

Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa

Anna-Maija Niemi

KT, Tutkijatohtori
Kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
anna-maija.niemi@helsinki.fi

Markku Jahnukainen

KT, Erityispedagogiikan professori
Kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
markku.jahnukainen@helsinki.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tuunnus

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan työelämäpainotteisuuden ja itsenäisyyden vaatimuksen suhdetta tukea tarvitsevien nuorten opinnoissa ammatillisessa koulutuksessa. Käsiillä olevan ammatillisen koulutuksen reformin yksi keskeisimmistä tavoitteista on työelämässä tapahtuvan oppimisen lisääminen, jotta opiskelijoiden siirtymät koulusta työelämään jouhevoituisivat. Etnografiseen tutkimusaineistoon pohjautuva analyysi tuo

esiin jännitteitä työelämän vaatimusten, oppimisen tavoitteiden, koulun sosiaalisen toiminnan ja nuorten monenlaisten tuen tarpeiden välillä. Tuloksina todetaan, että mikäli oppimista viemään nykyistä enemmän työpaikoille, ohjausresursseja tulee lisätä ja monipuolistaa. Lisäksi työpaikoilla tapahtuvan oppimisen mielekkyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta tulisi tarkastella lähemmin. Myös koulussa tapahtuvalla opiskelulla näyttäisi tutkimuksen perusteella olevan edelleen tärkeä paikkansa sekä oppimisen

että muun sosiaalisen toiminnan kannalta. Artikkelissa hyödynnetään Taidot Työhön konsortion osahankkeessa Työllistyminen, koulutus ja erityisyys tuotettua etnografista aineistoa, josta lähemmin tarkastellaan opettajien ja opiskelijoiden haastatteluisa sekä oppilaitoksessa tuotetuissa kenttämuistiinpanoissa esiin tulevia pohdintoja työssäoppimisesta, tuesta ja itsenäisyyden vaatimuksesta.

Avainsanat: *työelämäpainotteisuus, työssäoppiminen, tuki, tuen tarve, itsenäisyys*

.....

The need of support, working-life emphasis and self-responsibility in the context of vocational education and training

In this article, we consider the relation between working life emphasis and self-responsibility in the context of vocational education and training. We specifically focus on school-going of those students who are defined as having some study-related needs of support. Emphasising work-based learning is one of the main goals of the ongoing reform of vocational education and training aiming to straighten labor market transitions. Based on an ethnographic fieldwork in an upper secondary institute of vocational education, the analysis highlights tensions between the expectations of the working life, learning goals, various needs of support and the school's social reality. Work-based learning should be combined with more structured and diversified guidance practices. It should also be further considered, how reasonable and appropriate way of learning work-based learning is for each individual student. This study shows that in terms of learning and sense

of belonging, traditional school and study group based learning still seems to have an important value. The research data analysed in this article has been produced within the research consortium Skills, Education and the Future of Work sub-project Employability, education and diversities (EMED). The article focuses more closely on teachers' and students' interviews and field notes highlighting reflections on the work place based learning, support measures and the requirement of self-responsibility.

Keywords: *working life, self-responsibility, work-based learning, support*



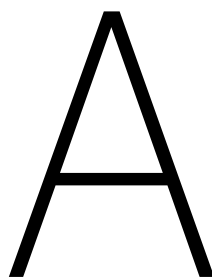
Johdanto

Ihan selkeesti tässä vähän niinku heilautti vähän liian paljon siihen suuntaan, että tämä on tällasta ammatillista. Opiskellaan ja halutaan opiskelijoista sellaisia valmiita ammatti-ihmisiä. Ei ole niin tärkeätä sitten oppia näitä tämmösiä perustaitoja [...]

(opettajien ja opiskelijahuollon henkilökunnan ryhmähaastattelu)

Ja ei mitään liian suurta työharjottelua, liian suurta ainakaan, koska me olemme opiskelijoita. Ei me olla työntekijöitä. Vähän pienempi. Puol vuotta on liikaa. Oppilaat ei oikeasti jaksa sitä tai suuri osa ei jaksa.

(opiskelijahaastattelu)



Ajankohdan koulutuspolitiikka tähtää nopeampaan ja joustavampaan työelämän tarpeisiin vastaamiseen sekä koulutuspolkujen lyhentämiseen ja suoristamiseen.

Myös juuri voimaan astuneen ammatillisen koulutuksen reformin taustalla on ajatus työelämän väijäämättömien muutosten sanelemasta tarpeesta kouluttaa joustavia, laaja-alaisia ja itsenäisiä tulevaisuuden osaajia (esim. OKM, 2015). 2000-luvun koulutussiirtymiä koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu nuorten siirtymien olevan poliittisten tavoitteiden vastaisesti katkonaisia, poukkoilevia ja pitkittyneitä (Henderson ym., 2007; Järvinen, 2012; Niemi, 2015). Reformin ohjaamana joutuisampia siirtymiä ja parempaa kiinnittymistä työelämään pyritään tavoittelemaan muun muassa työssäoppimista lisäten. Tartumme artikkelisamme tähän teemaan ja kysymme, millaisena työelämäpainotteisuuden ja itse-

näisen opiskelun suhde tukea tarvitsevien nuorten haasteisiin näyttäytyy ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Yllä siteeraamamme opiskelija kyseenalaisti työssäoppimisen määrän kasvattamista opinnoissa vedoten nuorten oikeuteen olla opiskelijoita, ei työntekijöitä. Haastattelumme ammatillinen opettaja sivusi teemaa esittäen huolensa siitä, mitä opiskelulle ja elämässä tarvittavien perustaitojen – kuten riittävän hyvän luku- ja kirjoitustaidon – oppimiselle tapahtuu, kun reformin läpiviennin yhteydessä ammatilliselle koulutukselle kohdennetusta rahoituksesta leikataan vuosittain mittavasti (VNK, 2015).

Analysoimme artikkelissa *Taidot Työhön* tutkimuskonsortion (SA 2016–2019) osahankkeessa *Työllistyminen, koulutus ja erityisyys* tuotettua etnografista aineistoa ammatillisesta koulutuksesta¹. Osallistuimme lukuvuonna 2016–17 pääkaupunkiseudulla sijaitsevan ammatillisen oppilaitoksen toimintaan keskittyen erilaisiin tuen, ohjauksen ja työssäoppimisen käytäntöihin sekä kahden liiketalouden opiskelijaryhmän opintojen arkeen. Huomiomme kohdistuu opettajien ja opiskelijoiden haastatteluissa sekä oppilaitoksessa tuotetuissa kenttämuistiinpainoissa esiin tuleviin pohdintoihin työssäoppimisesta, tuesta ja itsenäisyyden vaatimuksesta. Keskustelemme siitä, miten reformi ja sen työelämäpainotteisuus ja säästötoimenpiteiden mahdolliset vaikutukset ovat esillä koulun kentällä, erityisesti niiden nuorten kohdalla, joilla nähdään olevan haasteita opinnoissaan. Hyödynnämme aineiston analyysissa nuoriso-

¹Osahankkeessa tutkitaan tuen ja ohjauksen käytäntöjä sekä nuorten osallisuutta ammatillisessa ja lukiokoulutuksessa. Tarkastelemme sitä, miten nuoria ja heidän tuen tarpeitaan kohdataan opintojen aikana sekä myöhemmin koulutus- ja työelämäsiirtymissä.

tutkimuksen ja toisen asteen koulutusta käsittelevää, pääosin koulutussosiologista tutkimuskirjallisuutta.

Seuraavassa luvussa taustoitamme analyysiamme tiiviillä koulutusjärjestelmää ja työelämäpainotteisuutta valottavalla kuvauksella sekä avaamme artikkelissa hyödynnettyä tutkimuskirjallisuutta. Sen jälkeen esittelemme tutkimusaineiston sekä analyysitavan. Artikkelin tuloksista kerrotaan kolmessa teemallisessa analyysiluvussa, joiden jälkeen vedämme keskeiset johtopäätöksemme yhteen.

Työ(elämä)painotteisuus, itsevastuullisuus ja osallisuus

Suomalainen koulutusjärjestelmä jakautuu verrattain yhtenäisen peruskoulureitin jälkeen kahteen selkeästi erillään toimivaan toisen asteen koulutusmuotoon. Näistä lukio on perinteisesti tarjonnut (akateemisiin) jatko-opintoihin suuntaavaa yleissivistävää koulutusta, kun taas ammatillinen koulutus on tähdännyt ammattilaisten ja tulevien työntekijöiden kouluttamiseen (Herranen & Souto, 2016; Niemi, 2015). Työelämäpainotteisuus on vahvasti läsnä etenkin ammatillisen erityisopetuksen toteutuksessa, sillä ammattiin ja työhön kasvattaminen on ollut keskeinen erityisopetuksen muoto Suomessa jo 1800-luvun puolivälistä lähtien (esim. Hirvonen, 2006; Tuunainen, 2002). Siten myös työelämän muutokset heijastuvat ammatilliseen koulutukseen suuremmin ja määrittävät tavoitteenasettelua siellä. Lukion ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on havaittu, että koulutukset poikkeavat toisistaan myös opiskelijoille asetettujen tavoitteiden osalta. Lukiossa laaja-alainen sivistys ja ajatteluntaitojen kehittäminen on keskiössä, kun taas ammatillisessa koulutuksessa osaavan ja säntillisen työ-

elämän tarpeisiin vastaavan työntekijän ominaisuuksien kehittäminen (esim. Koski, 2009). Ammatillisen koulutuksen reformissa yksittäisiä kapea-alaisia ammatitutkintoja yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi, ja tällöin myös tavoitteita sorvataan laaja-alaisemman oppimisen suuntaan. Näiltä osin reformin voi nähdä kurovan umpeen ammatillisen koulutuksen ja lukion oppimistavoitteiden välistä kuilua. Toisaalta reformin taustalla olevan työelämä- ja osaamisperusteisuuden voi tulkita liikuttavan ammatillista koulutusta yhä enemmän työelämää ja työpaikkojen vaatimuksia kohti (Nylund ym., 2018; Meriläinen & Räcköläinen, 2015), jolloin olennaista on tarkastella sitä, minkälaista tuntumaa työstä ja työelämästä opintoihin kuuluvat työssäoppimisjaksot tarjoavat.

Ammatillinen osaaminen pitää kuitenkin lähtökohdaisesti sisällään sekä teoreettista että käytännöllistä osaamista.

Työelämälähtöisyys suuntaa tarkastelemaan myös teoreettisen tiedon ja käytännön osaamisen välistä kuilua ja yhteyttä. Oletukselle lukupään ja kädentaitojen toistensa poissulkevuudesta on esitetty paljon kritiikkiä, sillä sen nähdään vahvistavan sekä yhteiskunnan luokkajakoa akateemisiin ja duunareihin että käsitystä siitä, ettei käytännöllisten töiden tekemisessä tarvittaisi abstraktia ajattelua ja toisin päin (Käyhkö, 2006). Vaikka jakoa kädentaitajiin ja lukupään ihmisiin onkin aiemmassa tutkimuksessa kyseenalaistettu, se usein liitetään sekä erityisopetukseen että ammatilliseen koulutukseen (ks. Jahnukainen & Helander, 2007) argumen-

toiden työn kautta oppimista ja toiminnallisia opetusmenetelmiä kädentaitajiksi nähdylle opiskelijoille sopiviksi. Aiemman tutkimuksen mukaan monet nuoret, joille peruskouluaika oli puisevaa tai opinnot eivät ole sujuneet, halusivat toiselle asteelle siirtyessään opiskella töitä tehden (esim. Niemi & Rosvall, 2013). Ammatillinen osaaminen pitää kuitenkin lähtökohtaisesti sisällään sekä teoreettista että käytännöllistä osaamista, ja siksi näiden erottamista voidaankin pitää keinotekoisena ja oppimisen kannalta epäsuotuisana (esim. Hjelmer ym., 2014; myös Rintala ym., 2015). Reformin tuomien muutosten myötä tärkeitä kysymyksiä ovat, kuinka opintojen laajemmasta sivistyksellisestä aspektista huolehditaan yksittäisten ammatillisten taitojen oppimisen lisäksi sekä kuinka varmistetaan riittävä ohjaus, kun oppimista viedään kouluista työpaikoille (Nokelainen ym., 2017).

Hallitsevan koulutuspolitiikan ideaalijohdattuna asetuu itsenäistä vastuuta koulutusvalinnoistaan ja opinnoistaan kantava opiskelija (Souto, 2016; Lappalainen, Mietola, & Lahelma, 2010), jolta odotetaan yhtäältä vastuunottoa opintojensa ja osaamisensa rakentumisesta, toisaalta hänelle tarjotaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti, omien valintojensa mukaisesti (ks. Meriläinen & Rökköläinen, 2016). Itsevastuullisuuden tavoite velvoittaa opiskelijaa suunnittelemaan opintopolkuaan, kantamaan vastuuta opintojensa etenemisestä ja sitä kautta pääsemään niihin omakohtaisesti kiinni. Itsevastuullisuuden korostamisen mahdollisena käänköpuolena on kuitenkin vastuun kaatuminen opiskelijan päälle silloin, kun opinnoissa tai työllistymisessä esiintyy ongelmia (Ahola & Galli, 2010; Niemi & Kurki, 2013). Kysymys on siis rakenteellisten tekijöiden huomiotta jättämisestä tai nuoren vastuullistamisesta asioissa, joihin hän ei käytän-

nössä voi vaikuttaa (Honkatukia, 2017). Aiemman tutkimuksen mukaan itsevastuullisuuden ja tuen diskurssit näyttävät ammatillisen koulutuksen kentällä asettuvan jännitteeseen suhteeseen keskenään. Esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen valmentavien koulutusten opetussuunnitelmadokumenteissa tavoitteena on, että opiskelija oppii kantamaan vastuuta opinnoistaan, toisaalta opiskelijat asemoidaan tukea tarvitseviksi ja heidän valintojaan ohjataan realistisempaan pidettyyn suuntaan (Niemi, 2015). Artikkelimme teeman kannalta tärkeä kysymys on, minkälaisen aseman tuen käytännöt saavat yksilöllistyvien ja itsenäisesti hallinnoitavien koulutuspolkujen verkostossa. Erityisopetuksen käytäntöjä on tarkasteltu aiemmassa tutkimuksessa lähtökohtaisesti keinona edistää koulutuksellista tasa-arvoa (esim. Järvinen & Jahnukainen, 2008), mutta myös opiskelijoita erottelevana mekanismina (Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006). Vaikka toimintaympäristöt ja tuen muodot ovat niiden laajentumisen myötä jalkautuneet vähemmän leimaavasti yleisten ammatillisten oppilaitosten yhteyteen, tämä kahtiajako on silti läsnä kaikessa erityispedagogisessa toiminnassa (ks. Jahnukainen ym., 2012).

Analysoidessamme työelämäpainotteisuutta, tuen käytäntöjä ja itsenäisyyden vaatimusta ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ja ammattilaisten kertomana hyödynnämme tarkastelussa myös osallisuuden käsitettä. Käyttämämme määritelmä osallisuudesta lähenee inklusion käsitettä. Tarkoitamme osallisuudella mukaan kuulumisen, hyväksytyksi tulemisen ja jäsenyyden tunteen kokemuksesta – sekä oppilaitoksessa, työpaikalla että laajemmin yhteiskunnassa (esim. Nivala & Ryyänen, 2012; Yuval-Davies, 2006). Tällöin osallisuutta tutkittaessa tarkastellaan aina myös yksilön ja jonkin häntä suu-

remman yksikön, esimerkiksi koulu- tai työyhteisön välistä suhdetta (Kiilakoski, 2017). Nuorten haastattelukerronnassa osallisuuden tai siitä ulos jäämisen kokemukset kiinnittyvät moniin erilaisiin yksiköihin: vertaisuhteiden verkostoon, kouluyhteisöön ja työssäoppimispaikkoihin. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista koskevan tutkimuksen mukaan jäsenyyden ja mukaan kuulumisen kokemukset ovat yhteydessä myös oppimiseen (Mikkonen ym., 2017).

Tutkimusaineisto ja analyysitapa

Käynnistimme lukuvuonna 2016–17 etnografisen kenttätöön kahdessa pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa oppilaitoksessa (ammattillinen oppilaitos ja lukio). Tässä artikkelissa analysoimme ammatillisessa oppilaitoksessa tuotettua aineistoa. Anna-Maija Niemi seurasi kahden perustutkintoon johtavan liiketalouden koulutusohjelman opiskelijaryhmän opintoja sekä erityisopetuksen ja muun opiskeluissa tarjotun tuen käytäntöjä 27 päivän ajan. Toinen opiskelijaryhmistä suoritti työssäoppimisen usean kuukauden mittaisena yhtäjaksoisena työssäoppimisjaksona kun taas toisen ryhmän opiskelijat kävivät töissä keskimäärin kaksi päivää viikossa ympäri lukuvuoden. Tällä käytännöllä haluttiin mahdollistaa opiskelijoille tutkinnon suorittaminen toiminnallisemmin, niin että työpaikalla ja koulussa opiskeltavia asioita voitaisi nivoa yhteen opintojen lomassa. Anna-Maija Niemi osallistui oppitunneille, tauoille, erilaisiin kokouksiin ja tapaamisiin sekä työssäoppimisjaksoille. Tutkimusaineistoa kertyi havainnoiden, haastatellen ja vapaa-muotoisesti keskustellen opiskelijoiden ja henkilökunnan kanssa. Yhteensä 25 opiskelijaa haastateltiin yksin tai pareittain. Lisäksi kuusi opettajaa ja opiskelijahuollon ammattilaista osallistui kahteen ryh-

mä- tai parihaastatteluun (ks. Valtonen, 2005). Keskityimme analyysissa opettajien ja niiden opiskelijoiden haastatteluihin, joilla on koulu-uransa aikana ollut jokin nimetty tuen tarve tai on osallistunut suomi toisena kielenä opetukseen (yhteensä 11 opiskelijaa). Hyödynnämme lisäksi etnografisia kenttämuistiinpanoja tilanteista, joissa työelämä, työssäoppiminen tai opiskelijoiden tuen tarpeet olivat läsnä.

Opettajien haastattelut rakennettiin väljän teemahaastattelun muotoisiksi ja niissä keskusteltiin tuen ja ohjauksen käytännöistä, työelämäsiirtymistä sekä opiskelijoiden koulutuspoluista. Kummassakin haastattelussa tuli esiin ammatillista koulutusta koskevat ajankohtaiset muutokset: reformi ja uhka koulutukseen suunnattujen taloudellisten resurssien vähenemisestä. Opiskelijoiden haastattelut olivat koulutuselämäkulullisia teemahaastatteluja (Niemi, Mietola, & Helakorpi, 2010; Henderson ym., 2007), joissa keskusteltiin opiskelijan sen hetkisestä elämäntilanteesta sekä käytiin läpi hänen kouluhistoriaansa ja tulevaisuuden näkymiä. Keskityimme analyysissa niihin osiin haastatteluista, joissa puhutaan työelämään ja työssäoppimiseen sekä tukeen ja ohjaukseen liittyvistä kysymyksistä. Suuri osa opiskelijoista oli haastatteluajankohtana suorittamassa työssäoppimista. Tämä mahdollisti työhön liittyvistä asioista puhumisen siinä hetkessä, jossa nämä kysymykset olivat heille ajankohtaisia.

Analyysitapamme on etnografinen, jolla tarkoitamme tutkimusaineistoon kiinnittyvää, kenttätöön aikana alkanutta analyysiprosessia, jossa aineiston tuottaminen, järjestäminen, lukeminen sekä teoreettisen kirjallisuuden luenta limittyvät toisiinsa. Luimme aineistoa itsenäisyyden vaatimusta, osallisuutta sekä käytännön ja teorian välistä jakoa käsittelevän tut-

kimuskirjallisuuden kanssa. Kenttätöön prosessi ja aineisto kokonaisuutena ovat läsnä yksittäisiä haastatteluja tai havaintopäiviä analysoitaessa; tulkintamme eivät siis perustu yksittäisiin aineistokatkelmiin vaan niiden taustalla on aina tutkijan tuntuma kentästä (esim. Lappalainen, 2007). Lisäksi suhteutamme tulkinnat ajankohdaksiin koulutuspoliittisiin linjauksiin ja toimenpiteisiin, jolloin analyysi rakentuu kokonaisvaltaisesti, ja esimerkiksi haastattelupuhetta analysoitaessa yksilöllisiä merkityksenantoja tarkastellaan historiallisesti, sosiaalisesti ja (koulu)kulttuurisesti paikantuneina (esim. Benjamin 2002; Gordon & Lahelma, 2004).

Ryhmän ja opetuksen merkitys vs. yksilölliset työelämäpainotteiset polut

Opettajien ja opiskelijahuollon ammattilaisten haastatteluisa keskusteltiin reformin ja hallituksen linjaamien koulutusleikkausten samanaikaisuudesta ja niiden tuomista muutoksista. Huolenaiheena nostettiin keskusteluun myös aiemmassa tutkimuksessa esitetty näkökulma siitä, että työpaikoille siirrettävän opiskelun uhkana on opiskelijoilla teetettävien rutiininomaisten tehtävien lisääntyminen sekä riittämätön panostus työn ohjaamiseen (Nokelainen ym., 2017). Toisen näkökulman keskusteluun toi opettajien huoli perustietojen ja -taitojen oppimisesta:

Mutta kyllähän ne on ihan keskenkasvuksia 15-vuotiaat. Ne tarvis vielä sitä harjoitusta luku- ja kirjoitustaitoihin ja tiedonhankintaan ja sitten myös matemaattisista taidoista nyt puhumattakaan, että ei se oo pelkästään tosiaan se ammatillisen.

(ammatillinen opettaja, opettajien ja opiskelijahuollon ryhmähaastattelu)

Oppilaitoksen opettajat siis peräänkuuluttivat myös koulutuksen sivistyksellisen puolen vaalimista. He kysyivät, että mikäli kontaktiopetusta vähennetään, mikä on se paikka, jossa nuoret harjoittelevat ja vahvistavat osaamistaan yleissivistävissä kouluaineissa. Tämän teeman alla haastatteluihin osallistuneiden ammattilaisten näkemykset kuitenkin erosivat toisistaan. Ammatilliset opettajat tuntuivat huolehtivan enemmän substanssiosaamisen heikentymisestä ja heidän näkökulmansa kiinnittyi ammatillista koulutusta ohjaavaan koulutuspoliittiseen tavoitteeseen kaikkien nuorten työllistymisestä. Tämä on perusteltua siksikin, että reformin myötä osa ammatillisen koulutuksen rahoituksesta tullaan jatkossa saamaan opiskelijoiden työllistymisestä. Haastatteluun osallistunut opiskelijahuollon ammattilainen taas nosti esiin opintojen aikana tapahtuvan oppimisen ja suhtautui optimistisesti tukea tarvitsevien nuorten tulevaisuuden työllistymismahdollisuuksiin:

Hei! Sillä (opiskelijalla) on kaks ja puol vuotta vielä jäljellä. Me ei voida tässä kohtaa sanoa 16-vuotiaasta, että se ei tuu kykenee kolmen vuoden päästä olemaan tuolla kaupassa töissä. Aika moni meidän nuorista, vaikka ois mitä haasteita, niin ihan varmasti kolmen vuoden päästä kykenee tonne noihin semmisiin työpaikkoihin, mihin heidän on myös tarkoitus työllistyä.

(opiskelijahuollon ammattilainen, opiskelijahuollon ryhmähaastattelu)

Opiskelijahuollon ammatillaiset katsoivat nuorta kokonaisuutena peräänkuuluttaen oikeutta yksilölliseen kasvuun ja omatahtiseen oppimiseen ilman vaatimusta suoritua opinnoista ja työllistyä (avoimille työmarkkinoille) tietyssä aikataulusa. Muutos rahoitusjärjestelmässä synnyttää kuitenkin tarpeen lähteä miettimään työmarkkinamekanismeja ja yritysten yh-

teiskunnallista vastuuta palkata myös niitä nuoria, joiden työllistyminen palkkatyöhön näyttää hankalana. Useat opiskelijat nostivat haastatteluissa esiin koulussa ja työpaikalla toimimisen välisiä eroja. Alla olevassa haastatteluotteessa keskustelimme koulun ja työelämän sääntöjen ja vaatimusten välisistä eroista:

Anna-Maija: Mitäköhän toi työelämä, että joutaako se sitten yhtä paljon kun koulu?

Jani²: Ei.

Sebastian: No ei. Mutta kyllä se sillee.

Kyllä sen tietää, että on töissä niin sitten se on eri asia [...] Se on ihan eri asia, niin kyllä sä nyt pystyt vähän eri tavalla olee siellä sun työpaikalla kun koulussa.

Anna-Maija: Niin. Jos te mietitte itseänne silleen, että kun te meette sinne duuniin, niin ootteks te jotenkin erilaisia siellä tai eri tavalla?

Jani: No joo.

Anna-Maija: Miten esimeriks? Kertokaa vähän.

Sebastian: No siellä ei voi. Jos pitää purkaa niin sitten se on pakko sillee olla koko ajan tsemppiä. Jos koulussa väsyttää niin voi tiiätsä ruokikseen mennä, pitää tauon ja silleen nukahtaa. Mutta en mä tiiä. En mä oikein viitti missään duunissa alkaa nukkuu tai mitään.

Jani: En mäkään.

Sebastian: Niin, mutta kyllä se koulussa on sillee vähän erilaista.

Jani: On se jotenkin rennompaa sitten ehkä.

Sebastian: On.

(opiskelijahaastattelu)

Koulutöiden ja ”oikeiden töiden” välinen koettu ero kiteytyy niin aiemmassa kuin tässäkin tutkimuksessa (esim. Niemi, 2010). Janin ja Sebastianin haastatte-

luotteessa yllä eritellään työssäoppimisen ja koulunkäynnin erilaisuutta, joka tuotiin esiin monen opiskelijan haastattelussa. Koulussa opiskeluun liittyy tärkeänä osana koulun sosiaalinen puoli, kaverit, vertaisryhmä ja rento rytmi, kun taas töissä mennään työelämän säännöillä ja säännöistä poikkeamisesta rankaistaan – toisin kuin koulussa, jossa säännöt joustavat (ks. Lappalainen, 2011; Niemi, 2010). Osa haastattelemistamme nuorista kertoi suoriutuvansa työssäoppimispaikalla hyvin ja saaneensa kiittävää palautetta, vaikka koulusta he saattoivat toisinaan lintsata tai eivät osallistuneet aktiivisesti työn alla olevien tehtävien suorittamiseen. Tavoitel-laanko työelämäpainotteisuudella sitten sitä, että 16-vuotiaat nuoret opiskelisivat yhä enenevässä määrin työelämän pelisääntöjen ohjaamana? Tällainen suuntaus näyttäisi vievän ammatillista koulutusta ja lukiokoulutusta entistä kauemmas toisistaan, mikä taas koulutuksellisen tasa-arvon kannalta näyttää ongelmallisena.

Aiemmassa tutkimuksessa on nostettu esiin kaverisuhteiden merkitys osana koulunkäyntiä (esim. Aaltonen, 2013; Lahelma, 2002). Tässä tutkimuksessa vertaisryhmän ja kavereiden merkitys rakentui tärkeäksi sekä osallisuuden kokemusten että oppimisen suhteen. Alla olevassa aineistokatkelmassa Veera kertoi siitä, kuinka toisen lukuvuoden loppua kohden opiskeluryhmän yhteishenki oli parantunut ja sen myötä ryhmän tärkeys korostui:

Periaatteessa mä voisin sanoa, että mä haluaisin olla mieluummin tällä hetkellä koulussa kun työharjoittelussa. Sillee oli ihana nähdä luokkalaisii pitkästä aikaa tavallaan [...]. Siis kyllä me ollaan ajateltu, että me mentäs sitten koko luokan voimin yhdessä risteilylle tai jotain tämmöstä, että tehtäs myöskin kesällä jotain, koska kaikki haluis nähdä toisensa ja sillee. Kyllä me pyritään siihen, että me

²Kaikki tutkimukseen osallistuneista henkilöistä käytetyt nimet ovat pseudonimia.

nähään kesällä varmaan pari kertaa koko luokan kanssa.
(opiskelijan haastattelu)

Veera argumentoi opiskeluryhmän yhteisen tekemisen puolesta ja harmitteli koko kevään kestävästä työssäoppimisjaksoa, jonka aikana ei näe luokkakavereita juuri lainkaan. Sekä nuorten että opettajien haastatteluissa puhuttiin konkreettisesti myös siitä, kuinka kavereiden ja ryhmän merkitys kouluun lähtemisessä ja sinne kiinnittymisessä näyttöytyi suurimmalle osalle tärkeänä. Opettajat mutta myös jotkut haastattelemamme opiskelijat argumentoivat, että oppitunneilla käydään osin kavereiden takia ja kaverit pitävät kiinni silloin jos opiskeluunto meinaa loppahtaa. Osallisuuden ja mukaan kuulumisen kokemukset opiskelijayhteisössä näyttäisivätkin olevan keskeisiä opintoihin kiinnittäviä tekijöitä, ja siksi tulisi pohtia, kuinka nämä kokemukset mahdollistuvat reformin myötä yksilöllistyvien, työelämäpainotteisten opintopolkujen yhteydessä (ks. Rintala ym., 2017, s. 329).

Ohjaus ja itsenäisyyden vaatimus opinnoissa ja työelämään suuntautumisessa

Analysoimme aineistostamme puhtaasta yksilöllistämisestä mutta myös itsenäisyyden vaatimuksista opintojen hallinnoinnissa. Tutkimuskoulussamme toimi moniammatillisenä yhteistyönä järjestetty käytäntö, jossa suunniteltiin esimerkiksi tukea tarvitsevien opiskelijoiden työssäoppimista – miten opettajat voisivat olla mukana ja tukea paremmin työssäoppimisen toteutumista. Ohjaustoimintaa mahdollisti myös ulkopuolelta saatu projektirahoitus. Opettajien ja opiskelijahuollon ryhmähaastattelussa aiheen ympäriltä keskusteltiin muun muassa näin:

Opettaja 1: Tavallaan tähän on semmosta hölmöläisen tilkkutäkkihommaa, että jos aatellaan yhteiskunnallisella tasolla, että syrjäytymistä ehkäistään ja puhutaan nuorisotakuusta ja kaikista tällaisistä asioista ja sitten samaan aikaan ammatillisesta koulutuksesta leikataan niin eihän siinä oo päätä eikä häntää.

Opettaja 2: Se koskee tätä ikäluokkaa, josta ollaan huolissaan.

Opettaja 1: Näin on, ja kun koko ikäluokka pitää kouluttaa tähän maailmaan niin ei se. Jotenkin kaikki ei oo kohillaan.

Opettaja 2: Ja varsinkin, kun näissä uusissa suunnitelmissa korostetaan kauheen paljon yksilöllistä ohjausta ja valinnanvapautta, niin se ei kyllä kauheen hyvin istu siihen, että samalla vähennetään siten resursseja.

(opettajien ja opiskelijahuollon henkilökunnan ryhmähaastattelu)

Kiinnitimme tässä aineisto-otteessa huomion yksilöllisten valintojen ja itsenäisyyden vaatimuksen väliseen jännitteeseen. Työssäoppimisen painottamista opinnoissa on perinteisesti argumentoitu opintopolkujen yksilöllistämisen (Meriläinen & Rökköläinen, 2015) ja reformin kantavana ajatuksena onkin, että jokaiselle opiskelijalle voitaisi räätälöidä juuri hänelle sopiva koulutuspolku. Opettajien puheesta oli kuitenkin tulkittavissa huoli resursseista tarjota yksilöllisten polkujen edellyttämää yksilöllistä ohjausta. Ilman riittäviä ohjausresursseja yksilölliset mahdollisuudet saattavat kääntyä vaatimukseksi itsenäisyydestä ja vastuu oman yksilöllisen polun rakentumisesta sälytetään opiskelijan harteille (Niemi & Kurki, 2013; Lappalainen ym., 2010).

Katariina opiskeli ryhmässä, jossa käytiin työssäoppimassa kahtena päivänä viikossa läpi lukuvuoden. Hänellä ei haas-

tatteluajankohtana ollut kuitenkin työssäoppimispaikkaa, sillä edellisessä työpaikassa oli hänen kuvauksensa mukaan mennyt ”*sukset ristiin*”, jonka jälkeen oli opettajien kanssa päätetty, että hän suoritti loppukevään opintonsa kokonaisuudessaan koululla. Katariina peräänkuulutti haastattelussa sensitiivisyyttä nuorten moninaisia, hankaliakin elämäntilanteita kohtaan:

Ehkä vähän semmost ajatteluu, et me ollaan nuorii. Mietitään, mitä me halutaan elämässä. Puolet varmaan täst koulust (koulun opiskelijoista) on niin hukassa, ettei tiitä. Ni totta kai se tuki on se. Ku on paljon nuorii, jolla ei oot ketään, ja ainoo mitä ne tekee, on koulu. (opiskelijahaastattelu)

Katariina puhui koulun ja opettajien merkityksen tärkeydestä nuorten elämässä ja toivoi lisää tukea opiskelijoille. Tämän toiveen voi nähdä asettuvan jännitteeseen reformin itsenäisyystavoitteen kanssa, jossa vastuuta opinnoista ollaan siirtämässä yhä enemmän opiskelijoille. Nuorilla kuitenkin on keskenään hyvin erilaiset resurssit ohjata itsenäisesti omaa opintopolkuaan, joten vastuun kasvattaminen opintopolun suunnittelussa ja etenemisen seuraamisessa edellyttää ohjauksen resursien lisäämistä (ks. Aaltonen, 2012). Lauri toi haastattelussaan esiin hänen olevan tietoinen omista rajoitteistaan ja tarpeistaan opinnoissa – etenkin työssäoppimiskoksoihin liittyen. Kaikki opettajat eivät olleet ensimmäisenä opiskeluvuotena kuitenkaan tienneet, minkälaista tukea hän tarvitsee ja miksi pitkät työssäoppimispäivät eivät toimi:

Lauri: No tuolla nyt amiksessa oli se, että kun siellä oli yks semmonen opettaja, joka ei ymmärtäny sitä, että mulla on erityistarpeet, vaan se luuli, että mä en käy työssäoppimisessa sen takia, että mä en vaan jaksa tai haluu tai oon laiska, niin

se ei ollu siitä kiinni se asia.

Anna-Maija: Joo. Okei, että teillä tuli sitten semmosta ristiriitaa, että te ette oikein ymmärtäny (toisianne)?

Lauri: Niin. Sitten mulle tuli vähän siitä semmonen fiilis, että oli vähän sillee tietyllä tavalla sulkeutuneempana siinä. (opiskelijahaastattelu)

Kuten aineistokatkelmasta voi tulkita, Lauri oli itse tietoinen omista tuen tarpeistaan ja halusi pitää huolta siitä, että ne huomioidaan. Työssäoppimisen järjestäminen yksilöllisesti ja joustavasti näytti olevan avainasemassa siinä, että työssäoppiminen ylipäättään onnistui. Käynnissä olevasta työssäoppimiskoksoistaan Lauri totesikin, että ”*tällä hetkellä se on asettunu aika hyvin siellä*”. Sen sijaan hän nosti esiin kritiikkiä siitä, että työssäoppimisen yhteydessä piti tulla välillä koululla järjestettäviin seminaareihin: hän olisi mieluiten keskittynyt ”*duuniin duunina*”. Opettajat toivat myös esiin, että Laurin ensimmäisen vuoden työssäoppiminen oli mennyt keskeytyä ja siitä syystä nyt toisen vuoden aikana oli haluttu olla yhteydessä työssäoppimispaikkaan ensin ja huolehtia sen onnistumisesta.

Opettajat pohtivat joidenkin erityisopetuspäätöksellä opiskelevien opiskelijoiden kohdalla sitä, mistä pettymykset ensimmäisen vuoden työssäoppimiskoksoilla saattoivat johtua. Yhdeksi syyksi he nimesivät opiskelijan kyselemisen ja avun pyytämisen työpaikoilla ja pohtivat, voidaanko se kokea ”*jankkaamiseksi*”. Tällöin kyse on ristiriitaisista odotuksista työssäoppimisessa ja etenkin ohjaussuhteen rakentumisessa. Aiemman tutkimuksen mukaan työssäoppijoilta odotetaan usein itsenäistä työskentelyotetta ja tukea tarjotaan vain pyydettyäessä (Mikkonen ym., 2017; Rintala ym., 2017). Rintala ym. (2015) tuovat esiin kirjallisuuskatsauksessaan, et-

tä opiskelijoihin kohdistuvat odotukset työssäoppimisessa saattavat olla keskenään ristiriitaisia. Saadakseen ohjausta opiskelijoilta odotetaan yhtäältä hyviä sosiaalisia taitoja, omatoimisuutta ja aktiivisuutta, toisaalta ohjauksen pyytäminen ja ”liiallinen kysymysten esittäminen” saatetaan kokea rasittavana (em. s. 17). Nämä paradoksaalisetkin vaatimukset siitä, että saadakseen ohjausta opiskelijan tulee osata toimia työssäoppimispaikan ehdoilla asettaa suuren vastuun opiskelijan harteille. Ohjaushenkilökunnan haastattelussa tuotiin esiin reformin myötä tulevia muutoksia ja niiden positiivisina sekä huolenaiheina nähtyjä puolia liittyen nuorten vastuullistamiseen ja ohjauksen saamiseen:

Mun mielestä siinä on paljon positiivisia juttuja. Just tää tämmönen henkilökohtanen ja yksilölliset polut ja muut ja sitten miksei myös se työelämä. Sen lisääminen, työssäoppimiset, työpaikalla oppimiset. Mutta on siinä semmonen pieni huoli kyllä, että mistä löytyy ne semmoiset työssäoppimispaikat opiskelijalle, joka tarvitsee ehkä vielä enemmän ohjausta, mitä itellä tässä pyörii nää opiskelijat. Osaahan menee ihan missä vaan, että eihän heillä sillä puolella oo sitten sitä haastetta. Mutta ne, kellä on, että kyllähän ne tarvitsee sitten semmosii hyviä työpaikkoja, että jossa ei oo liian kiire ja jossa oikeesti. Miten se työelämä vastaa nyt tähän juttuun, että löytyykö sieltä innostusta ja löytyykö sieltä aikaa ja löytyykö sieltä tekijöitä sitten siihen?

(opiskelijahuollon henkilökunnan haastattelu)

Aiemman tutkimuksen mukaan suurimpana esteenä työpaikalla tapahtuvan ohjauksen onnistumiselle on työyhteisön haluttomuus sitoutua ohjaamiseen (Mikkonen ym., 2017). Ohjaus ja opiskelijan kohtaaminen ovat kuitenkin tutkimusti ensiarvoisen tärkeitä elementtejä työs-

säoppimisen onnistumiselle. Itä-Suomen työkoulu -projektin yhteydessä tuotetun aineiston analyysi kertoi yksiselitteisesti siitä, että työpaikkaohjaajien toiminta oli vahvasti yhteydessä kokemukseen työssäoppimisen mielekkyydestä (Helakorpi, Helander, & Jahnukainen, 2005). Ohjaussuhteen merkitys tuli esiin myös koulumuotoisen ammatillisen ja teoria-aineiden opettamisen osalta. Tällöin orastavasti nousussa oleva tuen malli, jossa ammattilaisten määrää lisätään siten, että opettajien ohella ohjaukseen osallistuu kouluttajia tai ohjaajia – jotka eivät ole opettajia, mutta joilla on alan ammattipätevyys – vaikuttaa lupaavalta.

Milloin työssä opitaan?

Ei oo enää mitään, mitä mulle vois opettaa siellä, mä voisin olla ihan hyvin töissä siellä.

(opiskelijan haastattelu)

Ammatillisen koulutuksen reformiin kiinteästi liittyvä teema on työssäoppimisen määrän lisääminen tutkimuksissa – mahdollisesti myös lähiopetuksen kustannuksella. Työpaikalla oppiminen ja ohjauksen saaminen ei aiemman tutkimuksen mukaan ole kuitenkaan itsestään selvää, ja tämä on nostettu esiin myös reformia kommentoivissa lausunnoissa (Nokelainen ym., 2017). Haastattelemiemme nuorten kokemukset työssäoppimisesta vaihtelivat hyvin paljon. Osa opiskelijoista koki työssäoppimisen antoisana: he saivat ohjausta, oppivat uutta ja kokivat tulevansa arvostetuksi työpaikallaan. Osa kertoi työssäoppimisen olevan mukiinmenevää: työt tulevat tehtyä, he saavat hyvää palautetta, mutta eivät koe saavansa työstä irti juurikaan mitään uutta. Jotkut opiskelijoista kertoivat ristiriidoista ja negatiiviseksi koetuista asioista työssäoppimispaikalla. Keskitym-

me seuraavaksi näihin jännitteisiin työssäoppimisen tavoitteiden ja opiskelijoiden kokemusten välillä. Työssäoppimista kuvattiin osassa haastatteluista verrattain rankoin sanakääntein – ilmaisen työn teettämisenä ja jopa hyväksikäyttönä (ks. myös Lappalainen, 2011). Osa opiskelijoista, kuten Santeri yllä olevassa katkelmassa kuvasi, että heillä teetetään samoja työtehtäviä kuin muillakin työntekijöillä tai työpaikan tylsimpiä hommia, mutta vastineeksi eivät koe saavansa ohjausta tai oppivansa uutta. Otamme tarkasteluun tässä työvaltaisen opiskelun mielekkyyden ja sen, miten se organisoidaan. Opettajien ja opiskelijahuollon haastattelussa nostettiin työssäoppimisen ja kouluoppimisen limittäisyys esiin seuraavasti:

Joillain ihmisillä työkokemusta on aika vähän monella, niin se on helpottanu sitten sitä koulunkäyntiä ja joillakin myös muutenkin siis se, että silloin pystytään helpommin keskustelemaan sillee, että no miten sun työssäoppimispaikassa ja saamaan vähän lähemmäs sitä teoriaa siihen käytäntöön. Voidaan suoraan ottaa, että hei, että mitä tähän aiheeseen liittyen tai miten teillä hoidetaan vaikka hävikkiä tai miten teillä jaetaan tuotteet, että minkälaisii vaiheita siellä on. Silloin se keskustelu luokassa on parempaa ja silloin sitä on enemmän ja se on jotenkin konkreettisempaa. Silloin se teoria saadaan helpommin.

(opettajien ja opiskelijahuollon henkilökunnan haastattelu)

Yllä olevassa katkelmassa opettaja argumentoi toiminnallisesti järjestetyn opiskelun puolesta, jossa työssäoppimassa ollaan pitkin vuotta pari päivää viikossa ja loppuviikko koululla. Tämän toimintatavan nähtiin voivan edistää myös käytännöllisen ja teoreettisen oppimisen yhdistämistä. Havaintojemme pohjalta näyttää kuitenkin siltä, että työssäoppimisen koulussa

suoritettavia, omaa työntekoa ja oppimista refleктоivia osuuksia ei aina kyetty yhdistämään siihen, mitä työpaikalla oltiin tekemässä. Alla olevassa aineisto-otteessa kaksi opiskelijaa nosti esiin koulu- ja työssäoppimisen koetun erillisyyden. Roosalle ja Katariinalle ei tuntunut avautuvan, miten avustavien työtehtävien tekeminen palkatta kartuttaa heidän ammattiosuamistaan:

Anna-Maija: Mikä vois auttaa sitä, että te jaksaisitte innostua enemmän niistä duuneista?

Katariina: Mua ei vaan oikeesti jotenki enää kiinnostaa työharjoittelu. Mä oon 18-vuotias. Mä asun omillani. Ei mua kiinnosta tehdä palkatonta työtä [...] Mä haluan miettiä mun elämää eteenpäin ja tehdä duunii silleen, et mä saan siitä leivän pöytään. Niinku normaali aikuinen tekee.

Roosa: Must tuntuu turhalt olla työharjoittelussa, ku me tehää niitä töitä mitä ne (työntekijät) tekee. Ja sit se opettaja käy siellä. Ei siin oo mitään logiikkaa. Me tehään eri juttuja koulus, mut sit vaan käydään töissä. Se vähän sekottaa sitä koko juttuu.

Anna-Maija: Nii että se palkka ois aika iso motivaation lähde?

Roosa: Nii.

Katariina: Totta kai. Koska normaali ihmisen menee töihin sen takia, et se saa sen palkan. Se saa sen ruuan pöytään. Me mennään töihin. Miks? En tiiä. Koska koulu haluu.

Anna-Maija: Mmm. Kun sehän pitä olla kuitenkin opiskelua, että teidän pitä oppia siellä töissä jotain. Ni mitä te siitä arvioitte, että onks siellä oppinu jotain uutta?

Roosa: Totta kai sä opit sen, mitä siel töissä tehään.

Katariina: Joo. Mä oon oppinu viikkaa alusvaatteita ja paitoja (Nauraa).

Roosa: Nii. Mut siel kioskilla mä opin

kaiken sen veikkausjutun. Ni onhan se kivaa, ku nyt osaa jotain. Emmä tietysti tiää...vaatekaupassa kun sä vaan viikkaat niit vaatteit [...]

Anna-Maija: Nii, että se ei oo perusteltu sillä, et siitä ei saa palkkaa, että teitä ohjataan siellä uusiin juttuihin? Koette, että on vähän liian helppo juttuja?

Katariina: No joo. Ainahan ne sanoo siel työpaikalla, et opitte tai ”täähän on vaan sun hyödyks”. Ku saa ottaa ilon irti siitä, että periaattees se uuden oppiminen on siel sen palkan korvike. (Naurahtaa) Kuitenki täs on mont vuotta käyty tätä työharjotteluu, ni jotenki se viikkaaminen tai ne työt ei vaan tunnu siltä, et siit sais mitään irti.

Roosa: Nii.

Katariina: Kyl mun mielest se on niin, ku täs vaihees menee töihin, ni siit kuulus saada se palkka. (opiskelijahaastattelu)

Katariina ja Roosa peräänkuuluttivat työssäoppimiselta yhtäältä mielekkäitä työtehtäviä, toisaalta työstä maksettavaa palkkaa. Katariina perusteli tätä aikuisuuteen ja työntekijäkansalaisuuteen sidotulla normatiivisuudella: ”ihminen menee töihin sen takia, et se saa sen palkan” (ks. Brunila ym., 2013). Odotus palkkatyöstä kietoutuu myös haastateltavien kerronnassa täysi-ikäisyyteen ja omillaan asumiseen, itsensä elättämisen velvollisuuteen. Keskusteltaessa opettajien kanssa työssäoppimisen toteutumisesta tuli esiin, että opiskelijoiden saama ohjaus vaihteli työpaikasta riippuen. Vaikka työpaikkaohjaajille ei maksetakaan rahallista korvausta ohjauksesta, niin jos opiskelijat ”hoitavat hommansa hyvin” saavat työpaikat parhaimmillaan ”ilmaisen työntekijän” tai jopa tulevan kesätyöntekijän perehdytettyä. Tässä sattumanvaraisuudesta työssäoppimisen onnistumisessa on myös Sirpa Lappalainen (2011) kirjoittanut lähihoitajakoulu-

tuksen kohdalla. Kun tätä katsoo opiskelijan oppimisen näkökulmasta, asiasta valottuu toisenlainenkin puoli: opiskelija ei välttämättä pääasiallisesti ole etsimässä kesätyöpaikkaa vaan opiskelemassa. Niin kuin Katariina ja Roosa yllä kysyivät, mitä järkeä on, että työssäoppiminen on järjestetty niin, että työssäoppija tekee perustyötehtäviä muiden työntekijöiden muassa, mutta ilman palkkaa. Opiskelijan näkökulmasta se, että työssäoppimisessa pääsisi tekemään mielekkäitä hommia, parhaimmillaan palkattuna työntekijänä, olisi ensisijainen tavoite.

Opiskelijahuollon ammattilainen 1: Ja sitten se, että mitä näiltä erityisesti erityisopiskelijoilta tulee palautetta sitten niistä työssäoppimisjaksoilta, niin osa ei oo yhtään oivaltanu, että mitä siellä on opittu tai mitä siellä on. ”Mä vaan viikkasin siellä” (naurahdus) tai ”mä olin siellä vaan” ja jotenkin, että hei! Jos sitä ei avaa, että mitä se, vaikka onhan niillä ne näyttösuunnitelmat [...]. Mutta ei se kyllä ihan kauheen hyvin välttämättä sitten niillä keinoilla avaudu sille opiskelijalle, että mitä oppimista siellä nyt ihan oikeesti pitäis tapahtuu ja mitä siellä myös tapahtuu, mutta mitä ne ite ei ehkä oivalla, että mitä työelämäjuttuja siellä.

Opiskelijahuollon ammattilainen 2: Näin on, eikä tavallinenkaan opiskelija aina näe sitä, että mitä mä oon siellä tekemässä (naurahdus) ja miks mä siellä oon ja mä teen näitä asioita.

Haastattelija: Joo. Miten tai mistä se johdetaan teidän mielestä, että se ei aukeee?

Opiskelijahuollon ammattilainen 1: Sitä ei oo mun mielestä avattu etukäteen. (opiskelijahuollon ryhmähaastattelu)

Opiskelijahuollon ammattilaisten näkökulmasta keskeistä työssäoppimisen onnistumiselle näyttäisi olevan se, että opiskelija kokee työssäoppimisen omakohtaisesti mielekkääksi ja saa riittävästi ohjaus-

ta (myös Rintala ym., 2017). Yllä olevassa aineistokatkelmassa pohdittiin syitä sille, miksi työssäoppimista ei ole aina koettu mielekkääksi: opiskelija ei ole tiennyt, mitä hän on tekemässä työpaikalla ja miksi. Tähän opettajat ehdottivatkin ratkaisuksi sitä, että työssäoppimisen tavoitteita ja työskentelytapoja tulisi käsitellä yhdessä riittävän paljon ennen työssäoppimajakson alkamista ja myös sen aikana. Herta Rintala ym. (2015) ovat esittäneet, että työpaikat tarjoavat opiskelijoille pedagogisessa ja organisatorisessa mielessä vaihtelevia oppimisympäristöjä pitäen sisällään oppimista mahdollistavia sekä rajoittavia tekijöitä. He nostavat esiin yhtenä työssäoppimisen haasteena ohjauksen ja opiskelijan itsenäisen työskentelyn sekä vastuunoton välisen suhteen, jossa yhtäältä liian helppojen työtehtävien tarjoaminen, toisaalta liiallisen vastuunoton antaminen voivat johtaa oppimisen kannalta huonoihin tuloksiin. Tulkitsemme kahden opiskelijan edellä olevassa haastattelukatkelmassa kertovan juuri sellaisesta tilanteesta, jossa helpoiksi ja mekaanisiksi koettujen työtehtävien suorittamisen myötä menettettiin kiinnostus työssäoppimiseen, kun taas uusia asioita oppiessa (*”Mut siel kioskilla mä opin kaiken sen veikkausjutun. Ni onhan se kivaa, ku nyt osaa jotain”*) työssäoppiminen voi näyttäytyä mielekkäänä. Myös useat haastattelimamme opettajat esittivät huolensa siitä, että mikäli opintoja siirretään yhä enemmän työelämään, voi ongelmaksi muodostua se, että opiskelijoille ei riitä työssäoppimispaikkoja, joissa *”oikeasti ohjattaisi”*. Tällainen kehityskulku asettaisi opiskelijat keskenään eriarvoiseen asemaan.

Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet etnografisen tutkimusaineistomme valossa sitä, miten

työelämäpainotteisuus, opiskelijoiden tuen tarpeet ja itsenäisyyden vaatimus risteävät ammatillisen koulutuksen kentällä. Työelämäpainotteisuuden vahvistamisen tavoite näyttää analyysimme perusteella pitävän sisällään useita tekijöitä, joita tulee tutkia tarkemmin ammatillisen koulutuksen reformin käynnistymisen jälkeen. Opintojen yksilöllistäminen ja itsenäisyyden painottaminen opintojen suunnittelussa korostaa tuen ja ohjauksen käytäntöjen tärkeyttä sekä herättää kysymyksiä koulun sosiaalisesta merkityksestä. Mikäli reformin myötä halutaan rakentaa sellaista ammatillista koulutusta, jossa jokaiselle opiskelijalle mahdollistuu omannäköinen, yksilöllinen opintopolku, tulisi myös tuen käytäntöjen olla joustavia ja vastata erilaisiin – myös muuttuviin – tarpeisiin. Tämä vaatii toteutuakseen lisäresursointia opiskelijahuollon henkilöstön työtunteihin, mutta myös halukkuutta uudenlaisten toimintatapojen kehittämiseen. Osa haastattelemistamme nuorisista kertoi kokeneensa, että työssäoppiminen ei sellaisenaan tue heidän ammattiopintojaan ja heidän oli vaikea hahmottaa työpaikalla ja koulussa opittavien asioiden välistä yhteyttä. Tutkimustuloksemme nostavatkin esiin tarpeen kuulla ja kuunnella nuoria siitä, minkälaiset työssäoppimisen käytännöt tukisivat heidän koulutukseen sitoutumisista ja oppimista parhaiten. Opintojen yksilöllistämisen ja itsenäisyyden painottamisen käänköpuolena voidaan nähdä osallisuuden heikentyminen, vaikka monelle opiskelijalle koulussa tärkeää ovat kaverit ja opiskelijaporukkaan kuuluminen. Kosketuksen koulun sosiaaliseen puoleen ei soisikaan heikentyvän reformin myötä.

Yhtenä haasteena ammatillisen koulutuksen reformin onnistumiselle voidaan nähdä opiskelijujen eteneminen niillä nuorilla, jotka vaativat intensiivisempää ohjausta oppimiseen liittyvien tukitarpeiden (esim. kielelliset, kommunikaatiiviset, sosi-

Hjelmér, C., Lappalainen, S., & Rosvall, P.-Å. (2014). Young people and spatial divisions in upper secondary education: A cross-cultural perspective. Teoksessa A.-L. Arnesen, E. Lahelma, L. Lundahl, & E. Öhrn (toim.), *Fair and competitive? Critical perspectives on contemporary Nordic schooling* (ss. 85-102). Lontoo: The Tufnell Press.

Honkatukia, P. (2017). Nuorisotutkimuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Nuorisotutkimuksen professorin juhlatilaisuus Tampereen yliopistolla 5.9.2017. *Nuorisotutkimus*, 35(3), 59-64.

Jahnukainen, M., & Helander, J. (2007). Alternative vocational schooling for the dropped-out: Students' perceptions of the Activity School of East Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 471-482.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J., & Heironen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 15-54). 13. Painos. Tampere: Vastapaino.

Järvinen, T. (2012). Koulupudokkaiden yhteiskunnallinen asema ja myöhemmät elämänvaiheet. Teoksessa H. Silvennoinen, & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (ss. 169-188). Turku: Turun yliopisto.

Järvinen, T., & Jahnukainen, M. (2008). Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: Hyvä- ja huono-osaisuus perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (ss. 140-149). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes.

Kiilikoski, T. (2017) ”Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (ss. 253-280). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences* 45(1), 33-42.

Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European journal of special needs education*, 21(2), 117-133.

Koski, L. (2009). Vocational curriculum – Morality for the working class? Teoksessa M. Weil, L. Koski, & L. Mjelde (toim.), *Knowing work. The social relations of working and knowing. Studies in vocational and continuing education* (ss. 27-52). Bern: Peter Lang.

Käyhkö, M. (2006). *Siivoojaksi oppimassa: tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.

Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends: Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 367-381.

Lappalainen, S. (2011). ”Tää on oikeesti outoo”. Työssäoppimisen käytännöt ja nuorten toimijuus lähihoitajakoulutuksessa. Teoksessa A. Laiho, & T. Ruoholinnä (toim.), *Terveysalan ammatit ja koulutus* (ss. 158-179). Helsinki: Gaudeamus.

Lappalainen, S. (2007). Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (ss. 9-14). Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, S., Mietola, R., & Lappalainen, S. (2010). Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: Nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus*, 28(4), 39-55.

Meriläinen, R., & Rökköläinen, M. (2016). Ammatillinen koulutus kohti vuotta 2025. Sidosryhmien näkemyksiä reformista ja tulevaisuudesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 89-111.

Meriläinen, R. & Rökköläinen, M. (2015). Työssä oppimisen monet näkökulmat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 4-8.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(9). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>

Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Niemi, A.-M. (2010). Työ ja työelämä nuorten ammattiopiskelijoiden ja opettajien puheessa. Teoksessa A.-H. Anttila, K. Kuussaari, & T. Puhakka (toim.), *Ohipubuttu nuoruus* (ss. 144-154). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, Valtion nuorisosiain neuvottelukunta.

Niemi, A.-M., & Kurki, T. (2013). Ammattilaisiksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Ammattillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 201-215). Helsinki: Gaudeamus.

Niemi, A.-M., & Rosvall, P.-Å. (2013). Framing and classifying the theoretical and practical divide: How young men's positions in vocational education are produced and reproduced. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(4), 445-460.

Niemi, A.-M., Mietola, R., & Helakorpi, J. (2010).

Erityisluokka elämäntulussa: Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Nivala, E. & Rynänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9-40.

Nokelainen, P., Rintala, H., Virtanen, H., Juujärvi, S., & Hytönen, K. (2017). Oppimisen laadusta on huolehdittava, kun nuorten koulutusta siirtyy työpaikoille. *Osaavat työntekijät – Menestyvät työmarkkinat -ohjelma.* Policy Brief 1/2017.

Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiriksdóttir, E., Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). *The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender.* Educational Inquiry, JustEd special issue.

OKM. (2015). *Sanni Grahn-Laasonen: ammatillisen koulutuksen vastattava työelämän muutokseen.* Luettu osoitteesta <http://minedu.fi/artikkeli/-/asset-publisher/opetus-ja-kulttuuriministeri-grahn-laasonen-ammattillisen-koulutuksen-vastattava-tyoelaman-muutokseen>

Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2017). Oppisopimusopiskelijan osallisuus työyhteisössä. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja*

todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa (ss. 317-334). Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.

Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuva oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9-21.

Souto, A.-M. (2016). Etnistyyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus*, 4, 47-59.

Tuunainen, K. (2002). Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 13-22). 11. Täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 223-241). Tampere: Vastapaino.

VNK. (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015.* Luettu osoitteesta http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.

