

# Kuopion työkoulu

*Eero Kiiski & Jukka Onttonen*

## Taloudellinen ja inhimillinen tausta

Sosiaalisesti syrjäytyneiden jatkuvan kasvun myötä Suomeen on syntymässä uusi ongelma. Se on alaluokka, joka ruokkii syrjäytynyttä elämäntapaa (Kajanoja 1999). Tuoreen nuorisobarometrin mukaan noin 15 000 nuorta on vaarassa kokonaan syrjäytyä työmarkkinoiden ulkopuolelle. Koko työiäkseen työelämän ulkopuolelle jääneen ihmisen myötä yhteiskunta menettää kolme miljoonaa markkaa kansantuloa ja julkisen talouden tappio on Kajanojan mukaan kaksi miljoonaa markkaa. Äärimmillään yhteiskunnan kannattaisi sijoittaa nuoren kouluttamiseen kaksi miljoonaa markkaa, jos vaihtoehtoina ovat elinikäinen syrjäytyminen tai osallistuminen työelämään.

Taloudelliset tosiasiat ovat varmaan vahvin peruste saada aikaan muutosta koulutuksesta syrjäytyneiden nuorten saattamiseksi yhteiskunnallisiksi toimijoiksi. Menetyksiin voidaan tietysti lisätä inhimilliset kärsimykset, heikon itsetunnon tuomat vaikeudet ja yhteiskunnallisesti heikko-osaiseksi leimatun rooli. Köyhyysloukussa ja inhimillisen elämäntason rajamailla elävän nuoren on vaikea

hahmottaa tulevaisuuttaan opiskelijana tai ammattityöntekijänä. Erilaisiin alakulttuureihin turvautuminen on läheisempi vaihtoehto löytää hyväksyntää ja turvaa, kun on kokenut epäonnistuneensa koulussa.

## **Työkoulun tavoite ja toiminta-ajatus**

Syksyllä 1999 Kuopiossa aloitti ensimmäinen työkoulumallin pilottihanke, joka toimii Kaprakan ammatillisen koulutuskeskuksen alaisuudessa. Hankkeen tavoitteena on kehittää kokoisvaltaiseen oppimisenäkemykseen ja vaihtoehtopedagogisiin toimintamalleihin pohjautuva ammatilliseen perustutkintoon tähtäävä koulutusmalli. Työkoulun pedagogista toiminta-ajatusta voidaan pitää sosiaalipedagogisena ja toimintamalleja kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvina. Sosiaalipedagoginen ajattelumalli antaa perusteet käytettävälle käytännön toiminnoille ja tekee niistä tavoitteellisia pedagogisia toimintamalleja. Työkoulumallilla etsitään vastausta nuoren syrjäytymiskiirteen katkaisuun ja elämänhallintaan, nuoren oman subjektuuden tiedostamiseen ja myös yhteiskunnallisen subjektuuden löytämiseen. Tärkeää on saattaa nuori yhteiskunnallisesti tiedostavaksi toimijaksi.

## **Kehittäjät ja kehityskaari**

Työkoulun pedagogisen rakenteen kehittämisestä on vastannut vapaamuotoisesti koostunut työryhmä, johon ovat perustajajäseninä kuuluneet professori Juha Hämäläinen, sosiaalityöntekijä Margit Patronen, erityisopettaja Jukka Onttonen ja nuorisotyöntekijä Eero Kiiski. Työryhmän jäsenet olivat olleet mukana erilaisissa hankkeissa

kehittämässä koulunsa keskeyttäneille nuorille suunnattuja toimintamalleja ja pedagogisia rakenteita. Tärkeää suunnittelu- ja toimintakemusta työryhmän jäsenille on kertynyt peruskoulun sisällä toimivista Omaura-hankkeista, Tekevä- ja Silta- projekteista, ESR-työpajahanke Kanto-projektista (Kuopion alueen nuorten työllistämishjelma) ja työvoimapoliittisista nuorten ohjaavista ja valmennuskursseista ja Kuopion nuorten päihde- ja huumeopiskelusta. Näissä hankkeissa on etsitty uusia toimintatapoja nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn kehittämällä vaihtoehtopedagogisia toimintoja, jotka huomioisivat nuorten erityistarpeet. Pedagogista kehitystyötä on aktiivisesti tehty myös kansainvälisen INEPS (International Network of Productive Schools) -organisaation kanssa, jonka järjestämissä tilaisuuksissa sekä pedagogit että opiskelijat ovat yhdessä voineet kehittää kansainvälistä Kaupunki kouluna -koulutusmallia. Kansainväliset kokemukset ja tulokset ympäröivien yhteisöjen käyttämisestä opiskeluympäristönä ovat olleet rohkaisevia, New Yorkissa on toiminut jo yli 20 vuotta City as school -pedagogisen mallin mukaisia kouluja.

Työkoulun suunnittelussa on lähdetty kehittämään tarpeeksi monipuolista, käytännönläheistä ja pitkäkestoista koulutusmallia, jossa nuorella on elämänhallinnan tavoittelun lisäksi konkreettinen tavoite, ammatillinen perustutkinto. Ammatillinen osaaminen ja käytännön työpaikkaopiskelusta saatu työkalutuntemus takaa nuoren pääsyn mukaan työmarkkinoille. Koulutuksen peruslähtökohtana on nuoren opiskeluvalmiuksien kartoittaminen ja hänen ammatillisen toiveensa löytyminen. Kuitenkin on huomioitava myös nuoren elämäntilanne kokonaisuudessaan ja aktivoitava auttava ammattiverkosto toimimaan tukena ja yhdensuuntaisesti asetettujen tavoitteiden kanssa.

Myöhemmin työryhmä on saanut lisää innokkaita koulutuksen uudistajia ja työkoulumallia ollaan kehittämässä verkostokouluksi

kattamaan koko Itä-Suomen lääniä ja Kainuuta. Laajempi hankesuunnittelu, jossa etsitään erilaisia toimintatapoja kunkin paikkakunnan tarpeisiin soveltuvan työkoulumallin kehittämiseksi, on saanut nimekseen Itä-Suomen työkoulu 2000. Verkostokoulu muodostaa kokonaisuuden, joka tukee työkoulumallin kehittämistä opiskelija-, opettaja- ja työpaikkakouluttajaverkoston avulla. Alueen yliopistot, ammattikorkeakoulut, hankkeeseen sitoutuneet ammattikoulut ja yritykset muodostavat kattavan osaamisrakenteen kehitettäessä uutta pedagogista toimintamallia nuorten koulutuksesta ja työstä syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

## **Osaksi ryhmää ja yhteiskuntaa**

Työkoulu toimii hyvin käytännönläheisesti saattaen nuoret pohtimaan ja ratkomaan oman elämänsä kysymyksiä. Ensimmäinen koulutusvuosi perustuu kasvun portaakkoon, jossa nuori etenee johdonmukaisesti kohti valmiutta opiskella työyhteisössä ammattiin. Toiminta perustuu luottamukselliseen opiskelija–opettajasuhteeseen, nuoren kunnioitukseen ja omien voimavarojen käyttöönottoon, huomioiden nuoren omat lähtökohdat ja elämäntilanteen. Keskeinen koulutuksen elementti on työpaikkaopiskelu, jonka avulla nuori pääsee välittömästi toimimaan ja opiskelemaan normaaleissa yhteiskunnan rakenteissa. Oppimistehtävät tukevat opiskeluun kiinnittymistä. Opiskeluryhmä muodostaa tärkeän oppimisympäristön. Toimiva ja turvallinen vuorovaikutus rakennetaan elämyspedagogisten koulutusten avulla. Opiskeluryhmä muodostaa kasvuryhmän, jossa nuori vuorovaikutuksessa toisten nuorten ja aikuisten kanssa tavoitteellisesti etsii vastauksia elämän tärkeisiin kysymyksiin.

Tavoitteena on, että nuori avaa tunnemaailmaansa ja oppii käsittelemään myös kielteisiä asioita rakentavasti. Ryhmän avulla nuori kasvaa vastuuseen omasta elämästään ja tunnustaa elämän realiteetit ja oppii ottamaan huomioon myös kanssaihmiset.

## **Tutkintotavoitteisuus**

Työkoulussa opiskellaan ammatillinen perustutkinto kolmesta neljään vuodessa, aiemmista opinnoista riippuen. Ensimmäisenä opiskeluvuonna opiskelijat opiskelevat yhtenä opiskeluryhmänä, jolloin pääpaino opiskelun tavoitteissa on tarvittavien valmiuksien hankkimisella jatkokoulutukseen ja ammatinvalinta. Tämän jälkeen edetään yksilöllisten opiskelusuunnitelmien mukaisesti opiskellen ammatillinen perustutkinto työpaikkaopiskeluna ja erillisinä tutkintoon tähtäävinä teoriaopintoina. Opiskeluryhmä kokoontuu säännöllisesti yhteisiin opintoihin koko koulutuksen ajan, jolloin kasvuryhmän tuki taataan koko opiskelun ajaksi.

## **Kunnioittava kohtaaminen**

Kaikki työkouluun hakevat nuoret haastatellaan ja heiltä pyydetään sitoutumista elämänmuutokseen, jota opiskelijan työ edellyttää. Haastattelun avulla halutaan löytää työkoulua tarvitsevat nuoret ja motivoida heidät kiinnittymään opiskeluun. Alusta asti nuori on itse vastuullinen toimija, jonka on ryhdyttävä työskentelemään tavoitteidensa mukaisesti. Muutos elämäntilanteen korjaamiseksi lähtee itsestä, kasvamalla ottamaan vastuu omista teoista ja niiden seurauksista. Elämän ulkopuolisuus kääntyy elämän osallisuudeksi.

Aikuisen ja nuoren suhteen tulee perustua molemminpuoliseen kunnioittamiseen ja arvostamiseen, joka syntyy molempien osapuolien ominaisuuksien hyväksymisestä ja avoimesta kommunikaatiosta. Aito kiinnostus nuoreen ihmisenä ja usko olemassa oleviin voimavaroihin ja kykyihin tekevät suhteen mahdolliseksi. Erään opiskelijan kertomus aiemmista aikuissuhteistaan: ”Jos sinä kohtelet minua kuin p..kaa maanraossa, kuinka sinä luulet minun kunnioittavan sinua”, tilanteena estää kasvun vuorovaikutuksessa kahden ihmisen välillä.

Kohderyhmän nuoret ovat koko elämänsä ajan törmänneet todellisuuteen, jossa heitä on kohdeltu toimenpiteiden kohteena ja asiakkaana, jonka ei itse oleteta tietävän omaa parastaan. Liian moni aikuinen on ollut olevinaan kiinnostunut heistä ja hylännyt ja pettänyt ja jättänyt, niin kotona, koulussa kuin muissakin ihmissuhteissa. Toimintamalleilla on tapana muodostua vallitseviksi myös omissa ihmissuhteissa ja näin myös tiedostamatta ne toistavat itseään. Lähtökohtana kasvamisen mahdollistamiselle on liikkeelle lähteminen nuoren omista kiinnostuksista ja aito kuunteleminen. Nuori tekee joka tapauksessa aina omat valintansa niin pitkään kuin se yhteiskunnan pelisääntöjen mukaan on mahdollista.

## Aikuisena toimimisen ja ammatillisuuden rooleista

Me aikuiset voimme toimia lääkärin, insinöörin tai asianajajan roolissa (Niemayer 1992). Lääkärin roolissa nuoresta tehdään diagnooseja ja anamneeseja ja hänelle annetaan ”sosiaalista terapiaa”. Insinöörin roolissa suhde pohjautuu systemaattiseen tietoon perustuvaksi ”tekniikaksi”, jossa kohde on muuttumaton ja stabiili. Asianajajan roolissa korostuu nuoren puolustajan asema, joka suhtautuu yhteiskuntaan kriittisesti. Yhteiskunta on tällöin pahantekijä, jota vastaan jonkun tulee puolustaa nuoren oikeuksia. Kaikissa näissä malleissa korostuu työntekijän kykeneväisyys ja valta tehdä valintoja lapsen ja nuoren puolesta.

Niemayer (1992, 467–469) suosittelee näiden roolimallien sijaan tutkijamallia. Tässä mallissa tavoitteena on itsenäinen ja tilannekohtainen toiminta, joka perustuu tutkimukselliseen orientaatioon. Tässä työntekijän rooli perustuu pikemminkin näkemyksellisyyteen kuin tietoon, ja koulutuksen tulee ohjata nuoria itsenäisiksi oman toimintansa tutkijoiksi ja tutkiviksi työntekijöiksi.

Työkoulussa nuoren kohtaaminen käynnistyy valintahaastattelussa. Haastatelluista 70 nuoresta opiskelijoiksi valittiin 20, mutta myös valitsemattomien kohdalla kysymys oli kasvukeskustelusta. Keskustelussa kartoitetaan tämänhetkinen tilanne ja lähimenneisyys mm. päihteiden käytön ja terveydentilan suhteen. Keskustelussa korostuvat nuoren omat toiveet ja suunnitelmat mutta myös ne pelisäännöt ja reunaehdot, joilla Työkoulu toimii. Monen valitsemattoman nuoren kohdalla haastattelu kesti ajallisesti paljon yli sovitun ajan, koska nuori halusi aluksi kieltää monia tosiasioita, jotka olivat vaikuttaneet siihen, että koulut olivat jääneet kesken tai että peruskoulun jälkeen oli vuosien jakso, jonka aikana ei ollut tapahtunut mitään mainittavaa, ei tehty työtä eikä aloitettu opiskelua. Monen nuoren kuultiin hakeutuneen hakemaan apua mm. päihdeongelmaansa. Vaikka tällainen nuori ei olisi tullutkaan valituksi ja valitsematta jääminen olisi ollut hänelle suuri pettymys, jälleen kerran, valintahaastattelu käynnisti kuitenkin hänessä kasvuprosesseja.

Valittujen opiskelijoiden kohdalla keskeinen valintakriteeri oli sitoutuminen reunaehtoihin ja tavoitteisiin ja halu muutokseen. Tähän valintakeskusteluun on palattu useaan kertaan opiskeluvuoden aikana. Kunnioittavan suhteen kannalta on olennaista ymmärtää sen muodostumisen vaativan aikaa ja johdonmukaista työskentelyä ja molemminpuolista kuuntelemista. Sen minkä kolmessa kuukaudessa rakentaa, voi tuhota puolessa minuutissa.

Laskeutuminen nuoren kanssa samalle tasolle kommunikoinnissa ei tarkoita ammatillisuuden unohtamista eikä kaveruutta vaan vankkaa näkemystä kunnioittavan kohtaamisen tärkeydestä. Aikuisen tulee pysyä aikuisena ja tarkastella tilannetta kriittisesti ja hänellä tulee kirkkaana olla mielessään näkemys tavoitteista ja päämääristä. Kaveruus- ja riippuvuussuhde nuoren ja



aikuisen välillä puolin tai toisin ei ole suhteen tavoite vaan riski, joka sitoo suhteen väärällä tavalla. Tavoitteena on purkaa riippuvuussuhteita auttajatahoihin ja suhteen avoimuus tarkoittaa myös keskustelemista riskeistä avoimesti. Sitoutumisen ja riippuvuuden käsitteiden ero on tiedostettava.

Millaisia aikuisia sitten ovat ne, jotka pystyvät kunnioittavan kohtaamisen kautta luottavaan vuorovaikutukselliseen työskentelyyn? Keskeinen tunnusmerkki on oman itsensä tunteminen ja hyväksyminen. Kaikki pedagogiikat ja menetelmät ovat ainoastaan työkaluja ihmissuhde- ja koulutustyössä. Seuraavassa olemme hahmotelleet ammatillisuuden rakentumista (Kuvio 1).

**TYÖSKENTELYN PERUSTA**

<p>Oman itsen tunteminen ja hyväksyminen</p>	<p>Tietoperusta - kasvaminen - oppiminen</p>	<p>Sosiaalinen osaaminen</p>	<p>Arvot ja päämäärät</p>
--	--	------------------------------	---------------------------



**TYÖSKENTELYN VÄLINEET**

<p>Menetelmät</p>	<p>Pedagoginen toteutus</p>	<p>Toimintamallit</p>	<p>Työnohjaus ja koulutus Reflektointi ja arviointi</p>
-------------------	-----------------------------	-----------------------	---



## TUOTE

Johdonmukainen, tavoitelähtöinen, luottamuksellinen ja nuorta kunnioittava työskentely

*Kuvio 1.* Ammatillisuuden rakentaminen.

Nuoret ovat erittäin lahjakkaita vaistoamaan ei-puhuttua kieltä. Varoituskellot soivat hyvin nopeasti, jos he havaitsevat epäkunnioittavaa käyttäytymistä ja myös puolustautuvat, joko aktiivisesti tai passiivisesti, koska eivät halua ottaa riskiä pettyä yhteen uuteen aikuiseseen. Heillä on tähän myös täysi oikeus.

## Uuteen rooliin kasvaminen ja vanhan hylkääminen

Kuka minä olen ja miksi minä haluan tulla vai haluanko ollenkaan? Kysymyksiä, joita itse kukin pohtii jos ei päivittäin niin säännöllisesti. Jos ihmisellä on päämääriä vaikkakin hieman tarkentumattomia, kysymyksen loppuosa ei yleensä tule mieleen. Elämälläni on silloin jokin tarkoitus, sitä vaan pitää hieman tarkentaa.

Käsitys omasta itsestä oppivana, sosiaalisena, kulttuurisena ja fyysisenä olentona vaikuttaa kokonaisvaltaisesti tulevaisuuden suunnitteluun ja rakentuu koko ihmisen eliniän ajan. Palaute siitä, mitä minä teen, näytän, olen ja ajattelen, muovaa kuvaa joko paremmaksi

tai heikommaksi. Onnistuminen ja positiivinen palaute toimii vuorovaikutuksessa olemassa olevan käsityksen kanssa eikä ainakaan heikennä aikaisempaa käsitystä. Ainahan näin ei tietenkään tapahdu...

Koulutuksen ja oppimisen kentällä näitä kehityskaaria on helppo tarkastella. Viime päivinä on ollut useita kirjoituksia mm. HS:n yleisönosastolla innostuneista lapsista, joiden innostus sammuu varsin pian kouluun pääsemisen jälkeen. Kun samalla muistetaan, että edessä on yhdeksän vuoden perusasteen koulutus, kolmen vuoden toinen aste ja mahdollinen jatko kolmesta viiteen vuotta, hukataan kasvamisen polttoainetta ilmeisen turhaan. Aivan totta, luokat ovat liian suuria ja opettajat loppuunpalaneita! Mutta voihan tilanne olla sekin, ettei lapsi ole innostunut edes kouluun tullessaan!

Lapsen älylliset ja tiedolliset toiminnot muotoutuvat hyvin pitkälle uusimpien tutkimusten mukaan (ks. Hakkarainen et al. 1999) muutaman ensimmäisen elinvuoden aikana vuorovaikutuksessa häntä hoitavien aikuisten kanssa. Minäkäsityksen muodostumisessa ajanjakso on varmasti yhtä merkittävä. Jos ajanjaksoon liittyy perheväkivaltaa, turvattomuutta yms, minäkäsityksen rakentumisen pohja ei ole paras mahdollinen. Jos päiväkotij- ja koulu-ura sitten alkaa ja jatkuu epäonnistumisen ja turvattomuuden merkeissä, saattaa tuloksena olla perusopetuksen päättövaiheessa kokonaisvaltainen "luuseriasetelma", jossa nuori kokee itsensä huonoksi niin oppijana kuin sosiaalisena toimijana. On varsin perusteltua sanoa, että koulu on omalta osaltaan aktiivisesti vaikuttanut tämän asetelman syntymiseen. Voidaankin puhua jo ainakin syrjäytymisvaarasta.

Tunnusmerkkejä ovat mm. seuraavat:

- aloitekyvyttömyys
- passiivisuus
- tulevaisuudennäkymän puuttuminen
- alhainen tavoitetaso/alisuoriutuminen
- itseluottamuksen puute
- vetäytyminen tai asosiaalinen aktiivisuus

Edellisten tunnusmerkkien täytyessä nuorta voisi kuvata siiliksi, joka on käpertynyt piikkiensä suojaan peloissaan. Hän joko turvautuu piikkeihinsä tai pysyy suojassaan ja pelkää jokaista kurkistusta ulos itsestä, koska se on pelottavaa. Nuoren elämässä sosiaalinen verkosto on joko supistunut hyvin pieneksi tai verkosto on nk. huono verkosto, sosiaaliset taidot ovat jääneet vajavaisiksi, elämönhallintaa ohjaa ulkoinen apu mm. toimeentulotuen muodossa jne. On hyvä kuitenkin muistaa, että huolimatta vaikeasta taustasta tai turvattomista ensimmäisistä kasvuvuosista, osa nuorista selviää ja rakentaa itselleen vankan käsityksen omasta itsestään ja uskon tulevaisuuteen.

Moni nuori on keskeyttänyt opintonsa toisen asteen opinnoissa, jotkut useammankin kerran. Monelle opiskelumallit ja työskentelytavat eivät oikeasti sovi, toisilla kysymys on oppimisen esteistä ja toisilla muista lähinnä sosiaalisista tai terveydellisistä ongelmista.

Valitut nuoret ovat iältään 16–25-vuotiaita. Vanhimmilla opiskelijoilla on viimeisestä pidempikestoisesta opiskelujaksosta kulunut jo kohta kymmenen vuotta. Uuden tai oikeastaan ensimmäisen varsinaisen opiskelun aloittaminen pitkän ajan jälkeen ei ole helppoa vaan törmäämme usein pitkälle automatisoituneisiin toimintamalleihin, jotka eivät oppimisen kannalta ole tehokkaita. Olennaiset muutokset ihmisen toimintatavoissa ja maailmankuvassa vaativat usein automaattisiksi käyneiden toimintojen tai käsitysten

purkamista. Tämä edellyttää usein omien rutiinien ja ennakkokäsitysten tiedostamista, jotta ne voitaisiin kyseenalaistaa. Olennaista ei ole uusien tietojen oppiminen vaan se, että opitaan uusia tapoja tulkita ja jäsentää ilmiöitä. Edellä kuvatussa mielessä automaattisia ovat mm. useimmat välittömät emotionaaliset reaktiot, samoin elämän varrella yksilöön juurtuneet itsestään selvät asiat, koskivatpa ne kulttuurin ominaisia arvojärjestelmiä, sosiaalista vuorovaikutusta tai kommunikointia ja sen perustana olevia taustaolettamuksia. (Rauste-von Wright & von Wright 1999, 30.)

Lähtökohtana tämä on koulutukselle hyvin mielenkiintoinen. Bühler (1970) tiivistää koulutuksen järjestämiseen liittyvän ristiriidan seuraavasti: ”Kuinka voidaan kehittää yksilön minää ja kuitenkin opettaa niitä tietoja ja taitoja, joita nykyelämän hallinta edellyttää.”

## **Pohdiskelua koulutuksen järjestämisen strategioista**

Työkoulun pedagogisen toiminnan lähtökohtana pidetään toiminnallisuutta ja kokemuksellista oppimista, jota toteutetaan mm. työpaikkakoulutuksen, ryhmätyöskentelyn ja elämyskoulutuksen avulla. Toiminnallisuutta tulee tarkastella pedagogina kriittisesti ja reflektoida omaa työskentelyä.

Dewey, jonka ajatukset ovat paljolti aiemmin esitellyn City-as-school-mallin takana, on kritisoinut toiminnallisuutta ja tuonut esiin monia siihen liittyviä riskejä. Deweyn (1938) mukaan toiminnalla ei ole pedagogista itsetarkoitusta: olennaisinta on mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Dewey korostaa toiminnan älyllistä ja emotionaalista kurinalaisuutta sekä opettajan vastuuta.

Kritiikki voidaan kohdistaa myös moneen muuhun kokemuksellisen oppimisen sovellukseen (Mason 1990). Kuten Jarvis (1987) huomauttaa, kaikki kokemukset eivät ole mielekkään oppimisen kannalta tasavertaisia: joistakin kokemuksista ei opita, ja joistakin opitaan epätarkoituksenmukaisesti. On monia ehtoja, joiden vallitessa kokemusten tulkinta on omiaan nimenomaan vahvistamaan ennakoasenteita ja -luuloja (Brehmer 1980).

Viime vuosina kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on arvosteltu siitä, että niitä käytettäessä oppijan itseluottamus helposti lisääntyy hänen tietojaan nopeammin (esim. March 1994). Koulutuksessa voidaan kokeilla tai kokea vain pientä otosta ja siitä puuttuvat harvinaiset ja uudet tapahtumat. Tämä johtaa helposti itseluottamusloukkuun sekä tulevia tapahtumia koskevien odotusten kapeutumiseen. Tulemme eksperteiksi tutulla saralla, mutta lakkaamme ennakoimasta muutoksia ja etsimästä uusia vaihtoehtoja. Koulutus on tällöin helposti ”liian tehokasta”. Se houkuttelee meitä luottamaan siihen, että maailma jatkuu kokemustemme kaltaisena. Kokemusten korvatesa ”teorian” – toimintaperiaatteiden pohdiskelevan analyysin – kokemuksen jatkuvan kehittämisen ja itsereflektion viitetausta katoaa.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä kokemuksellisten menetelmien käyttö pohjautuu teoriaan siitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Uteliaisuus, tiedon saamisen tarve nähdään ihmisen perusluonteeseen kuuluvaksi. Opetusmenetelmiä ei pidetä ”sinänsä” tiettyyn tavoitteeseen kytkeytyvinä: tavoitteiden konstruktio on olennainen osa opetus- ja oppimisprosessia. Tämä prosessi voi palvella ihmisen henkistä kasvua, mutta olennaista ei ole oppimisen kokemuksellisuus vaan oppijan reflektiivisen toiminnan suuntaaminen. Kulloisestakin tavoitteesta riippuu tapa, jolla kokemuksellisen oppimisen tapoja on tarkoituksenmukaista käyttää;

tavoitteiden virittämä suuntautuneisuus antaa prosessille Deweyn korostaman selkärangan ja henkisen kurinalaisuuden. (Rauste-von Wright & von Wright 1999, 144.)

Oppimisprosessin säätely on ollut tutkimuksen kohteena kauan. 70-luvulta alkaen tätä säätelyä on luonnehdittu metakognitiiviseksi ja samalla on pyritty erittelemään sen taidolliset ja tiedolliset aspektit. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoja. Ne ilmenevät jo varhain, kun lapsi yrittää pyrkiä kokeillen muuttamaan kommunikaatiotaan tullakseen ymmärretyksi. Taito valita tavoitteellisesti tehokkaita päättelyn ja ajattelun toimintamalleja eli sovittaa oma kognitiivinen toiminta tehtävän ja kulloisenkin tavoitteen vaatimuksia vastaavaksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1999, 30.)

Toiminnan ja oppimisen väliseen kytkentään viitaten on viime vuosien aikana yhä vahvemmin korostettu sitä, että oppimisprosessi on tilannesidonnainen; jotakin opitaan aina ”jossakin”, mitään ei opita ”yleensä”. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan ja kontekstiin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Kontekstista pitkälle riippuu mitä hahmotetaan hyväksyttäväksi ratkaisuksi. Käsitteellistä tietoa on usein verrattu työkaluihin, joiden käyttö ymmärretään käyttämällä niitä. Tämä vaatii yleensä sen kulttuurin käsitysjärjestelmien omaksumista, jossa työkaluja käytetään. Kulttuureina ovat tässä mielessä koulu, kaveripiiri ja työpaikka. Niiden mukaan määräytyy miten käsitteet määrittyvät ja mihin niitä voi käyttää. Kun opimme käyttämään käsitteitä uudella tavalla – rekonstruoiden niiden merkityksiä – jäsenämme samalla maailmankuvaamme. (Rauste-von Wright & von Wright 1999, 33.)

Yhdessä ympäristössä opittu tieto ei siirry automaattisesti toiseen ja siirtymiselle olisi luotava valmiudet jo oppimisvaiheessa. Oppimisympäristöt ja -tilanteet olisi suunniteltava tiedon tai taidon

tulevaa käyttöä silmällä pitäen. Kuinka tämä tieto on sitten vaikuttanut koulutuksen suunnitteluun yleensä? Työkoulun ja sen suunnitteluun olennaisesti vaikuttaneiden aiempien koulutushankkeiden järjestämisessä tämä on ollut keskeinen ajatus oppimisen suhteen. Yleensäkin oppiminen käsitetään laajasti koskemaan kaikkea, johon oppija törmää ja joka vaikuttaa.

Opiskelun järjestämisessä yrityksillä oppimisympäristöinä on keskeinen sija. Kun tähän yhdistetään tavoitteiden ja sääntöjen yhdenmukaisuus työelämän kanssa, pyritään parhaalla mahdollisessa tavalla hyödyntämään oppimisen siirtyminen yhdestä ympäristöstä toiseen. Sosiaalistuminen yhteiskuntaan ja työelämään saattaa epäonnistua pelkästään siitä syystä, että samaan alakulttuuriin tai vertaisryhmään (esim. päihteet) kuuluvia kootaan samaan toiminnalliseen ryhmään. Tämä on kuitenkin vältettävissä, kun se on tavoitteellista ja tiedostettua.

## Lopuksi

Yhteiskunnallinen murros ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen asettaa koko koulutusjärjestelmän uusien haasteiden eteen. Perinteiseen koulukäytäntöön sopeutumattomien nuorten huomioiminen edellyttää uudenlaisten pedagogisten menettelytapojen käyttöönottoa ja opettajan roolin muutosta. On hyväksyttävä, että koulukeskeisen opetusmallin rinnalle sopii myös vaihtoehtoisia koulutusväyliä, jotka tarjoavat käytännönläheisen mahdollisuuden kouluttautua ammatillisiksi osaajiksi. Hämäläinen (1998) viittaa työkoulupedagogiikan varhaiseen teoreetikkoon Georg Kerschensteineriin, jonka mukaan nuoria tulisi ohjata paitsi saavuttamaan riittävää ammattitaitoa myös kehittymään ihmisenä ja



sisäistämään persoonallisuutta rakentavia henkisiä sivistysarvoja, kiinnittymään paitsi työelämään myös yhteiskuntaan ja sen kulttuuriperintöön ja luomaan itselle yhteiskunnallista identiteettiä.

## Lähteet

*Brehmer, B. 1980.* In one word: Not from experience. *Acta Psychologica* 45, 223–241.

*Bühler, C. 1970.* Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *Dansk psykolognyt* 24, 306–315.

*Dewey, J. 1938.* Experience and education. New York: Macmillan.

*Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999.* Tutkiva oppiminen – älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

*Hämäläinen, J. 1998.* Työkoulu 2000 – Itä-Suomen vaihtoehtopedagoginen ammattikoulu -hankkeen ideapaperi. Julkaisematon moniste 8.12.1998.

*Jarvis, P. 1987.* Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly* 37, 164–172.

*Kajanoja, J. 1999.* Syrjäytyminen, työvoiman tarjonta ja työllisyys. Keskustelualoitteita n:o 211. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki.

*March, J. G. 1994.* The Learning Organization. Lecture, Louise and Göran Ehrnrooth Symposium. Helsinki, May 5. 1994.

*Mason, J. B. 1990.* Self-directed learning: A Deweyan reconstruction. Paper, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 16–20, 1990.

*Niemeyer, C. 1992.* Sozialpädagogik als Wissenschaft und als Profession. *Neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 22, 455–471.

*Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1999.* Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.