



# **HUOLENPITOA VAI HALLINTAA?**

**Tuotantokoulun opiskelijat itsensä ja ympäristön tulkitsemina**

Marko Kudjoi

Opinnäytetyö  
Joulukuu 2010  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Palveluohjauksen ja sosiaalityön  
suuntautumisvaihtoehto  
Palsos11  
Tampereen ammattikorkeakoulu

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU

Tampere University of Applied Sciences

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Palveluohjauksen ja sosiaalityön suuntautumisvaihtoehto

KUDJOI, MARKO:

Huolenpitoa vai hallintaa? Tuotantokoulun opiskelijat ympäristön ja itsensä tulkitsemina.

Opinnäytetyö s.48

Joulukuu 2010

---

“Huolenpitoa vai hallintaa” käsittelee erityisopetuksen opiskelijoiden kokemuksia erilaisesta koulutusväylästään. Tamperelaisessa tuotantokoulussa päämääränä on työllistyminen ja toiseksi ammatillisen tutkinnon saavuttaminen. Tutkinto perustuu työllä oppimiseen ja siinä on minimoitu teorian määrä ja korostetusti esillä ovat yhdessä tekeminen sekä oman työn jäljen näkeminen koko oppimisprosessin ajan. Tuotantokoulun opiskelijoiden kokemukset suhteessa koulutuksen hyötyihin tai mahdollisiin haittapuoliin kertovat erilaisen oppijan asemasta tämän päivän ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka tuotantokoulun opiskelijat kokevat hyötynsä opinnoistaan ja toisaalta, kuinka työn kautta opiskelu eroaa niin sanotusta tavallisesta koulutuksesta? Kolmanneksi pyrittiin tutkimaan erityisopetuksen piiriin sijoitettujen opiskelijoiden yhteiskunnallista asemaa peilaten myös heidän asemaansa perusopetuksessa. Työ perustuu laadulliseen tutkimukseen ja siinä tarkastellaan oppimista ja syrjäytymistä koskevan lähdekirjallisuuden sekä haastattelujen kautta erilaisen oppijan ja erilaisen oppilaan roolia yhteiskunnassa.

Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että he ovat kokeneet opiskelunsa palvelleen koulutuksen mahdollisuutta juuri heidän kohdallaan. Koska käytännössä kaikilla haastateltavilla oli ongelmallinen suhde perusopetuksen ja ammattiopetuksen luokkahuoneopetukseen, niin tuotantokoulun merkitys tuntuu tiivistyvän oppimisen mahdollisuuteen tasavertaisesti yhdessä muiden kanssa sekä yhteishenkeen, joka on sisältänyt myös opettajat.

---

Asiasanat: Oppiminen, erityisopetus, erilainen oppija

**ABSTRACT**

Tampere University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services

KUDJOI, MARKO:

Care or Control? Students of production school interpreted by environment and themselves.

Bachelor's Thesis, 48 pages.

December 2010

---

This study deals with the experiences of special students. The objective of the study was to find out how the students of a production school in Tampere experienced their vocational training. Also differences between the production school and mainstream education were examined. The production school is run by the Silta-Valmennus association. The goal is employment and vocational qualification. The latter is based on a learning by doing method. Theoretical studies are minimized and all the students work together. All the students in production school are so-called 'diverse learners'. It means that they have a broad range of learning disabilities. The production school attempts to respond to the uniqueness of individuals and at the same time increase students' participation in society.

The study drew from theories on marginalization, diversity and learning. The approach was qualitative. First the production school students' backgrounds were investigated from the statistics collected at Silta-Valmennus. Based on this information and the theoretical understanding, theme interviews were conducted with 16 former production school students.

The students' answers were contradictory. The students felt that their studies in the production school had been successful. The reason was the community and the togetherness. On the other hand, the students had a problematic relationship with classroom teaching, especially with the previous comprehensive school. Equal opportunities and solidarity in the production school seem to enable the experience of common life.

---

Keywords: Learning, special education, diverse learners

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT.....	6
2.1 Silta-Valmennuksen lähtökohdat opinnäytetyön laatimiselle.....	7
2.2 Tutkimuskysymykset.....	8
2.3 Silta-Valmennuksen metodi ja toimintakulttuuri.....	9
3 TEOREETTISET VIITEKEHYKSET.....	11
3.1 Erilainen oppija / oppilas perusopetuksessa ja ammattiopetuksessa.....	12
3.2 Syrjäytyminen koulusta ja työelämästä.....	14
3.3 Oppimistyylejä ja temperamenttien kohtaamisia.....	16
4 TUOTANTOKOULUN SIJOITTUMINEN ERITYISOPETUKSEN KENTÄLLE.....	18
4.1 Silta-Valmennuksen opiskelijoiden taustat.....	21
5 PAJAKOULUT ERITYISOPETUKSEN VÄLINEENÄ .....	23
5.1 Oppimisen / opettamisen monenkirjaisuus ja koulutusyhteiskunnan haasteet.....	24
6 MENETELMÄT JA AINEISTOT.....	25
6.1 Avointen haastattelujen tulkintaa.....	29
6.2 Pulpetinkammo ja oppimisympäristön lumo.....	33
6.3 ”Menestyvä” opiskelija X ja ”ei-menestyvä” opiskelija Y.....	36
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	37
8 POHDINTA.....	39
8.1 Nuoret riskitekijöinä ja huolipuheen vallankäytön kohteena.....	42
8.2 Uusliberaali asiakkuus.....	44
LÄHTEET.....	48

## 1 JOHDANTO

Erilainen oppija vai erilainen oppilas? Erityisopetuksen roolin lisääntyminen perus- ja ammattiopetuksessa on noussut yhteiskunnalliseen keskusteluun 1990-luvulta lähtien. Erityisopetukseen sijoittuvien opiskelijoiden joukon moninaistuessa myös erityyyliset oppimistavat ovat tulleet osaksi opetuksen haasteita. Huono-osaisuuden suhde koulussa tehtyihin valintoihin on myös ilmeinen. Perusopetuksen jälkeistä sijoittumista jatko-opiskeluun ennustaa parhaiten peruskoulussa tapahtunut opiskelumenestys eli pääsääntöisesti arvosanat. Erilaiset oppimisympäristöt ovat lisääntyneet, mutta samalla yhtenäis-opetus on eriytynyt aikaisemmin ideaalina pidetyn yhtenäisen perusopetuksen kustannuksella.

Opiskelijat, jotka eivät täytä sen enempää vaadittua opiskelumenestystä tai tapaa sekä ovat esimerkiksi temperamentiltaan ja oppimistyylyltään erilaisia kuin koulun opetuksellisessa eetoksessa katsotaan hyväksyttäväksi, ovat myös suurimmassa riskissä joko keskeyttää opintonsa tai ajautua kokonaan pois koulutuksesta ja työelämästä. Perusopetuksessa erityisopetus on lisääntynyt, mutta silti erityisopetuksessa olleet ovat myös merkittävässä osassa sitä osaa opiskelijoista, jotka eivät joko onnistuneesti siirry toisen asteen koulutukseen lainkaan tai keskeyttävät ammattiopintonsa. Johtuuko edellä kuvattu siitä, että erilaisia oppimistyyliä ei vielä oteta huomioon riittävästi perusopetuksessa?

Tekemällä oppiminen ja teoriaopetuksen minimoiminen ovat työpajamuotoisen koulunkäynnin avaimia. Tamperelaisen Silta-Valmennuksen yhteistyössä Ammattiopisto Luovin kanssa organisoimassa tuotantokoulussa on tällainen ympäristö. Tuotantokoulussa pajaympäristö, pienemmät ryhmät ja työn kautta ammatin oppiminen ovat metodeja, joiden kautta pyritään edistämään oppimista ja aikaansaamaan oppimisympäristö, jossa ammattiin valmistuminen olisi erilaisesta oppijuudesta – tai erilaisesta oppilaasta – huolimatta mahdollista. Tämä tutkimus etsii tavoitteellisesti vastausta siihen, kuinka tuotantokoulun oppilaat ovat kokeneet oman opiskelunsa? Onko se vastannut niitä odotuksia, joita heillä itsellään on ollut? Entä kuinka ympäristön odotukset ovat vaikuttaneet heidän opiskeluunsa? Ja kokeeko erilainen oppija itsensä myös erilaiseksi opiskelijaksi?

## 2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Opinnäytetyön aihe tuotiin ensimmäistä kertaa tietooni silloisen Pirkanmaan ammattikorkeakoulun – nykyinen Tampereen ammattikorkeakoulu – puolelta ja taustana toimi myös allekirjoittaneen aikaisempi työskentely tuotantokoulua pyörittävässä Silta-Valmennus ry:ssä. Tästä lähteneiden keskusteluiden pohjalta Silta-Valmennuksen toimialajohtaja Erkki Sipilän kanssa päädyimme sopimaan opinnäytetyön aiheeksi tuotantokoulun opiskelijoiden kokemukset opinnoistaan.

Silta-Valmennuksen ilmaisema tarve tämän kaltaiselle tutkimukselle opinnäytetyönä herätti kiinnostustani myös tuotantokoulumuotoisen opetuksen sisältöjen suhteen. Erilainen oppijuus ja niin sanottuun marginaalin joutuminen suhteessa työelämään sekä koulutukseen sijoittumisessa olivat teemoja, jotka koskettavat läheltä sekä sosiaalialan kehitystä että henkilökohtaisia kokemuksia alan työkentällä.

Tuotantokoulumuotoinen opetus tarjoaa opiskelijoille työpajamaisen oppimisympäristön, joka vie pois perinteisestä koulumaailmasta ja on täten vaihtoehtoinen oppimisympäristö erilaisille oppijille. Tuotantokoulun toimintaan pinnallisesti harjoittelun ja määräaikaisen työn kautta tutustuttuani esiin heränneitä kysymyksiä olivat muun muassa normaalin koulujärjestelmän oma suhde ”erilaisiin” oppilaisiin ja opetusmetodien sekä tavoitteiden sopivuus oppilaiden monenkirjavaan joukkoon. Lisäksi koulujärjestelmän suhde omiin oppilaisiinsa sekä oppimisen että persoonien kautta ajateltuna mietitytti, sillä kokemusteni perusteella vaikutti, että osa kouluista halusi eroon niin sanotusti ”hankalista” oppilaistaan.

Tämän voi tietenkin linkittää myös syrjäytymiskeskusteluun, joka on julkisuudessa saanut jo eräänlaisen mantran tai turvapuheen aseman. Syrjäytymiseen liittyvään julkiseen keskusteluun kuuluviin sosiaaliset turvaverkostot tai sosiaalinen periytyvyys -puheeseen ei tuntunut juurikaan sisältyvän näkökulmia erilaiseen oppimiseen tai työssä oppimiseen. Myös koulujärjestelmän oma vastuu esimerkiksi heikosti menestyvistä oppilaistaan, mitä tulee asetettuihin oppimistavoitteisiin tai kilpailuun, vaikutti julkisessa keskustelussa heikolta. Huomio tuntui kiinnittyvän lähinnä PISA -tutkimuksiin ja kilpailukyvyyn kohottamiseen.

Tältä pohjalta olen siis lähtenyt kehittämään ajatusta siitä, minkälaiseksi kokonaisuudeksi opinnäytetyö muodostuisi. Taustalla on erityisesti kysymys siitä, kuinka Silta-Valmennuksen visio ja opetusmenetelmät ovat vaikuttaneet tuotantokoulussa opiskelleiden erilaisten oppijien poluttumiseen yhteiskunnan ”toimijoiksi” heidän omasta näkökulmastaan? Toinen avainkysymys on, kuinka tuotantokoulussa opiskelleet ovat itse koulutuksensa merkityksen kokeneet omassa elämässään? Ovatko tuotantokoulumuotoisessa opetuksessa ammattiopintoja suorittaneet siis itse kokeneet päässeensä kiinni ympäröivään yhteiskuntaan? Näistä kysymyksistä nousevat varsinaiset tutkimuskysymykset.

## 2.1 Silta-Valmennuksen lähtökohdat opinnäytetyön laatimiselle

Silta-Valmennuksessa opinnäytetyön lähtökohdaksi asetettiin aluksi sekä laadullinen että kvantitatiivinen tutkimusote. Tutkimusongelmaksi muodostettiin aluksi *tuotantokoulumuotoisesta opetuksesta ammattiin valmistuneiden tutkintovaikuttavuuden arviointitutkimus vuosilta 2002 – 2009*. Alustavissa keskusteluissa vaikuttavuuden arviointi muutettiin *merkityksen arviointiin* suhteessa opiskelijoiden kokemuksiin koulutuksestaan.

Sillan puolelta tutkimuksen lähtökohdaksi otaksuttiin, että kvantitatiivinen tilastoaineisto koostuisi strukturoidusta lomakkeesta, jossa olisi peruskysymykset, jälkiarviointikysymyksiä ja vapaa kysymysalue.

Tuotantokoulussa opiskelleen taustojen lisäksi selvitetäisiin sitä, minkälaisesta elämäntilanteesta tuotantokouluun on saavuttu ja minkälaisiin erityisen tuen tarpeisiin koulu on heidän mielestään vastannut tai ollut vastaamatta.

Laadullisen tutkimuksen ajateltiin koostuvan sen arvioinnista, minkälaisia merkityksenantoja tuotantokoulussa opiskellut antaa koulun opetukselle. Kokemusten lisäksi mahdollisesti esiin nousevat kehitysideat olisivat oleellisia. Peruskysymyksenä olisi se, minkälaisen merkityksen kyseessä oleva koulutus on antanut koulun jälkeiselle elämälle. Myös sen vertaaminen, mitkä seikat tuotantokoulussa opiskellut kokee merkittävimmiksi *eroiksi* niin sanottuun normaaliin koulutukseen, olisivat merkittäviä.

Silta-Valmennuksen asettamista lähtökohdista tutkimus muutettiin *pelkästään laadulliseksi tutkimukseksi*, joka keskittyisi juuri opiskelijoiden kokemuksiin

merkityksiin suhteessa tuotantokoulun opetukseen. Samalla merkittäväksi nousi myös erilaisen oppijuuden rooli suhteessa esimerkiksi koulun keskeyttämiseen ja ylipäättään koulutusputkesta ja työelämästä ulosjääntiin. Näiden asioiden taustoittamiseksi lähdemateriaali painottui paitsi erilaiseen oppimiseen, myös syrjäytymisen tilastollisiin ja sisällöllisiin tutkimuksiin. Lomakkeen sijaan tutkimuksessa päätettiin edetä puhelinhaastattelujen kautta. Ratkaisuun päädyttiin lähinnä aikataulusyistä.

## 2.2 Tutkimuskysymykset

Edellisissä luvuissa on kuvattu paitsi opinnäytetyön taustoja, myös tutkimuksen kohteena olevaa maailmaa ja siihen liittyviä kysymyksiä. Opinnäytetyön ytimessä on kysymys siitä, minkälaisia kokemuksia tuotantokoulun oppilailla on opinnoistaan? Lisäksi kysymykset siitä, kuinka tuotantokoulu eroaa niin sanotusta normaalista koulusta ja opiskelijoiden kokemukset omasta yhteiskunnallisesta asemastaan olisivat merkittäviä. Näiden pohdintojen ja käytettyjen lähteiden pohjalta tutkimuskysymyksiksi nousivat seuraavat:

- 1.) Päättökysymys: Kuinka opiskelijat ovat kokeneet tuotantokoulun palvelleen häntä sekä koulutuksen että elämän saralla?
- 2.) Kuinka tuotantokoulun opetusmenetelmät ja vuorovaikutustavat eroavat ”normaalista” koulusta?
- 3.) Kuinka tuotantokoulussa opiskelleet ovat kokeneet asemansa yhteiskunnassa ja koulumaailmassa?

Päättökysymys koskettaa niitä koulutuksellisia ja työelämään liittyviä päämääriä, joita opiskelijoilla itsellään oli ja joita ympäristön puolelta koettiin laadittaviksi. Toisaalta koskettaen myös niitä reaalisia koulutuksellisia tavoitteita (*oppimistavoitteet ja sosiaalisointitavoitteet*), joita perusopetuksessa ja ammattikoulutuksessa on. Opinnäytetyön tavoitteena on niiden merkitysten tulkitseminen, joita tuotantokoulun opiskelijat tuovat esiin suhteessa edellä mainittuihin. Näiden tulkinnassa lähteiden muodostama vuoropuhelu opinnäytetyön kantavista teemoista on tulkinnan keskiössä.



Opinnäytetyön kysymyksenasettelussa teoreettisten viitekehysten dialogi tutkimushaastattelujen kanssa edellyttää pajakoulujen maailman ja oppimisen käsitteiden sekä koulutusyhteiskunnan haasteiden yhteistä analyysia. Millainen pajakoulu, jollaiseksi tuotantokouluakin voidaan kuvata, on koulutuksellisenä välineenä kun puhutaan oppimisesta ja sosiaalistamisesta? Ja toisaalta, mitkä tekijät peruskoulun erityisopetuksessa ovat silmiinpistäviä? Löytyykö erityisopetuksen kasvun taustalta yhteiskunnan muutos itsessään vai jokin ideologia? Mitä haasteita koulutuksen ja yhteiskunnan moninaistuminen ja -ilmeisyys tuovat juuri erityisopetukseen?

### **2.3 Silta-Valmennuksen metodi ja toimintakulttuuri**

Silta-Valmennusyhdistys ry on Tampereella toimiva yleishyödyllinen yhdistys. Sen perustehtävänä on tukea ihmisiä saavuttamaan niin sanotusti tavallinen elämä, jossa eri elämänalueiden osatekijät yhdistyvät mahdollistaen työllistymisen ja osallisuuden yhteiskuntaan. Tuotantokoulua tämä koskee niin, että koulutuksen tavoitteena on ensisijaisesti työllistyminen, toisella sijalla on ammatillinen perustutkinto. Tuotantokoulun mahdollistaa Silta-Valmennuksen ja ammattiopiston Luovin alihankintasopimus. Sopimuksessa lähdetään uusista, koulukulttuuria muuttavista menettelytavoista, joissa luokahuoneopetus minimoidaan. Samalla teoriaopetus ei painotu opetuksessa, vaan oppiminen tapahtuu käytännön eli työn kautta. Opetustapa on aloitettu vuonna 1995 ja se pyrkii vastaamaan sekä yksilöllisiin että yhteisöllisiin – yhteiskunnallisiin – tarpeisiin. Oppimisympäristönä toimii tuotannollinen työpaikka, jossa konkreettinen työ yhdistyy tehtävään tarpeelliseen työhön. Työyhteisöön ei tulla ryhmä tai lukukausi kerrallaan, vaan siihen sijoitetaan omien erityistarpeiden perusteella silloin kun tilaa ryhmässä on. Koska kaikille on yhteiset tuotannolliset tavoitteet, on kaikkien myös toimittava yhteisten tavoitteiden mukaan.

Tuotantokoulun kouluttamisyhteisön muodostavat niin ammattiaineiden opettajat, yhteisten aineiden opettajat, työvalmentajat kuin yksilövalmentajatkin. Näin kouluttamisessa yhdistyvät sekä opetusalan ammattilaisten, että sosiaalialan ammattilaisten työpanokset ja ammattiosaaminen. Ammatillisen erityisopetuksen ammattiopiston ja toisaalta sosiaalialan osaamisen

leikkauspisteessä kohtaavat yksilöllinen ja yhteisöllinen: osaamisen siirtäminen ammattiin ja yksilöllinen suhde opiskelijaan ja hänen elämäntilanteeseensa.

Tuotantokouluun tullaan kokeilujakson kautta. Sosiaalialan ammattilaisen suorittaman haastattelun kautta annetaan opiskelijalle myös mahdollisuus tutustua omiin mahdollisuuksiinsa koulutuksessa ja motivaation riittävyyteen. Opiskelu on yksilöllistä ja elämäntilanteet huomioivaa, mutta arkeen sidottua: jokainen läsnä oltu päivä vastaa yhtä koulupäivää. Opiskelu siis edistyy sitä tahtia kuin opiskelijalla on henkilökohtaisia resursseja opiskeluun osallistua. Samalla opitaan myös sitoutumista arkeen ja sen hallintakeinoihin, jotka ovat välttämättömiä työelämässä.

Kaikki Silta-Valmennuksessa opiskelevat ovat erityisopiskelijoita, joten heille tehdään henkilökohtainen opintosuunnitelma. Tämän suunnitelma nimi on HOJKS (*henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma*). Suunnitelma toteutetaan yhdessä sekä opettajien että yksilövalmentajien kanssa. Kaikkia opiskelijoita koskeva HOPS eli henkilökohtainen opintosuunnitelma on HOJKS liite. Näin jokaisen erityistarpeet pyritään huomioimaan.

Opiskelun arviointi on jatkuvaa eli päivittäistä ja perustuu paitsi itsearviointiin, myös päivittäiseen opettajan arviointiin ja säännöllisen yksilövalmentajan arviointiin. Erityinen painoarvo on vastuullisuuden arvioinnilla. Vastuu yhteisössä kasvaa sitä myötä, mitä enemmän yksilöllä on valtaa työyhteisössään opiskelijana. Vastuu työstä ja teoista on kaiken opetuksen perusta.

Sanotaan, että työ kehittää ja opettaa tekijäänsä. Siksi tuotantokoulun erityinen tarkoitus on valmentaa juuri työhön. Joitain vuosikymmeniä sitten ammattiin valmistuttiin työn kautta ja niin sanotusti ”mestareiden” opissa. Nyt samalle ”kohderyhmälle” ei löydy niin automaattisesti väylää yhteiskuntaan ja työmarkkinoille ylipäätään. Siksi tarvitaan eri metodeja. Yksi tällainen on Silta-Valmennuksen stipendijärjestelmä: tehdystä työstä ja paikalla ajoissa olemisesta maksetaan pieni korvaus säännöllisyyden mukaan. Yksikön tuotannon tuotoista osa siirtyy opiskelijoille ennen kaikkea aikataulujen noudattamiseen perustuvien sääntöjen mukaan.

Tuotantokoulun periaatteet opiskelun suhteen perustuvat siis läsnäoloon sovitusti, sovitusta kiinni pitämiseen ja siihen, että tuotannollisiin – eli työllistäviin – tavoitteisiin sitoudutaan. Samalla kun opiskelijat sitoutuvat näihin periaatteisiin, niin sitoudutaan myös päihdesääntöihin, joissa tähdätään turvallisiin työympäristöihin ja laittomien päihteiden karsimiseen sekä päihdehaittojen minimoimiseen yhteisössä.

Tuotantokoulun hyviä käytänteitä ovat muun muassa mestari-kisälli -malli, yhdessä tekeminen, yhteisöllisyys, ongelmiin heti puuttuminen, vastuullisuus, jatkuva arviointi ja yksilöllisyys. (Sipilä, Hirvasmaa, Kaivola, 2009). Tutkimus pyrkii tarkastelemaan metodien toimivuutta opiskelijoiden omien kokemusten ja olemassa olevan tutkimustiedon kautta.

### 3 TEOREETTISET VIITEKEHYKSET

Koska ”*Hallintaa vai huolenpitoa*” on keskeisesti puhelinhaastatteluihin pohjautuva opinnäytetyö, jossa pyritään selvittämään Silta-Valmennuksen asiakkaiden saamia kokemuksia ja niistä muodostuneita merkityksiä, on aineiston keräämisen ohella reflektointi ja käytettävien käsitteiden pohdinta osa opinnäytetyön valmistumisen prosessia.

Oppilaiden kokemuksista nousevat käsitykset ovat konstruktioita, jotka määrittävät ilmiöiden tarkastelua. Kieli on tämän ajattelun ja sen ilmaisun väline. Ilmaisuu on aina luonteeltaan kontekstuaalista (*ongelmatilanteiden kautta oppivaa*) ja intersubjektiivista (*ihmisten välille muodostuvaa havaintoa asiasta*). (Valokivi, 2008, 34.) Koska oletettiin, että monille tuotantomuotoisen koulun käyneelle tällainen kielellinen reflektio *voisi* olla vierasta, haastattelukysymysten muotoilussa pyrittiin ”kansantajuuteen”.

Yhtenä kysymyksenä *opinnäytetyön taustalla* oli se, kuinka tuotantomuotoisessa koulussa opiskelleet olivat itse kokeneet esimerkiksi syrjäytymiskäsitteen? Kokivatko he itsensä syrjäytyneiksi ennen tuotantokoulua ja kuinka he kokivat syrjäytymisen uhkan tänä päivänä? Syrjäytymiskäsitteen kielellisestä käsittelystä ennustettiin hankalaa tutkimussuunnitelmaa tehdessä, mikä myöhemmin osoittautuikin oikeaksi oletukseksi.

Kokonaisuutena opinnäytetyössä lähdettiin konstruktivisen näkökulman (*ihmisten omien käsitysten suhde ja vuorovaikutus ympäristön käsityksiin*) ja aineistosta esiin nousevien kysymysten myötä pyrkimään valottamaan paitsi oppimisenäkökulmaa myös tarkastelemaan erilaisia syrjäytymiskäsitteitä. Syrjäytymiseen liitettyjä yleisiä käsitteitä ovat muun muassa marginaalisuus, huono-osaisuus, toiseus, alaluokkaisuus, valtavirrasta poikkeaminen, elämänhallinta tai tulonjakomielessä absoluuttinen ja suhteellinen köyhyys. Lisäksi on puhuttu sosiaalisesta pääomasta ja osallisuudesta. Miten nämä käsitteet liittyvät esimerkiksi koulu- ja työuralta ulosjäämiseen tai inhimillisiin, sosiaalisiin ja taloudellisiin taustatekijöihin koulun käyneiden elämässä? Ja mitä tämänkaltaiset käsitteet merkitsevät kohteilleen? Vai merkitsevätkö mitään?

Koko lähdemateriaalin kautta katsottuna teoreettisten viitekehysten kahdeksi kärjeksi nousivat luku 3.1 ja luku 3.2, joissa käsitellään erilaisen oppijan asemaa koulussa sekä syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä. Erityisesti näitä peilattaisiin tuotantokoulun opiskelijoiden kokemuksiin ja muun käytössä olevan tutkimusmateriaalien tuloksiin ja päätelmiin.

### **3.1 Erilainen oppija / oppilas perusopetuksessa ja ammattiopetuksessa**

Julkisuudessa on toistuvasti puhuttu, että Suomesta on muutamassa vuosikymmenessä tullut koulutusyhteiskunta. Samalla koulutuksesta sivuraiteille jäämisen on sanottu nousseen yhdeksi merkittävimmistä syistä syrjäytymisen taustalla. Koulutustason noustessa ja työmarkkinoiden muuttuessa alati nopeammin on alettu puhua myös koulutususkovaisuudesta ja siitä, kannattaako koulutus enää kuten ennen. Työttömyyden – erityisesti nuorisotyöttömyyden – taustalta kuitenkin piiryy yhä kuva koulutusta vailla olevasta ja koulun keskeyttäneestä henkilöstä. Entisenlaisten ”hanttihommien” häviäminen työmarkkinoilta, työelämän vaatimusten nouseminen ja koulutustason kasvamisen tuoma kilpailun lisääntyminen ovat vaikuttaneet eritoten siihen, että ammattikoulutuksen keskeyttäneet tai sinne hakeutumattomat ajautuvat huono-osaisuuden kierteeseen. Jo peruskoulusta ammattikoulutukseen siirtymisen vaikeudet heijastuvat siis pitkälle eteenpäin ihmisten sosioekonomisessa asemassa.

Tätä taustaa vasten kysymys siitä, kuinka erilainen oppija tai erilainen oppilas (persoonana) luovii koulumaailmassa, on merkityksellinen. Muuttujina tuossa luovimisessa ovat niin opiskelijan motivaatio, itsetunto, tausta, sosiaalinen verkosto kuin hänen suhteensa kouluun ja opettajiin.

Sitran tutkimuksessa vuodelta 2007 selvitettiin huono-osaisuuden syiden suhdetta juuri koulutukseen. Tutkimuksessa esiin nousi myös opiskelijan temperamentin suhde opettajan temperamentiin. Tässä valossa myös opettajan oma reflektio työskentelystään nousi merkitykselliseksi.

Opettajan arvioilla oppilaan temperamentista, tavoitteellisuudesta, sosiaalisesta asemasta luokassa ja niin edelleen – siis tekijöillä jotka eivät osoita osaamista ja tiettyjen sisältöasioiden osaamista – oli niin suuri merkitys oppilaan saamassa arvosanassa, että se hämmästytti tutkijankin (Alatupa 2007, 9). Myös arvosanojen merkitys jatkokoulutuspaikkoja koskien nousi Sitran raportissa esiin, sillä arvosanojen määräytymistä pidettiin liian epämääräisenä ja yhteismitattomana.

Neljännes, paikoin jopa vielä suurempi osa arvosanasta ei saisi koostua tekijöistä, joita kukaan ei oikein tunne ja joiden yksilöllinen, oppilaskohtainen varianssi on suuri (Alatupa 2007, 9). Sitran raportti ei siis maalaa kovin ruusuista kuvaa koulutuksellisesta tasa-arvosta, vaan tuo esiin juuri erilaisen oppijan tai oppilaan asemaa jo perusopetuksen puolella.

Erityisopetuksen asema perusopetuksessa on lisääntynyt huomattavasti parin viime vuosikymmenen aikana. Erityisopetuksen roolin kasvaessa voi muuttua myös opiskelijan asema erityisopetukseen siirryttyään. Sitran raportin mukaan merkille pantavaa oli erityisopetusta saavien oppilaiden leimautuminen muiden opettajien silmissä (Alatupa 2007, 12). Erityisopetuksen kasvaessa kasvoi myös niin sanotusti koulun syrjäytyminen eli se, kuinka koulu itsessään sijoittui oppimistuloksiltaan muiden joukkoon. Leimautuminen voi siis olla tässä suhteessa sekä yksilöllistä että institutionaalista.

Leimautumisen lisäksi erityisopetukseen joutuminen näytti Sitran raportissa merkitsevän myös itsetunto-ongelmien kasvamista: erityisopetus ja huono itsetunto kulkivat käsi kädessä (Alatupa 2007, 40). Kysymykseksi voisi siis

nostaakin sen, alkaako opiskelijoiden syrjäytyminen perusopetuksessa oppimistapojen, omien tapojen ja ”henkilön” seurauksena jo varhaisessa vaiheessa? Varmistaako suhde ympäristöön, opettajiin ja leimautuminen erityisopetuksen kautta erilaisen väylän koulutuksessa? Väylä voi tietenkin olla onnistunut suhteessa erilaiseen oppimiseen, mutta tapahtuuko samalla jotain rakenteellista syrjäytymistä tai syrjäyttämistä?

Yhteenvedona voidaan siis esittää, että se mikä oppimisessa voitettiin, saatettiin heikossa sosiaalisessa pääomassa (heikko itsetunto, negatiivinen minäkuva ja niin edelleen) hävitä (Alatupa 2007, 40). Kuinka tuotantokoulussa opiskelleet kokivat sosiaalisen pääoman ja erityisopetuksen suhteen? Olivatko he kokeneet tulleen leimatuksi ja oliko se vaikuttanut motivaatioon niin sanotussa normaalikoulussa luovimiseen? Nämä kysymykset nousivat yhteiskunnallisina teemoina varsinaisten tutkimuskysymysten rinnalle pohdinnassa.

### **3.2 Syrjäytyminen koulusta ja työelämästä**

Temperamentin, motivaation ja taustatekijöiden kohtaamisella oppimisympäristön ja siinä toimivien ammattilaisten kanssa näyttää siis olevan linkki myös siirtymiseen erityisopetukseen. Toinen asia on se, kuinka esimerkiksi perusopetuksessa pystytään vastaamaan opiskelijoiden erilaisiin oppimistyyliin luokahuoneissa? Paikallaan istuja voi haaveksia oppimatta mitään, ja ympäri taloa kuljeksiva voi tehdä koko ajan aktiivista aivotyötä. (Alatupa 2007, 24.) Osan oppilaista ”leimaaminen” erilaisiksi oppijoiksi voikin antaa myös harhaanjohtavan kuvan.

Jokainen oppija on erilainen oppija, koska uusien asioiden oppimiseen vaikuttavat aina aikaisemmat tietomme ja käsityksemme. Jokaiselle on elämänsä aikana muodostanut sisäisiä malleja erilaisista asioista. (Hintikka 2000, 29). Tässä suhteessa perusopetuksen ja ammattiopetuksen suhde erityisopetukseen voi muodostaa kategorisointeja, joiden sisällöt koulumaailman ulkopuolella vaativien taitojen kanssa eivät kohtaa. Erilaisien oppimistyylien (ja temperamenttien) huomioon ottamattomuus voi siis johtaa siihen, etteivät kaikkien oppilaiden kyvyt pääse koskaan esille.

Jo nyt voidaan todeta, että koulussa parhaita tuloksia tuottavan opiskelutyylin ja yhteiskunnan monilla aloilla vaatiman toimintamallin väliin on kasvamassa kiilu (Alatupa 2007, 26). Siksi onkin tärkeää, että erilaiset oppimistavat otettaisiin huomioon sekä perus- että ammattikoulutuksessa. Tämä tarkoittaa myös erilaisia pedagogisia käytäntöjä.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on kuvaillut viisi pedagogista mallia, joiden katsotaan toimivan hyvin erityisesti osallistavassa opetuksessa:

- 1) Yhteistoiminnallisessa mallissa opettajat työskentelevät yhdessä muiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa.
- 2) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa vertaisopetus edistää paitsi tiedollisia, myös sosiaalisia taitoja.
- 3) Yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa ei-toivotun käytöksen johdonmukainen ja ajantasainen käsitteleminen yhdessä vähentää oppituntien häirintää.
- 4) Heterogeenisessä ryhmäjaossa oppilaiden erilaisuus otetaan huomioon eritasoisten opiskelijoiden muodostamissa ryhmissä.
- 5) Tuloksellisessa opetuksessa palautetta annetaan suoraan tilannesidonnaisesti. Lisäksi yksilöllisen suunnittelun kautta parannetaan kaikkien opiskelijoiden mahdollisuuksia oppimiseen. (Ikonen & Virtanen 2007, 70)

Kaikkien edellä kuvattujen tapojen taustalla vaikuttaa kysymys erilaisuuden hyväksymisestä ylipäätään. Erilainen oppija, tai oppilas, joka on taustaltaan, olemukseltaan, persoonaltaan tai muilta ominaisuuksiltaan *niin sanotusti* poikkeava kouluyhteisön oletetuista normeista, täytyy voida huomioida yksilönä, jotta oppimista tai kasvua voi tapahtua.

Erilaisuus tulee huomata toisen ihmisen yhdeksi ominaisuudeksi. Hänessä on kuitenkin myös useita muita persoonallisuuden piirteitä. Erilaisuus tulisi kokea moninaisuudeksi. Moninaisuuden arvon kokeminen on parhaimmillaan asiallista suhtautumista, toisen ihmisen hyväksymistä sellaisenaan. (Ikonen & Virtanen 2007, 16). Erilaisuuden kokeminen stigmaa tai riskinä yhteisölle siis huonontaa myös oppimistuloksia ja mitä todennäköisimmin muuttuu niin sanotusti itseään

toteuttavaksi profetiaksi. Yhteisön erilaiseksi leimaava alkaa kokea itsensä sellaiseksi ja toteuttaa myös juuri niitä asioita, joita yhteisö erilaisuudessa alun perin pelkäsi.

### 3.3 Oppimistyylejä ja temperamenttien kohtaamisia

Kun yksilö tuntee oman oppimistyyhinsä, oppiminen helpottuu. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen helpottaa hyväksymään itsensä ja oman tapansa oppia. (Koskinen & Hautaluoma 2009, 11.) Erityisesti erityisopetuksessa on näkynyt käsillä tekemään tottuneiden opiskelijoiden osuus. Konkreettisesti tekemällä ja osallistumalla oppijat, jotka lisäksi eivät viihdy ja motivoitu hiljaa paikallaan istuen ja oppien lukemalla ja kuuntelemalla eivät ehkä saa perusopetuksessa – tai ammattiopetuksessa – sellaista jalansijaa oppimiseen, joka mahdollistaisi myös paremman motivaation ja omien aikaisempien kokemusten onnistuneen peilauksen uuden asian opiskelussa.

Erilaisia oppimistyylejä on mediassa kategorisoitu vuosien varrella useiden eri tutkijoiden taholta. Yleisimpiä esiintuotuja jaotteluja ovat jako visuaaliseen oppijaan, auditiiviseen oppijaan ja kinesteettiseen oppijaan.

Visuaalisesti suuntautunut henkilö oppii lukemisen, näkemisen ja katselemisen kautta. Mielikuvien kautta hahmottaminen ja muistiinpanojen tekeminen ovat tärkeitä visuaaliselle oppijalle. Kokonaiskuvan hahmottaminen ja asioiden ulkonäkö ovat yksityiskohtia tärkeämpää. Auditiivisesti suuntautunut henkilö oppii kuulemisen kautta. Huomio kiinnittyy ympärillä kuuluviin ääniin ja keskusteluihin. Moniulotteisesti ja elävästi keskusteleminen ja perusteellinen ohjeistus ovat merkityksellisiä. Kinesteettisesti suuntautunut henkilö oppii kokemusten kautta, hänen täytyy tunnustella ja tehdä itse sekä liikkua tilanteen kehittymisen mukana. Ympäristön toimivuus, työtehtäviin liittyvien esineiden miellyttävyys ja eleiden ja liikkeiden merkitys korostuvat. Kinesteettinen oppija oppii itse tekemällä. (Koskinen & Hautaluoma, 2009, 16).

Professori David A. Kolb on kehittänyt *kokemuksellisen oppimisen teorian*, joka jakaa oppimistyyliä neljään eri tapaan oppia: osallistuva kokeilija, konkreettinen kokija, looginen ajattelija ja pohdiskelija havainnoija. (Koskinen & Hautaluoma, 2009, 17).



Osallistuva kokeilija innostuu kokeilun kautta eli ajatukset täytyy kokea käytännössä. Osallistuva kokeilija toimii hyvin ryhmässä, mutta asioiden etenemättömyys aiheuttaa helposti kärsimättömyyttä. Konkreettinen kokija menee mieluusti mukaan uusiin tilanteisiin. Helposti lähestyttävyyys ja ongelmanratkaisukyky ovat vahvuuksia, mutta ratkaisut voivat olla äkkinäisiä riittämättömän pitkäjänteisyyden takia. Looginen ajattelija katsoo asioita olemassa olevan tiedon pohjalta ja pyrkii yksityisestä yleiseen. Järkiperäisyyden arvostamisen takia kokemuksellinen oppiminen vie paljon aikaa. Pohdiskeleva havainnoija perustaa toimintansa keskusteluun ja toisten ajatusten peilaamiseen. Käytetty tieto on teoriapainotteista ja siksi kokeilemalla oppiminen ei ole helppoa.

Erilaisten oppimistyylien esiintuonti opetuksen areenalle on korvannut aikaisempaa keskustelua, joka lähti pääosin oppimisvaikeuksista. Koska oppimisvaikeuksia käsittely on ollut diagnosoivaa ja kategorisoivaa, on erilaisen oppijan käsite myös laajempi kuin pelkkiin fyysisiin ja psyykkisiin esteisiin tai vaikkapa käytöshäiriöihin keskittynyt puhe. Samalla myös oppimiseen liittyvä debatti on moninaistunut, ja joidenkin mielestä myös mahdollisesti palvelujen kustannuksella: Puhuttaessa erilaisesta oppijuudesta käsite oppimisvaikeus hämärtyy ja tietyllä tavalla mitätöityy. Diagnoseja ja erityispalveluja ei tarvita, jos meidän kaikkien erilainen oppijuus on normaalia. (Koskinen & Hautaluoma, 2009, 4.)

Oppimisvaikeuksien taustalta löytyy kehitysvammaisuutta, mielenterveydenongelmia, keskittymisvaikeuksia, kuten esimerkiksi ADHD sekä kielellisten perustaitojen puutteita. Erilainen oppijuus voidaan ymmärtää kuitenkin myös näkökulmassa, joka ei keskity diagnosointiin, vaan niihin keinoihin, joilla oppimisvaikeuksien kanssa painiskeleva opiskelija voi oppia omalla tavallaan. Samalla on muistettava, että oppimisvaikeuksiin ja motivaation riittämättömyyteen liittyy myös paljon sosiokulttuurisia tekijöitä, kuten opiskelijan yhteiskunnallinen luokkatausta tai vaikkapa maahanmuuttajatausta. Erilaisten toimintatapojen, maailmankuvien, kielen ja kulttuuristen traditioiden sekä alakulttuurien kohdatessa voi tietysti kysyä, missä määrin koululaitos on monikulttuurinen ja ennen kaikkea moniarvoinen. Puhetta kummastakin on riittänyt vuosia, mutta jos erilaisen oppijuuden / opiskelijan ja syrjäytymisen välillä olisi kausaalisuuhde, ei olisi niitetty sitä, mitä on kylvetty.

Temperamenttia pidetään nykyisin synnynnäisenä ominaisuutena.

Temperamentin merkityksen opiskeluun oletetaan usein vähenevän opintojen vaikeutumisen myötä. Sitran tutkimuksessa (2007) havaittiin kuitenkin, että temperamentin merkitys kasvoi ala-asteelta yläasteelle tultaessa: Tämä tulos selittynee sillä, että suomalaisessa koululaitoksessa luokanopettajat vaihtuvat yläasteella aineopettajiksi, ja läpi koko tutkimuksen ilmenee, että oppilaan persoonallisuuden ”piilotajuinen” vaikutus arvosanaan on aineopettajilla luokanopettajia suurempi. (Alatupa 2007, 27.)

Opettajien arvioissa korostuivat myös oppilaan oletettu status luokkayhteisössä ja se, arvioitiinko oppilas keskittymiskykyiseksi. Tällaisina oppilaita opettajat pitivät motivoituneina ja kypsinä. Oppilaiden omista arvioista vastaavia syyseuraus suhteita ei kuitenkaan ilmennyt. Motivaatio ja oppilaan kypsyys näytti siis tutkimuksen perusteella liittyvän oppilaan kilpailumenestykseen ja sosiaaliseen suosioon: Motivoitunut oli yhtä kuin lahjakas ja kypsä. Sellaiset vaihtoehdot, että oppilas olisi motivoitumaton, mutta lahjakas, tai motivoitunut, mutta siitä huolimatta epäkypsä, olivat opettajien arvioissa poissuljettuja. (Alatupa 2007, 28.)

Herääkin kysymys, ovatko opettajat ammattiin valmistuessaan ja sitä aloittaessaan valmiita luokkahuoneiden todellisuuteen? Ovatko opettajien omat odotukset liian suuria ja ovatko koulutustavoitteet asetettu liian korkealle? Tai liian korkealle tasolle suhteessa opetuksen (*sosiaaliseen*) luonteeseen?

#### **4 TUOTANTOKOULUN SIOITTUMINEN ERITYISOPETUKSEN KENTÄLLE**

Erityisopetuksen rooli on muuttunut ja suurentunut huomattavasti viime aikoina. Erityisopetuksen lisääntyessä voikin kysyä, onko oppilaiden eriyttäminen erityisopetukseen toimiva ratkaisu? Osa asiaa tutkineista on kyseenalaistanut erityisopetukseen siirrettyjen suuren määrän: Mikäli osa resursseista siirrettäisiin takaisin yhteisopetuksen piiriin, voisi jopa syntyä säästöjä: jos erityiskouluja ja -luokkia vähennettäisiin ja niiden lukuisat pätevät opettajat jalkautuisivat kunnan eri kouluille ja muiden opettajien avuksi heidän opetusryhmiinsä, koulut olisivat huomattavasti valmiimpia kohtaamaan kaikenlaisia oppilaita. (Ikonen & Virtanen 2007, 19.)

Lähdemateriaalin pohjalta esiin nousi paljon kysymyksiä. Onko opetuksen eriytyminen siis hyöty vai haitta? Ja kenen etu alati lisääntyvä erityisopetus oikeastaan on? Voisiko huomattavasti suurempi osa erityisopetuksessa opiskelevista itse asiassa olla osana yhtenäistä opetusta? Jos tutkimukset tuovat esiin erityisopetuksen ja syrjäytymisen välistä kausaalisuhdetta, voisiko erityisoppilaiden säilyminen perusopetuksessa mukana pidempään myös vähentää samojen ihmisten syrjäytymistä ammatillisen koulutuksen osalta?

Muutoksena aikaisempaan perusopetukseen opiskelijoita ei vapauteta enää aineista, joissa heillä on oppimisvaikeuksia. Osa oppiaineista voidaan yksilöllistää suhteessa oppiaineen määrään. Samalla yksilöllistettyjen oppiaineiden opiskelijat hakevat yleishaussa eri ”kategoriassa” kuin perusopetuksen *sellaisenaan* läpikäyneet. Monilla – usein pojilla – yksilöllistettyjen aineiden parissa ovat kielelliset ja paljon teoriaopiskelua vaativat aineet. Tämäkin on lisännyt osa-aikaisen erityisopetuksen roolia.

#### Kaavio 1 – Erityisopetukseen siirretyt oppilaat perusopetuksessa

Erityisopetukseen siirretyt oppilaat	
Vuosi	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %
1995	2,9
1996	3
1997	3,4
1998	3,7
1999	4,1
2000	4,6
2001	5,2
2002	5,7
2003	6,2
2004	6,7
2005	7,3
2006	7,7
2007	8,1
2008	8,4
2009	8,5

Vuonna 2009 osa-aikaista erityisopetusta sai 23 % peruskoululaisista. Kuten kaaviosta yksi voi nähdä, toisena pääryhmänä ovat opiskelijat, jotka on siirretty kokonaan erityisopetuksen pariin oppimisvaikeuksien ja koulunkäyntiongelmien takia. Vuosien 1995 – 2009 välisenä aikana näiden opiskelijoiden määrä kasvoi lähes kolminkertaiseksi. Vuonna 2009 kaikista peruskoulun oppilaista kokonaan erityisopetukseen oli siirretty 8,5 %. Samalla myös ammatillisen koulutuksen puolella erityisopiskelijoiden määrä on kasvanut. Koska erityisopetukseen siirretyistä useiden tuleva koulutuksellinen väylä on juuri ammattiopetuksen puolella, niin erityisopetukseen siirrettyjen suuri osuus heijastuu eniten juuri ammattikoulutukseen. Pajakoulutusta tutkineiden näkemys erityisopetuksen määrästä onkin paljon kertova: jos kuitenkin peruskoulussa erityisopetukseen siirrettävien määrä lisääntyy prosentoin vuodessa, niin olemme vielä kenties näkemässä tilanteen, jolloin kolmannes peruskoulun oppilaista on siirretty erityisopetukseen ja suurin osa ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevista on erityisopiskelijoiksi luettavia. (Hassinen & Marniemi, 2004, 37.)

**Kaavio 2 – erityisopetukseen siirretyt sukupuolen ja yksittäisen syyn perusteella**

<b>Erityisopetukseen siirretyt oppilaat</b>	<b>Syy: Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus</b>
<b>Vuosi</b>	<b>Poikia / Tyttöjä</b>
<b>2009</b>	<b>5031 / 978</b>

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoista oli erityisopetuksen piirissä 6,0 % vuonna 2008. Nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen opiskelijoista erityisopetuksessa oli samaan aikaan 13 %. Sukupuoli näyttelee suurta roolia erityisopetukseen siirretyistä. Vuonna 2009 erityisopetukseen oli siirretty 11,4 % peruskoulun pojista ja 5,5 % tytöistä. Prosenttien takana olevat oppilasmäärät eivät ole pieniä, sillä kun prosentit käännetään henkilömääräksi, oli erityisopetukseen siirretty kokonaan vuonna 2009 jo 47 000 oppilasta. Samalla osa-aikaista erityisopetusta sai 127 900 nuorta. Osittain tai kokonaan erityisopetuksessa olevien määrä on siis merkittävä koko koulutusjärjestelmää ja sen resursseja ajatellen. (Koulutustilastot 2009, Tilastokeskus).

#### 4.1 Silta-Valmennuksen opiskelijoiden taustat

Silta-Valmennuksen tuotantokoulussa opiskelevien koulutukselliselta taustalta löytyy usein keskeytyneitä opintoja, runsaita poissaoloja aiemmista opinnoista, alisuoriutumista peruskoulusta ja rikos- sekä päihdetaustaa. Vuosina 2007 – 2009 opiskelleista hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeuksia oli 11 %. Vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöitä oli 42 % ja psyykkisiä pitkäaikaissairauksia 19 %.

Silta-Valmennuksen asiakkaista opinnäytetyön koko tarkastelujakson vuosien 2004 – 2009 aikana opiskelunsa *päättäneistä* (98 henkilöä) suoritti tutkinnon 35,7 % ja keskeytti hallitusti 60,2 %. Hallitusti keskeyttämisellä tarkoitetaan sitä, että keskeyttämisen myötä on siirrytty elämäntilanteessa niin sanotusti ”hallittuun vaiheeseen” (on siirrytty esimerkiksi toisen palvelun piiriin). Hallitsemattomasti palvelun on tuona aikana keskeyttänyt 3,1 %, joiden kohdalla edellä mainitut määreet eivät toteutuneet. Kyseiset asiakkaat ovat siis päättäneet opiskelunsa siirtymättä lopettamishetkellä sen enempää toisen palvelun, koulutuksen tai työn pariin. Hallitsemattomien keskeytysten määrä on prosentuaalisesti suhteellisesti hyvin pieni, joka voi tietysti kertoa sekä tehdystä ohjauksesta, että sosiaalipalvelujen kattavuudesta (työttömän on käytännössä ”välttämätöntä” olla sosiaaliturvan piirissä pärjätäkseen).

Silta-Valmennuksen tilastot eivät ole suoraan verrannollisia aikaisemmin esitettyjen erityisopetuksen tilastojen kanssa, joten niiden kautta tuotantokoulun ja perusopetuksen vertaaminen tilastollisesti ei ole mahdollista.

Viiden tarkasteltavan vuoden aikana opiskelunsa päättäneitä asiakkaita oli 98 henkilöä, joista miehiä 76 ja naisia 22. Tuotantokoulun jälkeen koulutukseen sijoittui 12,2 %, työllistyi 29,6 %, ei sijoittunut lainkaan 24,5 % ja sijoittui suunnitelmallisesti palveluketjussa 21,4 %, joiden osalta siis yhdessä palveluntarjoajien kanssa on sovittu siitä, mihin palveluun asiakas sijoittuu jatkossa.

Vuosien 2004 – 2009 aikana opiskelun päättäneiden työmarkkina-asema asiakassuhteen päättyessä vaihteli myös suuresti:

---

Työssä oli 24,5 %, työttömänä työnhakijana oli 22,4 %, opiskelija oli 8,2 %, ja niin sanotusti ”ei työmarkkinoiden käytettävissä” oli 13,3 %. Muiden aktivointi toimenpiteiden eli järjestelmään sijoittumisen kohteena oli 9,2 %.

Suurimpana toimeentulon lähteenä opiskelujakson jälkeen oli palkkatulo, joka muodosti 25,5 % henkilöistä ja toiseksi suurimpana toimeentulon muotona oli toimeentulotuki, jota sai 18,4 %.

Ikäjakaumaltaan suurin osa opiskelijoista koostui 18 – 29-vuotiaista tamperelaisista.

Silta-Valmennuksen tuotantokouluun opiskelijoista sijoittui ammattioppilaitosten kautta 29,6 %, oma-aloitteisesti 11,2 %, muun ohjaajatahon kautta samoin 11,2 % ja sosiaalitoimiston kautta 10,2 %. Työvoimatoimiston osuus oli tarkastelujakson vuosina 9,2 %.

Ennen Silta -Valmennukseen sijoittumisistaan opiskelijoista oli työttömänä 57,1 %, ja opiskelijana muualla 27,6 %. Kolmanneksi suurin ryhmä oli ”ei työmarkkinoiden käytettävissä olevat” (6,1 %).

Merkitsevää oli myös se, että puolet tuotantokouluun hakijoista ei ollut työttömänä työnhakijana eli he olivat pudonneet jo perustukien varasta pelkälle toimeentulotuelle. Toisaalta kolmannes oli kuitenkin ollut työttömänä alle vuoden.

Myös ylivelkaantuminen näkyy tilastoissa jonkin verran.

Vuosina 2007 – 2009 välisenä aikana valmistuneista 21 opiskelijasta 11 työllistyi välittömästi valmistumisen jälkeen. Neljä valmistunutta suurtalouskokkia aloitti jatkokoulutuksen. Samoina vuosina eronneista 30 opiskelijasta – joista niin sanotusti hallitsemattomasti erosi yksi – kuusi erosi saatuaan työpaikan. Yhdeksän siirtyi oppisopimuskoulutukseen, siirtyi toiseen oppilaitokseen tai vaihtoi alaa. Päihteiden väärinkäyttö näkyi useiden erojen taustalla.

---

Eroamiset ovat kuitenkin sujuneet prosesseina pääsääntöisesti onnistuneesti ja opiskelun jatkamisen mahdollisuutta elämäntilanteen sen salliessa korostetaan erotilanteissa. Tärkeimmäksi tekijäksi katsotaan opiskelun oikea-aikaisuus suhteessa opiskelijan omaan tilanteeseen. (Sipilä, Hirvasmaa, Kaivola 2009).

## 5 PAJAKOULUT ERITYISOPETUKSEN VÄLINEENÄ

Keskeinen ero työkoulumallin ja niin sanotusti tavallisen ammatillisen opetuksen välillä on panostaminen henkilökohtaiseen ohjaukseen sekä toiminnallisten menetelmien (elämuskasvatus, työpaikkaopiskelu, vaihtoehtopedagogiikat) hyödyntäminen. (Jahnukainen & Pynnönen, 2003, 215). Työkoulussa – joka voidaan rinnastaa myös pajakouluun – opiskelija saa siis kompensoitua niitä tekijöitä, jotka perusopetuksen ja ammattiopetuksen parissa ovat heikentäneet oppimisen mahdollisuuksia sekä motivaatiota opintoihin. Noihin tekijöihin voi yrittää löytää myös yhteiskunnallisia viitekehyksiä. Joissa yritetään peilata lähdeaineiston ja tutkimuksessa mahdollisesti selville saatuja asioita.

Vaikuttaa siltä, että nuoret mieltävät pajat osaksi yhteiskunnallista palvelujärjestelmää – tässä mielessä pajat niputetaan yhteen peruskoulujen, ammatillisten oppilaitosten, sosiaalitoimistojen ja poliisin kanssa. Pajat ovat sen lisäksi kuitenkin myös jotain muuta. (Hassinen & Marniemi 2004, 46). Vaikka pajat ja pajakoulut siis ymmärretään asiakkaidensa parissa osaksi yhteiskunnallista kontrolliverkkoa, siihen kuitenkin liitetään samalla mielikuvatasolla joitain muita merkityksiä. Hassisen ja Marniemen (2004, 47) mukaan pajalla asiakkaina olleet ovat kokeneet pajat ”yllättävän” hyväksi kokemuksiksi: tämä yllättyminen on merkki siitä, että nuoret ovat odottaneet pajajaksolta kokemuksia, joihin he ovat tottuneet aikaisemmin vastaavanlaisissa tilanteissa. Eli pajojen on odotettu olevan samankaltaista toimintaa kuin perusopetuksen tai ammattiopintojen parissa. Negatiivisten koulutuskokemusten sijaan pajat ovat siis usein yllättäneet erilaisella luonteellaan.

Ongelmaksi Hassinen ja Marniemi (2004, 47) näkevät pajuorten kyvyttömyyden välineelliseen ajatteluun koulutuksen suhteen: pajaopiskelijat antavat keskimääräistä enemmän merkitystä opettajan persoonallisille ominaisuuksille, opiskelijakavereiden mukavuudelle ja työpaikan kivalle ilmapiirille. Pajaopiskelijoiden parissa siis viihtyminen ja henkilökemioiden toimivuus ovat tärkeitä. Opiskelu nähdään asiakassuhteeksi, jossa vuorovaikutuksen toimivuus ja motivaation välineellinen ylläpito ovat ensiarvoisen tärkeitä kysymyksiä.

Kun opiskelu tapahtuu pajakoulussa koululuokan ulkopuolella, ja osallistuva oppiminen on mahdollista, muuttuu myös useiden opiskelijoiden suhde ympäristöönsä ja siinä toimiviin opettajiin. Luokkamaisuuden ja paikallaan olon sijaan ympäristö, jossa opiskelijan aktiivisuutta ei tulkita häiriötekijäksi, auttaa myös niitä, joiden erilaista oppimista tai persoonaa on aikaisemmin pidetty ongelmana. Tämä näyttää auttavan erityisesti poikia. Hassinen ja Marniemi (2004, 31) kysyvätkin, onko olemassa vaara, että naisistuva opettajajoukko uhkaa poikien koulumenestystä? Ratkaisuna he pitävät sitä, että opettajat edustaisivat tasapuolisesti molempia sukupuolia.

### **5.1 Oppimisen / opettamisen monenkirjaisuus ja koulutusyhteiskunnan haasteet**

Koska koulun muodollinen auktoriteetti on rapistunut, opettajan on itse kyettävä hankkimaan asemansa. Mikäli opettajan ja oppilaiden taustamaailmat ovat täysin erilaisia tai opettajalla ei ole tietoa ja varsinkaan kokemusta nuorten elinympäristöstä, epäonnistumisen uhka on ilmeinen. (Hassinen & Marniemi, 2004, 31). Toisinpäin käännettynä sama ajatus voidaan esittää niin, että kysytään opettajan motiivien ja motivaation perään (mikä lienee Suomessa yhä jonkinlainen tabu). Perusopetuksen oppilaan tai opiskelijan syyllistämisen sijasta voisi siis kysyä, mitkä vaikuttimet ovat opettajien omien valintojen taustalla?

Kun ajatellaan, että peruskoulussa sosiaalisen sopeutumattomuuden perusteella erityisopetukseen siirretään vuodessa yli viisinkertainen määrä poikia tyttöihin verrattuna, voi kysyä, onko tällä kausaalisuhdetta opettajan antamien arvosanojen ja oppilassuhteen kanssa? Arvosanoihin opettajan omat odotukset näyttävät vaikuttavat suuresti (*Sitran tutkimus 2007*).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan perinteistä hyvän oppilaan käytöstä (oppilas viittaa, kuuntelee, istuu paikallaan, on tunnollinen, tekee läksyt ja kunnioittaa opettajaa) arvostivat naisopettajat miesopettajia enemmän ja aineopettajat luokanopettajia enemmän. (Alatupa 2007, 38.) Naisopettajilla konservatiiviset odotukset oppilaista kohtaan lisääntyivät iän ja opettajakokemuksen myötä. Pitkään opettajina toimineet naiset eivät odottaneet



enää oppilailtaan aktiivisuutta, kyseenalaistamista ja älyllistä uteliaisuutta. Vastaavaa ilmiötä ei esiintynyt miesopettajilla.

Edelleen ilmeni, että periaatteessa opettajat arvostivat osallistuvaa, älyllisesti uteliasta ja kyseenalaistavaa oppilasta (kertoivat kyselyssä arvostavansa). Mutta käytännössä näin ei ollut, vaan tällainen käytös vaikutti mieluummin heikentävästi oppilaan arvosanaan. (Alatupa 2007, 38.) Arvosanoissa siis palkittiin huomaamattomuutta, hiljaa istumista ja kuuliaisuutta.

Kuten aikaisemmin todettiin, erityisopetuksessa olleilla ilmeni Sitran tutkimuksen mukaan huono itsetuntoa ja leimautumisen pelkoa (Alatupa 2007, 40) kysyykin, laskeeko pitkään jatkunut erityisopetus oppilaiden motivaatioita, vai olivatko oppilaat puuttuvan motivaation takia pitkään erityisopetuksessa? Samalla Sitran tutkimuksessa todettiin, että opettajat arvioivat erityisopetuksessa olevat oppilaat epäkypsiksi ja ei-pidetyiksi ja luokassa alhaisen statuksen omaaviksi oppilaisiksi. Opettajien arvio statuksesta poikkesi kuitenkin oppilaiden toisistaan antamista arvioista. Erityisopetuksessa olleet oppilaat voivat siis ilmeisesti leimautua opettajien silmissä.

## **6 MENETELMÄT JA AINEISTO**

Aluksi opinnäytetyön analyysimenetelmälliseksi ajateltiin BIKVA-mallia, jossa ydinajatuksena on asiakkaiden osallisuus laadunvarmistajina:

Koska asiakkaat määrittelevät arviointikysymykset omien kriteereidensä perusteella, saavat he myös mahdollisuuden ilmaista omat ideansa, joita ei yleensä pidetä merkityksellisinä. Tässä toteutuu kaksisuuntaisesti sekä asiakkaan mahdollisen järjestelmäkritiikin että asiakaskokemuksista nousevien muutosideoiden yhtäaikainen esiintulo ja peilaus toisiinsa nähden. Asiakkuuden kanssa kulkee näin myös kansalaisuuden käsite ja mahdollisuus. Mallissa siis tunnustetaan, että sosiaalityön luonne voidaan tulkita eri tavoin sen mukaan, mistä näkökulmasta sitä tehdään, ja että asiakkaiden tulkinnat ovat yhtä päteviä kuin muidenkin sidosryhmien (Krogstrup 2004, 10).

Bikva-mallissa asiakkaalla oleva oleellinen tieto palvelusta pyritään siis tuomaan esiin. Bikvan prosessissa on yleensä neljä vaihetta. Ensinnä ryhmähaastattelu, jossa selvitetään asiakkaiden positiivisia ja negatiivisia

kokemuksia. Toiseksi haastattelun tulokset esitetään kenttätyöntekijöille, jotka pohtivat omaa toimintaansa asiakaspalautteen suhteen. Kolmanneksi sekä asiakkaiden että kenttätyöntekijöiden haastattelupalautte esitetään hallintojohdolle, joka pohtii syitä aikaisempien ryhmien palautteeseen sekä neljänneksi kaikkien kolmen ryhmän haastattelut esitetään poliittisille päättäjille, joiden toivotaan esittävän arvion ryhmien antaman palautteen syistä.

Koska opinnäytetyössä pyritään arvioimaan tuotantokoulun toimintaa oppilaiden kokemusten perusteella ja sitä kautta mahdollisesti kehittämään organisaation toimintaa, oli Bikvan malli sovellettavissa myös tähän yhteyteen. Asiakkaiden haastatteluissa päädyttiin avoimiin yksilöhaastatteluihin, ja koska haastattelujen saaminen osoittautui odotettua vaikeammaksi ja määrältään yleistyksiin riittämättömiksi, Bikvasta menetelmänä luovuttiin. Erivaiheisen kehittämisanalyysin sijaan opiskelijoiden antamia merkityksiä päätettiin peilata vasten erilaisen oppijuuden ja oppilaan kysymyksiä ja tutkimusta. Bikvan perusajatus siitä, että asiakkaat pääsevät antamaan oman käsityksensä ja kokemuksensa säilyi punaisena lankana ja heidän viestiensä eteen päin meneminen on kiinni tämän opinnäytetyön asianomaisista tahoista.

Lähdekirjallisuuden ja haastattelujen muodostama dialogi sekä niistä syntyneiden johtopäätösten vieminen Silta-Valmennuksen käyttöön siis vastaavat Bikvan perusajatusta, vaikkei olekaan tässä laajuudessa yhtä systemaattinen tai syvälle menevä.

Puhelinhaastattelujen muodoksi valikoitui avoin haastattelu. Mukana on kuitenkin teemahaastattelun muotoja, sillä tutkimuskysymysten kautta avautuu kolmen eri tason lähestyminen tuotantokoulun opiskelijoiden kokemuksista nousevien merkitysten tulkintaan. Ensinnäkin opiskelijoiden omat (mikrotason) kielelliset ilmaisut ja merkityksellistämiset koskien oman elämänsä ja pajakouluvaiheen yhteen kietoutumisesta. Toiseksi opiskelijoiden institutionaaliset kokemukset (mesotason) koulutuksenjärjestäjien sekä erisidosryhmien kohtaamisesta. Kolmanneksi opiskelijoiden asema ja asemoituminen suhteessa yhteiskuntaan (makrotaso) ja sen tulkitseminen ja kielellistäminen. Näiden merkitysten ja niiden analyysin taustalla toimivat aineistosta (lähdekirjallisuus) nousevat teemat.

Avointa haastattelumuotoa käytettäessä sen varmistaminen, että kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat asiat, voi muodostua haasteelliseksi. Avoimessa haastattelussa tilanne muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua. Haastattelija ja haastateltava keskustelevat tietystä aiheesta, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä läpi kaikkia teema-alueita jne. (Eskola & Suoranta 2005, 86.) Tutkimuskysymysten täytyy siis olla haastatteluissa keskustelujen keskiössä ja kantavana voimana.

Kieli on aina subjektiivista ja subjektiivisesti tulkittua. Eskola ja Suoranta (2005, 194), toteavat, että sosiaalisessa konstruktionismissa kieli ei ole väline todellisuuden tavoittamiseen, vaan se on osa todellisuutta. Niinpä haastattelut, joissa haastateltavan konstruktio kielestä on hänen omansa ja liitetty siihen sosiaaliseen tilanteeseen, johon puhelinhaastattelut sattuvat sijoittumaan, ovat aina vuorovaikutuksesta nousevan todellisuuden heijastumaa.

Tuotantokoulussa opiskelleen käsitys niistä käsitteistä tai yksittäisistä sanoista, joita haastatteluissa käytetään, voi olla tyystin erilainen kuin haastattelijan.

Tulkinta on lopulta aina tutkimuksen tekijän ja perustuu hänen

ennakkokäsityksiinsä ja taipumukseensa tulkita reaktioita ja kieltä sinänsä.

Tärkeintä, mitä haastattelija voi siis yrittää olla tekemättä, on johdatteleminen.

Lisäksi itsekritiikki sen suhteen, etteivät omat ennakkokäsitykset muodostu liian vallitseviksi haastattelujen tulkinnessa, on oleellista. Se luotettavuus, mitä tutkimuksella on, perustuu ennen kaikkea edellä mainittuihin asioihin.

Lähdekirjallisuuden rajaamisessa teemojen rooli myös korostui. Kirjallisuuden ytimeksi muodostuivat toisaalla erilaisen oppijan ja oppilaan teemat, toisaalla Sillan toivoman yhteiskunnallisen näkemyksen myötä perus- ja ammattiopetuksessa olevien yhteiskunnallinen asema koulutuspoliittisesta ja tasa-arvonäkökulmasta. Lähdekirjallisuuden vastaparina toimivien avointen haastattelujen suhteen pyrin noudattamaan yleiskielistä litterointia, jossa haastateltavien ilmaisu on suurimmalta osaltaan pyritty muuttamaan kirjakieliseen muotoon. Äännähdyksiin tai muuhun puhekielen ulkopuoliseen ei siis litteroinnissa ole kiinnitetty huomiota. Raportin loppukirjoittamisvaiheessa työn pohjana olivat enää potentiaaliset sitaatit (toteutuneista haastatteluista ne, jotka päättyivät itse opinnäytetyöhön), sillä haastateltaville oli luvattu täydellinen anonymiteetti mielipiteidensä ja kokemustensa ilmaisussa suhteessa tilaajaan ja tutkijatahoon.

Tutkimusaineiston pohjana olivat siis kirjallisuuden ja haastattelujen muodostamat sisällöt ja merkitykset, joiden pohjalta haluttiin tulkita tutkimuskysymysten sisältöjä. Lähtökohtana tässä oli induktiivinen sisällön analyysi, koska tulkinnat lähtevät kirjallisuuspohjaisesti, ja muu aineisto sijoitetaan oletettuun suhteeseen lähteisiin nähden. Analyysissä on yritetty kuitenkin edetä teemalähtöisesti eli muodostuneiden teoreettisten viitekehysten pohjalta. Lähdeaineisto on siis tulkinnan ympäristö ja selitemaailma. Tuon ympäristön poikkeamat (*koulutuksen epätasa-arvo ja sosiaalinen konteksti*) ovat olleet kiinnostuksen lähteitä ja selitysmallien lähtökohtia.

Koska opinnäytetyön ja sen kirjoittajan taustalla on kuitenkin vahva sosiaalisen konstruktionismin ja postmodernin kulttuurin kokemus, on analyysitavan kuvaus ongelmallista. Siksi toisaalta lähemmäksi analyysitavan kuvausta pääsee niin sanottu abduktiivinen päättely. Teoreettiset mallit vaihtelevat ja toisaalta; tuotantokoulun opiskelijoiden kokemukset peilataan suhteessa lähdekirjallisuuden teorioihin ja väittämiin. Kieli, kulttuuri ja ihmisen rooli näiden toteuttajana on jo siis aikaisemmin koettua. Eikä teoriaa käytännössä testata suhteessa päättelyyn. Analyysin diskurssi on siis kahden tekijän; lähdeaineiston ja kerätyn aineiston vuorovaikutuksesta nousevaa. Tässä vuorovaikutuksessa pyritään päättelemään syitä käsiteltyihin ilmiöihin.

Johtajatus (*abduktiivisessa päättelyssä*) voi olla luonteeltaan epämääräinen intuitiivinen käsitys tai se voi olla hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Ei kuitenkaan hypoteesi, joka osoitetaan oikeaksi tai vääräksi vaan pikemminkin työhypoteesi, joka voidaan muuttaa ja kumota kesken prosessin. Sen avulla havainnot voidaan keskittää joihinkin seikkoihin tai olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita, uutta teoriaa tai uuden mallinnuksen kyseisestä ilmiöstä. (Anttila 2008, 5.) Tältä pohjalta opinnäytetyön analysoinnin viitekehystä pyritään työssä tarkastelemaan.

## 6.1 Avointen haastattelujen tulkintaa

Kaikkiaan haastatteluja toteutui 16 kappaletta. Vastanneista miehiä oli 11 ja naisia 5. Vastanneiden ikähaarukka sijoittui välille 21 – 31 vuotta. Valmistuneita vastanneista oli 12 ja keskeyttäneitä 4. Usein ongelmaksi nousi se, ettei tuotantokoulun entisellä opiskelijalla (varsinkin keskeyttäneillä) ollut puhelinnumeroa julkisissa puhelinnumerojen hakupalveluissa (pääsääntöisesti Eniro), ja lisäksi vanhat numerot eivät olleet käytössä. Esiin tulleissa numeroissa oli myös prepaid -numeroita ja osaan numeroista ei tuntunut saavan yhteyttä mihinkään kellonaikaan (viesteissä oli sekä ei saada yhteyttä että puhelinnumero ei ole käytössä -ilmoituksia). Lisäksi osaan numeroista ei yksinkertaisesti vastattu, eikä yritettyihin soittoihin myöskään vastattu (näissä numeroissa ei myös ollut juuri puhelinvastaajia käytössä). Opinnäytetyön 16 toteutuneen haastattelun lisäksi osa sovituista haastatteluista ei toteutunut, sillä haastateltavat eivät olleet sovittuna aikana tavoitettavissa, eikä heitä tavoittanut myöhemminkään enää uudelleen. Opinnäytetyön loppupuolella jotkin ”melko varmat” haastattelut jäivät toteuttamatta aikataulusyistä. Haastatelluille myös luvattiin, ettei heidän vastauksistaan voi päätellä vastaajien henkilöllisyyttä, joten haastateltavien tarkempaa taustoitusta ei tehty – vaan johtoajatuksena oli vapaamuotoinen haastattelutekniikka tutkimuskysymysten pohjalta.

Toteutuneiden haastattelujen määrä ei johda millään tavalla yleistettäviin tulkintoihin, sillä ne muodostavat potentiaalisesta haastattelujen määrästä (kaikki vuosina 2004 – 2009 opiskelleet) vain pienen osan. Yritetyistä haastatteluista toteutuneet muodostivat noin reilun viidenneksen (mukaan lukien numerot, jotka eivät olleet käytössä / vastanneet). Lisäksi pieneen osaan kohderyhmää yritettiin ottaa myös yhteyttä sähköpostitse, tuloksetta. Näin ollen haastattelujen tulkinnan pohjalla on niiden suhde tässä opinnäytetyössä esillä oleviin teemoihin ja se, nouseeko haastattelujen pohjalta esiin samoja asioita kuin opinnäytetyön teoreettisissa viitekehyksissä. Koska aiheena ovat opiskelijoiden omat kokemukset ja ne merkitykset, joita he itse antavat opiskelulle, määrä kuitenkin riittänee laadulliseen tutkimukseen. Opinnäytetyö siis keskittyy merkitysten antoon ja niiden suhteeseen rajattuihin teemoihin, ei vaikuttavuuteen tai yleistettävään ja toistettavaan tietoon tuotantokoulun opiskelijoiden kokemuksista. Tässä suhteessa lisätutkimus aiheesta voisi olla paikallaan esimerkiksi gradun tai väitöskirjan muodossa. Ammattikorkeakoulun

opinnäytetyö on tähän yksinkertaisesti liian suppea ja opinnolliselta laajuudeltaan vähäinen työ.

Toinen merkittävä ongelma oli se, että valtaosa toteutuneista haastatteluista muodostui niin sanotusti ”onnistuneiden” opiskelijoiden parissa. Koska opinnäytetyössä ei kuitenkaan määritellä sitä, mikä määrittää ”onnistuneen” opiskelijan, ei toteutuneiden haastattelujen tilastollinen esiintuonti tässä suhteessa olisi reilua sen enempää opiskelijoita kohtaan, kuin uskottavaakaan. Myös tilastolliset taustatekijät (syyt erityisopetukseen) eivät mielestäni ole oleellisia suhteessa kommentteihin, vaan olisivat vain ”leimaamia” suhteessa mielipiteisiin ja merkityksenantoihin. Joka tapauksessa toteutuneista haastatteluista selvä enemmistö muodostui sellaisten ihmisten kanssa, joiden elämä oli tuotantokoulun jälkeen sisältänyt työelämässä oloa, perheen hankintaa tai vaikkapa lisäkoulutuksen hankkimista. Siksi aineisto on vastausten suhteen ”vääristynyttä”. Jotta opiskelijoiden suhteesta tuotantokouluun voisi tehdä yleistettävimpiä tulkintoja (kehitysideoista – Bikva – puhumattakaan), tulisi haastattelujen joukossa suhteessa kokonaismäärään olla huomattavasti enemmän tuotantokoulun keskeyttäneitä ja niin sanotusti yhteiskunnasta ”syrjäytyneitä” kuin nyt on. Siksi johtopäätökset perustuvatkin nimenomaan opinnäytetyössä perusopetuksesta ja ammattiopetuksesta tehtyihin lähdepohdintoihin. Opinnäytetyöhön päätyneet sitaatit on siis katsottu olevan suorassa suhteessa tutkimuskysymyksiin ja opinnäytetyön lähdeteemoihin.

Haastattelut jakautuivat käytännössä kahteen eri vaiheeseen syyskuun ja marraskuun välisenä aikana, riippuen muun muassa yhtä aikaa toteutuneesta opinnäytetyö seminaarista ja aikataulun yleisestä kireydestä. Haastatteluista nousi esiin opinnäytetyön vallitsevien teemojen sisältöjä:

*Nainen, 31 vuotta.*

*”Ammatillisia koulutuksia oli; ensin jätin kesken lähihoitajakoulutuksen, sitten autonmaalaus- ja rakennusmaalarikoulutuksen, sitten sain Sillasta suurtalouskokin paperit ja kun se ei kiinnostanut, niin nyt kotitalouspalvelutyöntekijän paperit”.*

Keskeytyneitä koulutuksia on siis useiden taustalla, kuten tuotantokoulun tilastoja käsittelevässä luvussa todettiin. Opintojen läpikäynti tuotantokoulussa koettiin kuitenkin erilaiseksi kuin perusopetuksen tai ammatillisen koulutuksen puolella.

*”Opetus oli henkilökohtaisempaa ja läheisempää opiskelua. Opettajat olivat hyvin yhdessä pitävä voima. Homma ei ollut sellaista virallista”.*

*Nainen, 30 vuotta.*

*”Kävin ensin (ennen tuotantokoulua) kokeilemassa rakennuspuolella, mutta ei se ollut minun juttu. Peruskoulu oli samanmoinen, pulpetissa istumista”.*

*”Oppimismuoto on vain niin erilainen. Teoria on vähäistä ja se kerrotaan tehdessä hommia, niitä ei lueta. Ei tuollainen ole tietysti mahdollista peruskoulun isoissa ryhmissä.”*

Oppimismuotojen lisäksi koulutuksen epämuodollisuus ja vuorovaikutus saivat kiitosta

*Nainen, 28 vuotta.*

*”Jos vitutti ja ei halunnut olla mukana, niin pystyi sanomaan, että ei tule paikalle. Sitten sanottiin, että ole pari päivää poissa ja tule takaisin. Menepä normikoulussa sanomaan sellaista, niin olet pari viikkoa erotettuna”.*

*Mies, 22 vuotta.*

*”Oltiin ylivoimaisen joustavia. Kun vain saapui ajoissa ja oli loppuun asti, niin sai pienen palkkion.” (Tuotantokoulun motivoiva stipendijärjestelmä).*

*”Se, ettei ollut paljoa oppilaita – ei sitä kolmeakymmentä henkeä niin kuin ammattikoulussa – niin oli paljon parempi oppia”.*

Tie tuotantokouluun on saattanut kulkea myös valppaan vanhemman aktiivisuuden kautta:

*”Lopetin ammattikoulun ja en käynyt muuta ennen tuotantokoulua. En oikein muista, miten me tuotantokoulusta kuultiin, mutta äiti taisi bongata sen ja otettiin sitten yhteyttä”.*

*Mies, 26 vuotta.*

*”Peruskoulussa opettajat ottivat heti silmätikuksi, mutta tuotantokoulussa en ottanut enää niitä opettajina, vaan kavereina”.*

Kritiikkiäkin ilmaantui, sillä osa koki tuotantokoulun liian kiireisenä ja liian vähän yksilöllisenä:

*Nainen, 30 vuotta.*

*”Jos nyt jotain negatiivista, niin se, että oli ohjaaja ehkä per kymmentä oppilasta. Henkilökunta ei kerinnyt henkilökohtaiseen opetukseen, vaikka kyllähän se on sama niin sanotuissa normaalikouluissakin. ... Ei ehkä ollut aikaa yksittäiselle oppijalle, mutta opin minä silti, vaikkei henkilökuntaa ollut sen enempää”.*

Silti vuorovaikutus opettajiin erosi tavallisesta ammattiopetuksesta:

*”Pieni porukka on hyvä asia kun ei ole suurta laitosta, jossa olisi satoja oppilaita. Nyt oli kymmenen porukoita, jossa tutustui paremmin henkilökuntaan. Ei normaalikoulussa tutustu opettajiin noin hyvin. Ei niistä tiedä kuin nimen”.*

Kantavana kokemuksena haastatelluilla oli kuitenkin se, että jo peruskoulussa tulisi tuoda tietoisemmin esiin myös muita opetustapoja ja väyliä kuin ammatillinen perusopetus.

*”Enemmän olisin tarvinnut peruskoulussa koulua kuten tuotantokoulu” Mies, 23 vuotta.*

*”Jo peruskoulussa pitäisi antaa tietoa eri vaihtoehtoista, että olisi mielekkäämpi käydä koulua. ... Täytyykö sitä nyt väkisin tunkea kaikki samaan putkeen?”*

*Mies, 28 vuotta.*

*”Uskon, että olisi ollut peruskoulussa hyötyä kun olisi kerrottu erilaisista vaihtoehtoista ja varsinkin ammatillisista koulutuksista kun olisi tiennyt niistä”.*

*Nainen, 31 vuotta.*



## 6.2 Pulpetinkammo ja oppimisympäristön lumo

Jos haastattelujen pohjalta on mahdollista eristää yksi kokemus ja aihekokonaisuus, joka erottautui selkeästi esiin, se on niin sanottu ”*pulpetin kammo*”. Eli opiskelijan selkeä kykenemättömyys tai haluttomuus istua hiljaa paikallaan ja kuunnella sekä opiskella luokkahuoneessa autoritaarisesti johdettuna. Tämä nostaa esiin samalla oppimisympäristön merkityksen. Pääsääntöisesti kaikki ne haastateltavat, jotka korostivat pulpetin kammoa, toivat myös esiin oppimisympäristön merkityksen oman oppimisensa ja viihtyvyytensä suhteen. Mikä vaikutti myös siihen, että opiskelusta tuli motivoitunutta – ja ylipäätään mahdollista – luokkahuoneen ”ankeuden” jälkeen. Tähän kokemukseen yhtyivät jopa osa niistä, jotka olivat keskeyttäneet koulutuksen tuotantokoulussa. Pulpetin kammo tuntui kuitenkin koskevan melkein jokaista haastateltua.

*Mies, 28 vuotta.*

*”Kahdeksan tuntia samassa huoneessa ja pulpetissa kiinni ei ole vaan mun juttu. Ja kun ei pysynyt koko ajan yhdessä kohti, niin ei se opettajia miellyttänyt”.*

*”Tuotantokoulussa oppi itsenäiseksi, ja vaikka kun jotain ei kiinnostanut, niin ei ollut pakko mennä paikalle, jos ei itseä kiinnostanut. Ilmapiiri oli kyllä parempi kuin normaalikoulussa”.*

*”Opettajat ovat vaan paremmassa asemassa kun normaalikoulussa. Saadaan puhuttua ja keskusteltua ihan eri tavalla”.*

*Nainen, 30 vuotta.*

*”Oli sopiva vaihtoehto ammattikoululle meikäläiselle. Tehdään, eikä ummehduta pulpetissa. ...itse en ainakaan opi lukemalla mitään. Ei ole sellaista päätä meikäläisellä”.*

Haastateltava tuo esiin juuri aikaisemmin kuvatun dilemman: tunteen siitä, että niin sanotusti pänttäämällä ei opi mitään. Luokkahuone tuntuu ahdistavalta ja koulukurin luonne vain osan oppilaista huomioivaksi.

*Mies, 21 vuotta.*

*”Systeemi on jähmeä, mistä mä en tykkää. Vapaampaa ja mukavampaa touhua kaippaa. ... Pääsin oppisopimukseen tuotantokoulun jälkeen kun ei ollut jäykkää niin kuin ammattikoulussa.”*

Samalla haastatteluissa korostui myös opettajien ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja toistensa huomioon ottaminen.

*”Opettajat olivat hyviä ja kaikki pääsi tekemään, eikä niin kuin ammattikoulussa. Apua sai heti vierestä, vaikka kaikki oli tekemässä yhtä aikaa. Ammattikoulussa parhaat teki ja muut seisoj vieressä.”*

*”Pitäisi saada sellainen vaihtoehto niille, joita ei kiinnosta koulunkäynti, että olisi oikea vaihtoehto tulevaisuuteen”.*

Samalla pulpetinkammo linkittyi haastatteluissa myös siihen, että arvosanojen jäädessä alhaisiksi, alkoi ”luonnollisesti” myös kouluista vieraantuminen jo jatkokoulutukseen sisään pääsemättömyydenkin takia.

*Mies, 22 vuotta.*

*”Paljon mielekkäämpi kuin peruskoulu kun oppii käytännössä. Pulpetissa istuminen ei ole minun juttuni. ... Normaalikoulussa istutaan vain pulpetissa ja tankataan lukuaineita. Ei oikein nappaa meikäläiselle.”*

*”Peruskoulun jälkeen en päässyt mihinkään muuhun kouluun ... Tuotantokouluun päädyin jonkun Koho-projektin kautta”.*

Vaikka opiskelu tuotantokoulussa olikin tässä tapauksessa jäänyt kesken, oli kokemus kuitenkin juuri pulpetista pois pääsemisen kautta koettu hyväksi.

*”Jos homma on mielekästä, niin ei siinä mitään ja oli mukavia ihmisiäkin, mutta kyllä se syy (tuotantokoulun keskeyttämiseen) oli vain oman motivaation puute.”*

Peruskoulu koettiin usein ankeaksi paikaksi, jossa ei sen enempää opittu kuin viihdyttykään.

*Mies, 21 vuotta.*

*”Peruskoulu meni laahaamalla läpi. Kymppiluokkakin meni läpi vain puoliväkisin. Siltaan mennessä mä en ollut suorittanut mitään kunnaila läpi elämässä”.*

Samalla esiin nousi opiskelun oikea rytmi ja oikea-aikaisuus.

*”Mulla on tapana luovuttaa yllättävän helposti. Kun ei ole sitä terveen ihmisen tahtoa viedä asioita läpi. ... Ilman tuotantokoulua mulla ei olisi varmaan mitään valmista ammattikoulutusta, vaan useammat keskeytetyt opinnot”.*

Pulpetinkammo tuntuu siis olleen monille niin kokonaisvaltainen ja ilmeisesti jopa ahdistava kokemus, että se on vaikuttanut perusopetuksen aikana elämän jatkoon merkitsevästi. Mutta kokivatko erilaiset oppijat / oppilaat opiskeluvaiheessaan ja sen jälkeen yhä olevansa erilaisia?

Haastattelujen perusteella syrjäytyminen sinänsä oli haastateltaville vieras tai ainakin omakohtaisesti ei-koettu käsite. Nuoren ihmisen kokemusmaailmaan ilmeisesti harvoin kuuluu oman yhteiskunnallisen asemansa pohdinta tai sen arviointi, mitä vaikutuksia omilla valinnoilla on tulevaisuuden suhteen. Enemmän kiinnostuksen kohteena oli oma sosiaalinen status suhteessa muuhun opiskelijajoukkoon ja sen asettaminen mittasuhteeksi omalle asemalle yhteisöissä.

*Nainen, 30 vuotta.*

*”Silti pidän itseäni melko normaalina ihmisenä. Mutta kun menin tuotantokouluun, niin siellä oli suuri osa entisiä vankeja ja pahoissa ongelmassa olevia. Minulla ei ollut peruskoulussa mitään niin pahoja ongelmia kuitenkaan”.*

*Mies, 31 vuotta.*

*”Siinä vaiheessa iso osa porukkaa juoksi koko ajan kusitesteissä ja olivat rikostaustaista ja huumeoporukkaa”.*

*”Multa oli jäänyt moniakin kouluja kesken, mutta kun siirryin tuotantokouluun opiskelijaksi, niin oli todellinen alkushokki. Hyvin paljon muut opiskelijat olivat eri taustasta kotoisin ja pahempia tapauksia mun näkökulmasta”.*

Jos erityisopetus siis mahdollisesti leimaa opiskelijoita opettajien silmissä, se tuntuu voivan tehdä sitä myös opiskelijoiden näkökulmasta. Mikä on tietenkin ”sosiaalisessa statusmielessä” aivan ymmärrettävää.

### 6.3 ”Menestyvä” opiskelija X ja ”ei-menestyvä” opiskelija Y

Lähdemateriaalin perusteella voisi kärjistetysti ja hieman *ironisoiden* yleistää, että otsikon alla ovat menestyvä opiskelija X eli alistuva ja hiljainen sekä sopeutuva tyttö ja ei-menestyvä opiskelija Y eli haastava ja äänekkäs sekä kyseenalaistava poika. Tuotantokoulukin opiskelijoista selvä enemmistö on miehiä eli mikäli erilainen oppija / oppilas -kysymystä tulkitaan tässä kontekstissa, sukupuolen merkitys näyttäisi ilmeiseltä.

Haastateltavien kokemuksissa esiin tulivat sekä erilaisuuden kokemus että luokkahuoneessa toimimisen mahdottomuus. Mutta havaintoja omasta asemasta ei juuri tullut esiin. Kokemukset kouluista olivat yksityisiä, eivätkä laajentuneet yleiseen. Kyseessä on epäilemättä myös ajattelutavan ja elämäntavan risteymä: yhteiskunnallinen asema tai siinä heikoilla oleminen eivät kuitenkaan ilmeisesti ole vallitsevia tai tärkeiksi koettuja asioita niin sanotussa hyvinvointiyhteiskunnassa. Asiat nähdään luonnollisina – ei yhteiskuntasidonnaisina. Epäpoliittisuus, hetkessä eläminen ja yhteiskunnan perusrakenteiden mahdollisesti huonosti tunteminen voidaan nähdä ehkä tässä yhteydessä suojanakin ihmisille, jotka herkästi määritellään ainakin viranomaisyhteyksissä marginaaliin tai yhteiskunnan laitamille sijoittuviksi. Keskiluokkainen ja asemoiva (luokka-asema) puhe ei tartu ihmisiin, jotka ovat tottuneet elämään omalla tavallaan. Ehkä kokemukset ovat eriytyneet, kuten voivat eriytyä myös kokemuspinnat. Kuinka moni keskiluokkainen koulutus- tai sosiaalialan ihminen tuntee työnsä ulkopuolella niin sanotusti syrjäytyneitä ihmisiä? Vai viekö auto vain lainarahalla ostettuun taloon, jossa asiakaskunta on oma erillinen maailmansa omasta perheestä päin katsottuna?

Tosiasiana on kuitenkin tuotava esiin, että – kuten jo todettua – sosiaalisen sopeutumattomuuden takia erityisopetukseen siirretään yli viisinkertainen määrä poikia peruskoulussa. Jos samalla todetaan, että – kuten Sitran tutkimus toi esiin – arvosanaan tuntuvat perusopetuksessa vaikuttavan merkityksellisesti myös muut asiat kuin osaaminen tai osallisuus, niin ei kai näiden välillä voi olla

näkemättä *mahdollisesti* jotain yhteyttä? Ollaanko menossa tilanteeseen, jossa poikien – ollakseen määriteltävissä psyykkisesti kypsäksi / terveeksi – on käyttäytyttävä kuin tyttöjen? Karkeasti yleistettynä: onko naisten tavasta toimia tullut ainoa oikea tapa toimia?

Toisena seikkana voidaan tuoda esiin myös ajanhengen muuttuminen. 1960-1970 -luvulla alkanut tasa-arvoajattelu on muuttunut uusliberaaliin suuntaan. ”*Jokainen on oman onnensa seppä*” -ajattelu on tuntunut saavan jalansijaa yhteiskunnan jokaisella areenalla. 2000-luvun Suomessa voi siis olla hankalaa olla erilainen oppija / oppilas, mikäli arvo opettajienkin silmissä muodostuu luokassa toteutuvasta statuksesta ja kilpailussa pärjäämisestä. Mitä tämä voi tarkoittaa suhteessa syrjäytymiseen? Onko koululaitoksessa tai vaikkapa sosiaalialalla tapahtunut jokin ajattelun muutos suhteessa asiakkaisiin?

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Mitä vastauksia tutkimuksesta sitten mahdollisesti löytyi jatkoa ajatellen? Kun lähdetään päätutkimuskysymyksestä, niin haastattelujen perusteella tuotantokoulun opiskelijat ovat kokeneet opiskelunsa palvelleen koulutuksen mahdollisuutta juuri heidän kohdallaan. Koska käytännössä kaikilla haastateltavilla (tavalla tai toisella) oli ongelmallinen suhde perusopetuksen ja ammattiopetuksen luokahuoneeseen (pulpetin kammo ja niin edelleen), niin tuotantokoulun merkitys tuntuu tiivistyvän oppimisen mahdollisuudessa.

Merkityksen kokeminen on siis ilmeisesti ollut siinä, että heidät on (pääsääntöisesti) otettu huomioon yksilöinä ja omina itsenään. Myös sellaisten piirteiden tasolla, jotka ovat aikaisemmin aiheuttaneet pääsääntöisesti ongelmia erityisesti suhteessa opettajiin. Kun oppimisympäristöä on muunnettu toimintakulttuuriltaan vapaammaksi (opiskelukulttuurisessa mielessä) ja moni-ilmeisemmäksi, niin pulpetin kammo ei ole ollut samalla tavalla vallitsevassa roolissa kuin aikaisemmin. Toisaalta merkitykseksi on noussut myös yhteishenki, joka koskee koko opetuksessa mukana olevia tahoja. Yhteisöllisyys ei ole siis ollut pelkästään opiskelijoiden välistä, vaan on koettu pitävän sisällään myös opettajat. Kuten aikaisemmin on todettu, useilla pajanuorilla havainto ympäristön toimivuudesta ja viihtyvyydestä näyttölee suurta roolia

opiskelussa. Tämä näyttää useimpien haastateltavien kohdalla pitäneen kutinsa tuotantokoulussa. Ylimääräisten ristiriitojen ja vastakkainasettelujen puuttuessa on opiskelustakin tullut motivoituneempaa.

Muistaen, että haastateltavat olivat pääsääntöisesti tuotantokoulusta onnistuneesti valmistuneita, voidaan samalla todeta, että erilainen oppijuus korostui myös haastateltavien vastauksissa. Sitä, kertooko tämä erilaisuuden sisäistyneestä ja kasvaneesta havainnosta vai opetuksesta sinänsä, ei ole mahdollista kommentoida tämän työn sisällä, mutta joka tapauksessa asia tuli systemaattisesti esiin tässä määrässä haastateltavia.

Tuotantokoulun eroista niin sanottuun tavalliseen ammattikouluun on vastausvuoro annettava itseään viisaammalle taholle:

*Mies, 21 vuotta.*

*”Käytännön läheisyys ja se, että kaikki ovat tekemässä yhdessä. Teoriaa on puolestaan mahdollisimman vähän, niin että kaikki pääsevät käytännössä varmasti läpi. ... Teoria ei ole sen yksinkertaisempaa kuin tavallisessa koulussa, vaan se on tekemisessä koko ajan mukana, mikä tukee oppimaan”.*

Samasta lähteestä on myös havainto siitä, mikä kannustaa oppimaan ja ennen kaikkea opiskelemaan:

*”Vertaistuki on tärkeää kun niin monilla on huume ja mielenterveystaustaa. Itselläni on ADHD -tausta ja siksi oli tärkeää, että tuotantokoulussa ei kokenut olevansa erilainen vaan yksi joukossa. Oli hienoa tehdä yhdessä ja vaikuttaa yhteishenkeen. Ei ollut yksi erilainen vaan yksi muiden joukossa”.*

Toisena tutkimuskysymyksenä olleesta tuotantokoulun metodien ja vuorovaikutustapojen eroavaisuudesta niin sanottuun normaalikouluun voidaan todeta, että tuotantokoulun erilaisuus vaikuttaa perustuvan juuri kokemuksellisuuteen. Kuten aikaisemmin on todettu, eivät pajakouluissa opiskelevat useasti arvosta välineellistä suhdetta koulutukseen tai työhön. Kilpailu, pärjääminen ja palkkio sekä hyväksyntä eivät olekaan elämän keskiössä, vaan yhteisössä viihtyminen ja toimiminen siinä määrin itsenään, että tuntee olevansa sinut itsensä kanssa. Mikäli tätä tunnetta ei synny, ei synny yhteyttä ympäristöönkään. Ympäristössä tämä tulkitaan usein kapinaksi tai

sopeutumattomuudeksi (toki taustalla on myös aitoja diagnostisia seikkoja), mutta haastateltaville tämä on niin tärkeää, että kokemus ”normaaliudesta” syntyy vasta itsen ja ympäristön riittävästä harmoniasta. Kun itsen ja ympäristön välillä ei ole jatkuvaa ja ulkopuolelta tiukasti määriteltyä ristiriitaa, tuntuu syntyvän myös kokemus tavallisuudesta. Siis samuudesta ympäristön mielikuvatodellisuuteen.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen opiskelijoiden yhteiskunnallisesta ja koulutuksellisesta asemasta sekä sen kokemisesta pyrin vastaamaan kolmessa viimeisessä pohdintaan liittyvässä luvussa. Samalla pyrin peilaamaan sitä opinnäytetyön teemoja ja lähdeteoksia vasten, joka oli opinnäytetyön prosessin ja tulkinnan perusteiden lähtökohta. Viimeisen tutkimuskysymyksen käsittely on siis tarkoituksellisesti keskitetty pohdinta-osaan edellä mainituista syistä.

## 8 POHDINTA

Yksi vakiintunut tapa jaotella erilaiset (*koulutuksen*) tasa-arvokäsitykset on puhua ylhäältä 1) koulutusmahdollisuuksista, toisaalta 2) koulutusjärjestelyjen sekä kolmanneksi 3) koulutustuotosten tai -tulosten tasa-arvosta. (Autio, Eräranta & Myllyniemi, 2008, 140). Yksilöille olisi siis taattava yhtäläiset mahdollisuudet toimia koulutusväylillä. Toimiiko erityisopetus (varsinkin perusopetuksessa) tämän takaajana? Antamalla erityisryhmille mahdollisuuden oppia omaan tahtiinsa – ja tapaansa – siihen toimivassa ympäristössä? Vai onko sen taustalla juuri kilpailukyvyyn ylläpito ja ”kerman kuorinnan” logiikka? Parhaiksi tulkittujen oppilaiden on pärjättävä, joten muiden opetus voidaan eriyttää heistä lopulta kokonaan?

Minna Autio, Kirsi Eräranta ja Sami Myllyniemi toteavat teoksessaan *Polarisoituva nuoruus* (2008, 147), että: Suomessa näytettäisiinkin harjoitettavan kahdenlaista koulutuspolitiikkaa. Näistä ensimmäinen on yksilön oikeuksia korostavaa, maailmantalouden kilpailupolitiikkaan nojaavaa huippuyksilöiden ja -yksiköiden erotteluun perustuvaa politiikkaa, jota toteutetaan kaikilla koulutusasteilla, joskin eri tavoin ja erilaisella intensiteetillä. Toinen, samanaikaisesti harjoitettava politiikka puolestaan on perinteistä pohjoismaisesta hyvinvointiajattelusta ammentavaa politiikkaa, jota ilmentävät peruskoulun erityisopetus monenlaisine muotoineen sekä erilaiset

syrytytymisuhanalaisille ja oppimisvaikeuksista kärsiville nuorille räätälöidyt projektit ja muut tukimuodot keskiasteen koulutuksessa.

Teoksessa tuodaan myös esiin, että koulutuspoliittinen tasa-arvo ei toteudu ainakaan vammaisten, vajaakuntoisten ja maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Samalla koulutuksen eriarvoistumisen taustalla nähdään myös yleisen ilmapiirin kovenemisen logiikkaa. Asenneilmapiirissä on 2000-luvulta lähtien korostunut pelon maantiede, jossa uhkakuvia on muodostettu milloin syrjäytymisen vaaroista, milloin pitkäaikaistyöttömien tai maahanmuuttajien asemasta tai uusimmissa käänteissä romanikerjäläisten maahan saapumisesta. Erityisenä kohteena ovat kuitenkin olleet nuoret.

Nuoria koskevat asenteet, joiden julkisessa ilmaisemisessa poliittiset konservatiivitahot ovat olleet näkyviä, ovat muuttuneet rankaisua ja kontrollin tehostamista kannattavammiksi. (Autio, Eräranta & Myllyniemi 2008, 152). Nuorisoriikollisuuden ympärillä oleva poliittinen populismi ja mediatodellisuus, jossa lööpit huutavat yksittäisiä rikoksia ja lietsovat pelon ilmapiiriä, voidaan siis nähdä sen taustalla, että myös poliittinen kiinnostus asiaan on lisääntynyt. Pelko on mainio tapa saada ääniä ja mitä pelokkaampana ihmiset pysyvät, sitä enemmän huomio kiinnittyy hallinta- ja kontrollipuheeseen (ja politiikkaan). Jokelan ja Kauhajoen koulusurmatragedioiden jälkeen on ensisijainen puhe ja toiminta tuntunut keskittyvän tarvittaviin yhteiskunnallisiin pakkotoimiin ja ”poikkeavuuden” havaitsemisen, ei ennaltaehkäisyyn tai sosiaalisten syisten kyselemiseen. Psykokulttuurisessa ympäristössä ympäristö otettaneen sellaisenaan, koska yksilöiden ominaisuuksiin ja käytökseen on ilmeisesti niin paljon helpompi puuttua.

Tämän ilmiön tuotoksena Autio, Eräranta ja Myllyniemi (2008, 154 - 156) tuovat esimerkkeinä esiin *Koko kylä kasvattaa* hankkeen tai *Yhdessä elämään* -kasvatustyöyhteistyömallin. Näissä hankkeissa on ollut vanhemmuutta vahvistava tarkoitus, mutta samalla niiden taustalla voidaan nähdä myös ennen normaaleina ilmiöinä pidettyjen asioiden – kuten nuorten kokoontuminen kaupunkien keskustoissa – leimaaminen epäsoviviksi. Samalla kuitenkin ei ole kysely sen perään kuinka sopivia itse hankkeet ovat: missä määrin edellä kuvatun kaltaiset hankkeet ovat yhteen sovitettavissa olemassa olevan lainsäädännön kanssa ja tuovatko ne 2000-luvun alun nousukaudella rahasta



kiinnisaanneille tilaisuuden korostaa omaa luokka-asemaansa suhteessa niin sanottuihin alemman luokan perheisiin?

Ilmiön sisään Autio, eräranta ja Myllyniemi (2008, 156) sijoittavat myös esimerkin lastensuojelusta: Kun vielä 1990-luvun alussa lapsiperheessä vieraili kunnan normaalipalvelua tarjoava ja siivouksessa, ruoanlaitossa tai lastenhoidossa auttava kodinhoitaja, 2000-luvun puolivälissä perheeseen menee lastensuojelun avohuoltopalveluja tarjoava, tavallisimmin sosionomi (AMK) -koulutuksen saanut perhetyöntekijä, joka arjen askareissa avustamisen sijasta keskittyy arvioimaan riskiperheen vanhemmuutta. Tämä johtaa kysymään: leimataanko ne perheet, joiden tarpeiden nähtiin 15 -vuotta sitten olevan normaaleja?

Samaan hengenvetoon voidaan kysyä sen perään, leimataanko erityisopetuksessa olevien perheiden lapset ja nuoret myös kouluuyhteisöissä b-luokan väeksi? Ja kuinka luotettavia ovat tilastot erilaisista uhkakuvista tai sosiaalisista taustoista ympäristössä, jossa jokaiselle löytyy joko oma diagnoosinsa tai sosiaalinen leimansa? Onko osa yhteiskunnassa esiintyvistä pahoinvoinnista tulkintaa, jossa keskiluokkaisesta normi-ideaalista (jota suurin osa keskiluokasta ei itsekään täytä) muodostetaan työväenluokan tai "alaluokan" hallintakeino? Edellä parin esimerkin kautta kuvatussa ilmapiirissä ja ympäristössä rajat kaikelle "poikkeavalle" ovat siis tiukemmat kuin pitkiin aikoihin. Jos perusopetuksessa aloitetaan prosessi, joka määrittää ammattiopetuksen opiskelijoiden väylää koulutus- ja työmarkkinoille (sillä markkinat ne koulutuksessakin ovat), niin kuinka se vaikuttaa erityisopetuksessa oleviin? Tästä soisi syntyvän myös lisää akateemista tutkimusta tulevaisuudessa.

Kun keskitytään koko ajan ominaisuuksiin ja yksilön yhteisösuhteen psykologiaan, jossa vielä keskitytään huolen ja pelon kautta muodostamaan uhkakuvia, voivat muut argumentit unohtua.

Eettisesti tätä tutkimustyötä ja opinnäytettä edellä kuvattua vasten peilattuna voidaan todeta, että niin sanottuun työelämätahon tilaustyöhön korkeakoululta voisi liittyä ongelmia suhteessa siihen, kuinka tutkimuskohteina olevien eettinen asema on suojattu. Tässä työssä tuota asemaa pyrittiin suojaamaan vastaajien identiteetin salaamisella suhteessa tilaajaan ja tekijäorganisaatioon, käsiin

saadun luottamuksellisen materiaalin mahdollisimman pikaisella tuhoamisella, ylimääräisen saadun tiedon poisjättämisellä työstä sekä liian tarkan tilastollisen taustoituksen tekemättä jättämisellä. Tutkimuksen kohteilla on oikeus eräänlaiseen lähdesuojaan, joka mahdollistaa luottamuksen ja lisää tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Kokemuksellisesti todettakoon, että korkeakoulun monenkirjava ohjaus voi aiheuttaa myös eettisiä uhkia työlle. Tästä syystä ohjauksen toimivuuteen ja sen objektiivisuuteen olisi kiinnitettävä erityistä huomiota. Ohjaustapojen, tyylien ja mielipiteiden moninaisuus voi olla rikkautta, mutta edellyttää asianosaisilta kokemusten ja ammattitaitojen subjektiivisuuden ja suhteellisuuden ymmärtämistä. Vain tämä takaa myös opinnäytetöiden toimivuuden eettisesti ehjinä ja vastuullisina töinä.

### **8.1 Nuoret riskitekijöinä ja huolipuheen vallankäytön kohteena**

Psykokulttuuri näyttää myös omaa vahvaa osaansa koulutus- ja nuorisopolitiikan eettisissä kysymyksissä. Kappaleen otsikon mukainen arviomentaliteetti näkyy muun muassa huoliseulojen kehittämisenä.

Mentaliteetin vahvistuessa kiinnostus nuorten pahoinvoinnin perinteisiin syihin ja selityksiin (*köyhyys, huono-osaisuus, eriarvoisuus*) ovat vähentymässä. (Autio, Eräranta & Myllyniemi 2008, 157).

Mikä siis ruokkii tällaista kulttuuria? Ei kai pelkkä markkinoiden imu ja pärjäämisen eetos voi aiheuttaa psykokulttuurin käyttöä hallinnan välineenä? Elina Pekkarinen tuo esiin teoksessaan *Stadilaispojat, rikokset ja lastensuojelu* (2010, 23) yhteiskunnan nopean rakennemuutoksen vaikuttavana tekijänä: Pelkoa ruokkivat epävarmuuden tunne tuttujen rakenteiden – kuten työelämän ja ydinperheen – horjuessa, rikollislukujen kasvu sekä tunne kaikkialla vaanivasta vaarasta.

Varhainen puuttuminen, huolipuhe ja yleinen normaaliuden rajojen tiukentuminen yhdessä voivat johtaa myös epätoivottuihin asioihin. Erilaisuuden sietämisen väheneminen vaikuttaa juuri niihin lapsiin ja nuoriin, joihin sen soisi vaikuttavan kaikkein vähiten. Toisaalta hallintapuhe voi kääntyä koskemaan kaikkia.

Käytännöt ovat alkaneet kehittyä riskinurten mahdollisimman tehokkaaseen tunnistamiseen, luokitteluun, käyttäytymisen hallintaan ja muihin teknisluonteisiin osaratkaisuihin. Riskidiskurssille on tunnusomaista, että pahoinvoivan nuorison problematiikka ja siihen perinteisesti kohdistetut hallinnan tekniikat ovat taipuvaisia laajentumaan koko kasvavan sukupolven hallinnan keinoiksi. (Autio, Eräranta & Myllyniemi 2008, 157.)

Aikakaudesta riippuen lapset ja nuoret ovat siis olleet joko pahoja tai viattomia – mikä nyt on ”sattunut” palvelemaan vallankäytön periaatteja ja politiikkaa paremmin. Jos lapsella ja nuorella ei ole valtaa oman todellisuutensa hahmottamiseen ja siinä toimimiseen, miksi hän siihen pyrkisikään? Ollaanko siis sekä lastensuojelussa, kouluissa ja ylipäätään viranomaisyhteyksissä siirrytty ylisuojeluun ja lasten ja nuorten poissulkemiseen julkiselta areenalta toimijoina?

Pekkarinen (2008, 18) katsoo asiaa sen kannalta, kuinka näemme lapsen ihmisenä: Suojeleva poissulkeminen on paradoksaalisella tavalla kaksisuuntainen prosessi: koska lapsilla ei ole vastuuta, kykyä tai kompetenssia, heitä tulee suojella. Kaikille elämänalueille tunkeutuva suojeluajattelu rajoittaa kuitenkin samalla lasten mahdollisuuksia ottaa vastuuta, osoittaa kykyjään ja kartuttaa kompetenssiaan.

Yhteiskuntatieteissä 1960-luvulta lähteneestä ajattelusta, jossa niin sanottu poikkeavuus syntyy yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksesta, ollaan siis mahdollisesti jälleen palaamassa psykokulttuurin myötä joko luontaisen pahuuden ajatukseen (nuorisoriikollisuus) tai viattomuuden korostamiseen (suojelun ulottaminen kaikille elämänalueille).

Jos markkinayhteiskunnan psykokulttuuriset uhat (ei-hallinnassa olevat lapset ja nuoret, rikolliset, pitkäaikaistyöttömät, alkoholistit ja narkomaanit tai ”kettutyöt”) muodostavat uhan mielikuvatasolla hyvinvoivalle keskiluokalle, niin minkälaisen uhan sille muodostavatkaan pari sataa maassa olevaa romanikerjäläistä? Tai puheiden ja politiikan koventuessa sekä populismin kasvaessa maahanmuuttajat ja muut helposti kohteiksi saatavat vähemmistöt?

Pekkarinen (2010, 23) maalaa tätä kuvaa poleemisesti: Selitystä rikollisuudelle ja hallinnantunnetta haetaan jälleen luokittelusta, joka hylkää ideologisen

poikkeavuuskritiikin ja mahdollistaa riskien yksilökohtaisen tunnistamisen psykologian keinoin. Samalla sosiaalisesta todellisuudesta on tullut ”Kafka-maa”, paranoidien maisema, jossa hallintaa on kaikkialla ja kaikkien taholta, mutta hallinnan kohdetta ei enää kyetä yksilöimään.

Erilaisuuden sietäminen on siis ironisesti vähentynyt ja poikkeavuuden yhteiskunnalliset raja-aidat madaltuneet samalla kun keskustelu kävi pitkään 2000-luvun alussa samanaikaisesti suvaitsevaisuuden ja esimerkiksi monikulttuuristen arvojen ympärillä. Ennen tämän hetkistä konservatismiin tai jostain näkökulmasta suorastaan ”taantumuksen” aaltoa.

Poikkeavia tarvitaan, jotta normaalius voidaan määritellä. Siksi kouluissa, työpaikoilla ja yhteisöissä ylipäättään toisen erilaisuuden sietäminen on niin vaikeaa. Yhteisöt ovat perusluonteeltaan ulossulkevia, muuten identiteettiyyhteyttä ei pääsisi syntymään. Samalla yhteiskunnassa leima erilaisuudesta esimerkiksi koulussa näyttää olevan taas entistä hyväksyttävämpää. Kuinka erityisopetus tulee vastaamaan tähän? Ehkä tulevaisuudessa nähdään hetki, jolloin peruskoulussa oppilaina olevista pojista kolmannes on siirretty erityisopetukseen sosiaalisen sopeutumattomuuden nimissä?

Onko siis erityisopetukseen siirtäminen perusopetuksessa (tai ammattikoulutuksessa) huolenpitoa niistä, joilla on oppimisvaikeuksia vai hallintaa sen suhteen, kenelle myönnetään täydet ihmisoikeudet (tai markkinoilla kilpailemisen oikeudet)? Toivottavasti – jos valinnan tämän vaatimattoman työn sisällä saa tehdä – edes molempia.

## **8.2 Uusliberaali asiakkuus**

Sosiaaliset oikeudet ja velvollisuudet ovat koko ajan muuttuvia ilmiöitä. Siinä missä joitain vuosikymmeniä sitten alettiin rakentaa suojaverkkoa ihmisille yhteiskunnan (ja erityisesti viranomaisten) mielivaltaa vastaan, liikutaan nyt päinvastaiseen suuntaan. 1960-luvulta alkanut sosiaalisten oikeuksien parantaminen on globaalissa ja avoimessa yhteiskunnassa muuttunut oikeuksien minimoimiseen ja niiden tarveharkinnan maksimoimiseen.

Joidenkin kansalaisten, esimerkiksi palvelujen ja etuisuuksien saajien, velvollisuudet ovat nimenomaistuneet (esimerkiksi työvoimapolitiittiset

toimenpiteet), kun taas parempiosaisten kansalaisten velvollisuudet ovat epämääräistyneet. (Valokivi 2008, 72). Tarvittaisiinko tämän päivän köyhille suojaa niin sanotusti hyvinvoivan keskiluokan mielivallalta?

Oma osatekijänsä sosiaalipalvelujen piirissä on sopimuksellisuuden lisääntyminen. Eri palvelut ovat oikeudellistuneet, millä tarkoitetaan sitä, että juridiikan osuus on lisääntynyt läpi koko palvelukentän. Samalla asiakkaan ja palveluntarjoajan välinen toiminta perustuu yhä enemmän sopimuksellisuuteen eli siihen, että molemmat osapuolet (ainakin nimellisesti) sitoutuvat yhdessä sovittaviin asioihin sopimus pohjaisesti.

Sopimusajattelu leviää yksittäisten palvelujärjestelmien tason johtamisen ohjauksen välineestä kohti yhteiskunnan instituutioiden ja yksittäisten kansalaisten välisiä sopimuksia. (Valokivi, 2008, 76). Tämä tarkoittaa myös sitä, että sopimuksen osapuolena olevan asiakkaan on oltava valveutunut ja tietoinen omasta tilanteestaan ja toiminnastaan. Vaikka sopimus voi tuntua olevan muodollisuus, on sen tarkoituksena sitouttaminen ja päämäärähakuisuus.

Sopimuksellisuuden taustalla on ajatus vapaista, täysivaltaisista, toimintakykyisistä ja yksilövastuullisista kansalaisista. Tosiasiassa tilanteessa, jossa sopimuksen toisena osapuolena on viranomainen ja julkinen organisaatio ja toisena yksittäinen asiakkaan oleva kansalainen, sopimuksen vapaaehtoisuus ja sopijaosapuolten tasavertaisuus on kyseenalaista. (Valokivi, 2008, 76.)

Heli Valokivi viittaakin väitöksessään *Kansalainen asiakkaana* (2008, 76) eräänlaisesta paluusta köyhäinhoidon aikaiseen tilanteeseen, jossa perusoikeudet annettiin kunniallisille köyhille ja kunnianttomat köyhät joutuivat kovennetun kontrollin kohteiksi. Koska sopimuksista ei käytännössä voi kieltäytyä, ovat asiakkaat siis pakon edessä, toki ”vapaaehtoisesti”. Jokainen voi itse ajatella, kuinka paljon ”vänkäämisen” paikkaa on tilanteessa, jossa esimerkiksi perustoimeentulo on uhattuna, eikä yhteiskunnallisia vaihtoehtoja käytännössä ole. (*Mitä nyt rikollisuus*). Palvelun vastaanottaessa on siis useimmiten oltava kiltti, nöyrä ja sopivan aktiivinen eli annettava signaali siitä, että on ymmärtänyt oman parhaansa.

Kansalaisten uusliberalistisessa vastuuttamiseen kytkeytyy myös ajattelu, joka korostaa keskusvallan hajauttamista, kilpailua, julkishallinnon tehtävien ulkoistamista ja sisäistä markkinoistamista sekä hallinnon ja julkisten palvelujen tulos- ja kustannusvastuuta. Kansalaiset nähdään valtion asiakkaina ja palvelujen kuluttajina, ei niinkään poliittisen tahdon lähteenä. (Valokivi 2008, 79.)

Sopimuksellisuus – joka voi toki toimia onnistuneena motivointitapana useissakin tapauksissa – saattaa samalla eriarvoistaa asiakkaita, sillä sopimuksellisuus edellyttää sitä, että asiakas ymmärtää, mistä palvelussa ja sen tarjoamassa vaihtoehdossa on kysymys.

Kaiken edellä kuvatun taustalla on paljon hyviä aikomuksia (*toivottavasti tien suunta ei ole se, mihin vanha sanonta viittaa*) ja eri projektien, hankkeiden ja palvelujen parissa tehdään joka päivä myös aidosti hyvää työtä. Tämän luvun tarkoituksena ei ole kyseenalaistaa näiden toimintojen aikaansaannoksia, vaan muistuttaa niiden taustalla toimivista riskeistä. Koska erityisopetuksessa opiskelevien (myös tuotantokoulussa) taustalta löytyy usein syrjäytymisen aiheuttama pitkäaikainen viranomais- tai sosiaalipalvelusuhde, ei tässä luvussa esiin tuodut seikat ole suinkaan merkityksettömiä kyseisten henkilöiden elämässä. Useissa niistä löytyy lastensuojelutaustaa, työttömyyttä ja erilaisia ongelmia, jotka ovat olleet vuorovaikutuksessa myös siihen, että erityisopetukseen on ylipäättään siirrytty.

Myös haastateltavat pohtivat omaa sijoittumistaan työelämään erityisopetuksessa tutkinnon suorittamisen suhteen.

*Nainen, 31 vuotta.*

*”Uskon, että kokemuksesta oli hyötyä. Tietysti välihairahtumiset eivät olisi olleet niin suuria ja olisi päässyt nopeammin työmarkkinoille ja työkokemusta on vähemmän kuin tämän ikäisillä yleensä, mutta tutustuin toisaalta niin paljon erilaisiin ihmisiin, että opin niiden kautta asioita. Tietynlaista yhdessä tekemistä, mistä on paremmin hyötyä työelämässä”.*

*Mies, 21 vuotta.*

*”Mulle se oli täydellinen tilaisuus ja mä sain oppia päähän helpommalla tavalla. Tuotantokoulu on vaan niin pieni paikka, että sitä joutuu jatkuvasti selittämään kaikkialla. Kukaan kun ei tiedä, mikä se on”.*

Kokemuksissa oli siis päällimmäisenä positiivinen kokemus, eikä työkokemuksen puute tai se, että koulutuksen erityisluonteen joutuu joka paikassa selittämään, tuntuneet olevan ongelmia.

Ajatus siitä, että erilainen oppijuus ja oppilas aiheuttaisi syrjäytymistä nimenomaan suhteessa koulumaailman omiin sosiaalisiin konventioihin ja tapakulttuuriin sekä opettajien toimintatapoihin, ei saanut erityistä näyttöä tämän opinnäytetyön haastatteluissa. Silti pulpetin kammon ja motivaation puutteiden runsaslukuisuus toteutuneissa haastatteluissa antaa viitteitä siihen, että useilla tuotantokoulunkin opiskelijoilla on taustallaan syvempi ristiriita koulumaailman normien ja käytäntöjen kanssa. Tästä syystä aihetta tulisi tutkia enemmän. Ei voi olla pitkässä juoksussa kestävä, mikäli erilaisuus on edelleen syynä ihmisten syrjäytymiseen koulutusputkessa. Varsinkin, mikäli yhteiskunnassa ei samaan aikaan sallita myöskään niin sanotusti järjestelmän ulkopuolella elämistä. Jos elämme ”pakkotyöyhteiskunnassa”, on avaimet koulutukseen ja työhön annettava kaikille tai sitten lopettava ”pakkotyö”. Toisena vaihtoehtona on tilanteen jatkuminen ja kärjistyminen yhteiskunnallisesti yhä enemmän. Samaa aikaa lisääntyvän köyhyyden, tuloerojen kasvun ja uusluokkayhteiskunnallistumisen kanssa tällainen ilmiö tuskin ainakaan lisää yhteiskuntarauhaa tai edes sen mahdollisuuksia.

Lopulta haastateltavat tuntuivat olevan kovin tietoisia erilaisten väylien ja niiden tarjoamien mahdollisuuksien sekä kokemusten roolista suhteessa yhteiskunnassa toimimiseen. Vaikka työmarkkinat eivät uudessa lamassa ehkä vedä, tuntuivat kokemukset olevan valtaosaltaan sekä toiveikkaita että optimistisia. Onneksi ”*surullisten laulujen maassa*” on siis hyviä ja onnistuneitakin tarinoita. Sellaisia ovat esimerkiksi monet tuotantokoulusta onnistuneesti valmistuneiden kertomukset, joiden päähenkilöt eivät ole enää sen enempää erilaisia oppijoita kuin oppilaitakaan, vaan oman elämänsä ja ympäristönsä osallisia.

## LÄHTEET

- Alatupa, S. Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? SITRA, Helsinki.
- Anttila, P. 2008, Onko opinnäytetyöstä kehittämistyöksi? Mistä löytyvät opinnäytetyön metodologiset ratkaisut? Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyö ja ohjaus – seminaarin tiivistelmä, Helsinki. <http://www.chydenius.fi/pdf/anttilan-kalvot>
- Autio M., Eräranta, K., Myllyniemi, S., Polarisoituva nuoruus? Nuorisotutkimusseura, Helsinki, 2008.
- Eskola J., Suoranta J., 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Helsinki.
- Hassinen, J., Marniemi, J., 2004. Oppiva koulu. Pajakoulut muutoksen tekijöinä. Valtakunnallinen työpajayhdistys, Helsinki.
- Halne, T., Laatu, M., 2006. Vääräkirja, KELA, Helsinki.
- Hintikka, A-M., Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Gummerus, Jyväskylä, 2000.
- Hirvilampi, T., Laatu, M., Huhtanen, R., Sorri, S., Hirvonen, M., Talvensaari, E., Korva, P., Dobele, M., Ruohonen, A., 2008. Toinen Vääräkirja: lähikuvia sosiaalisista epäkohdista, KELA, Helsinki.
- Ikonen, O., Virtanen, P., 2007. Erilainen oppija. Yhteiseen kouluun. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Jahnukainen, M., Pynnönen P., 2003. Ammatillisen erityiskasvatuksen kentällä. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. WSOY, Juva.
- Koskinen, K., Hautaluoma, M., 2009. Valmennuksessa erilainen oppija. Välineitä työ – ja yksilövalmennukseen. Valtakunnallinen työpajayhdistys, Tampere.
- Krogstrup, H., 2003. Asiakaslähtöinen arviointi. Bikva-malli. Hyvät käytännöt, Menetelmä käsikirja. STAKES, Helsinki.
- Kuula, R., 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto.
- Kylmäkoski, M. 2003. KOHO kannattaa! Tampereen KOHO -projektin arviointi. Silta-Valmennus, raportteja, Tampere.
- Laitinen, M., Pohtola, A., 2003. Sosiaalisen vaihtuvat vastuut. PS-kustannus, Juva.
- Laitinen, M. 2008. Valta ja asiakaslähtöisyys viranomaiskohtaamisissa: lahtelaisten asiakkaiden kertomuksia työttömyyden ajalta. Tampereen yliopisto..



- Laitinen, M., Pohtola, A., 2010. Asiakkuus sosiaalityössä. Gaudeamus, Helsinki.
- Luhtasela, L. Osallisuuden rakentuminen kuntouttavassa työtoiminnassa. Helsingin yliopisto. 2009.
- Mykrä, T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä. Educa-Instituutti, Vammala.
- Paju, P. Valtavirran tuolle puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusseura, Helsinki 2001.
- Pekkarinen, E. 2010. Stadilaispojat, rikokset ja lastensuojelu: viisi tapaustutkimusta kuudelta vuosikymmeneltä. Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Pollari, J. 2010. Ketä kannattaa opettaa? PS-kustannus, Jyväskylä.
- Ruohotie, P., Honka J., Mustonen, L. 2000. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Seppänen, J. 2004. Hullu työtä tekee. Otava, Keuruu.
- Sipilä, E., Hirvasmaa H., Kaivola K. 2009. Tuotantokoulu Sillassa. Käytännön työopetusyhteisö. Silta-Valmennus ry, Tampere.
- Teppo, T. 2004. Syrjäytyjiä vai selviytyjiä? Rekisteriaineistoihin perustuva pitkittäistutkimus KOHO -projektin keskeyttäneistä nuorista. Silta-Valmennus, raportteja, Tampere.
- Valokivi, H. 2008. Kansalainen asiakkaana. Tampereen yliopisto, Tampere.