

Pedagogisen hyvinvoinnin merkitykset koulutuksen läpäisyssä

Nuorten kokemuksia matkastaan peruskoulusta Nuorten aikuisten osaamisohjelmaan

Jaana Törnqvist
Pro gradu -tutkielma
Eryityspedagogiikka
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Marraskuu 2015

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

TÖRNQVIST, JAANA **Pedagogisen hyvinvoinnin merkitykset koulutuksen läpäisyssä**

Nuorten kokemuksia matkastaan peruskoulusta Nuorten aikuisten osaamisohjelmaan

Pro gradu -tutkielma, 95 s., 4 liites.

Erityispedagogiikka

Marraskuu 2015

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli ymmärtää nuorten aikuisten omia kokemuksia peruskoulusuhteestaan ja yhteisvalinnanperusteista, peruskoulun jälkeisistä vuosista sekä koulutuksiin kiinnittymisistä. Tutkimus kohdistui kuuden nuorten kuvauksiin aikaisemmista opinnoistaan ja opintojen keskeytymiseen johtaneista syistä sekä keskeytymisen prosesseista. Työn keskiössä oli nuoren oma näkökulma aikaisemman koulutuspolun rakentumisesta ja pedagogisen hyvinvoinnin merkityksistä koulutuksen läpäisyssä. Tutkimuksen kohdejoukkona oli yhden aikuisopiston Nuorten aikuisten osaamisohjelman kohderyhmään kuuluvia opiskelijoita. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Aineisto teemoiteltiin ja analyysi tarkentui mahdollisiin pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöitten näyttäytymiseen nuorten kerronnassa.

Peruskoulusuhteissa keskeistä oli erilaiset oppimisen tai keskittymisen vaikeudet sekä kokemus heikosta tuen saannista oppimisen haasteisiin. Yhteishaun hakutoiveet eivät olleet kovin selkeitä ja nuoret kokivat olleensa hieman kypsymättömiä valintojensa tekoon. Toisen asteen keskeytymisiin johtaneet kuvaukset olivat hyvin moninaisia ja samankin nuoren kuvaukset kiinnittymättömyyden syistä vaihtelivat eri elämäntilanteissa. NAO-opintoihin nuoret olivat kiinnittyneet paremmin ja olivat motivoituneita opintoihinsa.

Tulosten perusteella voin todeta nuorten kaipaavan koulujen ja oppilaitosten toimijoilta aikaa ja huomiota sekä panostusta kurin ja järjestyksen ylläpitoon. Aikuisen oppijan haasteiksi tulkitsin heikon oppimisluottamuksen sekä aikaisemmat pettymykset kouluun instituutiona sekä siellä toimineisiin aikuisiin. Kouluissa ja oppilaitoksissa on selkeä tarve oppilaantuntemukselle, henkilökohtaiselle huomiolle ja ajalle kohdata oppija yksilönä, jolla on erilaiset taustat, kokemukset ja tarpeet. Osallisuuden ja toimijuuden vahvistuminen oli merkittävä aikuisen oppimisen haasteita vähentävä tekijä ja koulutuksen läpäisyä vahvistava tekijä. Keskeinen merkitys oli koetulla tunnetuella, jolla vahvistettiin osallisuuden ja toimijuuden kokemista. Tunnetuksi rakentui huomioivasta kohtaamisesta, puheeksi ottamisesta ja rohkaisevasta ilmapiiristä. Tätä kautta aikuisen oppijan kouluttautumisusko ja oppimisluottamus merkittävästi vahvistui.

Avainsanat: pedagoginen hyvinvointi, koulutukseen kiinnittyminen, Nuorten aikuisten osaamisohjelma, tunnetuki

Sisällys

Tiivistelmä	2
1 JOHDANTO	5
2 NUORET KOULUTUSPOLKUJEN VIIDAKOSSA.....	7
2.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä	7
2.2 Tyypillinen ja epätyypillinen koulutus- ja työpolku	11
2.3 Tukitoimia koulutuksellisiin siirtymiin.....	14
2.4 Koulutukseen kiinnittyminen	17
2.5 Kansainvälisen koulutustutkimuksen erilainen näkökulma.....	23
3 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI	25
3.1 Käsitteen taustalottuvuudet	25
3.2 Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteenliittymä	27
4 TUTKIMUKSENI METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	34
4.1 Tutkimusongelman kuvaus ja tutkimuskysymykset.....	34
4.1 Aineiston hankinta	35
4.3 Pohdinta tutkimusetiikasta ja sensitiivisyydestä	39
4.4 Haastatteluaineiston analyysi	40
5 TUTKIMUKSENI TULOKSIA: NUORTEN ÄÄNI KUULUVAKSI	42
5.1 Täältä lähdimme: peruskoulusuhteitten kuvaus	42
5.2 Täällä kävimme: toinen aste – kokeilua ja etsimistä	46
5.2.1 Onnistunut kiinnittyminen talouskouluun.....	60
5.3 Tänne saavuin: nuorena aikuisena NAO -opinnoissa	61
5.3.1 Etsikkoajan jälkimainingeissa ja hakeutumisvaiheen kohtaamiset	63
5.3.2 Opintoja tukeva toiminta	65
5.4 Tulosten yhteenveto	73
6 POHDINTA	77
6.1 Peruskouluaika.....	77
6.2 Toisen asteen etsikkoaika	78
6.3 NAO -opinnot	81
6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusajatukset	83
Lähteet	88
Liitteet	96
Liite 1. Suomen koulutusjärjestelmä.....	96
Liite 2. Teemahaastattelurunko	97
Liite 3. Tutkimuksen esittely	98
Liite 4. Tutkimuslupa osallistujalta.....	99

KUVIO JA TAULUKOT

KUVIO 1	Pedagogisen hyvinvoinnin päädimensiot	26
TAULUKKO 1	Perusopetuksen ja toisen asteen keskeytysprosentit lukuvuosina 2002 - 2003 ja 2013 – 2014	9
TAULUKKO 2	Aineiston analyysi toisen asteen koulutuskokemuksista	48
TAULUKKO 3	Aineiston analyysi NAO- kokemuksista	64

1 JOHDANTO

Nuorten koulutuksen ulkopuolelle jääminen, ja samalla myös koulukseen pääsyn tehostaminen, sekä kysymykset koulutukseen kiinnittymisestä puhuttavat suomalaista yhteiskuntaa laajalti. Asiasta keskustellaan niin yksittäisten kansalaisten huolenpurkauksissa lehtien tai internetin keskustelupalstoilla kuin poliittisessa päätöksenteossakin. Jyrki Kataisen hallitusohjelman 2011 - 2015 painopisteitä olivat köyhyyden, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen vähentäminen, julkisen talouden vakauttaminen ja kestävän talouskasvun, työllisyyden ja kilpailukyvyn vahvistaminen. Nämä painopisteet ovat yhä voimassa. (Valtioneuvosto 2014.) Hallitusohjelmassa mainitut painopistealueet ovat keskeisessä asemassa myös valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011a). Myös Euroopan unionin kehittämistyössä nuorten koulutukseen ja työllistymiseen on kiinnitetty huomiota. Eurooppa 2020 on EU:n kasvustrategia tulevalle vuosikymmenelle. Tämä hanke keskittyy nuorisotyöttömyyden ja eriarvoistumisen vähentämiseen (González Olivares, De-Juanas Oliva, & Rodríguez Bravo 2015, 27). Jokainen Euroopan unionin jäsenvaltio luo omaan kulttuuriinsa ja tarpeisiinsa kohdistuvat kehityshankkeet, joita Euroopan sosiaalirahasto (ESR) tukee taloudellisesti (Eurooppa 2020).

Suomen tasavallan presidentti Sauli Niinistö ilmaisi huolensa nuorison hyvinvoinnista virkaanastujaispuheessaan 1.3.2012 toteamalla, että suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan keskellä on syvä ristiriita. Hän ilmaisi huolensa niistä 30 000 nuoresta, jotka ovat kokonaan yhteiskuntamme ulkopuolella: vailla työ- tai koulutuspaikkaa. Tämän hän näki mittavaksi, mutta ei ratkaisemattomaksi haasteeksi. Tulevaisuuden nuorisotalkoisiin presidentti haastoikin meidät kaikki; yhteiskunnan, vanhemmat ja nuoret itse: ” *Näistä nuorista meidän on otettava kiinni. Vastuu on jokaisen, sinun ja minun.* ”

Oma kiinnostukseni nuorten koulutus- ja ammatinvalintojen taustoihin heräsi jo toimiessani 90-luvun lopulla ammatillisena opettajana. Ammatillisen perustutkinnon suorittajissa oli hämmentävän paljon nuoria, joiden kiinnostus omaan alaa tai opinnoissa suoriutumista kohtaan oli hyvin heikkoa. Toki suurimmalla osalla nuorista ammatillinen identiteetti oli kasvamassa. Kiinnostukseni nuorten ammatillista hapuilua kohtaan sai

minut hakeutumaan perusopetuksen yläkoulun erityisluokanopettajan tehtäviin. Halusin tutustua siihen koulumaailmaan, jossa piakkoin jatko-opintoihinsa siirtyvät nuoret elävät. Erityisluokanopettajana pääsinkin tutustumaan heikohkoon tulevaisuusorientaatioon vielä lähemmin. Monien erityisluokkavuosieni aikana mietin, miten nuorten kiinnittymistä opintoihinsa, niin perusopetuksessa kuin toisella asteella voitaisiin vahvistaa. Oma elämäkulkuni johdatti minut sittemmin myös opinto-ohjaajan opintoihin ja työhön.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää nuorten aikuisten omia kokemuksia peruskoulusuhteestaan ja yhteishaunperusteista, peruskoulun jälkeisistä vuosista sekä koulutuksiin kiinnittymisistä. Tapaamani nuoret aikuiset olivat iältään alle 30-vuotiaita. He olivat tutkimusajankohtana suorittamassa ammatillista tutkintoaan Nuorten aikuisten osaamisohjelman kohderyhmään kuuluvina tai juuri opinnoistaan valmistuneita¹. Nuorilla oli aikaisempia keskeytyneitä opintoja toisen asteen oppilaitoksista. Osalla kuulemistani nuorista oli ajoittain vaikeuksia muistella kuinka monta kertaa toisen asteen opinnot olikaan tullut aloitettua.

Kiinnostukseni kohdistui nuorten omiin kuvauksiin aikaisemmista opinnoistaan ja opintojen keskeytymiseen johtaneista syistä sekä keskeytymisten prosesseista. Halusin tavoittaa nuoren oman näkökulman aikaisemman koulutuspolun rakentumisesta sekä merkityksistä, jotka saivat hakeutumaan aikuisopintoihin. Pyysin nuoria myös kertomaan omia näkemyksiään ja kokemuksiaan aikuisopintoihin kiinnittymisestä.

Tutkimukseni paikallistui yhden kuntayhtymän aikuisopiston toimialueen nuoriin aikuisiin. Maantieteellinen rajaukseni perustuu tilastotietoihin, joiden mukaan aikuisopiston toimialueella nuorisotyöttömyysaste on hieman maamme keskiarvoja korkeammalla. (Uudenmaanliitto, tietopalvelu/nuorisotyöttömyys).

¹ Nuorten aikuisten osaamisohjelma on hallinnollisesta näkökulmasta rahoituksen perusta. Kyseessä ei ole koulutusohjelma, joten ilmaisu opiskella Nuorten aikuisten osaamisohjelmassa ei ole kelpoinen käytettäväksi. Täsmällinen nimitys tutkimukseeni osallistuneista on opiskelija, joka opiskelee näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa Nuorten aikuisten osaamisohjelman kohderyhmään kuuluvana. Korvaan tämän pitkän määritelmän tässä työssäni käyttämällä termiä Nuorten aikuisten osaamisohjelman opiskelija (NAO -opiskelija) sekä NAO -opinnot ja NAO -toimija. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan virallista suositusta termeistä ei ole annettu, mutta nämä ilmaisut ovat tulleet osaksi käyttökieltä

2 NUORET KOULUTUSPOLKUIEN VIIDAKOSSA

Tässä luvussa kuvaan suomalaisen koulutusjärjestelmän tarjoamien koulutuspolkujen vaihtoehtoja² sekä esitän tilastoitua tietoa toisen asteen hakuprosesseissa mukana olevista nuorista. Seuraavaksi esittelen elämänselämän koulutukselliset siirtymät, niihin liittyvät kriittiset nivelvaiheet sekä tyypillisten ja epätyypillisten koulutus- ja työpolkujen käsitteitä. Luvun loppuun tuon kuvauksia koulutuksellisista tukitoimista, avaan käsitteen koulutukseen kiinnittyminen sekä esittelen kansainvälisen koulutustutkimuksen näkökulmia.

2.1 Suomalainen koulutusjärjestelmä

Suomalainen koulutusjärjestelmä jakautuu kolmeen koulutusasteeseen (liite 1). Yhdeksänvuotinen peruskoulu on yleissivistävänä oppivelvollisuuskouluna kouluoppimiskemmen perusta. Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen kuuluvat ammatillinen koulutus sekä lukiokoulutus. Lukiokoulutuksesta ja ammatillisesta koulutuksesta käytetään usein myös nimitystä toisen asteen opinnot. Tämän jälkeinen korkea-asteen koulutus sisältää ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen tarjoamat opinnot. Varsinaisesti aikuisille suunnattua tutkintotavoitteista koulutusta on Suomessa tarjolla sekä toisen että korkea-asteen koulutuksessa. (Opetushallitus. Koulutus ja tutkinnot.)

Perusopetuksen tehtävänä ja tavoitteena on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen tarkoitus on tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus yleissivistävään koulutukseen ja oppivelvollisuuskoulutuksen suorittamiseen. Sen tehtävänä on tarjota myös yhteiskunnalle väline kansalaisten sivistyksellisen pääoman kehittämiseen sekä mahdollisuus yhteisöllisyyden ja tasa-arvon lisäämiseen. Perusopetuksen on annettava jokaiselle oppilaalle mahdollisuus monimuotoiseen kasvuun sekä oppimiseen ja terveeseen itsetunnolliseen kehittymiseen. Näillä tavoitteilla oppilaalle turvataan mahdollisuus hankkia elämässään tarvitsemiaan tietoja ja taitoja sekä saavuttaa jatko-opintokelpoisuus. Perusopetuksen on tuettava jokaisen oppilaan valmiuksia kasvaa

² Luvun otsikon kielikuva on suora lainaus erään 9.-luokkalaisten nuoren lausahduksesta. Yhteishaun aikaan kyseisen nuoren opinto-ohjajana puhuin nuorille ohjauksen termein erilaisista opintopoluista. Valinnoistaan hyvin epävarma nuori vastasi minulle todeten, ettei yhteishaussa mitään polkuja ole, se on opo kuule yksi suuri viidakko koko homma.

osallistuvaksi kansalaiseksi ja demokraattisen yhteiskunnan kehittäjäksi. Keskeisenä tavoitteena perusopetuksella on myös herättää jokaisessa oppilaassamme halu elinikäiseen oppimiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12.)

Lukiokoulutus osaltaan jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää, jolloin koulutuksen tehtävänä on antaa opiskelijalle laaja-alainen yleissivistys ja jatko-opintokelpoisuus korkea-asteen opintoihin. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lukion tulee antaa opiskelijalle valmiuksia vastata kehittyvän yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin. Lukion tehtävänä on myös ohjata opiskelijaa vastuuntoiseksi ja velvollisuuksistaan huolehtivaksi kansalaiseksi. Koulutuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja myönteistä kasvua kohti aikuisuutta. Lukion on kannustettava opiskelijaansa elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12.)

Suomen koulutusjärjestelmässä ammatilliseen koulutukseen kuuluvat ammatillinen peruskoulutus sekä ammatillinen lisä- ja täydennyskoulutus. Ammatillinen koulutus on tarkoitettu nuorille perusopetuksen jälkeiseksi koulutukseksi ja jo työelämässä toimiville aikuisille. Aikuisilla on mahdollisuus osallistua myös ammatilliseen lisäkoulutukseen, jolla tarkoitetaan ammatillisen peruskoulutuksen jälkeistä lisä- ja täydennyskoulutusta. Ammatillisen koulutuksen yleisenä tavoitteena on lisätä kansalaistemme ammatillista osaamista ja kehittää työelämää. Koulutuksen tulee vastata työelämän osaamistarpeita, edistää työllisyyttä sekä tukea opiskelijoiden elinikäistä oppimista. Koulutuksen tehtävä on myös antaa jatko-opintokelpoisuus yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ammatillinen koulutus.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011 - 2016 ammatillisen koulutuksen painopisteitä ovat muun muassa koulutuksen laadun, työelämävastaavuuden ja vaikuttavuuden kehittäminen. Keskeiseksi painopisteeksi määritellään myös ammatillisen osaamisen vahvistaminen ja koulutuksen tehokkuuden lisääminen. Opiskelijanäkökulma korostuu tasa-arvoisuuden korostamisessa ja elinikäiseen oppimiseen kannustamisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012/Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016/ Kehittämissuunnitelma, 39 – 41.)

Vuonna 2013 oppivelvollisuuskoulunsa sai päätökseen noin 58 000 nuorta (Suomen virallinen tilasto: Esi- ja peruskouluopetus). Peruskoulunsa päättäneistä nuorista yhteishaussa ammatilliseen koulutukseen hakeutui 40,3 % ja lukiokoulutukseen 50,8 %. Tästä edellä mainitun toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäi tai jättäytyi 8,9 % ikäluokasta. Nämä nuoret saattoivat jatkaa opintojaan tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa, kuten peruskoulun lisäopetuksessa eli niin sanotulla kymppiluokalla tai ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa. Jatko-opintoihin hakivat lähes kaikki peruskoulun 9.-luokan päättäneet; hakematta jätti 1,5 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto: Koulutukseen hakeutuminen.)

Nuorten koulutuspolkujen keskeytymistä tilastoidaan vuosittain. Tästä esimerkkinä vuosittaiset prosenttiosuudet viimeisen kymmenen vuoden muutoksista (taulukko 1). Näillä koulutuspoluilla viitataan tässä sekä perusopetuksen että toisen asteen keskeytyksiin. Nämä prosenttiosuudet on laskettu kyseisten oppilasryhmien kokonaismääristä. Perusopetuksen keskeyttäneillä tarkoitetaan opetuksen kokonaan laiminlyöneitä sekä oppivelvollisuusiän ylittäneinä ilman päättötodistusta eronneita oppilaita. Toisen asteen koulutuksen keskeytykset ovatkin vähentyneet, mutta vastaavasti peruskoulupudokkaiden osuus on hieman lisääntynyt. (Suomen virallinen tilasto: Koulutuksen keskeytyminen.)

Lukuvuosi	Perusopetuksen keskeyttäneet, %	Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet, %	Lukiokoulutuksen keskeyttäneet, %
2002/2003	0,39	11,3	3,7
2012/2013	0,47	8,7	3,4

Taulukko 1: Perusopetuksen ja toisen asteen keskeytysprosentit lukuvuosina 2002 - 2003 ja 2013 - 2014. (Suomen virallinen tilasto: Koulutuksen keskeytyminen.)

Nämä koulutussiirtymät perusopetuksesta toiselle asteelle liittyvät läheisesti elämänculun (life course) käsitteeseen, jolla kuvataan yksilön elämänvaiheitten asettumista ajallisesti toisiaan seuraaviin ketjuihin. Aikaisemmin tästä käytettiin käsitettä elämäнкаari. Antikaisen (1998, 101) mukaan elämäncalueet kuvataan usein urina tai polkuina, joissa merkittävät tapahtumat saattavat esiintyä suuntaa muuttavina käännekohtina tai

siirtyminä (transition) roolista tai asemasta toiseen. Merkittävänä tapahtumina saattaa olla koulutuksen aloittaminen tai keskeytyminen, perheellistyminen tai vaikkapa työttömäksi joutuminen. Nämä tapahtumat voivat olla luonteeltaan positiivisia tai negatiivisia. Usein näiden tapahtuminen todellinen merkitys selkiytyykin vasta jälkikäteen. (Antikainen 1998, 101; Komonen 2012, 32.)

Näitten siirtymien tueksi on perusopetuksen yläkoulun opinto-ohjauksen keskeisiksi sisällöiksi 8.- ja 9.-luokilla tarkentuneet koulutusjärjestelmiin ja ammattialoihin tutustuminen. Peruskoulun opinto-ohjauksen tukea tarvitaankin näissä koulutuksellisissa nivelvaiheissa. Nivelvaiheitten kokemusten tunteminen tuo tärkeää tietoa ohjauksen kehittämiseksi, nuorten urasuunnittelun tukemiselle ja opintojen ohjaukselle erityisesti toisen asteen opintojen alkuvaiheissa. Koulutukselliset siirtymävaiheet ovat nuorelle suurten muutosten aikaa. Toisen asteen aloitusvaiheessa keskeyttämisriski onkin juuri suurimmillaan (mm. Salmela-Aro 2009; Salmela-Aro & Tynkkynen 2012).

Eduskunnan tarkastusvaliokunnan Kuntoutussäätiöltä tilaamassa ja vuoden 2013 maaliskuussa valmistuneessa tutkimuksessa todetaan myös erilaisten elämäntien nivelvaiheitten olevan kriittisimpiä syrjäytymisvaaran hetkiä. Näillä nivelvaiheilla tarkoitetaan erilaisia koulutukseen liittyviä siirtymiä. Tutkimuksen mukaan näissä elämäntien nivelvaiheissa nuorille tarjottava tuki ja ohjaus ovatkin ensisijaisen tärkeitä. Pelkän toimeentulotuen tai muun taloudellisen etuuden tarjoaminen ei ole riittävä toimenpide syrjäytymisen ehkäisyssä, vaan niiden rinnalla nuorelle pitää tarjota henkilökohtaista tukea ja ohjausta. Tutkimuksessa suositellaan, että erilaisten nivelvaiheiden tuen ja ohjauksen tulisi olla lakisääteistä. (Notkola, Pitkänen, Tuusa, Ala-Kauhaluoma, Harkko, Korkeamäki, Lehikoinen, Lehtoranta & Puumalainen 2013, 9 – 10, 12, 255.)

Elämäntien nivelvaiheet, erityisesti koulutukselliset nivelvaiheet ja koulutuksen keskeyttäminen, ovat olleet Katja Komosen useitten tutkimusten aiheina. Artikkelissaan *Paha pudokas?* Komonen (2012, 30 - 31) kysyykin, onko koulutuksen keskeyttäminen vain yksilön omiin ominaisuuksiin kiinnittyvä ilmiö vai olisiko keskeyttämisdiskurssiota syytä laajentaa koskemaan myös nykyistä vahvemmin yksilötason ulkopuolelle koskemaan yhteisötason ja instituutionaalisten tekijöiden vaikutuksia koulutuksen ulkopuolelle jäämisessä. Koulutuksen ulkopuolelle jäämisen tarkastelu pelkästään

lukuina tai prosenttiosuuksina ei kerro nuorten myöhemmistä elämänvaiheista. Koulutuksen keskeyttäjien nähdään tutkimusten valossa olevan hyvin heterogeeninen joukko, jolloin keskeyttämiseen johtavat tekijät ovat myös hyvin moninaisia (Vehviläinen 2008; Komonen 2001). Erityisesti Komonen on tutkimuksissaan todennut, että keskeytyneet opinnot voivat olla myös nuoren elämän kulkuun liittyvä normaali, positiivinen ja väliaikainenkin tapahtuma. Komonen (2012, 32) korostaakin keskeytyksen normaalisuutta ja tulkitsee keskeyttämisten tulleen ongelmaksi vasta yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä.

2.2 Tyypillinen ja epätyypillinen koulutus- ja työpolku

Peruskoulusta edetään toisen asteen opintoihin yhteisen hakumenettelyn, yhteishaun, perusteella. Opiskelijaksi ottaminen vaihtelee hieman koulutusalaan riippuen, mutta peruslähtökohtana on valikoituminen opintomenestyksen, yleisen soveltavuuden ja/tai valintakoetulosten perusteella. Koulutuspolun etenemisen pääsääntönä on kuitenkin, että perusopetuksen oppimäärä tulee olla suoritettuna ennen hakeutumista seuraavalle asteelle. Siirtymää kouluasteelta seuraavalle kutsutaan koulutukselliseksi nivelvaiheeksi. Tyypillisesti etenevän koulutuspolun nähdään nykyisin mielellään olevan joustava siirtymä asteelta seuraavalle vailla välivuosia (Stenström & Nokelainen 2014, 8).

Suomessa koulutuspoliittisena tavoitteena on ollut 1970-luvun alusta saakka, että koko ikäluokka suorittaisi vähintäänkin ammatillisen toisen asteen koulutuksen (Kalenius 2014, 12). Edellä esitetyn mukaisesti tavoite suurilta osin toteutuukin (kts Asplund & Vanhala 2014). Järvinen ja Vanttaja (2012, 351 - 352) toteavat, että maamme nuorison usko kouluttautumiseen on vahvaa. Suurin osa nuorista suorittaa toisen asteen tutkinnon ja yhä useamman koulutuspolku jatkuu vielä korkea-asteen opintoihin. Kuitenkin tämän pienen osan, joka ei jatka opintojaan tai jonka opinnot keskeytyvät, koulutuksellista tilannetta pidetään nykyisin vakavana huolen aiheena. Toisen asteen koulutuksesta on muodostunutkin osa oppivelvollisuutta, josta kieltäytyminen on vaikeaa. Opiskelusta on muodostunut sekä oikeus ja velvollisuus. (Vanttaja 2011, 64.)

Koulutuksen ja työllistymisen välinen suhde on kuitenkin suomalaisessa yhteiskunnassa muuttunut jopa hieman epäselväksi. Koulutus saattaa näyttäytyä vain merkkinä siitä, että kansalainen huolehtii itsestään ja kyvyistään (Jokinen & Saaristo 2006, 110). Toisaalta myöskään tämän päivän Suomessa korkeakaan koulutus ei ole tae vakaasta työurasta.

Työmarkkinat saattavat tarjota vain satunnaisuutta ja suunnittelemattomuutta. Nuoren ammatinvalitsijan saattaa olla vaikea orientoitua pitkän tähtäimen suunnitteluun, jos työmarkkinoilla on tarjottavana vain määräaikaisuuksia tai epävarmoja työsuhteita. (Jokinen & Saaristo 2006, 106 - 107; Helve 2012, 16 - 17.)

Suomalaisissa työmarkkinoissa onkin tapahtunut suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana, ja vakituisten työsuhteitten määrä tuntuu pysyvästi vähenevän. Siltala (2007) kuvaa vahvoihin sanakäänteihin työelämän laadun heikkenemistä ja työehtojen kiristymistä. Siltalan mukaan suurten ikäluokkien tullessa työikään, heistä suoraan vakituiseen työsuhteeseen sijoittui 80 %. Seuraavalla vuosikymmenellä, 1960-luvulla, syntyneistä enää vain 60 % kiinnittyi suoraan vakituiseen työsuhteeseen ja vastaavasti 1970-luvulla syntyneistä enää vain 30 %. Toiseksi merkittäväksi muutokseksi on nähtävä se, että 1960-luvulla syntyneiden kiinnittyminen työelämään saattoi kestää yli kymmenen vuotta. Syynä työmarkkinoiden muutokseen on 90-luvun laman aikainen vakituisten työsuhteitten radikaali vähentyminen ja taloudellisissa vaikeuksissa kamppailevien yritysten voimakas tahto käyttää määräaikaisia työsuhteita. Tähän ajanjaksoon kiinnittyi myös jatkuvan työn liikkeen kehittyminen, jolla tarkoitetaan tasapainoilua työllisyyden, työttömyyden ja uudelleen kouluttautumisen välillä. (Siltala 2007, 232.)

Tyypillisen ja epätyypillisen työsuhteen määrittäminen yhteiskunnassamme on vaikeutunut. Osa-aikaisina, määräaikaisina tai tarvittaessa työhön kutsuttavina työskentelevien määrä on kasvanut ja kasvaa yhä siinä määrin, että on vaikea määrittellä onko heidän työsuhteensa sittenkään mitenkään epätyypillinen. Niin sanotut patkätyöt liittyvät erilaisiin sesonkiluontoisiin työsuhteisiin tai projektirahoitteisiin määräaikaisuuksiin. Katkonaisten työsuhteitten välissä joudutaankin tilanteisiin, joissa työmarkkinakelpoisuutta joudutaan mahdollisesti päivittämään jopa työvoimapolitiisessa koulutuksessa. Lisäkouluttautumisesta saatu hyöty saattaa liittyä vain seuraavan määräaikaisuuden lunastamiseen, ei varsinaisesti työsuhteen vakiintumiseen. (Siltala 2007, 286 - 287.) Äärimmäisenä ilmiönä nykyisillä työmarkkinoilla on niin kutsuttu vuokratyövoiman käyttö. Tällä tarkoitetaan vain tarvittaessa työhön kutsuttavia akuutin ruuhkahuipun paikkaajia. Tyypillisesti aikamme työmarkkinoita kuvaa myös se, että suuresta työttömyydestä huolimatta osa työtä tekevästä on vahvasti ylityöllistettyjä. (Siltala 2007, 295 - 296.) Näistä epävakaina ja alati muuttuvista työmarkkinoista taistelu pelkän peruskoulun todistuksen varassa ei lupaa

nuorelle kovinkaan vahvaa taisteluasemaa. Kuitenkin aikuistumisen kulttuurisen mallin mukaiset vaateet sujuvista siirtymistä nuoruudesta kouluttautumisen kautta aikuisuuteen ja työelämään istuvat yhteiskunnassamme vahvasti (Kojo 2012, 94).

Ipo Kuronen (2010) selvitti tutkimuksessaan ammatillisesta koulutuksesta ulkopuolelle jääneitten tai jättäytyneitten nuorten aikuisten peruskoulukokemuksia sekä elämänkulkua ja koulutuspolkuja peruskoulun jälkeen. Tutkimuksen nuoret olivat kokeneet peruskoulun vaativaksi tai haasteelliseksi, ja näin ollen kouluun kiinnittyminen toisella asteella oli muotoutunut haasteelliseksi myös koulun näkökulmasta. Kurosen tutkimuksen mukaan nuorten peruskoulun parhaat ja myönteisemmät kokemukset syntyivät alakoulussa. Yläkoulu puolestaan näyttäytyi nuorille hyvin negatiivisena kokemuksena. Tutkimuksessa todetaankin erityisesti negatiivisten yläkoulukokemusten ennakoivan haasteita jatko-opintoihin kiinnittymisessä. Peruskoulusuhteita Kuronen kuvaa kolmella eri perustyyppillä. Osa nuorista leimautui jo alakoulussa jännittäjiksi tai levottomiksi, osa joutui koulukiusatuiksi ja osan ote koulunkäyntiin herpaantui yläkoulussa. (Kuronen 2010, 325 – 326.)

Toisen asteen koulutuksen keskeytymiseen johtaneet syyt olivat Kurosen (2010, 329 - 330) mukaan hyvin moninaisia ja saattoivat olla lähtöisin jo alakoulun ajalta. Kriittisenä näyttäytyivät kuitenkin koulutuksen nivelvaiheet, niin yläkouluun siirtymä kuin toisen asteen opintojen aloitusvaihekin. Nuorilla saattoi olla elämänhallinnallista vahvistamista vaativia elämäntilanteita, jotka olisivat vaatineet varhaisempaa puuttumista. Kurosen mukaan koulutukseen kiinnittymistä saattoivat heikentää vastenmieliset peruskoulukokemukset, jotka liittyivät epäonnistumiseen, leimautumiseen, kiusaamiseen, yleiseen oppilaitosilmapiiriin, vähäiseen varhaiseen puuttumiseen tai opettaja – oppilas-suhteisiin. Nämä tekijät johtivat koetun tuen puuttuessa negatiivisiin kehityskulkuihin opinnoissa ja johtivat koulutuksen keskeyttämiseen. Nämä kehityskulut värjivät nuorten myöhemmän elämänkulun vaiheita ja vaikeuttivat yleistä elämänkulun suunnittelua.

2.3 Tukitoimia koulutuksellisiin siirtymiin

Valtioneuvoston vuosille 2011 - 2016 laatimassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ammatillisten opintojen edistäminen ja koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy käsitellään laajasti. Tavoitteena on nostaa Suomi *maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä*. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 7.) Tämän tavoitteen saavuttamisen konkreettisena mittarina on Suomen kuuluminen OECD -maiden kärkijoukkoon koulupudokkaiden vähydessä vuoteen 2020 mennessä.

Toimenpiteisiin onkin ryhdytty, ja vuosina 2011 - 2015 toteutetaan ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Päähuomio ohjelmassa annettiin kolmelle kohderyhmälle: keskeyttämisvaarassa olevat opiskelijat, opinto-ajan ylittäneet sekä työelämään siirtymisen vuoksi opintonsa keskeyttäneet ammatilliset opiskelijat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011b.) Toinen konkreettinen toimenpide on 1.8.2014 voimaan astunut uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, jonka keskeisenä tavoitteena on oppilaan ja opiskelijan fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn edistäminen kouluissa ja oppilaitoksissa moniammatillisen verkostoitumisen keinoin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 18). Koulutukselliseen tasa-arvoon paneutuva nuorisotakuun voimaantuminen vuoden 2013 alusta oli kolmas merkittävä yhteiskunnallinen toimenpide. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 31.)

Nuorisotakuun taustalla oli vuonna 2005 voimaan astunut nuorten yhteiskuntatakuu. Tämän yhteiskuntatakuun arviointitutkimuksessa (Pitkänen, Aho, Koponen, Kylmäkoski, Nieminen & Virjo 2007) todettiin, ettei yhteiskuntakuu ollut toteutunut aivan tarkoituksen mukaisesti. Yhteiskuntatakuun aikana kehitettiin nuorille suunnattujen palvelujen tuottamista sekä palveluyhteistyötä eri toimijoiden kanssa, lähinnä TE -toimistojen nuorten palveluja. Tällä pyrittiin löytämään koulutus- tai työpaikka jokaiselle alle 30-vuotiaalle nuorelle kolmen kuukauden kuluttua työttömyyden alkamisesta. Arviointitutkimuksessa todettiin kuitenkin, että yhteiskuntatakuusta oli hyötynyt eniten nuori, jonka elämäntilanne oli muutenkin jo kohtalaisen hyvä. Haastavimmissa elämäntilanteissa elävien nuorten kouluttautumistilanne ei ollut juurikaan kohentunut. Tällöin todettiin, että pelkkä työ- ja elinkeinopalvelujen kehittäminen ei riitä tavoittamaan kaikkia ja erityisesti heikoimmassa asemassa olevia nuoria. (Winqvist 2014, 78.)

Sisällöltään päivitetty yhteiskuntatakuu nimettiin nuorisolaiksi, joka astui voimaan 2013. Tämä uusi laki velvoitti kuntia koordinoimaan oman alueensa nuorten ohjauspalveluja ja samalla etsivä nuorisotyö vakinaistettiin. Uuteen hallitusohjelmaan kirjattiin myös uudet tavoitteet: jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan koulupaikka lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, oppisopimuksessa, työpajassa tai kuntoutuksessa. Tavoitteeksi asetettiin myös, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle sekä jokaiselle alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle nuorelle tarjotaan työ-, työkokeilu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluttua työttömyyden alkamisesta. Tämän nuorisolain nimi tarkentui nuorisotakuuksi. Määrärahoja takuun toteutumiseen varattiin 60 miljoonaa euroja. Nuorisotakuun toteutumisen konkreettisia toimia ovat edellä mainittu koulutustakuu, nuorten aikuisten osaamisohjelma, kuntien sosiaali- ja terveystalvet sekä muut nuorten yksilölliset palvelut, kuten etsivä nuorisotyö ja nuorten työpajatoiminta. Laadullisena tavoitteena on edistää nuoren sijoittumista työmarkkinoille ja koulutukseen, työttömyyden pitkittymisen ehkäisy sekä syrjäytymisvaaran varhainen tunnistaminen. (Winqvist 2014, 79.)

Nuorten aikuisten osaamisohjelma (NAO) on yksi osa tätä kansallista nuorisotakuuta. Kohderyhmä on 20 – 29-vuotiaat perusopetuksen jälkeistä tutkintoa vaille olevat nuoret aikuiset. Ohjelman tavoitteena on näiden nuorten työmarkkina-aseman vahvistaminen. Ohjelma tukee nuorten aikuisten mahdollisuutta suorittaa ammatti- ja erikoisammattitutkinto tai ammatillinen perustutkinto. Ohjelman puitteissa tuetaan ohjausta ja neuvontaa jo opintoihin hakeutumisen vaiheessa. Tällä tarkoitetaan muun muassa nuorisotyön etsivää toimintaa sekä työpajojen ja työ- ja elinkeinotoimistojen palveluja. Tätä ohjaus- ja neuvontapalvelua voivat hankerahoituksella järjestää varsinaiset koulutuksen järjestäjät, työelämän järjestöt ja säätiöt, rekisteröityneet yhdistykset sekä kunnat (hakeva toiminta). Opintojen aikana erityishuomio kiinnittyy opintojen aikaiseen tukeen ja ohjaukseen (tukeva toiminta). Opetus- ja kulttuuriministeriö ei määrittele toiminnalle yksityiskohtaista ennalta suunniteltua mallia, vaan projektin tarkoitus on myös luoda uusia ja toimivia toimintamalleja. Myös opintoja tukevia ohjaus- ja neuvontapalveluja voivat järjestää eri tahot: koulutuksen järjestäjät, työelämän järjestöt, säätiöt, rekisteröityneet yhdistykset ja kunnat. Työpajat ja työ- ja elinkeinotoimistot ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita ohjelman toteutuksessa. Hankerahoitushakemuksissa toimintasuunnitelmat ovatkin järjestäjäkohtaisia. Hanke on projektiluontoisesti rahoitettu vuosille 2013 - 2016. Tänä aikana tavoitteena on järjestää

koulutusta 36 000 nuorelle aikuiselle. (Opetus - ja kulttuuriministeriö. Hankkeet/ Nuorten aikuisten osaamisohjelma.)

Osana nuorisotakuuta säädettiin myös, että nuoren, joka on iältään 18 - 24-vuotias, on työmarkkinatukea saadakseen hakeuduttava ensin ammatilliseen koulutukseen. Tämä koulutukseen hakeutumisvelvoite edellyttää peruskoulun päättäneen hakevan vähintään kolmeen jatkokoulutuspaikkaan. Peruskoulun päättänyt saa kuitenkin hakea vain yhteen lukioon, ja muiden vaihtoehtojen tulee olla ammatillisia opintoja. Jos nuori jättää ottamatta vastaan samaansa koulupaikan, työmarkkinatuen saanti evätään. Tämä kouluttautumisvelvoite liitetään niin sanotun passiivisen työmarkkinatuen saantiin. Jos nuori työttömyysaikanaan osallistuu työvoimapolitiittisiin aktiivitoimenpiteisiin, tältä ajalta tukea saa pääsääntöisesti aina. (Aho, Pitkänen & Vanttaja 2012, 9.) Tämä pakkohauksikin kutsuttu ilmiö saattaa aiheuttaa tilanteita, joissa jo vuosia työssä ollut nuori ei työttömäksi joutuessaan olekaan oikeutettu ansiopäivärahaan vain siksi, ettei ole kokenut tarpeelliseksi hakea opiskelupaikkaa (SAK, Syysvaltuusto 2014). Koulutuksen yhtenä keskeyttämisoriskinä nähdään kuitenkin nykyisin nuoren itselle epämieluisa koulutusalovalinta. Keskeyttämisoriski kasvaa mitä alemmalta hakutoiveelta koulutus aloitetaan. (Aho ym. 2012, 70.) Yhtenä muutosvaihtoehtona tämän haun mukanaan tuomiin pakkovalintoihin nähdään se, että kaikilla nuorilla tulisi olla mahdollisuus siirtyä perusopetuksen lisäopetukseen jos he eivät tule valituksi ensisijaisesti haluamaansa toisen asteen koulutukseen (Karppanen 2007, 138). Nuorten suosimat sosiaalisen median keskustelupalstat tarjoavat toisenlaisen toimintamallin tähän niin sanottuun pakkohakuun. Näitten keskustelukanavien neuvona muun muassa on hakeutua koulutusaloille, joihin ei todennäköisesti pääse tai äärimmäisenä keinona on vastata pääsykokeissa riittävän väärin.³

Lukuisten aikaisempien tutkimusten mukaan koulutuksen yhtenä keskeyttämisen syynä voi olla myös itselle sopimattomaksi koettu ammattiala (mm. Komonen 2001; Kuronen 2010; Kuronen 2011; Mäki-Ketelä 2012). Onko syytä kysyä, tukeeko pakkohaku omaehtoista ammatinvalintaa ja oman alan löytymistä. Vai onko kyse aktiivoinnin kääntöpuolesta, jolloin nuoret ajautuvat hakeutumaan ammattialoille, jotka eivät heitä

³ Näitä keskusteluja on löydettävissä muun muassa keskustelupalstoilta suomi24.fi /miten välttää, suomi24.fi/pakkohausta ja vaikeapääsyiset paikat tai demi.fi/opiskelu-ja-työ.

todellisuudessa kiinnosta. Opintoihin kiinnittyminen, ja sitä kautta opintojen läpäisy, vaatii kuitenkin motivaatiota, orientaatiota ja tahtoa.

2.4 Koulutukseen kiinnittyminen

Koulutukseen kiinnittyminen voidaan määritellä monimuotoisesti. Skinner, Kindermann ja Furrer (2009, 494) kuvaavat kiinnittymisen merkityksillä, jotka kuvaavat opiskelijan koulutukseen osallistumisen laatua ja myös sen vaihtelua innostuneisuudesta täydelliseen vetäytymiseen. Kiinnittyminen (engagement) voidaan myös määritellä sen vastakohtaan eli tyytymättömyyden ja koulun vastustamisen (disaffection) kautta. Tällöin opiskelijan toimintaa koulussa sävyttää passiivisuus, luovuttaminen, kapinointi tai jopa suorainen aggressio koulua kohtaan. Kiinnittymättömyyttä voidaan kuvata myös englanninkielisellä termillä disengagement. Tässä kuvauksessa on nähtävissä näkökulma, jossa engagement nähdään syrjäytymisen vastakohtana (Finn 1989, 118).

Koulutukseen kiinnittymistä luonnehditaan myös osallistumisen ja samaistumisen mallin avulla. Tässä osallistumisella tarkoitetaan kouluun tai koulukseen kiinnittymistä käyttäytymisen tasolla ja vastaavasti samaistuminen viittaa tunnetasoiseen kiinnittymiseen esimerkiksi koulun arvostamisen kautta. Tällä mallilla kuvataan kiinnittymistä myös prosessiluontoisena ja asteittaisena ilmiönä, jossa opiskelija irtautuu tai syrjäytyy opinnoistaan ensin tunnetasolla ja sittemmin vasta toiminnan tasolla. (Finn 1989, 118; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009, 666.) Toiminnan tasolla viitataan tässä poissaolojen mahdolliseen lisääntymiseen tai koulun käytäntöjen vastustamiseen niin sanoton ei-toivotun käyttäytymisen kautta.

Finnin (1989) kaksiulotteisen mallin lisäksi on esitetty myös kolmijakoinen kiinnittymisen malli. Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004, 60) toteavat kiinnittymiseen olevan rakentuneena kolme eri alatasoa: behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kiinnittyminen. Behavioraalinen taso kuvaa oppijan näkyvää toimintaa ja työskentelyä koulussa, kuten oppitunneille osallistumista ja annetuista tehtävistä ja tarvikkeista huolehtimista. Kognitiivinen taso viittaa tavoitteisiin, joita oppija koulutyölleen antaa sekä merkityksiä ja odotuksia, joita koulutyöhön kohdistetaan. Emotionaalinen taso liittyy oppijan tunteisiin ja suhtautumiseen itse koulunkäyntiä, opettajia ja koulutovereita kohtaan. Kiinnittyminen (engagement) nähdään tässä näitten osioitten yläkäsitteenä.

Tällä kolmitasoisella jaottelulla pyritään kuvaamaan kiinnittymisen eri osioitten yhtäaikaista merkityksiä ja myös muotoutuvuutta eri tilanteissa. Oppitunneilla läsnäolo ei vielä kerro vahvasta kiinnittymisestä oppimiseen. Tämän lisäksi tarvitaan myös osallistumista ja riittävää panostusta koulunkäyntiin. Oppimistoimintaa ei tapahdu, vaikka oppija olisi fyysisesti läsnä. (Skinner, Kindermann & Furrer 2009, 494.) Opintoissa menestyminen ja todellinen kiinnittyminen vaativat myös läsnäoloa ajatus- ja tunnetasolla. Skinner ym. (2009, 499) toteavat suurimman osan kansainvälisestä koulutuksen kiinnittymiseen liittyvästä tutkimuksesta tutkineen vain käyttäytymiseen liittyviä toimintoja. Vaaran tässä he näkevät siinä, että syvemmät kiinnittymisen tasot saattavat jäädä huomiotta.

Myös Appleton, Christenson ja Furlong (2008, 377) korostavat koulutukseen kiinnittymistä näitten kaikkien kolmen osatekijän summana ja he pitävät tätä kokonaisuuden tutkimista tärkeänä. He lisäävät kokonaisuuteen vielä asteittaisuuden tai prosessiluontoisuuden: ensin oppija irrottautuu, tai kiinnittyminen lähtee purkautumaan, kognitiivisella sekä tunnetasolla ja vasta sitten käyttäytymisen tasolla. Tällöin tunnetasojen tutkiminen on ennaltaehkäisyä ja varhaista puuttumista. (Ks. myös Archambault ym. 2009, 666.)

Ammattiin opiskelevien erityisoppilaitten kouluun kiinnittymisiä behavioraalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen viitekehyksen puitteissa tutkinut Tuulikki Löppönen (2015) on havainnut pro gradu -tutkielmassaan viiden toiminnallisen elementin oppilaitoksissa tukevan koulutukseen kiinnittymistä. Tuloksina mainitaan, että kiinnittymistä vahvistavat oppijan tulevaisuusorientaatio, soveltuvaksi koetut opiskelumenetelmät, yhteisön sosiaaliset suhteet, huoltajien tuki sekä oppilaitoksen ja yhteiskunnan nuoreen kohdistamat odotukset. Behavioraalinen kiinnittyminen ei näyttäytynyt Löppösen aineistossa kovinkaan vahvasti, vaan tutkimuksen nuorilla oli vaikeuksia juuri osallistumisessa ja tehtävien suorittamisessa. Kognitiivinen ja emotionaalinen kiinnittyminen ja sen ulottuvuudet tulivat selkeämmin esiin. (Löppönen 2015, 46.)

Tulevaisuusorientaatiot liittyivät vahvasti ammattiin valmistumiseen, työuran alkamiseen ja itsenäiseen rahan ansaintaan. Toisaalta nämä kiinnittymisen elementit Löppönen näki hieman ulkoisiksi motiiveiksi. Opinnot nähtiin myös eräänlaisena pakollisena väliaikana ennen työhön siirtymistä. Itselle soveltuviksi opiskelumenetelmiksi tutkimuksen nuoret kokivat korostuneesti juuri ammatillisten opintojen työpainotteisuuden. Nämä nuoret olivat siirtyneet suoraan peruskoulusta, joten vertailu tapahtuikin juuri perusopetuksen teoreettiseksi koettuun tapaan opiskella ja oppia. Tekemällä koettiin opittavan konkreettisia asioita, jotka ovat tarpeen tulevaisuudessa. Tekemällä oppiminen toi onnistumisen elämyksiä ja koetut oppimisen vaikeudet eivät tuntuneet yhtä vahvoina kuin peruskoulussa. Kaverisuhteet ja kavereiden kannustus opinnoissa jaksamiseen koettiin merkittävänä opintoihin kiinnittävänä tekijänä. Luokkatovereitten kanssa koettu mehenki ja hyvä luokkahenki korostuivat tässä tutkimuksessa. Koulussa toimivien aikuisten tuki ja kannustus olivat merkityksellisiä tukimuotoja. Erityiset nuoret, joilla ei ollut toimivia suhteita huoltajiinsa, kokivat koulun aikuiskontaktit ja heiltä saadun huomion ja tuen erittäin tärkeäksi. Opettajien antama palaute mainittiin kannustavana tekijänä. Yllättäväksi tulokseksi Löppönen toteaa sen, ettei osa nuorista ollut lainkaan tietoisia oppilashuollollisista palveluista, vaikka tuen tarvetta olisikin koulunkäynnin aikana ilmennyt. Tukea oli kuitenkin myös saatu; neuvoja opintojen suunnitteluun, poissaoloihin oli puututtu sekä nuorten asioista oli oltu kiinnostuneita. Tätä ohjausta ja neuvontaa oli saatu lähinnä ryhmänohjaajilta. (Löppönen, 2015, 33 - 42.)

Suurin osa tutkimuksen nuorista oli alaikäisiä, joten mahdollinen kodista saatu tuki korostui. Tällä tarkoitettiin taloudellista tukea sekä kiinnostusta ja kannustusta opintojen etenemisessä. Ja vaikka osa nuorista koki vanhempien jopa ajoittain painostavan, kokivat he tämän toiminnan kuitenkin tarpeellisena. Oppilaitosyhteisön ja yhteiskunnan asettamat tavoitteet sitoivat nuoria opintoihinsa. Tällä tarkoitetaan kuitenkin vapaaehtoista pakkoa, jonka Löppönen näkee positiivisena asiana – ”jos tämä auttaa kiinnittymään kouluun ja opiskeluun ei kyseessä lienee huono asia kuitenkään”. Toisaalta hän toteaa kuitenkin, että pakon edessä toimiminen antoi kuvan ajoittain hieman flegmaattisista ja vain velvoitteena opintojaan suorittavista nuorista. (Löppönen 2015, 46 - 47.)

Ammatillisen koulutuksen keskeyttäjiä ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehtoja nuorten näkökulmasta tutkinut Anne-Mari Souto (2014) nostaa esiin nuoritutkimuksellisen näkökulman puuttumisen koulutustutkimuksesta. Souto (2014, 20)

toteaakin, että tutkimuskirjallisuudesta löytyy hyvin vähän tietoa yleensäkin siitä, miten ammatillisen koulutuksen arki näyttäytyy nuorten omasta näkökulmasta kasvu- ja elinympäristönä ja millä ehdoin koulutukseen kiinnittyminen tai kiinnittymättömyys tapahtuu. Tutkimuksen aineistona oli 18 *Nuorten tuki* -hankkeeseen osallistunutta nuorta, joilla jokaisella oli takanaan useita keskeytyneitä toisen asteen koulutuksia. Nuorten tuki -hanke oli osa ESR -rahoitteista projektia, jossa avoimen ammattiopiston ja hankkeeseen mallinnetun *Ohjaamon* (keskitetyt ohjauspalvelut) avulla pyrittiin ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä sekä vahvistamaan koulutukseen ja työelämään kiinnittymistä.

Nuorten aikaisemmissa oppilaitoskokemuksissa korostui Soudon (2014, 22 - 23) mukaan se, että kiinnittymisen problematiikassa on usein kyse hankauksista suhteissa opettajiin ja myös opiskelutovereihin. Aineiston mukaan muita toistuvia teemoja olivat koulutuslavalinnan epävarmuus, yksinäisyys ja yksin jätetyksi tuleminen tunne sekä luottamuksen puute oppilaitoksissa toimiviin ammattilaisiin. Yhteisöön kuuluvutta ja osallisuutta heikensivät myös neuvottelut, vaatimukset ja ristiriidat siitä, mitä ammattiin opiskelevalta voidaan opinnoissaan vaatia. Vahvaa oma-aloitteisuutta, itseohjautuvuutta sekä kurinalaisuutta ja täsmällisyyttä korostetaan yleisenä työelämän vaatimuksenakin, mutta osa nuorista ammattiin opiskelevista ei ole vielä valmiita täyttämään näitä toiveita. Tämä näkemys korostui siinä, että osa nuorista opiskelijoista ei tiedä miten voi vaikuttaa omiin asioihinsa oppilaitoksessa tai keneltä oppilaitoksessa voi tarvittaessa hakea tukea ja apua opintoihinsa. Souto pohti myös, onko työelämän sääntöihin ja itsekuuriin kasvattamisen sisällä riittävästi aikaa, mahdollisuuksia ja herkkyyttä kohdata nuorten erilaisia elämäntilanteita, elämänhallinnan haasteita tai vähentää mahdollista pahoinvointia. Souto esittää myös kysymyksen, ohittaako aikuismaisen työelämäkykyisyyden tavoittelu nuoruuden karikoiden tukemisen. Nuoret toivoivat kuitenkin ”perään katsomista”. Tämä perään katsomisen vaade jakaa opettajien mielipiteet; *eihän sieltä työstäkään soitella perään.* (Souto, 20014, 27).

Merkittävinä koulutukseen kiinnittymistä ja läpäisyä tukevia kuvauksia Jatta Herrasen (2014) mukaan ovat opiskelijoiden pohdinnat kurin ja järjestyksen ylläpidosta, tekemällä oppimisesta ja monipuolisista opetusmenetelmistä sekä odotukset yksilön huomioimisesta ja opettajan arkisesta läsnäolosta. Herranen toteaa *Ammatillinen koulutus nuorten silmin* -tutkimuksessaan opiskelijoiden kaipaavan opettajilta

aktiivisempaa puuttumista häiriötilanteisiin oppitunneilla. Opettajan odotetaan asemansa perusteella itsestään selvästi tarkkailevan, valvovan ja tarvittaessa rankaisevan häirintään syyllistyvää opiskelijaa. Vastavuoroisuutta järjestyksen ylläpitoon ei liitetä, vaikka kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaitosten opiskelijoita velvoitetaan kuitenkin käyttäytymään asiallisesti ja ystävällisesti toisia kohtaan ja toisten työskentelyn häirintä erityisesti kielletään. Tekemällä oppiminen korostuu, koska ammattiin opiskelevat nuoret mieltävät teorian liittyvän pelkkään istumiseen ja kuuntelemiseen sekä eräänlaiseen joutokäyntiin ja oppimattomuuden olotilaan. Käytännöllinen oppiminen ja tekeminen näyttävät odotettuina ja uutta osaamista tuottavina. Käytäntö ja teoria määritelläänkin täysin toistensa vastakohtiksi. Opettajan kuvattu ”hyvyys” tai ammattitaitoisuus liitetään hänen kykyynsä kohdata ja ohjata oppilaitaan yksilöinä. Tämä yksilöllinen kohtaaminen pitää sisällään nuorten näkemyksien mukaan oppimisesta ja opettamisesta kiinnostuneen opettajan halun ja tahdon auttaa sekä tukea oppilaitaan. Opettajan ainekohtainen substanssiosaaminen jäi tässä tutkimuksessa toiseksi. Toimivan ja kannustavan ilmapiirin vuorovaikutuksen edellytyksenä nuoret pitävät tasapuolisuutta (kukaan ei nouse erityisasemaan), tasa-arvoa (nuorten aito kuuleminen) ja iän mukaista kohtelua. (Herranen 2014, 3 - 13.)

Herranen (2014, 10) tutkimuksessa ei ilmennyt lainkaan viitteitä siitä, että opiskelijat kokisivat työssäoppimisen tai osaamisen näyttöjen olevan liian vaativia. Myöskään näyttöä siitä, että työpaikkojen pelisääntöjen noudattaminen aiheuttaisi merkittäviä ongelmia tai epäonnistumisen ja pettymyksen kokemuksia, ei tutkimuksessa ilmennyt. Herranen pohtii kuitenkin, voisiko olla kyse siitä, että työssäoppimisen ongelmat olisivat Suomessa marginaalinen ilmiö ja koskisivat ainoastaan sitä pientä joukkoa nuorista, jotka eivät vielä täytä Soudon (2014, 28) kuvaamia vaatimuksia aikuismaisesta työelämäkykyisyydestä. Toisaalta Herranen näkee mahdollisuuden myös siihen, että nuoret opiskelijat eivät koe sosiaalisesti hyväksyttäväksi antaa negatiivista palautetta *amiksen jutuksi* mielletystä ja opiskelijoiden keskuudessa yleisesti arvostetusta työssäoppimisesta ja työelämälähtöisyydestä.

Sisäisen motivaation ja kouluinnostuksen merkityksiä toisen asteen siirtymissä ja koulutukseen kiinnittymisessä ovat tutkineet myös Kati Vasalampi ja Katariina Salmela-Aro (2014). Kiinnostuksen kohteena olivat erityisesti sisäisen ja ulkoisen motivaation muuttuminen siirtymän jälkeen sekä koulutuksen kuormittavuuden ja oppimistulosten

saavutettavuuden kokemukset. Tutkimuksen aineisto oli osa vuonna 2003 käynnistynyttä FinEdu – tutkimusprojektia (Finnish Educational Transitions), jossa yhden suomalaisen kaupungin nuorten koulutuksellisia siirtymiä peruskoulusta toiselle asteelle, niin ammatilliseen koulutukseen kuin lukioon siirtymiä, seurattiin kymmenen vuoden ajan. Tutkimukseen osallistuneitten 606 nuoren kokemuksia mitattiin kolmessa vaiheessa: yhdeksännen luokan tammikuussa ja toukokuussa sekä kerran siirtymän jälkeisenä syksynä. Nuorilta kysyttiin opiskeluun ja työuraan liittyviä tavoitteita sekä heidän kuvauksiaan motivaatiostaan ja työskentelytavoistaan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 15 – 16.)

Vasalammen ja Salmela-Aron (2014) mukaan nuoren oppimisympäristö oli merkittävä motivaation määrittäjä. Siirryttäessä koulutusympäristöön, joka vastasi nuoren taitoja ja kiinnostuksen kohteita myös motivaation nähtiin lisääntyvän ja hieman muuttuvan. Mieleisen ja vaatimustasoltaan oppijan taitoja parhaiten vastaavassa ympäristössä sisäinen motivaatio vahvistui ja vain ulkoisen motivaation vaikutus oppimiseen hieman laski. Tällä nähdään olevan selvä yhteys siihen, että nuoren on tärkeä valita koulutuspolkunsu omien kiinnostusten ja arvojen perusteella. Tämä auttaa nuorta motivoitumaan sisäisesti koulutuksellisiin tavoitteisiinsa. Sisäisen motivaation nähtiin myös auttavan nuorta keskittymään ja kiinnittymään työskentelyyn tavoitteidensa saavuttamiseksi. Tulokset ilmaisevat myös sen, että sisäisen motivaation merkitys on erityisen suuri opinnoissa, joissa hyviin tuloksiin voidaan päästä vain pitkäjänteisellä työskentelyllä. Koulutusympäristön tulee myös tukea nuoren tavoitteita. Tällä tarkoitetaan tuntemuksia yhteenkuuluvuudesta, vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuuksia kyvykkyyden ja onnistumisen kokemisesta. Opinnoissa edistyminen ja yhteenkuuluvuus lisäävät tämän tutkimuksen mukaan kouluinnokkuutta, jolla jälleen todetaan olevan merkittävä yhteys sisäiseen motivaatioon. Kouluinnokkuudella nähdään olevan myös yhteys siihen, että nuori arvostaa kouluttautumista, menestyy tyydyttävästi opinnoissaan sekä kokee yleistä tyytyväisyyttä omaan elämäänsä. Motivaation ja innostuksen nähdään luovan nuorelle *sisäisen spiraalin*, jossa nämä tekijät auttavat pääsemään kohti parempia opintosaavutuksia. Ja näiden tyydyttävien saavutusten todetaan taas vahvistavan kouluinnokkuutta ja sisäistä motivaatiota. Kouluinnokkuuden ja sisäisen motivaation vahvistaminen tässä siirtymien nivelvaiheessa nousee tärkeäksi tekijäksi, jotta nuorten koulutusvalintoja voidaan tukea ja ohjata nuorta itseään motivoivaan vaihtoehtoon. Erityistä ohjausta nivelvaiheen valintoihin tarvitsevatkin ne nuoret, joiden

koulutusvalinta ei näyttäyty vielä kovin selkeänä. Henkilökohtaista neuvontaa ja ohjausta kaikilta oppilashuoltoon osallistuvilta toimijoilta tulee kohdentaa juuri näihin nuoriin. (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 17 – 20.)

2.5 Kansainvälisen koulutustutkimuksen erilainen näkökulma

Kansainvälisen ammatillista koulutusta tarkastelevan koulutustutkimuksen soveltamisen haasteena on näkökulmien erilaisuus kahdessakin suhteessa. Kansainvälisten tutkimusten näkökulma ammatillisen koulutuksen puuttumiseen tai sen keskeyttämiseen ja mahdollisesti työelämän ulkopuolella olemiseen, on jo hyvin lähellä yhteiskunnalliseksi syrjäytymiseksi kutsuttua ilmiötä. Suomalainen tutkimus näkee tämän asian tilan kuitenkin vasta koulutukselliseksi marginalisoitumiseksi. Toinen poikkeava näkökulma kansainvälisessä tutkimuksessa on koulutuksellisen ulkopuolisuuden liittäminen johonkin selkeästi rajattavaan ryhmään; nuoren sukupuoleen, etniseen taustaan tai yhteiskuntaluokkaan. Suomalaisessa tutkimuksessa koulutuksellisen marginalisaation ei nähdä liittyvän mihinkään yhteen homogeeniseen ryhmään. Suomessa huoli koulutuksellisesta marginalisaatiosta saattaa koskettaa meitä kaikkia riippumatta kotitaustasta, kielestä tai sosioekonomisesta taustasta. (Mäki-Ketelä, 2012, 10.)

Eurooppalaisittain ammatillisen koulutuksen läpäisyä ovat tutkineet Masdonati, Lamamra ja Jordan (2010). Sveitsissä ammatillisista koulutusta tarjotaan perinteisesti kokonaan oppilaitoksissa tapahtuvana koulutuksena sekä työelämän ja oppilaitosten yhdessä toteuttavana oppisopimuskoulutuksena eli duaalijärjestelmänä. Masdonatin, Lamamran ja Jordanin tutkimus kohdistui duaalimallisen opiskelun keskeyttäneisiin ensimmäisen vuosikurssin 46 opiskelijaan. Opiskelijoilla oli erilaisia opintojen keskeytymiseen johtaneita siirtymävaiheen ongelmia, jotka jaoteltiin diakronisiin ja synkronisiin haasteisiin. Diakronisilla haasteilla tarkoitetaan oppilaille itselle sopimattomia alavalintoja, työeläpainsuhteiden raskaaksi kokemista ja koulutuksen suuren käytännönläheisyyden epämieluisaksi tuntemisen mukanaan tuomia ongelmia. Synkroniset vaikeudet kuvaavat opiskelijoiden haasteellisia ihmissuhteita työssäoppimispaikkojen henkilökunnan kanssa, heikosti organisoituja työssäoppimistilanteita ja erilaisia tulehtuneita vuorovaikutussuhteita työpaikoilla. Opiskelijat olivat tutkimuksen mukaan myös kokeneet työyhteisöissään yleisiä arkeen ja työn sujumiseen liittyviä käytännön järjestelyjen epäkohtia. (Masdonati ym. 2010, 408 –

411.) Näillä viitataan työyhteisön sääntöihin ja normeihin sopeutumattomuutta, työtehtävien epäselvyyttä tai hankauksia työyhteisön ihmissuhteissa. Keskeyttämisten tai läpäisyn haasteellisuuden syyt tuntuivatkin löytyvän työssäoppimispaikoista, ei oppilaitokseen liittyvistä käytänteistä tai vuorovaikutussuhteista. Masdonatin ym. (2010) tutkimuksen tulokset poikkeavatkin suomalaisten ammattiin opiskelevien kokemuksista.

3 PEDAGOGINEN HYVINVOINTI

Aikaisempien tutkimusten perusteella on ymmärrettävissä, että koulutuksen keskeyttämiseen johtavat syyt ovat hyvin moninaisia ja keskeyttäneiden nuorten joukko on hyvin heterogeeninen. (ks. mm. Kuronen 2010, Kuronen 2011, Mäki-Ketelä 2012.) Motivaation ja oikean alavalinnan merkitystä opintoihin kiinnittymisessä sekä opinnoissa etenemisessä voitaneen pitää merkittävänä sekä yleisesti ymmärrettävänä tekijänä. Suomalainen nuori suoriutuu opinnoissaan kansainvälisten oppimistulosten vertailuissa edelleen PISA -tutkimuksen mukaan verraten hyvin. Viimeinen tutkimus paljasti kuitenkin suomalaisten koululaisten osaamisen tason laskua verrattuna edellisiin tutkimuksiin. Tämä Programme for International Student Assessment (PISA) -tutkimus on OECD -maiden joka kolmas vuosi toteuttama 15-vuotiaiden koulutaitoja mittaava tutkimus. (PISA2012.) Huomioitava on kuitenkin, että suomalaisten 15-vuotiaitten kouluhyvinvointi on huomattavasti heikompaa kuin ikätovereilla muissa maissa (Nurmi 2008, 5). Oman tutkimukseni näkökulma kiinnittyy juuri tähän opinnoissa koettuun hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessani käsittelen pedagogisen hyvinvoinnin näyttäytymistä opintoihin kiinnittymisessä ja näin ollen myös opintojen läpäisyssä.

Koulutuksen keskeytymisen taustasyitä on tutkittu runsaasti. Yhä useammassa tutkimuksessa nostetaan esiin nuorten heikko viihtyminen kouluissamme. Viihtymisellä tuskin tarkoitetaan sitä, että opiskelun pitäisi olla aina kivaa ja mukavaa. Mistä sitten opintojen palkitsevaksi kokeminen ja opintoihin kiinnittyminen ja sen myötä myös oppimistulosten paraneminen muodostuu? Tähän ajankohtaiseen aiheeseen on haettu vastausta pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellä (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008).

3.1 Käsitteen taustaulottuvuudet

Pedagogiikka oli alun perin tieteenalan nimitys saksankielisellä kielialueella. Nykyisin pedagogiikalla viitataan laajemmin kasvatusta koskevaan oppiin, didaktiikkaan, sekä yleisesti kasvatustieteen ja käytännön kasvatustoimintaan (Siljander 2002, 20). Pedagogiikka käsitteenä sisältääkin nykyisin monia merkityksiä. Tällä tarkoitetaan kasvatustiedettä, yleistä kasvatustiedettä sekä kasvatus- ja opetusoppia ja -taitoa. Yhtäläillä pedagogiikka viittaa ajatus- ja toimintasuuntaan: esimerkiksi kriittiseen

pedagogiikkaan tai steinerpedagogiikkaan. Pedagogiikalla voidaan myös viitata kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jonka kohdealueena on jokin tietty kasvatusta tai opetusala, esimerkiksi korkeakoulu- tai erityispedagogiikka. Näin ollen pedagogiikka voidaan määrittellä yleisesti opetus- ja kasvatustyön perusteluksi sekä käytännön toiminnaksi. Pedagogiikan voidaan nähdä tarkoittavan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppijan kasvua ja oppimista opetussuunnitelmissa tai tutkinnon perusteissa ilmaistujen tavoitteiden mukaisesti. (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Knubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2008, 20 - 21.)

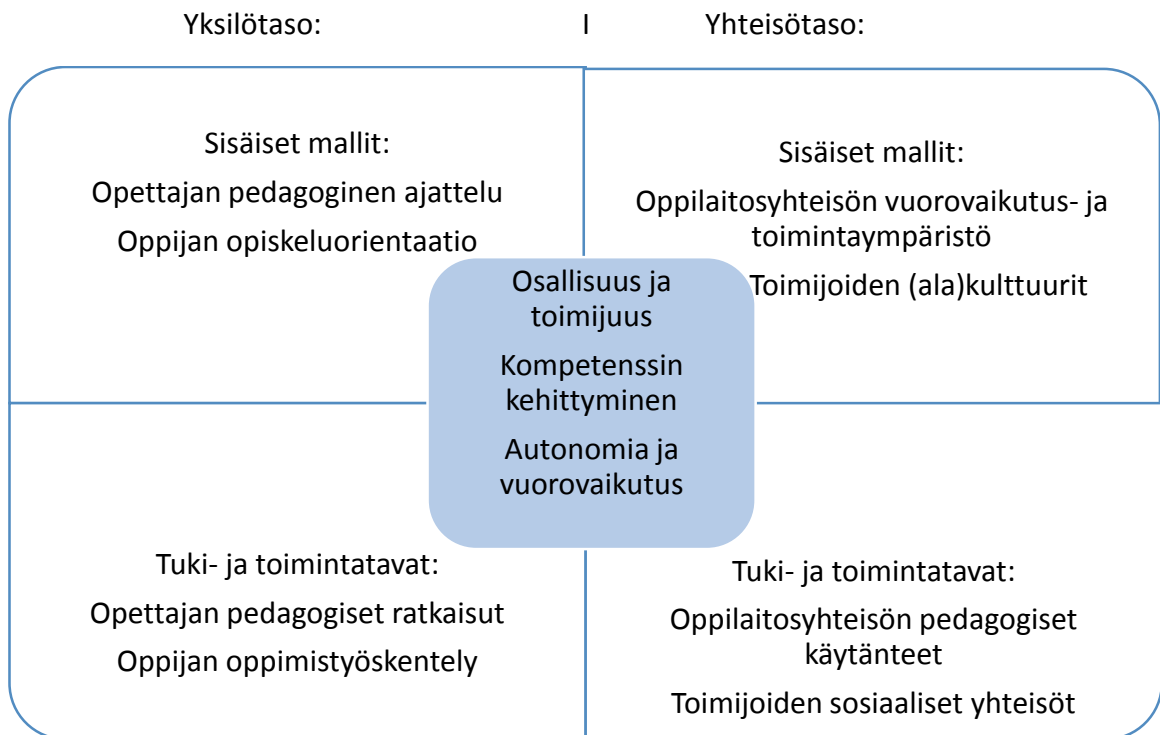
Hyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön yleistä tyytyväisyyttä ja positiivista mielialaa. Hyvinvointi voidaan määrittellä Erik Allardtin (1976) pohjoismaiseen hyvinvointitutkimukseen tekemän tarpeiden tyydyttymisen määritelmän avulla. Hyvinvoinnin perusteet jaetaan kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat yhteisyyssuhteet (loving), elintaso (having) sekä itsensä toteuttaminen (being). Yhteisyyssuhteilla kuvataan mahdollisuutta ihmissuhteisiin ja yhteisöön liittymisen tarvetta. Elintasolla, taloudellisella hyvinvoinnilla, viitataan muun muassa turvallisuuden tunteeseen sekä mahdollisuuteen koulutukseen, työhön ja asuntoon. Itsensä toteuttaminen liittyy osallisuuden tuntemuksiin sekä vaikuttamismahdollisuuksiin. (Allardt, 1976, 37, 42, 46.) Näitä kahta käsitettä, pedagogiikkaa ja hyvinvointia, voidaan nähdä semanttisesti yhdistävän pyrkimys positiiviseen muutokseen ja kehitykseen. Erillisinä tutkimusalueina pedagogiikkaa sekä hyvinvointia on tutkittu laajalti, mutta näiden keskinäinen yhteys on vähemmän tutkittu aihealue. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite nähdäänkin pedagogiikkana, joka luo myönteisiä tunnekokemuksia tukien oppimisen prosesseja sekä edistää oppijan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 9 - 10.) Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyttä on syytä tutkia myös siitä syystä, että koululaitoksiamme sekä oppijoitamme arvioidaan tänä päivänä suorituksia ja tehokkuutta korostaen yksilöllinen ja yhteisöllinen hyvinvointi unohtaen (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 209).

Pedagoginen hyvinvointi on monista osatekijöistä rakentuva käsite, jota voidaan tutkia sekä opettajan että opiskelijan näkökulmasta. Opettajien kokemaa pedagogista hyvinvointia on tutkittukin enemmän (ks. mm. Keijonen & Korkiamäki 2011; Onnismaa 2010). Tämä tutkimukseni suuntaa näkökulman opiskelijan kokemaan pedagogiseen

hyvinvointiin ja sen merkityksiin koulutuksen keskeyttämisen ja vastaavasti koulutukseen kiinnittymisen prosesseissa. Näitä kahta toisilleen vastakkaista kehityskulkua kuvaan tässä tutkimuksessani yhdistettynä määritelmällä koulutuksen läpäisy. Seuraavassa luvussa esittelen pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöitä ja muodostumista sekä sen teoreettista kuvaamista.

3.2 Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteenliittymä

Oppijan ja opettajan yhteisen pedagogisen hyvinvoinnin käsitteessä keskeisiä tekijöitä ovat Kuittisen, Lappalaisen ja Meriläisen (2008, 216 – 218) mukaan osallisuus ja toimijuus, kompetenssin kehittyminen sekä autonomia ja vuorovaikutus (kuvio 1).



KUVIO 1: Pedagogisen hyvinvoinnin päädimensiot (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 216)

Osallisuudessa ja toimijuudessa keskeistä on turvallinen ja hyvántahtoinen sosiaalinen ympäristö, jossa on onnistumisen lisäksi myös lupa riskien ottoon. Tällöin on merkittävää, että oppijan tavoitteet ovat oppimisen kannalta realistisia. Yksilön on

koettava itsensä yhteisöön kuulumisen lisäksi myös aktiiviseksi toimijaksi suhteessa koko yhteisön toimintaan. Kyse ei ole pelkästä arjesta selviytymisestä, vaan myös oman toimintakyvyn ja toimijuuden säilymisestä ja vahvistumisesta. Oppimisen kannalta osallisuuden ja toimijuuden kokemukset ovat hyvin kontekstisidonnaisia. Näin ollen voidaan pitää hyvinkin realistisena näitten kokemusten muuttumisen mahdollisuutta. Tällä tarkoitetaan mahdollisuutta oppia toimimaan toisin, jos ympäristö tätä mahdollisuutta tukee. (Pietarinen ym. 2008, 59 – 61.) Ympäristöön, niin koulu yhteisöön kuin oman luokan yhteisöön kiinnittyminen vaatii oikeudenmukaisen, tasavertaisen ja turvallisen ympäristön, joka sallii oppijan omien vahvuuksien käyttöön oton (Juvonen 2008, 76; Lappalainen ym. 2008, 115).

Kompetenssin kehittyminen, myös ammatillinen kasvu, ilmentää kokonaisvaltaista kehittymistä kognitiivisella, emotionaalisella sekä käyttäytymisen tasolla (Isokorpi 2013, 26). Tällä kuvataan tietojen ja taitojen kehittymistä sekä myös asenteiden kehittymistä yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Erityisesti ammatillisessa koulutuksessa asenteiden kehittymiseen liittyy myös työelämätaidoiksi kutsuttuja elementtejä. Näillä taidoilla tarkoitetaan työelämässä vaadittavia kykyjä, kuten tunnollisuutta, täsmällisyyttä ja huolellisuutta (Souto 2014, 27). Työelämän vaihtelevissa tilanteissa vaaditaan myös sosio-emotionaalista kompetenssia. Tällä ilmaistaan kyvykkyyttä eli kompetenssia ymmärtää ja tulkita erilaisia sosiaalisia tilanteita. Tähän liittyy myös ymmärrys toimia eri tilanteissa tarkoituksenmukaisesti hallitsemalla omia tunnereaktioita. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 120.)

Autonomia viittaa siihen, että oppijalla on yhteisössään kehitystaso huomioiden mahdollisuus kontrolloida omaa toimintaansa ja tehdä valintoja. Oman toiminnan kontrollointi ja sen myötä kyky valintojen tekoon vaatii kuitenkin kykyä myös riittävään itseohjautuvuuteen. (Juvonen 2008, 81; Lappalainen ym. 2008, 114.) Vuorovaikutuksen tulisi pedagogista hyvinvointia tukevassa yhteisössä luoda oppijalle tunne tasapuolisesta ja kunnioittavasta kohtaamisesta (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 66 -67). Sekä autonomia että vuorovaikutus syntyvät kaikkien toimijoiden yhteistyöstä. Erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat odottavat aikuisen toimijan olevan vuorovaikutusta kontrolloiva ja ylläpitävä taho. Yhtenä vuorovaikutuksen merkittävänä mahdollistajana on oppijan kokemus siitä, että aikuista helppo lähestyä. (Herranen 2014, 15.)

Tärkein kysymys onkin, millainen pedagoginen toimintaympäristö antaa mahdollisuuksia näitten osatekijöitten toteutumiseen ja millaisella tuella ja ohjauksella oppiminen turvataan oppijan yksilöllistä hyvinvointia unohtamatta. Pedagogisen hyvinvoinnin rakennusaineiksi tutkijaryhmä esittää erilaisia yksilö- ja yhteisötason sisäisiä toimintamalleja sekä tuki- ja toimintatapoja.

Yksilötason sisäiset mallit. Näillä kuvataan oppijan opiskeluorientaatiota ja opettajan pedagogista ajattelua. Oppijan opiskeluorientaation katsotaan pitävän sisällään omat kyky- ja kompetenssiuskomuksensa sekä käsityksen minäpystyvyydestään. Näillä tarkoitetaan yksilön omaa uskoa ja käsitystä mahdollisuuksistaan suorittaa kulloisetkin käsillä olevat tehtävät onnistuneesti. Nämä käsitykset itsestä oppijana perustuvat vahvasti aikaisempiin koulukokemuksiin ja – suorituksiin sekä arviointiin muiden selviytymisestä vastaavista suorituksista. (Juvonen 2008, 83, 85.) Näillä käsityksillä on yhteys henkilökohtaiseen oppimisen tavoitteen asetteluun, tavoiteorientaatioon eli siihen tavoitteleeko oppija vain suoriutumista vai syvällisempää oppimista. Näillä on yhteys myös minäkäsitykseen liittyvään kykyyn realistisesta itsearviointista (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 65; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thunberg 2008, 116). Myös oppijan odotukset sitoutuvat mainittuun minäkäsitykseen; kokeeko oppija olevansa aikaisempien kokemustensa perusteella ”lukija vai tekijä”. (ks. myös Juvonen 2008, 83) Opettajan pedagogisella ajattelulla symbolisoidaan opettajan omia tulkintoja siitä, mihin kasvatuksella ja opetuksella pyritään sekä tulkintoja opetuksen ja aiheitten sisällöistä. Tässä opettajan pedagogisessa ajattelussa painottuvat myös opettajan omat käsitykset ja uskomukset sekä arvot ja ideaalit oppimisprosessien edistämisestä sekä opettajan määrittely oppijan itseohjautuvuuden asteesta. (Haring 2002,13; Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008, 25,27.)

Yhteisötason sisäiset mallit. Näillä määritellään oppilaitosyhteisön vuorovaikutus- ja toimintaympäristö sekä eri toimijoiden usein kovin erilaiset (ala) kulttuurit. Vuorovaikutusympäristöllä viitataan opettajien ja oppijoiden keskinäisen sekä välisen vuorovaikutuksen määrään ja laatuun. Vuorovaikutus voi oppilaitoksissa muodostua pahimmassa tapauksessa jatkuvaksi tuloksettomaksi neuvotteluksi eri toimijoiden välillä tai kesken. Opettaja - oppija-kohtaamisissa saattaa myös syntyä vahvoja emotionaalisia (negatiivisia) latauksia, jotka vaikuttavat toimintaan epätarkoituksenmukaisesti. Oppilaiden normeja haastava käytös saattaa rikkoa oppimistilanteiden ideaalia koulun

arjessa. Opettajien ratkaisukeinot saattavat vuorovaikutuksessa kohdistua vain 'oireen hetkelliseen' eliminointiin, ei niinkään 'oireiden aiheuttajien' yhteisöllisiksi ratkaisuyrityksiksi. Vuorovaikutus voi muodostua vuorovaikutuspeliksi aidon kohtaamisen sijaan. Eri toimijoiden (oppijat, opettajat, ohjaajat) pedagogista hyvinvointia edistävä vuorovaikutus on luottamuksellista, kunnioittavaa ja avointa. Toimintaympäristöiksi tekijöiksi kuvataan onnistunutta moniammatillista työnjakoa, selkeitä toimenkuvia sekä työn kuormittavuuden liittyviä tekijöitä. Tämä tarkoittaa myös fyysisen oppimisympäristön toimivuutta. (Pietarinen ym. 2008, 55, 62; Kuittinen & Meriläinen, 2008, 156; Haring ym., 2008, 22, 24.) Oppilasnäkökulmasta moniammatillisella työnjaolla voidaan tarkoittaa oppijan ymmärrystä oman toiminnan vastuusta tai tietoa siitä, kenen toimijan puoleen kääntyä ongelmatilanteessa. Tällä viitataan myös eri oppimisympäristöjen - luokkaopetus, työssäoppiminen - yhteisiin toimintalinjoihin. Jotta pystytään takaamaan sekä opettajien että oppijoiden pedagoginen hyvinvointi yhteisössä, tulisi oppimis- ja opetuskulttuurien vastata eri toimijoiden odotuksia ja näkemyksiä sekä antaa mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa yhteisön jäsenenä. (Haapala 2008, 201.)

Toimijoiden erilaisilla (ala) kulttuureilla viitataan oppilasryhmien heterogeenisuuteen ja henkilökohtaisesti erilaisiin opiskelu- ja oppimiskulttuureihin. Tällä tarkoitetaan erilaisia elämäntilanteita, opiskeluun käytettävää aikaa ja muita resursseja sekä kykyjä, valmiuksia ja tavoitteita. (Haapala 2008, 194, 203.) Vaikeasti tunnistettavana, mutta kovin yleisenä, haasteena nähdään oppijoiden vertaisryhmien sosiaaliseen paineeseen liittyvät negatiivisesti värityneet alakulttuurit. Oppija saattaa ryhmän paineen alaisena omaksua itselle vastentahtoisen kouluvastaisen toimintamallin. (Pietarinen ym. 2008, 63.) Opettajien alakulttuureilla viitataan opetushenkilöstön erilaisiin tiedon- ja tieteenalan taustoihin, mikä saattaa synnyttää oppilaitoksiin hyvin erilaisia opetuskulttuureita ja toimintamalleja (Ylijoki 2003). Opetushenkilöstön erilaiset kasvatusta- ja opetuskäytänteet antavat vaikutteensa myös eri toimijoiden keskiseen ja väliseen vuorovaikutukseen (Haring ym. 2008,30).

Yksilötason tuki- ja toimintatavat. Näillä kuvataan opettajan työssään tekemiä pedagogisia ratkaisuja sekä oppijan oppimistyöskentelyä. Opettajan pedagogiset ratkaisut liittyvät opettajan käytännön opetustyön toteuttamiseen ja arviointiin sekä opetusmenetelmiin. Opettajan opetuskäytännöt jaetaan karkeasti oppilaskeskeiseen

(konstruktivistiseen) ja opettajalähtöiseen (didaktiseen) lähestymistapaan. Oppijan kehityksen kannalta suotuisia ovat käytänteet, jotka kannustavat aktiiviseen tiedonhankintaan ja tutkivaan oppimiseen. Myös opettajan emotionaalinen herkkyys on yhteydessä positiiviseen opiskelumotivaatioon. (Siekkinen & Niiranen 2008, 41.) Myös opettajan tahto ja mahdollisuudet tukea erilaisista lähtökohdista tulevia oppijoita näyttäytyvät osana opettajan pedagogisia ratkaisuja (Haapala 2008, 193). Tahto ja mahdollisuudet eivät valitettavasti kuitenkaan aina kohtaa oppilaitosten kiristyneessä resurssitilanteissa.

Oppijan opiskelutyöskentely pohjautuu pitkälti henkilökohtaiseen orientaatioon ja aikaisempiin koulukokemuksiin. Oppilaitoksen piiloinen opiskelu(ala)kulttuuri sekä oppijan kyky ja mahdollisuudet itseohjautuvuuteen määrittävät oppijan työskentelyä (Haapala 2008, 202, 204). Minäpystyvyys ja realistinen kyky itsearviointiin vaikuttavat arjen työskentelyyn nykyhetkessä, vaikka ne ovatkin muodostuneet jo aikaisemmilta kokemuksilta rakennettuun itsetunnolliseen näkemykseen (Juvonen 2008, 90). Akateeminen itsesäätelykyky - tapa säädellä toimintaansa suhteessa oppimiseen - voi oppijoilla olla hyvin vaihtelevalla tasolla ja tällöin myös tuen tarve oppimisprosesseissa on erilaista (Lappalainen ym. 2008, 115).

Yhteisötason tuki- ja toimintatavat. Nämä viittaavat oppilaitoksen yhteisiin pedagogisiin käytänteisiin sekä eri toimijoiden (oppijat, opettajat ja muu henkilöstö) sisäisiin sosiaalisiin yhteisöihin. Yhteisön pedagogisilla käytänteillä kuvaillaan yksinkertaistettuna sitä, miten eri toimijoiden tarpeet ja tarjottu kohtaavat. Opettajien näkökulmasta tämä tarkoittaa ammatillisista arvostusta ja mahdollisuuksia, hallittavissa olevaa työmäärää ja opetusryhmäkokoja sekä laadukasta johtamista ja resursointia. (Haapala 2008, 195; Haring ym. 2008, 25, 28.) Yhteisön pedagogiset käytänteet näyttäytyvät oppijoille riittävänä tunnetukena ja oppimisen konkreettisena tukena. Saatu tunnetuki edesauttaa sosiaalisen kompetenssin kehittymistä ja opetuksellinen tuki heijastuu oppimissaavutuksiin. Monet oppimisen haasteet, kuten oppimisen vaikeudet, kognitiiviset, emotionaaliset ja käyttäytymisen ongelmat liittyvät usein toisiinsa. Riittävät erityisopetukselliset tukimuodot ja palautteen saaminen opettajakunnalta liittyvät selkeästi koettuun pedagogiseen hyvinvointiin oppilasnäkökulmasta katsottuna. Tukematta jääneet oppimisen haasteet saattavat jättää pitkäaikaisia jälkiä oppijan koulutuspolkuun tai aiheuttaa suoranaisia pedagogista pahoinvointia. (Siekkinen &

Niiranen 2008, 43; Holopainen & Savolainen 2008, 97 - 99.) Vahvuuksien tukeminen on vahvasti oppijan itsearvostusta lisäävä tuen muoto (Lappalainen ym. 2008, 115). Myös nivelvaiheen yhteistyö oppilaitosten välillä ja opintojen aloitukseen liittyvä ohjaus näyttäytyy keskeisenä tukimuotona (mm. Kuronen 2010, 329 - 330).

Toimijoiden sosiaalisten yhteisöjen sisäisillä suhteilla havainnollistetaan opettajuudessa moniammatillisuuden ja arkitiedon jakamisen mahdollisuutta, työskentelyilmapiiriä sekä työnjaon ja työmäärän tasaista jakautumista (Haring ym. 2008, 21 - 22, 24). Työskentelyilmapiiri pitää sisällään myös työskentelykulttuuriset tekijät - työskennelläkö yksin erikseen vai yhdessä yhteisten tavoitteiden mukaan. Oppilaitten välinen ryhmadynamiikka tarkoittaa luonnollisesti luokan ja oppilasyhteisön henkeä. Oppilaan kiinnittyminen omaan luokkayhteisönsä, oikeudenmukainen kohtelu ja turvallisuuden kokeminen ja luottamuksen tunteet omassa yhteisössään ovat olennaisia osatekijöitä koetussa pedagogisessa hyvinvoinnissa (Juvonen 2008, 76). Sosiaalisten suhteiden kuvaamisessa ei ole juurikaan eroja puhutaanko opettajista vai oppijoista - sosiaaliset suhteet ja ryhmän tuki sekä arvostus koskettavat kaikkia oppilaitosten toimijaryhmiä.

Tässä luvussa kuvattu opettajien ja opiskelijoiden pedagoginen hyvinvointi – hyvinvoinnin ja oppimisen yhteenliittymä ja toisiaan vahvistava kehä – rakentuvat koulun monimuotoisissa prosesseissa kokemuksesta osallisuudesta ja toimijuudesta, pätevydestä sekä autonomiasta ja vuorovaikutuksesta. Näitä kokemuksia voidaan kuvata positiivisina tai negatiivisina oppimisen kehinä. Parhaimmillaan näistä seuraa voimaantuminen ja inspiroituminen. Toisessa äärelaidassa seurauksena voi olla uupuminen ja koulutuksessa tai jopa koulutuksesta syrjäytyminen. Tässä hyvinvoinnin ja oppimisen yhteenliittymässä on kyse osallistumisesta koulun yhteisöllisiin käytäntöihin niin, että se samanaikaisesti vahvistaa yksilön omaa ja koko yhteisön kokemusta osallisuudesta, autonomiasta ja pätevydestä. Arjen tasolla, luokkahuoneessa tai muussa oppimisympäristössä, oppija toimiessaan annettujen tavoitteiden suuntaisesti tai niitä vastaan, samanaikaisesti vaikuttaa sekä omaan että muiden toimijoiden kokemuksiin. Koulun arkisissa prosesseissa rakentuva hyvin- tai pahoinvointi voi siis joko edistää tai estää koulun toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Pyhälto, Pietarinen, Soini & Westling 2011, 438 – 439.)

Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksessa tulisi kiinnittää huomio yksilön ja yhteisön oppimisen ja hyvinvoinnin vuorovaikutukseen erilaisissa toimintaympäristöissä. Myös pedagogisen hyvinvoinnin kehittymisen prosessit tulisi tunnistaa, jotta hyvinvointia voidaan edistää sekä yksilö- että yhteisötasolla. Tulisi löytää keinoja, joilla eri toimijoiden sisäiset mallit saadaan näkyviksi ja siten mallit saadaan tukemaan oppimista sekä ohjaamaan opetus- ja oppimiskäytäntöjä. Vastaavasti yksilön ja yhteisön opetus- ja oppimiskäytäntöjä tulisi pystyä joustavasti muuttamaan vastaamaan toimijoiden mentaalisia malleja, esimerkiksi yksilöllisiä oppimis - ja tukitarpeita. Pedagoginen hyvinvointi huomioidaan ottamalla koulu yhteisön arkeen mukaan oppijan osallisuuden, kompetenssin, autonomian ja vuorovaikutuksen periaatteet. Nämä liittyvät sekä yksilön oman oppimisprosessin että oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittämiseen. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 216 – 218.)

Valitsemani pedagogisen hyvinvoinnin näkökulma on aikaisemmissa tutkimuksissa keskittynyt lähinnä peruskouluun. Opettajien pedagogista hyvinvointia ovat käsitelleet Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008) tutkimuksessaan *Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä*. Vastaavasti peruskoulun oppilastutkimuksen *Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla* ovat tehneet Pyhältö, Pietarinen, Soini ja Westling (2011). Näihin tutkimuksiin syvällisempi tutustuminen ei tässä tutkimuksessa ole mielestäni relevanttia. Peruskoulu on koulukontekstina kovin toisen tyyppinen kuin nuorten tai aikuisten ammatillinen koulutus. Myöskään tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tutkia opettajien pedagogista hyvinvointia. Toisen asteen oppilaitosten tai aikuiskoulutuksen kontekstissa ei tutkimukseni aiheita ole näkemykseni mukaan käsitelty lainkaan. Sitkeästä tutkimusten etsimisestä huolimatta en ole näitä löytänyt. En toki ehdottoman varmasti voi väittää, etteikö näitä tutkimuksia olisi kuitenkin tehty.⁴

⁴ Suomalaisissa yliopistoissa ei ole 2000-luvulla tehty tästä aiheesta väitöskirjoja. Google Scholar – hakujärjestelmästä ei tutkimuksia löytynyt myöskään englannin- tai ruotsinkielellä etsiessäni.

4 TUTKIMUKSENI METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni toteuttamiseen liittyviä valintojani. Ensimmäisenä kuvaan tutkimusongelmaani ja tarkennan tutkimuskysymykset. Aineiston hankintaa ja tutkimukseeni liittyvää eettistä pohdintaa luonnehdin sen jälkeen. Luvussa viimeisenä kuvaan haastatteluaineistoni analyysin.

4.1 Tutkimusongelman kuvaus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen aiheena ja tavoitteena on pedagogisen hyvinvoinnin merkityksen ymmärtäminen koulutuksen läpäisyssä. Läpäisyllä tässä tarkoitan onnistunutta koulutuksen loppuunsaattamista, jonka vastakkaisena elementtinä on koulutuksen keskeytyminen. Lähtökohtani on, että onnistunut läpäisy vaatii taustalleen myös opintoihin kiinnittymistä. Tutkimusongelmaani valaisevat tässä tutkimuksessa nuoret aikuiset, jotka opiskelivat ammatillista tutkintoa Nuorten aikuisten osaamisohjelman kohderyhmään kuuluvana. Tapaamani nuoret aikuiset olivat iältään alle 30-vuotiaita. He olivat tutkimusajankohtana suorittamassa ammatillista tutkintoaan tai olivat juuri koulutuksesta valmistuneita. Tutkimukseni nuorilla oli aikaisempia keskeytyneitä toisen asteen opintoja. Tutkimukseni paikallistui yhden kuntayhtymän aikuisopiston toimialueen kuuteen nuoreen aikuiseen.

Tutkimusongelmaa taustoittavina kysymyksinä ovat nuorten aikuisten kuvaukset peruskoulusuhteensa rakentumisesta ja 9.-luokan yhteishaun koulutusvalintojen perusteista. Nämä näen tärkeinä lähtökertomuksina toisen asteen opintoihin valmistautumisessa. Nämä taustoitukset liittyvät tähän tutkimukseeni myös luvussa 2 kuvaamieni perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Perusopetuksenhan on tuettava jokaisen oppilaan valmiuksia kasvaa osallistuvaksi kansalaiseksi ja demokraattisen yhteiskunnan kehittäjäksi. Keskeisenä tavoitteena perusopetuksella on myös herättää jokaisessa oppilaassamme halu elinikäiseen oppimiseen. Myös useat koulutustutkimukset (ks. mm. Kuronen 2010) ovat todentaneet koulutuspolkujen ylimääräisten mutkien alkaneen muodostua jo peruskouluaikana.

Tutkimuksessani tarkastelen nuorten aikuisten kerrontaan perustuen ensiksi sitä, miten nuoret kokivat peruskoulusuhteensa rakentuneen ja miten he kuvasivat yhteishaun perusteitaan. Seuraava tarkastelukulma on se, miten pedagoginen hyvinvointi näyttäytyi keskeytyneissä toisen asteen koulutuksissa. Kolmas näkökulmani on pedagogisen hyvinvoinnin näyttäytyminen silloin, kun koulutus oli ansiokkaasti läpäisty tai tämä läpäisy oli juuri tapahtumaisillaan. Kuuntelemalla nuorten omia arkisia kokemuksia päästään kohti nuorisotutkimuksellista näkökulmaa, jonka muun muassa Souto (2014, 20) toteaa koulutustutkimuksista lähes puuttuvan.

Tutkimuskysymykset muotoilen seuraavasti:

1. Miten nuoret kuvaavat peruskoulusuhdettaan ja yhteisvalinnan perusteita?
2. Millainen merkitys pedagogisella hyvinvoinnilla on ollut
 - a) kokemuksissa toisen asteen opinnoista?
 - b) kokemuksissa Nuorten aikuisten osaamisohjelmasta?

4.2 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluin, jolloin haastattelu ei etene tarkasti ennalta suunniteltujen kysymysten kautta, vaan haastattelutilanne etenee tutkimusongelmaan ja tutkimuksen viitekehykseen liittyvien teemojen avulla. Tällöin informantin, haastateltavan, omalle puheelle ja tulkinnoille voidaan antaa enemmän tilaa ja aikaa. Kaikkien informanttien kanssa teemojen puhumisjärjestykskään ei ole välttämättä täsmälleen sama ja myös eri teemoihin käytetty aika voi vaihdella. Tällä tavalla kertojan omat kokemukset pääsevät parhaiten esiin. (Hirsjärvi ym. 2005, 197 – 198; Eskola & Suoranta 2005, 86.) Teemahaastattelun tärkein pyrkimys on ymmärtää tutkittavan ilmiön erilaisia ominaisuuksia, jotka vastaavat mahdollisimman tarkasti tutkimukseen osallistuvien omia kokemuksia, ajatuksia ja näkemyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128).

Teemahaastattelussa elämäkerrallisen lähestymisen taustalla on ajatus elämän ja identiteetin rakentumisesta tarinoina ja näiden tarinoiden avulla elämänselitys todennetaan ja tuodaan muille jaettaviksi (Syrjälä 2010, 249 - 250). Yksilöllisen äänen kuulemisella tai kuuntelemisella voi olla laajempikin merkitys ja se voi antaa äänen useammallekin

nuorelle. Gudmundsdottir (2001, 235) toteaakin, että yksi yksittäinen kerronta on aina samalla myös moniäänistä puhetta. Tarinallisuus voi kerrontaan tukeutuvassa teemahaastattelussa esiintyä neljällä eri tavalla. Ensinnäkin voidaan viitata konstruktivistiseen tiedonkäsitelyyn, jolloin narratiivit kuvaavat tietämisen tapaa ja tiedon rakentumista. Narratiivisuudella voidaan tarkoittaa myös tutkimusaineiston luonnetta, aineiston analyysitapoja tai narratiivien käyttöä ammattilaisen työtapoina, kuten vaikkapa psykoterapiassa. (Heikkinen 2010, 145 - 148.) Tämän tutkimukseni teemahaastattelut näen tarinoina, narratiiveina. Koulutuselämäkerralliset tarinat alkavat peruskoulumuistoista ja päättyvät nuoren aikuisen tulevaisuuden suunnitelmiin. Narratiivisuus näkyy tässä tutkimuksessani nuoren omien merkityksenantojen korostumisessa ja pyrkimyksessä henkilökohtaiseen kosketukseen informanttien kanssa (Hatch & Wisniewski 1995, Heikkisen 2010, 156 - 157 mukaan).

Teemahaastattelua pidän hyvin perusteltuna ja laajasti informaatiota tuottaneena menetelmänä tässä tutkimuksessa. Teemahaastattelu on oiva menetelmä kun halutaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tietää mitä ihminen ajattelee tai millaisia motiiveja hänellä on valinnoissaan ja toiminnassaan ollut. Tietoa tutkittavasta aihealueesta saadaan kerättyä hyvin vapaamuotoisen puheen avulla, jolloin voidaan olettaa kerronnan kuvaavan kertojan todellisia kokemuksia. Ennalta suunniteltujen teemojen avulla voidaan varmistaa, että jokaisen osallistujan kanssa puhutaan kuitenkin samoista asioista. Teemojen avulla analyysivaiheessa päästään asian ytimeen; teemat muodostavat alustavan kehyksen, jonka perusteella mahdollisesti runsaastakin aineistosta päästään jäsentyneesti kiinni tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin. (Suoranta & Eskola 2005, 87.)

Teemahaastattelun haasteina saattaa kuitenkin olla informanttien erilainen tapa tuottaa puhetta (Eskola & Suoranta 2005, 89). On syytä esihaastattelujen yhteydessä myös pohtia mahdollisia tapoja saada kerronta etenemään, jos teemahaastateltu henkilö onkin niukkasääninen. Haastattelijalla tulee olla erilaisia keskustelun herättäjiä näitä tilanteita varten. On kuitenkin huomioitava se, ettei esitä johdattelevia repliikkejä. Esihaastatteluissa on myös syytä testata oma nauhoittimen käyttötaito sekä se, että suunnitellut teemat johdattavat tutkimuksen suhteen relevantteihin aiheisiin. (Eskola & Suoranta 2005, 90.) Ennen varsinaisia haastatteluja teinkin kaksi esihaastattelua. Toinen haastateltavani oli noin 20-vuotias, joten hänen kanssaan keskityimme lähinnä

peruskoulusuhteeseen ja yhteisvalinnan perusteisiin sekä toisen asteen opintoihin. Toinen hieman varttuneempi henkilö kertoi kokemuksistaan aikuisopinnoistaan, joita oli esihaastattelun aikana suorittamassa. Näiden esihaastattelujen perusteella totesin teemahaastattelurungon (liite 2) antavan hyvin tutkimusongelmaani valaisevaa informaatiota.

Kohderyhmän tavoittamisessa tärkeänä yhteyshenkilönäni oli kuntayhtymän aikuisopiston NAO -projektipäällikkö. Kohderyhmän nuoria ei ollut mahdollista tavoittaa yhdessä tilaisuudessa niin, että olisin itse voinut mennä oppilaitokseen tutkimustani esittelemään. Näin ollen yhteyshenkilön apu oli tarpeen. Toki opiskelijoiden henkilötietoja voitaisiin luovuttaa tieteelliseen tutkimukseen, jolla on erityinen tarkoitus (Vehkamäki, Lahtinen & Tamminen-Dahlman 2013, 86). Tässä tutkimuksessani yhteinen ymmärryksemme oli kuitenkin toimia tietosuojaa erityisen tarkasti kunnioittaen.

Esittelin tutkimustani ensimmäisen kerran nuorille joulukuussa 2014. Lähetin, yhteyshenkilöni välittämänä, kirjeitse sekä sähköpostitse nuorille lyhyen esittelyn tutkimuksestani ja toiveistani saada heitä juttutuokioon kanssani (liite 3). Toivoin ilmoittautumisia joko sähköpostiini tai tekstiviestein. Vältin tietoisesti termiä haastattelu, koska pyrin välittämään ajatukseni vapaasta jutusteluhetkestä virallisen haastattelun sijaan. Kirjeitten postitusajankohta ei kenties ollut paras mahdollinen, koska joululoma ja joulun pyhät asettuivat tähän ajankohtaan. Näihin kirjeisiin en saanut yhtään vastausta. Tammikuussa tein uuden sähköpostituskierroksen, ja sain kaksi ilmoittautumista. Kolmannen kierroksen lähetin helmikuun alussa ja tältä kierrokselta sainkin yhden haastateltavan. Tämä tapaaminen ajoittui helmikuulle. Aikuisopiston yhteyshenkilöni kertoi mahdollisuudesta tutkimukseeni osallistumisesta myös henkilökohtaisesti nuoria tavatessaan. Otin yhteyttä myös toisen kampuksen kouluttajaan, joka myös välitti haastattelukutsujani NAO -opiskelijoilleen. Hämmäntävän hitaasti, mutta varmasti, sain ilmoittautumisia. Kirjoitin haastattelukutsuja useitakin hieman eri variaatioilla ja yhteyshenkilöni välitti niitä opiskelijoille. Hiljaisen maaliskuun jälkeen huhti - ja toukokuulle sain järjestymään kolme viimeistä tapaamista.

Jo ensimmäisen haastattelun yhteydessä tartuin tilaisuuteen lumipallo-otannasta. Tällä tarkoitetaan menetelmää, jonka avulla uusia haastateltavia saadaan mukana olleiden ehdotuksesta. Tätä menetelmää käytetäänkin usein silloin, kun henkilöiden saaminen

haastateltavaksi on tavalla tai toisella haasteellista. (Tuomi & Sarajärvi 299,86; Metsämuuronen 2003, 33.) Tapaamani nuoret totesivat juttutuokiomme olleen mukava, joten toivoinkin tavoittamani nuoria paremmin näin. Lumipallo-otantani oli hieman sovellettu menetelmä, koska pyysin haastattelemiani nuoria miettimään sopivia henkilöitä ja antamaan heille yhteystietoni. Tällä menettelyllä pyrin siihen, että osallistuminen koetaan todellisesti vapaaehtoisena. Jokaisen tapaamisen jälkeen kiitin sähköpostitse nuoria osallistumisestaan ja pyysin vielä pohtimaan mahdollisia uusia osallistujia. Lumipallo-otantani ei kuitenkaan tuonut toivomaani tulosta.

Olin varautunut etukäteen siihen, että nuoria olisi kenties vaikea saada haastateltavaksi. Nuoret saattoivat olla tavanneet muutamiakin keskustelun haluisia aikuisia aikaisempien elämänvaiheittensa aikana. Nuorten saamisesta haastateltavaksi tulikin pitkäkestoinen projekti. Muutamia kertoja tämän matkan aikana pohdin aiheen tai näkökulman vaihtoa. Mutta nimenomainen toiveeni kuulla nuorten omia kokemuksia vahvasti tahtoani jatkaa aiheeni mukaisesti. Taustalla oli tuntemattomaksi jääneen ajattelijan miete siitä, että jos haluaa kuulla mitä ihmiselle kuuluu, on syytä kysyä sitä häneltä itseltään. Ajoittain jo haastatteluun ilmoittautuneita muutamia nuoria oli vaikea tavoittaa. Tapaamisaikojen sopimiseen saattoikin kulua tovi aikaa sekä useita tekstiviestejä tai sähköposteja. Itseni kanssa kävin pohdintaa siitä, kuinka kauan voin yrittää tavoittaa, etten ajautuisi epäsovivaan painostamiseen; missä kohtaa kutsuminen loppuu ja painostaminen alkaa (Hirsjärvi ym. 2005, 27). Laitoinkin muutaman viestin myös siitä, että osallistumisen voi peruuttaa, mutta toivoisin saavani siitä tiedon. Kukaan tapaamiseen lupautuneista kuudesta nuoresta ei kohtaamistamme perutkaan ja ajan myötä sain sovittua jokaisen kanssa sopivan tapaamisajan ja -paikan.

Tapasin nuoret aikuiset lähikuntien kirjastojen tutkijanhuoneissa sekä aikuisopiston tiloissa. Tarkoitukseni oli löytää tapaamispaikoiksi mahdollisimman joustavasti nuorten omiin aikatauluihin sopivia aikoja ja paikkoja. Haastattelusta kertyi ääninauhoitetta yhteensä 5 tuntia 52 minuuttia. Haastattelujen kesto vaihteli hieman. Lyhyin haastattelu oli kestoltaan 38 minuuttia, ja pisimmän haastattelun kesto oli 1 tunti 20 minuuttia. Haastattelujen keskimääräinen pituus oli 58 minuuttia. Litteroin keskustelumme heti tapaamisien jälkeen. Litteroinnissa huomioin parhaan kykyni mukaan myös mahdollisia puhujan äänensävyyn muutoksia. Kuinka monella eri merkityksellä ladattuna sanan ”ei” voikaan sanoa. Merkityksellisiä voivat olla myös kerrontaan sisältyneet mietintätaut.

Kaikki haastattelut litteroituani minulla oli 77 sivua nuorten aikuisten luottamuksellista kerrontaa.

4.3 Pohdinta tutkimuseetiikasta ja sensitiivisyydestä

Nuorten kertomukset koulutaipaleittensa vaiheista ja monista mutkista olivat hyvin avoimia ja rehellisiä. Tästä asiasta kiitän tapaamiani nuoria suuresti. Ilman teitä, mainiot nuoret, tämä työni ei olisi mahdollinen. Luettuani tutkimuseettisyyttä koskevaa kirjallisuutta havahduin pohtimaan oikeuttani tutkia ja kirjoittaa näkyväksi kuulemiani kertomuksia. Täydellisen anonymiteetin turvaaminen sekä tutkimukseen osallistuvan henkilön ymmärrys tutkimuksen merkityksestä ovat luonnollisesti kaiken tutkimuksen eettisyyden ydin (Hirsjärvi ym. 2005, 27; Tuomi & Sarajärvi 2013, 131). Tapaamistemme aluksi kerroin vielä jokaiselle nuorelle kuka olen, mitä tutkin ja miksi tutkin sekä pyysin osallistujilta tutkimusluvut (liite 4). Kerroin mahdollisuudesta perua osallistuminen tapaamisten jälkeenkin. Kerroin myös osallistujan nimettömyyden säilyvän läpi tutkimusprojektini. Lupasin nuorille etten mainitse tässä työssäni aikuisopiston sijaintikuntaa enkä luonnollisesti mainitse nuorten nimiä; en käytä edes peitenimiä.

Pyrin kohdistamaan tapaamani nuoret myös oman tutkimukseni subjekteiksi, osallisiksi; heidän hallussaanhan on tutkimukseeni tarvittava tieto (Pohjola 2007, 19). Eihän ole kyse pelkästään nuorista passiivisina tutkimuksen kohteina; tutkimukseni kohde määrittäyty tutkimuskysymysten mukaisen intressin mukaan. Tästä syystä käytän nimitystä nuoret termin tutkittavat sijaan. Haluan korostaa nuoren osallisuutta tutkimuksessani myös siten, että tutkimusraporttini valmistuttua lähetän jokaiselle nuorelle kopion valmiista työstäni.

Olen useissa lukemissani tutkimuksissa havainnut tutkijan rakentavan tutkimuksensa informanteista niin sanottuja tapauskuvauksia. Mietin itse aloittaessani tutkimustani, mikä onkaan näitten tapauskuvausten perimmäinen merkitys tutkimuksen tuloksia ajatellen. Vastauksia tähän kysymykseeni löysin Pohjolan (2007, 18 - 21) ajatuksista tutkimuksen kokonaisprosessin eettisyydestä. Pohjolan mukaan tapauskuvaukset sisältävät aina pienen vaaran kertojan tunnistettavuudesta. Vaikka Pohjola ei suoraan kehota kokonaan luopumaan tapauskuvauksista, hän haastaa tutkijan miettimään tutkimuksensa todellista tarkoitusta; onko tutkimuksellisesti oleellista tuoda esiin yhden kertojan elämänsä ”tapaus” vai onko kyseessä yleisesti erilaisten elämänsä vaikeuksien vaikuttaneiden tekijöiden ymmärtäminen. Tarkoitukseni ei ole luokilla tai tyyppitellä

nuorten henkilökohtaisia persoonallisuuden piirteitä, vaan niitä ilmiöitä joita tutkimuksessani mukana olevat nuoret on valittu edustamaan. (Pohjola 2007, 27.) Tämän pohdinnan perusteella päädyin ratkaisuun, että yksittäiset elämäkulunkerronnat, tapauskuvat, jätän kirjoittamatta tähän tutkimusraporttiini.

Tutkimuksen etenemisen myötä ymmärrykseni toisen asteen koulutuksen keskeytymisen ja opintoihin kiinnittymättömyyden syiden monimuotoisuudesta vahvistui. Ei ole olemassa yhtä syytä; ei myöskään ole yhtä tyyppikuvausta koulutuksen keskeyttäjästä. Nuorten koulutusorientaatio nivelvaiheessa toisen asteen opintoihin on muotoutunut monista erilaisista kokemuksista, monista erilaista tulevaisuususkosta sekä monista erilaisista koulutususkomuksista heistä itsestään. Tätä ymmärrystäni teen näkyväksi kuvaamalla tutkimukseni nuorten peruskoulun päättövaiheen kokemuksia.

4.4 Haastatteluaineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysissä ensitehtävänä on tiivistää haastattelujen aineisto tutkimuskysymyksiä valaisevaksi ja jäsentää niin, ettei mitään oleellista kuitenkaan jää pois (Eskola & Suoranta 2005, 175, 181). Kuuntelin haastattelujen nauhoja usean kerran ja luin litteroitua aineistoa läpi - usein myös yhtä aikaa. Nuorten kerronta oli paikoitellen kronologisesti epäsuorasti etenevää, mikä usein vapaaseen kerrontaan liittyikin. Muokkasin aineistojen järjestystä ja pikkuhiljaa sain kokonaisvaltaisen kuvan jokaisen nuoren peruskoulun ja NAO -opintojen välisten vuosien tapahtumista ja tuntemuksista. Tämä esityö oli työläs, mutta koen sen selkeyttäneen itselleni nuorten koulutuspolkujen vaiheita ja vivahteita. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteita kuvataan usein tyyppillisesti niin, että tehtävänä on kuvata tai ymmärtää kohteena olevaa ilmiötä (Pohjola 2007, 24). Näin myös tässäkin tutkimuksessani, mutta pelkän ymmärtämisen lisäksi perimmäinen pyrkimykseni on myös saada aikaan seurauksia, muuttaa käsityksiä ja vaikuttaa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaiset peruskoulusuhteen ja yhteishaun perusteiden kuvaukset analysoin aineistopohjaisesti ja etsin aineistosta vastauksen kysymykseen siitä, millaisin pohjakokemuksin nuoret peruskoulusta toiselle asteelle siirtyvät ja millä perustein he toisen asteen koulutusvalinnat tekivät. Tätä analyysia en tarkastele pedagogisen hyvinvoinnin kehityksessä, vaan esitän tulokset kuvailemalla nuorten kerrontaan perustuvia kokemuksia. Nämä kuvaukset edustavat konkreettista

koulutodellisuutta ja kuvaavat niitä tuntemuksia, joita nuorilla perusopetuksen päättövaiheessa oli.

Toiseen tutkimuskysymykseeni vastaavan aineiston analyysin pohjaksi en esitä hypoteesia pedagogisen hyvinvoinnin peruselementtien näyttäytymisestä kouluksiin kiinnittymisissä, joten en esitä analyysissäni kysymystä miten pedagogiset hyvinvoinnin peruselementit liittyvät kuulemieni nuorten kerrontaan. Esitä aineistolleni kysymyksen siitä, mitä nuoret itse kertovat ja miten koulutukseen kiinnittymättömyyden ja vastaavasti kiinnittymisen kokemukset näissä kertomuksissa kuvataan. Tämä aineistoni esianalyysi - liikkeellelähden hetki - perustuu aineistolähtöiseen analyysiin (Eskola & Suoranta 2005, 151). Aineiston jaan teemahaastattelun rungon mukaan kronologisesti etenevästi peruskoulu-aikaan ja yhteishaun perusteisiin, toisen asteen opintoihin, välivuosiin ja NAO-opintoihin.

Tämän tarinankerronnan teemoittelin löydösten mukaan. Etsin aineistostani tutkimusongelmaa valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 2005, 174). Tämän työvaiheen tein konkreettisesti hyödyntämällä tekstinkäsittelyn 'leikkaa ja liitä' -toimintoja. Kaikkien haastattelujen aineistot kokosin teemahaastattelurungon alustavan teemoittelun mukaisesti alateemoiksi. Tämän jälkeen pelasin saamiani alateemoja pedagogisen hyvinvoinnin viitekehukseen. Pedagogisen hyvinvoinnin päädimensioiden, osallisuus ja toimijuus, kompetenssin kehittyminen sekä autonomia ja vuorovaikutus, rakennusaineita eli erilaisia yksilö- ja yhteisötason sisäisiä malleja sekä tuki- ja toimintatapoja olen esitellyt luvussa 3.2. Nämä taustatekijät rakentuvat ja muotoutuvat monisyisesti opettajien ja oppilaitten yhteisessä toiminnassa. Jotta näitä kaikkia taustamerkityksiä voisi ansiokkaasti tulkita, tutkimuksen tulisi mielestäni kohdistua sekä opettajiin että oppilaisiin. Tämän tutkimukseni aineiston keräsin kuitenkin vain opiskelijoilta. Tästä syystä en tässä tutkimuksessani tulkitse tai pohdi ilmiötä näitten taustamerkitysten kautta. Tulkintani rajaan koskemaan mainitsemiani pedagogisen hyvinvoinnin kolmea päädimensioita nuorten kokemissa arjen oppilaitostilanteissa.

Tulososiossa tulkitseen löydöksiä peilaamalla niitä pedagogisen hyvinvoinnin kehykseen koulutuksen läpäisyyssä. Koulutuksen läpäisyllä tarkoitan kiinnittymistä ja opintojen loppuunsaattamista. Tämä loppuunsaattaminen ei ole luonnollisestikaan mahdollista jos opinnot keskeytyvät. Joten läpäisy pitää sisällään nämä molemmat vastakkaiset tapahtumien kulut.

5 TUTKIMUKSENI TULOKSIA: NUORTEN ÄÄNI KUULUVAKSI

Haastatteluista poimittujen sitaattien yhteydessä usein käytettyjä vastaajia kuvaavien tunnustetietojen merkitystä pohdin pitkään. Sitaattien yhdistäminen koodattuina vastaajiin voi olla lukijalle mielenkiintoista, mutta onko tällä merkitystä varsinaisesti tutkimukseni tuloksille. Tässä saattaa piillä aina pieni vaara anonymiteetin heikkenemisestä (Eskola & Vastamäki 2010, 200). Itse pidän tässä tutkimuksessani tärkeämpänä vastauksen sisältöä kuin sitä, kuka vastauksen onkaan antanut. Tällä tarkoitan usein käytettyjä koodimerkintöjä vastaajan iästä ja sukupuolesta. Tämän tutkimuksen nuorista viisi oli naisia ja miehiä vain yksi. Tutkimukseni nuoret olivat hyvin saman ikäisiä ja näen tutkimukseni olleen sukupuolineutraali. Tutkimukseni tuloksia esittelen sekä pohdin sukupuolesta riippumattomasti, eli en tee eroja tai vertaa keskenään eri sukupuolten esittämiä näkemyksiä. Tästä syystä käytän myös kerronnassa esiintyneistä tyttö- tai poikaystäviin liittyvissä kuvauksissa yleisnimitystä kumppani. Nuorten kuvatessa perhettään, käytän äidistä tai isästä yleisnimitystä huoltaja. Nuoren identiteettiä suojaten olen kuvauksissa muuttanut hieman nuoren koulutuslavalaintaa.

5.1 Täältä lähdimme: peruskoulusuhteitten kuvaus

Esitän tässä luvussa tiivistetyt kuvaukset nuorten peruskoulusuhteen muodostumisesta ja yhteisvalinnan perusteista. Nämä kuvaukset ovat yhdistettyjä kuvauksia, eivät eriteltyjä tapauskuvauksia. Tässä tulososiossa en tuo mukaan aineistoesimerkkejä, koska pyrin esittämään tämän osuuden hyvin tiiviisti. Muutamia nuorten sanamuotoja tuon mukaan kirjoittaen ne *kursivoituna*. Tiivis raportointimuoto ei tarkoita sitä, että tämä tulososio olisi merkitykseltään mitenkään muita vähäisempi. Tällä esitysmuodolla pyrin ainoastaan välttämään raportin kohtuuttoman laajenemisen. Peruskoulukokemusten avaaminen tuo tärkeää taustoittavaa ymmärrystä toisen asteen koulutuksen valintaperusteista sekä näkemyksiä keskeytymisiin johtaneista tapahtumien kuluista (Kuronen 2011, 81). Jotta voimme ymmärtää tätä päivää, on siis syytä katsoa myös menneisyyteen. Näissä kuvauksissa koettu peruskoulu-aika sisälsi merkityksiä liittyen varsinaisesti kouluun, kotiin, kaverisuhteisiin sekä terveyteen. Yhteisvalinnan perusteita nuoret kuvasivat

yhtäläillä merkityksillä, jotka voin liittää myös kouluun, kotiin, kavereihin sekä omaan terveyteen.

Koulusuhteissa oli keskeistä kuvaukset oppimisen tai keskittymisen vaikeuksista. Varsinaista päätöstä erityisopetuksen tuesta ei nuorilla ollut. Nuorten peruskouluajana ei ollut vielä käytössä tuen kolmiportainen malli, joten tehostettua tukea ei ollut vielä tuohon aikaan lainkaan määritelty. Nuoret eivät itse osanneet eritellä oliko keskittymisen vai oppimisen problematiikka se merkittävin koetun haasteellisuuden muoto. Kuitenkin nämä seikat olivat vaikuttaneet jokaisen nuoren koulusuoriutumiseen. Nuoret kertoivat myös siitä, ettei oppimisen ongelmiin riittävän vahvasti peruskoulussa puututtu. Tukea koulusta oli kyllä vaihtelevin keinoin saatu: osa-aikaista erityisopettajan tukea, aineenopettajan tukiopetusta, pidempiaikaisia siirtoja *häirikköluokkaan* tai muuhun erityisluokkaan ja hyvinkin joustavia kurssien suorittamisen vaihtoehtoja. Yksi nuorista kertoikin nyt ihmettelevänsä saamiensa *armovitosten* määrää. Nuori puki tämän sanoiksi toteamalla, *ettei siinä tainnut olla oppimisen kanssa mitään tekemistä vaan ainostaan sillä, että mut haluttiin vain pois peruskoulusta keinoilla millä tahansa, koska olin niin hankala*. Nuori kummasteli nyt jälkikäteen sitä, kuinka olikaan mahdollista, ettei hänen poissaoloihinsa, joita oli hyvin runsaasti, puututtu kovinkaan varhaisessa vaiheessa. Koulun yhteydenpito koteihin tuntui olleen vähäistä. Kummeksuntaa aiheutti myös se, mikseivät koulun aikuiset *nähneet uhman taakse, koska eikai sitä teini ala opettajille avautuun*. Tällä viitattiin siihen, että kiukutteleva tai lintsaava teini todennäköisesti oireilee jostain tällä ei-toivotulla käytöksellään. Kuronen (2011) on peruskoulututkimuksissaan nähnyt selkeitä merkkejä kiinnittymättömyyden ongelmista jo nuorten yläkoulun ajoilta. Kielteiset koulukokemukset liittyvät kouluhyvinvoinnin puutteeseen kuten kokemuksiin tuen puutteesta, kiusaamisesta, oppimisen tai keskittymisen vaikeuksista. Joidenkin oppilaiden ongelmia oli yritetty korjata erityisluokkasiirroin. (Kuronen 2011, 81.)

Muutammat nuoret olivat kokeneet joutuneensa opettajien silmätikuiksi ja ajautuneensa myös poissaolokierteeseen ja toistuviin sääntörikkeisiin. Tällöin kirjoitettujen jälki-istuntojen määrä oli noussut huimaksi. Kuronen (2011, 83) käyttääkin vahvaa ilmaisua mahdollisuudesta joutua *silmätikkusyndroomaan*, jolloin nuori ajautuu syrjäyttävän vuorovaikutuksen kohteeksi. Kuitenkin kyseiset nuoret totesivat näistä sanktioista suurimman osan jääneen suorittamatta, joten he kokivat nämä annetut sanktiot vain koulun keinoksi osoittaa puuttuminen havaittuihin rikkeisiin. Rikkeiksi kuvattiin

tupakointi ja koulun alueelta poistuminen. Yleisesti peruskoulun työrauhaa ja yleistä järjestystä kuvattiin levottomaksi ja rauhattomaksi. Peruskoulu näyttäytyi *ihan ok paikkana*, jossa oli ihan mukava käydä ja mahdollisesti *höpötellä takarivissä vailla huolen häivää*. Kontrollin puutteeseen ja työrauhaan liittyvistä ongelmista on raportoinut myös Kuronen (2010, 327). Toisaalta peruskoulu näyttäytyi myös ahdistava ja yksinäisenä murrosikäisen maailmana, jossa *ei ollut ketään*, nuorta tai aikuista, *jolle olis voinu huolista jutella*.

Kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan oli nuorilla kovin vaihtelevaa ja pääsääntöisesti vaikeuksia olikin matemaattisissa aineissa sekä kielissä. Muutama nuori epäili myös turhautumisen johtuneen siitä, että oppiminen sujuikin liian helposti eikä antanut riittävästi haasteita. Osa nuorista pärjäili peruskoulussa aivan välttävästi, vaikka ei juuri siihen panostanutkaan. Tämä löydös on hieman vastaavasta peruskoulututkimuksesta poikkeava, sillä pääsääntöisesti nuoret ovat olleet koulun näkökulmasta hieman haasteellisia tai heille itselle opiskelu on ollut eri syistä vaativaa (Kuronen 2010, 324). Tässä tutkimuksessani oli tämä yksittäinen ja muista vastaavista tutkimuksista poikkeava mielenkiintoinen löydös. Peruskoulu oli siis näyttäytynyt myös oppimisympäristönä, joka ei ollut tarjonnut riittävästi haastetta. Kohdejoukkoni oli tässä tutkimuksessa kohtaisen pieni, joten tämän löydöksen merkittävyyttä en pysty arvioimaan. Mutta kuitenkin, tämän tutkimuksen mukaan näin oli. Laadullisen tutkimukseni tarkoitushan ei ole etsiä suoraan yleistettävää tietoa, vaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Koulutustutkimus Skinnerin ym. (2009, 49) mukaan tutkii pääsääntöisesti kiinnittymisen yhteydessä vain käyttäytymiseen liittyviä toimintoja. Ehkäpä myös nuorten kokemia riittäviä opillisia haasteita tulisi tutkia. Vaatimustasoltaan sopiva oppimisympäristö kasvattaa myös osaltaan sisäistä motivaatiota ja sen myötä luo sisäisen positiivisen spiraalin kohti parempi oppimistuloksia (Vasalampi & Salmela-Aro 2014).

Nuorilla saattoi olla haasteita suhteissaan vanhempiin, ja vanhempien kiristyneet suhteet saattoivat asettaa ongelmia koulunkäyntiin. Viitteitä tähän on löytynyt useista tutkimuksista (ks. mm. Kuronen 2010; Veijola 2005). Kuitenkin osa nuorista kertoi suhteiden kotiin toimineen erittäin hyvin. Tämä seikka todentaa jälleen nuorten olevan hyvin heterogeeninen ryhmä, josta ei yhtä tyyppikuvausta voi luoda (Vehviläinen 2008; Komonen 2001). Yhtäläillä kaverisuhteet näyttäytyivät kerronnassa hyvin eritavalla. Tämän kuuden nuoren aineistossani voin nähdä skaalan hyvin toimivista ystävyysuhteista täydelliseen yksinäisyyteen ja ystävien puutteeseen. Toisaalta myös

kaveripiirin vaihtuminen ja ajautuminen *huonoon seuraan* ajoi koulusuoriutumisen alamäkeen ja saattoi johtaa yleiseen piittaamattomuuteen koulun ja laajemminkin yhteiskunnan säännöistä. Vapaa-aikaa tuntui kuvaavan kaveriporukoitten yhteinen *vain oleminen*, ja harrastukset jäivät monelta murrosiän kuohuissa hieman taka-alalle. Ystävyys-suhteitten puuttuminen ja kiusaaminen tuntuivat liittyvän yhteen. Tiivis seurustelusuhde saattoi myös erkaannuttaa nuorta muun luokkayhteisön sosiaalisista suhteista.

Omaan terveyteen liittyvät kertomukset koskivat joko yleistä tai ainekohtaisesti liikuntaan määriteltä suoriutumista. Fyysinen krooninen sairaus toi mukanaan runsaasti poissaoloja ja ne vaikeuttivat oppisisältöjen omaksumista. Näihin vaikeuksiin nuori ei kokenut saaneensa riittävästi tukea. Rungas sairastelu lisäsi myös kiusaamista ja luokan sosiaalisista suhteista vieraantumista. Ainekohtaisia ongelmia liikunnan tunneilla eräs nuori kuvasi ilmauksella *sit vaan kävelin joka liikkatunti, kolme vuotta ja sain vitosen*.

Yhteishaunperusteita nuorten kuvausten perusteella voinee pitää hieman sattumanvaraisina. Tämä havainto on tehty valitettavan useassa tutkimuksessa (mm. Kuronen 2011; Salmela-Aro 2009; Salmela-Aro & Tynkkynen 2014.) Saatu opinto-ohjaus ei näyttänyt kovinkaan vahvasti näissä nuorten valintojen prosesseissa. Nuoret eivät juurikaan muistaneet, yhtä nuorta lukuun ottamatta, käyneensä opinto-ohjaajan kanssa kahdenkeskisiä ohjauskeskusteluja. Opon kanssa käydyt keskustelut olivat rajoittuneet pääsääntöisesti numeroitten korottamiseen. Opoilta toivottiinkin nyt tiukempaa otetta ohjaustyöhön; *olisi vaikka hakenut mut sinne juttusille, vai mahtaakohan se kuulua opon toimenkuvaan- se hakeminen ja hihasta kiinni ottaminen*.

Nuori, joka oli fyysisen kroonisen sairautensa vuoksi asiakassuhteessa hoitavan tahonsa ammatinvalinnanpsykologiin, ei muista koskaan keskustelleensa peruskoulun opinto-ohjaajan kanssa tulevaisuuden valinnoistaan. Tämän nuori totesi sanoen, että *ei kai se opo mun juttuja yhtään miettiny, kai se aatteli et se sairaalan psyka mut hoitelee*. Lopulta tämä ilman koulupaikkaa jäänyt nuori oli itse ilman aikuisten tukea saanut soittamalla suoraan oppilaitokseen koulupaikkansa järjestymään. Yhteistyön puutteen ongelmia ja yhteisten toimintamallien tarpeen ovat havainneet myös Ahola ja Galli (2009, 403).

Yhteishaku saattoikin olla vain tilanne, jossa *piti vaan valita jotain* ja valintoja tehtiinkin myös *se pienin paha-* periaatteella. Valintoihin saattoi vaikuttaa perheen toiveet tai

kannustus. Valinta saattoi olla myös hyvin selvä, ja tällöin nuori oli tehnyt huoltajan yrityksessä kyseisen ammattialan työtä jo kohtalaisen pitkään. Valintaperusteena saattoi olla jopa myös TV-sarjan antama kuva ammatista. Yhtenä valinnan perusteena havaitsin olevan pohdinta siitä, millä linjalla *olisi vähiten teoriaa*. Kovin vähän nuoret kertoivat luokkatovereittensa kanssa käyneensä keskusteluja näistä valinnoista. Käsitykseni mukaan nuoret valitsivat tässä peruskoulun päättövaiheessa usein vain tulevaa koulumuotoa tai ammattialan linjaa, eivät niinkään tulevaisuuden ammattiansa. Yhteishaku näyttäytyi, tässä pienessä aineistossani, valitettavan monessa kerronnassa vain viime tintaan *nenän eteen tulleena lomakkeena*, johon oli syytä laittaa riittävä määrä niitä kouluvalintoja, joihin uskoi keskiarvon riittävän. Nuoret totesivat olleensa omasta mielestään hieman, tai jopa hyvinkin, kypsymättömiä valitsemaan tulevaisuuden ammattiaan. Nivelvaiheen ohjauksen tärkeyteen, ja valitettavasti sen puuttumiseen, voi tutustua useassa aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa. Tämän ongelmakohdan kiteyttävät mielestäni hyvin Ahola ja Galli (2009, 403) toteamalla elinikäisen oppimisen vaativan myös elinikäistä ohjausta sekä esittämällä ajatuksen nuorille suunnattavasta *ohjaustakuusta*. Tällä viitataan ajatukseen, ettei pelkkä nuorisotakuu ole riittävä tukitoimi koulutukseen ohjaamisessa.

5.2 Täällä kävimme: toinen aste – kokeilua ja etsimistä

Peruskoulun jälkeistä aikaa kuvaan etsikkoaikana nuorten elämässä. Näissä vuosissa näyttäytyvät niin kouluttautumiskaksot ja -yritykset, työ- ja työttömyyskaksot, perheellistyminen ja vain *olemisen* ajanjakso. Korostuneesti kerronnassa kuuluu tahto *ottaa itseään niskasta kiinni ja ammatin hankkimisesta*. Nuoruuden monimuotoinen elämäntilku ja näitten erilaisten vaiheitten lomittuminen toisiinsa nousee esiin muun muassa myös Mäki-Ketelän (2012), Kurosen (2010) ja Kojon (2012) näkemyksissä. Kojon (2012) ilmaisee nuorten käyttävän ei-työllisistä ajanjaksoista metaforankaltaista ilmaisua *pause päällä*, joka mielestäni kuvaa näitten ajanjaksojen ajoittaista toimetttömyyttä hyvin. Tutkimukseni nuorten kerronnassa käy ilmi, että muistelu on ajoittain vaikeaa ja tapahtumat sekä ajanjakso välillä sekaantuvat. Tämän tutkimukseni kannalta ei ole ehkäpä merkityksellistä etenevätkö tarinat aivan oikeassa järjestyksessä. Tutkimukseni ei ole tutkimus yksittäisen nuoren koulutuspolun etenemisestä tai sen muutoksista. Tämän tutkimuksen tarkoitus on keskittyä koulutukseen kiinnittymisiin laajemmin eri koulutuspolkuihin ajallisesti liittyvinä ajankohtina. Sen vuoksi merkityksellisintä on se,

mitä eri nuoret kokemuksistaan kertovat ja mitä merkityksiä he itse koulutuspolun tapahtumille antavat.

Peruskoulun jälkeiseen aikaan mahtuu keskeytyneitä toisen asteen koulutuksia kertojasta riippuen yhdestä kuuteen. Tietynlaisesta sitkeydestä ja tahtotilasta kertoo koulutustarina, joka sisältää kolme saman koulutusalan aloitusta sekä kolme yritystä aloittaa muilla opintoaloilla. Kuronen (2010, 330) kuvaa tätä keskeytymiskiarteeseen ajautumisella, jonka taustalla voi olla peruskoulusta rasiitteksi jäänyt heikko toimijuus. Peruskoulun jälkeiset vuodet ennen aikuiskoulutuksessa aloittamista – etsikkoaika – sisälsivät myös jo mainitsemani työllisyys- ja työttömyysjaksojen lisäksi aikoja talouskoulussa, TE -toimiston kursseilla ja nuorisotyöpajajaksoja sekä vanhempainvapaita.

Talouskoulun ja TE -toimiston kursseilla oloajan liitän tässä tutkimuksessani vielä tämän etsikkoajan puitteisiin. Työpaja-aika liittyy ajallisesti tähän jaksoon nuorten elämässä, mutta merkityksellisesti näen sen liittyvän ehkäpä enemmän aikuiskoulutukseen hakeutumisvaiheeseen (luku 5.3.1). Merkityksellisten tapahtumien tai ajanjaksojen - elämän käännekohtien - eräänlaisen voimaantumisen syntyhetkiä ei voi tarkasti rajata johonkin tiettyyn tapahtumaan. Sysäykset tulevaan NAO -opiskeluun ovat kehittyneet pikkuhiljaa prosessiluontoisesti, mutta kaikkiin niihin liittyy vahvasti kokemus onnistumisesta ja sen myötä itsetunnon vahvistuminen. Näillä onnistumisilla voikin olla merkittävä voimauttava vaikutus myöhempään elämäntulkkuun (Kojo, 2012, 108).

Käsilläni on kertomusaineisto kuudesta nuoresta ja kolmestatoista keskeytyneestä koulutuksesta sekä yhdestä etsikkoaikana päätökseen saadusta talouskoulusta; yksilöllisiä nuoria erilaisin taustoin ja kokemuksin. Teemahaastattelussani en esittänyt yksityiskohtaisia kysymyksiä ja sen vuoksi sain monimuotoisia kertomuksia tapahtumien kulusta, jotka nuoret itse kokivat merkityksellisiksi. Keskustelumme toisen asteen opinnoista alkoi pyynnölläni kertoa opinnoista. Muistelut alkoivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta lausahduksilla: ” Niin, no. Olisinhan mä kyllä halunnut, mutta...” Pidin keskusteluumme yllä toteamalla välillä ”mitä sitten tapahtui”, ”miltä se tuntui” tai ”miten siihen oppilaitoksessa suhtauduttiin”. Pyrin mahdollisimman neutraaliin kehotukseen jatkaa muistelua.

Mahdottomaksi osoittautunut merkityssuhdeanalyysini Keskeytymiseen päätyvät tapahtumat näyttäytyivät kerronnassa prosesseina, joissa syytä ja seurausta oli ajoittain hyvin vaikea erottaa toisistaan. Aineistoni usean lukukerran tulin vakuuttuneeksi, että

kerronnan alussa esitetyt syyt ja tapahtumat ovat juuri niitä, joita nuoret itse pitävät keskeisimpinä syinä koulutukseen kiinnittymättömyyteen. Tätä tukee myös huomioni siitä, että nämä aivan aluksi mainitut tapahtumat toistuivat kerronnan myöhemmissä vaiheissa. Tai niihin tarkoituksellisesti tai tarkoittamatta palattiin ikään kuin omana lisäpohdintana.

Tämän perusteella luokittelin nämä tapahtumat ensisijaisiksi keskeytymisen syiksi eli prosessin käynnistäviksi syiksi. Aineistosta oli löydettävissä myös prosessia vauhdittavia muita syitä, jotka luokittelin nimellä polttoainetta kytevään erkaantumiseen. Nämä tapahtumat tulivat kerrontaan mukaan siinä vaiheessa, kun pyysin pohtimaan jo kerrottua tarkemmin tai esitin kysymyksen, jolla kehotin jatkamaan tapahtumien muistelua. Prosesseissa oli erottavissa myös lopulliseen keskeyttämispäätökseen liittyvät tapahtumat, jotka vihdoin veivät viimeiset voimat. Tähän kerrontaan liittyikin usein ilmaisu *sitten mä en enää jaksanut*. Nämä syyt ja tapahtumat nimesin aasin selän katkaisijaoiksi. Keskeytymisiin johtaneet prosessit olivat luonnollisesti kestollisesti vaihtelevia. Joissakin tapauksissa keskeytyminen käynnistyi ja toteutui hyvin nopeasti. Näissä tapauksissa taustalla oli jo useita epäonnistuneita koulutuksen aloituksia. Joissakin tapauksissa prosessit olivat pitkäkestoisia, ja lopullista erkaantumisvaihetta oli mahdoton määritellä. Tilanteessa, jossa nuori on koulun kirjoilla jopa kaksi vuotta käymättä paikalla lainkaan, tulkitseen keskeytyksen tapahtuneen konkreettisesti irtautumisvaiheessa. Ajatus nivelvaiheen lakisääteisestä ohjauksesta (Notkola ym.2013, 9 – 10) liittyy mielestäni hyvin tämän kaltaisiin tilanteisiin.

Pyrkimykseni tällä aineiston esianalyysillä oli löytää tapahtumien ja kokemusten kuvauksille painoarvollista tai merkityksen voimakkuuden mukaista järjestystä. Ymmärsin lopulta tämän esianalyysin mahdottomuuden. Saman nuoren kertomuksissa eri koulutusten keskeytymisten ensisijaiset, vauhdittavat ja lopulliset syyt vaihtelivat riippuen monista ulkoisista tekijöistä, nuoren kehitysvaiheesta tai elämäntilanteesta (ks. mm. Komonen 2001; Vehviläinen 2008). Tämän kaltaisen analyysin voinee tehdä tutkimuksessa, jonka tarkoitus on analysoida tapaustutkimuksena yhden opiskelijan koulutuspolun etenemistä.

Mahdolliseksi osoittautunut analyysini. Tutkimukseni varsinainen tarkoitus on kuitenkin tutkia pedagogisen hyvinvoinnin näyttäytymistä koulutukseen kiinnittymisessä,

ja hylättyäni ensianalyysini, luokittelin nämä tulkitsemani merkitykset tutkimuskysymykseni mukaisesti mahdollisen pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöiden näyttäytymisen perusteella. Näitä osatekijöitä ovat osallisuus ja toimijuus, kompetenssien kehittyminen sekä autonomia ja vuorovaikutus. Tämän luokittelun ulkopuolelle sijoittuvat tekijät nimesin luokaksi ”muut vaikuttimet”. Tähän luokkaan olen sijoittanut nuoren elämän yllättävät tapahtumat tai kriisit, joihin vaikuttaminen pedagogisin keinoin ei suoranaisesti ole mahdollista. Näitten tapahtumien jälkeiseen aikaan toki voidaan jossain mittakaavassa koulun keinoin vaikuttaa.

Nuorten kerronnasta oli löydettävissä kaksitoista erilaista läpäisyä heikentänyttä merkitystä. Nämä olen seuraavassa jaotellut pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöihin 1) kompetenssien kehittyminen, 2) autonomia ja vuorovaikutus ja 3) osallisuus ja toimijuus sekä tämän viitekehyksen ulkopuoliseen luokkaan 4) muut vaikuttimet. Luokittelu oli ajoittain hyvin haasteellista, koska rajanveto esimerkiksi osallisuuden ja vaikkapa vuorovaikutuksen kokemiselle on veteen piirretty viiva. Olen kuitenkin luokitellut kuvaukset kunkin vain yhteen luokkaan, siihen johon ne pitkän harkinnan jälkeen mielestäni parhaiten sopivat. Nämä luokittelut esitän ensin lyhyesti (taulukko 2) ja sen jälkeen avaan analyysia sanallisesti aineistoesimerkkien avulla.

Alateema	Pedagogisen hyvinvoinnin osa-alue
Oppimisen tai keskittymisen vaikeus Teoreettisuus yllätti Väärä alavalinta Työssäkäynti	Kompetenssin kehittyminen
Suhteet opettajiin Opinto-ohjaus Opetusmenetelmät	Autonomia ja vuorovaikutus
Terveys Kaverisuhteet Heikko luottamus itseän	Osallisuus ja toimijuus
Elämäntilanteen muutokset Vapaus ja vastuu	Muu, pedagogisen hyvinvoinnin ulkopuolinen

TAULUKKO 2: Aineiston analyysi toisen asteen koulutuskokemuksista

Oman tulkintani tueksi esitän seuraavassa nostoja aineistani. Näissä toisen asteen koulutuskertomuksissa esiintyy kokemuksia sekä ammatillisesta että lukiokoulutuksesta. Näitä en toisistaan erittele tai jaottele kuvaamissani nostoissa. Tarkoitukseni ei ole vertailla edellä mainittuja koulutuksia keskenään, vaan löytää näistä yhteisesti pedagogiseen hyvinvointiin liittyviä merkityksiä. Aineistosta nostamani esimerkit ovat paikoitellen hyvin runsaita. Tarkoitukseni ei ole pitkittää raporttiani asiaankuulumattomasti, vaan tuoda lukijalle nähtäväksi kerronnan monimuotoisuus.

1 Kompetenssin kehittyminen

Oppimisen ja keskittymisen vaikeus. Opintojen sujumisen iloa ja intoa varjostavat jo peruskouluaikaiset kokemukset oppimisen tai keskittymisen haasteista. Nuoret kertoivat saaneensa näihin haasteisiinsa heikosti tukea peruskouluaikana. Nuoret pohtivat myös, oliko oman ajoittaisen haastavan käytöksen tai kouluvastaisuuden taustalla sittenkin näitä oppimisen haasteita. Sekä lukiokoulutuksessa että ammatillisissa opinnoissa oppimisen haasteellisuus yllätti tai sen koettiin olevan käytännöstä ja omista tulevaisuuden ammatillisista haaveista irrallista. Vahva erottelu teorian ja käytännön välillä kuului selvästi. Nuoret määrittelevät itsensä mielellään joko tekijäksi tai lukijaksi (ks. mm. Mäki-Ketelä 2012, 125 - 126). Lukio-opinnoissa suuret ryhmäkoot haittasivat keskittymistä. Opintojen kuormittavuus tuntui raskaalta ja vaikuttikin vähentävän opintoihin kiinnittymisen tunnetta (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 18).

”Mä oisin halunnut silloin jo alun perin ysin jälkeen kyl lukioon, en siis päässyt. Mun puolisosokin kyl epäili nyt et pärjäänkö. No näinhän se on, ei mulla oo siihen päätä. Mut piti koittaa. Puol vuotta olin, kaksi kurssi sain.”

”Lukuaineet on ollu mulle niin vaikeita. Joku kammo kai peruskoulusta niihin tuli, ton luki-jutun takia. Siit tuli amikses ongelma.”

”Tehtiin lukion heti alus suunnitelma et mä käyn neljässä vuodessa, sekin tuntu haasteelliselta. Se oli hyvä suunnitelma, ettei olis niin kova tahti. Ne aineet joista mä tykkäsin tosi meni ok. Mut sitten kiinnostus lopahti ihan täysin. Sit mä jätin kurseja pois, enemmän ja enemmän. Kurssit oli niin täysiä, oli vaikee keskittyä. Ja oli niin paljon niitä ylimääräisiä lukuaineita, matikat ja fyket [fysiikka ja kemia]. Kaksi ja puoli kuukautta olin, sit siirryin iltalukion, kävin siellä jonkun aikaa. Sit se vaan jäi.”

”Eipä niitä koulukirjoi kauheesti tullu avattuu. Mä olin motivoitunu siihen alaan. Haluun oppii tän alan, vaik se työtä vaatikin. Ammattiaineen kurssit kiinnosti, meni hyvin ja osasin. Enkut olin taas pois koska piti tunneilla

lukee ääneen. Atto -aineet oli vaikeita, olin sit pois. Luulen et mun lukivaikeus oli päällimmäinen syy miksi olin atoista pois.”

Teoreettisuus yllätti. Ennako-odotukset ammatillisten opintojen luovuudesta ja käsillä tekemisestä liittyvät kerronnassa toistuvaan *olen tekijä, en lukija-* ajatteluun. Ammattiopinnoissa yleisesti ottaen teoria ja käytäntö koettiin ikään kuin toistensa täydellisinä vastakohtina. Yhteishausta keskustellessamme tämän tutkimuksen nuoret kertojat kuvailivatkin itseään sanonnoilla *en ole sellainen lukija-lukija* tai että *en tykkää koulu-koulusta*. Lukija-lukija koulu-koulussa viittaa siis kielikuvana lukiolaiseen. Mielenkiintoinen sananparsi *koulutus-koulutus- tyyppi* viittasi ymmärtääkseni yleisesti koulutuksesta innostuneeseen nuoreen. Nuorten puheessa *atto* -aineilla tarkoitetaan kaikille yhteisiä tutkinnonosia, eli yleissivistäviä aineita ja kieliopintoja, jotka tuntuivat muodostuvan monelle opintojen kompastuskiveksi. Näissä puheissa usein viitattiinkin epämieluisiin kokemuksiin peruskoulussa. Näitten aineitten haastavuus tai kiinnostamattomuus usein myös liitettiin opettajaan liittyväksi. Opettajan persoonan on todettu vaikuttavan myös oppiaineen kiinnostavuuteen (Herranen 2014, 19).

”Kyl mä oikeesti yritin, mut olihan se sellasta. Emmä tiedä, sellasta vähän olemista vaan. Atto -aineet ei oikein innostanu. Oli yksittäisiä opettajia joitten kans ei oikein tullu mistään mitään. En osaa sano mikä niissä oli, ehkä et aine oli puuduttava, atos lähinnä. Kävin siellä kun huvitti, tai siis jos ei oikein huvittanut en menny. Ei jaksanu olla siellä tunneilla hereillä.”

Odotusarvot ammatillisista aineista olivat korkealla. *Olen tekijä en lukija-* ajattelu korostui kerronnassa. Toiminnallisen oppimisen itsensä toteuttaminen ja onnistuminen näyttäytyivät oppijalle nopeammin mainituissa ammatillisissa aineissa. Näin ollen myös odotusarvon täyttymättömyys ja siitä seurannut pettymys oli suurempi kuin niin sanotun pakollisen reaaliaineen opiskelussa.

”Miten mulla onkin näin huono tuuri näitten amisten kanssa. Jäi paha maku suuhun, oli teoreettista. Oli tosi paljon vaikeempaa ku odotin.”

”Se oli tosi haastavaa sit loppujen lopuksi. Teknistä, teoriaa. Laskosten viikkaamista ja mittaamista.”

Väärä alavalinta. Koulutuslavalinta, joka jossain mielessä perustui joko ei-todelliseen alatietoisuuteen tai itsen ulkopuolisiin vaikuttimiin näyttäytyi nuorten kerronnassa.

Koulualan valinta oli saatettu tehdä täysin sattumanvaraisesti, pienin paha- ajatelman perusteella tai TV-sarjoista peräisin olevan fiktiivisen hohdokkuuden perusteella. Kavereiden kanssa ei valinnoista juurikaan keskusteltu. Muutamia valintoja tehtiin myös seurustelukumppanin valintojen perusteella. Muutamissa valinnoissa kuului suoraan tai välillisesti myös vanhempien valinnat tai odotukset. Lukuisissa aiemmissä tutkimuksissa tämä väärä alavalinta näyttäytyy merkittävänä koulutukseen kiinnittymisen esteenä (mm. Mäki-Ketelä 2012; Kuronen 2010; Komonen 2001).

”Sillon jo ysillä aattelin et lasten kanssa haluan tehdä töitä. Kun mä hain sinne lastenhoitokouluun ja pääsinkin siis. Mut mä päädyin tohon lukioon. Mä muistan kun mul oli kavereita jotka oli siel amiksen puolella, ja ne oli et ai kun meil on niin helppoo. [nauraa] Niitten ei tarvi käydä kaikkii näit pakollisia kemiaa ja fysiikka, mistä en niin tykkää. Ja helppoa englannin sanastoo ja kaikkee sellasta. Kaikkee tällästä mä silloin mietin, muistan kyllä. Et et, voi kun olisin menny sinne.”

”Valitsin sen datanomin, kun tykkään tietokonejutuista, muttei se ollutkaan yhtään sellasta, vaikeeta oli.”

Työssäkäynti. Iltalukion käyminen toi mukanaan vapaa-aikaa päivisin, josta riitti aikaa myös satunnaisille työvuoroille. Toisaalta jo päivälukion aikana oli oppiminen tuntunut haasteelliselta ja kynnyks tarttua toimiviin työmarkkinoihin madaltui. Työhön pikku hiljaa siirtyminen oli tulkintani mukaan enemmänkin seurausta koulunkäynnin haasteellisuudesta ja myös motivaation hiipumisesta. Vehviläinen (2008, 17) toteaa, että työ on jokseenkin merkittävä syy opintojen keskeyttämiseen. Vehviläisen mukaan on ajoittain vaikea erottaa onko kyseessä halu mennä töihin vaiko taloudellinen pakko.

”Siellä iltalukiassa mä jaksoin jonkun verran, muutaman kurssin. Mutta sitten kun mulla oli päivät aikaa, niin sit mä sattumien kautta rupesin tekeen sijaisuuksia. Ja sit mä jäin sinne töihin. Ja lopetin sen lukion kesken.”

2 Autonomia ja vuorovaikutus

Suhteet opettajiin. Suhde opettajiin ja muihin oppilaitosten aikuisiin oli vahvasti mukana nuorten puheessa. Nuorten kerronta suhteesta aikuisiin oli hyvin vaihtelevaa, ja ajoittain saman kertojankin puheessa jossain mielessä ristiriitaistakin. Toisaalta koettiin, että opettajat eivät välitä ja toisaalta koettiin, että opettajat puuttuvat jokaisiin pieneenkin epäkohtaan. Oma vastuunotto omista opinnoista ja läsnäolosta tunnuttiin siirrettävän

opettajan tehtäväksi. Vapaaehtoisuuden pakko oli nuorten puheessa hämmennystä aiheuttava ajatus. Erityisesti täysi-ikäisyyden saavutettuaan nuoret kokivat jääneensä täysin vailla tukea ja ohjausta. Perään katsomista, näin jälkikäteen muisteltuna, tunnuttiin kaipaillavan suuresti. Aikuisten matalampi puuttumiskynnys, muun muassa poissaoloihin, oli vahvasti nuorten toiveena.

Opittavan aineen mielenkiinto konkretisoitui usein myös opettajan persoonaan (mm. Herranen 2014, 19). Usein koettiin, että välit opettajan kanssa olivat heikot, joten aine ei myöskään kiinnostanut. Opettajien koettiin kommunikoivan keskenään heikosti ja tämän varjolla tuntui olevan mahdollista olla pois oppitunneilta kesken päivää, ikään kuin huomaamatta. Yksilöllistä huomiota ja huomaamista tai sen puuttumista, nuoret pohdiskelivat runsaasti. Myös tukea moniin arjen kouluasioihin he kokivat saaneensa melko heikosti.

”Jos ei ollu sairaustodistusta ni kyllä poissaoloista kyseltiin perään. Kyseli ne, mut taisi sekin vaan jäädä siihen kyselyyn. Tokihan ne näki et esimerkiksi enkun tunnilla en tainnut olla kun kerran. Nollahan siitä tuli. Jotenkin tuntu et opettajat oli vähemmän tekemisissä keskenään kuin yläasteella. Et kai oli helpompi olla poiskin vaik sillai keskellä päivää. Amikses ne ois voinu enemmän mainostaa sitä tukea, ei sitä osaa sen ikänen itse kysyy. Siel ois varmaan ollu kaikkee apuu tarjolla.”

”Kyl mä oikeesti yritin, mut olihan se sellasta. Kävin siellä kun huvitti, tai siis jos ei oikein hyvittanut en menny. Ei juuri perään soiteltu. Mut toisaalta olisin toivonut nyt et ne ois kattonu enemmän perään tai vahtinu. Niin ois sitten pysyny siellä koulussa ja saanu sen paremmin loppuun silloin. Ettei olis nyt aikuisena tarvinnu mennä uudestaan kouluun.”

”Amikses kohdeltiin täysin kuin aivottomia hormoonikimppuja Mä olin aikuistunut suht ajoissa jo silloin ja ollut itsenäinen. Se oli tosi ärsyttävää. Joku hengitti koko ajan niskaan ja kyttää et mitä sä teet. Mua ei vaan oo luotu siihen et ois kauheen tiukat raamit. Ja et asiat pitäis tehdä just tietyllä tavalla. Mun pitää saada soveltaa.”

”Siellä ei kyl opet kyselly eikä sanonu mitää. Mä luulen et niillä oli sellanen asenne muhun, et kun mä en ollu suoraan peruskoulusta, et mä osaan kyllä. Mähän oon aikuinen...et mä tiedän mitä täs pitää tehdä.”

”Sillon oli kyl vähän sellanen olo et vaikka hyppisit pitkin seinii ni ne ei sua huomaa, sillai hyvällä ainakaan. Yksilönä siis. Me oltiin vaan sellanen köntti. Kakarakasa.”

”Aika kauan mä siellä kituutin. Mut ehkä puolet, vikat ajat, mä vaan olin siellä koululla enkä menny tunneille. Joka aamuhan sieltä lastenkodista piti lähtee jonnekin, eihän sinne voinu jäädä. Nii mun oli pakko olla päivät jossain. Istuskelin siis koululla. Välillä kävin kysymässä siltä opelta, että vieläkö sä vihaat mua. Ja moi sit ja lähdin meneen. No ei kai se ihan oikeest

ehkä mua vihannu, mut oli kyllä jotenkin tosi varautunu mun kanssa. Ja menihän se siihen, et mä oikein tykkäsin ärsyttää sitä. Ja käydä siellä, et lälläslää empäs tuukkaan.”

Pitkittynyt irrottautuminen, kutsun sitä vaikka moratoriovaiheeksi, ja hiljaisuus koulun puolella nousi puheeksi nyt. Tilanne opinnoissa oli saattanut mennä siihen vaiheeseen, että nuori oli vain jäänyt pois tai siirtynyt vauhdikkaasti kesken opintojen työelämään. Eräs nuori oli kahden ja puolen vuoden työpestin päätyttyä asioinut työvoimatoimistossa. Täällä oli käynyt ilmi nuoren olleen tämän ajan oppilaitoksen kirjoilla. Välitöntä eroamista ei pidetty hyvänä sitäkään, mutta vuosien kirjoilla olo oppilaitoksessa, sitä itse ymmärtämättä, aiheutti ihmetystä tässä elämän vaiheessa. Nivelvaiheen yhteistyön ja tiedonsiirron ongelmia ovat todenneet myös Ahola ja Galli (2009, 398).

”Olin vaan pois ja pois ja pois... Ja kun oli täysi-ikäinen ei tarvinnut ilmottaa sinne mitään. Pysty oleen ihan vapaasti pois jos halus [vähän ihmettelyä äänessä]. Ei kukaan kyselly poissaoloista tai muuta. Ei niitä kiinnostanu millään tavalla. Se vaan jäi. Mä kävin vasta ehkä puolen vuoden päästä sanoon et lopetan kokonaan.”

”Ei suostunu antaan mulle eropapereita! Se halus pitää mut kuitenkin kirjoilla. Periaattees ihan hyvä ratkaisu. Oishan voinu tulla jotain et oisin pystyny jatkaa vaikka puolen vuoden päästä. Ehkä ne roikotti mua liian kauan siellä. Ei oltu missään yhteyksissä koululta, täysi hiljaisuus oli. Ja mulle jäi silloin sellanen mielikuva, et mä en enää ollu koulun kirjoilla ollenkaan. Mä luulin et mä olen eronnut koulusta kokonaan. Vasta sitten työkkäris tajusin, kaksi ja puoli vuotta myöhemmin, et olenkin muka opiskelija. No enhän ollu.”

Opinto-ohjaus. Opintojen ohjaus ei saanut nuorten kerronnassa kovin suurta arvostusta. Opinto-ohjaaja näyttäytyi vieraana toimijana, jonka kanssa ei juurikaan keskusteltu ennen kuin eropäätökset oli jo tehty. Tässäkin jälkikäteispohdinnassa nuoret olisivat toivoneet opinto - ohjaajalta varhaisempaa puuttumista ja neuvontaa. Kuria, järjestyksenvalvontaa ja ohjausta nuoret toivovatkin, kaikesta huolimatta (Souto 2014,27). Nuoret pohtivat ettei murrosikäinen, tai hieman vanhempikaan, osaa tukea ja apua oma-aloitteisesti hakeakaan. Erityisesti alaikäisen huoltajille toivottiin reippaammin yhteydenottoja, jos koulussa esiintyy huolitiloja. Runsaiden poissaolojen värittämä koulutaipale saattoi ajautua päätökseen pettymyksestä opinto-ohjaajan tai opettajan toimintaan.

”Ei kukaan kyselly poissaoloista tai muuta. Ja sit kun opo muuttu. Sitä uutta opoa ei sit kyllä kiinnostanu millään tavalla. Koulu vaan jäi. Ja sit vaan lähdin ja sanoin et jaksa enää. Laitoin koko homman poikki.”

”Mä en muista et mä olisin jutellu opon kans ku silloin, siis enne kun siirryin iltalukion. Mä ilmoitin rehtorille jossain vaiheessa et ootkos muuten huomannu et mä en oo ollu koulussa toviin eikä kursseja oo tullu. Eikä siit sit muuta, sit mä vaan vaihdoin sinne. Outoa.”

”Mä koin kyllä silloin sen opinto-ohjauksen tosi surkeena. Ja silloin kun mä en enää käyny siellä koululla, niin silloin kukaan ei ottanu yhteyttä kotiin. Mähän olin silloin kuitenkin alaikäinen.”

”Kaikki piti lukios osata tehdä ite, lukujärjestykset, ilmoittaudut kokeisiin tai et ilmoittaudu. Tai ilmoittautuu väärään niinku mä! Ekalla ilmoittaudun kolmannen luokan matikankokeeseen. Sit mä oon siel kokeessa ja katon...hä, mitäs täällä tapahtuu. Itse jälkeenpäin selvitin et olin ilmoittautunu ihan väärään kokeeseen. Ja ope siel kokees vaan katto et tos toi istuu paperi nenän edes eikä saa mitään aikaseksi., ei se mitään sillo sanonu. Et ekaluokkalainen tekee kolmosluokkalaisen koetta [nauraa].”

”Et en kyllä kovin lämmöllä muistele sitä aikaa... En tiä jos ois ite mennä sinne opolle, ite hakenu apuu - tai osannu hakee - oisko sitä tukee saanu. Mut sieltä puolelta sitä ei ainakaan tullu! Mut jotkut opettajat, jonkun kurssin opettajat, saatto olla semmosii, et hei sä et oo käyny täällä tai toi koe meni nyt vähän huonosti. Sellasii saatto löytyy, mut ei niitäkään montaa ollut.”

”Kyllähän siitä lintsailusta sitten jäi siellä lastenkodissa kiinni, opo alkoi soitteleen sinne. Yllättävän vähän siihen nähden kuinka paljon mä olin pois ja kuin pitkään se jatku. Puolet loppuajasta mä en ollut siellä tunneilla. Sit opo loppujen lopuksi soitti ettei se oo käyny täällä. Pystyi pelaamaan sen poissaolon kanssa tosi kauan. Olin muka ovela [nauraa].”

Opetusmenetelmät. Opetusmenetelmien kritiikki kuului muutaman nuoren tarinassa. Saman linjan aikaisempiin keskeytyksiin liittynyt, kertojan mukaan itseään toistavan työskentelymuodon teennäisyys, näyttäytyi jälleen ryhmätyöskentelyn muodossa. Opetusmenetelmien vaihtumattomuus tai tilannesidonnaisuus aiheutti pohdintaa. Joustavia opetusmenetelmiä nuoret tuntuivat kaipaavat (ks. mm. Kuronen 2010).

”Ihan väkisin keksitty koko ryhmäyöjuttu. Piti keksisiä firmoja. Jotkut möi niinkun [tuotemerkin nimi poistettu] mitä sen nyt on, valmiiksi jo perustettu firma. Ja sit mä taas lähin meneen. Eikä mulla ollu mitään ryhmääkään. Sanoin etten jaksa tätä.”

”Mä en tajunnu sen open opetusta. Ja ope ei tajunnu sitä et miksi mä en tajuu. Se oli jo vanhempi ihminen ja opettanu varmaa 30 vuotta. Ja varmaan

aina samalla lailla, et niinku eteenpäin tök tök tök...Ja sit kun tuli yks joka ei ymmärtäny mistään mitään, ni sit se vaan suuttu mulle. Kaikki oli aina mun vika. Meni sen kans sukset ristiin. Se ei ainakaan helpottanut mun jatkamista.”

3 Osallisuus ja toimijuus

Terveys. Oma fyysinen sairaus, joka oli varjostanut jo peruskouluaikaa, toi mukanaan haasteita poissaoloina. Sairauspoissaoloista seurasi viivästyneitä suorituksia. Kasaantuneet ja suorittamatta jääneet opinnot aiheuttivat yleistä stressiä ja veivät voimia jaksamiselta. Merkkejä väärästä alavalinnasta liittyy tähänkin kerrontaan.

”En mä sinne linjalle halunnu ite. Se oli perheen mielijohde. Mut mua innostanu siel koulus ollenkaan. Ihan vaan jotkut muutaman hommat. Ja sit kun jäi töitä rästiin kun olin pois sairauden takia. Mut mua alko ärsyttää se, kun mulle kertyi niitä. Ni tietty mun ois pitänyt tehdä sieltä alusta asti joka ikinen työ. Ni mä en jaksanu niitä, tuli tunne et nyt saa riittää.”

Etsikkovuosien aikana opintojen eteneminen saattoi kariutua terveydellisiin syihin jo ensimmäisen päivän jälkeen. Toki tämän nuoren koulutushistoriassa oli takana jo useita keskeytyksiä. Ymmärrettävästi nämä toistuvat keskeytykset madalsivat keskeytyskynnystä. Kerrasta poikki -tyyppinen keskeyttäminen onkin kovin haastava tilanne sekä oppilaitokselle että nuorelle. Itselle soveltuvan koulutusalan valinta asettuu tässä hieman kyseenalaiseksi. Nuori kertoi tehneensä tämän alavalintansa täysin itsenäisesti ilman ohjauksen tukea. Valinnan perusteena olikin seurustelukumppanin opiskelu samalla linjalla.

”Hain siis sinne logistiikalle. Pääsin sisään. En sit opiskellut siel päivääkään, mulle sanottiin heti et en pääsee ajaan mun kroonisen fyysisen sairauden takia. Vaan varastolle. Kyl musta varastossa se tää sairaus on este enemmän kuin ajaessa. Varastossa nostellaan. Rekassa sä istut. En tiää. Lähdin pois. Laitoin sen homman poikki heti ihan kokonaan.”

Lukuisten keskeyttämisten uuvuttama ja kroonisen sairautensa vuoksi vaikeuksia läsnäoloissa kokeneen nuoren voimat vei jälleen sairastuminen.

”Sit mul tuli matikan vaikeuksii ja sairastuin keuhkokuumeeseen. Olin sairaalassa ja muuta. Rästejä tuli sitten. Ja se koulujuttu kaatu nyt tohon. Aattelin et en jaks enää.”

Kaverisuhteet. Ryhmätyöskentelyn haasteet ja oppilasporukoihin integroitumattomuus liittyy myös koulutukseen kiinnittymiseen. Aikaisempien opintojen perusteella toiselle vuosiluokalle sijoitettu nuori saattaa kokea toisten ryhmäytyneen jo paremmin. Toisaalta myös nuoremmat opiskelijatoverit koettiin ryhmään integroitumisen haasteena. Myöskään iltalukion suorittaminen, vaikka opiskelutoverit olivatkin lähempänä omaa ikäluokkaa, ei sujunut ryhmäytymisen suhteen aivan yksinkertaisesti. Tässä syynä se, että iltalukio sijaitsi toisella paikkakunnalla ja yksinäisyys tuntui hyvin konkreettiselta. Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012, 15) toteavatkin, ettei osallisuuden kokemiseen riitä pelkkä mukana olo. Koululla on suuri merkitys myös sosiaalisena ympäristönä.

”Ja sit tuli taas se mitä mä vihaan kaikkein eniten tos linjassa. Oikeestaan pistin poikki koulun ekalla kerralla jo sen asian vuoksi. Ne ryhmätyöt. En tykänny yhtään. Ja ei mulla ollu mitään ryhmää missä tehdä sitä, oisin joutunu tekeen sitä yksin. Ne oli ollu jo vuoden siel. Ja olin sit toisaalta kyl jo aika paljon vanhempi kun ne muut. Se tuntu niin turhalta kun en saanu luokasta porukkaa siihen mun kans. Ja sit mä taas lähin meneen. Sanoin etten jaksa tätä.”

”Iltalukiossa olin toisella paikkakunnalla, oot siel ihan yksin kun muut on sieltä, ei tuntenut ketään. Yksinäistä. Kukaan ei puhunu kellekkään mitään. Mentiin sinne ja tultiin pois. Siellä mä isos talos yksin suunnistelin, en kehdannu koskaan kysyy keltään et missä tää luokka on. Ei se ollu kovin kivaa kun mä oli yksin. En tutustunu yhtään kehenkään.”

Jo peruskouluaikana koettu kiusaaminen tai vaikeudet sosiaalisissa suhteissa saattoivat jatkua toisella asteella. Haasteet sosiaalisissa suhteissa näkyvät myös Kurosen (2010) tutkimuksessa. Suhde luokkatovereihin tuntui etäiseltä. Todellinen yksinäisyys ja vertaisten puute ja kiusaaminen tuntui käsin kosketeltavalta.

”Ei mulla ollu kavereita siel asuntolan puolella ollenkaan. Mä olin aika yksin siel. Luokkakaverit asui jossain kaukana ja tuli bussilla kouluun. Eikä mulla oikeen kauheesti ollu muutenkaan siel kavereita. Ja tupakanpoltto alkoi sillon. Tupakan vetäsy oli mulle sellanen suojakerros. Aina kun mä sytytin röökin ni mä tiesin ettei kukaan tuu kiusaan. Vaik ei se oikeesti auttanu, mut suojauduin.”

Toisaalta hyvin toimivat suhteet luokkatovereihin saattoivat tuoda mukanaan myös nuoruudelle tyypillistä ryhmätoimintaa, jota voidaan pitää hyvänä tai huonona asiana.

Suhteet ystäviin ja luokka- ja koulukavereihin ovat ymmärrettävästi tässä nuoruuden vaiheessa hyvin keskeisiä. Nuoret samaistuvat tai erkaantuvat vertaisryhmistään. Nämä vertaissuhteet saattoivat näinollen myös kärjistyä. Fyysinen yhteenotto kuvattiin väistämättömänä kolmidraaman seurauksena. Seurauksena tästä oli kertojan kiivas ja lopullinen lähtö oppilaitoksesta.

”Välillä porukalla päätettiin ettei mennäkään tonne tunnille, keksitään jotain muuta”

”Oltiin lähös tunnilta ja se tyyppi tönäs mua. Ja mä takas. Hakattiin toisiamme ihan kunnolla. Meidät puhutettiin, kysyttin et kumpi lähteen nyt himaan. Mä sanoin et mä en jää tänne ton kans. Mä lähdin päiväksi sit pois. Varareksiltä tuli kirje, et jos tätä jatkuu, saan varoituksen tai mut erotetaan. Kylhän mä sit lähdinkin, ymmärsin lähtee itse”

Heikko luottamus itseen. Oppimisloukkamus tai usko omiin kykyihin tuo haastetta opintojen etenemiseen. Tässä tapauksessa erityisesti jo rästiin jääneiden tehtävien määrä uuvutti ja epäily selviytymisestä näkyi. Tahto suoriutua oli, mutta omat voimat eivät riittäneet opintojen etenemiseen. Nuori saattaa myös verrata itseään muihin ja kokea huonommuutta (ks. mm. Mäki-Ketelä 2012). Alavalinta, motivaatio ja opintojen eteneminen kulkevat käsi kädessä ja epätyytyttävä opintojen eteneminen voi muodostua henkisestikin vaikeaksi tilanteeksi.

”Oli niitä rästejä. Yritin hakee jonkun tukee niihin tehtäviin. En kai oikeen koskaan yksin osannu mitään. Ehkä mä en oo koskaan tehny mitään itse.”

”Se oli kyllä aika ikävää aikaa. Kun ei saanu koululla mitään aikaseksi. Ja kaikki muut opiskeli täyttä häkää. Ja mä vaan pyörittelin peukaloita jossain nurkalla ja mietin et mitäs täs ny sit. Ehdottomasti mä halusin opiskeleen ja löytää sellasen niinku mitä tekis. Tietenki. Mut se ei sit vaan löytyny. Mä olin ihan jumis.”

Lukio-opintojen kokeilu, ajatuksena toteuttaa vihdoon peruskouluaiikainen haave, kariutui uskon puutteeseen ja siitä johtuneeseen kertakaikkiseen luovuttamiseen. Taustalla oli tässä vaiheessa koettua yksinäisyyttä yhdistettynä opintojen haasteellisuuteen.

”Kai mä sit vihdoon ymmärsin etten pärjää siel. Annoin olla. Nyt riittää nää koulut.”

”Sit mä vähän myönnyin siihen kohtaloon, et se o nyt loputtava. Sit mä lähdin sieltä koulusta.”

Jos lukio-opintoja on lähdetty yrittämään useitten keskeytyneitten ammatillisten opintojen jälkeen, tuntui keskeytys vielä raskaammalta. Taustalla tässä ajatus siitä, ettei mikään aikaisemmin yritetty ammattiala tuntunut omalta eikä myöskään teoreettisempi lukio ottanut sujuakseen. Sen jälkeen kouluttautumismahdollisuuksia ei tuntunut enää olevan.

”Olin siel lukios puoltoista tai kaksi vuotta. Kituutin aika kauan. Emmä käyny loppuaikana tunneilla ja sillaa. Se vaan jäi... Ja sit tietty loppu opintotuki ku ei tullu suorituksia. Sit oli pitkä patkä etten mä tehnyt mitään, yhtään mitään...olin vaan.”

4 Muut vaikuttimet

Elämänkulun muutokset. Odottamattomat oman itsen ulkopuoliset elämän kriisit tai elämänkulun muut tapahtumat toivat haastetta opintojen etenemiseen. Suhde vanhempiin lapsuudenkodissa saattoi kärjistyä ja edessä oli muutto omilleen asumaan. Aina tämä järjestely ei kuitenkaan ollutkaan odotusten kaltainen. Taloudellinen tilanne omillaan asuessa saattoi tuoda mukanaan yllätyksiä. Kuronen (2011) kysyykin, miten näihin elämän haasteisiin voitaisiin koulun keinoin puuttua riittävän varhain. Uudistunut opetussuunnitelma saattaa tuoda uusia mahdollisuuksia.

”Olin kyl käyny sen koulun loppuun mut kun mun ja huoltajan suhde on mitä on, niin mä muutin omille heti kun laki salli. Olin 18v. Sain asumistuen mut en opintukee kun huoltaja tienas liikaa. Kävin sossus, en saanu mitään sieltä. Mitäs teet? Mulla oli valmiina työpaikka tai sit mä käyn kouluun enkä syö. Mä menin töihin. Se oli kyllä aika itsestään selvä vaihtoehto siinä vaiheessa”.

”Asuin jo omillani ja olin siis amiksen tokal, siin puoles välis. Se viimeinen kaksi kolme kuukautta siit tokasta vuodesta meni vähän sillai et mua ei kauheesti näkyny koulussa. Olin duunis siis. Ekaksikin mulla oli sellaset työajat, en ois millään kerenny kouluun. Tein tosi pitkii päivii, ja viikonloppiuna oli 16 tuntiikin päivässä.”

Murheellinen tapahtuma lapsuuden kodissa, huoltajan äkillinen menehtyminen, vei ymmärrettävästi nuoren voimavarat. Nuori kertoi ammatinvalinnan perustuneen hyvinkin selkeästi huoltajan kanssa jo pitkään tehtyyn työskentelyyn, joten tämä murhe vei pohjan myös kyseisen ammatin opiskelulta. Ammatilliset haaveet kaatuivat. Kertoja

kuvaa huoltajan yllättävän menehtymisen mukanaan tuomaa surua ja yleisenkin elämänkulun ajautumista sivuraiteille. Merkkejä kiinnittämättömyydestä on kuitenkin tulkittavissa jo sitä ennen.

”Amiksen eka vuosi meni hyvin, numerot vähän laski tokalla. Sit mä vähän törttöilin taas ja koulu alkoi vähän luisuun. Perhees tuli riitoja. Kolmosen alku meni taas ok. Kävin huoltajan kans viikonloppusin yhes töissä. Sit huoltaja kuoli äkillisesti. Koulunkäynti, se koko ala, tuntu oudolta sen jälkeen. Varmaan viikko sen kuoleman jälkee se koulu vaan jäi ja lopetin koulun. Elämä meni siitä ihan perseelleen.”

Raskaaksi tuleminen ei istu lainkaan kuvaukseeni voimien viemisestä, vaan raskaus näyttäytyikin hyvin positiivisena ja iloisena asiana. Nuoret naiset olivat pysytelleen opinnoissaan, vaihtelevalla suoriutumisella, kunnes perheenisäys ilmoitti tulostaan. Raskaus olikin ehkä voimauttava katkos tai taukoaika opiskeluun (ks. Komonen, 2012, 32).

Vapaus ja vastuu. Täysi-ikäisyyden mukanaan tuoman vapauden hallinta aiheutti kertojille hämmennystä. Samoin asuntolassa tai muuten omillaan asuminen näyttäytyi toki itsenäisyyden lisääntymiseltä, mutta myös vapauden mukanaan tuomana vastuuttomana ajanjaksona. Vapaus ja vastuu olivat yhtälö, jonka vastuullinen ratkaiseminen ei tuntunut onnistuvan.

”Alku meni ihan ok. Mut mitäs sit täytin 18...autot ja styyllailu oli tärkeempää...ryyppääminen oli kivaa...kuskina oleminen oli hauska ...ei koulu enää kiinnostanu. Ja kakkos vuosi jäi-taas.”

”Tottakai kun oot asuntolas yksin ilman vanhempien valvontaa ni mitäs sitä kouluun menee jos ei innosta. Ei ollut oikeen hinkuu ja haluu mennä kouluun aamulla kun voi vaik nukkua. [naurahtaa] Ja lintsata vaikka. ”

”Kun asuin jo omillaan oli tosi helppo jäädä himaan ja tehdä mitä lystää. Se ei ollu mitenkään hyvä juttu, se ku asu yksin. Se just, et kun lastenkodis ei voinu jäädä istuun persiilleen, nii nyt voi.”

5.2.1 Onnistunut kiinnittyminen talouskouluun

Pedagogisen hyvinvoinnin elementit eli osallisuus ja toimijuus, kompetenssin kehittyminen sekä autonomia ja vuorovaikutus näkyvät nuoren kerronnassa talouskoulustaan (Kuittinen ym. 2008, 216). Onnistunut koulutuksen läpäisy oli kuitenkin vain yhden nuoren myönteinen kokemus. Tämä onnistumisen tuomaa iloa oli kuultavissa innostuneessa äänensävyssäkin. Talouskoulusta tuli tieto TE-toimiston

työllistämiskurssilla ollessa ja nuori piti suuressa arvossa sitä, että talouskoulun yhteyshenkilö oli ottanut häneen henkilökohtaisesti puhelimitse yhteyttä. Henkilökohtainen yhteydenotto toi tunteen juuri minusta välittämisestä. Talouskoulu näyttäytyy näin ollen hyvin myönteisenä poikkeuksena etsikkoajan muuten negatiivisväritteisessä kerronnassa.

Osallisuus ja toimijuus näkyi jo nuoren omana innostuksena koulutuksen suorittamisesta loppuun. Sitoutumista lisäsi myös koulutuksen lyhyehkö suoritus aika. Vuoden opiskelu tuntui kohtuulliselta ja suhteet opiskelutovereihin tuntuivat onnistuneilta.

”Tosi kova juttu oli et sen sit pääsi läpi kokonaan. Vaikka itse se aihe ei nyt niin huippua sillai. Emmä oo mikään talousihminen. Mut luokka oli ihan mieletön ja sekin kun tiesi ettei tää oo kauheen pitkä juttu. Sitä jakso ihan eri tavalla. Sen mä kävin, ihan alusta loppuun! Se oli tosi kivaa ja sieltä jäi muutama kaverikin. Muhun vaikuttaa tosi paljon ne ihmiset ketä siellä on. Ne ihmiset siellä vaikutti paljon, ja se monipuolisuus. Ja mä tiesin et musta ei oo siihen kolmeen vuoteen, mitä noi yleisemmän ammattikoulut on.”

Kompetenssin kehittyminen liittyy tässä muun muassa aiheitten monipuolisuuteen ja omaan elämään liittyvässä sisällössä.

”Ei tehty vaan sitä yhtä asiaa. Vaan siel oli ruuanlaitto ja siivousta [innostuneesti]. Siel oli tosi paljon: ensiapukurssit, hygieniapassit. Se oli jotenkin sellanen aikuisuuteen valmentava juttu. Mä olin just pääsemäs niinku omilleni. Ja se oli sellanen hyvien juttujen summa se talouskoulu. Oikeen harmitti kun se loppu.”

Autonomia ja vuorovaikutus näkyvät tuntemuksina henkilökohtaisesta kohtaamisesta ja tasavertaisesta kohtelusta. Henkilökohtaisten kuulumisten kyseleminen tuntui tärkeältä ja mieluisalta.

”Mulla oli tuolla se opettaja sellanen, että se kyseli tai sillai jutteli vähän enemmän. Henkilökohtasemmalla tasolla kyseltiin, et kuinkas pyyhkii ja jotain sellasta. Että muistathan ja teethän...eikä sillai et muista, tee, ei niinku käskytetty vaa.”

5.3 Tänne saavuin: nuorena aikuisena NAO -opinnoissa

Koulutuselämäkerrallinen tutkimukseni on edennyt ajanjaksoon, jossa pedagogisen hyvinvoinnin merkitystä voin tutkia koulutukseen kiinnittymisessä. Nuorten aikuisten

kerronta opiskelustaan Nuorten aikuisten osaamisohjelman kohderyhmään kuuluvana näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa eteni teemahaastattelun luonteen mukaisesti ja perustui vapaaseen kerrontaan.

Pyysin nuoria muistelemaan kokemuksiaan omassa vapaassa järjestyksessä. En esittänyt yksityiskohtaisia kysymyksiä; toki pyysin tarvittaessa tarkentamaan tai kertomaan lisää. Nuoret kertoivat ja muistelivat sitä, mitä itse tärkeäsi kokivat. Jotta saan tehtyä sen mikä on tarkoitukseni - tuoda nuorten ääni kuuluvaksi - otan mukaan jälleen muutamia nostoja aineistostani. Toki niitä olen hieman lyhentänyt ja yhdistänkin osittain, nuorten anonymiteettiä kunnioittaen. Sitä iloa ja intoa joka kerrontaan tuli mukaan kun puhe siirtyi osaamisohjelman muisteluun, en ehkä pysty tähän tuomaan. Mukaan tuli vapautunutta naurua. Aikaisemman koulutuspolun muistelu oli ajoittain hyvinkin totista ja nuoria itseäänkin ajoittain hämmentävää.

Kerronta oli muutenkin hyvin avointa, runsasta ja rönsyilevääkin. Uskon, että oma ulkopuolisuuteni, suhteessa tähän heidän koulutukseensa, oli edelleen hyvä asia. Nuorilla oli kyllä ajoittain vaikeuksia muistella omaa elämäntulkua tavallaan oikeassa järjestyksessä; mitä milloinkin tapahtui. NAO -osuus olikin huomattavasti jäsentyneempää, toki myös tuoreemmassa muistissakin. Tämän työni yksi tarkoitus on tuoda nuorten ääni kuuluvaksi, käytän tässä raportin osassa myös sitä kieltä, jota nuoret käyttivät. Nuoret puhuivat sujuvasti sekaisin opesta, luokanvalvojasta, opesta. Ja mainio yleisnimitys oli NAO -tyypit. Tällä nimityksellä tarkoitettiin kaikkia heidän kanssaan työskenteleviä NAO-toimijoita. Tulkintani mukaan nuoret aikuiset eivät niinkään kokeneet opiskelevansa aikuisopistossa vaan Nuorten aikuisten osaamisohjelmassa.

Nuoren kerrontaa ja aiheita ja asioita, kokemuksia eli kiinnittymiseen liittyviä orientaatioita havaitsin aineiston analyysissä useita, jotka liittyivät tutkinnon rakenteeseen, omaan itseen, koulutuksessa saatuihin tukitoimiin, opetusmenetelmiin ja ihmissuhteisiin. Esitän edelleenkin aineistolleni kysymyksen siitä, miten nämä orientaatiot, alateemat, sijoittuvat pedagogisen hyvinvoinnin mallin viitekehykseen, jolla tarkoitetaan kompetenssien kehittymistä, autonomiaa ja vuorovaikutusta sekä osallisuutta ja toimijuutta. Tarkoitukseni on vastata kysymykseen millä tavalla nämä osatekijät näyttävät nyt opinnoissa, joihin nuoret olivatkin paremmin kiinnittyneet. Nuorten aikuisten osaamisohjelman erityiset tuenmuodot jakautuvat sekä hakevaan että opiskelua tukevaan toimintaan. Tästä johtuen esitän tässä ensin osuuden, joka merkittävästi liittyy

tähän hakevaan toimintaan. Tämän osuuden jälkeen esittelen varsinaiseen opiskeluun liittyvät aineistoanalyysini.

5.3.1 Etsikkoajan jälkimainingeissa ja hakeutumisvaiheen kohtaamiset

Kerronnassa korostui näkökulma, jonka keskeisenä ajatuksena oli kokemus tuen ja yhteisön ulkopuolelle jäämisestä aikaisemmissa kouluissa ja oppilaitoksissa (ks. myös Kuronen 2010). Tätä voi kutsua jopa osaamattomuuden kammoksi. Etsikkoajan onnistumisia oli kuitenkin koettu työssä ja aikuisopinnoissa osaamisen tunne nousi vahvasti myös työn kautta oppimisesta ja tekemisestä

”Koulusta jäi olo, etten osaa mitään. Et oon ihan turha. Mut sit työn kautta tajusin että mähän osaankin jotain. Ja ei ne töistä heittänytkään mua ulos, jos en heti osannut jotain.”

Käännekohtia tai rohkaisevia kokemuksia aloittaa aikuisopiskelu ei pysty kovin tarkasti määrittämään. Jossain määrin kerronnan perusteella on selvää, että sykäyksen uuden opiskelun aloittamiseen olivat antaneet onnistuneet paja- tai talouskoulukokemukset, työssä onnistumiset tai omien lasten kasvaminen ja perheen ruuhkavuosien tasoittuminen. Talouskoulu ja nuorisotyöpaja näyttäytyivätkin hyvin positiivisina ja eteenpäin kannustavina ajanjaksoina. Nämä voin tulkita positiiviksi elämän käännekohdiksi (Antikainen 1998, 101).

”Talouskoulu oli sellanen harjottelukoulu aikuisuuteen, olin just muuttanut omilleni.”

”Sieltä kierrätyspajalta sain asiakaspalvelusta sellainen hyvän fiiliksen, se oli aitoa ja sain tuoda siihen henkilökohtaisen otteen. Siellä tajusin, että tätä mä haluan.”

Mukavasti työn ja perheen lomassa sujunut elämäntietä antoi voimia hakea tietoa itse ja aloittaa opinnot ottamalla yhteyttä suoraan aikuisopistoon tai TE -toimistoon. Toisaalta, vaikka halu ja tahto aloittaa opinnot - vielä kerran - oli vahva, päätöksenteko ei ollut helppoa ja vaatikin kannustusta ja rohkaisemista.

NAO-toimijan yhteydenotto nousi eniten kerrontaan ja sainkin suuria merkityksiä. Näissä korostui vahvasti ’minut huomattiin’ ajatus eli henkilökohtaisuus. NAO -toimijan henkilökohtainen tapaaminen saattoi myös liittyä edellä mainittuun paja-aikaan.

Erilaisten työllistämis- ja työpajatoimintojen nähdäänkin tarjoavan tärkeää aktivoivaa tukea (Kojo 2012, 108). Tarkoituksena onkin tarjota tukea tulevaisuuden suunnitteluun ja ehkäistä työttömyyden aikaista passivoitumista. Kuten Kojo toteaa Reiteriin (2003) viitaten, nämä tukitoimet voivat kuitenkin olla vain väliaikaisia, joten nuoren oman toimijuuden tukeminen on ensisijaisen tärkeää.

”Joo, ne tuli hakeen mua sieltä Pajalta, no ei tietty ihan mua, olihan meitä siellä muitakin. Se oli hyvä et ne tuli ja kerto vaihtoehtoja”

”Ne tuli pajalle kertoileen et mitä voisin tehdä. Käytiin tutustumassa ekaksi siellä NAO:ssa, ne esitteli kaikki paikat ja sen et miten siellä toimitaan. Se tuntu hyvältä siinä vaiheessa.”

Myös sosiaalinen media, tässä tapauksessa Facebook, ja sen kautta saatu henkilökohtainen huomio tuntui merkittävältä. Nuori, joka oli vuosia ollut ammattiopiston ”koulutusputkessa” saamatta tutkintoaan suoritettua, kuvasi yhteydenottoa tärkeäksi. Tärkeä merkitys oli myös sillä, että aikaisempi yrittäminen tuli huomatuksi ja huomioituksi.

”Et joku huomaa kuinka kamalan kauan mä olen yrittänyt näitä kouluja ja et olen saanu jotain jo tehtykin”

Riippumatta tiedonsaantikanavasta, kynnys tehdä päätös ja aloittaa opinnot saattoi olla todella korkealla. Ja nuoret kertoivat hakeneensa tukea päätöksilleen vanhemmiltaan, puolisoiltaan ja ystäviltään. Myös NAO -toimijan pieni houkuttelu nähtiin hyvänä asiana. Kun päätös oli tehty, kokivat nuoret yhteistyön nopean etenemisen oppilaitoksen kanssa erittäin hyvänä asiana. Voin nähdä taustalla ajatuksen ja mahdollisen pelon siitä, ettei mieli sittenkin vaan ehtisi muuttumaan.

”Meni se ekaksi vähän puoliväkisin, kauhee kammo oli koulu kohtaan. Hyvä että ne houkutteli, tällä tiellä nyt ollaan. Onneksi.”

Pedagogisen hyvinvoinnin viitekehyksen yhden osa-alueen, osallisuuden ja toimijuuden, näen selkeästi ja ehdottomasti saavan jo tässä hakeutumisvaiheen toiminnassa tärkeän ensimmäisen askeleensa. Nuorten aikuisten osaamisohjelman hakevaa toimintaa olen kuvannut luvussa 2.3.

5.3.2 Opintoja tukeva toiminta

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää pedagogisen hyvinvoinnin näyttäytymistä koulutukseen kiinnittymisessä. Nuorten aikuisten osaamisohjelman hakeva osuus liittyy oleellisesti tähän, kuten edellä kuvasin. Oppimista tukevan toiminnan analysoin nuorten kerronnasta tutkimuskysymysteni mukaisesti, ja tulkinnat tein mahdollisen pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöiden näyttäytymisen viitekehyksessä. Näitä osatekijöitä ovat kompetenssien kehittyminen, autonomia ja vuorovaikutus sekä osallisuus ja toimijuus. Nämä luokittelut esitän ensin lyhyesti (taulukko 3) ja sen jälkeen avaan analyysia sanallisesti aineistoesimerkkien avulla.

Alateema:	Pedagogisen hyvinvoinnin osa-alue
Tutkintorakenne Alakiinnostus ja kiire valmistua Aikataulutuksen vaikeus	Kompetenssin kehittyminen
Opetusmenetelmät Suhteet kouluttajiin ja aikuisuus Suhde luokkatovereihin	Autonomia ja vuorovaikutus
Oppimisen konkreettinen tuki Tunnetuki	Osallisuus ja toimijuus

TAULUKKO 3: Aineiston analyysi NAO- opintojen kokemuksista

Tämän luokitteluni ulkopuolelle ei sijoittunut tässä osuudessa oman tulkintani mukaan lainkaan merkityksiä, toisin kuten edellä kuvaamissani toisen asteen keskeytymisiin johtaneissa kerronnoissa. Kaikki aineistosta analysoimani alateemat sijoittuivat edellä mainittuun pedagogisen hyvinvoinnin analyysikehikkoon.

1 Kompetenssin kehittyminen

Tutkintorakenne. Nuorten kerronnassa oli toki elementtejä, jotka yleisesti liittyvät aikuisten tutkintojen rakenteissa olevaan työpainotteisuuteen. Työpainotteisuus näyttääkin saavan tärkeän merkityksen ammatillisissa opinnoissa (Herranen 2014). Tekemisen ja lukemisen vastakohtaisuus korostuikin selvästi. Tämä korostui jälleen metaforan kaltaisella toistopuheella. Nuoret käyttivät mielellään sanontoja koulu-koulu,

lukija-lukija tai opiskelu-opiskelu. Ja nuoret eivät kokeneet nyt olevansa siellä koulu-koulussa vaan yksinkertaisesti NAO:ssa.

”Kun mä en ole sellanen lukija-lukija-tyyppi. Opin tekemällä täällä NAO:ssa.”

”Käytäntöön niin paljo enemmän ku nuorten puolella, ne papruhommat ei oookkaan oikein mun juttu.”

”Teoriaa ihanan vähän, eikä kirjallisia kokeita. Näytöissä on ne kokeet. Yhtään en ois jaksanu enää istuu koulu-koulus. Haluun olla töissä.”

Työjaksot näyttäytyivät hyvin positiivisesti. Työpainotteisuus oli tekijä, joka sai aikaan onnistumisia ja yhteenkuuluvuutta. Tässä on selkeä yhteys muun muassa Herrasen (2014) näkemyksiin.

”Ne oikeen pyysi jos mä tulisin täksi nykyiseksi työjaksoks sinne. Huomaa kyllä että siellä työpaikas tarvitaan apua. Ja ne osaa käyttää mua hyvin. Oon tarpeellinen. Ne sano et ihan kuin mä oikeesti kuuluisin siihen työyhteisöön. Mä olen ollu helposti oppiva, ne sanoi.”

Alakiinnostus ja kiire valmistua. Aikaisemmin työssä kertynyt osaaminen tuotiinkin positiivisella tavalla ja ylpeydellä esiin. Nuoret kertoivat ajatuksiaan ja toiveitaan runsaammasta aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnistamisesta (AHOT) ja toisaalta samalla puhuttiin puhtaan *pöydän aloittamisesta ilman vanhojen kaivelua*. Puhtaan pöydän aloittamisella viitattiin tulkintani mukaan enemmänkin siihen, että osittaiset (teoriapohjaiset) aikaisemmat suoritukset ja työkokemus lisäsivät tunnetta osaamisesta eli ”osaan sittenkin jotain”. Aikaisemmissa opinnoissa (ks. luku 5.2) korostui heikko motivaatio opiskeltavaa alaa kohtaan, mutta nyt aikuisopinnoissa alakiinnostus oli hyvin nähtävissä.

Runsaammalla AHOT -menettelyllä etsittiin lähinnä keinoa tai mahdollisuutta opintojen ajalliseen lyhenemiseen. Poikkeuksetta kerronnassa oli nähtävissä suunnaton kiire valmistua. Toki motivaatio saada tutkinto vihdoin suoritettua ja päästä sen kautta tasavertaiseksi työmarkkinoille, lisäsivät tätä kiirettä valmistua. Tulkitsen kuitenkin tämän valmistumiskiireen taustalla olevan myös pelkoja tai epäilyjä omien voimavarojen riittämisestä. Taustakertomuksista selkeästi havaittava *on saatava ammatti* - ajattelu oli nyt toteutumassa, ja jos tämä ei onnistuisi, hämmennyksen ja pettymyksen tunne tulisikin

kenties olemaan kovin suuri. Tulkitsen tämän niin, että tutkimukseni nuorilla aikuisilla oli suuri tarve aikuistua yhteiskunnassamme vallitsevan kulttuurisen mallin mukaisesti (Kojo, 2012, 94).

”Mulla oli kauhee kiire valmistuu NAO:sta ja vedin sen sit vauhdilla.”

”Yritän viel nopeuttaa tätä, kun oon niin paljon tehnyt näit alan töitäkin. Pusken näyttöjä apinan raivolla.”

”Enemmän ois voinu saada ahointia, kun oon tehny lukion kursseja ja ollu pitkään töissä.”

”Mä sanoi heti et ei mul oo kouluista mitää sillai järkevää tai ihan valmista. Mielelläni tekisin jutut ihan alusta. Emmä halunnu sieltä mitään vanhoja kaivaa, kun ei siel mitään valmista suoritusta varmaan ollukkaan. Uusi alku siis.”

”Amiksest on niin kauan jo, ei mitään hyväksilukua tullukkaan. Mut tavallaan o hyvä ja helpompaa ku osaa jo ja tietää jo jotain.”

Aikatauluttamisen vaikeus. Haasteellisinta tuntuikin olevan aikuisen opintojen aikatauluttaminen perheen ja muun elämän keskellä. Myös työskentelyn aloittaminen tuntui vaikealta. Siihen olikin saatu tukea ja ohjausta kouluttajilta. Myös päivän jälkeinen mahdollisuus jäädä oppilaitokseen työskentelemään, joko yksin tai tuettuna, tuntuikin tärkeältä. Edellistä opinnoista ja opiskelun rutiineista oli kulunut jo aikaa, joten tukea tarvittiin. Aikuisopintojen yhtenä haasteena Selkivuori (2015, 81, 85) näkee opiskelun rutiinien puutteen, jolloin aikuinen tarvitseekin ohjausta myös oppimaan oppimisessa.

”Mulla oli pari tehtävää tekemättä. Ja mietittiin yhes open että mitäs tehään. Sovittiin et mä jään koululle tietokoneelle tunniksi tai pariksi tekemään niinä päivinä kun me päästään vähän aikasemmin. Tosi hyvä.”

”Alottaminen aina se vaikee, ei ehkä se kirjottaminen. Oonha mä tehny niitä samoi juttui tuolla töissä.”

2 Autonomia ja vuorovaikutus

Opetusmenetelmät. Opetusmenetelmät koettiin joustaviksi ja monipuolisiksi. Mahdollisuus työskennellä yksin tai ryhmissä oman mieltymyksen mukaan toi oppimiseen joustoa. Tekemällä ja kokemalla oppiminen monien opintokäyntien muodossa oli nuorten mieleen. Työelämälähtöisyys korostui näissä vaihtelevissa opetusmenetelmissä, kuten Selkivuorikin (2015, 86) on todennut. Merkittävänä koettiin

mahdollisuus saada osallistua tuntien suunnitteluun. Yleisesti koettu oppituntien keskustelevalta ilmapiiri tuntui tärkeältä. Nuoret käyttivät ilmaisuja *lupa* keskustella tai *mahdollisuus olla eri mieltä* ilman pelkoa asioitten tai ihmisten välisistä konflikteista. Tässä onkin yhteys ajatukseen turvallisesta oppimisympäristöstä (Juvonen 2008, 76; Lappalainen 2008, 115).

”Opiskelu on ihan erilaista nyt. Paljon ryhmitöitä, se on hyvä. Ja on paljon opintokäyntejä. Mun mielestä tekemällä oppii parhaiten.”

”Huomaa et ollaan aikuisia. Voidaan olla luokassa eri mieltä asioista ja usein ollaankin. Tulee keskustelua ja kinasteluakin. Sillai tuleekin paras keskustelu, mitäs keskustelua siitä tulee jos kaikki on samaa mieltä. Silti hyvä henki. Aikaisemmin ei paljon tarvinnut sanoa, kun oli jo ihme tilanne petyks. Silloin ois ollu vaan parempi olla hiljaa.”

”Saadaan osallistua tuntien suunnitteluun, ja ne kuuntelee kans niitä ehdotuksia. Ja jos tunneilla alkaa paikat puutuun, saadaan ottaa vaikka taukojumppa.”

Sopivassa määrin itseohjautuvuutta mutta toisaalta vastuuta ja perinteistä opettajajohtoista kulttuuria nuorten arvostavat (Herranen 2014). Muun muassa työssäoppimispaikkojen hankkimisessa korostui annettu ja oletettu oma vastuu sekä varsinainen opettajan yksityiskohtainen opetus ja ohjaus. Tästä kertoi nuori, joka leikkisästi nimesi itsensä tässä kerronnan vaiheessa nimimerkiksi *45 työhakemusta vuoden aikana tehnyt ja työnhakuun väsähtänyt*.

”Aika hyvin pohjustettiin ennen kuin oli se aika piti aloittaa hankkiminen. Et millä tavalla sä lähestyt sitä työnantajaa ja miten puhut siinä vaiheessa kun sä tapaat sen. Et periaattees opet ei auta sillai ite hakemisessa. Ei tietty toinen voi sun puolesta sitä paikkaa hakee. Ne auttaa sopivasti - katotaan perään, mutta pitää tehdä ite kans.”

Suhteet kouluttajiin ja aikuisuus. Aikuisuuselementti muodosti kaksitulkintaisen merkityksen nuorten puheissa. Toisaalta nuoret nauttivat suunnattomasti ohjauksen ja tuen saamisesta, ja toivoivat yhä saavansa tietynlaista taustalla häilyvää ”holhousa” ja toisaalta nyt saatu tuki aikuisopinnoissa hämmensi, mutta positiivisella tavalla.

Kyseessä lienee tahto ja vahva halu olla aikuinen, mutta mahdollisesti epävarmuus omista voimavaroista tai hieman epämääräisenä näyttäytyneet aikuisuuden vaatimukset hämmensivät. Aikaisemmassa kerronnassa korostuneet *täytyy olla ammatti* ja *täytyy ottaa*

itseään niskasta kiinni -ajatukset saavat näin ollen tukea ja vahvistusta nyt aikuisopinnoissa saadun ja koetun tuen muodossa. Aikuisuuden kulttuurinen malli odottaa nuorelta aikuiselta sujuvia siirtymiä koulutukseen, työhön ja taloudelliseen itsenäisyyteen. Poikkeama tästä saattaa tuoda mukanaan epäselviä ajatuksia aikuisuudesta. (Kojo 2012, 94 – 95.)

”Opet ei pidä mua pikkupentuna, vaan asiallisesti kohtelee. Ne juttelee ja sillai neuvottelee meidän kans asioista. On jotenkin tasavertainen olo.”

”Ne huolehtii meistä, aikuisista [nauraa]. Siis ei se ole yhtään huono tai kiusallista. Se on hyvä ja tarpeen. Ei tarvii miettii kahta kertaa et meenkös nyt keskusteleen tästä aiheesta vaiko en. On helppo mennä. Se on tosi tärkeitä.”

”Huomaa et ollaan aikuisia. Voidaan ja saadaankin olla eri mieltä asioista ja usein ollaankin. Silti hyvä henki.”

”Tää on ihan eri ku ennen. Aina kun nähään mejän opee niin se kysyy mitä mieltä ootte, tai että onko ehdotuksia. Se on ollu aivan loistavaa. . Ja se lähestymistapa on sellanen et kohdellaan kuin ihmisiä. Tai kuin aikuisia. Ne kysyy et miten menee, eikä sillai et nyt tänne sieltä! ”

”Opet kohtelee niin kuin vertaisia. Sillai nätisti. Nii, kun ton kouluksen nimessa on sana aikuinen, ni kai sen on jotenkin jo itsenkin hyväksyny-sen aikuisen. Kun tää on nuorten aikuisten osaamisohjelma, ni kai tässä sit ollaan aikuisia [nauraa]. Mut kyllä nää opet ja ohjaajat on kohdellu ihmisinä. Se on aika kova juttu. Sitä jaksaa ihan eri tavalla.”

Suhteet luokkatovereihin. Suhde luokkatovereihin tai ryhmään nousi puheeseen maininnoilla samakaltaisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta. Jälleen kuului myös korostuneesti yhteenkuuluvuus NAO:n kohderyhmäläisenä. Aikuisten koulutuksen yhtenä vahvuutena Selkivuori (2015, 87) pitääkin ryhmän tietynlaista heterogeenisuutta, jolla viitataan ikään ja aikaisempaan työelämäkokemukseen. Erilaisten taustojen ja kokemusten näkökulma nähdään yhdistävänä tekijänä.

”Saman ikästä ja henkistä porukkaa. Se on ollu kivaa ja mielenkiintoista. NAO- ikää ollaan kaikki.”

”Siel me ollaan, NAO:laiset.”

Mielenkiintoinen havainto, oli myös huolipuhe, jossa nuoret pohtivat ryhmän jäsenten pärjäämistä tai koulutuksen keskeytymistä tai sen uhkaa. Itse saadusta ja koetusta tuesta voimaantuneena oli nuorten myös mahdollista pohtia kanssakulkijoitten jaksamista.

”Luokkaan on tullu uusia ja sit häipyny toisia. Tuleeko tässä se aikuisuuselementti, et on ollut tosi raskasta nähä et aikuiset ihmiset ei osaa tai jaksa käydä koulua.”

”Porukasta kaksi on kadonnu, sillai kadonnut kadonnut. Luulis et aikuinen sitoutuis. Toisaalta, eihän me tiedetä mitä niitten taustalla oli.”

”Luokas on porukkaa, jotka tarvii kyl apua, ja on ne saanukin, Musta on tosi hienoo et ne ei ole keskeyttänyt. Vaik muutama kyl on.”

3 Osallisuus ja toimijuus

Oppimisen konkreettinen tuki. Opintojen teoreettisuuden pelko lienee peräisin tuntemuksesta, ettei aikaisemmin tukea oppimisvaikeuksiin oltu ehkä saatu riittävästi. Tai jopa siitä, että oppimisen vaikeudet olivat jääneet aikaisemmin täysin huomiotta.

”Luki-vaikeudeta sit sanoin kun oli tehtävä johon piti lukee kirja tai pari.. Sain äänikirjan ja videonkin. Eli sain vaihtoehtosia opiskelutapoja sen lukemisen tilalle. Ja NAO ei vähättele tota luki-vaikeutta. Ja ei mun kaksoiskonsonanttien puuttuminen oo enää se tärkein asia. Eli otetaan ihminen yksilönä eikä vaan oppimisvaikeutena.”

Kirjallisten tehtävien tekemiseen kouluttajilta saatu tuki koulupäivien jälkeen koettiin suureksi avuksi. Selkivuoren (2015, 83) mukaan aikuinen oppija kaipaa oppimisen suunnittelun tueksi ennakkosuunnitelmia jo hyvissä ajoin ennen opintojakson alkua. Tutkimukseni mukaan nuoret pitivät tärkeänä myös sitä, että tukea erikseen tarjottiin, koska he eivät sitä kenties olisi itse osanneet pyytää. Erityisesti tämä koski tutkinnon suorittamisen suunnitelmaa (TSS), joka koettiin hyvin vaikeaksi tehtäväksi. Näissä suunnitelmien teossa kirjoitettujen tavoitteiden yhdistäminen käytännön työnkuvauksiin koettiin myös vaikeana. Konkreettinen tuki liittyikin tässä myös vaihtoehtoihin tehdä työ oppilaitoksessa opettajan tuella ja mahdollisuuteen lisäajan saamisesta.

”Ja jos tuntuu ettei saa sitä [TSS] vaik tehtyy tai aloitettuu. Opettajat kyllä auttaa niitten teossa jos tarvii. Nehän voi tehdä kotona tai koululla. Mä olen tehnyt opettajan kanssa, musta se helpottaa sitä hommaa.”

”Vaikka noi näyttöpaprut, huh, jos tuntuu ettei valmistu saa lisä aikaa ja voi neuvotella siitä. Ja saa niihin apua koululla. Mä olen yrittänyt tehdä kotona.”

Kenties suoritusten määrä tai tehtäväksi annettujen kirjallisten toimien sisältö oli aikaisemmissa koulutuksissa näyttäytynyt jotenkin hankalasti käsiteltävänä tai vaikeasti hallittava kokonaisuutena. Tutkinnon suorittamisen suunnitelma (TSS) koettiin kyllä tarpeelliseksi aivan kuten myös alussa tehty henkilökohtaistamissuunnitelma (HEKSU). Näiden koettiin selventävän sitä, mitä opiskelijalta odotetaan tai mitä opinnot konkreettisesti sisältävät.

”Hyvä juttu meille opiskelijoille TSS ja se HEKSU-juttu, ni sit me tiedetään mitä täällä pitää tehdä.”

Ajoissa puuttuminen suoritusten mahdolliseen venymiseen nähtiin hyvänä. Tällä vältettiin tilanne, jossa rästiin jääneitä suorituksia pääsee kasaantumaan. Oppimisen tukea arvostettiin suuresti, mutta halu ensin suoriutua ja yrittää onnistua omin avuin tuntui merkittävältä. Apua ja tukea oppimiseen haettiin myös tuttavilta ja sukulaisilta.

”Ja jos ei ole tehny jotain valmiiksi, niin ei saa sitä suoritusta. Ja siitä kerrotaan heti, et nyt et saa suoritusta. Ja sithän kaikki ois mennä tavallaan ihan hukkaan.”

”Mä aina yritän ekaksii ite, usein käyn hakeen siskolta niinku tukiopetusta.”

Tunnetuki. Ehdottomasti eniten elementtejä nuorten kerronnassa oli aiheesta, jota kutsun tunnetueksi (Siekkinen & Niiranen 2008, 43; Holopainen & Savolainen 2008, 97 – 99). Oman tulkintani mukaan tässä on merkitys ja tulkinta sille, mikä tekee Nuorten aikuisten osaamisohjelmasta merkityksellisen pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöiden näkökulmasta. Tätä voin kuvata tunteella siitä, että jos nuori ei itse jaksa tai etene tarkoituksen mukaisesti, on nuorelle syntynyt luottamus avun ja tuen saamisesta. Kerronnan eri vaiheissa toistuivat kuvaukset tai sanonnat *oli sellainen olo, tuli sellanen tunne, voin luottaa* tai *on helpottunut olo*. Selkivuori (2015, 90) kuvaa aikuiskoulutuksessa tuen ja ohjauksen syntyvän kouluttajien ja opiskelijoiden vastavuoroisessa toiminnassa. Jos kuitenkin opiskelijan taustalla on aikaisemmin kuvatut

negatiiviset koulukokemukset (ks mm. Mäki-Ketelä 2012; Kuronen 2010; Malinen 2000), korostuu tulkintani mukaan kouluttajien antaman tuen merkitys.

”Kyllä mulla oli aivan eri näkemys koulunkäynnistä ennen kuin alotin. Sellanen kurja oli. Menny tosi hyvin. Ja noi painottaa sitä, että kysykää apua ja neuvoja jos vaan tarviitte. Vaikei osais itse hakee apuu, niin ne ottais yhteyttä kun ne huomaa et joku homma alkaan meneen viimetinkaan. Ja se tarkoittaa et on helpottunut olo. Että siis tietää et mahdollisuus käydä tää koulu loppuun.”

”Tulee hyvä fiilis, et saa apuu jos tarvii. Ettei jäis koulu kesken.. Tuolla pidetään huolta, on niinkun tiimi koulussa. On jotenkin enemmän olemassa kuin ennen. Sit on sellasia päiviä et SAA mennä sen juttusille ja vaan kertoo miten menee, onko huolia. Tai vaikei oliskaan huolia niin voi mennä.”

”Nyt kun mä vertaan aikaisempaa, ni mä saan paljon enemmän tukee tuolla nytten. Me ollaan kaikki hämmästely siin meidän ryhmässä et kun meistä huolehditaan näin paljon. Meitä aikuisista . Siis ei se ole yhtään huono tai kiusallista. Se on hyvä ja tarpeen. . Siellä on semmonen olo et kuullaan ja huomataan. Ja siel on matalampi kynnyks toki mennä sit itsekin jutteleen jos on joku juttu”.

”Meitä pidetään silmällä mut ei sillain et sitä itse heti huomais. Se häilyy jossain siellä taustalla. Mulla on sellanen tunne, et jos saattais tulla jotain häiriö, niin mä pystyn luottaan siihen et tuolta tulee viestii, et hei missäs mennään nyt.”

”Mut NAO:ssa kun tuli ongelmia niin sain jeesii. Oli sellanen olo.”

Pienillä suurilla teoilla, kuten näitä tässä kutsun, oli aineistoni mukaan suuria merkityksiä siihen, miten tämä tunnetuki rakentuu. Yksinkertaisuudessaan se on luottamusta ja uskoa siitä, että autetaan ja ollaan rinnalla. NAO -toimijoitten huolenpito, huomio ja kaitseminenkin korostuvatkin usein. Pyrkimyksenä tässä on erityisesti kannustavan oppimisvuorovaikutuksen luominen (Kautto-Knape 2012).

Noi tyypit tuolla on ollu ihan tosi uskomattomia! Ja kerran mun ei tarvinnu olla ku nelisen päivää kipeenä ni [nimi poistettu] laitto jo viestin et Haloo!
”Missä oot, ootkos tulossa. Ja ei siis sillai käskemällä et kouluun siltä. Vaan se kysy et onko kaikki ok.”

”Se piti musta tosi hyvin huolta. Kun musta välillä tuntu et pää halkee ja mä en jaksa. Ni [nimi poistettu] tsemppas ja sano et kyllä sä jaksat. Se oli tosi hyvä. Ja se kerto et hän ihan oikeesti uskoo et sä saat tän tehtyy. Se sano kans et sit sul on parempi olla kun saat tehtyy. Se oli ihan totta mitä se sano.”

”Joku pommiin nukkuminen mulla ollu kyllä. Mut on opettajat ymmärtänyt, et ei ole tullut huutoa niistä. Keskustelua vaan.”

Edellä kuvaamani ovat kouluttajilta saatuja konkreettisia tukitoimia tai arjen pieniä tekoja. Kuitenkin aineistossa korostuivat ajan ja huomion saaminen. Nähtävilläni oli runsaasti toteamuksia siitä, että *on lupa johonkin tai saa tehdä osallisena* asioita. Kertovatko tasavertaisuuden kokemisesta ja rauhasta. Tunnetuen puute voinee johtaa jopa suoranaiseen pedagogiseen pahoinvointiin (Siekkinen & Niiranen 2008, 43; Holopainen & Savolainen 2008, 97 – 99).

”Ne ei sano et TEE! vaan me tehdään yhdessä.”

”Ne kysyy miten menee, ja ne kuuntelee kans.”

”Saa mennä jutteleen aina jos haluu, siihen on varattu ihan aikaa.”

”Saa juttella siel vaik ei ois mitään huoltakaan”

”Pari hommaa oli jääny rästiin, niin ope tuli kysyyn et mites tehtäis.”

5.4 Tulosten yhteenveto

Peruskoulusuhteissa oli keskeistä kuvaukset oppimisen tai keskittymisen vaikeuksista. Varsinaista päätöstä erityisopetuksen tuesta ei nuorilla ollut. Nuoret eivät itse osanneet eritellä oliko keskittyminen vai oppimisen problematiikka se merkittävin koetun haasteellisuuden muoto. Muutammat nuoret olivat kokeneet joutuneensa opettajien silmätikuiksi ja ajautuneensa myös poissaolokierteeseen ja toistuviin sääntörikkeisiin. Yleisesti peruskoulun työrauhaa ja yleistä järjestystä kuvattiin levottomaksi ja rauhattomaksi.

Kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan oli nuorilla kovin vaihtelevaa ja pääsääntöisesti vaikeuksia olikin matemaattisissa aineissa sekä kielissä. Muutama nuori epäili myös turhautumisen johtuneen siitä, että oppiminen sujuikin liian helposti eikä antanut riittävästi haasteita. Osa nuorista pärjäili peruskoulussa aivan välttävästi vaikka ei juuri siihen panostanutkaan. Nuorilla saattoi olla haasteita suhteessaan vanhempiin, ja myös vanhempien kiristyneet suhteet saattoivat asettaa ongelmia koulunkäyntiin. Osa nuorista kertoi taasen suhteiden kotiin toimineen hyvin. Yhtälaillla kaverisuhteet näyttäytyivät kerronnassa hyvin eritavalla.

Yhteishaun perusteita nuorten kuvausten perusteella voinee pitää hieman sattumanvaraisina. Saatu opinto-ohjaus ei näyttäytynyt kovinkaan vahvasti näissä prosesseissa. Valintoihin saattoi vaikuttaa perheen toiveet tai kannustus. Nuoret totesivat myös olleensa hieman, tai jopa hyvinkin, kypsymättömiä valintojaan tekemään.

Peruskoulun jälkeistä aikaa kuvaan etsikkoaikana nuorten elämässä. Näissä vuosissa näyttäytyvät niin kouluttautumiskaksot ja -yritykset, työ- ja työllisyyskaksot, perheellistyminen tai vain *olemisen* ajanjaksot. Korostuneesti kerronnassa kuului tahto *ottaa itseään niskasta kiinni ja ammatin hankkimisesta*. Peruskoulun jälkeiseen aikaan mahtui keskeytyneitä toisen asteen koulutuksia kertojasta riippuen yhdestä kuuteen. Peruskoulun jälkeiset vuodet ennen aikuiskoulutuksessa aloittamista sisälsivät myös työllisyys- ja työttömyyskaksujen lisäksi aikoja talouskoulussa, TE -toimiston kursseilla ja nuorisotyöpajakaksuja sekä vanhempainvapaita.

Toisen asteen koulutukseen liittyvästä kerronnasta oli löydettävissä erilaisia läpäisyä heikentäneitä merkityksiä. Nämä olen jaotellut pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöihin seuraavasti:

- 1) kompetenssien kehittyminen
 - oppimisen tai keskittymisen vaikeus
 - teoreettisuus yllätti
 - työssäkäynti
 - väärä alavalinta
- 2) autonomia ja vuorovaikutus
 - suhteet opettajiin
 - opinto-ohjaus
 - opetusmenetelmät
- 3) osallisuus ja toimijuus
 - terveys
 - kaverisuhteet
 - heikko luottamus itseän
- 4) tämän viitekehityksen ulkopuolinen luokka muut vaikuttimet
 - elämäkulun muutokset
 - vapaus ja vastuu

NAO -opinnoissa kokemuksia kiinnittymiseen liittyvistä merkityksistä havaitsin aineiston analyysissä useita, jotka liittyivät tutkinnon rakenteeseen, omaan itseän, koulutuksessa saatuihin tukitoimiin, opetusmenetelmiin ja ihmissuhteisiin. Nuorten aikuisten osaamisohjelman erityiset tuen muodot jakautuvat sekä hakevaan että opiskelua tukevaan toimintaan.

Hakevan toiminnan osalta pedagogisen hyvinvoinnin viitekehyksen yhden osa-alueen, osallisuuden ja toimijuuden, näen selkeästi ja ehdottomasti saavan jo tässä hakeutumisvaiheen toiminnassa tärkeän ensimmäisen askeleensa. Oppimista tukevan toiminnan, koulutukseen kiinnittymistä edesauttavan ohjaus- ja opetustyön, tulkitsin pedagogisen hyvinvoinnin osatekijöiden näyttäytymisen viitekehysessä. Aineiston kaikki merkitykset kohdistuivat tähän viitekehykseen, joten tämän ulkopuolista luokkaa ei syntynyt, toisin kuin toisen asteen koulutuskertomuksissa:

- 1) kompetenssien kehittyminen
 - tutkintorakenne
 - alakiinnostus ja kiire valmistua
 - aikataulutuksen vaikeus
- 2) autonomia ja vuorovaikutus
 - opetusmenetelmät
 - suhteet kouluttajiin ja aikuisuus
 - suhde luokkatovereihin
- 3) osallisuus ja toimijuus
 - oppimisen konkreettinen tuki
 - tunnetuki

Kompetenssin kehittyminen, erityisesti tarkoitan tällä ammatillista kasvua, tarkoittaa oppijan kehittymistä kognitiivisella, emotionaalisisella sekä käyttäytymisen tasolla (Isokorpi 2013, 26). Luonnollisesti taitojen ja tietojen onkin syytä kehittyä, mutta yhtäaikaan oppijan asenteen oppimistaan kohtaan on suotuisesti kehityttävä. Tähän liitän myös itsearvioinnin ja omien saavutusten arvostamisen. Autonomia tarkoittaa oppijan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä. Oman toiminnan kontrollointi ja sen myötä kykyä valintojen tekoon, vaatii kuitenkin kykyä myös riittävään itseohjautuvuuteen (Juvonen 2008, 81; Lappalainen ym. 2008, 114). Vuorovaikutus, erityisesti hedelmällinen vuorovaikutus, syntyy tasapuolisesta kohtaamisesta (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 66 -67). Muistettava on myös, että vuorovaikutus vaatii aina kaksi osapuolta. Haasteellinen tilanne on silloin, kun toinen osapuoli ei ole, syystä tai toisesta, valmis tasapuoliseen ja kunnioittavaan kohtaamiseen. Osallisuudessa ja toimijuudessa

ehdottoman tärkeätä on turvallinen sosiaalinen ympäristö. Turvallisessa ympäristössä uskalletaan myös epäonnistua. Siellä on onnistumisen lisäksi myös lupa riskien ottoon. (Pietarinen ym. 2008, 59 – 61.) Pelkkä läsnäolo, paikalle saapuminen, ei luo vielä osallisuutta.

6 POHDINTA

6.1 Peruskoulu-aika

Erilaisten tarinoitten sisältä löysin yhteisiä toimintaympäristöjä: koulu, koti ja kaverit. Nuorten keskeiset kasvu-ympäristöt olivat hyvin edustettuna. Nuoren kasvun *pyhä kolminaisuus on koti, koulu ja katu* (Airaksinen 1991), kuten tämä hieman metaforankaltainen ilmaisu asian kuvaa. Katu viittaa väljästi kavereihin ja vapaa-aikaan, jotka esiintyvät tässä tutkimuksessa korostuneesti. Nuorten vertaissuhteet, niin hyvässä kuin pahassakin, määrittivät murrosikäisen maailmankuvaa vahvasti. Myös oma terveydentila ja kiusaaminen tai yksinäisyys saattoivat värittää tulosten mukaan osan nuorten koulutaivalta. Kouluun liittyvä kerronta korosti oppimisen ja keskittymisen vaikeuksia, joiden koettiin jääneen usein heikolle huomiolle ja näin vaikuttaneen suoriutumiseen. Koulusta oli tukitoimia myös saatu, mutta tuki koettiin usein hyvin puutteelliseksi. Varhainen puuttuminen koulunkäynnin ongelmiin ei tulkintani mukaan ollut kovin onnistunutta. Peruskoulu ei lienee onnistunut herättämään tutkimukseni tulosten mukaan näitten nuorten intoa elinikäiseen oppimiseen. Tämä tulos vastaa Kurosen (2010) kuvaamia peruskoulu-aikaisia kiinnittymisen vaikeuksia ja oppimiseen tarvitun tuen puuttumista.

Nyt aikuisena, tämän hetken elämäkokemuksella pohdittuna, nuoret kokivat olleensa ajoittain osattomia tai näkymättömiä. Nuoret ymmärsivät kyllä muutoksia omassa kehityksessään ja murrosiän kuohujen tasoittumisessa. He huomasivat nyt teinivuosien oman ajattelun ollen hieman kapea-alaista. Vaikka kerronnassa kuului nuorten oma ymmärrys haasteellisesta käytöksestään, ihmettelivät he kuitenkin *miksei kukaan nähnyt uhman taakse*. Nuoret kaipasivat aikuisten napakampaa puuttumista ja oikeita oppimissuorituksia niin sanottujen armovitosten sijaan. Kertojan kokemus siitä, että hänet haluttiin vain peruskoulusta ulos- keinolla millä hyvänsä- kuului hyvin suoraan.

Yksinäisyys, suhteessa koulun aikuisiin, hämmensi näitä nuoria myös tämän tutkimuksen haastattelun aikana ja sen jälkeenkin. Näitä pohdintoja jatkoimme usein myös nauhoituksen päätyttyä. Tämän nauhoituksen jälkeisen keskusteluhetken tarkoitushan oli varmistaa, ettei oman elämäkulun muistelu jättänyt nuorta hämmennyksen tilaan. Mielestäni on maininnan arvoista, että näistä asioista muutamalla nuorella oli hyvin selkeä tarve vielä keskustella. Suurin osa peruskoulun oppijoista etenee jatkoon ja oppii

mainiosti (Asplund & Vanhala 2014; Kalenius 2014) mutta hankaukset peruskoulusuhteessa olivat toisille nuorille arkipäivää (Kuronen 2010). Osattomuuden kokemukset peruskoulussa eivät ennustaneet vahvaa kiinnittymistä toisen asteen opintoihin (myös Kuronen 2010, Mäki-Ketelä 2012).

Peruskoulun levottomaksi kuvattu työympäristö ja kiusaaminen, johon ei riittävästi puututtu, ovat merkittäviä oppimisen ja pedagogisen hyvinvoinnin esteitä. Vasta kun luokan tai muun oppimisympäristön sosiaaliset suhteet ovat kunnossa ja yhteisö koetaan turvalliseksi, on mahdollisuus oppimiseen (McKeown & Beck 1999). Sosiaalisten suhteitten turvaaminen vaatiikin opettajalta erityistä herkkyyttä. Tässä tehtävässä opettaja voi joutua toimimaan ennakoivasti aistit avoimena, ikään kuin *lennonjohtaja tornissaan* kuten McKeown ja Beck (1999, 25) pohtivat. Pettymys koulun aikuisiin kuvattiin kysymyksellä siitä, olisiko nuoren itse pitänyt ymmärtää etsiä ja pyytää tukea ja ohjausta.

Yhteishaun kouluvalinnan perusteita kuvaavissa kerronnoissa löysin teemoja omasta valinnasta, kodin vaikutuksesta tai vaikuttamattomuudesta sekä terveydellisistä syistä. Kavereiden valinnat eivät tämän tutkimuksen nuorten 9.-luokan valintoihin olleet juurikaan vaikuttaneet. Yleisvaikutelmaksi jäi, ettei nuorten kaveripiirissä näitä kouluvalintoja juuri pohdittukaan. Valintoja oli saatettu tehdä kovin sattumanvaraisestikin tai jopa TV-sarjojen luoman kuvauksen perusteella. Valintoja oli tehty *otan sen pienimmän pahan* -periaatteella. Opinto-ohjauksen tuki valintojen viidakossa ei näyttäytynyt positiivisessa valossa. Opinto-ohjaajat eivät tuntuneet kuuluneen nuorten peruskouluaikaisiin tukijoukkoihin juurikaan. Voin todeta yhteyttä kriittiseen nivelvaiheeseen ja opinto-ohjauksen tarpeeseen (Salmela-Aro 2009; Salmela-Aro & Tynkkynen 2014) ja mahdolliseen keskeytymisen uhkaan tästä aineistoni löytyneen runsaasti (mm. Komonen 2012).

6.2 Toisen asteen etsikkoaika

Koulutukseen kiinnittymättömyyden problematiikan totean olevan monisäikeinen ja prosessiluontoinen tapahtuma. Merkityksellistä tärkeysjärjestystä näille tapahtumille en yrityksestäni huolimatta pystynyt luomaan (ks. luku 5.2). Sama nuori irtaantui opinnoistaan oman elämäntilanteensa vaiheista johtuen eri syistä, mutta kuitenkin ensin tunnetasolla ja sitten vasta toiminnan tasolla (ks. Finn 1989; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009). Pedagogisen hyvinvoinnin osatekijät – kompetenssin kehittyminen,

autonomia ja vuorovaikutus sekä osallisuus ja toimijuus – olivat nähtävissä tutkimukseni tuloksissa. Tunnetason kiinnittymiseen tai kiinnittymättömyyteen vaikutti eniten elementit, jotka liitin erityisesti vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemuksiin.

Oppilaan toimintaa, ajattelua ja motivaatiota sosiaalisen kognition näkökulmasta tarkasteltuna korostuu vuorovaikutus ympäristön kanssa. Yksilön käyttäytyminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja toimintaamme vaikuttaa se, mitä ajattelemme, uskomme ja luulemme. Tämä sosiaalinen ympäristön voikin olla yksilön näkökulmasta katsottuna kannustava, neutraali tai lannistava. (Bandura 1986, 18, 22 - 26). Nuorten kouluhistoriassa peruskoulu ei näyttänyt kaikille tutkimukseni nuorille parhaita mahdollisia puoliaan, joten toinen aste ei myöskään alkanut opiskelun ilolla ja uuden oppimisen (ks. myös Kautto-Knape 2012.) Toki neutraaleja opintojen aloittamisiakin joukossa oli. Kiinnittymättömyyden, ja siitä johtuneet keskeytymisen syyt olivat yhtä moninaiset. Jokaisen nuoren tarina oli erilainen (ks. Vehviläinen 2008; Komonen 2001), mutta yhteistä heillä oli kokemukset tuen ja ohjauksen puuttumisesta. Toisen asteen oppilaitokset näyttäytyivät valossa, jossa nuoret kaipaivat yksilöllistä kohtaamista ja huomiota. Tällä tarkoitan myös puuttumista poissaoloihin ja opintojen tehokasta seuranta (ks. Herranen 2014).

Toisen asteen koulutuksen teoreettisuus, yhtäläillä ammatillisessa kuin lukiokoulutuksessakin, jossain määrin yllätti nuoret. Tämän taustalla näen olevan kokemukset oppimisen tai keskittymisen vaikeudesta. Myöskään koulumuodon tai ammattialanvalinnat eivät tämän tutkimukseni nuorille olleet osuneet aivan kohdalleen. Mieluisan alan löytämisen merkitys korostui tässäkin tutkimuksessa, kuten useat aikaisemmat tutkijat ovat todenneet (mm. Mäki-Ketelä 2012, Kuronen 2010). Ajoittain nuorten oli vaikea sisäistää ajatusta, että myös ammatillisissa opinnoissa on kaikille yhteisiä opintoja. Tekemällä oppiminen oli nuorten mieleen (ks. Herranen 2014) ja tämä näkemys eroaakin kansainvälistä tutkimuksesta ammatillisen koulutuksen haasteista. Masdonatin ym. (2010) keskeyttämisten tai läpäisyn haasteellisuuden syyt tuntuivatkin löytyvän työssäoppimispaikoista, ei oppilaitokseen liittyvistä käytänteistä tai vuorovaikutussuhteista.

Toisen asteen opinnoissa nuorten kasvuympäristöistä kaverit ja vapaa-aika olivat merkittäviä, vieläpä enemmän kuin peruskouluaikaan. Koulun keinoin ei voitane vaikuttaa nuorten elämän yllättäviin, iloiisiin tai surullisiin tapahtumiin. Mutta

oppilaantuntemus ja varhainen puuttuminen - *kuin lennonjohtaja tornissaan* - auttaa tunnistamaan joitakin elämänkulun ongelmia. Opinnoista irrottautuminen taloudellisista syistä oli valitettavaa. Uusi osaamisperustainen opetussuunnitelma tuonee vaihtoehtoja työn ja opiskelun yhdistämiseen. Oppilaantuntemuksen tarve korostuu myös mielestäni siinä, että keskeytyksiin johtaneet syyt - ja herkkyys *laittaa koko homma poikki* - olivat jossain tilanteissa hyvin pienestä kiinni. Ymmärrän hyvin, että lukuisten keskeytysten jälkeen nuoren luottamus itseen ja koululaitokseen oli heikentynyt. Lukuisia keskeytyksiä läpikäyneen nuoren on syytä saada opintojen aikana erityistä suojaa ja ohjausta. Oppilashuollon on tarpeellista olla näkyvää ja helposti tavoitettavaa. Nuoret kokivat kuitenkin oppilashuollon eri toimijoitten olleen heikosti tavoitettavissa (ks. myös Löppönen 2015).

Hämäläisen ja Komosen (2003) mukaan ennen lopullisempaa koulutuksesta syrjäytymistä on usein edeltävänä tapahtumakulkuna niin sanottu koulutuksessa syrjäytyminen. Tällä tarkoitetaan nuoren kokemia ongelmia oppimisyhteisöön integroitumisessa oppilaitoksen sisällä. Nämä ongelmat saattavat äärimmillään johtaa koko koulutusjärjestelmän ulkopuolella olemiseen eli koulutuksesta syrjäytymiseen. Tällöin kyseessä on pitkäaikainen prosessi, johon liittyy useita negatiivisia kasautuvia ongelmia ja kouluvaikeuksia. (Hämäläinen & Komonen 2003, 13.) Tulkintani mukaan nämä eriasteiset syrjäytymis- tai syrjäyttämiskokemukset toivat lähes väistämättä tutkimukseni nuorille negatiivisia katkoksia yksilölliseen opintopolkuun.

Komonen (2001, 247) herättelee ironista ajatusta keskustelusta ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosesseista. Komosen mukaan koulutustutkijat ovat jo jonkin aikaa olleet sitä mieltä, että koululaitoksemme on menettänyt yhteiskunnallisen monopoliasemansa oppilaittensa arjen käytäntöjen ja toiminnan tasolla. Kuitenkin yhteiskunnan keskeisin opintonsa keskeyttäneisiin nuoriin kohdistama kysymys on se, miten nämä nuoret saataisiin palaamaan sinne takasin. Onko aika kääntää katse oppilaitten opintoihin palaamiskeskustelusta takaisin kohti koululaitosta itseään, pedagogisen hyvinvoinnin keinoin. Koulutuksellisessa syrjäytymisessä ei Komosen (2001) mukaan olekaan nykyisin enää kyse koulutuksesta syrjäytymisestä, tarkoittaen koulutukseen pääsyn estymistä. Kyse onkin enemmän koulun sisällä tapahtuvasta valikoinnista ja luokittelusta, toisin sanoen koulutuksessa syrjäytymisestä- tai jopa syrjäyttämisestä. (Komonen, 2001, 231.)

6.3 NAO -opinnot

Tutkimukseni nuoret edustivat pientä mutta heterogeenistä joukkoa NAO -nuorista. Jokaisella oli erilainen tausta ja erilaiset elämäntilanteet. Yhteistä heillä kaikilla oli kuitenkin vahva halu ja tahto tutkinnon suorittamiseen. Tutkinto olikin nyt, tai aivan hetken päästä, suoritettu. Yhteistä heillä oli myös se, että aikaisemmat koulukokemukset olivat heikentäneet oppimisluottamusta tai uskoa jopa koko koululaitokseen.

NAO -opintoihin kuuluvan hakevan ja tukevan toiminnan näen tämän tutkimuksen valossa olleen merkittävä tekijä koulutuksen läpäisyssä. Jo hakeutumisvaiheen merkittävät kohtaamiset herättivät nuorissa orastavaa osallisuuden kokemusta. Koettu ja saatu tuki lisäsi onnistumisia ja kohotti motivaatiota. Koettu hyvä into opiskeluun tarttui opiskelutovereitten tsemppaamiseen ja perheenjäsenten kannustamiseen kouluttautumiseen. Näen tässä hyvän kehän laajenevan.

Ehdottomasti eniten yhtymäkohtia pedagogisen hyvinvoinnin kokemiseen tulkitsen olevan tuen muodossa, jota kutsun tunnetueksi. Tätä voi kuvata nuorten tunteella siitä, että jos ei itse jaksa tai etene tarkoituksen mukaisesti, on syntynyt luottamus avun ja tuen saamisesta. Kokemukset tunnetuen puutteesta voivat johtaa myös suoranaiseen pedagogiseen pahoinvointiin, jolla on suuret merkitykset opintoihin kiinnittymisessä (Siekkinen & Niiranen 2008, 43; Holopainen & Savolainen 2008, 97- 99). Myös Selkivuori (2015, 90) toteaa aikuisopinnoissa saadun tuen auttavan merkittävästi lisäämään uskoa omiin kykyihin. Aikuisen oppimisen haasteina näen kaikkien eniten olleen aikaisempien koulukokemusten jättämä negatiivinen kokemus. Tämä kokemus liittyy mielestäni sekä luottamukseen varsinaisesti oppilaitosyhteisöltä saatuun tukeen, tai lähinnä sen puuttumiseen, sekä nuoren heikkoon luottamukseen itsestään oppijana. Tämä on aikuisen kokemus, ja näin ollen se on myös hänen vuosien varrelta muodostunut totuutensa. Malinen (2000) toteaa aikuisen oppimisen vaativan ravistelua. Tällä hän tarkoittaa aikaisempien kokemusten, mahdollisesti negatiivistenkin, murtamista. Malinen ilmaisee asian siten, että aikuisen suojaavaan taustaan on saatava uuden oppimisen kautta ensin *särö*. Vasta tämän särön muodostumisen jälkeen on mahdollista ujuttaa aikuiseen jotain uutta oppimisen keinoin. Tutkimukseni perusteella keskeistä on juuri näitten negatiivisten kokemusten irti ravistelu.

Nuorten vahvin oppimisen este oli haasteet aikaisemmissa koulutuskokemuksissa. Nuorten aikuisten osaamisohjelman hakeva ja tukeva toiminta onnistui murtamaan tämän suojakerroksen, ja näin ollen nuoret vapautuivat oppimisen mahdollisuuteen. Tämän särön (Malinen 2000) tulkitsen syntyneen juuri tästä tunnetusta. Pienet suureti teot kuten perään katsominen, sopivasti kohtelu aikuisena, kysyminen ja vastausten kuunteleminen olivat avaintekijöitä. En väitä, että se olisi aina helppoa tai yksinkertaista, mutta väitän, että se on erittäin tärkeää.

Tutkinnon suorittaminen oli suhde tulevaisuuteen, myös tulevaisuuden suunnittelun tasolla. Nyt tulevaisuutta tuntui nuorilla olevan, toisin kuin aikaisemmin. Kuten nuori totesi NAO -opintojen olleen *sellanen harjoituskoulutus ja jos tääkin ois mennä pieleen, niin en tiedä mitä mulle sitten olis käyny*. Tämä lausahdus kiteyttää mielestäni tämän tutkinnon saavuttamisen merkityksen oleellisen ytimen.

Tulkitsen tämän tutkimukseni perusteella, ettei kyseessä ollut kuitenkaan pelkästään tutkinnon saavuttaminen. Nuorten puheessa toistui ajatus siitä, että tutkinto on oltava, jotta tulee huomioiduksi työmarkkinoilla täysvaltaisena kansalaisena. Näen tämän tarkoittavan myös sitä, että yhteiskunnan jäsenyys oli nyt saavutettu. Nuoret kamppailivat aikuistumisen maailmassa, ja aina eivät aikuisuuden elementit näyttäytyneet kovin selvästi. Vaikka osa nuorista oli perheellistynyt, tuntui aikuisuudesta kuitenkin yhä puuttuneen jotain. *Aikuisen pitää ottaa itseään niskasta kiinni ja saada jotain aikaan.* (ks. myös *Kojo 2012, 106 – 107*). Nyt oli tehty näin ja aikuisuus voitiin ottaa vastaan. Tulkitsen tämän koulutuksellisen onnistumisen myös laajentaneen nuorten koulutususkoa. Tällä tarkoitan uskoa itse kouluun laitoksena sekä uskoa omiin mahdollisuuksiin kouluttautua. Tämä usko oli laajentunut myös oman itsen ulkopuolelle. Nuoret olivat puhuneet koulutuksen tärkeydestä ja mahdollisuudesta sisaruksilleen, kavereilleen ja sukulaisilleen. Entisistä hieman kouluvastaisista, tai vähintäänkin ”ei niin innokkaista” oppijoista, oli kuoriutunut koulutuksen puolestapuhujia. Näen tässä motivaation ja innostuksen luovan juuri Vasalammen ja Salmela-Aron (2014, 17 – 20) mainitseman sisäisen positiivisen spiraalin, joka laajentui myös oman itsen ulkopuolelle.

Aikuistuminen - aika nuoruuden ja aikuisuuden välillä - on pidentynyt. Voidaankin puhua pitkittyneen nuoruuden kulttuurista, johon yhdistettyä elämäntyyliä on jopa arvosteltu itsekkyydestä ja omien nautintojen maksimoinnista tai ikävien velvollisuuksien välttelystä. Aavistus hedonismia voi tähän pidentymään kuulua, mutta tuskin on kyse

pelkästään siitä, että asioita arvostettaisiin vain niiden hauskuuden tai mukavuuden perusteella, kuten Raitanen (2001, 106) on ajatuksensa esittänyt. Pidentynyt nuoruus tuo mukanaan monille nuorille myös epävarmuutta ja aikuisuuden etsinnän jatkumista. Tänä aikana suurin osa nuorista yrittää rakentaa Aapolan ja Ketokiven (2005, 23) kuvauksen mukaan hyvää tulevaisuutta ristiriitaisten ja epäselvien odotustensa tai rakentumattomien suunnitelmiensa varassa. Nämä tutkimukseni nuoret olivat nyt lunastaneet omat ja yhteiskunnan odotukset. Aikuistumisen kulttuurinen malli istuu yhteiskunnassamme edelleen hyvin tiukassa, vaikka samaan aikaan todetaan nuoruuden elämänvaiheena muuttuneen kovin monimuotoiseksi ja ei-suoraviivaisesti eteneväksi. Kojo (2012, 106 – 107) esittääkin ajatuksen, onko tämä aikuistumisen kulttuurinen malli murroksen edessä.

Tässä tutkimuksessa NAO -opinnot näyttäytyivät toisena, elämäkulun seuraavana tilaisuutena tai mahdollisuutena kouluttautumiseen elinikäisen oppimisen hengessä. Kuitenkin tämä toinen mahdollisuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa aikaisempien koulutusyritysten vahinkoja korjaavana tilaisuutena. Elinikäisellä oppimisella ei ehkä kuitenkaan tarkoiteta tätä (ks. Komonen, 2001, 258). Aika, huomio ja kunnioitus (Onnismaa 2011) etsinevät yhä paikkaansa suomalaisessa suoritukseen ja tehokkuuteen painottuvassa koululaitoksessa.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusajatukset

Tieteellisen tutkimuksen on oltava eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa sekä tulosten uskottavia. Tämä tutkimuseettisyys toteutuu kun tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä tulosten ja itse tutkimusprosessin arvioinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6.) Näihin ohjeistuksiin perustuen kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella näkemyksillä uskottavuudesta, siirrettävyydestä, tutkimustilanteen arvioinnista ja vahvistettavuudesta (Eskola & Suoranta 2005, 211 – 212).

Uskottavuudella tavoitellaan kysymystä siitä, miten tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat vastaavat informanttien käsityksiä tutkittavista aihealueista. Tässä on huomioitava kuitenkin, että tulkinnat ovat aina tutkijan itsensä tekemiä ja näin ollen myös jossain mittakaavassa tutkijansa näköisiä. Uskottavuus viittaa totuuden muodostumiseen tutkijan

ja aineiston välille. (Eskola & Suoranta 2005, 211.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana on informanttien kertomat kokemukset ja ajatus siitä, koettu on aina kokijansa totuus. On kuitenkin huomioitava, että kerronta on muistoja menneistä; mielikuvat ja muistivat saattavat muokkautua ajallisen etäisyyden aikana. Osa aineistoni kerronnasta ajoittuu nuorten murrosiän kuohuihin. Ymmärrän nuorten kanssa pitkään työskennelleenä sen, että nuoren toteama *ei kukaan koskaan ikinä* ehkä kenties jonkun toisen tilanteessa olleen toimijan totuuden nimissä olekaan näin ehdottoman jyrkkä. Mutta koska en tule saamaan tarkennuksia näille muille mahdollisille totuudenvivahteille, hyväksyn tutkimukseni kokemuksellisen totuusajatuksen.

Siirrettävyydellä (transferability) tarkoitetaan pohdintaa tutkimuksen tulosten siirrettävyydestä tai yleistettävyydestä. Tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa esitetäänkin kysymys onko, sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen, laadullisen tutkimuksen tulokset yleisestikään yleistettävissä. Vahvistettavuudella (confirmability) luotettavuutta tarkastellaan näkökulmasta, jossa tutkimuksen tuloksia ja tulkintaa katsotaan muiden tutkimusten tuloksiin peilaten. (Eskola & Suoranta 2005, 211 - 212.) Näitä näkökulmia tutkimuksessani todennan ajatuksellani siitä, että yksi kerronta voi olla moniääninen kerronta (Gudmundsdottir 2001, 235). Saturaatiota eli aineiston kylläntymistä en informanttien rajallisesta määrästä ja tavoitettavuuden vaikeudesta johtuen pystynyt erikseen toteamaan. Kuitenkin aineistossa oli havaittavissa toistuvaa kerrontaa ja uskon, että mahdollisen lisäaineiston kerääminen ei olisi tuonut juurikaan uutta. Tutkimukseni tulosten tulkinnan vertaaminen tarkasti muihin tutkimuksiin on hieman ongelmallista. Tätä perustelen sillä, että juuri pedagogisen hyvinvoinnin näyttäytymistä tutkimuksissa on tutkittu hyvin vähän. Niissä tutkimuksissa, joista olen oman tulkintani mukaan löytänyt viitteitä käyttämästäni pedagogisesta hyvinvoinnin näkökulmasta, olen kuitenkin löytänyt yhtäläisyyksiä.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvän varmuuden (dependability) näkökulmalla viitataan tutkimustilanteisiin mahdollisesti liittyviä ennustamattomasti vaikuttavia tekijöitä (Eskola & Suoranta 2005, 212). Tutkimustilanteet olivat kaikille informanteille samankaltaisia vaikka fyysisesti tilat vaihtelivat. Pyrin saamaan tapaamisimme rauhaa, aikaa ja kunnioitusta, ja siinä mielestäni onnistuin. Tekemäni esihaastattelut ja niiden perusteella tekemäni muutamat tarkennukset, erityisesti omaan osuuteeni

tutkimustilanteessa, liittyvät mielestäni myös tähän osaan tutkimuksen luotettavuudesta. Oman osuuteni tarkennukset koskivat erityisesti oman puheeni määrää ja laatua. Näin ollen osasin välttää johdattelevia repliikkejä ja annoin informanteille aikaa pohtia ja pitää kerronnassaan taukoja.

Erityisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuutta todennetaan tutkimuksen toteuttamisen tarkalla kuvauksella (Hirsjärvi ym. 2005, 217). Tällä tarkoitetaan tutkimuksen kaikkia vaiheita aineiston hankinnasta aineiston analyysin ja tulkintaan saakka. Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston hankinnan vaiheet sekä varsinaiset haastattelutilanteet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja totuudenmukaisesti. Olen kuvannut ja pohtinut aineiston litterointia, tekemääni esityötä ja aineistooni tutustumista. Olen kuvannut analyysini perusteita ja pedagogisen hyvinvoinnin viitekehyksen osuutta aineiston luokittelussa. Toin tähän työhöni mukaan myös epäonnistuneen analyysirytykseni. Tämä yritys toi kuitenkin mukanaan tuloksia, joita en alun perin sillä etsinyt. Se kuitenkin osaltaan vahvisti tulkintaani siitä, että keskeytyksen syyt voivat olla kovin moninaisia. Tulosten tulkintaan johtavia perusteitani olen avannut ja pyrkinyt kertomaan mahdollisimman tarkasti myös sen, mihin päätelmäni perustuvat. Tekemiäni päätelmiä ovat suunnanneet oma työ- ja elämäkokemukseni, ja oma esiymmärrykseni nuorten koulutuksellisista etsinnöistä. Olen pyrkinyt kuitenkin sulkemaan pois omat esiymmärrykseni, en siinä varmastikaan ole täysin onnistunut. Tämä työ on tekijänsä näköinen ja tuntuinen. Mielestäni näin saa ollakin. Toinen graduntekijä olisi kenties tehnyt toisenlaisia ratkaisuja ja tulkintoja.

Aineistoni oli määrältään suppeahko, mutta laadultaan sitäkin runsaampi. Nuorten aikuisten koulutuselämäkerrat alkoivat peruskouluasteen muistelusta ja ensimmäisen yhteishaun kouluvalintojen perusteista. Kävimme tarinallista matkaamme toisen asteen koulutusten kautta väli vuosien yleiseen elämäntulkkuun ja sieltä Nuorten aikuisten osaamisohjelmaan. Nuorten kerronta päättyi tulevaisuuden suunnitelmiin sekä kokoavaan pohdintaan omista koulutuselämäkerroista. Nuorten aikuiset kertoivat elämän käännekohdista- iloista ja suruista. Sain kuulla voimaannuttavista kokemuksista sekä myös voimia vähentäneistä elämän vaiheista. Rehellinen kerronta herätti minussa erittäin monia jatkotutkimusajatuksia.

Yhtenä esimerkkinä kysymys siitä, kuka auttaa tai ohjaa nuorta, joka ei ole väli vuosinaan minkään oppilaitoksen kirjoilla ja joka ei kenties omista heikentyneistä voimavaroistaan

johtuen jaksaa tai pysty olemaan aktiivinen tiedonetsijä. Tämä kysymykseni perustuu tutkimukseeni osallistuneen nuoren aikuisen kertomukseen kuudesta keskeytyneestä toisen asteen koulutuksesta. Nämä koulutusvalintansa hän oli tehnyt ja aloittanut vailla minkään ohjaavan tahon tukea tai neuvontaa (ks. mm. Notkola ym. 2013, 9 – 10, 12, 255). Mieleeni nousi kysymys jo tutkimukseni alkuvaiheessa: miten tämä onkaan edes mahdollista? Nivelvaiheen ohjaus tunnustetaan tärkeäksi nykyisen tutkimuksen valossa. Miten tutkimustulokset jalkautetaan tukemaan nuorten koulutusvalintoja?

Toinen merkittävä jatkotutkimuksen aihe liittyi varsinaisesti pedagogisen hyvinvoinnin kokemiseen. Tämä tutkimukseni keskittyi oppijoiden kokemaan pedagogiseen hyvinvointiin niin koulutuksiin kiinnittymisessä kuin kiinnittymättömyyksissä. Pedagoginen hyvinvointi, liittyessään koulutuksen keskeytymisiin, kohdistui toisen asteen oppilaitoksiin, niin ammatilliseen kuin lukiokoulutukseenkin. Hedelmällistä olisi tutkia samanaikaisesti, vaikkapa yhden oppilaitoksen sisällä, sekä oppijoiden että opettajien kokemaa pedagogista hyvinvointia. Missä mittakaavassa tutkimuksen tulokset puhuisivat samoista asioista ja missä määrin tutkittavien kahden eri kohdejoukon kokemukset eroaisivat toisistaan. (Kuittinen ym. 2008, 216 – 218.) Yhteisenä pyrkimyksenämme on koulutuksen läpäisy ja koulutuksesta valmistuminen unohtamatta opettajien työssäjaksamista ja yleistä työhyvinvointia. Tämän kaltaisella tutkimuksella olisi varmasti paljon annettavaa tälle yhteiselle agendallemme.

Kolmantena jatkotutkimusajatuksenani herättelen pohdintaa nuoren henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen mukanaan tuoman kypsyminen vaikutuksista koulutuspolun muodostumiseen. Itse peruskoulussa ja ammatillisella toisella asteella työskennelleenä aistin koulu- ja oppilaitosyhteisöissä ajoittain tarjottujen ja vastaan otettujen tukimuotojen välistä ristiriitaa. Jo opinnoista irrottautunutta oppijaa on vaikea tavoittaa, ja kenties ”kannettu oppilas ei koulussa pysy”. Tällä viitataan vanhaan kansanviisauteen kannetun veden kaivossa pysymisestä. Tätä mietin jo aikaisempina opettajuuteni vuosina. Sama tuki ja ohjaus tasaisesti kaikille - ajattelu ei välttämättä kannaa riittävästi hedelmää. Meidän koulujen ja oppilaitosten toimijoiden olisi löydettävä kohdennetut varhaisen tuen muodot, joissa huomioidaan nuorten erilaiset taustat ja kokemukset. Kiinnittymisen on todettu alkavan purkautuma ensin tunnetasolla (Appleton ym. 2008, 377; Archambault ym. 2009, 666). Kysymykseni onkin siinä, miten varhaisella puuttumisella voidaan oppijaa tukea ja miten tämä toiminta konkreettisesti oppilaitoksissa tulisi järjestää.

Tutkintojen venymisestä puhutaan myös korkea-asteella, joten näitä haasteita lienee tänä päivänä kaikilla koulutusasteilla.

Lähteet

- Aapola, S. & Ketokivi, K. 2005. Johdanto. Teoksessa S. Aapola & K. Ketokivi (toim.) Polkuja ja poikkeamia- Aikuisuutta etsimässä Nuorisotutkimuseura. Julkaisuja 56 Tampere: Nuorisotutkimusverkosto, 7 - 14.
- Aho, S., Pitkänen, S. & Vanttaja, M. 2012. Nuorten työmarkkinatukioikeus ja koulutukseen hakeutuminen. Työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä olevan kouluttautumisvelvoitteen arviointitutkimus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. 3/2012.
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutustakuusta ohjaustakuuseen ! Nuorten koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. Kasvatus 40 (5), 394–406.
- Airaksinen, T. 1991. Kasvatuksen pyhä kolminaisuus. Lapseemme-lehti. MLL. (4) 1991, 24 – 25.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo; WSOY
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L.S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, (3), 651–670
- Asplund, R. & Vanhala, P. (2014). ”Peruskoulutodistuksen varassa olevien nuorten polut työelämään – 2000-luvun alussa peruskoulunsa päättäneiden kokemuksia”. ETLA Muistio No 23.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008 Tavoitteista vuorovaikutukseen Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Jyväskylä; Koulutuksen arviointineuvosto.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eduskunta. Tiedotteet 2013. Nuorten syrjäytymistä ehkäisevät julkiset palvelut vaativat kehittämistä. https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Sivut/Nuorten_syrjaytymista_ehkaisevat_julkiset_palvelut_vaativat_kehittamista.aspx Viitattu 1.10.2015
- Eskola, J.2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II.

Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS –kustannus, 179 - 203.

Eskola, J. & Suoranta J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS - Kustannus, 26 – 44.

Europa2020. Euroopan sosiaalirahasto. <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=35&langId=fi>
Viitattu 13.5.2015

Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109

González Olivares, Á. L., De-Juanas Oliva, Á. & Rodríguez Bravo, A. E. 2015, Youth Employment Policies in Europe. Analysis of Priorities and Strategies. *Social and Education History* 2015, 4 (1), 27 – 48.
<http://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/1385>_Viitattu 13.5.2015

Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Fourth handbook for research on teaching* New York: MacMillan, 226 - 240.

Haapala, A. 2008. Avoimen yliopiston toimintakulttuuri ja pedagoginen hyvinvointi. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 193 – 208.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 93.

Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 15 – 34.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143 – 159.

Helve, H. 2012. Valmistu töihin Mihin? Nuoret matkalla koulutuksesta työelämään. *Nuorisofoorumi2012*.

Herranen, J. 2014. ”Kaikki on ihan jees” Ammatillinen koulutus nuorten silmin. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 3 – 18.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. 2.painos. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 97 – 110.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Kiprakan ammatillinen koulutuskeskus. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Isokorpi, I 2013. Ammatillinen kasvu huippuosaamiseen valmentautumisessa. Teoksessa T. Eerola (toim.) Kohti ammatillista huippuosaamista. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna; HAMK- Julkaisut, 25-37.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2006. Suomalainen yhteiskunta. Porvoo. WSOY.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 75 – 96.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2012. The consequences of Dropout – a Longitudinal Study on the Later Life Courses of Finnish Early School Leavers. Teoksessa Kivirauma, J., Jauhiainen, A., Seppänen, P. & Kaunisto, T. (toim.). Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59, 351 – 366.
- Kalenius, A. 2014. Suomalaisten koulutusrakenteen kehitys 1970 – 2030 Opetus - ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:1.
- Karppanen, K. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitran raportteja 75, 117 – 139.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistopohjainen teoria. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 438.
- Keijonen, A. & Korkiamäki E. Sosiaalinen ja fyysinen työympäristö osana opettajan pedagogista hyvinvointia. Pro gradu. Filosofinen tiedekunta & Kasvatustieteiden tiedekunta. Itä-Suomen Yliopisto & Jyväskylän Yliopisto.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino, 9 – 33.

- Kojo, M. 2012. Pause päällä. Työn ja koulutuksen ulkopuoliset jaksot nuorten elämänselämissä. *Janus* 20 (2), 94 – 100.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Komonen, K. 2012. Paha pudokas? Ammattikasvatuksen aikakauskirja. 14 (2), 30 -39.
- Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Opiskelijan psykologinen sopimus. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 155 – 174.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 209 - 218.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänselämissä peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatuksen tutkimuslaiton.
- Kuronen, I. 2011. ”Mun kompassin neula vaan pyörii”. Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatuksen tutkimuslaitos.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 111 – 134.
- Lappalainen, K., Kuittinen & Meriläinen, M. 2008. *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus.
- Löppönen, T. 2015. Ammattiin opiskelevan erityisopiskelijan kouluun kiinnittyminen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- McKeown, M. & Beck, I. 1999. "Getting the Discussion Started." *Educational Leadership*. 57 (3), 25 – 28.
- Malinen, A. 2000. Aikuisen oppiminen vaatii kokemuksen ravistelua. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirjatiivistelmä.
<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2000/03/tiedote-2008-03-13-09-49-17-921333>
 Viitattu 30.10.2015

- Masdonati, J., Lamamra, N. & Jordan, M. 2010. Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education & Training* 52 (5), 404–414.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 7 - 11.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä:
- Mäki-Ketelä, J. 2012. Kiskot vievät elämään – ammatillisessa ja koulutuksellisessa marginaalissa elävien nuorten erilaisia elämänraiteita. Itä-Suomen yliopisto.
- Notkola V., Pitkänen S., Tuusa M., Ala-Kauhaluoma M., Harkko J., Korkeamäki J., Lehikoinen T., Lehtoranta P. & Puumalainen J. 2013. Kuntoutussäätiön tutkimuksia. Eduskunnan tarkistusvaliokunnan julkaisu 1/2013.
- Nurmi, J.-E. 2008. Esipuhe. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 5 – 6.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. OPH. Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Opetushallitus. Koulutus ja tutkinnot. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot. Viitattu 15.3.2015
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillinen koulutus. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=fi Viitattu 15.3.2015
- Opetus - ja kulttuuriministeriö. Hankkeet. Nuorten aikuisten osaamisohjelma <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/osaamisohjelma>. Viitattu 24.4.2015
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011a. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisohjelma. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf Viitattu 13.5.2015
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011b. Valtion vuoden 2011 talousarviossa ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelmaan tarkoitettujen määrärahojen käytön perusteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön päätös 14.3.2011. http://www.oph.fi/download/131829_Opetusjakulttuuriministerionpaatos2011.pdf Viitattu 30.4.2015

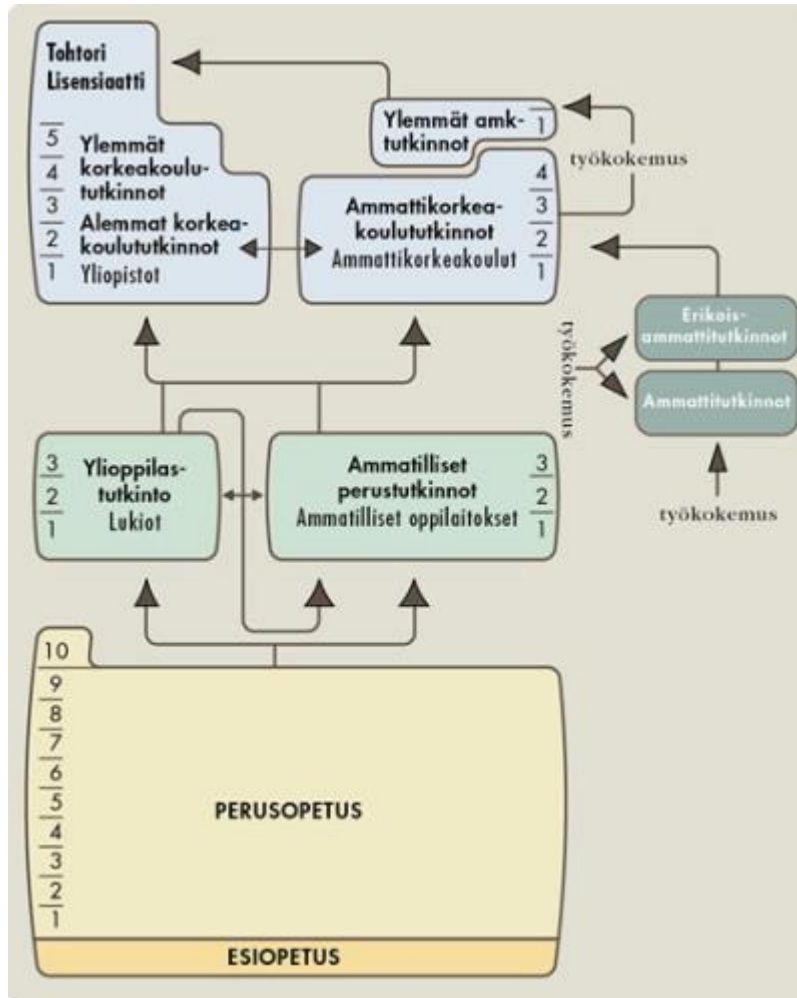
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 -2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi> Viitattu 30.4.2015
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhäلتö, K.2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 53 – 74.
- Pitkänen, S., Aho, S., Koponen, H., Kylmäkoski, M., Nieminen, J. & Virjo, I. (2007) Ryhtiä ja ruutia nuorten työvoimapalveluihin. Nuorten yhteiskuntatakuun toteutumista ja tuloksia selvittävä tutkimus. Työpoliittinen tutkimus 333. Helsinki. Työministeriö
- PISA 2012. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/04/Pisa> Luettu 14.11.2015
- Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 11 – 31.
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J., Soini, S. & Westling, S-K. 2011 Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 437 – 460.
- Raitanen, M. 2001. Itsenäistyminen tietää köyhtymistä. Teoksessa T. Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 97 - 108.
- SAK. Syysvaltuusto 2014. <https://www.sak.fi/aineistot/arkisto/valtuuston-syyskokous-2014/jasenliittojen-esitykset/nuorisotakuu-ei-saa-rangaista-nuoria-patkaduunareita>. Viitattu 12.10.2015
- Salmela - Aro, K. 2009. Personal goals and well-being during critical life transition: The 4 C's – channeling, choice, co – agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 2009. (14) 1-2, 63 - 73.
- Salmela - Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered Pathways in School Burnout among Adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929 - 939.
- Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää” Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 522.

- Siekinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen kasvatustieteellinen seura, 35 – 52.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki; Otava.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia – mukana uudet huonontumiset. Muutokset hyvinvointivaltioiden globaaliin hyperkilpailuun. 2. uudistettu laitos. Helsinki: Otava.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 2009. A Motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69, (3), 493 – 524.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244 - 257.
- Stenström, M.-L. & Nokelainen, P. 2014. Kohti vuotta 2020: Opintojen läpäisyn edistäminen, keskeyttäminen ja syrjäytymisen ehkäisy. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (2), 4 - 11.
- Souto, A-M. 2014. Kukaan ei kysy mitä mulle kuuluu? Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19 – 35.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus. 2014. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/pop/2014/pop_2014_2014-11-14_tie_001_fi.html Viitattu 20.4.2015
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen. 2013, Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005 - 2013 . Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tau_001_fi.html Viitattu 20.4.2015
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kkesk/2013/kkesk_2013_2015-03-19_tie_001_fi.htm. Viitattu 20.4.2015
- Syrjälä, L.2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS –Kustannus, 247 - 261.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf Viitattu 19.10.2015

- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu.
http://www.tem.fi/files/32290/TEMrap_8_2012.pdf
Viitattu 24.5.2015
- Uudenmaanliitto, tietopalvelu/nuorisotyöttömyys. <http://www.uudenmaanliitto.fi/tietopalvelut>
Viitattu 26.10.2015
- Valtioneuvosto 2014. Hallitusohjelma. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelma>
Viitattu 13.5.2015
- Vanttaja, M. 2011. Pakkohaku toimii huonosti. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 61 - 65.
- Vasalampi, K., & Salmela-Aro, K. 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkua. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen, & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 12 – 23.
- Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Tamminen - Dahlman, A. 2013:7. Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa. *Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy,
- Vehviläinen, J. 2008 *Kuvauksia koulutusten keskeyttämisistä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. *Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995 – 2001*. Helsinki; Opetusministeriön julkaisua 2005:33.
- Winqvist, L. 2014. Nuorten yhteiskuntatakuusta nuorisotakuuseen. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A.-M. Souto & L. Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 150. Verkkojulkaisuja 76, 78 – 86.
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/nuorisotakuun_arki_ja_politiikka.pdf
Viitattu 8.10.2015
- Ylijoki, O.-H. 2003. *Akateemisen heimokulttuuri ja noviisien sosialisatio*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: Vastapaino.

Liitteet

Liite 1. Suomen koulutusjärjestelmä



Lähde: Opetushallitus. Koulutus ja tutkinnot

Liite 2. Teemahaastattelurunko

A. Perustiedot: ikä, sukupuoli

B. Muistele aikaa 9-luokalla, koska pääsit ysiltä

- onnistumisia, vaikeuksia, kavereita, harrastuksia, perheestä...
- ajatuksia opinto-ohjauksesta, opettajista, ilmapiiri
- saitko tukea koulunkäyntiin, keneltä
- yhteishausta: haitko, hakuperusteet, pääsitkö mihin halusit
- tulevaisuuden suunnitelmia yleisesti

C. Mitä puuhailit ysin jälkeen

- työssä/työttömänä vai ammatillisessa koulutuksessa/lukiossa
- ohjaus, tuki oppilaitoksessa, keneltä
- ilmapiiri, miltä opiskelu tuntui
- onnistumisia, vaikeuksia, kavereita, harrastuksia, perheestä...
- tulevaisuuden suunnitelmia

D. Mikä sai sinut hakeutumaan opintoihin nyt aikuisena

- mikä oli tärkein tekijä, mistä tietoa
- työtilanne ennen opintoja

F. Kerro aikuisopiskelustasi ja tulevaisuuden suunnitelmista

- onnistumisia, vaikeuksia, kaverit, harrastukset, perhe
- henkilökohtaistaminen
- ajatuksia opinto-ohjauksesta, opettajista, ilmapiiristä
- tukea opintoihin, keneltä
- ero aikeisempiin koulukokemuksiin, tunteuksia
- mitä valmistumisen jälkeen

Liite 3. Tutkimuksen esittely

Hei

Olen tekemässä opintojeni lopputyötä ja haluaisin jutella kanssasi peruskoulun jälkeisistä vuosistasi.

Toivoisin kuulevani juuri sinun ajatuksiasi ja fiiliksiäsi seuraavista

- A. Muistoja 9-luokalta ja yhteishausta
- B. Mitä puuhailit ysin jälkeen, miten toisen asteen opinnot sujuivat
- C. Mikä sai sinut hakeutumaan opintoihin nyt aikuisena, miten sujunut, mitä suunnitelmia tulevaisuudelle

Keskustelumme käydään nimettömänä, eivätkä tarinasi tule muiden tietoon. Kirjoitan työstäni eli pro gradustani myöhemmin raportin- tässä raportissa vastaaja ei myöskään ole tunnistettavissa millään tavoin. Kertomasi ei vaikuta mitenkään esimerkiksi arviointiisi tämän hetken opinnoissasi.

Jotta etenemme kohtuullisessa ajassa - ehkäpä tunnissa- minun on hyvä nauhoittaa jutustelumme. Nämä nauhat hävitän heti tutkimuksen teon jälkeen. Tapaamiset sovitaan sinulle sopivaan aikaan ja paikkaan.

Kiitos sinulle jo etukäteen, tarjoan pullakahvit jutustelun ohella! Ja kaikkien osallistuneiden kesken arvon 50 euron vaivanpalkan!

Ilmoittaisitko osallistumisestasi minulle tai aikuisopiston X:lle

- sähköpostiini jaana.h.tornqvist@utu.fi tai tekstarilla/soittamalla xxx-xxxxxxx,
- suoraan aikuisopiston X:lle kun tapaatte tai sähköpostiin

Terkuin,

Jaana Törnqvist

erityispedagogiikan opiskelija

Turun yliopisto

Liite 4. Tutkimuslupa osallistujalta

Turun yliopisto/pro gradu- tutkielma

TUTKIMUSLUPA

Annan Jaana Törnqvistille luvan käyttää haastattelussa kertomiani tietoja tutkimuksen teossa. Tiedot ovat luottamuksellisia, eikä henkilöllisyyteni paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Voin keskeyttää osallistumiseni tähän haastatteluun missä vaiheessa tahansa.

paikka

aika

haastateltavan allekirjoitus