

Koulusuhteen, koulutusidentiteetin ja koulutuksen merkityksen rakentuminen

Ammattistarttikoulutuksen käyneet kertovat kokemuksistaan koulupolkujensa varrelta

Hannele Hiltunen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

29.12.2014

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck- järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

HANNELE, HILTUNEN: Koulusuhteen, koulutusidentiteetin ja koulutuksen merkityksen rakentuminen – Ammattistarttikoulutuksen käyneet kertovat

koulukokemuksistaan koulupolkujensa varrelta

Pro gradu tutkielma, 86 sivua, 9 liitesivua

Kasvatustiede

joulukuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan ammatilliseen koulutukseen valmentavan ja ohjaavan koulutuksen eli ammattistarttikoulutuksen käyneiden nuorten aikuisten kokemuksia peruskouluajasta, nivelvaiheesta ammattistarttiopinnoista sekä jatko-opinnoista. Mielenkiinto kohdistuu koulusuhteen rakentumiseen, muodostuneisiin koulutusidentiteetteihin ja koulutuksen merkitykseen yksilöille.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja fenomenologisen tutkimussuuntauksen piirteitä mukaileva. Tutkimuksessa haastateltiin kuutta vuonna 2009 - 2010 ammattistarttikoulutuksen suorittanutta nuorta aikuista teemahaastattelumetodilla. Analyysimenetelminä käytettiin teemoittelua ja tyypittelyä.

Aineistosta erottui kaksi erilaista ryhmää, joiden suhtautumistapa koulunkäyntiin ja koulutuksen merkitykseen erosi toisistaan peruskouluajalta lähtien. Nämä koulunkäynnintyyppit nimesin *koulussa sinnittelijöiksi* ja *kouluun sopeutumattomiksi*. Kaikki kuvasivat itseään käytännön ihmisiksi, mutta sopeutumattomille käsitys itsestä oppijana oli negatiivisempi kuin sinnittelijöiden. Sinnittelijöillä oli vaikeuksista, motivaation puutteesta ja koulussa menestymättömyydestä huolimatta koulutususkoa ja he pitivät ammattiin kouluttautumista itsestään selvyytensä. Sopeutumattomat kokivat kouluinstituution täysin vieraaksi itselleen. Heillä oli sopeutumisongelmia, erityisentuen tarvetta ja erityisesti peruskouluajana yhteentörmäyksiä koulun kulttuurin kanssa. He eivät antaneet arvoa kouluttautumiselle ja heillä ei ollut koulutususkoa. Ammattistartilla sekä sinnittelijät että sopeutumattomat viihtyivät hyvin ja koulutukselle annettiin positiivisia merkityksiä. Ammattistarttikoulutus oli merkityksellinen eritavalla kahdelle ryhmälle. Sinnittelijöille se oli polku ammatillisiin opintoihin. Sopeutumattomille ammattistartti ei ollut väylä ammatilliseen tutkintoon, mutta antoi korjaavia onnistumisen kokemuksia oppimisympäristönä.

Tulosten mukaan positiivisilla koulukokemuksilla peruskoulussa ja koulussa viihtymisellä on suuri merkitys koulu-uran rakentamisen kannalta, joka koulutusyhteiskunnassa on tavoiteltavaa. Varhainen puuttuminen oppimisongelmiin on erittäin tärkeää ja erityisesti opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteella on suuri merkitys koulussa viihtymiseen. Kielteiset koulukokemukset peruskouluajalta aiheuttavat koulutusyhteiskunnasta vieraantumista ja negatiivisen kuvan itsestä oppijana, joka voi sisäistyä myös osaksi minäkuvaa. Tulosten perusteella voidaan myös todeta vanhempien sosioekonomisen aseman, koulutususkon ja koulutusasenteiden periytyvän jälkeläisille.

Ammattistarttikoulutus on tarpeellinen nivelvaiheen koulutus, mutta kohdentaminen oikealla kohderyhmälle on tärkeää, jotta koulutuksen järjestäminen olisi kannattavaa yhteiskunnan sekä nuorten tulevaisuuden kannalta. Oppisopimuskoulutuksen tarpeellisuus ammatillisen peruskoulutuksen hankkimisen tapana nousi myös keskeisenä esiin.

Asiasanat: Ammattistartti, koulukokemukset, koulutusidentiteetti, koulusuhte

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 KOULUSUHTEEN RAKENTUMINEN.....	8
2.1 Yksilön pääomat ja habitus koulun toimintakulttuurissa.....	8
2.2 Koulutusidentiteetti.....	11
2.2.1 Identiteetin rakentuminen.....	11
2.2.2 Koulutusidentiteetin rakentuminen.....	13
3 PERUSASTEEN JA TOISEN ASTEEN NIVELVAIHE.....	16
3.1 Koulutuksellinen syrjäytyminen.....	18
3.2 Nivelvaiheen koulutus.....	21
3.2.1 Lisäopetus.....	21
3.2.2 Työpajatoiminta.....	22
4 AMMATTILLISEEN PERUSKOULUTUKSEEN OHJAAVA JA VALMISTAVA KOULUTUS –AMMATTISTARTTI.....	24
4.1 Koulutuksen arvoperusta ja tavoitteet.....	25
4.2 Opintojen muodostuminen.....	27
5 TUTKIMUSASETELMA.....	28
5.1 Tutkimustehtävä ja metodologisia näkökulmia.....	28
5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät.....	30
5.3 Tutkimusaineiston analyysi.....	34
5.4 Tutkimusprosessin arviointi.....	36
6 KOULUKOKEMUS TARINAT.....	38
6.1 Tiina.....	38
6.2 Sanna.....	39
6.3 Mari.....	42
6.4 Teemu.....	43
6.5 Juhon.....	45
6.6 Henri.....	46

7 KOULUNKÄYNNIN TYYPIT.....	48
7.1 Sinnittelijöiden peruskoulu-aika.....	48
7.2 Sopeutumattomien peruskoulu-aika.....	51
7.3 Yhteishaku.....	55
7.4 Kotitausta ja vanhempien tuki	56
8 AMMATTISTARTTI – KASVUN AIKAA.....	58
9 AMMATTISTARTIN JÄLKEISET POLUT.....	61
9.1 Sinnittelijöiden polut – koulussa oppimassa.....	61
9.2 Sopeutumattomien polut – työssä oppimassa.....	62
10 KOULUTUKSEN MERKITYS JA KOULUTUSIDENTITEETIT.....	64
10.1 Sinnittelijät.....	64
10.2 Sopeutumattomat.....	65
11 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	70

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Ihmiset viettävät suuren osan elämästään koulutuksen parissa ja koulutuksen merkitys ihmisen elämänsäkaarella kasvaa kokoajan. Koulutus on osa niin lapsuutta, nuoruutta kuin aikuisuuttakin. Nykyään koulutuksen katsotaan nousseen keskeiseen asemaan kansalaisen yhteiskunnallisen merkitsevyyden mittarina. (Rautakilpi 2003, 200.) Lujan koulutususkon yhtenä perustana on suoritettujen tutkintojen ja työmarkkina-asemien välillä pitkään vallinnut yhteys. Koulutuksesta on tullut käytännössä välttämätön, mutta ei kuitenkaan riittävä ehto työmarkkinoille kiinnittymiseksi. Korkeakoulututkintokaan ei enää takaa varmaa ja pysyvää asemaa työmarkkinoilla. (Järvinen 2001, 66.) Koulutuksen ulkopuolelle jääminen nähdään kasvattavan riskiä joutua huono-osaisuuden kierteseen. Kouluttamattomuus muodostaa vaikeasti ylitettävän kynnyksen astua sisälle työmarkkinoille ja työpaikkoihin. Kouluttamattomien ja vähän koulutettujen asema työmarkkinoilla on koko ajan heikentynyt työelämän ammatilliseen koulutukseen liittämien vaatimusten jatkuvasti kohotessa ja koulutuksen inflaation edetessä. (Rinne & Kivirauma 2003, 46-47.)

Vaikka useimmat suomalaiset nuoret näyttävät omaksuneen elinikäisen oppimisen ajatuksen, on uudenkin sukupolven joukossa runsaasti nuoria, joita koulutus ei kiinnosta. Onkin otaksuttu, että heikoin ”yhteiskunnallinen ennuste” on nuorilla, jotka lopettavat koulunkäyntinsä oppivelvollisuuden suorittamiseen ja samanaikaisesti jäävät työttömiksi. Myös monet viime vuosien nuoriso- ja työvoimapolitiittista toimenpiteistä ovat nojautuneet tähän oletukseen. Koulutuskilpailusta pudonneiden nuorten auttamiseksi on räätälöity vaihtoehtoisia koulutuspolkuja, muokattu pedagogisia käytäntöjä, laadittu työllistämistä edistäviä toimenpiteitä sekä perustettu elämänhallintaa tukevia projekteja. (Paju & Vehviläinen 2001, 245.) Pelkästään koulutuksen tarjoaminen ei kuitenkaan poista työttömyysongelman keskeisintä syytä, eli työn puutetta. Järvisen ja Vanttajan mukaan koulutus ei esimerkiksi ”marginaalijuortien” tapauksessa toimi välttämättä työmarkkina-asemaa vahvistavana keinona, vaan pikemminkin se voidaan nähdä valvontana ja varastointina. (Järvinen & Vanttaja 2003, 161.)

Peruskoulun jälkeen tehtävien jatkokoulutusvalintoja ja ammattiuraa koskevien ratkaisujen katsotaan muodostavan nuoren elämässä tärkeän ja keskeisen vaiheen. Nykyään peruskoulun jälkeisessä tutkintokilvassa mukana pysyminen määrittää yhä selvemmin nuoruutta, koska ilman riittävää koulutuspääomaa ei pääse edes kilpailemaan työmarkkinoille. Tutkintojen puuttumisen on katsottu tuottavan uuden koulutuksellisen alaluokan, joka ajautuu varsin suurella todennäköisyydellä marginaaliin koulutuksen jälkeen. (Komonen 2001, 73.) Koulutuksen merkityksen lisääntyä korostuvat myös koulutettujen ja kouluttamattomien erot sekä tutkintojen merkitykset. Siten koulutukseen osallistumisen ja syrjäytymisen kysymykset koskettavat läheisesti toisiaan. Kilpailuhenkinen meritokraattinen koulutusjärjestelmä luo itse niin voittajat kuin häviäjätkin valikoimalla normaalit työkykyiset – ja haluiset ”epänormaaleista”. Koulutusta voidaan kuvata mahdollisuuksien ja riskien ympäristöksi, jossa nuoret kiinnittyvät yhteiskuntaan tai syrjäytyvät siitä. (Komonen 2001, 74.)

Nykynuorten elämään on katsottu liittyvän uudenlaisia riskejä, epävarmuutta ja yksilöllisiä valintoja. Epävarmuutta ja riskejä ruokkivat globaalit uhkakuvat, työmarkkinoiden rakennemuutos sekä kilpailuhenkisyiden muutosvaatimusten lisääntyminen eri elämänalueilla. Nuorten yksilöllistymistä edistävinä tekijöinä on nähty traditioiden murtuminen, yhteisöllisyyden perustana aiemmin olleiden naapuruston merkityksen väheneminen sekä nuoruudesta aikuisuuteen johtavien polkujen moninaistuminen. (Järvinen 2001, 60; Ziehe 1991.) Yksilöllistyminen tapahtuu kuitenkin yhteiskunnan yleisten ehtojen ja instituutioiden asettamissa rajoissa. Koulutustaso ja asema työmarkkinoilla säätelevät yhteiskunnallisia toimintamahdollisuuksia ja samalla määrittää rajat yksilöllisille valinnoille. Koulutuksen merkitys nuorten elämäntietojen määrittäjänä on korostunut entisestään ja samanaikaisesti suomalaista koulutusjärjestelmää on muokattu oppilaiden yksilöllisyyttä ja valinnan vapauksia korostavaan suuntaan. (Järvinen 2001, 60.)

Tässä pro gradu tutkielmassa tutkin ammatilliseen koulutukseen valmentavan ja ohjaavan koulutuksen eli ammattistarttikoulutuksen käyneiden henkilöiden kokemuksia peruskouluajasta, nivelvaiheesta ammattistarttiopinnoista sekä jatko-opinnoista. Mielenkiinto kohdistuu erityisesti koulusuhteen rakentumiseen, muodostuneisiin

koulutusidentiteetteihin ja koulutuksen merkitykseen yksilöille. Myös tämän hetkisen elämäntilanteen kartoittaminen on tarkoituksenmukaista ja mielenkiintoista. Kiinnostavaa on, minkälaisen kuvan itsestä oppijana eli koulutusidentiteetin peruskouluikäiset koulukokemukset ovat muodostaneet henkilöille ja minkälainen vaikutus suhtautumisella koulunkäyntiin ja opiskeluun ja koulutusidentiteetillä on ollut peruskoulun jälkeisissä opinnoissa. Mielenkiintoista ja tärkeää on tutkia, kuinka ammattistarttikoulutus on vaikuttanut henkilöiden käsitykseen itsestä oppijana ja opiskelumotivaatioon sekä koulutuksellisiin jatkopolkuihin. Ammattistarttikoulutus tähtää koulutuksellisen polun jatkumoon ja näin laajemmin yhteiskunnasta syrjäytymisen ehkäisemiseen.

Koulutukseen ja sen merkitykseen yksilöille liittyvä tutkimusaihe on ajankohtainen, koska viime vuosina on kiinnitetty paljon huomiota syrjäytymiseen ja sen ehkäisemiseen. Syrjäytymisen ehkäisemiseksi 1.1.2013 voimaan tulleen nuorisotakuun ja siihen liittyvä koulutustakuun tarkoituksena on tarjota jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle työ-, harjoittelu-, opiskelu-, työpajatai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta. Koulutustakuun tarkoituksena on taata jokaiselle peruskoulunpäättäneelle nuorelle koulutuspaikka lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, oppisopimuksessa, työpajassa tai muulla tavalla. Parhailtaan on myös käynnissä monia uudistuksia koulutusjärjestelmässämme, joilla pyritään vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia uudistyö on käynnissä ja tällä hetkellä mietitään mitä tulisi muuttaa, jotta koulujärjestelmämme tavoitteet ja opetuskäytännöt antaisivat parempia valmiuksia muuttuneeseen yhteiskuntaan ja työelämään. Uudistuneet esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat on tarkoitus ottaa käytäntöön 2016. Myös ammatillisten perustutkintojen ja valmistavien koulutusten perusteita uudistetaan. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavia koulutuksia ollaan yhtenäistämässä ja uudistetut koulutukset on tarkoitus käynnistää 1.8.2015.

2 KOULUSUHTEEN RAKENTUMINEN

2.1 Yksilön pääomat ja habitus koulun toimintakulttuurissa

1970- luvulla toteutettu peruskoulun käyttöönotto mahdollisti kaikille yhteisen pohjakoulun syntymisen. Peruskoulun yhtenä tavoitteena oli luoda tasavertaiset mahdollisuudet jatko-opintoihin asuinpaikasta ja varallisuudesta riippumatta. Vaikka yhteiskunnassa pyritään koulutukselliseen tasa-arvoon, kouluttamattomuudella ja huono-osaisuudella on taipumus periytyä. (Rautakilpi 2003, 241.) Koulutuksen sosiaalinen periytyvyys on osoitettu useissa tutkimuksissa (Esim. Kivinen & Rinne 1995, Kärkkäinen 2004, Kalalahti 2007).

Bourdieu on kehitellyt koulutuksen ja kotitaustan välisen yhteyden analyysia. Bourdieu (1995) jakaa perheen pääomat kolmeen erilaiseen pääomaan: taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen. Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan rahaa ja omaisuutta. Sosiaalisella pääomalla viitataan ihmishdeverkoston laajuuteen ja laatuun, jäsenyyteen erilaisissa ryhmissä sekä kykyyn luoda suhteita ja käyttää niitä tarvittaessa hyväkseen. Jälkeläisten koulutuksen kannalta keskeisin on kuitenkin perheen kulttuurinen pääoma, joka ilmenee kolmessa muodossa: ruumiillistuneena, objektivoituneena ja institutionalisoituneena. (Bourdieu 1995, 148-149; Vanttaja 2002, 22.)

Kulttuurisen pääoman ruumiillistuneella muodolla tarkoitetaan esimerkiksi yksilön tietoja, taitoja, makutottumuksia ja ylipäätään suhteellisen pysyviä luonteenpiirteitä, jotka ovat muokkaantuneet elämänhistorian aikana. Objektivoituneilla kulttuuripääomilla tarkoitetaan lähinnä esineitä, kuten kirjoja, taideteoksia, soittimia sekä erilaisia koneita ja laitteita. Institutionalisoituneella kulttuuripääoman muodolla tarkoitetaan esimerkiksi koulutustutkintoja. (Bourdieu 1986, 243; Vanttaja 2002, 22.) Kulttuurisella pääomalla nähdään olevan merkitystä erityisesti koulunkäynnin alkuvaiheessa jolloin lapsi siirtyy ympäristöön, jossa kotona opituista asioista ja käyttäytymismalleista on joko etua tai haittaa. (Bourdieu & Passeron 1977, 73).

Bourdien mukaan kouluympäristössä menestymisessä tai epäonnistumisessa on kyse

yksilöiden habitusten ja koulukulttuurin käytäntöjen ja vaatimusten yhteensopivuudesta tai -sopimattomuudesta. Habituksella Bourdieu tarkoittaa asenteiden ja suhtautumistapojen järjestelmää, joka organisoii yksilöiden ja sosiaalisten ryhmien toimintaa. Habitus on kaikkien yksilön toimintavalmiuksien kokonaisuus, jonka varassa hänen kokemukset integroituvat yhteen vaikuttaen edelleen ajattelua ja toimintaa suuntaavana kehyksenä eteen tulevissa tilanteissa. Se ilmenee yksilön puhettavassa, luokitteluissa ja elämänvalinnoissa ja vaikuttaa siihen, miten yksilö arvostaa tai torjua eri elämäntapoja. Yksilölliset habitukset rakentuvat niistä arvostuksista ja toiminnan periaatteista, jotka hän on sisäistänyt koti- ja kulttuuriympäristössään. Heti syntymästä alkaen ihmisen kasvuympäristön toimintamallit eli tavat, tottumukset, kieli ja puhettavat sulautuvat aikaa myöten luontevaksi osaksi yksilöä. Samanlaisissa elinolosuhteissa kasvaneiden ihmisten habitukset on useimmiten samankaltaisia rakenteeltaan. Habitus muokkaantuu, vahvistuu ja uudistuu uusien kokemusten myötä. Esimerkiksi kotona hankittu habitus on lähtökohtana yksilön koulukokemusten rakentumiselle ja koulun eritavoin muokkaama habitus on taas lähtökohtana seuraaville kokemuksille. (Bourdieu 1998, 136; Bourdieu 1977; Bourdieu & Wacquant 1995 161, 165, 167-168; Järvinen 1999, 82.)

Bourdieuun mukaan yhteiskunnan kulttuurilaitosten piirissä, erityisesti koulussa, on kätkeytyä uusintamiskehää. Kätkeytyn ja avoimen kilpailun kautta koululaitos suosii niitä nuoria, joilla on sosialisatiossa saatua tietäntyyppistä kulttuurista pääomaa. Tämä tarkoittaa koulukulttuurissa muun muassa hienostuneiden kielikoodien hallintaa, helpoutta käsitteellisyyteen ja korkeakulttuurisiin sisältöihin suhtautumisessa sekä avointa suhtautumista kulttuurisiin ja esteettisiin kysymyksiin. (Siisiäinen 2005, 93.) Koulu toimii Bourdieuun mukaan kenttänä, jossa yksilöt omien taipumustensa ja mieltymystensä mukaisesti pyrkivät keräämään kulttuurista pääomaa. Kyse on siitä, millä tavoin koulun edustamat arvot sopivat siihen arvomaailmaan, joka kullekin on jo lapsuuden ja nuoruuden sosialisatiossa alkanut muodostua. Bourdieuun mukaan yksilöt ovat lähtökohtaisesti eriarvoisissa sosiaalisissa asemassa, eikä koulutus poista koulutuksellista eriarvoisuutta, vaan edesauttaa kulttuurisen pääoman epätasaista jakautumista yksilöiden kesken. (Bourdieu 1998, 30-35.) Bourdieuun mukaan habituksen ohjaamat strategiat ”käynnistyvät” kohdatessaan tietyn kentän, esimerkiksi kouluympäristön. Yksilöä ohjaa se, miten hänen habituksensa kulloinkin kentällä vallitsevan tilanteen kohtaa. Kun habitus kohtaa tutun maailman eli maailman, jonka

tulosta se on, on habitus täysin kenttään sopiva ilman mitään tietoista yritystä sopeutua. Se tunnistaa välittömästi ne merkitykset ja intressit, jotka kenttään kätkeytyvät. (Bourdieu & Wacquant 1995, 129, 158-161.) Habitus on käytännöntajua siitä, mitä tietystä tilanteesta täytyy toimia. (Bourdieu 1998, 36.)

Koulu ja luokkahuone muodostavat yhdenlaisen kentän, toimintaympäristön, joka edellyttää tietämyksistä käyttäytymistä, koulumaisen elämäntavan ja siihen kytkeytyvän habituksen omaksumista, mikäli tuolla kentällä aikoo menestyä. Kysymys ei ole vapaista valinnoista, vaan oman habituksen ja koulun kentän sääntöjen yhteentörmäyksestä. (Antikainen, Rinne & Koski 2009, 223.) Lukuisissa tutkimuksissa on todettu oppilaiden ja oppilasryhmien toisistaan eroavien arvojen, tottumusten, toimintamallien ja elämäntapojen olevan vahvassa yhteydessä sekä niihin taustoihin, joista he tulevat, että niihin tuloksiin, joita koulu heille jakaa. Kouluelämän keskeinen kysymys onkin, millaiset ja kenen taipumukset ja habitukset avaavat mahdollisuuksia edetä virallisten tavoitteiden suunnassa ja koulun käytäntöjen puitteissa kohti koulun määrittelemää menestystä, ja kenen taipumukset ja habitukset puolestaan tekevät tällaisen kehittymisen hankalaksi ja jopa mahdottomaksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2009, 242.) Koulun lupaamaan menestyksen tavoittelu lähtee alusta alkaen käyntiin suotuisissa merkeissä, jos kodin antamat tiedot, taidot ja tottumukset sopivat yhteen koulukulttuurin kanssa. Lapsi saa selvän suhteellisen edun, jos hänellä on jo kouluun tullessaan oikeanlaiset valmiudet, tottumukset, ajattelu- ja käytöstavat. (Silvennoinen 2002, 55.) Bourdieun (1977, 494) mukaan koulu lyö metodisesti laimin koulupärräämisen kannalta välttämättömien välineiden tarjonnan, minkä vuoksi kaikille näennäisesti yhdenvertaisista mahdollisuuksista osaavat parhaiten hyötyä korkeasti koulutettujen vanhempien lapset. Valmius koulun tarjoaman annin vastaanottamiseen ei koske vain oppisisältöjen omaksumista vaan myös sitä, miten lapset ylipäättään kotiutuvat koulun eetoksen mukaisiin toimintatapoihin. (Bourdieu 1977; Bourdieu 1998, 31-32.)

Nurmen (1998, 30) mukaan, ne oppilaat, joilla on runsaasti perittyä kulttuuripääomaa, saavat opetuksesta enemmän irti, pärjäävät paremmin ja etenevät todennäköisesti pidemmälle koulutushierarkiassa. Heikomman kulttuuripääoman perheistä tuleville sen sijaan koulun idea – ja toimintamaailmaan sopeutuminen saattaa olla ylimääräinen taakka. Menestys ja menestymättömyys usein kasautuvat, joka johtaa arvottavassa ja

asteittain karsivassa järjestelmässä menestyjien kipuamisen yhä ylemmäksi hierarkiassa ja masentaa pärjäämättömät uskomaan itsekin omaan pätemättömyyteensä. (Nurmi 1998, 30.) Koulutettujen perheiden lapset ovat jo kotioloissaan omaksuneet mielenlaadun, jolla kouluasioiden omaksuminen sujuu luonnostaan. Heille on ominaista ”koulusieto” ja ”kouluitsetunto”. He ovat suoritusorientoituneita ja varmoja uravalinnassa sekä luottavat pyrkimyksiinsä, kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Koulutetut vanhemmat myös ohjaavat lapsiaan enemmän tai vähemmän tietoisesti sellaisiin koulutusvalintoihin, joista he uskovat olevan hyötyä. (Nurmi 1998; Silvennoinen 2002, 55.) Kouluttamattomat tai vähän koulutusta omaavat vanhemmat eivät välttämättä koe kouluttautumista merkityksellisenä. Lasten menestyminen koulussa voi olla vaikeampaa kodin antaman esimerkin ja vähäisen tuen vuoksi. (Rautakilpi 2003, 208.) Antikaisen (1993, 54) mukaan yhtenäiskoulujärjestelmästä ja yhteiskuntaluokkien rappautumisesta huolimatta koulujärjestelmässä tapahtuva valikointi aiheuttaa sen, että erityisesti vähäisen kulttuuripääoman omaavan perheen lapsilla on valitettavan suuri todennäköisyys leimautua epäonnistujiksi jo varhain ja pysyä sellaisina.

2.2 Koulutusidentiteetti

2.2.1 Identiteetin rakentuminen

Identiteetti on toisen maailmasodan jälkeen kehitetty käsite. Se kuvaa itsen tai minän ja yhteiskunnan suhdetta. Erik, H. Erikson (1959, 1968) kuvasi nuoruuden kehitystä termillä identiteetin kehittyminen. (Antikainen, Rinne & Koski 2009, 251; Nurmi 1995, 257, 262.) Identiteettikehityksen prosessi on Eriksonin mukaan lähinnä sosiaalinen, sillä se perustuu sosiaalisen ympäristön määritelmään yksilöstä. Identiteettikehitys on prosessi, joka alkaa lapsuudesta ja jatkuu läpi elämän. Nuoruusiän sosiaalinen ympäristö ja sosiaaliset instituutiot yhdistyneenä yksilön fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen tuovat esiin tämän elinikäisen prosessin, jonka johdosta yksilö tunnistaa itsensä ainutlaatuisiksi yksilöksi. Optimaalinen identiteettikehitys näkyy Eriksonin teorian mukaan yksilön kykyinä tehdä elämälle suuntaa antavia valintoja, kuten koulutusvalintoja, sekä kykyinä valita ja sitoutua toimimaan yksilön tärkeinä pitämien eettisten arvojen ja päämäärien mukaisesti. Identiteettikehitys näkyy yksilön tekemissä sosiaalisissa, moraalisisissa ja muissa elämänkulkuun liittyvissä valinnoissa, minkä

vuoksi sitä on tutkittu eniten juuri yksilön valintojen pohjalta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 27.)

Identiteetti vastaa kysymykseen, kuka tai mikä joku on, ja viittaa erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset asettavat itselleen ja toisilleen. Identiteetti koostuu minä-luonnehdinnoista, joita tehdään ryhmäjäsennyden rakenteellisten piirteiden perusteella sekä luonteenpiirteiden perusteella, joita yksilö esittää ja joita muut liittävät hänen toimintaansa. Ryhmäjäsennyden rakenteellisia piirteitä ovat muun muassa sosiaaliset roolit ja jäsenyydet. (Houtsonen 1996, 199.) Identiteetti viittaa siihen, miten yksilö hahmottaa itsensä sosiaalisten suhteiden verkostossa ja miten hän kokee jäsenyvänsä sosiaaliseen rakenteeseen. (Huotelin 1996, 24.) Giddensin mukaan yksilön identiteetti on jatkuvasti reflektion avulla muovautuva rakennelma. Minuuden refleksiivinen rakentuminen muodostuu yhtenäisestä, mutta jatkuvasti muuttuvasta elämäkerrallisesta tarinasta, joka sijoittuu abstraktin järjestelmän kautta suodattuvien moninkertaisten valintojen kontekstiin. (Giddens 1991, 5.)

Identiteetin rakentumista voidaan lähestyä oppimisprosessina, jossa yksilö muodostaa käsityksen itsestään, omista mahdollisuuksistaan ja suhteestaan yksilön ulkopuoliseen maailmaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa sen mukaan, minkälaisia identiteettimalleja kulttuurissa on tarjolla. Yhteiskunnan elinkeinorakenteen muutoksen, elämäntapojen eriytymisen ja sosiaaliympäristöjen moninaistumisen myötä yksilön identiteetin rakentuminen on monimutkaistunut. Maatalous- sekä teollisuusyhteiskunnassa lapset oppivat aikuiselämässä tarvittavat tiedot ja taidot aikuisilta, lähinnä vanhemmiltaan ja sukulaisiltaan. Näitä aikuisrooleja ja identiteettimalleja oli harvoja ja identiteetti omaksuttiin varhaisessa vaiheessa elämää. Sukupolvi- ja sukupuoliroolit olivat selkeitä ja kaikkien tiedossa. Yhteiskunnan rakenne ja kulttuurinen ympäristö oli suotuisa suhteellisen pysyvän minäkäsityksen eli eheän ja ajallisesti jatkuvan identiteetin muodostumiselle. Sosiaalisten ympäristöjen, kuten työelämän, yksilölle asettamat vaatimukset olivat nykypäivään verrattuna helpommin ennakoitavissa. (Vanttaja & Järvinen 2006, 34.) Identiteettiä ei nykyään saada entiseen tapaan verenperintönä. Identiteetin etsintä korostuu nopeiden muutosten aikoina, kun uudet elämänmuodot nousevat esiin niin nopeasti, etteivät vanhat kontrollikeinot ja iankaikkiset ajattelutavat riitä niiden omaksumiseen ja niihin tottumiseen. (Bauman 1996, 162-163.)

2.2.2 Koulutusidentiteetin rakentuminen

Houtsonen (1996, 201) on tarkastellut tutkimuksessaan koulutusidentiteetin kulttuurista rakentumista ja sitä, miten ihmiset käyttävät koulutusta elämänsä ja identiteettinsä rakentamiseen. Hän näkee koulutuksella olevan keskeinen rooli elämänsä rakentamisessa ja identiteetin muotoutumisessa. Suurimmalle osalle haastateltavista koulutuksen ajoittuminen ja jaksottuminen elämänsä seurali kulttuurista käsikirjoitusta tai mallia, joka oli kyseisen henkilön kohortille, sukupuolelle ja sosiaaliluokalle tavanomainen. Koulutuksen katsotaankin institutionalisoivan ja yhtenäistävän voimakkaasti ihmisten elämänsä. (Houtsonen 1996, 204.) Houtsonen tyypitteli identiteetit neljän ulottuvuuden avulla, joita olivat: sosiaalinen identiteetti, henkilökohtainen identiteetti, minä-identiteetti ja kulttuuri-identiteetti (Houtsonen 1996, 201).

Sosiaalista identiteettiä ilmaisivat teemat, jotka kuvasivat koulutuksen ja tutkinnon avulla saavutettua sosiaalista statusta, tutkinnon merkitystä työpaikan saamisessa ja koulutuksen tuottamia tietoja ja taitoja. Houtsonen näkemyksen mukaan suomalaisessa kulttuurissa koulutus ja tutkinto liittyvät sosiaalisen statuksen saavuttamiseen. Koulutuksen puute vähentää sosiaalista arvostusta tietyissä tilanteissa, jos sosiaalista asemaa tarkastellaan koulutuksen näkökulmasta. (Houtsonen 1996, 203.)

Henkilökohtainen identiteetti liittyi koulutuksen merkitykseen elämänsä etenemiselle ja erityiseen elämäntilanteeseen sekä koulutukselle annettuun merkitykseen koko elämänsä kannalta. Houtsonen tutkimuksessa koulutus nähtiin osana selviytymistä ja vaikeuksien voittamista. Se oli myös väline hankkia työpaikka ja saavuttaa sosiaalista nousua sekä se koettiin myös henkilökohtaisena unelmana ja toiveena. (Houtsonen 1996, 204-205.)

Minä-identiteetti määritteli identiteettikuvaa ja identiteetin tunnetta. Minä-identiteetissä henkilö asettaa minänsä objektiksi, arvioi ja tyypittelee sen piirteitä ja ominaisuuksia kulttuurisen merkitys- ja luokitusrakenteen varassa. Houtsonen tutkimuksessa varsinkin nuorten ihmisten keskuudessa minä-identiteettejä luokiteltiin ilmaisuilla: ”käytännöllinen henkilö” tai ”ei lukupäätä” ja ”hyvä lukupää” eli jako akateemisiin ja

käytännöllisiin. Nämä identiteettityypittelyt olivat yllättävän jyrkkiä ja jäykkiä, joka yksilön tasolla voi kahlehtia ajattelua ja toimintaa. Ryhmän tasolla taas tämänkaltaiset identiteettityypittelyt saattavat yksinkertaistaa todellisuutta voimakkaasti ja tuottaa tai ainakin muotoilla yhteiskunnallisia kamppailuja. (Houtsonen 1996, 207-208, 212.)

Kulttuuri-identiteetti rakentuu perheen ja kotiympäristön tarjoamien resurssien varaan koulutukseen hakeutumisessa. Myös valitun koulutuksen läheisyys tai kaukaisuus henkilön kokemuksille kulttuuriympäristöstä, arvoista tai elämäntavasta on keskeinen kulttuuri-identiteetin lähde. Kulttuuri-identiteettiä rakentavat myös koulutuksen tuottamat arvot ja elämäntavat. Perheen tarjoamista resursseista nousi esiin erityisesti akateemisesti koulutettujen maininnat perheen kannustavasta ja positiivisesta suhtautumistavasta koulunkäyntiin. Ihmiset hakivat pääasiassa sellaista koulutusta, joka oli jo jollain lailla tuttua aikaisemmista kokemuksista, esimerkiksi samanlaista koulutusta, vanhemmilla sisaruksilla tai sukulaisilla. (Houtsonen 1996, 209.)

Identiteetin ja kulttuurin käsittein tarkasteltuna koulutusjärjestelmä on symbolinen järjestys, joka koostuu kaikista niistä virallisista ja epävirallisista merkityksistä, joilla ihmiset voivat kuvailla ja arvioida itseään ja toisiaan. Toimijat voivat käyttää näitä luokituksia, erotteluja, vastakkaisuuksia ja hierarkioita neuvotellessaan, arvioidessaan ja kamppaillessaan siitä, mitä he ja muut ovat. Koulutusjärjestelmä tarjoaa ihmisille valmiita identiteettityyppejä, arvioi oppilaiden resursseja saavuttaa näitä identiteettejä ja siten tuottaa oppilaiden identiteettejä eli käsityksiä siitä, keitä he ovat, mitä he osaavat, millaisia ja miten hyviä he ovat oppijoina. (Houtsonen 2000, 22.) Oppilaat aloittavat koulun varustettuna erilaisilla kyvyillä, ominaisuuksilla ja identiteetillä, jotka he ovat saaneet eläessään toisistaan poikkeavissa kulttuurisissa, taloudellisissa ja sosiaalisissa olosuhteissa. Yhtäältä nämä epätasaisesti jakautuvat resurssit tarjoavat oppilaille erilaisia välineitä ja mahdollisuuksia tavoitella koulussa tarjolla olevia identiteettejä. Toisaalta koulun symbolinen järjestys kohtelee, palkitsee ja arvostaa vaihtelevasti oppilaiden hallussa olevia erilaisia resursseja, ominaisuuksia ja identiteettejä. Molemmat puolet vaikuttavat keskeisesti siinä prosessissa, jonka lopputuloksena tuotetaan oppilaiden koulutusidentiteettejä, käsityksiä itsestä ihmisenä ja oppijana. (Houtsonen 2000, 23.)

Oppilaat eivät vain passiivisesti hyväksy koulun heille tarjoamia virallisia tai

epävirallisia identiteettejä, vaan he voivat pyrkiä aktiivisesti vastustamaan ja ylläpitämään niitä. Se, miten hyvin oppilaat pystyvät vastustamaan tai ylläpitämään koulun tarjoamia identiteettejä, riippuu siitä, millaisia ulkopuolisia resursseja heillä on käytössään. Koska koulu on avoin organisaatio, oppilaalla on jatkuvasti elämää ja kokemuksia myös koulun ulkopuolella, perheessä, harrastuksissa ja ystäväpiirissä. Resurssien, merkittävien kokemusten ja muiden ihmisten vaikutus koulutusidentiteetin muotoutumiseen ei ole yksinkertaisesti myönteistä tai kielteistä, vaan se riippuu siitä, minkä arvojärjestelmän suhteen niitä tarkastellaan. Oppilas voi resurssien turvin vastustaa koulun tarjoamia kielteisiä identiteettejä, mutta voi olla niinkin, ettei hän resurssien puutteen tai vääränlaisen koostumuksen takia jaksaa ylläpitää koulun hänelle tarjoamaa positiivista identiteettiä. (Houtsonen 2000, 34-36.)

3 PERUSASTEEN JA TOISEN ASTEEN KOULUTUKSEN NIVELVAIHE

Peruskoulun viimeisellä luokalla ollaan tärkeän valinnan edessä jatkokoulutuspaikkaa hakiessa toiselta asteelta. Samaan aikaan nuori on murrosiän myllerryksen keskellä etsimässä itseään ja omaa paikkaansa aikuisten maailmassa. Koulutusvalinnan tekeminen on usein ensimmäinen suuri päätös nuoren elämässä; valinta tehdään ammatillisen koulutuksen ja lukion välillä. (Kivelä & Ahola 2007, 1; Nyysölä 2004, 225.) Tilastokeskuksen tuoreimman, vuoden 2012, tiedon mukaan peruskoulun päättäneistä 50 prosenttia jatkoi opintoja lukiokoulutuksessa ja 41,4 prosenttia jatkoi opintoja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Loput 8,5 prosenttia ei jatkanut missään tutkintoon tähtäävässä koulutuksessa, mutta saattoivat kuitenkin jatkaa jossain tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa kuten peruskoulun lisäopetuksessa (kymppiluokalla) tai ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavassa opetuksessa (ammattistartilla). (Tilastokeskus 2014.)

Lukio ja ammatillinen koulutus nähdään usein kahtena yhtenäisenä koulutuskokonaisuutena, jotka yhdessä muodostavat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toisen asteen. Nyysölä (2004) toteaa, että todellisuudessa vain lukiokoulutus muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden. Ammatillinen koulutus sen sijaan on hyvin heterogeeninen kokonaisuus, johon sisältyy runsaasti eri vaihtoehtoja ja voimakkuudeltaan eriasteisia valintamekanismeja. Toinen suomalaiseen koulutusjärjestelmään liittyvä piirre on ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen erillisuus, jossa peruskoulu ja lukio muodostavat yhtenäisen yleissivistävän koulutuksen jatkumon. Ammatillisen koulutuksen ja yleissivistävän koulutuksen erillisuus ilmenee jo peruskoulun sisällä. (Nyysölä 2004, 225-226.) Pirttiniemen (2000) mukaan peruskouluun kohdistuva kritiikki liittyy näkemykseen, jonka mukaan peruskoulu suosii lukio-orientoitunutta ajattelutapaa erityisesti jos oppilas on suorittanut peruskoulunsa hyvin tai ainakin keskinkertaisesti. Näkökulmaa perustellaan sillä, että peruskoulun yläasteen ja lukion välinen yhteys on läheinen. (Pirttiniemi 2000, 39.)

Nyysölä (2004) näkemyksen mukaan lukioihin yleensä mennään miettimään todellisia jatkosuunnitelmia eli kyseessä on tällöin ”todellisen” valinnan pitkittäminen, jopa valitsematta jättäminen. Toki osalle nuorista lukio on vapaaehtoinen ja itsestään

selvä valinta, jolla maksimoidaan mahdollisuudet jatkokoulutusväyliin. Ammatillisen koulutuksen valinneet joutuvat tekemään konkreettisia valintoja useiden eri koulutusalojen välillä. Ammatilliseen koulutukseen johtavat valinnat saatetaan tehdä epävarmuuden tilassa, joka heijastuu keskeyttämisinä. Mieluisin koulutusvaihtoehto ei myöskään aina toteudu, jolloin opiskelumotivaatio on alhainen ja koulutuksen keskeyttäminen on todennäköistä. (Nyyssölä 2004, 226.)

Koulutusjärjestelmässä nuori joutuu suhteuttamaan omat kykynsä ja halunsa koulutusjärjestelmässä käytettyihin valikointikriteereihin. Nuoret törmäävätkin koulutussuunnitelmia tehdessään koulutusjärjestelmän osin näkyviin, osin näkymättömiin valikoitumista synnyttäviin ja niitä ylläpitäviin realiteetteihin. Tämän seurauksena vain osa nuorista kykenee varmoihin valintoihin ja pysyviin suunnitelmiin; osa joutuu tarkistamaan ja muuttamaan suunnitelmiaan. Osa nuorista joutuu käymään prosessissa läpi itsetuntoa ja minäkäsitystä horjuttavia epäonnistumisen kokemuksia. (Lappalainen 2001, 40.)

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihe näyttää olevan kriittinen vaihe opiskelun jatkumiselle niiden nuorten kohdalla, jotka erilaisista syistä ovat syrjäytymisvaarassa ensin koulutuksesta ja myöhemmin työelämästä. Mitä pidemmäksi siirtymäaika muodostuu, sitä ongelmallisempaa on opintojen uudelleen aloittaminen ja loppuunsaattaminen. Erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevat nuoret, joiden siirtymävaihe syystä tai toisesta pitkittyy tai on vaarassa pitkittyä: nuoret, jotka jättävät kokonaan hakeutumatta toisen asteen koulutukseen, hakevat, mutta jäävät ilman koulutuspaikkaa, peruuttavat saamansa opiskelupaikan tai eivät aloita lainkaan opintojaan tai keskeyttävät opintonsa heti koulutuksen alkuvaiheessa. Lisäksi pienen mutta haasteellisen ryhmän muodostaa kokonaan ilman perusopetuksen päättötodistusta jäävät nuoret. (Opetusministeriö 2005, 11.)

3.1 Koulutuksellinen syrjäytyminen

Syrjäytymiskeskustelu on ollut moniulotteista ja riippuen tahosta korostetaan ja ollaan huolissaan mitä syrjäytyminen aiheuttaa yksilölle tai mitä se aiheuttaa yhteiskunnalle ja kansantaloudelle. Syrjäytymisen käsite ja ilmiö kaiken kaikkiaan on ongelmallinen, sillä jonkin virallisen tahon syrjäytyneeksi määritelty henkilö ei välttämättä itse koe lainkaan olevan syrjäytynyt. Usein syrjäytyminen nähdään yksilöä määrittävänä ominaisuutena kiinnittämättä sen enempää huomiota siihen, että myös toimintakonteksti vaikuttaa määrittelyyn. Yhteisöllä ja sen normeilla on keskeinen osa syrjäytymisessä: ilman yhteisöä ja yhteiskuntaa ei ole myöskään mahdollisuutta syrjäytyä. Syrjäytyminen on lähtökohtaisesti sidoksissa ihmisten välisiin suhteisiin, yhteiskunnallisiin toimijoihin ja yhteiskunnassa valtakulttuuria edustavien määritelmiin ja arvoihin ja normeihin. (Jahnukainen 2005, 41.) Syrjäytymistä koskevissa tutkimuksissa lähestymistavat voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään. Yksilölähtöisessä lähestymistavassa on korostettu syrjäytymisen prosessiluonnetta, jossa hyvin erityyppiset tekijät – alkaen kodin kasvuolosuhteista ulottuen psykososiaalisiin tekijöihin – muodostavat epäedullisen ja pahimmillaan syrjäytymiseen johtavan kehityskulun. Makrotason tarkastelunäkökulmassa puolestaan korostuvat rakenteelliset tekijät, kuten sosioekonominen tausta, koulutusvalinnat, työllisyystilanne sekä alueellisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutukset. (Karppinen & Savioja 2007, 117.)

Jyrkämä (1986, 42-45) pitää nuoruutta ”syrjäytymisherkkänä” elämänvaiheena. Kun nuorten nuoruusaika on pidentynyt, koulutus ja sosiaalinen tuki ovat eriytyneet ja nuoret ovat erillistyneet omaksi ikäryhmäkseen, merkitsee tämä nuorten syrjäytymismahdollisuuksien lisääntymistä. Mitä enemmän kilpailu koulutuksesta ja työpaikoista kovenee, sitä riskialttiimmaksi yhä useamman nuoren tilanne tulee. Kilpailussa pärjääminen edellyttää resursseja, sosiaalista tukea, ”oikeita” ratkaisuja ”oikeaan” aikaan, monesti pitkäjännitteistä suunnittelua ja kykyä sopeutua ulkoapäin tuleviin, ehkäpä kaiken aikaan tiukentuviin normaalius-vaatimuksiin. Näin syrjäytyminen ei ole vain jo syrjäytyneiden ongelma, vaan tiedostettuna uhkana yhä useamman nuoren arkipäivää. (Jyrkämä 1986, 44-45.)

Nurmen (2011, 28) näkemyksen mukaan syrjäytymisen ja koulupudokkaaksi päättymisen syitä voidaan etsiä monilta suunnilta. Niiden perustana voivat olla esimerkiksi nuorten perhetausta tai vanhempien arvot, toimintatavat ja roolimallit. Myös geneettisperäiset oppimisvaikeudet voivat selittää nuorten syrjäytymistä, kuten myös nuorten masentuneisuus tai vähäinen oppimismotivaatio. (Nurmi 2011, 28.) Hämäläinen (2005, 58) esittää, että koulutuksesta syrjäytyville nuorille on tunnusomaista heikko motivaatio, usein suoranainen vastenmielisyys koulunkäyntiä kohtaan. Lukuisat epäonnistumisen kokemukset ja luottamuksen puuttuminen omiin mahdollisuuksiin oppijana sävyttävät nuoruusiässä koulutuksesta syrjäytyvien nuorten koulunkäyntiä. Oppivelvollisuuden päättymisen jälkeen he joko eivät jatka opintojaan saavuttaakseen ammatillista osaamista tai keskeyttävät aloittamansa opinnot suorittamatta ammattitutkintoa. (Hämäläinen 2005, 58.) Pirttiniemen (2000) tutkimuksen mukaan oppilaiden peruskoulun jälkeistä jatkokoulutukseen pääsemistä ennustaa parhaiten peruskoulussa menestyminen eli hyvien arvosanojen saaminen. Oppilaat, jotka ovat saaneet koulusta hyviä kokemuksia ja itseluottamusta, pääsevät muita paremmin jatkokoulutukseen. Huonon koulumenestyksen lisäksi epäonnistumista ennakoivat koulunkäymisen epäsäännöllisyys ja kielteiset koulukokemukset. Yläasteen tympäiseväksi kokeneet, pinnanneet ja keskeyttämistä ajatelleet nuoret muodostavat yhteishaussa syrjäytymisriskissä olevien joukon, jonka on vaikea saada koulutuspaikkaa. (Pirttiniemi 2000, 117.)

Takalan (1992) mukaan syrjäytymisen syyt eivät ole älykkyydessä tai lahjakkuudessa, vaan pikemminkin taustatekijöissä. Kodin ja elinympäristön kulttuuriset mallit törmäävät koulun oppimisen ja tottelemisen malleihin. Koulu ei tarjoa kouluallergikolle sellaista oppimisympäristöä, jota hän tarvitsisi ja haluaisi. Vähitellen nuorelle kehittyy voimakas koulu- ja oppimiskielteisyys. Oppilas ei näe mitään syytä käydä koulua, vaan hän kokee sen toisarvoiseksi pakoksi. Takala näkee, että koulu syrjäyttää nuoria ja nimittää koulussa syrjäytettyjä nuoria kouluallergikoiksi. Kouluallergia on hänen mukaansa oire siitä, että nuori vieraantuu ja syrjäytyy koulusta, sen normeista ja tavoitteista. Tyypillisen kouluallergikon pääasiallinen ongelma ei ole se, että hän ei kykenisi selviytymään koulutehtävistä. (Takala 1992, 160-163.)

Vanttaja ja Järvinen (2006) painottavat, että huoli koulupudokkaiden syrjäytymisestä

perustuu kolmeen toisiinsa liittyvään, eikä pelkästään Suomea vaan koko Eurooppaa koskettavaan trendiin, joiden seurauksena vähän koulutettujen nuorten yhteiskunnallisen aseman on katsottu heikentyneen: väestön yleisen koulutustason kohoaminen, nuorten työmarkkinoille kiinnittymisen vaikeutuminen sekä suoritettujen tutkintojen ja työmarkkina-asemien kytkeäntöjen voimistuminen. Samanaikaisesti kun nuorten koulutusmahdollisuuksia on laajennettu ja nykynuoret kouluttautuvat entistä pitempään, on nuorisotyöttömyys yleistynyt lähes koko Euroopassa. (Vanttaja ja Järvinen 2006, 510.)

Vuosittain yhdeksän luokan yhteishaun jälkeen koulujärjestelmän ulkopuolelle putoaa 5-7 prosenttia ikäluokasta, jolloin he myös ajautuvat työmarkkinajonon hännille. Osalle nuorista karsiutuminen opiskelusta ja työelämästä heti oppivelvollisuuden jälkeen näyttää merkitsevän syrjäytymistä työmarkkinoilta myös aikuisiällä, mutta osa jatkaa opiskelua myöhemmin ja onnistuu kiinnittymään työmarkkinoilla ikäluokkansa muiden nuorten tavoin. (Järvinen & Vanttaja 2013, 115.) Vaikka suuri osa nuorista jatkaa heti peruskoulun jälkeen toiselle asteelle, koulutuksen ulkopuolella oleviin nuoriin on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Hyvä esimerkki on lisääntyvä pyrkimys järjestää erilaisia vaihtoehtoisia koulutusmalleja, jotka ovat käytännönläheisiä ja työelämälähtöisiä. (Komonen 2001, 77.) Syrjäytymiskeskustelua onkin 1990-luvun loppupuolelta asti ruokkinut syrjäytyneille tai syrjäytymisvaarassa oleville nuorille suunnattujen toimintamallien voimallinen legitimaatio. Tällöin alkoi eri puolille Suomea nousta projekteja, joiden rahoituksesta vastasi Euroopan sosiaalirahasto (ESR). Lähtökohtana oli kehittää uudenlaisia koulutukseen ja työelämään osallistumisen väyliä ja mahdollisuuksia, joiden avulla koulutuksesta ja työstä karsiutuneet nuoret saataisiin integroitua yhteiskuntaan. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 131.)

3.2 Nivelvaiheen koulutus

3.2.1 Lisäopetus

Lisäopetus peruskoulun kymmenennellä luokalla alkoi kokeiluna syksyllä 1977 lyhyen ja kiireisen valmisteluvaiheen jälkeen. Lisäopetuksen perustamisen taustalla oli huonontunut työllisyys öljykriisin myötä ja huoli suuresta joukosta nuorista, jotka joutuisivat joutilaiksi ilman valvottua toimintaa. Opiskelun välitön jatkuminen peruskoulun jälkeen nähtiin tärkeänä, koska jo työmarkkinoille astuneiden nuorten palaamista takaisin opiskelun pariin pidettiin epätodennäköisenä. (Silvennoinen 1993, 364; Silvennoinen 2002, 103-104.)

Lisäopetus toteutetaan usein peruskoulunyhdydessä, mutta myös noin 30 kansanopistossa järjestetään perusopetuksen lisäopetusta (Opetusministeriö 2005, 17.) Lisäopetukseen voidaan ottaa opiskelijaksi nuori, joka on saanut perusopetuksen päättötodistuksen samana tai edellisenä vuonna. Lisäopetuksessa on annettava opetusta vähintään 1100 tuntia, mutta valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää ei ole määritetty. Lisäopetuksen opetussuunnitelmaan voi sisältyä perusopetuksen oppimäärään kuuluvia kaikille yhteisiä oppiaineita perusopetuksen valinnaisia aineita, perusopetuksen tehtävän mukaisia muita aineita ja oppikokonaisuuksia, ammattiin valmentavia opintoja sekä työelämään tutustumista. Opiskelijalla on mahdollisuus korottaa perusopetuksen oppimäärään kuuluvien yhteisten aineiden arvosanoja ja koulun opetustarjonnan mukaan myös valinnaisten aineiden arvosanoja. (Opetushallitus 2004, 317.)

Pirttiniemen (2000) mukaan kaikille peruskoulussa heikosti menestyneille oppilaille opetussuunnitelma ei ole ollut kovinkaan motivoiva, varsinkin mikäli opettajat ovat olleet samat kuin aikaisemmilla vuosiluokilla. Kymppiluokka on koettu yläasteella yleisesti koulun lisätyöksi, johon ei ole kiinnitetty erityistä huomiota. Sekä oppilaiden että opettajien asenne lisäluokkaan on ollut epämääräinen, tavoitteet ovat olleet riittämättömiä. Poikkeuksen ovat muodostaneet oppilaat, joiden tähtäimessä on ollut arvosanojen korottaminen lukioon pääsemiseksi. Eräät niin sanottua ammatillista kymppiä kokeilleet koulut ovat kyenneet lisäämään lisäluokan motivoitumisastetta niiden oppilaiden keskuudessa, joita perinteinen peruskoulun toiminta ei ole

kiinnostanut. (Pirttiniemi 2000, 40.)

Lisäopetusta pyritään järjestämään niin, että se tarjoaa oppilaalle myönteisiä oppimiskokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä. Opetuksessa tulisi käyttää monipuolisia menetelmiä ja työtapoja opiskelumotivaation herättämiseksi ja ylläpitämiseksi. Jokaisella opiskelijalla tulee olla mahdollisuus saada henkilökohtaista opastusta ja neuvontaa opintojensa suunnittelussa ja suorittamisessa, jatko-opintojen valinnassa sekä uran ja elämän suunnittelussa. (Opetushallitus 2004, 317.)

3.2.2 Työpajatoiminta

Ensimmäiset työpajat perustettiin Suomeen 1980-luvulla, mutta toimintaa laajennettiin ympäri Suomea 1990-luvulla vastaamaan nuorisotyöttömyyden haasteisiin. Tavoitteena oli tarjota nuorille työkokemuksia. Tämän jälkeen toiminta on muuttunut ja laajentunut merkittävästi. Nykyisin työapajatoiminta tarjoaa monipuolisia ja räätälöityjä palveluja yksityisille asiakkaille sekä yrityksille. (Opetusministeriö 2005, 36.) Työpajatoiminta on koulutuksen ja työelämän sekä perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välille sijoittuva toimintamuoto, jonka tarkoituksena on edistää nuorten työssä oppimista, lisätä nuorten opiskelu- ja työelämävalmiuksia sekä tukea nuorten tulevaisuuden suunnittelua ja ammatinvalintaprosessia sekä yleistä arjenhallintaa. Työpajan tarkoitus on kannustaa ja motivoida nuoria työllistymään, kouluttautumaan ja parantamaan valmiuksiaan arjenhallinnassa. Työpajojen asiakkaat koostuvat nuoriso-, sosiaali- ja opetustoimen sekä työhallinnon lähettämistä nuorista. Eniten nuoria ohjautuu pajalle työvoimatoimistojen kautta. Työpajan asiakkaana voi olla työtön nuori tai aikuinen, perusopetusta suorittava, toisella asteella opiskeleva tai opintonsa keskeyttänyt nuori, pitkäaikaistyötön, vanhentuneen koulutuksen omaava aikuinen, päihde- ja/tai mielenterveyskuntoutuksesta tuleva, maahanmuuttaja tai vajaakuntoinen. (Opetusministeriö 2005, 35.)

Työmenetelminä pajoilla käytetään työvalmennusta, jolla kehitetään paja-asiakkaan mahdollisuuksia osallistua työelämään ja lisätään työkokemusta, sekä yksilövalmennusta, joka tähtää asiakkaan toimintakyvyn ja arjenhallintataitojen parantamiseen. Nuorille työpajat tarjoavat palveluja siirtymävaiheisiin.

Työpajatoimintaan ohjataan nuoria, joiden on todettu tarvitsevan yksilöllisesti suunniteltuja moniammatillisia palveluja ja tukitoimia koulutus- ja työpolun löytämiseksi. Syy työpajalle ohjautumiseen voi olla esimerkiksi se, että nuoren tarve moniammatilliseen palveluun on tunnistettu ja on havaittu, että nuori ei kykene selviytymään normaalista arjesta, mutta taustaa ja syitä asialle ei riittävästi tiedetä. Monesti tukea tarvitsevat ne nuoret, joiden ei arvioida oman lähiverkostonsa tuen avulla sitoutuvan riittävästi esimerkiksi jatko-opintoihin ja jotka tämän vuoksi tarvitsevat monipuolisia muita palvelu- ja tukitoimia. Pajalle tuleva nuori on useimmiten ollut jonkin toimialan erityispalvelujen piirissä, mutta yksittäisen toimialan tuki ei sinällään ole ollut riittävä ongelman laaja-alaisuuden vuoksi. Yleisesti nuoret työskentelevät pajoilla noin puolen vuoden ajan, mutta pidemmät pajajaksot ovat lisääntymässä ja niille on yhä enenevässä määrin tarvetta. (opetusministeriö 2005, 35.)

4 AMMATTILLISEEN PERUSKOULUTUKSEEN OHJAAVA JA VALMISTAVA KOULUTUS -AMMATTISTARTTI

Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan eli ammattistarttikoulutuksen tietä pohjustivat jo 2000 -luvun alussa muutamat Euroopan sosiaalirahaston rahoittamat Suomen ESR-hankkeet, jossa aktivoitiin nuoria ammatilliseen koulutukseen ja etsittiin keinoja koulutusten keskeyttämisen vähentämiseen. Hankkeet painottivat yksilöllisiä koulutuspolkuja ja uusia toimintatapoja. Toimintamalleja olivat muun muassa peruskoulun arvosanojen korottaminen, arkielämäntaitojen parantaminen, ammatillisten opintojen yhteisten aineiden suorittaminen, työharjoittelu, jatko-opintopolun konkretisointi sekä ammatinvalinnan selkiyttäminen. Lisäksi tavoitteena oli eri toimijoiden yhteistyö ja tiedon siirtämisen tehostaminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Tavoitteet olivat samankaltaisia kuin nyt vakinaistetussa ammattistartti koulutuksessa. Virallisen tuen koulutukselle antoi valtioneuvoston hyväksymä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (KESU 2007-2012), jossa yhtenä ammatillisen opetuksen kehittämisen kohtana mainittiin, että ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus vakiinnutetaan ja sen toimintaa laajennetaan. (Opetushallitus 2010a, 8.)

Ammattistartti käynnistyi koulutuskokeiluna opetusministeriön ja opetushallituksen toimesta 1.8.2006. Kokeilut lähtivät käyntiin Opetushallituksen antamien kokeiluopetussuunnitelmaperusteiden ja koulutuksen järjestäjien itsensä tekemien opetus- ja toteutussuunnitelmien pohjalta. Kokeilulupa myönnettiin aluksi 56:lle koulutuksen järjestäjälle kolmea lukuvuotta varten syyslukukaudesta 2006 alkaen. Kokeilu laajennettiin myöhemmin lukuvuoteen 2009–2010 asti. (Jäppinen 2010, 7.)

Ammattistartti vakinaistettiin 1.8.2010 ja se tuli osaksi nivelvaiheen koulutusvalikkoa täydentämään muun muassa perinteistä perusopetuksen lisäopetusta eli 10.luokkaa. Vammaisille opiskelijoille ja erityisopiskelijoille on pitkään järjestetty valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Maahanmuuttajille on myös ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus. (Opetushallitus 2010a, 8-9.) Talouskouluopetusta on järjestetty vuodesta 1891 talouskouluissa, jotka myöhemmin muuttuivat koti- ja laitosoppilaitoksiksi. Vuonna 1999 voimaan tulleissa koulutuksen järjestämisluvissa oikeus kotitalousopetuksen järjestämiseen annettiin rajoituksetta kaikille koulutuksen

järjestäjille, joilla oli lupa matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuksen järjestämiseen. Viimevuosina talouskoulun osallistumismäärä on laskenut. (Opetusministeriö 2005, 29.) Ammatillista peruskoulusta koskevia säädöksiä ollaan parhaillaan uudistamassa ja uudistukset kohdistuvat myös valmentaviin ja valmistaviin koulutuksiin. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus sekä itsenäiseen elämään ja työhön valmentava koulutus korvaisivat 1.8.2015 nykyiset valmentavat ja valmistavat koulutukset.

4.1 Koulutuksen arvoperusta ja tavoitteet

Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen tarkoituksena on edistää koulutuksellista tasa-arvoa eli jokaisella tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen sekä sijoittua koulutuksen jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisena kansalaisena. Koulutuksen toteuttamisen keskeinen arvo on opiskelijälähtöisyys. Koulutus suunnitellaan jokaiselle opiskelijalla yksilöllisesti sen mukaan, millaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita opiskelijalla on. Opiskelijälähtöisyyden työvälineenä toimii henkilökohtainen opetussuunnitelma. Henkilökohtainen opetussuunnitelma voi olla esimerkiksi työssäoppimiseen, valmentautumiseen tai teoriaopintoihin painottunut, mutta lähtökohdiltaan ammatilliseen koulutukseen suuntautuva. Myös valinnaisuus antaa mahdollisuuden eri painotusten toteuttamiselle. (Opetushallitus 2010b, 34.)

Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tietoja ja tarvittavia valmiuksia ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen edistämiseksi sekä tukea ja vahvistaa opiskelijan edellytyksiä suorittaa ammatillinen perustutkinto. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavalla ja valmistavalla koulutuksella on tarkoitus helpottaa siirtymistä peruskoulutuksesta ammatilliseen koulutukseen. Pyrkimyksenä on auttaa nuoria tekemään onnistuneita koulutusvalintoja, joilla voidaan vähentää alkuvaiheen keskeyttämistä sekä parantaa koulutuksen läpäisyä. Opiskeluvalmiuksien vahvistaminen ja opiskelumotivaation kasvattaminen ovat myös keskeisiä tavoitteita, jotka parantavat mahdollisuuksia suorittaa ammatilliset opinnot ja siirtyä työelämään. Ohjaava ja valmistava koulutus pyrkii vahvistamaan myös opiskelijan valmiuksia ottaa vastuuta opiskelustaan. (Opetushallitus 2010b, 6.)

Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmista koulutus on tarkoitettu erityisesti niille peruskoulun päättäneille nuorille, jotka haluavat selkiyttää ammatillisia suunnitelmiaan, haluavat mahdollisuuden kokeilla eri ammatillisen koulutuksen aloja ennen varsinaista valintaa ja haluavat vahvistaa opiskelutaitojaan. Keskeistä koulutuksessa on työelämäläheisyys ja käytännönläheisyys. Koulutus ei ole tutkintoon johtavaa koulutusta, mutta on tavoitteiltaan ja sisällöltään selkeästi ammatilliseen koulutukseen suuntautunutta. Ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta voidaan tarvittaessa suunnata ala- tai tutkintokohtaisesti. Koulutukseen voi sisältyä ammatillisen tutkinnon osia, jotka myöhemmin voidaan ottaa huomioon osaamisen tunnustamisen avulla tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Opiskelija voi koulutuksen aikana myös korottaa perusopetuksen päättötodistuksen arvosanoja. (Opetushallitus 2010b, 6.)

Tavoitteena on, että opiskelija saa mahdollisuuden tutustua monipuolisesti eri ammatteihin, koulutusaloihin ja työelämään. Tarkoitus on, että opiskelijalla on koulutuksen jälkeen valmiuksia ammatinvalintaan ja urasuunnittelun tekemiseen sekä edellytyksiä kasvaa aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. Opiskelijalla tulisi olla koulutuksen jälkeen suunnitelma tai suunnitelmia siitä, mihin jatkaa opiskelussaan. Opiskelijan tulisi osata hakea henkilökohtaisten tarpeidensa mukaista ohjausta ja tukea yksilöllisten tavoitteidensa saavuttamiseen. Ohjauksen avulla hän saa itseluottamusta opiskelijana ja hänen vuorovaikutustaitonsa kehittyvät myönteisellä tavalla. Koulutuksen jälkeen opiskelijalla tulisi olla sellaisia opiskelu- ja elämäntaitoja, että hän pystyy opiskelemaan ammatillisessa peruskoulutuksessa ja suoriutumaan opinnoista. (Opetushallitus 2010b, 8.)

Koulutuksen järjestämisessä korostuvat ohjaus, yksilöllisyys, toiminnallisuus ja käytännönläheinen, myös oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuva, opiskelu. Ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa on erityisesti otettava huomioon opiskeluympäristössä ja laajemmin yhteiskunnassa hyväksytyt tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusvelvoitteet ja tavoitteet. (Opetushallitus 2010b, 7.)

4.2 Opintojen muodostuminen

Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen on vähintään 20 ja enintään 40 opintoviikkoa. Koulutus valmistaa yleisesti kaikkeen ammatilliseen peruskoulutukseen, mutta sitä voidaan suunnata alakohtaisesti. Ohjaava ja valmistava koulutus muodostuu seuraavista opinnoista, jotka voivat vaihdella yksilöllisesti opiskelijan tavoitteiden, perustietojen ja -taitojen sekä henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2010b 8-9.)

Taulukko 1. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opintojen muodostuminen

Opinnot	Opintojen laajuus opintoviikkoina
Pakolliset opinnot:	
1. Opiskelu ja elämäntaidot	5-15
2. Perustietojen ja -taitojen vahvistaminen	5-10
3. Ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaidot	5-15
Valinnaiset opinnot:	
4. Ammatilliset opinnot	0-10
5. Muut valinnaiset opinnot	0-5

Kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin on sisällytetty Euroopan parlamentin ja neuvoston suosituksen 2005/0221 mukaiset elinikäisen oppimisen avaintaidot, joiden pohjalta myös ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa painotetaan soveltuvien osien seuraavia elinikäisen oppimisen avaintaitoja: oppiminen ja ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus ja yhteistyö, terveys, turvallisuus ja toimintakyky, kestävä kehitys sekä aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit. Elinikäisten oppimisen avaintaidoilla tarkoitetaan osaamista, jota tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotossa, sekä työelämän muuttuvissa olosuhteissa selviytymisessä. Niillä on myös suuri merkitys yksilön elämänlaatuun ja persoonallisuuden kehittymiseen. (Opetushallitus 2010b, 9-10.)

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimustehtävä ja metodologisia näkökulmia

Tutkimus aiheeni liittyy laajemmin koulutuksen merkitykseen niin yhteiskunnassa kun yksilötasolla ja koulutuksesta syrjäytymisen ilmiöön. Pyrkimyksenä on ymmärtää koulusuhteen ja koulutusidentiteetin rakentumista koulukokemusten avulla. Tarkoituksena on saattaa näkyväksi ammatilliseen koulutukseen valmentavan ja ohjaavan koulutuksen eli ammattistarttikoulutuksen käyneiden nuorten aikuisten kokemuksia peruskouluajasta, nivelvaiheesta ammattistarttiopinnoista sekä jatko-opinnoista. Tarkoituksena on myös kuvata niitä merkityksiä, joita koululle annetaan eri koulu-uran vaiheissa. Tutkimuksen kohdejoukko on ikävaiheessa, jolloin on mahdollista, että he ovat kiinnittymässä tai kiinnittyneet jo työelämään ja tätä tilannetta heidän osaltaan on kiinnostavaa kartoittaa myös.

Ymmärtämään pyrkivässä tutkimuksessa ihminen ja hänen elämismaailmansa käsitetään ainutkertaisina. Tutkimuskohde jäsentyy kokonaisvaltaisena ja tutkija on osa tulkittavaa maailmaa. Tutkimuksessa keskitytään merkityksiin, joita hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. Tulkinta tarkoittaa tutkittavien elämismaailman ja heidän sille antamien merkitysten rekonstruoimista. Toisin sanoen tutkija pyrkii avaamaan ja ymmärtämään empiirisesti tavoitettuja merkityssuhteita. Ymmärtäminen puolestaan viittaa hermeneuttiseen perinteeseen siten, että tutkimus muodostuu kehämäiseksi kokonaisuudeksi, jossa ymmärtäminen lähtee liikkeelle joistakin lähtökohdista ja palaa niihin takaisin oivaltamisen ja uudelleenymmärtämisen kautta. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä saavuttamaan ymmärrys tutkimushenkilöiden ainutlaatuisesta elämismaailman osasta. Ymmärryksen lisääntymisestä on perimmältään aina kyse uuden oppimisesta, joka tapahtuu hermeneuttisessa kehässä: aiemmin opittu vaikuttaa uutena omaksuttuun ja toisinpäin, ja toimii viitekehyksenä tulkita uutta tietoa. (Puusa & Juuti 2011, 44; Varto 1992, 58-64, 69.)

Tutkittavien omat kokemukset ovat tutkimuksen selkäranka ja laadullisen fenomenologisesti rakentuvan tutkimuksen mukaisesti tässä tutkimuksessa halutaan tehdä oikeutta tutkittavalle kohteelle. Fenomenologia on filosofinen suuntaus, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisen elämismaailmasta ja intentionaalisesta tietoisuudesta. Empiirisessä tutkimuksessa huomio kiinnittyy ihmisen kokemukseen ja sen jäsentymiseen suhteessa johonkin kohteeseen, ihminen antaa kohteelle merkityksiä. (Puusa & Juuti 2011, 41.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologisen suuntauksen mukaan kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta oman elämän todellisuuteensa. Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan ja nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2007, 29; Puusa & Juuti 2011, 41.) Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä vaan enemmänkin pyrkii ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2007, 31). Fenomenologiseen tutkimukseen tulee hermeneuttinen ulottuvuus mukaan aineiston tulkinnan myötä. Yleensä tutkimusaineisto kootaan haastattelun avulla, kuten tässäkin tapauksessa. Tutkimuskuvio muotoutuu niin, että haastateltava kertoo kokemuksensa ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan ilmaisusta mahdollisemman oikean tulkinnan. (Laine 2007, 31.)

Fenomenologiseen tutkimusperinteen mukaan teoreettisia viitekehyksiä ei käytetä siinä merkityksessä, että tutkimusta ohjaamaan asetettaisiin tietoisesti jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli. On kuitenkin selvää, että fenomenologinenkaan tutkimus ei ala tyhjästä vaan taustalla on teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta. (Laine 2007, 35.) Tässä tutkimuksessa olen teoriaosuudessa käsitellyt laajempaan yhteiskunnallisena ilmiönä koulutuksen merkitystä yhteiskunnassa. Lisäksi olen käsitellyt koulusuhteen ja koulutusidentiteetin rakentumista, koulutuksellista syrjäytymistä, peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihetta ja nivelvaiheen koulutuksena ammattistarttia. Fenomenologisessa tutkimuksessa on kuitenkin otettava etäisyyttä teoriaan tutkimusaineistoa analysoidessa ja tulkintoja tehdessä, jotta teoria ei liiaksi ohjaa tutkijan johtopäätöksiä (Laine 2007, 35). Kun aineistosta on tehty omat tulkinnat ja johtopäätökset, on jälleen hyvä ottaa teoreettinen viitekehys ja aikaisemmat tutkimukset esille vuoropuheluun tulosten kanssa (Laine 2007, 36).

Tutkimustehtävät tiivistetysti ovat seuraavanlaiset:

1. Millaisia koulukokemuksia haastateltaville on kertynyt peruskoulun, ammattistarttikoulutuksen ja toisen asteen koulutuksen aikana?
 - 1.1 Millainen suhtautuminen kouluun haastateltaville on muodostunut?
 - 1.2 Millaisia koulutusidentiteettejä haastateltaville on muodostunut?
 - 1.3 Millaisia merkityksiä haastateltavat antoivat kouluttautumiselle?
2. Millainen merkitys ammattistarttikoulutuksella oli haastateltaville henkilökohtaisella ja jatko opintojen tasolla?
3. Millaisia koulupolkuja ja elämäntilanteita haastateltaville on muodostunut ammattistarttikoulutuksen jälkeen?

5.2 Tutkimuksen kulku ja tutkimusmenetelmät

Laadullista tutkimusprosessia voi luonnehtia tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjaavista tekijöistä (Kiviniemi 2007, 76). Tutkimusprosessi elää ja muovautuu koko tutkimuksen keston ajan aina siihen saakka kunnes tutkija pystyy rakentamaan johtopäätöksensä aineistosta ja kriittisesti arvioimaan omaa työtään. (Puusa & Juuti 2011, 51.) Tutkimusprosessini eteneminen on kulkenut hermeneuttisen kehän mukaisesti. Hermeneuttisen tutkimusprosessin vaiheet ovat monilta osin päällekkäisiä ja tutkija liikkuu edestakaisin eri vaiheiden välillä ennen lopullisen raportin kirjoittamista (Puusa & Juuti 2011, 43). Aiheen selkiinnyttyä prosessin alussa lähdin oman kokemukseni ja esiymmärryksen valossa lukemaan monipuolisesti kirjallisuutta ilmiöön liittyvistä aihealueista melko laveastikin. Kirjallisuuskatsauksen avulla syvensin omaa esiymmärrystäni aiheesta ja myös arvioin omaa esiymmärrystäni ja sain uusia näkökulmia. Aineistonkeruuvaiheessa vielä kuitenkin palasin alkuun tarkastelemaan uusin silmin alustavasti asetettuja kysymyksiä ja pohdin vielä tutkimukselle asetettuja tavoitteita sekä täsmensin vielä tutkimuksen rajausta.

Syksyllä 2012 otin yhteyttä erääseen Etelä-Suomessa toimivaan ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen eli ammattistartin järjestäjään

ja selvitin pro gradu työn tarkoitusta sekä tiedustelin mahdollisuutta saada ammattistarttikoulutuksen käyneiden yhteystietoja tutkimustarkoitukseen. Toimitin tutkimuslupa-anomuksen ja tutkimusluvan saatua minulle luovutettiin keväällä 2013 vuosina 2009 ja 2010 valmistuneiden henkilöiden yhteystiedot opintotoimistosta. Seuraavaksi lähdin selvittämään ovatko henkilöiden numerot vielä käytössä ja otin yhteyttä henkilöihin, joiden puhelinnumerot ja yhteistiedot täsmäsivät. Kerroin puhelimesta tutkimukseni tarkoituksen ja pyrin antamaan jo puhelimesta kuvan haastattelutilanteesta; millaisia teemoja haastattelen ja millä tavalla. Otin yhteyttä noin kahteenkymmeneen henkilöön puhelimitse ja lopulta kuudelle henkilölle tein haastattelun; kolmelle naiselle ja kolmelle miehelle. Henkilöt olivat iältään 19-20 -vuotiaita. Varauduin siihen, että haastateltavia on vaikea saada, enkä lannistunut vaikka moni ei suostunut haastatteluun tai perui haastattelun. Erään nuoren naisen sanat jäivät erityisen hyvin muistiini: *”peruskouluaika oli pelkkää kiusaamista, niin sitä ei kauheesti kiinnosta muistella”*. Hänen kokemuksiaan en valitettavasti päässyt kuulemaan. Tällaisessa tilanteessa on aivan ymmärrettävää, että haastateltava ei halua repiä haavojaan auki. Kenties vuosia myöhemmin hän voi kyetä ja olla halukas käymään kokemuksiaan läpi.

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui kuudesta teemahaastattelusta sekä kuudesta elämänaikajana piirroksesta. Laineen (2007, 37) mukaan haastattelu on paras tapa lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. Hänen näkee että haastattelukysymysten tulisi olla avoimia, mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia (Laine 2007, 37). Päädyin vähäisen tutkimukseen liittyvän haastattelukokemuksen takia kuitenkin teemahaastatteluun, jossa haastattelun aihepiirit, tema-alueet, ovat etukäteen määrätty. Lähtökohtana teemahaastattelulle on se, että tutkittavat ovat läpikäyneet tai kokeneet tietyn asian. Tutkija puolestaan on selvittänyt tutkimuskohteena olevasta asiasta oleelliset tekijät, muun muassa siihen liittyvät rakenteet ja prosessit. Tutkijan tavoite on syventää näin ymmärrystään ilmiön kokonaisuudesta. (Puusa 2011, 81.) Teemahaastattelussa haastatteliija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt tema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen (Eskola & Vastamäki 2007, 28). Haastattelussa on oleellista, 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. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Haastattelurungon (LIITE 2) teemoja olivat ala-aste-, yläaste- ja ammattistarttiaika, ammattistartin jälkeinen aika ja nykyhetki sekä tulevaisuuden näkymät. Taustatietoihin liittyvät kysymykset sijoitin tarkoituksella haastattelun loppuun. Tiedustelin taustakysymyksissä haastateltavan perhetaustaa, vanhempien koulutusta ja sosioekonomista asemaa sekä vanhempien suhtautumista koulutukseen. Ajattelin näiden kysymysten olevan hyvä esittää haastattelun lopuksi, kun olen saanut luotua jo vuorovaikutussuhteen ja luottamusta haastateltavaan. Tein itselleni esimerkkikysymyksiä jokaisen teeman alle jäsentääkseni itselleni teemaan liittyviä asioita ja varmistaakseni, että saisin vastauksen tutkimusongelmiini.

Eskola ja Vastamäki (2010, 29) painottavat että, jo haastattelutilannetta suunnitellessa on otettava huomioon haastateltavan näkökulma. Heidän näkemyksen mukaan haastattelua ei kannata tehdä liian muodollisessa tai virallisessa tilassa, jossa haastateltava kokee olonsa epävarmaksi. Mikäli tilavalinta aiheuttaa haastateltavalle epävarmuutta, ei tutkija pääse niin lähelle haastateltavan maailmaa kuin toivoisi. (Eskola & Vastamäki 2010, 29-30.) Halusin tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja päädyin siihen, että emme mene viralliseen tilaan vaan tilaan, joka on mahdollisimman avoin ja julkinen. Tämä ratkaisu osoittautui hyväksi haastatteluista tehdessäni. Viisi haastatteluista toteutin kahviloissa eikä muiden ihmisten läsnäolo taustalla haastattelutilanteessa häirinnyt. Yhden haastatteluista toteutin ulkotilassa ja litterointia häiritsi ajoittain tuuli, joka peitti joitakin sanoja. Purin haastattelut aina tekstimuotoon heti haastatteluiden jälkeen, joten muistin hyvin mitä haastateltava oli sanonut muutamissa häiriökohdissa.

Ennen haastattelutilannetta tutkittavien kanssa on avoimesti käytävä läpi, mistä tulevassa haastattelutilanteessa on kysymys (Virtanen 2006, 172). Haastattelun alussa kävin jokaisen haastateltavan kanssa läpi tutkimuksen tarkoitusta sekä painotin sen vapaaehtoisuutta sekä luottamuksellisuutta. Painotin, että tutkittavat ovat tutkimuksen

kohteena anonyymisti ja tätä kunnioitetaan jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Tutkittavien taustatietoja ei esitetä niin, että lukijat voisivat arvailla kuka voisi olla kyseessä. Jokainen allekirjoitti tämän jälkeen tutkimussopimuksen (LIITE 1). Myös haastattelun nauhoittamisesta keskustelimme tässä vaiheessa ja kukaan haastateltavista ei kokenut sitä epämiellyttävänä.

Pyysin haastateltavia ensin piirtämään elämänaikajanelle opiskelua kuvaavan elämänviivan (LIITE 4). Tämän aikajana oli hyvä ratkaisu, koska se johdatteli haastattelua eteenpäin, auttoi hahmottamaan aikaa ja antoi lisäinformaatiota. Tähän elämänaikajanelle piirrettyyn viivaan palasimme jokaisen haastateltavan kanssa haastattelun kuluessa.

Ohjasin haastatteluteemojen mukaisesti hienovaraisesti haastatteluiden kulkua tutkimustehtävän mukaisesti, mutta en muutoin rajoittanut haastateltavien vapaata kerrontaa. Haastateltaessa aktiivisella kuuntelulla voi olla suurempi merkitys kuin kysymysten esittämisellä ja haastattelijan tulisi oivaltaa nopeasti vastauksen olennainen merkitys sekä nähdä mahdolliset uudet suunnat, jotka haastateltavan vastaus avaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103). Perttulan (2005, 141) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelutilanteessa tutkijan tulisi pyrkiä olemaan läsnä itsensä sosiaalisesti häivyttäen eli tutkijan oleminen muistuttaa ihmisestä, joka on läsnä toisen kokemuksista kiinnostuen. Tutkijan tulisi pyrkiä häivyttämään esimerkiksi edustamansa instituutio, joka edesauttaa fenomenologisesta näkökulmasta sitä, että tutkimukseen osallistuvien ei tarvitse etsiä kokemuksilleen sosiaalis-kulttuurisesti jo ymmärrettyjä kuvaustapoja. Ihannetilanteessa haastateltavat voivat valita ilmaisut, jotka tuovat kokemukset parhaiten esiin. (Perttula 2005, 141.)

Haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne ja haastattelijan tulee motivoida haastateltavaa ja helpottaa informaation kulkua sekä sen jäsentämistä. Näiden tavoitteiden toteuttamiseksi on otettava huomioon haastateltavan erityislaatu. Tämä vaatii haastattelijalta joustavuutta kielellisten ja ei-kielellisten keinojen käytössä ja tilanteiden hallinnassa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 102). Puolet haastateltavista olivat hyvin aktiivisia ja vastasivat kysymyksiin laajasti. Tällöin minun tehtäväni oli kuunnella ja ohjaila kysymyksiin haastattelutilannetta.. Puolet haastateltavista olivat taas melko vähäsanaisia, joka toi oman haasteensa viedä haastattelua eteenpäin. Olin varautunut

tähän ja minulla oli esimerkkikysymyksiä varsinaisten teemojen lisäksi, jotta pystyin esittämään tarkentavia kysymyksiä ja saamaan lisää informaatiota asiasta. Joskus oli lähestyttävä asiaa useammalla kysymyksellä pyrkien kuitenkin saamaan samaan asiaan vastaus.

Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin. Litteroin haastattelut heti haastattelun jälkeen. Litteroin haastateltavien puheet sanasta sanaan ja tekstiä syntyi yhteensä 58 sivua. Tutkimusongelman kannalta ei ollut oleellista selventää tekstiin taukoja, huokauksia ja naurahduksia. Omat kysymykseni kirjoitin myös sanasta sanaan kolmen ensimmäisen haastattelun kohdalla, mutta muiden kolmen kanssa päädyin kirjoittamaan omat kysymykseni ja kommenttini vapaamuotoisemmin. Omien kysymysten ja kommenttien kirjoittaminen sanasta sanaan oli itseni kannalta kehittävää ja opettavaista. Litteroitua tekstiä läpikäydessä tein havaintoja myös omasta haastattelutekniikasta; mikä toimii, mikä ei, miten voisin tehdä paremmin, missä kysyin väärällä tavalla, mihin vastaukseen olisi pitänyt reagoida ja tehdä syventäviä kysymyksiä.

Jokaisen haastattelun jälkeen kävin mielessäni keskustelua tutkimusongelmien ja haastattelunannin suhteen. Jokaisen haastattelun jälkeen tuntui, että voisin vielä tarkentaa kysymyksiä ja saada syvempää tietoa. Tutkimusongelmat myös tarkentuivat tutkimuksen edetessä, mutta pääongelmat ja tutkimuksen tarkoitus pysyi samana.

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Syvennyin lukemaan jokaisen haastateltavani kertomia kokemuksia useamman kerran ja tein muistiinpanoja niistä ensimmäisistä lukukerroista asti. Fenomenologisen tutkimusotteen analyysin ensimmäisessä työstövaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Tavoitteena on kuvata haastateltavien kertomukset kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisesti. Kokosin jokaisesta haastattelusta teemahaastattelurungon mukaisessa järjestyksessä kulkevat kertomukset. Tarkoituksena oli esittää tiivistäen aineiston merkitsevä aines itselleni, jotta pystyin näkemään jokaisen haastateltavan kokemukset kokonaisuutena. Syntynyt kuvaus, joka tässä tapauksessa on kertomuksen muotoinen, toimi myös perustana tutkimuksen seuraaville vaiheille. (Laine 2007, 40.) Kertomuksin kokosin tutkimuksen kannalta keskeisimmät teemat eli peruskoulu-aika, nivelvaihe, ammattistarttiaika ja ammattistartin jälkeinen aika.

Erityisesti näiden teemojen sisällä huomio kiinnittyi koulussa viihtymiseen, koulussa menestymiseen, vertais- ja opettajasuhteisiin, mahdollisiin tuen tarpeisiin sekä koulutusidentiteettiin eli käsitykseen itsestä oppijana. Perheeltä saatu tuki koulunkäyntiin ja vanhempien koulutus sekä ammatit olivat taustatekijöinä teemahaastattelun rungossa mukana. Kertomusten kokoaminen helpotti itseäni saamaan kokonaiskuvan henkilöiden koulukokemuksista. Myös tämän tutkielman lukijaa ajatellen on mielekästä, että kokemukset ovat myös luettavissa koottuna loogisessa järjestyksessä.

Kertomukset koottuani lähdin pilkkomaan tarinoita teemahaastattelun teemojen ympärille. Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkitystenantojen ydin. (Moilanen & Rähä 2007, 55.) Tässä analyysivaiheessa tarkastelin sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka olivat yhteisiä usealle haastateltavalle. Huomioni pohjautuivat teemahaastattelun teemoihin, ja odotettavaa olikin, että ainakin lähtökohtateemat nousevat esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.) Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomista. On erittäin epätodennäköistä, että kaksi haastateltavaa ilmaisisivat saman asian täysin samoin sanoin, mutta ne koodataan kuitenkin samaan luokkaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173.) Teemoja, joiden alle keräsin haastateltavien kertomaa ja kokemuksia olivat alaste, yläaste, ammattistartti ja ammattistartin jälkeinen aika. Näiden keskeisten ydinkategorioiden sisällä teemoittelu tarkentui ja tarkentavia teemoja olivat suhteet opettajiin, oppimisongelmat, oppimisongelmiin saatu tuki, suhtautuminen koulunkäyntiin, käsitys itsestä oppijana eli koulutusidentiteetti.

Teemoittelun edetessä aineistosta hahmottui kaksi erilaista koulun käynnin tyyppiä. Tyypit eivät olleet varsinainen tutkimustavoite vaan olennainen osa tulkintaprosessia ja tulosten muodostumista. Tyypittelyn myötä oli mahdollista tulkita ja tarkastella aihetta kokonaisvaltaisemmin. Tyypittellessä aineistoa ryhmitellään tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia, jolloin aineistoa esitetään yleensä yhdistettyjen tyyppien, eräänlaisten mallien avulla (Eskola & Suoranta, 181). Tapauksia analysoimalla pyritään määrittelemään, miten ne voitaisiin ryhmitellä tiettyjen yhteisten piirteiden perusteella. Tyypittelyssä siis pyritään siihen, että kaikki haastatellut tapaukset luokitellaan kahteen tai useampaan tyyppiin joidenkin keskeisten seikkojen perusteella. (Hirsjärvi & Hurme

2000, 174, 175.) Keskeisimmät teemat, joiden perusteella tyypittelin haastateltavat kuuluvaksi kahteen eri ryhmään olivat: suhteet opettajiin, kouluinstituutioon ja koulun käytänteisiin suhtautuminen ja sopeutuminen, suhtautuminen koulutuksen kannattavuuteen sekä koulutuksen merkityksellisyys. Koulunkäynnin tyypit muodostuivat peruskoulu-aikaisten kokemusten perusteella, mutta niiden avulla tulkitaan myös myöhempiä vaiheita ammattistartissa ja ammattistartin jälkeisissä elämänvaiheissa.

5.4 Tutkimusprosessin arviointi

Usein päädytään tutkimaan sellaisia kokemuksia, joiden aihe on omakohtaisesti tuttu. Tutkimuksen toteutumisen kannalta tuttuus ei ole tarpeellista, mutta siitä ei ole haittaakaan. Ihmisen tarkkaavaisuus kiinnittyy luonnostaan niihin asioihin, jotka hän elämisensä perusteella mieltää kiinnostaviksi ja joita hän haluaa ymmärtää lisää. (Perttula 2005, 155.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2001, 210.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. (Hirsjärvi ym. 2000, 214.) Olen pyrkinyt käymään tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti läpi vaihevaiheelta ja tehdä näin näkyväksi lukijalle tutkimuksen kulkua. Olen pyrkinyt myös perustelemaan tutkimuksen kulkuun liittyviä valintojani. Olen kuvannut aineistoa mahdollisimman tarkasti, joka lisää luotettavuutta. Kertomukset ja sitaatit tuovat näkyväksi lukijalle haastatteluaineistoa. Metodien yhdistäminen voi myös parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa käytettiin metodeina temahaastattelua ja elämänaikajanaa.

Kokemuksia tutkittaessa on otettava huomioon se, että tutkimuskohde on toisten elävä kokemus ja tutkijalle näyttäytyvä aihe on heidän kuvauksensa siitä. Koska kokemuksen voi kuvata monin tavoin, saa myös tutkijan ymmärtämisen perustana oleva aihe monia muotoja. (Perttula 2005, 143.) Olen pyrkinyt siihen, että esitän haastateltavien

kokemukset tutkimuksessa sellaisena kun haastateltavat ovat ne kuvanneet. Vaarana tämän kaltaisessa tutkimuksessa on, että haastateltavien kokemuksia tutkitaan ”osina” ja näille osille annetaan irrallisia selityksiä. Tutkittavien elämismaailmat ovat ymmärtämiskokonaisuuksia, ja tämän olen ottanut huomioon ja pyrkinyt kunnioittamaan sitä raportoinnissa. (Virtanen 2006, 205.)

Aineiston analyysin tavoite oli tulkita ja lopulta ymmärtää sitä. Tulkinta ja ymmärtäminen kietoutuvat yhteen. Tulkinta on keskeinen menetelmä erityisesti tutkittaessa yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa. Haastattelut toimivat tällöin tutkittavana perusaineistona. Tulkinnan luotettavuutta pohtiessa on otettava huomioon myös se, että tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavan kokemuksia ja elämismaailmaa juuri tässä ja nyt, keskellä omaa elämäänsä ja samassa maailmassa. Lähtökohtana tulkintaa on, että tutkija voi asettaa kysymyksiä, tematisoida, ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa. Omat kokemukset ja perehtyminen kirjallisuuteen ja tutkimuksiin auttavat aineiston tulkinnassa ja ymmärtämisessä. (Virtanen 2006, 206.)

6 KOULUKOKEMUSTARINAT

6.1 Tiina

Tiinan äiti on käynyt parturikampaaja koulutuksen ja isä LVI-alan koulutuksen. Kummatkin vanhemmat toimivat koulutustaan vastaavassa työssä. Vanhemmat olivat eronneet Tiinan ollessa 5-luokalla. Lapsuutta Tiina kuvaa tavalliseksi ja mukavaksi. Vanhemmat ovat kannustaneet ja patistaneet Tiina hänen koulu-uransa aikana sekä tukeneet myös taloudellisesti. Tiinan kokemukset peruskouluajalta olivat positiivisia ja suhteet opettajiin sekä opiskelutovereihin hyvät. Sekä ala-asteen aloittaminen että yläasteelle siirtyminen olivat sujuneet hyvin. Hänelle mieluisia aineita olivat biologia ja maantieto, joissa hän kertoi pärjänneensä hyvin. Matematiikassa Tiinalla sen sijaan on ollut aina ongelmia ja hän koki, ettei saanut siihen tarvitsemaansa tukea peruskoulussa. Omasta tahdosta huolimatta hän ei päässyt pienryhmään eli niin sanottuun klinikkaopetukseen matematiikan osalta. Peruskoulussa hänelle merkittävintä olivat ystävät. Tiinan kertoi olleensa laiska, mutta toisaalta myös reipas opiskelija peruskoulussa.

Tiina haki lähihoitajakoulutukseen yhdeksännenluokan yhteishaussa, mutta ei päässyt opiskelemaan. Äidin patistamana Tiina haki ammattistartille, koska kotiin jääminen ei ollut vaihtoehto. Ammattistartti aika oli Tiinan mielestä positiivinen kokemus. Yhteishenki oli hyvä luokassa ja kouluun hän lähti hyvällä mielellä. Suhteet opettajiin muodostuivat hyväksi. Ammattistartilla tehtiin Tiinan mielestä mukavia asioita, kuten käytiin tutustumassa eri työpaikkoihin. Hänen mielestään oli myös hyvä, että koulutuksen aikana heillä oli joka viikko kuvataidetta, jossa sai käyttää luovuutta. Hän sai ammattistartilla tukea matematiikan opiskeluun, jota hän olisi toivonut jo peruskoulussa. Hän sai nostettua kahden aineen, matematiikan ja äidinkielen, numeroita. Koulutuksen aikana hänelle alkoi syntyä ajatus opiskelun kannattavuudesta ja siitä, että opiskeluun kannattaa panostaa. Hän kuvaa myös ammattistartilla oloaikaa hyödylliseksi myös sen takia, että vuoden aikana ehtii kasvaa myös henkisesti.

Tiinan jatko-opintosuunnitelmat pysyivät samoina ja hän haki kesken ammattistarttikoulutuksen vielä lähihoitajakoulutukseen, mutta ei päässyt vieläkään. Kevään yhteishaussa Tiina kuitenkin pääsi haastatteluihin ja sai viimein haluamansa opiskelupaikan. Tiina oli tyytyväinen alavalintaansa ja oli motivoitunut opiskelemaan. Lähihoitajakoulutuksen aikana Tiinalle vahvistui vielä enemmän ajatus opiskelun

kannattavuudesta.

Haastatteluhetkellä Tiina oli viimeistelemässä lähihoitajaopintojaan ja hän oli jo hakenut oman alansa töitä. Tulevaisuus näytti hänelle valoisalta. Hän ei ollut ajatellut jatkaa koulutusuraansa vaan suuntautua nyt työmarkkinoille. Hän uskoi, että koulutus on nyky-yhteiskunnassa tarpeellinen, mutta korkeakaan koulutus ei takaa pääsyä työmarkkinoille.

6.2 Sanna

Sannan äiti oli koulutukseltaan lähihoitaja ja isän koulutuksesta hänellä ei ollut tietoa. Äiti työskentelee koulutusta vastaavassa ammatissa vanhusten parissa ja isä rakennusalalla. Sannan vanhemmat ovat eronneet ja hän kuvailee lapsuuttaan rikkiäiseksi. Sanna on saanut äidiltään tukea, mutta hän koki, että hänen elämänvalintojaan on aina silti epäilty.

Ala-aste alkoi Sannalla ensin hyvin, mutta pikkuhiljaa kokemukset vaihtuivat negatiivisemmiksi. Sanna oli ylivilkas ja hänellä oli oppimismongelmia eikä hän pystynyt keskittymään isossa ryhmässä. Opettajien kanssa alkoi syntyä ristiriitoja ja hänet leimattiin ”häiriköksi”. Kuudennella luokalla hänet siirrettiin erityisluokalle, joka tuntui Sannasta täydeltä eristämiseltä omasta luokasta ja ystävistä. Siellä hän kuitenkin koki saavansa tukea oppimiseen ja pieni ryhmä oli hänelle hyväksi. Kuitenkaan oppimis- ja keskittymismongelmien perimmäistä syytä ei lähdetty tässä vaiheessa selvittämään. Sannalla oli myös yksi kouluvaihto ala-asteella.

Yläasteella Sannalla oli kaksi koulunvaihtoa. Yläaste alkoi ensin hyvin, mutta pian alkoin mennä huonompaan suuntaan ja hänen motivaatio opiskeluun hiipui. Samat ongelmat jatkuivat yläasteella kuin ala-asteellakin. Vähitellen hänet siirrettiin klinikkaopetukseen jokaisesta aineesta yksitellen. Suhteet opettajiin olivat pääsääntöisesti tulehtuneita. Vasta yhdeksännellä luokalla opettajat alkoivat kiinnostua Sannan ongelmien perimmäisestä syystä.

Peruskoulussa Sannalle tuotti vaikeuksia matematiikka, fysiikka, kemia ja kielet.

Käsillä tekeminen on ollut hänelle mieluista ja käsityöt ja kuvaamataito olivatkin hänen

lempiaineitaan; myös historiasta ja äidinkielestä hän piti. Merkittävintä peruskoulussa hänelle oli ystävät.

Yhdeksännellä luokalla yhteishaussa Sanna haki ensisijaisesti parturikampaajakoulutukseen, mutta hän olisi saanut opiskelupaikan viimeisenä vaihtoehtonaan olevaan liiketaloudenkoulutukseen. Hän ei kuitenkaan halunnut mennä liiketalouden koulutukseen ja päätyi sitten omasta halustaan ja oma-aloitteisesti ammattistartille. Hänen siskonsa oli käynyt kymppiluokan, joten hän tiesi hakea toista vaihtoehtoa toisen asteen koulutukselle. Ammattistarttivuosi oli Sannalle henkilökohtaisella tasolla merkittävä kokemus. Hän sai siellä onnistumisen kokemuksia, joita hän ei ollut peruskouluaikana saanut. Hän tuli toimeen opettajien sekä opiskelukavereiden kanssa ja viihtyi koulussa. Suhteet opettajiin muodostui pääosin positiivisiksi ja lämpöisiksi. Myös suhteet opiskelutovereihin olivat hyvät ja hän koki kuuluvansa yhteisöön ja olevansa osa sitä aidosti. Kerrankin hänellä oli tunne, että on niin sanotusti ”normaali”. Opiskelua ja ammattistartilla oloa hän kuvasi rennommaksi kuin peruskoulussa opiskelua. Opiskeluongelmat jatkuivat kuitenkin edelleen ammattistartilla ja hän aloitti käynnit kuraattorin luona. Ongelmien syytä pyrittiin kartoittamaan erilaisin testeillä, mutta tässä vaiheessa Sanna oli henkisesti melko väsynyt, eikä ollut itse kiinnostunut testien tuloksista. Koska opiskelumotivaatiota ja -kykyä ei häneltä löytynyt, hän sai suorittaa ammattistarttikoulutuksen työharjoitteluiden avulla. Ammattistartin aikana hän ei saanut nostettua keskiarvoa, vaikka alunperin näin suunniteltiin. Hän piti merkittävänä sitä, että sai paljon työkokemusta, jota hän on voinut hyödyntää jatkossa ammattistarttikoulutuksen jälkeen. Tärkeänä hän pitää myös sitä, että sai tutustua eri aloihin ammattistartin aikana. Sanna huomasi, että työelämä oli selvästi enemmän häntä varten kuin opiskelu ja hän viihtyi asiakaspalvelutöiden parissa. Sanna koki myös, että kasvoi ja kehittyi ihmisenä tämän vuoden aikana. Sanna koki ammattistarttikoulutuksen tähän asti hyödyllisimpänä koulutuksena itselleen.

Ammattistartin jälkeen Sanna sai paikan parturikampaajakoulutuksesta. Siellä oppimisongelmat edelleen varjostivat koulunkäyntiä ja Sannalla oli myös sopeutusmisongelmia. Opettajien kanssa syntyi ristiriitoja ja joidenkin opiskelukavereiden kanssa kehkeytyi myös riitaa. Hänen oppimisongelmiin alettiin kiinnittää enemmän huomiota ja hänelle aloitettiin HOJKS:n laatiminen. Tässä vaiheessa hänellä oli oman jaksamisen kanssa jo niin suuria ongelmia, että hän keskeytti parturikampaajakoulutuksen. Hän teki muun

muassa siivoustöitä joitakin kuukausia, joissa hän viihtyi erinomaisesti. Hän piti työnteosta ja koki olevansa siinä hyvä. Seuraavana syksynä hän kuitenkin aloitti vielä liiketaloudenkoulutuksen, jossa hän oli ainoastaan 1-2 kuukautta. Hänellä oli myös sopeutumisongelmia liiketaloudenkoulutukseen ja hän huomasi itse pian, että koulutus ei ollut häntä varten. Hän toivoi, että koulutus olisi ollut enemmän käytännönläheisempää, mutta hänen mielestään se oli liian peruskoulumaista. Liiketalouden koulutuksessa oli Sannan mielestä liian tiukat läsnäolo velvoitteet, jotka ahdistivat häntä. Liiketalouskoulutuksen keskeytettyään hän haki töihin Hesburgeriin, jossa hän viihtyi ja koki olevansa taas hyvä sekä oppi nopeasti. Työt kuitenkin vähenivät ja pian Sanna joutuikin työttömäksi. Tuttavan kautta hän pääsi henkilökohtaisen avustajan sijaiseksi monivammaiselle henkilölle. Hänellä oli suuret ennakkoluulot työtä kohtaan, mutta pian hän huomasi nauttivansa työstä valtavasti. Hän sai taas onnistumisen kokemuksia ja oppi nopeasti työssä tarvittavat tiedot ja taidot. Myös työnantaja huomasi Sannan kyvyt ja tarjosi hänelle vakituista työsuhdetta, jossa hän edelleen haastatteluhetkellä oli. Hoitotyö on innostanut Sannaa niin paljon, että hän aikoo seuraavaksi lukea oppisopimuskoulutuksen avulla itselleen lähihoitajan pätevyyden ja jatkaa henkilökohtaisen avustajan työssä niin kauan kuin työtä on tarjolla.

Sannalla koko hänen koulu-uransa on ollut täynnä vaikeuksia ja ongelmia. Oppimisongelmien ja kouluun sopeutumisen ongelmien perimmäistä syytä tutkittiin vasta koulu-uran loppu metreillä. Apua ja ymmärrystä tuli liian myöhään, mutta lopulta hän on löytänyt oman polkunsä kulkea ja löytänyt myös oman paikkansa yhteiskunnassa työelämän kautta. Sannalle oppimisongelmien syyn selvittäminen oli tärkeää. Sannan kotiolojen vaikeudet ja perhe-elämän rikkinäisyys ovat vaikuttaneet todennäköisesti myös koulunkäyntiin, jonka Sanna myös itse näin jälkikäteen tiedostaa. Sanna kokee, että on itsestä kiinni kuinka yhteiskunnassa pärjää. Ilman koulutustakin voi pärjätä ja edetä elämässä, jos tahtoa löytyy. Koulutus tuo hänen mielestään henkilölle tietynlaista arvostusta, mutta ei takaa menestymistä ja osaamista.

6.3 Mari

Marin isä työskentelee autojen asennuksen parissa ja hänen äitinsä on koulutukseltaan lähihoitaja. Mari on saanut kannustusta ja tukea kotoaan opiskeluun. Opiskelemaan on patistettu, kotona oleminen ei ole ollut vaihtoehto. Mari kuvailee lapsuuttaan hyväksi.

Marilla ala-aste meni hyvin ja hänellä ei ollut suurempia ongelmia opiskelussa tai sopeutumisessa huolimatta siitä, että hän kuvailee ala-asteen luokkaansa ”koulun kamalimmaksi” luokaksi, jota ei oikein kukaan saanut kunnolla kuriin. Yläaste meni heikommin ja hänelle kertyi poissaolojakin melkoisesti. Oppilaana Mari oli rauhallinen eikä hän häiriköinyt tunnilla. Opettajiin Marilla on ollut aina hyvä suhde. Kuvaamataito oli hänelle mieluinen aine. Matematiikka ja ruotsi olivat hänelle vaikeita. Hän esitti opettajille toiveen, että pääsisi pienryhmään matematiikan osalta, mutta tämä ei onnistunut. Hän sai kuitenkin tukitunteja, joista hän ei kokenut hyötyvänsä juurikaan.

Mari haki yhdeksännenluokan yhteishaussa ensisijaisesti autoasentajan koulutukseen, johon ei päässyt. Ammattistartista Mari kuuli opinto-ohjaajalta ja hän haki sinne varmuuden vuoksi yhtenä vaihtoehtona jo yhteishaun aikaan. Ammattistarttia Mari kuvailee rennommaksi ja mukavammaksi kuin peruskoulua. Hän sopeutui ryhmään hyvin ja ryhmähenki oli hänen mielestään hyvä. Opettajat olivat myös hänen mielestään mukavia. Numeroita Mari ei nostanut ammattistartilla. Mari teki tavallista pidemmän työharjoittelun lähikaupassaan, jossa viihtyi hyvin.

Mari haki ammattistartin jälkeen uudestaan autoasentajakoulutukseen, mutta ei saanut koulutuspaikkaa. Hänelle tarjottiin työkokeilujaksoa sisustustyöpajalla, jonka hän otti vastaan ja jossa työskenteli kuusi kuukautta. Työpajajakson jälkeen Mari haki kolmannen kerran autoasentajakoulutukseen, johon pääsi lopulta varasijalta. Opiskelu lähti käyntiin takkuillen, mutta tarvittaessa Mari on saanut tukea. Matematiikassa hän on päässyt pienempään ryhmään. Marilla on ajoittain ollut opiskelun suhteen motivaationpuutetta, koska opiskelu on tuntunut vaikealta.

Marilla oli vielä haastatteluhetkellä yksi vuosi jäljellä opiskelua, jonka jälkeen hän harkitsee lähihoitajaksi kouluttautumista. Hänen mielestään kouluttautuminen kannattaa. Mari on kulkenut opinpolkuaan hyvin vahvasti isänsä esimerkkiä noudattaen.

Toisaalta hän miettii myös kouluttautumista lähihoitajaksi, joka on äidin koulutus. Vaikka Mari ei saanut nostettua keskiarvoa ammattistartilla eikä päässyt suoraan ammattistartin jälkeen hakemaansa toisenasteen koulutukseen, hän on hyötynyt ammattistarttikoulutuksesta henkilökohtaisella tasolla. Hänellä uskoa kouluttautumiseen ja halua kouluttautua, vaikka se onkin haastavaa hänelle.

6.4 Teemu

Teemun isä on tehnyt maalarin töitä, mutta hänen koulutuksestaan Teemulla ei ollut tietoa. Äiti on käynyt lukion ja tehnyt perhepäivähoitajan töitä. Vanhemmilta Teemu sai kannustusta koulunkäyntiin, mutta kannustuksesta huolimatta Teemu ei kiinnostunut koulunkäynnistä. Teemu on harrastanut lapsesta asti jääkiekkoa, joka on ollut tärkeimpänä asiana hänen elämässään ja pelaaminen meni aina koulunkäynnin edelle.

Teemulla oli yksi koulunvaihdos ala-asteella; kolmannen luokan hän aloitti uudessa koulussa. Lukemaan oppiminen takkuili Teemulla ja hän sai tukiovetusta siihen ensimmäisellä ja toisella luokalla. Matematiikka oli myös hänelle vaikeaa, johon hän sai myös tukiovetusta, vaikka itse ei olisi halunnutkaan. Jälkikäteen ajatellen hän koki kuitenkin, että tukiovetuksesta oli hyötyä hänelle, vaikka lukeminen ja matematiikka tuottavat hänelle edelleenkin haasteita.

Teemulle mieluisinta ala- sekä yläasteella olivat välitunnit, joille pääsyä hän vilkuili usein kellosta. Välitunneilla hän pelasi paljon jalkapalloa ja liikunta oli muutenkin koulussa hänen mieliaineensa. Ala-asteen viimeisinä vuosina Teemulla oli kapinavaihe ja suhteet opettajiin olivat huonot, mutta näin jälkikäteen hän tiedostaa oman osansa ristiriitoihin opettajien kanssa. Opettajat ymmärsivät Teemun potentiaalin ja yrittivät kannustaa häntä koulunkäynnissä, mutta opettajienkaan kannustaminen ei saanut Teemua kiinnostumaan koulunkäynnistä.

Yläasteellä Teemun kapinavaihe jatkui; opettajien kanssa tuli riitoja ja hän istui toistuvasti jälki-istunnoissa. Toisten oppilaiden kanssa hän tuli hyvin toimeen ja kaverit olivatkin tärkeässä osassa koulunkäynnissä. Teemu kävi yläasteella klinikkaopetuksessa matematiikasta ja yhteiskuntaopista. Yhdeksännenluokan yhteishaussa Teemu haki rakennusalalle ja kauppaoppilaitokseen; muita hakutoiveita hän ei muistanut. Hän jäi

ilman opiskelupaikkaa ja haki erikseen ammattistartille, jonne sitten pääsikin.

Ammattistartilla opiskelu oli Teemun mielestä vapaampaa ja rennompaa kuin peruskoulussa. Hän viihtyi siellä ja poissaolojakaan ei kertynyt. Hänen kapinavaiheensa rauhoittui ammattistartilla ja hänellä ei ollut enää tarvetta huudella ”tyhmiä” niinkuin hänellä oli tapana peruskoulussa. Hän kokee, että ammattistartivuoden aikana sai kasvaa ihmisenä. Opettajin kanssa hän tuli toimeen ammattistartilla. Erityisen hyviä kokemuksia hänelle on jäänyt kahden opettajan kanssa käydyistä keskusteluista ja ”vitsin heitoista”. Ammattistartilla Teemu sai nostettua matematiikan numeroa. Hän koki hyvänä sen, että ammattistartilla opiskeltiin vain osaa niistä aineista, mitä peruskoulu aikana opiskeltiin vuodesta toiseen. Näiden opiskeltävien aineiden lisäksi ammattistartilla oli paljon muuta tekemistä, joka toi vaihtelevuutta opiskeluun. Teemun lukivaikeuteen kiinnitettiin ammattistartilla huomiota ja hänelle teetettiin testejä, joiden mukaan hänellä on lukihäiriö. Teemu pääsi tutustumaan ammattistartin aikana kivi- ja rakennusalaan, jonne hän pyrki ammattistartin jälkeen myös opiskelemaan ja sai opiskelupaikan.

Kivi- ja rakennusalan opiskelu lähti käyntiin hyvin aluksi ja ala tuntui oikealta, mutta pian motivaatio laski ja hänelle alkoi kertyä poissaoloja. Teemu joutui tapaturman takia sairauslomalle ja sairausloman jälkeen hänen opiskelumotivaationsa katosi kokonaan ja lopulta hän kahden ja puolen vuoden takkuilevan opiskelun jälkeen keskeytti opinnot. Opettajat soittivat hänelle ja yrittivät saada jatkamaan opintoja, mutta Teemu oli päätöksensä tehnyt. Koska hän ei enää koulunpenkille suostunut, hänelle tarjottiin mahdollisuutta käydä opinnot loppuun oppisopimuskoulutuksella. Näin jälkikäteen Teemu harmittelee, miksi ei lähtenyt heti opiskelemaan oppisopimuksella kivi- ja rakennusalaan. Vaikka Teemu aikoo suorittaa oppisopimuksella koulutuksen loppuun, hän ei pysty todennäköisesti terveydellisistä syistä tekemään alan töitä jatkossa. Teemu harkitsee vielä toiseen ammattiin kouluttautumista oppisopimuksella. Opiskelu perinteisellä tavalla ei kuitenkaan ole Teemulle vaihtoehto.

Kivi- ja rakennusalan keskeytettyään Teemu pääsi työvoimatoimiston kautta töihin kaupanalalle, jossa hän oli ollut viisi kuukautta töissä haastatteluajankohtana. Seuraavaksi hän on menossa armeijaan, jonka jälkeen hänen on tarkoitus suorittaa aloittamansa koulutus loppuun oppisopimuksella.

6.5 Juho

Juhon äiti on ammatiltaan terveydenhoitaja ja isä oli johtava terveystarkastaja. Hän ei osannut sanoa tarkemmin mitä koulutuksia hänen vanhempansa olivat käyneet. Juhon vanhemmat erosivat kun Juho aloitti yläasteen. Juho sai kannustusta vanhemmiltaan koulun käyntiin; enimmäkseen äidiltään.

Juho viihtyi hyvin ala-asteella ja hän pärjäsi hyvin koulussa. Hän sai hyviä numeroita kokeista ilman varsinaista lukemista. Hän piti kaikista aineista, mutta erityisesti liikunnasta. Kaikissa aineissa hän pärjäsi hyvin. Hänellä oli hyvä suhteet sekä opettajiin että muihin oppilaisiin. Yläasteelle siirryttyä tilanne muuttui radikaalisti. Yrittämisestä huolimatta Juho ei menestynyt kokeissa, jonka seurauksena hänen koulumotivaationsa katosi eikä hän enää tehnyt koulun eteen juuri mitään. Liikunta ja kotitalous olivat hänelle mieluisia aineita yläasteella ja mitään aineita hän ei varsinaisesti vihannut, vaikka niissä ei pärjännytkään. Yläasteaikana hän pelasi paljon koripalloa ja harjoituksia oli päivittäin. Kaverit olivat tuolloin tärkeitä ja positiivisin asia peruskouluajalta. Koulumotivaation ja -kiinnostuksen laskiessa hänelle kertyi myös luvattomia poissaoloja. Hän siirtyi klinikkaopetukseen kaikista aineista ja koki saavansa sieltä hieman tukea. Opettajien kanssa hänellä oli ristiriitoja ja jälkikäteen hän ymmärtää myös oman osuutensa niihin. Näin jälkikäteen hän pohtii myös olisiko vanhempien ero voinut vaikuttaa hänen ongelmiinsa yläasteella.

Yhdeksännenluokan yhteishaussa hän haki kauppaoppilaitokseen, mutta koska keskiarvo oli hieman päälle viisi, niin hän ei saanut koulutuspaikkaa. Hän haki ammattistartille ja sinne hän pääsi. Ammattistartti tuntui aluksi Juhosta hyvältä paikalta, mutta alkuinnostuksen jälkeen tunnelma hieman laski. Opiskelu ammattistartilla oli Juhon mielestä rennompaa ja vapaampaa. Ilmapiiri luokassa oli hyvä, mutta ei vetänyt vertoja yläasteen luokkahengelle. Opettajat olivat Juhon mielestä hyviä. Ammattistartiin aikana Juho suoritti työharjoittelun muun muassa kaupassa, josta hänet irtisanottiin sopimattoman käytöksen vuoksi.

Ammattistartin jälkeen Juho haki jälleen kauppaoppilaitokseen ja sai sieltä opiskelupaikan. Kauppaoppilaitoksessa opiskelu alkoi hyvin ja opiskelumotivaatio on

Juholla pysynyt hyvänä. Hän kokee, että kauppaoppilaitos on rennompi paikka opiskella kuin peruskoulu ja enemmän käytännöläisempi. Suhteet opettajiin on Juholla hyvät. Juho harkitsee myös lukion käymistä, mutta pohtii tulisiko siitä mitään, koska kokee olevansa enemmän käytännön ihminen ja oppivan tekemällä. Juholla oli vielä haastatteluhetkellä vuosi jäljellä opiskelua ja tämän jälkeen hän harkitsee vielä kouluttautumista tradenomiksi. Tällä hetkellä työ pankkialalla kiinnostaa häntä. Juho pitää koulutusta tärkeänä, jotta pääsee hyvään asemaan työmarkkinoilla.

6.6 Henri

Henrin muisteli äidin käyneen peruskoulun lisäksi iltalukion sekä aloittaneen opettajan opintoja, jotka kuitenkin keskeytti. Äidillä oli Henrin muistikuvan mukaan ollut useampia työpaikkoja, mutta sen enempää hän ei muistanut. Henrin isä oli hänen äitiään paljon vanhempi ja Henri muisteli, että isä olisi käynyt kansakoulun. Hän ei muistanut missä isä oli työskennellyt. Henrin kuvasi vanhempiaan ”kouluallergisiksi” ja välinpitämättömiksi myös Henrin koulunkäyntiä kohtaan. Tukea hän ei siis ollut saanut vanhemmiltaan koulunkäyntiin.

Henristä oli mukava aloittaa ala-aste, mutta hän ei koe sopeutuneen sinne parhaalla mahdollisella tavalla. Hän koki olevansa erilainen kuin muut ja oli kiinnostunut eri asioista. Hän oli vilkas luonteeltaan ja hänelle tuotti vaikeuksia istua hiljaa ja kuunnella opettajaa. Hänelle koulussa mieluisinta olivat välitunnit, joissa sai mennä vapaasti. Henri innostui aluksi oppimisesta, mutta kun asiat vaikeutuivat ja arvostelu tiukentui, hän menetti motivaationsa. Henristä tuntui kamalalta, että hän joutuisi olemaan vielä monta vuotta koulussa. Henrin luokka ala-asteella oli koulun suurin ja opettajalla oli vaikeuksia saada luokkaan työrauha. Monen muun tavoin myös Henrin oli vaikea keskittyä luokassa ja opiskelu häiriintyi hälinässä. Henrin mielestä uskonnontunnit olivat ala-asteella mukavimpia, koska siellä keskusteltiin erilaisista aiheista ja jaettiin mielipiteitä sekä kokemuksia niistä. Fysiikasta Henri kiinnostui yläasteella. Matematiikka ja äidinkieli olivat aineet, joista Henri ei pitänyt ja hän piti niitä itselleen hyödyttöminä. Henri kyseenalaisti paljon sitä mitä koulussa opetettiin ja haastoi opettajia kysymyksillään ja kyseenalaistamalla opetusta.

Yläasteelle sopeutuminen kesti aikansa, mutta sopeuduttuaan Henri viihtyi hyvin.

Henrille ei kertynyt luvattomia poissaoloja koulusta. Hän kuvailee yläasteenaikaista luokkaansa ”*vilkkaaksi*”, joka tuotti opettajille ”*päänvaivaa*”. Hänen luokallaan oli paljon samanhenkisiä kavereita ja luokan ilmapiirin hän koki itsensä kannalta hyvänä. Henri kävi tukitunneilla matematiikasta ja koki hyötyvänsä siellä saatavasta opetuksesta enemmän kuin isossa ryhmässä. Yhteishaussa Henri haki opiskelemaan kiinteistönhoitoa ja liiketaloutta, mutta ei päässyt kumpaakaan koulutukseen. Hän haki vielä täydennyshaussa, mutta jäi edelleen ilman opiskelupaikkaa. Henri oli kuitenkin opinto-ohjaajan suosituksesta laittanut ammattistartin yhdeksi vaihtoehdoksi ja sinne hän pääsi.

Ammattistartti vaikutti hänen mielestään alkuun hyvältä paikalta ja hän viihtyi aluksi. Opiskelu oli vapaampaa ja omaehtoisempaa. Oppilaisiin suhtauduttiin rennommin. Ryhmästä löytyi myös samanhenkisiä oppilaita, mutta myös niitä kenen kanssa ei niin hyvin tullut toimeen. Henrin opiskeluasenne ja motivaatio kasvoi ammattistartilla ja hänen mielestä opetuskäytännöt olivat parempia ammattistartilla kuin peruskoulussa. Ammattistartilla viihtyminen sen sijaan ei ollut niin hyvä kuin yläasteella, koska hän ei kokenut yhteenkuuluvuutta ryhmän kanssa. Henri sai korotettua kolmesta aineesta numeroita: ruotsista, englannista ja matematiikasta. Henrin mielestä koulunkäynti oli helpompaa ammattistartilla kuin peruskoulussa. Suhteet opettajiin olivat hyvät ja Henri arvosti suuresti ammattistartin opettajia sekä heidän kouluavustajaansa. Hän koki, että opettajia kiinnosti aidosti oppilaat ja he halusivat todella tutustua heihin sekä auttaa heitä kehittämään vahvoja puoliaan. Suhteet opettajiin muodostui läheisemmiksi ammattistartilla kuin peruskoulussa. Henri koki, että hänelle itselleen ei ollut hyötyä ammattistartilla käydyistä kursseista tai ylipäänsä ammattistarttikoulutuksesta.

Ammattistartin jälkeen Henri haki jälleen opiskelemaan kiinteistönhoitoa ja liiketaloutta, mutta hän ei edelleenkään saanut paikkaa. Niimpä hän hakeutui työvoimatoimistoon, jonka kautta pääsi kaupanalalle harjoitteluun puoleksi vuodeksi. Harjoittelun päätyttyä hän sai töitä ja oli ollut haastatteluhetkellä kaksi vuotta samassa paikassa töissä. Hän ei harkitse enää kouluttautumista mihinkään ammattiin; ei edes oppisopimuksella.

7 KOULUNKÄYNNIN TYYPIT

Haastateltavien koulutuksellisissa elämänselämissä on yhteisiä piirteitä, jotka sitovat henkilöt yhtenäiseksi ryhmäksi. Yhteneväisten piirteiden lisäksi aineistosta erottui kaksi erilaista ryhmää, joiden suhtautumistapa koulunkäyntiin ja koulutuksen merkitykseen erosi toisistaan peruskouluajalta lähtien. Nämä koulunkäynnintyypit nimesin *koulussa sinnittelijöiksi* ja *kouluun sopeutumattomiksi*. Koulussa sinnittelijöiden ryhmään kuuluvat Tiina, Mari ja Juho. Kouluun sopeutumattomien ryhmään kuuluvat Sanna, Teemu ja Henri. Tyypittelyt on sinnittelijöiksi tai sopeutumattomiksi on muodostettu peruskouluikäisten koulukokemusten perusteella, mutta näiden tyyppien avulla tulkitaan myös peruskoulun jälkeisiä koulukokemuksia. Seuraavaksi käyn läpi erikseen sinnittelijöiden ja sopeutumattomien peruskouluikäisiä kokemuksia.

7.1 Sinnittelijöiden peruskouluikä

Ala-aste aloitetaan yleensä innostuneena, kuten tämänkin tutkimuksen haastateltavat kertoivat. Positiivisuus näkyy myös elämänaikajana piirroksissa (LIITE 4). Elämänaikajana kuvaavat koulussa koettuja ylä- ja alamäkiä. Kaikki piirsivät aikajana selvästi nousujohteisesti positiivisen puolelle ala-asteen alkamisen kohdalle. Tiinalla ja Marilla piirretyt viivat lähtivät kuitenkin laskemaan negatiivisuuden puolelle jo ala-asteen aikana. Juhon aikajana on selvästi positiivisen puolella koko ala-asteen ajan.

Sinnittelijät viihtyivät koulussa ala-asteella ja opettajiin heillä kaikilla oli hyvät suhteet. Opiskelu sujui pääsääntöisesti kaikilta hyvin. Sinnittelijöiden ryhmästä ala-asteen aikana ainoastaan Tiinalla oli vaikeuksia selviytyä matematiikan tehtävistä. Juho taas menestyi ala-asteella kokeissa ilman lukemista. Jälkikäteen hän ihmettelee miten tämä on voinut olla mahdollista. Ala-asteella Juho tottui siihen, että hänen ei tarvinnut tehdä paljon työtä koulussa menestymisensä eteen.

”Joo viihdyin, oli kiva mennä, mutta sit oli tietty ninku matematiikassa oli vaikeuksia ja niinkun on vieläkin...mul oli aina ninku ala-asteella oli tosi kivat opettajat.” (Tiina)

”Kyl se on varmaa pääosin iha hyvin menny...ettei siel oo ollu mitää isompia ongelmia.

” (Mari)

”Nii se oikeestaan se koko ala-aste oli sillee hyvä ku menesty..olihan se kivaa tietenki.

Ei mun ala-asteel tarvinnu lukee mihinkää kokeisii mä sain aina jotai hyvii numeroit.”

(Juho)

Elämänaikajanalle piirretyt viivat laskevat negatiivisen puolelle yläasteen kohdalla, joka kertoo, että yläasteaika on koettu enemmän negatiivisena kuin positiivisena. Yläasteella alkoi esiintyä oppimisiongelmiä sekä motivaation puutetta. Tiinalla jatkuivat oppimisiongelmat matematiikan kanssa ja myös Marilla oli vaikeuksia matematiikassa ja ruotsissa. Kummatkin esittivät toiveen päästä pienryhmään matematiikan osalta, mutta tätä toivetta ei jostain syystä koulun puolesta pystytty järjestämään.

”Ei ku sitten ne vaan sano, että koitetaan, että jos tukiopetusta tai sitte et koitat nyt olla siinä mukana muitten mukana tunnilla, kun mä ehdotin, että oisin menny semmoseen klinikkaluokkaan, mikä on sellai pienryhmä, mut emmä sit sinne päässy. ” (Tiina)

”No matikka ja ruotsi..niis ei oikeen saanu tukea tai ei päässy pienempää ryhmää vaik siit ois ollu mulle hyötyä...tukitunteja ois saanu mut ei niist oikee sitte ollu mitää apua.”

(Mari)

Juho oli tottunut ala-asteella, että koulussa pärjäsi hyvin ilman lukemista ja opiskeluun panostamista, mutta yläasteelle siirryttyä tilanne muuttui ja tämä oli yllätys Juholle. Vaikka Juho yritti lukea kokeisiin, hän ei menestynyt vaan pääsi juuri ja juuri kokeista läpi. Hänen motivaationsa koulunkäyntiin pikkuhiljaa katosi, koska hän ei panostuksesta huolimatta pärjännyt. Lopulta hän lopetti opiskelun kokonaan ja hänelle riitti kunhan hän vain pääsi kokeista läpi. Hän siirtyi klinikkaopetukseen kaikista aineista ja koki saavansa sieltä hieman tukea.

”No se oli ekasta luokasta asti se alko olla sellasta ala-mäkeä...ku mä vaihoin yläasteel ni heti eka koe oli se 5- muistaakseni ja jatku sil samal linjal niin kauan ku mä pääsin pois sieltä. Vaik mä yläasteel yritin välil lukee ni ei siit tullu ikinä mitää..mä lopetin sen lukemisen kokonaa...kuhan pääsin läpi niistä kokeista. Emmä oikeestaan ikin

kiinnostusta oo menettäny kyl mä tiiä kuinka tärkeetä se on mut siis..emmä vaa tiiä”

(Juho)

Tiina kävi tunnollisesti koulussa, mutta Marille ja Juholle kertyi luvattomia poissaoloja yläasteen aikana. Juho kertoi *”linsaamisen”* olleen helppoa, koska hän pystyi itse hyväksyä poissaolonsa vanhempiensa nimissä. Hän tiesi vanhempiensa tunnukset koulun verkkojärjestelmään (wilma), jossa opettajat ja vanhemmat voivat olla yhteydessä.

”No yläaste meni vähä heikommin sitte..silloin tuli poissaolajaki paljon enemmän ja...”

(Mari)

”...nii semmosia luvattomia poissaoloja. Niit oli helppo ottaa ku ties sen salasanan, mikä oli se mihin merkattii ne kaikki possaolot ni aina pysty ite kuittaamaan ne poissaoloja ni se oli helppoo.” (Juho)

Suhteet opettajiin oli Tiinalla ja Marilla hyvät. Juholla sen sijaan oman käytöksen takia myös suhteet opettajiin olivat ristiriitaiset.

”Silloin alko tulla vähä huonompi...omaa sähläämistä, ni siks oli varmaa vähä huonot suhteet.” (Juho)

Koulussa mieluisia aineita oli Tiinalle biologia ja maantieto, joissa hän myös koki pärjäävänsä hyvin. Marille mieluisin aine oli kuvaamataito. Juho piti eniten liikunnasta ja kotitaloudesta.

7.2 Sopeutumattomien peruskouluaika

Kaikki muut paitsi Henri ovat piirtäneet ala-aste ajan kohtaan selvästi positiivisen puolelle, joka kertoo koulussa viihtymisestä ja positiivisista kokemuksista. Henri piirsi kaksi viivaa elämänaikajanelle, joista toinen kuvaa hänen tunnettaan ja toinen opetuksen laatua. Tunne oli ala-asteen alusta lähtien selvästi negatiivisen puolella ja opetuksen laatukin hänen mielestään enemmän negatiivisen kuin positiivisen puolella.

Sopeutumattomien ryhmään kuuluvat kokivat ala-asteen alun mukavana ja koulussa viihdyttiin, mutta pian jo ala-asteen edetessä heillä alkoi esiintyä oppimisongelmia sekä vaikeuksia sopeutua koulun käytänteisiin. Sanna kuvasi itseään ylivilkkaaksi ja hänellä oli vaikeuksia keskittyä opetukseen isossa ryhmässä. Teemulla oli vaikeuksia lukemisen opetteluun kanssa ja sai apua siihen tukiopetuksen muodossa. Henri kuvasi itseään vilkkaaksi pojaksi, jonka oli vaikea sopeutua koulunkäytänteisiin. Henrin mielestä uusien asioiden oppiminen tuntui aluksi jännittävältä ja mukavalta, mutta asioiden tullessa vaikeimmiksi ja arvostelun tiukennettua vuosi vuodelta hänen opiskelumotivaationsa hiipui.

”Joo ja sitte sit sitä että ku mä oon aina ollu tosi ylivilkas ja et sillai että mun on ollu tosi vaikee keskittyä isos ryhmässä ja tällee että et se oli jotekin sillee että et sitte etenkin vitos ja kutos luokalla ruettii sitä että et mä vaan oon häirikkö.” (Sanna)

”Mä oli kolmannel luokal jos mä oikein muistan ni mä olin jo sellasessa..siis siin ninku tukiopetusta tällee näin ninku lukemisen suhteen ja sitte tokalla luokalla oli vähäsen kanssa sitä ja kyl se sit lähti ninku tokan luokan jälkee suht koht sujuvasti lähti ninku eteenpäin se lukeminen ja tota noin..mut ei se ninku aina niin hirveen sujuvaa loppuenlopuks oo..kyl se vieläki tässä iässä takkuilee vähäse.” (Teemu)

”Ja ala-astees jäi myös se mielee että ku on...mäki olin sen ikäsenä niin vilkas että mä en jaksanu , mä en yhtää jaksanu istuu paikoillaan...mua ei yhtään huvittanu istuu luokas kuuntelemas ku opettaja puhuu et mä oisin mielummin vaa ollu välitunnilla koko päivän. Se ois mua ninku...se ois enemmän ollu se meikäläisen homma siellä. varmaa peruskoulu oli siit et se oli aluks kauheen jännittävää ku lähti oppimaan niit asioit mut sit hiljaksee ku se koveni taas ku meni vaikeemmaks ja arvostelut alko ni tiukentumaan

ni se alko ninku täski näkyy (aikajanalla) menee alamäkee meikäläisen osalta et se ei ninku tuntunu niin mukavalta se koulunkäynti sitte.” (Henri)

Kaikki kouluun sopeutumattomien ryhmään kuuluvilla oli vaikeuksia matematiikan opiskelun kanssa. Teemu ja Henri saivat tukiopetusta matematiikassa. Sannalla oli vaikeuksia matematiikan lisäksi muissakin aineissa ja hänet siirrettiin erityisluokalle kuudennella luokalla. Pienryhmäopetus oli hänelle hyvä vaihtoehto, vaikka ensin hän sitä vastaan kapinoikin. Kuitenkaan oppimis- ja keskittymisongelmien perimmäistä syytä ei lähdetty tässä vaiheessa selvittämään.

”Sain mä siihenki (matematiikkaan) et ninku tukiopetusta oli paljon ala-asteella... ala-asteella mut pakotettiin menee tukiopetukseen, aina maikka sano et mun on pakko ninku mennä.” (Teemu)

”Oli meil jotai tukituntei mitä meille pidettiin esimerkiksi matikassa, kyl siit vähän enemmän sai irti ku meijät jaettiin esimerkiks et meil matikan tunneil oli mahdollisuus mennä pienluokkaan mis meit oli neljä vai viis ihmist opiskelemassa, kyl siit sai enemmän irti siit opetuksesta siellä.” (Henri)

”Et sitte mut laitettii sinne erityisluokalle ja ku en mä mä en pystyny oppimaan niillä tekniikoilla mitä mulle annettii ni sit se ajateltii et mä en osaa olla vaan siinä ihmisiks. Ni sit mä jouduin sinne, mut eristetii ihan kokonaan luokasta.” (Sanna)

Kaikille sopeutumattomien ryhmään kuuluville peruskoulussa merkittävintä olivat suhteet vertaisiin. Henrille ja Teemulle parasta peruskoulussa oli välitunnit ja yhdessä kavereiden pelaaminen ja oleminen.

”Koulussa tuli katottua kelloa vaan et milloin pääsee välitunnille..ei sit hirveesti ninku niin kiinnostanu istua siellä..mutta kokemuksena ihan vähän niin ja näin.” (Teemu)

”Et mä oisin mielummin vaa ollu välitunnilla koko päivän. Se ois mua ninku...se ois enemmän ollu se meikäläisen homma siellä.” (Henri)

Henrillä oli hyvät suhteet opettajien kanssa, mutta Sannalla ja Teemulla suhteet opettajiin huononivat jo ala-asteen aikana. Teemulla alkoi ”kapinavaihe” neljännellä luokalla jatkuen läpi ala-asteen. Käyttäytyminen koulussa ja asenne opiskelua kohtaan oli vastoin koulunkäytäntöjä joka sai aikaan myös sen, että opettajien kanssa tuli

ristiriitoja.

”Ihan hyvin sillee tuli toimeen opettajienkaa, ei mitään ninku pahempii.” (Henri)

”No varsinki viiennellä ja neljännellä luokalla tuli sellai vähän ninku kapina vaihe ninku kaikkii opettajii kohtaa. Mä en ninku meijän luokanvalvojan kanssa tullu ninku omasta mielestä hirveen hyvin toimeen että ehkä mä olin isompi syypää siihen ku hän että...mun käytös oli välillä vähän semmosta ilkeetä siellä. Kyl ne mulle jatkuvasti sano että mus on niin paljo potentiaali tehä paremmin ne kaikki asiat mut ku ei mua vaan kiinnostanu olla ni..ja tehä mitään ..muutaku olla liikuntatunneilla.” (Teemu)

Elämänaikajana piirroksset (LIITE 4) kaartavat alaspäin, negatiivisten kokemusten puolelle yläasteelle siirryttäessä tai sen kuluessa. Sannalla ja Henrillä oli aluksi vaikeuksia sopeutua yläasteelle, koska kaikki oli uutta. Sanna ja Henri eivät jatkaneet yläastetta ala-asteen aikaisten kavereiden kanssa vaan vastassa oli uusia ihmisiä. Tämä on osaltaan tehnyt yläasteella siirtymisestä haastavamman. Lisäksi opettajat vaihtuvat ja opetuskäytänteetkin muuttuvat siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle, jotka vaativat sopeutumista.

”Sitte ku yläasteelle meni ni mä olin tottunu sillee et mul oli paljon kavereita ja kaikkee sit se mun illuusio hävis siinä et sitte et kokonaan ninku joutu alottaa alusta mut sitte se alkuvuos meni ninku, alku meni ylästeella ihan hyvin sillee, sit sen jälkee rupes menee huonommin että, et se kouluinnostus lähti sitte taas pois.” (Sanna)

”Se oli vähän tuntu samalta ku alottas, kun alotti ala-asteella, ei se ninku tuntunu sillee pelottavalta tai oudolta, ei se ninku, se oli ninku vähän uus alku, et uudet ihmiset uudet kuviot. Sinne oli aluks vähän vaikee sopeutuu, mä sopeuduin sinne parhaiten varmaa sit vast siin kasiluokalla. Kasiluokalla mä menin enemmän sitte mukaan siihen meijän luokan porukkaan, mä olin ehkä sen seittämännän luokan vähän ulkona siit_sillee..en varsinaisesti.. mut vasta siin ninku ku oli kolmasosa mennyt ni siinä vasta sitten oikeesti tunsin et on mukana tässä porukassa, tietty sellai sopeutumisvaikeus ehkä alussa.” (Henri)

Ala-asteella alkaneet oppimisongelmat jatkuivat yläasteellakin ja motivaatio opiskelua kohtaan heikkeni entisestään. Kaikilla oli edelleen vaikeuksia matematiikan kanssa ja he saivat tukiovetusta siihen myös yläasteella. Sannalle isossa ryhmässä opiskelu oli haastavaa, joten hän siirtyi pienryhmäopetukseen kaikista aineista. Yhdeksännellä luokalla Sannan oppimisongelmien syytä lähdettiin selvittämään tarkemmin.

”Mulla oli ainaki tota matikka yhdessä vaiheessa ja sitte tais olla yhteiskuntaoppi”
(Teemu)

”Oli meil jotai tukituntei mitä meille pidettiin esimerkiksi matikassa, kyl siit vähän enemmän sai irti ku meijät jaettiin esimerkiks et meil matikan tunneil oli mahdollisuus mennä pienluokkaan mis meit oli neljä vai viis ihmist opiskelemassa, kyl siit sai enemmän irti siit opetuksesta siellä.” (Henri)

”Ja sit rupes ninku sama touhu jatkus sillee että..et ku mä en keskittyny siel luokassa ja mä touhusin omiani ni sitte..ku se ei sopinu se isoryhmä mulle, ni sit jos mä ninku yritin ilmasta sitä ni sit mut laitettiin ninku tähän tällässii kaikista aineista aina vuorotellen pikkuhiljaa ni ruettiin siirtää sinne pienluokalle mut ei ninku kokonaan kuitenka missää vaiheessa. Mulle ei tehty mitää Hojksia, ei mitää ninku että..mä jouduin ninku sillee menee ihan sen mukaan mitä mulle sanottii..mut ei kukaa ninku puuttunu siinkää vaihees ninku että onks mul ninku jotai lukihäiriötä, ei mitää, et kukaa ei lähteny ninku mukaa sellassee..eikä yläasteellakaa..ysiluokalla vastninku ihan loppuvuos, puolikasvikavuos ni siel alko olee vast sitte sellai et opettajii alko ninku kiinnostaa se että mikä siinä ninku junnaa et ku ei mikää toimi.” (Sanna)

Opettajien kanssa syntyi edelleen ristiriitoja, koska koulunkäynti ei kiinnostanut ja opettajia kohtaan käyttäydettiin myös huonolla asenteella. Kapinoinnin johdosta Teemu istui toistuvasti jälki-istunnassa. Haastateltavien kokemusten ja näkemyksen perusteella myöskään opettajien käytös oppilaitaan kohtaan ei ollut reilua.

”Opettajienkaa tuli sitte vähä enemmän riitaa välillä. Mua ei häiritse tähäkkään päivään mennessä et opettajat sanoo mua välillä tyhmäks ku mua ei kiinnosta se niin hirveesti” (Teemu)

”Ei niihin (opettajiin) ei ollu niin hyvii välejä sitte. Oli siin jotain aina et...oltii me sanalla niittenkaa aika paljon.” (Henri)

”No on niit ollu muutamii sellassii (kannustavia opettajia), mut kyl se on ollu ninku enemmän niit sellassii ketkä vihaa ja...et on oikeesti näyttäny sit sen ettei tykkää...et kyl niit on enemmän.” (Sanna)

Koulunkäyntiä ei koettu merkityksellisenä oman elämän kannalta, eikä se sen johdosta kiinnostanutkaan. Henri kyseenalaisti voimakkaasti koulussa opetettavia aineita ja niiden hyödyllisyyttä oman elämänsä kannalta ja yritti käydä keskustelua tästä aiheesta opettajiensa kanssa.

”Joo, se on se yleisin kysymys et mitä mä teen, mä tiedän et opettajat inhos sit kysymystä, ne ei tykänny et niilt kysytään mihin tätä tarvii, mut tota niinni ei ne koskaa osannu vastatakkaan siihen ku niilt kysy.” (Henri)

7.3 Yhteishaku

Kaikki haastateltavat olivat hakeneet yhdeksänluokan jälkeisessä yhteishaussa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, mutta kukaan ei päässyt haluamalleen koulutuslalle, koska heidän keskiarvonsa olivat liian alhaiset. Koulussa huonosti menestyneellä peruskoulun jälkeiset vaihtoehdot ovat vähäiset. Yhteishaussa voi hakea enintään viiteen koulutukseen. Opinto-ohjaajat selvittävät ne koulutusvaihtoehdot, joihin voi keskiarvolla päästä. Viimeisiksi hakutoiveiksi laitetaan koulutuslalat, jotka eivät välttämättä hakijaa kiinnosta. Heikommin peruskoulussa menestyneet aloittavatkin opiskelunsa linjoilla, joihin heillä ei ole välttämättä varsinaista mielenkiintoa ja motivaatiota. (Pirttiniemi 2000, 48.)

Tiina haki yhteishaussa lähihoitajakoulutukseen. *Sanna* parturikampaajakoulutukseen, mutta hän olisi saanut opiskelupaikan viimeisenä vaihtoehtonaan olevaan liiketalouden koulutukseen. Hän ei kuitenkaan halunnut aloittaa opiskelua liiketalouden koulutuksessa. *Mari* haki yhteishaussa ensisijaisesti isänsä esimerkin ohjailemana autoasentajan koulutukseen. *Teemu* haki ensisijaisesti rakennusalalle ja kauppaoppilaitokseen, mutta olisi päässyt viimeisen hakutoiveen mukaiseen

koulutukseen, josta kuitenkin kieltäytyi. *Juho* haki kauppaoppilaitokseen. Henri haki opiskelemaan kiinteistönhoitoa ja liiketaloutta, mutta ei päässyt kumpaakaan koulutukseen. Hän haki vielä täydennyshaussa, mutta jäi edelleen ilman opiskelupaikkaa. Henri oli kuitenkin opinto-ohjaajan suosituksesta laittanut ammattistartin yhdeksi vaihtoehdoksi yhteishaussa.

7.4 Kotitausta ja vanhempien tuki

Vanhempien sosioekonominen asema oli kaikkien haastateltavien osalta yhtä lukuunottamatta yhtenäinen; haastateltavat tulivat pääsääntöisesti työväentaustaisista perheistä. Haastateltavat eivät olleet kovin tietoisia vanhempiensa koulutuksista, varsinkaan isän koulutuksesta ei ollut lähes kenelläkään tietoa. Kaikki, Henriä lukuunottamatta, kuitenkin tiesivät missä ammateissa vanhempansa ovat työskennelleet tai työskentelevät parhaillaan. Vanhempien sosioekonominen asema kertoo, että suurimmalla osalla vanhemmista on toisenasteen koulutus. Yhden haastateltavan, Juhon, vanhemmat olivat kouluttautuneet alemman korkeakoulutuksen tasoisesti. Mainittuja ammatteja olivat parturi-kampaaja, putkimies, lähihoitaja, maalari, auton asentaja, terveydenhoitaja ja johtava terveystarkastaja.

Kaikki koulussa sinnittelijöiden vanhemmat olivat kannustaneet lapsiaan kouluttautumaan. Vanhemmat pitivät itsestään selvyytenä, että nuoret hankkivat itselleen ammatin ja sitä edellytettiin. Kotiin ei saanut jäädä toimeettomaksi vaan koulutus oli hankittava. Muunlaisesta kannustamisesta haastateltavat eivät kertoneet, eli haastatteluiden perusteella ei selvinnyt olivatko he saaneet konkreettista apua koulunkäyntiinsä ja tukea oppimisongelmista selviämiseen vanhemmiltaan. Vanhemmilla oli positiivinen asenne kouluttautumista ja ammatin hankkimista kohtaan, joka on periytynyt myös heidän lapsilleen. Äidin roolia kannustajana ja patistajana kouluttautumiseen korostettiin erityisesti.

”Joo onhan ne saanu patistaa sille et, ja kannustanu, ja on auttanu opiskeluaikana rahallisesti.” (Tiina)

”Oon joo että kyllä neki on sitä mieltä että kouluun vaan kannattaa mennä...ei ne kotonakaan anna olla.” (Mari)

”Joo, mutsilta ainak .tai kyllä faijaki välillä yritti, en mä tiä ei se ollu niin samallailla.” (Juho)

Kouluun sopeutumattomien kertomuksista ei välittynyt yhtä selvä vanhempien kannustaminen kouluttautumista kohtaan kuin sinittelijöiden ryhmän kertomuksista. Teemu kertoi vanhempien yrittäneen kannustaa häntä koulunkäyntiin, mutta harrastukset ja muu elämä meni kannustuksesta huolimatta aina koulun edelle. Sanna ja Henri eivät juuri saaneet vanhemmiltaan kannustusta koulun käyntiin tai ylipäätään kouluttautumista kohtaan. Sannan koulutusvalintoja äiti oli epäillyt ja Henrin vanhemmat eivät olleet puuttuneet millään tavalla hänen koulunkäyntiinsä.

”Se (äiti) on hirveesti epäilly aina ja sen ollu aika sellai mulle, että mistä mä oon saanu sitte vähän lisäpotkua.” (Tiina)

”Porukatki yritti aina kannustaa ja tälle..no se on ihan hyvä ja ymmärrän näin että ne tekeeki sillee, mutta ku tuli lätkääki pelattuu se kakstoista vuotta ninku pienestä pitäen tuli pelattua sitä ni ku mul meni aina se ninku sen koulun edelle ja porukat ny yritti saada mua lukemaan ja välillä reenejä ja pelejä pois ku ei lukenu ja tälle näin mut ei se vaa ku se kiinnosta ni ei sille maha mitää.” (Teemu)

”Must tuntuu, et ne on molemmat ollu vähän kouluallergikkoi nuorena, aika sellai hällävälää suhtautuminen, ei ne kauheesti välittäny niist mun tekemisistä siellä ja hyvä niin oikeestaan.” (Henri)

Kuuden haastateltavan joukosta kolmen kohdalla kävi ilmi, että perhettä oli koetellut heidän lapsuuden aikana vanhempien ero. Juho sekä Sanna pohtivat näin jälkikäteen perheessä tapahtuvien kriisien vaikutusta heidän omaan elämäänsä ja koulunkäyntiinsä.

”Yläasteen alussa mun vanhemmat eros, emmä tiä vaikuttikse jotenki.” (Juho)

”Meil on ollu aika sellai rikkinäinen se lapsuus kuitenkin sillee. Kyl se on vaikuttanu koulus kyl mä tiedän ja sitte sillee, että et on ollu paljo semmossii että mitä ei voinu sitte käydä perheen kans läpi..ehkä on purkanu sen kouluu ja tälle että.” (Sanna)

8 AMMATTISTARTTI -KASVUN AIKAA

Kaikki kuudesta haastateltavastani päätyivät ammattistartille heti yhdeksännenluokan jälkeen, koska eivät olleet saaneet toisen asteen koulutuspaikkaa tai eivät olleet päässeet haluamaansa koulutukseen. Osa oli hakenut jo yhteisvalinnassa opinto-ohjaajan kehotuksesta ammattistartille, koska keskiarvo oli liian alhainen päästäkseen haluamaansa ammatilliseen koulutukseen. Osa haki ammattistartille vasta kun sai varmistuksen siitä, että ei ollut saanut toisen asteen koulutuspaikkaa.

Aikajanelle piirretyt viivat lähtivät kaikille haastateltaville kohoamaan yläasteen alamäen jälkeen ylöspäin (LIITE 4) ja tätä havaintoa myös haastateltavien kertomukset tukevat. Ammattistarttikoulutus sai tämän tutkimuksen haastateltaviltani lukuisia positiivisia merkityksiä. Sekä koulussa sinittelijät ja kouluun sopeutumattomat viihtyivät ammattistartilla paremmin kuin peruskoulussa. Ammattistarttia kuvattiin oppimisympäristönä rennompana ja vapaampana kuin mihin he olivat tottuneet peruskoulussa. Tämä oli merkittävä syy ammattistartilla viihtymiseen.

”Siel oli vähä rennompi kun ihan tavallisessa koulussa...sellai mukavampi sellai ympäristö ku siel yläasteella ja näin..siel kyl viihty hyvin..” (Mari)

”Sieläki tais vähä menestyy ja se oli ninku remmonpi paikka, siel oli enemmän vapautta.” (Juho)

”...et meil oli se kouluvuosi tosi rento ja sellai että.. ei tarvinnu jännittää siellä et sai oikeesti vaan olla.” (Sanna)

”No siis se oli mun mielest vähä ninku semmosta vapaampaa se meininki, et siel ei kukaa hengitä niskaa kokoaikaa.Se oli siis rennompaa aikalaila paljonki.” (Teemu)

”Se oli vähän sillee erilaista ja sillee myös vapaampaa et siel sanottii sulle et jos sua ei kiinnosta ni ovi on tuolla, et sai lähteä pois ja siel ei niin paljo kytätty sun menemisii, siel ei ollu myös kotitehtävii, tota kyl se mun mielest se opetustapa oli siel parempi.” (Henri)

Vaikka ammattistartti oppimisympäristönä oli vapaampi ja rennompi, oppilaita tuettiin ja heidän yksilölliset tarpeensa ja ominaisuudet otettiin huomioon. Ammattistartilla kiinnitettiin huomiota oppimisongelmiin ja pyrittiin löytämään keinoja selviytyä niistä. Sannalle ja Teemulle tehtiin testejä, joista ilmeni lukihäiriöön viittavia tuloksia. Tiina sai tukea matematiikan opiskeluun, josta koki olevan hyötyä. Koulutuksen aikana oli mahdollista korottaa arvosanoja ja neljä haastateltavista sai parannettua arvosanoja ja keskiarvoaan. Tämä oli osan kohdalla välttämätöntä, jotta oli mahdollisuus päästä opiskelemaan toiselle asteelle.

Ammattistarttikoulutuksen lähtökohtana on opiskelijälähtöisyys ja koulutus pyritään suunnittelemaan jokaiselle opiskelijalla yksilöllisesti. Sannan tapauksessa päädyttiin siihen ratkaisuun, että hän sai suorittaa koulutuksen lähes kokonaan työelämälähtöisesti työharjoittelulla asiakaspalvelutyössä. Sanna koki tämän erityisen hyödyllisenä asiana, koska hän sai vuoden aikana paljon työkokemusta sekä varmuuden siitä, että hän pärjää työelämässä. Myös Mari teki tavallista pidemmän työharjoittelun kaupanalalla.

”Mä sain niin paljon sellasta työkokemusta sieltä jota mä hyödynnän vielä hirveesti ja sit se et paljo mä opin sinä aikana ninku eri asioita.” (Sanna)

Haastateltavien kertomista kokemuksista ammattistartilta välittyi yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän ilmapiiri, joka oli erittäin tärkeää. Luokalla oli hyvä yhteishenki ja kouluun oli mukava mennä eikä poissaoloja kertynyt.

.”Ja sit siel oli kiva et ne sillee että siel oli paljo semmossii samantyylisiä ihmisiä. Kyl mä tulin kaikkien kaa tosi hyvin juttuu ja sillee että kyl mul oli tunsin et mul oli se oma paikka siel luokassa. Et ninku se ei ollu sellai et mä en kokenu olevani jossai sellasessa hienosto porukassa ninku ainut räkänokka...sai olla oma ittensä enemmän et se oli tosi tärkeetä.” (Sanna)

Kaikilla haastateltavilla oli erittäin hyvät suhteet ammattistartin opettajiin ja heidän kertomuksista välittyi arvostus ja kunnioitus opettajia kohtaan. Oppilailla oli tunne, että heitä kuunnellaan ja arvostetaan sekä hyväksytään omana itsenään. Arvostus ja kunnioitus toisia kohtaan oli molemminpuolista.

”Opettajat oli oikeesti tosi kivoja, et ne ninku osas olla nuorten kanssa.” (Tiina)

”Missää ei ollu niin hyvii opettajii ku ammattistartissa. Se ammattistartti oli siit erilainen et ne ties sut, ne ninku tuns sut vähän ninku tyyppinäki ja tutustu suhun ne opettajat ja siis tota tosi ninku, se oli siinä varmaan kaikkein isoin plussa siin ammattistartilla se et siel oli hyvät opettajat.” (Henri)

”Siel on ne kaks opettajaa lähteny kenenkaa tuli hyvinki toimee ja kenenkaa pysty aina vitsiä heittää ja tälle. Ne on ehkä jääny sielt kaikkein eniten sielt mielee..ne on tosi mukavia ollu siellä.” (Teemu)

Koska oppimisympäristö oli vapaampi ja rennompia ja suhteet opettajiin olivat hyvät, myöskään kouluun sopeutumattomilla ei ollut tarvetta kapinoida ammattistartilla niinkuin heillä oli ollut tapana peruskoulussa. Ammattistarttivuosi näyttäytyi haastateltavien elämässä myös henkisen kasvun vuotena.

”Ehkä tuli sillee et siel pääs jotenkin vähän ninku kasvamaan loppuenlopuks ninku ihmisenä sillee että...ei niin paljon huudeltu kesken tunnin siellä mitää tyhmiä ja ninku peruskouluajan tuli tehty aina...siel vähän rauhottuki.” (Teemu)

”Kyl mä kasvoin sen vuoden aikana et jos mä oisin kotii jäänyt niin ois tapahtunu samaa varmastikkaan.” (Sanna)

”No ehkä että siin vuoden aikana kasvoi ninku henkisesti.” (Tiina)

On mielenkiintoista, kuinka sopeutumattomien ryhmään kuuluvien käytös muuttui ammattistartilla suhteessa opettajiin ja suhtautuminen ammattistarttiin opetuslaitoksena oli hyvin erilainen kun peruskouluun. He sopeutuivat ammattistarttiin paremmin kuin peruskouluympäristöön. Bourdieun kenttäteoria mukaisesti voidaan ajatella, että heidän habitukset kohtasivat sitä vastaavan kentän. Heillä ei ollut tarvetta kapinoida ammattistartilla, koska ympäristön ja opiskelukäytänteiden kanssa ei tullut yhteentörmäystä. Heitä ei myöskään yritetty muuttaa toisenlaisiksi ihmisiksi vaan hyväksyttiin heidän sellaisina kuin olivat.

9 AMMATTISTARTIN JÄLKEISET POLUT

9.1 Sinnittelijöiden polut- koulussa oppimassa

Kaikilla kiinnostus jo yhdeksännen luokan yhteishaussa hakemaa koulutusalaan kohtaan pysyi samana ja kaikki hakivat samaa koulutusalaan lukemaan ammattistarttikoulutuksen jälkeen kuin yhdeksännenluokan keväällä.

Haastatteluhetkellä kaikki olivat vielä opiskelemissa perusammattitutkintoa. Tiina oli pian valmistumassa lähihoitajaksi ja Marilla oli vielä vuosi jäljellä auton asentajan koulutusta ja Juholla oli vuosi jäljellä kauppaoppilaitoksessa. Mari ja Juho pohtivat opiskelun jatkamista perustutkinnon jälkeen. Tiina oli aikeissa suuntautua nyt työelämään. Kaikille tutkinnon opiskelu oli välineellistä; ammatti opiskeltiin sen hyötyarvon takia työmarkkinoilla. Kukaan ei korostanut kouluttautumista henkilökohtaisen kehityksen kannalta tai omien henkilökohtaisten tarpeiden lähtökohdista.

Tiina ja Juho olivat hyvin motivoituneita opiskelemaan ja opiskeleminen toisella asteella sujui hyvin. He eivät tarvitse tukea opiskeluunsa. Erityisesti Juhon kohdalla näyttää yläasteaika ja murrosikä olleen syy opiskelumotivaation notkahdukseen ja ongelmiin koulussa. Toisen asteen aloittaessa nuoret ovat jo päässeet suuremman murrosiän kuohunnan yli ja Juhon tapauksessa myös käytöshäiriöt laantuivat toiselle asteelle mennessä.

"Hyvät ei siin mitää, ku ei oo sählännyt enää ite ni ei siin mitää ongelmii tuukka sitte."
(Juho)

Marilla sen sijaan oli edelleen opiskelun kanssa vaikeuksia, jotka laskivat opiskelumotivaatiota. Opiskelu toisella asteella oli edelleen sinnittelyä ja tasapainoilua ja hän on saanut tukea oppimisvaikeuksiin. Opiskelun haasteista huolimatta hän harkitsee vielä lähihoitajaksi kouluttautumista. Mielenkiintoista on, että Marin ammatinvalinnat kumpuavat suoraan hänen vanhemmiltaan.

"Välillä voi olla et on ollu ihan ninku motivaation puutetta että on tuntunu siltä ettei oikeen jaksais...et kylhän sit jos on jotain sellast mikä ei onnistu ni ..ei se sitte oikeen

sillee huvitakkaan.” (Mari)

”Tuol ninku on tota helpottanu tosi paljon se et on päässy sinne pienempää ryhmään ni on sitte oppinu niitä hankalampiaki asioita.” (Mari)

9.2 Sopeutumattomien polut – työssä oppimassa

Ammattistartin jälkeen Sanna ja Teemu pääsivät toisen asteen koulutukseen opiskelemaan. Sanna parturikampaajaksi ja Teemu kivi- ja rakennusalalle. Oppimis- ja motivaatio-ongelmat jatkuivat edelleen. Sannan oppimisongelmiin kiinnitettiin nyt erityishuomiota ja hänelle laadittiin henkilökohtainen opetuksen järjestemistä koskeva suunnitelma. Sannalla oli myös sopeutumisongelmia ja hänellä syntyi ristiriitoja opettajien sekä opiskelijatovereiden kanssa.

”Todettiin et on keskittymishäiriö ja sit on ninku jotain siin add/adhd välillä ja sit on ninku lukivaikeuksia.” (Sanna)

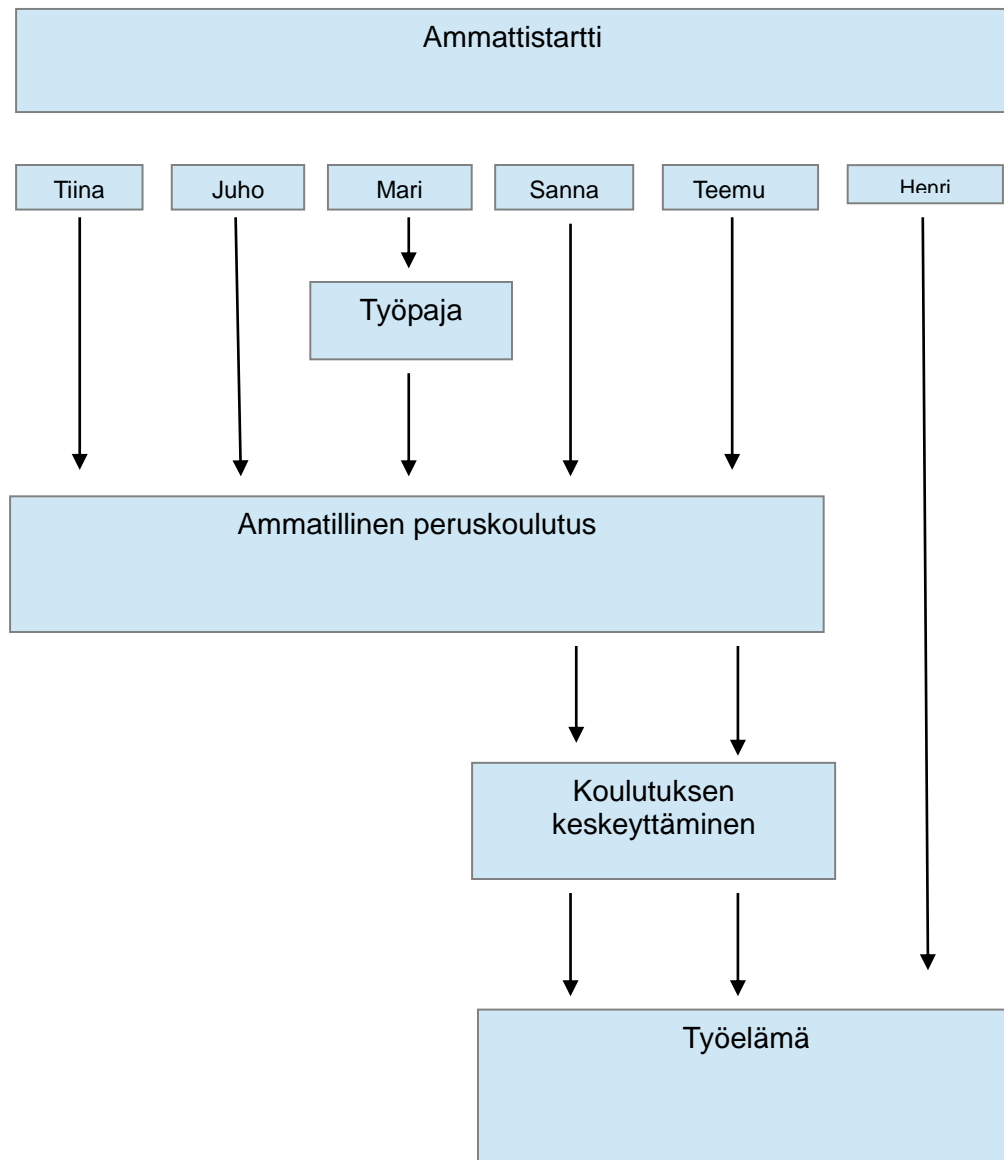
Sanna sekä Teemu keskeyttivät lopulta toisen asteen koulutuksen. Sanna kokeili vielä opiskelua liiketalouden linjalla, mutta keskeytti senkin pian. Kummatkin heistä pääsivät pian koulun keskeytettyään työelämään. Sanna teki ensin siivousalan ja ravintola-alan töitä, mutta päätyi lopulta hoitoalalle tai Teemu kaupanalalle. Työelämässä he pärjäävät hyvin ilman motivaatio tai sopeutumisongelmia. Työelämän innostamana he ovat aikeissa hankkia oppisopimuskoulutuksella itselleen ammattitutkinto.

”Nyt sitte tuli mietittyä tää kaks puol vuotta et miks ei alottanu oppisopimusta heti ammattistartin jälkee ku ei niit kumminkaa opi siel koulussa” (Teemu)

Henri haki ammattistarttikoulutuksen jälleen opiskelemaan kiinteistöhoitoa ja liiketaloutta, mutta hän ei edelleenkään saanut paikkaa. Niimpä hän hakeutui työvoimatoimistoon, jonka kautta pääsi kaupanalalle harjoitteluun puoleksi vuodeksi. Harjoittelun päätyttyä hän sai töitä ja oli ollut haastatteluhetkellä kaksi vuotta samassa paikassa töissä. Hän ei harkitse enää kouluttautumista mihinkään ammattiin; ei edes oppisopimuksella.

”Mä vaan teen sitä siin...ei mua oikeen kiinnosta enää kouluun mennä tai mitää oppisopimusta ottaa.” (Henri)

Kuviossa 1 on havainnollistettu yhteenvedonomaaisesti sinnittelijöiden (Tiina, Juho, Mari) sekä sopeutumattomien (Sanna, Teemu, Henri) ammattistartin jälkeiset polut.



Kuvio 3. Ammattistarttikoulutuksen jälkeiset polut

10 KOULUTUKSEN MERKITYS JA KOULUTUSIDENTITEETIT

Ihminen lukee koulutusjärjestelmää identiteetistään käsin ja hakeutuu koulutukseen, jonka kokee itselleen läheiseksi (Antikainen ym. 1999, 216-217). Itseä koskevat määrittelyt muodostuvat menneisyyden olosuhteiden ja kokemusten sisäistämisen kautta syntyneestä käsityksestä siitä, kuka minä olen, mitä minä osaan, miten minä opin ja mikä minulle sopii. Peruskoulutus tuottaa koulutusidentiteetin eli käsityksen itsestä oppijana: millainen ja miten hyvä olen oppijana? Millainen koulutieto minulle sopii ja miten pitkälle kykyni riittävät? (Houtsonen 2000, 38.)

10.1 Sinnittelijät

Kouluttautumisen merkitys sinnittelijöillä liittyi siihen, että he saavat työpaikan ja toimeentulon. Kouluttautumisella saadaan valmiuksia työelämään. Kouluttautumisen merkitys näyttäytyi heille välineellisenä sekä itsestään selvyytensä. (kts. myös Kauppila 1996.) He kokivat että, kouluttautumisella ja koulussa menestymisellä oli merkitystä heidän oman elämänsä kannalta nimenomaan työnsaannin ja toimeentulon takia. Sinnittelijöillä oli vaikeuksia koulussa ja he eivät menestyneet kovin hyvin, mutta heillä ei ollut tästä huolimatta välinpitämätöntä asennetta koulussa menestymiseen, vaan olisivat toivoneet menestyneensä paremmin. Toisaalta he eivät olleet valmiita tekemään peruskouluaikana riittävästi töitä menestymisen eteen ja toisaalta motivaatio hiipui kun yrittämisestä huolimatta he eivät saaneet onnistumisen kokemuksia.

”...vitsi ku ois silloin ninku ees vähän lukenut” (Tiina)

”Vaik mä yläasteel yritin välil lukee ni ei siit tullu ikinä mitää..mä lopetin sen lukemisen kokonaa...kuhan pääsin läpi niistä kokeista...emmä oikeestaan ikin kiinnostusta oo menettäny kyl mä tiä kuinka tärkeetä se on mut siis..emmä vaa tiä” (Juho)

”Välillä voi olla et on ollu ihan ninku motivaation puutetta että on tuntunu siltä ettei oikeen jaksais. Et kylhän sit jos on jotain sellast mikä ei onnistu ni ei se sitte oikeen sillee huvitakaan.” (Mari)

Erityisesti toisen asteen koulutuksessa sinnittelijät olivat motivoituneita opiskelemaan ja kouluttautumisen ja opiskelun merkitys vahvistui.

”No se varmaan sitte vast sitte ku mä pääsin siihen lähihoitaja kouluun ni siel ninku viel enemmän tuli se et vitsi mä kyl vedän tän ihan kympillä.” (Tiina)

”Siel ei oo niin paljon kirjallisia juttuja. Kaikki tehää koneella yleensä tai suurin osa. No se on niin paljon rennompaa et siel menee ninku hyvin.” (Juho)

Sinnittelijät kuvasivat itseään oppijoiksi, jotka oppivat parhaiten käytännön avulla. He kokivat, että teoreettinen opiskelu ei ollut heitä varten ja he eivät oppineet hyvin pelkästään lukemalla. Tästä johtuen sinnittelijät viihtyivät paremmin ammattistartilla ja ammattikoulussa, koska siellä opiskelu oli enemmän käytännönläheisempää kuin peruskoulussa.

”Kuitenki ite ninku tekemällä opin parhaiten. Jos lukee kauheesti, ei jää mieleen oikeen millään.” (Mari)

”Tekemällä varmaan...toi ammattistartti on enemmän tekemistä ku toi yläaste, Samallailla toi amis, siks se on hyvä. Mut mä oon kyl harkinnu tonne lukioon menoo viel joskus, mä en kyl vaa tiää tulisko siit yhtää mitää.” (Juho)

10.2 Sopeutumattomat

Kouluun sopeutumattomille koulun ulkopuolinen toiminta ja elämä olivat tärkeämpiä ja merkityksellisempiä kuin opiskelu. Harrastukset ja muu vapaa-ajan toiminta meni koulun edelle. Menestyminen koulussa ei ole ollut tärkeää, eikä välttämättä koulussa menestymisen yhteyttä tulevaisuuteen osattu ajatella.

”Mä oon pitänyt aina kaikkee muuta tärkeämpänä kun koulua...et mihin ois pitäny keskittyä.” (Sanna)

”No joo ku ei toi koulu oo mun juttu yhtää ollu ikinä. Ei sit hirveesti ninku niin

kiinnostanu istua siellä. Aina mä oon kaikille sanonu sen että ninku justii että ninku mä sanoin että ihan sama miten mulla koulussa numerot menee näin pois päin ku periaatteessa mä en nää itteeni mitenkää ninku sillee ninku olkoo vitosen keskiarvo tai ysin keskiarvo ni emmä lähe lukioo ku ei mua vaan kiinnosta.”(Teemu)

Koulussa opetettavat aineet eivät kiinnostaneet ja niiden hyödyllisyyttä oman elämänkannalta kyseenalaistettiin. Opettavia aineita ei koettu oman elämänkannalta merkityksellisenä.

”Yheksän vuotta pelkkää samaa, samoja aineita joka päivä ni eihän sitä hullukaa jaksu.” (Teemu)

”Molemmat (äidinkieli ja matematiikka) tuntu mulle hyödyttömiltä, et mä ajattelin et mä osaan laskea, mä pystyn laskee kaupassa, miks me lasketaan jotain laskuja mis on kirjaimia...ja sama sitte äidinkieli että mä ajattelin koko aika et mitä mä täl tiedolla teen, mitä mä teen täl tiedolla et mihin sanaluokkaan tää kuuluu, mä osaan puhua suomee..se oli se ajatus.” (Henri)

Sopeutumattomille oli muodostunut hyvin negatiivinen kuva itsestään oppijoina. Näyttää siltä, että negatiivisten kokemusten myötä syntynyt käsitys itsestä oppija on myös muodostunut heidän sisäistetyksi käsitykseksi itsestään.

”En oo ikinä kokenu et oisin ollu hyvä koulussa. Mä oon oppinu sen et se pelkästään koulunpenkillä istuminen ei oo mun juttu” (Sanna)

”Jotkut on fiksuja ja jotkut on tyhmiä..minä oon tyhmä mutta sille ei maha mitään...sellanen jääny fiilis siitä aina” (Teemu)

”Mä olin sellanen opiskelija että mä aluks yritin ja sit mä luovutin kun ei onnistunu. Et on ollu niit aikoja milloin on yrittäny, mut ei oo koskaan oikeen pärjänny nii sit on vaan lyöny hanskat pöytään.” (Henri)

Houtsosen mukaan koulun tuottamilla identiteeteillä on taipumus muodostua oppilaan sisäistetyksi käsitykseksi itsestään. Sosiaaliset yhteisöt luovat uskomuksia normaali-identiteeteistä eli erilaisia tyyppillisten henkilöiden luokkia ja niihin liitettyjä ja luonnollisina pidettyjä ominaisuuksia. Uskomukset normaaleista identiteeteistä luovat käyttäytymisodotuksia, joihin ihmisten oletetaan vastaavan sopivalla tavalla. Emme tavallisesti ole tietoisia näistä identiteetteihin kohdistuvista odotuksista ennen kuin joku ei pysty niitä täyttämään. (Houtsonen 2000, 36-37.)

Sopeutumattomat kuvaavat hyvin vahvasti oppivansa parhaiten käytännön avulla. He kokevat, että teoreettinen opiskelu ei sovi heille.

”Kaikki tälläi käsil tekeminen...ku mä oon sellanen tekijä ihminen” (Sanna)

”Se on nyt vähä sillee että tekemällä...ninku paljo niitä toistoja vaatii että alkaa jotenki oppimaan sen homman. Vähemmän istumista ja enemmän tekemistä, ku se on vaan enemmän mun juttu muutenkin” (Teemu)

”Tekemällä, siis ehdottomasti vaan tekemällä jotain asiaa...ei silleen et mä luen sitä kirjasta ei silleen hiljaa sit kuuntelen, ihan vaan et sanotaan et tee näin sitte sit rupee pikkuhiljaa hiomaan sitä, et ihan vaan jotain asiaa tekemällä.” (Teemu)

Houtsosen mukaan peruskoulutus tuottaa koulutusidentiteetin eli käsityksen itsestä oppijana: millainen ja miten hyvä olen oppijana? Millainen koulutieto minulle sopii ja miten pitkälle kykyni riittävät? (Houtsonen 2000, 38). Kun Sopeutumattomien peruskoulun aikaisia koulukokemuksiaan peilaa heidän koulutusidentiteettiin, on hyvin ymmärrettävää, että koulutusidentiteetti ei voi muodostua kovin positiiviseksi. Sopeutumattomilla on ollut paljon vastoinkäymisiä koulupolkujensa varrella. Tämä negatiivinen koulutusidentiteetti näyttäisi olevan kuitenkin sidoksissa vain kouluympäristöön. Erityisesti Sannan kokemuksista välittyi työelämässä saadut onnistumisen kokemukset ja oppimisen ilo.

”Koin olevan hyvä siinä ja tälle et opin nopeesti...et ninku koki olevansa hyvä ja huomaa et osaa ninku tehdä” (Sanna)

Erityisesti peruskoulun tuottamat käsitykset itsestä oppijana voidaan ottaa itsestään selvinä, luonnollisina ja todellisina minän määritelmänä, joilla on taipumus suunnata ihmisten myöhempää koulutukseen hakeutumista, oppimista ja elämäntulkua. Ihminen tekee koulutusvalintoja tosiasiallisen ja ihanneminän varassa arvioimalla millaisia

identiteettejä koulutusjärjestelmän symbolinen järjestys hänelle tarjoaa ja häneltä vaatii. Toisin sanoen hän kysyy kuka minä olen, millaiseksi minä haluan tulla ja millainen koulutus sopii minunlaiselleni ihmiselle. Identiteetit voivat asettaa ulkoisia esteitä koulutukseen hakeutumiseen, jos koulutus esimerkiksi edellyttää tiettyä tutkintoa tai arvosanaa. Identiteetit voivat vaikuttaa myös sisäisinä esteinä, jolloin ihminen itse sulkee itseltään oppimisen mahdollisuuksia joko tietoisesti tai harkitsematta joitain koulutusaloja tai -tasoja, koska hän tuntee niiden olevan itselleen sopimattomia. (Houtsonen 2000, 22.)

Sopeutumattomille negatiiviset koulukokemukset, menestymättömyys ja kielteinen vuorovaikutus opettajien kanssa olivat muodostaneet käsityksen, että heillä ei ole oppimisen edellytyksiä perinteisessä koulussa. Peruskoulussa muodostunut koulukielteisyys ja negatiivinen kuva itsestä oppijana antoivat hataran pohjan peruskoulun jälkeisille ammattiopinnoille. Kouluun sopeutumattomat olivat sitä mieltä, että perinteinen koulunpenkki ei ole heitä varten ja kerran kun sieltä pois on päässyt, ei sinne enää toista kertaa ole aikomusta mennä. Kaikki olivat työelämää kiinnostuneita ja Sanna oli työelämän myötä kiinnostunut kouluttautumaan oppisopimuksella lähihoitajaksi ja myös Teemu aikoi jatkaa keskeytyneet opintonsa valmiiksi oppisopimuksella. Henrillä ei ollut aikomusta hankkia itselleen koulutusta edes oppisopimuksella.

Koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen on elämäkulussa jatkuva dynaaminen prosessi, jossa koulun sisä- ja ulkopuoliset ainekset ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa koulutusidentiteetin rakentumisen prosessit ja ainekset voivat olla sirpaloituneita, hauraita, ristiriitaisia ja eriarvoistavia. Koulutusidentiteetti ei ole mikään lopullinen tuomio, sillä käsitykset omasta alasta ja itsestä oppijana voivat muuttua myöhemmin sisäisten haasteiden tai ulkoisten pakkojen sekä niihin kietoutuvien koulutuskokemusten tuloksena. (Houtsonen 2000, 45.)

Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on havainnollistettu yhteenvedonomaaisesti sinnittelijöiden ja sopeutumattomien elämäkulullisia vaiheita koulutuksen näkökulmasta.

Taulukko 2 Sinnittelijöiden ja sopeutumattomien koulutuksellisen elämänkulun vaiheet

Elämänkulun vaihe	Sinnittelijät	Sopeutumattomat
Ala-aste	Sopeutuminen koulunkäytänteisiin Positiivisia koulukokemuksia Opettaja-oppilas suhteet positiivisia Menestyminen opiskelussa/lieviä haasteita opiskelussa	Sopeutumisongelmia koulunkäytänteisiin Oppimisvaikeuksia Erityisentuen tarvetta Opettaja- oppilas suhteet ristiriitaisia
Yläaste	Oppimisvaikeuksia Motivaation puutetta Luvattomia poissaoloja Opettaja-oppilas suhteet positiivisia tai ristiriitaisia	Käyttäytymisongelmia Erityisentuen tarvetta Oppilas-opettaja suhteet negatiivisia Negatiivisia koulukokemuksia
Ammattistartti	Opetusmenetelmät mieluisia Opettaja-oppilas suhteet positiivisia Henkisen kasvun aikaa Onnistumisen kokemuksia	Opetusmenetelmät mieluisia Sopeutuminen koulunkäytänteisiin Opettaja-oppilas suhteet positiivisia Henkisen kasvun aikaa Onnistumisen ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia
Toinen aste	Sopeutuminen koulunkäytänteisiin Oppimisen ja koulutuksen merkityksen korostuminen	Sopeutumisongelmia Motivaation puutetta Koulutuksen merkityksettömyys Koulutuksen keskeyttäminen
Työelämä		Kiinnittyminen ja sopeutuminen työelämään Onnistumisen kokemuksia Oppimisen ilo

11 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän pro gradu tutkielman tulokset kertovat, kuinka tärkeä merkitys positiivisilla koulukokemuksilla ja koulussa viihtymisellä on koulu-uran rakentamisen kannalta, jota pidetään koulutusyhteiskunnassa tavoiteltavana. Keskeinen tutkimustuloksista tehty havainto oli, että kielteiset koulukokemukset aiheuttavat koulutusyhteiskunnasta vieraantumista (kts. myös Komonen 2001 70-71, Vehviläinen 1999, 19-23.) Erityisesti sopeutumattomien ryhmään kuuluvien henkilöiden lapsuuden aikainen kodin kulttuuri ja heidän sosialisointinsa saatossa muodostunut yksilöllinen habitus näytti olevan ristiriidassa koulunkulttuurin ja -käytänteiden kanssa. Sopeutumattomien negatiiviset koulukokemukset kasaantuivat ja olivat yhteydessä siihen, että koulunkäytännöt tuntuivat vierailta jopa epämiellyttäviltä, koulussa opiskeltavia aineita ei koettu merkityksellisinä oman elämän kannalta, opiskelu tuotti haasteita oppimisongelmien tai erityisen tuen tarpeen takia ja vuorovaikutus opettajien kanssa ei toiminut. Sopeutumattomat kapinoivat ja kyseenalaistivat sanallisesti sekä käyttäytymisellä koulun käytäntöjä, josta syntyi yhteentörmäyksiä ja negatiivinen kehä koulu-uralla. Antikaisen (1998) käsityksen mukaan, vastustus syntyy toimijoiden sisäistämästä sosiaalisen ryhmän ja perheen kulttuurista käsin, koska tämän kulttuuri jäsentää toimijoiden havaintoja, ymmärrystä ja arvioita koulun symbolisesta järjestyksestä ja tarjolla olevista identiteeteistä. Oppilaiden kulttuuri ja koulun kulttuuri voivat asettua vastakkain, kuten näyttäisi sopeutumattomien kohdalla käyneen. Antikaisen mukaan voidaan jopa väittää, että koulun kulttuuria vastustavat ne, jotka eivät voi muutenkaan tehdä. (Antikainen 1998, 69; vrt. Myös Willis 1984.) Kapinoivien ja kouluun sopeutumattomien nuorten on nähty muodostavan uuden koulutuksellisen alaluokan, jota on katsottu yhdistävän halu elää ilman koulua huolimatta siitä, että sukupolvea yhdistää näennäisesti yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet. Huolimatta yhdenvertaisista koulutusmahdollisuuksista osa nuorista ei kykene saamaan koulutuksesta riittävästi irti. He ajautuvat koulutuksen ulkopuolelle jo varhaisessa vaiheessa ja joutuvat epäedulliseen asemaan nykyisessä koulutuksen ja erityisesti tutkintotodistusten tärkeyttä korostavassa yhteiskunnassa. (Komonen 2001, 71.)

Sinnittelijöiden ryhmään kuuluvat yrittivät sopeutua koulunkäytänteisiin huolimatta siitä, että he eivät menestyneet koulussa. Heidän koulu-uraansa varjostivat myös oppimis- ja motivaatio-ongelmat. He eivät pitäneet opiskelua vielä peruskoulun aikana

merkityksellisenä oman elämänsä kannalta, eivätkä kyenneet hyötymään koulujärjestelmästä. Huonot arvosanat ja epäonnistumisen kokemukset opiskelussa lannistivat sinnittelijöitä, mutta koulutususkoa he eivät kuitenkaan menettäneet. He tiedostivat, että nyky-yhteiskunnassa ammattikoulutuksen hankkiminen on tärkeää. Kuitenkin vasta ammattikoulussa he kokivat ja ymmärsivät lopulta opiskelun merkityksen ja hyödyllisyyden oman elämänsä kannalta. Opiskelu oli heille välineellistä ja he kokivat kouluttautumisen ammattiin olevan välttämätöntä, mutta tiedostivat myös sen, että nyky-yhteiskunnassa koulutustaan ei takaa työtä.

Suomalaiset nuoret kasvavat vahvan koulutususkon ja koulumenestyksen yhteiskuntaan, jossa arvostetaan tutkintoja ja kykyä tehdä vastuullisia valintoja (Kalalahti 2007, 417). Huolimatta siitä, että yhteiskunnassa arvostetaan kouluttautumista ja kouluttautumaton nuoren nähdään olevan vaarassa ajautua epävakaaalle työmarkkinauralle, suurta osaa nuorista koulutus ei kiinnosta eikä koulua koeta merkityksellisenä oman elämän kannalta ja suhtautuminen koululunkäyntiin on kielteinen. Kuinka sitten luoda lapsille ja nuorille koulutususkoa, jonka katsotaan olevan tärkeää yhteiskunnassa? Kaikkeaa vastuuta ei voi vierittää koulun harteille vaan tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että tietoisesti tai tiedostamattomasti nuoret kulkivat vanhempiensa esimerkin saattelemana koulutuspolkujaan. Vanhempien koulutususko ja koulutusasenteet siirtyivät myös jälkeläisiin. Kivirauman mukaan (1995, 13) koulumenestystä ja koulussa viihtymistä koskevissa tutkimuksissa vahvin yhteinen tekijä on oppilaan kultuuritausta. Suomessakin koti- ja kulttuuritaustan yhteys nuorten koulutusvalintoihin on pysynyt rinnakkaisjärjestelmän ajoista aina nykypäivään asti huomattavan vakaana. Erityisesti vanhempien koulutustaso ja asema yhteiskunnan kerrostumarakenteessa näyttäisivät taustatekijöinä säätelevän voimakkaasti nuorten ammatillisia ja koulutuksellisia suunnitelmia. (Järvinen 1999, 44.) Vähemmän koulutettujen vanhempien perheissä suhde koulutusasioihin on etäisempi eivätkä koulutusasiat tunnu välttämättä merkityksellisiltä ihmisten arkipäivän elämän kannalta (Järvinen 1999, 45). Aina ei kuitenkaan vanhempienkaan kannustus riitä. Pakottamalla ei synny oppimista vaan siihen tarvitaan oppilaan motivaatio ja kiinnostus. Koulu instituutiona ja koulussa opettavien asioiden nähdään olevan liian kaukana nuorten maailmasta. Olisiko koulun mahdollista tulla lähemmäksi lasten ja nuorten maailmaa? Jos opetuksessa ei tavoiteta lasten ja nuorten oman identiteetin työstämisen kannalta tärkeitä asiasisältöjä, niin opittavaksi tarkoitetut asiat irtoavat oppilaiden kokemusmaailmasta ja tulevat

abstraktioiksi, jotka eivät ole nuorille tärkeitä eivätkä kosketa heitä (Lahtinen 2005, 77).

Näille haasteille löydetään toivottavasti ratkaisuja kun esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunitelmia uudistetaan ja opetuskäytänteitä uudistetaan 2014 loppuun mennessä. Tällä hetkellä käydään keskustelua mitä tulisi muuttaa, miksi ja miten? Paikalliset opetussuunnitelmat tulee ottaa käyttöön 1.8.2016 mennessä. Tavoitteena on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Haastateltujen kokemuksia ja ajatuksia kuunnellessa yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista näkisin eriarvoisuuden vähentämisen, oppilaiden monipuolisen kasvun tukemisen ja identiteetin vahvistamisen. Myös oppimiskäsityksen syventäminen, oppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen ja monipuolisen oppimisympäristön luominen ovat tärkeitä tavoitteita. Tällä hetkellä on julkistettu, että taide- ja taitoaineiden, liikunnan ja yhteiskuntaopin tuntimääriä lisätään, joka on myönteinen muutos. Haastateltaville juuri taideaineet ja liikunta olivat niitä mieluisimpia aineita peruskoulussa. Oppilaiden kuunteleminen ja heidän mahdollisuus vaikuttaa, edes osaksi koulun toimintaan on hyvin tärkeää.

Ammattistartin merkityksellisyys ja hyödyllisyys

Vaikka peruskouluaikaisilla koulukokemuksilla on suuri merkitys yksilön koulutusidentiteettiin ja hänen hakeutumiseen jatko-opintoihin ja sitä kautta tulevaisuuteen, voi myöhemmillä positiivisilla koulu- ja oppimiskokemuksilla olla merkittäviä jopa korjaavia vaikutuksia käsitykseen itsestä oppijana. Antikaisen (1996, 252) mukaan merkittäviksi oppimiskokemuksiksi voidaan määritellä sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntapaa ja/tai muuttaneen ja vahvistaneen hänen identiteettiään. Oppimiskokemukset ovat elämäntapahtumia, pikemminkin muutostapahtumia kuin osa vakiintunutta institutionaalista elämäntapaa. Niitä voidaan kutsua oppimiselämäntapojen käännekohtiksi. Merkittäviä oppimiskokemuksia voi tapahtua erilaisissa ympäristöissä, mutta tutkimustulosten mukaan harvoin tai tuskin koskaan kokemuksellisesti merkittävä oppimiskokemus oli tapahtunut ainoastaan oppivelvollisuuskoulun tai yleisemmin yleissivistävän koulun oppilaana. (Antikainen 1996, 253, 255.) Tämän tutkielman tulokset osoittivat, että ammattistarttikoulutuksessa koettiin merkittäviä oppimiskokemuksia ja ammattistarttivuodella oli positiivinen

merkitys henkilökohtaisella tasolla. Ammattistarttikoulutuksen yksi merkittävin saavutus on varmasti se, että sen avulla nuoret olivat saaneet onnistumisen kokemuksia.

Ammattistartilla viihdyttiin ja sitä kuvattiin myös kasvun vuodeksi. Ei-koulumaisuus, vaihtoehtoiset opiskelutavat, vapaa ja rento ilmapiiri sekä käytännönläheisyys tekevät koulutusmuodosta miellyttävän niille, jotka eivät ole peruskoulussa omaksuneet ja hyväksyneet koulujärjestelmän sääntöjä ja toimintamalleja. Kouluun sopeutumattomillakaan ei ollut tarvetta kapinoida vaan he olivat sopeutuneet ammattistarttikoulutukseen. Voidaan siis ajatella, että ammattistartin ympäristö oli heidän habituksensa kanssa yhteensopiva tai ainakin ympäristö halusi ymmärtää, hyväksyä ja sopeuttaa toimintaansa oppilaille sopivammaksi. Erityisesti ammattistartin opettajia muisteltiin lämmöllä; heihin luotiin hyvät suhteet, joka oli useammalle haastattelemani uutta. Opettajilla on tulosten mukaan valtavasti mahdollisuuksia vaikuttaa nuorten viihtymiseen koulussa omalla asennoitumisellaan ja käytöksellään nuoria kohtaan. Haastattelujen perusteella piirtyi kuva, että opettajien suhtautuminen nuoriin oli kannustavaa ja hyväksyvää. Opettajat kohtasivat nuoret aidosti ja nuorille tuli tunne, että heitä kuunneltiin ja heidän asiansa kiinnostivat opettajia. Monet tutkimukset (esim. Pirttiniemi 2000, 114-115; Kalalahti 2007, 427) ovat osoittaneet, että oppilaan ja opettajan välinen positiivinen vuorovaikutus on keskeinen vaikuttaja myönteisiin koulukokemuksiin sekä koulumyönteisyyteen. Koulumyönteisyydellä on taas tilastollinen yhteys koulussa menestymiseen ja koulukielteisyydellä taas menestymättömyyteen.

Huolimatta siitä, että ammattistarttikoulutuksessa viihdyttiin ja se oli merkityksellinen henkilökohtaisella tasolla, kaikki eivät hyödy koulutuksesta jos kriteerinä nähdään jatko-opintoihin suuntautuminen ja toisen asteen koulutuksen läpäiseminen. Ammattistarttikoulutuksen kohdentaminen oikealla kohderyhmälle on tärkeää, jotta koulutuksen järjestäminen olisi kannattavaa yhteiskunnan sekä nuorten tulevaisuuden kannalta. Ammattistartista tehtyjen raporttien (Jäppinen 2010; Vehviläinen 2011) mukaan ammattistartilla opiskelevat ryhmät ovat heterogeenisiä, joka tuottaa haasteita koulutuksen järjestäjille ja opettajille. Ammattistartille tulee opiskelemaan mitä moninaisemmilta taustoilla ja koulukokemuksilla omaavia nuoria. Koulutuksen piirissä on nuoria, jotka hyötyvät koulutuksesta ja koulutus toimii siltana ammatillisiin opintoihin, mutta joukossa on nuoria, jotka hyötyisivät toisenlaisista koulutusmuodoista

tai tukitoimista enemmän. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 todetaan, että valmistavien ja valmentavien koulutusten järjestelmä on monimutkainen ja saattaa johtaa moninkertaiseen koulutukseen sekä hidastaa tutkintoon johtavaan koulutukseen siirtymistä. Suunnitelmassa painotetaan, että tukimuotojen paremmalla hyödyntämisellä ja suuntaamisella olisi mahdollista tukea aliedustettujen ryhmien koulutukseen pääsyä ja tutkinnon suorittamista. (Kesu 2011-2016, 39.) Opetushallituksen tilaaman ja Jukka Vehviläisen (2013) toteuttaman raportin mukaan 10-15 prosenttia ei hyödy ammattistartista, jos kriteerinä pidetään oppilaiden omien tavoitteiden täyttymistä ja koulutuksen vaikuttavuutta koskevia arvioita. Vehviläisen arvion mukaan noin viidennes ammattistarttikoulutuksen aloittaneista hyötyy koulutuksesta vain vähän tai ei ollenkaan. Hänen mukaansa jatkossa olisikin hyvä tarkentaa sitä, millaiset opiskelijat eivät hyödy koulutuksesta. (Vehviläinen 2013, 60.)

Arvelen tämän tutkimuksen kouluun sopeutumattomien olevan Vehviläisen arvioiman 10-15 prosentin joukossa eli juuri niitä henkilöitä, jotka eivät hyödy ammattistarttikoulutuksesta koulutuksen vaikuttavuuskriteerien mukaisesti. Näille kouluinstituutioon sopeutumattomille henkilöille ammattistarttikaan ei ole onnistunut herättämään koulutususkoa, oppimisen ja kouluttautumisen intoa ja motivaatiota – tässä vaiheessa se on jo haastavaa, kun takana on yhdeksänvuotta enimmäkseen negatiivisia kokemuksia peruskoulussa. Ammattistartilla viihdyttiin ja vuosi sisälsi onnistumisen kokemuksia ja lisäsi itsetuntemusta sekä vuodessa ehti kasvaa henkisesti, mutta jatko-opintojen kannalta se ei viennyt sopeutumattomien ryhmää eteenpäin.

Oppisopimuskoulutus olisi ollut mahdollisesti sopeutumattomille paras mahdollinen ratkaisu ammatillisen tutkinnon suorittamiseksi heti peruskoulun jälkeen. Oppisopimuskoulutuksesta tulisi tiedottaa enemmän jo peruskoulussa. Myös Pirttiniemen (2000) mukaan jatkokoulutuksestaan epävarmoja nuoria kiinnostaisi erityisesti oppisopimuskoulutus. Saadakseen oppisopimuspaikka nuoren itse tulisi olla aktiivinen ja hankkia työnantaja, joka on halukas solmimaan hänen kanssaan oppisopimuksen. Tästä syystä nuorten oppisopimuskoulutusmuoto on yleistynyt vain harvoilla paikkakunnilla. Kehittyäkseen koulutusmuodon tulisi olla luonteva osa toisen asteen koulutusta. Tällöin oppisopimustyöpaikat neuvoteltaisiin koulutuksen järjestäjien ja työnantajien välillä. (Pirttiniemi 2000, 40.)

Oppisopimuskoulutuksen käytäntöjä kehitetään parhaillaan sen kasvavan suosion myötä ja opetusministeri Krista Kiuru myönsi vuodelle 2014 yhteensä 4,8 miljoonaa euroa valtionavustusta oppisopimuskoulutuksen koulutuskorvaukseen ja noin 800 000 euroa tuetun oppisopimuskoulutuksen hyvien käytäntöjen käsikirjan tuottamiseksi. Oppisopimuskoulutuksen korotettu koulutuskorvaus on osa nuorisotakuuseen kuuluvaa koulutustakuuta. Tavoitteena on edistää oppisopimuskoulutusta nuorten koulutusmuotona ja tukea työnantajaa nuoret huomioon ottavan opetuksen ja ohjauksen järjestämisessä. Avustus korotettua koulutuskorvausta varten myönnettiin kaikille 36:lle koulutuksen järjestäjälle, jotka olivat sitä hakeneet. Avustuksella katetaan yhteensä lähes 800 nuoren oppisopimusopiskelijan koulutuskorvaukset. Tutkimukselle oppisopimustyyllisestä koulutuksesta on varmasti tarvetta ja parhaillaan niitä varmasti tehdäänkin. Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen hyödyllisyydestä ja sen vaikutuksista koulukielteisten nuorten elämään niin henkilökohtaisella tasolla kuin työmarkkinoille kiinnittymisen tasolla olisi hyödyllistä tehdä.

Yhteiskuntaan kiinnittyminen

Komosen (2001) näkemyksen mukaan koulutuksen keskeyttämiseen ja koulutuksen ulkopuolella olemiseen liittyy voimakkaita yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja moraalisia latauksia, jotka rajaavat keskeyttäjät koulutukselliseen alaluokkaan ja yhteiskunnalliseksi uhkaksi. Koulutukseen osallistuvat nuoret sosiaalistuvat yhteiskunnalliseen järjestykseen ja tutkintotodistusten hankkiminen on merkki nuorten yhteiskuntakelpoisuudesta. Koulutuksen keskeyttäminen ja koulutuksen ulkopuolella oleminen taas viestittää kyvyttömyyttä pärjätä yhteiskunnan työmarkkinakansalaisena. (Komonen 2001, 76.) Kouluun sopeutumattomien ryhmän nuoret aikuiset olivat keskeyttäneet toisen asteen opintonsa ja pudonneet koulutuspolulta, mutta olivat kiinnittyneet yhteiskuntaan työn kautta; kukaan ei siis ollut syrjäytynyt yhteiskunnasta. Työ myös antoi heille onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa. Työn tekemisen kautta kiinnostus ammatin hankkimiseen oppisopimustyyllisesti tulevaisuudessa oli kirkastunut Sannalle ja Teemulle. Tällä hetkellä ollaan yleisesti hyvin huolissaan opiskelijoiden välivuosista ja kaikki nuoret pyritään erinäisin yhteiskunnan järjestämin toimin saamaan katkeamattomaan koulutusputkeen. Tämän tutkielman tulokset

kuitenkin antavat viitteitä siitä, että välivuosi työn parissa voi olla jopa motivoiva ammatinhankinnan suhteen. Sopeutumattomien ryhmään kuuluvien nuorten aikuisten tämän hetkinen elämäntilanne oli heitä itseään tyydyttävä. Heillä ei ollut aikomusta jättäytyä työn ulkopuolelle ja omaa elämää haluttiin rakentaa eteenpäin. Koulukielteisyys ja koulutusyhteiskunnasta vieraantuminen ei kuitenkaan liittynyt heidän tapauksessa yhteiskunnasta syrjäytymiseen.

”must on ihana näyttää ihmisille se että..et vaikka mä oon ollu ihan päin pyllyä koulussa ja mä en oo hyvä oppilas enkä ja mä oon menny ja tullu miten vaan..et must on ihana näyttää et sellanenki ihminen voi olla ninku..ja rakentaa elämää ja ostaa auton ja kaks koiraa ja käydä autokoulua normaalisti ja ehkä ostaa omakotitalon ja saada lapsia jonain päivänä et se ei oo aina sille et niist tulee narkkareita ja asuu jossain lähiössä ja tällee ninku.” (Sanna)

Yksilöllistyminen ja eriarvoisuuden lisääntyminen

Lopuksi vielä kaikki tämä edeltävä antaa aihetta pohtia myöhäismodernissa yhteiskunnassamme vallitsevaa yksilöllistymiskehitystä. Kilpailua ja valinnan vapautta korostavassa koulutusideologiassa painottuu individualismi sekä oletus yksilön kyvyistä tehdä rationaalisia valintoja. Ihanteeksi on muodostunut järjestelmä, jossa oman parhaansa tiedostavalla yksilöllä on oikeus valita sopiviksi katsomansa koulutusreitit, oppilaitokset ja oppimisen sisällöt. (Järvinen 2001, 64.) Beckin (1992, 98) mukaan juuri tämä oman elämän refleksiivinen ohjaaminen ja oman elämäkerran suunnittelu aiheuttavat myöhäismodernissa ajassa epätasa-arvoa yksilöiden välillä. Ihmisten kulttuuriset ja sosiaaliset pääomat vaihtelevat, josta johtuen he ovat eriarvoisessa asemassa yhteiskunnassa, jota hallitsee jatkuva epävarmuus. Koulutuksen avulla on mahdollista kehittää kykyjä itsensä tutkiskeluun sekä refleksiivisyyteen. Koulutetulla henkilöllä on mahdollisuuksia luoda omannäköisensä työura, mutta Beck pitää kuitenkin illusiona sitä, että koulutuksen avulla pelkästään voitaisiin nousta yhteiskunnassa sosiaalisesti ylöspäin; korkeintaan koulutuksen avulla ei pudota sosiaalisesti alaspäin. (Beck 1992, 94.) Muodollisesti avoimet koulutusmahdollisuudet eivät ole samalla tavalla kaikille yhtä avoimia, vaan ne saattavat peittää alleen mahdollisuuksien rajoitteita, tehdä näkymättömiksi yhteiskunnallisiin positiioihin

paikantuvia esteitä edetä koulupoluilla (Kalalahti 2014, 20). Yksilöllistyneessä koulujärjestelmässä voidaan ajatella koulutuksen olevan sekä mahdollisuuksien että riskien ympäristö (Komonen 2001, 74).

Yhteiskunnassa korostuneessa yksilöllistymisessä näyttää olevan on kyse vapauden ja vastuun ristiriidasta ja tasapainosta. Omaa elämäänsä voi ohjailta ja toteuttaa vain yhteiskunnan säännöillä ja yhteiskunta rajoittaa yksilöiden valinnan vapautta. Yhteiskunnan yksilöllistymiskehitys ja valinnan vapaus näyttäytyy todellisuudessa hyvin ristiriitaisena ja jopa illuusiona. Beckin (1995) mukaan yksilöllistyminen ei perustu yksilöiden vapaisiin päätöksiin. Yksilöllistyminen on pakkoa, mutta pakkoa tuottaa, suunnitella ja sovittaa näyttämölle oman elämäkerran ohella myös siihen liittyvät sitoumukset ja verkostot, jotka muuttuvat kunkin omien mieltymysten ja elämänvaiheiden muuttumisen myötä - kokoajan tietysti hyvinvointivaltion yleisten ehtojen ja mallien kuten koulutusjärjestelmän (todistukset), työmarkkinoiden, työ- ja sosiaalioikeudet, asuntomarkkinoiden yms. asettamissa rajoissa. (Beck ym. 1995, 29.) Esimerkiksi nuorten yhteiskunnallista kouluttautumisvelvollisuutta kontrolloidaan Suomessa vuoden 1996 alusta voimaan tulleella työmarkkinatukea koskevalla lailla (1993/1542). Lain mukaan alle 20- vuotias, vailla ammatillista koulutusta oleva nuori, jolla ei ole työ- tai harjoittelupaikkaa, menettää oikeutensa työmarkkinatukeen, ellei hakeudu koulutukseen tai työpoliittiseen toimenpiteeseen, kuten työharjoitteluun. Vuoden 1997 alusta lukien lakimuutos on koskenut myös alle 25-vuotiaita. (Komonen 2001, 77.) Pakkohaku käytäntöön päädyttiin, koska nuorisotyöttömyyden arveltiin aiheuttavan ongelmia nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisessä. Koulutukseen osallistuminen nähtiin olevan nuorelle aina työttömyyttä parempi vaihtoehto. (Aho & Vehviläinen 1997.)

Yhteiskunnassamme ollaan menossa suuntaan jossa eriarvoisuus korostuu yhä enemmän; myös koulutusjärjestelmässämme ja osaltaan myös koulutusjärjestelmä luo eriarvoisuutta. Järvisen (2001, 68) mukaan 1990-luvun koulutuspoliittiset uudistukset ovat osaltaan syventäneet lasten ja nuorten välisiä koulutuksellisia eroja. Koulutusjärjestelyjä on muokattu eri koulutusasteilla niin, että kunkin ikäryhmän koulutuksellinen kärki on mahdollista erottaa muista oppilaista. Nuorisoasteen koulutuksessa politiikan kahtiajakoisuus on näkynyt niin, että osalle nuorista tarjotaan huippukoulutusta esimerkiksi erikoislukioissa ja sitä kautta uudenlaisia

etenemismahdollisuuksia ja toisia yritetään pitää työmarkkinoiden ja elämisen syrjässä kiinni erilaisten erityistoimenpiteiden avulla. Harjoitetun politiikan seurauksena on samalla luotu eri kohderyhmiin lukeutuville nuorille erilaisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia resursseja. ”Huippujen” ja ”riskinuorten” erottelu ja määrittäminen ovat samalla vahvistaneet sitä, että eri kohderyhmiin lukeutuvat nuoret oppivat erilaisen käsityksen omasta itsestään, paikastaan yhteiskunnassa sekä omista vaikutusmahdollisuuksistaan tulevaisuuden suhteen. (Järvinen 2001, 68.) Erilaisten syrjäytymistä ehkäisevien tukitoimien avulla nuorille saattaa tulla kokemus siitä, että rakenteista ja järjestelmistä johtuvien ongelmien olisivat heistä lähtöisin. Tämäkin näkökulma on hyvä ottaa huomioon suunniteltaessa nuorille syrjäytymistä ehkäiseviä koulutuksia tai toimenpiteitä.

LÄHTEET

Aho, Simo & Vehviläinen, Jukka 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. Helsinki: ESR-julkaisu 3/97.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa (toim.) Antikainen, A & Huotelin, H. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimuseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 251-295.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne & yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 1999. Construction of Identity and Culture Through Education. International Journal of Contemporary Sociology 36:2, 204-228.

Antikainen, A., Rinne, R. ja Koski, L. 2009. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.

Beck, U. 1992. Risk Society. London: Sage.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. 1977. Cultural and Social Reproduction. Teoksessa: Karabel, J. & Halsey, A.H. Power and ideology in education. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. 1986. Kultursociologiska texter. Stockholm: Salamander.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu: Joensuu

University Press.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys: Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.

Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity.

Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa (toim.) Antikainen, A. & Huotelin, H. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimuseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 199-216.

Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Houtsonen, J., Kauppila, J. & Komonen, K. Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian tutkimuksia N:o 3. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa (toim.) Antikainen, A. & Huotelin, H. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimuseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 13-42.

Hämäläinen, J. 2005. Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa (toim.) Selvityksen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. 51-58.

Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa (toim.) Selvityksen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. 40- 46.

Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa Mikkola, A. (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden

puheenvuoroja. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1986. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus, 37 – 58.

Jäppinen, A-K. 2010. Onnistujia opinpolun siirtymissä. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuskokeilun (ammattistartti) vaikuttavuus. Loppuraportti. Raportit ja selvitykset 2010:2. Opetushallitus.

Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisuja C:105.

Järvinen, T. 2001. Koulujärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnanvapaus. Teoksessa (toim.) Kuure, T. Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasian neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 60-69.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa (toim.) Suutari, M. Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20. 125-151.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2003. Aikuistumisen riskit ja koulutus. Teoksessa (toim.) Sallila, P. Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimuseura.152-168.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkainen työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. Yhteiskuntapolitiikka 78 (5), 509-519.

Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä. Kasvatus 38 (5), 417-431.

Kalalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet – nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.

Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa (toim.) Antikainen, A. & Huotelin, H. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimuseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu. 45-102.

Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa (toim.) Alatupa, S. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta. Sitran raporteja 75.

Kivelä, S. & Ahola, S. 2007. Ennaltaehkäisyä vai syttyneiden roihu-jen sammuttamista? Opinto-ohjaajien ja projektityöntekijöiden näkemyksiä nuorten syrjäytymisen ehkäisystä. VaSkoolin tutkimushankkeen 2. osaraportti. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE, Turun yliopisto.

http://www.soc.utu.fi/RUSE/PDF_tiedostot/Raportti2.pdf

Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja A:105.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa: entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimusraportti 53.

Komonen, K. 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa (toim.) Kuure, T. Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasian neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 70-85.

Kärkkäinen, T. 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen

sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 250.

Lahtinen, J. 2005. ”Sen opin koulussa että en osaa mitään!” Produktiivisen oppimisen pedagogiikan suuntaviivoja. Teoksessa (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. 75-85

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus. 28-45

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. 46-69

Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 43.

Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa (toim.) Lyytinen, P., Korhakangas, M. & Lyytinen, H. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Helsinki: WSOY. 256-274.

Nurmi, J. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? NMI-bulletin, 2011, Vol. 21, No. 2 © Niilo Mäki –säätö.

Nyysölä, K. 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – koulutuspoliittinen tarkastelu. Kasvatus 35 (2), 222-229.

OKM: Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1, 2012.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. 2010a. Hyvä startti! Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen kokeilun loppujulkaisu. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2010b. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus – opetussuunnitelman perusteet 12.2.2020 nro 15/011/2010.

Opetusministeriö 2005: Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. <http://www.minedu.fi/julkaisut/index.htm>

Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990- luvulla. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 18.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa (toim.) Perttula, J. & Latomaa, T. Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Dialogia Oy: Helsinki.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuus tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimus 168.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa (toim.) Puusa, A. & Juuti, P. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: HansaBook. 73-87

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä on laadullinen tutkimus? Teoksessa (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansabook. 47- 57.

Rautakilpi, S. 2003. Kouluttamattomuus ja elämänkulku: Niukan koulutuksen vaikutus elämänkulkuun Suomessa vuosina 1900-2000 koulumattomien itsensä kuvaamana.

Teoksessa (toim.) Rinne, R. & Kivirauma, J. Kouluksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia- Research in Educational Sciences 18. 199-246.

Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa (toim.) Rinne, R. & Kivirauma, J. Kouluksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia- Research in Educational Sciences 18.13-78.

Siisiäinen, M.2005. Pääoman lajien muuntumissäännöt. Teoksessa P. Jokivuori (toim.) Sosiaalisen pääoman kentät. Jyväskylä: Minerva, 89-102.

Silvennoinen, H. 1993. Työllisyysluokat lamasta lamaan: 15 vuotta lisäopetusta peruskoulun 10. luokalla. Kasvatus 24 (4), 364-376.

Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.

Takala, M. 1992. Kouluallergia, yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto.Kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335.

Tilastokeskus, koulutus 2014. Koulutukseen hakeutuminen 2012. Peruskoulun päättäneiden ja ylioppilaiden välitön hakeutuminen. Suomen virallinen tilasto. Helsinki 23.1.2014.

Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, Tutkimuksia 8.

Vanttaja, M. 2011. Pakkohaku toimii huonosti. Kasvatus & Aika 5 (1), 61-65.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa (toim.) Mäkinen, J. , Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkainen, A. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus. 27-42.

Vehviläinen, J. 2011. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutuskokeilu (ammattistartti) 2006-2010. Kooste hankkeiden loppuraporteista. Raportit ja selvitykset 2011:19. Opetushallitus.

Vehviläinen, J. 2013. Vakinaisen ammattistartin alkuvaihe. Koosteselvitys ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen vuosien 2010-2012 opiskelijakyselyistä. Raportit ja selvitykset 2013:7. Opetushallitus.

Ziehe, T. 1991. Uusi Nuoriso: epätavallisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITE 1

SELVITYS TUTKIMUKSEEN LIITTYVÄSTÄ HAASTATTELUSTA

Opiskelen Turun yliopistossa kasvatustiedettä ja pro gradu-tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ammattistarttikoulutuksen käyneiden henkilöiden koulukokemuksia peruskouluajalta, ammattistarttiajalta sekä kartoittaa nykyhetken tilannetta. Tarkoitus on myös saada käsitys siitä, millaisia koulutusidentiteettejä henkilöille on muodostunut koulutushistorian aikana.

Haastattelu on Sinulle täysin vapaaehtoinen ja voit keskeyttää koska tahansa. Nauhoitan keskustelun, jotta analysointi olisi luotettava. Haastattelussa käydyt keskustelut ovat luottamuksellisia ja aineistoa käsitellään niin, että yksittäisten henkilöiden tunnistaminen on mahdotonta.

TUTKIMUSSOPIMUS

Olen perehtynyt kyseiseen haastattelun selvitykseen. Osallistun haastatteluun vapaaehtoisesti ja voin keskeyttää haastattelun niin halutessani.

Suostun siihen, että haastattelu nauhoitetaan. Olen tietoinen, että henkilötietojani ja keskustelun aineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

Pvm ja paikka ____/____/____

Haastateltavan allekirjoitus

Haastattelijan allekirjoitus

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

NYKYHETKI

Opiskelutilanne

Työtilanne

PERUSKOULUAIKA, ALA- JA YLÄASTE

Suhde peruskouluun ja opiskeluun?

Miten peruskoulu aika sujui? Oliko sinne mukava mennä? Jos ei, miksi? Minkälainen suhde opettajiin? Muihin opiskelijatovereihin?

Oliko jotakin ongelmia opiskelussa tai muuten? Jos oli niin, millaista tukea ongelmiin sai, keneltä sai tukea (opettaja, opo, kuraattori, vanhemmat, ystävät) ja saiko ongelmiin mielestään tarpeeksi tukea?

Miten siirtymä ala-asteelta yläasteelle sujui?

Koulutusidentiteetti?

Millaisena oppijana haastateltava itsensä koki peruskoulu aikana?

Muodostuiko peruskoulun aikana haastateltavalle jokin käsitys itsestä oppijana?

Minkälainen opiskelija oli peruskoulussa? Millaisista aineista piti?

Millaisia toiveita oli jatko-opintojen suhteen? Mihin koulutukseen haki?

vaikuttiko käsitys itsestä oppijana, koulutusidentiteetti, jatko-opintoihin hakeutumiseen jollain tavalla?

Keskiarvo?

Merkittävät oppimiskokemukset peruskoulussa?

Pystyykö nimeämään merkittäviä oppimiskokemuksia tai muita kokemuksia peruskouluajalta? Mikä oli merkittävintä henkilökohtaisesti peruskoulussa?

AMMATTISTARTTIAIKA

Miten päätyi ammattistartille?

Oliko oma toive vai suositteliko joku muu koulutusta?

Miten kuvailee opiskelua ammattistartissa?

Millainen opiskelu ympäristö, millainen opiskelijaryhmä, oma rooli osana ryhmää?

Opetus/ohjaajat/opettajat?

Millaista tukea sai ja saiko mielestään tarpeeksi tukea?

Mikä siellä oli hyvää? Mikä oli huonoa?

Koulutusidentiteetti?

Muuttuiko tai vahvistuiko oma koulutusidentiteetti koulutuksen aikana?

Merkittävät oppimiskokemukset? Näin jälkikäteen millainen merkitys ammattistartilla on ollut haastateltavan elämään?

pystyykö haastateltava nimeämään merkittäviä oppimiskokemuksia tai muita merkittäviä kokemuksia koulutusjakson aikana, jotka olisivat vaikuttaneet esim. hänen ajatteluunsa tai tapaisensa toimia, hänen identiteettiinsä tai elämäntapoihinsa? Oliko vuodesta hyötyä?

Millaisia toiveita jatko-opintojen suhteen?

Mihin haki opiskelemaan ja miksi päätyi hakemaan juuri niille aloille?

AMMATTISTARTIN JÄLKEINEN AIKA JA TÄMÄ HETKI

Opinpolut

Mihin lähti opiskelemaan ammattistartin jälkeen? Millaista tukea sai, miten opiskelu on sujunut/sujui kaikenkaikkiaan? Oliko vaikeuksia? Jos oli, saiko tukea niihin? Kokeeko alan edelleen olevan oikea itselleen?

Koulutusidentiteetti?

Vahvistuiko tai muuttuiko peruskoulunaikana muodostunut käsitys itsestä oppijana toisen asteen koulutuksessa?

Työelämään kiinnittyminen

Koulutususko

Mitä mieltä on kouluttautumisesta nyky-yhteiskunnassa?
Onko ajatellut vielä opiskella jotakin?

TULEVAISUUDEN SUUNNITELMAT

Miten ajattelee tulevaisuudestaan: näkeekö sen positiivisena vai negatiivisena

PERHETAUSTA

Millaisessa perheessä kasvanut?

Perheen rakenne, kodin kulttuuri: millaista elämää vietetty, millainen lapsuus?

Vanhempien sosioekonominen asema

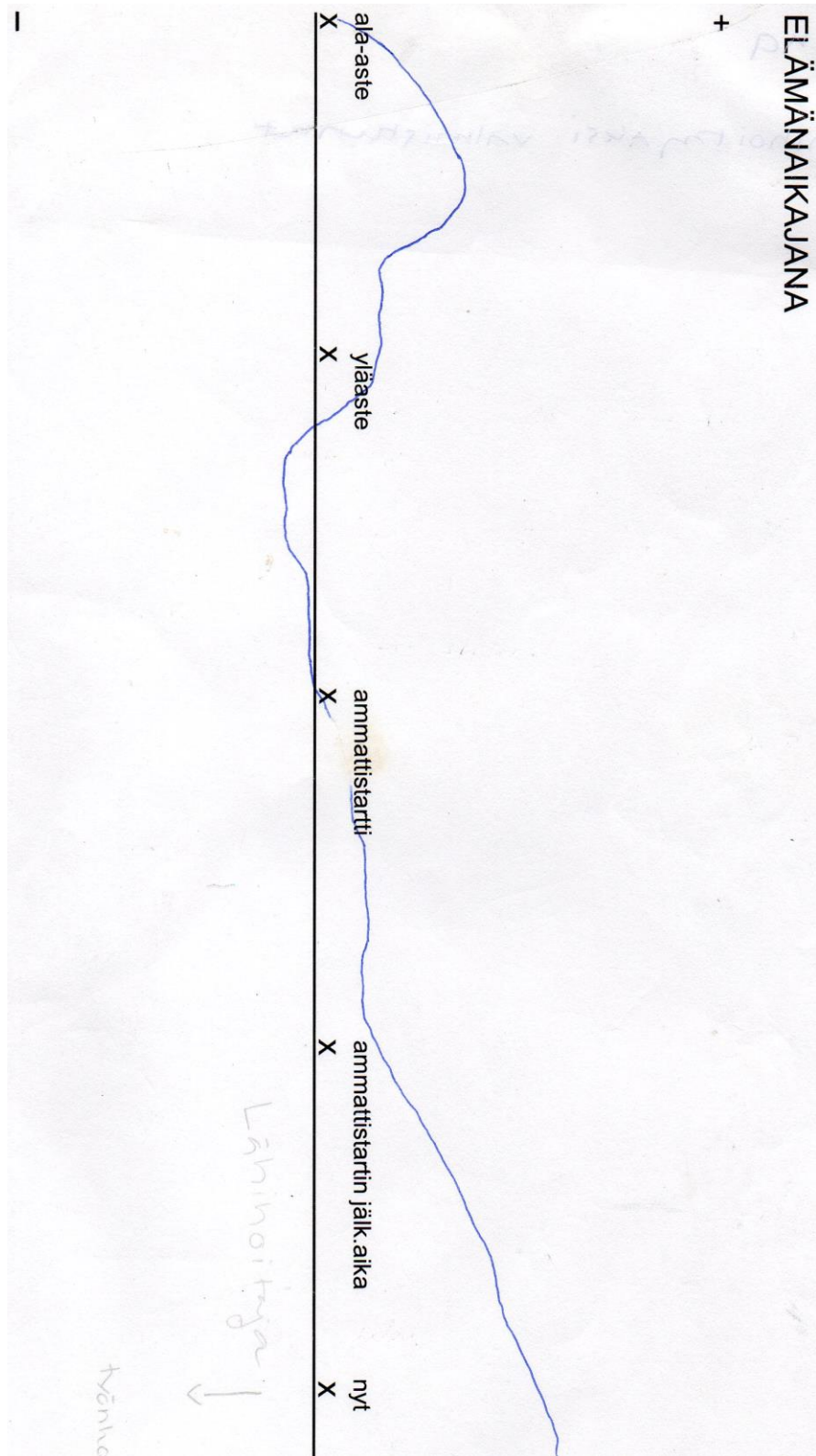
Vanhempien koulutustausta (Kansakoulu, keskikoulu, peruskoulu, lukio, ammattikoulu, ammattikorkea, yliopisto)

Vanhempien suhtautuminen koulutukseen

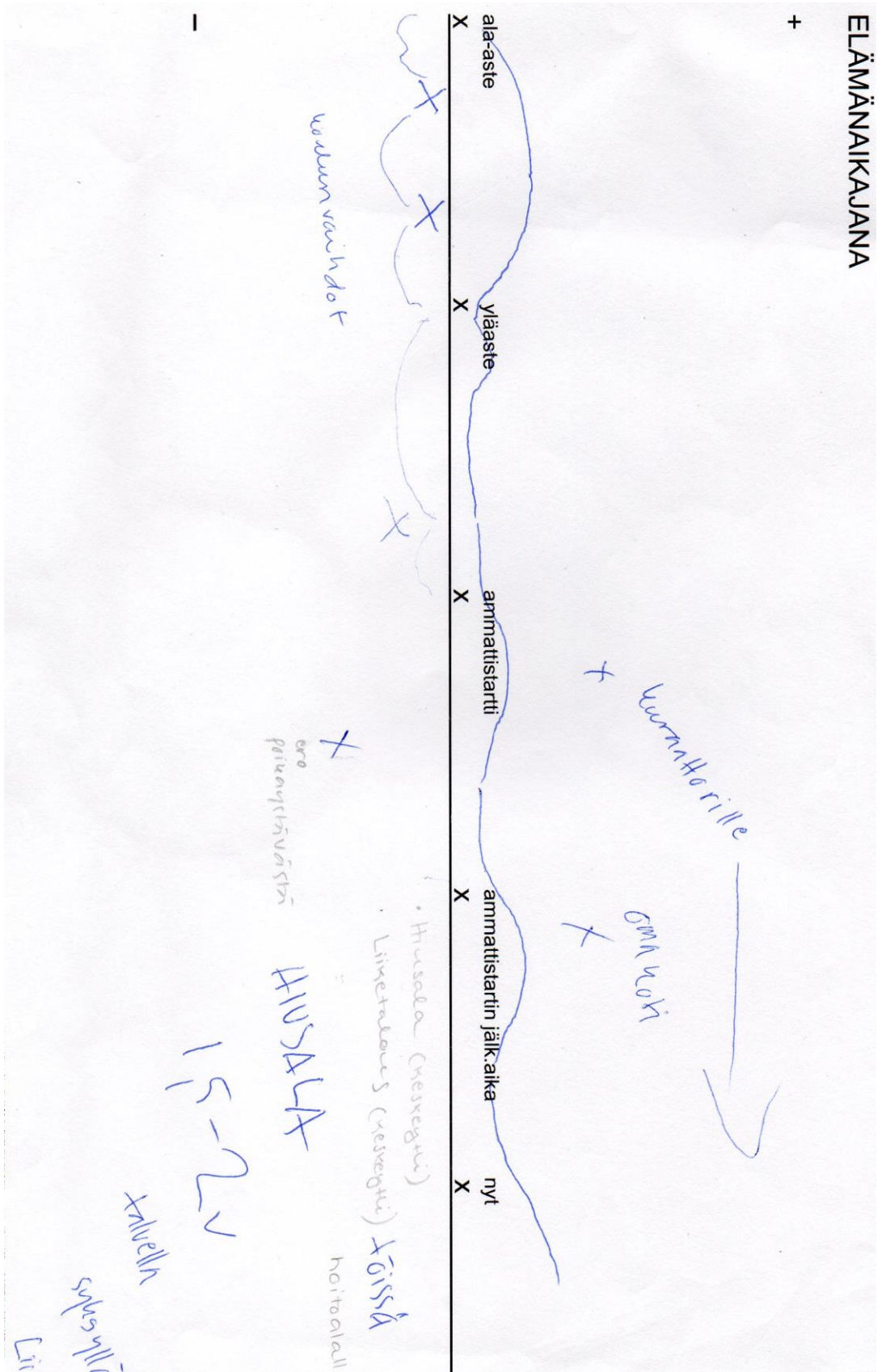
Miten vanhemmat ovat suhtautuneet koulutukseen? Ovatko kannustaneet opiskeluun?

LIITE 4 ELÄMÄNAIKAJANAT

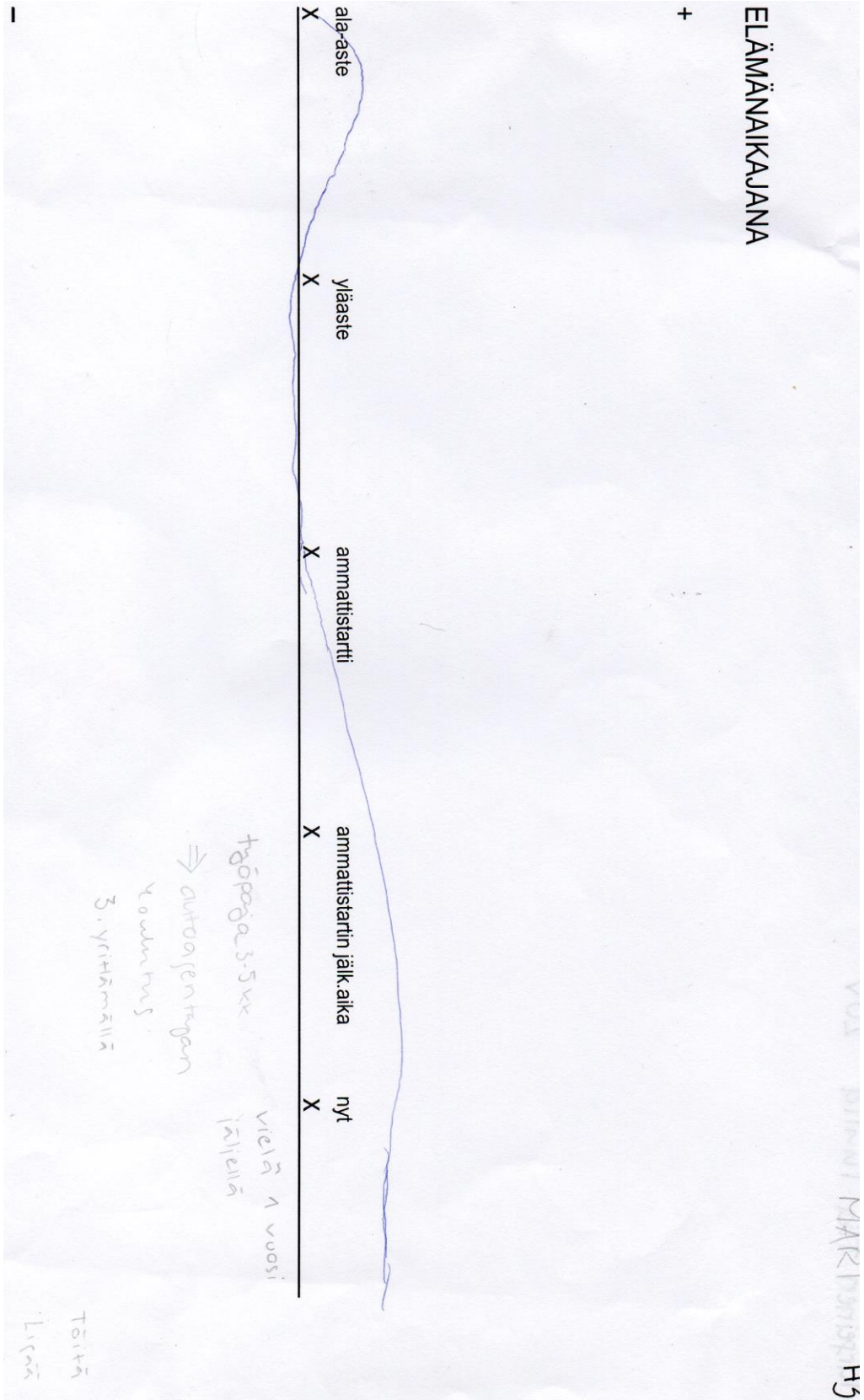
Tiinan elämänaikajana



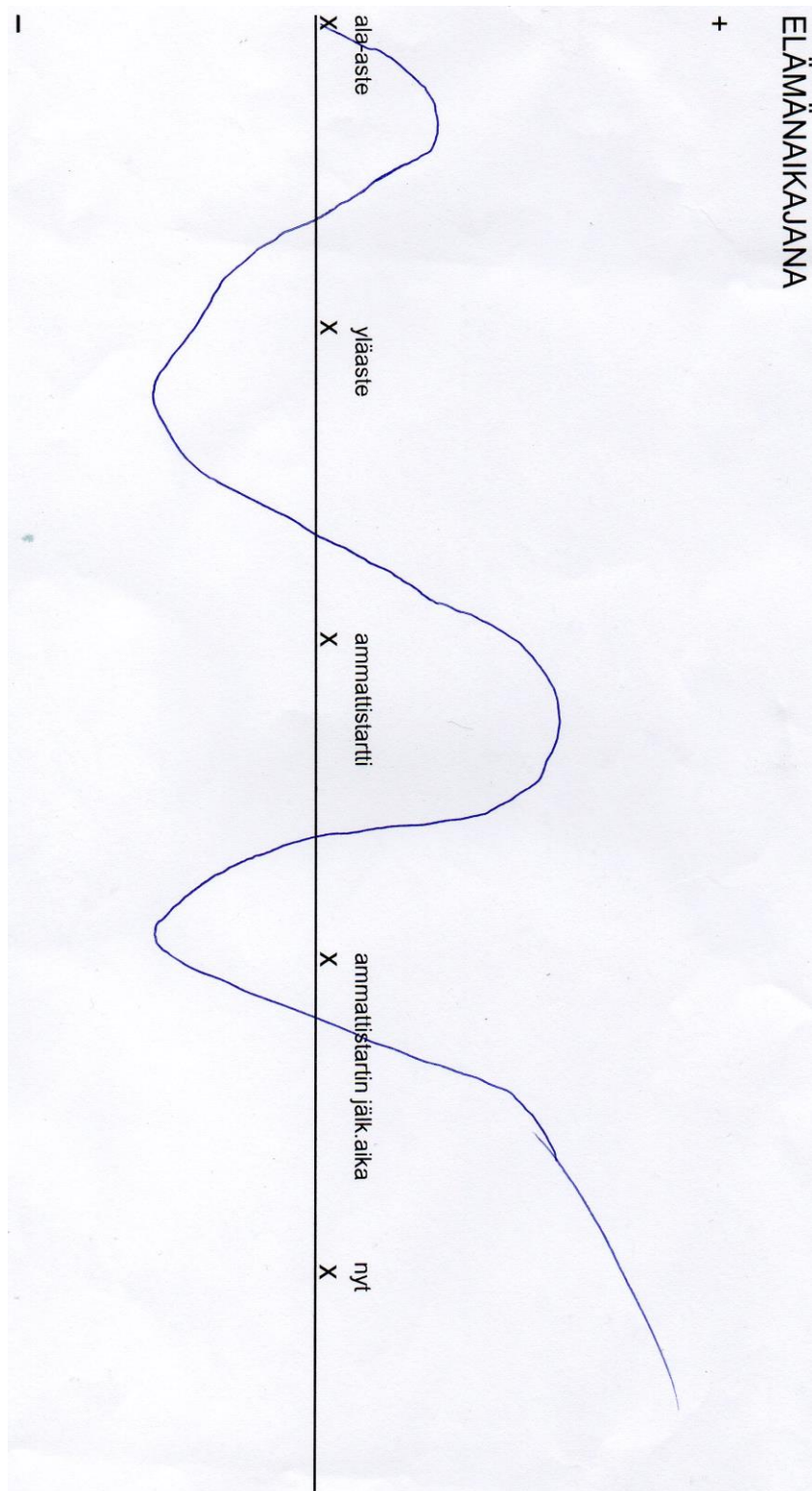
Sannan elämänaikajana



Marin elämänaikajana



Teemun elämänaikajana



Henrin elämänaikajana

