

Maria Kumpuvaara

”JOS EI KETTÄÄN KIINNOSTAS, SE OLIS PAHIN”

Opiskelijoiden näkemyksiä ammattioppilaitoksen opiskeluhollosta

”JOS EI KETTÄÄN KIINNOSTAS, SE OLIS PAHIN”

Opiskelijoiden näkemyksiä ammattioppilaitoksen opiskeluhollosta

Maria Kumpuvaara
Opinnäytetyö
Syksy 2016
Sosiaalialan koulutusohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Sosiaali-alan koulutusohjelma

Tekijä: Maria Kumpuvaara

Opinnäytetyön nimi: ”Jos ei kettään kiinnostas, se olis pahin”

Opiskelijoiden näkemyksiä ammattioppilaitoksen opiskeluhollosta

Työn ohjaajat: Pirjo Ylikauma & Harriet Tervonen

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2016

Sivumäärä: 73 + 1

Opinnäytetyöni tarkoituksena on selvittää ammattioppilaitoksessa opiskelevien nuorten käsityksiä oppilaitoksen opiskeluhollosta. Työn tavoitteena on tarjota tietoa ja toimintamahdollisuuksia oppilaitoksen henkilökunnalle ja sitä kautta edistää oppilaitoksen opiskelijahyvinvointia. Tutkimus kuuluu yhtenä osana toimeksiantajani Raahen ammattiopiston vuoden 2016 opiskelijahuollon arviointiin ja kehittämistyöhön.

Teoreettisessa tietoperustassa perehdyn oppilaitoksen rooliin nuoren kasvu- ja kehitysyhteisönä sekä monialaiseen opiskeluholtoon. Tarkastelen opiskeluympäristön ja oppilaitosyhteisön merkitystä nuoren hyvinvoinnille sekä yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluholloksen asemaa oppilaitoksessa.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja aineiston keräsin soveltamalla eläytymismenetelmän kerronnalliseen muotoon. Käytin aineiston keruussa kahta erilaista kehyskertomusparia, joista toinen käsiteli onnistunutta ja toinen epäonnistunutta tilannetta oppilaitoksen arjessa. Eläytymismenetelmän rinnalla keräsin aineistoa avoimen haastattelun keinoin. Opiskelijoita tutkimukseen osallistui yhteensä 14. Olen analysoinut kertomukset ja keskustelut taulukoimalla ja tyyppitelemällä.

Tulokset osoittavat, että opiskeluholloksi käsitteenä on opiskelijoille vieras ja selkiintymätön. Oppilaitoksen toiminnalla ymmärretään kuitenkin olevan suuri vaikutus opiskeluhyvinvointiin. Onnistuneena opiskeluhollotilanne nähtiin silloin, kun opiskelija tunsi, että hänen asioistaan ollaan aidosti kiinnostuneita ja hänen mielipiteillään on merkitystä. Opiskeluholloksen toimijoilta vastaajat odottivat varhaisen puuttumisen lisäksi ymmärrystä nuorista ja aitoa halua tukea nuorta elämän eri tilanteissa. Molemmipuolinen luottamus ja opiskelijan kannustaminen koettiin tärkeiksi kaikessa oppilaitostyössä. Opiskeluholloksen mahdollisuuksia rajoittavina tekijöinä nähtiin henkilökunnan asenteet ja välinpitämättömyys. Ryhmänohjaajalla koettiin olevan merkittävä rooli opiskeluhyvinvoinnin ja onnistuneen opiskeluholloksen rakentamisessa. Muille opiskeluholloksen toimijoille asetettiin odotuksia vasta ongelmien konkretisoituessa vakavammalle tasolle.

Tulosten pohjalta voidaan todeta, että hyvinvoinnin lisääntyessä opiskelija viihtyy yhteisössään ja jaksaa myös opiskella paremmin. Esiin nousi useita jatkotutkimus- ja kehittämideoita oppilaitoksen opiskeluhollokselle. Oppilaitoksen on tarjottava opiskelijoille entistä konkreettisempaa tietoa siitä, mitä opiskeluhollo tarkoittaa ja mitä se pitää sisällään. Ryhmänohjaajien ja ammattiopettajien osaamiseen on panostettava ja oppilaitoksen ryhmäytymistoimia kehitettävä monipuolisemmiksi. Tutkimuksen tuloksia tullaan hyödyntämään Raahen ammattiopiston opiskeluholloksessa.

Opiskeluhollo, opiskeluhyvinvointi, eläytymismenetelmä

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree programme in Social Services

Author: Maria Kumpuvaara

Title of thesis: "The worst thing that nobody cares"

Students' views on student welfare work

Supervisors: Pirjo Ylikauma & Harriet Tervonen

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2016 Number of pages: 73 + 1

The purpose of this thesis was to determine vocational school students' perceptions of student welfare work. The aim is to provide information and opportunities for school personnel and promote students' welfare. The study is part of the evaluation and development of student welfare services.

The base knowledge of thesis is built around concept of student welfare work. The theoretical section explores the school's role in the student's growth environment and welfare. The research was qualitative and the data for this study was collected by using the method of empathy-based stories which was adapted from the spoken form. The method of empathy-based stories means that the material is collected with the help of short stories which called frame tales. There were four different versions of the frame tale, two positives and two negatives. Material was also collected through discussion.

The results showed that students welfare work is strange concept for students. However, the school has a large role in the student's well-being. Students saw student welfare work succeeding when they felt that their opinions matter and adult understand them. Reciprocal trust and encourage was felt important in all school work. School workers' attitude and disregard was seen as limiting factor in student welfare work.

Based on the results it can be concluded that the increase in well-being to help students to cope better. The results of this development work will be utilized in developing students' welfare work in Raahe Vocational Institute.

Student welfare work, student welfare, the method of empathy-based stories

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	OPPILAITOS NUOREN KASVU- JA KEHITYSYHTEISÖNÄ.....	9
2.1	Raahen ammattiopisto	10
2.2	Opiskeluhyvinvointi.....	11
2.3	Koulu kasvattaa kasvajaa.....	14
3	MONIALAINEN OPISKELUHUOLTO	17
3.1	Yhteisöllinen opiskeluhoolto	18
3.2	Yksilökohtainen opiskeluhoolto	19
3.3	Nuorisotyön asema oppilaitoksen arjessa ja osana opiskeluhoolta	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
4.2	Laadullinen tutkimus.....	26
4.3	Eläytymismenetelmä strukturoimattoman haastattelun pohjana.....	28
4.4	Kehyskertomus.....	30
4.5	Tutkimuksen eettisyys	35
4.6	Tutkimuksen luotettavuus.....	37
4.7	Aineiston keruu.....	39
4.8	Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta.....	41
4.8.1	Tyypittely.....	44
4.8.2	Taulukointi.....	45
5	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	47
5.1	Opiskeluhoollon toimijat.....	48
5.2	Tyypitarinat.....	51
5.2.1	Onnistumistarina	52
5.2.2	Epäonnistumistarina	56
5.3	Kohti huomista.....	57
6	POHDINTA	62
	LÄHTEET.....	65
	LIITTEET	74

1 JOHDANTO

”Ammatillinen koulutus on nuorisotutkimuksen sokea piste”, toteaa Anne-Mari Souto Nuorisotutkimus-lehdessä (2016, 76). Tästä huolimatta, tai kenties juuri tämän takia, haluan sijoittaa tutkimukseni ammatillisen koulutuksen kentälle. Tarkoituksena on selvittää nuorten kokemuksia ammatillisen oppilaitoksen opiskeluhollosta ja sen toiminnoista. Vaikka opiskelijoita opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa oli Tilastokeskuksen (2015, viitattu 3.12.2015) mukaan vuonna 2014 yli 170 000, ei tutkimuksia ammatillisen koulutuksen arjesta juuri ole. Tutkimustuloksia löytyy lähinnä siitä, kuinka keskeyttämisprosentit ovat ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla lukiolaisia huomattavasti suuremmat (Kuronen 2010) ja terveelliset elämäntavat harvemmassa (Koskenlahti 2013).

Olen saanut työskennellä viimeisten viidentoista vuoden aikana useissa maa- ja hevostalousoppilaitoksissa opettajana, ryhmänohjaajana ja opiskeluhoitoryhmän jäsenenä. Jo tämän varsin lyhyen ajanjakson aikana muutokset oppilaitostyöskentelyssä ovat olleet huomattavia. Kun nuorena opettajana aloitin työt, toimenkuvaani kuului opettaa. Oppimista pidettiin irrallisten tietojen vastaanottamisena ja opettajan tehtävänä oli siirtää valmiita malleja suoraan oppilaalle (Sahlberg & Leppilampi 1994, 21-25). Nykyään opetuksen ja ohjaamisen tarkoituksena on motivoida opiskelijaa itse oppimaan. Myös opiskeluhoito on kehittynyt ja kehittyy jatkuvasti. Opiskeluholloin toimintatapoja on monipuolistettu ja opiskelijoiden tarpeiden vastaamiseen on haettu uusia ratkaisuja. (Perälä, Hietanen-Peltola, Halme, Kanste, Pelkonen, Peltonen, Huurre, Pihkala & Heiliö 2015, 18). Syrjäytymisen ehkäisy, koulupudokkaat ja korkeat koulutusten keskeyttämisprosentit pyöriivät keskustelujen keskipisteinä niin opiskeluhoitoryhmän kokouksissa kuin kahvipöytäkeskusteluisissa. Yksi perustavaa laatua oleva ongelma yhä löytyy. Uudistuksia on tehty paljon, suunnitelmia vielä enemmän. Opiskelijoiden itsensä ääni sen sijaan kuuluu huonosti. Vai emmekö vain osaa kuunnella sitä?

Ammatillisen peruskoulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on tukea opiskelijan kehitystä hyväksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa 2015, 13). Myös nuorisotyön tavoitteet toistavat samaa. Nuoren yksilöllisen kasvun, kehityksen, osallisuuden ja toimintamahdollisuuksien tukeminen sekä nuoren ohjaaminen yhteisö- ja yhteiskuntakiinnittyneisyyteen (Kinnunen 2015, 61-62) käyvät ohjenuoraksi niin ammattioppilaitoksen kuin nuorisotalonkin toimintaan.

Tutkimuksessani ammennankin tietoa ja osaamista, paitsi oppilaitosarjesta, myös nuorisotyön kentältä. Kun Petri Cederlöf vuonna 2003 kertoi yhteistyön puutteesta opettajien ja nuorisotyöntekijöiden välillä (Alasaari 2016, 16), kaivataan yhä vuonna 2016 tavoitteellisempaa yhteen hiileen puhaltamista kaikkien nuorten parissa työskentelevien välille (Airila 2016, 44). Koska nuorten toimintaympäristö kattaa yhtäläisesti niin oppilaitokset kuin vapaa-ajan toiminnot, ymmärretään näiden näiden eri toimijan välisen yhteistyön edistävän nuorten hyvinvointia (emt. 2016, 44). Vaikka nuorisotyön valtakunnallinen palvelu- ja vaikuttajajärjestö yhä nimeää nuorisotyön perustehtäväksi nimenomaan mielekkäiden vapaa-ajan toimintojen järjestäminen nuorille (Suomen nuorisoyhteistyö – Allianssi 2016, viitattu 4.4.2016), uudessa nuorisolain ehdotuksessa nuorisotyöksi mainitaan kaikki nuorten kasvun, itsenäistymisen ja osallisuuden tukeminen yhteiskunnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 60). Tämä epäilemättä tarjoaa mahdollisuuden ajatella oppilaitosarkea osana nuorisotyötä?

Tutkimusaiheeni on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä. Ammatillinen koulutus ja opiskeluhyvinvointi on nostettu vahvasti poliittisiksi ja hallinnollisiksi kysymyksiksi. Opettaja-lehden artikkeli ”*Amiksessa vaikka väkisin*” kuvasi keväällä 2015, kuinka kova kielenkäyttö, uhkailu ja väkivaltainen käytös ovat jatkuvasti lisääntyneet toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisten oppilaitosten koetaan ajoittain ajautuvan hoitolaitoksiksi ja vaikeissa elämäntilanteissa olevien nuorten säilytyspaikoiksi. Oppilaitoksiin on kuin varkain hivutettu yhä lisää sosiaali-toimen tehtäviä. Samaan aikaan osa hyvin menestyvistä opiskelijoista turhautuu ja keskeyttää opintonsa. Moniammatilliselta opiskelijahuollolta eivät työt lopu. (Korkeakivi 2015, 6.)

Opiskeluhuollon järjestämisen ja toteuttamisen rintamalla on meneillään suuria muutoksia. Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman mukaisesti käynnistetty sosiaali- ja terveydenhuollon uudistaminen ja järjestämislain valmistelu vaikuttavat myös opiskeluhuollon kentälle. (Perälä ym. 2015, 12-13.) Koko ammatillisen koulutuksen uudistamista koskeva reformi tuo mukanaan muutoksia niin rahoitukseen, ohjaukseen, tutkintorakenteeseen, koulutuksen toteuttamismuotoihin kuin järjestäjäjärkenteeseenkin. Samaan aikaan koulutuksen uudistamisen kanssa hallitus leikkaa ammatilliselta koulutukselta neljän vuoden aikana yhteensä 248 miljoonaa euroa. (Rutonen 2016, 12-13.)

Tutkimukseni tarkoituksena on muodostaa tietoa opiskeluhuollon toiminnasta nimenomaan opiskelijan näkökulmasta käsin. Saatava tieto tuo esille nuorten ajatuksia ja käsityksiä opiskeluhuol-

lon tekijöistä. Tieto on hyödyllistä ja tärkeää oppilaitoksen kasvatus- ja opetustyön suunnittelussa, järjestämisessä ja kehittämisessä. Tutkimukseni tarjoama tieto antaa työkaluja opiskeluhoitotyöhön niin oppilaitoksen henkilökunnalle kuin opiskelijoille itselleen ja heidän vanhemmilleen. Yhteistyökumppaninani ja työn tilaajana toimii Raahen ammattiopisto ja tutkimukseni kohteena kone- ja metallialan perustutkinnon opiskelijat. Kone- ja metalliala on opiskelijamäärältään Raahen koulutuskuntayhtymän suurin linja ja oppilaitos haluaa kohdennettua tietoa siitä, miten juuri kyseisen linjan opiskelijat opiskeluhoitokokemuksensa kokevat. Toteuttamani eläytymismenetelmään ja kehyskerptomuksiin pohjautuva laadullinen tutkimus kuuluu yhtenä osana Raahen ammattiopiston vuoden 2016 opiskelijahuollon arviointiin ja sen tavoitteena on löytää kehittämiskohteita oppilaitoksen arkeen.

Opinnäytetyössäni pyrin kytkemään opiskelijoiden tuottaman informaation opiskelijahyvinvoinnin ja opiskeluhoitokokemuksien teoreettiseen tarkasteluun. Luvussa kaksi esitellään lyhyesti yhteistyökumppanini Raahen ammattiopisto, käsitellään oppilaitoksen roolia kasvattajana ja avataan opiskelijahyvinvointia ja siihen olennaisina osina kuuluvien oppimisympäristön ja koulukulttuurin käsitteitä. Kolmannessa luvussa tarkastellaan yhteisöllisiä ja yksilökohtaisia opiskeluhoitokäytäntöjä ja nuorisotyön roolia ammattioppilaitoksen arjessa. Luku neljä keskittyy tutkimuskysymyksiin, aineiston hankintaan ja analysointiin. Luvussa viisi kuvataan tutkimustulokset ja johtopäätökset. Opinnäytetyön päättää luvun kuusi pohdinta. Raahen ammattiopisto kulkee tutkimuksessani mukana alusta saakka. Koska opiskelijahuollosta ja sosiaalityöstä ammatillisessa koulutuksessa on yhä verrattain suppeasti tutkimustietoa, lähestyn aihetta pitkälti peruskouluissa tehdyn tutkimuksen kautta.

2 OPPILAITOS NUOREN KASVU- JA KEHITYSYHTEISÖNÄ

Nuorten kasvuyhteisön katsotaan muodostuvan pääasiassa kodista, koulusta, kavereista ja asuinalueesta. Perheen merkitys on nuoren elämälle se ilmeisin, mutta myös toveripiirin vaikutus kasvaa nuoruudessa yhä suuremmaksi. Omalla asuinalueella tapahtuva yhteydenpito naapureihin ja paikallisten instituutioiden toimintaan osallistuminen kehittävät yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta. Koulun merkitys korostuu ennen kaikkea hyvien ja huonojen vaikutusten välittäjänä. Vaikka koulun näkökulmasta kouluympäristö muodostaa oman erillisen yhteisönsä, kokevat nuoret koulun yhtenä osana kasvuyhteisöään. (Ellonen 2008, 47-48.)

Nuoret kasvavat ja kehittyvät aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. He viettävät ajastaan suuren osan ikävaiheensa mukaisessa koulutuksessa. Opiskeluympäristöllä ja oppilaitosyhteisöllä on valtava merkitys nuoren hyvinvoinnille. (Perälä ym. 2015, 4.) Opinnäytetyössäni keskityn nuorten kasvuyhteisöistä nimenomaan kouluun. Tarkennettuna työni ja tutkimukseni koskee ammatillista oppilaitosta. Kotimaista tutkimusta koulusta tai oppilaitoksesta kasvuyhteisönä löytyy varsin vähän. Lisäksi valtaosa tutkimuksesta koskee perusopetusta. Tutkimukseeni olennaisena osana kuuluvaa opiskelijahyvinvointia sen sijaan on tutkittu laajasti. Hanna Lappalainen (2009) tarkastelee pro gradu-tutkielmassaan koulutuksellisen syrjäytymisen ennustettavuutta peruskoulussa ja Kirsi Kämäräisen (2010) YAMK opinnäytetyössä kartoitetaan opiskelijahyvinvointityön lähtökohtia ammattikorkeakoulussa. Susanna Helavirran (2011) akateeminen väitöskirja syventyy lasten hyvinvoinnin maailmaan, Pia Liukkosen ja Anna-Liisa Pirisen (2009) erityispedagogiikan pro gradu-tutkielmassa selvitetään nimenomaan ammattiin opiskelevien nuorten kokemuksia oppimisen vaikeuksista, psyykkisestä hyvinvoinnista ja saatavista tukitoimenpiteistä.

Valtaosa tämän ajan nuorisotutkimuksesta, nuorten elinolojen tutkimuksesta ja julkisesta keskustelusta on keskittynyt nuoruuden riskitekijöihin liittyviin teemoihin. Tutkimustieto on koottu pitkälti nuorten huono-osaisuudesta, sosiaalisista ja terveydellisistä riskitekijöistä, taloudellisesta epätaasa-arvosta ja ylisukupolvisuudesta. (Kekkonen, Känkänen, Muranen & Wrede-Jäntti 2014, 8.) Nuorisoa koskevat yleistyksiset ovat peräisin kvantitatiivisen tutkimuksen kautta muodostetuista tilastotiedoista (Eräranta & Autio 2008, 11), jolloin yksittäisten nuorten ääni jää helposti kuulumattomiin.

2.1 Raahen ammattiopisto

Raahen ammattiopisto on reilulla viidelläsadalla opiskelijallaan Raahen koulutuskuntayhtymän opistoista suurin. Ammattiopiston lisäksi toisen asteen perus- ja lisäkoulutusta kuntayhtymän alla järjestävät Lybeckerin käsi- ja taideteollisuusopisto sekä Ruukin maaseutuopisto. Koulutuskuntayhtymän yhteenlaskettu opiskelijamäärä on noin 900. (Koulutuskeskus Brahe 2016b, viitattu 20.10.2016.) Koko kuntayhtymän toiminta-ajatuksena on paitsi tarjota yhteiskunnan ja työelämän tarpeita ja kehitystä vastaavaa toisen asteen perus- ja lisäkoulutusta, myös siihen liittyvää työ-, palvelu- ja kehittämistoimintaa. Arvoikseen Raahen kuntayhtymä nostaa me- hengen, myönteisen ja luovuuteen kannustavan toimintaympäristön, jatkuvan uudistumisen sekä kestäväen kehityksen. (Koulutuskeskus Brahe 2016a, viitattu 2.9.2016.)

Opiskeluhyvinvoinnin edistäminen on viimeisten vuosien aikana koettu strategisesti merkittäväksi kehittämiskohteeksi Raahen ammattiopistolla. Opintojen halutaan etenevän sujuvasti ja opiskelijoiden valmistuvan määräajassa. Erityishuomiota kiinnitetään opintojen etenemisen lisäksi ryhmäytymiseen ja opiskelijoiden tukemiseen. Ohjausta ammattilaisuuteen kasvamiseen ja uravalintojen toteuttamiseen pyritään tarjoamaan kaikille opiskelijoille (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015c.)

Arjen toiminnan taustalla vaikuttavat jatkuvasti päivitetty opinto-ohjauksen ja opiskeluhyvinvoinnin suunnitelmat, joissa määritellään opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen liittyvät tavoitteet, toimitatavat ja eri toimijoiden roolit. Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja koulutuskuntayhtymän päihdestrategia tukevat niitä hyvinvoinnin lisäämiseen perustuvia toimintalinjauksia, joilla ehkäistään ongelmia puuttamalla niihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Jatkuvalle oppilaitoskohtaisella itsearviointilla pyritään saamaan tietoa opiskeluhuollon toimivuudesta, vaikuttavuudesta ja kehittämiskohteista. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015a; 2015b; 2015d; 2015e; Raahen kaupunki 2016a; 2016b.) Toteuttamani tutkimus tulee olemaan osa Raahen ammattiopiston vuoden 2016 opiskelijahuollon arviointia ja kehittämistyötä.

Tutkimukseni on Raahen ammattiopiston toiveesta kohdennettu koskemaan kone- ja metallialan opiskelijoiden kokemuksia. Kone- ja metalliala on oppilaitoksen suurin koulutusala noin 120 opiskelijallaan.

2.2 Opiskeluhyvinvointi

Nuoret voivat yleisesti ottaen yhä paremmin ja ovat aiempaa terveempiä. Samalla terveys- ja hyvinvointierot ovat kuitenkin kasvaneet. Jo pienillä lapsilla on havaittavissa terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä eroja, mutta lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten sosioekonomiset erot ovat jo merkittäviä. (Perälä ym. 2015, 14.) *Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit* -hankkeen (Aira, Hämylä, Aula & Harju-Kivinen 2013) mukaan valtaosa alle 18-vuotiaista opiskelijoista on tällä hetkellä tyytyväisiä elämäänsä. Toimivat sosiaaliset suhteet ja henkilökohtaiset voimavarat näyttäytyvät hyvinvointia selvästi vahvistavina tekijöinä (Mustonen, Huurre, Kiviruusu, Berg, Aro & Marttunen 2013, 71).

Hyvinvointikäsitteen määrittely itsessään ei ole yksiselitteistä. Määrittely riippuu paljon siitä, minkä tieteenalan näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Perinteisesti hyvinvoinnilla on tarkoitettu ihmisen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Edellytyksenä hyvinvoinnille on pidetty toimintakykyä, jonka turvin yksilön on mahdollista osallistua mielekkäisiin aktiviteetteihin ja pitää näin yllä sosiaalisia suhteita. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8.) Hyvinvoinnin määritelmä on aina henkilökohtainen ja hyvinvoinnin tunne on sidoksissa aikaan, ympäristöön, mielentilaan ja kulttuuriin. Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, jonka hyvinvoinnin tunteeseen ja myös oppimiseen vaikuttavat niin psyykinen, fyysinen kuin sosioemotionaalinen olotila. (Honkanen & Suomala 2009, 11.) Hyvinvointia käsitellään myös sen vastakohtana, opiskelijan pahoinvoinnin kautta. Opiskelijoiden pahoinvointi nostetaan yhdeksi väistämättömäksi haasteeksi opetuksessa. Pahoinvoinnin lisääntyessä opettajan panoksesta yhä suuremman osan ajatellaan suuntautuvan opiskelijahuollolliseen työskentelyyn. (Rimpelä 2008, 14-15.)

Anne Konu (2002) tutkii väitöskirjassaan oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tutkimus selkiyttää hyvinvoinnin tarkastelua kouluympäristössä. Laatimassaan hyvinvointimallissa Konu jakaa opiskelijahyvinvoinnin neljään osaan. Koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulun ympäristöä koulurakennuksineen, työskentely-ympäristön viihtyvyyttä, lukuvuoden jaksotusta, ryhmäkokoja ja ruokailua. Sosiaaliset suhteet sisältävät oppimisilmapiirin, ryhmädynamiikan, koulun ja kodin välisen yhteistyön sekä yleisen ilmapiirin. Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet tarkoittavat mallissa jokaisen mahdollisuutta osallistua itseään sekä koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Terveystilalla käsitetään niin fyysinen kuin psyykinenkin terveys. (Konu 2002, 44-45.) Taustalla Konun hyvinvointimallissa toimii Erik Allardtin (1976, 21) luomat kolme hyvinvoinnin ulottuvuutta; *having eli elintaso*, *loving eli yhteisyys*suhteet ja *being eli itsensä toteuttaminen* ja kiinnittyminen yhteis-

kuntaan. Konu on lisännyt Allardtin määritelmään terveydentilan (health) omaksi hyvinvoinnin osa-alueeksi (Konu 2002, 43). Allardt toi hyvinvointikeskusteluun elintason rinnalle vahvasti myös elämänlaadun käsitteen. Hän lähti siitä, että hyvinvointi on tila, jossa ihmisellä on mahdollisuus saada keskeiset tarpeensa tyydyttyiksi (Allardt 1976, 21, 41-46.)

Raahen koulutuskuntayhtymän opiskelijahyvinvoinninsuunnitelmassa (2015c) hyvinvointia käsitellään ennen kaikkea oppilaitoksen hyvinvoinnin kautta. Määritelmän mukaan oppilaitoksen hyvinvoinnilla tarkoitetaan kokonaisvaltaista tapaa tehdä koulutyötä, kasvattaa nuoria ja kasvaa itse. Suunnitelma korostaa koko oppilaitoksen hyvinvoinnista huolehtimista osana opiskelijan hyvinvointia. Hyvinvointia synnyttävän ja tukevan toimintakulttuurin arvoihin kuuluvat avoimuus, luotamuksellisuus, turvallisuus ja yhteisöllisyys. Juuri yhteisöllisyys ja yhteisöllinen toimintakulttuuri ymmärretään opiskeluhuvinvoinnin päätekijöinä. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015c, 1-2.)

Oppimisympäristöllä ja oppilaitoksen toimintakulttuurilla on merkitystä opiskeluhuvinvointiin. Oppimisympäristö on oppimista edistävä paikka, tila, yhteisö tai tapa toimia. Tärkeinä periaatteina toimivalle oppimisympäristölle ovat tavoitteellisuus ja ohjaus. Avoimessa oppimisympäristössä korostuvat oppimisprosessin tärkeys, monipuolisten opetusmenetelmien käyttö, verkostoituminen todellisiin työympäristöihin ja oppimista tukevat ohjausmenetelmät. (Frisk 2010, 6.) Kouluviihtyvyys vaikuttaa opiskelijan oppimiseen ja hyvinvointiin. Viihtyvyyteen vaikuttavat kokemukset opiskelusta ja oppilaitosyhteisön sosiaaliset suhteet. Koulunkäynnin myönteisenä kokevat opiskelijat myös menestyvät opinnoissaan muita paremmin. (Perälä ym. 2015, 16.)

Raahen koulutuskuntayhtymä pyrkii kaikessa toiminnassaan toteuttamaan toimivan oppimisympäristön toimintatapoja ja edistämään oppilaitoksen tavoista, arvoista ja tavoitteista rakentuvaa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllinen toimintakulttuuri ymmärretään toisista välittämisenä. Yhteisöllisessä oppilaitoksessa ilmapiiri on kannustava, avoin ja rohkaiseva. Osa toimintakulttuurin säännöistä on virallisia ja julkilausuttuja, mutta suuri osa toimintakulttuurista rakentuu epävirallisten sääntöjen ja käyttäytymismallien kautta. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015c.) Näiden epävirallisten sääntöjen ja mallien ymmärtäminen vaatii jalkautumista oppilaitokseen ja nuorten pariin.

Oppilaitoksen toimintakulttuurista johdettu koulukulttuuri tarkoittaa kulttuuria, joka ilmenee kouluorganisaatiossa yhteisinä arvoina, joihin ihmiset uskovat (Fullan 2005, 57). Opiskelijan tukea ja ohjausta määrittävät aina oppilaitos, koulutusala, ryhmän ohjeet ja käytännöt sekä oppilaitoksen arvot ja tavat toimia. Raahen ammattiopiston arvot ovat mehenki, myönteinen ja luovuuteen

kannustava toimintaympäristö, jatkuva uudistuminen ja kestävä kehitys (Raahen ammattiopisto 2015a, viitattu 13.12.2015).

Oppimisympäristöllä ja -yhteisöllä on suuri merkitys opiskelijan hyvinvoinnille ja opintojen edistymiselle. Opiskeluhyvinvointi ja opiskelukyky ovat vahvasti sidoksissa myös ympäristöön. Koulutuksen järjestäjien on tämän takia huomioitava hyvinvointi kaikessa toiminnassaan. Opetuksen ja toiminnan järjestämisellä vaikutetaan kaikkiin opiskelukyvyn eli opiskelijan työkyvyn ulottuvuuksiin. Vuorovaikutuksellinen opiskeluyhteisö vahvistaa opiskelijan motivaatiota, vaikka elämäntilanne olisi tilapäisesti huono ja henkilökohtaiset voimavarat vähissä. Puutteellisia opiskelutaitoja pystytään korjaamaan erilaisin ohjaustoimin ja vahvistamalla opiskelijan itseluottamusta ihmisenä ja oppijana. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015, viitattu 14.12.2015.) Opetuksella ja ohjauksella ymmärretään olevan suuri merkitys opiskelijan opiskelukyvylle. Tällä tarkoitetaan pätevää ja asiantuntevaa ohjaustoimintaa, vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä sekä palautteen antoa ja arviointia. (Kunttu 2009, viitattu 4.5.2016.)

Oppilaitoksen arjesta löytyy useita kokonaisvaltaista terveyttä suojaavia tekijöitä. Opiskelijoiden toimintaympäristöjen terveellisyyteen vaikuttaminen nähdään tärkeänä terveyttä edistävänä tekijänä (Kunttu, Hämeenaho & Pohjola 2011, 102), samoin opiskelijoiden erilaisten taitojen ja kykyjen vahvistaminen, yhteisöllisyys ja sosiaalinen tuki, oppimisympäristön turvallisuus, terveelliset elintavat sekä opiskelua tukevat palvelut ovat kaikki oleellisessa osassa opiskelijan hyvinvoinnista huolehdittaessa. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015, viitattu 14.12.2015.) Tutkimusten mukaan koulussa viihtyminen on oppilaiden hyvinvoinnin kannalta avainasemassa ja huonolla kouluviihtyvyydellä on todettu olevan selkeä yhteys nuorten syrjäytymiseen (Joronen 2005, 81; Kuula 2000, 42). Koko koulun positiivista ilmapiiriä opiskelijoiden kouluviihtyvyyteen ja opiskelun mielekkäänä kokemiseen vaikuttavana tekijänä on korostettu jo kahden vuosikymmenen ajan (Liinama & Kannas 1995, 109; Latvasto 2016, 12).

Opiskeluyhteisön vuorovaikutus ja yhteisöllinen toimintakulttuuri tukevat nuorten hyvinvointia, koulussa jaksamista, opinnoissa menestymistä ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Yhteisön kiinteys ja luottamuksellinen ilmapiiri synnyttävät sosiaalista pääomaa, joka voidaan ymmärtää arjen sujuvuutena ja yhteisöllisyyttä lisäävänä "me-henkenä". Oppilaitoksissa sosiaaliseen pääomaan kuuluvat instituution luoma kontrolli ja tuki. Myös toisilta opiskelijoilta saatu vertaistuki on tärkeää, eikä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä osana opiskelijan hyvinvointia tukevaa sosiaalista verkostoa voi väheksyä. Sosiaalisen pääoman vahvistamiseksi oppilaitoksen tulee olla

aidosti kiinnostunut opiskelijan hyvinvoinnista ja myös rohkeasti asettaa käyttäytymiselle selviä rajoituksia ja puuttua poikkeavaan käyttäytymiseen. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015, viitattu 14.12.2015.) Hyvinvointia ei pystytä ulkoistamaan, vaan yhteisön jäsenten on oltava motivoituneita ja sitoutuneita sen edistämiseen. Toiminnassa on ymmärrettävä myös se, että oppilaitoksen opiskelijat eivät automaattisesti ole yhteisö. Yhteisöllisyyden rakentaminen on aloitettava alhaalta ylös, pienistä ryhmistä suurempiin. Vain pienissä ryhmissä syntyy tunne aidosta osallisuudesta. (Raina & Haapaniemi 2007, 8, 34-40.) Mielenkiintoinen ilmiö tutkimusten valossa on, että nuoremmat oppilaat viihtyvät koulussa vanhempia oppilaita paremmin ja lukioon aikovat 9. luokan oppilaat viihtyvät paremmin kuin ammatilliseen koulutukseen pyrkivät (Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 9).

2.3 Koulu kasvattaa kasvajaa

Koulua ja koulutusjärjestelmää on kritisoitu siitä, että ne ovat kaapanneet ymmärryksen sanoista oppiminen ja kasvatus itselleen (Kiilakoski 2015, 157). Opetus ja kasvatus nähdään toistensa lähikäsitteinä, jotka ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (Puolimatka 1995, 78). Toisaalta kasvatus ja opettaminen käsitetään usein myös erillisinä ja erilaisina tapahtumina. Kasvattamisen on ajateltu kohdistuvan yksilön henkisen kasvun ja kehityksen tukemiseen ja ohjaamiseen, kun opettaminen taas on nähty kohteen kognitiivisten valmiuksien ohjaamisena ja kehittämisenä. (Kaikkonen 1999, 427.)

Kasvatukselle käsitteenä ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää. Kun Ojakankaan (2001) mukaan kasvatus on aina vahvemman vallankäyttöä heikompaan, näkee Suoranta (2000, 82) kasvatuksen tasavertaisena dialogisena suhteena, jossa kasvattaja johdattaa kasvatettavan hänen itsekasvatusprosessinsa alkuun. Henkilökohtaisesti kannatan Freiren (2004, 71) ajatusta, jonka mukaan kasvatus sisältää aina arvoja ja unelmia siitä, millaisena kasvatettavan tulevaisuus voi näyttäytyä.

Kasvattaminen on aina jonkin asteista rajojen asettamista ja aitoa välittämistä ja kohtaamista (Veivo-Lampinen 2009, 206–207). Kasvava ihminen ei ole vain vaikutuksen kohde, vaan ennen kaikkea vaikutuksen subjekti (Moilanen 1996, 41). Vaikka tutkimuksissa (esim. Myller & Tuomala 2005; Vesikansa 2009) koulun kasvatustyön nähdään kohdistuvan lähinnä oppivelvollisuusikäisiin lapsiin ja nuoriin, mainitaan jo vuonna 1987 laaditussa laissa ammatillisista oppilaitoksista

(487/1987, 3 §), että ammatillisen peruskoulutuksen yhtenä tavoitteena on peruskoulun kasvatus-tehtävää jatkaen antaa opiskelijoille yhteiskunnan ja työelämän edellyttämiä valmiuksia. Myös vuoden 2015 ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteissa mainitaan opiskelijan kasvu ja kehitys hyväksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa 2015, 13). Selvää on, että kasvatus ja kasvattaminen kuuluvat olennaisena osana kaikkeen nuorille tarjottavaan koulutukseen (Lempinen 2016, viitattu 3.9.2016).

Koulun ja oppilaitoksen rooli kasvattajana ei ole helppo. Kasvatustieteilijä Hollo (1927, 195) totesi jo lähes 90 vuotta sitten, että koulu itsessään on pahin mahdollinen kasvun tukahduttaja. Myös Wileniuksen (2002, 67) tapa kuvata kasvatusta kahden toisistaan poikkeavan vertauskuvan avulla pakottaa oppilaitosjärjelmän ajattelemaan. Toiset meistä käsittävät kasvatettavan vahatauluna, jolloin kasvatuksen tehtävänä on piirtää kasvatettavaan, mitä yhteiskunta milloinkin vaatii ja haluaa. Kasvatettavaa ohjaillaan ja hänet muovataan ulkoapäin. Toisen määritelmän mukaan kasvatettavaa taas ajatellaan siemenenä. Kasvatuksen avulla luomme siemenelle otolliset kasvuolosuhteet. Kasvattajan tehtävänä on toisin sanoen toimia kasvatettavan tukena ja mahdollisuuksien luoja. (Wilenius 2002, 67; ks. myös Kiilakoski 2015, 157-159.)

Opettajien ja opetustyön sisällä kasvatus nähdään pahimmillaan opetustyöhön kuulumattomana, tarpeettomana elementtinä, joka ikään kuin pakon sanelemana on siirtynyt osaksi opettajan työtä. Kasvatuksen ja kasvatuksellisuuden tarve liitetään tällöin meneillään oleviin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, kuten perheiden toimeentulohuoliin ja vanhempien kasvatusotteen hölymiseen, jolloin kasvatukselliset rajat ovat jääneet lapselta puuttumaan. (Vesikansa 2009, 12.) Opettajien mukaan heidän työhönsä sisältyy nykyisin sosiaali- ja jopa poliisityön elementtejä. Opettajalta vaaditaan yhä enemmän osaamista asioissa, jotka eivät heidän mielestään ammattiin edes kuuluisi. (Kiviniemi 2000, 134–144.)

Kasvatus ja koulutus ovat aina yhteiskunnallisesti muotoutuvia ja kiinni omassa ajassaan (Tähtinen & Vainio-Korhonen 2013, 6). Tällä hetkellä keskustelua ja muutospaineita oppilaitosten käytäntöihin tuo hallitusohjelmaan sisältyvä ammatillisen koulutuksen reformi. Opetus- ja kulttuuriministeriössä on valmisteltu koulutussopimusta, joka tulisi palkattomana vaihtoehdona oppisopimus-koulutuksen rinnalle. Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry:n toimitusjohtaja Petri Lempinen (2016, viitattu 3.9.2016) kuitenkin toteaa, että nuorten koulutukseen kuuluvaa kasvattamista ei voida siirtää yksin työpaikan vastuulle.

Hallituksen yhtenä kärkihankkeena oleva nuorisotakuun kehittäminen yhä toimivamman yhteisötakuun suuntaan siirtää vastuuta nuoren opinnoista selkeämmin yhdelle taholle. Samalla pyritään vahvistamaan etsivää nuorisotyötä ja syventämään julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin yhteistyötä nuoremme tukemisessa. Kaikille peruskoulun päättävillä nuorilla halutaan taata koulutuspaikka. Nuoren jättäytymistä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle ei luonnollisesti voida pitää miltään kantilta hyväksyttävänä asiana. Kasvatuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa nuorten elämänhallinnan yhä laajempaa tukemista, opintopolkujen rakentamista ja sitä kautta tapahtuvaa työllistymistä. (Valtioneuvosto 2016, viitattu 3.9.2016.)

3 MONIALAINEN OPISKELUHUOLTO

Ammattiin kouluttautuvan nuoren hyvinvointia tuetaan monella tavalla niin opintojen yhteydessä kuin jokaiselle kansalaiselle yhteisten palveluiden kautta. Oppilaitoksilla on erilaisia tukipalveluita, jotka vaihtelevat oppilaitoksen, koulutusalan ja opiskelijaryhmän mukaan. Opiskelijahuoltotyöllä tarkoitetaan yleensä opiskelijoiden hyvinvoinnin, terveyden ja turvallisuuden edistämistä tavoilla, joiden toteuttamiseen osallistuvat kaikki oppilaitoksen työntekijät. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016, viitattu 12.1.2016.) Opiskelijahuollon tehtävänä on tukea vanhempia nuoren kasvatuksessa ja osallistaa koko henkilökunta ja yhteistyöverkostojen toimijat aktiiviseen yhteistyöhön (Honkanen & Suomala 2009, 5). Tutkimuksessani tästä eteenpäin käytetty opiskeluhoito on yhteinen termi aiemmin käytetyille termeille oppilas- ja opiskelijahuolto ja sitä säätelee 1.8.2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) sekä useat koulutusta, opetusta ja sosiaali- ja terveydenhuollon palveluja säätelevät lait (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2016, viitattu 12.1.2016).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta. Ongelmien syntymistä halutaan ehkäistä ja samalla edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa ja kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Laki pyrkii turvaamaan varhaisen tuen sitä tarvitseville ja opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhoitopalvelujen yhdenvertaisen saatavuuden ja laadun, sekä vahvistamaan opiskeluhoollon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä. Lain toimeenpanossa on tärkeää, että oppilaitoksessa arvioidaan nykytilanne, jonka mukaan tulevia toimenpiteitä suunnitellaan. Opiskeluhoollon kehittämisen haasteet liittyvät usein opiskelijoiden hyvinvointiin, opiskeluun, opiskeluhooltoon, koulutuksen ja sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämiseen, kansalliseen ja paikalliseen ohjaukseen tai muihin yhteiskunnallisiin tekijöihin. (Perälä ym. 2015, 4, 12.)

Raahen ammattiopiston opiskeluhoitosuunnitelma on laadittu yhteistyössä oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Suunnitelman tavoitteena on Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013) mukaisesti edistää opiskelijoiden oppimista, fyysistä ja psyykkistä terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia. Opiskeluhoollon järjestetään ensisijaisesti yhteisöllisenä opiskeluhoollona, mutta jokaisella opiskelijalla on oikeus myös yksilölliseen opiskelijahuoltoon. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 2.) Opiskeluhoollon toimijoita oppilaitoksen www-sivujen mukaan

ovat oppilaitoksen kuraattori, kasvatusohjaaja, terveydenhoitaja ja opinto-ohjaaja (Raahen ammattiopisto 2016c, viitattu 12.8.2016).

3.1 Yhteisöllinen opiskeluhoito

Yhteisöllisellä opiskeluhoollolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisölliseen opiskeluhooltoon kuuluvat kaikki opiskeluhoollon toimijat. Jokaisen oppilaitoksessa opiskelijoiden kanssa työskentelevän sekä opiskeluhoitopalveluista vastaavan viranomaisen ja työntekijän on tehtävissään edistettävä opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista on oppilaitoksen henkilökunnalla. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4 §.) Hyvinvoiva opiskeluyhteisö on opiskelijoiden hyvinvoinnin välttämätön edellytys. Opiskeluhoollon voimavaroja onkin kannattavaa suunnata juuri toimivan yhteisön kehittämiseen ja parantamiseen. (Perälä ym. 2015, 78.)

Lähtökohtana yhteisölliselle opiskeluhoollolle pidetään opiskelijan ja huoltajan osallisuutta sekä kuulluksi tulemistä (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 8). Raahessa kerätään kouluterveyskyselyiden ja oppilaitoskohtaisten kyselyiden avulla tietoa opiskelijoiden hyvinvoinnista, viihtyvyydestä ja toiveista. Raahen ammattiopiston oppilaitoskohtainen opiskeluhoitoryhmä vastaa oppilaitoksen opiskelijahuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista. Ryhmän jäseninä toimivat rehtori, koulukuraattori, kasvatusohjaaja, asuntolaohjaaja, kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja, opinto-ohjaaja ja mahdollisuuksien mukaan opettaja-, opiskelija- ja huoltajaedustus. Keskeisenä tehtävänä opiskeluhoitoryhmällä on koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 8-9.)

Tutor-opiskelijatoiminnan tehtävänä oppilaitoksessa on tukea opiskelijoita opintojen aloitusvaiheessa ja oppilaitokseen sopeutumisessa. Tutor-opiskelijat myös järjestävät hyvinvointia tukevaa toimintaa opiskelijoiden keskuudessa. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 9.) Jokaisella luokka-asteella toteutettavan ryhmäytämisen tavoitteena on luoda yhteenkuuluvuutta ja ryhmähenkeä nimenomaan ryhmän sisällä. Ryhmäytymistä voidaan kuvata ryhmän hitsautumisena yhteen. Ryhmä muotoutuu toimivaksi kokonaisuudeksi, joka tukee sen jokaista yksilöä. Onnistuneen

ryhmäytymisen avulla ryhmän toiminta on sujuvaa ja saavuttaa tavoitteensa. (Hiisijärvi, Heiskanen & Blomberg 2016, viitattu 20.5.2016.) Nuoren vertaisryhmässään kokeman torjutuksi tulemisen sitä vastoin tiedetään lisäävän riskiä myöhemmin ilmeneville tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmille ja myös riski opintojen keskeyttämiseen kasvaa (Salmivalli 2005, 57).

Yhteisöllisiä toimintatapoja kehittääkseen Raahen ammattiopisto tekee yhteistyötä nuorten hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta edistävien kunnan viranomaisten ja toimijoiden kanssa. Nuorisotoimi, lastensuojelu, perheneuvola, mielenterveystoimisto, etsivä nuorisotyö, Raahen A-klinikka, poliisi, Raahen ensi- ja turvakoti sekä Raahen psykke muodostavat Brahen koulutuskeskuksen kanssa yhteistyöverkoston, jonka tavoitteena on nuoren kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin mahdollistaminen. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 9-10.)

3.2 Yksilökohtainen opiskeluhoito

Yksilökohtaisella opiskeluhoollolla tarkoitetaan Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013, 5 §) mukaan koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, kuraattori- ja psykologinpalveluja, monialaista asiantuntijaryhmissä toteutettavaa opiskeluhoitoa sekä erityisoppilaitoksissa järjestettäviä sosiaali- ja terveystoimintapalveluja. Kuten jo edellisistä määrittelyistä on tullut ilmi, tarkkaa rajaa yhteisölliselle ja yksilökohtaiselle opiskeluhoollolle on mahdotonta vetää. Raahen ammattiopistolla, kuten useimmissa oppilaitoksissa, yksilökohtaisen opiskeluhoollon toimijat ovat vahvassa asemassa myös yhteisöllisen opiskeluhoollon kentällä.

Opiskeluhoollon kuraattorin ja psykologin yksilökohtaisten palveluiden avulla tuetaan opiskelijoiden hyvinvointia, oppimista sekä sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia. Näiden yksilökohtaisten palveluiden asiakkuus on vain osalla oppilaitoksen opiskelijoista. (Perälä ym. 2015, 94.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013, 15 §) mukaan opiskelijalle on järjestettävä mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti kuraattorin tai psykologin kanssa viimeistään seitsemäntenä työpäivänä sen jälkeen, kun opiskelija tai muu henkilö on tätä pyytänyt. Kiireellisissä tapauksissa keskustelumahdollisuus on järjestettävä samana tai viimeistään seuraavana päivänä (Perälä ym. 2015, 94).

Kuraattori tarjoaa opiskelijoille tukea ja ohjausta lähinnä käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvissä asioissa. Motivaatio-ongelmat, keskittymisvaikeudet, poissaolot, sääntöjen laiminlyönti

ja väkivaltainen käyttäytyminen ovat tyypillisiä asiakkuuden aiheita. Myös kaverisuhdeongelmat ja kiusaamistilanteet ovat syynä asiakkuuden alkamiseen, samoin erilaiset perhetilanteet, kuten lasten huoltoon ja kasvatukseen liittyvät kysymykset tai perherakenteen muutokset. Psykologin yksilötyöhön kuuluvat nuoren kehitykseen, oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyvien ongelmien selvittely ja arviointi. Psykologisten tutkimusten, lausuntojen ja tukitoimien suunnittelun lisäksi psykologi on tiiviissä yhteistyössä oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa ja tarjoaa nuorelle tukea tunne-elämän kehitykseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyvissä pulmissa. (Perälä ym. 2015, 94.)

Opiskelijoiden ohjaustyöhön Raahen ammattiopistolla osallistuvat kaikki henkilökunnan jäsenet. Opinto-ohjaajat koordinoivat opinto-ohjausta ja tavoitteena on, että opiskelijat osaavat toimia oppilaitosympäristössä ja osana opiskelijayhteisöään. Opintojen suunnittelua, valintoja ja opintojen etenemistä tuetaan niin, että opiskelija itse osaa seurata opintosuoristusten kertymistä ja hakea tukea opintojensa suunnittelulle. Opinto-ohjauksella edistetään opintojen tavoitteellisuuden, suunnitelmallisuuden ja valinnaisuuden toteutumista sekä ehkäistään opintojen keskeyttämistä. Opiskelijoita halutaan tukea ammatillisessa kasvussa ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumisessa. Ryhmänohjaajat perehdyttävät ryhmänsä oppilaitoksen käytänteisiin, toimivat tiedottajina, edistävät ja ylläpitävät ryhmäytymistä, seuraavat opiskelijoiden opintojen etenemistä ja poissaoloja sekä osallistuvat kodin ja oppilaitoksen yhteistyöhön. Ammattiopettajat ohjaavat ja seuraavat oman ammattialansa opiskelua ja tekevät yhteistyötä ryhmänohjaajan ja opinto-ohjaajan kanssa. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 6-7.)

Raahen ammattiopisto haluaa korostaa myös erityisopetusta osana opiskeluhooltoaan (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 7). Ammatillisen koulutuksen tavoitteet saavuttaakseen osa opiskelijoista tarvitsee erityistä tukea, jota oppilaitos järjestää erityisopetuksen ja psykososiaalisten tukipalveluiden avulla. Erityiset opetus- ja ohjaustoimenpiteet kohdistuvat paitsi heikompiin koulumenestyjiin, myös niihin erilaisiin oppijoihin, jotka voivat suoriutua opinnoistaan hyvin tuloksin lyhennetyssä opiskeluajassa. Erityisopetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassaan ammattiopisto ohjaa niin opiskelijoita kuin henkilökuntaa kohti koulutuksellista tasa-arvoa. Jatkavien ryhmien ryhmänohjaajille kootussa muistilistassa ensimmäisenä kehoitetaan ryhmäyttämistoimiin. Kuraattori ja kasvatusohjaaja mainitaan vastuuhenkilöinä opiskelijan oikeusturvaan liittyvissä asioissa, tukikeskusteluissa, opiskeluvaikeuksiin puuttumisessa ja koulukiusaamisasioiden selvittelytyössä. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015a, 11-16.)

Kaikissa opiskeluhoollon palveluissa opiskelijan tilannetta on pyrittävä tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti niin yksilö-, perhe- kuin oppilaitosyhteisötasolla. Yksilökohtaista opiskeluhoolltoa toteutetaan opiskelijan, huoltajien ja muiden läheisten kanssa yhteistyössä. Tarkoituksena on tukea paitsi nuorta, myös hänen perhettään nuoren kehitykseen tai perheen pulmatilanteisiin liittyvissä kysymyksissä. Kaikista opiskelijalle suunnatuista palvelutapahtumista muodostuu opiskelijakohtainen palveluprosessi. Yksilökohtaisen opiskeluhoollon sisällä voi olla useita palveluprosesseja, jotka muodostuvat esimerkiksi opiskeluterveydenhuollon tarkastuksesta, mahdollisista seurannoista tai kuraattorilla käynneistä. Palveluprosessi voi pitää sisällään myös yksilökohtaisen monialaisen asiantuntijaryhmän työskentelyä sekä sen yhdistämistä ulkopuolisten tahojen, kuten lastensuojelun palveluihin. Opiskelijan, läheisten ja työntekijöiden näkökulmasta olennaista on, että kaikki palvelut on sovitettu yhteen ja ne muodostavat selkeän ja yhtenäisen palveluprosessin kokonaisuuden. (Perälä ym. 2015, 94, 118.)

3.3 Nuorisotyön asema oppilaitoksen arjessa ja osana opiskeluhoolltoa

Nuorisotyön asema kouluissa ja oppilaitoksissa on kiinnostanut tutkijoita yhä enemmän viimeisten vuosien aikana (esim. Leppä 2012; Kolehmainen & Lahtinen 2014; Kiilakoski 2014; 2015; Kinnunen 2015). Vaikka Kolehmaisen ja Lahtisen (2014, 14) mukaan koululla ja nuorisotyöllä on takanaan jo pitkät perinteet yhteistyön tekemisessä, koetaan oppilaitosten ja nuorisotyön yhteistyön olevan vielä kovin hajanaista ja paikkakuntakohtaista (esim. Leppä 2012; Ilonen 2014). Haasteet opetuksessa ja opiskeluhoollon palveluissa sekä nuorten itsensä kokema tuen ja kohtaamisen tarve ovat kyllä kasvattaneet nuorisotyön tilausta (Leppä 2012, 23), mutta nuorisotyön asemaa oppilaitoksissa ja niiden toimintakulttuureissa ei nähdä vielä vakiintuneena tai täysin toistensa kaltaisina. Työssä ja työnkuvassa on kuitenkin selkeästi havaittavissa samoja ominaispiirteitä ja perusteita. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 36.)

Perinteisen näkemyksen mukaan nuorisotyö perustuu osallisuuteen, aktiivisen kansalaisen taitojen kasvattamiseen, informaaliin kasvatukseen ja nonformaaliin oppimisen ohjaamiseen. Koulu- nuorisotyöllä taas tarkoitetaan nuorisotyön toteuttamista osana koulun formaalia opetusta ja kasvatustyötä. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 15.) Koulun ja nuorisotyön yhteistyössä tavoitteena on kohdata nuori omana persoonanaan, ei oppilaaksi tai nuorisotilakävijäksi eriteltynä. Nuorisotyön tehtävä ei koulutyön tavoin ole arvioida nuorta (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 29), vaan työ

pitää sisällään ennen kaikkea läsnäoloa ja rinnalla kulkemista, kuuntelemista ja kohtaamista, kannustamista ja kasvattamista. (Hakoluoto, Jukkala & Lämsä 2014, 5.)

Koulunuorisotyön rooli painottuu pedagogiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön sekä ehkäisevään työhön (Hakoluoto & Jukkala & Lämsä 2014, 5). Käytännössä tämä tarkoittaa, että kaiken koulun sisäisen yhteistyön tulee pohjautua ennakoivaan työotteeseen ja keskittyä nuorten kouluhyvinvointiin ja suojaavien tekijöiden vahvistamiseen jo ennen ongelmien ilmaantumista (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 29). Tällä tavoin on mahdollista saavuttaa koulun ja nuorisotyön yhteiset tavoitteet, joiksi määritellään muun muassa lasten ja nuorten turvallisuus, yhteisöllinen ohjaus, kasvattaminen ja perheiden tukeminen (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 28).

Oppilaitoksissa on herätty ymmärtämään, että opiskelijan hyvinvointiin vaikuttavat useat seikat nuoren sosiaalisessa ympäristössä. Jokaisen opiskelijan tarpeet ovat yksilökohtaisia, riippuen nuoren elämäntilanteesta ja toisaalta hänen mielenkiintonsa kohteista. Kinnusen (2015, 61-63) luettelemat nuorisotyön tehtävät ovat suoraan siirrettävissä myös ammattioppilaitoksen tehtäviin. Nuoren yksilöllistä kasvua ja kehitystä tuetaan ja nuori kohdataan aina yksilönä. Positiivisen minäkuvan kehitystä tuetaan vahvistamalla nuoren itsetuntoa ja itsetuntemusta. Nuorta myös ohjataan terveellisiin elämäntapoihin ja yhteisö- ja yhteiskuntakiinnittyneisyyteen. (em. 2015, 61.)

Nieminen (2007) jatkaa nuorisotyön kuvausta määrittelemällä sille neljä perustehtävää. Ensimmäinen tehtävä, sosialisatio, tarkoittaa nuorten liittämistä kulttuurin, yhteiskunnan ja yhteisön jäseneksi. Toisen tehtävän mukaan nuorta ohjataan kehittymään omaksi itsekseen ja kolmantena tehtävänä on nuorten sosialisatiossa ja personalisatiossa ilmenevien puutteiden tasoittaminen ja vaikeuksien korjaaminen eli kompensatio. (em. 2007, 23-26.) Opiskeluhollossa tämä tarkoittaa esimerkiksi lastensuojelun tarpeen selvittämistä monialaisessa asiantuntijaryhmässä (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 14). Neljäs nuorisotyön perustehtävä on Niemisen (2007, 26) mukaan yhteiskunnan nuorille osoittamiin voimavaroihin vaikuttaminen.

Perustan kaikelle oppilaitoksen ja nuorisotyön yhteistyölle luovat koulua ja nuorisotyötä ohjaavat yhteiset lait, kuten lastensuojelulaki (417/2007), nuorisolaki (72/2006), lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma (2012, viitattu 20.10.2016) sekä koulun opetussuunnitelmien perusteet. Nuorisotyö tukee koulun opetussuunnitelman tavoitteita tukemalla nuoren kasvua ja kehitystä tarjoamalla ohjausta ja palveluita. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 27-28.) Vaikka maamme nuorisotyössä selkeärajaiset ohjeistukset on koettu jopa ammatillisen tilan rajaamisena (Soanjärvi 2011,

100-105), on Kokkolassa tehty uraauurtavaa työtä laatimalla myös nuorisotyölle itselleen opetussuunnitelma, jonka avulla on haluttu vastata kysymyksiin, mitä nuorisotyö todella on ja miksi sitä tehdään (Kiilakoski, Kinnunen & Djupsund 2015, 11). Vaikka nuorisotyön opetussuunnitelma koulusta poiketen korostaa tavoitteiden ja tulosten sijasta itse prosessia, koetaan opetussuunnitelman tarjoavan tietoa yhteistyökumppaneille ja myös parantavan toimintamahdollisuuksia laajemmalla kentällä, kuten kouluissa ja oppilaitoksissa (Nieminen 2015, 215-216).

Nuorisolaki ohjaa kaikki nuorisotyön toimijat, myös oppilaitosten nuorisotyöntekijät tiiviiseen yhteistyötä eri viranomaisten välillä (Aaltonen 2011, 25). Myös hallituksen esityksessä uudeksi nuorisolaiksi yhteistyötä eri toimijoiden välillä korostetaan. Kunnilta edellytetään nuorten ohjaus- ja palveluverkostoa nuorisotyön monialaisen yhteistyön suunnittelua ja toimeenpanon kehittämistä varten. Verkostoon on kirjattu kuuluvaksi opetus-, sosiaali- ja terveys- ja nuorisotoimen sekä työ- ja poliisihallinnon edustajat, ja sen tehtävänä on koota tietoja nuorten kasvu- ja elinoloista sekä arvioida niiden pohjalta nuorten tilannetta paikallisen päätöksenteon tueksi ja edistää nuorille suunnattujen palvelujen yhteensovittamista. Tavoitteena on palvelujen laadukkuus, saavutettavuus ja riittävyys. (Hallituksen esitys uudeksi nuorisolaiksi 2016, viitattu 20.10.2016.)

Raahen ammattiopistossa nuorisotyön jalkautuminen oppilaitoksen arkeen näyttäytyy kasvatusohjaajan toimen perustamisella. Opiskeluhoitosuunnitelmassa kasvatusohjaaja kuvataan sosiaalisen nuorisotyön tekijänä. Työnkuva muodostuu keskusteluista opiskelijoiden, huoltajien ja oppilaitoshenkilöstön kanssa, opiskelijoiden koulunkäyntiin ja myös muuhun elämään liittyvien asioiden selvittelystä, tutor-toiminnan tukemiseen osallistumisesta, teematapahtumien suunnittelusta ja opiskeluhoillon kehittämistyöstä. Kasvatusohjaaja tekee opiskelijan ja/tai huoltajan luvalla yhteistyötä myös oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa ja hänen tavoitteenaan on ylläpitää ja parantaa opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 6.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Opinnäytetyöni yhtenä suurimpana innoittajana ja ideoijana toimi Rauno Perttulan väitöskirja ”*Syrjäytymispuhe hallinnan strategiana opiskelijahuollon sosiaalityössä*”. Sain kunnian esitellä juuri julkaistua väitöskirjaa ammatilliseen erityisopetukseen liittyvän täydennyskoulutuksen aikana keväällä 2015. Koulukuraattorina työskentelevä Perttula analysoi syrjäytymispuhetta poliittisen vallan ja hallinnan välineenä nuorisoasteen koulutusta ja opiskelijahuoltoa koskevassa julkisessa keskustelussa. Tutkimuksensa aikana hän havaitsi, että opiskelijahuollon sosiaalityössä kohdatut nuorten ongelmat ja auttamisen tarpeet eivät tule välttämättä kuulluiksi, koska painopiste on asetunut syrjäytymispuheen siivittämänä nuoren kouluttautumissuhteen normalisointiin. Nuorten koulutusurien nopeuttamiseen ja tehostamiseen johtavien toimien todetaan johtavan vain näennäisiin tuloksiin ja kokonaisvaltaisen vastuun pirstaloitumiseen. (Perttula 2015.)

Kuten Perttula (2015) tutkimuksessaan toteaa, huoli nuorten hyvinvoinnista on valtakunnallinen ja uusia työskentelymalleja ja -tapoja opiskeluhooltoon kaivataan kipeästi. Koska väitöskirjan eläytymistarinoiden kirjoittajat koostuivat ammatillisten oppilaitosten työntekijöistä, halusin omassa tutkimuksessani tuoda esiin nuorten itsensä näkemyksiä ja kokemuksia opiskeluhoollosta. Oppilaitoksen rooli kasvattajana on epäilemättä kiistaton, joten tutkimustiedon kerryttäminen aiheesta on tärkeää. Opiskelijoilta itseltään tuleva tieto on hyödyllistä ja tärkeää oppilaitoksen opetus- ja kasvatustyön kehittämisessä ja järjestämisessä. Tämä tieto antaa toimivia työkaluja niin opiskeluhoollon kuin koko oppilaitosyhteisön toimijoille. Nuorten kokemuksia heidän koulustaan voidaan kuvata vain ja ainoastaan heidän omien kokemustensa kautta. Nuorten omat ajatukset ja kokemukset antavat arvokasta tietoa kouluyhteisön kehittämiseksi ja yhteisöllisyyden muodostamiseksi. (Poikolainen 2014, 7.) Syksyllä 2014 voimaan tulleen oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanossa korostetaan opiskeluhoollon nykytilanteen arviointia. Arviointi toimii pohjana tulevaisuuden muutos- ja kehittämissuunnitelmille. (Perälä ym. 2015, 4.)

Opiskeluhoollon kokonaistarvetta ja käytettävissä olevia opiskelijahuoltopalveluita on Raahessa arvioitu hyödyntämällä kouluterveyskyselyn tuloksia, opiskelijoilta ja huoltajilta saatavaa palaute-tietoa ja henkilöstöpalautteita. Opiskelijan ääntä on pyritty kuulemaan kaikessa oppilaitoksen hyvinvointiin tähtäävässä työssä. Tutor-toiminta, opiskelijakunnan toiminta ja opiskelijoille suunnatut kyselyt tavoittelevat opiskelijoiden osallisuutta opiskelijahuollon kehittämisessä. (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d, 3.) Vuonna 2015 ja 2016 toteutetuissa oppilaitoskyselyissä (Raahen

ammattiopisto 2015b; 2016b) saatiin ajankohtaista tietoa niin kouluviihtyvyyden osalta kuin opiskelijoiden kokemuksista koskien osallisuutta ja opetuksen sisältöä. Koska edellisen kaltaiset oppilaitoskyselyt ovat kohdistuneet kaikkiin oppilaitoksen opiskelijoihin, haluaa koulutuksen järjestäjä hankkia tietoa myös kohdistetummin.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymys

Toteuttamani kehyskertomukseen pohjautuva haastattelututkimus kuuluu yhtenä osana Raahan ammattiopiston vuoden 2016 opiskeluhoollon arviointiin. Oppilaitos haluaa kohdennettua tietoa suurimman koulutusalan opiskelijoilta. Tarkoituksena on kerätä kone- ja metallialan opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia opiskeluhoollon sisällöstä ja toiminnasta. Työn tavoitteena on tarjota tietoa ja toimintamahdollisuuksia oppilaitoksen henkilökunnalle ja sitä kautta edistää nuorten hyvinvointia. Tutkimustulokset esitellään Raahan ammattiopiston kahdessa erillisessä seminaarissa kone- ja metallialan henkilökunnalle ja opiskeluhoolloryhmälle. Lukemani kirjallisuuden, aiheen rajauksen ja tekemieni päätösten pohjalta muotoilin tutkimukseeni yhden pääkysymyksen, jota täydentää yksi alakysymys.

Tutkimuskysymykseni on seuraava:

1 Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on oppilaitoksen opiskeluhoollosta?

Alatutkimuskysymys:

1.1 Millaisia kehittämisideoita opiskelijoilla on opiskeluhooltoon?

Tutkimuksen kysymyksenasettelu kiinnittyy teoreettisesti opiskeluhoollon käytäntöihin ja oppilaitoksen asemaan nuoren kasvattajana. Innoitusta haetaan myös nuorisotyön kentältä, ajatuksena nuorisotyön mahdollisuudet oppilaitoksen arjessa. Oppilaitostutkimuksen osalta tutkimustehtävä koskee ensisijaisesti opiskelijoiden itsensä tuottamaa tietoa opiskeluhoollosta. Tämä opiskelijoilta saatu tieto perustuu heidän omiin näkemyksiinsä, kokemuksiinsa ja tulkintoihinsa.

Omalle osaamiselle ja oppimiselle asettamani tavoitteet ovat selkiytyneet pikkuhiljaa tutkimustyön edetessä. Sosiaalialan kompetensseista työssäni korostuvat eettinen osaaminen, asiakas-

työosaaminen ja sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen. Sosiaalialan ammattilaisena minun on kyettävä eettiseen reflektioon ja itsereflektioon. Eettisellä reflektiolla tarkoitetaan oman toiminnan monipuolista tarkastelua ja arviointia sosiaalialan arvolähtökohdista käsin, itsereflektio viittaa kykyyn tunnistaa oma ihmiskäsityksensä, omat arvonsa ja näiden merkitys asiakastyöhön. (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa & Tietäväinen 2010, 16, 18). Yksi oppimistavoitteeni koskee omaa toimintaani tutkimuskentällä. Haluan ymmärtää ja tiedostaa omat arvoni ja niiden merkityksen työhöni. Pysin myös tietoisesti välttämään olettamuksia ja opiskelijoiden johdattelua.

Asiakastyöosaamisessa on itsereflektion ohella olennaista kyky luoda asiakkaan osallisuutta tukeva ammatillinen vuorovaikutussuhde (Rouhiainen-Valo ym. 2010, 18). Toisena oppimistavoitteenani on opiskelijoiden ajatusten kautta ymmärtää, millaisilla työmenetelmillä opiskeluhuollon toimijat pystyvät edistämään opiskelijoiden hyvinvointia. Palvelujärjestelmäosaaminen viittaa sosiaalialan ammattilaisen kykyyn arvioida erilaisissa elämäntilanteissa olevien asiakkaiden palvelutarpeita ja toisaalta palveluohjauksen sekä ennaltaehkäisevän työn lähtökohtien ja menetelmien hallintaa. (Rouhiainen-Valo ym. 2010, 19.) Kolmantena oppimistavoitteenani on aineiston analyysin kautta ymmärtää, miten opiskelijat kokevat opiskeluhuollon kokonaisuuden.

Tutkimusaiheen ja tutkimusongelman sisällöstä ja luonteesta johtuen päädyin hankkimaan tutkimusaineistoni haastattelujen avulla. Käyttämäni avoin eli strukturoimaton haastattelu on keskustelunomainen, vapaa haastattelu, jossa tutkijalla on vain tietty aihealue, josta hän esittää avoimia kysymyksiä. Keskustelu on hyvin vapaata, ja se etenee aihepiirin sisällä pitkälti haastateltavan ehdoilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 197.)

4.2 Laadullinen tutkimus

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään selvittämällä sen merkitys ja saamalla kokonaisvaltainen käsitys ilmiöstä. Tämä tarkoittaa perehtymistä tutkittavaan ilmiöön liittyviin ajatuksiin ja vaikuttimiin sekä tilan antamista tutkittavien henkilöiden omille näkökulmille, ajatuksille ja kokemuksille. Aineiston hankinnassa suositaan metodeja, joissa esiin nousevat tutkittavien aidot näkökulmat aiheesta. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 174; Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Laadullinen tutkimus on aina ainutkertainen ja sen erilaiset mahdollisuudet ja analyysimallien menetelmät ovat miltei rajattomat (Alasuutari 1994, 17–19).

Empiirisen eli kokemusperäisen aineiston hankkiminen ja analysoiminen toteutuvat usein samanaikaisesti ja toisiaan täydentäen (Grönfors 1982, 145.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä sen kokonaisvaltaisuuden lisäksi on aineiston kerääminen mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Instrumenttina tiedon keruussa suositaan ihmistä ja tiedon ymmärretään liittyvän ihmisten itsensä tuottamiin merkityksiin. Tutkimuksessa suositaan aineistolähtöistä analysointia ja induktiivista logiikkaa. Tutkijan tavoitteena on paljastaa aineistosta odottamattomia asioita. Tutkittavat valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tulosten ymmärretään olevan ainutlaatuisia, jolloin päämääränä ei ole tutkimuksen yleistettävyyttä. Yleinen piirre laadulliselle tutkimukselle on tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen aikana. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Alussa ajattelin opinnäytetyöni pohjautuvan metodiselta lähestymistavaltaan puhtaasti narratiivisuuteen. Tämä yleisinhimillinen tapa hahmottaa maailmaa suomennetaan usein kerronnallisuutena (Eskola & Suoranta 2001, 22). Kertomus itsessään on tapa ymmärtää ja jäsentää kokemuksia (Hyvärinen 2007, 137, viitattu 22.5.2016). Olennainen piirre kertomukselle on myös sen ajallisuus ja sen sisältämät toimijat (Bruner 1991, 6-7, viitattu 22.5.2016). Erilaisiin tutkimussuuntautuksiin tutustuessani kiinnostuin pikkuhiljaa yhä enemmän fenomenografiasta, jonka nimi juontaa juurensa sanoista ilmiö ja kuvata (Ahonen 1994, 114). Tutkimussuuntauksen isänä pidetyn Ference Martonin mukaan maailmassa on rajallinen määrä tapoja, kuinka ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät erilaisia ilmiöitä. Fenomenografian avulla kuvaillaan juuri tätä ajattelutapojen erilaisuutta. Vaikka alun perin tutkittiin lähinnä erilaisia käsityksiä oppimisesta, ovat tutkimuksen kohteet laajentuneet nykyisin koskemaan laajasti erilaisia kasvatuksen ja koulutuksen kentältä löytyviä ilmiöitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Martonin ohella fenomenografiseen tutkimukseen on vaikuttanut myös sosiaalialan opinnoista tuttu Piaget. Piaget'n merkitys tutkimukselle on, että hän kuvasi laadullisesti lasten erilaisia tapoja hahmottaa koko ympäröivää maailmaa. Pyrkimyksensä hänellä oli kuvata maailmaa juuri sellaisena kuin se lasten näkökulmasta näytti. Erona puhtaaseen fenomenografiseen tutkimukseen oli Piaget'n tapa sitoa tiedon kehityksen ajattelu yleisiin loogisiin muotoihin, kun puolestaan fenomenografiassa taas keskitytään ajattelun ja tiedon kohteen sisältöön. (Niikko 2003, 8-9.)

Tunnen mielenkiinnon lisäksi syvää yhteyttä fenomenografiseen tutkimukseen, pidetäänhän sen kohteena puhdasta arkiajattelua (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68). Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistavan tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää ihmisten käsityksiä eri ilmiöistä ja ilmiöiden välisistä suhteista. (Ahonen 1994, 116). Fenomenografisessa tutkimuksessa olemme kiinnostuneita yksilön antamista käsityksistä, merkityksistä ja elämismaailmasta, jotka kaikki koostuvat ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta muodostuneiden merkitysten kokonaisuudesta. (Järvinen & Järvinen 2000, 206–207). Kuten Metsämuuronen (2001, 22) kiteyttää, on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Vaikka tutkimukseni ei ylläkään laajuudeltaan saatikka teoreettiselta syvyydeltään pro gradu-tutkielman tasolle, haluan pitää fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukana opinnäytetyötä tehdessäni. Tutkijan vapaudesta kiittäen aion sivuta ja soveltaa tulosten analysointityössä myös fenomenografista tutkimusotetta.

Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina, joille annetaan mieli-pidettä syvempi merkitys. Käsitystä kuvataan ymmärryksenä ilmiöstä ja sen suhteesta yksilön ja ympäristön välillä. Yksilön ja maailman ymmärretään olevan tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Ei ole olemassa yhtä todellista ja toista koettua maailmaa, vaan yksi maailma, joka on molempia samanaikaisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta. Kun ensimmäinen aste tarkoittaa tutkimista tutkijan näkökulmasta, toisen asteen näkökulmassa tutkija on kiinnostunut nimenomaan toisten ihmisten käsityksistä maailmasta ja sen ilmiöistä. Toisin sanoen tutkija kuvaa tutkimaansa todellisuuden ilmiötä siitä näkökulmasta, miten tutkimuskohteena olevat ihmiset ilmiön kokevat ja käsittävät. (Niikko 2003, 28.)

4.3 Eläytymismenetelmä strukturoimattoman haastattelun pohjana

Työni tutkimushaastattelut on rakennettu eläytymismenetelmässä käytettyjen kehyskertomusten ympärille. Eläytymismenetelmä on aineistonhankintakeino, jolla nykyisin yleisesti tarkoitetaan lyhyen tarinan kirjoittamista, jossa lähtökohtana on tutkijan tarjoama kehyskertomus. Eläytymismenetelmän kirjallisen toteutuksen (*Passive roll-playing*) lisäksi olemassa on meillä Suomessa vähemmän käytetty roolileikkiä muistuttava *Active roll-playing*, jossa tutkimuksen kohderyhmä esittää saamaansa kehyskertomukseen nojaten omanlaisensa esityksen aiheesta. (Eskola 1997, 7.)

Optimaalisen tilanteen aikaansaadakseni muokkasin näistä kahdesta ja haastattelumetodista yhden toimivan kokonaisuuden. Kohdehenkilöni eivät eläydy tarinoihin kirjallisesti, vaan tarinoihin haetaan jatkoa suullisin keinoin. Eskolan (1997, 32-33) toteamus, jonka mukaan eläytymismenetelmän käyttö vaatii aina jollakin tapaa uniikkeja ratkaisuja ja mahdollisuuksia tiedonjanoiselle etsijälle, rohkaisi minua tähän menetelmän soveltamiseen. Eläytymismenetelmä ei tunne valmiita vakiokaavoja tai tiukkoja sääntöjä, vaan se tarjoaa mahdollisuuksia kehittää ja muokata olemassa olevaa (Eskola 1997, 32-33). Yhdistän eläytymismenetelmään avoimen haastattelun, koska haluan varmistaa vastausten saamisen juuri tutkimuskysymyksiini. Lomakekyselyt tai kirjalliset vastaukset eivät mielestäni tuottaisi riittävän monitahoista ja laajempaan kontekstiin sijoittuvaa tutkimustietoa aiheesta. Tutkijalla ja tutkittavalla on oltava yhteinen kieli, jolla kommunikoida (Kananen 2014, 71). Kirjoitettua kieltä vapaampi sanojen ja ilmaisujen käyttö sekä non-verbaalisen viestinnän tulkitseminen toimivat tärkeänä lisänä onnistuneen tutkimuksen toteuttamisessa. Toki haastattelumenetelmän valintaan vaikuttaa olennaisesti myös haluni kohdata nuoret henkilökohtaisesti.

Tässä nimenomaisessa tutkimuksessa keskustelu toimii kirjallista toteutusta paremmin. Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne haastateltavan ja haastattelijan välillä. Tavoitteena on tuottaa haastattelijalle tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa. Tavallisesta arkipäiväisestä keskustelusta haastattelu eroaa tilanteen suunnittelun ja valmistelun kautta. Haastattelijalla on ennen haastattelua tutustunut tutkimuksen kohteeseen teoriassa ja käytännössä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43.) Haastattelutilanteen alussa kerron haastateltavilleni lyhyen kehyskertomuksen, johon nuoret lähtevät rakentamaan jatkoa. Tavoitteena on rakentaa kertomuksen ja sitä seuraavan avoimen haastattelun pohjalta sekä onnistumis- että epäonnistumistarina. Eläytymismenetelmässä minua kiehtoo se, että tarjolla ei ole automaattisia ratkaisuja tai valmiita kaavoja. Menetelmä pakottaa käyttäjänsä aktiiviseen teoreettiseen työhön (Eskola 1997, 28).

Aluksi tarkoitukseni oli tutkimuksen toteutuksessa käyttää parihaastattelua, joka on ryhmähaastattelun yksi alamuoto. Vaikka parihaastattelumenetelmä on harvemmin käytetty haastattelumuoto laadullisessa tutkimuksessa, ajattelin sen sopivan hyvin kohderyhmälleni. Innoittajana menetelmän valintaan toimi Suvi Nuppola (2013), joka mielestäni onnistuneesti käytti parihaastattelua tutkimusmenetelmänä nuorisotyöntekijän roolia käsittelevässä pro gradu-tutkielmassaan. Toteuttamani esitutkimus keväällä 2016 pakotti minut kuitenkin muuttamaan suunnitelmaani. Vaikka Grönfors (1982, 109) on omissa tutkimuksissaan todennut, että haastateltavat ovat pareitain tai ryhmässä vapautuneempia, kokivat kaikki esitutkimushenkilöiksi valitut kolme paria kaikki

yhtä henkilöä lukuun ottamatta parihaastattelun yksilöhaastattelua haastavammaksi tavaksi kertoa ajatuksiaan ja kokemuksiaan opiskeluhuollosta. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan on helpompaa heittäytyä kehyskertomuksen tarinaan, kun kuuntelemassa on yksin tutkimuksen tekijä. Tutkijana yhdyn esitutkimushenkilöiden ajatuksiin parihaastattelun haasteista. Kaikissa kolmessa parissa henkilöt jakautuivat aktiiviseen puhujaan ja hiljaisempaan myötäilijään. Esitutkimuksesta saadun tiedon valossa päädyin tutkimuksessani yksilöhaastatteluihin.

Haastattelumuotona käyttämäni avoin haastattelu on haastattelun muodoista kaikkein keskustelunomaisin. Haastattelija ja haastateltava ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään ja haastattelija pyrkii luomaan tilanteesta mahdollisimman vapautuneen ja luontevan (Eskola & Suoranta 2001, 86.) Haastattelussa ei ole kiinteää runkoa (Hirsjärvi ym. 2009, 209), eikä kaikkien haastateltavien kanssa käydä välttämättä läpi kaikkia teema-alueita (Eskola & Suoranta, 2001, 86-88). Avoimen haastattelun avulla tutkija selvittelee haastateltavan ajatuksia, tunteita ja käsityksiä sen mukaan, miten ne haastattelun edetessä vastaan tulevat (Hirsjärvi ym. 2009, 209). Luonteva ja keskustelunomainen haastattelutilanne vapauttaa haastateltavan kuvailemaan omia kokemuksiaan, tunteita, mielipiteitään ja perustelujaan rennosti ja vapautuneesti (Eskola & Suoranta 2001, 86-88).

Eläytymismenetelmän käytössä keskeistä on variointi eli kehyskertomuksen muuntelu. Samasta peruskertomuksesta esitetään vähintään kaksi versiota, jotka poikkeavat toisistaan jonkin olennaisen seikan suhteen. Juuri tämä variointi ja sen vaikutuksen selvittäminen erottavat menetelmän monesta muusta tiedonhankintamenetelmästä ja tuo esiin sen erityiset piirteet. Vaikka jo kahden kehyskertomuksen tuottamat vastaukset itsessään ovat erittäin mielenkiintoista materiaalia analysoitavaksi, antaa vasta vastausten vertailu ja niiden analysointi rinnakkain sen menetelmälle rikkaimman ja antoisimman annin. (Eskola 1997, 6, 17.)

4.4 Kehyskertomus

Eläytymismenetelmän keskeisimpänä elementtinä toimivat kehyskertomukset. Eläytymistarinaassa vastaaja eläytyy esitettyyn kehyskertomukseen kuvatessaan jotain tulevaisuudessa tapahtuvaa episodua tai kertoessaan, mitä on tapahtunut ennen tarinan tämänhetkistä tilannetta. Saadut vastaukset kertovat tavoista, joiden ajatellaan vaikuttavan ihmisen toimintaan ja valintoihin. Eläytymismenetelmällä pyritään tavoittamaan sekä vastaajan että tilanteen sosiaalisuus ja kulttuu-

risidonnaisuus. Tarkoituksena on avata kyseessä olevan toiminnan merkityksiä. (Eskola 1997, 5, 15.)

Eläytymismenetelmäaineiston käyttökelpoisuuden kannalta keskeistä on kehyskertomusten onnistuminen (Eskola & Wallin 2015, 56). Olennaista hyvän kehyskertomuksen laadinnassa on tarinan riittävä yksinkertaisuus ja se, että kertomuksissa vaihtelee yleensä vain yksi asia. Kaikki epäolennainen kannattaa karsia pois ja keskittyä tärkeimpään. On ymmärrettävä, että vaikka kertomuksissa varioidaan vain yhtä tiettyä seikkaa, eivät tarinan muutkaan elementit pysy todellisina vakioina, sillä ne muuttuvat vastaajan mukaan. Yhden elementin muuttuessa myös muut kertomuksen osat saavat uuden merkityksen. Koska eläytymismenetelmän avulla tutkitaan nimenomaan variaation vaikutusta vastauksiin, täytyy kehyskertomuksia olla vähintään kaksi. (Eskola 1997, 18, 41.) Perttula (2015, 69) ratkaisi kahden kertomuksen toteutuksen tarjoamalla yhtä kehyskertomusta, johon vastaajat saivat ohjeen kirjoittaa kaksi jatkoversiota. Toisen version tuli johtaa onnistuneeseen, toisen epäonnistuneeseen päätökseen. Pohdin kauan, seuraisinko Perttulan mallia vai nojaudunko tutumpaan useamman toisistaan poikkeavan kertomuksen malliin. Esitutkimuksella oli suuri merkitys valintaani.

Kuten tiedonkeruuvälineitä yleensäkin, on myös kehyskertomuksia suositeltavaa testata etukäteen. Toimivat kertomukset ovat keskeinen osa onnistunutta tutkimusta ja siksi tarinoiden toimivuutta kannattaa kokeilla esitutkimuksen avulla. Jo muutama vastaus antaa suuntaa siitä, minkä tyyppisiä ajatuksia kehyskertomus synnyttää ja tuntuuko se lainkaan toimivalta. On oletettavaa, että esitutkimusvastaajien haastatteleminen heti vastaamisen jälkeen syventää kehyskertomusten toimivuudesta saatua palautetta. (Eskola 1997, 19.)

Tutkimukseni kehyskertomukset ovat lyhyitä ja ytimekkäitä pohjatarinoita, joiden taustalla vaikuttavat voimakkaasti tutkimuskysymykset. Käyttämäni kehyskertomukset ovat fiktiivisiä tarinoita ammattioppilaitoksen arjesta, mutta kokemukseni perusteella kyseessä voisivat olla aidot tapaukset tämän päivän oppilaitoselämästä. Suoritin esitutkimuksen laatimistani kehyskertomuksista alkuvuodesta 2016. Esitutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa esitin tarinat kuudelle ammattioppilaitoksen kolmannen vuoden opiskelijalle. Muodostin opiskelijoista kolme paria, olihan tarkoitukseni toteuttaa tutkimus parihaastattelun keinoin. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti käytössäni oli kaksi kehyskertomusta. Seuraavassa esittelen ensin esitutkimukseni kehyskertomukset, joiden myötä muotoutuivat viimeistellyt aineistonkeruussa käyttämäni kehyskertomukset. Jokai-

sen parin tehtävänä oli pohtia jatkoa sekä onnistumiseen että epäonnistumiseen päättyvään tarinaan.

Esitutkimusryhmän kehyskertomukset:

Toni on toisen vuoden opiskelija, jonka opinnot ovat tähän asti edenneet hyvin. Helmikuussa Tonista tuli täysi-ikäinen ja samoihin aikoihin opinnot alkoivat takkuamaan. Poissaoloja on kertynyt, eikä Toni ole enää yhtään varma, onko hän edes oikealla alalla. Hänen mielestään elämässä on paljon tärkeämpiäkin asioita kuin opiskelu. Tonin mieli on maassa ja ajatukset sekaisin. Oppilaitoksen opiskeluhoolto puuttui asiaan jo viikkoja sitten, mutta Tonin mielestä asiat menivät vain huonompaan suuntaan. Tulevaisuus näyttää entistäkin synkemmältä ja epävarmemmalta. Kuvitelkaa mielessänne, miten tähän tilanteeseen on päädytty?

Toni on toisen vuoden opiskelija, jonka opinnot ovat tähän asti edenneet hyvin. Helmikuussa Tonista tuli täysi-ikäinen ja samoihin aikoihin opinnot alkoivat takkuamaan. Poissaoloja kertyi, eikä Toni ollut enää yhtään varma, onko hän edes oikealla alalla. Hänen mielestään elämässä on paljon tärkeämpiäkin asioita kuin opiskelu. Tonin mieli oli maassa ja ajatukset sekaisin. Onneksi oppilaitoksen opiskeluhoolto puuttui asiaan ja sen vaikutukset olivat pelkästään myönteisiä. Toni tuntee olonsa hyväksi ja odottaa innolla tulevaisuutta. Kuvitelkaa mielessänne, miten tähän tilanteeseen päästiin?

Esitutkimus muokkasi lopulta kehyskertomuksiani ja sitä kautta koko tutkimuksen kulkua odottamattoman paljon. Kun haastattelujärjestyksessä viimeinen pari kahden edellisen tapaan kysyi, mitä kehyskertomukseni opiskeluhoollolla tarkoitetaan, hämmennyin. Ymmärsin, että opiskeluhoolto käsitteenä on opiskelijoille selkiytymätön ja vieras. Selvensin opiskelijoille, mitä opiskeluhoolto oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan pitää sisällään ja mikä on sen tarkoitus. Vasta tämän jälkeen opiskelijat aloittivat jatkotarinan laatimisen kehyskertomuksilleni.

Koska olin esitutkimukseeni osallistuneiden nuorten luvalla nauhoittanut käymämme keskustelut, pääsin analysoimaan kertynyttä aineistoa rauhassa jälkikäteen. Vasta nauhoituksia purkaessani ymmärsin, että olin haastattelutilanteessa toiminut täysin eläytymismenetelmän sääntöjen vastaisesti. Olin tutkijana itse vastannut tutkimuskysymyksiini ja samalla johdattanut keskustelun suun-

nan täysin omavaltaisesti haluamaani suuntaan. Helppona pitämäni vaihe, nuorten kanssa keskustelu, vaatisi minulta todellista keskittymistä tulevassa tutkimuksessa.

Esitutkimusaineiston avulla kiinnitin huomiota myös kehyskertomusteni lausevalintoihin. Kaksi kolmesta parista tarttui lauseeseen ”*Hänen mielestään elämässä on paljon tärkeämpiäkin asioita kuin opiskelu.*” Opiskelijat ryhtyivät yhdessä pohtimaan, mitkä asiat heidän mielessään sijoittuvat opiskelun edelle. Koska aineisto ei tältä osin vastannut tutkimuskysymyksiini, päädyin muokkaamaan kehyskertomuksiani poistamalla edellä mainitun elämän tärkeysjärjestystä koskevan lauseen. Tällä tavoin halusin eläytymistarinoiden painottuvan nimenomaan oppilaitoksen arkeen ja opiskeluhooltoon.

Pitkän pohdinnan jälkeen päädyin lisäämään muokkaamieni kehyskertomusten rinnalle vielä kaksi uutta kertomusta. Koska esitutkimuksessa käsite *opiskeluhoolto* tuntui opiskelijoiden mielestä todella vaikeaselkoiselta, halusin lisätä kertomukset, joissa käsitettä ei mainittu, vaan toiminnassa viitataan oppilaitoksen toimintaan ylipäätään. Koska tutkittavana aiheena työssäni on nimenomaan opiskeluhoollon toiminta opiskelijan näkökulmasta, on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää myös se, miten opiskelijat opiskeluhoollon ymmärtävät. Kuten Eskola (1997, 5-6) toteaa, onnistuneet kehyskertomukset poikkeavat juuri tutkittavan aiheen osalta. Pyrkimyksenä on variaation vaikutuksia analysoimalla selvittää tutkittavan ilmiön logiikka (Eskola 2007, 76). Halusin selvittää, poikkeavatko opiskelijoiden jatkotarinat toisistaan sen perusteella, mainitaanko niissä käsite opiskeluhoolto. Vaikka lähdemateriaali suitsuttaa opiskeluhoollon pitävän sisällään niin opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden kuin sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen (esim. Perälä ym. 2015; Peda.net 2016, viitattu 12.9.2016), käsittävätkö opiskelijat opiskeluhoollon oppilaitokseen kuuluvana arkisena toimintana, vai onko kyseessä jotain erityistä ja määrittelmätöntä?

Esitutkimuksesta saadun tiedon avulla päädyin muokkaamaan tutkimussuunnitelmani parihaastattelun yksilöhaastatteluksi. Jokaisessa parissa henkilöt jakautuivat selkeästi aktiiviseen puhujan ja hiljaiseen myötäilijään. Yhtä lukuun ottamatta myös kaikki esitutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat parihaastattelun yksilöhaastattelua haastavammaksi tavaksi kertoa ajatuksiaan ja kokemuksiaan opiskeluhoollosta.

Esitutkimuksen ensimmäisen vaiheen jälkeen halusin testata syntyneitä kehyskertomuksia vielä kerran ennen virallisen tutkimuksen aloittamista. Tähän esitutkimukseni toiseen vaiheeseen osal-

listui kolme toisen vuoden ja kaksi kolmannen vuoden opiskelijaa. Kehyskertomuksia oli nyt neljä kappaletta, joista kaksi päättyi onnistumiseen, kaksi epäonnistumiseen. Kolme opiskelijoista vastasi kehyskertomuksiin, joissa mainittiin opiskeluhoito, kahden kertomuksissa *opiskeluhoiton toiminta* oli korvattu *oppilaitoksen toiminnalla*. Käsitteen opiskeluhoito mainitseminen aiheutti jälleen epävarmuutta ja kysymyksiä, kun taas käsitteen korvaaminen *oppilaitoksen toiminnalla* sai sitä vastoin opiskelijat jatkamaan tarinoita suoraan, ilman tarkentavia kysymyksiä. Olin vakuuttunut, että jatkan näillä neljällä kehyskertomuksella myös itse tutkimukseen. Ainut muutos, mitä vielä kehyskertomuksiin tein, oli *poissaolojen* korvaaminen *luvattomilla poissaoloilla*. Kaksi opiskelijaa viidestä jäi pohtimaan, olivatko kaikki kehyskertomuksessa mainitut poissaolot luvattomia. Koska koin tämän pohdinnan epäolennaisena, tarkensin määritelmää edellä kuvatulla tavalla.

Tutkimuksen kehyskertomukset:

Toni on toisen vuoden opiskelija, jonka opinnot ovat tähän asti edenneet hyvin. Helmikuussa Tonista tuli täysi-ikäinen ja samoihin aikoihin opinnot alkoivat takkuamaan. Luvattomia poissaoloja kertyi, eikä Toni ollut enää yhtään varma, onko hän edes oikealla alalla. Tonin mieli oli maassa ja ajatukset sekaisin. Oppilaitoksen toiminta tuo parannusta tilanteeseen. Toni tuntee olonsa hyväksi ja odottaa innolla tulevaisuutta. Kuvittele mielessäsi, miten tähän tilanteeseen päästiin?

Toni on toisen vuoden opiskelija, jonka opinnot ovat tähän asti edenneet hyvin. Helmikuussa Tonista tuli täysi-ikäinen ja samoihin aikoihin opinnot alkoivat takkuamaan. Luvattomia poissaoloja on kertynyt, eikä Toni ole enää yhtään varma, onko hän edes oikealla alalla. Tonin mieli on maassa ja ajatukset sekaisin. Oppilaitoksen toiminta ei tuo parannusta tilanteeseen. Tulevaisuus näyttää entistäkin synkemmältä ja epävarmemmalta. Kuvittele mielessäsi, miten tähän tilanteeseen on päädytty?

Toni on toisen vuoden opiskelija, jonka opinnot ovat tähän asti edenneet hyvin. Helmikuussa Tonista tuli täysi-ikäinen ja samoihin aikoihin opinnot alkoivat takkuamaan. Luvattomia poissaoloja kertyi, eikä Toni ollut enää yhtään varma, onko hän edes oikealla alalla. Tonin mieli oli maassa ja ajatukset sekaisin. Oppilaitoksen opiskeluhoiton toiminta tuo parannusta tilanteeseen. Toni tuntee olonsa hyväksi ja odottaa innolla tulevaisuutta. Kuvittele mielessäsi, miten tähän tilanteeseen päästiin?

Toni on toisen vuoden opiskelija, jonka opinnot ovat tähän asti edenneet hyvin. Helmikuussa Tonista tuli täysi-ikäinen ja samoihin aikoihin opinnot alkoivat takkuamaan. Luvattomia poissaoloja on kertynyt, eikä Toni ole enää yhtään varma, onko hän edes oikealla alalla. Tonin mieli on maassa ja ajatukset sekaisin. Oppilaitoksen opiskeluhuollon toiminta ei tuo parannusta tilanteeseen. Tulevaisuus näyttää entistäkin synkemmältä ja epävarmemmalta. Kuvittele mielessäsi, miten tähän tilanteeseen on päädytty?

4.5 Tutkimuksen eettisyys

Eettisesti tarkasteltuna perinteinen eläytymismenetelmä on monia muita tiedonhankintamenetelmiä ongelmattomampi tapa, kirjallisessa tuotoksessa kun vastaajilta ei vaadita lisäselvityksiä eikä perusteluja ajatuksiinsa (Eskola 1998, 65). Koska itse sovellan eläytymismenetelmää haastattelu-tutkimukseen, liittyä tutkimukseeni selkeitä eettisiä ongelmia. Vaikka haastattelijana pyrin mahdollisimman vapautuneeseen ja vapaamuotoiseen keskusteluun, ymmärrän tilanteeseen liittyvän hierarkkisen aseman. Tutkijana toimin hallitsevana osapuolena tilanteen kulun ja aikataulun osalta. Koen myös toimivani eräänlaisessa kolmoisroolissa. Olen vuosien ajan toiminut ammatillisena opettajana, luokanvalvojana ja opiskelijahuoltoryhmän jäsenenä. Tutkimuksen aikana toimin paitsi tutkijana, myös sosiaalialan koulutusohjelman ammattiharjoittelua oppilaitoksessa suorittavana opiskelijana. Työstän tutkimusprosessia samanaikaisesti ikään kuin tutkimuskohteeni sisällä ja teorian ja metodologisten välineideni kautta sen ulkopuolella. On tärkeää pohtia, mitä tämä kolmoisroolini tarkoittaa tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden kannalta. On selvää, että aiemmillä kokemuksillani ja havainnoillani on vaikutusta tutkimuksen kulkuun ja aineiston tulkintaan. Toisaalta ilman käytännön kokemusta ja tilanteissa elämistä tutkimusongelmaa olisi luultavasti ollut paljon vaikeampaa hahmottaa ja rakentaa eteenpäin. Se, minkälaiseksi tutkijan ja kentän vuoropuhelu muodostuu, on aina sidoksissa keskustelijoiden omiin elämäkokemuksiin (Olsson 2014, 89).

Tutkimuseettisestä näkökulmasta tarkasteltuna tutkijan suhde tutkimuskohteeseen ja kohteen autonomian ja yksityisyyden kunnioittaminen ovat keskeisessä asemassa läpi koko tutkimuksen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6, viitattu 6.2.2016) ohjeiden mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapo-

ja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta ja kaikessa tutkimustyössä käytetään eettisesti kestäviä tiedonhankintamenetelmiä.

Tutkimusaineiston hankintaa ja itse aineistoa määrittävät paitsi tutkimuksen luotettavuutta koskevat normit, myös ihmisarvon suojelua ja kunnioittamista koskevat normit ja arvot. Ihmisten itsemääräämisoikeutta pyritään kunnioittamaan sillä, että tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista (Kuula 2011, 60-61.) Koska haastattelussa käsitellään haastateltavien henkilökohtaisia ajatuksia ja mielipiteitä, koen tärkeäksi jokaisen anonymiteetin säilyttämisen. Yksityisyyden kunnioittaminen tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että ihmisellä itsellään on oikeus määrittää, mitä tietojaan hän tutkimuskäyttöön antaa. Tutkimustekstit on laadittava niin, että yksittäiset henkilöt eivät ole siitä tunnistettavissa. (Kuula 2011, 64.) Tärkeää on ymmärtää myös se tosiseikka, että kiinnostukseni ei kohdistu opiskelijoiden henkilökohtaiseen elämään, vaan heidän ajatuksiinsa ja tulkintoihinsa kuvitteellisista tilanteista oppilaitoksen ja opiskeluhuollon arjessa.

Ennen haastateltavien valintaa keskustelin tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta Raahen koulutuskuntayhtymän johtajan, ammattiopiston vararehtorin, kasvatusjohtajan ja vastaavan koulukuraattorin kanssa. Kävin esittelemässä tutkimustani kone- ja metallialan opettajille ja henkilökunnalle heidän osastokokouksessaan. Toimitin osastonjohtajalle ja ryhmänohjaajille saatekirjeen (liite 1), jonka he toimittivat opiskelijoiden nähtäväksi. Ennen haastatteluja selvitin haastateltavilteni tutkimuksen taustat ja tavoitteet. Korostin nimettömyyttä ja luottamuksellisuutta. Haastattelutilanteen jälkeen koin tärkeäksi kysyä haastateltavilta, miltä haastattelutilanne heidän mielestään tuntui. Toivoin palautetta tutkimuksesta ja ennen kaikkea sen toteuttamisesta. Ymmärsin, että minun olisi oltava valmis rohkeasti muuttamaan haastattelututkimukseni kulkua, mikäli nuoret opiskelijat olisivat kokeneet sen vaikeaksi tai epämiellyttäväksi.

Varmistaakseni haastateltavien nimettömyyden poistin kaikista lainauksista erisnimet ja tarvittaessa muut tunnistetiedot. Lainauksien yhteydessä en mainitse puhujan ikää, tarkkaa koulutusala, asuinpaikkaa tai muuta vastaavaa tietoa. Haluan korostaa, että tutkimukseni oikeutus perustuu sellaisen tiedon tavoitteluun, joka voi lisätä myönteisten muutosten ja positiivisen kehityksen mahdollisuuksia.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen arvioinnissa on kysymys tutkimusprosessin luotettavuudesta ja keskeisin luotettavuuden kriteeri on aina tutkija itse (Eskola & Suoranta 1996, 211). Taatakseni tutkimustulosten uskottavuuden pyrin suorittamaan tutkimukseni kokonaisuudessaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Noudatan kaikessa toiminnassani Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6-7, viitattu 6.2.2016) tutkimuseettistä ohjeistusta.

Tutkimuksen kentällä viitataan usein käsitteisiin reliabiliteetti ja validiteetti, jotka edustavat erityisesti määrällisen tutkimuksen arviointikriteerejä (Nieminen 1997, 215). Validiteetti eli pätevyys ilmaisee sen, miten hyvin tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä ilmiön ominaisuutta, mitä on tarkoituskin mitata. Reliabiliteetti eli luotettavuus puolestaan ilmaisee, miten luotettavasti ja toistettavasti käytetty tutkimusmenetelmä mittaa juuri haluttua ilmiötä. (Grönfors 1982, 173-174.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointikriteereinä käytetään yleisesti uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta eli refleksiivisyyttä ja vahvistettavuutta. (Lincoln & Cuba 1985, 39- 43; Kylmä & Juvakka 2007, 128-129; ks. myös Tynjälä 1991, 390.)

Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen ja tutkimustulosten uskottavuutta sekä uskottavuuden osoittamista tutkimuksessa. Tutkijan on huolehdittava siitä, että tulokset vastaavat tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsityksiä tutkittavasta asiasta. Uskottavuutta on mahdollisuus lisätä keskustelemalla tutkittavien kanssa tutkimuksen eri vaiheissa ja toisaalta keskustelemalla samaa aihetta tutkivien muiden tutkijoiden kanssa. Jotta tutkija pystyy ymmärtämään tiedonantajien ajatuksia, on otettava huomioon myös tutkimustyön prosessointiin tarvittava aika. (Kylmä & Juvakka 2007, 128.) Tutkimukseni luotettavuuden ja uskottavuuden takaamiseksi olen kuvannut tutkimusprosessin vaiheet tarkasti ja yksityiskohtaisesti aina aineiston hankinnasta tiedon tallentamiseen ja tulosten esittämiseen saakka. Vaikka en tutkimukseni aikana tavannut henkilökohtaisesti muita samaa aihetta tutkivia tutkijoita, koin käyväni vuoropuhelua useiden aihetta sivuavien tutkimusten kanssa (esimerkiksi Liukkonen & Pirinen 2009; Kiilakoski 2014; Perttula 2015). Itse haastattelutilanteiden luotettavuuden varmistin huolellisella valmistautumisella. Harjoittelin nauhurin käyttöä etukäteen ja testasin sen toimivuuden ennen jokaista haastattelua. Analyysin luotettavuuden varmistin litteroimalla haastattelut sanatarkasti.

Tulosten siirrettävyys ilmaisee sen, kuinka hyvin tutkimustulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu aina siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäris-

tö ovat (Lincoln & Cuba 1985, 39-42). On huomioitava, että laadullinen tutkimus on aina ainutkertainen prosessi, joten siirrettävyyden käsitettä voidaan pitää häilyvänä. (Eskola & Suoranta 1996, 212-213). Tutkijana en yksin pysty tekemään johtopäätöksiä siirrettävyydestä, koska tunnen ai-noastaan oman tutkimusympäristöni. Pysin kuitenkin antamaan lukijoille riittävästi informaatiota, jotta he voivat pohtia tulosten soveltamista myös toisiin konteksteihin. Koska tutkimukseni koostuu neljäntoista vastaajan kokemuksista ja kertomuksista, on perusteltua olettaa, että tulokset eivät ole suoraan yleistettäviä. Erilaiset tulkinnat kuitenkin auttavat yhteistyökumppaniani ja tutkimuksen lukijoita ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Tutkimuksen varmuudella viitataan tutkijan vastuuseen ottaa huomioon juuri tutkittavaan ilmiöön liittyvät tekijät. Näihin kuuluvat esimerkiksi tutkijan ennako-oletukset tutkittavaa ilmiötä kohtaan. (Tynjälä 1991, 390-392). Vasta tutkimuksen käynnistyttyä ymmärsin omaavani vahvojakin ennako-oletuksia tutkittavaan aiheeseen liittyen. Työn edetessä onnistuin aktiivisen itseni tarkkailemisen avulla päästämään irti ennakkoluuloistani ja näin vastaanottamaan tutkittavien ajatukset aitoina ja säilytettävänä. Vahvistettavuus tarkoittaa, että tutkimustulokset saavat tukea toisista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1996, 212-213). Tämä edellyttää tutkimusprosessin kirjaamista siten, että toisen tutkijan on mahdollista seurata tutkimukseni kulua. Luotettavuus lisääntyy, kun tutkija selostaa tarkasti tutkimuksen vaiheet (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Kirjasin ylös kaikki vähäisimmätkin tutkimukseeni liittyvät tapahtumat ja tilanteet. Tähän oppimispäiväkirjaani linkitin myös kaikki ne löytämäni tutkimukset ja materiaalit, joiden koin edes jossain määrin tarkastelevan samaa ilmiötä oman tutkimukseni kanssa (esimerkiksi Kunttu 2009; Janhunen 2013; Perälä ym. 2015).

Olennaista nimenomaan eläytymismenetelmäaineiston luotettavuuden ja käytettävyyden kannalta on kehyskertomusten onnistuminen (Eskola 2007, 72). Esitutkimukseni aikana ymmärsin, että tutkimuskysymyksiin pureutuvien kehyskertomusten laatiminen ei ole aivan helppoa. Tutkimus onnistuu tai epäonnistuu pitkälti sen mukaan, miten kehyskertomus onnistuu vastauksia tutkimusongelmaan löytämään. (Eskola 2007, 72-79.) Kehyskertomusten on oltava riittävän lyhyitä ja selkeitä, jotta vastaajien on helpompaa keskittyä olennaiseen. Vihjauksia tai oletuksia kertomukseen ei kuulu sisällyttää. Luotettavuuden kannalta tutkijan on huomioitava se tosiseikka, että vastaajat eivät välttämättä kerro todellisista tapahtumista, vaan ajatuksista, joita pitävät mahdollisina. (Eskola 1997, 5-6.) Esitutkimuksella oli kehyskertomusten muokkaamisen myötä suuri vaikutus tutkimukseni toteutukseen ja tätä kautta myös tutkimustulosten luotettavuuteen.

Työskentelin koko tutkimusprosessin ajan rehellisesti ja huolellisesti. Uskottavuuttani tutkijana lisäsi vahva kokemukseni ammatillisen oppilaitoksen ja opiskeluhuollon kentillä. Koen myös ammattiharjoitteluni Raahen ammattiopistolla edesauttaneen tutkimukseni luotettavuutta. Vaikka Hirsjärvi ja Hurme (2001) mainitsevat, että haastateltavien tunteminen voi olla tutkimukselle jopa haitallista, koen tässä tapauksessa tämän lyhyen tutustumisen antoisana ja tutkimukseen ehdottomasti myönteisesti vaikuttaneena asiana. Minut totuttiin näkemään oppilaitoksen käytävillä, opiskelijakunnan kokouksissa ja kahvipöydässä, mikä auttoi muodostamaan vuorovaikutustilanteista rentoja ja sujuvia.

Tutkimusprosessin aikana ymmärsin haastattelijan roolin edellyttävän huolellista valmistautumista jokaiseen keskusteluun. Myös tutkijan kokemuksella on suuri merkitys tutkimuksen etenemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Aiempi kokemukseni haastattelemisesta on keskittynyt lähinnä opiskelijoiden pääsykoe- ja lähtötasohaastatteluihin sekä aiempaan työhöni radiotoimittajana. Kokemattomuus tutkimustyöstä näkyi keskustelutilanteissa lähinnä epävarmuutena varsinkin tutkimusprosessin alussa. Jouduin myös työskentelemään aktiivisesti välttääkseni olettamuksia ja vastaajan johdattelua.

Tutkijana uskon lopulta kyenneeni objektiivisuuteen kaikessa toiminnassani. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi haastattelutilanteen rento ilmapiiri ja vastaajien innostunut suhtautuminen tutkimukseen. Kuten jo edeltä ilmeni, lisäsin tutkimusaineiston luotettavuutta nauhoittamalla kaikki haastattelutilanteet. Tutkittavien anonymiteetin säilyttääkseni en tarjonnut yhteistyökumppaneilleni mahdollisuutta nauhoitusten kuunteluun, mutta pystyin itse palaamaan nauhoihin analyysin pätevyden varmistaakseni. Jo varhaisessa vaiheessa lupasin esittää valmiin työni paitsi oppilaitoksen henkilökunnalle, myös opiskelijoille. Koska tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarjoamat perustelut tekemiinsä ratkaisuihin ja rehellinen tutkimustulosten pohdinta ja itsereflektio, pyrin selittämään tarkasti kaikki tutkimukseeni liittyvät päätökset. Tällöin lukija voi Eskolan (1997, 25) sanoin joko hylätä tai hyväksyä kertomani. Lukija itse saa arvioida, miten toimintani ja ratkaisuni tutkijana soveltuvat tutkimukseen. (Eskola 2007, 182–183; Tuomi & Sarajärvi 2009, 21.)

4.7 Aineiston keruu

Aineistonkeruun suoritin pitkälti Eskolan (1997) ohjeiden mukaan. Aluksi laadin tutkimuskysymykset ja niiden pohjalta kaksi kehyskertomusta. Keväällä 2016 toteutin esitutkimuksen ensin kuudel-

le ammattioppilaitoksen opiskelijalle, ja saatujen tulosten perusteella vielä viidelle nuorelle. Kuten edeltä on ilmennyt, saadut esivastaukset auttoivat muokkaamaan niin kehyskertomuksiani kuin käyttämäni haastattelumenetelmää.

Virallisen tutkimukseni aineiston keräsin Raahen ammattioppilaitoksen kone- ja metallialan opiskelijoiden työaikana. Haastattelupäivät sovittiin osastonkokouksissa etukäteen, jolloin kaikki opettajat tiesivät ohjata kyseessä olevat opiskelijat luokseni. Haastateltavat valikoituivat halukkuuden mukaan. Ryhmänohjaajat esittelivät tutkimukseni ja toimittivat laatimani saatekirjeen (liite 1) opiskelijoiden nähtäväksi. Yhteensä tutkimukseeni halukkaaksi osallistujaksi ilmoittautui 15 opiskelijaa. Halukkaat olivat eri vuosikursseilta ja ryhmistä niin, että jokaisesta ryhmästä halukkaita oli 1-3 henkilöä. Osa opiskelijoista oli kevään ajan työssäoppimassa alan työpaikoilla, joten näiden ryhmien opiskelijat jäivät käytännön syistä tutkimukseni ulkopuolelle.

Haastattelut toteutettiin niin, että opiskelijoille aiheutui mahdollisimman vähän haittaa osallistumisesta tutkimukseen. Vaikka tutkijana olin selkeästi saavana osapuolena, halusin tilanteen olevan positiivinen myös haastateltavalle. On tärkeää, että tutkittavan mielipiteitä ei kyseenalaisteta ja haastattelija toimii ihmisenä, joka aidosti kuuntelee ja pyrkii ymmärtämään haastateltavan elämää (Kananen 2014, 72-72). Haastatteluajat sovimme siten, että osallistujat olivat lukujärjestyksen mukaisilla käytännön tunneilla. Haastattelupaikka vaihteli sen mukaan, missä oli vapaata tilaa. Pääosa haastatteluista suoritettiin tyhjillään olevissa luokissa, osa haastatteluista oli opiskelijan kannalta vaivattominta toteuttaa esimerkiksi hitsaushallin toimistossa, jolloin opiskelijalla oli paikkaan mahdollisimman lyhyt matka. Kaikki haastattelut nauhoitettiin.

Vaikka haastattelutilanteet vaihtelivat ajan ja paikan suhteen, pyrin säilyttämään tilanteet mahdollisimman samankaltaisina. Esitutkimusteni pohjalta suunnittelin kaavan, jota noudatin täsmällisesti. Aluksi tervehdin, esittelin itseni ja kerroin tutkimukseni aiheen ja tavoitteet. Koska halusin alusta saakka luoda leppoisan ja kiireettömän tunnelman, en hyökännyt suoraan virallisen osion kimppuun. Kysyin opiskelijoilta heidän päivästänsä ja myös halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Muutama vastaajista korosti haluaan vaikuttaa, pari kertoi hymyillen osallistuvansa tutkimukseen kahvilippujen toivossa. Lyhyen tutustumistuokion jälkeen kerroin lyhyesti eläytymismenetelmästä. Korostin, että oikeita tai vääriä vastauksia ei kehyskertomuksiini ole, vaan tarina on täysin opiskelijan omassa harkinnassa. Kerroin nauhoittavani haastattelutilanteet, mutta samalla tähdensin osallistujien anonymiteettiä. Esittelin myös mukana kantamani pienen punaisen muistivihon, johon kerroin kirjoittavani haastattelun aikana mieleeni nousevia kysymyksiä ja ideoita.

Nimesin osallistujat vihkoon järjestysnumerolla, jolloin pystyisin palaamaan tilanteisiin myös myöhemmin.

Esitin kehyskertomukset osallistujille suullisesti tarinan muodossa. Ensimmäiseksi kävimme läpi positiivisesti päättyvän tarinan. Lähes jokainen vastaaja aloitti kehyskertomuksen pohdinnan hiljaisuudella tai toteamalla vastaamisen vaikeaksi. Kun muutaman ensimmäisen opiskelijan kohdalla kerkesin jo hiukan säikähtää, neljännen haastattelun alkaessa en ollut enää lainkaan huolissani. Alkuhämmennyksen jälkeen jokainen osallistuja innostui pohtimaan kertomusta ja siihen johtaneita tekijöitä erinomaisesti. Erityisen tyytyväinen olin siitä, että haastattelutilanteet muodostuivat yhteiseksi keskusteluksi, jopa dialogiksi. Rennossa ilmapiirissä oli helppoa kysyä tarkentavia kysymyksiä ja pohtia kehittämissuhteita. Vaikka koko ajan tietoisesti varoin johdattelemas- ta vastaajia, koin tilanteet kokonaisuutena helppoina ja sujuvina.

Positiivisen kehyskertomuksen jälkeen jokainen vastaaja pohti myös negatiivisesti päättyvää tarinaa. Puolet vastaajista pohti kehyskertomuksia, joissa tekijänä toimi oppilaitos, toinen puoli sai tarinan toimijaksi oppilaitoksen opiskeluhoitoon. Oli erityisen mielenkiintoista vertailla näitä kahta seitsemän hengen ryhmää vastausten osalta. On selvää, että *opiskeluhoito* käsitteenä on useimmille opiskelijoille vieras. Haastattelutilanteet kestivät kahdeksasta minuutista reiluun puoleen tuntiin. Yhdelläkään opiskelijalla ei ollut kiire ja jokaisella oli annettavaa tutkimukselle.

Nuoret suhtautuivat haastatteluihin erittäin myönteisesti. Erityistä oli se avoimuus, jolla he kertoivat ajoittain hyvin henkilökohtaisistakin kokemuksistaan ja tunteistaan. Tutkijana roolini oli lähinnä vain kuunnella ja välillä esittää tarkentavia kysymyksiä.

4.8 Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analysointi on usein aineiston keräämistä huomattavasti vaivalloisempi tapahtuma (Mäkelä 1990, 52). Tämä pitää paikkansa erityisesti eläytymismenetelmän kohdalla (Eskola 1997, 32). Perinteiseen kirjalliseen toteutukseen verrattuna suullisesti toteutetut eläytymistarinat tuottavat vielä lisätyötä purettavien ääninauhojen muodossa. Eskolan (1997, 33) mainitsemaa kirjoitettujen eläytymismenetelmästä suurempaa mukavuutta en silti tunnista. Vaikka kirjoitetut vastaukset saattaisivat olla kieliasultaan parempia, en koe millään muotoa hankalina erilaisia puhutussa kielessä käytettyjä ”tota noin” – sanontoja. Päinvastoin.

Näen positiivisena puhutun kielen rikkauden ja siihen kuuluvat pohdiskelut ja tuumaustauot. Jos en ymmärrä nuoren kieltä, kuinka voisin ymmärtää hänen asiaansa?

Laadullisten aineistojen analyysiprosessi ei koskaan perustu jonkin tietyn purkuformaatin omaksumiselle. Tutkijan tehtävänä on tehdä ratkaisuja sen suhteen, millä tarkkuudella hän materiaalina purkaa ja miten sen lukijalle esittää. (Nikander 2010, 432.) Tallennettu aineisto kannattaa useimmiten kirjoittaa sanatarkasti puhtaaksi. Tämä litterointi on mahdollista tehdä koko kerätystä aineistosta tai valikoiden esimerkiksi teema-alueiden mukaan. Litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa yhtä kaiken kattavaa ohjetta, mutta olennaista on ennen toimeen ryhtymistä tietää, minkälaisia analyysia ollaan tekemässä. (Hirsjärvi ym. 2009, 223.) Työssäni koin tarkoituksenmukaiseksi kirjoittaa puhtaaksi kaikki tallenteet.

Tutkimusaineiston analyysia voidaan kuvata monin tavoin. Sosiologian professori Pertti Alasuutari (1999, 39-43) esittää laadullisen aineiston analyysin rakentuvan havaintojen pelkistämisestä ja arvoitusten ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa tässä hankitun aineiston tarkastelua. Havaintoja yhdistetään hakemalla niille yhteisiä piirteitä ja sääntöjä. Arvoitus ratkaistaan tulkitsemalla saatuja tuloksia. (Alasuutari 1999, 39-44.) Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 9) näkevät haastatteluvastaukset paitsi arvoituksina, myös uusien kysymysten lähteinä. Yhtä kaikki, aineiston analysointi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat koko tutkimuksen ydinasia, johon tähdätään jo tutkimusta aloitettaessa. Analyysivaihe selvittää tutkijalle, millaisia vastauksia hän tutkimuskysymyksiinsä saa. (Hirsjärvi ym. 2009, 221). Käytännön tutkimustyössä erilaiset aineiston analysointitavat kietoutuvat toisiinsa ja harvoin on mahdollista käyttää vain yhtä analysointitapaa (Eskola 1997, 99).

Analyysimenetelmien avulla tutkimusaineistosta puristetaan vastaus tutkimuskysymyksiin. Menetelmät ovat aina sidoksissa tiedonkeruumenetelmiin ja tutkimusotteisiin. (Kananen 2014, 42.) Eläytymismenetelmä vaatii aina jollakin tapaa uniikkeja ratkaisuja, joten vakiokaavaa menetelmän käytöstä ei ole tarjolla. Valmiita standardiratkaisujakaan ei löydy, joten menetelmää voidaan pitää tiedonhaluisen etsijän mahdollisuuksien kenttänä. (Eskola 1997, 32-33.) Tästä vapaudesta olen kiitollinen.

Aloitin aineiston analysoinnin syventymällä esiin kirjoittamaani aineistoon. Tarkastelin aineistoa aiempaa tarkemmin ja johdonmukaisemmin. Tutkailin tekstien pituutta ja jokaisen kertomuksen kohdalle merkitsemääni aikaa, mikä nauhoitukseen oli kulunut. Aluksi lähdin järjestämään synty-

neitä tekstejä opiskelijoiden vuosikurssin mukaan, seuraavaksi järjestin ne kahteen pinoon sen mukaan, oliko tutkittavan kehyskertomuksessa mainittu käsite opiskeluhuolto vai ei. Tuotoksia tältä kantilta tarkasteltuani kirjasin ylös erityiset huomiot ja havaitsemani poikkeavuudet. Tämän jälkeen muodostin aineistosta kehyskertomusten mukaisesti neljä kasaa, mutta lopulta kuitenkin huomasin, että minun oli selkeästi helpointa syventyä aineistoon sen hankintajärjestyksessä. Luin syntyneitä tekstejä ajatuksilla. Palasin useasti käyttämiini kehyskertomuksiin ja tutkimuskysymyksiin. Olenko osannut laatia kertomukset niin, että löydän vastaukset kysymyksiini?

Jokaisen tekstin rinnalla tarkastelin pientä punaista muistikirjaani, johon olin haastattelujen aikana poiminut mielestäni oleellisia asioita ja toisaalta nostanut esiin uusia kysymyksiä. Kun ensimmäisten haastateltavien kohdalla olin huutomerkkein korostanut opiskelijoiden toiveen aidosti välittävistä ryhmänohjaajasta, viimeisten haastateltavien kohdalla olin jo tottuneesti todennut asian lyhyillä kolmen sanan kommentteilla *"Opettajan pitää välittää"*. Kommenttien perään olin kysymysmerkein kirjannut mieltäni askarruttavia jatkotutkimusaiheita muun muassa siitä, miten nuori tulisi kohdata ja kuinka meidän ammatillisten opettajien vorovaikutustaitoja näiltä osin voisi kehittää ja parantaa.

Alkuperäinen tarkoitus muistikirjallani oli toimia haastateltavilleni eräänlaisena rauhoittavana elementtinä usein jännittävässä haastattelutilanteessa. Ajattelin, että opiskelijan olisi helpompaa ilmaista itseään, kun en kokoaikaisesti tuijota häntä silmiin, vaan silmäilen muistikirjaa samalla kun olen kirjottavinani sinne jotain oleellista. Aika nopeasti ymmärsin, että todellinen syy muistikirjalle oli itseni rauhoittaminen. Huomasin kynän ja kirjasen terapeuttisen vaikutuksen tutkijaminäni. Oli helpompaa olla tyyni ja rento haastattelija, kun sai käsilleen tekemistä. Kenties nämä tutkijan työkalut vapauttivat välillisesti myös tutkittavia. On helpompaa rentoutua, kun vastassa ei ole monotonisia kysymyksiä hokeva jännityksestä tärisävä tutkija.

Muistikirjaa selatessani tunsin palaavani takaisin luokahuoneisiin ja pieniin toimistoihin. Muistin hitsaushallin tuoksun ja ne monet yksityiskohdat, jotka tekivät jokaisesta opiskelijoiden kanssa tapahtuneesta kohtaamisesta korvaamattoman. Hetken aikaa mietin, olinko sotkemassa tutkimukseeni havainnointia. Kun keskustelun avulla saadaan selville, miten tutkittavat havaitsevat ympärillä tapahtuvat asiat, havainnoinnin avulla nähdään, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa (Hirsjärvi ym. 2009, 212). Kuten Uusitalo (1995, 89) tarkentaa, tieteellinen havainnointi ei kuitenkaan ole vain näkemistä, se on tarkkailua. Uskallan hengähtää. Vaikka tutkittavieni

non-verbaalinen viestintä ja jokainen äänenpaino ovat arvokkaita, en silti tarkkaillut heitä tieteellisen havainnoinnin vaatimalla tasolla.

Ennen ensimmäistä haastattelutilannetta olin päättänyt käyttää tutkimukseni analysoinnissa teemoittelua, jossa olennaista on tutkimustehtävän kannalta keskeisten asioiden löytäminen ja erittely. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176). Teemojen avulla halusin päästä etsimään Moilasan ja Rähän (2001, 53) mainitsemaa sisällön merkityksenantojen ydintä. Ajattelin teemoittelun olevan helpoin ja yksinkertaisin aineiston analysointitapa, muodostavathan jo kehyskertomusten eri vaihto- vaihtotilat omat teemansa (Eskola & Suoranta 1998, 176). Lisävarmuutta teemoittelun käyttöön toivat tutkimukset, joissa valtaosassa eläytymismenetelmän analysoinnissa on käytetty nimenomaan teemoittelua (esim. Karlsson 2011; Kuismanen 2012; Honkasilta 2015).

Puolessa välissä haastattelurupeamaa rupesin epäroimään. Huomasin rakentavani jo kerrotuista tarinoista ja käydyistä keskusteluista erilaisia yhteenvetoja, tyyppitarinoita. Muodostin mielessäni selkeitä visioita siitä, millainen on onnistunut opiskeluhoolttilanne ja millaisena tilanne näyttäytyy silloin, kun olemme epäonnistuneet täysin. Ymmärsin, että tyyppittely sopisi erinomaisesti tutkimukseeni, ja ennen kaikkea tutkimustulosten esittämiseen havainnollisella tavalla. Tarkoitukseni oli luoda tutkimus, joka on ymmärrettävä, ja josta on aitoa, konkreettista hyötyä työn tilaajalle. Tutkimusmallien puuttuminen ja toisaalta alkuperäisen suunnitelman hylkääminen silti arveluttivat. Lopulta, opinnäytetyön ohjaajien kannustamana rohkenin siirtyä teemoittelusta havainnollisempaan esittämiseen oivasti soveltuvaan tyyppittelyyn (Eskola 1997, 89.)

4.8.1 Tyyppittely

Kokosin jokaisesta neljästä kehyskertomuksesta tyyppitarinan Eskolan (1997, 89-94) ohjeiden mukaan samankaltaisia asioita tiivistämällä ja tyyppittelemällä. Yhdistin saman tyyppiset selitykset omiksi ryhmikseen, jolloin pääsin muodostamaan tiiviitä yhteenvetoja. Tiivistämisessä olennaista on, että syntyneisiin tarinoin voidaan sijoittaa asioita, joita yksittäisissä vastauksissa ei välttämättä ole ollut. Näin tyyppittelyn avulla on mahdollista etsiä yleistystä näkemyksille. (Tuomi & Saarajärvi 2009, 93.) Tarkoituksena tyyppittelyssä on nimenomaan tuoda esiin tyyppillisen tarinan juonirakenne sen ydinelementteineen (Saaranen & Eskola 2003, 151). Koska jo aiemmin olin päättänyt muodostaa nuorten tarinoiden avulla kuvaukset onnistuneesta ja epäonnistuneesta opiskeluhoolttilanteesta, yhdistin onnistumiseen ja epäonnistumiseen johtavat selitykset omiin ryhmiinsä.

Aluksi muodostin omat ryhmät vielä onnistumis- ja epäonnistumistarinoiden sisälle. Toiseen ryhmään kuuluivat tarinat, joissa opiskeluhoolto käsitteenä mainittiin, toiseen ne tarinat, joista käsite puuttui.

Tyypikertomukset eivät ole tyypillisiä kertomuksia, vaan niitä voi kuvata paremmin yhteenvetoina aiheeseen. Tyypitarinaa luodessa on mahdollista koota tarinoista yksi tai useampia tyypillisiä tarinoita tai vaihtoehtoisesti valita tarinoiden joukosta yksi tyypillinen tarina kokonaisuudessaan (Eskola 1997, 93-94.) Tutkimuskysymysteni ja työni tavoitteen takia päädyin työni viimeistelyvaiheessa tiivistämään neljä syntynyttä tyypitarinaa kahdeksi. Tuloksissa esittelen nämä kaksi tapauskertomusta tarkemmin. Ensimmäisessä tarinassa opiskeluhoolto onnistuu hyvin, toinen tarinaa kuvaa opiskeluhoollon täydellistä epäonnistumista. Näiden kahden tarinan avulla haen selkeitä vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineistosta olisi toki mahdollista löytää lukuisia muitakin tarinatyyppisiä kertomuksissa esiintyvän logiikan, jännitteiden, rakenteiden ja elementtien perusteella (Saaranen & Eskola 2003, 153). Tällöin tutkimus kuitenkin paisuisi helposti liikaa ja olennaisen ytimen löytäminen vaikeutuisi. Tyypittelyn tehtävänä ei ole hajaannuttaa, vaan tiivistää ja tyypillistää (Eskola 1997, 94).

Tyypitarinoiden esittämisen jälkeen esitän tuloksista tutkimuskysymyksiin vastaavaa tulkintaa, johtopäätöksiä ja pohdintaa. Eläytymismenetelmän analysoinnissa haetaan tyypillisten kuvauksien lisäksi myös tyypillisestä poikkeavia kertomuksia. Huomiota kiinnitetään myös kuvausten kirjon laatuun ja siihen, millä kaikilla tavoilla sama asia aineistossa ilmaistaan? (Saaranen & Eskola 2003, 156.)

4.8.2 Taulukointi

Varsin aikaisessa vaiheessa tutkimustani ymmärsin, että työhöni tulee sisältymään myös taulukointia. Vaikka eläytymismenetelmällä ja tarkentavilla kysymyksillä hankittu aineistoni on puhdas-ta laadullista aineistoa, on siihen lupa soveltaa myös määrällistä analyysiä (Eskola 1998, 131). Määrällistämisen avulla on suhteellisen helppoa päästä liikkeelle ja saada alkutuntumaa aineiston hallintaan (Eskola 1997, 86).

Taulukoinnin ensimmäinen vaihe on analysointiyksiköiden nimeäminen. Aineistosta etsitään kaikki tilanteen kulkuun olennaisesti vaikuttavat ja vaikuttaneet henkilöt. Vaikka tarkoituksena ei ollut

mekaanisesti laskea mainintoja (em., 86), pidin omassa tutkimuksessani tukkimiehen kirjanpitoa nimenomaan siitä, kuinka monen tutkittavan tarinoissa ja keskusteluissa kukin opiskeluhuollon toimija mainittiin. Koin tutkimustulosten kannalta tärkeäksi selvittää, ketkä henkilöt opiskelijoiden tarinoissa ja näkemyksissä vaikuttavat opiskeluhuollon kulkuun ja tätä kautta opiskelijan hyvinvointiin.

Vaikka tyypillisessä taulukoinnissa tutkija joutuu tulkitsemaan myös määrällistä aineistoaan (Eskola 1998, 131), en omassa tapauksessani tätä tulkintaa tarvinnut. Jo esitutkimusten jälkeen tunsin pakottavaa tarvetta ottaa tarkentavalla kysymyksellä selvää siitä, kuka opiskelijan mielestä on suurin vaikuttaja opiskeluhuollon kentällä ja ketkä ylipäätään ovat mukana vaikuttamassa. Harmi sinänsä, että pilasin näin itseltäni mahdollisuuden aineistoni tulkintaan tältä osin. Toisaalta vastaukset ovat tässä tilanteessa yksiselitteisiä – ja näin palvelevat mahdollisimman hyvin työni tilaajaa.

Tein taulukoinnin siten, että keräsin opiskelijoiden kertomuksista ne henkilöt, jotka heidän mielestään toimivat vaikuttajina oppilaitoksen opiskeluhuollossa. Näitä henkilöitä löytyi yhteensä seitsemän kappaletta: ryhmänohjaaja, ammattiaineen opettaja, kuraattori, rehtori, kasvatusohjaaja, opinto-ohjaaja ja terveydenhoitaja. Tämän jälkeen muodostin kolme taulukkoa. Ensimmäiseen taulukkoon merkitsin, kuinka monen tutkittavan tarinoissa kukin edellisistä toimijoista esiintyi. Koska eläytymismenetelmän perusideana on kertomusvariaatioiden vertailu (Eskola 1997, 86-89), toisessa taulukossa selvitin, kuinka kehyskertomukset vaikuttavat näkemyksiin opiskeluhuollon toimijoista. Lopuksi halusin vielä tarkentavalla kysymyksellä selvittää, kuka on opiskelijoiden mielestä opiskeluhuollon vaikuttajista kaikkein tärkein.

5 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Analysoitavanani oli kaiken kaikkiaan 14 opiskelijan kertomat tarinat ja pohdinnat. Jokainen nuori kertoi kaksi tarinaa. Kehyskertomusten ja keskustelujen nauhoitetut osuudet kestivät kahdeksasta minuutista reiluun puoleen tuntiin. Analysoin tarinoiden ja haastattelujen sisällöt tyypittelemällä ja esittämällä pohdintaa ja tulkintoja saaduista tuloksista. Käytin myös taulukointia analysoinnin tukena.

Ensimmäinen huomioni tarinoiden sisällöstä oli se, että esitutkimusten tavoin ne kehyskertomukset, joissa pohdittiin oppilaitoksen toimintaa yleisesti, olivat sisällöllisesti huomattavasti rikkaampia, kun taas nimenomaan opiskeluhuollon toimintaa kuvaavat tarinat aiheuttivat paljon enemmän hämmennystä ja hiljaisia hetkiä. *Opiskeluhuolto* pelkkänä sanana aiheutti epätietoisuutta. Opiskelijat eivät koe ymmärtävänsä, mitä käsite pitää sisällään.

”En määllä kyllä tuohon ossaa mittään sanua. Ku en määllä oikeen tiiä, mitä siihen pitäs kuulua”

Ne vastaajat (7), jotka pääsivät keksimään jatkoa tarinoille, missä opiskeluhoitoa ei mainittu, jatkoivat yhtä lukuun ottamatta tarinaa viivytyksettä ja helposti. Vastaajat (7), joiden kehyskertomuksissa käsite opiskeluhoito mainittiin, joutuivat pohtimaan vastaamistaan paljon kauemmin. Neljä (4) heistä esitti tarkentavia kysymyksiä koskien opiskeluhoitoa määritelmää. Esitutkimuksesta oppineena en tarjonnut tutkittaville nyt valmiita vastauksia, vaan ohjeistin heitä jatkamaan tarinaa täysin omien ajatusten mukaan. Korostin, että ei ole olemassa väärää vastauksia, vaan jokaisen ajatukset ovat yhtä lailla oikeita ja arvokkaita.

Vaikka tutkimusta aloittaessani koin suurta epävarmuutta siitä, kannattaako tutkimukseen lisätä tarinapari, jossa opiskeluhoitoa sanana ei mainita, olen nyt tuloksia tarkasteltuani tyytyväinen toteuttamaani muutokseen. Oppilaitoksen opiskeluhoitoa kehittämisen kannalta on tärkeää tiedostaa, että käsite on opiskelijoille vieras, ja tämän takia nuoret kokevat vaikeana toiminnan kehittämiseen osallistumisen. Opiskelijoiden tietoisuutta lisäämällä ja tuomalla opiskeluhoitoa käsitteenä osaksi arjen toimintaa, on nuorten paljon helpompaa olla osallisina opiskeluhoitoa ja tätä kautta opiskeluhyvinvoinnin edistämisen ja kehittämisen. Koska opiskeluhoito, nuorten käsitteistä ja epätietoisuudesta huolimatta, pitää sisällään opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen ja ylläpitämisen (esim. Perälä

ym. 2015, Peda.net 2016, viitattu 12.9.2016), viittaa tuloksissa molempiin kehyskertomuspareihin, kun käsittelen kokemuksia ja kehittämisajatuksia opiskeluhollosta.

Aineistoa analysoidessani huomioni kiinnitti myös onnistumis- ja epäonnistumistarinoiden vaikutus nuorten tarinoihin ja vastauksiin. Kun onnistumistarinat olivat pääosin yleisiä toteamuksia asioiden kunnossa olemisesta, epäonnistumistarinat kirvoittivat tarkkojakin kuvauksia tapahtumista ja ilmiöistä. Jäin pohtimaan, miksi epäonnistumistarinoihin johtavia syitä oli niin paljon helpompaa kuvata varsin seikkaperäisestikin? Ovatko opiskelijahyvinvointi ja opiskeluhollo onnistuminen niin itsestään selviä asioita, että niiden toimintaa ei tule eritelleeksi ennen kuin asiat lähtevät negatiiviseen suuntaan?

Tässä luvussa tarkoitukseni on havainnollistaa opiskelijoiden näkemyksiä opiskeluhollosta osana oppilaitoksen toimintaa. Tutkimuskysymyksittäin tarkasteltuna tätä lukua voidaan hyväksyttävästi pitää työn pääkategoriana. Tyyppitarinoiden avulla pyrin kokoamaan opiskeluhollo eri merkitysvariaatiot yhteen ja löytämään näin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Opiskeluholtoa ja oppilaitosta toimintaympäristönä kuvattiin aineistossa mm. sen toiminnan, toimijoiden, hyödyllisyyden ja opiskeluhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimustuloksia selkiyttääkseni esitän aluksi taulukoinnin avulla, ketkä oppilaitoksen henkilöt opiskelijoiden mukaan oppilaitoksen arkeen ja opiskeluholtoon vaikuttavat.

5.1 Opiskeluhollo toimijat

Vaikka eläytymismenetelmäaineisto onkin mitä puhtainta laadullista aineistoa, on siihen lupa soveltaa myös määrällistä analyysia (Eskola 1997, 86). Aineistoa analysoidessani laadin taulukon (TAULUKKO 1), jossa tarkastelin, ketkä oppilaitoksen toimijat nuorten tarinoissa vaikuttavat tilanteiden kulkuun ja ovat näin ollen opiskelijoiden näkemyksen mukaan opiskeluhollo toimijoita. Opiskeluholtoa kehittääkseen oppilaitoksen henkilökunnan on ymmärrettävä, miten opiskelijat heidän roolinsa oppilaitoskentällä näkevät.

Aluksi nimesin analysointiyksiköt, eli henkilöt joita tarinoissa mainittiin. Ensimmäisessä versiossa listasin tukkimiehen kirjanpidolla kaikki ne henkilöt, jotka ylipäätään tulivat mainituiksi. Eskolan (1997, 86) ohjeita noudattaen hyväksyin taulukkoon lopulta vain ne toimijat, jotka vaikuttivat tilan-

teen etenemiseen ja sitä kautta lopputulokseen. Tarkentavilla kysymyksilläni esiin nousseet ylimalkaiset viittaukset ”*ehkä jossain joku psykologiki vois kans jotenki vaikuttaa*” jätin pois.

Opiskelijoista ylivoimainen enemmistö (93 %) nimesi ryhmänohjaajan tai luokanvalvojan opiskeluhuoltoon vaikuttavaksi henkilöksi. Opiskeluhuollon toimijoiksi nostettiin lisäksi kuraattori, ammattiaineen opettajat, rehtori, terveydenhoitaja, kasvatusohjaaja ja opinto-ohjaaja. Huomioitavaa on, että kun ryhmänohjaajan opiskeluhuollon toimijaksi nimesi 93 % vastaajista, seuraavaksi eniten ”ääniä” sai kuraattori, jonka nosti opiskeluhuollon vaikuttajaksi 43 % vastaajista.

TAULUKKO 1. Vastaajien näkemykset opiskeluhuollon henkilöistä (x=14)

Ammattinimike	Lukumäärä
Ryhmänohjaaja / luokanvalvoja	13
Kuraattori	6
Ammattiaineen opettaja	5
Rehtori	4
Terveydenhoitaja	4
Kasvatusohjaaja	3
Opinto-ohjaaja	2

Koska itse henkilökohtaisesti yllätyin edellisen taulukon tuloksista ja ryhmänohjaajan statuksesta ylivoimaisesti yleisimmin nimettynä opiskeluhuollon toimijana, halusin tarkastella, oliko kehyskertomuksilla vaikutusta opiskelijoiden ajatuksiin (TAULUKKO 2). Erittelin aineiston neljään kehyskertomuksen mukaiseen pinoon. Visualisoin kehyskertomuksen taulukkoon +, - ja O-merkeillä sen mukaan, oliko kyseessä onnistumis- vai epäonnistumistarina ja käytettiinkö tarinassa opiskeluhuollon käsitettä. Onnistumistarinat merkitsin merkillä +, epäonnistumistarinat merkillä – ja ne kehyskertomukset, joissa mainittiin sana opiskeluhuolto, saivat merkkinsä perään symboliksi O:n.

Tarkastelun kannalta mielenkiintoista on, että opiskeluhuollon mainitseminen muutoin yhteneväisissä tarinoissa vaikuttaa vastaajien ajatuksiin siitä, kuka tai ketkä ovat toimijoita opiskeluhuollol-

lisissa asioissa. Vastaajista, joiden kehyskertomuksissa opiskeluhoitoa sanana ei mainita, enemmistö nimeää toimijaksi ryhmänohjaajan tai luokanvalvojan. Myös rehtorin ja ammattiaineen opettajien koetaan vaikuttavan opiskelijahyvintointiin. Ne opiskelijat, joiden kehyskertomuksissa opiskeluhoito käsitteenä mainitaan, nostavat opiskeluhoillon toimijaksi useimmiten kuraattorin. Tässä ryhmässä myös ryhmänohjaaja ja terveydenhoitaja mainitaan useampaan otteeseen vaikuttajina, rehtoria ei sen sijaan mainita kertaakaan. Opiskeluhoito käsitetään tämän otannan mukaan ongelmien ratkaisijana ja nimenomaan yksilökohtaisena opiskeluhoitona. Huomioitava kuitenkin on, että vaikka luvut ensikatsomalta näyttävät suurilta, ei niiden perusteella suuria johtopäätöksiä kannata vetää. Pienikin vastaajamäärä antaa joka tapauksessa osviittaa ja auttaa tutustumaan aineistoon yhä syvällisemmin.

TAULUKKO 2. Opiskeluhoitoon vaikuttavat henkilöt eri kehyskertomuksissa (%) $x=7$

	+	-	+0	-0
Ryhmänohjaaja / luokanvalvoja	71 %	86 %	43 %	43 %
Kuraattori	29 %	29 %	71 %	71 %
Ammattiaineen opettaja	29 %	57 %	14 %	14 %
Rehtori	57 %	43 %	0 %	0 %
Terveydenhoitaja	0 %	14 %	29 %	29 %
Kasvatusohjaaja	29 %	0 %	14 %	0 %
Opinto-ohjaaja	0 %	0 %	29 %	0 %

Vaikka tyypillisessä taulukoinnissa ei ole tarkoitus mekaanisesti laskea mainintoja, tunsin jo ensimmäisen haastattelutilanteen jälkeen pakottavaa tarvetta ottaa tarkentavalla kysymyksellä selvää siitä, kuka opiskelijan mielestä on suurin vaikuttaja opiskeluhoillon kentällä (TAULUKKO 3). Vastaus oli itselleni todellinen yllätys. Ymmärsin eläneeni olettamuksen ja oman mutu-tuntumani varassa. Vaikka vastaaja ei ollut lukumääräisesti suurta määrää, oli vastaus varsin yksiselitteinen. Opiskelijoista yhdeksän eli 64 % nosti ryhmänohjaajan opiskeluhoillon tärkeimmäksi toimijaksi. Kuraattoria piti tärkeimpänä toimijana neljä (29 %) vastaajaa, rehtorin mainitsi yksi henkilö (7 %).

TAULUKKO 3. Opiskeluhooltoon eniten vaikuttava henkilö (x=14)

Ammattinimike	Lukumäärä
Ryhmänohjaaja / luokanvalvoja	9
Kuraattori	4
Ammattiaineen opettaja	-
Rehtori	1
Terveydenhoitaja	-
Kasvatusohjaaja	-
Opinto-ohjaaja	-

5.2 Tyypitarinat

Nuoret pohtivat kehystöryhmien avulla niin onnistunutta kuin epäonnistunutta opiskeluhoollotilannetta. Tarinoissa ja avoimissa haastatteluissa he pohtivat opiskeluhoollon toimijoiden lisäksi opiskeluhoollon merkitystä opiskelijan elämään. Kertomukset eivät ole kenenkään yksittäisen vastaajan kertomuksia sellaisenaan vaan eräänlaisia yhteenvetoja, joihin on kerätty vastauksissa esiintyneitä opiskeluhooltoon ja opiskelijahyvinvointiin vaikuttaneita tekijöitä. Jotkut seikat on mainittu vain yhdessä vastauksessa, toiset varsin useassa.

Tutkimustyön edetessä ja aineiston karttuessa ymmärsin nuorten pohtivan myös ympäristön vaikutusta opiskeluhyvinvointiin ja hyvinvointiin ylipäätään. Onnistumistarinoissa opiskeluhyvinvointia ja opiskeluhoollon toimijoita sivuttiin lähinnä ylimalkaisilla toteamuksilla, epäonnistumistarinat saivat opiskelijat kuvaamaan oppilaitosarkea, työympäristöä, opiskeluhoollon toimijoita ja heidän toimintaansa paljon yksityiskohtaisemmin. Opiskeluhoollon toiminta väritti tarinoissa selvästi helpommin huolien ja negatiivisten miellejhtymien kautta. Koska epäonnistumistarinat saivat aikaan paljon yksityiskohtaisempia kertomuksia, käytin onnistumistarinan tyypittelyyn niitä peiliku-
van tavoin. Jos joku asia koettiin todella huonoksi, käänsin sen positiiviseksi käyttämällä toimin-

nan vastakohtaa. Korostaakseni opiskelijoitten omaa ääntä, olen tulosten raportoinnissa käyttänyt myös nuorten sanatarkkoja sitaatteja heidän kertomuksistaan. Sitaatit olen sijoittanut kursivoituna lainaismerkkien sisään.

5.2.1 Onnistumistarina

Koska Tonin ryhmänohjaaja on aidosti kiinnostunut opiskelijoidensa hyvinvoinnista, muutokset Tonin mielialassa ja opiskelumotivaatiossa havaitaan heti ja asioihin päästään puuttumaan välittömästi. Nuoria ymmärtävä ryhmänohjaaja keskustelee luottamuksellisesti Tonin kanssa ja yhdessä etsitään ratkaisuja ongelmiin. Tarvittaessa myös koulukuraattori tai kasvatusohjaaja kutsutaan mukaan keskusteluun. Opiskeluhoolto ei rajoitu yhteen tai kahteen keskusteluun, vaan se jatkuu selkeänä ja suunnitelmallisena toimintana läpi opintojen. Opettajat kannustavat ja motivoivat Tonia ja muita opiskelijoita. Tärkeintä eivät ole arvosanat, vaan yhdessä oppiminen ja ammatin kasvaminen. Tunnelma oppilaitoksessa on positiivinen ja siellä viihtyvät niin opiskelijat kuin henkilökunta. Vahva ”me”-henki siivittää oppilaitoksen arkea. Opiskeluhoolto ei nähdä ongelmien korjaajana, eikä sen asiakkaaksi jouduta, vaan se on osa oppilaitoksen ja jokaisen opiskelijan normaalia arkea.

Aineistoa analysoituani ymmärsin tarkasteluni keskiöön nousseen yhden ydinasian ylitse muiden. Opiskelijan oppilaitoksessa viettämä aika ei ole erillinen osa nuoren elämää, vaan se on yhtä olennainen osa nuoren elämää ja arkea kuin aika oppilaitoksen ulkopuolellakin. Hyvän elämän rakentumiseen ja kokemiseen eivät riitä toimivat sosiaaliset suhteet ja viihdyttävät harrastukset vapaa-ajalla. Oppilaitoksessa tapahtuvilla vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys opiskelijan hyvinvointia tuottavina tai sitä uhkaavina tekijöinä. Koulussa tapahtuva kiusaaminen on ollut tapetta jo pitkään ja sen merkitys nuoren hyvinvointiin ymmärretään (esim. Hamarus 2006; Koistinen 2012), mutta yhä tärkeämpää olisi huomioida myös niiden sosiaalisten suhteiden merkitys, jotka ilman suuria tunnelatauksia kuuluvat jokapäiväiseen arkeen.

Opiskelijoiden tarinoissa ja haastatteluissa opiskeluhooltotilanne näyttäytyy onnistuneena silloin, kun opiskelija tuntee, että hänen asioistaan ollaan aidosti kiinnostuneita, häntä kuunnellaan ja hänen mielipiteillään on merkitystä. Varhainen puuttuminen ja asioiden nopea loppuun saakka selvittäminen koetaan tärkeiksi toimenpiteiksi kaikissa opiskeluhooltotilanteissa. Opiskelijaa ei leimata aikaisempien tekojen perusteella. Opiskeluhoollon toimija ymmärtää nuoria ja hänellä on

aito halu tukea ja auttaa nuorta elämän eri tilanteissa, niin oppilaitoksen arjessa kuin sen ulkopuolellakin. Hän kannustaa, ei uhkaile. Nuorta ei tuomita, eikä tekojen tai tekemättä jättämisten syitä arvailla tai oleteta. Nuoren taustat selvitetään, ei uteliaisuudesta, vaan sen takia, että häntä pystytään tukemaan mahdollisimman hyvin. Luottamus on ehdottoman tärkeää kaikessa oppilaitostyössä.

Vastaajien mukaan hyvä opetus ei ole ulkopuolelta tuputetun materiaalin pakko-opetusta, vaan opiskelijoille tulee antaa tilaa ja vapautta toimia osallisena omassa elämässään ja kasvussaan. Oppilaitoksessa ei saisi keskittyä siihen, millainen nuoren tulisi olla. Oppimistulosten ja yksilöllisyyden sijasta tulisi keskittyä yhteisön hyvinvointiin. Vaikka syrjäytymisen ehkäisy on mediaseikkäänä terminä jatkuvasti esillä (esim. Heikkinen 2016, viitattu 16.5.2016; Kallio 2016, viitattu 16.5.2016) ja koulukiusaaminen ilmiönä innostaa tutkijoita (esim. Hamarus 2006; Koistinen 2012), yhä kasvavan yksilöllisyyden ihannoinnin henkilökohtaistamisineen koetaan vievän väijäämättömästi tilaa yhteisöllisyyden kehittämiseltä. Moni nuori koki, että yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ymmärretään oppilaitostyössä toistensa vihollisina. Nuoret itse eivät nähneet, että yhteisöllisyyden rakentaminen voisi aiheuttaa vaaraa yksilöllisyydelle.

Tulosten perusteella voidaan olettaa, että opiskeluhyvinvoinnin eri ulottuvuuksien välillä on riippuvuutta. Yhteistä lähes kaikille vastaajille oli, että opiskeluhuollon ja koko oppilaitoksen toiminnan nähtiin vaikuttavan suuresti opiskelijoiden hyvinvointiin. Tulokset tukevat tietoperustassa esiteltyä Konun (2002) hyvinvointimallia, jossa opiskeluhyvinvointi nähdään monen eri osa-alueen summana. Vaikka oppilaitosarjessa käytämme mielellämme käsitettä opiskeluhyvinvointi, opiskelijoiden määritelmien mukaan sanan *opiskelu* voisi hyvin sijoittaa sulkeisiin. On selvää, että hyvinvointi laajemmassa kontekstissa pitää sisällään opiskeluhyvinvoinnin ja toisaalta tuskin on olemassa opiskeluhyvinvointia ilman hyvinvointia ylipäätään. Kun opiskelija kokee arjen sujuvaksi ja hyväksi, sisällyttää hän siihen myös ajan oppilaitoksessa. Meidän opiskeluhuollon toimijoiden olisi nähtävä opiskelijan hyvinvointi entistä laajemmassa mittakaavassa. Opiskelijoiden kertomuksia ja ajatuksia kuunnelleena korvaisin käsitteen opiskeluhyvinvointi käsitteillä yksilön ja yhteisön hyvinvointi.

Toisaalta keskustelujen aikana kävi ilmi, että pieni osa opiskelijoista kokee opiskelun tämänhetkisen elämänsä parhaana asiana. Ammatillisena opettajana en ole varma, kuulostaako nuoren lausuma ”*koulu on parasta elämässä*” hyvältä vai pelottavalta. Onko koulu onnistunut vai nuoren

muu elinympäristö ja tukiverkosto epäonnistuneet? Voiko tai ylipäätään tarvitsee koulun pystyä vaikuttamaan nuoren arjen hyvinvointiin? Opiskelijoiden näkökulmasta vastaus on kyllä.

Opiskeluhyvinvointi pitää nuorten tarinoissa sisällään voimakkaan henkilöitymisen. Ryhmänohjaajalla on merkittävä vaikutus opiskeluhyvinvointiin ja opiskeluhuollon onnistumiseen. Suurin osa haastateltavista määrittää hyvän opiskeluhuollon kuvaamalla hyvää ryhmänohjaajaa ja hyvää opetustilannetta. Kun Kirsi Maria Janhunen (2013, 12) toteaa väitöskirjassaan opettajien työn sisältävän yhä enemmän opetuksen ulkopuolelle sijoituvia tehtäviä, kuten neuvottelua opiskeluhuollon kanssa, sisällyttävät tutkimukseeni osallistuneet nuoret opiskeluhuollon nimenomaan opettajan tehtäväksi.

Hyvä ryhmänohjaaja on opiskelijoiden sanoin *”tiukka, mutta reilu”*. Hän on ehdottoman luotettava, antaa opiskelijoilleen vastuuta, mutta toisaalta myös vaatii yhteisissä säännöissä pysymistä. Hän kohtelee opiskelijoitaan tasa-arvoisesti ja kunnioittaen. Hän on aidosti kiinnostunut jokaisen opiskelijansa elämästä ja arjesta myös opintojen ulkopuolella. Maanantaiaamu aloitetaan kyselemällä kuulumisia ja ryhmän kanssa pyritään viettämään aikaa myös oppituntien ulkopuolella. Opiskelija tuntee ryhmänohjaajan olevan hänen puolellaan. Hyvän opettajan opetusta ei mielletä oppiaineiden didaktiikkana, vaan paljon monitahoisempaan kasvuun, kasvatukseen ja ammatillisuuteen pyrkivänä toimintaa, jossa yksilöllisyys ja yhteisöllisyys toimivat toistensa tukijoina ja yhteistyökumppaneina.

Myös ammattiaineiden opettajien merkitystä pidetään suurena niin yhteisöllisen kuin yksilökohtaisen opiskeluhuollon näkökulmasta. Useissa tarinoissa ryhmänohjaajan ja ammattiaineen opettajan roolit yhdistyivät, kuten oikeassa elämässäkin. Ryhmänohjaaja toimii useimmiten myös yhtenä ammattiaineiden opettajana.

”Mukava ja semmonen että se... Kuitenki... Kiinnostuu asiasta. Ei oo semmonen välinpitämättömän tuntonen. Ja kuitenkin ymmärtää sitte nuoria. Että sehän on aika tärkeää.”

Opiskeluhuollon sosiaalisesta merkityksestä oli aineistossa useita mainintoja. Oppilaitoksen sisäistä myönteistä yhteishenkeä pidettiin paitsi merkinä onnistuneesta yhteisöllisestä opiskeluhoitotyöstä, myös opiskeluhyvinvoinnin yhtenä edellytyksenä. Opiskelijat kertoivat yksityiskohdaisia tarinoita ensimmäisen opiskeluvuoden aikana järjestetyistä retkistä ja yhteisestä toiminnasta. Ryhmäyttäminen ja ryhmäytyminen nähtiin positiivisessa valossa, mutta niille toivottiin jatkoa

myös opintojen edetessä. Useampi opiskelija toivoi, että ryhmien hajaantuessa toisen vuoden alussa koneenasentajiin, koneistajiin tai levyseppähitsaajiin (Raahen ammattiopisto 2016a, viitattu 12.10.2016), järjestettäisiin näille uusille linjakohtaisillekin ryhmille ryhmäyttämistä erilaisten yhteisten retkien ja vierailujen muodossa.

Moni opiskelijoista pohti opiskeluhuollon positiivista merkitystä myös sitä kautta, jos opiskeluhoitoa ei lainkaan olisi tai se toimisi huonosti. Epäonnistumistarinoiden kautta kumpusi vahvana opiskeluhoollon myönteinen vaikutus nuoren elämänhallintaan. Tunne siitä, että selkeät aikataulut, ohjeet ja tavoitteet on laadittu nuorta varten ja hänen arkensa helpottamiseksi, koettiin tärkeänä tukena matkalla kohti aikuisuutta. Vaikka erilaisiin mielenterveys- ja päihdepalveluihin ohjaaminen oli alkuun koettu liiallisena puuttumisena ja jopa simputtamisena, jälkikäteen näiden positiivisia vaikutuksia kiiteltiin ja puuttuminen ymmärrettiin ennen kaikkea välittämisenä ja eteenpäin ohjaavana toimenpiteenä. Tutkinnon valmiiksi suorittamista pidettiin tärkeänä asiana ja opintojen jatkamiseen koettiin olevan myönteistä vaikutusta myös kuraattorin ja kasvatusohjaajan toimilla. Onnistuneeksi opiskeluhoollotilanne koettiin silloin, kun ryhmänohjaaja oli opiskelijan kanssa yhdessä päättänyt hakemaan lisätukea kuraattorilta tai kasvatusohjaajalta. Myös näiltä edellä mainituilta opiskelijahuollon toimijoilta odotettiin nuoren aitoa kohtaamista ja halua auttaa eteenpäin.

”Että jos ne ei ois puuttunu ollenkaan, niin en määh varmaan täällä enää ois ollu pitkään aikaan.”

Yhtä kaikki, opiskeluhoollolla nähtiin olevan suuri merkitys opiskelijan haluun ja motivaatioon opiskella. Nuoret kaipaavat tukea ja positiivista vahvistamista uskoakseen itseensä ja sitä kautta opiskelumahdollisuuksiinsa. Motivaatiolla ja motivoinnilla on suora yhteys opintojen jatkamiseen ja sitä kautta tutkinnon suorittamiseen. Opiskelijoita kuunnellessa on selvää, että koko oppilaitosyhteisön positiivinen ja kannustava asenne saa nuoret heräämään aamuisin helpommin ja suuntaamaan opintielle myönteisellä mielellä.

”Ohan se aika tärkeää. Että on niinku syy. Että asiat onnistuu. Ja saa niinku koulut loppuun”

Osa vastaajista koki, että mullistavat uudistukset opiskeluhoollon kentällä eivät ole tarpeen, mutta jo olemassa olevista hyvistä käytänteistä haluttiin pidettävän entistä paremmin huolta. Opiskelijat toivoivat ryhmänohjaajaltaan jatkossakin nuorten tuntemusta, reilua peliä ja aitoa välittämistä.

”Ku pääsee oppimaan ja kehittymään. Ja kannustetaan. Ja ku saa vastuuta, että saa vaativampiä tehtäviä. Nii eikö se oo sitä huolto?”

5.2.2 Epäonnistumistarina

Koska Tonin ryhmänohjaaja ei ole kiinnostunut opiskelijoidensa hyvinvoinnista, ei muutoksia Tonin mielialassa tai opiskelumotivaatiossa havaita ajoissa. Poissaoloista saatetaan naputtaa, mutta kukaan ei kysy taustoja niiden takana. Sanktioilla ja erottamisella uhkaillaan, mutta kannustaminen ja motivointi puuttuvat työskentely-ympäristöstä täysin. Kuraattorin asiakkaaksi jouduttuaan Toni on leimautunut epäonnistujaksi ja huonoksi ihmiseksi. Vähäiset keskustelut ovat tunnelmaltaan ahdistavia ja syyttäviä. Tunnelma oppilaitoksessa on negatiivinen. Kaikki työvälitkin ovat vanhanaikaisia ja toimimattomia. Kiusaamiseen ei puututa. Niin opiskelijoille kuin henkilökunnallekin arki on synkkää ”pakkopullaa”. Kukaan ei viihdy oppilaitoksessa. Opettajat olisivat tyytyväisiä, jos Toni tajuaisi lopettaa opiskelunsa.

Opiskeluhuollon epäonnistumista koskevat kehyskertomukset saivat aikaan syvällistä ja seikka-peräistä pohdintaa. Useampi opiskelija toi esille omia kokemuksiaan koulu-uran varrelta. Lähes kaikissa tarinoissa opiskeluhuollon ja opiskeluhyvinvoinnin epäonnistuminen näyttäytyi ennen kaikkea välinpitämättömyytenä opiskelijaa ja hänen elämäntilannettaan kohtaan. Tunne siitä, että ketään ei kiinnosta, repii rikki vahvemman mielen. Myös oppilaitoksesta erottaminen koettiin välinpitämättömyytenä.

”Eikä mistään erottamisesta kukkaan opi. Putuaa vaan enempi kärryiltä”

Ryhmänohjaajan persoonalla koettiin olevan suuri merkitys niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä. Vastaajien kertomuksista selvisi, että vaikka ryhmänohjaajat opintojen alussa kuuluttasivat hyvän yhteishengen perään, unohtaa moni kysellä nuorten kuulumisia heti ensimmäisen viikon jälkeen. Kuten Malinen (2002, 78-80) kiteyttää, oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä ei tuosta vain luoda, vaan se syntyy dialogin, sosiaalisten kykyjen ja luonnollisten asenteiden tuloksena. Vastaajien kertomukset tukevat Perttulan (2015, 72) tutkimusta, jonka mukaan opiskeluhuollon epäonnistuminen näyttäytyy usein keskustelukulttuurin ongelmina ja luokanvalvojan passiivisuutena.

Lisääntyvä itsenäinen opiskelu koettiin pääosin negatiivisena asiana nuorten puheissa. Yksi vastaajista puhui heitteillejätöstä. Moni koki itseopiskelun vaikeaksi ja motivaatiota laskevaksi toimintamalliksi. Koettiin, että on helpompaa jäädä kotiin niinäkin aamuina, kun lähiopetusta oppilaitoksessa olisi. Kuraattorin tai kasvatusohjaajan luo ohjaaminen koettiin merkinä opiskelijan epäonnistumisesta ja huonoudesta ihmisenä. Asiakkuutta seurasi vahva leimaaminen niin opettajien kuin opiskelutovereiden taholta.

”Muut niinku saattaa aatella, että sitä on niinku jotenki pönttö sekasi. Ja että on niinku jotenki sääliittävä. Tai ettäkö ei ossaa huolehtia ittestään ja niinkö omista asioistaan”

Pahimmillaan erilaiset opiskelua ja opiskelijaa koskevat keskustelut ja palaverit koetaan nuorta syyllistävinä ja ahdistusta lisäävinä asioina. Useampi vastaaja koki, että palavereissa palataan jatkuvasti vanhoihin epäonnistumisiin. ”Puhtaalta pöydältä aloittamista” kuvattiin ilman totuuspojaa olevaksi sanahelinäksi. Tuominen-Leppäähön (2008, 53) tutkimuksen tuloksista poiketen kokouksiin ja palavereihin ei haluta useita ammattilaisia tai asiantuntijoita samanaikaisesti. Vastaajista useampi kokee, että liian suuri osallistujamäärä palavereissa ahdistaa ja jännittää.

”Eihän siinä oo mittää järkiä, että ne aina revitään uuvestaan auki. Ja aina samat asiat pittää taas selittää. Vaikka niistä ois kuin kauan”

Epäonnistuneeseen opiskeluhuoltotilanteeseen sisältyy vastaajien kertomusten mukaan myös erilaisia ammattilaisten välisiä henkilökemioihin liittyviä ristiriitoja ja ongelmia. Opiskeluhuollon toimijat tuntuvat keskittyvän lähinnä toistensa syyllistämiseen ja oman paremmuutensa todisteluun. Samanaikaisesti nuori kokee itsensä ja oman asiansa täysin toisarvoisena. Luottamuspuola näkyy kaikessa toiminnassa ja pahimmillaan opiskelija kokee, että häntä manipuloidaan asettumaan jonkun puolella ja samalla jotakin vastaan.

5.3 Kohti huomista

Niin tärkeää kuin onkin ymmärtää nuorten ajatuksia opiskeluhuollosta tänään, aivan yhtä tärkeää on pohtia yhdessä heidän kanssaan, miten tulevaisuudessa toimitaan tai kannattaisi toimia. Alatutkimuskysymyksenä koski opiskeluhuollon kehittämistä yhä paremmin toimivaksi kokonaisu-

deksi. Läpi tämän antoisan tutkimusmatkani olen kirjannut kymmeniä heittoja ja ideanpoikasia siitä, miten rakennamme yhä parempaa oppilaitosarkea. Seuraavassa esittelen tarkemmin kolme opiskelijoiden kertomusten kautta nousutta kehittämisideaa Raahen ammattiopiston arkeen kohdistettuna. Kehittämisen kohteina ovat opiskelijoiden tietämyksen ja ymmärryksen lisääminen opiskeluhuollosta, opettajien ja ryhmänohjaajien kouluttaminen sekä yhteisöllisen opiskeluhuollon kentällä yhä vahvempi panostaminen ryhmäyttämiseen ja ryhmäytymiseen.

Valtaosa tutkimukseeni osallistuneista nuorista kysyi keskustelumme aikana, mitä opiskeluhuolto tarkoittaa ja mitä se pitää sisällään. Koska opiskelijat kokevat opiskeluhuollon käsitteenä epä-määräiseksi ja vaikeaksi, on oppilaitoksen tarjottava heille selvennystä asiaan. Oppilaitoksen internet-sivuilla (Raahen ammattiopisto 2016c, viitattu 12.8.2016) otsikon *opiskeluhuolto* alta löytyy tällä hetkellä ainoastaan lyhyt listaus yhteystiedoista. Esimerkiksi Jämsän (Peda.net 2016, viitattu 12.9.2016) ja Vaasan ammattiopiston (2016, viitattu 12.9.2016) malleja varioiden www-sivuilla voisi esitellä lyhyesti ja ytimekkäästi ja opiskelijan kielellä sen, mitä opiskeluhuolto oppilaitoksen arjessa tarkoittaa.

Opiskeluhuolto on oppilaan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä – Opiskeluhuollon tehtävänä on edistää oppilaitostyön hyvinvointia ja viihtyisyyttä sekä luoda opiskeluympäristöstä turvallinen ja terveellinen. Tavoitteena on luoda turvallinen ja terveyttä edistävä oppimisympäristö (Peda.net 2016, viitattu 12.9.2016.)

Opiskeluhuollon lähtökohtana Vaasan ammattiopistossa on opiskelihoista välittäminen ja koko henkilökunnan yhteinen vastuu opiskelijoiden hyvinvoinnista ja opintojen etenemisestä. Yhteisenä tavoitteena on luoda oppilaitosyhteisö, jossa opiskelijoiden on hyvä opiskella ja henkilökunnan hyvä tehdä työtään. (Vaasan ammattiopisto 2016, viitattu 12.9.2016.)

Erilaisten www-sivujen ja sosiaalisen median työkalujen ohella opiskelijoiden tietämystä voitaisiin kasvattaa myös helposti järjestettävien opiskelijatapahtumien avulla. Kone- ja metallialan opiskelijoista muutama mainitsi kuulleensa koulutuskuntayhtymän yhteisistä teemakuukausista ja -viikoista (Raahen koulutuskuntayhtymä 2015c, 12), joiden aikana on järjestetty erilaisia messuja ja esityksiä kohdistettuna lähinnä ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Vastaajista suurin osa esitti, että helpompaa ja mukavampaa olisi osallistua oman ryhmän, korkeintaan opintolinjan, sisäisiin tapahtumiin ja tapaamisiin. Nuorten pohdinnat viikoittain järjestettävistä pullakahveista tai kuukausittaisista pizzailtapäivistä vaikuttavat varsin toteuttamiskelpoisilta ideoilta. Nämä ryhmäytymistä-

kin tukevat yhteiset hetket olisivat oiva paikka käydä yhdessä ryhmänohjaajan ja/tai kasvatusohjaajan kanssa läpi opiskeluun ja yleiseen hyvinvointiin liittyviä asioita.

Toinen kehittämiskohde koskee ryhmänohjaajien ja opettajien työnkuvaa ja osaamista. Mikäli kuuntelemme nuorta itseään, on jatkossa panostettava yhä enemmän ryhmänohjaajien työhön ja toimintamalleihin. Vaikka Raahen koulutuskuntayhtymän (2015c, 5) Opiskelijahyvinvoinnin suunnitelmassa korostetaan ryhmänohjaajan roolia ja vastuuta ryhmäytymisessä, kokevat opiskelijat suuria eroja eri ryhmänohjaajien toiminnassa. Yksittäisen opettajan persoona ei nuorten mukaan saa vaikuttaa siihen, miten nuori kohdataan ja millaista tukea hänelle tarjotaan. Yhä parempaa opiskeluhoitoa kehittääkseen on oppilaitoksen rohkeasti otettava koppi nuorten heittävästä haasteesta, jonka mukaan oppilaitosyhteisön on tulevaisuudessa kohdattava opiskelijan arki yhä kokonaisvaltaisemmin. Nuoria kuunneltuani olen aikuisena ja yhtenä opiskeluhoitoon toimijana valmis muokkaamaan ammatillisen opettajan työnkuvan kokonaisuutta. Jo työ sopimusta laadittaessa olisi opettajan työnkuvassa käytävä ilmi hänen tärkeä roolinsa ja vastuunsa kasvattajana ja opiskeluhoitoon toimijana. Oppilaitoksen kuraattorin tai kasvatusohjaajan osaamisen varaan on mahdotonta säilyttää koko oppilaitoksen opiskeluhoitoa ja –hyvinvointia. Ryhmänohjaaja ja ammattiaineiden opettajat ovat heitä, jotka tapaavat opiskelijoita lähes päivittäin. Ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksissa tulisi nykyistä paremmin huomioida ryhmänohjaamisen taidot, valmiudet kasvatustyöhön ja nuorten kohtaamiseen ylipäätään.

Opiskelijoiden ajatuksia ja toiveita kuunnellessani jäin itse pohtimaan, voisiko yksi keino opiskeluhoitoon kehittämiseksi olla kuraattorin ja kasvatusohjaajan resurssien entistä selkeämpi kohdentaminen henkilökuntaa koskevaan yhteisölliseen neuvonta- ja ohjaustyöhön. Kuraattorilla koulun sosiaalityön ja kasvatusohjaajalla sosiaalisen nuorisotyön moniosaajina ja ammattilaisina on varmasti annettavaa paitsi opiskelijoille, myös oppilaitoksen henkilökunnalle. Viikoittaisissa tiimipalaverissa mukana oleminen ja opiskeluhoitoon yhä selkeämpi kentälle jalkauttaminen mahdollistaisivat luontevalla tavalla keskustelun nuorten kohtaamisesta ja toisaalta niistä odotuksista, mitä opiskelijoilla on opettajilleen. Ei riitä, että oppilaitoksen kuraattori ja kasvatusohjaaja tunnistavat nuoren oireilun ja varhaisen tuen tarpeen. Heille olisi järjestettävä aikaa ja resursseja ohjata ryhmänohjaajia ja tarjota heille puheeksi ottamisen välineitä.

Kolmas tutkimuksen esiin nostama opiskeluhoitoon kehittämistä koskeva idea koskee jo edellisten ideoiden yhteydessä sivuttuja ryhmäytymistoimia. Tutkimustulokset vahvistivat tietoperustassa esiin tullutta

teoriaa ryhmäytymisen kautta syntyvistä yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta. Oppilaitoksen opiskelijat eivät automaattisesti ole yhteisö, vaan yhteisöllisyyden rakentaminen on aloitettava alhaalta ylös, pienistä ryhmistä suurempiin. (Raina & Haapaniemi 2007, 8, 34-40.) Yhteishenki, ryhmän toiminta ja kiusaaminen mainittiin useammassa nuoren puheenvuorossa, usein toisiinsa vahvasti liittyvinä opiskeluhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Vaikka kiusaamiseen on nollatoleranssi Raahessa, kuten lienee useimmissa oppilaitoksissa kautta maan, ei kiusaamisen ennaltaehkäisyä voi painottaa liikaa. Ryhmäyttämisetkistä nuoret kertoivat positiiviseen sävyyn, mutta samalla toivottiin retkiä ja yhteistä tekemistä tapahtuvaksi myös ensimmäisen lukuvuoden jälkeisille lukukausille. Työkaluja ja tukea toivottiin siihen, miten koko ryhmän saisi ”puhaltamaan yhteen hiileen”. Itse jäin pohtimaan tässä vaiheessa nuorisotyön ammattiosaamisen yhä vahvempaa hyödyntämistä oppilaitoksen arjessa. Sosiaalisen nuorisotyön toimijana oppilaitoksen kasvatusohjaajalla on tarjottavana ammattitaitoa ryhmän ohjaamisessa ja ryhmäyttämässä. Resurssien salliessa kasvatusohjaaja voisi toimia myös opettajan työparina luokassa ja käytännön työpajoissa. Joku heitti ilmoille idean myös WhatsApp-ryhmästä, johon kuuluisivat ryhmän kaikki jäsenet, ryhmänohjaaja mukaan lukien.

”Sielä vois sitte huhuilla sitä kun on pois. Ja siellä uskaltas laittaa ihan mitä vaan. Ja sitte näkis aina että kaikki on tallella. Että on kaikki hyvin.”

Kehittämisideoita tarkastellessa konkretisoituu opiskeluhuollon ja opiskeluhyvinvoinnin eri osa-alueiden vahva linkittyminen toisiinsa. Yhtä opiskeluhuollon osa-aluetta kehittäessä vaikutetaan usein moneen muuhunkin oppilaitosympäristössä tapahtuvaan toimintaan. Opiskelijoiden tietämystä voidaan lisätä esimerkiksi toteuttamalla erilaisia opiskelijatapahtumia. Vastuunsa ymmärtävä, nuoren kohtaamiseen koulutettu ryhmänohjaaja on mielellään mukana toiminnan suunnittelussa. Tapahtuman aikana opiskelijat tutustuvat toisiinsa yhä paremmin ja ryhmäytymisprosessi etenee. Hyvinvoinnin kasvaessa opiskelija viihtyy yhteisössään ja jaksaa luonnollisesti myös opiskella paremmin.

Ihmisellä on aina tarve välittää muista ja olla muiden kanssa vuorovaikutuksessa itselle merkityksellisellä tavalla (Vallerand 2001, 265). Yksilön tunne etsiä läheisyyttä, turvallisuutta ja kiintymystä liittyvät sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. (Soini 2006, 26). Opiskelijat kokevat ryhmän toiminnan ja ”yhteen hiileen puhaltamisen” olennaisena osana toimivaa oppimistilannetta ja oppilaitosarkea. Oppilaitoksen ilmapiirillä on valtava vaikutus jokaisen alueella olevan hyvinvointiin.

”Kyllä se Me-henki on älyttömän tärkeää”

6 POHDINTA

Opinnäytetyön tarkoituksena oli muodostaa ajankohtaista tietoa opiskeluhuollon toiminnasta opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna. Yhteistyökumppanina toimi Raahen ammattiopisto ja tutkimuksen osallistajat olivat kone- ja metallialan perustutkinnon opiskelijoita. Eläytymismenettelmään ja kehyskertomuksiin pohjautuva haastattelututkimus kuului yhtenä osana Raahen ammattiopiston vuoden 2016 opiskelijahuollon arviointiin ja kehittämistyöhön.

Tutkimusprosessin aikana ymmärrykseni opiskeluhollosta ja opiskelijahyvinvoinnista ovat syvenyneet, osittain jopa muuttuneet. Tutkimusretkelläni olen löytänyt oppilaitosarjesta täysin uusia näkökulmia ja koen saaneeni useita konkreettisia työkaluja omaan työhöni ammatillisena opettajana, ryhmänohjaajana ja sosiaalisen nuorisotyön toimijana. Prosessi on toiminut minulle erinomaisena motivaattorina oman ammatillisuuteni kehittämisessä. Olen oppinut valtavasti koulun sosiaalityöstä ja sosiaalisesta nuorisotyöstä. Ymmärrän nyt, että olen sitten opettaja tai kuraattori, koulusosionomi tai laitoshuoltaja, yhtä kaikki minä teen sosiaalista nuorisotyötä ja olen osa oppilaitoksen opiskeluhoitoa. Oppilaitoksen toimijana olen avainasemassa nuorten toivon ja tulevaisuuden haaveiden herättäjänä.

Reilun vuoden kestänyt tutkimusprosessi ei ollut ongelmaton. Vaikka työtä aloittaessani päässäni oli pyörinyt hyvinkin selkeitä visioita otsikoista ja tulosten tarkastelusta, tutkimuksen saavutettua analysointivaiheen löysin itseni syvältä epätoivon syövereistä. Tutkimusmetodinen tietoisuuteni ja ymmärrykseni eri tutkimusotteista olivat lisääntyneet, mutta samanaikaisesti olin kuin pikkutyttö karkkikaupan hyllyjen välissä. Hyviä ja mielenkiintoisia vaihtoehtoja oli liikaa. Eskolan (1998, 129) viittaukset analysointityön aiheuttamaan hulluuden rajoilla liikkumiseen tuntuivat varsin todellisilta. Haasteena koin myös rakkauteni taideproosaan. Opinnäytetyön vaatima pelkistetty ja hyvä asiakieli tuntui tylsältä ja toimimattomalta. Keskustelut opinnäytetyöni ohjaajien kanssa auttoivat vihdoin ymmärtämään, että viisi tapaa analysoida aineistoa on liikaa, eikä päiväkirjamainen runoilu kuulu tutkimustyöhön.

Myös esitutkimuksella oli suuri rooli tutkimuksen muotoutumiseen. Kehyskertomusten sisältö muuttui ja niiden määrä tuplaantui. Näin jälkeempäin tarkasteltuna olisin päässyt helpommalla, jos olisin pitäytynyt alkuperäisen suunnitelman mukaisesti kahdessa kehyskertomuksessa neljän sijaan. Toisaalta tulokset olivat kiistattomat; opiskelijat eivät koe ymmärtävänsä, mitä opiskelu-

huolto käsitteenä pitää sisällään. Haasteita toi hetkittäin myös nuorten kielen ja sen merkityksen ymmärtäminen. Useampaan kertaan soimasin itseäni siitä, miksi en ollut laatinut yksinkertaista ja mukavaa kyselylomaketta kyllä- ja ei – vastauksineen. Nyt työni Pohdinta-vaiheessa olen pelkäämään tyytyväinen valintoihini. Koen oppineeni paljon, paitsi opiskeluhollosta ja nuoren sisäisestä ajatusmaailmasta, myös kuuntelemisen jalosta taidosta.

Koko opinnäytetyön tekemisen ajan sain vahvaa tukea Raahen ammattiopiston opiskeluhoitoryhmältä. Ammattiharjoittelua suorittaessani pääsin tutustumaan ammattiopiston työyhteisöön, kone- ja metallialan henkilökuntaan ja opiskelijoihin. Monta kahvikuppia kului ja pullapussia hupeni käydessäni avartavia keskusteluja oppilaitosyhteisön jäsenten kanssa. Pohdimme opiskelijan, opettajien ja opiskeluhoitoryhmän jäsenten asemaa oppilaitoksessa. Alusta saakka panostimme porukalla siihen, että opinnäytetyöni toteutuu avoimessa ja tasa-arvoisessa prosessissa, jossa opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita ja ideoijia.

Lisätutkimusaiheita tutkimusprojektin aikana virisi useita. Haluaisin tietää, miksi opiskelijat kokivat digitalisaation ja itsenäisen opiskelun opiskelijahyvinvoinnin kannalta huonoina asioina? Toisaalta olisi mielenkiintoista päästä tutkimaan, mitkä olisivat digitalisaation mahdollisuudet opiskeluhollossa? Tärkeää olisi myös tarkastella, miten ammatillisessa opettajakoulutuksessa opiskeluhoito ja sosiaalinen nuorisotyö huomioidaan – ja toisaalta selvittää, miten ne pitäisi huomioida. Lisäkoulutusmateriaalin suunnitteleminen ei sekään olisi huono asia. Yhdessä nuorten kanssa toteutettu opas tai täsmäkoulutus siitä, miten nuori kohdataan ja mikä on opiskelijoiden meille oppilaitoksen toimijoille asettama vastuu opiskeluhyvinvoinnin yhtenä osatekijänä.

Vaikka pääluottamusmies Dieter Heiermann pitää ammatillisen koulutuksen reformia 16-vuotiaiden heitteillejättönä ja ammatillisen koulutuksen alasajona (Korkeakivi 2016, 20), haluan nähdä tulevaisuuden positiivisemmassa valossa. Onhan reformin perustaksi toivoa herättävästi nimetty paitsi osaamisperusteisuus, myös asiakaslähtöisyys (Rutonen 2016, 13). Opetushallituksen (2016, viitattu 2.4.2016) mukaan uudistukset tullaan valmistelemaan tiiviissä yhteistyössä ammatillisen koulutuksen kentän ja sidosryhmien kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriön ammatillisen koulutuksen ylijhtaja Mika Tammilehdon mukaan tulevaisuuden koulutuspolut tulevat olemaan entistä yksilöllisempiä. Tavoitteellinen ja ohjattu oppiminen tulee tapahtumaan erilaisissa oppimisympäristöissä ja työelämäyhteydet tiivistyvät ja vahvistuvat entisestään. Ammattikoulutuksen ylijhtaja Petri Pohjonen Opetushallituksesta ei usko pelkäämään työelämälähtöisen koulutuksen tuottamiseen, vaan sen rinnalla tapahtuvaan pedagogiikan ja opetustapojen uudistami-

seen ja vahvan yhteisöllisyyden toimintakulttuuriin. (Rutonen 2015, 12.) Koska opiskeluhoito on osa oppilaitosarkea ja näin yksi toimintakulttuurin rakentaja, vaikuttavat kaikki koulutusta koskevat uudistukset myös opiskeluhoitoon.

Tutkimuksen tuottamat tulokset ovat käyttökelpoisia ja ajatuksia herättäviä. Vaikka kehyskertomukset olivat aluksi haaste monelle nuorelle, vastausten perusteella ymmärsin menetelmän jättäneen juuri sopivasti tilaa opiskelijoiden omille pohdinnoille. Nuoren ääni nousi kuuluville aitona ja kirkkaana. Tulokset osoittavat, että tulevaisuutemme on hyvissä käsissä. Nuorille tärkeää on tasa-arvoinen yhteisö, jossa jokaisen mielipidettä kuunnellaan ja kunnioitetaan. Nuoret kokevat meitä vanhoja paremmin, että arki oppilaitoksessa on iso osa nuoren hyvinvointia. Siinäpä mallia meille opettajille ja sosiaalisen nuorisotyön tekijöille. Meidän kiireemme ja stressimme ovat nuoren arki ja elämä. Vaikka ammatillista koulutusta koskevat huikemat leikkaukset pelottavat ja huomina näyttää ajoittain epävarmalta, olemme me aikuisina luomassa sitä turvallisuuden ja jatkuvuuden tunnetta, mitä nuori tarvitsee. Ensi maanantaina minä muistan kysyä opiskelijoiltani, miten heidän viikonloppunsa sujui.

LÄHTEET

Aaltonen, Kimmo (toim.) 2011. Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Tietosanoma Oy, Helsinki.

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Leena, Ahonen Sirkka, Syrjäläinen Eija & Saari, Seppo (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. West Point, Rauma. 114–160.

Aira, Tuula & Hämylä, Riikka & Aula, Maria Kaisa & Harju-Kivinen, Raija 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:4. Lapsiasiainvaltuutetun toimisto, Jyväskylä.

Airila, Auli 2016. Combo-kysely nuorten parissa toimiville: ”Yhteistyön tulisi olla tavoitteellisempaa”. Nuorisotyö 3/2016. 44-45.

Alasaari, Kirsi 2016. Nuorisotyö-lehti 5/2013: ”Kun tavoitteet ja todellisuus eivät kohta...”. Nuorisotyö 3/2016. 14-16.

Alasuutari, Pertti 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Vastapaino, Tampere.

Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Vastapaino, Tampere.

Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015. Opetushallituksen julkaisut, Joensuu.

Allardt, Erik 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY, Helsinki.

Bruner, Jerome 1991. The Narrative Construction on Reality. Critical Inquiry 18(1), 1-21. University of Pennsylvania. Department of Linguistics. Viitattu 22.5.2016. http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/L470/Bruner_1991.pdf.

Ellonen, Noora 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Tampereen yliopistopaino, Tampere.

Eräranta, Kirsi & Autio, Minna 2008. Johdanto. Polarisaatio käsitteenä ja empiirisesti koeteltuna tutkimusteeseinä. Teoksessa Autio, Minna & Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami (toim.). Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosiain neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 8 – 16.

Eskola, Jari 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto, Tampere.

Eskola, Jari 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Taju, Tampere.

Eskola Jari 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloitteleville tutkijalle. 71-86.

- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Eskola, Jari & Wallin, Anna 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Bookwell Oy, Juva. 56-69.
- Freire, Paulo 2004. Pedagogy of indignation. Boulder, Paradigm.
- Frisk, Tarja (toim.) 2010. Oppimisympäristöjä avartamassa. Oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallituksen julkaisut.
- Fullan, Michael 2005. Leadership and sustainability. System thinkers in action. Corwin Press: Thousand Oaks, CA.
- Grönfors Martti 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. WSOY, Juva.
- Hakoluoto, Tanja & Jukkala, Tarja & Lämsä, Tero 2014. Nuorisotyö koulussa. Yhteisöllistä kasvatuskumppanuutta. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Verkko Sarja F. Katsauksia ja aineistoja 28.
- Hallituksen esitys uudeksi nuorisolaiksi 2016. Viitattu 20.10.2016. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_111+2016.pdf.
- Hamarus, Päivi 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288. Akateeminen väitöskirja.
- Heikkinen, Arja 2016. Muutos nyt – puhetta hyvinvoinnista. Huoli nuorten syrjäytymisestä ei ole uusi – huolen lisäksi tarvitaan uutta asiakas kohtaavaa tietoa! Kirjoitus Kalevan blogissa 15.5.2016. Viitattu 16.5. 2016. <http://www.kaleva.fi/blogit/kalevan-blogit/muutos-nyt-puhetta-hyvinvoinnista/165/huoli-nuorten-syrjaytymisesta-ei-ole-uusi-huolen-l/5693/4917835>.
- Helavirta, Susanna 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Hiisjärvi, Seija & Heiskanen, Tuula & Blomberg, Kirsi 2016. Elä! Työkälypakki vertaisryhmien ohjaajille. Viitattu 20.5.2016. <http://www.ela.fi/akatemia/tyokalupakki.php>.
- Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. painos. WSOY, Porvoo.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Tammi, Helsinki.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Tammi, Helsinki.

Hollo, Juho August 1927. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin. WSOY, Porvoo.

Honkanen, Eija & Suomala, Anne 2009. Oppilashuollon käsikirja. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Honkasilta, Janne 2015. Jakautuneen identiteetin kaupunki. Rovaniemellä opiskelevien nuorten kulttuurisesti jäsentyneet muuttamisen ja jäämisen merkitykset. Sosiologian pro-gradu – tutkielma. Yhteiskuntatieteiden laitos, Lapin yliopisto

Huusko, Mira & Paloniemi Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Hyvärinen, Matti 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. Puhe ja kieli, 27 (3), 127-140. Viitattu 22.5.2016. <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/6639/5416>.

Ilonen, Elina 2014. Nuorisotyöntekijät ammatillisissa oppilaitoksissa. Opinnäytetyö. Nuorisotyön ja kansalaistoiminnan koulutusohjelma. Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Janhunen, Kirsi-Maria 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kopijyvä Oy, Joensuu.

Joronen, Katja 2005. Adolescents' Subjective Well-Being in Their Social Contexts. Acta Universitatis Tamperensis 1063. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.

Järvinen Pertti & Järvinen Annikki 2000. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja, Tampere.

Kaikkonen, Pauli 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427-435.

Kallio, Henripekka 2016. Jo kaksi lakialoitetta kou-lu-kiusaa-mis-ta vastaan – ”Opettaja on aika usein voimaton”. Kaleva.fi. Viitattu 16.5.2016. <http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/jo-kaksi-lakialoitetta-koulukiusaamista-vastaan-opettaja-on-aika-usein-voimaton/725942/>.

Kananen, Jorma 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Jyväskylä.

Karlsson, Milla 2011. Lautakuntien uusi tehtävä. Lautakuntien kuvaa kuntien sosiaalityöstä. Sosiaalityön pro-gradu – tutkielma. Sosiaalityön maisteriohjelma, Jyväskylän yliopisto.

Kekkonen, Marjatta & Känkänen, Päivi & Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti Matilda 2014. Teoksessa Gissler, Mika & Kekkonen, Marjatta & Känkänen, Päivi & Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti Matilda (toim.). Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot –vuosikirja 2014. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere. 7-15.

Kinnunen, Viljami 2015. Nuorisotyön tavoitteet ja perustat. Teoksessa Kiilakoski, Tomi & Kinnunen, Viljami & Djupsund, Ronnie. Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Helsinki. 55-70.

Kiilakoski, Tomi & Kinnunen, Viljami & Djupsund, Ronnie 2015. Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Helsinki.

Kiilakoski, Tomi 2015. Nuorisotyö, kasvatus, opetussuunnitelma. Teoksessa Kiilakoski, Tomi & Kinnunen, Viljami & Djupsund, Ronnie. Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Helsinki. 152-183.

Kiilakoski, Tomi 2014. Koulu on enemmän: nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Helsinki.

Kiviniemi, Kari 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen selvitys 4. Opetushallitus, Helsinki.

Koistinen, Emmi 2012. Koulukiusaaminen - Miten opettajan tulisi oppilaiden näkökulmasta siihen puuttua? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, luokanopettajan koulutus. Pro gradu – tutkielma.

Kolehmainen, Marjo & Lahtinen, Pauliina 2014. Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö – hanke. Winbase Oy, Kaarina.

Konu, Anne 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Terveystieteen laitos. Tampereen yliopisto.

Korkeakivi, Riitta 2016. Ensi vuonna rysähtää. Opettaja 19/2016, 16-20.

Korkeakivi, Riitta 2015. Amiksessa vaikka väkisin. Opettaja 6/2015, 6.

Koskenlahti, Johanna 2013. Rahapelaaminen ja siihen liittyvä terveystietäytyminen lukion ja ammattioppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoilla. Terveyskasvatuksen pro gradu –tutkielma. Terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Koulutuskeskus Brahe 2016a. Hallinto. Viitattu 2.9.2016. <http://www.raahenedu.fi/hallinto/>.

Koulutuskeskus Brahe 2016b. Hallitus. Pöytäkirja 4.10.2016. Viitattu 20.10.2016. http://dynasty.raahenedu.fi/djulkaisu/cgi/DREQUEST.PHP?page=meeting_frames.

Kuismanen, Riitta 2012. Kiusaamiseen puuttuminen tyttöjen ryhmäkäyttäytymisessä. Sosiaalipsykologian pro-gradu – tutkielma. Sosiaalitutkimuksen laitos, Tampereen yliopisto.

Kunttu, Kristiina & Hämeenaho, Henriette & Pohjola, Vesa 2011. Terveystietäytyminen ja varhainen puuttuminen opiskeluterveydenhuollossa. Teoksessa Kunttu, Kristiina & Komulainen, Anne & Makkonen, Katri & Pynnönen, Päivi (toim.) Opiskeluterveys. Bookwell Oy, Porvoo. 102-106

Kunttu, Kristiina 2009. Opiskeluhyvinvointi koostuu monen toimijan yhteistyöstä. Työterveyslääkäri 2009; 27 (1): 21–24. Viitattu 4.5.2016. http://www.ebm-guidelines.com/dtk/shk/avaa?p_artikkeli=ttl00577.

Kuronen, Ilpo 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Vastapaino, Tampere.

Kuula, Ritva 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto.

Kylmä, Jari & Juvakka, Taru 2007. Laadullinen terveystutkimus. Edita, Helsinki.

Kämäräinen, Kirsi 2010. Hyvinvointia tukemalla kokonaisuus paremmaksi. Opiskelijahyvinvointityön lähtökohtien kartoittaminen Mikkelin ammattikorkeakoulussa. Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen ylempi amk, Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Kämppi, Katariina & Välimaa, Raili & Ojala, Kristiina & Tynjälä, Jorma & Haapasalo, Ilona & Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 - WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Opetushallituksen julkaisu. Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.

Laki ammatillisista oppilaitoksista 1987. 10.4.1987/487.

Lappalainen, Hanna 2009. Koulutuksellisen syrjäytymisriskin ennustettavuus yhteishakuvalintojen kautta tarkasteltuna. Koulupudokkuusriskin yhteys oppilaan kognitiiviseen kompetenssiin, koulumenestykseen sekä itseä ja vanhempia koskeviin uskomuksiin. Erityispedagogiikan pro-gradu-tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012-2015. Viitattu 20.10.2016. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf?lang=fi>.

Lastensuojelulaki 2007. 13.4.2007/417.

Latvasto, Riikka 2016. Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opiskeluinto ja toiveet koulun fyysiseltä ja sosiaaliselta ympäristöltä. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

Lempinen, Petri 2016. Viitattu 3.9.2016. Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry. Karkaa-ko ammatillinen koulutus maakunnista? Koulutuksen saavutettavuus ei saa riippua suhdanteista. <http://www.amke.fi/etusivu-2/karkaa-ko-ammattillinen-koulutus-maakunnista.html>.

Leppä, Tanja 2012. Nuorisotyö koulussa kuraattoreiden näkökulmasta. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

Liinamo, Arja ja Kannas, Lasse 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäyntioppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, Lasse (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus, Opetushallitus, Helsinki. 109–130.

Lincoln, Yvonna & Guba, Egon 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: SAGE. Publications, Inc

Liukkonen, Piia & Pirinen, Anna-Liisa 2009. Ammattiin opiskelevien nuorten kokemus oppimisen vaikeuksista, psyykkisestä hyvinvoinnista ja saatavilla olevasta tuesta. Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Malinen, Anita 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa Malinen, Anita & Sallila, Pekka (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki. 63-92.

Meriläinen, Matti & Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti 2008. Pedagogiikan ja Hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.

Metsämuuronen Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. International Methelp Ky, Viro.

Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, Jyväskylä. 44–67.

Moilanen, Pentti 1996. Kasvatusko kommunikaatiivista toimintaa? Teoksessa Aaltola, Juhani & Moilanen, Pentti (toim.). Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. 41-46.

Mustonen, Ulla & Huurre, Taina & Kiviruusu, Olli & Berg, Noora & Aro, Hillevi & Marttunen, Mauri 2013. Elämänkulku, mielenterveys ja hyvinvointi. Seurantatutkimus 16-vuotiaista tamperelaisnuorista 22-, 32- ja 42-vuotiaina. Raportti 17/2013. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, Tampere.

Mäkelä, Klaus 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus, Helsinki.

Myller, Aija & Tuomaala, Mirja 2005. Liikaako kasvatusta? Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä kasvatusvastuusta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Nieminen, Heli 1997. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen, Marita & Vehviläinen-Julkunen, Katri (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY, Juva. 215-221.

Nieminen, Juha 2015. Jälkisanat. Teoksessa Kiilakoski, Tomi & Kinnunen, Viljami & Djupsund, Ronnie. Miksi nuorisotyötä tehdään? Tietokirja nuorisotyön opetussuunnitelmasta. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Helsinki. 202-216.

Nieminen, Juha 2007. Vastavoiman hahmo – Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Hoikkala, Tommi & Sell, Anna (toim.). Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusseura, Helsinki. 21–43

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

Nikander, Pirjo 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvoori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.). Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere. 432-445.

Nummenmaa Anna-Raija & Nummenmaa Tapio 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. WSOY, Vantaa. 66-76.

Nuorisolaki 2006. 27.1.2006/72.

Nuppola, Suvi 2013. Kuokkavieraana koulussa? Nuorisotyöntekijän rooli ja nuorisotyön mahdollisuudet peruskoulun moniammatillisessa kasvatustyössä. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Ojakangas, Mika 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Summa, Helsinki.

Olsson, Pia 2014. "Ei tää mikään viidakko oo" – Tutkijan vastuu ja erilaiset erilaisuudet. Teoksessa Gissler, Mika & Kekkonen, Marjatta & Känkänen, Päivi & Muranen, Päivi & Wrede-Jäntti Matilda (toim.). Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot – vuosikirja 2014. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere. 89-91.

Opetushallitus 2016. Ammatillisen koulutuksen reformi. Viitattu 2.4.2016. http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/ammattillisen_koulutuksen_reformi.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Nuorisolain uudistaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:16. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/2013.

Peda.net 2016. Jämsä. Opetuksen ja tuen malli. Mitä opiskeluhuolto on? Viitattu 12.9.2016. <https://peda.net/jamsa/oppilashuolto2/op>.

Perttula, Rauno 2015. Syrjäytymispuhe hallinnan strategiana opiskelijahuollon sosiaalityössä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalityön väitöskirja.

Perälä, Marja-Leena & Hietanen-Peltola Marke & Halme, Nina & Kanste, Outi & Pelkonen, Marjaana & Peltonen, Heidi & Huurre, Taina & Pihkala, Jussi & Heiliö, Pia-Liisa 2015. Monialainen opiskeluhuolto ja sen johtaminen. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere.

Poikolainen, Jaana 2014. Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. Nuorisotutkimus 2 / 2014 (32), 3-22.

Puolimatka, Tapio 1995. Kasvatus ja filosofia. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.

Raahen ammattiopisto 2016 a. Kone- ja metalliala. Viitattu 12.10.2016. <http://www.raahenedu.fi/rao/kone-ja-metalliala/>.

Raahen ammattiopisto 2016b. Opiskelijoiden aloitus-, olo- ja päättökysely.

Raahen ammattiopisto 2016c. Yhteystiedot. Opiskelijahuolto. Viitattu 12.8.2016. <http://www.raahenedu.fi/rao/yhteystiedot/opiskelijahuolto/>.

Raahen ammattiopisto 2015a. Viitattu 13.12.2015. <http://www.raahenedu.fi/rao/>

Raahen ammattiopisto 2015b. Opiskelijoiden kyselyjen tulokset. Viitattu 12.12.2015. http://www.raahenedu.fi/rao/wp-content/uploads/2015/04/Yhteenveto-opiskelijakyselyt_2014-15.pdf

Raahen kaupunki 2016a. opiskeluhuollon oppilaitoskohtainen itsearviointi 2016.

Raahen kaupunki 2016b. Oppilaitoskohtainen päihdestrategia.

Raahen koulutuskuntayhtymä 2015a. Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Raahen koulutuskuntayhtymä 2015b. Opinto-ohjaussuunnitelma.

Raahen koulutuskuntayhtymä 2015c. Opiskelijahyvinvoinnin suunnitelma.

Raahen koulutuskuntayhtymä 2015d. Opiskeluhooltosuunnitelma.

Raahen koulutuskuntayhtymä 2015e. Raahen koulutuskuntayhtymän päihdestrategia.

Raina, Liisa & Haapaniemi, Rauno 2007. Yhteisöllinen pedagogia. "...ettei tarvitse tehdä yksin." Arator Oy, Tallinna.

Rimpelä, Matti 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo, Markku & Laaksola, Hannu & Välijärvi, Jouni (toim.) Opettajan vuosi 2008-2009. PS-Kustannus, Juva. 13-54.

Rouhiainen-Valo, Tuula & Rantanen, Teemu & Hovi-Pulsa, Raija & Tietäväinen, Sirpa 2010. Kompetenssit "sosiaalisen" puolustamisessa. Teoksessa Viinamäki, Leena (toim.). Sosionomin ammatti ja työ 2010-2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK & ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. SOLVER palvelut Oy, Anjalankoski, 9-36.

Rutonen, Matti 2016. Minne menet amis? Opettaja 6/2016, 12-14.

Rutonen, Matti 2015. Järjestys edessä. Opettaja 19/2015, 11-12.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.). Haastattelun analyysi. Vastapaino, Tampere.

Saaranen, Anita & Eskola, Jari 2003. Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenetelmä-aineiston koettelu. Teoksessa Eskola, Jari & Koski-Jännes Anja & Lamminluoto, Eija & Saaranen, Anita & Saastamoinen, Mikko & Valtanen, Katja (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio University Press, Kuopio. 143-162.

Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Yliopistopaino, Helsinki.

Salmivalli, Cristina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-Kustannus, Jyväskylä.

Soanjärvi, Katariina 2011. Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Viitattu 12.10.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27118/9789513943370.pdf?sequ>.

Soini, Markus 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän University Printing House, Jyväskylä.

Souto, Anne-Mari 2013. Ammatillinen kulutus on nuorisotutkimuksen sokea piste. Nuorisotutkimus 4 / 2013 (31), 76-77.

Suomen nuorisoyhteistyö – Allianssi. Nuorisotyö. Viitattu 4.4.2016. <http://www.alli.fi/edunvalvonta/nuorisotyö/>.

Suoranta, Juha 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivityksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Opiskelijoiden hyvinvointi, terveys sekä opiskelukyky. Viitattu 14.12.2015. <https://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/opiskelijoiden-hyvinvointi-terveys-seka-opiskelukyky>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016. Opiskeluhoito. Viitattu 12.1.2016. <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoito>

Tilastokeskus 2015. Ammatillisen koulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet 2013-2014. Viitattu 3.12.2015. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__aop/001_aop_tau_101_fi.px/table/tableViewLayout1/?rxid=8088fc3b-fbf8-4f95-93c9-c0e8da117ee0.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.

Tuominen-Leppäaho, Tiina 2008. KOULUN SOSIAALITYÖTÄ HYVÄSSÄ JA PAHASSA. Sosiaalityöntekijän asiantuntijuuden paikka koulun moniammatillisessa yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu-tutkielma.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Viitattu 6.2.2016. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Tynjälä, Päivi 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387- 398.

Tähtinen, Juhani & Vainio-Korhonen, Kirsi 2013. Pääkirjoitus. Kasvatuksen historia ja vanhemman ajan tutkimus. Kasvatus & Aika 7 (1) 2013, 3–6.

Uusitalo, Hannu 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. WSOY, Porvoo.

Vaasan ammattiopisto 2016. Opiskelijoille. Opiskelun tukena. Opiskelijahyvinvointi. Viitattu 12.9.2016. <http://www.vao.fi/opiskelijoille/opiskelun-tukena/opiskelijahyvinvointi/opiskeluhuolto-on-yhteispelia/mita-opiskeluhuolto-on/>.

Vallerand, Robert 2001. A hierarchial model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa Roberts, C. Glyn (toim.) Advances in motivation in sport and exercise Human Kinetics Publishers, United States of America. 263-319.

Valtioneuvosto 2016. Osaaminen ja koulutus. Kärkihanke 6. Nuorisotakuuta yhteisötakuun suuntaan. Viitattu 3.9.2016. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke6>.

Veivo-Lampinen, Lea 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. PS-kustannus, Jyväskylä. 197–214.

Vesikansa, Sari 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261. Helsingin yliopisto, helsinki.

Wilenius, Reijo 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Dialogia, Helsinki.

Olen Oulun ammattikorkeakoulun sosiaalialan tutkinto-ohjelman opiskelija (sosionomi AMK) ja teen opinnäytetyötä ammattioppilaitoksen opiskeluhuollosta. Työni tilaajana on Raahen koulutuskuntayhtymä ja tutkimuksen tavoitteena on muodostaa tietoa opiskeluhuollon toiminnasta nimenomaan opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna.

Opiskelijoilta itseltään tuleva tieto on tärkeintä kaikessa opetus- ja kasvatustyön kehittämisessä ja järjestämisessä. Opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia opiskeluhuollosta voidaan kuvata vain ja ainoastaan opiskelijoiden omien ajatusten kautta. On selvää, että Sinulta saatu tieto toimii arvokkaana työkaluna niin opiskeluhuollon kuin koko oppilaitosyhteisön toimijoille.

Tutkimus toteutetaan henkilökohtaisina haastatteluina oppilaitoksen työaikana. Haastatteluun osallistuminen on Sinulle täysin vapaaehtoista. Käsittelen kaikkia antamiasi tietoja ja aineistoa ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimuksessa ei kerätä arkaluontoisia tietoja vastaajasta ja analysoin tulokset siten, että kukaan haastateltava ei ole tunnistettavissa.

Toivon, että osallistut kyselytutkimukseeni, sillä Sinun vastauksesi on todella tärkeä! Mikäli Sinulla on kysyttävää tutkimuksesta ennen tai jälkeen haastattelun, vastaan mielelläni.

Lämmin kiitos jo etukäteen!

Ystävällisesti,

Maria Kumpuvaara
Oulun ammattikorkeakoulu
sosiaalialan tutkinto-ohjelma, sosionomi (AMK)
o4kuma03@students.oamk.fi