

**Ammattiin opiskelevan erityisopiskelijan kouluun
kiinnittyminen**

Tuulikki Löppönen

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Löppönen, Tuulikki. 2015. Ammattiin opiskelevan erityisopiskelijan kouluun kiinnittyminen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Pro gradu- tutkielman tarkoituksena oli selvittää tekijöitä, jotka kiinnittävät erityispedagogista tukea tarvitsevia, ammattiin opiskelevia nuoria kouluun ja opintoihin. Tarkoituksena oli kuulla nuoria sekä tuoda esille heidän omakohtaisia kokemuksiaan. Kouluun kiinnittymistä on tutkittu suomessakin, mutta tutkimus on suuntautunut pääasiassa peruskouluikäisiin. Ammattiin opiskelevia erityisopiskelijoita on tutkittu vähemmän. Tätä tietoa kuitenkin tarvitaan, kun halutaan vahvistaa kouluun kiinnittymistä ja ehkäistä koulupudokkuutta.

Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluina huhti-toukokuussa 2014. Tutkimusta varten haastateltiin kahdeksaa opiskelijaa. Heillä oli taustallaan erilaisia oppimisen vaikeuksia ja he valikoituivat kuudelta eri koulutussektorilta (puuala, metalli- ja koneala, matkailuala, kauneusala, pintakäsittelyala ja logistiikka). Haastateltavat olivat 16-21-vuotiaita ja opiskelemassa ensimmäistä ammattiaan. Kaikille haastatelluille oli tehty oma henkilökohtainen opetussuunnitelma ja he saivat erityispedagogista tukea tarvitsemiinsa oppiainesisältöihin, jotka useimmiten oli myös yksilöllistetty. Haastattelut olivat teemahaastatteluja ja yhden haastattelun kesto oli noin kolmekymmentä minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esille viisi erilaista kouluun kiinnittymisen ulottuvuutta. Näitä opiskelijoita kiinnittää opintoihinsa: toiveet tulevaisuudesta, soveltuvaksi koettu tapa opiskella, opiskeluympäristön sosiaaliset suhteet, huoltajien tuki sekä kulttuurinen normi opiskelusta osana nuoren elämää.

Tutkimustulokset kaipaavat toistettavuutta ja isompaa aineistoa yleistysten tekemiseen, mutta tulokset toivat tärkeää tietoa riskiryhmän keskeisistä tavoista kiinnittyä kouluun ja opintoihin. Kouluun kiinnittymisen tukeminen on oltava tärkeässä asemassa opettajien ja koulun henkilökunnan toimintaa myös ammatillisten opintojen aikana.

Avainsanat: kouluun kiinnittyminen, nuoruus elämänvaiheena, ammatillinen erityisopetus, erityisopiskelija

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	7
2.1	Nuoruus elämänvaiheena	7
2.1.1	Ammatillisessa koulutuksessa opiskelu osana nuoruutta	9
2.1.2	Sosiaaliset suhteet nuoruudessa.....	10
2.2	Erityisopetus ammattiopistolla.....	11
2.3	Ammatillinen erityisopiskelija	12
3	KOULUUN KIINNITTYMINEN	14
3.1	Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet	16
3.2	Behavioaraalinen kiinnittyminen	18
3.3	Kognitiivinen kiinnittyminen	19
3.4	Emotionaalinen kiinnittyminen	20
3.5	Kouluun kiinnittymisen merkitys.....	21
4	TUTKIMUSONGELMA.....	23
5	MENETELMÄT.....	24
5.1	Laadullinen tutkimus ja haastattelut aineistona	24
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta.....	26
5.3	Tutkimusaineiston kerääminen	27
5.4	Sisällönanalyysi.....	28
5.5	Tutkimuksen etiikka.....	30
5.6	Tutkimuksen luotettavuus	31
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	33
6.1	Toiveet tulevaisuudesta kiinnittää kouluun.....	33
6.2	Soveltuvaksi koettu tapa opiskella kiinnittää kouluun.....	35

6.3	Opiskeluympäristön sosiaaliset suhteet kiinnittää kouluun	37
6.4	Huoltajilta saatu tuki kiinnittää kouluun	41
6.5	Nuorta koskevat odotukset kiinnittää kouluun.....	42
7	POHDINTA.....	45
7.1	Kouluun kiinnittäviä tekijöitä.....	46
7.2	Ehdotuksia jatkotutkimuksiin.....	52
	Lähteet	54
	LIITTEET	60

1 JOHDANTO

Ammatillisen peruskoulutuksen suosio on viime vuosina kasvanut samaan aikaan, kun lukiokoulutuksen opiskelijamäärä on vähentynyt. Vuonna 2012 oppilaitos muotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa oli 132 600 opiskelijaa. Uusia aloittavia opiskelijoita on vuosittain ollut keskimäärin 50 000 (näistä 51 % suoraan peruskoulusta). Kun otetaan mukaan näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen opiskelijat, niin ammatillisen tutkinnon opiskelijoiden määrä kohoaa 225 000 opiskelijaan. Samaan aikaan oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista 15 prosenttia oli erityisopiskelijoita ja näistä 79 prosenttia opiskeli integroituna muiden opiskelijoiden kanssa. (Tilastokeskus 2012.)

Nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen ongelmana on opintojen keskeyttämisen määrä, mikä lukuvuonna 2011–2012 oli 8,7 % (sisältää myös koulutussektorin vaihtajat). Kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen keskeytti peräti 7,8 % opiskelijoista (Tilastokeskus 2012). Huoli keskeyttämismääristä on tiedostettu ja siihen on pyritty vaikuttamaan mm. lisäämällä vaihtoehtoja opintojen suorittamiseen. Opintoihin sitoutumisen taustalla on monia toisiinsa vaikuttavia tekijöitä. Viime vuosina Suomessa on keskusteltu oppilaiden hyvinvoinnista, kouluviihtyvyydestä ja koulumotivaatiosta. Työrauha- ja käytösongelmat sekä runsaat poissaolot ovat puhuttaneet. Myös opettajien jaksamisesta on oltu huolissaan.

Oppilaan hyvinvointia ja koulumotivaatiota voidaan kuvata ja selittää *kouluun kiinnittymisen* (school/student engagement) käsitteen kautta. Kouluun kiinnittyminen liittyy vahvasti sekä kouluviihtyvyyteen että motivaatioon (Linnakylä & Malin 2008; Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Kouluun kiinnittyminen on oppilaan laajaa kokemusta koulusta ja panostusta koulunkäyntiin, se on eräänlaista työn imua koulutyötä kohtaan. Hyvin kiinnittyneet oppilaat ovat Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) mukaan tarmokkaita, omistautuneita ja koulutyöhönsä uppoutuneita. Kiinnittymisen nähdään olevan yhteydessä moniin positiivisiin ilmiöihin kuten hyviin oppimistuloksiin ja vahvaan koulumenestykseen. Onkin tärkeää tunnistaa tekijöitä, jotka kiinnittävät oppilaita kouluun. Tätä kautta voidaan tunnistaa heikosti kiinnittyneet yksilöt ja riskitekijät, joita tähän kielteiseen koulukokemukseen liittyy. Toisekseen, kun ilmiö

tunnistetaan, voidaan löytää keinoja puuttua siihen ja tuki voidaan kohdentaa yksilöllisiin interventioihin heikosti kiinnittyneisiin oppilaisiin (Linnakylä & Malin 2008).

Tämän tutkimuksen kohderyhmä on nuoret, ammattiin opiskelevat erityisopiskelijat. Erityisopiskelijalla tarkoitetaan opiskelijaa, jolla on laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia ja joka ei kykene saavuttamaan asetettuja oppimistavoitteita ilman erityistä tukea. Useat tutkijat (mm. Skinner, Wellborn & Connell 1990; Ahola & Galli 2009) ovat todenneet, että erityisopetustaustaiset oppilaat ovat muita useammin heikosti kiinnittyneitä opintoihin ja heillä on muita enemmän poissaoloja. Määttä, Kiiveri ja Kairaluoma (2011) puolestaan ovat havainneet, että poissaolot toisella asteella ovat yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen. Lisäksi erityisopetustaustaiset kohtaavat muita useammin koulukiusaamista. Oppimisvaikeudet näkyvät usein poissaoloina, mikä voi sinällään olla syy tai seuraus kiusaamisesta. Kyseessä on monisäikeinen vyyhti, jossa asiat vaikuttavat toisiinsa. Koulutuksen keskeyttämisen riskitekijät: runsaat poissaolot ja koulukiusaaminen, lisäävät sekä koulutuksellista syrjäytymistä, mutta myös yhteiskunnallisen syrjäytymisen riskiä. (Mishna 2003; Estell Farmer, Irvin, Crowther, Akos & Boudah 2009). Koen tärkeäksi antaa erityisopiskelijoille ”äänen” kertoa kokemuksistaan ja toisaalta myös velvoittavaksi kuunnella, mitä he tuovat esille. Näihin asioihin reagoimalla me kasvattajat pystymme vahvistamaan kouluun kiinnittymistä ja siten tukemaan nuoren koulupolkua ja ehkäisemään syrjäytymistä. Nuoria on haastateltu, minkä jälkeen haastattelut on analysoitu sisällönanalyysin keinoin kouluun kiinnittymisen teoriaan ja tutkimuskontekstiin siivilöiden.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää minkälaiset tekijät kiinnittävät erityisopiskelijaa opintoihin. Tutkimuksessa kartoitetaan erityisopiskelijan käsityksiä omasta opiskelustaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Kiinnostukseni suuntautuu siihen, mikä saa nuoren tulemaan kouluun, pysymään siellä ja etenemään tavoitteisesti suorituksissaan. Hadarin (2011) mukaan oppilaiden käsityksiä tuntemalla opettajalla on mahdollisuus ymmärtää oppilasta ja hänen oppimistaan sekä luoda oppimisympäristö ja tilanteita, joissa oppilaan käsitykset voivat kehittyä edelleen. Klatterin, Lodewijksin ja Aarnoutsen (2001) mukaan käsitykset oppimisesta vaikuttavat oppimisen tulokseen. Martonin (1981) on havainnut käsitysten tuntemisen sisältämän ”pedagogisen potentiaalin”, millä ensisijassa tarkoitetaan oppisisältökäsitysten tuntemusta, mutta myös laajemmin käsitysten tuntemista. Käsitysten tunteminen voi auttaa myös opettajaa kehittämään omia pedagogisia taitojaan.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tässä kappaleessa määrittelen tutkimuksen teoriataustaa. Aluksi määrittelen sitä kontekstia missä tutkimus toteutettiin. Tutkimuksen kannalta olennaista on nuoruus ikävaiheena ja siihen liittyvät seikat. Toiseksi tarkastelen ammatillista koulutusta ja siellä tapahtuvaa erityisopetusta. Kolmanneksi tarkastelen kouluun kiinnittymisen teoriaa, sen eri ulottuvuuksia ja merkitystä opiskelujen sujumisen kannalta.

2.1 Nuoruus elämänvaiheena

Väljästi määriteltynä nuoruus on ikävaihe lapsuuden ja aikuisuuden välissä. Yhteiskunnallisesti nuoruuden tarkempi määrittely on merkityksellistä, koska siitä riippuu se, keitä nuorisopolitiikan toimenpiteet koskevat. Määrittely vaihtelee maittain, riippuen yhteiskunnan kulttuurisista, institutionaalisisista ja poliittisista tekijöistä. Teollisuusmaissa nuoruus katsotaan useimmiten alkavaksi oppivelvollisuuden päättymisestä eteenpäin, päättyen siihen ikäryhmään, mitä nuorisotyöttömyyttä koskeva politiikka vielä koskee (O'higgins 1997).

YK:n määrittelee nuoruuden siirtymäajaksi lapsuuden riippuvaisuuden ja aikuisuuden itsenäisyyden sekä yhteiskunnallisen tiedostamisen välillä. Tätä siirtymisen ajanjaksoa voidaan tarkastella mm. sosialisointin ja minuuden kehityksen kautta. Koska nämä ovat tekijöitä, jotka vaihtelevat yksilöllisesti, nuoruus käsite tietyssä ajanjaksona on selvästi liukuvampi, kuin muiden ikäryhmien määrittelyissä. Jotta nuoruutta voitaisiin tilastoida ja tarkastella tutkimuksellisesti, on YK kuitenkin määritellyt nuoruutta koskevaksi ikäkaudeksi 15–24 -vuotiaat. Useissa nuoruutta koskevassa tutkimuksessa (mm. Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen 1995; O'higgins 1997) käytetään tätä YK:n nuorta koskevaa määritelmää (www.un.org).

Suomen nuorisolaki määrittelee nuoriksi kaikki alle 29-vuotiaat henkilöt. Suomen nuorisolain tarkoituksena on tukea nuorten kasvua ja itsenäistymistä, edistää nuorten aktiivista kansalaisuutta ja nuorten sosiaalista vahvistamista sekä parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja. Valtakunnallisella tasolla nämä ovat niitä nuorten elämän osa-alueita, jotka lakisäädöksin on

nähty tärkeäksi turvata. Lähtökohdiksi lain toteuttamisessa on erikseen määritelty yhteisöllisyys, yhteisvastuu, tasa-arvo, monikulttuurisuus ja kansainvälisyys, terveet elämäntavat sekä ympäristön ja elämän kunnioittaminen. (finlex.fi 10.9.2014). Opetus ja kulttuuriministeriön mukaan Suomen nuorisotyötä ja politiikkaa koskeva lainsäädäntö on eurooppalaisessa vertailussa moderneinta (minedu.fi 10.9.2014).

Kehityspsykologiassa nuoruus nähdään ennen kaikkea siirtymäaikana lapsuudesta aikuisuuteen. Nuoruuden aikana yksilö kehittyy sekä fyysisesti aikuiseksi, oppii keskeiset yhteisössä elämisen taidot, itsenäistyy, löytää itselleen sopivat aikuisuuden roolit ja positiot sekä muodostaa käsityksen itsestään tämän kehityskulun pohjalta. Nuoruusiän kehitys on hyvin monitasoista ja sitä ohjaavat niin biologiset, psykologiset, sosiaaliset kuin myös yhteiskunnalliset tekijät. Yksi tapa onkin määritellä nuoruutta näiden kehityksellisten tekijöiden mukaan. (Nurmi 2008). Nuoruuden kehitystehtäviksi määritellään kehityspsykologiassa ensisijaisesti itse hankitun autonomian saavuttaminen. Nuoruusikään liittyy keskeisesti sisäisten ja ulkoisten syiden aiheuttama ristiriitainen jännite, joka on edellytyksenä nuoren psyykkiselle kasvulle (Aalberg & Siimes 2007).

Havighurst oli yhdysvaltalainen kehityspsykologi, joka tunnetaan myös ihmisen kehitystehtävä-teorian kehittäjänä. Tätä tunnettua teoriaa on paljolti siteerattu ja käytetty kuvaamaan yksilön psyykkistä kehitystä. Havighurstin teorian mukaan nuoruuden eräitä tärkeimpiä kehitystehtävät ovat työperiaatteen oppiminen, sosiaalisen roolin saavuttaminen, itsenäisyyden saavuttaminen sekä sosiaalisesti vastuullisen toimintatavan saavuttaminen. (Manning 2002; Seiffge-Krenke & Gerhaar, 2008). Koulutuksen yhtenä tavoitteena on osaltaan vastata näihin haasteisiin sekä pyrkiä tukemaan nuorta ratkaisemaan nämä kehitystehtävät ja siten pääsemään elämässä eteenpäin.

Kehityspsykologia näkee, että monet lapsuusajan häiriöt voidaan ratkaista ja korjata nuoruusiässä, kun nuori kykenee kohtaamaan ongelmat aikaisempaa kehittyneemmällä ja henkisesti kypsemällä tavalla (Aalberg & Siimes 2007) . Vaikka Aalbergin ja Siimeksen (2007) mukaan nuoruus on monella tavoin mahdollisuuksien aikaa, Kuronen (2010) huomauttaa, että vaikka nuorten valinnanmahdollisuudet ovatkin lisääntyneet, niiden toteuttamismahdollisuudet ovat vaikeutuneet.

Tämän päivän myöhäismodernissa yhteiskunnassa nuoruus ei edelleenkään ole selkeästi eroteltava ikäkausi lapsuuden ja aikuisuuden välillä. Päinvastoin, Lämsä (2009) näkee, että

nuoruudesta on tullut kaikkia ikäkausia koskeva normi. Alakoululaiset ovat varhaisnuoria, yläkoululaiset ja toisen asteen opiskelijat ovat nuoria ja täysi-ikäisyyden saavuttamisen ohittaneet ja siitä eteenpäin ollaan muuten vain nuorekkaita ikinuoria. Lämsän tutkimuksen mukaan yhä nuoremmat liikkuvatkin ennemmin nuoruuden kuin lapsuuden sfäärissä (Lämsä 2009). Myös Kuronen (2010) toteaa nuoruuden myöhäismodernissa ajassamme pitkittyneen, mikä näkyy mm. nuorten koulutusvaiheen pidentymisenä, työelämään siirtymisen lykkääntymisenä samoin kuin perheen perustamisen ja lasten hankkimisen lykkäämiseä. Nuorten elämä on entistä pitempään riippuvaista vanhemmista ja resurssien puute hankaloittaa itsenäistä asumista (Kuronen 2010).

Kurosen (2010) näkemys on, että aikamme yhteiskunnallisessa ilmapiirissä, jossa korostetaan tehokkuutta, yksilö on samaan aikaan vastuussa elämästään, mutta kuitenkin riippuvaisena muista. Koulussa pärjääminen ja koulutuspaikasta kilpaileminen ovat kiinni omista, mutta myös muiden edellytyksistä. Tässä kilpailussa on myös häviäjiä. Kurosen (2010) mukaan nuoret reagoivat tähän eriarvoistumiskehitykseen ja perheiden pahoinvointiin niin sosiaalisilla- ja mielenterveysongelmilla, kuin myös tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeuksilla. Koulutuksen näkökulmasta se tarkoittaa voimakasta kasvua tuen, ohjauksen ja eriyttämisen tarpeille. Vaihtoehtoiselle pedagogiikalle olisi yhä lisääntynyt tarve (Kuronen 2010).

2.1.1 Ammatillisessa koulutuksessa opiskelu osana nuoruutta

Aholan ja Gallin (2009) mukaan nuoren elämässä koulutus on yksi tärkeimpiä vaiheita, sekä kestoaltaan, että merkitykseltään. Koulutusajan aikana nuori oppii tulevaisuuden kannalta tärkeitä kansalaistaitoja ja löytää paikkansa yhteiskunnassa. Koulutus on myös väylä työelämään ja siihen kiinnittymiseen. Ammatillisissa oppilaitoksissa ikärakenne on lukiokoulutusta heterogeenisempi ja opiskelutavat monipuolisempia. Kuitenkin useimmat aloittavat suoraan peruskoulun jälkeen ja suurin osa opiskelijoista on nuoria. (Ahola & Galli 2009; Tilastokeskus 2010).

Koulutusyhteiskunnan rattailta tipahtaminen tai kokonaan koulutuksen ulkopuolelle jääminen lisää nuoren syrjäytymisriskiä. Tämä ei kuitenkaan ole vääjäämätön lopputulos, vaan kapinointi kotia ja koulua vastaan on myös normaalia ja tavanomainen osa nuoruutta. Yhtä tärkeää on kiinnittää huomiota sekä näihin näkyvimpiin ja räikeimpiin syrjäytymisen

ennakkomerkkeihin mutta myös havaita ne hiljaisten ja näennäisesti hyvin pärjäävien opiskelijoiden ongelmat ja huolet. (Ahola & Galli 2009; Vehviläinen 1999).

Peruskoulun jälkeen käytännössä kaikki hakevat opiskelupaikkaa yhteishaussa. Keväällä 2010 peruskoulun päättäneistä jatkoi opintoja lukiokoulutuksessa 50,4 % ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa jatkoi 40,7 %. tutkintotavoitteiseen koulutukseen jäi hakeutumatta 8,9 % peruskoulun päättäneistä. Ammatillisen peruskoulutuksen aloitti vuonna 2010 yhteensä 50,4 %. Kaikkiaan ammatillisia perusopintoja suoritti tuolloin 267 700 opiskelijaa. Ammatillinen perusopetus on vuosittain kasvattanut suosiotaan nuortenkin keskuudessa. (Kumpulainen 2011; Väyrynen, Saaristo, Wiss, Rigoff 2008; Tilastokeskus 2012).

2.1.2 Sosiaaliset suhteet nuoruudessa

Ystävyysuhteiden on todettu olevan yhteydessä koulussa menestymiseen (Efrati-Virtzer & Margalit 2009). Ne ovat myös tärkeitä sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta ja vaikuttavat moniin valintoihin mitä nuori tekee. Nuoren koulutusvalintaan vaikuttavia henkilöitä ovat vanhemmat, sisarukset, muut läheiset sekä ystävät ja kaverit. Vähemmässä määrin on vaikutusta opinto-ohjaajalla, opettajilla ja muilla tuttavilla (Suihkonen 2007; Vanhalakka-Ruoho 2007).

Noora Kiuru (2008) tutki väitöstutkimuksessaan toveriryhmien merkitystä nuorten koulutussuunnitelmissa ja koulusopeutumisessa ja totesi, että niillä on suuri merkitys. Samaan toveriryhmään kuuluvat muistuttavat suuresti toisiaan monien eri asioiden suhteen. Yhtäläisyyksiä löytyi niin koulumenestyksen, koulutussuunnitelmien, koulutuspolkujen, sosiaalisen taustan ja koulusopeutumisen suhteen. Kiurun mukaan näyttää siltä, että myös erilaiset ongelmat näyttävät kasaantuvan tiettyihin ryhmiin: tavoitteet koulutuksen suhteen ovat alempia sellaisissa ryhmissä, joiden jäsenet olivat heikosti sopeutuneita. Tyttöillä toveriryhmien merkitys korostuu poikia enemmän. Tytöt myös reagoivat voimakkaammin toverihyljeksinnälle. Interventioissa ja ryhmätyötilanteissa tulisi pyrkiä muuttamaan eri toveriryhmien koostumusta niin, että koulutustavoitteiden ja sopeutumisen suhteen eroavia rohkaistaisiin työskentelemään yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja useiden ongelmanuorten sijoittamista samaan ryhmään tulisi välttää, Kiuru suosittaa. (Kiuru 2009)

2.2 Erityisopetus ammattiopistolla

Ammatillista koulutusta säätelee useat eri säädökset ja määräykset valtioneuvoston kehittämissuunnitelman ohella. Näitä ovat mm. laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta muutoksineen, laki ja asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta muutoksineen, valtioneuvoston päätös tutkintojen muodostumisesta ja yhteisistä opinnoista sekä valtioneuvoston asetus, opetusministeriön asetus tutkinnoista, asetus opetustoimen henkilökunnan kelpoisuusvaatimuksista, opetushallituksen määräykset ammatillisen koulutuksen tutkintokohtaisista opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteista muutoksineen. Säädöksillä ja määräyksillä on määritelty ammatillisen koulutuksen tarkoitus ja tavoitteet. (Hätönen 2006).

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä (finlex.fi, L630/98, 2§). Ammatillisen koulutuksen tavoitteiksi on määritelty, että se antaa opiskelijoille sekä ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja kuin myös valmiuksia itsenäisen ammattitaidon harjoittamiseen ja tukee opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (finlex.fi, L630/98, 5§; Hätönen 2006). Lisäksi koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten ja persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista (finlex.fi; Hätönen 2006).

Asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi osa opiskelijoista tarvitsee opinnoissaan erityistä tukea, jota järjestetään tarvittaessa mm. erityisopetuksen ja psykososiaalisten tukipalveluiden avulla. Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää, että jokaisella Suomessa asuvalla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua toisen asteen koulutukseen riippumatta oppimis- ja toimintaedellytyksistään, sekä sijoittua tämän jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisena kansalaisena.

Yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan erityistä tukevien ammatillinen koulutus tulee toteuttaa ensisijaisesti tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa joko erityisryhmissä ja/tai samoissa ryhmissä muiden kanssa. Henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen on turvattava erityisopetuksen keinoin sellaisten opiskelijoiden kohdalla, jotka vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsevat erityisiä opetus- ja oppilashuoltopalveluja. (Hätönen 2006; Jyväskylän ammattiopiston erityisopetussuunnitelma 2008).

Laki ammatillisesta koulutuksesta määrittää, että erityisopetusta tarvitsevalle opiskelijalle tulee laatia aina henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (finlex.fi, L630/98, 20§). HOJKS:iin tulee sisällyttää mm. henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa määritellään opiskelijan yksilölliset oppimistavoitteet, jotka perustuvat hänen opiskelemansa tutkinnon opetussuunnitelman perusteisiin

2.3 Ammatillinen erityisopiskelija

Erityisopiskelijoita ovat opiskelijat, jotka tarvitsevat opinnoissaan ja työllistymisessään vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn takia erityistä tukea. Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ovat oikeutettuja saamaan erityisopetusta, opiskeluhuollon palveluja ja opinto-ohjausta. Opiskelijat, joilla on lyhytaikaisia tai lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ovat oikeutettuja yleisopetuksen yhteydessä annettuun tukiopetukseen tai osa-aikaiseen erityisopetukseen (luovi.fi, 17.10.2014).

Suomessa on aloitettu yhteiskuntatakuun eli nuorisotakuun täytäntöönpano vuoden 2013 alusta lukien. Osana nuorisotakuuta on koulutustakuu, joka takaa jokaiselle peruskoulun päättäneelle jatkokoulutusmahdollisuus joko ammatillisessa koulutuksessa, lukiossa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin (nuorisotakuu.fi, viitattu 13.10.2014). Nuorisotakuusta ei ole rajattu ulos erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, niinpä peruskoulunsa päättävistä erityisoppilaista tulee usein toisen asteen koulutuksen erityisopiskelijoita. Aholan ja Gallin (2009) mukaan koulutustakuun toteuttaminen vaatii uusia ja ennakkoluulottomia toimenpiteitä kaikilta osapuolilta, sillä sen toteuttamiseen liittyy monia ongelmia ja niihin liittyy toiminnassa mukana olevien intressit. Koulutustakuun myötä järjestelmään tulee yhä enemmän oppilaita, jotka vaativat yhä enemmän tukea ja toimenpiteitä. Näissä tilanteissa on vastakkain koulutuksen läpäisyn maksimointi ja toisaalta ongelmien minimointi. (Ahola & Galli 2009.)

Oppimisvaikeuksien ja erityisopetustaustan on useissa tutkimuksissa nähty olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen toisella asteella. Erityisopetusta tarvitsevat nuoret ovat kansainvälisestikin tarkasteltuna yliedustettuina yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen keskeyttäjiä joukossa. (Ahola & Galli, 2009; Nurmi 2009; Jäppinen 2007; Euroopan neuvoston

suositus 2011.) Vehviläinen ja Koramo (2013) ovat havainneet, että Suomessa erityisopiskelijoiden keskuudessa opintojen keskeyttäminen on yleisempää (13,8%) verrattuna opiskelijoihin, joille ei ole laadittu HOJKS:ia (8,6%).

3 KOULUUN KIINNITTYMINEN

Viimeisten vuosikymmenten aikana kouluun kiinnittyminen (school engagement) on herättänyt laajaa mielenkiintoa kansainvälisesti niin opettajien, kuin tutkijoidenkin keskuudessa (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Wang, Willet & Eccles 2011). Etenkin yhdysvalloissa kouluun kiinnittymisen tutkiminen on ollut aktiivista (mm. Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner 2010), mutta kiinnostavia suomalaisiakin tutkimuksia aiheesta löytyy (mm. Linnakylä & Malin 2008; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2013). Kouluun kiinnittymisen tutkimuksen perusta on koulupudokkuutta koskevassa tutkimuksesta. Samaan aikaan kun tutkimuksen keinoin on yritetty löytää tehokkaita interventiokeinoja koulupudokkuuden ehkäisemiseen, on kiinnostuttu yhä enenevässä määrin kouluun kiinnittymisestä, sen merkityksestä, ulottuvuuksista ja mahdollisuuksista. Heikolla kouluun kiinnittymisellä on todettu olevan yhteys koulupudokkuuden (Appleton ym 2006, Kaplan ym 1997), kun taas kouluun kiinnittyminen on havaittu olevan yhteydessä koulumenestykseen (Ryes ym. 2012; Dotterer & Lowe 2011).

Appleton, Christensson ja Furlong (2008) ovat artikkelissaan koonneet ja käyneet läpi erilaisia määritelmiä kouluun kiinnittymisestä. Appleton ym. (2008) havaitsivat, että kiinnittymiseen liittyviä käsitteitä on useita (engagement, engagement in schoolwork, academic engagement, school engagement, student engagement, studen engagement ja student engagement in academic work), mutta ne kaikki liittyvät oppilaan käyttäytymiseen ja useimmat huomioivat myös emotionaalisen näkökulman. Suomen kielessä engagement -sanalle ei ole suorana suomennoksena tutkimukselle täysin soveltuvaa vaihtoehtoa. *Sitoumus* tai *sopimus* korostaa liikaa käsitteen tietoista luonnetta, eikä huomioi käsitteen taustalla olevia moniulotteisia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kiinnittyminen (kouluun/opintoihin), joka näyttää olevan jo osittain vakiintunut osaksi suomenkielistä tutkimusta.

Finnin (1989) katsotaan olleen eräänlainen pioneeri koulupudokkuutta ja kouluun kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa. Määritellessään koulupudokkuutta Finn käyttää osallisuuden käsitettä, mikä sisältää behavioraalisia ja affektiivisia eli emotionaalisia tekijöitä. Nykyisessä tutkimuksessa nämä luetaan kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiksi.

Varhaisimmat engagement -käsitettä analysoineet tutkijat määrittivät käsitteen lähinnä yksittäiseen tehtävän tai toimintaan keskittymisenä (one-task behavior) (Chapman 2003). Sitä kuvattiin sen hetkiseksi haluksi osallistua koulupäivän eri toimiin (Chapman 2003, Natriello 1984). Se on myös ymmärretty vastakohtansa, eli tyytymättömyyden ja koulun vastustamisen (disaffection), kautta. Tällaista toimintaa voisi olla passiivisuus, luovuttaminen, kapinahenki, ahdistuneisuus ja jopa suoranainen kouluun kohdistuva aggressio. Kouluun kiinnittyminen on nähty jopa syrjäytymisen vastakohtana (Chapman 2003). Virtasen mukaan kouluun kiinnittyminen on osa oppilaan motivationaalista systeemiä ja siitä syystä yksi olennainen osatekijä koko oppimisen prosessissa. Sinclair, Christenson, Lehr ja Anderson (2003) ovat sitä mieltä, ettei kiinnittyminen ole oppilaan ominaisuus, vaan pikemminkin oppilaan olemisen tila, johon vaikuttavat myös oppilaasta riippumattomat tekijät, kuten statusmuuttajat (esim. perheen sosioekonominen tausta) sekä kontekstimuuttajat kuten kodin, koulun ja vertaisten tuki oppimiselle. Kontekstimuuttajat ovat asioita joihin koulun puolesta voidaan vaikuttaa. (Christenson, Lehr & Anderson 2003)

Viime aikoina engagement -käsitettä on tutkittu ensinnäkin siitä näkökulmasta, että pystyttäisiin tunnistamaan tekijöitä, jotka edistäisivät koulun suorittamista ja kouluun sitoutumista ja toiseksi siitä, mikä suojaisi nuoria koulupudokkuudelta ja syrjäytymiseltä (Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Maddox & Prinz, 2003). Hartin, Stewartin ja Jimersonin (2011) mukaan kouluun kiinnittyminen on yhteydessä koulumenestykseen.

Kouluun kiinnittyminen ja motivaatio ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Onkin ollut mielekästä pohtia, miten nämä kaksi käsitettä eroavat toisistaan ja kannattaako niitä tutkia omina käsitteinään. Kiinnittymisellä ja motivaatiolla kuvataan ihmisen toimintaan liittyvän ilmiön eri puolia. Motivaatiota voidaan kuvata energiana ja ”suuntana”, sillä voidaan vastata kysymykseen: miksi jotain asiaa tehdään, jolloin kiinnittyminen on ”toiminnan energiaa” ja suhde yksilön ja toiminnan välillä (Russell, Ainley & Frydenberg 2005). Kiinnittyminen kuvaa toiminnan laadullista intensiteettiä ja onkin sukua myös ”flow”- eli työnimun käsitteelle. Appleton ym. (2006) esittävät näkemyksen, että motivaatio on edellytys kouluun kiinnittymisen syntymiseen, mutta se ei välttämättä yksin riitä sitä tuottamaan. Oppilaat voivat olla motivoituneita, vaikka kiinnittyminen olisikin puutteellista.

Klem ja Connel (2004) toteavat opettajien toiminnan olevan tärkeä tekijä kouluun kiinnittymisessä. Ne oppilaat, jotka kokevat opettajansa luoneen heille huolehtivan, hyvin

jäsennellyn oppimisympäristön, jossa odotukset ovat korkealla, selkeitä ja oikeudenmukaisia, kokevat myös olevan kiinnittyneempiä kouluun. Huomattavaa on se, että opettajan ja oppilaan suhde on vastavuoroinen: hyvin kouluun kiinnittynyt ja osallistuva oppilas saa osakseen myös positiivista palautetta, mikä edelleen lisää positiivista asennetta koulutyötä kohtaan. Sama toimii toiseen suuntaan, negatiivisesti kouluun asennoitunut joutuu herkästi negatiiviseen noidankehään. (Klem & Connel 2004). Opettajan tuki on ehkä merkittävin ja voimakkain kaikkien kiinnittymisen ulottuvuuksien selittäjä (Fredricks ym. 2004).

Linnakylän ja Malinin (2008) mukaan opiskelijan kiinnittymisen aste voi vaihdella ja tutkimustulostensa perusteella he ovat pystyneet erottelemaan kuusi erilaista kiinnittymisen profiilia kiinnittymisen asteen mukaan. Merkittävä tulos on havainto, että heikosti kiinnittyneiden ryhmä on varsin suuri. Laajasti kouluun kaikilla ulottuvuuksilla kiinnittyneitä on vain 7 % oppilaista. Näillä voimakkaasti kouluun kiinnittyneillä opiskelijoilla oli positiiviset asenteet koulua kohtaan sekä kokemus hyväksytyksi tulemisesta vertaisten ja opettajien suunnalta. Linnakylän ja Malinin tutkimuksessa kiinnittymättömien profiiliin luokitui 27 % oppilaista, heidän asenteet koulua kohtaan oli negatiivisia, eivätkä he kokeneet tulevansa hyväksytyksi muiden oppilaiden tai opettajien suunnalta. Muut neljä profiilia sijoittuu näiden kahden ääripään välille. Tutkimustulokset osoittavat että eritasoista kiinnittymistä ilmenee, mikä johtuu osittain myös kiinnittymisen prosessimaisesta ja kontekstuaalisesta luonteesta (Linnakylä & Malin 2008). Profiilit vaihtelevat sen mukaan millä ulottuvuudella kiinnittymättömyys ilmenee ja liittyykö se heikkoon vertaistukeen, opettajan tarjoamaan tukeen vai kielteisiin kouluasenteisiin. Koska heikosti kiinnittyneiden oppilaiden skaala on laaja, on mahdotonta luoda yhtä selvää profiilia tällaiseen. (Linnakylä & Malin 2008.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että kiinnittymisestä on tullut sekä ensisijainen malli koulupudokkuuden selittämiseen (Finn 1989), että lupaavin lähestymistapa sitä ehkäiseviin interventioihin (Rechly & Christenson 2006). Kokonaisuutena kiinnittyminen on eräänlainen sateenvarjokäsite, joka yhdistää alleen useita erilaisia tutkimuksia ja suuntia.

3.1 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Vaikka School engagement -käsitteellä on useita merkityksenantoja tutkijasta riippuen, on nykykäsityksen mukaan olennaisinta ymmärtää käsitteen moniulotteisuus (Skinner, Kindermann

& Furrer 2009, 498). Tutkijatkin ovat yksimielisiä siitä, että kiinnittymisen käsite on moniulotteinen, mutta se kuinka moneen ulottuvuuteen/komponenttiin käsite jaotellaan, vaihtelee eri tutkijoiden välillä (Appleton, Christensson ja Furlong (2008); Christenson, Rechly & Wylie, 2012). Appleton ym (2008) havaitsivat että yleisimmin kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia kuvaillaan kahdesta neljään eri tutkimuksesta riippuen. Seuraavaksi esittelen muutamia erilaisia luokitteluja, joita kirjallisuudessa esiintyy.

Norris, Pignal ja Lipps (2003, 28) esittävät jaon kahteen: akateemiseen ja sosiaaliseen kiinnittymiseen. Heidän mukaansa akateeminen kiinnittyminen sisältää koulutyöskentelyn akateemiseen puoleen sitoutumisen, kuten oppilaan suhtautumisen henkilöstöön ja opetettavaan asiaan. Sosiaalinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan suhtautumista koulun sosiaalisiin suhteisiin luokkatyöskentelyn ulkopuolella. Sosiaalisen kiinnittymisen osatekijöitä ovat Norrisin ym. (2003) mukaan mm. vertaissuhteet ja suhtautuminen opettajiin. Finn (1989) ja Skinner ym. (2009) esittävät toisenlaisen kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien kahtiajaon. He tarkastelevat käsitettä behavioraalista ja emotionaalista näkökulmasta, jossa behavioraalinen näkökulma painottaa oppilaan toimintaa koulussa ja emotionaalinen näkökulma oppilaan tuntemuksia koulusta ja siitä kuuluuko hän siihen (Finn 1993; Skinner ym. 2009). Neljakoaa akateemiseen, behavioraaliseen, kognitiiviseen ja psykologiseen ulottuvuuteen taas esittävät mm. Appleton, Christenson, Kim ja Reschly (2006). Myöhemmissä vaiheissa Appleton ym. ovat tarkistaneet jaottelua ja alkaneet käyttämään emotionaalista ulottuvuutta psykologisen ulottuvuuden sijaan (Appleton 2012). Jokainen näistä neljästä alaluokasta sisältää useita alaluokkia/tekijöitä, joilla kiinnittymistä kuvataan.

Yleisimmin käytetty kouluun kiinnittymisen teoreettinen malli käsittää kolme ulottuvuutta: emotionaalisen, behavioraalisen ja kognitiivisen (Mahatmya ym 2012; Jimerson ym. 2003). Tällä kolmijaolla on selkeä yhteys edellä esitettyyn Appletonin ym. määritelmään. Kolmijaossa akateeminen ulottuvuus on vain sisällytetty behavioraaliseen ulottuvuuteen. Emotionaalinen ulottuvuus kuvaa oppilaan tunteita koulunkäyntiä, opettajia ja vertaisia kohtaan. Behavioraalinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan toimintaa, mikä näkyy ja toteutuu koulussa, kuten oppitunneille saapuminen ja sovituista tehtävistä huolehtiminen. Kognitiivinen ulottuvuus käsittää oppilaan itselleen asettamat tavoitteet, sekä koulua kohtaa tuntemat odotukset ja merkitykset. Tässä tutkimuksessa lähestymistapa kouluun kiinnittymiseen on myös tämän kolmijaon mukainen. Seuraavaksi käsitelen tarkemmin näitä kolmea ulottuvuutta.

3.2 Behavioraalinen kiinnittyminen

Behavioraalinen kiinnittymistä voidaan kuvailla kolmen eri tason kautta. Tämä kolmijako erottelee behavioraalisen kiinnittymisen osatekijöitä, mutta jotka ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa. Ensimmäisen tason kautta tarkastellaan käyttäytymistä. Hyvä käytös indikoi hyvää kiinnittymistä, huono käytös päinvastaista. Toisella tasolla tarkastellaan tuntiaktiivisuutta tunneilla ja muissa koulun opetustilanteissa. Tässä huomioidaan oppilaan keskittymiskyky, sinnikkyys, yritteliäisyys ja aktiivisuus keskusteluissa. Kolmas taso käsittää muun kuin akateemisen toiminnan, kuten osallistumisen oppilaskuntatyöskentelyyn, kerhoihin tai koulujenvälisiin tapahtumiin. (Fredricks, Blumenfeld, Phyllis & Paris, 2004; Finn 1993; Bird & Ladd 1997).

Dotterer ja Lowe (2011) ovat lähteneet kuvaamaan behavioraalista kiinnittymistä hieman eri näkökulmasta, arvioinnin kautta. He eivät jaa sitä erillisiin osa-alueisiin vaan kuvaus on laajempaa. He sisällyttävät behavioraaliseen kiinnittymiseen kotitehtävien tekemisen, oppilaan läsnäolon, keskittymiskyvyn ja arvosanat. Behavioraalinen kiinnittyminen on oppilaan päivittäistä tavoitteellista toimintaa ja läsnäoloa koulussa, eli toisin sanoen poissaolojen vähäisyyttä, tehtävien tekemistä, koulun toimintaan orientoitumista ja aktiivisuutta (Connell 1990, Finn 1993, Appleton ym. 2006). Tässä tutkimuksessa behavioraalista kiinnittymistä tutkittiin kysymällä opiskelijoilta heidän sitoutumisestaan ja osallistumisestaan koulutyöskentelyyn.

Archambault, Janosz, Fallu ja Pagani (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että behavioraalinen kiinnittyminen ennustaa kiinnittymisen ulottuvuuksista selvimmin koulupudokkuutta. Heidän tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijan läsnäolo ja koulunsääntöjen noudattaminen ennusti koulun keskeyttämistä paremmin, kuin opiskelijan halu oppia, nähdä vaivaa oppiakseen tai kokea emotionaalista mielihyvää kouluun liittyen. Tämä ei heidän mukaansa ole yllättävää siitä näkökulmasta, että huono käytös, koulupinnaus ja poissaolot jo sinällään kertovat jonkin asteisesta vieraantumisen. (Archambault, Janosz, Fallu ja Pagani 2009.)

Behavioraalinen kiinnittyminen on opiskelijan ulospäin näkyvää toimintaa. Opettajan on helppo arvioida tämän kiinnittymisen ulottuvuuden vahvuutta, toisin kuin kognitiivisen tai emotionaalisen ulottuvuuden, jotka ovat enemmänkin oppilaan sisäisiä ajatuksia ja prosesseja koulutyötä kohtaan. Appleton ym. (2006) toteavatkin, että behavioraalinen kiinnittyminen jopa

ylikorostuu tutkimuskohteena sen helpon mitattavuuden/havainnoinnin vuoksi. Kasvattajan näkökulmasta behavioraalisesti hyvin kiinnittyneen oppilaan emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen saattaa olla olematonta ja tällöin syntyy herkästi riski siitä, että kasvattaja tekee virheellisiä johtopäätöksiä oppilaan itsensä kokemasta kompetenssista, tavoitteenasettelusta tai kuulumisen tunteista. Mahdollista on myös kasvattajan tulkinta heikosti behavioraalisesti kiinnittyneestä oppilaasta ns. ongelmatapauksena (runsaat poissaolot, heikko tuntiaktiivisuus ja osallistumisen taso), vaikka oppilas olisikin oman arvionsa mukaan vahvasti kiinnittynyt niin kognitiivisella kuin emotionaalisellakin tasoilla. Student engagement instrument (SEI) on kehitetty mittaamaan näitä kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuuksia, kun taas behavioraalista kiinnittymistä voidaan arvioida Research Assessment Package for Schools (RAPS)- mittaristolla. (Appleton ym. 2006.)

3.3 Kognitiivinen kiinnittyminen

Fredricksin ym. (2004) mukaan kognitiivisen kiinnittymisen määrittelyssä on kahta linjaa. Ensimmäisessä korostuu koulun merkitys tulevaisuuden kannalta, koulun käynti nähdään panostuksena tulevaisuuteen, tavoitteena johonkin. Toisessa taas korostuu niin opiskelijan omat strategiat, erilaiset oppimistekniikat ja työskentelytavat, kuin myös oppilaan käsitykset ja uskomukset itsestään oppijana sekä opettajista, vertaisista ja koulusta yleensä. Nämä käsitykset koskevat mm. pystyvyyttä, motivaatiota ja opettajien osoittamaa asennetta ja odotuksia oppilasta kohtaan. (Fredricks, Blumenfeld, Phyllis & Paris, 2004; Appleton ym. 2006; Connell, 1990). Kognitiivisesti kiinnittyneellä oppilaalla on hyvä itsesäätelykyky, hän osaa suunnitella ja arvioida omaa toimintaansa sekä valikoida tavoitteensa mukaiset strategiat niihin päästäkseen.

Tätä määritelmää on kritisoitu siitä, ettei se huomioi kognitiivisen kiinnittymisen laadullista puolta. Vaikka oppilaalla olisikin hyvät valmiudet oppimiseen, hän ei välttämättä käytä niitä vain oppimisen ilosta vaan vaikkapa saadakseen hyviä arvosanoja. Tässä yhteydessä Fredricks ym. (2004) tuovat esille motivaation näkökulma, sillä heidän mielestään motivaatio on yksi tekijä kognitiivisen kiinnittymisen taustalla. Heidän mukaansa on olennaista huomioida oppilaan motivaatio ja toiminnan tavoitteet myös kognitiivisen kiinnittymisen arvioinnissa. (Fredricks, Blumenfeld, Phyllis & Paris, 2004). Appleton ym. (2006) yhdistävät erityisesti sisäisen motivaation kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuudeksi. Vasalampi (2012) on todennut

väitöstyössään sisäisen motivaation ennen kaikkea edistävän koulutustavoitteiden saavuttamista, se auttaa työskentelemään tehokkaasti, vaikka työskentely ei aina olisikaan helppoa ja mielihyvää tuottavaa.

3.4 Emotionaalinen kiinnittyminen

Emotionaalista kiinnittymisestä käytetään toisinaan myös termiä affektiivinen tai psykologinen kiinnittyminen, joilla kaikilla tarkoitetaan oppilaan tunnepitoista kiinnittymistä koulumaailmaan (esim. Finn 1989; Jimerson, Campos & Greif 2003; Appleton ym. 2006). Emotionaalinen kiinnittyminen tarkoittaa Fredricksin ym. (2004) mukaan kaikkia niitä tunteita, joita koulu oppilaassa herättää. Näitä tunteita voivat olla mm. tylsistyminen, kiinnostus, iloisuus, surullisuus tai ahdistuneisuus. Tunteet voivat kohdistua koulutovereita, opiskelua tai opettajia kohtaan. Katsotaan, että oppilas on emotionaalisesti kiinnittynyt, kun hänellä on tunne kuulumisestaan kouluyhteisöön ja kouluympäristöön, emotionaalinen kiinnittyminen on siis osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemista, koulun arvostamista, koulusta pitämistä ja yleensäkin koulua kohtaan herääviä tunteita (Finn 1989; Fredricks ym. 2004). Emotionaalisen kiinnittymisen määritelmät pohjautuvat aiempiin tutkimuksiin, joissa on arvioitu oppilaiden asenteita koulua ja opettajia kohtaan sekä niihin liittyviä positiivisia ja negatiivisia tunteita. Emotionaalinen kiinnittyminen on ollut ensimmäisiä kiinnittymiseen liittyviä tutkimuksia.

Fredricks ym (2004) näkevät emotionaalisen kiinnittymisen yhteyden motivaatioon. Samat tunteet, joilla emotionaalista kiinnittymistä kuvataan (kiinnostus, arvostus, tylsistyminen ym.) ovat tärkeitä osina motivaatiotutkimuksissa. Tarkasteltaessa oppilaan emotionaalista kiinnittymistä ei kuitenkaan selkeästi erotella motivaatiota, intressejä ja kiinnittymistä vaan ne nähdään kuuluvaksi saman käsitteen alle toisin kuin motivaatiotutkimus (National Research Council & Institute of Medicine 2004). Fredricksin ym. (2004) mukaan emotionaalista kiinnittymistä tarkastellaan yleensäkin laajempänä kokonaisuutena, joka ei ole sidonnainen tiettyyn hetkeen. Heidän mukaansa emotionaalisen kiinnittymisen määritelmässä ei erotella yksilön positiivisten tunteiden kohdetta, eli sitä mistä ne johtuvat (vertaiset, oppiaineet, opettajat). Emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuuden tunteisiin taustavaikuttavat perheeltä, opettajilta ja tovereilta saatu tuki, niillä on suuri merkitys oppilaan hyvään kiinnittymiseen ja tehokkaaseen työskentelyyn (Reschly & Christenson 2012).

National Research Council & Institute of Medicine (2004) puhuu emotionaalisen kiinnittymisen sijaan sosiaalisesta kuulumisesta (Social connectness,/I belong) ja ovat vahvasti sitä mieltä, että opettaja-oppilas suhteella ja heidän oppilasta kohtaan osoittamalla kiinnostuksella ja huolenpidolla on suuri merkitys sekä oppimisen että kouluun kiinnittymisen kannalta. Aikuinen voi omalta osaltaan tuottaa oppilaalle tunteen siitä, että hän on tärkeä ja kuuluu osaltaan koulu yhteisöön ja instituutioon.

Tässä tutkimuksessa on kartoitettu vanhemmilta, opettajilta ja vertaisilta opiskeluun saatua tukea. Ne ovat myös Student Engagement -mittarin emotionaalisen kiinnittymisen alle sijoitettuja ulottuvuuksia (Betts ym. 2010). Ne kuvaavat hyvin emotionaalisen kiinnittymisen luonnetta.

3.5 Kouluun kiinnittymisen merkitys

Kouluun kiinnittyminen on useiden tutkimusten mukaan avaintekijä koulumenestykseen. Kiinnittyneet oppilaat kokevat koulutyön merkitykselliseksi, saavat parempia arvosanoja ja sietävät paremmin vastoinkäymisiä verrattuna heikosti kiinnittyneisiin oppilaisiin, joille tyypillisiä ongelmia on alisuoriutuminen, koulupudokkuus ja ongelmakäyttäytyminen. (Wang,& Eccles 2012; Ladd & Dinella 2009). Carter ym. (2012) näkevät arvokkaana kiinnittymisen tutkimuksen tuoman lisäymmärryksen kiinnittymisen ilmenemisestä ja merkityksestä suunniteltaessa interventioita koulupudokkaille. Koulupudokkuus on pitemmän aikavälin aikana syntyvä ilmiö ja siihen olisikin tehokkainta puuttua jo silloin kun ensimmäiset merkit oppilaan irtaantumisesta koulunkäynnistä ja oppimisesta ilmenevät. (mm. Appleton ym. 2006; Appleton ym. 2008.)

Reschlyn ja Christensonin mukaan (2006) oppilailta, joilla on tunne- ja käytöshäiriökäyttäytymistä tai oppimisvaikeuksia, kouluun kiinnittyminen toimii tärkeänä suojaavana tekijänä syrjäytymistä koulupudokkuutta vastaan. Koulupudokkuuteen kohdistuvat interventiot, jotka pohjautuvat kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksien tukemiseen, ovat tehokkaita puretuessaan oireen sijaan oikeisiin syihin. Yksi tällaisista interventiokeinoista on Check&connect, jota on USA:ssa käytetty jo liki 20 vuoden ajan. Tulokset ovat olleet rohkaisevia. Tämä malli perustuu myönteisten suhteiden luomiseen ja yksilöllisiin interventioihin. Oppilaalle nimetään aikuinen, josta tulee hänen oma tärkeä mentori. Mentori on

tehtävään koulutettu henkilö, joka luo suhteet oppilaaseen, perheeseen ja kouluun. Mentori saa työstään palkkaa ja hänen tarkoituksenaan ei ole toimia oppilaan ystävänä vaan kannustavana aikuisena. Mentorin tehtävä on systemaattisesti valvoa (check) sekä tarvittaessa nopeasti ja yksilöllisesti puuttua (connect). Kolmas tehtävä on koti-koulu yhteyksien pitäminen ja kodin tuen merkityksen korostaminen. (Christenson, S. L., Thurlow, M. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., Kaibel, C. M., Reschly, A. L., & Mavis, A. & Pohl, A. 2008.)

4 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää: millaisia käsityksiä erityistä tukea tarvitsevilla ammattiopisto-opiskelijoilla on omasta opiskelustaan, miten he kokevat oman opiskelunsa, mitkä asiat tukevat heidän opiskeluaan ja toisaalta, mitkä seikat heikentävät halukkuutta opiskeluun ja koulunkäyntiin. Tutkimuksen avulla pyritään löytämään nuoren erityisopiskelijan oma ”ääni” ja kokemus siitä, millaista on opiskella ammattiopistossa ja mikä opiskelijaa kiinnittää opintoihinsa. Aineiston perusteella pyritään etsimään uusia näkökulmia nähdä opiskelu ammattiopistolla ja sen perusteella luomaan uudenlaista opiskelijälähtöistä ajatusta opetuksen järjestämiseen. Lisäksi tutkimusaineistosta etsitään mahdollisia uusia keinoja tukea ja kannustaa erityisopiskelijoita suorittamaan tutkinto loppuun ja välttää opintojen keskeyttäminen ja siihen liittyvät riskitekijät.

Tutkimuskysymys:

1. Minkälaiset asiat kiinnittävät erityisopiskelijaa ammatillisiin opintoihin?

Olen päätenyt valitsemani aiheen pariin ja tutkimusongelmaan oman ammatillisen kiinnostukseni perusteella. Mielestäni on tärkeää tiedostaa opiskelijan opiskelulle antamia merkityksiä sekä asioita, jotka opiskelija kokee tukevan opiskeluiden suorittamista, samoin kuin tiedostaa niitä seikkoja jotka mahdollisesti heikentää opintojen suorittamista. Oletan, että nämä mainitut asiat on hyvä huomioida, kun suunnitellaan yksilöllistä erityisopetusta opiskelijalle. Uskon, että tiedostamalla näitä opiskelijoiden käsityksiä, voin toimia mahdollisimman opiskelijälähtöisesti ja perustaa opetukseni sekä opetussuunnitelmaan mutta myös opiskelijan kokemalle tarpeelle. Koen että aihetta on tutkittu vähän, eikä erityispedagogiikan opintojen aikana ole aiheeseen perehdytty kovinkaan syvällisesti.

5 MENETELMÄT

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta sekä määritellään ja esitellään tutkimuksessa käytettyä laadullista tutkimusta. Lisäksi määritellään tarkemmin tässä tutkimuksessa käytettyä tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen suorittamista. Luvun lopuksi pohdin tämän tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta.

5.1 Laadullinen tutkimus ja haastattelut aineistona

Tämä pro gradu-tutkimus on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus, jossa tutkimuskohteena ovat erityisopiskelijoiden kokemukset opiskelusta ja opiskeluihin kiinnittymisestä ammattiopistolla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen, ottaen huomioon sen monimuotoisuus. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään tutkittavasta asiasta saamaan kokonaisvaltainen käsitys. Laadullisen tutkimuksen kautta pystytään Pattonin (2012) mukaan tuottamaan rikas, yksityiskohtainen aineisto pienehköstäkin joukosta ihmisiä tai tapauksia. Hänen näkemys on että tämä tapa tehdä tutkimusta parantaa tapausten ymmärtämistä, mutta samalla vähentää tutkimustulosten yleistettävyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan ensisijaisen tärkeää saada aikaan yleistyksiä, vaan pikemminkin tulkita tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä teoreettisesti mielekkäällä tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa laatu nimenomaan määrittää tutkimuksen tieteellisyyden määrän sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on saada tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kattava kuvaus. (Eskola & Suoranta 2005).

Haastattelu on tavanomaisin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun muoto. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013) mukaan haastattelu soveltuu hyvin aineiston keruun muodoksi kun aiheesta tiedetään vain vähän ja tutkijan on vaikea tällöin ennakoida vastausten suuntia tai kun halutaan syventää saatavia tietoja, jolloin lisäkysymyksiä voidaan käyttää tarpeen mukaan. Erityisopiskelijan kouluun kiinnittyminen on melko vähän tutkittu aihe, joten laadullinen tutkimus on luonteva ja perusteltu valinta tämän tutkimuksen toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia ja kartoittaa erityisopiskelijoiden kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia. Halusin saada tietoa siitä mikä näitä nuoria kiinnittää opintoihinsa sekä ymmärtää kouluun kiinnittymistä ilmiönä tässä kohdejoukossa. Sarajarvi ja Tuomi (2012) toteavatkin, että

silloin kun halutaan selvittää, mitä ihminen ajattelee, tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on yksinkertaisinta kysyä sitä häneltä. Heidän mukaansa haastattelulla tarkoitetaan henkilökohtaista haastattelua, jossa haastattelijä esittää suulliset kysymykset ja tallettaa annetut vastaukset muistiin. Haastattelun etu on joustavuus, kysymys on mahdollista toistaa, sitä voidaan tarkentaa ja tarvittaessa tehdä jatkokysymyksiä. Tärkeintä haastattelussa on saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta ja tällöin onkin perusteltua antaa haastattelukysymykset ja teemat haastateltaville jo etukäteen. Haastattelun etuna on myös se, että haastattelijä voi toimia samalla havainnoijana (Tuomi & Sarajärvi 2012).

Haastattelutavaksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Olin tehnyt haastattelurungon, jonka mukaan edettiin. Tuomin ja Sarajärven (2012) mukaan teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten teemojen mukaan ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten antamia tulkintoja asioista. Kerroin haastattelun teemoista haastateltaville samalla kun kysyin heitä mukaan tutkimukseen. Haastatteluteemoista kerrottiin myös alle 18-vuotiaiden osallistujien vanhemmille. Samalla heiltä kysyttiin lupa alaikäisen lapsensa osallistumiselle tutkimukseen. Tällä pyrin jo ennakoivasti varmistamaan, että saan haastatteluissa oikean suuntaista informaatiota ja osallistujat pystyvät jo etukäteen miettimään valittuja teemoja. Samoin huoltajat olivat tietoisia haastattelun sisällöistä ja mahdollisesti keskustelivat aiheista lapsensa kanssa. Haastatteluissa edettiin haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä, toisinaan esitin tarkentavia kysymyksiä. Haastattelurunko auttoi keskittymään olennaisiin teemoihin ja palaamaan niihin (Tuomi & Sarajärvi 2012).

Päätin tutkimukseni aihepiirin tammi-helmikuussa 2014, jonka jälkeen tein suuntaa antavan aikataulutuksen tutkimuksen toteuttamiseen. Aloin perehtymään aiheeseen, hakeuduin suorittamaan päättöharjoittelua ammatillisen koulutuksen puolelle ja suunnittelemaan teemahaastattelurunkoa. Tutkimussuunnitelma ja tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet tutkimuksen edetessä, mikä onkin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013) mukaan tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa.

Aineistonkeruu, eli haastattelut, tähän tutkimukseen toteutettiin huhti-toukokuussa 2014. Haastattelut tehtiin käytännön syistä ammattiopistolla joko koulupäivän päätteeksi tai tauoilla. Ruusuvooren ja Tiittulan (2005) mukaan haastattelu on institutionaalinen tapahtuma, jossa on päämäärä, johon haastatteluiden kautta pyritään. Minun tehtäväksi haastatteluissa jäi kysymysten

esittäminen, haastateltavan kannustaminen vastaamiseen, keskustelun ohjaaminen ja fokuoiminen tutkimuksen tavoitteisiin liittyviin aiheisiin (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Haastattelut tallensin mp3-tiedostona nauhuriin ja tein joitain muistiinpanoja myös lehtiöön. Aineiston keruun jälkeen litteroin nauhoitteet, tekstiä syntyi noin 95 liuskaa.

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksessani tarkastelen nuorien ammattiopiston erityisopiskelijoiden käsityksiä omasta opiskelustaan. Oma ammatillinen mielenkiintoni suuntautuu tähän kohderyhmään ja heidän opettamiseen. Rajasin tutkimukseni kohderyhmäksi nuoret, alle 25-vuotiaat opiskelijat, jotka saivat haastattelu ajankohtana erityispedagogista tukea opintoihinsa. Tutkimuksen kohdejoukko on tietoisesti rajattu nuoriin, jolloin tuloksia voidaan tarkastella myös nuoruus elämänvaiheena - viitekehyksen kautta.

Opiskelijat valikoituivat haastateltaviksi heitä opettavien erityisopettajien kautta. Olin keväällä 2014 yhteydessä kahteen laaja-alaiseen erityisopettajaan ja kysyin halukkuudesta auttaa kohdejoukon kokoamisessa. He kiinnostuivat heti aiheesta ja lupasivat kysyä opiskelijoitaan mukaan tutkimukseen. He suorittivat mielessään myös jonkinlaista valikointia siitä, kuka olisi ns. hyvä tutkittava eli osaisi ja haluaisi ilmaista itseään ja ajatuksiaan sanallisesti. He kysyivät mukaan kymmentä opiskelijaa, joista kahdeksan suostui mukaan.

Tämän tutkimuksen pyydettiin mukaan 10 kohderyhmään kuuluvaa opiskelijaa ja heistä 8 antoi suostumuksensa. Osallistujat ovat keskisuomalaisen ammattiopiston opiskelijoita kuudelta eri ammattialalta (puuala, kone- ja metalliala, kauneusala, matkailuala, pintakäsittelyala ja logistiikka). Nuorin osallistuja oli 16-vuotias ja vanhin 21-vuotias. Kaikilla oli aiempänä koulutuksena peruskoulu. Haastateltavat valittiin ns. harkinnanvaraisena otantana. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan ei ole hyödyllistä poimia joukkoa täysin sattumanvaraisesti silloin kun halutaan tietoa tietyltä kohdejoukolta. Tässäkin tutkimuksessa on keskitytty, niihin opiskelijoihin jotka täyttävän nuoren erityisopiskelijan tunnusmerkit ja jolla on halua ja taitoa ilmaista itseään ja käsityksiään sanallisesti kertoen.

Tuomin ja Sarajärven (2006) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tällöin on tärkeää, että henkilöillä joilta tietoa kerätään, on

omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta. Tutkimukseeni haastatellut henkilöt täyttävät tämän kriteerin.

5.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Tähän tutkimukseen on kerätty aineistoa puolistrukturoidun- eli teemahaastattelun keinoin. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelussa aihepiirit ja kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole määritelty vaan haastateltavat vastaavat omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998). Haastattelurungon kokoaminen edellytti perehtymistä tutkittavaan ilmiöön. Omat kokemukseni ja ajatukseni saivat vahvistusta erityisopiskelijoista, ammatillisen koulutuksen erityisopetuksesta ja erityisopetuksen haasteista (koulupudokkuus, syrjäytyminen) kertovasta kirjallisuudesta sekä kehityspsykologisista teorioista, joidenka pohjalta haastattelurunko lopulta valmistui. Haastattelurungossa avataan tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti ja selkokielellä. Eskola ja Suoranta (1998) ehdottavat, että tästä prosessista voidaan käyttää tietyin varauksin nimitystä operationalisointi (Eskola & Suoranta 1998). Vasta jälkeempään jo litteroituani haastattelut ja lukiessani niitä havaitsin että lähestymistapani aiheeseen on juuri samantyyppinen, mitä kouluun kiinnittymisen teoria tuo esille. Halusin selvittää juuri kouluun kiinnittymiseen liittyviä piirteitä, eli sitä mikä saa nämä nuoret opiskelemaan, tulemaan kouluun, näkemään vaivaa oppimisensa vuoksi ja suoriutumaan opiskeluissaan tavoitteiden mukaan. Niinpä tutkimuskysymyksetkin muokkautuivat tuon teoria ympärille vasta jälkikäteen.

Alustavat haastattelukysymykset laadin maaliskuussa 2014, samoin lähetin tutkimukseen osallistuville kuvauksen tutkimuksesta sekä tutkimuslupalapun täytettäväksi. Samaan aikaan perehdyin lisää teemahaastatteluun menetelmänä ja opiskelin siitä lisää tietoa. Haastattelukysymykset tarkentuivat myös ohjaajani antamien ohjeiden mukaan ennen ensimmäistä haastattelua. Ennen haastattelua haastateltavat saivat sekä kirjallista, että sanallista tietoa haastattelun pääteemoista. Näin sanallisen tiedottamisen tärkeäksi senkin vuoksi, että lukivaikeudet ovat yleisiä ammatillisten opintojen erityisopetustarpeen taustalla. Pattoninkin (2002) mukaan on tärkeää että tutkimukseen osallistuja tietävät minkälaiseen tutkimukseen ovat osallistumassa.

Haastattelut tein huhti-toukokuun 2014 aikana. Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat että haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen. Haastattelut oli haastateltavien näkökulmasta käytännöllisintä suorittaa opiskeluympäristön tiloissa, josta löytyikin rauhallinen tila haastatteluiden suorittamiseen. Kannustin vastaamaan mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti kysymyksiin sekä kerroin anonymiteettisuojusta: vastauksista ei voi tunnistaa haastateltavaa.

Haastattelut suoritettiin joko koulupäivän aika tai sitä ennen tai jälkeen. Toisena vaihtoehtona pohdin haastattelujen tekemistä kouluympäristön ulkopuolella, jolloin oletuksena oli haastateltavien rentoutuneisuus ja suurempi avoimuus aiheita kohtaan. Tämä osoittautui kuitenkin käytännössä vaikeaksi toteuttaa ja aikatauluttaa. Kokemukseni jälkeen uskon että sain aiheesta tarpeellisen irti näinkin ja toisaalta kouluympäristö sinällään ehkä aktivoi enemmän pohtimaan kouluun liittyviä seikkoja. Palkitsin haastatteluun osallistuneet nuoret kahvilipulla koulun kanttiinini sekä askillisella sisu-pastilleja.

5.4 Sisällönanalyysi

Aineiston analyysin aloitin tutustumalla kerättyyn aineistoon litteroimalla haastattelunauhat sana sanalta. Tässä vaiheessa tutkimusongelmat olivat vielä melko jäsentymättömiä ja suuntaa antavia, niinpä päätin lähestyä aineistoa ilman ennalta asetettuja tutkimusyksiköitä, jolloin annoin aineistolle mahdollisuuden ”puhua”. Luin litteroituja haastatteluja läpi useaan kertaan kunnes ne alkoivat tulla minulle tutuksi. Litteroitua aineistoa oli liki sata sivua ja kaikki aineistossa ei liittynyt tutkimusteemaan. Ensin ajattelin tehdä jokaisesta haastattelusta oman ajatuskartan, jotta hahmottaisin paremmin mitä haastatteluissa on tullut esille. Ajatuskartta idea ei kuitenkaan toiminut, eikä auttanut minua hahmottamaan sisältöjä niin selkeästi, kuin olin toivonut. Ajatuskarttojen tekeminen kuitenkin tutustutti minua lisää aineiston sisältöihin, jota oli runsaasti. Tämän vuoksi tein uudelle tiedostolle tiivistelmän aineistosta, johon leikkasin vain tutkimukseen liittyvät keskusteluteemat ja sisällöt. Näin sain kutistettua aineistoa tiiviimmäksi ja helpommin hahmotettavaksi. Tiivistelmää lukiessani ja mieleeni piirtyi tiettyjä teemoja, jotka haastattelussa toistuivat. Tässä varmasti taustalla vaikuttivat oma esiymmärrys aiheesta. Myös Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan tutkijan epistemologinen ja ontologinen esiymmärrys aiheesta on pohjana aineiston purkamisessa, lukemisessa ja sen

alustavassa koodaamisessa ja vaikuttaa siihen millaisia ilmiöitä haltuun otettava tekstimassa sisältää, mikä siinä on olennaisinta ja mihin analyysissa erityisesti keskitytään. Heidän mukaansa aineisto ei vastaa tutkijalle mutta voi kyllä kertoa mitä siltä kannattaa kysyä (Ruusuvuori & Nikander, Hyvärinen 2010). Lopulta juuri näin kävi myös minulle aineistoni kanssa. Laadullisen tutkimuksen yksi vahvuuksista on, että tutkimuskysymystä voi muuttaa ja tarkentaa jos tutkittavaa teemaa ei löydy aineistosta. Alun perin lähdin kartoittamaan ammatillisten erityisopiskelijoiden opiskelukäyttäytymisen ulottuvuutta, mitä loppujen lopuksi ei kuitenkaan selkeästi löytynyt. Myös aiempi tutkimus antaa siihen viitteitä, että tämän oppilasryhmän behavioraalinen kiinnittyminen opintoihin on heikompaa (paljon poissaoloja, koulutehtävien tekemättä jättämistä, huolimattomuutt ym.). Tutkimuskysymykseni vaihtui koskemaan kouluun kiinnittymisen käsitettä sen eri puolilta. Toisin sanoen aineisto alkoi ”puhumaan” kiinnittymisen muista, kuin behavioraalisista ulottuvuuksista, yhä selvemmin. Aineiston analyysin myötä huomasiin siis, että teoria tähän ilmiöön löytyy toisaalta (school engagement -teoria).

Aineistoon tutustumisen myötä mieleeni hahmottui siis teemoja, joihin haastattelut antoivat vastauksia ja joiden mukaan aloin luokittelemaan vastauksia. Luin edelleen tekstiä läpi ja aloin etsimään näiden teemojen ympärille liittyvää puhetta. Tämä johti pian aineiston pelkistämiseen, redusointiin. Karsin pois epäolennaisen sisällön ja jatkoin edelleen tutustumista aineistoon. Kerta kerran jälkeen aineistosta alkoi jäsentyä käsityksiä liittyen siihen, mitkä asiat ovat olennaisia, kun yritetään ymmärtää näiden opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen mekanismeja. Erottelin näiden eri näkökulmien mukaista puhetta aineistomassasta erivärisin alleviivauksin eri kategorioiksi ja samalla tein tiedostoa, johon leikkasin nämä alleviivaukset omien alaryhmiensä alle. Tässä vaiheessa tutkimusongelmakin oli selkiytynyt ja etsin vastausta kysymykseen: mitkä seikat kiinnittävät nuorta erityisopiskelijaa ammatillisiin opintoihin. Tämän jälkeen tiivistin kunkin värin mukaiset alleviivaukset tiivistetympään muotoon. Klusterointivaiheessa, eli vastausten ryhmittelyssä, etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia haastateltujen keskinäisistä vastauksista. Edelleen näitä yhdistellen muodostui pienempiä ja tarkempia alaluokkia kummankin tutkimuskysymyksen alle, näitä tarkastelemalla pystyin luomaan uudenlaista kokonaiskäsitystä aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2010). Tarkastelin tämänkin jälkeen aineistoa huolellisesti varmistuakseni siitä, ettei tutkimuksen kannalta olennaista tietoa jäänyt käsittelemättä. Halusin varmistua siitäkin, ettei tyypittelyn ulkopuolelle jääneelle aineistolle ollut

löydettävissä tutkimuskysymykseen sopivia yläluokkia. (Patton, 2002.) Aineiston lajittelun jälkeen alkoi aineistoon suuntautunut synteesi ja olennaisten löytöjen kuvailu.

5.5 Tutkimuksen etiikka

Tutkimukseen liittyvä eettisyys ja eettiset valinnat alkavat Tuomin ja Sarajärven (2012) mukaan jo tutkimuksen aiheen valitsemisesta. Samalla, kun aihetta valitaan ja määritellään, tulee pohdittavaksi se, kenen ehdoilla tutkimus toteutetaan ja miksi. Tässä tutkimuksessa valitsin aiheen oman mielenkiinnon sekä aiheen mielestäni ajankohtaisuuden että tärkeyden vuoksi. Aiheen valintaa ovat olleet ohjaamassa sekä erityispedagogiset että myös kasvatustieteelliset ja psykologiset arvolähtökohdat, ihmiskäsitys ja tavoitteet.

Tuomin ja Sarajärven (2012) mukaan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan muodostavat ihmisoikeudet. Tutkijan tulee selvittää tutkimukseen osallistuville mm. tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja myös mahdolliset riskit. Osallistujilta on kysyttävä suostumus tutkimukseen osallistumisesta, heillä tulee olla oikeus kieltäytyä ja keskeyttää halutessaan tutkimuksessa mukana olo. Samoin heillä tulee olla mahdollisuus kieltää itseään koskevan aineiston käyttö ja heillä on oikeus tietää nämä kaikki oikeutensa. Tutkijan tulee olla myös varma siitä, että tutkittava tietää mistä tutkimuksessa on kyse. Kaikki tähän gradu-tutkimukseen osallistuneet erityisopiskelijat löytyivät heitä opettavien erityisopettajien kautta. Opiskelijoilta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimushaastatteluun. Heitä ei painostettu ja heillä oli täysi oikeus ja mahdollisuus myös kieltäytyä. Annettuaan myönteisen vastauksen osallistumiseensa, opiskelijoille annettiin myös kirjallinen tiedote tutkimuksesta ja alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta kysyttiin kirjallinen lupa lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Vanhempia tiedotettiin myös tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä. Näin sekä osallistujilla ja alaikäisten huoltajilla oli mahdollisuus perehtyä tutkimukseen ja tarvittaessa ottaa yhteyttä tutkijaan. Tutkimukseen osallistujille kerrottiin, että heillä on mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai keskeyttää se missä vaiheessa tahansa.

Tutkittaville on annettava suoja ja anonymiteetti. Tutkimuksen etiikkaan kuuluu, että tutkittava tieto ja kerätty aineisto on luottamuksellista eikä niitä luovuteta ulkopuolisille tai käytetä tutkimuksen ulkopuolisiin tarkoituksiin. Eettisesti hyvin toteutetussa tutkimuksessa tutkittavalla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa ja sitä että sovittuja asioita noudatetaan

eikä tutkimuksen rehellisyyttä vaaranneta (Tuomi & Sarajärvi 2012). Tutkimuksessani en käytä haastateltavien nimiä missään vaiheessa. Litterointia suorittaessani nimesin tutkittavat uudestaan koodeilla: H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 ja H8. Myöskään oppilaitoksen tiedot eivät selviä tutkimuksesta, jotta tutkimuksen osallistuneille on voitu taata mahdollisimman hyvä anonymiteetti.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleisesti kahden luotettavuuskäsitteen: reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten toistettavuutta eli sitä saisiko myös toinen tutkija samansuuntaiset tulokset samanlailla toteutetussa tutkimuksessa. Validiteetti taas viittaa tutkimuksen pätevyYTEEN eli siihen missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä mitä on tutkittu. Tuomi ja Sarajärvi (2012) suhtautuvat kriittisesti näihin luotettavuuskäsitteisiin laadullisen tutkimuksen kohdalla, eikä heidän mukaansa ole olemassa yksiselitteistä ohjetta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Heidän mukaansa tutkimuksen luotettavuutta tulisikin arvioida kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus painottuu tärkeäksi luotettavuustekijäksi..

Tuomin ja Sarajärven (2012) mukaan yksi keskeinen kriteeri luotettavalle tutkimukselle on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Tämä korostuu mm. tutkimusraportin argumentaatioissa, kuten siinä miten asioita perustellaan ja millaisia lähteitä käytetään. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aiheen lisäksi se miksi tutkija tutkii tiettyä aihetta ja hänen sitoumukset tehdyssä tutkimuksessa. Pyrin tutkimuksessani huomioimaan näkökulmia eri tieteenaloilta, jotta nuoriin erityisopiskelijoihin liittyvä tieto olisi mahdollisimman moniulotteista ja laajaa. Halusin tutkia aihetta, koska olen kiinnostunut siitä mikä saa nuoret erityisopiskelijat opiskelemaan ja suorittamaan opintoja tavoitteisesti.

Aineiston keruu on luotettavuuden yksi puoli. Tutkittavat valittiin haastatteluun sen mukaan kuka vapaaehtoisesti halusi osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen kysyttiin mukaan noin kymmentä opiskelijaa, joista kahdeksan ilmoittautui mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistysten sijaan ymmärtämään toimintaa ja kuvaamaan tiettyä ilmiötä. Aineiston koolla ei siis ole suoranaista vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, tärkeämpää on valita tutkimukseen sellaiset henkilöt joilla on kokemusta aiheesta. On mahdollista, että tutkimukseen

valikoitui opiskelijoita sen mukaan, kuka kokee pystyvänsä kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen haastattelijan kanssa. Mahdollisesti sosiaalisesti arat eivät tulleet mukaan haastatteluun. Voi olla että opiskelijat valikoituivat mukaan myös oman aiheetta kohtaa tuntemansa kiinnostuksen vuoksi ja siten antavat aiheesta keskiarvoa paremman käsityksen. Haastattelutilanteet sujuivat mielestäni leppoisassa hengessä ja tutkittavilla oli mahdollisuus kertoa juuri sellaisia näkemyksiä kuin halusi, en yrittänyt ohjata haastattelua tiettyyn suuntaan. Aineiston keruussa käytin nauhuria, haastattelun jälkeen litteroin nauhat sanasta sanaan, jotta mitään ei tässä vaiheessa jäisi käsittelyn ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2012).

Aineiston analyysivaiheessa jouduin pohtimaan omia ennakkokäsityksiäni aiheesta ja työntämään ne syrjään jotta ”kuulisin” mitä aineisto haluaa ”puhua”, enkä tarkastelisi aineistoa omista oletuksistani käsin. Tässä tutkimuksessa pyrin analyysiin teorian pohjalta. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa jos sen tuloksia voidaan vahvistaa aiemmilla tutkimuksilla. Aiempia tutkimuksia juuri samasta näkökulmasta löytyi niukasti, mutta katson, että tutkimus jonka aiheesta löysin oli pätevä tähän tehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2012).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimusaineistosta nousee sisällönanalyysin pohjalta viisi päätutkimustulosta. Niiden mukaan näitä ammattiopiston erityisopiskelijoita kiinnittää kouluun ja opiskeluun: toiveet tulevaisuudesta, itselle soveltuva tapa oppia ja omaksua tietoa, opiskeluympäristön sosiaaliset suhteet, huoltajilta saatu tuki sekä yhteiskunnan ohjaavuus ja normi opiskelun kuulumisesta osaksi nuoren elämää. Tutkimustuloksia käsitellään omissa kappaleissaan. Aineistosta nousseita havaintoja kuvataan ensi yleisesti, minkä jälkeen niitä eritellään niiden keskinäisten yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien osalta.

Kahdeksan haastateltua on nimetty uudestaan koodinimillä: H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 ja H8 haastateltavien anonyymisyyden turvaamiseksi. Näillä koodeilla viitataan sitaateissa eri haastateltaviin. Lainaukset, jotka on tehty suorasta haastattelusta, on merkitty lainausmerkeillä ja kursivoidulla tekstillä erottamaan ne muusta tekstistä. Kolme pistettä, (...) jotka esiintyvät lainausten yhteydessä, merkitsevät sitä, että jokin kohta pidemmästä lainauksesta on jätetty tietoisesti pois, turhien ilmausten välttämiseksi.

6.1 TOIVEET TULEVAISUUDESTA KIINNITTÄVÄT KOULUUN

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten käsitys tärkeimmästä päämäärästä, mitä he ammatillisilla opinnoillaan tavoittelevat, oli melko yksiselitteinen kaikkien haastateltavien osalta. Ammatti ja sitä kautta mahdollisuus työllistyä ja ansaita rahaa, oli jokaisen haastatellun nuoren mukaan tärkein asia, mitä he opintojensa kautta voivat saavuttaa. Toiset kuvasivat sen olevan ainut päämäärä, mitä he opinnoillaan tavoittelevat. Työn arvostaminen näkyy näiden nuorten ilmaisuissa.

H4 ”et kun mä käyn tän koulun loppuun nii saa sit hyvin töitä ku on saanu tän tutkinnon”

H2 ”no töihin pääsy, ei mulla muuta oookkaa”

Muitakin merkityksiä opiskeluilleen nuoret antoivat, mutta niissä ei ihan samanlaista yhteneväisyyttä löydy, vaan ne varioituivat useaan luokkaan. Puolet (4/8) toi esille ajatuksen siitä, että opiskelu on pohja koko edessä olevalle elämälle. Opiskelu nähtiin tietynlaisena pakollisenakin välivaiheena johonkin toiseen vaiheeseen eli työelämään siirtymisessä. Ammatin saavuttaminen näyttäytyy nuorten käsityksissä avaimena työelämään, se on myös perusta, jonka varaan elämää voi rakentaa.

H3 ”siis ihan perusteet elämälle ja sillee”

H8 ”no et sais ammatin, siihen pitää pyrkiä... että saa sen työpaikan”

Useampi mainitsi mahdollisuudesta joskus jatkaa opintoja eteenpäin. He toivat esille opintojen merkityksen pidemmällä aikavälillä myös mahdollisten jatko-opintojen kannalta, johon nämä opinnot voisivat olla pohjana tai mahdollisen alan vaihdon yhteydessä nämä opinnot voisi mahdollisesta hyödyntää korvaavuuksina. Yhdellä opiskelijalla oli jo konkreettinen suunnitelma alan vaihdosta näiden meneillään olevien opintojen jälkeen ja kaksi mainitsi mahdollisuudesta joskus jatkaa korkeakouluopintoihin.

H1 ” kai niistä nyt jotai hyötyä, et jos ei vaikka pääsekään tälle alalle hommiin nii ainaki koulussa niistä vois saaha hyväksilukuja summuuta että..”

H6 ”jos jaksaa niin voin hankki jonku korkeemman koulutuksen”

Suurin osa kuitenkin haluaa suorittaa vain meneillään olevat opinnot loppuun ja siirtyä sen jälkeen työelämään. Kaksi haastateltavaa toi esille asioiden oppimisen näkökulman ja kokemuksen keräämisen koulutuksen kautta tulevaisuutta varten.

H6 ” oppia uusia asioita...oppia näitä alan hommia ja kokemusta saa täältä jo vähän ennen ku sitten lähtee töihi”

6.2 SOVELTUVAKSI KOETTU TAPA OPISKELLA KIINNITTÄÄ KOULUUN

Ammattiopistolla opetustapa painottuu käytännön kautta oppimiseen. Se tuntuu haastatelluista nuorista luontevalta ja he kokevat sen parhaiten itselleen soveltuvaksi. Erityisopiskelijat kokevat, että ammattiopiston oppimisympäristöt ammattiin sopivine työhallineen ja -tiloineen tukevat osaltaan oppimista ja nuoret kokevat, että heillä on mahdollisuus päästä oikeisiin töihin niissä. Käytännön kautta oppiminen onkin näille haastatelluille usein tuttua jo aiemmin ja useammalla oli jo opiskelemaltaan alalta kokemusta taustallaan esim. oman vapaa-ajan harrastusten tai mielenkiinnon kohteiden kautta. Kaikki haastatellut tuovat esille ajatuksen käytännön kautta oppimisen paremmuudesta ja kokevat muutoksen peruskouluikäiseen opetukseen olevan juuri tässä. Ammatillisten opintojen paremmuus on siis käytännön tekemisessä, ei teorian pänttäämisessä. Haastateltavat kertovat, että käytännön kautta opitaan konkreetteja tekemisen taitoja, joita myös arvostetaan ja pidetään tarpeellisina. Joissain tapauksissa koulussa opittua tekemisen taitoa voidaan siirtää osaamiseksi myös vapaa-ajan toiminnoissa ja oppiminen voi jatkua siellä edelleen.

H1 ”opin parhaiten kun pääsen ite tekemään, se sopii mulle parhaiten” H1

H3 ”No niinku tehä sillee käytännössä eikä niinku lukemalla vaan tekemällä nimenomaan sitä työtä (opin parhaiten)”

H6 ”Vaikuttaa ihan mielenkiintoisilta hommilta ja oon aina ollut niitten kans tekemisissä...no kaikkee aina rakennellut kotona ja joutunut hitsailemaan jotain ja kaikkee tollasta... sillon peruskoulun lopulla alkoi itekin jo tekemään niitä”

H7 ”Ja sit ystävät on sillee et teetkö kestovärjyksiä, niin siinä sitten oppii”

Kukaan haastatelluista ei kaivannut enempää luentomuotoista opiskelua tai teorian tiedon erillistä opiskelua, vaan he kannattivat ensisijaisesti mallin kautta oppimista. Opiskelijat kokivat itselleen parhaimmaksi tavaksi oppia sen, että opettaja näyttää ja kertoo miten jokin asia tehdään ja sitten

pääsee itse kokeilemaan ja harjoittelemaan. Tällaisen toiminnan kautta opiskelijat kokevat onnistumisen elämyksiä. Eräs opiskelija toi esille lukivaikeudet jotka vaikeuttavat lukemisen kautta oppimista.

H7 ”no mitä nyt kasvohierontaa ollaan tehty, niin se opettaja on ensin näyttänyt osissa sen ja sitten me ollaan päästy tekemään se ja se on kyllä sitten jäänyt päähän ”

H6 ” en mä ainakaa ite tajua jos se vaan selittää mut jos se näyttää sen tai sit joltai videoltakin saattaa jäähä mieleen jos rauhallista kun kattoo sitä... noo, ehkä mä kattoisin kun se opettaja neuvois eka miten se tehdä tai siis näyttäis miten se tehdä.. sillee se jäis mielee sitte. Lähtee tekee samanlain ... vaikka joku uus hitsaustapa, se eka näytettii miten se tehdä ja sit kun teki samanlailla niin siitä tuli ihan hyvä... niin, nyt mä osaan tehdä sen ”

Kun haastateltavia pyydettiin vertaamaan ammattiopisto-opiskelua peruskouluopiskeluun, oli vastaukset yksiselitteisiä, ammattiopistotyyppinen opiskelu koettiin mieluisammaksi ja antoisammaksi oppimisen muodoksi. Useimmat mainitsivat ammattiopiston olevan kaiken kaikkiaan rennompia paikka kokonaisuudessaan. Tällä he tarkoittivat, että henkilökunta ja opiskelutavat on rennompia, kaikki aikataulutuksesta lähtien ei ole niin tarkkaa ja läksyjä tulee vähemmän. Toisaalta vapauden hintana on myös isompi vastuu omista opinnoista ja niiden etenemisestä.

H5 ” no, on täällä ihan toinen meininki, täällä on paljon rennompia meininki, opettajat on paljon rennompia ja sitten... no emmää oikee osaa sanoo.. ehkä kivempaa opiskella ku peruskoulussa... No täällä ei tuu läksyjä sillee... : tai tulee täälläki läksyjä mut ei nii paljoo ja ne tehtävät on ehkä vähän järkevempiä.. ”

H6 ” ei täällä ainakaa tuu kotiläksyjä tuu, sitä mieltä heti ekana.. kyllähän se tuntu isolta, mutta eihän se loppupeleissä sitten ees oo... on täällä niinku vapauksia enemmän... ei oo niin ohjattua kaikki... onhan se hyvä jos joutuu ottaa vastuuta siinähan sitä joutuu töissäkin ottaa vastuuta sitten ”

Haastateltavat toivat esille myös ainesisältöjen muutokset verrattaessa peruskouluun. Koettiin hyvänä ettei yleissivistäviä aineita enää ole kuin ATTO-jaksoilla (ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat). Käytännön ammattiosaamisen opiskelu koettiin opettavaisempana kuin yleissivistävien aineiden opiskelu. Ammatillisuus herättää haastatelluissa jonkinlaista ylpeyttä.

H3 ” Noo, onhan nää paljon sinänsä sillee aika paljon enemmän niinko paljon opettavaisempaa että niinku peruskoulussa varsinki niinku semmosta sivistynytty ja niitä, tässä oppii paljon enemmän niinko tästä alasta, kun on toppii (työssäoppimisjakso) ja tällästä niinko, että musta tää on ihan hyvä”

H8 ” Ihan mukavaa... noo, pitempiä päiviä ja.. vähän niinku enemmän käsitellään niinku ammatillisemmin asioita, niinku tuolla atto-aineissa, niin niin näissä ammattihommissakin... vähä rennompaa ku yläasteella.. ja että on vähän pitempiä päiviä mutta nekää ei välillä piä paikkaansa ne lukkarit, et opettajat voi päästää aikasemmin ja et on niinku vähän enemmän vapaapäiviäkin tulee ja ku on niitä opettajien ja henkilöstön kokouksia ni.. tulee niitä vapaapäiviä oppilaille”

Osa opiskelijoista kaipasi lisää vapauksia aikatauluihin ja lukujärjestykseen. Heillä oli ajatus ns. liukuvasta opiskeluajasta, missä saisi tulla ja mennä oman aikataulun mukaan, kunhan vain tekisi päivälle asetetut tavoitteet. Itse omista kiinnostuksen kohteista käsin valittu opiskelualue on lisännyt opiskelijoiden mielenkiintoa opiskelua kohtaan. Opiskeltavien sisältöjen mielenkiintoisuus lisää halua opiskella. Opiskelu koetaan vapaaehtoisena ponnisteluna, josta odotetaan koituvan hyötyä myöhemmin.

6.3 OPISKELUYMPÄRISTÖN SOSIAALISET SUHTEET KIINNITTÄVÄT KOULUUN

Yhteistä nuorten kokemuksista on se, että vertaiset koetaan monessa suhteessa tärkeäksi opiskeluiden ja kouluun kiinnittymisen kannalta. Yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä tässä suhteessa on kavereiden monella tavoin ilmenevä kannustus koulunkäyntiä kohtaan. Kavereiden kannustus

on soittelemista perään, jos ei ole saapunut kouluun ja kannustamista saapumaan paikalle tällaisessa tilanteessa, toisaalta kaverien kannustus on myös positiivisen palautteen antamista onnistumisen hetkellä, käytännön vinkkien tai oman osaamisen jakamista sekä auttamista vaikeissa kohdissa.

H1 ” no kyllä ne aina antaa käytännön vinkkejä niinku ainakin niinku vanhemmat kaverit, ja mitkä on käynyt alan kouluja tai sitten muuta vastaavaa niin ne osaa auttaa siinä.. et ei niinku heti kannata heittää pyyhettä kehään että.. ”

H3 ” No jos vaikka pitää opiskella jotai uutta vaikka tapetointia tai jotain muuta vastaavaa niin voi sit kysyy apuu ja sit sieltä tulee neuvoja tai apua tai tämmäsiä ja sit jos onnistuu niin aina sit tulee hyvää palautetta sieltä.. ”

Koulussa opittuja asioita voidaan soveltaa vapaa-ajalla kavereitten kanssa touhutessa. Sitäkin kautta voidaan kokea opintojen arvostusta ja yhteenkuuluvuutta kavereiden suunnalta. Vapaa-ajalla, yhteisten harrastusten parissa ilmenevä osaamisen jakaminen lisäävät yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemusta.

H6 ” kyllä varmaa (kaveri porukka arvostaa), aika moni meijä kaveripiirissä on käynyt tän saman koulun, kaikilla on samat hommat nii...me saatetaa esim. porukassa rakentaa jotai että rakentaa autoja yhdessä tyylillä.. kaikki osaa tehdä kaikkee vaikka ”

Koulun vertaiset ovat tärkeitä tukipilareita myös silloin kun on hankalaa, eikä opiskeluasiat ole ykkösprioriteettina. Kaverit toimivat konkreetin auttamisen lisäksi henkisenä tukena, ne voidaan kokea kokea myös henkisesti piristävänä huonon päivän pelastajana.

H7 ” No jos mua ei joku päivä näy tai nappaa ollenkaa niin sitten on ainakin Jenni (luokkakaveri) joka aina piristää.. no se jakaa sitä iloa muillekki ”

Vertaisten kanssa koettu me-henki on yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota halutaan kokea ja pitää yllä, luokalla ja luokkahengellä on merkitystä.

H8 ” kun se on niin hyvä luokka kun siellä auttaa kaikki kaikkia... tsemppaa koko ajan ja sanoo että niini se on hyvä et opiskelet että se on tärkeitä elämässä se opiskelu että saa töitä ja.. ”

Hyvät välit kavereihin ja niiden merkityksen kouluun kiinnittymisen kannalta, tuo esille tämän haastatteluaineiston naispuoliset edustajat. Vertaiset ja hyvät suhteet niihin nähdään jopa edellytyksenä opiskelujen sujumiselle. Riidat vertaisten kanssa häiritsevät merkittävästi kouluun kiinnittymistä ja vaikuttavat opiskelujen sujuvuuteen.

H5 ” ja sitten jos ei ois kavereita tai jos ei ois välejä kavereitten kans nii sit opiskelut menis huonosti ”

H7 ”no semmonen et jos on vaikka riidoissa kaverin kanssa niinku luokkakaverin kanssa niin se kyllä vaikuttaa sitten kaikkeen.”

Ammattiopistolla sosiaalinen piiri muodostuu opiskelijan ympärille vertaisista ja koulun henkilökunnasta. Oppilasta ohjaava henkilökunta koostuu opettajista ja oppilashuollon muista opiskelijaa ohjaavista jäsenistä, joita on mm. kuraattori, etsivä nuorisotyöntekijä ja opo. Kaikilla näillä koulun aikuisilla ja heiltä saadulla tuella on haastatteluiden mukaan merkitystä kouluun kiinnittymisen kannalta. Haastatelluista nuorista kaikilla ei ollut läheisiä välejä huoltajiinsa, koulun aikuiset saattavatkin olla jopa ainoita merkittäviä aikuiskontakteja nuoren elämässä. Haastatteluissa korostui erityisesti opettajalta saadun palautteen merkitys kannustavana elementtinä. Opiskelija voi kokea merkittäväksi palautteeksi jopa hienovaraisen vihjaisun onnistumisista tai tulkita opettajan tarjoaman mahdollisuuden tai hämmästyksenkin oman onnistumisensa merkiksi. Onnistumisista saatu opiskelijalle kohdennettu palaute tuottaa iloa pitkään.

H1 ” sillon tota hitsaushallissa niinkun ope kysyi että mitähän sää haluat opiskella niinku ens vuonna. Sitten alko niinku tulemaan sellanen tunne että nyt on jotain oppinut, kun kerran kysytään toiveita ensi vuoden opiskeluihin.”

H4 ” joo kyllähän Heikki (luokanvalvoja) aina niinku jos mä teen hyvin jotai töitä niin kyllä se sit aina sanoo siitä...on se ihan jees”

H7 ” niinko on tehnyt jotain ja sit opettaja on tullut sanomaan että täähän menee hyvin, niin tulee semmonen et joku ees onnistuu”

Oppilashuollon merkitys korostuu näillä opiskelijoilla siksikin, että henkilökohtaista opetussuunnitelmaan on usein pohdittu työryhmässä oppilashuollon eri jäsenten kanssa. Samoin poissaoloihin on puututtu oppilashuollon jäsenten kautta ja tarjottu erilaisia mahdollisuuksia rästiin jääneiden opintojen kirimiseen. Toisaalta yllättävää oli se, että osa haastatelluista nuorista ei ollut edes tietoisia oppilashuollon palveluista, vaikka tuen tarve olisikin ilmeinen. Saatu tuki on ollut opintojen suunnitteluun annettua tukea, poissaoloihin puuttumista, nuoren asioista kiinnostumista, kannustusta ja motivoimista opintojen jatkamiseen.

H5 ” jos vähän menee välillä menee opiskelu huonosti ni ne kyllä huomauttaa. Ainakin opo, opettajatkin joskus... no opo tulee kysyy että minkä takia ja sit se kysyy ,että haluunko mä siinä jotain apua tai jotai tämmöstä.. ”

H7 ” joo ainakin tuo etsivä nuorisotyöntekijä, se on ainakin ihan innoissaan kun mä käyn tätä koulua.. no, semmosta kannustusta että hyvä kun oot lähtenyt ja käyt sen loppuun ja susta tulee hyvä kosmetologi.... mm, ei ne nyt sinänsä paitsi opettaja sanoo että hyvä kun on innokkaita oppijoita..”

6.4 HUOLTAJILTA SAATU TUKI KIINNITTÄÄ KOULUUN

Haastatelluista nuorista yhtä lukuun ottamatta kaikki kokivat saavansa huoltajilta ainakin jonkin verran tukea ja kannustusta opintoihin. Näistä haastatelluista nuorista suurin osa oli haastatteluhetkellä alaikäisiä ja asui huoltajansa kanssa samassa taloudessa. Selvää on, että näissä tilanteissa ollaan vielä hyvin riippuvaisia huoltajista myös toimeentulon suhteen. Taloudellinen riippuvaisuus ja koettu taloudellinen tuki ylipäättään mahdollistaa näiden opiskelijoiden opinnot. Yhteiskunnalta saatu taloudellinen tuki on riippuvainen vanhempien tuloista, eikä sitä kaikille siis myönnetä lainkaan. Kuluja aiheutuu mm. koulumatkoista, kirjojen ja työasujen hankinnasta. Osa opiskelijoista koki painostusta opiskelujen suorittamiseen vanhempiensa suunnalta, mutta pitivät sitä enemmän positiivisena asiana.

H1 ” Kyllä ne kotoo antaa aina vähän rahaa ja sit jos joskus kysyy et voiko ne laittaa tilille vähän rahaa niin kyllä ne laittaa sitte.. ja jotai jos niiku tarttee niin kyllä ne sit auttaa siinä.”

H2 ”pakotetaan (kotoa saatu tuki opiskeluun)”

H4 ” niin Mun mutsi ainaki niinku koko ajan käskee mun käyä koulua koska sit saa töitä ja kaikkee ja sitte kyllä noi opetki aika hyvin yrittää mua saamaan käymää... ja oommää aika hyvin nyt käynykki”

Taloudellisen tuen lisäksi vanhemmilta koetaan saatavan niin henkistä tukea, kuin kannustustakin opiskeluun. Tarvittaessa vanhemmat ovat tarjonneet myös ihan konkreettista apua koulutöiden tekemisessä, kokeisiin valmistautumisessa tai aikatauluissa pysymisessä. On tyypillistä, että tämän ikäiset nuoret ovat vielä monin tavoin riippuvaisia vanhemmistaan ja vanhempiensa tuen varassa. Tässä iässä ei vielä tarvitsekaan olla itsenäinen ja pärjätä omin neuvoin.

H7 ” no jos mun täytyy esimerkiks jotai portfolioo tehdä niin äiti auttaa siinä”

H8 ” sitten kotona isät ja äitit voi auttaa ja... velikin auttaa aika paljon ku se on käyny kauppiksen ja jos on niinku koe harjoittelulappuja ni auttaa siinä lukemisessa ja tehää niitä yhdessä... joo ja siskokin siinä...no, sielläki tsempataan koko ajan ja... perhe on siinä että ne auttaa opiskeluissa”

H5 ”... tukee (taloudellisesti)...huolehtii että herään ja lähden kouluun”

Vanhemmat ovat joissain tapauksissa myös vaikuttaneet osaltaan alan valintaan tai kannustaneet lapsensa tuntien tietyille alalle. Vanhempien mielipiteet ovat vaikuttamassa siihen, kuinka nuori asennoituu opintoihinsa. Vanhempien osoittama arvostus opiskelua kohtaa kannustaa nuorta opiskelemaan ja sitoutumaan niihin.

H3 ” no, oon ollu pienestä pitäen isäni seurassa työmailla ja se on ollut laattamiehenä niin siinä mukana sitten (miksi olen hakeutunut tälle alalle)..”

H5 ” no kannustusta ja sitten.. enmä oikee osaa selittää, mun vanhemmat tietää mä tykkään hirveesti matkustella, matkustamisesta ja kaikkee siihen liittyvästä ni ei ne ees osais kuvitella mua missää muussa ammatissa... joo, kyselee ja sitten jos mä vaikka meen ulkomaille niin ne sit kysyy et haluuk sä käyä kysymässä vaikka deturilta kesätöitä ja tai jotai tämmöstä, sillee et ne tietää et mua kiinnostaa niin sillee kyselee”

6.5 NUORTA KOSKEVAT ODOTUKSET KIINNITTÄVÄT KOULUUN

Nuori kokee monenlaisia ulkoapäin tulevia odotuksia ja toiveita, jotka osaltaan ohjaavat nuorta kiinnittymään kouluun ja suorittamaan opinnot ilman omaa aktiivista ajatusta siitä, miksi tekee juuri näitä opintoja tällä hetkellä. Olennaista ei ole sekään onko ala ollut lainkaan toiveissa, tärkeämpää on kuitenkin opiskella jotain ja edetä elämässä kohti työpaikan saavuttamista.

H1 ”Noo mä en tiää, se oli vissiin mun viimeinen vaihtoehto (hakutoiveista) niin mä en päässy minnekään muualle..”

H2 ” No emmää muualle päässy ku sinne (puualalle)... mun veli on puualalla... No, ei oikeestaa (ole mieluinen)... mä teen ton loppuu..(en aio hakeutua muualle)”

H3 ” No mä haluun vaan päästä nopeesti alalta pois ja pääsee sit miettimään ihan kunnolla että mitä sitä alkaa tekemään sitte että mitä sit alkaa tekemään että jatkaako tätä alaa vai ottaako sitten uuden alan vai mitä... yritän aina parhaani tehdä”

Haastatelluilla on selkeä ajatus siitä, että tässä yhteiskunnassa ammatin opiskelu on tärkeää ja opiskelu luo lisää mahdollisuuksia. Ammattiin opiskelu nähdään yhtenä välivaiheena, porttina johonkin. Yhteiskunnan kasvatusketjun yhtenä osana, josta seuraa joko työhön siirtyminen, armeijan käyminen tai jatko-opiskelu. Jos tämä auttaa kiinnittymään kouluun ja opiskeluun ei kyseessä lienee huono asia kuitenkaan.

H6 ” no se että täytyyhän sitä nyt sitten joku ammatti olla”

H3 ” No, kyllähän nää tärkeitä on.. kun vaikee sanoo sitä paikkoja ja tämmösiä mutta kyllähän nää tärkeitä nää on kun se valmistuminenkin on tuossa lähellä ja tää kummiskin semmonen maa missä tarvii silti saada alan todistuksen..että on käynyt tään koulun”

H3 ” mutta nyt mä oon sitten miettinyt että vois sitten tän jälkeen, ehkä sitten kun on armeijan käynyt niin kattoo vielä joku muu ala..”

Opiskelujen suhteen ajatus ei näillä nuorilla ensisijaisesti ole itsensä kehittämisessä, asioiden opiskelussa itseä varten omaksi henkiseksi pääomakseen tai oman ajattelun kehittämisessä. Ajatus näyttää olevan ennemminkin tiettyjen asioiden suorittamisessa tai niiden pakollisesta tekemisestä pois alta. Tästä nousee passiivinen, flegmaattinenkin kuva opiskelijasta, joka ajautuu opiskelemaan ja suorittaa opintojaan tiettyjen valmiiden vaatimusten mukaisesti.

H1 ” kun tekee mitä käsketään niin hyvin menee.. mä vähän niinkun meen niinkun päivä kerrallaan.. mä en niinku jaksa miettiä kauemmaks”

H1 "kun tekee vaan ne pakolliset niin sillä pääsee jo aika pitkälle"

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset eri tekijät kiinnittävät ammattiin opiskelevaa, erityispedagogista tukea tarvitsevaa, nuorta opiskelijaa opintoihin. Tässä tutkimuksessa aihetta on selvitetty teemahaastatteluilla, kysymällä kohderyhmään kuuluvilta nuorilta itseltään opiskeluun liittyvistä seikoista. Haastatteleman tutkimuksen kohdejoukko koostuu nuorista (16-21-vuotiaita) opiskelijoista, joilla oli taustallaan eri tyyppisiä oppimisen vaikeuksia. Heistä iso osa oli ajautunut opiskelemalleen alalle sillä perusteella, että oli päässyt sisään vain sinne, eikä todellista valinnanmahdollisuutta edes ollut koskaan ollut. Tämän voidaan olettaa vaikuttavan myös heidän opiskelumotivaatioon.

Alun perin lähdin tekemään gradu-tutkielmaani tästä aihepiiristä, koska olin kiinnostunut siitä, mikä saa nuoren käymään koulussa, opiskelemaan ja tekemään töitä oppimisensa eteen. Toisaalta halusin selvittää seikkoja, mistä nuoret kokevat saavansa tukea opintoihinsa ja mitkä seikat päinvastoin heikentävät opiskeluihin sitoutumista. Kun olin tehnyt haastattelut ja aloin perehtymään aineistoon ja teoriaan entistä syvällisemmin ymmärsin, että tutkimukseni teoriatausta tulee olemaan nuoren erityisopiskelijan kouluun kiinnittyminen, sillä se kattoi hyvin aihealueen eri puolet. Opiskelukäyttäytyminen ei tullut esiin aineistosta niin selkeästi kuin olin kuvitellut. Mikä toisaalta tulee ilmi muissakin tutkimuksissa, että behavioraalinen kiinnittyminen (ulospäin näkyvä opiskelukäyttäytyminen) on heikompaa erityisopiskelijoiden joukossa. Niinpä tutkimuskysymykset muokkautuivat myös kouluun kiinnittymiseen liittyväksi yhdeksi kysymykseksi: minkälaiset asiat kiinnittävät erityisopiskelijaa kouluun? Kouluun kiinnittymistä tarkastelemalla sain vastauksia myös kysymyksiin, joista olin alun perinkin ollut kiinnostunut. Tutkimuksen pienen aineiston vuoksi tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, mutta ne osaltaan tukevat samasta aihepiiristä tehtyjen tutkimusten tuloksia. Kouluun kiinnittymistä voidaan todeta tämänkin tutkimuksen mukaan tapahtuvan monella ulottuvuudella.

Kouluun kiinnittymistä on tutkittu paljon etenkin Pohjois-Amerikassa. Sikäläisessä tutkimusperinteessä kouluun kiinnittyminen on tavallisesti jaoteltu kolmeen eri ulottuvuuteen: kognitiiviseen, emotionaaliseen ja behavioraaliseen. Tässä tutkimuksessa sisällön analyysin pohjalta pystyin erottelamaan viisi eri luokkaa kiinnittymiselle, joita oli: toiveet tulevaisuudesta, soveltuvaksi koettu tapa opiskella, oppimisympäristön sosiaaliset suhteet, vanhempien tuki ja

nuorta koskevat yhteiskunnalliset odotukset. Näistä kaksi sijoittuu kiinnittymisen teorian kognitiiviselle ulottuvuudelle: toiveet tulevaisuudesta (opiskelun tavoite) ja soveltuvaksi koettu tapa opiskella (oppimisstrategiat ja kognitiiviset/metakognitiiviset taidot). Kaksi sijoittuu emotionaalisen kiinnittymisen alueella: oppimisympäristön sosiaaliset suhteet ja huoltajilta saatu tuki (vanhempien asenne vaikuttaa opiskelijan asenteisiin ja mahdollisuuksiin). Behavioraaliseen ulottuvuudelle ei näytä tässä aineistossa löytyvän selvää vastinetta. Nuorta koskevat odotukset toki ohjaavat nuorta käyttäytymään ja toimimaan tavoitteen suuntaisesti, mutta ne eivät kuvasta opiskelijan oman toiminnan aktiivista suuntautumista koulutyötä kohtaa, tai tekemään ylimääräisiä vaivannäköjä oppimisympäristössään. Näistä nuorista kukaan ei ollut aktiivisesti oppilaskuntatoiminnassa tai muussa koulun opetuksen ulkopuolisessa toiminnassa mukana. Nolvi (2011) on päätenyt samanlaisiin johtopäätöksiin tutkimuksessaan ja toteaa, että erityisoppilaat ovat behavioraalisen ulottuvuudella vertaisiaan heikommin kiinnittyneitä. Voidaan havaita runsaita poissaoloja ja alisuoriutumista. Mennään ”sieltä missä aita on matalin”.

Tässä osiossa pohdin ensinnäkin näitä edellä kuvattuja tekijöitä, jotka kiinnittävät ammattiin opiskelevan, erityispedagogista tukea tarvitsevan nuoren opiskeluihin. Toisena tarkastelen millainen merkitys kouluun kiinnittymisellä on näille nuorille. Kolmanneksi käydään läpi keinoja, joilla kouluun kiinnittymistä voitaisiin mahdollisesti tukea ja vahvistaa entisestään. Lopuksi tuon esille aiheeseen liittyviä jatkotutkimustarpeita.

7.1 Kouluun kiinnittäviä tekijöitä

Kohderyhmään kuuluvien opiskelijoiden käsitykset kouluun kiinnittävästä tekijöistä jakautuvat aineiston sisällön analyysin mukaan viiteen eri luokkaan tai ulottuvuuteen. Pohdin jokaista ulottuvuutta ensin hieman erikseen ja lopulta kaikkia yhtenä kokonaisuutena.

Nuoria kiinnittää kouluun ensinnäkin toiveet tulevaisuudesta. Nuorilla on haave valmistumisesta ja sitä kautta työpaikasta ja siellä maksettavasta palkasta. Tähän kiinnittymisen muotoon sisältyy sekä positiivisia että negatiivisia sävyjä. On hyvä että nuorilla on konkreetteja haaveita, joita he pyrkivät saavuttamaan. Tällaiset haaveet ovat myös ohjaamassa nuorta yhteiskunnallisesta näkökulmasta oikeaan suuntaan ja mahdollistamassa jollakin aikavälillä myös itsenäisen elämän. Nurmin (2008) mukaan nuoruuden kehitystehtäviin kuuluu autonomian

saavuttaminen. Nuorten esille tuomat toiveet tulevaisuudesta linkittyvätkin pitkälti tämän kehitystehtävän toteuttamiseen.

Toisaalta taas, jos keskeisin syy opiskella on opiskelun kautta saavutettava hyöty, eikä tarve itsensä kehittämiseen tai oman henkisen pääoman kasvattamiseen, voidaan puhua ulkoisen motivaation ohjaamasta toiminnasta. Tällöin ulkoiset palkkiot vaikuttavat toiminnan suuntaamiseen, mutteivät juurikaan lisää innostusta, energisoitumista tai perinpohjaista kiinnostumista aiheesta. Useissa tutkimuksissa on todettu, että sisäinen motivaatio johtaa korkeatasoisempaan oppimiseen ja luovuuteen (Ryan & Deci 2000) sekä saa ponnistelemaan tavoitteen saavuttamiseksi (Vasalampi 2012).

Motivaation katsotaan olevan edellytys kouluun kiinnittymiselle, vaikkei se yksinään riitä tuottamaan sitä (Appleton ym. 2006). Kiinnittyminen on yksi motivaation ulkoinen ilmentymä. Suurin osa haastattelemistani nuorista oli poikia ja erityisesti poikien motivaation koulua kohtaan on todettu rapautuvan iän myötä. Tärkeä kysymys onkin millainen toiminta, opetus ja ympäristö voisivat saada oppilaat sisäisesti motivoituneiksi ja kokemaan koulunkäynnin ja oppimisen sinällään mielekkääksi?

Toinen ongelma liittyy siihen, että nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa elämme, koulutus ja ammatti eivät enää takaa työpaikkaa ja toimeentuloa. Tarvitaan monenlaisia muitakin taitoja ja ominaisuuksia ja niiden lisäksi vielä verkostoa, joiden kautta monet työpaikat nykyään jaetaan. Entä jos ulkoinen tavoite, jonka voimin on motivoitu opiskelemaan, ei koskaan toteudukaan? Jos nuori ei löydäkään sopivaa työpaikkaa, kokeeko hän tulleen petetyksi ja turhautuneeksi? Onnistuuko silloin enää motivoitua uudestaan vaikkapa jatkamaan opintoja tai vaihtamaan alaa? Sisäisesti motivoituneella opiskelijalla on halu kehittää itseään ja opiskella oppimisen vuoksi.

Toinen haastattelemiani nuoria opintoihin kiinnittävä seikka oli kokemus käytäntöön painottuvan opiskelutavan soveltumisesta heille. Nuoret kokivat oppivansa ammattia varten tärkeitä asioita käytännönläheisillä menetelmillä, jotka saavat asiat painumaan mieleen eli oppimaan ne. Yleisin nuorien mainitsema oppimisen muoto oli mallioppiminen. Opettaja näyttää mallin ja sitten tehdään perässä. Kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuutta vahvistaa, että opiskelija tunnistaa itselleen sopivia kognitiivisia strategioita ja osaa hyödyntää ja ottaa niitä käyttöön. Toisaalta jäin pohtimaan sitä, olisiko hyvä kuitenkin monipuolistaa ammatillisia opintoja teoriankin puolelle ja voisiko muita laajojen kokonaisuuksien opiskeluun liittyviä

oppimisstrategioita opettaa näille opiskelijoille? Tämä mahdollistaisi sen, että jatkossakin opiskelija osaisi itsenäisesti etsiä tietoa alaan liittyvistä asioista ja opiskella niitä oma-aloitteisesti. Tiedonhaun opiskelu ja oppiminen lienee tärkeimpiä osaamisalueita vallitsevassa informaatiotulvassa. On olennaista osata valikoida oikeanlaista tietoa ja omaksua sitä jatkuvien muutosten mukana. Se tieto minkä opiskelijat nyt mallioppimisen kautta saavat, saattaa jo muutaman vuoden päästä olla vanhentunutta. Pysyäkseen kehityksen mukana on oltava jatkuvasti valmis seuramaan aikaa ja omaksumaan uutta tietoa. Ammattialaan liittyvää teoriapohja ja tiedonhaku aihealueelta on hyvä hallita jatkoa varten, tämä ei välttämättä toteudu silloin kun asioita opitaan ja opetetaan mallin mukaan tekemällä. Teorian omaksuminen tuo myös laajemman mahdollisuuden tiedon soveltamiseen luokkahuoneen ja työtilanteen ulkopuolella. Mallioppiminen sinällään edustaa jo vanhentunutta behavioraalista suuntausta, johon liittyy usein ajatus tiedon siirtämisestä. Suuntauksessa tiedon ajatellaan olevan jotain valmista, joka voidaan siirtää sellaisenaan opiskelijoiden päähän. Nykyiset oppimiskäsitykset perustuvat konstruktionismiin, jossa opettaja toimii tiedon siirtäjän sijaan oppimisprosessin ohjaajana. Opettajan rooli on esitellä tietoa ja järjestää tilanteita/mahdollisuuksia jotka tukevat oppilaan oppimisprosessia. Oppilaan oma aktiivisuus korostuu ja sen katsotaan lisäävän sisäistä motivaatiota.

Kolmas kouluun kiinnittävä seikka oli opiskeluympäristön sosiaaliset suhteet. Opiskelijoita kiinnittää kouluun emotionaaliset suhteet vertaisiin ja koulun aikuisiin. Noora Kiuru (2008) toteaa väitöstutkimuksessaan, että toveriryhmillä on suuri merkitys koulusopeutumisessa. Hänen mukaan samaan toveriryhmään kuuluvat nuoret muistuttavat toisiaan monen asian kuten koulumenestyksen, koulutussuunnitelmien, sosiaalisen taustan ja koulusopeutumisen suhteen. Kiurun (2008) mukaan sellaiset nuoret, jotka eivät kuuluneet mihinkään toveriryhmään, kärsivät useammin heikosta kouluun sopeutumisesta kuin toveriryhmään kuuluvat. Kuten tässäkin gradu tutkimuksessa havaittiin, myös Kiurun (2008) mukaan tyttöjen ja poikien välillä on eroja tässä. Toveriryhmillä on tytöille poikiakin suurempi merkitys.

Vaikka opiskelijan näkökulmasta toveruus näyttäytyykin positiivisena, Kiuru (2008) näkee ongelmalliseksi useiden ongelmanuorten sijoittamisen samaan ryhmään, koska tällöin on olemassa riski, että ”tyhmyys tiivistyy ryhmässä” ja ongelmat vain lisääntyvät entisestään. Tämä sama ilmiö näkyy ammattiopistolla erityisesti opiskelualoilla, jotka ovat vähiten suosittuja. Suuri osa haastattelemistani nuorista oli ajautunut opiskelemaan alaa, koska ei ollut muualle päässyt.

Aineistossani on hyvin tavallinen tarina, että erityisopiskelijan ensimmäinen hakutoive ei ole toteutunut. Ammatillisiin oppilaitoksiin näyttää muodostuvan suosikki aloja, jonne päästäkseen on oltava hyvät arvosanat. Huonommilla arvosanoilla voi ajautua/valikoitua aloille, jotka eivät ole suosittuja. Voidaan olettaa, että kun oppilasaines on keskiarvoiltaan heikkoa, se tuo tietynlaisia ongelmia näille aloille. Ne johtuvat osittain opiskelijoiden heikosta motivaatiosta opiskella ”viimeistä hakutoivetta”, mutta myös siitä että oppimisvalmiudet ovat näille aloille valikoituneilla keskimääräistä heikompia. Opettajalle tällainen ryhmä on todellinen haaste. Se saattaa sisältää myös toveriryhmä näkökulman riskin ”tyhmyyden tiivistymisestä”, jolloin ongelmat vain kasvavat ryhmän sisällä. Kiurun (2008) päätelmänä on että toveriverkostoon ja sen koostumukseen pitäisi pyrkiä vaikuttamaan rohkaisemalla toisistaan koulutustavoitteiltaan ja sopeutumiseltaan eroavia työskentelemään ja viettämään aikaa yhdessä. Ammattiopinnoissa opettaja ei voi valita opiskelijoita ryhmäänsä, eikä sitä kautta vaikuttaa luokan vertaisryhmän muodostumiseen, mutta tällaista toimintaa voisi tapahtua koulun opetuksen ulkopuolisissa konteksteissa, vaikkapa eri linjojen yhteisissä projekteissa, kerhoissa tai toimintapäivinä. Näissä yhteyksissä voisi parhaimmillaan tapahtua verkostoitumista ja uusien ihmissuhteiden syntymistä koulutustavoitteiltaan eroavien välille. Vasalampi (2012) toteaa, että motivaation kannalta on tärkeää, että nuori voi valita koulutuspolkunsä itse omien kiinnostusten ja arvojen mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista nykyisenkaltaisessa järjestelmässä.

Opiskelijat kokivat opettajat ja muut koulun aikuiset ja heiltä saadun positiivisen palautteen merkittävänä seikkana oppimiselleen ja kokevat sen kannustavan opiskelemaan. Kehuva palaute saattoi olla vain pieni vihjaisu onnistumisesta, jonka opiskelija on tulkinut positiivisesti. Useat tutkimukset (Burnett & Mandel 2010; Skipper & Douglas 2012) tunnustavat myös palautteen antamisen vaikutuksen opiskelijaan. Palautteen antamisessa on huomioitava, että kun sen halutaan vaikuttavan oppimiseen sinänsä, on se osattava kohdentaa toimintaan eikä persoonaan. Tällaisen palautteen myös haastateltavat nostivat esiin. Palaute tehdystä työstä tai sen tietystä osasta koettiin erityisen tärkeänä. Kohdentamaton tai persoonaan kohdistuva palaute voikin kääntyä itseään vastaan. Tällöin se voi jopa vähentää mielenkiintoa opeteltavaa asiaa kohtaan ja heikentää opiskelijan saavutuksia. Palaute on tehokkainta silloin, kun opiskelijakin kokee sen ansaituksi. (Burnett & Mandel 2010; Skipper & Douglas 2012.)

Neljäs opiskelijoita kiinnostava seikka on huoltajilta saatu tuki opiskeluun. Useimmat haastattelemistani nuorista asui vielä kotona ja olivat täysin riippuvaisia vanhemmistaan monessa

suhteessa. Ensinnäkin taloudellinen riippuvaisuus tuli ilmi. Vanhempien tulot vaikuttavat tämän ikäisen nuoren mahdollisuuksiin saada opintotukea ja useat eivät sitä saaneet. Heillä ei välttämättä ole vielä mitään omia tuloja. Koulupudokkuutta on usein selitetty perheen sosioekonomisella taustalla ja vanhempien, erityisesti äidin koulutustaustalla on havaittu yhteys lapsen koulutusuraan. Vanhemmilla ja perheellä on merkittävä vaikutus lapsen koulutusuraan ja siellä menestymiseen. Ecclesin (1992) mukaan vanhempien asenteet ja maailmankatsomus vaikuttavat kouluun kiinnittymisen taustalla. Opiskelijat, joiden vanhemmilla on korkeampi koulutus, valitsevat itselleen korkeamman koulutuksen. Asenteet koulutusta kohtaa peritään perhekulttuurin välityksellä.

Viides seikka mikä aineistosta sisällön analyysin pohjalta nousi olivat nuorta koskevat odotukset. Yhteiskunnan oletusarvo nuorta kohtaa on, että hän hankkii itselleen ammatin, jonka myötä hakeutuu työelämään ja veronmaksajaksi. Yhteiskunta ohjaa hakeutumaan peruskoulun viimeisen vuoden keväällä yhteishaun kautta peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Yhteiskunnan koulutukselliset tehtävät on taitojen ja tutkintojen saavuttaminen/tuottaminen, erilaisiin asemiin ja hierarkioihin valikointi, kansalaisten integrointi kulttuuriin ja sen vakauteen, ja työvoiman säilöminen ja varastointi yhteiskunnan tarpeisiin. Yhteiskunnan odotukset täyttyvät kun nuoret hakeutuvat opiskelemaan itselleen ammattia. Myös tukijärjestelmät on rakennettu tämän suuntaisiksi että ne ohjaavat hankkimaan itselle ammatin. Nuorisotakuu takaa jokaiselle koulupaikan. Nuorisotakuu ei kuitenkaan takaa, että opiskelupaikka olisi mieluisin tai edes nuorelle soveltuva. Kehityopsykologisesti nuoren elämän keskeisin kehitystehtävä on itsenäistyä vanhemmistaan. Osittain tämän tapahtuu koulutuksen hankkimisen myötä. Ammatti ja työpaikka voivat mahdollistaa itsenäisen elämän taloudellisesti ja irtaantuminen lapsuuden elämänpiiristä voi toteutua. (Nurmi 2008.)

Tutkimus toi esille nuoren maailman ja sen monet mahdollisuudet ja toisaalta kompastuskivet. Nuori on jo halukas itsenäistymään, mutta ei kuitenkaan kykene täydelliseen vastuun ottamiseen omasta elämästään. Useimmat nuoret elävät monenlaisten muutosten ja murrosten keskellä ja etsivät suuntaa elämälleen. Kohderyhmän nuoret kuuluvat riskiryhmään, joilla kouluun kiinnittyminen ei ole voimakasta kaikilla ulottuvuuksilla. Behavioraalinen kiinnittyminen näyttäytyy erityisen heikkona. Käytännössä tämä on havaittavissa luvattomina poissaoloina ja passiivisuutena tuntityöskentelyssä. Nuoren henkilökohtaisen elämän ongelmat heijastuvat kouluun.

Masten ja Reed (2002) ovat todenneet, että vahva side huolehtivaan aikuiseen on lapsen paras voimavara, heidän mukaansa tällaisen aikuinen voi olla joku muukin kuin lapsen vanhempi. Aineistoa kerätessä havaitsin, ettei kaikilla nuorilla ole läheisiä suhteita vanhempiinsa, jolloin heillä tämä voimavara puuttuu. Sekin on yleisesti tiedossa, että nämä oppilaat tarvitsevat muita enemmän yksilöllistä ohjausta, mutta resurssit eivät aina vastaa näihin tarpeisiin (Kuronen 2010).

Ideaalitilanteessa koulun aikuiset voisivat olla turvallisia ja huolehtivia aikuisia, jotka ovat kiinnostuneita oppimisen lisäksi siitä, mitä nuorelle kuuluu ja olla tukemassa nuoren kehitystä oikeaan suuntaan. Tarvitaanko tähän erillinen, uusi aikuinen ”valmentaja”, niin kuin Pohjois-Amerikassa suosiota saanut interventiokeino check&connect (Christenson ym. 2008) ehdottaa vai voisiko opettaja toimia myös oppilaan henkilökohtaisena tukena? Nykyisin ammatillisen koulutuksen piirissä työskentelee laaja-alaisia erityisopettajia, joilla olisi jo tietoa oppimisen vaikeuksista ja niihin liittyvistä seikoista. Voisiko laaja-alainen erityisopettaja antaa myös henkilökohtaista ”valmennusta” erityisoppilailleen? Tällöin voitaisiin keskittyä niihinkin asioihin, jotka ei ole suoraan opetussuunnitelmaan sidonnaisia, mutta joilla kuitenkin on iso merkitys opiskelun ja kouluun kiinnittymisen kannalta. ”Valmentaminen” tulisi olla sisällöltään sekä tulevaisuuteen suuntaavaa pohtimista sen ympärillä minkälaisesta elämästä nuori haaveilee ja mitkä ovat realistiset tavoitteet ja keinot niihin pääsemiseksi, että ennen kaikkea nuoren psyykkistä tukemista ja sen ajatuksen vahvistamista että ”minä osaan ja minä pystyn suorittamaan nämä opinnot”. Tämentyyppisestä interventiosta on check&connect:issakin kyse, mutta siinä oppilaalle valitaan mentoriksi koulun ulkopuolinen aikuinen.

Ammatilliseen koulutukseen ja erityisopiskelijoiden ohjaamiseen siellä liittyy joitakin käytännön järjestelyjä, joita pohdin vielä lopuksi. Ammatillisissa opinnoissa saattaa olla ryhmiä, joissa yli puolella opiskelijoista on HOJKS eli he ovat statukseltaan erityisopiskelijoita. Näillä opiskelijoilla saattaa olla runsaasti ongelmia niin henkilökohtaisessa elämässään kuin opiskelunvalmiuksissakin. Kuitenkin tällaista ryhmää voi opettaa ja ohjata ammatillinen opettaja, jolla ei ole välttämättä mitään erityispedagogista koulutusta taustallaan. Ammatillisen opettajan koulutus koostuu aiemmasta tutkinnosta (esim. amk-tutkinto, teknisillä aloilla usein insinööri), vähintään kolmen vuoden työkokemuksesta alalla sekä 60 opintopisteen laajuisista pedagogisista opinnoista. Itse kyseenalaistan vahvasti sen, että 60 opintopisteen laajuisen opettajakoulutuksen jälkeen olisi valmiudet kohdata moniongelmainen erityisoppilas ja tukea yksilöllisesti näiden

opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä. Uskon kyllä vahvasti että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä ja maalaisjärjelläkin pärjää ongelmanuorten kanssa, mutta uskon myös että erityispedagoginen koulutus antaisi sovellus mahdollisuuksia näiden oppilaiden kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Onko opettajalla mahdollisuus kohdata oppilaan tarpeita/ongelmia, joista opettajalla ei ole itsellään tietoa? Saara Nolvi (2013) on osoittanut tutkimuksessaan opettaja-oppilas suhteen olevan yksi voimakkaimmista behavioraalisen kiinnittymisen selittäjinä. Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että vahva, lämmin opettaja-oppilas suhde vahvistaa kouluun kiinnittymistä, suojaa koulupudokkuudelta ja ennustaa koulumenestystä (Anderson ym. 2004; Fredricks ym. 2004; Woolley & Bowen 2007). Pianta, Hamre ja Allen (2012) toteavat, että kun opettajat tiedostavat oppilaiden kehitysprosesseja, he oppivat lukemaan vihjeitä siitä, millaista yksilöllistä tukea ja palautetta oppilaat tarvitsevat.

7.2 Ehdotuksia jatkotutkimuksiin

Erityisopiskelijan kouluun kiinnittymistä, sen eri puolien tukemista ja tehokkaita interventioita on tutkittu hyvin vähän. Tutkimus on painottunut yleisopetukseen, vaikka on todettu että erityisoppilaat ovat suurimmassa riskiryhmässä. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan nähdä erityisesti behavioraalisen kiinnittymisen olevan heikkoa. Jotta voitaisiin tehdä yleistyksiä, rakentaa tieteellistä teoriaa ja luoda tehokkaita interventioita, tarvittaisiin kuitenkin laajempaa määrällistä tutkimusta selvittämään tarkemmin myös sen eri alaluokkien ilmenemisestä erityisopiskelijoiden toiminnassa. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoiden kiinnittymisen tutkiminen suuremmilla otoksilla ja määrällisin keinoin toisi tarkempaa tietoa eri ulottuvuuksien alaluokkien laadullisesta ilmenemisestä ja niiden keskinäisistä yhteisvaikutuksista. Samalla voitaisiin verrata kouluun kiinnittymisen yhteyttä koulun läpäisevyyteen ja ehkä seuranta tutkimuksena vielä sen yhteyttä työllistyvyyteen valmistumisen jälkeen. Pidemmällä aikavälillä olisi kiinnostavaa tutkia sitä, kuinka vahvasti kouluun kiinnittyminen toisella asteella on yhteydessä yhteiskuntaan kiinnittymiseen tai siitä syrjäytymiseen myöhemmällä iällä tai onko opintoihin kiinnittymisellä mahdollisesti yhteys työhön kiinnittymiseen valmistumisen jälkeen.

Jos näin on, niin mitkä sitten on ollut heikosti opintoihin kiinnittyneillä ne mekanismit, jotka syrjäytymiskehityksen ovat katkaisseet.

Kaiken kaikkiaan tarvitaan vielä lisää suomalaista tutkimusta kouluun kiinnittymisestä, sillä kulttuuriset erot heikentävät ulkomaisten tutkimusten vertailtavuutta maamme koulutusjärjestelmään ja koulukäytänteisiin. Kun kouluun kiinnittyminen opitaan tuntemaan käsitteenä tarkemmin, voidaan myös suunnitella opetuksen järjestämistä ja oppilaiden tukitoimia eri näkökulmasta. Kaikki toimet, jotka ehkäisevät ja vähentävät koulutuksellista syrjäytymistä, lisäävät myös yhteiskunnallista hyvinvointia.

LÄHTEET

- Aalberg, V., Siimes, M. A. (2007). *Lapsesta aikuiseksi, nuoren kypsyminen naiseksi ja mieheksi*. Nemo: Helsinki.
- Aho, S. & Mäkiäho, A. 2014. Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen: vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantalutkimus. Raportit ja selvitykset 2014:8. Opetushallitus. Yliopistopaino oy: Tampere.
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Osa 2: yhteenveto ja suositukset. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto: Turku.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369–386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L. S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651-670.
- Betts, J., Appleton, J., Reschly, A., Christenson, S. & Huebner, E. 2010. A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results From Middle High and High School Students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84–93.
- Birch, S. H: & Ladd, G. W. 1997. Teacher-Child Relationship and Childrens Early School adjustment. *Journal of School Psychoogy*, 35(1), 61-79.
- Burnett, P. C. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: teachers' and student's perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 10, 145–151.
- Christenson, S:L., Reschly, A.L., Wylie, C. (Eds.) 2012. *Handbook of research on student engagement*. Springer: New York, Dordrecht, Heidelberg, London.

- Christenson, S. L., Thurlow, M. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., Kaibel, C. M., Reschly, A. L., & Mavis, A. & Pohl, A. (2008). *Check & connect: A comprehensive student engagement intervention manual* (2nd ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Connell, J. P. 1990. *Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span*. Teoksessa Cicchetti, D. & Beeghly, M. 1990. *Self in transition*. London: The university of Chicago Press.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. 2011. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Eccles, J. S. (1992). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions and activity choices. *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska Symposium on Motivation, 40, 145-208. Edita – Edita Prima.
- Euroopan komission ehdotus 2011. Neuvoston suositus koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseen tähtäävistä toimenpidestrategioista. Bryssel 31.1.2011, KOM (2011) lopullinen.
- Finn, J. D. 1993. School engagement & students at risk. NCEES-93-470.
- Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of the Educational Research*, 74, s. 59-109.
- Hadar, L. L. 2011. Adopting a “satisficing” model for school performance in students' views of learning. *Educational Research and Evaluation - An International Journal on Theory and Practice* 17 (3), 193-214.
- Hart, Shelley R; Stewart, Kaitlyn; Jimerson, Shane R (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology* (15), 67-79.
- Hätönen, Heljä (2006). *Eläköön opetussuunnitelma II. Opas ammatillisen koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille*. Opetushallitus. Saarijärven offset oy: Saarijärvi.
- Jimerson, S. J., Campos, E., & Greif, J. L., (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Jäppinen, A-K. (2007). *Kiinni ammattiin – ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisu 27. Helsinki: opetusministeriö.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M. & Kaplan, H. B. 1997. Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331–343.

- Kiuru, N. 2009. The Role of Adolescents' Peer Groups in the School Context. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.
- Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C. & Aarnoutse, C. A. J. 2001. Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485–516.
- Kumpulainen, T. 2011. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Koulutuksen seurantaraportti. 2012:5. Opetushallitus. Juvenes Print: Tampereen Yliopistopaino.
- Kuronen, I. (2010): Peruskoulusta elämäkouluun, ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto: koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Linnakylä, P., & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 52 (6), 583-602.
- Lämsä, A. (2009). Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31–49.
- Manning, L. 2002. Havighurst's developmental tasks, young adolescents, and diversity. *Clearing House*. Vol. 76, issue 2, p. 75-78
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Masten, A. S & Reed, M. G. 2002. Resilience in development. Kirjassa: Snyder, S. R & Lopez, S. J. (Eds.) 2002. *The Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press. pp. 74-88.
- Määttä, S., Kiiveri, L. & Kairaluoma, I. 2011. Motivoimaa-hanke ammatillisen nuorisoasteen koulutuksessa. *NMI Bulletin* 21 (2), 36-50.
- National Research Council & Institute of Medicine. 2004. *Engaging Schools. Fostering High school Students' Motivation to Learn*. Washington D. C.: The National Academies Press.
- Natriello, G. 1984. Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education* 17, 14–24.
- Nurmi, J-E. (2008). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Kirjassa: Lyytinen, P., Korkiakangas, M., Lyytinen, H. (2008). *Näkökulmia kehityspsykologiaan, kehitys kontekstissaan*. Wsoy: Helsinki.

- Nurmi, J-E. 2009. Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa: Feldt, T. & Metsäpelto, R-L. (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Helsinki: Ps-kustannus.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pianta, Hamre & Allen. 2012. teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. Teoksessa: Christenson, S. & Reschly, A., Wylie, C. 2012. Handbook of Research on Student Engagement. Springer: New York.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus. Edita Prima Oy: Helsinki.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2012. Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution of the Student Engagement Construct. Teoksessa Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.) Handbook of Research of Student engagement. Springer, 3–20.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700–712.
- Russell, V.J., Ainley, M. & Frydenberg, E. 2005. Schooling issues digest: Student motivation and engagement. Australian Government: Department of Education, Science and Thinking
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki:
- Salmela-Aro, K., Nurmi J-E. & Ruotsalainen, H: 1995. Personal goals of young social drop-outs. Perceptual and motor skills 1995. Volume 80. p. 1184-1186.
- Seiffge-Krenke, I. & Gerhaar, T. 2008. Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*. Vol. 31, Issue 1, p. 33-52.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003) S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student learning and engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. 2009. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K.
- Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation in school*, 223–245.

- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 2009. A Motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69, 493–524.
- Skinner, E., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. 1990. What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 22–32.
- Skipper, Y. & Douglas, K. 2012. Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327–339.
- Suihkonen, S. 2007. Vanhempien osallistuminen nuoren ammatinvalintaan kolmen sukupolven kokemana. Teoksessa Juutilainen P-K. (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu: Joensuun yliopisto. 33-56.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. 2011. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance across gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Vastuuta ja vapautta – Nuori oman elämänsä suunnanottajana. Teoksessa Kasurinen H. (toim) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus. 246-261.
- Vasalampi, K. 2012. Appraisals of education-related goals during educational transitions in late adolescence. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* (445). University of Jyväskylä.
- Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011-2012. Seurantatutkimuksen raportti. Raportit ja selvitykset 2013:5. Opetushallitus: Helsinki.
- Vehviläinen, J. 1999. Koulutuskentän reunalla – pärjäämisen kentät nuorten elämänsäkulussa. Teoksessa Liimatainen-Lamberg (toim.) 1999. Syrjäytymisen ehkäisy. Ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Raportti 4. Opetushallitus. 38-46.
- Virtanen, T. 2011. Oppilaan kiinnittyminen kouluun. Luento: Koulutusmessut Jyväskylän Yliopisto 1.10.2011.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M & Kuorelahti, M. 2013. The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-21.
- Väyrynen, P. Saaristo, V., Wiss, K. & Rigoff, A-M. (toim.) 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Peruseräraportti kyselystä vuonna 2008. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Opetushallitus .

Sähköiset lähteet:

- www.ericdigests.org/2005-2/engagement.html Chapman, E. 2003. Assessing student engagement rates. Eric Digest. (viitattu 9.1.2015)
- www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630 (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta, viitattu 20.9.2014)
- www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072 (Nuorisolaki, viitattu 10.9.2014)
- www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/d_emp/documents/publication/wcms_120239.pdf W. O'higgins, N. 1997. The challenge of youth unemployment. Employment and training papers 7. Employment and training department: International labour office Geneva. (Viitattu: 15.10.2014.)
- www.luovi.fi/wp-content/uploads/2013/03/Ammatillinen_erytisopetus_Suomessa.pdf (Viitattu 17.10.2014)
- www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/3/uusi_nuorisolaki_voimaan?lang=fi (Viitattu 10.9.2014)
- www.oph.fi/download/47302_Indikaattorit_2006.pdf (Koulutusindikaattorit, viitattu 15.9.2014)
- www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf. United Nations: Definition of youth. (Viitattu 16.10.2014)
- www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/youth/youth-definition/. Learning to live together: What do we mean by "youth"? (Viitattu 16.10.2014.)

LIITTEET

TERVEHDYS!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa ja teen Pro gradu-tutkimusta HOJKSattujen ammattiopisto-opiskelijoiden opiskelu kokemuksista. Etsin gradua varten haastateltavia, joille olisi tehty HOJKS ja jotka ovat alle 25-vuotiaita.

Haastattelu on vapaamuotoinen keskustelutilanne, joka kestää 15-30 minuuttia. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää nuorten käsityksiä omasta oppimisestaan ja opiskelustaan ammattiopistolla. Haluaisin kuulla, millaisia opiskelukokemuksia HOJKSatuilla nuorilla on, mitkä asiat tukevat ja kannustavat heitä opiskelemaan ja miten he itse ovat omaa oppimistaan viemässä eteenpäin.

Haastatteluun osallistumien on vapaaehtoista, sen voi halutessaan keskeyttää ja osallistuneille on luvassa pienimuotoinen yllätys. 😊

Yhteistyöterveisin,

Tuulikki Löppönen, tuanlopp(at)jyu.fi

p. 044/3338255

TUTKIMUSSOPIMUS

Olen saanut tietoja tästä haastattelututkimuksesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti ja voin halutessani keskeyttää sen.

Suostun siihen, että haastattelu nauhoitetaan. Ymmärrän, että tiedot käsitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti. Olen tietoinen, että tietoja käytetään vain tähän tutkimukseen ja haastatteluaineistot hävitetään työn valmistumisen jälkeen.

Jyväskylässä _____.____. 2014

Haastateltavan allekirjoitus

Nimen selvennys

Tutkijan allekirjoitus

Nimen selvennys

HUOLTAJAN SUOSTUMUS

Olen antanut lapselleni suostumukseni osallistua Jyväskylän yliopiston, erityispedagogiikan laitokselle tehtävään pro gradu -tutkielmaan. Olen saanut tietoa tästä haastattelututkimuksesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Ymmärrän, että lapseni osallistuu haastatteluun vapaaehtoisesti ja voi halutessaan keskeyttää sen.

Suostun siihen, että haastattelu nauhoitetaan. Ymmärrän, että tiedot käsitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti. Olen tietoinen, että tietoja käytetään vain tähän tutkimukseen ja haastatteluaineistot hävitetään työn valmistumisen jälkeen.

Jyväskylässä _____. 2014

Huoltajan allekirjoitus

Haastateltavan allekirjoitus

Tuulikki Löppönen,
tuanlopp(at)jyu.fi

TEEMAHAASTATTELURUNKO

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN AO-OPISKELIJAN KÄSITYKSIÄ OMASTA OPISKELUSTAAN

TAUSTATIETOJA

Kuinka kauan olet opiskellut ammattiopistolla?

Millä linjalla olet opiskellut ja aiotko opiskella sen loppuun?

Mikä sai sinut hakeutumaan juuri tiettyihin opintoihin?

Kuvaile millaista on opiskella ao:lla verrattuna peruskouluun? Millä tavalla eroaa?

OPISKELUTAIDOT/SUHDE OPISKELUUN

1. Millainen ajatus/mielikuva sinulle tulee mieleen sanasta: opiskelu?

2. Millainen on sinulle luontevin tapa oppia uusia asioita? Kerro vaikka jokin oppimiskokemus, jossa koit oppivasi tärkeän asian. Millaisia opiskelutapoja käytät mieluiten?

3. Jos sinun pitäisi opetella jokin uusi työskentelymenetelmä opiskelualaltasi, miten oppisit sen parhaiten?

- toiminnan ja tekemisen kautta? (hallityöskentely)

- kuuntelemalla tarkat toimintaohjeet? (opettajajohtoinen oppitunti/luento)

-lukemalla toimintaohjeet? (tiedon haku/oppiminen oppikirjoista/oppaista)

-katsomalla ohjeistus videon/kuvien kautta tai katsomalla mallia? (mallista oppiminen)

Kertoisitko jonkin esimerkin?

4. Millaisia mahdollisuuksia sinulla on vaikuttaa opetusmenetelmiin/tapoihin opiskella?

OPISKELUUN VAIKUTTAVIA ULKOISIA TEKIJÖITÄ

5. Millainen oppimisympäristö tukee sinun oppimista parhaiten, kuvaile sitä?

7. Millainen oppimisympäristö vastaavasti heikentää sinun oppimista?

8. Millaiset asiat tukevat opiskeluasi/koulunkäyntiäsi? Millaisessa tilanteessa opiskelu on vaivatonta/soljuvaa?

9. Millaista tukea saat/kaipaisit opiskeluun?

- ystäviltä/luokkakavereiltasi?
- kotoa/perheeltäsi?
- yhteiskunnalta? (opettajat, oppilashuolto, tukijärjestelmät)

OPISKELUUN VAIKUTTAVIA SISÄISIÄ TEKIJÖITÄ

10. Millaiset asiat sinun elämässä motivoivat opiskelua tällä hetkellä? Entä mitkä heikentävät motivaatiotasi? Kuinka motivoitunut olet opiskelemaan valitsemaasi alaa (1-10)?

11. Kuinka seuraavat asiat vaikuttavat opiskeluusi:

- elämäntaitotaidot? (asiat ns. järjestyksessä, velvollisuudet ja vastuut hoidettu)
- elämäntavat? (työn/vapaa-ajan/levon-tasapaino, ravinto, liikunta)
- rutiinit? (päivittäiset rutiinit ja päivärytmi)

12. Millaisena koet omat opintosi tällä hetkellä?

- Kuinka paljon arvostat tekemääsi työtä opintojen parissa? (asteikolla 1-10) Miten se näkyy sinun toiminnassasi? (teetkö parhaasi)
- Arvostetaanko tekemääsi työtä, kaveripiirissäsi, kotonasi, koulussasi? (asteikolla 1-10) Kuinka se näkyy heidän toiminnassaan?

13. Millaisia asioita voit saavuttaa opiskelujesi kautta?

14. Millaiset syyt saattaisivat laittaa sinut miettimään koulun keskeyttämistä?

15. Mitkä asiat ovat tällä hetkellä tärkeitä elämässäsi? (opiskelu, ystävät, perhe, työ, vapaa-aika, harrastus?)

MUUTA OPISKELUIHIN LIITTYVÄÄ

16. Jos saisit päättää, millaisia asioita muuttaisit ammattiopistolla?

17. Sana on vapaa... mitä muuta haluaisit kertoa opiskelustasi AO:lla?