

**Ammatillisen oppilaitoksen sosiaalinen konteksti
lähihoitajaopiskelijoiden psykologisiin perustarpeisiin
vastaajana ja kouluun kiinnittäjänä**

Outi Kilpeläinen ja Kaisa Pelkonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kilpeläinen, Outi & Pelkonen, Kaisa 2019. Ammatillisen oppilaitoksen sosiaalinen konteksti lähihoitajaopiskelijoiden psykologisiin perustarpeisiin vastaajana ja kouluun kiinnittäjänä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin ammatillista oppilaitosta kouluun kiinnittymiseen yhteydessä olevana sosiaalisena kontekstina. Tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia oppilaitosympäristöstään ja vertaamalla näitä kokemuksia pohdinnassa aiempaan kouluun kiinnittymisen tutkimukseen pyrittiin lisäämään ymmärrystä siitä, millaiset tekijät oppilaitoksessa mahdollisesti tukevat tai heikentävät opiskelijoiden kiinnittymistä.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla yhdessä eteläsuomalaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa helmikuun 2019 aikana. Haastatteluihin osallistui yhteensä 12 lähihoitajaksi opiskelevaa aikuisopiskelijaa. Kerätty aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla ja tutkimus pohjautuu löyhästi fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen.

Tutkimuksessa löydettiin kuusi oppilaitoksen sosiaalista kontekstia kuvaavaa tekijää, jotka ovat yksilöllisyyden huomioiminen, ohjauksellisen tuen tarjoaminen, kohtaaminen, toiveiden huomiotta jättäminen, ohjauksen puute ja torjuminen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaitoksessa ilmeni opiskelijoiden sisäistä motivaatiota mahdollisesti vahvistavaa autonomian tukea, struktuuria ja lämpimyyttä, mutta toisaalta myös sisäistä motivaatiota mahdollisesti heikentävää ehdottomuutta, epäjärjestyttä ja torjutuksi tulemistä. Kouluun kiinnittymisen vahvistamiseksi oppilaitoksessa on tärkeää pitää kiinni niistä opiskelijoiden positiivisiksi kokemista tekijöistä, jotka tukevat psykologisten perustarpeiden täytymistä ja toisaalta kiinnittää erityistä huomiota niihin opiskelijoiden negatiiviksi kokemuksiin tekijöihin, jotka voivat mahdollisesti heikentää kiinnittymistä.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, ammatillinen koulutus, motivaatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Ammatillinen koulutus	5
1.2 Kouluun kiinnittyminen	7
1.3 Tutkimuskysymys	15
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
2.1 Tutkimuksen lähestymistapa	16
2.2 Tutkimukseen osallistuneet.....	17
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	18
2.4 Aineiston analyysi	19
2.5 Eettiset ratkaisut.....	22
3 TULOKSET	24
4 POHDINTA	33
4.1 Tulosten tarkastelu	33
4.2 Johtopäätökset	38
4.3 Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	40
LÄHTEET	43
LIITTEET	50

1 JOHDANTO

Ammatillinen koulutus on viime vuosina ollut julkisessa keskustelussa ammatillisen koulutuksen reformin, koulutuksen rahoitusta koskevien leikkausten ja koulutussektoreittain verrattuna yleisemmän opintojen keskeyttämisen vuoksi. Toisaalta nämä asiat nivoutuvat yhteen, sillä yksi reformin tavoitteista on ollut uuden rahoitusmallin kannustamana saada oppilaitokset pitämään tiukemmin kiinni opiskelijoistaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Nuorten ammatillisessa koulutuksessa pysymiseksi, ja opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi on viime vuosina pyritty löytämään ratkaisuja tämän lisäksi muun muassa erilaisten hankkeiden avulla (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2018). Tästä huolimatta Suomessa 20–29-vuotiaista miehistä 18 % ja naisista 14 % oli vuonna 2017 vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa (Tilastokeskus, 2018).

Opintojen keskeyttämistä ja opinnoista etääntymistä on tutkimuskirjallisuudessa pyritty ymmärtämään monitahoisen kouluun kiinnittymisen käsitteen avulla (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Grief, 2003). Kouluun kiinnittymisellä voidaan kuvata yksilön affektiivista, behavioraalista ja kognitiivista kiinnittymistä (Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003) ja pitkään jatkuneen akateemisen kiinnittymättömyyden lopputulemana voidaan nähdä koulupudokkuus (Alexander, Entwistle & Horsey, 1997, 87; Finn, 1989). Kouluun kiinnittymisen tukeminen on tärkeää paitsi pudokkuuden ehkäisemiseksi myös siksi, että kiinnittyminen on yhteydessä sinnikkyYTEEN ja opinnoissa pärjäämiseen yleensä (Finn & Zimmer, 2012, 99). Kouluun kiinnittymisen taustatekijöitä ovat toisaalta statustekijät (Virtanen, 2016, 25), kuten perhetausta, sukupuoli ja sosioekonominen asema, mutta toisaalta prosessitekijät, kuten suhteet vertaisiin ja opettajaan (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014; Lee & Burkam, 2003; Virtanen, 2016), opettajien antama tuki opiskelijalle (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008) ja oppituntivuorovaikutuksen laatu (Skinner & Belmont, 1993). Tarkastelemalla yksilöön liittyvien sta-

tustekijöiden sijaan niitä prosessitekijöitä, jotka ovat yhteydessä kouluun kiinnittymiseen, voidaan opiskelijan ympäriltä löytää tekijöitä, joita muokkaamalla kiinnittymistä on mahdollista tukea.

Oppilaitoksessa voidaan tukea yksilön kouluun kiinnittymistä huolehtimalla psykologisten perustarpeiden eli autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttämisestä (Furrer, ym. 2014). Vuorovaikutuksen lämpimyys oppilaitoksessa tukee opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Hyvin organisoitu toiminta ja opetus oppilaitoksessa tukee opiskelijoiden oppimista ja kokemuksia kompetenssista. Tukemalla opiskelijoiden itsemääräämistä tuetaan opiskelijoiden kokemusta siitä, että he ovat oman osaamisensa määrääjiä ja edistäjiä. Nämä tekijät yhdessä ja kukin erikseen vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen vahvistavasti tai heikentävästi ja lopputuloksena voidaan nähdä joko oppiminen ja opintojen loppuun suorittaminen tai opinnoista etääntyminen. (Appleton ym., 2008, 380; Connell & Wellborn, 1991, 51-52, 54; Furrer ym., 2014, 104-105.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan ammatillista oppilaitosta kouluun kiinnittymiseen yhteydessä olevana sosiaalisena kontekstina ja tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opiskelijoiden näkökulmasta selvittämään, millaisista tekijöistä ammatillisen oppilaitoksen sosiaalinen konteksti muodostuu ja millaisia kokemuksia opiskelijoilla on koulunsa sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. Kuuntelemalla opiskelijoita voidaan saada arvokasta tietoa siitä, millaiset asiat oppilaitoksessa mahdollisesti heikentävät tai vahvistavat autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tunteita ja jälleen heikentävät tai vahvistavat kouluun kiinnittymistä.

1.1 Ammatillinen koulutus

Vuodesta 2014 alkaen ammatillisessa koulutuksessa on aloittanut vuosittain yli 120 000 uutta opiskelijaa ja koulutuksen suosio on kasvanut vuosi vuodelta (Suomen virallinen tilasto, 2018a). Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kehittää

opiskelijoiden ammatillista osaamista, edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista ja ohjata opiskelijoita työelämään tai jatkokoulutukseen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillista perustutkintoa opiskelevien kokemuksia. Ammatillisia tutkintoja ovat ammatillisten perustutkintojen lisäksi ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot ja nämä tutkinnot muodostuvat ammatillisista tutkinnon osista ja kaikille yhteisistä tutkinnon osista. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 5 § ja 13 §). Ammatillisissa tutkinnon osissa on vähintään yksi pakollinen ja yksi vapaaehtoinen osa ja kaikille yhteisiä tutkinnon osia ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattisluonnontieteellinen osaaminen ja yhteiskunta- ja työelämäosaaminen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 13 §)

Ammatillisen koulutuksen uudistaminen alkoi ammatillisen reformin käynnistämällä vuonna 2015. Tarve muutokselle syntyi työelämän uudenlaisen osaamisen ja ammattitaidon tarpeesta ja rahoituksen tiukentumisesta. Reformin tavoitteena on ollut luoda ammatilliseen koulutukseen uusi osaamisperustaisempi ja asiakaslähtöisempi malli, joka vastaa yksilöllisemmin opiskelijan tarpeisiin, lisää työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja mahdollistaa opintojen joustavan etenemisen. Reformin mukainen uusi koulutusopimusmalli, uudistetut opiskelijaksi ottamisen perusteet ja uusi ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä tulivat käyttöön vuoden 2018 alusta ja vuoden 2019 alusta ammatillisen koulutuksen tutkintouudistus oli voimassa kaikilta osin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018.)

Opiskelijoille ja opiskelijaksi hakeville reformin muutokset näkyvät niin opintoihin hakeuduttaessa kuin arjessa opinnoissa. Reformin myötä ammatillisiin opintoihin on mahdollista hakea joko jatkuvassa haussa tai vuosittaisessa valtakunnallisessa haussa. Uusi jatkuva haku palvelee erityisesti niitä, jotka hakevat ammatillisiin opintoihin muuten kuin suoraan peruskoulusta. Yksilöllisyyttä opintoihin on pyritty lisäämään opintojen alussa jokaiselle opiskelijalle laadittavan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelman (myöhemmin HOKS) avulla. HOKSiin kirjataan tiedot opiskelijan aiemmasta osaamisesta, uuden osaamisen hankkimisesta, osaamisen osoittamisesta ja ohjaus- sekä tukitoimista. Opiskelijan tavoitteiden ja aiemman osaamisen perusteella koulutuksen

järjestäjä suunnittelee suoritettavien opintojen laajuuden. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 44 § ja 45 §.)

Hakukohteen edellyttämän osaamisen hankkimiseen tai tutkinnon suorittamiseen riittävästä kielitaidosta on pyritty varmistumaan velvoittamalla koulutuksen järjestäjä arvioimaan opiskelijan kielitaitoa (Opetushallitus, 2018b). Kielitaidon arvioinnin aikatauluista, menettelyistä ja koulutuksessa vaadittavasta riittävästä kielitaidosta päättävät kuitenkin oppilaitokset itsenäisesti (Opetushallitus, 2018b). Näin käytännöt voivat vaihdella suurestikin eri oppilaitoksissa.

Oppilaitoksille merkittävä reformin mukanaan tuoma muutos on rahoituksen muuttuminen asteittain suoritus- ja vaikuttavuusperusteisemmaksi entisen opiskelijamäärään perustuneen rahoituksen sijaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että vuoteen 2022 mennessä 35 % kokonaisrahoituksesta jaetaan suoritusperusteisesti ja 15 % vaikuttavuusperusteisesti (Opetushallitus, 2018a). Uudistuneen vaikuttavuuteen kannustavan rahoitusmallin avulla on pyritty siihen, että opiskelijat suorittaisivat opintojaan, valmistuisivat, saisivat töitä ja mahdollisesti jälleen jatkaisivat opintojaan. (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2018.) Uuden rahoitusmallin toivotaan siis painostavan oppilaitoksia pitämään kiinni opiskelijoistaan entistä tiukemmin.

1.2 Kouluun kiinnittyminen

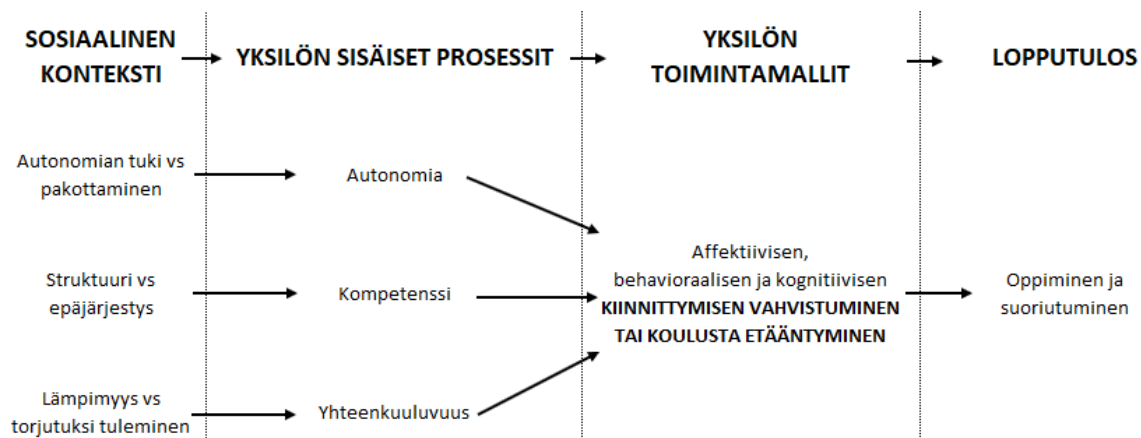
Kouluun kiinnittyminen on monitahoinen käsite, jolla laajasti ymmärrettynä on pyritty kuvaamaan oppilaan (tässä tutkielmassa opiskelijan) suhdetta kouluun ja opiskeluun, oppilaan koulua ja opiskelua kohtaan kokemia tunteita ja ajatuksia sekä oppilaan koulun toimintaan osallistumista (Appleton ym., 2008; Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003). Kouluun kiinnittymisen käsite syntyi alun perin tarpeesta puuttua koulupudokkuuteen ja sen avulla on pyritty ymmärtämään koulusta etäännyttäminen (Finn & Zimmer, 2012, 97). Oleellista ja yhteistä tälle monitahoisen käsitteen eri määrittelyille on, että kiinnittyminen nähdään koulusuo-riutumiseen vaikuttavana (Rechly & Christenson, 2006), vuorovaikutuksellisenä

(Skinner & Belmont, 1993), mukautuvaisena ja kontekstisidonnaisena prosessina, johon on mahdollista vaikuttaa ympäristöä muokkaamalla (Fredrics ym., 2004).

Kun pyritään kehittämään koulutusta ja oppilaitosympäristöä vahvemmin kouluun kiinnittymistä tukevaksi, kouluun kiinnittymistä on tarkoituksenmukaista tarkastella yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (Eccles ym., 1991, 523). Tällaisesta vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta kouluun kiinnittymisen tutkimuksen voidaan katsoa jakautuvan kahteen tutkimussuuntaukseen, joista ensimmäinen painottaa koulupudokkuuden ehkäisyä ja toinen sisäisen motivaation tukemista (Ulmanen, 2017, 16-17). Näistä jälkimmäinen korostaa yksilön psykologisten perustarpeiden tyydyttämisen ja sisäisen motivaation merkitystä kouluun kiinnittymisessä (Appleton ym., 2008, 379-380; Connell & Wellborn, 1991, 51-52; Furrer ym., 2014, 104-105; Reeve, 2012, 150; Skinner ym., 2008, 767-768). Tässä tutkielmassa kouluun kiinnittymistä tarkastellaan lähemmin psykologisten perustarpeiden tyydyttämisen ja sisäisen motivaation tukemisen näkökulmasta, sillä haluamme kiinnittää huomion nimenomaan niihin muokattavissa oleviin ympäristötekijöihin, jotka ovat yhteydessä yksilön sisäiseen motivaatioon mahdollisesti heikentäen tai vahvistaen kouluun kiinnittymistä.

Sisäinen motivaatio kouluun kiinnittymisen moottorina. Sosiaalisen kontekstin, yksilön psykologisten perustarpeiden ja kouluun kiinnittymisen välistä suhdetta ovat aiemmin mallintaneet motivaationaalisella mallilla [the self-system model of motivational development (Skinner ym. 2008, 766)] muun muassa Connell ja Wellborn (1991, 51), Furrer ym. (2014, 105), Skinner ym. (2008, 768) ja Appleton ym. (2008, 380). Kaikkien näiden mallien voidaan nähdä olevan saman suuntaisia Ecclesin ym. (1991, 523) ympäristön ja yksilön yhteensopivuusmallin kanssa. Ympäristön ja yksilön yhteensopivuusmallissa kouluun kiinnittymisessä nähdään pohjimmiltaan olevan kyse yksilön tarpeiden ja motivaation ja sosiaalisen kontekstin vaatimusten ja piirteiden välisestä yhteensopivuudesta (Eccles ym. 1991, 523). Motivaationaalisessa mallissa kouluun kiinnittyminen kuvataan prosessina, jossa sosiaalinen konteksti vaikuttaa yksilön sisäiseen motivaatioon

yksilön sisäisten prosessien kautta johtaen joko vahvempaan kouluun kiinnittymisen tai koulusta etääntymiseen (Connell & Wellborn 1991, 51; Furrer ym. 2014, 105; Appleton ym. 2008, 380; Skinner ym., 2008, 768). Connellin ja Wellbornin (1991, 54), Furrerin ym. (2014, 105), Skinnerin ym. (2008, 768) ja Appletonin ym. (2008, 380) kuvaukset motivaationaalisista malleista on yhtenäistetty, yksinkertaistettu ja suomennettu kuvioon 1.



KUVIO 1. Motivaationaalinen malli muokattuna Connellin ja Wellbornin (1991, 51), Furrerin, Skinnerin ja Pitzerin (2014, 105), Skinnerin, Furrerin, Marchandin ja Kindermannin (2008, 768) ja Appletonin, Christensonin ja Furlongin (2008, 380) vastaavista malleista.

Motivaationaalisessa mallissa (kuvio 1) kouluun kiinnittymiseen vaikuttavalla sosiaalisella kontekstilla voidaan tarkoittaa mitä tahansa yksilön kouluun kiinnittymiseen vaikuttavaa kontekstia, kuten kotia (Connell & Wellborn 1991, 51) tai muuta yhteisöä, johon yksilö kuuluu. Sillä voidaan viitata myös yksittäisen opettajan, luokkatoverin tai vanhempien toimintaan (Furrer ym. 2014, 105). Tässä tutkielmassa sosiaalisena kontekstina tarkastellaan lähemmin oppilaitosympäristöä, jolla viittaamme opetukseen ja koulutuksen järjestämiseen yleensä, sekä opettajien, opiskelijoiden ja vertaisten toimintaan oppilaitoksessa.

Kuviossa 1 esitetyillä yksilön sisäisillä prosesseilla viitataan tässä tutkielmassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen kontekstin kanssa yksilössä sisäisesti rakentuviin autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin (vrt. Skinner ym. 2008, 767–768). Autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus ovat ihmisen kolme kulttuurista ja iästä riippumatonta psykologista perustarvetta, joiden täytyminen Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteorian mukaan vah-

vistaa yksilön sisäistä motivaatiota ja hyvinvointia. Kun sosiaalisessa kontekstissa onnistutaan tukemaan autonomiaa, yksilön autonomian kokemus vahvistuu. Hyvin organisoitu sosiaalinen konteksti tukee yksilön kompetenssin kokemusta ja lämmin ilmapiiri vahvistaa yksilön kokemusta yhteenkuuluvuudesta. Vastaavasti pakottaminen omien arvojen ja tavoitteiden vastaiseen toimintaan heikentää yksilön autonomian tunnetta, epäjärjestys heikentää yksilön kompetenssin tunnetta ja torjutuksi tuleminen heikentää yksilön yhteenkuuluvuuden kokemusta. (Furrer ym., 2014, 104–105; Skinner ym., 2008, 768.) Yksilön toimintamalleilla (kuvio 1) tarkoitetaan yksilön kouluun kiinnittymisen vahvistumista tai koulusta etääntymistä, jonka lopputuloksena yksilö oppii ja suoriutuu opinnoissaan (Furrer ym., 2014, 105).

Kouluun kiinnittymisen affektiivinen, behavioraalinen ja kognitiivinen ulottuvuus. Kouluun kiinnittyminen jaetaan yleisesti affektiiviseen, behavioraaliseen ja kognitiiviseen ulottuvuuteen (Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003, 7). Kouluun kiinnittymisen affektiivisen, behavioraalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden lähempi tarkastelu täydentää ymmärrystä siitä, miten kouluun kiinnittyminen käytännössä ilmenee.

Affektiivisellä ulottuvuudella kuvataan opiskelijoiden tunnetta koulusta (Jimerson ym., 2003, 7), opiskelusta (Skinner & Belmont, 1993, 572), muista opiskelijoista ja opettajista (Jimerson ym., 2003, 7). Finn (1989, 123) kuvaa affektiivista kiinnittymistä kouluun samastumisella, jossa opiskelija kokee kuuluvansa kouluun ja arvostavansa koulun tavoitteita. Affektiivisesti kiinnittyneet opiskelijat pitävät koulusta, opettajista ja vertaisista ja työskentelevät koulussa mielellään (Fredrics ym., 2004, 60). Elffersin, Oortin ja Karstenin (2012) tutkimuksessa havaittiin, että ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden affektiivinen kiinnittyminen oli yhteydessä kokemuksiin hyvistä vertaissuhteista ja opintojen akateemisesta sopivuudesta itselle. Samassa tutkimuksessa opettaja-opiskelijasuhteella ei kuitenkaan ollut yhteyttä opiskelijan affektiiviseen kiinnittymiseen. Skinnerin ym. (2008, 766) mukaan emotionaalinen kiinnittyneisyys näyttäytyy muun mu-

assa innokkuutena, kiinnostuksena, ylpeytenä ja tyytyväisyytenä, kun taas emotionaalinen kiinnittymättömyys ilmenee tylsistymisenä, turhautumisena, murehtimisena ja kiinnostuksen puutteena.

Behavioraalinen ulottuvuus kuvaa opiskelijan näkyvää osallistumista koulun sosiaaliseen ja akateemiseen toimintaan (Fredrics ym., 2004, 60; Jimerson ym., 2003, 7) ja se jaetaan useimmiten kolmeen osaan: positiiviseen käyttäytymiseen, akateemiseen toimintaan osallistumiseen ja muuhun koulun toimintaan osallistumiseen (Fredrics ym., 2004, 62). Positiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan sääntöjen noudattamista ja muuta sosiaalisesti sopivaa käyttäytymistä (Finn & Zimmer, 2012, 102). Akateemiseen osallistumiseen sisältyy tehtäväsuuntautunut käytös, kuten tehtävien teko luokassa (Finn & Zimmer, 2012, 102), kotitehtävien teko (Jimerson ym., 2003, 7) ja periksiantamattomuus (Skinner & Belmont, 1993, 572). Skinnerin ym. (2008, 766) mukaan behavioraalinen kiinnittymättömyys ilmenee muun muassa passiivisuutena, periksiantamisena, vetäytymisenä ja tarkkaamattomuutena. Elffersin ym. (2012) tutkimuksessa havaittiin, että suurissa kaupungeissa asuvien ammattikoulussa opiskelevien behavioraalinen kiinnittyminen oli heikompaa kuin pienemmissä kaupungeissa asuvilla ja vähäinen autonomisen työn määrä oli yhteydessä vahvempaan behavioraaliseen kiinnittymiseen (Elffers, 2012). Vasalammen, Nurmen ja Salmela-Aron (2010) tutkimuksessa havaittiin, että kun opiskelijan tulevan työelämään liittyvä tavoite pohjautui hänen omiin arvoihinsa ja kiinnostuksenkohteisiinsa, työskenteli hän ahkerammin tavoitteidensa eteen ja eteni tavoitteidensa saavuttamisessa.

Kognitiivinen kiinnittyminen määritellään Fredricksin ym. (2004, 63) mukaan useimmiten joko koulutyöhön panostamisen tai itsesäätelyn ja strategisen oppimisen näkökulmasta. Itsesäätelyn taidot ja strateginen oppiminen voivat ilmetä aktiivisena tiedon etsintänä ja periksiantamattomuutena (Finn ja Zimmer, 2012, 102–103) sekä haluna oppia ja ymmärtää vaikeitakin asioita (Fredrics ym., 2004, 60). Kognitiivisella kiinnittymisellä voidaan kuvata myös opiskelijan käsityksiä ja uskomuksia itsestä, muista opiskelijoista, opettajista ja koulusta (Jimerson ym., 2003, 7), koulun näkemistä tärkeänä tulevaisuuden kannalta ja oppimisen arvostamista sekä kokemusta autonomiasta (Appleton, Christenson, Kim &

Reschly, 2006, 429). Nurmen, Poolen ja Kalakosken (1994) tutkimuksessa havaittiin iän mukaisten kehitystehtävien, kuten ammatin saamisen, olevan nuorille tärkeää.

Kouluun kiinnittymisen käsitteen monitahoisuus asettaa haasteita kouluun kiinnittymisen tutkimiselle ja kiinnittymistä vahvistavien tutkimusperusteisten interventioiden kehittämiseksi (Appleton ym., 2008; Fredrics ym., 2004; Jimerson ym., 2003). Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia ei edellä esitetyn jaottelun mukaisesti ole mielekästä tarkastella toisistaan irrallisina, vaan ennemminkin päällekkäistyvinä, jatkuvasti toisiinsa yhteydessä olevina osatekijöinä, joihin konteksti vaikuttaa.

Sosiaalinen konteksti psykologisten perustarpeiden tukijana. Autonomian tarpeella tarkoitetaan sitä, että ihmisellä on tarve kokea tekemisensä olevan omaehtoista eikä muiden hyväksynnän ohjailemaa ja kontrolloitua (Deci & Ryan, 1985, 38; Niemiec & Deci, 2009, 135). Ihmisellä on siis tarve kokea, että hän saa itse aloittaa, estää, ylläpitää ja ohjata omaa toimintaansa ja toiminta on lähtöisin hänen omista arvoistaan ja tavoitteistaan (Connell, 1990, 66).

Autonomiata tukee vastavuoroisuus, erilaisten näkökulmien hyväksyminen, aloitteellisuuteen rohkaiseminen (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner & Ryan, 2006, 313) ja se, että yksilön annetaan itse päättää toiminnastaan (Skinner & Belmont, 1993, 573). Autonomian vahvistuminen on yhteydessä parempaan tavoitteelliseen suoriutumiseen ja vahvempaan itsekontrolliin (Legault & Inzlicht, 2013). Vahvasti kontrolloivassa ympäristössä ihminen sitä vastoin kokee, että hänen toimintansa on ulkoisten tekijöiden aiheuttamaa, hänen täytyy ajatella, toimia ja tuntea tietyllä tavalla (Deci & Ryan, 1985, 95) ja ulkoiset palkkiot, vihjeet tai rangaistukset ohjaavat hänen toimintaansa (Legault & Inzlicht, 2013, 124; Niemiec & Deci, 2009, 134). Esimerkiksi opettajan antama informatiivinen palaute tukee sisäistä motivaatiota (Ryan, 1982), kun taas palautteen kautta kontrollointi tai painostaminen parempiin suorituksiin voivat heikentää opiskelijan autonomian kokemusta ja sitä kautta motivaatiota (Deci & Ryan, 1985, 85; Ryan, 1982).

Käytännössä opettaja voi tukea opiskelijan autonomiaa yhdistämällä opetuksen sisältöjä opiskelijoiden mielenkiinnon kohteisiin (Furrer ym., 2014, 106) ja tarjoamalla opiskelijoille valinnan- ja päätöksentekomahdollisuuksia (Furrer ym., 2014, 106; Lagault & Inzlicht, 2013, 124). Opiskelijan autonomian tunnetta voi heikentää se, että hänet pakotetaan toimimaan jollain tietyllä tavalla välittämättä tämän toiveista ja tunteista (Furrer ym., 2014, 108; Vallerand, Fortier & Guay, 1997, 1162). Vertaiset voivat tukea toistensa autonomian kokemusta yhdessä työskennellessään ideoita ja näkökulmia jakamalla, kuuntelemalla ja ymmärtämällä toistensa ajatuksia, antamalla toisilleen vaihtoehtoja (Deci ym., 2006, 316) sekä hyväksymällä toinen toisensa omina itsenään (Beiswenger & Grolnick, 2009, 374). Hangin, Kaurin ja Nurin (2017) tutkimuksessa havaittiin, että autonomian tuki opettajien ja hallinnon taholta vahvisti opiskelijoiden motivaatiota, kompetenssia ja koulusuoriutumista ehkäisten näin opintojen keskeyttämistä.

Kompetenssin tarpeella kuvataan ihmisen tarvetta kokea pystyvänsä saavuttamaan toivotut tavoitteet ja välttämään ei-toivotut tulokset (Connell, 1990, 64; Deci & Ryan, 1985, 26–27). Kompetenssin tunnetta vahvistaa struktuuri, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö ensinnäkin tietää millaisilla strategioilla tehtävälle asetetut tavoitteet on mahdollista menestyksekkäästi saavuttaa (Connell & Wellborn 1990, 64; Skinner & Belmont, 1993, 572) ja toisekseen uskoo pystyvänsä suoriutumaan tehtävästä (Connell, 1990, 64). Opettaja luo struktuuria kertomalla selkeästi odotukset, seuraukset ja toimintakäytänteet eri tilanteisiin ja tehtäviin liittyen ja varmistamalla, että odotukset ovat opiskelijalle yksilöllisesti sopivia (Connell, 1990, 66; Connell & Wellborn, 1991, 53; Raftery, Grolnick & Flamm, 2012, 346). Struktuuria luo myös opiskelijoiden toisilleen antama oppimisen tuki ja tietoisuus siitä, että toisiin opiskelijoihin voi turvautua avun tarpeessa (Furrer ym., 2014, 106). Opettaja voi tukea opiskelijan kompetenssin kokemista tarjoamalla hänelle sopivia haasteita (Connell, 1990, 66; Niemiec & Deci, 2009, 139; Sevari, 2017, 8), antamalla palautetta (Connell, 1990, 66; Niemiec & Deci, 2009, 139) ja tukea (Skinner & Belmont, 1993, 572; Sevari, 2017, 8) sekä mukauttamalla opetusstrategiansa yksilöllisesti sopiviksi (Skinner & Belmont, 1993, 572). Palautteen tulee kohdistua kompetenssin tunteen vahvistumisen kannalta oleellisiin asioihin

(Connell, 1990, 66) ja positiiviseen kannustamiseen, sillä negatiivinen palaute heikentää sisäistä motivaatiota (Deci, 1972, 147; Deci & Ryan 1985, 61; Furrer ym., 2014, 108). Kokemus epäjohtonmukaisuudesta tai liian suurista vaatimuksista voi heikentää kompetenssin kokemusta (Connell, 1990, 66.) Oppilaitoksessa opiskelijan kompetenssin kokemusta voi esimerkiksi heikentää se, että opettaja ei anna riittävästi palautetta tai ohjeita tehtäviin tai että opettaja ei tarvittaessa ole opiskelijan tavoitettavissa (Furrer ym., 2014, 108).

Ammatillisessa oppilaitoksessa tehdyssä tutkimuksessa (Cadena, 2013) havaittiin, että erityisesti heikosti kiinnittyneiden opiskelijoiden kiinnittyminen vahvistui, kun opettaja tiesi opiskelijalle sopivimman opiskelutavan ja hyödynsi tätä opiskelutapaa opetuksessa. Fallin ja Robertsin (2012) tutkimuksen tulosten mukaan vanhempien ja opettajien tuki ennusti opiskelijan kompetenssia ja samastumista koulun kanssa, joka puolestaan ennakoii opiskelijan akateemista ja behavioraalista kiinnittymistä ja akateemista menestystä. Diamondin (2007) tutkimuksessa havaittiin kompetenssia tukevan yksilöllistetyn opetuksen ja ohjauksen vahvistavan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien kiinnittymistä. Samassa tutkimuksessa kiinnittymistä osoitti vahvistavan myös se, että opiskelija saa käytännön kokemusta opiskelemaltaan alalta. Opettajan toiminta tunneilla vahvisti opiskelijan kiinnostusta tunnilla oppimiseen ja edelleen opiskelijan kouluun kiinnittymistä silloin, kun opettaja selitti opettamansa asian hyvin. (Diamond, 2007.) Opiskelijan sisäisen motivaation vahvistamiseksi pelkkä kompetenssin kokeminen ei kuitenkaan yksin riitä vaan autonomian tarpeen tulee myös täyttyä (Deci & Ryan, 1985, 29).

Yhteenkuuluvuuden tarpeella tarkoitetaan yksilön tarvetta kokea olevansa osa turvallista suhdeverkostoa (Connell, 1990, 66; Ryan & Deci, 2000, 71) ja arvostettu sekä rakastettu (Raftery, Grolnick & Flamm, 2012, 345). Yhteenkuuluvuuden kokemusta vahvistava vuorovaikutus on lämmintä ja tukee tunteiden käsittelyä (Furrer ym., 2014, 105). Yhteenkuuluvuutta heikentävä vuorovaikutus ilmenee kokemuksena torjutuksi tulemisesta (Connell, 1990, 66; Furrer ym., 2014, 109; Skinner & Belmont, 1993, 573), joka voi johtua esimerkiksi kiireisestä kohtaamisesta, toisen näkökulmien huomiotta jättämisestä tai arvostelusta (Furrer

ym., 2014, 108). Yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistavassa ympäristössä opiskelija kokee, että opettajat (Niemi & Deci, 2009, 139) ja toiset opiskelijat hyväksyvät hänet ja välittävät hänestä (Connell, 1990, 65), opettajilla on aikaa hänelle ja opettajat panostavat häneen (Skinner & Belmont, 1993, 573). Yksi merkittävimmistä kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä onkin koulun sosiaalinen organisaatio (Lee & Burkam, 2003). Käytännössä tällä tarkoitetaan oppilaiden ja opettajien välistä suhdetta ja toisaalta vertaissuhteita opiskelijoiden välillä. Näiden suhteiden muodostumista voi osaltaan hidastaa yhteisen kielen puute (Mori, 2000, 137).

Opiskelijoiden ja koulun henkilökunnan välisten läheisten ja korkealaatuisten suhteiden on havaittu vaikuttavan positiivisesti kouluun kiinnittymiseen (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004, 108-109), ja opiskelijoiden todennäköisyyden keskeyttää toisen asteen opinnot olevan pienempi kouluissa, joissa opiskelijoiden ja opettajien väliset suhteet ovat positiivisia (Lee & Burkam, 2003). Patrickin, Ryanin ja Kaplanin (2007) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien tuki, opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen ja vertaisilta saatu tuki vahvisti opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamista ja akateemisen sekä sosiaalisen pätevyyden tunnetta, mitkä jälleen vahvistivat kognitiivista ja behavioraalista kiinnittymistä. Vastaavasti heikkojen suhteiden opettajiin ja muihin oppilaisiin on havaittu heikentävän kiinnittymistä (Diamond, 2007). Tutkimuskirjallisuudessa onkin painotettu sosioemotionaalisten taitojen tukemisen (Diamond, 2007, 340), vuorovaikutussuhteiden ja opiskelijan yksilöllisen kohtaamisen tärkeyttä (Jahnukainen & Helander, 2007, 480) ammatillisessa koulutuksessa.

1.3 Tutkimuskysymys

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opiskelijoiden näkökulmasta selvittämään, millaisista tekijöistä oppilaitoksen sosiaalinen konteksti muodostuu ja millaisia kokemuksia opiskelijoilla on koulunsa sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. Tutkimuksen tavoitteena on vastata kysymykseen:

Millaisista tekijöistä ammatillisen koulutuksen sosiaalinen konteksti muodostuu ja miten nämä eri tekijät on koettu?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimusotteeksi valittiin laadullinen tutkimus, koska tutkittava joukko oli hyvin pieni ja yleistettävyyden sijaan haluttiin ymmärtää kohdejoukon kokemuksia oppilaitosympäristöstään mahdollisimman perusteellisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 87). Tutkimus voidaan asemoida siltä osin tapaustutkimukseksi, että tutkimuksen kohteena oli yksi ammatillinen oppilaitos ja siellä rajattu kohdejoukko. Tapaustutkimuksessa keskitytään kuitenkin perinteisesti tutkimaan yhtä rajattua tapausta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja siksi aineistoa kerätessä käytetään useita menetelmiä (Patton, 2002, 447–449). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty pelkillä opiskelijahaastatteluilla, eikä se siksi täysin täytä tapaustutkimuksen piirteitä. Aineiston kerääminen näin oli kuitenkin perusteltua, kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan opiskelijoiden kokemuksista oppilaitosympäristöstään.

Tutkimus voidaan tieteenfilosofiselta taustaltaan kytkeä löyhästi fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opiskelijoiden kokemuksista ja tutkittavaa ilmiötä halutaan ymmärtää ja tulkita. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne keskittyy juuri kokemusten, merkitysten ja yhteisöllisyyden käsitteisiin (Laine, 2018, 29). Fenomenologisessa tutkimusperinteessä kokemuksellisuus nähdään yksilön maailmasuhteen perusmuotona: yksilön kokemukset ja kokemusten merkitykset rakentavat sitä todellisuutta, josta käsin hän katsoo maailmaa, saa jälleen uusia kokemuksia ja luo uusia merkityksiä kokemuksilleen. Vaikka nimenomaan yksilön kokemus painottuu, se kertoo aina myös jotain yleistä tutkittavasta ilmiöstä, koska merkitykset kokemuksille syntyvät yhteisöissä. (Laine, 2018, 30–32.) Kun yksilön kokemuksia ja merkityksiä halutaan tulkita, tulee fenomenologiseen tutkimukseen mukaan hermeneuttinen ulottuvuus. Hermeneutiikka keskittyy tutkijan ja tutkittavan väliseen kommunikaatioon: tutkittavan ilmeet, sanat ja eleet luovat merkityksiä ja kertovat tutkijalle jotakin, jonka tutkija tulkitsee. (Laine,

2018, 33.) Koska pelkän fenomenologisen kuvailun lisäksi tässä tutkimuksessa tehdään tulkintoja opiskelijoiden kokemuksista, on tutkimuksessa mukana hermeneuttinen ulottuvuus (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 34).

Puhtaasti fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta ei kuitenkaan ole kyse, koska tutkimuskohdetta ei pyritty lähestymään täysin ilman ennakko-oletuksia (vrt. Patton, 2002, 485) vaan osittain kouluun kiinnittymisen teoriataustasta käsin ja esimerkiksi haastattelukysymysten muodostamisessa käytettiin apuna teoriataustaa, eivätkä kysymykset olleet täysin avoimia. Tutkijoina olimme tutustuneet kouluun kiinnittymisen teoriaan jo aiemmin, sillä se toimi kandidaatin tutkielmamme taustateorianä. Omiin ennakkokäsityksiimme ilmiöstä ovat lisäksi vaikuttaneet oppilaitoksen henkilökunnan kanssa käydyt keskustelut ja aiemmat erityisopettajaopintomme.

2.2 Tutkimukseen osallistuneet

Oppilaitos ja kohdejoukko valittiin tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla. Tämä on tyypillistä laadullisissa tutkimuksissa, koska tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi halutaan tietoa kerätä nimenomaan sellaisilta henkilöiltä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta (Eskola & Suoranta, 2000, 18; Tuomi & Sarajärvi, 2004, 88; Patton, 2002, 46). Oppilaitoksen ja koulutusohjelman valintaa tutkimukseen puolsi se, että oppilaitoksessa ollaan huolissaan koulutuksen keskeyttämisen yleisyydestä ja oppilaitoksessa on syksyllä 2019 alkamassa hanke 18–29-vuotiaiden sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden koulupudokkuuden ehkäisemiseksi. Tutkimuksen alkuperäisenä kohdejoukkona olivat tämän yhden ammatillisen oppilaitoksen yhden toimipisteen vuonna 2018 aloittaneet 18–29-vuotiaat ammattiin opiskelevat sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskelijat. Kaikki opiskelijat, jotka ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen, haastateltiin.

Aineiston saturaation saavuttamiseksi kohdejoukkoa päätettiin tutkimuksen aikana laajentaa vuonna 2019 aloittaneisiin opiskelijoihin, ja kohdejoukon

yläikärajaa määriteltiin uudelleen siten, että tutkimukseen osallistujat olivat lopulta 18–31-vuotiaita. Kohdejoukon laajentamisesta keskusteltiin koulupudokkuushankkeesta vastaavan oppilaitoksen työntekijän kanssa. Tutkimuksen kohdejoukoksi muodostui näin lopulta 18–31-vuotiaat ensimmäistä vuotta sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksessa opiskelevat henkilöt.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 12 opiskelijaa neljästä eri opiskeluryhmästä. Haastateltavana oli sekä miehiä että naisia. Opiskelijat tulivat koulutukseen hyvin erilaisista taustoista: opiskelijoiden aiempi koulutustausta vaihteli peruskoulusta yliopisto-opintoihin ja osalla oli useampikin vuosi työkokemusta hoito- ja hoiva-alalta. Haastateltavista seitsemän toi haastattelussa esiin maahanmuuttajataustansa. Opiskelijoita yhdisti se, että kaikilla oli toive jatkaa opintojaan sosiaali- ja terveysalan perustutkintokoulutuksen jälkeen jossakin toisessa tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi koulua ja tarkempia tietoja opiskelijoista ei ilmoiteta.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin helmikuussa 2019 kahden koulupäivän aikana ja aineiston keruumenetelmänä oli puolistrukturoitu yksilöhaastattelu. Puolistrukturoidun yksilöhaastattelun etuna on, että se mahdollistaa joustavan tiedonkeruun ja mahdollisuuden kerätä tietoa henkilöiltä, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73–75). Aineistonkeruumenetelmistä haastattelun arvioitiin sopivan parhaiten oppilaitosympäristöön liittyvien opiskelijoiden kokemusten selvittämiseen. Ennalta määrätyt haastattelukysymykset (Liite 1) tukivat haastattelutilanteen etenemistä, mutta mahdollistivat myös haastattelurungosta poikkeamisen tarvittaessa siten, että tarkentavia kysymyksiä voitiin esittää ja osa kysymyksistä jättää tarvittaessa pois (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75).

Haastattelut toteutettiin yhtä puhelinhaastattelua lukuun ottamatta oppilaitoksen tiloissa ja yksittäisen haastattelun kesto oli 20–50 minuuttia. Haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään opiskelijoille mahdollisimman rauhallinen ja

siksi haastattelutiloiksi oli varattu etukäteen luokkatilat, joissa ei haastatteluhetkellä ollut muita haastattelijan ja haastateltavan lisäksi. Haastattelut toteutettiin pääosin suomen kielellä. Kahdessa haastattelussa osa kysymyksistä esitettiin sekä englannin että suomen kielellä. Näin pyrittiin varmistamaan, että kysymys on ymmärretty oikein. Haastattelut nauhoitettiin henkilökohtaisilla älypuhelimilla, joista äänitiedostot purettiin henkilökohtaisille salasanoihin suojatuille tietokoneille. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin tarkempaa analysointia varten. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 96 sivua.

2.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi toteutettiin laadullisella sisällönanalyysillä seuraten Kyngäksen ja Vanhasen (2008, 4–5) esimerkkiä, jonka mukaan laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti ja etsiä aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja. Laadullinen sisällönanalyysi sopi analyysitavaksi myös siksi, että analysoitava aineisto oli kirjoitetussa muodossa (vrt. Kyngäs & Vanhanen, 1999, 4; Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste, 2011, 139).

Laadullinen sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2004, 97–99). Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. On kuitenkin huomioitava, että teoria on vaikuttanut siihen, millaiseksi analysoitava aineisto on muodostunut, koska haastattelukysymykset muodostettiin osittain pohjaten motivaationaaliseen malliin (kuvio 1) ja kouluun kiinnittymiseen liittyvään teoriataustaan.

Analyysiyksiköksi valittiin lausuma, sillä lausuman avulla arvioitiin saatavan kattavampi kuva siitä, mitä haastateltava haluaa kertoa, kuin jos analyysiyksikkönä olisi käytetty vain yhtä sanaa tai lausetta (vrt. Kyngäs & Vanhanen, 1999, 5). Haastattelut numeroitiin (1-12) ja haastatteluihin tutustuttiin lukemalla niitä läpi useamman kerran. Aineiston analyysiprosessi eteni Milesin ja Hubermanin (2004) ja Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 5) malleja mukaillen siten, että ensin aineisto pelkistettiin, sen jälkeen se ryhmiteltiin ja viimeisenä se abstrahoitettiin eli luotiin käsitteiden avulla kuvaus tutkittavasta ilmiöstä.

Aineiston pelkistämisvaihe jaettiin kahteen osaan. Ensin aineistoa tarkasteltiin pitämällä mielessä tutkimuksen tavoite ja merkitsemällä tulostettuun aineistoon yliviivaustusseilla sellaiset lausumat, jotka tulkittiin tutkimuksen tavoitteen kannalta oleelliseksi. Nämä lausumat koottiin edelleen excel-taulukkoon. Pelkistämisen toisessa vaiheessa lausumista muodostettiin samaan taulukkoon pelkistetyt ilmaukset (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki alkuperäisilmausten ja pelkistettyjen ilmausten taulukoinnosta.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Ensimmäinen päivä opettaja sanoo tavoitteet, mutta joskus me unohdamme, mutta tottakai ne sanovat mitä pitäisi oppia kaikki ja se on tosi hyvä.	opettaja kertoo osaamistavoitteet
Mut en tiedä et missä me niinku mennään et on vähän semmosta sekalaista edelleen et vaikka täs ollaanki oltu jo vähän yli puol vuotta.	reformin mukanaan tuomat muutokset luo epäjärjestyttä
En mä tiä sitä, koska mä työskentelen ja opiskelen samaa aikaa, sen takia mulla joskus aika ei riittä kaikkiin ja mä kysyn opettajalta otat vähän vähän tai saa pidemmän aikaa tehtäville, ne anta mulle.	lisäajan saaminen tehtäviin -> joustavuus

Ryhmittelyvaiheessa pelkistetyt ilmaukset koottiin erilaisuuksien ja yhtäläisyyksien mukaisesti taulukkoon omiksi ryhmikseen. Nämä ryhmät muodostivat aineiston alaluokat. Luokittelu vaati useamman uudelleenmuodostamisen, ennen kuin luokkien koettiin vastaavan tutkimuskysymykseen riittävän tarkasti ja kuvaavan aineistoa kattavasti. Useat luokittelut jouduttiin hylkäämään, koska alaluokissa ilmeni liikaa päällekkäisyyttä. Lopulta alaluokiksi nimettiin joustavuus, sopivat haasteet, osaamisen tunnistaminen, opetuksen selkeys, vertaisilta saatu tuki, kohdatuksi tuleminen opettajien taholta, hyväksytyksi tuleminen vertaisten taholta, haasteiden sopimattomuus, sisältöjen riittämättömyys, ehdottomuus, muutosten aiheuttama epätietoisuus, tiimityöskentelyn tuen riittämättömyys, palautteen riittämättömyys, opettajien kiire ja ulkopuolelle jääminen vertaissuhteissa. Lopullisessa luokittelussa ei täysin vältytty päällekkäisyydeltä. Tämä alaluokkien jako päätettiin lopulta kuitenkin säilyttää, koska siinä luokat sellaise-

naan sisältävät kuvauksen siitä, ovatko luokkaan ryhmitellyt ilmaukset sisältäneet positiivisia vai negatiivisia kokemuksia. Näin luokkien tulkittiin parhaiten kuvaavan aineistoa.

Abstrahointivaiheessa samansisältöiset alaluokat yhdistettiin yläluokiksi (taulukko 2) ja muodostetut yläluokat nimettiin sisältöä kuvaavasti (vrt. Kyngäs & Vanhanen 1999, 6). Yläluokkien muodostaminen oli pitkällinen prosessi, jossa muodostetut yläluokat jouduttiin yhä uudelleen hajottamaan alaluokiksi ja järjestämään jälleen uudelleen. Erityistä haastetta aiheutti yläluokkien nimeäminen.

Taulukko 2. Alaluokkien muodostuminen yläluokiksi.

ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
Joustavuus	YKSILÖLLISYYDEN HUOMIOIMINEN
Sopivat haasteet	
Osaamisen tunnistaminen	
Opetuksen selkeys	OHJAUKSELLISEN TUEN TARJOAMINEN
Vertaisten tuki	
Kohdatuksi tuleminen opettajien taholta	KOHTAAMINEN
Hyväksytyksi tuleminen vertaisten taholta	
Haasteiden sopimattomuus	TOIVEIDEN HUOMIOTTA JÄTTÄMINEN
Sisältöjen riittämättömyys	
Ehdottomuus	
Muutosten aiheuttama epätietoisuus	OHJAUKSEN PUUTE
Tiimityöskentelyn tuen riittämättömyys	
Palautteen riittämättömyys	
Opettajien kiire	TORJUMINEN
Ulkopuolelle jääminen vertaissuhteissa	

Yläluokiksi muodostettiin lopulta yksilöllisyyden huomioiminen, ohjauksellisen tuen tarjoaminen, kohtaaminen, toiveiden huomiotta jättäminen, ohjauksen puute ja torjuminen. Yksilöllisyyden huomioiminen koostui joustavuudesta, sopivista haasteista ja osaamisen tunnistamisesta. Ohjauksellisen tuen tarjoaminen koostui opetuksen selkeydestä ja vertaisilta saadusta tuesta. Kohtaaminen koostui kohdatuksi tulemisesta opettajien taholta ja hyväksytyksi tulemisesta vertaisten taholta. Toiveiden huomiotta jättäminen koostui haasteiden sopimattomuudesta, sisältöjen riittämättömyydestä ja ehdottomuudesta. Ohjauksen puute koostui muutosten aiheuttamasta epätietoisuudesta, tiimityöskentelyn tuen riittämättömyydestä ja palautteen riittämättömyydestä. Torjuminen koostui opettajien kiireestä ja ulkopuolelle jäämisestä vertaissuhteissa.

2.5 Eettiset ratkaisut

Kaiken tutkimuksen teon perustana tulee olla tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Pelkonen & Louhiala, 2002, 129). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti toteutetussa tutkimuksessa muita keskeisiä lähtökohtia ovat muun muassa rehellisyys, tarkkuus ja avoimuus. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä, muiden tutkimuksiin on viitattava asianmukaisella tavalla ja tutkimuksen tekoon tulee hakea asianmukaiset tutkimusluvut. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6.) Nämä hyvää tieteellistä käytäntöä osoittavat tekijät pyrittiin huomioimaan läpi tutkimuksen teon.

Itsemääräämisoikeuden toteutumiseksi tutkittavan täytyy saada riittävästi tietoa tutkimuksen laadusta ennen kuin hän voi antaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta (Kuula, 2006, 104; Pelkonen & Louhiala, 2002, 131). Lisäksi tutkimukseen osallistuvan tulee saada itse päättää osallistumisestaan (Kuula, 2006, 61). Kaikille oppilaitoksen 18–29-vuotiaille vuonna 2018 lähihoitajaopintonsa aloittaneille lähetettiin viikkoa ennen haastatteluja Wilma-viestillä tiedote tutkimuksesta. Tiedotteessa kerrottiin mahdollisuudesta osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen ja siihen oli kirjattu tutkijoiden yhteystiedot, tutkimuksen tarkoitus, aineiston keruutapa ja -aika sekä tieto siitä mihin tarkoitukseen kerättyä tietoa käytetään. Näin pyrittiin varmistamaan, että tutkittavilla on ollut riittävästi tietoa tutkimuksesta antaessaan suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen.

Kaikki tutkittavat eivät olleet lukeneet tiedotetta tutkimuksesta etukäteen. Lisäksi neljä haastateltua ei ollut saanut tiedotetta, koska kohdejoukkoa laajennettiin koskemaan myös 30–31-vuotiaita ja 2019 opintonsa aloittaneita. Tiedotteen sisältö käytiin siksi läpi kaikkien neljän opiskeluryhmän kanssa ennen tutkimuksen aloittamista. Lisäksi tutkimuksen pääpiirteet, tutkimussuostumuslomake ja tietosuojailmoitus käytiin läpi jokaisen tutkimukseen osallistuvan kanssa erikseen, jolloin osallistuja sai vielä mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Ne opiskelijat, jotka antoivat luvan tutkimukseen

allekirjoittamalla tutkimussuostumuslomakkeen, haastateltiin. Lisäksi tutkimuksen suorittamiseen haettiin lupa oppilaitoksen rehtorilta (Liite 2).

Luottamuksellisuudella tarkoitetaan sopimuksia, joita kerätystä aineistosta tutkimukseen osallistuvien kanssa tehdään ja sitä, että tutkittava voi luottaa siihen, että tutkija käyttää aineistoa vain lupaamaansa tarkoitukseen (Kuula, 2006, 88–89) ja suojaa aineiston sisällön (Kuula, 2006, 108). Tutkimukseen osallistuneille luvattiin, että kerättyä tietoa käytetään vain tätä tutkimusta varten. Haastateltujen yksityisyyden suojaamisesta ja kunnioittamisesta pyrittiin läpi tutkimusprosessin huolehtimaan muun muassa siten, että haastattelutilanteessa oli mukana vain haastateltava ja tutkija, aineisto anonymisoitiin ja sitä säilytettiin tutkijoiden salasanalla suojatuilla henkilökohtaisilla tietokoneilla. Henkilökohtaisille älypuhelimelle tallennetut äänitiedostot purettiin tutkijoiden henkilökohtaisille tietokoneille heti haastattelujen jälkeen ja alkuperäiset äänitiedostot älypuhelimista poistettiin välittömästi tämän jälkeen. Tutkimusaineisto, eli tutkijoiden henkilökohtaisille tietokoneille tallennetut äänitiedostot ja litteroidut haastattelut tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimukseen osallistuneille luvattiin, että osallistuneiden anonymiteetistä huolehditaan siten, ettei yksittäinen osallistuja ole tunnistettavissa valmiista työstä. Anonymisoinnilla tarkoitetaan tutkittavan tunnistetietojen poistamista tai muuttamista aineistosta niin ettei häntä voi tunnistaa (Kuula, 2006; 112). Anonymiteetistä huolehdittiin poistamalla litteroidusta tekstistä kaikki henkilöihin viittaavat maininnat. Anonymiteetin takaamiseksi valmiissa työssä ei kerrota opiskelijoita yksilöiviä tietoja, oppilaitosta tai sijaintikuntaa.

3 TULOKSET

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaitoksen sosiaalinen konteksti koostuu yksilöllisyyden huomioimisesta, ohjauksellisen tuen tarjoamisesta, kohtaamisesta, toiveiden huomiotta jättämisestä, ohjauksen puutteesta ja torjumisesta. Tulokset esitetään tässä luvussa edellä kuvatussa järjestyksessä.

Yksilöllisyyden huomioiminen. Yksilöllisyyden huomioimisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan oppilaitoksen joustavuutta, opiskelijoille yksilöllisesti sopivia haasteita ja opiskelijan yksilöllisen osaamisen tunnistamista ja huomioimista. Kun opiskelijalla oli mahdollisuus vaikuttaa omiin opintoihin, haasteet olivat yksilöllisesti sopivia ja opiskelijan aiempi osaaminen oli tullut tunnisteeksi ja huomioiduksi, opinnot vastasivat opiskelijan omia tavoitteita ja arvoja.

Oppilaitoksen joustavuus mahdollisti oman osaamisen suuntaamiseen ja työskentelyyn liittyvät valinnat oppilaitoksen arjessa. Opiskelijat saivat vaikuttaa oman osaamisensa suuntaamiseen valitsemalla itseään kiinnostavia työssäoppimispaikkoja ja omiin tavoitteisiinsa sopivan osaamisalan. Osa opiskelijoista oli lisäksi saanut tehdä opintojen aikataulutukseen, työskentelytapoihin ja tiimin kokoonpanoon liittyviä valintoja. Opintojaksojen sisältöihin ei juuri ollut mahdollisuutta vaikuttaa, mutta se ei luonut tyytymättömyyttä opiskelijoiden keskuudessa. Sitä, että opintojen sisältöihin ei juuri ollut mahdollisuutta vaikuttaa opiskelijat perustelivat sillä, että kaikkien opiskelijoiden tulee koulutuksen aikana saada yhtäläiset tiedot ja taidot työelämässä toimiakseen.

Mahdollisuus vaikuttaa oman osaamisen suuntaamiseen teki opiskelusta mielekäästä. Opiskelijoilla oli tavoitteena valmistua, saada pätevyys toimia lähihoitajana ja jatkaa mahdollisesti opintojaan valmistumisen jälkeen jossain toisessa koulutuksessa. Opiskelijat arvostivat hoitoalaa ja pitivät tärkeänä sitä, että koulutus valmisti heitä ihmisten parissa työskentelyyn ja ihmisten auttamiseen. Opiskelijat opiskelivat ensisijaisesti itseään ja omia tavoitteitaan varten eivätkä oppilaitosta tai opettajia varten. Koulutuksen toivottiin vahvistavan omaa innos-

tusta alaa kohtaan tarjoamalla työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot ja realistisen näkemyksen käytännön työstä. Kun opiskelijalla oli mahdollisuus vaikuttaa oman osaamisensa suuntaamiseen, opinnoista sai parhaan mahdollisen hyödyn:

No kyl siinä ainakin mulla henkilökohtaisesti kun on ollu alusta asti selvää mihin mä lähen, niin just että opintojen alusta asti on tienny sen oman päämääränsä ja osaa vähän jo näillä perusopintokursseilla asennoitua siihen että mikä tukee sitä omaa oppimista ja sitten ehkä se että opinto-ohjaajan kanssa miettiny niitä asioita silloin viime syksynä niin on häneltä saanut vinkkejä, et millasiin työssäharjoittelupaikkoihin kannattaa täällä opintojen aikana hakeutua ja on sit saanut just opettajan avustuksella vähän valita sellasia paikkoja, jotka tukee sitä omaa etenemistä kohti omaa tavoitetta. Saa kaiken hyödyn irti. [5]

Mahdollisuus tehdä opintojen aikataulutusta, työskentelytapoja ja tiimien kokoonpanoa koskevia valintoja mahdollisti opiskelun opiskelijalle sopivimmalla tavalla. Se oli tärkeää hyvin erilaisissa elämäntilanteissa opiskelevien aikuisopiskelijoiden arjessa ja teki esimerkiksi opiskelun ja perhe-elämän ja opiskelun ja työskentelyn yhteen sovittamisesta helpompaa: *Just kun on pienet lapset-- --ni pystyn tekeen kotoota käsin juttuja kans, mikä mulle niinkun helpotti, et [verrattuna siihen] jos koko ajan ois sellanen läsnäolopakko.* [4]

Haasteiden asettamisessa keskeistä näytti olevan se, miten opiskelijan aiempi osaaminen on tunnistettu, miten opettajat tuntevat opiskelijansa ja miten näiden pohjalta opetusta ja opintoja on pystytty yksilöllistämään. Kun opiskelijalle asetetut haasteet opinnoissa olivat sopivia, ne oli mahdollista saavuttaa ja opiskelija koki onnistumisia. Onnistumiset motivoivat jälleen uusiin suorituksiin ja haasteiden selättäminen rohkaisi opiskelijaa luottamaan omaan osaamiseensa.

Aiemman osaamisen tunnistaminen oli opiskelijoille tärkeää paitsi siksi, että opinnot olisivat riittävän haastavia, myös siksi, että opintoja olisi mahdollista nopeuttaa. Yksilöllinen eteneminen näytti olevan tärkeää erityisesti silloin, kun opiskelijalla oli aiempaa osaamista alalta ja selkeä opintojen jälkeinen tavoite, esimerkiksi jatkokouluttautuminen. Yksi haastateltavista kertoi valinneensa juuri tämän oppilaitoksen, jotta voisi suorittaa opintoja nopeammin ja toinen kertoi, että ei todennäköisesti olisi aloittanut koko koulutuksessa, jos aiemman osaamisen tunnistamisen mahdollistama nopeampi eteneminen ei olisi ollut mahdollista. Yhtä kokemusta lukuun ottamatta opiskelijoiden kokemukset aiemman

osaamisen tunnistamisesta olivat positiivisia. Opiskelijoiden kokemukset kertoivat, että aiemman osaamisen tunnistaminen koettiin luottamuksena omaan osaamiseen:

Mä koen sen positiivisena et tavallaan, että luotetaan siihen että jos henkilö on suorittanu lukion niin se on niin silleen että pidetään hyväksyttävänä sitä et mä oon käyny ne ja mun ei tarvii niitä todistella enää mitenkään...koska mua ois varmaan turhauttanu se että joudun istumaan tunneilla, joista en koe hyötyväni mitään. Et tälläin ku aikuisiällä opiskelee niin on kuitenkin ollu jo työelämässä ja semmonen tuntuu turhautavalta. [5]

Aiemman osaamisen tunnistaminen ja yksilölliset opintopolut kirjattiin opiskelijan HOKSiin. Ne opiskelijat, jotka olivat tietoisia HOKSinsa sisällöstä kokivat sen tärkeänä työkaluna juuri yksilöllistämässä: *Se on helpottanu ainakin mun omaa tätä koulunkäyntiä ja kun mä avaan sen mä tiedän mitä mulla on vielä jäljellä ja mitä mun pitää tehdä sit mä osaan itsekin varautua ja suunnitella asioita.* [12] HOKSiin merkityt kirjaukset yksilöllisestä etenemisestä selkiyttävät opintojen rakennetta opiskelijalle ja auttoivat opiskelijaa omien opintojensa suunnittelussa ja opintojen etenemisen seurannassa.

Ohjauksellisen tuen tarjoaminen. Ohjauksellisella tuella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opetuksen selkeyttä ja vertaisilta saatua tukea. Opetuksen selkeys ja vertaisilta saatu tuki auttoivat selviämään opinnoissa ja kerryttivät työelämässä tarvittavia taitoja.

Opetuksen selkeys oli sitä, että opettajat selittivät opetettavat asiat ymmärrettävästi ja oppimistavoitteet selvitettiin opiskelijoille opintojaksojen alussa. Opettajien taito selittää asioita selkeästi tuki erityisesti niitä opiskelijoita ja oli erityisen tärkeää niille opiskelijoille, joiden suomen kielen taito oli heikko: *tärkeää on se, että opettajat selittää kaikki tunnit joka päivä niin hyvin.* [1] Opiskelijat olivat kiitollisia siitä, että opettajat jaksavat toistaa ja selittää asioita, kunnes opiskelijat ovat ymmärtäneet. Opettajat kävivät kurssien osaamistavoitteet selkeästi läpi aina kurssin aluksi.

Kyl me aika tai itse asias tosi hyvin käydään sitä läpi eri opintojaksoissa et käydään mo-
neen kertaan läpi et mitä tavoitteita on, mitä opiskelijan tulee osata opintojakson jälkeen ja
me käydään kyl läpi et ne konkreettisesti avataan et mitä ne tarkoittaa. Kyllä näkisin et
siltä osin on tilanne tosi hyvin. [5]

Oppimistavoitteiden läpikäyminen teki opiskelijoille näkyväksi mitä milläkin opintojaksolla tulisi oppia. Myös vertaisilta saatu oppimisen tuki oli erityisen tärkeää niille opiskelijoille, jotka kokivat suomen kielen taitonsa heikoksi. Kokeemukset vertaisten tuesta liittyivät vahvasti tiimissä työskentelyyn. Muut opiskelijat auttoivat selittämällä hankalia käsitteitä ja vertaiset olivat tärkeässä asemassa kielitaidon ja työelämässä tarvittavien tiimityöskentelytaitojen kehittämisessä.

Niille opiskelijoille, joiden suomen kielen taito oli heikko, vertaisten kanssa työskentely tarjosi mahdollisuuden kehittää omaa suomen kielen taitoa ja tuki siten myös kotoutumista: *mä haluan oppia suomen kieli ja en halua olla koko ajan ulkomaalaisten kanssa, koska siellä me voidaan puhua englannin kieli täällä me puhutaan aina suomen kieli ja se on plussa.* [1] Kulttuurinen moninaisuus ylipäänsä oli opiskelijoille mahdollisuus ja voimavara: *Meillä on tosi eri ikäisiä ja tosi eri taustoista olevia opiskelijoita, mikä on tosi kivaa, et on erilaisia näkökantoja kaikkiin asioihin.* [5] Vertaisten kanssa työskentelyn tiimissä edisti tiimityöskentelytaitoja ja monikulttuurisuus kehitti kulttuuriosaamista.

Toiset opiskelijat koettiin auttavaisiksi ja ystävällisiksi ja haastateltavat myös itse kertoivat mielellään auttavansa muita: *Kaikki on ystävällinen ja kaikki on, jos mä kysy jotain kaikki selittää mikä se tarkoittaa ja mä selittä kaikille jos mä osaan jotain.* [3] Vastavuoroisuus korostui erityisesti tiimissä työskenneltäessä, kun jokin saattoi hyödyntää omaa osaamistaan ja toisaalta oppia muilta:

No joo, jos joku osaa enemmän atk-juttuja ni ky hän tekee sen koko homman tietokonejutut jos joku osaa kirjoittaa niin hän kirjoittaa toki se kuuntelee myös muiden tiimiläiset mut silti me kunnioitetaan että jos joku osaa tai mä oon ollu itse niin että jos joku osaa niin kyllä mä hyväksyn sen että ja sitten mä yritän oppia jotain [8].

Vertaisilta saatu tuki oli rohkaisevaa silloin, kun opiskelija itse oli epävarma osaamisestaan: *Siitä tavallaan tulee hyöä mieli kun jos joku asia tuntuu pelottavalta tietää et ei oo yksin sen asian kanssa. Saa niinku siihen tukee opiskelukavereilta.* [5]

Kohtaaminen. Kohtaamisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kohdatuksi tulemista opettajan taholta ja hyväksytyksi tulemista vertaisten taholta. Kohdatuksi tuleminen opettajien taholta ja hyväksytyksi tuleminen vertaisten taholta

loi turvallisuudentunnetta, teki opiskelusta mukavampaa, sai opiskelijat viihtymään opintojen parissa ja kokemaan itsensä arvostetuksi.

Opiskelijat olivat pääsääntöisesti tulleet kohdatuiksi opettajien taholta. Kunnioittava ja tasa-arvoinen kohtaaminen opiskelijoiden ja opettajien välillä oli opiskelijoille tärkeää: *[Hyvät opettajat] on sellasii joiden kanssa on helppo olla vuorovaikutuksessa, et ei oo tavallaan liikaa siinä opettajan roolissa vaan enemmänkin valmentaa meitä siihen et me ollaan heidän kollegoita hoitoalalla sitten joskus ja suhtautuu meihin kunnioittavasti mutta silleen ystävällisesti tavallaan.* [5]

Yksilöllinen, kokonaisvaltainen ja välittävä kohtaaminen oli merkityksellistä erityisesti niissä tilanteissa, kun opiskelija kohtasi opinnoissaan haasteita. Oppitunteja pitävien opettajien lisäksi opiskelijat tiesivät tarvittaessa saavansa tukea erityisesti opiskeluun liittyviin, mutta myös muihin elämän haasteisiin myös muulta oppilaitoksen henkilökunnalta sekä terveydenhoitajalta ja psykologilta.

Opettajalta saatu tuki ja opiskelijan kokonaisvaltainen kohtaaminen auttoi eteenpäin vaikealla hetkellä ja valoi usko tulevaan:

sit mä menin sinne tapaamiseen ja ope oli heti silleen et nyt on paussi koska se näki että mä oon vähän niinku huonommalla päällä tai että mulla ei menny hirveen hyvin koska ehdisti ni sit se oli et nyt on hyvä pitää paussi se oli tosi tärkeä [10].

Yksilöllinen kohtaaminen sai opiskelijan tuntemaan itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi ja auttoi jaksamaan opinnoissa: *ne [opettaja ja opinto-ohjaaja] yrittää niinku, mä oon vaan yks opiskelija, tääl on tosi paljon ihmisiä mut ne yrittää tekee mua varten, ni musta se tuntuu tosi mukavalta et heillä on aikaa tehdä.* [11]

Hyväksytyksi tuleminen vertaisten taholta tarkoitti välittämistä, avoimuutta ja kuulumista vertaissuhteissa. Hyväksytyksi tuleminen oli merkityksellisellistä koulussa viihtymisen kannalta ja erityisesti opintojen alkuvaiheessa samanhenkisten kavereiden löytäminen oli opiskelijoille tärkeää. Positiiviset vertaissuhteet loivat turvallisuuden tunnetta: *alussa se on tosi tärkeä koska se on ihan kiva et löytää ihmisiä joilla on sama tavote niin ku tämmönen ja tulee turvallinen fiilis tulla kouluun eikä oo yksinäistä.* [10] Osa opiskelijoista nimesi positiiviset vertaissuhteet omaa koulunkäyntiä tukevaksi tekijäksi: *mä oon saanut tosi hyviä kavereita*

täältä ni tota mä tykkään aina aamusin tulla kattoo niitä välillä meillä on tylsiä päiviä et ei oikeen jaksu mut tota jos on hyviä koulukavereita ni jaksaa vähän paremmin. [11]

Toiveiden huomiotta jättäminen. Opiskelijan toiveiden huomiotta jättämisellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan haasteiden sopimattomuutta, sisältöjen riittämättömyyttä ja oppilaitoksen ehdottomuutta. Opiskelijat toivoivat, että opetus olisi sisällöllisesti riittävän kattavaa ja toisaalta riittävän haastavaa huomioiden heidän aikaisemman osaamisensa. Kun opinnot eivät sisällöllisesti vastanneet opiskelijoiden toiveita, yksilöllistä osaamistasoa ei oltu huomioitu haasteiden asettamisessa ja opiskelija ei saanut vaikuttaa omiin opintoihinsa, oppiminen hidastui tai estyi.

Opiskelijat olivat huolissaan siitä, pystyykö koulutus tarjoamaan kaikille opiskelijoille aiemmasta osaamisesta riippumatta toisaalta riittävästi haastetta ja toisaalta yhtäläiset tiedot ja taidot työelämässä pärjäämiseen. Tiedonsaannin riittämättömyys korostui kokemuksissa työssäoppimisjaksoilta, sillä pelkällä koulutuksessa saatavalla tietotaidolla harvoin pärjäsivät työssäoppimisessa. Käytännön esimerkkejä työelämästä kaivattiin lisää:

Epävarmuutta siitä et onko kunnolla noilla oppitunneilla oppinut tarpeeks sitä tietoo et osaa sit toimia siellä työharjoittelussa oikein...täyttääkö se oma tietämys niitä vaatimuksia...koulussa vois vähän enemmän olla tiettyihin tilanteisiin varautumista ...et tavallaan käytäis läpi sitä eri tilanteiden niinkun vaihtelevuutta ja sitä et mikä opiskelijoilla on edessä siellä työpaikalla. [5]

Työssäoppimisessa pärjäämisen kannalta merkityksellistä oli aiemmin työelämässä tai arjessa kartutettu osaaminen ja aiempaa työkokemusta alalta pidettiin jossain tapauksissa työssäoppimisjakson onnistumisen kannalta jopa välttämättömäksi: *Mä olin paikassa mikä oli vaativa ja siihen ois tarvinnut aikasempaa kokemusta vanhusten kanssa jota mulla ei ole. [10]* Jos opiskelija ei ollut opinnoissa ennen työssäoppia saanut riittävästi tietoa, pelkona oli oman pystyvyyden tunteen menettäminen: *Tuli vaan semmonen et tästä ei tuu yhtään mitään mä heitän koko koulun pois mä en tiää mitä mä teen et mä olin tosi hukassa siin vaiheessa kun tuntu et on epäonnistunu ja ettei oo valmis tähän. [10]* Toisaalta osa opiskelijoista paikkasi puuttuvaa osaamista omalla aktiivisella tiedonhaulla, eikä lannistunut, vaikka olisi opetuselta toivonutkin enemmän.

Vaikka suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä mahdollisuuteensa vaikuttaa oman osaamisensa suuntaamiseen ja opintoihinsa, kaikki eivät olleet saaneet riittävästi vaikuttaa opintojen työskentely- ja suoritustapoihin ja aikataulutukseen. Yksi opiskelijoiden keskuudessa paljon tunteita herättänyt toimintamalli oli tiimityöskentelymalli, jonka osa opiskelijoista koki itselleen epäsopivaksi työskentelytavaksi, jota ei ollut mahdollisuutta opinnoissa välttää. Valinnan- ja vaihtamisen mahdollisuuksien puute turhautti ja hidasti opintojen etenemistä. Yksi haastateltava kertoi, ettei ollu saanut edetä yksilölliseen tahtiin aiemmin saamistaan lupauksista huolimatta ja tämä oli saanut opiskelijan harkitsemaan opintojen jatkamista toisaalla: *Et jos on mahdollista jossain muualla tehdä eri tavalla, et oon ihan miettiny, et miten edetä [oppilaitoksen vaihtamisen suhteen].* [2]

Osa opiskelijoista piti opetusta ajoittain liiankin selkeänä: *ärsyttää välillä kun opettajan pitää selittää monta kertaa asioita-- --se on vähän rasittavaa niinku kuulla samoja asioita jatkuvasti monta kertaa.* [11] Yhden opiskelijan kokemus kertoi siitä, että opintoja ei aina ole onnistuttu eriyttämään ylöspäin opiskelijan kaipaamalla tavalla: *Aika monesti opettaja on sillain et eii sun ehkä tarvi tota tehdä, että no kylhän sä tiedät noi jutut, mut joka ei ehkä myöskään oo nii kun se että kun kyl mä täällä oon opiskelemaan tullu.* [4] Ylöspäin eriyttämisen puute ja liiallinen selkeys oli turhauttavaa.

Ohjauksen puute. Ohjauksen puutteella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan muutoksen aiheuttamaa epätietoisuutta, tiimityöskentelyn tuen riittämättömyyttä ja riittämätöntä palautetta. Kun ohjausta ja palautetta ei ollut tarjolla riittävästi, opiskelija olivat epävarmoja siitä, kuinka tulisi toimia, miten oma osaaminen on karttunut ja miten omaa osaamista voisi vielä kehittää. Lisäksi ohjauksen puute tiimityöskentelyssä turhautti.

Ammatillisen koulutuksen reformin mukanaan tuomat muutokset haittasivat opetuksen selkeyttä. Opintojen aloittaminen juuri reformin voimaan tultua oli haastavaa, koska opiskelijoista muutosten hetkellä opettajatkään eivät olleet aina täysin tietoisia uusista käytänteistä ja toimintatavoista. Uudelle opiskelijalle

selkeys olisi ollut tärkeää: *Ni alku oli vähän just sitä, että kukaan ei oikein tienny mistään mitään ja ei saatu niinku vastauksia silleen ku ei opettajatkaan tienny ja kaikki oli niin uutta. Ite ku alottaa opiskelut, ni haluis sitte, että saa vastauksia.* [4]

Osa opiskelijoista ei ollut saanut riittävästi tukea tiimityöskentelyyn. Erityisesti haastetta aiheutti tiimien muodostaminen ja töiden jakaminen tiimiläisten kesken tasaisesti. Tiimien muodostamisessa toivottiin toisaalta opettajan tukea, mutta toisaalta vapautta itse valita ne henkilöt, joiden kanssa työskentelee. Jos opiskelijat eivät itse olleet saaneet vaikuttaa tiimin kokoonpanoon ja apua tiimin toimintaan ei saatu opettajilta riittävästi, tiimityöskentely kuormitti ja eriarvoisti opiskelijoita: *Yks ihminen-- --joutuu sit tekemään kaikkien puolesta tän työn, et mä en sit tiedä miten se edesauttaa ketään.* [2] Työmäärän epätasaista jakautumista opiskelijat selittivät toisinaan puutteellisella osaamisella: *Mut ne oli et mä en tiiä mitä tehdä, kirjota sää vaa ja mä kirjoitin sitte kaiken.* [11] Toisaalta työmäärän epätasaista jakautumista selitettiin erilaisilla opiskelutyyyleillä ja kiinnostuksen kohteilla: *Jos tekee töitä sellasten henkilöiden kanssa, joilla ei oo samanlainen innostus siihen aiheeseen tai et ei oo niin tarkka siitä työstään, niin tietysti se välillä turhauttaa.* [5]

Palautteen riittämättömyydestä opiskelijat olivat hyvin yksimielisiä. Tehtävien ja kurssien suorittamisesta kirjataan usein merkinnät Wilmaan, josta opiskelija voi käydä tarkistamassa oman suorituksensa arvosanan. Opiskelijat toivoivat enemmän oppimista ohjaavaa sanallista palautetta. Palautetta ja tehtävien läpikäymistä yhdessä toivottiin, koska se tekisi oman oppimisen näkyväksi, tukisi vertaisoppimista, osoittaisi missä voi vielä parantaa ja mikä jo sujuu.

Kun palautetta ei saanut, tehtävien tekeminen tuntui opiskelijoista turhautavalta: *Se niinkun tuntuu tosi turhalta tehdä sitä tehtävää jos niinkun ei koskaan saa tietää et ootko tehny sen oikein ja mitä muut on ehkä havainnu sitä tehtävää tehdessä.* [5]

Ilman yksilöllistä palautetta opiskelijan oli hankala hahmottaa omaa osaamistaan:

Mä haluaisin palautetta koska mä en tiedä et teinkö mä hyvin vai onko se semmonen asia mikä menettelee et enkö ymmärtäny oikein et onko jotain missä mä voisin niinku parantaa vai onks kaikki hyvin mut sit kun siihen tulee vaan et hyväksytyt ni mä oon sit tosi epävarma et mikä täs on niinku ok. [10]

Vaikka opettajat eivät tarjonneet riittävästi palautetta tehtävistä, useampi opiskelija kertoi, että palautetta kyllä saa, jos sitä erikseen opettajalta pyytää.

Torjuminen. Torjumisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kiireen aiheuttamaa torjutuksi tulemistä opettajien taholta ja ulkopuolelle jäämistä vertaissuhteissa. Vaikka kohtaamiset opettajien ja vertaisten kanssa olivat pääsääntöisesti positiivisia, nousi haastatteluissa esiin myös vuorovaikutuksen haasteita. Kiireen tuntu sai opiskelijat välttelemään yhteydenottoa opettajaan. Vaikka vertaisryhmästä ulkopuolelle jääminen harmitti, se ei suoranaisesti haitannut omaa opiskelua.

Opiskelijat ymmärsivät opettajien kiirettä ja kokivat pääsääntöisesti, että opettajat yrittävät kiireenkin keskellä järjestää aikaa opiskelijoiden asioille. Tästä huolimatta kiireen tuntu haittasi opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta ja harmitti opiskelijoita: *Sen [kiireen] takia niiden kanssa on vaikea olla yhteyksissä.-- --Jos hän [opettaja]-- --sanoo myöhemmin myöhemmin, tottakai me ollaan vähän sad.* [1] Kiireen tuntu sai osan opiskelijoista ajattelemaan, ettei halua omilla asioillaan kuormittaa opettajaa ja tämän vuoksi yhteydenottoa opettajaan vältettiin, vaikka kysyttävää olisi ollutkin.

Opiskelijat arvostivat hyviä vertaissuhteita ja toivoivat löytävänsä opinnoista kavereita. Yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta merkityksellistä oli opintojen alussa tapahtunut ryhmäyttäminen. Opiskelijat selittivät ulkopuolelle jäämistä vertaissuhteissa sillä, että ei syystä tai toisesta ollut päässyt osallistumaan ryhmäyttämiseen opintojen alussa. Lisäksi yksi opiskelija tunsi jääneensä vertaisryhmän ulkopuolelle siksi, ettei hän kuulunut mihinkään opiskeluryhmän kieli- tai kulttuurivähemmistöistä. Vertaisryhmän ulkopuolisuus sai opiskelijan korostamaan omia tavoitteitaan, jotka auttoivat jaksamaan itselle epämieluisaa tilannetta: *Kyllähän sillä [ulkopuolisuuden tunteella] on suuri merkitys, kyllä varmasti on... mut mä oon nyt ajatellu vaan et tää on vaan sellanen välietappi mulle, että sillä mennään.* [2] Ulkopuolisuuden tunteista huolimatta kaikilla opiskelijoilla oli myös positiivisia vertaissuhdekokemuksia oppilaitoksessa.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia oppilaitosympäristössä ja oltiin kiinnostuneita opiskelijoiden näkökulmasta selvittämään, millaista tekijöistä oppilaitoksen sosiaalinen konteksti muodostuu ja millaisia kokemuksia opiskelijoilla on koulunsa sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. Tulokset osoittivat, että oppilaitoksessa toisaalta huomioidaan opiskelijoiden yksilöllisyys ja on tarjolla ohjauksellista tukea ja kohtaamisia. Toisaalta oppilaitoksessa ilmeni opiskelijoiden toiveiden huomiotta jättämistä, ohjauksen puutetta ja torjutuksi tulemistä. Opiskelijoiden kokemuksia peilataan tässä luvussa kouluun kiinnittymisen teoriataustaan ja erityisesti aiemmin luvussa 1.2 esitettyyn motivationaaliseen malliin (kuvio 1) ja näin lisätään ymmärrystä siitä, millaiset tekijät oppilaitoksessa mahdollisesti tukevat tai heikentävät opiskelijoiden kiinnittymistä.

Opiskelijan autonomian tunnetta voidaan oppilaitoksessa tukea tarjoamalla valinnan- ja päätöksentekomahdollisuuksia (Furrer ym., 2014, 106; Lagault & Inzlicht, 2013, 124; Skinner & Belmont, 1993, 573). Lisäksi autonomian tunnetta tukee se, että opiskelijan toiminta on lähtöisin hänen omista arvoistaan ja tavoitteistaan (Connell, 1990, 66; Legault & Inzlicht, 2013). Myös vertaiset voivat tukea toistensa autonomian tunnetta työskennellessään yhdessä ja jakaessaan ajatuksiinsa toistensa kanssa (Deci ym., 2006, 316) sekä hyväksyessään toinen toisensa (Beiswenger & Grolnick, 2009, 374). Tämä tutkimus osoitti, että oppilaitoksessa on opintoja helpottavaa ja mielekkyyttä tuottavaa joustavuutta ja että opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen oli tärkeää, jotta opinnot vastaisivat yksilön arvoja ja tavoitteita. Tiimissä vertaiset hyväksyivät toinen toisensa ja ajatusten ja näkökulmien jakaminen nähtiin tärkeänä. Näiden tekijöiden oppilaitoksessa voidaan tulkita tukevan opiskelijoiden autonomian tunnetta. Opiskelijat opiskelivat itseään varten ja ehkä juuri siksi heille oli tärkeää se, että omat tavoitteet ja oma aikaisempi osaaminen tuli huomioiduksi.

Se, että opiskelijaa käsketään toimimaan tämän toiveista ja tunteista välittämättä jollain tietyllä tavalla, voi heikentää autonomian tunnetta (Furrer ym., 2014, 108; Vallerand, Fortier & Guay, 1997, 1162). Tutkimus osoitti, että osa opiskelijoista oli kokenut toiveidensa opiskelijana tulleen sivuutetuksi. Opiskelijoiden toiveiden huomiotta jättäminen voidaan tulkita oppilaitoksessa autonomian tunnetta heikentäväksi tekijäksi.

Valinnan- ja päätöksentekomahdollisuuksien antaminen opiskelijoille ei kuitenkaan automaattisesti merkitse vahvempaa kouluun kiinnittymistä (Elffers ym., 2012), ja tämä tutkimus osoittikin, että opiskelijat eivät kaikissa asioissa edes kaivanneet lisää valinnan- ja päätöksentekomahdollisuuksia. Esimerkiksi opintojaksojen sisältöihin opiskelijat eivät olleet saaneet vaikuttaa, mutta eivät ilmaisseet siihen tarvettakaan. Näyttääkin siltä, että autonomian tukemisessa olisi tärkeää löytää tasapaino sen välillä, millaisia valinnan- ja päätöksentekomahdollisuuksia opiskelijat toivovat, oppilaitoksessa on mahdollista antaa ja millaisia valintoja ja päätöksiä opiskelijoiden puolesta voidaan tehdä näitä kuulematta.

Opiskelijan kompetenssin tunnetta voidaan tukea oppilaitoksessa struktuurilla (Skinner & Belmont, 1993, 572; Connell & Wellborn, 1990, 64), jota sekä koulun henkilökunta että muut opiskelijat luovat omalla toiminnallaan. Opettajat luovat struktuuria tarjoamalla opiskelijoille palautetta (Connell, 1990, 66), sopivia haasteita (Cadena, 2013; Niemiec & Deci, 2009, 135; Sevari, 2017, 8) ja tukea (Cadena, 2013; Fall & Roberts, 2012; Skinner & Belmont, 1993, 572; Sevari, 2017, 8) sekä kertomalla selkeästi odotukset, seuraukset ja toimintakäytänteet eri tilanteissa toimimiseen (Connell, 1990, 66; Connell & Wellborn, 1991, 53; Raftery, Grolnick, Flamm, 2012, 346).

Opiskelijoiden toisilleen antama oppimisen tuki, ja jo pelkkä tietoisuus siitä, että toisiin opiskelijoihin voi turvautua avun tarpeessa, luo struktuuria (Furrer ym., 2014, 106). Lisäksi opettajilta ja vertaisilta saadun tuen on havaittu tukevan yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista ja akateemisen ja sosiaalisen kompetenssin tunnetta (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). Tutkimus osoitti, että opetus oli selkeää ja opettajat kertoivat opiskelijoille oppimistavoitteet selkeästi opintojaksojen alussa. Lisäksi tutkimus osoitti, että vertaiset tukivat oppimista muun muassa

auttamalla toisiaan ja selittämällä hankalia käsitteitä. Näiden tekijöiden voidaan tulkintamme mukaan olettaa luovan oppilaitokseen struktuuria ja näin tukevan opiskelijoiden yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista ja tunnetta kompetenssista. Tutkimus osoitti tuen tarvetta erityisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka kokivat suomen kielen taitonsa heikoksi.

Siinä missä yksilön kokemus omasta pystyvyydestään suoriutua annetusta tehtävästä vahvistaa kompetenssin tunnetta, kokemukset epäjohdonmukaisuudesta ja haasteiden puute tai liian suuret haasteet opinnoissa voivat heikentää kompetenssin kokemusta (Connell, 1990, 66). Lisäksi palautteen puutteen on osoitettu heikentävän kompetenssin kokemusta (Furrer ym., 2014, 108). Tutkimus osoitti, että sopivien haasteiden kohtaaminen tarjosi opiskelijalle mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin. Haasteiden asettamisessa keskeistä näytti olevan se, kuinka opintoja ja opetusta on yksilöllistetty. Aina opinnot eivät kuitenkaan onnistuneet vaativuustasoltaan vastaamaan opiskelijoiden toiveita ja kykyjä, joka haittasi tai hidasti oman osaamisen kartuttamista ja opinnoissa edistymistä. Siinä, missä osa opiskelijoista oli tyytyväisiä opetuksen selkeyteen, osa olisi kaivannut enemmän haastetta ja liiallinen selkeys turhautti. Haasteiden sopimattomuus ja riittämätön palaute ovat tulkintamme mukaan oppilaitoksessa sellaisia tekijöitä, jotka voivat osaltaan heikentää opiskelijoiden kompetenssin tunnetta.

Epäjohdonmukaisuutta oppilaitoksessa oli aiheuttanut ammatillisen koulutuksen reformin mukanaan tuomat muutokset, tiimityöskentelyn ohjauksen puute ja riittämätön palaute. Opiskelijoille selkeys olisi tärkeää ja tulosten mukaan sitä voitaisiin lisätä siten, että uusien toimintamallien mukaiseen toimimiseen olisi saatavilla riittävästi ohjausta, opettaja antaisi yksilöityä palautetta ja muutosten hetkellä opettajilla olisi selkeä yhtenäinen näkemys siitä, kuinka toimitaan.

Yhteenkuuluvuuden tunnetta tukee lämmin ja tunteiden käsittelyä tukeva vuorovaikutus (Connell & Wellborn, 1991, 66; Furrer ym., 2014, 105). Ihmisellä on lähtökohtaisesti tarve kokea olevansa osa turvallista suhdeverkostoa (Con-

nell, 1990, 66; Lee & Burkam, 2003; Ryan & Deci, 2000, 71) ja tuntee itsensä arvokkaaksi ja rakastetuksi (Niemi & Deci, 2009, 139; Raftery, Grolnick & Flamm, 2012, 345). Opiskelijoiden ja koulun henkilökunnan väliset läheiset ja korkealaatuiset suhteet vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden kouluun kiinnittymiseen (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004, 108–109; Lee & Burkam, 2003; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007). Tämä tutkimus osoitti, että opiskelijat kokivat pääsääntöisesti tullessa kohdatuksi opettajien taholta ja se oli tärkeää erityisesti silloin, kun opinnoissa koettiin haasteita. Opiskelijoiden toiveet tulla kohdatuksi kunnioittavasti opettajien taholta ja hyväksytyksi vertaisten taholta voidaan tulkita edellä kuvatun kaltaiseksi yhteenkuuluvuuden tarpeeksi. Kielten moninaisuus voi toisaalta olla hidastamassa suhteiden muodostumista (Mori, 2000, 137). Tässä tutkimuksessa yksi merkittävä tekijä yhteenkuuluvuuden kannalta suhteessa vertaisiin näytti olevan kielellinen ja kulttuurinen tausta, joka toisaalta yhdisti ja toisaalta erotti opiskelijoita. Vaikka kielihaasteet toisaalta hankaloittivat vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä, koettiin monikulttuurisuus vahvasti rikastavana tekijänä oppilaitoksessa.

Torjutuksi tulemisen kokemus ilmentää yhteenkuuluvuuden tunnetta heikentävää vuorovaikutusta (Connell, 1990, 66; Furrer ym., 2014, 109; Skinner & Belmont, 1993, 573). Heikkojen suhteiden vertaisiin ja opettajaan on havaittu heikentävän kouluun kiinnittymistä (Diamond, 2007). Tämä tutkimus osoitti, että opettajien kiire ja ulkopuolisuuden tunne vertaissuhteissa aiheutti oppilaitoksessa haastetta vuorovaikutukseen. Näiden tekijöiden voidaan osaltaan tulkita heikentävän opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Edellä kuvattuun perustuen oppilaitoksessa yksilöllisyyden huomioiminen, ohjauksellisen tuen saaminen ja kohtaaminen voidaan tulkita opiskelijan kouluun kiinnittymistä tukevaksi siten, että ne voivat tukea psykologisten perustarpeiden, eli autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden täyttymistä. Sitä vastoin opiskelijoiden toiveiden huomiotta jättäminen, ohjauksen puute ja torjutuksi tuleminen voidaan tulkita oppilaitoksessa sellaisiksi tekijöiksi, jotka voivat heikentää opiskelijan kiinnittymistä, koska ne eivät tue opiskelijan psykologisten perustarpeiden täyttymistä.

Opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen ilmenemistä voidaan kuvata affektiivisen, behavioraalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden avulla (Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003, 7). Vaikka nämä ulottuvuudet kuvaavat ennemminkin kiinnittymisen ilmenemistä yksilön ajatusten, käyttäytymisen ja tunteiden tasolla, kuin sitä sosiaalista kontekstia, joka on yhteydessä opiskelijoiden kouluun kiinnittymiseen, tuloksia on mielekästä tarkastella myös näiden ulottuvuuksien näkökulmasta. Näin pyritään lisäämään ymmärrystä opiskelijoiden kiinnittymisestä ja niistä oppilaitosympäristön tekijöistä, jotka ovat mahdollisesti yhteydessä kouluun kiinnittymiseen.

Affektiivisesti kiinnittynyt opiskelija pitää opiskelusta (Fredricks ym., 2004, 60; Jimerson ym., 2003, 7; Skinner & Belmont, 1993, 572), muista opiskelijoista ja opettajista (Elffers ym., 2012; Fredricks ym., 2004, 60; Jimerson, 2003, 7), samastuu koulun arvoihin ja tavoitteisiin (Finn, 1989, 123) sekä kokee opinnot akateemisesti sopivana itselleen (Elffers ym., 2012). Affektiivinen kiinnittyneisyys näyttäytyy muun muassa kiinnostuksena ja tyytyväisyytenä (Skinner ym., 2008, 766). Tutkimus osoitti, että opiskelijat pitivät pääosin opettajistaan ja toisista opiskelijoista, olivat tyytyväisiä opintoihinsa ja kokivat samaistuvansa oppilaitoksensa arvoihin ja tavoitteisiin. Lisäksi sopivan tasoista haasteista selviäminen aiheutti onnistumisen tunteita. Voidaan olettaa, että nämä tunteet kertovat opiskelijoiden affektiivisesta kiinnittymisestä. Sen sijaan heikko affektiivinen kiinnittyminen voi näyttäytyä negatiivisina tunteina koulua, opiskelua, opettajia ja muita opiskelijoita kohtaan (Fredricks, 2004, 60) ja ilmetä esimerkiksi turhautumisena ja murehtimisena (Skinner, 2008, 766). Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat turhautumista toiveiden huomiotta jättämisestä ja ohjauksen puutteesta. Lisäksi osa opiskelijoista murehti sisältöjen riittämättömyyttä ja epäsopivia haasteita. Nämä negatiiviset tunteet saattavat kertoa affektiivisen kiinnittymisen heikentymisestä niitä kokeneilla opiskelijoilla.

Kiinnittymisen behavioraalinen ulottuvuus kuvaa sitä, miten yksilö osallistuu koulun sosiaalisen ja akateemiseen toimintaan (Fredricks ym., 2004, 60; Jimerson ym., 2003, 7). Vahva behavioraalinen kiinnittyminen näkyy yksilön toiminnassa muun muassa tehtäväsuuntautuneisuutena (Finn & Zimmer, 2012, 102) ja

periksiantamattomuutena (Skinner & Belmont, 1993, 572). Työskentely tavoitteiden saavuttamiseksi on ahkerampaa, kun opiskelijalla on työelämään liittyvä tavoite, joka pohjaa hänen omiin arvoihinsa ja kiinnostuksenkohteisiinsa (Vasalampi, Nurmi & Salmela-Aro, 2010). Heikko behavioraalinen kiinnittyminen voi ilmetä yksilön toiminnassa passiivisuutena, periksiantamisena, vetäytymisenä ja tarkkaamattomuutena (Skinner ym., 2009, 766). Kaikilla tähän tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli selkeänä mielessä jokin työelämään tai jatkokouluttautumiseen liittyvä tavoite. Opiskelijoiden sinnikkyys haastavissa tilanteissa ja toimiminen päämäärätietoisesti kohti omia tavoitteita voidaan tulkita merkiksi behavioraalista kiinnittymisestä. Periksiantamisesta, vetäytymisestä tai tarkkaamattomuudesta kertovia kokemuksia ei tässä tutkimuksessa tullut esiin.

Kognitiivinen kiinnittyminen voi ilmetä haluna oppia ja selvittää vaikeistakin haasteista, koulutyöhön panostamisena (Fredrics ym., 2004, 60 ja 63) ja koulun näkemisenä tärkeänä tulevaisuuden kannalta (Appleton, 2006, 429; Nurmi, Poole & Kalakoski, 1994). Tämän tutkimuksen mukaan pääosa opiskelijoista oli tiedonjanoisia, kaipasi sopivia haasteita ja näki koulutuksen tärkeänä tulevaisuuden ja tavoitteidensa saavuttamisen kannalta. Nämä tekijät saattavat tulkintamme mukaan kertoa opiskelijoiden kognitiivisesta kiinnittymisestä.

4.2 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa keskityttiin opiskelijoiden kokemuksiin oppilaitosympäristöstään. Tarkastelemalla kokemuksia kouluun kiinnittymisen teoriaan ja tarkemmin motivaationaaliseen malliin peilaten lisättiin ymmärrystä siitä, mikä merkitys oppilaitoksen sosiaalisella kontekstilla voi olla opiskelijoiden kouluun kiinnittymiseen. Kun oppilaitoksessa halutaan tukea opiskelijoiden kiinnittymistä, on tärkeää ymmärtää kuinka opiskelijat kokevat psykologisten perustarpeidensa tulevan täytetyksi oppilaitoksessa ja minkälaisia tavoitteita opiskelijoilla on. Tarpeiden täyttämiseksi ja tavoitteiden saavuttamisen tukemiselle tiimipedagogiikkaan painottuneessa ammatillisessa koulutuksessa yhdenlaista haastetta tuo se, että opiskelijat tulevat koulutukseen hyvin erilaisista taustoista. Kielellisten ja

akateemisten taitojen lisäksi tiivis vertaisten parissa työskenteleminen tiimeissä vaatii opiskelijoilta hyviä sosio-emotionaalisia taitoja. Kaikkien opiskelijoiden sosiaaliset ja emotionaaliset taidot eivät välttämättä riitä tiimissä työskentelyyn niin, että tiimissä toimiessa myös oppimisen tavoitteet toteutuisivat. Koulutuksessa olisikin tärkeää tarjota riittävästi tukea myös sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen.

Tutkimus osoitti, että opiskelijalle on ensiarvoisen tärkeää tulla kohdatuksi ja kohdelluksi yksilönä. Kiireetön kohtaaminen ja opintojen yksilöllistäminen vaativat aikaa ja ihmisiä. Yhä kiireisemmän yhteiskunnan ja toisaalta myös ammatillisilta koulutuksilta resursseja vieneiden koulutusleikkausten keskellä kohtaaminen ja yksilöllistäminen voivat olla entistä haasteellisempia toteuttaa. Toisaalta ammatillisen koulutuksen reformin myötä ammatillista koulutusta on pyritty viemään yhä yksilöllisempään opiskelijan henkilökohtaisia tarpeita vastaavaan suuntaan. Yhtenä työkaluna yksilöllistämisen toteuttamisessa on HOKS (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 44 § ja 45 §). Olisi tärkeää, että opiskelijat ymmärtäisivät HOKS:n merkityksen ja osaisivat hyödyntää sitä opinnoissaan. Suurissa koulutuksen uudistuksissa ja muutoksissa tulisi kuitenkin mielestämme huomioida entistä paremmin myös opettajien ajan ja voimavarojen rajallisuus. Opettajia ei voi vaatia kehittämään toimintaansa opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita paremmin vastaaviksi, jos toisaalta heidän mahdollisuuksiaan tähän työhön ei tueta ja resursseja siihen ei anneta. Opettajille tulisi tarjota rauha ja riittävät resurssit tehdä vuorovaikutukseen perustuvaa pedagogista työtään, jolla turvataan myös opiskelijoiden tarpeiden täyttyminen ja kouluun kiinnittyminen.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat opiskelevansa itseään varten ja omien tavoitteidensa suuntaisesti. Kouluun kiinnittymiseen vaikuttavissa konteksteissa kuten kodeissa, kouluissa ja yhteiskunnassa yleensä, olisi tärkeää luoda nuorille uskoa tulevaan siten, että nuoret uskaltaisivat unelmoida, asettaa tavoitteita ja kulkea päämäärätietoisesti niitä kohti. Tässä oman innostuksen ruokkimisessa oppilaitoksella on merkittävä rooli.

4.3 Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi tutkijan tulisi tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkimastaan ilmiöstä, tehdä ennakkokäsitykset näkyväksi ja pyrkiä tarkastelemaan aineistoa ilman niitä, jotta tutkijan käsitykset eivät sekoituisi tutkittavien käsityksiin (Patton, 2002, 553). Kouluun kiinnittymiseen liittyvän teorian tuntemus ohjasi meitä sekä tiedostaen että tiedostamatta tarkastelemaan tutkimaamme ilmiötä teorian näkökulmasta ja vaikeutti ilmiön tarkastelua ilman ennakkokäsityksiä. Luotettavuuden vahvistamiseksi pyrimme tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme ilmiöstä ja toimme aineiston analyysi -luvussa esiin millaiset tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet ennakkokäsityksiimme. Lisäksi ennakkokäsitysten yhteydessä on huomioitava, että meille oli tutkijoina jo ennen toteuttamiamme haastatteluja muodostunut jonkinlainen käsitys oppilaitoksen kouluun kiinnittymistä heikentävistä ja vahvistavista tekijöistä, sillä olimme käyneet ennalta tutustumassa oppilaitokseen ja keskustelleet puhelimesta sekä koulupudokkuushankkeen että oppilaitoksen henkilökunnan kanssa. Tutkimuskysymyksemme kannalta keskeisiin opiskelijoiden kokemuksiin pääsimme kuitenkin tutustumaan vasta haastatteluissa.

Laadullisen sisällönanalyysin luotettavuutta tarkastellaan Elon, Kääriäisen, Kansteen, Pölkin, Utraisen ja Kyngäksen (2014, 3) esimerkin mukaan tutkimuksen valmistelu-, järjestäytymis- kuin raportointivaiheen osalta. Valmisteluvaiheen luotettavuutta arvioidaan tutkimalla aineiston keruumenetelmien, aineiston otantamenetelmän ja analyysiyksikön valintaa (Elo ym., 2014, 3). Haastattelujen luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan testaamalla haastattelukysymykset etukäteen. Lisäksi kysymyksiä arvioitiin etukäteen kriittisesti muiden tutkijoiden avustuksella, koska haluttiin varmistua siitä, että kysymykset eivät ole liian johdattelevia ja että niiden avulla olisi mahdollista saada tutkimuskysymyksen kannalta oleellista tietoa (vrt. Elo ym., 2014, 4). Aineiston keruumenetelmän luotettavuutta tässä tutkimuksessa heikentää se, että joissain kysymyksistä käytettiin haastateltavien suomen kielen osaamiseen nähden liian vaikeita sanoja. Haastattelun luotettavuutta olisi voitu mahdollisesti vahvistaa antamalla haastateltavien tutustua kysymyksiin etukäteen ja kääntämällä haastattelukysymyksiä tulkin

avustuksella haastateltavien omalle äidinkielelle. Vaihtoehtoisesti luotettavuutta olisi voitu lisätä käyttämällä haastattelussa apuna tulkkia. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että tutkimukseen osallistuneita yhdisti se, että jokainen koki opiskelun tärkeänä tulevaisuutensa kannalta, opiskeli itseään varten ja arvosti opiskelemaansa alaa. Tämä voi kertoa toisaalta siitä, että alan opiskelijat yleisesti ottaen ovat sisäisesti motivoituneita tai toisaalta siitä, että emme tällä tutkimuksella onnistuneet tavoittamaan sellaisia opiskelijoita, jotka kokivat toisin.

Järjestäytymisvaiheen luotettavuutta arvioidaan tutkimalla luokittelun perusteiden ja tulkinnan luotettavuutta sekä analyysin kattavuutta (Elo ym., 2014, 3). Luokittelun luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan kertomalla keskeisimmät luokittelun perusteet riittävän yksityiskohtaisesti aineiston analyysi -luvussa. Pattonin (2002, 556) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan vahvistaa metodien, tiedon lähteiden, tutkijoiden ja teorioiden triangulaatiolla. Triangulaatiolla pyritään ilmiön syvempään ymmärrykseen ja tulosten luotettavuuden vahvistamiseen. Tutkimuksemme luotettavuutta vahvistaa tutkijoiden triangulaatio, sillä aineiston kerääjänä toimi kaksi henkilöä, jolloin kerätyn aineiston yhteneväisyyden arviointi oli luotettavampaa (vrt. Patton, 2002, 560). Tutkijaparina pysyimme myös analysoimaan luokittelujemme ja tulkintojemme perusteita kriittisemmin sekä vertailemaan pohdintojamme paremmin, kuin yksin työskennellessä. Tutkimuksemme luotettavuutta olisi vahvistanut se, jos olisimme käyttäneet myös metodien, tiedon lähteiden ja teorioiden triangulaatiota. Tulkinnan luotettavuutta voi osaltaan heikentää se, että osa haastateltavista osasi suomen kieltä heikosti ja kielen haasteet saattoivat lisätä väärinymmärryksiä. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että analyysi pohjautuu tarkasti valittuihin poimintoihin tekstistä eikä ole sattumanvaraista (Mäkelä, 1990, 53). Kattavuutta vahvistaaksemme valitsimme tekstipoinninnat niin, että ne vastaisivat tutkimuskysymykseemme mahdollisimman tarkasti.

Raportointivaiheen luotettavuutta arvioidaan tutkimalla analyysiprosessin ja tutkimuksen tulosten raportointia. Analyysiprosessin luotettavuutta ja tutki-

muksen siirrettävyyden ja yhdenmukaisuuden arviointia vahvistavat analyysiprosessin ja tutkimusten tulosten ja aiempien tutkimusten välisten yhteyksien huolellinen raportointi. (Elo ym., 2014, 3 ja 6.) Pyrimme raportoimaan analyysiprosessin ja tutkimuksen tulokset sekä niiden yhteyden aiempiin tutkimuksiin riittävällä tarkkuudella kuitenkin niin, ettei tutkittavien anonymiteetti vaarantuisi. Tutkimustulostemme vertailu muiden maiden ammatillisissa oppilaitoksissa tehtyihin tutkimuksiin ei kuitenkaan välttämättä ole aivan ongelmattonta luotettavuuden näkökulmasta, sillä ammatilliset koulutukset ovat erilaisia eri maissa. Raportoinnin perusteella tulisi myös saada tietoa tutkimuksen siirrettävyydestä ja yhdenmukaisuudesta (Elo ym., 2014, 6). Tulos-osion luotettavuuden vahvistamiseksi olemme poimineet aineistosta sitaatteja eri luokkiin liittyen. Sitaintien valinnassa luotettavuutta vahvistaa se, että olemme parina pohtineet sitaintien valintaperusteita, jotta tiedostamatta ei suosittaisi jotain tiettyä teemaa. Koska tutkimuksemme kohdistui vain yhden oppilaitoksen opiskelijoiden kokemuksiin, ei tulosten siirtäminen johonkin toiseen oppilaitokseen ole perusteltua.

Tämä tutkimus kuvasi yhden kohdejoukon kokemuksia tietynä aikana. Tutkijoina annamme suurta arvoa opiskelijoiden kokemusmaailmalle. Moniulotteisen kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää kerätä tietoa myös muista näkökulmista, haastatteleamalla esimerkiksi opetushenkilöstöä. Tämä olisi tarpeen, kun halutaan kehittää oppilaitoksen sosiaalista kontekstia vahvemmin kouluun kiinnittymistä tukevaksi. Jotta saataisiin yleistettävämpää ja laajemmin hyödynnettävää tietoa niistä ympäristötekijöistä, jotka ammatillisessa koulutuksessa vahvistavat tai heikentävät opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä, tulisi ilmiötä lähestyä määrällisen tutkimuksen menetelmin. Esimerkiksi juuri aikuisten ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten kiinnittymisestä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä kaivattaisiin Suomessa lisää tutkimusta. Määrällisiin tutkimusmenetelmiin pohjautuvana tutkimuksena olisi hyödyllistä tutkia lisäksi, kuinka reformi on vaikuttanut ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien kouluun kiinnittymiseen.

LÄHTEET

- Alexander, K. L., Entwistle D. R. & Horsey C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropouts. *Sociology of Education*, 70, 87–107. Viitattu 7.12.2018
<https://facweb.northseattle.edu/lchaffee/PSY100/Journal%20Articles/Alexander%20et%20al%201997.pdf>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95–113.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445.
- Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. S. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *Journal of Adolescence*, 30, 369–394.
- Cadena, N. (2013). *Today's dropouts, tomorrow's workforce: meeting the needs of all students in a career and technical education classroom*. (Väitöskirja, The university of Texas at San Antonio). Viitattu 2.2.2019
<https://search.proquest.com/docview/1496747861>
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. Teoksessa Cicchetti, D. (toim.) *The self in transition: From infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M.R. Gunnar

- & L.A. Sroufe (toim.) *Self processes and development: The Minnesota symposia on child psychology*. (s. 43–77). Hillsdale (N.J): Erlbaum.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A., Scheiner, M. J., & Ryan R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313–327.
- Diamond, M. (2007). *Vocational students' engagement and career objectives: assesment of engagement processes in new vocational students*. (Väitöskirja, University of Pittsburgh). Viitattu 3.3.2019 <http://d-scholarship.pitt.edu/7054/>
- Eccles, J. S., Lord, S. & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational educational contexts on early adolescents. *American journal of education*, 99(4), 521–542.
- Elffers, L. (2013). Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545–562.
- Elffers, L., Oort, F. J. & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in student's emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2). 242–250.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. Sage Open. DOI: 10.1177/2158244014522633
- Eskola J. & Suoranta J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798. Viitattu 12.1.2019 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3478125/>

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why Does IT Matter? Teoksessa S.L. Christenson, A.L. Reschly, & Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (s. 97-132). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Furrer, C. J, Skinner, E. A. & Pitzer J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Hang, B. T. T., Kaur, A. & Nur, A. H. B. (2017). A Self-Determination Theory Based Motivational Model on Intentions to Drop out of Vocational Schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 1-21.
- Janhukainen, M. & Helander, J. (2007). Alternative vocational schooling for the dropped-out: students' perceptions of the Activity School of East Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 471-482, DOI: 10.1080/08856250701650110
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11(1), 3-12.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. (2011). Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23(2), 138-148.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/11.8.2017. Viitattu 11.11.2018
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Legault, L. & Inzlicht M. (2013). Self-Determination, Self-Regulation, and the Brain: Autonomy Improves Performance by Enhancing Neuroeffective Responsiveness to Self-Regulation Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 123–138.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137–144.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–57.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practices. *Theory and Reserach in Education*, 7(2), 133–144.
- Nurmi, J.-E., Poole, M. E. & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 471–487.
- Opetushallitus (2018a). Reformin tuki: rahoitus ja tiedonkeruu. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 6.2.2019
https://www.oph.fi/reformintuki/rahoitus_ja_tiedonkeruu
- Opetushallitus (2018b). Reformin tuki: riittävän kielitaidon varmistaminen. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 27.3.2019

https://www.oph.fi/reformintuki/haku_ja_valinnat/riittavan_kielitaidon_varmistaminen

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Opetusministeri Grahn-Laasonen: Ammatillisen koulutuksen reformi hyväksyttiin - suurin koulutusuudistus vuosikymmeniin. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 11.4.2019 https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammatillisen-koulutuksen-reformi-hyvakysyttiin-suurin-koulutusuudistus-vuosikymmeniin
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Ammatillisen koulutuksen reformi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 6.2.2019 <https://minedu.fi/amisreformi>
- Patrick, H., Ryan, A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83–98.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods 3 Edition*. Thousand oaks, CA: Sage Publications.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R., Pietarinen, J. (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 126-136). Helsinki: Kirjoittajat ja Gaudeamus Kirja.
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S. & Flamm, E. S. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.). *Handbook of research on student engagement*. (s. 343–364). New York, NY: Springer.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. Teoksessa S.L. Christenson, A.L. Reschly, & Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (s. 149-172). New York: Springer.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement Variables. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276–292.

- Ryan, R. M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sevari, K. (2017). Construction and validation of main psychological needs. *American Journal of Applied Psychology*, 5(1), 7–11.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G. & Kinderman, T. A. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018a). Ammatillinen koulutus. . Verkkojulkaisu ISSN=1799-196X. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 8.12.2018 <http://www.stat.fi/til/aop/tie.html>
- Tilastokeskus (2018). Perusasteen jälkeistä tutkintoa vailla olevat 20–29-vuotiaat. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 9.12.2018 <https://findikaattori.fi/fi/117>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 25.3.2019 http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma kouluun kiinnittymisen haasteisiin*. (Väitöskirja, Tutkimuksia 2289). Tampereen yliopisto, Tampere.

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2018). Tuloksellisuustarkastuskertomus: Ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeet: Esimerkkinä läpäisyn tehostamisohjelma 2011-2014. Helsinki: Grano Oy.
- Vasalampi, K., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2010) Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulutussiirtymässä, *Psykologia*, 45(5-6), 402–411.
- Virtanen, T. (2016). *Student Engagement in Finnish Lower Secondary School*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Viitattu 10.10.2018
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51563>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Taustatiedot

- aiemmat opinnot
- miten päädyit hakemaan tähän koulutukseen?
- minkälainen aiempi koulukokemus on ollut?

Tavoitteista:

Mikä saa sinut tulemaan kouluun?

Minkä takia haluat käydä tätä koulua? Mikä motivoi koulunkäyntiin?

Miltä tuntuu olla koulussa?

Millaiset asiat ovat sinulle koulussa tärkeitä?

Mahdollisuudesta vaikuttaa opintoihin:

Koetko, että sinulla on mahdollisuus vaikuttaa omiin opintoihisi? Millä tavalla?

Saatko vaikuttaa omasta mielestäsi vähän, riittävästi vai liian paljon?

Millaisia työtapoja toivoisit käytettävän enemmän ja miksi?

Millaisena koet itsenäisen työskentelyn/omatoimisen työskentelyn/muut työskentelytapanne?

Miten hyvin olet tietoinen siitä, mitä sinulta opiskelijana odotetaan? Kerrotaanko kurssien/tehtävien tavoitteet opiskelijoille ja tiedätkö mitä sinulta opiskelijana vaaditaan? Ovatko ohjeet työskentelyyn selkeitä ja tiedätkö mitä milloinkin pitää tehdä?

Vuorovaikutuksesta:

Minkälaisena koet ryhmässä olemisen? Mikä siihen on vaikuttanut, millaiseksi ryhmä on muodostunut?

Koetko yhteenkuuluvuutta ryhmääsi? Mikä siihen on vaikuttanut?

Miltä tuntuu olla ja työskennellä ryhmässä (viihtyminen, turvallisuus)?

Mikä vertaisten/opiskelukavereiden merkitys on opiskelullesi?

Koetko, että sinulla ja ajatuksillasi on merkitystä muille opiskelijoille ja opettajille?

Entä tiimi? Mitä ajatuksia ja tunteita tiimissä työskentely herättää? Miksi? Mitä tiimissä työskentely on opettanut? Millaisena koet tiimin merkityksen opiskelulle ja tulevaisuudelle? Miten ja missä määrin voit vaikuttaa toimintaan (esim. millaisia tehtäviä/sisältöjä suoritate, miten sovitte tavoitteista, sitoutuminen)? Tuetaanko tiimin työskentelyä; miten?

Ajattele opettajiasi ja erityisesti niitä opettajia, jotka ovat mielestäsi erityisen hyviä. Mikä tekee näistä opettajista hyviä opettajia?

Miten opettajat tai muut koulun työntekijät kohtaavat opiskelijat? Koetko, että opettajilla on sinulle aikaa, he kuuntelevat sinua ja arvostavat sinua? Saatko koulusta tarvittaessa tukea muuhunkin, kuin opiskeluun liittyviin asioihin?

Opintojen/opiskelun tukeminen:

Keneltä ja mihin asioihin saat tukea opinnoissa?

Minkälaiseksi koet HOKS:n merkityksen? Millaista sitä oli tehdä?

Koetko, että saat riittävästi palautetta opettajilta omasta oppimisesta, tehtävistä tms.? Millainen merkitys opettajien antamalla palautteella on?

Miten koet pärjääväsi opinnoissa? Millaisena näet itsesi opiskelijana?

Millasia tunteita työssäoppijakso herättää?

Onko opiskelu mielestäsi sinulle sopivan tasoista? Miltä tuntuu ja miten ratkaiset tilanteen, jos jokin tehtävä on tosi vaikea. Millaisiin asioihin tarvitsisit lisää apua. Miltä tuntuu pyytää apua vaikeisiin tehtäviin?

Oman osaamisen riittävyys: oletko saanut riittävästi tietoa ja osaamista koulusta?

Millaiset asiat/tehtävät/kokonaisuudet opinnoissasi ovat sellaisia, joiden tekemistä haluaisit vältellä, mitkä kiinnostavat vähiten ja joiden parissa koet pelkoa epäonnistumisesta?

Millaiset tehtävät/asiat/kokonaisuudet opinnoissa ovat sellaisia, jotka antavat sinulle opiskelijana onnistumisen tunteen (minä pystyn/pärjään/osaan)?

Mitä luulet, miksi joiltain on jäänyt koulu kesken?

Lopuksi:

Jos mietit opintojasi, tuntuuko ala sinulle tällä hetkellä sopivalta?

Oletko jo löytänyt oman osaamisalasi?

Millaisena koet opintojen merkityksen tulevaisuudellesi? Miltä työelämään siirtyminen tuntuu? Onko riittävät tiedot ja taidot? Mitä toivot tulevaisuudelta/millaisia unelmia sinulla on?

Liite 2. Tutkimuslupahakemus

Tutkimusluvan hakijat

Kaisa Pelkonen
Erityispedagogiikan opiskelija, Jyväskylän yliopisto
kaisa.m.e.pelkonen(at)student.jyu.fi

Outi Kilpeläinen
Erityispedagogiikan opiskelija, Jyväskylän yliopisto
outi.m.kilpelainen(at)student.jyu.fi

Pro gradu- tutkielman ohjaaja yliopistossa

Erja Kautto-Knape
KT, yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto
erja.kautto-knape(at)jyu.fi

Tutkimuksen nimi

Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä oppilaitoksensa oppimisympäristöstä kouluun kiinnittymisen näkökulmasta tarkasteltuna

Tutkimuksen kuvaus ja kohderyhmän rajaus

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on tarkastella ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöä kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimus suoritetaan laadullisena tutkimuksena ja tarkoituksena on kerätä aineistoa haastattelemalla yksilohaastatteluina vuonna 2018 opintonsa aloittaneita 18-29 vuotiaita lähihoitajaopiskelijoita ja selvittää heidän kokemuksiaan ja käsityksiään oppimisympäristöstä. Tällä tavoin pyrimme muodostamaan kuvaa siitä, millaisena ammatillisen koulutuksen oppimisympäristö opiskelijoille näyttäytyy kouluun kiinnittymisen näkökulmasta.

Aineiston keruu ja tutkimuksen arvioitu valmistumisaika

Tutkimusaineiston keruu on suunniteltu aloitettavaksi helmikuussa 2019. Haastatteluja tehdään ensisijaisesti koulupäivän aikana. Tarvittaessa aineiston keruuta jatketaan kevään 2019 aikana. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on toukokuu 2019.

Tutkimusaineiston käsittely

Tutkimuksen kohderyhmään kuuluvia opiskelijoita tullaan tiedottamaan tutkimuksesta ja mahdollisuudesta osallistua siihen hyvissä ajoin ennen haastattelujen järjestämistä. Myös opiskeluryhmien opettajia tullaan tiedottamaan tutkimuksesta ja sen järjestämisestä. Jokaiselta haastateltavalta tullaan pyytämään kirjallinen tutkimus-suostumus ja haastateltaville tullaan kertomaan, että he voivat missä vain vaiheessa tutkimusta keskeyttää osallistumisensa.

Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Kaikki kerättävä aineisto tullaan käsittelemään luottamuksellisesti ja aineistoa ei luovuteta kolmansille osapuolille. Aineisto käsitellään nimettömänä, eikä siihen kirjata suoria tunnistetietoja.

Tutkimuksella saatua tietoa ei käytetä muuhun, kuin tutkimustarkeitukseen. Nauhoitetut haastattelut ja litteroinnit hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Sitoudumme raportoimaan tutkimuksesta tutkimusluvan myöntäjälle ja luovuttamaan valmiin pro gradu -tutkielman oppilaitoksen käyttöön.

Lisätietoa tutkimuksesta antavat allekirjoittaneet.

Jyväskylässä 6.2.2019

Kaisa Pelkonen

Outi Kilpeläinen