




# AMMATTI OPPISOPIMUKSELLA VANKILASSA

Vankien kokemuksia oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa  
sekä opiskelun merkitys vangeille



*Rikosseuraamusviraston verkkojulkaisuja  
[www.rikosseuraamus.fi](http://www.rikosseuraamus.fi)*

Kati Sunimento  
Pro gradu –tutkielma  
Aikuiskasvatustiede  
Kasvatustieteen laitos  
Tammikuu 2004

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta	Laitos - Institution – Department Kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare – Author Kati Marjo Sunimento		
Työn nimi - Arbetets titel AMMATTI OPPISOPIMUKSELLA VANKILASSA - Vankien kokemuksia oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa sekä opiskelun merkitys vangeille		
Title OCCUPATION THROUGH APPRENTICESHIP CONTRACT IN PRISON - Prisoners` learning experiences through apprenticeship training and meaning of studying to prisoners		
Oppiaine - Läroämne - Subject Aikuiskasvatustiede		
Työn laji - Arbetets art - Level Pro gradu -tutkielma	Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2004	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 96 sivua ja 4 liitettä
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia vankien kokemuksia oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa sekä opiskelun merkityksiä vangeille. Oppimiskokemuksia tutkiessani olen kiinnostunut siitä, miten vangit omasta mielestään oppivat oppisopimuskoulutuksessa ja miten heidän mielestään oppisopimuskoulutusta tulisi kehittää, jotta oppiminen olisi mahdollisesti tehokkaampaa. Opiskelun merkityksiä tutkiessani mielenkiintoni kohdistuu sekä siihen, millaisia merkityksiä vangit antavat opiskelulle vankilassa oloaikana että siihen, mitä he uskovat opiskelun vankilassa merkitsevän heille heidän vapauduttuaan. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen koulutuksen roolia vankeinhoidossa, oppisopimuskoulutusta, työssäoppimista sekä opiskelun ja koulutuksen merkitystä.</p> <p>Koska vankien oppisopimuskoulutusta ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu, lähetin ensin jokaiseen Suomen vankilaan oppisopimuskoulutusta koskevan kyselyn. Kaikki vankilat (25 kpl) vastasivat kyselyyn. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, kuinka kussakin vankilassa oppisopimuskoulutus on järjestetty. Kyselyn tulosten perusteella valitsin tutkimuskohteeksi Helsingin, Konnunsuon ja Oulun vankilat. Jokaisesta kolmesta vankilasta haastatteluun osallistui kolme oppisopimuskoulutuksella opiskelevaa tai jo tutkinnon suorittanutta vankia. Nämä yhdeksän teemahaastattelua muodostavat tutkimuksen varsinaisen aineiston. Aineiston analyysissä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Tulosten mukaan oppilaat ovat yleisellä tasolla tyytyväisiä oppimiseen oppisopimuskoulutuksessa. Heidän mielestä oppisopimuskoulutus on mielekäs koulutusmuoto, ja se sopii hyvin vankilassa toteutettavaksi. Oppilaat oppivat oppisopimuskoulutuksessa työkokemuksista, työkokemuksia pohtimalla, tietopuolisen opiskelun kautta ja soveltamalla teoriaa käytännön työssä. Lisäksi oppilaat arvioivat omaa oppimistaan. Kaikki oppilaat pitävät opiskelua erittäin tärkeänä osana heidän tämänhetkisessä elämässä ja uskovat opiskelun vaikuttavan myös tulevaisuuteen positiivisesti. Opiskelu merkitsee oppilaille itsensä toteuttamista, henkistä hyvinvointia, ajan hyödyllistä käyttöä, mahdollista työllistymistä ja mahdollista rikollisuuden lopettamista.</p> <p>Tuloksista voi vetää johtopäätöksen, että vankilaympäristö vaikuttaa vankien opiskelulle antamiin merkityksiin, mutta ei niinkään vankien oppimiseen. Vankien oppisopimuskoulutuksessa tulisi tietopuolista opetusta olla säännöllisesti viikoittain, jotta teoriaa olisi helpompi soveltaa käytännön työhön, ja näin oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Työpaikkakouluttajien ammatti- ja ohjaustaitoihin tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Pitäisi myös tarkistaa, että jokaisella työpaikalla työvälit ovat asianmukaisia ja että niitä on riittävästi. Tärkeää olisi myös kehittää keinoja, jotta vankila-alueella pystyttäisiin toteuttamaan kaikki koulutukseen kuuluvat osa-alueet ja jotta tiedonhakeminen helpottuisi. Oppisopimuskoulutustoimintaa vankiloissa tulisi laajentaa, sillä tulosten mukaan oppisopimuskoulutuksen suorittaminen saattaa merkitä vangeille työllistymistä ja rikollisuuden lopettamista. Oppisopimuskoulutustoiminnan laajentaminen edellyttäisi mielestäni vankiloiden yhteistyötä, jotta oppisopimuskoulutusaloja saataisiin lisättyä.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Oppisopimuskoulutus, vankien koulutus, työssäoppiminen, opiskelun merkitys		
Keywords Apprenticeship training, prisoners` education, on-the-job learning, meaning of studying		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Käyttätymistieteellisen tiedekunnan kirjasto		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
2 TUTKIMUSONGELMAT	5
3 KOULUTUKSEN ROOLI VANKEINHOIDOSSA	7
4 OPPISOPIMUSKOULUTUS	11
4.1 Oppisopimuskoulutuksen taustaa	12
4.2 Mitä oppisopimuskoulutus on?	13
5 TYÖSSÄOPPIMINEN	16
5.1 Työssäoppimisen määritelmästä	16
5.2 Perinteinen oppipoika-mestari-järjestelmä	18
5.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys työssäoppimisessa	19
5.4 Kokemuksellinen oppiminen työssäoppimisessa	21
5.4.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli ja sen sovelluksia	22
5.4.2 Jarvisin oppimisprosessien malli	27
5.4.3 Kokemuksellinen oppiminen Malisen mukaan	30
5.5 Kontekstuaalinen ja yhteisöllinen näkökulma työssäoppimisessa	32
6 OPISKELUN JA KOULUTUKSEN MERKITYS	34
6.1 Opiskelun ja koulutuksen merkityksen käsitteistä	34
6.2 Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot	36
6.3 Koulutuksen merkitys ihmisen hyvinvoinnin rakentajana	39
6.4 Opiskelun merkityksiä vangeille aikaisemmissa tutkimuksissa	42
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	44
7.1 Tutkimuskohde	44
7.2 Tutkimusote ja aineiston hankinta	46
7.3 Aineiston analyysi	48
7.4 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu	52
8 VANKIEN KOKEMUKSIA OPPIMISESTA OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA	57
8.1 Työkokemuksista oppiminen	57
8.2 Oppiminen työkokemuksia pohtimalla	60
8.3 Tietopuolisen opiskelun kautta oppiminen	64

8.4 Teorian soveltaminen käytäntöön	67
8.5 Oppimisen itsearviointi	69
9 OPISKELUN MERKITYS VANGEILLE	71
9.1 Itsensätoeuttaminen	71
9.2 Henkinen hyvinvointi	75
9.3 Ajan käyttö	76
9.4 Työllistyminen	78
9.5 Rikollisuuden lopettaminen	80
10 TULOSTEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	82
LÄHTEET	87

LIITE 1: KYSELY VANKILOILLE

LIITE 2: TUTKIMUSLUPA

LIITE 3: KIRJE OPISKELIJOILLE

LIITE 4: TEEMAHAASTATTELURUNKO

## 1 JOHDANTO

Oppisopimuskoulutus lisääntyi 1990-luvulla maassamme voimakkaasti. Vuonna 1990 oppisopimuskoulutuksen aloitti 4800 oppilasta ja vuonna 1999 oppisopimuskoulutukseen osallistui jo yli 41000 oppilasta. (Kollanus 1999, 10; Laiho 2001, 15.) Vankiloissa oppisopimuskoulutus alkoi vuonna 1994, kun oppisopimuslakiin saatiin rangaistuslaitoksissa järjestettävää vankien oppisopimuskoulutusta koskeva erityissäännös. Ensimmäisenä kokeiluvuotena yhdeksän vankia aloitti oppisopimuskoulutuksen, kun vuonna 2002 luku oli 65 vankia. (Hartoneva, Kuivajärvi & Muilu 1999, 37; Kriminaalihuollon ja Vankeinhoidon Vuosikertomus 2002, 57.)

Proseminarityöni (Sunimento 2001) aihe koski vankilaopetusta. Tutkin Helsingin vankilassa sitä, miten oppilaat ja opettajat uskovat koulutuksen yhteiskuntaan sosiaalistamisen roolin onnistuvan, kuinka motivoituneita oppilaat ovat kouluttautumaan sekä mitkä tekijät vaikuttavat heidän motivaatioonsa. Havainnoin jokaisen peruskoulu- ja lukioryhmän oppitunteja sekä haastattelin kolmea lukion oppimäärää suorittavaa vankia ja yhtä opettajaa. Oppilaat ja opettaja eivät nähneet, että yleissivistävällä koulutuksella suoranaisesti olisi yhteiskuntaan sosiaalistava rooli. Oppilaat kaipasivat ammatillista koulutusta. Heidän mielestään siviilissä selviytyisi paremmin, jos he saisivat vankilassa opiskeltua ammatin. Jäin miettimään asiaa. Uskon siihen, että jos vanki opiskelee vankilassa uuden, mielekkään ammatin, on vapaudessa selviäminen ilman rikoksia helpompaa. Tietenkin on myös tärkeää, että peruskoulutuksen puuttuessa, vanki saa ensin mahdollisuuden suorittaa peruskoulun tai lukion oppimäärän.

Proseminarityöni kautta minua alkoi kiinnostaa ammatillisen koulutuksen tutkiminen vankiloissa. Pro gradu -tutkielman aihetta pohtiessani kuulin Rikosseuraamusvirastosta, että vankien oppisopimuskoulutus vaatisi tutkimista. Rikosseuraamusvirastolla ei ole riittävästi tietoa vankiloissa tapahtuvasta oppisopimuskoulutuksesta. Aihetta ei ole aikaisemmin tutkittu, lukuunottamatta Pohjoismaisen ministerineuvoston julkaisemaa selvitystä (Kurtén-Vartio 1999), jossa yhtenä 20:stä erilaisesta selvityskohteesta oli Uudenmaan lääninvankilan oppisopimuskoulutus. Oppisopimuskoulutuksen osa raportista on hyvin suppea, yhteensä neljän sivun pituinen, joten se kuvaa vain pintapuolisesti vankien oppisopimuskoulutusta. Tein opintoihini kuuluvan työharjoittelun Rikosseuraamusvirastossa 1.2.-30.4.2002 välisenä aikana, mikä auttoi minua tutkimusluvan

saamisessa ja helpotti tutkimusaiheeseen tutustumista. Pro gradu –tutkielma ei kuitenkaan ole toimeksianto Rikosseuraamusvirastolta.

Aihe on myös yhteiskunnallisesti tärkeä, sillä auttamalla vankia rangaistusaikana kehittymään vastuuntuntoiseksi yksilöksi, voidaan vähentää hänen alttiutta syyllistyä uusiin rikoksiin vapautumisensa jälkeen. Koulutusta pidetään yhtenä keinona pyrittäessä vaikuttamaan tuomittuun henkilöön siten, että hän on vapautumisensa jälkeen halukas ja kykenevä elämään lainkuuliaista elämää ja hankkimaan toimeentulonsa. Vankilassa järjestettävän koulutuksen katsotaan hyödyttävän yhteiskuntaa, sillä koulutus parantaa vapautuvien vankien työllistymistä ja näin vähentää uusintarikollisuutta. (Vähimmäissääntöjen soveltaminen 1995, 125, 131-132; Å laere bak murene 2003.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa vankien oppisopimuskoulutuksesta ja mahdollisia ideoita oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen. Olen pyrkinyt ensin kyselylomakkeiden avulla yleisellä tasolla selvittämään, miten oppisopimuskoulutus on kussakin vankilassa järjestetty. Sen jälkeen olen kyselylomakkeilla saamani tietojen mukaan valinnut haastatteluun yhdeksän oppisopimuskoulutuksella opiskelevaa vankia. Haastattelut muodostavat tutkimuksen varsinaisen aineiston. Tutkin vankien kokemuksia oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa ja opiskelun merkitystä vangeille. Esitän tutkimusongelmat tarkemmin seuraavassa luvussa. Haluan selkeyden vuoksi esittää tutkimusongelmat jo tutkielman alussa, sillä viittaan niihin tutkielman teoreettisessa osassa.

Koska vankien oppisopimuskoulutusta ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu, olen tutustunut ”normaalissa” ympäristössä tehtyihin oppisopimuskoulutukseen liittyviin tutkimuksiin ja vankien muuhun koulutukseen liittyviin tutkimuksiin. Esittelen niistä tutkimusongelmieni kannalta oleellisimpia. Oppisopimuskoulutuksesta ”normaalissa” ympäristössä on tehty opinnäytetöitä sekä Opetushallituksen ja Euroopan sosiaalirahaston julkaisemia tutkimuksia. Vankien koulutuksesta löytyy jonkin verran kirjallisuutta, mutta esimerkiksi korkeakoulujen opinnäytetöitä vankien koulutuksesta ei ole montaa. Lisäksi olen ottanut selvää muiden pohjoismaiden vankiloissa järjestetystä koulutuksesta. Muissa pohjoismaissa ei kuitenkaan järjestetä samanlaista järjestelmällistä oppisopimuskoulutusta kuin Suomessa, vaikkakin kaikissa pohjoismaissa pyritään jollain tavoin yhdistämään käytännön työtoimintaa ja teoreettista opetusta (ks. Kurtén-Vartio 1999; Sjöberg & Roitto 2001; Å laere bak murene 2003). Tuoreen pohjoismaisen tutkimusraportin (Å laere bak

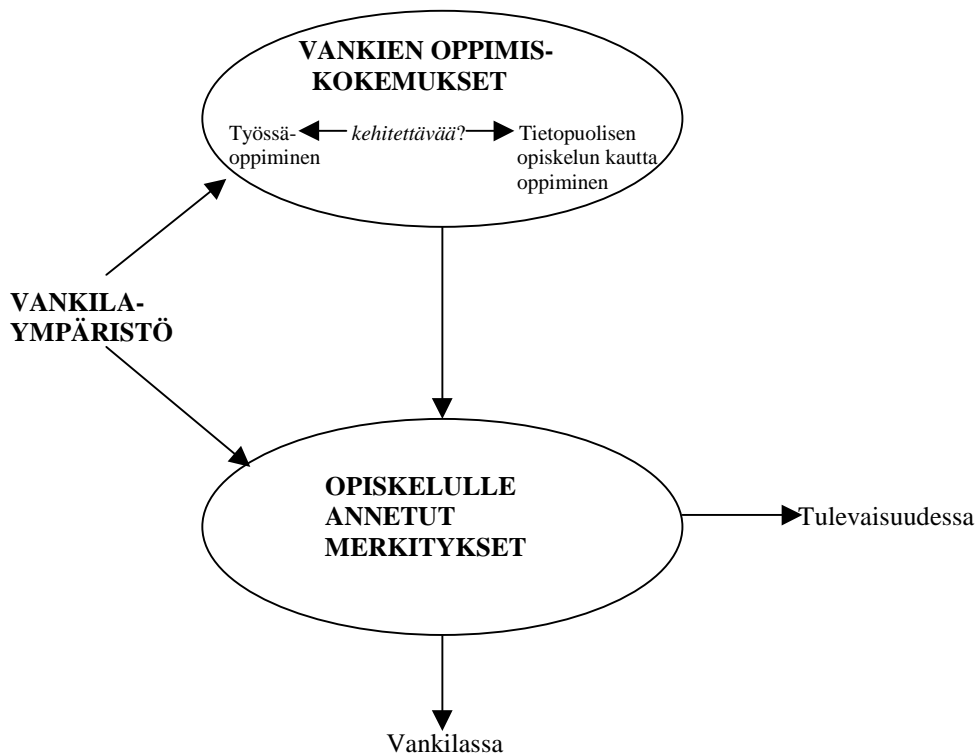
murene 2003) mukaan vangeille järjestettävää koulutusta tulisi lisätä jokaisessa pohjoismaassa, sillä koulutustarve vankiloissa on paljon suurempi kuin nykyinen tarjonta. Tutkimuksessa havaittiin, että koulutus muodostaa vain erittäin pienen osan vankeinhoidon kustannuksista, joten yhteiskunnalle olisi edullista lisätä panostusta vankiloissa järjestettävään koulutukseen. Raportin mukaan vankien ammatillista koulutusta tulisi tehostaa teorian yhdistämisellä käytännön työpajaoppimiseen. Näen, että oppisopimuskoulutus on erinomainen ratkaisu juuri teorian ja käytännön työn yhdistämiseen vankilassa.

## 2 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, minkälaisia kokemuksia vangeilla on oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa ja mitä opiskelu heille merkitsee. Oppimiskokemuksia tutkiessani olen kiinnostunut siitä, miten vangit omasta mielestään oppivat oppisopimuskoulutuksessa ja miten heidän mielestään oppisopimuskoulutusta tulisi kehittää, jotta oppiminen olisi mahdollisesti tehokkaampaa. Opiskelun merkityksiä tutkiessani mielenkiintoni kohdistuu sekä siihen, millaisia merkityksiä vangit antavat opiskelulle vankilassa oloaikana että siihen, mitä he uskovat opiskelun vankilassa merkitsevän heille heidän vapauduttuaan. Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa vankien oppisopimuskoulutuksesta sekä mahdollisia ideoita vankien oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen. Vaikka ensimmäinen ja toinen tutkimusongelma pohjautuvat pääasiassa eri taustateorioihin, liittyvät ne kuitenkin tiiviisti toisiinsa, sillä vankien oppimiskokemusten kautta on syntynyt heidän opiskelulle antamat merkitykset. Kuvion 1 tarkoitus on valottaa tutkimusongelmia.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Millaisia kokemuksia vangeilla on oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa?
  - a) Miten vangit omasta mielestään oppivat oppisopimuskoulutuksessa?
  - b) Miten vankien mielestä oppisopimuskoulutusta tulisi kehittää, jotta oppiminen olisi mahdollisesti tehokkaampaa?
2. Millaisia merkityksiä vangit antavat opiskelulle?



Kuvio 1. Tutkimusasetelma.

Kuvion 1 ylimmän ympyrän tarkoituksena on kuvata ensimmäistä tutkimusongelmaa. Tutkin siis vankien oppimiskokemuksia oppisopimuskoulutuksessa. Oppisopimuskoulutus koostuu työssäoppimisesta ja tietopuolisesta opiskelusta. Minua kiinnostaa, kuinka vangit omasta mielestään oppivat näissä oppisopimuskoulutuksen osa-alueissa ja miten heidän mielestään oppisopimuskoulutusta tulisi kehittää, jotta oppiminen voisi mahdollisesti olla tehokkaampaa. Alempi ympyrä kuvaa toista tutkimusongelmaa. Mielenkiintoni kohteena on vankien opiskelulle antamat merkitykset. Mitä opiskelu merkitsee vangeille vankilassa ja mitä he uskovat opiskelun merkitsevän heille tulevaisuuden kannalta? Vankien oppimiskokemuksia sekä opiskelun merkityksiä tutkittaessa tulee myös mielestäni ottaa huomioon normaalista poikkeava ympäristö, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Oletan, että vankilaympäristö vaikuttaa sekä vankien oppimiskokemuksiin että vankien opiskelulle antamiin merkityksiin.

### 3 KOULUTUKSEN ROOLI VANKEINHOIDOSSA

Vankeinhoitolaitoksen tavoitteena on huolehtia osaltaan yhteiskunnan turvallisuudesta pitämällä yllä laillista ja turvallista seuraamusten täytäntöönpanojärjestelmää. Tavoitteena on myös uusintarikollisuuden vähentäminen vaikuttamalla rikollista käyttäytymistä aiheuttaviin ja ylläpitäviin tekijöihin. (Vankeinhoidon vuosikertomus 2000, 2.) Vankeinhoitolaitos yhteiskunnallisena instituutiona pyrkii oman funktionaalisen tehtävänsä mukaan ja vankien käyttäytymisen kontrollin avulla kasvattamaan asiakkaistaan, laitoksissaan elävistä vangituista ihmisistä, normaalisti muiden mukana yhteiskunnassa toimivia kansalaisia. Tätä kasvatustehtävää kuvataan vankeinhoidon piirissä väljällä termillä kuntoutus. (Ulvinen 1996, 40.) Foucault'n (2000) mukaan nykyään rangaistustuomion tarkoituksena ei ole kostaa lainrikkajalle ja osoittaa lainsäätäjän mahtia, vaan kasvattaa rikollista ja pyrkii saamaan hänet sopeutumaan normaaliin elämään. Hänen mukaansa vankila kuitenkin tuottaa lainrikkajia ja ajaa jo olemassa olevan rikollisen yhä syvemmälle rikollisuuteen.

Vankeinhoidolla on kolme tavoitetta: rangaistuksen täytäntöönpanon turvaaminen, vapaudenmenetyksen haittojen vähentäminen ja suoriutumismahdollisuuksien lisääminen siviilissä vankeuden jälkeen. Näiden tavoitteiden mukaisesti Ulvinen tarkastelee laitospelämää kolmen vankeuteen sisältyvän elämänsäkaaren piirteen kautta. Ne ovat vankilaan tuleminen, vankilassa eläminen ja vankilasta vapautuminen. Tutkimuksen tulosten mukaan nämä kolme vaihetta määrittyvät seuraavasti: 1. Vankilaan tuleminen merkitsee eristämistä, kokonaisvaltaista piirrettä ihmisen elämänsäkaaren muuttumisessa suhteessa siviilimaailmaan. 2. Vankilassa eläminen on vangille työtehtävä, pyrkimys kokea oma toiminta mielekkäänä eristäytyneisyydestä huolimatta. 3. Vankilasta vapautumisessa vanki pyrkii hallitsemaan muuttuvaa elämäntilannettaan. (Ulvinen 1996, 5, 14-16.) Kohta kaksi liittyy tähän tutkimukseen, sillä pyrin opiskelun merkityksiä tutkimalla selvittämään, kokevatko vangit opiskelun vankilassa mielekkäänä. Myös kohta kolme on oleellinen, sillä minua kiinnostaa, kuinka vangit uskovat opiskelun auttavan heitä selviytymään siviilissä. Fenomenologisesta yksilön havainto- ja kokemusmaailman perspektiivistä katsoen mahdolliset vankia kouluttavat, kuntouttavat ja resosiaalistavat elementit ovat vankia kasvattavia elementtejä vain silloin, kun niihin liittyy tietoinen reflektio omaan kokemusmaailmaan (Ulvinen 1996, 40).

Vankeinhoidossa tapahtui 1970-luvun puolivälissä muutos, jonka ansiosta vankien koulutuksen järjestäminen ja opiskelun tukeminen tulivat entistä tärkeämmäksi vankeinhoidossa. Vankeinhoitoasetuksessa todetaan:

” Rangaistus on pantava täytäntöön siten, ettei se tarpeettomasti vaikeuta vaan mahdollisuuksien mukaan edistää vangin sijoittumista yhteiskuntaan. Vapaudenmenetyksestä aiheutuvia haittoja on mahdollisuuksien mukaan ehkäistävä (Asetus n:o 431/1975, 4.§)”.

Tavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaisena keinona pidetään koulutusta, joka lainsäädännön uudistamisen yhteydessä täsmennettiin erityisin säädöksin. Laki velvoittaa vankilan järjestämään sopivaa ammatillista koulutusta ja muuta tarpeellista opetusta. (Räsänen 1988, 1.)

Vankien työvelvollisuus muuttui toukokuun 1995 alussa voimaan tulleen rangaistusten täytäntöönpanoa koskevan lakiuudistuksen myötä osallistumisvelvollisuudeksi. Vanki on siten velvollinen tekemään varsinaisena työaikana työtä tai osallistumaan koulutukseen tai muuhun rangaistuslaitoksen järjestämään tai hyväksymään toimintaan. Näitä muita toimintoja ovat erilaiset kuntouttavat toiminnot. (Selvitys pitkäaikaisvangeista 1997, 33.)

Nykyisin vankeinhoidossa keskitytään tarjoamaan kaikille vapautensa menettäneille mahdollisuuksia ja tukea itsensä kehittämiseen ja yhteiskuntaan sopeutumiseen. Tällainen toiminta-ajatus perustuu siihen tosiseikkaan, että lähes kaikki vangit palaavat aikanaan yhteiskuntaan. Sekä yhteiskunnan että vangin etujen mukaista on kohentaa rangaistusaikana vangin edellytyksiä sopeutua yhteiskunnan jäsenyyteen. (Vähimmäissäätöjen soveltaminen 1995, 124.)

Vankeja tulee kohdella niin, ettei korosteta vankien eristämistä yhteiskunnasta vaan nimenomaan heidän jatkuvaa kuulumistaan yhteiskuntaan. Siksi on pyrittävä saamaan myös vankeinhoidon ulkopuoliset viranomaiset tukemaan vankien kuntoutumista. Vankien koulutus tulee mahdollisimman tiiviisti yhdentää maan yleiseen koulujärjestelmään, jotta vangit voivat joustavasti jatkaa opintojaan vapautumisensa jälkeen. Kaikille oppimiskykyisille vangeille on järjestettävä mahdollisuus parantaa koulutustaan. (mts., 127, 150.)

Vankilakoulutuksen tavoitteiden tulisi periaatteessa olla samoja kuin yleensä aikuiskoulutuksen. Vankilakoulutuksen perustavoite on helpottaa kaikkien miesten ja naisten yhteistä oikeutta oppia, mikä on avain heidän inhimilliseen kehitykseensä. Vankien parissa työskentelevien kouluttajien avaintehtävä on saada vankilakoulutus muistuttamaan vankilan ulkopuolista aikuiskoulutusta niin hyvin kuin mahdollista. On kuitenkin kiinnitettävä huomiota vankilan puitteisiin, joissa tämän aikuiskoulutuksen on tapahduttava. Vapaudenriisto aiheuttaa kärsimystä ja persoonallisuuden taantumista, ja koulutuksella voi olla suuri merkitys tätä vahinkoa rajoitettaessa. (Kempas 1992, 17-19.)

Vankiloissa järjestettävän koulutuksen tavoitteet voidaan esittää kuvion 2 mukaisesti aikaperspektiivissä. Aikajana sisältää näkökulman, että vankilan opettajalla ja koulutusjohdolla on erilaiset näkemykset koulutuksen tavoitteista. Lähellä vankeja toimiva opettaja painottaa edellytyksiä saadakseen työkaluja, joilla saavutetaan pitkäaikaiset tavoitteet. Koulutusjohto puolestaan korostaa muodollisia tavoitteita. Erot on tärkeä ottaa huomioon lähestyessä jokaista uutta vankia. On tärkeää selvittää, missä kohtaa aikajanaa uusi vanki on aloittaessaan opinnot, jotta voidaan jatkaa hänelle soveltuvin metodein. Jollekin vangille saattaa oikea tapa olla selkeä tavoitekeskeisyys, kuten tutkinnon suorittaminen tai tietojen ja taitojen oppiminen. Jonkun vangin kohdalla taas perusedellytyksien työstäminen voi olla sopiva toimintatapa. (Å laere bak murene 2003, 213.) Mielestäni aikajana selventää hyvin vankilassa järjestettävän koulutuksen tavoitteita. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoni kohdistuu siihen, kuinka vankien antamat merkitykset opiskelulle vastaavat koulutukselle annettuja tavoitteita.

<i>Edellytykset</i>	<i>Opetuksen tavoitteet</i>	<i>Muodolliset tavoitteet</i>	<i>Pitkäaikaiset tavoitteet</i>
Viihtyvyys	Tiedot	Tutkinto	Elämänhallinta
Motivaatio	Taidot	Kurssitodistus	
Usko itseän	Sosiaalinen kehitys		
	Asenteet		

Kuvio 2. Vankiloissa järjestettävän koulutuksen tavoitteet aikaperspektiivissä (Å laere bak murene 2003, 213).

Koulutuksella on monessa maassa keskeinen asema vankien kuntoutuksessa, koska koulutus on tärkeää sekä yksilön että yhteiskunnan kehitykselle, koulutus inhimillistää vankielämää, koulutus edistää vangin mahdollisuuksia sopeutua yhteiskuntaan, sekä

suurella osalla vangeista on ennestään hyvin puutteellinen koulutus (Vähimmäissääntöjen soveltaminen 1995, 150).

Koulutuksen vaikuttavuutta rikollisuuden vähentämiseksi on tutkittu vähän.

Vaikuttavuuden arvioinnin puuttuminen sekä vankeinhoidon piirissä että sen ulkopuolella on silmiinpistävä (Å laere bak murene 2003, 34). Uskoisin, että syy johtuu lähinnä siitä, että vapautuneita vankeja on hankala tavoittaa. Seurantatutkimus vaatisi tutkijalta paljon aikaa ja vapautuvilta vangeilta mielenkiintoa osallistua tutkimukseen. Johansson (1978) tutki sosiologian pro gradu -tutkielmassaan Riihimäen ammattioppilaskoulun vuosina 1972-75 suorittaneiden vankien menestymistä yhteiskunnassa. Tutkimuksessa menestyminen rajattiin käsittämään uusien ilmitulleiden rikosten välttämistä. Koeryhmänä oli ammattikoulun suorittaneet ja ensimmäisenä vertailuryhmänä ammattikoulun keskeyttäneet tai erotetut sekä toisena vertailuryhmänä vangit, jotka eivät olleet käyneet ammattikoulua. Ammattioppilaskoulun käyneiden uusintaprosentit olivat 10-40 % pienempiä kuin vertailuryhmiin kuuluvien. Tutkimuksen mukaan ammattioppilaskoulun suorittaminen kehittää keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä sekä lisää vankien motivaatiota vapaudessa. Laineen (1994, 53) mukaan kuntoutuksen tulos määritellään useimmiten siten, että henkilön katsotaan kuntoutuneen, jos hän ei tietynä ajanjaksona jää kiinni rikoksistaan. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että pelkkä rikosuusiminen on liian karkea mittari tarkastella ihmisen käyttäytymisen muutosta.

Vankiloissa järjestetään yhteistyössä ulkopuolisten oppilaitosten kanssa yleissivistävää koulutusta, ammattiopetukseen valmentavaa koulutusta (ns. ohjaava koulutus), ammattikursseja sekä ammattitutkintoon tähtäävää koulutusta (Selvitys pitkäaikaisvangeista 1997, 34). Pyhäselän vankilassa järjestetään lisäksi opetusta aikuiskasvatustieteen, kasvatustieteen ja psykologian approbatur-opinnoissa. Joissain muissakin vankiloissa voi suorittaa yliopisto- ja korkeakouluopintoja etäopiskeluna. (Kuivajärvi 2001.)

Laitoksissa järjestettävän koulutuksen lisäksi tietyistä laitoksista (yleensä avolaitoksista) on joissain tapauksissa mahdollista käydä opintoluvan nojalla ulkopuolisissa oppilaitoksissa (Selvitys pitkäaikaisvangeista 1997, 34). Mikäli vanki hakeutuu koulutukseen toiseen rangaistuslaitokseen kuin mihin hänet on sijoitettu, koulutukseen pääseminen edellyttää paitsi sitä, että hänet valitaan koulutukseen, myös sitä, että hänet voidaan siirtää kyseiseen

laitokseen. Avolaitoksessa järjestettäville kursseille voidaan ottaa vain vankeja, jotka voivat saada määräyksen avolaitokseen. (Kuivajärvi 2001.)

Vuoden 2002 aikana Suomessa opiskeli yhteensä 1552 vankia, joista 116 laitoksen ulkopuolella. Vangeista opiskeli päivittäin noin 10 % päivittäisestä vankiluvusta (päivittäinen vankiluku oli keskimäärin 3433 vankia). Valtaosa opinnoista kohdistui ammattitaidon hankkimiseen tai lisäämiseen. (Kriminaalihuollon ja Vankeinhoidon Vuosikertomus 2002, 39, 55.)

#### 4 OPPISOPIMUSKOULUTUS

Vankiloissa järjestetty oppisopimuskoulutus tulisi olla pääasiassa samojen periaatteiden mukaan järjestetty kuin vankilan ulkopuolella, minkä vuoksi tässä luvussa viitataan suurimmaksi osaksi yleisiin oppisopimuskoulutusta käsitteleviin teoksiin. Koska vankien oppisopimuskoulutusta ei ole aikaisemmin tutkittu, tein vankiloiden koulutuksesta vastaaville henkilöille (opinto-ohjaajille/työpaikkakouluttajille) kyselyn (ks. liite 1), jonka tarkoituksena oli selvittää, kuinka oppisopimuskoulutus kussakin vankilassa on järjestetty. Kaikki vankilat (25 kpl) vastasivat kyselyyn. Lähetin kyselyt vankiloihin työharjoitteluni aikana Rikosseuraamusvirastossa, mikä luultavasti vaikutti kyselyn onnistuneeseen vastausprosenttiin.

Pidän kyselyiden tekoa tutkimukseni kannalta välttämättömänä, koska muuten en olisi saanut käsitystä siitä, miten eri vankiloissa oppisopimuskoulutus järjestetään. Kyselyiden tulosten avulla valitsin myös tutkimuskohteeksi sopivat vankilat. Kyselyiden mukaan vankiloiden oppisopimuskoulutuksen järjestämisessä on muutamia eroavaisuuksia verrattuna normaaliin oppisopimuskoulutukseen. Kertoessani tässä luvussa vankiloiden oppisopimuskoulutuksen ominaispiirteistä viitataan pääasiassa tekemääni kyselyyn, koska muita lähteitä ei ole montaa olemassa.

#### 4.1 Oppisopimuskoulutuksen taustaa

Oppisopimuskoulutus on vanha, mutta ei vanhentunut tapa järjestää ammattikoulutusta. Ensimmäiset oppisopimukset tehtiin jo nelisentuhatta vuotta sitten, minkä savitauluihin piirretyt asiakirjat kertovat. Lainsäätäjäkuningas Hammurabi (1792-1750 eKr.) on lakinsa kahdessa pykälässä viitannut myös oppisopimukseen. Rakennusmestariksi meni pisin aika eli kahdeksan vuotta, mutta vaativia olivat myös kankaantekijän, puusepän ja sinetinkaivertajan ammatit. (Kaisaniemi 2002, 10.)

Suomessa järjestelmällinen oppisopimustoiminta lähti kehittymään 1600-luvulla ammattikuntalaitoksen alkuvaiheissa. Tuolloin oppisopimuskoulutus keskittyi käsityöaloihin. Kisällit ja oppipojat oppivat ammattitaidon tekemällä työtä mestarien työpajoissa heidän ohjauksessa. Ammattikuntalaitos lakkautettiin vuonna 1868, mutta monilla käsityöaloilla oppilaita pidettiin edelleen samalla tavalla kuin ennenkin. Näistä ajoista oppisopimuskoulutus on kehittynyt huomattavasti oppisopimuslakien myötä. Vuonna 1999 erillinen laki oppisopimuskoulutuksesta kumottiin ja oppisopimuskoulutusta koskevat säännökset sisällytettiin lakiin ammatillisesta koulutuksesta. (Kaisaniemi 2002, 10-12.)

Oppisopimuskoulutuksen kokeilu vankiloissa käynnistyi ravitsemistyöntekijän tutkintoon johtavana vuonna 1993. Varsinaisesti koulutus alkoi seuraavana vuonna, kun oppisopimuslakiin saatiin rangaistuslaitoksissa järjestettävää vankien oppisopimuskoulutusta koskeva erityissäännös. Koulutuksen aloittaneista yhdeksästä vangista kuusi suoritti ravitsemistyöntekijän tutkinnon. (Hartoneva ym. 1999, 37.) Oppisopimuskoulutus on vankiloissa koko ajan laajentunut yhä useammille työaloille, sekä oppilaiden ja suoritettujen tutkintojen määrä on noussut. Vuonna 2002 oppisopimuskoulutusta järjestettiin kaikkiaan 14 vankilassa ja 13 eri työalalla. Oppisopimuskoulutukseen osallistui yhteensä 65 vankia ja tutkinnon suoritti 18 vankia. Tutkinnon suorittaneita oppisopimuskoulutuksessa on viime vuosina ollut suhteellisesti paljon verrattuna muihin koulutusmuotoihin. Perinteiseen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen osallistuu vuosittain paljon enemmän oppilaita (vuonna 2002 osallistui 1062 oppilasta) kuin oppisopimuskoulutukseen, mutta esimerkiksi vuonna 2002 perinteisen toisen asteen ammatillisen tutkinnon suoritti vain 11 vankia. (Kriminaalihuollon ja

Vankeinhoidon Vuosikertomus 2002, 57; Tietoja vankien ajankäytöstä, opiskelusta, toimintaohjelmista ja vapaa-ajan toiminnoista vuonna 2002, 22.)

#### 4.2 Mitä oppisopimuskoulutus on?

Oppisopimuskoulutuksella tarkoitetaan työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä harjoitettavia ammatillisia opintoja, joita täydennetään tietopuolisilla opinnoilla. Oppisopimuskoulutusta järjestetään sekä nuorisooasteen että aikuisten ammatillisena peruskoulutuksena ja lisäkoulutuksena. Peruskoulutuksessa opiskelijan lähtötaso on kansakoulu, peruskoulu tai lukio. Peruskoulutukseen voivat tulla myös ammatinvaihtajat, joilla on jo jokin ammatillinen peruskoulutus ja/tai työkokemusta. Tutkintoon johtavan koulutuksen kesto vaihtelee (1-3 vuotta), koska opiskelijan aikaisempi koulutus ja työkokemus vaikuttavat oppiajan pituuteen. Lisäkoulutuksena toteutetaan ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin valmistavaa oppisopimuskoulutusta. Lisäkoulutuksessa ammattitaitoa syvennetään tai laajennetaan. Ammatillinen lisäkoulutus kestää keskimäärin 1-1,5 vuotta. (Kaisaniemi 2002, 13-14.)

Suurin osa oppisopimuskoulutuksessa suoritettavista tutkinnoista suoritetaan siten, että opiskelija osallistuu joko koulutuksen aikana tai sen päätyttyä näyttöihin. Näytöissä arvioidaan aidoissa tai aidon kaltaisissa työtilanteissa, miten opiskelija hallitsee ammatin eri tehtäväkokonaisuudet. Yleensä tutkinto koostuu 3-8 tehtäväkokonaisuudesta. Tutkintoon voi sisältyä sekä pakollisia että valinnaisia osia. Jokaisella tutkinnolla on Opetushallituksen hyväksymät tutkinnon perusteet. (Joustava, yksilöllinen, käytännöllinen oppisopimuskoulutus 2000, 10.)

Jokaiselle opiskelijalle tulee tehdä henkilökohtainen opiskeluohjelma. Sen laativat yhdessä opiskelija, työnantaja ja koulutuksen järjestäjä. Erityisesti tutkintoon johtavassa oppisopimuskoulutuksessa on välttämätöntä, että työnantaja, tietopuolisen opetuksen järjestävä oppilaitos, oppisopimuskeskukset, oppisopimustoimistot ja vastaavat muut yksiköt tekevät yhteistyötä, kun suunnitellaan koulutusta, laaditaan opiskelijan henkilökohtaisia opiskeluohjelmia ja hyväksytään oppisopimuksia. (Kaisaniemi 2002, 25; Hyvönen, Kivinen, Metsä-Tokila & Tulkki 1998, 117.) Tekemäni kyselyn tulosten mukaan kymmenen vankilaa (vuonna 2002 yhteensä 14 vankilassa) järjestettiin

oppisopimuskoulutusta) tekee yhteistyötä oppisopimuskoulutuksen paikallishallintoviranomaisten kanssa muutenkin kuin vain oppisopimuksia solmittaessa. Yhteistyö liittyy useimmiten oppilaiden arviointiin tai tietopuolisen opetuksen järjestelyihin.

Pääosa oppisopimuskoulutuksesta, noin 70-80 % oppiajasta, järjestetään koulutustyöpaikassa, eli opiskelija oppii tekemällä monipuolisia työtehtäviä työyhteisössä. Koulutustehtävästä huolehtii opiskelijan vastuullinen kouluttaja tai kouluttajat. (Kaisaniemi 2002, 26.) Vankiloissa työssäoppiminen tapahtuu vankiloiden työtoiminnan yhteydessä. Työnopetuksesta vastaa yleensä vankiloiden työnjohto, joissain vankiloissa kuitenkin ulkopuolisen oppilaitoksen opettaja. Tekemäni kyselyn tulosten mukaan työnopetuksen ja tietopuolisen opetuksen suhde vaihtelee huomattavasti vankiloittain. Yleisin käytäntö on, että tietopuolista opetusta on päivä viikossa eli työnopetusta noin 80 % oppiajasta. Muutamissa vankiloissa tietopuolista opetusta on kuitenkin huomattavasti vähemmän esimerkiksi vain yksi päivä kuukaudessa.

Oppisopimuskoulutuksessa tietopuolinen opetus annetaan ensisijaisesti ammatillisissa oppilaitoksissa. Mikäli tietopuolista opetusta ei jostakin syystä voida järjestää oppilaitoksessa, se voidaan järjestää myös muualla, esimerkiksi työnantajan toteuttamana työpaikalla. Opetuksen perustana on Opetushallituksen hyväksymät opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteet ja opiskelijan henkilökohtainen opiskeluohjelma. Opetuksen järjestämistapaa ei kuitenkaan säädellä. Erilaiset opetusjärjestelyt, kuten monimuoto-opetus, ovatkin lisääntyneet. (Kaisaniemi 2002, 26.) Tekemäni kyselyn tulosten mukaan tietopuolinen opetus on avovankiloissa yleensä järjestetty vankilan ulkopuolisessa oppilaitoksessa. Suljetuissa vankiloissa yleensä ulkopuolisen oppilaitoksen opettajat opettavat vankilassa. Usein vangit suorittavat ainakin osan tietopuolisesta opetuksesta etäopiskeluna. Muutamissa tapauksissa vankilan omat opettajat tai työnjohto vastaavat tietopuolisesta opetuksesta.

Tekemäni kyselyn tulosten mukaan yleisimmät oppisopimuskoulutusalat vankilassa ovat puu-, rakennus- ja metalliala. Suurin osa kyselyyn vastaajista oli sitä mieltä, että oppisopimuskoulutusta tulisi järjestää useammilla aloilla, mutta resursseja koulutuksen järjestämiseen täytyisi saada lisää. Monet ehdottivat, että vankiloiden tulisi tehdä enemmän yhteistyötä keskenään, jotta tietopuolinen opetus saataisiin sen kalleuden vuoksi keskitettyä

tiettyihin vankiloihin. Työpaikkakouluttajia tulisi saada lisää, sillä vankilan työnjohtoon kuuluvien henkilöiden työaika ei aina riitä oppisopimuskoulutusoppilaiden ohjaamiseen. Jotkut ehdottivat lisäksi, että työpaikkakouluttajien tulisi saada palkan lisäksi oppisopimuskoulutusoppilaiden ohjaamisesta. Tämä olisi yksi keino motivoida heitä oppisopimuskoulutusoppilaiden ohjaamiseen. Kyselyn mukaan yllättävän moni työpaikkakouluttajana toimivista henkilöistä ei ollut käynyt työpaikkakouluttajan kahden opintoviikon mittaista koulutusta, vaikka koulutuksia on järjestetty useana vuonna.

Tekemäni kyselyn tulosten mukaan vanki saa oppisopimuksen työjaksolta yleensä samaa työrahaa kuin muutkin vangit (alle euron tunnissa). Tietopuolisen opetuksen ollessa vankilan ulkopuolella vanki saa niiltä päiviltä päivärahaa (noin 14 euroa päivä). Kyselyn mukaan tietopuolisen opetuksen tapahtuessa vankilassa päivärahan suuruus vaihtelee vankiloittain noin kuudesta eurosta 30 euroon.

Oppisopimuskoulutus edellyttää varsin pitkää vankeusrangaistusta, sillä henkilökohtaisen opiskeluohjelman laatiminen ja oppisopimuksen käytännön järjestelyt vievät yllättävän paljon aikaa. Koulutus vaatii ohjaajilta ammattitaitoa ja opiskelijoilta pitkäjänteisyyttä ja usein myös motivaatiota itse- tai etäopiskeluun. Koulutuksen toteuttamista rajoittaa myös tietopuolisen opetuksen järjestämisen hankaluus ja kalleus. Näistä rajoituksista huolimatta oppisopimuskoulutus täydentää erinomaisesti vankiloissa järjestettyjä muita opiskelumahdollisuuksia. (Hartoneva ym. 1999, 38.)

Kurtén-Vartion (1999, 117-121) raportissa kuvataan viiden pohjoismaan 20 parhaaksi koettua vankilaohjelmaa. Selvitystä varten haastateltiin 56 vankia ja 57 virkamiestä. Yksi 20:stä selvityskohteesta oli Uudenmaan lääninvankilan oppisopimuskoulutus, jota kuvataan hyvin suppeasti raportissa. Raportissa ei kerrota, kuinka montaa oppisopimuskoulutuksella opiskelevaa vankia tai vankilan henkilökuntaan kuuluvaa henkilöä oli haastateltu. Uudenmaan lääninvankilassa oli järjestetty kolme vuotta oppisopimuskoulutusta huonekalujen verhoilemisessa ja kirjansidonnassa. Vangeilla, jotka olivat osallistuneet oppisopimuskoulutukseen, oli suhteellisen pitkät tuomiot. Kaikki oppilaat uskoivat, että koulutus auttaisi heitä saamaan töitä vapauduttuaan. Uusien konkreettisten asioiden lisäksi oppilaat olivat oppineet keskittymistä, kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä. He olivat myös kehittyneet ihmisinä, heidän itseluottamus oli kasvanut ja kommunikointitavat parantuneet. Oppilaat arvostivat todistuksen saantia ammattitaidostaan. Vankilan henkilökunnan

mukaan oppisopimuskoulutus oli ollut positiivinen kokemus. Vangit olivat heidän mukaansa olleet erittäin motivoituneita oppilaita. Henkilökunnan toiveena oli saada uudemmat koneet ja työvälineet työpaikalle. Heidän mukaansa työvälineiden ja koneiden tulisi olla vastaavanlaisia kuin työpaikoilla vankilan ulkopuolella. Henkilökunnan mielestä koulutuksen sisältöä voisi kehittää siihen suuntaan, että yrittäjyyttä opiskeltaisiin enemmän, koska heidän mukaansa on todennäköistä, että useat oppilaista tulevat työskentelemään yksityisyrittäjinä.

## 5 TYÖSSÄOPPIMINEN

Työssäoppimisen käsite liittyy olennaisesti tähän tutkimukseen, sillä oppisopimuskoulutuksessa suurin osa opiskelusta tapahtuu työpaikalla käytännön työtä tekemällä. Etenkin ensimmäisen tutkimusongelman kannalta työssäoppimisen teoriat ovat olennaisia. Tässä luvussa käsittelen ensin työssäoppimisen määritelmää. Sen jälkeen käsittelen erilaisia työssäoppimisen teoreettisia viitekehyksiä, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan toisia täydentäviä näkökulmia oppimiseen (ks. Tynjälä & Collin 2000, 293-294; Väisänen 2003, 10). Työssäoppimisen teoreettisista viitekehysistä olen valinnut tarkastelun kohteeksi ne, joiden olen katsonut parhaiten soveltuvan oppisopimuskoulutuksen tutkimiseen ja tämän tutkimuksen ensimmäisen tutkimusongelman valottamiseen. Työssäoppimisen lisäksi oppisopimuskoulutukseen kuuluu tietopuolista opetusta. Usein työssäoppimisen teoreettisissa viitekehysissä otetaan huomioon teoreettisen tiedon soveltaminen työssäoppimisessa.

### 5.1 Työssäoppimisen määritelmästä

Suomalaisessa kirjallisuudessa esiintyy työssäoppimisen määritelmiä varsin niukasti. Englanninkielisessä kirjallisuudessa termit on-the-job learning ja on-the-job training merkitsevät suurin piirtein samaa kuin työssäoppiminen. (Kulmala 2000, 41.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään myös termiä work-based learning, jolla voidaan tarkoittaa sekä työntekijöiden oppimista työpaikoillaan että opiskelijoiden koulutukseen kuuluvaa työssäoppimista (Tynjälä & Collin 2000, 293). Työssäoppiminen on koulutuksen järjestämismuoto ja opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnon tavoitteista

opitaan työpaikalla (Työssäoppimisen opas 1999, 12). Laihon (2001, 25) mukaan työssäoppiminen on käsitteenä uusi ja sen sisältö on vielä vakiintumaton.

Työssäoppimisella tarkoitetaan sekä nuorten että aikuisten työelämässä tapahtuvaa ammattitaidon hankkimista ja ammatillista kasvua. Lasosen (2001, 30) mukaan työssäoppimisella tarkoitetaan tarkoituksellista ja reflektiivaa kokemusten, toimintojen ja ajatteluprosessien oppimista, jotka perustuvat todellisiin työnteon tilanteisiin. Pidän Lasosen (2001, 30) määritelmää työssäoppimisesta tässä tutkimuksessa osuvimpana. Pohjonen (2001, 90-91) on tutkimuksessaan koonnut työssäoppimisen määritelmistä yleiset piirteet:

- Oppimisen tulee olla ohjattua, organisoitua ja tavoitteellista.
- Oppimisen tulee tapahtua työpaikalla tai aidossa työympäristössä.
- Ammatin vaatima osaaminen opitaan yhteistyössä työelämässä ja formaalien opintojen avulla.
- Osaamisen vaatimukset tulee tunnistaa, jotta niihin voidaan vastata.
- Oppijan reflektiivisten valmiuksien merkitys on tärkeä.
- Elämäkokemuksen merkitys eli jo opitun huomioiminen on otettava mukaan prosessia kehitettäessä.
- Kokemusten kautta tapahtuva ajattelu ja oppiminen korostuvat.
- Yhteistoiminnallinen oppiminen kollegoiden kanssa ja kollegoilta on tärkeää.
- Oppimisen kokonaisuudet on räätälöitävä opiskelijan osaamisesta ja työelämän tarpeista lähtien.
- Oppijan motivaatiolla on merkitystä.

Nämä kaikki piirteet kuvaavat mielestäni työssäoppimista oppisopimuskoulutuksessa, tai ainakin niiden tulisi kuvata sitä. Opiskelijan reflektiiviset valmiudet ja motivaatio ovat tietenkin opiskelijan henkilökohtaisia piirteitä, joten ne vaihtelevat oppilaittain. Opiskelijan henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa otetaan huomioon opiskelijan aikaisemmat opinnot ja työkokemukset. Työssäoppimisessa oppijan tulisi kohdata haasteellisia tehtäviä. Haasteelliset tehtävät antavat oppimismahdollisuuksia ja motivoivat oppimaan. (Laiho 2001, 25.)

Työssäoppiminen saattaa aikuistuneelle työntekijälle merkitä entisen ammatti-identiteetin uudelleen arvioimista tai kokonaan uuden ammatillisen identiteetin rakentamista. Näin tapahtuu varsinkin silloin, kun organisaatio tarjoaa uudelle kasvulle riittävät edellytykset. Työssäoppiminen tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan kehittymiseen ja kehittämiseen, uusiutumiseen. (Räsänen 1994a, 7.)

## 5.2 Perinteinen oppipoika-mestari-järjestelmä

Perinteikkäästi ammatillinen koulutus ja työnteon oppiminen on tapahtunut kokonaan työpaikoilla oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmällä. Tässä järjestelmässä työssäoppiminen tapahtui oppi-isän tai oppiäidin opastuksella. Motivaatio oli parhaimmillaan, koska aidossa työnteon olosuhteissa tuote meni suoraan käyttöön. Tuotetta ei tehty laatukäsikirjan mukaisilla standardeilla, vaan niin kuin se hyvä oli. Mestarin oppipojaksi oli mahdollista hakeutua 14 vuotta täyttäneiden, avioliitossa syntyneiden poikien. Oppipoika-aika kesti kolmesta viiteen vuotta, ja sinä aikana työskenneltiin yhden ja saman mestarin alaisuudessa. Oppipoikavaiheen kunnolla läpäisseestä tuli kisälli. Kisälliksi päästytyä saatettiin kiertää eri mestarien alaisuudessa, mutta yhtä mestaria oli sitouduttava palvelemaan aina tietty aika. Kiertelevät kisällit levittivät ammattinsa uusia keksintöjä ja vaikuttivat näin ratkaisevasti käsityötaidon kehittymiseen. Laajalla työkokemuksella oli merkitystä silloin, kun kisälli kolmen vuoden kuluttua kisällinkirjan saamisesta saattoi pyrkiä mestariksi. Itsenäiseksi käsityömestariksi pyrkivä kisälli joutui kokeisiin, joissa hänen oli osoitettava sopivuutensa mestariksi ja työnäyttein todistettava ammattitaitonsa. (Iisalo 1988, 188; Mäkinen 2000, 47-48.) Mestari- ja kisällinäytteelle oli määrätty jo tuolloin erittäin tarkat laatuksiteerit. Työn tuli olla kaunis katsella, käyttökelpoinen, kohtuuhintainen ja sen piti valmistua määrääjassa. Näytetöiden avulla varmistettiin, että ammattitaito todella hallittiin. (Törmälä 1994, 8.) Käsitteellä mestari ymmärrettiin ammattinsa taitajaa, johon tilaaja saattoi varmasti luottaa. Mestariksi pääsy vaati sitkeyttä ja ponnistuksia ja niiden pohjalle rakentuvaa ammattitaitoa. (Kyöstiö 1955, 92.)

Mestarin ja häntä avustavien kisällien velvollisuuksiin kuului oppipoikien opastaminen ammattiin kuuluvissa tehtävissä. Mitään yksityiskohtaisia ohjeita opetuksen kulusta ei ainakaan Ruotsissa ja Suomessa ollut käytettävissä, vaan jokainen mestari joutui kokemuksensa ja taitonsa varassa harkitsemaan opettamistavan. Tärkeintä heille näyttää

olleen ammatin kannalta keskeisten työsuoritusten neuvominen oppipojalle. Erikoista huomiota kiinnitettiin työn laatuun ja esteettiseen arvoon sekä työn valmistumiseen ajallaan. Luonnollisesti oppipoika samalla totuttautui ammattikuntansa perinteisiin ja arvostuksiin. Näin hänestä kasvoi ammattikuntaan ja työhönsä sopeutunut työntekijä. (Iisalo 1988, 188.)

Kisällikoulutuksessa ei teoreettisilla käsitteillä ja välineillä ollut keskeistä sijaa, tärkeintä oli käytännön työtaidon oppiminen sellaisena kuin se oli asiantuntijan työssä hahmotettavissa (Tuomi-Gröhn 2001, 8-9). Kyöstiön (1955, 94) mukaan mestarina oleminen vaati kuitenkin teoreettista tietoutta piirustusten ymmärtämisen takia, mutta pääpaino oli teknisellä osaamisella. Oppipoika-mestari-suhde perustuu vertikaaliseen asiantuntijuuteen, noviisi etenee yhdellä asiantuntemuksen alueella syvemmälle ja syvemmälle. Nykypäivänä liikkeessaan koulun ja työpaikan välillä, opiskelija joutuu kuitenkin kohtaamaan hyvin erilaisia muuttuvia tilanteita. (Tuomi-Gröhn 2001, 14.) Perinteinen oppipoika-mestari-suhde ei sovi sellaisenaan tietoon perustuvan ja nopeasti muuttuvan yhteiskunnan käytännöksi, sillä sille on tyypillistä pitäytyminen aikaisemmin hyviksi havaituissa käytännöissä. Lisäksi se on hidas prosessi, ellei siihen liity järjestelmällistä muodollista koulutusta ja ohjausta. On kuitenkin kehitetty erityisiä kongnitiivisen kisällioppimisen malleja, joiden ajatuksena on tukea oppilaan asiantuntijuuden kehitystä ohjaamalla hänet järjestelmällisesti harjoittamaan asiantuntijalle tyypillisiä henkisiä prosesseja ja toimintakäytäntöjä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 153.)

Perinteisessä oppisopimuskoulutuksessa ei ole kokeilemisella, kriittisyydellä ja reflektoinnilla ollut keskeistä sijaa. Mestarit ovat olleet auktoriteetti asemassa, eikä noviiseille ole annettu tilaisuutta muutoksiin tai uudistuksiin. Huomio on painottunut tuotannollisiin asioihin. (Engeström 1994, 36.)

### 5.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys työssäoppimisessa

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohtana ovat tietyt ihmislaajille ominaiset toimintaprosessien ja niiden säätelyn ehdot, joiden puitteissa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa tapahtuu sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppiminen.

Ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saaman palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tämän todellisuuden osana. Prosessin rajaehtoina ovat lajityypilliset ja yksilölliset valmiudet (mahdollisuudet, rajoitukset ja yleiset toimintatavat). Niiden puitteissa valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumista ja informaation tulkintaa ohjaavat aiempaan oppimiseen perustuvat tietorakenteet ja niihin pohjautuvat odotukset. Uuden oppiminen on todellisuuden kuvan (re)konstruointia jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Ihminen on jatkuvasti tietoa tai paremminkin merkityksiä rakentava yksilö, joten tieto on dynaaminen, elävä ja muuttuva kooste. Tieto ei siirry oppijaan, vaan hän rakentaa eli konstruoi sen itse omien tavoitteidensa mukaisesti. Konstruktio prosessin yleispiirteet ovat samanlaisia kaikilla yksilöillä, sen sijaan sisällöt ovat yksilöllisiä, sillä jokaisen yksilön kuva todellisuudesta ja itsestään sen osana on oman elämän prosessin varrella opittu. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tarvitaan autonomisia, työtään kehittäviä yksilöitä, joten se on sopuoinnussa nykyisen yhteiskuntakehityksen kanssa. (Ojanen 2000, 41; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157-158.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimistulokset poikkeavat yksilöittäin, koska kunkin havaintojen ja merkitysten rakentaminen perustuu oppijan aikaisempiin, valmiiksi toisistaan poikkeaviin kokemuksiin ja tietoihin (Vesterinen 2002, 42). Oppijan oma aktiivisuus hänen rakentaessaan uutta tietoa aiemman tiedon ja kokemusten pohjalta puoltaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmaa työssäoppimisessa (Väisänen 2003, 11).

Yksi keskeisiä konstruktivismiin pedagogisia seurauksia on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen oppimisessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöllisen tiedon konstruoinnin kannalta nähdään tärkeänä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada reflektion aineksia muilta, saada sosiaalista tukea tai antaa sitä toisille. Konstruktivistisissä oppimisympäristöissä keskeisiä työmuotoja ovatkin kollaboratiiviset opiskelumuodot, joissa vartavasten järjestetään mahdollisuuksia tiedon jakamiseen, keskusteluun ja neuvotteluun. (Tynjälä 1999, 164.)

Konstruktivismi johtaa perinteistä paljon vaativampaan käsitykseen hyvästä opettajuudesta. Opettajalta ei vaadita ainoastaan, että hän ymmärtää opettamansa asian ja sen edellyttämät taidot, vaan hänen olisi myös pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja erilailla eteneviä oppimisprosesseja. Paitsi oppiaineen hallintaa hänen olisi hallittava myös opetus-oppimisprosessin teoria siten, että hän pystyy tekemään

ja jatkuvasti tarkentamaan opetussuunnitelmaa ja refleктоimaan omaa toimintaansa, suuntaamaan omaa ja oppilaidensa tarkkaavaisuutta tavoitteiden suuntaan. Koska opetus on vuorovaikutusprosessi, sen hallinta edellyttää myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämisen ja taitojen osaamista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160-161.) Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu, että opiskelijoita ohjataan asteittain lisääntyvään oppimisen itsesäätelyyn. Opiskelun alkuvaiheissa ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta niitä, erityisesti kontrollia, voidaan vähentää opiskelijoiden oppimaan oppimisen, metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvuuden kasvamisen myötä. (Tynjälä 1999, 163-164.) Lisäksi työssäoppimisessa opiskelijoiden on itse aktiivisesti hakeuduttava tilanteisiin, joissa saa ohjausta ja tukea (Väisänen 2003, 11).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen voidaan katsoa tukevan työssäoppimisen ideaa, sillä se korostaa oppijan aktiivisuutta sekä teorian ja käytännön vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa (Tynjälä & Collin 2000, 293). Konstruktivistinen näkemys oppimisessa on mekaanisen koulutuksen vastakohtana selkiyttänyt teorian ja käytännön yhteyttä. Konstruktivistisessä näkemyksessä korostetaan elävää vuorovaikutusta, jota mekaanisessa oppimisessa on vaikea saavuttaa. Havaintomaailma sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa tarjoaa rikkaita elämyksiä. Työelämän laitokset työpaikkoineen, työntekijöineen ja asiantuntijoineen herättävät oppijoiden kiinnostuksen ja omakohtaisen yrittämisen halun. Konstruktivistista oppimiskäsitystä tukee myös se, että nykyään rohkaistaan pääsemään pois totutuista luokkatilanteista ja käyttämään enemmän hyväksi ympäristön mahdollisuuksia. (Kaikkonen 2000, 61.) Tämä on ominaista oppisopimuskoulutukselle, missä suurin osa oppimisesta tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella, työympäristössä.

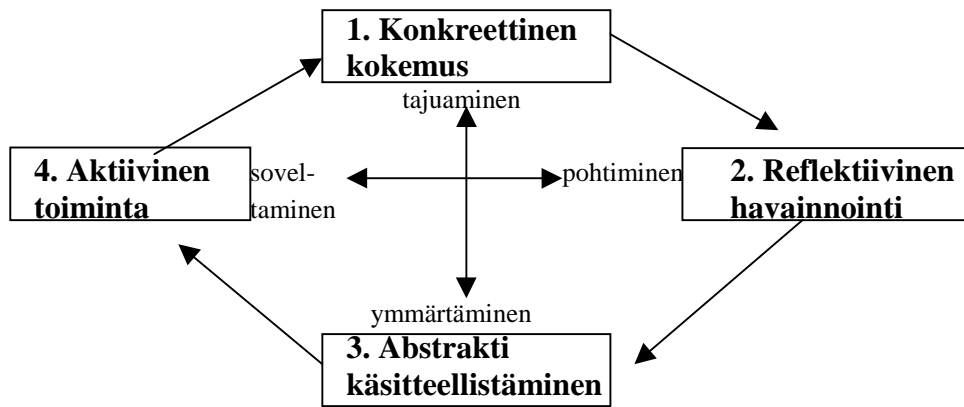
#### 5.4 Kokemuksellinen oppiminen työssäoppimisessa

Työssä tapahtuvaan oppimiseen kuuluu kiinteästi kokemuksellisen oppimisen käsite. Kokemuksesta oppimisen idea on konkretisoitunut käytännössä hyvin juuri oppisopimuskoulutuksessa, sillä siinä on työssäoppimisella merkittävä sija. (Laiho 2001, 25.) Kokemusoppimisen malli on työllä tapahtuvan oppimisen ja opetuksen perusta (Räsänen 1994b, 59). Aikuiskasvatuksen ja –koulutuksen piirissä on usein sovellettu itsereflektion roolia painottavaa kokemuksellisen oppimisen periaatetta. Sovellusmuotoja on monenlaisia ja ne ovat monesti selvästi toisistaan poikkeavia. (Rauste-von Wright &

von Wright 1994, 140.) Kokemuksellisella oppimisella on paljon yhteistä konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Molemmat teorit ovat humanistisen psykologian piiriin kuuluvia. Konstruktivismi ehkä painottaa enemmän tavoitteellista oppimista, jonka ehtona on oppijan oman tarkkaavaisuuden suuntautuminen ja palautteen hankkiminen. Se ei kuitenkaan merkitse, että se sotisi kokemuksellista oppimista vastaan, jolle on tyypillistä aktiivinen oppiminen ja itseohjautuvuus sekä ennen kaikkea dialogisuus, joka pakottaa oppijan kasvamaan. (Ojanen 2000, 56.) Käsittelen tässä luvussa Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia, sovelluksia Kolbin mallista, Jarvisin oppimisprosessien mallia sekä Malisen käsityksiä kokemuksellisesta oppimisesta.

#### 5.4.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli ja sen sovelluksia

Järvisen (1990, 5) mukaan Kolbin (1984) kokemukseen perustuvalla oppimisen teoreettisella mallilla on juurensa monissa kognitiivista kehitystä tutkivissa lähestymistavoissa. Malli pyrkii tarkastelemaan toisaalta kognitiivista prosessointia ja toisaalta ihmisen kasvun ja kehityksen vaiheita. Kolb (1984, 42) yhdistää malliinsa (ks. kuvio 3) Deweyn, Lewinin ja Piaget`n näkemyksiä. Kolbin mallissa on kaksi dimensiota: välitön kokeminen vs. abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu vs. refleктоiva havainnointi. Kolbin kokemusperäisessä oppimisen mallissa oppiminen tapahtuu neljässä vaiheessa ja voi alkaa mistä tahansa syklin vaiheesta. Kokemuksellisen oppimisen mallissa välitön omakohtainen konkreettinen kokemus (1.) on oleellinen osa, vaikkei se sinänsä takaakaan oppimista. Tärkeää on ilmiön havainnointi ja pohtiminen (2.). Kohta (3.) ilmiön abstrakti käsitteellistäminen merkitsee systemaattista ajattelua ja teorian muodostusta. Viimeisessä oppimissyklin vaiheessa (4.) keskeistä on tiedon soveltaminen aktiivisesti kokeilemalla. (Kolb 1984, 40-60.) Kokemuksellisen oppimisen ydin ei ole niinkään lähtökohtaa tarkoittavassa kokemuksessa kuin oppimisprosessin tuottamassa kokemuksessa. Kokemus on pikemminkin oppimisprosessin tulos kuin vain alkukohta. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 89.)



Kuvio 3. Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen sykli.

Miettinen on kritisoinut Kolbin (1984) näkemyksiä kokemuksellisesta oppimisesta. Miettisen mukaan Kolbin teos on ongelmallinen arvioitava. Hänen mukaansa Kolbin syklin vaiheet jäävät erillisiksi, ne eivät kytkeydy toisiinsa välttämättömällä tavalla. Miettisen mukaan Kolb yhdistää vaihemallissaan aatehistoriallisesti ja teoreettisesti ristiriitaisia aineksia samaan kaavioon. Eniten Miettinen kritisoi sitä, kuinka Kolb antaa teoksessaan virheellisen käsityksen Deweyn oppimiskäsityksestä. Kolb puhuu kokemuksellisesta (experiential) oppimisesta, Dewey kokeellisesta toiminnasta ja ajattelusta (experimental). Miettisen mukaan termit ovat teoreettisesti etäällä toisistaan. (Miettinen 1998, 85-94.)

Vaikka Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malliin on kiinnitetty kriittisesti huomiota, silti se voi varsin selkeästi kuvata oppimistapahtumaa, jossa työssäoppiminen yhdistetään muihin opintoihin (Työssäoppimisen opas 1999, 42). Kolbin kokemusperäisen oppimisen malli on kokonaisvaltainen ja integroiva näkemys oppimisesta (Kaikkonen 2000, 58). Ojanen (2000, 112) sanoo, että Miettisen kritiikki Kolbin kokemuksellisesta mallista on ehkä ylimitoitettua. Ojasen (2000, 115) mukaan Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria tarjoaa jäsentyneen kehikon oppimisen tarkasteluun kokonaisvaltaisella ja prosessinomaisella tavalla. Hänen mukaansa Kolbin kehä on erinomainen ja hyödyllinen kokonaismalli oppimisprosessista. Järvisen ja Poikelan (2000, 322) mukaan Kolbin sykliä on kritisoitu siitä, että se kuvaa riittämättömästi oppimisen reflektiivisiä prosesseja. Heidän mukaansa malli kuitenkin pitää sisällään reflektion oppimiseen kuuluvana välttämättömänä ainesosana.

Määttä (1996, 34-38; 2002, 52) on soveltanut Kolbin (1984, 42) mallia teoreettisella tasolla oppisopimuskoulutukseen. Väisänen (2003, 13) on puolestaan soveltanut sitä ammatillisten oppilaitosten työssäoppimiseen myös teoreettisella tasolla. Seuraavaksi esitän heidän sovelluksia Kolbin (1984) mallista, joita olen käyttänyt käsitteellisellä tasolla apuna aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa, kun olen muodostanut aineistostani ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvät tulokset.

Oppisopimuskoulutuksessa on usein tyypillistä, että koulutus alkaa (syklin 1. vaihe) tekemisestä ja siihen liittyvistä kokemuksista. Niihin sisältyvät myös vuorovaikutuskokemukset työpaikalla. Kokemukset luovat oppimiseen tunneperustan. Määttä käyttää syklin ensimmäisestä vaiheesta käsitettä työkokemukset. (Määttä 1996, 34; 2002, 52.)

Syklin toisen vaiheen mukaisesti työ- ja vuorovaikutuskokemuksia tarkastellaan ja reflektoidaan eri tilanteissa, eri ihmisten kanssa ja eri näkökulmista. Työyhteisön vastuullinen ohjaaja sekä työtoverit voivat edistää opiskelijan pohdintoja. Opettaja ja työpaikkakouluttaja opastavat ja käyvät ohjauskeskusteluja opittavasta työtehtävästä yhdessä oppijan kanssa. Opiskelija tekee myös havaintoja kokeneiden työntekijöiden toiminnasta. Työkokemusten tarkastelu sekä pohdiskelevat havainnot auttavat käsitteellistämään kokemuksia sekä hankkimaan uusia tietoja opintokokonaisuuksien teemoista. Pohdiskelu ja havainnointi yhdistää oppimiseen katselun ja kuuntelun. Pohdiskelu kuuluu olennaisena osana oppisopimuskoulutuksen oppimiseen, ohjaukseen ja opetukseen, sillä kokemukset sinänsä eivät turvaa riittävästi oppimista. Määttä kuvaa syklin toista vaihetta käsitteellä pohdiskelu. (Määttä 1996, 34-38; Määttä 2002, 52; Väisänen 2003, 13.)

Oppisopimuskoulutuksessa pääasiassa oppilaitos toteuttaa teoriaopetuksena oppimismallin kolmatta vaihetta, jonka tavoitteena ovat yleistyksen, käsitteenmuodostus ja uusi tieto yleensäkin. Opettaja ja työpaikkakouluttaja antavat opiskeltavaa työtehtävää tukevia ja syventäviä tehtäviä, jotta opittava asia muodostuisi käsitteeksi, uudeksi tiedoksi. Kun tieto lisääntyy, omasta työstä löytyy uusia ulottuvuuksia. Myös alan kirjallisuus, mm. ammattilehdet, laajentavat opiskelijan tietoja. Tässä vaiheessa korostuu ajattelu. Määttä kuvaa tätä vaihetta käsitteellä tietopuolinen opiskelu. (Määttä 1996, 34-38; Määttä 2002, 52; Väisänen 2003, 13.)

Tarkasteltuaan kokemuksiaan sekä opittuaan yleistyksiä ja uusia käsitteitä opiskelija siirtyy vaiheeseen (syklin 4. vaihe), jossa hän liittyy ne aktiivisen toiminnan kautta omaan työhönsä, soveltaa niitä ja arvioi niiden merkitystä. Tälle vaiheelle on ominaista päämäärähakuinen toiminta. Tässä oppimissyklin vaiheessa keskeistä on tiedon soveltaminen käytäntöön ja arviointi. Opiskelija arvioi oppimistaan itse sekä opettajan ja työpaikkakouluttajan kanssa. Opiskelijan itsearviointilla tarkoitetaan sitä, että oppija arvioi tekemisensä, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tarkkailee itseään oppijana. Itsearviointi on siis toimintaa, jossa opiskelija arvioi omaa oppimisprosessiaan ja oppimisen laatua. Määttä käyttää syklin viimeisestä vaiheesta käsitettä soveltaminen käytäntöön. Seuraavaksi opiskelijan tietotaidot kehittyvät edelleen ja hän saa uusia kokemuksia käytännön työstä. Oppimistapahtuma on täten jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi, jossa oppijan omat tiedot, taidot ja oppimishalu ovat ratkaisevassa asemassa. Jotta oppiminen olisi tehokasta, on tärkeää, että syklin kaikki osat ovat mukana koulutuksessa. Jos jokin prosessin vaihe on jäänyt vähälle, sitä voidaan tehostaa erilaisin lisäjärjestelyin. (Määttä 1996, 34-38; Määttä 2002, 52; Väisänen 2003, 13, 49-50.)

Määttä (1996, 34) ja Väisänen (2003, 13) mukaan Kolbin (1984, 42) oppimismallin etenkin toiseessa vaiheessa korostuu työpaikkakouluttajan ja opettajan ohjaus ja tukeminen. Heidän mukaansa oppilaat tarvitsevat opastusta ja tukea pohtiessaan työkokemuksiaan. Useat oppisopimuskoulutukseen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet juuri ohjaukseen. Tutustuessani oppisopimuskoulutusta käsitteleviin tutkimuksiin olen huomannut, että työpaikalla toimivasta ohjaajasta käytetään useita erilaisia nimityksiä, kuten työnhajaaja, työpaikkaohjaaja, työpaikkakouluttaja sekä työssäoppimisen ohjaaja. Käytän itse termiä työpaikkakouluttaja. Työpaikkakouluttaja tarkoittaa kokenutta, ammatissa toimivaa henkilöä, joka on nimitetty oman toimensa ohella ohjaamaan opiskelijan oppimista työpaikalla. Työpaikkakouluttaja on käsitteellisesti syytä erottaa tutorin, mentorin ja henkilöstökouluttajan käsitteistä. Työpaikkakouluttajalle kuuluvia tehtäviä ovat mm. opiskelijan mielenkiinnon suuntaaminen olennaiseen, sanallinen ohjaus, aikaisempien ja uusien kokemusten yhdistäminen ja niiden reflektointi sekä rohkaiseminen, motivointi ja arviointi. Lisäksi työssäoppijan tulee saada myös tukea ongelmien käsittelyyn. Opiskelijan oppimisprosessin kokonaisvaltainen tukeminen on myös ohjaajille itselleen oppimisprosessi. Ohjaussuhdetta voidaan kuvata myös intensiiviseksi kumppanuussuhteeksi, johon liittyy tietojen ja taitojen opettaminen sekä ammatillisuuteen ja itseluottamukseen liittyvät asiat. (Lasonen 2001, 33-34.) Työpaikkakouluttaja on myös

kasvattaja. Kasvatussuhde on molemminpuolista vastavuoroista vaikuttamista. (Ojanen 2000, 21.) Työpaikkakouluttajan työssä keskeisiksi asioiksi muodostuvat oman ajankäytön hallinta ja jaksaminen sekä osaaminen. Työpaikkakouluttajalta odotetaan venymistä monenlaiseen. Vaikka jaksaminen voi joutua koetukselle, työpaikkakouluttajan haastava työ antaa mahdollisuuksia kehittyä niin ammatillisesti kuin henkisesti. (Laiho 2001, 31.)

Salorinteen (2000) tutkimustulosten mukaan oppijan itseohjautuvuuden asteella ja motivaatiolla on suuri merkitys ohjauksen laatuun ja määrään. Yleisimpiä ohjaamisen tapoja ovat opiskelijan suorituksen tarkistus sekä demonstraatio. Työpaikkakouluttajien käsitysten mukaan ”henkilökemia” vaikuttaa vahvasti kouluttajan ja opiskelijan suhteessa. Suur-Uskin (1998) tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat ovat tyytymättömämpiä työssä saamaansa ohjaukseen ja opastukseen kuin ohjaajat arvioivat ohjaamistaan. Peltomäen ja Silvennoisen (1998, 32) mukaan oppisopimusoppilas saattaa toisinaan jäädä kokonaan ilman työnopetusta. Varsinkin pienillä työpaikoilla ohjausresurssien puute on yleistä.

Oppisopimuskoulutuksen heikkoina puolina on yleisesti pidetty työpaikkakouluttajien opetustaitoa. Lisäksi on epäilty sitä, riittääkö työpaikkakouluttajilla aikaa työn opettamiseen omien työtehtävien ohella. Kollanuksen ja Silvennoisen tutkimuksen mukaan useimpien (72 %) oppisopimusoppilaiden mielestä työpaikkakouluttajat osaavat kouluttaa vähintäänkin tyydyttävästi. Toisaalta lähes joka viides oppilas oli tyytymätön ohjaukseen. Tutkimuksen mukaan opetustaitoa merkittävämpi työpaikkakoulutusongelma näyttää olevan työpaikkakouluttajan ajan puute. Kolmannes oppilaista katsoi, ettei työpaikkakouluttajalla ollut riittävästi aikaa opettamiseen. (Kollanus & Silvennoinen 1998, 26-27.)

Määtän (1996, 34-38; 2002, 52) ja Väisäsen (2003, 13) sovelluksissa Kolbin (1984) oppimismallista tulee mielestäni selkeästi esille teorian ja käytännön yhdistäminen oppisopimuskoulutuksessa. Teorian merkitystä suhteessa käytännön työssäoppimiseen oppisopimuskoulutuksessa ja muussa ammatillisessa koulutuksessa on jonkin verran tutkittu. Uolan (2002) tutkimustulosten mukaan kokemustiedon muodostumisen kannalta oppisopimusopiskelijalle on tärkeää, että hän saa tehdä alansa liittyviä töitä. Työn tekemisen rinnalla olennaisen tärkeäksi muodostuu työkavereilta ja kokeneelta teoriakouluttajalta oppiminen. Piiraisen (2003) tutkimustulosten mukaan opiskelijat ovat erityisen tyytyväisiä runsaaseen työssäoppimiseen. Työssäoppimisjaksot kiinnostavat ja

motivoivat, koska niiden kautta opitaan asioita, joita työpaikoilla tarvitaan. Oppilaiden mukaan työt opitaan parhaiten aidoissa ympäristöissä. Työssä opittujen taitojen lisäksi tai niiden tueksi on ainakin silloin tällöin huomattu tarvittavan myös teoreettisempaa tietoa, mutta sen hyödyllisyys nähdään nimenomaan työstä käsin.

Peltomäen ja Silvennoisen (1998, 22) tutkimustulosten mukaan valtaosa oppisopimusoppilaista (46 %) oli sitä mieltä, että teoriaopetuksesta saatuja oppeja on suhteellisen helppo siirtää käytännön työhön. Kuitenkin lähes kolmannes (32 %) piti käytännön ja teorian yhteensovittamista vaikeana. Noin joka kolmas oppilas oli sitä mieltä, että oppilaitoksessa ei olla lainkaan kiinnostuneita siitä, mitä oppisopimusoppilaan työpaikalla tapahtuu.

Kollanuksen ja Silvennoisen (1998, 28-30) tutkimustulosten mukaan enemmistö oppilaista (58 %) piti saamaansa teoriakoulutusta oppisopimuksen kannalta tärkeänä, mutta peräti neljäsosa (25 %) oppilaista piti teoriajaksoja vain turhana muodollisuutena. Oppilaat pitivät oppilaitoksen opettajia varsin yksimielisesti pätevinä (82 %). Vain 7 % oppilaista piti oppilaitoksen opettajia pätemättöminä teoriajaksojen opettamiseen. Työnantajan osallistumisella teoriajakson suunnitteluun on keskeistä merkitystä oppisopimuskoulutuksen onnistumiselle ja laadulle.

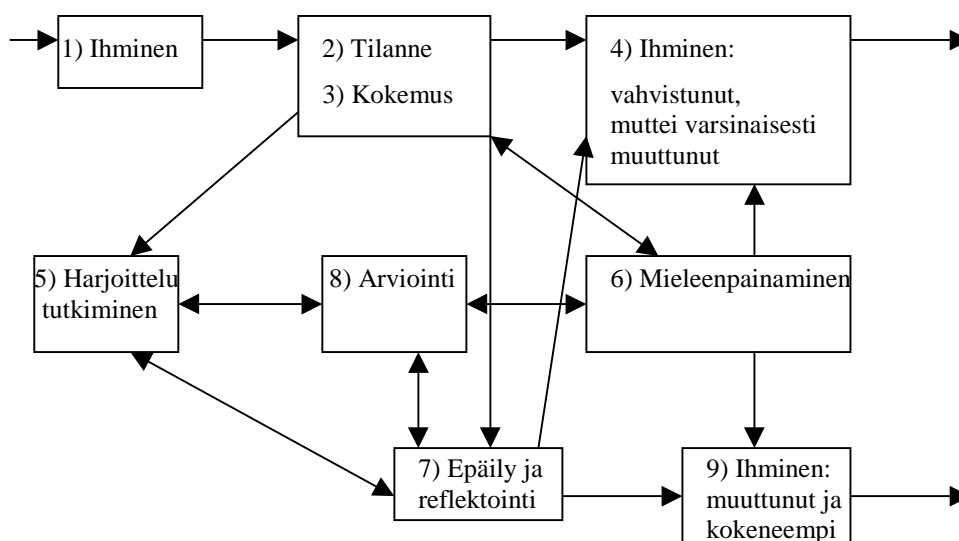
#### 5.4.2 Jarvisin oppimisprosessien malli

Kolbin (1984, 42) oppimismallin lisäksi näen aiheelliseksi esitellä Jarvisin näkemyksiä aikuisten oppimisesta. Kauppi (1993, 76) on luokitellut Jarvisin oppimisprosessien mallin kontekstuaalisen oppimiskäsityksen lähestymistavaksi. Poikelan (1999, 28) mielestä Jarvisin sosiaalisen kontekstin oppimisen määrittelyä voi tulkita situationaaliseksi lähestymistavaksi, missä keskeisintä on huomioida tilanteessa vaikuttavien yksilöiden toiminta. Järvinen (1990, 11) puolestaan pitää Jarvisin mallia kokemuseräisen oppimisen mallina. Jarvis on kehittänyt oppimisprosessien mallin kritiikkinä Kolbin kokemuksellisesta oppimismallista, joten mielestäni sitä voi luonnehtia ainakin jossain määrin kokemuksellisen oppimisen malliksi. Vahervan (1998, 168) mukaan Kolb (1984) tarkoitti kokemuksellisen oppimisen syklimallinsa lähinnä formaalin koulutuksen yhteydessä sovellettavaksi. Hänen mukaansa puolestaan Jarvis (1987) pohtii kokemuksen

merkitystä enemmän informaalin oppimisen näkökulmasta. Oppisopimuskoulutukseen liittyy työssäoppimista, jonka näen enemmän informaaliin koulutukseen kuuluvaksi. Työssäoppimisen lisäksi siihen kuuluu oppilaitoksien järjestämää tietuopuolista opetusta, mitä pidän formaalina koulutuksena. Tästä lähtökohdasta oppisopimuskoulutusta tutkittaessa mielestäni voidaan hyödyntää sekä Kolbin että Jarvisin teoriaa. Tutkijoilla on siis erilaisia käsityksiä siitä, mikä oppimiskäsitys on Jarvisin oppimisprosessien mallin taustalla. Esittelen mallin kuitenkin tässä tutkimuksessa kokemuksellisen oppimiskäsityksen otsikon alla, koska se mielestäni täydentää Kolbin käsitystä kokemuksellisesta oppimisesta.

Jarvisin mielestä Kolbin käsitys kokemuksesta on liian rajoittunut. Jarvisin mukaan Kolb käsittelee vain yhtä erityisen spesifiä kokemuksen muotoa, eikä ota huomioon muita kokemuksen ja oppimisen muotoja. Jarvisin mukaan kaikki kokemukset eivät pääty oppimiseen, ja kokemus itsessään on vain oppimisen potentiaalinen perusta. Jarvisin mielestä Kolbin sykli ei kuvaa sitä, mitä oppijalle tapahtuu oppimisprosessin aikana. Jarvisin mielestä Kolbin oppimissykli on kuitenkin sellaisenaan selkeä ja sitä on sovellettu monilla aloilla. (Jarvis 1987, 164-165; Jarvis 2003, 181-182.)

Jarvisin oppimisprosessien mallissa oppiminen muodostuu usean tekijän yhteisvaikutuksesta. Jarvisin oppimisprosessien mallissa on yhdeksän osatekijää, jotka painottuvat erilailla erilaisissa oppimisprosesseissa (kuvio 4).



Kuvio 4. Oppimisprosessien malli Jarvisin (2003, 188) mukaan.

Jarvisin mukaan potentiaaliseen oppimistilanteeseen on olemassa yhdeksän erilaista tapaa reagoida. Nämä yhdeksän erilaista oppimistyyppiä voidaan luokitella kolmenlaiseksi oppimiseksi: ei-oppiminen (non-learning), ei-reflektiivinen oppiminen (non-reflective learning) ja reflektiivinen oppiminen (reflective learning). (Jarvis 2003, 189.)

Ei-oppiminen ei varsinaisesti kuvaa oppimisprosesseja, vaan siihen sisältyy kolme erilaista tapaa reagoida potentiaaliseen oppimistilanteeseen. Nämä ovat ennakko-oletus, huomiotta jättäminen ja torjunta. Ennakko-oletuksen ja huomiotta jättämisen prosessien reitit kulkevat yleensä Jarvisin mallissa laatikoista 1-4. Ennakko-oletuksen prosessi kuvaa normaalia vuorovaikutustilannetta. Useimmat ihmiset toimivat suurimman osan ajastaan tietyn käyttäytymiskaavan mukaisesti. Nämä käyttäytymismallit ihminen on oppinut sosialisoinnin kautta. Ennakko-oletuksen prosessi ei juurikaan muuta ihmisen käyttäytymistä, vaan vahvistaa vakiintuneita malleja. Ihmiset jättävät monista syistä vastaamatta potentiaalisiin oppimistilanteisiin. Syy huomiotta jättämisen prosessiin voi Jarvisin mukaan olla kiire eli ihmisillä ei ole aikaa vastata mahdolliseen oppimistilanteeseen tai ihminen saattaa pelätä oppimisen tulosta. Torjunnan prosessissa reitti kulkee laatikoista 1-3 laatikoihin 7 ja 9. Jokainen tilanne ei ole oppimistilanne, eikä tarjoa tilaisuutta kasvuun. Torjunnan prosessia selventääkseen Jarvis lainaa Deweyn näkemystä siitä, että jotkut kokemukset eivät kasvata ja ihmisellä on mahdollisuus eristäytyä sellaisista tilanteista. Tällöin ihmisellä on kokemus, mutta hän torjuu mahdollisuuden oppia siitä. (Griffin, Holford & Jarvis 2003, 61-62; Jarvis 2003, 191-193.)

Ei-reflektiiviseen oppimiseen kuuluu esitietoinen prosessi, harjoittelu prosessi ja mieleenpainamisen prosessi. Nämä oppimisprosessit eivät sisällä oppijan reflektointia. Esitietoisesta oppimisprosessin reitti kulkee laatikoista 1-3 laatikkoon 6, josta laatikkoon 4 tai 9. Tämä oppimisen muoto tapahtuu päivittäin ihmisille sellaisen kokemuksen tuloksena, jota ei ole kunnolla ajateltu vaan ainoastaan koettu. Esitietoista oppimisprosessia kutsutaan usein satunnaisoppimiseksi, vaikka Jarvisin mielestä ne ovat eri asioita. Jarvisin mukaan esitietoinen oppiminen tapahtuu tietoisuuden reunamilla. Ihminen oppii, mutta oppimisesta ei välttämättä synny tietoista tietämystä. Harjoittelu oppimisprosessin reitti kulkee laatikoista 1-3 laatikoihin 5, 8 ja 6, josta joko laatikkoon 4 tai 9. Harjoittelu muodostaa perustan taitojen oppimiselle. Perinteisesti tämä oppimismuoto on yhdistetty käsityöläisammatteihin tai vaikeiden urheilusuoritusten oppimiseen. Harjoittelu voi kuitenkin liittyä myös sosiaalisten taitojen tai kielitaidon oppimiseen. Mieleenpainamisen

oppimisprosessissa reitti kulkee laatikoista 1-3 laatikkoon 6 ja mahdollisesti laatikkoon 8 ja 6, josta joko laatikkoon 4 tai 9. Mieleenpainaminen on ehkä yleisin oppimistapa, etenkin lasten koulutuksessa. Tämä oppimistapa muistuttaa behavioristista oppimiskäsitystä, jossa opettaja tarjoaa oppilaille tietoa, eivätkä oppilaat kyseenalaista tietoa missään vaiheessa, vaan usein opettelevat sen ulkoa. (Griffin ym. 2003, 62; Jarvis 2003, 193-195.)

Reflektiiviseen oppimiseen kuuluu pohdiskelu prosessi, refleктоiva harjoittelu prosessi ja tutkivan oppimisen prosessi. Pohdiskelu prosessin reitti kulkee laatikoista 1-3 laatikoihin 7, 8, 6, 9. Tässä oppimisprosessissa korostuu puhdas ajattelu ja itsearviointi. Potentiaalista oppimistilannetta pohditaan ja tehdään siitä älykkäitä päätelmiä. Tämä oppimisprosessi ei vaadi ollenkaan opettamista. Refleктоivan harjoittelun reitti kulkee laatikoista 1-3 laatikoihin (5), 7, 5, 8, 6, 9. Jos kokemus on käytännöllinen, oppija voi kokemuksesta siirtyä välittömästi sen käsitteellistämiseen. Mutta jos kokemus on kognitiivinen, oppija tutkii yleensä kokemusta ensin empiirisellä tasolla. Monet taidot opitaan, pohditaan ja kokeillaan käytännössä. Tämä oppimismuoto liittyy läheisesti ongelmanratkaisutilanteisiin. Tutkivan oppimisen prosessi etenee laatikoista 1-3 laatikoihin 7, 5, 7, 8, 6, 9. Toisin kuin refleктоivassa harjoittelussa tässä oppimisprosessissa lopputuloksena eivät ole kehittyneet taidot vaan tieto, joka on kokeilemalla osoitettu liittyvän todellisuuteen. (Jarvis 2003, 195-197.) Jarvisin (2003, 187) mukaan oppimisen tulos on kokeneempi ihminen, jolla saattaa olla uutta tietoa, uusia taitoja, muuttunut asenne, muuttunut itsetietoisuus tai jokin näiden yhdistelmä.

Reflektiivinen oppiminen on tietenkin otollisin oppimistapa oppisopimuskoulutuksessa, mutta mielestäni Jarvisin teoria auttaa selkeästi ymmärtämään, etteivät kaikki ihmisen kokemukset takaa oppimista ja että oppimisprosesseja on erilaisia, mikä on myös oppisopimuskoulutuksessa otettava huomioon. Vaikka Jarvisin oppimisprosessien malli (kuvio 4) näyttää ensisilmäyksellä monimutkaiselta, siihen paneuduttua se tuntuukin mielestäni varsin kattavalta mallilta kuvatessaan erilaisia oppimisprosesseja.

#### 5.4.3 Kokemuksellinen oppiminen Malisen mukaan

Malinen (2000) käsittelee mielenkiintoisella ja mielestäni aika yleisellä tasolla väitöskirjassaan aikuisten kokemuksellista oppimista. Hän analysoi viiden teoreetikon eli

Malcolm Knowlesin, David Kolbin, Jack Mezirowin, Reginald Revansin ja Donald Schönin näkemyksiä oppimisesta ja luo niiden pohjalta grounded teoriaa käyttäen uuden jäsenyyksen aikuisen kokemuksellisesta oppimisesta. Malisen mielestä suurin virhe muodostettaessa teoriaa aikuisen oppimisesta on ollut se, että teorit ovat olleet liian yksityiskohtaisia ja tarkkoja ulottuvuudeltaan. Hänen mielestä aikuisen oppimisen tutkimus on pilkkoutunut osiin, eikä tutkimuksissa ole ollut paljoakaan jatkuvuutta. Nykypäivän tutkijoille onkin suuri haaste löytää universaali yleistettävissä oleva teoria, joka pohjautuisi aikuisten oppimisen tutkimuksiin ja käytäntöön. (Malinen 2000, 11-18.)

Aikuisen oppijan lähtökohtana on hänen elämäkokemushistoriansa. Malinen kutsuu niitä ensisijaisiksi kokemuksiksi (first-order experiences). Ensisijaiset kokemukset ja henkilökohtainen tieto (personal knowledge) muodostavat pohjarakenteen (boundary structures) oppimiselle, koska ne vaikuttavat siihen, kuinka aikuinen ymmärtää ja toimii maailmassa. Ne ovat tärkeitä, mutta eivät kuitenkaan riittävä edellytys kokemukselliselle oppimiselle. Malinen kutsuu ensisijaisia kokemuksia ja henkilökohtaista tietoa yhteisellä käsitteellä henkilökohtainen kokemuksellinen tietämys. Tähän henkilökohtaiseen kokemukselliseen tietämykseen täytyy saada syntymään epäily (doubt), jotta todellista uuden oppimista voisi tapahtua. Epäily voi syntyä henkilökohtaisen kokemuksellisen tietämyksen ja toissijaisen kokemuksen (second-order experiences) törmätessä yhteen. Malisen mukaan aikuisen oppijan tapaan tietää ja ajatella pitäisi saada syntymään epäily, jotta todellista oppimista voisi tapahtua. Opettaja voi myös auttaa oppilasta epäilyksen syntymisessä. Kaikki toissijaiset kokemukset eivät ole samanlailla kasvattavia, jotkut toissijaiset kokemukset voivat jopa olla esteenä oppimiselle. Aina pitäisikin olla tasapaino henkilökohtaisen kokemuksellisen tietämyksen ja toissijaisten kokemusten välillä. Toissijaiset kokemukset siis murtavat turvallista elämäkulkua ja sen jatkuvuutta. Tällöin aikuisessa herää tarve todelliseen oppimiseen, joka muuttaa hänen tapansa ajatella ja toimia. (Malinen 2000, 61-66, 134-140.)

Malinen (2000, 126-133) kuvaa hyvää aikuiskouluttajaa sellaiseksi, että hän on niin hyvä asiantuntija omalla alueellaan, että hän osaa liittää opettamansa asian oppijan elämäkokemukseen. Pahimmillaan voi käydä niin, ettei opettaja tavoita lainkaan oppijan ajatusmaailmaa. Malisen mukaan aikuiskoulutuksessakin opettaja-oppilas suhde on välttämättä epäsymmetrinen, sillä aikuinenkin oppija tarvitsee kouluttajansa

asiantuntemusta. Samanaikaisesti suhdetta voidaan pitää myös symmetrisenä, sillä oppimistapahtumassa kohtaa kaksi tasavertaista ihmistä.

### 5.5 Kontekstuaalinen ja yhteisöllinen näkökulma työssäoppimisessa

Tiedon konstruointi tapahtuu aina jossakin tilanteessa, oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Oppimiskontekstit olisi suunniteltava tiedon tai taidon tulevaa käyttöä silmällä pitäen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 33, 158.)

1980-luvun lopulta alkaen on hyvin voimaakkaasti ryhdytty korostamaan sitä, kuinka ihmisen älyllinen toiminta on voimakkaasti sidottu tilanteisiin. Lähtökohtana on ollut sen selittäminen, miksi opiskelijat eivät pysty soveltamaan oppimiaan tietoja luokkahuoneen tai oppilaitoksen ulkopuolella. Tilannesidonnaista oppimista painottavat tutkijat korostavat, ettei tietoa voida ylipäänsä erottaa niistä tilanteista, joissa se on opittu ja joissa sitä käytetään; ajattelu on aina tilannesidonnaista. (Hakkarainen ym. 1999, 114.) McLellan (1996, 6) käyttää käsitettä situaatiokognitio (situated cognition), joka pohjautuu siihen, että tieto on kontekstisidonnaista. Tietoon vaikuttavat vahvasti toiminta, kulttuuri sekä konteksti, jossa tietoa käytetään.

Tynjälä puhuu situated learning –koulukunnasta, joka painottaa ympäristön merkitystä, jossa oppiminen tapahtuu. Koulukunta korostaa, että kaikki ihmisen toiminta, oppiminen mukaanluettuna on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu ja että oppimista on näin ollen tarkasteltava sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, ei yksilöllisenä ilmiönä. Oppimisen tilannesidonnaisuutta korostavan koulukunnan edustajat ovat kritisoineet koulutuksellisia käytäntöjä siitä, että oppiminen irrotetaan niistä yhteyksistä, joissa opittavia tietoja tullaan käyttämään. Situationaalisen oppimisen näkemyksen mukaan korkeatasoisiin asiantuntijatehtäviin valmistautumisessa ei ole olennaista formaalin tiedon kokoaminen vaan sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin. Tällöin oppimisprosessissa on keskeistä, että opiskelijat osallistuvat alusta lähtien aktiivisesti alan aitoihin käytäntöihin, ratkaisevat autenttisia ongelmia ja tutustuvat alan eksperttien ajattelutapoihin ja toimintakulttuureihin. Tällä tavoin he tulevat asteittain ammatillisen yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi ja kykeneviksi käsittelemään alan ongelmia

asianmukaisella tavalla. Situaatioteoreetikoiden mukaan oppimista tapahtuu parhaiten autenttisessa ympäristössä kokeneemman ohjaajan johdolla. Keskeinen tarkasteluyksikkö tämän suuntauksen tutkimuksessa ei ole yksittäinen oppija, vaan koko toimintayhteisö. (Tynjälä 1999, 167-168.) Vaikka tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on yksittäiset oppijat, on mielestäni aiheellista hieman käsitellä kontekstuaalista näkökulmaa, koska yksittäiset oppijat kuitenkin oppivat myös yhdessä muiden oppijoiden kanssa työpaikka-kontekstissa.

Lave ja Wenger (1991) korostavat myös oppimisen kontekstuaalisuutta. Heidän mukaansa oppimista tapahtuu koko ajan kaikenlaisissa arkipäivän tilanteissa, oppimisen ei tarvitse olla intentionaalista. He kutsuvat oppimisprosessia syvenevän osallistumisen prosessiksi (legitimate peripheral participation). Heidän mukaansa oppijat etenevät yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi hiljalleen tietojen ja taitojen kehittyessä. Lave ja Wenger korostavat siis oppimisessa yksilön ja yhteisön välistä suhdetta. (Lave & Wenger 1991, 29-40.) Brown ja Duguid (1996, 55) painottavat oppimisessa myös yksilön ja yhteisön välisen suhteen tärkeyttä. He näkevät työssäoppimisen suurena etuna sen, että oppijat voivat milloin tahansa hyödyntää muiden kokeneempien työntekijöiden tietoa. Heidän mukaansa luokkahuone-ympäristössä muilta oppimiseen ei ole tilaisuutta.

Oppiminen oppisopimuskoulutuksessa on kiinteästi nivoutunut oppimisen kontekstuaalisuuteen. Tynjälän ja Collinin (2000, 297) mukaan työssäoppimista luonnehtii selkeä kontekstisidonnaisuus, kun taas kouluopetus on perinteisesti lähtenyt vahvasti siitä oletuksesta, että tieto ja oppiminen voisi olla kontekstista riippumatonta. Koulu ja työpaikka ovat erilaisia konteksteja oppimiselle ja niillä on erilaiset tavoitteensa, toimijansa ja traditionsa. Työpaikoilla työn avulla oppiminen on kuulunut informaalin koulutuksen piiriin ja koulussa oppiminen on kuulunut formaalin koulutuksen piiriin. Työpaikat ja oppilaitokset ovat oppimisympäristöinä erilaisia. Oppimisympäristöinä ne eivät korvaa vaan täydentävät toisiaan ja rikastuttavat opiskelijoiden oppimista. (Lasonen 2001, 16, 26.) Työpaikkaa pidetään yhtenä tärkeimpänä formaalisten koulutustilanteiden ulkopuolella tapahtuvan informaalin oppimisen lähteenä (Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997, 44). Mjelden (1993) tutki oppisopimuskoulutuksessa olevien nuorten oppimiskokemuksia sekä työ- että kouluympäristöissä 1980-luvun Norjassa. Hän haastatteli 1617 oppisopimuskoulutusoppilasta sekä täydensi tietoja osallistuvalla havainnoinnilla. Tulosten mukaan 89 % 1617:sta harjoittelijasta piti työssäoppimista koulussa oppimista parempana

vaihtoehtona. Työssäoppimisessa oppimistilannetta kuvattiin sosiaalisena ja yhteisöllisenä, eikä individuaalisena ja kilpailevana. Oppilaat pitivät myös tärkeänä, että he ansaitsivat rahaa ja saivat tehdä jotain todellista. Brookfield (1986, 147) jaottelee vankilassa tapahtuvan koulutuksen informaaliseseen koulutukseen. Mielestäni vankilassa tapahtuvan oppisopimuskoulutuksen tietopuolinen opetus, etenkin ulkopuolisen oppilaitoksen toteuttamana kuuluu kuitenkin formaalin koulutuksen piiriin.

Vankien koulutusta tutkittaessa tulee mielestäni erityisesti ottaa huomioon ympäristö, jossa koulutus tapahtuu. Aution ja Hautamäen (1991, 24) mukaan ihmisen suhteessa ympäristöön on erityisen tärkeää se, missä määrin hän kokee olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti, missä määrin taas ulkoisten, itsestään riippumattomien ja ulottumattomissa olevien seikkojen säätelemä. Vankilassa päivät ovat tarkoin vankien ulottumattomista lähtökohdista suunniteltuja. Tässä tutkimuksessa yhtenä mielenkiintoni kohteena onkin se, että millaisena opiskeluympäristönä vangit kokevat vankilan, miten he omasta mielestään oppivat vankilaympäristössä.

## 6 OPISKELUN JA KOULUTUKSEN MERKITYS

Toisen tutkimusongelman kannalta keskeinen käsite on opiskelun merkitys, jota pyrin teoreettisesti käsittelemään tässä luvussa. Pääasiassa olen kiinnostunut siitä, mitä *opiskelu* vangeille merkitsee. Kuitenkin opiskelu tapahtuu oppisopimuskoulutuksessa, joten myös koulutuksen merkitys on tämän tutkimuksen kannalta olennainen käsite.

### 6.1 Opiskelun ja koulutuksen merkityksen käsitteistä

Nurmi (1995, 17) käyttää tutkimuksessaan käsitettä merkitys, johon hän ymmärtää sisältyvän henkilökohtaisen mielekkyyden. Se, mikä on itselle merkityksellistä on myös henkilökohtaisesti mielekästä. Yrjönsuuren (1994, 46-47) mukaan opiskelun merkityksellisyydeksi kutsutaan sitä, pitääkö opiskelija opittavaa sisältöä omien uskomustensa mukaisesti tärkeänä ja sen oppimista itselleen hyvänä ja mieluisena. Vaikka opiskelija pitäisikin oppimista mielekkäänä eli ilmiötä olemassa olevana ja siitä saatavaa tietoa totuudenmukaisena, hän ei välttämättä pidä sitä itselleen merkityksellisenä.

Ymmärrän tässä tutkimuksessa opiskelun merkityksen niin, että opiskelun merkityksellisyys sisältää henkilökohtaisen mielekkyyden. Antikaisen mukaan ihmiset voivat antaa koulutukselle hyvinkin erilaisia merkityksiä. Hänen mukaansa koulutuksen merkitys tai merkityksettömyys ilmenee siinä, miten kouluttautuneet kykenevät käyttämään oppimaansa omassa elämässään ja yhteisöissään, kuten esimerkiksi perheessä, työpaikalla tai harrastuksissa. (Antikainen 1998, 193-194.) Myös Kaikkosen (2000, 60) mukaan mielekkäällä oppimisella on siirtoarvoa jatkuvasti elämässä.

Antikaisen mukaan merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen henkilön elämänkulkua ja/tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään. Määritelmässä ilmaisu ”näyttävät” viittaa tutkijan tulkintaan. (Antikainen 1996, 251-252.) Vaikka Antikaisen määritelmä pohjautuu hänen tutkimuksensa elämäkertahaastatteluihin, voidaan mielestäni hänen määritelmänsä hyödyntää myös tässä tutkimuksessa. Merkittävät oppimiskokemukset voivat tapahtua tai jatkua hyvinkin monenlaisissa ympäristöissä (Antikainen 1998, 203).

Koskela (2003) puhuu opiskeluun sitoutumisesta. Mielestäni opiskeluun sitoutuminen liittyy opiskelun merkityksellisyyteen. Voisi ajatella, että jos opiskelija pitää opiskelemaansa asiaa itselleen merkityksellisenä, hän pyrkii myös sitoutumaan opiskeluun. Koskelan tutkimuksessa sitoutumista opiskeluun osoitettiin mainitsemalla opinnot omassa elämässä merkittäviksi ja tärkeiksi. Lisäksi sitoutuneisuutta osoitetaan oppitunneilla ahkeroinnilla, aktiivisuudella, tunnollisuudella ja ennen kaikkea yrittämisellä. Sitoutumiseen vaikuttavat aiemmat koulukokemukset, työnsaantinäkymät, alan kokeminen mieluisaksi ja hyödylliseksi, oppilaitoksen, opettajien ja tovereiden ominaisuudet sekä opiskelijan ja hänen taustansa ominaisuudet. Varsinaisen päätöksen sitoutumisesta tai sitoutumattomuudesta tekee kuitenkin opiskelija. Kiinnostuneet pystyvät sitoutumaan opintoihinsa. Sitoutuminen vaihtelee ehdottomasta päättäväisyydestä alistuvaan sopeutumiseen. Sitoutuneet sijoittavat opinnot nykyisessä elämänvaiheessaan tärkeäksi tavoitteeksi. (Koskela 2003, 188-189, 193.)

Sitoutumattomia opiskelijoita kuvataan motivoitumattomiksi, soveltumattomiksi, vetäytyjiksi tai häiritsijöiksi. Sitoutumattomuuden takana vaikuttaa kiinnostumattomuus. Se ei ole vain opiskelijan sisäinen ja hänen koti- ja vapaa-ajantaustaansa liittyvä ominaisuus, sillä opiskeluhaluttomuuteen vaikuttavat myös koulujärjestelmän,

oppilaitoksen, opettajien ja luokkatovereiden piirteet. Sitoutumattomuus voi muuttua sitoutuneisuudeksi. (mts., 189-190.)

Kaikkiaan sitoutumisen voimakkuus ja laajuus ei ole staattinen, vaan vaihtelulle altis ominaisuus. Se muuttuu paikan ja ihmisten vaihtuessa sekä ajan kuluessa. Voimakas sitoutuminen ja päättäväisyys voi opintojen kuluessa ravistua vastenmielisyydeksi koulua kohtaan. Alkuvaiheen sitoutuminen saattaa ajan kuluessa pirstoutua, jos joutuu luokkatovereiden karttamaksi tai opettajan tölväisyyden kohteeksi tai kun opintolinja ei osoittaudukaan toiveiden mukaiseksi tai alan työllisyysnäkökulma on synkkä. Opintojen alkuvaiheen vaeltelu ja irrallisuus voi puolestaan kääntyä sitoutuneisuudeksi, kun opintoihin tiiviisti keskittynyt, tuttu porukka kannustaa työskentelemään tai opettaja neuvoo, ymmärtää ja antaa kiittävää palautetta. (mts., 194.)

## 6.2 Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot

Opiskelun merkityksiä tutkittaessa, näen oleelliseksi hieman valaista koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita, sillä oppilaiden antamat merkitykset opiskelulle saattavat ainakin osittain juontua koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä. Nurmen (1995, 24) mukaan yksilön aikuiskoulutukseen osallistumisessa ei ole kysymys vain yksilön psykologiasta, vaan osallistumisen syyt saavat selitystä myös yhteiskunnan yksilölle asettamista odotuksista ja mahdollisuuksista. Antikainen on pohtinut koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä. Koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tarkastelu kiinnittyy lähtökohdissaan funktionaaliseen sosiologiseen teoriaan yhteiskunnan rakenteista ja toiminnasta. Antikaisen mukaan koulutuksen tehtävänä on tuottaa, vahvistaa ja opettaa arvoja ja normeja sekä yhdistää yksilöt ja erilaiset ryhmät yhdeksi kansakunnaksi, joka arvostaa samoja asioita ja tavoittelee samanlaista tulevaisuutta. Koulutuksen funktiot, perustehtävät ja niiden vaikutukset juontuvat koulutusinstituution asemasta yhteiskunnassa. Koulutuksen tärkeimmät funktiot ovat kvalifointi, valikointi, integrointi sekä varastointi. (Antikainen, Koski & Rinne 2000, 136-138.)

Kvalifointi tarkoittaa tietojen, taitojen ja osaamisen tuottamista. Koulutuksen tehtävä on ohjata ja luokitella yksilöitä erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin, mihin liittyy koulun tavoite välittää lapsille, nuorille ja aikuisille erilaisia, yksilöllisessä ja yhteisöllisessä

elämässä sekä työmarkkinoilla tarpeellisia kvalifikaatioita. Kvalifikaatiot tarkoittavat niitä tietoja, taitoja, kykyjä, asenteita ja arvoja, joita yksilöt tarvitsevat toimiessaan sekä työmarkkinoilla erilaisissa ammateissa ja tehtävissä että kansalaisina demokraattisessa yhteiskunnassa. Kvalifikaatioiden tuottaminen kuuluu sekä yleissivistävälle koululle yksilön sellaisten perustietojen ja taitojen tuottajana, joiden hallitsemisen katsotaan olevan välttämätöntä kaikille yhteiskunnan jäsenille (esim. luku- ja kirjoitustaito), että ammatillisesti sivistäville oppilaitoksille ammattialan mukaisesti eriytyvien tietojen ja taitojen tuottajana. Kvalifikaatioita voidaan luokitella lukemattomin tavoin, eivätkä taidot suinkaan aina tarkoita vain joidenkin työelämään kytkeytyvien tietojen tai taitojen hallintaa. Kvalifikaatiot ovat myös moraalisia ja liittyvät hyvien tapojen, käytössääntöjen ja haluttujen arvojen oppimiseen. (mts., 138-140.)

Yksilön saavuttama tieto- ja taitotaso ilmaistaan tutkintotodistuksissa olevina arvosanoina, jotka osoittavat jatkokoulutus- ja työmarkkinoilla, mihin muodolliseen pätevyYTEEN kukin on yltänyt. Todistuksia ja tutkintoja kutsutaan muodollisiksi kvalifikaatioiksi. Tutkinnoilla ja todistuksilla on aina tietty vaihtoarvo kilpailtaessa työ- ja jatkokoulutuspaikoista. Paperitutkinnot kertovat usein kuitenkin hyvin vähän siitä, miten hyvä todistuksen haltija on työnsä hoitamisessa. (mts., 141-142.)

Nyky-yhteiskunnassa ei ole enää keskeistä vanhan koulun tapaan tieto tai taito sen itsensä vuoksi, vaan tietotaidot informaatiomaailman ja ympäristön jatkuvien muutosten hallitsemisen välineenä. Yhä useampi tarvitsee tietoa, lukutaitoa ja analyttisiä taitoja etsiäkseen sitä tietoa, mitä tarvitsee, kyetäkseen tekemään elämänsä valintoja sekä osataksaan suhteuttaa tiedon omassa elämässään oikeisiin mittasuhteisiin. Siten koulutuksen tehtäväksi nousee entistä enemmän jokapäiväisen elämänhallinnan kvalifikaatioiden tuottamisen ja tiedon jakamisen sijaan oppimiskyvyn kehittäminen. Vanhan koulun tuottamien perinteisten suhteellisen jäykiksi kuviteltujen työqualifikaatioiden tilalle astuvat joustavammat selviytymiskvalifikaatiot. Tärkeiksi kvalifikaatioiksi tulevat taidot suorittaa valintoja, korjata mahdollisesti epäonnistuneita valintoja esimerkiksi aikuiskoulutuksen avulla ja löytää sekä oman persoonallisuutensa ominaisuuksiin että yhteiskunnan rakenteisiin kytkeytyviä selviytymisstrategioita. (mts., 146-147.)

Yhteiskunnallisiin asemiin valikointi koulutuksen tehtävänä liittyy läheisesti kvalifikaatiotehtävään. Siinä korostuvat kuitenkin kvalifiointia laajemmin koulutuksen suhteet yhteiskunnallisiin valta-asemiin niin yksilön kuin sosiaalisen rakenteen tasoilla. Valikointi kiinnittyy yhteiskunnalliseen uusintamiseen, jolla tarkoitetaan sitä, että koulutuksen tehtävänä on yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen rinnalla suorittaa sosiaalisten kerrostumien uusintamista siten, että lapset valikoituvat vähintään vanhempensa sosiaalisen ryhmän mukaisiin tehtäviin työmarkkinoilla. Valikointi liittyy siihen, miten koulutuslaitokset suodattimen tavoin sijoittavat periaatteessa oikeita ihmisiä oikeille paikoille yhteiskunnan työn ja vallanjaon hierarkiassa. Koulutuksen valikointitehtävä on keskeisesti sidoksissa työmarkkinoihin. Kun työ ja työmarkkinat ovat radikaalisti muotoutumassa uudelleen, on kysyttävä, mihin koulu nyt valikoi, kun työtä ei riitä kaikille koko elämäniän ajaksi. Näyttäisi siltä, että koulutus alkaa yhä syvemmin valikoida onnistujat epäonnistujista ja selviytyjät häviäjistä. Korkeakaan koulutus ei välttämättä takaa loistavaa uraputkea, mutta taitavat valinnat, hyvä pelitaito, kyky ja halu epävarmuuden sietoon yhtyneenä kohtuulliseen koulutukseen saattavat muodostua välttämättömiksi ehdoiksi kuulumiselle menestyjien tai ainakin selviytyjien ryhmään. (mts., 147-150.)

Koulutuksen integrointitehtävä liittyy siihen seikkaan, että jokaisen sukupolven on välttämättä opittava tietty minimimäärä kulttuuritraditiosta, jotta yhteisö pysyisi yhteisönä ja edelleen toimisi. Koulu siis välittää yksilölle ainakin välttämättömän osan siitä tieto- ja toimintavarastosta, jonka avulla tämä pystyy yhteiskunnassa toimimaan. Koulu kehittää myös merkittävästi oppilaan arvomaailmaa ja luo ihmisten motivaatiota. Jatkuvuuden turvaaminen toteutuu koulun osalta kulttuuriperinnön siirtämisen ja sosialisoinnin muodossa. Samalla luodaan edellytykset sellaiselle integraatiolle, jossa enemmän tai vähemmän hajanaisesta ihmisjoukosta kehittyy enemmän tai vähemmän yhtenäinen kansakunta. (mts., 152.)

Koulutuksen perustehtäväksi on alettu paikantaa myös varastointi, jota ei aina ole kvalifioinnin, valikoinnin ja integroinnin rinnalla erotettu omana tehtäväalueenaan. Koulutuksen varastointitehtävä liittyy integraatiotehtävään ajatuksena, että koulutuksen tehtävä on joutoväen tai mahdollista käyttöönsä odottavan väen pitäminen ”varastossa”. Koulutuksen ekspansion myötä koulusta on tullut lasten ja nuorten kohdalla yhä pidemmän ajan varasto ja etenkin joukkotyöttömyyden oloissa myös nuoriso- ja aikuistyöttömyyden

hoitokeino. Koulutuksen varastointifunktio on yhä enemmän alkanut koskea ihmisiä, jotka työmarkkinoiden muutosten myötä eivät ole pystyneet hankkimaan itselleen uusia ammatillisia kvalifikaatioita tai joiden moraaliset kvalifikaatiot, halu jatkuvaan oppimiseen, aloitteellisuus ja elämänhallinta ovat vähäisiä tai vääränlaisia. Koulutususkoon kiinnittyy usko siihen, että koulutukseen varastointi sinänsä tuottaa hyviä vaikutuksia syrjäytyneiden ihmisten uudelleen sosiaalistamisessa tai syrjäytymisen ehkäisyssä. Yksilöiden tasolla esimerkiksi työvoimakoulutuksessa käytetty aika myös koetaan ajankäyttöä rytmittävänä ja omaa elämänhallintaa parantavana toimintana huolimatta siitä, että koulutuksen ei uskota välttämättä tuottavan pysyvää tai pidempiaikaista työsuhdetta. (mts., 138-139, 156-157.)

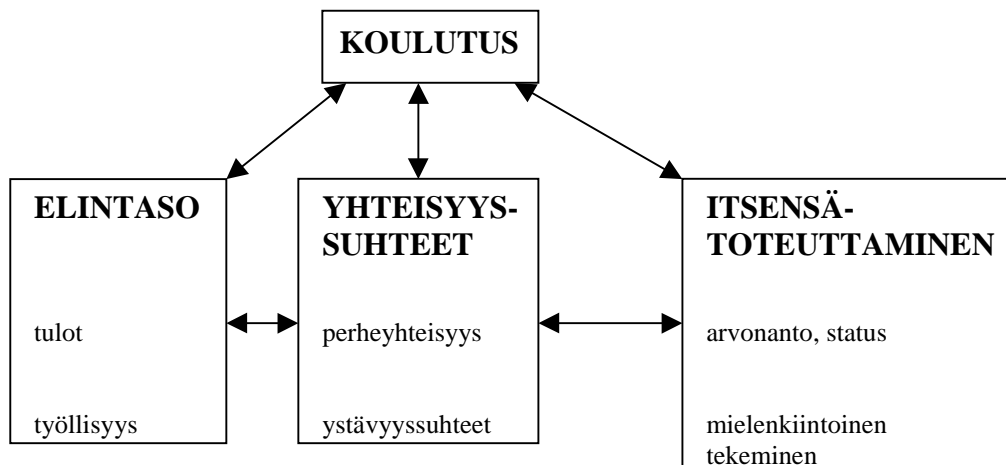
Antikainen (1996, 293) on omassa tutkimuksessaan yhdistänyt koulutuksen merkitykset ihmisille neljään kategoriaan: koulutus resurssina, koulutus statuksena, koulutus mukautumisena ja koulutus yksilöitymisenä, jotka mielestäni juontuvat edellä esitetystä koulutuksen yhteiskunnallisista funktioista. Antikaisen mukaan koulutuksen tulisi tuottaa yksilöitymistä, mutta valitettavasti yksilö on usein kuitenkin ymmärretty kulttuurisia ja sosiaalisia ominaisuuksia vailla olevana olentona.

### 6.3 Koulutuksen merkitys ihmisen hyvinvoinnin rakentajana

Nurmen (1995) mukaan koulutusta voi tarkastella resurssina, jolloin pääpaino on koulutuksen yhteiskunnallisissa tehtävissä (ks. Antikainen ym. 2000). Yhä enemmän on kuitenkin tuotu esille, ettei koulutus olekaan ihmisille aina vain tavanomaisen materiaalisen koulutushyvän tavoittelun väline, vaan koulutuksen merkitys voi olla esim. itsensä toteuttamisessa tai tarpeessa löytää elämälleen mielekkyyttä, tarkoitusta. Sen avulla voi eheyttää identiteettiään, rakentaa harmonisempaa minäkuva ja paikkailla kolhiintunutta itsetuntoaan. Nurmen mukaan koulutuksen ns. välineellistä ja henkistä arvoa on usein mahdoton erottaa, koska ne sekoittuvat monimutkaisesti ja kiinteästi toisiinsa. (Nurmi 1995, 33, 48.) Tässä tutkimuksessa olen antanut vankien vapaasti kertoa opiskelun merkityksistä heille. En siis ole halunnut ohjata heitä puhumaan koulutuksen joko välineellisestä tai henkisestä arvosta.

Nurmi (1995, 182) on koonnut tutkimustuloksistaan taulukon (kuvio 5), joka pohjautuu Allardtin (1976) terminologiaan. Taulukko kuvaa sitä, miten koulutus vaikutti

hyvinvointiin Nurmen tutkimuksessa. Pidän tätä taulukkoa tässä tutkimuksessa tärkeänä, sillä tulosten mukaan vangeille opiskelu merkitsee muutakin kuin materiaalisen hyvän tavoittelua, kuten itsensä toteuttamista. Nurmen mukaan, jos koulutusta olisi tutkittu vain kvalifikaatioiden ja pätevyyden hankkimisena ja elintason osa-alueelle keskittyen, olisi kuva opiskelun merkityksestä jäänyt puolinaiseksi. Tärkeää on nähdä, että ammatillisella koulutuksella voi olla vahva kosketus muillekin elämänalueille. Opiskelun merkitys syntyy näin elämäkokonaisuudessa etuja ja haittoja punnitien. (Nurmi 1995, 11, 181-182.)



Kuvio 5. Koulutuksen vaikutus hyvinvointiin Nurmen (1995, 182) mukaan.

Allardtin (1976, 38) mukaan ihmisen hyvinvointi käsittää kolme perusluokkaa: elintason (Having), yhteisyyssuhteet (Loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (Being). Jaottelun lähtökohdaksi on tarpeentyydytys. Allardtin (1976, 50) mukaan koulutus on yksi elintason osatekijä, mutta Nurmi (1995, 13) on tutkimuksessaan kääntänyt näkökulmaa kuvion 5 mukaisesti, jonka mukaan koulutus vaikuttaa kaikkiin hyvinvoinnin perusluokkiin eli elintasaan, yhteisyyssuhteisiin ja itsensä toteuttamiseen. Kaikki hyvinvoinnin luokat ovat yhteydessä toisiinsa. Koulutus Nurmen tutkittavilla vaikuttaa elintason osa-alueella tuloihin siten, että kouluttauduttua ihmisen palkkataso usein nousee. Toisaalta opiskelu vaatii myös taloudellisia uhrauksia, kun joudutaan vähentämään töitä ja menetään palkka opiskeluaikalta. Työllisyyden koulutuksen uskotaan vaikuttavan työttömyyden välttämisenä. Koulutuksen avulla saadaan pätevyys itselle sopivaan työhön, voidaan vaihtaa ammattialaa tai hankitaan toinen ammatti, jotta saadaan pelivaraa työmarkkinoilla. Koulutus vaikuttaa perhesuhteisiin merkittävästi. Perhe tukee aikuisopiskelijan opiskelua

muuttamalla toimintatapojaan esimerkiksi siten, että vanhempi, joka ei opiskele, hoitaa enemmän kotitöitä ja lapsia kuin opiskeleva aikuinen. Toisaalta monissa tapauksissa perhe vastustaa aikuisen opiskelua. Ajan puute ja poissaolo kotoa opiskelun vuoksi aiheuttavat usein opiskelun ja perheen yhteensovittamisongelmia. Ystävyysuhteisiin opiskelu saattaa vaikuttaa siten, ettei aikaa jää vanhoille ystäville. Toisaalta opiskelutovereista saattaa tulla uusia ystäviä, joilta saadaan myös tarvittaessa tukea opinnoissa. Koulutus merkitsee usein myös arvonantoa ja statusta koulutustason noustessa ja uralla eteenpäin mentäessä. Itsetunto kohoaa, kun saadaan aikaan jotain yleisesti arvostettua ja ylitetään itsemme. Itsensä toteuttaminen ilmenee myös mielenkiintoisena tekemisenä. Mielenkiintoinen tekeminen lisää elämän merkityksellisyyttä. Opiskelemalla löydetään sisältöä elämään ja kehitetään itseämme. Toisaalta opiskelun takia harrastuksille ja muulle vapaa-ajalle ei usein jää riittävästi aikaa. Lisäksi kouluttautuminen on itseään ruokkiva oravanpyörä. Lähes jokainen Nurmen tutkittavista oli suunnittelemassa jotain lisäopiskelua. (Nurmi 1995, 114-183.)

Nurmen mukaan opiskelun edut painoutuivat hänen tutkimuksessaan työn alueelle, koska kyse oli ammatillisesta tutkinnon tuottavasta koulutuksesta. Opiskelemalla saadaan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja, voidaan vaihtaa alaa ja saadaan muodollinen pätevyys. Kaikki tämä parantaa työllistymistä ja työmarkkina-asemaa. Itsensä toteuttaminen nousi myös tärkeäksi opiskelun anniksi. Nurmen mukaan itsensä toteuttamisen merkitys ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on vaihdellut eri tutkimuksissa. Yleensä itsensä toteuttaminen on liitetty ns. vapaaseen aikuiskasvatukseen eikä ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Nurmen aineiston perusteella tutkintotavoitteinen aikuiskoulutuskin voi olla tie henkiseen kasvuun ja elämän subjektiivisen merkityksellisyyden lisäämiseen. Nurmen mukaan ihmistä houkuttivat koulutukseen ennen kaikkea nyt ja tulevaisuudessa saatava hyvä, kuten kvalifikaatiot, työllistyminen ja itsensä toteuttaminen, joiden saavuttamiseksi oltiin valmiita nykyhetkessä luopumaan tilapäisesti hyvinkin paljosta. Toisaalta tutkimuksessa tuli myös hyvin selvästi ilmi menneisyyden merkitys tavoitteisiin. Menneisyydessä oli saattanut jäädä jokin tehtävä tai haave kesken ja se odotti loppuun suorittamista, jonka sopiva tilanne sitten mahdollisti. (Nurmi 1995, 168-169, 181-182.)

Nurmi yhdisti tutkimuksessaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto koostui 252 lomakekyselyn vastauksista ja 36 teemahaastattelusta. Tutkimusjoukko koostui sekä naisista että miehistä, jotka olivat iältään 20-53-vuotiaita.

Naiset opiskelivat luokanopettajiksi, merkonomeiksi tai perushoitajiksi ja miehet opiskelivat teknisen työn aineenopettajiksi tai tekniikoiksi. (Nurmi 1995, 95-101.)

#### 6.4 Opiskelun merkityksiä vangeille aikaisemmissa tutkimuksissa

Opiskelun merkityksiä vangeille on käsitelty muutamissa tutkimuksissa. Keskitalon (1998) käsityötieteen syventävien opintojen tutkielman yhtenä tarkoituksena oli selvittää vankilassa käsityötä opiskelevien, harrastavien ja vankityönä käsityötä tekevien vankien käsityölle antamia merkityksiä vankilassa oloaikana. Tulosten mukaan vankien käsityölle antamat merkitykset kohdistuvat tekemiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, vaihteluun, mielialaan vaikuttaviin asioihin, oppimiseen, osaamiseen, ajan käyttöön, taloudelliseen hyötyyn ja fyysisen ympäristön muutoksiin. Tutkimuskohteena olevat vangit eivät kaikki opiskelleet käsityötä, vaan saattoivat tehdä käsitöitä harrastuksena tai vankityönä, joten tutkimuskohde hieman poikkeaa tämän tutkimuksen kohteesta. Lisäksi tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu nykyhetken lisäksi tulevaisuuden kannalta mahdollisiin opiskelun merkityksiin.

Autio ja Hautamäki (1991) tutkivat kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielmassa peruskoulu- ja lukio-opintoja suorittavien vankien opiskelukokemuksia. Tutkimusaineisto koostui viiden vangin haastattelusta sekä 55 kvalitatiivisen kyselylomakkeen vastauksista. Tutkimustuloksena muodostettiin neljä erilaista opiskelijatyyppeä, jotka ovat intensiiviopiskelija, kierteenkatkaisija, hyödyntäjä ja oleilija. Intensiiviopiskelijalle opiskeleminen merkitsee senhetkisessä elämäntilanteessa enemmän kuin mikään muu. Hänellä on suhteellisen selvät tulevaisuudensuunnitelmat, joihin liittyy myös opiskeleminen siviilissä. Intensiiviopiskelijan paneutuminen vankilassa opiskeluun näkyy mm. rakentavana opiskeluolosuhteiden kritiikkinä. Kierteenkatkaisija suuntautuu voimakkaasti tulevaisuuteen. Toisin kuin intensiiviopiskelijalla, hänen tulevaisuudensuunnitelmiinsa kuuluu muitakin asioita kuin opiskelun jatkaminen, kuten perhesuhteiden ylläpitäminen, asunnon ja työn hankkiminen. Vankilassa opiskelemisen avulla hän yrittää parantaa selviytymisedellytyksiään siviilissä. Vankilaan hän ei enää aio palata. Hyödyntäjä korostaa vankilassa opiskelemisen hyödyllisyyttä merkityksettömäksi koettuun vankityöhön verrattuna. Hän näkee opiskelulla olevan merkitystä vankilassaoloaikana, ei välttämättä niinkään tulevaisuudessa. Hänestä opiskelu on hyvä

tapa kuluttaa rangaistusaikaa. Oleilijan kokemusmaailmaan kuuluu vankilasta jotenkuten selviytyminen. Hän opiskelee, koska vankilassa on pakko tehdä jotakin. Opiskeleminen ei ole hänelle mikään erityinen intressi, vaan vaihtoehto vankityön tekemiselle. (Autio & Hautamäki 1991, 67.) Mielestäni Aution ja Hautamäen tutkimuksen tuloksista tulee selvästi ilmi, että vangit antavat erilaisia merkityksiä opiskelulle. Tietenkin tulee ottaa huomioon, että tämän tutkimuksen kohteena olevat oppisopimuskoulutusoppilaat luultavasti osallistuvat ainakin joiltain osin erilaisin motiivein koulutukseen kuin Aution ja Hautamäen tutkimuksen peruskoulu- ja lukio-oppilaat.

Häkkinen (1995) tutki kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielmassa opiskelevien vankien selviytymisstrategioita vankilassa. Tutkimuksen perusteella opiskelevien vankien keskeiset selviytymisstrategiat vankilassa ovat päihteettömyys, erottautuminen muusta vankijoukosta, mielekkyyden hakeminen opiskelun avulla, taistelu hallinto-organisaatiota vastaan ja järjen käyttö. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava tulos on, että yksi selviytymisstrategia vankilassa on mielekkyyden hakeminen opiskelun avulla eli opiskelu osoittautui vangeille ainakin jossain määrin merkitykselliseksi.

Myös Cohen ja Taylor ovat sosiaalipsykologisessa tutkimuksessaan pyrkineet selvittämään, kuinka elinkautista tai pitkää tuomiota suorittavat vangit selviävät vankilassa päivästä toiseen ja säilyttävät mielenterveytensä. Tutkimus on tehty englantilaisen Durhamin vankilan osastolla, joka on erittäin tarkoin vartioitu varmuusosasto. Tutkimuksen mukaan vangit ovat kehittäneet vankilassa selviytymiseen erilaisia vastarinnan strategioita, joita ovat suojautuminen, kampanjointi (esimerkiksi valitusten teko), pakovalmistelut ja vastustaminen (esimerkiksi lakkoilu). Tämän tutkimuksen kannalta suojautuminen on oleellisin strategia, sillä siihen sisältyy mielen rakentaminen. Suojautuminen on sopeutumismuoto, johon kuuluu yritys tehdä elämä siedettävämmäksi vankilaolojen puitteissa. Mielen rakentamisella Cohen ja Taylor tarkoittavat opiskelua ja muutenkin itsensä toteuttamista, henkisen puolen kehittämistä ja minuuden löytämistä. He kuvaavat opiskelua sosiaalisen arvostuksen hankkimiskeinona. Vanki saattaa olla tyytyväinen, jos hän voittaa vartijan tai vankitoverin väittelyssä tietojensa avulla. (Cohen & Taylor 1986, 129-146.)

Piiraisen (2003) tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää Itä-Suomen työkoulun opiskelijoiden opiskelulle antamia merkityksiä. Tulosten mukaan opiskelu työkoulussa

merkitsi monille opiskelijoille toista mahdollisuutta, joka halutaan käyttää hyvin. Opiskelu nähtiin omana projektina, josta selviäminen riippuu opiskelijasta itsestään. Itselle sopivalla oppimistyyllillä toteutettu kiinnostavan alan opiskelu tuottaa opiskelijoille positiivisia oppimis- ja koulukokemuksia, jotka parantavat opiskelijoiden itsetuntoa. Opiskelun koettiin myös lisäävän elämänhallintaa. Tulevaisuuden kannalta opiskelu merkitsi keinoa saada työpaikka ja taloudellinen turva. Piiraisen tutkimuskohteena oli syrjäytymisvaarassa olevat nuoret eikä vangit, mutta mielestäni tuloksia voi verrata tämän tutkimuksen tuloksiin, koska vangit ovat usein yhteiskunnasta syrjäytyneitä tai ovat ainakin syrjäytymisvaarassa.

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 7.1 Tutkimuskohde

Anoin tutkimuslupaa Rikosseuraamusvirastosta, ja lupa myönnettiin (ks. liite 2). Tuomen ja Sarajärven (2002, 87-88) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta asiasta. Koska tutkin vankien antamia merkityksiä opiskelulle ja heidän oppimiskokemuksiaan oppisopimuskoulutuksessa, oli mielestäni järkevintä valita haastatteluun sellaisia oppilaita, jotka olisivat jo suorittaneet tutkinnon oppisopimuskoulutuksella tai olisivat opiskelleet ainakin jonkin aikaa. Vapaudessa olevia entisiä vankeja, jotka ovat suorittaneet oppisopimuskoulutuksen, on vaikea tavoittaa, joten päädyin haastattelemaan vankeusrangaistusta haastatteluhetkellä suorittavia vankeja.

Valitsin tutkimuskohteeksi kolme suljettua laitosta: Helsingin, Konnunsuon ja Oulun vankilat. Vankilat valikoituivat tekemäni kyselylomakkeiden perusteella. Ensiksi halusin jättää tutkimuksen ulkopuolelle avolaitokset, koska siellä vanki saa yleensä poistua vankilan ulkopuolelle esim. tietuopuolisen opetuksen ajaksi. Halusin tutkia nimenomaan, kuinka vangit kokevat oppisopimuskoulutuksen suljetussa ympäristössä, muurien sisällä. Suljetuista vankiloista valitsin ne vankilat, joissa oli enemmän kuin kolme oppisopimuskoulutuksella tutkinnon suorittanutta opiskelijaa tai sillä hetkellä opiskelevaa vankia. Olisi ollut erittäin suuri työ lähteä haastattelemaan yksittäisiä opiskelijoita ympäri Suomea. Suljettuja vankiloita, joissa opiskelijoita oli yli kolme, löytyi kyselyiden

perusteella neljä. Jätin Riihimäen vankilan pois, koska siellä vankilalla on kolme omaa ammattikoulun lehtoria, joten opetus poikkeaa hieman muiden vankiloiden oppisopimustoiminnasta.

Valitsin jokaisesta kolmesta vankilasta kolme oppilasta, jotka olivat opiskelleet pisimpään. Lähetin heille opinto-ohjaajien kautta kirjeen, jossa pyysin suostumusta osallistua tutkimukseen (ks. liite 3). Kaikki yhdeksän oppilasta suostuivat haastatteluun, mutta yhdelle vangille Helsingin vankilasta tuli haastattelupäivänä este, jolloin seuraavaksi pisimpään opiskellut osallistui haastatteluun. Haastattelut tein touko-kesäkuussa vuonna 2002.

Tutkimusasetelmani kannalta en nähnyt oppisopimuskoulutuslalla olevan merkitystä henkilöitä valittaessa. Tavoitteenani ei ollut eri alojen vertaaminen, vaan yleisemmän kuvan saaminen vankien oppimiskokemuksista oppisopimuskoulutuksessa ja opiskelulle annetuista merkityksistä. Lisäksi oppisopimuskoulutuksen pääperiaatteet ovat samat riippumatta opintoalasta. Jos vankien oppisopimuskoulutusta olisi aiemmin oltu tutkittu, olisi varmasti eri alojen vertaaminen ollut mielenkiintoista. Mutta uuden asian tutkimisessa en nähnyt vertailuasetelmaa hedelmällisimmäksi vaihtoehdoksi.

Helsingin vankilan opiskelijat olivat kaikki tietokonealalta. Yksi heistä oli jo suorittanut vankilassa tietokoneasentajan ammattitutkinnon ja hän oli haastatteluhetkellä suorittamassa aivan loppuvaiheessa tietokoneyliasentajan erikoisammattitutkintoa. Kaksi muuta oli suorittamassa tietokoneasentajan ammattitutkintoa. He olivat haastatteluhetkellä opiskelleet noin puoli vuotta. Konnunsuon vankilan opiskelijat suorittivat rakennusalan perustutkintoa. Hekin olivat opiskelleet noin puoli vuotta. Oulun vankilan oppilaista kaksi oli suorittanut puualan perustutkinnon ja molemmat jatkoivat puualan ammattitutkintoon. Kolmas oli lähes suorittanut kirjansidonnin perustutkinnon, joka oli loppunäyttöä vaille valmis.

Kahdeksan haastateltavista oli miehiä ja yksi nainen. Haastateltavien iät vaihtelivat 24 vuodesta 50 vuoteen. Kahdeksan vankia suoritti pitkää vankeusrangaistusta, joka vaihteli kahdeksasta vuodesta elinkautiseen, yhdellä vangilla tuomio oli alle kolme vuotta. Kaksi haastateltavista oli ensimmäistä kertaa vankilassa, seitsemällä oli useita tuomioita takana. Viidellä vangeista oli ennen oppisopimuskoulutusta suoritettuna jokin ammatillinen

tutkinto (yhdellä lisäksi ylioppilastutkinto), neljällä ainoastaan peruskoulutus. Kolmella vangeista oli lapsia.

Helsingin vankilassa työpaikkakouluttajana toimi vankilan omaan henkilökuntaan kuuluva henkilö ja tietopuolisesta opetuksesta vastasi ulkopuolisen oppilaitoksen opettaja. Tietopuolista opetusta oli noin yksi päivä viikossa. Konnunsuon vankilassa sekä työnopetuksesta että tietopuolisesta opetuksesta vastasi ulkopuolisen oppilaitoksen opettaja. Tietopuolista opetusta oli yksi tai kaksi päivää viikossa. Oulun vankilassa puupuolella työpaikkakouluttajat kuuluivat vankilan omaan henkilökuntaan. Tietopuolisesta opetuksesta vastasivat ulkopuolisen oppilaitoksen opettajat. Tietopuolista opetusta ei ollut säännöllisesti viikoittain, vaan muutaman viikon pituisissa jaksoissa. Kirjansidonta-alalla sekä työnohjaamisesta että tietopuolisesta opetuksesta vastasi vankilan omaan henkilökuntaan kuuluva henkilö. Tietopuolista opetusta oli viikoittain tarpeen mukaan.

## 7.2 Tutkimusote ja aineiston hankinta

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Tutkimuksessa on otettava huomioon, että todellisuutta ei voi pirstoa mielivaltaisesti osiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritäänkin tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 161.)

Tulkitsevissa menetelmissä tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena jäsenet yhteisöään pitävät, millaisena kokevat sen ja sen eri osajärjestelmät, säännöt, normit ja ihanteet. Tulkitsevilla menetelmillä pyritään ymmärtämään ihmisen toimintojen mielekkyyttä ja ihmistä hänen elämäntilanteessaan joko yhteisöllisestä tai yksilöllisestä näkökulmasta. Tulkitsevissa menetelmissä pyritään pääsemään havaittavaa toimintaa syvemmälle, koska toiminnalla on tarkoituksensa ja syynsä. Yhtenä aineiston hankintamenetelmänä tulkitsevissa menetelmissä on haastattelu. Haastattelujen tavoitteena

on tulkitsevassa tutkimusmenetelmässä saada haastateltava ikäänkuin puhumaan tutkittavana olevan tilanteen merkityksistä. (Leino & Leino 1995, 81, 90, 97, 99.)

Tutkimusongelmasta ja –kohteesta riippuu, mitä menetelmiä tutkimuksessa käytetään. Haastattelua pidetään yhtenä sopivana menetelmänä, jos halutaan tutkia ja päästä lähemmäksi niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille. Haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi tutkimuksiin, joiden kohteena on vähän kartoitettu, tuntematon alue, sillä tällöin tutkijan on vaikea tietää etukäteen vastausten suuntia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 28, 35.) Näiden syiden takia mielestäni haastattelu oli sopivin valinta tässä tutkimuksessa. Halusin päästä lähemmäksi niitä merkityksiä, joita vangit antavat oppimiselle ja opiskelulle. Koska vankien oppisopimuskoulutusta ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu, ei mielestäni esimerkiksi strukturoitu kyselylomake olisi sopinut tähän tutkimukseen.

Toteutin haastattelut puolistrukturoitua haastattelumenetelmää käyttäen. Eskolan ja Suorannan (1999, 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama. Tämän perustana on ajatus siitä, että kysymyksillä on kaikille sama merkitys. Puolistrukturoidussa haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa kohteena ovat intiimit tai arat aiheet tai joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen 2000, 42). Koin proseminaarityössäni, että puolistrukturoitu haastattelu oli sopiva aineistonhankintamenetelmä, sillä valmiiden aihealueiden avulla on helpompi pitää vanki aiheessa. Vangeilla on usein ”siviili-ihmisille” paljon sellaista kerrottavaa, mikä ei välttämättä kuulu tutkittavaan aiheeseen.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47-48) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelumenetelmää teemahaastatteluksi. Haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Nimi kertoo siitä, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa.

Haastattelurunko koostuu taustakysymyksistä ja kuudesta teema-alueesta (ks. liite 4 Teemahaastattelurunko), jotka pohjautuvat tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja omaan mielenkiintooni. Ennen haastattelurungon tekemistä tutustuin tutkimusongelmien kannalta oleellisiin aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. En kuitenkaan tehnyt haastattelurunkoa johonkin yhteen tiettyyn teoriaan pohjautuen. Teemojen kolme-viisi oli tarkoitus selvittää ensimmäistä tutkimusongelmaa sekä teemojen kaksi, kuusi (paitsi apukysymys ”Kuinka kehittäisit koulutusta?” liittyy tutkimusongelmaan 1b) ja seitsemän toista tutkimusongelmaa. Käytännössä tulokset ovat kuitenkin sekoittuneet eri teemojen alle. Koska tarkoitukseni oli saada tutkittavien oma ääni esille, pyrin siihen, että oppilaat puhuisivat mahdollisimman vapaasti ilman minun suurempaa johdattelua. Tämän takia aloitin aina uudesta teemasta puhumisen mahdollisimman yleisellä tasolla, kuten: ”seuraavaksi haluaisin keskustella käytännön työstä...” Laitoin muutamia apukysymyksiä jokaisen teeman alle siltä varalta, että saisin haastateltavat varmasti puhumaan. Kaikkien kohdalla en joutunut käyttämään jokaista apukysymystä, sillä haastateltava saattoi puhua kattavasti teemasta heti, kun kerroin teema-alueen hänelle. Joskus haastateltava alkoi puhua jo itse sellaisesta teemasta, joka olisi tullut vasta myöhemmin esille.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Kaikki haastateltavat suhtautuivat myönteisesti nauhoittamiseen. Haastattelut kestivät keskimäärin noin tunnin, lyhyin 45 minuuttia ja pisin puolitoista tuntia. Haastattelut tehtiin kyseisen vankilan tyhjässä luokkahuoneessa. Mielestäni haastateltavat kokivat haastattelun positiivisena asiana. Tämä näkyi heidän innokkuutena sekä osallistua haastatteluun että innokkuutena keskusteluun. Haastattelun jälkeen vangit myös ilmaisivat, kuinka tyytyväisiä he ovat, että saavat kertoa kokemuksistaan oppisopimuskoulutuksesta sekä sanoivat, että haastattelun aihealueet käsittelivät kattavasti oppisopimuskoulutusta. Lisäksi Oulun ja Konnunsuon vankiloissa haastateltavat olivat otettuja, kun olin tullut Helsingistä asti heitä haastattelemaan. Itselleni tutkijana jäi myös haastatteluista onnistunut tunne.

### 7.3 Aineiston analyysi

Laadullista aineistoa voidaan analysoida monin tavoin. Pääperiaatteena on, että valitaan sellainen analyysitapa, joka tuo parhaiten vastauksen ongelmiin. Kvalitatiivisissa analyysissä puhutaan ymmärtämiseen pyrkivästä lähestymistavasta. (Hirsjärvi, Liikanen,

Remes & Sajavaara 1986, 55-56.) Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota; päinvastoin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä (Eskola & Suoranta 1999, 138).

Laadullisissa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Vaikka nimikkeiden perusteluissa olisi kyse vain analogiasta, tieteellisesti tämä jaottelu on hyvin ongelmallinen mm. siksi, että ”puhtaan” induktion mahdollisuus on asetettu kyseenalaiseksi: ajatellaan, että uusi teoria ei voi syntyä ainoastaan havaintojen pohjalta. Aineistolähtöinen (induktiivinen) tutkimus on erittäin vaikeaa toteuttaa jo sen vuoksi, että ajatus itse havaintojenkin teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Takana on ajatus siitä, että ei ole olemassa objektiivisiä havaintoja sinällään, vaan mm. jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. Aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavassa analyysissä (vrt. teorialähtöinen analyysi). Myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Kaikkiaan analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova. Puhuessamme teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikasta on usein kyse abduktiivisesta päättelystä. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-99.)

Tässä tutkimuksessa käytän teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessäkin sisällönanalyysissä. Ero tulee siinä, miten abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Halusin tehdä aineiston analyysin mahdollisimman aineistolähtöisesti, sillä uskon, että aikaisempia teorioita testaamalla mahdollinen uusi tieto olisi voinut jäädä piiloon. Tämä oli mielestäni tärkeää, sillä ”normaaliin” opiskeluympäristöön soveltuvat teoriat eivät välttämättä sisällä kaikkia vankilaympäristölle tunnusomaisia piirteitä. En kuitenkaan voi puhua täysin aineistolähtöisestä analyysistä, sillä haastattelurunkoa tehdessäni olin tutustunut tutkimusongelmien kannalta oleellisiin teorioihin, joten myönnän aikaisemman tiedon vaikuttavan myös analyysissä.

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan kerätyn aineiston tiivistämistä niin, että tutkittavien ilmiöiden väliset suhteet saadaan selkeinä esille. Analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja

selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota.

Sisällönanalyysissä on olennaista, että tutkimusaineistosta erotetaan samanlaisuudet ja erilaisuudet. Aineistoa kuvaavien luokkien tulee olla toisensa poissulkevia ja yksiselitteisiä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 23; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Aineiston analyysissä olen soveltanut pääasiassa Tuomen ja Sarajärven (2002) teosta sekä Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2003, 21-43) artikkelia. Heidän esimerkeissä sisällönanalyysistä aineiston alkuperäisilmaukset on heti pelkistetty muutamaan sanaan, itse olen halunnut pitää ”persoonat” näkyvämpänä ja pitempään mukana analyysissä.

Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus.

Analyysiyksikön määrittämistä ohjaa tutkimustehtävä tai aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö on ajatuskokonaisuus. Se on mielestäni mielekkäin, koska tutkin oppimiskokemuksia. Esimerkiksi yksittäinen sana ei olisi tuonut kokemuksia esille.

Ensin litteroin haastattelut sanatarkasti, minkä jälkeen luin aineistoa moneen kertaan läpi. Kun olin perehtynyt kunnolla aineiston sisältöön, tarkensin tutkimusongelmia. Seuraavassa vaiheessa alleviivasin aineistosta tutkimusongelmiin vastaavat ilmaisut (kokonaiset ajatuskokonaisuudet). Alleviivauksen viereen kirjoitin, mihin tutkimusongelmaan alleviivattu ilmaus liittyi. Tarkistin alleviivaukset moneen kertaan, minkä jälkeen listasin ilmaisut tutkimusongelmittain eri tiedostoon. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 111-112) kutsuvat tätä aineiston pelkistämiseksi. Käytin pelkistämisessä apuna Word tekstinkäsittelyohjelman taulukko-ohjelmaa. Pidin tässä vaiheessa persoonat mukana eli merkitsin ilmaisujen jälkeen kirjaimella (A-I) kenen haastateltavan puheesta oli kyse. Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2003, 28) mukaan aineiston pelkistäminen tarkoittaa, että aineistolle etsitään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Aineistosta löytyvät vastaukset eli pelkistetyt ilmaisut kirjataan aineiston termein.

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmitellään. Aineiston ryhmittelyssä etsitään pelkistettyjen ilmaisujen erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaksi luokaksi ja annetaan sille sen sisältöä koskeva nimi. Aineiston ryhmittelyssä voidaan

käyttää tulkintaa. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 28.) Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 113.) Aloitin ryhmittelyn etsimällä samaa asiaa tarkoittavia ilmaisuja. Kokosin samaa asiaa tarkoittavat alkuperäisilmaisut yhteen tutkimusongelmittain, minkä jälkeen annoin näille alaluokille sen sisältöä koskevan nimen. Merkitsin jokaiseen syntyneeseen alaluokkaan koodeilla, mitkä alkuperäiset ilmaukset siihen luokkaan sisältyivät. Tämän tein sen vuoksi, että minun oli myöhemmin helppo palata päättelyyni, kun ”polku” aineistoon oli selkeästi selvillä. Koodit muodostin siten, että esim. A20 tarkoitti henkilön A alkuperäisilmaisua numero 20. Olin siis numeroinut alkuperäisilmaisut juoksevin numeroin (1,2,3,4 jne.) siinä järjestyksessä kun ne alkuperäisessä haastattelutekstissä ilmenivät. Tutkimusongelmaan 1a liittyi 28 alaluokkaa, tutkimusongelmaan 1b liittyi 20 alaluokkaa ja tutkimusongelmaan 2 liittyi 17 alaluokkaa.

Aineiston ryhmittelyn jälkeen aloitin varsinaisen aineiston abstrahoinnin. Tuomen ja Sarajärven (2002, 114) mukaan aineiston ryhmittelyn katsotaan jo olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Abstrahoinnissa yhdistin ensin alaluokkia niiden sisältöjen mukaan yläluokiksi. Alaluokista muodostui kahdeksan yläluokkaa, jotka vastasivat tutkimusongelmaan 1a, kuusi yläluokkaa, jotka vastasivat tutkimusongelmaan 1b ja kuusi yläluokkaa, jotka vastasivat tutkimusongelmaan 2.

Vasta seuraavassa ja viimeisessä abstrahoinnin vaiheessa otin tietoisesti aikaisemman teorian mukaan analyysiin. Kuten aiemmin kerroin, pyrin suorittamaan analyysin mahdollisimman aineistolähtöisesti, mutta en voinut täysin sulkea aikaisemman teorian vaikutusta analyysissä, koska aikaisempi teoria vaikutti haastattelurungon muodostamisessa. Tämän vuoksi puhun teoriaohjaavasta analyysistä. Viimeisessä abstrahoinnin vaiheessa yhdistin tutkimusongelmiin 1a ja 1b liittyvät yläluokat, sillä lähes kaikki oppilaiden mielipiteet oppisopimuskoulutuksen kehittämisestä (tutkimusongelma 1b) kohdistuivat oppimistapahtumiin, joita tutkimusongelmaan 1a kuuluvat yläluokat kuvaavat. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvät yläluokat yhdistin viideksi pääluokaksi, joiden nimeämisessä käytin apuna Kolbin (1984) teoriaan pohjautuvaa

Määttä (1996, 2002) sovellusta (ks. sivut 24-25). Pääluokat nimesin seuraavasti: työkokemuksista oppiminen, oppiminen työkokemuksia pohtimalla, tietopuolisen opiskelun kautta oppiminen, teorian soveltaminen käytäntöön sekä oppimisen itsearviointi. Teorian soveltaminen käytäntöön ja oppimisen arviointi liittyvät Määttä (1996, 2002) sovelluksessa samaan oppimisen viimeiseen vaiheeseen. Näin kuitenkin selkeyden vuoksi paremmaksi, että tässä tutkimuksessa ne muodostavat omat pääluokkansa. Vaikka olen hyödyntänyt pääluokkien nimeämisessä Määttä (1996, 2002) sovelluksen käsitteitä, löytyy tuloksien sisällöstä yhteyttä muihinkin esittelemiini taustateorioihin. Haluan korostaa, että olen käyttänyt Kolbin (1984) mallin sovelluksia lähinnä käsitteellisellä tasolla, en niinkään sisällöllisellä tasolla. Esimerkkinä tulos 8.1 työkokemuksista oppiminen. Olen siis ottanut käsitteellisellä tasolla avuksi Määttä (1996, 2002) sovelluksen Kolbin (1984) mallin ensimmäisestä vaiheesta (työkokemukset), mutta sisällöllisesti tämä tulos sisältää minun tulkintaani tutkijana työkokemuksista oppimisesta aineistossani.

Toiseen tutkimusongelmaan liittyvät yläluokat pyrin yhdistämään pääluokiksi mukaillen Nurmen (1995, 182) teoriaa koulutuksesta hyvinvoinnin rakentajana. Muodostamallani yläluokilla on paljon yhteistä Nurmen teorian kanssa, mutta vangit painottivat erilailla hyvinvoinnin alueita kuin Nurmen tutkittavat. Tästä syystä päätin nimetä pääluokat hieman erilailla kuin Nurmi. Pidin tärkeänä, että pääluokkien nimeämisessä korostuu vankien antamat merkitykset opiskelulle. Toiseen tutkimusongelmaan liittyvät pääluokat ovat: itsensä toteuttaminen, henkinen hyvinvointi, ajan käyttö, työllistyminen ja rikollisuuden lopettaminen.

#### 7.4 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Kvalitatiivisia tutkimuksia on kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Ymmärtämättömyyttä on luultavasti lisännyt se, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollisuus kulkea paljon vapaammin edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen

lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden lähde on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 209, 211.) Pysin seuraavaksi arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta mahdollisimman kattavasti.

Metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Laadullisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu pääosin siksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja käsitteinä niiden ala vastaa lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Mäkelän (1990, 47-48) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin seikkoihin: aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen, aineiston riittävyteen sekä analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen.

Kvalitatiivisen aineiston merkittävyyden punnitseminen on hankalaa. Tutkijan tulisi kuitenkin tarkoin määritellä aineistonsa yhteiskunnallinen paikka. (Mäkelä 1990, 48.) Olen pyrkinyt perustelemaan aineistoni yhteiskunnallista merkittävyyttä. Vankien oppimiskokemusten tutkiminen on yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä tietoisuus vankien oppimiskokemuksista auttaa kehittämään vankien koulutusta. Vankien koulutuksen kehittäminen saattaa puolestaan muodostua tärkeäksi tekijäksi rikollisuuden vähentymisen kannalta, koska mielekkään koulutuksen suorittava vapautuvan vangin on usein helpompi selviytyä vapaudessa tekemättä uusia rikoksia.

Aineiston merkittävyyden arvioimiseen liittyy myös se, että tutkimuksessa on eriteltävä aineiston tuottamistilannetta ja tutkijan mahdollista vaikutusta aineiston luonteeseen (Mäkelä 1990, 48). Olen kuvannut haastattelutilanteita mahdollisimman tarkasti.

Haastattelut tehtiin rauhallisessa ympäristössä, ulkoisia häiriötekijöitä ei ollut. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, mikä lisää luotettavuutta, sillä tällöin tutkija käyttää aineiston analyysissä alkuperäistä haastattelupuhetta. Haastattelujen nauhoittaminen sujui ongelmitta. Uskon, että haastateltavat ymmärsivät kysymykseni oikein, sillä pyysin selittämään asiat mahdollisimman selkokielellä. Lisäksi samankaltaiset vastaukset toistuivat useamman kerran samassa haastattelussa, mikä lisää vastauksien luotettavuutta.

Kerroin myös jokaisen haastattelun alussa haastateltavalle, että on erittäin tärkeää, että hän

tarvittaessa pyytää minua selventämään kysymyksiäni, jos ei niitä täysin ymmärrä. Näin kävikin joidenkin kohdalla. Pyysin myös itse tarkentavilla kysymyksilläni haastateltavaa selventämään vastaustaan, jos en täysin ymmärtänyt, mitä hän vastauksellaan tarkoitti.

Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa voi olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava saattaa haluta esiintyä esimerkiksi hyvänä kansalaisena tai kulttuuripersoonana, joka käy konserteissa, teattereissa ym. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35; Hirsjärvi ym. 1998, 193.) Laadullisen tutkimuksen tärkeitä eettisiä periaatteita ovat tiedonantajan henkilöllisyyden suojaaminen sekä vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 39). Mielestäni haastattelemillani vangeilla ei ollut minkäänlaista intressiä esiintyä jonain muuna kuin omana itsenään. Lähettämässäni kirjeessä vangeille (ks. liite 3) sekä haastattelujen alussa korostin sitä, ettei haastateltavan henkilöllisyys paljastu tutkimuksessa, joten he voivat avoimesti kertoa kokemuksistaan nimettömänä. Vangit osallistuivat tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti. Käytän tutkimusraportissa haastateltavista kirjaimia (A-I). Lisäksi halusin luotettavuuden kannalta kertoa haastateltavien taustatiedot yleisellä tasolla enkä henkilöittäin. Tietenkin tutkimukseen osallistuneet vangit saattavat itse tunnistaa itsensä haastatteluiden suorista lainauksista. Myös vankilan henkilökuntaan kuuluvat henkilöt, jotka tietävät, ketkä vangit osallistuivat haastatteluun, voivat arvuutella kuka on sanonut mitään. En kuitenkaan usko, että sellainen arvuuttelu olisi kenenkään taholta mielekästä.

Halusin antaa haastateltavan puhua mahdollisimman vapaasti omista oppimiskokemuksistaan, minkä vuoksi teemahaastattelu oli mielestäni sopiva menetelmävalinta. Tietenkin tutkijan tekemä teemojen valinta vaikuttaa aineiston luonteeseen. Uskon, että valitsemani haastatteluteemat olivat merkityksellisiä. Tätä puoltaa se, että moni haastateltava sanoi haastattelun jälkeen, että haastattelu käsitteli kattavasti oppisopimuskoulutusta. Lisäksi moni puhui jo itse ensin sellaisesta teema-alueesta, joka olisi tullut haastattelussa vasta myöhemmin esille. Muutaman haastateltavan kohdalla jouduin joissain haastattelun vaiheissa esittämään lisäkysymyksiä, sillä he eivät muuten olisi sanoneet teeman aiheesta juurikaan mitään, vaikka annoin heille runsaasti aikaa miettimiseen. Pidän kuitenkin tärkeänä, että sain haastateltavat puhumaan. Uskon, että proseminarityöni haastattelukokemuksilla oli suurta merkitystä tämän tutkimuksen haastattelujen onnistumiseen. Osasin varautua siihen, että vangit saattavat helposti puhua aiheen vierestä heidän vankilassa oloon liittyvistä ongelmista ym. Lisäksi olin tietoinen,

että osa vangeista saattaa olla hyvinkin sulkeutuneita, eli että heitä voi olla vaikea saada puhumaan. Tähän olin varautunut laittamalla haastatteluteemojen alle apukysymyksiä. Pysin olemuksellani luomaan mahdollisimman puhumiseen kannustavan ja luottamuksellisen ilmapiirin. Kaiken kaikkiaan haastateltavat kertoivat oppimiskokemuksistaan hyvin innokkaasti, ja ilmapiiri haastattelutilanteissa oli mielestäni rento. Toisaalta voi myös olla niinkin, että opiskelemaan valikoituu vankeja, joiden sosiaaliset taidot ovat parempia kuin vangeilla, jotka kuluttavat päivänsä esimerkiksi suljetulla osastolla makaen. Itse tutkijana osasin mielestäni toimia luontevana ja jännittämättä haastatteluita tehdessäni. Olin proseminarityöni sekä Rikosseuraamusvirastossa tekemäni työharjoittelun takia käynyt useita kertoja vankiloissa, joten olin saanut kokemuksia vankilassa toimimisesta.

Kvalitatiivisen aineiston riittävyydelle ei ole olemassa samanlaisia ehtoja kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan puhua aineiston kylläntymisestä. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. Vaikeus on tietysti siinä, että tuo raja ei ole ennalta tiedossa ja että aineiston keruu aika harvoin on jatkuva prosessi, joka voidaan katkaista sopivassa kohdassa. (Eskola & Suoranta 1999, 61-63; Mäkelä 1990, 52-53.) Tässä tutkimuksessa pääaineisto koostuu yhdeksän vangin haastattelusta. Mielestäni aineisto riittää kattavasti tuomaan tutkimusongelmiin vastaukset. En usko, että lisäaineiston kerääminen olisi tuottanut tutkimuskohteesta merkittävää uutta informaatiota. Lisäksi kvalitatiivisen aineiston analyysin vaivalloisuuden vuoksi on kiinnitettävä huomiota kustakin tapauksesta kertyvän tekstin määrään. On tärkeää, että aineisto pysyy hallittavassa muodossa, jotta tutkija jaksaa analysoida sitä huolellisesti, eikä tyydy aineiston selailuun perustuviin vaikutelmiin. Analyysin kattavuus tarkoittaa juuri sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. (Mäkelä 1990, 52-53.) Vaikka aineistoa kertyi aika paljon, pysyi se koko ajan hallinnassani. Pysin tekemään aineiston analyysin mahdollisimman systemaattisesti menetelmäoppaita apunani käyttäen.

Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Analyysin toistettavuus puolestaan merkitsee sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53.) Olen pyrkinyt aineiston analyysi-luvussa kuvaamaan mahdollisimman tarkasti analyysin vaiheet. Analyysivaiheiden aukikirjoittaminen tuntui välillä hieman liioittelunakin, sillä monissa tutustumissani tutkimuksissa aineiston analyysivaiheet on selitetty hyvin suppeasti tai niitä ei ole avattu lukijalle ollenkaan. Pidän kuitenkin tutkimuksen luotettavuuden takia tärkeänä, että lukija pystyy seuraamaan aineiston analyysia mahdollisimman tarkasti. Olen esittänyt tutkimuksen tulososuudessa suoria lainauksia aineistostani, jotta lukija pystyisi arvioimaan tekemiäni tulkintoja aineistosta.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei pitäisi puhua yleistämisestä, koska sana viittaa lomaketutkimukseen. Kuitenkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulisi aina eksplikoida, missä suhteessa tutkija olettaa tai väittää tutkimuksensa valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistä tapausta. Suhteuttaminen olisi osuvampi termi kuin yleistäminen. (Alasuutari 1994, 222.) Yleistettävyyttä parantaa mahdolliset vertailuasetelmat. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa vertailuasetelmat perinteisessä mielessä ovat erittäin työläitä toteuttaa. Vertailua voi kuitenkin tehdä muihin tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 66.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on yhdeksän oppisopimuskoulutusoppilasta neljältä eri opintoalalta, kolmesta eri vankilasta ympäri Suomea. Mielestäni aineisto muodostui varsin kattavaksi. Haastattelin kuitenkin yhdeksää oppisopimuskoulutusopiskelijaa 65:stä vuonna 2002 vankilassa opiskelleesta opiskelijasta. Vaikka aineistosta löytyi muutamia erisuuntaisia kokemuksia oppimisesta, jotka selittyvät mielestäni eri opintoaloilla, olivat haastateltavien kokemukset pääasiassa samansuuntaisia. Lisäksi olen pyrkinyt vertaamaan tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin, mikä lisää yleistettävyyttä. Vaikka yhdeksän haastattelua on pieni aineisto yleistettävyyteen, eikä laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ole tulosten yleistettävyyteen pyrkiminen, voi mielestäni tuloksia kuitenkin varovasti yleistää koskevan Suomen vankiloissa järjestettävää oppisopimuskoulutusta tai ainakin hyödyntää kaikissa Suomen vankiloissa, joissa oppisopimuskoulutusta järjestetään tai sen järjestämistä suunnitellaan. Tuloksia ei tietenkään voi yleistää koskemaan ”normaalissa” ympäristössä tapahtuvaan oppisopimuskoulutukseen, sillä vankila poikkeaa normaalista opiskeluympäristöstä. Yhteyksiä kuitenkin aikaisempiin ”normaalissa” ympäristössä

tehtyihin oppisopimuskoulutukseen sekä opiskelun merkitsevyyteen liittyviin tutkimuksiin löytyi, mistä kerron seuraavissa luvuissa tutkimuksen tuloksia raportoidessani.

## 8 VANKIEN KOKEMUKSIA OPPIMISESTA OPPISOPIMUSKOULUTUKSESSA

Yleisellä tasolla oppilaat ovat tyytyväisiä oppimiseen oppisopimuskoulutuksessa. Heidän mielestä oppisopimuskoulutus on mielekäs koulutusmuoto, ja se sopii vankilassa toteutettavaksi. Oppilaiden kokemukset oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa jakautuvat viiteen eri oppimisalueeseen: työkokemuksista oppimiseen, oppimiseen työkokemuksia pohtimalla, tietopuolisen opiskelun kautta oppimiseen, teorian soveltamiseen käytäntöön ja oppimisen itsearviointiin. Kaikki nämä viisi oppimisaluetta liittyvät kuitenkin tiiviisti toisiinsa. Olin haastatteluissa kysynyt oppilailta työssäoppimisesta ja tietopuolisen opetuksen kautta oppimisesta, mikä näkyy tuloksissa. En suoranaisesti kysynyt heiltä, oppivatko he työkokemuksia pohtimalla (tulos 8.2) tai soveltavatko he teoriaa käytännön työssä (tulos 8.4), mutta oppilaat itse puhuivat näistä asioista, kun he kertoivat työssäoppimisesta sekä tietopuolisen opiskelun kautta oppimisesta. Oppimisen itsearviointia (tulos 8.5) kysyin haastatteluissa työssäoppimisen kohdalla, mutta oppilaat arvioivat oppimistaan muissakin haastattelun vaiheissa.

### 8.1 Työkokemuksista oppiminen

Oppilaat korostavat työkokemuksista oppimista. Työssäoppimisessa painottuu oppiminen itsenäisesti tekemällä, mutta oppimiseen vaikuttaa myös vuorovaikutuskokemukset muiden työntekijöiden kanssa. Seuraavat lainaukset kuvaavat oppimista itsenäisesti työtä tekemällä.

Minusta se on paljon parempi kun ite alottaa sen tekemään eli oppii kantapään kautta. C

Tämä opiskelu tulee kantapään kautta, varmaan jää mieleen, koska lähdetään alimmalta tasolta niin se jää mieleen. Kun itse tekee kaiken, melkein kaiken, hahmottaa ne tiedot, sillä tavalla jää mieleen. G

Mä oon aina ollu sitä mieltä, että käytännön työssä sitä oppii. Ei sitä koulun penkillä opi sitomaan tai kirjoja tekemään tai mitä tahansa käsitöitä. Se on se työ, mikä opettaa. Kun sä oot sen itse tehny, sä tiedät tasan tarkkaan, miten se tehdään. H

Oppiminen itsenäisesti työtä tekemällä tukee aikaisempien työssäoppimiseen liittyvien tutkimusten tuloksia. Mm. Uolan (2002) mukaan kokemustiedon muodostumisen kannalta on opiskelijalle tärkeää, että hän saa itse tehdä alansa liittyviä töitä. Mielestäni oppiminen itsenäisesti työtä tekemällä puoltaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Konstruktivismin mukaan oppijan oma aktiivisuus sekä autonomisuus hänen rakentaessaan uutta tietoa aiemman tiedon ja kokemusten pohjalta on olennaista. Tieto ei siirry oppijaan, vaan hän rakentaa sen itse omien tavoitteidensa mukaisesti. (Ojanen 2000, 41; Väisänen 2003, 11.)

Vaikka työssäoppimisessa korostuu itsenäisesti tekeminen, moni oppilas mainitsi vuorovaikutuskokemusten kautta oppimisen. Usein työ tehdään ryhmätyönä, toinen toista tukien.

Me tavallaan tehdään ryhmätöitä. Nyt me käydään noita serveriasennuksia ja näitä palvelimia, niin siinä tuetaan toinen toisiamme kun tehdään sitä. D

Siinä mielessä tehdään ryhmässä, että jos ajatellaan kirjansidontaa niin se monesti on sarjatyötä. Että kuka neuloo ja kuka on pannu liimauksen ja kuka tekee kannet ja kuka kuultaa ja kuka kasaa ne. Et siinä mielessä se on ryhmätyötä. Ja työn pitää olla tarkkaa, koska työ menee toinen toiselle, ettei tarte toisen susia alkaa paikkaamaan. H

Yhdessä muiden oppilaiden ja työntekijöiden kanssa työn tekeminen sujuu usein helpommin ja nopeammin.

Yleensä me tehdään parina. Kahestaan se käy paljon rattosammin. C

Kylhän se tiimityöskentelynä on aina nopeempaa. F

Oppiminen yhdessä muiden työntekijöiden kanssa työtä tekemällä puoltaa mielestäni yhteisöllistä ja kontekstuaalista näkökulmaa työssäoppimisessa. Myös Mjelden (1993) tutkimuksessa työssäoppimisessa oppimistilannetta kuvattiin sosiaalisena ja yhteisöllisenä. Lave ja Wenger (1991) sekä Brown ja Duguid (1996) painottavat oppimisessa yksilön ja yhteisön välisen suhteen tärkeyttä. Situationaalisen oppimisenäkemyksen mukaan

korkeatasoisiin asiantuntijatehtäviin valmistautumisessa ei ole olennaista formaalin tiedon kokoaminen, vaan sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin. Oppimisprosessissa on keskeistä, että oppiminen tapahtuu autenttisissa ympäristöissä, sillä oppimista ei tulisi irrottaa niistä yhteyksistä, joissa opittavia tietoja tullaan käyttämään. (Tynjälä 1999, 167-168.)

Työssäoppimisessa tuli myös esille oppiminen kokeilun kautta. Kokeilemalla erilaisia toimintatapoja tehdä työtä oppii oikean toimintatavan. Joskus kokeileminen päättyy virheeseen, mutta oppilaiden mukaan virheistä oppii.

Ainahan sellasta pientä on, et joutuu purkamaan ja tekemään uudestaan. B

Kaikkein tehokkaimpana mä oon pitäny sitä, et kokeilun kautta, et oon vaan kokeillu asioita ja nähny, et miten ne toimii tai ei toimi. E

Kyllähän sitä joutuu ite kokeilemaan ja monesti tekee jotain harjotustyötä ja sillä kokeilee ja sen jälkeen lähtee vasta tekemään varsinaista työtä. G

Oppiminen erilaisia toimintatapoja kokeilemalla kuvastaa mielestäni selkeästi kokemuksellista oppimista. Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen mallissa juuri välitön omakohtainen konkreettinen kokemus on oleellinen osa oppimista. Kokeilemalla oppimista voisi myös selittää Jarvisin refleктоivalla harjoittelu prosessilla. Refleктоiva harjoittelu on oppimisprosessi, joka ei vaadi ollenkaan opettamista. Ihminen omaksuu uuden taidon itsenäisesti kokemusta refleктоiden sekä erilaisia toimintatapoja harjoitellen ja arvioiden. (Jarvis 2003, 195-197.)

Yli puolet oppilaista mainitsi, että työssäoppiminen olisi vielä tehokkaampaa, jos työvälineet olisivat parempia ja niitä olisi enemmän.

Kaikki noi työtarvikkeet, mitä tarvii, ne sais olla kyllä parempia. Tahtoo aina olla puutetta ja sitten joutuu odottelemaan. B

Täällä ei ole niitä koneita, mitä pitäis käyttää. Meillä ei käytännössä ole niitä laitteita. Se on täällä puute. G

Ainoastaan yksi oppilas kehui työvälineitä hyväksi.

Tääl on aika hyvät vehkeet, tekniikkapuolen tavarat, mitä tuolla on, se oli ihan yllätys, monella ei ole siviilissäkään samanlaisia. D

Oppilaiden kokema työvälineiden puutteellisuus tukee Kurtén-Vartion haastattelemien Uudenmaan lääninvankilan henkilökunnan mielipiteitä työvälineistä. Henkilökunnan toiveena oli saada uudemmat koneet ja työvälineet. Heidän mukaansa koneiden ja työvälineiden tulisi olla vastaavanlaisia kuin työpaikoilla vankilan ulkopuolella. (Kurtén-Vartio 1999, 120.)

Muutama oppilas valitti lisäksi, ettei vankilan alueella pysty toteuttamaan kaikkia niitä töitä, joita uuden asian oppiminen vaatisi. Koulutukseen tulisi myös sisällyttää laajempia ja vaativampia opintokokonaisuuksia.

Tääl on kuitesti vankilan alueella aika huonosti tarjolla, esimerkiks ku kerrostaloja tehään, ni näitä remonttitöitä, mitkä ois sitten tarpeen tuol rakennushommissa, kun kuitesti on suurin osa semmosta. Et kun täs vankilan alueella, ei päästä kattoo. Ne ei päästä meitä rakennustyömaille kattoo, miten se homma käy. A

Pitäs olla laajempi se koulutus pohja, et se on nyt aika kapea. E

Pitäs olla laajempaa se tekeminen, mitä me voidaan tehdä. Se on nyt aika suppeeta ja valikoivaa, vaikka saakin ite aika paljon puuttua ja valita niin tietenkin se jää suppeeks. I

Laihon (2001, 25) mukaan työssäoppimisessa oppijan tulisi kohdata haasteellisia tehtäviä. Haasteelliset tehtävät antavat oppimismahdollisuuksia ja motivoivat oppimaan. Lisäksi olisi tärkeää, että opintokokonaisuudet räätälöitäisiin opiskelijan osaamisesta ja työelämän tarpeista lähtien (Pohjonen 2001, 91).

## 8.2 Oppiminen työkokemuksia pohtimalla

Vaikka oppilaat korostavat tekemällä oppimista, myös kuuntelu ja katselu liittyvät olennaisesti oppimiseen. Oppilaat pohdiskelevat työkokemuksiaan itsenäisesti, sekä työpaikkakouluttaja ja tietopuolisen opetuksen opettaja tukevat opiskelijoita tässä

kokemuksien tarkastelussa. He opastavat oppilaita ja keskustelevat opittavista työtehtävistä oppilaiden kanssa. Oppilaat myös pyytävät tarvittaessa työpaikkakouluttajalta ja opettajalta neuvoa työtehtävien pohdiskelussa.

Opettaja tulee auttamaan, välillä kattomaan, et se kiertää siellä kattomassa, mitä me tehdään. Välillä se puuttuu ite ja välillä me käydään kysymässä. C

Kylhän sä monesti teet asioita sillä tavalla, et sä vaan teet ja se tulee sillä tavalla kuntoon, mutta pitäis pohtia, mistä se vika johtuu. D

Työnohjaaja neuvoo, mulla on vielä vähän noi mitat hukassa, kun mul ei ole sitä kolmiulotteista ymmärrystä, mä en tiedä miks mul ei ole sitä. Se aina piirtää mulle niinkun puupää ymmärtää, mut se on vaan ihan selkeätä ja siitä ei ole sille suurempi vaiva. Se ottaa tähän näin sen piirustuksen ja ne mitat, miten asiakas on tilannut ja tähän sen toisen paperin ja kirjoittaa mulle niinkun vähä-älykselle, mikä on mikäkin. I

Kolb (1984, 42) pitää tärkeänä kokemuksellisen oppimisen mallissaan kokemuksen pohtimista. Työpaikkakouluttaja voi edistää oppilaan reflektiota opastamalla häntä työtehtävissä ja keskustelemalla työtehtävistä oppilaan kanssa. Työkokemusten pohtiminen on tärkeää, sillä se auttaa oppilasta käsitteellistämään kokemuksia ja hankkimaan uutta tietoa. (Määttä 1996, 34-38; Väisänen 2003, 13.)

Oppilaat seuraavat kokeneimpien työntekijöiden toimintaa, mikä myös auttaa heitä refleктоimaan omaa työtänsä. Muilta oppilailta ja työntekijöiltä kysytään tarvittaessa neuvoa.

Muut oppii kattomalla ja itekin saa vinkkejä muilta. B

Oppii siitä kun siellä on monilta asteilta, toiset on ollu monia vuosia ja sillä lailla. Paljon kysytään toisilta, jotka on ollu siellä pitkään. Ne osaa niitä käytännön asioita neuvoa. Sitten kun meidän jälkeen tulee, niin ne kysyy meiltä. G

Kyllä me sieltä toisiltamme saamme neuvoa ja tukea. Kyllä me niitä yhdessä pohditaan. Toinen antaa neuvoja toiselle. Opitaan yhdessä. G

Toinen toisiamme autetaan ja neuvotaan, eikä sillai, että minä ite ja sinä et tiedä mitään. I

Väisäsenkin (2003, 13) mukaan työtoverit voivat edistää oppilaan pohdintoja, usein oppilas tekee havaintoja kokeneimpien työntekijöiden toiminnasta. Myös Brown ja Duguid (1996, 55) näkevät työssäoppimisen suurena etuna sen, että oppijat voivat milloin tahansa hyödyntää kokeneempien työntekijöiden tietoa. Myös konstruktivismissa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöllisen tiedon konstruoinnin kannalta nähdään tärkeänä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada reflektion aineksia muilta, saada sosiaalista tukea ja antaa sitä muille. (Tynjälä 1999, 164.)

Vaikka oppilaat pääasiassa kokevat, että he saavat tarvittaessa neuvoa työpaikkakouluttajalta, on muutaman oppilaan mielestä työnohjaamisessa paljon parannettavaa. Tyytymättömyys ilmenee työpaikkakouluttajan ammattitaidon heikkoutena sekä ohjaustaidon puutteena.

Mun mielestä näillä työpaikkakouluttajilla pitäis olla joku lähtötason koe, että soveltuisko ne siihen tehtävään. Sillon kun mä valmistuin, me jouduttiin täyttämään semmonen lomake, missä kritisoitiin ja kerrottiin. Siinä mä mainitsin, et pitäis kiinnittää huomiota näihin työpaikkakouluttajien ammattitaitoon. Työnohjaaminen on huono, koska ei ole ammattitaitoa. Ja sitten, ei kyllä pätevä opettajakskaan. Tämmöses ympäristössä varsinkin, sä tarviit sen motivaation lähteä jostain, jonkun joka osaa sua neuvoa ja näin, niin se kyllä vaaditaan. Oppisopimuskoulutuksen periaatteethan on, että siinä opitaan työssä, tavallaan mestarilta opitaan eli pitäis olla kisälli ja mestari suhde. Et joku sua opettaa kädestä pitäen niin meidän ympäristössä se ei toteudu, koska ei ole semmosta esimiestä, jolta vois oppia ja kysyä, joka tietäis. E

Toinen mestari ei osaa, se ei ymmärrä koneista mitään. I

Kollanuksen ja Silvennoisen (1998, 26-27) tutkimuksessa joka viides oppisopimusoppilas oli tyytymätön työpaikkakouluttajan ohjaustaitoihin. Tässä tutkimuksessa kolmen oppilaan mielestä työpaikkakouluttajan ohjaustaidoissa olisi parannettavaa. Malisen (2000, 126-133) mukaan hyvän aikuiskouluttajan tulisi olla niin hyvä asiantuntija omalla alueellaan, että hän osaa liittää opettamansa asian oppijan elämäkokemukseen. Aikuisen oppijan tapaan tietää ja ajatella pitäisi saada syntymään epäily, jotta todellista oppimista voisi tapahtua. Opettaja voi auttaa oppilasta epäilyksen syntymisessä. Pahimmillaan voi kuitenkin käydä niin, ettei opettaja tavoita lainkaan oppijan ajatusmaailmaa.

Oppiminen olisi lisäksi tehokkaampaa, jos työpaikkakouluttajilla olisi enemmän aikaa oppilaiden ohjaukseen. Lisäksi mainitaan, että työpaikkakouluttaja kiinnittää liikaa huomiota tuotannollisiin asioihin.

Paljon tulee ja vaihtuu porukkaa, eihän ne (työpaikkakouluttajat) kerkeä kaikkia henkilökohtaisesti neuvomaan. Siihen vois olla, niinku työkoneiden, terien laitossa, säädöissä ja mittauksissa ja semmosissa vois olla neuvonta parempaa ja henkilökohtaisempaa. G

Siellä sais olla yks ohjaaja lisää, vaikka sieltä koulusta. Ei meidän mestarit kerkee, kaikki kysyy Ristolta (nimi vaihdettu, työpaikkakouluttaja) neuvoa. Ei se kerkiä millään. Sieltä koulusta vois olla yks ohjaaja, nää enemmän sitä vankilan tuotantoa kattoo. Jos se kattois enemmän sitä opiskelupuolta tai oppimispuolta. I

Kollanuksen ja Silvennoisen (1998, 26-27) mukaan merkittävä työpaikkakoulutusongelma on juuri työpaikkakouluttajan ajan puute. Tämä tulee ilmi myös tässä tutkimuksessa. Etenkin puualalla opiskelevat korostavat työpaikkakouluttajan ajan riittämättömyyttä. Lisäksi tekemäni kyselyn tulosten mukaan työpaikkakouluttajia tulisi saada vankiloihin lisää, sillä vankilan työnjohtoon kuuluvien henkilöiden työaika ei aina riitä oppisopimuskoulutusoppilaiden ohjaamiseen.

Engeströmin (1994, 36) mukaan perinteisessä oppisopimuskoulutuksessa huomio on painottunut tuotannollisiin asioihin. Oppipoika-mestari-mallissa erikoista huomiota kiinnitettiin työn valmistumiseen ajallaan (Iisalo 1988, 188). Tässä tutkimuksessa muutaman oppilaan mielestä työpaikkakouluttaja voisi kiinnittää vähemmän huomiota tuotannollisiin asioihin ja korostaa mieluummin oppilaiden oppimista.

Työpaikkakouluttajan tuen puute johtaa joissakin tapauksissa siihen, että oppilaat kokevat joutuvansa itse ottamaan liikaa vastuuta omasta oppimisestaan. Tämä taas vaatii runsaasti omaa motivaatiota opiskella. Vaikka aikuisia pidetään usein motivoituneina oppijoina, uskon, että vankilan kaltaisessa suljetussa ympäristössä ohjaajan motivoinnin tarve korostuu.

Pitäis olla koko ajan joku semmonen, joka vähän tönii. Tääl joutuu ite tönii itseensä. D

Kaikki lähtee susta ittestä liikkeelle, ei kukaan muu kannusta sua. E

Täytyyhän sitä itte olla aktiivinen ja motivoitunut. I

Kaikki oppilaat ovat tyytyväisiä ulkopuolisen oppilaitoksen opettajan ammatti- sekä ohjaustaitoon. Vankilan ulkopuolinen opettaja vastaa vain oppilaiden ohjauksesta, joten hänen aikaansa ei kulu muiden vankien ohjaukseen kuten vankilan omaan henkilökuntaan kuuluvilla työpaikkakouluttajilla.

Opettaja on kyl tosi pätevä, tulee tosi hyvin toimeen vankien kans, ei vois pätevämpää opettajaa olla. A

Opettaja neuvoo meitä kyllä aika hyvin. Se osaa neuvoo ja opastaa. Se ei polta päreitä, sillä on hyvät hermot, pitkäpinnainen. Sellanen rauhallinen luonne. C

Tietopuolisen opettajan ammattitaito on kyllä enemmän kun riittävä. Oikeen yllätyin hänen tiedoistaan, et tietoo tuli ymmärryksen yli. E

Myös Kollanuksen ja Silvennoisen (1998, 29-30) tutkimuksessa oppisopimuskoulutusoppilaat pitivät oppilaitoksen opettajia varsin pätevinä. Vain 7 % oppilaista piti oppilaitoksen opettajia pätemättöminä teoriajaksojen opettamiseen. Tässä tutkimuksessa siis kaikki oppilaat pitävät oppilaitoksen opettajia erittäin pätevinä. Ainoastaan kirjansidonta-alalla vankilaan omaan henkilökuntaan kuuluva työntekijä (eikä siis oppilaitoksen opettaja) vastasi teoriaopetuksesta.

### 8.3 Tietopuolisen opiskelun kautta oppiminen

Kaikki oppilaat pitävät tietopuolista opetusta tärkeänä osana koulutusta. Tietopuolisen opetuksen kautta oppilaat saavat uutta, faktista tietoa, mitä tarvitaan käytännön työssä.

Teoriasta on aika paljon hyötyä, osaa mitat ja kaikki noi, rakennusten pohjat ja piirustukset. Jos niitä ei osaa tehdä, niin turha ruveta rakentamaan. B

Ilman teoriaa ei pystyis, se ois täysin mahdotonta. Varsinkin ongelmatilanteissa sä et osais yhtään, ainoastaan sä voit suorittaa sen saman automaattisen toiminnan, minkä sä oot suorittanu, et pysty pureutumaan siihen ytimeen ollenkaan. D

Teoriaopetuksen kautta sä pystyt kehittämään sun omia ratkaisumalleja, ehdottamaan niitä ja kysymään niiden pätevyydestä. Jos sä saat niille tukea niin kyl se motivoi sua eteenpäin. Sä näät, et sä oot oppinu siinä. E

Tietopuolisen opetuksen kautta asioiden ymmärtäminen ja käsitteellistäminen on helpottunut. Oppilaille ei riitä, että he tietävät, miten asiat tehdään, vaan heidän mielestä on tärkeää tietää, miksi asiat tehdään tietyllä tavalla.

Käsittää niitä asioita paljon helpommin. Et ei oo enää sellasta, et tietää miten joku pitäis tehdä, mut ei tiedä, miks se pitäis tehdä näin, se menee niinku tonne juuritasolle. D

Oppiihan tossa ymmärtämään sen koneen toimintaa. E

Kyllähän sitä on huomannut, et ymmärtää noi komponentit paljon tarkemmin, niiden toiminnat, on oppinu sitä teknistä puolta. Vähän tarkentaa omia tietoja. F

Kuuden oppilaan mielestä tietopuolista opetusta tulisi järjestää enemmän.

Teoriaa vois olla enemmänkin. Iman teoriaa se tökkäis kun seinään. B

Teoriaa pitäis olla enempi, ettei se jää sinne käytännön puolelle. I

Kahden oppilaan mukaan teorian ja käytännön suhde koulutuksessa on sopiva.

Tämmösessä oppisopimuskoulutuksessa on hyvä se, että siinä jää se turha pois, että kun sä olet siinä työelämässä. Jos sä oot koko ajan siellä teoriassa, sieltä tulee niin paljon turhaa tietoutta, millä sä et tee mitään. Teoriasta on hyötyä, sitä tietoahan tarvitaan. Sä kuitenkin tarviit sitä tietoa, mut et sä tarvii turhaa tietoa. Teoriamatkassa tulee se tieto, mitä sä nimenomaan tarviit. H

Vain yksi oppilas haluaisi, että tietopuolista opetusta olisi vähemmän, mutta hänkin myöntää teorian hyödyllisyyden.

Meil on vähän liikaa tätä teoriassa istumista, nytkin on ollu niin yksinkertasia asioita kun jotain koneiden käyttöä, mitä mä osaan käyttää. Kylhän välillä uutta tietoa tulee, on siitä teoriasta jotain hyötyä. A

Oulun vankilan puupuolella tietopuolista opetusta ei ollut viikoittain, mitä oppilaat kovasti kritisoivat. Heidän mielestä oppimisen kannalta olisi tehokkaampaa, että tietopuolista opetusta olisi viikoittain, eikä silloin tällöin yhdessä jaksossa.

Kyllähän sitä teoriaa ois hyvä olla välillä aina, ettei se menis putkeen yhteen jaksoon, et ois useammin. Teoriaa vois olla koko ajan läpi jakson, vaikka viikoittain tai määrääjain. Annettaisiin kaikkiin tämmösiin mitta-asteikkojen ja laskennallisiin teoriaa, mittojen käyttöä, sitä vois olla enemmän. G

Tietopuolisen opetuksen lisäksi teoriaa opiskellaan itsenäisesti lukemalla. Etenkin tietokonealalla korostuu itsenäinen lukemalla opiskelu.

Joka päivä kun lukee, niin siinä oppii aina uutta. E

Kyllä se materiaali pitää olla hyvin luettuna, et tietää nopeesti, mistä hakee sen suunnan. F

Vaikka tietokonealalla oppilaat lukevat paljon oppiakseen uutta, pitävät he tiedon hakemista hankalana. He toivoisivat, että tiedon hakeminen olisi helpompaa, ja että internetin ja muiden tiedonhankintamenetelmien käyttö sallittaisiin.

Oppisopimuskoulutus on hyvä tapa opiskella, meillä se ei ole niin hyvä kun ulkopuolella, koska siellä on se apu koko ajan saatavilla. Sä pystyt hakee tietoa eri paikoista ja tosi nopeesti. Täällä se on rajotettu se, mistä sitä haetaan ja saadaan. Sais olla semmosia, et vois hakee sitä tietoo, vois olla vaik internet yhteys jossain valvotussa tilassa, valvottuna, ni sitä vois käyttää aina tarvittaessa. D

Mä helpottaisin sitä tiedonhakua, käyttäisin eri medioita, internetiä ja kirjastoja ja muuta. Sitä kautta tiedonhankinta pitäis saada helpommaks. E

Tutkimuksen teoreettisessa osassa esittelemistäni työssäoppimisen teorioista Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli sekä Määtän (1999, 2002) ja Väisäsen (2003) sovellukset Kolbin (1984) mallista korostavat teoreettisen tiedon merkitystä työssäoppimisen tukena. Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen syklissä kolmas kohta (ks. kuvio 3) ilmiön abstrakti käsitteellistäminen merkitsee systemaattista ajattelua ja teorian muodostusta. Oppisopimuskoulutuksessa pääasiassa oppilaitos toteuttaa teoriaopetuksena oppimismallin kolmatta vaihetta, jonka tavoitteena ovat yleistyksen, käsitteenmuodostus ja uusi tieto yleensäkin. Kun tieto lisääntyy, omasta työstä löytyy uusia ulottuvuuksia. Myös alan

kirjallisuus, mm. ammattilehdet, laajentavat opiskelijan tietoja. (Määttä 1996, 34-38; Väisänen 2003, 13.)

Tässä tutkimuksessa korostuu tietopuolisen opetuksen tärkeys, kaikki oppilaat pitävät tietopuolista opetusta hyödyllisenä ja suurin osa toivoisi tietopuolista opetusta vielä lisää. Teoreettinen tieto ei ole kaikissa aikaisemmissa työssäoppimiseen liittyvissä tutkimuksissa muodostunut niin merkittäväksi kuin tässä tutkimuksessa. Piiraisen (2003) tutkimuksessa työssä opittujen taitojen lisäksi tai niiden tueksi oppilaat tarvitsevat silloin tällöin teoreettisempaa tietoa, mutta teoreettisen tiedon hyödyllisyys nähdään nimenomaan työstä käsin. Kollanuksen ja Silvennoisen (1998, 29-30) tutkimustulosten mukaan enemmistö oppisopimusoppilaista (58 %) piti saamaansa teoriakoulutusta oppisopimuksen kannalta tärkeänä, mutta peräti neljäsosa (25 %) piti teoriajaksoja vain turhana muodollisuutena.

#### 8.4 Teorian soveltaminen käytäntöön

Opiskelijat soveltavat ja testaavat tietopuolisessa opetuksessa oppimaansa tietoa käytännön työtehtävissä. Vaikka oppilaat korostavat käytännön työkokemusten sekä tietopuolisen opetuksen tärkeyttä, he painottavat teorian yhdistämistä käytännön työtehtäviin, mikä takaa heidän mukaansa parhaan oppimisen.

Tietää ne mittakaavat ja mittasuhteet ja miten ne yhdistetään tonne käytäntöön. Mitat siitä paperista, kun lähdetään rakentamaan käytännössä, niin osaa käyttää hyödykseen niitä. C

Sitä kun ensin lukee ja sit tekee ja lukee välillä, niin siihen saa sen yhtenäisyyden. Kun menee käytäntö ja teoria yhdessä, niin muistaa paremmin. D

Teoria tukee sitä oppimista, koska se tietohan pitää jostain tulla, ennen kuin sä pystyt tekemään jotain. H

Koska Oulun vankilassa puualalla tietopuolista opetusta ei ollut säännöllisesti, oppilaat kokivat teorian yhdistämisessä käytäntöön olevan hankaluuksia.

Kyllähän näitä teoriassa opittuja voi hyödyntää käytännössä, mutta teoria on vähän jäänyt liian vähälle. Minusta se ei ole käsi kädessä koko ajan. Se sais olla siellä koko ajan teoria mukana käytännön työssä. Se teoria vois olla rinnan siellä aina tasasesti. G

Mun mielestä se teoria pitäis jakaa semmosiks osioiks, nyt on pintakäsittely ja nyt on tämä ja nyt on tämä. Me saatiin antaa palaute ja mä annoin tästä teoriasta. Siinä pintakäsittelyssä ainakin se on hirveen tärkeätä, mikä lakka käy minkäkin maalin kanssa ja näin pois päin. Siinä on semmosia niksejä, mitä pitää tietää. I

Jos teoriaa olis vaikka kerran viikossa, niin ainakin se, että miten mikäkin puu käyttäytyy ja minkä takia se käyttäytyy niin. Mitä materiaalia siihen voi lisätä. Nää tulee sit käytännön kautta ja sitten sen muistaa ja oppii, mutta nää vois lukea jo kirjoista valmiiks. Sitten liitos- ja saranajuttuja. Kun opettaja sanoo, että laita se sarana, niin sä jo tietäisit, mitä hakea. Ne vois lukea sieltä, ja niin joo, se oli se ja se. I

Kolbin (1984, 42) oppimissyklin viimeisessä vaiheessa on keskeistä tiedon soveltaminen käytäntöön aktiivisesti kokeilemalla. Tarkasteltuaan kokemuksiaan sekä opittuaan yleistyksiä ja uusia käsitteitä opiskelija liittää ne aktiivisen toiminnan kautta omaan työhönsä, soveltaa niitä ja arvioi niiden merkitystä (Määttä 1996, 34; Väisänen 2003, 13). Peltomäen ja Silvennoisen (1998, 22) tutkimustulosten mukaan valtaosa oppisopimusoppilaista (46 %) oli sitä mieltä, että teoriaopetuksesta saatuja oppeja oli suhteellisen helppo siirtää käytännön työhön. Kuitenkin lähes kolmannes (32 %) piti käytännön ja teorian yhteensovittamista vaikeana. Myös noin joka kolmas oppilas oli sitä mieltä, että oppilaitoksessa ei olla lainkaan kiinnostuneita siitä, mitä oppisopimusoppilaan työpaikalla tapahtuu.

Oppilaat pitävät oppisopimuskoulutuksen hyvänä piirteenä sitä, että he pääsevät heti soveltamaan oppimaansa faktista tietoa käytännössä. Oppilaiden mielestä oppimisen kannalta on tärkeää, että tietoa pyritään heti soveltamaan, eikä niin, että teoriaopinnot olisivat irrallaan käytännön työstä.

On ollu konkreettista, on päässy heti tekemään ja toteuttamaan. Sä oot lukenu ekaks esimerkiks sen teorian ja pääset heti kokeilemaan sitä. Se on mulle ollu tehokas oppimistapa. E

Oppisopimuskoulutus on erittäin hyvä, koska sä pääset suoraan siihen asiaan kiinni, kun sä teet sitä työpaikalla. Molemmat yhdistyy siinä (teoria ja käytäntö) ja se kaveri saa heti sen tiedon, se on musta pääasia. Et nyt on joku kultauksen tai liimauksen teorian tunti ja sit kahen viikon päästä rupeet liimaa, ei siinä ole mitään järkeä. H

Oppimisen tilannesidonnaisuutta korostavan koulukunnan edustajat ovat kritisoineet koulutuksellisia käytäntöjä siitä, että oppiminen irrotetaan niistä yhteyksistä, joissa opittavia tietoja tullaan käyttämään. Heidän mukaansa tietoa ei ylipäänsä voida erottaa niistä tilanteista, joissa se on opittu ja joissa sitä käytetään; ajattelu on aina tilannesidonnaista. Heidän lähtökohtanaan on ollut sen selittäminen, miksi oppilaat eivät pysty soveltamaan oppimiaan tietoja luokkahuoneen ulkopuolella. (Hakkarainen ym. 1999, 114; Tynjälä 1999, 167-168.) Vaikka tämän tutkimuksen kohteena olevilla oppilailla tietopuolinen opetus tapahtuu usein luokkahuoneessa irrallaan työstä, kokevat useimmat oppilaista, että teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön on helppoa. Ilmeisesti teoreettisen tiedon soveltaminen käytännön työhön on senkin takia ongelmatonta, kun oppilaat pääsevät kuitenkin soveltamaan teoreettista tietoa välittömästi sen opetuksen jälkeen. Ainoastaan puupuolella on ongelmia teoreettisen tiedon soveltamisessa, mikä johtuu siitä, että tietopuolista opetusta ei ole säännöllisesti.

### 8.5 Oppimisen itsearviointi

Näyttökokeilla sekä työpaikkakouluttajien ja tietopuolisen opetuksen opettajien tahoilta arvioidaan oppilaiden osaamista oppisopimuskoulutuksessa, mutta minua kiinnosti, kuinka oppilaat itse arvioivat omaa oppimistaan. Oppilaat sanoivat, että oman oppimisen arviointi on vaikeaa, mutta heidän mielestään oppimisen huomaa monesta asiasta. Muutama arvioi omaa osaamistaan vertaamalla muihin oppilaisiin tai työntekijöihin.

Arvioin omaa oppimista, ja se on hankalaa, koska ei ole semmosta vertailukohtaa mihin vertaa. Se on tosi vaikeeta. Mä oon monesti miettiny omaa tietotaitoa tasoa, enkä mä oo päässy siitä selville, koska ei ole mitään mihin vertais. Et aluks mä pidin tän talon mikrotukihenkilöä semmosena mittarina, mutta se meni sit kuitenkin äkkiä ohi. Mä oon kyllä panostanu siihen niin paljon. E

Mä olin tos jo töissä vuoden aikasemmin kun noi pari muuta, ketä opiskelee nyt samaa aikaa kun minä. Mä oon huomannu siitä, et mä oon oppinu paljon, tosi paljon sellasta, mitä ei ois kuvitellukaan, et ois oppinu, jos ei olis ollu täällä. F

Joidenkin oppilaiden mielestä työpaikkakouluttajan tai asiakkaan positiivisesta palautteesta tietää oppineensa.

Oppinu on sit kun menee nappiin. Ei tarvii purkaa ja opettajakin vähän kehuu. B

Asiakkaat ja työmestari arvioi mun oppimista. On tyytyväisiä ja sitä kautta voin itse todeta, että osaa sen hommansa mitä tekee ja tekee parhaansa mukaan. H

Yleensä työn hyvä tulos osoittaa oppimisen. Lisäksi oman kehittymisen tietää siitä, kun työn tekeminen on nopeutunut ja helpottunut.

Alussa oli portaiden teko esimerkiksi vaikeampaa ja hitaampaa. Nyt ne on selvät, pystyy tekemään itse ja työn jälki on siisti. G

Tuotanto on nopeempaa, tulee sitä tavaraa nopeemmin. Et ainakin kun se työ nopeutuu, siitä mä tiedän, että mä oon oppinu. Tiedän, mitkä vaiheet käydään, ettei funtsi ja mene vääriä vaiheita. Tietää kaikki ne työvaiheet, sen tietää oppineensa ja sitten kaikki tommoset pienet kikat, että miten paikataan tai miten liitetään. I

Määttä (1996, 34, 37) mukaan Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen syklin viimeiseen vaiheeseen kuuluu oppimisen itsearviointi. Myös Jarvisin (2003, 188) oppimisprosessien mallissa yhtenä osatekijänä on arviointi. Jarvisin mukaan etenkin reflektiivisiin oppimisprosesseihin kuuluu olennaisena osana oppimisen arviointi. Väisäsen (2003, 50) mukaan oppimisen itsearviointi on toimintaa, jossa oppilas arvioi omaa oppimisprosessiaan ja oppimisen laatua. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat tuntuvat arvioivansa omaa oppimistaan monipuolisesti, vaikkakin myönsivät, että oman oppimisen arvioiminen on hankalaa. Mielestäni tulos 8.2 oppiminen työkokemuksia pohtimalla liittyy myös oppimisen arviointiin, sillä tuloksen mukaan oppilaat pohtivat työkokemuksiaan itsenäisesti, muiden työntekijöiden ja oppilaiden sekä työpaikkakouluttajien ja opettajien kanssa. Se on käsittääkseni lähinnä oppimisprosessin ja oppimisen arviointia oppimisprosessin aikana ja tulos 8.5 liittyy enemmänkin oppimisen laadun ja tuloksen itsearviointiin. Lisäksi tähän tutkimukseen liittyvät haastattelut toimivat varmastikin vangeille ainakin jossain määrin välineenä arvioida omaa oppimistaan.

## 9 OPISKELUN MERKITYS VANGEILLE

Kaikki oppilaat pitävät opiskelua erittäin tärkeänä osana heidän tämänhetkisessä elämässä, useimmat mainitsivat opiskelun olevan tärkein asia heidän tämänhetkisessä elämässä. He uskovat opiskelun vaikuttavan myös tulevaisuuteen positiivisesti. Opiskelu merkitsee oppilaille itsensä toteuttamista, henkistä hyvinvointia, ajan hyödyllistä käyttöä, mahdollista työllistymistä sekä mahdollista rikollisuuden lopettamista. Kuten aineiston analyysivaihetta kuvatessani kerroin, että vaikka olin ennen haastattelujen tekemistä tutustunut aikaisempiin opiskelun merkityksiä käsitteleviin tutkimuksiin, en halunnut johdattaa vankeja puhumaan tietynlaisista opiskelun merkityksistä, vaan tavoitteenani oli saada esille vankien omat mielipiteet. Pyrin tekemään myös analyysin mahdollisimman aineistolähtöisesti, mutta aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen ennen haastattelujen tekemistä saattaa jollain tasolla vaikuttaa myös analyysissä, minkä vuoksi puhuin teoriaohjaavasta analyysistä.

### 9.1 Itsensä toteuttaminen

Oppilaat pitävät tärkeänä, että pääsevät opiskelun kautta toteuttamaan itseään. Itsensä toteuttaminen tapahtuu innokkaana opiskeluna, mielenkiintoisena ja vapaaehtoisena tekemisenä sekä uusien asioiden oppimisena.

Opiskeluinnokkuus näkyy monella tavalla. Oppilaat ovat itse kehittäneet ja hankkineet erilaisia opiskelua tukevia välineitä, mikä mielestäni selkeästi ilmentää opiskeluinnokkuutta.

Yritän tehdä semmosen järjestyksen, et millon lukee ja millon tekee jotain muuta. Mul on sellanen lukujärjestys, et määrittelen kellonajan, millon alan lukemaan. On semmonen määräaika millon pitää alkaa tekemään jotain, sillon sitä tulee yleensä alotettua ajoissa. D

Mä oon ite hommannu suurimman osan materiaalista ja näin. Kun mä aloitin tän, niin talo ei maksanu mitään. Mäkin yli 10 000 markkaa sijoitin noihin kirjoihin. Kai ne sen jälkeen sit näki, et mä oon uskottava opiskelija. E

Me ollaan pidetty iltoja, joissa ollaan keskusteltu näkemyksistä ja vähän niinku väitelty mielipiteistä ja sun muista, et kyl se antaa aika paljon ja oppii vähän niinku ittestäänkin. Se

psykologinen näkökulma pitää olla siinä, et sä et lähe suunnittelemaan ittelles, vaan jollekin massalle. Sekin pitää ottaa huomioon. E

Opiskeluinnostus näkyy myös opiskelun jatkamisena. Monet jatkavat opiskelua pidemmälle vankilassa tai uskovat jatkavansa opintoja vapauduttuaan siviilissä.

Nyt jatkan tohon ammattitutkintoon. G

Mä oon ajatellu, et mä voisin jatkaa tohon entisöintiin. Ne kulkee kuitenkin niin käsi kädessä, jos vanhoja tuoleja on, et osaa laittaa niitä, puuosat osais. I

Myös Nurmen (1995) tutkimuksessa lähes jokainen aikuisopiskelija oli suunnittelemassa lisäopiskelua. Koskelan (2003) mukaan opiskeluun sitoutumista osoitetaan aktiivisuudella ja kiinnostuneisuudella. Tämän tutkimuksen opiskelijat osoittavat monin tavoin innokkuutta opiskeluun, mikä mielestäni ilmentää selkeästi opiskeluun sitoutumista.

Lähes jokainen oppilas mainitsi pitävänsä opiskelualaa mielenkiintoisena. Heidän mielestään on hienoa päästä toteuttamaan itseään mielenkiintoista alaa vapaaehtoisesti opiskellen.

On niin mielenkiintoinen tää ala, et jos mä vaik puutarhuriks opiskelisin, mikä ei kiinnostais mua ptkääkään, se vois olla, et en mä viittis opiskella. Mä oon täällä vapaaehtosesti, mä haluan oppia. Mä oon aika huono semmoseen, et jos mua aletaan pakottaa tai painostamaan opiskeluun. A

Eihän siinä muuten ole mitään pohjaa, että kun vaan olen ja saan ajan kulumaan. Kiinnostus pitää olla ja se tekee sen tärkeyden heti alussa, että kun sulla on oma kiinnostus siihen. Mielenkiinto johonkin asiaan kun on, niin sinähän lähdet opiskelemaan sitä. H

Nurmenkin (1995) tutkimuksessa itsensä toteuttaminen ilmeni mielenkiintoisena tekemisenä. Koskelan (2003) mukaan opiskeluun sitoutumiseen vaikuttaa opintoalan kokeminen mieluisaksi ja itselle sopivaksi.

Lähes kaikki oppilaat mainitsivat, että on erittäin tärkeää, kun on saanut oppia uusia asioita. Uusien asioiden oppiminen tuo mielekkyyttä vankilassa oloaikaan, sekä uusien asioiden oppimisesta hyödytään vapaudessakin.

Opiskelu antaa kaikkea uutta, oppii tekemään uusia asioita. B

Tottakai se on tärkeää tää konkreettinenkin oppiminen, mut mä pidän myös tärkeenä yleistietoa tästä alasta ja et sä pystyisit omaksumaan myös uusia, koska tää ala kehittyy niin nopeesti. Sun on pakko tuntea vähän vanhaa teknologiaa ja tekniikkaa, jotta sä pystyisit omaksumaan sen uuden toimintamallin. Ainakin se on paljon helpompi omaksua. E

Näen siinäkin suuren edun, että saan tehdä, olen saanut opiskella ja oppinut uusia asioita ja hallita se ala, on siinä paljon muutakin kuten yritystoimintaan liittyvää. G

Konkreettisten uusien asioiden oppimisen lisäksi oppilaat ovat oppineet sosiaalisia taitoja. Sosiaalisia taitoja opitaan työnteon yhteydessä, yhdessä työtä tehdessä sekä muita neuvoessa.

Tulee hyvin toimeen ryhmässä. B

Oon ollu yksityisyrittäjä ja yksin työskennelly, niin ainakin sen olen nähnyt, että voin yhdessä työskennellä ja yhteishenki on, vaikka ihmisiä vaihtuu siinä. Ainakin minun kohdalla on sillä lailla hioutunu se, että osaan suhtautua ihmisiin työkavereina erilailla, mitä tähän asti, koska olen ollut ihmisten kanssa tekemisissä, eri kielisten ihmisten kanssa. G

Yhteistyötä oon oppinut, toisen huomioonottamista oon oppinu. Jos joskus ei huvita mennä kun toi puupää tekee väärin, niin jotenkin se toinen ääni sanoo, että mitä sä siinä häviät, jos sä meet neuvomaan sitä. Sit oon oppinut tämmöstä toisen huomioimista. I

Oppilaat ovat lisäksi oppineet pitkäjänteisyyttä, keskittymistä, tarkkaavaisuutta ja vastuuntuntoa. Työn onnistunut tekeminen vaatii usein pitkäjänteisyyttä, tarkkaavaisuutta ja vastuunottamista.

On tullu semmonen määrätynlainen pitkäjänteisyys. Koska ei se liima nyt kuivu kun mä haluan, vaan se vie oman aikansa. Ja tarkkaavaisuus, et en mä voi mennä asiakkaan juttuja leikkaamaan miten vaan, et lähtee puolet teksteistä pois. H

Oon oppinu sen, että työtähän meidän on tehtävä yhteiskunnassa, eikä työn aina tarvii olla inhottavaa, vaan se voi olla tämmöstä miellyttävääkin. Ja sit se, että vastuu meidän otettava. Mä ainakin ajattelen sillä tavalla, että uloshan täältä ollaan lähdössä, katon niinku sillä silmällä. Et jos ei huvita aamulla lähteä, niin täytyyhän sun siviilissäkin lähteä. Opettanut semmosta vastuuta myös siitä työstä. I

Itsenäinen tietopuolinen opiskelu puolestaan vaatii keskittymistä.

Mä oon oppinu keskittymään, sen mä oon huomannu. Ei tarvi enää väkiste lukea, et se menee jo sujuvasti. D

Yli puolet oppilaista mainitsi pitävänsä merkittävänä sitä, että pystyy omaksi iloksi hyödyntämään oppimiansa taitoja. Heidän mukaansa on hieno etu, että pystyy toteuttamaan itseään myös vapaa-ajalla.

Kotioloissa pystyn hyödyntämään koulutusta, kun siellä tulee rakenneltua. A

Tästä alasta (tietokone) vois tulla myös harrastus. D

On semmonen taito tehdä puualan esineitä ja tarvikkeita. Vois jotakin itelle rakentaa tai jotain peruspientä, miten ite voi hyödyntää. G

Hyödynhän mä itekin, mä voin kotona korjata, mitä mä haluan. Pystyy itekin tekemään kaikkea tämmöstä, oma hyöty. I

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Kurtén-Vartion tutkimustulosta, jonka mukaan oppisopimusoppilaat olivat oppineet uusia konkreettisia asioita, keskittymistä, kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä. Lisäksi oppilaat olivat kehittyneet ihmisinä ja heidän kommunikointitavat olivat parantuneet. (Kurtén-Vartio 1999, 120-121.)

Koulutuksen kvalifiointifunktio tarkoittaa juuri tietojen, taitojen ja osaamisen tuottamista. Kvalifikaatiot tarkoittavat niitä tietoja, taitoja, kykyjä, arvoja ja asenteita, joita yksilöt tarvitsevat toimiessaan sekä erilaisissa ammateissa ja tehtävissä että kansalaisina demokraattisessa yhteiskunnassa. (Antikainen ym. 2003, 138-140.) Vankilaopetukselle asetetut tavoitteet, jotka ovat tietojen, taitojen, sosiaalisen kehityksen sekä asenteiden muutoksen tuottaminen (ks. kuvio 2), tuntuvat toteutuvan tämän tutkimuksen oppilailla.

Oppilaiden opiskelulle antamat merkitykset täsmäävät siis ainakin joiltain osin koulutuksen kvalifiointifunktion sekä vankilaopetukselle asetettujen tavoitteiden kanssa.

Nurmi (1995) käsittelee omassa tutkimuksessaan koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot materiaalisena koulutushyväänä eli ihmisen elintasoja kohottavana välineenä. Itse liitin kuitenkin tässä tutkimuksessa koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot itsensä toteuttamiseen, koska vangit eivät koulutuksen tuottamista kvalifikaatioista puhuessaan korostaneet millään lailla elintason nousua tai muuta materiaalista hyvää. Tietenkin tietojen ja taitojen oppimisella on hyötyä myös työllistymisessä, ja työllistyttyä puolestaan elintaso nousee, mutta vangit eivät kuitenkaan korostaneet elintason nousua puhuessaan koulutuksen tuottamista kvalifikaatioista.

## 9.2 Henkinen hyvinvointi

Jokainen oppilas on sitä mieltä, että opiskelun avulla he pääsevät henkisesti irtautumaan vankilan kahleista. Opiskelu antaa oppilaille mielekästä mietittävää. Heidän mielestään sekä vankilassa selviytymisen että tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että vanki kykenisi vankilassa miettimään muutakin kuin vankeusrangaistuksen suorittamiseen liittyviä negatiivisia asioita.

Opiskelu antaa vähän muuta mietittävää tähän vankilajuttuun. A

Tää opiskelu on hirveesti avartanu, tosi paljon. Mä oon huomannu, et ajattelee paljon semmosia asioita, mitä on aikasemmin pitäny itsestänselvytenä. Paneutuu itteensä ja miettii. D

Opiskelu on ollu mulle tärkeä, se on laittanut mut ajattelemaan ihan eri tavalla. Opiskelu on sellanen henkireikä mulle, et on joku pakotie. Et mul on ollu tää opiskelu tavallaan pakotie tästä todellisuudesta. Se on ollu hyvä pakotie. Niitä ois ollu muitakin pakoteitä, mutta kyllä mä oon pitäny tätä parhaana. Se tulee ihan tiedostamatta, jokainen löytää sen juttunsa, miten saa suljettua tän yhteisön ulkopuolelle. Sen takia huumeiden käyttö on niin yleistä, et se on yks pakotie. E

Oppilaat painottavat sitä, että opiskelu auttaa heitä jaksamaan ja selviytymään vankilassa. Oppilaat näkevät, että opiskelemalla he pysyvät virkeämpänä ja henkisesti terveempänä kuin jos he vain olisivat tekemättä mitään. Oppilaat uskovat lisäksi, että kun vankila-ajan

kokee opiskelun kautta mahdollisimman mielekkäänä, vapautteen lähteminen on helpompaa.

Jos sä täällä monta vuotta vaan makaat niin vaikuttaa se sun psyykeeseen. Et se tylsistää ja sun aivotoiminta heikkenee. Se on sit tosi vaikeeta lähteä. E

Tuntuu, että menisi elämässä vaan koko ajan taaksepäin, jos täällä vaan makaisi. Opiskelu on auttanut täällä jaksamaan olla. Sellanen elämän mielekkyys on tullut, kun on saanut tehdä töitä ja opiskella. Kyllä se ois kamalaa, jos vaan olis. G

Onhan se mielenterveydellisesti selvä, että kun sä osallistut johonkin, niin se on kuitenkin lusimisesta pois. Aivotoimintaa pitää harjoittaa. H

Opiskelu pitää virkeempänä, huomattavasti virkeempänä, ja pysyy vähän tässä päivässä kiinni. Jos sitä lusii, niinkun mäkin oon ollu yli kaheksan vuotta, silloin oli ihan erilainen maailma kuin tänä päivänä. Tätä kautta tulee siviilistä semmosia, vaikka koulun mukana semmosia, mitä siellä opetetaan. Kyllä sitä kuitenkin elää vähän sen ulkopuolen kanssa, vaikka kuinka on täällä sisällä. Pysyy tosissaan virkeempänä ja pää pysyy järjessä. I

Yksi oppilas jopa mainitsi, että opiskelun takia hän on pystynyt vähentämään mielenterveyslääkkeitä.

Opiskelun takia on lääkkeitäkin voinu vähentää. Et ei ole lääkekoukussa kun lähtee ulos. I

Tässä tutkimuksessa opiskelu merkitsee jokaiselle vangille henkistä hyvinvointia. Opiskelu henkisen hyvinvoinnin tuojana korostuu luultavasti vankilaympäristön vuoksi, sillä Nurmen (1995) tutkimuksen ”normaalissa” ympäristössä opiskelevat aikuisopiskelijat eivät korostaneet opiskelun merkitystä henkisenä hyvinvointina, vaikkakin osa opiskelijoista näki, että opiskeleminen tuo sisältöä elämään ja lisää henkistä kasvua. Cohen ja Taylorin (1986) tutkimukseen osallistuneet vangit pitivät opiskelemalla saavutettua henkisen puolen kehittämistä yhtenä selviytymisstrategiana vankilassa.

### 9.3 Ajan käyttö

Ajan käyttö muodostui merkitykselliseksi asiaksi opiskelussa. Oppilaat pitivät vankilaa ankeana opiskeluympäristönä, mutta ajan kannalta vankila on hyvä paikka opiskelulle.

Opiskelulle riittää vankilassa aikaa. Siviilissä opiskelulle ei olisi niin paljon aikaa, sillä työ, perhe ym. veisivät suurimman osan ajasta.

Täällä mä jaksan keskittyä täysipainoisesti siihen opiskeluun, et siviilissä on niin paljon muita asioita mielessä. Tääl ei ole mitään muuta kun aikaa, tääl on hyvä pänttää. A

Tääl on aikaa opiskella ja näin, et tää on opiskelun kannalta hyvä ympäristö, et on aikaa, ei ole muita kiusauksia. Mäkin luen tääl joka ilta kun ei tääl oo oikeestaan mitään muuta tekemistä kun lukea. Me ehditään täällä lyhyemmässä ajassa lukea enemmän kun vastaavassa ajassa siviilissä. E

Ainoastaan yksi oppilas mainitsi, ettei runsas aika helpota opiskelua. Hänen mielestä opiskelua häiritsee huoli perheestä. Opiskeluun keskittyminen on vaikeaa, koska hän joutuu miettiä, miten perhe pärjää siviilissä ilman häntä.

Moni luulee, et vankilassa on helppo lukee, koska täällä on niin sanotusti aikaa, mut ei se sitä ole. On se aika hankalaa. Oon huomannu sen, et kun on lukenu puol kirjaa niin ei muista yhtään mitään, et ajatukset on ihan muualla, et ei osaa keskittyä oikein. Perheen pärjääminen pyörii mielessä. D

Aika muodostui merkitykselliseksi myös siltä kannalta, että oppilaiden mielestä vankila-aika kannattaa käyttää omaksi hyödyksi opiskelemalla. Opiskelemalla vankilassa saa itselleen tulevaisuuden kannalta paljon enemmän, kuin jos olisi tekemättä mitään tai olisi töissä.

Mun mielestä on järkevää käyttää aika opiskeluun. Kyl se on ollu tärkeetä, tosi positiivinen asia, et pääsin opiskelemaan. Jos ois vaan tuol jossain pajalla höylänny lautaa, niin ei siit ois ollu mitään hyötyä mun tulevaisuuden kannalta. Tässä on jotain tulevaisuutta kun opiskelee eteenpäin. A

Täällä kun joutuu olemaan muurien sisäpuolella, miksei sitä käytä omaks hyödykseen. Opiskelua tai, et kummiskin näkee, et siitä on sulle tulevaisuudessa hyötyä. F

Kyllähän tulevaisuus tällä hetkellä kaukanen piste on, kun pitää vielä niin monta vuotta olla näissä piireissä. Mutta kyllä mä tulevaisuuden näen aika valoisena, sillä lailla opiskelen täällä, ettei aika mene hukkaan. G

Mun mielestä aika kannattaa käyttää hyödyksi. Pysyy edes vähän kiinni tässä päivässä. I

Myös Aution ja Hautamäen tutkimuksessa ajan hyödyllinen käyttö opiskelemalla vankilassa tuli esille. Etenkin hyödyntäjä-opiskelijatyypille oli ominaista opiskelun näkeminen hyvänä tapana kuluttaa rangaistusaikaa. (Autio & Hautamäki 1991, 67.) Keskitalon (1998) tutkimukseen osallistuneille vangeille käsitöiden tekeminen ja opiskeleminen merkitsi myös ajan hyödyllistä käyttöä vankilassa.

Koulutuksen varastointifunktio liittyy ajan hyötykäyttöön, sillä syrjäytyneet ihmiset usein kokevat koulutuksessa käytetyn ajan ajankäyttöä rytmittävänä ja omaa elämänhallintaa parantavana toimintana huolimatta siitä, että koulutuksen ei uskota välttämättä tuottavan työllistymistä (Antikainen ym. 2003, 156-157).

Aika muodostui Nurmen (1995) tutkimuksessa puolestaan negatiivisella tavalla merkittäväksi asiaksi, eikä positiivisesti merkittäväksi niin kuin tässä tutkimuksessa. Nurmen (1995) tutkimuksessa aikuisopiskelijat kokivat, että opiskelun vuoksi aikaa ei riitä tarpeeksi perheelle, harrastuksille ja ystäville.

#### 9.4 Työllistyminen

Kaikki oppilaat pitävät opiskelua tärkeänä työllistymisen kannalta. Jokainen uskoo saavansa opiskelualan töitä vapauduttua.

Aion töihin päästä, mul on tähtäimenä nää rakennusalan työt. A

Mä uskon, et mä saan hommia, siinä sitten pääsis elämässä eteenpäin. B

Mä toivon, et opiskelu antaa oikein hyvän kipinän, et kun joskus pääsen pois, niin sais jotain erikoista aikaseks. Se vois olla joku hyvä työpaikka tai vastaava. Mun entinen elämä on ollu sellasta, et mä oon lentäny ja liitäny paikasta paikkaan. Jos oon kuullu, et markka pyörii jossain Turussa, ni sitä on lähdetty hakemaan, ihan niinku tämmöstä. Kotona oon ollu hirveen vähän aikaa. Sais sen elämän rauhotettua, sais sen toimeentulon erilaila. D

Työnhaku on helpompaa. Ja työnteko siviilissä, koska mä voin ittekin sitä tehdä. Nyt mä kuulin, että noihin kierrätyskeskuksiin voi mennä. Sinne tulee semmosta entisöitävää tavaraa, et se on puoliiks rikki. Semmoseenkin voi päästä töihin, niillä on semmonen oma verstaas, missä niitä korjataan. Että työnsaanti mahdollisuudet on paljon paremmat. I

Muutamaa kiinnostaa yksityisyrittäjyys, ja yksi oppilas haaveilee entisen ammattialan yhdistämisestä uuden ammattialan kanssa.

Tulevaisuuden näkymät on valosat, mä pidän ihan varmana, et mä tuun työllistymään. Päällimmäisenä on oman yrityksen perustaminen. E

Kovasti oon yrittämässä nyt tämän yhdistämistä elintarvikealan kanssa. On hyvä kun saa tän puupuolen, voi yhdistellä, tehdä esimerkiksi jotain pientä rasiaa ja lahjapakkauksia ja siihen yhdistää sen elintarvikepuolen. Yrittäjätausta kun on elämässä, koko ajan menee siihen, että vielä yrittäjänä jatkaa. Voi olla kun opiskelee ja saa ammatin täällä, että siirtyy toisen palvelukseen. G

Myös Piiraisen (2003) tutkimuksessa opiskelu merkitsi syrjäytymisvaarassa oleville nuorille tulevaisuuden kannalta keinoa saada työpaikka. Aution ja Hautamäen (1991) tutkimuksen kierteenkatkaisija-opiskelijatyypille opiskeleminen vankilassa merkitsi selviytymismahdollisuuksien parantamista siviilissä mm. työpaikan saamisena. Myös Kurtén-Vartion (1999, 121) haastattelemat vangit uskoivat oppisopimuskoulutuksen auttavan heitä saamaan töitä vapauduttuaan vankilasta.

Useimmat oppilaista korostavat työllistymisessä tutkinnon suorittamisen tärkeyttä. Heidän mielestä virallisella tutkintotodistuksella on suurta merkitystä työmarkkinoilla.

Se on tosi tärkeä juttu, et sais sen valmiiks, koska mul ei ole mitään valmista paperia. Nyt kun ei ole omaa firmaa, joutuu hakea muita töitä, siinä ois papereista etu. A

Mul on siviilissä tän alan työpaikka varmasti, kohan mä saan viralliset paperit. Firma vaatii ne paperit, sen takia mä oon tossa opiskelemassa. F

Kyllä se päätavoite on oppia tekemään näitä töitä, se on se mun päätavoite ja saada vielä hyväksytyt suoritukset, niin sehän on kanssa semmonen päämäärä. G

Todistuksia ja tutkintoja kutsutaan muodollisiksi kvalifikaatioiksi. Tutkinnoilla ja todistuksilla on aina tietty vaihtoarvo kilpailtaessa työ- ja jatkokoulutuspaikoista. Paperitutkinnot kertovat usein kuitenkin hyvin vähän siitä, miten hyvä todistuksen haltija on työnsä hoitamisessa. (Antikainen ym. 2003, 141-142.) Vankiloissa järjestettävän koulutuksen koulutusjohdon korostama muodollinen tavoite on tutkinto- ja kurssitodistusten saaminen (Å laere bak murene 2003, 13). Myös tähän tutkimukseen

osallistuneista vangeista useimmat korostivat tutkintotodistuksen saamisen tärkeyttä. Kurtén-Vartion (1999, 121) selvityksessään oppisopimusoppilaat arvostivat todistuksen saamista ammattitaidostaan.

Oppilaat, joilla ei ole aikaisempaa ammattia, näkevät tärkeänä ammatin saamisen. Ammatin saaminen vankilassa koetaan perusedellytyksenä selviytyäkseen siviilissä.

Mä halusin oppia uutta, mul ei ole niinsanotusti ole ammattia. Mä oon vähän sekatyöläinen. B

Jos sulla ei ole ammattia, niin ei sun tulevaisuutes ole turvattu millään tavalla. Sit ihmetellään uusintaprosenttia, et miks se on niin korkealla, tällä hetkellä lähes 90 %. Et jos sul ei ole ammattia, et on vähän vaikeeta lähteä. E

Myös oppilaat, joilla oli jo ammatti, uskovat vaihtavansa uuteen ammattiin. Uusi ammatti tuntuu sopivan heille paremmin kuin entinen ammatti.

Opiskelu antaa mulle uuden ammatin. Näillä näkymin se saattaa olla tärkeempi kun mun aikasempi ammatti. C

Kyllä mulla on ollu semmonen ajatus, että ammatinvaihto. Koska toi tarjoilijan työ ei oikeen sovi, kun siellä alkoholin kanssa läträtään. I

Myös Nurmen (1995) tutkimukseen osallistuneille aikuisopiskelijoille koulutus merkitsi työttömyyden välttämistä. Heidän mukaansa koulutuksen avulla saadaan pätevyys itselle sopivaan työhön, voidaan vaihtaa ammattialaa tai hankitaan toinen ammatti, jotta saadaan pelivaraa työmarkkinoilla.

## 9.5 Rikollisuuden lopettaminen

Tuloksilla 9.1-9.4 saattaa olla vangille rikollisuuden lopettamiseen liittyvää merkitystä, mutta lisäksi muutama vanki korosti erikseen opiskelun merkitystä rikollisuuden lopettamisessa. He ilmaisivat asian useaan otteeseen haastattelun aikana. Rikollisuuden lopettaminen on tietenkin yhteiskunnallisestikin hyvin merkittävä asia, minkä vuoksi näin aiheelliseksi luokitella rikollisuuden lopettamisen aivan omaksi tulokseksi.

Koulutus on katkassu mun rikollisen uran, et se on taaksejäänyttä elämää. Et tavallaan on käännetty uus lehti ja lähdetään siitä eteenpäin ja takakansi odottaa. Tää vankilatuomio on pistäny pysähtymään. Tavallaan tästä vankilassa olosta on ollu hyötyä. E

Kun mä oon seurannu näitä, jotka vapautuu niin ne, jotka on valmistunu johonkin ammattiin, niin niiden motivaatio on ihan eri tasoa. Ne ei edes suunnittele rikollista uraa, kun on mahdollisuus annettu, niin miksei sitä käytetä. E

Mul ei ole hirveesti tulevaisuutta, et oli pakko miettiä uutta suuntaa elämässä. Kyl opiskelu antaa kokonaan uuden lähtökohdan elämälle, antaa ihan toisenlaisen elämän. Ei ne asiat ainakaan tulevaisuudessa ois parempaan päin, jos ei opiskelis. Ei sitä näkis omaa tulevaisuutta niin valosasti, joitain varauksia vois olla kyljessä. Se pitää poissa tuolta kadulta. F

Ainakin näiden vankien kohdalla vankilakoulutukselle asetettu pitkäaikainen tavoite eli elämäntilanteen mahdollisesti toteutuneeksi (ks. kuvio 2). Koulutus luultavasti helpottaa heidän integroitumistaan yhteiskuntaan, mikä onkin vankilakoulutuksen yksi tavoite (ks. Räsänen 1988; Vähimmäissääntöjen soveltaminen 1995). Antikaisen ym. (2000, 152) mukaan koulutuksen integrointitehtävä liittyy siihen, että koulu välittää yksilölle ainakin välttämättömän osan siitä tieto- ja toimintavarastosta, jonka avulla tämä pystyy yhteiskunnassa toimimaan. Myös koulutukseen varastointi tuottaa hyviä vaikutuksia syrjäytyneiden ihmisten uudelleen sosiaalistamisessa. Foucault`n (2000) näkemys siitä, että vankila ajaa vangin yhä syvemmälle rikollisuuteen ei näytä näiden vankien kohdalla toteutuvan. Myös Aution ja Hautamäen (1991, 67) tutkimuksen kierteenkatkaisija-opiskelijatyypin korosti opiskelun merkitystä siviilissä selviytymisessä, vankilaan hän ei enää aikonut palata.

Nyky-yhteiskunnassa vanhan koulun tuottamien perinteisten työkalifikaatioiden tilalle on tullut joustavammat selviytymiskvalifikaatiot. Tärkeiksi kvalifikaatioiksi on muodostunut taidot korjata epäonnistuneita valintoja aikuiskoulutuksen avulla ja löytää sekä oman persoonallisuutensa ominaisuuksiin että yhteiskunnan rakenteisiin kytkeytyviä selviytymisstrategioita. (Antikainen ym. 2003, 146-147.) Tässä tutkimuksessa koulutus muodostui merkittäväksi strategiaksi mahdolliseen yhteiskunnassa selviytymiseen.

## 10 TULOSTEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tulosten mukaan vangit oppivat oppisopimuskoulutuksessa työkokemuksista, työkokemuksia pohtimalla, tietopuolisen opiskelun kautta ja soveltamalla teoriaa käytäntöön. Lisäksi he arvioivat omaa oppimistaan. Työkokemuksista oppiminen tapahtuu itsenäisesti sekä yhdessä muiden työntekijöiden ja oppilaiden kanssa työtä tekemällä ja erilaisia toimintatapoja kokeilemalla. Työssäoppiminen olisi oppilaiden mielestä vielä tehokkaampaa, jos työvälineet olisivat parempia ja niitä olisi enemmän. Lisäksi vankilan alueella ei ole mahdollista toteuttaa kaikkia niitä töitä, joita koulutukseen kuuluvan uuden asian oppiminen vaatisi. Oppilaiden mielestä koulutukseen tulisi myös sisällyttää vaativampia ja laajempia kokonaisuuksia.

Oppilaat pohtivat työkokemuksiaan itsenäisesti, työpaikkakouluttajan ja tietopuolisen opettajan sekä muiden työntekijöiden ja oppilaiden kanssa. Kuitenkin muutaman oppilaan mielestä työpaikkakouluttajan ammatti- ja ohjaustaidoissa olisi parannettavaa, ja työpaikkakouluttajilla tulisi olla enemmän aikaa oppilaiden ohjaamiseen. Kaikki oppilaat ovat puolestaan tyytyväisiä ulkopuolisen opettajan ammatti- ja ohjaustaitoon.

Jokainen oppilas pitää tietopuolista opetusta tärkeänä osana koulutuksessa, useimpien oppilaiden mielestä tietopuolista opetusta tulisi olla enemmänkin. Tietokonealan oppilaat toivoisivat, että tiedonhankinta olisi helpompaa. Oppilaat soveltavat teoreettista tietoa käytännön työtehtävissä. Lisäksi oppilaat pyrkivät arvioimaan omaa oppimistaan, vaikkakin sanovat sen olevan vaikeaa.

Tarkoituksenani ei ollut eri opintoalojen vertaaminen, mutta aineistosta löytyi muutamia eroavaisuuksia, jotka mielestäni selittyvät opintoalalla tai erilaisilla opiskelujärjestelyillä eri aloilla. Tietokoneasentajan ammattitutkintoa suorittavat oppilaat pitävät itsenäistä lukemalla opiskelua tärkeämpänä osana oppimisessa kuin muiden alojen oppilaat. Tämä selittyy mielestäni sillä, että muut alat ovat perinteisiä käsityöaloja, joissa ammattitaidon saavuttamisessa itsenäisellä lukemisella ei ehkä ole niin merkittävää sijaa. Tulos tukee Nikanderin (2003, 75) tutkimustulosta, jonka mukaan merkonomitutkintoa suorittavat oppisopimusoppilaat kokevat teoriaopinnot oppimisensa kannalta tärkeämmäksi kuin rakennusalan oppisopimusoppilaat. Toisaalta Nikanderin tutkimuksessa merkonomioppilaat eivät juurikaan kokeneet työssäoppimiseen liittyviä tekijöitä oppimista

edistäviksi tekijöiksi. Tässä tutkimuksessa puolestaan jokainen tietokonealan oppilas koki, että oppimisen kannalta teoriaopintojen lisäksi työssäoppimisella on tärkeä rooli. Lisäksi tässä tutkimuksessa kaikkien alojen opiskelijat kokivat teoriaopinnot tärkeiksi, mutta tärkeäksi koettiin nimenomaan opettajan tietopuolinen opetus, ainoastaan tietokonealalla lisäksi itsenäinen lukeminen. Puualan opiskelijat kokivat, että teorian soveltamisessa käytäntöön on hankaluuksia, mikä johtuu siitä, että heillä ei ollut tietopuolista opetusta säännöllisesti niinkuin muilla opintoaloilla.

Opiskelu vankilassa osoittautui vangeille erittäin merkittäväksi asiaksi. Opiskelu merkitsee vangeille itsensä toteuttamista, henkistä hyvinvointia, ajan hyödyllistä käyttöä, mahdollista työllistymistä ja mahdollista rikollisuuden lopettamista. Tulosten perusteella oppilaat ovat sitoutuneita opiskeluun (ks. Koskela 2003). Tuloksista löytyy yhteyttä Aution ja Hautamäen (1991, 67) muodostamiin opiskelijatyyppeihin. En kuitenkaan tässä tutkimuksessa pysty luokittelemaan oppilaita tiettyyn yhteen kategoriaan, vaan jokaisesta oppilaasta löytyy useampaan kuin yhteen opiskelijatyyppiin liittyviä piirteitä. Aution ja Hautamäen oleilijatyypin, jolle opiskeleminen ei ole mikään erityinen intressi, ei mielestäni kuvaa ketään tämän tutkimuksen oppilaista. Nurmen (1995) tutkimuksessa koulutus vaikutti aikuisopiskelijoiden elintason, yhteisyyssuhteisiin ja itsensä toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa vangit puolestaan eivät korostaneet elintason nousua, mikä mielestäni voi osaltaan johtua siitä, että monella vangeista oli vielä pitkä aika vapautumiseen, joten tulevaisuuteen katsominen tuntui vaikealta. Vankilassa elintaso ei tietenkään koulutuksen myötä paljon nouse. Nurmen tutkimuksessa koulutus vaikutti yhteisyyssuhteisiin siten, että aikaa ei opiskelun takia riittänyt tarpeeksi perheelle ja vanhoille ystäville. Vangeille aika puolestaan muodostui positiiviseksi asiaksi opiskelun kannalta. Oppilaiden mielestä vankilassa riittää aikaa opiskelulle. On tietenkin luonnollista, etteivät vangit koe vanhojen ystävyssuhteiden jäämistä opiskelun takia, koska vankilassa ei vanhoja ystäviä voi muutenkaan tavata kuin tiettyinä tapaamisaikoina.

Lopuksi kokoaan vielä tämän tutkimuksen tuloksista syntyneet johtopäätökset ja ehdotan jatkotutkimusideoita. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvistä tuloksista (8.1-8.5) löytyi yhteys työssäoppimisen teoreettisiin viitekehyksiin, mikä mielestäni tarkoittaa sitä, että vangit oppivat samanlailla kuin ihmiset vankilan ulkopuolellakin. Kuviossa 1 esittämäni esioletus siitä, että vankilaympäristö vaikuttaisi vankien oppimiskokemuksiin ei täysin pidäkään paikkaansa, sillä vankien oppimisprosessit muistuttavat vankilan

ulkopuolella olevien ihmisten oppimisprosesseja. Vankien mielestä oppisopimuskoulutuksessa on kuitenkin joitain oppimista vaikeuttavia ongelmia, jotka saattavat johtua vankilaympäristöstä, mutta toisaalta löytyyhän vankilan ulkopuolella järjestetystä koulutuksestakin usein kehittämistarpeita.

Kaikki oppilaat pitävät tietopuolista opetusta tärkeänä osana oppimista, monet haluaisivat tietopuolista opetusta olevan enemmänkin. Yhtenä syynä tietopuolisen opetuksen merkityksellisyyteen voi mielestäni olla myös se, että kaikki oppilaat pitävät ulkopuolista opettajaa ammattitaitoisena, joten hänen opetuksestaan koetaan erityisesti hyötyvän ja opetusta toivotaan sen takia lisää. Vangit kokevat, että oppisopimuskoulutuksen hyvä puoli on se, että teoreettista tietoa päästään välittömästi sen opetuksen jälkeen soveltamaan käytännön työhön. Ainoastaan puupuolella koettiin teorian soveltamisessa käytäntöön olevan ongelmia, koska tietopuolista opetusta ei ollut säännöllisesti. Tuloksista voi vetää johtopäätöksen, että vankien oppisopimuskoulutuksessa tulisi teoriaopetusta olla säännöllisesti viikoittain, jotta teoriaa olisi helpompi soveltaa käytännön työhön, ja näin oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta.

Työpaikkakouluttajien ammatti- ja ohjaustaidossa olisi parannettavaa, ja heillä tulisi olla tarpeeksi aikaa oppisopimuskoulutusoppilaiden ohjaamiseen. Koska työpaikkakouluttajan tuen puute saattaa johtaa siihen, että oppilaat joutuvat liikaa itse motivoimaan itseään opiskelemaan, olisi mielestäni tärkeää, että työpaikkakouluttajien ammatti- ja ohjaustaitoihin kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella olisi mielenkiintoista tehdä tutkimus, joka keskittyisi ainoastaan työpaikkakouluttajien ohjaamiseen. Olisi hyödyllistä selvittää, miten työpaikkakouluttajat itse kokevat oman työnsä oppilaiden ohjaajana. Kokevatko he työssään ongelmia, kuten ajan puutetta tai lisäkoulutuksen tarvetta? Pitäisi myös tarkistaa, että jokaisella työpaikalla työvälit ovat asianmukaisia ja että niitä on riittävästi. Tärkeää olisi myös kehittää keinoja, jotta vankila-alueella pystyttäisiin toteuttamaan kaikki koulutukseen kuuluvat osa-alueet. Lisäksi tulisi kehittää jonkinlainen ratkaisu siihen, että tiedonhaku helpottuisi. Internetin käyttö on vankiloissa kiellettyä, mutta toivottavasti lähitulevaisuudessa keksittäisiin jokin keino siihen, että vangit voisivat valvotusti käyttää internetiä opiskelutarkoituksiin.

Oppisopimuskoulutuksessa opiskelu merkitsee vangeille selviytymismahdollisuuden lisäämistä sekä vankilassa että tulevaisuudessa. Toiseen tutkimusongelmaan liittyvät

tulokset (9.1-9.5) poikkesivat jonkin verran ”normaalissa” ympäristössä tehtyjen opiskelun merkityksiin liittyvien tutkimusten tuloksista, mikä mielestäni tarkoittaa sitä, että vankila vaikuttaa vankien opiskelulle antamiin merkityksiin, kuten kuviossa 1 oletin. Vangit korostavat enemmän koulutuksen tuomaa henkistä kuin materiaalista hyvää (vrt. Nurmi 1995).

Koska tässä tutkimuksessa tuli selkeästi esille, että oppisopimuskoulutuksessa opiskelu saattaa muodostua merkittäväksi tekijäksi sekä vankilassa selviytymiselle että työllistymiselle ja rikollisuuden lopettamiselle, tulisi mielestäni oppisopimuskoulutustoimintaa vankiloissa laajentaa ja kehittää. Antikaisen ym. (2000) mukaankin koulutus alkaa yhä syvemmin valikoida onnistujat epäonnistujista ja selviytyjät häviäjistä. Oppisopimuskoulutuksen laajentamista puoltaa myös mielestäni se, että oppisopimuskoulutuksessa suoritetaan vankilassa paljon tutkintoja verrattaessa tavalliseen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, joten oppisopimuskoulutus on vankilaan sopiva koulutusmuoto tutkintojen suorittamisenkin kannalta. Useammille vangeille tulisi antaa mahdollisuus hankkia mielekäs ammatti vankilassa oppisopimuskoulutuksessa. Lisäksi laajentamistarvetta tukee esimerkiksi tuoreen pohjoismaisen tutkimusraportin (Å laere bak murene 2003) kehoitus lisätä vankiloissa teoriaopetuksen yhdistämistä käytännön työtehtäviin. Mielestäni niissä vankiloissa, joissa oppisopimuskoulutusta ei järjestetä, tulisi ottaa selvää, kuinka halukkaita vangit olisivat osallistumaan oppisopimuskoulutukseen ja mitkä opintoalat vankeja kiinnostaisi. Vankilat voisivat tehdä enemmän yhteistyötä suunnitellessaan oppisopimuskoulutusta, jotta maantieteellisesti lähekkäin sijaitsevissa vankiloissa järjestettäisiin mahdollisimman monella eri alalla oppisopimuskoulutusta. Tällöin pystyttäisiin lisäämään oppisopimuskoulutusaloja, ja vangit voisivat anoa siirtoa lähellä sijaitsevaan vankilaan mielenkiintoisen opintoalan vuoksi.

Mielenkiintoista, vaikkakin hankalaa, olisi tutkia, kuinka moni oppisopimuskoulutuksessa tutkinnon suorittanut vanki hakeutuu vapauduttuaan opintoalaa vastaaviin töihin ja kuinka merkittävästi oppisopimuskoulutuksen suorittaminen vankilassa vähentää uusintarikollisuutta.

Vaikka tämän tutkimuksen tekeminen oli pitkä ja vaativa prosessi, oli se myös erittäin antoisa ja mielenkiintoinen kokemus. Tutkimuksesta tuli aika laaja, koska aiheesta ei juurikaan ollut aikaisempaa tutkimusta, joten minun oli lähes mahdotonta rajata tutkimus

koskemaan vain jotain tiettyä aluetta vankien oppisopimuskoulutuksessa. Uskon, että tutkimustuloksia pystytään hyödyntämään vankien oppisopimuskoulutuksen kehittämisessä. Lisäksi toivon, että tämä tutkimus virittää aiheesta jatkotutkimuksia, sillä meidän jokaisen kansalaisen edunmukaista olisi, että vankien koulutus olisi mahdollisimman monipuolista ja tehokasta, jotta uusintarikollisuus ja syrjäytyminen vähenisivät maassamme.

## LÄHTEET

Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6/1997. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 251-309.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.

Autio, S. & Hautamäki, T. 1991. Opiskelijana vankilassa. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 4/1991. Helsinki: Vankeinhoidon koulutuskeskus.

Brookfield, S. D. 1986. Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices. Milton Keynes: Open university press.

Brown, J. S. & Duguid, P. 1996. Stolen knowledge. Teoksessa H. McLellan (toim.) Situated learning perspectives. New Jersey: Educational technology publications.

Cohen, S. & Taylor, L. 1986. Mielenterveyden säilyttäminen. Tutkimus pitkän vankeuden vaikutuksista. Helsinki: Vankeinhoidon koulutuskeskus.

Collin, K. & Tynjälä, P. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4/2000, 293-305.

- Eskola, J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y. 1994. Training for change. New approach to instruction and learning in working life. Geneva: International Labour Office.
- Foucault, M. 2000. Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Nivanka. Keuruu: Otava.
- Griffin, C., Holford, J. & Jarvis, P. 2003. The theory & practice of learning. Lontoo & Sterling: Kogan Page.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L & Lonka, K. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hartoneva, A., Kuivajärvi, K. & Muilu, M-L. 1999. Alan miehestä ammattimieheksi. Vankien ammatillinen koulutus 1948-1997. Oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuja 4/1999. Helsinki: oikeusministeriö.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara P. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. 4. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Tampere: Tammi.
- Hyvönen, E., Kivinen, O., Metsä-Tokila, T. & Tulkki, P. 1998. Työperäiseen koulutukseen. Neljän maan vertailu ja Suomen malli. Turku: Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Häkkinen, J. 1995. Selviytyjänä siviiliin. Ammatilliseen koulutukseen osallistuvan vangin selviytymisstrategiat, ammatinvalinta ja elämänhallinta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.

Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Jarvis, P. 1987. Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 164-172.

Jarvis, P. 2003. Adult learning processes. Teoksessa C. Griffin & P. Jarvis (toim.) *Adult and continuing education. Major themes in education. Volume IV. Teaching, learning and research.* Lontoo: Routledge, 180-198.

Johansson, T. 1978. Riihimäen ammattioppilaskoulun suorittaneet vangit ja uusintarikollisuus. Turun yliopisto. Sosiologian laitos. Pro gradu –tutkielma.

Joustava, yksilöllinen, käytännöllinen oppisopimuskoulutus. 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 316-324.

Kaikkonen, M. 2000. Eheys yksilön persoonaa ja ympäristöä kehittävässä elinikäisessä oppimisessä. *Acta universitatis lapponiensis* 31. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Kaisaniemi, A. 2002. Oppisopimuskoulutuksen säännöt. Teoksessa A. Kaisaniemi & V. Määttä. *Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja.* Helsinki: Opetushallitus, 9-38.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 51-109.

Kempas, M. (toim.) 1992. Vankien koulutus. Euroopan neuvoston suositukset. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen opetusmoniste 3/91. Suom. A. Welin. Helsinki: Hakapaino Oy.

Keskitalo, H. 1998. Käsityön merkitys ja mielekkyys vangin kokemana: Hämeen lääninvankilan käsityötoimintaan osallistuneiden tutkinta- ja vankeusvankien mielipiteitä. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Syventävien opintojen tutkielma.

Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kollanus, T. 1999. Oppisopimuksella työhön vai työstä oppisopimukseen? Oppisopimuksen mahdollisuudet työn ja tutkintoon johtavan koulutuksen yhdistämiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Kollanus, T. & Silvennoinen, H. 1998. Oppisopimus lisäkoulutuksena. Helsinki: ESR-julkaisut.

Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory –menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 86. Väitöskirja.

Kriminaalihuollon ja vankeinhoidon vuosikertomus 2002. 2003. Helsinki: Rikosseuraamusvirasto.

Kulmala, J. 2000. Työssäoppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Honka, L. Mustonen & P. Ruohotie (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 41-46.

Kurtén-Vartio, S. 1999. Fängslande program. En utredning över de intagnas verksamhetsprogram i fängelserna i Norden. TemaNord 1999:582. Kööpenhamina: Nordisk Ministerråd.

Kyöstiö, O. K. 1955. Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla. Ammattikasvatuksen esivaihe vuoteen 1842. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu. Väitöskirja.

Laiho, I. 2001. Työpaikkakouluttajat tulivat. Vuosien 1996-2000 Työpaikkakouluttajakoulutus-projektin laatuarviointia. Helsinki: Opetushallitus.

Laine, M. 1994. Voidaanko vankeja ja rikollisia kuntouttaa? Katsaus historiaan ja tieteelliseen keskusteluun. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 2/1994. Helsinki: Painatuskeskus.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21-43.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Leino, A-L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi. Väitöskirja.

McLellan, H. 1996. Situated learning: multiple perspectives. Teoksessa H. McLellan (toim.) Situated learning perspectives. New Jersey: Educational technology publications.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia - sarja 4. Viro: Jaabes OÜ.

Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2/1998, 84-97.

Mjelde, L. 1993. Apprenticeship. From practice to theory and back again. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 19. Väitöskirja.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Mäkinen, K. 2000. Työssäoppiminen – olemmeko onnistuneet siinä? Teoksessa J. Honka, L. Mustonen & P. Ruohotie (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 47-59.

Määttä, V. 1996. Koulutuksen toteutus. Teoksessa A. Kaisaniemi & V. Määttä. Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 27-47.

Määttä, V. 2002. Opiskelu ja sen ohjaaminen oppisopimuskoulutuksessa. Teoksessa A. Kaisaniemi & V. Määttä. Opas oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijan ja kouluttajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 39-56.

Nikander, L. 2003. Asiantuntijuuden kehittyminen oppisopimuskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Nurmi, K. 1995. Miksi aikuinen opiskelee? Tutkintotavoitteisen opiskelun edut ja haitat aikuisen elämäkokonaisuudessa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C, osa 111. Väitöskirja.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 1998. Oppisopimus ammatillisena peruskoulutuksena. Helsinki: ESR-julkaisut.

Piirainen, T. 2003. ”Vähemmän teoriaa, enemmän työtä” Itä-Suomen työkouluun opiskelijoiden ensimmäisen vuoden opiskelukokemukset, opiskelulle annetut merkitykset ja opiskeluun kiinnittyminen. Joensuun yliopisto. Erityiskasvatuksen laitos. Erityispedagogiikan syventävien opintojen tutkielma.

Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.

Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Räsänen, L. 1988. Työelämään ja koulutukseen valmentava (tyko) kurssi Helsingin keskusvankilassa. Oppilaiden elämäntilanteen ja kurssiarvioinnin tarkastelua. Oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuja 2/1998. Helsinki: oikeusministeriö.

Räsänen, J. 1994a. Kehityssuuntautunut arviointimalli. Malli aikuisten ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus.

Räsänen, J. 1994b. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohtassa. Juva: WSOY.

Salorinne, M. 2000. Työpaikkakouluttajien oppimis- ja ohjaamiskäsityksiä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Selvitys pitkäaikaisvangeista. 1997. Vankeinhoitoasiain neuvottelukunta. Julkaisu nro 10. Helsinki.

Sjöberg, H. & Roitto, M. 2001. Kriminalvårdens klientutbildning. Kartläggning, problembeskrivning och förslag till åtgärder. Stockholm: Kriminalvården.

Suur-Uski, M. 1998. Ammatti oppisopimuksella. Opiskelijoiden ja ohjaajien kokemuksia opiskelijoiden ohjaamisesta työpaikalla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Tietoja vankien ajankäytöstä, opiskelusta, toimintaohjelmista ja vapaa-ajan toiminnoista vuonna 2002. Rikosseuraamusviraston monisteita 5/2003. Helsinki: Rikosseuraamusvirasto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa Y. Engeström & T. Tuomi-Gröhn. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 8-18.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160-179.

Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille. 1999. Kehittyvä koulutus 7/1999. Helsinki: Opetushallitus.

Törmälä, P. 1994. Ammatillisen koulutuksen kehitysvaiheet. Teoksessa J. Ahola, P. Porvali & P. Törmälä. Laatu-Suomeen ammattitutkinnoilla. Juva: WSOY, 7-22.

Ulvinen, V-M. 1996. Vankilaelämän kasvatukselliset alueet vankeinhoidon tavoitteiden kehyksessä -estettyjä kuvia?-. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Lisensiaattityö.

- Uola, A. 2002. Tiedon muuttuminen ammatilliseksi osaamiseksi oppisopimuskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 61. Pro gradu –tutkielma.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 156-177.
- Vankeinhoidon vuosikertomus 2000. 2001. Oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuja. Sarja A-No43. Helsinki.
- Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 196. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 83. Väitöskirja.
- Vähimmäissääntöjen soveltaminen. Hyvän vankeinhoidon käsikirja. 1995. Suom. T. Soukola. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 4/97. Helsinki: Vankeinhoidon koulutuskeskus.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Å laere bak murene. Uddannelse og kriminalomsorg i et livslangt laeringsperspektiv. Nordisk kartlegging av fengselsundervisningen. 2003. TemaNord 2003:549. Kööpenhamina: Nordisk Ministerråd.
- JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET**
- Kuivajärvi, K. 2001. Vankien aikuiskoulutus rangaistuslaitoksissa 1.1.-31.12.2002. Tiedote 2/2001. Helsinki: Rikosseuraamusvirasto.

Sunimento, K. 2001. Koulutus vankien yhteiskuntaan sosiaalistajana?

”Rikollisuuskin vois vähentyä, jos annettais vähän narua vangille, mistä vois ottaa lähtiessä kiinni.” Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Proseminarityö.

**VANKIEN OPPISOPIMUSKOULUTUSTA KOSKEVA KYSELY** 15.4.2002

Vankila: \_\_\_\_\_ Kyselyyn vastaaja(t): \_\_\_\_\_

**Jos vankilassanne ei tällä hetkellä järjestetä oppisopimuskoulutusta, yrittäkää silti vastata kysymyksiin 1.-8. Jos tila ei riitä kohdissa 1. ja 10., jatkakaa sivun toiselle puolelle.**

**1. Työpaikkakouluttajina toimivat henkilöt:**

Työpaikka-kouluttaja nro	Koulutusala, jolla toimii työpaikkakouluttajana	Työpaikkakouluttajan koulutustausta	Työpaikkakouluttajan alan työkokemus, vuotta	Onko käynyt työpaikkakouluttaja koulutuksen? Milloin?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

**2. Onko laitoksessanne tällä hetkellä vankeja, jotka ovat jo suorittaneet vankilassa oppisopimuskoulutuksessa tutkinnon tai koulutuskokonaisuuden?** ei kyllä, \_\_\_\_\_ vankia

Miltä koulutusaloilta? \_\_\_\_\_

**3. Tulisiko mielestänne vangeille järjestää useammilla aloilla oppisopimuskoulutusta?** ei, miksi? \_\_\_\_\_ kyllä, millä aloilla ja miksi? \_\_\_\_\_**4. Kuinka paljon teette yhteistyötä oppisopimuskoulutuksen paikallishallintoviranomaisten (esim. koulutustarkastajan) kanssa?** ei ollenkaan ainoastaan oppisopimuksia solmittaessa useammin, minkälaisissa tilanteissa? \_\_\_\_\_

**5. Jos laitoksessanne ei järjestetä oppisopimuskoulutusta, mistä uskotte asian johtuvan?**

---

---

---

**6. Mitkä ovat yleisimmät oppisopimuskoulutuksen keskeyttämisen syyt?**

---

---

---

---

**7. Kuinka moni oppisopimuskoulutuksen käynyt vanki sijoittuu vapauduttuaan koulutusta vastaavaan ammattiin (jos ei tarkkaa tietoa ole saatavilla, annetaan arvio)?**

---

---

---

---

**8. Miten oppisopimuskoulutusta vankiloissa tulisi mielestänne kehittää?**

---

---

---

---

---

**9. Koulutuksen järjestäjän työnantajalle maksaman koulutuskorvauksen määrä €/kk (jos työnantajan saama korvaus vaihtelee oppilaittain, ilmoitetaan korvaukset oppilaittain)**

---

---

---

---

**10. Oppisopimuskoulutuksen tietopuolisen opetuksen järjestäminen kunkin tällä hetkellä opiskelevan oppisopimusoppilaan kohdalla (tilanne huhtikuussa 2002):**

<b>Vanki nro</b>	<b>Tutkinto/koulutuskokonaisuus</b>	<b>Koulutuksen arvioitu kokonaispituus, kuukautta</b>	<b>Tietopuolisesta opetuksesta vastaava oppilaitos</b>	<b>Miten tietopuolinen opetus on kys. vangin kohdalla järjestetty<sup>1</sup>?</b>	<b>Tietopuolisen opetuksen kesto yhteensä, päivää</b>	<b>Kuinka usein tietopuolista opetusta järjestetään (esim. päivä viikossa, viikko kuukaudessa jne.) ?</b>	<b>Käytännön opetuksen ajalta maksettavan työrahan tai avovankilapalkan määrä/tunti</b>	<b>Tietopuolisen opetuksen ajalta maksettavan korvauksen määrä/pvä</b>
<b>1.</b>								
<b>2.</b>								
<b>3.</b>								
<b>4.</b>								
<b>5.</b>								
<b>6.</b>								

1 = a) vanki käy ulkopuolisessa oppilaitoksessa, b) ulkopuoliset opettajat opettavat vankilassa, c) vankilan omat tai työnjohtoon kuuluvat opettajat opettavat, d) vanki opiskelee etäopiskeluna e) vanki opiskelee vapauduttuaan f) muulla tavoin, miten?

### LIITE 3: KIRJE OPISKELIJOILLE

10.5.2002

Hei Sinä oppisopimuskoulutuksessa opiskeleva/opiskellut!

Opiskelen Helsingin yliopistolla aikuiskoulutusta. Tällä hetkellä teen pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on vankien oppisopimuskoulutus. Tutkimukseen olen saanut luvan Rikosseuraamusvirastolta.

Tarkoitukseni on haastatella oppisopimuskoulutuksessa opiskelevia tai jo tutkinnon suorittaneita henkilöitä Helsingin, Konnunsuon ja Oulun vankiloissa. Haastatteluilla pyrin selvittämään, miten te olette kokeneet oppisopimuskoulutuksen ja mitä opiskelu teille merkitsee. Haastattelu kestää noin tunnin.

Oppisopimuskoulutusta vankiloissa ei ole aikaisemmin tutkittu, joten osallistumisesi haastatteluun olisi ensiarvoisen tärkeää, jotta oppisopimuskoulutusta pystyttäisiin mahdollisuuksien mukaan kehittämään.

Käsittelen kaiken tiedon täysin luottamuksella, kenenkään tutkimukseen osallistuvan henkilöllisyys ei paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Haastattelut nauhoitetaan ainoastaan siksi, että minun on myöhemmin helpompi palata haastatteluihin. Nauhoja ei kuuntele kukaan muu kuin minä.

Pyytäisin ilmoittamaan halukkuudestasi osallistua haastatteluun opinto-ohjaajallesi. Häneltä voit halutessasi kysyä lisätietoja. Kiitoksia etukäteen avustasi.

Ystävällisin terveisin,

Kati Sunimento

## LIITE 4: TEEMAHAASTATTELURUNKO

### 1) TAUSTATIEDOT

- syntymävuosi
- monettako kertaa vankilassa
- tuomion kokonaispituus
- paljonko tuomiota jäljellä
- perhesuhteet
- koulutustausta, aikaisemmat koulukokemukset
- työtausta

### 2) OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN ALOITTAMINEN

- Muistele aikaa, jolloin olit hakeutumassa oppisopimuskoulutukseen...
- Miten tulit aloittaneeksi juuri oppisopimuskoulutuksen?
- Minkälaisia odotuksia sinulla oli koulutuksesta?

### 3) KÄYTÄNNÖN TYÖSSÄOPPIMINEN

- Kertoisitko käytännön työstä, mitä sinä teet?
- Millä tavoin mielestäsi opit käytännön työssä? Mitä tulisi tehdä, jotta oppisit paremmin?
- Mistä huomaat, että olet oppinut jotain uutta? (arviointi)
- Mitä mieltä olet työnohjaamisesta?

### 4) TIETOPUOLISEN OPETUKSEN ASEMA KOULUTUKSESSA

- Kertoisitko tietopuolisesta opetuksesta...
- Millä tavoin teoriaopetus tukee oppimistasi?
- Mitä mieltä olet opettajasta?
- Itsenäinen opiskelu

### 5) VANKILAYMPÄRISTÖ OPISKELUYMPÄRISTÖNÄ

- Kuvaile vankilaympäristöä opiskeluympäristönä
- Miten muut kuin opiskelevat vangit ja vankilan henkilökunta suhtautuvat opiskeluun?
- Saatko tukea muilta opiskelijoilta?

### 6) KOULUTUS OSANA TÄMÄNHETKISTÄ ELÄMÄÄ (hyödyt & haitat)

- Minkälaisia ajatuksia opiskelu on herättänyt sinussa?
- Minkälaisena osana pidät opiskelua tällä hetkellä elämässäsi?
- Mitä opiskelu antaa sinulle?
- Mitä se puolestaan vaatii sinulta?
- Kuinka kehittäisit koulutusta?

### 7) TULEVAISUUDENNÄKYMÄT JA KOULUTUKSEN HYÖDYNTÄMINEN TULEVAISUUDESSA

- Millaisena näet tulevaisuutesi?
- Miten uskot pystyväsi hyödyntämään koulutusta vapauduttuasi?