

**Markku Ihatsu & Hannu Koskela**

**KESKEYTTÄÄKÖ VAI EI?**

**AMMATILLISTEN OPPILAITOSTEN AKTIVOINTI JA KOULUTUKSEN  
KESKEYTTÄMISEN VÄHENTÄMINEN -PROJEKTIN ALKUKARTOITUS**

**OPETUSHALLITUS**

© Opetushallitus ja tekijät

ISBN 952-13-1326-9

Painopaikka: Tummavuoren Kirjapaino Oy, Vantaa 2001

# TIIVISTELMÄ

Tutkimus on ”Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen”-projektin alkukartoitus. Projekti käynnistyi syksyllä 2000 ja se liittyy opetusministeriön toimialalla vuosina 2000–2006 Euroopan sosiaalirahaston Tavoite 3 -ohjelman mukaisiin ammatillisen koulutuksen kehittämisprojekteihin.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kvantitatiivisesti rakennettua kyselylomaketta käyttäen 24:n projektin johdolta (n=46), ohjaajilta (n=118) ja opiskelijoilta (n=182). Tutkimuksen tarkoituksena on verrata projektin tavoitteita, käytänteitä, toimintatapoja ja sitoutuneisuutta eri vastaajaryhmien kokemina.

Tavoitekentässä erotettiin viisi faktoria:

- kunnan kansalaisuus
- sosiaalisen ja ammatillisen kehittymisen ulottuvuus
- koulumaista laajempi tavoite
- yksilön kontrollointi
- työ ja tulevaisuus.

Ohjaajat ja johto painottavat kunnan kansalaisuus ja kontrollointi -ulottuvuuksia enemmän kuin opiskelijat. Opiskelijat ovat vastaavasti painottaneet tavoitteiden ”ulkoistamista” esim. vapaa-ajan ohjaukseen enemmän kuin johto ja ohjaajat.

Johdon ja ohjaajien tavoitteiden arviointi oli varsin symmetristä. Kuusi keskiarvojen perusteella tärkeimmäksi arvioitua tavoitetta olivat samoja. Kärkisijoilla tavoitteissa olivat projektin luonteen mukaisesti opintojen keskeyttämisen ehkäiseminen, vastuunotto omasta elämästä ja yksilön eteenpäin vieminen ja opiskelijasta huolehtiminen kokonaisvaltaisesti. Opiskelija-arvioinneissa kärkisijoilla olivat kavereiden kanssa toimiminen, vastuunotto omasta elämästä ja omien töiden tekeminen.

Projektin keskeisin työskentelymetodi oli tekemällä/työn avulla oppiminen. Kaikkien ryhmien arviointi oli tässä täysin yhtenevä. Projektin käytänteiden arvioinneissa johdon ja ohjaajien arvioinnit olivat varsin pitkälle samansuuntaisia. Opiskelijoiden arviointi poikkesi eniten johdon ja ohjaajaryhmien arvioinneista yhteistyötä ja verkottumista mittavissa muuttujissa. Johto ja ohjaajat arvioivat käytänteiden olevan aktiivisempaa kuin opiskelijat.

Opiskelijoiden omien arviointien mukaan noin viidesosa pinnaa opinnoistaan melko paljon tai erittäin paljon, noin 16 % opiskelijoista katsoo sitoutuvansa opintoihin erittäin vähän tai ei lainkaan. Opiskelijoista 16 % ilmoittaa, että heillä on erittäin vähän tai ei lainkaan ongelmia perustaidoissa, jonkin verran ongelmia on 42 %:lla sekä melko paljon/erittäin paljon noin 37 prosentilla.

Sitoutumisessa kaikki ryhmät painottavat ohjaajan merkitystä projektiin sitouttamisessa, mikä korostaa jatkotutkimuksen suuntaamista ohjaajan käyttämiin ohjaustapoihin.

Kaikki vastaajaryhmät ovat arvioineet projektin toimivuuden varsin korkeaksi. Vain noin neljä prosenttia johdosta/ohjaajista arvioi projektin soveltumattomaksi organisaatiokulttuuriin.

## ABSTRACT

The research is a start survey of a project called “ The Activating of the Vocational Institutes and Decreasing Drop Outs”. The project was started on the autumn 2000. By a decision of the National Board of Education, vocational education development projects in line with the Objective 3 programme of the European Social Fund (ESF) will be carried out within the purview of the Ministry of Education in 2000–2006.

The quantitative data was collected by using a questionnaire. Total amount of participants of the research were projects leaders (n=46), counsellors (n=118) and students (n=182). The purpose of the research is to compare the goals of the project, procedures, principals and the state of commitment by different respondents.

There was five factors found in the goals:

- good citizenship
- extent of social and professional development
- wider goal than “school – like”
- the controlling of individual
- work and future.

The counsellors and the project leaders emphasis more on the good citizenship and controlling factors than the students. The students on the other hand have emphasised more on the “externalisation” of the goals. Example more on the free time counselling.

The evaluating of the goals by project leaders and counsellors were symmetric. Six of the principal goals were the same. The main goals were preventing drop outs, taking responsibilities of ones own life and improve individuality and taking holistic care of the student. The students evaluated that the most important goals would be activity with friends, taking responsibilities of ones own life and working.

The main method of the actual project was learning by doing. Each group evaluated this part convergent. Evaluating the projects procedures the project leaders and the counsellors answered the same. The students’ answers differed most on the factors of co-operation and teamwork. Project leaders and counsellors estimated that the procedures were more active than the students estimated.

The students estimated that about one fifth of the students cuts school fairly much or very much. About 16 % of the students think of committing to vocational schools very little or not at all. 16 % of students inform that they have very little problems or no problems at all in basic skills. Some problems in basic skills can

be found of the 42% of the students. Fairly much or very much problems in the basic skills can be found of the 37% of the students.

Considering the state of commitment all the groups emphasise on the committing to the project, which again emphasise on future education and counsellors guidance skills.

All of the groups have evaluated the level of functioning of the project very high. Only about four percent of the project leaders and counsellors estimated the project to be unadaptable to the organizationculture.

# SISÄLLYS

	<b>SAATTEEKSI</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN SYRJÄYTYMISVAARAN NÄKÖKULMASTA</b>	<b>13</b>
	Valinnan ongelmat: samaistumattomuus ja motivoitumattomuus koulutuksen tavoitteisiin	16
	Heikko menestyminen	17
	AOL-koulujärjestelmän ongelmat: institutionaaliset, laitoksen sisäiset tekijät	18
	Opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma	18
	Vuorovaikutuksen ongelmat	19
	Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset opiskelurajoitteisuudet sekä elämäntilannetekijät	19
	Miten ammattioppilaitos Koskelan tutkimuksen mukaan tuottaa keskeyttäjiä ja potentiaalista syrjäytymistä	20
	Projektin kannalta merkittäviä tutkimuksia innovatiivisista työpajoista	24
	Innovatiivisten työpajojen tavoitteet ja toiminta	24
	Tutkimuksia	25
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN</b>	<b>30</b>
	Tutkimuksen kohde	30
	Aineiston keruu	30
	Tutkimusmenetelmä	31
	Tutkimusaineiston käsittely	31
	Validiteetti	33
	Reliabiliteetti	34
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA</b>	<b>35</b>
	Taustatietoa tutkimusaineistosta	35
	Projektin johdon, ohjaajien ja opiskelijoiden toiminnalle asettamat tavoitteet	36
	Tärkein tavoite	38
	Ohjaajien tärkein tavoite	39
	Opiskelijoiden tärkein tavoite	40
	Opiskelijoiden, ohjaajien ja johdon toiminnalle asettamien tavoitteiden vertailua	40
	Tavoitekentän faktorointi ja ryhmien väliset erot faktoripistemäärissä	44
	Mistä tavoitteet tulevat – tavoitteiden laatuomaisille tunnusomaisille piirteillä	45
<b>6</b>	<b>OPETUSMENETELMÄT</b>	<b>48</b>

<b>7</b>	<b>SITOUTUMINEN OPINTOIHIIN</b>	<b>53</b>
<b>8</b>	<b>PROJEKTIN OPISKELIJOIDEN PROFIILIT</b>	<b>58</b>
	Lintsarit	61
	Motivoituneet opiskelijat	62
	Sosiaaliset ryhmätyöskentelijät	63
	Oppimisvaikeudet	64
<b>9</b>	<b>MITEN JOHTO, OHJAAJAT JA OPISKELIJAT</b>	<b>66</b>
	ARVIOIVAT PROJEKTIN TOIMINTAA	66
<b>10</b>	<b>DISKUSSIO</b>	<b>69</b>
	LÄHTEET	72
	LIITE: Kysely projektin johdolle ja ohjaajille	75

## SAATTEEKSI

Tämä tutkimus liittyy koulutuksesta syrjäytymistä ehkäisevään, Euroopan sosiaalirahaston tukemaan ja opetusministeriön ja Opetushallituksen hallinnoimaan projektiin. “Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen” -projekti on käynnistynyt syksyllä 2000.

Raportti on alkukartoitus, jonka taustaosassa valotetaan ammatillisten oppilaitosten keskeyttämisen ja opintoihin kiinnittymisen problematiikkaa, esitellään joitakin tämän tutkimuksen suunnittelun kannalta merkittäviä tutkimuksia sekä käsitellään tutkimuksen empiiriseen osaan liittyvää käsitteistöä. Tulososassa kuvataan ja analysoidaan 24:n projektiin alkukartoituksena kvantitatiivisesti tehdyn kyselyn tulokset.

Tutkimus on luonteeltaan käytänteiden kartoitusta. Tutkimus voidaan nähdä alkavana prosessievaluuotona, jossa pyritään kuvaamaan projekteissa käytetty toimintatapa projektien toteuttajien, johdon ja asiakkaiden näkemänä. Projektin vaikuttavuus ja tulokset ovat kuitenkin arvioitavissa vasta projektin päätyttyä. Tällöin määrällisen tutkimuksen ohella on käytettävä myös laadullista otetta, jolloin molempien tutkimusotteiden kombinaatiolla saadaan kokonaisvaltaisempi käsitys esimerkiksi mahdollisesta elämänhallinnan kehittymisestä, opiskelijoiden itenäistymisestä ja tietenkin projektin perimmäisistä kysymyksistä, keskeyttämisestä ja projektissa olevien ammatillisten oppilaitosten keinoista vaikuttaa ilmiöön.

Projektissa olevat hankkeet poikkeavat toimintatavoiltaan varsin suuresti. Yhteistä projekteilla on nimensä mukaisesti ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen. Yhteisenä piirteenä toiminnalle on lisäksi ominaista kiinteät siteet ammatilliseen oppilaitokseen. Jokin projekti voi toimia täysin emokoulun toimintaan ja organisaatioon integroituneena, jossaakin puolestaan yksilöllinen asiakastyö saa keskimääräistä suuremman sisällön. Tämä on tuonut omat pulmansa lähtökohtien kartoitukseen.

Usein keskeyttämistä tarkastellaan yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä tapahtuvien muutosten kautta. Koulutukseen osallistuminen tai osallistumattomuus määrittää nykynuoren elämää. Vaikka elämänsäkuulu stardardiluonteisine transiiovaiheineen onkin murentumassa ja elämänsäkuulu nähdään pikemmin henkilökohtaisena, monivaiheisena ja kokeilevana koulutusväylänä, koulutuksen merkitystä ei voida aliarvioida. Mm. Suikkasen ym. (1999) mielestä koulutus on entistä enemmän keino pysyä ja säilyttää asema työmarkkinoilla. Koulutuksen merkitys ei näy pelkästään suhteessa työn vaatimuksiin, vaan myös suhteessa elämänsäkulun sujuvuuteen ja muutoksiin.

Yksilön sosiaalisen aseman katsotaan määräytyvän pitkälti koulutuksen perusteella. Koulutuksesta syrjäytyminen ei heikennä pelkästään yksilön mahdollisuuksia integroitua yhteiskunnan työjärjestelmään. Korkean ammattitaidon yhteiskunta asettaa kansalaisille uudenlaisia tieto- ja taitovaatimuksia myös työelämän ulkopuolella. Koulutus on myös resurssi ihmisen omassa elämänhallinnassa. Koulutusjärjestelmä voi osaltaan aiheuttaa sosiaalista syrjäytymistä niille yksilöille ja ryhmille, joiden edellytykset suoriutua koulutuksen asettamista vaatimuksista ja saavuttaa koulutukselle asetetut tavoitteet ovat heikot (Laurinkari & Niemelä 1999, 8).

Tarjoaako projekti keskeyttämisvaarassa olevalle mahdollisuuden kiinnittyä ja sitoutua ammatilliseen koulutukseen? Mitkä ovat ammatillisten oppilaitosten mahdollisuudet vastata näiden nuorten yksilöllisiin koulutusodotuksiin ja yksilöllisiin tarpeisiin? Mitkä ovat nuoren itsensä käsitykset opintoihin sitoutumisestaan? Tutkimuksen pääkysymyksenä on selvittää, kuinka yhdenmukaisia ovat koulutuksen johdon, ohjaajien ja asiakkaiden väliset arvioinnit koulutusohjelman ydin-kysymyksistä.

Tutkimusprosessi ei olisi edennyt päätökseen ilman eri henkilöiden merkittävää työpanosta. Kyselyssä käytetyn mittarin teossa ovat olleet mukana vastuullisen tutkijan lisäksi laitoksemme yliassistentti Hannu Koskela ja väitöskirjaansa viimeistelevä lehtori Kristiina Lappalainen. Tutkimusseminaariryhmä on testannut mittarin luettavuutta ja antanut arvokkaita viitteitä ymmärrettävyyden kysymykseen. Erityiskasvatuksen laitoksen opiskelijamme Marika Mervola ja Mikko Vauhkonen ovat koodanneet lomakkeet tietojenkäsittelyä varten sekä tehneet raportissa olevat keskeiset kuviot. Heille kaikille mittavat kiitokset.

Joensuussa 30. marraskuuta 2001

Markku Ihatsu  
professori  
Joensuun yliopisto  
Erityiskasvatuksen laitos

Nuorten koulutuksesta ja yhteiskunnasta syrjäytyminen nähdään nykyään vakavana ongelmana ja asia on noussut koulutus- ja sosiaalipoliittisten kannanottojen yhdeksi keskeiseksi teemaksi. Erityisesti koulutuksen ulkopuolelle jääminen tai jättäytyminen nähdään nuoren kannalta haitalliseksi kehityskulaksi, joka lisää tilastojen mukaan työttömyysriskiä ja todennäköisyyttä joutua epävakaaalle työmarkkinauralle. Koulutuksen puuttuminen ja siitä seuraava mahdollinen syrjäytymisvaara ja huono-osaisuuskokemukset eivät kuitenkaan oikeuta muodostamaan yksinkertaisia kausaalisuhteita ko. ilmiöiden seurauksena tapahtuvasta yksilön kannalta negatiivisesta elämäkulusta.

Kouluttautumisen ajatellaan merkitsevän yksilön aktiivisuutta ja halua pysyä mukana kovenevassa kilpailussa. Ne, joilla on vähiten koulutusta, ovat heikoimmassa asemassa työmarkkinoilla käytävässä kilpailussa. He joutuvat ensimmäisenä työttömiksi ja heidän kohdallaan työttömyysjaksot ovat toistuvia ja pitkiä. Koulutuksen vähäisyyden ja koulutuskielteisyyden seuraukset näkyvät erityisesti taloudellisesti huonoina aikoina (Kallunki & Kangaskesti, 1997).

Tutkimusten mukaan ammatillisista oppilaitoksista eroaa ja opintonsa keskeyttää vuosittain noin 10 % opiskelijoista. Meriläisen (1998) selvityksessä, jonka kohdejoukkona olivat Helsingin, Espoon sekä Keski-Uudenmaan ammatilliset oppilaitokset vuosina 1996 ja 1997, keskeyttäneiden osuus oppilasmäärästä vaihteli vuonna 1996 oppilaitosten välillä 8,5–18,6 prosenttiin. Keskeyttämisen määrittelemme tässä yhteydessä tarkoittavan sitä, ettei opintoihin enää palata ja opiskelija siirtyy pois oppilaitoksen vaikutuspiiristä. Savolaisen ja Turusen (1988) tekemän keskeyttämistutkimuksen mukaan ammattioppilaitoksen keskeyttäneistä noin 12 % ei ollut suuntautunut muuhun koulutukseen, merkittävää oli myös tieto, jonka mukaan keskeyttämisistä 51 % tapahtui jo kahden viikon aikana.

Myös Kivekkään (2001) tutkimuksen mukaan keskeyttämisprosessin kriittinen vaihe on ensimmäinen lukukausi. Pääsääntöisesti ensimmäisellä lukukaudella keskeyttäneet eivät olleet sitoutuneet opintoihinsa, oli paljon poissaoloja ja opiskelu oli epäsäännöllistä. Opintojen keskeyttäminen on usein suunnittelematonta ja sattumanvaraista eikä keskeyttäjä aina itsekään tiedä miksi lopettaa opintonsa. (Suominen & Uski 2001, 3–7).

Yhteiskunnallisella tasolla koulutukseen osallistumista säädellään voimakkaasti. Työmarkkinatukea koskevan lain mukaan alle 20-vuotias, vailla ammatillista koulutusta oleva nuori, jolla ei ole työ- tai harjoittelupaikkaa, ei ole oikeutettu työmarkkinatukeen ellei hakeudu koulutukseen tai työpoliittiseen väylään. (1993/1542, §3). Nykyisin laki koskee myös alle 25-vuotiaita. Nuoret, joiden elämänpolku poikkeaa ns. lineaarisesta nuoruudesta aikuisuuteen siirtyvästä prosessista,

ovat voimistuvien koulutus- ja työinterventioiden kohteina. Tapaninen (HS 18.6.1995, A9) kirjoittaa seuraavaa: ”Kuudesta yhdeksään tuhatta suomalaista nuorta uhkaa joka vuosi syrjäytyä ensin ammatillisesta koulutuksesta<sup>1</sup> ja sen jälkeen työelämästä, toiseksi, ilmiö voimistuu ikäluokka ikäluokalta. Siksi ongelma aletaan tiedostaa ja tunnustetaan, että nämä nuoret tarvitsevat perusteellisempaa apua löytääkseen sopivan koulutus- ja työuran”.

EU:ssa nuorten syrjäytymisen ehkäisy on otettu keskeiseksi painopistealueeksi, johon pyritään vaikuttamaan kehittämällä mm. uusia pedagogisia toimintamalleja, yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja, oppisopimusta ja joustavaa vuorovaikutteista työelämäyhteistyötä. On näet laskettu, että yhdestä syrjäytyneestä nuoresta aiheutuu kansantaloudelle kolmen miljoonan ja julkiselle taloudelle kahden miljoonan menot

Suomessa käynnistyi viime vuosina erilaisia projekteja tukemaan nuorten siirtymistä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen tai tukemaan ammatillisen tutkinnon suorittamista. Erilaisista projekteista ja työpajoista tuli 1990-luvulla tärkeä nuoriin kohdistunut työvoimapoliittinen toimenpide. Työpajat syntyivät koulutuksen ja työelämän väliin toisaalta paikkaamaan ammatillisen koulutuksen puuttumista ja toisaalta kannustamaan nuoria hakeutumaan koulutukseen. Pajatoiminnalle on ollut ominaista jatkuva uudistuminen. Lähtökohtana on ollut käytäntö ja käytännössä esiintyneet ongelmat. Onko niiden käytänteissä soveltamismahdollisuuksia ammatillisten oppilaitosten projekteihin?

Koulujärjestelmän näkökulmasta työpajoja voidaan pitää toissijaisena vaihtoehtona, jonka suhteista yleiseen koulutusjärjestelmään käydään jatkuvaa keskustelua. Periaatteessa jokaiselle peruskoulunsa päättävälle nuorelle on tarjolla koulutuspaikka joko lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa tai oppisopimuskoulutuksessa.

---

<sup>1</sup> Ammatillisella koulutuksella tarkoitetaan tässä toisen asteen ammatillista peruskoulutusta.

Keskeyttämistä voidaan määrittää ja tarkastella useasta näkökulmasta. Määritelmien pohjana voidaan käyttää yksilöllistä, aloitusyksikön tai koko koulujärjestelmän perustetta. Usein keskeyttäjäksi määritellään opiskelija, joka jättää oppilaitoksen, jossa on ollut kirjoilla, riippumatta siitä jatkaako hän opiskeluaan josakin toisessa oppilaitoksessa ja onko valinta omalähtöistä. Menetelmää on metodisesti helppo soveltaa, mutta se ei anna tietoa koulutukseen sitoutumisen ja keskeyttämisen luvuista.

Keskeyttämisessä voidaan myös erottaa koulutuspaikan vaihto koulutuksen lopettamisesta, jolloin koulutus jätetään tutkintoa suorittamatta. Lopullisen koulutuksen keskeyttämisen määrittely on ongelmallista ja todentaminen puolestaan vaatisi elinikäistä seuranta.

Javanainen ja Mustola (1986) jakoivat keskeyttämisen syyt kahteen ryhmään: perusteltuun keskeyttämiseen (esim. sairaus tai siirtyminen muuhun koulutukseen) ja syyketjuksi, jolloin keskeyttäminen ei selity yhdellä syyllä. Vehviläinen (1999) on todennut ammatillisten opintojen keskeyttämisen syitä olevan mm. epäonnistunut ammatinvalinta, motivaatio-ongelmat, ihmissuhdevaikeudet kotona ja/tai koulussa ja ongelmien kasaantuminen.

Komonen (2001) konstruoi omassa tutkimuksessaan kolme keskeyttämisprosessia. Keskeyttäminen valinnan ja valikoinnin ongelmana, keskeyttäminen kriisiytyneenä ja keskeytyminen oppilaan ja koulun yhteentörmäyksenä.

Kuula on tutkimuksessaan (2000) osoittanut, että useinkin oppimisvaikeuksia ja käyttäytymishäiriöitä omaavat oppilaat voitiin tunnistaa jo ennen kouluuntuloa ja kuinka heidän kehityksensä päättyi syrjäytymiseen. Kuulan mukaan oppilaiden syrjäytyminen aktivoituu yläasteella. Taustalla on koulun systeemiset syvärakenteet, sen institutionaaliset tehtävät ja yhteiskunnalliset kvalifikaatiovaatimukset. Tutkimuksessa pelkistettyjen oppilasprofiilien mukaan oppimisvaikeuksiset eivät kykene odotusten mukaisesti toteuttamaan koulun opetussuunnitelmallisia (muodolliset kvalifikaatiovaatimukset) tehtäviä. Käyttäytymishäiriöiset eivät puolestaan toteuta piilo-opetussuunnitelmallisia (moraaliset kvalifikaatiovaatimukset) tehtäviä. Monioireiset eivät näytä sisäistävän sen enempää koulun opetussuunnitelmallisia kuin piilo-opetussuunnitelmallisia tehtäviä. Koska koulussa ei oteta huomioon yksilön erilaisuutta, osa nuorista syrjäytyy. Yksilötasolla koulutuksen ja koulun merkitys korostuu syrjäytymisprosessissa ei ainoastaan kognitiivisten tavoitteiden vaan myös sosiaalisten taitojen osalta. Heikon kognitiivisen kompetenssin ja alhaisen itsetunnon omaava nuori syrjäytyy myös sosiaalisesti muita herkemmin. (Kuula 2000, 41.)

Kariston ja Monténin (1997) mukaan opintojen keskeyttäminen on eräissä selvi-tyksissä liitetty opiskelijan kodin, oppilaitoksen tai asuinalueen sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan. Ilmiötä on kuvattu kielteisen pedagogisen eetoksen käsitteellä. Pedagogisen eetoksen käsitteellä tutkijat viittaavat nuoren sisäistämään koulutushalukkuuteen ja sitä säätelevään kulttuuriympäristöön. Ajattelutavan mukaan nuori ei erilaisten vaikuttimien takia anna koulutukselle arvoa. Ilmiön taustalla voivat olla nuoren kotona oppimat koulukielteiset asenteet ja suhtautu-mistavat, koulun itsensä vahvistama koulunvastainen kulttuuri, lähialueen koulutustarjonnan vähäisyys tai naapurusto ja kaverit, jotka suhtautuvat koulu-tukseen kielteisesti. Tutkijat (esim. Karisto & Montén, 1997) arvelevat, että kos-ka muut oppimisympäristöt kilpailevat entistä enemmän koulun kanssa nuorten sosiaalistamistehtävästä, seurauksena voi olla koulunvastaisen kulttuurin ja kiel-teisen pedagogisen eetoksen yleistyminen Suomessa.

Syrjäytymisen taustatekijöitä pohdittaessa vähemmän keskustelua on herättänyt näkökohta, että syrjäytymisen tai keskeyttämisen taustalla saattaa olla yleisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ilmiöiden ohella erilaisia yksilön oppimia ajat-telu- ja toimintatapoja (Lehtoranta & Piri, 1996). Nuori kohtaa jatkuvasti erilai-sia haasteita ja ongelmatilanteita, joissa joko onnistuminen tai epäonnistuminen ei useinkaan ole sattumanvaraista, vaan pikemminkin kasautuvaa (voi muodos-tua joko onnistumis- tai epäonnistumiskehä). On havaittu, että tietty ajattelu- ja toimintastrategia lisää joko onnistumisen tai epäonnistumisen todennäköisyyttä ja edelleen taipumusta toimia tulevaisuudessa samalla tavalla.

Nuoren voi olla vaikea asettaa tavoitteita toiminnalleen ja luoda suunnitelmia (strategioita) niiden toteuttamiseksi. Nurmi ym. (1992) ovat osoittaneet, että eri-tyisesti alhainen ja vaihteleva itsetunto johtaa tehottomien ajattelu- ja toiminta-strategioiden käyttöön. He puhuvat epäonnistumisansastrategiasta, jota käyttävälle nuorelle on heikon itsetunnon lisäksi tyypillistä, että nuori ennakoi ja pelkää epä-onnistumista tehtävää suorittaessaan. Nuori saattaa esimerkiksi ennakoida epä-onnistumistaan tenttitilanteessa ja lähteä edellisenä iltana kaljalle sen sijaan että valmistautuisi tenttiin. Tämän strategian mukaan toimiva nuori antaa kunnian onnistumisestaan muille ihmisille tai olosuhteille, kun taas epäonnistumisesta hän syyttää itseään. Epäonnistumisansaksi kutsuttu strategiatyyppi johtaa siis paitsi toistuviin epäonnistumisiin, myös itsetunnon kannalta kielteiseen palautteeseen jopa satunnaisen onnistumisen jälkeen. Näin se vahvistaa negatiivista minä-käsitystä, joka juuri johti strategian käyttöön. Epäonnistumisansastrategiasta näyt-tää muodostuvan noidankehä, joka uusintaa itsensä tilanteesta toiseen. Muina keskeyttämistä lisäävinä tekijöinä on pidetty mm. heikkoa koulumenestystä. Usein heikko menestyminen on nähty oppilaan ongelmana.

Ekologisesta viitekehuksesta tarkasteltuna voidaan ajatella, että keskeyttämisiä syntyy silloin, kun koulun oppilaisiin kohdistamat opinto-odotukset, ympäristön vaatimukset ja toisaalta oppilaiden edellytykset eivät sovi yhteen. Kysymys ei ole siten vain yksilön ongelmasta, vaan laajemmasta systeemisestä ongelmasta.

Usein on nähty, että koulutuksen puute ja syrjäytyminen koulussa johtaa huo-noon työmarkkina- asemaan. Tästä voi seurata täydellinen syrjäytyminen, jolle

on ominaista esimerkiksi työn vieroksunta, kriminalisoituminen, alkoholisoituminen ja eristäytyminen. Pahimmassa tapauksessa syrjäytymiskehitys johtaa laitostumiseen tai eristämiseen muusta yhteiskunnasta. Kyseinen, ns. porttiteoria on ollut suosittu teoreettinen lähestymistapa hahmotettaessa sopeutumaton uraa.

Takala käyttää termiä ”kouluallergia” kuvatessaan nuorten syrjäytymistä koulusta, sen normeista ja tavoitteista. Hän pitää kouluallergiaa sosiaalisen syrjäytymisen tavoin samanaikaisesti yhteiskunnallisena, yhteisöllisenä ja yksilöllisenä ongelmana. Kouluallergikot ovat uusi koulutuksellinen alaluokka, joka ei löydä helpposti paikkaansa työelämässä. Syinä ovat työpaikkojen niukkuus, verraten matala koulutus sekä enemmän tai vähemmän vaurioitunut itsetunto ja menetetty usko omiin kykyihin. Heillä ei ole selkeitä tulevaisuudensuunnitelmia eikä selkeää käsitystä, mikä heitä kiinnostaa. Koulutuksesta syrjäytyminen johtaa usein työstä syrjäytymiseen ja tämä edelleen kehämäisesti kulttuuriseen syrjäytymiseen (Takala 1992, 37).

Edellä esitettyä ekologista mallia, kouluttamattomuuden seurauksia ja kouluallergikkoja voidaan tarkastella yhteisessä kokonaisuudessa, jossa niiden välinen yhteys on tunnistettavissa. Yhdysvalloissa tunnettu kasvatusfilosofi Thomas Green (1980) hämmästelee globaalia koulutusrakenteiden yhdenmukaisuutta. Ekologisen mallin avulla on mahdollista tarkastella, missä opinnoista syrjäytymisen kipupisteet sijaitsevat, mutta tässä ajattelussa ei niinkään saada otetta siihen, miten tuo mekanismi toimii.

Greeniläinen ajattelu perustuu havaintoihin koulutuksen kehittymisen historiallisesta prosessista. Koulutus pitenee ja kaappaa otteeseensa yhä tiiviimmin koko ikäluokan. Suomessa eräs tämän kehityslinjan todentumia on keskiasteen koulutuksen kehittämislakiin (1978/474) kirjattu ns. koulutustakuu, jonka mukaan kaikille peruskoulun ja lukion päättäneille järjestetään jatkokoulutuspaikka joko yleisivistävällä tai ammatillisella väylällä. Koulutusta ei tulisi ainoastaan tarkastella yksilöistä ja yhteiskunnallisesta päätöksenteosta käsin vaan erityisesti myös koulutuksen sisältä päin. Koulutusrakenteen muotoutuminen noudattaa omaa logiikkaansa, jolla on seurauksia myös syrjäytymiselle.

Edellä Kallunki ja Kangaskesti (1997) mainitsevat koulusyrjäytymisen seurauksia eräänlaisina syrjäytymisen vaiheina tai portaina. Kirjoittajien ajatukset ovat lähellä Greenin (1980) esittämiä löydöksiä, mutta eivät tavoita niiden järjestelmällisyyttä. Greeniläisessä ajattelussa koulutus on suurimmalle osalle koulunkävijöistä hyödyllistä ainoastaan siinä historiallisessa kehitysvaiheessa, kun ikäluokassa on niitä, jotka eivät käy koulua lainkaan. Kun jokainen ikäkohortin nuori osallistuu koulutukseen, se sysää liikkeelle vääjäämättömän tapahtumaketjun. Mekanismi kulminoituu tilanteessa, jossa avoimia työpaikkoja on vähemmän kuin koulutuksensa päättäviä. Työnantajat ovat valintatilanteessa, jossa he pystyvät valitsemaan työtehtävään pätevimmän hakijan. Tämä pitää nuoria koulussa tavoittelemassa muihin työtä tavoitteleviin nähden distinktiovoittoa. Koulutuksesta syrjäytyminen ei siis ole ainoastaan tulkittavissa yksilön ongelmaksi, vuorovaikutusongelmaksi tai edes talouden syklien tuottamaksi lieveilmiöksi. Koulutustarjonnalla on oma rakenteensa ja koulujärjestelmä kokonaisuudessaan tuot-

taa eräiden syrjäytymistä. Näin käy, kun koulutukseen osallistuminen alkaa tuottaa eräille enemmän haittaa työttömyysvisioineen kuin lupauksia palkkatyöstä.

Myös edellä mainitun Takalan kouluallergiaksi nimeämän ilmiön syntyminen on selitettävissä greeniläisellä ajattelutavalla. Jo peruskoulussa koulunkäynti alkaa muodostua eräille myös tappioksi, kun yleissivistävän koulutuksen jälkeen siirtyminen suoraan vakinaiseen työelämään on tehty poikkeustapahtumaksi. Kouluallergia ja sen seurannaisvaikutukset eivät johdu ainoastaan yksittäisen koulun ominaisuuksista, vaan erityisesti koko koulujärjestelmästä ja sen nivoutumisesta työmahdollisuuksiin. Osaltaan koulujärjestelmä tuottaa koulutuksellista marginaalia, joka perusasteella vielä roikkuu mukana, mutta jo allergisoituneena.

Koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä seuraa usein epävakaisiin työsuhteisiin valikoituminen, josta aiheutuu heikko taloudellinen tilanne. Sulkeutuneiden mahdollisuuksien tilalle yksilö voi valita ei-hyväksytyjä tapoja kohottaa asemaansa muiden silmissä. Nuori voi esimerkiksi yrittää päteä toveripiirissään rikkomalla normeja. Epäsosiaalinen elämäntapa saattaa omalta osaltaan jouduttaa syrjäytymistä heikentämällä nuoren työllistymismahdollisuuksia. Lisäksi nuori voi turvautua liiaksi auttajaverkostoihin, sosiaalistua tuella elämiseen ja joutua syrjinän ja leimaamisen kohteeksi.

Ihatsu (1994) on aikaisemmin tarkastellut ammatillisia opintoja ja putoamista ja hahmottanut ongelmaa viidestä näkökulmasta:

1. Putoaminen koulutusalan valinnan ongelmana: samaistumattomuus ja motivoitumattomuus koulutuksen tavoitteisiin
2. Heikko menestys tai impulsiivinen käyttäytyminen
3. Putoaminen koulujärjestelmän ongelmana
4. Putoaminen henkilösuhteiden, vuorovaikutuksen ongelmana
5. Putoaminen oppilaiden fyysisen ja psyykkisen tilanteen ongelmana.

### **VALINNAN ONGELMAT: SAMAISTUMATTOMUUS JA MOTIVOITUMATTOMUUS KOULUTUKSEN TAVOITTEISIIN**

Meriläisen (emt.) tutkimuksessa suurimmaksi keskeyttämisen syyksi nousi epäonnistunut koulutusvalinta, mikä johtui useimmiten siitä, ettei opiskelija päässyt ensisijaisesti toivomalleen koulutusosalalle. Nummenmaan ja Tarkiaisen (1993, 16 ja 61) mukaan nuorten koulutussuunnitelmat ja ammattitavoitteet heijastavat eneminkin sitä, minkä he ajattelevat olevan heille mahdollista kuin mitä he todella haluaisivat saavuttaa.

Peruskoulun päättövaiheessa monen ammattisuunnitelmat eivät ole hahmottuneet. Ammatinvalintaprosessin myöhästyminen on liitetty usein erityisluokan käyneisiin oppilaisiin. Oppilaiden tiedonhankinnassa on puutteita tai siihen suhtaudutaan välinpitämättömästi. Ammattioppilaitoksen linjavalintaan on vaikuttanut voimakkaasti kaverien valinnat eli ulkoajohtuvuus. Lasketaan pisteet ja katsotaan mihin on mahdollisuuksia päästä. Oleellista tässä on se, ettei heikolla oppilaalla ole

mistä valita. Usein vielä nämä oppilaat tulevat peruutuspaikoille. Valinta on ainoaan koulutusmahdollisuuteen sopeutumista. Siten sitoutuminen ammattioppilaitoksen tavoitteisiin on löysä. Pakkovalinnoista seuraa keskeyttämiä.

## HEIKKO MENESTYMINEN

Usein heikko menestyminen on nähty ensisijaisesti oppilaan ongelmana. Hänellä ei ole kykyä tai on jokin yleinen oppimista haittaava ominaisuus. Ammattioppilaitoksessa, jonka toimintaa säädellään pitkälti ammatin- ja työelämän vaateista käsin, heikko suoriutumistaso koetaan ongelmana. Edellä jo viitattiin siihen, että heikolla oppilaalla on usein epärealistinen ammattisuunnitelma. Hän on pakkovalinnan edessä.

Bandura (1986) on klassisessa suorituskykyodusteoriassaan selvittänyt motivaation, suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden välistä yhteyttä. Banduran mukaan ihmisten käsitykset omista kyvyistä ja tulosodotukset suuntaavat ihmisten ponnisteluja. Heikon minäkäsityksen omaavat henkilöt luopuvat helposti esteitä kohdatessaan tai he ovat kehittäneet itselleen ansoja kuten epäonnistumisen pelko.

Syynä lapsen tai nuoren oppimisvaikeuksiin, heikkoon koulumenestykseen ja koulutuksesta syrjäytymiseen voi olla kyvyttömyys saavuttaa kohtuullisella työmäärällä opinnoille asetetut tavoitteet. Koulujärjestelmä painottaa yhä enemmän kognitiivista suorituskykyä jolloin nämä yksilöt tarvitsevat opintojensa tueksi erityispedagogisia järjestelyjä. Lisäksi lapsella tai nuorella voi olla vaikeuksia tunne- elämässä tai heikot sosiaaliset taidot (Hämäläinen 1996, 32).

Heikot oppilaat muodostavat kuitenkin varsin heterogeenisen ryhmän, jonka vaikeudet saattavat liittyä älylliseen tasoon, oppimisvaikeuksiin, mielenterveyden ongelmiin, käytännön toimintakyvyn ja sosiaalisten taitojen puutteisiin. Lahjakkuudeltaan heikkotasoisilla oppilaille on usein myös neuropsykologisia oppimisvaikeuksia, jotka ovat ilmenneet heidän kehityksessään erilaisina poikkeavuuksina tai kehityksen viivästymisenä. Onko kysymys heikosta oppilaasta muutettava kysymykseksi, miten opetusta voidaan kehittää sellaiseksi, että heikoiksi nimetyt oppilaat hyötyvät ja kokevat onnistumisen elämyksiä opetuksesta? Oppilaiden kannalta olisi mielekästä selvittää millainen oppimistapa ja -ympäristö heille sopii, koska yksilölliset kognitiiviset prosessointitavat huomioonottava opetus on tuottanut tuloksia mm. lukemisvaikeuksisten oppilaiden opetuksessa.

Kenties joidenkin oppilaiden kohdalla ammatillista koulutusta tulisi antaa kuntoutuksen ehdoilla ja periaattein. Joillekin oppilaille pelkästään ammattiin tähtäävä koulutus on liian kapea-alaista. Olisi pystyttävä tiivistämään ammatillinen, lääkinnällinen ja sosiaalinen kuntoutus kasvatukselliseksi prosessiksi, jossa yksilön tarpeet (ei mahdollinen työkyky) oman elämänsä kohtaamiseen muodostavat kokonaisvaltaisen kuntoutuksen lähtökohdan. Olisi nähtävä, ettei kenenkään rooli yhteiskunnassa ole toista tärkeämpi yhteiskunnan monisäikeisestä vuorovaikutusverkostosta katsottuna. Huolenpito yksilöstä on samalla koko yhteisöstä ja myös itsestä huolehtimista.

Haapasalon ym. tutkimuksesta (1991), joka kohdistui mm. mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustarpeen arviointiin, kävi ilmi että neuropsykologista kuntoutusta suositeltiin 30 %:lle oppilaista. Tutkijat toteavat, että lievästikin neurologisesti poikkeavat oppilaat tarvitsevat pitkäaikaista kuntoutuksen tukea taantuvan kehityksen estämiseksi ja olemassa olevien kehitysmahdollisuuksien toteuttamiseksi.

### AOL-KOULUJÄRJESTELMÄN ONGELMAT: INSTITUTIONAALISET, LAITOKSEN SISÄISET TEKIJÄT

#### Opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma

Vaikka ammatillisissa oppilaitoksissa on tapahtunut viime vuosina huomattava uudistuminen, tutkimuksessani yli puolet opettajista katsoi, ettei oppilaitoksella ole juuri/tai on vain vähäiset mahdollisuudet varioida koulutuksen aikaa, opetussuunnitelmia, yleisaineiden sijaintia ja määrää sekä, mikä kenties tärkeintä, käytännön työn määrää ja sijoitusta (Ihatsu 1993).

Yksilöllisesti muodostetut opetusohjelmat ja niiden toteuttaminen eivät ole juurtuneet vielä ammattioppilaitoksiin. Tutkimuksessa lähes 80 % vastaajista ilmoitti, etteivät henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ole juuri vaikuttaneet heidän työhönsä. Myös Aunola (1991) havaitsi omassa tutkimuksessaan, etteivät yksilölliset opetusohjelmat olleet toteutuneet. Onko keskeyttämisprojektissa tilanne muuttunut?

Kuten aikaisemmin on jo todettu, keskeyttämisen syinä on nähty ammattikoululaisten spontaani koulunvastainen kulttuuri. Koulunvastaisuus syntyy pitkälti oppilaiden pettymyksistä ammattioppilaitoksen koulumaisuuteen ja teoria-painotteisuuteen. Oppilaat eivät ole tulleet "lukioon". He ovat valinneet mielikuvissaan koulun, jonka opetus perustuu käytännön työhön. Oppilaat eivät jaksa kuunnella "tylsää teoriaa". Kouluvaikeudet pyrkivät kasautumaan.

Vehviläinen on jakanut nuoruuden kahteen osaan: julkisiin instituutioihin sekä yksityiselämään. Yksityiselämä on osa nuorta myös hänen toimiessaan julkisissa instituutioissa. Kuitenkaan julkiset instituutiot eivät yleensä huomioi nuoreen yksityiselämässä keskeisiä asioita. Julkisille instituutioille on tärkeää, että nuori käyttäytyy sovittujen roolien mukaisesti. Esimerkiksi oppilaan tulee olla oppilaitoksessa tunneilla läsnä, suhteellisen hiljaa ja tehdä kotitehtävät. Jos näitä sääntöjä rikotaan, vastaa oppilaitos yleensä sanktioin ja seurauksena voi olla erottaminen oppilaitoksesta. Nuoren yksityiselämään liittyvistä asioista oppilaitos ei ole kiinnostunut vaikka nämä vaikuttavat paljon nuoren opiskelija-rooliin. (Vehviläinen 2001, 19.)

## VUOROVAIKUTUKSEN ONGELMAT

Keskeyttämisen syitä on etsittävä myös oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ongelmista, joita ovat kiusaaminen, yhteenkuuluvuuden tunteen puuttuminen, asuntolan ongelmat sekä huonot välit jonkun opettajan kanssa.

*“Tuli vähän liikaa niitä poissaoloja ja yks päivä menin kouluun ja luokanvalvoja sano, että ei ole takaisin tulemista”. Mitä hän sanoi? “ Se sano vaan, että ei taida ennee tulla tästä siun koulunkäynnistä mittää, mee kotias.” Mitä sie teit? “Mie lähin kotia.” (Savolainen ja Turunen 1988).*

Ammattioppilaitoksissa oppilaiden välinen kiusaaminen on enimmäkseen henkistä. Vilhusen proseminaarityön (1994) mukaan (n=84) kolmasosa oppilaista oli havainnut kiusaamista omassa oppilaitoksessaan. Vastaajista noin 70 % oli sitä mieltä, että kiusaaminen oli pääasiassa henkistä (haukkumista, ärsyttämistä, nimittelyä, juoruilua). fyysistä kiusaamista (tönnöttäminen, hakkaaminen) esiintyi oppilaiden vastauksissa noin 6 %:lla. Vastaajista 17 % ilmoitti tulleen kiusatuksi ammattioppilaitoksessa. Työssä ei selvitetty kiusaamisen ja keskeyttämisen välistä suhdetta.

## FYYSISET, PSYKKISET JA SOSIAALISET OPISKELURAJOITTEISUUDET SEKÄ ELÄMÄNTILANNETEKIJÄT

Savolaisen ja Turusen tutkimuksessa keskeyttämisen syistä 29 % luokitettiin tähän ryhmään kuuluviksi. Esteet olivat oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia, perhetilanteeseen tai muihin ympäristön tekijöihin liittyviä. Joidenkin taustalla oli sairaalahoitoa vaatineita mielenterveyden ongelmia. Mielenterveyden häiriöistä kärsineillä nuorilla oli ollut jonkin verran hankaluuksia koulutovereittensa kanssa. Joidenkin kohdalla myös taloudelliset vaikeudet ja päihteiden käyttö ovat aiheuttaneet paljon poissaoloja, joista on sitten seurannut keskeyttäminen.

Vaihtoehtoisen ammattioppilaitoksen opiskelijoilla havaittiin aikaisemmin mainitun Miettisen tutkimuksen mukaan masentuneisuutta 30 %:lla opiskelijoista oman arvionsa mukaan.

Helka Urposen (1989) tutkimus osoitti, että pitkäaikaisesti sairaiden ja vammaisten nuorten elämänurat lähtevät eriytymään jo suhteellisen varhaisessa vaiheessa. Kehitykseen eivät vaikuttaneet yksinomaan sairauslähtöiset tekijät, vaan myös sukupuoli, vanhempien sosiaalinen asema ja koulutus. Sairauslähtöisistä tekijöistä oli kuitenkin joissakin tapauksissa haittaa koulutyölle ja koulusta poissaolot saattoivat johtaa heikkoon koulumenestykseen ja sitä kautta myöhempien koulutusväylien kapeutumiseen. Vähäisestä koulutuksesta ja heikosta koulumenestyksestä oli seurauksena rajoittunut määrä vaihtoehtoja työmarkkinoita ajatellen. Vaikka tutkimuksen keskeinen tulos oli se, että kolme neljästä pitkäaikaissairaasta ja vammaisesta nuoresta katsoi selviytyvänsä elämässä yhtä hyvin kuin ikäisensä vammattomat ja terveet, se osoitti myös että pitkäaikaisesti sairaista ja vammaisista nuorista lähes joka kolmas oli vailla minkäänlaista ammattikoulutusta.

**Yhteenvetona** edellä käsitellyissä tutkimuksissa koulutuksen keskeyttäminen nähdään usein potentiaalisena syrjäytymisvaarana. On korostettu keskeyttämisen haitallisuutta lähinnä yksilön kannalta ja luonnehdittu keskeyttämistä, toisaalta yksilön epäonnistumisena toisaalta yksilön ja systeemin vuorovaikutuksen ongelmana. Keskustelun takaa on pyritty paikantamaan myös huoli keskeyttämisestä yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta.

Keskeyttämistutkimuksen kenttää on Komosen (2001, 47) mielestä hallinnut makrotason tilastollinen tutkimus, jossa on haettu vastausta lähinnä kysymykseen: Miksi nuori keskeyttää koulun? Kausaalisten syiden, syyketjujen etsiminen keskeyttäjien luonnehtimisen ja luokittelemisen pohjaksi on osaltaan ohjannut keskeyttäjien käsitteellistämistä normaalielämän poikkeustapauksina. Keskeyttäminen on katsottu olevan ilmaus siitä, että opiskelussa on jotain mennyt vikaan, koska ilman syytä keskeyttäminen tuntuu olevan käsittämätön asia.

Syrjäytyminen on ongelmana kuitenkin kokonaisvaltaisempi kuin koulun keskeyttäminen. Koulu on yksi oppilaan elämänalueista, mutta perhesuhteet ja ystäväpiiri, vapaa-aika ja harrastukset ovat myös alueita, joilla lapsen ja nuoren hyvinvointi ja syrjäytyminen saattavat näkyä. Tämän vuoksi syrjäytyminen tulee nähdä laajemmin kuin vain koulusta tai koulutuksesta syrjäytymisenä.

### MITEN AMMATTIOPPILAITOS KOSKELAN TUTKIMUKSEN MUKAAN TUOTTAÄ KESKEYTTÄJIÄ JA POTENTIAALISTA SYRJÄYTYMISTÄ

Opinnot ammattikoulussa jäivät 1960–1970 -lukujen vaihteessa harvoin kesken. Tähän vaikutti voimakkaasti se, että tuolloinen ammattikoulutus oli nykyistä voimakkaammin samalla lupaus työpaikasta. Tosin myös pääsykokeet aiheuttivat sen, että oppilaitokset pystyivät valikoimaan suuresta hakijamäärästä opintoihin ja jo ennen niiden alkua sitoutuneita nuoria.

Myöhempinä vuosikymmeninä suurin osa opiskelijoista on suorittanut opintonsa loppuun, mutta joukossa on ollut enenevässä määrin niitä, jotka ovat lopettaneet opintonsa ennen aikojaan, osa jo ennen kuin opinnot ovat kunnolla edes alkaneet. Osa keskeyttäjästä jalkautuu koulutuksesta omasta tahdostaan, mutta on myös havaittavissa, että ammattioppilaitoksen ominaisuudet tuottavat keskeyttämistä eli potentiaalista asiakkuutta ammattioppilaitoksen kupeella sijaitsevalle koulutus-  
tarjonnalle.

Esitetyt päätelmät perustuvat Koskelan (2000) tutkimuksen aineistoon, hankittuun lisäaineistoon ja koko aineiston jatkoanalyysiin. Tutkimuksen peruskysymyksenä oli selvittää, millaisia ovat ammattiopettajan kannalta haasteellisimmat opiskelijat. Tätä lähdettiin selvittämään haastattelemalla 30 ammattioppilaitoksen opettajaa ja 30 opiskelijaa. Voimakkaasti aineistolähtöisin menetelmin analysoiduista haastatteluista oli selkeästi tuotettavissa opettajan kannalta haasteellisimpien opiskelijoiden piirteet.

Analyysin perushavaintoja oli, että opettajat kiinnittivät voimakkaasti huomiota haasteellisiksi kokemiensa opiskelijoiden kykyihin, käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen. Kykyjen ominaisuus oli selkeämmin oma kokonaisuutensa, mutta opiskelijan käyttäytyminen ja hänen vuorovaikutusominaisuutensa olivat yhdistettävissä opintoihin sitoutumisen ydinkategoriaksi. Opiskelijoiden haastattelu-puhe varmensi eristetyn ydinkategorian.

Opiskelijan kannalta pysyminen kiinni ammattiopinnoissa kiteytyy opintoihin sitoutumisessa. Eräitä tämän sitoutumispäätöksen perusankkureita on se, että esimerkiksi opettaja ei pysty opiskelijaa sitouttamaan. Sitoutuminen on opiskelijan henkilökohtainen ratkaisu, mutta ei kertapäätös sillä sitoutuminen tulee jatkuvasti koetelluksi. Sitoutumattomuus johtaa opintoinnostuksen kuihtumiseen ja sen lieveilmiöihin, kuten oppituntien häirintään ja pinnaamiseen. Sitoutumisen ja sen ravistumisen kiinnostuskohdat eivät ole ainoastaan opiskelijan itsensä päätettävissä, vaan ne ovat monen samanaikaisen tekijän synteesi.

Haasteellisuustutkimuksen yli 500-sivuinen haastatteluaineisto purettiin osiin ja kasattiin uudeksi tarinaksi grounded theory -menetelmällä (mm. Glaser ja Strauss, 1967). Analyysin loppuvaiheessa aineisto sijoitettiin ekologisen lähestymistavan havainnollistamista muistuttavaan ehtomatriisiin (Strauss ja Corbin, 1990; Glaser 1992). Opintoihin kiinnittävä sitoutumispäätös on tapahtumien ytimessä.

#### **Opiskelija itse**

- A. Sitoutunut opiskelija on kiinnostunut opinnoistaan. Hän yrittää ja ahkeroi.
- B. Sitoutumatonta opiskelijaa opinnot eivät kiinnosta eikä hän koe alaa omakseen.

Opettaja ei voi opiskelijan puolesta päättää sitouttamisesta. Sen sijaan opettajan toimet vaikuttavat opiskelijan sitoutumispäätöksen syntyyn joko edistävästi tai ehkäisevästi. Tässä kohdin on huomattavaa se, että yksittäisen opettajan toimet eivät ole joko opiskelijan sitoutumista edistäviä tai ehkäiseviä, vaan yksittäisen opettajan ominaisuudet sisältävät sekä sitoutumista edistäviä että ehkäiseviä piirteitä. Tämä tapahtuu jopa siten, että opettajan lausuma voi toisia oppijoita kannustaa ja toisia vieraannuttaa opinnoista. Joka tapauksessa opettaja on merkittävä opinnoissa vaikuttava voima.

#### **Opettaja**

- A. Sitoutumista edistävä opettaja ymmärtää opiskelijaa ja opiskelija osallistuu opetukseen.
- B. Sitoutumista ehkäisevä opettaja ei ymmärrä opiskelijaa eikä opiskelija osallistu opetukseen.

Opintoihin kiinnittymispäätös ei ole selitettävissä vain opettavien ja opettajien ominaisuuksilla vaan myös luokkatovereilla on merkittävä osuus päätöksen syntymisessä. Paikoin luokkatovereiden osuutta pidetään opettajankin osuutta tärkeämpänä. Esimerkiksi tilanteissa, joissa vieressä istuja tekee muille kuulijoille opettajan monipolvisen puheen ymmärrettäväksi.

### Luokkatoverit

- A. Sitoutumista edistävä luokkatoveri kannustaa opintoihin ja osallistuu itse opetukseen.
- B. Sitoutumista ehkäisevä luokkatoveri ei kannusta opintoihin eikä hän seuraa opetusta vaan häiritsee luokkatovereita.

### Oppilaitos

Sitoutumispäätöksen tekijän, opettajien ja luokkatovereiden lisäksi opintoihin kiinnostamiseen vaikuttaa oppilaitos opetussuunnitelmineen ja työskentelyn aikatauluineen. Oppilaitoksen piirteiden vaikutus ei useinkaan suoraan vaikuta opiskelijaan, vaan piirteet toteutuvat toimijoiden, erityisesti opettajien, tekojen kautta.

Systemin vaikutuksessa yksilöön jäädyään helposti yleisluontoisten toteamusten varaan. Siksi tässä yhteydessä eritellään joitakin mekanismeja, jotka oppilaitoksen ominaisuuksissa syrjäytymistä tuottavat.

Ammattioppilaitoksen opettajien puheen eräs kasauma sijaitsee siinä, miten he erittelevät opetuksen jakautumista tekniseen ja humanistiseen substanssiin. Toinen tihentymä on teoreettisina pidettyjen, usein naisopettajaenemmistöisen, yhteisten oppiaineiden ja käytännönläheisenä pidetyn ammattityön luonnehdinta. Yhteisten oppiaineiden ja muun opetuksen eroa opettajat kuvaavat ilmaisulla ”kahtiajakautuneisuus”, ”näkyvätön kynnyks” ja ”reviiriajattelu”. Nämä maininnat kärjistyvät ilmaukseen ”kaks koulua periaatteessa”. Eräissä tapauksissa yhteisten aineiden opettaja kokee olevansa ”konsonantintaivuttelija” ja ammattiaineiden opettajien silmissä ”pohjasakkaa”. Ja toisinpäin. Ammattiaineiden ja ammattiteorian opettajia pidetään paikoin ”insinööriaivoina”, jotka sanovat opiskelijalle ”perkele” ja ”lyövät nyrkin pöytään”. Maininnat ilmentävät sitä kuilua, joka oppilaitoksen opettajaryhmien välillä vallitsee. Se päätelmä, että opiskelijoiden motivoitumattomuus erityisesti johtuu peruskoulukokemuksista, ei välttämättä saa edellisistä esimerkeistä tukea. Pikemminkin on niin, että peruskoulun syyttämisen ohella opiskelijoiden motivoitumattomuuteen kirjavaksi koettuun tarjontaan vaikuttaa se, että ammattioppilaitoksen sisällä ei pystytä integroimaan oppiaineita keskenään ja opiskelijoille jää vaikutelma kahdesta koulusta.

Eräät muutkin oppilaitostason tekijät yllyttävät opiskelijoita irrottamaan otteensa opinnoista. Opintolinjoja ei koeta tasavertaisiksi vaan on linjoja, joille päästään ja linjoja, joille joudutaan. Erikseen ovat vielä hissiliikealat, joiden suosio on yhteydessä talouden suhdannenäkymiin. Halutuilla linjoilla opiskelevat paikoin kokevat, että epäsuositut linjat ”ovat semmosille ihan pulpalikoille”. Opettajat joutuvat opetustyönsä lisäksi suorittamaan huomattavan määrän muita tehtäviä. Tämä aiheuttaa sen, että opiskelijat kokevat joutuvansa tekemään omaa työtään liiankin itsenäisesti. Viime laman jälkeinen opiskelijaryhmien kasvattaminen säästösyistä vähentää myös opiskelijan saamaa henkilökohtaisen opastuksen aikaa.

Osa opettajista kokee joutuvansa tekemään työtään kovin yksin. Tämä aiheuttaa sen, että opettajien vaihtuessa opetussubstanssien yhteensovittamisessa

tiedonvälittäjiksi joutuvat opiskelijat, joille tehtävä on vaikea hahmottaa. Opettajien puheessa korostuu jopa se, että opiskelijoiden odotetaan osaavan asioita opettamatta ja opiskelijoilta vaaditaan aikuismaista itseohjautuvuutta. Erään dilemman muodostaa se, että vaikka opettajat havaitsevat valtavirtaopiskelijoiden joukossa niitä, jotka tarvitsevat muuta tukea kuin opetusta, nämä jäävät ilman kuntoutusta tukevia toimenpiteitä. Opettajat kokevat olevansa näissä tilanteissa virallisen opetussuunnitelman kahleissa. Ja opetussuunnitelman koetaan kaiken lisäksi uudistettaessa myös muuttuvan yhä vaativammaksi ja siten tuottavan heikkojen syrjäytymistä. Heikkojen ja sopeutumattomien opiskelijoiden irtaantuminen oppilaitoksesta ei ole ainoastaan opiskelijasta itsestä aiheutuva ilmiö. Ainakin ajatuksissaan opettajat pyrkivät hankalimmiksi koetuista eroon: ”Ei oo niinku oikeessa paikassa.”, ”kenties joku muu ala vois sopia paremmin.”

Ammattioppilaitoksessa on ominaisuuksia, jotka edesauttavat opiskelijan irrottautumista tuosta systeemistä. Tietenkään oppilaitoksen ominaisuudet eivät ole ainoastaan kielteisiä vaan viljalti on tunnistettavissa niitäkin piirteitä, jotka edistävät opiskelijan kiinnittymistä opiskelupaikkaansa.

- A. Sitoutumista edistävä oppilaitos tarjoaa asianmukaiset työtilat, mielenkiintoista tekemistä ja yhteistyöhön kannustavat ilmapiirin. Osallistuja kokee oppilaitoksen soveltuvan itselleen.
- B. Sitoutumista ehkäisevän oppilaitoksen ja opiskelijan ominaisuudet eivät kohtaa. Opiskelija kokee, että hänestä halutaan päästä eroon.

## Koulujärjestelmä ja koulutuspolitiikka

Oppilaitostason ulkopuoliset laajemmat ekologiset kehät eivät vaikuta sitoutumispäätökseen yhtä suoraviivaisesti edistäen tai haitaten. Silti ammattiopintoihin sitoutumispäätökseen vaikuttavat myös tekijät, jotka eivät suoraan aiheudu oppilaitoksesta ja siellä vaikuttavista ihmisistä. Jo toiselle asteelle valikoitumisen järjestelmä sisältää jaottelun, joka ohjaa peruskoulussa heikosti menestyneitä tiettyille ammatillisen koulutuksen linjoille. On opiskelijoita, jotka aloittavat ammattiopintonsa keskeyttääkseen ne samantien. Mutta ammattiopintoja käydään silti aloittelemassa. Tähän vaikuttaa oppilaitosten taholta imu ja opiskelijoiden taustalla vaikuttava työntö. Imua syntyy, kun eräillä aloilla aloituspaikkoja on enemmän kuin hakijoita. Oppilaitokset ovat kiinnostuneita ottamaan motivoitumattomakin väkeä sisään, sillä jokainen opinnoissa pysyvä ammattioppilas tuottaa oppilaitokselle taloudellista hyötyä. Työntöä opintoihin puolestaan aiheuttavat talouden matalasuhdanne ja opintoihin kannustava yhteiskunnan harjoittama rahallinen avustus. Peruskoulun suorittaminen ei enää riitä vaan toisen asteen ammatillisista opinnoista on tullut passi työelämään. Osaltaan huoltajien ja peruskoulun oppilaanohjauksen koetaan puskevan väkeä toisen asteen opintoihin.

Ammattiopetuksen oheen syntyneeseen koulutustarjontaan osallistuu yksilöitä, jotka ovat aiheuttaneet oman tilanteensa itse ja syyn voidaan siten katsoa sijaitsevan heissä. Edellä esitetyn perusteella opiskelijan motivoitumattomuus tai suorainen laiskuus, huonot käytöstavat tai yksilön kognitiivinen kyvyttömyys on liian yksioikoinen selitys pääsemiseen tai joutumiseen erinäisten työelämään

kiinnittämisen projektien ja pajojen vaikutuspiiriin. Ammattiopintojen katkaisemisessa vaikuttavat eri yksilöiden kohdalla eripainoisesti vielä huoltajat, opettajat, luokkatoverit, oppilaitoksen piirteet, koulujärjestelmän koettu kahtiajakautuminen siirryttäessä toiselle asteelle. Tämän taustalla vaikuttavat vielä talouden syklit, jotka osaltaan ohjaavat eräiden siirtymistä koulutuksellisten rinnakkaisjärjestelmien kautta ulos systeemistä tilaan, jota on alettu kutsua syrjäytymiseksi.

### PROJEKTIN KANNALTA MERKITTÄVIÄ TUTKIMUKSIA INNOVATIIVISISTA TYÖPAJOISTA

Koska “Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentämisen -projektin” ”kantasoluina” ovat olleet innovatiiviset työpajat, seuraavassa luodaan lyhyt katsaus innovatiivisten työpajojen keskeisiin periaatteisiin ja toiminnan substanssiin. Menettelyn intressinä on hakea hyväksi arvioituja käytänteitä, joita voitaisiin soveltaa empiirisen tutkimuksen toteutuksessa.

Kuoppala & Virtanen (2000, 16) toteavat työpajojen innovatiivisuuden tarkoittavan nuorten yksilöllisten tarpeiden ja vaikutusmahdollisuuksien huomioonottamista, uudenlaisten pajalinjojen kehittelyä sekä joustavuutta. Innovatiivisina asioina nähdään myös verkostoyhteistyö, nuorelle kohdennettu henkilökohtainen tuki, ATK-asiat, ympäristönäkökohdat sekä kansainvälisyys. Innovatiiviset työpajat on nähty koulutuspoliittisesti tärkeäksi toiminnaksi, jonka yhtenä suurena haasteena on ehkäistä nuorten syrjäytymistä (Pirttiniemi 1998).

Opetushallituksen 1998 käynnistämän “Innovatiiviset työpajat ammatillisissa oppilaitoksissa” - kokeiluprosjektin oli osittain ESR:n (Euroopan sosiaalirahasto) rahoittama, toteutuksesta vastasi Opetusministeriö ja projektia koordinoi Opetushallitus. Projekti alkoi 1. 8. 1998 ja loppui 31. 7. 2001. Hanke kuului Euroopan sosiaalirahaston tavoite 3 -ohjelman prioriteettiin “nuorten integroiminen työmarkkinoille” sekä toimenpidekokonaisuuteen “innovatiiviset työpajat” ([www.edu.fi/projektit/innovat/](http://www.edu.fi/projektit/innovat/)). Oppilaitokset ovat saaneet suunnitella itse oman projektinsa sisällön ja ovat vastanneet käytännön toiminnasta. Saman oppilaitoksen sisällä on voinut olla useampi työpaja sekä työpajassa useampia ryhmiä. Nämä pajat saattoivat vielä sijaita fyysisesti erillään emokoulustaan sekä toisistaan.

#### Innovatiivisten työpajojen tavoitteet ja toiminta

Vehviläisen (2000, 1–2) mukaan innovatiivisten työpajojen tarkoituksena oli turvata opintojensa keskeyttämistä harkitsevien opiskelijoiden opintojen jatkuminen sekä saada mahdollisesti jo keskeyttäneet opiskelijat takaisin opetuksen pariin. Tavoitteena oli suorittaa ammatillinen tutkinto joko oppilaitoksessa tai työelämässä opiskellen tai siirtymällä oppisopimuskoulutukseen. Vehviläinen näkee monien innovatiivisten työpajojen opetuksen tavoitteena opettaa oppilasta oppimaan ja sitä kautta antaa oppilaille valmiuksia siirtyä takaisin yleisopetuksen pariin.

Tavoitteena oli myös pyrkiä löytämään uudenlaisia toimintamuotoja opinto- ohjauksen, opiskelijatutortoiminnan ja opetushuoltotyön kehittämiseen ammatillisissa oppilaitoksissa. Oppilaitoksen sisäisen verkostoitumisen ohella verkostoituminen ja yhteistyö pyrittiin ulottamaan myös oppilaitosten ulkopuolisiin sidosryhmiin kuten muihin oppilaitoksiin, työelämään ja sosiaalitoimeen. (Vehviläinen 2000, 1)

Pajan painopisteenä oli tukea ensisijaisesti ammatillisen koulutuksen alkuvaiheessa olevia opiskelijoita. Toisaalta koulutus oli toiminta-ajatukseltaan joustava, joten opiskelijoilla on ollut mahdollisuus siirtyä siihen myös opintojen myöhemmässäkin vaiheessa. (Opetushallituksen tiedote 40/1998.) Jokaiselle pajassa opiskelevalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva opetussuunnitelma (HOJKS).

Pajojen toiminnassa on painottunut työkeskeinen oppiminen. Joissakin pajoissa saattoi opiskelija olla esimerkiksi kaksi päivää koulussa ja kolme työssä. Lisäksi pajoilla kiinnitettiin korostuneempaa huomiota opiskelijoiden elämänhallinnan tukemiseen, kuten yhteiseen vapaa- ajan harrastustoimintaan, joka on ollut monen pajan ohjelmassa mukana. (Hietalahti 1999, 12–13.)

## Tutkimuksia

Vehviläinen (2000) on tutkinut innovatiivisten työpajojen kykyä kiinnittää oppilaita ammatilliseen opiskeluun sekä sitä, miten hyvin pajaprojektit ovat onnistuneet tuottamaan työelämässä tarvittavia taitoja. Tutkimuksen mukaan valtaosa nuorista viihtyy pajaopiskelussa ja heillä on opiskelumotivaatiota ja kiinnostusta uusien asioiden oppimiseen. Vain noin viidennes opiskelijoista on jollakin lailla tyytymätön pajaopiskeluun.

Erkkilä & Vehviläinen (2001) arvioivat tutkimuksessaan pajaprojektien toiminnan vaikutuksia opiskelijoiden kannalta sekä projektien oppilaitokseen kiinnittymisen kannalta. Heidän mukaansa pajaopiskelussa olivat parantuneet eniten sosiokulttuuriset eli ryhmätyöskentelyyn ja sosiaaliseen sopeutumiseen liittyvät taidot. Pitkä pajaopiskelu ei näyttäisi kuitenkaan parantavan opiskelijoiden kokemuksia oman ammattitaidon kasvusta.

Virtanen (1998) sekä Kuoppala & Virtanen (2000) ovat puolestaan tutkineet innovatiivisten työpajojen suunnittelua, toimeenpanoa, tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Tutkimusten mukaan nuoren työpajajaksoon sisältyvä koulutus on verrattain runsasta ja monipuolista. Pajaprojektien haasteina he näkevät itsearviointimenetelmien kehittämisen sekä työpajaohjaajien vaihtuvuuden ongelmallisuuden.

Vantaan ammatillisessa oppilaitoksessa toimivien innovatiivisten työpajojen vetovoimatekijöitä ja menetelmiä ovat tutkineet Manninen & Pettilä (2001). Tämän tutkimuksen mukaan pienryhmän edut, opettajan persoona sekä riittävä pannonus kuhunkin opiskelijaan yksilönä ovat olleet ratkaisevia tekijöitä opiskelumotivaation herättämisessä. Pajatoiminta on vähentänyt Vantaan ammatillisessa

koulutuskeskuksessa opintonsa keskeyttäneiden määrän jopa puoleen. Toisaalta pajatoiminnassa testatut, hyviksi havaitut opetusmenetelmät, tehostettu ohjaustoiminta ja opiskelijan motivointi tulisi saada käyttöön koko oppilaitoksessa.

Okkonen (1999) on tutkimuksessaan selvittänyt, miksi Ylä-Savon ammatillisen oppilaitoksen oppilaat keskeyttävät opintonsa ja voidaanko innovatiivisella työpajamallilla vaikuttaa opiskelumotivaation palauttamiseen ja siten opintojen jatkumiseen kohti ammatillista tutkintoa. Okkonen on työssään jaotellut tutkimusjoukon opintojen keskeyttämisen syyt kolmeen näkökulmaan: yksilötaso, koulun taso ja elämäntilanne.

Okkosen tutkielman mukaan Itä-Savon ammattioppilaitoksessa tehdyssä tutkimuksessa keskeyttämisen suurimpina syinä olivat seuraavat tekijät:

1. Opiskelijan elämäntilanne	31 %
2. Vuorovaikutussuhteet opettajiin	17 %
3. Poissaolokierre	17 %
4. Opiskeluvaikeudet	13 %.

Yksilötasoon kuuluu sairaus, poissaolokierre ja ei kiinnostava opiskelupaikka. Poissaolokierre voitiin nähdä myös seurauksena ja useiden syiden ja tekijöiden ilmentymänä. Tutkimusjoukon opiskeluvaikeudet johtuivat monista tekijöistä. Asioita saatettiin käydä tunneilla liian nopeasti tai asenne oppiaineisiin oli vaikeuksien aiheuttaja. Myös vaikeudet työkoneitten hallinnassa aiheuttivat vaikeuksia. Opiskeluvaikeudet voivat Okkosen mukaan olla myös seuraus tai toisen tason liittyvien ongelmien seuraus.

Koulusta pinnaamista oppilaat olivat harjoittaneet ryhmässä tai yksin. Keskeyttämisen syyksi mainittu ”ei kiinnostava opiskelupaikka” ja pinnaaminen yhdistyivät aina samaan henkilöön. Näillä opiskelijoilla oli sosiaalinen verkosto koulun ulkopuolella, joten koululla ei ollut merkitystä sosiaalisena instituutiona. Ryhmässä pinnaajat jaksoivat seurata opetusta muutaman tunnin. Nämä ryhmät olivat tunteneet toisensa jo peruskoulusta saakka ja hakeutuneet koulutukseen samalle linjalle lähinnä sosiaalisten perusteitten vuoksi.

Koulun tasolla opintojen keskeyttämisen syyt liittyivät vuorovaikutussuhteisiin. Lähes jokainen haastatelluista oppilaista mainitsee joskus kokeneensa vuorovaikutussuhteet opettajien kanssa hankaliksi. Hankaluuksia koettiin tulevan silloin kun oppilaat ehdottivat erilaisia opetusjärjestelyjä. Opettajien oppiainesidonnaisuus koettiin vuorovaikutussuhteita kiristäväksi asiaksi.

Vuorovaikutussuhteet toisiin oppilaisiin ovat myös vaikuttaneet joidenkin oppilaiden keskeyttämiseen. Nuoret harjoittavat sosiaalista toimintaa niin koulussa kuin vapaa-ajallaan. Okkosen mukaan monelle nuorelle juuri vapaa-ajan ongelmatilanteet ovat vaikuttaneet siihen, ettei kouluun ole ollut halua mennä. Joidenkin kohdalla kouluun on ollut jopa mahdoton mennä. Vuorovaikutussuhteista puhuttaessa täytyy muistaa, että ongelmia voi aiheuttaa niissä piilevät ristiriidat tai vuorovaikutussuhteiden puuttuminen.

Elämäntilanteen tason Okkonen näkee suurena kokonaisuutena. Taso pitää sisälleen nuoruuden kokeilut, rikokset ja kotiolut. Tutkimusjoukosta muutamalla opiskelijalla opintojen keskeyttämiseen vaikuttivat vapaa-aikana sattuneet ”hölmöilyt”. Tutkimuksen mukaan lähes kaikilla nuorilla oli jossain elämänvaiheessa tapahtunut perhesuhteissa jonkinlaisia muutoksia. Näitä muutoksia olivat muun muassa vanhempien avioero tai kuolema, nuoren oma parisuhteen virallistaminen (avoliitto) tai parisuhteen purkaminen. Näillä kaikilla ilmiöillä on Okkosen mukaan väistämättä vaikutusta opiskeluihin. Tutkimusjoukon nuorilla opintojen keskeyttämiseen olivat vaikuttaneet edellä mainitut seikat ja niiden tuomat ongelmat elämäntilanteen hallinnassa.

Työministeriön julkaisemassa raportissa on luotu yleiskatsaus ESR:n ohjelma-kaudesta 1995–1999. Kokemukset innovatiivisista työpajoista näyttäisivät hyviltä ja asiantuntijoiden mukaan tähän suuntaan olisi ollut tarpeen mennä jo aiemmin. Kritiikkiä innovatiivinen työpajakonsepti on saanut liiallisesta viranomaisvetoisuudesta eikä yrityksiä ole saatu riittävästi mukaan. Myöskään pajojen työllisyysvaikutukset eivät ole olleet erityisen hyviä, joskin pajatoiminnassa mukana olleet ovat aktiivisesti hakeutuneet jatko-opintoihin. (ESR viitekehys. Rakennerahasto-ohjelmat 2000–2006.)

**Yhteenvetona** voidaan todeta, että Suomessa on perinteisesti suosittu koulu-muotoista koulujärjestelmää, jossa suurin osa ikäluokasta hankkii itselleen ammatillisen tutkinnon ja siirtyy sitten työelämään. Ammatillisten oppilaitosten toiminta ei perustu yksinomaan oppilaiden toiveisiin ja tarpeisiin, vaan myös instituutio asettaa omat opetussuunnitelmalliset kehitystehtävänsä elinkeinoelämän tarpeiden ja koulussa kehittyneiden normien pohjalta. Makrotasolla opetussuunnitelman joustavuuden merkitys on keskeinen kehitettäessä opetusta opiskelijoiden kasvun ja oppimisen näkökulmasta. Zeichner (1987) on liittänyt opetussuunnitelman tiukan etukäteismäärittelyn sekä koulutuksen rakenteellisen jäykkyyden passiiviseen oppimiseen. Mitä jäykempi on koulutuksen muoto ja mitä tiukemmin opetussuunnitelma on määritelty etukäteen, sitä passiivisemmaksi muotoutuu kasvavan yksilön asema. Avautuvien rakenteiden vaihtoehdossa opetussuunnitelma on joustava ja reflektiivinen. Voitaneen ajatella, että oppilaitoksen roolista muodostuu aktiivinen ja oppimisessa korostuu opiskelijoiden oma-kohtainen sitoutuminen opiskeluun.

Vaikka Ihatsun (1993) tutkimus ”Sopeutumattomat ja ammattioppilaitos” ei liity suoraan keskeyttämisproblematiikkaan, se antaa tärkeitä viitteitä opettajien mielipiteiden ja haasteellisiksi kuvattujen oppilaiden mahdollisuuksista käydä ammatillista oppilaitosta. Tutkimuksen mukaan sopeutumattomien oppilaiden integraation edellytyksistä ja tukimuodoista tärkeimpinä nähtiin pienempi ryhmä-kohta, yhteydenpito vanhempiin, oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen, opettajan voimakas tehtävään sitoutuminen sekä työn ja teorian joustava kytkentä sekä rehtorin ja osastonjohtajan tuki. Opettajien mukaan käyttäytymishäiriöisten (sopeutumattomat ja emotionaalisesti häiriintyneet) opetus tulisi 55 %:n mielestä tapahtua osaksi yleisopetuksen, osaksi omissa ryhmissä. Integraatiokielteisyyttä perusteltiin toisten oppilaiden ja opettajien kärsimisellä. Yli puolet opettajista

## 2 OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN SYRJÄYTYMISVAARAN NÄKÖKULMASTA

koki, että juuri käyttäytymishäiriöiset oppilaat tekevät opettajan työn heille henkilökohtaisesti raskaaksi.

Työpajojen hyvinä käytänteinä on ollut mm. uudenlaisten toimintamuotojen, opinto-ohjauksen, opiskelijatutortoiminnan ja opetushuoltotyön kehittäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Erikoisesti koulutuksen nivelvaihe peruskoulusta ammatilliseen koulutusjärjestelmään on ollut kehittämishankkeina. Oppilaitoksen sisäisen verkostoitumisen ohella verkostoituminen ja yhteistyö on pyritty ulottamaan myös oppilaitosten ulkopuolisiin sidosryhmiin kuten työelämään ja sosiaalitoimeen. Keskeisenä työmuotona viestitetään tekemällä oppimisen merkitystä.

Projektin keskeisenä tarkoituksena on ehkäistä ammatillisen peruskoulutuksen opintojen keskeytymistä, tukea nuorten ammatillista kouluttautumista ja sitä kautta ehkäistä työttömäksi joutumista ja syrjäytymiskehitystä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää:

1. Mitkä tavoitteet projektin johto, ohjaajat ja opiskelijat kokevat projektin toiminnalle tunnusomaisiksi ja kuinka yhdensuuntaisia ovat ko. ryhmien arvioinnit tavoitteiden arvottamisesta?
2. Mikä on projektin toiminnan pedagogiselle sisällölle tunnusomaista ja kuinka yhdensuuntaisia johdon, ohjaajien ja opiskelijoiden arvioinnit ovat?
3. Miten opiskelijat sitoutuvat projektiin?  
Mitkä ovat johdon, ohjaajien ja opiskelijoiden käsitykset sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä?
4. Millaiseksi hahmottuu projektin opiskelijoiden muotokuva?
5. Miten eri ryhmät (johto, ohjaajat ja opiskelijat) arvioivat projektin toimintaa sekä kokevatko ryhmät toiminnan hyödylliseksi?

## TUTKIMUKSEN KOHDE

Tutkielma on Opetushallituksen Joensuun Yliopiston Erityiskasvatuksen laitokselta tilaama tutkimus, jonka nimenä on ”Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen. Ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisen vähentäminen”. Tutkimus käynnistettiin keväällä 2001 lähettämällä kyselykaavakkeet postitse 30:een projektiin. Näistä 30 :stä 24 oppilaitosta tai kuntayhtymää (80 %) vastasi kyselyyn (liite 2). Projekti on osaksi toiminnallista jatkoa Opetushallituksen ESR -rahoitukseen pohjautuneelle kokeiluprojektille ”Innovatiiviset työpajat ammatillisissa oppilaitoksissa”, joka päättyi heinäkuussa 2000.

## AINEISTON KERUU

Tiedon keruu suoritettiin eri projektien johdolle, ohjaajille ja opiskelijoille suunnatun postikyselyn avulla (liite 1). Tutkimus toimeenpantiin siten, että kyselykaavakkeet lähetettiin projektisihteereille, jotka jakoivat ne eteenpäin pajan opiskelijoille, johdolle ja ohjaajille. Opiskelijat saivat vastata kyselyyn nimettöminä.

Projektin johdolle ja ohjaajille laadittiin sama kyselylomake ja opiskelijoille jonkin verran lyhyempi lomake. Projektin johdolla tarkoitetaan rehtoreita ja projektien vastuuhenkilöitä. Projektien vastuuhenkilöinä on ollut rehtoreiden ohella koulutusjohtajia, opinto-ohjaajia, koulutuspäälliköitä sekä projektipäälliköitä. Ohjaajat ovat niitä henkilöitä, jotka vastaavat käytännön toteutuksesta. He ovat ammatillisissa oppilaitoksissa toimivia lehtoreita, erityisopettajia, opinto-ohjaajia sekä muita opetusalan ammattilaisia.

Kyselyyn vastasi 182 opiskelijaa, 120 ohjaajaa ja 46 johtoon kuuluvaa eli yhteensä 348 henkilöä.

Kyselykaavakkeen alkuosassa (kysymykset 1–6) kartoitettiin projektin tavoitteita ja tavoitteisiin vaikuttavia tekijöitä. Kysymykset 7 ja 8 mittaavat projektin työskentelytapoja, kysymyksillä 10 ja 11 mitataan projektiin sitoutumista ja kysymykset 9, 12–19 koskevat arviointia.

Mitta-asteikkona käytettiin Likert-asteikkoa yhdestä viiteen. Opiskelijakyselyn loppuosa perustui opiskelijoiden kohdalla opiskelijan itsensä arviointiin. Tässä osassa arviointi tapahtui Likert-asteikon lisäksi myös kouluarvosanoin 4–10. Projektin johdon ja ohjaajien kyselykaavake sisälsi myös sanallista arviointia keskeisistä keskustelun teemoista sekä pajojen vahvuuksista ja muutostarpeista ky-

symykset (15 ja 19). Viisiportaista Osgoodin asteikkoa on käytetty kuvaamaan projektin tunnusomaisia piirteitä sekä opiskelijoiden että johdon ja ohjaajien kyselykaavakkeissa.

## TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimus on survey -tutkimus, jolla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja analysoimaan ilmiöitä. Sillä pyritään myös selvittämään todellisuudessa vallitsevia oloja ja asiantiloja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130).

Tutkimuksen tavoitteena on saada mahdollisimman objektiivista empiiristä tietoa tarkoin rajatuista kohteista. Päätelmät tehdään havaintoaineiston tilastolliseen analysointiin perustuen, jolloin käytetään mm. tunnuslukuja, korrelaatioita ja monimuuttujamenetelmiä ( Niskanen 1994 ).

Kyselytutkimuksen heikkouksina pidetään aineiston pinnallisuutta sekä teoreettista vaatimattomuutta. (Hirsjärvi ym. 1997, 191.) Kyselylomakkeen suunnittelua ohjasi eniten alueelta tehty empiirinen tutkimus. Tässä tutkimuksessa kyselytutkimuksen aiheuttamia haittoja ja mahdollisia tutkimustulosten vääristymiä voivat aiheuttaa seuraavat asiat:

- Ei ole mahdollista täysin varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen: ovatko he pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti.
- Ei ole myöskään täysin selvää, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta.
- Ei tiedetä, missä määrin vastaajat ylipäänsä ovat selvillä siitä alueesta tai ovat perehtyneet siihen asiaan, josta esitettiin kysymyksiä. Kyselykaavakkeen käsitteistä muutama näytti olevan opiskelijoille vieras, kuten käsite seurauspedagogiikka.

## TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY

Aineisto analysoitiin SPSS 10.0 for Windows- tilasto-ohjelman avulla. Aineiston analyysissä käytetyt korrelaatiot ovat Pearsonin korrelaatiokertoimella muodostettuja. Pearsonin korrelaatiokerroin osoittaa lineaarisen riippuvuuden suuruutta ja vaatii vähintään välimatka-asteikon tasoiset muuttujat (Heikkilä 1998, 193; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 156). Likert-asteikkoa on perinteisesti pidetty järjestysasteikon tasoisena asteikkona (Heikkilä 1998, 52), mutta Erätuulen (1994, 40) mukaan Likert-asteikkoa voidaan pitää ihmistieteissä välimatka-asteikkona. Tässä tutkimuksessa Likert-asteikkoa käsitellään välimatka-asteikollisena.

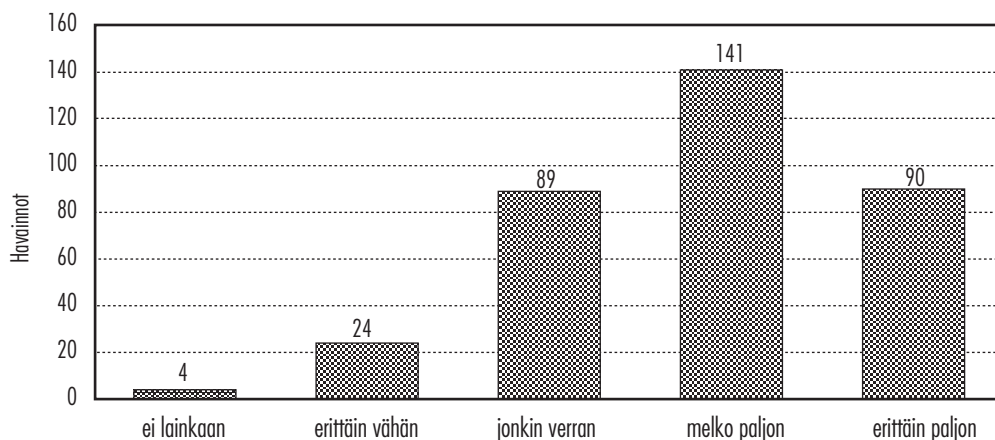
Aineiston analyysissä käytetään elämänhallinnasta ja työllistymisestä muodostettuja summamuuttujia. Nämä summamuuttujat muodostettiin tutkimalla osiomuuttujien välisiä korrelaatioita sekä peilaamalla niitä tutkimuksen teoriaan. Summamuuttujien reliabiliteetti testattiin Cronbachin a- kertoimella. Elämän-

hallintaa kuvaava summamuuttuja muodostui 13 osiomuuttujasta, summamuuttujan  $\alpha = ,82$ . Työllistymistä ja ammattiorientoituneisuutta kuvaava summamuuttuja kymmenestä osiomuuttujasta,  $\alpha = ,75$ . (Liite 3). Summamuuttujaa pidetään yleensä luotettavana, kun reliabiliteettikertoimen arvo ylittää 0,7.

Kaikki summamuuttujissa käytetyt osiomuuttujat olivat Likert-asteikollisia ja viisiportaisia. Kukin osiomuuttuja saattoi siis saada arvon väliltä 1–5. Summamuuttujien muodostamisen jälkeen ne koodattiin uudelleen viiteen luokkaan siten että luokkien välit pyrittiin pitämään mahdollisimman tasavälisinä. Äärihavaintojen runsaus pyrittiin eliminoimaan pienentämällä luokkia yksi ja viisi.

Toisistaan riippumattomien ryhmien välisiä keskiarvojen eroja voi tilastollisessa tutkimuksessa Heikkilän (1998, 214) mukaan tutkia esimerkiksi varianssi-analyysillä sekä t-testillä. Näiden testien edellytyksenä on se, että muuttujien arvot ovat normaalisti jakautuneita sekä muuttujien varianssit ja keskihajonnat eri ryhmissä ovat lähellä toisiaan. Tässä tutkimusaineistossa lähes kaikki osiomuuttujien jakaumat olivat Kolmogorovin-Smirnovin testin mukaan vinoja ( $p = ,000$ ). (Kuvio 1). Tämän perusteella varianssi-analyysi sekä t-testi eivät sovelu tämän tutkimusaineiston analysointiin, vaikka osiomuuttujien varianssit ja keskihajonnat ovat suhteellisen lähellä toisiaan.

Kanniaisen ja Muhlin (2000, 82) mukaan jakaumasta riippumattomat eli parametrittomat testit eivät ole muuttujien normaalijakautuneisuutta. Näin ollen tässä käytetään parametrittomia testejä eri ryhmien (opiskelijat, ohjaajat ja johto) välisten keskiarvojen vertailemiseen sekä ikäryhmien ja sukupuolen vaikutuksen tutkimiseen. Sukupuolen vaikutusta tutkitaan käyttämällä Mannin-Whitneyn -testiä, joka on Heikkilän (1998, 225) mukaan tehokkaimpia parametrittomia testejä ja jota voidaan käyttää t-testin asemasta silloin kun normaalijakaumaoletus ei ole voimassa. Ikäryhmien vaikutusta sekä opiskelijoiden, johdon ja ohjaajien välisiä



KUVIO 1. Esimerkki tutkimusaineiston vinoudesta. (Missä määrin projektin toiminnassa painottuu arkielämän taitojen saavuttaminen,  $n=348$ )

eroja tai yhtäläisyyksiä tutkitaan käyttämällä Kruskalin-Wallis -testiä, jota voidaan käyttää varianssianalyysin asemasta silloin, kun normaalijakaumaoletus ei ole voimassa ja tarkasteltavana on enemmän kuin kaksi toisistaan riippumatonta otosta.

Tutkimusaineiston analyysissä käytetään myös faktorianalyysiä, jonka avulla pyritään kuvaamaan työpajatoiminnan tavoitteiden sekä toiminnan tunnusomaisia piirteitä, faktorointimenetelmänä on käytetty pääkomponenttianalyysiä.

Faktoriratkaisuun mukaan otettavien faktoreiden lukumäärän määräämiseen ei Tähtisen ja Isoahon (2001, 128) mukaan ole mitään yksioikoista sääntöä. Tässä faktoreiden lukumäärään on vaikuttanut niin sanottu 20 prosentin nyrkkisääntö, jonka mukaan faktoreita ei saisi olla enempää kuin 20 prosenttia analyysissä mukana olevasta muuttujamäärästä. Tietyn faktorin mukaan ottamisen edellytyksenä on ollut myös se, että faktorin ominaisarvo on ollut suurempi kuin yksi.

Faktoroinnin yhteydessä on suoritettu rotaatio varimax-menetelmää käyttäen. Rotaation avulla pyritään siihen, että kukin muuttuja latautuisi mahdollisimman selvästi vain yhdelle faktorille.

Faktorianalyysiä on myös käytetty esianalyysimenetelmänä selvittäessä opiskelijoiden määrittelemiä toiminnalle tunnusomaisia piirteitä. Näin on saatu karkea yleiskuva projektin tunnusomaisista piirteistä, niihin liittyvistä tekijöistä sekä niiden välisistä suhteista.

Mittariin sisältyvää laadullista osaa, jossa kysyttiin johdon ja ohjaajien mielipiteitä työpajan vahvuuksista ja muutostarpeista sekä keskeisistä keskustelun teemoista, ei sisällytetä raporttiin.

## VALIDITEETTI

Mittauksen validiteetilla tarkoitetaan sen kykyä antaa tietoa siitä, mitä on tarkoitus selvittää. Validius tarkoittaa karkeasti ottaen systemaattisen virheen puuttumista. Validilla mittarilla suoritettavat mittaukset ovat keskimäärin oikeita (Heikkilä 1998). Koska kyseessä on kyselytutkimus, luotettavuuden arvioinnin peruskysymys on kyselyn onnistuminen. Kyselyyn liittyy kuitenkin monia ongelmia. Näistä voidaan mainita annetun vastauksen ja todellisuuden vastaamattomuus sekä terminologian tulkinta. Henkilöt voivat antaa pikemmin sosiaalisesti suotavan vastauksen kuin todellisen reaktiotaipumuksensa tai käyttäytymisensä. Tutkimuksen sisällön validiteettia on pyritty turvaamaan siten, että kyselylomake on laadittu vahvasti aikaisempien tutkimusten perusteella ja laadintaan osallistui kolme laitoksen asiantuntijaa. Mittarin luotettavuus testattiin kuitenkin vain erityispedagogiikan opiskelijoilla.

Kyselyn validiteettia heikentää tässä kyselylomakkeen joidenkin osatehtävien pituus. Tavoitearvioinnissa johdon ja ohjaajien oli arvioitava 25 tavoitetta ja opiskelijoiden 20 tavoitetta sekä projektin luonteenomaisissa työskentelytavoissa oli

## 4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

arvioitava peräti 35 muuttujaa. Vastauksista päätellen johto ja ohjaajat ovat ottaneet kyselyn kuitenkin vakavasti. Opiskelijavastauksissa vastaamatta jättämissä esimerkiksi opiskeluun sitoutumista arvioivissa muuttujissa oli korkeimmillaan kolme prosenttia. Lomakkeen pituuteen vaikutti ennen muuta projektien heterogeenisuus sekä se, että kysely oli kvantitatiivinen alkukartoitus, joissa erilaisilla toimintatavoilla pyritään hakemaan ja löytämään parhaita käytänteitä tavoitteiden suunnassa.

### RELIABILITEETTI

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten tarkkuutta. Tutkimuksen tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. Tieteellisiä tuloksia ei pidä yleistää niiden pätevyysalueen ulkopuolelle (Heikkilä 1998). Puutteellinen reliabiliteetti johtuu yleensä satunnaisvirheistä.

Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa yleensä pieni otoskoko. Tässä tutkimuksessa tiedot on kerätty 24 eri projektista, mitä määrää on pidettävä tarpeeksi riittävänä. Kaikkiaan kyselyitä lähetettiin 30 projektiin.

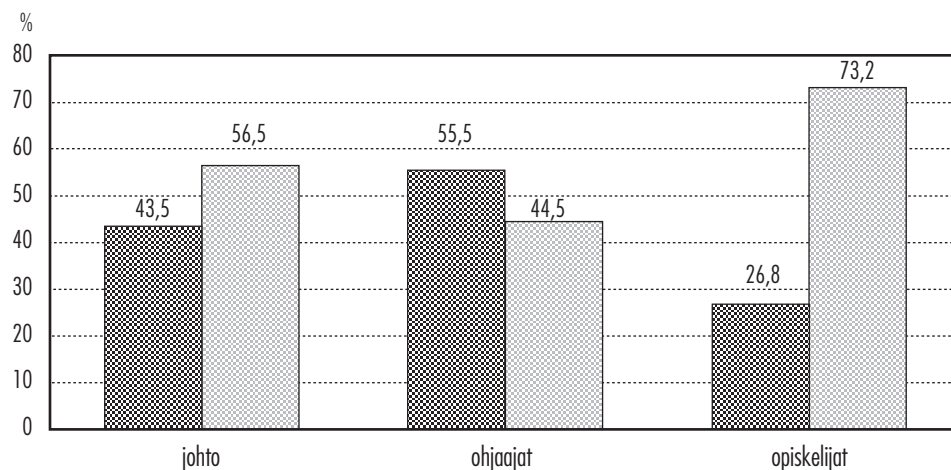
Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan arvioida suoritettujen faktorianalyysien kommunaliteettien perusteella ja summamuuttujien alfa-kertoimien perusteella. Sekä tavoitealueesta että opiskelijaprofiileista tehdyt viisi faktoria selittävät kumpikin noin 58 % faktoreiden selittämästä kokonaisvariانسista. Tavoitteiden rakentumisesta tehty kolmen faktorin tulkinta selittää puolestaan noin 67 % kokonaisvariانسista.

## TAUSTATIETOA TUTKIMUSAINEISTOSTA

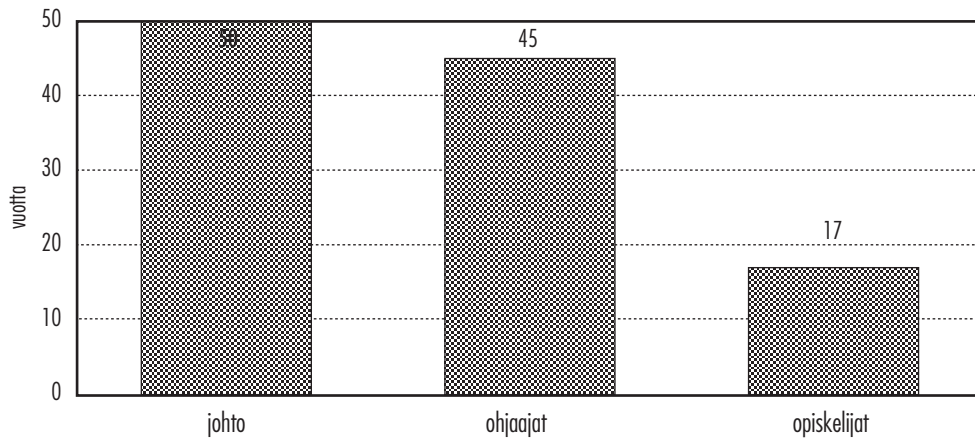
Tutkimusaineisto on jaettu kolmeen eri ryhmään: johto, ohjaajat ja opiskelijat. Tutkimuksen opiskelija-aineistosta (n=182) tyttöjä oli 26,8 prosenttia ja poikia 73,2 prosenttia. (Kuvio 2).

Projektin johdossa (n=46) on opiskelijoiden tapaan enemmän miehiä kuin naisia. Miehiä on 56,5 prosenttia ja naisia 43,5 prosenttia. Ohjaajista (n=120) että miehiä on 44,5 prosenttia ja naisia 55,5 prosenttia. (Kuvio 2).

Melkein puolet (47,7%) projektin opiskelijoista kuuluu 17–18-vuotiaiden ikäryhmään. Opiskelevien oppilaiden iän keskiarvo on noin 17 vuotta. (Kuvio 3). Huomioitavaa on, että opiskelijoista poikia on selvä enemmistö. Projektin johto oli iältään vanhin, keskiarvo on noin 50 vuotta. (Kuvio 2). Suurimman ryhmän johdon aineistossa muodostavat 50–60-vuotiaat, joita on 54,8 prosenttia. Johtotehtävissä olevilla henkilöillä on työkokemusta ammatillisen oppilaitoksen opettajana keskimäärin 16 vuotta.



KUVIO 2. Projektin sukupuolijakauma ryhmittäin



KUVIO 3. Projektin toimijoiden iän keskiarvo ryhmittäin

Ikäjakama ohjaajien osalta on 28–60 vuotta ja iän keskiarvo noin 45 vuotta. Suurimman ryhmän muodostavat 40–49-vuotiaat, joita on 36,5 prosenttia kaikista ohjaajista. Mainittakoon, että alle 39-vuotiaita ohjaajia on vain noin yksi neljäsosa. Työkokemus ammatillisen oppilaitoksen opettajana on ohjaajilla keskimäärin 12 vuotta.

## PROJEKTIN JOHDON, OHJAAJIEN JA OPISKELIJOIDEN TOIMINNALLE ASETTAMAT TAVOITTEET

Vastaajien tehtävänä oli arvioida projektissa painottuvia kyselylomakkeessa annettuja tavoitteita asteikolla 1–5, siten että 1=ei lainkaan tärkeä ja 5=erittäin tärkeä. Arvioitavana oli 25 tavoitetta. (Kyselylomakkeen kysymys 1).

Keskiarvojen perusteella laskettujen tulosten mukaan projektin johto ja ohjaajat pyykittivät tavoitteet hyvin samansuuntaisesti, sillä kaikki kuusi tärkeintä tavoitetta olivat samoja.

Tavoitteiden järjestyksessä on tosin pieniä eroja. Projektin perimmäinen tavoite opintojen keskeyttämisen ehkäiseminen ja tätä tavoitetta edistävät vastuunotto omasta elämästä ja epäonnistumiskierteen katkaiseminen ovat tavoitelistan kärkenä. Opintojen keskeyttämisen ehkäisy edellyttää vastaajien mielestä kokonaisvaltaista opiskelijasta huolehtimista. Näyttää siltä, että ruohonjuuritasolla olevat ohjaajat katsovat projektilla olevan hieman suuremman vastuun yksilön viemisestä eteenpäin johtoon verrattuna. Merkittävää tavoitearvioinneissa on se, että ammattioppilaitoksen perimmäisen tavoitteen, tiettyyn ammattiin kouluttamisen keskiarvo oli johdolla vain 3.53 ja ohjaajilla 3.64, tosin ko. muuttujan hajonta oli suurempi kuin kuudessa kärkimuuttujassa molemmissa ryhmissä (1.12 ja 1.08).

JOHDON arvioima keskiarvojen perusteella laskettu tavoitteiden tärkeys:

	Ka	Hajonta
1. Opiskelijan vastuunotto omasta elämästä	4.65	.57
2. Opintojen keskeyttämisen estäminen	4.59	.65
3. Epäonnistumiskiirteen katkaiseminen	4.54	.55
4. Opiskelijasta huolehtiminen kokonaisvaltaisesti	4.52	.70
4. Yksilön vieminen eteenpäin	4.52	.59
6. Yhteiskuntakelpoisuuden saavuttaminen	4.37	.90

OHJAAJIEN arvioima keskiarvojen perusteella laskettu tavoitteiden tärkeys:

	Ka	Hajonta
1. Opintojen keskeyttämisen estäminen	4.61	.65
2. Yksilön vieminen eteenpäin	4.56	.58
3. Epäonnistumiskiirteen katkaiseminen	4.49	.72
4. Opiskelijan vastuunotto omasta elämästä	4.47	.67
5. Opiskelijasta huolehtiminen kokonaisvaltaisesti	4.42	.67
6. Yhteiskuntakelpoisuuden saavuttaminen	4.20	.77

Johtoon ja ohjaajiin verrattuna opiskelijoiden arvottamat tavoitteet eroavat. Tiettyyn ammattiin kouluttautuminen ja sitä kautta saatava työllistyminen ovat koulutuksen ydintä. Tärkeimmäksi tavoitteeksi nousee kuitenkin sosiaalinen päämäärä, kavereiden kanssa toimiminen. Myös yhteistyötaitojen hankkiminen koetaan tärkeäksi ja palvelee sosiaalista päämäärää. Yhteistä johdon/ohjaajien arviointiin on ikäsidonlainen kehitystehtävä – vastuunotto omasta elämästä. Opiskelijat eivät koe tai mahdollisesti tiedä olevansa oppilaitoksen aktivointi- ja keskeyttämisprojektissa mukana. Voi myös olla etteivät opiskelijat halua ilmaista itseään mahdollisina pudokkaina tai epäonnistujina. Opiskelijoiden arviointien hajonnat ovat myös kauttaaltaan suurempia kuin johdon ja ohjaajien.

OPISKELIJOIDEN arvioima keskiarvojen perusteella laskettu tavoitteiden tärkeys:

	Ka	Hajonta
1. Kavereiden kanssa toimiminen	3.95	.93
2. Vastuunotto omista asioista	3.93	.88
3. Omien töiden tekeminen	3.87	.86
4. Yhteistyötaitojen hankkiminen	3.73	.90
5. Tiettyyn ammattiin kouluttautuminen	3.72	.78
6. Työllistyminen	3.66	.95

Keskiarvojen perusteella saamme vain suuntaa antavan käsityksen tavoitteiden tärkeydestä, vaikkakin tärkeää on tieto johdon ja ohjaajien samansuuntaisista tavoitteiden painotuksesta. Koska eri vastaajaryhmien kärkeimmät keskiarvot

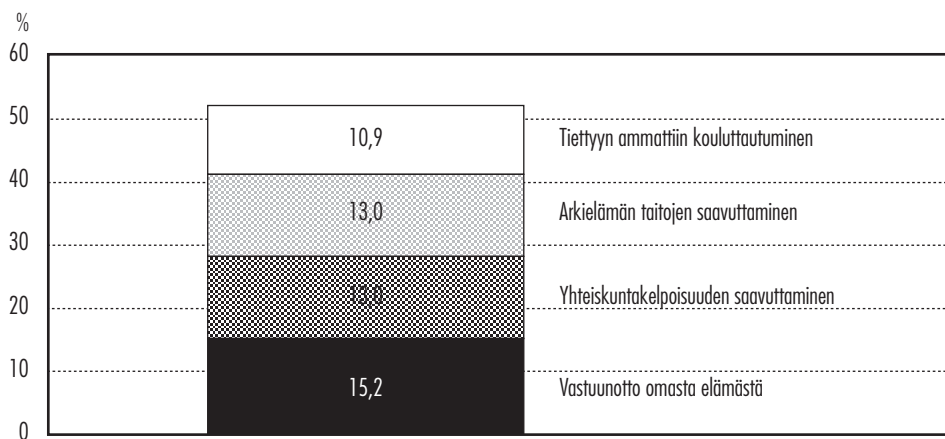
ovat varsin lähellä toisiaan, emme kuitenkaan voi tulosten perusteella ajatella tavoitteiden muodostavan selvää hierarkkista rakennetta.

Projektissa painottuu erilaisia komponentteja. Johto ja ohjaajat korostavat projektin perustamisidea, keskeyttämisen ehkäisyä ja vastuunottoa omasta elämästä. Rehtori L:n toteamus oppilaitoksensa hengestä “ensin kasvatetaan miehiä ja sen jälkeen vasta ammattimiehiä” näyttää ilmeiseltä. Nuoret puolestaan ovat jo mielestään miehiä ja naisia ja heistä suurin osa on tullut opiskelemaan ammattia, mutta samanaikaisesti myös viihtymään ja toimimaan kavereiden kanssa. Opiskelijoiden ryhmässä on kuitenkin suuri hajonta arvioitaessa kärkeimuuttujaa, kavereiden kanssa toimimista.

### Tärkein tavoite

#### Johto

Tavoitteiden luettelosta oli myös kirjattava tärkein ja toiseksi tärkein tavoite. Johdon mielestä vastuunotto omasta elämästä (15,2%) on tärkein tavoite. Yhteiskuntakelpoisuuden hankkiminen (13,0%) sekä arkielämän taitojen saavuttaminen (13,0%) ovat yhtäläillä toiminnan tärkeitä tavoitteita. (Kuvio 4). Johdon määrittelemät tärkeimmät tavoitteet ovat samansuuntaiset kuin ohjaajien projektille asettamat tavoitteet. Oman elämän hallintaan liittyvien tavoitteiden kautta tulee johdon mielestä projektin keskeinen tavoite, keskeyttämisen ehkäiseminen, haltuunotetuksi. Tiettyyn ammattiin kouluttautuminen nähdään myös yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi samoin kuin opiskelijoilla.



KUVIO 4. Johdon toiminnalle asettamat tärkeimmät tavoitteet (n=46)

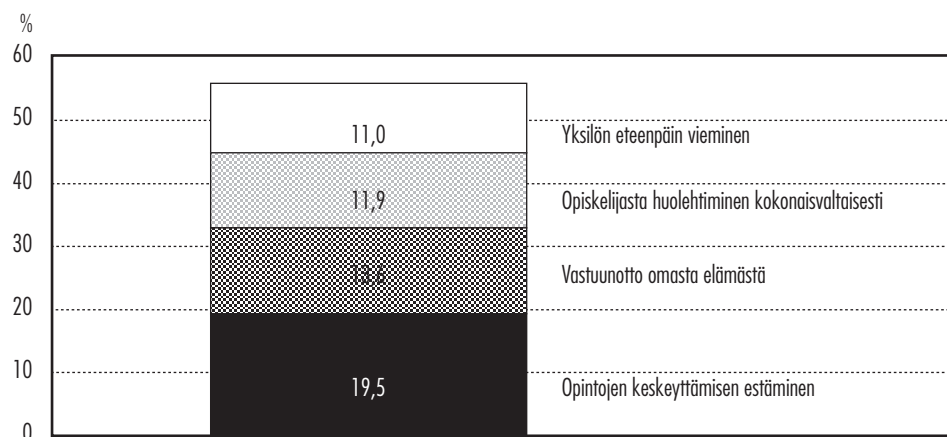
Johdon mielipiteet vähiten tärkeimmistä tavoitteista jakautuvat prosentuaalisesti melko tasan eri vastausvaihtoehtojen kesken. Vähiten tärkeänä tavoitteena pitää johdosta 17,4 prosenttia vaihtoehtoa ”tavoitteita ei ole”. Toiminnalle asetetaan siten selkeä oman elämän vastuulliseen haltuunottoon johtava tavoite. Pelkän oleskelupaikan antamista pitää vähiten tärkeänä tavoitteena 8,7 prosenttia johdosta.

Johto arvioi, että 63 %:lla opiskelijoista painottuvat projektissa ensisijaisesti ammatilliset tavoitteet (kyselylomakkeen kysymys 2).

### Ohjaajien tärkein tavoite

Ohjaajat arvioivat tärkeimmäksi tavoitteeksi opintojen keskeyttämisen estämisen (19,5%). 13,6 prosenttia ohjaajista pitää tärkeimpänä tavoitteena vastuunottoa omasta elämästä. Tärkeimpinä tavoitteina ohjaajat pitävät myös opiskelijasta huolehtimista kokonaisvaltaisesti sekä yksilön eteenpäin viemistä.

Erkkilän ja Vehviläisen (2001, 21) mukaan työpajaprojektien keskeisenä teemanä oli erityisesti nuorten elämänhallinnan parantaminen ja sen edellytyksenä on nuoren elämään vaikuttavien keskeisten tekijöiden huomioiminen. Myös tämän projektin ohjaajat asettavat elämänhallintaan liittyvät tavoitteet tärkeimmiksi ja pyrkivät ohjaamaan nuoria kokonaisvaltaiseen vastuunottoon omasta elämästä.



KUVIO 5. Ohjaajien toiminnalle asettamat tärkeimmät tavoitteet ( n=118)

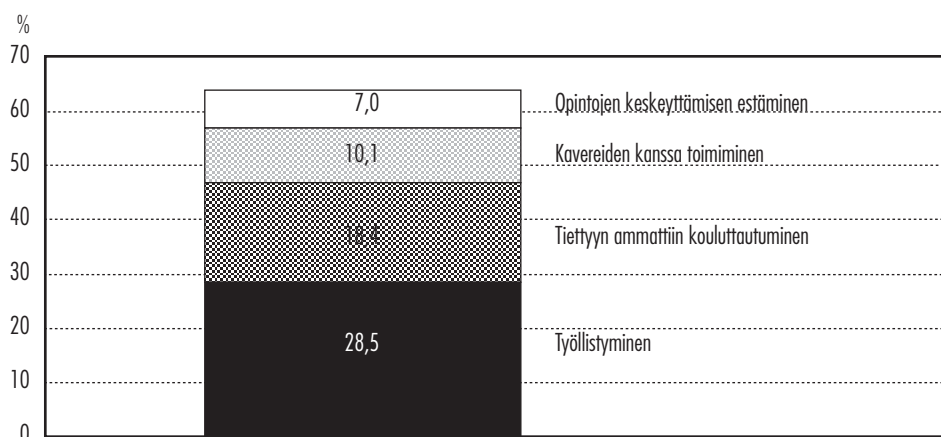
## Opiskelijoiden tärkein tavoite

Nuorista reilu neljännes (28,5%, n=158) pitää tärkeimpänä tavoitteena työllistymistä. Projektin nuorista 18,4 prosenttia eli melkein yksi viidesosa kokee tiettyyn ammattiin kouluttautumisen projektin tärkeimmäksi tavoitteeksi. Nuorten mielestä ammatillisesta oppilaitoksesta saatu tutkinto myös edesauttaa heidän työllistymistään (p=,000). Projektin toiminnan tärkeimpinä tavoitteina nuoret näkevät myös kavereiden kanssa toimimisen (10,1%). Opintojen keskeyttämisen estämisen näkee 7 % tärkeimpänä tavoitteena.

Opiskelijoiden vastaukset osoittivat myös tärkeimmän tavoitteen valinnan vaikeuden kahdenkymmenen tavoitteen joukosta, sillä noin 13 % jätti tähän kysymykseen vastaamatta.

Toiminnalle ei- tunnusomaisiksi tavoitteiksi opiskelijat määrittelevät vapaa- ajan toimintojen ohjauksen sekä yrittäjyyteen kasvattamisen. Projektille tunnusomaisena tavoitteena ei myöskään nähdä yksilön kontrolloimista.

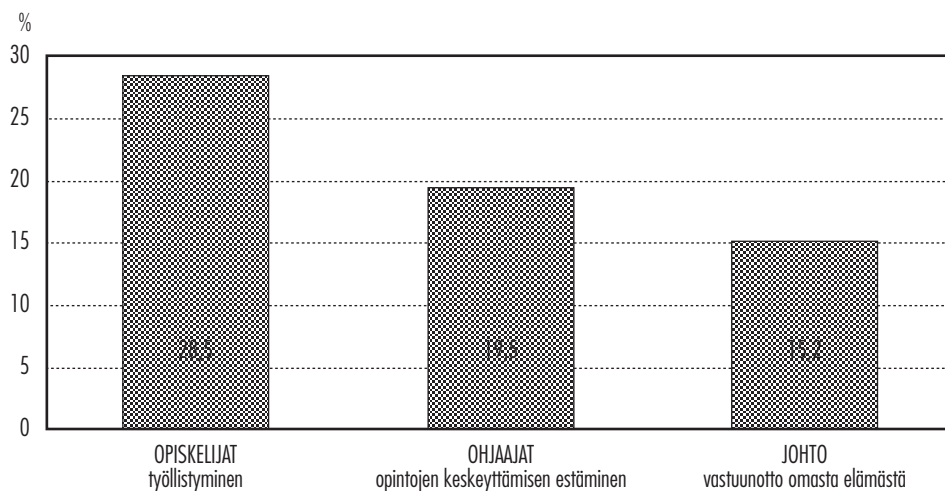
Nuoret ovat oivaltaneet ammatin saamisen tärkeyden oikein, sillä tutkimusten mukaan sellaisella nuorella, jolla ei ole lainkaan ammatillista koulutusta on syrjäytymisriski jopa 10-kertainen (Nakari 2001, 18).



KUVIO 6. Projektissa opiskelevien oppilaiden toiminnalle asettamat tärkeimmät tavoitteet ( n=158)

## Opiskelijoiden, ohjaajien ja johdon toiminnalle asettamien tavoitteiden vertailua

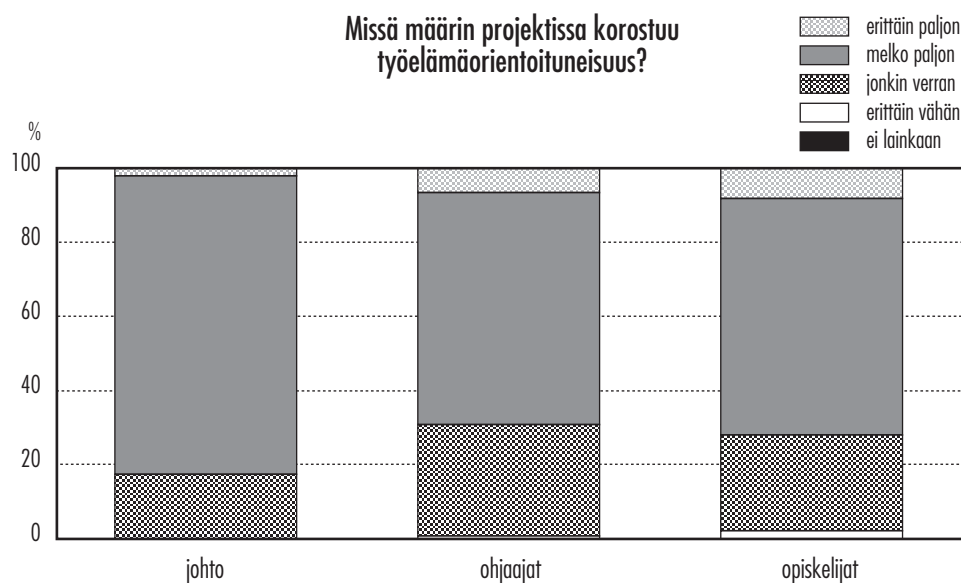
Projektin opiskelijoiden tärkeimmät tavoitteet eroavat ohjaajien ja johdon toiminnalle asettamista tärkeimmistä tavoitteista. Ohjaajien ja johdon tavoitteissa painottuvat elämänhallintaan liittyvät tekijät, kun taas opiskelijat pitävät tärkeimpänä tavoitteena työllistymistä. (Kuvio 7). Opiskelijat tulevat ammatilliseen oppilaitokseen kouluttautua ammatin ja sitä kautta saadakseen töitä. Johto ja ohjaajat arvioivat toimintaa ilmeisesti enemmän projektin luonteen ja oppilaineksen erityisyyden näkökulmasta.



KUVIO 7. Projektin opiskelijoiden, ohjaajien ja johdon toiminnalle asettamat tärkeimmät tavoitteet ( n=322)

Jatkoanalyysinä muodostettiin yksittäisistä tiettyä aluetta mittaavista muuttujista summamuuttujia, joita voidaan pitää luotettavampina kuvaajina kuin yhtä muuttujaa mittamaan tarkoitettua aluetta. Summamuuttujia käytetään tässä myös eri ryhmien vertailuun.

Kuviosta 8 näkyy ryhmien pitkälti samansuuntaiset arviot projektin työelämä- ja ammattiorientoituneisuudesta. Johdon, ohjaajien ja opiskelijoiden summamuuttujan arvot eivät eronneet merkittävästi toisistaan.

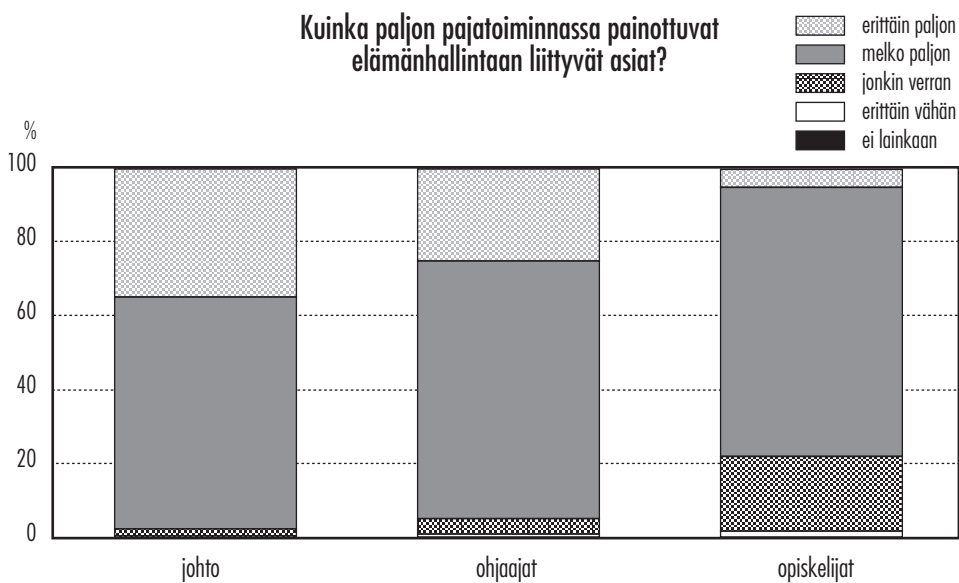


KUVIO 8. Työelämä- ja ammattiorientoituneisuus tavoitteissa (n=322)

Opiskelijoiden asettamasta tärkeimmästä tavoitteesta, työllistymisestä, muodostettu summamuuttuja ei ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vastaajan sukupuolen kanssa ( $p=,016$ ). Tulos on kuitenkin varovasti tulkittavissa siten, että opiskelijoista pojat kokevat työllistymisen tärkeämpänä kuin tytöt. Opiskelijoiden ikä näyttäisi vaikuttavan heidän käsitykseensä työllistymisestä ( $p=,001$ ) siten, että 14–16-vuotiaat ovat enemmän työelämäorientoituneita ja asettavat työllistymisen projektin tärkeämmäksi tavoitteeksi kuin vanhemmat opiskelijat.

Koska projektin ohjaajat ja johto pitävät tärkeimpänä tavoitteena **elämänhallinnan** tukemista, tarkastellaan seuraavaksi siitä tehtyä summamuuttujaa (kuvio 9). Vertailun vuoksi todettakoon, että kysyttäessä johdolta ja ohjaajilta kuinka monella prosentilla opiskelijoista painottuvat projektissa ensisijaisesti elämänhallinnan strategioiden opettaminen, (kysymys 3) molemmat ryhmät arvioivat vastauksen lähes 50 prosentiksi.

Tuloksen mukaan **opiskelijat eivät näytä antavan elämänhallinnan asioille opiskelussaan niin suurta merkitystä kuin projektin johto ja ohjaajat antavat**. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p=,000$ ).

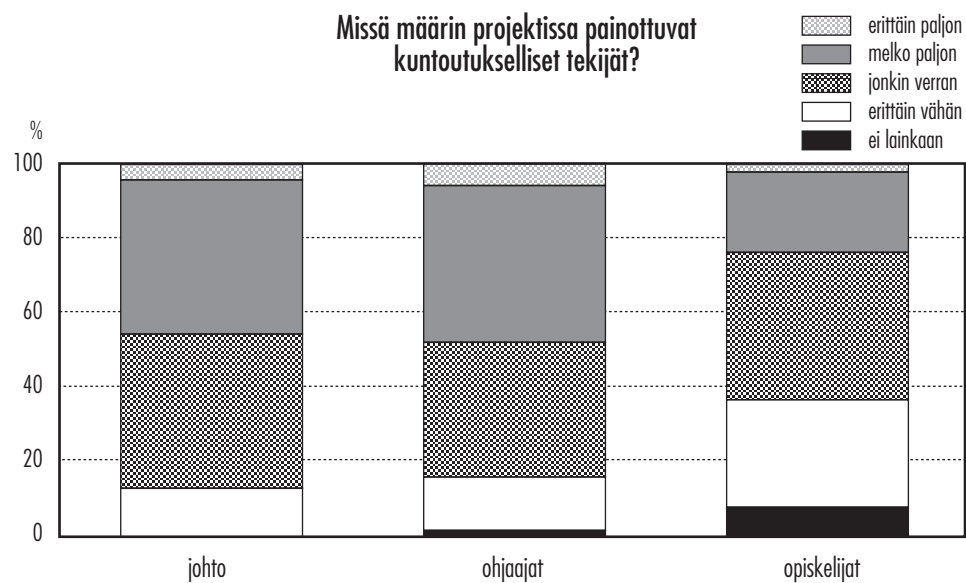


KUVIO 9. Elämänhallinnan painottuminen

Ohjaajista naiset painottavat elämänhallintaa enemmän kuin miehet ( $p=,000$ ). Johdon osalta sukupuolella ei ole tilastollista merkittävyyttä suhteessa elämänhallinnan tukemiseen ( $p=,030$ ), mutta suunta näyttäisi olevan sama kuin ohjaajilla. Iällä ei ole kummankaan ryhmän kohdalla yhteyttä elämänhallinnan kokemuksen tärkeyteen.

**Johto ja ohjaajat näkevät myös kuntoutukselliset vaateet projektin tavoitteissa merkittävämpänä kuin opiskelijat.** Johdon ja ohjaajien arvioinneissa kuntoutus painottuu yhtä lailla. Opiskelijat asettavat kuntoutuksen samaan sijaan muiden toiminnalle ei-tunnusomaisten piirteiden kanssa. Näyttäisi siltä, että opiskelijat suhtautuvat jo pelkästään sanaan 'kuntoutus' negatiivisesti, eivätkä halua olla kuntoutettavia. Näitä kuntoutukseen liittyviä, ei tärkeitä tai luonteenomaisia piirteitä ovat kokonaiskuntoutus, päihdevalistus sekä teemapäivät.

Ohjaajat arvioivat, että noin 23 prosentilla opiskelijoista painottuvat kuntoutukselliset tavoitteet (kyselylomakkeen kysymys 4). Mainittakoon, että johto arvioi vastaavan ryhmän olevan 13 %.



KUVIO 10. Kuntoutukselliset tekijät

Myös kasvattaminen käsitteenä koetaan opiskelijoiden keskuudessa negatiivisena asiana. He eivät halua olla myöskään kasvatettavia, mikä voi olla merkki opiskelijoiden halusta päättää asioista itse sekä vastuun ottamisesta omassa opiskelussa. Voi myös olla, että kasvattaminen koetaan opiskelijoiden keskuudessa paapomisena, joka ei siten ole heidän mielestään aikuiskoulutuksen tunnusomainen piirre.

### Tavoitekentän faktorointi ja ryhmien väliset erot faktoripistemäärissä

Tavoitearvioinneista suoritettiin vielä faktorointi varimax-rotatioratkaisua käyttäen. Kentässä erotettiin ominaisarvojen perusteella viisi faktoria. Menettelyn tavoitteena oli verrata eri ryhmien arviointia faktoripistemääriä käyttäen.

#### 1. faktori nimettiin "**tavoitteena kunnon kansalaisuus**". Kärkilataukset olivat:

– Epönnistumiskiirteen katkaiseminen	.78
– Opintojen keskeyttämisen ehkäiseminen	.78
– Vastuunotto omasta elämästä	.64
– Yhteiskuntakelpoisuuden saavuttaminen	.57

Ulottuvuuden selitysosuus varianssista on 22 %.

**Opiskelijat eivät arvota faktorin ulottuvuutta, tavoitteena kunnon kansalaisuus, samassa määrin kuin projektin johto ja ohjaajat sen tekevät.** Kruskalin ja Wallisin merkitsevyydestä käyttäen ryhmien ero oli erittäin merkitsevä ( $p=,001$ ).

#### 2. faktori nimettiin "**sosiaalisen ja ammatillisen kehittymisen ulottuvuus**", jossa kärki oli:

– Yhteistyötaitojen hankkiminen	.74
– Kavereiden kanssa toimiminen	.72
– Arkielämän taitojen saavuttaminen	.61
– Opiskelun aloittaminen yleisessä aol:ssä	.53
– Ammatinvalinnan selkeyttäminen	.52

Selitysosuus varianssista on 15,8 %.

Faktoripistemäärissä **ei ollut eroa** eri vastaajaryhmien kesken.

3. faktori nimettiin "**opiskelun ulkopuoliset tavoitteet**". Kaksi kärkilatausta olivat:

– Yrittäjyyteen kasvattaminen	.77
– Vapaa-ajan toimintojen ohjaus	.72

Selitysosuus varianssista on 7,8 %.

Opiskelijoiden arviointi poikkeaa merkitsevästi johdon ja ohjaajien arvioinneista. **Opiskelijat ovat painottaneet ulottuvuutta** merkitsevästi enemmän kuin johto ja ohjaajat. ( $p=,001$ ).

4. faktori ulottuvuus on "**yksilön kontrollointi**".

– Yksilön kontrolloiminen	.77
– Opiskelijan sitouttaminen opintoihin	.70
– Omien töiden tekeminen	.49

Selitysosuus varianssista on 6,3 %

**Ohjaajat ja opiskelijat katsovat johtoa selvemmin, että projekti kontrolloi asiakkaitaan.** Faktoripistemäärien ero on erittäin merkitsevä ( $p=,001$ ).

5. faktori on "**työ ja tulevaisuus**", jossa ulottuvuus heijastaa opintojen jälkeistä aikaa. Kaksi kärkilatausta olivat.

– Tiettyyn ammattiin kouluttautuminen	.79
– Työllistyminen	.71

Selitysosuus varianssista on 5,1 %. **Johdon, ohjaajien ja opiskelijoiden** faktoripistemäärien **ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.**

Viisi faktoria selittää noin 58 % faktoreiden selittämästä kokonaisvarienssista. Selitysosuutta on tavoitteiden arvioinnin "nappulapelissä" pidettävä vähintään tyydyttävänä.

## MISTÄ TAVOITTEET TULEVAT – TAVOITTEIDEN LAATIMISELLE TUNNUSOMAISIA PIIRTEITÄ

Tutkimuskysymykseen, mistä projektin opiskelijat, johto ja ohjaajat kokevat tavoitteiden tulevan, haettiin vastausta faktorianalyysin avulla. Faktoripistemäärien vertailulla arvioidaan opiskelijoiden, ohjaajien ja johdon käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroja.

Tavoitteiden laatimiselle tunnusomaisiksi piirteiksi eriytyi kolme faktoria, jotka yhdessä selittävät 66,5 prosenttia kokonaisvarienssista.

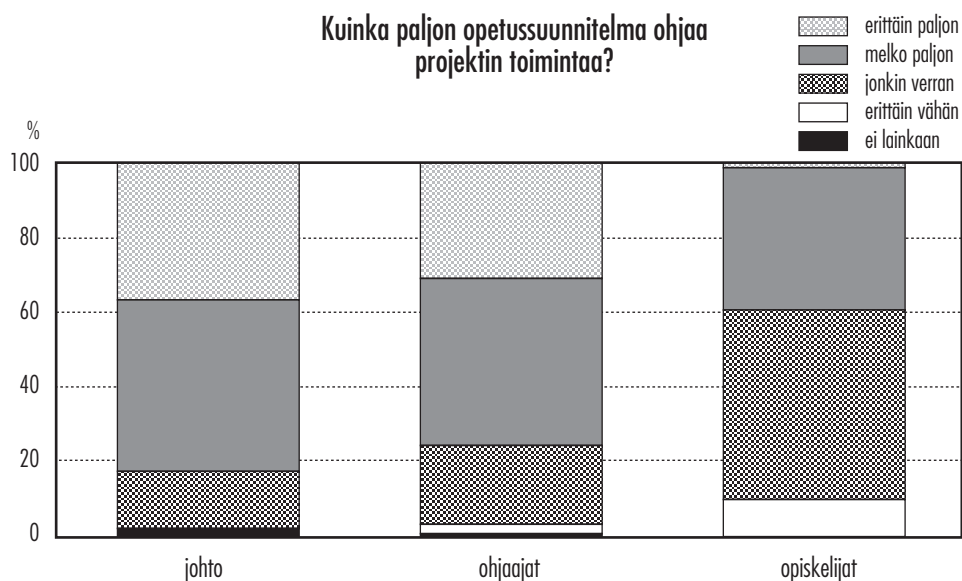
**Ensimmäinen faktori** kuvaa tavoitteiden laatimista **opiskelijälähtöisesti**. Se selittää 31 prosenttia faktoreiden selittämästä varianssista. Tavoitteiden suunnittelussa ja laatimisessa opiskelijälähtöisesti otetaan huomioon opiskelijoiden omat toiminnalle asettamat tavoitteet ja ehdotukset. Tavoitteet lähtevät opiskelijoiden tarpeista käsin ja ne on suunniteltu joustaviksi.

Voitaneen ajatella, että projektin toiminta perustuu nuoren omaan vastuuseen, jolloin hän itse asettaa toiminnalleen tavoitteita. Näin nuori saadaan motivoitumaan opiskeluun, kun hän saa osallistua häntä koskeviin ratkaisuihin itse. Tavoitteet muuttuvat nuoren tarpeen ja elämäntilanteen mukaan yksilöllisesti. Mainittakoon, että opiskelijoista yli 50 % oli täysin tai osittain samaa mieltä väitteen – tavoitteissa on keskeistä opiskelijan omat tavoitteet ja ehdotukset – kanssa.

**Toinen faktori** kuvaa tavoitteiden tulemistamme ammattioppilaitoksen opetussuunnitelman ja yleisten valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden kautta ja tavoitteissa painotetaan ammatillisuuden tavoitteita. Faktori nimetään **opetussuunnitelman** faktoriksi. Opiskelijoilla ei ole selvää mahdollisuutta vaikuttaa tavoitteisiin, jotka laaditaan ennen opiskelijoiden opintojen aloittamista.

Voidaan olettaa, että jos suunnitellaan projektin tavoitteet liian joustamattomaksi ennen opiskelijoiden kohtaamista, ne eivät kohtaa nuorta ja hänen opiskelulleen mieltämiä tavoitteita.

**Kolmas faktori** antaa tavoitteille ja niiden laatimiselle tunnusomaiseksi piirteeksi **vapaat kädet ja opetussuunnitelman joustavuus**, jonka osuus kokonaisvarienssista on 16,2 prosenttia ja jolle miehet antavat suuremman merkityksen kuin naiset ( $p=,000$ ). Voidaan ajatella, että nuori on tottunut peruskoulussa



Kuvio 11. Opetussuunnitelman merkitys

opettajajohtoiseen, kontrolloituun opiskeluun, jossa omilla mielipiteillä ei ole ollut mahdollista vaikuttaa opiskelun suunnitteluun.

Opiskelijoiden kohdalla vapaat-kädet ja joustavuus -periaate ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuorilla ei olisi toimintaan liittyviä tavoitteita. Johdon ja ohjaajien mieltämä käsitys opiskelijoiden vapaista käsistä toiminnassa saattaa sisältää ajatuksen ei-tavoitteellisesta toiminnasta, jonka he kokevat uhkana projektin toiminnalle. Vapaat kädet- periaate tavoitteiden laatimisen tunnusomaisena piirteenä merkitsee eri asioita eri ikäisille ja eri positiosta asiaa tarkastaville ihmisille.

Saatuja faktoripistemääriä verrattiin naisten ja miesten kesken, jonka perusteella naiset antavat suuremman merkityksen tavoitteiden laatimiselle opiskelijalähtöisesti kuin miehet ( $p=,001$ ; ANOVA). Valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta tuleville tavoitteille ei löytynyt tilastollisesti merkittävää eroa sukupuolten välillä. Miehet taas antavat suuremman merkityksen vapaat kädet ja joustavuus -periaatteelle tavoitteiden laatimisessa kuin naiset ( $p=,000$ ; ANOVA). Tämä tulos on sama myös t-testiä tai Mannin–Whitneyn -testiä käyttäen.

**Sekä johto että ohjaajat** näkevät ammattihenkilöinä **opetussuunnitelman** merkityksen opintoihin ja projektin toimintaan **vaikuttavampana tekijänä kuin opiskelijat, (  $p=.001$  ).** Opiskelijat sen sijaan arvioivat ohjaajan vaikuttavan eniten pajan toimintaan.

Opiskelijat antavat suuremman merkityksen vapaat kädet ja joustavuus -periaatteelle kuin johto tai ohjaajat ( $p=,000$ ).

Myös Vehviläisen (2000, 61) mukaan opiskelijat arvostavat sellaisia opetuskäytäntöjä, joissa työt saa tehdä omaan tahtiin, itselle sopivan aikataulun mukaan ja oman fiiliksen perusteella.

Erkkilän ja Vehviläisen tutkimuksen (2001, 78–79) mukaan projektin toiminnan on oltava jonkinlainen kompromissi. Ihmisten eriävät tavoitteet ja ajatusmallit samankin oppilaitoksen sisällä saavat aikaan sen, että toiminta mukautetaan sellaiseksi, että mahdollisimman moni sen hyväksyy. Innovatiivinen toiminta tulisi-kin mieltää osaksi koko ammatillista oppilaitosta, jolloin tavoitteiden laatimiseen osallistuisi koko oppilaitoksen henkilökunta. Tällöin sitoutuminen tavoitteisiin lisääntyy, koska niitä on muotoiltu yhdessä.

**Johdon ja ohjaajien arvioinnit** projektin toiminnan luonteenomaisimmista työskentelytavoista ovat varsin **yhteneviä**. Opetusmenetelmien keskiössä ovat tekemällä/työn avulla oppiminen, yhdessä tekeminen sekä oppimisvaikeuksiin tarttuminen. Myös opiskelijoiden arvioinneissa tekemällä/työn avulla oppiminen ja yhdessä tekeminen ovat kärkisijoilla.

Opiskelijat ovat nähneet työskentelyn itsenäisyyden ja omien töiden tekemisen mahdollisuuden projektin työskentelytavoille luonteenomaisena seikkana. Onko opiskelijoiden arvioinnin kriteerinä olleet peruskoulukäytännöt? Merkittävää kaikkien ryhmien arvioinneissa on se, että oppimisvaikeuksiin tartutaan ja että menetelminä käytetään sekä yhteistoimintaa että yksilöpedagogiikkaa.

Selvä ero johdon, ohjaajien ja opiskelijoiden arvioinneissa oli yhteistyö huoltajien kanssa -muuttujassa. Opiskelijat ovat arvioineet yhteistyön huoltajien kanssa vähäisemmäksi kuin johto ja ohjaajat. Selittääkö sosiaalinen suotavuus johdon ja ohjaajien arviointien positiivisuutta? Toisaalta tämän muuttujan hajonnan suuruus osoittaa käytäntöjen erilaisuutta eri projekteissa.

Keskiarvojen perusteella 10 luonteenomaisinta työskentelytapaa **johdon arvioimana**:

	Keskiarvo	Hajonta
1. Tekemällä/työn avulla oppiminen	4.09	,85
2. Yhdessä tekeminen	4.02	,62
3. Oppimisvaikeuksiin tarttuminen	4.02	,77
4. Yhteistyö huoltajien kanssa	3.96	,90
5. Kasvattaminen	3.89	,68
6. Neuvottelemine	3.87	,81
7. Yhteistoiminnallisuus	3.80	,76
8. Työn ja teorian yhdistäminen	3.76	,83
9. Omaan tahtiin tekeminen	3.73	,58
10. Turvallinen opettajaajohtoisuus	3.56	,69

### Ohjaajien ranking-lista:

	Keskiarvo	Hajonta
1.		
1. Tekemällä/työn avulla oppiminen	4.22	,75
2. Kasvattaminen	3.94	,77
3. Yhdessä tekeminen	3.91	,78
4. Oppimisvaikeuksiin tarttuminen	3.85	,86
5. Neuvottelemine	3.84	,76
6. Omaan tahtiin tekeminen	3.83	,82
7. Työn ja teorian yhdistäminen	3.69	,96
8. Yhteistoiminnallisuus	3.69	,89
9. Yhteistyö huoltajien kanssa	3.65	,87
10. Itsenäinen työskentely	3.58	,85

### Opiskelijoiden arviointi:

1. Tekemällä/työn avulla oppiminen	3.90	,82
2. Itsenäinen työskentely	3.75	,87
3. Omien töiden tekeminen	3.72	,99
4. Yhdessä tekeminen	3.67	,91
5. Neuvottelemine	3.57	,91
6. Turvallinen opettajajohtoisuus	3.56	,87
7. Vaihtoehtojen antaminen	3.54	,82
8. Harjoittelu oikeissa työpaikoissa	3.53	1,08
9. Oppimisvaikeuksiin tarttuminen	3.47	,97
10. Henkilökohtainen ohjaus	3.41	,96

Projektissa käytettävä pedagogiikka painottuu enimmäkseen tekemällä oppimiseen ja joustaviin, oppilaan omaa vastuuta omasta opiskelusta korostaviin menetelmiin, joiden pohjana on toiminnallisuus ja opiskelijoiden omien tavoitteiden huomioonottaminen. Seuraavaan kuvioon on kirjattu vastaajien, johdon, ohjaajien ja opiskelijoiden määrittelemät projektin toiminnalle luonteenomaiset työskentelytavat.

## 6 OPETUSMENETELMÄT



Numerot merkitsevät seuraavaa:

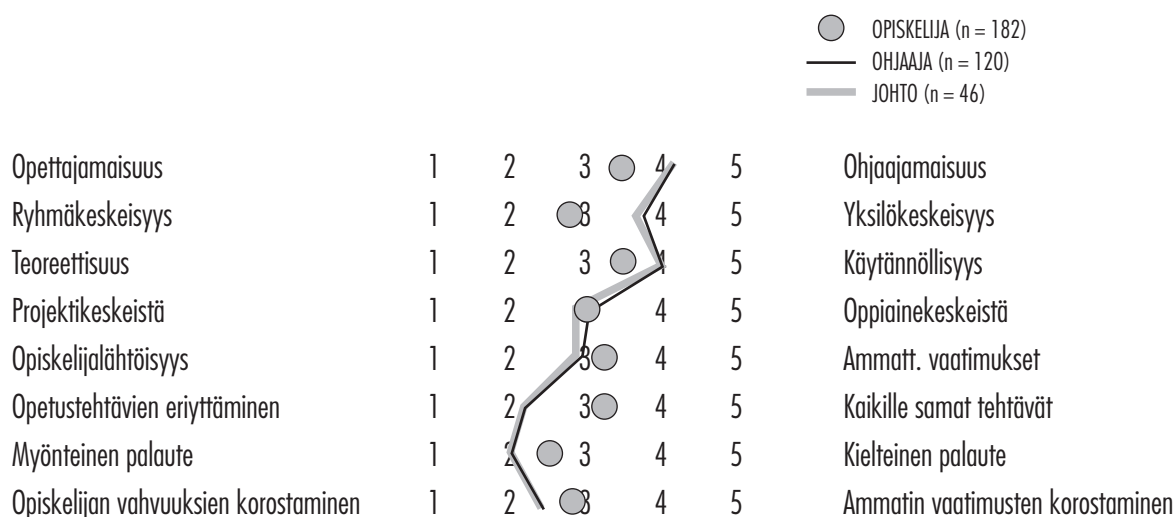
1= Ei lainkaan, 2= erittäin vähän, 3=jonkin verran, 4= melko paljon, 5=erittäin paljon.

Puuttuva opiskelijamerkintä tarkoittaa sitä, että kyseistä kohtaa ei ole kysytty opiskelijoilta

KUVIO 12. Työskentelytapojen arvioinnit

Merkittävää on johdon ja ohjaajien arviointien samansuuntaisuus.

Projektin opetusmenetelmiin sekä toiminnan periaatteisiin ei näyttäisi kuuluvan mitään selvää elämys- tai seikkailutoimintaa. Myöskään tietotekniikan hyödyntämistä ei pidetä toiminnalle luonteenomaisena työskentelytapana.



KUVIO 13. Toiminnan profiiliarviointien erot (kysymys 7)

Yllä olevaan profiiliin on poimittu ne pajan toiminnalle tunnusomaiset piirteet, jotka saivat varianssianalyysissä (ANOVA) arvon  $p \leq ,005$ , mikä merkitsee sitä, että johdon ja ohjaajaryhmän ja opiskelijaryhmän arvioinneissa oli merkitsevä ero. Kuvioon on otettu myös mukaan kysymys koskien toiminnan projektikeskeisyyttä – oppiainekeskeisyyttä, joissa ei ryhmien välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p=,783$ ). Samansuuntaisen tuloksen ryhmien välisistä tilastollisista merkitsevyyksistä antavat myös  $c^2$ -yhteensopivuustesti sekä Kruskalin–Wallisin -testi.

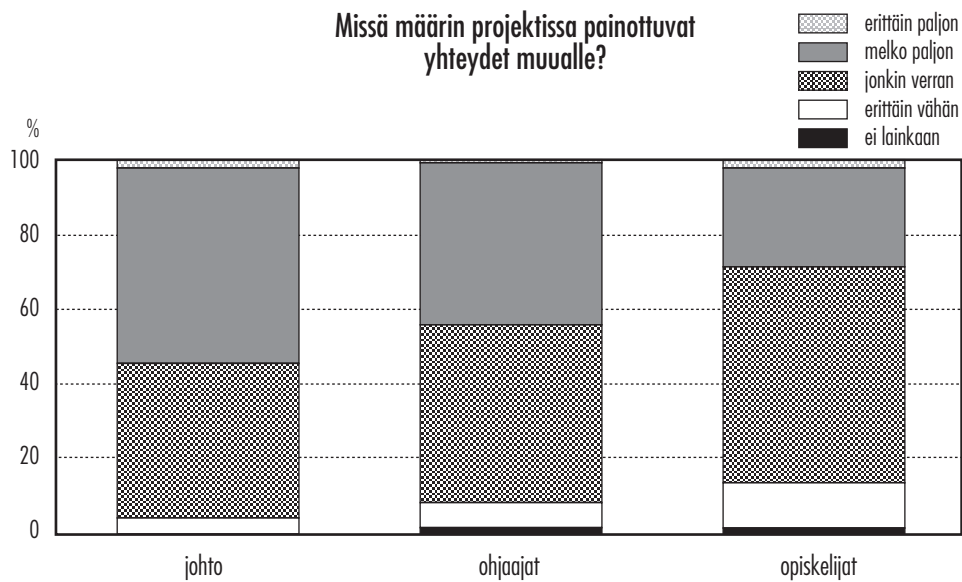
Pajan johto ja ohjaajat ovat mielipiteissään hyvin samoilla linjoilla. Tämän todistavat myös  $c^2$ -yhteensopivuustesti (kaikissa kohdissa  $p \geq ,580$ ) sekä Mannin-Whitneyn testi, joiden mukaan projektin johdon ja ohjaajien mielipiteitten välillä ei ole tässä tapauksessa tilastollisesti merkitsevää eroa.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään miten toiminnan tavoitteeksi asetettu oppilaitoksen sisäinen ja ulkoinen verkostoituminen kuuluu projektin työtapoihin. Ulkopuolisilla verkoilla tarkoitettiin yhteistyön ulottamista oppilaitosten ulkopuolisiin sidosryhmiin kuten muihin oppilaitoksiin, työelämään ja sosiaalitoimeen.

## 6 OPETUSMENETELMÄT

Tämän tutkimusaineiston mukaan yhteistyötä projektin, nuorisotyön ja sosiaali-toimen kesken ei nähdä projektin toiminnan ydinmenetelmiin kuuluvana.

Tulosten mukaan **johdon ja ohjaajien arvioinneissa yhteistyötä** käytetään työmuotona **enemmän kuin mitä opiskelijat katsovat** yhteistyötä olevan ( $p=.001$ ). Toisaalta on huomattava, etteivät opiskelijat välttämättä ole tietoisia esimerkiksi ohjaajien yhteydenpidosta ulkopuolisiin sidosryhmiin.



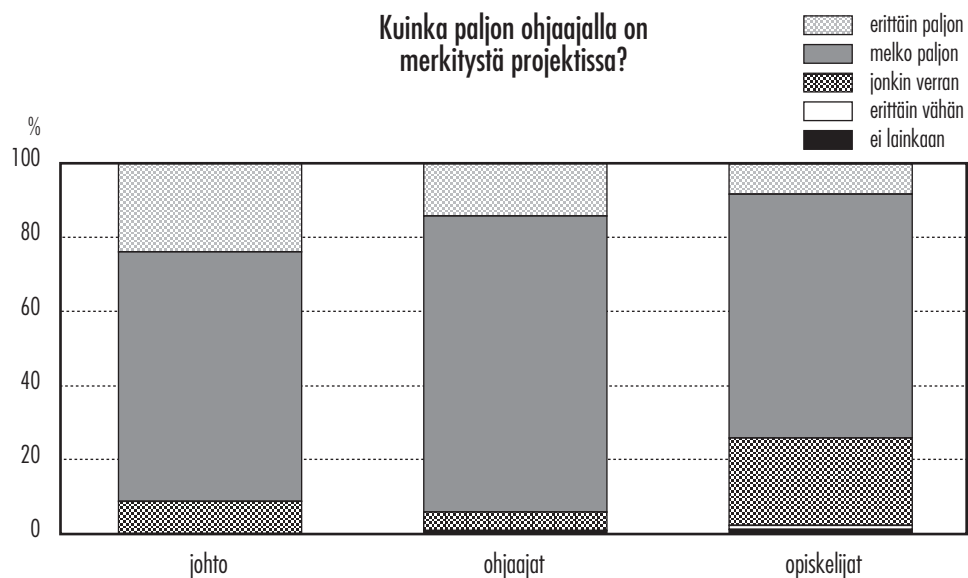
KUVIO 14. Yhteistyö

## 7 SITOUTUMINEN OPINTOIHIN

Koulutukselle on suuri haaste pyrkiä vaikuttamaan nuoren koko elämän kenttään ja on suuri haaste pyrkiä vaikuttamaan nuoren elämänhallintaan.

Ohjaajan merkitys on koetaan kaikissa ryhmissä tärkeäksi. Sekä johto että ohjaajat pitävät tärkeimpänä tekijänä sitä, että ohjaajalla on aikaa ja ymmärtävää suhtautumista opiskelijoille. Myös opiskelijoiden kärkimuuttujana sitoutumista edistävänä tekijänä on muuttuja “ryhmällä on ymmärtävä ohjaaja”.

Projektiarvioinneissa korostuu ohjaajan merkitys. Osa ohjaajista epäilemättä on alansa perinpohjin hallitsevia huippuammattilaisia, mutta vaikuttaa epätodennäköiseltä, että projekteihin kautta linjan olisi valikoitunut maamme ammattitaitoisin ohjaaja-aines. Aineiston ohjaajakorosteisuudesta on tehtävissä tulkinta, joka kertoo pikemminkin oppilaiden aikaisemmista kokemuksista peruskoulussa. Opiskelijat eivät ole voineet saavuttaa edellytystensä mukaista menestymistä, kun eivät ole pystyneet mukautumaan koulumaiseen ryhmässä olemiseen ja siihen, että opettajan huomio on ollut pikemminkin poikkeus kuin sääntö, puhumattakaan asiakaslähtöisestä elämäntilanteisiin kohdistuvasta ohjauksesta. Mutta nykyisissä opinnoissa on toisin; ohjaaja kuuntelee, häneltä saa apua ja hänellä on ennen kaikkea aikaa opiskelijalle.



KUVIO 15. Ohjaajan merkitys

Ryhmän merkitys koetaan tärkeänä tuen antajana ja toimintaan sitouttajana. Nuoret arvostavat luokkatovereiden kannustavaa suhtautumista sekä sitä, että ryhmässä on joku juttukaveri. Mainittakoon, **että johto ja ohjaajat eivät aseta juttukaverin** tärkeyttä läheskään yhtä korkealle **kuin opiskelijat**.

Tässä kohdin on tulkittavissa toimijoiden näkökulmaero huolimatta siitä, että kyse on ikään kuin samasta todellisuudesta. Järjestelmässä aikuiset tulkitsevat sitoutumisen opintoihin syntyvän havainnoista, jotka tehdään viranomaispositiosta ja ulkoisesti havaittavien piirteiden perusteella. Näitä ovat opiskelijalle annettava aika, henkilökohtainen ohjaus ja jopa opiskelijan ymmärtäminen. Selkeiden pelisääntöjen noudattamisen tärkeys ja ryhmäkoon pienuuden korostaminen sekä selkeän päivärytmin esiin nostaminen havainnollistavat järjestelmän aikuisten tapaa priorisoida omasta kokemuksestään sitoutumisen kiinnekohtia.

Opiskelijoiden kokemuksestään on toisenlainen ja osin virallisen järjestelmän tunnustamattomissa. Opiskelukaveri on erälle se kiinnekohta, jonka takia projektiin yleensä osallistutaan. Sitoutuminen on näissä tapauksissa oikeastaan sitoutumista kaveriin tai ystävään eikä niinkään puhdasta kiinnittymistä mielenkiintoiseen opintomaiseen aktiviteettiin.

#### Sitoutumista edistävät tekijät **johdon** arvioimana:

	Ka	Hajonta
1. Se, että ohjaajalla on aikaa opiskelijalle	4.54	,69
1. Ryhmällä on ymmärtävä ohjaaja	4.54	,59
3. Ohjaajan ammattitaito ja laaja-alaisuus	4.43	,69
4. Se, että ohjaajat tuntevat opiskelijan	4.37	,77
5. Kokemukset siitä, että opiskelutaito paranee	4.30	,55
6. Toimintaan liittyy säännölliset tilannekatsaukset	4.11	,71
7. Toiminnalla on selkeä päivärytmi	4.02	,72

#### Sitoutumista edistävät tekijät **ohjaajien** arvioimana:

	Ka	Hajonta
1. Se, että ohjaajalla on aikaa opiskelijalle	4.67	,57
2. Se, että ohjaajat tuntevat opiskelijan	4.44	,67
2. Ryhmällä on ymmärtävä ohjaaja	4.44	,56
4. Kokemukset siitä, että opiskelutaito paranee	4.34	,62
5. Toiminnalla on selkeät pelisäännöt, joista pidetään kiinni	4.29	,72
6. Ohjaajan ammattitaito ja laaja-alaisuus	4.26	,67
7. Ryhmä on pieni	4.24	,67

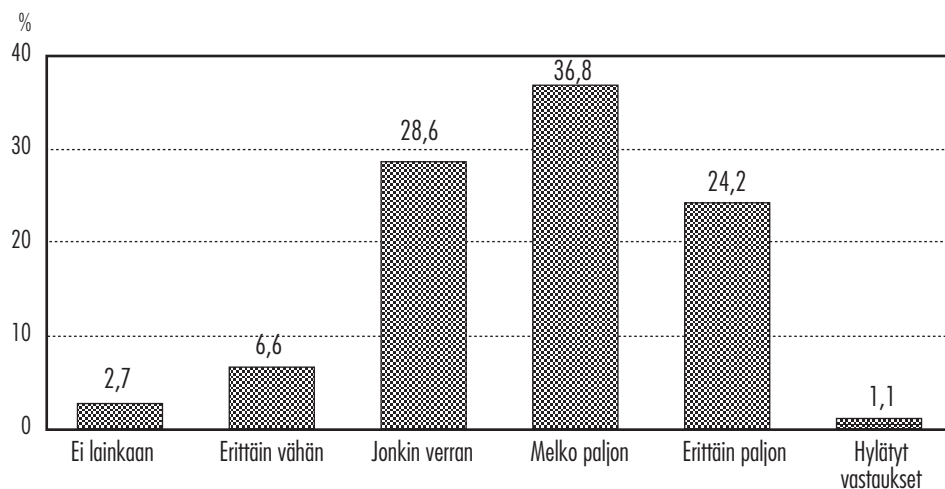
Sitoutumista edistävät tekijät opiskelijoiden arvioimana:

	Ka	Hajonta
1. Ryhmällä on ymmärtävä ohjaaja	4.15	,92
2. Ryhmässä on juttukaveri	4.07	1,00
3. Ohjaajan ammattitaito ja laaja-alaisuus	3.92	,88
3. Hyvät tilat ja työvälineet	3.92	,99
5. Se, että ohjaajalla on aikaa opiskelijalle	3.87	,88
6. Ryhmä on pieni	3.32	1,05
7. Kokemukset siitä, että opiskelutaito paranee	3.78	,92

Vehviläinen (2000, 62) näkee edelleen kiireettömyyden ja pakottamisen puuttumisen kuuluvan tiukasti innovatiivisten työpajojen pedagogisiin periaatteisiin. Pajan ideana on hänen mukaansa pakottaa opiskelijat reflektoimaan itse omaa ammatinvalintaansa. Tämän tutkimuksen mukaan joka viides opiskelija asettaa tärkeimmäksi tavoitteekseen kouluttautua tiettyyn ammattiin. Kiireettömän ilmapiirin avulla opiskelija pystyy harkitsemaan pitkään omaa ammatinvalintaansa sekä kyseenalaistamaan oman kiinnostuksensa, jolloin on oletettavissa että kiinnostus kyseiseen ammattiin on kestävä.

Opiskelijan yksilöllinen huomioon ottaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja parhaan toimintatavan etsiminen kyseisen opiskelijan kohdalla ovat keinoja, joilla koulutuskielteen nuori voidaan saada sitoutumaan ammatilliseen opiskeluun tai muuhun mielekkääseen toimintaan ( Erkkilä & Vehviläinen 2001).

**Opiskelijoilta pyydettiin myös omaa arviointia opiskelun kiinnostavuudesta, tärkeydestä sekä opiskeluun kiinnittymisestä.** Opintojen kokeminen kiinnostaviksi ja opintojen tärkeiksi ilmoittaminen noudattelevat vastausprofiileissa toisiaan. Molemmissa tapauksissa noin 60 % vastaajista piti nykyisiä opintoja aina-



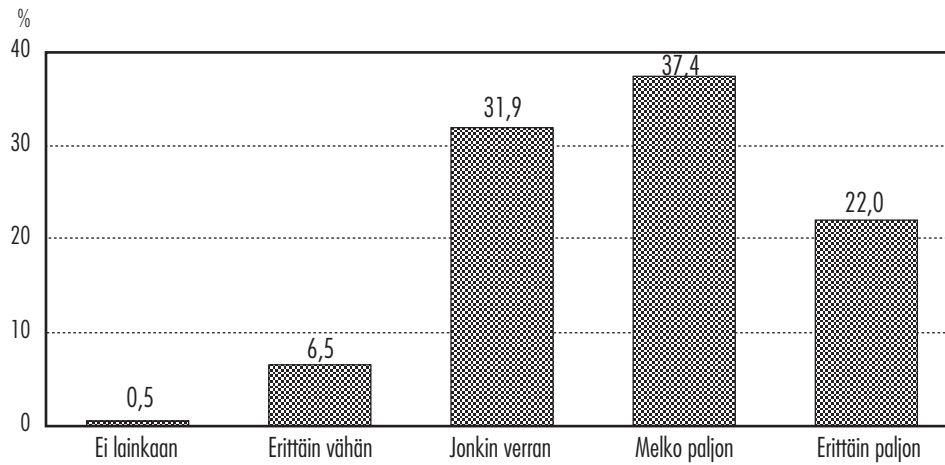
KUVIO 16. Opinnot kiinnostavat minua (n=182)

kin melko kiinnostavina ja tärkeinä. Eräs osa opintoihin sitoutumisessa on niiden kokeminen merkittäviksi omassa elämäntilanteessa. Neljälle kuudesta vastaajasta opinnot ovat korkeintaan jonkin verran kiinnostavia ja tärkeitä.

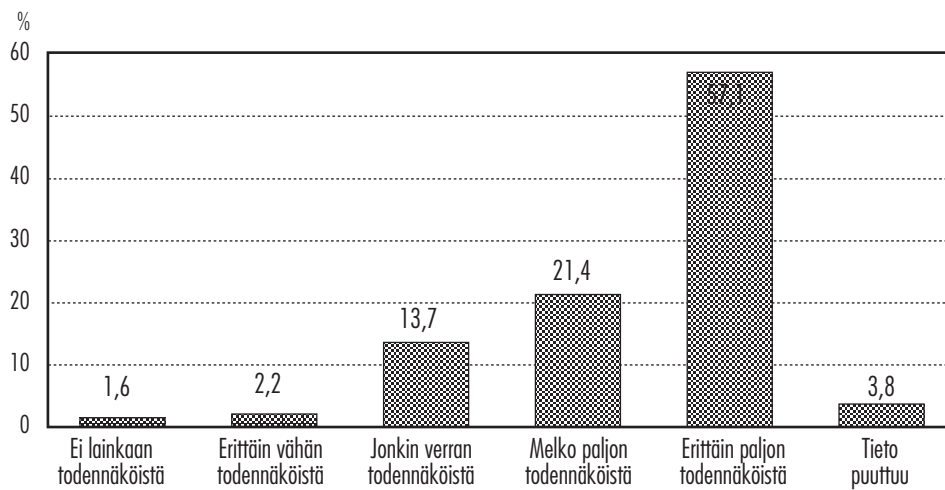
Kiinnostuksen puutetta opintoihin ei voi tulkita johtuvaksi nykyhetken ainoastaan sijoitettavista syistä. Jo aiemmat koulukokemukset ovat saattaneet laimentaa koulun lumovoimaa yleensä eikä heikentynyttä luottamusta koulumaista toimintaa kohtaan saada helposti takaisin. Mutta kiinnostumattomuuden ja osallistumisen tärkeäksi kokemattomuuden syy ei yksioikoisesti myöskään menneisyydessä. Myös tulevaisuuden näköaloilla on osuutensa. Ne, jotka eivät pysty sijoittamaan itseään tulevaisuuden työelämän palvelukseen eivät ymmärrettävästi ole erityisen innostuksissaan eivät koe projektia erityisen kiinnostavaksi, varsinkin jos toiminta on kovin ammatillisuutta painottavaa. Projektin piirteillä sinänsä on merkitystä kiinnostuksen syntymiseen ja sen laimenemiseen. Ohjaajien on tärkeä tunnistaa, että osallistujien kiinnostumattomuuden syy voi sijaita kaukana projektin ulkopuolella ja pisteessä, johon projektilla on vain vähän vaikutusvaltaa, mutta myös erityisen lähellä ja kohdassa joihin ohjaajilla ja johdolla on erittäin suuret mahdollisuudet vaikuttaa.

Aikomus opintojen loppuun saakka suorittamisesta ei selvästikään tarkoita samaa kuin opintoihin sitoutuminen. Kuvioiden tuloksin on syytä ottaa huomioon se, että väitteillä ei pystytä mittaamaan aktuaalista opintojen päättämistä, vaan vastaukset kertovat tämänhetkisestä kokemuksellisesta tilasta. Samoin opiskelijan sitoutuminen ei ole kertapäätösluonteinen ratkaisu vaan prosessinomaista kaksisuuntaista siirtymistä sitoutumisen ja sitoutumattomuuden välillä. Tulokset kertovat vastaajan senhetkisestä tilasta.

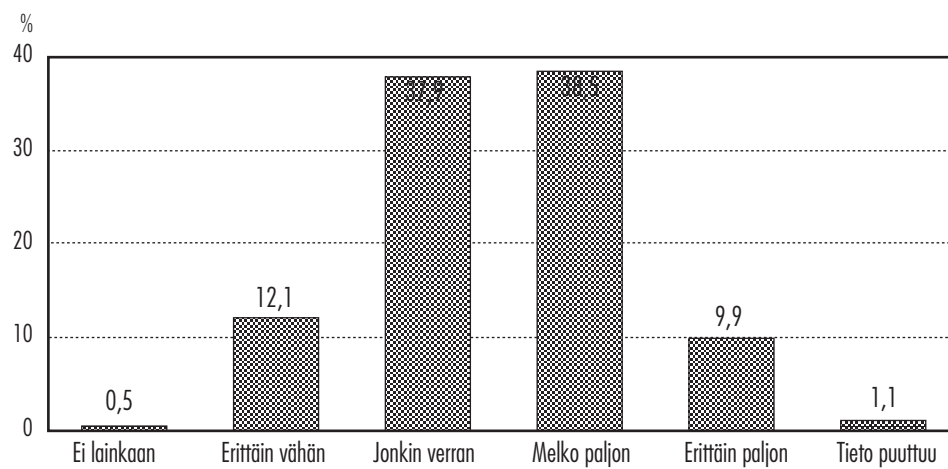
Edelliset lähtökohdat huomioon ottaen on todettavissa, että neljä opiskelijaa viidestä ilmoittaa, että he suorittavat opintonsa loppuun ainakin melko suurella todennäköisyydellä. Sen sijaan vain noin puolet vastaajista ilmoittaa kiinnittyneensä vastaushetkellä opintoihin ainakin melko paljon.



**KUVIO 17. Opinnot ovat minulle tärkeitä**



**KUVIO 18. Suoritan opintoni loppuun**



**KUVIO 19. Olen sitoutunut opintoihin**

Keskeyttämisen ehkäisy -projektin opiskelijoiden tyypillisiä piirteitä sekä heidän itsearviointiaan osana projektin toimintaa selvitettiin faktorianalyysin avulla. Taulukossa on lueteltu faktorianalyysin luokittelemat muuttujat koskien opiskelijoiden itsearviointia siten, että kärkilataukset on sijoitettu ylimmäksi. Itse faktorit ovat luettavissa sarakkeittain. Taulukon viimeisellä rivillä on merkitty faktoreiden saamat selitysosuudet kokonaisvarianssista.

Faktorit nimettiin:

- **hengailijat/ lintsajat**
- **motivoituneet opiskelijat**
- **sosiaaliset ryhmätyöskentelijät**
- **itsenäiset opiskelijat**
- **oppimisvaikeudet**

Voi olla, että jotkut opiskelijat kuuluvat vain yhden faktorin alaisuuteen. Realisempi käsitys lienee kuitenkin se, että eri opiskelijoiden kohdalla painottuvat eri asiat (faktorit), jotka eivät sulje muita faktoreita automaattisesti pois. Joku opiskelija voi esimerkiksi olla erittäin motivoitunut opiskelija ja silti loistava ryhmätyöskentelijä. Tarkoituksena on siis karkeasti havainnollistaa projektin opiskelijoille tyypillisiä sekä ei-tyypillisiä piirteitä.

Viiden faktorin ratkaisu selittää yhteensä 57,8 prosenttia kokonaisvarianssista. Suurimman osan (22,7%) tutkittavasta ilmiöstä selittää ensimmäinen faktori lintaamisen ulottuvuus, johon kuuluvat sellaiset ei-tavoiteltavat asiat kuin pinnaaminen, tunneilta myöhästeleminen, opiskelemaan pakottaminen, toisten siivellä menestymisen yrittäminen sekä pinnaamaan yllyttäminen. Kun tarkastellaan opiskelijoiden itsearvioinnin vastausten keskiarvoja, huomataan että edellä mainitut yleisesti negatiivisena koetut asiat eivät juurikaan sovi kuvaamaan näitä opiskelijoita, joten faktori on nimetty linsaajien perusteella.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden itsearvioinneista muodostetut faktorit sekä niiden selitysosuudet.

Lintaaminen motivoituneet opiskelijat	Opiskeluun ryhmätyöskentelijät	Sosiaaliset opiskelijat	Itsenäiset	Ei-oppimisvaikeuksia
Yllytän jopa muita pinnaamaan	Opinnot kiinnostavat minua	Luokkakaverini ovat minulle läheisiä	Viime kädessä vain minä olen vastuussa siitä, mitä opin	Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa
Yritän menestyä muiden siivellä	Opinnot ovat minulle tärkeitä	Tulen luokka- tovereiden kanssa toimeen	Saan itseni tekemään sen, mitä mielestäni tulee tehdä	Ymmärrän lukemani
Kiusaan muita	Olen sitoutunut opintoihin	Kannustan tovereitani yrittämään	Annan muille työskentelyrauhan	
Projektissa minut pakotetaan opiskelemaan	Yritän opiskella	Meillä on hyvä henki koulussa	Yritän opiskella	
Pinnaan		Haluan neuvotella ohjaajien kanssa		
Myöhästelen tunneilta				
<b>22,7 %</b>	<b>14,7 %</b>	<b>8,0 %</b>	<b>6,6 %</b>	<b>5,8 %</b>

## 8 PROJEKTIN OPISKELIJOIDEN PROFILIT

Opinnot kiinnostavat minua (n=180)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Olen sitoutunut opintoihin (n=180)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Opinnot ovat minulle tärkeitä (n=179)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Yritän opiskella (n=180)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Kannustan tovereitani yrittämään (n=178)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Opiskelukaverini ovat minulle läheisiä (n=179)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Haluan neuvotella ohjaajien kanssa (n=168)	1	2	<input checked="" type="radio"/>	4	5	
Kiusaan muita (n=178)	1	<input checked="" type="radio"/>	3	4	5	
Yritän menestyä muiden siivellä (n=178)	1	<input checked="" type="radio"/>	3	4	5	
Tunnen olevani tärkeä osa koulua (n=175)	1	2	<input checked="" type="radio"/>	4	5	
Annan muille työskentelyrauhan (n=177)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Meillä on hyvä henki (n=174)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Tulen luokkatovereiden kanssa toimeen (n=177)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Pinnaan (n=177)	1	2	<input checked="" type="radio"/>	3	4	5
Yllytän jopa muita pinnaamaan (n=177)	1	<input checked="" type="radio"/>	2	3	4	5
Myöhästelen tunneilta (n=178)	1	2	<input checked="" type="radio"/>	3	4	5
Koulussa minut pakotetaan opiskelemaan (n=173)	1	2	<input checked="" type="radio"/>	3	4	5
Minulla ei ole mitään ongelmia opiskelun perustaidoissa (n=175)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Saan itseni tekemään sen mitä mielestäni tulee tehdä (n=177)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Viime kädessä vain minä olen vastuussa siitä, mitä opin (n=177)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5
Ymmärrän lukemani (n=178)	1	2	3	<input checked="" type="radio"/>	4	5

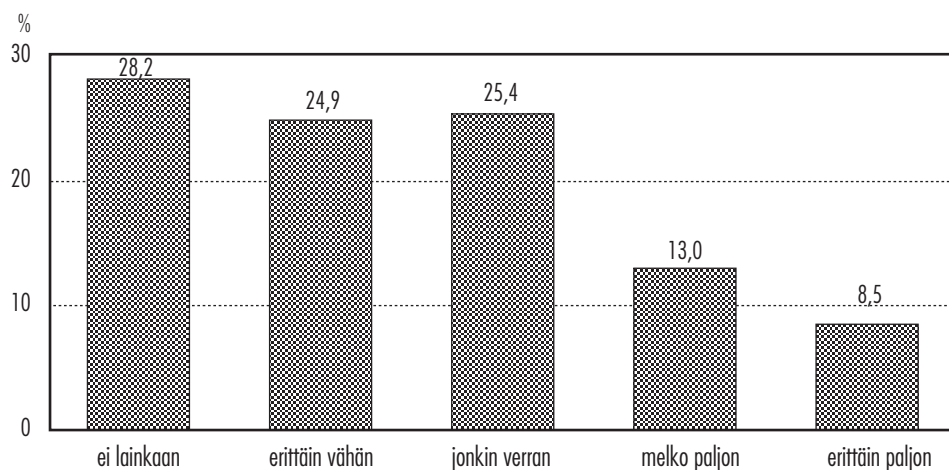
1=Ei sovi ollenkaan, 2=Sopii erittäin vähän, 3=Sopii jonkin verran, 4=Sopii melko paljon, 5=Sopii erittäin paljon

**KUVIO 20.** Miten hyvin kyseiset väittämät sopivat kuvaamaan sinua? (opiskelijoiden antamien vastausten keskiarvot, n=182).

## LINTSARIT

Yksi viidesosa (21,5%) opiskelijoista pinnaa opinnoistaan melko paljon tai erittäin paljon oman arvionsa mukaan. Noin 23 % myöhästelee tunneilta.

Ihatsun ja Ruohon (1997, 31) tutkimuksen mukaan vastaava luku yleisten ammatillisten oppilaitosten puolella oli opettajien arvioimana 44 prosenttia.



KUVIO 21. Opiskelijoiden suhtautuminen pinnaamiseen (n=177)

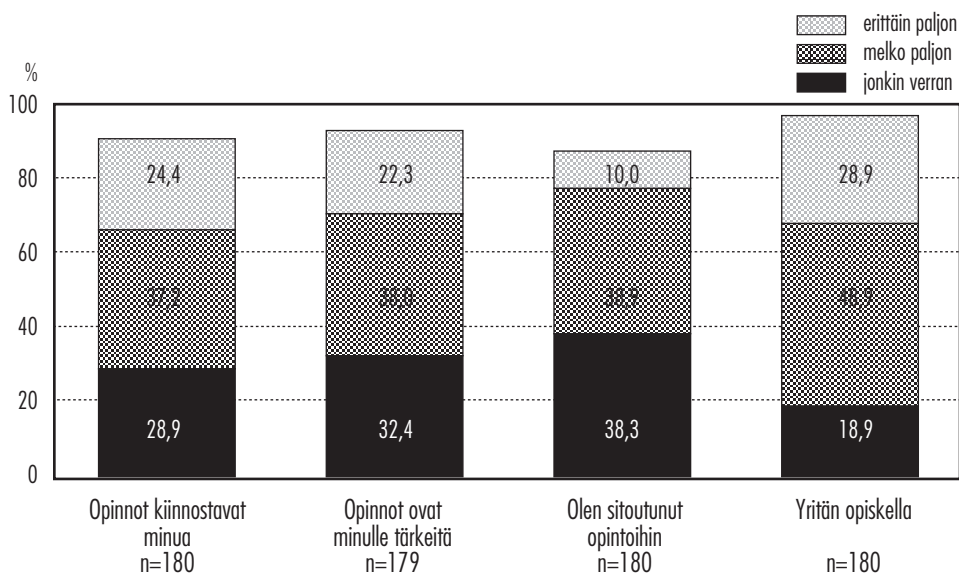
Tunneilta myöhästeleminen sekä pinnaaminen ovat, sikäli kun niitä esiintyy, kuitenkin ilmiöinä yleisempiä kuin esimerkiksi muitten siivellä menestymisen yrittäminen tai pinnaamaan yllyttäminen. Taustalla voi olla voimistunut halu ottaa vastuu omasta opiskelusta, jolloin toisten siivellä menestymisen yrittäminen leimaisi opiskelijan luovuttajaksi ryhmän edessä.

Eniten opinnoistaan pinnaavat 17–19-vuotiaat ( $p=,000$ ) pojat ( $p=,034$ ). Tunneilta myöhästy misessä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä, mutta ikäryhmittäin tarkasteltuna 20–24-vuotiaat opiskelijat myöhästyivät tunneilta enemmän kuin heitä nuoremmat opiskelijat ( $p=,000$ ).

## MOTIVOITUNEET OPISKELIJAT

Motivoituneiden ryhmä on faktorianalyysin perusteella toiseksi yleisin profiili. Se selittää 14,7 prosenttia kokonaisvarianssista. Tälle ryhmälle luonteenomaisia asioita ovat opintojen kiinnostavuus sekä niihin sitoutuminen. Lisäksi he kokevat opinnot tärkeiksi sekä yrittävät opiskella. Näitä luonteenomaisia seikkoja havainnollistetaan kuviossa 22, jossa on yhdistetty opiskelijoiden antamat ‘jonkin verran’, ‘melko paljon’ ja ‘erittäin paljon’ vastaukset kysymyksittäin koskien opiskeluun kohdistuvaa motivaatiota.

Opiskeluun motivoitumisessa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä. Myöskään iällä ei ole merkitystä opiskelumotivaation kannalta.



KUVIO 22. Opiskelijoiden opiskelumotivaatiota koskevat yhdistetyt ‘jonkin verran’, ‘melko paljon’ ja ‘erittäin paljon’ vastaukset

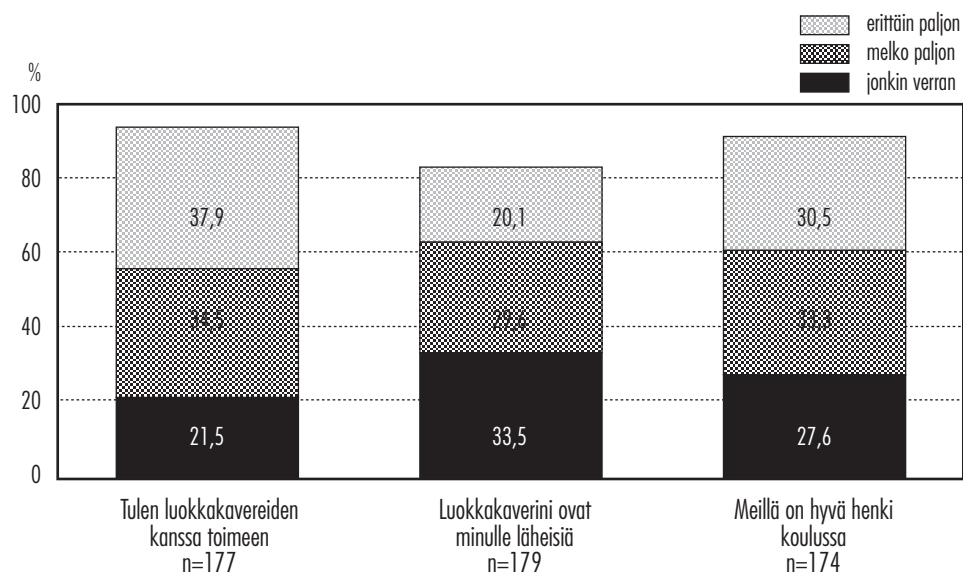
## SOSIAALISET RYHMÄTYÖSKENTELIJÄT

Kolmas faktori kuvaa projektin opiskelijoiden sosiaalisia suhteita. Se selittää kahdeksan prosenttia kokonaisvarianssista. Tämän ryhmän opiskelijat painottavat ryhmän merkitystä opiskelussa. Heidän mielestään kaverit ovat heille läheisiä, joiden kanssa myös tullaan toimeen. He kannustavat tovereitaan yrittämään ja kokevat myös ilmapiirin hyväksi. (Kuvio 23).

Ohjaajat kuuluvat kiinteänä osana ryhmään ja me-henkeen, jonka osoittaa opiskelijoiden halu neuvotella heidän kanssaan. Asiaa voi tarkastella myös ohjaajien näkökulmasta siten, että he ovat onnistuneet luomaan sellaisen ryhmähengen johon opiskelijan on helppo sopeutua.

Sekä tyttöjen että poikien vastaukset ovat samankaltaisia kysyttäessä luokkatovereiden kanssa toimeen tulemista ( $p=,927$ ). Molemmat tulevat luokkakavereiden kanssa toimeen melko hyvin. Tytöt näyttäisivät kuitenkin olevan poikia aktiivisempia luokkatovereiden kannustajia. Tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä, mutta suuntaa antava ( $p=,146$ ). Opiskelijat kaikissa ikäryhmissä ovat samaa mieltä sekä kavereiden läheisyydestä ( $p=,934$ ) että vallitsevasta hyvästä hengestä ( $p=,936$ ). Opiskelijoista 93,9 prosenttia tulee hyvin luokkatovereiden kanssa toimeen ja kaverit ovat 83,2 prosentille tärkeitä. Työskentelyilmapiiriin arvioi hyväksi 91,4 prosenttia opiskelijoista.

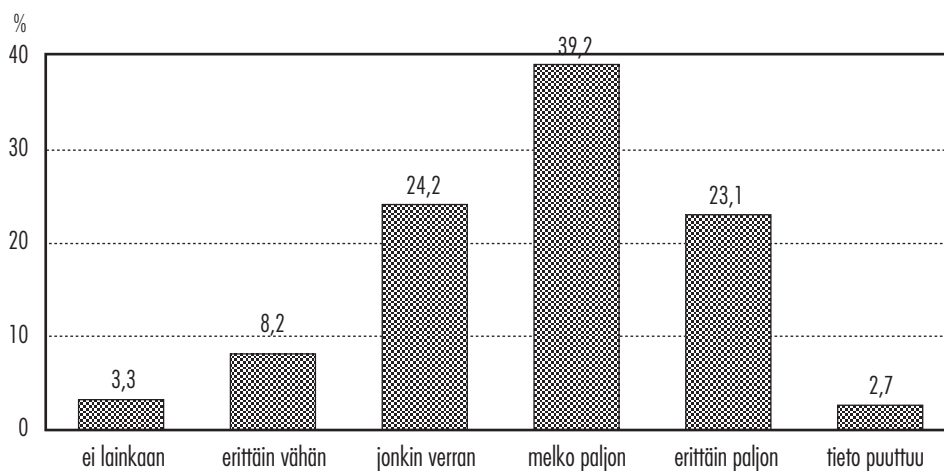
Nyyssölän (1999, 46) tutkimuksen mukaan pajaopiskelussa korostuu sosiaalinen näkökulma: nuoret viihtyvät pajoilla koska siellä meininki on rentoa ja työkaverit nuoria. Heille voi olla helpottavaa kohdata työpajassa yhteisö, johon kuulumisen on samankaltaisen elämäntilanteen johdosta itsestään selvää. Tätä kaveriyhteisöä jää kaipaamaan huomattava osa pajojen opiskelijoista pajakokemuksen jälkeen.



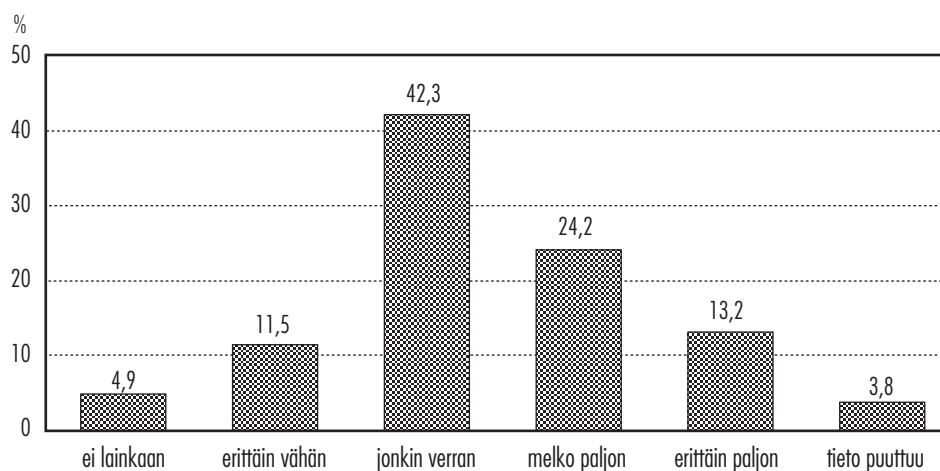
KUVIO 23. Projektin opiskelijoiden sosiaalisuutta koskevat yhdistetyt 'jonkin verran', 'melko paljon' ja 'erittäin paljon' vastaukset

## OPPIMISVAIKEUDET

Lähes 10 % katsoo, etteivät opinnot kiinnosta lainkaan tai kiinnostavat vain vähän. Noin 12 % opiskelijoista ilmoittaa ettei ymmärrä lukemaansa juuri lainkaan. Noin 17 % arvioi opiskelun perustaidot huonoiksi. Mainittakoon, että Matilaisen ja Pelkosen (1998) projektissa lukemisen ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia oli 35 % :lla tutkimusjoukkona olleiden ammattilaitosten peruslinjalaisista (n=1400).



KUVIO 24. Ymmärrän lukemani



KUVIO 25. Ongelmat perustaidoissa

Tulokset osoittavat, että ko. projektiin osallistujat ovat erityisen heterogeeninen joukko eikä sinne ole erityisesti hakeutuneet ammattioppilaitoksessa heikosti pärjänneet ja oppimisvaikeuksiset. Joukossa on niitä, joilla ei ole mitään oppimisvaikeuksia.

Ohjaajan kannalta heterogeenisuuden kohtaaminen on suuri haaste. Miten yhdistää toiminta, jossa osa haluaa autolinjalle ja haluaa siksi autonkorjausharjoituksia? Osa haluaa vain olla kavereiden kanssa. Osa haluaa päivärytmiä. Osa yrittää pysytellä erossa päihteistä. Osa haluaa kuitata rahat. Osa ei kenties tiedä mitä hakee.

## 9 MITEN JOHTO, OHJAAJAT JA OPISKELIJAT ARVIOIVAT PROJEKTIN TOIMINTAA

Tutkimuksessa kysyttiin mm. miten projekti soveltuu ammattioppilaitoksen organisaatiokulttuuriin ja miten paljon projektin ongelmista on keskusteltu.

Projektin sopivuudesta oppilaitoksen tehtäväkenttään varmasti keskustellaan, kun projekteja haetaan rahoittajilta. Varauksetonta yhteisymmärrystä projektin soveltuvuudesta organisaatiokulttuuriin johdon ja ohjaajaryhmän tutkimusjoukko ei anna, vaikkakin yli 40 % pitää sitä täysin luontevana organisaatiokulttuurissa. (On yleisesti todettu, että ainoastaan yksi sadasta organisaatiosta pitää lisätehtäviä suotavina.) Jonkin verran haitalliseksi sen kokee noin neljä prosenttia vastaajista.

TAULUKKO 2. Projektin soveltuminen organisaatiokulttuuriin

	Kovasti haitallinen	Jonkin verran haitallinen	En osaa sanoa	Jonkin verran luonteva	Täysin luonteva
Johto ja ohjaajat	–	4,2 %	7,9 %	44,2 %	43,6 %

Sekä johto ja ohjaajat ovat antaneet itsearviointina projektin toiminnan tehokkuudesta ja laadusta erittäin korkeat arvioinnit, kuten alla olevien taulukkojen keskiarvoista nähdään. Keskiarvot ovat varsin samansuuruiset. Keskihajonnat ovat kuitenkin isoja, mikä osoittaa arviointien erilaisuutta.

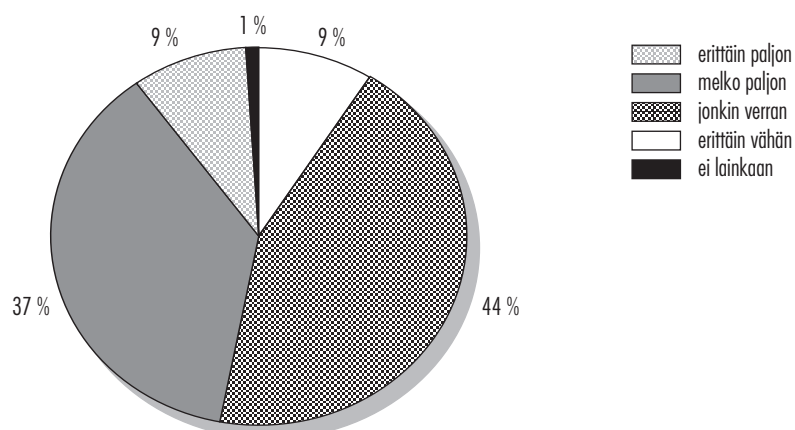
TAULUKKO 3. Projektin tehokkuus

Toiminnan TEHOKKUUS kokonaisuutena	Keskiarvo	Keskihajonta
Johto	4,70	,99
Ohjaajat	4,50	1,10

TAULUKKO 4. Projektin laatu

Toiminnan LAATU kokonaisuutena	Keskiarvo	Keskihajonta
Johto	4,59	1,00
Ohjaajat	4,66	1,07

Missä määrin työpaikassani on keskusteltu projektin ongelmista?  
(johto ja ohjaajat, n=161)

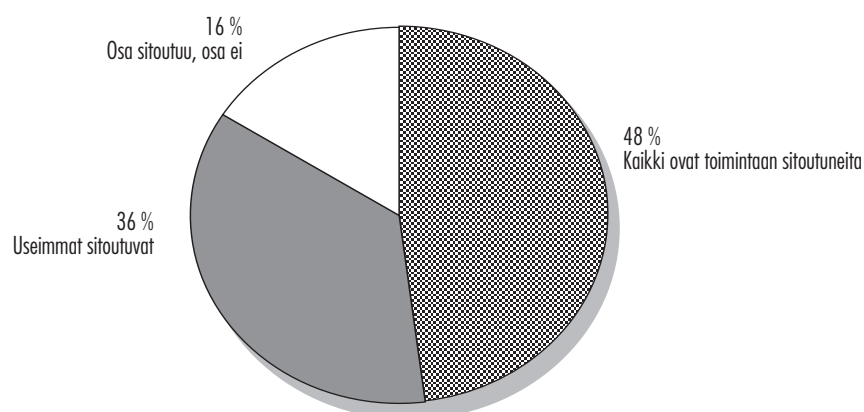


KUVIO 26. Projektin ongelmista keskusteleminen

44 % johdosta sekä ohjaajista (n=161) katsoi, että omassa työpaikassa oli keskusteltu projektin ongelmista jonkin verran. Melko paljon työpajan ongelmista oli keskusteltu 37 % mielestä, kun taas 9 % koki, että ongelmista oli keskusteltu erittäin vähän. Toisaalta niinkään 9 % katsoi, että ongelmista oli keskusteltu erittäin paljon. 1 % vastanneista oli sitä mieltä, ettei työpaikassaan oltu keskusteltu työn tuottamista ongelmista lainkaan.

Kysyttäessä johdolta ja ohjaajilta (n=160) ohjaajien sitoutumista toimintaan tavoitteiden saavuttamiseksi 48 % vastanneista katsoi, että kaikki ovat toimintaan sitoutuneita. 36 % vastanneista katsoi, että useimmat sitoutuvat toimintaan tavoitteiden saavuttamiseksi ja 16 % näki, että osa sitoutuu ja osa ei.

Miten hyvin ohjaajat osallistuvat toimintaan tavoitteiden saavuttamiseksi?  
(johto ja ohjaajat, n=160)



KUVIO 27. Ohjaajien sitoutuneisuus projektiin

## 9 MITEN JOHTO, OHJAAJAT JA OPISKELIJAT ARVIOIVAT PROJEKTIN TOIMINTAA

Opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan tyytyväisyyttä opiskeluun kouluarvosanoilla neljästä kymmeneen. Opettajille he antoivat arvosanan 8,3 (keskiarvo), joka on toiseksi paras kaikista annettujen arvosanojen keskiarvoista (taulukko 10.) Opettajat jopa koetaan parempina kuin heidän käyttämänsä ohjaus- ja opetusmenetelmät, mikä viittaa vahvasti opettajan persoonan sekä 'inhimillisten piirteiden' tärkeyteen pajaopiskelussa.

TAULUKKO 5. Opiskelijoiden opiskelusta antamien kouluarvosanojen (4–10) keskiarvot.

Arvioinnin kohde	Annettujen kouluarvosanojen keskiarvo (4-10)
Projektin käyttämät ohjaus- ja opetusmenetelmät, n=161	7,7
Opettajat, n=163	8,3
Muut opiskelijat, n=158	7,9
Oma opiskelutaito, n=162	7,5
Koulun säännöt, n=162	7,5
Oma opiskelumotivaatio, n=164	7,5
Oma opiskelumenestys, n=159	7,5
Opiskelun tukihenkilöt, n=151	8,0
Tähänastiset kokemukset, n=159	8,5

Keskeinen tutkimuksen tulos on se, että projektin johto ja ohjaajat arvioivat projektin tavoitteita varsin samansuuntaisesti, jopa siinä määrin että keskiarvojen perusteella lasketussa tavoitteiden tärkeysjärjestyksessä kuusi tavoitetta olivat samoja. Keskeyttämisen ehkäisy ja yleisesti ottaen opiskelijan elämänhallintaan annettavien tietojen ja taitojen antaminen on tavoitteiden ydintä. Koska kyse on ammatilliseen koulutukseen liittyvästä projektista, on luonnollista että opetussuunnitelmassa korostuu ammattiin tähtäävä koulutus.

Koska myös opiskelijat painottavat ammattiin ja työllistämiseen tähtääviä tavoitteita, niin ristiriita tässä kohtaa ei nouse suureksi. Opiskelijat painottavat tavoitteissa kuitenkin seurallisuutta, kavereiden kanssa toimimista, omien töiden tekemistä merkittävästi enemmän kuin johto ja ohjaajat, joten tässä kohti ristiriitaa on havaittavissa. Opiskelijoiden antamat arvioinnit olivat kuitenkin varsin myönteisiä jo lähes vuoden jatkuneesta projektista.

Miten ammatin hankkimisen ja elämänhallinnan tavoitteisiin tähtäävä toiminta integroituu tuloksellisesti, riippuu projektien oppilasaineksesta, käytetyistä työmenetelmistä sekä ohjaajien ohjauksesta ja projektille annetusta tuesta.

Toinen merkittävä tutkimustulos on se, että johto, ohjaajat ja opiskelijat ovat arvioineet tekemällä/työn avulla oppimisen ja yhdessä tekemisen projektin keskeisimpiin työskentelytapoihin kuuluvaksi. Merkittävää kaikkien ryhmien arvioinneissa on käytäntö, jonka mukaan opiskelijoiden oppimisvaikeuksiin tartutaan. Projektin johto on arvioinut projektin yhteistyön mm. nuorisotoimen kanssa merkittävästi luonteenomaisemmaksi työmuodoksi kuin ohjaajat, jotka varmasti tuntevat käytännön toimenpiteet paremmin kuin johto. Yleisesti arvioiden opiskelijat arvioivat projektin yhteistoiminnan muihin instanssien kanssa niukemmiksi kuin johto tai ohjaajat. Arvioinneissa näkyy, kuten mielipidekyselyissä yleisesti, toivottavan vastauksen ylikorostaminen.

Opiskelijan kannalta pysyminen kiinni ammattiopinnoissa kiteytyy opintoihin sitoutumisessa. Tutkimuksen mukaan noin 13 % on sitoutunut opiskeluun höllästi, noin yksi viidesosa opiskelijoista pinnaa opinnoistaan melko paljon tai erittäin paljon oman arvionsa mukaan.

Eräitä tämän sitoutumispäätöksen perusankkureita on se, että esimerkiksi opettaja ei pysty opiskelijaa sitouttamaan. Sitoutuminen on opiskelijan henkilökohtainen ratkaisu, mutta ei kertapäätös sillä sitoutuminen tulee jatkuvasti koetelluksi. Sitoutumattomuus johtaa opintoinnostuksen kuihtumiseen ja sen lieveilmiöihin, kuten oppituntien häirintään ja pinnaamiseen. Sitoutumisen ja sen ravistumisen kiinnekohdat eivät ole ainoastaan opiskelijan itsensä päätettävissä, vaan se on

monen samanaikaisen tekijän synteesi. Keskeyttämisvaarassa oleminen ei ole siten selitettävissä yksinomaan erillisten ammatillisten oppilaitosten rakenteellisten (opetussuunnitelman joustavuus, teorian ja käytännön yhteys, oppilaiden valinta) tekijöiden avulla tai yksilöllisten faktoreiden avulla, vaan ennen muuta niiden prosessinomaisten yhteisvaikutusten avulla. Tämän selvittäminen edellyttää jatkossa kvantitatiivisen tutkimuksen ohella kvalitatiivista prosesseihin kiinnittävää tutkimustapaa.

Projektissa voidaan siis ajatella olevan niitä, jotka aloittavat, suorittavat ja päättävät opintonsa sitoutuneina. Mutta myös niitä, joille projekti on paikka, johon mennään ilman sen suurempia odotuksia. ”Paikallaolijat” ovat läsnä, mutta sitoutumattomina he eivät ole valmiita suuriin henkilökohtaisiin panostuksiin esimerkiksi opettajan antamien tehtävien suorittamisessa. Kuitenkaan projektissa oleminen ei herätä vastenmielisyyttäkään, joten mukana roikutaan. Nämä ”hengailijat” muodostavat projektien vetäjille ohjauksellisen haasteen. Henkilökohtaiseen ohjaukseen panostamalla olisi mahdollista tunnistaa mahdollisia sitoutumisen esteitä, äärimmillään myös sitä, onko projekti yleensä sopiva paikka ko. oppilaille.

Heterogeenisen oppilasaineksen kohtaaminen on niin moninaista, että sen ennakoiminen tuskin on mahdollista. Miten ohjataan? Kun puhutaan ohjauksesta, saattaa toiminta silti olla direktiivistä sanelupolitiikkaa, vaikka opiskelijat ovatkin arvostaneet korkealle projektin ohjaajat. Tutkimuksessa kävi ilmi, että yksi ohjauksen perusjako tapahtuu akselilla direktiivinen – asiakaskeskeinen. Jatkossa tulisikin selvittää, millaista opiskelijoille annettu ohjaus on.

Ohjaajan merkitystä korostetaan kaikkien ryhmien vastauksissa. Ensinnäkin varsin heterogeenisesta joukosta koostuvan joukon ryhmänohjaajan valinta tulisi tehdä erityisellä huolella. Ohjaajan soisi hallitsevan oppiaineen hallinnan lisäksi voimallisesti kommunikaatiotaitoja. Projektiin osallistuneet nuoret eivät ole valtavirran mukana kulkijoita, joten heidän käsityksensä koulutuksestaan ja ennen kaikkea tulevaisuudestaan ei aukea ohjaajalle, jonka lähestymistapa työhönsä on tiiviisti vain opettajan roolissa pitäytyvä. Asiakaskeskeisillä lähestymistavoilla on mahdollista päästä lähemmäs koulutukseen osallistujien ydinnäkemyksiä.

Ryhmän merkitys koetaan tärkeänä tuen antajana ja toimintaan sitouttajana. Nuoret arvostavat luokkatovereiden kannustavaa suhtautumista sekä sitä, että ryhmässä on joku juttukaveri. Mainittakoon, että johto ja ohjaajat eivät aseta juttukaverin tärkeyttä läheskään yhtä korkealle kuin opiskelijat. Tässä kohdin on tulkittavissa toimijoiden näkökulmaero huolimatta siitä, että kyse on ikään kuin samasta todellisuudesta. Järjestelmässä aikuiset tulkitsevat sitoutumisen opintoihin syntyvän havainnoista, jotka tehdään viranomaispositiosta ja ulkoisesti havaittavien piirteiden perusteella. Näitä ovat opiskelijalle annettava aika, henkilökohtainen ohjaus ja jopa opiskelijan ymmärtäminen. Selkeiden pelisääntöjen noudattamisen tärkeys ja ryhmäkoon pienuuden korostaminen sekä selkeän päivärytmin esiin nostaminen havainnollistavat järjestelmän aikuisten tapaa priorisoida omasta kokemuksestaan käsin sitoutumisen kiinnekohtia.

Opiskelijoiden kokemuskenttä on toisenlainen ja osin virallisen järjestelmän tunnistamattomissa. Opiskelukaveri on eräille se kiinnekohta, jonka takia projektiin yleensä osallistutaan. Sitoutuminen on näissä tapauksissa oikeastaan sitoutumista kaveriin tai ystävään eikä niinkään puhdasta kiinnittymistä mielenkiintoiseen opintomaiseen aktiviteettiin.

Voimakas toveriin kiinnittyminen ajaa myös projektista ulospäin. Mikäli sitoutuminen on voimakkaasti toveriin kiinnittymistä, ollaan tiukan paikan edessä, kun toveri keskeyttää työskentelyn projektissa. Tuloksen pohjalta on pääteltävissä, että huolimatta siitä, että ohjaajat tuntevat opiskelijoita hyvin, he havainnoivat kuitenkin sitoutumista eri positiosta kuin ohjattava. Siksi ohjaajille olisi tärkeää projektissaoloaikana päästä selville sitoutumisen kiinnikkeistä ja hankkia ammattitaitoa, jolla tulkita kiinnittymistä opettajapositiota laajemmin. Kun koko järjestelmä ajaa voimakkaasti väkeä koulutuksen piiriin on syytä olettaa, että muodollisen toisella asteella opiskelun ja mahdollisen työttömyyden välimaastoon sijoittuvat projektit joutuvat kohtaamaan joukon, jonka kiinnittymisperusteet vaihtelevat voimakkaasti. Eräät huomaavat, että merkittävät työpaikat eivät ole ilman kohtuuttomia ponnistuksia heidän saavutettavissaan. Silloin aivan perustellun lähtökohdan projektiin osallistumiseen tuo tulevaisuuden työelämään liittymätön tavoite. Joillekin opintoja ja epävarmaa ammattitulevaisuutta tärkeämpää on kaveriporukan ”hyvä meininki”.

Projektit ovat eräessä mielessä puun ja kuoren välissä. Siivoamalla nurkistaan toimintaan kiinnittymättömät luodaan toimintaedellytyksiä tehtävistä todella kiinnostuneille. Samalla voidaan välttää projektien kaatoluokan leimaa. Vaikeutena tässä piilee se, että sietämällä vai rajoitetun määrän heterogeenisuutta ja sulkeamalla eräät ulos luodaan samalla tarve uuden marginaaliryhmän – projektitoimintaankaan soveltumattomien – kiinnittämisestä uudenlaiseen erityistoimintaan.

- Aaltonen, J. 1999. Innovatiivinen työpajaprojekti Kokemäen-jokilaakson ammattioppilaitoksessa. Teoksessa: A-L. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus – ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus. Moniste 20/1999.
- Arminen, O. 1996. Työpajatoiminta kunnissa. Suomen kuntaliitto. Kuntaliiton painatuskeskus, Helsinki.
- Aunola, M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 79.
- Erkkilä, T. & Vehviläinen, J. 2001. Takoisitko tutkinnon. Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat – ESR-projekti. Opetushallitus. Moniste 5/2001. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Kirjapaino Oy West Point. Rauma.
- ESR- viitekehys. Rakennerahasto-ohjelmat 2000–2006.
- Glaser, B. 1992. Basics of grounded theory analysis. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chigago: Aldine.
- Green, T.F. 1980. Perdicting the behavior of the educational system. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Hietalahti, M. 1999. Innovatiiviset työpajat ammatillisissa oppilaitoksissa ESR-projekti. Teoksessa: A-L. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus- ja ukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus. Moniste 20/1999.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1/1996. Kuopio.
- Ihatsu, M. 1993. Ammattioppilaitos ja sopeutumattomien opetus – opettajien mielipiteet opetuksen järjestämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 52.
- Ihatsu, M. 1994. Ammattioppilaitoksen pudokkaat. Teoksessa M. Ihatsu & K. Matilainen (toim.) Neljännesvuosisata erityispedagogiikka Joensuun yliopistossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 55. 69–86.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1997. Ammatillisen syrjäytymisen lähteillä? Opettajien käsityksiä ammatillisissa oppilaitoksissa esiintyvistä käyttäytymisongelmista. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Nuorisosian neuvottelukunta. NUORAN julkaisuja n:o 4.

- Javanainen, M. & Mustola, K. 1985. Ammattikoulujen keskeyttäminen. Ammattikasvatushallitus. Suunnittelu- ja kehittämisosasto. Tutkimuksia ja selosteita 1. Helsinki.
- Kallunki, A. & Kangaskesti, A. 1997. "Jokkainen rakentaa sen tien sitte ite" Tutkimus yhdeksän oululaisnuoren koulun keskeyttämisestä ja suhtautumisesta koulutukseen. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Nuorisoasian neuvottelukunta. NUORAN julkaisuja n:o 4.
- Kanniainen, A. 1999. SPSS for Windows menetelmiä. Oulun yliopisto, ATK-keskus.
- Kanniainen, A & Muhli, A. 2000. SPSS 10.0 for Windows perusteet. Oulun yliopisto, ATK-keskus.
- Karisto, A. & Monte'n, S. 1997. Jakomäestä Kulosaareen. Pedagogisen eetoksen ja lukionkäynnin aluevaihtelut Helsingissä. Sosiologia 33. 2. 99–112.
- Korpelainen, M. 2000. Teoksessa: Europlus – projektin loppuraportti. Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Suomen Mielenterveysseura. Kauhavan kirjapaino.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 47.
- Koskela, H. 2000. Haasteellinen toinen ammattioppilaitoksessa. Erityispedagogiikan lisensiaatin työ. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos.
- Kuoppala, M. & Virtanen, P. 2000. Innovatiiviset työpajat. ESR-julkaisut -sarja 64/00. Työministeriö. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61. Joensuun yliopistopaino.
- Laakso, K. 1999. Nuorten pajat ja pajojen nuoret. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 1/1999
- Laurinkari, J. & Niemelä, P. (toim.) 1999. Elämänhallinta ja syrjäytyminen Suomussalmella. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja n:o 28.
- Lehtoranta, P. & Piri, M. 1997. Nuotti elämälle -projekti. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Nuorisoasian neuvottelukunta. NUORAN julkaisuja n:o 4.
- Manninen, L & Pettilä, L. 2001. Työpaja – vaihtoehtoinen työ ammattiin. Vantaan ammatillinen koulutuskeskus.
- Meriläinen, L. 1998. Opiskelun keskeyttämisen vähentäminen ja tukitoimet ammatillisissa oppilaitoksissa. Julkaisussa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus – ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus. Moniste 30.
- Manninen, L & Pettilä, L. 2001. Työpaja – vaihtoehtoinen työ ammattiin. Vantaan ammatillinen koulutuskeskus.
- Matilainen, K. & Pelkonen, R. 1998. Joka neljännellä ammattiin opiskelevalla heikko lukutaito. Opettaja 12. 16-18.
- Miettinen, K. 1998. Vaihtoehtoisen ammattikoulun tuloksellisuuden seuranta ja toiminnan kehittäminen. Julkaisussa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisen ehkäisy – ohjaus – ja tukipalveluiden kehittäminen. Opetushallitus. Moniste 30.

- Nakari, H. 2001. Julkaisussa: Kelan sanomat, 3/2001. Kansaneläkelaitos
- Niskanen, V. (toim.) 1994. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsingin Yliopisto, Yliopistopaino.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. WSOY Kirjapainoyksikkö, Porvoo.
- Nurmi, J – E. & Salmela – Aro, K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus ajattelu- ja toimintastrategioihin. *Psykologia* 1. 20–30.
- Nyyssölä, K. 1999. Paja-arkea ja pajahuumaa. Raportti turkulaisten työpajojen toiminnasta ja kehittämismahdollisuuksista. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja n:o 11 ja Turun kaupunki. Nykypaino Oy, Helsinki.
- Nyyssölä, K. & Pajala, S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus. Gaudeamus. Tampere.
- Okkonen, M. 1999. 1,2,...Monta pientä porsasta. Seurantatutkimus Ylä-Savon ammatillisen oppilaitoksen innovatiivisen työpajaprojektin aloitusvaiheesta. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos. Erityispedagogiikan syventävien opintojen tutkielma. Julkaisematon painos.
- Opetushallitus, 1998. Tarjouspyyntö ammatillista peruskoulutusta järjestäville ammatillisille oppilaitoksille. Opetushallituksen tiedote 40/1998.
- Paakkunainen, K. 1995. Teoksessa: Aaltojärvi, P. & Paakkunainen K. Nuorten työpaja – sosiaalinen peli, palkkatyö vai varasto? Nuorisotutkimusseuran tutkimuksia 2/95. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Pirttiniemi, J. 1998. Moniste 26. 10. 1998. Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1997. Lapsesta aikuiseksi. WSOY, Juva.
- Savolainen, H. & Turunen, P. 1988. Ammatillisten opintojen keskeyttäminen ja keskeyttämisen merkitys nuoren koulutusuran osana. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos. Painamaton pro gradu -tutkielma.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative reseach. Newbury Park, CA: Sage.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R. & Karjalainen, A. 1999. Koulutus ja muuttuneet työmarkkinat. Teoksessa Koulutus ja elämäntilanne, näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Takala, M. 1992. “Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. *Acta Universitatis Tamperensis ser A* 335.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit:13. Painosalama Oy.
- Vehviläinen, J. 2000. Ammattipajan kautta tutkintoon? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat-ESR -projekti. Opetushallitus. Moniste 8.
- Vilhunen, T. 1994. Kiusaaminen ammattioppilaitoksessa. Erityispedagogiikan proseminarityö. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos.
- Virtanen, P. 1995. “Jos huomina tuo jotain uutta...” Tutkimus pitkäaikaisesti töttömiä nuorten työllistämistä ja nuoria koskevan syrjäytymispolitiikan luonteesta. Työpoliittinen tutkimus 96. Helsinki: Työministeriö.
- Virtanen, P. 1998. Innovatiiviset työpajat. ESR-julkaisu 14/1998. Työministeriö. Helsinki.
- Zeichner, K. M. & Liston, D.P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*. 57. 23–48.

# LIITE 1. KYSELY PROJEKTIN JOHDOLLE JA OHJAAJILLE

## OPETUSHALLITUS/KESKEYTTÄMISEN EHKÄISY/LUOTTAMUKSELLINEN KYSELY

MERKITSE RASTI MIELIPITEESI KOHDALLE. AVOIMIIN KYSYMYKSIIN KIRJOITA VASTAUS.

### 1. Arvioi missä määrin projektissa painottuvat mielestäsi allaolevat tavoitteet:

1=Ei lainkaan tärkeä, 2= erittäin vähän, 3= jonkin verran, 4= melko tärkeä, 5=erittäin tärkeä

1. Tiettyyn ammattiin kouluttautuminen	1	2	3	4	5
2. Osaopintojen suorittaminen ammattiin kouluttautumisessa	1	2	3	4	5
3. Yhteiskuntakelpoisuuden saavuttaminen	1	2	3	4	5
4. Työllistyminen	1	2	3	4	5
5. Arkielämän taitojen saavuttaminen	1	2	3	4	5
6. Ammatinvalinnan selkeyttäminen	1	2	3	4	5
7. Opiskelijasta huolehtiminen kokonaisvaltaisesti	1	2	3	4	5
8. Itsenäistymisen ja riippumattomuuden tukeminen	1	2	3	4	5
9. Yhteistyötaitojen hankkiminen	1	2	3	4	5
10. Kavereiden kanssa toimiminen	1	2	3	4	5
11. Tuntuman saaminen eri ammateista	1	2	3	4	5
12. Opintojen keskeyttämisen estäminen	1	2	3	4	5
13. Opiskelijoiden omien töiden tekeminen	1	2	3	4	5
14. Ryhmähengen luominen	1	2	3	4	5
15. Oleskelupaikan antaminen	1	2	3	4	5
16. Yksilön eteenpäin vieminen	1	2	3	4	5
17. Yksilön kontrolloiminen	1	2	3	4	5
18. Opiskelijan sitouttaminen pajatoimintaan	1	2	3	4	5
19. Vastuunotto omasta elämästä	1	2	3	4	5
20. Opiskelun aloittaminen yleisessä ammattioppilaitoksessa	1	2	3	4	5
21. Epäonnistumiskierteen katkaiseminen	1	2	3	4	5
22. Vapaa-ajan toiminnan ohjaaminen	1	2	3	4	5
23. Tavoitteita ei ole	1	2	3	4	5
24. Elämänhallinnan strategioiden kehittäminen	1	2	3	4	5
25. Yrittäjyyteen kasvattaminen	1	2	3	4	5

Mitä pidät tärkeimpänä tavoitteena edellisistä?

1 = N:o \_\_\_\_\_

Toiseksi tärkeimpänä tavoitteena?

2 = N:o \_\_\_\_\_

Mitä pidät vähiten tärkeimpänä tavoitteena edellisistä?

3 = N:o \_\_\_\_\_

**2. Kuinka monella prosentilla pajan opiskelijoista painottuvat ensisijaisesti ammatilliset tavoitteet?**

Vastaus \_\_\_\_\_ %

Kuinka hyväksi arvioitte projektinne valmiudet selviytyä edellä mainitun ryhmän opiskelijoiden kouluttautumisesta?

1. Erittäin hyväksi
2. Melko hyväksi
3. Ei hyväksi eikä huonoiksi
4. Melko huonoiksi
5. Erittäin huonoiksi

**3. Kuinka monella prosentilla pajan opiskelijoista painottuvat ensisijaisesti elämänhallinnan strategioitten kehittäminen?**

Vastaus \_\_\_\_\_ %

Kuinka hyväksi arvioitte projektinne valmiudet selviytyä edellä esitetyn ryhmän opiskelijoiden kouluttautumisesta?

1. Erittäin hyväksi
2. Melko hyväksi
3. Ei hyväksi eikä huonoiksi
4. Melko huonoiksi
5. Erittäin huonoiksi

**4. Kuinka monella prosentilla pajan opiskelijoista painottuvat ensisijaisesti kuntoutuksen tavoitteet?**

Vastaus \_\_\_\_\_ %

Kuinka hyväksi arvioitte projektinne valmiudet selviytyä tämän ryhmän opiskelijoiden kouluttautumisesta?

1. Erittäin hyväksi
2. Melko hyväksi
3. Ei hyväksi eikä huonoiksi
4. Melko huonoiksi
5. Erittäin huonoiksi

**5. Tavoitteille ja niiden laatimiselle on tunnusomaista:**

1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

1. Tavoitteet noudattavat pitkälti yleisen ammattioppilaitoksen tavoitteita	1	2	3	4	5
2. Tavoitteet on laadittu valmiiksi ennen opiskelijoiden opintojen aloittamista	1	2	3	4	5
3. Tavoitteet muuttuvat koko ajan opiskelijaryhmän opintojen aikana	1	2	3	4	5
4. Tavoitteet ja opetussuunnitelma muotoutuvat yleisistä valtakunnallisista opetussuunnitelmien perusteista käsin	1	2	3	4	5
5. Tavoitteissa on keskeistä opiskelijoiden omat tavoitteet ja opiskelijoiden omat ehdotukset	1	2	3	4	5
6. Ohjaajat ja opiskelijat muovaavat tavoitteet opiskelijoiden tarpeista käsin	1	2	3	4	5
7. Joustavat yksilölliset tavoitteet	1	2	3	4	5
8. Tavoitteiden laatimisessa painottuvat työelämän vaatimukset	1	2	3	4	5
9. Tavoitteiden perustana on ryhmälle räätälöidyt tehtävät	1	2	3	4	5
10. Vapaat kädet	1	2	3	4	5
11. Yhteisiä tavoitteita ei voida laatia opiskelija-aineksen heterogeenisuuden takia	1	2	3	4	5

## 6. Arvioi, missä määrin projektin toimintaa ohjaavat seuraavat tekijät:

1=EI lainkaan, 2= erittäin vähän, 3= jonkin verran, 4= melko paljon, 5=erittäin paljon

1. Opetussuunnitelma	1	2	3	4	5
2. Ohjaajat	1	2	3	4	5
3. Opiskelijoiden valmiudet, taidot ja motivaatio	1	2	3	4	5
4. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet	1	2	3	4	5
5. Työnantajien vaatimukset ja odotukset	1	2	3	4	5
6. Tilanteista selviäminen	1	2	3	4	5
7. Kotikoulun (ammattioppilaitoksen) käytänteet	1	2	3	4	5
8. Opiskelijoiden antama palaute	1	2	3	4	5
9. Opiskelijoiden omat tavoitteet	1	2	3	4	5
10. Rahoittajan toiveet ja odotukset	1	2	3	4	5
11. Opiskelijoiden vahvat alueet	1	2	3	4	5
12. Opiskelijoiden henkilökohtainen opetussuunnitelma	1	2	3	4	5
13. Kiire ja tilanteen sanelemat ehdot	1	2	3	4	5

## 7. Arvioi jokaiselta riviltä projektin toiminnalle tunnusomainen seikka asteikolla 1–5.

(1=vasemmanpuoleinen vaihtoehto painottuu, 5=oikeanpuoleinen vaihtoehto painottuu. Jokaiselle riville tulee vain yksi rasti.)

Opettajamaisuus	1	2	3	4	5	Ohjaajamaisuus
Ryhmäkeskeisyys	1	2	3	4	5	Yksilökeskeisyys
Työelämän vaatimukset	1	2	3	4	5	Opiskelijan tarpeet
Teoreettisuus	1	2	3	4	5	Käytännöllisyys
Ohjaus on yhdessä pohtimista	1	2	3	4	5	Ohjaus on enemmän yksilökeskeistä
Projektikeskeistä	1	2	3	4	5	Oppiainekeskeistä
Itseohjautuvaa	1	2	3	4	5	Ohjaajajohtoista
Opiskelijälähtöisyys	1	2	3	4	5	Ammattitaidon vaatimukset
Kiireellisyys	1	2	3	4	5	Kiireettömyys
Opetustehtävien eriyttäminen	1	2	3	4	5	Kaikille samat tehtävät
Työpajamaisuus	1	2	3	4	5	Koulumaisuus
Pakollisuus	1	2	3	4	5	Vapaaehtoisuus
Käskevyyt	1	2	3	4	5	Vapauden tunne
Opiskelijan vahvuksien korostaminen	1	2	3	4	5	Ammatin vaatimusten korostaminen
Myönteinen palaute	1	2	3	4	5	Kielteinen palaute
Kaikki on valmiiksi päätetty etukäteen	1	2	3	4	5	Opiskelija voi itse vaikuttaa päätöksiin

**8. Missä määrin pajan toiminnalle ovat luonteenomaisia seuraavat työskentelytavat?  
Merkitse rasti kunkin väitteen kohdalle mielipiteesi mukaan!**

**Numerot merkitsevät seuraavaa:**

1= Ei lainkaan, 2= erittäin vähän, 3=jonkin verran, 4= melko paljon, 5=erittäin paljon

Itsenäinen työskentely	1	2	3	4	5
Vaihtoehtojen antaminen	1	2	3	4	5
Oppilas tutor -ohjaus	1	2	3	4	5
Seurauspedagogiikka	1	2	3	4	5
Pakottaminen	1	2	3	4	5
Tekemällä/työn avulla oppiminen	1	2	3	4	5
Verkostoituminen	1	2	3	4	5
Elämys- ja seikkailutoiminta	1	2	3	4	5
Ryhmäkeskeisyys	1	2	3	4	5
Riittävät määrärahat	1	2	3	4	5
Yhteistoiminta ammattioppilaitosten oppilasryhmien kanssa	1	2	3	4	5
Yhteistoiminta aol:n opettajien kanssa	1	2	3	4	5
Työn ja teorian yhdistäminen	1	2	3	4	5
Omien töiden tekeminen	1	2	3	4	5
Omaan tahtiin tekeminen	1	2	3	4	5
Tietojen hankkiminen kirjoista	1	2	3	4	5
Tukiryhmien käyttö	1	2	3	4	5
Urakoiden laatiminen yhdessä	1	2	3	4	5
Neuvottelemine	1	2	3	4	5
Käskeminen	1	2	3	4	5
Yhteistoiminnallisuus	1	2	3	4	5
Turvallinen opettajajohtoisuus	1	2	3	4	5
Yhteistyö huoltajien kanssa	1	2	3	4	5
Tietotekniikan hyödyntäminen	1	2	3	4	5
Pajan ulkopuolisten sidosryhmien käyttö	1	2	3	4	5
Oppimisvaikeuksiin tarttuminen	1	2	3	4	5
Kasvattaminen	1	2	3	4	5
Yhdessä tekeminen	1	2	3	4	5
Harjoittelu oikeissa työpaikoissa	1	2	3	4	5
Päihdevalistus	1	2	3	4	5
Kokonaiskuntoutus	1	2	3	4	5
Teemapäivät	1	2	3	4	5
Pajan, nuorisotyön ja sosiaalitoimen tiivis yhteistyö	1	2	3	4	5
Projektiin sopeutumattomien opiskelijoiden ohjaaminen muualle	1	2	3	4	5

Jokin muu lähestymistapa, mikä

---



---



---



---

## 9. Tuloksellisuuden arvioinnissa on ennen muuta kiinnitettävä huomiota

1=Ei lainkaan, 2= erittäin vähän, 3= jonkin verran, 4= melko paljon, 5=erittäin paljon

1. Yleisten elämän taitojen hallintaan	1	2	3	4	5
2. Ammattitaidon oppimiseen	1	2	3	4	5
3. Opiskelijan itsenäistymiseen	1	2	3	4	5
4. Työllistymiseen	1	2	3	4	5
5. Opinnoissa pysymiseen	1	2	3	4	5
6. Ammatinvalinnan selkeyttämiseen	1	2	3	4	5
7. Ryhmähengen kehittymiseen	1	2	3	4	5
8. Hyväksyttäviin opintosuorituksiin	1	2	3	4	5
9. Syrjäytymisriskin lieventämiseen	1	2	3	4	5
10. Paikalla oloon	1	2	3	4	5
11. Jatko-opintoihin pyrkimiseen	1	2	3	4	5
12. Jatkuvan koulutusidean juurruttamiseen	1	2	3	4	5
13. Kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen	1	2	3	4	5
14. Opiskelijoiden mielekkyyden kokemiseen omien mielenkiintojensa mukaan	1	2	3	4	5

## 10. Mitkä seuraavasta tekijöistä edistävät mielestäsi opiskelijan sitoutumista työtoimintaan

1=Ei lainkaan, 2= erittäin vähän, 3= jonkin verran, 4= melko paljon, 5=erittäin paljon

1. Ryhmässä on juttukaveri	1	2	3	4	5
2. Ryhmällä on ymmärtävä ohjaaja	1	2	3	4	5
3. Ryhmä on pieni	1	2	3	4	5
4. Luokkatoverit kannustavat	1	2	3	4	5
5. Kokemukset siitä, että oma opiskelutaito paranee	1	2	3	4	5
6. Toiminnalle on ominaista itseohjautuvuus	1	2	3	4	5
7. Toiminnalla on selkeät pelisäännöt, joista pidetään kiinni	1	2	3	4	5
8. Ohjaus liittyy kiinteästi jokapäiväisiin toimiin	1	2	3	4	5
9. Se, että ohjaajat tuntevat opiskelijan	1	2	3	4	5
10. Se, että ohjaajalla on aikaa opiskelijalle	1	2	3	4	5
11. Ohjaajan ammattitaito ja laaja-alaisuus	1	2	3	4	5
12. Se, että opiskelija voi itse ohjata omaa opiskeluaan	1	2	3	4	5
15. Vanhempien mukaan saaminen toimintaan	1	2	3	4	5
16. Tilat ja työvälineet	1	2	3	4	5
17. Työn saaminen	1	2	3	4	5
18. Taloudellisen hyödyn saavuttaminen	1	2	3	4	5
19. Selvät ammatilliset päämäärät	1	2	3	4	5
20. Vapaaehtoisuus	1	2	3	4	5
21. Toiminnan on oltava kivaa	1	2	3	4	5
22. Toiminnalla on selkeä päivärytmi	1	2	3	4	5
23. Toimintaan liittyy säännölliset tilannekatsaukset	1	2	3	4	5

**11. Miten hyvin projektin ohjaajat sitoutuvat ryhmään eli miten aktiivisesti ohjaajat osallistuvat toimintaan tavoitteiden saavuttamiseksi?**

1. Kaikki ovat toimintaan sitoutuneita
2. Useimmat sitoutuvat
3. Osa sitoutuu, osa ei sitoudu
4. Juuri kukaan ei sitoudu

**12. Koetko, että oppilaitoksen sisäisellä tukiryhmällä pystytään antamaan sinulle tukea keskeisten tavoitteiden saavuttamisessa?**

1. Tukiryhmä auttaa hyvin tavoitteisiin pyrkimistä
2. Tukiryhmä auttaa verraten hyvin tavoitteisiin pyrkimistä
3. Tukiryhmä ei anna juuri tukea tavoitteisiin pyrkimisessä.

**13. Koetko, että oppilaitoksen ulkopuolinen tukiryhmä pystyy antamaan sinulle tukea keskeisten tavoitteiden saavuttamisessa?**

1. Tukiryhmä auttaa hyvin tavoitteisiin pyrkimistä
2. Tukiryhmä auttaa verraten hyvin tavoitteisiin pyrkimistä
3. Tukiryhmä ei anna juuri tukea tavoitteisiin pyrkimisessä.

**14. Missä määrin työpaikassani on keskusteltu projektin ongelmista?**

1. Ei lainkaan 2. erittäin vähän 3. jonkin verran 4. melko paljon 5. erittäin paljon

**15. Keskeisiä keskustelun teemoja ovat olleet:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**16. Minkä kouluarvosanan annat seuraaville toiminnoille?**

Käytä arvosanoja 4–10, eli mitä tyytyväisempi olet sitä korkeamman numeron annat.

- |   |                     |
|---|---------------------|
| 1. Omalle ohjaamistaidoille   | annan numeron _____ |
| 2. Henkilöstön keskinäiselle yhteistyölle                           | annan numeron _____ |
| 3. Projektin säännöille   | annan numeron _____ |
| 4. Opiskelua tukeville oppilaitoksen sisäisille tukipalveluille     | annan numeron _____ |
| 5. Opiskelua tukeville oppilaitoksen ulkopuolisille tukipalveluille | annan numeron _____ |
| 6. Koulun ja kodin väliselle yhteistyölle                           | annan numeron _____ |
| 7. Yhteistyölle muihin projekteihin                                 | annan numeron _____ |
| 8. Tiedottamiselle  | annan numeron _____ |
| 9. Oppimisvaikeuksien käsittelylle                                  | annan numeron _____ |
| 10. Opiskelijoiden sosiaalisten ongelmien käsittelylle              | annan numeron _____ |
| 11. Epäonnistumisesta toipumisille                                  | annan numeron _____ |
| 12. Taloudellisuuteen suhteessa tuloksiin                           | annan numeron _____ |
| 13. Projektin ja emokoulun yhteistyölle                             | annan numeron _____ |
| 14. Johdon tuelle projektiin  | annan numeron _____ |

**17. Onko projektissa noussut esiin joitakin toimintoja tai tarkastelutapoja, joita koet tavoitteittesi tai odotuksiesi kannalta erityisen merkityksellisiksi?**

---

---

---

---

**18. Ottaen huomioon pajan mahdollisuudet ja rajoitukset, kuinka arvioisit toiminnan tehokkuutta kokonaisuutena?**

Ei lainkaan tehokasta

Kohtalaisen tehokasta

Erittäin tehokasta

---

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**19. Otaan huomioon pajan mahdollisuudet ja rajoitukset, kuinka arvioisit toiminnan laatua kokonaisuutena?**

Ei lainkaan tehokasta

Kohtalaisen tehokasta

Erittäin tehokasta

1

2

3

4

5

6

7

**20. Kuinka luontevaksi näette pajatoiminnan ammattioppilaitoksenne organisaatiokulttuurissa?**

1. kovasti haitalliseksi
2. jonkin verran haitalliseksi
3. en osaa sanoa
4. jonkin verran luontevaksi
5. täysin luontevaksi

**21. Lopuksi pyydämme Sinua arvioimaan vielä pajatoiminnan vahvuuksia ja muutostarpeita**

Vahvuuksia:

---

---

---

Muutostarpeita:

---

---

---

VASTAAJAN TIEDOT:

Paikkakunta, jossa projekti tehdään \_\_\_\_\_

Sukupuoli            mies             nainen

Ammattinimikkeesi \_\_\_\_\_

Kokemuksesi projektityössä \_\_\_\_\_ vuotta

Kokemuksesi ammattioppilaitoksen opettajana \_\_\_\_\_ vuotta

Ala, jota olet opettanut (esim. tekniikka ja liikenne)

---

Syntymävuotesi \_\_\_\_\_

Nimesi \_\_\_\_\_

Puh. numero \_\_\_\_\_

**SUURI KIITOS VASTAUKSESTASI!**