joo, voi kysyä, ettei siinä oo mitään ongelmaa.

Aineisto on siinä mielessä retrospektiivinen, että opiskelijat kuvailevat paljon menneitä kokemuksiaan. Näitä menneitä kokemuksia voisi tutkia myös niiden tapahtumisen hetkellä. (Giorgi & Giorgi 2008, 28-29.) Omaan tutkimusongelmaani retrospektiivisyys sopii kuitenkin hyvin ja on ehkä myös ainoa mahdollinen, sillä suorien kuvauksien saaminen elämän kokemuksista edellyttää tutkittavilta kokemusten kuvauksia niiden tapahtumisen hetkellä. Etuna retrospektiivisissä kuvauksissa on nähdäkseni se, että näin on mahdollista saada tietoa opiskelijan kokemuksista laajemmin, myös menneisyyden kokemisesta. Toisaalta se, miten opiskelija kuvailee menneisyytensä haastatteluhetkellä, on tarkalleen ottaen sen suoraa kuvailua, kuinka opiskelija kokee menneisyytensä haastatteluhetkellä. Vastaavanlaisina näen tulevaisuuden kokemisesta esitetyt kuvailut.

4.6 Aineiston analyysi

Päädyin tutkimuksessani valitsemaan aineiston analyysiin fenomenologisen analyysimenetelmän, koska halusin saada tuloksia, jotka kuvaavat tutkittavien kokemuksia. Fenomenologinen analyysi on laadullinen tutkimusmenetelmä. Fenomenologisen analyysin on oltava aina aineistolähtöistä, koska valmiista teoreettisista malleista liikkeelle

lähteminen nähdään fenomenologisessa tutkimuksessa haittana. On kuitenkin syytä huomioida, että fenomenologisella tutkimuksellakin on teoreettiset lähtökohtansa eli tutkimuskohdettaan koskevat oletuksensa (varsinkin ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys), joita tutkijan on arvioitava kriittisesti läpi tutkimuksen. (Laine 2010, 35.)

Fenomenologisessa lähestymistavassa metodien on mahdollistettava se, että tutkija pystyy tuottamaan kuvauksen siitä, kuinka ihmiset kokevat jonkin ilmiön. Kokemus pitää sisällään havainnot, tunteet, kuvaukset, arvostelmat, muistot, järjestämiset ja puheet muiden ihmisten kanssa. (Patton 2002, 104.; Giorgi & Giorgi 2008, 27-29.) Hyödynnän analyysissäni Perttulan (1995a, 2000) eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuvaa tutkimusmetodia, jonka hän on käsitteellistänyt erityisesti Giorgin (ks. esim. Giorgi & Giorgi 2008) ajatusten ja tutkimusmetodin pohjalta. Fenomenologisen metodin tarkoitus on auttaa tutkijaa hallitsemaan omaa tulkinnantekoaan ja kulttuurisia vaikutteita siinä siten, että mahdollistuu tutkittavan kokemuksen kuvaus mahdollisimman luotettavasti. (Perttula 2000, 429.) Fenomenologisen metodin käyttö vaatii myös sitä, että tutkija muokkaa metodia tutkittavaan ilmiöön sopivaksi (Perttula 2000, 429). Tutkijan, tutkittavan ja tutkimuskohteen erityislaatuisuus tekee tutkimuksesta aina omanlaisensa. Fenomenologiaa sovellettaessa tutkijalta vaaditaan tarkkaa perusteiden pohdintaa erilaisten tutkimuksenteossa esiin nousevien ongelmien ratkaisemiseksi. Tutkijan omat käsitykset ihmisyydestä ja tiedosta ovat vahvasti läsnä menetelmää sovellettaessa. (Laine 2010, 28, 33.)

Ihminen ymmärtää todellisuutta tulkintansa avulla ja toisaalta tulkinnat ovat osa ihmisen kokemusta. Ihmiselle hänen kokemusmaailmansa on hänen todellisuutensa, eikä hänelle ole olemassa kokemusten ulkopuolista todellisuutta. (Patton 2002, 104) Koska en voi suoraan havainnoida tutkittavien kokemuksia, ainut keino kuvailla niitä, tapahtuu heidän sanomisistaan tekemieni tulkintojeni kautta. Hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Keskeistä on, kuinka menettelemällä voidaan tehdä mahdollisimman oikeita tulkintoja ja välttää ehdottomasti väärin tulkintojen tekeminen. (Laine 2010, 31.) Tutkija käy läpi aineistonsa kanssa hermeneuttista kehää, eräänlaista vuoropuhelua. Se on suuntautunut toiseuden ymmärtämiseen, vaikka tätä tavoitetta ei oletetakaan voivan täydellisesti saavuttaa. Kehätie toteutuu tutkijan tulkinnan, sen jälkeiseen aineistoon syventymisen ja uuden tulkinnan kehittämisen jatkuvana kiertokulkuna. (Laine 2010, 36-37.) Ymmärtäminen tapahtuu sitä kautta, että tutkittavan merkitysmaailma on tutkijalle jossain määrin tuttu entuudestaan. Ilman tällaista jonkinasteista tuttuutta ymmärtäminen lienee mahdotonta. Näin tutkimuksen tavoitteena on teh-

dä ”tunnettua tiedetyksi” eli tuoda huomaamaton ja itsestään selvä tietoisien ajattelun piiriin. (Laine 2010, 33; vrt. Perttula 1995a, 120.) Näen fenomenologisen analyysin sellaisena, että se on puhtaimmillaan eräänlaista tutkijan toteuttamaa kokemusten kuvausten jatkokäsittelyä. Luotetaan, että ihmiset osaavat kuvata omia kokemuksiaan ja tutkijan tehtäväksi jää ainoastaan käsitellä näitä kuvauksia yleisempään muotoon, yleiseksi tiedoksi. Toisaalta hermeneuttinen lähestymistapa syventää sen ymmärrystä, mitä tutkittavat kuvauksillaan todella tarkoittavat ja siten se tukee yleisen tiedon muodostusta tutkittavien ilmaisujen pohjalta.

Eksistentiaalisen fenomenologisen metodin soveltaminen koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa pyritään kuvaamaan tutkittavan kokemuksia yksilötasolla. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen tutkittavan kokemukset kuvataan erikseen. Yksilötason analyysin tulosten merkitys nousee sitä suurempaa roolin, mitä enemmän tutkimuksessa keskitytään kokemuksen eksistentiaaliseen puoleen. (Perttula 2000, 430.) Tutkimuksen edetessä päädyin ratkaisuun, että jätän yksilötason analyysin tulokset pois varsinaisista tutkimustuloksista. Syynä tähän oli, että halusin keskittyä enemmän samankaltaisuuksiin kokemuksissa. Yksilötason analyysin teolla oli kuitenkin välillistä merkitystä varsinaisiin tutkimustuloksiin, sillä se auttoi eläytymään tutkittavien tilanteeseen ja paransi siksi analyysin toisessa osassa saamieni tulosten luotettavuutta. Tuon kokemusten yksilöllisyyttä esille tulososiossa haastattelunäytteiden avulla.

Analyysin toisessa osassa pyritään siirtymään yleiseen tietoon. On syytä korostaa, että yleinen tieto ei tarkoita samaa asiaa kuin yleistettävissä oleva tieto. Yleinen tieto koskee ainoastaan jotain ryhmän sisällä yleisesti ilmenevää, eikä siitä voida tehdä yleistyksiä ryhmän ulkopuolelle. Toisessa osassa tulee näkyviin ero puhtaan fenomenologian ja eksistentiaalisen fenomenologian välillä. Siinä, missä puhdas fenomenologia näkee ilmiöt yleispäteviksi, yksilöllisestä tajunnasta riippumattomaksi, eksistentiaalisessa fenomenologiassa kiinnostus kohdistuu ilmiöihin ihmisten ainutkertaisissa elämämaailmoissa. Kokemuksen yleispätevyyden tutkiminen jää siten jälkimmäisessä tapauksessa filosofian ja teoreettisten erityistieteiden selvitetäväksi. (Perttula 2000, 430, 440.)

Yleisessä tiedossa korostuu tutkijan konstruoima osuus verrattuna yksilötason tietoon. Tämä tarjoaa tiettyjä vapauksia tutkijalle, mutta yhteys yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin on säilytettävä. Tutkijan on edettävä yksilökohtaisen tiedon tasolla mahdollisimman pitkälle. Yleisen tiedon on oltava kattavaa eli se ei saa olla ristiriidassa yksilöllisten kokemusten kanssa. Tämä mahdollistuu käsitteellistä joustavuutta hyödyntämällä, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että jos kokemukset eivät sovi tiettyyn yleisyy-

teen, yleisyyden tasoa muunnellaan. On kuitenkin tärkeää huomioida, ettei abstraktiuden tasoa nosteta niin suureksi, että ilmiön kannalta huomion arvoiset puolet hämärtyvät. (Perttula 2000, 431-432; vrt. Giorgi & Giorgi 2008, 27-29.) Yksityiskohtaisen tiedon mukana pitäminen niin pitkään kuin mahdollista oli omassa tutkimuksessani myös eräänlainen varmuustoimenpide, sillä näin pystyin varmistamaan, ettei oleellista tietoa kadonnut analyysin kuluessa. Tämä oli vaarana erityisesti sen vuoksi, että tein ensimmäistä kertaa tämän laajuista aineistonanalyysia, enkä siksi voinut omiin kokemuksiini luottaen olla varma siitä, millainen tieto kannattaa pitää mukana analyysin edetessä seuraaviin vaiheisiin. Toisaalta fenomenologisen lähestymistavan etuihin nimenomaan kuuluu nähdäkseni se, että sen avulla kokemusten mahdollisimman tarkka kuvaus on mahdollista.

4.6.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Metodin vaihe 1.1

Analyysin ensimmäisen osan ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan ja se luetaan avoimella asenteella. Avoin lukeminen pyritään toteuttamaan niin, että ennakkokäsitykset sulkeistetaan. Tämä tarkoittaa sitä, että omat tutkittavaa asiaa koskevat merkityssuhteet pyritään siirtämään sivuun. Sulkeistamiseen tulee pyrkiä, mutta sen onnistumista tutkijan on vaikeaa arvioida itse. (Perttula 1995a, 120.) Sulkeistamisen tarkoitus on edesauttaa tutkijaa havaitsemaan aineistossa uusia sävyjä ja ulottuvuuksia (Giorgi & Giorgi 2008, 33). Tässä yhteydessä voidaan myös puhua esiyymmärryksen kriittisestä reflektiosta. Tällainen asennoituminen olisi syytä säilyttää koko tutkimuksen ajan. Oleellista on tunnistaa omat lähtökäsitykset, joilla tutkija ymmärtää tutkittavaa asiaa ja pyrkiä pääsemään edes osittain irti niistä. Käytännössä tutkijan on otettava etäisyyttä välittömästi mieleen tulevaan tulkintaan tutkittavien ilmaisuista. Erityishuomiota on kiinnitettävä tieteellisen kirjallisuuden lukemisen tuloksena syntyneiden käsitysten tiedostamiseen. Tällaiset ennakkokäsityksen tulisi tunnistaa ja siirtää syrjään tutkimuksena ajaksi. On tärkeää huomata, että ennakkokäsitykset voivat vaikuttaa tutkijan tulkintoihin läpi tutkimuksen, ellei tutkija pidä varaansa. Aiemman tutkimuksen tuominen osaksi käsillä olevaa tutkimusta tapahtuu vasta sitten, kun aineistonanalyysi on suoritettu. (Laine 2010, 34, 36.) Olen pyrkinyt refleктоimaan käsityksiäni koko tutkimuksen teon ajan. Analyysia tehdessäni tein jatkuvasti muistiinpanoja siihen liittyen, millaisia ajatuksia analyysiä tehdessä heräsi mieleeni ja puntaroin niiden merkitystä tutkimuksen kannalta. Olen pyrkinyt pitämään kiinni refleктоivasta otteesta myös tätä tutkimusra-

porttia kirjoittaessani. Lisäksi tähän tutkimusraporttiin kuuluu alaluku 3.2, jossa käyn läpi omaa esiyymmärrystäni tutkittavasta aiheesta.

Metodin vaihe 1.2

Toisessa vaiheessa muodostetaan sisältöalueet, joiden on tarkoitus jäsentää, mihin elämäntilanteisiin liittyviä merkityksiä tutkimusaineisto sisältää. Jottei merkitysten sisällöistä tehtäisi tässä vaiheessa tulkintoja, on tärkeää rajata ja kuvata sisältöalueet mahdollisimman yleisellä tasolla. (Perttula 1995a, 121.) Muodostin aineistoon syvennyttyäni seuraavanlaiset sisältöalueet:

Kokemukset opiskeluun liittyvistä valinnoista
Kokemukset opiskelijan arjesta
Kokemukset koulun henkilökunnasta
Koulun opiskelijoiden ja ryhmäilmöiden kokeminen
Koulun ulkopuolisten ihmissuhteiden kokeminen
Kokemukset työnteosta ja ammatillisuudesta
Minuuden, vapaa-ajan ja yksityiselämän kokeminen

Metodin vaihe 1.3

Kolmannessa vaiheessa aineistosta erotetaan merkityksen sisältävät yksiköt toisistaan. Tämä tapahtuu tutkijan intuitiolla. Käytännössä erotetaan tekstistä selkeästi, mistä merkitys alkaa ja mihin se päättyy. Merkityksen pituus voi olla kaikkea osittaisen puheenvuoron ja usean puheenvuoron välillä. Merkitykset voidaan esimerkiksi jakaa omiksi kappaleikseen. Merkityksien erottelussa kannattaa pysyä tutkimuksen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisella tasolla. Liian pikkutarkka erottelu voi johtaa ongelmiin analyysin myöhemmissä vaiheissa. Vaiheeseen ei kannata kuluttaa liikaa aikaa, sillä vaiheen ainoana tarkoituksena on saada aineisto hallittavampaa muotoon tutkimusta silmälläpitäen. Tämän vaiheen ei tulisi vaikuttaa tutkimustuloksiin paljoakaan. (Perttula 1995a, 122-124; ks. myös Laine 2010, 42.) Seuraavassa on ote yhdestä parihaastattelusta ja sen merkitysyksiköiden erottelusta. Eron olen merkinnyt jakamalla merkitysyksiköt kappaleisiin ja lisäksi olen merkinnyt sulkuviivan merkiksi merkityksen alkamisesta ja loppumisesta:

/HAASTATTELIJA: Nii, siis semmonen ensimmäinen asia, jota mä huomasin vasta kun mä tulin tänne, ni mun tarvii sitä aina kysyä, ku täällä oliki sitte eri ikäisiä ihmisiä ja osa perheellisiä. Ni mikä teiän perhetilanteet on, ett asutteks te kotona vanhempien kanssa vai...

NIKLAS: Joo, kotona asun.

HAASTATTELIJA: Ja ootteks te aina asunu täss [täällä], vai ootteks te muuttanu jostain?

NIKLAS: Joo, mä oon asunu aina ihan [paikkakunta poistettu].

VEETI: Samoin./

/HAASTATTELIJA: No tota ni yks asia, mikä mua kiinnostaa, ni semmonen reitti, että miten te ootte päätyne tänne.

NIKLAS: No mull oli sillee, ku mä yläasteell sitä listaa katoon, mihin on niinku paikkoja haettava, ni mä pläräsin niit aikani ekan, ni kattelin --- Mä vaa aattelin, että ku mull on pari kaveria --- kyseli, ett tuunks mä tutustuu tänne. Ja sitt mä kävin tutustuu, ja sitt mä luin nettisivuilta täst koulusta. Mä vaa päädyin siihen, ett ---
(taustamelu häiritsee)/

/VEETI: Mulla oli toi samoin, ett mua rupee kiinnostaa --- sillai aluks se lähti siitä. Sitt --- niinku kiinnostaa, tänne halus.

HAASTATTELIJA: Sä mainitsit ne oppaat ja nettisivut. Mistä sä sait sitä tietoo sitte tästä?

VEETI: Netistä, ja sitte koulussa oli niitä oppaita kanssa./

/HAASTATTELIJA: Olik siinä mitään niinku jollain ammatinvalinnan... tai opolla mitään tekemistä sen asian kanssa?

VEETI: No mä en ainakaa saanu silt opolta yhtää mitää. Ku meiän koulust aika moni meni lukioo, ni tota siellä oli jotenki itsestään selvää sille, ett kaikki menee lukioon, ni käytii siellä lukioasioita niinku opon tunneilla./

/NIKLAS: Mulla oli opo sillee, kerto niinku ihan perusteellisesti, ett miten niinku [oppilaitoksen nimi]ssa tehää, ja mistä tässä on kyse. Ett ihan hyvin aina niinku, niinku näytti periaatteessa tietävän. Kerto millasta siellä on, kaikkee tällasta. Kerto mihin ne... tai niinku just nettisivuja ja ett mistä saa lisää tietoa sitte. Siellä oli se nuorisoasiankeskuksen tota joku tapahtuma.

HAASTATTELIJA: Joo.

NIKLAS: Ni sitt siellä tuli käytyä. Siellä oli noit kaikkii näit eri --- [oppilaitoksen nimi]sta mm.

HAASTATTELIJA: Miks just [oppilaitoksen nimi]?

NIKLAS: No...

HAASTATTELIJA: Sä mainitsit ne kaverit, että olik siin jotain.../

/NIKLAS: Mull on aina ollu vähän sillee, tykänny niinku olla muiden ihmisten niinku sillee seurassa ja muutenki ollaa hirveesti tekemisissä. En mä tiää, tää vaa tuntu niinku niin luonnolliselta.

HAASTATTELIJA: Mites Veeti?

VEETI: No en mä tiedä, oli tota... tänne pääsin ---

HAASTATTELIJA: Olik yhtää... käviks mielessä mitää muita vaihtoehtoja?

VEETI: Ei.

NIKLAS: Kyll mull kävi. Mä vaa laitoin ne sillee sen kannata, ett en mä välttämättä pääse tänne. Jos en mä pääse tänne, ni mennää sitt jonneki muualle.

VEETI: Nii, kyll mäki laitoin siihen sen audiovisuaalisen --- En mä oo ajatelluka ees ---/

/HAASTATTELIJA: Onks sull jotain bändi- tai jotain tämmösiä virityksiä, ett miks se?

VEETI: Nii, siis kyll mä oon musiikin kanssa tekemisissä joka päivä. Ollu musaluokalla koulussa ysii asti.

(taustamelu häiritsee)/

/HAASTATTELIJA: Mitä sulla oli ne muut mahdolliset vaihtoehdot, muistat sä?

NIKLAS: No mull oli tota [oppilaitoksen nimi poistettu] ammattikoulu. Se oli... laitoin ne sill perusteell, ett se on oikeestaan aika lähellä, ja tota muutenki siellä on... tota saanu hirveesti tietoo sielt, ku kavereita on siellä. Muutenki käyny tutustumassa siellä, oisko ollu kasilla ---

HAASTATTELIJA: Olik... mikä mikä linja se oli, tai muistaks sä yhtää?

NIKLAS: Vois olla auto. Tai mä pistin itse asiassa molemmat linjat silloin, mä laitoin ton auto-puolen ja sitte metalli./

/HAASTATTELIIJA: Käviks teillä mielessä, ku te tota ni haitte tänne, ni palkka - missään vaiheessa?

NIKLAS: Kyllä ne kävi tota mielessä. Ett ku mä pohdin silloin joskus syksyllä, hain tänne, oli niinku sillai vähän ristiriitasia ajatuksia, ett kumpi mieluummin, ett hyvä palkka vai niinku passamaiset hommat, vai sitte että sellanen työ, ett mikä kiinnostaa ---

VEETI: En mä oo oikee koskaa ajatellu sitä. Sen verran, ett saa siit niinku duunistaa sen, (taustamelu häiritsee) ett sill elää sill rahalla, ni se --- Mutt sitte niinku se kumminki elämässä on niinku suurimmaks osaks töissä, ni sitte --- olla semmonen, ett siit nauttii ---/

/HAASTATTELIIJA: No tota ni... niin niin... ootteks te miettiny sitä kumpikaa, tätä koulutusohjelmaa, että mihin on aatellu sitte, ku tää eriytyy jossain vaiheessa?

NIKLAS: Joo, mull on aika pitkää ollu mielessä toi ensihoito --- Sitt mä sain kuulla --- siirtyy niinku nyt vuodenvaihteessa ammattikorkeaa.

HAASTATTELIIJA: Ai jaa!

NIKLAS: Sitä ei voi välttämättä sitte täällä --- Mä en tiä yhtää, ett oks se totta vai tarua --- nyt on tullu vähän muutoksii. Pitää varmaan jotai muuta ---

HAASTATTELIIJA: Ooks sä miettiny jo muuta vaihtoehtoa ---

NIKLAS: En mä oo, en mä oo ajatellu sitä vielä.

VEETI: En mä vielä tiedä, ett mihin menis, mutta tota vanhukset kiinnostais.

HAASTATTELIIJA: Vanhukset?

VEETI: Joo./

Metodin vaihe 1.4

Neljännessä vaiheessa merkitykset muunnetaan tutkijan kielelle. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että kirjoitetaan jokaisen merkityksen perään tutkijan oma kielellistäminen merkityksestä. Tässä vaiheessa korostuu sulkeistamisen vaatimus, sillä tässä vaiheessa tutkijan henkilökohtaiset merkityssuhteet saattavat vaikuttaa hänen tekemiinsä kielellistämisiin tutkittavan kokemuksista. Jokaista merkitystä tarkastellaan niin pitkään, kunnes tutkija saa ilmaistua ydinmerkityksen niin, että mahdollisimman moni lukija sen ymmärtäisi. Tutkija voi myös palata edelliseen vaiheeseen niissä tilanteissa, jolloin vastaan tulee yhteenkuulumattomia merkityksiä sisältäviä kokonaisuuksia. (Perttula 1995a, 126-127.) Tein vaiheita 1.3 ja 1.4 rinnakkain. Vaiheiden yhdessä tekeminen tuki toinen toisiaan, sillä samalla, kun erottelin merkityksiä toisistaan, tein myös kielellistämisen, josta käy ilmi kuinka tulkitsen merkitysten eron. 3. vaiheen tehtävä on vain selkeyttää aineistoa, eikä sillä ole juuri vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Siksi katsoin voivani käyttää omaa sovellusta analyysin tässä vaiheessa. Menetelmän muokkaaminenhan on sallittua fenomenologisessa lähestymistavassa, kuten olen lähestymistapaa esitellessä tuonut ilmi.

Asuu kotona vanhempien kanssa. On asunut aina nykyisellä kotipaikkakunnallaan.

Opiskelupaikkaa harkitessa selasi opiskelupaikkalistoja ensin. Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Päättyi hakemaan koulutukseen.

Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Nuorisoasiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon Niklas osallistui.

Oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja, metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtoehtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vierailut paikassa 8. luokalla.

Tuntuu luontevalta olla tekemisissä ihmisten kanssa. Pitää ihmisten parissa olemisesta ja tekemisestä.

On miettinyt palkkausta. On pohtinut ristiriitaa hyvän palkan ja mielekkään työ välillä. Eivät kuulu samaan työhön.

Aikoi pitkään suuntautua ensihoitoon. Sai kuitenkin kuulla, että linja siirtyy ammattikorkeakouluun. Ei ole varma, pitääkö kuulemansa paikkansa. Saattaa olla, että joutuu harkitsemaan uuden suuntautumisalan. Ei ole harkinnut vielä korvaavaa vaihtoehtoa.

Kiinnostanut aina ambulansseilla ja paloautoilla työtä tekevät. Työn toiminnallisuus on tärkeää.

Ei enää mieti alan naisvaltaisuutta. Aluksi paikkaan tutustuessa kiinnitti huomiota, että naisia on paljon ja miehiä ei juuri ollenkaan. Ei haittaa. Ei ole varmaan sen erilaisempi ihminen kuin muutkaan alaa opiskelevat miehet. Luokassa on samanlaista kuin hänellä oli yläasteella. Aina kun ihmisiä on 20 luokassa, niin sen seuraukset ovat samanlaiset.

Opettajat kohtelevat miehiä siinä missä naitakiin. Nimet muistavat paremmin. Liiankin hyvin.

Ei käy työssä opiskelun ohella.

Valmistuttuaan aikoo käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella.

Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hake oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta.

Ei ole harkinnut hakeutumista yliopistoon. Sinne hakemiseen on vielä pitkä aika, vähintään kolme vuotta. Ei ajattele niin pitkälle tulevaisuuteen.

Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettimään tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, hän oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä.

Oli epä tietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksyksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua.

Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmissä kiinni. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulua.

Oppiaineiden suhteen eroaa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä olettikin.

Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita.

Opiskelu muistuttaa peruskoulua siinä, että käydään oppitunneilla.

Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämäkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyypillisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapsen sairasteluun liittyviä. Muut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, enne kuin niitä on ollut enemmän. Sellainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä hyvä. Aloitti opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla.

Isä on ollut ulkomailla töissä. On ollut Yhdysvalloissa vaihto-oppilaana Niklaksen ikäisenä. On kiertänyt maailmaa. Osaa siksi monia kieliä.

Perheessä puhutaan englantia hovin vuoksi.

Kasvatustiede on haastava, koska on niin laaja. Ei tiedä, miten sitä tulisi lähestyä. Ei pidä.

Työ alalla on perustyötä. Tehdään, mitä käsketään. Hyödynnetään tekemisessä koulutuksessa opittuja asioita.

Kesken opiskelujen ei kannata mennä armeijaan.

Armeija on kokemus.

Metodin vaihe 1.5

Viidennessä vaiheessa merkitykset ja niistä tehdyt muunnokset sijoitetaan kukin pääsääntöisesti yhteen sisältöalueeseen. Jos jokin merkitys kuuluu kahteen tai useampaan sisältöalueeseen, se merkitään niistä jokaiseen, jotta se ei jää pois sisältöalueista, joihin se liittyy. (Perttula 1995a, 126-135.) Merkityksen olennaisuutta auttaa hahmottamaan se, muuttuuko kokonaisuus sen poistamisen myötä tai lakkaako se olemasta itsensä. (Laine 2010, 37).

Kokemukset opiskeluun liittyvistä valinnoista

Opiskelupaikkaa harkitessa selasi opiskelupaikkalista ja ensin. Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Päätyi hakemaan koulutukseen.

Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Nuorisosiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon Niklas osallistui.

Oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja, metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtoehtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vierailut paikassa 8. luokalla.

Aikoi pitkään suuntautua ensihoitoon. Sai kuitenkin kuulla, että linja siirtyy ammattikorkeakouluun. Ei ole varma, pitääkö kuulemansa paikkansa. Saattaa olla, että joutuu harkitsemaan uuden suuntautumisalan. Ei ole harkinnut vielä korvaavaa vaihtoehtoa.

Valmistuttuaan aikoo käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella.

Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hakea oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta.

Ei ole harkinnut hakeutumista yliopistoon. Sinne hakemiseen on vielä pitkä aika, vähintään kolme vuotta. Ei ajattele niin pitkälle tulevaisuuteen.

Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettimään tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, hän oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä.

Kesken opiskelujen ei kannata mennä armeijaan.

Armeija on kokemus.

Kokemukset opiskelijan arjesta

Ei käy työssä opiskelun ohella.

Oli epätietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksyksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua.

Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmissä kiinni. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulua.

Oppiaineiden suhteen eroaa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä olettikin.

Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita.

Opiskelu muistuttaa peruskoulua siinä, että käydään oppitunneilla.

Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämänkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyyppisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapseen sairasteluun liittyviä. Jotkut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, enne kuin niitä on ollut enemmän. Sellainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä hyvä. Aloitti opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla.

Kasvatustiede on haastava, koska on niin laaja. Ei tiedä, miten sitä tulisi lähestyä. Ei pidä.

Kokemukset koulun henkilökunnasta

Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Nuorisosaiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon Niklas osallistui.

Opettajat kohtelevat miehiä siinä missä naisiakin. Nimet muistavat paremmin. Liiankin hyvin.

Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hakea oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta.

Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmissä kiinni. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulua.

Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita.

Koulun opiskelijoiden ja ryhmäilmiöiden kokeminen

Opiskelupaikkaa harkitessa selasi opiskelupaikkalistoja ensin. Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Päätyi hakemaan koulutukseen.

Oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja, metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtoehtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vierailut paikassa 8. luokalla.

Ei enää mieti alan naisvaltaisuutta. Aluksi paikkaan tutustuessa kiinnitti huomiota, että naisia on paljon ja miehiä ei juuri ollenkaan. Ei häiritse. Ei ole varmaan sen erilaisempi ihminen kuin muutkaan alaa opiskelevat miehet. Luokassa on samanlaista kuin hänellä oli yläasteella. Aina kun ihmisiä on 20 luokassa, niin sen seuraukset ovat samanlaiset.

Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettimään tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, hän oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä.

Oli epätietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksyksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua.

Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämänkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyyppisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapsen sairasteluun liittyviä. Jotkut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Koulun ulkopuolisten ihmissuhteiden kokeminen

Isä on ollut ulkomailla töissä. On ollut Yhdysvalloissa vaihto-oppilaana Niklaksen ikäisenä. On kiertänyt maailmaa. Osaa siksi monia kieliä.

Perheessä puhutaan englantia hovin vuoksi.

Kokemukset työnteosta ja ammatillisuudesta

On miettinyt palkkausta. On pohtinut ristiriitaa hyvän palkan ja mielekkään työ välillä. Eivät kuulu samaan työhön.

Kiinnostanut aina ambulansseilla ja paloautoilla työtä tekevät. Työn toiminnallisuus on tärkeää. Ei käy työssä opiskelun ohella.

Valmistuttuaan aikoo käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella.

Oppiaineiden suhteen eroaa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä olettikin.

Työ alalla on perustyötä. Tehdään, mitä käsketään. Hyödynnetään tekemisessä koulutuksessa opittuja asioita.

Minuuden, vapaa-ajan ja yksityiselämän kokeminen

Asuu kotona vanhempien kanssa. On asunut aina nykyisellä kotipaikkakunnallaan.

Tuntuu luontevalta olla tekemisissä ihmisten kanssa. Pitää ihmisten parissa olemisesta ja tekemisestä.

Ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, enne kuin niitä on ollut enemmän. Sellainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä hyvä. Aloitti opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla.

Metodin vaihe 1.6

Kuudennessa vaiheessa muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Tämä tapahtuu siten, että kustakin sisältöalueesta muodostetaan erilliset kerronnalliset kuvaukset niihin kuuluvien merkitysten pohjalta. (Perttula 1995a, 136.) Olin muodostanut kuvaukset vaiheessa 1.4 siinä mielessä tomiviksi, että tässä vaiheessa minun tarvitsi vain vaihtaa niiden järjestystä ja muodostaa niistä sitten yhtenäinen teksti.

Kokemukset opiskeluun liittyvistä valinnoista

Opiskelupaikkaa harkitessa selasi opiskelupaikkalistoja ensin. Oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja eli metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtoehtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vieraillut paikassa 8. luokalla. Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hakea oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta. Nuorisoasiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon Niklas osallistui. Päättyi hakemaan koulutukseen. Oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, hän oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä. Aikoi pitkään suuntautua ensihoitoon. Sai kuitenkin kuulla, että linja siirtyy ammattikorkeakouluun. Ei ole varma, pitääkö kuulemansa paikkansa. Saattaa olla, että joutuu harkitsemaan uuden suuntautumisalaa. Ei ole harkinnut vielä korvaavaa vaihtoehtoa. Valmistuttuaan aikoo käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Kesken opiskelujen ei kannata mennä armeijaan. Armeija on kokemus itsessään. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos

mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella. Ei ole harkinnut hakeutumista yliopistoon. Sinne hakemiseen on vielä pitkä aika, vähintään kolme vuotta. Ei ajattele niin pitkälle tulevaisuuteen. Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettimään tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Kokemukset opiskelijan arjesta

Oli epätietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksyksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua. Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Opiskelu muistuttaa peruskoulua siinä, että käydään oppitunneilla. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmissä kiinni. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulua. Oppiaineiden suhteen eroaa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä olettikin. Ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, enne kuin niitä on ollut enemmän. Sellainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä hyvä. Aloitti opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla. Kasvatustiede on haastava, koska on niin laaja. Ei tiedä, miten sitä tulisi lähestyä. Ei pidä. Ei käy työssä opiskelun ohella. Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämäkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyyppisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapseen sairasteluun liittyviä. Jotkut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse. Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita.

Kokemukset koulun henkilökunnasta

Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Opettajat kohtelevat miehiä siinä missä naisiaakin. Nimet muistavat paremmin. Liiankin hyvin. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita.

Koulun opiskelijoiden ja ryhmäilmöiden kokeminen

Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa. Muistakin opiskelupaikkavalinnoista sai tietoa aloja opiskelevilta kavereiltaan. Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat, koska oli paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettimään tulevaisuutta. Uskoo, että koska on mies, hänellä oli etulyönti asema koulutukseen pääsyssä, koska miehiä on niin vähän koulussa. Oli epätietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksyksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua. Ei enää mieltä alan naisvaltaisuutta. Aluksi paikkaan tutustuessa kiinnitti huomiota, että naisia on paljon ja miehiä ei juuri ollenkaan. Ei haittaa. Ei ole varmaan sen erilaisempi ihminen kuin muutkaan alaa opiskelevat miehet. Luokassa on samanlaista kuin hänellä oli yläasteella. Aina kun ihmisiä on 20 luokassa, niin sen seuraukset ovat samanlaiset. Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämäkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyyppisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapseen sai-

rasteluun liittyviä. Jotkut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Koulun ulkopuolisten ihmissuhteiden kokeminen

Isä on ollut ulkomailla töissä. On ollut Yhdysvalloissa vaihto-oppilaana Niklaksen ikäisenä. On kiertänyt maailmaa. Osaa siksi monia kieliä. Perheessä puhutaan englantia huvin vuoksi.

Kokemukset työnteosta ja ammatillisuudesta

Ei käy työssä opiskelun ohella. On miettinyt palkkausta. On pohtinut ristiriitaa hyvän palkan ja mielekkään työ välillä. Eivät kuulu samaan työhön. Kiinnostanut aina ambulansseilla ja paloautoilla työtä tekevät. Työn toiminnallisuus on tärkeää. Työ alalla on perustyötä. Tehdään, mitä käsketään. Hyödynnetään tekemisessä koulutuksessa opittuja asioita. Oppiaineet koulutuksessa suuntaavat kohti ammattia. Valmistuttuaan aikoo käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella.

Minuuden, vapaa-ajan ja yksityiselämän kokeminen

Asuu kotona vanhempien kanssa. On asunut aina nykyisellä kotipaikkakunnallaan. Tuntuu luontevalta olla tekemisissä ihmisten kanssa. Pitää ihmisten parissa olemisesta ja tekemisestä. Aloitti opettelemaan englantia jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla.

Metodin vaihe 1.7

Seitsemännessä vaiheessa sisältöalueet yhdistetään toisiinsa eli muodostetaan yhtenäinen kerronnallinen kuvaus niiden pohjalta. (Perttula 1995a, 137-138.) Päädyin ratkaisuun, että tein vaiheen 1.7 vaiheen 1.4 pohjalta. Näin omat tapani luokitella haastatellun kokemuksia eivät vaikuta yhtä vahvasti haastateltavan itse antamaan kokemustensa kuvaukseen, jonka oman määritelmäni mukaisesti (3.6) tulkitsen aina olevan tarkempi kuvaus tutkittavan kokemuksista kuin minun tutkijana muodostama kuvaus. Vaiheet 5-6 auttoivat minua erottamaan asioita aineistosta, mutta kokonaisuuden kuvaus oli silti minulle havainnollisempaa muodostaa pirstaleisemmasta materiaalista. Käytännössä vaihe toteutui niin, että aloin vain järjestelemään vaiheessa 1.4 muodostamiani kielellistämisiä eli yhdistelin intuitiivisesti toisiinsa kuuluvia asioita toistensa yhteyteen. Seuraavassa ote esimerkkiopiskelijan yksilöllisen merkitysrakenteen kerronnallisesta kuvauksesta:

Asuu kotona vanhempien kanssa. Niklas on asunut nykyisellä kotipaikkakunnallaan koko ikänsä. Tuntuu luontevalta olla tekemisissä ihmisten kanssa. Pitää ihmisten parissa olemisesta ja tekemisestä.

Opiskelupaikkaa harkitessa selasi opiskelupaikkalistoja ensin. Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Päätyi hakemaan koulutukseen. Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Nuorisosiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon Niklas osallistui. Oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja, metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtohtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vierailut

paikassa 8. luokalla. Oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, hän oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä.

Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettimään tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Oli epätietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksyksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua.

Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Opiskelu muistuttaa peruskoulua siinä, että käydään oppitunneilla. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmissä kiinni. Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulua. Oppiaineiden suhteen eroaa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä olettikin.

Ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, ennen kuin niitä on ollut enemmän. Selainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä hyvä. Aloitti opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla. Perheessä puhutaan englantia huvin vuoksi. Isä on ollut ulkomailla töissä. On ollut Yhdysvalloissa vaihto-oppilaana Niklaksen ikäisenä. On kiertänyt maailmaa. Osaa siksi monia kieliä. Kasvatustiede on haastava, koska on niin laaja. Ei tiedä, miten sitä tulisi lähestyä. Ei pidä.

Luokassa on samanlaista kuin hänellä oli yläasteella. Aina kun ihmisiä on 20 luokassa, niin sen seuraukset ovat samanlaiset. Ei enää mieti alan naisvaltaisuutta. Aluksi paikkaan tutustuessa kiinnitti huomiota, että naisia on paljon ja miehiä ei juuri ollenkaan. Ei haittaa. Ei ole varmaan sen erilaisempi ihminen kuin muutkaan alaa opiskelevat miehet. Opettajat kohtelevat miehiä siinä missä naisiaakin. Nimet muistavat paremmin. Liiankin hyvin. Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämänkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyyppisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapseen sairasteluun liittyviä. Muut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Aikoi pitkään suuntautua ensihoitoon. Kiinnostanut aina ambulansseilla ja paloautoilla työtä tekevät. Työn toiminnallisuus on tärkeää. Sai kuitenkin kuulla, että linja siirtyy ammattikorkeakouluun. Ei ole varma, pitääkö kuulemansa paikkansa. Saattaa olla, että joutuu harkitsemaan uuden suuntautumisalaa. Ei ole harkinnut vielä korvaavaa vaihtoehtoa.

Työ alalla on perustyötä. Tehdään, mitä käsketään. Hyödynnetään tekemisessä koulutuksessa opittuja asioita. On miettinyt palkkausta. On pohtinut ristiriitaa hyvän palkan ja mielekkään työn välillä. Eivät kuulu jostain syystä samaan työhön. Ei käy työssä opiskelun ohella.

Valmistuttuaan aikoo käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Kesken opiskelijan ei kannata mennä armeijaan. Armeija on kokemus. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella. Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hakea oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta. Ei ole harkinnut hakeutumista yliopistoon. Sinne hakemiseen on vielä pitkä aika, vähintään kolme vuotta. Ei ajattele niin pitkälle tulevaisuuteen.

4.6.2 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Metodin vaihe 2.1

Fenomenologisen analyysin toinen osa voidaan toteuttaa seitsemällä vaiheella. Ensimmäinen vaihe on tutkimusasetteen omaksuminen. Tämä tarkoittaa sitä, että edellisessä osassa muodostettu yksilökohtainen tieto mielletään tästä eteenpäin ehdotelmaksi yleisestä tiedosta. (Perttula 2000, 433; vrt. Giorgi & Giorgi 2008, 33.) Ajattelen asiaa niin, että suurin ero analyysin ensimmäisen ja toisen osan välillä on se, että I osassa kirjoitan yhden ihmisen kokemusmaailmasta ja II osassa ikään kuin kirjoittaisin kaikista kokemusmaailmoista samanaikaisesti, vaikka käsittelyssä onkin kerrallaan vain yhden tutkitavan kokemukset.

Metodin vaihe 2.2

Toisessa vaiheessa yksilökohtaisesta tiedosta häivytetään yksilö. Tuloksena saadaan kuvauksia, joita kutsutaan merkityssuhde-ehdotelmiksi. (Perttula 2000, 434.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että sen, mikä analyysin aiemmissa vaiheissa katsottiin koskevan yksilön kokemuksia, ehdotetaan nyt vastaavan yleisesti kaikkien tutkittavien kokemuksia. Koska halusin pitää tiedon kuvaukset mahdollisimman yksityiskohtaisina niin pitkään kuin mahdollista, vaihe muutti käytännössä ainoastaan kuvausten kirjoittamista. Opiskelijan nimen korvasin sanalla ”lähihoitajaopiskelija” korostaakseni, että kyseessä on ehdotelma kenen hyvänsä lähihoitajaopiskelijan kokemuksista.

Lähihoitajaopiskelija asuu kotona vanhempien kanssa. On asunut aina nykyisellä kotipaikkakunnallaan.

Opiskelupaikkaa harkitessa lähihoitajaopiskelija selasi opiskelupaikkalistoja ensin. Lähihoitajaopiskelijan muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Lähihoitajaopiskelija kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Päättyi hakemaan koulutukseen.

Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti lähihoitajaopiskelijalle, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Nuorisoasiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon lähihoitajaopiskelija osallistui.

Lähihoitajaopiskelijalla oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja, metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtoehtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vierailut paikassa 8. luokalla.

Lähihoitajaopiskelijasta tuntuu luontevalta olla tekemisissä ihmisten kanssa. Pitää ihmisten parissa olemisesta ja tekemisestä.

Lähihoitajaopiskelija on miettinyt palkkausta. On pohtinut ristiriitaa hyvän palkan ja mielekkään työ välillä. Eivät kuulu samaan työhön.

Lähihoitajaopiskelija aikoi pitkään suuntautua ensihoitoon. Sai kuitenkin kuulla, että linja siirtyy ammattikorkeakouluun. Ei ole varma, pitääkö kuulemansa paikkansa. Saattaa olla, että joutuu harkitsemaan uuden suuntautumisalaa. Ei ole harkinnut vielä korvaavaa vaihtoehtoa.

Lähihoitajaopiskelija on aina ollut kiinnostanut ambulansseilla ja paloautoilla työtä tekevästä. Työn toiminnallisuus on tärkeää lähihoitajaopiskelijalle.

Lähihoitajaopiskelija ei enää mieti alan naisvaltaisuutta. Aluksi paikkaan tutustuesssa kiinnitti huomiota, että naisia on paljon ja miehiä ei juuri ollenkaan. Ei haittaa. Ei ole varmaan sen erilaisempi ihminen kuin muutkaan alaa opiskelevat miehet. Luokassa on samanlaista kuin lähihoitajaopiskelijalla oli yläasteella. Aina kun ihmisiä on 20 luokassa, niin sen seuraukset ovat samantyyppiset.

Opettajat kohtelevat miehiä siinä missä naisiakin. Miesten nimet muistavat paremmin. Liiankin hyvin.

Lähihoitajaopiskelija ei käy työssä opiskelun ohella.

Lähihoitajaopiskelija aikoo valmistuttuaan käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella.

Lähihoitajaopiskelijan yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hake oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta.

Lähihoitajaopiskelija ei ole harkinnut hakeutumista yliopistoon. Sinne hakemiseen on vielä pitkä aika, vähintään kolme vuotta. Ei ajattele niin pitkälle tulevaisuuteen.

Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat lähihoitajaopiskelijaa. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettiä tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Lähihoitajaopiskelija oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, lähihoitajaopiskelija oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä.

Lähihoitajaopiskelija oli epä tietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksoottisissa. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua.

Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmissä kiinni. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulua.

Oppiaineiden suhteen eroa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä lähihoitajaopiskelija olettikin.

Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita.

Opiskelu muistuttaa peruskoulua siinä, että käydään oppitunneilla.

Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämänkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ikäeroilla ei ole merkitystä lähihoitajaopiskelijalle. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyyppisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapsen sairaus-

teluun liittyviä. Muut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Lähihoitajaopiskelija ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, enne kuin niitä on ollut enemmän. Sellainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä hyvä. Aloitti opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla.

Lähihoitajaopiskelijan isä on ollut ulkomailla töissä. On ollut Yhdysvalloissa vaihto-oppilaana Lähihoitajaopiskelija sen ikäisenä. On kiertänyt maailmaa. Osaa siksi monia kieliä.

Lähihoitajaopiskelijan perheessä puhutaan englantia hovin vuoksi.

Kasvatustiede on haastava, koska on niin laaja. Ei tiedä, miten sitä tulisi lähestyä. Lähihoitajaopiskelija ei pidä.

Työ alalla on perustyötä. Tehdään, mitä käsketään. Hyödynnetään tekemisessä koulutuksessa opittuja asioita.

Kesken opiskelujen ei kannata mennä armeijaan.

Armeijan lähihoitajaopiskelija näkee kokemuksena.

Metodin vaihe 2.3

Perttulan metodin kolmannessa vaiheessa muodostetaan sisältöalueita. Tässä vaiheessa tuotetaan kustakin yksilöllisestä merkitysverkostosta muodostetuille merkityssuhdeehdotelmille erikseen jaottelu eri sisältöalueisiin. (Perttula 2000, 436.) Oma analyysini poikkesi tässä vaiheessa merkittäväällä tavalla Perttulan määrittelemästä metodista. Nimesin sisältöalueet vasta vaiheessa 2.5. Suosittelen lukijaa siirtymään tässä vaiheessa vaiheen 2.6 kuvaukseen, jotta vaiheissa 2.3–2.5 tekemäni ratkaisut tulevat ymmärrettäviksi. Alla on esimerkkiopiskelijan sisältöaluejaottelu:

Yksityiselämä
Opiskelupaikan valinta
Pääsykoe
Ensimmäiset opiskelupäivät
Nykyisten opintojen ero yläasteeseen
Suosikkiaineet
Luokkailmiöt
Suuntautumispohdinnat
Työelämä
Tulevaisuus

Metodin vaihe 2.4

Neljännessä vaiheessa merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan sisältöalueeseen, johon ne kuuluvat (Perttula 2000, 436). Omassa tutkimuksessani tämä vaihe oli tarpeeton, kuten seuraavien vaiheiden kuvauksista käy ilmi.

Metodin vaihe 2.5

Perttulan metodiin kuuluu, että vaiheessa 2.5 muodostetaan sisältöalue-ehdotelmat. Tämä toteutetaan niin, että kunkin sisältöalueen ydinsisältö kuvataan merkityssuhde-ehdotelmien pohjalta. (Perttula 2000, 438.) Omassa tutkimuksessani sisältöalue-ehdotelmat perustuvat vaiheessa 2.6 muodostamani merkitysverkoston kappalejako. Annoin tässä vaiheessa kappaleille nimet.

Yksityiselämä

Lähihoitajaopiskelija asuu kotona vanhempien kanssa. On asunut aina nykyisellä kotipaikkakunnallaan. Isä on ollut ulkomailla töissä. On ollut Yhdysvalloissa vaihto-oppilaana Lähihoitajaopiskelija sen ikäisenä. On kiertänyt maailmaa. Osaa siksi monia kieliä.

Opiskelupaikan valinta

Opiskelupaikkaa harkitessa lähihoitajaopiskelija selasi opiskelupaikkalista ensin. Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Päättyi hakemaan koulutukseen. Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Nuorisoasiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon Lähihoitajaopiskelija osallistui. Tuntuu luontevalta olla tekemisissä ihmisten kanssa. Pitää ihmisten parissa olemisesta ja tekemisestä. Oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja, metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtoehtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vierailut paikassa 8. luokalla. Oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, lähihoitajaopiskelija oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä.

Pääsykoe

Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat lähihoitajaopiskelijaa. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai mieltämään tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Ensimmäiset opiskelupäivät

Lähihoitajaopiskelija oli epä tietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli ek-syksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua.

Nykyisten opintojen ero yläasteeseen

Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Opiskelu muistuttaa peruskoulua siinä, että käydään oppitunneilla. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmässä kiinni. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulua. Oppiaineiden suhteen eroaa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä olettikin.

Suosikkiaineet

Lähihoitajaopiskelija ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, enne kuin niitä on ollut enemmän. Sellainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä

hyvä. Rupesi opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla. Perheessä puhutaan englantia huvien vuoksi. Kasvatustiede on haastava, koska on niin laaja. Ei tiedä, miten sitä tulisi lähestyä. Ei pidä.

Ryhmäilmiöt

Luokassa on samanlaista kuin lähihoitajaopiskelijalla oli yläasteella. Aina kun ihmisiä on 20 luokassa, niin sen seuraukset ovat samanlaiset. Ei enää mieti alan naisvaltaisuutta. Aluksi paikkaan tutustuessa kiinnitti huomiota, että naisia on paljon ja miehiä ei juuri ollenkaan. Ei haittaa. Ei ole varmaan sen erilaisempi ihminen kuin muutkaan alaa opiskelevat miehet. Opettajat kohtelevat miehiä siinä missä naisiakin. Nimet muistavat paremmin. Liiankin hyvin. Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämäkokemuksesta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyypillisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapseen sairasteluun liittyviä. Muut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Suuntautumispohdinnat

Lähihoitajaopiskelija aikoi pitkään suuntautua ensihoitoon. Sai kuitenkin kuulla, että linja siirtyy ammattikorkeakouluun. Ei ole varma, pitääkö kuulemansa paikkansa. Saattaa olla, että joutuu harkitsemaan uuden suuntautumisalan. Ei ole harkinnut vielä korvaavaa vaihtoehtoa.

Työelämä

Työ alalla on perustyötä. Tehdään, mitä käsketään. Hyödynnetään tekemisessä koulutuksessa opittuja asioita. Kiinnostanut aina ambulansseilla ja paloautoilla työtä tekevät. Työn toiminnallisuus on tärkeää. On miettinyt palkkausta. On pohtinut ristiriitaa hyvän palkan ja mielekkään työ välillä. Eivät kuulu samaan työhön. Ei käy työssä opiskelun ohella.

Tulevaisuus

Valmistuttuaan aikoo käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Kesken opiskelujen ei kannata mennä armeijaan. Armeija on kokemus. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella. Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hakea oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta. Ei ole harkinnut hakeutumista yliopistoon. Sinne hakemiseen on vielä pitkä aika, vähintään kolme vuotta. Ei ajattele niin pitkälle tulevaisuuteen.

Metodin vaihe 2.6

Kuudennessa vaiheessa muodostetaan ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi. Alkuperäiseen Perttulan määrittelemään metodiin kuuluu, että sisältöalue-ehdotelmat yhdistetään tässä yhdeksi kokonaisuudeksi kunkin yksilön kohdalla erikseen. Tutkijan kokeilee eri yleisyystasoa löytääkseen parhaan mahdollisen kuvaustavan. Perustana valinnoille toimii intuitiivinen evidenssi, jonka varmuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa kurinalaista deskriptiivistä tutkimusotetta. (Perttula 2000, 438–439.) Päädyin itse tutkimuksessani hyvin toisenlaiseen ratkaisuun kuin mihin Perttula menetelmässään. Tein metodin vaiheet 2.3, 2.5 ja 2.6 käänteisessä järjestyksessä ja vaiheen 2.6 suoritin vaiheen 2.2 pohjalta. Näin suoritettuna koin pystyväni suorittamaan analyysin aineistolähtöisemmin. Uskon myös, että ainakin tässä tutkimuksessa menettelytapani tuottaa luotettavampaa kuvausta opiskelijoiden kokemuksista. Käytännössä erilaisessa järjes-

tyksessä tekeminen helpotti kokonaisuuden ja sen osien hahmottamista. Yksittäiset merkityssuhde-ehdotelmat olivat kuin palapelin paloja joista toiset sopivat paremmin yhteen keskenään kuin toiset. Vaiheessa muodostunut kappalejako toimi pohjana vaiheen 2.5 sisältöalue-ehdotelmien määrittelylle.

Lähihoitajaopiskelija asuu kotona vanhempien kanssa. On asunut aina nykyisellä kotipaikkakunnallaan. Isä on ollut ulkomailla töissä. On ollut Yhdysvalloissa vaihto-oppilaana lähihoitajaopiskelijan ikäisenä. On kiertänyt maailmaa. Osaa siksi monia kieliä.

Opiskelupaikkaa harkitessa lähihoitajaopiskelija selasi opiskelupaikkalista ensi. Muutama kaveri kysyi, tulisiko tutustumaan tähän koulutukseen. Kävi tutustumassa ja tutustui verkkosivuihin. Päättyi hakemaan koulutukseen. Opinto-ohjaaja kertoi perusteellisesti, millainen kyseinen opiskelupaikka on. Opinto-ohjaajalla näytti olevan paljon tietoa paikasta. Kertoi, mistä saa lisätietoa mm. verkkosivut. Nuorisoasiankeskus tuki opiskelupaikanvalinnassa myös järjestämässään tapahtumassa, johon Lähihoitajaopiskelija osallistui. Tuntuu luontevalta olla tekemisissä ihmisten kanssa. Pitää ihmisten parissa olemisesta ja tekemisestä. Oli muitakin opiskelupaikkavaihtoehtoja, metalli- tai auto-ala. Olivat varmuuden vuoksi, jos ei pääsisi tähän koulutukseen. Perusteena vaihtoehtoisen paikan valinnassa oli, että sijaitsee lähellä, on saanut kaverien kautta tietoa siitä ja oli vierailut paikassa 8. luokalla. Oli täysin varma, että pääsee tähän kouluun. Uskoo, että koska on mies, lähihoitajaopiskelija oli etulyönti asemassa, koska miehiä on niin vähän koulussa. Paikka oli myös ykkösvaihtoehto ja sekin edisti pääsemistä.

Pääsykokeet jännittivät ja hermostuttivat lähihoitajaopiskelijaa. Tuntui tältä, koska paljon uusia ihmisiä isossa tilassa. Tällaisessa seurassa tulisi viettämään seuraavat kolme vuotta. Sai miettimään tulevaisuutta. Kokeet menivät hyvin. Sai paljon tietoa ennalta, millaiset kokeet tulevat olemaan: matematiikkaa, logiikkaa ja kirjoittamista. Tiesi minkä tyyppisiä tehtäviä tulee, muttei sen tarkempaan. Piirtäminen tuli yllätyksenä.

Lähihoitajaopiskelija oli epä tietoinen siitä, mitä tapahtuu, silloin, kun opinnot alkoivat. Oli eksyksissä. Oli vieras olo, kun ei tuntenut ketään. Ajatteli, että muillakin on samanlaista alussa. Ei ole erilainen. Kun pääsi tutustumaan vierustovereihin, niin asiat alkoivat sujua. Alkoi rentoutua.

Ero nykyisen koulun ja yläasteen välillä on suuri. Opiskelu muistuttaa peruskoulua siinä, että käydään oppitunneilla. Valtasuhteet sanavallan suhteen opettajien ja opiskelijoiden välillä ovat tasaantuneet. Opiskelijoiden vastuu on lisääntynyt. Jos ei tee pyydettyjä asioita, ainoa, joka kärsii, on opiskelija itse. Poissaoloja tarkkaillaan vahvasti. Poissaolojen syistä ei olla kiinnostuneita. Opiskelu vaatii, että itse pyrkii pysymään mukana ja tekee parhaansa. Silloin pysyy opiskelurytmissä kiinni. Opiskellaan itseään varten. Yläasteella ei tiennyt, miksi käy koulu. Oppiaineiden suhteen eroaa yläasteesta. Oppiaineet ovat käytännöllisempiä ja soveltavampia. Suuntaavat kohti ammattia. Ei ylimääräisiä oppiaineita. On mitä olettikin.

Lähihoitaja opiskelija ei osaa sanoa mielenkiintoisinta oppiainetta, enne kuin niitä on ollut enemmän. Sellainen oppiaine on mielenkiintoinen, jota osaa hyvin. Englanti on siinä mielessä hyvä. Rupesi opettelemaan sitä jo esikoulussa. On ollut englannissa vapaaehtoisurssilla. Perheessä puhutaan englantia hovin vuoksi. Kasvatustiede on haastava, koska on niin laaja. Ei tiedä, miten sitä tulisi lähestyä. Ei pidä.

Luokassa on samanlaista kuin lähihoitajaopiskelijalla oli yläasteella. Aina kun ihmisiä on 20 luokassa, niin sen seuraukset ovat samanlaiset. Ei enää mieti alan naisvaltaisuutta. Aluksi paikkaan tutustuessa kiinnitti huomiota, että naisia on paljon ja miehiä ei juuri ollenkaan. Ei häitää. Ei ole varmaan sen erilaisempi ihminen kuin muutkaan alaa opiskelevat miehet. Opettajat kohtelevat miehiä siinä missä naisiakin. Nimet muistavat paremmin. Liiankin hyvin. Opiskelijoiden ikäerot eivät ehkä vaikuta opiskeluun. Elämänkokemusta on enemmän vanhemmilla. Luokalla on 3-4 täysikäistä. Ovat olleet ehkä enemmän työelämässä. Ei ole merkitystä. Poissaolojen selvittäminen on helpompaa, jos on täysi-ikäinen. Poissaoloille voi löytyä aikuisille tyyppisiä ymmärrettäviä syitä, esim. lapseen sairasteluun liittyviä. Muut opiskelijat ovat nyrpeinä, kun lapsen sairauden vuoksi joku lähtee etuajassa tunnilta, eivätkä muut pääse.

Lähihoitajaopiskelija aikoi pitkään suuntautua ensihoitoon. Sai kuitenkin kuulla, että linja siirtyy ammattikorkeakouluun. Ei ole varma, pitääkö kuulemansa paikkansa. Saattaa olla, että joutuu harkitsemaan uuden suuntautumisalnan. Ei ole harkinnut vielä korvaavaa vaihtoehtoa.

Työ alalla on perustyötä. Tehdään, mitä käsketään. Hyödynnetään tekemisessä kouluksessa opittuja asioita. Kiinnostanut aina ambulansseilla ja paloautoilla työtä tekevät. Työn toiminnallisuus on tärkeää. On miettinyt palkkausta. On pohtinut ristiriitaa hyvän palkan ja mielekkään työ välillä. Eivät kuulu samaan työhön. Ei käy työssä opiskelun ohella.

Lähihoitajaopiskelija aikoo valmistuttuaan käydä armeijan ja mennä heti sen jälkeen töihin. Kesken opiskelujen ei kannata mennä armeijaan. Armeija on kokemus. Jossain vaiheessa jatkaa opintoja, jos mahdollista, ammattikorkeakoulussa tai oppisopimuksella. Yläasteen opinto-ohjaaja kertoi myös jatko-opintomahdollisuuksista. Aina voi hakea oppisopimuskoulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Yliopistoon ilmeisesti pääsee ammattikoulun pohjalta. Ei ole harkinnut hakeutumista yliopistoon. Sinne hakemiseen on vielä pitkä aika, vähintään kolme vuotta. Ei ajattele niin pitkälle tulevaisuuteen.

Metodin vaihe 2.7

Seitsemännessä vaiheessa muodostetaan yleinen merkitysverkosto. Tässä vaiheessa saavutetaan yleisen tiedon aste. Kaikkia tutkittavia koskevan yleisen tiedon asteen muodostamisen edellytyksenä on, että samat ydinmerkitykset löytyvät kaikista yleisen merkitysverkoston ehdotelmista. (Perttula 2000, 439-340.) Tämän tutkimuksen yleinen merkitysverkosto löytyy raportin tulosluvusta. Yleisen merkitysverkoston muodostamisen suoritin käytännössä niin, että loin uuden tiedoston, johon aloin muotoilemaan yleistä kuvausta. Muotoilin kuvausta sitä mukaa, kun sitä 6 vaiheen ehdotelmia läpi lukiessa hahmotin. Abstraktoin kuvaukset sopivalle tasolle silloin, kun ehdotelmat eivät olleet yhteensopivia keskenään. Onnistuessaan tutkimus edistää ilmiön hahmottamista selkeämpänä ja monipuolisempana. (Laine 2010, 43-44.) Kun analyysin toinen osa on suoritettu, sen tuloksia tarkastellaan aiemman tiedon yhteydessä. Kuvauksille pyritään saamaan tulkinnallinen kehys aiemmasta tiedosta. (Perttula 2000, 340; Laine 2010, 36, 44.)

4.6.3 Erityisten merkitysverkostojen muodostaminen

Perttulan metodiin kuuluu, että jos yhteisiä ydinmerkityksiä ei löydy, yleisiä merkitysverkostoja on muodostettava useampia. Toisistaan poikkeavia yleisiä merkitysverkostoja kutsutaan merkitysverkostotyypeiksi. (Perttula 2000, 439-340.) Omassa tutkimuksessani päädyin erilaiseen ratkaisuun, perustaen jälleen ratkaisuni siihen, että fenomenologisessa analyysissä voidaan perustellusta syystä muokata menetelmää (3.6). Päädyin muodostamaan vaiheen 2.6 pohjalta yleisen merkitysverkoston lisäksi erityisiä merkitysverkostoja. Muodostamisen toteutin samantapaisesti kuin vaiheessa 2.7 yleisen merkitysverkoston muodostamisen eli lukemalla läpi vaiheen 2.6 merkitysverkostoehdotelmia. Edellytyksenä erityiselle merkitysverkoston nimeämiselle oli, että se löytyi useammalta kuin yhdeltä opiskelijalta, mutta ei kaikilta. Perusteluni erityisten merkitysver-

kostojen muodostamiselle oli siinä, että se edistää ilmiön hahmottamista aiempaa selkeämpänä ja monipuolisempana, joka on eräs fenomenologisen tutkimuksen tavoitteista (ks. Laine 2010, 43-44).

5 Tulokset

Tämä tutkimuksen tulokset olen tiivistänyt kuvioon 1. Isosta ympyrästä kuvion keskeltä löytyvät analyysin tuloksena muodostamani yleisen merkitysverkoston merkitysalueet ja se on vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Pienemmät ympyrät ison ympyrän ympärillä ilmentävät analyysin tuloksena syntyneitä erityisiä merkitysverkostoja ja ne vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen.

Lähihoitajaopiskelijat kokivat, että saivat tukea läheisiltään opiskelunsa liittyvissä asioissa, mutta läheiset myös toimivat erilaisten vaikutteiden antajina. Minuuden sosiaalinen suuntautuneisuus oli vahvasti esillä opiskelijoiden elämän eri osa-alueilla. Koettiin myös, että oma ala alkoi ajan kuluessa tuntua enenevässä määrin omalta. Elämä koettiin henkilökohtaisen suunnittelun kohteena. Uuteen opiskelupaikkaan sopeutuminen koettiin tapahtuvan opiskelukavereihin muodostuneiden suhteiden avulla. Opiskeluun kuuluvat erilaiset asiat koettiin toisinaan myös epämukavuuden lähteenä. Jokaiselta opiskelijalta löytyi jokin kiinnostuksen kohde. Opiskeluryhmän koettiin koostuvan erilaisista ihmisistä, jotka muodostivat keskenään alaryhmiä. Toisten opiskelijoiden erilaisuuteen liittyvien ennakkoluulojen koettiin kuitenkin hälvenevän sitä mukaa, kun tutustuttiin paremmin. Lisäksi työelämän odottaminen ja siitä saadut kokemukset koettiin merkityksellisinä.

Erytyisiä merkitysverkostoja löytyi kaikkiaan kahdeksan. Osa opiskelijoista koki nykyisen opiskelun suhteessa yläasteeseen ja koki näiden vertailun vahvasti merkityksellisenä. Toinen erityisten kokemusten lähde oli näkemys luokkatilan jakautumisesta erillisiin osiin oppitunneilla. Kolmas opiskelijoiden kokemusmaailmaa erilaistava piirre, oli osaa opiskelijoista askarruttava opintojen mahdollinen keskeyttäminen. Neljäntenä erityisenä merkitysverkostona aineistosta löytyi konfliktit, jotka syntyivät opiskelijoiden välille. Viidentenä erona osa opiskelijoista koki, ettei kouluun aina jaksanut tulla tai koulussa olla, jonka vuoksi kouluun ei tultu ajoissa tai sieltä lähdettiin etuajassa. Kuudentena erona oli kokemus siitä, että opiskelijoita ei kohdella tasavertaisesti. Seitsemäntenä erityisenä kokemuksena oli, että opiskelussa oli mielihyvää tuottavia piirteitä ja kahdeksantena, että yläasteelta sai apua nykyisen opiskelupaikan löytymiseen.



KUVIO 1. Nuorten lähihoitajaopiskelijoiden yleinen merkitysverkosto sekä erityiset merkitysverkostot.

5.1 Yleinen merkitysverkosto

Seuraavassa on analyysin tuloksena syntynyt yleisen merkitysverkoston kuvaus:

Asutaan vähintään yhden huoltajan taloudessa. Toinen vanhemmista, kaveri tai joku muu läheinen ihminen vaikuttaa esimerkillään tai toimillaan opiskelijan valintoihin ja toimintaan. Minuutta keskeisesti määrittelevää on sosiaalisuus. Toiveissa on, että työssä pääsee työskentelemään ihmisten parissa. Toisen asteen koulutuspaikan valinta aiheutti pohdinnan paikan. Lähihoitajakoulutukseen hakeutuminen oli kuitenkin lopulta ensimmäisenä vaihtoehtona toisen asteen koulutuksen yhteishaussa. Kiinnostus opintoihin hakemiseen on kytkeytynyt odotuksiin mielekkästä työelämästä. Lisäksi kokemukset ja havainnot työelämästä ovat vaikuttaneet alan opiskelijaksi hakeutumispäätökseen. Löytyy ajatuksia myös opiskelusta ja työnteosta toisilla aloilla, mutta oma ala tuntuu tällä hetkellä oikealta. Pääsykokeesta on jäänyt mieleen erityisesti haastattelu ja erilaiset tehtävät. Haastattelussa kysyttiin asioita, jotka ovat tärkeitä alalla toimimisen kannalta. Pääsykoe aiheutti epämurkeitä tunteita. Suuntautumisvaihtoehdot lähihoitajakoulutuksessa aiheuttavat pohdintaa. Toiveissa on, että työssä pääsee työskentelemään ihmisten parissa. Lähihoitajan työ tulee olemaan haastavaa ja käytännönläheistä. Palkka-asiat aiheuttavat pohdintaa. Tulevaisuutta pohditaan. Ensimmäinen opiskelupäivä oli tunteita herättävä ja sitä leimasi epävarmuus. Epävarmuutta aiheutti niin oppilaitoksen käytänteiden vieraus kuin myös toiset opiskelutoverit. Omaan ryhmään ei tullut yhtään ennalta tuttua opiskelijaa. Kaverisuhteiden muodostaminen oli yksi keskeisimmistä tavoitteista opintojen alkupuolella. Opiskelutovereiden joukkoon sopeutuminen on tärkeää. Opiskelutovereiden kanssa tullaankin hyvin toimeen. Ryhmätehtävät ovat mieluisia ja sujuvat ongelmitta. Lähihoitajaopiskelijat ovat yleisesti mukavia ja pääsääntöisesti yhteistyökykyisiä ihmisiä. Opiskelukaverin löytäminen on tärkeää. Kaveri on tärkeä osa opiskelupäivää ja hänen kanssaan vietetään aikaa yhdessä tauoilla. Kavereilta saadaan vaikutteita. Kavereiden kanssa myös halutaan viettää aikaa vapaa-ajalla, jos se on mahdollista. Luokan yhteiset vapaa-ajan tapahtumat eivät kiinnosta. Oman opiskeluryhmän nähdään muodostuvan erilaisista alaryhmistä. Koulupäivät ovat usein liian pitkiä. Välillä on lyhyempiä päiviä. Pitkien päivien aiheuttama epämurkaus on syynä siihen, että osa opiskelijoista on pois tunneilta joko alku- tai loppupäivästä. Oppilaitoksen säännössä nähdään puutteita ja ne aiheuttavat hämmennystä. Ainakin yksi suosikkiaine löytyy ja se koetaan tärkeäksi osaksi opintoja. Opiskelijoiden erilaisuus huomataan opinnoissa, mutta se ei ole iso asia. Tyttövaltaisuus ja vastaavasti poikien vähäisyys herättävät monenlaisia ajatuksia. Ikäerot aiheuttavat alkuun ennakkoluuloja, mutta tutustumisen myötä ennakkoluulot hälvänevät.

Käyn seuraavaksi läpi yleisen merkitysverkoston analyysin tuloksena syntyneet merkitysalueet.

5.1.1 Lähipiiri tuen ja vaikutteiden lähteenä

Haastattelunäyte 1

ALISA: Toi kerto, meiän tuttava on tota erikois---lääkärinä, ja se --- ni se sano, ett tää koulu ois niinku Suomen paras...

HAASTATTELIJA: Ai jaa!

ALISA: koulu. Ett täält kannattaa... ku täält saa paperit, ni sitt hyväksytää melkein mihin vaan...

HAASTATTELIJA: Joo.

ALISA: työharjotteluun ja sitte keikkatyöhön. Koska ni se sano, että kannattaa tulla, vaikkaa mull on pitkät matkat, ni tähän...

HAASTATTELIJA: Joo.

ALISA: kouluun. Oon ihan tyytyväinen.

Haastattelunäyte 2

VEETI: --- (taustamelu häiritsee) Ett vanhemmilt nyt saa sen elatus... tommosen, safkaa ja katto päälle.

Haastattelunäytteestä 1 ilmenee, kuinka Alisa kokee yksilöllisessä kokemuksessaan lähipiiriinsä kuuluneen lääkärit suositelleen hänelle oppilaitosta, jossa hän nykyään opiskelee. Kaikilla tutkittavilla lähihoitajaopiskelijoilla on yleisesti tämänkaltaisia kokemuksia, että joku lähipiiristä vaikuttaa heidän tekemiinsä ratkaisuihin. Vaikutteita otetaan äidiltä, isältä, kaverilta ja, kuten edellisessä näytteessä, perhetuulta. On myös havaittavissa yksilöllistä vaihtelua sen suhteen, keiltä edellä mainituista lähteistä otetaan vaikutteita ja missä määrin. Kaikki haastateltavat eivät tuoneet esiin samoja vaikutteiden lähteitä.

Haastattelunäyte 2 ilmentää puolestaan sitä, että Veeti kokee saavansa lähipiiristään tukea. Näytteen ilmentämän elämisen edellytykset tarjoavan tuen lisäksi, opiskelijat kokevat saavansa lähipiiriltä tukea opinnoissa auttamisen ja työtilaisuuksien järjestämisen muodossa. Muodot vaihtelevat tässäkin opiskelijoittain, kaikki eivät tuo esille samoja tuen muotoja, mutta kaikilta niitä löytyy vähintään yksi.

5.1.2 Sosiaalisuus minuuden keskiössä

Haastattelunäyte 3

HAASTATTELIJA: --- Ja tota ensin ihan sellasta kysysin, että kuinka sitte hakeutu tähän koulutukseen.

NADJA: No mä oon ollu jonku aikaa kiinnostunu lähihoitajan työstä, ja mä oon aina halunnu työskennellä ihmisten kanssa. Ja... nii, ja kaikkihan sano, ett mä voisin olla hyvä tässä.

Haastattelunäyte 3 ilmentää Nadjan kokemusta siitä, kuinka hän kokee halua työskennellä ihmisten parissa. Olen tulkinnut sen merkiksi siitä, että itsensä määrittelemisen sosiaalisena toimijana on Nadjalle tärkeä osa hänen minuuttaan. Myös muut haastateltavat toivat esille kokemuksiaan siitä, että ovat sosiaalisuuteen suuntautuneita ihmisiä. Nadjan lisäksi moni muukin opiskelijoista toi esille kokemuksensa, että itselle ominta alaa olisi työskentely ihmisten parissa. Minuuden sosiaalisena kokemista ilmentää myös monien opiskelijoiden esiin tuoma kokemus itsestään puheliana ihmisenä.

5.1.3 Koulutusalaan sitoutumisen vahvistuminen

Haastattelunäyte 4

HAASTATTELIIJA: No tota ni yks asia, mikä mua kiinnostaa, ni semmonen reitti, että miten te ootte päätyne tänne.

NIKLAS: No mull oli sillee, ku mä yläasteell sitä listaa katoon, mihin on niinku paikkoja haettavana, ni mä pläräsin niit aikani ekan, ni kattelin --- Mä vaa aattelin, että ku mull on pari kaveria --- kyseli, ett tuunks mä tutustuu tänne. Ja sitt mä kävin tutustuu, ja sitt mä luin nettisivuilta täst koulusta. Mä vaa päädyin siihen, ett ---

(taustamelu häiritsee)

VEETI: Mulla oli toi samoin, ett mua rupee kiinnostaa --- sillai aluks se lähti siitä. Sitt -- niinku kiinnostaa, tänne halus.

Haastattelunäyte 5

ALISA: Ja tuleeeko ihmisten kanssa toimeen. Ja haluutko... ja just oli semmosia, ainaki mulla toss hammaslaboratorion, tiedätkö, että tämä työ ei ole sitten semmoisille, jotka tykkäävät hirveesti olla ihmisten läsnä. Ni sitt mulle tuli heti semmonen olo, että ku vaa pääsisinki sitt lähihoitajaks.

Haastattelunäytteessä 4 Niklas ja Veeti kuvailevat alaan sitoutumisen kehittymisen alkua. Aluksi ala vain alkoi kiinnostaa, joka näyttää olevan yleistä tutkituilla lähihoitajaopiskelijoilla. Sitoutumisen alkuvaiheessa on yleistä, että joku toinen ihminen on vahvasti vaikuttamassa opiskelijan käsityksiin alan sopivuudesta tälle. Tällaisia henkilöitä olivat tutkittavien kokemuksissa esimerkiksi kaverit, yläasteen opinto-ohjaaja tai täti. Myöhemmin sitoutuminen jatkaa vahvistumistaan, jota ilmentää esimerkiksi haastattelunäyte 5, jossa Alisa kuvailee kokemustaan toisen koulutusalan pääsykoehaastattelusta. Siinä toisen alan epämieluisuus vahvistaa Alisan tunnetta siitä, että hän haluaa lähihoitajakoulutukseen. Joillekin opiskelijoista oli herännyt epäilyksiä lähihoitajan työstä itselleen sopivimpana alana tai työnä, jota tehdään läpi koko työuran, mutta haastattelun hetkellä kuvaillut kokemukset olivat sen suuntaisia, että alaan on sitouduttu ja aiottiin olla jatkossakin ainakin lähitulevaisuudessa.

5.1.4 Elämä on henkilökohtaisen suunnittelun kohde

Haastattelunäyte 6

HAASTATTELIJA: No tota ni onks mitään jatkosuunnitelmia tän jälkeen? Tai siis mitä... ett onks meininki mennä suoraan duuniin vai tota...

VEETI: No ainaki mull ois semmonen, että... no ei voi tietää, mitä on kolmen vuoden päästä, mutt ett duunii, ja sitt kattois, ett... kyll varmaan jossain vaiheessa jatkaa opintoja.

NIKLAS: Kyll mullaki on käyny mieless, ett eka kuhan saa nyt opiskelut suoritettua, ja sitt varmaa ehkä armeijaki käyty, ni sitt vois varmaa hakeutua työelämää. Ja sitte... no jos vaa mahdollista, ni ehkä menee jatkaa opiskelee sitte sen jälkeen taas.

HAASTATTELIJA: Mikä se mahdollisesti olis semmonen?

NIKLAS: No varmaa samaa alaa ammattikorkeakouluu.

HAASTATTELIJA: Joo.

NIKLAS: Ainaki ajatellu, tai sitte oppisopimuksella.

Haastattelunäyte 7

HAASTATTELIJA: Joo. - No tota... jos miettii sitt sitä, että... ett sull on tavallaan aika selvät suunnitelmat, tai kuulostaa sille, ett sanoit sen päihdetyön. Ja onks sull käyny mielessä mikää muu vaihtoehto? Ja onks jotain...

JUTTA: No on käyny sillee lasten ja nuorten se kasvatus, se.

HAASTATTELIJA: Joo.

JUTTA: Sen takii, ett mä haluun tehä nuorten kaa töitä, ja mä haluun tehä päihteiden kaa töitä.

HAASTATTELIJA: Joo.

JUTTA: Sillee, ett nuorten päihdetyö ois ihan älyttömän hyvä.

HAASTATTELIJA: Joo.

JUTTA: Mutt ku ei tääll oo mitää semmosta, ei voi erikoistuu nuorten päihdetyöhin, ku siin on lasten ja nuorten kasvatuksen perustutkinto, ja nyt on päihdetyön perustutkinto. Ett siin on niinku, ett ne on kaks eri.

HAASTATTELIJA: Just.

JUTTA: Ni sitt mä just mietin sitä, ett kumman sitt kuuluu ottaa.

Opiskelijoiden kokemuksiin kuului selkeästi se, että elämä on edessä ja sitä on syytä suunnitella. Tätä ilmentävät Veetin ja Niklaksen haastattelunäytteessä 6 käymät pohdinnat siitä, mitä voisi tapahtua käynnissä olevien opintojen jälkeen. Jutta puolestaan haastattelunäytteessä 7 toimii esimerkkinä siitä, kuinka opiskelijat kuvailevat kokemuksiaan opinnoissaan suuntautumisesta vahvasti linkittyen siihen, millainen vaikutus valinnoilla on heidän tulevaisuutensa kannalta. Osalla opiskelijoista oli tarkka näkemys siitä, mitä elämä on tuomassa tulevaisuudessa eteen, toisilla arviot ovat epävarmempia. Riippumatta siitä, oliko suhtautuminen tulevaisuuteen vahvasti vai heikosti suunnitelmallista, kaikkien tutkittujen kokemuksia voi luonnehtia sellaisiksi, että tällä hetkellä käynnissä olevat opinnot ovat vain pieni osa elämää ja valtaosa elämästä tapahtuu käynnissä olevien opintojen jälkeen.

5.1.5 Opiskeluun sopeutuminen opiskelukaverisuhteiden muodostumisen myötä

Haastattelunäyte 8

HAASTATTELIJA: - No tota jäiks mitään mieleen, tai minkälaiset fiilikset... tai niistä alkuajoista, ensimmäisistä päivistä tai viikoista, että minkälaisia...

LOTTA: Mun mielest se oli tosi kivaa niinku se eka viikko, ku sai niinku heti... ekana tai tokana päivänä kaikki niinku tutustu toisiinsa ja... tai viimeistää sitt niinku perjantaina. Silloin mä Elsan ja Emman kaa ainakin... Tosi kivaa oli!

ELSA: --- Ja sitt mä olin niinku tokan päivän, ett jos ei niinku kohta ala tapahtuu jotain, ni mä oikeesti menen ja puhun joka ikiselle ihmiselle, vaikka luokan eteen, ja kerron ittestäni jotain. Moi!

HAASTATTELIJA: Nii.

ELSA: Miten menee? Koska mä en tykkää kuitenka olla sillee niinku opiskeluaikana tai mitää ni yksin. Koska muuten mä koko ajan olisin sillee niinku omissa aatoksissa, ja sitte ois vaikeempi sitt opiskella ja jällee. Ett mun on pakko päästä aina puhumaan koko ajan.

Haastattelunäyte 9

HAASTATTELIJA: Tota ni... millasta oli sitt se alku, se opiskelun alku?

NIKLAS: No mull oli ainaki, tota mä olin vähän niinku pallo hukassa ihan ekana. Ett mä olin ihan eksyksissä tääll koulussa. Muutenki oli vähän tota... niinku vähän vieras olo sillee, ett ku ei tuntenu ketää. Mutt mä ajattelin kuitenkin, ett näill kaikill on alku ihan samanlaista. Ett en mäkä oo varmaa yhtää sen erilaisempi. Ett sitte ku alko vähän tutustuu näihin niinku vierustovereihin ja tommoi, ni kyll se homma sitt alko vähän luistaa. -- ähän rentoutu tunneilla --- ihan hyvin ---

Haastattelunäytteet 8 ja 9 ilmentävät sitä, kuinka suuressa roolissa kaverisuhteiden muodostaminen opintojen alussa oli tutkituille lähihoitajaopiskelijoille. Opiskelijoiden välillä oli yksilöllisiä eroja sen suhteen, missä määrin ja millaisia kaverisuhteita tarvitsee, mutta jokainen koki ne tärkeiksi ja jokaisella niitä oli. Osa opiskelijoista koki tarvitsevansa runsaasti kaverisuhteita kuten Elsa ja Lotta edellä. Toisille muutama tai yksikin kaverisuhde oli riittävästi. Kaverisuhteiden merkitystä kuvaavaa on myös se, että osa opiskelijoista toi esille sen, että kaverit saavat jaksamaan olla koulussa päivä loppuun asti. Kun tietää, että tauolla pääsee viettämään laatuaikaa kavereiden seurassa, koulussa jaksaminen helpottuu. Tämä on kiinnostavaa sinä mielessä, että näin kokevat olivat usein opiskelijoita, jotka olivat tosinaan luvatta pois koulusta.

5.1.6 Opiskelua haittaavat epämukavuudet

Haastattelunäyte 10

HAASTATTELIJA: Joo. - Ett olik siinä niinku... mites sitte, että ku tää alko niinku lähtee käyntiin, ni mites sitte että...

JUTTA: No mua alko ärsyttää se, että oli kaheksast neljää niinku joka ikinen päivä. Ett silloin syyskuun joskus puolivälissä tuli ensimmäinen päivä, joka ei ollu kaheksast neljää.

Haastattelunäyte 11

ALISA: Ja jos bussi tulee myöhässä, ni mä myöhästyn automaattisesti junasta. Ni jos toss nyt viis minuuttia, ni mun mielest se on vähän niinku... ettei pääse ees tunnille seura ra sitte. Se on mun mielest vähän liian raakaa.

HAASTATTELIJA: Joo.

ALISA: Ett kyll mä ymmärrän noit lintsaajia ja tollasia, ett nyt sitte, mutt jos niinku minäkä en oo ollu kertaakaa myöhässä. Ja nyt eilen meinasin myöhästyä 10 minuuttia, mä juoksin sitte.

HAASTATTELIJA: Joo.

ALISA: Mun mielest se on vähän liian tylyy.

Haastattelunäyte 12

ELSA: Joo. Nii ni se oli mun mielestä raskasta, ku sill oli kalvoja niin monta aina ku...

LOTTA: ## --- Nii.

ELSA: Ja sitt sä kirjoitat niinku mont sivua, ett multa aina melkein loppu jo paperit. Sillee ett vielä kirjottaa kirjottaa kirjottaa... Niin paljon niinku kerralla asiaa, ei sitä niinku muista enää jälkeen päin. Mitäköhän me siell tunnill niinku käsiteltii ees? Ett vähän niinku... ja sitt ku kuitenkin on niinku, ett vaikka kurssi ois kesken, siin tulee aina iso väli, ennen ku alkaa sitte uusii tunteja. Ett on tosi vaikea niinku pysyy siinä aina siin asiassa kiinni sillee. Ett ois helpompi, jos ne ois laitettu paremmin niinku, jää sillai ---

LOTTA: Nii, sillee vähän peräkkäin enemmän. Meill oli äikäski nyt sillee, ett meill oli tosi pitkä tauko tossa.

Vaihtelua oli sen suhteen, mitkä asiat opiskelussa aiheuttivat epämukavuutta sekä minkä tyyppistä epämukavuus oli, mutta jokainen koki syystä tai toisesta epämukavuutta joissain tilanteissa. Haastattelunäytteestä 10 käy selkeästi ilmi, kuinka Jutta kokee epämukavana sen, että koulupäivät ovat pitkiä. Samalla tavalla kokivat päivien pituuden myös monet muista tutkittavista. Alisa tuo puolestaan esille haastattelunäytteessä 11 epämukavuuden, joka on seurausta oppilaitoksen käytännöstä. Hänelle tuottaa epämukavuutta sääntö, jonka mukaan oppitunnille ei pääse, jos siltä myöhästyy 5 minuuttia. Kolmas selkeä epämukavuuden lähde oli opetus, jota ilmentää Lotan ja Elsan kokemusten kuvailut haastattelunäytteessä 12. Myös osa muista opiskelijoista kokee perinteiset oppitunnit toisinaan epämukavina.

5.1.7 Oma kiinnostuksen kohde

Haastattelunäyte 13

JUTTA: Oon ihan ite, ite oon ihan niin kiinnostunu, ett oikeesti joka päivä mä luen kaikkee päihteistä, ja mull on kaikki päihdelinkit kaikki foorumeilla, ja --- mä en tiää, mä oon hirveen kiinnostunu päihteistä. (naurahtaa) Sillee ihan vaan niinku siitä kaikkee, ett mitä se sisältää, ett ihan niinku kaikki haluan tietää.

Jokaisella tutkittavalla oli jokin kiinnostuksen kohde, josta haluttiin tietää lisää tai jota haluttiin oppia. Kokemus kiinnostuksen kohteen olemassaolosta oli yleistä, mutta kiinnostuksen kohteet itsessään vaihtelivat yksilöittäin. Jutta haastattelunäytteessä 13 koki vahvaa kiinnostusta päihteitä koskevaa tietoa kohtaan ja se tuki hänen tulevaisuuden suunnitelmiaan työskennellä päihdetyön parissa. Muita esimerkkejä tutkittujen kokemista kiinnostusten kohteista ovat esimerkiksi kielet, koirat, vapaaehtoistyö ja musiikki.

5.1.8 Toisia opiskelijoita kohtaan koettujen ennakkoluulojen hälveneminen

Haastattelunäyte 14

ELSA: Mä olin ekan päivän sillee, ett niinku ett okei, oli kauheen semmoset ennakkoluulot, ett minkäköhänlainen toi ihminen on, toi on varmaan tollanen. Ja sitt ku tapas, tutustu, sillee uskaltautu juttelee kunnolla tälle niinku, ni tutustu, ni oli ihan erilainen.

Elsa kuvailee haastattelunäytteessä 14, kuinka hän koki opintojen alussa ennakkoluuloja toisia opiskelijoita kohtaan. Hänen ennakkoluulonsa kuitenkin hälvenivät, kun hän tutustui paremmin toisiin opiskelijoihin. Vastaavia kokemuksia oli myös muilla tutkituilla. Ennakkoluuloja koettiin aluksi johtuen ikäeroista ja sukupuolieroista johtuen, mutta ajan kuluessa ennakkoluulojen vaikutus kokemuksissa väheni, tosin toisilla ennakkoluulojen väheneminen koski enemmän ikäeroihin liittyviä ennakkoluuloja kuin sukupuolieroihin liittyviä ja toisilla nämä menivät toisinpäin. Myös yleinen varautuneisuus uusia opiskelutovereita kohtaan alussa oli yleistä, mutta tutustumisen kautta varautuneisuus väheni.

5.1.9 Opiskeluryhmä koostuu erilaisista alaryhmistä

Haastattelunäyte 15

ALISA: Se porukka, joka jää luokkaa, jotka ei tupakoi, ja sitt lähtee juoksee käytävää pitkin tupakalle se osa porukka.

HAASTATTELIJA: Nii.

ALISA: Ett ne jakautuu sillee jännästi. Ku välitunti alkaa, ni niill on aina ihan hirvee kiire, ne ryysii ja tunkee.

HAASTATTELIJA: Nii nii.

ALISA: Sitt nää toiset, kell ei oo mihinkää kiire, ne jää sitt pakkaa ihan rauhassa. Se on jännä jako.

Haastattelunäyte 16

ELSA: Se on se perusjuttu, mikä yhdistää, tämmönen, ett toiset tupakoi, toiset et. Ett se menee aikalailla siihen, ett niinku paremmin ne, jotka niinku käy ulkona, ni ne huomaa niinku... tai niitten kaa on paljon enemmän niinku tekemisissä.

LOTTA: Nii, ku niitten kaa juttelee ulkona ja sisällä.

ELSA: Ja sitt toiset on aina sisällä, ja ne istuu yleensä tuoll luokan ääressä. Ja sitt ne on niit hiljasempii. Ett kyll mä oon huomannu, ett tuun paremmin toimee niitten kaa, jotka on aina vähän äänessä.

LOTTA: ---

HAASTATTELIJA: Nii.

(naurua)

ELSA: Ehkä seki johtuu sitte, ett niinku kuitenkin erilaisii.

HAASTATTELIJA: Nii.

ELSA: Ett on ne ujommat tai sellaset hiljaseimmat. En mä tiää, onks ne ujoja, vaa onks ne vaa hiljasia sillee. Ett mä en oo sillee. Ett must tuntuu, koska muuten mä pälättäsin vaa yksin siinä.

HAASTATTELIJA: Nii.

ELSA: Mä oon kova puhumaa.

LOTTA: Mäki oon aika kova puhumaa. Vaikk mä en aina ite huomaa sitä.

Yleistä on, että opiskelijat kokevat opiskeluryhmän jakautuvan erilaisiin alaryhmiin. Alisa kuvailee haastattelunäytteessä 15, kuinka opiskeluryhmää jakautuu vahvasti kahden ryhmään: tupakoiviin ja tupakoimattomiin. Kokemuksia tupakanpolton merkityksestä ryhmien muodostajana kuvaillaan muuallakin aineistosta. Eräs opiskelija tuo esille, kuinka tulen tarjoaminen pääsykoe tilanteessa oli erään kaverisuhteen alku. Myös haastattelunäytteessä 16 Elisa ja Lotta kuvailevat tupakoinnin merkitystä alaryhmien muodostajana. Tulkintani mukaan he kuuluvat tupakoivien ryhmään toisin kuin Alisa, joka kuuluu tupakoimattomiin. Koettu havainto opiskeluryhmän jakautumisesta on kuitenkin yhteinen. Lisäksi Elisa tuo esille toisen jaon, puheliaat ja hiljaiset, joista ensin mainittuun sekä Elisa että Lotta kokevat kuuluvansa. Pitkin aineistoa eri yhteyksissä tutkittavat tuovat esille kokemuksiaan eri alaryhmien olemassa olosta. Millaisten alaryhmien olemassaolo koetaan merkityksellisenä, oli kuitenkin yksilöstä riippuvaa.

5.1.10 Työelämän odottaminen ja siitä saadut kokemukset vaikuttavat opiskeluun

Haastattelunäyte 17

HAASTATTELIJA: - No jos sitte niin miettii sitä lähiohittajan työtä, ni minkälaisii mielikuvia sulla oli siitä etukäteen?

JUTTA: No siis vähän semmosia... no siis ku se lasten... tai siis se nuorten päihdetyö kiinnostaa mua sillee, ni tota... en mä tiedä, niinku siitä mä tiedän sillee ainoastaa. (naurahtaa)

HAASTATTELIJA: No kerro, mitä sä tiedät siitä!

JUTTA: No siis ku mä oon ite ollu katkolla (naurahtaa), ni sitt mä tiedän ne hoitajat, mimmosia ne on. Tiedän sillee, ett miten on niinku, ja tiesin kaikki ne raportit ja kaikki. Mä oon luku omat raporttini.

Haastattelunäyte 18

ELSA: ku se saa heti niinku, ett ehkä mä jaksan tääll viel olla. Sillee ku on oottanu seuraavaa taukoa, ni ajattelee tällasta, jotain hauskoii juttuja. Mutt kyll se niinku kuitenkin, ku nyt mäki oon alkanu miettii, ett joo, ett niinku kolme vuotta, ei se kauheen pitkä aika kuitenka oo sillee, ett sä saat jo ammatin sillailla.

LOTTA: Nii, ja koht on menny jo puol vuotta!

Haastattelunäyte 17 ilmentää sitä, kuinka kokemukset vieroitushoidosta ovat opettaneet Jutalle, millaista työ häntä kiinnostavalla ja valinnaiseksi koulutussuunnaksi harkitsemallaan nuorten päihdetyön alalla tulee olemaan. Elsa ja Lotta haastattelunäytteessä 18 puolestaan kertovat siitä, että opinnoissa jaksamista helpottaa, kun miettii kuinka lyhyet lähihoitajan opinnot lopulta ovatkaan ja niiden jälkeen saa ammatin.

5.2 Erityiset merkitysverkostot

5.2.1 Koulunkäynti yläasteella oli aivan erilaista

Haastattelunäyte 19

NIKLAS: Mun mielest tää eroo hyvinki suuresti.

VEETI: Nii.

NIKLAS: Tota ennen yläasteella oli, tuntu, ett niinku opettajilla se --- tai koulussa, mutt tääll koulussa on sillee, ett niinku me ollaa ite niinku tääll --- ja sitt meill on niinku valta antaa omia mielipiteitä --- ehkä jossain määrissä. Sitte tietysti on oma vastuu niinsanotusti. Ett jos et sä tee jotain, ni sitthän se sun oma pää kärsii siitä. Ett ite vaa pitää pysyy mahollisimman paljon mukana ja yrittää parhaansa, ni sitt pysyy niinku hyvin kärryillä.

VEETI: Nii, tääll tehää niinku itteesä varten, käydää tätä kouluu. Mutt en mä tiedä, yläasteella... no yläaste on vähän sillai, sen käy läpi, ett tota... ett mä en tiedä mitä varten mä tein siellä sitä kouluu, tai kävin sitä kouluu. Tääll pitää niinku itteeni varten kouluu --

NIKLAS: Nii.

VEETI: Ja nii opettajat niinku oli tavallaa, ett joo, ett ne niinkun määräilee tavallaan, voisko niin sanoa. Ja sitte ku tääll ollaa sillai, ett jos sä et käy, ni se on sun oma ongelma. Ett älä sitt tule, ei tänne tarvi tulla.

Haastattelunäyte 20

HAASTATTELIJA: ni mikä on tota ni... minkälaisissa jutuissa tää on erilainen ku yläaste? Ja onks jotkut jutut samanlaisia?

LOTTA: Mä en itse asiass tiedä, ku mä en ollu melkein ikinä koulussa yläasteella. Mä en siitä nyt sitt osaa oikein sanoa.

ELSA: Ja mull oli sillee tota, mua tosissaa... sillee, ett ku siell ei oikee siedetty erilaisuutta, mä kutsun sitä --- Ku se on semmosta vähän niinku semmost aluetta, miss yleensä perheill oli paljon rahaa. Ja sitte ku mun vanhemmat oli tota, äiti on sairaanhoitaja ja isä keittiömestari, ni sitt ku siell joittenki vanhemmat ni omisti omia firmoja ja kaikkea tällasta niinku, siell oli ne tyyლისუუნტაუტუმისეტ. Ni sitt niinku ett mäki olin niinku ihan erilainen verrattuna niinku muihin niinku luokkalaisii pukeutumisessaki sinänsä ja tälle. Ja sitt muutenki, ni en mä tiä, mä en ikinä kotiutunu siihen yläasteelle niinku. Ett tääll niinku paljon niinku enemmän niinku erilaisii ihmisii sillee ulkonaisesti. Ja sitt niinku ett ihmiset on, tietty varmaan ku tää on sosiaalialan niinku oppilaitos, ni on paljon sosiaalisemro ja sillee. Ett niinku jotenki hyväksytää paljon enemmän niinku erilaisuutta. Se oli viel niinku, ett mä en tykänny siit koulust yhtää. Ett mä olin aika paljon... kasilla ja ysillä ni mä lintsasin tosi paljon. Ett mä en halunnu vaa mennä sinne, mua ahdisti mennä sinne. Ett tääll mua sillee niinku... joskus vähän laiskuus iskeny, mutt sillee niinku, ett tänne on kuitenkin kiva tulla. ---

Haastattelunäyte 21

JUTTA: Ohan tää nyt ihan erilaista mulla, en mä tiä niist toisista. Mulle se nyt ainaki tää on ihan erilaista.

HAASTATTELIJA: Minkälaisissa jutuissa se on, ja miks sä aattelet, ett just sulle se on erilaista?

JUTTA: No siis... no kaikissa jutuissa, koska mull on kuitenkin... tai siis mä olin erityisluokalla...

HAASTATTELIJA: Joo.

JUTTA: yläasteella, ja sitt mull oli kaikki mukautetut aineet ja kaikki. (naurahtaa) Ni tää on niinku ihan täysin erilaista.

Haastattelunäytteessä 19 käy ilmi kuinka Veeti ja Niklas kokevat opiskelukäytäntöjen poikkeavan nykyisen oppilaitoksen ja yläasteen välillä suuresti. Haastattelunäytteessä 20 Elsa tuo esille sen, kuinka erilaista erilaisuuden hyväksyminen oli aivan erilaista hänen käymällään yläasteella kuin mitä se on nykyisessä oppilaitoksessa. Näytteestä 20 käy myös ilmi, ettei Lotta koe vertailua yläasteeseen samalla tavalla merkityksellisenä kuin Elsa, joka on tulkintani mukaan merkki siitä, että kyseessä erityinen merkitysverkosto. Haastattelunäytteestä 21 käy puolestaan ilmi, kuinka Jutta kokee nykyisen opiskelun olevan täysin erilista, kuin mitä opiskelu oli yläasteella, sillä hän kävi yläasteen erityisluokalla.

5.2.2 Luokkatila jakautuu osiin

Haastattelunäyte 22

HAASTATTELIJA: Ni miks on tärkeetä päästä takariviin?

ELSA: Siell pystyy nojailee siihen seinää, koska mä en tykkää istuu tälle suoraa. Koska mull alkaa sitt jossaki vaiheessa niska väsyä ja sillee. Ja on kivaa olla takana, ku opettaja ei oo suoraa kattomass, mitä sä teet.

HAASTATTELIJA: Nii.

ELSA: Sillee. Ja sitt niinku ku sä oot siell takana, niin siell on turvallisempi olla, jotenki, en mä tiedä, ja siell on kivempaa.

LOTTA: Mua häiritsee se, ett ne jotka istuu mun takana, jos mä oon niinku edessä, ni ne hönkäilee mun niskaa.

HAASTATTELIJA: Joo.

LOTTA: Se on tosi rasittavaa. Mua aina alkaa ahistaa se, ett kaikki hönkäilee mun niskaa.

HAASTATTELIJA: Joo.

HAASTATTELIJA: No mitä te sitte teette siellä takana? (naurua) Koska mähän en nää sinne, ku mä en viitti... en sitte kehtaa lähtee kilpailemaa takarivin paikoista.

ELSA: No osa --- siell samaa aikaa tekstais, ku samall kirjottaa muistiinpanoja, ja --- Ja sitte siell on helpompi niinku kuiskuttaa --- jos on asiaa, tai jotain. Ku siin eessä jos sanoo, ni heti niinku: Niin, ---

LOTTA: Ja sitt siin voi ehkä olla 'Laivan upotusta'. (nauraa)

ELSA: Ja sitt kyll siis niinku jos opiskeleeki, ni ---

Haastattelunäyte 22 on esimerkki siitä, kuinka oppitunnilla osalle opiskelijoista on tärkeää sijoittua luokan takaosaan. Näytteestä käy ilmi, että luokan takaosassa opiskelija kokee välttyvänsä opettajan suoralta valvonnalta, voi vapaammin keskustella kavereiden kanssa ja touhuta kaikenlaista opiskelun ohessa. Kyse ei ole siten vain sijoittumisesta fyysisen ympäristön eri osiin, vaan sen lisäksi toiminta ja vuorovaikutus muodostuvat aivan toisenlaiseksi riippuen siitä, mihin päin luokkaa sijoitutaan.

5.2.3 Opintojen keskeyttäminen on vaihtoehto

Haastattelunäyte 23

HAASTATTELIJA: # Tai heitit aika niinku reippaasti sellasta juttua. Ett tota ensinki oliks sä kuin tosissas ja ---

ELSA: ## Joo. - Noku... joo, sill hetkell mä olin aika tosissaan sillee puoliks ainaki. Ett ku mull oli sillee vähän, ett mä en jaksanu tulla. Ett ku jotenki niinku ku mä en ollu saanu nukuttua oikee kunnolla, ni sitt on ollu niin poikki, ett ei jaksais keskittyä ollenkaa. Ja sitt mulla oli jääny pari juttua sillee rästiin. Mutt mä olin niinku periaatteess hoitanu ne.

Haastattelunäyte 24

VEETI: Mutt ite pitää sitt selvittää ne, jotka on ollu poissa. Ja niinku ett ei ne varmaan kauheesti rupee... ei mulleka oo soiteltu...

HAASTATTELIJA: Joo.

VEETI: perää, jos mä olin vähän... itte olin vähän kauemminki pois vähä aikaa sitte, ei mulle sitt soiteltu. Mun piti sitt ite selvittää, mitä mull on rästiss --- sai ne hoidettua.

HAASTATTELIJA: Siit ei tullu sitt mitään isompaa ongelmaa kuitenkin?

VEETI: Ei.

HAASTATTELIJA: Sä sait ne ---

VEETI: Onneks lopetin siin vaiheessa sen kotiinjäämisen.

Elsa kuvaa haastattelunäytteessä 23 sitä, kuinka hän piti mahdollisena vaihtoehtona opintojen lopettamista eräässä vaiheessa. Syynä oli opiskelun raskaus, mutta myös toisaalta opintojen suorittamiseen liittyvät ongelmat. Veeti puolestaan haastattelunäytteessä 24 kuvaa sitä, kuinka hänellä oli vaihe opiskeluissa, jolloin hän ei käynyt vähään aikaan koulussa ollenkaan. Syytä tähän ei haastattelussa ilmennyt, mutta lopulta Veeti koki, että kouluun palaaminen on parempi ratkaisu kuin opiskelun lopettaminen.

5.2.4 Konflikteja opiskelijoiden välillä

Haastattelunäyte 25

HAASTATTELIJA: Nii, ett siell ei oo teiän mielestä ollu mitään tämmöstä dissaamista tai jotain sellasta, että ei...

ALISA: Siis kyllä oli yhdessä vaiheessa, ett huudettiin tuolla niinkun. Nehän luuli, ett --- huutaa, ett hei lesbot, vaikkei me olla.

HAASTATTELIJA: Nii.

ALISA: Ja --- sitt siihen, että ku se ei loppunu, vaikka me sanottii, että lopetatte, ett toi on ihan niinku tyhmää, ni sitte me käytii sanomassa luokanvalvojalle. Ja sitte asia sovitii, ja sen jälkee ollaa oltu ihan kavereita. Ett --- on tietysti tajunnu, ku yks on ilmottanu meiän luokasta, ett hän on.

Haastattelunäyte 26

HAASTATTELIJA: Mitä se puhuttelu tarkotti? Tai siis mikä se oli?

ELSA: Siis joku oli niinku menny valittamaa, niinku ett me oltais sanottu jotain ilkeetä tai jotain. Mä en ees muista tarkkallee, ett mikä se juttu oli.

LOTTA: ## Mäkä en muista.

HAASTATTELIJA: Nii.

ELSA: Mutt niinku ett me oltais sanottu jotain. Mutt se ei ollukaa, ja sitt se selvis, ett se oli väärinkäsitys. Ja sitte...

LOTTA: # Mutt silti Ro katto meit hirveen pitkää...

ELSA: Nii.

LOTTA: vihasesti että...

ELSA: Tai tietty, ku on tullu ekana ---

LOTTA: Nii. Ett ku meiän nimet on tullu, ni sitte...

ELSA: No ehkä se muistaa meiät!

LOTTA: Nii, ainaki se muistaa, nyt se ei sekota meit keskenää.

HAASTATTELIJA: Nii. Ett teiän piikkii meni tavallaan jotain sellasta niinku, mitä te ette ollu ---

ELSA: Ja ku sitt selvis sillee, me mentii --- kyll sitt arvattii silloin, ett kenest oli kyse. Me selvitettii se, ja nykyää ei oo enää mitää ---

HAASTATTELIJA: Joo.

ELSA: Se oli ollu vähän semmonen väärinkäsitys. - Mä olen unohtanu koko puhuttelun.

LOTTA: Mä en, koska mua häiritsee se vieläki!

Haastattelunäytteet 25 ja 26 liittyvät tulkintani mukaan samaan tapaukseen, mutta näkökulmat ovat erilaiset. Alisa ja Nadja kokivat konfliktin siten, että he olivat kiusaamisen

kohteena. Lotta ja Elsa puolestaan kokivat, että kyseessä oli heidän osaltaan väärinkäsitys ja he olivat joutuneet syyttä luokanvalvojan puhutteluun tapahtumien vuoksi. He eivät kokeneet olleensa kiusaajia. Tapaukseen liittyy vielä kolmas henkilö, jonka Lotta ja Elisa katsovat kokivat olleen tapahtumien aloittajana. Lotta ja Elisa eivät tulkintani mukaan tarkoittaneet kiusata, mutta tulivat väärinymmärretyiksi tilanteessa.

5.2.5 Joskus kouluun ei jaksata tulla tai siellä olla

Haastattelunäyte 27

JUTTA: No alkaa väsyttää tällöinen jatkuva, helvetin pitkät koulupäivät.

HAASTATTELIJA: Joo.

JUTTA: Ketä tahansa väsyttäis semmonen.

JUTTA: sillai, ni ei se oo niin paha tulla tänne kouluun --- Kyll mä niinku viihdyn siihen kahteentoista/yhteen asti ennen ku mua alkaa ärsyttää.

Haastattelunäyte 28

VEETI: No mull on ainaki se, että pitäis... mull on nyt niinku neljä herätyskelloa himassa, ett mun täytyy laittaa ne kaikki samaan aikaan pois päältä, ni...

HAASTATTELIJA: Nii.

VEETI: sitt mä vast niinku herään.

HAASTATTELIJA: Joo.

VEETI: Mull on ainaki se, ett mä en jaksata herää, ja sitt tekis mieli nukkuu siihen kahteentoista asti. Sitte tota ei kehtaa enää tulla tänne niinku loppupäiväks. Ett ollu jo kolme neljä tuntia pois.

Osalle opiskelijoista kouluun tuleminen tai siellä päivän loppuun asti viettäminen oli toisinaan vaikeaa. Syynä tähän oli tyypillisesti väsymys. Haastattelunäytteessä 27 Jutta kuvailee, kuinka pitkät koulupäivät alkavat suunnilleen puolenvälin kohdalta eteenpäin ärsyttämään ja houkutus poistua koulusta on suuri. Veeti puolestaan kuvailee haastattelunäytteessä 28, kuinka vaikeaa hänen aamuisin herätä kouluun.

5.2.6 Opiskelijoita ei kohdella tasavertaisesti

Haastattelunäyte 29

ELSA: No siis jotkut tällöset niinku, ett niinku opettajat kattoo joitaki oppilaita vähän niinku sormien välistä. Tai must tuntuu, ett on pari semmosta, jota niinku opettajatki välillä vähän kattoo joitaki. Ja sitte ku taas... tietty ku mäki oon niit äänekkäimpiä, sitt niinku jos mull on joku, ja sitte --- jotenki must tuntuu, ett niinku parille ihmiselle ei oo huomautettu niin nopeesti ku mulle esimerkiks.

LOTTA: Nii, siis aina ku esimerkiks minä ja Elsa palautetaa jotain, ni ne kattoo, ett taas tää on myöhässä. Ja sitt ku jotku muut niinku vähän hiljsemmat tulee viemää, tai tuomaa sen tehtävän, ni...

ELSA: Ja myöhässä, ni niille ei niinku... ei ne niille sano mitää.

LOTTA: Nii, ne ei vaa sano mitää, ne vaan kattoo vähän aikaa ja sanoo, ett okei.
 ELSA: Ett se vähän tuntuu sillee. Ja ne vähän yrittää saada meiät niinku tiukemmalle, otteen tähän opiskeluun ---

HAASTATTELIIJA: Että tuntuuks teist jotenki... miten mä nyt sanoisin... ett...

ELSA: Meitä syrjitään!

LOTTA: No eikä ---

ELSA: Kyllä joskus huomaa tommosia pikkujuttuja, mutt ei mitää semmosta, niinku tulis oikeesti semmonen --- kiva ku mua kohellaa näin, ja mitää, en mä sitä sillee oo ottanu.

HAASTATTELIIJA: Onks teill mitää niinku arvausta siitä, että mistä tommonen niinku vois johtua?

ELSA: ## Must tuntuu osittain, ett se on se, ku me jouduttii siihen puhutteluun. Ni siit on varmaan puhuttu jo tuolla opettajien kesken, luulisin ainaki, jotaki tullu tällast niinku ---

LOTTA: ## Kyll se oikeesti levii tosi nopeesti. Mä huomasin sen tänää. Ku me kerrottiin Nooran kaa, miks me ei oltu tunnilla, ni mä huomasin, se sano, ett joo, Ro kerto jo. Mä olin sitt, ett okei! Ett se levii oikeesti tosi nopeesti opettajien kesken.

Haastattelunäytteessä 29 Lotta ja Elsa kuvailevat kokemuksiaan siitä, kuinka heitä kohdellaan eri tavalla kuin osaa opiskelijoista. Elsa käyttää kohtelusta jopa nimitystä syrjintä, vaikka tuokin esille, ettei suhtaudu asiaan vakavasti. Elsa arvelee epätasavertaisen kohtelun olevan peruja konflikti tilanteesta, jossa Elsa ja Lotta olivat osallisina (ks. 5.2.4). Puhutteluun joutuminen ja sitä koskevan tiedon vaihto opettajien välillä on saanut aikaan sen, että opettajien toteuttama kohtelu Elsaa ja Lottaa kohtaan on erilaista kuin joihinkin muihin opiskelijoihin tai niin tytöt ainakin kokevat.

5.2.7 Opiskeluarki tuottaa mielihyvää

Haastattelunäyte 30

ALISA: Nii, ja sitt ku tulee --- kaikki nauraa ja tunneist ei tuu mitää ja... eräät keksii kaikkee tyhmää, mille on pakko nauraa.

NADJA: Kyll on joskus vaa naurettu ihan vedet silmissä ---

ALISA: Ja pari päivää sitt, ku juostii ku mitkäki kaniinit --- ku ei pystyny olee.

NADJA: Mutt onneks oli välitunti.

ALISA: Nii. Se oli niinku niit yksi parhaimpii ylilyöntejä.

HAASTATTELIIJA: No miten opettajat suhtautuu siihen, tai sillee että...

ALISA: ## Ei, ku ne nauraa.

NADJA: Ihan hyvä on nauraa välillä.

ALISA: Nii.

Toisin kuin opiskelua haittaavat epämukavuudet, jotka olivat osa yleistä merkitysverkostoa, opiskeluarki mielihyvän lähteenä ei ollut haastattelujen perusteella osa kaikkien opiskelijoiden kokemusmaailmaa. Haastattelunäytteestä 30 käy ilmi useiden opiskelijoiden esiin tuoma naurun merkitys osana opiskeluarkea. Ylipäätänsä yhdessä oleminen,

keskusteleminen ja tekeminen ovat sellaisia asioita, jotka monesti vaikuttavat tuottavan mielihyvää osan opiskelijoista arkeen.

5.2.8 Yläasteella sai apua nykyiseen opiskelupaikan valintaan

Haastattelunäyte 31

HAASTATTELIIJA: Oliko siinä mitään niinku jollain ammatinvalinnan... tai opolla mitään tekemistä sen asian kanssa?

VEETI: No mä en ainakaa saanu silt opolta yhtää mitää. Ku meiän koulust aika moni meni lukioo, ni tota siellä oli jotenki itsestään selvää sille, ett kaikki menee lukioon, ni käyttää siellä lukioasioita niinku omon tunneilla.

NIKLAS: Mulla oli opo sillee, kerto niinku ihan perusteellisesti, ett miten niinku [oppilaitoksen nimi]ssa tehdä, ja mistä tässä on kyse. Ett ihan hyvin aina niinku, niinku näytti periaatteessa tietävän. Kerto millasta siellä on, kaikkee tällasta. Kerto mihin ne... tai niinku just nettisivuja ja ett mistä saa lisää tietoa sitte. Siellä oli se nuorisoihminen keskuksen tota joku tapahtuma.

Haastattelunäytteestä 31 ilmenee, että Niklas koki saaneensa runsaasti apua yläasteella nykyisen opiskelupaikan valinnassa. Toisaalta samasta näytteestä on selvästi nähtävissä, että kyse on erityisestä merkitysverkostosta, sillä Veeti sitä vastoin ei kokenut saavansa apua itseään kiinnostavan opiskelupaikkavalinnan tekemisessä. Pitkin aineistoa tulee esille, että osa opiskelijoista koki hyötывänsä yläasteella saamastaan avusta opiskelupaikan valinnassa suuresti. Osa puolestaan ei tuo asiaa esille tai jopa suoraan kieltää näin tapahtuneen.

6 Pohdinta

Fenomenologisesti tärkeä kysymys tutkimustulosten mielekkyyden kannalta on se, tehtiinkö tutkimuksen avulla tunnettua tiedetyksi (Laine 2010, 33)? Koen onnistuneeni tässä, sillä tutkimustulokset toivat tietoisuuteni piiriin asioita opiskelusta, jotka olivat ikään kuin ennalta tuttuja erilaisiin koulutusympäristöihin osallistumisen myötä, mutta joita en kuitenkaan ollut aiemmin käsitteellistänyt samalla tavalla kuin tein tässä tutkimuksessa. Vastaavanlaista tutkimusta lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksista ei etsintöjeni mukaan ole ainakaan Suomessa aiemmin toteutettu, joten siinäkin mielessä tutkimukseni tuottaa uutta tietoa. Lisäksi tutkimustulokseni toivat näkyviin asioita, jotka ainakin omakohtaisesti olivat minulle vieraita, sillä en ole henkilökohtaisesti osallistunut lähihoitajakoulutukseen. Siten tutkimustulokseni mahdollistivat myös tuntemattoman tekemistä tiedetyksi.

6.1 Pohdintaa tuloksista

Nyky-yhteiskunnalle ominaisten ilmiöiden vaikutus on nähtävissä tutkimieni nuorten opiskelijoiden elämismaailmoissa. Eräs havainnoista oli, että elämä oli tutkimieni nuorten kokemuksissa henkilökohtaisen suunnittelun kohde. Havainto on kytkettävissä keskusteluun nyky-yhteiskunnan pirstoutumisesta ja valitsemisen pakosta (ks. Helve 2010, 305). Selvästi on myös nähtävissä, että neuvotteluvara oman identiteetin ja yksilöllisyyden määrittelyssä on suurta (Jokinen 2011, 181) ja elämän projektimaisuus on myös nähtävissä (Laine 2000, 16). Suurten kertomusten yhteiskuntaan kuuluvan kaltaista valmista suunnitelmaa, jonka nuori voisi ottaa toteutettavakseen, ei ole nähtävissä tutkimieni nuorten elämismaailmoissa. Toki yhteiskunta aina asettaa kontekstin elämismaailmoille ja sitä kautta valinnanmahdollisuuksille (ks. Penttinen 2010, 259), mutta elämänsuunnitelman muodostaminen vaatii nykyään runsaasti henkilökohtaista työstämistä ja pohdintaa.

Tähän työstöön ja pohdintaan olivat merkittävällä tavalla kytköksissä nuorten lähipiirin ihmiset, jotka omilla suosituksillaan ja tuellaan osallistuivat suunnitelman muodostukseen. Osalla nuorista lähipiirin mielipiteet olivat jopa ratkaisevassa osassa. Toisaalta esimerkiksi erään opiskelijan vanhempien toiveet opiskelijan koulutusvalintojen suhteen poikkesivat suuresti ratkaisusta, johon opiskelija itse lopulta päätyi. Tämä on tapausesimerkki siitä, kuinka periaatteessa vapaasti nykyajan nuori voi valintojaan

tehdä riippumatta vanhempiensa toiveista. Tämän havainnon voi nähdä tukevan Beck ja Beck-Gernsheim (2002, 156-172) näkemystä toisen modernin aikaan syntyneistä ”vapauden lapsina”. Nähdäkseni vapaus henkilökohtaisten ratkaisujen tekoon oli periaatteessa olemassa kaikilla tutkimillani nuorilla, mutta on toinen asia, kuinka nuoret käyttivät sitä. Ratkaisut tehtiin kuitenkin lopulta itse. Toisaalta vapautta ilmentää myös osan tutkimistani opiskelijoista kokema oppilaitokseen menemiselle vaihtoehtona oleva kotiin jääminen. Lisäksi osa tutkituista koki lähihoitajakoulutuksen ikään kuin toistaiseksi voimassa olevana valintana, sillä myös keskeyttäminen oli näiden opiskelijoiden elämismaaailmassa varteenotettava vaihtoehto.

Osalla opiskelijoista elämismaaailman erityispiirteenä oli eron kokeminen nykyisen opiskelun ja yläasteaikaisen opiskelun välillä. Opiskelijat kokivat myös vaihtelevasti yläasteen opinto-ohjauksellisen avun merkityksen oman elämänsuunnitelman teon tukijana. Osa koki opinto-ohjaajan merkityksen ratkaisevan suurena kun toiset eivät kokeneet tarvetta ohjaukselle. Osa jopa koki, ettei opinto-ohjaus kyennyt vastaamaan opiskelijan kokemaan ohjauksen tarpeeseen. Eräs opiskelijoista koki, että opinto-ohjaus painotti lukioon hakeutumista ja siten ammatilliseen koulutukseen hakuun ei saanut tarvittavaa tukea. Tämä on merkittävä puute, kun otetaan huomioon, kuinka suuren ratkaisun edessä peruskouluaan päättävä nuori on.

Kaikki opiskelijat kokivat sosiaalisuuden olevan keskeinen minuuttaan määrittelevä piirre, mutta osalla tässä määritelmässä näytti korostuvan toisilta ihmisiltä saatu kuvaus itsestä. Toisaalta se, että toisten ihmisten määritelmät ovat keskeisessä osassa oman identiteetin määrittelyssä, voinee itsessään olla vahvistus siitä, että yksilön elämässä painottuu sosiaalisuuden merkitys. Voidaan kysyä, onko henkilökohtaisen elämänsuunnitelman muodostamisen prosessi erilainen, jos sosiaalisten vaikutteiden merkitys nuoren elämismaaailmassa on korostunut verrattuna ylempänä esille nostamaani tapaukseen, jossa nuori teki valintansa vanhempien sosiaalisesta vaikuttamisesta riippumatta.

Asiaan saadaan valaistusta, kun sitä tarkastellaan tarkoituksellisuuden kokemisen näkökulmasta. Kuten Hillan, Sumnerbin & Burrowbin (2014) tutkimus osoittaa, tarkoituksellisuuden kokemisen yhteys hyvinvointiin näyttää olevan suhteellisen riippumaton siitä, onko tarkoituksellisuuden kokeminen sosiaalisesti määrittynyt vai oman aktiivisen reflektoinnin tulos. Yhtäläillä hyvinvoinnin kannalta on tutkimuksen mukaan merkityksetöntä, onko tarkoituksellisuus löytynyt reaktiona elämän käännteisiin. Sama tutkimus kuitenkin osoittaa myös, että oman reflektiivisyyden kautta löytynyt elämän

tarkoituksellisuus on yhteydessä suurempaa avoimuuteen sekä toimijuuteen ja niiden kautta kykyyn pohtia syvällisesti omia elämäntavoitteitaan. Ei ole siten yhdentekevää, mistä lähteestä tarkoituksellisuus löytyy. Hyvää ihmiselämää ei tule nähdäkseen samais-
taa pelkästään hyvinvointiin, vaikka hyvinvointi usein onkin tärkeä osatekijä hyvässä ihmiselämässä. Toisin sanoen osaamisen kehittäminen on tärkeää, vaikka yksilö ilman sitäkin voisi hyvin. Kasvaminen on yleisesti ihmisyyteen kuuluva ominaisuus (ks. esim. Värrö 2000) ja näin ajateltuna hyvä ammattiin kasvaminen on osa hyvää ihmiselämää ja hyvää ammattilaisuutta.

Pelkkä tarkoituksellisuus ja hyvinvointi eivät siis riitä hyvään suoriutumiseen lähihoitajan käytännön työssä, vaan se edellyttää tehtävään soveltuvaa osaamista ja laajemmin ajateltuna kasvamista tehtävään. Tämän kasvamisen onnistumisessa koulutuksen laatu on keskeisessä osassa. Kuten tehdyt kokeilut ja tutkimukset sairaanhoitajaopiskelijoita osoittava (Ekebergh 2007; Ekebergh 2009; Eskilsson, Hörberg, Ekebergh & Carlsson 2014; Ozolins, Elmqvist, & Hörberg 2014), elämismaailmalähtöinen didaktiikka kehitti ammatissa tarvittavia taitoja. Se esimerkiksi tekee teoreettisesta tiedosta helpommin käytännön työhön sovellettavaa. On helppo yhtyä Velden (1999) näkemyksiin siitä, että on tärkeää ymmärtää osaaminen suhteessa yksilön elämismaailmaan. Sen lisäksi, että pelkkiä kompetensseja painottava atomistinen suhtautuminen osaamisen kehittämiseen tavoitteidensa vastaisesti heikentää osaamisen tasoa, sen voisi olettaa vaarantavan vahvan tarkoituksellisen koetun suhteen muodostumisen työlle osana opiskelijan elämismaailmaa.

Tutkimieni opiskelijoiden elämismaailmat selvästi sisälsivät kokemuksen tarkoituksellisuudesta alalle hakeutumisessa. Alalle sitoutumisen koettiin vahvistuvan ajan kuluessa ja lisäksi opiskelun merkitys koettiin yhteydessä työelämän kokemuksiin ja sinne siirtymiseen. Opiskelijoita on syytä tukea runsaasti työn tarkoituksellisuuden kokemusten reflektoinnissa. Osa opiskelijoista vaikutti tällaista reflektointia harjoittaneekin, mutta osalla opiskelijoista tarkoituksellisuus vaikutti olevan toisista ihmisistä lähtöisin, ei niinkään henkilökohtainen pohdinnan tulos. Tarkoituksellisuuden henkilökohtainen reflektointi lisää toimijuuden kokemusta (ks. Hillan ym. 2014), joka on ymmärrykseni mukaan vastuullisen työ tekemisessä oleellista, joten siinäkin mielessä asiaan on syytä kiinnittää huomiota.

Ambivalenssia nuorten elämismaailmojen ja kouluinstituution välillä (ks. Laine 2000, 17-19) ilmentävät opiskelijoiden kokemat epämuukavuudet opiskelussa. Epämuukavuuden lähteitä on lukuisia, mutta nostan tässä esille oppilaitoksen käytänteisiin ja

opetukseen liittyvät epämukavuudet. Opiskelupäivien pituus oli lähes kaikkien tutkituista esiin nostama epämukavuuden lähde. Vaihtelevassa määrin opiskelijoita häiritsi myös perinteinen oppituntijärjestys, johon kuuluivat istuminen, kuunteleminen ja kirjoittaminen. Erityisen merkitysverkoston muodosti osan opiskelijoista kokema epätasavertaisuus opettajien kohtelussa eri opiskelijoita kohtaan, joka on esimerkki myös opiskelijoiden kokemasta kyseenalaistavasta ja kriittisestä suhtautumisesta oppilaitoksen toimintakäytäntöihin (ks. Laine 2000, 22). Selvästi on nähtävissä ambivalenssia sen suhteen, kuinka kouluinstituutiosta käsin määriteltiin tarkoituksenmukainen opetus ja toisaalta kuinka opiskelijat käsittivät tarkoituksenmukaisuuden.

Koulu yhteiskunnallinen instituutiona välittää niitä rakenteita ja suhteita, jotka ovat yhteiskunnassa vallallaan. Se saa toisaalta aikaan sen vaikutuksen alaisuudessa olevissa yhteiskuntaan sosiaalistumista, sopeutumista ja kontrolliin asettumista. Toisaalta se saa aikaan nuorissa myös yhteiskuntaan soveltuvaa tuottavaa ja organisoivaa rationaliteettia. (Laine 2000, 14.) Nykypäivän yhteiskunnassa menestymisessä korostuvat ennen muuta yksilön taidot joustavuuteen, muutokseen sopeutuvuuteen ja autonomisuuteen. (Buchert 2014, 174.) Siten perinteinen oppitunti opettajan auktoriteettia korostavasti ymmärrettynä on modernin ajan tarpeita varten kehittynyt historiallinen jäännös, jota ei voi enää perustella sen tarkoituksenmukaisuudella nykypäivänä tarvittavan osaamisen kehittämisessä. Sen sijaan oppijoiden tarpeita kuunteleva opetus kehittää oppijoiden resilienssiä, opinnoissa menestymistä ja vähentävän mielenterveysongelmien riskiä (ks. esim. Malti, Schwartz, Liu & Noam 2008).

Tutkimieni opiskelijoiden kokemuksissa oli kuitenkin myös merkkejä siitä, että osa opettajista oli vähemmän kontrolloivia ja ottivat opiskelijoiden tarpeet paremmin huomioon kuin toiset. Osa opiskelijoista toi esille kokemuksen opiskelusta mielihyvän lähteenä. Iloinen opiskelu oli osan opiskelijoista kokemaa arkea. Eräs keskeinen osa näitä kokemuksia oli nauraminen osana opiskelua, johon myös osa opettajista otti osaa. Lisäksi osa opiskelijoista tuotti opiskelukokemuksestaan mielekkäämmän luokkaan sijoittumisella. Luokan takaosaan sijoittuminen mahdollisti vapaamuotoisemman opiskelun, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja muun toiminnan yhdistämisen sekä suhteellista vapautta toimintaa rajoittavan opettajan kontrollista.

Peruskoulun opettajia tutkittaessa on havaittu, että yksin tekemisen perinteet ovat voimissaan nykyisessä koulukulttuurissa. Sen sijaan nuorilla itsellään on tutkimusten mukaan vahva yhteisöllisyyden tarve ja koulu on keskeisessä osassa tämän tarpeen tyydyttäjänä. (Väljærvi 2011, 26.) Tässä tutkimuksessa tein myös itse samansuuntaisia

johtopäätöksiä tutkimieni lähihoitajaopiskelijoiden kokemusmaailmasta. Opiskelutoveihin tutustuminen ja kaverisuhteiden muodostuminen olivat keskiössä opiskeluelämään sopeutumisen kannalta. Oppilaitoksessa saatettiin jopa viettää aikaa pelkästään sen vuoksi, että siellä sai viettää aikaa kavereiden kanssa. Toisin sanoen kotiin ei lähdetty kesken koulupäivän sen vuoksi, että kaverit autoivat jaksamaan opiskeluarjessa. Sosiaalisuuden hyödyntäminen opetuksessa ei näytä olevan nuorista itsestään kiinni. Parannettavaa näyttäisi ennemminkin olevan opettajien kyvyssä ottaa sosiaalisuus hyötykäyttöön. On tärkeää ymmärtää muiden ihmisten merkitys elämismaailmassa ja oppimiskokemusten muodostumisessa (Hung 2012). Asian merkittävyys ei rajoitu pelkästään opiskelijoiden välisiin suhteisiin, vaan myös henkilökunnan laadultaan hyvät suhteet opiskelijoihin ovat tärkeitä (Malti, Schwartz, Liu & Noam 2008).

Tutkimustulokset osoittavat selvästi, että tutkimani opiskelijat eivät kokeneet ammattiopistoa pelkästään ”koulutusinstituutiona”, johon tullaan oppimaan. Opiskelijoiden kokemisen tavat olivat huomattavasti rikkaampia. Missä osassa virallisten tahojen määrittelemä ja tavoittelema oppiminen loppujen lopuksi onkaan opiskelijoiden eletyissä kokemuksissa? Voisiko ajatella oppilaitosta institutionaalisten käytänteiden areenana, johon osallistumisessa virallisesti määritelty oppiminen ei ole sen suuremmassa osassa kuin esimerkiksi instituution käytänteisiin osallistumisen tarjoamat sosiaaliset suhteet, yhteiskunnan toimintakäytänteisiin osallistuminen itseisarvona, ajanviettopaikka ja työelämää edeltävä sosiaalinen rituaali? Onko koulua mielekästä tarkastella pelkästään sosialisointia ja oppimisen paikkana? Viimeiseen kysymykseen oma vastaukseni tutkimukseni pohjalta on, että ei ole. Jo pelkästään koulun tarjoamat sosiaaliset suhteet ja osallistumisen mahdollisuudet ovat nähdäkseni itseisarvoisesti tärkeitä. Asiaa voi myös perustella vaikkapa nostamalla esiin ihmissuhteiden merkityksen tarkoituksellisuuden kokemisen kannalta (ks. Koshy ja Mariano 2011).

Mannisen ym. (2007, 15) mukaan oppimisympäristö voidaan määritellä seuraavalla tavalla: ”Oppimisympäristö määritellään tässä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, joka edistää oppimista” (ks. myös Manninen & Pesonen 1997). Oppimisympäristöajattelun keskiössä voidaan pitää ajatusta, että kunhan ympäristössä tapahtuu oppimista, se on luokiteltavissa oppimisympäristöksi (ks. esim. Penttinen 2010, 264-265). Tutkimukset (ks. esim. Caldwell & Witt, 2011; Dworkin, Larson & Hansen 2003.) tukevat intuitiivisestikin järkeenkäyvästä ajattelusta, että vapaamuotoisissa tilanteissa tapahtuu monella tasolla tarkasteltuna merkittävää oppimista. Tutkimieni opiskelijoiden elämismaailmojen kuvaukset ilmentävät sitä, että oppimisympäristön voi

nähdä koostuvan virallisesta oppimisympäristöstä ja sen kanssa limittäisistä epävirallisista oppimisympäristöistä. Tutkimuksen tuloksena muodostamani yleinen merkitysverkosto voidaan nähdä kaikille opiskelijoille suhteellisen yhtenäisenä tapana kokea oppimisympäristöä, mutta lisäksi oppimisympäristöjen kokemukset hajautuvat erityisiä merkitysverkostoja vastaavalla tavalla. Jo pelkästään yleinen merkitysverkosto ilmentää, että ammattioppilaitos oppimisympäristönä avautui opiskelijoiden elämismaailmassa toisenlaisena kuin miten sitä virallisissa kuvauksissa kuvataan. Tapausesimerkki siitä, millaisia oppimiskokemusten lähteitä virallisen opetussuunnitelman ulottumattomissa tapahtuu, on konflikti opiskelijoiden välillä, jossa oli osallisina neljä tutkimistani opiskelijoista. Voinee olettaa, että tällaisissa tilanteissa kehittyvät vuorovaikutustaidot samaan tapaan kuin vapaa-ajan aktiviteeteissa (ks. Caldwell & Witt, 2011).

Oppilaitoksen arki ei siis tyhjene viralliseen työjärjestykseen, vaan se koostuu myös epävirallisesta vuorovaikutuksesta ja suhteista joissa opiskelijat kokeva henkilökohtaisia oppimiskokemuksia (Laine 1997; Laine 2000). On selvää, että oppimisen kokemisen tilanteet ovat siten huomattavasti moninaisemmat kuin mitä virallinen opetussuunnitelma antaa ymmärtää. Virallisen opetuksen merkitystä ja ennen kaikkea sen mahdollisuuksia tukea merkityksellistä oppimista ei ole kuitenkaan syytä vähätellä. Opetus voi tarjota mahdollisuuksia syventyä sellaisiin sisältöihin, jotka opiskelija kokee antoisina. Tutkimustulosteni mukaan jokaisen tutkimani opiskelijan kokemusmaailmasta löytyi jonkin verran erityisiä kiinnostuksen kohteita, joihin virallinen opetus kykeni vastaamaan. Lisäksi olisi syytä panostaa elämismaailmalähtöiseen oppimiseen myös sellaisissa asioissa, jotka eivät lähtökohtaisesti kiinnosta nuorta. Elämismaailmalähtöisyyden tärkeyttä olen jo perustellut ylempänä. Oppimisympäristöistä puhumisen yhteydessä on asiaan kuuluvaa laajentaa pohdintaa myös kulttuurisesti sensitiivisen opetuksen suuntaan. Kulttuurisesti sensitiivinen opetus linkittää oppijan maailman, kokemukset ja tietovarannot oppimisprosessiin (Kumpulainen ym. 2011, 35). Tällä tavalla lähestyen mahdollistuu lähihoitajakoulutuksen ymmärtäminen kietoutuneena osaksi opiskelijan elämismaailmaa kokonaisuutena.

Tutkimustulosten pohjalta sosiaalisuuden rappion ja itsekkyyden nousun uhkaa mediakulttuurin aikakaudella esittävien teoreetikoiden näkemykset eivät saaneet vahvistusta (vrt. Aittola 2010). On hyvä ymmärtää, etteivät itsekkyyden ja yksilöllisyyden tarkoita samaa asiaa, eikä yksilöllisyys tarkoita myöskään epäsosiaalisuutta (ks. myös Beck ja Beck-Gernsheim 2002, 156-172). Nuorten sosiaaliset käytännöt noudattavat erilaista logiikkaa kuin aiemmilla sukupolvilla, esim. elämä on korostuneesti henkilökohtaisen

suunnittelun kohde, mutta tämä ei ole ilman muuta merkki siitä, että nuorison arvomaailma olisi rappioitunut. Fenomenologisen analyysin avulla pinnan alle katsomalla voidaan yleisenä havaintona todeta, että sellaiset asiat, kuten esim. sosiaaliset suhteet, toimeentulo ja elämän mielekkyys olivat tutkimuksen tuloksissa nähtävissä oleellisiksi osaksi tutkimieni nuorten kokemusmaailmaa. Sikäli, kun terveys ja sosiaalisten suhteiden arvostaminen katsotaan suotavana ja materiaaliset ja pinnalliset asiat toissijaisempina, nuorten arvomaailman voidaan Suomessa näiltä osin todeta laajempienkin määrällisten tutkimusten mukaan olevan kunnossa (ks. esim. Myllyniemi 2014).

Tutkittavissa ei siis näkynyt merkkejä korostuneesta itsekkyydestä, vaan ennemminkin samanaikaisesta suuntautumisesta sekä toisiin ihmisiin että itseensä (ks. Beck ja Beck-Gernsheim 2002, 156-172). Vierauden kohtaamisen taidot olivat tutkituilla selkeästi reflektiivisen pohdinnan alaisuudessa, mikä liittyi ennakkoluulojen hälvenemiseen kanssaopiskelijoita kohtaan. Ennakkoluulojen hälventämisessä koulutukseen liittyvät pedagogiset ratkaisut lienevät merkittävässä osassa (ks. Aittola 2010). Ennakkoluulojen hälveneminen ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että kanssaopiskelijat olisi koettu yhtenäisenä joukkona samankaltaisia ihmisiä. Opiskelijat kokivat opiskelijoiden ennemmin jakautuvan toisistaan suurestikin poikkeaviin alaryhmiin, kuten esimerkiksi tupakoijiin ja tupakoimattomiin sekä hiljaisiin ja äänekkäämpiin. Toisten ihmisten kokemisella erilaisiksi oli myös vaikutusta siihen, missä alaryhmissä itse haluttiin viettää aikaa. Toisten ihmisten hyväksyminen sellaisena kuin he ovat, oli kuitenkin kehitystrendi, jolla voi kuvata kaikkien tutkimieni opiskelijoiden kokemusten muutossuuntaa. Täydellinen ennakkoluulottomuus lienee mahdotonta, mutta tutkittujen kuvauksista käy ilmi sen tosiasian ymmärtäminen, että toisia kohtaan koetut ennakkoluulot hälvenevät, kun heihin tutustuu paremmin.

6.2 Luotettavuus

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan sitä, kuinka ilmiöt ilmenevät tutkittavalle. Sitten tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa luonnollisesti arvioidaan sitä, kuinka hyvin tässä on onnistuttu. (Lehtomaa 2009, 175.) Seuraavassa pyrin arvioimaan, kuinka hyvin uskon onnistuneeni tutkittavien kokemusten kuvailemisessa.

Luotettavuus voi kärsiä siitä, että tutkittavien kuvauksissa on virheitä tai ne ovat valheellisia. Toisaalta on hyvä huomata, että tutkittavan vilpittömällä tehdyt virheelliset kuvaukset voivat olla kiinnostavia, koska fenomenologisessa tutkimuksessa

tavoitellaan subjektiivista kokemusta, johon myös virhe tulkinnat kuuluvat. Tämän mahdollisuus on kuitenkin tärkeää tiedostaa, eikä väittäisi objektiiviseksi sellaista, mikä ei sitä ole. Tieteellisen fenomenologisen reduktion periaatteen mukaisesti kiinnostuksen kohteena on millainen ilmiö oli kokijalle, ei millainen ilmiö objektiivisesti on. (Giorgi & Giorgi 2008, 47-48.) Käsillä olevassa tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan tämä siten, että tuon avoimesti ilmi sen, etteivät tutkittavien haastattelutilanteessa esittämät kuvaukset välttämättä täysin vastaa sitä, millainen ilmiö oli sen elämisen hetkellä. Toisaalta, sikäli kun haastateltavat puhuvat totta ja heidän kielellinen lahjakkuus sen mahdollistavat, heidän kuvauksensa on suoraa kuvausta heidän tämän hetkisestä elämismaailmastaan.

Haastateltavat saattavat myös piilotella häpeällisiä kokemuksia tai epäonnistumisia haastattelussa (Giorgi & Giorgi 2008, 48). Aihe ei lähtökohtaisesti ollut arkaluontoinen vaan ennemminkin arkinen, joten siinä mielessä uskon tutkittavien puhuneen pääsääntöisesti totta. Koska en haastatellut tutkittavia itse, en ole voinut tehdä päätelmiä tutkittavien nonverbaalien viestien kautta siitä, puhuvatko he totta vai eivät. Litteroidut haastattelut kuitenkin viittaavat siihen, että tutkittavat ovat puhuneet pääosin totta. He ovat tuoneet esille mahdollisesti kipeitäkin kokemuksia (mm. vieroitushoito, kiusaaminen, seksuaalisuus), joiden esille ottamista haastattelutilanteessa ei edellytetty. Tämä kertonee luottamuksesta haastattelijan ja haastateltavien välillä.

Uskon, että toisen ihmisen läsnäolo synnyttää ihmisessä tietynlaisia ajatuksia ja tunteita eli tuo eri puolia kokemuksesta esiin. Parihaastattelu mahdollisti sen, että kokemuksia saatettiin saada kaivettua monipuolisemmin esiin kuin yksilöittäin haastatteleamalla. Toisaalta se saattoi myös estää joidenkin kokemusten esiin tuontia, toisaalta rohkaista toisten. Parihaastattelu saattoi aiheuttaa sellaisenkin ongelman, että jos haastateltava sanoo jonkin molempien kokemusmaailmaan kuuluvan asian, toinen ei välttämättä aina katso tarpeelliseksi ilmaista, että kokee samalla tavalla. Minun on mahdotonta arvata, kokeeko toinenkin asian samalla tavalla, ellei hän tuo sitä tavalla tai toisella esille aineistossa.

Keskeinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on tutkijan subjektiivisuus. Subjektiivisuus näkyy selkeimmin vaiheissa, joissa tutkija muuntaa käsittelemätöntä aineistoa uuteen muotoon. (Giorgi & Giorgi 2008, 48-49.) Pyrin käsittelemään aineistoa niin pitkälle kuin mahdollista tarkkojen kuvauksien muodossa, jotka olin kääntänyt omalle kielelleni suoraan tutkittavien sanomisista. Käytännössä ensimmäisen osan yksilölliset kuvaukset ovat näistä käänöksistä suoraan muodostettuja eli oma subjektiivinen tulkin-

tani on vaikuttanut niihin varsin vähän. Toisessa osassa muodostamani yleinen tieto on sen sijaan paljon vahvemmin oman subjektiivisuuteni vaikuttamaa. Uskon selvinneeni tehtävästä johdonmukaisen menetelmän seuraamisen ja toisaalta reflektiivisesti toteutetun menetelmän uudelleen määrittelyn kautta hyvin. Lopulta oman subjektiivisuuden vaikutusten arviointi fenomenologisessa tutkimuksessa on hankalaa, ja siksi tiedeyhteisön tutkimukseeni kohdistama kriittinen arviointi on korvaamatonta. (ks. Perttula 1995b.)

Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että toisen ihmisen kokemusmaailmaan ei ole suoraa pääsyä. Siten tutkija joutuu työskentelemään tutkittavien tekemien oman kokemusmaailmansa kuvausten välityksellä. Vaikka kokemuksen täydellinen kuvaus on mahdotonta, yhteys siihen säilytetään, kun tutkija pyrkii säilyttämään omia tulkintojaan luodessaan yhteyden tutkittavan alun perin ilmaisemiin merkityksiin. (Giorgi & Giorgi 2008, 49; Perttula 1995b, 45.) Tätä pyrin toteuttamaan erityisesti sillä, että pidin kuvaukset mahdollisimmat tarkkoina ja suorina käännöksinä tutkittavien ilmauksista niin pitkään kuin mahdollista. Yleisen merkitysverkoston pyrin muodostamaan alkuperäiset kuvaukset mielessä pitäen. Halusin myös korostaa tulkintojeni yhteyttä yksilöllisiin kokemuksiin sillä, että käytin sisällytin tulosten esittelyyn runsaasti suoria litteroituja näytteitä haastattelusta.

Tuloksiin vaikuttaa myös tutkijan rooli yhteisönsä jäsenenä (Giorgi & Giorgi 2008, 49). Omalla kohdallani tarkastelen asiaa kasvatustieteen opiskelijan näkökulmasta. Kasvatustiedettä opiskelleena ennakkokäsitykseni ovat kasvatustieteellisesti orientoituneet. Lisäksi on sanottava, että oma oppimis- ja opetusfilosofiani näkyy tutkimuksessani monin tavoin tutkimuksen viitekehyksessä ja pohdinnassa. Olen kuitenkin pyrkinyt siihen, ettei ennakkokäsitykseni tai oppimis- ja opetusfilosofiani pääsisi vaikuttamaan analyysiin ja tutkimustuloksiin. Näiden vaikutusta pyrin kontrolloimaan reflektiivisyyden ja menetelmän seuraamisen avulla.

Kuten Perttula (2000, 429) on todennut, täydellisen tarkka tutkittavien kokemusten kuvaus ei ole mahdollista. Uskon analyysini tulosten kuvaavan tutkittavien kokemuksia melko tarkasti. Olen kuitenkin analyysinteon edetessä itsekin huomannut, että analyysini tuloksena syntyneet kuvaukset eivät ole ainoat mahdolliset, joita fenomenologisella lähestymistavalla voitaisiin saavuttaa käsittelemästäni aineistosta. Olisi mahdollista kiinnittää huomiota muihin merkityksiin kuin mitkä omassa analyysissäni nostin esille. Olisin voinut kiinnittää enemmän huomiota opiskelijoiden toisista poikkeaviin tapoihin kokea samat asiat, esimerkiksi siihen, että osa opiskelijoista koki tauot piristä-

vinä, toiset tylsinä. Tiedostan myös, että tuloksia voisi mahdollisesti tarkentaa vielä nykyisestään. Näköpiirissäni ei ole rajaa sille, kuinka pitkälle fenomenologista analyysia voisi jatkaa käsittelemäni aineiston osalta. Edessä voisi olla päättymätön kehä. Siksi päätin analyysin tekemisen vaiheessa, jossa pystyin antamaan tutkimustehtäviksi määrittelemiini kysymyksiin intuitioni mukaan hyvät vastaukset tiedostaen samalla, että vielä tarkempien vastausten antaminen olisi ollut ehkä ollut mahdollista jatkamalla analyysia pidemmälle.

Lisäksi tutkijan vastuullisuus vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, eli että tutkija tehnyt työnsä huolella. Täydellisen tarkka menettelytapojen kuvaus on mahdollonta, joten lukijan on pystyttävä luottamaan siihen, että tutkija on toiminut vastuullisesti myös niissä toimissaan, jotka eivät ole päätyneet raporttiin. (Perttula 1995b, 43.) Tuloksiin saattoi vaikuttaa kiire valmistua ja sen myötä parantaa sosioekonomista asemaani. Uskon, että jos aikaa olisi ollut enemmän, minun olisi ollut mahdollista toteuttaa vaiheet suuremmallakin paneutumisella, vaikka nykyiselläänkin pyrin tekemään niin hyvää työtä kuin osaan. Pyrin kuitenkin suhteuttamaan tekemistäni pro gradu-työlle asetettuihin työmäärävaatimuksiin opinnoissani.

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Etiikan voi ymmärtää olevan läsnä kaikessa inhimillisessä tekemisessä. Etiikassa on kyse hyvään ja oikeaan pyrkimisestä pahan ja väärän sijaan. Tämä sama pätee tutkimuksen tekemiseen: tutkimuksen toteutuksen tulisi olla ja tutkimuksen tuloksena on tarkoitus syntyä jotain, mitä voidaan pitää hyvänä ja oikeana. Jos näin ei ole, tutkimus on parempi jättää tekemättä. Eettisissä teoissa käytännöllinen järki on ensisijaisessa asemassa teoreettiseen järkeen nähden. (Pihlström 2008.) Näistä lähtökohdista lähdessä osassa arvioimaan oman tutkimukseni eettisyyttä käyttäen arviointini pohjana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan (2014) tutkimukselle asettamia eettisiä suuntaviivoja. Ohjeistukset on jaettu kolmeen osaan: tutkittavat, yhteiskunta ja tiedeyhteisö. Käsittelem seuraavaksi kutakin osaa erikseen, mutta ne kytkeytyvät toisiinsa ja ovat osin päällekkäisiä.

Tutkittavat

Tutkittaviin liittyvät eettiset kysymykset liittyvät aineiston hankintaan ja tutkittavien kohteluun. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkittavien etu ja hyvinvointi on kaikin tavoin tärkeintä, eikä tutkimuksesta saa missään tapauksessa aiheutua haittaa tutkittaville.

Aineiston käytössä olen sitoutunut noudattamaan allekirjoittamaani Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston käyttöehtositoumusta (Liite 2). Aineistonhankintaan ja tutkittavien kohteluun sen aikana en ole päässyt itse vaikuttamaan, sillä aineisto ei ole minun itseni keräämää. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkisto (2014) on kuitenkin ohjeistanut, kuinka aineistonhankinnassa on meneteltävä seuraavasti:

1. Tutkimukseen osallistujalla on oikeus tietää kaikista tutkimusentekoon osallistuvista tahoista ja saada näiden yhteystiedot lisätietojen pyytämistä varten. Lisäksi tutkittavalla on oikeus tietää, mistä hänen yhteystietonsa on saatu tutkimuksen tekijöiden tietoon.
2. Tutkimuksen tavoite on selvennettävä tutkittavalle.
3. Osallistuminen on vapaaehtoista ja tästä on kerrottava tutkittavalle sekä siitä, mitä osallistuminen tarkoittaa käytännössä. Tutkimuslupa on pyydettävä tarvittaessa. Alaikäinen voi itse päättää osallistumisestaan, kunhan on kykenevä ymmärtämään mitä osallistuminen käytännössä tarkoittaa.
4. Luottamukselliset tiedot on suojattava ja tästä on informoitava tutkittavaa. Tilaamaani tutkimusaineistoon sisältyi tähän liittyen seuraava toteamus: ”Aineisto on tutkijan anonymisoima. Aineistossa esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu pseudonyymeiksi tai poistettu kokonaan, lisäksi paikkakuntien nimet sekä muut tunnistetiedot on poistettu”. Edes minulla ei siis ole tietoa siitä, ketä tutkimukseen osallistujat olivat.
5. Tutkimusaineiston käyttötarkoitus, säilyttäminen ja hävittämien on ilmaista tutkittavalle.

Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston ohjeistus näyttää olevan samansuuntainen kuin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan eettiset suuntaviivat (ks. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta 2014). Onko aineistonhankinnassa noudatettu näitä ohjeita? Koko tutkimusprosessin aikana minulle ei ole tullut vastaan ainut-

takaan syytä epäillä aineistonhankinnan eettisyyttä, joten luotan siihen, että aineistonhankinnassa on noudatettu eettistä vastuullisuutta.

Yhteiskunta

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa yhteiskunnalliset kysymykset koskevat tieteellisen tiedon soveltamista, käyttöä ja vaikutuksia. Kyse on tutkijan vastuusta sen suhteen, millaisia seurauksia tutkimuksella on tutkittavalle sekä muille ihmisille. Tutkija on syytä pyrkiä vaikuttamaan siihen, mihin tutkimustuloksia käytetään, mutta hän ei ole lopulta vastuussa siitä, mitä muut ihmiset tekevät hänen tutkimustuloksillaan. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta 2014.)

Tarkoitukseni tutkimuksen teossa on ollut edistää parhaan ymmärryksen mukaan sitä, että ihmiset ymmärtäisivät tutkittavana olleita ihmisiä ja sitä kautta kykenisivät ottamaan paremmin huomioon samankaltaisessa asemassa olevia ihmisiä. Muodostamaani tietoa voidaan hyödyntää esim. opetuksen suunnittelussa ja käytännöntoteutuksessa tavoilla, joista hyötyvät kaikki osapuolet. Tutkimukseen osallistuvien elämään tutkimustuloksilla ei ole oletettavasti vaikutusta, sillä aineisto on yli viisi vuotta vanhaa, eivätkä opiskelijat enää opiskele kyseisessä oppilaitoksessa.

Tiedeyhteisö

Tiedeyhteisön kannalta tutkimuksen eettisyyspohdintojen keskiöön nousee kysymys tiedon luotettavuudesta. Tutkijan tulee olla rehellinen, huolellinen ja tarkka. Tutkimuksen tekemisen tulee olla avointa ja tutkimuksen rajoitteet on tuotava julki. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta 2014.)

Tutkimustulosten luotettavuutta olen arvioinut omassa osassaan (6.2). Olen pyrkinyt olemaan rehellinen, huolellinen, tarkka ja avoin kaikessa, mitä olen tutkimusta tehdessäni tehnyt. Itsereflektioiva kirjoitustyylini raportoinnissa mahdollistaa sen, että tiedeyhteisö voi kriittisesti arvioida, ovatko pyrkimykseni toteutuneet tutkimuksessani. Itsereflektioiva kirjoitustyylini on itsessään nähdäkseni merkki siitä, että edellä esitetyt periaatteet ovat toteutuneet tutkimuksessani.

6.5 Tiedon hyödyntäminen

Tutkimustulokseni on liitettävissä kolmeen Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012, 38-41) vuosille 2011-2016 kohdistamista kehittämistavoitteista ammatilliselle koulutukselle.

Yhtenä tavoitteena on opiskelun keskeyttämisten vähentäminen. Tutkimustulokset antavat vaikutelman, että opiskelun sosiaaliseen ulottuvuuteen ei voi koskaan panostaa liikaa. Sosiaaliset tekijät eivät vaikuta pelkästään suoraan oppimiseen, vaan ne vaikuttavat myös siihen, että opiskelijat jaksavat olla koulussa. Opiskelijat tuovat tämän selvästi esiin kokemustensa kuvauksissa. Tästä johtuen opetustilanteissa ja opiskeluarjessa tulisikin kehittää käytäntöjä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden itsensä kannalta mielekkään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistumisen kouluyhteisön toimintaan.

Toinen esitetyitä kehittämistavoitteista, johon tutkimuksellani voi olla merkitystä, on koulutuksen laadunhallinnan kehittämiseen. Siihen liittyen yhdeksi tavoitteeksi on asetettu asiakaslähtöisyyden vahvistaminen. Tutkimustulokseni voidaan kokonaisuudessaan tulkita asiakaslähtöisyyden näkökulmasta, sillä tutkin ammatillisenoppilaitoksen asiakkaiden, lähihoitajaopiskelijoiden, elämismaailmaa ja siten tutkimukseni on tässä mielessä vahvan asiakaslähtöinen. Tutkimustuloksia voidaan siis hyödyntää asiakkaiden tarpeiden ymmärtämisen näkökulmasta.

Kolmantena hyödyntämismahdollisuutena tutkimustuloksilleni on, että ne voivat edistää laadukkaan, tehokkaan ja tuloksellisen koulutuksen järjestämistä. Oppiminen on monelta osin kytköksissä yksilön elämismaailmaan ja sen ymmärtämiseen lähihoitajaopiskelijoiden kohdalla tutkimukseni antaa oman panoksensa.

6.6 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa tutkin lähihoitajaopiskelijoiden elämismaailman rakennetekijöitä. Jatkotutkimus voisi kohdistua sellaisten asioiden selvittämiseen, mitä asioista tällaisessa elämismaailmassa tarkalleen ottaen opitaan. Tutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi keskittyä yhteen tai muutamaan merkitysalueeseen opiskelijoiden kokemusmaailmassa ja selvittää millaiset oppimiskokemukset ovat kytköksissä kyseiseen tai kyseisiin merkitysalueisiin. Voitaisiin tutkia vaikkapa sitä, millaisia oppimiskokemuksia kuuluu toisia opiskelijoita kohtaa koettujen ennakkoluulojen hälvenemiseen, erilaisten opiskelijalaryhmien tunnistamiseen tai opiskeluarkeen liittyviin epämukavuuksiin. Tarkempi tutkimus voisi kohdistua myös erityismerkitysverkoston mukaisiin merkitysalueisiin, esimerkiksi millaisia oppimiskokemuksia koetaan poissaolojen seurauksena tai millaista oppiminen on mielihyvän kokemusten yhteydessä.

Tutkimuksen tulosten ilmentämiin merkitysalueisiin voidaan syventyä myös avoimemmalla otteella ja pyrkiä siten selvittämään, millaisina ne tarkalleen ottaen ilme-

nevät opiskelijoiden elämismailmoissa. Jatkotutkimuksen tavoitteena voisi olla opiskelijoiden toiminnan ymmärrettäväksi tekeminen tutkimuksen alle valitun merkitysalueen suhteen. Esimerkiksi elämä henkilökohtaisen suunnittelun kohteena tai opiskelua haittaavat epämukavuudet voisivat olla kiintoisia merkitysalueita avoimelle tutkimukselle.

Määrällisenä tutkimuksena voitaisiin selvittää, mikä yhteys ammatillisen koulutuksen keskeyttämisellä ja opiskelijakaverisuhteiden muodostumisella on keskenään. Toinen asia, mitä voitaisiin määrällisesti tutkia, on, mikä yhteys opiskelua haittaavilla epämukavuuksilla on kouluun tulematta jättämisen ja sieltä etuajassa lähtemisen kanssa. Kiinnostavaa olisi myös tietää, mikä yhteys on henkilökohtaisen elämänsuunnitelman tekoon saadun tuen laadulla ja nuorten syrjäytymisellä.

Lähteet

Aineisto

Lappalainen, Sirpa: Lähiohittajakoulutuksen etnografia: opiskelijoiden haastattelut 2007-2010 [elektroninen aineisto]. FSD2736, versio 1.0 (2012-05-30). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja], 2012.

Kirjallisuus

- Aittola, T. 2010. Nuoret konsumeristisessä kulttuurissa. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria. Perusteita ja puheenvuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 339 – 350.
- Beck, U. 2005. Risk Society Revisited: Theory, Politics and Research Programmes. Teoksessa B. Adam, U. Beck & J. Loon (toim.) The Risk Society and Beyond. Critical Issues for Social Theory. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2002. Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Blyth, D., A. 2006. Toward a new paradigm for youth development. *New Directions for Youth Development*, 25–43.
- Buchert, L. 2014. Learning needs and life skills for youth: An introduction. *Journal International Review of Education* 60 (2), 163-176.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. 2003. Gotta Catch 'em all: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. *Media, Culture & Society* 25, 379-399.
- Bundick, M., J. 2011. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. *New Directions for Youth Development*, 89–103.
- Boëthius, U. 1995. Youth, the media and moral panics. Teoksessa J. Fornäs & G. Bolin (toim.) Youth culture in late modernity. Lontoo: SAGE Publications Ltd, 39-57.
- Caldwell, L., L. & Witt, P., A. 2011. Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 13–27.
- Cervone, B. 2010. Powerful learning with public purpose. *New Directions for Youth Development*, 37–50.
- Chau, C. 2010. YouTube as a participatory culture. *New Directions for Youth Development*, 65–74.
- Chih-Hung, K. 2014. Internet Gaming Disorder. *Current Addiction Reports* 1 (3), 177-185.
- Christine, V. 1999. An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education & Training* 51 (3), 437-447.
- Dik, B., J., Steger, M., F., Gibson, A. & Peisner, W. 2011. Make Your Work Matter: Development and pilot evaluation of a purpose-centered career education intervention. *New Directions for Youth Development*, 59–73.
- Dworkin, J., P., Larson, R., & David, H. 2003. Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence* 32 (1), 17–26.
- Ekebergh, M. 2007. Lifeworld-based reflection and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. *Reflective Practice* 8 (3), 331-343.
- Ekebergh, M. 2009. Developing a didactic method that emphasizes lifeworld as a basis for learning. *Reflective Practice* 10 (1), 51-63.

- Eskilsson, C., Hörberg, U., Ekebergh, M., Carlsson, G. 2014. Student nurses' experiences of how caring and learning is intertwined: A phenomenological study. *Journal of Nursing Education and Practice* 4, 82-93.
- Fornäs, J. 1995. Youth, culture and modernity. Teoksessa J. Fornäs & G. Bolin (toim.) *Youth culture in late modernity*. Lontoo: SAGE Publications Ltd, 1-11.
- Helve, H. 2010. Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria. Perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 276 – 312.
- Hill, J., A. 2011. Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity. *Media, Culture & Society* 33, 347-362.
- Hill, P., L., Sumner, R. & Burrow, A., L. 2014. Understanding the pathways to purpose: Examining personality and well-being correlates across adulthood. *The Journal of Positive Psychology* 9 (3), 227-234.
- Hung, R. 2012. A Lifeworld Critique of 'Nature' in the Taiwanese Curriculum: A perspective derived from Husserl and Merleau-Ponty. *Educational Philosophy and Theory* 44 (10), 1121-1132.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt. Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Teoksessa K. Pohjola Uusi Koulu. *Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 51-63.
- Hämäläinen, H. 2010. Jälkisanat: Nuorisokasvatuksen teoria ja käytäntö. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria. Perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 255 – 275.
- Jokinen, K. 2011. Kulttuurinen vapautuminen ja oppimisen ambivalenssit. Teoksessa K. Pohjola Uusi Koulu. *Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 169-182.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. 2014. Tutkimuksen eettiset suuntaviivat. Luettu 18.7.2014. Luettavissa <https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/-tutkimusetiikkaa>.
- Kannisto, H. 1994. Filosofisia ihmiskäsityksiä. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus ja koulutus keskus, 87-102.
- Klotz, V., K., Billett, S. & Winther, E. 2014. Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 6 (6).
- Koshy, S., I. & Mariano, J., M. 2011, Promoting youth purpose: A review of the literature. *New Directions for Youth Development*, 2011, 13–29.
- Kuchinke, K., P. 2013. Education and Work: A Review Essay of Historical, Cross-cultural, and Disciplinary Perspectives on Vocational Education. *Educational Theory*, 63 (2), 202-219.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa K. Pohjola Uusi Koulu. *Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33-49.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Minerva.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreetisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.

- Lappalainen, S. 2011. "Tää on oikeesti outoo": Työssäoppimisen käytännöt ja nuorten toimijuus lähihoitajakoulutuksessa. Teoksessa A. Laiho & T. Ruoholinna (toim.) Terveystalan ammatit ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 158-179.
- Lappalainen, S. 2010. Isopahkala-Bouret, U. & Lahelma, E. Kohti työmarkkinakansalaisuutta hoiva-alan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 187-206.
- Lappalainen, S., Lahelma, E., & Pehkonen, L. & Isopahkala-Bouret, U. 2012. Neutrality, dichotomies and hidden inequalities: Analysis of vocational teachers' reflections on gender, *Vocations and Learning*, 5(3), 297-311.
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. 2013. Gendered Divisions on Classed Routes to Vocational Education. *Gender and Education*, 25 (2), 189-205.
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. 2010. Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus*, 28(1), 39-55.
- Lee, J., W., S. 2011. Citizenship Pedagogies in Asia and the Pacific. *CERC Studies in Comparative Education* 28, 81-105
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning : a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 17 (4), 267-274.
- Malti, T., Schwartz, S., E., O., Liu, C., H. & Noam, G., G. 2008. Program evaluation: Relationships as key to student development. *New Directions for Youth Development*, 151-177.
- Mesiäislehto-Soukka, H. 2005. Perheenisäys isien kokemana – fenomenologinen tutkimus. Oulu: Oulun yliopisto.
- Multisilta, J. 2014. Mobile panoramic video applications for learning. *Education and Information Technologies* 19 (3), 655-666.
- Myllyniemi, S. 2014. Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Ojala, S. 2008. Olen ammatiltani lähihoitaja. Suomen lähi- ja perushoitajaliiton vuosikirja. Helsinki: Kirjapaja.
- O'Loughlin, B. & Gillespie, M. 2012. Dissenting Citizenship? Young People and Political Participation in the Media-security Nexus. *Parliamentary Affairs* 65 (1), 115-137.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen. Luettu 10.7.2014. Luettavissa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=fi.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Jyväskylä: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Kehittamissuunnitelma.html>.
- Ozolins, L-L., Elmqvist, C. & Hörberg, U. 2014. A nursing student-run health clinic – an innovative project based on reflective lifeworld-led care and education, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 15 (4), 415-426.

- Pareto, L. 2014. A Teachable Agent Game Engaging Primary School Children to Learn Arithmetic Concepts and Reasoning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 24 (3), 251-283.
- Patton, M., Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Penttinen, P. 2010. Nuorten oppiminen myöhäismodernissa. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria. Perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 255 – 275.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26, 39–47.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilu. *Kasvatus* 5, 428–442.
- Pihlström, S. 2008. Tutkimuksen etiikan filosofisia lähtökohtia. Teoksessa A. Pietilä ja H. Länsimies-Antikainen (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä = Multidisciplinary ethics : discussion and questions*. Kuopio: Kuopion yliopisto, 21-36.
- Puolimatka, T. 2010. Ihmiskäsityksen filosofia ja nuorisokasvatus. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria. Perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 132-168.
- Sanford, K. & Kurki, S., B. 2014. Videogame Literacies: Purposeful Civic Engagement for 21st Century Youth Learning. Teoksessa K. Sanford, T. Rogers & M. Kendrick (toim.) *Everyday Youth Literacies. Cultural Studies and Transdisciplinarity in Education*. Singapore: Springer Science+Business Media, 29-45.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa K. Pohjola *Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 85-98.
- Sim, T., Gentile, D., A., Bricolo, F., Serpelloni, G. & Gulamoydeen, F. 2012. A Conceptual Review of Research on the Pathological Use of Computers, Video Games, and the Internet. *International Journal of Mental Health and Addiction* 10 (5) ,748-769.
- Sokolowski, R. 2000. *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Starks, H. & Trinidad, S. B. 2007. Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17 (10), 1372 – 1380.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola *Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 19-31.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Ward, J. & Vreese, C. 2011. Political consumerism, young citizens and the Internet. *Media, Culture & Society* 33, 399-413.
- Wilson, B. 1996. *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. Engelwood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. 2014. Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja. Tutkittavien informointi. Luettu 18.7.2014. Luettavissa: <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/-osa3.html>.

LIITE 1: Haastattelurunko

(Lappalainen, Sirpa: Lähihoitajakoulutuksen etnografia: opiskelijoiden haastattelut 2007-2010 [elektroninen aineisto]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [tuottaja ja jakaja], 2012. iqF2736_1.pdf.)

Haastattelurunko

Tausta:

(osoite, e-mail, syntymävuosi, vanhempien ammatti)
 asutko vielä vanhempien kanssa/ omassa asunnossa
 Opiskelemaan suoraan peruskoulusta?
 Oletko aina asunut pääkaupunkiseudulla?
 Käytkö töissä opiskelun ohessa?

Alku

Kuinka keksit hakeutua koulutukseen?
 Millaisia mielikuvia sulla oli lähihoitajan työstä?
 Oliko ensisijainen toive vai miettinyt muita vaihtoehtoja? / Haitko muualle?
 Oletko jo miettinyt, mihin koulutusohjelmaan haluaisit suuntautua?
 miksi?

Pyytäisin muistelemaan pääsykoetta?
 Millaiset?
 Miltä tuntui?
 Mitä ajattelit niistä?
 Mitä mietit kun selvisi että pääset?

Pyytäisin kuvailemaan ensimmäistä päivää
 Mitä jäi mieleen?
 Mitä sen jälkeen kun teidät kutsuttiin ryhmiin?
 Tunnelimia?

Arki:

aika (fyysinen):
 Pyytäisin kuvailemaan Tavallista tai normaalia arkipäivää?
 Minkä verran joutuu panostamaan koulupäivän ulkopuolista aikaa, esim. lukemaan kokeisiin tai tekemään tehtäviä?
 Työskentely

tila (fyysinen)
 Missä porukat viettää aikaa oppituntien ulkopuolella (hyppytunnilla, tauoilla tai kun ei huvita mennä)

Säännöt (virallinen)
 Millaisia sääntöjä?

kaverit (informaali):
 (johdatus, esitietokyselyssä mainittiin kaverit tärkeänä)

Miten kuvailisit omaa ryhmää?

Keiden kanssa liikut?

Tapaatteko muulloin kuin koulussa?

Miten tulette toimeen keskenänne?

Näetkö jotain merkitystä sille että ryhmä on nais/tyttövaltainen?

Opetus (virallinen):

Mitä olet tykännyt opetuksesta?: suosikkiaineita tai inhokkeja

Millaisista työtavoista tykkäät?

Olen ihmetellyt, että aika usein porukasta on reilu puolet paikalla, joskus vähemmän.

Onko se jotenkin tähän kouluun tai opetukseen liittyvä juttu, ettei porukka jaksata tulla?

Miksi porukat lopettaa opiskelun?

Tulevaisuus

Millaista elämä on sitten kun olet valmistunut?

Millaista on olla sitten töissä?

LIITE 2: Käyttöehtositoumus

Tämä sopimus koskee Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston luovuttamien tutkimusaineistojen ja niiden oheismateriaalin, eli yhdessä aineiston, käyttöä. Vastaanottajana sitoudun noudattamaan aineiston käytössä seuraavia ehtoja:

1. Käyttöehtojen sitovuus

Aineistoja koskevia käyttöehtoja on noudatettava. Käyttölupa on henkilökohtainen. Jokaisen aineiston käyttäjän on erikseen hyväksyttävä käyttöehtositoumus.

Tietoarkistolla on oikeus sulkea käyttöehtoja rikkoneen asiakkaan käyttäjätili ja ilmoittaa käyttöehtojen rikkomisesta asiakkaan taustaorganisaatioon ja tutkimusrahoittajalle.

2. Asiakasrekisteri

Tietoarkiston asiakkaiden yhteystiedot tallennetaan tietoarkiston asiakasrekisteriin (<http://www.fsd.uta.fi/fi/hallinto/asiakirjat/AMS/henkilorekisteriseloste.html>).

Aineiston alkuperäisiä tekijöitä voidaan informoida aineiston käyttäjistä.

3. Käyttötarkoitus ja aineiston hävittäminen

Aineistoa saa käyttää vain ilmoitettuun käyttötarkoitukseen, minkä jälkeen aineisto on hävitettävä.

Jos asiakas haluaa käyttää aineistoa toiseen käyttötarkoitukseen, pitää uutta käyttölupaa pyytää tietoarkiston asiakaspalvelusta.

4. Tietoturvallisuus

Aineiston säilyttämisessä, käytössä ja siirroissa on huolehdittava riittävästä tietoturvallisuudesta, eikä aineisto saa olla ulkopuolisten ulottuvilla.

5. Tietosuoja ja etiikka

Aineiston tietoihin liittyvien henkilöiden tai tahojen yksityisyyden suojaa ei saa vaarantaa aineiston käytössä.

Tietosuojanäkökohdat on huomioitava aina myös tutkimusjulkaisuissa.

Mahdollisia aineistokohtaisia käyttörajoituksia on aina noudatettava.

Aineiston käytössä on noudatettava tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia eettisiä periaatteita.

6. Tekijänoikeudet ja aineistoon viittaaminen

Aineistoon ja sen tekijöihin tulee viitata asianmukaisesti kaikissa julkaisuissa ja esityksissä, joissa aineistoa käytetään. Aineiston tekijänoikeudet kuuluvat aineiston alkuperäisille tekijöille.

7. Aineistoon liittyvät virheet, puutteet ja vastuut

Aineiston alkuperäiset tekijät ja tietoarkisto eivät ole vastuussa aineiston mahdollisista puutteista.

Aineiston mahdollisista puutteista tulee informoida tietoarkistoa.

Aineiston alkuperäiset tekijät ja tietoarkisto eivät ole vastuussa aineiston jatkokäytössä tuotetuista tuloksista ja tulkinnoista.

8. Julkaisuista tiedottaminen

Tietoarkistoon on lähetettävä viitetiedot kaikista julkaisuista, joissa käyttäjä hyödyntää aineistoa.