

**TYÖPAJANUORTEN
KOULUKOKEMUKSIA PERUSKOULUAJALTA**

**Pro gradu -tutkielma
Anu Käpylä
Kasvatustieteiden tiedekunta
Sari Poikela
Kevät 2013**

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KOULUKOKEMUKSET	3
2.1 Kokemus käsitteenä ja tutkimuksen kohteena	3
2.2 Koulukokemuksiin vaikuttavat tekijät	6
3 NUORTEN KOULUTUKSELLINEN SYRJÄYTYMINEN	11
3.1 Nivelvaiheen riskit	12
3.2 Syrjäytynyt vai syrjäytetty nuori?	16
4 TYÖPAJATOIMINTA	19
4.1 Työpajatoiminnan peruskäsitteet	19
4.2 Työpajatoiminnan historia ja kehittyminen	20
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	25
5.2 Empiirinen toteutus	25
5.2.1 Tapaustutkimus	26
5.2.2 Kysely aineistonhankintamenetelmänä	30
5.2.3 Aineiston analysointi	32
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	34
6.1 Opinnoissa menestyminen ja oppimisvaikeudet	34
6.2 Ohjaus jatkokoulutusta ja työelämää varten	37
6.3 Koulukokemukset	40
6.3.1 Omat ystävyys-suhteet ja suhteet muihin oppilaisiin	40
6.3.2 Suhteet opettajiin ja opettajan merkitys	44
6.3.3 Oppiaineiden, koulun tilojen ja ilmapiirin merkitys	47
6.3.4 Vanhempien tai muun läheisen tuki koulutyölle	50
6.4 Koulukokemusten vaikutus peruskoulun jälkeiseen elämään	52
6.5 Työpajatoiminnan vaikutus	54
7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	57
LÄHTEET	62
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Koulunkäynnillä on merkittävä asema jokaisen ihmisen elämässä ja jokaisella meistä on muistoja ja kokemuksia erityisesti peruskouluajoilta. Koulussa opimme uusia tietoja ja taitoja sekä rakennamme käsitystä itsestämme yksilöinä ja yhteisön jäseninä. Voisi olettaa, että myönteiset koulukokemukset innostavat opiskelemaan lisää ja vastaavasti huonot koulukokemukset laskevat motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Koulukokemuksiin ja niiden parantamiseen onkin alettu kiinnittää enemmän huomiota myös Suomessa erilaisten hankkeiden avulla. Myös Presidentti Sauli Niinistö perusti työryhmän selvittämään syrjäytymisen ehkäisyä ja kyseinen työryhmä julkaisikin syyskuussa 2012 tuotoksensa, jossa keskitytään arkipäivän välittämiseen, turvalliseen ympäristöön ja jokaisen vastuuseen lähiympäristöstä.

Nuorten syrjäytyminen opiskelusta ja työstä on herättänyt viime aikoina paljon keskustelua, sillä syrjäytyminen on lisääntynyt ja aiheuttaa yhteiskunnalle vuosittain merkittävät, arvioilta noin 300 miljoonan euron kustannukset. Opetushallituksen tilastojen mukaan kevään 2012 yhteishaussa ilman toisen asteen opiskelupaikkaa jäi 4750 nuorta, vaikkakin kokonaisuudessaan valtaosa nuorista jatkaa opintojaan peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. (Kuntaliiton tiedote 10/2012.) Tässä tutkimuksessa haluan tutkia koulukokemusten yhteyttä nuorten syrjäytymiseen peruskoulun jälkeisistä opinnoista. Vaikuttavatko koulukokemukset siihen, hakeeko nuori peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin tai työelämään? Onko koulutuksen ulkopuolelle jääminen oma valinta vai onko syynä se, että ei ole onnistunut saamaan opiskelupaikkaa?

Tutkimukseni taustalla on ajatus, että peruskoulu ei ehkä kykene tarjoamaan riittävää yksilöllistä ohjausta nuoren koulutukseen hakeutumisessa tai peruskoulun aikaiset huonot koulukokemukset eivät motivoi kouluttautumaan enempää. Tutkimukseni kohdejoukoksi olen valinnut yhden työpajan nuoret Lapin läänistä. Lapissa toimii 16 työpajaa, joissa oli 800 alle 29-vuotiasta valmentautujaa vuoden 2011 aikana. Valtaosa heistä tuli työpajalle

työvoimatoimiston kautta. (Nuorten työpajatoiminta Lapissa.) Idea tutkimusaiheesta koulukokemuksiin liittyen on ollut jo pitkään mielessäni, mutta ajatus tutkimuksen kohderyhmän rajaamisesta työpajojen nuoriin selkiintyi graduun liittyvien ryhmätapaamisten myötä pohtiessani mistä tavoittaisin sellaisia nuoria, jotka mahdollisesti ovat jääneet ilman opiskelupaikkaa tai keskeyttäneet opintonsa.

Työttömyydestä ja syrjäytymisestä on saatavilla runsaasti tutkimustietoa. Työpajatoiminnalla on pitkä historia 1980-luvulta alkaen ja runsaat asiakasmäärät, mutta siitä huolimatta sitä on tutkittu yllättävän vähän. Työpajaa koskevien tutkimusten keskiöön ovat asettuneet työpajoilla työskennelleiden nuorten kokemukset työpajatoiminnasta. Omassa tutkimuksessani keskityn työpajanuorten yksilöllisiin koulukokemuksiin peruskouluajoilta. Pyrin tällä tutkimuksella saamaan käsityksen siitä, miten peruskoulu voisi ohjata nuoria paremmin peruskoulun jälkeisiin opintoihin ja ehkäistä koulutuksesta syrjäytymisen riskiä. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus käsitellä koulukokemuksia, nuorten koulutuksellista syrjäytymistä ja työpajatoimintaa. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että jokaista tapausta käsitellään ainutlaatuisena ja tehdään sen pohjalta tulkintoja aineistosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160).

2 KOULUKOKEMUKSET

2.1 Kokemus käsitteenä ja tutkimuksen kohteena

Yhdysvaltalainen John Dewey (1859 - 1952), yksi 1900-luvun vaikuttavimmista filosofiista, alkoi ensimmäisten joukossa tutkia kokemusta ja sen merkitystä kasvatukselle ja oppimiselle. Hänen filosofiassa kokoava käsite onkin kokemuksen käsite. Deweylle kokemus sisälsi esineillä operoinnin sekä kommunikaation ja yhteistyön muiden ihmisten kanssa. Hän määritteli kokemuksen käsitteelle seuraavat neljä merkitystä:

- ”1) Kokemus on esineellistä toimintaa, sisältäen vuorovaikutuksen ympäristön esinemaailman kanssa. Kokemus liittyy kyseiseen vuorovaikutukseen.
- 2) Kokemus on yhteisöllistä ja jaettua, sekä kieleen ja merkkeihin ankkuroituneiden merkitysten välittämää. Merkitykset koskevat niitä sääntöjä ja tapoja, joilla ihmiset käsittelevät esineitä ja toimivat.
- 3) Maailma, sen oliot ja esineet ovat olemassa ihmisen toimenpiteiden ja muuttamisen kohteina ja välineinä.
- 4) Tietoisuus ei ole ihmisen toimintaa ja tekemistä ohjaava agentti tai toimintaa selittävä tekijä. Tietoisuus on esineellisen toiminnan, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ilmaus ja funktio.” (Miettinen 1999, 32 - 35.)

Deweyn kokemus -käsitteen filosofinen merkitys on ennen kaikkea siinä, että se sisältää objektiivisen ja subjektiivisen, ihmisen ja esineiden maailman vuorovaikutuksen. Käsite korostaa lisäksi reflektiivisen kokemuksen yhteisöllisyyttä. Esineiden ja toimintatapojen merkitys voidaan ilmaista vain kommunikaation ja sanojen avulla, joilla on aina jaettu ja yhteisöllinen luonne. Dewey kuvaa aikaisempien kokemusten tuomista uusiin tilanteisiin jatkuvuuden periaatteen avulla. Sen mukaan ihmisellä on tapoja, joiden mukaan toimitaan ja reagoidaan tietyllä tavalla tiettyihin tapahtumiin. Kokemukset muokkaavat näitä kyseisiä tapoja ja määrittävät myös tulevia kokemuksia. Deweyn mukaan jokainen kokemus

vaikuttaa myös niihin objektiivisiin olosuhteisiin, joissa kokemuksia saadaan. Objektiivisilla olosuhteilla hän tarkoittaa kasvatuksesta puhuessaan muun muassa opettajan toimintaa, opetusvälineistöä, materiaalia sekä muuta sosiaalista ympäristöä. (Miettinen 1999, 37.)

Koska olemme yksilöitä, koemme asiat eri tavalla. Kokemus voidaan käsittää ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa eli maailmaan jossa hän elää. Kokemusta pidetään usein liian kokonaisvaltaisena tai laaja-alaisena ollakseen hyödyllinen tutkimuskohde. Kokemuksia voi kerätä tutkimusaineistoksi suoraan ihmiseltä itseltään, kuuntelemalla tai lukemalla hänen kertomuksiaan. Tarinoiden kautta on mahdollista päästä lähimmäksi kokemusta, jos kokemus on kertomus, jota ihmiset elävät. Kertomalla kokemuksistaan kertoja samalla muokkaa ja vahvistaa niitä tai luo uusia kokemuksia. Henkilökohtaisten kokemusten tutkimiseen sopivien menetelmien tulee keskittyä samanaikaisesti neljään eri suuntaan: sisäänpäin, ulospäin, taaksepäin ja eteenpäin. Sisäänpäin suuntaavilla pyritään kohti sisäisiä tunteita, toiveita, esteettisiä reaktioita ja moraalisia käsityksiä, ulospäin suuntaavilla puolestaan ulkoisiin olosuhteisiin, ympäristöön ja todellisuuteen. Taaksepäin ja eteenpäin suuntaavilla menetelmillä pyritään väliaikaisuuteen, menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Menneisyyden kokemus täytyy kokea yhtä aikaa näillä neljällä tasolla esittäen kysymyksiä jokaiseen suuntaan. (Clandinin & Connely 1994, 415, 417 - 418.)

Perttula (2011, 149 - 151) määrittelee kokemuksen tajunnalliseksi tavaksi merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa. Tätä todellisuutta voidaan nimittää elämäntilanteeksi ja kokemus on sitä, mitä elämäntilanne tarkoittaa ihmiselle. Elämäntilanne voidaan jäsentää neljään ulottuvuuteen: ideaaliseen, aineelliseen, elämänmuodolliseen sekä keholliseen. Ideaalinen todellisuus syntyy toiminnassa, jossa ihminen rakentaa muodostuneista kokemuksistaan itselleen uusia aiheita. Ilman tietoista tajunnallista toimintaa, kuten muistelemista ja arvioimista, ei olisi näitä aiheita eikä koko ideaalista elämäntilannetta. Aineellinen todellisuus puolestaan koostuu ihmiskehon ulkopuolella olevista fysikaalisessa olomuodossa olevista asioista, joihin ihmisellä voi olla

aistimellinen suhde. Elämänmuodollinen todellisuus koostuu niistä ihmisten välisistä elämisen periaatteista, säännöistä, tavoista ja käytänteistä, joiden mukaan ihmisyyhteisöjen elämä toteutuu. Kehollinen todellisuus elämäntilanteena tarkoittaa ihmisen koettavissa olevaa elävää ruumista, joka on elämäntilanteen ulottuvuus osoittaen ihmiselle paikan, josta käsin suurin osa kokemuksista muodostuu. Kokemusta tutkittaessa tutkimusaineiston hankinta on tehtävä siten, että ihminen voi kuvata kokemuksiaan moniulotteisesti ja tutkija ohjaa mahdollisimman vähän kokemuksia, joita tutkittavat tuovat esille.

Aikaisempia tutkimuksia aiheeseeni liittyen on jonkin verran. Pirttiniemi Juhani (2000) on tehnyt väitöskirjanaan ”Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta.” Hän on selvittänyt missä määrin peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät kokemukset ovat yhteydessä onnistumiseen yhteishaussa. Omassa tutkimuksessani keskityn niihin nuoriin, jotka ovat epäonnistuneet yhteishaussa, jääneet muusta syystä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle ja työskentelevät tällä hetkellä työpajalla. Vertaan tutkimustulosteni yhteydessä Pirttiniemen tuloksia omiin tuloksiini.

Johnson Rothenbergin (1994) ”Memories of schooling” tutkimuksessa on selvitetty opettajaksi opiskelevien tai opettajaksi vasta valmistuneiden koulukokemuksia opettajankoulutuksen ja jatkotutkimuksen tarpeisiin, mitä koulumuistoista voitaisiin oppia. Heitä on pyydetty kirjoittamaan esseet aiheena paras ja huonoin koulumuistoni. Tähän tutkimukseen pohjautuen Kokkonen Mette-Maaria (1998) on tutkinut ”Koulu muistoissa – Tulevat opettajat muistelevat kouluaikaansa” -pro gradu -tutkielmassaan opettajaksi opiskelevien koulumuistoja peruskoulu- ja lukioajoilta sekä niissä esiintyviä kokemuksia koulusta, oppimisesta ja opettajasta pyytämällä kirjoittamaan parhaasta ja huonoimmasta koulumuistostaan. Hän on selvittänyt tutkimuksessaan millaisia muistoja opiskelijoille tulee koulusta ensimmäisenä mieleen sekä miten opettajan merkitys ja vaikutus ilmenee kirjoitetuissa muistelmissa. Hän on pyrkinyt selvittämään myös millaisen kuvan kirjoitetut muistot antavat koulusta sekä onko aineiston perusteella havaittavissa mainittujen koulukokemusten vaikutuksia opiskelijoiden myöhempään elämään. Omassa

tutkimuksessani pyrin myös selvittämään mikä merkitys peruskoulun aikaisilla sosiaalisilla suhteilla ja muun muassa opettajalla on koulukokemuksiin.

Hyvin lähellä omaa tutkimusaiheeni on Tanja Äärelän (2012) väitöskirjatutkimus ”Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla. Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan”. Tutkimuksessa käsitellään nuorten syrjäytymistä niiden nuorten osalta joiden syrjäytymisprosessi on edennyt vankilaan joutumiseen. Tutkimuksessa nuoret kertovat peruskoulun aikaisista koulukokemuksistaan; millaisia peruskoululaisia nuoret vangit ovat olleet, mitkä kokemukset peruskoulussa ovat olleet heille merkittäviä, mikä erkaannuttaa koulusta ja miten koulu voisi toimia toisin tai miten he haluaisivat koulun kehittyvän. Tutkimuksessa haastateltiin 29 nuorta, jotka yhtä lukuun ottamatta olivat koulupudokkaita.

Ihmiset liittävät automaattisesti omat vastaavanlaiset kokemuksensa jokaiseen tilanteeseen, myös tulkitessaan muiden ihmisten kokemuksia. Ihmiset välittävät kokemuksensa eri tavalla, esimerkiksi kirjoitetun kielen avulla, mutta lopulta vain kokija voi antaa omalle kokemukselleen merkityksen. Kokemus on kuitenkin joka tilanteessa tulkinnan kohde. Kokijat muokkaavat tulkintojaan myös uudelleen ja niihin vaikuttavat tunteet, asenteet ja odotukset. Ihmisten tapa tulkita kokemuksiaan on läheisessä yhteydessä siihen, miten he näkevät itsensä. Itsetunnon ja -luottamuksen rakentuminen on samalla sekä seuraus että välttämättömyys kokemuksesta oppimiselle. (Boud, Cohen & Walker 1993, 10 - 12, 15.)

2.2 Koulukokemuksiin vaikuttavat tekijät

Koulu on nuorille merkittävä kasvuympäristö, jossa sekä myönteiset että kielteiset koulukokemukset heijastuvat oppilaan kokonaiskehitykseen. Koulu työympäristönä voidaan nähdä psykososiaalisten ja fyysisten tekijöiden kokonaisuutena, jotka muodostuvat muun muassa oppilaiden ja henkilöstön asenteista, kokemuksista, ihmissuhteista, fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta, itsetunnon vahvistamisesta ja oppimisen tukemisesta.

(Kämppi, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 6.)

Koulua voidaan tarkastella myös symbolisena järjestelmänä, joka koostuu erilaisista hierarkioista ja luokituksista, kuten viralliset luokitukset, numeroarvostelu ja rehtori-opettaja-oppilashierarkia. Armstrong (1998, 35 - 36) on sitä mieltä, että numeroarvostelu aiheuttaa oppilaille menestymispaineita ja saa heidät vertaamaan omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Hänen mielestään erilaiset luokitukset eivät ole hyödyksi oppilaille. Koulujärjestelmässä on myös epävirallisempia vastakkainasetteluja, kuten hyvä/huono oppija tai oppilaiden keskinäinen hierarkisuus. Koulun symbolinen järjestelmä tuottaa oppilaalle käsityksen siitä, millainen hän on ja miten hän sijoittuu suhteessa muihin oppilaisiin. Jokainen oppilas kokee koulun eri tavalla. (Kivelä & Ahola 2007, 19.)

Koulukokemuksilla on suuri vaikutus nuoren kehitykselle. Onnistuminen ja epäonnistuminen koulutyössä vaikuttavat merkittävästi siihen, miten lapsi tai nuori kokee itsensä. Koulu voi tukea ja kannustaa, mutta myös haavoittaa ja jopa vaurioittaa. Myönteiset koulukokemukset kehittävät itsetuntoa ja itseluottamusta sekä luovat perustan elinikäiselle oppimiselle. Epäonnistumiset ja kielteinen palaute sen sijaan heikentävät minäkäsitystä, mikä voi näkyä läpi elämän jatkuvana epäluottamuksena omiin kykyihin. Koulun keskeistä yhteyttä syrjäytymiskehitykseen osoittaa esimerkiksi se, että valtaosa syrjäytyneistä nuorista on selvinnyt huonosti koulussa ja jättänyt opintonsa kesken jo peruskouluvaiheessa tai keskiasteella. (Tuomi 1996, 467 - 468.)

Pirttiniemi (2000, 2) määrittelee koulukokemuksiin sisältyvän oppilaiden sosiaaliset suhteet, kouluviihtyvyyden, käsityksen koulumenestyksestä, opettaja- ja ohjaukokemuksen, opinto-ohjauksen sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön. Tiivistetysti sanottuna siis, miten koulu onnistuu toiminnassaan oppilaiden kokemana. Termejä kouluviihtyvyys ja koulukokemukset voidaan käyttää rinnakkaisina käsitteinä, mutta mielestäni kouluviihtyvyys viittaa enemmän sen hetkiseen viihtyvyyteen koulussa, kun taas koulukokemukset viittaavat enemmän menneisyyteen.

Koulutyytyväisyyteen vaikuttavat monet tekijät. Oppilaan kokemukset koulusta sosiaalisena ympäristönä vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. Oppilas on koulussa jatkuvasti erilaisten sosiaalisten suhteiden vaikutuspiirissä ja hänen oma sosiaalinen asema, sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen vaikuttavat muun muassa siihen, miten hänet hyväksytään ryhmän ja yhteisön jäseneksi. (Ahonen 2008, 199.) Oma luokka, luokkayhteisö ja sen toiminta ovat merkittäviä kouluviihtyvyyden kannalta. Ryhmäsuhteet, eli roolit, normit, kommunikaatiosuhteet, tunnesuhteet ja valta ohjaavat luokan toimintaa. Vertaissuhteilla on erityinen merkitys nuoren kehitykselle ja hyvinvoinnille, sillä vertaissuhteissa nuori rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin. Hän saa palautetta omasta käyttäytymisestään, harjoittelee vuorovaikutustaitoja sekä omaksuu arvoja, asenteita ja normeja. Vertaissuhteissa koetut ongelmat kouluaikana voivat heikentää nuoren opiskelumotivaatiota ja vaikeuttaa kiinnittymistä vertaisyhteisöön. Vertaissuhdeongelmat voivat vaikuttaa nuoren opiskelu- ja työuraan, sekä johtaa myöhemmin elämässä myös sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. (Hämäläinen & Luukkainen 2004, 14 - 15; Kämppi ym. 2008, 71 - 72.)

Toisaalta vertaissuhteet voivat myös sitouttaa nuorta opintoihin. Nivelvaiheessa, siirryttäessä esimerkiksi peruskoulusta toisen asteen oppilaitokseen, vertaisryhmä saattaa vaihtua. Tällöin muiden nuorten hyväksyntä ja ryhmään kuulumisen tunne on saavutettava toistamiseen. Ystävyysuhteet ovat muita vertaissuhteita läheisempiä ja niillä on suuri merkitys sosiaaliselle kehitykselle. Suuri merkitys on myös oppilaan persoonallisuudella, opettajilla ja yleensä kouluympäristöllä. Hyvin suuri merkitys on kotitaustalla, vanhempien osallistumisella ja kiinnostuksella nuoren koulunkäyntiä kohtaan, jotka toimivat tärkeänä kannusteena opiskelulle. (Hämäläinen & Luukkainen 2004, 14 - 15; Kämppi ym. 2008, 71 - 72.)

Nurmi (2009, 134) on tutkinut väitöskirjassaan opettajien dialogisuutta osana kouluhyvinvointia. Hänen tutkimuksensa mukaan toisen asteen oppilaitoksissa luottamuksellista ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä lisäsi opetuksen henkilökohtaistaminen. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa sitä, että opettajat kävivät vieressä neuvomassa,

antoivat riittävästi aikaa tunnilla sekä kotona tehtävien tekemiseen. Tämä dialogisuus edisti oppilaiden osallisuutta ja sitä kautta oppimista. Oppilaat kokevat usein suhteensa opettajaan ongelmalliseksi. He eivät koe saavansa riittävästi mahdollisuuksia mielipiteensä ilmaisuun tai kokevat, että opettaja ei ole kiinnostunut heistä yksilöinä. Oppilaiden suhtautuminen opettajiin, toisiinsa, sekä itseensä heijastaa kokonaisuudessaan koulun ilmapiiriä. (Ahonen 2008, 199.)

Myös Wolk (2011, 101 - 102) näkee opetuksen yksilöllistämisen tärkeänä keinona motivoida oppilaita. Hänen mielestään opetus on tärkeä räätälöidä siten, että oppilaan mielenkiinnon kohteet ja tarpeet tulevat huomioiduksi. Oppilaiden sosioekonominen ja kulttuurinen tausta saattaa vaihdella, oppilaat oppivat eri tavalla ja heillä on erilaisia kykyjä ja tarpeita. Tämän vuoksi tietynlainen opetus ei sovellu sellaisenaan kaikille vaan tarvitaan erilaisia tapoja yksilöllistää opetusta. Jones & Charlton (1996, 55, 61) ovat sitä mieltä, että oppilaan kokemus siitä ettei häntä kuunnella koulussa, voi aiheuttaa tuhoisia vaikutuksia häneen kykyynsä oppia sekä käsitykseen itsestään. He korostavat sitä, että opettaja ei ole ainoastaan vastuussa äänen antamisesta oppilaalle vaan myös koko luokka.

Keltikangas-Järvisen (2007, 24 - 25) mukaan koulusuoriutumisen erot yksilöiden välillä eivät johdu kapasiteetista vaan temperamentista. Koulussa asetetaan tietynlaiset odotukset oppimistyyliin huomioimatta aina sitä, että perinteinen pulpetissa istuminen ei välttämättä ole luontainen tapa oppia asioita. Temperamentti vaikuttaa koulumenestykseen ja sitä kautta sosiaaliseen pääomaan, kuten koulutukseen ja psyykkisiin tekijöihin jotka rakentavat yksilön tulevaisuutta.

Koulun fyysisellä ympäristöllä on vaikutusta oppilaisiin, heidän asenteisiin ja käyttäytymiseen. Rakennuksena koulu voi antaa mahdollisuuksia, herättää innostusta, mutta myös määrätä ja rajoittaa käyttäytymistä. Viihtyisät opiskelutilat motivoivat luonnollisesti parempaan työskentelyyn. Koulun ja luokan koko vaikuttavat myös koulukokemuksiin. Pienemmissä ryhmissä on helpompi olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja todennäköisesti suurin osa oppilaista kokee suuren luokan häiritsevämpänä.

Suomessa ryhmäkokojen yhteydestä kouluviihtyvyyteen on keskusteltu ja Opetusministeriö jakoi keväällä 2009 kunnille 16 miljoonaa euroa ryhmäkokojen pienentämiseen. Tätä perusteltiin opetuksen laadun paranemisella eli käytännössä sillä, että opettajalla on enemmän aikaa huomioida ja auttaa oppilasta sekä puuttua havaittuihin ongelmiin. (Puustinen 2009, 24 - 26.) Viime vuosina pieniä kyläkouluja on kuitenkin lakkautettu taloudellisista syistä ja suuntaus on kohti entistä suurempia kouluja. Pystytäänkö isoissa kouluissa kuitenkin huomioimaan ryhmäkoot oppilaiden kannalta sopiviksi?

Hyvässä koulussa on turvallinen ja yhteisöllinen ilmapiiri. Armstrong (1998, 60) uskoo, että kaikissa leppoisissa luokkahuoneissa on vähintään viisi ominaispiirrettä, jotka ohjaavat opetusta. Nämä ominaispiirteet ovat vapaus valita, rajaamaton etsintä, vapaus arvostelusta, jokaisen oppilaan kokemuksen kunnioitus sekä usko jokaisen oppilaan älykkyyteen. Oppilaiden keskinäiset suhteet ja opettaja-oppilassuhteet ovat myös hyviä.

Ilmapiiriin vaikuttaa koulukiusaaminen, joka aiheuttaa luonnollisesti turvattomuuden tunnetta ja on uhkana koulumotivaatiolle. Koulukiusattu oppilas kokee helposti asemansa luokassa muita heikommaksi ja liittyy kouluun enemmän kielteisiä tunteita. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 46.) Koulukiusaamiseen on puututtu viime vuosina aikaisempaa tehokkaammin. Opetusministeriön rahoittamassa kiusaamisen vastaisessa hankkeessa (KiVa Koulu) pyrkimyksenä on löytää keinoja vähentää koulukiusaamista ja lisätä kouluviihtyvyyttä. Kiusaamista ei pyritä kitkemään pois vain puuttamalla kiusaamistapauksiin, vaan pyrkimyksenä on muuttaa koko koulun asennoituminen niin, ettei kiusaamista pääse tapahtumaan. (Salmivalli & Poskiparta 2009, 6 - 7.)

Mielenkiintoiset asiat tuntuvat usein jäävän koulun ulkopuolelle, oppituntien ulkopuolisiin toimintoihin, kuten kerhotoimintaan. Siksi vapaa-ajan toiminnalla on yhteyttä kouluviihtyvyyteen. Useissa tutkimuksissa on korostunut se yllättävä seikka, että erityisesti lahjakkailta on kielteisiä koulukokemuksia. Heillä on paineita menestymisestä. Huomioitavaa on kuitenkin se, että iän karttuessa kouluun liittyvät myönteiset muistot korostuvat. (Kämppi ym. 2008, 71 - 72.)

3 NUORTEN KOULUTUKSELLINEN SYRJÄYTYMINEN

Suomalaisessa keskustelussa syrjäytymiseen yhdistetään usein alhainen koulutustaso, pitkäaikainen tai toistuva työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämönhallintaan liittyvät ongelmat sekä syrjäytyminen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Yhteiskunnan muutokset ovat aiheuttaneet nuorille vaikeuksia työmarkkinoille sijoittumisessa ja epävarmuutta tulevaisuudesta. Perusopetuksen ryhmäkokojen kasvu, erityisopetuksen supistukset, sekä nuorisotoiminnan resurssien väheneminen ovat usein keskeisiä tekijöitä nuoren elämönhallinnan vaikeuksissa. Nuorten sosiaalistumista tukevia palveluita siis supistetaan samaan aikaan kun yhteiskunnan ja työmarkkinoiden vaatimukset kasvavat. Nuorilla on paikkaansa etsiessään monia riskejä ajautua vaikeuksiin, jotka vuosien myötä saattavat johtaa syrjäytymiseen koulutuksesta, työelämästä, sekä muista yhteiskunnan perustoiminnoista. Keskeisimmiksi tekijöiksi syrjäytymisen riskien minimoinnissa voidaankin määritellä yhteiskunnan peruspalvelujen toimivuus sekä sosiaalisten tukijärjestelmien resurssien riittävyys. (Kuorelahti & Viitanen 1999, 5.)

Takala (1992, 38) jaottelee nuoren syrjäytymiskehityksen viiteen vaiheeseen:

1. vaikeudet kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä,
2. koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen (kouluallergia),
3. työmarkkinavaihe, jossa ajautuminen huonoon työmarkkina-asemaan,
4. täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen tai marginalisoituminen),
5. laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta.

Takalan jaottelun perusteella työpajanuoret voisi sijoittaa toiseen tai kolmanteen vaiheeseen. Kahden ensimmäisen syrjäytymisvaiheen aikana nuori ei ole vielä kokonaan poistunut koulun vaikutuspiiristä. Syrjäytymiskehitys havaitaankin usein ensimmäisenä koulussa, jossa on tärkeää luoda sitä ehkäiseviä strategioita. Tässä tutkimuksessa paneudutaan enemmänkin koulutukselliseen syrjäytymiseen, sillä juuri koulutuksen

hankkiminen nähdään merkittävänä suojaavana tekijänä. Koulutuksellinen syrjäytyminen alkaa peruskoulusta, jossa tietojen ja taitojen vähäisyys johtaa valikoitumiseen tietyille koulutusaloille tai koulutustasoille. Resurssien vähäisyys jatkuvasti kovenevassa kilpailussa johtaa koulutuksesta putoamiseen tai keskeyttämiseen. Takalan mukaan realististen valintojen tekeminen ja omien elinehtojen muokkaaminen mahdollistuu vain yksilön tiedostaessa omat rajansa. Elinehtojen muokkaaminen on sitä helpompaa mitä vähemmän nuori on syrjäytynyt yhteiskunnasta ja ympäristön avustuksella voidaan saada aikaan prosessi, jossa nuoren elinehtojen muokkaaminen ja realististen valintojen tekeminen mahdollistuu katkaisten nuoren syrjäytymiskiirteen. (Takala 1992, 38, 136 - 138.)

3.1 Nivelvaiheen riskit

Elämänvaiheita on perinteisesti pyritty määrittelemään iän perusteella. Tietyt ilmiöt on yhdistetty nuoruuteen mutta ei aikuisuuteen. Elämänvaiheiden rajat ovat kuitenkin hämärtyneet etenkin opiskelun kannalta, sillä aikaisemmin kouluttautuminen yhdistettiin enemmän nuoruuteen ja nykyään korostetaan elinikäisen oppimisen ja uudelleen kouluttautumisen merkitystä. (Aapola 2005, 259.)

Yksi merkittävimpiä siirtymävaiheita nuoren elämänsä aikana on peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe, jossa nuori joutuu tekemään päätöksiä tulevaisuutensa suhteen ehkä ensimmäistä kertaa. Nivelvaiheeseen liittyy odotuksia ammatinvalinnan ja jatko-opintojen suhteen, mutta myös riski opintojen keskeyttämisestä. Monen nuoren pulmana ovat epärealistiset tai kokonaan puuttuvat tulevaisuuden suunnitelmat ammatin ja työn suhteen. Opintojen keskeyttäminen johtuu joko henkilökohtaisista tai rakenteellisista syistä. Näiden erottaminen toisistaan voi olla vaikeaa, mutta yleisimpiä keskeyttämissyitä ovat opiskeluvaikeudet, opiskelualaan pettyminen, puutteellinen ammatinvalinnan ohjaus tai koulutusvalintaa rajaavat alueelliset tekijät. Joissakin tapauksissa myös opetuksen taso, opetusmenetelmät, opetussisältö tai opettajan toiminta vaikuttavat keskeyttämiseen. Riskiryhmän muodostavat erityisesti huonosti motivoituneet nuoret, joille on tyypillistä

heikko koulumenestys, runsaat poissaolot ja erilaiset käyttäytymisongelmat. Toisen ryhmän muodostavat niin sanotut näkymättömät oppilaat, joiden oireilu ilmenee vetäytymisenä ja masentuneisuutena. (Hämäläinen-Luukkainen 2004, 2 - 5.)

Hauser & Anderson Koeing (2011, 61) ovat sitä mieltä, että niin sanottu vetäytyminen voi alkaa jo ala-asteella. Heikko tehtävistä suoriutuminen, huono käytös, läksyjen tekemättä jättäminen ja oppimäärään kuulumattomiin toimintoihin osallistumattomuus ovat kaikki merkkejä vetäytymisestä, joka usein johtaa toistuviin poissaoloihin, luokalle jäämiseen ja pahimmillaan toiseen kouluun siirtämiseen. Wright, Weekes & McGlaughlin (1999, 10, 111) ovat tutkineet mustaihoisten oppilaiden syrjäytymistä toisen asteen koulutuksesta ja verranneet eroja valkoihoisiin. Heidän mukaansa heikosti pätevöityneet jäävät tietoyhteiskunnan kehittymisen myötä jalkoihin ja syrjäytymisellä on pitkäaikaisia vaikutuksia johtaen alisuoriutumiseen, koulutuksen hylkäämiseen ja joissain tapauksissa myös laajempiin sosiaalisiin ongelmiin.

Valinta ammatillisen koulutuksen ja lukion välillä vaikuttaa muotoutuvan jo varhaisessa vaiheessa. Ammatillinen koulutus mielletään sopivaksi niille, jotka omaavat kädentaitoja ja haluavat nopeasti työelämään käytännönläheisiin ja ruumiillisiin töihin. Lukio mielletään vastaavasti korkeakouluopintoihin valmentavaksi väyläksi, mahdollistaen laajat jatko-opinnot. (Kurki 2008, 34; Penttilä & Niemelä 2008, 68.) Aapolan (2005, 265 - 266) tutkimuksen mukaan korkean koulutuksen valitseminen ei välttämättä kerro siitä että viihtyisi hyvin koulussa. Lahjakkuus voi tuoda mukanaan sosiaalista eristäytymistä, turhautumista opetukseen, mielenkiinnon puutetta kouluaineisiin ja pahimmillaan kiusaamista.

Pirttiniemen (2000, 114, 117) mukaan peruskoulussa menestyminen eli hyvien arvosanojen saaminen ennustavat parhaiten peruskoulun jälkeistä jatkokoulutukseen pääsemistä. Oppilaat, jotka ovat saaneet koulusta hyviä kokemuksia ja itseluottamusta, pääsevät muita paremmin jatkokoulutukseen. Vastaavasti vähäiset onnistumisen kokemukset ja huono itseluottamus voivat olla osasyynä siihen, että nuori jää ilman koulutuspaikkaa. Heikot

oppimistulokset useissa oppiaineissa saattavat kertautua ja heikentää motivaatiota koko koulunkäyntiä kohtaan. Huonon koulumenestyksen lisäksi epäonnistumista ennakoivat koulunkäynnin epäsäännöllisyys sekä kielteiset koulukokemukset. Tyttöjen koulukokemukset ovat yleensä poikien kokemuksia myönteisempiä, mutta vakavista kouluongelmista kärsiviä tyttöjä on melkein yhtä paljon kuin poikia. Poikien syrjäytymisriskiä voidaan selittää selvemmin koulukokemuksilla ja -menestyksellä. Yläasteen epämiellyttäväksi kokeneet, pinnanneet ja keskeyttämistä ajatelleet nuoret muodostavat yhteishaussa syrjäytymisriskissä olevan ryhmän, jonka on vaikea saada koulutuspaikkaa. Merkittävä vaikutus koulutuksesta syrjäytymiseen on myös sillä, millaiset suhteet heikommin menestyvillä oppilaille on opettajien kanssa. Pirttiniemen mukaan oppilaat eivät yleensä epäile opettajien ammattitaitoa, mutta heidän mielestään joidenkin opettajien kyky työskennellä oppilaiden kanssa on puutteellinen.

Syrjäytymisvaarassa olevaa nuorta ei voida auttaa toimimalla ainoastaan koulukontekstissa, vaan koko nuoren elämänpiiri on otettava huomioon. Nuoren sosiaalinen tausta vaikuttaa väistämättä hänen koulutusta koskeviin suunnitelmiinsa kaikissa koulutuksen siirtymäkohdissa. Kaveripiirin on todettu olevan erityisen merkittävä vaikuttaja nuoren käyttäytymiseen ja opintomenestykseen. Siirtymävaihe peruskoulusta edelleen ammatilliseen koulutukseen tai lukioon sujuu pehmeämmin jos nuorella on kavereita ja kaverukset päätyvätkin usein samoihin kouluihin. Vastaavasti opintojen keskeyttäminen on epätodennäköisempää jos nuori kokee kuuluvansa ryhmään. (Enqvist & Onttonen 1998, 64 - 66; Vahtera 2008, 55 - 56.)

Perheen sosiaalinen tausta on osittain yhteydessä esimerkiksi nuoren koulutusvalintoihin, koulutuksen keskeyttämiseen ja työuraan. Huoltajien koulutustaustalla on vaikutusta nuoren koulutusvalintoihin ja vanhempien rooli on merkittävä kaikissa tulevaisuutta koskevissa päätöksissä. Jos vanhemmat eivät ole kiinnostuneita nuoren koulunkäynnistä, välinpitämättömyys siirtyy helposti myös nuoreen eikä koulunkäynti kiinnosta. Nuoren vapaa-ajan harrastukset ovat keskeinen osa hänen elämää ja niitä sekä muita kiinnostuksen kohteita on pyrittävä tukemaan. Liikkeelle olisi lähdettävä siitä yhteisöstä jossa nuori elää.

Kaikessa olisi myös huomioitava jokaisen nuoren erilainen persoonallisuus. (Enqvist & Onttonen 1998, 64 - 66; Vahtera 2008, 55 - 56.)

Nuoria vaaditaan tekemään tulevaisuuttaan koskevia valintoja yhä aikaisemmassa vaiheessa vaikka tulevaisuus on vaikeammin suunniteltavaa ja ennakoitavaa. Nuoret tekevät merkittävät ratkaisunsa pohjautuen minäkäsitykseen, johon voidaan lukea kuuluvaksi muun muassa yksilön tietoisuus omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, tavoitteistaan ja valinnoistaan. Nuorista monet haluavat elää hetkessä, jolloin tavoitteita ei edes haluta asettaa pitkälle tulevaisuuteen. Elämäkulusta on tullut yksilöllisempää ja monimuotoisempaa, opiskeluaajoista pidempiä, koulutuksesta työelämään siirtyminen ei ole varmaa ja työsuhteet saattavat olla katkonaisia. Erityisen vaikeaa työllistyminen voi olla muutoinkin heikossa asemassa yhteiskunnassa oleville nuorille. Työllistymistä vaikeuttavat erityisesti puuttuva koulutus ja olematon tai lyhyt työhistoria. (Keltikangas-Järvinen 2007, 34 - 35; Kojo 2010, 23 - 25.)

Nuoren ongelma ei välttämättä ole se, ettei hän kykene selviytymään tehtävistään koulussa. Eriytymisen syyt eivät myöskään johdu älykkyydestä tai lahjakkuudesta, vaan kyse on enemmänkin perheessä ja kotiympäristössä opittujen kulttuuristen tapojen, tottumusten ja esimerkiksi puhetapojen törmäyksestä koulun oppimisen ja tottelemisen malleihin. Kun koulu ei pysty tarjoamaan nuoren tarvitsemia tai haluamia asioita, niin vähitellen nuorelle kehittyy voimakas koulu- ja koulutuskielteisyys. Nuori ei näe syytä käydä koulua ja seurauksena saattaa olla koulun keskeyttäminen tai alisuoriutuminen. Taustalla on usein muun muassa motivaatio-ongelmia, oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, perheen ja sosiaalisen taustan vaikutusta sekä hyvien harrastusten puutteellisuutta. (Enqvist & Onttonen 1998, 11.) Pystyvyysuskomuksia, eli ihmisen uskomuksia omista kyvyistään saada haluamansa, voidaan pitää tärkeänä opintomenestyksen ennustajana (Vahtera 2008, 53).

3.2 Syrjäytynyt vai syrjäytetty nuori?

Takala (1992, 32 - 38) käyttää tutkimuksessaan nimitystä ”kouluallergia” viitaten koulukielteisyyteen, joka on oire nuoren vieraantumisesta koulusta, sen normeista sekä tavoitteista. Kouluallergia ei yleensä johdu oppilaan älykkyydestä tai lahjakkuudesta, vaan enemmänkin taustatekijöistä kun kodin ja elinympäristön mallit törmäävät koulun oppimisen ja tottelemisen malleihin. Haastavaa tällaisessa tilanteessa on se, että yleensä oppilas näkee syyn olevan koulussa eikä itsessään. Myös Komonen (2010, 51) mainitsee ”koulu ei kiinnosta” -puheen olevan yhdistävä tekijä koulutuksesta syrjäytyneillä nuorilla. Hän näkee koulu ei kiinnosta -diskurssin takana prosessin, jossa koulun kielteiseksi kokeminen ja koulutuksen väheksyminen syntyy ensimmäisten luokkien selviytymisen kääntyessä epäonnistumisen kokemuksiksi. Merkittävänä tekijänä epäonnistumisen kokemuksiin hän näkee niin sanotut arvosanakilpailut koulussa.

Todellisuudessa nuori voi olla enemmänkin syrjäytetty kuin syrjäytynyt. Koulutusjärjestelmästä syrjäytyneisiin nuoriin suhtaudutaankin usein kahdella eri tavalla: oma vika tai yhteisvastuu. Osa ajattelee, että yhteiskuntaan kuuluu myös niin sanottuja epäonnistujia. Syrjäytyneisiin nuoriin ei tällöin tarvitse kohdistaa erityistoimenpiteitä, vaan ensisijaisesti tuetaan niitä jotka pärjäävät omillaan. Osa taas ajattelee, että nuorten koulutuksessa on oltava sellaisia vastamekanismeja, jotka tarjoavat uuden mahdollisuuden tai vaihtoehdon. (Enqvist & Onttonen 1998, 9.)

Pietikäinen (2005, 235 - 236) on tutkinut helsinkiläisiin kulttuurityön työpajoihin osallistuneiden nuorten mielipiteitä. Kyseisessä tutkimuksessa työpajanuoret eivät koe itseään syrjäytyneiksi. Tämä kertoo käsitteen kielteisestä merkityksestä. Pajanuoret ymmärtävät syrjäytyneisyyden tarkoittavan lähinnä yksinäisyyttä tai ihmissuhteista eristäytymistä. Tutkimuksessa ilmenee myös se, kuinka ulkopuolisilla ihmisillä saattaa olla kielteinen käsitys tai suhtautuminen työpajatoimintaan.

Peruskoulunsa päättävälle nuorelle pyritään oppilaanohjauksessa tarjoamaan vaihtoehtoja ja

edellytyksiä koulutukseen ja työelämään siirtymisessä. Oppilaanohjauksessa jää usein kuitenkin liian vähän aikaa keskittyä eri ammatteihin riittävästi, jotta nuorille muodostuisi realistinen kuva ammateista. (Kivelä & Ahola 2007, 39.) Kymppiluokkia ja työpajoja tarjotaan nuorille vaihtoehtoisina tapoina kouluttautua ja tutustua työelämään, mutta ne eivät tule yhtä hyvin esille kuin lukio ja ammattikoulu. Koulutuspolitiikka pyrkii ymmärrettävästi kouluttamaan nuoria yhteiskunnallisesti arvostettuihin tehtäviin tarjoamalla arvostettuja koulutusvaihtoehtoja. Kymppiluokkaa pidetäänkin usein vaihtoehtona silloin kun nuori ei ole saanut koulutuspaikkaa lukiosta tai ammatillisesta koulutuksesta ja vastaavasti työpajatoimintaan nuori tulee työttömyyden kautta. Kymppiluokka ja työpajatoiminta ovat ikään kuin ”toisia mahdollisuuksia”. Kymppiluokka antaa enemmän tietoa koulutusmahdollisuuksista ja työpajatoiminta vastaa nuorten tarpeisiin työkokemuksen osalta. Yhteiskunnassa yksilöllisiä koulutusvalintoja korostetaan, mutta normaaliin elämäntapaan mielletään kuuluvaksi mieluummin lukioon tai ammatilliseen koulutukseen siirtyminen kuin yksilöllinen reitti kymppiluokalle tai työpajalle. Toisaalta akateeminen loppututkintokaan ei takaa varmaa työllistymistä. (Viitasalo 2008, 77 - 80.)

Koulutuksesta onkin tullut enemmän itsestäänselvyys tai pakko nyky-yhteiskunnassa ja koulutuksen ulkopuolelle jättäytyviltä vaaditaan perustelua päätöksestään opiskeluaan jatkaneita enemmän (Aapola 2005, 270). Työvoimapolitiikkaan sisäänrakennettu pakkohaku-järjestelmä aiheuttaa sen, että nuoren on pakko hakea koulutukseen huolimatta siitä, ettei hän olisi vielä varma valinnoistaan. Koulutuksen keskeyttäminen tai koulutukseen hakeutumatta jättäminen voi aiheuttaa nuorelle sanktioita muun muassa työmarkkinatuen eväämisen ja pakottaa siksi nuoren tekemään harkitsemattomia ratkaisuja. Työmarkkinalaki ei myönnä korvausta alle 25-vuotiaille nuorille, joilla puuttuu ammatillinen koulutus. Ilman koulutusta on vaikea saada myöskään töitä, joten valinnanvapaus muuttuukin monessa tapauksessa pakonomaiseksi valinnaksi. (Kivelä & Ahola 2007, 32, 43.) Komonen (2010, 51) näkee pakottamisen koulutukseen erilaisten sanktioiden avulla olevan huono keino motivoida nuoria tutkinnon suorittamiseen. Hänen mukaansa nuorella täytyy olla niin sanottu omakohtainen suhde koulutukseen ja käsitys

opittavien asioiden merkityksellisyydestä itselleen.

Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisystä puhuttaessa kehityskulkuja on katsottava laajemmin kuin pelkästään peruskoulun mittakaavassa. Perinteisessä kouluopetuksessa erityisopetuksella on pyritty vähentämään ja ehkäisemään ongelmia. Erityisesti tulisi kuitenkin painottaa primaaria ennaltaehkäisyä, joka koulutuksen näkökulmasta tarkoittaa hyvään opetukseen keskittymistä, oppilaantuntemuksen kehittämistä, yksilöllisiä opinto-ohjelmia sekä tukiopetusta. Syrjäytymisen ehkäisemisessä on kyse myös siitä, että kehitetään koulu yhteisöä, jossa erilaisuuden ja inhimillisyyden suvaitseminen ovat perusarvoja. Tällöin pyritään luomaan yhteistoiminnallisia ja moniammatillisia toimintatapoja, joiden myötä oppilaantuntemus ja vanhempien koulutyöhön osallistuminen kehittyvät. Valitettavan harvoin ongelmiin puututaan vasta silloin, kun jotain hälyttävää on jo tapahtunut. Nuorissa tulisi nähdä positiivinen mahdollisuus ja voimavara. Muistamisen arvoista on se, että nuori saattaa olla koulutuksen ulkopuolella vain hetkellisesti ja saa opiskelupaikan seuraavana syksynä. Kaikki koulutuksen ulkopuolelle jättäytyvät eivät siis välttämättä syrjäydy, vaan uhka lisääntyy koulutuksen ulkopuolella vietetyn ajan pidentyessä, jos nuori ei löydä koulutuksen tilalle hyödyllistä tai korvaavaa toimintaa. (Jahnukainen 2005, 44 - 45; Koivula 2005, 8.)

Suomessa voitaisiin ottaa mallia Tanskasta, jossa vaikeimmin työllistyvien asiat hoidetaan samalta luukulta. Työnvälitys ja sosiaalitoimisto toimivat saman katon alla ja yhdellä virkailijalla on vastuullaan 30 - 40 asiakasta. Virkailija käy jokaisen asiakkaan elämäntilanteen läpi tapauskohtaisesti, ohjaa kuntoutuksiin ja koulutuksiin sekä seuraa edistymistä. Sosiaaliturva katkeaa jos työtön ei osallistu työllistymistä edistäviin toimiin sovitusti. Vastuu vaikeimmin työllistyvistä on kunnilla. (Satonen 2010, 25.) Eikö Suomessa ole Tanskan tapaan riittävästi resursseja paneutua jokaisen asiakkaan kokonaistilanteeseen? Tuetun työllistämisen onnistumista mitataan pelkästään sillä, kuinka henkilö työllistyy avoimille työmarkkinoille. Henkilöiden lähtökohtia työllistymiselle ei oteta huomioon tuloksellisuutta arvioitaessa, vaikka useiden tutkimusten mukaan työllistymisellä on yksilölle voimaannuttava ja ongelmia ehkäisevä merkitys. (Kiviniemi 2010, 28.)

4 TYÖPAJATOIMINTA

4.1 Työpajatoiminnan peruskäsitteet

Työpajalla tarkoitetaan sosiaalista yhteisöä, jossa tavoitteena on parantaa syrjäytymisvaarassa olevien tai pitkään työttömänä olleiden henkilöiden valmiuksia hakeutua koulutukseen tai työhön sekä saada työkokemusta ja tukea arjenhallinnan eri osa-alueisiin. Tähän pyritään työskentelyn ja siihen liittyvien *työ- ja yksilövalmennuspalvelujen* avulla. Työpajojen asiakkaita ovat muun muassa opintonsa keskeyttäneet, ammattitaidottomat ja työkokemusta kaipaavat nuoret, työ- ja toimintakyvyltään heikentyneet aikuiset, päihde- ja mielenterveyskuntoutujat, vajaakuntoiset sekä maahanmuuttajat. (Välimaa 2006, 9.)

Työvalmennus on valmentautujan tarpeiden ja valmiuksien mukaan suunniteltua, työn avulla tapahtuvaa työkyvyn kehittämistä. Työvalmennuksessa valmentautuja saa päivittäistä tukea vaikeusasteiltaan erilaisten töiden ja konkreettisten taitojen opettelussa. Lisäksi hänellä on mahdollisuus hankkia muita työelämässä tarpeellisia tietoja, taitoja ja osaamista. Yksilövalmennuksella pyritään puolestaan tukemaan työvalmennusta perehtymällä valmentautujan elämäntilanteeseen ja tarjoamalla moniammatillista tukea arjenhallintataitojen ja toimintakyvyn edistämiseksi. Yksilövalmennusta on mahdollista saada kahdenkeskisesti tai ryhmässä asiakkaan oman tarpeen mukaan. (Välimaa 2006, 10.)

Työpajatoiminta jakautuu eri tasoihin valmentautujan työ- ja toimintakyvyn mukaisesti: *starttivalmennus, kuntouttava työvalmennus, valmentava työvalmennus ja työsuhteeseen työllistäminen*. Starttivalmennuksessa tavoitteena on tukea heikossa työmarkkina-asemassa olevia henkilöitä pääsemään kiinni normaaliin elämään tarjoamalla moniammatillista tukea arjenhallintataitojen ja toimintakyvyn edistämiseksi. Kuntouttavassa työvalmennuksessa pyritään kuntouttamaan heikossa työmarkkina-asemassa oleva henkilö osallistumaan täysipainoisesti työvalmennukseen omien toimintaedellytystensä mukaisesti. Valmentavan

työvalmennuksen valmentautajat ovat pääasiassa työ- ja toimintakykyisiä, mutta tarvitsevat työkokemusta tai ammatillisten taitojen päivittämistä. Heidän työkykyään pyritään kehittämään niin, että he voivat edetä työmarkkinoille tai koulutukseen. Valmentautujan työ- ja toimintakyvyn ollessa riittävän hyvä, hänet voidaan työllistää myös työsuhteeseen joko työpajan tuotannolliseen työhön tai edelleen sijoitettuna tavalliseen työyhteisöön. (Välimaa 2006, 10 - 12.)

Lisäksi voidaan käyttää Marniemen (2004, 78 - 79) tapaan käsitettä *pajakoulu* kuvaamaan työpajassa tapahtuvaa opetusta tai koulutusta, joka on integroitu perusopetuksen, lisäopetuksen tai toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaan. Käsitteenä *pajakoulu* on kuitenkin epämääräinen ja asettaa siten haasteensa käsitteen käyttämiselle. Pajakoulutoimintaa toteutetaan eri paikkakunnilla monin tavoin ja yhteistyömalleja on lukuisia. Tässä tutkimuksessa puhutaan yleisesti työpajasta.

4.2 Työpajatoiminnan historia ja kehittyminen

Työpajatoimintaa on ollut Suomessa 1980-luvun lopusta lähtien. Ensimmäiset työpajat perustettiin Helsinkiin, Mikkeliin, Jyväskylään sekä Tampereelle. Työpajatoiminta syntyi lähinnä vastaamaan nuorisotyöttömyyden kasvaviin haasteisiin, jotka lisääntyivät 1970-luvulla maaseudulta kaupunkiin muuttamisen myötä. Suomen koulu-uudistus, peruskouluun siirtyminen 1972 - 1977 välisenä aikana ja tasokurssien poistuminen takasi mahdollisuuksia tasa-arvoisempaan jatko-opiskeluun, mutta samaan aikaan alkoi osa nuorista pudota kyydistä jo peruskoulussa. Tämän myötä havaittiin 1980-luvun alussa uusi ilmiö, koulupudokkaat. Työpajatoiminnalla pyrittiin selkeyttämään nuorten ammatillisia ja koulutuksellisia suunnitelmia, sekä tarjoamaan vaihtoehtoa formaalille opetukselle ilman arvosanoja ja luokittelua. (Hassinen 2007, 7 - 11.)

Työpajat ymmärrettiin osaksi työllisyyspolitiikkaa, joka kuului valtiolle. Työpajatoiminta oli alussa hyvin vaatimatonta ja aineelliset edellytykset toiminnalle niukat. Toiminta oli

lähinnä käsityötaitoon ja tekemiseen, sekä perinteisiin ammattialoihin liittyvää. Koululaitos leimasikin ensimmäiset työpajat lähinnä puuhasteluksi, jolla ei ollut mitään tekemistä oikean koulun tai kasvatuksen kanssa. Myöhemmin ymmärrettiin moniammatillisen yhteistyön merkitys ja luotiin suhteet kunnallisiin hoitojärjestelmiin, sosiaalityöhön ja kouluihin. Myös ministeriöt alkoivat paneutua työpajatoimintaan ja ensimmäinen työpajatoiminnan perusteita pohtinut työryhmä koottiinkin vuonna 1987. Kyseisen työryhmän mietinnössä todettiin nuorten ongelmat koulusta työelämään siirryttäessä, koulutuskielteisyys, epärealistiset odotukset suhteessa koulutukseen ja työelämään sekä nuorten haluttomuus selvittää omia mahdollisuuksiaan. Nämä havainnot ovat relevantteja tälläkin hetkellä. (Hassinen 2007, 8, 11, 13, 16 - 17.)

Työpajojen perustaminen kunnissa kiihtyi työllisyyslain muutoksen (nro 275/1987) myötä, joka määräsi kotikunnan vastuuviranomaiseksi alle 20-vuotiaalle, yli kolme kuukautta työttömänä olleelle nuorelle. Kyseinen työllisyyslain muutos on ollut pohjana myöhemmin säädetylle kuntouttavan työtoiminnan laille. Lamavuosien 1991 - 1992 myötä toiminnallinen työpajan malli vakiintui ja työpajoista tuli kaikenikäisten työttömien valmennuspaikkoja. Tällöin jouduttiin myös aikaisempaa tiiviimpään yhteistyöhön muun palvelujärjestelmän kanssa. (Hassinen 2007, 15, 20, 22, 31; Komonen 2007, 27.)

Nuorisotoimi, sosiaalitoimi, opetustoimi ja työhallinto toimivat nykyään tiiviissä yhteistyössä työpajatoiminnassa. Opetusministeriö vastaa työpajojen sisällöllisestä kehittämisestä ja lääninhallitus puolestaan kehittämisprojektien pajakohtaisesta päätöksenteosta. Nuorisotoimen osallistuminen työpajatoimintaan on edesauttanut yhteisöllisten menetelmien soveltamista ja sosiaalitoimi puolestaan on pyrkinyt kokonaisvaltaiseen elämäntalouden tukemiseen. Työhallinto on tuonut työpajatoimintaan menetelmät nuorten työllistämiseen ja muuhun aktivointiin. Laman myötä pajatoimintaan tuli myös enemmän vertaistuen elementtejä ja ohjaustehtäviin eri ammattialojen huippuosaajia. Suomen työpajayhdistyksen perustaminen vuonna 1993 toi osaltaan uusille työpajoille yhtenäisiä ohjeita ja toimintasuunnitelmia. Virallisesti rekisteröity Valtakunnallinen työpajayhdistys ry aloitti toimintansa vuonna 1997 Jyväskylässä.

(Hassinen 2007, 15, 20, 22, 31; Komonen 2007, 27.)

Työpajatoiminta on sosiaalityötä, joka toteuttaa sosiaalivaltion tavoitteita. Pakkotoimien sijaan on kuitenkin kyse toimintamahdollisuuksien uudelleenorganisoinnista sekä päävastuun jättämisestä nuorelle itselleen. Valmentajan tehtävänä on avata mahdollisuuksia, joita nuori ei ole osannut yhdistää omaan tulevaisuuteensa. Pajatoiminnassa voidaan erottaa kolme sosiaalityön muotoa:

- a) työpajajärjestelmän ja työharjoittelun organisointi hallinnollisena sosiaalityönä sekä työpajoilla tapahtuvana työtilan ja pajatoiminnan suunnitteluna,
- b) työ- ja yksilövalmennus, sekä
- c) paja osana sosiaalivaltiota eli työpajavalmentajien yhteistyö ja vastuun jakaminen nuoren kanssa aiemmin asioineiden työvoimatoimiston tai sosiaalityön virkailijoiden kanssa. (Pohjantammi 2007, 8 - 9.)

Nuoret ovat olleet perinteisenä kohderyhmänä, mutta tällä hetkellä toimintaa järjestetään kaikenikäisille. Varsinkin säätiö- ja yhdistyspohjaisten ylläpitäjien pajoissa on mukana esimerkiksi maahanmuuttajia tai vajaakuntoisia. Työpajatoiminnassa yhdistyvät koulutukseen ja työelämään ohjaaminen sekä elämäntaitojen ja sosiaalisen vahvistumisen tukeminen. Painopiste on muuttunut 1990-luvun jälkeen työkokemusta antavasta toiminnasta kokonaisvaltaisesti nuoren elämää tukevaksi toiminnaksi. Nuorten työpajatoiminnan ylläpitäjiä on Suomessa noin 230. (Kähkönen & Hanni 2004, 11, 13.)

Työpajoille tullaan yleensä työvoimatoimiston ohjauksesta tai läheteellä. Nykyään nuoret hakeutuvat työpajoille myös oma-aloitteisesti, mutta pajalle tulo edellyttää, että nuorella on kuitenkin työvoimatoimiston päätös tukirahasta. Työpajatyöskentelystä maksetaan osalta ajasta palkkaa ja osalta työttömyysetuutta vaihdellen työpajakohtaisesti. Pietikäisen (2005, 237 - 238) tutkimuksessa työpajanuoret kokevat työskentelevänsä pajatoiminnan hyväksi, lähinnä palkattomuutensa vuoksi. Työttömyyskorvauksen suuruutta pidetään mitättömänä, mutta eri virastoja pidetään kuitenkin välineinä jotka tukevat taloudellisesti heidän

ratkaisujaan.

Pajojen perinteiset toimintavälineet ovat koulutukseen ohjaus ja työharjoittelu. Työpajoille suoraan työharjoitteluun tulevista nuorista osa tulee peruskoulupapereilla, osa jatkaa ammattikoulun tai lukion taitojen kartuttamista. Pajalle tulevien tarpeet siis vaihtelevat, kuten myös se painottavatko pajat koulutukseen ohjaamista, työharjoittelua vai muita tukitoimia. Yleisin työhön valmentautumisen muoto on pajalle järjestetty työharjoittelu, mutta harjoittelu voidaan järjestää myös yrityksiin niille maksuttomana kuukauden jaksona. Suurin osa nuorista on vailla ammattikoulutusta ja työharjoittelun tarkoituksena on tukea osaltaan nuoren orientoitumista ammatteihin. Työpajojen ammattialat vaihtelevat metalli- ja tekstiilialoista palvelu- ja media-alaan. Suuri osa harjoitustöistä myydään ja tuotot käytetään pajan toimintaan. (Pohjantammi 2007, 7 - 8.)

Työpajoilla nuoren suhde valmentavaan aikuiseen on pidempi kuin muihin viranomaisiin ja kestää päivittäin noin kuusi tuntia. Aikuinen ottaa nuoren toimet ja puheen vakavasti ja toimiikin ammatillisen ohjauksen lisäksi tapauskohtaisesti myös sosiaalityön tekijänä. Nuoren elämäntaidot saattavat olla hukassa ja vapaamuotoisilla keskusteluilla sekä työharjoittelulla pyritäänkin vahvistamaan nuoren tietoisuutta kyvyistään ja vahvuuksistaan. Yhteistyö muiden viranomaisten kanssa koetaan tärkeäksi, koska työharjoittelua tai valmennusta voidaan tukea hyödyntämällä muiden asiantuntemusta. (Pohjantammi 2007, 9.)

Vehviläinen (2004, 56 - 63) pitää pajaohjauksen lähtökohtana neljää keskeistä periaatetta: yksilöllisyys, epävirallisuus, kiireettömyys ja toiminnallisuus. Kokonaisvaltaiset ja yksilölliset ohjausmenetelmät ovat keskeisiä työpajalla tapahtuvan ohjauksen elementtejä. Epävirallisuus ilmenee työpajoilla eräänlaisena tuttavallisuutena ja luottamuksellisena suhteena ohjaajan ja ohjattavan välillä. Kiireettömyydellä pyritään siihen, että jokainen työpajanuori saa riittävästi aikaa eikä tavoitteena ole ennen kaikkea koulutukseen sijoittumisen nopeus. Toiminnallisuus ilmenee jo työpajan nimessä ja työn on todettu olevan työpajanuorten toivelistan kärkipäässä.

Huomattava osuus rahoituksesta on pajojen omaa eli tulee palvelujen myynnistä. Muita työpajatoimintaa rahoittavia ovat pääasiassa kunnat, työministeriö, Euroopan sosiaalirahasto sekä opetus- ja kulttuuriministeriö. Euroopan Unioniin liittymisen jälkeen Suomessa alettiin kehittää työpajatoimintaa enemmän Euroopan sosiaalirahaston (ESR) projektirahoituksella. Kyseisellä hankerahoituksella on kehitetty olemassa olevien työpajojen toimintaa sekä perustettu uusia työpajoja. (Hassinen 2007, 33 - 36.) Lapin läänissä toimi 2011 vuonna 16 työpajaa, joista yhdeksän on kuntien hallinnoimia. Toiminta työpajoissa on monipuolista. Yleisimpiä toimintamuotoja työpajoilla ovat kuntouttava työtoiminta ja työvoimapolitiittinen koulutus. Muita toimintamuotoja ovat muun muassa työharjoittelu ja työelämävalmennus. Lapin työpajoissa oli 2011 vuonna 1754 valmentautujaa, joista 800 alle 29-vuotiaita. Alle 25-vuotiaita heistä oli 581. Valtaosa eli 65 % valmentautujista oli miehiä. Pajatoiminnan piiriin kuuluu keskimäärin 39 % kaikista Lapin työttömistä alle 25-vuotiaista nuorista. (Nuorten työpajatoiminta Lapissa.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteutusta. Kerron kyselylomakkeen rakentumisesta, tutkimukseni kohdejoukosta, tutkimusaineiston keräämisestä ja analysointimenetelmistä.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia koulukokemuksia työpajojen nuorilla on peruskouluajoilta sekä onko koulukokemuksilla vaikutusta nuorten jatko-opintoihin tai työelämään hakeutumiseen/pääsyyn. Tutkimusongelmat selkiintyivät tutkimuksen edetessä lopulliseen muotoonsa. Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä onkin, että tutkimusongelma muuttuu tutkimuksen aikana (Hirsjärvi ym. 2007, 122). Tutkimusongelmiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia koulukokemuksia työpajanuorilla on peruskouluajoilta?
2. Mikä merkitys koulukokemuksilla on peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakeutumisessa tai pääsyssä työpajanuorten kokemana?

5.2 Empiirinen toteutus

Tutkimusmenetelmää miettiessäni päädyin kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimusotteeseen, koska halusin antaa työpajanuorille mahdollisuuden kertoa omista koulukokemuksistaan. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan merkitysten maailmaa ja tavoitteena ovat ihmisen omat kuvaukset koetusta todellisuudesta, kuten oman elämän kulusta. Tutkijan on täsmennettävä tutkiiko hän kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä. Oma tutkimukseni liittyy työpajanuorten

yksilöllisiin koulukokemuksiin. Kokemukset ovat omakohtaisia, eivätkä tule koskaan tyhjentävästi ymmärretyiksi. (Vilka 2007, 97 - 98.)

5.2.1 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jolle on luonteenomaista yksityiskohtaisen tiedon tuottaminen yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma tai tilanne. Oleellista on, että tutkittavan tapauksen pystyy rajaamaan kohtuullisen selkeästi muusta kontekstista eli laajemmasta ympäristöstä. Tutkittavaa ilmiötä voi rajata esimerkiksi ajan, paikan, toiminnon tai ryhmän mukaan. Tapaustutkimusta voidaan tehdä monella tavalla, useilla menetelmillä, eikä sille ole yksiselitteistä määritelmää. Olennaista on kuitenkin, että aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Yleistämistä tärkeämpää on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan pikemminkin lähestymistapa tai näkökulma todellisuuden tutkimiseen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159, 162 - 163, 168.)

Tapaustutkimusta voidaan pitää moniulotteisena ja historiallisesti muuttavana tutkimuksellisenä suuntauksena, joka antaa tutkijalle paljon mahdollisuuksia tehdä mielenkiintoista tutkimusta. Tapaustutkimukselle on tyypillistä laadullinen aineisto, mutta sen ohella käytetään myös määrällistä aineistoa. Lähestymistavaksi kannattaa valita tapaustutkimus etenkin silloin, kun aiheesta on tehty vähän tutkimusta tai tutkijalla on vähän kontrollia tapahtumiin. (Eriksson & Koistinen 2005, 1, 4 - 5.)

Laine, Bamberg & Jokinen (2007, 10) ovat sitä mieltä, että tapaustutkimuksessa tyypillistä on kiinnostus sosiaalisiin prosesseihin, aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen sekä tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys. Tapaustutkimukselle on ominaista, että pyritään selvittämään lisävalaisua kaipaavaa asiaa ja usein pitkään jatkuvaa ilmiötä. Tapaustutkimuksen kohteena on yleensä pieni joukko tapauksia ja päämääränä on lisätä

ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja olosuhteista, joiden tuloksena tapauksesta tuli tietynlainen.

Intensiivinen tapaustutkimus tulkitsee ja ymmärtää yhtä tai useampaa tapausta syvällisesti, eli kiinnostus kohdistuu tapauksen ainutlaatuisuuteen. Ominaista on tutkijan perehtyminen tapaukseen tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta, usein myös heidän kielellään ja käsitteillään, tavoitteena luoda tiheä kuvaus, tulkinta ja ymmärtäminen. Koska mielenkiinto kohdistuu yhteen tai useampaan tapaukseen, tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä. Intensiiviselle tapaustutkimukselle ei ole yhtä kaavaa, vaan tutkimus voidaan toteuttaa ja raportoida monella tavalla. Tutkimuksen työvaiheisiin palataan tyyppillisesti useaan kertaan ja esimerkiksi tutkimuskysymyksiä voidaan muuttaa useassa vaiheessa. (Eriksson & Koistinen 2005, 15, 19.)

Tutkimukseeni valitsin Lapin läänistä yhden työpajan, jossa työskennellään myös tietokoneiden parissa. Tällä pyrin varmistamaan sen, että nuorella oli mahdollisuus vastata kyselyyn sähköisesti jos hän ei omista tietokonetta. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyyppistä, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 155). Rajasin tutkimukseni kohderyhmän yhden työpajan nuoriin, jotka muodostavat tapauksen. Kyseisen työpajan nuorilla on mahdollisuus toteuttaa erilaisten tapahtumien, esitysten, kokoontumisien sekä konserttien tallennuksia, tapahtumajulisteita sekä www-sivuja. He voivat myös suunnitella erityyppisiä logoja ja piirroksia sekä tehdä pienimuotoista tietokoneanimaatiota. Työpajalla kehitetään siis monipuolisesti atk-osaamista. Tutkimukseni työpajan toiminta toteutetaan pääasiassa kaupungin nuorisotyön toimesta ja vuosittain myös lääninhallituksen myöntämän työpajojen toiminta-avustuksen turvin. Tavoitteena työpajalla on edistää nuoren omaa elämänhallintaa, parantaa nuoren koulu- ja työpaikan saamisen mahdollisuuksia sekä ehkäistä yhteiskunnan ulkopuolelle syrjäytymistä. Tutkimukseeni osallistuneiden työpajanuorten anonymiteetin suojaamiseksi käsittelen myös työpajaa nimettömänä.

Valitsin tapaustutkimuksen, koska tutkimuksessani on edellä mainitsemiani

tapaustutkimuksen piirteitä. Tutkimukseni kohderyhmänä olevat työpajanuoret muodostavat pienen joukon toisiinsa suhteessa olevia tapauksia ja olen rajannut heidät tapaustutkimukselle tyypillisesti isommasta kokonaisuudesta paikan ja ryhmän mukaan. Laajempaan tutkimukseen olisin voinut ottaa mukaan kaikki Lapin läänin työpajat, mutta halusin rajata tutkimuksen koskemaan vain yhtä työpajaa. Tapaustutkimukselle on tyypillistä kiinnostus sosiaalsiin prosesseihin, joihin omassa tutkimuksessanikin kiinnitetään paljon huomiota muun muassa oppilaiden keskinäisten suhteiden sekä oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden osalta.

Yksi peruste tapaustutkimuksen valintaan oli myös se, että tapaustutkimus voi antaa äänen sellaisille tahoille jotka muutoin jäisivät kuulematta. Koulukokemuksia on tutkittu, mutta käsittääkseni kohderyhmänä ei ole ollut aikaisemmin pelkästään työpajanuoret. Näiden työpajanuorten koulukokemukset antavat viitteitä siitä millaisia koulukokemuksia nuorilla on ja miten ne voivat vaikuttaa jatkokoulutukseen ja työelämään hakeutumiseen/pääsyyn sekä yleensä tulevaisuuteen. Tutkimukseni työpajanuoret ovat siis osa suurempaa kokonaisuutta, mutta tuloksilla ei pyritä yleistettävyyteen vaan ymmärtämään ja hakemaan selitystä nuorten koulutukselliseen syrjäytymiseen. Kuten aikaisemmin mainitsin, tapaustutkimuksessa on pyrkimys selvittää lisävalaisua kaipaavaa asiaa tai pitkään jatkunutta ilmiötä. Mielestäni juuri nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen on tällainen ajankohtainen ilmiö, jolle pyritään löytämään selitystä ja keinoja ehkäistä sitä.

Kyselyni välitettiin työpajan ohjaajan välityksellä noin kuudellekymmenelle työpajanuorelle. Tavoitteena oli saada tutkimusaineistoa riittävästi kattavaan kuvaukseen. Vastaajien määrä oli aluksi 18, mutta näin tarpeellisenä yrittää vielä uusintakyselyä, jonka myötä sain vastauksia 4 lisää. Kyselyyn vastasi yhteensä 22 työpajanuorta, joista 15 oli miehiä. Työpajanuorista 15 oli iältään 20-24-vuotiaita ja muut 7 tätä vanhempia. Valtaosa työpajanuorista eli 17 oli käynyt peruskoulun. Lisäksi 12 työpajanuorta oli käynyt myös ammattikoulun. Työpajanuorista puolet mainitsi keskeyttäneensä opiskelun. Heistä suurin osa oli keskeyttänyt opintonsa ammattikoulussa ensimmäisen vuoden aikana. Syy keskeyttämiseen oli useissa tapauksissa se, ettei henkilö tiennyt mitä oikeasti haluaisi tehdä

tai mielenkiinto kyseistä alaa kohtaan oli loppunut. Keskeyttämissyynä mainittiin myös koulun tai alan vaihto, motivaatio-ongelmat, mielenterveydelliset syyt, uupumus, masennus ja keskittymisvaikeudet. Yksi työpajanuori tarkensi keskittymisvaikeuttaan, että hän ei jaksanut keskittyä teorialunteihin, koska koki olevansa enemmän käytännönläheinen ihminen. Eräs työpajanuori mainitsi menneensä peruskoulun jälkeen lukioon yhdeksi vuodeksi vain siksi, että saisi tavallaan yhden vuoden lisää aikaa miettiä mihin alalle haluaisi hakeutua.

Lukio tarjoaa monelle nuorelle pari vuotta aikaa miettiä mille alalle hakeutuisi. Peruskoulussa heikommin menestyvillä sen sijaan ei todennäköisesti ole tätä mahdollisuutta. Tämä voi olla yksi syy opintojen keskeyttämiseen kun nuori toteaa olevansa opiskelemassa täysin väärää ammattia. Komonen (1997, 92 - 93) näkee tutkimuksessaan opintojen keskeyttämisen myös myönteisenä ratkaisuna. Hän näkee opintojen keskeyttämisen olevan osa opiskelijan sen hetkistä elämäntilannetta ja korostaa sen olevan yksi valinta urakehitysprosessissa. Kyse voi olla vain nuoren mielenkiinnon suuntautumisesta toisaalle.

Tutkimukseeni vastanneista työpajanuorista suurin osa oli tullut työpajalle työvoimatoimiston lähettämänä muutama kuukausi sen jälkeen kun opinnot olivat keskeytyneet tai kun työtä ei ollut löytynyt valmistumisen jälkeen. Yksi työpajanuori mainitsi tulleen vasta kahden vuoden työttömyysjakson jälkeen työ- ja elinkeinotoimiston pakottamana. Joillakin työpajalle tulo oli tapahtunut sosiaalitoimen, kaverin ehdotuksesta tai jopa oma-aloitteisesti. Yksi mainitsi tulleen työpajalle psykoterapeutin kautta oltuaan useamman vuoden valmistumisen jälkeen kotona. Osa mainitsi tulleen työpajalle lähinnä miettimään koulutus- ja työvaihtoehtoja. Valtaosa työpajanuorista oli työskennellyt työpajassa vastaamishetkellä pari kuukautta, osa yli vuoden. Osa mainitsi tehneensä sopimuksen kolmeksi tai kuudeksi kuukaudeksi.

Vertaan oman tutkimukseni tuloksia Äärelän (2012, 100) tutkimukseen, jossa haastateltiin 29 nuorta vankia, joista 26 oli saanut peruskoulun päättötodistuksen. Tarkoitukseni ei ole

kuitenkaan rinnastaa työpajanuoria vankeihin, vaan tuoda ilmi heidän yhteneväisiä koulukokemuksiaan. Kolme nuorista vangeista oli keskeyttänyt peruskoulun kahdeksanteen luokkaan ja heistä yksi aikoi suorittaa peruskoulun loppuun. Kaikista haastatelluista vain yksi oli suorittanut toisen asteen tutkinnon. Kaikki toisen asteen koulutuksen aloittaneet aikoivat kuitenkin jatkaa opintojaan vapauduttuaan vankilasta.

5.2.2 Kysely aineistonhankintamenetelmänä

Yleisimmät laadullisessa tutkimuksessa käytetyt aineistonhankintamenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva aineisto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Kyselytutkimuksen etuna pidetään mahdollisuutta kerätä laaja ja kattava aineisto. Menetelmän heikkouksina pidetään aineiston pinnallisuutta ja vaikeutta kontrolloida väärinymmärryksiä. Etukäteen ei voi myöskään tietää, kuinka paljon tutkittavat tietävät aiheesta josta kysytään. Laadukkaan lomakkeen laatiminen on haastavaa ja kato saattaa nousta suureksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 193 - 195.)

Kyselyiden käytetyimmät muodot ovat posti- ja verkkokysely sekä kontrolloitu kysely. Posti- ja verkkokyselyssä lomake lähetetään täytettäväksi vastaajille, he täyttävät sen ja lähettävät tutkijalle takaisin. Etuina tällöin ovat nopeus ja aineiston vaivaton saanti. Heikkoutena on vastauksien kato, riippuen kuitenkin vastaajajoukosta ja tutkimuksen aiheesta. Lähellä postikyselyä on kyselyn muoto, jossa lomake lähetetään tutkittaville jonkin organisaation, instituution tai yhteisön välityksellä. Tällöin vastausprosentti on yleensä suurempi kuin tavallisessa postikyselyssä. (Hirsjärvi ym. 2009, 196.)

Käytetyimmät kysymystyypit ovat avoimet kysymykset, monivalintakysymykset sekä asteikkoihin perustuvat kysymykset. Avoimissa kysymyksissä esitetään kysymys ja vastaukselle on jätetty tyhjä tila. Monivalintakysymyksissä tutkija on muodostanut valmiit vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee sopivan. Strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuoto on kysymys, jossa valmiin vastausvaihtoehdon jälkeen esitetään avoin kysymys.

Avointen kysymysten etuina voi nähdä sen, että ne antavat vastaajan vastata omin sanoin ja vastaajien tietämys tutkittavasta aiheesta tulee esiin. Tällöin ilmenee myös se, mikä on vastaajien ajattelussa olennaista sekä miten vastaajien aiheeseen liittyvät tunteet vaikuttavat. Avointen kysymysten heikkous on niihin vastaamatta jättäminen ja vastausten epätarkkuus eli vastaaja saattaa vastata kysymyksen vierestä. Avointen kysymysten analysointi on myös työlästä, koska se vie huomattavasti enemmän aikaa kuin valmiiden vaihtoehtojen analysointi. (Hirsjärvi ym. 2009, 198 - 201.)

Keräsin tutkimukseni aineiston sähköisesti Webropol kysely- ja tiedonkeruusovelluksella syksyn 2012 aikana. Webropol mahdollistaa kyselyjen tekemisen ja tiedon keräämisen internetin välityksellä tavoittaen ihmiset laajemmiltakin alueilta vaivattomasti. Näin Webropolin perinteistä kirjekyselyä miellyttävämpänä vaihtoehtona myös vastaajien kannalta. Kysymyksistä pystyi tekemään pakollisia, jolloin vastaaja ei voinut edetä seuraavaan vaiheeseen vastaamatta kysymykseen. Tällä pystyin estämään avoimille kysymyksille tyypillisen heikkouden, että vastaaja olisi jättänyt vastaamatta kysymykseen. Pakolliseksi tehdyt kysymykset on merkitty kyselylomakkeessa tähdellä (ks. liite 2). Lisäksi webropol mahdollistaa sen, että tutkijan on mahdollista tarkastella vastauksia jo ennen vastausajan umpeutumista.

Lähetin linkin kyselyyn sähköpostina työpajan ohjaajalle, joka edelleen välitti sen nuorille. Ilman ohjaajaa työpajanuoria olisi todennäköisesti ollut vaikeampi tavoittaa, saada vastaamaan kyselyyn ja vastaajien määrä olisi voinut tällöin olla myös vähäisempi. Vastausaikaa kyselyyn annoin noin kolme viikkoa. Webropol helpotti nuorten tavoittamista sekä antoi heille mahdollisuuden vastata kyselyyn anonyymisti, sillä julkisen linkin avulla vastaajia ei pysty tunnistamaan. Kvalitatiivinen tutkimus ei välttämättä tarkoita läheistä kontaktia tutkittaviin vaikka usein oletetaan niin (Hirsjärvi ym. 2007, 183).

Haastattelun sijasta päädyin avoimia kysymyksiä sisältävään kyselyyn, jotta en vaikuttaisi vastauksiin omalla läsnäolollani. Haastattelu olisi ollut myös enemmän aikaa vievä. Kyselyn ansiosta nuorilla oli mahdollisuus vastata kysymyksiin rauhassa ja anonyyminä.

Kyselyn tekeminen Webropolilla mahdollisti myös sen, että yksittäinen vastaaja ei erotu tutkimuksesta eli vastaajaa ei voi tunnistaa. Kyselytutkimuksen heikkoutena pidetään sitä, että etukäteen ei voi tietää, kuinka paljon tutkittavat tietävät kysytystä aiheesta, mutta tämä ei koulukokemusten tutkimisen osalta luonnollisestikaan tuottanut ongelmaa.

Kyselylomakkeen kysymysten laadinnassa pyrin käyttämään apuna tutkimusongelmia ja tässä tutkimuksessa käytettyä teoriaa. Tarkoituksena oli laatia selkeä lomake, jolla saisin vastaukset tutkimusongelmiin. Kaikki kysymykset olivat avoimia kysymyksiä taustatietoja lukuun ottamatta. Avoimissa kysymyksissä vastaajan on mahdollista kertoa vapaasti mitä hänellä on mielessä, ilman että vastausvaihtoehtoja olisi rajoitettu (Hirsjärvi ym. 2007, 190).

Nuorille lähetetty kyselylomake sisälsi saatekirjeen (ks. liite 1) ja avoimia kysymyksiä sisältävän kyselyn (ks. liite 2). Saatekirjeessä ilmoitettiin tutkimuksen tekijä, tutkimuksen tavoite ja maininta tutkimuksen ehdottomasta luottamuksellisuudesta. Kyselylomakkeessa taustatietoina kysyttiin vastaajan sukupuolta, ikää, pohjakoulutusta, opintojen keskeytymisvaihetta, työpajalle tulemisen vaihetta sekä kuinka kauan nuori on työskennellyt työpajassa. Osa näistä taustatietoja koskevista kysymyksistä oli avoimia ja osalla oli valmiit vastausvaihtoehdot. Kyselylomakkeen kysymyksillä pyrin selvittämään kokemuksia peruskouluajalta, muun muassa opinnoissa menestymistä, oppimisvaikeuksia, ohjauksen riittävyyttä jatko-opintoihin, sosiaalisten suhteiden merkitystä sekä vanhempien tukea koulutyölle.

5.2.3 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa sitä kautta uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksissa voidaan soveltaa kaikkia laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä. Oleellista on valita sellainen analyysimenetelmä, jonka avulla saa vastaukset asettamiinsa tutkimuskysymyksiin. Usein

käytettyjä menetelmiä tapaustutkimuksessa ovat luokittelut, tyypittelyt ja teemoittelut. Tutkimuksessa on aina jollakin tavalla kysymys tulkinnasta, jolloin aineistosta haetaan merkityksiä tai sille annetaan merkityksiä. (Eriksson & Koistinen 2005, 30 - 31.)

Yksi tapa analysoida aineistoa on teemoitella se ensin. Teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa yritettäessä ratkaista käytännöllistä ongelmaa. Omassa tutkimuksessani pyrkimyksenäni oli selvittää työpajanuorten koulukokemuksia ja tuoda niiden avulla selitystä nuorten koulutukselliseen syrjäytymiseen. Aineistoa käsittelin jakamalla kyselylomakkeiden vastauksista nousseet asiat teemoittain, lähinnä kyselylomakkeen kysymysten perusteella. Webropol kyselyohjelman avulla sain valmiiksi koostettua jokaisen kysymyksen alle kaikki kyseistä kysymystä koskevat avoimet vastaukset. Teemoittelu on analyysimenetelmä, jossa ideana on poimia aineistosta sen sisältämät keskeiset aiheet ja siten esittää se kokoelmana erilaisia kysymyksenasetteluja. Teemoittelun avulla aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja ja vertailla niiden esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Teemoittelun avulla saadaan tekstiaineistosta esille kokoelma erilaisia tuloksia tai vastauksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 174 - 175, 180.)

Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija voi etsiä aineistosta teemoja joista tutkittavat puhuvat. Vaihtoehtoisesti aineiston voi teemoitella omien kysymysten kautta, jolloin keskeistä on se mitä tutkittavat kunkin teeman kohdalla puhuvat. Tällöin tutkijan tehtävänä ei ole teemojen etsiminen aineistosta vaan tutkittavien antamien merkitysten löytäminen. (Moilanen & Rähä 2007, 55.) Toteutin aineiston teemoittelun omien kysymysten avulla huomioiden kuitenkin sen, että tiettyyn teemaan liittyviä asioita voi löytyä eri kysymysten yhteydessä. Tutkimukseni teemojen lomassa esitän aineistosta sitaatteja, joiden avulla pyrin vakuuttamaan lukijan aineiston todellisuudesta ja havainnollistamaan teemoja. Sitaattikokoelma ei yksistään riitä analyysiksi vaan onnistunut teemoittelu on myös teorian ja empirian vuorovaikutusta tutkimustekstissä. Tutkijan omat tulkinnat ja päätelmät eli vuorovaikutus aineiston ja aikaisempien teorioiden ja tutkimusten välillä muodostaa tutkimuksen ytimen. (Eskola & Suoranta 1998, 176.)

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitän tulokset teemoiteltuina, perustuen kyselylomakkeen kysymyksiin. Keskeisiä teemoja koulukokemusten osalta oli neljä: omat ystävyys-suhteet ja suhteet muihin oppilaisiin, suhteet opettajiin ja opettajan merkitys, vanhempien tai muun läheisen tuki koulutyölle sekä oppiaineiden, koulun tilojen ja ilmapiirin merkitys. Muita teemoja koulukokemuksiin liittyen olivat opinnoissa menestyminen ja oppimisvaikeudet, ohjaus jatkokoulutusta ja työelämää varten sekä koulukokemusten vaikutus peruskoulun jälkeiseen elämään.

6.1 Opinnoissa menestyminen ja oppimisvaikeudet

Kysyin tutkimuksessani työpajanuorilta kuinka he kokevat menestyneensä peruskoulun opinnoissa, onko heillä ollut oppimisvaikeuksia ja ovatko he saaneet erityisopetusta. Puolet työpajanuorista kuvaili menestyneensä peruskoulun opinnoissa kohtalaisesti, mutta olisi halunnut menestyä paremmin. Yksi työpajanuori mainitsi, että koulussa ei kiinnostanut mikään oppiaine, vaan ainoastaan ruokatunti ja välitunti tuntuivat mukavilta. Vastauksista kuvastui kuitenkin se, että työpajanuoret ovat myöhemmin tiedostaneet opiskelun merkityksen etenkin jatko-opintojen kannalta. Vastauksissa ilmeni myös koulunkäynnin vaikeutuminen ala-asteelta yläasteelle siirtymisen jälkeen.

”Ala-aste sujui hyvin, ylä-aste heikommin.”

”Eihän ne peruskoulun opinnot oikein putkeen menny. Lintsasin tunneilta jossa ei vaan napannu olla. Harmittaa näin jälkeenpäin kun en jaksanut keskittyä lukemiseen..olis nimittäin helpompi päästä opiskelemaan haluamaansa ammattia jos ois paremmat paperit.”

Kysyessäni peruskoulun opinnoissa menestymistä, työpajanuoret selkeästi alkoivat pohtia omia arvosanojaan. Kukaan työpajanuorista ei kuitenkaan yksilöinyt oppiaineita, jotka erityisesti olisivat vaikeutuneet ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä. Yksi työpajanuori mainitsi vain lintsanneensa sellaisilta oppiaineiden tunneilta, jotka eivät häntä kiinnostaneet. Yhden työpajanuoren mielestä ammattikouluun ei ollut vaikea päästä vaikka mielestään hän olisi voinut joissakin oppiaineissa menestyä paremminkin.

Heikko koulumenetyks peruskoulussa voi johtaa tilanteeseen, jossa nuoren on pakko ohjautua sellaiseen ammattiin, johon hän todistuksellaan pääsee. Tästä vuorostaan seuraa usein heikko sitoutuminen koulutukseen tai koulutuksen keskeyttäminen. (Ihatsu & Koskela 2001, 14 - 17.) Vehviläisen (2004, 48 - 49) mukaan varhainen koulumenestys puolestaan ennustaa suhteellisen korkeaa koulutusta. Menestyminen koulussa edellyttää hyvän opiskelukyvyyn lisäksi taitoa toimia sosiaalisissa suhteissa ja yleensä koulun arjessa. Nuoren kouluhistoria on ikään kuin kehysrakenne, joka vaikuttaa hänen valintoihin ja tulkintoihin itsestään. Koulutus ja koulukokemukset toimivat siis myös identiteetin muokkaajina. Tutkimukseeni liittyvällä työpajatoiminnalla pyritään vaikuttamaan nuorten minäkäsitykseen ja vahvistamaan heidän oppimis- ja kouluttautumishalua. Takala (1992, 16 - 22) näkee kouluissa vallitsevan kilpailuasenteen olevan osasyynä siihen miksi koulu tietyllä tavalla syrjäyttää osan oppilaista. Nuoret syyllistävät helposti itseään heikosta koulumenestyksestä ja muista ongelmista. Useissa tutkimuksissa on todettu, että koulumenestys on yhteydessä myös kouluviihtyvyyteen.

Tutkimukseni tuloksissa ilmenee työpajanuorten toive paremmasta koulumenestyksestä. Tähän liittyen Äärelän (2012, 143, 225) tutkimuksessa nuoret vangit eivät myöskään kokeneet usein menestyneensä koulussa kykyjensä mukaisesti ja kokivat, että olisivat voineet menestyä paremmin myös sosiaalisesti niin halutessaan. Kiinnostus koulua kohtaan oli joillakin heistä vähentynyt kavereiden kanssa hengailemisen myötä, jonka seurauksena keskiarvo laski huomattavasti. Pirttiniemen (2000, 80 - 81) tutkimuksessa puolestaan noin kolme neljäsosaa oppilaista oli mielestään onnistunut kykyjensä mukaisesti peruskoulussa ja yli 80 % oppilaista oli mielestään saanut hyvät tai melko hyvät valmiudet jatko-

opintoihin.

Tutkimukseni työpajanuorista kymmenellä oli oppimisvaikeuksia, jotka liittyivät kieliin ja matematiikkaan. Kuudessa vastauksessa korostuivat vaikeudet keskittymisessä tai ryhmässä toimimisessa ja se ettei juuri näitä ongelmia huomioitu yhtä nuorta lukuun ottamatta. Suurin osa työpajanuorista ei ollut saanut erityisopetusta. Työpajanuorista kuusi mainitsi matematiikan, äidinkielen tai vieraiden kielten olleen oppiaineita, joihin he olivat saaneet erityisopetusta tai kyseinen oppiaine oli mukautettu.

”En jaksanut keskittyä sellaisiin pitkäjänteisyyttä vaativiin tehtäviin. Mielestäni tätä ei huomioitu. Olisi ehkä ollut helpompi keskittyä jos olisi edetty hitaammin tai ryhmä olisi ollut pienempi. Kielet tuntui myös melkoiselta pakkopullalta.”

”Kävin mä tukiopetuksessa ja erityisopettajan tunneilla. Välillä ei jaksanut käydä missään, lintsasin niin paljon kun ehdin. Koulukuraattorilla kävin joskus harvoin.”

”En saanut varsinaisesti erityisopetusta. Koulukuraattorin kanssa käytiin muutamia keskusteluja lähinnä mun lintaamisen vuoksi. Kyllä joku opettaja ehdotti tukiopetusta mutta eipä jaksanu napata.”

Yksi työpajanuori ilmaisi jonkinlaista turhautumista peruskoulun opetuksen tasoon erityisopetuksesta huolimatta. Työpajanuori koki, että olisi kyllä oppinut matematiikkaa jos sitä olisi kunnolla opetettu. Kyseinen nuori ei kuitenkaan tarkentanut mikä opetuksessa hänen mielestään oli epäonnistunut. Onko asioissa edetty liian nopeaa? Onko ongelmana ollut se, että ryhmä on ollut liian iso jotta hän olisi voinut saada yksilöllisempää opetusta, kuten erään työpajanuoren kommentista käy ilmi:

”Ala on ollu selvä jo kauan en vain pysty opiskelemaan isommassa ryhmässä ilman ohjausta ja tukea ja normaaleissa oppilaitoksissa sitä ei ole tarjolla.”

Oppilaan mahdollisuus opiskella kykyjensä ja taitojensa mukaisesti edistää kouluviihtyvyyttä ja vähentää siten mahdollista oireilua (Kämppi ym. 2008, 8). Tähän liittyen Äärelän (2012, 129 - 132) tutkimuksessa ilmenee yhtäläisyyttä omaan tutkimukseeni, sillä viidellä nuorella vangilla oppiaineita oli mukautettu ja he olivat saaneet osa-aikaista erityisopetusta peruskoulun aikana ruotsista, englannista tai matematiikasta. He kokivat että opettajalta saatu runsaampi ohjausaika oli auttanut heitä oppimisessa. Nuorten vankien kertomuksissa oppimisvaikeudet eivät juuri nousseet esiin vaikka tutkimusten mukaan vankilaan tuomituilla oppimisvaikeudet ovat hyvin yleisiä. Kaksi nuorta oli kuitenkin kerrannut ensimmäisen luokan, mutta he epäilivät kertaamisen johtuneen suurimmaksi osaksi käyttäytymisongelmistaan tai runsaasta poissaolosta. Kahdella eri nuorella oli todettu lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus ensimmäisten luokkien aikana.

6.2 Ohjaus jatkokoulutusta ja työelämää varten

Kysyin työpajanuorilta kokivatko he saaneensa riittävästi yksilöllistä ohjausta jatkokoulutusta tai työelämää varten ennen työpajalle tuloa. Halusin myös tietää millaista ohjausta he olivat saaneet, saadakseni hieman käsitystä miten peruskoulussa voitaisiin nykyistä paremmin ohjata jatko-opintoihin ja estää koulutuksesta syrjäytymisen riskiä. Työpajanuorista viistoista koki saaneensa riittävästi yksilöllistä ohjausta. Peruskoulun aikana ohjaajana oli toiminut lähinnä opinto-ohjaaja, jonka kanssa oli käyty läpi eri ammattivaihtoehtoja erityisesti yhdeksännellä luokalla. Neljän työpajanuoren vastauksessa mainittiin myös toisen vanhemmista, sisaruksen tai kaverin olleen merkittävässä roolissa ammatinvalinnan ohjauksen suhteen. Kaverien kanssa oli keskusteltu lähinnä eri vaihtoehtoista minne voisi hakeutua. Peruskoulun jälkeen ammatinvalinnan ja työelämän ohjaus oli useimmilla tapahtunut työvoimatoimistossa ammatinvalinnan ohjaajan tai kurssin vetäjän toimesta. Työpajanuorten vastauksissa ilmeni myös yksilöohjaajan, psykoterapeutin ja kuntouttavan työtoiminnan työpaikan ohjaajan merkitys.

”Opinto-ohjaaja yläasteella. Äiti oli kotona se joka osasi melkeen enemmän antaa vinkkejä mihin mun kannattaisi hakea kun se tiesi mikä mua kiinnostaa. Kaverin kanssa tietenki juteltiin siitä mihin se hakee tai haluais mennä opiskelemaan.”

”Opinto-ohjaajahan se kerto yläasteella niistä ammateista lähinnä tai sen kans suunniteltiin mihin hakisin. Ammattikoulun keskeyttämisen jälkeen ne yritti siellä työkkärissä ammatinvalinnan ohjaajan toimesta tuputtaa jotain lyhytaikaisia koulutuksia mulle.”

Oma vanhempi voi toimia merkittävänä esimerkkinä opinto- ja työuralla. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja voivat yhdessä nuoren kanssa käydä läpi hänen kiinnostuksena ja vahvuuksiensa pohjalta tulevaa koulutusta ja työtä. Kiinnostus tiettyä uraa kohtaan voi lähteä yhtä hyvin kotoa kuin koulusta. Myös yläasteen aikaiset parin viikon mittaiset työelämään tutustumisjaksot auttavat osaltaan ammatillisen kiinnostuksen selvittämisessä.

Työpajanuorten vastauksissa ilmeni yhtä vastaajaa lukuun ottamatta selkeästi se, että työvoimatoimistosta tai työpajalta saatua ohjausta arvostettiin ja jopa todettiin koulutuksen tai alan selkeytyneen ainoastaan niissä saadun ohjauksen avulla. Työvoimatoimistossa kysyttiin mikä kiinnosti, neuvottiin ja ohjattiin työnhakukurssille tai harjoitteluun. Työpajanuoret kokivat, että heidän kiinnostuksensa huomioitiin paremmin työpajalla, jossa he saivat myös paremmin yksilöohjausta. Yksi työpajanuori mainitsi jopa käyneensä yksilövalmentajan kanssa tutustumassa yhteen kouluun.

”Than hukassa sitä oli ennen työpajalle tuloa. Ohjausta ei ollut tarpeeksi.”

”Kävin kahden viikon mittaisen työvoimapoliittisen apua työnhakuun koulutuksen jossa käytiin työnhakuasioita läpi. Työnhaku oli vaikeaa ehkä lähinnä sen takia että itsellä ei hirveästi kiinnostanut tehdä omaan ammattiin kuuluvia töitä.”

Työpajanuorten vastauksissa mainittiin myös sosiaalitoimisto ohjaavana tahona. Kaksi työpajanuorta mainitsi, että ei ole tarvinnut ohjausta. Heillä suunnitelmat ovat olleet ilmeisesti jo hyvissä ajoin selvillä. Yhden työpajanuoren vastausta jäin ihmettelemään hänen todetessaan ettei ole saanut ohjausta. Eikö hän ole halunnut ohjausta vai miksi hän ei ole saanut ohjausta? Onko kyseessä ollut kiltti oppilas, joka on hiljaisuutensa vuoksi unohtunut muiden äänekkäämpien ja vaativampien oppilaiden hälyn keskellä?

Edellä mainittuihin tutkimustuloksiini verrattuna Pietikäisen (2005, 247) tutkimuksessa työpajanuoret kokivat vastaavasti, että yhteiskunta ei tarjoa nuorille riittävästi mahdollisuuksia ja tukea tulevaisuuden suunnitteluun. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat, että kaikki nuoret eivät ole valmiita päättämään tulevasta ammatistaan heti peruskoulun jälkeen ja tarvitsisivat erityisesti koulutuksen ja työelämän yhdistäviä koulutusmuotoja. Pirttiniemi (2000, 44, 53, 83, 118) puolestaan näkee henkilökohtaisen ohjauksen erittäin tärkeänä peruskoulun päätös vaiheessa, mutta ohjausta on liian vähän tarjolla. Hänen mukaansa oppilaanohjaus painottuu uranvalinnanohjaukseen eli koulutusammattien esittelemiseen, työelämään tutustumiseen sekä yhteishakuprosessiin. Pirttiniemi näkee ohjausvelvoitteen korostuvan oppilaanohjauksessa vaikkakin kaikkien opettajien antama tuki heijastuu nuoren tulevaisuuteen. Hänen tutkimuksensa mukaan kuitenkin noin 70 % oppilaista oli tyytyväisiä tai melko tyytyväisiä saamaansa henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen. Pirttiniemen tutkimuksessa on tullut yllättävänä ilmiönä se, että myönteisimmin opinto-ohjauksen ovat kokeneet ne oppilaat jotka todennäköisimmin epäonnistuvat tai ovat jättäneet hakematta yhteishaussa.

Tärkeää olisikin räätälöidä ohjausta eri tavoin menestyneille oppilaille, sillä oppimisvaikeuksista kärsivät tarvitsevat luonnollisesti erilaista huomiota kuin opinnoissa hyvin menestyvät. Vaihtoehtona perinteiselle opinto-ohjaukselle voisi olla niin sanottu vertaistuki eli vanhemmat opiskelijat ohjaisivat nuorempia uravalinnoissa. Arvokasta tietoa peruskoulun ohjauksen onnistumisesta saataisiin seuraamalla oppilaiden etenemistä peruskoulun jälkeen esimerkiksi puolen vuoden ajan. Tämä vaatisi kuitenkin useiden eri osapuolten yhteistyötä.

6.3 Koulukokemukset

Koulukokemuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi voidaan määritellä muun muassa koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet sekä terveydentila. Koulun olosuhteisiin luetaan kuuluvaksi muun muassa koulun fyysinen ympäristö, opetusjärjestelyt, välitunti ja ruokailu. Sosiaalisiin suhteisiin kuuluu luonnollisesti oppilaiden keskinäiset suhteet, opettaja-oppilassuhteet sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Kämppe ym. 2008, 7 - 8.) Pyysin työpajanuoria kuvailemaan miten suhteet omiin ystäviin, muihin oppilaisiin ja opettajiin ovat vaikuttaneet koulukokemuksiin peruskoulun aikana. Pyysin kuvailemaan myös eri oppiaineiden, koulun fyysisten tilojen ja ilmapiirin vaikutusta koulukokemuksiin sekä vanhempien tai muun läheisen tukea koulutyölle.

6.3.1 Omat ystävyssuhteet ja suhteet muihin oppilaisiin

Suurin osa työpajanuorista koki ystävien olleen merkittävä osa koulunkäyntiä peruskoulun aikana ja jopa ainut syy miksi jaksoi käydä koulussa. Yksi ystävä saattoi olla merkittävin koko koulunkäynnin kannalta. Neljässä työpajanuoren vastauksessa ilmeni, että ystävillä ei ollut niin paljon merkitystä tai ystäviä ei ollut. Yksinäisyys puolestaan johti siihen, että koulunkäynti ei enää kiinnostanut.

”Muutamat kaverit olivat korvaamaton tuki, yksinäisyys sai syrjäänvetäytyväksi.”

”Yksi ystävä oli peruskoulussa ylitse muiden ja ilman sitä olis koulunkäynti varmaan jäänyt kokonaan. Se ymmärsi mua ja oli tukena silloin kun mulla oli tosi vaikeaa. Harmittaa kun sitä kiinnosti eri ala kun mua ettei päästy samaan ammattikouluun opiskelemaan.”

”Onhan ne omat ystävät ollu sellainen voimavara että jaksanu paremmin siellä koulussakin. Ala-asteella sitä oltiin isommassa porukassa, mutta yläasteella jotenki porukka hajos. Oli mulla pari hyvää kaveria joiden kanssa ollaan vieläkin silloin tällön tekemisissä. Toisen kaverin kanssa on sama harrastus ollu peruskoulussa niin sen kans oltiin sitte tosi paljon yhdessä.”

Yllä olevassa työpajanuoren kommentissa ilmenee melko yleinen ilmiö siitä, kuinka kaveriporukka saattaa hajota siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle. Uudessa koulussa tutustuu uusiin ihmisiin ja saattaa löytää hyviäkin ystäviä. Yksi erottava tekijä voi olla se, että kaikki samalla ala-asteella olleet kaverukset eivät todennäköisesti pääse samaan luokkaan yläasteella. Kaverukset erottava tekijä on todennäköisesti myös yläasteen valinnaisaineet, jotka jokainen oppilas valitsee mielenkiintonsa mukaisesti. Valinnaisaineiden myötä voi löytyä samoista asioista kiinnostuneita kavereita, joiden kanssa aletaan viettää aikaa enemmänkin yhdessä.

”Peruskoulun aikana oli muutama hyvä ystävä, sitten jonkin verran kavereita.”

Yllä oleva työpajanuoren kommentti kuvastaa ystävyysuhteiden ja kaverisuhteiden syvyyseroa. Tähän liittyen Äärelä (2012, 111 - 112, 115, 172) on todennut tutkimuksessaan, että nuorilla vangeilla ystävyysuhteet ovat olleet lähinnä porukalla ”hengailemista” ja yhdessä toimimista, eli tietynlainen syvyys on puuttunut ystävyysuhteista. Äärelä käyttääkin tutkimuksessaan nimitystä kaverisuhteet. Sekä Äärelän että omassa tutkimuksessani kaverisuhteet ovat vahvasti esillä kouluajasta kerrottaessa. Nuorilla vangeilla oli ollut koulussa kavereita kahta lukuun ottamatta. Ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä kaverien merkitys oli nuorten vankien kertomusten mukaan muuttunut siten, että samanhenkiset kaverit olivat ikään kuin liittoutuneet koulua vastaan. Ala-asteella tällaista kouluvastaisuutta ei vielä ollut. Tässä on yhtäläisyyttä omassa tutkimuksessani yhden työpajanuoren ilmaisuun siitä, että yläasteella kaveriporukka hajosi. Äärelän tutkimuksessa ilmenee myös se yllättävä seikka, että muutamalla nuorella vangilla oli ollut vaikeuksia toverisuhteissa jo päiväkodissa. Tämä osoittaa sen, kuinka tärkeää

varhainen puuttuminen olisi jotta voitaisiin välttyä sopeutumisongelmilta myöhemmässä elämässä.

Halusin tutkimuksessani selvittää millaiset suhteet työpajanuorilla on ollut muihin oppilaisiin, miten ryhmässä toimiminen on sujunut, onko heillä ollut vaikeuksia muiden hyväksymisessä sekä ovatko he joutuneet koulukiusaamisen kohteeksi tai olleet vastaavasti itse kiusaajina. Työpajanuoret kokivat suhteensa muihin oppilaisiin peruskoulun aikana jokseenkin ongelmallisiksi. Vastauksissa ilmeni selkeästi, että usealla oli vaikeuksia toimia ryhmässä. Heitä joko kiusattiin tai jätettiin ryhmän ulkopuolelle. Yksi työpajanuori mainitsi, että kiusaamisen kohteena ei ollut helppo toimia ryhmässä. Eräs työpajanuori mainitsi olleensa koulukiusattu koko peruskoulun ajan. Koulukiusaaminen aiheutti masennusta, väsymystä ja uupumusta.

”Luokan ryhmähenki ei aina toiminut, henkinen kiusaus johti lintsaamiskiarteeseen ja huonoon itsetuntoon”

”Tunsin usein olevani ylimääräinen, paria ei parityöhön löytynyt.”

”Kiusaamista on ollut peruskoulussa, mikä oli todella ikävää. Äiti ja isä puuttuivat siihen, mutta ei se paljoa auttanut. Kiusasin itsekin välillä yhtä lihavaa oppilasta, mikä ei ollut järkevää. Olen oppinut hyväksymään muut peruskoulun jälkeen”

Yksi työpajanuori kertoi tulleensa hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa, mutta ei ollut heidän kanssaan tekemisissä paljon koulun ulkopuolella. Toinen työpajanuori mainitsi myös tulleensa hyvin toimeen muiden kanssa ja koki, että pienet kahnaukset kuuluvatkin normaaliin koulunkäyntiin:

”Oon tullu aina hyvin juttuun muiden kanssa. Ainahan sitä on pientä tönimistä ja kisailua meidän poikien kesken mutta ei oo koskaan isompaa ongelmaa ollu. Mitä nyt muutama jälki-istunto ihan turhasta...”

Työpajanuorista kolme mainitsi peruskoulun aikana myös itse kiusanneensa tai purkaneensa kiusaamisen aiheuttaman ahdistuksen fyysisesti kiusaajaan. Kiusaamisen on koettu vaikuttaneen etenkin omaan itsetuntoon ja haluan välttää ryhmässä työskentelyä esimerkiksi lintsamalla.

”Olen ollut kiusattu mutta kyllä sitä turpaan lyötiin takaisin.”

”En oikein tullut toimeen omien luokkalaisten kans. Ne aukko mulle päätä kun olin vähän erilainen yläasteella. Sitte ku tuli mitta täyteen nin mä lintsasin semmosilta tunneilta varsinkin jossa piti tehdä ryhmätöitä. Kerran vedin yhtä turpiin ja sen jälkeen se ei enää tullu mulle sanomaan yhtään mitään. Ala-asteelta muistan kun liikuntatunnilla opettaja pyysi kahta oppilasta vuorotellen valitsemaan joukkueeseensa yhden lisää ja minä olin aina se viimeinen joka huudettiin tai jouduttiin ottamaan joukkueeseen, pullukka kun olin vielä siihen aikaan. Se oli melko nöyryyttävää ja pilasi mun itsetunnon. Ei oikeen luota itseensä ja kuvittelee olevansa huonompi kuin muut.”

Yllä oleva työpajanuoren kommentti kuvastaa sitä, kuinka erilaisuutta voi olla vaikea hyväksyä. Erityisesti yläasteella murrosiässä porukkaan kuulumisen tunne on tärkeä ja porukasta selkeästi erottuva voi joutua helpommin silmätikuksi ja kiusatuksi. Koulukiusaaminen voi aiheuttaa oppilaalle turvattomuuden tunnetta, huonontaa koulumotivaatiota ja yleistä hyvinvointia (Kämppi ym. 2008, 7).

Äärelän (2012, 111, 170, 177, 202, 214 - 215) tutkimuksessa ilmenee samaa yhtäläisyyttä omaan tutkimukseeni, sillä myös nuoret vangit kertovat tullessaan itse ensin kiusatuiksi ja alkaneensa sen myötä purkaa pahaa oloaan muihin. Nuorten vankien kertomuksissa ilmenee melko yksipuolinen kokemus siitä, että aikuiset eivät olleet puuttuneet kiusaamiseen tai edes huomanneet sitä. Kiusattuna oleminen on aiheuttanut itsetunnon murenemisen, ettei usko itseensä ja pelkää kaikkea tulevaa. Nuorten vankien kertomuksissa ilmenee sekin, että osa heistä on kokenut alemmuudentunnetta suhteessa luokkakavereihin johtuen esimerkiksi siitä että opettaja on jollain tavalla asettanut oppilaita

paremmuusjärjestykseen. Ryhmämuotoinen toiminta koulussa on nuorten vankien kertomusten mukaan vihastuttanut heitä sen rajoittavuuden vuoksi, mutta pienryhmään siirtyminen on helpottanut tätäkin ongelmaa ja tuonut heille tunteen siitä että he kelpaavat omina itsenään taustoista huolimatta.

Pirttiniemen (2000, 77, 78 112) tutkimuksessa vastaavasti oppilaiden sosiaaliset suhteet kuvataan hyvinä, mutta vain 20 % oppilaista koki olevansa tyytyväinen koulun yhteishenkeen. Yläasteella olevien poikien sosiaaliset suhteet olivat tyttöjä heikommalla ja heillä oli vähemmän ystäviä. Heitä myös kiusattiin enemmän ja sosiaalisten suhteiden ongelmat heijastuivat myös opettajiin. Pirttiniemen tutkimuksessa kuitenkin vain 12 poikaa ja 7 tyttöä yli 2000 oppilaan aineistosta ilmoitti olevansa täysin ilman kavereita koulussa. Pirttiniemen tutkimuksessa 64 % tytöistä ja 55 % pojista ei ollut joutunut kiusaamisen kohteeksi koskaan ja koulun turvallisuus koettiin kokonaisuudessaan hyväksi.

6.3.2 Suhteet opettajiin ja opettajan merkitys

Halusin tutkimuksessani selvittää mikä merkitys opettajalla on työpajanuorten koulukokemuksille eli ovatko työpajanuoret kokeneet opettajan toiminnan oikeudenmukaisena ja saaneet riittävää tukea opinnoissaan. Työpajanuoret kokivat opettajien roolin merkittävänä koulukokemusten kannalta. Opettajan persoona ja asenne vaikuttivat siihen kiinnostiko tietty oppiaine. Kaksi työpajanuorta mainitsi, että suhde opettajiin oli parempi ala-asteella kuin yläasteella.

”Opettajilla tärkeä rooli, hyvä opettaja sai kiinnostumaan oppiaineesta kuin oppiaineesta, tsemppaaminen paransi arvosanoja.”

”Opettajat oli ala-astella ihan mukavia ja tulin niiden kanssa toimeen. Yläasteella sitten alkoi olla ongelmia kun melkeen joka aineessa oli eri opettaja. Ne opettajat ei tajunnu että niiden persoona vaikuttaa aika paljon siihen kiinnostaako mua se niiden opettama aine vai

ei. Ja sitte se että osa oli niin nipottajia niin ei toiminu kyllä mun kans. Luokanvalvoja oli ihan paras, se tajus mua aina! Välillä tuntu ettei niitä opettajia kiinnostanu muutaku se, että ne saa taottua meidän päähän sitä asiaa sen verran että läpäistään kokeet. Oli joissakin aineissa onneksi myös sellaisia opettajia jotka osas huomioida myös minut joka etenin asioissa vähän hitaammin. Pääsinkin yläasteella sellaiseen ryhmään jossa edettiin hitaammin kielissä.”

Yllä olevassa kommentissa työpajanuori kuvailee suhteiden opettajiin huonontuneen yläasteella. Syy tähän voi olla se, että yläasteella lähes jokaisessa oppiaineessa on eri opettaja ja sen vuoksi yhdelläkään opettajalla ei ole oppilaasta samanlaista kokonaiskuvaa kuin ala-asteella suurinta osaa oppiaineista opettaneella ja hyvin oppilaansa tunteneella luokanopettajalla. Yläasteella oppiaineen opettaja vaihtuu tunnilta toiselle siirryttäessä ja uuden kontaktin luominen voi olla erityisen haastavaa varsinkin aralle tai epävarmalle oppilaalle. Työpajanuorista kuusi ilmaisi, ettei opettajalta saanut riittävästi tukea ja ymmärrystä. Opettajan ei koettu ymmärtävän syytä kapinalliseen käytökseen tai siihen ettei koulunkäynti vain kiinnostanut. Opettajan kannustamista, tukea ja kiinnostusta oppilasta kohtaan olisi kaivattu lisää. Yksi työpajanuori mainitsi myös sen, ettei opettaja puuttunut kiusaamiseen.

”Kun ei kiinnostanut koulunkäynti niin opettajat oli tosi veemäisiä. Eihän ne ymmärtänyt, että kapinoin omaa pahaa oloa niihin ja kaikkiin ympärillä oleviin ihmisiin.”

”Opettajat eivät puuttuneet kiusaamiseen, eivät auttaneet eikä varsinkaan tukea saanut.”

”Than hyviä muistoja on opettajista. Yksi opettaja vaan otti minut jotenkin enemmän silmätikuksi kun en viitannut tunnilla. Se tuntu vähän ahdistavalle kun en oikeesti osannu just siihen vastata mitä se multa kysy ja sitte mulle naurettiin jos vastasin väärin.”

Työpajanuorista noin puolet mainitsi opettajat kuitenkin melko myönteiseen sävyyn tai totesi neutraalisti, että on ollut sekä hyviä että huonoja opettajia. Vanhanaikainen,

kaavoihin kangistunut tai hyvin teoriapainotteinen opettaja oli koettu ärsyttävänä. Tutkimuksessani yksi työpajanuori mainitsee luokanvalvojansa hyvin myönteiseen sävyyn:

”Osa opettajista ei vaan ymmärtäny mua ja ei tultu toimeen. Onneksi luokanvalvoja ymmärti mua ja sillä oli huumoria sillonki ku keksin olleeni kaiken maailman tähystyksessä koulupäivän aikana ;)”

Oppilaat jotka kokevat, että opettaja tukee ja kohtelee heitä tasapuolisesti menestyvät koulussa paremmin. Merkittävää kouluviihtyvyyden kannalta on se, että opettaja suhtautuu oppilaisiin oikeudenmukaisesti, osoittaa kiinnostusta oppilaaseen ja kannustaa aktiiviseen osallistumiseen kohdistuen kuitenkin realistiset odotukset jokaista oppilasta kohtaan. Voidaankin todeta, että opettajilla on suuri vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja myös toisinpäin. Muistamisen arvoista on kuitenkin se, että opettajan henkilökohtaisen toiminnan lisäksi taustalla vaikuttavat vahvasti muun muassa koulun käytännöt ja instituutio. (Kämppi ym. 2008, 7 - 8.) Salon (2005, 44) mukaan kouluvuosien muistelu auttaa ymmärtämään sellaisiakin asioita, joita ei ole lapsena ymmärtänyt. Tällaisia asioita voivat olla juuri opettajan käytös tai toiminta tietyssä tilanteessa kuten Äärelän tutkimuksessakin käy ilmi.

Pirttiniemen (2000, 81, 94, 114 - 115) tekemässä tutkimuksessa oppilaiden käsitykset opettajista eivät olleet kovin myönteisiä varsinkaan poikien osalta. Huolimatta poikien kielteisemmästä käsityksestä opettajista, sillä ei ole tutkimuksen mukaan yhteyttä koulutukseen hakemiseen. Noin 40 % oppilaista koki etteivät opettajat kohdelleet heitä oikeudenmukaisesti tai ottaneet heidän mielipiteitään riittävästi huomioon. Yhtä monet kokivat, että opettajalta ei saanut riittävästi apua opinnoissa. Lisäksi oppilaat olisivat kaivanneet enemmän myönteistä palautetta ja rohkaisua opinnoissaan. Pirttiniemen tutkimuksen mukaan oppilaat eivät epäile opettajan ammattitaitoa, mutta kokevat tuen riittämättömänä.

Äärelän (2012, 197) tutkimuksessa ja omassani ilmenee yhtäläisyytenä se, että yksi miellyttäväksi koettu opettaja saattoi olla merkittävin tekijä koulunkäynnille. Nuorilla

vangeilla miellyttäväksi oli yleensä koettu pienryhmän opettaja. Opettajilla oli kertomusten mukaan keskeinen asema koulukokemusten muotoutumiseen sekä identiteetin rakentumiselle. Opettajan osoittama hyväksyntä, myönteinen palaute ja pelkästään nyökkäys onnistumisen merkinä voivat olla oppilaalle varsinkin ensimmäisten kouluvuosien aikana hyvin tärkeitä. Nuorten vankien kertomuksista kuvastuu jonkinlainen huomion kaipuu opettajilta varsinkin ala-asteen aikana ja etenkin niiden kohdalla joilla perhetausta oli rikkonaisempi. Yhtäläisyyttä omaan tutkimukseeni on se, että molemmissa tutkimuksissa ilmenee se seikka, että ristiriidat opettajien kanssa ovat lisääntyneet yläasteelle siirtymisen jälkeen. Opettajan kanssa joko tultiin toimeen tai sitten ei tultu ja jako tehtiin selkeästi hyviin tai huonoihin opettajiin. Nuorten vankien kertomuksissa kuvastuu se, että tasavertaista ja välittävää suhtautumista oppilaisiin olisi kaivattu enemmän etäisen ja määräilevän ohjaussuhteen sijaan ja tietynlainen vuorovaikutuksellinen ulottuvuus puuttui eli opettaja huusi sen sijaan että olisi puhunut rauhallisesti jolloin ongelmilta olisi voitu välttyä. Äärelän tutkimuksessa ilmenee se, kuinka merkittävä vaikutus lähipiirillä eli vanhemmilla, sisaruksilla ja kavereilla on siihen miten lapsi suhtautuu opettajiin ja yleensä koulunkäyntiin jo ala-asteella. (Äärelä 2012, 113, 115, 121, 142, 157, 185 - 195.)

6.3.3 Oppiaineiden, koulun tilojen ja ilmapiirin merkitys

Työpajanuoret kokivat, että kiinnostavassa oppiaineessa menestyi paremmin. Liikunta, käsityöt ja taideaineet mainittiin useassa vastauksessa oppiaineina, jotka kiinnostivat eniten. Kielet vastaavasti kuuluivat vähemmän kiinnostaviin oppiaineisiin. Yksittäisinä kiinnostavina oppiaineina mainittiin myös biologia, kemia, tietotekniikka ja musiikki.

”Yleensäkin biologia on aina ollut kiinnostavaa. Kielet ovat myös kiinnostaneet, mutta näiden lukeminen on yleensä kariutunut joko opetukseen tai omaan laiskuuteen.”

”Taideaineet on aina olleet kiinnostavempia. Kielet ja historia olleet aina suuri ongelma.”

”Eniten mua on aina kiinnostanu tietotekniikka, kuvaamataito ja käsityöt, niinku semmoset aineet jossa on saanut käsillä tehdä jotain. Äidinkielestä tykkäsin varsinkin kun kirjoitettiin aineita. Kielet oli vaikeita ku en tajunnut sitä kielioppia. Matikka muuttu yläasteella vaikeaksi kun se opettaja eteni liian vauhdilla, suunnilleen pyyhki toisella kädellä taulua kun toisella kirjoitti.”

Työpajanuorten vastauksissa kuvastui se, että vaikealta tuntuvassa oppiaineessa eteneminen olisi pitänyt olla hitaampaa tai ohjausta enemmän saatavilla. Vain kolme työpajanuorta vastasi, ettei peruskoulun aikaisista oppiaineista mikään kiinnostanut.

Tähän liittyen myös Äärelän (2012, 126 - 136, 162, 200) tutkimuksessa nuoret vangit kertovat pitäneensä oppiaineista, joissa kokivat olleensa hyviä ja osanneensa asioita. Äärelän tutkimuksessa matematiikka oli oppiaine, joka oli hyvin selkeästi sidoksissa kokemuksiin omista taidoista kuten omassa tutkimuksessanikin käy ilmi. Toiminnalliset ja käytännönläheiset oppiaineet, kuten liikunta, koettiin mieluisimpina. Kiinnostavina aineina mainittiin muun muassa biologia, maantieto, ympäristöoppi sekä historia. Vähemmän kiinnostaviksi mainittiin aineiden kirjoittaminen ja kielioppi sekä eniten kritiikkiä saanut ruotsin kieli. Pidetyt oppiaineet opettajasta kerrottiin usein myös myönteiseen sävyyn. Nuorten vankien kertomuksissa toistui kuitenkin heidän tunteensa siitä, että opettaja odotti aina parempaa suoritusta tai arvosanaa ja se uuvutti. Hyvä vuorovaikutussuhde opettajan kanssa auttoi kestäämään ikävältäkin tuntuvan oppiaineen. Läksyjen tekemättä jättäminen tai opettajan mielestä puutteellinen tekeminen olivat yksi syy siihen miksi oppiaine alkoi tuntua epämiellyttävälle. Pirttiniemen (2000, 88) tutkimuksessa vastaavasti mieluisimpia olivat oppiaineet, joissa oli runsaasti fyysistä tekemistä. Pojilla mieluisimmat aineet olivat liikunta ja tekninen työ, tytöillä vuorostaan kotitalous, liikunta, tekstiilityö ja kuvaamataito. Sama toiminnallisten oppiaineiden kiinnostavuus ilmenee siis molemmissa Äärelän ja Pirttiniemen tutkimuksissa, joita olen verrannut omaani.

Kysyin tutkimukseni työpajanuorilta kokevatko he koulun ilmapiirillä ja tiloilla olleen merkitystä koulukokemuksille. Onko pienemmällä ja tiiviimmällä kouluyhteisöllä

myönteisempi vaikutus koulukokemuksiin, sillä pienempi koulu koetaan usein yhteisöllisempänä? Koulun koko koettiin useimmissa työpajanuorten vastauksissa sopivaksi, mutta luokkakoon olisi toivottu olevan pienempi. Koulun tilat koettiin useissa työpajanuorten vastauksissa huonoiksi tai toivottiin enemmän viihtyisyyden lisäämistä.

”Isossa koulussa ei erotu massasta, pienessä joutuu helpommin silmätikuksi, siisti ja toimiva ympäristö edistää viihtyvyyttä.”

”Ala-asteella meillä oli pienehkö koulu ja siellä oli mukavaa. Yläasteella kaikki oli sitten paljon suurempaa ja siellä ei jotenki tullu semmosta porukkaan kuulumisen tunnetta koskaan. Olis parempi jos koulut ois pienempiä niin vois olla se ilmapiirikin parempi.”

”Koulun tilat ois saanu olla vähän viihtyisämmät. Olis kaivannu jotain semmosta oleskelutilaa jossa ottaa rennosti, vaikka nukkua päikkärit. Luokan koko oli ihan sopiva ja ilmapiiri ok.”

Työpajanuorten vastauksissa kuvastui se, että yläaste on koettu suurena laitoksena, jossa tavallaan hukkuu massan sekaan. Useimmat työpajanuoret kokivat koulun ilmapiirin kuitenkin melko hyvänä, vaikkakin ala-aste oli koettu hieman parempana sekä tilojen että ilmapiirin suhteen. Yläasteella puuttuu ala-asteelle ominainen oma kotiluokka ja pulpetti, jotka todennäköisesti tuovat jonkinlaista turvallisuuden tunnetta oppilaille. Hyvässä koulussa olo koetaan turvallisena ja ilmapiiri yhteisöllisenä. Oppilaiden vertaissuhteet ja opettaja-oppilassuhteet ovat tällöin hyvät.

Tähän liittyen Äärelän (2012, 25, 121, 157, 168, 211 - 228) tutkimuksessa nuoret vangit olivat kokeneet ala-asteen turvallisempana ja selkeämpänä. Yläasteelle siirryttäessä yhden opettajan sijasta joutuikin tottumaan siihen, että opettaja saattoi vaihtua oppitunnilta toiselle siirryttäessä ja ilmapiiri saattoi muuttua sen mukaisesti rauhallisesta rauhattomaan. Yläasteella oudoissa ja sokkeloisissakin tiloissa luokasta toiseen siirtyminen tuntui monelle alussa haastavalta ja sai aikaan jopa lintsaamiskiirteen. Yläaste ei tarjonnut samanlaista

kokonaisvaltaista huolenpidon tunnetta mikä ala-asteella oli. Nuorten vankien kertomuksissa pienet opetusryhmät koettiin parhaimpina yksilöllisen opetuksen ja huomioimisen vuoksi. Siirtyminen pienryhmään toi tunteen siitä että oppivelvollisuuden suorittamisesta on sittenkin mahdollista selviytyä. Äärelä viittaa tutkimuksessaan myös PISA 2000 -tutkimukseen, jossa maamme koulujen oppimisilmapiirin laatu on rehtoreille ja oppilaille tehdyn kyselyn perusteella OECD-maiden keskitasoa alhaisempi. Nuorten vankien kertomuksissa pienryhmän ilmapiiri vaikuttaa olevan parempi ja leppoisampi yleisopetukseen verrattuna. Merkittävä vaikutus tähän voi olla sillä, että kyseisten oppilaiden kokemusmaailmat ovat yhtenäisemmät.

6.3.4 Vanhempien tai muun läheisen tuki koulutyölle

Halusin tutkimuksessani selvittää mikä merkitys vanhemmilla tai muulla läheisellä on ollut työpajanuorten koulukokemuksille, eli ovatko vanhemmat olleet kiinnostuneita koulunkäynnin sujumisesta, auttaneet ja rohkaisseet tarvittaessa sekä olleet yhteydessä kouluun. Työpajanuorista valtaosa koki vanhempien olevan kiinnostuneita heidän pärjäämisestään koulussa. Heistä viisi koki, ettei vanhempia kiinnostanut heidän koulunkäyntinsä tai tuki koulutyötä kohtaan oli olematon. Työpajanuorten vastauksissa ilmeni se, että he tiedostivat kuinka tärkeää vanhempien tuki on. Kahdessa vastauksessa mainittiin toisen vanhemman tuen olleen kaikki kaikessa.

”Vanhempani olivat aina kiinnostuneita koulunkäyntiini. He auttoivat minua läksyissä ja tenttasivat kokeeseen ja tietenkin kävivät vanhempainilloissa.”

”Vanhemmat auttoivat kyllä tarvittaessa mutta eivät olleet missään yhteydessä opettajiin.”

”Vanhempien vähäinen tuki sai koulun tuntumaan taakalta.”

Yksi työpajanuori koki, että ala-asteella vanhemmat juttelivat enemmän opettajien kanssa

siitä miten koulussa menee. Yläasteella vanhempainillat olivat olleet suurempia ja perusteellisemmat keskustelut olivat jääneet tällöin vähäisemmiksi. Kyseinen työpajanuori koki vanhempiensa olleen kuitenkin hyvin kiinnostuneita siitä miten koulussa menee ja kannustaneen myös opiskelemaan lisää. Kahdessa työpajanuoren vastauksessa äiti mainittiin kannustavampana vanhempana. Yksi työpajanuori mainitsee asuneensa peruskoulun aikaan isänsä luona, mutta isä ei ollut juuri koskaan kotona. Toisen työpajanuoren vastauksessa on samoin kuultavissa pieni pettymys siitä, ettei isällä ole ollut aikaa hänen koulunkäyntinsä tukemiseen:

”Äiti on aina ollu mulle tosi tärkeä. Se on huolehtinut että teen läksyt ja kysyny aina miten mulla menee. Isä ei oo oikeen koskaan välittäny tai kun se on tehny pitkää päivää töissä niin ei se oo jaksanu sitte keskittyä mun asioihin enää. Äiti on ollu aina se joka on käynyt vanhempainillassa tai sitten opettajan kanssa ollut yhteydessä kun mä lintsasin. Äiti kannustaa edelleen eteenpäin vaikka nyt on vähä tämä kouluhomma hukassa.”

Työpajanuorten vastauksissa ilmeni, että yleensä toinen vanhemmista on ollut se joka on käynyt vanhempainillassa tai ottanut tarvittaessa yhteyttä kouluun. Yhteistyö koulun ja kodin välillä on nykyään vaivattomampaa sähköisten järjestelmien myötä. Tämä helpottaa huomattavasti vanhempia kontrolloimaan esimerkiksi lapsensa poissaoloja reaaliajassa, mutta henkilökohtainen tapaaminen opettajan kanssa antaa varmasti enemmän tietoa nuoren koulu-elämästä. Vanhemmat ovat kuitenkin viime kädessä vastuussa oppivelvollisuuden suorittamisesta ja siitä, jos nuori laiminlyö koulunkäyntiä tai ei suostu käymään koulua. Mielestäni vanhempien omilla koulukokemuksilla on myös merkitystä, sillä heidän tapansa puhua koulusta vaikuttaa todennäköisesti myös nuoren suhtautumiseen koulunkäyntiin. Jos vanhemmalla on huonoja kokemuksia koulusta, hän voisi pyrkiä miettimään miten oma lapsi voisi vastaavia kokemuksia välttää. Kiinnostusta nuoren koulunkäyntiä kohtaan voi osoittaa kysymällä miten nuorella menee koulussa, onko kavereita, miten eri oppiaineet menevät sekä seuraamalla nuoren koulumenestystä ja olemalla yhteydessä myös kouluun.

Perheen riittämätön tuki tai vähäinen kannustaminen jatko-opintojen ja tulevaisuuden suhteen voi aiheuttaa ongelmia nivelvaiheissa. Nuori voi kokea, että ei saa riittävästi tukea kotoaan ja tämä tuen puute näkyy muun muassa siinä että vanhemmat siirtävät rajojen asettamisen koululle. Nuori tarvitsee tulevaisuudensuunnittelua ja tietoa koulutusvaihtoehtoista riittävän varhain sekä koulun puolelta että kotoa. (Hämäläinen-Luukkainen 2004, 16 - 17.)

Vastaavasti Pirttiniemen (2000, 84) tutkimuksessa yli 80 % yhdeksäsluokkalaisista oppilaista ilmoitti vanhempiansa olleen kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään, mutta vain puolet oppilaista oli sitä mieltä että koulun ja kodin välillä on pidetty yhteyttä hyvin. Pirttiniemen tutkimuksen mukaan koti-koulusuhteella ei ole kuitenkaan kovin merkittävää yhteyttä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemiseen. Äärelä (2012, 140) viittaa Laakson (1994) tutkimukseen, jossa nuoret pitivät vanhempien antamaa tukea kohtuullisena ja syyttivät mieluummin itseään epäonnistumisesta. Muina koulukokemuksiin vaikuttavina tekijöinä tutkimukseni työpajanuoret mainitsivat harrastukset, joilla on ollut merkittävä vaikutus koulussa jaksamiseen. Koulukokemuksiin vaikuttavana mainittiin myös koulun vaihtuminen toiselle paikkakunnalle muuton myötä sekä elämäntilanteen muutokset.

6.4 Koulukokemusten vaikutus peruskoulun jälkeiseen elämään

Osa työpajanuorista koki, että huonot koulukokemukset ovat vaikeuttaneet myöhempiä opiskeluita. Jatko-opintoihin on kyllä päässyt, mutta niitä ei vain ole saanut suoritettua loppuun. Koulukiusaamisesta, ryhmän ulkopuolelle jättämisestä tai muusta syystä aiheutunut ujous tai huono itsetunto ovat olleet vaikeuttavina tekijöinä jatko-opinnoissa. Yksi työpajanuori mainitsi oppineensa asiat paremmin ammattikoulussa ja koki siksi etenkin yläasteen turhauttavana.

”Ammatillista tutkintoa suorittaessa tuli opittua monta kertaa paremmin asiat, mitä peruskoulussa opittiin, joten en koe (varsinkaan yläasteesta) olleen mitään hyötyä.”

”Enemmän vaikuttanut ehkä ammattikoulussa muiden kanssa toimeen tuloon koska on ollut vaikea päästä ammatikoulussa luokkaryhmään sisälle kun peruskoulussa on ryhmistä ollut aina ulkopuolinen. jotkut asiat tuoneet liikaa ujoutta ettei aina ole uskaltanut olla oma itsensä.”

”Huonot kokemukset peruskoulun aikana on vaikuttanu siihen ettei koulunkäynti kiinnosta. Mua kiusattiin ja se on vaikuttanu itsetuntoon aika pahasti. Kun itseluottamus on huono niin kai se näkyy ulospäinkin ja vaikuttaa siten vähä kaikkeen?”

Kahdessa työpajanuoren vastauksessa mainittiin koulukokemusten vaikuttaneen pelkästään myönteisesti jatko-opintoihin. Asiat joiden koettiin erityisesti vaikuttaneen jatko-opintoihin tai työelämään hakeutumiseen/pääsyyn olivat hyvä ammatillinen opetus sekä sosiaalisten taitojen ja itsetunnon paraneminen. Negatiivisina mainittiin koulukiusaaminen ja yksinäisyys. Yksi työpajanuori koki, että paremmat arvosanat olisivat vaikuttaneet positiivisemmin. Muuhun elämään koulukokemusten koettiin vaikuttaneen lähinnä itsetuntoon ja sen myötä koko tulevaisuuteen. Yksi työpajanuori kuvaili koulukokemusten kokonaisuudessaan opettaneen häntä elämässä.

”Itseluottamus oli peruskouluaikana ihan kadoksissa. En uskonut itseäni ja se on vaikeuttanut muuta toimintaa.”

”Mua koulukiusattiin niin siinä huononi itsetunto ja luottamus omiin kykyihin. Jotenki kaipas opettajilta semmosta kannustamista että kyllä sä pystyt siihen ja susta tulee vielä vaikka mitä. Itseluottamus on varmaan yksi syy siihen miksi tekee mieli jäädä kotiin neljän seinän sisälle eikä hakea mihinkään töihin tai kouluun.”

”Joskus ovat vaikuttaneet mutta tällä hetkellä luotan itseäni ja asiani ovat hyvin kun opiskelen ammattia josta olen oikeasti kiinnostunut.”

Yllä oleva työpajanuoren kommentti kuvastaa positiivista uskoa tulevaisuuteen. Hänellä

koulukokemukset ovat todennäköisesti vaikuttaneet aikaisemmin hieman negatiivisesti itseluottamukseen, mutta kiinnostavan opiskelun myötä myös luottamus itseä kohtaan on parantunut ja elämällä vaikuttaa olevan selkä päämäärä. Toinen työpajanuori kuvailee peruskoulun aikaisten koulukokemusten vaikuttaneen positiivisesti, mutta peruskoulun jälkeinen työttömyys on enemmänkin vaikuttanut huonommin häneen käsityksiin itsestään.

6.5 Työpajatoiminnan vaikutus

Työpajanuoret kokivat työpajatoiminnan vaikuttaneen hyvin positiivisesti käsityksiinsä opiskelua, työtä ja yleensä koko elämää kohtaan. Lähinnä he kokivat työpajatoiminnan myötä alan selkiytyneen sekä itsevarmuuden ja sosiaalisuutensa lisääntyneen. Työpaja oli ikään kuin antanut elämälle selkeän suunnan. Osa työpajanuorista oli ollut työpajalla vasta niin vähän aikaa, ettei kokenut vaikutusta vielä olleen. Yhdelle työpajanuorelle oli työpajan myötä varmistunut se, ettei hän koe jaksavansa työelämässä.

”Antanut itsevarmuutta omista taidoista, tuonut tunteen että ammatinvalinta on oikea, lisännyt sosiaalisuutta, innostanut jatko-opintoihin ja työnhakuun.”

”Työpajatoiminta on ainut mikä on pitänyt poissa totaalaisesta syrjäytymisestä ja lisännyt mielenkiintoa aloittaa opiskelut uudestaan, mutta tämän elämäntilanteen kohdalla se ei ole mahdollista.”

”Asiat selkenivät tosi paljon. Työpajalta saa tukea ja turvaa. Kannusta ja neuvoja. Ohjausta ja valmennusta arkeen. Yhtäkkiä sumuverho silmien edestä vain hälveni. Työpajalta sai uusia tuttuja, mahdollisuuden korjata virheet ja sen tuen mitä sillä hetkellä tarvitsi.”

”Työpajalla on saanut kyllä paljon enemmän kannustusta elämään kuin missään muualla. Täällä on saanut yksilöllistä ohjausta ja tuntee kuuluvansa porukkaan. Oma ala on selkiytynyt ja on tullut elämään sellainen normaalirytmiksi ettei nuku puoleen päivään ja nökötä vaan sisällä.”

Vehviläisen (2004, 50) mukaan useat työpajoilla olevat nuoret kokevat, että työpajakoulutus on lisännyt itseluottamusta. Onnistuneessa työpajaohjauksessa nuorelle kyetään pedagogisin keinoin osoittamaan, että hän kelpaa omana itsenään huolimatta huonosta koulumenestyksestä. Työpajalla nuoren ei tarvitse pelätä virheiden tekemistä. Työpajalla nuori voi tavallaan olla yhtä aikaa sekä huono oppilas että hyvä tyyppi. Tämä ilmenee selkeästi myös tutkimuksessani yhden työpajanuoren vastauksesta:

”Muuttanut asennetta omaan tekemiseen sekä vastuunottamista. Ymmärtänyt, että minustakin on vielä yhteiskuntakelpoiseksi ihmiseksi. Koulutusala selkeni työpajan kautta.”

Pietikäisen (2005, 228 - 231) tutkimuksessa työpajanuoret kertovat ajattelutavoissaan, asenteissaan sekä minä- ja maailmankuvassaan tapahtuneen muutoksia pajajakson aikana. He ovat oppineet näkemään asioita ja ihmisiä eri tavalla sekä saaneet rohkeutta ja itseluottamusta. Pietikäinen nimittää kyseistä muutosta psykologiseksi itsensä kehittämisen orientaatioksi. Tutkimuksessa työpajanuoret kokevat aidon ilmapiirin, vertaistuen ja yhteisöllisyyden olevan merkittävä erityisesti siinä, että he ovat jaksaneet käydä pajajakson loppuun asti. Tätä Pietikäinen nimittää yhteisöllisen osallistumisen orientaatioksi.

Kysyin tutkimukseni työpajanuorilta mitä he kuvittelisivat tekevänsä viiden vuoden päästä, suurin osa toivoi olevansa työelämässä työssä josta todella tykkää. Kahdella työpajanuorella oli haaveena jopa perustaa oma yritys. Muutamassa vastauksessa tulevaisuuden suunnitelmia ei ollut vielä mietitty tai elämän ajateltiin olevan samaa kuin sillä hetkellä. Kaiken kaikkiaan rivien välistä kuvastui toiveikkaus tulevaisuuden suhteen.

”Olen valmistunut ammattiin ja saanut opiskelun päätökseen. Perustanut perheen ja aloittanut uuden hyvän elämän.”

”Toivottavasti olisin saanut töitä tai perustanut oman yrityksen siihen mennessä”

”Olen toivottavasti työelämässä ja sellaisessa työssä josta tykkään. Oma perhekin olis kiva juttu mutta ei se ehkä vielä viiden vuoden päästä ole ajankohtainen juttu.”

Suurin osa tutkimukseni työpajanuorista koki työpajajakson pääosin positiivisena kokemuksena. Merkittävimpänä koettiin työelämäkokemusten karttuminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä päivärytmin normalisoituminen. Työpajanuorten erilaiset taustat ja elämäntilanteet tuovat varmasti oman haasteensa sosiaalisen elämän harjoitteluun, mutta auttavat valmistautumaan siihen että tulevaisuuden työpaikassakin on tultava erilaisten ihmisten kanssa toimeen. Työpajalla ilmapiiri ja ihmissuhteet koettiin rentoina, mutta varsinainen työpajalla oleminen koettiin vain väliaikaisena elämänvaiheena.

Pietikäinen (2005, 223 - 224, 231 - 235, 241 - 242) näkee työpajanuorissa myös luovan ilmaisun orientaation. Hän tarkoittaa tällä sitä, että pajanuoret haluavat korostaa yksilöllisyyttään ja vapaata luovaa toimintaa, pyrkien välttämään tavanomaista toimintaa. Pietikäisen tutkimuksessa ilmenee se, että pajanuoret kokevat työttömyyden olevan vain väliaikainen vaihe elämässään ja uskovat tulevaisuudessa toimeentulonsa olevan itsenäistä. Pajanuoret liittävät tulevaisuuden suunnitelmiinsa jonkin koulutuksen, mutta eivät koe sen olevan ainoa väylä mielekkääseen työhön. Oppisopimuskoulutus näyttäytyy miellyttävänä vaihtoehtona ja tavoitteena on enemmänkin kehittää itseään kuin parantaa työmarkkinavalmiuttaan. Ihmisten tulkinnat omasta elämäntilanteestaan ja mielikuvat tulevaisuudestaan ovat vuorovaikutuksessa, sillä ihmiset perustavat päätöksensä ja toimintansa menneiden kokemusten, nykyhetken tiedon sekä tavoittelemiensa tulevaisuusvisioiden pohjalta.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa esitän lyhyen yhteenvedon tutkimusongelmiin saaduista vastauksista, pohdin tutkimuksen onnistumista ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Pohdin tässä tutkimustulosten perusteella sitä, miten peruskoulu voisi ohjata nuoria paremmin peruskoulun jälkeisiin opintoihin ja ehkäistä koulutuksesta syrjäytymisen riskiä.

Tutkimuksessani selvitin työpajanuorten peruskoulun aikaisia koulukokemuksia ja niiden vaikutusta siihen, hakeeko nuori peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin tai työelämään? Onko koulutuksen ulkopuolelle jääminen oma valinta vai onko syynä se, että ei ole onnistunut saamaan opiskelupaikkaa? Tutkimukseni toteutin webropol kyselynä, kohderyhmänä työpajanuoret yhdestä Lapin läänin työpajasta. Seuraavassa on lyhyt yhteenveto tutkimusongelmiin saaduista vastauksista.

Millaisia koulukokemuksia työpajanuorilla on peruskouluajoilta?

Suurin osa työpajanuorista koki, että omat ystävät olivat peruskoulun aikana voimavara joka auttoi jaksamaan koulussa silloinkin kun koulunkäynti ei muuten sujunut. Suhteet muihin oppilaisiin olivat useimmilla jokseenkin ongelmallisia varsinkin ryhmässä toimimisen osalta. Osa mainitsi olleensa koulukiusattu ja myöhemmin kiusanneensa myös itse. Koulukiusaaminen oli vaikuttanut itsetuntoon ja haluun välttää ryhmätyöskentelyä. Työpajanuoret kokivat opettajan olleen merkittävässä roolissa koulukokemusten kannalta ja erityisesti siinä kiinnostiko tietty oppiaine. Suhteet opettajiin huononivat joidenkin kohdalla yläasteelle siirryttäessä eikä opettaja aina ymmärtänyt syytä nuoren kapinalliseen käytökseen tai siihen ettei koulu yksinkertaisesti kiinnostanut. Työpajanuoret olisivat toivoneet opettajilta enemmän henkilökohtaista tukea. Noin puolet työpajanuorista mainitsi opettajat kuitenkin myönteiseen sävyyn ja yksi miellyttäväksi koettu opettaja saattoi olla hyvinkin merkittävä koulunkäynnin kannustaja. Koulun ilmapiiri oli kokonaisuudessaan

koettu useimmissa vastauksissa melko hyvänä.

Työpajanuoret kokivat yleisesti toiminnalliset ja käytännönläheiset oppiaineet mieluisimpina. Oppiaineet joissa oli koettu osaamista ja menestytty, olivat myös tuottaneet miellyttävän muiston oppiaineesta. Valtaosa työpajanuorista koki vanhempien olleen kiinnostuneita pärjäämisestään peruskoulussa ja erityisesti toinen vanhemmista koettiin merkittävänä. Muutama työpajanuori mainitsi, että vanhempien tuki oli olematon ja sai koulunkäynnin tuntumaan taakalta.

Mikä merkitys koulukokemuksilla on peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakeutumisessa tai pääsyssä työpajanuorten kokemana?

Työpajanuoret kokivat menestyneensä peruskoulun opinnoissa kohtalaisesti ja olisivat toivoneet menestyneensä paremmin. Osa työpajanuorista koki, että olisi kyennyt parempiin suorituksiin jos olisi huomioitu muun muassa keskittymisongelmat tai ryhmässä toimimisen vaikeus. Suurin osa työpajanuorista koki saaneensa peruskoulun aikana hyvää ohjausta jatkokoulutusta varten lähinnä opinto-ohjaajalta. Peruskoulun jälkeen työvoimatoimistossa tai työpajalla saatu ohjaus koettiin useimmissa vastauksissa yksilöllisempänä. Useilla työpajanuorilla huono itsetunto tai ujous on vaikeuttanut jatko-opintoja ja yleensä myöhempää elämää. Peruskoulun aikainen koulukiusaaminen tai ryhmän ulkopuolelle joutuminen on aiheuttanut sen, ettei pysty luottamaan itseensä tai uskalla olla oma itsensä. Työpajanuorten vastauksissa kuvastui kuitenkin toiveikkuus ja usko hyvään tulevaisuuteen. Yhteenvetona voisi todeta, että koulukokemukset vaikuttavat eniten nuoren käsitykseen itsestä ja edelleen nuoren pystyvyysuskomuksiin myös opiskelujen suhteen. Työpajanuorten opintojen keskeyttämissyyinä oli suurimmaksi osaksi se, ettei nuori tiennyt mitä haluaisi tehdä tai mielenkiinto alaa kohtaan oli loppunut. Tästä voi tehdä päätelmän, että koulukokemuksia enemmän vaikuttaa opintojen jatkamiseen riittävä ja hyvä ohjaus.

Pohtiessani miten peruskoulussa voitaisiin ohjata nuoria paremmin peruskoulun jälkeisiin

opintoihin, olen tullut tutkimukseni myötä tulokseen, että kaivataan enemmän yksilöllistä huomioimista. Työpajanuorten vastauksissa ilmenee se, että työpajalla yksilölliset tavoitteet on kirjattu heti alussa ja se on selkeyttänyt nuoria näkemään työpajajakson osana suurempaa kokonaisuutta eli jatkokoulutusta tai työllistymistä. Työpajanuoret selkeästi ymmärtävät koulutuksen merkityksen työpaikan saamiselle, mutta kiinnostus opiskelua kohtaan on vähentynyt tai kadonnut kokonaan jossain vaiheessa ennen työpajalle tuloa.

Peruskoulussa esimerkiksi seitsemänneltä luokalta lähtien kirjatut suunnitelmat voisivat auttaa nuoria valmistautumaan tuleviin valintoihin ajoissa ja antamaan suuntaa tulevaisuudelle. Jos niin sanotut riskioppilaat kartoitettaisiin ajoissa, heille voitaisiin suunnata yksilöllistä ohjausta enemmän suhteessa hyvin peruskoulussa menestyviin. Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen välillä tulisi myös olla eräänlainen jatkumo, eli nuori ei saisi jäädä yksin jos ei onnistu yhteishaussa. Peruskoulun päättyessä yhteys opinto-ohjaajaan todennäköisesti katkeaa ja nuoren on itse osattava hakea tarvitsemaansa ohjausta. Työpajanuorten vastauksia lukiessa jäin pohtimaan myös taloudellisen tilanteen merkitystä toisen asteen opintojen keskeyttämiseen, sillä opintotuen määrä on edelleen pieni. Jos vanhemmat eivät kykene tukemaan rahallisesti eikä osa-aikaista työtä ole, niin onko resursseja suorittaa opinnot loppuun? Pirttiniemen tutkimuksen mukaan perheiden taloudellinen tilanne ei kuitenkaan heijastu yhteishaussa onnistumiseen (Pirttiniemi 2000, 116).

Olen antanut tutkimukseni myötä äänen työpajanuorille ja tutkimukseni herättää lukijan varmasti pohtimaan mitä voitaisiin tehdä toisin tai vielä paremmin, jotta mahdollisimman monen nuoren koulukokemukset olisivat myönteisiä ja opiskeluintoa riittäisi kouluttautumaan lisää. Uskoisin tutkimuksestani olevan hyötyä opettajille ja opinto-ohjaajille, jotka voivat omalta osaltaan miettiä miten peruskoulusta tehtäisiin miellyttävämpi paikka myös kouluvastaisimmille nuorille. Voisiko nuorten koulutuksellista ja muutakin syrjäytymistä estää tai ainakin vähentää lisäämällä koulun henkilökuntaan enemmän koulukuraattoreita tai sosiaalityöntekijöitä, joilla olisi mahdollisesti opettajia enemmän aikaa paneutua oppilaaseen kokonaisvaltaisemmin?

Tutkimukseeni osallistuneiden määrä oli 22 työpajanuorta, joten tarkoitus ei ollut tuottaa yleistämiskelpoista tietoa. Kerättyäni aineiston webropol kyselyllä minulla ei ollut mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä, jotka olisivat joissakin tapauksissa olleet hyödyksi vastausten tulkitsemisessä. Luotettavuutta paransi kuitenkin se, että kysymykset olivat kaikille vastaajille samat enkä tutkijana läsnäolollani vaikuttanut vastauksiin. Pyrin laatimaan saatekirjeen sekä kyselylomakkeen kysymykset siten, että omat ennakkoletukset eivät tulisi esiin ja vaikuttaisi siten vastauksiin. Kysymyksen yhteydessä esittämäni tarkennukset ovat voineet kuitenkin jossain määrin johdattaa vastauksia. Annoin työpajanuorille tilaa kertoa myös vapaasti koulukokemuksistaan mikäli jotain heidän mielestään oleellista jäi mahdollisesti kysymättä. Eräs työpajanuori oli kirjoittanut kyselyn loppuun, että miksi tällainen kysely. Tämä sai minut pohtimaan olisiko minun pitänyt informoida heitä tutkimuksestani tarkemmin mitä saatekirjeessä kirjoitin.

Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211 - 212). Vastauksissaan työpajanuoret kertoivat oman kokemuksensa, joka vastasi heidän todellisuuttaan. Sen hetkinen elämäntilanne on voinut vaikuttaa kokemusten kuvaukseen. Tutkimuksessani osa työpajanuorista oli aloittanut työpajajakson vain muutama viikko ennen tutkimukseni toteuttamista ja tämä on osaltaan voinut vaikuttaa työpajatoiminnan vaikutusta koskeviin vastauksiin. Parempi aika tutkimukseni toteuttamiselle olisi voinut olla vuoden vaihteessa tai alkukeväästä. On myös mahdollista, että työpajanuorten tulkinnat omista koulukokemuksistaan voivat muuttua edelleen ajan myötä myöhempien kokemusten vaikutuksesta.

Tutkimus onnistui kokonaisuutena hyvin. Aikataulussa pysyminen tuotti jonkin verran vaikeutta kokopäivätyön vuoksi. Jatkotutkimuksena työpajanuorten koulukokemuksia voisi tutkia usealla eri työpajalla, laajemmalla alueella sekä syventää tutkimusta haastatteleamalla työpajanuoria kyselyn lisäksi. Mielenkiintoista olisi myös seurata etenemistä työpajan jälkeen eli ovatko nuoret jatkaneet opintojaan tai työllistyneet työpajajakson jälkeen. Tutkimuksen voisi rajata myös käsittämään pelkästään sosiaalisia suhteita koulussa, sillä ne

näyttävät omassa tutkimuksessani olevan merkittävässä roolissa koulukokemusten muotoutumisessa. Oppilaiden keskinäiset suhteet sekä oppilaiden ja opettajien väliset suhteet muistetaan niin hyvässä kuin pahassa.

LÄHTEET

Aapola, S. 2005. Aikuistumisen oikopolkuja? Koulutusreitit ja aikuistumisen ulottuvuudet nuorten elämässä. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia - Aikuisuutta etsimässä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 254 - 283.

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Painosalama Oy, 195 - 211.

Armstrong, T. 1998. *Awakening Genius in the Classroom*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Boud, D, Cohen, R. & Walker, D. 1993. Introduction: Understanding Learning from Experience. In Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (eds.) *Using Experience for Learning*. Buckingham: Society for Research into Higher education & Open University Press, 1 - 17.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal Experience Methods. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 413 - 426.

Dewey, J. 1951. *Experience and Education* (alkup. 1938). New York: Collier Macmillan.

Enqvist, A. & Onttonen, J. (toim.) *Mitä se meille kuuluu mitä me tehdään? OMAURA - Syrjäytymisen ehkäisyä koulussa ja koulutuksessa*. Helsinki: Ekholmin kirjapaino.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Julkaisuja 4. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hassinen, M. 2007. Työtä ja toimintaa suurella sydämellä. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry. 10-vuotta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hauser, R. M. & Anderson Koenig, J. 2011. High School Dropout, Graduation, and Completion Rates : Better Data, Better Measures, Better Decisions. Washington, DC, USA: National Academies Press.

Hämäläinen-Luukkainen, J. 2004. Nivelvaiheen nuoret ja yhteistyö. Opinto-ohjaajien ja laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11:2004.

Ihatsu, M & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Opetushallitus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40 - 50.

Johnson Rothenberg, J. 1994. Memories of Schooling. Teaching & Teacher Education 10 (4), 369 – 379.

Jones, K. & Charlton, T. 1996. Overcoming Learning and Behaviour Difficulties: Partnership with Pupils. London: Routledge.

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimusten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima Oy, 23 - 44.

Kivelä, S. & Ahola, S. 2007. Elämää nivelvaiheissa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. Turun yliopisto: Tammisaaren kirjapaino.

Kiviniemi, A. 2010. Työllistämispolitiikkaan tarvitaan laajempia näkökulmia. Teoksessa A. Välimaa & M. Hautaluoma (toim.) Arvoa! – näkemyksiä eriarvoistuvasta Suomesta. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry, 27 - 28.

Koivula, P. 2005 (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy

Kojo, M. 2010. Laajentunut nykyisyys: nuorten tulevaisuuteen suuntautuminen työn marginaalissa. Ryhmät ja vapaa-aika 28 (2), 23 - 35.

Kokkonen, M-M. 1998. Koulu muistoissa - Tulevat opettajat muistelevat kouluaikaansa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Komonen, K. 1997. Erilaiset opintiet. Tutkimus ammattikouluopintojen keskeyttämisestä osana nuoren koulutusuraa. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Helsinki: Nykypaino Oy, 91 - 102.

Komonen, K. 2007. Puhuttu paikka - nuorten työpajatoiminnan rakentuminen työpajakerronnassa. A: Tutkimuksia ja raportteja 21. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Komonen, K. 2010. Koulun syrjästä kiinni. Teoksessa A. Välimaa & M. Hautaluoma (toim.) Arvoa! – näkemyksiä eriarvoistuvasta Suomesta. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry, 50 - 52.

Kuntaliiton tiedote 10/2012. Lukio ja ammatillinen koulutus osaksi kuntauudistusta. Kunnat valmiita huolehtimaan nuorten koulutuksesta. Saatavilla wwwmuodossa:
<URL:<http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/media/tiedotteet/2012/10/Sivut/kunnat-valmiita-huolehtimaan-nuorten-koulutuksesta.aspx>>. (Luettu 16.10.2012).

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Jyväskylä: Gummerus.

Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) 1999. Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun -nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA:n julkaisuja Nro 14. Helsinki: Nykypaino Oy. Saatavilla wwwmuodossa:
<URL:http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukuunta/julkaisut/muut_tutkimukset/holtittomasta_hallittuun.pdf>. (Luettu 15.11.2011).

Kurki, T. 2008. Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä. Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutuksiin. Koulutus ja läheistuki 26 (4), 26 - 51.

Kähkönen, S. & Hanni, M. (toim.) 2005. Nuorten työpajat. Lapin lääninhallitus: Sevenprint.

Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 - 2006. Tampere: Juvenes Print.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. 2. painos. Helsinki: Helsinki University Press, 9 - 38.

Marniemi, J. 2004. Suomalaiset pajakoulut. Teoksessa J. Hassinen & J. Marniemi (toim.) Oppiva koulu - pajakoulut muutoksen tekijöinä. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry: Edita Prima Oy, 78 - 102.

Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. Kasvatus 30 (1), 31 - 39.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 46 - 69.

Nuorten työpajatoiminta Lapissa. Tilastoja Lapin nuorten työpajatoiminnasta vuonna 2011. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.fi):

<URL:http://www.lanuti.fi/Suomeksi/Nuorten_tyopajatoiminta_Lapissa/Nuorten_tyopajatoiminta_2011.iw3>. (Luettu 15.10.2012).

Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopion yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos. Kuopio: Kopijyvä.

Penttilä, J. & Niemelä, A. 2008. "Kun mä jouduin kaikki asiat hoitaan" Epätyypillisen opiskelijuuden yhteys ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämiseen. Koulutus ja läheistuki 26 (4), 66 - 76.

Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 4. painos. Tampere: Juvenes Print, 115 - 162.

Pietikäinen, R. 2005. Vaihtoehtoisia polkuja etsimässä - työpajanuorten orientaatiot. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia - Aikuisuutta etsimässä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 219 - 253.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut. Saatavilla wwwmuodossa:

<URL:<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/pirttiniemi/koulukok.pdf>>. (Luettu 24.10.2011).

Pohjantammi, I. 2007. Ylisukupolvinen työttömyys nuorten työpajoilla. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Saatavilla wwwmuodossa:

<URL:<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/tyopaja.pdf>>. (Luettu 14.11.2011).

Puustinen, M. 2009. Ryhmäkoot edelleen kasvussa. Opettaja 104 (37), 24 - 26.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 158 - 169.

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2009. Avain KiVaan Kouluun: Lyhyt opas KiVa Koulu – ohjelmaan osallistuvalla koululla. Opetusministeriö. Kaarina: Painola.

Salo, U-M. 2005. Ankarat silkkää hyvyttään. Suomalainen opettajuus. Porvoo: WSOY.

Satonen, A. 2010. Putki työelämän vaikeimmin työllistyville. Teoksessa A. Välimaa & M. Hautaluoma (toim.) Arvoa! – näkemyksiä eriarvoistuvasta Suomesta. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry, 25 - 26.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, P. 1996. Peruskoululaisen minäkuva oppijana. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A.Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 464 - 483.

Vahtera, S. 2008. Psykykinen hyvinvointi ja opintomenestys lukiossa. Koulutus ja läheistuki 26 (4), 52 - 65.

Vehviläinen, J. 2004. Keppi, porkkana ja kompassi - Mikä nuoria liikuttaa? Teoksessa J. Hassinen & J. Mariniemi (toim.) Oppiva koulu - pajakoulut muutoksen tekijöinä. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry: Edita Prima Oy, 42 - 66.

Viitasalo, K. 2008. Sattumanvaraisia siirtymiä? Nuorten työpajalaisten ja kymppiluokkalaisten kertomaa koulutuksen ja työelämän siirtymävaiheista. Koulutus ja läheistuki 26 (4), 77 - 81.

Vilka, H. 2007. Tutki ja kehitä. 1.-2. painos. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Välimaa, A. (toim.) 2006. Työ- ja yksilövalmennuspalvelujen tuotteistaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Wolk, R. A. 2011. *Wasting Minds. Why Our Education System Is Failing and What We Can Do about It.* Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Wright, C., Weeks, D. & McGlaughlin. 1999. *Race, Class and Gender in Exclusion from School.* London: Falmer Press.

Äärelä, T. 2012. ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopistopaino. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.fi):

<URL: <http://www.doria.fi/handle/10024/87815>>. (Luettu 23.1.2013).

Hei!

Teen Lapin yliopistossa kasvatustieteen opintoihin liittyvää pro gradu -tutkielmaa, aiheenani työpajanuorten koulukokemukset. Työn ohjaajana toimii dosentti Sari Poikela.

Tarkoitukseni on selvittää millaisia koulukokemuksia sinulla on peruskouluajoilta, sekä koetko niiden vaikuttaneen jatko-opintoihin tai työelämään hakeutumiseen/pääsyyn.

Kyselyyn vastataan nimettömänä. Käsittelen vastaukset luottamuksellisesti ja siten ettei yksittäinen vastaaja erotu tutkimuksesta. Valmis työ toimitetaan Lapin yliopiston kirjastoon lukuvuoden 2012 – 2013 aikana. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää että vastaisit kyselyyn. Vastaathan kysymyksiin **perusteellisesti**. Kyselyyn tulisi vastata **viimeistään 12.10.2012**. Kiitos etukäteen!

Anu Käpylä
akapyla@ulapland.fi

1. Sukupuoli *

nainen
mies

2. Ikä *

alle 15 vuotta
15-19 vuotta
20-24 vuotta
25-29 vuotta
yli 29 vuotta

3. Pohjakoulutus *

osa peruskoulua
peruskoulu
lukio/ylioppilas
ammattillinen tutkinto
muu, mikä?

4. Jos olet keskeyttänyt opiskelun, niin missä vaiheessa se on tapahtunut ja miksi?

5. Missä vaiheessa tulit työpajalle ja kenen toimesta? *

esim. peruskoulun jälkeen, työvoimatoimiston lähettämänä

6. Kuinka kauan olet työskennellyt työpajassa? *

7. Kuinka koet menestyneesi peruskoulun opinnoissa? *

8. Oliko sinulla oppimisvaikeuksia? *

Jos, niin millaisia ja huomioitiinko sitä?

kyllä (avoin)
ei

9. Saitko erityisopetusta? *

Jos, niin millaista?

10. Saitko riittävästi yksilöllistä ohjausta jatkokoulutusta/työelämää varten ennen työpajalle tuloa? *

kyllä
ei

11. Millaista ohjausta sait? *

12. Keneltä sait ohjausta? *

opinto-ohjaaja, opettaja, vanhemmat, joku muu?

13. Kuvaile miten alla mainitut asiat ovat vaikuttaneet koulukokemuksiisi peruskoulun aikana.

Omat ystävyysuhteet *

Suhteet muihin oppilaisiin (ryhmässä toimiminen, muiden hyväksyntä, kiusatuksi joutuminen/muiden kiusaaminen) *

Suhteet opettajiin ja opettajan merkitys koulukokemuksille (opettajan tuki ja kannustaminen, oikeudenmukainen kohtelu, opettajan kiinnostus oppilaan hyvinvointiin) *

Eri oppiaineet (kiinnostavuus) *

Koulun fyysiset tilat ja koulun ilmapiiri (koulun ja luokan koko, yleinen ilmapiiri) *

Vanhempien tai muun läheisen tuki koulutyölle (kiinnostus koulussa pärjäämiseen, auttaminen, rohkaiseminen, yhteydenpito opettajiin) *

Jokin muu asia, joka on vaikuttanut merkittävästi koulukokemuksiisi?

14. Millä tavalla koet koulukokemusten vaikuttaneen jatko-opintoihin/työhön hakeutumiseen/pääsyyn? *

Mitkä asiat ovat erityisesti vaikuttaneet?

15. Miten koet koulukokemusten vaikuttaneen muuhun elämään? *

itseluottamus, usko omaan kykyihin ym.

16. Millä tavalla työpajatoiminta on muuttanut käsityksiäsi opiskelua, työtä ja muuta elämää kohtaan? *

koulutusvaihtoehtojen ja alan selkiytyminen ym.

17. Mitä ajattelet tekeväsi viiden vuoden päästä? *

18. Tässä voit kertoa vapaasti lisää koulukokemuksistasi tai antaa palautetta kyselystä.

Lämpöiset kiitokset vastauksestasi, hyvää syksyä ja tsemppiä elämässä eteenpäin!