

Opintoihin kiinnittyminen ammattillisessa koulutuksessa

Satu Niittyalahti

TtM, väitöskirjatutkija

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta

satu.niittyalahti@tuni.fi

Johanna Annala

FT, yliopistonlehtori

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta

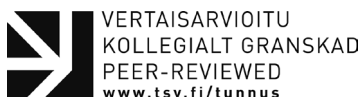
johanna.annala@tuni.fi

Marita Mäkinen

KT, professori

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta

marita.makinen@tuni.fi



Tiivistelmä

Tämä tutkimus pyrki lisäämään ymmärrystä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymisestä. Taavoitteena oli tuoda esiin opiskelijoiden ääni: heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä. Tutkimukseen osallistui 17 toisen vuoden opiskelijaa. He olivat iältään 17–19-vuotiaita ja opiskelivat liiketaloutta,

kone- ja tuotantotekniikkaa tai sosiaali- ja terveysalaa. Haastatteluaineiston analyysissä yhdistettiin teoria- ja aineistolähtöistä menetelmää. Tulosten mukaan nuoren kokema turvallisuus ja sen mukana tuleva varmuus ja osallisuus sekä realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle olivat keskeisiä opintoihin kiinnittymistä tukevia tekijöitä. Kavereiden olemassaolo ja tuki olivat ensiarvoisen tärkeitä. Mahdollisesti oppilaitos ja opiskeluryhmä ovat nuorille opiskelijoille luontevampi kiinnittymisen kohde kuin eri-ikäisten aikuisten muo-

dostama työyhteisö. Tulosten pohjalta pohditaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita uudistunut ammatillinen koulutus tuottaa opiskelijoille ja mitä työyhteisöjen tulisi ottaa huomioon nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittämisessä.

Avainsanat: *opintoihin kiinnittyminen, ammatillinen koulutus, nuoruus*

.....

Abstract

This study aimed to increase the understanding of student engagement of young vocational students. For this purpose, 17 second-year students (aged 17–19) were interviewed. They were studying in business and administration, metalwork and machinery or social- and welfare sectors. The aim was to bring out the students' voice: their

experiences on the everyday life of studying. Interviews were analysed by the means of a theory-related analysis. Student engagement was supported by the safety experienced by the young student and the increased confidence that followed it. In addition, realistic expectations of the future and time to grow were important. The support and existence of friends were paramount. Possibly the educational institution and study groups are a more natural target for engagement for adolescents than workplace communities. In this study, the opportunities and challenges this will bring to the renewed vocational education and to the workplace communities will be discussed.

Keywords: *student engagement, vocational education and training, adolescence*

.....

Johdanto

Uudistunut ammatillinen koulutus on synnyttänyt viime aikoina mediassa vilkasta ja kriittistä keskustelua työelämäpainotteisuudesta sekä oppilaitosten ja työelämän yhteistyöstä. On pohdittu, miten työpaikoilla tapahtuva opiskelu voi olla ammattiin ja työelämään kiinnittävää (ks. Mansikkamäki, 2017). Toisaalta on kannettu huolta siitä, miten opiskelijat jatkossa kiinnittyvät opiskeluun ja oppimiseen (esim. Hallamaa, 2018; Hyytiä, Toivianen, & Niiranen, 2018). Niemi ja Jahnukainen (2018) ovat nostaneet esiin, että osa opiskelijoista ei koe työpaikalla tapahtuvan oppimisen kartuttavan ammatitiosaamistaan esimerkiksi silloin, kun he kokevat saavansa tehdä vain avustavia työtehtäviä. Toisaalta Pylväs, Nokelainen ja Rintala (2018) ovat havainneet työpaikal-

la tapahtuvan oppimisen olevan ensiarvoisen tärkeää esimerkiksi ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Hytösen ja Kovalaisen (2018) tutkimuksesta käy ilmi, että vaikka oppilaitos ja työelämä tekisivät tiivistä yhteistyötä, on työpaikalla annettu ohjaus ja mentorointi yksittäisen opiskelijan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Näyttääkin siltä, että saatavilla on runsaasti ajantasaista tietoa oppilaitoksen ja työelämän suhteista ja työpaikalla karttuvasta osaamisesta. Kuitenkin ammattiin opiskelevien nuorten kiinnittymisestä opintoihin on varsin niukasti ja vain viitteellistä tietoa (ks. Elffers, Oort, & Karsen, 2012). Tämä tutkimus pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittämisestä. Tutkimus tuo esiin opiskelijoiden äänen: heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä niin työpaikoilla kuin ammatillisissa oppilaitoksissa.

Teräs ja Virolainen (2018) ovat havainneet, että kaikkiaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen tutkimus painottuu vahvasti ammattikorkeakoulumaailmaan. Tutkimusta on tehty esimerkiksi opettajuudesta, opettajan työn muutoksesta ja johtajuudesta (Teräs & Virolainen, 2018), myös opintoihin kiinnittymisestä korkea-asteella (Kukkonen, 2018), mutta toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkökulma on jäänyt vähäiselle huomiolle. Suuntaus on samankaltainen kansainvälisessä kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa, joka on painottunut korkeakoulutuksen kontekstiin ja laajoihin määrällisiin kyselytutkimuksiin (esim. NSSE, 2019).

Tutkimuksen laajentaminen opintoihin kiinnittymisen (*school/student engagement*) tutkimukseen erityisesti toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on ensiarvoisen tärkeää. Ensinnäkin tutkimusalue lisää ymmärrystä erityisesti opintojen pitkittymisen, keskeyttämisen ja opinnoista vieraantumisen sekä syrjäytymisen problematiikasta (mm. Maddox & Prinz, 2003). Lisäksi kiinnittymisen on havaittu olevan edellytys myönteisten opiskelukokemusten syntymiselle ja hyvälle oppimistuloksille (mm. Baron & Corbin, 2012) sekä antavan opiskelijoille hyvät mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen (Kuh, 2003). Kiinnittyminen kytkeytyy myös opinnoissa viihtymiseen ja opiskelumotivaatioon (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006).

Vaikka suomalainen ammatillinen koulutus läpikäy parhaillaan suurta muutosta, sen kauaskantoisena tarkoituksena on edelleen tukea elinikäistä oppimista, ammatillista kasvua ja opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi, yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi

ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi on asetettu antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 2§.) Kaikkien näiden tavoitteiden edellytyksenä voi pitää onnistunutta opintoihin kiinnittymistä.

Tässä tutkimuksessa ammattiopintoihin kiinnittymistä lähestytään sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin tarkastelu kohdistuu opiskelijan lisäksi opiskeluyhteisöön ja opiskelijaa ympäröivään elämiss maailmaan (Haworth & Conrad, 1997; Kahu, 2013; Mäkinen & Annala, 2011). Sen mukaan vastuu opintoihin kiinnittymisestä jakautuu koko opiskeluyhteisölle opiskelijasta hallintoon, opetushenkilökuntaan ja työssäoppimisen ohjaajiin sekä on yhteydessä siihen, miten opiskelijat hahmottavat osallisuutensa yhteiskuntaan ja sieltä nousevat odotukset (mm. Kahu & Nelson, 2018; Kipponen & Annala, 2016).

Opiskelijoita kuulemalla voidaan löytää keinoja edistää kiinnittymistä ammatilliseen opiskeluun, oppimiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen tilanteessa, jossa ammatillinen koulutus hakee uusia muotojaan Suomessa. Tämä artikkeli pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä siitä, miten ammatillinen oppilaitos ja opiskeluyhteisö voivat luoda ja vahvistaa kiinnittymisen edellytyksiä. Tätä tavoitetta varten selvitetään, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia nuorilla opiskelijoilla on opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista ammatillisessa koulutuksessa.

Opintoihin kiinnittyminen

Opintoihin kiinnittyminen on ollut kansainvälisen tutkimuksen kohteena jo vuosikymmeniä. Uranuurijat (mm. Tinto, 1975) tarkastelivat kiinnittymistä opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen problematiikkaan liittyen. Ajan kuluessa näkökulmat ja määritelmät ovat laajentuneet ja vaihtuneet. Kuh (2003) viittaa kiinnittymisellä opiskelijan opiskeluun käyttämään aikaan ja tarmokkuuteen sekä oppilaitosten toimintaan ja käytäntöihin, joilla tätä osallistumista tuetaan. Kahu (2013) laajentaa opintoihin kiinnittymisen tarkastelun moninaisiin sosiaalisiin konteksteihin, myös oppilaitosten ulkopuolelle, ja niiden vaikutuksiin opiskelukokemuksiin. Kiinnittyminen on osoittautunut luonteeltaan muuntuvaksi. Lisäksi uusin tutkimus korostaa sitä ilmiönä, johon oppilaitoksissa voidaan vaikuttaa, toisin kuin esimerkiksi opiskelijan luonteenpiirteisiin tai taustaan (mm. Abbott-Chapman ja muut, 2014; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

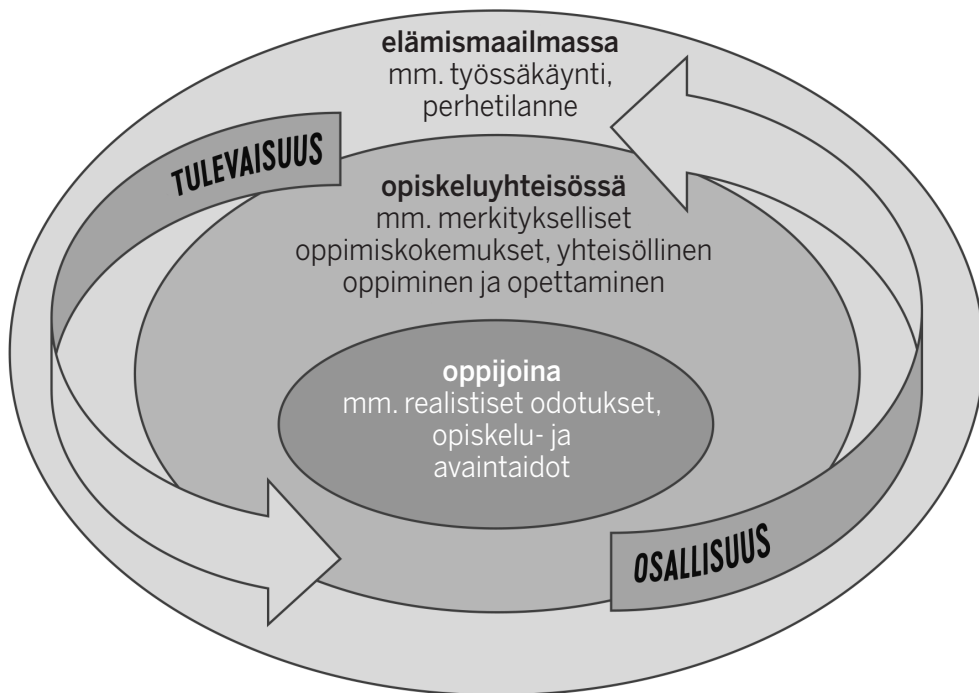
Tässä tutkimuksessa jäsennetään opintoihin kiinnittymistä Mäkisen ja Annalan (2011) esittelemän viitekehyksen avulla. Sen mukaan kiinnittymisessä on kyse sekä yksilön ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta että opiskeluyhteisön ja opiskelijan elämämaailman luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Viitekehys koostuu kolmesta kehästä (ks. kuvio 1). Sisäkehällä on tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä oppimiseen. Kirjoittajat tarkastelevat kyseisten tekijöiden avulla opiskelijaa oppijana. Näitä ovat realistiset odotukset, opiskelu ja avaintaidot, valmiudet ja itsetuntemus, opiskeluun käytetty aika, energia ja aktiivisuus, motivaation säilyttäminen ja tuen hakeminen. Myös uusin kiinnittymistutkimus korostaa opiskelijoiden yksilöllisyyttä. Kahu ja Nelson (2018)

esittävät, että opiskelijaan liittyvät tekijät, kuten minäpystyvyys, tunteet, kuuluminen tunne ja hyvinvointi, toimivat välittävinä tekijöinä opiskelijan ja organisaation kohtaamisissa ja niiden avulla voidaan ymmärtää yksittäisten opiskelijoiden kiinnittymistä. Näin ollen opiskelijoiden kiinnittymisen edistämiseksi ei ole tarjota ”valmiita pakettiratkaisuja”. Se mikä voi kiinnittää toisia voi samalla etäännyttää toisia opiskelijoita opinnoista (Elffers, 2013; Leach, 2016).

Ulkokehälle Mäkinen ja Annala (2011) sijoittavat opiskelijoiden elämämaailman eli yksilölliseen elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä, joilla on yhteys kiinnittymiseen. Näitä ovat opiskelijan perhetilanne, terveys ja hyvinvointi, työssäkäynti sekä aktiivinen kansalaisuus. Myös Nielsen (2016) korostaa, että tapahtumat opiskelijan elämäkulussa vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen. Nuorilla opiskelijoilla vanhemmilta saatu tuki on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen (Elffers, 2013; Wang & Eccles, 2012).

Viitekehyksen keskikehälle sijoittuu kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön piirteitä, joille keskeistä on osallisuutta edistävä toimintakulttuuri ja opetuksen kehittäminen. Näitä ovat merkitykselliset oppimiskokemukset, yhteisöllinen oppiminen ja opettaminen, tuki ja ohjaus sekä akateeminen haasteellisuus (Mäkinen & Annala, 2011). Myös Kahu (2013; Kahu & Nelson, 2018) tarkastelee kiinnittymistä ”rajapintana”, jossa opiskelija- ja koulutusorganisaatiolähtöiset tekijät kohtaavat. Viimeaikainen kiinnittymistutkimus onkin painottunut opiskeluyhteisöjen tutkimiseen. Esille on nostettu luokkakaverien ja vertaisten (Elffers ja muut, 2012; Xerri, Radford, & Shacklock, 2018), turvallisen ilmapiirin (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016) sekä opiskelijalähtöisen

Opiskelijat



Kuvio 1. Viitekehys opintoihin kiinnittymisestä Mäkistä ja Annalaa (2011) mukailten

opetuksen merkitys (Placklé ja muut, 2018). Leach (2016) korostaa, että laadukkaaseen opetukseen pitää sitoutua ja panostaa organisaation eri tasoilla. Toisaalta opettajat ovat tuoneet esiin haasteita juuri opettajatiimien yhtenäisiin käytäntöihin sitoutumisessa (Van Uden, Ritzen, & Pieters, 2016). Opintoihin kiinnittyminen nähdäänkin nykyään koko koulutusorganisaation yhteisenä asiana, vastuuna, joka koskee yhteisön kaikkia jäseniä: opettajia, opiskelijoita, hallintoa, henkilöstöä ja muita kumppaneita (Buskist & Groccia, 2018).

Mäkisen ja Annalan (2011) esittelemä viitekehys mahdollistaa kiinnittymisen tarkastelun monitasoisena, mikä on linjassa uusimman tutkimuksen (Buskist & Groccia, 2018; Kahu & Nelson, 2018) kanssa. Samoin viitekehys mahdollistaa sekä Leachin (2016) korostaman yk-

silöllisen että Kahun ja Nelsonin (2018) korostaman yhteisöllisen näkökulman huomioimisen. Lisäksi viitekehysten mukaan keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu siitä, miten osallisuus ja vastavuoroisuus toteutuvat. Tulevaisuutta painottava näkökulma sopi hyvin jäsentämään nuorten ammattiopiskelijoiden omaa ääntä kiinnittymisestä.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymistä erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä niin työpaikoilla kuin ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimus vastaa seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaisia opintoihin kiinnittymisen

a) haasteita ja b) mahdollisuuksia opiskelijat kokevat erilaisissa oppimisen ympäristöissä.

Tämä tutkimus on osa artikkelin ensimmäisen kirjoittajan ammatillisten opiskelijoiden koulutukseen kiinnittymistä käsittelevää väitöskirjaa. Tutkimuksen alussa opiskelijat osallistuivat kyselytutkimukseen, jonka yhteydessä opiskelija sai ilmaista, oliko hän kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Haastatteluun valikoitui 17 opiskelijaa niin, että he edustivat kaikkia kolmea tutkimukseen osallistunutta ammattialaa; liiketalous (n=8), kone- ja tuotantotekniikka (n=4) sekä sosiaali- ja terveystieteet (n=5). Lisäksi he olivat alavalmistaan eri tavoin varmoja. Mukana oli miehiä (n=6) ja naisia (n=11) ja tutkimuksen alussa he olivat 15–17-vuotiaita. Haastattelut toteutettiin samoille opiskelijoille ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena. Tässä osatutkimuksessa on mukana vain toisena opiskeluvuotena toteutetun haastattelun aineisto. Haastattelujen teemat käsitelivät opiskelijan omaa käsitystä opinnoista ja niiden etenemisestä, motivaatiota, opintojen ja muun elämän yhteensovittamisesta sekä aikuisten merkitystä opiskelijan elämässä.

Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin tutkimuslupa oppilaitokselta sekä vielä erikseen alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta. Toisen opiskeluvuoden haastattelut toteutettiin kevätlukukaudella 2018. Yksi opiskelija oli vaihtanut alaa, mutta opiskeli edelleen kyseisessä ammatillisessa oppilaitoksessa ja osallistui haastatteluun. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa edettiin opiskelijoiden puheen mukaisesti. Puolistrukturoidut kysymykset auttoivat hiljaisempia ja epävarmempia opiskelijoita kertomaan aiheesta, kun taas puheliaimmat opiskelijat saattoivat omalla puheellaan kattaa useamman tee-

man, ja haastattelija teki vain täydentäviä kysymyksiä (ks. Hatch, 2002, s. 94). Yksilöhaastatteluja oli yksitoista, ja kolmessa haastattelussa oli kaksi opiskelijaa samaan aikaan. Parin kanssa haastatteluun tulleet saattoivat puhua hieman eri tavoin kuin yksin ollessaan. Tuttu kaveri toi turvaa ja varmuutta tilanteeseen, ja toisaalta kaveri saattoi tuoda esiin tai johdattaa toisen puhumaan aiheesta, josta ei välttämättä olisi itse puhunut. Haastattelut olivat kestoltaan 25–45 minuuttia. Ne nauhoitettiin ja puhtaaksikirjoitettiin. Aineistoa kertyi kaikkiaan 106 sivua (Arial 12, riviväli 1). Jokainen haastattelu alkoi näin: “Kun edellisen kerran tapasimme, niin aloitin kysymällä, että miten on ensimmäinen vuosi tässä koulussa mennyt. Nyt voisin sitten kysyä, miten on toinen vuosi mennyt?” Kaikki opiskelijat kertoivat, että toinen vuosi on mennyt paremmin. Osa koki opiskelun helpommaksi, osa kuvasi oloaan varmemmaksi, osa kertoi, että motivaatio on nyt parempi tai että poissaoloja on toisena vuonna vähemmän. Tämän voi tulkita kiinnittymisen kannalta myönteisenä kehityksenä.

Tutkimuksen analyysissä yhdistettiin teoria- ja aineistolähtöistä menetelmää. Koska päätöstä analyysin teorialähtöisyydestä ei ollut tehty ennen haastatteluja, ei kyseinen malli kuitenkaan ohjannut haastatteluteemoja, minkä Braun ja Clarke (2006) näkevät analyysin kannalta myönteisenä asiana. Analyysi suoritettiin Braunin ja Clarcken (2006) esittämiä vaiheita mukaillen. Ensimmäisessä vaiheessa artikkelin ensimmäinen kirjoittaja perehtyi huolella aineistoon. Toisessa vaiheessa aineistoa tarkasteltiin valitun viitekehityksen avulla ja arvioitiin sen sopivuutta aineistoon. Kolmannessa vaiheessa aineistosta koodattiin ajatuskokonaisuuksia viitekehityksen kolmen kehän mukaisesti. Koodaamisessa apuna käytettiin Atlas.ti 8

-ohjelmaa, mikä auttoi pitämään aineiston hallinnassa ja koodaamaan systemaattisesti. Ohjelma tarjosi mahdollisuuden kiinnittää reunahuomautuksia niin koodeihin kuin haastattelupuheeseenkin. Tämä helppöti ajatusten ja ideoiden säilyttämistä, tarkistamista ja vertaamista, minkä voi katsoa vankentavan analyysin luotettavuutta (Creswell & Creswell, 2018, s. 202). Neljännessä vaiheessa tarkastettiin, että koodatut tekstiotteet vastasivat kehien aihepiirejä. Sen jälkeen viitekehystä tarkasteltiin suhteessa koko aineistoon ja havaittiin sen sopivan kokonaisuuteen hyvin. Viidennesssä vaiheessa tarkasteltiin viitekehysten jokaisen kehän erityisyyttä ja etsittiin tässä aineistossa keskeiseksi nousevat näkökulmat.

Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimuksen tulokset, joita peilataan aiempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen päätuloksia havainnollistetaan aineistoesimerkein. Haastattelusitaatin perässä on haastateltavan numero. Opiskelijan sukupuolta tai ammattialaa ei tuoda aineistositaattien koodissa esille, koska tässä tutkimuksessa ei ole tavoitteenä vertailla niitä keskenään.

Opiskelijana kehittyminen ja itsevarmuuden kasvaminen

O opiskelijan kiinnittyminen oppimiseen -kehällä (Mäkinen & Annala, 2011) keskeiseksi nousi haastateltavien puhe omasta oppimisesta, kehitymisestä opiskelijana ja itsevarmuuden kasvamisesta. Osa opiskelijoista oli aloittanut opiskelunsa melko epärealistisin odotuksin ajatellen, että ”riittää kun amiksen kävelee läpi”. Toisena vuonna kuitenkin sekä opiskelun että valitun alan realiteetit alkoivat olla melko selviä. Opiskelijat toivat esiin, että kokivat olonsa varmemmiksi toisena opiskeluvuonna, kun erilaisista tehtävistä ja työtavoista oli jo kokemusta:

“(Tuntuu) vähän sillain varmemmalta. Tai kun ykkösvuonna kaikki oli vähän silleen, että ei sillain tiennyt vielä mitään mitään, niin nyt kaikki on silleen paljon helpompaa.” (H4)

Varmuus auttoi uusin tilanteisiin menemistä, kun opiskelija pystyi luottamaan omaan kykyynsä oppia. Opiskelija avaintaitojen kehittymiseen liittyen moni kertoi olevansa nykyään järjestelmällisempi, suunnitelmallisempi ja käyttävänsä monipuolisempia opiskelutapoja. Opiskelijan itsetuntemukseen liittyen huomion arvoista on, että tässä tutkimuksessa moni opiskelija kuvasi itseään hiljaisena opiskelijana, joka mielellään kuunteli, pohti itsekseen ja oppi luokassa itsekseen tehtäviä tekemällä. Opettajan on puhetyöläisenä hyvä muistaa nuoren opiskelijan erilainen näkökulma, josta seuraava esimerkki:

”...mä teen mieluummin tehtäviä, kun puhun niin kuin silleen. Että ei mua pelota siellä luokassa mutta en mä vaan, tiedätkö, mä en osaa esimerkiksi järjestää mun lauseita silleen järkevästi. Ja sitten tota, välillä mulla vaan ei tule mieleenkään mitään mitä pitäisi kysyä.” (H6)

Vaikka kiinnittyminen ja oppiminen nähdään yhteisöllisenä toimintana (Nielsen, 2016; Lippke & Wegener, 2014) on hyvä huomata, että kaikki eivät halua osallistua olemalla äänessä. Myös Payne (2017) huomauttaa, että tuskin on olemassa yhtä oppimisen ja osallistumisen tapaa, joka johtaa kaikkien opiskelijoiden kohdalla parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Toki on ammatteja, joissa opiskelijan vuorovaikutustaidot ovat osa ammattitaitoa, mutta kaikissa ammateissa ne eivät ole keskeisin osa. Hiljaisilla opiskelijoilla saattaa olla erityisen hankalaa myös työpaikalla opiskellessa, sillä Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen ja Postareff

(2017) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että työpaikoilla odotetaan opiskelijan olevan aktiivinen ja oma-aloitteinen ohjauksen pyytämässä.

Moni opiskelija kertoi, että pystyy keskittymään toisena vuonna oppitunteihin ja koulutehtäviin paremmin, tekevänsä tehtävät huolellisemmin sekä antavansa opiskelulle enemmän aikaa. Useat kertoivat, että poissaoloja oli toisena vuonna ensimmäistä vuotta vähemmän. Yksi opiskelija käytti termiä ”*antautuminen koululle*” (H2). Moni kertoi panostavansa opiskeluun oppitunnilla, koska tiesi, että kotona opiskelu oli hankalaa, mutta muutama opiskelija kertoi pystyvänsä keskittymään paremmin kotona ja saavansa itsenäisesti suoritettavilla tehtävillä paremmin suoritettua opintoja. Aiemmassa tutkimuksessa Elffers (2013) havaitsi, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat olivat kiinnostuneempia silloin, kun heidän opintoihinsa kuului vähemmän itsenäistä työskentelyä. Oppilaitoksissa ehkä tiedostetaan, että omatoiminen opiskelu ei ole opiskelijoiden vahvuus ja oppilaitoksessa ohjatusti ja yhdessä tehden on saavutettu varmuutta ja onnistumisen kokemuksia.

Ammatilliset perusopinnot kestävät yleensä noin kolme vuotta. Toisen vuoden kevätlukukaudella haastateltavilla opiskelijoilla valmistuminen pyöri jo mielessä ja piti motivaatiota yllä. Koulussa käyminen koettiin hyödyllisenä ja järkevänä. Täysi-ikäistyminen antoi aiheita kantaa paremmin vastuuta omista opinnoista ja tulevaisuudesta. Moni opiskelija toi esiin ajatuksen, että kun jotakin on aloitettu, se tehdään myös loppuun. Valmistuminen ja todistus koettiin tärkeäksi, vaikka ala ei ihan omimmalta tuntuisikaan:

”Mä opiskelen, mä en tiedä minkä takia mä opiskelen tätä alaa, mutta mä

haluan vaan viedä tän loppuun, ja sitten valitsen oikeasti jotain mistä mä tykkään. Koska tämä ei ole, ei tule ihan sydämestä, huomaan sen jotenkin.” (H8)

Opiskelijat toivat esiin molempia motiiveja, sekä mahdollisuuden työllistyä ja ansaita omaa rahaa että mahdollisuuden jatkaa opintoja, kannustimena suorittaa opinnot loppuun, vaikka ala ei aivan mieluisa olisikaan. Tämä lienee koulupainotteisen ammatillisen koulutuksen parhaita puolia; koulutuksellinen tasa-arvo ja koulutuksen ”umpiperien” välttäminen. Niin tässä kuin aikaisemmassakin tutkimuksessa (mm. Elffers ja muut, 2012) kaverisuhteet tuodaan esiin konkreettisena motivaation ylläpitäjänä:

”...nyt vaan niin kuin melkein haluaa tulla kouluun. Olis tää vähän eri homma, jos esim. luokkalaiset ei olisi nää, jotka nytten on. Niin ei tänne, niin kuin sekin huonontais sitä motivaatiota selkeesti. Mutta tänne on mukava tulla ja haluaa tehdä niitä hommiakin enemmän.” (H9)

Perheen merkitys nuoren elämismaailmassa

Opiskelija elämismaailmassa -kehä- lä keskeisin puhe liittyi perheen merkitykseen nuorelle opintoihin kiinnittymisessä. Osa nuorista kertoi avoimesti, miten vanhemmat olivat tuoneet vaikeina yläkouluvuosina, kun koulumotivaatio oli ollut matala. Vielä ensimmäisenä ammattikouluvuotena vanhemmat olivat kannustaneet tai jopa ”pakkanneet” käymään koulua seuraamalla poissaolomerkintöjä, herättämällä aamulla kouluun tai soittamalla päivällä tarkistussoiton, että missä olet. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu vanhempien tuen olevan yhteydessä opintoihin kiinnitty-

miseen nuoruusvuosina (Wang & Eccles, 2012). Myös kotimaisessa tutkimuksessa Hirsimäki, Rantanen, Kivimäki, Koivisto ja Joronen (2015) korostavat, että nuoret tarvitsevat vanhemmiltaan huolenpitoa ammattiin opiskellessaan.

Toisena vuonna opiskelijat kokivat koulunkäynnin sujuvan omatoimisemmin ilman vanhempien runsasta tukea. Moni kertoi, että vanhemmat edelleen kysyvät päivän kuulumiset, auttavat läksyissä ja ohjaavat vuorokausirytmisissä, ruokailuissa ja jaksamisessa. Nuoret kokivat, että perheen jäsenten puoleen voi kääntyä asiassa kuin asiassa. Monella löytyi lähipiiristä saman alan ammattilaisia, joten ammatitaiaineiden opiskeluunkin apua ja tukea oli saatavilla. Tukeen myös suhtauduttiin kunnioittaen:

”...nuorempana se tuntui ehkä vähän tyhmältä just kun joku äiti neuvoi mua jossain. Mutta nykyään mä arvostan sitä, kun mä tiedän, että äiti on tehnyt tätä työtä mitä mä tulen tekeen. Se on tehnyt sitä jo tosi kauan. Niin kyllä se tuntuu paljon arvokkaammalta.” (H16)

Kaikilla nuorilla ei kuitenkaan ole perheen tarjoamaa verkostoa ympärillään. Yksi opiskelija muun muassa kertoi, että *”kotona on jatkuvasti pientä riitaa, eikä mulla ole ketään, ketä katsoa ylöspäin”* (H12). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn (2017) mukaan ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoista 41 % keskustelelee usein omista asioistaan vanhempien kanssa, mutta 7 % ei juuri koskaan. Soudon (2014) tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet nuoret kertoivat, että opiskelusta ei juurikaan puhuttu kotona. Tutkinon suorittaminen nähtiin välttämättömäksi paokoksi ennen töihin pääsyä, mutta apua tai tukea kouluttautumiseen ei ollut saatavil-

la. Näiden opiskelijoiden tunnistamiseen sekä opinnoissa tukemiseen ja ohjaamiseen kannattanee kiinnittää huomiota.

Mäkinen ja Annala (2011) tarkastelevat työssäkäyntiä osana opiskelijan elämissaailmaa, jolloin se voi mahdollistaa opiskelun esimerkiksi rahallisista syistä mutta myös hidastaa opiskelua esimerkiksi ajallisista syistä. Haastatellut opiskelijat puhuivat työstä selkeänä osana elämää, keinona ansaita omaa rahaa ja itsenäistyttyä. Työ nähtiin opiskelujen jatkeena tai opiskelua jo tukevana asiana, sisällöllisesti avartavana kokemuksena, kiinteämmin opiskeluun liittyvänä, ei vain elämissaailmassa (ulkokehällä olevana). Samalla kun nuoret puhuivat aktiivisesti työelämään siirtymisestä, he myös aloittavat polkuaan aktiivisina kansalaisina, tietoisina omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan yhteiskunnassa. Tähän voi nähdä liittyvän myös maininnat siitä, että koulua on käytävä, kotona makaaminen ei ole vaihtoehto.

Yhteisöön kuuluminen ja sen edellytykset

Opiskelija opiskelijayhteisössä -kehä- lä keskeisin puhe liittyi sekä yhteisöön kuulumiseen että omien valmiuksien riittämiseen ja soveltumiseen opiskeluun. Opiskelijat kertoivat monenlaisista merkityksellisistä oppimiskokemuksista. Osalle ne olivat omaan oppimistapaan liittyviä, kun opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa mahdollisti itselle sopivalla tavalla opiskelun. Osa kertoi ymmärtäneensä omien valintojensa merkityksen. Nuorella opiskelijalla on rajallisesti kokemusta ja oppimista oli tapahtunut myös vanhanaikaisesti, *”kantapään kautta”*:

”...kun tuli, kaikille melkein tuli täydennettävä-merkintä yhdestä aineesta,

tieto- ja viestintätekniikka, niin silloin mä mietin, että toista täydennettävää en ota. Että se on ihan sitten perseestä ruveeta jossain kotona tai lomilla tekeen, tiessä, etätehtäviä. Niin mä ajattelen nytten, että kun on koulua, niin tullaan kouluun.” (H2)

Moni kertoi merkityksellisistä oppimiskokemuksista työpaikalla tapahtuneen oppimisen ajalta. Osa oli oppinut uusia työtehtäviä, osa ymmärtänyt oman alan tulevan työn sisältöä ja sen mahdollista sopeutumista itselle ja osa taas oli oppinut jotakin uutta itsestään.

”... mulle tuli semmoinen, että tää on mun juttu, tätä mä haluan tehdä, että onneksi mä olen täällä. Ja sitten jotenkin koko ajan tulee enemmän semmoinen, että oppii tuntemaan itseään eri lailla. Tai mä opin itsestäni uusia puolia ja sitä että kuinka mä olen tosi vastuuntuntoinen ja jotenkin sillain.” (H14)

Yhteisöllisiä oppimiskokemuksia kerrottiin saadun sekä oppilaitoksesta että työpaikoilta. Työpaikoilla merkittävää oli ollut positiivinen palaute ja osaksi yhteisöä ottaminen, ystävällinen ja asiallinen kohtelevuus. Myös Mikkosen ja muiden (2017) kirjallisuuskatsauksessa nostetaan esiin työpaikalla tapahtuvan ohjauksen kollektiivisuus sekä työyhteisöstä saadun positiivisen palautteen merkitys oppimiselle. Nuorten opiskelijoiden työyhteisöt työpaikoilla ovat ikäjakaumaltaan laajempia kuin mihin moni nuori on tottunut. Osa koki haasteelliseksi löytää keskusteltavaa itseään monta kymmentä vuotta vanhempien työkavereiden kanssa.

Oppilaitoksessa yhteisöllinen oppiminen ja yhteisöön kuuluminen liittyi usein kavereihin. Kavereita kannustettiin opiskelussa ja kavereilta kysyttiin neuvoa. Osa

kertoi, että yksin tehdessä ongelmakohdassa helposti jää jumiin eikä osaa edetä. Yksi opiskelija kuvasi tätä jopa ”*paniikinomaiseksi tilaksi*”(H12). Valmiudet itseohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisuun ovat nuorilla vasta kehittymässä. Kavereilta saatujen neuvojen turvin oli helpompi edetä:

”...on ehkä helpompi oppia sillain, että on siinä se joka ehkä osaa vähän enemmän ja siltä voi kysyä neuvoa koko ajan ja saa itekin sen homman paremmin haltuun ja, ettei vaan jää itse paikalleen istuun ja ihmetteleen että mitä pitäisi tehdä... Sillain se jotenkin on ainakin itselle helpompaa.” (H9)

Nuorten sosiaaliset taidot ja yhteisöllisen oppimisen taidot ovat vielä kehittymässä. Moni kertoi työskentelevänsä ryhmässä mieluiten parhaan kaverin kanssa, koska silloin ryhmätyö sujuu, kun uskaltaa olla oma itsensä. Osallisuus ja vastavuoroisuus vaativat aikaa kehittyäkseen, nuorilla ehkä vielä enemmän kuin aikuisilla, koska nuorilla on vähemmän kokemusta erilaisissa ryhmissä olemisesta. Useimmiten opiskelijat kokivat, että oppilaitoksessa oli kokonaisuudessa hyvä ja viihtyisä henki, mutta toisenlaisiakin kokemuksia oli:

”Että ei täällä oikein yksin halua olla. Että kyllä täällä silleen on aika tuomitsevaa porukkaa niin kuin välkällä näkee, että en mä yksin täällä haluaisi olla. Että se on semmoinen outsider-olo muuten. Meillä on pari luokallakin, jotka on ihan yksin, mutta sitten kun niitä yritetään ottaa just porukkaan niin niistä näkee, että ei ne halua. Niin se on vähän niin kuin henkilökohtainen juttu sitten. Mutta mä en ite pärjäisi yksin, se olisi ihan kaubeata tuskaa tulla kouluun joka aamu, jos ei olisi kavereita täällä.” (H5)

Myös Niemi ja Jahnukainen (2018) ovat nostaneet esiin koulun sosiaalisen merkityksen sekä yksilöllisen etenemisen korostamisen ja osallisuuden mahdolliset ristiriidat.

Tukea ja ohjausta saatiin ja haettiin kavereilta, opettajilta ja työpaikkojen työntekijöiltä, mutta myös vanhemmilta. Tässä kohtaa ”opiskeluyhteisö” laajenee myös opiskelijan perhepiiriin. Ammattiaineissa kysyttiin neuvoa myös vanhemmilta tai muilta sukulaisilta. Pääsääntöisesti opiskelijat kokivat, että aina voi kysyä neuvoa ja ohjausta opettajalta, mutta moni toi esiin myös sen, että isossa ryhmässä opettajan huomion saaminen voi kestää. Tässä tapainoillaan itsenäisen suoriutumisen ja epävarman osaamisen välimaastossa. Yksi opiskelija kuvasi tilannetta sanomalla ”*opitaan kyllä sekin, että pitää selviytyä itse ja soveltaa. Pakko ottaa riskejä.*” (H12)

Tässä aineistossa akateemisista haasteista tuli monenlaista puhetta. Osa kertoi tuskaillevansa kielten tai matematiikan kanssa. Osa koki opiskelutahdin kokonaisuutena melko rankkana, osa taas sopivana ja rentona. Moni kuitenkin koki, että keskittyminen oppitunneilla oli vaativaa ja kavereiden kanssa juttelu tarjosi tarvittua vastapainoa, että pystyi taas keskittymään seuraavaan tuntiin tai tehtävään. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, miten heterogeenisiä opiskelijat ammatillisissa opinnoissa ovat. Uudistuneen ammatillisen koulutuksen yhtenä tarkoituksena on auttaa opiskelijoita etenemään omaan tahtiinsa, mikä näiden haastattelujen valossa vaikuttaa opiskelijoiden kiinnittymistä tukevalta. Toisaalta aineisto tuo esiin myös opiskelijan kasvun vaiheen. Koulu- ja muotoinen opiskelu rajoineen ja hallitun vastuunoton kautta näyttäisi kehittävä nimenomaan opiskeluvälmiuksia ja itse-tuntemusta positiivisin vaikutuksin. Täs-

tä kertoo myös Maunun (2018) havainto, että ammatilliset opettajat kokevat olevansa vahvasti sekä opettajia että kasvattajia. Miten valmennetaan työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjaajia tällaiseen roolihdistelmään oppimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille?

Tulevaisuuteen suuntautuminen

Tulevaisuuteen suuntautuminen tuli vahvasti esille haastateltujen nuorten puheessa. Opiskelijat pohtivat odotuksiaan tulevaisuudesta, työ- ja henkilökohtaisesta elämästä sekä mahdollisista jatko-opinnoista. Toisen vuoden opiskelijat olivat ensimmäisenä vuonna saaneet vastakaikua omiin odotuksiinsa ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelusta ja valitsemastaan ammatista, ja pohdinta jatkui edessä hämöttävään valmistumiseen ja itsenäiseen elämään saakka. Myös Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehityksessä tulevaisuuteen suuntautuminen on keskeistä kiinnittymiselle. Vuosiluokkiin perustuva opetus voi osalle opiskelijoista selkiinnyttää ja konkretisoida oppimisen etenemisen aikataulua; toisen vuoden opiskelijan pitää jo vakavoitua ja aikuistua. Tulosten mukaan opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa auttaa opiskelijaa oman tulevaisuuden suunnitteluun tähtäävässä prosessissa ja nimenomaan luo opiskelijalle ja hänen valinnoilleen aktiivisen roolin:

”...sitten nyt ehkä tänä kakkosvuonna alkaa selkeentyyn enemmän se, että mun pitää tehdä tätä mun työkse, niin kuin tän ainakin laatuista työtä, niin kyllä tässä tulee semmoinen, että haluaa oikeasti panostaa siihen, että pääsisi hyvään jatkokoulutukseen, esimerkiksi se ehkä selkeentyy tässä. Niin tietää, että on pakko tulla kouluun.” (H16)

Dubeau, Plante ja Frenay (2017) havaitsivat, että osa niistä opiskelijoista, joilla suoriutuminen oli haasteellisempaa, esimerkiksi tenttejä piti uusia usein, kävi kuitenkin koulussa ahkerasti ja osallistui oppitunneille. Nämä opiskelijat pitivät opintoja erityisen tärkeinä tulevaisuutensa kannalta. Tässä lienee yksi kohta, mitä oppilaitoksissa kannattaa vahvistaa ja tukea.

Pohdinta

Tämä tutkimus toi esiin nuorten opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen opiskelijan opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin opettajien ja opiskelijoiden eroavia näkemyksiä esimerkiksi kiinnittymisen esiintuomisesta oppitunneilla (Jonasson, 2012). Van Uden ja muut (2016) huomauttavat kuitenkin, että kiinnittymisen viriää opiskelijassa, joten opiskelijan näkökulma aiheeseen on keskeinen.

Tässä tutkimuksessa keskeisiksi kiinnittymistä tukeviksi tekijöiksi nousivat nuoren kokemus turvallisuus ja sen mukana tuleva varmuus ja osallisuus sekä realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle. Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksen puitteissa sekä opiskelijaan että opiskeluyhteisöön liittyvät seikat nousivat selkeimmin esille ja, nimenomaan osallisuuden ja tulevaisuuteen suuntautumisen kautta, vankasti yhteen limittyneinä. Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita tämän perusteella uudistunut ammatillinen koulutus sitten tuottaa opiskelijoille? Ja mitä työyhteisöjen tulisi ottaa huomioon nuorten opintoihin kiinnittymisessä?

Yhtenä ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on mahdollistaa enenevässä määrin yksilölliset opintopo-

Opiskelun siirtyessä enenevässä määrin työpaikoille, tulee siellä huomioida nuorten tarvitsema aika ja tuki myös kasvulle, ei vain työtehtävien oppimiselle.

lut ja valinnat. Tulokset vahvistavat käsitystä opiskelijoiden heterogeenisyydestä. Monipuoliset opetusmenetelmät ja oppimisen tavat olivat tukeneet kiinnittymistä, ja yksilöllisten valintojen mahdollisuus varmasti lisää tätä. Myös Placklén ja muiden (2018) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat monipuolisia, opiskelijakeskeisiä oppimistapoja ja esimerkiksi aitojen tilanteiden ongelmanratkaisua. Sen sijaan reflektiivistä dialogia opettajan tai muiden opiskelijoiden kanssa ei toivottu, mikä voi olla yhteydessä opiskelijoiden kokemaan epämukavuuteen keskustelun keskiössä olemisesta. Myös tämän tutkimuksen aineisto nostaa esiin opintoihin kiinnittymisen haasteena hiljaisten opiskelijoiden huomioimisen.

Tässä tutkimuksessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuvattiin monipuolisena, merkittävien oppimiskokemusten mahdollistajana. Työtehtävien lisäksi opiskelijat olivat oppineet ja ymmärtäneet oma-kohtaisesti valitun alan vaatimusten ja työtehtävien soveltuvuuden itselle. Opiskelun siirtyessä enenevässä määrin työpaikoille, tulee siellä huomioida nuorten tarvitsema aika ja tuki myös kasvulle, ei vain työtehtävien oppimiselle. Tässä aineistossa kiinnittymisen kannalta kavereiden olemassaolo ja tuki olivat ensiarvoisen tärkeitä. Mahdollisesti siis oppilaitos

ja opiskeluryhmä ovat nuorille opiskelijoille luontevampi kiinnittymisen kohde kuin eri-ikäisten aikuisten muodostama työyhteisö. Souto (2014) nostaa esiin, että samalla kun ammatillinen koulutus vaatii nuorilta nopeaa aikuistumista ja vastuun kantoa, opiskelijoiden tila olla nuori ja keskenkasvuinen kapenee. Myös tässä aineistossa opiskelijoiden nuoruus korostui: valmiudet itseohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisuun olivat ainakin osalla nuorista vasta kehittymässä. Opiskelijan kasvulle soisi annettavan aikaa myös uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa. Yksilöllisenä valintana toivottavasti säilyy myös mahdollisuus koulumuotoiseen opiskeluun turvallisessa ympäristössä tuttujen kavereiden ja opettajien kanssa. Aiemman tutkimuksen mukaan opiskelijan koulussa kokemana turvallisuuden tunne on yhteydessä aktiivisempaan työskentelyotteeseen, kuten kuunteluun, ohjeiden noudattamiseen ja tehtävien palauttamiseen määrääjassa (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016).

Ammatillisesta oppilaitoksesta valmistuva opiskelija on oikeutettu jatkamaan opintojaan korkea-asteella. Tämän aineiston perusteella oppilaitosmuotoinen opiskelu oli tukenut opiskelutaitojen kehittymistä ja monipuolistumista. Opiskelutaidoista mainittiin oman toiminnan suunnittelu, ajanhallinta ja järjestelmällisyys, kun esimerkiksi useampi tehtävä piti palauttaa samana päivänä. Tulokset antanevat myös viitteitä siitä, että opiskelija havaitsee oman panostuksensa merkityksen. Moni koki keskeisenä sen, että ”tullaan kouluun” eli opiskelijalle on rakentumassa aktiivinen opiskelijarooli. Nämä taidot ja tavat ovat opiskelijan pääomaa ja osaamista hänen aloittaessaan opintoja korkea-asteella. Oppimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille, on huomioitava opiskelijan mahdollisuus ja oikeus kehittyä opiskeli-

jana myös korkea-asteen jatko-opintoja ajatellen.

Lähteet

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759–772.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buskist, W., & Groccia, J. E. (2018). The future of student engagement. *New Directions for Teaching & Learning*, 154, 109–111.
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550.
- Creswell, J. E., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Dubeau, A., Plante, I., & Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101–120.
- Elffers, L. (2013). Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545–562.
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hallamaa, T. (2018, syyskuu 28). Kysely: Ammatettiin opiskelevien tyytyväisyys opetukseen

laskussa – joka viides harkitsee opintojen lopettamista. *YLE uutiset*. Luettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10426280>

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997). *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.

Hirsimäki, T., Rantanen, A., Kivimäki, H., Koivisto, A.-M., & Joronen, K. (2015). Perhetekijöiden yhteys ammattiin opiskelevien tyttöjen ja poikien itsearvioituun masentuneisuuteen. *Hoitotiede*, 27(3), 199–212.

Hytönen, K., & Kovalainen, A. (2018). Koulutuksen ja työelämän rajapinnat yritysvetoisessa ammatillisessa koulutuksessa: Tapaus tutkimus Kone Hissit Oy. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 26–43.

Hyytiä, J., Toiviainen, H., & Niiranen, K. (2018, marraskuu 2). Ammatillisen koulutuksen reformi ja haavoittuvassa asemassa olevat opiskelijat [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <http://blogs.uta.fi/edumap/2018/11/02/ammattillisen-koulutuksen-reformi-ja-haavoittuvassa-asemassa-olevat-opiskelijat/>

Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723–741.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.

Kipponen, A., & Annala, J. (2016). Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus*, 47(5), 406–418.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24–32.

Kukkonen, H. (2018). *Tarinat kertovat. Opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 27. Tampere: TAMK.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 23–47.

Lippke, L., & Wegener, C. (2014). Everyday innovation - pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 391–376.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49.

Mansikkamäki, E. (2017, joulukuu 14). Ammatillista koulutusta siirretään yritysten harteille – Opiskelijat eivät halua koko tutkintoa työpaikalle. *Aamulehti*. Luettu osoitteesta <https://www.aamulehti.fi/a/200321581>

Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.

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(1), 1–22.

Mäkinen, M., & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.-M. Väri (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 59–80). Tampere: Tampere University Press.

National Survey of Student Engagement – NSSE. (2019). *About NSSE*. Luettu osoitteesta <http://nsse.indiana.edu/>

Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25.

Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education and Training*, 68(2), 198–213.

Payne, L. (2017). Student engagement: Three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 11, 1–17.

Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G., & Engels, N. (2018). Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies*, 44(1), 26–44.

Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(2), 223–243.

Souto, A.-M. (2014). ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu.” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen

koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Kouluterveyskysely*. Luettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>

Teräs, M., & Virolainen, M. (2018). Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 4–12.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Educational Research*, 45(1), 89–125.

Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-voca-

tional and vocational education: A learning history. *Teachers and Teaching*, 22(8), 983–999.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605.

