

Keskeneräiset- Toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen ja elämänkulku nuorten kertomana.

Hannu Ketonen

Pro gradu – tutkielma

Kasvatustiede

Kasvatustieteenlaitos

Turun yliopisto

Marraskuu 2018

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteen tiedekunta

KETONEN, HANNU: Keskeneneräiset - Toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen ja elämäntulkku nuorten kertomana.

Pro gradu, 109 s., 2 liitesivua.

Kasvatustiede

Marraskuu 2018

Tutkimukseni ”Keskeneneräiset” käsittelee koulutuksen keskeyttämistä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa paikannettiin keskeyttämiseen liittyviä syitä ja keskeyttämisen jälkeistä elämäntulkku nuorten kertomana. Tutkimuksen tavoitteena oli toimia nuorten omana puheenvuorona keskeyttämiseen ja sen jälkeiseen elämäntulkkuun liittyvissä tapahtumissa.

Tutkimuksen näkökulma on fenomenologinen, ja aineistoa analysoitiin sisällyönanalyysin ja lifeline – analyysin metodeilla. Aineisto koostui seitsemän sellaisen nuoren haastattelusta, jotka kaikki olivat keskeyttäneet toisen asteen ammatillisen koulutuksen vuosina 2002–2011. Tutkimustuloksissa kuvataan keskeytymisen syiden olevan moninaisia haasteita eri elämäntalueilla. Haasteiden kumulatiivinen kehittyminen, johtaa kouluun kiinnittymättömyyteen ja valintojen vaikeuteen. Nuorten syykuvauksissa tämä tarkoittaa väärää alavalintaa ja motivaatio-ongelmia. Elämäntulkun viitekehyksessä kääntekohtana toimiva koulun keskeyttäminen ei tuonut ratkaisua ongelmiin välittömästi. Useilla nuorilla se johti syrjäytymistä edistävään kehitykseen ja ongelmien syvenemiseen. Elämä oli useiden vuosien ajan koulutuksen, työn ja työttömyyden vaihtelua. Myös ensimmäisen keskeyttämisen jälkeen uudelleen aloitetut koulutukset keskeytyivät usein. Vuosien kuluessa oman toimijuuden vahvistuessa ja ulkoisen ohjauksen sekä tuen avulla, nuoret kykenivät paremmin kiinnittymään koulutukseen ja työelämään. Merkitykselliseksi myönteistä elämäntulkku edistäviksi tekijöiksi nousivat kriiseistä suoriutuminen ja minäkuvan vahvistuminen sekä luottamuksellisen tuki- ja ohjaussuhteiden muodostuminen.

Hakusanat: Toisen asteen ammatillinen koulutus, keskeyttäminen, elämäntulkku

Sisällys:

1 Johdanto	1
2 Koulutuksen keskeyttäminen yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta	3
2.1 Kouluttamattomuus ja työttömyys suhteessa talouteen	3
2.2 Koulutuksen keskeyttäminen teoreettisessa viitekehyksessä	8
2.3 Koulutuksen keskeyttämiseen johtavat syyt	11
2.4 Onko koulutuksen keskeyttäminen todiste epäonnistumisesta vai uusi mahdollisuus?	14
3 Elämänvaiheet teorioina	16
3.1 Elämänkulku ja merkitykselliset elämäntapahtumat	16
3.2 Käännekohtat ja siirtymät elämänkulussa	23
3.3 Elämänkaaren vaiheet nuoruuden kehityksessä	25
3.4 Nuoret kehitys, koulutus ja elämäntapahtumat elämänkulkututkimuksen valossa	29
3.5 Koulutuksen keskeyttäminen ja elämänkulku	31
4 Tutkimuksen fenomenologinen viitekehys	32
4.1 Kokemusten tutkiminen	32
5 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen kuku	35
5.1 Tutkimusmenetelmät	36
5.2 Aineisto ja tutkimuksen kohderyhmä	37
5.3 Aineiston analyysi	39
6 Tutkimushaastattelu	45
6.1 Haastattelun teemat ja käsitteet	47
6.2 Virallinen ja epävirallinen koulu	48
6.3 Ammatinvalinnan ohjaus	49
6.4 Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö sekä tulevaisuusorientaatio	50
6.5 Haastattelun aloittaminen ja eettiset kysymykset	51
7 Tutkimustulokset	52
7.1 Peruskoulu ja ammatinvalinta	53

7.2 Ammattikoulu	59
7.3 Elämäntaku keskeyttämisen jälkeen	62
8 Yhteenveto peruskouluajasta	71
9 Yhteenveto ammattikoulu ja keskeyttäminen	74
10 Nuorten kokemukset elämäntakun viitekehksessä	77
11 Vastaukset tutkimuskysymyksiin	90
12 Pohdinta: Keskeneneräiset	93
Lähteet	97
Liitteet:	
Liite 1. Haastattelulomake	
Liite 2. Haastattelulomakkeen rakenne kuvana	

1 Johdanto

Nuorten kouluttaminen on suomalaisen yhteiskunnan ylpeyden aihe. Koulua käyvä nuori etenee peruskoulusta toiselle asteelle, sieltä työelämään tai jatkokoulutukseen. Yleisenä eetoksena on ollut: koulutuksella työtä ja työllä hyvinvointia. Koulutus ei kuitenkaan kaikilla nuorilla etene lineaarisesti, vaan osalle tulee ”mutkia matkaan”. Koulutus keskeytyy hetkellisesti tai kokonaan. Koulutuksen keskeytyminen on liitetty syrjäytymiskehitykseen ja yhteiskunnassa ulkopuolisuuteen johtavaan kierteeseen. Kuitenkin on todettava, ettei se läheskään aina ole sitä. Koulun keskeytyminen voi olla nuorelle myös positiivisen uudelleen suuntauksen mahdollisuus. On ymmärrettävää, että myös koulutuspolku on kokeilua ja osa aikuisuuteen kasvamisen oppimisprosessia. Siihen liittyy oppimisprosessin keskeisiä elementtejä kuten, onnistuminen, epäonnistuminen, palautteen vaikutus ja aikaisempien kokemusten sekä tiedon uudelleen yhdistely. Nuoret kokeilevat koulutuspolkuja ammatinvalinnan yhteydessä. Osa kykenee tekemään valintansa osittain helposti osuen heti ”oikeaan”. Toisilla taas ”oikean” koulutusvaihtoehdon löytäminen on pidempi prosessi. Prosessin pitkittyminen voi liittyä oman identiteetin muodostumiseen, ohjauksen puutteeseen tai yleisesti haastavaan elämäntilanteeseen.

Koulutuksen keskeyttäminen ja siitä syntyvä problematiikka ovat herättäneet paljon keskustelua. On etsitty syitä, jotka ovat johtaneet keskeyttämiseen ja seurauksia miten koulutuksen keskeyttäminen vaikuttaa nuoren elämäntarinaa. Keskeyttämisen syyt ja seuraukset ovat myös tämän tutkimuksen kohteena. Opintojen keskeyttämisen on todettu lisäävän ulkopuolisuuden riskiä. (Takala 1992; Järvinen & Vanttaja 2006; Myrskylä 2012.) Tutkimuksessani yritän saada selville, onko ammattikouluopintojen keskeyttäminen nuoren elämäntarinan kannalta positiivinen vai negatiivinen tekijä. Pyrkimyksenä on myös kartoittaa, löytyykö keskeyttämisestä yhteyttä ulkopuolisuuteen tai syrjäytymiseen yhteiskunnassa vai onko se ollut nuorelle ns. ”välipysähdys”, jossa omia tavoitteita suunnataan uudelleen.

Vaihe, jonka jälkeen on löytynyt itselle uusi parempi suunta myös koulutuksen näkökulmasta. Tavoitteena on lisäksi paikantaa kriittisiä yksittäisiä tapahtumia tai asioita, jotka johtavat koulun keskeyttämiseen sekä myös niitä tuki- ja ohjaustoimia, jotka nuori kokee merkityksellisiksi omassa tarinassaan. Tutkimukseni taustavaikuttimina pidän myös koulutuksen keskeyttämiseen liittyvää yhteiskunnallista keskustelua ja aiempia siihen liittyviä tutkimuksia, joihin vertaan tuloksia.

2 Koulutuksen keskeyttäminen yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta

Koulutuksen keskeyttämisen vaikutuksia voidaan tarkastella kahdella tasolla. Ensinnäkin koulutuksen keskeyttäminen on koulutusjärjestelmän ja ohjauksen näkökulmasta on ongelmallinen, koska se voidaan nähdä järjestelmän epäonnistumisena. Järjestelmä ei ole onnistunut tuottamaan toivottua lopputulosta eli viemään koulutukseen hakeutunutta nuorta ”maaliin” eli tutkintoon asti. Tutkinnon kautta nuoren polku jatkuu työmarkkinoille ja työelämään. Mikäli näin ei tapahdu, on olemassa riski syrjäytymiskehitykselle. Tällöin nuori joutuu alttiiksi sille, että hän kokee olevansa yhteiskunnan ulkopuolelle. Tämä ulkopuolisuus ei tuota yhteiskunnan näkökulmasta mitään, vaan se on pelkkä kustannus. Tarkasteltaessa koulutuksen osuutta, on koulutus ollut ”hukkainvestointi”. Toisin sanoen ihminen on yhteiskunnalle ylimääräinen kustannuserä. Hyvinvointiyhteiskunnassa koulutuksen keskeytyminen on ollut myös epäonnistuminen, koska mahdollisesti siitä johtuva syrjäytyminen on riski myös hyvinvoinnille.

Toinen tapa tarkastella koulutuksen keskeyttämisen vaikutuksia ja mahdollista syrjäytymiskehitystä on ihmisen itsensä näkökulmasta. Mitä vaikutuksia koulutuksen keskeyttämisellä on ollut hänen hyvinvointiinsa? Onko nuoren koulutuksen keskeyttämisellä ollut positiivisia vai negatiivisia vaikutuksia hänen elämänsä näkökulmastaan, vai onko se edesauttanut hänen ulkopuolisuuttaan yhteiskunnassa? Seuraavaksi keskeyttämistä tarkastellaan yhteiskunnallisen keskustelun ja myöhemmin nuoren hyvinvoinnin kannalta.

2.1. Kouluttamattomuus ja työttömyys suhteessa talouteen

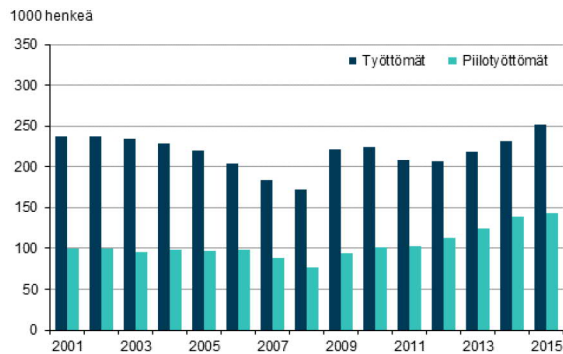
Koulutus on suomalaisessa yhteiskunnassa korkealle arvostettua. Koulutusta, vähintään toisen asteen koulutuksen hankkimista pidetään yksilön moraalisenä veloitteena. Joidenkin mielestä toisen asteen koulutuksesta onkin tullut oppivelvollisuuden jatke. Opiskelijoiden hakeutumista perusasteelta toisen asteen koulutuk-

seen pyritään monin eri mekanismein varmistamaan. Yhteiskunnan ohjauksen tasolla vakiintuneet käsitteet ovat: nuorisotakuu ja koulutustakuu. Nuorisotakuun ajatuksena on vuodesta 2013 lähtien taata Suomessa jokaiselle alle 25 - vuotiaalle nuorelle sekä alle 30 – vuotiaalle valmistuneelle työ-, harjoittelu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutus paikka kolmen kuukauden kuluttua työttömäksi joutumisesta. Nuorisotakuun osana toimii koulutustakuu, jossa jokaiselle peruskoulun päättävälle taataan jatko- opiskelu mahdollisuus lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin. (OKM 2012.) Samassa suunnitelmassa todetaan myös, että peruskoulun suorittaminen ei enää riitä vaan työmarkkinoille ja jatkokoulutukseen tarvitaan toisen asteen tutkinto.

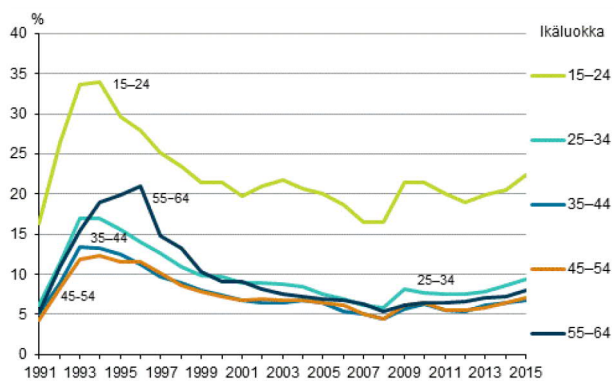
Opiskelupaikan takaaminen peruskoulun päättävillä ja keskeyttämisen vähentäminen on ollut koulutuspoliittisena tavoitteena Jyrki Kataisen (2011- 2014), Alexander Stubbin (2014–2015) ja Juha Sipilän (2015–2019) hallitusten ohjelmissa. Koulutuksen keskeyttämisen on kiinteästi ajateltu liittyvän syrjäytymiskehitykseen. Syrjäytymisestä aiheutuvat taloudelliset kustannukset ovat päättäjien mielessä tässä taloudellisessa tilanteessa. Valtion talouden tarkastusvirasto on laskenut, että pysyvästi syrjäytyneen nuoren hinta on miljoona euroa ennen kuin henkilö täyttää 60-ikävuotta (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007). Kustannuslaskelmia ja laskutapoja pidetään ristiriitaisina, mutta uudempien tutkimusten mukaan peruskoulun varaan jäävät aiheuttavat riskitekijöistä riippuen vähintäänkin 230 000 – 370 000 euron menetyksen julkishallinnolle (Hilli ym. 2017, 673). Vaikka ”hintalappu” on merkittävä suurimmat vahingot koituvat silti yksilölle, ihmiselle itselle.

Suomessa työttömyys on kasvanut viime vuosina paljon. Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen mukaan työttömiä oli vuonna 2015 keskimäärin 252 000 henkeä, mikä oli 20 000 henkeä enemmän kuin vuonna 2014. Työttömyysaste oli vuonna 2015 keskimäärin 9,4 prosenttia, kun se vuonna 2014 oli 8,7 prosenttia. Työvoiman ulkopuolella olevia piilotyöttömiä oli vuonna 2015 144 000 henkeä, mikä oli 5 000 henkeä enemmän vuoteen 2014 verrattuna. Tiedot käyvät ilmi Tilastokeskuksen työvoimatutkimuksen vuosikatsauksesta. Huomioitavaa on myös tilastollisesti ”piilotyöttömien” määrä Suomessa. Vuonna 2015 oli työttömien lisäksi

144 000 työvoiman ulkopuolella olevaa piilotyöttömäksi luokiteltua henkilöä, jotka olisivat voineet ottaa vastaan työtä, mutta eivät olleet sitä aktiivisesti etsineet. Piilotyöttömien määrä nousi 5 000 hengellä edellisvuodesta. Piilotyöttömien määrä on kasvanut tasaisesti vuodesta 2008 lähtien. Työttömyyttä tarkasteltaessa nuorten alle 25-vuotiaiden asema huolestuttaa eniten. Vuonna 2015 nuorten 15-24-vuotiaiden työttömyysaste eli työttömien osuus työvoimasta oli 22,4 prosenttia, mikä oli 1,9 prosenttiyksikköä suurempi kuin edellisenä vuonna. Muissa ikäryhmissä työttömyysasteet kasvoivat vähemmän. Tilastokeskuksen mukaan 15-24-vuotiaiden ikäryhmästä oli työttömänä 73 000 henkeä vuonna 2015, mikä oli 29 prosenttia kaikista työttömistä. (Tilastokeskus työvoimatutkimus 2015.)



Kuvio 1, Työttömät, tilastokeskus työllisyystilastot 2015.

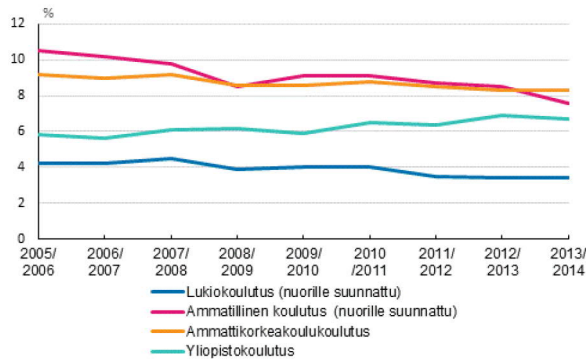


Kuvio 2. Työttömyysasteet iän mukaan vuosina 1991–2015, % Tilastokeskuksen työllisyystilastot.

Nuorten koulutus ja koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy on nostettu keskeiseksi osaksi kansainvälistä poliittista keskustelua. Koulutuksen keskeyttämisen ehkäiseminen on tärkeä osa Eurooppa 2020 strategiaa. Tavoitteena on koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen alle 10 % vuoteen 2020 mennessä. Eurostatin tilastojen mukaan yli 11 % 18–24- vuotiasta on keskeyttänyt koulutuksen ennen toisen asteen koulutuksen suorittamista. (Euroopan Unioni 2015.)

Suomessa koulutuksen keskeyttäminen väheni vuonna 2014. Tutkintoon johtavan koulutuksen keskeytti 5,4 % opiskelijoista, eivätkä he jatkaneet missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa vuosina 2013/2014. Toisella asteella lukiokoulutuksen keskeytti 3,4 % ja nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen 7,6 %. Näistä opiskelijoista niin sanottuja alanvaihtajia oli 0,8 %, joten tutkinnon johtavan koulutuksen keskeytti kokonaan noin 6,9 %. Samana ajanjaksona ammatillisen koulutuksen laskennallinen opiskelijamäärä oli 125 541 opiskelijaa. Näistä opiskelijoista siis 8662 opiskelijaa keskeytti opintonsa kokonaan nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa. Lukiossa vastaavat määrä oli 1540 opiskelijaa. Huomioitavaa on, että 42 % lukiokoulutuksen keskeyttäneistä jatkoi tutkintotavoitteista opiskelua jollakin toisella koulutussektorilla ja keskeyttäjäistä 16 % meni töihin. Vastavasti ammatillisessa koulutuksessa luvut olivat 9 % ja 23 %. (Tilastokeskus koulutustilastot 2016.)

Tilastojen perusteella ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen johtaa tilanteeseen, jossa nuorella ei ole tilalle uutta koulutusta tai mahdollisuutta työllistyä työmarkkinoilla. Siksi juuri näihin nuoriin tuleekin kiinnittää erityisesti huomiota. Heidän mahdollisuutensa ajautua syrjäytymistä edistävälle kehityksen ”polulle” on tilastojen valossa saman ikäisiä lukiokoulutuksessa olleita nuoria suurempaa.



Kuvio 3. Tilastokeskus, koulutuksen keskeyttäminen Suomessa, tutkintoon johtavakoulutus luku-
vuosina 2005/2006- 2013/2014 (%).

Eurooppalainen nuorisotakuu on osa vuonna 2012 julkistettua nuorisotyöllisyyspakettia, jolla on tarkoituksena vaikuttaa EU:n korkeaan nuorisotyöttömyyteen, jolla arvioidaan olevan jopa 154 miljardin vuosittaiset kustannukset jäsenvaltioille. Summa vastaa 1,2 % Euroopan bruttokansantuotteesta. (Mäkelä & Haukioja 2014, 5-7.) OECD:n yhteiskuntakatsauksesta käy ilmi, että 15 % EU maiden nuoresta väestöstä ei ollut töissä tai koulutuksessa. Näitä nuoria kutsutaan tutkimuksessa nimikkeellä NEET (Not in Employment, Education or Training). NEET-termi kuvaa Seppälän ja Pehkosen artikkelin (2014) mukaan henkilöitä, jotka eivät ole töissä tai työharjoittelussa. Määritteen alle kuuluvat kaikkia työttömät sekä ne työvoiman ulkopuolella olevat henkilöt, jotka eivät opiskele. NEET -määrittely yhdistää siten työttömät ja työvoiman ulkopuoliset. (Seppälä & Pehkonen 2014, 41–57.)

Laskennallisesti NEET – nuoria on 40 miljoonaa OECD maissa. Samassa katsauksessa todetaan, että melkein joka kymmenes alle 30- vuotiaiden työpaikkoista on hävinnyt vuosien 2007–2014 välisenä aikana.

NEET -nuorten taloudellinen vaikutus on suuri. Nuorten olisi ollut mahdollista tuottaa laskelmien mukaan 350 - 605 miljardin USA:n dollarin bruttotulot, joten taloudellinen ”menetyks” on vaikuttava.

Edellisen lisäksi korjaavista toimista huolimatta kuudesosa 25–34 –vuotiaista on Euroopassa edelleen vailla toisen asteen tutkintoa. Ammatillisesta koulutuksesta tarjotaankin ongelmaan ratkaisua koulutuksesta työelämään siirtymisen helpottamiseksi. (OECD 2016.)

Edellä olevista laskelmista käy ilmi, että koulutuksen keskeyttäminen sekä sen vähenemiseen vaikuttavat mekanismit ovat suuren mielenkiinnon kohteena niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Ilmiön taloudelliset vaikutukset ovat laskennallisesti niin suuret, että ohjausmekanismeja ja niiden vaikuttavuutta tullaan seuraamaan myös tulevaisuudessa tarkasti. On siis oletettavissa, että nuoret jotka ovat keskeyttäneet koulutuksen, ovat myös olleet erilaisten toimenpiteiden kohteina ja nämä toimenpiteet ovat merkittävästi vaikuttaneet heidän elämänsä arkeen.

2.2. Koulutuksen keskeyttäminen teoreettisessa viitekehyksessä

Luonteenomaista koulutuksen keskeyttämiselle on sen prosessimaisuus. (Rumberger 2001; Rumberger 2011, Dupèrè ym. 2015; Bersani & Chapple 2007). Keskeyttämiseen johtanutta syytä on vaikea identifioida, ja tärkeää onkin koulun keskeyttämisen prosessimaisen luonteen ymmärtäminen. Prosessi on pitkä ja siihen sisältyy kokemuksia lapsuudesta aina nuoruuteen asti. Keskeistä koulutuksen keskeyttämistä selittävässä malleissa on ollut sitoutumisen ja osallisuuden korostaminen, johon liittyvät akateemisen ja sosiaalisen integraation käsitteet. Lisäksi vaikutusta on individuaalisilla, yksilöön liittyvillä tekijöillä (kyvykkyys ja motivaatio) sekä institutionaalisilla tekijöillä kuten opetuksella ja koulun arvoilla. Vaikuttaviksi tekijöiksi tutkimuksissa ovat paikantuneet myös nuoren elinympäristö, perhe ja yhteisöt, joissa nuori elää ja toimii. Keskeyttämiseen liittyvät myös erilaiset elämäntapahtumat, kuten teinivanhemmuus tai töiden aloittaminen, joilla osaltaan on vaikutusta koulutuksen keskeyttämiseen. Opiskelijoilla on todettu olevan myös hyvin yksilölliset syyt koulun keskeyttämiseen. (Rumberger 2011, 151–159.)

Psykologi Jeremy Finn 1989 on kehittänyt kehityspsykologisen mallin, jossa koulutuksen keskeyttäminen liittyy ongelmakäyttäytymiseen koulussa. Finnin mallissa varhaiset epäonnistumiset koulussa ennakoivat heikkoa itsetuntoa, joka myöhemmin kanavoituu ongelmakäyttäytymiseksi. Käyttäytymisen ongelmat johtavat jat-

kossa koulun vaihtoon tai keskeyttämiseen. Toisena Finn esittää osallisuus – samaistumisen (participation-identification) mallin. Osallisuuden puute koulun aktiviteeteissa kuten, luokkahuoneessa, sosiaalisessa ympäristössä tai koulun hallinnollisissa toimissa johtaa huonoon koulumenestykseen sekä heikkoon kouluidentiteettiin (arvojen hyväksymiseen ja joukkoon kuulumisen tunteeseen). Identiteetin puuttuminen johtaa myöhemmin osallisuuden vähenemiseen, heikkoon menestykseen koulussa ja koulun lopettamiseen. Nämä molemmat Finnin mallit sisältävät samanlaiset elementit, joita ovat koulumenestys, käyttäytyminen ja psyykinen vointi. (Rumberger 2011, 146.)

Sosiologi Vincent Tinto 1975 kehitti mallin, joka keskittyi institutionaalisen ympäristön vaikutukseen. Tinton mallissa keskeisiä ovat akateemisen ja sosiaalisen integraation prosessit. Prosesseihin vaikuttavat keskeisesti opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet kuten perhetausta, taidot ja kyvyt sekä aiempi koulumenestys sisältäen tavoitteet ja motivaation. Sosiaalinen integraatio on kouluun, sen aktiviteetteihin ja arvoihin liittymistä. Akateeminen integraatio taas liittyy opiskelijan sitoutumiseen tarkoituksen mukaiseen oppimiseen. Tinton mukaan opiskelijan integroituminen toiseen ei riitä koulusta suoriutumiseen, vaan molempiin tulee sitoutua ainakin jollakin asteella. Koululla on myös mahdollisuus vaikuttaa ja tukea integroitumista sekä vanhempien ja ystävien tuella on vaikutusta integroitumiseen. Ulkoisilla elämäntapahtumilla on myös vaikutusta edellä mainittuun sitoutumiseen, koska esimerkiksi työtarjous voi asettaa opiskelijan uudelleen ”punnitsemaan” koulussa pysymisen hyötyjä ja haittoja. (Rumberger 2011, 148-149.)

Gary Wehlage kiinnitti huomionsa koulun tekijöiden vaikutukseen tutkiessaan koulun keskeyttäjiä. Tässä mallissa keskeiset käsitteet ovat: koulun jäsenyys (school membership) ja koulutuksellinen sitoutuminen (educational engagement). Jäsenyys tarkoittaa opiskelijan sosiaalista sitoutumista, aikuisiin ja ikätovereihin, koulun normien hyväksymistä, liittymistä koulun aktiviteetteihin ja usko institution oikeudenmukaisuuteen ja tehokkuuteen. (Rumberger 2001; Rumberger 2011.) Wehlagen mallissa on neljä Tinton mallin kanssa yhtenevää syytä jäsenyyden esteelle. Sopeutuminen (adjustment) uuteen aiempaa suurempaan ja persoonattomaan kouluun, vaikeus (difficulty) tehdä kurinalaista akateemista työtä,

epäyhdenmukaisuus (incongruence) opiskelijan arvojen, kokemusten ja suunnitelun tulevaisuuden sekä koulun palkintojen ja tavoitteiden välillä sekä eristyneisyys (isolation) ikätovereista ja opettajista koulun akateemisessa ja sosiaalisessa ympäristössä.

Koulutuksellinen sitoutuminen tarkoittaa psykologista panostusta ja sen tarpeellisuuden ymmärtämistä tarvittavien taitojen sekä tietojen oppimiseksi koulussa. Wehlage identifioi kolme estettä koulutukselliselle sitoutumiselle. Koulutyö ei ole motivoivaa, koska opiskelijoiden saavutukset eivät johda täsmälliseen ja arvokkaaseen päämäärään. Valitseva oppimisprosessi, sekä tapa opettaa on opiskelijalle ongelmallinen. Se on esimerkiksi liian abstrakti, pysähtynyt, sisältää liikaa istumista, on kilpailullinen, ulkoa kontrolloitu, ei-konkreettinen ja ongelmakeskeinen. Kolmanneksi luokkahuone oppiminen on lannistavaa, koska opettajat pakkomielteisesti selostavat keskeiset asiat, jolloin oppiminen jää pinnalliseksi sekä opiskelijoille epätyytyttäväksi ja estää osaamisen tunteen syntymistä. (Rumberger 2001; Rumberger 2011.) Edellä kuvatut koulutuksen keskeyttämisen tutkimukseen keskittyneet mallit kuvaavat hyvin keskeyttämisen syyn identifiointiin liittyvää ongelmaa. Keskeyttäminen on koulutuksessa epäonnistumisen kumuloituva prosessi, johon liittyvät useat eri tekijä, mutta prosessin alulle panevaa tekijää on vaikea paikantaa.

Bersani ja Chapple (2007) ovat tutkimuksessaan määritelleet koulussa epäonnistumiseen johtavia syitä, jotka indikoivat myös koulutuksen keskeytymistä. Nämä tekijät he jakavat kolmeen eri selitysmalleiksi kuvaamaansa ryhmään. Strukturaaliset selitysmallit (structural explanations), relationaaliset selitysmallit (relational explanations) ja individualiset selitysmallit (individual explanation). Strukturaalisia vaikuttajia ovat köyhyys, perheen elinympäristö ja vanhempien alhainen koulutustaso, jotka ennustavat koulutuksellista epäonnistumista. Relationaaliset osatekijät, jotka vaikuttivat koulutuksen keskeyttämiseen ovat: vanhempilapsi suhde, kouluun kiinnittyminen, vanhempien koulutukseen liittyvät odotukset ja koulunkäynnin kontrolli. Relationaaliset osatekijät, jotka liittyvät nimensä mukaisesti suhteisiin, ilmenevät lapsen ja vanhemman välisissä suhteissa sekä koulusuhteessa.

Individuaalisia tekijöitä ovat kielellinen kyvykkyys (kognitiivinen kyky) ja itsekontrolli. Ne olivat merkittävässä asemassa koulutuksessa menestymisessä ja sitä kautta myös mahdollisessa koulutuksessa epäonnistumisessa. (Bersani & Chapple 2007, 373–384.)

2.3 Koulutuksen keskeytymiseen johtavat syyt

Koulutuksen keskeyttämisen ennustettavuus on haastavaa, koska koulutuksen keskeyttäjät eivät ole homogeeninen ryhmä. Aiemmat koulukokemukset vaikuttavat nivelvaiheen jälkeen opiskelijoiden koulumenestykseen myös seuraavassa koulussa. Mikäli opiskelija ei ole kiinnittynyt peruskouluun ei hän myöskään oletettavasti kiinnity toisen asteen koulutukseen. Seuraavaksi esittelen koulutuksen keskeyttämiseen liittyviä syitä perustuen aiempiin tutkimuksiin. Tummennetut kohdat ovat valitsemiani. Niiden avulla pyrin nostamaan tekstistä esille syitä, jotka ovat johtaneet koulutuksen keskeytymiseen, ja sitä kautta parantamaan tekstin luettavuutta.

Yläastetta pidetään kriittisenä vaiheena. Negatiivisesti koulun kokeneiden kaikkein negatiivisimmat kokemukset oli saatu yläkoulusta. (Kuronen 2010, 324–326.) Syrjäytymiskehitystä estäviksi tai edistäviksi tekijöiksi voidaan paikantaa **ryhmä, yhteisö, ihmissuhteet ja kaverit**. Mikäli nuori jää näistä ulkopuolelle se merkitsee hyvinvoinnin heikkenemistä. (Kuronen 2010, 325.) Nämä voidaan johtaa myös kouluun kiinnittymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi.

Kotitaustan vaikutus koulutuksessa onnistumiseen on merkittävä. Mikäli nuorella on kodin tuki koulunkäynnille se todennäköisesti ennustaa onnistumista. Kotitaustan yhteys nuorten tulevaisuusorientaatioihin ja peruskoulun jälkeisiin koulutusvalintoihin on todennettu tutkimuksissa. Perhetilanne, kotikasvatuksen arvot ja aikaisemmat koulukokemukset luovat kokemuksellisen pohjan tulevaisuudelle. (Järvinen 1999; Kuronen 2010; Souto 2014.)

Koulutus ja uravalinnat ovat nuorille haastavia ja valtaosalla on epävarmuutta omasta alasta. Nuorilla on todennettu vaikeutta sitoutua valintaan ja aloittaa valintaprosessi. Myös muiden mielipiteet vaikuttavat valintaan. Koulutuksen ja uravalinnan haasteiden on todettu edistävän keskeyttämistä. (Kuronen 2010; Lerkkanen 2002.) **Koulutuksen kilpailu ja kovat arvot pudottavat osan pois.** Koulutuksessa tulisi korostaa persoonallisuuden ja elämäntaitojen kehittymistä. Kurosen (2010) mukaan koulua ei tulisi käydä koulua varten. **Negatiivinen koulusuhteen kehä** muodostuu, kun opiskelijoille kertyy jo alakoulussa negatiivisia koulukokemuksia ja kielteisesti väritynyt koulusuhte jota jatkuvat seuraavilla koulusteilla. (Kuronen 2010, 326.) Tällaisen koulusuhteen muodostuminen lisää selkeästi keskeyttämisen riskiä.

Koulukiusaamisella on yhteys nuorten mielenterveysongelmiin ja syrjäytymisketjuun (Heinonen & Järvinen 2018; Kuronen 2010; Kuula 2000). Samalla sillä on myös selkeä yhteys koulun keskeyttämiseen. Se vaikuttaa ennen kaikkea kouluviihtyvyyteen ja turvallisuuden tunteen kokemukseen. Siksi koulussa tulisi edesauttaa turvallisen ilmapiirin, yhteishengen sekä kouluviihtyvyyden muodostumista (Luopa ym. 2008). Myös opiskelijoiden ja erityisesti erityisopiskelijoiden **tukimuotojen** riittämättömyys ja opiskelijahuollon vähäiset resurssit edesauttavat opiskelijoiden riskiä keskeyttää opinnot. (Kuronen 2010.)

Komonen 2001 ottaa esille keskeyttämisen prosessin omaisen luonteen sekä **elämän kriisien** suhteen koulutuksen keskeyttämiseen. Katkokset ja kriisit elämässä pysäyttävät nuoren miettimään tulevaisuutta uudelleen. (Komulainen & Soininen 1991; Paalumäki 1991.) Näitä elämään liittyviä kriisejä ovat esimerkiksi sairastuminen tai lapsen saanti nuorella iällä.

Yleisesti keskeyttäminen tulkitaan epänormaaliksi, koska suurin osa ikäluokasta suorittaa ammatillisen koulutuksen ja sijoittuu työelämään. Opintojen keskeyttäminen liitetään myös vahvasti yhteiskunnalliseen syrjäytymisen riskiin ja huonosuuteen. Koulun keskeyttämiseen liittyvää problematiikka ei tulisi liioitella, mutta ei myöskään vähätellä. (Vehviläinen 2008, 8-13.) Tutkimusten mukaan koulun keskeyttämiseen johtavat useissa tapauksissa **terveydelliset syyt** (psykykkiset

sairaudet esimerkiksi masentuneisuus) ja **taloudelliset vaikeudet**, kuten toimeentulon niukkuus etenkin perheellisillä opiskelijoilla. (Pesonen 2005, 90–91.) Myös Varsinais-Suomen alueella tehdyn tutkimuksen mukaan yleisimmät keskeyttämisen syyt mukailivat edellä mainittua näkemystä ja jalostuivat vastauksissa seuraaviksi kokonaisuuksiksi: **motivaation puute, mielenterveysongelmat ja väärä alavalinta**. Vähäisimpinä nousivat esille myös **fyysiseen terveyteen johtavat syyt**. (Ahola ym. 2009, 99.)

Elise Rantanen ja Jukka Vehviläinen ovat tarkastelleet keskeyttämistä selittäviä tekijöitä oppilaitoksen ilmapiirin näkökulmasta tutkimuksessaan - Kannattavaa opiskelua? – opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Kysymys ei pelkästään ole opiskelijoiden huonosta motivaatiosta, vaan hyvin pitkälti koko henkilökunnan ja koulu yhteisön hyvinvoinnista (Rantanen & Vehviläinen 2007, 122). Muita keskeyttämiseen vaikuttavia tekijöitä ovat **ryhmä – ja luokkahengen muodostuminen**, sekä **pienet arkipäiväiset asiat kuten koulupäivän pituus tai lyhyys**. Työelämästä ja työllistymismahdollisuuksista saatava tietous vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon positiivisesti opiskelun aikana. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 122 - 123.)

Opintojen keskeyttämisen syyt ovat useimmiten yksilöllisiä ja moninaisia (Souto 2014, 20). Koulujen välillä on paljon eroavaisuuksia keskeyttämisen mittaamisessa. Paljon keskustelua on herättänyt keskeyttämisen kategoriointi positiivisiin ja negatiivisiin syihin. On pohdittu ovatko kaikki keskeyttämiset haitaksi opiskelijalle vai onko joissakin tapauksissa keskeyttäminen luonnollinen siirtymävaihe henkilökohtaisella koulutuspolulla. Keskeyttämisellä on positiivisia tai negatiivisia seurauksia opiskelijan tulevaisuuden kannalta. Positiivinen keskeyttäminen voi olla esimerkiksi koulutusalan vaihto tai siirtyminen toiseen oppilaitokseen (muutto toiselle paikkakunnalle), äitiysloma ja varusmiespalvelun ajaksi keskeyttäminen. **Negatiivisesta keskeyttämisestä voidaan puhua silloin, kun opiskelijalla ei ole minkäänlaisia jatkosuunnitelmia ja hän jää ikään kuin ajalehtimaan tyhjän päälle** (Ahola, ym. 2009, 100).

Järjestelmässä jonka tietoihin tutkimukseni otanta perustuu, oli käytössä keskeyttämisen seurannan tilastointiin alla oleva luokittelu keskeyttämisen syistä. **Kohdat**

1, 2, 4 ja 5 on luokiteltu positiivisiksi keskeyttämiseksi ja 3, 6, sekä 7, negatiivisiksi.

1. Paikkakunnalta muutto, työpaikka, muu koulutus
2. Terveydelliset syyt
3. Motivaatio – ongelmat
4. Äitiysloma
5. Varusmiespalvelu
6. Katsottu eronneeksi
7. Jokin muu syy esimerkiksi henkilökohtaiset syyt

Luokittelun perusteena on kategoriointi keskeyttäneiltä opiskelijoilta saatujen tietojen perusteella. Tiedot ovat perustuneet opiskelijoiden itsensä antamiin syihin haastattelumuotoisessa ohjauskeskustelutilanteessa tai koulun tekemään arvioon, pääasiassa tapauksissa jossa opiskelijaa ei tavoiteta. Keskeyttämistä seurattiin koulutuksen laadun parantamisen näkökulmasta sekä toisena keskeisenä tavoitteena koulutuksen tulosrahoituksen indikaattorin näkökulmasta. Kohta 7 perustuu koulutuksen järjestäjän kertoman mukaan sellaisiin syyperusteisiin, joita opiskelija ei halua kertoa.

2.4 Onko koulutuksen keskeyttäminen todiste epäonnistumisesta vai uusi mahdollisuus?

Lähtökohtaisesti kaikki nuoret pyritään ohjaamaan perusasteelta toisen asteen koulutukseen. Osaltaan tätä perustellaan toisen asteen koulutuksen suorittamisen tärkeydellä suhteessa työllistymiseen, mutta on myös herännyt keskustelua koulutuksesta varastointina. Koulutustakuun tavoitteet taata jokaiselle peruskoulun päättävälle jatkokoulutuspaikka toisella asteella sekä samanaikaisesti tehostaa

ohjausta perusasteelta toiselle asteelle siirtymisessä on arvioitu tuottaneen koulutukseen arviolta opiskelijoita, jotka eivät haluaisi siellä olla. (Komonen 2001.) Tämä kehitys johtaa vääjäämättä siihen, että osa opinnoista keskeytyy. Opintojen keskeyttämiseen liittyy vahva moraalinen stigma, joka liittyy ajatukseen epäonnistumisesta. Komonen (2001) kuvaa keskeyttämisen olevan todiste epäonnistumisesta meritokraattisen koulutusyhteiskunnan tutkintokilvassa. Hän on tunnistanut koulutuksen keskeyttämisessä kolme prosessia, joita käytän myös omassa tutkimuksessani reflektoidessani tutkimuksen kohteena olevien nuorten kokemuksia.

1. keskeyttäminen valinnan ja valikoitumisen ongelmana, 2. keskeyttäminen kriisiytymisenä, sekä 3. keskeyttäminen koulun ja oppilaan yhteentörmäyksenä.

Koulutuksen suhteen keskeyttämiseen hän jakaa kahteen osa-alueeseen a) *koulutuksesta toiseen siirtymiseen* tai b) *koulujärjestelmästä irtaantumiseen*. Komonen (2001) selvittää asiaa lisäksi käyttämällä ns. pelimetaforaa, jossa keskeyttäminen näyttäytyy toisille taktisena siirtona koulutuksesta toiseen siirtymisenä ja toisille pelikentältä poistumisena. Komosen tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen keskeytyminen ei merkitse välttämättä koulutuksen keskeytymistä, vaan se näyttäytyy koulutuksesta toiseen siirtymisenä rakennuskeinona ja taktikointina osana koulutuksen vaihdon politiikkaa. Mahdollisuutena on uudelleen suuntaaminen toiseen, ”parempaan” vaihtoehtoon.

Koulutuksen keskeyttäminen ei ole läheskään aina lopullinen ratkaisu. Usein koulutukseen tartutaan toisena mahdollisuutena myöhemmällä iällä (Komonen 2001, 147.) Tätä mahdollisuutta koulutukseen hakeutumiseen voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: **itselähtöisesti tai pakkona**. Itselähtöisen hakeutumisen motiivina voivat olla työ, itsensä toteuttaminen tai oman elämäntilanteen muutos. (Nummi 1995, 182–183.) Pakkona toteutettu hakeutuminen tarkoittaa esimerkiksi työmarkkinalain pakottamana hakeutumista. Siihen liittyy usein suunnittelemattomuutta ja ilmiötä kutsutaan negatiiviseksi valinnaksi. (Komonen 2001, 149.) Negatiivisen valinnan tehnyt nuori todennäköisesti kiinnittyy yleensä heikosti koulutukseen.

Koulutukseen hakeutuminen uudelleen ja motivaation löytäminen kouluun lähtemiseen on usein monen tekijän summa. Koulutustarpeet (menneisyys) ja koulutustoiveet (tulevaisuus) linkittyvät toisiinsa nykyhetken toimiessa johdattimena. Koulutuksessa täytyy olla vetovoimaa ja elämäntilanteessa työntövoimaa. Oleellista hakeutumisen kannalta on yksilön tulkinta omasta tilanteesta. (Komonen 2001, 149.)

3 Elämänvaiheet teorioina

Ihmisen elämään liittyy paljon erilaisia tapahtumia sekä kokemuksia, joiden kautta opitaan uusia asioita. Nämä voivat olla malleja suhtautua erilaisiin tilanteisiin tai kokemuksia selviytymisestä, jotka vahvistavat uskoa tulevaisuuteen. Käsitteet elämänkulku ja elämänkaari linkittyvät tutkimuksissa vahvasti toisiinsa. Käsitteet kuvaavat ihmisiä, heidän elämänvaiheitaan ja niihin sijoittuvia selviytymis- sekä kehitystehtäviä. Käsitteiden erottaminen toisistaan voi olla hankalaa. Elämänkulku käsitteeseen liittyy läheisesti elämänkaarikäsite, mutta ne eivät ole toistensa synonyymeja. Elämänkululla ei ole samanlaista biologista ihmisen kehitysvaiheisiin liittyvää yhteyttä kuin elämänkaarikäsitteellä. Elämänkaari ja elämänkulku erotetaan käsitteinä tässä tutkimuksessa seuraavalla tavalla: elämänkaari on ihmisen kehityksen yleisiä lainalaisuuksia, teorioita ja näkemyksiä, jotka koskevat yleisesti laajoja ihmisryhmiä (kts. Eriksonin teoria). Elämänkulku taas tarkoittaa ihmisen omaa ainutkertaista tarinaa ja siihen liittyvää kehitystarinaa, joka on ainutlaatuinen kertomus oletetusta yleisestä kehityskertomuksesta. (Dunderfelt 2011, 14.)

3.1 Elämänkulku ja merkitykselliset elämäntapahtumat

Elämänkulku (life course) on elämäntaipaleen tarkastelua sellaisten siinä tapahtuvien merkittävien elämäntapahtumien kautta, kuten syntymä avioituminen, isyys ja eläkkeelle siirtyminen, kouluun meno tai työhön siirtyminen. Elämänkulku on

erilaisten elämänjaksojen sarja, jossa eri elämänalueet tai -piirit voidaan jäsentää urina ja polkuina (trajectories) joilla merkittävät elämäntapahtumat toimivat käännekohtina ja merkitsevät siirtymää (transition) positiosta tai roolista toiseen. (Antikainen 1998, 101.) Tästä teoreettisesta viitekehyksestä tarkastellen keskeyttäneen nuoren kohdalle polkuja voidaan ajatella suhteessa koulutukseen, työllisyyteen tai sosiaaliseen statukseen, kuten vanhemmuuteen isänä tai äitinä olemiseen. Kasvava ihminen ei ole passiivinen kokemusten vastaanottaja, vaan aktiivinen tiedonhankkija. Hän asettaa tavoitteita ja pyrkii niihin. Elämänkulku on siis jatkuvaa yksilön vuorovaikutuksen tuotetta. Oma tutkimukseni keskittyy nuoren elämänkulkuun ja siihen, miten hän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa on muodostanut itselle merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja suunnannut niiden avulla omia valintojaan sekä tulevaisuuttaan.

Elämänkulututkimuksen teoreettisen suuntauksen alkua voidaan paikantaa 1900-luvun alkuun. Ensimmäisenä elämänkulkusuuntauksen modernina edustajana voidaan pitää Carlotta Bühleriä, joka loi teorian ihmisen kehityksen viidestä vaiheesta. Vaikka tasot ja niiden läpäisy liittyvät vahvasti kronologiseen ikään, oli niillä yhteys myös elämänkulun konseptiimme. (Clausen 1986, 9.). Varsinaisesti elämänkulututkimus tutkimussuuntauksena perustuu elämänkertoihin ja sosiologian tutkimukseen. Lisäksi se on saanut vahvoja vaikutteita kehityspsykologian tutkimuksesta. Yleisesti elämänkulututkimuksen historiasta voidaan todeta alun sukupolvien tutkimus, historialliset ja elämänkerralliset tutkimukset. Näiden jälkeen tulivat ikään ja sen eri aikakausien eroavaisuuteen sekä ihmisen kehitykseen liittyvät suuntaukset. Elämänkulututkimuksen käänne tapahtui 1960-luvulla, jolloin uussukupolvisissa tutkimuksissa alettiin tutkia ikäjakaumaa, kohortteja, elämäkertoja ja elämänkulkua, jonka merkittävänä kehittäjänä pidetään Glen H. Elderiä. Elämänkulututkimus on myöhemmin haarautunut työn ja työyhteisöjen tutkimiseen sekä hyvinvoinnin ja hyvinvointivaltion tutkimukseen. Hyvinvointivaltion tutkimisessa voidaan vielä erottaa kaksi erillistä suuntausta, yleisyyksiin ja eroavaisuuksiin keskittyvä. (Mayer 2004, 167.)

Ensimmäiset merkittävät tutkimukset elämäntulkun liittyen tulivat 1900-luvun alussa (vaikka nimeä elämäntulku ei vielä käytetty). (Mayer 2004, 167.) W. I. Thomasin ja Florian Znanieckin tutkimus *The Polish Peasant in Europe and America 1918–1920* nousi tutkimussuuntauksessa klassikko asemaan (Elder 1994; Elder 1998; Elder ym. 2003; Mayer 2004). Tutkimuksen kohteena olivat puolaisten kokemukset kotimaassaan ja myöhemmin maahanmuuttajina Yhdysvalloissa sekä Euroopassa. Toinen merkittävä tutkimustraditio kohdistui toisen maailmansodan sotakokemuksiin ja niiden vaikutukseen myöhempään elämään. (Elder & Giele 2009, 2-4.) Kokonaisuudessaan kyse oli kuitenkin elämäntulkun (life span) ja elämäntulkun historian (life history) tutkimustyöstä, joka edelsi varsinaista elämäntulkun tutkimuksen viitekehystä. (Mayer 2004, 167.) Mayer (2004) esittää elämäntulkun tutkimuksen syntymisen neljän eri tason kautta. Ensimmäisellä tasolle ajoittuvat sosiologiset ja elämäntulkun kerralliset tutkimukset kuten W. I. Thomasin ja Florian Znanieckin tutkimus siirtolaisista. Toisella tasolla 1940- ja 1950 -luvulla suuntaus keskittyi ihmisen kehitykseen ja kehityspsykologiaan sekä varsinkin eri ikäkausina tapahtuvien muutosten tutkimiseen. Kolmannella tasolla 1960- ja 1970- luvulla tapahtui käänteentekevä muutos. Siirryttiin kapea-alaisesta ikäkausien tutkimisesta, laajempiin konteksteihin. Tutkimuksissa pyrittiin selvittämään köyhyyttä, eriarvoisuutta, yksilön subjektiivista elämäntulkun kertaa, sukupolvia kulttuurisessa kontekstissa, elämäntulkun sosiaalisesti järjestyneessä elämässä ja väestöä kohortti tutkimuksen konseptissa. Suuntauksen neljännellä tasolla 1970- luvun jälkeen, liitettiin elämäntulkun tutkimuksiin talouden ja hyvinvointivaltion edellytysten näkökulma. Lisäksi tutkimuksissa todennettiin historiallinen aika ja sen aiheuttamat rajoitukset suhteessa mahdollisuuksiin. (Mayer 2004, 167 - 169.)

Elämäntulkun viitekehysten merkitys kasvoi 1960- luvun jälkeen. Tutkimuksessa siirryttiin kapea-alaisuudesta monitieteelliseen tutkimukseen. (Elder & Giele 2009, 8 - 15.) Perhekeskeiseen tutkimukseen lisättiin iän ja elämäntulkun näkökulma. Viitekehysten lisättiin yleisesti hyväksytyt teemat elämän ja ajan yhteydestä (lives and times), sekä ajoituksesta (timing of lives), ihmisten elämien yhteen kietoutumisesta (linked lives) ja ihmisen toimijuudesta (human agency). (Elder 1994, 13.) Merkittävää oli esimerkiksi juuri Elderin työ hänen linkittäessään tutkimuksessaan

psykologian, sosiaalipsykologian, sosiaalisen- ja historiallisen perspektiivin yhteen. (Mayer 2004, 168). Tällä tavoin erillään olleet eri tutkimussektorit ikään kuin sulautuivat yhteen elämäntutkimuksen viitekehyksen alle. Kyse oli Elderin tavasta ajatella sosiaalisia muutoksia, elämän siirtymiä (transitions) ja uria (trajectories) kuin moodeina käyttäytymisen jatkuvuuteen tai muutokseen. Siirtymät kuten koulun loppuun saattaminen olivat osia elämänurista ja antoivat niille merkityksen. Yksilön monilukuiset polut ja niiden vaikutukset kehitykseen tulivat Elderin elämäntutkimuksen keskiöön. (Elder & Giele 2009, 8.) Merkityksellistä Elderin työssä oli se, että hän identifioi tutkimuksessaan neljä tekijää, jotka vaikuttivat ihmisen elämäntutkimukseen ja kehitykseen: historiallinen ja maantieteellinen sijainti, sosiaaliset kiinnittymiset muihin ihmisiin, toimijuus yksilön elämänrakentumisessa ja vaihtelu tapahtumien sekä sosiaalisten roolien ajoituksessa. (Elder & Giele 2009, 9.) Myöhemmin esimerkiksi Vanhakkala-Ruoho liittyy elämäntutkimuksen viitekehykseen viidennen näkökulman, joka on myös Elderin (1994) esille nostama periaate inhimillisen kehityksen jatkumisesta koko elämänprosessin ajan. (Elder 1994; Vanhakkala-Ruoho 2014, 194.) Elderin viides periaate (the principle of life-span development) korostaa elämäntutkimuksen kokonaisvaltaisuutta ja jatkuvuutta. Biologisilla, psykologisilla ja sosiaalisilla muutoksilla on kaikilla vaikutusta ihmisen kehitykseen. Lisäksi on huomioitava, että ikääntyminen on elämän kestävä prosessi ja myöhemmän iän kehitys liittyy nuoruusvuosien kehitykseen. (Elder ym.2003, 12–13.)

Tutkimuksessani kiinnostuksen kohteina ovat nuorten kokemukset koulusta ja se miten ne ovat vaikuttaneet heidän kehitykseensä sekä sosiaalisten polkujen ja urien muotoutumiseen. Viides näkökulma toimii ikään kuin ”laseina”, joiden lävitse koko tutkimuksen teoriaa tulee tarkastella. Se on ikään kuin ymmärrystä siitä miten elämäntutkimuksessa asioita on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti ja etenkin, miten kaikki osa-alueet linkittyvä toisiinsa yksilön kehitystä tarkasteltaessa.

Elderin viitekehyksestä ei puhuta varsinaisena teoriana, vaan enneminkin periaateina (Elder 1998; Elder ym. 2003) tai suomennettuna periaatteina (Pulkkinen 1998; Vanhakkala-Ruoho 2014). Neljäosaisen viitekehyksen perusajatuksena on

kehityksen ja ikääntymisen näkeminen elinikäisenä prosessina. Varhaisten lapsuusvuosien vaikutukset myöhemmän iän sosiaaliselle sopeutumiselle tulee ottaa huomioon elämäkulussa myös yli murrosiän ja varhaisaikuisuuden (Elder & Giele 2009, 9.) Omassa tutkimuksessani keskityn koulukokemuksiin peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä ajassa tapahtuviin elämänmuutoksiin ja tapahtumiin. Pyrin paikantamaan näiden kokemusten ja elämäntapahtumien vaikutuksen, mukaan lukien koulutuksen keskeyttämisen, tutkimuksen kohteena olevien nuorten myöhempään elämään. Siten tutkimuksesta jäävät ulkopuolelle Elderin ym. (2003) mainitsemat varhaiset lapsuuden kokemukset.

Elämä ja historiallinen aika (lives and historical times) määrittää käyttäytymistämme. Elderin mukaan historiallinen aika muotoilee elämäämme, mahdollisuuksia ja muutoksia. Ihmiset ovat syntymähetkensä kautta sidoksissa historialliseen aikaan, jolla on oma muotonsa ja se muovaa myös yksilöä. (Elder 1994; 1998.) Historiallisen ajan periaate omassa tutkimuksessani kohdistuu suomalaiseen yhteiskuntaan, jossa koulutuksen keskeyttämisen liittyvään problematiikkaan on etsitty ratkaisuja kuumeisesti. Historialliseen ajan ja paikan käsitteeseen liittyvät myös odotukset elämäkulun normatiivisuudesta, kulttuurisesta mallista, joka on lineaarista yksilön kehitystä nuoruudesta aikuisuuteen. (Kojo 2012, 94- 108.) Historiallisen ajan periaate on myös aikakonteksti, jossa kokemukset muotoilevat yksilöiden elämäntulkua. Tästä esimerkkinä ”hyvinvointi sukupolvi”, joka kertoo jotakin nimetyn ryhmän elämästä. (Antikainen 1998, 101–102.)

Sosiaalinen ajoitus elämässä (timing of lives) perustuu ikään ja sidottuihin rooleihin ja siirtymiin sekä niihin liittyviin odotuksiin ja uskomuksiin. Ikään sidotut tapahtumat kuten lapsen syntyminen tai avioliiton solmiminen sekä vanhemmuus, ovat esimerkkejä rooleista ja siirtymistä. Niiden ajoittuminen yksilön elämässä muovaavat elämänuria ja siten myös elämäntulkua. (Elder 1994; 1998.) Elämäntapahtumien ja siirtymien seuraamukset määrittyvät siis sen kautta mihin elämäntulkun vaiheeseen ja kokonaisuuteen ne osuvat. (Elder ym. 2003; Vanhakkala-Ruoho 2014.) Tällainen siirtymä on esimerkiksi ammattiin siirtyminen, jossa iällä

on merkitystä myöhempään elämäntapaan (Antikainen 1998, 101). Tässä tutkimuksessa sosiaalisia ajoituksia nuorten elämässä paikannetaan erilaisten roolien ja siirtymien kautta, joita ovat esimerkiksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen siirtyminen, koulutuksen keskeyttäminen ja roolit perheessä.

Linkitetty elämä (linked lives) muovaavat elämää. Ihminen elää elämänsä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Vuorovaikutus sosiaalisen maailman kanssa luo mahdollisuuksia tai estää niitä syntymästä. Se muokkaa käyttäytymistämme ja vaikuttaa elämäntapahtumiin sekä muutoksiin. Perheen, ystävien ja työyhteisön tuki ovat merkityksellisiä tekijöitä yksilön elämäntapahtumissa myönteisen kehityksen kannalta. (Elder 1994; 1998.) Siirtymät ja muutokset yhdessä elämässä, kuten muutto kotoa, vaikuttavat myös toisten ihmisten elämään. (Elder ym. 2003, 12 - 14.) Ihmiset elävät riippuvuussuhteissa toisiinsa. Sosiaaliset ja historialliset vaikutukset ilmenevät näiden keskenään jaettujen suhteiden verkoston kautta. Näitä suhteiden verkostoja ovat esimerkiksi perhe, kaveripiiri tai koululuokka. (Antikainen 1998, 102.)

Toimijuuden (human agency) periaatteen mukaan ihminen suunnittelee, tekee valintoja ja rakentaa itse omaa elämäntapaansa. (Elder 1994; 1998; Elder ym. 2003.) Suunnittelu, tavoitteet, päätökset ja rajoitteet muokkaavat hänen uriaan tulevaisuudessa. (Elder ym. 2003, 12 - 14.) Ihminen tekee valintoja ja ratkaisuja historiallisen ajan sekä yhteiskunnan luomien rajojen puitteissa. (Antikainen 1998; Vanhakkala-Ruoho 2014.) Siirtymissä ja käännekohtissa ihmisen toimijuus joutuu koetukselle, koska tavoitteiden ja päämäärien saavuttamisen esteenä saattaa olla yksilön itseensä liittyviä sisäisiä ja ulkoisia esteitä. (Vanhakkala-Ruoho 2014, 194 - 195.)

Elämäntapaan liittyvä keskeisesti sosiaalisuuden käsite, joka kuvaa ihmisen kehittymistä yhteiskunnan ja kulttuurin jäseneksi ja jäsenenä elämäntapaansa. Sosiaalisuus tarkoittaa ihmisen sosiaalistumista toiminnan kautta vuorovaikutuksessa. Psykologisessa tutkimuksessa sosiaalisuudella on kaksi funktiota. Sosiaalisuus on

integroitumista eli muihin ihmisiin liittymistä ja yksilöitymistä, identiteetin ja minäkäsityksen muodostamista. Lapsuudessa se on minuuden ja identiteetin muodostumista. Aikuisuudessa taas sosiaalistumista erilaisiin rooleihin ja yhteiskunnan jäseneksi. (Antikainen 1998, 103 - 105.)

Tutkimuksessani keskeiseksi nouseekin vuorovaikutuksessa ”tuotetun” identiteetin muodostuminen, sekä se miten tutkimuksen kohteena olevat nuoret ovat omaksuneet ja kokeneet sosiaalistumisen eri rooleihinsa. Nuoret muodostavat käsityksensä oppimiskokemusten kautta, jotka ohjaavat heidän yksilöllistä (identiteetti) kasvuaan sekä erilaisten sosiaalisten roolien omaksumista. Oppimiskokemukset ovat monenlaisia, kielellisiä, tiedollisia ja symbolisia. Nämä oppimiskokemukset kertyvät elämänculussa ja usein niissä ovat avainasemassa elämänculun käännekohtat. (Antikainen 1998, 104–105.)

Psykologisesta näkökulmasta sosiaalistuminen saa kaksi ulottuvuutta. Se on kehitystapahtuma ja oppimistapahtuma. Sosiaalisaatio on oppimistapahtuma, mutta myös samalla tulosta kasautuvasta elämäncokemuksesta (sosiaalisen oppimisen teoria Bandura 1977.) Sosiaalisaatio jatkuu läpi koko ihmiselämän, jossa on siirtymiä tai kriisejä sekä niistä syntyviä ongelmatilanteita joita ihminen joutuu ratkaisemaan. Tämä pätee myös keskeisesti tämän tutkimuksen kohteena oleviin nuoriin. He joutuvat elämässään esimerkiksi koulutuksen keskeytymisen tilanteeseen (ongelman ratkaisuun), joka johtaa siirtymävaiheeseen. Se, mitä he oppivat kokemuksestaan vaikuttaa jatkossa heidän valintoihinsa tai suhtautumiseensa koulutukseen. Valintatilanteissa nuoret kohtaavat usein ristiriitaisuutta. Näissä tilanteissa selviytymistä edistävänä tekijänä on nuoren hyvin kehittynyt minäkuva ja itsetunto.

Kehitykseen ja elämänculkuun vaikuttavat tekijät voidaan jakaa normatiivisiin ja ei-normatiivisiin. Normatiivisia ovat iän jaksottamat tekijät, kuten tutkinto tai murrosikä, sekä historian jaksottamat tekijät, kuten 90-luvun lama. Ei-normatiiviset vaikutukset ovat yksilöllisiä elämäntapahtumia, kuten sairaus tai koulumenestys. (Antikainen 1998, 112 - 114.) Tutkimukseni nuoret ovat todennäköisesti kohdanneet elämän vaiheissaan molempia jo ajallisen perspektiivin huomioiden. Nuorten

keskeyttämisestä on tutkimuksen tekovaiheessa kulunut jo yli 5 vuotta eli nuoret ovat yli 20- vuotiaita.

3.2 Käännekohtat ja siirtymät elämäkulussa

Ihmisen elämässä on aikakausia ja hetkiä, jolloin suunta muuttuu. Näissä hetkissä arvioidaan omaa elämää, suunnitellaan tulevaa ja asetetaan uusia tavoitteita. Tutkimuksessani yritän tunnistaa näitä hetkiä ja tapahtumia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä haastateltavien kertoman kautta. Tämä toiminta muovaa elämänraken-
nettamme ja omaa minäkuvaamme. Käännekohtat (turning points) ovat niitä ta-
pahtumia ja hetkiä, jotka saavat muutoksen liikkeelle. (Bersani & Chapple 2007;
Oravala & Rönkä 1999; Salmela-Aro 2008; Vanhakkala-Ruoho 2014.) Elämäkulun
tutkimuksessa on erotettava kaksi toisiaan lähellä olevaa ja toisiinsa liittyvää käsi-
tettä: siirtymä(transition) ja käännekohta (turning point), jotka eivät ole toistensa
synonyymejä (Oravala & Rönkä 1999, 275). Siirtymä on kuin välitila elämäku-
lussa. Siinä arvioidaan elämää ja suunnitellaan tulevaa, rakennetaan elämää
eteenpäin (Salmela-Aro 2008; Oravala & Rönkä 1999; Vanhakkala-Ruoho 2014).
Siirtymävaihe ei ole ajallisesti nopea tapahtuma vaan se kestää pitkään. Siirtymä-
vaiheessa ihminen itsearvioinnin lisäksi toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä
kanssa. Muutokseen vaikuttavina tekijöinä voivat olla tyytymättömyys omaan elä-
mäntilanteeseen tai ympäristön vaikutus, kuten työn tai koulutuksen loppuminen.
Lisäksi siirtymistä on huomioitava, että ne eivät aina johda muutokseen, vaan
vaihe voi myös ylläpitää olemassa olevaa elämäntyyliä (Oravala & Rönkä 1999,
275). Tämän lisäksi ihmisellä on omaan elämäänsä liittyviä kehitystehtäviä. Näitä
ovat esimerkiksi perheen perustaminen ja siirtyminen vanhemmuuteen sekä kou-
lutuksen hankkiminen. (Salmela -Aro 2008, 376.) Kehitystehtävät ikään kuin toimi-
vat elämämme suunnistuskarttana. Kartan avulla muodostamme tavoitteidemme
ja päämääriemme avulla omia polkuja (trajectories), ”elämäkulun maastoon”. Sa-
malla tavoin kuin suunnistuksessa, päästyämme rastille (tavoitteeseen) tai jos

emme löydä sitä, joudumme pysähtymään tutkimaan karttaa rauhallisesti uudelleen(siirtymä). Käännekohtat (turning points) ovat nopeampia tapahtumia ja niistä johtuvia suunnanmuutoksia, joita teemme suunnistaessamme. Ne voivat olla suunniteltuja muutoksia reitillä tai yllätyksellisiä olosuhteiden pakosta tehtäviä ratkaisuja. Huomioitavaa kuitenkin on, että käännekohtat muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, eivätkä ne ole aina yksilön hallittavissa.

Käännekohta esiintyy yksilön elämässä, kun hän uudelleen arvioi, suuntaa ja tekee päätöksiä. Phil Hodkinson, Andrew C. Sparkes ja Heather Hodkinson esittävät (1996) tutkiessaan nuorten siirtymistä koulusta työmarkkinoille kolmea erilaista turning point -mallia. Mallin avulla on mahdollista jäsentää käännekohtien muodostumista yksilön elämässä. Ensimmäinen on rakenteellinen. Yksilö elää vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja ympäristö toimii muutoksen käynnistäjänä. Tästä esimerkkinä on pakollisen koulun päätyminen, joka ”pakottaa” valitsemaan suuntaa. Toisena ovat ulkoiset tekijät ulkoiset tekijät. Nämä ovat tekijöitä, jotka eivät ole yksilön kontrollissa, kuten esimerkiksi suuret muutokset terveydentilassa. Ne suuntaavat elämää uudelleen, mutta eivät ole ennakoitavissa. Kolmantena ovat oma-aloitteiset. Näissä käännekohdissa ihminen itse kontrolloi tapahtumia ja toimii muutoksen käynnistäjänä. Avioliitto, uran vaihto ja koulun lopettaminen ovat esimerkkejä oma-aloitteisista käännekohdista. (Hodkinson ym.1996, 142–143.)

Käännekohta voi olla positiivinen tai negatiivinen. Positiivinen käännekohta voi olla myönteinen kehityskriisi (esimerkiksi muutto ja itsenäistyminen) ja siitä suoriutuminen. Negatiivisia käännekohtia ovat menetykset ja sairaudet. Keskeiseksi käännekohtia määriteltäessä muodostuu ihmisen oma kokemus muutoksesta ja se on tunnistettavissa jälkeenpäin, kun vaikutukset elämään ovat selvinneet. (Oravala & Rönkä 1999, 274.) Samalla tavalla voidaan ajatella myös sen positiivisuudesta tai negatiivisuudesta. Aluksi kielteinen käännekohta, kuten koulun lopettaminen, voi suunnata elämää hyvään suuntaan tarkasteltaessa sitä vuosien jälkeen. Vaikka käännekohdan välittömät seuraukset ovat negatiivisia, voivat ne ajan myötä muuttua positiivisiksi. Ihminen voi voimaantua ja vahvistua selviytyessään kriiseistä. (Elder & Caspi 1988, 77 - 113.)

Tässä koulutuksen keskeyttäneitä nuoria koskevassa tutkimuksessa pyrin paikantamaan myös käännekohtia, jotka ovat johtaneet muutokseen elämässä. Ovatko muutokset, kuten koulutuksen keskeyttäminen, näyttäneet negatiiviselta tai positiiviselta ratkaisulta tarkasteltaessa sitä useiden vuosien kuluttua. Lisäksi tutkijana voi paremmin ymmärtää nuorten tekemiä ratkaisuja ja heidän tavoitteiden asetelua omalla elämänpolullaan selvittämällä käännekohtien muodostumista ja niiden merkityksellisyyttä.

3.3 Elämänkaaren vaiheet nuoruuden kehityksessä

Elämänkaaripsykologia, life-span psychology on nykyään vakiintunut psykologian osa-alue. Elämänkaariajattelun pohjalla on ajatus ihmisestä kokonaisuutena, jossa kokonaisuus on enemmän kuin osien summa (Dunderfelt 2011, 13).

Elämänkaari käsite muodostuu ihmisen kronologisesta iästä ja siihen tiukasti liitetystä elämänvaiheista. Kronologinen ikä tarkoittaa yleisintä tapaa määritellä ihmisen elinikä eli tarkoittaa kalenteri-ikää (Valtionkonttori 2017). Ajatus elämänkaaresta on lähtöisin kirkosta. Varhaisissa teorioissa elämänkaari ei ole ollut kaari vaan ympyrä, jossa kuolemassa palattiin lähtöpisteeseen. Käsitteellä oli vahva uskonnollinen viitekehys. Nykyisin kasvatustieteiden teoriassa elämä nähdään tyypillisesti peräkkäisistä ja limittäisistä vaiheista koostuvana kokonaisuutena jonka aikana ihmisestä kehittyy se yksilö, joka hän on elämänsä päättyessä. Merkittävää on se seikka, että kehitys ei pääty elämän aikana. Elämässä kyse on siis jatkuvasta kehittämisestä. (Lehtinen ym. 2007; Dunderfelt 2011.)

Yksi merkittävimmistä elämänkaarta koskevista teorioista on Erik H. Eriksonin persoonallisuusteoria. Se on koko elämänkaaren sisältävä kehitysteoria. Eriksonin teorian mukaan ihminen käy elämässään läpi kahdeksan vaihetta, joissa kussakin on selvittävä kehityshaasteista. Ihminen kohtaa ympäristön taholta erilaisia vaatimuksia. Nämä haasteet aiheuttavat ihmiselle myös kriisejä. Myönteisesti ratkaistu kriisi ennakoii myönteistä kehitystä. (Erikson 1982, 250–252.) Tutkimukseni nuo-

rilla kehitystehtävät ja kriisit liittyvät oman minäkuvan muodostumiseen ja erilaisiin sosiaalisiin roolisiirtymiin. Näitä ovat esimerkiksi itsenäistyminen ja vanhemmuus. Myönteinen kokemus itsenäistymisestä ennakoi onnistumista oman perheen perustamisessa sekä edistää Elderin mukaista toimijuutta elämänkulussa, valintojen ja päätösten tekemistä. (Elder 1994; 1998; Elder ym. 2003.)

Elämäntapaan ja kehitystehtäviin liittyvät kriisit muodostuvat yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Kriisit ovat välttämättömiä ihmisen kehitykselle. Se miten näistä kriiseistä suoriudutaan, vaikuttaa olennaisesti seuraavan kriisin ratkaisemiseen. Mikäli ratkaisu on kyetty käsittelemään positiivisesti, ihminen on psyykkisesti vahva kohtaamaan seuraavan haasteen ja kriisin. Tämä tarkoittaa sitä, että mikäli jonkin kriisin vaihe on epäonnistunut, se heijastuu seuraaviin elämän haasteisiin. (Lehtinen ym. 2007, 23–25.) Eriksonin teoria identiteetin rakentumisesta liittyy olennaisesti myös nuoriin ja koulutukseen, etenkin tutkimuksen kohteena oleviin toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäviin nuoriin. Identiteetin pitäisi Eriksonin mukaan sisältää hyvän olon tunnetta omana itsenään olemisesta ja siitä että ympärillä olevat hyväksyvät hänet sellaisenaan kuin hän on. Tämä positiivinen tunne edesauttaa yksilöä suuntautumaan tulevaisuuteen ja tekemään suuntaa antavia valintoja, joihin myös koulutusvalinnat kuuluvat. Muita ovat työelämä, harrastukset ja sosiaaliset suhteet. (Lehtinen ym. 2007, 27.)

Tutkimuksessa olevien nuorten elämäntapahtumat linkittyvät peruskoulun kautta lapsuuteen, mutta tutkijana keskeisinä ajanjaksoina pidän nuoruutta, johon ajanjaksoon sisältyvät koulutuksen keskeyttäminen, sekä sitä seuraavat vuodet. Eriksonin mukaan juuri tähän kyseiseen ikään liittyvät identiteetin muodostuminen ja sen vastakohtana olevat roolihämmennykset. Yksilö kokee myönteisen kehityksen mukaan eheyttä minän löytymisestä ja elämän suunnan löytymisestä. Negatiivisessa nuoruuden kehityksessä tapahtuu rooliensekasortoa ja yksilön valintojen tekemisen vaikeutta. Tämä siksi, ettei oma minäkuva ole vielä riittävän selkeä (Lehtinen ym. 2007, 25.)

Tony Dunderfelt (2011) esittää kirjassaan Elämänkaaripsykologiaa neljä kirjallisuudessa esiintyvää tyypillisintä näkökulmaa ihmisen elämäntapaan. Näitä ovat bio-

loginen, yhteiskunnallinen, psykososiaalinen ja Individuaation näkökulma. (Dunderfelt 2011, 222–224.) Näiden kautta on helppo havainnollistaa ja jäsentää elämänkaarijattelua. Seuraavaksi esittelen nämä neljä näkökulmaa, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää teorioita.

Biologinen näkökulma tarkoittaa tutkijoiden keräämiä tietoja ihmisen elämänsä elämään vaikuttavista fyysisistä, fysiologisista ja biologisista tekijöistä. Biologinen näkökulma tarkoittaa käytännössä elämänkaarta syntymästä kuolemaan ja keskeistä on myös yksilön geneettinen perimä. *Yhteiskunnallinen* on kulttuurin ja aikakauden vaikutusta ihmisen elämään ja näkökulma liittyy läheisesti tutkimuksessani Elderin (1994;1998) historiallisen ajan ja paikan käsitteeseen. Yhteiskunta, kulttuuri ja aikakaudet sekä paikka muovaavat ihmisen mahdollisuuksia ja valintoja. *Psykososiaalisen* ajattelutavan mukaan ihminen elää sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuorovaikutuksessa, jonka kautta hän arvioi, toimii ja tekee valintoja.

Psykososiaalisen tutkimusperinteen merkityksellisimpänä nimenä pidetään Erik H. Eriksonia. *Individuaatio* on ihmisen yksilöllisyyden huomioimista ja tutkii, miten se pyrkii esille elämän jokaisessa vaiheessa. Yksilön elämällä on oma psyykinen sisäinen rytmi, jonka tarkoituksena on luoda elämänsä elämästä yksilöllinen kokonaisuus. (Dunderfelt 2011, 222–227.)

Omassa tutkimuksessani kolme viimeistä näkökulmaa, yhteiskunnallinen, psykososiaalinen ja individuaatio ovat kaikki yhdessä ratkaisemassa elämänsä elämään liittyviä havaintoja. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta ihmisen valinnat ja ratkaisut pyritään sitomaan ympäristöön ja aikakauteen, jossa koulutuksen keskeyttäminen ja mahdollisesti siitä johtuva negatiivinen kehitys suhteessa yksilön elämänsä elämään, on esillä kansallisissa kuin myös kansainvälisissä politiikkaohjelmissa ja julkilausumissa. Tutkimuksen psykososiaalisessa näkökulmassa pyritään paikallistamaan nuorten aikuisten kertomina tunteita, tavoitteita ja ajatuksia, jotka ovat ohjanneet heidän valintojaan. Individuaatio linkittyy tutkimukseeni yksilöllisten tavoitteiden osalta. Miten yksilöt kertovat ja kuvailevat kokemuksiaan sekä miten ne ”samaistuvat” tai poikkeavat toisten samankaltaisissa tilanteissa olevien kokemuksista. Seuraavaksi käyn läpi elämänsä elämänsä psykologiaan merkittäviä teoreeti-

koita. Tavoitteena on antaa kuva elämänkaaripsykologiasta ja hahmottaa kokonaisuutta sekä keskittyä enemmän oman tutkimuksen kannalta merkittäviin teoreettisiin näkökulmiin kuten, Daniel Levinson (1978) ja Erik. H. Eriksonin (1982) teorioihin.

Levinsonin (1978) mukaan ihmisen elämä rakentuu erilaisista vakaista vaiheista ja siirtymistä. Nämä vakaat- ja muutosvaiheet vuorottelevat ihmisen elämässä ja ovat toisistaan erilaisia. Vakaiden vaiheiden kesto on 6 - 8 vuotta. Tämän jälkeen ihminen tarkastelee tilannettaan uudelleen. Tätä tarkastelun vaihetta kutsutaan transitioksi eli siirtymäksi. Ihminen pohtii valintojaan ja muuttaa niitä ajatellen seuraavaa elämänvaihetta. Muutokset voivat tapahtua esimerkiksi perhesuhteissa, työssä tai elämäntyyliin yleisesti. Muutoksien toivotaan edistävän seuraavaa elämänvaihetta ja toimivan sen perustana. Tarve muutokseen voi johtua siitä, ettei elämä vastaa enää yksilön tavoitteita. (Perho & Korhonen 1995, 323.)

Levinsonin teorian keskeinen käsite on elämänrakenne. Elämänrakenne sisältää ihmisen suhteet ja roolit. Elämänrakenteessa voi olla samanaikaisesti kaksi tai kolme merkittävää osatekijää. Nämä osatekijät muodostuvat valinnoista, joita yksilö elämässään tekee. Toisin sanoen mitkä asiat hän kokee merkityksellisiksi elämänsä kannalta. Näihin tekijöihin keskitytään, panostetaan ja ne ohjaavat hänen toimintaansa. Elämänrakenteessa on siis kysymys niistä valinnoista, joiden avulla ”nostetaan” jotkut asiat elämän keskiöön, siis ”avain valinnoista”. Elämänrakenteelle merkityksellisiä asioita ovat esimerkiksi roolit perhe-elämässä ja ystävyys-suhteissa. (Perho & Korhonen 1995, 323–324.) Keskityn tutkimuksessani Levinsonin teorian mukaisesti varsinkin valintatilanteisiin eli siirtymiin (transitio) ja siihen miten nuoret ovat nämä tilanteet kokeneet. Lisäksi keskeisiä ovat ihmisen erilaiset suhteet ja roolit sekä miten ne ovat muovanneet nuorten elämäntulkua.

3.4 Nuoret kehitys, koulutus ja elämäntapahtumat elämäntutkimuksen valossa

Nuorten elämäntutkimusta on tutkittu viime vuosina paljon. Tässä alaluvussa tavoitteena on tuoda esille tutkijoiden havaintoja lasten ja nuorten elämästä matkalla aikuisuuteen. Samalla se yhdistää varhaiset lapsuuden kokemukset ja valinnat myöhempään elämäntutkimukseen.

Ihmisen elämässä koulu - ura on merkittävä kehitystä ja kasvua tukeva kokonaisuus. Koulussa lapsi viettää paljon aikaa toimii, oppii ja luo sosiaalisia kontakteja. Tämän takia koulu-uran tutkiminen elämäntutkimuksen kannalta on merkityksellistä. Elämäntutkimuksessa yhdistyvät lapsuus, nuoruus ja aikuisuus. Lapsuus ja nuoruusvuosien kehitys luo edellytyksiä myönteiselle elämäntutkimukselle myös aikuisena. (Elder 1994; Elder 1998; Elder & Giele 2009.) Seuraavaksi kuvaan tutkimuksissa löydettyjä nuoren elämäntutkimukseen liittyviä suojaavia tekijöitä, jotka varmasti tulevat esille myös oman tutkimukseni nuorten kohdalla. Lisäksi huomioni kiinnittyy koulutuksen keskeyttämisen problematiikkaan suhteessa elämäntutkimukseen. Olen keskittynyt pääasiassa tutkimuksiin, jotka ovat tehty Suomessa. Tämän valinta liittyy kontekstisidonnaisuuteen. Samalainen yhteiskunta- ja koulutusjärjestelmä tuottavat parhaiten tähän tutkimukseen verrattavissa olevaa tietoa. Poikkeuksen tästä tekee kuitenkin Olof Bäckmanin ja Anders Nilsonin Ruotsissa tehty tutkimus: Pathways to Social Exclusion A Life-Course Study, joka liittyy keskeisesti tutkimukseni aihealueeseen koulutuksen keskeyttämiseen ja sen jälkeisiin mahdollisiin epäsuotuisiin elämäntutkimuksiin.

Hyvinvoinnin tukeminen ja siihen liittyvien riskitekijöiden ennalta ehkäiseminen on yksi koulun keskeisimmistä tehtävistä. Elämäntutkimus mielen- ja hyvinvointi, seuranta tutkimus tamperelaisnuorista toteaa lapsuuden kokemusten ja valintojen vaikutuksen myöhempään elämään. Vanhempien sosioekonominen asema, perhetausta, perhe- ja ystävyys-suhteet, koulumenestys, koetut elämäntutkimukset ja nuoruuden mielen- ja hyvinvointi ovat yhteydessä myöhemmän elämän hy-

vinvointiin. (Mustonen ym. 2013, 71.) Vanhempien sosioekonomisella asemalla on vaikutusta lapsen koulutus tasoa. Lisäksi tutkimuksessa on todettu, että peruskoulun jälkeisen koulutuksen puuttuminen on riskitekijä huono-osaisuudelle. Hyvinvoinnin kannalta negatiiviselta kehitykseltä suojaaviksi tekijöiksi on tutkimuksen tuloksissa esitetty hyviä suhteita vanhempiin, hyvää itsetuntoa sekä läheisiä ihmissuhteita. (Mustonen ym. 2013, 71.)

Epätavallisia elämänkulkuja. Huippu-urheilijat ja – taiteilijat 2000-luvun Suomessa teos käsittelee huippu-urheilijoiden ja menestyneiden taiteilijoiden elämää lapsuudesta nykypäivään. Tutkimuksessa on pyritty selvittämään mitkä tekijät ovat olleet myönteisen kehityksen ja onnistumisen kannalta tärkeitä. Monipuoliset mahdollisuudet, sosiaaliin suhteisiin perustuva turvaverkko sekä motivaatio itsensä kehittämiseen ja siitä saatu nautinto ovat menestyksen kannalta tärkeitä tekijöitä. Lisäksi keskeistä on perheen tuki ja varsinkin henkinen tuki. (Piispa & Huhta 2015, 167–168.)

Hanna – Maija Sinkkosen tutkimuksessa Kadonneet pojat on seurattu ESY–poikien koulu-uraa ja elämänkulkua. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että perheen tuki on tärkeää koulunkäynnille ja sen onnistumiselle. Lisäksi isien osallistuminen poikien kasvatukseen tukee koulusta suoriutumista. (Sinkkonen 2007, 99–101.)

Edellä olevista tutkimuksista yhteenvedon voidaan todeta perheyhteisön tuen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksellisyys nuoren kehitystä tukevinä elementteinä. Nuori tarvitsee turvaverkkoa kehityksensä tueksi ja luonnollisimmillaan se löytyy omasta perheyhteisöstä.

3.5 Koulutuksen keskeyttäminen ja elämänkulku

Tero Järvinen ja Markku Jahnukainen ovat tutkineet koulutuksen keskeyttäjiä myöhempää elämänkulkua Suomessa. He esittävät kirjoituksessaan: Kuka meistä on syrjäytynyt? prosessimallia, jossa huono-osaisuuden syvenemisen vaikutukset alkavat lapsuudesta ja elinoloista. Kouluun sopeutuminen, koulu-urat ja menestys

ennakoivat myöhempää kehitystä. Peruskoulussa epäonnistumisella on yhteys ammattikoulusta karsiutumiseen ja siten huonoon työmarkkina-asemaan. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 133–134.) Koulutuksen puute on riskitekijä myös huono-osaisuudelle. (Myrskylä 2012, 6.) Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään haastatteluiden kautta keskeisesti juuri Järvisen ja Jahnukaisen mukaista epäonnistumisten kumulatiivista kehittymistä. Tavoitteena on saada tietoa siitä, mitä on tapahtunut ennen toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ja minkälaiseksi elämänkulku on muotoutunut keskeyttämisen jälkeen.

Bäckman ja Nilsson (2011) ovat tutkimuksessaan ottaneet esille heikko-osaisuuden periytymisen. Saman on todennut myös Myrskylä. (Myrskylä 2012, 6.) Sosiaaliset ongelmat ja resurssien puute perheessä johtavat syrjäytymiseen sekä huono-osaisuuden periytymiseen sukupolvelta toiselle. (Bäckman & Nilsson 2011, 113–118). Tutkimuksessani ei kartoitettu vanhempien koulutustaustaa tai erityisesti mahdollisen huono-osaisuuden siirtymistä sukupolvelta toiselle, mutta haastateltavien kertomusten kautta perhe-elämää käsittelevässä osiosta uskon saavani viitteitä myös vanhempien sosioekonomisesta asemasta ja yleisesti perheen tilanteesta. On myös huomioitava, että mikäli nuori on perustanut oman perheen ja elämänura ei ole toteutunut suunnitelmien mukaan, on olemassa hyvinvointiin liittyviä riskitekijöitä myös heidän lapsilleen.

Nuoren kiinnittyminen työelämään on vaikeaa, mikäli hän ei saavuta toisen asteen tutkintoa. Järvinen ja Vanttaja (2006) totesivat tutkiessaan peruskoulun jälkeen koulutuksen ja työn ulkopuolelle jääneiden nuorten työmarkkinauria että 30 %:a koulupudokkaista oli kyennyt kiinnittymään työuralle ja neljällä kymmenestä oli huomattavia vaikeuksia. Tutkittavista melkein 30 % ei myöskään ollut ollut missään vaiheessa työllinen. Sosiaalinen tausta oli merkittävä tekijä, joka ennakoi kouluttautumista, työmarkkina-asemaa ja työelämässä menestymistä. (Järvinen & Vanttaja 2006, 19–20.) Omassa tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on vaikuttanut nuorten myöhempään koulutukseen tai työelämään kiinnittymiseen. Nuorten kertoman kautta pyrin myös selvittämään sosiaalisen taustan vaikutusta kokemuksiin ja valintoihin,

joita he ovat tehneet hakeutuessaan ammatilliseen koulutukseen, koulutuksen keskeyttämishetkellä sekä elämässä keskeyttämisen jälkeen.

4 Tutkimuksen fenomenologinen viitekehys

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu koulutuksen keskeyttämisestä, keskeyttämiseen johtaneista syistä ja ilmiöstä yleisesti sekä sen suhteesta myöhemmän elämäkulkuun tehtyyn aiempaan tutkimukseen. Tutkimustani ohjaa fenomenologian mukainen orientaatio kokemuksen tutkimiseen.

Tutkimusmetodina on puolistrukturoitu teemahaastattelu, jonka avulla kerään tutkimusaineiston. Haastateltaviksi pyysin toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä opiskelijoita. Otanta menetelmänä oli siis harkinnanvarainen otanta. Puolistrukturoitu haastattelu sopi tälle kohderyhmälle hyvin, koska sen avulla kyetään ohjaamaan tutkimusta haluttujen aihealueiden kautta niihin kokemuksiin, jotka ovat tutkimuksen kohteena. Lisäksi haastattelija kykenee vielä tarvittaessa haastattelutilanteessa tarkentamaan kysymyksiä. Otannaksi muodostui 7 yhden koulutuksen järjestäjän opiskelijaa (keskeyttänyttä), 2 naista ja 5 miestä. Keskeyttämiset olivat tapahtuneet lähtötietojen mukaan aikavälillä 2007-2011. Tiedot jäsenyivät tältä osin tutkimuksen kuluessa ja todellisuudessa keskeyttämiset tapahtuivat vuosina 2002-2011.

4.1 Kokemuksen tutkiminen

Fenomenologista suuntausta edustavan tutkimuksen lähtökohtana on asettaa tutkittava ilmiö tutkimuksen ytimeksi (Perttula 2000, 428). Tässä tutkimuksessa se on koulutuksen keskeyttäneen nuoren oma kokemus keskeyttämisestä.

Fenomenologian isänä pidetään Edmund Husserlia (1859 - 1938). Husserl oli kiinnostunut ihmisen tietoisuudesta ja siitä mitä tietoisuus on. Hänen ajatuksenaan

oli ottaa uusi lähestymistapa ilmiöön, joka on mahdollisimman vapaa ennako-
asenteista ja käsityksistä. Husserlin slogan olikin ”Zu den zachen selbst” eli paluu
asioihin itseensä. (Kakkori & Huttunen 2018.)

Husserl piti kaiken fenomenologisen ajattelun pohjana intentionaalisuutta, joka
on tietoisuuden rakenne. Intentionaalisuudella viitataan fenomenologiassa Franz
Bertannon mukaiseen mentaalisten ilmiöiden erotteluun fyysikaalisista ilmiöistä,
ajatukset ovat aina ajatuksia jostakin. Intentionaalisuus on ihmisen tapaa suuntau-
tua johonkin. Tietoisuuden intentionaalisuus rakentuu akteista. Aktit ovat suun-
tautuneet tietoisuuden ulkopuolisiin korrelaatteihin ja niillä on oma intentio. (Kak-
kori & Huttunen 2018.) Husserlin fenomenologinen menetelmä perustuu ole-
massa olevan luonnollisen asenteen kyseenalaistamiseen ja reduktioon. Tällä ta-
voin yksinkertaistettuna sulkeistetaan pois tietoinen maailma, jotta voidaan tar-
kastella koettua maailmaa, elämismaailmaa. Elämismaailma toimii intentionaali-
sen tietoisuuden vastineena ja kun se suljetaan pois, jää jäljelle maailma siten kuin
se koetaan. (Taipale 2014.) Husserlin tavoin pyrin sulkeistamaan pois tietoisuuden
omassa tutkimuksessani. Pyrin myös tutkimaan tutkimustilanteessa (haastatte-
lussa) nuorten kokemusmaailmaa siten kuin kokemukset heidän kertominaan esit-
täytyvät tutkimustilanteessa. Tällä tavoin pääsen mahdollisimman lähelle nuorten
omaa Husserlin mukaista elämismaailmaa. Tämä tarkoittaa käytännössä radikaalia
näkökulman vaihtoa suhteessa tarkasteltavaan asiaan.

Tutkimuksessani tutkittavina ovat ihmiset ja heidän kokemuksensa. Fenomenolo-
ginen filosofia pohjautuu tutkijan ihmiskäsitykseen. Minkälainen ihminen on tut-
kimuksen kohteena, miten hänestä voi saada tietoa ja minkälaista saatu tieto on
luonteeltaan? (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Fenomenologisessa tutkimuksessa
tutkija joutuu tekemään ontologisen analysoinnin ihmiskäsityksestään sekä siitä
mitä hän voi tietää toisesta ihmisestä.

Oma tutkimusta ohjannut ihmiskäsitykseni on holistinen. Se mukailee Hannu Lam-
men kuvailemaa (2005) holistisen ihmiskäsityksen mallia, jossa keskeisiksi nouse-
vat ruumiillisuus, henkisyys ja suhteet toisiin ihmisiin (Lampi 2005, 56). Ruumiilli-
suudella tarkoitan tutkimuksessa tutkittavien fysiologisia tekijöitä kuten terveyttä,
sukupuolta ja yleistä fyysistä kuntoa, joilla on vaikutusta esimerkiksi jaksamiseen

arjessa. Henkisyys liittyy kokemuksiin omasta mielialasta, motivaatiosta ja tahdosta, sekä mieleen rakentuneista merkityksistä kokemusten ja niistä aiheutuneiden tuntemusten kautta. Suhteilla muihin ihmisiin pyrin luomaan käsitystä miten sosiaaliset suhteet vaikuttavat yleisesti ihmisen toimintaan.

Fenomenologiselle tutkimukselle on ominaista käsitys, siitä että ihminen on suhteessa ympäröivään maailmaan, jossa hän elää ja jota rakentaa (Laine 2015, 29). Ontologisen kysymyksen lisäksi toinen keskeinen asia on kokemusperäinen eli empiirinen kysymys, joka liittyy ihmisen elämään ja siihen, minkälaisista kokemuksista hänen elämänsä rakentuu (Perttula 2000, 249). Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritäänkin näiden edellä mainittujen alkuperäisen kokemusten ”löytämiseen” ja kuvaamiseen. Laine (2015) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen tarkoitusta, ymmärryksen lisäämiseksi jostain inhimillisen elämän ilmiöstä. Yleensä tutkimme jotakin ilmiötä, elämän osa-aluetta siksi että siihen liittyy ongelmia ja kehittämistarpeita. Ongelmat johtuvat ihmisten toiminnasta, ja siksi onkin tärkeää ymmärtää toimintatapoja ja merkitysrakenteita. (Laine 2015, 50.) Tässä tutkimuksessa käytän fenomenologista orientaatiota yksittäisten ihmisten kokemusten tutkimiseen, missä keskeisenä ilmiönä on koulutuksen keskeyttäminen. Pyrin ymmärtämään koulun keskeyttäjiä toimintatapoja ja siten selittämään niitä ”inhimillisiä mekanismeja”, jotka johtavat keskeyttämiseen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Lisäksi pyrin tutkimuksessani saamaan tietoa nuoren elämäkulusta koulutuksen keskeyttämisen jälkeen.

Fenomenologisen tutkimuksen keskiössä on aina yksilö. Tutkimuksessa huomioidaan, että tutkittavat ihmiset kokevat maailman eri tavoin. Tutkimuksessa lähestytään tutkittavaa ilmiötä aina yksilön perspektiivin eli ”horisontin” kautta. Perspektiivi on elämänhistorian tulosta ja rakentuu aiemmin koetusta, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista. Sen sisällä suuntaudumme kohti elettyä nykyhetkeä ja tulevaisuutta sekä koemme ja tulkitsemme kokemuksia, rakennamme käsityksiä maailmasta. (Laine 2015, 30 - 31.) Toisaalta huomioitava on yksilön suhde yhteisöön. Ihminen elää, toimii ja rakentaa maailmaansa yhteisössä vuorovaikutuksen kautta. Vaikka kokemukset ovat yksilöllisiä ja niihin sisältyy paljon yksilöllisiä piirteitä ja elementtejä, on niissä paljon myös samankaltaisuutta. Samanlaisuus

on yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ilmiö ja se paljastaa aina tutkimuksessa myös jotakin yhteistä. (Laine 2015, 31–32.) Tutkimukseni lopuksi tulososiossa pyrin yhdistelemään samankaltaisuutta eri ihmisten kokemusten välillä ja tuomaan informaatiota pohdintaosuuden keskusteluun.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen kulku

Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on todentaa keskeyttämistilanteen ennustettavuutta suhteessa nuoren tulevaisuuden orientaatioon ja etenkin koulutukseen. Tavoitteena on tunnistaa nuoren toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen liittyvät merkitykselliset syyt nuoren itsensä kertomana. Tarkastelen mahdollista koulutukseen uudelleen hakeutumista ja suhdetta koulutukseen huomioiden 2000-luvun poliittiset ohjausmekanismit, nuoriso- ja koulutustakuun tavoitteet. Lisäksi olen kiinnostunut tutkittavien elämässä tapahtuneista merkityksellisistä kokemuksista, jotka ovat vaikuttaneet heidän valintoihinsa.

Tutkimuskysymykset:

- 1. Mitkä tekijät ovat olleet keskeiset vaikuttavat tekijät keskeyttämiseen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa?**
- 2. Miten toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on vaikuttanut nuoren elämäntakuun?**
- 3. Minkälainen suhde koulutukseen nuorella on ollut keskeyttämisen jälkeen?**

5.1 Tutkimusmenetelmät

Metodologisia valintojani ohjaavat tutkimuksen tavoitteet ja lähestymistavat tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan tulee pohtia metodologiaa ja tutkimusmetodeja valitessaan, miten päästä lähelle totuutta (Metsämuuronen 2007, 201). Tässä tutkimuksessa tutkin nuorten todellisia elämäntapahtumia ja niiden vaikutusta elämänkulkuun. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen valintaa tukee tutkimuksen kohteina olevat luonnolliset tilanteet. Lisäksi tutkimuksessani on tavoitteena tuottaa tietoa syy- ja seuraussuhteista. (Metsämuuronen 2007, 208.) Tutkimuksessa selvitetään toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ilmiönä ja suhteessa keskeyttäjän tulevaisuuden orientaatioon ja siihen sisältyviin valintoihin. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata nuorten ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ja keskeyttämiseen liittyneitä syitä sekä aikaa sen jälkeen. Tutkimuksen menetelmällisenä tavoitteena on nostaa esille ”nuoren oma puheenvuoro elämäntarinastaan”. Tämän takia tutkimukseni metodologista suuntautumista ohjaa fenomenologinen lähestymistapa, joka pohjautuu tutkittavan, tässä siis nuoren omaan kokemukseen ja näkökulmaan ilmiöstä. Tutkimuksessa tutkimusmenetelmien valintaa ohjaa myös narratiivisuus eli ”kerronnallisuus” omasta elämästä ja kokemuksista suhteessa koulutukseen, keskeyttämiseen ja niiden vaikutuksista sen jälkeiseen elämäntarinaaan. Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut puolistrukturoidun teemahaastattelun. Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan alhaista koulutustasoa edustavalle joukolle sopii metodiksi puolistrukturoitu teemahaastattelu, koska heidän motivaatiotaan ei kyetä ennakoimaan ja heiltä kysytyjä kysymyksiä mahdollisesti joudutaan tarkentamaan. Haastattelun pyrin jakamaan teemoihin, jotka käsittelevät kolmea eri ulottuvuutta nuoren koulutuspolulla. Nämä ovat perusaste ja valinnat (taustoitus), toisen asteen ammatillinen koulutus ja keskeyttäminen sekä kolmantena ohjausmekanismit ja tulevaisuusorientaatio.

5.2 Aineisto ja tutkimuksen kohderyhmä

Otanta kohdentui yhden ammatillisen koulutuksen järjestäjän opiskelijoihin. Tavoitteenani oli haastatella seitsemää opiskelijaa, jotka ovat keskeyttäneet tutkinnon suorittamisen kyseisessä oppilaitoksessa. Haastateltavien valikoinnissa käytin harkinnanvaraisen otannan periaatetta. Harkinnanvaraisen otannan periaatteella tutkin keskeyttäneiden nuorten tilastoa ja valitsin tilastosta tutkimukseni nuoret, joiden keskeyttäminen oli tulkittu negatiiviseksi tilanteesta tehdyn arvion mukaisesti.

Ajallisesti nämä nuoret sijoittuvat aikavälille 2007–2011, koska tältä aikaväliltä oli mahdollisuus saada tilastoja oppilaitoksesta. Ennakoidusta poiketen jouduin toteamaan tutkimuksen aikana, ettei paikantamani keskeyttäminen ollutkaan kaikkien tutkittavien kohdalla ensimmäinen toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen. Keskeyttämisten ajankohdat paikantuivat lopulta vuosille 2002–2011. Ensimmäinen oli tapahtunut jo vuosia aikaisemmin. Etenin tutkimuksessani aina ensimmäisestä koulutuksen keskeyttämisestä eteenpäin samalla tavalla paikantaen merkittäviä elämäntapahtumia ja suhdetta koulutukseen. Ajallista määritymistä perustelen siten, että aineiston saatavuuden kannalta (osoitteen ja yhteystietojen jäljitettävyyden kohtuullisessa ajassa) ei ajankäytöllisesti voida siirtyä kovinkaan kauas historiassa taaksepäin. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta se voisi olla merkityksellistä, mikäli kyse olisi elämänkerrallisesta tutkimuksesta kokonaisuudessaan (kohteena yksilön suhde koulutukseen koko elämän aikana).

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään onko opintojen keskeyttäminen luokiteltavissa (onko todellista evidenssiä) keskeyttämishetkellä positiiviseksi tai negatiiviseksi (koulutuksen järjestäjän käytäntö). Tutkijana minua kiinnostavat lisäksi ne elämänkulkuun ”positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavat mekanismit”, jotka nuori kokee itselle merkityksellisiksi. Perustelut, miksi rajoitin otannan vuoteen 2011, ovat seuraavat: Ensinnäkin nuorella on ollut mahdollisuus tässä ”aikaperspektiivissä” aloittaa uusi koulutus. Toiseksi hän on myös todennäköisesti ollut yh-

teiskunnan eri tavoitteellisten ohjausmekanismien kohteena, mikäli koulutuspolku ei ole onnistunut keskeyttämisen jälkeen. Opiskelija on saattanut aloittaa koulutuksen ja siinä tapauksessa on mahdollista saada tietoon kokemuksia uuden koulutuksen sujuvuudesta.

Haastavaa oli nuorten tavoitettavuus ja heidän kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen, varsinkin tapauksissa, joissa elämäntarina ja koulutuksen keskeyttäminen on edesauttanut syrjäytymiskehitystä. Useissa tapauksissa nuoret eivät halunneet osallistua tutkimukseen, vaikka ensimmäisessä kontaktissa osoittivatkin kiinnostusta. He ikään kuin ”jättäytyivät” pois sovitusta tapaamisista, ja lopulta heihin ei saanut enää kontaktia.

Kohderyhmäni tavoitettavuuden haasteellisuuden vuoksi, lähestyin nuoria puhelimitse henkilökohtaisen kontaktin ja luottamuksellisen suhteen luomiseksi. Toimintatapani perustui Kurosen (2010) tutkimukseen, jossa henkilökohtaisen keskustelun merkitys kohderyhmän tavoitettavuudessa oli merkittävä.

Haastattelut tein yksilöhaastatteluina. Haastatteluiden kesto vaihteli ja oli 30–62 minuuttia. Haastattelut nauhoitin nauhurilla, ja nauhoitetun materiaalin litteroin haastattelujen jälkeen. Litteroitua materiaalia seitsemästä haastateltavasta tuli 100 liuskaa (A4), kun fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,5. Litteroinnin jälkeen pyrin muodostamaan kuvan aineistosta analyysin muodossa induktiivisen päättelyn menetelmällä. Tavoitteena on ollut suhteuttaa tulokset asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen yleisenä eettisenä periaatteen mukaisesti poistin kaikki tunnistetiedot haastateltavista ja käsittelin heitä anonymieinä omalla ”koodikielelläni” esimerkiksi NEGKESKM1(negatiivinen keskeyttäjä, mies, haastattelun järjestysluku). Samaa periaatetta noudattaen en tuo tutkimuksessani julki koulutuksen järjestäjää, jossa tutkimukseni toteutan. Kävin läpi haastateltavien kanssa tutkimukseni tarkoituksen ja keskeiset kohdat sekä raportin julkaisemisperiaatteen. Haastattelun aluksi ja lopuksi kerroin vielä haastateltaville, että heillä on mahdollisuus kieläytyä, mikäli he kokevat esimerkiksi kerrotut asiat ahdistaviksi. Tutkijana minun tuli erityisesti kiinnittää huomiota siihen, että työssäni ammatillisen oppilaitoksen

kuraattorina olen saattanut kohdata haastateltaviani jo aikaisemmin. Tämän takia kohtaamisiin oli hyvä valmistautua huolellisesti ja luoda viihtyisä ilmapiiri vuorovaikutukselle, sekä huolehtia etteivät mahdolliset aiemmat käsitykseni tai kokemukseni tule vaikuttamaan tutkimuksen tulosten analysointivaiheessa. Valmistauduin jokaiseen haastatteluun kuin olisin kohdannut henkilön ensimmäistä kertaa.

5.3 Aineiston analyysi

Fenomenologinen metodi ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi toimivat tutkimukseni analyysin perustana. Tutkimuksessani pyrkimyksenä on päästä ”käsiksi” yksilön aitoon kokemusmaailmaan. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteet olen rajannut tutkijalle tärkeän esiymmärryksen luomisen jälkeen. Esiymmärryksellä fenomenologisessa tutkimuksessa tarkoitetaan tutkijan perehtymistä tutkittavaan aiheeseen ennalta. Tällä tavoin olen kyennyt rajaamaan ilmiön kokemukset toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisestä ja siihen liittyvät kokemukset koulun, sosiaalisten suhteiden, perheen ja vapaa-ajan osa-alueilla. Itse tutkimuksessa tutkijan tulee pidättäytyä yleistämästä ja sulkea pois ennako-oletuksensa suhteessa ilmiöön. Kokemusten kuvausten tulee olla mahdollisimman aineistolähtöistä. Tutkijan tulee perehtyä aiheeseen ja teorioihin, jotta hän kykenee tekemään tutkimusta, mutta kokemukset tulee kuvata samalla tavoin kuin tutkittavat ovat ne ilmaisseet. (Laine 2015, 34–37.)

Omassa tutkimuksessa fenomenologia toimii vahvana taustaorientaationa ja aineiston analyysi mukailee fenomenologisen analyysin ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä. Varton (1992) mukaan, jokainen laadullinen tutkimus edellyttää periaatteessa oman menetelmän luomista, johtuen tutkimuskohteen vaatimuksista. Itse olen omassa tutkimuksessani yhdistänyt fenomenologisen tutkimusotetta ns. tutkimuksen teon ”yläkäsitemiksi”, jonka avulla tutkijana minun on ollut helpompi pysytellä lähellä tutkimuksen tarkoituksen ydintä. Analyysivaiheessa olen kuitenkin joutunut käyttämään erilaisia menetelmiä ja yhdistelmiä

päästäkseni haluttuun tavoitteeseeni: nuorten merkityksellisten elämäkokemusten esille tuomiseen liittyen toisen asteen koulutuksen keskeyttämiseen ja sen jälkeiseen aikaan.

Fenomenologisesta näkökulmasta olen seurannut Timo Laineen (2015) mukaista kuvausta fenomenologisesta analyysistä. Analyysissä tulee huomioida, että tutkimus on koetun ilmiön merkitysrakenteiden selvittämistä. Se etenee systemaattisesti ”porras portaalta”, jolla taataan tutkimuksellinen kurinalaisuus. Ensin tutkija kuvaa koetun mahdollisimman alkuperäisesti. Tutkija tekee valintoja ja käy dialogia, mutta tuo mahdollisimman vähän itseään tutkimukseen. Tutkijan tulee kyetä erottamaan olennainen ja epäolennainen toisistaan. Aineistoa tiivistetään, jotta merkitys tutkimuksen tavoitteiden kannalta säilyy ja kuvaukset kirjoitetaan yleiskielelle. Tämän jälkeen aineistosta muodostetaan tutkijan aiheeseen perehtyneisyyden ja kokemuksen kautta merkityskokonaisuuksia ja merkitysten välille yhteyksiä. Tämän avulla aineistosta nostetaan esille tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. Pelkistämistä on varottava, jottei tiivistämisen yhteydessä katoa tutkimuskysymysten kannalta olennaista informaatiota, mikä köyhdyttäisi aineistoa. (Laine 2015, 41–45.) Haastattelututkimuksessani jokainen haastateltava analysoitiin ensin itsenäisesti, jonka jälkeen pyrin löytämään yhteisiä piirteitä ilmiölle. Fenomenologisen tutkimuksen tulososiossa tutkijan ei tarvitse enää pitäytyä tiukasti aineistolähtöisyydessä. Hän voi tarkastella tuloksia teorian ja muiden tutkimusten valossa. Tutkimus on onnistunut, mikäli ilmiö jäsentyy paremmin ja se voidaan nähdä aiempaa selvemmin. (Laine 2015, 48.) Tällä tavoin pyrin tutkimuksessani tarkentamaan kuvaa koulutuksen keskeyttämisestä ja sen jälkeisistä elämänvaiheista toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten osalta.

Alla tutkimustani ohjannut fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen rakenne Laineen 2015 mukaan,

1. Tutkijan esiymmärrys ja kriittinen reflektio (jatkuu koko tutkimuksen ajan)
2. Aineiston hankinta (avoin haastattelu tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu)
3. Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen

4. Kuvaus, tutkimuskysymyksen näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta ja kuvaaminen luonnollisella kielellä
5. Analyysi, aineiston merkitysten jäsentyminen merkityskokonaisuuksiksi
 - merkityskokonaisuuksien esittäminen tutkijan omalla kielellä
 - tulkintaa vaativien lauseiden ja lausekokonaisuuksien tarkastelu
6. Synteesi
 - kokonaisrakenteen luominen merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita tarkastelemalla
 - ensin yksilöittäin, sitten mahdollisesti uutena vaiheena yksilötulosten yhteen vientinä
7. Tulosten tarkastelua suhteessa tutkimuskirjallisuuteen ja tutkimuksen itsearviointi
8. Uuden tiedon käytännöllisten sovellusten arvioiminen ja kehittämisideat

Vaikka Laineen mukainen fenomenologishermeneuttinen tutkimuksen rakenne luo pohjaa tutkimukselleni, se on ymmärrettävä horisonttina, josta saavutaan itse tutkimuspaikalle. Itse tutkimuspaikalla ohjat ottaa aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joka ”tekee varsinaisen työn”. Unohtamatta kuitenkaan, että analyysiä, kuten tutkimusta yleisestikin on katsottava ”fenomenologisten lasien” läpi koska kyse on kokemusten tutkimisesta.

Sisällönanalyysimenetelmäni mukailee Tuomen ja Sarajärven (2009) tekemää listausta.

- 1) Tee päätös mikä aineistossa kiinnostaa.
- 2a) Käy aineisto läpi ja erota ne asiat jotka sisältyvät kiinnostukseesi.
- 2b) Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta.
- 2c) Kerää kaikki muut asiat yhteen erilleen muusta aineistosta.
- 3) Luokittele, teemoittele ja tyypittele aineisto.
- 4) Kirjoita yhteenveto.

Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Induktiivisuus tutkimuksessa ja analyysissä tarkoittaa, sitä että tutkimuksen informaatio rakentuu yksittäisistä merkityksistä, joista voidaan tehdä tutkimuksen loppuvaiheessa yleistyksiä tulos- ja johtopäätösosiossa. Yksinkertaistettuna tutkimus etenee yksittäisestä yleiseen. Huomioitavaa on, että analyysini oli aineistolähtöistä, vaikka analyysin loppuvaiheessa se saikin yläkategorioiden rakentamisen muodossa teoriaohjaavan analyysin piirteitä. Huomioitavaa on myös, että sisällönanalyysillä saadaan vain järjestettyä aineisto johtopäätöksiä varten.

Tutkijan on kyettävä ”lukemaan” analyysin tuloksia teoreettisen viitekehyksen ja tässä tutkimuksessa aiempien tutkimusten tulosten valossa. Miles ja Huberman (1994) kuvaavat aineistolähtöisen analyysin kolme vaihetta. Nämä kolme vaihetta ovat: redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Pelkistäminen tarkoittaa aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisen informaation löytämistä. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti haastattelun litteroinnin jälkeistä lukemista ja alleviivausten tekemistä. Tätä ohjasi tutkimustehtäväni, eli liittyen koulutuksen keskeyttämiseen kokemuksien ja merkitysten ”löytäminen”. Pelkistin alleviivaamalla tekstistä, sekä muodostamalla tiivistelmiä. Tämän jälkeen klusteroin eli ryhmitte- lin asioita niitä kuvaavien yläkäsitteiden avulla. Muodostin ns. alaluokkia aineiston pohjalta. Tämän jälkeen abstrahoin eli yhdistelin alaluokkia tutkimuksen tavoitteita noudatteleviksi yläluokiksi. Yläluokkien ja alaluokkien tekemistä ohjasi aiempi aiheeseen perehtyneisyyteni, esiyymmärrys, jonka kautta kykenin määrittämään tutkimuksen kannalta olennaisen informaation.

Peruskouluaika			
Koulukokemukset	Elämäntapahtumat		
Virallinen koulu	Perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristö		
Epävirallinen koulu			
Ohjaus ja ammatinvalinta			
Virallinen koulu	Epävirallinen koulu	Perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristö	Ohjaus ja ammatinvalinta
Nuorten kokemukset	Nuorten kokemukset	Nuorten kokemukset	Nuorten kokemukset

Kuvio 4. Peruskouluaika. Ylä- ja alaluokkien rakentuminen analyysissä.

Ammattikoulu ja keskeyttäminen			
Koulukokemukset	Elämäntapahtumat	Kokemukset koulutuksen keskeyttämisestä	
Virallinen koulu	Perhe- ja vapaa-ajantoympäristö	Ammattikoulun keskeyttäminen	
Epävirallinen koulu			
Virallinen koulu	Epävirallinen koulu	Perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristö	Ammattikoulun keskeyttäminen
Nuorten kokemukset	Nuorten kokemukset	Nuorten kokemukset	Nuorten kokemukset

Kuvio 5. Ammattikoulu ja keskeyttäminen. Ylä- ja alaluokkien rakentuminen analyysissä.

Tuomi ja Sarajärven (2009) mukainen jäsenelmä jäsentää analyysin tekemistä lukijalle. Ensin haastattelut kuunnellaan ja litteroidaan. Tutkijana perehdyin sisältöön litteroitua tekstiä lukemalla. Alleviivasin tekstistä tutkimuksen kannalta olennaisia ilmauksia (pelkistäminen). Näitä ilmauksia listasin omassa tutkimuksessani tiivistelmiksi. Näistä listauksista etsin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, joiden avulla muodostin ylä- ja alaluokkia (klusterointi). Tämän jälkeen yhdistin ylä- ja alaluokkia oman aiheeseen perehtyneisyyden pohjalta. Näitä tuloksia vein sitten ”keskusteluun” tulos- ja yhteenveto-osioon (abstrahointi).

Kokemukset, "kokemuskartta"	Alaluokat	Yläluokat
Huono menestys koulussa	Virallinen koulu	Koulukokemukset
Arvosanat oli heikkoja	Huono menestys koulussa	
Huonoja arvosanoja	Arvosanat oli heikkoja	Koulumenestys heikko
Poissaoloja	Huonoja arvosanoja	
Koulu oli tylsää	Epävirallinen koulu	
Koulu ei kiinnostanut	Poissaoloja	Vaikeudet motivoitua
	Koulu oli tylsää	
	Koulu ei kiinnostanut	

Kuvio 6. Kokemusten sijoittaminen analyysissä alaluokkiin ja ”tiivistyminen” yläluokissa.

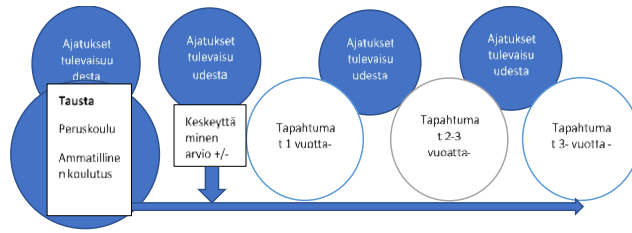
Kokemukset, "kokemuskartta"	Alaluokat	Yläluokat
Vanhempien ero	Perhe - ja vapaa-ajan	Elämäntapahtumat
Muuttoa kotoa yksin asumaan	toimintaympäristö	Peliongelma
Perheessä riitoja	Suuria muutoksia	Suuria muutoksia
	perhesuhteissa	perhesuhteissa
		Töissä koulun ohella

Kuvio 7. Kokemusten ryhmittely alaluokkiin ja yläluokkien muodostuminen.

Analyysimenetelmäni on laadullisen tutkimuksen aineistolähtöinen sisällön analyysi. Analyysini mukailee Tuomen ja Sarajärven (2009) tekemää listausta: 1) Tee

päätös mikä aineistossa kiinnostaa. 2a) Käy aineisto läpi ja erota ne asiat jotka sisältyvät kiinnostukseesi. 2b) Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta. 2c) Kerää kaikki muut asiat yhteen erilleen muusta aineistosta. 3) Luokittele, teemoittele ja tyypittele aineisto. 4) Kirjoita yhteenveto. Kiinnostukseni kohdistuu haastattelun teemoihin (1.); kävin aineiston läpi ja muodostin litteroidusta aineistoista erilliset tiivistelmät kaikkien haastateltavien osalta. Näistä tiivistelmistä tuli laajuudeltaan yhden A4 paperin mittaisia. Tiivistelmät muotoilin teemojen perusteella tekstistä alleviivaten eri väreillä haastatteluteemojen mukaisesti (2 a, 2 b, ja 2 c.) Tämän jälkeen tiivistelmien sisällön perusteella tyypittelin aineiston pohjalta samanlaisuuksia sisältäviä elämäntarinoita ja kokemuksia. Näistä muodostin yhteenvedon (3. ja 4.). Ilmiön rajaamisen apuna käytin tiivistelmän otsikoina haastattelun teemoja: peruskoulu, ohjaus ja ammatinvalinta, ammatillinen koulutus ja keskeyttäminen, vuosi keskeyttämisen jälkeen sekä seuraavat vuodet. Lisäksi haastatteluun sisältyivät kullekin ajanjaksolle kysymykset sosiaalisista suhteista, ohjauksesta ja tulevaisuusorientaatiosta.

Tutkimuksen analyysissä käytän sisällönanalyysin lisäksi lifeline - menetelmää sovellettuna. Sisällön analyysin lisäksi analysoin haastateltavien elämäkokemuksia lineaarisesti aikajanalla, jonka avulla pyrin paikantamaan heidän elämäkulkuaan. Tällä tavoin muodostan kuvan, minkälainen suhde heillä on ollut koulutukseen ja työhön kulutuksen keskeyttämisen jälkeen. Pyrkimyksenä on ollut kuvata lukijalle niitä tapahtumia, joita elämään on sisältynyt merkityksellisen tapahtuman eli koulun keskeyttämisen jälkeen. Elämäkulkututkimuksissa on käytetty sekä analyysimenetelmänä että esitystapana elämänviivaa (lifeline), joka on ikä- tai kalenterivuotia noudattava aikajana, johon joko tutkittava tai tutkija sijoittaa jonkin elämään kuuluvan osa-alueen (esimerkiksi koulutus, työ ja perhe) ajallisesti toisiaan seuraavia tapahtumia ja elämäkulun siirtymävaiheita peräkkäin. Elämänviiva on siten elämäkulun ja elämänprosessin pelkistetty kronologinen kuvaus. (Antikainen & Komonen 2003.)



Kuvio 8. lineaarisen "lifeline mallin" ajatus, tutkijan tulkitsemana.

Haastattelun avulla on ollut tarkoitus rakentaa kuvaa siitä, miten keskeyttämislanteeseen on tultu (taustat), onko keskeyttäminen arvioitu positiiviseksi vai negatiiviseksi sekä etenkin sitä miten nuoren elämänsäkuulu on jatkunut keskeyttämisen jälkeen. Lisäksi kuviossa on huomioitu tulevaisuusorientaatio eli odotukset tulevaisuuden suhteen.

6 Tutkimushaastattelu

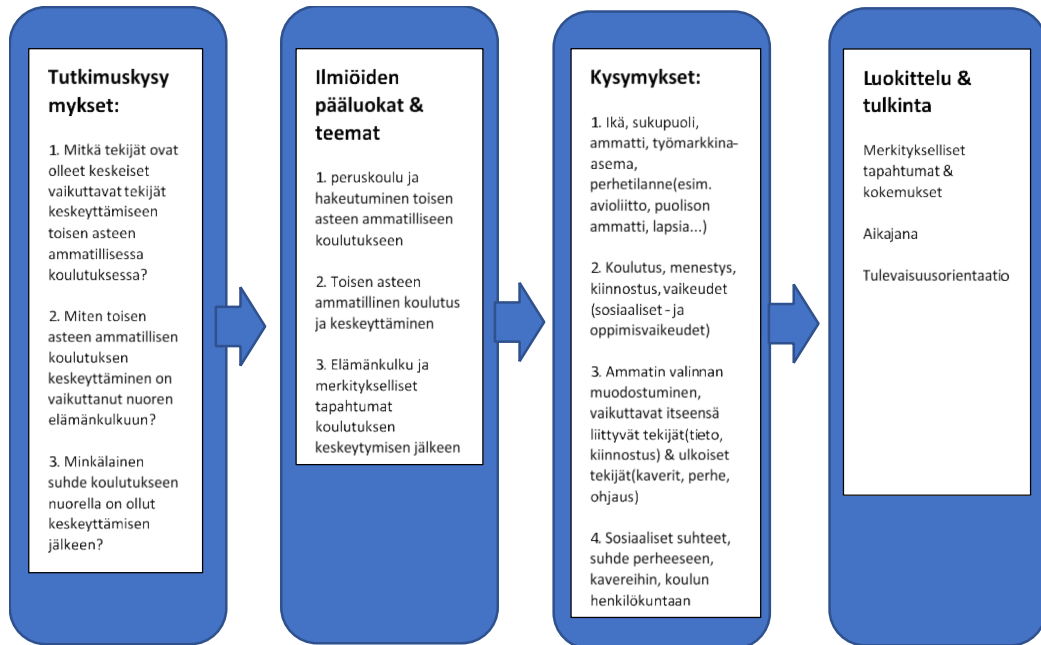
Haastatteluni periaatteena on neljävaiheinen Merton, Fiske, & Kendall (1956) mukainen suunnittelu ja toteutus. Lähtökohtana on, että samat kysymykset tehdään kaikille ja vastaukset annetaan omina sanoin. 1) Tiedetään että haastateltavat ovat kokeneet samanlaisen tapahtuman eli ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen. 2) Tutkija/ haastattelija on perehtynyt ilmiöön ja prosessiin. Hän ymmärtää todellisuuden sekä siihen liittyvät käsitykset. 3) Haastateltavien kokemuksien selvittämiseksi muodostetaan haastattelurunko. 4) Haastattelu suunnataan haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin eli tässä tutkimuksessa peruskouluun, keskeyttämiseen, ohjaukseen ja yleisesti elämänsäkuuluun keskeyttämisen jälkeen. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus tuottaa kokemuksia kokeellisesti, vaan kaikkia kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia, tunteita ja tilanteita voidaan tässä tapauksessa tutkia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.)

Kielen merkitys on haastattelututkimuksessa keskeinen. Todellisuus (ontologia) on se, että ihminen on aktiivinen kieltä käyttävä olento, aloitteellinen ja kantaa ottava, joka rakentaa merkityksiä kielen käytön avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48–49.) On huomioitavaa miten kieltä käytetään haastattelun vuorovaikutustilanteissa. Haastattelun avulla pyritään selvittämään, miten asiantila tai objektin merkitykset rakentuvat. Samalla on huomioitava haastattelutilanteen luomat uudet merkitykset, koska vuorovaikutustilanteissa haastattelija ja haastateltava yhteisrakentavat merkityksiä uudelleen. Haastatteluvastaus heijastaa aina haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapansa kysyä asioita. Huomioitavaa on myös haastattelijan ja haastateltavan kyky käyttää kieltä tilanteessa eli kommunikatiivinen kompetenssi. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49–50.)

Haastattelurunkoa rakennettaessa huomioin haastattelun kontekstisidonnaisuuden. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitan samanlaisen kokemuksen kokeneisiin ihmisiin tietyllä aikaperspektiivillä sekä heidän paikannetun tapahtuman jälkeiseen elämänkulkuunsa. Haastateltavat ovat hakeutuneet ja keskeyttäneet toisen asteen ammatillisen koulutuksen opinnot. Tutkimuksen tarkoituksena on paikantaa keskeytymiseen johtaneita syitä sekä sitä minkälaisia vaiheita ja merkityksellisiä tapahtumia heidän elämässään on ollut koulutuksesta irtautumisen jälkeen. Haastattelurungon on tuettava näiden edellä mainittujen asioiden esille nousemista ja niiden ajallista kronologisuutta. Caronin 1992 mukaan diskursiivisella kokonaisuudella on tutkimuksen mukaan kolme piirrettä. Diskurssi muodostaa organisoidun kokonaisuuden, jossa on hierarkiset osat. Tutkimushaastattelussani näitä ovat: peruskoulu, ammatillinen koulutus ja keskeyttäminen, sekä elämänkulku ja sen merkitykselliset tapahtumat koulun keskeytymisen jälkeen. Toiseksi diskurssi on ajallinen prosessi, jossa edellinen liittyy seuraavaan. Tätä ajatusta noudattavat myös haastattelurunkoni teemat sekä niihin sisältyvät kysymykset. Pyrin luomaan kokonaisuuden, jossa ajallisesti ”liikumme” haastattelun aikana lineaarisesti eteenpäin, peruskoulusta keskeyttämisen jälkeiseen elämänkulkuun. Kolmantena diskurssi on päämäärähakuista toimintaa, joka pyrkii vaikuttamaan ”kuulijaan”. Tämän huo-

mioin siten, että pyrin vaikuttamaan haastattelutilanteella, kysymyksillä ja vuorovaikutuksella haastateltavaan siten että hänelle muodostuisi tunne omien ajatustensa ja kokemustensa merkityksellisyydestä

Haastattelurungon muodostin Hirsjärvi ja Hurme 2011 mukaisesti:



Kuvio 9. Haastattelurunko.

6.1 Haastattelun teemat ja käsitteet

Kysymyksiin liittyvän jaotteluni rakentui *virallisen koulun ja epävirallisen koulun* käsitteiden mukaisesti sekä *ammatinvalinnan ohjauksen ja perheen – ja vapaa-ajan toimintaympäristön teemojen alle*. Lisäsin myös teemoihin *tulevaisuusorientaation*, jonka avulla muodostan käsityksen haastateltavien ajatuksista tulevaisuudesta ja miten ne ovat heidän elämässään toteutuneet. Valintani perusteella pyrin paikantamaan merkityksellisiä elämäntapahtumia kuten, koulutuksen keskeyttäminen, avioituminen ja ensimmäinen lapsi tai työpaikka. Pyrkimykseni on löytää syy- ja seuraussuhteita valintojen taustalla ja niiden tapahtumista edesauttaneita tekijöitä.

6.2 Virallinen ja epävirallinen koulu

Koulu ja sen sisältämä toiminta voidaan jakaa virallisen koulun ja epävirallisen koulun käsitteisiin. Lisäksi näihin liittyy vielä fyysisen koulun käsite, jonka olen jättänyt tutkimukseni kysymyksien jaottelussa pois. Tämä siksi, että pyrin selvittämään enemmänkin toimintaa koulussa ja henkilökunnan kanssa sekä opiskelijoiden välisiä suhteita koulun keskeyttäjien kokemusten kautta. Mahdollista on, että koulun fyysiset tekijät nousevat vastauksissa esille, jolloin myös niitä tarkastellaan analyysivaiheessa. Fyysisellä koululla tarkoitetaan koulun tiloja, joissa oppilaat opiskelevat tai viettävät aikaa ollessaan koulussa. Fyysinen koulu on konkreettinen ympäristö, jossa virallinen ja epävirallinen koulu toimivat (Paju 2011, 23–24).

Virallinen koulu (formal school) rakentuu keskeisesti opetuksen ja sitä tukevan toiminnan ympärille. Virallista koulua ovat viralliset asiakirjat kuten opetussuunnitelmat, säännöt, ohjeistukset, oppikirjat ja muu opetusmateriaali. Siihen sisältyvät myös yleisesti opetus ja arviointi sekä opetukseen liittyvä vuorovaikutus ja koulun hierarkiat nuorten sekä aikuisten kesken. (Gordon 2001; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Paju 2011.) Virallisen koulun tavoitteena on opetuksen ja opiskelijoiden oppimisen sääntely ja tukeminen. Erilaiset virallisen koulun järjestykset vähentävät kaaosta ja luovat turvaa ja palvelevat kaikkia koulun toimijoita (Hohti & Karlsson 2012, 131). Tässä tutkimuksessa kokemusten kautta paikannetaan, miten virallinen koulu on kyennyt tukemaan nuoren koulunkäyntiä. Mitkä ovat hänen kokemuksensa esimerkiksi opetuksesta ja säännöistä?

Epävirallinen koulu (informal school) taas tarkoittaa sitä kaikkea kouluympäristössä tai vapaa-ajalla kouluun liittyvää toimintaa, jota ei ole ennalta määritetty, suunniteltu tai ohjeistettu. Epäviralliseen kouluun liittyy opetukseen kuulumaton vuorovaikutus ja erilaiset tulkinnat virallisen koulun säännöistä (Tolonen 2001; Gordon 2001). Se voi olla myös nuorisokulttuuria koulun puitteissa (Paju 2011, 20). Epäviralliseen kouluun liittyvät myös yksilöön tai yhteisöön liittyvät tekijät, jotka eivät tue opetusta tai oppimista koulussa sillä tavoin kuin virallinen koulu pyrkii

niitä edistämään. Toisin sanoen se voi ilmentää myös vastaisuutta suhteessa viralliseen kouluun. Epävirallisen koulun vuorovaikutus tapahtuu oppitunneilla mutta myös niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat sekä koulun vastainen kulttuuri. (Tolonen 2001; Willis 1984.) Virallisen ja epävirallisen koulun suhteesta kertoo se, että ne elävät rinnan samassa tilassa, toisinaan sulassa sovussa, toisinaan ristiriidassa (Kiilakoski 2012, 11). Tutkimukseni nuoret ovat kohdanneet epäviralliseen kouluun liittyviä tekijöitä ja heidän koulun keskeytyminen on johtunut osaltaan epävirallisen koulun haasteista.

6.3 Ammatinvalinnan ohjaus

Ammatinvalinnan ohjauksella tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä ohjausta minkä nuori itse on kokenut saavansa peruskoulun päättövaiheessa tai sen jälkeen. Kuvaan lyhyesti ohjauksen periaatteita opinto-ohjauksen näkökulmasta. Huomionarvoista on, että ohjausta ja tukea suhteessa ammatinvalintaan liittyviin kysymyksiin voi nuorelle antaa kuka tahansa lähipiirissä oleva henkilö esimerkiksi vanhemmat tai sukulaiset. Tällöin ammatinvalinnan ja ohjauksen käsitteet liittyvät kiinteästi vapaa-ajan toimintaympäristöön. Ammatillisesta näkökulmasta ohjauksen käsite on monimuotoisuudessaan ongelmallinen. Nummenmaa on määritellyt ohjaukskäsitettä seuraavasti: ohjaus on ammatillista toimintaa, ohjausta voidaan tarkastella myös ohjausympäristönä eli toimintaympäristönä, joka muodostuu ohjauksellisista interventioista. Näiden kahden lisäksi ohjaus on ammatillisen keskustelun muoto. (Nummenmaa 2002, 58–59.) Tämä Nummenmaan ohjaukskäsite on myös opinto-ohjauksena tehtävän työn perusteena.

Aluksi opinto-ohjauksen keskeinen tavoite oli antaa oppilaille mahdollisimman hyvät ammatinvalinnan lähtökohdat (Komiteamietintö 1966, 80 - 81). Myöhemmin siihen ovat liittyneet kasvatukselliset tavoitteet, opiskelutaitojen ohjaaminen ja työelämään tutustuttaminen. (Numminen ym. 2002, 44.) Opinto-ohjaus on osa koululaitosta, ja siten se tukee koululaitoksen tavoitteita. Opinto-ohjauksen tehtävät voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. *Ensimmäisenä* on yhteiskunnallinen

säätelytehtävä, työvoimaohjailu. *Toisena* on kvalifikointi-, valikointi ja sopeuttamistehtävä osana koulujärjestelmän funktioita. Tähän kuuluvat: opiskelun ohjaaminen, työelämätiedon välittäminen, koulutusta ja urasuunnittelua koskeva ohjaus, uravalintavalmiuksien kehittäminen sekä tekninen valikointi eli oppilaiden suuntaaminen eri koulutusväylille ja oppilasvirtojen ohjaus. *Kolmantena* tehtävänä on holhous- ja kontrollointitehtävä, jossa se lähestyy oppilashuoltoa. (Eskelinen 1989, 62–67.) Tässä tutkimuksessa kartoitetaan nuoren omaa kokemusta ammatinvalinnasta ja siihen liittyvästä ohjauksesta. Tällöin pysytään ohjauksen yksilöllisellä tasolla, johon liittyvät ohjauksen dialogisuus oman toiminnan suunnitteluna ohjaajan kanssa. (Numminen ym. 2002, 44.) Tutkimuksen avulla selvitetään, onko nuoreen kyetty luomaan luottamuksellinen ja vaikuttava ohjaussuhde vai onko hän tehnyt valintojaan ilman ohjauksen tukea. Huomioitavaa on nuoren kokemuksen subjektiivisuus. Ympäriällä on mahdollisesti ollut ohjauksen mekanismeja, mutta jostain syystä ne ovat jääneet nuorelle etäisiksi.

6.4 Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö sekä tulevaisuusorientaatio

Perhe, vapaa-ajan toimintaympäristön teema tarkoittaa, sitä koulusta riippumattomasta toimintaympäristöstä, jossa hän elää, toimii ja tekee valintojaan. Tähän toimintaympäristöön kuuluvat keskeisesti omat vanhemmat ja sisarukset, sukulaiset sekä läheiset ystävät. Tutkimuksessa on tavoitteena paikantaa, onko perheen mahdollisella kiinnostuksella ja tuella ollut vaikutusta tehtyihin valintoihin tai ovatko ystävyysuhteet muovanneet nuoren koulutus tai työuraa. Mustonen ym. (2013) ovat tutkimuksessaan todenneet sosiaalisten suhteiden merkittävyyden nuoruusiässä. Tutkimuksen mukaa nuoria riskeiltä suojaavia muita tekijöitä ovat: vanhempien sosioekonominen tausta, oma identiteetti, terveys, koulumenestys, sekä sosiaaliset suhteet. Suhde perheeseen ja ystäviin on erityisen merkityksellinen. Etenkin nuorelle stressiä aiheuttavien elämäntapahtumien yhteydessä vanhempien ja ystävien tuen on todettu olevan merkittävä suojaava tekijä selviytymiselle. (Mustonen ym. 2013, 33–34.) Myös Järvinen (1999) ja Kuronen (2010) ovat

omissa tutkimuksissaan havainneet kotitaustan ja perhesuhteiden vaikutuksen koulutuspolulla onnistumiseen. Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristön yhteyteen olen kytkenyt nuorten tulevaisuuden hahmottamisen eli tulevaisuusorientaation.

Tulevaisuuden suunnittelu liittyy kiinteästi ihmisen elämänsuuntaukseen. Suunnitelmalla koulu- tai työuraa, suunnitellaan myös tulevaisuutta. Tulevaisuusorientaatio on yksilön malli tulevaisuudesta. Ihminen asettaa tavoitteita, suunnittelee ja luo vaihtoehtoisia polkuja ennakkoiden tulevia tapahtumia. Näin tulevaisuusorientaatio opastaa tai ohjaa ihmisen kehittymistä. (Koskinen 2015, 90.) Tutkittaessa yksilön tulevaisuusorientaatiota, tutkitaan hänen ajatuksiaan ja käsityksiään tulevaisuudesta. Tulevaisuuteen suuntautumista tutkittaessa ei niinkään pyritä ennustamaan tulevaa vaan ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön asenteisiin ja suunnitelmiin tulevaisuutta kohtaan. Ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa tulevaisuuteen valinnoillaan. (Kasurinen 2000, 72.) On todettu, että ihmisen suhtautuminen positiivisesti omaan tulevaisuuteen tuo luottamusta oman elämän hallintaan ja sitä vastoin negatiivinen suhtautuminen vähentää aktiivisuutta, lisää pessimismisiä, asosiaalista käyttäytymistä, irrationaalisuutta ja voi aiheuttaa kapiinointia tai mielenterveyshäiriöitä. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 72.)

6.5 Haastattelun aloittaminen ja eettiset kysymykset

Aloitin haastattelun kertaamalla vielä läpi asiat, kuka olen, mikä tutkimus on, miksi tutkimus tehdään, mikä on haastateltavan oikeusturva tilanteessa ja mitkä ovat tutkijan vastuut. Aluksi kerroin, että tutkimus on haastattelijan pro gradu -tutkimus eli opinnäytetyö, jossa tutkimuskohteena ovat ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet opiskelijat. Tutkija on opiskelijana Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistuvien henkilöiden tunnistettavuuteen liittyvät tiedot poistetaan tutkimusraportista ja siten osallistuvat jäävät anonyymeiksi. Tavoitteena on selvittää, miten ammatillisen koulutuk-

sen keskeyttäminen on vaikuttanut heidän elämäänsä. Raportissa kuvataan osallistuvien henkilöiden omia kokemuksia ja niitä merkityksellisiä asioita, jotka liittyvät koulutukseen, koulutuksen keskeyttämiseen, sosiaalisiin suhteisiin, työhön ja ajatuksiin omasta tulevaisuudesta. Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään tietoutta koulutuksen keskeyttämisestä sekä ajasta sen jälkeen tuomalla esille keskeyttäjiä omia kokemuksia. Lisäksi kerroin vielä haastateltaville, että tutkimuksen kautta saadun tiedon perusteella voidaan mahdollisesti kehittää ohjausjärjestelmää tai keskustella sen toimivuudesta, sekä siten auttaa muita samankaltaiseen tilanteeseen joutuneita nuoria.

7 Tutkimustulokset

Tutkimukseni tulokset olen jäsentänyt kolmeen osioon: peruskoulu-aikaan, ammatilliseen koulutukseen ja sen keskeyttämiseen sekä koulutuksen keskeyttämisen jälkeiseen elämäntapaan. Tällä tavoin pyrin jäsentämään lukijalle ajallisesti nuorten elämäntapaa ja koulukokemuksia. Lisäksi tiivistän tulososion lopussa tulokset yhteenvedoksi, jossa yhdistän ne koulutuksen keskeyttämisen ja elämäntapaa viitekehyksiin. Olen myös vertaillut määrällisesti samankaltaisia kokemuksia nuorten välillä, jotta lukija saisi käsityksen nuorten kokemusten samankaltaisuudesta tai erilaisuudesta. Huomioitavaa kuitenkin on, että ensisijaisesti analyysissä on ollut kyse yksittäisen nuoren kokemusmaailmasta. Analyysissä ei ole tietoisesti etsitty samanlaisuutta muutoin kuin haastattelun aihealueiden rajaamissa puitteissa. Samanlaisuus on syntynyt omalla tavallaan sattumalta. Muodostin kokemuksista ”kokemuskarttoja”, taulukoita, joihin sijoitin nuorten kokemuksia samasta aihealueesta (kts. analyysivaihe, kuvat 5 ja 6). Tämä oli haasteellista, koska samalla kun tutkijana pyrin jäsentämään kokemuksia teoriasta johdettujen otsikoiden alle sisällönanalyysin keinoin, täytyi minun pyrkiä fenomenologisen tutkimusfilosofiani mukaisesti pyrkiä säilyttämään kokemusten yksilöllinen ja ainutkertainen muoto. Tällä tavoin yritin estää itseäni ”hävittämästä” informaatiota analyysivaiheessa.

7.1 Peruskoulu ja ammatinvalinta

Analyysin tässä osassa olen pyrkinyt käsittelemään haastateltujen nuorten peruskoulu-aikaa heidän kokemustensa kautta. Olen jäsentänyt osiota haastattelun aihealueiden mukaisesti: viralliseen kouluun, epäviralliseen kouluun, ohjaukseen ja ammatinvalintaan sekä perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristöön. Osion loppupuolella käsittelen vielä peruskoulu-aikaa yhteisesti koulukokemuksina ja samaan aikaan sijoittuvina elämäntapahtumina.

Virallinen koulu (formal school) rakentuu keskeisesti opetuksen ja sitä tukevan toiminnan ympärille. Virallista koulua ovat viralliset asiakirjat kuten opetussuunnitelmat, säännöt, ohjeistukset, oppikirjat ja muu opetusmateriaali. Siihen sisältyvät myös yleisesti opetus ja arviointi sekä opetukseen liittyvä vuorovaikutus ja koulun hierarkiat nuorten sekä aikuisten kesken. (Gordon 2001; Gordon, Holland & Lahdelma 2000; Paju 2011.) Virallisen koulun käsitteen olen määritellyt tarkemmin haastattelulomakkeen rakennetta koskevassa alaluvussa.

Nuorten kokemusten mukaan peruskoulu-aikana koulu sujui yleisesti ottaen hyvin. Varsinkin alakoulu-aikaan nuoret suhtautuivat positiivisesti. Tämä silti vaikka menestys oppiaineissa ei kaikkien kokemusten osalta ollutkaan hyvä. Nuorista kolme kertoi, että heillä oli todettu oppimisvaikeuksia peruskoulu-aikana. Alla esitän otteita haastatteluista, joista käy ilmi edellä mainittu kaksijakoisuus koetusta koulusta.

NGKESK2N: "Koulu meni ok ja pidin kirjoittamisesta [...] mulla todettiin oppimisvaikeuksia ja mut siirrettiin pienryhmäopetukseen."

NGKESK3M: "Alakoulu meni hyvin [...] oli oppimisvaikeuksia ja laskeminen oli vaikeaa."

NGKESK5M: "Olin tarkkailuluokalla, mut koulu meni ok [...] oli oppimisvaikeuksia."

Vain yksi haastateltavista totesi koulumenestyksen olleen huono ja myös oman kiinnostuksen olleen koulua kohtaan heikkoa. Lisäksi yksi haastateltavista kertoo, ettei panostanut kouluun eikä hänellä ollut omasta mielestään pitkäjänteisyyttä

asioiden loppuun saattamiseen. Silti hän kertoo tulosten olleen koulussa hyviä. Nuoret eivät kyenneet yksilöimään peruskoulun oppimisvaikeuksiaan täsmällisesti, vaan kuvasivat niitä esimerkiksi ”vaikeuksia laskemisessa”. Yleisesti nuoret kokivat opiskelun menneen hyvin peruskoulussa ja varsinkin alakoulusta kokemukset olivat olleet positiivisia.

Epävirallisen koulun otsikon alle olen sijoittanut nuorten ne kouluun liittyvät kokemukset, jotka eivät liity suoranaisesti opetukseen tai siihen liittyvään vuorovaikutukseen. Epävirallinen koulu (informal school) tarkoittaa sitä kaikkea kouluympäristössä tai vapaa-ajalla kouluun liittyvää toimintaa, jota ei ole ennalta määritetty, suunniteltu tai ohjeistettu. Epäviralliseen kouluun liittyy opetukseen kuulumaton vuorovaikutus ja erilaiset tulkinnat virallisen koulun säännöistä (Tolonen 2001; Gordon 2001). Myös epävirallisen koulun käsite on tarkemmin määritelty haastattelurunkoa ja teemoja käsittelevässä alaluvussa.

Nuorten kokemukset koulusta epävirallisen koulun osalta jakautuvat osittain kahtia. Analyysin perusteella voidaan todeta selvää muutosta alakoulun ja yläkouluajan välillä. Alakoulussa koulu on kiinnostanut ja se nähdään positiivisemmin, kun taas yläkoulussa kouluympäristö, opiskelu ja sosiaaliset suhteet muuttuvat haastavimmiksi. Yläkoulussa varsinkin epävirallisen koulun osa-alueella tapahtui selvä muutos kokemuksissa negatiivisempaan suuntaan. Tähän liittyivät vaikeudet sopeutua koulun sääntöihin, henkilösuhteet koulussa, sekä kaveripiirin vaikutus koulunkäyntiin. Lisäksi joidenkin nuorten osalta yläkouluaikana oli huomattavissa kiinnostymättömyyttä kouluun, joka näkyi mm. poissaoloina ja vaikeutena sosiaalisissa suhteissa. Jotkut nuorista kokivat haastavien koulukokemusten johtuvan omasta toiminnastaan.

NGKESK4M: ”Alakoulussa oli kavereita ja yläkoulussa taas ei. Oma käytös etäännytti kaverit, mun ”pinna paloi” milloin mistäkin.”

NKESK7M: ” Koulu ei kiinnostanut ja yläkoulussa oli hällä väliä meininki...et oikeestaan vedin koko touhun lekkeriks. Mää olin semmone et saatoin kesken tunnin lähtee vaan menemään ja jos joku kysy et minne sä meet niin vastasin et pois. Ongelmia oli välillä kavereiden ja välillä opettajien kanssa ja välillä ei.”

Alakouluajana opiskelijat yleisesti ottaen viihtyivät koulussa. Tähän poikkeuksen tekevät kokemukset kiusaamisesta, joita nuoret (4/7) paikansivat jo alakouluajalta. Tutkimukseen osallistuneesta seitsemästä nuoresta neljä kertoi peruskouluajalta kiusaamiskokemuksistaan, jotka jo pääsääntöisesti alkoivat alakouluiässä. Huolestuttavinta oli, että vain yksi opiskelijoista kertoi kiusaamisen loppuneen puuttumiseen alakoulussa ja silloinkin nuoren kokemuksen mukaan oman vanhemman aktiivisuus asiassa lopetti kiusaamisen. Yhden nuoren kiusaaminen oli loppunut yksittäisen opettajan puuttumiseen yläkoulussa.

NKESK6N: "Alakoulussa oli kavereita ja sitten kiusattiin, mutta äidin puuttuminen sai sen loppumaan."

NEGKESK3M: "Mua kiusattiin paljon ala-asteella ja yläasteella. Siel (yläkoulu) oli yksi semmone opettaja joka otti sen kunnolla käsittelyyn ja se loppus kuitenkin siihen."

Yksikään nuorista ei kokenut koulun olleen aloitteellinen kiusaamisen lopettamisessa tai että koulun toimilla olisi ollut merkittävää vaikutusta kiusaamisen loppumiseen. Tutkijan tulkinnan mukaan hieman hämmentävää oli myös se, ettei yksikään nuorista, muistellessaan aikaa jälkeinpäin "dramatisoinut" kiusaamisen kokemusten vaikutusta myöhempään elämään vaan se koettiin aika "normaalina" koulukäyttäytymisenä.

Ohjaus ja ammatinvalinta haastatteluosiossa käsiteltiin nuorten kokemuksia prosessista, joka johti toisen asteen koulutukseen hakeutumiseen ja alavalintaan. Lisäksi pyrittiin tuomaan esille kokemuksia siitä tuesta minkä he kokivat saaneensa sekä nuorten kokemuksia ohjauksesta. Yleisesti puolet nuorista koki saaneensa ohjausta ammatinvalintaan. Koulun ohjaus koettiin kuitenkin usein heikoksi tai riittämättömäksi. Ohjausta koulusta ammatinvalintaan kertoi saaneensa 4/7 opiskelijaa.

NGKESK5M: ”Opo ja opettaja ohjasivat, omaa kiinnostusta ei ollut mihinkään alaan. Olisin tarvinnut enemmän ohjausta.”

NKESK6N: ”En muista oliko sitä ohjausta(ammatinvalinnan). Kyl mun mielest oli yks tunti, jossa käytiin läpikäytävä et mitä vaihtoehtoja on. En kyl muista mitä muuten tapahtus.”

NGKESK4M: ”Ei ollu ohjausta, jota olisin kyllä tarvinnut.”

Tutkimuksen haastattelujen perusteella voidaan todeta, ettei nuorilla ollut vahvaa käsitystä ammatista tai opintoalasta, johon hakeutuisivat ja joka sopisi heille parhaiten. Vain yhden nuoren kertoman mukaan ala, johon hakeutui, kiinnosti häntä. Päätös ammatinvalinnasta tehtiin usein sillä perusteella, mihin kaveritkin olivat menossa. Useilla nuorilla oli myös kokemus siitä, ettei peruskoulun päättövaiheessa mikään olemassa olevista vaihtoehtoista kiinnostanut heitä. Tämä käy selville esimerkiksi alla olevista kommentteista.

NEGKESK4M: ”Ei ajatusta mitä haluaisin tehdä, kavereiden perusteella tehtiin valinta.”

NGKESK5M: ”Opo ja opettaja ohjasivat, ei mulla ollut kiinnostusta mihinkään alaan. Menin kavereiden mukana.”

Huomioitavaa on, että kuitenkin joillakin nuorilla (2/7) oli peruskouluaikana ns. haaveammatti, johon olisivat halunneet suuntautua. Näitä ammatteja olivat poliisi tai sotilas. Elämäntavat tai tilanne eivät kuitenkaan tukeneet suuntautumista näihin, vaan esteenä olivat nuorten kertoman mukaan painonhallintaongelmat tai rikollisuus.

NGKESK4M: ”Tulevaisuuden haaveena mulla oli olla sotilas tai poliisi. Haave ei ollut omasta mielestä realistinen, koska olin ylipainoinen.”

NGKESK5M: ”...suunnitelmissa oli poliisikoulu, mutta rikollisuus teki sen mahdottomaksi...”

Osa nuorista korosti itse tehdyn päätöksen merkitystä omassa toiminnassaan, kuten myös ammatinvalinnassa. Heillä oli kokemus siitä, että ammatinvalinta ja hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen oli oma itsenäinen päätös, johon muilla ei ollut vaikutusmahdollisuutta.

NGKESK1M: ”Menin 17- vuotiaana ammattikouluun, en kenenkään ohjaamana, vaan se oli yksin tehty päätös.”

NKESK6N:” ...itse tehty päätös(ammatinvalinta), ei tullut kavereita samalle alalle.”

Ammatinvalinnan yhteydessä tärkeäksi on koettu myös perheen tuki. Tutkimuksen nuorista vain kaksi (2/7) ilmoitti saaneensa kotoa tukea ammatinvalinnalle. Kokemusten mukaan kotona oltiin ”kiinnostuneita” tai ”kannustettiin”, mutta varsinaista ohjauksellista vaikutusta alavalintaan ei ilmennyt. Yhdessä tapauksessa toinen vanhemmista suhtautui nuoren mukaan negatiivisesti hakeutumiseen tiettylle opintoalalle, johon nuori itse halusi. Tämä sillä seurauksella, että nuori vaihtoi hakutoivettaan ja koulu päättyi keskeytykseen.

Perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristön teema tarkoittaa, sitä koulusta riippumatonta toimintaympäristöä, jossa nuori elää, toimii ja tekee valintojaan. Tähän toimintaympäristöön kuuluvat keskeisesti omat vanhemmat ja sisarukset, sukulaiset sekä läheiset ystävät. Tämä haastattelun osio pyrki kartoittamaan toisin sanoen niitä keskeisiä elämäntapahtumia ja kokemuksia, jotka vaikuttivat nuorten valintoihin sekä heidän ajatuksiaan tulevaisuudesta. Nuorilla oli tutkimuksen mukaan paljon ristiriitoja perhesuhteissa (5/7). Näitä olivat perheen hajoaminen ja uusioperheen muodostus, konfliktit koulun käynnistä, ristiriidat suhteessa vanhempien vahvaan uskonnolliseen vakaumukseen, sekä lastensuojelun perusteella tehty sijoitus tai biologisen vanhemman menetys. Näistä on alla esimerkkejä nuorten kertomina.

NGKESK2N: ”Perhetilanne oli vähän haasteellinen, mul oli kotona äiti ja isäpuoli, jonka kanssa en ensin tullu toimeen.”

NGKESK4M: "Vanhemmat kannustivat käymään koulua ja turhautuivat kun se ei onnistunut."

Ristiriidat suhteessa vanhempien vahvaan uskonnolliseen vakaumukseen näkyvät seuraavassa vastauksessa.

NGKESK1M: " Vahva uskonnollisuus ohjasi perheessä valintoja. Meillä oli suurperhe ja liikkuva elämäntyylä [...] vanhemmat oli paljon poissa."

Peruskouluiässä nuoret olivat aktiivisia ja heistä viisi kertoi harrastaneensa säännöllisesti. Harrastukset liittyivät useimmiten urheiluun. Vapaa-aikaa vietettiin yleensä harrastusten ohella kavereiden kanssa. Päihteiden käytöstä kertoi yksi nuori ja käyttö sijoittui viikonloppuihin. Lisäksi yksi nuori kertoi tietokoneella pelaamisen vieneen suurimman osan vapaa-ajasta. Nuorilla oli kertomansa mukaan peruskouluajana vähän ajatuksia, haaveita tai suunnitelmia suhteessa tulevaisuuteen. Joillakin oli toiveammatteja (poliisi ja sotilas), kuten edellä on mainittu. Toiset taas kertoivat ajatelleensa tulevaisuutta työn ja perheen perustamisen kautta.

NKESK7M: "Tulevaisuuden haaveena oli äijien työt, toiveena duunarin työt ja palkka."

NGKESK3M: " Ajatus tulevaisuudesta oli, että koulu, ammatti ja töihin."

Kolme nuorta (3/7) kertoi, ettei heillä ollut minkäänlaisia tulevaisuuden suunnitelmia peruskouluajana. Heidän toimintaansa ja ajatteluaan kuvaa hyvin erään haastateltavan kommentti liittyen peruskouluajan tulevaisuusorientaatioon.

NGKESK1M: " ...elettiin hetkessä, päivässä, ei mietitty viikkoja tai kuukausia. Puoli vuotta oli ikuisuus."

Yhteenvetona peruskouluajasta voidaan todeta, että pääasiassa suhtautuminen ja koulukokemukset alakoulusta olivat positiivisia. Negatiiviset kokemukset liittyivät useimmiten kiusaamiseen, jota useat nuoret olivat kokeneet jo alakouluajana.

Yläkouluun tultaessa kokemuksissa esiin tulivat erilaiset haasteet. Haasteet liittyivät kouluun tai kaveripiiriin kiinnittymiseen sekä perhesuhteisiin. Yläkouluaikana paikannettiin paljon ongelmia eri elämänalueilla sekä omassa motivaatiossa suhteessa koulutyöhön. Ongelmia oli etenkin perhesuhteissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koulussa. Tulevaisuutta oli pohdittu peruskouluikässä hyvin vähän, jos ollenkaan ja toiveiden tai haaveiden taustalla ei ilmennyt juurikaan konkreettisia asioita ja tekoja, jotka olisivat vieneet nuoria kohti heidän toiveitaan. Kokemukset ammatinvalinnasta ja siihen liittyvästä ohjauksesta olivat yleisesti heikot ja sekavat. Nuoret kokivat koulun ohjauksen riittämättömäksi eikä siitä ollut juurikaan apua omaan alavalintaan. Lisäksi nuoret saivat hyvin vähän tukea kotoa ammatinvalintaan liittyvissä asioissa.

7.2 Ammattikoulu

Analyysin tässä osassa olen jakanut nuorten kokemukset haastattelun aihealueiden mukaisesti kuten peruskouluosiossakin. Virallisen, epävirallisen sekä perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristön lisäksi analyysissä oli eroteltu omaksi kohdaksi kokemukset ammatillisen koulun keskeyttämisestä. Tämän valinnan tein parantaakseni mahdollisuuksia vastata tutkimuskysymykseeni koulun keskeyttämisestä. Edelliseen peruskouluosioon verrattaessa pois jää tulososio ohjaus ja ammatinvalinta, koska nuoret ovat ajallisesti tarkasteltaessa jo valinneet oman alansa toisen asteen koulutuksesta. Ohjauksen kokemuksissa painotus on tässä osiossa ohjauksessa keskeyttämisprosessin aikana.

Virallisen koulun näkökulmasta ammattikouluaika ei sujunut nuorten kokeman mukaan enää kovin hyvin. Neljä nuorta kertoi koulumenestyksen olleen heikkoa. Arvosanat olivat heikkoja ja varsinkin lukemiseen liittyvät asiat tuottivat vaikeutta. Sujuvuutta opinnoissa vaikeuttivat oppimisvaikeudet (3/7). Kaksi opiskelijaa oli kuitenkin sitä mieltä, että he menestyivät opinnoissa hyvin, vaikka myöhemmin koulu keskeytyi. Syy ei ollut itsessään opinnoissa vaan ympäristössä ja tavassa, miten opiskelu tapahtui.

NEGKESK7M: *”No olisin pärjänny jos olis kiinnostanut, ku mulla on ollu aina hyvä matikkapää, mut sit oli vaan semmost ettei kiinnostanu opiskella..en jaksannu istuu paikalla ja keskittyä. **Mutta opinnoissa menestyit kuitenkin?(haastattelija)** Joo.”*

Epävirallisessa koulussa sosiaaliset suhteet ja nuorten kokemukset niistä vaihtelivat paljon. Nuoret kertoivat, että suhteet opettajiin ja koulukavereihin olivat hyvät. Silti neljän nuoren kokemus oli, että ammattikoulussa oli ollut myös ongelmia opettajien kanssa. Ongelmat syntyivät haastateltavien mukaan poissaoloista tai nuorten motivaatiosta omaa opintoalaa tai koulua kohtaan.

NEGKESK4M: *”Olin aika paljon pois sieltä(ammattikoulu) [...] no ehkä se oli siitä, ettei kiinnostanu ja sit ne oli kaikki vanhempia(opiskelijat) eikä ollu ketään kenen kanssa olis jutellu. Ku olin paljon pois niin sit ne (opettajat) vuorostaan [...] ei tullut mitään palautetta ja ei ne oikeestaan välittäny.”*

Viisi (5/7) nuorista koki, ettei koulu kiinnostanut ja /tai alavalinta oli ollut väärä. Koulukavereiden kanssa nuorilla meni kuitenkin yleisesti ottaen hyvin. Tästä osoituksena on, ettei yksikään nuorista maininnut kiusaamiskokemuksista ammattikouluaikana. Tosin aika, joka koulussa vietettiin, ei tukenut kaverisuhteiden syntymistä. Nuorista kukaan ei tuonut esille kaverin tai ryhmän tukea, haasteellisessa koulutilanteessa ja jotkut kertoivat haasteista sopeutua ryhmiin sekä konflikteista koulun sosiaalisissa ympäristöissä.

Perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristössä ammattikouluaikana nuorten perhesuhteissa tapahtui paljon merkittäviä muutoksia. Näistä kokemuksista kertoivat kaikki seitsemän nuorta. Neljä nuorista muutti pois kotoa ensimmäisen ammattikouluvuoden aikana. Osa asui kotona, mutta he paikansivat silti ongelmia perhesuhteissa.

NEGKESK4M: *”Mä olin loppujen lopuksi aika vähän tekemisissä kenenkään kanssa [...] olin aina vaan tietokoneella. Asuin niinku samassa kämpässä (vanhempien kanssa), mut olin aina vaan omissa oloissani.”*

NEGKESK3: *”Perhesuhteet oli hyvät. Isä ja äiti oli kuitenkin eronneet [...] ja se oli rankkaa kun isä ja äiti muutti erilleen. Se tapahtui ykkösvuoden alussa.”*

Toiset nuoret muuttivat kotoa ristiriitaisten perhesuhteiden takia, kun taas osa muutti itsenäistymään. Kaksi heistä eli parisuhteessa, ja heille syntyi perheeseen myös lapsi ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Nuorista kaksi kertoi menneensä töihin koulun ohella tienatakseen rahaa asumiseen ja elämiseen. Toinen heistä koki, että työt näyttelivät tärkeämpää roolia kuin koulu siihen aikaan. Tämän lisäksi nuoret paikansivat merkittäviä elämäntapahtumia, kuten läheisen vakavan sairastumisen, rikollisuudesta johtuvat konfliktit, peliongelmat sekä suuria muutoksia omassa terveydentilassaan. Vapaa-ajan harrastukset olivat jääneet pois ammattikoulua aloitettaessa ja vain yksi nuorista kertoi harrastuksestaan, joka siihen aikaan oli ollut mopoilu. Tulevaisuuden suunnitelmia oli joillakin nuorilla, ja ne liittyivät työpaikkaan tai oman perheen perustamiseen.

Ammattikoulu keskeytyi tutkimukseen osallistuneilla nuorilla. Se tapahtui prosessin omaisesti. Sen syytä tutkittaessa nuoret kokivat pääasiassa ammattikoulun keskeyttämisen johtuneen motivaatio-ongelmista. Koulu tai ala ei kiinnostanut (5/7). Vain yksi nuorista kertoi konfliktitilanteesta koulussa opettajan kanssa, joka aiheutti keskeyttämisen. Motivaation ja kiinnostuksen taustalla oli kokemuksia terveyteen liittyvistä syistä, kuten mielenterveydestä ja uniongelmista. Lisäksi huono menestys koulussa ja siitä johtuva opintojen etenemättömyys olivat kahden nuoren näkemyksen mukaan koulun keskeyttämistä edistäviä tekijöitä. Kuusi haastateltavista nuorista kertoi koulun keskeyttämisen olleen oma päätös, ja vain yhden kertoman mukaan koulu teki päätöksen nuoren puolesta, koska opintoaika loppui. Keskeyttäminen tapahtui nuorten mukaan useimmiten poissaolojen kautta. Poissaoloja oli ensin vähemmän, mutta kun kukaan ei niihin puuttunut poissaolo määrät kasvoivat. Poissaolojen syyksi nuoret kertoivat vaikeudet motivoitua koulutyöhön.

Keskeyttämiseen liittyvästä ohjauksesta nuorten kokemukset olivat pääasiassa samanlaiset: ei ohjausta eikä tukea koulunkäynnille. Koulusta tapahtuva ohjaus koettiin yksittäisiksi puhelinsoitoiksi kuraattorilta tai keskusteluiksi ryhmänohjaajan

kanssa. Toisaalta nuorten mukaan heillä itselläänkään ei ollut useimmissa tapauksissa halua keskustella asiasta. Suurin osa (4/7) nuorista ilmoitti, ettei kokenut saavansa minkäänlaista tukea tai ohjausta keskeyttämishetkellä.

NGKESK1M: *”Oli paljon poissaoloja ja jäin pois. Ei kukaan mitään ohjannut sillä hetkellä [...] soitin itse kouluun ja sanoin et jään pois, ku oli muuta tekemistä kuin koulu.”*

NGKESK4M: *”... alkuun opettajia kiinnosti kun olin pois, mut sitte ei kukaan koulussa välittänyt. Ei ollut mitään ohjausta [...] kuraattori soitteli...”*

NGKESKM: *”Lintsausta, enemmän ja enemmän- kuraattori soitteli, ei kiinnostanut jutella, muut ei soitellu [...] koulu ei kiinnosta-olin jo päättänyt.”*

NGKESK7M: *”Terveystila oli huono ja poissaolot johtuivat siitä. Ei kukaan potkinut perseelle...”*

7.3 Elämäntapahtumien keskeyttämisen jälkeen

Tässä osiossa kuvataan niitä elämäntapahtumia, jotka nuoret ovat haastatteluissa nostaneet esille käsiteltäessä elämää ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen jälkeen. Olen pyrkinyt tuomaan nuorten kertomat aikajanelle (lifeline), jotta niitä olisi helpompaa helpompaa jäsentää analyysissa. Tulososiossa kuvaan nuorten kokemuksia ensimmäisestä vuodesta keskeyttämisen jälkeen sekä sitä seuraavista vuosista. Merkityksellisten elämäntapahtumien lisäksi kiinnitän huomiota etenkin kokemuksiin ohjauksesta sekä koulutuksesta. Lopuksi otan vielä esille haasteltavien tilanteen keväällä syksyllä 2016 ja keväällä 2017, haastattelut ajoittuivat näihin ajankohtiin.

Ensimmäinen vuosi koulutuksen keskeyttämisen jälkeen oli nuorilla haasteellinen. Ammattikoulun keskeyttäminen ei juuri tuonut muutosta tutkimuksen nuorten haastavaan elämäntilanteeseen. Kahta haastateltavaa lukuun ottamatta, nuoret eivät ohjautuneet koulun keskeyttämisen jälkeen mihinkään vaan jäivät kotiin.

Toinen edellä mainituista nuorista suoritti varusmiespalveluksen ja toinen haki töitä itsenäisesti sekä myös onnistui saamaan lyhyt kestoisia työsuhteita. Seuraavassa kotiin jäävien nuorten kuvauksia ajasta heti koulun keskeyttämisen jälkeen:

NEGKESK7M: *”Ei tapahtunu oikeestaan yhtään mitään, jäin aika tyhjän päälle. Ongelmat vaan kasvo ku ei ollu mitä varten yrittää [...] tuntu et tippu sellaseen monttuun ja jäi kokonaan kelkasta pois. Et jätettiin sinne ihmetteleen omien ongelmien kans.”*

NEGKESK5: *”En varmaan tehny mitään muuta ku kävin salilla. Se eka vuos oli vähän semmonen, ei tervinnu tehä mitään rahaa tuli ja sai vain lorvailla.”*

NEGKESK6M: *”Kävin punttisalilla ja pelasin tietokonetta, siinä ne mitä siinä vuoden aikana oli. Ei siinä tapahtunu mitään sellasta tärkeet tai mitä muut laskee tärkeeks.”*

NEGKESK6N: *”Sit mä vaan olin, mä olen ollu kavereilla, olen ollu sellanen etten pysy kovin kauaa paikallaan. Olen sitte vaan menny mis mä oon menny.”*

Ensimmäisen vuoden aikana keskeyttämisen jälkeen pääosa nuorista jäi kotiin, eivätkä he paikantaneet kertomuksissaan juuri mitään merkityksellistä tapahtumaa elämässään. Kotiin jäätiin vain olemaan ja elämässä yleisesti ikään kuin ”ajelehdittiin” eteenpäin. Tämä jakso oli kaikilla nuorilla kuitenkin eripituinen ja kestoltaan 1-2,5 vuotta. Kolme nuorista kertoi eläneensä sosiaalitoimen tuella, kaksi sai rahoitusta työ- ja elinkeinotoimen kautta sekä yksi nuorista ei saanut rahoitusta mistään, vaan vanhemmat maksoivat elinkustannukset. Nuorten ongelmat, kuten ongelmat ihmissuhteissa, terveydessä ja addiktioissa esimerkkinä pelaaminen kumuloituivat. Kahdelle nuorista syntyi omaan perheeseen lapsi, ja he elivät parisuhhteessa. Päihteet tulivat vahvemmin mukaan elämään kahdella nuorella. Osa nuorista kertoi sellaisista vaikeuksista keskeyttämisen jälkeen, jotka liittyvät elämänhallinnan ongelmiin.

NEGKESK5M: *"Mulle laukes paniikkihäiriö ku lopetin koulun ja itte en aluks tienny edes mikä se oli [...] yhtäkkiä meinas lähtee taju ja tommosii, aloin pelkäämään kaikkia tilanteita."*

NEGKESK7M: *"No siinä meni parikin vuotta, ku mä on kellunu ehkä enemmänkin silloin tuli niinku semmonen pohjakosketus tuli oltua aika huonossa jamassa."*

Ohjaus keskeyttäneiden nuorten kokemusten mukaan oli sekavaa. Sosiaali- ja työvoimatoimi olivat pyrkineet ohjaamaan joitakin nuoria. Ohjaus näyttäytyi nuorille sekavana tai sitä ei ollut nuoren näkökulmasta ollenkaan.

NEGKESK5M: *"Sain rahotusta sossusta [...] ehkä ne yritti ohjata, en muista, mun mielestä eikyl tarvinnut tehdä yhtään mitään. "*

NEGKESK4M: *"Olin jossain paja tyyppisessä paikassa, siel täytettiin jotain lappuja. Vähä jotaki ohjaustyylistä, nii sitte jotaki katottii ammatteja joihin voi hakea."*

NEGKESK7M: *"Ei niinku tullu tukea työkkärist ku oli lääkärin lausunto ettei kelpaa mihinkään."*

Se mikä lopulta nuoret sai liikkeelle oli oma tahto tai yksittäisen läheisen ihmisen, kuten oman äidin panos.

NEGKESK3M: *"Mä hain paljon töitä, mä tein vähän sijaisuuksia, pääosin kavereille. Mä olin kavereiden työpaikoilla vähän auttamassa [...] ihan kaikenlaisia töitä."*

NEGKESK5M: *"Ei tarvinnu tehdä mitään mut sit itte aloin kyselee mitä vois tehdä?"*

NEGKESK6M: *"Oli -pakko hakea tehdä jotakin, niin sitte ajattelin hakea vaikka ei edes kiinnostanut, mut äiti sano ettei kotiin saa jäädä makaamaan."*

Seuraavat vuodet keskeyttämisen jälkeen osoittivat merkkejä selviytymisestä. Perhe- ja vapaa-ajan toimintaympäristö alkoi seuraavien vuosien kuluessa eheytyä vaikka vakaviakin ongelmia nuorilla oli. Tutkimukseni nuorista kaikki olivat kokeneet erilaisia perheeseen ja ihmissuhteisiin liittyviä kriisejä elämässään. Perheen perustaminen nuorella iällä oli tuottanut haasteita ja lapsen syntymä sekä perhelämän rahoittaminen olivat osaltaan ohjanneet elämäntulkua ja siihen liittyviä

valintoja. Kriiseistä selviytyminen ei ole ollut nuorten kokemusten mukaan helppoa. Usein kokemuksena on ollut yksin jääminen ja elämäntilanteesta johtuvat elämänhallinnan ongelmat. Tukea vaikeilla hetkillä on saatu lähinnä parisuhteessa ”toiselta osapuolelta” tai vanhemmilta, kuten äidiltä.

Osaltaan nuorten kokemuksista käy ilmi, että itse koetut lapsuuden kriisit perheessä toistuvat myöhemmin, kun nuoret olivat perustaneet oman perheen ja saaneet lapsia. Kriisit ja yritykset selvitä niistä, sekä epäonnistumiset yrityksissä olivat usean nuoren kertoman perusteella johtaneet vakaviin elämänhallinnan ongelmiin. Helpotusta olotilaan oli haettu päihdeistä tai raha- sekä tietokonepeleistä. Tämän lisäksi mukaan tulivat mielenterveysongelmat, jotka vaikeuttivat toimintaa yhteiskunnan odotusten mukaisesti.

Koulut ja työt keskeytyivät sekä taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat kumuloituivat. Yhden nuoren kohdalla tämä oli johtanut itsemurhayritykseen ja toisen kohdalla asunnottomuuteen. Yksi nuori ajautui päihdeongelmiin, josta ei enää omin voimavaroin kyennyt selviytymään. Kahden nuoren osalla pelaaminen hallitsi usean vuoden ajan elämää ja arki rakentui pelaamisen ehdoilla. Molemmat kertoivat kokemistaan mielenterveysongelmista, taloudellisista ongelmista ja vaikeuksista ihmissuhteissa. Myöhemmin elämässä perhesuhteet alkoivat tasapainottua. Parisuhteet vakiintuivat, tai niistä erottiin, mikä osaltaan toi rauhallisuutta arkeen. Riidat ja erimielisyydet kotioloissa vähenivät. Kriiseistä myös suoriuduttiin, ja ne vahvistivat nuorten toimijuutta.

Nuorten kokemukset ohjauksesta, koulutuksesta ja työstä koulutuksen keskeyttämisen jälkeen ovat olleet hyvin sekalaisia. Usea nuori on aloittanut uusia koulutuksia, jotka ovat jääneet kesken. Yleisesti ottaen niihin on hakeuduttu nopeasti edellisen loppumisen jälkeen, vailla ohjausta ja omaa ammatillista orientaatiota.

NEGKESK6N: ” *Oli pakko hakea, tehdä jotakin, ajattelin että haetaan sitte tohonkin vaikk ei se ala edes kiinnostanu.* ”

Pääasiassa koulun keskeyttämiseen johtanut kehitys on ollut samanlaista kuin ensimmäiselläkin kerralla. Nuorten oli vaikea sitoutua ja kiinnittyä koulutyöhön.

Tämä näkyi poissaoloina ja motivaatiovaikeuksina. Nuoret kertovat ikään kuin jättyneensä pois koulusta.

NEGKESK4M: *”Sama homma jatkui ja koulu keskeytyi. Pelasin ja lintsasin koulusta, eikä ollut mitään ohjausta.”*

NEGKESK6N: *”Koulu keskeytyi taas kun en käynyt siellä.”*

NEGKESK1M: *”Oli liian paljon asioita samaan aikaan ihmissuhdeongelmia ja elämänhallinta ongelmia, ja sit koulu loppui.”*

Vaikka koulutuksia on jäänyt kesken, se ei ole estänyt nuoria yrittämästä uudelleen. Tarpeet hakeutua uusiin koulutuksiin ovat olleet lähtöisin itsestä tai ulkoista ohjausta. Kaksi tutkimuksen nuorista suoritti myös ammattitutkinnon.

Ohjauksen kenttä on näyttäytynyt nuorille sekavana. Ohjausta on saatu koulusta, työvoimatoimesta, terveydenhuollosta, nuorisotoimesta, sosiaalitoimesta sekä kotoa. Suurin osa kuitenkin kertoo sen olleen vähäistä tai merkityksetöntä suhteessa omiin valintoihin. Mikäli nuorten oma perhe ja koulu suljetaan pois, yksikään nuori ei kertomuksissaan paikantanut merkityksellistä vaikuttavaa ohjaussuhdetta tai nostanut esille henkilöä, jonka ohjauksella olisi ollut vaikutusta. Ohjaustyötä tekevät toimijat ja instituutiot jäävät kertomuksissa siten etäisiksi ja kasvottomiksi. Oman perheen jäsenet kuten ”periksiantamaton äiti” tai ”ymmärtävä koulun opettaja” sitä vastoin saivat aikaan suuria muutoksia ja toimivat käännekohtina nuoren elämässä.

NEGKESK7: *”Olin vaan kotona tekemättä mitää [...] mulla oli hyvät kaverisuhteet ja hyvä suhde äitiin. Se oli äiti, joka sieltä sai mut liikkeelle [...] muusta ohjauksesta mulle jäi sellannen hylätty tunne.”*

NEGKESK4M: *”Mua kehotettiin hakemaan kouluun, joka alko huonosti ja tuli poissaoloja. Mua ei kiinnostanut, mut en halunnu lopettaa ku olisin pettäny kaikki. Luokanvalvoja huolehti, auttoi ja ymmärsi mua. Ilman häntä koulu olis loppunu. Sain kuitenkin lopuks hyviä arvosanoja ja valmistuin.”*

Työvoimatoimen ohjauksesta nuorten kokemukset olivat hyvin samankaltaisia. Työharjoitteluun tai paja jaksoille nuoria ohjattiin paljon. Työharjoittelu jaksoilla nuorten motivaationa oli usein raha.

NEGKESK5M: *"Kaikki oli pakkopullaa, kävin kun oli taloudellista hyötyä ja sain korotettua rahaa."*

Ne myös päättyivät tutkittavien kertoman mukaan usein rahalliseen tukeen liittyviin epäselvyyksiin. Harjoittelu jaksot ja työt loppuivat, kun taloudellinen tuki loppui.

NEGKESK4M: *"Olin työvoimapoliittisessa koulutuksessa, mut se loppui kun päivärahat loppuivat."*

NEGKESK7M: *"Olin kursseilla ja työvoimapoliittisessa koulutuksessa ja mulla oli oma kiinnostus siihen. Ne kuitenkin loppuivat kun tuli niitä tukiepäselvyyksiä."*

Nuorista kaksi kuitenkin kertoi saaneensa määräaikaisen työn harjoittelu jakson päätyttyä. Pajajaksoilla nuoret kertoivat viihtyneensä kavereiden ja ohjaajien kanssa. Kuitenkin ne koettiin toiminnaksi, jolla ei ollut selkeää päämäärää. Lisäksi pajalla tehtäviä töitä ei rinnastettu varsinaisiin työelämässä tehtäviin töihin.

NEGKESK4M: *"Menin työkkäriin ja sit pajalle. Kaverit olivat mukavia ja ohjaus hyvää. Ohjaajat ne niinku ymmärsi nuoria."*

NEGKESK5M: *"Kävin työkkärin kursseja ja sit menin pajalle. Ei kiinnostanut ku siellä ei ollut kunnon hommia. Kaverit ja ohjaajat oli ihan ok."*

Työn, työn tekemisen ja siitä saatavan taloudellisen hyödyn kaikki nuoret kokivat merkitykselliseksi. Kaikki nuoret olivat pyrkineet jossain vaiheessa työelämää tutkittavana ajanjaksona. Suurimaksi osaksi työsuhteet olivat olleet osa-aikaisia pät-kätöitä. Huomioitavaa kuitenkin on, että kaksi nuorista oli saanut myös pidempi-aikaisia usean vuoden mittaisia työsuhteita (kumpikin yhden). Työn arvostuksesta ja merkityksestä kertoo se, että kaikki nuoret pyrkivät ja toivovat edelleen pääsevänsä töihin nuoret epäonnistumisen kokemuksista huolimatta.

Nykytilanne ja näkymät tulevaisuudesta ovat kehittyneet positiivisempaan suuntaan. Nuorten arvio keskeyttämisen vaikutuksista elämään oli kuitenkin pääasiassa negatiivinen. Tutkimuksen kohteena olevat ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet nuoret ovat kohdanneet elämässään monenlaisia haasteita. Elämännhallintaan, terveyteen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät vaikeudet ja ongelmat eivät ole kuitenkaan saaneet luovuttamaan, vaan he jatkavat yrittämistä. Neljä heistä on kiinni työelämässä, ja yhdellä on toistaiseksi voimassa oleva työsuhde. Kaksi nuorista on toisen asteen koulutuksessa tavoitteenaan tutkinto. Yhden nuoren kohdalla tilanne on ”tasapainoilua” koulutuksen, työn ja työttömyyden välillä.

Vaikka nuorten elämä on ollut haasteellista, ei yhdenkään nuorista voida sanoa ajautuneen ulkopuolisuuteen. On samalla myös todettava, että lähes jokaisella on ollut elämässään vaiheita, joiden aikana heidät olisi voitu luokitella jostakin näkökulmasta syrjäytyneeksi. Nuoret ovat muodostaneet omia perheitään, saaneet lapsia ja osa perheistä on jo ehtinyt myös hajota. Ongelmiin, jotka ovat esimerkiksi liittyneet mielenterveyteen tai pelaamiseen, on pyritty hakemaan apua ja sitä on myös saatu. Vaikka tilanne tällä hetkellä näyttää hyvältä, on myös todettava, ettei nuorten elämä ole kenenkään osalta vielä kovin tasapainoinen. Parisuhteissa on nuorten kertoman mukaan suuria ja pienempiä kriisejä. Oman voinnin ja terveydentilan kanssa on edelleen arjessa paljon ongelmia ja jaksaminen on useasti koetuksella. Koulutuksia on keskeytynyt ensimmäisen keskeyttämisen jälkeen 6 nuorella (6/7) ja yhdellä nuorella jopa 4 kertaa.

Tulevaisuudelta kaikki nuoret odottavat työtä. Toiveena on, että työ olisi pidempi-ajakaista. Yhden nuoren haaveena oli myös työmahdollisuus ulkomailla. Työn laadulle ei asetettu suuria kriteereitä. Työn lisäksi toivotaan elämänkumppania parisuhteeseen, lapsia ja sitä kautta tavallista perhe-elämää. Talous ja raha-asiat olivat myös tärkeässä roolissa tulevaisuutta pohdittaessa. Lähinnä nuorista ne, jotka olivat velkaantuneet, toivoivat saavansa raha-asiat kuntoon. Nuorista kaksi odotti koulutuksesta suoriutumista ja ensimmäistä tutkintoaan. Yksi jo toisen asteen tutkinnon suorittanut nuori haaveili myös jatko-opinnoista.

Lisäsin myös tähän osioon avoimen kysymysoSION, jossa nuoret saivat kertoa jälkeinpäin vuosia myöhemmin mitä positiivisia ja negatiivisia asioita ammatillisen koulutuksen keskeyttämisestä oli seurannut heidän elämässään. Lisäksi he saivat kommentoida, mitä ajatuksia heillä on koulutuksen keskeyttämisestä. Alla esimerkkejä kommentteista. Perustelen kokemusten ja kommenttien mukaan ottamista tutkimukseen sillä, että ne kuvaavat ”puhtaasti” nuorten omaa kokemusmaailmaa ja kertovat hyvin, miten he jälkeinpäin haluaisivat muuttaa menneitä tapahtumia asettaessaan itsensä keskeyttäjän asemaan.

Mitä positiivista on aiheutunut koulun keskeyttämisestä?

Nuoret yleisesti kokivat keskeyttämisen negatiivisesti elämään vaikuttaneena asiana, joten keskeyttämisen positiivisuuteen liittyvät vastaukset olivat hyvin lyhyitä, kuten alla olevista esimerkeistä käy ilmi.

NEGKESK1M: *”Ei mitään.”* tai NGKESK3M: *”On kertynyt paljon kokemusta.”*

Yksi keskeyttäneistä näkin positiivisena asiana perheen perustamisen, joka sijoitui samaan aikaan,

NEGKESK2N: *”Sain silloin oman perheen.”*

Kaksi keskeyttäneistä pohti asiaa kuitenkin siltä kannalta, että ammatinvalinta oli ollut väärä, joten oli parempi keskeyttää koulu.

NEGKESK4M: *”Hyvä, että koulu loppui en olisi tehnyt sitä työkseni.”*

NEGKESK5M: *”En silloin opiskellut ammattia tai alaa, joka ei mua kiinnostanut.”*

Toiset nuorista eivät nähneet koulun keskeyttämisessä mitään positiivista, mutta myönsivät, ettei koulua kykene käymään mikäli se ei motivoi.

NEGKESK6N: *”Ei siinä varmaankaan ollu mitään hyvää, kyllä koulu tulisi pystyä käymään. Mut ei sitä voi väkisi, kyl sen tarttis kiinnostaakin.”*

Toiset taas ajattelivat, että keskeyttäminen ja elämäntapahtumat kuuluvat omaan elämäntapahtumaan.

NEGKESK7M: *"En olisi tässä ja tällainen, olen onnellinen kaikesta mitä on tapahtunut, se on kasvattanut."*

Mitä negatiivista on aiheutunut koulun keskeyttämisestä?

Negatiivisia asioita nuoret kykenivät paikantamaan paljon. Useimmin ne liittyvät kokemuksiin huonommuudesta ja epäonnistumisesta sekä niistä johtuneesta heikosta itsetunnon kehittymisestä. Lisäksi nuoret kokivat keskeyttämisen johtaneen heikompaan asemaan työmarkkinoilla.

NEGKESK2N: *"Sitä pelkää epäonnistuvansa taas ja pelkää sitä mitä muut ajattelevat."*

NEGKESK6N: *"On vaikea saada töitä, ja sit ei anna hyvää kuvaa itsestä [...] tunne ettei minusta ole mihinkään."*

NEGKESK7M: *"Kun on joutunut tyhjän päälle, on tullut pettymys itseensä ja muihin."*

NEGKESK3M: *"Kun ei oo tutkintoa, niin ei oo sitten töitä kun hakee."*

NEGKESK5M: *"Työhaussa on ollu haasteita ja koulussa olisin oppinut asioita."*

Kaikki nuoret kokivat keskeyttämisestä johtuneet negatiiviset asiat samalla tavoin. Koulun epäonnistuminen aiheutti huonommuuden tunnetta suhteessa muihin nuoriin, jotka olivat tutkinnon suorittaneet. Keskeyttäminen oli johtanut epävarmaan tilanteeseen työmarkkinoilla ja oli syynä siihen miksi pidempiaikaisia työsuhteita kyettiin solmimaan. Osa nuorista pohti vaihtoehtoa mitä olisi tapahtunut, mikäli tutkinto olisi suoritettu.

NEGKESK3N: *"Sitä niinku mieltii, että jos olisi suorittanut tutkinnon olisiko joka päivä töissä vai työtön."*

Nuoret olisivat myös toivoneet enemmän ja laadukkaampaa ohjausta sekä kiinnostusta koulusta, kun nuori on vaarassa jättäytyä koulusta. Osa nuorista koki myös joutuneensa itsenäistymään liian aikaisin.

NEGKESK4M: *”Tarvittais enemmän ohjausta keskeyttäneille ja jos opettajat olis vähän enemmän kiinnostuneita nuorista...”*

NEGKESK5M: *”Ei koulussa ollut vikaa, kannustusta olisi saanut olla enemmän ja poissaoloihin tiukempi puuttuminen. Ei kotoa liian aikaisin pois. Ei pajoissa ja kurseissa ole järkeä, ei lopputulosta, väärät menetelmät ja sitten leimautuu luuseriksi eikä opi ottamaan vastuuta. Enemmän tarvitsis olla omaa vastuuta eikä liikaa ohjausta. Tarvitaan tunnetta onnistumisesta.”*

Tunne onnistumista nousi esille useasti.

NEGKESK6N: *”Koulun suorittaminen vaikuttaa itsetuntoon, kun pystyy, ni tulee hyvä mieli ja myös vaikuttaa käänteisesti.”*

Koulutuksen keskeytymisen jälkeiseen ohjaukseen toivottiin myös enemmän vaikuttavia toimenpiteitä, jottei kukaan nuorista jäisi tilanteessa yksin. Hankalana koettiin myös luottamuksellisen suhteen rakentaminen palveluissa toimiviin ihmisiin, joiden kanssa tutkimuksen nuoret olivat tekemisissä.

NEGKESK7M: *”Koulun keskeyttävät nuoret tulis viedä jonnekin melkein väkisin, ettei jätettäis lojumaan, noi mielenterveys ym. henkilöt, kun löytää jonkun, jolle voi puhua se vaihtuu pian ja taas joutuu aloittamaan alusta jonkun tuntemattoman kanssa [...] ei enää huvita mennä sinne ollenkaan.”*

8 Yhteenvetoa peruskouluajasta

Nuorten suhtautuminen kouluun ja koulukokemukset olivat pääasiassa positiivisia alakouluajana. Koulukokemusten on todennettu vaikuttavan myös jatkossa koulumenestykseen (Heinonen & Järvinen 2018; Kuronen 2010; Mustonen ym. 2013). Alakoulun osalta negatiiviset kokemukset liittyivät pääasiassa kiusaamiseen. Kiusaamista olivat kokeneet lähes kaikki tutkimuksen nuoret. Koulukiusaamisen ne-

gatiivinen vaikutus todentui myöhemmin seuraavilla kouluasteilla sekä elämäkuluissa yleisesti. Koulukiusaaminen ja turvattomuuden kokemusten on todettu olevan yhteydessä yksilön hyvinvoinnin heikkenemiseen sekä myöhempään huono-osaisuuteen (Kuronen 2010; Kuula 2000; Luopa ym. 2008). Koulukiusaamisen kokemuksilla on myös yhteyttä koulunkäynnin motivaatioon ja mielenterveysongelmien puhkeamiseen (Heinonen & Järvinen 2018, 69–71). Tämän takia asiaan on suhtauduttu vakavuudella koulumaailmassa ja siihen on pyritty puuttumaan esimerkiksi KiVa -kouluhankkeella. Nuoret kokivat menestyvänsä ja viihtyvänsä alakoulussa kaikesta huolimatta ja kertoivat myös menestyneensä, vaikka usealla oli todettu oppimisvaikeuksia. Nuorten myönteisyydestä ja aktiivisuudesta alakoulu-aikana kertoo myös se, että kaikki nuoret harrastivat vapaa-ajalla jotakin aktiiviteettia. Pääasiassa harrastukset liittyivät urheiluun.

Yläkoulun aikana nuoret kertoivat koulun muuttuneen haasteellisemmaksi. Tämä tukee Kurosen (2010) tekemän tutkimuksen huomiota, että yläkoulussa alkoi ns. negatiivisen koulutussuhteenkehän muodostuminen. Haasteet liittyivät sosiaalisiin suhteisiin, kouluun tai kaveripiiriin kiinnittymiseen sekä perhesuhteisiin. Erilaiset ristiriidat kaveri- ja perhesuhteissa ennakoivat hyvinvoinnin heikkenemistä (Järvinen 1999; Kuronen 2010; Mustonen ym. 2013). Tämä vaikuttaa yleisesti myös motivaatioon, mikäli sosiaalisiin suhteisiin perustuvassa turvaverkossa on ongelmia (Piispa & Huhta 2015, 167 - 168). Motivaation kautta se vaikutti tutkimuksen nuorilla myös koulumenestykseen. Yläkoulu-aikana nuoret kertoivat ongelmistaan eri elämänalueilla. Etenkin ongelmia oli heidän kokemuksensa mukaan perhesuhteissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koulussa. Harrastusten määrän vähenemisen voidaan tulkita aktiivisuuden vähenemiseksi, ja sitä kautta sosiaaliset suhteet vertaisryhmään vähenivät.

Tulevaisuutta nuoret kertoivat pohtineensa yläkoulu-aikana hyvin vähän, jos ollenkaan. Kertomuksista kävi ilmi, että aikakautena ikään kuin elettiin ”hetkessä”, vailla pitkän tähtäimen suunnitelmia. Tulevaisuuden suunnittelua kuvattiin toiveina tai haaveina, esimerkiksi ammateista. Näiden taustalla ei ollut juurikaan konkreettisia asioita tai tekoja, jotka olisivat vieneet nuoria niitä kohti. Yläkou-

luiässä tulevaisuuden suunnittelua pidetään merkityksellisenä, koska se ohjaa ihmistä ja hänen valintojaan (Kasurinen 2000; Koskinen 2015). Mikäli tulevaisuutta ei suunnitella ja valinnat tehdään ”hetkessä”, voidaan tulkita väärin valintojen riskin kasvavan. Tämä oli tyypillistä tutkimusten nuorten kohdalla ammatinvalintaan liittyvissä kokemuksissa. Väärä alavalinta paikantui myöhemmin syyksi vaikeutena kouluun kiinnittymiselle ja keskeytymiselle. Nuorilla oli hyvin vähän kerrottavaa tulevaisuuden suunnitelmista. Tämä voidaan tulkita myös näköalattomuutena, joka johtui ohjauksen puutteesta. Osaltaan tähän varmasti vaikutti luonnollisesti aika, joka oli kulunut peruskoulusta. Vuosien jälkeen oli vaikea muistaa suunnitelmia, jos niitä oli ollut.

Suunnittelemattomuuden ja näköalattomuuden voi tulkita myös negatiiviseksi suhtautumiseksi tulevaisuuteen, joka ennakoii ongelmia myöhemmissä elämänvaiheissa. (Kasurinen 2000; Lehtonen & Lehkonen 2008). Haastavasta elämäntilanteesta ja ohjauksen sekä tuen puutteesta johtuen nuoret eivät nähneet omia mahdollisuuksiaan. Kotiympäristöstä ei useinkaan tukea saatu ja opinto-ohjaus oli useiden nuorten mielestä sekavaa. Se ei tähännynt päämääriin, eikä kaikille muodostunutta tavoitteita koulun suhteen. Heidän mukaansa keskustelu ja vuorovaikutteisuus puuttui. Opinto-ohjauksen periaatteet eli ammatillinen keskustelu ja tavoitteellinen ohjaus puuttuivat (Nummenmaa 2002; Numminen 2002). Eroavuuksia kuitenkin oli. Yksilöohjausta saaneet nuoret kokivat sen positiivisena ja saivat siitä edellytyksiä tehdä ammatinvalintaa. Hyvän ohjauksella voidaan estää ns. ”väärää alavalintoja”, jotka ovat tutkimusten mukaan yksi keskeisimmistä syistä koulun keskeytymistä ennustavista tekijöistä niitä luokiteltaessa (Ahola ym. 2009; Järvinen 1999; Kuronen 2010; Lerkkanen 2002).

Yläkouluaikana ja ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä nuoret saivat hyvin vähän tukea kotoa. Perheen tuen merkitys on koulun onnistumiseen suuri (Bersani & Chappel 2007; Järvinen 1999; Kuronen 2010; Rumberger 2011). Perheyhteisön tuki ja vuorovaikutteisuus ovat merkittäviä nuoruuden kehitystä tukevia elementtejä (Mustonen 2013, Piispa & huhta 2015; Sinkkonen 2007). Nuoret kertoivat pääsääntöisesti tehneensä alavalinnan ajatuksella, ”sinne, minne kaveritkin menivät”.

Perheen tuen ja kontrollin puute alavalinnan yhteydessä nousi esille nuorten kokemuksissa. Lähinnä kiinnostuksen kohteena oli koulun jatkuminen toisella asteella. Ei se millä alalla koulu jatkui. Ajatuksena oli, ettei kotiin ei saanut jäädä ”makaamaan”. Sama asia esiintyy myös Souton (2014) tutkimustuloksissa. Nuoret kokevat jäävänsä yksin ammatinvalinnan kysymyksissä (Souto 2014, 22–23).

9 Yhteenveto ammattikoulu ja keskeyttäminen

Nuoret kertoivat, ettei ammattikoulu sujunut hyvin, mikä poikkesi peruskouluajasta. Tähän vaikuttivat heikot arvosanat oppiaineissa, syyksi koettiin oppimisvaikeudet. Ammattikoulu oli myös peruskoulua suurempi kokonaisuus, jossa aikuiset ja suurin osa luokkatovereista jäivät etäisiksi. Tutkimuksen nuoret eivät kiinnittyneet kouluun Tinton 1975 teorian mukaisesti sosiaalisesti eivätkä akateemisesti. Teorian mukaan sosiaalinen ja akateeminen integraatio ovat edellytys koulun onnistumiselle. (Rumberger 2011, 146.) Akateemisen integraation näkökulmasta koulu ja oma ala oppimisympäristönä sekä se miten opetus tapahtui, eivät saaneet nuoria kiinnostumaan koulutyöstä ja menestys oli heikkoa. Sosiaalisen integraation näkökulmasta tarkasteltuna sosiaaliset suhteet koettiin vähäisiksi ja niihin liittyi haasteita, kuten konfliktit luokkatoverien tai opettajien kanssa.

Kehitys johti myös Finnin 1989 teorian mukaiseen osallisuuden puutteeseen luokahuoneessa ja koulun sosiaalisissa ympäristöissä. Nuorille ei muodostunut kouluidentiteettiä, mikä johtaa huonoon koulumenestykseen sekä koulun lopettamiseen (Rumberger 2011, 146). Nuoret eivät kiinnittyneet opiskelutovereihinsa tai ryhmäänsä, näillä kiinnittymisillä on todettu olevan negatiivista kehitystä ennalta ehkäisevä merkitys suhteessa kouluhyvinvointiin (Kuronen 2010; Rantanen & Vehviläinen 2007). Negatiivisen kehityksen edetessä nuoret olivat paljon poissa koulusta. Tämän takia mahdollisuudet vuorovaikutteisuuteen ja sosiaalisten suhteiden solmimiseen vähenivät. Poissaoloista johtuen he kokivat joutuneensa vai-

keuksiin opettajien kanssa. Konfliktit opettajien kanssa heikensivät osaltaan mahdollisuutta osallisuuteen. Konfliktit johtuivat opettajien keinoista puuttua poissaoloihin, mitkä nuoret kokivat ymmärtämättömyytenä heitä kohtaan. Vaikka nuoret kertoivat sosiaalisista vaikeuksista ammattikouluaihana, kukaan ei kertonut kiusaamisen enää jatkuneen. Lähes kaikki nuoret kertoivat kouluun kiinnittymättömyyden johtuneen väärästä alavalinnasta.

Ammattikouluaihana perhesuhteissa tapahtui suuria muutoksia. Kaikki nuoret olivat kokeneet konflikteja omissa perheissään. Varsinkin uusioperheissä oli voimakkaita ristiriitoja vanhempien ja lasten välillä. Osa nuorista joutui ristiriitojen takia myös itsenäistymään ja muuttamaan kotoa. Toiset nuorista taas muuttivat kotoa perustaakseen oman perheen. Elämäntilanteesta johtuvat kriisit vaikuttivat koulunkäyntiin ja niillä on todettu olevan yhteyttä myös koulutuksen keskeyttämiseen (Komonen 2001; Komulainen & Soininen 1991; Paalumäki 1991). Nuoret eivät kyenneet keskittymään koulutyöhön, vaan aikaa ja resursseja vei perheympäristöön sekä itsenäistymiseen liittyvien haasteiden ratkominen. Kahdelle nuorista syntyi myös lapsi omaan perheeseen ammattikoulun aikana. Tämä tarkoitti, että jouduttiin pohtimaan perheen taloudellisia edellytyksiä ja hankkimaan rahaa tekemällä töitä koulun ohella. Teinivanhemmuuden ja töiden aloittaminen koulun ohella on myös todettu olevan riski koulun suorittamiselle. (Rumberger 2011, 151–159.) Nuoret myös itse kokivat koulun ja työnteon yhdistämisen haasteelliseksi. Työt myös koettiin koulua tärkeämmäksi. Ammattikoulun aikana harrastukset olivat jääneet lähes kaikilta nuorilta. Kaksi nuorista kertoi käyneensä kuntosalilla aktiivisesti ja yhdellä musiikkiharrastus jatkui edelleen.

Kaikkien nuorten koulu keskeytyi. Tämä tapahtui Komosen (2001) mukaisena ”pelikentältä poistumisena”, jossa nuori irtautuu koulujärjestelmästä. Keskeyttäminen tapahtui yhtä nuorta lukuun ottamatta ”omalla päätöksellä”. Nuorten kokemusten mukaan syynä olivat pääsääntöisesti motivaatio-ongelmat. Koulu ja ammattiala, jota opiskeltiin ei nuoria kiinnostanut. Tämä näkyi nuorten mukaan huonona menestyksenä opinnoissa ja poissaoloina. Lisäksi nuoret kertoivat terveydel-

lisistä ongelmistaan, jotka liittyivät psyykkiseen hyvinvointiin. Haastateltavien kertomat syyt keskeyttämiselle mukailevat Aholan ym. (2009) tutkimustuloksia ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syistä Varsinais- Suomessa.

Nuorten keskeyttäminen mukaili Komosen (2001) mukaista kolmea prosessia: keskeyttäminen valinnan ja valikoitumisen ongelmana, keskeyttäminen kriisiytymisenä ja keskeyttäminen koulun ja oppilaan yhteentörmäyksenä. Tutkijan oman tulokinnan mukaan nämä kolme prosessia liittyivät tutkimuksen tulosten mukaan toisiinsa. Nuorilla oli valinnan ja valikoitumisen ongelma, koska omaa alaa ei löytynyt. Toiseksi koulu kriisiytyi, heikon motivaation ja kiinnostamattomuuden vuoksi. Kolmanneksi koulun sääntöihin sopeutumattomuuden, poissaolojen ja epäonnistuneiden vuorovaikutustilanteiden takia tapahtui koulun ja opiskelijan yhteentörmäys. Tämä näkyi nuorten kokemuksissa konflikteina opettajien kanssa ja sovittujen sääntöjen noudattamatta jättämisenä. Nuorten kokemuksissa Komosen (2001) kolme prosessia liittyivät yhdeksi koulun keskeyttämiseen johtavaksi väyläksi.

Keskeyttämiseen liittyvässä ohjauksessa oli nuorten mukaan paljon ongelmia. Tuki tilanteessa koettiin heikoksi. Tukea ei saatu koulusta eikä kotoa. Vaikeudet sosiaalisissa suhteissa koulussa ja koulun ulkopuolella vaikuttivat keskeyttämiseen. Elämäntilanteeseen liittyvien ongelmien kasautuminen kuvasi tilannetta keskeyttämishetkellä.

Tutkimuksen nuorilla haasteet alkoivat jo peruskoulussa. Alakoulussa niitä olivat vaikeudet opinnoissa (oppimisvaikeudet) ja kokemukset kiusaamisesta. Yläkoulua leimasivat konfliktit sosiaalisissa ympäristöissä, koulussa ja sen ulkopuolella. Koulun sääntöihin oli osalla nuorista vaikeuksia sopeutua. Poissaolot alkoivat suuressa osalla yläkouluiässä. Alavalintaan liittyvässä tuessa ja ohjauksessa paikannettiin ongelmia ja alavalinta muodostui nuorten kertoman mukaan vääräksi. Vaikeudet motivoitua ammattikoulussa ja haasteet sen ulkopuolella aiheuttivat heikon kiinnostamisen kouluun. Lopulta runsaat poissaolot aiheuttivat konflikteja ja etääntymistä koulutuksesta ja se keskeytyi. Kumuloituvan negatiivisen koulutus-suhteen kehän paikantaa myös Kuronen (2010). Negatiiviset suhteet koulusta muodostavat negatiivisen koulutussuhteen, joka siirtyy seuraaville koulutusas-

teille. Kehitys tukee myös tutkimustuloksia koulutuksen keskeyttämisen prosessi-
maisestaluonteesta. Prosessissa epäonnistumisten kasautuminen monella elä-
mäalueella johtaa koulutuksen keskeytymiseen. (Bersani & Chappel 2007;
Dupèrè ym. 2015; Rumberger 2001; Rumberger 2011.) Tämä keskeyttämisen ”pro-
sessimainen” luonne todentuu myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Bersani ja Chappel (2007) ovat jakaneet koulutuksen keskeyttämiseen johtaneita
syytä strukturaalisiin, relationaalisiin ja yksilöön liittyviin syihin. Tutkimuksen tu-
loksissa varsinkin relationaaliset suhteisiin liittyvät tekijät kuten lapsi -vanhempi-
suhde tai suhde kouluun oli merkittävä tekijä koulun epäonnistumisen kannalta.
Ristiriidat kotona, vanhempien vähäinen kiinnostus, kontrolli sekä odotukset lap-
sen koulua kohtaan heikentävät kouluun kiinnittymistä. (Bersani & Chappel 2007,
373-384.) Samanlainen kehitys oli tulkittavissa myös tämän tutkimuksen nuorilla.
Nuorilta jäi saavuttamatta myös yhteisön tuki, koska he eivät kyenneet sitoutu-
maan ikätovereihin tai koulun aikuisiin. Gary Wehlagen teorian mukaan nuoren
tulisi saavuttaa koulun jäsenyys (school membership) sosiaalisen sitoumuksen
kautta, jotta koulu onnistuisi. Sosiaalinen sitoutuminen edellyttää sitoutumista ai-
kuisiin, ikätovereihin, koulun normeihin ja aktiviteetteihin. (Rumberger 2001;
Rumberger 2011.) Nuorten kertoman kautta välittyi kokemus tietynlaisesta eril-
lään ja yksin olemisesta kouluyhteisössä. Wehlage ja Tinto molemmat esittävätkin
eristyneisyyttä yhdeksi koulun keskeyttämistä selittäväksi tekijäksi (Rumberger
2001; Rumberger 2011).

10 Nuorten kokemukset elämänsä viitekehityksessä

Tässä osiossa kuvaan nuorten tarinaa elämänsä viitekehityksestä käsin noudat-
taen pääasiallisesti Elderin (1994; 1998) mukaista viiden periaatteen näkökulmaa.
Nämä ovat: elämä ja historiallinen aika, ajoitus, toimijuus ja sosiaalisesti toisiinsa
kietoutuneet elämät. Viides periaate eli inhimillisen kehityksen jatkuminen läpi

elämän on koko elämänkulkututkimuksen ja myös tämän tutkimuksen perusperiaate, jonka kautta lukija hahmottaa nuorten kertomukset kokonaisvaltaisesti. Pyrin tutkimukseni tässä osiossa myös paikantamaan nuorten kertomusten kautta niitä merkittäviä elämäntapahtumia, jotka muodostuivat käännekohtiksi heidän elämässään. Käännekohtia arvioidessani käytän Hodkinson ym. 1996 kolmea mallia: rakenteelliset, ulkoiset- ja oma-aloitteiset tekijät. (Hodkinson ym. 1996, 142-143.)

Elämä ja historiallinen aika(lives and historical times) muovaavat valintojamme. Tutkimukseni nuoret olivat kaikki eläneet 2000-luvun suomalaisessa hyvinvointi yhteiskunnassa. Sen arvoja ovat olleet tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus sekä kansalaisten osallisuus. Hyvinvointivaltiossa kansalaisten elämänlaadusta huolehtiminen on tärkeä yhteiskunnan peruskivi. Sen päälle on rakennettu arvomaailmaa, jossa koulutuksella on ollut suuri tasa-arvoistava merkitys. Etenkin laadukas suomalainen peruskoulu on saanut paljon kansainvälistäkin arvostusta. Nuoret olivat noudattaneet koulujärjestelmämme ”kaavaa” suorittaen peruskoulun, jonka jälkeen he ohjautuivat toiselle asteelle ammatillisiin opintoihin. Ihmiset ovat sidoksissa omaan aikakauteensa ja elinympäristöönsä, aikaan ja paikkaan, jossa elävät. Tämä yhteys mahdollistaa tai sulkee pois heidän valinnan mahdollisuuksiaan ja muovaa elämänkulkua. (Elder 1994; 1998.) Elämänkaaripsykologiassa esiintyvä yhteiskunnallinen näkökulma tarkoittaa samanlaista kulttuurin ja aikakauden vaikutusta ihmisen elämään ja valinnanmahdollisuuksiin. (Dunderfelt 2011, 222–227).

Koulun suorittamisen merkitys ”normaalina” nuoren kehityskulkuna ja vahva yhteiskunnallinen ohjaus sai heidät suorittamaan peruskoulun ja ohjautumaan ammatillisiin opintoihin. Kuitenkaan suurin osa nuorista ei hahmottanut itselleen mitä työtä haluaisi tulevaisuudessa tehdä tai edes mitä alaa haluaisi opiskella. Tämä vaikutti merkittävästi siihen, ettei ammatillinen koulutus motivoinut ja se keskeytyi. Aika ja paikka muovasivat siis nuorten valintoja ja mahdollisuuksia. Kotiin ei voinut jäädä, vaikka ammattialaa tai kiinnostusta sitä kohtaan ei löytynyt.

Kotiin jääminen olisi ollut huolestuttavaa ja ”normaalista” poikkeavaa. Samanlaisen normatiiviseen elämäntavan kehityksen toteaa mm. Kojo (2012) omassa tutkimuksessaan.

Koulun keskeyttänyt nuori on noussut esille 2000-luvun poliittisessa keskustelussa. Olemassa olevan tradition mukaan nuoret hakeutuvat peruskoulusta toiselle asteelle, jatko-opintoihin tai työelämään. Yhteiskunnassa on suuri pelko ”normaalin” kehityksen katkeamisesta sekä siitä johtuvasta syrjäytymiskehityksestä. Suomen ja EU:n poliittisen ohjauksen tasolla on pohdittu ohjausmekanismeja, joilla kehitystä voitaisiin estää. (esimerkiksi OKM 2012; Euroopan Unioni 2015; Seppälä & Pehkonen 2014; Myrskylä 2012.) Näitä ovat Suomessa esimerkiksi nuorisotakuu ja sen osana koulutustakuu.

Nuorten 15–24 vuotiaiden työttömyys on ollut huolenaiheena Suomessa. Vuonna 2009 nuorisotyöttömyys oli 21.5 % ja kasvoi edellisestä vuodesta 5 %. Tämän jälkeen luku on ollut noin 20 %:a. Enimmillään se on ollut 22. 4 % (2015) ja vähimmillään 19 % (2012). Kaikkein heikommassa asemassa ovat nuoret, joilla ei ole peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Tilastokeskuksen työllisyystilaston mukaan peruskoulun varaan jääminen leikkaa keskimäärin kolmanneksen henkilön työvuosista. (Tilastokeskus 2012). Perusasteen varaan jääneillä on myös vaikeaa kiinnittyä työmarkkinoille. Heidän työllisyysasteensa on ollut Suomessa 2009–2017 ajanjaksona noin 40 %. Suurimmillaan 43 % ja pienimmillään 37,9 %. Samalla aikavälillä mitattuna toisen asteen koulutus nostaa työllisyysastetta yli 70 %:n ja korkea-asteen koulutus yli 80 %:n. (Eurostat 2017.) Tilastojen näkökulmasta huoli keskeyttämisestä ja peruskoulun varaan jäämisestä on aiheellinen.

Tutkimuksen nuoret olivat keskeyttäneet koulutuksen, ja todennäköisesti heihin olisi pitänyt kohdistaa nopeasti vaikuttavia ohjaustoimenpiteitä. Näin ei kuitenkaan nuorten kokemusten mukaan tapahtunut, vaan tutkimuksen nuorista suurin osa(viisi) ei ohjautunut mihinkään, he jäivät kotiin. Tämä jakso kesti vaihtelevasti nuorilla 1 - 2,5 vuotta. Elämää elettiin yhteiskunnan tai perheen taloudellisella tuella. Ajanjakson aikana ja sen jälkeen nuoria ohjattiin sosiaalitoimen tai työvoimatoimen ohjaustoimin, jotka olivat nuorten kokemuksen mukaan velvoittavia ja

nuoren aktivointiin sekä syrjäytymisen ehkäisemiseen perustuvia toimia. Nuorille ohjaus näyttäytyi Kurosen (2010) tutkimuksen mukaisena ulkoisena pakkona. Nuoria aktivoitiin toimimaan, vaikka useat heistä kokivat, resurssien puutetta elämäntilanteesta johtuen. Nuorille ohjaus näyttäytyi sekavana ja irrallisena.

Ohjaus tuotti positiivisia ja negatiivisia kokemuksia. Positiivisia olivat onnistumiset työkokeilussa ja paja jaksoilla. Kokemusten positiivisuus perustui lähinnä ihmisiin, huolenpitoon ja ymmärtämiseen. Lisäksi onnistuminen työpaikalla ”oikeissa töissä” vahvisti heidän itsetuntoaan. Tämä mukailee hyvin hyvinvointivaltion ajatusta kaikkien tasa-arvoisesta mahdollisuudesta hyvinvointiin sekä poliittista tavoitetta syrjäytymiskehityksen ehkäisemisestä. Negatiivisina asioina nuoret kokivat velvoittamisen, lähinnä taloudellisen tuen kautta, jossa toimintaan osallistumisen edellytyksenä oli taloudellisen tuen jatkuminen tai saaminen. Tätä aktivoinnin, työkokeilujen, koulutuksen, työvoimapolitiittisen koulutuksen ja paja jaksojen vaihtelua jatkui usealla nuorella vuosien ajan. Ohjausmalli tuotti nuorille, lähinnä pyrkimystä ”normaaliuteen” eli koulutukseen tai työelämään. Nuorten kokemuksissa esille tuli tarve kiinnittyä johonkin, jotta saisi yleistä hyväksyntää. Eriksonin (1982) mukaan kokemus muiden ihmisten hyväksynnästä rakentaa positiivista identiteettiä.

Ajoitukset elämässä (timing of lives) perustuvat ikään sidottuihin sosiaalisiin rooleihin ja siirtymiin kuten avioliittoon, lapsen syntymään ja vanhemmuuteen (Elder 1994; 1998). Tutkimuksen nuoret joutuivat itsenäistymään ja siirtymään sosiaalisiin rooleihin jo varhain. Muutto kotoa ja aikainen perheen perustaminen tapahtuivat usealle jo ammattikouluiässä. Vaikka nuoret eivät suoranaisesti kokeneet rooleja haastaviksi, heidän elämäntilanteensa kautta (taloudelliset vaikeudet, riskit perhesuhteissa, haasteet koulutusuralla) voidaan roolit tulkita haasteelliseksi ikä taso huomioiden. Vaikeudet siirtyä sosiaalisiin rooleihin tuottavat Eriksonin (1982) mukaan roolihämmennystä ja roolisekasortoa, joka vaikuttaa kielteisesti nuoruuden kehitykseen ja valintojen tekemiseen. Nämä sosiaaliset roolit kuormittivat nuoria siinä määrin, että valintojen tekeminen oli haasteellista ja tehtyjä valintoja oli pohdittava uudelleen.

Nuoret tekivät Levinsonin (1978) mukaisia elämänrakenteen kannalta merkittäviä ”avainvalintoja” sijoittamalla perheen, vanhemmuuden tai työelämän esimerkiksi oman koulutusuran edelle. Avainvalinnoissa sijoitetaan ”jotkut asiat elämän keskiöön”. (Perho & Korhonen 1995, 323–324). Näiden valintojen ajoittumisella oli vaikutusta elämäntapaan esimerkiksi koulutussuhteen muotoutumiselle. Koulutukseen hakeuduttiin ja koulua käytiin perheen, vanhemmuuden ja työelämän ehdoilla.

Sosiaaliset roolit ja niihin liittyvistä kehityskriiseistä suoriutuminen edistää positiivisen minäkäsityksen muodostumista. (Antikainen 1998; Erikson 1982.) Nuorten kokemusten mukaan kriiseistä selviytyminen oli haastava ja siten kehitys oli vastakkaista eli negatiivista suhteessa minän kehittymiseen. Se miten kriisit on ratkaistu ja kyetty käsittelemään, joko vahvistaa tai heikentää mahdollisuuksia ratkaista seuraavia kriisejä. (Erikson 1982, 250–252). Tämä vaikutti myös nuorten valintoihin. Osa nuorista valitsi keskittymisen perhe-elämän koulutuksen edelle, koska niiden yhteen sovittaminen oli haasteellista. Lisäksi nuorilla oli koulutusvalinnan ja ammatillisen koulutuksen sekä myöhempien epäonnistuneiden koulutusvalintojen aikana haasteita usealla elämän osa-alueella. Näitä olivat esimerkiksi terveydelliset -ja psyykkiset ongelmat, peliaddiktiot sekä päihteet.

Ajoituksen periaatteen mukaan elämäntapahtumien ja siirtymien seuraukset elämäntapaan määräytyvät niiden ajoittumisen perusteella. (Elder ym. 2003; Vanhakkala-Ruoho 2014.) Tämän tutkimuksen nuorten kokemuksia ja elämäntapaa koskevien tulosten perusteella voidaan todeta, että siirtymä ammatilliseen koulutukseen tapahtui vaiheessa, jossa nuorten itsetuntemus ja identiteetin kehitys olivat kesken eikä käsitystä omasta ammatinvalinnasta ollut vielä muodostunut. Motivoituminen kouluun oli heikkoa, koulutukseen sitoutuminen epäonnistui, ja koulu keskeytyi. Keskeyttämisen jälkeen huomionarvoista on, että useat nuorista toistivat samanlaisen valinnan uudelleen samalla tuloksella. Ammatinvalinta ja koulutus eivät ajoittuneet heidän elämässään oikeaan kohtaan yksilöllinen kehityskulku huomioiden. Tutkimustulosten ”valossa” kuitenkin myöhemmin useat nuorista onnistuivat valinnassaan ja he ovat koulutuksessa, suorittaneet tutkinnon

tai työllistyneet. Tämä vaati koulutuksen tai työelämään siirtymisen oikeaa ajoitumista. Elämäntilanne ja identiteetti olivat kehittyneet siirtymän vaatimalle tasolle.

Nuorten elämät linkittyivät (linked lives) toisiin läheisiin ihmisiin. Tutkimuksen nuorten elämä kytkeytyi heidän kertomansa ja kokemustensa mukaan vahvasti perheeseen. Nuoret kokivat perhesuhteet omiin vanhempiinsa merkityksellisiksi, kuten myös suhteet omaan perheeseensä ja lapsiinsa. Vaikeudet perhesuhteissa koettiin raskaiksi ja ne kuormittivat heidän kokemustensa mukaan paljon. Tutkimuksen mukaan vaikeudet perhesuhteissa edistävät ja ennakoivat syrjäytymiseen johtavaa kehitystä (Bäckman & Nilsson 2011; Myrskylä 2012).

Kertomusten mukaan valintoja tehtiin myös perheen sisäisen vuorovaikutuksen kautta. Näitä olivat muutot lapsuuden kodista, koulutusvalinnat sekä myöhemmin yritykset liittyä koulutus- ja työmarkkinoille. Valintoja tehtiin oman perheen etua ajatellen, esimerkiksi valittiin työelämä koulutuksen sijaan, mikä johti koulutuksen keskeytymiseen.

Perheen tai yhteisön tuen nuoret kokivat merkitykselliseksi. Perhe muodosti nuorille turvaverkon, vaikka siihen liittyi paljon myös problematiikkaa. Perheen, vertaisryhmän eli kavereiden, luokkakavereiden tai työyhteisön tuki auttoi nuoria vaikeilla hetkillä valintojen tekemisessä. Sosiaaliin suhteisiin perustuva turvaverkko on tärkeä tekijä suhteessa menestymiseen (Piispa & Huhta 2015, 167–168) esimerkiksi tutkimuksen nuorten valintatilanteissa. Tuen merkitys on myönteisen elämäntilanteen kehityksen kannalta merkittävää (Elder 1994; 1998). Toisaalta tuen puuttuminen esimerkiksi koulussa tai kotona edisti negatiivista kehitystä elämäntilanteissa. Ammatinvalinta, itsenäistyminen ja koulutukset epäonnistuivat. Elämäntilanteista joissa ohjaus koettiin tarpeelliseksi, kuva ohjauksesta jäi sekavaksi.

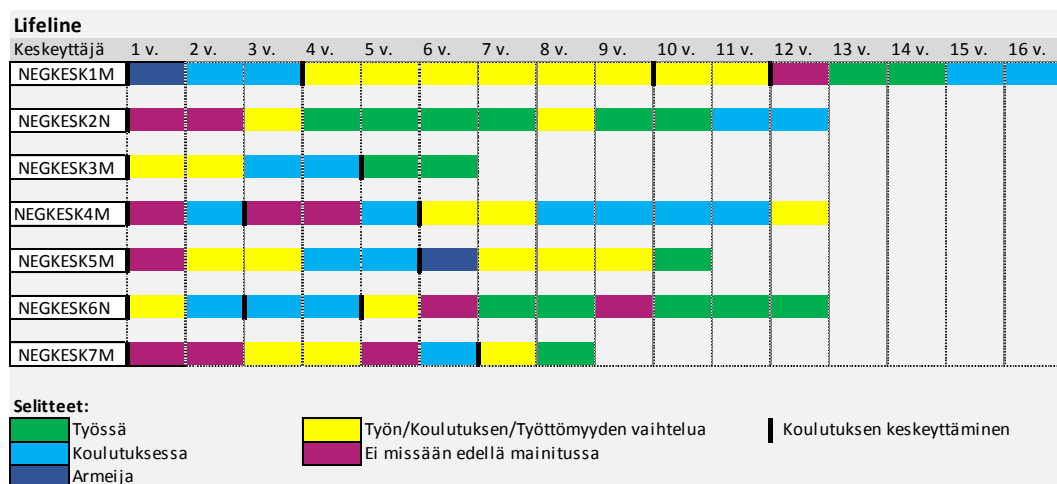
Toimijuuden (human agency) näkökulmasta nuoret olivat suunnitelleet elämäntilanteensa pääasiassa heihin kohdistuvien odotusten mukaisesti. Tämä tarkoittaa peruskoulun suorittamista, siirtymistä toisen asteen ammatillisiin opintoihin ja siirtymistä koulun jälkeen työelämään. Tämä suunnitelma muovasi myös heidän valintojaan. Vaikka nuoret kertomuksissaan korostavat itse tehtyjä valintoja ja

omaa päätöstä koulutusuran suunnittelussa, voidaan valintojen mahdollisuuksissa nähdä rajoitteita. Nuoret siirtyvät peruskoulusta toiselle asteelle heikolla käsityksellä itselle sopivasta ammattialasta. He valitsivat suurimmaksi osaksi alan, jonne kaveritkin menivät. Vaikka he eivät kokeneet olevansa valmiita ammatillisiin opintoihin, ammattikouluun oli mentävä. Tavoitteena oli suorittaa tutkinto, mutta omat henkilökohtaiset asiat, kuten elämänhallinnan ongelmat, motivaatio ja henkilökohtaiset resurssit koulusta suoriutumisesta estivät tavoitteeseen pääsemisen. Näitä tekijöitä kuvataan toimijuuden näkökulmasta yksilöön liittyviksi sisäisiksi esteiksi. (kts. Vanhakkala-Ruoho 2014, 194–195). Ulkoisia, yksilöstä riippumattomia esteitä ovat nuorilla aikakausi ja yhteiskunnan rajat (Antikainen 1998; Vanhakkala-Ruoho 2014). Nuoret toimivat ja rakensivat tavoitteitaan ulkoisten odotusten perusteella. Mahdollisuudet olivat rajalliset, koska ohjauksen periaatteena oli ohjata kaikki peruskoulun päättävät nuoret toisen asteen opintoihin. Elämänhallinta ja sisäiset esteet olivat ristiriidassa tavoitteiden suhteen. Tämä esti tavoitteisiin pääsemisen ja lisäsi kokemuksia epäonnistumisesta.

Koulutuksen keskeyttämisen jälkeen nuorista lähes kaikki olivat ensimmäisen vuoden kotona tekemättä mitään. Tämän jakson jälkeen kertomukset erosivat merkittävästi toimijuuden osalta toisistaan. Nuoret voidaan jakaa kahteen ryhmään: päämäärätietoiset ja ajalehtijat. Päämäärätietoiset olivat aktiivisia toimijoita, jotka pyrkivät jatkuvasti työelämään tai uuteen koulutukseen. Elämänhallinnan ongelmien, resurssien puutteen ja oman kehittymättömän itsetuntemuksen takia molemmissa koettiin usein epäonnistumisia. Tämä ei kuitenkaan estänyt heitä yrittämästä uudelleen. Ajalehtijat olivat taas riippuvaisia ohjauksesta, jota heille kohdennettiin. Ohjausta he saivat omilta perheenjäseniltään tai sosiaali- ja työvoimatoimesta. Heillä oli ajatus koulutukseen ja työhön osallistumisen merkityksellisyydestä, mutta ei resursseja tai selkeitä tavoitteita niiden saavuttamiseksi. He osallistuivat sekä kiinnostuivat hetkellisesti, mutta usein epäonnistuivat ja palasivat lähtöruutuun.

Vuosien kuluessa nuoret ovat kuitenkin jaksaneet yrittää. Päämäärätietoiset ovat onnistumisten ja epäonnistumisten kautta kokeilemalla alkaneet löytää paikkansa koulutuksessa tai työelämässä. Myös ajalehtijat ovat myös edistyneet, ja lähes

kaikki ovat nyt koulutuksessa tai työelämässä. Myönteisessä kehityksessä vaikuttavia tekijöitä ovat nuorten kokemuksissa olleet, oman elämäntilanteen tasaantuminen, perhesuhteiden eheytyminen, oma kasvu ja sosiaalisiin rooleihin sopeutuminen. Nuorten kertomuksissa positiivisia käännteitä elämänselityksessä ovat aikaan saaneet yksittäiset ihmiset, kuten opettajat, puoliset ja perheenjäsenet. Näiden ihmisten toiminta on ollut merkityksellinen tekijä oman toiminnan ja toimijuuden vahvistajana.



Kuvio. 10. Lifeline- analyysin tulokset.

Kuvio 9. kuvaa lifeline-analyysin tuloksia nuorten elämänselityksestä koulutuksen keskeyttämisen jälkeen. Selitteiden kuvauksissa *työssä*, tarkoittaa kokoaikaista tai osa-aikaista palkkatyötä, jota nuoret tekivät päätoimisesti työsuhteessa työnantajaan. *Koulutuksessa* kuvaa nuorten opiskelua tutkintotavoitteisessa koulutuksessa, joka kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli toisen asteen ammatillinen koulutus. *Työn/ Koulutuksen/ Työttömyyden vaihtelu* kuvasi ajanjaksoja, joissa nuoret olivat satunnaisesti palkkatyössä, lyhytkestoisissa työsuhteissa osa- ja kokoaikatyössä, sekä työllistymiseen liittyvissä työharjoitteluissa ja sitä edistävissä tukitoimissa kuten työpaja jaksoilla. Lisäksi kategoriaan kuuluvat lyhyet aloitetut koulutukset esimerkiksi työvoimapolitiittinen koulutus ja lyhyet ei- tutkintotavoitteiset sekä tutkintotavoitteiset koulutukset. Jälkimmäistä kuvaavaa oli, että koulutus päättyi nopeasti aloittamisen jälkeen ja kesti vain viikkoja tai kuukausia. *Armeija* kuvasi varusmies-

palvelusta. *Koulutuksen keskeyttäminen* kuvaa niitä tutkintotavoitteisia koulutuksia, joita nuoret ovat keskeyttäneet. *Ei missään edellä mainitussa* kuvaa nuorten elämässä jaksoja, joissa he eivät oman kertomansa mukaan olleet osallisina koulutuksessa, työllisinä tai kirjoilla työttöminä työnhakijoina. Osaltaan tämä liittyi kertomuksissa nuoreen ikään (16 – 17 v.) ja toisaalta heikkoon elämäntilanteeseen, josta ajasta heillä ei ollut selkeitä muistikuvia. Tutkijana halusin nostaa esille myös nämä ajanjaksot, koska mielestäni ne antavat kuvaa nuorten elämäkulusta ja siihen liittyvistä haasteista taulukon lukijalle.

Nuorten elämässä siirtymät kuten peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen tai työelämään ja perheen perustaminen eivät sujuneet ongelmitta. Siirtymävaihe sisältää suunnittelua, uudelleen arviointia, vuorovaikutteisuutta ympäristön kanssa ja ajatusta muutoksen tarpeellisuudesta (Levinson 1978; Oravala & Rönkä 1999; Salmela-Aro 2008; Vanhakkala- Ruoho2014). Nuoret kokivat erilaisia tarpeita elämänmuutokseen. Levinsonin (1978) mukaan tarpeet johtuvat siitä, ettei elämä vastaa enää yksilön tavoitteita (Perho & Korhonen 1995, 323). Lähinnä nuorten tarpeet liittyivät koulutuksen suorittamiseen, perhe-elämään ja työelämään. Siirtymillä edellä mainituilla osa-alueilla toivottiin olevan positiivista vaikutusta elämään. Tutkimuksen mukaan siirtymillä haetaan juuri pohjaa myönteiselle kehitykselle seuraavassa elämänvaiheessa (Perho & Korhonen 1995, 323).

Tyypillistä tutkittavien kohdalla oli siirtymävaiheen epäonnistuminen. Tutkijan tulkitsemana siirtymä ikään kuin jäi kesken. Peruskoulun jälkeen hakeuduttiin ammatilliseen koulutukseen, mutta se keskeytyi. Koulutukseen hakeuduttiin myöhemmin uudelleen samalla tuloksella. Työelämään kiinnittyminen koettiin tarpeelliseksi, kaikkien nuorten kertomusten mukaan, mutta töihin pääsemisessä ja kestoltaan pidempien työsuhteiden solmimisessa koettiin suuria haasteita. Perhe-elämän rakentumisesta kuvasivat nuorella iällä saatu lapsi ja sitä kautta oman perheen muodostaminen. Perheen muodostamisessa koettiin erilaisia kriisejä. Nämä liittyvät vanhemmuuden rooleihin sekä taloudellisen hyvinvoinnin turvaamiseen. Tämä johti usein työelämän valitsemiseen koulutuksen sijaan, jos mahdollisuuksia kyseiseen vaihtoehtoon oli olemassa. Kriisit perheissä johtivat useassa tapauksessa perheen hajoamiseen. Siirtymien keskeneräisyys johti nuorilla elämäkulkuun, jossa

tasapainoiltiin perhe-elämän kriisien, koulutuksen, työn ja työttömyyden vaihdellessa eripituisina sykleinä. Tätä jatkui ammatillisen koulutuksen keskeytymisen jälkeen usean vuoden ajan.

Tutkimukseni nuoret eivät elämässä esiintyneistä haasteista huolimatta lopettaneet yrittämistä. Kamppailut henkilökohtaisten haasteiden ja ulkoisten haasteiden kanssa jatkuivat. Useasti nuoret kokivat ajautuneensa ”huonoon jamaan”, josta ylös pääseminen yksin omin voimin ei olisi ollut mahdollista. Tästä huolimatta he pystyivät aina ”ponnistamaan” uudelleen. Usein toimijuuden indikaattorina toimi ihminen, joka oli saavuttanut nuoren luottamuksen. Näiden tukea antaneiden henkilöiden merkityksen käännekohtissa kokivat kaikki nuoret merkitykselliseksi. Henkilöitä kertomuksissa olivat esimerkiksi äiti, opettaja ja työpajaohjaaja. Henkilöiden tuki muodostui usealle tutkimukseen osallistuneelle nuorelle merkittäväksi käännekohtaksi elämänsä elämässä.

Käännekohdat (turning points) ovat elämänsä elämässä aikakausia ja hetkiä, jolloin suunta muuttuu. (Bersani & Chapple 2007; Hodkinson ym. 1996; Oravala & Rönkä 1999; Salmela-Aro 2008; Vanhakkala- Ruoho 2014). Käännekohta esiintyy nuoren elämässä, kun hän arvioi olemassa olevaa ja tekee päätöksiä (Hodkinson ym. 1996, 142–143). Paikannettaessa käännekohtia paikannettaessa nuorten kokemuksista, keskeistä on oma kokemus muutoksesta ja sen merkityksellisyydestä (Oravala & Rönkä 1999, 274). Hodkinson ym. (1996) määrittelee kolme erilaista käännekohta mallia: rakenteelliset, ulkoiset ja oma-aloitteiset tekijät.

Rakenteellisissa tekijöissä ympäristö toimii muutoksen käynnistäjänä. Tutkimuksessani rakenteelliset käännekohtia on nuorilla ollut peruskoulun päättymisen, joka ”pakottaa” tekemään valinnan ja siirtymään toiselle asteelle. Lisäksi rakenteellisiä käännekohtia ovat olleet useat keskeytykset koulutuksessa ja työelämässä. Samalla tavoin voidaan rakenteellisiksi käännekohtiksi ajatella ohjausta, jota nuori on saanut koulutuksen keskeyttämisen jälkeen, sosiaalitoimen tai työvoimatoimen asiakkaana. Nuorten kertomusten mukaan heitä on ohjattu työpaja jaksoille, koulutukseen ja työkokeiluun. Näistä käännekohtista nuorille jäivät ristiriitaiset kokemukset niiden toimivuudesta. Positiivisena asiana on todettava, että pitkällä aikavälillä nämä tuottivat myös positiivisia kokemuksia. Pääasiassa

onnistumisen kokemuksia työstä ja ihmissuhteista, jotka vahvistivat nuorten itsetuntoa ja uskoa tulevaisuuteen. On myös huomioitava, että jotkut nuorista saivat myös työpaikan ohjatun työkokeilun kautta, joka muodostui merkittäväksi myönteistä kehitystä edistäväksi tekijäksi elämänsä kannalta.

Toisena käännekohtia käynnistävänä tekijöinä ovat ulkoiset tekijät. Nämä tekijät eivät ole yksilön kontrollissa. (Hodkinson ym. 1996, 142–143). Nuorten kokemuksissa näitä olivat lähinnä terveydentilaan liittyvät tekijät. Oma tai läheisen sairastuminen toimi käännekohtana, jossa elämän suunta muuttui. Yhden nuoren kohdalla läheisen vakava sairastuminen johti tilanteeseen, jossa koulu keskeytyi. Usean nuoren kohdalla vakavat muutokset omassa terveydentilassa, kuten mielenterveyteen liittyvät ongelmat olivat syynä koulun (myöhemmin koulujen) keskeyttämiseen tai työttömyyteen. Toisaalta näistä haasteista selviytyminen ja avunsaaminen ongelmiin johtivat huomattavan myönteiseen kehitykseen ja menestymiseen työmarkkinoilla tai koulutuksessa.

Kolmantena tekijänä on oma-aloitteisuus. Näitä käännekohtia ihminen kontrolloi itse ja toimii muutoksen käynnistäjänä. (Hodkinson ym. 1996, 142–143). Nuorten elämässä koulutuksen keskeyttämisen koki kuusi nuorta (6/7) omaksi päätökseksi. Jatkossa kokemukset keskeyttämisestä olivat hyvin samanlaiset. Keskeyttämisen jälkeen pääasiassa jäätiin kotiin vailla päämäärää ja suunnitelmaa. Tämän jakson pituus vaihteli nuorilla huomattavasti eri keskeyttämisten välillä. Kokemukset ohjauksesta olivat myös sekavia, kuten edellä on todettu. Useassa tapauksessa nuoret itse aktivoituvat kokiessaan tyytymättömyyttä elämäntilanteeseensa ja hakeutuvat koulutukseen tai pyrkivät kiinnittymään työelämään. Ne nuoret, joiden omat resurssit eivät riittäneet kokivat läheisen ihmisen, puolison tai äidin ”panoksen” muutoksessa merkittäväksi.

Nuorten kertomuksissa positiivisiksi käännekohtiksi muodostuivat oman perheen perustaminen, puolisoilta saatu tuki vaikeilla hetkillä, yksittäiset kokemukset välittävistä ja huolehtivista ihmisistä sekä etenkin koulutuksen suorittaminen ja töihin pääseminen. Nämä kokemukset vahvistivat nuorten kokemusten mukaan itsetuntoa ja kokemusta muiden ihmisten hyväksymisestä. Perheen perustamisen, koulutuksen ja työn positiivisen merkityksen nuoret toivat esille peruskoulu- ja

ammattikouluajan sekä myöhemmän elämän tulevaisuusorientaatioissa. Näihin asioihin pyrittiin, jotta koettaisiin tunne onnistumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Erikson (1982) nostaa myös esille hyvän olon tunteen ja muiden hyväksynnän merkityksen myönteisen identiteetin muodostumisessa. Positiivinen tunne itsestä ja muiden hyväksynnästä auttaa suuntamaan tulevaisuuteen ja tekemään valintoja. (Lehtinen ym. 2007, 27.)

Negatiivisiksi tekijöiksi nuorten kokemuksissa paikantuivat koulutuksessa epäonnistuminen ja koulutuksen keskeyttäminen. Epäonnistuminen koulutuspolulla johti negatiiviseen kehitykseen työmarkkinoilla ja heikkoon itsetuntoon elämässä yleisesti. Nuorten oli vaikea kiinnittyä työmarkkinoille. Työsuhteita oli vaikea saada ja saadut työt olivat usein lyhytkestoisia osa-aikatöitä. Koulutuksen keskeytymisen on todettu olevan yhteydessä vaikeuteen työelämään kiinnittymisessä (Järvinen & Jahnukainen 2001; Järvinen & Vanttaja 2006; Järvinen & Vanttaja 2013).

Koulutuksen keskeyttämisestä koettiin johtuvan myös elämänhallinnan ongelmien kasvava trendi. Aikaisin tapahtunut muutto kotoa koettiin negatiivista kehitystä edistäväksi käännekohtaksi. Yksittäisiä myönteistä kehitystä heikentäviä negatiivisia käännekohtia olivat myös kiusaamiskokemukset, konfliktit perheissä ja koulussa. Kokemuksissa kriiseistä selviytyminen on vahvistanut nuoria ja aluksi negatiiviseksi muodostunut käännekohta kuten koulutuksen keskeyttäminen saa nuorten kertomuksissa myös positiivisia piirteitä. Ei opiskeltu alaa, johon ei kuitenkaan olisi haluttu töihin. Aluksi negatiiviselta näyttäytyvä käännekohta voi suunnata elämää uudelleen ja näyttäytyä positiivisena (Elder & Caspi 1988, 77–113.)

Tutkimukseni nuorten elämänkulku on ollut monitahoinen prosessi. Siihen on ”sisältynyt ylä- ja alamäkiä” haasteiden ja onnistumisten muodossa. Huomioitavaa on, että yrittäminen ja ponnistelu eteenpäin on suuristakin haasteista huolimatta jatkunut. Elder ym. (2003) korostavat viidennessä elämänkulun viitekehyksen periaateissa elämän kokonaisvaltaisuutta ja jatkuvuutta. (Elder 2003, 12–13). Biologiset, psykologiset ja sosiaaliset tekijät yhdessä muodostavat yksilön kehityskaaren lapsuudesta vanhuuteen. (Elder ym. 2003; Dunderfelt 2011). Tutkittavien ker-

tomukset yhtenevät varhaisista (alakoulu-) kokemuksista sekä vaikeuksista sosiaalisissa ympäristöissä (mm. perhesuhteet ja kiusaamiskokemukset). Vaikeudet ovat jatkuneet myös nuoruusikään ja varhaisaikuisuuteen (nykyhetki). Nuoret ovat kohdanneet haasteita ja kriisejä, joista suoriutuminen on vaikuttanut myös myöhemmällä iällä heidän kehitykseensä. (kts. Elder 1994; Elder & Giele 2009; Erikson 1982.) Varhaiset kokemukset koulusta ovat vaikuttaneet myöhempään suhtautumiseen kouluun. Epäonnistumiset koulussa ovat ennakoineet haasteita myös seuraavissa kouluissa.

Ongelmat ja kriisit perhesuhteissa ovat seuranneet sukupolvelta toiselle nuorten perustamiin perheisiin. Kokemukset kiusaamisesta alakoulu ja yläkouluiässä ovat vaikuttaneet myöhempien sosiaalisten suhteiden solmimiseen ja itsetunnon kehittymiseen. Ongelmien kumulatiivinen kehittyminen on vaikuttanut yksilöön ja psyykkiset sekä fyysiset terveyteen liittyvät sairaudet lisääntyivät. Mukaan tuli myös muita elämänhallinnan ongelmia kuten päihteet ja peliaddiktiot.

Vaikeuksista ja haasteista huolimatta elämä on jatkunut. Nuorten kokemusten mukaan ongelmista on selvitty ja niiden kanssa on opittu elämään. Koulutuspaikka, motivaatio ja oma ala on löydetty. Työelämään on päästy kiinni ja kokemukset ovat olleet positiivisia. Perhesuhteet ovat vakiintuneet ja eheytyneet. Lisäksi oma itsetunto on kehittynyt onnistumisen kokemusten myötä positiivisempaan. Tutkimuksen haastatteluhetkellä lähes kaikilla (6/7)nuorilla oli oma perhe, jossa tilanne oli vakiintunut eikä suuria kriisejä (ero prosessi, riidat) ollut meneillään. Yhtä nuorta lukuun ottamatta (6/7) kaikilla oli koulu- tai työpaikka. Tutkimuksen tuloksia ja nuorten elämän kehittymistä haasteet huomioon ottaen voidaan tulkita Elderin (1994; 1998; Elder ym. 2003.) elämänkulun perspektiivin kautta. Vaikka ajanjakso(lives and historical times) on muotoillut nuorten mahdollisuuksia ja valintoja ohjaten ”normaaliin kehityskulkuun”(peruskoulu, toinen aste, työelämä), vaikka ajoitukset (timing of lives) siirtymiin ovat olleet vääriä (siirtyminen ammatilliseen koulutukseen vailla käsitystä omasta alasta), vaikka vuorovaikutussuhteissa (linked lives) on ollut ongelmia (ristiriidat perhe- ja kaverisuhteissa) ja toimijuus (agency) on ollut ”hukassa”, nuorten elämänkulku on kehittynyt pitkällä

aikavälillä positiiviseen suuntaan(kts. kuvio 8.). Riskeiksi elämäkulun kehittymiselle negatiivisempaan suuntaan nuoret kokivat omaan henkilökohtaiseen terveydentilaan- ja addiktioihin liittyvät hallinnan ongelmat.

Tulevaisuus orientaation osalta nuoret toivoivat kaikki samanlaisia asioita: koulutusta ja tutkinnon suorittamista, työpaikkaa ja pidempiaikaista työsuhdetta sekä omaa perhettä. Osa nuorista toivoi myös pääsevänsä käymään ulkomailla matkustelun tai työtehtävien muodossa tulevaisuudessa. Se, mitä he halusivat kertoa koulutuksen keskeyttämisen positiivisuudesta ja negatiivisuudesta, oli yhteenvetona seuraavanlaista: Positiivisuus liittyi siihen, ettei opiskeltu alaa tai ammattia, joka ei kiinnostanut, tai sitä ei olisi haluttu tehdä työksi. Negatiivisuus liittyi epäonnistumisen kokemuksiin, jotka heikensivät itsetuntoa. Lisäksi nuoret toivoivat koulunkeskeyttämiseen liittyviin tilanteisiin lisää ohjausta. Kokemusten ja kertomusten kautta korostui myös tarve ohjauksen dialogisuuteen. Kohtaamisen tulisi olla aitoa ja kiinnostuksen tulisi välittyä nuorelle. Vuorovaikutuksen ja pysyvyyden (henkilöt eivät saisi vaihtua usein) kautta tulisi muodostua luottamuksellinen ohjaussuhde.

11 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

Tutkimuksen tuloksia on kuvattu edellisten tulososio kappaleiden yhteenveto-osiossa tarkasti ja analyyttisesti. Osiossa tulokset on myös yhdistetty tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tässä osassa tutkimuskysymyksiin vastataan tulosten perusteella lyhyesti ja tiivistetysti.

1. Mitkä tekijät ovat olleet keskeiset vaikuttavat tekijät keskeyttämiseen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa?

Koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttaneiksi syiksi voidaan todeta tutkimuksen tulosten perusteella, ettei tutkimuksessa paikantunut yhdenkään nuoren kohdalla

yhtä ainutta selkeää syytä. Koulutuksen keskeyttäminen oli kumulatiivinen prosessi, jossa haasteet eri elämänalueilla kasautuivat. Osaltaan tähän vaikuttivat varhaiset negatiiviset koulukokemukset esimerkiksi kiusaaminen, toisaalta taas elämäntapahtumat, kuten vaikeudet perhesuhteissa tai oma heikentynyt terveydentila. Lisäksi ohjaus ammatinvalintatilanteessa, kouluaikana ja keskeyttämishetkellä koettiin riittämättömäksi.

Ammatillisten opintojen keskeytyminen johtui motivaation puutteesta. Motivaatioon liittyvien ongelmien syyksi koettiin väärä alavalinta. Tämä johti heikkoon kiinnittymiseen koulutyöhön, joka ilmeni poissaoloina koulusta. Kiinnittymisen vaikeus aiheutti vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa ikätovereiden sekä opettajien kanssa. Pitkään jatkunut koulukiusaaminen ala- ja yläkoulussa sekä sen negatiivinen vaikutus identiteetin muodostumiseen vaikeutti koulun sosiaalisessa ympäristössä suoriutumiseen. Nuorten kokema opinto-ohjaus oli usein vähäistä eikä yksilöllistä ohjausta ollut tarjolla tarpeeksi. Ammattikouluun mentiin yleensä kavereiden mukana.

Perhesuhteiden kriisiytyminen ja konfliktit perheissä, johtivat tuen ja kontrollin puutteeseen suhteessa kouluun. Varhaisesta itsenäistymisestä ja myönteisen minäkuvan kehittymättömyydestä aiheutui elämänhallinnan ongelmia, jotka kuormittivat nuorten elämää ja vaikeuttivat koulunkäyntiä. Teinivanhemmuus ja sen haasteet aiheuttivat kahdelle nuorelle valintatilanteen koulun ja perhe-elämän välillä, jossa nuoret asettivat perheen etusijalle eikä voimavaroja enää riittänyt koulunkäyntiin.

2. Miten toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on vaikuttanut nuoren elämäntulkkuun?

Epäonnistuminen koulu-uralla on vaikuttanut kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nuorten itsetunnon kehitykseen negatiivisesti. Tunne ”huonommuudesta” välittyi kaikkien nuorten kokemuksissa. He kokivat, ettei heitä hyväksytty ”sellaisina kuin he ovat”.

Koulutukseen tai työmarkkinoille kiinnittyminen on ollut vaikeaa. Koulutukseen on hakeuduttu uudelleen, ja usean nuoren kohdalla koulutukset ovat keskeytyneet. Syyt ovat olleet samalaisia kuin ensimmäiselläkin kerralla. Elämönhallinnan ongelmat ja henkilökohtaisten voimavarojen puute sekä ympäristön tukeen ja ohjaukseen liittyvät vaikeudet ovat estäneet onnistumisen koulussa. Huomionarvoista on, että useilla nuorilla oli heti koulutuksen keskeyttämisen jälkeen havaittavissa selkeää ”päämäärätöntä ajelehtimistä”, joka syvensi ongelmien kumuloitumista entisestään. Ajanjakson aikana syrjäytymiseen johtava kehitys oli ilmeistä.

Työmarkkinoille kiinnittyminen on ollut haasteellista. Koulutuksen puuttuminen ja itsetuntoon liittyvät ongelmat onnistumisesta vaikeuttivat onnistumista esimerkiksi työnhakutilanteissa. Myös omaan terveydentilaan liittyvät ongelmat vaikeuttivat työhön hakeutumista ja työssä onnistumista.

Koulutuksen keskeyttämisen positiivisena vaikutuksena voidaan todeta, että osa nuorista oli sitä mieltä, etteivät he olisi koskaan halunneet tehdä työtä alalla, jonka olivat ammatillisessa koulutuksessa aloittaneet.

3. Minkälainen suhde koulutukseen nuorella on ollut keskeyttämisen jälkeen?

Kaikki tutkimuksen nuoret ovat myöhemmin elämässään hakeutuneet koulutukseen uudelleen. Useat koulutukset ovat keskeytyneet, mutta nuoret eivät ole lopettaneet yrittämistä. Vuosien kuluessa perhetilanteeseen löydetyn tasapainon ja oman identiteetin vahvistumisen myötä koulutukseen on kyetty kiinnittymään. Kaksi nuorista on suorittanut ammatillisen tutkinnon ja kaksi on edelleen koulutuksessa. Nuorten mukaan Opinnot etenevät ja usko koulun loppuun saattamiseen on vahva.

Ne nuorista, jotka eivät ole suorittaneet tutkintoa toivovat kuitenkin jossain elämänvaiheessa suorittavansa tutkinnon. He kokevat edelleen koulutuksen merkit-

täväksi itsetuntoa vahvistavaksi ja työmarkkina-asemaa parantavaksi tekijäksi. Tulevaisuuden tavoitteita kuvailtaessa nuoret asettivat usein koulutuksen, työn ja perhe-elämän rinnakkain.

12 Pohdintaa: Keskeneräiset

Nuorten elämäntarinoissa kokoava ja yhtenevä asia on keskeneräisyys. Levinsonin (1978) mukaan elämässä vuorottelevat vakaat ja epävakaat vaiheet. Epävakaat johtavat harkinnan, toiminnan ja valintojen kautta siirtymiin. Tutkimuksen nuorilla siirtymä esimerkiksi toisen asteen koulutukseen tai itsenäiseen perhe-elämään jäivät kesken. Koulutukseen siirryttiin fyysisesti, mutta ei kyetty liittymään, kiinnittymään sen edellyttämällä tavalla. Muutto lapsuuden kodista merkitsi itsenäistymistä ja joillekin oman perheen perustamista. Arjen haasteet ja omien voimavarojen vähyys tuottivat stressiä, jonka kasvaminen johti psyykkisen voinnin heikkeneemiseen esimerkiksi masennukseen. Huonoimmillaan kehitys johti perheiden hajoamiseen ja yksilön kohdalla erittäin vaikeaan elämäntilanteeseen kuten asunnottomuuteen. Perhe-elämään liittyvät ongelmat näyttivät siirtyvän sukupolvelta seuraavalle. Tulosten perusteella lapsuus- ja nuoruusvuosien perheeseen liittyvät ongelmat ja sosiaaliset konfliktit toistuivat omassa perheessä. Huono-osaisuuden on todettu periytyvän sukupolvelta toiselle (Bäckman & Nilsson 2011). Ongelmina olivat pääasiassa talouteen ja parisuhteeseen liittyvät asiat.

Tilanteesta uudelleen ”ponnistamiseksi” nuoret tarvitsivat ulkopuolista ohjausta ja tukea. Elämäntilanteeseen liittyviä kehityskriisejä ei kyetty ratkaisemaan, vaan ne jäivät vaiheeseen. Kriisien onnistunut ratkaiseminen vahvisti nuorta ja auttoi seuraavien kriisien ratkaisemisessa (kts. Erikson 1982). Tilanteessa, jossa nuoret eivät kyenneet ratkaisemaan kriisejä ja ulkopuolinen tuki puuttui, kriisit jäivät ”päälle” ja ratkaisut vaiheeseen. Tämä vaikutti myönteisen minäkuvan kehittymiseen negatiivisesti.

Elämänhallinnan haasteiden ja kriisien selvittämiseen tarvittiin tukea. Myönteistä kehitystä tapahtui kehitykseen liittyvistä tehtävistä ja kriiseistä suoriutumisen myötä. Voimaantumisen myötä perhetilanteet tasaantuivat, onnistumisen kokemukset sosiaalisissa ympäristöissä kasvoivat. Nuoret aktivoituivat ja usko omiin mahdollisuuksiin kasvoi. Tutkijan oman tulkinnan mukaan kehitystä voi kuvata käänteisenä elämäntapahtumiin liittyvänä ajatuksena Kurosen (2010) negatiivisten koulusuhteen kehästä. Omaan toimijuuteen liittyen positiivisten kokemusten karttuessa omasta toimijuudesta kasvoivat onnistumiset ja usko itseensä sekä mahdollisuuksiin alkoi palautua.

Tutkimukseni nuoret eivät olleet valmiit valintatilanteisiin elämässä. Toiselle asteelle siirryttäessä näkemystä omasta alasta ei ollut syntynyt. Toisaalta elämänkriisit ja resurssien vähäisyys estivät koulutukseen keskittymisen. Oikeutetusti voidaan kysyä: olisiko mikään ala ollut oikea siinä elämäntilanteessa?

Järjestelmämme tulee ”tuottamaan” toiselle asteelle varsinkin ammatilliseen koulutukseen nuoria, jotka eivät haluaisi tai ole valmiita opiskelemaan ammattia. Voimavarat ovat liian vähäisiä koulutuksesta suoriutumiseen. Tähän ”lääkkeenä” voisivat olla yksilöllisen ohjauksen kehittäminen ja lisääminen yläkouluaikana sekä yksilöllisten opintopolkujen kehittäminen. Saman asian ovat todenneet myös Souto (2014) ja Kojo (2012) omissa tutkimuksissaan. Valmentava koulutus ja työpajat ovat hyviä vaihtoehtoja, mutta sisältöjä tulisi kehittää enemmän yksilöllistä kasvua tukeviksi.

Kasvun tukeminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä nuoren kokonaisvaltaisen tukeminen ovat ”avain asioita”. Lisäksi näiden tutkimukseni nuorten kohdalla kiireettömyys (ei tiukkoja aikaa sidottuja tavoitteita) ja hyväksynnän kokeminen (erilaisuuden hyväksyminen) tukevat kasvua ja elämän kriiseistä selviytymistä. Tukea tarvitsevat nuoret tulisi tunnistaa aikaisemmin ja paremmin koulussa sekä kohdentaa heihin tukea. Ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä pitäisi kohdentaa kaikkiin oppilaisiin. Yhteisöllisyys ja osallisuus ovat keskeisiä asioita koulun tavoitteissa ja nuorten kouluun kiinnittymisessä. Kouluyhteisössä tarvitaan vaikuttavia toimenpiteitä niiden edistämiseksi. Kaikkien nuorten sosiaaliset taidot eivät riitä koulun sosiaaliseen ympäristöön, kuten opiskelutovereihin tai ryhmään liittymiseen.

Toiseksi kaikkien nuorten keskeyttämisen jälkeisessä elämässä oli paikannettava ulkopuolisuutta ja syrjäytymiskehitystä. Useilla nuorilla ajanjakso sijoittui heti keskeyttämisen jälkeen. Tämä negatiivinen kehitys ei vienyt heitä lopullisesti ulkopuolisuuteen, vaan se oli välivaihe. (Kts. Järvinen & Vanttaja 2013; Kojo 2012.) Nuoret aktivoituivat ja jatkoivat ponnisteluaan. Osa aktivoitui itse, ja osa yksittäisen luottamuksellisen ohjaussuhteen tuella. Seurauksena oli useita uudelleen aloitettuja ja keskeytyneitä koulutuksia, aktivointitoimenpiteitä, työttömyyttä ja erilaisia lyhyitä sekä pitkiä työsuhteita. Koulutuksen, työn ja työttömyyden vaihtelua kesti useita vuosia. Yrittäminen jatkui epäonnistumisen kokemuksista huolimatta ja myös positiivisten kokemusten määrä karttui. Tällä hetkellä seitsemästä tutkimukseen osallistuneesta nuoresta kuusi on työelämässä tai koulutuksessa ja kaksi on suorittanut ammatillisen tutkinnon. Yksi nuorista elää edelleen koulutuksen, työn ja työttömyyden vaihtelujaksoa. Tulokset kertovat, ettei koulutuksen keskeyttäminen syrjäyttänyt nuorista yhtäkään pitkällä aikavälillä.

Usko tulevaisuuteen säilyi vaikeuksista huolimatta ja jatkuu edelleen. Kaikki toivovat tulevaisuudelta perusasioita: tasapainoista perhe-elämää, ammattitutkintoa ja pidempiaikaista työtä. Jatkossa tulisikin keskittyä ohjauksen ja vaikuttavan ohjaussuhteen mekanismien tutkimiseen. Miten rakentuvat elämänkulussa merkitykselliseksi käännekohdiksi muodostuvat luottamukselliset ohjaussuhteet? Millä tavoin niiden muodostumista voidaan edesauttaa ja miten niiden rakentumista voidaan tukea?

Tutkimuksen merkittäväksi aikaisempaa elämänkulun tutkimusta tukevaksi havainnoksi nousi elämänkulun jatkuvuus. Ihminen kehittyy jatkuvasti elämänkulun aikana ja kokemukset lapsuudessa vaikuttavat aikuisuuteen (mm. Elder 1994; 1998; Elder ym.2003). Tutkimuksen nuoret pyrkivät toteuttamaan Kojon (2012) mukaista normatiivista, ”normaalista” elämäntapaa (Kojo 2012, 96–98). Tähän heitä ohjasi yhteiskunnan eetos lineaarisesta kehityksestä peruskoulusta toiselle asteelle ja sieltä työelämään sekä sosiaalinen paine mukautua sosiaalisiin rooleihin. Nuorten kyvyt ja voimavarat eivät kuitenkaan riittäneet tähän. Linearisuuteen tuli poikkeama: koulu keskeytyi.

Vaikka nuoret hetkellisesti jäivät ”paikalleen” ilman suuntaa ja tavoitteita, pidemmällä aikaperspektiivillä kehitys kuitenkin jatkui positiivisempaan suuntaan. Saman samanlaisen kehityksen ovat todenneet myös Järvinen ja Vanttaja (2013). Tämä tekee keskeyttämisen syiden luokittelun haasteelliseksi koulutuksen järjestäjille. Keskeyttämisen negatiivisuus todensi hetkellistä tilannetta useiden sellaisten nuorten kohdalla, joilla ei ollut jatkosuunnitelmaa. Pitkällä aikavälillä syyt saivat kuitenkin positiivisempia muotoja. Nuorten kertomukset, kuten ”ei opiskeltu alaa jolle ei olisi ollut haluttu työllistyä” antavat viitteitä ettei keskeyttäminen ollut pelkästään negatiivinen asia elämäntapahtumissa. Koulutuksen keskeyttämisen ja siihen johtavien syiden sekä myöhempien elämäntapahtumien tutkimusta tarvitaankin lisää. Tutkimuksen tulisi olla pitkittäistutkimusta keskeyttämisen prosessiluonteisuuden ja moninaisten syiden vuoksi. Lisäksi yksilön kehittymisen ja asian kokonaiskuvan rakentamiseksi olisi hyvä käyttää elämäntapahtumien viitekehystä.

Tutkimuksen luotettavuudesta voidaan todeta otannan eli haastateltavien määrän (7) olevan pieni. Tuloksien pätevyyden vahvistamiseksi tarvittaisiin vielä tutkimusta laajemmalla otannalla. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta vahvistaa tulosten yhteneväisyys aiempiin tutkimuksiin sekä tarkkaan kuvattu tutkimuksen eteneminen. Tämän lisäksi olen tulososioon sijoittanut suoria lainauksia nuorten kokemuksista, jotka he kertoivat haastatteluissa.

Tutkimuksen luotettavuuden suurin haaste liittyy fenomenologiseen lähtökohtaan. Tutkijana minun tulee hyväksyä, että mahdollisuus ”aitoon ja puhtaaseen” kokemukseen on mahdotonta. Se miten kokemukset muuttavat muotoaan tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksessa sekä miten tutkittava vuosien jälkeen kykenee kuvaamaan kokemuksiaan, on huomioitava tutkimusta tehdessä. Tutkimusta tehdessäni olenkin erityisesti kiinnittänyt huomiota tutkimuksen fenomenologiseen viitekehukseen perehtymiseen sekä haastattelutilanteisiin valmistautumiseen.

LÄHTEET:

Ahola, S., Galli, L. & Ikonen, S. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Turku: Turun yliopisto.

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

Antikainen, A. & Komonen, K. 2003b. Elämäntietä ja elämäntietä kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Käsikirjoitus teokseen Sallila, P. (toim.) 2003. Elämäntietä laajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: KVS, 84–121.

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Bersani, Bianca E. & Chapple, Constance L. 2007. School Failure as an Adolescent Turning Point. *Sociological Focus*, 40 (4), 370–391.

Bäckman, O. & Nilsson, A. 2011. Pathways to Social Exclusion – A Life – Course Study. *European Sociological Review*, 1 (1), 107–123.

Caron, J. 1992. An introduction to psycholinguistics. Kääntänyt Tim Pownall. Toronto: University of Toronto Press.

Clausen, J., A. 1986. The Life Course: A Sociological Perspective. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Dunderfelt, T. 2011. Elämäntietä psykologia. Helsinki: WSOYpro Oy.

Dupéré, V. 2015. Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 85 (4), 591- 629.

Elder, G.H. Jr., & Caspi, A. 1988. Human development and social change! An emerging perspective on the life course. Teoksessa. Bolger, N., A. Caspi, A., Downey G. & Moorehouse, M. (toim.) *Persons in context: Developmental Processes*, 77–113. New York: Cambridge University Press.

Elder, G. H., Jr. 1994. Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4.

Elder, G. H., Jr. 1998. The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69 (1), 1-12.

Elder, G. H., Jr., Kirkpatrick- Johnson, M. & Crosnoe, R. 2003. The emergence and development of life course theory. Mortimer, J., T. and Shanahan, M., J. (toim.) *Handbook of the Life Course*. Kluwer, New York.

Elder, G. H., Jr., & Giele, J. Z. 2009. Life course studies: An evolving field. In Elder, G. H., Jr. & Giele, J. Z. (toim.), *The craft of life course research (1-24)*. New York, NY, US: Guilford Press.

Erikson, E. H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Eskelinen, T. 1989. Oppilaanohjauksen yhteiskunnallisista funktioista. Julkaisussa Hietavuo, T. & Yli-Vakkuri, M. *Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen*. Helsinki: Yliopistopaino, 50–69.

Euroopan Unioni 2015. *Koulutus 2020. Koulujen toimintastrategia. Kokonaisvaltainen lähestymistapa koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseksi. Toimintastrategiset viestit*. Euroopan komissio.

Eurostat. 2017. <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> (Viitattu 10.11.2018)

Eurostat. 2017. Työllisyystilastot. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/fi#Ty.C3.B6llisyysaste_sukupuolen.2C_i.C3.A4n_ja_koulutustason_mukaan (Viitattu 10.11.2018)

Gordon, T. 2001. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: Tolonen, T.(toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making spaces: citizenship and difference in schools*. Basinstroke: Macmillan Press.

Heinonen, T. & Järvinen, T. 2018. Kiusaaminen ja koulun tuki mielenterveysongelmissa – nuoret mielenterveyskuntoutujat kertovat kokemuksistaan. *Kasvatus* 49: 1, 62–74.

Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M. & Ristikari, T. 2017. Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskelmasta. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (6), 663–675.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kirjayhtymä Oy.

Hodkinson, P., Sparkes, A., C. & Hodkinson, H. 1996. Triumphs and tears: Young, People, Markets and Transition from School to Work. David Fulton Publishers.

Hohti, R. & Karlsson, L. 2012. Kevätjuhlat – koululaisena toimimisen tilat ja rajat. Teoksessa: Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S.(toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 128–142.

Huttunen, R. & Kakkori, L. 2018. Fenomenologian lyhyt oppimäärä.(luennot) Laadullinen tutkimus. 20.2.–21.3.2018. Turun yliopisto.

Järvinen, T. 1999. Peruskoulutuksesta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja valintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu C: 150.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä on syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Suutari, M. (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisu C: 20. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 125-151.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2006. Koulupudokkaiden työurat. Koulupudokkaiden työurat: Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. Yhteiskuntapolitiikka 71 (1), 14–22.

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

Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa. Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS- kustannus, 207-221.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus- mar- raskuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:6.

Kojo, Marjaana. 2012. Pause päällä. työn ja koulutuksen ulkopuoliset jaksot nuor- ten elämänkulussa. Janus: sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakaus- lehti 20 (2), 94–110.

Komiteamietintö 1966. koulunuudistustoimikunnan mietintö. 1966: A 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuk- sen keskeyttäneiden yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopistopaino. Joen- suu.

Komulainen, K. & Soininen, S. 1991. Työllisyyskoulutus naisen elämänkulussa. Haastattelututkimus laitossiivoja- ja turkisompelukurssin naisopiskelijoista. Joen- suun yliopisto. Psykologia. Keskustelualoitteita.

Koskinen, S. 2015. Yrittäjäkasvatuksen pedagogiikka vaativassa erityisopetuk- sessa. Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja tulevaisuusorientaation vahvistaminen yrityskasvatuksen pedagogiikan keinoin. Tampere: Tampere University Press.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittä- missuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuor- ten syrjäytyminen. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisissä julkaisuja.

Kuusinen, J. 1995. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.): Näkökulmia kehitys- psykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 323–342.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökul- mia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysime- netelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Lampi, H. 2005. Miehen sydäninfarktikoemus: Fenomenologinen tutkimus sairastumisesta ja potilaana olemisesta. Väitöskirja. Helsinki: Multiprint Oy.

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

Lehtonen, H. & Lehkonen, H. 2008. Avauksia perusopetuksen yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 48–67.

Lerikkanen, J. 2002. Koulutus ja uranvalinnan ongelmat. Koulutusta ja uranvalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakoulun opintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Levinson, D. 1978. The season`s of man`s life. New York: Ballantines Books. Levinson D. 1986. A conception of adult development. American Psychologist, 41, 3 – 13.

Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 7. Helsinki.

Mayer, K., U. (2004). Whose Lives? How History, Societies, and Institutions Define and Shape Life Courses, Research in Human Development, 1 (3), 161–187.

Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1956. The focused interview. A manual of problems and procedures. Glencoe, IL: Free Press.

Metsämuuronen, J. 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.

Miles, M., B. & Huberman, A., M. 1994. Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook (2 ed.).Thousand Oaks: Sage Publications.

Mustonen, U., Huurre, T., Kiviruusu, O., Berg, N., Aro, H. & Marttunen, M. 2013. Elämäntietä, mielenterveys ja hyvinvointi. Seurantatutkimus 16- vuotiaista Tamperealaisnuorista 22-, 32- ja 42- vuotiaina Raportti 17/2013. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Myrskylä, P. 2012. Hukassa- Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Yhteenveto. Sitra. EVA Analyysi No. 19/2012.

Mäkelä, M. & Haukioja, T. 2014. Nuorisotakuun teesit. Visio 2017 ja toimenpideohjelma Turun seudulle. Edita Prima.

Nummenmaa, A. R. 2002. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. AVO. Ammatinvalinnan vuosikirja, 58–68.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa, sekä siirtymävaiheissa. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Nurmi J-E. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja noidankehiä. Teoksessa: Lyytinen P., Korhonen M. & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256–274.

Oravala, S. & Rönkä, A. 1999. Käännekohtat elämäkulussa. Julkaisu. Psykologia 34 (4), 274–280.

Paalumäki, A. 1991. Ammatillinen jatko- ja täydennyskoulutautuminen urapäätöksenä. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja keskustelua ja raportteja 3:1991.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Hakapaino.

Perho, H. & Korhonen, M. 1995. Siirtymien sijoittuminen ja sisältö varhaisaikuisuudessa. Teoksessa. P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 323–342.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi. Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428–442.

Pesonen, L. 2005. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen ja tukijärjestelmien kehittäminen syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Teoksessa J. Helander (toim.) Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 87-94.

Piispa, M. & Huhta, H. 2015. Epätavallisia elämänkulkuja. Huippu-urheilijat ja taiteilijat 2000-luvun Suomessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 134.

Pulkkinen, L. 1998. Kehityopsykologinen tieto ja tulevaisuuden kohtaaminen. *Futura*, 17 (4), 55–63.

Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rumberger, R. W. 2001. Why Students Drop Out of School and What Can Be Done. UCLA: The civil rights project/ Proyecto Derechos Civiles. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>.

Rumberger, R. W. 2011. Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Salmela-Aro, Katariina. 2008. Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Julkaissussa. Psykologia* 43 (5), 6, 374–379.

Sinkkonen, H-M. 2007. Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämänkulusta. Väitöskirja. Helsingin Yliopisto.

Seppälä, V., & Pehkonen, J. 2014. Vuoden 1997 työmarkkinauudistus ja ammattikouluttamattomien nuorten NEET-aste. *Työelämän tutkimus*, 12 (1), 41–57.

OECD 2016. Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264261488-en>.

Souto, A.-M. 2014. ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu”. Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19–31.

Taipale, J. 2014. Portti filosofiaan. Husserl, Edmund. <https://filosofia.fi/node/4936> (Viitattu 8.5.2018)

Takala, M. 1992. "Kouluallergia"- yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Acta Universitas Tamperensis A 355.

Tilastokeskus. 2012. Työllisyystilastot. https://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-09-12_002.html?s=0 (Viitattu 10.11.2018)

Tilastokeskus. 2015. Koulutustilastot. http://tilastokeskus.fi/til/kkesk/2014/kkesk_2014_2016-03-17_tie_001_fi.html?ad=notify (Viitattu 18.1.2017.)

Tilastokeskus. 2016. työllisyystilastot. http://tilastokeskus.fi/til/tyti/2015/13/tyti_2015_13_2016-04-12_tie_001_fi.html (Viitattu 18.1.2017.)

Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Valtiontalouden tarkastusvirasto, tarkastuskertomus 146/2007.

Valtionkonttori. 2017. [http://www.valtiokonttori.fi/fi-FI/Virastoille_ja_laitoksille/Henkilostohallintoa_ja_johtamista_tukevat_palvelut/Johtamisen_ja_esimiestyon_tuki/lkajohnten/Mita_ika_on/Monta_ikaa\(45425\)](http://www.valtiokonttori.fi/fi-FI/Virastoille_ja_laitoksille/Henkilostohallintoa_ja_johtamista_tukevat_palvelut/Johtamisen_ja_esimiestyon_tuki/lkajohnten/Mita_ika_on/Monta_ikaa(45425)) (Viitattu 5.11.2017.)

Vanhakkala-Ruoho, M. 2014. Toimijuus elämäkulussa - ohjaustyön perusta? Julkaisussa. Aikuiskasvatus 34 (3), 192–201.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere. Kirjayhtymä Oy.

Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Gummerus.

Liitteet:

LIITE 1. Haastattelulomake.

Tutkimushaastattelu

Aluksi on hyvä käydä läpi, että tutkimus on haastattelijan pro gradu- tutkimus eli opinnäytetyö, jossa tutkimuskohteena ovat ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet opiskelijat. Tutkija on opiskelijana Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistuvien henkilöiden tunnistettavuuteen liittyvät tiedot poistetaan tutkimusraportista ja siten osallistuvat jäävät anonyymeiksi. Tavoitteena on selvittää, miten ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on vaikuttanut heidän elämäänsä. Raportissa kuvataan osallistuvien henkilöiden omia kokemuksia ja niitä merkityksellisiä asioita jotka liittyvät: koulutukseen, koulutuksen keskeytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin, työhön ja ajatuksiin omasta tulevaisuudesta. Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään tietoutta koulutuksen keskeyttämisestä sekä ajasta sen jälkeen tuomalla esille keskeyttäjien omia kokemuksia. Haastatteluja käytetään ainoastaan tähän kyseiseen tutkimukseen ja aineistot poistetaan tutkijan toimesta tutkimuksen tekemisen jälkeen.

Tässä alla vielä kysymykset jaettuna haastattelijan kyselykaavakkeen mukaisesti:

Osio A, taustat (haastattelijä kyselee)

- a) Ikä _____ Koulutus _____ Ammatti _____ Työssä/ Työtön
- b) Elää yksin/ Perheellinen, avo- tai aviopuoliso(puolison ammatti, työmarkkina-asema), lapsien lukumäärä _____

Osio B, Peruskoulu (haastattelijä kyselee)

Virallinen koulu

Miten menestyit peruskoulussa? (saitko hyviä arvosanoja, oliko sinulla tavoitteita koulun suhteen, oliko sinulla oppimisvaikeuksia?)

Epävirallinen koulu

Kuvaile miten tulit koulussa toimeen luokkakavereiden ja muiden oppilaiden kanssa?

Kuvaile miten tulit peruskoulussa toimeen opettajien kanssa?

Miten kuvailisit kiinnostusta koulua kohtaan peruskoulun aikana?

AmmatINVALINTA JA OHJAUS

Miten valitsit ammattikoulun ja koulutusalan?

Mitkä tekijät vaikuttivat valintaan? (vanhemmat, kaverit, tavoitteet, harrastukset, koulumenestys)

Minkälaista ohjausta sait koulusta ammatINVALINTAAN JA yhteishakuun? (Kuka ohjasi ja miten, oliko se riittävää, otettiin sinun mielipiteesi riittävästi huomioon?)

Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö

Minkälaiset perhesuhteet olivat peruskoulun aikana? (vanhempiin, sisaruksiin)

Oliko sinulla peruskoulun aikana hyviä kavereita?

Mitä tekemistä teillä oli vapaa-ajalla?(harrastuksia, muuta)

Mitä ajattelit tulevaisuudesta siihen aikaan?

Osio C, Ammattikoulu (haastatteliija kyselee)

Virallinen koulu

Miten menestyit ammattikoulussa? (saitko hyviä arvosanoja, oliko sinulla tavoitteita koulun suhteen, oliko sinulla oppimisvaikeuksia?)

Epävirallinen Koulu

Kuvaile miten tulit koulussa toimeen luokkakavereiden ja muiden oppilaiden kanssa?

Kuvaile miten tulit ammattikoulussa toimeen opettajien kanssa?

Miten kuvailisit kiinnostusta koulua kohtaan ammattikoulun aikana?

AmmatINVALINTA JA OHJAUS

Koulutuksen keskeyttäminen

Miksi keskeytit koulun? (mitkä tekijät vaikuttivat siihen?)

Minkälaista tukea ja ohjausta sait siinä tilanteessa?(ketkä, oliko tuki riittävää, oliko siitä apua?)

Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö

Minkälaiset perhesuhteesi olivat ammattikoulun aikana? (vanhempiin, sisaruksiin)

Oliko sinulla ammattikoulun aikana hyviä kavereita?

Mitä tekemistä teillä oli vapaa-ajalla?(harrastuksia, muuta)

Mitä ajattelit tulevaisuudesta siihen aikaan?

Osio D, Tapahtumat keskeyttämisen jälkeen(haastatteliija kyselee)

Mitä teit seuraavan vuoden aikana keskeyttämisen jälkeen? Entä seuraavien vuosien?

AmmatINVALINTA JA OHJAUS

Oletko hakeutunut koulutukseen uudelleen? (koska, miten, mihin, kenen ohjaamana, minkälaisessa, miten olet menestynyt?)

Minkälaisessa työssä olet ollut?(milloin?)

Minkälaista ohjausta olet saanut?(keneltä, oletko ollut siihen tyytyväinen?)

Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö

Kerro suhteestasi kavereihin nyt?

Kerro perhesuhteistasi nyt? (Onko perhettä puoliso, lapsia?)

Oletko aktiivinen sosiaalisessa mediassa?

Kerro harrastuksistasi nyt?

Mitä toivot tulevaisuudelta nyt?(työ, perhe, koulutus, muu elämäntilanne)

Minkälaisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia keskeyttämisellä on ollut?

Haluaisitko vielä sanoa jotakin muuta liittyen kysymyksiin tai omaan elämäntilanteeseesi?

LIITE 2. Haastattelulomakkeen rakenne kuvana.

<p>Taustatiedot:</p> <p>a)Ikä, sukupuoli, koulutus, ammatti, työmarkkina-asema.</p> <p>b)Sosiaalinen status: Perhetilanne, avo- tai aviopuoliso(puolison ammatti, työmarkkina-asema), lapset</p>	<p>Peruskoulu</p> <p>Virallinen koulu</p> <p>Miten menestyit peruskoulussa? (saitko hyviä arvosanoja, oliko sinulla tavoitteita koulun suhteen, oliko sinulla oppimisvaikeuksia?)</p> <p>Epävirallinen Koulu</p> <p>Kuivale miten tulit koulussa toimeen luokkakavereiden ja muiden oppilaiden kanssa?</p> <p>Kuivale miten tulit peruskoulussa toimeen opettajien kanssa?</p> <p>Miten kuvailisit kiinnostusta koulua kohtaan peruskoulun</p> <p>AmmatINVALINTA ja ohjaus</p> <p>Miten valitsit ammattikoulun ja koulutusalan?</p> <p>Mitkä tekijät vaikuttivat valintaan? (vanhemmat, kaverit, tavoitteet, harrastukset, koulumenestys)</p> <p>Minkälaista ohjausta sait koulusta ammatINVALINTAAN ja yhteishakuun? (Kuka ohjasi ja miten, oliko se riittävää, otettiin sinun mielipiteesi riittävästi huomioon?)</p> <p>Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö</p> <p>Minkälaiset perhesuhteet olivat peruskoulun aikana? (vanhempiin, sisaruksiin)</p> <p>Oliko sinulla peruskoulun aikana hyviä kavereita?</p> <p>Mitä tekemistä teillä oli vapaa-ajalla?(harrastuksia, muuta)</p> <p>Mitä aiattelit</p>	<p>Ammatillinen koulutus & keskeyttäminen</p> <p>Virallinen koulu</p> <p>Miten menestyit ammattikoulussa? (saitko hyviä arvosanoja, oliko sinulla tavoitteita koulun suhteen, oliko sinulla</p> <p>Epävirallinen Koulu</p> <p>Kuivale miten tulit koulussa toimeen luokkakavereiden ja muiden oppilaiden kanssa?</p> <p>Kuivale miten tulit ammattikoulussa toimeen opettajien kanssa?</p> <p>Miten kuvailisit kiinnostusta koulua</p> <p>AmmatINVALINTA ja ohjaus</p> <p><u>Koulutuksen keskeyttäminen</u></p> <p>Miksi keskeytit koulun? (mitkä tekijät vaikuttivat siihen?)</p> <p>Minkälaista tukea ja ohjausta sait siinä tilanteessa?(ketkä, oliko tuki riittävää, oliko siitä apua?)</p> <p>Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö</p> <p>Minkälaiset perhesuhteet olivat ammattikoulun aikana? (vanhempiin, sisaruksiin)</p> <p>Oliko sinulla ammattikoulun aikana hyviä kavereita?</p> <p>Mitä tekemistä teillä oli vapaa-ajalla?(harrastuksia, muuta)</p> <p>Mitä ajattelit tulevaisuudesta siihen aikaan?</p>	<p>Tapahtumat keskeyttämisen</p> <p>Mitä teit seuraavan vuoden aikana keskeyttämisen jälkeen? Entä seuraavien vuosien?</p> <p>AmmatINVALINTA ja ohjaus</p> <p>Oletko hakeutunut koulutukseen uudelleen? (koska, miten, mihin, kenen ohjaamana, minkälaisessa, miten olet menestynyt?)</p> <p>Minkälaisessa työssä olet ollut?(milloin?)</p> <p>Minkälaista ohjausta olet saanut?(keneltä, oletko ollut siihen tyytyväinen?)</p> <p>Perhe – ja vapaa-ajan toimintaympäristö</p> <p>Kerro suhteestasi kavereihin nyt?</p> <p>Kerro perhesuhteestasi nyt? (Onko perhettä puoliso, lapsia?)</p> <p>Oletko aktiivinen sosiaalisessa mediassa?</p> <p>Kerro harrastuksistasi nyt?</p> <p>Mitä toivot tulevaisuudelta nyt?(työ, perhe, koulutus, muu elämäntilanne)</p> <p>Minkälaisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia keskeyttämisellä on ollut?</p>
---	--	---	---