



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Kohti osallisuuden vahvistumista ammattillisessa oppilaitoksessa

Virpi Oinonen

2018 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

Kohti osallisuuden vahvistumista ammatillisessa oppilaitoksessa

Virpi Oinonen
Sosiaalialan käytäntöjen asiakaslähtöinen kehittäminen
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2018

Virpi Oinonen

Kohti osallisuuden vahvistumista ammatillisessa oppilaitoksessa

Vuosi 2018 Sivumäärä 62

Oppinnäytetyö on kehittämishanke, jonka tavoitteena on vahvistaa opiskelijoitten osallisuutta erään ammatillisen oppilaitoksen toimipaikassa. Tähän pyritään hankkimalla tietoa ja tämän tiedon pohjalta kehittämällä käytäntöjä. Tarve kehittämiselle nousee ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteiden vaikutuksesta oppilaitosmaailmaan. Lisäksi osallisuuden kehittämisen tarve on ilmennyt oppilaitoksen laatuarvioinnissa ja osin Kouluterveyskyselyssä.

Teoriaosuudessa osallisuus jaetaan sosiaaliseen ja poliittiseen osallisuuteen, joilla on merkittävä vaikutus yhtäältä ilmapiiriin oppilaitoksessa sekä toisaalta osallisuuteen yhteiskunnan jäsenenä ja kokemukseen omasta toimijuudesta. Ensin käsitellään poliittista osallisuutta eli vaikuttamista yhteiskunnassa ja lähiympäristössä. Sitten siirrytään lähiyhteisöissä koettuun sosiaaliseen osallisuuteen ja oppilaitosten haasteisiin näitten osalta. Kehittämisessä on sovellettu Bikva-arviointimallia. Bikva valikoitui, koska osallisuuden ajatellaan kulkevan oppilaitoksen eri tasojen läpi, eikä sen kehittäminen onnistu pelkästään opiskelijoitten tasolla. Kehittämisessä on käytetty pääaineistona opiskelijoitten ryhmähaastatteluja (n=49), joiden pohjalta on keskusteltu henkilöstön (n=16) kanssa. Kerätty aineisto tullaan edelleen viemään seuraavalle tasolle eli johdolle keskusteluun. Pääaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti luokitellen.

Aineistosta muodostui kolme pääluokkaa: vaikuttaminen, vuorovaikutus ja käytännön toiminta. Haastatellut opiskelijat kokivat ryhmähengen hyväksi ja kertoivat siihen vaikuttaneen yhdessä toimimisen, kiinnostuksen samoihin asioihin, huumorin sekä opettajan roolin. Opettajalla on merkittävä rooli opiskelijoille ilmapiirin luomisessa, motivaation ylläpitäjänä sekä asioihin vaikuttamisen väylänä. Opiskelijat kokevat sosiaalista osallisuutta ryhmässään, mutta eivät opiskelualansa osaston eivätkä toimipaikan tasolla. Opiskelijoilta puuttui lisäksi tietoa vaikuttamisen väylistä oppilaitoksessa sekä opiskelijakunnan edustajiston toiminnasta. Henkilöstön mielestä merkittävimmät seikat opiskelijoiden aineistossa olivat opettajan resurssi sekä työvälineiden sekä työskentelyolosuhteiden laatu. Opiskelijat turhautuvat joutuessaan odottamaan ohjausta sekä toimivia välineitä. Nämä tekijät vaikuttavat opiskelumotivaatioon ja viihtymiseen.

Oppilaitoksen tulisi miettiä strategisesti minkä tason yhteisöllisyyteen panostetaan. Painotus tässä toimipaikassa voisi olla ensisijaisesti osastojen sisäisessä sekä risteävien ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi poliittisen osallisuuden väyliä tulee vahvistaa systemaattisesti ja pitkäjänteisesti arjen osaksi. Opiskelijakunnan edustajiston toiminta tulee tehdä näkyvämmäksi sekä mahdollistaa muiden opiskelijoiden osallistumista sen toimintaan systemaattisesti.

Asiasanat: osallisuus, yhteisöllisyys, ammatillinen koulutus

Virpi Oinonen

Reinforcing the Sense of Involvement in Vocational Education and Training

Year	2018	Pages	62
------	------	-------	----

There is a reform going on in the Finnish vocational education and training. Its effects on the study environment are challenging us to find new ways to support the school community. Even now, there is a lack of the sense of involvement of students. These occurred for instance in the School Health Promotion Study and in the quality analyzation of the school concerned. This master's thesis is a developmental process in one vocational school in the southern Finland. The purpose is to reinforce student involvement. The structures of the school's practice are going to be evaluated and developed based on the information gathered.

The theory discusses the two dimensions of involvement: social and political. Social involvement is about being part of a group and having a sense of community. Political involvement is more about participation, trying to make a difference and having a sense of importance in school or in society. School in general has many challenges in both areas. The developmental process is carried out applying an evaluation model called Bikva. The model takes into consideration all the levels of the organization. There is an underlying assumption that the involvement cannot be changed on one level if the others do not have a sense of involvement themselves. You cannot advance involvement without involving. This thesis consisted firstly of group interviews of the students (n=49). The student interviews were analyzed by using databased content analysis. Then the analyzed data from student interviews were presented to the staff (n=16) and they discussed them. The next stage will be taking all the data to be discussed with the management level.

The results of student interviews show three main categories: interaction, sense of making a difference and practical things. These categories have several subcategories. The students feel communality in their own study group, but not among the field of study nor in the school unit. Good atmosphere and group spirit builds on working together in various combinations over time. Humor and interest in the same field of work are also essential. The role of the teacher is linked to all of the categories. The teacher is the motivator, creator of atmosphere and a way of trying to make a difference. There is an apparent lack of knowledge of the student body and of the management level, for instance none of the students could not name the principal. Both the students and the staff emphasize that the resource of the teacher and the study equipment and tools are the things that they would mostly want to influence on. The students get frustrated because they need to wait for guidance or sufficient or unbroken equipment.

The outcomes encourage to ponder a need for a strategic choice to be made in this school unit. Is it possible to pursue and maintain a sense of community for the whole unit? Should we concentrate firstly on the students of the same field of study and on those who use same facilities? In reinforcing the sense of involvement, there is a need to organize systematic and repetitive ways for the students to participate in the schools unit's daily decision making. The work of the student body should be better informed to others and there should be easy participation channels for others as well as the member students.

Keywords: participation, involvement, vocational education and training

Sisällys

1	Johdanto	7
2	Osallisuuden ja yhteisöllisyyden teorioita	9
2.1	Osallisuus	9
2.2	Yhteisöllisyys.....	13
2.3	Haasteet oppilaitoksille.....	16
3	Kehittämishanke	19
3.1	Kehittämisen tavoite	19
3.2	Menetelmälliset valinnat ja perustelut	19
3.3	Menetelmän esittely.....	21
3.4	Kehittämistoiminnan organisointi	22
3.5	Kehittämistoiminnan eteneminen.....	24
3.6	Pääaineiston tulosten esittely ja niiden hyödyntäminen	27
3.7	Luotettavuus ja eettisyys.....	28
4	Tulokset	30
4.1	Vuorovaikutus.....	30
4.1.1	Omaan ryhmään ja toimipaikkaan identifioituminen	31
4.1.2	Yhdessä toimiminen	32
4.1.3	Yhdistävät tekijät	34
4.2	Vaikuttaminen	35
4.2.1	Opettajan rooli	36
4.2.2	Tiedonkulku	37
4.2.3	Kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista	38
4.3	Käytännön toiminta.....	40
4.3.1	Tapahtumat ja yhteiset tilat.....	41
4.3.2	Opiskeluvälineet ja -tilat	42
4.4	Yhteenveto opiskelijoiden haastatteluista	43
4.5	Henkilöstön haastattelut	43
5	Pohdintaa	45
5.1	Tulosten reflektointia	45
5.2	Osallisuuden kehittyminen oppilaitoksessa.....	47
5.3	Kehittämishankkeen prosessin arviointi.....	51
5.3.1	Hanke ja kehittäjän toiminta	51
5.3.2	Osallisuuden arviointi	53
	Lähteet	56
	Kuviot	59
	Taulukot	59

Liitteet..... 60

1 Johdanto

Opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa on murroksessa; ammatillisen koulutuksen reformi astui voimaan vuoden 2018 alusta. Ammatillisen koulutuksen reformissa uudistetaan rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja ja tutkintojärjestelmää. Lähtökohtana on osaamisperusteisuus, jota toteutetaan yksilöllisillä opintopoluilla, lisäämällä työpaikoilla tapahtuvaa opiskelua ja sääntelyä purkamalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Opiskelijalle tämä tarkoittanee jatkuvaa hakua, kenties lähes jatkuvaa sisäänottoa, yksilöllistä opiskelun kestoa sekä työelämävaltaisuutta. Enää ei järjestetä erikseen aikuiskoulutusta, vaan kukin hankkii sitä osamista mikä puuttuu. Entisestä kolme vuotta kestävästä opiskelusta saman ryhmän kanssa liikutaan kohti monimuotoista ryhmien ja toimintaympäristöjen kirjoa. Reformi vaikuttaa lisäksi oppilaitosten talouteen ja oppilaitokset pohtivat ja kokeilevat erilaisia koulutuksen järjestämisen tapoja.

Yhä enemmän ollaan siis pois oppilaitoksen tiloista, työvaltaisuus ja työelämäprojektit lisääntyvät edelleen ja omat opiskelupolut tarkoittavat vaihtuvia ryhmiä. Luokka ryhmänä voi olla muuttuva ryhmä eri-ikäisiä ihmisiä, jotka aloittavat, valmistuvat, työskentelevät ja tenttivät oman aikataulunsa mukaan. Oppilaitoksen yhteisöllisyyttä ei siis voida enää mitata tai kehittää pelkästään kehittämällä oppilaitoksen tilojen viihtyisyyttä, taukotiloja, järjestämällä tapahtumia tai suunnittelemalla ryhmäinterventioita. Mitä yhteisöllisyys on ammatillisessa oppilaitoksessa ja mitä sen tulisi olla? Yhteisöllisyys on sosiaalista osallisuutta eli kokemus kuulumisesta johonkin. Kokevatko opiskelijat tällaista osallisuutta?

Etelä-Suomen aluehallintoviraston Hyvinvoinnin edistämisen yhteistyöryhmän kannanotto (Aluehallintovirasto 2017) kysyykin aiheellisesti, miten taataan, ettei ammatillisen koulutuksen reformissa korostuva yksilöllisyys ja henkilökohtaistaminen lisää opiskelijoiden turvattomuutta ja syrjäytymistä. Kannanotossa korostetaan, että opiskelijoiden aito kokemus yhteisön osana olemisesta synnyttää turvallisuutta. Osallisuus ja kuulluksi tuleminen lisää yhteisöllisyyttä. Reformin hyvät puolet huomioiden, aluehallintoviranomainen kantaa huolta uusien yhteisöllisyyden muotojen kehittämistarpeiden riittävästä huomioimisesta. Edelleen kannanotossa kysytään, miten oppilaitoksissa tuetaan opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja osallisuutta.

Kouluterveyskyselyn (2017) ammatillisten oppilaitosten vastaajista valtakunnallisesti 6,4 % kokee, ettei ole tärkeä osa koulu- eikä luokkayhteisöä. Kehittämishankkeen oppilaitoksen toimipaikassa tämä luku on 15,9 %. Jos oletamme, että kokemus yhteisöllisyydestä vaikuttaa kouluviihtyvyyteen, luku on huolestuttava. Positiivista on se, että tärkeä osa luokkayhteisöä kokee olevansa 57,7 % vastaajista. Puolestaan koulu yhteisön tärkeänä osana itseään pitää vain 34,8 % vastaajista. Näiden vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opiskelijat eivät juurikaan

koe yhteisöllisyyttä toimipaikassa. Osallisuuden kehittämisen tarve on tullut esiin myös Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen laatupalkintokilpailun palkintotoimikunnan palaute-raportissa (Opetushallitus 2016).

Nykyiset koulutuksen kehittämistarpeet lisäävät tarvetta sellaiselle osaamiselle, jota aikai-
sempi oppilaitosmaailma ei vaatinut. Yksilö- ja ryhmätason lisäksi tulee tehdä töitä myös yh-
teisön tasolla. Nykyisten käytössä olevien toimintojen uudelleen ajattelemisen, kehittäminen
sekä erilaiset kokeilut näyttävät auttavan oppilaitoksia eteenpäin. (Kiilakoski 2014, 173.)
Opiskelijahuoltolaki edellyttää työn pääpainon olevan yhteisöllisessä työssä. Opiskelijahuolto-
lain (2013/1287, 2§) keskeisten periaatteiden mukaan tulee edistää opiskelijoiden oppimista,
terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä. Opiskelijahuolto-
lain 4§ määrittelee, että yhteisöllisellä opiskeluhololla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja
toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, ter-
veyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön
terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhoitoa toteuttavat
kaikki opiskeluholon toimijat.

Sosiaalityön lähtökohtana on ymmärtää ihminen tilanteessaan ja toimintaympäristöönsä suh-
teessa olevana toimijana. Sosiaalityön ymmärrys toimijuudesta sitoutuu siten sekä tilanteisiin
että toimintaympäristöihin. (Pohjola 2015, 17.) Näemme siis sekä yhteisön, rakenteen että
opiskelijoiden ominaisuuksien, resurssien ja aiempien kokemusten vaikutuksen tämän hetki-
seen tilanteeseen. Myös syrjäänvetäytyvät ja ihan-sama-tyypit ansaitsevat toimivat rakenteet
ja tuen, jotta heillä on mahdollisuus halutessaan muuttaa käyttäytymistään. Stereotypia vä-
hät välittävästä nuuskamällejä syljeskelevästä äänestämättömästä amis-nuoresta elää ja voi
hyvin. Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevista 4,8 % ilmoittaa osallistuneensa poliittiseen
toimintaan lukuvuoden aikana, mikä on selvästi vähemmän kuin vielä peruskoulussa (9,5 %) tai
lukiossa (11,3 %) (Kouluterveyskysely 2017). Luku voi kertoa opiskelijoiden asennoitumisesta
vaikuttamiseen tai toimijuuden tasosta yhteiskunnassa, mutta yhtäläillä se voi kertoa amma-
tillisten oppilaitosten rakenteista. Voimmeko nostaa vaikuttamaan pyrkivien määrää muutta-
malla toimintaamme ja tarjoamalla mahdollisuuksia aktiivisuuteen?

Alhasen (2016, 9) mukaan olemme valinnan edessä. Valinta liittyy demokratian tulevaisuu-
teen. Demokratia tavoittelee kaikkien ihmisten tasa-arvoa ja vapautta. Se nojaa siihen, että
kansalaiset tekevät valintoja sen keskeisten arvojen edistämiseksi arkisissa elämäntilanteis-
saan: perheissä, naapurustoissa, yhdistyksissä ja työpaikoilla. Erityisen merkityksellisiksi va-
linnat huomataan silloin, kun yhteiskunnan jännitteet lisääntyvät ja kriisit kärjistyvät. Alha-
nen tähdentää, että on tehtävä valinta ponnistelun ja kyynisen toimeettomuuden välillä.

Haluan tehdä valinnan pyrkiessäni edistämään tämän kohderyhmän osallisuutta. En halua vaihua siihen uskoon, ettei näitä opiskelijoita kiinnosta tai he eivät halua vaikuttaa. Kehittämistyön tarkoituksena on konkretisoida yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia, jotta niitä voidaan vahvistaa opiskelun muutoksessa. Kehittämistyön aikana hankitaan asiakkailta tietoa heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan samalla vahvistaen jo osallisuutta. Kainulainen kumppaneineen (2016, 78) huomauttaa, että ihmisen kiinnittyminen tavalliseen elämään on kahden kauppa: siihen tarvitaan ihmisen omaa halua yhtäläillä kuin yhteisön vastaanottoa. Yksilön on saatava tukea niin, että hänen on mahdollista kiinnittyä, ja toisaalta yhteisön rakenteiden tulee olla sellaisia, että ne mahdollistavat monenlaisia tapoja pysyä mukana ja olla syrjäyttämättä.

Tämä opinnäytetyö on kehittämistehtävä, jonka pyrkimys pitkällä tähtäimellä on vahvistaa opiskelijoiden osallisuutta ammatillisen oppilaitoksen yhdessä toimipaikassa. Hankitun tiedon avulla on tarkoitus kehittää oppilaitoksen käytäntöjä huomioimaan opiskelijoiden osallisuus. Kehittämisprosessissa pyritään huomioimaan osallisuuden näkökulma. Tämä raportti on kuvaus tämän kehittämistyön tiedonkeruun vaiheesta ja luo suuntaviivoja sille työlle, jota oppilaitoksessa jatkan.

Teoreettinen viitekehys etenee opinnäytteen raportissa siten, että aluksi esittelen yleistä yhteiskunnan tasoa ja osallisuutta ja sen puutetta laajempänä ilmiönä. Tähän liittyy toimijuiden käsite sekä ajatukset syrjäytymisestä. Sitten siirryn esittelemään yhteisöllisyyteen, lähiyhteisöihin ja kouluihin liittyvää tutkimusta ja ajatuksia. Oppilaitoksilla on todettu sekä osallisuuden että yhteisöllisyyden saralla haasteita, joita esittelen seuraavaksi. Olen jaotellut menetelmäosiota Toikon ja Rantasen (2009, 57-60) esittelemän kehittämistoiminnan vaiheiden mukaisesti: perusteluihin, organisointiin ja toteutuksen etenemiseen. Menetelmäosioissa esittelen lisäksi soveltamaani Bikva-arviointimallia. Arvioin myös hankkeen luotettavuutta ja eettisyyttä. Pääaineiston tulokset esittelen analysoituina kolmen pääluokan alle. Tuloksissa käsittelen myös henkilöstöhaastattelun antia. Seuraavia kehittämistoiminnan vaiheita arviointia ja tulosten hyödyntämistä käsitellään Pohdinta-osiossa. Siinä reflektoin tuloksia osallisuuden kehittymisen näkökulmasta ja pyrin tuomaan esiin kehittämistoiminnan mahdollisuudet. Lopuksi arvioin kulunutta kehittämisprosessia.

2 Osallisuuden ja yhteisöllisyyden teorioita

2.1 Osallisuus

Osallisuus käsittelee yksilön ja jonkin häntä suuremman kokonaisuuden suhdetta. Kun siirrytään tarkastelemaan asioita yksilö- ja ryhmätasolta yhteisötasolle, on näkökulmana osallisuus. Kysymys on siitä, millä tavalla nuoret pystyvät vaikuttamaan oppilaitoksessa sekä millainen heidän asemansa on. Kiilakoski (2014, 137-138) jakaa osallisuuden kahteen yhteen liittyvään, mutta toisistaan erilliseen tavoitteeseen: osallisuus sosiaalisena ja poliittisena toimintana.

Osallisuutta sosiaalisena toimintana edistetään huolehtimalla, että opiskelijat ja henkilökunta kokevat kuuluvansa itseään isompaan kokonaisuuteen. Kyse on siis jäsenyydestä, kuulumisesta, mukaan ottamisesta. Tätä kutsutaan usein yhteisöllisyydeksi. Osallisuutta poliittisena toimintana edistetään varmistamalla, että yhteisön jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskevien asioiden päätöksentekoon. Erityisesti oppilaitoksessa on huolehdittava siitä, miten oppilaitos kasvattaa jäseniään demokraattiseen toimintaan ja kansalaisuuteen myös kokemuksellisella tasolla. Tällöin kyse on vaikuttamisesta, kuulluksi tulemisesta, vastuun kantamisesta ja saamisesta, vallan jakamisesta ja käyttämisestä sekä vaikuttamisesta.

Osallisuus voidaan hahmottaa ääriviivoiltaan aaltoilevina, sisäkkäisinä kehinä, jotka muodostuvat ensinnäkin osallisuudesta omaan elämään, toiseksi osallisuudesta vaikuttamisprosesseihin palveluissa, lähipiirissä, elinympäristössä ja yhteiskunnassa ja kolmanneksi paikallisesta osallisuudesta, jossa pystyy liittymään erilaisiin hyvinvoinnin lähteisiin sekä elämän merkityksellisyttä ja arvokkuutta lisääviin vuorovaikutussuhteisiin ja jossa pystyy vaikuttamaan resurssien jakamiseen. (Isola ym. 2017, 23.)

Osallisuus on Kiilakosken (2014, 41) mukaan suomalaisissa oppilaitoksessa usein todettu kehittämiskohde. Nuorisobarometrin ja Kouluterveyskyselyn vastaukset kertovat, että oppilaitoksen päätöksentekoon kokee voivansa vaikuttaa vain kolmannes vastaajista. Oppilaitos ei siis tuota kokemusta siitä, mitä päätöksentekoon osallistuminen on. Pääosin oppilaitos tuottaakin asiakkuutta eikä mahdollisuutta vaikuttaa osana demokraattista yhteisöä. Kiilakoski (2014, 46) jatkaa luonnehtimalla kasvuyhteisöjen eroja palveluista siten, että palvelut perustuvat asiakkuuteen, kasvuyhteisöt hänen mukaansa yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen. Kasvuyhteisöissä oleellista on, miten ne kykenevät tukemaan jäseniään ja huomioivat eri näkemykset.

Oppilaitoksen yhteisissä käytännöissä on olemassa yhteisöllisyyden tukemiseksi erilaisia systemaattisia ja rakenteellisia keinoja. Näillä toiminnoilla on jo lähtökohtaisesti vahvempi kytkös oppilaitoksen toimintaan verrattuna erillisinä järjestettäviin tapahtumiin. Näitä ovat opiskelijakunta, tutortoiminta ja osallistaminen. Nämä liittyvät erityisesti nuorten asemaan oppilaitosyhteisön jäseninä. (Kiilakoski 2014, 100.)

Koulussa kohtaavat virallisen oppilaitosmaailma, nuorisokulttuuriset ilmiöt sekä paljon sukupolvien välistä vuorovaikutusta, jota ei voi palauttaa pelkästään viralliseen oppilaitokseen. Ensiksi oppilaitoksen olisi oltava demokraattinen pienoisyhteisö, jossa nuoret oppivat tiedollisesti ja kokemuksellisesti sitä, millaista on toimia demokraattisesti. Toiseksi oppilaitos on paikka, jossa nuoret kohtaavat palvelujärjestelmän esimerkiksi terveydenhuollon toimijoina. Kolmantena oppilaitosta voi tarkastella kasvuyhteisönä, joka tukee nuoria toiminnallaan. Yhteisötason toimintaa ei voida palauttaa pelkästään siellä toimivien yksilöiden toiminnaksi. (Kiilakoski 2014, 29.) Kasvuyhteisöajatus voi koskea myös yhteisöjä, joissa on aikuisia mukana, sillä heilläkin lienee oma kasvutehtävänsä ja roolinsa muiden kasvutehtävissä. Lisäksi

heidän roolinsa ja asenteensa demokraattisessa toiminnassa voi muuttua elämän varrella uusien kokemusten myötä. Tärkeää lienee se, ettei oppilaitos vahvistaisi kokemusta demokration turhuudesta tai vaikutusmahdollisuuksien olemattomuudesta.

Syrjäytymisen tai osallisuuden puutteen poliittisessa keskustelussa on keskitytty keskinäisten suhteiden ja yhteisöjen ulkopuolelle jäämiseen. Mikä on mukaan ottavien ja kiinnittävien suhteiden merkitys yhteiskunnassa? Yhteisöt voivat toimia tärkeänä sosiaalisena liimana eli sosi-aalisiin toimintaympäristöihin liittäjinä. Ne voivat toimia osaltaan kiinnipitävinä yhteisyyttä luovina tiloina. Yhteisöt voivat sisältää vahvan toimijuuden näkökulman ja mahdollistaa siten mielekästä jaettua toimintaa sekä osallisuuden ja vaikuttamisen kenttiä. (Pohjola 2015,18.)

Osallisuudesta puhuttaessa taustalla on usein pyrkimys välttää syrjäytymispuheeseen liittyvää kielteisyyttä. Tällöin osallisuus määrittyy herkästi työhön tai koulutukseen osallistumisena. Myös päätöksentekoon osallistuminen ja muut muodollisen vaikuttamisen kanavat ovat sellaisia nuorten osallisuuden muotoja, jotka saavat merkityksenä usein aikuisten näkökulmasta annettuna. Aikuisten näkemyksen mukaan syrjäytyneiksi luokitellut nuoret eivät välttämättä koe itseään osattomiksi. (Korkiamäki 2009, 83-84.) Nuoruudessa ja nuoressa aikuisuudessa yhteiskuntaan kiinni pääseminen on ensiarvoisen tärkeää huono-osaisuuden kehityksen katkaisemiseksi. Tarvitaan erilaisia koulutus- ja työmahdollisuuksia, sillä jokaisella pitäisi olla mahdollisuus tehdä jotain merkityksellistä, vaikkei olisikaan täysin työ- tai toimintakykyinen. (Kainulainen ym. 2016, 79.)

Vallitseva elämänhallinnan ideaali pakottaa yksilöt ottamaan osaa omaan elämäänsä, olemaan osallisia. Samalla se sisältää ajatuksen siitä, että elämä on järjellisesti hallittavissa, jos ihmisellä on kykyä ja valmiuksia toimia elämässään kapellimestarina. Refleктоivan elämänasenteen ajatellaan lisäävän ihmisen osallisuutta omassa elämässään. (Herranen & Harinen 2008, 88.) Jos rakenteet eivät tue osallisuutta eikä vaikuttamaan pyrkiminen ikinä vaikuta mihinkään, saattaa vaarantua usko ja kyky olla osallisena omassa elämässään. Riskinä lienee ajeltiminen ja syiden hakeminen itsensä ulkopuolelta, yhteiskunnasta.

Herranen ja Halinen väittävät, että yhteiskunnan keskeisiin elämänhallinnan vaatimuksiin, koulutukseen ja työntekoon, on sopeuduttava, jotta muilla elämäalueilla voisi olla jollainlailla itsenäinen. Poluillansa oikeitten valintojen tekijät jätetään rauhaan, mikä vahvistaa heidän kokemustaan siitä, että on itse säädellyt omaa polkuaan. Ne, jotka eivät sopeudu normeihin, joutuvat yhteiskunnallisen kontrollin alle. Kirjoittajat ovat tutkineet koulutusesitteitä ja toteavat, että koulutukseen päätyminen ei ole nuoren tekemä valinta, vaan oppilaitoksen toteuttama opiskelijavalinta. (Herranen & Halinen 2008, 90,92.) Usein myös nuori ei ole siinä paikassa, johon on ensisijaisesti halunnut, vaan nuorisotakuun pakottaman hakemisen tuloksena kolmannessa hakutoiveessaan. Nuorisotakuu kaikessa merkityksellisyydessään tuottaa yksilöille myös vääriä alavalintoja ja keskeytysten myötä epäonnistumisen kokemuksia.

Osallisuudesta puhuttaessa käytetään usein termiä osallistaminen. Toikko ja Rantanen (2009, 90) toteavat, että osallistamisen käsite on paradoksaalinen. Käsittehen korostaa toimijoiden subjektiivuutta, mutta samalla siinä kuuluu ulkoapäin vaikuttamista. Toimijoita ohjataan osallistumaan tai heiltä jopa edellytetään osallistumista. Vaikka osallistavassa toiminnassa olisi ulkopuolinen aloite, sen oletetaan jatkuvan osallistujien ehdoilla ja heidän asettamaansa suuntaan. Osallistamisen voidaan ajatella johtavan omaehtoiseen osallistumiseen.

Alhasen (2016, 205) mukaan nykyiset demokratiat tarvitsevat kansalaishyveen, jonka tarkoitus on auttaa kansalaisia käsittämään itsensä osana sekä lähiyhteisöjä että maailmanlaajuisia sosiaalisia ja ekologisia verkostoja. Alhanen kutsuu tätä osallisuustajuksi. Osallisuustajun hän määrittelee yksilön kyvyksi hahmottaa luonnonympäristöjen kokonaisuuksia sekä pyrki- mykseksi huomioida oma vaikutuksensa näihin kokonaisuuksiin. Yksilö siis käsittää oman erityisen linkittymisensä toisiin ihmisiin, ihmisyhteisöjen yhteisiin asioihin sekä elolliseen ja elottomaan ympäristöön. Hän tajuaa vaikuttavansa toisten ihmisten kanssa yhdessä useisiin ennakoimattomiin tapahtumiin, joiden kehittymissuunnista hän omalta osaltaan on vastuussa.

Osallisuustajun ytimenä on siis ihmisen muodostama ymmärrys siitä, mitkä asiat vaikuttavat häneen ja mihin hän puolestaan itse vaikuttaa. Osallisuustajun ei ole synnynnäistä. Siihen tulee kasvaa, ja sitä on jatkuvasti kehitettävä. Osallisuustajun herättämisessä ja muodostamisessa voidaan käyttää dialogia. Kun halutaan tietää miten dialogiset keskustelut tukevat yksilöitä hahmottamaan alati muuttuvaa maailmaa, tulee tutkia dialogin käyttötapaa. Alhasen mukaan on selvittettävä, kuinka kansalaisten julkisen toiminnan, ihmisten yksityiset keskustelut ja itsereflektio voidaan liittää yhteen dialogisilla keskusteluilla. (Alhanen 2016, 205-206.)

Ihminen sitoutuu sellaiseen, jonka hän kokee merkitykselliseksi. Samalla yhteisöllisyys eli sosiaalinen osallisuus on myös tunnetta, että pystyy vaikuttamaan asioihin sekä tulee kuulluksi ja kohdatuksi. Tässä mielessä yhteisöllisyys edellyttää jatkuvaa neuvottelua yhteisistä päämääristä, osallisuuden tavoista, toimintakäytännöistä, rooleista sekä tavoista olla osa yhteisöä. (Kostamo-Pääkkö, Väyrynen & Ojaniemi 2015, 8.) Yhteisöjen jäsenten tavoitteet voivat olla erilaisia. Osa etsii aktiivista osallistumista yhteiseen toimintaan, toisille riittää melko passiivisena jäsenenä oleminen, joka kuitenkin sisältää henkilökohtaisesti tärkeän mukaan kuulumisen. (Pohjola 2015, 21.) Sallimme erilaiset osallisuuden tasot eli ihmisellä on oikeus valita myös erakkona eläminen yhteiskunnan ulkopuolella. Jokaisella tulee kuitenkin olla mahdollisuus osallistua omalla tavallaan ja intensiteetillään sekä saada tukea vahvempaan osallisuuteen näin halutessaan.

Osallisuuden tukeminen tulee aloittaa arkipäivästä, arjen toimien ja sosiaalisten taitojen opettelusta. Luottamuksen lisäksi tarvitaan oman ajattelun herättelyä, rohkaisua, toiminta-

mahdollisuuksien avaamista ja eteenpäin tuuppimista. Tarvitaan merkityksellisyyden kokemuksia ja kuulumisen tunnetta. Tarvitaan enemmän toimintaa ja vähemmän toiminnan kohteena olemista. (Kainulainen ym. 2016, 79.)

Koulu yhteisö tuottaa enemmän toiminnan kohteena olemista ja asiakkuutta, mutta minkälainen tilanne on nuorisotyössä tai kolmannella sektorilla. Yleisesti oletetaan, että osallisuus järjestöissä tai yhteisöissä lisää nuorten hyvinvointia. Cicognani, Mazzoni, Albanesi ja Zani (2015, 24) lähtivät hakemaan tieteellistä pohjaa tälle oletukselle. 835 nuorta vastasi kyselylomakkeisiin pohjoisitalialaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Tulosten mukaan osallisuus nuoris-, vapaaehtois- tai uskonnollisissa järjestöissä lisäsi merkittävästi sosiaalista hyvinvointia sekä suoraan että yhteisöllisyyden kokemuksen ja voimaantumisen kautta. Osallistuminen tapahtumiin silloin tällöin vaikutti vain marginaalisesti ja epäsuorasti voimaantumisen kautta sosiaaliseen hyvinvointiin. (Cicognani ym. 2015, 37.) Voidaan siis olettaa, että pistemäinen toiminta oppilaitoksissa ei pelkästään riitä osallisuuden vahvistamiseksi.

2.2 Yhteisöllisyys

Opinnäytetyöni taustalle vaikuttaa sosiaalipedagoginen ajattelu. Teoksessa *Koulu yhteisöllisenä toimijana* (Rautiainen ym. 2005, 15) todetaan, että yhteisöllisyys ja yhteisöihin kuuluminen ovat sosiaalipedagogisessa keskustelussa ja toiminnassa korostuva ihmisen elämän perustekijä. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan yhteisöjen niitä myönteisiä ominaisuuksia, joiden ansiosta kuuluminen yhteisöön ja siinä toimiminen on mielekästä. Yhteisöllisessä toiminnassa ihmiset vaikuttavat toisiinsa myönteisesti. Tämä luo turvallisuutta, joka puolestaan vapauttaa ihmisten olemista ja rehellistä mielipiteenilmaisua. Yhteisöllisyys mahdollistaa sen, että jokainen voi kokea olevansa osallinen siinä, mitä tapahtuu. Edelleen teoksen kirjoittajat tarkentavat, että yhteisö kuvataan usein ryhmäksi ihmisiä, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jotka tuntevat yhteenkuuluvuutta. Yhteisöllisyys syntyy yhteisön jäsenten vuorovaikutuksen ja konkreettisen toiminnan kautta. (Rautiainen ym. 2005, 96.) Yhteisöllisyys on kuitenkin sellaista, johon voimme valinnoilla, pedagogiikalla ja rakenteilla vaikuttaa.

Sosiaalipedagogiseen ajatteluun liitän sosiaalisen konstruktivismiin. Se on todellisuuskäsitys, joka katsoo maailman ja inhimillisen todellisuuden muodostuvan sosiaalisesti. Kielellä on tässä rakentajan rooli. Tarinaa elämästä ja identiteetistä luodaan uudelleen kussakin tilanteessa ja elämänvaiheessa mielekkääksi koetulla tavalla. (Helkama ym. 2015, 188.) Näin Tuomi (2005, 160) puolestaan kuvaa sosiaalisesti rakentuvaa maailmaa: Ihmisen merkityksissä todellisuus hahmottuu suhteena yksilön ja ympärillä olevien ihmisten välillä. Kun nämä toiset sulautuvat yksilön ulkopuoliseksi ryhmittymäksi, yksilö luo yhteisön. Samalla yhteisö luo yksilön. Yksilölle muodostuu tilaisuus käsittää itsensä samanlaisena erilaisten kanssa. Yksilön kokema yhteisöllisyys ja hänen identiteettinsä ovat saman asian kääntöpuolia. Ne

muodostuvat ja rakentuvat yhtä aikaa. Ollakseen olemassa yhteisön ulkopuolella on oltava jokin muu maailma, joka ei sisälly yhteisöön. Yhteisöille tyypillistä on siis myös sisältää kollektiivista samanlaisuutta.

Nykyään yhteisöllisyys liitetään paikkaan, aiheeseen tai asiaan, kun taas perinteisesti ihmiset ovat mieltävät yhteisöksi perheen, suvun, kylän ja heimon. Nykyaikana puhutaan yhteisöjen voimasta ja toisaalta myös yhteisöllisyyden murenemisestä. (Kostamo-Pääkkö ym. 2015, 7.) Saastamoinen (2011, 80) käsittelee artikkelissaan yksilöllisyyden aikakautta ja sen kautta muuttuvia sosiaalisen olemisen muotoja. Hän pohtii yhteisön ja yhteisöllisyyden roolia, kun yhä enemmän sosiaalisista suhteistamme ovat yhden roolin, esimerkiksi työn, kautta muodostuvia ja koko ajan muuttuvia. Hän katsoo yhteisön käsitteen liittyvän traditionaaliseen elämäntapaan, jota leimaa pysyvyys, suhteiden kiinteys ja jatkuvuus. Nykymaailman yksilöllistymisen myötä ihmisten elämä ei ole pysyvää, vaan ihmissuhteet vaihtuvat suhteellisen usein aiempaan verrattuna niin perheissä kuin työ- ja opiskelupaikoillakin.

Suomi allekirjoitti inklusiivista kasvatusta käsittelevän Salamanca-sopimuksen 1990-luvun puolivälissä, jolloin täällä alettiin korostaa yhteisöllisyyttä. Tällöin kouluja alettiin määritellä yhteisinä ja nähtiin alueellisen yhteisön lasten kuuluvan oppilaina lähikouluunsa. Samaan aikaan ryhdyttiin etsimään keinoja ehkäistä syrjäytymistä. (Rautiainen 2005, 95.) Tältä pohjalta myös nykyinen opiskelijahuoltolaki (2013/1287, 4§) ponnistaa: Yhteisöllisen opiskeluhoillon tavoitteiden on tärkeää näkyä kaikessa oppilaitoksen toiminnassa ja toimintakulttuurissa. Yhteisöllistä opiskeluhoiltoa toteutetaan opiskeluhoiltopalvelujen ja oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa yhteistyössä laaditun oppilaitoskohtaisen opiskeluhoilto suunnitelman mukaisesti. Jotta osallisuus toteutuisi, tavoitteet työlle on luotava kulloistenkin opiskelijoiden kanssa heidän tarpeistaan lähtien. Tämä asettaa pohdittavaksi, voivatko tavoitteet olla koko oppilaitoksen yhteiset vai toimipaikkakohtaiset vai kenties vieläkin rajatummat.

Tapa, jolla kerromme itsemme ja toiset maailmaan, tekee mahdolliseksi jakamisen. Yhteisöllisyyden ydin on kertomuksissa. Eräs ihmisen syvimmistä ristiriidoista on jännite yksilöllisyyden, erilaisuuden ja yhteisöllisyyden välillä. Olemme yksilöitä vain yhteisön jäseninä ja yhteisön jäseniä vain yksilöinä. Tämä samankaltaisuuden ja erilaisuuden toistuva vuorottelu muodostaa yhteiskunnat ja yksilöt. Pyrimme erottumaan muista kaikin mahdollisin keinoin. Meillä on kehon erillisuus, mutta muut erot pyrimme rakentamaan nimien, symbolien ja kulttuuristen merkitysten varaan. (Tuomi 2005, 133.) Virallisen oppilaitosmaailman (opetussuunnitelmien, oppikirjojen, arvioinnin ja niin edelleen) lisäksi koulu on nuorisokulttuurinen kenttä, jossa nuoret kohtaavat jatkuvasti toisia nuoria, joiden katseiden kohteena he ovat ja joiden läsnäoloon heidän on reagoitava. (Kiilakoski 2014, 28.)

Hoikkala ja Paju (2013, 170) tutkivat yhtä yhdeksäsluokkalaisten ryhmää ja muun muassa sen luokkahenkeä. He toteavat, että yhteisöllisyys edellyttää yhteisyyden olemassa oloa. Yhteisyys on jotain jaettua, joka sitoo jäsenet yhteen. Tämä voi olla aate, ajatus, ihanne, tapa, rutiini, tunne, identiteetti tai kokemus esimerkiksi yhteisestä vihollisesta tai vastustajasta. Tutkijoiden mukaan yhteisöt ovat tasapainoprosesseja, joiden toiminta on dynaamista. Yhteisöt ja ryhmät käynnistyvät ja alkavat, elävät aikansa ja päättyvät joskus. Tämä on tyypillistä etenkin instituutioiden luomille yhteisöille, kuten koululuokille. Hoikkala ja Paju toteavat edelleen, että koulussa pyritään tulemaan joksikin. Siihen edetään ainakin kahden sosiaalisen tason kautta; on luokkalaisten ryhmien taso ja opettajan vetämä pedagoginen taso.

Opiskelijoiden laittaminen samaan tilaan ei muodosta heistä yhteisöä. Jotta yhteisö voi syntyä, heillä on oltava kokemus siitä, että he jakavat jotain samaa ja heillä on oltava keskinäistä vuorovaikutusta. (Kiilakoski 2014, 98.) Kontaktihypoteesi olettaa, että ryhmien välinen kontakti vähentää ennakkoluuloja parhaiten, kun se on pitkäkestoista ja edellyttää yhteistyötä. Lisäksi sen on oltava instituutioiden ja ympäröivän yhteiskunnan tukemaa ja sosiaaliselta statukseltaan samanlaisten ihmisten tai ryhmien välistä. (Helkama ym. 2015, 313.) Kiilakoski (2014, 98) jatkaa tähdentäen, että yhteisö ei synny itseksensä. Sen rakentamiseen on käytettävä erilaisia yhteistyön keinoja. Oppilaitos ei muodostu yhteiseksi automaattisesti. Isoissa toimipaikoissa ihmiset eivät tapaa toisiaan eivätkä kommunikoi, jolloin keskinäistä vuorovaikutusta ei synny. Oppilaitosten yhteisinä toimintoina käytetään teemapäiviä ja tapahtumia. Niillä lisätään yhteenkuuluvuutta koko oppilaitoksen ja laajemmin yhteiskunnan kanssa.

Yhtenä yhteisöllisyyttä lisäävänä toimintamallina käytetään nuorisotilamaista toimintaa tai muita matalan kynnyksen kohtaamispaikkoja. Matalan kynnyksen kohtaamispaikkoja on ammatillisissa oppilaitoksissa viime vuosina kehitetty ehkä enemmänkin Ohjaamoiden jalanjäljissä kuin nuorisotiloja korvaamaan. Tarve palveluille, jotka ovat käytössä muutenkin kuin ajanvarauksella, on tunnistettu. Näissä tiloissa on profiloitu erilaisin painotuksin opintoklubina, taukotoimintana tai tuen ja avun väylinä. Nuorisotoimi ei ole juurikaan lähtenyt tällaista toimintaa ammatillisiin oppilaitoksiin tuottamaan, luonnollisesti jo ikärakenteen vuoksi. Vilen (2015, 87-89) kuitenkin rakentaa opinnäytteessään toimintamallin nuorisotyön ja koulujen yhteistyölle Espoossa. Toimintamallin tavoitteina on osallisuuden, yhteisöllisyyden ja viihtyvyyden kehittäminen sekä ammattilaisten yhteistyön tiivistäminen. Espoossa nuorisotyö päätti olla tuottamatta ohjelmalveluja kouluille, vaan nuorisotyön ennaltaehkäisevä työote pidetään osana koulun valmiita rakenteita kuten yhteisöllistä opiskeluhoitoryhmää ja opetus suunnitelman mukaista toimintaa. Vilenin (2015, 101) toimintamallissa nuorisotyön rooliksi määritellään osallisuuden osalta oppilaskuntatoiminnassa mukana toimiminen sekä viihtyvyyden lisäämisen osalta läsnäolo välitunneilla että luokkatyöskentelyt ja pienryhmätoiminta. Toisella asteella toiminnaksi määritellään itsenäisen asumisen työpaja ja muut teematyöpajat tarpeen mukaan (Vilen 2015, 113).

Yhteisöllisyyden negatiivisina puolina lienevät epätasa-arvoisuus, suvaitsemattomuus erilaisuudelle ja vallankäytön vääristyminen (Raina 2012, 25-27). Nuorten tiiviit, omaehtoiset yhteisöt voivat olla sisäänpäin kääntyneitä, ahdistavia ja ulkopuolisia kontakteja rajaavia tai sulkevia. Osallisuus yhteisöön merkitsee väistämättä paitsi kokemuksellista ja tunneperäistä kuulumista johonkin, myös yhteisöllisiä erontekoja ja rajanvetoja. (Korkiamäki 2009, 84.)

Raina (2012, 26) olettaa huonon yhteisöllisyyden olevan yhtä yleistä tänä päivänä kuin hyvänkin. Huono yhteisöllisyys syntyy melko helposti ilman suurta panostusta. Hyvä yhteisöllisyys vaatii sen sijaan ponnistelua. Etenkin keinotekoisesti rakentuneissa oppilaitoksien yhteisöissä, joihin ilmaantuu toisilleen tuntemattomia henkilöitä. Rainan (2012, 27-28) mukaan hyvän yhteisöllisyyden tunnusmerkkejä ovat avoimuus ja dialogisuus ympäristön kanssa. Kaikilla jäsenillä on mahdollisuus osallistua kykyjensä mukaan toimintaan. Johtajuus ja vallankäyttö on läpinäkyvää. Erilaisuus ei näissä yhteisöissä ole uhka, vaan rikkaus. Yhteisesti sovitut pelisäännöt ohjaavat yhteisön toimintaa. Tätä kehitystä on tuettava ryhmadynamiikkaa ohjaamalla, mikä on ennen kaikkea jaettava johtamista.

2.3 Haasteet oppilaitoksille

Vaikka yhteisössä ei ole vahvoja yhteisöllisiä prosesseja, tuotetaan tietynlaista toimijuutta tai toimintakyvyn puutetta. Vuorovaikutuskulttuurit, osallistumisen mahdollisuudet, palvelujen tarjonta ja yksilöille avautuvat toimintamahdollisuudet muodostavat oppilaitoskulttuurin ja vaikuttavat jäseniinsä yhteisössä. Kasvuyhteisön jäsenyydellä on tarjolla mahdollisuus oppia ja toimia. Tämä estyy, jos yhteisön jäsenyys perustuu pelkästään opiskeluun ja oppilaitoksille tyypilliseen suorittamiseen. Tällä on luonnollisesti omat vaikutuksensa opiskeluhuvinvoinnille. (Kiilakoski 2014, 46.) Sanna Aaltonen (2012, 187-190) on tehnyt tutkimusta koulupudokkaista ja todennut, että koulussa viihtymättömyys, opettajien välinpitämättömyys ja koulun asenne näyttäytyivät nuorille tavalla, joka sysäsi heitä pois koulusta. Aaltosen mukaan nuorten omia kertomuksia koulusta putoamisen syistä voi ymmärtää siten, että nuoret kokevat koulun hylänneen heidät ja näin koulusta eronteko on pyrkimystä pois epämiellyttävästä tilanteesta.

Raina (2012, 53-54) muistuttaa, että nuorilla on monia oman nuorisokulttuurinsa sisältämiä esteitä aktiiviselle toimijuudelle. Toisten nuorten mielipiteet vaikuttavat asemien ottamiseen ratkaisevasti. Ne on huomioitava yhteisöllisyyttä rakennettaessa. Nuoret puhuvat ”dissauksesta”, jolla voimallisesti säädellään ryhmän sisäistä dynamiikkaa. Aiheellisesti Kiilakoski (2014, 161) kysyykin voiko yhteisöllisyyttä kehittää olematta jo yhteisöllinen, ottamatta nuoria mukaan. Oleellista on myös yhteisöllisyys läpi oppilaitoksen; uskon, että henkilökunnan kokemalla osallisuudella on merkitystä opiskelijoiden kokemuksiin. Osallisuus sosiaalisena tai poliittisena ei voi toteutua vain yhdellä tasolla, vaan kaikki yhteisön tasot on huomioitava.

Kiilakoski lainaa koulun muuttamista perusteellisesti tutkinutta Michael Fullania, joka korostaa opettajien olevan avainasemassa koulun kehittämisessä. Mikään ei muuta ilman opettajien panosta. Fullan toteaa, että kasvatuksellinen muutos riippuu siitä, mitä opettajat tekevät ja ajattelevat. Se on yhtä aikaa yksinkertaista ja sen muuttaminen monimutkaista. Fullan puhuu opettajien kokemuksesta ja ajattelusta, heidän sisäisistä asioistaan. Näiden ohella hän puhuu myös niiden asioiden muuttamisesta, mitkä näkyvät luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolisessa toiminnassa. Oman ajattelun muuttuminen ja käytännön toiminnan uudistuminen yhdessä aikaansaavat muutoksen. (Fullan 2007, 129, Kiilakosken 2014, 111 mukaan.)

Retket, juhlat tai koko koulun tapahtumat rikkovat lukujärjestyksen määräämän järjestyksen. Tästä järjestyksestä irrottautuminen muokkaa käytöstä ja myös ajattelua. Sekä opettajien että opiskelijoiden käyttäytyminen muuttuu toisenlaiseksi. (Kiilakoski 2014, 126.) Nuorten hyvinvointiin vaikuttavat monin tavoin oppilaitoksen fyysinen ympäristö, koulurakennus ja ulkoalueet. Niukka ja epäviihtyisiä ympäristö laskee hyvinvointia, toimiva ja viihtyisiä ympäristö puolestaan nostaa sitä. (Kiilakoski 2014, 49.) Oppilaitoksen talous tiukkenee entisestään eikä bussirahoja juuri ole; retkiä siis voi tehdä kävelyetäisyydelle. Tiloista aiheutuu kuluja ja tiloista luovutaan. Opiskelijat kokevat ahtautta ja sisäilmaongelmia. Suuria remontteja ei juuri tehdä. Viihtyvyyttä voidaan onneksi lisätä opiskelijatöillä, somistamalla ja kierrättämällä.

Keskeisiä kysymyksiä oppilaitoksille ovat, onko niiden painopisteenä lukuvuoden lopulla jaettavat arvioinnit tai valmistuneiden määrä, vai oppilaitos oppivana yhteisönä tai tilana, jossa jokaisen tulee kokea olonsa hyväksytyksi ja viihtyisäksi (Kiilakoski 2014, 67). Kiilakoski puhuu nuorisotyön ja oppilaitosten yhteistyöstä, mutta saman voi nähdä yhteisöllisen opiskeluholon osalta: tehtävänä ei siis ole luoda jotakin uutta, erilaista ja näyttävää, vaan tuoda oppilaitoksen päivittäiseen toimintakulttuuriin uusia, paremmin opiskelijoita tukevia rakenteita. Arki ja sen parantaminen riittää. Speaktaakkeleja ei tarvita. Tarvitaan pitkäkestoisia, systemaattisia ja ennen kaikkea koko yhteisön jakamia tapoja toimia toisin. (Kiilakoski 2014, 23.)

Ryhmäyttäminen on tärkeäksi ja hyödylliseksi nähty toiminto, johon oppilaitokset ovat sitoutuneet ja johon ollaan valmiita luovuttaman opetustunteja. Ryhmäyttäminen jää kuitenkin yleensä alkuvaiheen pistemäiseksi toiminnaksi pikemmin kuin systemaattiseksi ja jatkuvaksi toimintamalliksi. Kiilakoski ehdottaa pohdittavaksi, että tulisiko ryhmädynamiikan tukemisen olla kattavampaa ja jatkuvaa, esimerkiksi jokaisen lukuvuoden tai lukukauden alussa tapahtuvaa. Lisäksi hän pohtii pitäisikö tehdä jatkosuunnitelmia sellaisille luokille, joilla on selkeästi ongelmia ryhmän toiminnassaan tai dynamiikassaan. Ryhmädynamiikan tukemisen nähdään auttavan oppimaan erilaisia ryhmätaitoja. (Kiilakoski 2014, 60, 134.) Työelämään siirtyminen opiskelemaan tai palkkatyöhön vaatii melko paljon ryhmätyö- ja sosiaalisia taitoja. Toimijuus ja kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista sekä mahdollisuuksista hallita elämäänsä seuraavat koulumaailmasta ja oppilaitoksesta eteenpäin elämässä.

Vuorovaikutuksen määrä on laajentunut ja kasvanut, mutta vaihtuvien kohteiden kanssa. Esi-merkiksi opiskelu ei ole enää tiettyyn rakennukseen ja tiettyihin pysyvin ihmisiin liittyvä tapahtuma. Opiskelu tapahtuu enemmän verkostojen logiikan mukaan, jolloin niin opiskelutoverit ja henkilökunta vaihtuvat nopeasti ja kokemus opiskelusta jäsenyyttä osallisuutena muuttuu verkostoihin. (Saastamoinen 2011, 83.) Saastamoinen nimeää nämä piirteet syyksi, jonka vuoksi perinteistä yhteisöllisyyttä on vaikea tai mahdotonta ylläpitää. Hän ehdottaa käytettäväksi Wittelin (2001, 61-65, Saastamoisen 2011, 80-84 mukaan) esittelemää verkostososiaalisuuden termiä, jolla kuvataan nopean tiedon, ajatusten, ihmisten ja palveluiden dynaamista liikettä ja niiden myötä muuttunutta pysyvemmän yhteisön tilaa. Tähän liittyvät virtuaaliset yhteisöt, kestävien ihmissuhteiden rapautuminen ja post-sosiaaliset ihmissuhteet.

Jatkossa oppilaitoksessa ei olla yhtä paljon paikalla, ainakaan saman ryhmän kanssa. Tämä tuo haasteita yhteisöllisyyden tukemiseen ja kokemiseen. Vaihtuvat opiskelijatoverit ryhmissä ja opiskelu työpaikalla tai projekteissa murtavat ryhmän tukea ja toki myös purkavat haitallisia ryhmäilmiöitä. Opiskelu siirtyy myös enenevässä määrin verkkoon. Kuinka yhteisöllisyyttä voi silloin tukea? Tuomi (2005, 134-135) lohduttaa, että tulevaisuudessakaan jännite yhteisöllisyyden, yksilöllisyyden ja erilaisuuden välillä ei tule katoamaan. Uusia purkautumisteitä tälle sosiaalisuutta ylläpitävälle jännitteelle kuitenkin haetaan. Kommunikoinnin teknologian muuttuessa yhteisöllisyys ilmaistään erilaisilla tavoilla. Internetin luomat uudet yhteisöt mahdollistavat uusia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden muotoja ja samalla näyttävät, miten yhteisöllisyyden normit ovat muutosessa. Yhtä aikaa niissä kuitenkin ilmenee mistä yhteisöllisyydessä oikeastaan alun perin oli kysymys.

Tarve liittyä muihin, olla osana ryhmää ja kokea yhteenkuuluvuutta on universaali ihmislajin piirre kaikkina aikoina ja kaikissa kulttuureissa. Sosiaalisen median mahdollisuudet madaltavat kynnyksiä liittyä erilaisiin ryhmiin maailmanlaajuisesti tai paikallisesti sekä erota niistä. Erilaisia yhteisöjä pystytään valitsemaan, kokeilemaan ja hylkäämään. Toiminta ei ole ainoa asia, jonka kautta yhteisöllisyys rakentuu. Se voi rakentua myös symbolisten tai aatteellisten seikkojen varaan. Yhteisöön kuulumisen tunne voi muodostua yhteisestä mielipiteestä, kokemuksesta tai jaetusta aatemaailmasta. Tällöin voi syntyä yhteinen tietoisuus, vaikka yhteistä toimintaa tai vuorovaikutusta ei ryhmän kesken olisikaan. Monet nuorten nettiyhteisöryhmät ovat luonteeltaan juuri symbolisia tai ideologisia. (Juurinen 2010, 201.)

Juurinen painottaa, että symbolis-aatteelliset nettiyhteisöt voivat toimia merkittävänä tukena nuorille, joka on aatteensa tai kokemuksena kanssa yksin omassa ystäväpiirissään. Näissä nettiyhteisöissä voi usein keskustelua seurata tai niihin osallistua, mikä voi vahvistaa yhteisöllisyyden kokemusta ja sen merkitystä yksilölle. Nettiyhteisöt niin hyvässä kuin pahassakin mahdollistavat suuremman yksilöllisyyden vapauden ilmentämisen kuin perinteiset yhteisöt. Nuori pystyy esimerkiksi irtautumaan lähiyhteisön ahtaista kaavoista ja peilata identiteettiään

moniarvoisemmassa seurassa. Hänellä saattaa olla mahdollisuus tuen saamiseen myös arkaluontoisissa asioissa. Anonyymiuden suoja vapauttaa ryhmäpaineesta ja normeista. (Juurinen 2010, 202.) Nuoret voivat olla aktiivisia, jopa poliittisesti, perinteisten kanavien ulkopuolella. Netin kautta he voivat julistaa aatetta, suojella eläimiä tai vastustaa nykyhallintoa. Kouluilla on haaste saada tämä aktiivisuus käyttöön opiskeluun liittyvissä asioissa. Verkossa tapahtuva opiskelu ja sosiaalisen median hyödyntäminen oppilaitoksen yhteisöllisyydessä ovat nykypäivän haasteita.

Alhanen (2016, 217-218) osoittaa huolensa sosiaalisen median myötä muuttuneista yksityisyyden rajoista ja tämän vaikutuksesta osallisuustajulle. Hänen mukaansa yksityisyyden merkitys dialogille ja sen kehittämälle osallisuustajulle liittyy yksityisen elämänpiirien laajaan ja suojattuun vapauteen. Kaikkein henkilökohtaisimmat kokemukset voivat tulla esille vain keskusteluissa, joissa ihmiset kokevat olonsa turvalliseksi. Heidän tulee olla varmoja, etteivät heidän asiansa kantaudu eteenpäin. Näissä keskusteluissa ihmiset voivat työstää myös julkisten asioiden merkitystä henkilökohtaiselle elämälleen. Tällöin ihminen on aidosti vapaa ilmaistamaan omia ainutlaatuisia ajatuksia, tunteita, muistoja ja kuvitelmia. Se, että nämä yksityiset keskustelut muuttuvat julkisiksi, näyttää olevan merkittävä ja osittain ennakoimaton vaikutus demokratialle ja sen vaatimalle osallisuustajun kehittymiselle.

3 Kehittämishanke

3.1 Kehittämisen tavoite

Pyrkimyksenä on kehittämishankkeen kautta vahvistaa opiskelijan kokemusta sosiaalisesta ja poliittisesta osallisuudesta. Lähtöoletuksena toimi se, että kaikki ammattioppilaitoksen opiskelijoiden osallisuuden kokemuksen vahvistaminen lisää kiinnittymistä yhteiskuntaan ja näin edesauttaa syrjäytymisen ehkäisyä. Kehittämistä varten kysytään, minkä opiskelijat kokevat lisäävän yhteisöllisyyttä ja osallisuutta sekä miten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä voisi kehittää ja lisätä.

Kehittämisen tavoitteena on kehittää oppilaitoksen toimintaa niin, että opiskelijan osallisuuden huomioiminen jatkossa vahvistuisi. Tässä hyödynnetään opiskelijoilta kerättyä tietoa, joka viedään henkilöstölle pohdittavaksi. Henkilökunta pohtii mihin opiskelijoiden kokemukset perustuvat ja oppivat tästä. Opiskelijoiden ja henkilöstön tuottama tieto viedään vielä oppilaitoksen johdolle pohdintaan sekä yhteisöllisen opiskeluhuollon toiminnan suunnittelun tueksi. Pyrkimyksenä on löytää keinoja rakenteisiin, jotta opiskelijat olisivat kehittämistoiminnassa toimijoina jatkossakin.

3.2 Menetelmälliset valinnat ja perustelut

Perustelu sille, miksi pitäisi kehittää juuri nyt, nousee yhtäältä ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteista ja niiden vaikutuksista oppilaitosmaailmaan. Toisaalta perusteluna toimii

Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen laatupalkintokilpailun palkintotoimikunnan palkintoraportti, jossa johtajuuden osa-alueella parantamisalueena todettiin seuraavaa: ”Asiakaslähtöisyyttä voisi kehittää lisäämällä opiskelijoiden osallisuutta kehittämisessä ja parantamalla erityisesti opiskelija-asiakaskokemuksen ymmärrystä” (Opetushallitus 2016). Lisäksi kouluterveyskyselyn (2017) mukaan kehittämishankkeen toimipaikassa vastaajista 15,9 % koki, ettei ollut osa koulu- eikä luokkayhteisöä. Perustelu on linjassa Toikon ja Rantasen (2009, 57) esittämän teorian kanssa; kehittämistoiminnan perustelu nojaa useimmiten ongelmaan ja visiioon. Usein dynaaminen kehittäminen rakentuu molempien varassa.

Eri toimijoiden sitoutumisen ja aktiivisen osallistumisen kautta rakentuu kehittämistoiminta. Kehittämisessä haetaan yhteistä ymmärrystä ja sovitellaan toimijoiden erilaisia näkemyksiä. Toimijoiden aito ja tasavertainen osallistuminen mahdollistuu erilaisten näkemysten hyväksymisen kautta. Myös kehittäjä itse osallistuu toimintaan. Kehittäjä pyrkii aitoon vuorovaikutukseen toimijoiden kanssa eikä ota roolia ulkopuolisena asiantuntijana. Osallistavalla kehittämisellä pyritään muutokseen ja vapautumaan itsestään selvyysnä pidetyistä ajatusmalleista. (Toikko & Rantanen 2009, 10-11.)

Jo aiemmin mainittu konstruktioismi painottaa todellisuuden rakentumisesta erityisesti sosiaalisissa prosesseissa. Ihmiset muodostavat itsestään riippumattomia sosiaalisen tason merkityksiä vuorovaikutuksessa. Nämä eivät ole yksilön itsekseen muutettavissa. Sosiaalinen todellisuus käsitetään ihmisen luomana merkitysjärjestelmänä, jolloin se ei suoraan heijasta todellisuutta. Konstruktioistisesta näkökulmasta katsottuna organisaation johto, työntekijät ja asiakkaat voivat elää erilaisissa todellisuuksissa kehittämisen suhteen. (Toikko & Rantanen 2009, 36-37.) Sovellettavaksi valitun Bikva-mallin avulla on mahdollista tulla tietoisiksi muiden kehittämistodellisuudesta. Kehittämishankkeen tavoite ei ole suoranaisesti mitattava, vaan enemmän kokemukseen perustuva, asenteisiin ja käsitykseen ja sitä kautta rakenteisiin vaikuttavaa.

Tässä kehittämistoiminnassa todellisuus nähdään sosiaalisesti rakentuvana, jolloin sitä ei tarkastella pelkästään faktoista lähtevänä, vaan myös tulkinnallisena. Olennaista on ymmärtää opiskelijoiden ja henkilökunnan tapaa hahmottaa osallisuutta ja siihen liittyviä periaatteita eikä vain virallisia tavoitteita, periaatteita tai organisaatiokaaviota tarkastelemalla. Toikko ja Rantanen (2009, 54-55) tarkentavat, että kehittämistoiminnan tietokäsitys ei voi useinkaan nojautua pelkästään luotettavaan tieteelliseen tietoon, sen tavoitteluun ja soveltamiseen. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on uuden tiedontuotannon mukaista toimintaa. Tässä tiedon ajatellaan syntyvän käyttöyhteyksissään. Oleellista on, että uusi tieto on käytännöllistä ja hyödynnettävissä. Lisäksi on mietittävä, kenen etua kehittäminen palvelee. Toiminnan tavoitteet ja toimintatavat on tuotava esille. Kehittämistoiminta on avattava keskustelulle,

jossa eri näkökulmia tarkastellaan mahdollisimman tasapuolisesti. Kriittisyys tarkoittaa asioiden monipuolista tarkastelua, jolloin myös väkänkulmasta tuotetut näkemykset pääsevät esille.

Näiden pohdintojen perusteella sovellettavaksi valikoitui Bikva-arviointimalli, jota esittelen myöhemmin tässä työssä tarkemmin. Bikva on vertikaalinen malli, jossa prosessin ajatellaan etenevän tasolta toiselle. Mallin avulla saadaan tietoa eri tasolla olevilta toimijoilta ja kailta saatua tietoa pidetään samanarvoisena. Opiskelijat arvioivat osallisuuttaan ja yhteisöllisyyttä oppilaitoksessa. Toisella tasolla henkilöstö pohti opiskelijoiden kokemusten taustaa ja perustaa. He arvioivat palautetta oman toimintansa näkökulmasta. Kolmannella tasolla edellisiltä tasoilta saatu palaute esitellään koulutuspäälliköille ja rehtoreille. Tarkoituksena on pohtia toimia tai suuntaviivoja, joilla esiin nousseisiin tarpeisiin vastata.

Ajatuksena on, että kehittämistoiminta aktivoi osallistujia pohtimaan ja huomioimaan osallisuutta. Lisäksi toimintarakenteita toimipaikassa pyritään kehittämään vahvistamaan opiskelijoiden osallisuutta. Osallisuus ymmärretään tässä hankkeessa sekä sosiaalisena että poliittisena osallisuutena. Rajasin tämän kehittämisen oppilaitoksen yhteen toimipaikkaan, koska koin, että siinä mittakaavassa kehittymisen havainnointi on mahdollista ja työmäärä yhdelle kehittäjälle mahdollinen. Oppilaitoksen edustaja on esittänyt toiveen samankaltaisen toiminnan käynnistämisestä muissakin toimipaikoissa tämän prosessin jälkeen. Lähtöoletuksena oli, että osallisuudessa on kehitettävää, mikä nousi esiin myös Opetushallituksen Ammatillisen koulutuksen laatupalkinto-kilpailun palauteraportissa (Opetushallitus 2016).

3.3 Menetelmän esittely

Krogstrup (2004, 15) esittelee kehittämäänsä arviointimallia Bikvaa (Brugerinddragelse i kvalitetsvurdering): Bikva-mallin käyttö aloitetaan ryhmähaastattelulla, jossa ulkopuolinen haastattelija pyytää avoimella kysymyksellä asiakkaita kertomaan ja perustelemaan, mitä he pitävät myönteisenä ja mitä kielteisenä heihin kohdistuvassa palvelussa. Ryhmähaastattelun tuloksena saadaan tietoa asiakkaiden kokemuksista ja heidän laatuarviointejaan. Toisessa vaiheessa asiakkaiden palaute esitellään työntekijöille. Tarkoituksena on pohtia ryhmähaastattelussa, mihin asiakkaiden palaute perustuu. Ensimmäinen tavoite on, että työntekijät pohtivat omaa toimintaansa palautteen innoittamina. Seuraavaksi asiakkaiden ja työntekijöiden ryhmähaastatteluista saatu palaute esitellään organisaation johdolle. Ryhmähaastattelussa pohditaan perusteita ja syitä asiakkaiden ja työntekijöiden antamalle palautteelle. Viimeisessä vaiheessa asiakkaiden, työntekijöiden ja johdon ryhmähaastatteluista saatu palaute esitellään poliittisille päättäjille, jotka vuorostaan pohtivat palautteen perusteita ja syitä.

Bikva-haastattelija eli arviointiryhmien vetäjä voi joko antaa tulosten puhua puolestaan tai antaa arvioinneista saatujen tietojen perusteella kehittämisideoita ja näin puolestaan edistää

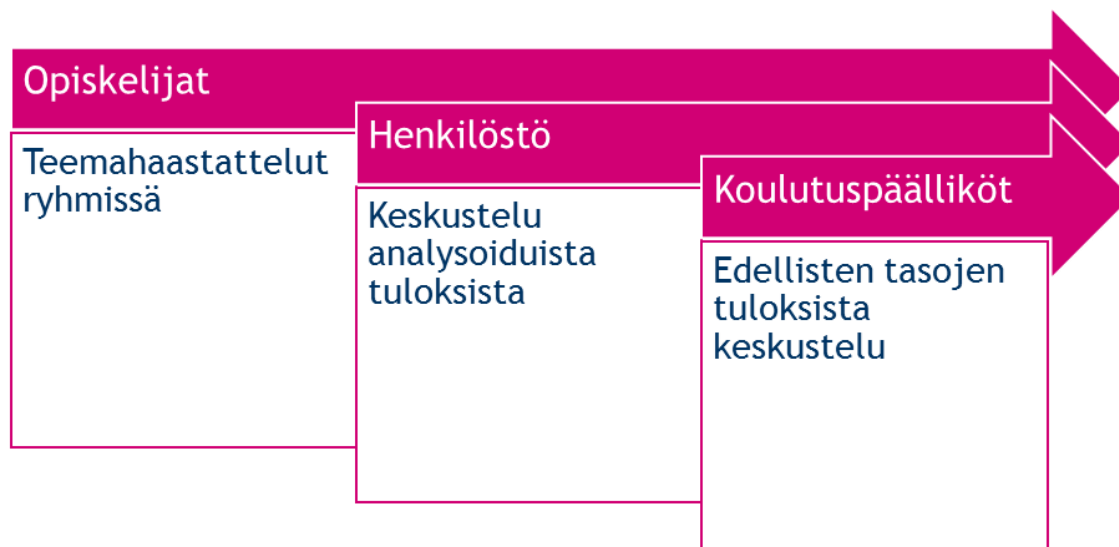
kehittämiprozessia muutoksen suuntaan. Pää tavoite Bikvan hyödyntämisessä on työntekijöiden oppiminen ja kehittyminen. Oppiminen ja kehittyminen koskevat myös poliittisia päättäjiä ja johtajia. Heidän tulee myös tarvittaessa muuttaa ratkaisujaan, mikäli pyritään siihen tavoitteeseen, että asiakkaiden hyvää sosiaalityötä koskevat kriteerit ja todellinen sosiaalityö voivat olla linjassa keskenään. Bikva perustuu kaksikehäisen oppimisen ajatukseen, jonka mukaan soveltaessaan Bikvaa organisaatio pystyy näkemään tilanteen useasta näkökulmasta ja siten kyseenalaistamaan toimintatapaansa. Prosessissa pohditaan tietoa ristiriitaisista tarpeista: sekä sosiaalityön toteutuksen edellytyksistä että seurauksista. Edellytys menetelmän toimivuudelle on, että organisaatio pystyy olemaan avoin asiakkaiden näkökulmille. (Krogstrup 2004, 13.)

3.4 Kehittämistoiminnan organisointi

Kehittämishanke toteutettiin eteläsuomalaisessa ammatillisen oppilaitoksen yhdessä toimipaikassa. Opiskelijoita toimipaikassa on noin 700 ja henkilökunnan määrä vaihtelee 30-40 välillä päivästä riippuen. Opiskelijat ovat iältään 15-55-vuotiaita ja opiskelevat pääosin ammatillisia perustutkintoja. Koulutusaloja on kahdeksan. Toimipaikan alat ovat luovia ja tuottavia; toimipaikasta valmistuu koneistajia, ajoneuvoasentajia, kokkeja, sisustajia, turvallisuusvalvojia, kuva-artsaneja ja niin edelleen. Jokaisella koulutusallalla on oma osasto, jossa siis opiskelee eri aikoina aloittaneita ryhmiä 2-5 kappaletta sekä heidän ammatilliset opettajansa ja mahdolliset ohjaajansa 2-5 henkilöä. Kaikilla aloilla osasto ei ole fyysisesti tietty paikka, vaan luokkatiloja käytetään talossa tarpeen mukaan. Kaikilla aloilla on kuitenkin joitain vain heille tarkoitettuja työtiloja.

Kehittämistoiminta eteni organisointiin ja sai virallisen luonteen, kun organisaation johto sen hyväksyi allekirjoittamalla tutkimusluvan. Toiminnan tavoitteet muodostivat organisoinnin lähtökohdan, resurssit, toimintasuunnitelman ja toimijat. Näitä on esitelty edellä. Seuraavana vuorossa kehittämisessä oli toteutus, ideointi, priorisointi, kokeilu ja mallintaminen. Samaan aikaan tehtiin arviointia, jonka tehtävänä on tuottaa tietoa kehitettävästä asiasta. (Toikko & Rantanen 2009, 58-60) Seuraavaksi esittelen toteutusta, ideointia ja priorisointia.

Olen käsitellyt edennyttä hankkeessa niin, että opiskelijoiden teemahaastattelut ovat pääaineistoni, jonka olen analysoinut. Olen halunnut, että opiskelijoiden kertomus on keskiössä, mutta silti huomioiden sen, että osallisuus ja yhteisöllisyys eivät voi esiintyä vain heidän tasollaan ilman muiden tasojen huomioimista. Kuviossa 1 näkyy kuinka kehittämisen tasot kulkevat. Seuraavan tason haastattelu tapahtui teemahaastattelujen analysoitujen tulosten perusteella keskustellen ja ryhmissä yhteenvedot teemoista kirjoittaen.



Kuvio 1: Kehittämisen rakenne Bikvaa mukailten

Pääaineistona on siis yhden ammatillisen oppilaitoksen yhden toimipaikan opiskelijoiden ryhmähaastattelut (liite 1). Kysymysten luomisessa olen käyttänyt Kiilakosken (2014, 137-138) esittämää osallisuuden jaottelua, jonka olen operationalisoinut. Jos osallisuutta ajatellaan Kiilakosken jaottelun mukaisesti sosiaalisena ja poliittisena yhteisöllisyytenä, tulee miettiä, mitä se sitten käytännössä tarkoittaa. Poliittinen osallisuus oppilaitoksessa voisi olla opiskelijakuntatoimintaa, vaikuttamista ja kokemusta osallisuudesta omissa opinnoissa ja niiden organisoinnissa, kurssivalinnoissa, työharjoittelupaikoissa ja työtehtävien valinnassa. Sosiaalinen osallisuus puolestaan voisi olla ryhmähenkeä, tapahtumia, teemapäiviä, vapaa-ajan viettoa sekä juhlia arkisen vuorovaikutuksen, yhdistävien asioiden ja esimerkiksi tervehtimisen lisäksi.

Vaikka minulla oli oletuksia ja tietoa opiskelijoiden todellisuudesta, pyrin olemaan avoin sille, mikä juuri haastattelun hetkellä opiskelijoita puhututti. Eskola ja Suoranta toteavat, että kaikilla meillä on aikaisempia kokemuksia, jotka vaikuttavat tekemiseemme, mutta laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti hypoteesia ei ole, vaan tavoitteena on oppiminen tutkimuksen kuluessa. Aineiston avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 2003, 19-20.) Aihepiiri saattoi olla opiskelijoille vieras ja kysymyksiin vastaaminen siksi turhauttavaa. Korkman ja Arantola (2009, 36) toteavatkin, että kysymykseen voi vastata, jos on prosessoinut asiaa; tiedostamatonta ei voi mitata. Vastaaaja on vaikea saada puhumaan rutinoituista valinnoista ja toiminnasta.

Haastatteluissa tai ryhmäkeskusteluissa puhutaan mieluummin ja luontevammin epätavallista kuin tavallisesta. Ei tunnu luontevalta kertoa jotain sellaista, joka on kaikille tuttua,

jonka kuvittelemme olevan kaikille samaa. (Korkman & Arantola 2009, 35.) Yhteisöllisyyden teema sisältää arkisia asioita, joita ei tule ajatelleeksi. ”Operationalisoinnin tavoitteena on tuottaa käsitteille empiirisesti mitattavat vastineet (Suoranta & Eskola 2003, 75).” Operationalisoinnin kautta olen tuonut käsitteitä lähemmäs vastaajan arkimaailmaa, mutta vastaajan maailma saattaa poiketa omastani. Mahdollinen maailma saattaa olla laajempi kuin osaan operationalisoida.

Haastattelulla pyrittiin osallistamaan vastaajat kehittämistyön ideointiin. Metsämuuronen (2008, 39) kuvaa haastattelun olevan ennalta suunniteltu ja haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Haastattelijalla on motiivi haastateltavaa ja hänellä on mahdollisuus täsmentää vastauksia. Haastattelu sopii erityisen hyvin silloin kuin haastateltavalla on alhainen motivaatio. Tässä kehittämishankkeessa haastattelun aikana myös tuotettiin jo osallisuutta, joka on koko kehittämishankkeen tavoite. Uskon, että haastattelun vuorovaikutuksellisuuden alulle panema ajatustyö tuotti paremmin uutta ideaa kuin vain paperilla toteutettu. Etenkin kun osalle opiskelijoista kirjoittaminen ei ole luontainen itseilmaisun muoto esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi. Toisaalta ryhmätilanteissa on oma jännityksensä ja ryhmällä norminsa, mitkä saattoivat vaikuttaa tilanteeseen.

Haastattelu oli puolistrukturoitu eli teemahaastattelu, jossa haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymyksiä ei ole tarkasti määriteltyä muotoa eikä esittämissjärjestystä (Metsämuuronen 2008, 41). Haastattelun teemat pohjautuivat osallisuuden jaotteluun poliittiseen osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Nämä olen edelleen pilkkonut oppilaitosmaailman esimerkkeihin. Suoranta ja Eskola (2003, 77) selittävät, että empiiristä aineistoa hankkiessaan joutuu pohtimaan miten kerätä havaintoja teoreettisista käsitteistä eli kääntämään lukemansa tutkittaviensa ymmärtämälle kielelle, sovittamaan sanansa ja niin edelleen. Tätä prosessia voi kutsua operationalisoinniksi, vaikka termi yleensä kuuluukin kvantitatiiviseen tutkimukseen.

3.5 Kehittämistoiminnan eteneminen

Haastatteluja järjestettiin lopulta neljällä koulutusalueella. Viidennelle tilaisuus järjestettiin, mutta paikalla oli vain kaksi opiskelijaa, joten päätin, ettei ryhmähaastattelun idea toteudu ja haastattelu peruttiin. Kokit (n=12) ja automaatioasentajat (n=16) olivat toisen vuoden opiskelijoita. Maalarit (n=8) ja ajoneuvoasentajat (n=13) opiskelivat kolmatta vuotta. Ensimmäisen vuoden opiskelijat jätin haastatteluiden ulkopuolelle, koska heillä olisi ollut vasta muutama kuukausi toimipaikassa takana, eivätkä he kenties olisi yhtä tietoisia toimipaikan käytännöistä tai asioiden toistuvuudesta. Lisäksi ajattelen, että heidän ryhmäprosessinsa oli vielä sellaisessa vaiheessa, jossa katse ja ajatus on omassa itsessä ja ryhmässä eikä niinkään koko toimipaikassa. Siksi kehittämishankkeeseen valikoitui pidempään talossa opiskelleita. Haastatelta-

vat jakautuivat teeman mukaan kiertämään kahdessa pienryhmässä, jotka olivat kooltaan neljästä kahdeksaan henkilöä. Näin toteutui Eskolan ja Suorannan (2003, 96) suosittelu toimivan haastatteluryhmän koko.

Ryhmähaastattelulla tarkoitamme haastattelua, jossa paikalla on samalla kertaa useita haastateltavia, mahdollisesti haastattelijoitakin. Tavoitteena on siis ryhmäkeskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun sijasta, jos haastateltavaa esimerkiksi jännittää niin paljon, ettei syntyisi toimivaa tapahtumaa niin ryhmähaastattelussa haastateltavat saavat toisistaan tukea. Ryhmähaastattelussa saateen myös saada tietoa enemmän: osallistujat voivat yhdessä muistella, tukea, rohkaista ja niin edelleen. (Eskola & Suoranta 2003, 94.)

Valinta tapahtui siten, että toteutusaikaan paikalla oleva ryhmä tai joukko opiskelijoita pyydettiin opettajan tuella mukaan. Opiskelijoiden valikoituminen riippui siitä, ketkä sattuivat olemaan oppilaitoksen tiloissa opiskelemissa eivätkä työelämässä tai työmaalla projekteissa. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta ajallisesti se sisältyi opiskelupäivään. Ajankohta oli ennalta sovittu opettajan kanssa. Opiskelijoille oli tiedotettu asiasta Wilma-tiedotteella ja asia käytiin myös läpi haastattelutilanteen alussa. Haastattelu toteutettiin koulutusalalla omissa tiloissa. Opiskelijoita motivoitiin osallistumaan selittämällä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta oppilaitoksessa ja perusteltiin vastaamisen olevan keino vaikuttaa. Lisäksi kerrottiin mitä vastauksilla tehdään ja missä tuloksia julkistetaan. Heille kerrottiin toiminnan olevan osa opinnäytetyötäni. Nimi- tai muita tunnistetietoja ei kerätty.

Haastattelu oli järjestetty siten, että kahdella pöytäryhmällä oli erilliset teemat. Kummankin pöydän luona oli lisäksi haastattelijat, joka toi lisäkysymyksiä ja aktivoi keskustelua. Kumpikin teemoista oli kirjoitettu myös isolle paperille ja opiskelijat saattoivat puhumisen lisäksi kirjata ajatuksiaan miellekartan omaisesti tai esimerkiksi alleviivata tai muuten korostaa muitten kirjoittamia tekstejä ja piirtää. Haastattelijat lisäksi kirjasivat keskustelussa esiin nousseita asioita samaiselle paperille. Kaikki ryhmän opiskelijat kiersivät molemmissa teemoissa. Näin mahdollistettiin erilaiset osallistumisen tasot ja tavat. Kolmella alalla nauhoitettiin neljä haastattelua ja yhdellä kaksi. Litteroinnin suoritti Annanpura Oy. Haastatteluja oli yhteensä 244 minuuttia.

Kaikilta aloilta ei ole edustajaa opiskelijakunnan hallituksessa. Erityisen tärkeää oli, että myös näiden alojen opiskelijoita saatiin mukaan haastatteluihin. Haastattelujen vastaajissa ei pyritty edustavaan otokseen työn kehittämislouheen vuoksi; tutkimuksellisesti edustava otos olisi merkittävä, mutta opiskelijan kokemus osallisuudesta on tärkeää sinänsä ja kehittämistyössä on tärkeää saada juuri näille yksilöille kokemus osallisuudesta. Haastattelijoiden tai keskustelun vetäjien rooli keskusteltiin heidän kanssaan etukäteen. Haastattelijaparina minulla oli kollega. Tilanteen tavoitteena on avoin ja mahdollisimman vapaa ilmapiiri. Pääsääntöisesti

haastattelijan tehtävä on saattaa keskustelu alkuun ja sen jälkeen olla mahdollisimman hiljaa (Eskola & Suoranta 2003, 97) sekä huolehtia, että asioita tulee myös kirjattua tai nauhoitettua.

Litteroidut haastattelut analysoitiin induktiivisesti eli aineistolähtöistä sisällön analyysia käyttäen. Tämä tarkoittaa teorian rakentamista aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös (Eskola & Suoranta 2003, 19). Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta. Laadullisen aineiston analyysi aloitetaan kirjoittamalla paperilla oleva aineisto puhtaaksi. Sitten aineisto järjestetään ja sitä luetaan. Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2003, 137). Koodaus sisälsi seuraavia vaiheita: tulosten tuottamisen luettavaan muotoon, tutustumisen, syventymisen, luokittelun sekä teemoittamisen (Gray 2009, 496). Eskola ja Suoranta (2003, 151, 155) ehdottavat, että lukemista voisi jatkaa teema kerrallaan niin että tuntee aineistonsa perinpohjaisesti. Analyysia jatkettiin luokittelemalla vastauksia: Koodaamisella tai indeksoinnilla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa koodien, merkkien liittämistä tutkijan tulkinnan mukaisesti aineiston määriteltyihin tekstijaksoihin. Näistä muodostuivat ala-, ylä- ja myöhemmin pääluokat.

Tutustuin ja perehdyin litteroituun aineistoon tehden niihin kynillä merkintöjä ja yhdistellen ajatuksia. Myöhemmässä vaiheessa leikkasin alkuperäisilmaukset irti toisistaan ja luokittelin näitä ilmaisuja pinoihin. Tein tätä useita kertoja alusta aloittaen, koska kaikki tuntui liittyvän kaikkeen ja pieniä pinoja oli vaikea saada selkeästi erottumaan toisistaan. Pienistä pinoista syntyi alaluokkia. Yhdistelin pieniä pinoja ja näin muodostui yläluokkia. Osa yläluokistakin tuntui liittyvän yhteen ja niitä yhdistellen syntyi kolme suurta pinoa. Näistä pääluokista toisistaan erottuivat vuorovaikutukseen liittyvät ilmaisut, vaikuttamiseen liittyvät ilmaisut sekä ilmaisut, jotka liittyivät käytännön asioihin, jotenkin selkeästi konkreettisiin kuten tiloihin ja välineisiin. Lähdin tutkimaan ja lukemaan näitä pääluokkia uudelleen. Jotkut ilmaukset löysivät tiensä toisiin pääluokkiin. Jokin yläluokista olisi voinut toimia omana pääluokkana, mutta ilmausten määrä ei ollut suhteessa toisiin pääluokkiin, jolloin päädyin tähän luokitteluun. Esittelin luokittelun haastattelijakollegalle, jonka kanssa reflektoin luokitteluprosessia sekä luokkien sisältöä. Hänen kanssaan pohdimme myös luokkien nimeämistä. Taulukossa 1 on esitetty esimerkki alaluokan muodostumisesta haastateltujen ilmaisujen pohjalta.

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
En mä tiedä mitään oppilaskunnasta. Mä en tiedä, kuka siellä on.	En tiedä kenen välityksellä olla yhteydessä opiskelijakunnan edustajistoon.	Tiedot opiskelijakunnan toiminnasta
En mä tiijä. Sen tiedän, että Jenna oli ennen.	Ennen tiesin kenen kautta olla yhteydessä opiskelijakunnan edustajistoon, nyt en.	
Saaks siitä opintopisteitä?	En tiedä saako opiskelijakuntatoiminnasta opintopisteitä.	
Ei meitä oo kysyty..	Koen, että meidän luokasta ei ole pyydetty osallistumaan opiskelijakunnan toimintaan.	
On siitä ollu puhetta, että on mahdollisuus hakee semmoseen.	Muistan, että on kerrottu mahdollisuudesta hakea opiskelijakunnan edustajistoon.	
No ei kukaan oo tullu ker- too, että mitä vittuu siellä tehään.	Koen, ettei kukaan ole ker- tonut opiskelijakunnan toi- minnasta.	

Taulukko 1: Esimerkki alaluokan muodostumisesta

3.6 Pääaineiston tulosten esittely ja niiden hyödyntäminen

Prosessi jatkui Bikva-mallin mukaisesti esittelemällä opiskelijoilta saadut tulokset henkilöstölle yksikkökokouksessa ja pohtimalla niitä ryhmäkeskusteluissa. Rakensin pääaineiston tuloksista esityksen, jossa esittelin pää- ja yläluokat sekä hyödynsin lainauksia opiskelijoiden puheesta. Henkilöstön haastatteluissa olin yksin haastattelijana. Suunnittelin opiskelijahaastatteluissa mukana olleen kollegan tuella kysymyksiä (liite 2), joiden avulla keskustelua fokusoisin. Pyysin ryhmiä vastaamaan kysymyksiin kirjallisesti, jotta saisin aineistoa käyttöni ja kolmannella tasolle vietäväksi. Haastatteluihin osallistui 16 henkilöstön jäsentä ja he vastasivat kysymyksiin kolmessa ryhmässä. Haastattelujen muoto poikkesi Bikvan rakenteesta, mutta tavoite oli sama: Bikvan soveltamisen päätavoitteena on työntekijöiden oppiminen ja kehittyminen prosessoimalla tuloksia itse.

Bikvan mukaisesti kaikkien tasojen haastattelut ovat samanarvoisia. Kehittämishankkeen raportoinnissa suurempi paino näyttäytyy olevan opiskelijoiden haastatteluilla niiden aineistoanalyysin vuoksi. Toisen tason haastatteluissa henkilöstö vastasi keskustelun pohjalta kirjallisesti kysymyksiin. Järjestin tilanteen yksin, joten en olisi kyennyt toimimiaan haastattelijana kolmessa ryhmässä.

Bikva-haastattelijana eli arviointiryhmien vetäjänä minulla oli kaksi vaihtoehtoa: saatoinkin antaa saatujen tulosten puhua puolestaan tai voin tehdä johtopäätöksiä tai kehittämisehdotuksia. Jälkimmäinen tapa olisi aktiivista vaikuttamista kehittämisprosessin suuntaan. Päätin esittää kaksi johtopäätöstä ja samalla pyytää henkilöstöltä joko puolta tai kyseenalaistamista näille. Ajattelin, että heidän kokemuksellinen tietonsa sekä haastatteluiden tulokset esittelyn pohjalta, antoivat heille mahdollisuuden suhtautua johtopäätöksiin kriittisesti. Samalla he saattoivat alustavasti ikään kuin omaksua tai sitoutua näihin asioihin ja liittää niitä kenties omaan ajatteluunsa.

Seuraava vaihe opinnäytetyön raportoinnin ja kehittäjän työhön paluun jälkeen tulee olemaan kolmas haastattelukierros koulutuspäälliköiden kanssa. Tämän jälkeen prosessin kuvaus tulee palauttaa opiskelijoille. Päälliköille esittelen pääaineiston tulokset lisätynä henkilöstön painopisteillä. Lisäksi keskustelemme aiheesta. Toivon, että saamme jotain konkreettista suunniteltua, jonka voimme esitellä muille tasoille. Esittelen tulokset myös toimipaikan yhteisöllisen opiskeluhuollon työryhmälle, joka voi reflektoida omaa toimintaansa ja tavoitteitaan suhteessa opiskelijoiden ja henkilöstön näkemyksiin. Lisäksi keskustelua tullaan käymään opiskelijakunnan edustajiston kanssa. Opiskelijoille olen suunnitellut osastoilla tapahtuvia tietoisuuksia, joiden lisäksi ilmoitustauluille posterimaista yhteenvetoa kehittämishankkeesta. Ensin mennään Bikvan mukaisesti organisaatiossa alhaalta ylös ja, jos aidosti joka tasolla tapahtuu pohdintaa ja oppimista, tulee ylhäältä jotain alaskin.

3.7 Luotettavuus ja eettisyys

Aina voi pohtia, onko oppilaitoksessa oppitunnin aikana henkilöstön järjestämä toiminta aidosti vapaaehtoista. Tutkimuksellisesti vapaaehtoisuus on tärkeää. Osallisuuden kannalta voi toki ajatella, että pieni tuupaus mahdollistaisi osallisuutta ja sitä kautta vahvistaisi kokemusta merkityksellisyydestä. Uskon, että jos toimintaan olisi kutsuttu halukkaita omalla ajallaan, otos olisi jäänyt pieneksi. Normi monessa nuorten ryhmässä on olla olematta aktiivinen, se ei ole ”coolia”. Kokemukset kehittämisen merkityksettömyydestä nousevat myös nuorten puheista; he ovat lannistuneet ja vaikuttaminen nähdään toivottomana. Koska halusin, että jo tämä kehittämisprosessi vahvistaisi osallisuuden kokemusta, valitsin väylän, jossa vapaaehtoisuus ei välttämättä ole täysin aitoa.

Haastatteluja tehtäessä henkilöitä ei saa vahingoittaa millään tavalla. Jos haastateltava ahdistuu tilanteesta, haastattelu on keskeytettävä. (Gray 2009, 391.) Olimme päättäneet, että jos joku joutuu ryhmätilanteesta poistumaan, toinen haastattelijoista tai mahdollisesti tiloissa läsnä oleva opettaja käy varmistamassa tilanteen ja haastattelu jatkuu muiden osalta. Poistunut henkilökunnan jäsen palaa ryhmään todetakseen tilanteen olevan hallinnassa ja opiskelija palaa mahdollisuuksien mukaan tilanteeseen. Tällaisia tilanteita ei kuitenkaan tapahtunut.

Haastattelukysymysten laatiminen nousi teoriasta, mutta operationalisointi perustuu min ymmärrykseeni oppilaitosmaailmasta ja opiskelijoitten todellisuudesta. Työntekijä kehittäjänä antaa mahdollisuuden ymmärtää kohteessa käytettyä kieltä ja kulttuuria (Gray 2009, 290), mutta ei ole oletuksista vapaa. Opiskelijahaastatteluissa haastatteluteemoja oli kaksi, jotka kietoutuvat aihepiiriltään toisiinsa. Tämän tarkoitus oli osaltaan antaa tilaa ja mahdollisuutta tärkeitten asioiden nousta keskusteluun, vaikka emme olisi juuri niitä osanneet kysyäkään.

Tuloksia analysoidessa piti miettiä, oliko ryhmädynamiikassa jotain sellaista mikä esti osallistujia puhumasta avoimesti. Lisäksi vaikuttavana tekijänä oli toki haastattelijoiden rooli henkilöstön jäsenenä. Voi olla, että jokin asia jäi tulematta esiin osallistujien välttäessä loukkamasta meitä tai siinä pelossa, että kerromme asioita nimillä eteenpäin (esimerkiksi kritiikki opettajaa kohtaan). Ajattelen, että haastatteluista tuli kuitenkin niin kattavasti, ettei näillä seikoilla liene suurta merkitystä tulosten kannalta. Yksilön osallisuuden kokemukselle merkitys voi toki olla haitallinen.

Aineiston analyysi induktiivisesti kokemattoman kehittäjän toimesta sisältää todennäköisesti subjektiivisia tulkintoja eikä siis ole tieteellisesti kestävää faktaa. Ei ole olemassa yleisesti hyödynnettäviä kvalitatiivisia analyysimenetelmiä lukuun ottamatta induktiivista analyysiä, johon sisältyy datan koodaaminen (Gray 2009, 492-493). Kehittämistoiminnassa luotan siihen, että asiakkaan ääni tulee tuloksissa ilmi, koska kehittäjä on pyrkinyt olemaan objektiivinen. Kehittäjä on osa toimintaa ja kehittämistodellisuutta, jolloin tutkimuksellisesti pyritään erillaiseen lopputulokseen. Esittelin alustavaa aineiston luokittelua haastattelijakumppanille, jonka kanssa sitä reflektoin. Tämä muistutti Grayn (2009, 515) esittelemää asiantuntija tarkistusta, joka sisältää asiantuntijan vahvistuksen ja hyväksymisen.

Nimi- tai muita tunnistetietoja ei kerätty. Toimipaikkojen nimet sekä opettajien nimet on muutettu. Aineistolainauksista olen pyrkinyt poistamaan suoraan alaan tai kommentin lausujan viittaavat seikat, jos se ei ole vaikuttanut ymmärrettävyyteen. Olen halunnut kuitenkin kertoa haastateltujen ammattialat, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää koulutuksen arjen tilannetta. Eettisyyttä jouduin pohtimaan, kun luokittelin aineistoa. Opiskelijat olivat tuoneet esiin joitain yksittäisiä asioita, joita halusivat viedä eteenpäin. Luokittelussa nämä asiat kuitenkin jäivät ikään kuin isompien teemojen varjoon eivätkä nousseet esiin. Jokaista haastatteluissa esitettyä kommenttia en voi opinnäytteeseen tuoda. Jouduin pohtimaan kuinka toimii, etten vahvista heidän kokemustaan siitä, ettei vaikuttamisyrityksillä ole väliä. En myöskään voi luvata, että esiin tuodut asiat muuttuvat. Näissä yksittäisissä asioissa myöskin helposti tunnistamattomuus kärsii, koska ne liittyvät jonkin yksittäisen opiskelijan asiaan tai yksittäisen osaston tilaan tai välineisiin. Päädyin tekemään näistä yksittäisistä huolista opinnäytetyöstä erillisen listauksen, josta voin keskustella kaksin kyseisestä osastosta vastaavan kouluspäällikön kanssa.

Luotettavuutta pohdin tilanteessa, jossa tein yhteenvedon pääaineistosta. Tulokset on analysoitu pyrkien aineistolähtöisyyteen ja mahdollisimman objektiiviseen analyysiin. Kuitenkin näin monien seikkojen keskeltä muutaman noston tekeminen perustuu minun kokemuksiini ja minulle erityisen oleellisilta tuntuviin tuloksiin suhteessa kehittämisen mahdollisuuksiin. Minun kehittämistodellisuudessani on mahdollista kehittää yhteisöllisen opiskeluhoitotyön painopistettä tai opiskelijakunnan toimintaa, ei niinkään retkimäärärahoja tai opettajaresurssia. Huomasin omaavani oletuksen, että henkilöstöhaastatteluihin osallistuneille merkitykselliseltä tulisivat tuntumaan välineet ja resurssit, jotka he nostaisivat esiin aineistosta. Halusin haastaa heitä pohtimaan muitakin seikkoja, sellaisia, joihin meillä on enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Siksi päädyin ottamaan aktiivisen roolin kehittäjänä ja esittämään yhteenvedon henkilöstölle.

Henkilöstön osalta huomioon on otettava asetelma rivityöntekijästä kehittämistarpeen tuojana. Perustelut kehittämiselle on toki tuotu muualtakin ja opinnäytteen tekeminen on ymmärrettävä syy. Silti voi olla, että asia näyttäytyy niin, että tässä kritisoidaan meidän nykyistä työtapaamme ja vaaditaan muutosta. Pääaineiston tuloksissa nousi esiin opiskelijoiden huoli opettajaresurssista sekä opiskeluvälineistä. Nämä saattavat olla sellaisia seikkoja, jotka vievät henkilöstön fokuksen opiskelijoiden asiasta omaan työhyvinvointiin ja kokemukseen omasta osallisuudesta organisaatiossa nyt kun resurssit ammatillisen koulutuksen reformin myötä niukkenevat.

4 Tulokset

Seuraavissa luvuissa esittelen tulokset ensin pääaineistosta eli 49 opiskelijan ryhmähaastatteluista ja sitten 16 henkilöstön jäsenen ryhmähaastatteluista. Pääaineisto jakaantui kolmeen pääluokkaan: vuorovaikutus, vaikuttaminen ja käytännön toiminta. Nämä puolestaan jakaantuvat yläluokkiin ja alaluokkiin, joita esittelen seuraavaksi.

4.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus oli yksi kolmesta pääluokasta. Vuorovaikutus liittyy moniin haastatteluissa nousseisiin teemoihin. Opiskelijat nostivat sen merkittäväksi tekijäksi ryhmähengen luomisessa. Vastajat kertoivat, että mitä pidempään he ovat yhdessä toimineet, sitä paremmaksi kokevat ryhmähengen kehittyneen. Vuorovaikutuksen mahdollisti haastateltujen mukaan yhdessä töiden tekeminen vaihtuvissa ryhmissä tai pareissa. Toisaalta vuorovaikutuksen puute näyttäytyi suhteessa muihin opiskelijoihin ja koko yksikön yhteisöllisyyteen. Vuorovaikutusteema rakentui seuraavista alateemoista: omaan ryhmään ja toimipaikkaan identifioituminen, yhdessä toimiminen sekä yhdistävät tekijät (kuvio 2).

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Ryhmänhenki		
Osaston sisäinen tilanne	Omaan ryhmään tai toimipaikkaan identifioituminen	Vuorovaikutus
Ulkopuolisuuden kokemus		
Muiden opiskelijoiden tunteminen		
Vaihtuvat työparit / -tiimit	Yhdessä toimiminen	
Yhteiset työmaat tai projektit		
Vastakkainasettelu muiden ryhmien kanssa		
Keinot ja haasteet yhteistoiminnalle		
Osaston sisäinen vuorovaikutus		
Työvaatteet	Yhdistävät tekijät	
Huumori/ rentous		
Kiinnostus samaan alaan		

Taulukko 2: Vuorovaikutusteeman muodostuminen

4.1.1 Omaan ryhmään ja toimipaikkaan identifioituminen

Haastatteluissa korostui omaan ryhmään ja opiskelualaan identifioituminen sekä vähäinen identifioituminen toimipaikkaan. Haastatteluihin osallistuneet kertoivat kokevansa olevansa osa omaa ryhmäänsä ja pitivät ryhmähenkeä hyvänä. Vastaajat määrittivät itsensä nimenomaan oman alansa opiskelijoiksi, mutta ulkopuolisille kertoessaan he mainitsivat koko oppilaitoksen nimen. He eivät kertomansa mukaan juurikaan käytä toimipaikan nimeä. Osastojen osalta vastaukset olivat ristiriitaisempia; yhtäältä he määrittivät itsensä ammatin eli osaston kautta, mutta toisaalta taas eivät olleet juuri tekemisissä osaston muiden ryhmien kanssa. Heillä siis vaikutti syntyneen jonkinlainen ammatti-identiteetti. Osassa haastatteluissa tuli kuitenkin esiin jopa vastakkainasettelua osaston muiden ryhmien kanssa. Haastatellut saattoivat sanoa, että he eivät halua tutustua muihin saman alan opiskelijoihin.

Muiden alojen opiskelijoihin haastatellut eivät olleet juuri oppilaitoksessa tutustuneet. He saattoivat tuntea näitä muita opiskelijoita joko peruskoulun ajoilta tai vapaa-ajalta. Muualta muuttaneet kertoivat tuntevansa vain oman luokkansa. Poikkeuksena olivat tutor-opiskelijat, jotka kertoivat tutustuneensa tutor-toiminnan kautta muitten alojen opiskelijoihin.

No poikaystävän kautta sillee tullu sen luokkalaiset just turvalta niin sieltä ne pari tyyppiä.

Kyllä niihin tuolla kaupungilla jo tutustuu sitten, kun tarvii.

Monilla ryhmillä oli käsitys jostain toimipaikan ytimestä, josta he ovat erillään ja ulkopuolisinä. Puheessa tämä ydin sijoittui toimipaikan A-rakennukseen, jossa muun muassa ruokala sijaitsee. Todellisuudessa siellä ei ole määrällisesti sen enempää opiskelijoita kuin muissakaan rakennuksissa, mutta siellä sijaitsee tärkeitä tiloja kuten ruokala, opintotoimisto ja palvelupäällikön huone.

Kaikki luokat on silleen, että kaikki on omissa hommissaan. Ei me nähä näitä muita oikein ollenkaan. Ollaan eristyksissä täällä.

Kyllä me nyt aikailla omassa porukassa. Me käydään siellä vaan syömässä.

Eräs ryhmä pohti tilanteen kaksijakoisuutta: toisaalta on kiva olla omassa porukassa, omissa tiloissa ja toisaalta voisi olla hauskaa tutustua ja olla tekemisissä muitten kanssa. Suurin osa totesi, että riittää kun oman ryhmän kanssa hommat toimivat.

Musta on ihan hauskaa, että täällä on. Tällainen pieni oma yhteisö meillä täällä. Tässä rakennuksessa. Jääty jumiin tänne. Siis omalla tavalla se ois ihan kiva, että ois niiku enemmän muiden kassa, mutta sitten on taas, että on tää oma pieni ympyrä täällä.

Haastatellut määrittivät itsensä oman alansa kautta eivätkä kokeneet olevansa jäseniä koko toimipaikassa. Ainoastaan ne, jotka opiskelevat yhteisiä tutkinnon osia toisessa toimipaikassa, kokivat määrittävänsä siellä kotakatulaisiksi. Haastatteluissa tämä identiteetti määriteltiin negatiivisen käytöksen ja työmäärän lisääntymisen kautta erottumisena:

Me ollaan iso lauma mustia lampaita siellä. Vähän niinku Kotakatu on tuomittu tuolla. Me erotutaan ihan helvetisti. Kotakatu tuli kouluun!

Merkonomit on nysviä ja me ollaan päälliköitä!

No vertaa Keskuskatu. Se on vähän niinku parempilaatunen. Siellä on muijii. Täällä on jätkii.

4.1.2 Yhdessä toimiminen

Yhdessä töiden tekeminen oli kaikkien haastateltujen ryhmien mielestä merkittävä tekijä ryhmähengen luomisessa. Opettajat olivat ohjanneet heitä työskentelemään vaihtuvien henkilöiden kanssa, mitä he pitivät hyvänä. Haastatellut kokivat, että pystyivät työskentelemään ryhmässä kenen kanssa tahansa.

Ryhmähenki on tullu tässä niinku pikkuhiljaa. Aluks oli vaan kaikki semmosissa porukoissa, mitkä tuli valmiiks. Ja sitten pikkuhiljaa kaikki meni vaan yhteen kasaan. Kyllä se nykyään, kun vapaa-ajallakin aika paljon niinku näkee niin kyllä siitäkkin tulee semmonen.

Yhdessä toimimisen merkityksestä kertoi sekin, että haastatellut kokivat ryhmän tiivistyneen vuosien kuluessa. Etenkin kolmannen vuoden opiskelijat kokivat yhdessä vietetyn ajan vaikuttaneen ryhmähenkeen.

No se, kun me tehdään töitä yhdessä. Tulee tutustuttua, kun ryhmät vaihtelee välillä. Me vaan nähään joka päivä niin siinä. Kolmessa vuodessa ehtii.

Eka vuosi oli vähän silleen, että vähän vielä oli erkaantunu, että otti vaan sen tietyn henkilön. Mutta sitten tietysti niiku kakkosluokalla alko olla jo enemmän. Mutta sitten taas kolmosella me ollaan vaan niiku lähennytty enemmän. Siinä se, kun tehdään töitä. Tauoilla ollaan aina yhdessä. Ruokalassa ollaan aina yhdessä. Jutellaan asioita. Tälle niin me vaan ollaan niiku. Se on, kun näkee joka päivä.

Haastattelujen perusteella vaikutti, että merkittävää ryhmien välisten suhteiden luomisessa oli vuorovaikutus, kenties aika tai toistuvuus sekä osittain yhteinen tavoite. Opiskelijat nimesivät tärkeimmäksi tutustumisen keinoksi yhteisen työn tekemisen ja pohtivat, miten olisi mahdollista tutustua muiden alojen opiskelijoihin, kun kaikilla on oman alan työnsä. Lähes jokaisella haastatellulla ryhmällä oli vastakkain asettelua jonkun muun ryhmän kanssa. Vastakkain asettelun asennetta oli joko omalta osastolta eri vuonna aloittaneen ryhmän kanssa tai toisen alan opiskelijaryhmän kanssa. Tähän selvästi liittyi jonkinlainen risteäminen tilojen tai opettajien kautta, mutta samalla vuorovaikutuksen vähyyttä sekä käytäntöjen ja sääntöjen erilaisuutta. Ristiriitoja samojen tilojen käytöstä eri alan opiskelijoiden kanssa he kuvasivat näin:

Mun mielestä ne vaan ilmesty yhtäkkii ja... Niillä oli eri säännöt ja siitä tuli kräänää, kun ei ne huolehtinut kamoista. Työturvallisuus meillä niin tarkkaa ja ne vaan tuli ilman varusteita. Eri opettajat ja eri käytännöt.

Kontakti muihin ryhmiin oli haastattelujen perusteella pääsääntöisesti ollut joko satunnaista tai se ei ole edellyttänyt yhteistyötä. Yhteisiin tapahtumiin osallistuminen ei tuntunut riittävältä keinolta tai niitä ei ollut järjestetty tarpeeksi usein, jotta samat opiskelijat olisivat kohdanneet.

Ei siinä matkalla ehi kun ehkä pari jotain, ketkä tulee kaupasta niin....

Joo, että meilä ei ollu minkäänlaista (ryhmien välistä) ryhmäytystä, vaikka siitä oli jo sillon alkuvuodesta puhetta, että kaikki kiertää kaikkien kanssa ja on semmosta isoo yleistä tapahtumaa, mutta semmosta ei tapahtunut. Tuli vähän negatiivisii ajatuksii ykkösistä.

Opiskelijat toivat esiin, että yhdessä tekemällä muodostuu kontaktia myös muiden kuin oman alkuperäisen ryhmän kanssa. Eräs ryhmä toi esiin vuorovaikutuksen lisääntymistä toisen alan opiskelijoiden kanssa. Heidän kanssaan kontakti oli toistunut ja siihen oli liittynyt yhdessä työskentelyä:

Kun meillä on samaan aikaan ytot. Ja sitten, kun nehän oli aikasemmin tossa päädyssä. Tuli sillee ehkä niiden kanssa sitten enemmän. Niitten kanssa me puhuttiin sitten. Joo, me tehtiin yhteistyötä. Tulihan ne sinne yhdelle työmaallekin, kun me oltiin siellä.

Kehitettävänä asiana haastatellut kokivat osaston sisäisen vuorovaikutuksen lisäämisen:

No alottavien ainakin ois ihan hyvä, jos pystys olla sosiaalinen ainakin niiku kakkos kolmosluokkalaisten kanssa, koska ne saa siitä apua kumminkin siinä, että jos ne ei ymmärrä jotain ja opettaja ei oo paikalla, että siinä ois hyvä, että tutustus vähän paremmin.

No ehkä niiku että joskus mentäs oikeesti kaikki johonkin tekemään töitä, että siinä ehkä tulis sitten juteltuukin, koska se vähän niiku yhdistää.

Keskustellessamme vuorovaikutuksen lisäämisestä muiden alojen kanssa haastatellut totesivat kokevansa sen hankalana. Syiksi he nimesivät yhteisten taukotilojen puutteen, taukojen eriaikaisuuden sekä luontevan yhteisen tekemisen puutteen. Lisäksi kiinnostusta tai motivaatiota tutustumiseen oli vaihtelevasti. Haasteena nähtiin lisäksi opiskelun monimuotoisuus, työmaaprojektit, työssäoppimiset ynnä muu toimipaikan ulkopuolinen opiskelu.

No se on vähän hankala, kun sitten taas, jos on jotain yhteisleikkejä tai jotain niin kaikki on aina sillee, että ei taas.

No se on vähän sillee hankala, kun mekin ollaan aina eri paikoissa tekemässä töitä ja sillee tosi vähän ollaan samoissa jutuissa, että siinä sitten vähän ehkä hankala alkaa tutustumaankaan.

No oishan se niiku kivaa niiku olla enemmän tekemisissä niiku muidenkin kanssa. Mutta sitten taas niiku miten? Me ollaan eri ala. He on eri ala. Miten sä teet sen niiku yhteneväistä hommaa sitten niiku mitenkään?

Opiskelijat eivät siis välttämättä nähneet mahdollisuuksia järkevästi tutustua ja toimia muiden ryhmien kanssa ja suhtautuivat siis ihmetellen ja kriittisesti toimipaikan yhteisöllisyyden kehittämiseen vuorovaikutuksen keinoin. Ryhmähengen tai yhteisöllisyyden vaikutus ilmapiiriin oli silti haastateltujen mielestä selvä:

Jos ei tulis niiku yhtään toimeen muiden kanssa niin mä luulen, että se kynnys tulla joka aamu voi olla aina korkea. Sitten taas, kun on hyvä ryhmähengi niin se madaltaa sitä tulokynnystä, ettei välttämättä oo sitten mitään ongelmaa.

4.1.3 Yhdistävät tekijät

Haastatellut nimesivät ryhmäänsä yhdistäviksi tekijöiksi työvaatteet, kiinnostuksen omaan alaan, huumorin sekä muitten ryhmäläisten auttamisen. Työvaatteet toivat haastatelluille sekä positiivista yhteenkuuluvuutta että joskus liiallista erottautumista:

Välillä se vähän häiritseeki, että jos menee vaikka johonkin. No jos me mennään jonkun toisen koulun ruokalaan, jos me ollaan jossain työmaalla, kun sinne mennään niissä likasissa työvaatteissa sinne niin tuntuu, että kaikki just niiku heti huomaa, että no. Noi on jostain muualta ja sillee.

No kyllä mulle on ainakin, jos me kaikki tuolla mennään kokkivaatteet päällä niin kyllä sillä nyt joku merkitys on.

Vastaajat eivät innostuneet yhteisöllisyyden lisäämisestä erilaisilla varusteilla, joissa olisi opilaitoksen logoja. Työvaatteet vaikuttivat kuitenkin korostavan ammatti-identiteettiä. Haastatelluille ei ollut kiinnostusta erottua opiskelijaksi nykyistä enempää.

Ei mitään koulun-tunnusta tähän. Ei todellakaan. Sähköarin työhousut on mustat.

Mä en menis semmosella työmaalle Mitä vähemmän tietää, että on opiskelija niin sitä parempi siellä työmaalla.

Huumori ja muiden auttaminen tai huomioiminen tulivat esiin haastatteluissa suoraan tai välillisesti. Haastatellut nimesivät ne myös merkityksellisiksi ryhmähengen kehittymisen kanalta.

Huumori. Veikkaan. Joku lähteny heittää jotain tyhmää juttua ja sitten siinä on se jännitys lauennu siinä. Ei se tarvi oikeesti kovinkaan isoo hommaa olla, että se laukee sitä myöten.

Kaikki auttaa. Antaa purkkaa kanssa.

4.2 Vaikuttaminen

Opettajan rooli nousi esiin monessa keskustelussa, mutta etenkin vaikuttamisen ja osallisuuden pohdinnassa. Kyselimme opiskelijoilta opiskelijakunnasta, koulutuspäälliköitten ja rehtorien roolista osallisuuden ja vaikuttamisen teemoissa. Haastatellut opiskelijat vastasivat, ettei heille oltu kerrottu tai he eivät tiedä. Tiedonkulkua vastaajat valittivat puutteelliseksi tai myöhäiseksi. Tähän toisaalta kietoutui opiskelijoitten oma asenne ja todellinen mahdollisuus osallisuuteen. Kuviossa 3 ilmenee vaikuttamisen teeman rakentuminen opettajan roolin, tiedonkulun ja vaikuttamisen mahdollisuuksien kokemuksen yläluokista.

Alaluokka	Yläluokka	Päälukka
Opettajan asennoituminen	Opettajan rooli	Vaikuttaminen
Opettajaresurssi		
Opettaja vaikuttajana		
Tiedot opiskelijakunnasta	Tiedonkulku	
Tiedot rehtorista		
Tiedot yhteisistä tapahtumista		
Opiskelijakunnan edustajistoon pyrkiminen		
Koulutuspäällikön rooli		
Omiin opintoihin vaikuttaminen	Kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista	
Mielipiteet tarjotinmallista		
Tiedonpuute		
Vaikuttamisen kokemukset		
Turhautumisen tai hyödyttömyyden kokemus		

Taulukko 3: Vaikuttamisen teeman muodostuminen

4.2.1 Opettajan rooli

Keskustelimme sitten ryhmähengestä, osallisuudesta tai vaikuttamisesta oppilaitoksessa, opiskelijat toivat ensimmäisenä esiin opettajan roolin. Opettajalla he yleensä viittasivat omaan ryhmänohjaajansa eli näissä tapauksissa ammatinopettajaan. Opettaja pystyy vaikuttamaan ryhmähenkeen muun muassa ohjaamalla työskentelemään vaihtuvissa ryhmissä sekä omalla rentoudella tai huumorilla:

Sillä on ehkä aikalailta samantyyppinen huumori ehkä vähän hölmömpi kuin meillä. Sillä on vähän omalaatuinen huumori, mutta se uppoo sitten niiku jokaiseen ja jos ei siihen niin... siihen mekin ollaan totuttu jo. Se taas omalla käytöksellään sitten. Hitsaa meitä sitten enempi.

Opettaja lähtee niihin juttuihin. Se on hauska.

Niin ja sitten, kun on semmonen mieluisa opettaja, joka tulee niiku juttelee ja muutenkin pystyt tiijät sä jutella sillee ihan vapaammin tälle näin.

Kaikki haastatellut ryhmät nimesivät ensimmäiseksi opettajansa, kun heiltä kysyttiin vaikuttamiskeinoista ja -väylistä. Opettajan kautta pyritään myös viemään asioita eteenpäin tarvittaessa. Kaikissa ryhmissä nousi esiin myös opettajaresurssi. Opiskelijat kertoivat, että joutuvat odottamaan opetusta ja ohjausta. He olivat tyytyväisiä opetuksen laatuun, mutta se ei ollut heidän mukaansa oikea-aikaista tai riittävää. Vastaajat kertoivat, että opettajilla on liikaa töitä ja opettaja oli toisen ryhmän kanssa tai muuten varattuna silloin, kun he tarvitsisivat ohjausta.

Sielläkin on kyllä liian vähän opettajia. Kerkee tuntii istumaan auttaa jotain. Sitten se menee istuskeluksi kaikki se.

Siitä on vaan, että jos pitkään sillee pyörittää kahella opettajalla niin kyllä se. Varmaan se laatukin heikkenee, kun ei pysty kunnolla keskittyy. Aina, jos on sille asiaa niin aina joudut odottaa... Mutta sitten taas siinä vaiheessa, kun Antero tulee siihen ja rupee sua opettaa niin se on. Se on tosi. Niiku siltä saa hyvää opastusta ja... Joo. Se on mun mielestä hyvä.

Ryhmät olivat tyytyväisiä nykyisiin opettajiinsa ja ratkaisuksi resurssipulaan ryhmät esittivät osastolleen yhden opettajan palkkaamista tai apuopettajaa. Opettajan resurssipula vaikuttaa opiskelumotivaatioon.

Ei me haluta ketään muuta kuin Markkua, mutta kun toinen ei kerkee olla joka paikassa. Täytyis pienentää luokkia.

Se voi olla semmonen ns. apuopettaja, joka tietää noista jutuista, mutta ei välttämättä niiku. Että se kerkee tulla jeesii. Että vois kysyä siltä jotain, kun saatana! Kun tuolla on joku kakskytä oppilasta hommissa ja joku vittu huu-
taa Jouko! Sä ootat oikeesti tunnin istut omaa vuoroos silleen. Ja sitten, kun Jouko ei muista tulla niin sitten se unohtaa. Niin ja sitten sä ootat toisen tunnin sillee, että no joo. No voisin lähtee vittuun täältä, kun mitään täällä tee.

Opettajan rooli ja asennoituminen näkyi myös opiskelun toimivuudessa sekä yhteisölliseen toimintaan osallistumisessa:

Joo, että kun opettajat ei pidä niitä tärkeinä. Ei päästä, mutta sitten toisaalta ei aina kiinnostakaan. Karattiin pelaa Twisteri mielummin kun lattianpesuja.

Ei se onnistu niiku äskenkään ei onnistunu, että me yritettiin saada Jouko tonne tarkastaa. Ei se. Ei se kuunnellu mitään.

Opettajien resursseista ja sitä kautta opetuksen laadun heikkenemisestä opiskelijat olivat huolissaan. He kokivat, että opiskelumotivaatio kärsii, koska odotteluaikaa tulee niin paljon.

Ei, vaan oikeesti tarpeeks opettajii, tarpeeks myös sitä teoriaopetusta ja sitten semmosta ihan. Jotku oppii toisell lailla kun toiset. Ihan semmosta kädestä pitäen -opetusta myös johonkin asioihin, että ne tulee kanssa tehtyy ja just sen takia lisää henkilökuntaa, että kaikki asiat käy selviks. Muuta että kun yks opettaja on aika työllistetty tossa mejän luokassa, että jos yksinään on vaan. Kyllä se ymmärtää, että opetuksen taso heikkenee ja muuta. Ei se voi olla monessa paikkaa samaan aikaan.

4.2.2 Tiedonkulku

Haastatteluissa nousi esiin opiskelijoiden tiedon puute vaikuttamiseen liittyvissä asioissa. Haastatellut kertoivat, etteivät tiedä toimipaikan opiskelijakunnan toiminnasta. He eivät yhtä ryhmää lukuun ottamatta tunteneet opiskelijakunnan edustajiston jäseniä. Ainoastaan ryhmä, jossa oli mukana toimipaikan opiskelijakunnan edustajiston puheenjohtaja, kertoi tietävänsä toiminnasta ja kuinka sitä kautta voi asioihin vaikuttaa. Toinen ryhmä kertoi, että aiemmin kun heidän ryhmästään oli edustajiston jäsen, he kuuluivat toiminnasta ja tiesivät mitä tapahtuu. Näistä neljästä haastatellusta ryhmästä siis yhdestä on edustaja opiskelijakunnan toiminnassa.

Opiskelijat toivat itse esiin, että eivät välttämättä aina lue Wilmaa ja sen tiedotteita. He toivoivat, että info tulisi suoraan osastolle jonkun henkilön kertomana. Toisaalta vastaajat itsekin totesivat, että läsnäolo on epäsäännöllistä. Joku saattoi muistaa, että asioista on kerrottu, mutta muut eivät.

Kyllä se melkein pitäs tällä osastolla olla joku ketä on siellä opiskelijakunnassa.

No ehkä paras on, jos tulee tänne toittamaan, että tällasta ja tällasta on nyt keskusteltu ja suunnitteilla.

En mä tiedä mitään oppilaskunnasta. En mä tiedä pitääks niitten käydä jossain kokouksissa. Mä en tiedä, kuka siellä oppilaskunnassa on, että se on vähän. Ei kukaan tiedä siitä yhtään mitään.

Opiskelijat kritisoivat opiskelijakunnan edustajistoon pyrkimisen tapaa ja tiedon vähäisyyttä. Kehitysehdotuksena esitettiin, että edustajistoon liittymistä motivoitaisiin enemmän kuin ilmoittamalla mahdollisuudesta hakea.

No ei kukaan oo tullu kertoo, että mitä vittuu siellä tehään.

Ei oo kysytty. Tutoreiksi on kysytty, ei oppilaskuntaan.

Se ois ollu varmaan vähän helpompaa, jos ois ollu joku muu tapa esittää se, kun että sinne voi hakee, jos halua.

Yhteisöllisistä tapahtumista ja opiskelijakunnan tilasta puhuttaessa vastaukset olivat usein samantyyllisiä:

Ois ollu kiva tietää. Vois päättää, että haluuko vai eikö. Kuulee sitten pari kuukautta myöhemmin, että se.

Ei meitäkää kysytty. Me juostiin sinne perässä.

Toi on yks asia, mikä me saadaan just tuntia ennen.

Kyllä siitä mun mielestä järjestettiin joku tiedotus. Kyllä siitä kerrottiin, että se tulee sinne.

Haastatellut opiskelijat tunsivat pääosin koulutuspäällikkönsä kasvoilta ja nimeltä. Hänen työnkuvastaan tai roolistaan he eivät juurikaan tiedäneet:

Allekirjottaa jotain meidän papereita.

Moikkailee, sanoo huomenta.

Se vaan ilmestyy ja sitten pitää olla nätisti. Sitten kun se lähtee niin sitten saa hengittää.

...ois ihan hyvä, että tulis tunniks kattoo, miten täällä menee, että mitä ihmiset tekee, miten se menee. Tällein, että jos näkee, että jotain parannettavaa niin sitten, jos ois.

Rehtoreita ei pystynyt yksikään ryhmä nimeämään. Heillä vaikutti olevan käsitys yksikön palvelupäällikön olemassaolosta. Osa ryhmistä toivoi, että rehtori olisi esitelty, ainakin nimen tasolla.

Rehtorii en oo kyllä nähny ikinä tässä koulussa.

No se ois just ekana vuonna voinu olla ihan hyvä, että ne rehtorit ois ensin esitetyt tai jotain ja sitten voi kuulla jotain nimiinkin.

4.2.3 Kokemus vaikuttamisen mahdollisuuksista

Toisilla aloilla omiin opintoihin voi haastattelujen perusteella vaikuttaa enemmän kuin toisilla. Maalarit kertoivat työskentelevänsä itsenäisesti ja voivansa melko paljon vaikuttaa töihinsä, kunhan harjoittavat tiettyä tekniikkaa. Heillä oli lisäksi mahdollisuus työskennellä välillä urakalla tai kirii töitä kiinni rästäpäivinä. Myös sähköalan opiskelijat kertoivat voivansa

vaikuttaa omalla aktiivisuudella, läsnäololla ja tauottamalla omaa työtään. Työssäoppimispaikkoja kaikki pääsivät valitsemaan itse. Autoalalla opiskelijat kertoivat pystyvänsä tekemään omia projekteja sovitellen asiakastöiden rinnalla.

Keskustelimme ryhmien kanssa myös yhteisen tutkinnon osien vapaasta valitsemisesta. Kuluneena vuonna on siirrytty tarjotinmalliin, jolloin opiskelija voi valita itse kurssinsa. Tähän asti ryhmä on kulkenut määrättyä polkua ja valinnaiset kurssit ovat olleet ryhmävalintoja. Haastatelluista ryhmistä kaikki eivät tarjotinta käyttäneet, koska olivat kyseiset kurssit jo opiskelleet. Tarjotinmalli sai pääosin negatiivista palautetta, mutta periaatteessa valinnanvapautta arvostettiin. Kritiikki kohdistui juuri näennäiseen vapauteen:

Nyt se on yksinkertaista, kun ottaa vaan ne, mihin mahtuu.

Mun mielestä tää yto-homma on ihan paska. Mä en ymmärrä, miks on tehty tommonen. En mä nytkään saanu valittuu, kun piti.

Osa haastatelluista ei arvostanut valinnanvapautta:

Paat ton lukkarin nenän eteen niin minä tulen kouluun.

Mun mielestä sen vois vaihtaa siihen vanhaan takasi. Se oli paljon simppelempi sillee, että me valitaan vaan ihan niiku. Sillee tota opettajat tekee valmiiksi noi lukkarit, koska ei me mitään lukiolaisia olla. Samat paperit me saadaan kumminkin ihan sama vittu mitä kursseja me käydään.

Yhteisten tutkinnon osien (yto) tarjotin-malli nousi esiin haastatteluissa niillä ryhmillä, joita se koski. Sen tavoite on nimenomaan lisätä opiskelijan vaikutusmahdollisuuksia omaan opiskeluun mahdollistamalla opiskeluvauhdin ja tiettyjen valintojen tekemisen, jotka ennen on tehty ryhmävalintoina. Haastatelluista osa kuitenkin koki, että todellisuudessa heidän ei ole mahdollista valita, vaan on mentävä sille kurssille mille mahtuu. Valintojen tekemisessä oli ollut epäselvyyttä ja sen seurauksena joku oli joutunut valitsemaan kursseja myös ammatillisten opintojen päälle.

Opiskelijat toivat myös esiin sen, että heillä ei ole juuri ollut asioita, joihin olisivat muutosta pyytäneet. He eivät olleet vieneet asioita eteenpäin. Kysyttäessä suurin osa muisti osallistuneensa opiskelijakunnan edustajiston adressedihin, joihin oli hiljattain kerätty nimiä. Kun keskustelimme näiden adressien käsittelystä, nousi esiin asenne, josta välittyi turhautumista. Tämä sama asenne välittyi myös omista opinnoista ja oppilaitoksessa vaikuttamisesta puhuttaessa:

Se on sitten keväällä. Se ei enää vaikuta meihin, koska me valmistutaan.

Kyllä se muualla paikkakunnalla onnistuu, mutta ei täällä.

Kaikki sanoo, että puhu tälle. Sitten sä sanot puhu tälle.

Yksi ryhmä kertoi valittaneensa asiasta, joka oli myöhemmin muuttunut. Ryhmässä vallitsi kuitenkin epätietoisuus siitä, oliko heidän valituksillaan ollut vaikutusta asiaan vai ei.

Opiskelijat toivoivat myös enemmän yksilöllisen osaamisen huomioimista ammatillisiin opintoihin. Etenkin yhdellä alalla koettiin turhautumista siihen, että oppilaitoksella olo oli ollut heidän kokemuksensa mukaan odottelua:

Sitten siellä on muutenkin nää samat hommat, mitä me ollaan tehty kolmen vuoden niin nää ois voinu tiivistää hyvin vaikka puoleen vuoteen.

Olis täällä vaan silloin, kun tarvii jotain oppii tai oppii jotain uutta.

4.3 Käytännön toiminta

Käytännön toiminta - teemaan liittyvät sekä yhteiset tapahtumat ja yhteiset tilat sekä opiskeluvälineet ja -tilat (kuvio 4). Yhteisistä tiloista käsiteltiin pääasiassa taukotiloja sekä opiskelijakunnan tilaa ja pohdittiin sen vapaa-ajan käyttöä. Yhteiset tapahtumat oppilaitoksessa ovat olleet pääosin opiskeluhuollon tai opiskelijaryhmien järjestämiä erilaisia teemapäiviä ja -tapahtumia sekä vapaamuotoisia kahittelutilaisuuksia. Opiskelijat toivat itse esiin opiskeluvälineet, joilla siis tarkoitetaan ammattiin tarvittavia työkaluja, koneita ja laitteita. Opiskelutilatkin herättivät keskustelua toisilla osastoilla lähinnä tilan ahtauden tai epäkäytännöllisyyden osalta.

Alaluokka	Yläluokka	Päälukokka
Yhteisöllisiin tapahtumiin osallistuminen	Tapahtumat ja tilat	Käytännön toiminta
Taukotilat		
Oman alan vierailut		
Vapaa-ajan toiminta ja opiskelijakunnan tilan käyttö	Opiskeluvälineet ja -tilat	
Välineiden kunto ja määrä		
Tilojen soveltuvuus		
Ruokailu		
Turhautuminen ja motivaatio		

Taulukko 4: Käytännön toiminta - teeman muodostuminen

4.3.1 Tapahtumat ja yhteiset tilat

Osastoilla oli haastattelujen perusteella erilaisia järjestelyjä taukotilojen suhteen. Toiset kertoivat olevansa tyytyväisiä taukotiloihin ja viettävänsä koko opiskelupäivän ruokailua lukuun ottamatta omissa tiloissaan. Yhdellä alalla oli järjestetty taukotilaa, mutta haastatellut kokivat sen käytön epäselväksi ja kävivät ruokalassa kahvilla. Kahdella alalla ei ollut minkäänlaista taukotilaa, vaan he viettivät taukonsa pukuhuoneen penkillä tai ajoivat autolla Prismaan. Toisilla aloilla oli sovitut taukoajat ja toisilla taukoja pidettiin oman harkinnan ja työn etenemisen mukaan. Yhdellä alalla tauot aiheuttivat ristiriitoja, koska omatoimisesti otetut tauot aiheuttivat muille töitä, mutta määriteltyjä taukoja ei myöskään ollut.

Toimipaikassa järjestetyistä tapahtumista haastatellut olivat kahta mieltä; yhtäältä he halusivat, että tapahtumia järjestetään ja toisaalta heitä ei aina oikein kiinnostanut. Liikuntamahdollisuuksia toivottiin kaikissa ryhmissä lisää.

Tikanheitto sillon ekana vuonna oli hyvä.

Käyty vähän heittelee koripalloa.

Kaikista ryhmistä oli osallistuttu joskus tapahtumiin tai kahvi- ja glögihetkiin:

Mun mielestä se on ihan mukavaa, että tulee vähän sillee niinku erilaisuutta ja että pääsee välillä vähän sillee niiku pois siitä omasta alasta, että siellä on välillä muitakin ihmisiä.

Vapaa-ajantoiminnasta kaikki vastaajat sanoivat, että he eivät itse osallistuisi. Jotkut sanoivat, että ymmärtävät, että joku nuori opiskelija voi sellaista kaivatakin. Samaa keskustelua käytiin opiskelijakunnan tilasta. Haastatellut kokivat, että heillä ei ole aikaa vietettäväksi siellä päivän aikana eivätkä he jäisi sinne työpäivän jälkeen. He korostivat, että koulu ja vapaa-aika ovat erikseen ja vapaa-aikaan kuuluvat muut asiat, osalla myös työt ja lapset. Ainoastaan ilman taukotiloja olleet ryhmät, olisivat toivoneet tauoille mahdollisuutta viettää aikaa pehmeillä tuoleilla. Toisaalta yksi ryhmä totesi, etteivät he menisi paikkaan, jos siellä olisi vieraita ihmisiä. Näiden haastattelujen perusteella tarve vaikuttaisi ensisijaisesti olevan viihtyisälle taukotilalle oman osaston kesken.

Osallistumisen esteinä nähtiin kiinnostuksen ja tiedon puutteen lisäksi oppilaitoksesta poissaolo joko opiskelujen vuoksi tai omista syistä. Lisäksi osallistumiseen vaikutti käsillä olevan työn luonne ja opettajan asenne.

Vähän semmonen jännittyny fiilis.

Nyt kerrotaan, että siellä on pleikkarit ja kaikki!

No me ei olla oikein osallistuttu, kun me ollaan aina oltu vaan keittiössä. Meillä on aina just keittiössä sitten, kun on jotain just tällasii niin...

Yhteisöllisyyden lisäämiseksi haastattelut toivoivat käyntejä oman alan messuille tai yritysvierailuille:

Ois ollu kivempi, että me oltas käyty enemmän jossain just alan tapahtumissa. Ekana vuonna käytiin kerran.

Autoalan opiskelijat pohtivat ajatusta eräänlaisesta autonkorjauskerhosta vapaa-ajalla. He kertoivat, ettei kaikilla ole mahdollisuutta tallin käyttöön, vaan he tarvitsisivat tilaa omille projekteilleen. Opiskelijat miettivät, miten käytännössä olisi mahdollista käyttää koulun autohallia iltaisin ja pitäisikö siellä olla opettaja tai ohjaaja valvomassa käyttöä.

4.3.2 Opiskeluvälineet ja -tilat

Opiskelijat nimesivät seikoiksi, joihin he olivat joko pyrkineet vaikuttamaan tai halusivat muutosta, opiskeluvälineet tai -tilat. Opiskelu- eli työvälineet olivat heidän mukaansa joko rikki, riittämättömiä tai ne eivät olleet ajanmukaisia. Tilat koettiin monella alalla liian pieniksi tai epäviihtyisiksi.

Saattaa olla vaan yhet ja sitten kaikki tarvii samaan aikaan.

Vähän pienet. Siellä on kolme ryhmää samaan aikaan.

Rikkinäiset tai puuttuvat välineet yhdistettynä opettajien resurssin riittämättömyyteen aiheutti haastatelluille turhautumista ja motivaatiopulaa.

Ja sitten se menee sellaseks, että kaikki pelleilee siellä. Turhaa istuskeluu.

Se, kuka otti ekana niin sai toimivat ja sitten toiset joutu oottaa osa niitä rikkinäistä, kun ei niitä pystyny kytkee.

No kyllä se nyt niiku jos välineet on paskana ja et pysty tehä mitään niin mitä vittuu muuta sä teet kun vaan oot.

Kun haastatelluilta kysyttiin, minkälainen olisi heidän unelmien toimipaikkansa, jokaisessa ryhmässä puhuttiin viihtyvyydestä, työvälineitten kunnosta tai siisteyden ylläpitämisestä. He toivat esiin oman vastuunsa näissä asioissa, mutta myös turhautumisen tilanteeseen.

Kaikki työkalut järjestyksessä omilla paikoillaan. Kaikki laittais tavarat aina takasin sinne, missä ne kuuluu olla. Se ei vaan niiku käytännössä toimi.

No ei me mitään hyviäkään oo saatu. Valitettu on. Niitä välineitä on pyydetty tänne varmaan kymmenen vuotta. Tää koulu on vähän... Sitä mä oon kuullu ainakin.

Se (koulutuspäällikkö) vaikuttais siihen, että me saatais hyvii kaikkii työkaluja. Tuolla esim. yks himmennin vissiin ja 16 oppilasta tekee samaa työtä.

Oppilaitoksen lounasruokaloissa oli hiljattain luovuttu tarjottimien käytöstä. Tästä aiheesta opiskelijakunta oli kerännyt adressin vaatien tarjottimia takaisin. Jokaisessa ryhmässä keskusteltiin aiheesta ja monet toivoivat tarjottimia takaisin, koska ruuan haku ilman tarjotinta aiheutti stressiä ja epäonnistumisen pelkoa. Haastatteluissa kävi myös ilmi, että osa opiskelijoista ei ollut ymmärtänyt tai tiennyt kriteerejä, joilla tarjottimista luopumista perusteltiin.

Mä en vaan ymmärrä sitä järkee, että miks ne on ottanu ne tarjottimet pois.

Yhdellä alalla toivottiin parempia ruokia lounaalle. Heidän ehdotuksena oli, että jokainen ala saisi äänestää toiveruokia niin, että muutaman kerran kuukaudessa olisi jotain tavallisesta poikkeavaa ruokaa, kuten tacoja.

4.4 Yhteenveto opiskelijoiden haastatteluista

Yhteenvetona pääaineistosta esitin henkilöstölle kahta seikkaa. Ensinnäkin esitin yhteisöllisen opiskeluhoultotyön painopisteen asettamista osastojen sisäiseen ja risteävien alojen välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen. Tämä perustuu siihen, että koko toimipaikan kesken toistuvan, tavoitteellisen ja riittävän jatkuvan vuorovaikutuksen järjestäminen tuntuu mahdottomalta, etenkin kun opiskelijoiden oleminen oppilaitoksessa on hajanaista. Todellinen haaste tuntuu olevan toisaalta mielekkään tavoitteellisen tekemisen järjestäminen kovin usein eri alojen välille sekä toisaalta opiskelijoiden polut, jotka vievät heitä työmaille, työssä oppimaan sekä yto-aineisiin toiseen toimipaikkaan. Lisäksi reformin tavoitteena on lisätä näitä yksilöllisiä polkuja, jolloin oma ryhmä ei ole ainoa opiskeluryhmä. Tällöin olisi erityisen tärkeä pystyä vaihtamaan osaston sisällä ryhmää omien tavoitteiden mukaan ja työskennellä muidenkin kanssa. Edellytyksenä lienee se, että ensin kokee turvallisuutta omassa ryhmässään ja sitten mahdollistetaan toistuvaa, tavoitteellista, riittävää vuorovaikutusta muiden kanssa.

Toinen yhteenvetoon seikoista oli se, että opiskelijoiden vaikuttamisen väyliä on vahvistettava. On mietittävä keinoja, joilla opiskelijakunnan edustajiston toiminnasta tiedotetaan muita opiskelijoita. Lisäksi on pohdittava, kuinka muita opiskelijoita voi osallistaa toimintaan ja tarjota heille aito mahdollisuus vaikuttaa myös muuten kuin edustajiston kautta.

4.5 Henkilöstön haastattelut

Henkilöstön ryhmähaastatteluihin osallistui 16 henkilö. Esittelin heille pääaineiston tulokset sekä yhteenvetoon ja pyysin ryhmiltä vastauksia kysymyksiin (liite 2). Kun henkilöstö pohti pääaineiston tuloksia, he nostivat merkittävimmiksi asioiksi tilat, välineet ja opettajaresursit. Näiden lisäksi mainittiin ryhmähengen merkitys sekä rehtorien ja päälliköiden näkyvyys. Rehtorien ja päälliköiden näkyvyyden parantamiseksi ideoitiin huoneentauluja heidän kuvistaan. Henkilöstö näki tilojen ja välineiden sekä opettajan ajan vähyyden olevan mahdollinen este opiskelulle. He mainitsivat tekemään pääsemisen ja ohjauksen saamisen estävän turhautumista.

Nyt myös opettajan aika voi olla pullon kaula.

Turhautumisen poistamista, kun pääsee tekemään.

Kysyin henkilöstöltä mitä he voisivat tehdä opiskelijoiden osallisuuden vahvistamiseksi. He mainitsivat oman alan tapahtumiin ja yrityksiin vierailujen lisäämisen. Lisäksi merkittäväksi nimettiin opettajan asenne, jossa hän suhtautuu positiivisesti yhteisiin tapahtumiin ja niihin osallistumiseen. Henkilöstö ideoi myös yhteisiä projekteja alojen kesken. Aiemmin toimipaikassa on järjestetty muotinäytös, jossa jokaisella alalla on ollut oma roolinsa järjestelyissä. Nykyisten talossa toimivien alojen osaamisen perusteella he ideoivat esimerkiksi elokuvagaa- laa, joului- tai kevätmyyjäisiä tai avoimien ovien tapahtumaa. Retkien järjestämiseen he tarvitsisivat budjetin ja yhteisten tapahtumien järjestämiseen lukujärjestysuunnittelua niin, että tapahtuma huomioitaisiin opetuksen järjestämisessä. Jos esimerkiksi järjestettäisiin elokuvagaa- laa, kuvallisen ilmaisun opiskelijoiden elokuvakurssi tulisi sijoittua juuri ennen sitä. Si- sustajilla tulisi olla kalusterakentamista tai vastaavaa ja joku kokkiryhmä pitäisi olla oppilai- tosajaksolla järjestämässä tarjoilua ja niin edelleen.

Olisipa ollut mukavaa kutsua vuorotellen eri osastoja ravintolaamme. ->vuoro- vaikutus. Sitten kutsutut järjestäisivät meidän opiskelijoille tutustumisen. Mutta voi, voi... tiloihimme tulee muita...

Henkilöstöllä oli samansuuntainen kokemus sosiaalisesta osallisuudesta kuin opiskelijoillakin: omalla osastollaan he kokevat yhteisöllisyyttä, mutta he eivät koe erityisesti olevansa osa Kotakadun yhteisöä. Osastot ovat aika omissa oloissaan, mutta kaikkien kanssa tullaan toimeen.

Osastot aika omissa oloissaan. Tullaan kuitenkin kaikkien kanssa toimeen. Toi- mistossa ja lounasravintolassa on mukava asioida.

Yksi ryhmistä kertoi, että verrattuna muihin toimipaikkoihin he kokivat Kotakadulla enemmän yhteisöllisyyttä. He nimesivät yhden hetken viikosta, jolloin tapaavat muita ja kokevat, että näillä yhteisillä hetkillä on iso merkitys.

Myös terveydenhoitaja kokee olevansa osa yhteisöä, vaikka on eri työnantaja.

Poliittinen osallisuus eli vaikutusmahdollisuudet omaan työhön vaihtelivat roolin ja osaston mukaan. Ylimmän johdon päätösten koettiin tulevan kasvottomina, mikä ei vastaajien mukaan luo yhteisöllisyyttä. Ryhmissä keskusteltiin organisaation olevan aika korkea, mikä osaltaan selittää opiskelijoiden tietämättömyyttä johdosta. Johto on etäällä tämän toimipaikan ar- jesta. Rehtorin tapaa ensimmäisen kerran valmistajaistilanteessa.

Houkuttelin vastaajia haastamaan tai kritisoimaan yhteenvedossa esiin nostamiani kahta seik- kaa. Yksi ryhmistä totesi, että koko toimipaikan yhteisöllisyys voi olla keinotekoinen tavoite, ainakin opiskelijatasolla. He kannattivat painopistettä osastoille ja risteäville aloille tehtä-

vään työhön. Opiskelijakunnan osalta he pohtivat mahdollisuuksia järjestää niin sanottuja pakotettuja infotilaisuuksia, joissa edustajisto kertoisi mitä on meneillään ja kysyisi toiveita. Muut ryhmät sanoivat ainoastaan olevansa yhteenvedosta samaa mieltä.

Henkilöstöhaastatteluihin osallistuneet olivat kiinnostuneita opiskelijoiden vastauksista, kuuntelivat ja keskustelivat innokkaasti. Eräs haastatelluista totesikin:

Yllätyin miten mielenkiintoista oli, kun rupesit esittelemään niitä tuloksia.

Yhteenvetona henkilöstön haastatteluista voidaan sanoa, että henkilöstö piti aihetta tärkeänä ja näki samat haasteet, jotka opiskelijat olivat tuoneet esiin. Heille merkittävimpänä seikkana painottui opiskelijoiden huoli opettajan resurssista sekä välineistä ja tiloista. Toimipaikasta tuntui lisäksi puuttuvan yhteinen tapahtuma, joulujuhla, elokuvagaala tai muu vastaava, johon sisältyisi opiskelijoiden oman ammatin kautta tehtävää työtä muiden alojen kanssa. Henkilökunta tarvitsisi johdolta resurssia omaan työhön ja ammatillisiin vierailuihin sekä lukujärjestysuunnittelua, jotta yhteinen tapahtuma saataisiin aikaan.

5 Pohdintaa

5.1 Tulosten reflektointia

Opiskelijat olivat haastattelujen perusteella ryhmäytyneet omaan ryhmäänsä ja ne, jotka olivat yhdistetyissä ryhmissä, osittain myös toiseen ryhmään. Osaston muut ryhmät koettiin vieraina ja toisilta ammattialoilta tunnettiin yksittäisiä opiskelijoita. Nämä tulokset olivat samassa linjassa Kouluterveyskyselyn (2017) tulosten kanssa; vastaajat kokevat olevansa osa ryhmäänsä, mutta eivät toimipaikkaa tai oppilaitosta. Ajatuksena opiskelijoilla oli se, että Atalossa on jokin ydin, josta ollaan erillään, omissa oloissa. Haastatellut olivat melko tyytyväisiä tilanteeseen, ainoastaan muutamat vastaajista toivoivat, että muiden alojen kanssa olisi enemmän yhteistä. Vastaajat pohtivat mitä tämä yhteinen tekeminen voisi olla, koska suurin osa vaikutti työorientoituneelta eikä halunnut erityistä tutustumisohjelmaa. Koko talon yhteisiin tapahtumiin suhtauduttiin kivana lisänä, mutta haastatellut eivät nähneet niillä suurta roolia yhteisöllisyydelle.

Haastatellut eivät pääsääntöisesti halunneet viettää aikaa oppilaitoksessa vapaa-ajalla. Ainoastaan autoalan opiskelijat toivoivat voivansa käyttää autohallia omiin projekteihin kerhomuotoisesti. Vapaa-ajantilan runsaampaa käyttöä toivottiin yhdellä alalla, joka erityisesti kärsi taukotilan puutteesta. Tästä aineistosta ei selviä se, saattaisiko vapaa-ajantilan tai alojen yhteisten taukotilojen olemassaolo lisätä ajatuksia siitä, että tällainen olisi mahdollista ja käyttäjät löytäisivät paikalle.

Yhdessä tekeminen vaikuttaa erityisen tärkeältä tekijältä. Tekemisellä on myös merkitystä hyödylliseksi itsensä kokemisessa. Tekeminen ja siihen liittyvä vuorovaikutus luo merkitystä

elämään. Isola kumppaneineen (2017, 30) toteaa samaa analysoidessaan nuorten haastatelluja. Heidän mukaansa nuorten puhe havainnollistaa sitä, kuinka tärkeitä tekijöitä vastavuoroisuus ja merkityksellisyyden kokemus arjessa ovat: ihmisellä on tarve vaikuttaa ja tulla vaikutetuksi. Kirjoittajat (Isola ym. 2017, 54) jatkavat painottaen, että itse asiassa merkityksellisyyden kokemus on hyvinvoinnin välttämätön edellytys. Merkityksellisyyden kokemus motivoi, auttaa ottamaan vastuuta elämästään ja tekemään hyvinvointia edistäviä valintoja.

Ihmisellä on tarve kuulua johonkin. Opiskelijat kokevat kuuluvansa ryhmäänsä. Kokemukset merkityksellisyydestä toimipaikan yhteisössä tai vaikuttamisessa, jäävät muiden tarpeiden alle. Jos ajatellaan oppilaitosta, niin opiskelijan perustarpeet turvallisuuden lisäksi lienevät opiskeluvälineet ja opetus tai ohjaus tulevaan ammattiin. Haastateltujen opiskelijoiden ja henkilökunnan huoli näistä asioista on sellainen perustavanlaatuisen seikka, johon he haluavat vaikuttaa ja toisaalta, joka kenties estää heitä pohtimasta hienosyisempiä tarpeitaan oppilaitoksessa. Heillä on pääsääntöisesti turvallinen olo ja he kykenevät työskentelemään, kunhan käytännön seikat toimivat.

Ilmapiirin ja viihtyvyyteen vaikuttaneena seikkana ilmeni vastakkainasettelu muiden ryhmien kanssa. Etenkin tilojen jakaminen erilaista työturvallisuustasoa noudattavilla aloilla aiheutti keskustelua. Molemmilla ryhmillä oli tavoitteena saada omat työnsä tehtyä ja kuivumaan välittämättä toisten tarpeista. Jokaisella ryhmällä on tavoitteensa: toisinaan ne ovat ristiriitaisia siten, että toisen tavoittelema päämäärä voidaan saavuttaa vain toisen ryhmän kustannuksella (Helkama ym. 2015, 301).

Keinona ryhmien välisten suhteiden parantamiseen voidaan käyttää yhteisen sisäryhmäidentiteetin vahvistamista. Helkama kumppaneineen (2015, 311) esittää, että jos kahden ryhmän jäsenet saadaan näkemään itsensä jonkin kolmannen yhteisen ryhmän jäsenenä, muihin jäseniin aletaan suhtautua myönteisemmin. Esille tulleissa tapauksissa tämä kolmas ryhmäjäsenyys voisi olla toimipaikan tai osaston jäsenyys. Tästä näkökulmasta oppilaitoksen yhteisen identiteetin syntyminen olisi tärkeää. Lisäksi reformin myötä opiskelijalle tulisi mahdollistua liikkuvuus ryhmien välillä oman opintopolun mukaisesti. Tätä tukisi kokemus laajemmasta ryhmäjäsenyydestä kuin oman ryhmän kesken. Ainakin voi olla vaikea mennä opiskelemaan sellaiseen ryhmään, jonka näkee pyrkivän tavoitteisiinsa oman ryhmän kustannuksella, kuten samalla osastolla tiloja jaettaessa saattaa tapahtua.

Poliittisen osallisuuden ja vaikuttamisen osalta opettajan rooli oli merkittävä. Opiskelijat eivät oikeastaan tienneet miten muuten asioihin voisi vaikuttaa. Opiskelijakunnan edustajiston toimintaa ei ollut ymmärretty tai se oli unohtunut. Edustajisto kuitenkin toimi toimipaikassa, mutta haastatellut eivät tienneet siitä. Opiskelijakunnan edustajiston kanssa voisi miettiä, kuinka tieto kulkisi heiltä opiskelijoille ja toisaalta muilta heille. Opiskelijakunnan edustajistoon tulisi saada jäsen jokaiselta osastolta, jotta hänen tai heidän kauttaan olisi linkki puolien

ja toisin. Vaihtoehtoina on esimerkiksi määrätä osastoilta edustus tai järjestää avoimia kokouksia. Jäseniä edustajistoon voisi kenties yrittää rekrytoida jossain muussa kohdassa opintoja kuin aivan alussa. Näiden keinojen pohtiminen tulee tehdä opiskelijakunnan edustajiston kanssa. Toimipaikassa on nyt kahtena vuonna järjestetty koulutuspäälliköiden kyselytunti, joka on keino lisätä vaikuttamisen mahdollisuuksia ja vuoropuhelua johdon ja opiskelijoiden kesken. Seuraavalla kerralla tilaisuuden suunnitteluun voisi ottaa opiskelijakunnan edustajiston mukaan, jolloin heille tulisi yksi mahdollisuus lisää tehdä toimintaansa näkyväksi.

Tiina Laaksonen (2016) tutki opinnäytteessään ammatillisen koulutuksen yhteisöllisyyttä opiskelijoiden haastatteluilla. Hän muodosti aineistosta viisi luokkaa: kuulluksi tuleminen, dialogi, ilmapiiri, eriarvoisuus sekä ulkopuolisuus. Opiskelijoiden esimerkeissä dialogi suhteessa opettajaan näytti olennaisesti vaikuttavan muihin teemoihin, suoraa vaikutusta heidän kokemuksissaan oli ilmapiiriin, kuulluksi tulemiseen ja eriarvoisuuden kokemuksiin. Omassa aineistosani nousi hyvin samantyyllisiä aiheita ja opettajan rooli vaikutti etenkin ryhmään identifioitumiseen, käytännön toimintaan, tiedonkulkuun ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin.

Aina tuntuu olevan osa opiskelijoista, joka ei ole ollut paikalla, ei ole kuullut tai ei tiedä. Haastatellut opiskelijat toivoivat osastolla käymistä ja siellä tiedottamista. Ajattelen kuitenkin, että liikkuvina aikoina tämän lisäksi Wilma-tiedotteet ja ilmoitustaulut eivät ole aikansa eläneitä. Nämä ovat melko yksipuolisia tiedottamisen kanavia. Monilla luokilla on lisäksi Whatsapp-ryhmä opettajan kanssa, mikä toimii hyvänä ja nopeana tiedottamisen kanavana tila- tai aikataulumuutoksista. Sen hyötynä ja haasteena on vuorovaikutteisuus. Keskustelu ja viestintä ryhmässä saattaa myös vaatia opettajan puuttumista ja reagointia, sillä siellä elävät ryhmäilmiöt hyvässä ja pahassa. Opiskelijat eivät tuoneet näitä esiin haastatteluissa enkä tiedä onko kyseisillä luokilla käytössä yhteinen Whatsapp-ryhmä.

Kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus lienee paras, ainakin pohdintaa tai keskustelua vaativissa tilanteissa. Liikkuvuuden ja monimuotoisuuden vuoksi se ei voi olla ainoa tiedostuskanava. Opiskelijat vaikuttivat haastattelujen perusteella melko perinteisiltä koulua koskevissa toiveissaan. Mitään innovatiivista yhteisöllisyyden lisäävää tekijää reformin myötä muuttuvaan oppilaitokseen emme näissä haastatteluissa löytäneet. Ehkä mitään uutta ei tarvitakaan, vaan arjen toimivuus onkin pääasia.

5.2 Osallisuuden kehittyminen oppilaitoksessa

Opiskelijoiden liikkuvuus tuo todellisen haasteen toistuvalla yhteiselle tekemiselle kuin myös alojen yli mielekkään tekemisen löytäminen. Jos oletamme, että yhteisöllisyys tarvitsee syntymään toistuvaa, riittävää ja yhteisen tavoitteen sisältävää toimintaa, on pohdittava onko koko toimipaikan yhteisöllisyys realistinen tavoite. Ainakin koko toimipaikan yhteisöllisyyttä edeltävä taso täytyy olla osaston sisäinen tutustuminen nykyistä laajemmin ja toistuvammin.

Lisäksi yhteistyö ja osallisuuden kokemus poikkeusjärjestelyissä tai tiloja jaettaessa palvelisi opiskelijoiden ryhmäkokemusta eikä niin helposti syntyisi me-ne-asetelmaa.

Pistemäisten teemapäivien tavoite ja merkitys on tukea ilmapiiriä ja tuottaa sisällöllisesti lisää arvoa oppilaitoksen arkeen. Päihde- ynnä muiden aiheiden käsittely on edelleen luontevaa pistemäisesti koko toimipaikalle, vaikka ne eivät täyttäisikään vuorovaikutuksen toistuvuutta ja tavoitteellisuutta, joita tarvitaan yhteisöllisyyden kehitykselle. Yhteisöllisyyttä on pyritty määrittelemään, mutta sen palauttaminen yksittäisiksi tekijöiksi on haastavaa. Mitä tekoja ja toimia yhteisöllisyys käytännössä on?

Ajattelen, että aiemmin määritellyn syvemmän yhteenkuuluvuuden lisäksi, täytyy olla kevyempi yhteisöllisyyden taso, joka liittyy tuntemiseen, tervehtimiseen ja asenteeseen muita kohtaan. Tähän liittyy muun henkilöstön kohtaamistaitojen lisäksi myös esimerkiksi opintotoimiston ja lounasravintolan henkilöstön käyttäytyminen ja asennoituminen. Meillä on mahdollisuus valita millaista mallia me henkilöstönä näytämme toistemme kohtaamiseen yhteisissä tiloissa. Voimme lisäksi valita, kuinka me kohtaamme opiskelijat ja suhtaudumme heidän olemiseensa. Itse ajattelen ja toivon, että yhteisöllinen ilmapiiri voi syntyä ilman syvällistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tätä edistetään viihtyvyydellä ja esimerkiksi tervehtimisellä. Opiskelijalla tulisi olla olo, että toimipaikka on häntä varten, hänellä on oikeus siellä oleilla ja ottaa tilaa omakseen. Ajattelen, että oikeus omaan turvalliseen tilaan työssä ja tauolla edistää ilmapiiriä ja kokemusta osallisuudesta toimipaikassa.

Erittäin tärkeä on palauttaa opiskelijoille tieto siitä, mitä muutoksia heidän toiveittensa ja tarpeittensa perusteella on tehty. Usein käy niin, että asioita tehdään, mutta opiskelijat eivät tiedä niiden muuttumisen olleen heistä lähtöisin. Kehittämishankkeen tuloksia tullaan esittelemään oppilaitoksen foorumeilla (Wilma, Yammer, Facebook, ilmoitustaulut). Toimipaikkojen yhteisöllisten opiskeluhoitoryhmien ensi vuoden teemaksi on määritetty osallisuuden vahvistaminen. Tämä teema tulee ylhäältä päin, mutta toteutus voitaneen tehdä niin, että osalliset osallistuvat suunnitteluun. Tuotteistamisesta voisi kenties puhua, jos kehitämme esimerkiksi koulutuspäälliköiden kyselytuntia opiskelijakunnan edustajiston kanssa. Kyselytunti on uudehko toimintamuoto, josta voi tulla systemaattinen tapa arjen sisälle. Lisäksi opiskelijakunnan edustajiston toiminnan näkyväksi tekeminen on asia, johon pystymme vaikuttamaan itse.

Koulutuspäälliköiden kanssa keskustelun jälkeen tiedotan opiskelijoita siitä, mitä asioita heidän kanssaan on käsitelty. Toivon, että saamme jotain konkreettista tiedotettavaa välineistä tai retkistä. Taloudellisesti tiukkoina aikoina tämä konkreettinen tieto voisi olla aikataulu uusista työvälineistä tai ehdotuksia ilmaisista oman alan retkikohteista. Tärkeintä lienee tieto ja kokemus siitä, että opiskelija tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Niin kuin haastatellut jo totesivatkin, kehitys ei välttämättä tapahdu heidän aikanaan, vaan he ehtivät valmistumaan ensin.

Opiskelijat sanoivat, että opiskelijakuntaan pitäisi olla jokin muu keino osallistua kuin hakeutuminen. He lisäksi sanoivat, että aloittavien opiskelijoiden tulisi tutustua muihin, mikä auttaisi heitä opiskelutöiden teossa. Muihin tutustuminen onnistuu yhteisissä työprojekteissa. Lisäksi he nimesivät retket, tutustumiset sekä kahvitus- ynnä muiden yhteisten hetken tukevan tätä. Henkilöstön haastatteluissa ideoitii yhteisin ponnistuksin monialaisesti toteutettavaa toimipaikan tapahtumaa, missä todennäköisesti toteutuisi osallistuvien opiskelijoiden osalta yhteinen tavoite, tekeminen ja riittävän pitkään toistuva vuorovaikutus. Kuitenkaan kaikkien alojen kaikki opiskelijat (700) eivät voi olla tällaisessa mukana niin, että kaikki oppisivat toisensa tuntemaan. Järkevää olisi, että tällaiseen osallistuisi ensimmäisen vuoden opiskelijoita, mutta järjestely voi vaatia nimenomaan enemmän osaamista omaavia opiskelijoita. Lisäksi henkilöstö ideoi päätöksen teon prosessien näkyväksi tekemistä opiskelijoille sekä naamagalleriaa, jossa olisi johdon kuvat ja nimet näkyvillä.

Oppilaitoksen tulisi kenties tehdä strateginen valinta siitä, mitä tai minkälaista yhteisöllisyyttä tavoitellaan. Osittain jopa ristiriitaiset, kahtaalle suuntaavat tavoitteet yksiköiden tai jopa kaikkien toimipaikkojen yhteisöllisyydestä eli oppilaitosidentiteetistä ja reformin omien polkujen joustavat ja ryhmästä irti työelämäpainotteiset pyrkimykset, vaativat strategista suunnittelua siitä mihin resurssi panostetaan ja mikä on realistisesti tavoiteltavaa.

Oppilaitoksessa tapahtuu samaan aikaan muuta osallisuutta vahvistavaa toimintaa. Esimerkiksi viestintä- ja markkinointi hyödynsi hetken opiskelijoita kuvaamassa arkeaan. Opiskelijoiden arkinen tekeminen näyttäytyi merkityksellisenä ja julkaisemisen arvoisena. Usein opiskelijat näkyvät vain huippuhetkinä, voitoissa ja juhlinnassa. Koen, että opiskelijoiden itsensä kuvaama arki oppilaitoksen sosiaalisen median kanavissa, oli osallisuutta vahvistavaa. Oppilaitoksessa on myös tahtotila siihen, että ensi vuoden aikana kahden työntekijän nimike muuttuu osallisuuskoordinaattoriksi tai yhteisövalmentajaksi. Työn painopiste tulee olemaan osallisuuden vahvistamisessa. Tällainen tehtävä on organisaatiolta osoitus osallisuuden merkityksestä ja tämä kehittämishanke hyvä pohja tehtävänkuvan suunnittelulle. Ensi vuoden yhteisöllisen opiskeluhoultotyön teemaksi on myös valittu osallisuuden vahvistaminen, joten työ aiheen parissa jatkuu.

Isola kumppaneineen (2017, 53-54) esittelee malliaan, jolla osallisuuden kokemusta voi arvioida. Malliin kuuluu kymmenen väittämää, joita arvioidaan asteikolla yhdestä viiteen riippuen siitä, kuinka samaa tai eri mieltä vastaaja kokee väittämän kanssa olevansa. Tässä arviointimallissa tärkeiksi seikoiksi nimetään muun muassa päivittäisten tekemisten kokeminen merkitykselliseksi, itselle tärkeään ryhmään tai yhteisöön kuuluminen sekä kokemus, siitä, että pystyy vaikuttamaan joihinkin elinympäristönsä asioihin ja oman elämänsä kulkuun. Tätä mallia kuten myös Tuuli Nikulan (2011,92) esittelemää osallisuuden tasojen arviointia, voisi käyttää jatkossa toimipaikkojen osallisuuden arvioinnissa ja siten työn suunnittelun pohjana.

Oppilaitoksessa on suhtauduttava vakavasti osallisuuden vahvistamiseen. Kainulainen kumppaneineen (2016, 67) huomauttaa, että hyvinvoinnin näkökulmasta nuorten hyvinvointia voidaan tukea vahvistamalla palvelujärjestelmää ja osallisuutta myös silloin, kun kiinnittyminen työelämään on vaikeaa. Kunnalla ja lähiyhteisöllä on keskeinen osa nuorten hyvinvoinnin vahvistamisessa myös palveluiden siirtyessä maakuntatasolle.

Paikallisesti on helpointa rakentaa tiloja sekä luoda tilanteita ja toimintaa, jossa asukkaalla on tilaisuus näyttää osaamistaan, panostaa yhteiseen hyvään ja vaikuttaa resurssien hallintaan. Kansanedustuslaitos tuntuu ehkä olevan kaukana arjesta ja vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa, mutta paikallisesti voidaan nimetä ja hallita riskejä, resursseja ja yhteisiä mahdollisuuksia. Paikallisesti voidaan myös luoda vastavuoroisia suhteita, joissa voidaan kokea arvokkuutta ja merkityksellisyyttä. (Isola ym. 2017, 38.)

Kiilakoskea (2014, 23) lainaten totean, että arki ja sen parantaminen riittää. Toimipaikka tarvitsee pitkäkestoisia ja systemaattisia rakenteissa olevia toimintatapoja sekä sosiaalisen että poliittisen osallisuuden edelleen vahvistamiseksi. Isola kumppaneineen (2017, 34) toteaa myös, että on hyvä muistaa uskon omaan toimijuuteen voivan syntyä pienestä. Esimerkiksi siitä kokemuksesta, että pienilläkin teoilla voi vaikuttaa. Joskus riittää, että pystyy liikauttamaan yhden ihmisen asenteita tai saa lausuttua ääneen idean, josta syntyy yhteistä toimintaa.

Usein sanotaan, että syrjässä olevat ihmiset kykene vaikuttamaan tai osaa vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Sellaiseen uskomukseen ei pidä vajota, sillä se ei pidä paikkansa. Ihminen toimii yleensä siten, kun hänen uskotaan toimivan. Jos pitää hankaluuksien kanssa taistelevaa pystymättömänä, hän käyttäytyy luultavasti kuten pystymätön. Toinen vaihtoehto on usko häneen ja vaikuttaa vertaisena rinnalla, jolloin toiminnan tulokset palkitsevat. (Isola ym. 2017, 31.)

Ryhmä ja siihen kuuluminen tulee mahdollistaa opiskelijalle. Turvallisen ilmapiirin kokemisen jälkeen hänen on mahdollista sukkuloida oman polkunsu mukaisesti vaihtuvissa työskentelyryhmissä. Turvallisen ryhmän syntyminen ei ole kiinni sen pysyvyydestä tai aloitusajankohdasta tai jäsenten iästä. Kuitenkin syntyäkseen turvallinen ryhmä vaatii panostusta ja aikaa. Tämä lienee ensimmäinen keino ilmapiiriin, motivaation ja sitoutumisen ylläpitämiseksi. Merkityksellinen tekeminen ja riittävä opetus ja ohjaus sekä kokemus kuulluksi tulemisesta opettajan taholta tukevat tavoitetta. Näiden jälkeen mahdollistuu vaikuttaminen ja vastuun ottaminen omista opinnoista. Toisilla opiskelijoilla on vahvempi osallisuuden kokemus tullessaan, toiset taas kuuluvat niihin, jotka ajalehtivat ja kokevat heikkoa osallisuutta tai heidän toimijuutensa on vajaata. Oppilaitos on kaikkia varten ja meillä on mahdollisuus vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa yhteiskunnan jäsenenä vahvistamalla osallisuuden kokemusta oppilaitoksessa opiskelun aikana.

5.3 Kehittämishankkeen prosessin arviointi

5.3.1 Hanke ja kehittäjän toiminta

Kehittämishanke on aloitettu ja tämä aloitus on raportoitu opinnäytetyöhön. Tutkimus pyrkii tuottamaan uutta tietoa ja kehittämistoiminta pyrkii muuttamaan toimintaa. Ajattelua lukuun ottamatta vielä mikään ei ole muuttunut, joten tästä näkökulmasta kehittämishanke ei ole onnistunut kehittämislle asetetussa tavoitteessaan. Prosessinomaisuutensa vuoksi kehittäminen tarvitsee kuitenkin hieman enemmän aikaa, joten tutkitaan tavoitteiden saavuttamista seuraavaksi hieman armollisemmin.

Kun pyritään toiminnan tarkasteluun ja dokumentointiin huolellisesti, voi kehittämistoiminta olla tutkimuksellista. Tutkimuksellisuus tarkoittaa myös pyrkimystä arvioida ja jäsentää kehittämistoimintaa, sen tavoitteita ja tuloksia. Tavoitteena on tuottaa tietoa, joka tuottaa keskustelua ja jota voidaan hyödyntää ehkä myös uusissa ympäristöissä. (Toikko & Rantanen 2009, 156-157.)

Tavoitteena oli hankkia tietoa, jonka pohjalta toimipaikan rakenteita voidaan kehittää opiskelijoiden osallisuutta vahvistaviksi. Tämä edistäisi opiskelijoiden osallisuuden kokemusta ja sitä kautta vaikuttaisi toimijuuteen jatkossa. Näiden haastateltujen opiskelijoiden osalta mitään voimaantumista vaikuttamisen saralla tuskin tapahtui, mutta hekin suhtautuivat haastatteluihin ja mahdollisuuteen vaikuttaa vakavasti. He pohtivat, onko tästä heille hyötyä ja ymmärsivät, että kehittämällä vaikutetaan lähinnä tulevien opiskelijoiden tilanteeseen. Silti heille oli tärkeää saada laittaa tärkeitä seikat myös paperiin puhumisen lisäksi. Heillä oli usko, että tästä ne menevät eteenpäin. Samalla toki ilmeni pessimismää siitä, ettei mikään muutu. Riskinä tietysti on, että tämäkin toiminta jää pistemäiseksi eikä muodostu mitään systemaattista.

Koska muutokset oppilaitoksessa ovat hitaita, yleensä seuraaville lukuvuosille tähtääviä, pidän erityisen tärkeänä, että opiskelijat tulevat tietoisiksi prosessin vaiheista. Heille on hyvä ilmoittaa, että on saatu esimerkiksi lupa uusien sohvien hankkimiseen seuraavana lukuvuonna, koska he ovat pyytäneet niitä. Jos odotamme muutoksen tapahtumista, vaikuttamaan pyrkineet opiskelijat eivät saa välttämättä tietää vaikuttamisen merkityksellisyydestä, koska ovat jo jatkaneet matkaa eteenpäin. Tähän liittyy toki myös päätöksenteon prosessin näkyväksi tekeminen.

Ajattelen, että tästä hankkeesta saadun tiedon pohjalta kehitämme toimintaa. Toiminta siten vahvistaisi osallisuutta. Tämä hanke ei tähän mennessä ole muuttanut muuta kuin korkeintaan ajattelua. Silti tämä on osaltaan ollut vaikuttamassa ja luomassa suuntaa oppilaitoksessa. Me tarvitsemme tavoitteita yhteisölliselle opiskeluhoitotyölle toimipaikan tasolla. Tarvitsemme konkreettista, juuri näiden opiskelijoiden, tarpeista lähtevää toimintaa. Jotta tässä

aidosti toteutuisi osallisuus, tavoitteet eivät voi olla pelkästään laista tai ulkopuolelta määriteltyjä. Opiskelijoita oli edellisenä vuonna mukana suunnittelemassa kuluvan lukuvuoden yhteisöllistä opiskeluhooltotyötä ja näin tulee edetä jatkossakin. Poliittisen osallisuuden eli vaikuttamisen osalta toimipaikka tarvitsee uusia keinoja ja väyliä. Hankkeen aikana esiin on noussut ideoita muun muassa osaston sisäisestä palautejärjestelmästä sekä pohdintoja organisaation madaltamisesta jollain tasolla.

Uskon, että tavoite henkilöstön oppimisesta toteutuu etenkin, kun osallisuuden teema on puheissa näinä päivinä oppilaitoksessa muutenkin. Opinnäytetyön kautta on syntynyt jo monta keskustelua aiheesta. Opettajien rooli on merkittävä kaikessa oppilaitoksen toiminnassa ja kaikkia asioita ei voi pitää yhtä aikaa pinnalla yhtä vahvasti. Hetkeksi osallisuus on noussut tärkeitten teemojen joukkoon. Tähän saakka vastustusta ei ole ilmennyt, vaan kaikki ovat suhtautuneet kiinnostuksella aiheeseen.

Jälkikäteen olen tietysti huomannut rajallisuuteni tutkivana kehittäjänä ja todennut, että olisin halunnut kysyä opiskelijoilta esimerkiksi kevät- tai joulujuhlien tarpeesta sekä luokan Whatsapp-ryhmän merkityksestä. Onnekseni olen kehittäjänä osallinen yhteisöön ja voin palata kysymään näitä mielipiteitä tämän opinnäytteen ulkopuolella. Työssä kehittämisen hienoutena lienee se, että se ei lopu eikä mene pieleen, vaan sitä voi jatkaa ja uudelleen suunnata tarpeen mukaan. Opinnäytteeni tiimoilta on käyty jo monta keskustelua opiskelijoiden osallisuudesta käytävillä ja ruokapöydissä. Asia pysyy mielessä ja oppiminen lisääntyy vuorovaikutuksessa. Keskustelijat tulevat tietoisemmiksi omasta roolistaan ja omasta osallisuuden kokemuksestaan.

Harmittavasti johdon keskustelukierros ei ehtinyt tähän raporttiin. Alkuperäinen suunnitelmani keväälle 2018 oli tehdä opinnäytetyön raportointia osa viikkoa ja olla työssä kehittämässä osa viikkoa. Työtilanne kuitenkin muuttui kuluneen lukuvuoden aikana ja työtä ei ollut mahdollista tehdä osaviikkoisesti. Jäin siis opintovapaalle kirjoittamaan tätä raporttia ja samalla irtauduin työpaikasta myös niin, että pääsy sisäiseen tiedotukseen, postiin ja kalentereihin loppui. En voinut siis jatkaa kehittämistä raportin kirjoittamisen aikana. Väistämättä kehittäjän siirtyminen yhteisön ulkopuolelle vaikuttaa suunnitelmaan, etenkin raportointiin ehtivän sisällön osalta. Kehittämistyössä tämä on tiedonkeruun vaihe alkuna pidemmälle prosessille. Näiden tietojen pohjalta työ jatkuu ja toimenpiteitä tehdään. Tämä opinnäytetyön raportti jäi hieman tyngäksi. Seurantaosuus olisi kirjoitettavissa vuoden tai kahden päästä, jolloin voitaisiin raportoida mitä tavoitteiden saavuttamiseksi on tehty.

Johdon haastattelujen organisoinnissa riskinä lienee se, että kutsusta ja motivoinnista huolimatta, heidän täytyy priorisoida jokin muu työtehtävä tämän edelle. Minulla ei ole mandaattia edellyttää heitä, enkä tahtoisikaan. Haluan uskoa, että heillä on halu ja toisaalta velvolli-

suus olla kiinnostunut tästä pinnalla olevasta teemasta ja opiskelijoiden sekä henkilöstön kuumemisesta. Tällä tasolla kuitenkin aito vapaaehtoisuus tulee toteutumaan. Kehittämishankkeen toimipaikka on ollut avoin kehittämiselle eikä siellä ole esiintynyt vastustusta.

5.3.2 Osallisuuden arviointi

Opiskelijoita osallistetaan ja heitä on osallistettu tässäkin kehittämistyössä. Osallistamisen voidaan ajatella edistävän jotain, mistä syntyisi osallisuutta. Haastava kysymys on kuitenkin se, onko opiskelijoilla osallisuuden kokemusta. Heistä lähtevän osallisuuden, joka on alhaalta ylös liikkuvaa. Opiskelijat sanovat:

Ollaan me valitettu.

Tarkoittaako tämä kokemusta osallisuudesta ja siitä, että halutessaan pystyy vaikuttamaan? Tämän aineiston valossa näyttää enemmänkin siltä, että opiskelijat ovat tyytyneet osaansa, eivätkä aktiivisesti pyri vaikuttamaan.

Tutkimus ja kehittäminen voi olla kehittäjälähtöistä tai osallisuuden taso voi vaihdella (mm. Gray 2009, 264). Osallisuuden tasoja ajateltaessa opiskelijat ovat toimineet hankkeen aikana tähän mennessä informantteina. Heiltä on kysytty mielipidettä, mutta he eivät ole olleet muuten mukana kehittämisessä. Kuitenkin kehittäminen oikeastaan alkaa tiedonkeruusta, jonka pohjalta sitten käymme keskustelua esimerkiksi opiskelijakunnan edustajiston kanssa ja teemme vahvistuksia. Kun tämä tiedonkeruun kierros on suoritettu, on aika lähteä tekemään muutoksia yhdessä opiskelijoitten kanssa.

Seuraavalla osallisuuden tasolla opiskelijat olisivat mukana kehittämässä. Tähän tähdätään rakentamalla systemaattisia toimintoja, joissa opiskelijat ovat mukana suunnittelussa. Näitä ovat muun muassa yhteisöllisen opiskeluhuollon arviointi ja toimintasuunnitelman teko sekä koulutuspäällikön kyselytunnin toteuttaminen yhdessä opiskelijakunnan kanssa. Seuraavat osallisuuden tasot olisivat asiakkaat kumppaneina ja lopulta asiakkaat varsinaisina kehittäjinä. Miten tähän päästäisiin? Siinä on jatkotutkimisen paikka. Oppilaitoksissa korostuu muutenkin asiakkuuden tuottaminen (Kiilakoski 2014, 46), joten tie yhteiseen kumppanuuteen opiskelijoiden kanssa lienee vielä pitkä. Työtä säätelevät lait ja opetussuunnitelmat, joiden teossa asiakasnäkökulma on huomioitu ja asianosaisia osallistettu, mutta oppilaitoksessa olevat opiskelijat saavat ne annettuina.

Bikva on arviointiprosessi, joka liikkuu organisaatiossa alhaalta ylöspäin. Se on oppimislähtöinen prosessi, jonka odotetaan voivan vaikuttaa menetelmien kehittämiseen. Bikvan tavoite saavutetaan, kun asiakkaat ovat arvioineet toimintaa omiin kokemuksiinsa perustuen, palaute on esitelty ja käsitelty sidosryhmien kanssa. Lisäksi vuoropuhelu ja kehitys on jatkuvaa ja ar-

viointia seuraa toiminta. (Krogstrup 2004, 15.) Prosessinomaisesti edetessä asiakkaan ääni voimistuu ja se pysyy kuuluvilla. Kehittäminen on edennyt Bikvan hengen mukaisesti ja tavoitteita on osittain saavutettu.

Bikva-malli itsessään tukee sitä, että pelkästään opiskelijoiden yhteisöllisyyttä tai osallisuutta on hankala kehittää ilman koko yhteisöä. Näinpä he ovat yhtäläillä samanarvoisesti mukana kuin muutkin yhteisön tasot. Seuraava mahdollisuus olisi kenties ollut tehdä koko hanke yhdessä esimerkiksi opiskelijakunnan kanssa niin, että heidän edustajiaan olisi ollut mukana haastatteluissa.

Alkuperäinen suunnitelmani oli noudattaa Bikva-mallia tarkemmin, mutta kehittäjän todellisuus muuttui arjen mukana ja jouduin mukauttamaan suunnitelmaani. Ajattelen, että pääaineistona käsitelty opiskelijoiden taso noudatti Bikvaa. Opiskelijat arvoivat, mitä he pitivät myönteisenä ja mitä kielteisenä heihin kohdistuvassa työssä. Ryhmähaastattelun tuloksena saatiin tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja heidän laatuarviointejaan. Toisessa vaiheessa opiskelijoiden palaute esiteltiin työntekijöille. Pohdimme, mihin tämä palaute perustuu. Henkilöstö peilasi myös omaa toimintaansa. Kuitenkin tällä tasolla kerätty tieto ei ollut Bikvan laajuudessa, vaan käytännön seikkojen vuoksi henkilöstön valmiiksi jäsentelemää. Seuraavaksi opiskelijoiden ja henkilöstön ryhmähaastatteluista saatu palaute tullaan esittelemään organisaation johdolle. Tämän tason toteutusta ei voi vielä arvioida. Bikvan mukainen viimeinen vaihe, jossa opiskelijoiden, henkilöstön ja johdon ryhmähaastatteluista saatu palaute esitellään poliittisille päättäjille, jää tämän kehittämishankkeen ulkopuolelle.

Tuuli Nikula (2011) on toimittanut terveyden edistämisen malleja, mittaristoja ja menetelmiä teokseen *Arvioi ja kehitä*. Nikula esittelee myös osallisuutta lisäävien käytäntöjen arviointikriteeristön (2011, 14-17), johon peilaan kehittämishankkeeni arviointia. Nikulan esittelemässä arvioinnissa on kriteerit yhdestä seitsemään käytännön yleistä arviointia varten ja kriteerit kahdeksan ja yhdeksän erityisesti osallisuutta varten. Yhdeksäs kriteeri antaa mahdollisuuden antaa lisäpisteitä erityisistä osallisuutta tukevista piirteistä.

Ensimmäisellä kriteerillä arvioidaan tavoitetta, joka tässä tapauksessa on selkeä ja pyrkimyksenä on huono-osaisten tukeminen. Korkeimmalla tasolla pyrkimys olisi huono-osaisuuden poisto, johon hankkeeni ei yllä. Toinen kriteeri arvioi tarvelähtöisyyttä. Yhtäältä tarve ei ole noussut juuri näiltä opiskelijoilta, mutta toisaalta kyllä välillisesti oppilaitoksen laatuarvioinnin ja toimipaikan kouluterveyskyselyn tulosten kautta. Kohderyhmä ei ole kuitenkaan saanut vaikuttaa suunnitteluun, mikä olisi parantanut hanketta.

Kolmas kriteeri arvioi kohderyhmää ja sen huono-osaisuutta. Kriteereistä neljäs koskee tiedottamista. Asianosaisia on tähän mennessä tiedotettu kirjallisesti ja suullisesti, mutta tulokset ovat vielä palauttamatta yhteisöön. Viidennessä kriteerissä arvioidaan käytännön vaatimia

resursseja suhteessa hyötyyn. Ajattelen, että tällä pienellä panoksella on kuitenkin saatu hyötyä oppimisen ja ajatusten herättelyn ja dialogin kautta, jolloin panos ja hyöty olisivat tasapainossa.

Kriteerissä kuusi arvioidaan käytännön sovellettavuutta. Ydinelementit ovat siirrettävissä toiseen ympäristöön, mutta niitä ei ole vielä kokeiltu muualla. Käytännön arviointia arvioidaan seitsemännessä kriteerissä: arvioinnissa pyritään kuvaamaan heikkoudet ja uhat sekä arvioidaan, että mahdollisuuksia ja vahvuuksia on enemmän. Viimein kriteerissä kahdeksan arvioidaan sitä kuinka hyvin kohderyhmä osallisuus toteutuu käytännön toiminnassa. Itse päädyn arvioimaan, että hankkeessa kohderyhmä osallistuu käytännön toteutukseen joiltain osin. He eivät siis vielä ole täysivaltaisia osallisia kehittämisessä ja toteutuksessa. Tämän itsearvioinnin pohjalta hanke todetaan lupaavan käytännön aineksia omaavaksi, mikä tarkoittaa, että käytännössä on osallisuutta edistäviä aineksia ja se tavoittaa joiltain osin huono-osaisten kohderyhmän.

Ammatillisella koulutuksella on avainasema kohdata opiskelijoita ja lisätä heidän toimijuuttaan koulutuksen ja osallisuuden kokemuksen vahvistamisen kautta. Yhteiskunnallisesti rooli on merkittävä syrjäytymistä estävänä sekä aktiivisia kansalaisia kasvattavana. Vaikka kaikki opiskelijat eivät ole huono-osaisia, tulee koulutuksen olla sellaista, että emme tuota lisää toimijuuden puutetta.

Lähteet

Painetut

Alhanen, K. 2016. Dialogi demokratiassa. Gaudeamus; Tallinna.

Cicognani, E., Mazzoni, D., Albanesi, C. & Zani, B. 2015. Sense of Community and Empowerment Among Young People: Understanding Pathways from Civic Participation to Social Well-Being. *Voluntas* 26/1/2015; 24-44.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus; Jyväskylä.

Gray, D.E. 2009. Doing Research in the Real World. Hampshire: SAGE.

Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvoori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. 2015. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 10. uudistettu painos. Edita; Helsinki.

Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Oikein valinneet jätetään rauhaan. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T.(toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto. Hakapaino; Helsinki. 88-102.

Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Gaudeamus; Tampere.

Juurinen, R. 2010. Internet- yhteisöt ehkäisevän päihdetyön ja nuorten yhteisöllisyyden kontekstina. Teoksessa Kylmäkoski, M., Pylkkänen, S. & Viitanen, R. (toim.) Yhteisöllisiä näkökulmia nuorten ehkäisevään päihdetyöhön. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 21. Gummerus; Vaajakoski. 200-212.

Kainulainen, S., Paananen, R., Surakka, A. & Saari, J. 2016. Nuorten huono-osaisuus - pysyvä vai ehkäistävissä? Teoksessa Gothoni, R., Hyväri, S., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. (toim.) Osallisuus yhteiskunnallisena haasteena. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2. Juvenes Print; Tampere. 67-84

Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto. Juvenes Print; Tampere.

Korkiamäki, R. 2009. ”Kaljaporukoita” vai ”ihan tavallisia koviksii” - osallisuus vertaisryhmässä nuorten määrittelyn kohteena. Teoksessa Raitakari, S. & Virokannas, E. (toim.). Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Nuorisotutkimusverkosto. Gummerus; Jyväskylä. 83- 105.

Korkman, O. & Arantola, H. 2009. Arki. Eväitä uuteen asiakaslähtöisyyteen. WS Bookwell; Juva.

Kostamo-Pääkkö, K., Ojaniemi, P. & Väyrynen, S. 2015. Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä. Teoksessa Kostamo-Pääkkö, K., Ojaniemi, P. & Väyrynen, S. (toim.) Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä. United Press; EU. 7-11.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Gummerus; Jyväskylä.

Nikula, T.(toim.) 2011. Arvioi ja kehitä. Kokoelma terveyden edistämisen malleja, mittarit ja menetelmiä. Terveyden edistämisen keskus. Trio-Offset; Helsinki.

Pohjola, A. 2015. Yhteisöt ja yhteisöllisyys monimuotoisena ilmiönä. Teoksessa Kostamo-Pääkkö, K., Ojaniemi, P. & Väyrynen, S. (toim.) Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä. United Press; EU. 15-34.

Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Juvenes Print; Tampere.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja sarja B: oppimateriaalit 4. Yliopistopaino; Helsinki.

Saastamoinen, M. 2011. Intensiivistyvä yksilöllistyminen ja sosiaalisuuden muuttuvat muodot. Teoksessa Kangaspunta, S. (toim.) Yksilöllinen yhteisöllisyys. Tampere University Press; Tampere. 61-91.

Shaw, I. & Holland, S. 2014. Doing Qualitative Research in Social Work. Croydon: SAGE.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print; Tampere.

Tuomi, I. 2005. Yhteisöllisyyden paluu tietoyhteiskuntaan. Teoksessa Hautamäki, A., Lehtonen, T., Sihvola, J., Tuomi, I., Vaaranen, H. & Veijola, S. (toim.) Yhteisöllisyyden paluu. Tammer-Paino; Tampere.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura.

Sähköiset

Aaltonen, S. 2012. Elämän umpisolmuja avaamassa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorisotutkimusverkosto. Viitattu 19.3.2018. <http://www.julkari.fi/handle/10024/103052>

Aluehallintovirasto. 2017. Opiskelijoiden yhteisöllisyydestä ja opettajien turvallisuusosaamisesta on huolehdittava #amisreformissa. Viitattu 4.11.2017. www.avi.fi/web/avi/-/opiskelijoiden-yhteisollisyydesta-ja-opettajien-turvallisuusosaamisesta-on-huolehdittava-amisreformissa-etela-suomi-#.Wf2IJbQUnIU

Kouluterveyskysely. 2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 6.4.2018. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktkkoulu3/ktk9/summary_vertailuaol?koulu_0=235776&koulu_0=235771&mittarit_0=200138&mittarit_1=200345&mittarit_2=200550&vuosi_2017_0=v2017

Krogstrup, H. 2004. Asiakaslähtöinen arviointi Bikva-malli. Stakes. Viitattu 7.2.2017. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75625/bikva.pdf?sequence=1>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287. Viitattu 2.1.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opiskelijahuolto>

Julkaisemattomat

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpäpaperi. Helsinki. Viitattu 7.5.2018. <http://www.julkari.fi/handle/10024/135356>

Laaksonen, T. 2016. Yhteisöllisyys ammatillisessa oppilaitoksessa. Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu. Viitattu 19.3.2018. <http://www.theseus.fi/handle/10024/109184>

Opetushallitus. 2016. Ammatillisen koulutuksen laatupalkintokilpailun palkintotoimikunnan palauteraportti 1/427/2016. Viitattu 17.2.2017. <https://hyria.sharepoint.com/sites/intranet/hyria/paatoksenteko/blogi/PublishingImages/Laatupalkintoraportti%20Hyria.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi. Viitattu 6.4.2018. <http://minedu.fi/amisreformi>

Vilen, A. 2015. Nuori Espoo koulussa. Kunnallisen nuorisotyön ja koulun yhteistyömallin kehittäminen Espoossa. Opinnäytetyö. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Mikkelä.

Kuviot

Kuvio 1: Kehittämisen rakenne Bikvaa mukailleen	23
---	----

Taulukot

Taulukko 1: Esimerkki alaluokan muodostumisesta	27
---	----

Taulukko 2: Vuorovaikutusteeman muodostuminen	31
---	----

Taulukko 3: Vaikuttamisen teeman muodostuminen	35
--	----

Taulukko 4: Käytännön toiminta - teeman muodostuminen.....	40
--	----

Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelu.....	61
Liite 2: Henkilöstön ryhmähaastattelut.....	62

Liite 1: Teemahaastattelu

1. Osallisuusteema

Mitä mieltä/Miten?

- asioihin vaikuttaminen oppilaitoksessa
- asioihin vaikuttaminen osastolla/ryhmässä
- omiin opintoihin vaikuttaminen

Henkilökunnan ja opiskeluhuollon rooli

Rehtorin ja koulutuspäällikön rooli

Minkä pitäisi muuttua, että voisi paremmin osallistua?

2. Yhteisöllisyysteema

yhteisöllisyys koulutusalalla

yhteisöllisyys toimipaikassa

yhteisöllisyyden tunnusmerkit

- työvaatteet, koulun logot
- tilat ja opiskeluympäristö, opiskelijakunnan tila
- juhlat, tapahtumat

henkilökunnan ja opiskeluhuollon rooli

rehtorin ja koulutuspäällikön rooli

Yhteisöllisyyden lisääminen ja kehittäminen - Miten? Onko se tärkeää?

Keksi joku utopia, millainen olisi unelmien toimipaikka?

Liite 2: Henkilöstön ryhmähaastattelut

1. Mikä tai mitkä asiat tuntuivat teistä tärkeimmiltä? Mitkä viedään koulutuspäälliköitten keskusteluun?
2. Miten voitte itse tukea opiskelijoitten osallisuutta? Mitä tarvitsette ja keneltä, että voisitte näin toimia?
3. Koetteko sosiaalista tai/ja poliittista osallisuutta työpaikallanne? Oletteko osa jotain yhteisöä ja onko teillä vaikutusmahdollisuuksia omaan työhönne tai toimipaikan asioihin?
4. Haasta johtopäätökset tai tee omia!