

**Aineistoperustainen vireytymisteoria - Grounded theory
-tutkielma ammattiopiskelijoiden opintoihin sitoutumi-
sesta**

Ella Myllymäki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Myllymäki, Ella. 2017. Aineistoperustainen vireytymisteoria - Grounded theory -tutkielma ammattiopiskelijoiden opintoihin sitoutumisesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti oli lukuvuonna 2014–2015 Suomessa 7,6% (Tilastokeskus 2017). Ammatillinen koulutus on merkittävässä murroksessa hallituksen toimeenpaneman reformin astuessa voimaan vuonna 2018 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee opiskelijoiden opintoihin sitoutumista. Aihe on erityisen ajankohtainen nyt, kun ammatillinen koulutus on kokemassa merkittäviä rakenteellisia muutoksia.

Tutkielma on toteutettu laadullisesti Grounded theory -metodologian glaserilaisen perinteen mukaisesti kehkeyttäen aineistosta aineistoperustainen teoria (Glaser 1978). Tutkimusaineisto sisältää kahdeksan ammattiopiskelijan haastattelua. Opiskelijat ovat osallistuneet opintojensa aikana joko oppimisen ohjaukseen tai pienryhmätoimintaan. Puolistrukturoiduissa teemahaastatteluissa (Patton 2002) opiskelijat kertovat näkemyksiään ja kokemuksiaan oppimisen tuesta.

Tutkielman tuloksena aineistosta on kehkeytynyt teoria, jonka mukaan ammattiopiskelijoiden sitoutuminen opintoihin tapahtuu *vireytymisenä*. Vireytymisessä vaikuttavat hyvän olon, kriittisen arvioinnin ja itsensä velvoittamisen osaprosessit. Opiskelija sitoutuu tukeen kokiessaan tuessa turvallisuutta ja merkityksellisyyttä. Opintoihin opiskelija sitoutuu turvallisuuden sisäistyessä hyväksi oloksi ja rohkeudeksi arvioida itseään ja ympäristöään kriittisesti. Samalla merkityksellisyyden kokemus vahvistuu opiskelijassa itsensä velvoittamisen myötä. Vireytyminen johtaa autonomiseen sitoutumiseen.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, vireytyminen, Grounded theory, turvallisuuden kokeminen, merkityksellisyyden kokeminen, koulupudokkuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KONTEKSTINA KOULUPUDOKKUUS	8
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	11
	4.1 Tutkimukseen osallistujat.....	11
	4.1 Aineiston keruu.....	11
	4.2 Tieteenfilosofinen asemoituminen ja metodologia	12
	4.3 Aineiston analyysi	15
5	AINEISTOPERUSTAINEN VIREYTYMISTEORIA	18
	5.1 Sitoutumattomuus opintoihin.....	18
	5.2 Aineistoperustainen vireytymisteoria	20
	5.3 Turvallisuuden kokeminen tuen tuottamana	22
	5.4 Merkityksellisyden kokeminen sisäisenä kokemuksena.....	34
	5.5 Vireytyminen.....	41
6	VIREYTYMISEN PROSESSIT ERI YMPÄRISTÖISSÄ - KIRJALLISUUSINTEGRAATIO	44
	6.1 Sitoutumattomuus opintoihin.....	45
	6.2 Turvallisuuden kokeminen, luottamus ja jatkuvuus kirjallisuudessa ..	46
	6.3 Merkityksellisyden kokeminen ja hallinnan tunne kirjallisuudessa...	49
	6.4 Vireytymisen malli kirjallisuusintegraation jälkeen.....	51
7	POHDINTA	54
	7.1 Tutkimuksen vaikuttavuus ja ajankohtaisuus.....	54
	7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	56
	7.3 Teorian selittävyys ja jatkotutkimushaasteet.....	58

LÄHTEET	60
LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus sai alkunsa Jyväskylän yliopistossa järjestetyllä tutkimusmenetelmäkurssilla syksyllä 2016. Kurssi käsitteli Grounded theory -metodologiaa, josta jatkossa käytän tekstin luettavuuden vuoksi lyhennettä GT-metodologia. Osallistuin kurssille tietämättä mihin osallistun. Kiinnostuin menetelmästä sen suoman teorianmuodostuksellisen vapauden ja toisaalta sen tarjoaman haastavuuden takia.

Aineiston suhteen olin onnekas. Minulla oli valmis haastatteluaineisto, joka suorastaan vaati tulla käsitellyksi GT:n keinoin. Työskentelin vuosina 2012–2014 oppimisenohjaajana Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä. Keräsin aineiston vuosien 2014–2015 aikana kandidaatin tutkielmaani varten. Aineisto koostui kahdeksasta ammattiopiskelijan teemahaastattelusta, joista kussakin opiskelija kertoi näkemyksiään ja kokemuksiaan ammattioppilaitoksessa saamastaan oppimisen tuesta ja pienryhmätoiminnasta.

Haastatteluissa käsiteltiin myös sellaisia opiskelijoiden kokemuksia, jotka eivät vastanneet silloisiin tutkimuskysymyksiini. Minua jäi kandidaatin tutkielmaa tehdessäni harmittamaan se, että dataan jäi piiloon paljon mielenkiintoista informaatiota, koska informaatio ei sopinut tutkimukseni teoreettiseen kontekstiin. GT -metodologiaan tutustuessani havaitsin, että minulle tarjoutui mahdollisuus käsitellä tuota aiemmin piiloon jäänyttä tietoa *aineistoperustaisen teorian* (Kautto-Knape 2012) avulla. Päädyin tutkimaan pro gradu -tutkielmassani sitoutumattomuuden ja sitoutumisen prosesseja ammattikoulutuksen ja oppimisen tuen konteksteissa.

Ammattiopiskelijat ovat, ammattikorkeakoulussa opiskelevien ohella, suurin tutkintoon johtavan koulutuksen keskeyttäjäryhmä Suomessa (Tilastokeskus 2017). Sitoutumisen ja sitoutumattomuuden syitä on tutkittu koulun kontekstissa laajalti. Sisäinen motivaatio on yhteydessä opiskelijan opintojen keskeyttämisaikeisiin (Fabio & Fabio 2011; Kudzai 2014). Sisäinen motivaatio on puolestaan positiivisesti yhteydessä siihen, että opettajat ohjaavat opiskelijoita autonomiaan ja tukevat heitä itseohjautuvuudessa (Fabio & Fabio 2011; Hang,

Kaur & Patil 2015). Kyynisyyttä ja riittämättömyyttä kokevat opiskelijat uupuvat opinnoissa ja ovat vaarassa keskeyttää opinnot todennäköisemmin kuin ne opiskelijat, jotka eivät tunne kyseisiä tunteita (Bask & Salmela-Aro 2013). Tyytyväisyys elämään, (myönteinen) tunne-elämä, tavoitteet elämässä ja sinnikkyys ovat positiivisesti yhtydessä kouluun sitoutumiseen (Awang-Hashim, Kaur & Noman 2015). Edellä esitellyssä tutkimuksessa korostuvat opiskelijan sisäiset tunteet, prosessit ja itseohjautuvuus. Tutkimusaineistossani opiskelun ongelmat - ja toisaalta mahdollisuudet - olivat yksilön sisäisten prosessien lisäksi vahvasti yhtydessä organisaatoriseen ympäristöön ja läheisten ihmissuhteiden toimivuuteen. Haastattelemani opiskelijat nimesivät tasapainoista opiskelua estäviä arjen ongelmia, joiden ilmenemisen olin havainnut työskennellessäni ammatitoppilaitoksessa oppimisenohjaajan tehtävässä. Työssä havaitsemani ongelmat saattoivat liittyä esimerkiksi henkilökemioiden tai ohjausympäristön toimimattomuuteen, tehokkuuden vaatimukseen tai koettuun motivoitumattomuuteen.

Tätä raporttia kirjoittaessani, keväällä 2017, ammatillisen koulutuksen murros (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) on ajankohtainen asia. Pohdin, miten opintoja estävät käytänteet ja koulupudokkuus suhteutuvat ammatillisen koulutuksen murrokseen. Mitä tapahtuu ihmissuhteissa ja organisaation suhteessa yksilöön muutostöiden jälkeen? Miten yksilön sisäiset kokemukset muuttuvat murroksessa? Miten tukea tarvitsevat opiskelijat tullaan huomioimaan koulutuksen rakenteiden muuttuessa? Toivottavaa on, että murros johtaa lupaustensa mukaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) yhä vahvemmin yksilöllisten tarpeiden aitoon huomiointiin eikä painvastoin opiskelijoiden vieraantumiseen oppilaitosyhteisöstään.

Tässä tutkimusraportissa esittelen GT:n glaaserilaisen suunnan (Glaser 1978) menetelmin muodostamani aineistoperustaisen vireytymisteorian. Raporttini aluksi määrittelen kirjallisuuden perusteella tutkimukseni kontekstina toimivan koulupudokkuus-käsitteen ja esittelen käsitteeseen liittyvää kirjallisuutta. Kontekstin esittelyn jälkeen kuvaan tutkimusprosessini toteuttamisen aloittaen tutkimuskysymyksistä ja päättäen tutkimuksen analyysin kuvaukseen. Tutkimusprosessia seuraa aineistoperustaisen vireytymisteoriani kuva-

minen ja kirjallisuusintegraatio, joka täydentää aineistosta muodostunutta teoriaa. Lopuksi pohdin tutkimukseni ajankohtaisuutta ja vaikuttavuutta, eettisyyttä ja luotettavuutta sekä selittävyttä ja mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

Kontekstina koulupudokkuus

Ammatillisen koulutuksen tuorein tilastoitu keskeyttämisprosentti Suomessa lukuvuonna 2014–2015 on 7,6%, kaikkiaan 123590 opiskelijaa. Tutkintoon johtavien koulutusten keskuudessa ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti on suurin, yhdessä ammattikorkeakoulutuksen keskeyttämisprosentin (7,6 %) kanssa. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti on kymmenen vuoden tarkkailujaksolla ollut alentuva, mutta verratessa lukuvuotta 2014–2015 edelliseen lukuvuoteen 2013–2014 prosenttiosuus on pysynyt samana. (Tilastokeskus 2017.)

Rumbergin (2011) mukaan koulupudokkuus (*high school drop out*) voidaan määritellä eri tavoin. Pudokkuus *tämänhetkisenä statuksena* tarkoittaa, että pudokkuus liitetään yksilöön, joka ei ole hakeutunut koulutukseen eikä valmistunut. Tällöin yksilön status voi muuttua ajan myötä. Toinen tapa määritellä pudokkuutta on pitää sitä *tapahtumana*. Opiskelija keskeyttää opinnot ennen valmistumistaan joko muodollisesti, hoitaen eroamiseen liittyvät käytänteet, tai epämuodollisesti, jättäen vain tulematta kouluun. Kolmas tapa määritellä koulupudokkuutta on tulkita se *prosessiksi*. Pudokkuus ei tällöin ole vain yksittäinen tapahtuma, vaan se tapahtuu pitkäaikaisena prosessina, johon voi liittyä poissaoloja opinnoista, akateemisia ja sosiaalisia hankaluuksia ja epäonnistumisia sekä pystymättömyyttä ja motivaation puutetta. Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi pudokkuus tulee käsitteellistää kaikkien kolmen dimension kautta: 1) statuksena, joka vaikuttaa joukkoon yksilöitä 2) tapahtumana, joka tapahtuu tietyssä paikassa tietynä aikana sekä 3) prosessina, joka on luonteeltaan pitkäkestoinen. (Rumberger 2011, 47–48.)

Tanskalaisten ammattiopiskelijoiden näkemyksiä tutkittaessa koulupudokkuuden on osittain koettu olevan yksilön vastuulla. Yksilön vastuun näkökulmasta koulupudokkuus tulkitaan yksilön oma-aloitteisuuden ja määrätietoisuuden puutteeksi. Yhteiskunnallinen individualisaatiokehitys on johtanut yksilön vastuun korostumiseen. (Tanggaard 2013.) Sitoutumattomuuden voidaan ajatella johtuvan myös institutionaalisista tekijöistä, kuten opettajien toiminta-

tavoista ja kouluorganisaatiosta (Nielsen 2016) tai institutionaalisella tasolla tapahtuvaasta valikoitumisesta (Tanggaard 2013). Van Houtten ja Demanetin (2016) laajalla aineistolla (11840 opiskelijaa) toteuttama tutkimus osoittaa, että ammatillisessa koulutuksessa opettajien opiskelijoihin liittyvillä uskomuksilla opiskelijoiden opetettavuudesta on yhteys opiskelijoiden aikomuksiin keskeyttää opinnot. Yhteys ei ole riippuvainen koetusta opettajalta saatavasta tuesta eikä opiskelijan kokemasta turhautumisesta opintoihin. Tutkimustulokset kiinnittävät huomion opettajien merkitykseen toisen asteen koulutuksen keskeyttämistä selitettäessä. (Van Houtte & Demanet 2016.)

Opettajien ja instituution vastuuta tukee myös tutkimus ammatillisen koulutuksen tasoryhmien kontekstissa. Tanggaardin, Nielsenin ja Jorgensenin (2015) mukaan tanskalaisissa oppilaitoksissa on perustettu tasoryhmiä kahdesta syystä. Ensimmäisessä tapauksessa opiskelijoita halutaan tukea antamalla heille enemmän aikaa opiskeluun ja vahvempaa ohjausta. Toisessa tapauksessa opiskelijat on tarkoitus jakaa kahteen ryhmään, jotka antavat opiskelijoille tulevaisuudessa erilaisen arvon työmarkkinoilla. Tutkimuksen perusteella jälkimmäisessä tapauksessa opintojen keskeyttäminen on yleisempää. (Tanggaard ym. 2015.)

Henkilökohtaiset olosuhteet koulun ulkopuolella vaikuttavat koulupudokkuuden riskiin. Pudokkuuteen johtavat useammin perheiden matala sosioekonominen asema, nuoren huumeiden käyttö, velat ja rikollisuus. (Elffers 2012.) Nielsenin (2016) mukaan kouluun sitoutuminen on läheisesti yhteydessä opiskelijoiden elämänhallintaan heidän elämänsä erilaisissa kontekstuaalisissa ympäristöissä. Sitoutuminen opintoihin on vain yksi osa opiskelijoiden jokapäiväistä elämänhallintaa. Tästä syystä kouluun sitoutumista tutkittaessa on tärkeää tietää mitä tapahtuu opiskelijan elämän muissa konteksteissa: perheessä, ystävyys-suhteissa, tulevaisuudensuunnitelmissa. (Nielsen 2016.)

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni lähtökohta ei ole aivan tavanomainen. Kiinnostuin ensin tutkimusmenetelmästä tutkimustehtävän sijaan. Havaitsin hallussani olevan aineiston sopivan erinomaisesti tutkimuksen kohteeksi vasta sen jälkeen, kun olin ensin tehnyt päätöksen menetelmän käytöstä. Tutkimusprosessini alkuvaiheet määrittivät näin ollen myös tutkimustehtäväni asettelua.

Kiinnostuin alkuun erityisesti GT:n tarjoamasta mahdollisuudesta tehdä aineiston analyysi äärimmäisen aineistolähtöisesti (Ks. Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978). Tutkimusta käsittelevä kirjallisuus (Ks. Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Birks & Mills 2015) ei ohjannut aloittamaan tutkimusta teoreettisen viitekehyksen muodostamisesta tai asiasanojen määrittelystä. Tästä syystä myöskään tutkimuskysymykseni eivät olleet tarkentuneet analyysia aloitettaessani. Rajasin tutkimukseni alussa tutkimustehtävän väljästi. Tavoitteeni oli löytää aineistosta opiskelijoiden sitoutumattomuuteen ja toisaalta sitoutumiseen liittyviä kuvauksia. Tutkimuskysymykset muodostuivat ja tarkentuivat tutkimuksen edetessä, mutta tutkimukseni tarkoitus säilyi koko prosessin ajan samana. Tutkimuksen tarkoitus oli *kehkeyttää* (Ks. Kautto-Knape 2012, 34) aineistosta teoria, joka selittää ja kuvaa opintoihin sitoutumattomuuden ja sitoutumisen välissä olevaa sosiaalista prosessia.

Analyysin teon aikana tutkimuskysymykset tarkentuivat kahteen:

1. Millaiset prosessit ovat olleet keskeisiä opintojen keskeytymiselle?
2. Millaiset prosessit ovat olleet merkityksellisiä opintoihin sitoutumiselle?

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen toteuttamista koskevassa kappaleessa kuvaan ensin tutkimusjoukon ja aineiston keruun. Tämän jälkeen määrittelen oman tieteenfilosofisen ja metodologisen asemoitumiseni tutkijana sekä erittelen aineiston analyysin vaiheet.

3.1 Tutkimukseen osallistujat

Haastattelin kandidaatin tutkielmaani (Myllymäki 2016) varten kahdeksaa ammatillisen koulutuksen opiskelijaa. Kuusi opiskelijoista oli osallistunut oppilaitoksen tarjoamaan oppimisen ohjaukseen ja kaksi heistä oli opiskellut pienryhmässä. Osalla opiskelijoista oli voimassa oleva Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja osalla sitä ei ollut. Neljä haastateltavista oli miehiä ja neljä naisia. Haastateltavien ikäjakauma oli haastattelu-aikana noin 16–21 vuotta ja haastatteluissa oli edustettuina viisi eri koulutus-alaa. Kriteerinä haastatteluihin osallistumiselle oli vapaaehtoisuus ja riittävä tuntemus tukimuodoista. Tuntemus tarkoitti käytännössä riittävän pitkäaikaisista asiakkuutta tuen piirissä. (Myllymäki 2016, 21.)

3.1 Aineiston keruu

Keräsin tutkielma-aineistoni (Myllymäki 2016, 20) lokakuun 2014 ja tammikuun 2015 välisenä aikana ja se toimi alun perin kandidaatin tutkielmani aineistona. Idea aineiston jatkokäytöstä syntyi Jyväskylän yliopistossa järjestetyllä GT-menetelmäkurssilla, jossa huomasin menetelmän mahdollistavan aineiston perusteellisen tutkimisen ja teorian kehkeyttämisen aineistosta.

Kandidaatin tutkielmaani varten haastatteluun kutsumani opiskelijat valikoituivat, vapaaehtoisuuden ja tuen tuntemuksen perusteiden lisäksi, ammatiopiston henkilökunnan kanssa käymieni keskustelujen perusteella. Osa opis-

kelijoista oli itselleni ohjaustilanteista tuttuja, joten korostin haastattelujen alussa, että opiskelijoiden tulisi haastattelun ajaksi unohtaa ohjaajan roolini ja suhtautua minuun tutkijana. Suhtautumisen muutos näkyi esimerkiksi siinä, että opiskelija puhui kerronnassaan ohjaajasta kolmannessa persoonassa (hän), vaikka tunnistin opiskelijan puhuvan ohjaustilanteesta, jossa olimme molemmat olleet läsnä (Ks. Myllymäki 2016.)

Sovimme tutkimushaastattelut ammattioppilaitokselle tai haastateltavan kanssa yhteisesti sovittuun paikkaan oppilaitoksen ulkopuolelle. Toteutin haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelut rakentuivat etukäteen valittujen teemojen ja tarkentavien alakysymysten varaan (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77). Teemahaastattelun avoin muoto mahdollisti opiskelijoiden kokemuksista ja näkemyksistä keskustelemisen. Useat haastateltavista olivat monisanaisia ja haastattelut kestivät noin 60 minuutista jopa 90 minuuttiin. Tutkimusaineisto koostui lopulta kahdeksasta nauhoitetusta ja litteroidusta haastattelusta, joista kertyi yhteensä 128 sivua litteroitua tekstiä. (Ks. Myllymäki 2016.)

3.2 Tieteenfilosofinen aseoituminen ja metodologia

Pro gradu -tutkimukseni perustuu laadulliseen tutkimusperinteeseen, jonka tavoitteena on ymmärtää maailmassa ilmeneviä merkityksiä. Tutkimuksen filosofisena lähtökohtana on postmodernistinen näkemys, jonka mukaan tutkija ei voi sosiaalitieteissä objektiivisesti havainnoida tutkittavaa. Objektiivista tutkimusta ei näkemyksen mukaan ole olemassa, vaan havainnointi sijoittuu tutkijan ja tutkittavan maailmojen väliin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkija toimii aina omasta kulttuurisesta ymmärryksestään käsin eikä tutkittavan ole mahdollista täysin selittää käytöstään ja aikomuksiaan. Mikään metodi ei kykene postmodernistisen näkemyksen mukaan täysin selittämään tutkittavan kokemusta. (Esim. Denzin & Lincoln 2011, 11–12; Patton, 2002, 260.)

Tutkimukseni epistemologisena perustana toimii Meadin (viitattu teoksessa Blumer 1998, 61–82) työn pohjalta syntynyt symbolisen interaktionismin teo-

ria, jonka metodologian parissa esimerkiksi Blumer (1998) on sittemmin työkennellyt. Symbolinen interaktionismi perustuu näkemykselle, jonka mukaan yksilön toiminta tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa ja symbolien välityksellä. Yksilö luo jatkuvasti merkityksiä toisen käyttäytymisestä sen sijaan että hän yksinomaan reagoisi toisen toimintaan. Merkityksien luominen tapahtuu tulkinnan ja määrittelyjen kautta. Yksilön vaste toisen toimintaan ei siis tapahdu itse toiminnan perusteella, vaan yksilön toiminnalle luoman merkityksen perusteella. (Blumer 1998.)

Tutkimuksen metodologisenä peustana toimiva GT on syntynyt aikana, jolloin tutkimuksen filosofisen kentän on traditionaalisen ajattelun jälkeen vallannut post-positivistinen ajattelu (Denzin & Lincoln 2011, 3). Glaser ja Strauss (1967) ovat teoksessaan *The Discovery of Grounded Theory* kehittäneet induktiivisen metodologian tarkoituksenaan päästä irti tutkimusperinteestä, jonka mukaan teorian kehittäminen etenee olemassa olevan tai puolivalmiin teorian testaamisena (Glaser & Strauss 1976, 2). GT on innostanut alusta pitäen monia sosiaalitieteilijöitä nimenomaan siksi, että sen avulla synnytetään uusia teorioita aineistolähtöisesti olemassa olevien teorioiden testaamisen sijaan (Birks & Mills 2015, 2).

Straussin ja Glaserin metodologiset tulkinnat GT:sta ovat jakautuneet sittemmin erilaisiin perspektiiveihin ja he ovat jatkaneet metodin kehittelyä kumpikin tahollaan kymmenisen vuotta yhdessä kirjoittamansa teoksen ilmestymisen jälkeen (Silvonen & Keso 1999, 91; Birks & Mills 2015, 4). Tässä tutkimuksessa käytetyt metodit pohjautuvat Glaserin (1978) edelleen kehittelemään metodologiaan, jota hän kutsuu GT:n ortodoksiseksi tai glaaserilaiseksi suunnaksi (Glaser 1978).

GT:n lisäksi tutkimuksen tekoon on vaikuttanut etnometodologinen tutkimusperinne. Garfinkelin (viitattu teoksessa Patton 2002) kehittämän perinteen mielenkiinnon kohteena on ihmisryhmien jokapäiväinen elämä. Etnometodologeja kiinnostavat erityisesti tapahtumat, jotka ovat niin arkipäiväisiä, että niiden kokijat ottavat ne itsestäänselvyytensä, eivätkä ymmärrä tekevänsä mitä tekevät. Hankkiakseen tietoa arjen tapahtumista tutkijat tekevät syvähaastatte-

luja ja osallistuvaa havainnointia päästäkseen käsiksi tapahtumien merkityksiin. (Patton 2002, 110–111.) Omassa tutkimuksessani etnometodologinen perinne ilmenee siinä, että työskentelin tutkimusaineistoa kerätessäni oppimisenohjaajan tehtävissä oppimisen tuen palveluissa, jotka olivat samanaikaisesti tutkimukseni kohteena. Työkokemukseni vaikutti käsitykseeni tutkimusaiheistani.

Laadullista tutkimusta johtaa täsmällisyys (Ks. Birks & Mills 2015). Lähdin tavoittelemaan analyysini lopputulosta, aineistoperusteista teoriaa, huolellisen valmistautumisen kautta. Glaser (1978) kehottaa tutkijaa pohtimaan tutkimuksen teon metodologiaa ja toivoo oman kirjallisuutensa herättävän tutkijassa ajatuksia pohdintaa tukemaan (Glaser 1978, alkusanat). Aloittelevaa tutkijaa ohjataan hahmottelemaan omaa filosofista (ontologista ja epistemologista) ajatteluaan ja positiotaan ennen tutkimuksen tekoon ryhtymistä. Tämä on tärkeää, sillä GT:a toteuttavat tutkijat joutuvat ottamaan tutkimuksen teon aikana vaihtelevia filosofisia ja metodologisia positiota, jotka vaikuttavat tutkimuksen toteuttamisen metodiikkaan. (Birks & Mills 2015, 1–2.)

Ennen oman analyysini aloittamista, hahmottelin omaa filosofista näkemystäni tekemällä Birksin ja Millsin (2015, 9) laatiman tehtävän ja pohtimalla sen myötä sijoittumistani tieteenfilosofian ontologisessa ja epistemologisessa kentässä. Tehtävä synnytti oivalluksia: todellisuus tapahtuu konkreettisena aistien kautta, mutta ymmärrys ja muistot koostuvat merkityksistä. Koin omien merkitysteni vinouttavan tutkittavan merkitysten ymmärtämistä.

Päädyin ajattelussani siihen, että tutkimukseni kohteena ja analyysin tavoitteena olevat *sosiaaliset prosessit* (Glaser 1978, 100) ovat tutkijan tulkintaa sanotusta ja tapahtuneesta. Tulkinnasta on mahdotonta irrottautua. Tästä syystä paneuduin aineistoon huolellisesti ja *jatkuvan vertailun menetelmän, constant comparative method* (Ks. Kautto-Knape 2012, 12; Glaser & Strauss 1967, 101–116; Birks & Mills 2015, 11), keinoin palasin aina tarpeen mukaan takaisin aineistoon vielä tutkimuksen teon viimeisille hetkille saakka. Oli erittäin hedelmällistä huomata, että analyysin myötä aineisto yllätti ja herätti ihmetystä. Omat tulkin-
tani ja oletukseni haurastuivat ja tieto muokkautui. Minun oli tukijana hyväk-

syttävä elämä omassa subjektiivisessa todellisuudessa. Olin tyytyväinen aina, kun oman itseni ulkopuolisen todellisuuden merkitykset pääsivät yllättämään minut analyysia tehdessäni.

3.3 Aineiston analyysi

GT -metodologiassa tutkija tiedostaa oman esiyymmärryksensä aiheesta, mutta siirtää olemassa olevat ennakko-oletuksensa ja hypoteesinsa syrjään analyysin teon ajaksi. Aineistolle avoimena olemista kutsutaan *teoreettiseksi herkkyydeksi (theoretical sensitivity)*. Teoreettisen herkkyyden tarkoituksena on antaa aineiston toimia analyysin teon ja teorian kehittelyn ehdottomana lähtökohtana. (Glaser 1978, 2-3; Kautto-Knape 2012, 39.) Ennen analyysin tekoa pohdin filosofisen asemoitumiseni lisäksi omaa teoreettista sensitiivisyyttäni. Koin tuntevani tutkimukseni aihepiiriä laajalti, mutta en riittävästi. Olin työskennellyt ammattiotopistolla ja minulle oli muotoutunut jonkinlainen käsitys instituution ja yksittäisen opiskelijan suhteesta. Olin työssäni kiinnittänyt huomiota myös opiskelijoiden kokemuksiin. Aineiston analyysia aloittaessani en tietoisesti perehtynyt tutkimusaiheeseen koskevaan kirjallisuuteen (sitoutumattomuus-sitoutuminen). Tutkimuksen teon aikana teoreettinen sensitiivisyyteni vahvistui aineistoon ja kirjallisuuteen tutustumisen myötä. Palasin ainistoon uudelleen ja uudelleen teorian kehittelyn aikana ja lopulta löysin 128 sivun aineistosta melko vaivattomasti suoria lainauksia ilman tarkempia viittemerkintöjä. Kirjallisuus vahvisti ajatustani siitä, mitä olin etsimässä ja tuki löydöksiäni.

Tutkimukseni analyysi alkoi tutkimustehtävän hahmottelulla. Tunsin jo aineistoani ja olin kiinnostunut opiskelijoiden opintoihin sitoutumattomuuden ja sitoutumisen kuvauksista. Analyysi alkoi konkreettisesti ryhtyessäni käymään aineistoa läpi *avoimen koodauksen* -menetelmällä (Ks. Glaser 1978, 56-61). Luin aineistoa rivi riviltä ja erotin litteraatista tutkimustehtävän kannalta olennaiset suorat lainaukset erilliselle Word -tiedostolle. Suorat lainaukset tulostetuani koodasin sanotun tiivistäen sen Post it -lapuille.

Jatkuvan vertailun menetelmän mukaisesti ryhdyin pian, avointa koodausta vielä tehdessäni, hahmottelemaan aineiston ydinkategoriaa. Avoimen koodauksen edetessä koodeista alkoi muodostua kategorioita ja kategoriat vahvistivat hahmotelmaani muutamasta ydinkategoriasta. Avoimesta koodauksesta siirryin selektiiviseen koodaukseen (*selective coding*) (Birks & Mills, 2015, 91; Glaser 1978, 55–82; Kautto-Knape 2012, 39), jonka myötä hylkäsin muodostuviin ydinkategorioihin sopimattomia sisältöjä. Kävin aineistoa läpi uudelleen ja uudelleen muodostaen koodeja, koodeista ominaisuuksia ja ominaisuuksista kategorioita. Muodostuvat ydinkategoriat vahvistuivat työn edetessä. (Ks. Glaser 1978, 61, Glaser & Strauss 1967, 101–116). Työstin analyysiäni Post it -lappujen jälkeen Microsoft Excel -ohjelmalla ja käytin paljon aikaa kategorioiden hiomiseen.

Kirjoitin tutkimukseni analyysivaiheen ajan *memoja*, joiden kirjoittaminen on perustavanlaatuisen GT -menetelmän toimintatapa (Birks & Mills 2015, 11; Glaser 1978, 83.) Tein memoja Word -tiedostolle, puhelimeeni, kalenteriini, Post it -lapuille ja erilaisten epämääräisten asiakirjojen marginaaleihin. Kypsyttelin ideaa teoriasta memojen avulla. Palasin tarkistamaan memoista ajatteluni kehittymistä ja oivalluksiani.

Se oppilaan oma toimijuus on NIIn olennainen. Ihan sama mitä siihen vänkää sivustaseuraajana. Ihminen tekee kuitenkin aina ne omat valintansa. Niin on tässä kolme haastattelua todistellut jo sitä, kolme nuorta naista tietoisia tekemisistään. Se mitä [ystävän] kanssa puhuttiin, että siihen on ihan se ja sama mitä lähtee väliin puuhailemaan, jos tavoite ja toiminta ei lähde nuoresta itsestään. Sitten nuo teemat PELKO, EPÄVARMUUS, TIEDON PUUTE toistuu ja tuessa niihin on vastattu. --. OMA ASENNE, OMA MOTIVAATIO, OMA TIETO SEURAAMUKSISTA, OMA HALU puuttuvat keinot, joita tuki antaa.!!!!!!!! (Ote ensimmäisestä memosta 5.1.2017.)

Esimerkissä on ensimmäisiä ajatuksiani aloitettuani lukemaan aineistoa. Samat teemat toistuivat memoissa läpi tutkimuksen teon, vain teemojen painotus vaihteli. Memot kiteyttivät ajatteluni ja ohjasivat minut löytämään sitoutumiseen johtavan sosiaalisen prosessin.

Aineistosta kehkeytyi ensimmäisen teorianmuodostukseni tuloksena ydinkategorioiksi sitoutumattomuus, sitoutuminen tukeen ja sitoutuminen opintoihin. Huomasin toiseksi viimeisessä ohjaustapaamisessa ajattelevani asiaa liian monimutkaisesti. Tulevana opettajana en ole kiinnostunut niinkään

opiskelijoiden sitoutumattomuuden prosessista, vaan siitä, kuinka opiskelijat sitoutuvat opintoihin. Olin kyseistä ohjaustapaamista edeltävänä päivänä lisännyt teoriaan vireytymisen käsitteen. Palasin teorianmuodostukseen ja jätin sitoutumattomuuden käsittelyn raportissani hyvin vähälle. Keskityin sitoutumiseen ja huomasin, että aineistostani kehkeytynyt vireytymisen käsite kiteytti osuvasti prosessin, joka kääntää opiskelijan pois koulupudokkuuden uralta ja johtaa hänet ensin tukeen sitoutumiseen ja sen jälkeen opintoihin sitoutumiseen.

4 AINEISTOPERUSTAINEN VIREYTYMISTEORIA

Vireytymisteorian esittely alkaa teorian taustalla vaikuttavan opintoihin sitoutumattomuuden analyysillä. Vaikka olen jättänyt sitoutumattomuuden teeman raportissani vähemmälle käsittelylle, se ei tarkoita, että sitoutumattomuuden osatekijät olisivat merkityksettömiä sitoutumisen prosessissa, päinvastoin. Sitoutumattomuus on sitoutumisen vastakohta, antiteesi. Turvattomuuden kokemus vieraannuttaa opiskelijan opinnoistaan ja sen vastakohtana turvallisuuden kokeminen sitouttaa hänet opintoihinsa. Samoin merkityksettömyyden kokemus saa opiskelijan jättäytymään pois opinnoista ja merkityksellisyyden kokeminen sitouttaa hänet opiskeluun. Sitoutumista on välttämätöntä tutkia myös sitoutumattomuuden kautta.

Sitoutumattomuuden jälkeen esittelen vireytymisteorian teoreettisen mallin sekä turvallisuuden ja merkityksellisyyden kokemusten muodostumisen vireytymisteoriassa. Käsitteenmuodostukseen liittyvät taulukot olen liittänyt liitteeseen 1 ja liitteeseen 2 raportin loppuun. Käytän teoriani esittelyssä toistuvasti käsitettä *kehkeytyä* (Kautto-Knape 2012, 34), joka on suomennos GT:n liittyvästä englannin kielisistä käsitteistä *emerge* ja *generate* (Glaser & Strauss 1967, 21-27).

4.1 Sitoutumattomuus opintoihin

Opinnoista tippuminen on aineiston perusteella seurausta toisaalta turvattomuuden kokemuksesta, joka tapahtuu pelon prosesseina, ja toisaalta merkityksettömyyden kokemuksesta, joka tapahtuu välinpitämättömyyden prosesseina.

Aineistossa kuvataan seitsemän erilaista prosessia, joiden taustalla vaikuttaa pelon tunne ja jotka tuottavat turvattomuutta: **Pystymättömyyden kokeminen, epävarmuuden kokeminen, syyllisyyden kokeminen, kiusatuksi tuleminen pelkääminen, ulkopuolisuuden kokeminen, vierauden kokeminen ja ko-**

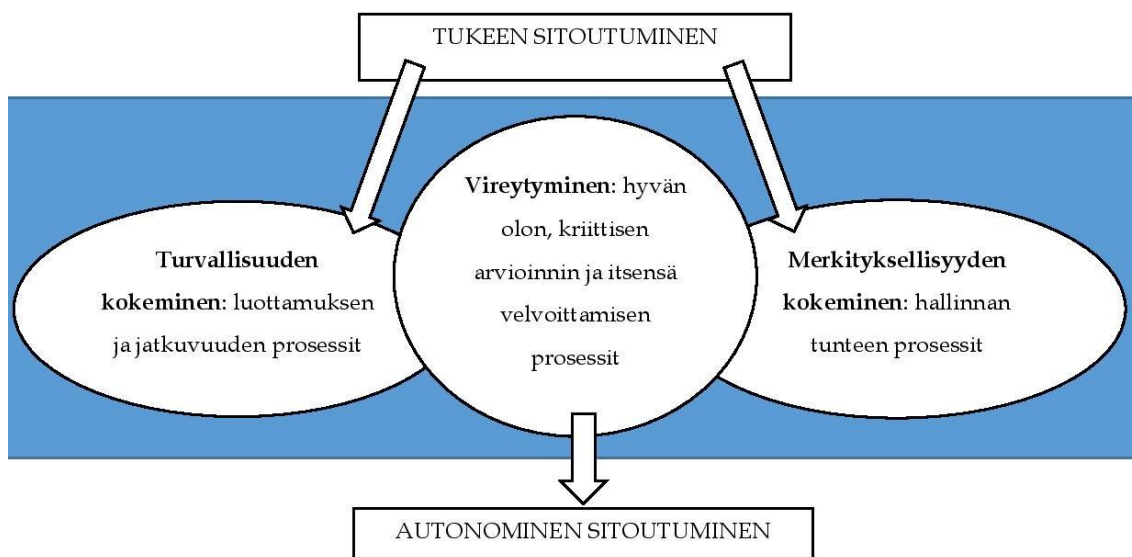
ettu aikuisten piittaamattomuus. Kaikki aineistossa ilmenevät pelon prosessit asettavat opiskelijan jossain määrin uhrin asemaan. Opiskelijan tunteet ja kokemukset kumpuavat ulkoisista tekijöistä, joihin voi olla hankala vaikuttaa omilla ratkaisuilla. Turvattomuuden kokemus syntyy siinä ympäristössä, jossa opiskelija elää, vaikka turvattomuuden tunne voikin olla yksilön sisäinen merkityksenanto.

Merkityksettömyyden kokeminen määrittyy välinpitämättömyyden prosesseina. Merkityksettömyys rakentuu yksilön sisäisistä kokemuksista ja tunteista, joihin ympäristöllä on luonnollisesti vaikutusta, mutta joissa yksilön oma suuntautuminen ja omat valinnat näyttäytyvät ympäristöä aktiivisemmassa roolissa. **Mielenkiinnon puuttuminen, väsymyksen tunteminen, saamattomuuden kokeminen, huolettomuuden kokeminen ja ulkoajohtuvuus** toimivat välinpitämättömyyden prosesseina tuottaen merkityksettömyyden kokemuksen.

Sitoutumattomuuteen johtavat prosessit selittävät opiskelijan käyttäytymistä hänen ollessaan vaarassa tippua opinnoista. On tärkeää tietää ja tiedostaa mikä saa opiskelijan karttamaan tehtävien tekoa, jäämään tulematta kouluun ja olemaan pitämättä yhteyttä ohjaajaan. Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu kuitenkin erityisesti sitoutumisen prosessin rakentumiseen ja tästä syystä sitoutumattomuuden muodostuminen jää teorianmuodostuksessani vähemmälle tarkastelulle. Seuraavissa kappaleissa esittelen opintoihin sitoutumiseen johtavan vireytymisteoriani ja sen osaprosessit eli alakategoriat.

4.2 Aineistoperustainen vireytymisteoria

Aineistoperustaisen vireytymisteorian mukaan opiskelijan sitoutuu opintoihin **vireytymisen** myötä. Opiskelija sitoutuu opiskeluun vireytymisen jälkeen autonomisesti: opiskelijan sitoutuminen ei kohdistu ympäröivään organisaatioon, vaan hänen omaan toimintaansa, päätöksiinsä ja tavoitteisiinsa. Turvallisuuden ja merkityksellisyyden kokeminen määrittävät vireytymisen käsitettä, koska opiskelijan tulee kokea turvallisuutta ja merkityksellisyyttä vireytyäkseen. Kuviossa 1 on esitetty vireytymisen prosessimalli aineiston määrittelemänä.



Kuva 1 Vireytyminen aineiston määrittelemänä

Vireytymisteoriassa opiskelija sitoutuu ensin oppimisen tukeen. Tuki luo otollisen ympäristön turvallisuuden ja merkityksellisyyden kokemiselle ja edistää kokemusten kehkeytymistä opiskelijassa. Turvallisuuden kokeminen sisäistyy opiskelijan kokiessa hyvää oloa ja rohkaistuessa arvioimaan kriittisesti itseään ja ympäristöään. Merkityksellisyyden kokeminen vahvistuu opiskelijassa itsensä velvoittamisen prosessien myötä. Hyvä olo, kriittinen arviointi ja itsensä velvoittaminen saavat opiskelijan irrottautumaan tuesta ja sitoutumaan opintoihin autonomisesti. Seuraavissa alakappaleissa erittelen turvallisuuden ja merkityk-

sellisyyden osaprosessit ja ominaisuudet. Lopuksi määrittelen aineistoperustaisesti vireytymisen alakategorioita ja ydinkategoriaa yhdistävät prosessit.

Taulukko 1 Turvallisuus ja merkityksellisyys aineistoperustaisesti (Glaserin 1978 jaottelua mukaillen)

Ominaisuus	Alakategoria teoreettinen koodi	Yhdistävät prosessit	Ydinkategoria sosiaalinen prosessi
Opiskelurauhan kokeminen	Turvallisuuden kokeminen: Luottamuksen ja jatkuvuuden prosessit	Hyvän olon, kriittisen arvioinnin ja itsensä velvoittamisen prosessit	Vireytyminen
Rutiini			
Ohjaajan läsnäoleminen			
Luotettava yhteydenpito			
Tuttuuden tunteminen			
Myönteisten tunteiden syntyminen			
Avun ja tuen saaminen			
Rajoihin asettuminen			
Yksilöllinen ohjaus			
Yhteistyön toteuttaminen			
Pienessä ryhmässä toimiminen			
Lähipiirin tuki			
Tulevaisuuteen orientoituminen			
Taloudellinen turva			
Omatoimisuus	Merkityksellisuuden kokeminen: Hallinnan tunteen prosessit		
Haluaminen			
Mielenkiinnon kokeminen			
Vaihtoehtojen puntaroiminen			
Päätäminen			
Omien tavoitteiden asettaminen			
Motivoituminen tuen joustavuudesta			
Itsensä haastaminen			
Itsensä hallitseminen			
Avun hakeminen tarvittaessa			
Riippumattomuuden kokeminen			

4.3 Turvallisuuden kokeminen tuen tuottamana

Turvallisuuden kokeminen syntyy luottamuksen ja jatkuvuuden prosesseina: **opiskelurauhan kokeminen, rutiini, ohjaajan läsnäoleminen, luotettava yhteydenpito, tuttuuden tunteminen, myönteisten tunteiden syntyminen, avun ja tuen saaminen, rajoihin asettuminen, yksilöllinen ohjaus, yhteistyön toteuttaminen, pienessä ryhmässä toimiminen, lähipiirin tuki, tulevaisuuteen orientoituminen ja taloudellinen turva.** Turvallisuuden kokeminen syntyy tulkintani mukaan suhteessa ympäristöön: tilaan, aikaan, ohjaajaan ja lähipiiriin. Luottamuksen ja jatkuvuuden prosessit ilmenevät kussakin kategoriassa, mutta painottuvat kategorioiden välillä eri tavoin.

Käytän aineistositaateissa hakasulkuja ilmaisemaan tekstiin itse tekemiäni merkintöjä, joiden tarkoitus on parantaa tekstin luettavuutta. Kaksi peräkkäistä yhdysmerkkiä tarkoittavat sitä, että olen poistanut epäolennaisia sanoja aineistositaateista. Muokkausten tavoite on helpottaa tekstin ymmärtämistä. Olen pyrkinyt siihen, että tekstin sisältö ei muutu siitä, millaisena sen olen ymmärtänyt.

Opiskelurauhan kokeminen (Liite 1, taulukko 2). Rentous, rauhallisuus ja aika opiskeluun toistuvat aineiston alkuperäisilmauksissa.

"kyllä se on niinku sillei täällä on paljon rennompaa" (O6, rivi 3144)

"mä tein niit [tehtäviä] siin itte rauhassa" (O1, r. 8)

"varmaan se että -- [tuessa] ei laadita mitään tiukkoja suunnitelmia koska pitää olla minäki valmis" (O4, r. 1878-1879)

Keskittyminen on mahdollistunut tuessa ja tehtäviä on saanut tehdä omaan tahtiin. Tehtävien tekemisen lisäksi on tärkeää, että opiskelijalle turvataan aika miettiä omia ratkaisuja.

ja työympäristönä se on ollut hyvä tehdä tehtäviä siinä koska -- niin pieni ryhmä että siinä tota saa kes- keskittyä rauhassa (O7, r. 3413-3415)

saa tehdä omaan tahtiin ne asiat (O4, r. 1802).

tuolla [toiminnassa x] kun oon ollu niin -- siellä on ollu aikaa miettiä sitä et mitä haluaa tehdä ja missä on hyvä (O3, r. 1603-1604)

Rutiini (Liite 1, taulukko 3). Konkreettinen paikka ja sovitut työskentelyajat saivat opiskelijan toimimaan työteliäästi ja velvollisuudentuntoisesti. Opiskelussa noudatetaan tiettyjä sääntöjä ja kuria; Erään opiskelijan mukaan opettaja *pitää aika aika kovaa jöötä* (O6, r. 3131).

mä saan paljon enemmän tehtyä sellasess niinku konkreettisessa niinku koulussa tai jos-sain tällasessa niinku paikassa (O1, r. 111-112)

kun meillä oli ne päivät varattuna tota ton [ohjaaja] kanssa nin mun oli sitten ninkun se vaikutti muhun jotenki sillai et mä koin sen velvollisuudeks ni mennä sinne (O1, r. 448-449)

on vaa että tietyt rutiinit on tossa noin että ei saa niinku sillei vaa mennä mite ite haluaa ja muuta mutta niinku tietyt säännöt (O6, r. 3190-3191)

mikä -- varsinkin mulle sopii erittäin hyvin oli se että -- oli niinkun selvät säännöt miten toimitaan mutta niitä pysty soveltaan (O7, r. 3503-3504)

Ohjaajan läsnäoleminen (Liite 1, taulukko 4). Ohjaajan läsnäolo koetaan aineis-tossa tärkeänä niin fyysistä kuin henkisestäkin näkökulmasta. On tärkeää, että ohjaaja on fyysisesti läsnä. Opiskelija ei välttämättä kaipaa jatkuvaa keskusteluyhteyttä ohjaajaan, mutta ohjaajan saatavilla oleminen on tärkeää. Tärkeää on myös se, että opiskelija ei jää yksin asiansa kanssa.

no se on mukavaa kun se on siinä vierellä (O2, r. 756)

alussaki [ohjaajan] työhuoneessa sillai ihan niinku et kaksin vaikei me kokoajan niinku ees puhuttu et oltii hiljaa (O1, r. 102-103)

ei ikinä oo niinku sellasta että ois joutunu niinku itekseen pärjäämään (O7, r. 3721-3722)

Ohjaajan läsnäolo voi auttaa opiskelijaa tunteiden, esimerkiksi jännityksen, hallinnassa. Lisäksi ohjaajan odotetaan kuuntelevan ja kuulevan opiskelijaa. Aineiston mukaan opiskelijalla on tuessa kokemus siitä, että ohjaajaan voi ottaa yhteyttä milloin vain. Ohjaaja on läsnä myös silloin kun ei ole paikalla.

[ohjaajalle on] pystyny myös niinku laittamaan niinkun viestiä niinku ihan millo vaa (O7, r. 3590)

sit jos siinä on joku toinen mukana niin -- mun on paljon helpompi olla -- sit mua ei jännitä koska mä tiän sen et jos jotain käy mä voin turvautuu sit siihen toiseen (O3, rivit 1750-1752)

ohjaajalla oli aikaa mulle ja kuunnella mua ja myös niille mun toiveille (O3, r. 1508-1509).

Luotettava yhteydenpito (Liite 1, taulukko 5). Yhteydenpidon tekee luotettavaksi se, että ohjaajan saa tarvittaessa helposti kiinni ja yhteydenpito on lemminpuolista.

on se ollu toimivaa ei siinä oo ollu ongelmia että kyllä se aina se viesti menee jotaki kautta perille (O6, r. 3083)

joskus -- [ohjaaja] ei välttämättä oo pystynyt vastaamaan mut sit se on soittanu takasin ja joskus [ohjaajakin] on yrittäny tavoittaa mua ja sitten mullakin ni jos on ollu sellanen tilanne niin kyl mä soitan takasin sitten heti kun pystyn (O1, r. 153-155)

Yhteydenpidon luotettavuudesta kertoo myös se, että ohjaaja on valmis pitämään opiskelijoihin yhteyttä heidän käyttämillään välineillä, kuten tekstiviesteillä ja facebookin välityksellä.

mummielestä toi on niinku ollu paljon paljon helpompaa niinkun pitää [ohjaajan] kanssa yhteyttä kun [ohjaaja] on käyttäny myöski facebookia ja sitte tekstiviestejä ja soittaa kun että kaikki yhteydenpito ois tapahtunu vaikka Wilmassa (O7, r. 3759-3761)

Tuttuuden tunteminen (Liite 1, taulukko 6). Yksi aineiston laajimmista kategorioista pitää sisällään koetut tuttuuden tunteet opiskeluympäristössä ja ohjaajan kanssa toimiessa. Tutustuminen opiskeluympäristön toimintatapoihin ja ihmisiin koetaan helpottavana ja mukavana asiana. Tuttuuden tunnetta lisäävät sääntöjen tunteminen ja toiminnan avoimuus

se [olo] oli ensin vähän niinku sillai jännittyny niinku just että -- minkähänlaista se on ja - miten siellä toimitaan mut kyl se sitten -- varmaan ensimmäisen kerran jälkeen se oikeastaan selvis mulle ja sit se hävis niinku se semmonen jännitys (O1, r. 25-27)

ni on täällä sillei nytte ollu ihan mukavaa ja sillei että no oha nytte ku kävelee nii joka toinen on tuttu (O6, r. 3147-3148)

niinku tietyt säännöt -- se on ihan kaikille tuolla (O6, r. 3191)

ovihan on aina [tukeen] auki et sinne voi kuka tahansa aina tulla millo haluaa (O7, r. 3411-3412)

Suhteessa ohjaajaan tutustuminen ja tuttuus näkyvät siinä, että opiskelija päästää ohjaajan henkilökohtaiselle alueelleen. Ohjaajalle voi puhua koulun ulkopuolisesta elämästä ja hänen tarjoamaansa apuun voi luottaa.

sit saatettiin puhua just et mitä viikonloppuna tehtiin tai tällasta (O1, r. 103-104)

käytiin niinku ummet ja lammet niinku läpi aina sillan tällön ja -- se oli mummielestä hyvä koska ei semmosta niinkun oikeestaan koulumaailmassa oo vielä niinku ennen käyny

että pystys [opettajan tai ohjaajan] kanssa niinku puhumaan tollasista asioista (O7, r. 3538-3541)

kyllä se sitte ku se opettaja tulee sieltä ni kyllä se sitte siitä niinku onnistuu (O6, r. 3056)

Ohjaaja tietää opiskelijoiden ongelmista ja opiskelijat vastavuoroisesti tietävät, mikä on ohjaajan rooli.

ku se [ohjaaja] tietää että mulla o hankaluuksia ja kyllä se tietää että muillakin joillakin mun luokkalaisilla on nii auttaa sitten mahdollisimman paljon kaikkia meitä (O2, r. 673-674)

opettaja sitte niinkun kerto koko luokalle että tässä on oppimisen ohjaaja ja auttaa meitä kaikkia ja jos on jotain kysymyksiä tai tehtävissä vähän ongelmia [ohjaajan läsnäolo ei tuntunut enää oudolta] (O2, r. 713-714)

Ohjaajaan on helppo ottaa yhteyttä, hän on suora ja hänestä *saa sillai selvää parremmi* (O5, r. 2541). Ohjaaja on saatavilla ja tarjoaa apuaan spontaanisti.

sit se yhteydenottoki et se oli hyvä että jos kysyttävää tuli niin pysty itekkin laittaa viestiä ja kysymään sit se vastaus tuli yleensä aina aika nopeesti (O3, r. 1428-1430)

ainoo opettaja joka sanoo suoraan asiat -- o [hyvä asia] se ei kiertele ainakaa asioita (O8, r. 4151, 4155)

[ohjaaja] saattanu ohimennen tulla niinku auttamaan sit niinku siinä et se on ollu kivaa että -- vaikka niinkun ei oo ollu mejän tunnilla niin tulee sit silti auttaan siinä ohi menen (O2, r. 798-800)

nii aina siellä [oppimisenohjaajien huoneessa] näkee jonkun oppimisenohjaajan ja morjestaa sille ja jää vähän juttelee -- se on vaa kiva kun tyyliin käytävillä ja ruokalassa ja tyyliin koulun jälkeenkin -- niin huutaa vaan jotain että moi ja hyvää viikonloppua (O2, r. 1030-1033)

Ohjaajan kanssa toimiminen on epämuodollista ja rentoa. Ohjaaja ymmärtää ja pitää huolta.

se yhteyden ottaminen -- ei niinku tunnu -- mitenkää vaikeelta että se on niinku tosi niinku helppoa vaan niinku ottaa puhelin ja soittaa ihan [jos] vähänki tuntuu siltä eikä tarvi sillee niinku mieltä sanoja (O7, r. 3598-3600)

[ohjaajat] on rennompia O5, r. 2538

ehkä siihe vaikuttaa se että [ohjaajakin] on -- nuorekas -- on se nyt helpompi -- alottaa niinkun keskustelu ja -- päästä mukaan siihen keskusteluun kun se -- toinen osapuoli on sellainen että ymmärtää -- mitä kaikkee niinkun tässä iässä niinku tapahtuu ja -- ymmärtää niinku myöski semmoset negatiiviset asiat et pikku hölmöilyt ja kaikki tällaset (O7, r. 3541-3543, 3546-3549)

mut jos ei niinku rupee kuulumaan pariin päivään ja sitte muualla niinku vilisee [opettaja kysyy] että mikset sää tuu kouluu (O6, r. 3076-3077)

Myönteisten tunteiden syntyminen (Liite 1, taulukko 7). Aineiston mukaan ohjaajan luonne ja ohjaajan toimintatavat sekä itse ohjaus synnyttävät opiskelijassa positiivisia tunteita. Myönteiset tunteet voivat tulkintani mukaan toimia luottamusta ja tuttuutta tukevinä tekijöinä ja sitä kautta vaikuttaa koettuun turvallisuuden tunteeseen. Opiskelijan olotila voi sellaisenaan auttaa eteenpäin opinnoissa: *kun ite itellä ollu parempi olo ja sitä kautta lähteny sitte kehittymään* (O4, r. 2106).

Ohjaajaa kuvataan aineistossa iloiseksi, mukavaksi, ihanaksi ja sydämeliseksi. Ohjaajan seurassa on helppo olla ja opiskella.

mä oon -- tosi hyvin tullu oppimisen ohjaajien kanssa juttuun että ne on mukavia ja ilosia ja piristää (O2, r. 764–765)

[ohjaajat] on mukavampia (O5, r. 2534)

[ohjaaja] on kauhean mukava ja sydämmelline ja ihana ihminen (O1, r. 27–28)

[ohjaajan] kans on helppo työskennellä ja olla (O1, r. 28–29)

Ohjaaja vie opiskelijaa opinnoissaan eteenpäin kannustamalla, rohkaisemalla ja kehumalla. Ohjaajan läsnäolo toimii parhaimmillaan motivaatiota lisäävänä tekijänä.

[ohjaajan kannustaessa parempiin suorituksiin] sitten niitä rupes niitä kolmosia tulemaanki sieltä (O7, r. 3483)

[ohjaaja] rohkasee tekemään -- sillä et se -- helpottaa sitä mun niinkun tyyliin tekemistä (O2, r. 745–746)

sitte opettaja kehu mua oliko tänään vai eilen -- tunnilla olin vaan sillei hiiii (O2, r. 1078–1079)

tohon [tehtävään x] ainaki mun motivaatio on täys nolla ei innosta se on vähän semmonen vaikee mutta sitten kun siinon niinkun se oppimisen ohjaaja nii se niinku motivoi mua (O2, r. 743–744)

Ohjaus vähentää opiskelijan kuormitusta poistamalla stressiä, lisäämällä henkistä jaksamista ja helpottamalla oloa yleisesti.

kouluahan se [tuki] on vaan siis tietenki parantanu että mulla ei oo nyt sitä ressiä [tekemättömistä tehtävistä] (O7, r. 3741–3742)

[eivät ole] enää kummittelemassa ne tehtävät (O5, r. 2282)

henkiseen jaksamiisenhan joo tavallaan tosta on ollu myöskin hyötyä niitten pitkien keskustelujen kautta henkevien keskustelujen kautta (O7, r. 3943–3944)

kaikki sillee helpottu et kun ei tarvinu yksin siinä niinku silleen taistella niitten asioitten kanssa et pysty kysyy teiltä neuvoja (O3, r. 1329–1330).

Hyvä olo sitouttaa opiskelijaa opintoihin ja ohjaukseen. Kouluun on mukava tulla ja ohjaajan tukea on kiva ottaa vastaan. Positiivisia tunteita herättävät tilanteet jäävät mieleen pitkäksi aikaa.

kyl tääl nykysin ihan mielellään on että tulee ihan mielellään aamusin (O8, r. 4328)

siit tulee niinku sillee mukava tunne että niinkun toi oppimisen ohjaaja auttaa parhaansa mukaan (O2, r. 755)

on ollu hauskoja tilanteita -- ja sit me naurettiin siinä sen kanssa se oli hauska mä muistan sen vieläkin (O2, r. 993, 996–997)

Avun ja tuen saaminen (Liite 1, taulukko 8). Opiskelijan auttaminen ja tukeminen koulutehtävissä on ohjaajan perustyötä. Tulkintani mukaan konkreettinen apu ja tuki kehittävät opiskelijan taitoja ja laajentavat ajattelua. Pärjääminen ja menestyminen vahvistavat turvallisuuden kokemista. Ohjaajan tarjoama apua ja tuki lisäävät luottamusta niin ulkopuoliseen apuun kuin omaa osaamiseenkin ja toimivat näin ollen turvallisuutta edistävästi.

Ohjaaja tarjoaa ohjaustilanteessa konkreettista apua. Apu on tarpeen lukemisen tukemisessa, kirjallisten tehtävien tekemisessä ja tekstin oikeellisuuden tarkistamisessa.

ku se on niin pitkä [tehtävä] niin tota ei sitä niinku saa yksin tehtyä et siihen tarvii sen auttavan käden (O2, r. 736–737)

että jos mä en ite jaksa niinkun selata jotain tehtävää -- jos mä en jaksa lukea sitä ja mun silmät rupee heittää -- niin tota saattaa olla välillä sillei et se oppimisenohjaaja lukee sen mulle sen jonkun koko litanian (O2, r. 1237–1240)

jos on tarvinu nii se [ohjaaja] on aina auttanu sitte [kun on tehty] niitä mitä multon jääny teoriotehtäviä (O5, r. 2232–2233, 2239)

"se on ihan niinku sillei kiva että se huomauttaa mua niistä virheistä koska sit mä niinku ite opin siinä enemmän" O2, rivit 759–760

Aineistossa marginaalissa ovat kuvaukset ohjaajasta antamassa suoria vastauksia. Eräs haastateltava kertoo kuitenkin saaneensa vastauksen kaikkiin hänen mieltään askarruttaviin kysymyksiin: *kyllä mä kaikkeen että kaikkeen mitä kysyin*

niin vastauksen sain ni niitä mitä en kysynykään niin niihinkin sain vastauksen kyllä (O3, r. 1450–1451). Pääasiallisesti ohjaaja tarjoaa vaihtoehtoja ja uusia näkökulmia sekä ohjaa tiedonhakuun ja antaa kehitysehdotuksia.

se [ohjaaja] autto mua tai sit se sano niinku että mistä voisin ehkä hakee lisää tietoo tai tällai niinku vaihtoehtoja (O1, r. 10)

[ohjaaja] sanoo jonkun asian et mieli sitä tältä kantilta että siihen sen lisäksi et mä oon tehny sen [tehtävän] nii se on saanu mut ajattelemaan -- siihen asiaan vielä lisää jotain -- uusia näkökulmia (O1, r. 579–581)

okei jos mä oon tehny sen tehtävän ja sit mä niinku just luetutan sen [ohjaajalla] tai jos mä kysyn johki et voiks tän muotoilla näin niin sit se antaa sillai niinkun voiks sanoo et [ohjaaja] on hyvin rakentava siis sillai että se kertoo miten sen voi parannella (O1, r. 575–577)

Ohjaaja tarjoaa tietoa, opettaa opiskelustrategioita ja selventää epäselviä asioista opiskelijalle. Näin ollen hän auttaa opiskelijaa eteenpäin.

kun mä sain tietää näistä muista vaihtoehtoista niin sitten tuli semmonen niinkun fiksumpi olo että nyt tietää enemmän että tällasiakin vaihtoehtoja on ja näihinkin voi hakea ja mieltä siellä lisää (O3, r. 1406–1408)

oon oppinu [tuessa] erilaisia tapoja niinkun tehdä tehtäviä (O2, r. 782)

kyllä niihin on saanu ihan hyvin [apua] jos ei oo ymmärtäny jotain asiaa niin sitten selitetty se (O4, r. 1903)

Ohjaaja auttaa opiskelijaa omalla osaamisalueellaan ja toimii helpottaakseen opiskelijan tekemistä.

välillä on se käyny [ohjaaja] siellä [alan tunneilla] -- [mutta opiskelija ei ole pyytänyt apua alan töihin koska] ei siitä tuu muutaku sanomista (O5, r. 2698, 2705)

sain [ohjaajilta] tukea siihen ja [ohjaajat tuli] mukaan niin nyt ne [arjen velvollisuudet] tavallaan ne luonnistuu multa paljon paremmin (O3, r. 1327–1328)

se auttaa mua ja helpottaa sitä mun niinkun tyyliin tekemistä (O2, r. 745–746).

Rajoihin asettuminen (Liite 1, taulukko 9). Opiskelija asettuu tulkintani mukaan annettuihin rajoihin pitkälti kritiikittä; Opiskelija ottaa asetetut rajat annettuina. Tehtävien teossa tapahtuvan opiskelijan päätäntävällän rajaamisen lisäksi ohjaaja voi aineiston mukaan rajata tavoitteenasettelua tuessa. Kotiin saa lähteä vasta kun tietyt tehtävät on tehty. Opiskelija osaa myös odottaa lupaa ohjaajalta.

ne [ohjaajat] on aina tuputtanu niitä papereita -- kai ne on pakko tehdä sitte -- no minkäs sille mahtaa (O5, r. 2422-2423, 2426)

[ohjaaja] on aina antanu mulle niinkun päivän ajaks niinkun jonkun tehtävän tai kaks (O7, r. 3398)

aina jokaisella päivällä on joku tavoite tehdä tietty määrä tehtäviä -- kun on saatu sen päivän tehtävä tehtyä niin sitte saa lähteä kotia (O7, r. 3399-3401)

et mä saisin mennä sinne niinku et mul- ois lupa [ohjaajalta] (O1, r. 610-611)

Opiskelija kuvaa aineistossa myöntymistään ohjaajan oikeassa olemiseen seuraavasti:

kaikki sellaset asiat jossa niinkun ollaan [ohjaajan] kanssa oltu ehkä eri mieltä tai että -- [ohjaaja] on joutunu niinku mulle vaikka sanomaa vähä -- vakavemmin että -- otappa niinku niskasta kiinni nii se o a- kuitenkin ollu aina ihan oikeessa (O7, r. 3635-3638)

Ohjaaja voi rajoja asettamalla rajoittaa opiskelijan toimintamahdollisuuksia, mutta toisaalta myös venyttää opiskelijan itselleen asettamia rajoja kannustamalla häntä parempiin suorituksiin.

[ohjaaja] puuttu siihen aina sitten jos niinku näytti siltä että pistetään ihan lekkeriks (O7, r. 3695-3696)

seki oli toisaalta hyvä että ku välillä tuli niitä olo- fiiliksiä että että eipä ne oikee kiinnostanu tehdä näitä muutaku sillee että läpi menee -- [ohjaaja] sit aina välillä vähä potki että että eikö ois kivempi ku siellä ois se kolmone ku ykköne että vähän ku viittit yrittää (O7, r. 3480-3481)

Ohjaajan katsotaan toimivan jossain tilanteessa asioiden mahdollistajana. Itseen opiskelijalla ei ole pääsyä sellaisiin toimintoihin, joihin hän ohjaajan kanssa pääsee. Tämä rajoittaa luonnollisesti opiskelijan omia toimintamahdollisuuksia.

jos mä oisin hakenu sinne [ohjattuun toimintaan] niinkun pelkkänä minuna et mulle ei ois ollu siin mitään niinkun ohjaajaa tai tällasta et mä en ois välttämättä päässy sinne -- siellä ois koettu se et jos mulla ei ole ohjaajaa niin mun tilanne ei ole sitten niin tavallaan vakava (O3, r. 1414-1415, 1417-1418)

Ohjaaja johtaa opiskelijaa ja ohjailee hänen tekemistään myös niissä tilanteissa, joissa hän hakee opiskelijan opetuslta tukeen tai toimii ainoana aktiivisena osapuolena yhteydenpidossa

se tulee [ohjaaja] aina hakeen välillä [alalta] (O5, r. 2463)

[ohjaaja ottaa yhteyttä, itse] e (O5, r. 2303, 2305)

Ohjaajan asettamiin rajoihin asettuminen saattaa aiheuttaa opiskelijassa riippuvuutta: *ehkä vähän sellasta niinku riippuvuutta -- tän suhteen et mä niinku valmistun jouluks (O1, r. 614–616)*. Kaikkinensa riippuvuus, ulkoisen luvan odottaminen ja ohjeiden vastaanottaminen vaikuttavat kuitenkin synnyttävän opiskelijalle turvallisuuden kokemuksen. Havainto on perusteltavissa aineistoon viitaten sillä, että opiskelijat eivät esitä kritiikkiä ohjaajan vaatimuksia kohtaan. He myöntävät ohjaajan olevan oikeassa siinäkin tilanteessa, että ohjaaja rajoittaa opiskelijoiden toimivaltaa. Opiskelijat kuvaavat, edellä kirjattuihin aineistolainauksiin viitaten, rajoihin asettumista tilannettaan edistäväksi asiaksi.

Yksilöllinen ohjaus (Liite 1, taulukko 10). Lähtiessäni tekemään aineiston analyysia, kiinnitin heti alussa erityistä huomiota yksilöllisen ohjauksen merkitykseen haastateltujen kokemuksissa. Yksilöohjaus koetaan hyvänä tuen järjestämisen muotona. Opiskelijat huomioidaan yksilöinä ja ohjauksessa perehdytään heidän henkilökohtaisiin tilanteisiinsa. Yksilöohjaus voi olla jopa ehtona tukeen sitoutumiseen.

se on ainaki niinku mulle ollu aika henkilökohtasta niinku se tavallaan tuki ja semmonen apu ni se on niinku tavallaan ollu tosi positiivista (O1, r. 104–105)

siinä oli tosi positiivista se et siinä tavallaan niinkun otettiin niinku huomioon se munkin tilanne tavallaan sillein et se mikä mulla oli et siinä ei yleistetä (O3, r. 1358–1359)

se yksi- yksityisohjaus niin tota ainaki mun kohalla se oli niinku hyvin onnistunu (O1, r. 295)

mä mieluummin niinku teen sit sen opettajan kanssa siinä niinku alussaki [ohjaajan] työhuoneessa sillai ihan niinku et kaksin (O1, r. 101–102)

Yksilöllinen ohjaus näyttäytyy käytännössä esimerkiksi siinä, että ohjauksen aikatalutus järjestetään opiskelijan ehdoilla.

sen mistä mä niinku tossa niinku just pidin että ei tarvinu mennä ihan niinku sillei aina se [tiettyinä aikana] vaa että siinä oli aina se semmonen niinku vähä juokseva aika et jos oli joku semmonen asia minkä halusi hoitaa niin se sitte aina onnistu (O7, r. 3456–3458)

asiat suju niinkun piti asiat suju itseasiassa suht nopeestikin mut ei silleen liian nopeesti-kaan onneks (O3, r. 1507–1508)

Opintojen yksilöllistäminen tapahtuu aineiston perusteella henkilökohtaista opetussuunnitelmaa räätälöiden ja hyväksilukuja tehden.

on multa nyt otettu [kuraattorin ja opinto-ohjaajan toimesta] ne teoritunnit pois et mun ei tarvi mennä sinne (O5, r. 2288)

kato -- kesätöistä oli saanu noita todistuksia ni sillä sai niinku pois näitä opintoja nii ne on siinä auttanu vähäse että ommää saanu viikon pois sieltä [hyväksiluvuilla] (O6, r. 3036–3038)

Turvallisuuden kokeminen ja luottamuksen tunne, jotka liittyvät myös tuttuuden tuntemiseen, liittyvät tulkintani mukaan yksilölliseen ohjaamiseen ja opintojen yksilöllistämiseen. Ohjaaja tuntee opiskelijan tilanteen, eikä vaadi häneltä liikaa tai liian vähän. Turvallisuus syntyy ohjaajan mielenkiinnosta opiskelijan yksilöllistä tilannetta kohtaan ja opiskelijan rohkeudesta avata henkilökohtaista tilannettaan ohjaajalle.

Yhteistyön toteuttaminen (Liite 1, taulukko 11). Oppimisen tuessa ohjauksen ja opiskelun käytännöt järjestetään opiskelijan ja ohjaajan yhteistyönä. Ohjauksen ajankohdasta ja sisällöstä sovitaan yhteistyössä.

aina ku on edellisen kerran nähty nii [sovittu seuraavasta ohjausajankohdasta] (O5, r. 2301)

se [oli hyvä] että kun niinkun sovittiin edellisenä päivänä se että moneen tulla (O7, r. 3517)

pääasiassa me oltiin sovittu niinku aina että mä tuln [ohjaukseen] (O1, r. 125)

Ohjauksessa tavoitteet ja tehtävät sovitaan yhdessä ja ratkaisuja ongelmiin pohditaan yhteisymmärryksessä.

[tavoitteet päiviin ovat laatineet] minä ja [ohjaaja] yhdessä (O7, r. 3405)

me yhteistyössä katottiin niinku että mikä [tehtävä] kannattaa tavallaan mikä oli helpoin ja missä menee enemmän aikaa (O1, r. 73–74)

jos mä en tiedä jotain tehtävää sit ne ei itekään ymmärrä sitä nii sit jää vähän niinku muhiin sitä sitten ja koitetaan yhdessä -- miettiä ja pohtia (O2, r. 941–942)

Onnistunutta yhteistyötä opiskelijan ja ohjaajan välillä kuvaa seuraava alkupe-
räisilmaisu: *mä oon tullu -- tosi hyvin tullu oppimisen ohjaajien kanssa juttuun* (O2, r. 764). *Juttuun tuleminen* kuvaa tulkintani mukaan vuorovaikutusta, jossa ajatukset kohtaavat ja keskinäiset päämäärät ovat yhtenevät. Toisaalta ajattelen *juttuun tulemisen* kuvaavan myös kohtaamista tunnetasolla.

Pienessä ryhmässä toimiminen (Liite 1, taulukko 12). Aineiston mukaan joillekin opiskelijoille pieni ryhmä on erityisen tärkeä turvallisuuden kokemisen ja opintoihin sitoutumisen kannalta.

ainaki siin alussa [oli tärkeää] et se ei nyt ollu just niinkään semmonen et siin oli monta ihmistä (O1, r. 35)

siinä ei oo sitä suuren ryhmän tuomaa painetta saa tehä omaan tahtiin ne asiat (O4, r. 1802)

Pieni ryhmä turvaa keskittymisrauhan, itsensä toteuttamisen, hyvän ryhmähengen ja avunsaannin.

ei [haittaa pienryhmässä opiskelusta] päinvastoin hyötyä mää tykkään tehä pienemmässä ryhmässä -- se on justiin se että ei oo kauheesti porukkaa häsläämässä ympärillä et siin niinku pystyy keskittymäänki (O8, r. 4176, 4179)

no just se et pääsee niinkun just toteuttaa itteensä siinä -- ettei oo niinkun miljoonaa asiaa siinä että mitä pitää tehä -- et siinon kymmenen henkee ympärillä tekemässä jotain (O8, r. 4370, 4372-4373)

kun on pieni ryhmä nin se ryhmähenki pysyy paljon parempana (O8, r. 4057)

[ohjaajalla] on aikaa niinku auttaa kaikkia kun ollaan niin pienessä ryhmässä (O7, r. 3416)

Lähipiirin tuki (Liite 1, taulukko 13). Opiskelija saa vanhemmiltaan ja sukulaisilta tukea ja neuvoja. Vanhempi saattaa velvoittaa opiskelijaa. Toisaalta hän voi toimia opiskelijan puolesta.

[kotona] ne on sanonu että hyvä että [oon] saanu [tukea] (O5, r. 2543)

monet nää aikuiset ja sukulaiset jotka on niinku ystäviä ja näin ni neuvo et tota et kannattaa valmistua vaikkei se ois niinku sun oma ammatti (O1, r. 52-53)

äiti velvotti et jos mä jään tuolta pois mun täytyy sit melkein heti -- alottaa joku uus (O1, r. 554-555)

mun äiti soitti niinku [koululle] joo ja puhu opolle ja näin (O1, r. 375)

Vertaisiin tutustuminen on opiskelijoille merkityksellistä. Vertaisilta on mahdollista saada konkreettista tukea. Opiskelijat jakavat tietoa toisilleen ja neuvovat apua tarvitsevaa.

mää oon yleensä ollu kaikkien kaveri ni sitte tutustui noihii aika nopeesti ja sitte siitä se lähti sitte pyörimää (O6, r. 2781-2782)

[se oli hyvä ratkaisu, koska] siellä -- sai uusia kavereita (O5, r. 2601)

jos ei oo oppimisenohjaajaa niin mä pyydän kavereita auttaa (O2, r. 810)

me niinku autetaan toisiamme siin koko ajan et kaikki auttaa sen mitä tietääki asioista (O8, r. 3997-3998)

Vertaiset voivat olla syy sitoutua kouluun ja opintoihin. Opiskelija tulee kouluun kavereiden takia ja kokee opiskelun mielekkääksi hyvin toimivassa ryhmässä.

justiinsa toi ryhmä kun mä päätin sen että mä jatkan ryhmän takia (O2, r. 1184)

o hyvä että tässä on niinku hyvä meillä on hyvä niinku sillei luokkahenki -- kyllä se on niinku sillei mukava tulla kouluun kun tietää että ei että niinku o mukavat luokkalaiset -- ei siellä tuu mitään kärhämää (O6, r. 3097-3098, 3099-3100, 3102)

Tulevaisuuteen orientoituminen (Liite 1, taulukko 14). Tuessa on keskusteltu lyhyen aikavälin tavoitteiden lisäksi opiskelijan pitkäaikaisista tulevaisuuden suunnitelmista. Opiskelija on tuessa päässyt tavoittelemaan ja saavuttamaan unelmiaan. Tuki on voinut myös muuttaa opiskelijan tulevaisuuden suunnitelmia.

on ne tietyt tavoitteet mitä haluaa tehdä ja --tietynlaiset semmoset pienet unelmat (O3, r. 1645-1646)

tai siitä mist kaikkest me ollaan [ohjaajan] kaa puhuttu siellä niinku ni se on vaikuttanu siihen [tulevaisuuden suunnitelmien muuttumiseen] -- positiiviseen suuntaan se on niinku muuttunu (O1, r. 522, 527)

Tuki on auttanut opiskelijoita eteenpäin opinnoissaan ja elämässä.

siinä [tuessa] autettiin eteenpäin O3, r. 1360); [tuen tehtävä on] auttaa eteenpäin niissä opiskeluissa (O4, r. 201)

Taloudellinen turva (Liite 1, taulukko 15). Yllätyin aineiston analyysiä tehdesäni siitä, että taloudellisen turvan maininnat ovat aineistossa marginaalisia. Aineistosta löytyy yksi kommentti talouteen liittyen: *kyllähän se meni niin kun sieltä sen opintotuen sai* (O5, r. 2504). Taloudellinen toimeentuleminen luo osaltaan luottamuksen kokemusta arjessa selviytymisessä ja lisää turvallisuuden tunnetta.

Turvallisuuden kokeminen kehkeytyy tuessa suhteessa ohjaajaan ja ympäristöön. Seuraavassa kappaleessa määritelty merkityksellisyyden kokeminen on turvallisuuden kokemista vahvemmin opiskelijan sisäinen ja opiskelijaan itseensä suhteutuva kokemus.

4.4 Merkityksellisyyden kokeminen sisäisenä kokemuksena

Merkityksellisyyden kokeminen syntyy hallinnan tunteen prosessien myötä. Tarkoitan hallinnan tunteella tässä sitä, että opiskelija on toimiva yksilö, joka ohjaa omaa toimintaansa ja hallitsee itseään. **Omatoimisuus ja riippumattomuuden kokeminen** saavat yksilön kokemaan itsensä toimijaksi. **Haluaminen, mielenkiinnon kokeminen, vaihtoehtojen puntaroiminen, päättäminen ja omien tavoitteiden asettaminen** suuntaavat yksilön toimintaa. **Motivoituminen tuen joustavuudesta, itsensä haastaminen ja itsensä hallitseminen** ovat merkkejä hallinnan tunteen kehityksestä. **Avun hakeminen tarvittaessa** osoittaa yksilön tiedostavan omat rajansa ja hallitsevansa itsensä ohjauksen myös silloin, kun omat kyvyt eivät syystä tai toisesta riitä.

Omatoimisuus (Liite 2, taulukko 16). Omatoimisuus ilmenee aineistossa itsenäisenä työskentelynä, jonka tuki on mahdollistanut tai jota on opittu ryhmässä. Oma-aloitteisuus tarkoittaa aineistossa hommien itsenäistä hoitamista ja asioista selvän ottamista.

mä niinku sitten tein siellä itekseni [tehtäviä] (O1, r. 117–118)

siinä [ryhmässä] o oppinu sitä itsenäisyyttä (O6, r. 3292)

ite hoitanu noita opintoja sitte jollain tapaa pois tossa työn ohella (O4, r. 220)

mää olin kuullu tota kaverilta tästä [vaihtoehdosta x] ja sit olin ite ottanu selvää just et mitä kaikkii näitä on (O3, r. 1529–1530).

Omatoimisuus liitetään aineistossa ahkeruuteen: *[ohjaaja] ei välttämättä ollu siellä joka päivä kun mä olin niin mut silti mä tykkäsin olla siel yksin ja mä sain niinku paljon enemmän aikaseks* (O1, r. 116–117). Parhaimmillaan omatoimisuus tuottaa

opiskelijalle onnistumisen kokemuksia ja aktivoitumista monella elämän osa-alueella:

mulle hieno hetki [oli] kun mä opiskelin ite sen asian ja niinkun sain vielä sitten hyvän arvosanan siitä aineesta (O7, r. 3886–3887)

sosiaalisoiduin just sen takia että kun tavallaan sai niitä asioita hoidettua ja -- sielläkin [asioita hoitaessa] enemmän sosiaalisoi ihmisten kanssa ja yleisesti niinku kavereittenki kesken et ku ei enää vaan maannu siellä kotona miettimässä että mitähän sitä nyt tässä tekis (O3, r. 1563–1566)

Itsenäisessä työskentelyssä vastaan tulee myös ongelmatilanteita. Omatoiminen opiskelija voi tiedollisia ongelmia kohdatessaan turvautua avun pyytämisen lisäksi itsenäiseen ongelmanratkaisuun: *emmä tiä se on ihan mukavaa sillei ruveta itte selvittää sitä [ongelmaa] älypuhelimella netistä* (O8, r. 4077, 4079).

Haluaminen (Liite 2, taulukko 17). Merkityksellisyyden ja hallinnan tunteen kokeminen on yhteydessä omaan haluun. Aineistossa opiskelijat mainitsivat toistuvasti haluavansa erilaisia asioita.

mä koin sen että ehkä mä olin ainut joka niinkun halus jatkaa jotain ja se että mä -- en halunnu jäädä tyhjän päälle ja otin kumminki asian puheeks (O3, r. 1476–1477)

mää oon ollu koko ajan vähän sillee et mä haluan näyttää kaikille ja itelleni että kykenen (O4, r. 2173)

mä haluan sen [opinnot] niinku pois alta et mä voin siirtyä seuraavaan (O1, r. 62–63)

haluun niinkun ees jonkun alan loppuun (O2, r. 1184–1185)

Tulkintani mukaan halu on, mielenkiinnon lisäksi, merkittävä omatoimisuuden taustalla vaikuttava voima. Mielenkiinnon heräämistä ja kohdistumista yksilö ei nähdäkseni voi vahvasti valita tai ohjata, mutta haluamista hän voi suunnata tahtonsa mukaan.

Mielenkiinnon kokeminen (Liite 2, taulukko 18). Mielenkiinto näkyy opiskelijan suuntautumisenä kiinnostaviin asioihin. Harrastuneisuus suuntaa mielenkiintoa alavalinnoissa.

jos se on kiinnostavaa se aihe nii sit mä tartun siihe (O6, r. 3163)

mutta sitte -- niinku -- kymmenen vuotiaasta asti [harrastanut alaa] ja kaikennäkösiä sitte siinä o tullu kaveripiirit -- ni sitte ne on vetäny siihen hommaan mukaan ni siitä se sitte ajatus niinku lähti [hakeutua alalle] (O6, r. 3331–3334)

Opinnoissa opiskelijoita kiinnostavat omalla alalla hyödylliseksi koetut sisällöt ja käytännön tekeminen.

onhan siellä ollu myöskin sitten ihan niinkun suoranaisesti tähän alaan liittyviä juttuja mistä on ollu hyötyä ja varsinkin kun niitä tehny niin niin siinon niinkun oivaltanu tietynlaisia asioita (O7, r. 3922–3924)

no kylhän siin niinku enemmän oppii jos se on niinku omaan alaan liittyvää kun se [on] kiinnostavaa (O8, r. 4382–4383, 4386)

[käytännön tekemisessä] oppii enemmän (O8, r. 4245)

Vaihtoehtojen puntaroiminen (Liite 2, taulukko 19). Hallinnan tunteen prosessit ilmenevät aineistossa opiskelijan kykynä suunnitella ja arvioida omien valintojensa seurauksia. Puntarointia tehdään tukeen osallistumisen ja opintojen keskeyttämisen osalta.

mä kuulin [henkilöltä x] sillon tästä [tuesta] ja sit tota niin se sit pisti tottakai mieltii se että et siihen on paljon parempi mennä kun jatkaa koulua (O3, r. 1313–1314)

se oli helpompi jatkaa tätä [alaa] kun alottaa ihan joku uus (O1, r. 557–558)

jos mä nyt lopettaisin ykkösvuonna tai kakkosvuonna nii mun -- ois niinkun hankala päästä enää kouluun -- mielummin ootan et mä valmistun ja sitten kun mulla on ne paperit siitä nii mun on siitä helpompi jatkaa (O2, r. 1185–1188)

no loppupeleissä niin vähästä kiinni valmistuminen kuitenkin -- hyvä saada ne paperitki joskus (O4, r. 1834, 1836)

Päätäminen (Liite 2, taulukko 20). Vaihtoehtojen arvionti johtaa päätöksentekoon. Tukea tarjotaan opiskelijalle ja hän tekee itsenäisen päätöksen tukeen osallistumisesta. Opiskelija on mahdollisesti ehtinyt päätyä tiettyihin ratkaisuihin jo ennenkuin hänelle tarjotaan interventiota.

mä olin sit päättäny et mä jatkan niin mä niinku tiesin että jotain täytyy tehdä -- tavallaan tajusin sen tilanteen (O1, r. 47–49)

mä lähdin niinku heti mukaan mä en sillai niinku vastustellu] (O1, r. 299).

Aineistossa opiskelijat kuvaavat tehneensä itsenäisiä päätöksiä lisäksi tukeen liittyvän tai henkilökohtaisen ajankäyttönsä suhteen:

no ei se mua ainakaa mitenkää oo koskaan haitannu [että koulusta ei pidetä yhteyttä] saa -- vaa olla siellä omissa oloissa (O4, r. 1967)

no ei se [tuki] mitenkään muuten oo haitannu muutakun sen etten mää aamusin päässy [harrastukseen] mutta silloinki kyllä mää sinneki aina silloin tällön karkasin (O7, r. 3728–3729)

mä sain sen ite valita et miten mä menin [koululle työskentelemään] (O1, r. 14)

Omien tavoitteiden asettaminen (Liite 2, taulukko 21). Omien tavoitteiden asettaminen liittyy läheisesti päätöksentekoon. Olen erottanut päättämisen ja tavoitteenasettelun ominaisuudet siitä syystä, että tulkintani mukaan päättämistä seuraava toiminta tapahtuu pian päätöksenteon jälkeen, kun taas tavoitteiden asettamista seuraava toiminta tapahtuu ja tähtää tavallisesti pidemmälle tulevaisuuteen.

Tukeen siirryttäessä opiskelijat ovat asettaneet omia tavoitteitaan tukeen liittyen:

ei siinä vaiheessa tainnu olla juuri mitään mutta ku tekee niitä puuttuvia sillein pikkuhiljaa pois -- yksitellen vaa pois (O4, r. 1846, 1856)

mulla oli just se -- et sais uuen koulupaikan tai se et sais niinku siks aikaa jotain tekemistä että kun miettii sitä et mitä haluaa tehdä (O3, r. 1346–1347)

Opiskelijat kuvaavat aineistossa myös yleisesti opintoihin, opiskeluun ja valmistumiseen liittyvien tavoitteidensa muotoutumista. Oma kiinnostus ja jaksaminen sekä omakohtaisen tarkoituksen muodostuminen ja päämäärä ohjaavat tavoitteenasettelua:

mullon ollu koko ajan päämäärä et mä saan niit eteenpäin niitä opintoja (O1, r. 453–454)

mun ois nytten -- tarkoitus tossa vuoden päästä hakee opiskelemaan (O3, r. 1598)

kyllähä se olis ihan mukava kieli oppia jos meinaa niinku noitten kanssa parissa pyöriä (O6, r. 3282–3283)

kyllähän siinä sitte kun sai tehtyä enemmän niitä tehtäviä sit oma elämäntilanne muuttu sillei et sai siitä niinku lisää jaksamista ja kiinnostusta tehdä asioita eteenpäin ja sit sitä ajatus muuttu siuhe [että] kyllä se oikeesti tulee se valmistumine sieltä (O4, r. 1860–1862)

Opiskelijat ovat asettaneet aineiston perusteella tavoitteita opintojen ja tuen lisäksi myös työhön ja henkilökohtaisiin unelmiinsa liittyen.

mää oisin varmaa hakeutunu johonki niinku osa-aikatyöhön tai jotain vastaavaa -- ja se olikin se olikin mun niinkun tarkoitus (O7, r. 3428–3429)

on ne tietyt tavoitteet mitä haluaa tehdä ja -- tietynlaiset semmoset pienet unelmat mitä on nyt päässyt toteuttaakin (O3, r. 1645–1647)

sanotaanko tänä vuonna mä oon ruvennu sitä [ulkomaille lähtöä] enemmän ajatteleen (O1, r. 537)

Motivoituminen tuen joustavuudesta. (Liite 2, taulukko 22). Omatoiminen ja itsenäisiä valintoja tekevä opiskelija motivoituu joustavasta ohjauksesta. Perustan tulkinnan suorille lainauksille, joissa opiskelijat kehuvat heille annettua tuen joustavuutta ja sitoutuvat sen lisäksi yhä vahvemmin opiskeluun, tulevaisuuden suunnitteluun ja itsenäiseen tekemiseen.

ne on vaa antanu ens viikolle uuen ajan -- [ja se] o [ollut hyvä järjestelmä] -- ku voi vaa lähteä sillo (O5, r. 2391, 2393, 2397)

siinä oli mun mielestä tosi hyvää just se että siinä oli sitä joustonvaraa että missä nähään -- se oli -- paljon helpompi (O3, r. 1426–1428)

no se mistä mä tykkäsin ja mikä -- varsinkin mulle sopii erittäin hyvin oli se että että tuota oli niinkun selvät säännöt miten toimitaan mutta niitä pysty soveltaan ja sai soveltaa ja ikinä ei oikeestaan tullu ongelmia siinä (O7, r. 3503–3505)

mää tein sitte niinku etähommina koulua että opettaja lähetti viestit tai niinku lähetti tehtävät -- olihan se hyvä -- että jos sillei niinku opiskelu ku onnistuiski ni se ois hyvä (O6, r. 2996–2887, 3003–3005)

Itsensä haastaminen (Liite 2, taulukko 23). Itsensä haastaminen vie hallinnan tunteen ja merkityksellisyyden kokemuksen pidemmälle, kuin esimerkiksi omatoimisuus ja päättäminen: *se menee kuitenkin mun kohalla niin että -- täytyy ite altistaa itensä niille jutuille et ne alkaa sujumaan* (O4, r. 2160–2161). Itsensä haastaminen voi altistaa opiskelijan epämiellyttäville tunteille, eikä siitä syystä ole toimimista itselle mielekkäällä alueella. Itseä haastettaessa omaa toimintaa halutaan kehittää silläkin uhalla, että kehittyminen tarkoittaisi epämiellyttävyyden kokemista.

Itsensä hallitseminen (Liite 2, taulukko 24). Itsensä hallitsemista kuvataan aineistossa rohkaistumisena, ryhdistäytymisenä ja määrätietoisuuden lisääntymisenä. Merkityksellisyyden kokeminen ja hallinnan tunne tuottavat tavoitteellisuutta ja rohkeutta toimia tavoitteiden eteen. Toisaalta itsensä hallitseminen vahvistaa hallinnan tunnetta ja merkityksellisyyden kokemista.

mä tulisin ja niinku sanotaanko rohkeemmin koululle tekemään (O1, r. 598)

mä oon kokenu sen [tuen] niinku henkisenä apuna -- se että [ohjaaja] on siellä ja sit mä saan siltä apua tarvittaessa mut et -- se on saanu mut itsenikin vähän niinkun ryhdistäytymään (O1, r. 137-139)

mullon ollu koko ajan päämäärä et mä saan niit eteenpäin niitä opintoja niinku että en tiä voisko sanoo et ehkä vähän määrätietosuutta toi se että mä niinkun menin [ohjaajan] luokse työskentelemään (O1, r. 453-455)

Itsen hallitseminen ilmenee aineistossa vastuunottona. Opiskelija ei tule kouluun *lusmuilemaan*.

piti ottaa vastuuta itestäni (O7, r. 3960)

mutta kyllä mä oon nytte -- yrittäny panostaa -- että mä -- pysyisin siellä työmaalla et tekisin kaikki niinku loppuun ja sitte lähtisin vaeltamaan vasta et siihe --asti kunnes ei voi enää mitää tehä (O6, r. 2845-2847)

en sen suhteen antanu itelleni mitään niinku tavoitetta muutaku sen että että en tuu tänne niinku lusmuilemaan (O7, r. 3466-3467)

Itsen hallitseminen tapahtuu sisäisen kokemuksen lisäksi suhteessa ympäristöön. Itsensä hallitseva ihminen kykenee itsehillinnän avulla käyttäytymään asiallisesti ja toisaalta pitämään puolensa ristiriitatilanteissa.

ikää tullu ja [kyennyt] hillitsemään ittensä -- nyt pitää niinku ne omat ajatukset mielessä ja sitte vasta sanoo ne koulun jälkee kavereille ettei höpise koko ajan siel tunnilla (O8, r. 4319, 4324-4325)

kovasti ne yritti mua [alalle x] laittaa -- en suostunu -- emmää lähteny ei siellä ollu mitää turvallisuutta (O5, r. 2474-2475, 2480)

Avun hakeminen tarvittaessa (Liite 2, taulukko 25). Merkityksellisiä ja itse asetettuja tavoitteita kohti suuntautunut opiskelija tiedostaa omat rajansa ja avuntarpeensa. Hän ei ripustaudu apuun, mutta hakee tukea ja neuvoja silloin, kun on niiden tarpeessa.

ja jos kaverit ei ehi auttaa nii [pyydän] opettajaa -- mut ensin tietty yritän itse (O2, r. 810-811)

jos on joku semmonen tilanne missä tavallaan ite hämmentyy eikä oikeen tiä miten toimii niin sit sitä [apua] voi hakea (O3, r. 1736-1737)

Aineistossa ulkopuoliselta saatavaa tukea kutsutaan esimerkiksi myötätuntotueksi: *tottakai sillon tällön et jos on joku uus tilanne niin sitä tukea voi hakee [mutta] -- pyrin siihen kans että niinku ei sitä tukea sillein hakis koko ajan -- joo sitä voi aina vähän niinku myötätuntotukea ja tällasta hakee pääosin on joo se että ite teen* (O3, r.

1731–1734). Opiskelijoilla on aineiston perusteella vahva pyrkimys omatoimisuuteen. Tukea tarvitaan varmistamaan päätöksiä ja luomaan rohkeutta uusissa toimintaympäristöissä toimittaessa.

Ammattioppilaitoksessa tarjottu ohjaus saa myönteistä palautetta siitä, että ohjaajat ovat osanneet rajata tarjoamaansa tukea. Ohjaajat eivät ole tehneet opiskelijan puolesta asioita, eikä opiskelijan puolesta toimiminen kuulukaan heidän tehtäviinsä. Tuen satunnaisuus on mahdollistanut opiskelijan oman toiminnan ja tekemisen.

sain apua jos mä sitä tarvitsin mutta [ohjaaja] osas vetää niinkun siihen sen rajan että se ei niinkun vaan niinkun anna mulle sitä tietoa ja apua koko ajan (O7, r. 3951–3952)

se on mummielestä hyvä et se ei anna niit [vastauksia] suoraan (O1, r. 579).

kerran mä kokeilin et tekiskö [ohjaaja] ne tehtävät mutta ei se oikeen onnistunu -- eihä se sen töihin kuulu (O5, r. 2431–243)

se [tuki] on ollu sellasta vähän niinkun hajanaista että on ei on ei välillä niinkun on semmonen pitkä tauko ettei ole ja se on ihan hyvä että -- on sillei että mä saan ite keskittyä välillä tehä tehtäviä (O2, r. 1220–1222)

Riippumattomuuden kokeminen (Liite 2, taulukko 26). Avun rajaaminen ja avun pyytämisen mahdollistaminen vain tarvittaessa on tuottanut aineiston perusteella ohjausta, jossa opiskelija on kokenut olevansa riippumaton ohjaajasta: *ei siit tuu semmosta niinku ihan riippuvuutta mutta kyllä ite yritän aina ensimmäisenä tehä* (O2, r. 1243–1244). Tuen ja pienryhmätoiminnan toimintatapojen on koettu riippuvuuden sijasta tuottavan omatoimisuutta.

ei se kyllä mitää riippuvuutta oo aiheuttanu enemmän hoitanu itsenäisesti asioita (O4, r. 2197)

mulle just enemmänki se että must tuli tavallaan -- paljon itsenäisempi et nyt osaa ite toimii ja hoitaa ne asiat (O3, r. 1730–1731)

no [toimintatavat on] saanu enemmän omatoimiseks (O8, r. 4401)

Ohjauksen yhteydessä ei ole välttämättä edes relevanttia puhua riippuvuuden syntymisestä.

en oo tullu [tuesta] riippuvaiseksi -- miks pitäis (O5, r. 2736, 2738)

siihen ei tavallaan tullut mahdollisuutta että niinku ei että olisi tullut nii riippuvaiseksi siitä tuesta ettei vois niinkun selvinny -- tehtävistä itsekseenkin (O7, r. 3963–3964)

Merkityksellisyyden kokeminen kehkeytyy opiskelijan omista lähtökohdista. Se on sisäinen kokemus, joka sisältää omaa tahtoa, mielenkiintoa ja toiminnan hallintaa. Seuraavassa luvussa määritelty vireytymisen prosessi syventää merkityksellisyyden kokemusta.

4.5 Vireytyminen

Vireytyminen kehkeytyy turvallisuuden ja merkityksellisyyden kokemisen vaaraan. Turvallisuuden kokeminen sisäistyy opiskelijan kokiessa hyvää oloa ja rohkaistuessa arvioimaan kriittisesti itseään ja ympäristöään. Merkityksellisyyden kokeminen vahvistuu opiskelijassa itsensä velvoittamisen prosessin myötä. Vireytyminen tapahtuu näin ollen **hyvän olon** prosesseina ja **kriittisen arvioinnin** prosesseina sekä **itsensä velvoittamisen** prosesseina.

Hyvän olon prosessit. Hyvä olo pitää aineiston mukaan sisällään kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Kognitiivinen hyvä olo muodostuu tiedon lisääntymisestä.

sitten tuli semmonen niinkun fiksumpi olo että nyt tietää enemmän että tällasiakin vaihtoehtoja on ja näihinkin voi hakea ja mieltä siellä lisää (O3, r. 1407–1408).

Emotionaalinen hyvä olo voi syntyä aineiston mukaan opiskelijan yksityiselämässä tapahtuvista positiivisista muutoksista.

oma elämäntilanne muuttu sillei et sai siitä niinku lisää jaksamista ja kiinnostusta tehdä asioita eteenpäin -- kun ite itellä ollu parempi olo ja sitä kautta lähteny sitte kehittymään (O5, r. 1860–1861, 2106)

Sosiaalinen hyvä olo johtuu sosiaalisuuden lisääntymisestä. Opiskelija kokee syyn lisääntyneeseen sosiaalisuuteen olevan itsessään tai itsessään tapahtuneissa prosesseissa. Sosiaaliselle elämälle jää aikaa, kun oman tilanteen murehtiminen tulee päätökseen tai henkilökohtaisessa elämässä tapahtuu muutoksia.

uudet ihmiset ja sitte sitä kautta oma mielentila on parempi ja itsevarmempi ja tällai [muutos on liittynyt] ihan omaan siihen piiriin (O4, r. 1868, 1871)

et en mä niinku [tuen] takia mä oo muuttunu mutta onhan musta tullut paljon sosiaalisempi ja rohkeempi ja itsenäisempi (O4, r. 2100–2101)

must tuli paljon niinku sosiaalisempi -- [kun] sai tietää asioista ni ehkä itekki sillee et ei enää miettiny nii paljon niitä asioita ni sitte oli aikaa taas sille sosiaaliselle niinku elämälle (O3, r. 1572-1577)

Kriittisen arvioinnin prosessit. Kriittinen arviointi koostuu opiskelijan suhtautumisen muutoksesta, kriittisyydestä ja itsereflektiosta. Opiskelijan suhtautuminen tuen sisältöihin ja ohjaajaan muuttuu vireytymisen prosessin alkaessa kehkeytyä.

ehkä omat mielipiteet muuttunu siihen ohjaajaan" O4, rivi 1922

kyllä mä sen ymmärrän et täytyy olla niinku rento paikka ja tekemistä jos haluaa mut pointti siinä on kuitenkin se opiskelu (O4, r. 2003-2004)

Kritisoiminen tapahtuu aineistossa hienovaraisesti, arvioivasti ja järkipäisesti. Arvioiminen osoittaa kuitenkin rohkeutta asettua puolustamana omia näkemyksiään.

vähän ninkun [ohjaajista] tulee semmonen ylisuojelija-fiilis niinku et vähän ninku turhankin- mä arvostan sitä ja olen otettu ja kyl mä sitä niinku tarviin mut se et sit niinku et että tota vähän ninkun rauhallisemmin (O1, r. 213-215)

mää oon vaa miettiny sitä et miks meijän pitää niinku käyä niitä [tiettyjä aineita] täälä näin että se on vähä niinku sillei mietityttäny [koska niistä ei ole hyötyä käytännössä] (O6, r. 3273-3274)

Sen lisäksi, että vireytyminen saa opiskelijan arvioimaan kriittisesti ympäristöään, johtaa se myös itsereflektioon. Opiskelija kykenee nimeämään ominaisuuksiaan ja arvioimaan niiden kehittymistä. Opiskelija uskaltaa asettua puolustamaan itseään muiden näkemyksiä vastaan.

mä attelen et en mä niinku -- [tuen] takia mä oo muuttunu mutta onhan musta tullut paljon sosiaalisempi ja rohkeempi ja itsenäisempi -- se on varmaa kun ite itellä ollu parempi olo ja sitä kautta lähteny sitte kehittymään (O4, r. 2100-2101, 2106)

mä oon niinku huomannu et mä pystyn ehkä sellasiin asioihin mitä mä en joskus aikasemmin kuvitellukaan pystyväni tai niinku mä en uskonu itseeni -- mä olen edelleen hyvin hyvin itsenäisempi mutta se on joi- joittenkin asioiden suhteen muuttunu hie- man (O1, r. 518-521)

ne ei ymmärtäny sitä et kun ei ne tienny et mikä tää on et ne vaan niinku ymmärti sen et mä nyt lopetan et mä oon huono häviäjä tavallaan en mä ite kokenu sitä sit sillai (O3, r. 1466-1468)

Itsensä velvoittamisen prosessit. Vireytyessään opiskelija alkaa suhtautua opiskeluun ja oppimistehtäviin itseään velvoittavasti. Opiskelijassa herää vel-

vollisuudentunto ja hän alkaa kokea tehtävien teon ensisijaisena tavoitteenaan. Opiskelija havaitsee, että *asioiden eteen on tehtävää työtä* (O4, r. 2127) ja oma osaaminen on näytettävä: *en saa -- papereita ennenku mä oon näyttäny sen osaamisen* (O4, r. 2129). Opinnot on yksinkertaisesti tehtävä.

kai se [opinnot] on tehtävä (O5, r. 2596)

[tavoitteena tuelle on] että kun täällä kerta ollaan niin sitten kanssa teen jotain tehtäviä (O7, r. 3467)

se oli niinku mä tiesin et se oli mu- nyt mun tehtävä et mä opiskelen niin mun täytyy tehdä se loppuun (O1, r. 450-451)

Tuessa ollessa tehtävien tekeminen koetaan ensisijaisena tavoitteena.

mä oon saanu ne tehtävät tehtyä (O5, r. 2594)

mulla nyt oli vaan se tavote että ne [tehtävät] tulee tehtyä -- kuhan ne vaan tulee tehtyä (O7, r. 3478-3480)

tavote oli [alusta alkaen] saada niitä mahdollisimman paljon niitä SK-merkintöjä pois (O1, r. 76-77)

[tuessa on tehty] rästitehtäviä pois (O4, r. 1804)

Mikäli tuessa on tarjolla jotain muuta toimintaa, se menettää merkityksensä ja opiskelijalle kehkeytyy halu keskittyä tehtävien tekemiseen.

[vaihtoehtoinen toiminta] oli siis kuitenkin loppujen lopuks ihan ihan hauska mutta se hetki kun sinne lähetettiin nii se oli just semmonen että mulla oli niinku hommat kesken ja mää olin just päässy vauhtiin ja niinku semmonen että tavallaan niinkun mää en ois kaivannu enkä ois tarvinnu si- sitä (O7, r. 3651-3653)

Vireytyminen on sosiaalinen prosessi, joka tapahtuu opiskelijaehtoisesti. Vireytymisen kehkeytyminen vaatii vakaan pohjan: ympäristön tuottaman turvan ja toiminnan luoman merkityksellisyyden kokemisen. Vakaa pohja ei kuitenkaan sellaisenaan riitä. Opiskelijan tulee sisäistää turvallisuuden kokemus ja merkityksellisyyden kokemuksen tulee vahvistua, jotta hän voi luottavaisesti ryhtyä arvioimaan itseään ja ympäristöään kriittisesti sekä hallitsemaan itseään velvoittamisen prosessien kautta. Lisäksi tarvitaan hieman onnea, jotta opiskelijan elämän eri osa-alueet voivat turvata hänelle hyvän olon tunteen.

5 VIREYTYMISEN PROSESSIT ERI YMPÄRIS- TÖISSÄ - KIRJALLISUUSINTEGRAATIO

Tässä kappaleessa vahvistan luotua teoriaani integroimalla siihen tietoa tutkimuskirjallisuudesta. Kirjallisuusintegraatiossa luotua teoriaa verrataan ja edelleen kehitetään monitieteisen tutkimuksen avulla (Glaser & Strauss 1967, 32–35). Kirjallisuusintegraatio vahvistaa kehitetyn teorian selitysvoimaa (Birks & Mills 2015, 108) ja lähdekirjallisuus toimii integraatiossa yhtenä aineiston (datan) osana. (Glaser 1992). Kirjallisuusintegraatiossa käsittelen turvallisuuden kokemista, merkityksellisyyden kokemista ja vireytymistä tutkimuskirjallisuuden tukeutuen. Samalla vireytymisteoriani teoreettinen malli täydentyy.

Määrittelin integraatioon valitsemalleni kirjallisuudelle muutamia kriteereitä. Tutkimustulosten tuli jollain tavalla määritellä turvallisuuden ja merkityksellisyyden kokemisen tai vireytymisen käsitteitä. Kirjallisuudesta tuli käydä ilmi, miten turvallisuuden ja merkityksellisyyden kokemista tai vireytymistä kuvataan. Kirjallisuuden piti olla verkossa saatavilla ja vertaisarvioitua. Rajasin kirjallisuuden tuoreisiin tutkimuksiin alkaen vuodesta 2010, joskin muutama lähde päätyi mukaan integraatioon rajauksen ulkopuolelta. Perusteena vanhemman aineiston integroimiselle oli aineiston relevanttius tai se, että monien käsitteiden määrittely on tehty niin kauan aikaa sitten, että lähdekirjallisuus on väistämättä vanhaa. GT:n kirjallisuusintegraation monitieteellisyyden periaate (Glaser & Strauss 1967, 32–35) mahdollisti kirjallisuuden valitsemisen useilta eri tieteenaloilta ja useista konteksteista.

Hain kirjallisuutta turvallisuuden kokemisesta hakusanoilla *turvallisuuden kokemus*, *safety* ja *security*. Osassa hakuja haun kohteena oli turvallisuuden kokemus (*experience/perspective*), osassa turvallisuuden tunne (*feeling*); Hyväksyin integraatioon tutkimuksia valikoidusti sekä kokemuksen että tunteen piiristä.

Merkityksellisyyden kokemisesta hain tietoa hakusanoilla *merkityksellisyyden kokemus*, *tarkoitus*, *meaningful* ja *meaningfulness*. Aluksi käytin tiedonhaussa

rajauksena asiasanaa kokemus (*experience*), mutta asianmukaisen tutkimuksen löytämisen osoittauduttua hankalaksi, laajensin hakua koskemaan elämän merkityksellisyyttä (*meaningfulness of life*).

Vireytymistä koskevaa kirjallisuutta hain ensin suomenkielisellä hakusanalla *vireytyminen*. Päästessäni käsitteen suomenkielisen määrittelyn jäljille, hain englanninkielistä tutkimuskirjallisuutta hakusanalla *arousal*. Kuten ennalta oletin, vireytymistä koskevaa kirjallisuutta oman tutkielmani kontekstissa ei ole saatavilla. Valitsin integraatiooni ne artikkelit, jotka tavalla tai toisella selittävän vireytymisen luonnetta.

Kirjallisuusintegraation alkuun käsittelen tiivistetysti opintoihin sitoutumattomuutta ja vertaan omia tutkimustuloksiani Kautto-Knapen (2012) GT-menetelmällä kehittämään lamaanumisen teoriaan. Koulupudokkuuden prosessit, jotka ovat vireytymisteoriani taustalla, ovat yhteneviä Kautto-Knapen lamaanumisteorian prosessien kanssa. Nämä teoriat vahvistavat toistensa selitysvoimaa.

5.1 Sitoutumattomuus opintoihin

Kautto-Kanpe (2012) on tutkinut väitöskirjassaan alisuoriutujia perusopetuksen kontekstissa. Tutkimus kuvaa lamaanumista, jota koulujärjestelmä opiskelijassa tuottaa. Kautto-Knape on aloittanut tutkimuksensa keskittymällä oppilaiden kokemuksiin negatiivisiin vuorovaikutusprosesseihin ja lopulta kehittänyt GT-metodin mukaisen *Oppilasta lamauttava kouluvuorovaikutus* -teorian. Käytän jatkossa teoriasta nimeä lamaanumisteoria tekstin selkeyttämiseksi.

Oman tutkielmani mukaan opintoihin sitoutumattomuuden alakategorioita ovat turvattomuuden kokeminen pelon prosesseina ja merkityksettömyyden kokeminen välinpitämättömyyden prosesseina. Kautto-Knapen (2012) lamaanumisteorian ydinkäsitettä selittävinä alakategorioita ovat häpeäminen, pelkääminen, äsyyntyminen ja väistyminen (Kautto-Knape 2012, 62). Kummassakin teoriassa toistuvat samat prosessikuvaukset. Opiskelijaa syyllistetään, pai-

nostetaan, eristetään ja hän kokee luottamusvajetta. Lamaantumisteoriassa tämä johtaa häpeään, omassa teoriassani turvattomuuden kokemiseen.

Lamaantumisteoriassa lamaantumista edeltävät ärsyyntyminen ja väistyminen, vireytymisteorian mukaan sitoutumattomuudessa toimivat merkityksettömyyden prosessit. Lamaantumisteorian lopputuloksena on lamaantuminen, vireytymisteoriassa tuotetun tiedon mukaan turvattomuus ja merkityksettömyys johtavat opintoihin sitoutumattomuuteen. Kummassakin teoriassa haastateltavat kertovat pelon kokemuksista. (kts. Kautto-Knape 2012, 62.)

Molemmissa teorioissa tutkimuksen kontekstina toimii kouluympäristö. Erityisesti Kautto-Knape (2012) tutki sitä, miten koulujärjestelmä tuottaa epätaasa-arvoa ja esteitä koulusuoriutumiselle. Omassa teoriassani oppilaitosjärjestelmällä on mahdollisuus toimia turvallisuuden rakentajana ja merkityksellisten oppisisältöjen tarjoajana. Ympäristö ja oppilas-opettaja -suhde (tai opiskelija-ohjaaja -suhde) ovat niitä konteksteja, joihin opettaja voi omalla toiminaallaan vaikuttaa. Ympäristön ja henkilökohtaisen suhteen kautta opettaja tai ohjaaja voi vaikuttaa myös opiskelijan kokemaan lamaantumiseen tai toisaalta vireytymiseen. Suoraan yksilön sisäiseen kokemukseen ammattitaitoisinkin ohjaajan on hankala vaikuttaa.

5.2 Turvallisuuden kokeminen, luottamus ja jatkuvuus kirjallisuudessa

Lääketieteellinen tutkimus korostui turvallisuuksien kokemisen tutkimuskentällä: integraatioon valikoitui kirjallisuutta potilaiden (Mollon 2014), kuntoutujien (Knaapi-Junnila, Jäppinen, Välimaa & Piirainen 2015), synnyttäneiden (Persson, Fridlund, Kvist & Dykes 2011), sydänpotilaiden (Burström, Brännström, Boman & Strandberg 2012) ja aivotutkimuksen (Eisenberger, Master, Inagaki, Taylor, Shirinyan, Lieberman & Naliboff 2011) parissa tehdystä tutkimuksesta. Turvallisuuden kokemista oli tutkittu myös maahanmuuttajien (Dhalmann 2011), työläistäustaisten yliopisto-opiskelijoiden (Käyhkö 2014), lentoturvallisuuden

(Chang & Yang 2011) ja gerontologian (Fagerström, Gustafson, Jakobsson, Johansson & Vartiainen 2011; Kivelä 2003) konteksteissa.

Luokittelin, laadullisia periaatteita noudattaen (Patton 2002, 452), kirjallisuudessa esiintyneet prosessit turvallisuuden osalta neljään teemaan. Turvallisuuden kokeminen perustuu 1) **muihin ihmisiin** 2) **itseensä** 3) **luotuihin järjestelmiin** ja 4) **tietoon**.

Turva muista ihmisistä. Kiintymyssuhteen kohteena olevat ihmiset herättävät yksilössä turvallisuuden kokemuksen. Aivotutkimuksen parissa on todettu, että kiintymystä herättävä henkilö toimii ihmiselle turvallisuuden tunteita virittävänä turvallisuuden signaalina (*safety signal*). Turvallisuuden tunne muuttuu kivulle altistetulle ihmiselle niin konkreettiseksi, että ihmisen kokemusperäinen tunne ja kipuun liittyvä neuraalinen aktiivisuus vähenevät kiintymystä herättävän ihmisen kuvia näytettäessä. (Eisenberger ym. 2011.) Aivotutkimuksen lisäksi sairaanhoidon potilaita ja vastasyntyttäneitä äitejä tutkittaessa on todettu, että tuttuus ja läheisten läsnäolo luovat turvallisuuden kokemuksen (Eisenberger ym. 2011; Mollon 2014; Persson ym. 2011). Yliopistossa opiskelevilla naisilla kuuluminen ryhmään lisää turvallisuuden tunnetta ja mahdollistaa heittäytymisen tilanteisiin (Käyhkö 2014). Vieraassa kulttuurissa eläville oman etnisen ryhmän läheisyys tuottaa turvallisuutta, mikäli uhka muiden ryhmien taholta on merkittävä (Dhalmann 2011). Sairaalaympäristössä ja ikäihmisten parissa tehdyssä tutkimuksessa on todettu, että kohtaaminen, aito ja kunnioittava vuorovaikutus sekä luottamuksellinen suhde toiseen ihmiseen – sairaanhoidon ympäristössä hoitajaan – vahvistavat turvallisuuden kokemusta (Kivelä 2003; Knaapi-Junnila ym. 2015; Persson ym. 2011; Mollon 2014). Hoitajan läsnäolon on lisäksi havaittu johtavan turvallisuuden kokemiseen sairaalan kontekstissa (Mollon 2014). Muilta ihmisiltä saatu hoiva, apu, tuki ja neuvonta synnyttävät turvallisuutta monenlaisissa ympäristöissä vainusten palveluasumisesta lentokoneeseen (Burström ym. 2012; Kivelä 2003; Knaapi-Junnila ym. 2015; Ghang & Yang 2011; Mollon 2014).

Turva itsestä. Sairaanhoidon potilaita tutkittaessa on havaittu yksilön tunnetilan rakentavan turvallisuuden kokemusta. Tunnetilaan vaikuttavat omat

näkemykset saadusta hoidosta. (Mollon 2014.) Turvallisuuden kokemukseen sisältyy oman fyysisen toimintakyvyn tunto erityisesti haavoittuvassa tilassa olevien ihmisten kohdalla (Kivelä 2003; Persson ym. 2011). Henkilökohtainen ennakointi, valmistautuminen haastaviin tilanteisiin ja hallinnan tunne vahvistavat turvallisuuden tunnetta (Fagerström ym. 2011; Persson ym. 2011). Itsensä ja oman tilanteensa hyväksyminen ja itseluottamus luovat turvallisuuden kokemusta niillä, joilla on elämässään terveydellisiä haasteita (Burström ym. 2012). Oman elämänsä merkitykselliseksi kokevat ikääntyvät ihmiset kokevat turvallisuutta yksinomaan merkityksellisyyden kokemuksesta sellaisenaan (Fagerström ym. 2011).

Turva luoduista järjestelmistä. Luottamus järjestelmiin, laitteisiin ja ympäristöstä saatuun hoitoon luovat turvallisuuden tunnetta sairaan- ja vanhus-tenhoidossa (Burström ym. 2012; Kivelä 2003; Mollon 2014). Turvallisuuden kokemiseen vaikuttavat fyysisen ympäristön laatu ja tutut toimintamallit niin lentokoneessa kuin gerontologiassakin (Kivelä 2003; Ghang & Yang 2011; Mollon 2014). Merkityksellinen toiminta terveydenhoidon aikana luo hoidettavalle turvallisuuden kokemuksen (Knaapi-Junnila ym. 2015).

Turva tiedosta. Jatkuvuus luo turvallisuutta (Kivelä 2003). Yksilöllä on jatkuvuuden kautta tietoa tapahtumien kulusta ja toimintamalleista (kts. Ghang & Yang 2011). Relevantti tieto onkin tutkimuskirjallisuuden mukaan turvallisuuden kokemista edistävä tekijä (Mollon 2014; Persson ym. 2011).

Vireytymisteoriassani turvallisuuden prosesseja määrittää 14 erilaista ominaisuutta: *opiskelurauhan kokeminen, rutiini, ohjaajan läsnäoleminen, luotettava yhteydenpito, tuttuuden tunteminen, myönteisten tunteiden syntyminen, avun ja tuen saaminen, rajoihin asettuminen, yksilöllinen ohjaus, yhteistyön toteuttaminen, pienessä ryhmässä toimiminen, lähipiirin tuki, tulevaisuuteen orientoituminen ja taloudellinen turva.* Lukiessani kirjallisuutta turvallisuuden kokemisesta havaitsin, että samat sosiaaliset prosessit toistuvat tutkimuksesta toiseen. Tutkimuksissa ilmeni samoja prosesseja kuin omassa aineistossani: kuuluminen, luottamus, tuttuus ja läsnäolo. Luottaminen toisiin ihmisiin, ympäristöön ja itseen sekä toimintamallien ja tapahtumien jatkuvuus loivat tutkituille turvallisuuden kokemuksen.

Vireytymisteoriassani turvallisuus rakentuu yhteydessä muihin ihmisiin: ohjajaan, perheenjäseniin ja vertaisiin. Luodut järjestelmät turvaavat opiskelurauhan, taloudellisen pärjäämisen ja tulevaisuuteen orientoitumisen. Turvallisuuden kokemiseen vaadittava jatkuvuuden prosessi syntyy tiedosta; Opiskelija turvautuu tietoon siitä, mitä tapahtuu seuraavaksi. Turvautuminen itseen ja omaan pystyvyyteen vahvistuvat vireytymisen myötä.

5.3 Merkityksellisyyden kokeminen ja hallinnan tunne kirjallisuudessa

Merkityksellisyyden kokemiseen liittyviä tutkimuksia oli haastavampi löytää kuin turvallisuutta koskevaa kirjallisuutta. Löytämäni tutkimusta lukiessani havaitsin, että merkityksellisyyden kokemisen tutkimus keskittyy paljolti työelämään (mm. Bailey & Madden 2016; Bailey & Madden 2017; Tims, Derks & Bakker 2016). Kirjallisuusintegraatiooni valikoitui työn merkityksellisyyttä koskevan tutkimuksen lisäksi nuorten (Kok, Goh & Gan 2015) ja opiskelijoiden (Støen & Britt 2014; Machell, Kashdan, Short & Nezelek 2015; Cömert, Özyeşil & Özgülük 2016; Sedlar 2014) parissa tehtyä tutkimusta merkityksellisyyden kokemisesta.

Kuten turvallisuutta koskevassa kirjallisuudessa, myös merkityksellisyyttä koskevissa tutkimuksissa esiintyi joitain samoja ominaisuuksia kuin omassa tutkimusaineistossani, esimerkiksi valta päättää ja tyytyväisyys. Merkitystä koskevassa tutkimuksessa esiintyi myös käsitteitä, joita en ollut omassa tutkimusaineistossani havainnut. Sijoitin merkityksellisyyden kokemisen prosessit kirjallisuuden perusteella neljään laadulliseen teemaan (Ks. Patton 2002, 452) 1) **Tunnetasapaino** 2) **Sosiaalisuus** 3) **Itsenäisyys** ja 4) **Tavoitteellisuus**.

Tunnetasapaino. Subjektiiivinen hyvinvointi ja tyytyväisyyden tunne korreloivat merkityksellisyyden kokemisen kanssa (Cömert ym. 2016; Sedlar 2014). Pystyminen, kompetenssi, lisää merkityksellisyyden kokemusta ammattiopiskelijoiden parissa tehdyssä tutkimuksessa (Støen & Britt 2014). Nuorilla onnellisuus on yhteydessä merkityksellisyyden kokemiseen. (Kok ym. 2015.) Kokemus

merkityksellisyydestä mahdollistaa sisäisten konfliktien ratkaisemisen ja keskittymisen olemassa olevaan hetkeen (Amirova, Zmaznev & Plehanova 2012).

Sosiaalisuus. Perhesuhteet ja ystävyysuhteet rakentavat nuorten tunnetta merkityksellisyydestä. Kokin ym. (2015) mukaan merkityksellisyyden kokemus ei ole yksilöllinen konstruktio, vaan se on riippuvainen ihmissuhteista ja liittymisestä mielekkääseen yhteisölliseen toimintaan. Naisten on todettu liittävän läheisten ihmisten onnellisuuden osaksi oman elämänsä merkityksellisyyttä. Miehet pitävät tärkeänä hyviä ystävyysuhteita. (Kok ym. 2015.) Työn merkityksellisyys rakentuu osaltaan työssä saatavasta tuesta ja vuorovaikutuksesta muiden kanssa (Bailey & Madden 2016; Tims ym. 2016). Opiskelijoiden parissa tehdyssä tutkimuksessa on saatu selville, että arkiset positiiviset sosiaaliset tapahtumat vahvistavat merkityksellisyyden kokemista (Machell ym. 2015) ja ammattiopinnoissa oppimisen tuki johtaa merkityksellisyyden kokemiseen (Støen & Britt 2014). Merkityksellisyyden kokeminen mahdollistaa Amirovan ym. (2012) mukaan ulkoisten konfliktien ratkaisemisen.

Itsenäisyys. Työ koetaan merkitykselliseksi sen sisältäessä sopivasti autonomiaa (Tims ym. 2016). Autonomia toteutuu esimerkiksi siinä, että työntekijä saa päättää ajankäytöstä työssään (Bailey & Madden 2017). Erityisesti nuorten naisten kohdalla itsemääräämisoikeus on yhteydessä merkityksellisyyden kokemiseen (Kok ym. 2015).

Tavoitteellisuus. Työssä merkityksellisyyden kokemus rakentuu työtehtävien ja toimimisen (työnteon itsessään) merkityksellisyydestä sekä liittymisestä organisaation tavoitteisiin (Bailey & Madden 2016). Työ koetaan merkitykselliseksi sen sisältäessä haasteita ja opiskelu sen johtaessa arkisiin positiivisiin saavutuksiin. (Machell ym. 2015; Tims ym. 2016). Opiskelijoiden oppiaineisiin liittyvä merkityksellisyyden kokemus on lisääntynyt Støen'n & Brittin (2014) ammattiopiskelijoiden keskuudessa tekemän tutkimuksen mukaan kaikissa aineissa sisäisten tavoitteiden myötä. Lisäksi ammattiopiskelijoiden merkityksellisyyden kokemista vahvistaa autonominen motivaatio. (Støen & Britt 2014.) Sedlarin (2014) mukaan musiikin opiskelijoita tutkittaessa on havaittu *flow*-kokemuksen (Csikszentmihalyi, 1975) olevan yhteydessä merkityksellisyyden

kokemiseen (Sedlar 2014). Menneisyyden arviointi, elämäntavoitteet ja tulevaisuuden suunnittelu tuottavat merkityksellisyyden kokemusta (Amirova ym. 2012; Kok ym. 2015). Kyky reflektioon ja korkeamman tason motiivien muodostamiseen edeltävät merkityksellisyyden kokemista (Amirova ym. 2012).

Merkityksellisyys rakentuu vireytymisteoriani mukaan hallinnan tunteen prosesseina *omatoimisuudesta, riippumattomuudesta, mielenkiinnon kokemisesta, haluamisesta, vaihtoehtojen puntaroimisesta, omien tavoitteiden asettamisesta, päättämisestä, itsensä haastamisesta, itsensä hallitsemisesta, tuen joustavuudesta motivoitumisesta ja avunhakemisesta tarvoittaessa*. Kirjallisuus tukee vireytymisteoriaa erityisesti tavoitteellisuuden ja itsenäisyyden osalta. Tunnetasapaino viittaa hyvään oloon, joka omassa teoriassani mahdollistaa vireytymisen. Sosiaalisuus muodostuu vireytymisteoriassani turvallisesta tukiverkosta ja ihmisistä, joiden puoleen voi kääntyä tarpeen tullen. Kirjallisuuden ja vireytymisteoriani perusteella merkityksellisyyden kokemisen sosiaalinen ulottuvuus muodostuu niin epävirallisista (esimerkiksi perhesuhteet) kuin virallisistakin (esimerkiksi ohjaaja-ohjattava -suhde) ihmissuhteista.

5.4 Vireytymisen malli kirjallisuusintegraation jälkeen

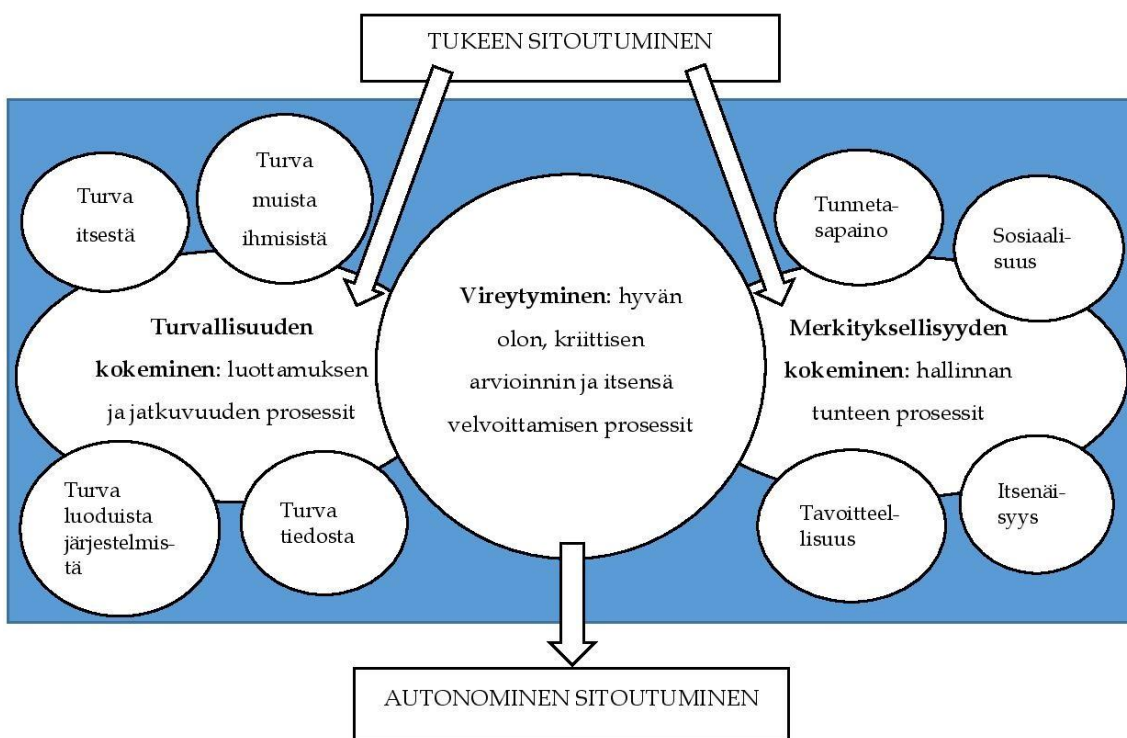
Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa löysin käsitteelle vireytyminen yhden merkityksen. Käsite liittyy puheviestintään ja tarkemmin ottaen suullisessa esiintymistilanteessa tapahtuvaan fysiologiseen vireytymiseen (Pörhölä 1995; Pörhölä 2002). Fysiologinen vireytyminen on, puheviestinnän yhteydessä, mitattavissa syketaajuutta mittaamalla. (Pörhölä 1995.)

Pörhölän (1995) käsitteenmäärittelyn ja käännöstyön perusteella etsin englanninkielisestä kirjallisuudesta vireytymistä koskevia tutkimuksia sanahauulla *arousal*. Käsitteenmäärittely tuotti luonnollisesti fysiologista vireytymistä koskevia tutkimuksia. Caldwell-Harris, Tong, Lung ja Poo (2010) ovat tutkineet tunnerikkaiden ilmaisujen yhteyttä fysiologiseen vireytymiseen kaksikielisten parissa. Tutkimuksessa vireytymistä on mitattu ihon sähkönjohtavuudella (SCR). Higginsin, Trussellin, Nelwynin & Davidsonin (2010) artikkelissa vireytyminen on seksuaalisuuteen liittyvä käsite. (Higgins ym. 2010). Tutkimuskirjal-

lisuudessa vireytymistä on tutkittu myös meditaatioharjoitusten vaikuttavuutta arvioitaessa EEG ja EKG -menetelmiä käyttäen (Amihai & Kozhevnikov 2014).

Vireytymistä käsittelevä kirjallisuus johti minut fysiologisen tutkimuksen äärelle. Fysiologiset mittaukset eivät suoranaisesti palvele oman vireytymisteoriani käsitteenmäärittelyä. Metaforan tasolla fysiologisen vireytymisen voi kuitenkin ajatella kuvaavan henkistä vireytymistä. Vireytymiseen liittyy tilanteeseen virittäytyminen, sähköistyminen, intohimo ja meditaatiossakin tavoiteltava ajatusten selkiytyminen. Vireytymisteoriani mukaiseen vireytymiseen liittyvät prosessit (hyvä olo, kriittinen arviointi ja itsensä velvoittaminen) ovat yksilöllä aktivoivia prosesseja, jotka valpastauttavat ajattelemaan ja toimimaan.

Kirjallisuusintegraationi jälkeen vireytymisen prosessia kuvaa kuvion 2 teoreettinen malli. Mallissa pienissä ympyröissä ovat ne asiasanat, jotka sitovat empiirisen teorian aiempiin tutkimuksiin.



Kuva 2 Vireytymisprosessiin perustuva kirjallisuusintegraatio

Vireytymisessä vaikuttavat turvallisuuden ja merkityksellisuuden kokeminen ovat monitahoisia käsitteitä. Luottamuksen ja jatkuvuuden prosesseja koetaan

yksilötasolla, lähiyhteisön tasolla, yhteiskunnan tasolla ja tiedosta saatavan turvan näkökulmasta koko sivilisaation tasolla (Vrt. Bronfenbrenner 1979). Turvallisuus rakentuu yksilön ympärille monidimensionaalisesti. Hallinnan tunne ilmenee emotionaalisten, sosiaalisten ja kognitiivisten dimensioiden kautta. Tunne- ja sosiaalisen elämän tasapaino sekä mahdollisuus itsenäiseen toimimiseen ja omien tavoitteiden asettamiseen luovat yksilölle merkityksellisyyden kokemuksen.

Vireytyminen, kahden osatekijänsä ja niiden eri ulottuvuuksien kautta, johtaa opiskelijan sitoutumaan ensin tukeen ja sen jälkeen sitoutumaan autonomisesti opintoihin. On tärkeää, että opiskelija kokee turvaa ja luottamusta suhteessa itseensä, muihin ihmisiin, järjestelmään ja tietoon. On myös tärkeää, että opiskelija tuntee merkityksellisyyttä ja hallinnan tunnetta niin emotionaalisesti, sosiaalisesti kuin kognitiivisestikin. Autonomisen sitoutumisen kannalta olennaisinta on kuitenkin, että opiskelijassa itsessään viriää hyvä olo, tarve arvioida itseään ja ympäristöään kriittisesti (turvallisuuden kokemisen sisäistyminen) sekä itsensä velvoittaminen (merkityksellisyyden kokemisen vahvistuminen).

7 POHDINTA

Tutkimustyöni ammatillisen oppilaitoksen oppimisen tuen ja ammattiopiskelijoiden kokemusten parissa on johtanut minut havainnoimaan niin yksittäisen opiskelijan kokemusmaailmaa, ohjaajan ja opiskelijan välistä suhdetta kuin yhteiskunnallisia koulutuspoliittisia toimenpiteitäkin. Pohdinnassa käsittelen tutkimukseni vaikuttavuutta ja ajankohtaisuutta vuonna 2017. Arvioin lisäksi tutkimusprosessin eettisyyttä ja luotettavuutta. Päätän tutkielmaraporttini luomani teorian selittävyden arviointiin ja jatkotutkimushaasteiden määrittelyyn.

7.1 Tutkimuksen vaikuttavuus ja ajankohtaisuus

Tutkimuksen toteuttaminen on tapahtunut pitkällä aikavälillä aineiston keruun ajoittuessa vuosiin 2014–2015 ja pro gradu -tutkielmani raportoinnin valmistuttua keväällä 2017. Tutkimus on nähdäkseni tällä hetkellä ajankohtaisempi kuin koskaan. Koulupudokkuus tuottaa sosioekonomisen aseman näkökulmasta negatiivisia seurannaisvaikutuksia erityisesti toisen asteen koulutuksen keskeyttäville (Aro 2003; Vanttaja & Järvinen 2004) ja ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti on viimeisimmän tilaston mukaan verrattain suuri (Tilastokeskus 2017). Hallitus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) on toimeenpanemassa ammatillisessa koulutuksessa ennennäkemätöntä reformia, jonka toimenpiteiden on tarkoitus saada lainvoimaisuutensa ensi vuoden 2018 alusta lähtien.

Reformin myötä ammatillisten oppilaitosten talous tulee muuttumaan rahoitusmalliltaan. Hallituksen esityksessä rahoituksen suunnitellaan tulevaisuudessa koostuvan perus-, suoritus- ja vaikuttavuusrahoitus-osuuksista. Osuuksiin vaikuttavat opintoprosessin laatu ja tehokkuus. Koulutuksen järjestäjälle maksetaan ensisijaisesti suorituksista ja tuloksista, ei opiskeluajasta. (HE 310/2014.) Reformin kanssa samanaikaisesti hallitus aikoo kohdentaa ammatilliseen koulutukseen mittavia säästöjä (Ks. Jyrävä 2017). Hallituksen esityksen (HE 177/2016) mukaan säästötavoitteet tulevat olemaan 190 miljoonaa euroa

vuodesta 2017 lähtien. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä on huomionnut hallituksen talouspoliittisen linjauksen yhtenä oman strategiansa painopistealueena (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2015, 3.) Kaukonen (2017) kertoo, että vuoteen 2017 mennessä säästöpainotukset ovat kohdistuneet kiinteistöihin ja henkilöstöön.

Reformi toimii yhtenä hallituksen kärkihankkeista ja sen keskiössä tulevat olemaan ammatillisen koulutuksen osaamisperustaisuus ja asiakaslähtöisyys (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Opettajien rooli tulee reformin myötä muuttumaan enemmän opiskelijan yksilöllistä opintopolkua ohjaavaksi. Tulevaisuudessa työssäoppimisen merkitys tulee entisestään korostumaan ammatillisessa koulutuksessa (Jyrävä 2017; Kaukonen 2017.) Kaukonen (2017) mukaan reformin myötä ammatillinen koulutus kykenee vastaamaan paremmin opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin.

Työskentelin Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä oppimisen ohjaajana vain hieman ennen ammattikoulutuksen reformin alkua vuonna 2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2017). Oppimisen ohjaajana ohjasin opiskelijoita heidän arjessaan opintojen edistymiseksi. Koin usein työssäni riittämättömyyttä työnantajan (ja yhteiskunnan) asettamien tehokkuusvaatimusten ja opiskelijan yksilöllisen opiskelurytmin välissä toimiessani. Koska ammattioppilaitoksessa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat opiskelevat samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2015, 20–21), tulee heidän myös kyetä vastaamaan ryhmälle asetettuihin tavoitteisiin. Erityisesti tukea tarvitsevat opiskelijat vaikuttivat toisinaan kärsivän tehokkuuden vaateesta. Ajauduin työssäni toistuvasti siihen, että tein tehtäviä opiskelijoiden puolesta sen sijaan, että olisin ohjannut heitä oppimaan. Aika ei tuntunut riittävän. Toisinaan koin, ettei opiskelija ollut vielä kypsä ottamaan laajamittaista vastuuta omasta opiskelustaan.

Tulevana erityisopettajana kannan huolta tukea tarvitsevien opiskelijoiden pärjäämisestä ammattikoulutuksen reformin jälkeen. Seuratessani ammatillisen koulutuksen kehitystä, olen havainnut koulutuksen murroksessa sekä positiivisia, että negatiivisia piirteitä. Omaan pro gradu -tutkimukseeni tuloksiin vedoten

pidän opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja yksilöllistä ohjausta hyvänä asiana (luottamuksen prosessit turvallisuuden kokemisessa). Joudun kuitenkin yhtymään Frilanderin (2006) huoleen: tuleeko uusliberalistinen koulutuspolitiikka siirtämään sosiaalisen ja rakenteellisen vastuun pärjäämisestä yksilön vastuulle (Frilander 2006, 44–45)? Oman kokemukseni perusteella opintojen yksilöllistäminen tarkoittaa nimittäin opiskelijan vastuuttamista opintojen suunnittelusta ja arvioinnista. Joillekin opiskelijoille itsenäinen vastuunotto so-
pii mainiosti, mutta olen kohdannut paljon niitä, joilla on hankaluuksia vas-
tuunotossa ja oman toiminnan ohjauksessa. Vireytymisteoriani tulosten perus-
teella tukea tarvitsevat opiskelijat kaipaavat yksilöllistä kohtaamista, mutta
myös läsnäoloa, rutiinia ja opiskelurauhaa.

Oman tutkimukseni vaikuttavuus on opiskelijoiden äänen esille tuomisessa tilanteessa, jossa ammatillinen koulutus elää voimakasta murrosta. Haastattelemani opiskelijat ovat niitä, jotka ovat opiskelu-urallaan saaneet jonkinlaista oppimisen tukea ja jotka ovat toisaalta vireytyneet ottamaan oman opiskelunsa haltuunsa. Hyvien opiskelukäytänteiden vaikutukset tulevat esiin heidän opintopolullaan. Toivon, että turvallinen opiskeluympäristö, luottamus ja jatku-
vuus, sekä merkityksellinen opiskelu ja opiskelijan hallinnan tunteen lisäänty-
minen turvattaisiin ammatillisessa koulutuksessa jatkossakin.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Nähdäkseni pro gradu -tutkielmani eettisyys on lähes yhtä pätevä, kuin kandidaatin tutkielmani eettisyys. Pohdin kandidaatin tutkielmaa tehdessäni haastattelupaikkojen eettisyyttä ja tutkittavien tietojen ilmaisemista tutkimusraporttissani. Pyrin tuolloin poistamaan suorista lainauksista ja tutkittavien kuvauksesta kaikki sellaiset vihjeet, jotka voisivat paljastaa haastateltavan. En esimerkiksi ilmaissut yksittäisen haastateltavan sukupuolta tai ammattialaa raportoinnin yhteydessä. (Myllymäki 2016, 27–28.)

Tätä tutkielmaa varten ohjaajani selvitti aineiston käyttöön liittyvät lupa-
asiat tiedekunnalta (itseplagioinnin kysymykset) ja itse pyysin tutkimusluvan

ammattiopiston rehtorilta. Ammattiopiston rehtori myönsi luvan sähköpostin välityksellä. Pyysin erillisen luvan haastatteluaineiston käyttön tutkimusta varten haastattelemaltani ammattiopiston projektipäälliköltä. Haastatellut opiskelijat ovat kandidaatin tutkielman yhteydessä antaneet suostumuksensa aineiston käyttöön. Minulla ei ollut enää mahdollisuutta tavoittaa haastattelemiani opiskelijoita, joten uusien lupien pyytäminen oli mahdotonta. Jouduin aineistoa käyttäessäni turvautumaan tiedekunnan, ammattiopiston rehtorin ja projektipäällikön lupiin, sekä kandidaatin tutkielmaa koskeviin, opiskelijoiden tai heidän huoltajiensa, antamiin lupiin. Onnekseni en ollut opiskelijoille kohdenneissa tutkimusluvissa luvannut tuhota keräämäni aineistoa, vaan vain säilyttämään sen asianmukaisesti.

Lupien suhteen koen eettisyyden toteutuneen kiitettävästi. Tieteenfilosofista asemoitumista pohtiessani törmäsin toisenlaiseen eettiseen pulmaan. Tehdessäni tutkimustani GT -menetelmällä, tarkoitukseni on luoda teoriaa, jolla on selittävä voima. Luon näin ollen aineistoperustaisesti tietoa, jota on mahdollista käyttää arjen pedagogiikkansa muodostamiseen. Miten tavoitan opiskelijan tuottaman tiedon oman merkityksen muodostukseni seasta? Miten voin luoda pätevää tietoa? Vaikka vastuuni pro gradun -tutkielman tekijänä ei ole globaalissa mittakaavassa suuri, jään kuitenkin miettimään etiikkaani tutkijana. Teenkö tutkimusta vain siitä ilosta, että voin kerrankin muodostaa oman teoriani, vai muistanko koko tutkimusprosessin ajan, että teorian tulee kehkeytyä opiskelijoiden tuottamasta tiedosta? Ajanko työllä omaa etuani? Ajattelen, että pelkästään asian tiedostaminen sai minut suhtautumaan sopivalla varauksella omaan tutkimustyöhöni. Otin ilolla apua ja ohjausta vastaan ja pyrin pitämään jatkuvasti mielessä ne opiskelijat, joita kohtasin, joiden kanssa juttelin ja joilta sain yllättävää ja uutta tietoa opintoihin sitoutumisesta.

Tutkimukseni luotettavuus perustuu paljolti analyysin teon täsmällisyyteen ja saatujen ohjeiden noudattamiseen. Tutkielmani luotettavuutta heikentää se seikka, etten löytänyt relevanttia kirjallisuutta vireytymisen käsitteenmäärittelyn tueksi. Myös ammattiopiskelijoiden sitoutumista koskeva tutkimus on vähäistä. Toisaalta juuri tästä syystä oma tutkimukseni toteuttaa tehtävänsä.

Onhan GT:n tarkoitus tuottaa tietoa aiheista, joista tutkimusta on tehty vain vähän (Birks & Mills 2015, 17).

Glaserin (1978 viitattu teoksessa Birks & Mills 2015; Glaser 1992) mukaan GT -tutkimusta voi arvioida suhteessa aineistoon ja ympäristöön. Teorian tulee sopia aineistoon ja toimia kontekstissaan. Sen pitää olla relevantti ja muunneltavissa oleva. (Glaser 1978 viitattu teoksessa Birks & Mills 2015, 144; Glaser 1992, 99.) Vireytymisteoria kytkeytyy vahvasti aineistoon ja opiskelijoiden tuotamaan tietoon. Olen pitänyt aineiston käsillä koko tutkimuksen analyysin - ja vielä raportin kirjoittamisenkin - ajan. Olen tarkistanut faktoja ja kirjoittanut aineistosta kehkeytyneistä oivalluksista memoja. Kirjallisuusintegraation perustella vireytymisen ominaisuudet ilmenevät myös muissa ympäristöissä, joten tutkimus täyttää kontekstissa toimivuuden vaatimuksen lisäksi muihin ympäristöihin muunnelmavuuden vaateen. Sosiaaliset prosessit säilyvät samana, vaikka kokemusympäristö muuttuu. Teoria on relevantti, sillä siinä käsitellyt teemat ovat ajankohtaisia tässä ajassa ja vastaavat osaltaan ammattiopiskelijoiden koulupudokkuuden ongelmaan.

7.3 Teorian selittävyys ja jatkotutkimushaasteet

GT -metodilla kehitetyn teorian on tarkoitus selittää tutkittavaa ilmiötä; Teoria ymmärretään selityksenä joillekin ilmiölle (Glaser & Strauss 1967; Birks & Mills 2015). Vireytymisteoriani selittää sitoutumisen sosiaalisen prosessin ammattiopiskelijoiden tukeen ja opintoihin sitoutumisessa. Tutkimustulokset toimivat ja ovat relevantteja juuri sillä alueella, jota tutkimus koskee (Ks. Glaser 1992). Sitoutumisessa on kuitenkin jotain universaalia, jonka vireytymisteorian kirjallisuusintegraatiokin osoittaa. Turva, luottamus, jatkuvuus, merkitys ja hallinta kiinnittävät yksilön ympäristöönsä.

Sitoutumista koulutukseen ja sen seurauksia on tutkittu runsaasti (mm. Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene & Raiziene 2011; Castro-Schilo, Ferrer, Hernández & Conger 2016; Wei & Chen 2010; Wang & Eccles 2012; Blondal & Adalbjarnardottir 2014). Turvallisuuden ja merkityksellisyyden kokemista ja

niiden yhteyttä kouluun sitoutumiseen on tutkittu erilaisista näkökulmista käsin (mm. Peter, Taylor, Ristock & Edkins 2015; Støen & Britt 2014). Omassa tutkimuksessani sitoutumiseen johtava sosiaalinen prosessi vie teorianmuodostuksen pidemmälle. Turvallisuudella ja merkityksellisyydellä luodaan sitoutumista oppimisen tukeen. Vireytyminen on se tekijä, joka johtaa opiskelijan omaehtoiseen sitoutumiseen opintoihin. Vireytymisen kautta opiskelija velvoittaa itse itsensä ja kantaa vastuun omasta suoriutumisestaan hyvän olon ja kriittisen ajattelun kehkeytyessä opiskelijan sisäisinä prosesseina. Vireytymisen käsite opintoihin sitoutumisen yhteydessä on uutta tietoa, jota oma tutkimukseni on tutkimuksen kentälle tuottanut.

Jatkotutkimushaasteena on selvittää, miten ammatillisen koulutuksen reformi vaikuttaa opiskelijoiden, ja erityisesti tukea tarvitsevien opiskelijoiden, opintosuoriutumiseen ja sitoutumiseen opintoihin. Haluaisin lukea enemmän tutkimusta toisen asteen opiskelijoiden kokemusmaailmasta, sillä havaitsin jo kandidaatin tutkintoa tehdessäni kirjallisuuden vähäisyyden eikä tilanne ole muuttunut merkittävästi pro gradu -vaiheeseen päästyäni. Olen huomannut, että opiskelijoilla on paljon sanottavaa ja sanottava vain lisääntyy vireytymisen myötä.

LÄHTEET

- Amihai, I. & Kozhevnikov, M. 2014. Arousal vs. Relaxation: A Comparison of the Neurophysiological and Cognitive Correlates of Vajrayana and Theravada Meditative Practices. *PLoS ONE* 9(7), e102990.
- Aro, M. 2003. Pitääkö koulutus lupauksensa? *Sosiologia* 40 (4), 313–328.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A. & Noman, M. 2015. The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence* 45, 214-224.
- Bailey, C & Madden, A. 2016. What Makes Work Meaningful – Or Meaningless. *MIT Sloan Management Review Summer* 57(4), 53-61.
- Bailey, C. & Madden, A. 2017. Time reclaimed: temporality and the experience of meaningful work. *Näytä tarkat tiedot. Work, Employment & Society* 31(1), 3-18.
- Birks, M. & Mills, J. 2015. Second Edition. *Grounded Theory. A Practical Guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. 2013. Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education* 28(2), 511–528.
- Birks, M. & Mills, J. Second edition *Grounded theory. A Practical Guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Blondal, K. S. & Adalbjarnardottir, S. 2014. Parenting in Relation to School Dropout Through Student Engagement: A Longitudinal Study. *Journal of Marriage and Family* 76(4), 778–795.
- Blumer, H. 1998. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Burström M., Brännström M., Boman K. ja Strandberg G. 2012. Life experiences of security and insecurity among women with chronic heart failure. *Journal of advanced nursing* 68 (4), 816–25.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caldwell-Harris, C. L., Tong, J., Lung, W. & Poo, S. 2010. Physiological reactivity to emotional phrases in Mandarin–English bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 15(3), 329–352.

- Castro-Schilo, L., Ferrer, E., Hernández, M. M. & Conger, R. D. 2016. Developmental Outcomes of School Attachment Among Students of Mexican Origin. *Journal of Research on Adolescence* 26(4), 753–768.
- Kudzai, C. 2014. Causes of school drop-out among ordinary level learners in a resettlement area in Masvingo, Zimbabwe. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 5(3), 294–300.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cömert, I. T., Özyeşil, Z. A. & Özgülük, S. B. 2016. Satisfaction with Life, Meaning in Life, Sad Childhood Experiences, and Psychological Symptoms among Turkish Students. *Psychological Reports* 118 (1), 236–250.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research* (4th edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, 1–20.
- Dhalmann, H. 2011. Maahanmuuttajien alueellinen keskittyminen ja etnis-kulttuurinen tulkinta - tarkastelussa somalit ja venäläiset. *Siirtolaisuus* 38 (4), 13–26.
- Eisenberger, N. I., Master, S. L., Inagaki, T. K., Taylor, S. E., Shirinyan, D., Lieberman, M. D. & Naliboff, B. D. 2011. Attachment figures activate a safety signal-related neural region and reduce pain experience. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 108 (28), 11721–11726.
- Fabio, A. & Fabio, L. 2011. Relationship between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Research* 104(4), 241–252.
- Fagerström, L., Gustafson, Y., Jakobsson, G., Johansson, S. & Vartiainen, P. 2011. Sense of security among people aged 65 and 75: external and inner sources of security. *Journal of advanced nursing* 67 (6), 1305–1316.
- Frilander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ghang, Y. -H. & Yang, H. -H. 2011. Cabin safety and emergency evacuation: Passenger experience of flight CI-120 accident. *Accident Analysis & Prevention* 43 (3), 1049–1055.

- Glaser, B. G. & Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. San Francisco: University of California.
- Glaser, B. G. 1978. *Advances in the Methodology of Grounded Theory. Theoretical Sensitivity*. San Francisco: University of California.
- Glaser, B. G. 1992. *Basics of Grounded Theory analysis. Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- Hang, B., Kaur, A. & Patil, A. 2015. Impacts of School Administration Autonomy Support on Students' Learning Motivation and Intentions to Drop out of Vocational School. *International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education (IJQAETE)* 4(2), 1-12.
- HE 310/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi lukiolaissa, ammatillisesta peruskoulutuksesta annetussa laissa ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa tarkoitetun koulutuksen rahoituksesta ja laeiksi lukiolain, ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 18 §:n ja opiskelijavalintarekisteristä, korkeakoulujen valtakunnallisesta tietovarannosta ja ylioppilastutkintorekisteristä annetun lain 7 ja 9 §:n muuttamisesta.
<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140310#idp1506208>. Viitattu 12.4.2017.
- HE 177/2016. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta sekä vapaasta sivistystyöstä annetun lain muuttamisesta.
<https://www.edilex.fi/he/20160177>. Viitattu 12.4.2017.
- Higgins, J. A., Trussell, J., Moore, N. B. & Davidson, J. K. 2010. *Virginity Lost, Satisfaction Gained? Physiological and Psychological Sexual Satisfaction at Heterosexual Debut*. *The Journal of Sex Research* 47(4), 384-394.
- Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. 2015. Tutkintokohtaisten opetussuunnitelmien yhteinen osa. <https://www.jao.fi/loader.aspx?id=295a205a-c514-475a-a0ec-90f2b130f3f2>. Viitattu 12.4.2017.
- Jyrävä, M. 2017. *Opinnoista aiempaa yksilöllisempiä*. *Jämsän Seutu* 94 (31).
- Kaukonen, M. 2017. *Jämsän ammattiopiston projektipäällikön haastattelu 7.4.2017*. Jämsän ammattiopisto.
- Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kivelä, E. M. 2003. "Tultaisiin lähelle ihmistä" - iäkkäiden ihmisten kokemuksia turvattomuudesta palvelutalossa. *Gerontologia* 2003 (3), 130-138.

- Knaapi-Junnila, S., Jäppinen, A.-M., Välimaa, R. & Piirainen, A. 2015. Kuntoutu-
jat toimijoina - Neljä tarinamallia kuntoutumisesta. *Sosiaalilääketieteelli-*
nen aikakauslehti 52 (1), 20–32.
- Kok, J. K., Goh, L. & Gan, C. C. 2015. Meaningful life and happiness: Perspec-
tive from Malaysian Youth Näytä tarkat tiedot. *The Social Science Journal*
52(1), 69–77.
- Käyhkö, M. 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset,
yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sociologia*. 2014 (1), 4–20.
- Machell, K. A., Kashdan, T. B., Short, J. L. & Nezlek, J. B. 2015. Relationships
Between Meaning in Life, Social and Achievement Events, and Positive
and Negative Affect in Daily Life. *Journal of Personality* 83 (3), 287–298.
- Mollon, D. 2014. Feeling safe during an inpatient hospitalization: a concept
analysis. *Journal of advanced nursing* August 70 (8), 1727–1737.
- Myllymäki, E. 2016. *"Siinä autettiin eteenpäin"* - Opiskelijoiden näkemyksiä op-
pimisen tuesta ammattiopistossa. Erityispedagogiikan kandidaatin tut-
kielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Olson, L. C. 2012. Concerning Judgment in Criticism of Rhetoric. *Review of*
Communication 12(3), 251–256.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi.
4.4.2017. <http://minedu.fi/amisreformi>. Viitattu 12.4.2017.
- Opetushallitus. 2014. Ammatillisten perustutkintojen perusteet ja muut mää-
räykset uudistettu. Opetushallituksen lehdistötiedote 18.11.2014.
[http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/ammattillisten_perus
tutkintojen_perusteet_ja_muut_maaraykset_uudistettu?language=fi](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/ammattillisten_perus_tutkintojen_perusteet_ja_muut_maaraykset_uudistettu?language=fi). Vii-
tattu 11.4.2017.
- Opetushallitus. 2017. Ammatillisten perustutkintojen perusteet.
[http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_p
erusteet/ammattilliset_perustutkinnot](http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_p_erusteet/ammattilliset_perustutkinnot). Viitattu 11.4.2017.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd Edition.
Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Persson, E. K., Fridlund, B., Kvist, L. J. & Dykes, A. K. 2011. Mothers' sense of
security in the first postnatal week: interview study. *Journal Of Advanced*
Nursing 67 (1), 105–116.
- Peter, T., Taylor, C., Ristock, J. & Edkins, T. 2015. Pride and Prejudice: Factors
Affecting School Attachment Among Lesbian, Bisexual, and Heterosexual
Girls *Journal of Lesbian Studies* 19(2), 249–273.

- Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskiene, R. & Raiziene, S. 2011. The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15, 637–641.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä: esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pörhölä, M. 2002. Arousal styles during public speaking. *Communication Education* 51(4), 420–438.
- Rumberger, R. W. 2011. *Why Student Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Sedlar, M. 2014. Relationships between Flow Experience, Life Meaningfulness and Subjective Well-being in Music Students. *Psychology and its Contexts* 5(1), 89–104.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34, 88–96.
- Støen, U. & Britt, K. 2014. Explaining Health and Social Care Students' Experiences of Meaningfulness in Vocational Education: The Importance of Life Goals, Learning Support, Perceived Competence, and Autonomous Motivation Näytä tarkat tiedot. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58(6), 639–658.
- Tilastokeskus. 2017. Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen. ISSN=1798-9280. 2015. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html. Viitattu 20.4.2017.
- Tims, M., Derks, D. & Bakker, A.B. 2016. Job crafting and its relationships with person-job fit and meaningfulness: A three-wave study. *Journal of Vocational Behavior* 92, 44–53.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Van Houtte, M. & Demanet, J. 2016. Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education* 54, 117–127.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2004. Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet : vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapoliittika* 69 (5), 472–480.

- Wang, M. -T. & Eccles, J. S. 2012. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development* 83(3), 877–895.
- Wei, H. -S. & Chen, J. -K. 2010. School Attachment among Taiwanese Adolescents: The Roles of Individual Characteristics, Peer Relationships, and Teacher Well-Being. *Social Indicators Research* 95(3), 421–436.

LIITTEET

Liite 1. Turvallisuuden kokemisen ominaisuuksien muotoutuminen aineis- to-perustaisesti

Taulukko 2 Opiskelurauhan kokeminen aineiston mukaan

"mä tein niit [tehtäviä] siin itte rauhassa" O1, rivi 8	Työrauha	Opiskelurauhan kokeminen
"toi nyt oli ihan riittävä tila ja se ei kuitenkaan oo -- tuolla aulojen vieressä niinku hälinän keskellä et se on okei tästähän tietenki kaikki ramppaa mutta ei se niin- kun sillein häirinny haitannu ollenkaa" O7, rivit 3786- 3788	Rauhallinen tila	
"kyllä se on niinku sillei täällä on paljon rennompaa" O6, rivi 3144	Rentous	
"se on ollu semmost suht rauhallista ettei menty mitää hirveetä vauhtia eteenpäin et siinon pysyny mukana iha hyvin" O8, rivit 3977-3978	Rauhallisessa tahdissa py- syy mukana	
"ja työympäristönä se on ollut hyvä tehdä tehtäviä siinä koska -- niin pieni ryhmä että siinä tota saa kes- keskittyä rauhassa" O7, rivit 3413-3415	Keskittyminen rauhassa	
"saa tehdä omaan tahtiin ne asiat" O4, rivi 1802	Oma tahti	
"tuolla kun oli oikeesti aikaa ja kun ne oli nyt jo myö- hässä ne tehtävät se nyt ei haitannu vaikka ne oli vaik- ka kolme päivää vielä myöhässä ku et mä tein sen oi- keesti sitten" O1, rivit 498-499	Tehtävien tekeminen kunnolla	
"tuolla kun oli oikeesti aikaa -- ja sit niinkun huomasi et kun mä niit hain tietoja näin et joku yllättäväkin aine välttämättä ei oo mitä en ois uskonu niin se saatto oikeesti olla mielenkiintosta" O1, rivit 498-501	Aika tehdä tehtävät herät- ti mielenkiin- non	
"asiat suju niinkun piti asiat suju itseasiassa suht no- peestikin mut ei silleen liian nopeestikaan" O3, rivit 1507-1508	Hyvä aikatau- lutus	

"tuolla [oppilaitoksen ulkopuolisessa toiminnassa] kun on ollu niin -- siellä on ollu aikaa miettiä sitä et mitä haluaa tehdä ja missä on hyvä" O3, rivit 1603-1604	Aikaa miettiä	
"[ohjaus opettanut että] ei tarvi ottaa niin vakavasti tehtäviä että sillei että täytyy saada valmiiks täytyy saada valmiiks vaan niinku vähän kerrallaan" O2, 1048-1049	Ei kiirettä	
"varmaan se että -- [tuessa] ei laadita mitään tiukkoja suunnitelmia koska pitää olla minkäki valmis" O4, rivit 1878-1879	Ei tiukkoja aikatauluja	

Taulukko 3 Rutiini aineiston mukaan

"siihen helposti kyllästyy siihen sohvalle istumiseen ja kah-teen nukkumiseen" O1, rivi 452	Kyllästyminen loikoiluun	Rutiini
"[opettaja] kyllä pitää aika aika kovaa jöötä" O6, rivi 3131	Kuri	
"on vaa että tietyt rutiinit on tossa noin että ei saa niinku sillei vaa mennä mite ite haluaa ja muuta mutta niinku tie-tyt säännöt" O6, 3190-3191	Säännöt	
"mä saan paljon enemmän tehtyä sellasessa niinku konk-reettisesessa niinku koulussa tai jossain tällasessa niinku pai-kassa" O1, rivit 111-112 "sekin vaan et mä menin sinne ja vaik mä saatoin olla siellä joskus niinku siitä kun mä tulin ni puoleenpäivään yksin ja näin niinku mut et se itse paik-ka ja se niinku mahollisuus ni se tavallaan oon ahkerampi siellä kun kotona kun kotona on helpompi kattoo telkkaria" O1, rivit 119-122	Konkreettinen paikka	
"kun meillä oli ne päivät varattuna tota ton [ohjaaja] kanssa nin mun oli sitten ninkun se vaikutti muhun jotenki sillai et mä koin sen velvollisuudeks ni mennä sinne" O1, rivit 448-449	Sovitut työs-kentelyajat: velvollisuus	
"kotona meillä ei oo niit tietokoneohjelmia mitä koululla niin se on sen takia niinku ollu helpompi tehdä koululla" O1, rivit 106-107	Välineet	

Taulukko 4 Ohjaajan läsnäoleminen aineiston mukaan

"ei ikinä oo niinku sellasta että ois joutunu niinku itekseen pärjäämään" O7, rivit 3721-3722	Ei tarvitse pärjätä yksin	Ohjaajan läsnäoleminen
"sekin on mummielestä semmonen niinkun hyöty että se ei niinku tavallaan loppunu siihe ku mä sain ne niinku tehtävät tehtyä että nyt pystyy niinku tavallaan palaamaan tonne niinku muissaki a-asioissa" O7, rivit 3591-3593	Palaaminen ohjaajan luomonalaisissa asioissa	
"me oltiin [opiskelijalle uusissa paikoissa yhdessä]" O3, rivi 1224	Ohjaaja mukana uusissa paikoissa	
"sit jos siinä on joku toinen mukana niin -- mun on paljon helpompi olla -- sit mua ei jännitä koska mä tiän sen et jos jotain käy mä voin turvautuu sit siihen toiseen" O3, rivit 1750-1752	Ohjaaja mukana jännittävässä tilanteissa	
"no se on mukavaa kun se on siinä vierellä" O2, rivi 756	Ohjaaja vierellä	
"[ohjaajan] kanssa saatto mennä se kolme neljä tuntia kun vaan turistiin ja sitte huomattii että no tee huomenna sitte nämä tehtävät että tää tää päivä oli täsä -- ja toi oli niinku yks semmonen niinku mistä ei niinku tavallaan kumpikaan ottanu ressiä että jos puhuttiin niinku semmosista tärkeistä asioista" O7, rivit 3558-3561	Aikaa keskustelulle	
"ohjaajalla oli aikaa mulle ja kuunnella mua ja myös niille mun toiveille" O3, rivit 1508-1509	Ohjaajalla aikaa kuulla opiskelijaa	
"[ohjaajalle on] pystyny myös niinku laittamaan niinkun viestiä niinku ihan millo vaa" O7, rivi 3590	Ohjaajan voi ottaa yhteyttä milloin vain	
"alussaki [ohjaajan] työhuoneessa sillai ihan niinku et kaksin vaikkei me kokoajan niinku ees puhuttu et oltii hiljaa" O1, 102-103	Ohjaajan kanssa hiljaa	

Taulukko 5 Luotettava yhteydenpito aineiston mukaan

"joskus -- [ohjaaja] ei välttämättä oo pystynyt vastaamaan mut sit se on soittanu takasin ja joskus [ohjaajakin] on yrittäny tavoittaa mua ja sitten mullakin ni jos on ollut sellanen tilanne niin kyl mä soitan takasin sitten heti kun pystyn" O1, rivit 153-155	Takaisinsoittaminen	Luotettava yhteydenpito
"on se ollut toimivaa ei siinä oo ollut ongelmia että kyllä se aina se viesti menee jotaki kautta perille" O6, rivi 3083	Ohjaajan saaminen tarvittaessa kiinni	
"jos kysyttävää tuli niin pysty itekkin laittaa viestiä ja kysymään sit se vastaus tuli yleensä aina aika nopeesti" O3, rivit 1428-1430	Vastauksen saaminen nopeasti	
"mummielestä toi on niinku ollut paljon paljon helpompaa niinkun pitää [ohjaajan] kanssa yhteyttä kun [ohjaaja] on käyttäny myöski facebookia ja sitte tekstiviestejä ja soittaa kun että kaikki yhteydenpito ois tapahtunu vaikka Wilmassa" O7, rivit 3759-3761	Opiskelijalle tuttujen yhteydenpito-kanavien käyttäminen	
"just vähän aika sit laitoin -- oppimishjaajalle viestiä että tota haluuko se tulla auttaa mua tota tekeen mun kanssa yhtä tehtävää laitoin wilmassa viestiä ja se onnistu se toimi hyvin " O2, rivit 804-805	Yhteyden pitäminen Wilmassa	

Taulukko 6 Tuttuuden tunteminen aineiston mukaan

"se oli ensin vähän niinku sillai jännittyny niinku just että -- minkähänlaista se on ja -- miten siellä toimitaan mut kyl se sitten -- varmaan ensimmäisen kerran jälkeen se oikeastaan selvis mulle ja sit se hävis niinku se semmonen jännitys" O1, rivit 25-27	Tutustuminen ympäristöön helpottaa	Tuttuuden tunteminen
"ni on täällä sullei nytte ollut ihan mukavaa ja sullei että no oha nytte ku kävelee nii joka toinen on tuttu" O6, rivit 3147-3148	Tutut ihmiset	
"niinku tietyt säännöt -- se on ihan kaikille tuolla" O6, rivi 3191	Sääntöjen tunteminen	

"ovihan on aina [tukeen] auki et sinne voi kuka tahansa aina tulla millo haluaa" O7, rivit 3411-3412	Avoimuus	
"sit saatettiin puhua just et mitä viikonloppuna tehtiin tai tällasta" O1, rivit 103-104 "käytiin niinku ummet ja lammet niinku läpi aina sillan tällön ja -- se oli mummielestä hyvä koska ei semmosta niinkun oikeestaan koulumaailmassa oo vielä niinku ennen käyny että pystys [opettajan tai ohjaajan] kanssa niinku puhumaan tollasista asioista" O7, rivit 3538-3541	Juttelu koulun ulkopuolisesta elämästä	
"mut jos ei niinku rupee kuulumaan pariin päivään ja sitte muualla niinku vilisee [opettaja kysyy] että mikset sää tuu kouluu" O6, rivit 3076-3077	Huolehtiminen	
"ainoo opettaja joka sanoo suoraan asiat -- o [hyvä asia] se ei kiertele ainakaa asioita" O8, rivit 4151, 4155	Suoruus	
"kyllä se sitte ku se opettaja tulee sieltä ni kyllä se sitte siitä niinku onnistuu" O6, rivi 3056	Luottamus apuun	
"kiitokset [ohjaajalle] koska siitä on ollu niinku tosi iso apu -- myöski henkilökohtasten asioittenki suhteen" O7, rivit 3848-3849	Apu henkilökohtaisiin asioihin	
"mää en koe että päivät ois menny hukkaan että että vaikka -- reilusti yli puolet päivästä meni siihe että mää vaa niinku keskustelin [ohjaajan] kanssa ni ne ei mun mielestä menny mitenkään hukkaan ne päivät" O7, rivit 3685-3687	Keskustelut merkityksellisiä	
"se yhteyden ottaminen -- ei niinku tunnu -- mitenkää vaikeelta että se on niinku tosi niinku helppoa vaan niinku ottaa puhelin ja soittaa ihan [jos] vähänki tuntuu siltä eikä tarvi sillee niinku miettiä sanoja" O7, rivit 3598-3600	Ei muodollisuutta	
"sit se yhteydenottoki et se oli hyvä että jos kysyttävää tuli niin pysty itekkin laittaa viestiä ja kysymään sit se vastaus tuli yleensä aina aika nopeesti" O3, rivit 1428-1430	Helppo yhteyden ottaminen	

"parantunu sillein opettajan kanssakin että senkin kans pystyy -- puhumaan ja asioista sillee normaalisti -- no sillon ekana vuonna en tullu toimeen opettajan kanssa ni -- kai se oli sillei et vähän [vierasti] opettajaa" O8, rivit 4277-4278, 4280, 4282	Ohjaajiin tutustuminen	
"[ohjaajat] on rennompia" O5, rivi 2538	Rennot ohjaajat	
"niistä [ohjaajista] saa sillai selvää paremmi" O5, rivi 2541	Ohjaajista saa selvää	
"nyt kun on jo tokalla vuodella niin ei silleen tunnu -- ettei niinku haitta enää sillee kun siihen on tottunu että niinku muistaa että joo se on oppimisen ohjaaja niinku avustaja että se auttaa" O2, rivit 709-711	Ohjaus ei tunnu oudolta	
"nii aina siellä [oppimisenohjaajien huoneessa] näkee jonkun oppimisenohjaajan ja morjesta sille ja jää vähän juttelee -- se on vaa kiva kun tyyliin käytävillä ja ruokalassa ja tyyliin koulun jälkeenkin -- niin huutaa vaan jotain että moi ja hyvää viikonloppua" O2, rivit 1030-1033	Spontaanit kohtaamiset	
"[ohjaaja] saattanu ohimennen tulla niinku auttamaan sit niinku siinä et se on ollu kivaa että -- vaikka niinkun ei oo ollu mejjän tunnilla niin tulee sit silti auttaan siinä ohi menen" O2, rivit 798-800	Spontaani avun tarjoaminen	
"ehkä siihe vaikuttaa se että [ohjaajakin] on -- nuorekas -- on se nyt helpompi -- alottaa niinkun keskustelu ja -- päästä mukaan siihen keskusteluun kun se -- toinen osapuoli on sellainen että ymmärtää -- mitä kaikkee niinkun tässä iässä niinku tapahtuu ja -- ymmärtää niinku myöski semmoset negatiiviset asiat et pikku hölmöilyt ja kaikki tällaset" O7, rivit 3541-3543, 3546-3549	Ohjaaja ymmärtää	
"ku se [ohjaaja] tietää että mulla o hankaluuksia ja kyllä se tietää että muillakin joillakin mun luokkalaisilla on nii auttaa sitten mahdollisimman paljon kaikkia meitä" O2, rivi 673-674	Ohjaaja tietää opiskelijoiden ongelmista	

"opettaja sitte niinkun kerto koko luokalle että tässä on oppimisen ohjaaja ja auttaa meitä kaikkia ja jos on jotain kysymyksiä tai tehtävissä vähän ongelmia [ohjaajan läsnäolo ei tuntunut enää oudolta]" O2, rivit 713-714	Tieto ohjaajan roolista	
---	-------------------------	--

Taulukko 7 Myönteisten tunteiden syntyminen aineiston mukaan

"mä oon tullu -- tosi hyvin tullu oppimisen ohjaajien kanssa juttuun että ne on mukavia ja ilosia ja piristää" O2, rivit 764-765	Iloisia	Myönteisten tunteiden syntyminen
"[ohjaajat] on mukavampia" O5, rivi 2534	Mukavia	
"[ohjaaja] ei oo niinku tyly" O1, rivit 577-578 "ehkä [ohjaaja on] voinu sanoa että niinkun on huono päivä ja tälleen mutta ei oo ikinä purkanu oppilaisiin ja se on hyvä" O2, rivit 928-929	Ohjaaja ei ole tyly tai kiukuttele	
"[ohjaaja] on kauhean mukava ja sydämmelline ja ihana ihminen" O1, rivit 27-28	Sydämmellisiä	
"[ohjaaja] on kauhean mukava ja sydämmelline ja ihana ihminen" O1, rivit 27-28	Ihania	
" [ohjaajan] kans on helppo työskennellä ja olla" O1, rivit 28-29	Helppo olla	
" [ohjaajan] kans on helppo työskennellä ja olla" O1, rivit 28-29	Helppo työskennellä	
"oppimisenohjaaja auttaa mua niinkun siinä että niinkun mä en lopahtais -- niinku en mee negatiivisille negatiiviselle puolelle" O2, rivit 1065-1066 "sitte opettaja kehu mua oliko tänään vai eilen -- tunnilla olin vaan sillei hiiii" O2, 1078-1079	Rohkaisee, kannustaa	
"siit tulee niinku sillee mukava tunne että niinkun toi oppimisen ohjaaja auttaa parhaansa mukaan " O2, rivi 755	Avusta mukava tunne	

"mutta jos mä oon ollut vähän semmonen turhautunut kun mä oon menny tekeen sitä tehtävää nii ei se enää sen jälkeen oo tuntunu pahalta että oppimisen ohjaaja on piristäny" O2, 842-844	Piristä- vät/ilahdu- ttavat opiskelijaa	
"on ollu hauskoja tilanteita -- ja sit me naurettiin siinä sen kanssa se oli hauska mä muistan sen vieläkin" O2, rivit 993, 996-997	Ohjaajan kanssa hauskoja tilanteita	
"henkiseen jaksamiisenhan joo tavallaan tosta on ollu myös- kin hyötyä niitten pitkien keskustelujen kautta henkevien keskustelujen kautta" O7, rivit 3943-3944	Parantaa henkistä jaksamista	
"se oli ihan kiva että siellä oli niinku sitte se ku tiesi että opet- taja auttaa jotai muita ja ties että se ei pääse heti tuleen niin- ku sinne niinku mun luo nii sitte oli se toine siinä nii pysty pyytää siltä apua" O2, rivit 721-723	Kiva että luokassa on opetta- jan kanssa joku toinen	
"kaikki sillee helpottu et kun ei tarvinu yksin siinä niinku silleen taistella niitten asioitten kanssa et pysty kysyy teiltä neuvoja" O3, rivit 1329-1330	Olon hel- pottumi- nen	
"kouluahan se [tuki] on vaan siis tietenki parantanu että mul- la ei oo nyt sitä ressiä [tekemättömistä tehtävistä]" O7, rivit 3741-3742	Ei stressiä	
"kyl tääl nykysin ihan mielellään on että tulee ihan mielel- lään aamusin" O8, rivi 4328	On ki- vaa/muka vaa	
"kun sai tietää niistä niinku toisista mahdollisuuksista ja vaih- toehdoista niin tajus sen että ei tarvi jäädä niinkun sinne niin sekin et se varmisti niin paljon [tuli varmempi tunne]" O3, rivit 1590-1591	Varmuus	
"kyllä se nytte on kun on saanu ne [tehtävät] tehtyä [ei ole enää tylsää]-- hyvältä se tuntuu että ne saa pois alta" O5, 2262, 2264	Hyvä tun- ne tehdyis- tä tehtävis- tä	
"se [opiskeleminen tuessa] oli jotenki virkistävääkin toisaal- ta" O1, rivit 452-453	Opiskelu virkistää	

"opiskeluun se [tuki] on tuonu sitä niinku sellasta voiko sanoa että intoo tai niinkun motivaatiota enemmän et se on lisänny motivaatiota" O1, rivit 439-440 "tohon [tehtävään x] ainaki mun motivaatio on täys nolla ei innosta se on vähän semmonen vaikee mutta sitten kun siinon niinkun se oppimisen ohjaaja nii se niinku motivoi mua" O2, rivit 743-744	Motivoituminen	
"[ohjaaja] rohkasee tekemään -- sillä et se auttaa mua ja helpottaa sitä mun niinkun tyyliin tekemistä" O2, rivit 745-746	Rohkaisu	
[ohjaajan kannustaessa parempiin suorituksiin] sitten niitä rupes niitä kolmosia tulemaanki sieltä O7, rivi 3483	Suorituksen parantaminen	
"mää pidän sellaisista keskusteluista mitkä -- mä käyn niinkun jonkun ihmisen kanssa jolla on paljon enemmän niinkun elämäkokemusta kun itelläni tai -- se on mummielestä ehkä jotenkin mielenkiintoisempaa keskustella semmosen ihmisen kanssa kun oman ikäsen kanssa joistain aiheista" O7, rivit 3573-3576	Ohjaajan elämäkokemus	
"[eivät ole] enää kummittelemassa ne tehtävät" O5, rivi 2282	Tehtävät eivät enää kummittele	
"kun ite itellä ollu parempi olo ja sitä kautta lähteny sitte kehittymään O4, rivi 2106	Kehittymisen hyvän olon myötä	

Taulukko 8 Avun ja tuen saaminen aineiston mukaan

"kun mä näistä muista vaihtoehtoista niin sitten tuli semmonen niinkun fiksumpi olo että nyt tietää enemmän että tällasiakin vaihtoehtoja on ja näihinkin voi hakea ja miettiä siellä lisää" O3, rivit 1406-1408	Tiedon tarjoaminen	Avun ja tuen saaminen
"ku se on niin pitkä niin tota ei sitä niinku saa yksin tehtyä et siihen tarvii sen auttavan käden" O2, rivit, 736-737 "saahan siinä sitte sitä apua jos ei osaa jotai asioita" O4, rivi 1883 "jos on tarvinu nii se [ohjaaja] on aina auttanu sitte [kun on tehty]"	Auttaminen (tehtävissä, kokeissa)	

niitä mitä multon jäänyt teorian tehtäviä " O5, rivit 2232-2233, 2239		
"se [ohjaaja] autto mua tai sit se sano niinku että mistä voisinkä hakee lisää tietoo tai tällai niinku vaihtoehtoja" O1, rivi 10	Tiedonhakuun ohjaaminen	
"se [ohjaaja] autto mua tai sit se sano niinku että mistä voisinkä hakee lisää tietoo tai tällai niinku vaihtoehtoja" O1, rivi 10	Vaihtoehtojen tarjoaminen	
"kyllä mä kaikkeen että kaikkeen mitä kysyin niin vastauksen sain ni niitä mitä en kysynykään niin niuhinkin sain vastauksen kyllä" O3, rivit 1450-1451	Vastausten tarjoaminen	
"ja [ohjaaja] selventää mulle tarkemmin mitä se tarkoittaa jos on jotain vaikeita sanoja" O2, rivi 669 "kyllä niihin on saanu ihan hyvin [apua] jos ei oo ymmärtäny jotain asiaa niin sitten selitetty se" O4, rivi 1903	Asioiden selventäminen	
"[ohjaaja] sanoo jonkun asian et mieti sitä tältä kantilta että siihen sen lisäksi et mä oon tehny sen [tehtävän] nii se on saanu mut ajattelemaan -- siihen asiaan vielä lisää jotain -- uusia näkökulmia" O1, rivit 579-581	Uusien näkökulmien tarjoaminen	
"oon oppinu [tuessa] erilaisia tapoja niinkun tehdä tehtäviä" O2, rivi 782	Oppimisstrategioiden opettaminen	
"se on ihan niinku sullei kiva että se huomauttaa mua niistä virheistä koska sit mä niinku ite opin siinä enemmän" O2, rivit 759-760	Virheistä huomauttaminen opettaa	
"okei jos mä oon tehny sen tehtävän ja sit mä niinku just luetutan sen [ohjaajalla] tai jos mä kysyn johki et voiks tän muotoilla näin niin sit se antaa sillai niinkun voiks sanoo et [ohjaaja] on hyvin rakentava siis sillai että se kertoo miten sen voi parannella" O1, rivit 575-577	Kehitysehdotusten antaminen	

"kun mä sain tietää näistä muista vaihtoehoista niin sitten tuli semmonen niinkun fiksumpi olo että nyt tietää enemmän että tällasiakin vaihtoehtoja on ja näihinkin voi hakea ja miettiä siellä lisää" O3, rivit 1406-1408	Eteenpäin auttaminen	
"että jos mä en ite jaksaks niinkun selata jotain tehtävää -- jos mä en jaksaks lukea sitä ja mun silmät rupee heittään -- niin tota saattaa olla välillä sulle et se oppimisenohjaaja lukee sen mulle sen jonkun koko litanian" O2, rivit 1237-1240	Lukeminen	
"välillä on se käyny [ohjaaja] sielä [alan tunneilla] -- [mutta opiskelija ei ole pyytänyt apua alan töihin koska] ei siitä tuu muutaku sanomista" O5, 2698, 2705	Avun tarjoaminen ohjaajan vahvuusalueella	
"se auttaa mua ja helpottaa sitä mun niinkun tyyliin tekemistä" O2, rivit 745-746 "sain [ohjaajilta] tukea siihen ja tulitte mukaan niin nyt ne [arjen velvollisuudet] tavallaan ne luonnistuu multa paljon paremmin" O3, rivit 1327-1328	Tekemisen helpottaminen	
" [kun oli ensin käyty ohjaajan kanssa] oppi siellä niinkun käymään ja miten siellä toimitaan" O3, rivit 1619-1620	Uuden oppiminen ohjaajan kanssa	

Taulukko 9 Rajoihin asettuminen aineiston mukaan

"[ohjaaja] puuttu siihen aina sitten jos niinku näytti siltä että pistetään ihan lekkeriks" O7, rivit 3695-3696	Puuttuminen	Rajoihin asettuminen
"jos mä ois hakenu sinne niinkun pelkkänä minuna et mulle ei ois ollu siin mitään niinkun ohjaajaa tai tällasta et mä en ois välttämättä päässy sinne -- siellä ois koettu se et jos mulla ei ole ohjaajaa niin mun tilanne ei ole sitten niin tavallaan vakava" O3, rivit 1414-1415, 1417-1418	Ohjaaja määrittää pääsyä haluttuun toimintaan	
"seki oli toisaalta hyvä että ku välillä tuli niitä olo- fiiliksiä että että eipä ne oikee kiinnostanu tehä näitä muutaku sillee että läpi menee -- [ohjaaja] sit aina välillä vähä potki että että eikö ois kivempi ku siellä ois se kolmone ku yk-	Ohjaaja "potki" kiinnostuksen laantuessa	

köne että vähän ku viittit yrittää" O7, rivit 3480-34831		
"[ohjaaja] on aina antanu mulle niinkun päivän ajaks niinkun jonkun tehtävän tai kaks" O7, rivi 3398	Ohjaaja määrää päivän tehtävät	
"ne [ohjaajat] on aina tuputtanu niitä papereita -- kai ne on pakko tehdä sitte -- no minkäs sille mahtaa" O5, rivit 2422-2423, 2426	Ohjaajan antamat tehtävät on pakko tehdä	
" se tulee [ohjaaja] aina hakeen välillä [alalta]" O5, rivi 2463	Ohjaaja hakee alalta tukeen	
"et mä saisin mennä sinne niinku et mul- ois lupa [ohjaajalta]" O1, rivit 610-611	Lupa ohjaajalta	
"[ohjaaja ottaa yhteyttä, itse] e" O5, rivit 2303, 2305	Ohjaaja ottaa yhteyttä	
"kaikki sellaset asiat jossa niinkun ollaan [ohjaajan] kanssa oltu ehkä eri mieltä tai että -- [ohjaaja] on joutunu niinku mulle vaikka sanomaa vähä -- vakavemmin että -- otappa niinku niskasta kiinni nii se o a- kuitenkin ollu aina ihan oikeessa" O7, rivit 3635-3638	Ohjaaja oikeassa ristiriitatilanteessa	
"ehkä vähän sellasta niinku riippuvuutta -- tän suhteen et mä niinku valmistun jouluks " O1, rivit 614-616	Riippuvuuden synnyttäminen	
"aina jokaisella päivällä on joku tavoite tehdä tietty määrä tehtäviä -- kun on saatu sen päivän tehtävä tehtyä niin sitte saa lähtee kotia" O7, rivit 3399-3401	Tavoitteellisuus toiminnassa	

Taulukko 10 Yksilöllinen ohjaus aineiton mukaan

"siinä oli tosi positiivista se et siinä tavallaan niinkun otettiin niinku huomioon se munkin tilanne tavallaan sillein et se mikä mulla oli et siinä ei yleistetä" O3, rivit 1358-1359	Ei yleistämistä	Yksilöllinen ohjaus
"sit tuli semmonen tosi niinkun helpottunu olo kun mä sainkin siihen sitä niinkun ulkopuolistakin apua ja se et mua tuettiin siinä" O3, rivit 1380-1381 "se on ainaki niinku mulle ollu aika henkilökohtasta niinku se tavallaan tuki ja semmonen apu ni	Henkilökohtainen tuki ja apu	

se on niinku tavallaan ollu tosi positiivista" O1, rivit 104-105		
"se yksi- yksityisohjaus niin tota ainaki mun kohalla se oli niinku hyvin onnistunu" O1, rivi 295	Yksilöohjaus	
"mä mieluummin niinku teen sit sen opettajan kanssa siinä niinku alussaki [ohjaajan] työhuoneessa sillai ihan niinku et kaksin" O1, rivit 101-102 "se on ollu yleensä -- koko ryhmän kanssa mutta suurimmaks osaks sitten mun kanssa" O2, rivi 672-673	Työskente-ly kaksin ohjaajan kanssa	
"sen mistä mä niinku tossa niinku just pidin että ei tarvinu mennä ihan niinku sillei aina se [tietynä aikana] vaa että siinä oli aina se semmonen niinku vähä juokseva aika et jos oli joku semmonen asia minkä halusi hoitaa niin se sitte aina onnistu" O7, rivit 3456-3458	Ohjausta- paamiset opiskelijan ehdoilla	
"asiat suju niinkun piti asiat suju itseasiassa suht nopeestikin mut ei silleen liian nopeestikaan onneks" O3, rivit 1507-1508	Hyvät aikataulut	
"on multa nyt otettu [kuraattorin ja opinto-ohjaajan toimesta] ne teoriatunnit pois et mun ei tarvi mennä sinne" O5, rivi 2288 "kato -- kesätöistä oli saanu noita todistuksia ni sillä sai niinku pois näitä opintoja nii ne on siinä auttanu vähäse että ommää saanu viikon pois sieltä [hyväksiluvuilla]" O6, rivit 3036-3038	Opintojen yksilöllis- täminen	

Taulukko 11 Yhteistyön toteuttaminen aineiston mukaan

"[tavoitteet päiviin ovat laatineet] minä ja [ohjaaja] yhdessä" O7, rivi 3405	Tavoitteiden laatiminen	Yhteistyön toteuttaminen
"pääasiassa me oltiin sovittu niinku aina että mä tuln [ohjaukseen]" O1, rivi 125 "aina ku on edellisen kerran nähty nii [sovittu seuraavasta ohjausajankohdasta]" O5, rivi 2301 "se [oli hyvä] että kun niinkun sovittiin edellisenä päivänä se että moneen tulla" O7, rivi 3517	Ohjausajan- kohdan so- pimineen	

"me yhteistyössä katottiin niinku että mikä [tehtävä] kannattaa tavallaan mikä oli helpoin ja missä menee enemmän aikaa" O1, rivit 73-74 "no aina ollaan sovittu että mitä tehään [yhdessä ohjaajan kanssa]" O5, rivi 2312 "aina ollaan sovittu että mitä tehään" O5, rivi 2748 "sitten sovittiin että mitä mää teen niinku seuraavana päivänä niin sitten tota kun tuli paussille nii ei tarvinu alkaa niinku kyselee -- mitäs tässä nyt tehään että pysty aina heti aloittamaan sen homman niinku saman tien" O7, rivit 3519-3522	Tehtävistä sopiminen	
"ja sitte se ratkasuki oli se että saatiin paikka ja niinkun tosi hyvä paikka vielä saatiinkin mulle " O3, rivit 1509-1510 "niitä tilanteita on ollu ettei oo [ohjaajakaan] tiennyt miten tää se homma menee -- mut sit se on menny aina nii että se katotaan sit niinku yhdessä -- se [ohjaaja] on jääny siihen niinku siks aikaa et se niinku raukee se asia ja molemmat tajuu sen" O7, rivit 3722-3725	Ratkaisujen löytäminen yhdessä	
"jos mä en tiedä jotain tehtävää sit ne ei itekään ymmärrä sitä nii sit jää vähän niinku muhiin sitä sitten ja koitetaan yhdessä -- miettiä ja pohtia" O2, rivit 941-942	Yhteinen pohdinta	
"se kä-kävi mulle oikein hyvin että sovittiin aina niinku päivä kerrallaan" O7, rivi 3527	Ohjauksen sisällöstä ja aikataulusta sopiminen	
"mä oon tullu -- tosi hyvin tullu oppimisen ohjaajien kanssa juttuun" O2, rivi 764	Juttuun tuleminen	

Taulukko 12 Pienessä ryhmässä toimiminen aineiston mukaan

"ei [haittaa pienryhmässä opiskelusta] päinvastoin hyötyää tykkään tehdä pienemmässä ryhmässä -- se on justiin se että ei oo kauheesti porukkaa häsläämässä ympärillä et siin niinku pystyy keskittymäänki" O8, rivit 4176, 4179	Keskittymisrauha	Pienessä ryhmässä toimiminen
"siinä pienryhmässä vaa on se että saa sen avun sillee ns nopeesti ni sitte oppii sen sillei helpommin " O6, rivit 3342-3343 "[ohjaajalla] on aikaa niinku auttaa kaikkia kun ollaan	Avunsaannin helpottuminen	

niin pienessä ryhmässä" O7, rivi 3416		
"ainaki siin alussa [oli tärkeää] et se ei nyt ollu just niinkään semmonen et siin oli monta ihmistä" O1, rivi 35	Ei montaa muuta ihmistä paikalla	
"siinä ei oo sitä suuren ryhmän tuomaa painetta saa tehdä omaan tahtiin ne asiat" O4, rivi 1802	Ei ison ryhmän luomaa painetta	
"no just se et pääsee niinkun just toteuttaan itteensä siinä -- ettei oo niinkun miljoonaa asiaa siinä että mitä pitää tehdä -- et siinon kymmenen henkee ympärillä tekemässä jotain" O8, rivit 4370, 4372-4373	Itsensä toteuttamisen mahdollistuminen	
"kun on pieni ryhmä nin se ryhmähenki pysyy paljon parempana " O8, rivi 4057	Ryhmähenki parempi	

Taulukko 13 Lähipiirin tuki aineiston mukaan

"monet nää aikuiset ja sukulaiset jotka on niinku ystäviä ja näin ni neuvo et tota et kannattaa valmistua vaikkei se ois niinku sun oma ammatti" O1, rivit 52-53	Lähipiirin neuvot	Lähipiirin tuki
"mun äiti soitti niinku [koululle] joo ja puhu opolle ja näin" O1, rivi 375	Äidin yhteydenotto koululle	
"äiti velvotti et jos mä jään tuolta pois mun täytyy sit melkein heti -- alottaa joku uus" O1, rivit 554-555	Äiti velvoitti jatkamaan	
"puhun äidin ja isän aika avoimesti ja sitte tota ninnin yleensä niillon jonkinlaiset vastaukset semmoset niinku mikä selittää sen asian niinku sillai ni niiltä voi sitte [pyytää apua]" O1, rivit 269-270 "[kotona] ne on sanonu että hyvä että [oon] saanu [tukea]" O5, rivi 2543	Kotoa saatu tuki	
"mää oon yleensä ollu kaikkien kaveri ni sitte tutustui noihi aika nopeesti ja sitte siitä se lähti sitte pyörimää" O6, rivit 2781-2782	Tutustuminen helpottaa tekemistä	

"o hyvä että tässä on niinku hyvä meillä on hyvä niinku sillei luokkahenki -- kyllä se on niinku sillei mukava tulla kouluu kun tietää että ei että niinku o mukavat luokkalaiset -- ei siellä tuu mitään kärhämää" O6, rivit 3097-3098, 3099-3100, 3102	Koulussa mukava luokka	
"jos ei oo oppimisenohjaajaa niin mä pyydän kavereita auttaa" O2, 810 "oha noi luokkalaisetki aina auttanu välillä -- mutta semmone niinku toinen toinen auttaa toista" O6, rivit 3039, 3042 "me niinku autetaan toisiamme siin koko ajan et kaikki auttaa sen mitä tietääki asioista" O8, rivit 3997-3998	Apu vertaisilta	
"justiinsa toi ryhmä kun mä päätin sen että mä jatkan ryhmän" O2, rivi 1184	Opintojen jatkaminen ryhmän takia	
"mä olin työssäoppimassa viimeks ja mä tykkäsin se oli kaaheen mukava paikka ja siellä oli ihania ihmisiä" O1, rivit 304-305 "oha se iha hyvä et -- sai taas vähä lisää kavereita" O6, rivi 3141 "[se oli hyvä ratkaisu, koska] siellä -- sai uusia kavereita" O5, rivi 2601	Uudet kaverit ja tutut	

Taulukko 14 Tulevaisuuteen orientoituminen aineiston mukaan

"on ne tietyt tavoitteet mitä haluaa tehdä ja -- tietynlaiset semmoset pienet unelmat" O3, rivit 1645-1646	Unelmien saavuttaminen	Tulevaisuuteen orientoituminen
"tai siitä mist kaikest me ollaan [ohjaajan] kaa puhuttu siellä niinku ni se on vaikuttanu siihen [tulevaisuuden suunnitelmien muuttumiseen] -- positiiviseen suuntaan se on niinku muuttunu " O1, rivit 522, 527	Tulevaisuuden näyn muuttuminen	
"siinä [tuessa] autettiin eteenpäin" O3, rivi 1360 "[tuen tehtävä] auttaa eteenpäin niissä opiskeluissa" O4, rivi 2012 " sit kun -- tullu niitä onnistumisia niin sit se vielä laittanu eteenpäi -- no saanu näit- niitä tehtäviä pois" O4, rivi 2107, 2109	Eteneminen tuen myötä	

Taulukko 15 Taloudellinen turva aineiston mukaan

"kyllähän se meni niin kun sieltä sen opintotuen sai" O5, rivi 2504	Rahan ansaitseminen	Taloudellinen turva
--	---------------------	---------------------

Liite 2. Merkityksellisyuden kokemisen ominaisuuksien muotoutuminen aineistoperustaisesti

Taulukko 16 Omatoimisuus aineiston mukaan

"[ohjaaja] ei välttämättä ollu siellä joka päivä kun mä olin niin mut silti mä tykkäsin olla siel yksin ja mä sain niinku paljon enemmän aikaseks" O1, rivit 116-117	Aikaansaaminen työskennellessä itsenäisesti	Omatoimisuus
"mulle hieno hetki [oli] kun mä opiskelin ite sen asian ja niinkun sain vielä sitten hyvän arvostuksen siitä aineesta" O7, rivit 3886-388	Onnistuminen työskennellessä itsenäisesti	
"ite hoitanu noita opintoja sitte jollain tapaa pois tossa työn ohella" O4, rivi 2207 "oon oppinu sitä että pitää itekki -- kyllähä sitä -- itsenäisyyttä pitää ollaki ja sitä että oma-aloisuus- että niinku ite alottaa sen -- sitähän tässä niinku -- vaaditaan kanssa että sitä ollaan niinku harjoteltu -- että pistetään niinku ite tekemään" O6, rivit 3357-3361 "mää olin kuullu tota kaverilta tästä [vaihtoehdosta x] ja sit olin ite ottanu selvää just et mitä kaikkii näitä on" O3, rivit 1529-1530 mä niinku sitten tein siellä itekseni [tehtäviä]" O1, rivit 117-118 "siinä [ryhmässä] o oppinu sitä itsenäisyyttä" O6, rivi 3292	Oma-aloitteisuus	
"emmä tiä se on ihan mukavaa sillei ruveta itte selvittää sitä [ongelmaa] älypuhelimella netistä" O8, rivit 4077, 4079 "[ongelmatilanteissa käytössä] google-kääntäjä" O8, rivi 4161	Itsenäinen ongelmanratkaisu	
"sosiaalisoiduin just sen takia että kun tavallaan sai niitä asioita hoidettua ja -- sielläkin [asioita hoitaessa] enemmän sosiaalisoi ihmisten kanssa ja yleisesti niinku kavereittenki kesken et ku ei enää vaan maannu siellä kotona miettimässä että mitähän sitä nyt tässä tekis O3, rivit 1563-1566	Sosiaalinen aktivointuminen	

Taulukko 17 Haluaminen aineiston mukaan

"mä koin sen että ehkä mä olin ainut joka niinkun halus jatkaa jotain ja se että mä -- en halunnu jäädä tyhjän päälle ja otin kumminki asian puheeks" O3, rivit 1476-1477	Halu olla jäämättä tyhjän päälle	Haluaminen
"mää oon ollu koko ajan vähän sillee et mä haluan näyttää kaikille ja itelleni että kykenen" O4, rivi 2173	Halu näyttää itselle ja muille	
"mä haluan sen [opinnot] niinku pois alta et mä voin siirtä seuraavaan" O1, rivit 62-63 "haluun niinkun ees jonkun alan loppuun " O2, rivi 1184-1185 "kun saanu tehtyä niitä [tehtäviä] pois ei oo semmosta että haluan keskeyttää ku haluaa sitte saada ne paperit ulos" O4, rivit 2119-2120	Halu valmistua	

Taulukko 18 Mielenkiinnon kokeminen aineiston mukaan

"jos se on kiinnostavaa se aihe nii sit mä tartun siihe" O6, rivi 3163 "kun mulla alkaa se [erikoistumisopinnot] niin se on myös mulle tosi niinku mielenkiinnostakin että tuota mä niinkun myöskin oikeestaan niinkun ootan sitä että se alkaa" O7, rivit 3870-3871	Suuntautuminen kiinnostaviin asioihin	Mielenkiinnon kokeminen
"joo no siinä mä sen huomasin [että kielen opiskelusta on hyötyä] ja englantiki ku [työssä tarvittavat teokset] niirupee tulemaa niinku pelkästään eri maan kielellä" O6, rivit 3286-3287 "onhan siellä ollu myöskin sitten ihan niinkun suoranaisesti tähän alaan liittyviä juttuja mistä on ollu hyötyä ja varsinkin kun niitä tehny niin niin siinon niinkun oivaltanu tietynlaisia asioita" O7, rivit 3922-3924 "no kylhän siin niinku enemmän oppii jos se on niinku omaan alaan liittyvää kun se [on] kiinnostavaa" O8, rivit 4382-4383, 4386	Alalla hyödyllinen on kiinnostavaa	
"[käytännön tekemisessä] oppii enemmän" O8, rivi 4245 "paljo mielummin mä oon täällä -- täällä on enemmän hommia" O6, rivi 3151	Käytännön tekeminen on mieleistä	

"mutta sitte -- niinku -- kymmenen vuotiaasta asti [harrastanut alaa] ja kaikennäkösiä sitte siinä o tullu kaveripiirit - - ni sitte ne on vetäny siihen hommaan mukaan ni siitä se sitte ajatus niinku lähti [hakeutua alalle]" O6, rivit 3331-3334	Harrastuneisuus	
--	-----------------	--

Taulukko 19 Vaihtoehtojen puntaroiminen aineiston mukaan

"mä kuulin [henkilöltä x] silloin tästä [tuesta] ja sit tota niin se sit pisti tottakai mieltii se että et siihen on paljon parempi mennä kun jatkaa koulua" O3, rivit 1313-1315 "kyllä mää siihe [tukeen] sitte kuitenkin suostuin -- parempi vaihtoehto ku suorilta lopettaa" O4, rivit 1830-1831	Tuki parempi vaihtoehto kuin lopettaminen	Vaihtoehtojen puntaroiminen
"se oli helpompi jatkaa tätä [alaa] kun alottaa ihan joku uus" O1, rivit 557-558 "jos mää nyt lopettaisin ykkösvuonna tai kakkosvuonna nii mun -- ois niinkun hankala päästä enää kouluun -- mielummin ootan et mä valmistun ja sitten kun mulla on ne paperit siitä nii mun on siitä helpompi jatkaa" O2, rivit 1185-1188	Papereiden saaminen helpompi vaihtoehto kuin uuden alan aloittaminen	
"no loppupeleissä niin vähästä kiinni valmistuminen kuitenkin -- hyvä saada ne paperitki joskus" O4, rivi 1834, 1836	Valmistuminen on hyvä valinta	

Taulukko 20 Päättäminen aineiston mukaan

"mä olin sit päättäny et mä jatkan niin mä niinku tiesin että jotain täytyy tehdä -- tavallaan tajusin sen tilanteen" O1, rivit 47-49	Päättäminen jatkaa opintoja	Päättäminen
"mä lähdin niinku heti mukaan mä en sillai niinku vastustellu" O1, rivit 299 "kyllä mää siihe [tukeen] sitte kuitenkin suostuin -- parempi vaihtoehto ku suorilta lopettaa" O4, rivit 1830-1831	Päättäminen osallistua tukeen	

<p>"no ei se mua ainakaa mitenkää oo koskaan haitannu [että koulusta ei pidetä yhteyttä] saa -- vaa olla siellä omissa oloissa" O4, rivi 1967 " no ei se [tuki] mitenkään muuten oo haitannu muutakun sen etten mää aamusin päässy [harrastukseen] mutta sillonki kyllä mää sinneki aina sillon tällön karkasin" O7, rivit 3728-3729 "mä sain sen ite valita et miten mä menin [koululle työskentelemään]" O1, rivi 14</p>	<p>Päätttäminen ajankäytöstä</p>	
--	--------------------------------------	--

Taulukko 21 Omien tavoitteiden asettaminen aineiston mukaan

<p>"ei siinä vaiheessa tainnu olla juuri mitään mutta ku tekee niitä puuttuvia sillein pikkuhiljaa pois -- yksitel- len vaa pois" O4, rivi 1846, 1856 "mulla oli just se -- et sais uuen koulupaikan tai se et sais niinku siks aikaa jotain tekemistä että kun miettii sitä et mitä haluaa tehdä" O3, rivit 1346-1347</p>	<p>Tukeen liittyvien tavoitteiden aset- taminen</p>	<p>Omien tavoit- teiden aset- taminen</p>
<p>"on ne tietyt tavoitteet mitä haluaa tehdä ja -- tietynlaiset semmoset pienet unelmat mitä on nyt päässy sit to- teuttaakin" O3, rivit 1645-1647 "sanotaanko tänä vuon- na mä oon ruvennu sitä [ulkomaille lähtöä] enemmän ajatteleen" O1, rivi 537</p>	<p>Unelmien tavoit- telu</p>	
<p>"mää oisin varmaa hakeutunu johonki niinku osa- aikatyöhön tai jotain vastaavaa [ennen erikoistumis- opintojen tekemistä] ja se olikin se olikin mun niinkun tarkoitus" O7, rivit 3428-3429</p>	<p>Työhön liittyvät tavoitteet</p>	
<p>"mullon ollu koko ajan päämäärä et mä saan niit eteenpäin niitä opintoja" O1, rivit 453-454 "mun ois nytten -- tarkoitus tossa vuoden päästä hakee opiske- lemaan" O3, rivi 1598</p>	<p>Opintojen edis- täminen</p>	
<p>"kyllähän siinä sitte kun sai tehtyä enemmän niitä teh- täviä sit oma elämäntilanne muuttu sillei et sai siitä niinku lisää jaksamista ja kiinnostusta tehdä asioita eteenpäin ja sit sitä ajatus muuttu siihe [että] kyllä se oikeesti tulee se valmistumine sieltä" O4, rivit 1860-</p>	<p>Valmistuminen</p>	

1862		
"kyllähä se olis ihan mukava kieli oppia jos meinaa niinku noitten kanssa parissa pyöriä O6, rivit 3282-3283	Oman osaamisen vahvistaminen	

Taulukko 22 Motivoituminen tuen joustavuudesta aineiston mukaan

"ne on vaa antanu ens viikolle uuen ajan -- [ja se] o [ollut hyvä järjestelmä] -- ku voi vaa lähtee sillo " O5, rivit 2391, 2393, 2397 "[aloitusajankohta] mikä yleensä aina sovitaan edellisenä päivänä [ohjaajan] kanssa" O7, rivit 3397-3398	Joustava aikataulu	Motivoituminen tuen joustavuudesta
"siinä oli mun mielestä tosi hyvää just se että siinä oli sitä joustonvaraa että missä nähään -- se oli -- paljon helpompi" O3, rivit 1426-1428	Joustavuus tapaamispaikoissa	
"no se mistä mä tykkäsin ja mikä -- varsinkin mulle sopii erittäin hyvin oli se että että tuota oli niinkun selvät säännöt miten toimitaan mutta niitä pysty soveltaan ja sai soveltaa ja ikinä ei oikeestaan tullu ongelmia siinä" O7, rivit 3503-3505	Sääntöjen soveltaminen	
"[ohjaaja] oli erittäin niinku suvaitsevainen että ja niinku ymmärs sen" O7, rivit 3510-3511	Ymmärtävä ohjaaja	
"mää tein sitte niinku etähommina koulua että opettaja lähetti viestit tai niinku lähetti tehtävät -- olihan se hyvä -- että jos sillei niinku opiskelu ku onnistuiski ni se ois hyvä" O6, rivit 2996-2887, 3003-3005	Työskentely opiskelijan tarpeista käsin	
"toi toimintatapa ja kaikki niinku sopi mulle niinku oikein hyvin" O7, rivit 3775-3776	Opiskelijan tarpeiden huomioiminen ohjauksessa	

Taulukko 23 Itsensä haastaminen aineiston mukaan

"usko se menee kuitenkin mun kohalla niin että -- täytyy ite altistaa itensä niille jutuille et ne alkaa sujumaan" O4, rivit 2160-2161	Itsen haastaminen vaikeille jutuille	Itsensä haastaminen
--	--------------------------------------	---------------------

Taulukko 24 Itsensä hallitseminen aineiston mukaan

"ikää tullu ja [kyennyt] hillitsemään itensä -- nyt pitää niinku ne omat ajatukset mielessä ja sitte vasta sanoo ne koulun jälkee kavereille ettei höpise koko ajan siel tunnilla" O8, 4319, 4324-4325 "mä kuuntelin aina musiikkia en välttämättä aina mut pääasiassa se se tota se rauhoittaa mut ja mä pystyn paremmin niinku esimerkiks keskittymään" O1, rivit 469-471	Itsensä hillitseminen	Itsensä hallitseminen
"mä tulisin ja niinku sanotaanko rohkeemmin koululle tekemään" O1, rivi 598	Rohkaistuminen	
"mä oon kokenu sen [tuen] niinku henkisenä apuna sillai niinku että tota se että [ohjaaja] on siellä ja sit mä saan siltä apua tarvittaessa mut et -- se on saanu mut itsenikin vähän niinkun ryhdistäytymään" O1, rivit 137-139	Ryhdistäytyminen	
"piti ottaa vastuuta itestäni" O7, rivi 3960	Vastuunottaminen	
"oon kuullu et on puhuttu että oon yks niistä luovuttajista mitä siitä niinkun muutakin luokalta lähti vaikka mä olin ainut kumminkin joka sit niinku tavallaan vaihto paikkaa et en vaan lopettanu et mä olin ainut joka tuli tohon -- ne vaan niinku ymmärti sen et mä nyt lopetan et mä oon huono häviöjä tavallaan en -- ite kokenu sitä sit sillai" O3, rivit 1464-1468 "kovasti ne yritti mua [alalle x] laittaa -- en suostunu -- emmää lähteny ei siellä ollu mitää turvallisuutta" O5, rivit 2474-2475, 2480	Omien valintojen oikeuttaminen	
"mullon ollu koko ajan päämäärä et mä saan niit eteenpäin niitä opintoja niinku että en tiä voisko sanoo et ehkä vähän määrätietosuutta toi se että mä niinkun menin [ohjaajan] luokse työskentelemään" O1, rivit 453-455	Määrätietoisuuden lisääntyminen	

<p>"mutta kyllä mä oon nytte -- yrittäny panostaa -- että mää - - pysyisin siellä työmaalla et tekisin kaikki niinku loppuun ja sitte lähtisin vaeltamaan vasta et siihe --asti kunnes ei voi enää mitää tehä" O6, rivit 2845-2847 "en sen suhteen antanu itelleni mitään niinku tavotetta muutaku sen että että en tuu tänne niinku lusmuilemaan" O7, rivit 3466-3467</p>	<p>Ei lusmuilua</p>	
--	---------------------	--

Taulukko 25 Avun hakeminen tarvittaessa aineiston mukaan

<p>"kerran mää kokeilin et tekiskö [ohjaaja] ne tehtävät mutta ei se oikeen onnistunu -- eihä se sen töihin kuulu" O5, rivit 2431-2433</p>	<p>Ohjaajan töihin ei kuulu opis- kelijan tehtä- vien tekeminen</p>	<p>Avun ha- keminen tarvittaessa</p>
<p>"ja sit se [ohjaaja] saatto lähtee käymään jossain mut sit jos mulle tuli jotain niinku asiaa ni sitte mä niinku mä ihan kysyin [ohjaajalta]" O1, rivit 8-9 "ja jos kaverit ei ehi aut- taa nii [pyydän] opettajaa -- mut ensin tietty yritän itse" O2, rivit 810-811 "jos on joku semmonen tilanne missä tavallaan ite hämmentyy eikä oikeen tiä miten toimii niin sit sitä voi hakea " O3, rivit 1736-1737</p>	<p>Oma aktiivi- suus avun pyy- tämisessä</p>	
<p>"tottakai sillon tällön et jos on joku uus tilanne niin sitä tukea voi hakee [mutta] -- pyrin siihen kans että niinku ei sitä tukea sillein hakis koko ajan just että semmosta tie- tynlaista joo sitä voi aina vähän niinku myötätuntotukea ja tällasta hakee pääosin on joo se että ite teen" O3, rivit 1731-1734</p>	<p>Myötätuntotuki</p>	
<p>"se [tuki] on ollu sellasta vähän niinkun hajanaista että on ei on ei välillä niinkun on semmonen pitkä tauko ettei ole ja se on ihan hyvä että -- on sillei että mää saan ite keskit- tyä välillä tehä tehtäviä" O2, rivit 1220-1222</p>	<p>Satunnainen tuki mahdollis- taa oman teke- misen</p>	
<p>"se on mummielestä hyvä et se ei anna niit [vastauksia] suoraan" O1, rivi 579 "sain apua jos mää sitä tarvitsin mutta [ohjaaja] osas vetää niinkun siihen sen rajan että se ei niinkun vaan niinkun anna mulle sitä tietoo ja apua koko ajan" O7, rivit 3951-3952</p>	<p>Ohjaajan rajan- veto avunan- toon</p>	

Taulukko 26 Riippumattomuuden kokeminen aineiston mukaan

"ei se [riippuvuutta] tulevaisuutta ajatellen" O1, rivi 615	Riippumattomuuden kokeminen ohjaajasta	Riippumattomuuden kokeminen
"ei siit tuu semmosta niinku ihan riippuvuutta mutta kyllä ite yritän aina ensimmäisenä tehdä" O2, rivit 1243-1244		
"mulle just enemmänki se että must tuli tavallaan -- paljon itsenäisempi et nyt osaa ite toimii ja hoitaa ne asiat" O3, rivit 1730-1731		
"ei se kyllä mitää riippuvuutta oo aiheuttanu enemmän hoitanu itsenäisesti asioita" O4, rivi 2197		
"en oo tullu [tuesta] riippuvaiseksi -- miks pitäis" O5, rivit 2736, 2738		
"koen että toimijuuteni on vahvistunut tuen myötä" O7, rivit 3950-3951 "siihen ei tavallaan tullut mahdollisuutta että niinku ei että olisi tullut nii riippuvaiseksi siitä tuesta ettei vois niinkun selvinny -- tehtävistä itsekseenkin" O7, rivit 3963-3964		
"no saanu enemmän omatoimiseks" O8, 4401		