

”Tuntu silt et nyt mä saan tän käyty läpi”

Ammatilliseen koulutukseen kiinnittyminen
ja nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen
Nuorten aikuisten osaamisohjelman kontekstissa

Nea Miettinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
Huhtikuu 2020

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

MIETTINEN, NEA: ”Tuntu silt et nyt mä saan tän käyty läpi” – Ammatilliseen koulutukseen kiinnittyminen ja nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen Nuorten aikuisten osaamisohjelman kontekstissa

Pro gradu -tutkielma, 125 s., 4 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2020

Huoli nuorisotyöttömyydestä ja nuorten syrjäytymisessä on ollut paljon esillä julkisuudessa viimeisen vuosikymmenen aikana. Erityistä huolta ovat herättäneet ne nuoret, jotka ovat kaiken työelämän ja koulutuksen ulkopuolella. Nuorten kouluttamiseksi ja työllistämiseksi on toteutettu lukuisia toimenpiteitä ja hankkeita. Niistä näkyvimpiä oli vuonna 2013 käynnistetty nuorisotakuu, jonka tavoitteena oli erilaisin toimenpitein tukea nuorten kouluttautumista ja työelämään siirtymistä. Osana nuorisotakuuta toteutettiin nuorten aikuisten osaamisohjelma (NAO), jonka puitteissa perustettiin toisen asteen koulutuksia niille 20-29-vuotiaille, joilta se puuttuu. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutustua ammatilliseen koulutukseen kiinnittymiseen vaikuttaviin tekijöihin sekä tutkia toisen asteen koulutusten ja erityisesti NAO-koulutusten roolia nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä.

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena. Tutkimusta varten haastateltiin kolmea NAO-opettajaa ja kuutta NAO-koulutuksesta valmistunutta nuorta aikuista, joilla jokaisella oli taustallaan vähintään yksi keskeytynyt toisen asteen koulutus. Tutkimusmenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua yksilohaastattelua.

NAO-koulutuksella koettiin olevan nuorten syrjäytymistä ehkäisevä vaikutus. Monen haastatteleman nuoren tapauksessa toisen asteen koulutuksen suorittaminen oli vähentänyt syrjäytymisen riskitekijöitä tai jopa katkaissut syrjäytymiskehityksen. Ammatilliseen koulutukseen kiinnittyminen rakentuu monenlaisista tekijöistä, ja NAO-koulutuksessa sitä edesauttoi erityisesti kohderyhmän tarpeisiin vastaaminen. Käytännössä tämä näkyi muun muassa käytännönläheisinä ja kestoltaan lyhyinä opintoina sekä ammattitaitoisena, omistautuvana opetuksena. Kohderyhmän erityiset tarpeet tulisi huomioida jo koulutusten suunnitteluvaiheessa.

Tutkimustulokseni osoittivat, että opettajan tuki on koulutuksen läpäisyn kannalta ensisijaisen tärkeää. NAO-opettajilla tulisi olla ymmärrystä, kärsivällisyyttä ja osaamista kohdata opiskelijoita erilaisine haasteineen ennakkoluulottomasti ja opiskelijat yksilöllisesti huomioiden. Mitä omistautuneempi ja kannustavampi opettaja on, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on onnistua vaikuttamaan opiskelijoidensa kiinnittymiseen positiivisesti ja ehkäisemään koulutusten keskeyttämisä.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, nuorisotakuu, nuorten aikuisten osaamisohjelma, nuorten syrjäytyminen, koulutukseen kiinnittyminen

Sisällys

1. NUORET KOULUTUS- JA TYÖMARKKINOILLA	1
2. NUORTEN SYRJÄYTYMINEN	3
2.1 Syrjäytyminen käsitteenä	3
2.2 Miksi nuori syrjäytyy?	7
2.3 Syrjäytymisen ehkäisy	12
2.3.1 Varhainen puuttuminen oppilaitoksissa	14
2.3.2 Palvelujärjestelmä syrjäytyneen nuoren tukena	17
3. KOULUTUKSEEN KIINNITTYMINEN	19
3.1 Kiinnittymisen ulottuvuudet	21
3.2 Motivaation merkitys kiinnittymiselle	23
3.3 Kouluhyvinvointi	26
3.4 Kiinnittymisen haasteet ja keskeyttäminen	30
3.4.1 Kouluallergiaa vai rakenteellinen ongelma?	32
3.4.2 Positiivinen ja negatiivinen keskeyttäminen	35
4. KOULUTUSPOLIITIKALLA NUORTEN SYRJÄYTYMISTÄ VASTAAN	39
4.1 Nuorisotakuu	40
4.2 Nuorten aikuisten osaamisohjelma	41
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	43
5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	45
5.2 Aineiston hankinta	46
5.3 Aineiston analysointi	47
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	49
6. TUTKIMUSTULOKSET	52
6.1 NAO-opiskelijat ja syrjäytyminen	53
6.1.1 Syrjäytymisen riskitekijät	53
6.1.2 Syrjäytymiskehityksen katkeaminen	61
6.2 Kiinnittymisen osatekijät ammatillisessa koulutuksessa	67
6.2.1 Kiinnittymisen kontekstit	68
6.2.2 Yksilöllinen kiinnittymisen taso	85
6.2.3 Koulutuksen keskeyttäminen	98
6.3 Nuorten aikuisten osaamisohjelma	103
7. POHDINTA	108
8. LÄHTEET	119
9. LIITTEET	126
Liite 1. Haastattelurunko, opiskelijat	126
Liite 2. Haastattelurunko, opettajat	128

1. NUORET KOULUTUS- JA TYÖMARKKINOILLA

Nuoret ovat työmarkkinoiden haavoittuvin ryhmä (Tuusa ym. 2014, 9). Nykynuorelle siirtyminen koulutuksesta työelämään on selkeiden, lineaaristen polkujen sijaan monimutkainen ja epävarma prosessi. Opiskelu- ja työpaikoista joutuu kilpailemaan, työsuhteet ovat usein tilapäisiä ja lisäksi talouden nopeat suhdannevaihtelut sekä yhteiskunnan, työmarkkinoiden ja elinkeinoelämän muutokset vaikeuttavat nuorten työelämään kiinnittymistä. Nuorisotyöttömyys huolestuttaa, sillä työttömäksi joutuminen ja etenkin työttömyyden pitkittyminen kasvattaa nuoren riskiä syrjäytyä työelämästä ja yhteiskunnasta. (Kuronen 2010, 47–49; Tuusa ym. 2014, 9.) Nuoret ovatkin olleet 2000-luvun työvoimapolitiikan keskeisimpiä kohderyhmiä (Räisänen 2014, 3).

Nuoruutta pidetään usein erityisen syrjäytymisherkkänä elämänvaiheena johtuen siihen liittyvistä monista muutoksista sekä niiden kasautumisesta suhteellisen lyhyeen ajanjaksoon. Näitä muutoksia ovat esimerkiksi siirtyminen peruskoulusta jatkokoulutukseen ja lapsuudenkodista itsenäiseen elämään. (Lämsä 2009, 36.) Tuusan ym. (2014, 11) mukaan juuri koulutukseen liittyvät siirtymät ja muut vastaavat nivelvaiheet ovat nuoren syrjäytymisen kannalta kaikkein kriittisimpiä elämänvaiheita. Peruskoulunsa päättävät nuoret joutuvat tekemään tärkeitä koulutusalaan ja ammattiuraan liittyviä ratkaisuja, vaikka monet ovat ammatinvalintaan liittyvissä asioissa vielä kypsymättömiä ja kokevat ne vaikeiksi (Opetusministeriö 2005, 10).

Ammatillisen koulutuksen keskeyttää vuosittain noin kahdeksan prosenttia opiskelijoista, mikä esimerkiksi lukuvuoden 2017/2018 tilastoissa kattaa lähes 9000 nuorta (SVT). Koulutuksen keskeyttäjäistä moni vaihtaa alaa ja jatkaa opintojaan toisessa koulutuksessa (esim. Komonen 2001), mutta osalla nuorista koulutuspolku päättyy ja he jäävät vaille peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Kaiken kaikkiaan Suomessa on yhteensä noin 120 000 nuorta aikuista (20- 29-vuotiaat) vaille toisen asteen tutkintoa. Lukua voidaan pitää huolestuttava muun muassa siitä syystä, että riski joutua työttömäksi on selvästi suurin pelkän peruskoulun suorittaneilla. Lisäksi toisen asteen tutkinnon puute on merkittävin yksittäinen tekijä työmarkkinoilta ja yhteiskunnasta syrjäytymisessä. (Heinonen 2014, 147; Tuusa ym. 2014, 9–10; Myrskylä 2011, 11–12.)

Osa nuorista jää kokonaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Vuonna 2017 tähän ryhmään kuului 18- 24-vuotiaiden ikäryhmästä yhteensä 75 515 henkilöä, eli 16,9 % ikäryhmästä (SVT). Tämänkaltaisen kaiken aktiivitoiminnan ulkopuolelle ajautuminen on ongelmallista, sillä se vaikeuttaa nuorten ongelmiin puuttumista ja voi pitkittyessään leimata koko elinikää (Myrskylä 2011, 9; Tuusa ym. 2014, 10). Pitkittyneen työttömyyden taas on havaittu olevan yhteydessä terveydellisiin ja sosiaalisiin ongelmiin sekä sitä kautta syrjäytymiseen (Rinne & Järvinen 2011, 94). Kansainvälisessä nuorisopolitiikassa näistä työn ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista käytetään termiä NEET – Not in Education, Employment or Training (Kiilakoski 2014, 25).

Nuorten työllisyyden edistämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi hallitus käynnisti vuonna 2013 kärkihankkeensa nuorisotakuun, jonka tavoitteena oli tukea nuorten siirtymiä kohti työelämää ja luoda realistisia mahdollisuuksia suorittaa tutkinto ja työllistyä. Osana nuorisotakuuta toteutettiin myös nuorten aikuisten osaamisohjelma eli NAO, jonka puitteissa toisen asteen tutkintoa vaille oleville 20- 29-vuotiaille tarjottiin mahdollisuus suorittaa toisen asteen ammatillinen tutkinto tai tutkinnon osia. Ohjelmalla pyrittiin tavoittamaan yhteensä 36 000 nuorta aikuista toisen asteen koulutuksen piiriin vuosien 2013- 2016 aikana. (TEM 2012, 6; TEM 2015, 21; Tuusa ym 2014, 13–14.)

Kyse ei kuitenkaan ole vain siitä, riittääkö kaikille koulutuspaikka, vaan myös siitä, miten nuoret saadaan pysymään koulutuksessa (Souto 2013, 110). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia Nuorten aikuisten osaamisohjelman toteutusta käytännön tasolla, käytännön toimijoiden näkökulmasta. Tutkimusta varten haastateltiin NAO-opettajia sekä NAO-koulutuksesta valmistuneita nuoria aikuisia, joilla oli taustallaan vähintään yksi keskeytynyt ammatillinen koulutus. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli selvittää, minkälaisena opettajat ja opiskelijat kokevat NAO-koulutuksen mahdollisuudet ehkäistä nuorten syrjäytymistä sekä tutkia, minkälaisista tekijöistä he kokevat koulutukseen kiinnittymisen rakentuvan ammatillisessa koulutuksessa ja erityisesti Nuorten aikuisten osaamisohjelman kontekstissa.

2. NUORTEN SYRJÄYTYMINEN

Nuorten työttömyyteen liitetään uhkakuvia syrjäytymisestä ja pysyvistä työmarkkinoiden ulkopuolelle ajautumisesta (Hämäläinen, Hämäläinen & Tuomala 2014, 18). Usein työttömyys ja syrjäytyminen jopa samastetaan (Larja 2013, 1). Harhakäsitysten välttämiseksi syrjäytymisestä puhuttaessa tulisi kuitenkin tutustua hieman tarkemmin siihen, mitä käsitteellä tarkoitetaan, sillä syrjäytyminen on moniulotteinen ilmiö ja siihen johtavat prosessit monimutkaisia (Tuusa ym. 2014, 10). Linnossuon (2004, 16–17) mukaan syrjäytymisen käsitteelläkin voidaan viitata sekä syrjäytyneisyyden tilaan että prosessiin, joka tuottaa syrjäytymistä.

Veli-Matti Ulvinen (2014, 40) tarkastelee kriittisesti sitä, miten syrjäytymisen käsitettä käytetään esimerkiksi politiikassa. Poliitikot jättävät usein määrittelemättä tarkemmin sen, minkälaisesta nuorten syrjäytymisestä he ovat huolissaan. Rivien välistä on luettavissa, että he tarkoittavat sillä lähinnä ajautumista ulos koulutuksesta ja työelämästä, jolloin heidän tulisikin puhua ennemmin esimerkiksi nuorten *työmarkkinoilta* syrjäytymisestä ja sen ehkäisystä. (Ulvinen 2014, 40.)

Ulvinen huomauttaa, että koska koulutus ja työelämä eivät ole ainoita ihmisen elämää määrittäviä elämänalueita, yksin niiden perusteella ei myöskään voida määritellä syrjäytyneisyyttä. Esimerkiksi, vaikka nuori olisi syrjäytymässä koulutuksesta ja työelämästä, hän voi kuitenkin olla sosiaalisesti hyvinkin aktiivinen ja pyrkiä saavuttamaan tavoitteensa jossain muualla kuin työelämässä. (Ulvinen 2014, 40.) Koulutuksen ja työelämän yhteyttä syrjäytymiseen ei pidä kuitenkaan vähätellä, sillä toisen asteen tutkinnon puute on merkittävin yksittäinen tekijä nuorten työmarkkinoilta ja yhteiskunnasta syrjäytymisessä (Tuusa ym. 2014, 9).

2.1 Syrjäytyminen käsitteenä

Syrjäytymiskäsite ilmestyi yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 1980-luvulla, mutta käsitteellä ei edelleenkään ole vakiintunutta määritelmää niin tiedemaailmassa kuin arkielämässäkään (Linnossuo 2004, 16). Anna-Liisa Lämsä (2009) tarkastelee laajalti syrjäytymisen käsitettä ja sen käyttöä

tutkimuksessaan *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä*. Hänen mukaansa käsitettä käytetään kuvaamaan mitä erilaisimpia hyvinvoinnin ongelmia ja sosiaalisista yhteisöistä karsiutumisia. Asiayhteydestä riippuen syrjäytymisen käsite kattaa alleen huolen niin työttömistä, päihteidenkäyttäjistä ja köyhistä kuin lapsista ja nuoristakin. Laaja-alaisuudesta huolimatta syrjäytymisessä on kuitenkin aina kyse jäämisestä tai joutumisesta yhteiskunnan keskeisten toiminta-alueiden sekä valtavirran ulkopuolelle. (Lämsä 2009, 28–29.)

Eduskunnan tarkastusvaliokunnan (2013, 56) mukaan syrjäytyminen on poikkeavuutta tavanomaiseksi katsotusta elämästä ja ns. toisen luokan kansalaisuutta, mikä ilmenee rajallisina mahdollisuuksina osallistua yhteiskunnan tavanomaiseksi miellettyihin toimintoihin. Myös Ulvinen (2014, 40) viittaa syrjäytymisellä eräänlaiseen mahdollisuuksien kaventumiseen. Hän kuvailee syrjäytymistä vastentahtoisena ulosajautumisena joltakin sosiaalisen yhteisön tai yhteiskunnan elämänalueelta, joka on ollut hänelle mahdollinen (em., 40). Linnossuo (2004, 17) taas kuvailee syrjäytymiskehitystä erilaisten huono-osaisuustekijöiden ja epäonnistumista tuottavien ajattelu- ja toimintastrategioiden kumuloitumisena, mistä saattaa seurata huono-osaisuutta, mielenterveyden ongelmia, poikkeavuutta, epäterveitä elämäntapoja tai psyykkisiä häiriöitä.

Nuorten tapauksessa huono-osaisuus on kuitenkin vain harvoin kasautunut niin vakavasti, että kyse olisi varsinaisesta määritelmän mukaisesta syrjäytyneisyydestä, ja syrjäytymisen sijaan tulisikin puhua syrjäytymisriskistä tai -vaarasta (Eduskunnan tarkastusvaliokunta 2013, 56). Myös Lämsän (1999, 54–55; 2009, 39) ja Kurosen (2010, 54–55) mukaan syrjäytymisestä puhuttaessa tarkoitetaan useimmiten syrjäytymisvaaraa, ja varsinaisesta syrjäytymisestä voidaan puhua vasta seuraavien ehtojen täytyessä:

- 1) elämäntilanteen negatiivinen muutos
- 2) ulosajautuminen keskeisiltä toiminta-alueilta yhteiskunnassa
- 3) ongelmien kasautuminen ja pitkittyminen ja niiden hallitsemattomuus
- 4) yksilön ja yhteiskunnan normijärjestelmän välinen ristiriita, normaalista tai laajasti hyväksytyistä tilanteista poikkeaminen sekä
- 5) elämäntilanteen kadottaminen ja vieraantumisen kokeminen

Lämsä (1999, 50–53) ja häntä mukailleen Kurosen (2010, 56–58) kuvaavat syrjäytymiskehitystä niin kutsutun syrjäytymisen ja selviytymisen tikapuu-mallin avulla. Mallin viisi askelmaa kuvaavat syrjäytymiskehityksen eri vaihteita:

Kuvio 1 kuvastaa syrjäytymisen muutosprosessia lähikäsitteineen. Prosessi liikkuu elämönhallinnan ja syrjäytymisen välisellä ulottuvuudella. Lämsä (2009) on koonnut kuvioon käsitteitä, joita usein käytetään erilaisia huono-osaisuuden ilmenemismuotoja tarkastelevissa tutkimuksissa. Nämä käsitteet liikkuvat laaja-alaisen syrjäytymisen käsitteen alla, mutta toisinaan esimerkiksi käsitteitä *huono-osaisuus* ja *suhteellinen deprivatio* käytetään osittain myös syrjäytymisen synonyymeina. Kuviossa esitetyt käsitteet kuvaavat syrjäytymisen eri aspekteja sekä osittain myös sen syitä ja seurauksia. Ne sivuavat muun muassa syrjäytymisen sosiaalista, normatiivista, työmarkkinallista ja kulttuurista ulottuvuutta sekä syrjäytymisen ilmenemistä hyvinvoinnin, elinolojen ja turvallisuuden puutteina. (Lämsä 2009, 45.) Syrjäytymisen ulottuvuuksia Lämsä esittelee vielä kattavammin seuraavassa mallissa (taulukko 1), joka kuvaa syrjäytymistä monimuotoisena huono-osaisuuden ilmenemisenä eri elämänalueilla.

Taulukko 1. Syrjäytymisen ilmeneminen eri ulottuvuuksilla (Lämsä 2009, 42–44)

Ulottuvuus	Syrjäytymisen ilmeneminen
Taloudellinen huono-osaisuus	<ul style="list-style-type: none"> • syrjäytyminen ensisijaisesta, palkkatyöhön perustuvasta tulonjaosta • riittämättömiin tuloihin liittyvä jääminen nyky-yhteiskunnalle tyypillisten kulutuksen ja osallistumisen mallien ulkopuolelle • toimeentulo erilaisten tukien ja avustusten varassa • toimeentulotukiköyhyys
Sosiaalinen huono-osaisuus	<ul style="list-style-type: none"> • sosiaalisten suhteiden epävakaas tai puute • perhesuhteiden ongelmat ja muulta lähiverkostolta saatavan sosiaalisen tuen puutteet • erilaiset sosiaaliset ongelmat, jotka heikentävät tai saattavat heikentää yksilön asemaa yhteisössä ja joihin liittyy usein tietynlainen sosiaalinen leima
Vallankäytöstä ja osallistumisesta syrjäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> • yhteiskunnallisten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien puute • joutuminen toisten vallankäytön ja kontrollin erityiskohteeksi
Huono-osaisuus terveyden suhteen	<ul style="list-style-type: none"> • fyysiset ja psyykkiset pitkäaikaissairaudet sekä niihin mahdollisesti liittyvä puutteellinen työ- ja toimintakyky, työkyvyttömyys ja ennenaikainen eläköityminen
Työmarkkinoilta syrjäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> • työn sisällyksettömyys, huonot työolot • epävakaas työmarkkina-asema; pätkätyöt, osa-aikatyöt ja määräaikaiset työsuhteet • poisputoaminen tuotannosta ja työelämästä, työttömyys tai sen uhka, työkyvyttömyys ja ennenaikainen eläköityminen

Asuntomarkkinoilta syrjäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> • asuminen levottomalla alueella • asuminen puutteellisissa olosuhteissa tai ahtaasti • vaikeudet itsenäisessä asumisessa tai asumisen rahoituksessa, asunnottomuus
Koulutuksesta syrjäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> • kouluvaikeudet, koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen • valikoituminen vähemmän arvostetuille koulutusaloille ja -tasoille tai jääminen jatkokoulutuksen ulkopuolelle • puutteellinen tai keskeytynyt koulutus

Lämsän mukaan syrjäytymisen ulottuvuuksien luokittelussa tulee ottaa huomioon sekä yksilön tarpeet ja toimintaedellytykset että ne ulkoiset edellytykset, joissa toiminta tapahtuu. Taulukossa 1 esitetty jaottelu syrjäytymisen ulottuvuuksista on koottu useiden eri tutkijoiden jaotteluita ja syrjäytymisen kuvauksia yhdistelemällä. (Lämsä 2009, 42–44.) Tämä jaottelu kattaa seitsemän eri elämän osa-alueita sekä kuvaukset siitä, kuinka syrjäytyminen kullakin näistä alueista voi käytännössä ilmetä. Verrattuna aiemmin esittämäni Lämsän kuvaukseen syrjäytymisen prosessista lähikäsitteineen, edellä esitetty taulukko 1 käsittelee syrjäytymisen ilmiötä paljon konkreettisemmalla tasolla. Yleisen ja abstraktin tason termien, kuten *suhteellinen deprivatio* tai *toimintavajeet* sijaan taulukon jaottelussa syrjäytyneisyyttä kuvastavat konkreettiset esimerkit, kuten asunnottomuus, pitkäaikaissairaudet tai toimeentulo erilaisten tukien varassa.

2.2 Miksi nuori syrjäytyy?

Syrjäytyneet leimataan helposti epäonnistujiksi, joiden ongelmat johtuvat joko yksilöpsykykkisistä syistä tai heidän omista käyttäytymisistäipumuksistaan (Lämsä 2009, 29). Viimeaikaiset tutkimukset kuitenkin osoittavat, että syrjäytymisen ja koulunkäynnin keskeyttämisen taustalta löytyy sekä sosiaalisia että psykologisia mekanismeja, toisin sanoen syrjäytymisen syyt voidaan paikantaa sekä yksilöön itseensä että hänen kasvuympäristöönsä (Nurmi 2011). Nuorten syrjäytyminen on usein pitkäaikainen, jopa jo varhaislapsuudessa alkava prosessi, jossa on kyse eri elämänalueisiin liittyvien huono-osaisuuden tekijöiden kasautumisesta ja välittymisestä aikuisuuteen. Ongelmien välittyminen tapahtuu usein kehämäisesti siten, että aiempien vaikeuksien seurauksista muodostuu myöhempien ongelmien syitä. (Rönkä 1999, 10.)

Ongelmien kasautumista käsittelevässä tutkimuksessaan Anna Rönkä (1999, 10) nimeää perheoloihin, yksilön käyttäytymistyyliin sekä koulunkäyntiin liittyviä lapsuus- ja nuoruusiän kehityksen riskitekijöitä. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi perheen alhainen sosioekonominen asema, vanhempien alkoholiongelmat, lapsen aggressiivisuus ja ahdistus tai heikko koulumenestys ja koulusopeutumisen vaikeudet. (Rönkä 1999, 10.) Myös Ritva Linnakangas ja Arto Suikkanen (2004) ovat tarkastelleet erilaisia syrjäytymisvaaraa aiheuttavia tekijöitä. Raportissaan *Varhainen puuttuminen – Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä* he esittelevät nuorten kuntoutuskokeilun valossa ilmenneitä nuoren syrjäytymisen riskitekijöitä tärkeimmästä alkaen:

- 1) Vaikeudet perheessä
- 2) Puutteellinen tai ongelmallinen aktiivisuus
- 3) Kouluhaluttomuus
- 4) Vähäinen sosiaalinen tukiverkko
- 5) Riittämättömät sosiaaliset taidot
- 6) Päihteiden väärinkäyttö
- 7) Oppimisvaikeudet
- 8) Ammatillisten opintojen keskeyttäminen
- 9) Peruskoulun keskeyttäminen
- 10) Mielen terveyden ongelmat
- 11) Fyysinen sairaus

Suurin osa Linnakankaan ja Suikkasen esittämistä tekijöistä on sijoitettavissa Röngän kolmeen riskitekijöiden ryhmään. Perheoloja kuvaavat kohdat *vaikeudet perheessä* ja *vähäinen sosiaalinen tukiverkko*, yksilön käyttäytymistä aktiivisuuteen ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät ongelmat sekä päihteiden väärinkäyttö, kun taas koulunkäyntiin liittyviä tekijöitä puolestaan ovat kouluhaluttomuus, oppimisvaikeudet sekä ammatillisten opintojen ja peruskoulun keskeyttäminen. Ainoat jaotteluun sopimattomat tekijät ovat sekä fyysisen että mielen terveyden ongelmat. Lisäksi on huomioitava, että monessa tapauksessa nuoruusiän ongelmat ovat palautettavissa ongelmalliseen kasvu ympäristöön eli perheolojen kategoriaan. Esimerkiksi nuoren huonon koulumenestyksen taustalla on usein huono kasvu ympäristö. Muun muassa oppimisvaikeuksia, huonoa koulumenestystä ja häiriökäyttäytymistä voidaan pitää nuoresta itsestään johtuvina tekijöinä, mutta näidenkin tekijöiden osalta on vaikea määritellä, mikä johtuu taustasta ja mikä nuoresta itsestään. (Veijola 2005, 22.)

Lapsi omaksuu kasvuympäristönsä asenteet, arvot ja toimintamallit. Kotitausta ja lapsuuden elinolot vaikuttavat suuresti muun muassa siihen, miten lapsi sopeutuu kouluympäristöön ja menestyy opinnoissaan sekä siihen, minkälaiselle koulutusuralle hän myöhemmin valikoituu. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 133.) Vakaa ja turvallinen, luottamukseen perustuva perhe-elämä sekä kodin myönteinen ilmapiiri toimivat lapsen kasvua ja kehitystä suojaavina tekijöinä (Veijola 2005, 28). Luotettavat ja turvalliset suhteet aikuisin vahvistavat lasta sekä älyllisesti että sosiaalisesti ja edesauttavat hänen stressinsäätelykykynsä kehittymistä (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 37).

Turvaton kasvuympäristö riskitekijöineen sen sijaan saattaa käynnistää syrjäytymiskehityksen. Turvaton kasvuympäristö voi ilmetä esimerkiksi kasvuympäristön väkivaltaisuuksena sekä vanhempien päihdeongelmina tai mielenterveysongelmina. (Veijola 2005, 22, 26–27.) Toisinaan kyse on myös niin sanotusta ylisukupolvisesta syrjäytymisestä, jolloin vanhempien ongelmat kietoutuvat yhteen lapsen tai nuoren omien ongelmien kanssa. Toisinaan vanhemman omat kasvuolosuhteet ovat olleet puutteelliset, jonka vuoksi hän ei pysty tarjoamaan lapselle sitä, mitä ilman hän itse on kasvuajanaan jäänyt. (Lämsä 2009, 205.) Seuraavaan taulukkoon olen koonnut ja ryhmitellyt Veijolan (2005, 26–27) esittämiä lapsuuden ympäristöön liittyviä riskitekijöitä.

Taulukko 2. Lapsuuden kasvuympäristöön liittyvät syrjäytymisen riskitekijät (mukaillen Veijola 2005, 26–15)

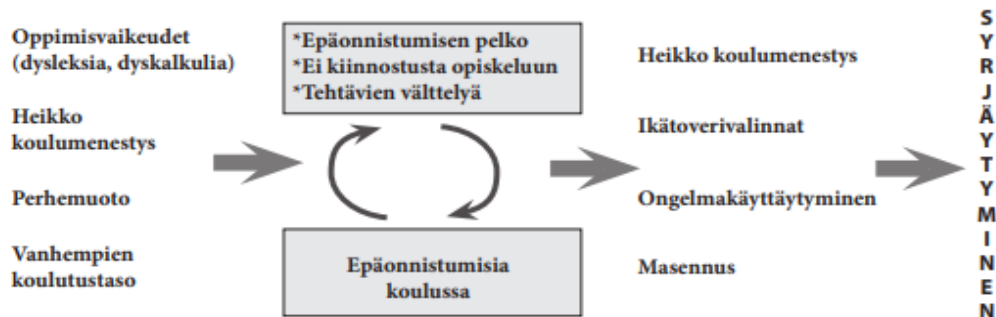
Konteksti	Riskitekijät
Sosioekonominen asema	- huoltajan matala sosioekonominen asema - huoltajan matala koulutustaso
Työmarkkina-asema	- pitkäaikaistyöttömyys - työkyvyttömyys
Kulttuuri	- vähemmistökulttuuriin kuuluminen
Perheen muoto ja koko	- yksinhuoltajuus - perheessä yli 4 lasta
Terveys	- fyysiset sairaudet - mielenterveysongelmat
Fyysinen turvallisuus	- perheväkivalta
Riippuvuudet	- alkoholismi tai muu addiktio

Kriisit	<ul style="list-style-type: none"> - vanhempien avioero - vanhemman kuolema - muut stressaavat elämäntapahtumat
Ilmapiiri ja asenteet	<ul style="list-style-type: none"> - vanhempien jäykkä kasvatusasenne - harvat positiiviset kontaktit huoltajaan - vähäinen perheen tuki

Taulukko 2 havainnollistaa, kuinka monenlaisia riskitekijöitä lapsuuden kasvuympäristössä voi ilmetä. Ensinnäkin useat taulukon riskitekijöistä liittyvät erilaisten resurssien ja mahdollisuuksien rajallisuuteen. Esimerkiksi vähemmistökuultuuriin kuulumisen saattaa toimia mahdollisuuksia rajoittavana tekijänä niin yksilön kuin perheenkin elämässä. Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren kohtaavat kantaväestön lapsiin verrattuna enemmän haasteita monella elämänalueella. Myös Suomessa syntyneet toisen maahanmuuttajasukupolven lapset saattavat kohdata esimerkiksi erilaisia kieleen ja kulttuuriin liittyviä haasteita. (Laatikainen ym. 2013, 226–227.) Lisäksi useat taulukon riskitekijöistä liittyvät tavalla tai toisella taloudellisen toimeentulon haasteisiin. Näitä ovat esimerkiksi matala sosioekonominen asema, pitkäaikaistyöttömyys, työkyvyttömyys, yksinhuoltajuus sekä suuri lapsiluku. Taloudellisten ongelmien lisäksi esimerkiksi työhön kiinnittymättömyyteen saattaa kytkeytyä myös erilaisia sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia (Tuusa ym. 2014, 9–10).

Artikkelissaan *Miksi nuori syrjäytyy?* Jan-Erik Nurmi (2011) perehtyy paitsi syrjäytymisen sosiaalisiin taustatekijöihin, myös yksilön psykologisiin syrjäytymisen mekanismeihin (kuvio 2). Merkittävimpinä sosiaalisina tekijöinä hän mainitsee perhemuodon (yksinhuoltajaperheet) ja vanhempien alhaisen koulutustason, kun taas yksilöllisissä tekijöissä kyse on ennen kaikkea oppimisvaikeuksista sekä heikon koulumenestyksen, kielteisen ajattelun ja heikon motivaation muodostamasta kielteisestä noidankehästä. Noidankehä alkaa oppilaan oppimisvaikeuksista ja hänen saamastaan kielteisestä palautteesta, joiden seurauksena hänen oppimismotivaationsa laskee ja epäonnistumisen pelko kasvaa. Kielteisten ajatusten lannistamana hän ei edes yritä keskittyä tehtävään, vaan suuntaa huomionsa muihin asioihin, mikä lisää epäonnistumisen todennäköisyyttä ja toimii siten itseään toteuttavana ennusteena. Epäonnistumiset taas vähentävät oppimismotivaatiota entisestään

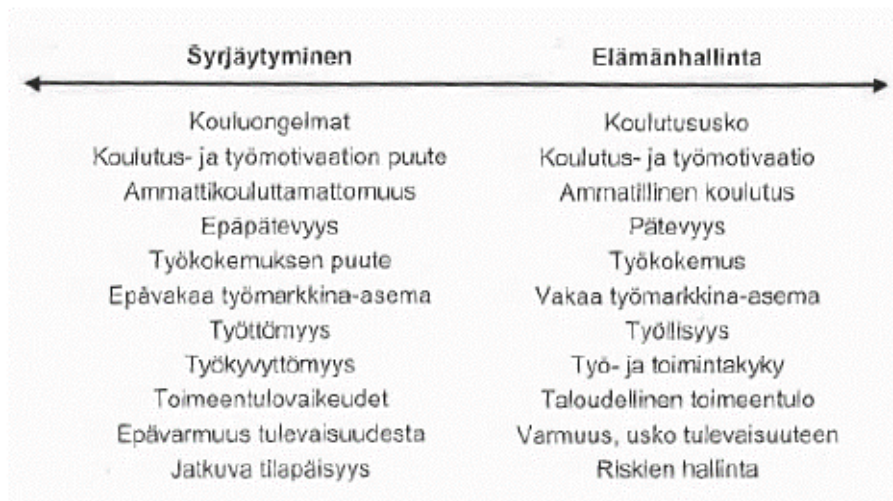
sekä lisäävät epäonnistumisen pelkoa ja tehtävän välttelyä tulevilla oppimistilanteissa. (Nurmi 2011, 28, 31.)



Kuvio 2. Syrjäytymisen sosiaaliset ja yksilölliset mekanismit (Nurmi 2011, 30)

Kuten kuvio 2 osoittaa, epäonnistumisen kokemukset koulussa voivat käynnistää syrjäytymiseen johtavan kehityksen. Epäonnistumisista saattaa heikon koulumenestyksen ohella seurata muun muassa ongelmakäyttäytymistä, masennusta sekä kielteisesti vaikuttavia ikäoverivalintoja. Nuoret valikoituvat usein omaa koulumenestystään vastaavien ikätovereiden ryhmään, ja ryhmän kielteinen suhtautuminen koulunkäyntiin taas vahvistaa nuoren negatiivista asennetta koulunkäyntiä ja sen tärkeyttä kohtaan. Heikko koulumenestys myös laskee nuoren mahdollisuuksia päästä haluamaansa jatkokoulutukseen peruskoulun jälkeen. (Nurmi 2011, 32.)

Myös Lämsä (2009) nimeää kouluongelmat ja koulutusmotivaation puutteen tärkeinä tekijöinä nuorten syrjäytymisen taustalla. Lastensuojeluasiakkaita tutkiessaan hän havaitsi, että lasten ja nuorten suhde koulutukseen määrittää keskeisesti heidän tulevaa työmarkkina-asemaansa. Työmarkkina-asema taas nousi yhdeksi tutkimuksen keskeisistä syrjäytymistä määrittävistä teemoista, oli kyse sitten vanhempien työmarkkina-aseman vaikutuksesta lasten elämään tai nuoren omasta asemasta työmarkkinoilla. (Lämsä 2009, 197, 201.) Kuvioon 3 Lämsä on hahmotellut erilaisia työmarkkina-asemaan, koulutukseen ja toimeentuloon liittyviä tekijöitä sekä niiden ilmenemistä syrjäytymisen ja elämänhallinnan välillä.



Kuvio 3. Epävakaa työmarkkina-asema ja siihen liittyvät tekijät (Lämsä 2009, 201)

Lastensuojelulasten- ja nuorten elämässä epävakaa työmarkkina-asema ilmeni ensinnäkin koulutususkon ja -motivaation puutteena, mistä seurauksena saattoi olla tutkinnon puute ja epäpätevyys. Työmarkkinoille siirtyessään näiden vailla tutkintoa ja työkokemusta olevien nuorten asema on jo alusta alkaen heikko ja epävakaa. Jos tilanteeseen liittyy vielä työmarkkinoiden yleinen epävarmuus ja huono työllisyystilanne, on asetelma vielä huolestuttavampi. Seurauksena voi olla työttömyyttä, toimeentulovaikeuksia ja jopa työkyvyttömyyttä. Elämäntilannetta määrittävät jatkuva tilapäisyys ja epävarmuus tulevaisuudesta. (Lämsä 2009, 197–200.)

2.3 Syrjäytymisen ehkäisy

Syrjäytymiseen on mahdollista puuttua ja saada siten kielteinen kehityskulku katkaistua. Syrjäytymiseen voidaan puuttua nuoren syrjäytymiskehityksen eri vaiheissa esimerkiksi peruskoulussa, ammattikoulussa, ammatinvalinnan ohjauksessa tai erilaisissa kuntoutusmuodoissa. Vaikutustavat vaihtelevat sen mukaan, mitä toimintamahdollisuuksia on tarjolla ja millainen on syrjäytymiskehityksen vaikeusaste. (Nurmi 2011, 32.) Nurmi (2011, 32) on hahmotellut joitakin keskeisiä periaatteita syrjäytyneiden nuorten kanssa toimimiselle:

- Kielteisten ajattelu- ja toimintatapojen purkaminen
- Onnistumiskokemusten luominen
 - myönteinen minäkäsitys ja ajattelu
- Vastoinkäymisiin varautuminen

- Sosiaalisten taitojen opettelu
- Sosiaalisen pääoman ja verkostojen etsiminen
- Koulutussuunnitelmien ja uratavoitteiden sopiminen
- Tulevaisuuden vaihtoehtojen miettiminen

Syrjäytymisen ehkäisemistä käsittelevissä teksteissä törmää usein varhaisen puuttumisen käsitteeseen, jolla tarkoitetaan erilaisten ongelmien havaitsemista ja niihin puuttumista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Toisinaan käytetään mieluummin termiä varhainen tuki, sillä puuttuminen saattaa herättää mielikuvia ulkoapäin ohjaamisesta ja toiminnan rajoittamisesta. Varhainen puuttuminen voi tapahtua joko preventioina eli ennaltaehkäisevänä toimintana tai interventioina eli korjaavana toimintana. Oikeiden keinojen löytyminen nuoren tukemiseksi on toisinaan haasteellista, mutta onnistuessaan varhainen puuttuminen voi estää ongelmien kärjistymisen ja pysäyttää syrjäytymiskehityksen. (Kuronen 2010, 24–25; Happo 2012, 14–16.)

Syrjäytymiseen puuttuminen tapahtuu vaiheittain. Ensimmäinen vaihe on nuoren tilanteen kartoitus, jossa selvitetään, onko nuorella esimerkiksi oppimisvaikeuksia, mielenterveyden ongelmia tai päihdeongelmia sekä millaista kuntoutusta ongelmiin olisi mahdollisesti saatavilla. Myös nuoren kaveripiiriä ja aikuiskontakteja tulisi kartoittaa sekä lisäksi selvittää, onko nuorella realistisia koulutussuunnitelmia. Toisessa vaiheessa syrjäytymiseen puututaan erilaisten toimintamuotojen, esimerkiksi työpajatoiminnan, kuntoutuskurssien tai koulutuksen avulla. Lopuksi tavoitteena on integroida nuori yhteiskuntaan pidemmällä tähtäimellä. Tässä vaiheessa mietitään yhdessä nuorten kanssa, millaisia tulevaisuuden vaihtoehtoja heillä on sekä autetaan konkreettisten koulutus- ja urasuunnitelmien tekemisessä sekä suunnitelmia tukevien sosiaalisten verkostojen löytämisessä. (Nurmi 2011, 32–33.)

Syrjäytymiskehityksen katkaisemiseksi tarvitaan suojaavia tekijöitä ja kokemuksia toimimaan ikään kuin vastavoimana ongelmille. Tällaisia suojatekijöitä voivat olla esimerkiksi mielihyvää tuottavat harrastukset, pysyvät suhteet tasapainoisten aikuisten kanssa sekä myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumisen elämykset. Suojaavia tekijöitä ovat myös nuoren sisäiset ominaisuudet, kuten itsetunto, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, suunnitelmallisuus sekä tunne siitä, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä. Paitsi ongelmat, myös

myönteiset asiat voivat lähteä kasautumaan, ja näitä myönteisiä suojaavia tekijöitä tulisikin syrjäytymisvaarassa olevalle nuorelle pyrkiä tarjoamaan. (Rönkä 2005, 69, 71–72.)

Rönkä (2005) on havainnut, että syrjäytymiskehityksen katkeamiseen liittyy usein radikaali muutos elämänolosuhteissa sekä kokemus myönteisestä käännekohdasta elämäkulussa. Hänen haastattelemansa henkilöt olivat lapsuuden ja nuoruuden riskitekijöistä huolimatta selviytyneet aikuisiksi ilman ongelmien kasautumista. Henkilöt itse näkivät elämäntarinoissaan selkeitä käännekohtia, jotka olivat muuttaneet heidän elämänsä suuntaa. Tällaiset käännekohdat voivat olla paitsi odottamattomia ympäristössä ja olosuhteissa tapahtuneita muutoksia, myös omia valintoja ja ratkaisuja, joiden vaikutus elämäntarinoihin koetaan jälkikäteen tarkasteltuna merkittäväksi. Useiden tutkijoiden mukaan keskeisin käännekohdan kriteeri on henkilön oma kokemus – se, että yksilö itse kokee muuttuneensa. (Rönkä 2005, 67–71.) Kurosen (2010, 71–72) listausta mukailleen olen koonnut yhteenvedon erilaisista positiivisen elämänmuutoksen mahdollistavista tekijöistä nuoren elämässä:

1. Ympäristössä tapahtuvat muutokset
 - Esim. irtautuminen huonoista ihmissuhteista, uudet tasapainoiset ihmissuhteet, uusi ystäväpiiri
2. Onnistumisen kokemukset
 - Esim. työpaikan saaminen, ammattiin valmistuminen, myönteiset oppimiskokemukset
3. Uudet mahdollisuudet ja roolit
 - Esim. muutto, lapsen syntymä, koulun vaihto, uskonnollinen herätys
4. Elämäntyylin muutos
 - Esim. rauhoittuminen, tasapainottuminen, elämän normalisoituminen
5. Sisäinen muutos ja uudet taidot
 - Esim. itsetunnon vahvistuminen, suunnitelmallisuus, hallinnantunne
6. Oma aktiivisuus ratkaisevien askelten ottamisessa
7. Vaikeuksien kasvattama sinnikkyys ja tulevaisuususkko

2.3.1 Varhainen puuttuminen oppilaitoksissa

Peruskoulussa varhainen puuttuminen tarkoittaa ennen kaikkea välittämistä, vastuun ottamista ja asioihin puuttumista. Käytännössä tämä tapahtuu erityistä tukea tarvitsevien nuorten tunnistamisena, tuen rakentamisena, ongelmien ratkaisena ja nuorten itsetunnon ja kasvun tukemisena. Toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä edesauttaa varhaisen puuttumisen toimimista. Jos nuori ei saa

riittävästi kodin tukea, koulun merkitys korostuu. Tällöin esimerkiksi opinto-ohjaajalla tai opettajalla saattaa olla avainasema nuoren opintouran jatkumisen kannalta. Erilaisille keinoille ja moniammatilliselle yhteistyölle voi olla tarvetta etenkin ratkaistaessa pitkittyneitä ongelmia. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007 19–20; Kuronen 2010, 24–25.)

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten peruskoulukokemuksia tutkiessaan Ilpo Kuronen (2010) havaitsi nuorten varhaisen puuttumisen kokemusten vaihtelevan huomattavasti. Ongelmiin puuttuminen oli toimivinta ala-asteella pienissä kouluissa, kun taas isoissa kouluissa ja etenkin yläasteella moni koki jääneensä ongelmiansa kanssa yksin. Oppilaiden ahdistusta ja syrjään vetäytymistä oli vaikeampi havaita kuin näkyviä ongelmia ja häiriökäyttäytymistä. Nuorten ongelmiin ja niiden synnyttämään epäsuotuisaan käytökseen vastattiin usein kuuntelemisen ja kannustamisen sijaan lähinnä autoritäärisin keinoin: painostamalla, syyttämällä, rankaisemalla ja vaatimuksia asettamalla. Nuoret kokivat myös kodin ja koulun yhteydenpidon sekä koulun oppilashuollon puuttumisen tilanteisiin riittämättömäksi tai liian myöhäiseksi. Kaiken kaikkiaan ongelmien puheeksi ottaminen koettiin vaikeaksi sekä oppilaiden että koulun toimijoiden näkökulmasta. (Kuronen 2010, 194–195.)

Ongelmiin olisi kuitenkin puututtava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, sillä ongelmien varhainen havaitseminen auttaa ehkäisemään ongelmia nuoren siirtyessä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheessa voi ilmetä monenlaisia ongelmia. Nuori voi esimerkiksi jäädä ilman opiskelupaikkaa, peruuttaa yhteishaussa saamansa opiskelupaikan tai keskeyttää koulutuksen varhaisessa vaiheessa. (Alatupa ym. 2007, 14.) Näiden ilmiöiden taustalla taas vaikuttavat moninaiset syyt ja erilaisten ongelmien kirjo. Toisinaan peruskoulu ei esimerkiksi ole pystynyt tarjoamaan opiskelijan yksilöllisiä tarpeita vastaavaa opinnonohjausta tai lisäopetusta, jolloin osa opiskelijoista ei toiselle asteelle siirtyessään ole varmoja alavalinnastaan ja osalla on puutteelliset jatko-opintovalmiudet tai erilaisia haasteita oppimisessa. Aina ei myöskään moniammatillinen yhteistyö tai yhteistyö eri oppilaitosten ja koulutusmuotojen toimi riittävän hyvin, jolloin nuori saattaa etenkin koulutuksen keskeyttäessään jäädä ongelmiansa kanssa yksin. (OPM 2005, 64–74.)

Koulutusten nivelvaihe olisi Aholan ym. (2009) mukaan nähtävä lyhyen taitekohdan sijaan pidempikestoisena vaiheena, jossa nuori alkaa asteittain selkiyttää omaa suuntautumistaan ja päätyy vähitellen jonkinasteiseen varmuuteen elämänsä suunnasta. Perusasteen rooli tässä prosessissa on tarjota laadukasta uranvalinnan ohjausta jo hyvissä ajoin ennen kuin itse koulutusvalinta ja päätöksen tekeminen tulevat ajankohtaiseksi. Toisella asteella opiskelijat sen sijaan tarvitsevat joustavia käytäntöjä opintojen loppuunsaattamiseksi sekä tukea mahdolliseen jatkokoulutukseen siirtymisessä. (Ahola ym. 2009, 6.)

Ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä ongelmien varhaista havainnointia voidaan edistää esimerkiksi heti alkuvaiheessa tehtävillä lähtötasokartoituksilla. Ne voivat auttaa paitsi opiskelijoiden oppimisvaikeuksien kartoittamisessa, myös opetuksen suuntaamisessa ja opetusmenetelmien valinnassa. Tällöin esimerkiksi heikosti matematiikan testissä menestyneet voidaan ohjata matematiikan lisäopetukseen. Aloitteleville opiskelijoille voidaan myös järjestää henkilökohtainen keskustelutuokio esimerkiksi ryhmänohjaajan kanssa. Muita mahdollisia varhaisen puuttumisen keinoja ammatillisessa koulutuksessa ovat poissaolojen ja opintojen tarkka seuranta, säännölliset ryhmänohjaustunnit sekä yksilöllinen opintojen suunnittelu ja ohjauskeskustelut. (Alatupa ym. 2007, 16.)

Happo (2012) painottaa huolen puheeksiottamista varhaisen tuen muotona ammatillisessa koulutuksessa (ks. kuvio 4). Prosessi alkaa pienistä havainnoista ja johtaa opiskelijaa tukeviin toimenpiteisiin. Turvallinen ilmapiiri ja luottamuksen syntyminen ovat oleellisia onnistumisen edellytyksiä huolen puheeksiottamisessa, minkä vuoksi ryhmäytymiseen ja tutustumiseen tulisi panostaa osana varhaisen puuttumisen käytäntöjä. Opiskelijoilta on hyvä kysyä kuulumisia aina tilaisuuden tullen ja viestittää, että on käytettävissä. Avun pyytämisen kynnyks on monelle opiskelijalle kuitenkin liian korkea, joten vastuu aloitteen tekemisestä tulisi olla opiskelijoiden sijaan oppilaitoksen toimijoilla. Koulun henkilökunnassa tulisi olla joku, joka tuntee opiskelijan tarpeeksi hyvin huomatakseen muutokset hänen käytöksessään ja joka haluaa ryhtyä tukemaan. (Happo 2012, 12, 16, 25.)

VARHAINEN PUUTTUMINEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

MAHDOLLISIMMAN VARHAIN – AINA, KUN VÄHÄINENKIN HUOLI HERÄÄ

1. PANOSTETAAN RYHMÄYTYMISEEN
 - Hyödynnetään ryhmän tuki ja luodaan turvallinen ilmapiiri
2. OPETTAJA TUTUSTUU OPISKELIJOIHIN
 - Opiskelijan tukeminen edellyttää kontaktitietoa, jota voi olla vain hänen kanssaan jatkuvasti tekemisissä olevalla henkilöllä
3. PUUTUTAAN MAHDOLLISIMMAN VARHAIN
 - Puuttumiseen riittää oma huoli
 - Alkuvaiheessa löytyy vielä monenlaisia ratkaisuja
 - Jokaisella koulun toimijalla on velvollisuus puuttua
4. HUOLEN PUHEEKSIOTTAMINEN
 - Otetaan puheeksi oma huoli, ei nuoren ongelmaa
 - Apuna huolen puheeksiottamisen työtapaa
 - Tavoitteena yhteisen ratkaisun löytäminen
 - Tavoitteena sopivien toimintatapojen löytäminen ja kokeileminen
5. OHJATAAN NUORI TARVITTAESSA MUUN AVUN PIIRIIN
 - Saattaen vaihdettava, perillepääsyturvataan

Kuvio 4. Varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa (mukaillen Happo 2012, 27)

Keskeistä huolen puheeksiottamisessa on dialoginen lähestymistapa. Tavoitteena on tasavertainen keskustelu, jota ohjaa aito kiinnostus toisen esittämiä näkemyksiä kohtaan. Ennen puheeksiottoa on hyvä selvittää itselleen, mistä asioista on huolissaan ja miten opiskelijaa voidaan tukea. Opiskelijaa ei määritellä ongelmaiseksi, vaan työntekijä keskittyy oman huolensa kuvaamiseen ja opiskelijan kuulemiseen. Tällöin yhteinen päämäärä, huolen huojentuminen, on mahdollista saavuttaa. (Happo 2012, 19, 25.)

2.3.2 Palvelujärjestelmä syrjäytyneen nuoren tukena

Aaltonen, Berg ja Ikäheimo (2015a) ovat tutkineet syrjäytyneiden nuorten suhdetta palvelujärjestelmään. Heidän mukaansa nuorten omaa kokemustietoa on hyödynnetty syrjäytymisen tutkimuksessa melko vähän, vaikka juuri sen kautta voitaisi saada arvokasta tietoa ehkäisytoimenpiteiden saavutettavuudesta ja toimivuudesta. Omassa tutkimuksessaan he hyödynsivätkin sekä nuorten itsensä että palvelujärjestelmän työntekijöiden kokemuksia. Palvelujärjestelmän

käsite sisälsi tässä yhteydessä nuorten hyvinvointia kohentavat eli kuntouttavat palvelut, kuten sosiaalitoimen ja mielenterveys- ja päihdepalvelut, sekä nuorten työllistettävyyttä parantavat palvelut, joihin kuuluu edellisten lisäksi TE-toimisto. (Aaltonen & Berg 2015, 41, 125.)

Tutkimuksessa havaitut palvelujärjestelmän keskeiset puutteet liittyivät työntekijöiden resursseihin, palvelujen saavutettavuuteen sekä nuoriin kohdistuviin odotuksiin. Työntekijät kokivat vaikutusmahdollisuutensa toisinaan heikkoina sekä nuorta kohden käytettävissä olevan ajan riittämättömänä. Luottamuksen syntyminen vie yleensä paljon aikaa, mutta sitä ei suurten asiakasmäärien virastoissa aina ole. Esiin nousi myös toistuvasti nuorten tarve ”yhden luukun palveluille” sekä luottamukselliselle, henkilökohtaiselle palvelulle, jossa yksi henkilö olisi vastuussa nuoren palvelukokonaisuudesta. Nykyisellään asiointi useissa eri palveluissa koettiin monesti hankalaksi ja odotusajat pitkiksi. (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015b, 128–133.)

Myös Tuusa ym. (2014) kokevat ongelmallisena sen, että nuori joutuu hakemaan apua usealta eri luukulta, sillä kynnys palveluihin voi olla nuorelle liian korkea eikä apua välttämättä ole saatavilla oikea-aikaisesti. Nuorten syrjäytymistä ehkäisevien toimenpiteiden ja palvelujen kokonaisuus ei ole heidän mielestään tarpeeksi jäsentynyt. Satunnaisesti tarjottavat yksittäiset palvelut johtavat harvoin irti syrjäytymiskierteestä. Parempiin tuloksiin päästäisi integroitujen palvelukokonaisuuksien avulla, jolloin nuori voitaisi ohjata matalan kynnyksen palvelupisteen kautta yhdellä kertaa tarvitsemiinsa palveluihin. Samalla varmistettaisi, että nuori saa kaikki tarvitsemansa palvelut samanaikaisesti. (Tuusa ym. 2014, 10.)

Syrjäytymiseen liittyy usein heikko terveydentila, ja erityisesti mielenterveysongelmat ovat yleisiä. Päästäkseen palveluihin nuorilta odotetaan aktiivisuutta, vaikka useinkaan juuri apua tarvitsevilla nuorilla ei ole materiaalisia, sosiaalisia tai mielenterveydellisiä resursseja olla aktiivinen ja oma-aloitteinen. Syrjäytyneet nuoret eivät myöskään aina ole työ- tai opiskelukuntoisia, minkä vuoksi työnhakuun ohjaamisen ja työllistämistä edistävien palvelujen sijaan tarvetta on toisinaan ennemminkin tilannetta parantavalle ja korjaavalle toiminnalle, kuten kuntouttaville työpaikoille. Lisäksi nuoret kuitenkin kokevat etenkin akuutin hoidon piiriin pääsyn hankalaksi ja jonot liian pitkiksi, minkä

vuoksi nuorille tulisikin tarjota entistä toimivampia päivystysluontoisia palveluita. (Aaltonen ym. 2015b, 131; 2015c, 1–4.)

Stenströmin ja Nokelaisen (2012, 8) mukaan syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä voidaan onnistua vain yhdistämällä yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntanäkökulmat, mikä tarkoittaa esimerkiksi moniammatillisen asiantuntijuuden hyödyntämistä ja eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Syrjäytymisen ehkäisyn kannalta moniammatillinen yhteistyö on erityisen merkittävää koulutuksen nivelvaiheissa, jotka ovat nuorten syrjäytymisen kannalta kriittisimpiä vaiheita. Nivelvaiheessa olevat nuoret tarvitsevat yksilöllistä tukea ja ohjausta sekä matalan kynnyksen palvelupisteitä. (Tuusa ym. 2014, 11.) Nivelvaihe- ja uraohjauksen tulisi olla kaikkien saatavilla riippumatta nuoren oma-aloitteisuudesta, ja sen tulisi tavoittaa myös ne nuoret, jotka ovat jääneet ilman koulutuspaikkaa tai keskeyttäneet opintonsa (Ahola ym. 2009, 142).

3. KOULUTUKSEEN KIINNITTYMINEN

Koulutukseen kiinnittyminen on noussut viime vuosikymmenten aikana keskeiseksi koulutuksen keskeyttämistä selittäväksi teoriaksi. Kiinnittymisen teorioiden avulla on pyritty paitsi ymmärtämään ja ennustamaan keskeyttämisiä, myös luomaan keinoja ilmiön ehkäisemiseksi. (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006, 427; Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani 2009, 652.) Parhaimmillaan opintoihin kiinnittyminen estää opintojen viivästymisen tai keskeyttämisen (Mäkinen ym. 2012, 11). Koulutuksen keskeyttämisen kautta kiinnittyminen liittyy myös syrjäytymisen prosessiin sekä sille altistaviin kouluympäristön tekijöihin. Tämän vuoksi syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä olisi syytä tukea kiinnittymistä ja kiinnittää huomiota niihin mekanismeihin, jotka saavat opiskelijan osallistumaan, uskomaan omiin kykyihinsä ja ponnistelemaan opiskelussa. (Poikkeus ym. 2013, 112–113.)

Kiinnittymisen käsite kuvastaa sitä, kuinka aktiivisesti henkilö on toimintaan sitoutunut, ja se voidaankin nähdä yhdistävänä linkkinä ihmisen ja toiminnan välillä (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 379). Käsite sai osittain alkunsa Hirschin (1969) sosiaalisen kontrollin teoriassa, jonka mukaan nuorten epäsosiaalista käytöstä voidaan selittää yksilön ja yhteiskunnan välisten siteiden

katkeamisella. Tähän perustuen koulutukseen kiinnittymättömyys voidaan nähdä seurauksena yksilön heikenneistä suhteista koulutukselliseen instituutioon. (Archambault ym. 2009, 652.)

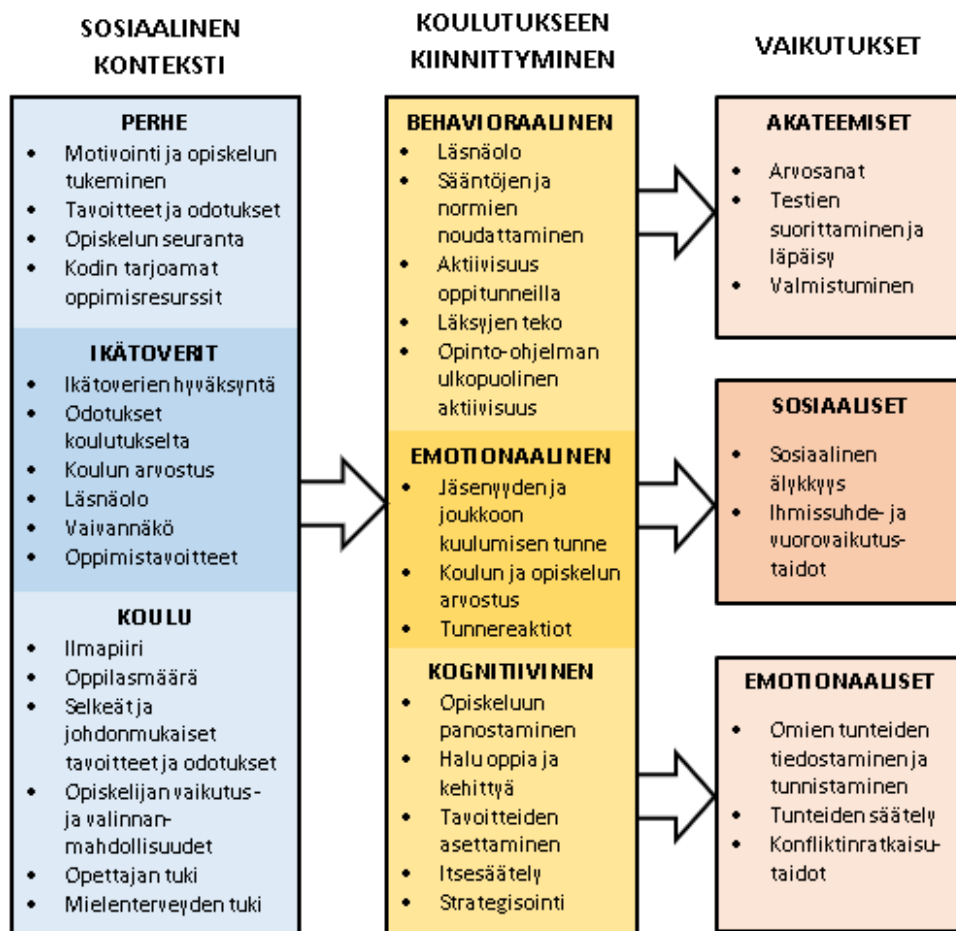
Kiinnittymiseen läheisesti liittyviä käsitteitä ovat muun muassa osallisuus ja sitoutuminen. Näitä toisiinsa kietoutuvia ilmiöitä on käsitelty kirjallisuudessa eri näkökulmista ja vaihtelevien käsitteiden avulla, mutta yhteistä niille kaikille on pyrkimys etsiä vastakohtia ja vaihtoehtoja ulkopuolisuuden, passiivisuuden, yksin tekemisen ja vieraantumisen ilmiöille. (Mäkinen ym. 2012, 8.) Korhosen ja Hietavan (2011) mukaan opintoihin kiinnittymisen ja sitoutumisen selkein ero liittyy näkökulmapainotuksiin. Opintoihin sitoutuminen viittaa opiskelijanäkökulmaan, kun taas opintoihin kiinnittyminen painottaa opiskelijan yksilötason lisäksi koulutuksen organisaationäkökulmaa ja erilaisia kontekstitekijöitä, kuten oppimisympäristöä ja ohjauspalvelujärjestelmää. (em., 6–7.) Tässä tutkimuksessa käytän termiä kiinnittyminen, sillä haluan painottaa yhtäläisesti niin yksilöön kuin ympäristöönkin liittyviä tekijöitä sekä näiden välistä vuorovaikutusta.

Korhosen ja Toomin (2017) mukaan koulutukseen kiinnittyminen rakentuu yksilöllisten ja yhteisöllisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa. Yksilöllisen kiinnittymisen tasolla tärkeää on opiskelussa tarvittavien taitojen hallinta sekä opintojen henkilökohtaisen merkityksen löytyminen. Yhteisöllisellä tasolla kiinnittyminen taas rakentuu sosiaalisten käytäntöjen, opintoihin liittyviin yhteisöihin osallistumisen sekä osallisuuden kokemusten myötä. (Korhonen & Toom 2017, 134–135.)

Kiinnittymisen yksilöllinen ja yhteisöllinen aspekti nousee usein esiin aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa. Muun muassa Mäkisen ja Annalan (2011, 59) mukaan kiinnittymisessä on kyse niin opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta kuin hänen opiskeluyhteisönsä luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Poikkeuksen ym. (2013) mukaan kouluun kiinnittyminen taas edellyttää sitä, että opiskelijat kokevat oppimisen itselleen mieluisaksi ja merkitykselliseksi, ja että he kokevat koulussa yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää. Oleellisia tekijöitä ovat opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus, opetuskäytännöt sekä osallisuuden kokemusten vahvistaminen. (Poikkeus ym. 2013, 111–112.)

3.1 Kiinnittymisen ulottuvuudet

Koulutukseen kiinnittymisen käsite on moniulotteinen ja sitä on pyritty selittämään erityisesti lukuisissa koulutuksen keskeyttämistä käsittelevissä tutkimuksissa. Useat teoriat jakavat kiinnittymisen käsitteen kolmeen tai useampaan ulottuvuuteen, joita voivat olla esimerkiksi behavioraalinen, akateeminen, kognitiivinen, psykologinen, emotionaalinen tai affektiivinen ulottuvuus. Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004) jäsentävät kiinnittymistä kolmijakoisen mallin avulla ja he jakavat kiinnittymisen ilmiön *behavioraaliseen*, *kognitiiviseen* ja *emotionaaliseen* ulottuvuuteen (kuvio 5). (Fredricks ym. 2004, 60, 62–64.)



Kuvio 5. Koulutukseen kiinnittymisen sosiaalinen konteksti, ulottuvuudet ja vaikutukset (mukaillen Appleton ym. 2006, 430; Fredricks ym. 2004)

Behavioraalinen kiinnittyminen ilmenee käytännön tasolla muun muassa erilaisena osallistumisena, aktiivisuutena ja käyttäytymisenä. Emotionaalinen ulottuvuus käsittää kouluympäristössä tapahtuvat tunnepitoiset reaktiot sekä opiskelijan tuntemukset kouluun kuulumisesta ja identifioitumisesta. Kognitiivinen kiinnittyminen taas tarkoittaa eräänlaista opiskelulle annettavaa psykologista

panosta, mikä ilmenee esimerkiksi itsesäätelytaitojen käyttönä ja halukkuutena nähdä vaivaa vaativien taitojen omaksumisen eteen. (Fredricks ym. 2004, 60, 62–64.)

Fredricksin ym. (2004) mukaan behavioraalisella kiinnittymisellä on akateemisen menestyksen ja keskeyttämisen ehkäisemisen kannalta oleellinen merkitys. Behavioraalisella tasolla kiinnittynyt opiskelija sitoutuu luokan sääntöihin ja normeihin, keskittyy ja osallistuu oppitunneilla ja on mahdollisesti aktiivinen myös opiskelun ulkopuolisessa kouluun liittyvässä toiminnassa, kuten oppilaskunnan hallituksessa. Behavioraalisesti kiinnittynyt ei lintsaa koulusta, käyttäytyy huonosti eikä aiheuta ongelmia. Muihin ulottuvuuksiin verrattuna behavioraalinen kiinnittyminen on melko helposti havaittavaa ja mitattavaa, ja sen mittareina voidaan käyttää esimerkiksi läsnäoloa, tuntiaktiivisuutta tai epäaktiivisuutta, läksyjen tekoa, jälki-istuntoja ja myöhästymisiä. (em., 60, 62, 65–66; Appleton ym. 2006, 429.)

Emotionaalista kiinnittymistä on vaikeampi havaita, sillä se ilmenee sisäisesti opiskelijan tunteina ja ajatuksina. Emotionaalinen ulottuvuus käsittää esimerkiksi opiskelijan oppitunneilla tuntemat kiinnostuksen, tylsistymisen, iloisuuden tai ahdistumisen tunteet. Emotionaalisesti kiinnittynyt opiskelija tuntee koulussa yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä arvostaa koulua ja sen oppimistavoitteita. Emotionaalisen kiinnittymisen mittaamisessa voidaan käyttää esimerkiksi opiskelijan omia kuvauksia hänen kokemistaan kouluun ja opiskeluun liittyvistä tunnereaktioista sekä kouluympäristön sosiaalisista suhteista. (Fredricks ym. 2004, 63, 66; Appleton ym. 2006, 429.)

Kiinnittymisen teorioissa kognitiiviseen ulottuvuuteen liitetään yleensä kahdenlaisia ominaisuuksia. Kognitiivinen kiinnittyminen nähdään toisaalta opiskeluun suunnattuna psykologisena panostamisena ja toisaalta oppimis- ja itsesäätelystrategioiden käyttönä. Psykologinen panostaminen ilmenee esimerkiksi halukkuutena opiskella ahkerasti, oppia syvällisesti ja haastaa itsensä sekä kykynä suhtautua epäonnistumisiin rakentavasti. Strategioiden käyttö taas tarkoittaa käytännössä esimerkiksi metakognitiivisten taitojen käyttöä opiskelutilanteessa sekä oppimisstrategioita kuten luetun ymmärrystä, tiivistämistä, elaborointia ja muistiin painamista. (Fredricks ym. 2004, 63–65.)

Myös kognitiivisen kiinnittymisen tutkiminen on haastavaa, sillä opiskelijan kognitiiviset prosessit eivät ole suoraan havaittavissa. Etenkin nuorempien lasten kohdalla kognitiivisten taitojen tutkiminen on haastavaa, sillä lapsen metakognitiiviset taidot kehittyvät vähitellen iän myötä. Usein mittaamisessa käytetään kyselyitä ja opiskelijan itsearviointeja, ja esimerkiksi oppimisstrategioiden käyttöä voidaan mitata kyselyiden avulla. Kognitiivista kiinnittymistä voidaan mitata myös observoimalla, jolloin mittaaminen tapahtuu pitkälti opiskelijan käyttäytymistä tulkitsemalla. Pelkästään opiskelijaa tarkkailemalla on kuitenkin vaikeaa päätellä, yrittääkö hän suoriutua tehtävästä nopeasti ja mahdollisimman helpolla vai käyttääkö hän syvällisiä oppimisstrategioita oppisisällön hallitsemiseksi. (Fredricks ym. 2004, 67–68.)

3.2 Motivaation merkitys kiinnittymiselle

Motivaatio ja kiinnittyminen ovat kumpikin oppimisprosessin keskeisiä osatekijöitä, mutta niiden keskinäinen suhde vaihtelee tulkinnan ja kontekstin mukaan (Martin 2012, 303). Näkemyksestä riippuen suhde voidaan ymmärtää esimerkiksi hierarkkisena, vuorovaikutteisena tai syy-seuraussuhteena. Eccles ja Wang (2012) antavat esimerkin viimeksi mainitusta ajattelutavasta. Jos ajatellaan, että motivaatio vaikuttaa käyttäytymiseen, joka puolestaan vaikuttaa lopputulokseen, voidaan kiinnittyminen nähdä motivaation seurauksena. Oppimisen kontekstiin sijoitettuna koulutukseen kiinnittyminen voidaan siis tämän näkemyksen mukaan nähdä ikään kuin välittäjänä motivaation ja koulumenestyksen välillä. (Eccles & Wang 2012, 138–139.)

Korhonen ja Hietava (2011, 6) muistuttavat, että vaikka motivaatiolla on opintoihin kiinnittymisen kannalta hyvin keskeinen merkitys, on suhde kuitenkin vuorovaikutteinen. Myös Appleton ym. (2006) kokevat, että suhde motivaation ja kiinnittymisen välillä ei ole niin yksioikoinen, ja opiskelija voi esimerkiksi olla motivoitunut ilman, että olisi aktiivisesti kiinnittynyt opiskeluun. Näin ollen motivaatio on tärkeä, mutta ei ainut kiinnittymisen edellytys. (Appleton ym. 2006, 428.)

Motivaatio kuitenkin ohjaa oppimista ja opettamista merkittävästi (Tuominen-Soini 2014, 244), ja koulutustavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaista on,

ohjaako oppijan toimintaa sisäinen vai ulkoinen motivaatio. Sisäinen motivaatio tarkoittaa toiminnan kokemista kiinnostavana, mielihyvää tuottavana ja omien arvojen mukaisena. Se saa opiskelijan tekemään töitä koulutustavoitteidensa saavuttamiseksi, mikä taas edesauttaa niissä edistymistä. Tällaisten sisäisen motivaation ohjaamien, henkilökohtaisesti merkityksellisten tavoitteiden saavuttaminen lisää hyvinvointia ja tyytyväisyyttä omaan elämään. Ulkoisen motivaation ohjaama opiskelija sen sijaan ei ole yhtä sinnikäs työskentelemään tavoitteidensa saavuttamiseksi, vaan saattaa luovuttaa vastoinkäymisiä kohdatessaan. Ulkoinen motivaatio kumpuaakin omien arvojen ja kiinnostuksen sijaan ulkoisista vaikutteista, kuten sosiaalisesta paineesta tai tilanteen asettamista vaatimuksista. (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 12–14.)

Jan-Erik Nurmi (2013) on hahmotellut oppimismotivaatiosta useisiin eri teorioihin pohjautuvan kokoavan näkemyksen, joka yhdistää elementtejä niin itsemääräämisteoriasta, tavoiteorientaatioteoriasta, oppimistilanteiden emootiteoriasta, kiinnostusteoriasta kuin oppimismotivaation prosessiteoriasta. Hän esittelee oppimismotivaation monivaiheisena tapahtumakulkuna, joka etenee oppimistilanteen ennakkoinnista itse oppimistilanteessa toimimiseen ja lopulta tulosten arviointiin (kuvio 6). Motivaatioprosessin taustalla vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset samankaltaisista tilanteista sekä hänen käsityksensä omista kyvyistään kyseisenlaisessa oppimistilanteessa. (Nurmi 2013, 550–552.)

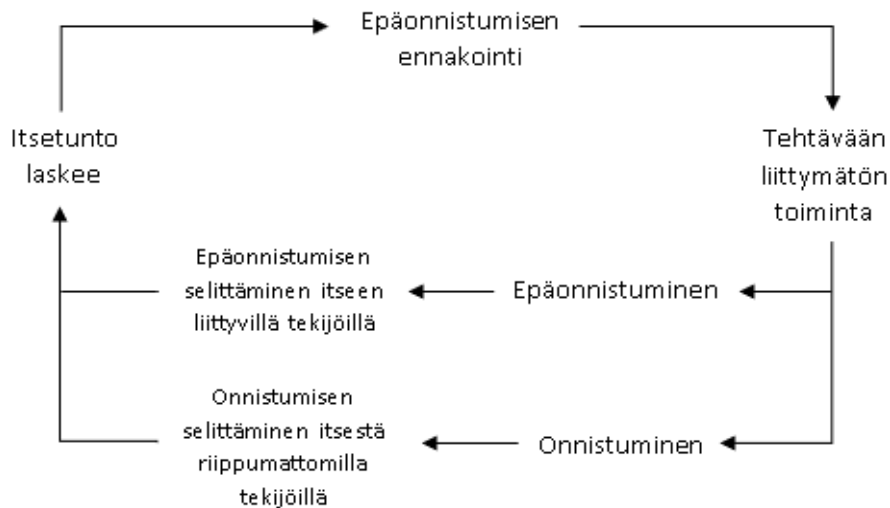


Kuvio 6. Motivaatioprosessi (Nurmi 2013, 552)

Kohdatessaan oppimistehtävän henkilön mielessä aktivoituu tehtävässä pärjäämiseen liittyviä ennakoiteja ja odotuksia. Ennakointi voi suuntautua joko tilanteessa onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Onnistumisen ennakoite ja kiinnostus tehtävää kohtaan tyypillisesti johtavat oppimistulosten kannalta edullisen toimintaan, kun taas epäonnistumisenennakoite ja ahdistuneisuus johtavat tehtävän välttämiseen ja sitä kautta tehtävässä epäonnistumiseen. (Nurmi 2013, 551.)

Tehtävätilanteessa yksilöt suuntautuvat oppimiseen eri tavoin, ja tätä on pyritty kuvaamaan tavoiteorientaatioteorioiden avulla. Teorian mukaan yksilöt suuntautuvat tehtävään joko panostamalla tai välttämällä, mikä taas heijastaa yksilön uskomuksia omista kyvyistään. Oppimiseen suuntautunutta yksilöä ohjaa hänen halunsa oppia uutta, kun taas suoritusorientoituneelle yksilölle keskeistä on pyrkiä osoittamaan olevansa muita kyvykkäämpi ja välttää olemasta muita huonompi. (Nurmi 2013, 550, 552.) Välttämisorientaation ohjaama henkilö taas ei usko omiin kykyihinsä, vaan välttelee tehtäviä ja luovuttaa helposti (Tuominen-Soini 2014, 250).

Välttämisorientaation taustalla vaikuttaa monenlaisia vahingollisia käyttäytymisiä ja ajatusmalleja. Esimerkiksi *itseä vahingoittavaan strategiaan* turvautuva henkilö pyrkii jo ennen suoritusta luomaan epäonnistumiselleen ikään kuin hyväksyttävän tekosyy, jotta epäonnistumisen voi selittää millä tahansa paitsi henkilön kyvyttömyydellä. Ihmisillä on taipumus vähätellä omaa rooliaan epäonnistumistilanteessa, mutta ottaa kunnia onnistuneesta suorituksesta. Tämänkaltainen selitysmalli tunnetaan nimellä *minää tukeva attribuutioerhe*. Se suojelee henkilön myönteistä kuvaa itsestään ja ylläpitää hänen toimintavalmiuttaan. Toinen vahingollinen ja välttelevä strategia on *opittu avuttomuus*, jota kuvaa passiivisuus ja vetäytyminen. Tällaiselle henkilölle tyypillistä on alhainen itsetunto ja toisin kuin itseä vahingoittavassa strategiassa, epäonnistuminen selitetään itseän liittyvillä syillä. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 21; Nurmi, Salmela-Aro, Anttonen & Kinnunen 1992, 486–487.)



Kuvio 7. Epäonnistumisansa-ajattelumalli (mukaillen Lämsä 2009, 165)

Syrjäytymisvaarassa olevia nuoria koskevassa tutkimuksessaan Nurmi ym. (1992) havaitsivat tutkimiensa nuorten eroavan muista nuorista sen suhteen, millaista strategiaa nämä suoritustilanteissa käyttivät. He kuvaavat kyseistä strategiaa nimellä *epäonnistumisansa* (kuvio 7). Näille nuorille tyypillistä oli paitsi alhainen itsetunto, epäonnistumisen ennakoiminen ja keskittyminen suoritustilanteessa irrelevanttiin toimintaan, myös minää tukevan attribuutioerheen puuttuminen. Haasteellisissa tilanteissa tämän strategian omaavat henkilöt keskittyvät irrelevanttiin toimintaan, epäonnistuvat tehtävässä ja selittävät sekä onnistumisiaan että epäonnistumisiaan itsetuntoa vahingoittavalla tavalla. Tämä vahvistaa negatiivista minäkäsitystä, joka taas johtaa strategian käyttöön uudelleen noidankehän tavoin. (Nurmi ym. 1992, 490–492.)

3.3 Kouluhyvinvointi

Kouluhyvinvoinnilla tarkoitetaan opiskelijan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, terveitä elintapoja ja elämänhallintaa (Nurmi 2009, 32). Opintoihin kiinnittymisen ohella myös opiskelijan hyvinvointi on olennainen tekijä opinnoissa edistymisen kannalta, ja ne sivuavat toisiaan monin tavoin. Kuten opintoihin kiinnittymisen, myös opiskelijan hyvinvoinnin katsotaan rakentuvan moniulotteisten psykologisten ja toiminnallisten prosessien sekä ympäristötekijöiden vaikutuksesta. Hyvinvoinnin ja kiinnittymisen välinen suhde

on vastavuoroinen. Opiskelijan kiinnittyminen opintoihin voi olla tulosta hänen kokemastaan hyvinvoinnista tai toisinpäin. (Korhonen ja Toom 2017, 132, 143, 147.)

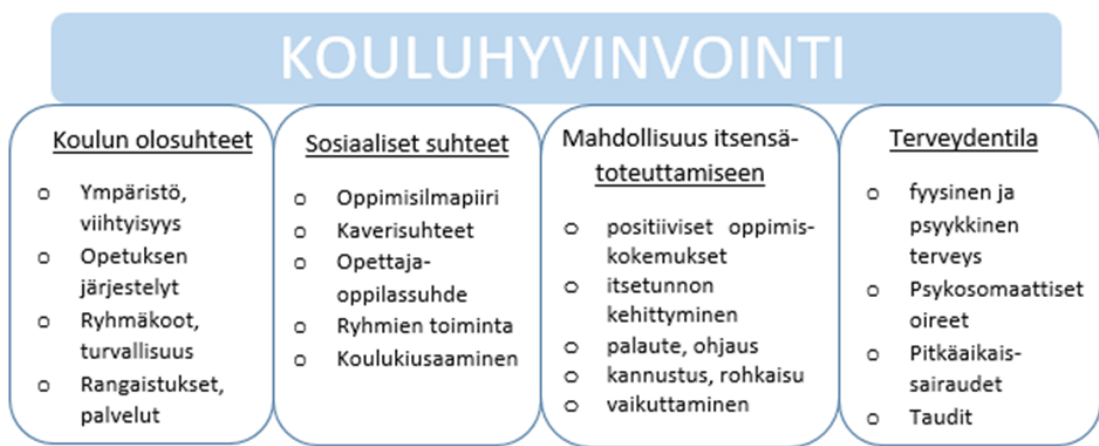
Koulussa viihtyminen on altista vaihteluille ja siihen vaikuttavat olennaisesti esimerkiksi kouluympäristön sosiaaliset suhteet, työrauha ja ilmapiiri. Suomalaisten nuorten kouluhyvinvoinnissa on puutteita, ja usealla oppilaalla on viitteitä uupumuksesta sekä kielteisiä asenteita koulua kohtaan. Nuoren hyvinvointia koulussa voivat horjuttaa esimerkiksi yksinäisyys, koulukiusaaminen, suuret luokkakoot tai puutteellinen kuulluksi tuleminen. (Kuronen 2010, 22–24.)

Kurosen (2010) mukaan koulu lähestyy oppilasta liiaksi oppiaineiden, niissä pärjäämisen ja arvosanojen kautta, ja enemmän huomiota tulisikin kiinnittää lasten ja nuorten kokonaisvaltaiseen tukeen ja ohjaukseen paitsi peruskoulussa, myös ammatillisessa koulutuksessa. Erityisesti tukea tarvitsevat syrjäin jäävät ja perheongelmia kohdanneet nuoret. Tukijärjestelmää tulisi kehittää ja tehostaa erityisesti yläkouluvaiheessa, jolloin oppimistavoitteet kasvavat ja nuorten väliset yksilölliset kehityserot voivat olla suuria. Lisäksi moni nuori kokee epävarmuutta omasta identiteetistään. (Kuronen 2010, 326.)

Lakisääteisesti opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtii oppilashuolto, jonka keskeinen tehtävä on ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä erilaisten opiskelijoiden oppimisedellytysten varmistaminen. Oppilashuoltoryhmään kuuluu eri toimijaryhmien edustajia, kuten rehtori, opinto-ohjaaja, kuraattori, erityisopettaja ja terveydenhoitaja. Opettaja ei välttämättä osallistu opiskelijan ongelman käsittelyyn, vaan ongelmat siirtyvät helposti asiantuntijoille. Nurmen (2009) mukaan opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistäjänä tulisi kuitenkin selkeyttää, sillä hänellä on usein parhaat mahdollisuudet puuttua opiskelijan ongelmiin. Hän pystyy tukemaan opiskelijaa kouluarjen oppimistilanteissa sekä tarvittaessa käynnistämään tukitoimet yhdessä oppilashuollon kanssa. (Nurmi 2009, 32–33.)

Kouluhyvinvointia ja sen ulottuvuuksia ovat tutkineet muun muassa Anne Konu (2002) ja Kirsi-Marja Janhunen (2013). Molemmat mukailevat kouluhyvinvoinnin määritelmässään 1970-luvulla vaikuttaneen Erik Allardtin tarveluokitukseen

pohjautuvaa hyvinvointimallia. Allardtin ajattelussa hyvinvointi nähdään tilana, jossa ihmisen on mahdollista tyydyttää perustarpeensa. Hän jakaa hyvinvointiin vaikuttavat perustarpeet kolmeen kategoriaan: elinoloihin (having), sosiaalisiin suhteisiin (loving) ja itsensä toteuttamista osoittaviin tarpeisiin (being). Kukin kategoria sisältää useita osatekijöitä. Elinolojen kategorialla Allardt viittaa materiaalisiin olosuhteisiin, joita kaikki ihmiset tarvitsevat. Sosiaaliset suhteet viittaavat ihmiselle ominaiseen tarpeeseen liittyä muihin ihmisiin ja rakentaa sosiaalisia identiteettejä. Itsensä toteuttamisen tarve taas tarkoittaa persoonallista kasvua ja kehitystä. (Konu 2002, 19–20; Janhunen 2013, 20.)



Kuvio 8. Kouluhyvinvoinnin osa-alueet (mukaillen Konu 2002, 44–46)

Konun kouluhyvinvointimallissa (kuvio 8) elinoloihin liittyviä perustarpeita ilmentävät koulun olosuhteet. Olosuhteet käsittävät koulun fyysisen ympäristön sekä opiskelu-ympäristöön liittyvät asiat, kuten ryhmäkoot ja lukujärjestyksen. Olosuhteiksi voidaan lukea myös opiskelijoille tarjottavat palvelut, kuten terveydenhuolto ja opinto-ohjaus. Sosiaalisten suhteiden kategoria taas pitää sisällään koulun sosiaalisen opiskelu-ympäristön: ilmapiirin, opiskelija-oppilassuhteet sekä suhteet opiskelukavereihin. Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta opettaja-oppilassuhteella on erityisen tärkeä asema. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja sen laatu vaikuttavat olennaisesti oppilaan hyvinvointiin, minkä vuoksi vuorovaikutuksen tulisi olla aitoa, välittävää ja huolehtivaa. (Konu 2002, 44–45; Janhunen 2013, 41.)

Opettajasuhteella on suuri merkitys koulutukseen kiinnittymisen kannalta myös muun muassa Hantzopoulosin (2013) ja Lessardin ym. (2008) mukaan. Hantzopoulos tutki keskeyttämisvaarassa olleita nuoria, joilla oli huonoja

kokemuksia aiemmista kouluistaan. Nuoret kokivat koulutuksen aiempaa mielekkäämmäksi siirryttyään kouluun, joka painotti opettaja- opiskelijasuhteiden merkitystä. Kyseiseen kouluun kiinnittymistä edesauttoi nuorten kokemuksen mukaan opettajien ja opiskelijoiden välinen tasavertaisuus, tuttavallisuus, välittäminen, sekä molemminpuolinen luottamus. (Hantzopoulos 2013, 11–30.) Myös koulutuksen keskeyttämistä tutkineet Lessard ym. havaitsivat, kuinka merkittävästi kannustava ja välittävä opettajasuhde voi edesauttaa koulutukseen kiinnittymistä. Heidän haastattelemansa opiskelijat kokivat hyvin tärkeäksi sen, että opettaja huomaa, välittää ja arvostaa. He kuvailivat lempiopettajiaan muun muassa ennakkoluulottomiksi, huomaavaisiksi, kärsivällisiksi sekä helposti saavutettaviksi. (Lessard ym. 2008, 33–40.)

Pirkko Nurmi (2009) on tutkinut opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Väitöstutkimuksessaan hän selvitti, kuinka merkittävästi opettaja voi vaikuttaa nuorten kouluhyvinvointiin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Hän havaitsi, että kouluhyvinvointia ja opintojen loppuun saattamista tukee erityisesti opettajan tietoinen ja kannustava dialogisuus. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi hyvää ilmapiiriä sekä opiskelijoiden aktiivista osallistumista. (Nurmi 2009.) Dialogisuuden ohella hyvinvointia voivat edistää myös muun muassa varhainen puuttuminen sekä joustavuus koulun henkilöstön toimintatavoissa. (Kuronen 2010, 23)

Edellä mainittujen osa-alueiden ohella yksi tärkeä tekijä kouluhyvinvoinnissa on mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (kuvio 8). Kouluympäristöön liitettyä itsensä toteuttamista voi tarkoittaa esimerkiksi positiivisia oppimiskokemuksia sekä oppilaan mahdollisuutta opiskella oman kiinnostuksensa ja taitojensa mukaisesti omalla etenemisnopeudellaan. Itsensä toteuttamista edistää myös oppilaiden mahdollisuus osallistua itseään ja omaa koulunkäyntiään koskevien päätösten tekoon. Lisäksi erityisen tärkeää on opettajilta, vanhemmilta ja koulutovereilta saatu kannustus ja arvostus, sillä ne edistävät paitsi positiivisia oppimiskokemuksia, myös opintojen merkitykselliseksi kokemista. (Konu 2002, 45–46.)

Allardtista poiketen Konu on liittänyt omaan hyvinvointimalliinsa (kuvio 8) myös neljännen hyvinvoinnin osa-alueen, terveydentilan, sillä hänen mukaansa hyvinvoinnista ei voida puhua puuttumatta terveyteen. Myös Allardtin mukaan

terveys on hyvinvoinnin keskeinen elementti, mutta hänen mallissaan terveys nähdään osana elinolojen kategoriana. Konu näkee terveyden voimavarana, jonka avulla voidaan saavuttaa muita hyvinvoinnin osa-alueita, mutta toisaalta muistuttaa myös, että esimerkiksi kroonisesti sairas henkilö voi saavuttaa hyvinvointinsa painottamalla hyvinvoinnin muita osa-alueita. (Konu 2002, 20, 46, 60.)

Janhusen (2013) kouluhyvinvointimallissa on paljon yhtäläisyyksiä Konun mallin kanssa, mutta myös mainitsemisen arvoisia eroja. Hänen tutkimustaan ohjaa opiskelijanäkökulma, ja aineistolähtöisesti (tosin Allardtin teoriaan peilaten) rakentuivat myös kouluhyvinvoinnin viisi ulottuvuutta: ulkoiset tai materiaaliset järjestelyt, yhteisöllisyys, toiminnallisuus tai osallisuus, turvallisuuden tunne sekä identiteetti. Erilaisesta luokittelusta huolimatta ulottuvuudet pitävät kuitenkin sisällään hyvin samanlaisia osatekijöitä kuin Konun hyvinvointimalli. Tärkeimmiksi kouluhyvinvointia edistäviksi tekijöiksi Janhusen tutkimuksessa nousevat muun muassa sosiaaliset suhteet, kodin ja perheen tuki, eri toimijoiden yhteistyö, positiivinen ja kannustava ilmapiiri sekä varhainen tuki ja ennaltaehkäisevä työ. (Janhunen 2013, 78- 79, 94–98.)

3.4 Kiinnittymisen haasteet ja keskeyttäminen

Koulutuksen keskeyttäminen ei ole äkillinen, yksittäinen tapahtuma, vaan se tulisi ymmärtää mahdollisesti jo pitkäänkin jatkuneena prosessina. Kiinnittyminen on tässä prosessissa hyvin olennainen tekijä, ja joidenkin tutkijoiden mielestä jopa keskeyttäminen itsessään tulisi nähdä ennemmin kiinnittymättömyyden prosessina, joka lopulta kulminoituu opintojen kesken jättämiseen. Joidenkin näkemysten mukaan keskeyttämisestä ei myöskään tulisi puhua ongelmana, vaan oireena muista ongelmista, joista moni on saanut alkunsa paljon aiemmin, jopa jo peruskoulun alkuvaiheessa. (Rumberger & Rotermund 2012, 492, 496, 508.)

Selitettäessä kiinnittymisvaikeuksia ja keskeyttämiä tullaan usein syyllistäneeksi nuorta, hänen vanhempiaan tai opettajaa ja opetusmetodeja (Packham 2000, 154). Mikään yksittäinen tekijä ei kuitenkaan selitä opiskelijan keskeyttämistä, vaan päätöksen taustalla vaikuttaa usein joukko erilaisia keskeyttämiseen johtaneita tekijöitä esimerkiksi yksilöön itseensä tai ympäristöön

liittyen (Rumberger & Rotermund 2012, 492, 508). Takalan (1992, 33) mukaan koulussa menestymättömyyttä on usein selitetty myös motivaatioteorioilla, mikä hänen mielestään ei riitä selittämään ilmiötä vaan herättää uuden kysymyksen: mikä sitten aiheuttaa motivaatio-ongelmat?

Vaikka keskeyttämisen syyt vaihtelevat eikä se johdu mistään yksittäisestä tekijästä, ovat tutkimukset osoittaneet tiettyjen yksilöön ja ympäristöön liittyvien tekijöiden linkittyvän keskeyttämiseen muita useammin. Tällaisia yksilöön liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi oppimisvaikeudet, aiempi huono koulumenestys ja mielenterveyden ongelmat, kun taas ympäristöön liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi perheen ja asuinympäristön sosioekonominen taso ja siihen linkittyen alhainen toimeentulo, työttömyys, päihdeongelmat ja matala koulutustaso. Myös esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat keskeyttävät koulun muita useammin, mikä tosin useassa tapauksessa on myös yhteydessä esimerkiksi matalaan sosioekonomiseen asemaan. (Luhdahl, Lindblad, Lovén, Mårald & Svedberg 2017, 39–40; Järvinen & Vanttaja 2012, 352–356.)

Lundahl ym. (2017) huomauttavat, että yksilöön ja kasvuympäristöön liittyvien tekijöiden lisäksi koululla on oma merkittävä roolinsa keskeyttämisissä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tuen puutetta tai kyvyttömyyttä havaita ongelmia ja puuttua niihin ajoissa. Toisinaan taustalla on myös erinäisiä negatiivisia kouluun liittyviä kokemuksia, kuten kiusaamista tai huonot suhteet opettajiin. (Lundahl ym. 2017, 40.) Rantanen ja Vehviläinen (2007) korostavat erityisesti oppilaitoksen ilmapiirin vaikutusta keskeyttämisiin. Ilmapiirillä he tarkoittavat paitsi opiskelijoiden motivaatiota, myös opettajien motivaatiota ja koko kouluyhteisön hyvinvointia. Esimerkiksi opettajan motivaatio tai sen puute vaikuttavat suoraan opettamisen laatuun sekä opiskelijan kanssa käytyyn vuorovaikutukseen. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 122.)

Oppilaitosten olisi tärkeää tunnistaa, mikä osa keskeyttämisistä olisi auttavien toimenpitein mahdollista välttää. Koulut eivät kuitenkaan läheskään aina tiedosta omaa mahdollista rooliaan keskeyttämisissä. Esimerkiksi suomalaisissa kouluissa 1990-luvulla tehdyssä kyselyssä oppilaitokset kokivat keskeyttämisten johtuneen opetuksesta tai oppilaitoksen sisäisistä ongelmista vain äärimmäisen harvoin, vaikka todellisuudessa moneen näennäisesti yksilöstä johtuvaan ongelmaan saattaisi olla mahdollista vaikuttaa oppilaitoksen tasolla. Esimerkiksi moni opiskeluhanluton tai oppimisvaikeuksista kärsivä opiskelija saattaisi hyötyä

yksilöä paremmin huomioivista opetusjärjestelyistä ja pystyä siten saattamaan opintonsa päätökseen. (Meriläinen, L. 1996, 113, 119.)

3.4.1 Kouluallergiaa vai rakenteellinen ongelma?

Koulu on nuorten arkielämään ja elämäntapaan keskeisesti vaikuttava instituutio. Opiskelijan koulusuhde rakentuu koulun arjessa koettujen ihmissuhteiden, ilmapiirin ja kuulumisen tunteen yhteisvaikutuksessa. Koulusuhde ilmentää ikään kuin opiskelijan perusasentoitumista ja tapaa kiinnittyä kouluun sekä sitoutua opiskeluun, ja siihen voi liittyä monenlaisia jännitteitä. Nuoret määrittelevät identiteettiään koulussa menestymisen kautta, ja sen puitteissa nuoret myös tekevät tulevia valintojaan muun muassa koulutukseen hakeutumisen suhteen. Nykynuorilta odotetaan huomattavia valmiuksia oman elämänsä ohjaamisessa, mutta päätöksiä voi olla vaikea tehdä etenkin, jos nuorelta puuttuu tietoa, tavoitteita, ja mielekkyyden kokemuksia tai jos riittävää ohjausta ja tukea ei ole saatavilla. Tällöin nuori saattaa jättää hakeutumatta koulutukseen, tehdä väärän alavalinnan tai keskeyttää pian aloittamansa opinnot. (Kuronen 2010, 16, 22.)

Keskeyttämistutkimuksen kenttää on pitkälti hallinnut makrotason tilastointi ja keskeyttämisen syiden etsintä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa keskeyttämisen syitä on usein tutkittu vertailemalla keskeyttäneitä opiskelijoita koulutusta jatkaneisiin opiskelijoihin, jolloin vaaraksi muodostuu se, että keskeyttäjät leimataan normaaleista opiskelijoista poikkeaviksi, koulutukselliseksi epäonnistujiksi. Rakentamalla keskeyttäjästä kuvaa tällaisena muista opiskelijoista poikkeavana ryhmänä tullaan samalla syyllistäneeksi keskeyttäjiä heidän ”vääränlaisista” taustoistaan, asenteistaan ja ominaisuuksistaan. (Komonen 2001a, 8.) Koulutuspolulta tippumisen nähdäänkin usein johtuvan nuorten omista heikkouksista tai heidän perhetaustastaan (Gretschel & Junttila-Vitikka 2014, 61).

Yksi esimerkki tällaisesta koulutuksen keskeyttäjien marginalisoinnista on Mikko Takalan luoma käsite ”kouluallergia”, jota hän käytti 1990-luvun alun tutkimuksessaan kuvaamaan kouluvastaisuuden ja keskeyttämisen ilmiötä. Takala luo kouluallergikoista ryhmänä melko yksityiskohtaisen ja stereotyyppisen kuvan erilaisine tyypillisine ominaisuuksineen. Hänen mukaansa kouluallergikot ovat tyypillisesti esimerkiksi perus- tai ammattikoulun keskeyttäneitä työttömiä

poikia, joita leimaa päämäärättömyys, haluttomuus mihinkään, flegmaattinen tai aggressiivinen käytös sekä negatiivinen asenne koulua kohtaan. (Takala 1992, 34.)

Myös muun muassa Ruoho ja Ihatsu (1994) ovat tyypitelleet ongelmallisia opiskelijoita. He ovat tutkineet ammattioppilaitoksen henkilökunnan käsityksiä oppilaiden käyttäytymishäiriöistä ja tyypitelleet tämän pohjalta neljä ongelmakäytöksen kategorioita: lintsarit, häiriköt, vandalismin ja varkauteen taipuvaiset sekä itsetuhoiset päihteiden väärinkäyttäjät. Käytöshäiriöiden tyypittelyn lisäksi tämä 1990-luvulla tehty tutkimus maalaa kuvaa myös siitä, millä tavoin opiskelijoiden käyttäytymishäiriöihin ja nk. ongelmaoppilaisiin on ammatillisessa oppilaitoksessa vielä pari vuosikymmentä sitten suhtauduttu. (Ruoho & Ihatsu 1994, 28–34.)

Ruoho ja Ihatsu (1994) tulkitsevat häiriökäyttäytymisen ikään kuin opiskelijan pyrkimyksenä päästä pois siitä epämiellyttävästä olotilasta, jonka perinteinen opetus ja oppitunnit hänelle aiheuttavat. Käytännössä tämä ilmenee monin eri tavoin, esimerkiksi oppitunnin häiritsemisenä, opiskelijan ahdistuksena, päihteiden väärinkäyttönä tai konkreettisena poissaolona oppitunneilta. Opettajat vaikuttivat olevan jossain määrin tietoisia oppimisen ja käyttäytymisen ongelmien välisestä yhteydestä sekä niiden taipumuksesta kasautua, mutta valitettavan usein heiltä puuttuivat joko valmiudet tai rohkeus kohdata ja käsitellä käyttäytymishäiriöitä. (Ruoho ja Ihatsu 1994, 43.)

Käytösongelmien ilmeneminen hahmotettiin tutkimuksen mukaan useimmiten hyvin koulukeskeisesti, esimerkiksi työrauhan häirinnän ja opettajalle aiheutuvan ylimääräisen vaivan kautta sen sijaan, että huolenaiheena olisi ollut opiskelijan syrjäytyminen ja hänen pärjäämisensä tulevaisuudessa. Ongelmakäyttäytymisen syitä pohdittaessa koulun normeja ja opetuksen rutiineja ei myöskään juurikaan asetettu kyseenalaisiksi. Opettajilla oli taipumusta tulkita käytösongelmat opiskelijan persoonallisuuden piirteiksi, jolloin oppilas helposti leimautuu ”hankalaksi tapaukseksi”. (Ruoho ja Ihatsu 1994, 33–34, 42–43.) Myös Kurosen (2010) tutkimuksessa ilmeni, että muuttumisen tarve nähdään herkemmin oppilaassa kuin koulun joustamattomissa käytänteissä. Oppilaan tulisi selvittää koulun vaatimuksista ja olla kykenevä muuttamaan vaatimusten mukana. (Kuronen 2010, 326–327.)

Kaikilta oppilailta ei kuitenkaan ole kohtuullista odottaa tällaista mukautumiskykyä, vaan koulunkin tulisi olla valmis kehittämään toimintaansa ja vastaamaan paremmin opiskelijoiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin. Kurosen tutkimissa koulukokemuskertomuksissa korostui, kuinka etenkin yläkouluvaiheessa moni nuori olisi tarvinnut entistä enemmän tukea ja ohjausta, mutta sai sen sijaan osakseen lähinnä kontrollointia ja rangaistuksia. Perinteiset rangaistusmenetelmät vaikuttivat lisäksi tehottomilta ja vähensivät opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä ja -hyvinvointia entisestään. (Kuronen 2010, 326–327.) Oppilaitosten jäykät rakenteet yhdessä puutteellisen erityispedagogisen asiantuntemuksen kanssa saattavatkin lopulta ajaa osan opiskelijoista nurkkaan, josta he eivät löydä muuta ulospääsyä kuin koulutuksen keskeyttäminen (Ruoho ja Ihatsu 1994, 43).

Anne-Mari Souto (2013) esittää koulutuksen keskeyttämistä käsittelevän artikkelinsa otsikossa herättelevän kysymyksen: ”Toiselta asteelta pudonneet vai pudotetut?”. Tutkimuksissaan hän lähestyy keskeyttämisen ja kiinnittymisen problematiikkaa muun muassa jäsenyyden käsitteen avulla sekä tarkastelee, millaista oppilaana olemista ja toimimista nykypäivän ammatillinen koulutus näyttää edellyttävän. Lisäksi hän pohtii sukupolvien välisen luottamuksen puutetta ja vuorovaikutuksen toimimattomuutta sekä niiden roolia toisen asteen koulutuksen keskeyttämisissä. (Souto 2013; 2014a; 2014b, 19, 21.)

Soudon mukaan koulutuksellisen jäsenyyden rakentumisessa ei ole kyse vain siitä, miksi nuori kiinnittyy tai ei kiinnity koulutukseen, vaan myös niistä koulutukseen liittyvistä tekijöistä, jotka ottavat nuoria mukaansa tai työntävät heitä pois sen parista. Jäsenyyden käsitteellä Souto tarkoittaa hyväksytyt aseman saavuttamista sekä kuulumisen ja osallisuuden tunnetta. Koulun arjessa ja käytännöissä elävät toisiinsa kietoutuneina niin virallinen, opetukseen kiinnittyvä taso kuin informaalitkin koulun käytänteet, ja jäsenyys rakentuu niiden yhteisvaikutuksessa. Virallisella tasolla tarkoitetaan esimerkiksi opetus- ja ohjauskäytänteitä sekä ammattitaitovaatimuksia, kun taas informaalit taso käsittää oppilaitoskulttuurit, sosiaaliset hierarkiat ja vertaissuhteet. (Souto 2014b, 19, 21.)

Souto (2014a) väittää, että korkeat keskeyttämisprosentit toisen asteen koulutuksessa johtuvat osittain paitsi koulutuslavalinnan tekemisen

vaikeudesta, myös sukupolvien välisen vuorovaikutuksen toimimattomuudesta. Hän on havainnut, kuinka erityisesti työelämälähtöisyyden korostuminen ammatillisessa koulutuksessa sivuuttaa nuorten ja nuoruuden huomioimisen ja asettaa toissijaisiksi esimerkiksi kasvatukselliset kysymykset ja sukupolvien välisen dialogin tukemisen. Suhteet opettajiin muodostuvat helposti auktoriteettisuhteiksi ja kouluarkea leimaa suoritusten sekä läsnä- ja poissaolojen kontrollointi. Lisäksi osa nuorista on menettänyt luottamuksensa opettajiin etenkin sen suhteen, että heiltä kannattaisi pyytää apua. (Souto 2013, 114; 2014a, 158; 2014b, 27.)

Soudon mukaan työelämäpelisääntöjen ja itsekuriin kasvattamisen sisällä ei näytä olevan tilaa nuorten pahoinvoinnin kohtaamiselle. Opiskelijat eivät miellä oppilaitoksia paikoiksi, joihin voi ottaa yhteyttä silloin, kun on paha olla. Osa opiskelijoista ei rohkene pyytää apua, koska avunpyyntö ei ole ennenkään tuottanut tulosta. Ammatillinen oppilaitos näyttäytyy usein sosiaalisesti vaativana ympäristönä etenkin aroille tai kiusatuksi tulleille nuorille, ja vaatimus oma-aloitteisuudesta, sosiaalisuudesta ja yritteliäisyydestä voi olla heiltä liikaa vaadittu. Nuorilta näytetään odottavan varsin aikuismaista käytöstä ja vastuunottoa, jolloin heidän pahoinvointinsa ja kyvyttömyytensä vastata työelämäkykyisyyden vaatimukseen tulkitaan paitsi ei-sopivaksi, myös jopa lapselliseksi käytökseksi. Työelämälähtöisyyden painottaminen uhkaa kääntyä koulutuksen arjessa työelämäkykyisyyden vaatimukseksi. (Souto 2014a, 159–160; 2014b, 27–29.)

3.4.2 Positiivinen ja negatiivinen keskeyttäminen

Opintojen keskeyttämiseen on perinteisesti liitetty voimakas moraalinen stigma. Keskeyttäneet nuoret nähdään helposti koulutuksellisenä alaluokkana ja syrjäytymisen riskiryhmänä. Koulutuksen keskeyttämistä on pidetty paitsi koulutusyhteiskunnan tutkintokilvassa epäonnistumisena, myös kannanottona koulutusyhteiskunnan arvoja vastaan. (Komonen 2001a, 5; 2001b, 20.) Keskeyttäminen määritellään ongelmaksi monesta eri syystä. Taustalla on muun muassa asioiden kesken jättämiseen liittyvä negatiivinen mielikuva sekä kokemus siitä, että asiat ”kuuluu suorittaa loppuun asti”. Toisaalta keskeyttämisen ongelmallisuutta voidaan tulkita myös integraation ja eksklusion

kautta, jolloin tarkastelukohteena on keskeyttämiseen liittyvä pelko laajemmasta ulkopuolisuudesta sekä yhteiskunnallisen integraation epäonnistumisesta. (Vehviläinen 2008, 27.)

Tutkimuksessaan *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? – Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus* Katja Komonen (2001b) haluaa rikkoa ongelmallisen keskeyttäjän stereotyyppistä muotokuvaa. Hän tarkastelee keskeyttämisen ilmiötä ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten kertomusten kautta. Hän havaitsi, että koulutuksen keskeyttäminen voi tarkoittaa nuoren elämässä paitsi koulutusuran päätepisteettä, myös yhtä monista vaiheista koulutukseen sijoittumisen polulla. (Komonen 2001b, 21–22.)

Tarkastellessaan haastattelemiensa nuorten koulutuspolkuja Komonen havaitsi keskeyttämisilmiön jakautuvan kahteen osa-alueeseen, joissa keskeyttäminen tapahtui joko koulutuksesta toiseen siirtymisenä tai koulujärjestelmästä irtautumisena. Näistä kahdesta vaihtoehdosta ensimmäisessä keskeyttäminen ei muodostanut selvää katkosta koulutusputkeen eikä itse koulutukseen osallistumista missään vaiheessa kyseenalaistettu. Jälkimmäisen ryhmän nuoret taas eivät seuranneet niin sanotun institutionaalisen elämänkulun mallia, ja keskeyttäminen muodostikin koulutuksen polkuun selvän katkoksen. Yksinkertaistetusti eri keskeyttämistyyppien välistä eroa voitaisi kuvata siten, että ohjaako keskeyttäjän ajatusmaailmaa kysymys ”mitä opiskella” vai ”miksi opiskella”. (Komonen 2001b, 94, 102, 112, 117.)

Institutionaalista elämänkulkua seuraaville koulutuksen keskeyttäjäille koulutuksen piirissä pysyminen on itsesäänselvä valinta. Koulutusvelvollisuuteen on kasvettu jo kotona ja vanhempien rooli näiden nuoren koulunkäynnissä on usein suuri. Jos koulutuspaikkaa ei toivotulta alalta löydy, nämä nuoret aloittavat opinnot mieluummin vaihtoehdoisella alalla kuin jäävät koulutuksen ulkopuolelle. Tällöin aloitettu koulutus ei välttämättä vastaa nuoren toiveita ja omia yksilöllisiä taipumuksia, ja nuori saattaa keskeyttää koulutuksen saadessaan myöhemmin haluamansa koulutuspaikan. Tämän tyyppinen keskeyttäminen on rationaalista ja harkittua, ja koulutuksen ulkopuolella oleminen on tietoinen välivaihe nuoren suunnatessa kohti uutta, ennalta suunniteltua koulutusala. (Komonen 2001b, 102–104, 108–111.)

Keskeyttäminen koulutuksesta toiseen siirtymisenä voi tapahtua joko harkitun koulutustaktikoinnin kautta tai passiivisena koulutukseen hakeutumisena. Koulutustaktikoivien nuorten maailmassa hallitsevat vanhempien taholta tulevat institutionaaliset odotukset ja keskeyttämisen vastustaminen. Tasapainotellessaan institutionaalisten ihanteiden ja omien alatoiveidensa kanssa nuori saattaa karsiutumisen pelossa laskea tavoitteitaan ja hakeutua koulutukseen, johon pääsee varmemmin sisälle. Tämä koulutus toimii ikään kuin odottelupaikkana nuoren yrittäessä sitkeästi alkuperäiselle toivealalleen. (Komonen 2001b, 113–115.)

Kaikilla koulutuksesta toiseen siirtyvillä nuorilla koulutustaktikointi ei strategisten suunnitteluvalmiuksien puutteen ja huonon koulumenestyksen vuoksi onnistu, vaan koulutukseen hakeutumista ohjaavat aktiivisten pyrkimysten sijaan ympäristön odotukset, tyytymättömyys omaan elämäntilanteeseen koulutuksen ulkopuolella sekä pelko koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä. Nuoren mahdollisuuden ovat kaventuneet ja yhteishaussa karsiutuminen on johtanut henkilökohtaisen epäonnistumisen tunteeseen ja turhautumiseen. Alun perin aktiivinen orientaatio muuttuu tällöin passiiviseksi, ja nuori vastaanottaa jonkin mahdollisen ja olemassa olevan koulutusvaihtoehdon, jottei jäisi koulutuksen ulkopuolelle. (Komonen 2001b, 115–116.)

Osa koulutuksen keskeyttävistä nuorista ei tavoittele institutionaalisen mallin mukaista elämänkulkua eikä siirry suoraan koulutuksesta toiseen, vaan koulutuspolku katkeaa keskeyttämisen myötä. Kouluttautumisen sijaan nämä nuoret pyrkivät aikuistumaan ikään kuin vaihtoehtoisia väyliä pitkin, esimerkiksi työn tai perheen perustamisen kautta. Useita vuosia myöhemmin he saattavat elämäntilanteen uudelleenarvioinnin myötä aloittaa koulutuksen uudelleen. Näillä nuorilla keskeyttäminen ei yleensä ole suunniteltua, vaan siihen ikään kuin ajaututaan erilaisten ongelmien seurauksena. (Komonen 2001b, 117, 147.)

Koulutuksesta irtautuvien nuorten keskeyttämisen taustalta löytyy kahdenlaisia ongelmien kasautumisen ketjuja. Osalla nuorista keskeyttäminen on seurausta laajemmista elämänhallinnan ongelmista, huono-osaisuuden kasautumisesta ja elämän kriisiytymisestä, kun taas toisilla ongelmat liittyvät pääosin nuoren ja kouluinstituution väliseen ongelmalliseen suhteeseen. Ensimmäiselle ryhmälle tyypillistä on negatiivinen käänne peruskouluaikana, kun taas jälkimmäisen

ryhmän nuoret leimautuvat usein epäonnistujiksi jo peruskoulun alkuvaiheessa. (Komonen 2001b, 120, 133.)

Elämänhallinnan ongelmat liittyvät ensiksi mainittujen nuorten osalta esimerkiksi perhesuhteisiin ja liialliseen päihteiden käyttöön. Vanhempien piittaamattomuus, alkoholismi tai väkivaltaisuus hankaloittavat nuoren selviämistä peruskoulun vaatimuksista. Suhde koulunkäyntiin muodostuu välinpitämättömäksi ja nuoret leimataan ongelmaoppilaiksi. Peruskoulun jälkeen ammatillinen koulutus on näille nuorille itsestään selvä vaihtoehto, mutta odotukset alasta osoittautuvat usein epärealistisiksi ja kiinnostus opiskeluun laantuu. Toisinaan kiinnostus itse opiskeltavaan alaan ei välttämättä lopu, mutta kasautuvat ongelmat muilla elämänalueilla vievät mukanaan ja ajavat nuoren kohti koulutuksen keskeyttämistä. (Komonen 2001b, 121–133.)

Osalla nuorista koulusuhde muodostuu ongelmalliseksi heidän joutuessaan jo peruskoulun alussa epäonnistujien ryhmään. Koulunkäyntiin ei juuri liity mielekkäitä kokemuksia ja sitä leimaa tylsyyden kokemus, häiriköinti ja auktoriteettien vastustaminen. Peruskoulun päättyessä näillä nuorilla ei usein ole aavistustakaan toiveiden ammatista tai koulutusalaista. Heidän elämänsä jäsentyy ulkoisten olosuhteiden ja mahdollisuuksien sanelemana, ja koulutukseen hakeutumistakin ohjaa oman ammatillisen suuntautumisen sijaan lähinnä valinnanmahdollisuuksien puute. Koulutus ei tällöin kiinnity identiteettiin millään tavoin eikä opiskelu tällöin luonnollisesti kiinnosta. Keskeyttämiseen ajaututaan pikkuhiljaa poissaolojen kertyessä usein niin suuriksi, että niiden korvaamista ei enää edes harkita. Näille nuorille ainoaksi yhteiskunnassa selviytymisen väyläksi jää työelämään kiinnittyminen. (Komonen 2001b, 133–145.)

Koulutuksesta irtautuminen ei välttämättä tarkoita loppuelämää koulutuksen ulkopuolella, vaan moni keskeyttäjä tarttuu koulutukseen myöhemmin toisena mahdollisuutena. Koulutukseen uudelleen harkitsemiseen voivat johtaa esimerkiksi erilaiset elämän käännekohtat ja kriisitilanteet, jotka pysäyttävät nuoren miettimään elämäänsä ja tulevaisuuttaan uudelleen. Koulutuksesta lähdetään hakemaan mahdollisuutta muutokseen ja ratkaisua ongelmiin. Toisinaan koulutukseen hakeutuminen saattaa tapahtua myös olosuhteiden pakosta, ulkoapäin tulevien paineiden ja uhkien vaikutuksesta, esimerkiksi

työmarkkinatukea koskevien lakien pakottamana. (Komonen 2001b, 147–149, 152–153.)

4. KOULUTUSPOLIITIKALLA NUORTEN SYRJÄYTYMISTÄ VASTAAN

Koulutusjärjestelmillä ja koulutuspolitiikalla on kansainvälisten tutkimusten mukaan merkittävä yhteys nuorten koulutus- ja elämänpolkujen muotoutumiseen. Nuorten lisääntynyt pahoinvointi ja syrjäytyminen eivät suoranaisesti johdu koulutuspolitiikan suunnanmuutoksista, mutta ne eivät myöskään synny sosiaalisessa tyhjiössä eivätkä erillään yhteiskunnallisten instituutioiden vaikutuksesta. Koulutuspolitiikka ja sen muutokset heijastuvat niihin koulutuksen järjestämisen periaatteisiin ja käytäntöihin, joiden puitteissa koulutuksellista syrjäytymistä tuotetaan ja ehkäistään. (Rinne & Järvinen 2011, 78, 86.)

Suomalainen koulutuspolitiikka on perinteisesti kytkeytynyt lujasti pohjoismaisen hyvinvointivaltion malliin. Koko kansan sivistystä ja tasa-arvoisia kouluttautumismahdollisuuksia on pidetty kansalaisten onnen ja vaurauden sekä keskinäisen tasa-arvon keskeisinä tekijöinä. Erityisesti peruskoulun rakennusvaiheessa 1970- ja 1980-luvulla koulutuksellista tasa-arvoa korostettiin pohjoismaisen mallin mukaan. Viimeisen kahden vuosikymmenen aikana poliittinen ilmapiirimme on kuitenkin jyrkästi koventunut, ja maailmalla yleistynyt uusliberalistinen koulutuspolitiikka on rantautunut myös Suomeen. Vanhempien ja koulujen autonomista päätösvaltaa on lisätty ja koulutusta markkinoistettu ja tuotteistettu. (Rinne & Järvinen 2011, 81–83; Antikainen & Rinne 2012, 476.)

Näiden koulutuspoliittisten ja laajempien yhteiskunnallisten muutosten seurauksena koulutuksellinen valikointi ja kilpailu alkaa entistä aikaisemmin, toisin sanoen jyvät halutaan erottaa akanoista yhä varhaisemmassa vaiheessa. Oppilaat voivat varsinkin isommissa kaupungeissa hakeutua erikoistumislinjoille jo peruskoulussa. 1990-luvulla lukiot alkoivat jakautua erikoislukioihin, opetussuunnitelmallisesti painotettuihin lukioihin ja perinteisiin yleissivistäviin lukioihin. (Rinne & Järvinen 2011, 89.)

Peruskoulun päättävistä nuorista suurin osa jatkaa toisen asteen opintoihin, mutta toisen asteen koulutusten keskeyttämisten myötä koulupudokkaiden, eli

koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten määrä kasvaa. Koulutuksen keskeyttäminen on ammatillisissa oppilaitoksissa selvästi yleisempää kuin lukiossa. Lisäksi ammatillisen koulutuksen keskeyttäjät jäävät lukion keskeyttäneitä useammin kokonaan koulutuksen ulkopuolelle. (Rinne & Järvinen 2011, 92.)

Syrjäytymiskeskustelua on Suomessa käyty vaihtelevissa määrin jo vuosikymmenten ajan, ja 2000-luvulla huoli nuorten polarisoitumisesta menestyviin ja syrjäytyviin nuoriin nousi jälleen esiin julkisessa keskustelussa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten määrä vaikutti lisääntyneen, kuin myös nuorisotyöttömyys sekä nuorten toimeentulovaikeudet ja mielenterveyden ongelmat. Koulupudokkaat nimettiin suomalaisessa koulutuspolitiikassa erityiskohderyhmäksi, jonka tukemiseen pitäisi kohdistaa erityistä huomiota ja resursseja. (Rinne & Järvinen 2011, 90–92.)

Osa koulupudokkaista palaa koulun penkille myöhemmin, ja esimerkiksi aikuiskoulutus on usein nähty niin sanottuna toisena mahdollisuutena niille, jotka ovat syystä tai toisesta jääneet koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Yleinen ongelma aikuiskoulutuksessa tosin on se, että sinne hakeutuvat yleensä kaikkein vähiten ne ihmiset, joiden koulutusta eniten koetaan tarvitsevan. (Rinne & Järvinen 2011, 94, 99.)

4.1 Nuorisotakuu

Nuorten yhteiskuntatakuu ja nuorisotakuu ovat olleet viime vuosikymmenten keskeisimpiä nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn tähtääviä laajoja toimintaohjelmia (Notkola ym. 2013, 153). Vuonna 2011 työ- ja elinkeinoministeriö asetti Jyrki Kataisen hallitusohjelman mukaisesti nuorten yhteiskuntatakuu-työryhmän, jonka tehtävänä oli valmistella ja toteuttaa tarvittavat toimet nuorisotakuun toteuttamiseksi vuoteen 2013 mennessä. Työryhmä kartoitti laajasti nuorten syrjäytymistä, arvioi syrjäytymistä ehkäisevien toimenpiteiden ja nuorten palvelujärjestelmän toimivuutta ja kehittämistarpeita sekä teki toimenpideehdotukset nuorten yhteiskuntatakuu-toimenpideohjelman käynnistämiseksi. Vuoden 2013 alusta lähtien nuorten yhteiskuntatakuuta on kutsuttu nimellä nuorisotakuu. (Tuusa ym. 2014, 13; TEM 2015, esipuhe, 13.)

Nuorisotakuu tarkoittaa käytännössä sitä, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja jokaiselle alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan työ-, työkokeilu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta (Turun kaupungin sivistystoimiala 2018). Nuorisotakuun tavoitteeksi asetettiin tukea nuorten hyvinvointia, yhteiskunnallista osallisuutta sekä siirtymiä kohti työelämää muun muassa kuntoutuksen, koulutuksen sekä yhteistyön kehittämisen avulla. Lisäksi lupaus nuorten kuntoutuspalvelujen saatavuudesta piti sisällään esimerkiksi koulu- ja opiskelijaterveydenhuollon palvelut sekä päihde- ja mielenterveyspalvelut. Eri toimijoiden tiiviin yhteistyön avulla pyrittiin varmistamaan, että nuori ohjataan juuri hänen tilanteeseensa parhaiten soveltuvaan palveluun riippumatta siitä, mistä hän on lähtenyt apua hakemaan. Nuorisotakuu voidaankin nähdä ikään kuin palvelulupauksena, jossa eri toimijat sitoutettiin toimimaan yhteisesti sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (TEM 2015, esipuhe; Tuusa ym. 2014, 14.)

Nuorisotakuuseen kuuluvan vuonna 2013 voimaan tulleen koulutustakuun tavoitteena taas oli taata jokaiselle peruskoulunsa päättävälle nuorelle koulutuspaikka joko lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, oppisopimuksessa, työpajassa tai kuntoutuksessa, ja pyrkiä tällä tavoin tukemaan nuorten kouluttautumista ja erityisesti nivelvaiheen siirtymiä (Turun kaupungin sivistystoimiala 2018). Koulutustakuun toimeenpanon myötä muun muassa ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijamääriä lisättiin, ja sen ansiosta entistä useampi peruskoulunsa päättänyt nuori onkin siirtynyt eteenpäin peruskoulusta joko suoraan toiselle asteelle, peruskoulun lisäopetukseen tai valmentavaan opetukseen (TEM 2015, 9, 15).

4.2 Nuorten aikuisten osaamisohjelma

Osana nuorisotakuuta hallitus toteutti niin sanotun nuorten aikuisten osaamisohjelman (NAO), jonka puitteissa koulutuspaikkoja tarjotaan niille 20- 29-vuotiaalle nuorille aikuisille, joilla ei ole peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Vuonna 2014 Suomessa oli noin 120 000 nuorta aikuista (20-29-vuotiaat) vailla toisen asteen tutkintoa, ja tästä kohderyhmästä NAO:n tavoitteena oli saada yhteensä 36 000 nuorta toisen asteen koulutuksen piiriin vuosina 2013- 2016. Ohjelmalle varatun erillisen määrärahan avulla pyrittiin lisäämään koulutuspaikkoja ammatillisessa- ja oppisopimuskoulutuksessa sekä tehostamaan ohjaus- ja

neuvontapalveluja. (Tuusa ym. 2014, 14; TEM 2015, 13.) Vuosien 2013- 2016 aikana NAO-koulutuksia toteutti noin 60 toisen asteen oppilaitosta ympäri Suomea (Hyvönen 2016).

Vuoden 2016 seurantatietojen mukaan NAO:n määrällinen tavoite, 4000 vuosittaista koulutuksen aloittajaa vuosittain, oli saavutettu (Valtiovarainministeriö 2016, 33). Myös laadullisesti NAO onnistui, sillä ohjelmalla onnistuttiin tavoittamaan kaikkein heikoimmassa asemassa olevia nuoria aikuisia: aloittaneista opiskelijoista reilu 40% oli työttömiä ja vajaa 40% pitkäaikaistyöttömiä tai syrjäytymisuhanalaisia. NAO:n projektisuunnittelija Erno Hyvösen (2016) mukaan myös oppilaitosten osaaminen uuden ja toisinaan hankalankin kohderyhmän kanssa kasvoi NAO-koulutusten myötä ja heidän yhteistyöverkostonsa laajentuivat. Lisäksi joitakin NAO:n aikana kehitettyjä hyväksi havaittuja käytäntöjä ja toimintamalleja omaksuttiin osaksi oppilaitoksen normaalia toimintaa. (Hyvönen 2016.)

Vuoden 2017 alussa Nuorten aikuisten osaamisohjelma sai 10 miljoonaa euroa lisärahoitusta, jonka ansiosta ohjelmaa pystyttiin jatkamaan vuoden 2017 loppuun asti. Tavoitteena oli tarjota koulutuspaikka noin 1200 uudelle opiskelijalle. (OKM 2017.) Lisäksi jatkossa pyrittiin korostamaan erityisesti yksilöllisen ohjauksen ja tuen merkitystä, joilla oli ohjelmaa koskevissa selvityksissä havaittu olevan vaikutusta nuorten opintojen loppuun saattamisessa (Valtiovarainministeriö 2016, 34).

Vuosien 2016- 2017 aikana toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta nuorten aikuisten osaamisohjelman ulkopuolinen arviointi, jonka tarkoituksena oli tarkastella NAO:n tavoitteiden saavuttamista, tuloksia, mallien juurtumista sekä ammatillisen koulutuksen käynnissä olevia muutoksia. Arvioinnin aineistona toimivat hankkeen seurantatiedot sekä koulutuksenjärjestäjille, opetushenkilöstölle ja opiskelijoille suunnatut kyselyt ja haastattelut. (Owal Group Oy 2017, 2.)

Arvioinnissa havaittiin, että oppilaitoksissa oli NAO:n myötä alettu kiinnittää huomiota haastavan kohderyhmän koulutukseen pääsyyn ja koulutuksen edistämisen toimintamallien kehittämiseen. Ohjelman aikana kehitettiin sidosryhmäyhteistyötä sekä otettiin käyttöön erilaisia moniammatillisia malleja,

jotka koettiin tarpeellisiksi myös jatkossa. Opiskelijan kiinnittymisen edistämisen keskeisiksi keinoiksi muodostuivat hakeutumisvaiheen tuki, opintojen henkilökohtaistaminen, tuen tarpeen kartoitukset, oikea-aikaisen ja ennakoivan tuen tarjoaminen sekä ohjaukseen panostaminen. Keskeyttämisen kierteen katkaisussa erityisen tärkeänä nähtiin muun muassa kannustaminen, osallisuuden ja onnistumisen kokemusten luominen, luottamuksen syntyminen sekä opiskelijoiden kohtaaminen yksilöinä. (Owal Group Oy 2017, 4–5.)

NAO:n keskeisenä vaikutuksena nähtiin se, että myös heikommassa asemassa olevien opiskelijoiden kohderyhmä osattiin ottaa paremmin huomioon hakeutumisvaiheessa ja opintojen henkilökohtaistamisessa. Kehittämistarpeena taas nähtiin paikoin esimerkiksi henkilöstön ohjausosaamisen, asenteiden ja opiskelijoiden kohtaamisen taitojen vahvistaminen sekä riittävien ohjausresurssien varmistaminen. Arvioinnissa tuotiin myös esille NAO-kohderyhmässä yleiset taloudelliset vaikeudet, minkä vuoksi olisi tarpeellista kehittää opiskelijoiden toimeentulon kannalta joustavampia rahoitusmuotoja. Lisäksi NAO-kohderyhmän laajan ja moninaisen tuen tarpeen vuoksi olisi tärkeää varmistaa opiskeluhuollon palveluiden resursointi myös aikuisille. (Owal Group 2017, 4, 7–8.)

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Nuorisotakuun ja Nuorten aikuisten osaamisohjelman julkilausuttuna tavoitteena on tukea nuorten siirtymiä kohti työelämää, vähentää työelämän ja koulutuksen ulkopuolelle jäävien nuorten määrää ja sen kautta ehkäistä nuorten syrjäytymistä. Samalla pyritään lisäämään nuorten hyvinvointia ja yhteiskunnallista osallisuutta. Tavoitteisiin pyritään muun muassa luomalla realistisia mahdollisuuksia suorittaa perusasteen jälkeinen tutkinto ja työllistyä. (TEM 2012, 6–7; TEM 2015, esipuhe.) Tässä tutkimuksessa Nuorten aikuisten osaamisohjelmaa tarkastellaan niiden toimijoiden näkökulmasta, joita edellä mainitut tavoitteet sekä toimet niiden toteuttamiseksi käytännön tasolla koskettavat.

Tutkimukseni tavoitteena oli tutustua ammatillisen koulutuksen läpäisyyn vaikuttaviin tekijöihin Nuorten aikuisten osaamisohjelman kontekstissa sekä nuorten itsensä että heidän opettajiensa näkökulmasta. Tämän ohella pyrin

kartoittamaan syrjäytyneisyyden ilmenemistä NAO-kohderyhmän nuorten elämässä ennen NAO-koulutusta ja sen aikana, sekä tarkastelemaan, minkälaiseksi haastateltavat kokevat NAO-koulutuksen roolin syrjäytymisen ehkäisemisessä. Opiskelijahaastatteluihin valitsin niin sanottuja entisiä koulupudokkaita eli nuoria, joilla on taustallaan vähintään yksi keskeytynyt toisen asteen koulutus. Halusin selvittää, mikä sai nämä entiset koulutuksen keskeyttäjät läpäisemään NAO-koulutuksen ja sen myötä suorittamaan ammatillisen tutkinnon.

Tutkimusaiheeseeni sain idean NAO-koulutuksia järjestävältä koulutuksentarjoajalta, johon tutustuin oman työharjoitteluni kautta. Keskustellessani kyseisen tahon kontaktihenkilöiden kanssa minulle ehdotettiin, että NAO-koulutus olisi tärkeä ja mielenkiintoinen aihe tutkia. Haastavan kohderyhmän vuoksi erityisesti koulutuksen keskeyttäminen nähtiin mielenkiintoisena näkökulmana ja tarpeellisena ilmiönä tutkia.

Tutkimukseni pääteemoiksi muodostuivat lopulta nuorten syrjäytyminen ja koulutukseen kiinnittyminen, joita esittelen sekä käsitteellisellä tasolla että suhteessa ammatilliseen koulutukseen. Tutkimukseni empiirisessä osassa käsittelen ilmiöitä käytännön tason toimijoiden näkökulmasta ja kokemuksista käsin. Perehdyn etenkin siihen, kuinka koulutukseen kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa ja erityisesti Nuorten aikuisten osaamisohjelman kontekstissa rakentuu.

Tutkimuksessani pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1) Minkälainen rooli toisen asteen koulutuksen läpäisyllä ja Nuorten aikuisten osaamisohjelmalla (NAO) on nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä?

- a) Minkälaisia syrjäytymisen riskitekijöitä nuorten elämässä oli ennen NAO-koulutusta ja NAO-koulutuksen aikana?
- b) Millä tavoin toisen asteen koulutuksen läpäisy vaikutti nuorten syrjäytymiskehitykseen?
- c) Minkälaiseksi haastateltavat kokevat Nuorten aikuisten osaamisohjelman merkityksen syrjäytymisen ehkäisyn kannalta?

2) Mistä tekijöistä NAO-nuorten ammatilliseen koulutukseen kiinnittyminen rakentuu?

- a) Minkä tekijöiden opettajat ja opiskelijat kokevat vaikuttavan ammatilliseen koulutukseen kiinnittymiseen?
- b) Mistä syistä koulutuksen keskeyttäneet nuoret hakeutuvat uudelleen opiskelemaan?
- c) Millä tavoin nuoret kokevat koulutukseen kiinnittymisen edellytysten NAO-koulutuksessa poikkeavan heidän aiemmista koulutuksistaan?

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Suoritin tutkimukseni puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Haastattelu on metodina hyvin joustava ja toimii siksi monissa erilaisissa tutkimustarkoituksissa. Haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi esimerkiksi silloin, kun halutaan korostaa tutkittavaa ihmistä subjektina ja kun tiedetään tutkimusaiheen tuottavan monitahoisia vastauksia. Haastattelutilanteessa myös tutkittava henkilö on aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli. Haastattelu antaa mahdollisuuden syventää saatuja tietoja pyytämällä esimerkiksi perusteluja annetulle vastaukselle. Myös ei-kielelliset vihjeet saattavat auttaa ymmärtämään vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35.)

Puolistrukturoidussa haastattelussa jokin näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Esimerkiksi kysymykset voivat ovat kaikille samat, mutta haastateltava saa vastata omin sanoin sen sijaan, että vastaukset olisi sidottu tiettyihin vastausvaihtoehtoihin. Teemahaastattelu on tunnetuimpia puolistrukturoidun haastattelun muotoja, ja sitä käytettiin myös tässä yhteydessä. Teemahaastattelulle ominaista on käydä läpi tietyt teemat, mutta haastattelukysymysten järjestys tai sanamuodot saattavat vaihdella. Teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli siihen, mitä aiheesta tiedetään ennalta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.)

Teemahaastattelun toteutustavat vaihtelevat tutkijan mukaan lähes avoimesta haastattelusta hyvin strukturoidusti etenevään. Tutkija päättää, kuinka yhdenmukaisesti haastattelut keskenään etenevät ja esitetäänkö kaikille samat kysymykset samassa järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64–65.) Oma haastattelurunkoni oli melko strukturoitu ja siinä myös pitäydyin hyvin pitkälti itse

haastattelutilanteessa. Kokiessani haastateltavan vastanneen kysymykseen liian epätarkasti tai pintapuolisesti saatoinkin esittää tarkentavia kysymyksiä, ja tuolloin myös usein sain kysymykseeni aiempaa kattavamman vastauksen.

Oman tutkimusaiheeni kannalta koin haastattelun olevan aineistonkeruumenetelmänä ensisijainen ja paras vaihtoehto. Minulle oli tärkeää päästä niin sanotusti ruohonjuuritasolle ja lähestyä kohdejoukkoni nuoria aikuisia subjekteina omine kokemuksineen ja mielipiteineen sen sijaan, että olisin tutkinut aihetta ikään kuin välimatkan päästä. En myöskään halunnut luoda mitään NAO-opiskelijan stereotyyppiä tai kuvaa NAO-opiskelijoista homogeenisenä ryhmänä, vaan ennemmin korostaa, miten monenlaisia tekijöitä ja tapahtumaketjuja toisen asteen tutkinnon puuttumisen taustalla voi olla.

5.2 Aineiston hankinta

Tutkimukseni kohdejoukko koostui yhdeksästä haastateltavasta, joista kuusi oli NAO-koulutuksesta valmistuneita nuoria aikuisia ja kolme NAO-opettajia. Nuorten haastatteluihin valitsin niin sanottuja entisiä koulupudokkaita eli nuoria, joilla on taustallaan vähintään yksi keskeytynyt toisen asteen koulutus. Aiempi kokemus keskeyttämisestä oli haastateltavien valinnassa tärkeä kriteeri, sillä halusin nimenomaan selvittää ja verrata, mitä tekijöitä nuoret näkevät koulutuksen keskeyttämistensä taustalla ja minkä he taas kokevat edesauttaneen koulutukseen kiinnittymistä ja sen läpäisyä.

Kaikki haastatteleman opettajat ja entiset opiskelijat olivat saman oppilaitoksen piiristä ja kyseinen oppilaitos valikoitui myös paikaksi, jossa haastattelut konkreettisesti suoritettiin. Aloitin kohdejoukon keräämisen ottamalla sähköpostitse yhteyttä NAO-opettajiin. Pyysin heitä haastatteluun ja kerroin pääpiirteittäin haastattelun aihealueet, jotta he saivat halutessaan valmistautua haastattelukysymyksiin. Kolme opettajahaastattelua toteutettuani pyysin opettajien apua haastateltavien opiskelijoiden löytämiseksi. Kerroin heille etsiväni NAO-koulutuksesta valmistuneita, suomea äidinkielenään puhuvia nuoria, joilla on taustallaan vähintään yksi keskeytynyt toisen asteen koulutus. Suomen kielen valitsin kriteeriksi siitä syystä, etteivät haastatteluvastaukset kielellisten rajoitteiden vuoksi jäisi suppeiksi ja pintapuolisiksi.

Opettajien ansiosta haastateltavat löytyivät melko helposti. Opettajat ottivat yhteyttä valikoituihin entisiin opiskelijoihinsa, kysyivät heidän kiinnostustaan osallistua haastatteluun, ja myöntävän vastauksen saatuaan kysyivät lupaa välittää heidän yhteystietonsa minulle, jotta voimme sopia haastatteluajan ja -paikan. Mainittakoon myös, että haastatteluihin valikoituneet nuoret eivät kaikki olleet haastattelemini opettajien entisiä opiskelijoita, vaan haastateltavien löytämisessä minua auttoi myös yksi haastatteluihin osallistumaton opettaja. Alkuperäinen suunnitelmani oli toteuttaa seitsemän opiskelijahaastattelua, mutta itse haastattelupäivänä yksi henkilö jätti tulemasta paikalle. Kaikki muut saapuivat paikalle sovitusti ja sain suoritettua lopulta kuusi opiskelijahaastattelua.

Tutkimushaastattelut on yleensä tapana nauhoittaa, ja niin tein itsekkin. Nauhoittaminen antaa mahdollisuuden raportoida haastatteluista tarkemmin sekä palata tilanteeseen tarvittaessa myöhemmin uudelleen. Uudelleen kuuntelemalla haastattelusta saattaa myös paljastua sävyjä, joita ei itse haastattelutilanteessa pistänyt merkille tai kohtia, joissa haastattelijalla on johdatellut haastateltavaa tietynlaiseen vastaukseen. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–15.) Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä lähes tarkalleen viisi ja puoli tuntia. Haastattelujen kestoissa oli suuria eroja, ja haastatteluista lyhyin kesti 17 minuuttia ja pisin 64 minuuttia. Suurin osa haastatteluista kesti kuitenkin noin puolesta tunnista 50 minuuttiin. Opettajien ja opiskelijoiden välillä kestoissa ei ollut huomattavaa eroa.

Haastatteluaineiston litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuskysymyksistä sekä käytetystä metodista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Itse päädyin litteroimaan haastattelut sanatarkasti. Tutkimukseni tulososioon lisäämistäni suorista lainauksista päädyin kuitenkin karsimaan esimerkiksi sanatoistot ja sanoissa takeltelut helpottaakseni niiden luettavuutta ja ymmärrettävyyttä. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 84 sivua.

5.3 Aineiston analysointi

Haastattelukysymykset tarjoavat vain harvoin suoria vastauksia tutkimuskysymyksiin, ja vastaukset muotoutuvatkin yleensä vasta aineiston analysoinnin myötä. Analyysi etenee monien vaiheiden kautta, jotka eivät seuraa toisiaan saumattomasti, vaan usein aiempiin vaiheisiin palataan niitä arvioimaan tai tarkentamaan. Analyysi alkaa aineistoon tutustumisella, jonka jälkeen kerättyä

aineistoa järjestellään ja tarvittaessa rajataan. Seuraavaksi aineistoa aletaan luokitella, jolloin siitä saattaa alkaa löytyä teemoja tai ilmiöitä. Tämän jälkeen aineistoa analysoidaan esimerkiksi vertailemalla ilmiöitä toisiinsa. Lopuksi analyysin tulokset kootaan yhteen ja niistä muodostetaan tulkintoja. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9–13.)

Haastattelujen tuloksena on tyypillisesti laaja tekstimassa, jota voi lähestyä monella tavoin. Esimerkiksi litteroitua aineistoa voi lähestyä kysymällä, mitkä elementit laajasta tekstimassasta auttavat parhaiten vastaamaan tutkimuskysymyksiin. (Ruusuvuori ym. 2010, 11, 14.) Lähestyin omaa haastatteluaineistoani teoriaohjaava analyysin näkökulmasta. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt eivät pohjaudu teoriaan, vaan aineistolähtöisen analyysin tavoin ne valitaan aineistosta. Teoria voi toimia analyysin etenemisen apuna, mutta ei sanele sitä, kuinka tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81–84.)

Kuten teoriaohjaavalle analyysille on tyypillistä, lähestyin aineistoani sen ehdoilla ja toin teorian mukaan vasta myöhemmässä vaiheessa ohjaamaan lopputulosta. Siihen, missä vaiheessa teoria liitetään mukaan päättelyä ohjaamaan, ei ole olemassa sääntöä, vaan päätös on tutkijakohtainen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 99.) Omaa tutkimustani varten suoritin kaksi erillistä analyysiä kahden kohderyhmäni mukaisesti. Alustavien, erillisten analyysien valmistuttua aloin vertailla ja yhdistellä niitä keskenään. Teoria ohjasi analyysiä suurpiirteisesti läpi kaikkien analyysivaiheiden, sillä hahmotin kokonaisuutta mielessäni kahden pääteeman, syrjäytymisen ja koulutukseen kiinnittymisen kautta.

Kahden eri kohderyhmän haastattelujen analyysi eteni suurin piirtein samalla tavoin. Analyysiäni ohjasi Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin malli. Aloitin analyysin etsimällä aukikirjoitetusta aineistosta olennaisia ilmauksia. Analyysiyksikkönä toimivat lauseet ja ajatuskokonaisuudet. Muodostin alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia ja aloin etsiä niistä samankaltaisuuksia ja tiettyjä teemoja. Ryhmittelin ilmaukset samankaltaisuuksien perusteella alaluokkiin ja edelleen alaluokat yläluokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92–93.)

Teemoittelussa noudatin pääpiirteittäin kahta pääteemaani: syrjäytymistä ja koulutukseen kiinnittymistä. Vielä analyysin alussa toinen pääteemoistani oli

koulutuksen keskeyttäminen, mutta sittemmin analyysin edetessä pääpaino vaihtui keskeyttämisestä koulutukseen kiinnittymiseen. Ymmärsin, että itse keskeyttäminen ei ole ongelman ydin, vaan siinä on enemmän kyse jo mahdollisesti pitkään jatkuneesta kiinnittymättömyyden prosessista, joka lopulta kulminoituu keskeyttämiseen (esim. Rumberger & Rotermund 2012, 492, 496). Teoriaa mukailevista pääteemoista huolimatta analyysi eteni pitkälti aineistolähtöisesti esimerkiksi ala- ja yläluokkien muodostamisen osalta.

Kaksi erillistä analyysiä suoritettuani aloin yhdistää löydöksiäni yhteisten pääluokkien alle. Pääluokiksi muodostuivat syrjäytymisen ilmeneminen, muutokset syrjäytymiskehityksessä, positiivinen kiinnittyminen, negatiivinen kiinnittyminen sekä Nuorten aikuisten osaamisohjelma. Pääluokat muodostettuani aloin liittää empiiristä aineistoani teoreettisiin käsitteisiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 99) ja hahmottelemaan lopullisia tutkimustuloksiani ja raporttini empiirisen osion jäsentelyä. Alkuperäinen pääluokkien jäsentely muovautui lopulta tulosten raportointivaiheeseen mennessä siten, että positiivisen ja negatiivisen kiinnittymisen vastakkainasettelun sijaan kiinnittymisen alaluokat muodostuivatkin aihepiireistä, joiden sisällä käsitteelin positiivista ja negatiivista kiinnittymistä rinnakkain.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Näillä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tutkittiin, mitä luvattiin, ja että tutkimustulokset ovat toistettavissa. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä niiden käyttöä on kritisoitu pääosin siitä syystä, että ne ovat syntyneet lähinnä vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeita. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetäänkin usein muita luotettavuuden kriteereitä, joita ovat esimerkiksi uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, varmuus, riippuvuus tai vakiintuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–122.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on tilastollisen yleistettävyyden sijaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin tai etsiä siihen uusia teoreettisia näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58–59). Tutkimustuloksiani ei pienen otoksen vuoksi ole varsinaisesti mahdollista yleistää, mutta pyrin

lisäämään yleistettävyyttä ja luotettavuutta esimerkiksi valitsemalla haastateltavia mahdollisimman monelta eri koulutusosalta. Opettaja-haastatteluihin pyrin saamaan laajan asiantuntemuksen ja monipuolisen työkokemuksen omaavia opettajia, jotta heillä olisi mahdollisimman kattavia ja luotettavia näkemyksiä siitä, miten NAO-koulutusten opettaminen eroaa muista heidän kokemistaan koulutuksista. Toki silti on muistettava, että tutkimustulokseni eivät kerro NAO-koulutuksista totuutta, vaan sen, miten olen tulkinut opettajien ja opiskelijoiden sen kokeneen.

Tilastollisen yleistettävyyden sijaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä voi olla mielekkäämpää arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä. Siirrettävyys voi tarkoittaa esimerkiksi teoreettisten käsitteiden yleistettävyyttä tai tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Oman tutkimukseni osalta voisin nähdä tulosten olevan jossain määrin siirrettävissä toisen ammatillisen oppilaitoksen ja etenkin toisen NAO-koulutuksia tarjoavan oppilaitoksen kontekstiin.

Tutkimustilanteen arvioinnissa tutkijan tulee ottaa huomioon esimerkiksi ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–122). Kaikki suorittamani haastattelutilanteet tapahtuivat rauhallisessa, virikkeettömässä tilassa, mutta kuitenkin haastateltaville tutussa koulurakennuksessa. Arvelin tutun ympäristön paitsi edesauttavan kokemusten muistiin palauttamista, myös luovan tunteen turvallisesta ympäristöstä ja saaden siten haastateltavat mahdollisesti helpommin avautumaan. Tässä yhteydessä tarkoitan etenkin haastateltuja nuoria, en niinkään opettajia. Pyrin luomaan haastattelutilanteesta turvallisen tuntuisen myös omalla ystävällisellä olemuksella, äänensävyllä ja elekielelläni. Kasvokkaisessa haastattelutilanteessa osapuolet tulkitsevat toinen toisiaan ja tekevät monenlaisia päätelmiä esimerkiksi toisen luotettavuudesta, mikä taas vaikuttaa siihen, kuinka valmiita he ovat kertomaan yksityisiä asioitaan (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005, 267–268).

Tutkimusta tehdessä on hyvä pohtia, miten haastattelijan kysymykset ovat ohjanneet ja johdatelleet haastateltavan vastauksia (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10). Haastattelun aikana yritin olla ohjailematta haastateltavia, enkä esimerkiksi juurikaan kommentoinut heidän vastauksiaan sanoin, vaan esimerkiksi

nyökkäämällä. Noudatin suunnittelemani haastattelurunkoa melko tiukasti, mutta toki haastattelurunko itsessään saattaa sisältää jollakin tavoin johdattelevia kysymyksiä.

Tutkimuksen objektiivisuutta pohdittaessa nousee esiin kysymys tutkimuksen puolueettomuudesta. Puolueettomuudella tarkoitetaan sen huomioimista, vaikuttaako esimerkiksi tutkijan ikä, sukupuoli, virka-asema tai poliittinen asenne hänen havaintoihinsa. Laadullisessa tutkimuksessa vaikutusta pidetään periaatteessa väistämättömänä, sillä oman tutkimusasetelmansa luojana ja tulkitsijana tutkija vaikuttaa saamaansa tietoon väkisin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119–120.) Tästä huolimatta tutkimuksessa pitäisi aina pyrkiä paljastamaan tutkittaviensa maailmaa ja heidän käsityksiään niin hyvin kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189).

Nuorten aikuisten osaamisohjelma oli minulle aiheena tuttu jo aloittaessani tutkimukseni tekoa. Olin työharjoittelussani tutustunut NAO-opettajiin, käynyt heidän kanssaan keskusteluja NAO-koulutuksiin liittyen, tavannut lukuisia NAO-opiskelijoita ja jopa osallistunut NAO-koulutusten opiskelijavalintaan. Tutkimukseni konteksteista siis NAO ja ammatillinen aikuiskoulutus olivat minulle tuttuja, ja niihin liittyi väkisin ennakkokäsityksiä ja siten myös ennakkoletuksia tutkimukseni tuloksista. Olin ennakkokäsityksistäni kuitenkin tietoinen, ja pyrin sekä haastattelukysymysten muotoilussa että haastattelujen analysoinnissa tavoittamaan opettajien ja nuorten näkemykset mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Tutkimuksenteon aikana tutkijan etiikka joutuu koetukselle monta kertaa tutkijan tehdessä erilaisia päätöksiä tutkimukseensa liittyen. Jos tutkija kuitenkin on tietoinen eettisten kysymysten problematiikasta, hän todennäköisesti tekee eettisesti asiallista tutkimusta. Tutkimuksen eettisyyden arvioinnille ei ole olemassa kaikenkattavaa säännöstöä, mutta tarkastelussa voidaan lähteä liikkeelle esimerkiksi ihmistieteiden eettisistä periaatteista. Periaatteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan. (Eskola & Suoranta 1998, 40–41; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 357–358.)

Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tarkoittaa haastateltavan vapaaehtoisuutta ensinnäkin osallistua haastatteluun ja toiseksi vastata

kysymyksiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 358). Omassa tutkimuksessani en tarvinnut esimerkiksi tutkimuslupia, vaan haastattelun luvallisuuden varmistamiseksi riitti haastateltavien vapaaehtoisuus osallistua haastatteluun sekä kertoa omista kokemuksistaan. Haastattelutilanteeseen tullessaan opettajat tiesivät hyvin, mistä haastattelussa oli kyse ja mihin tarkoitukseen tulisin aineistoa käyttämään. Nuorille haastattelujen tarkoitus sen sijaan oli usein melko epäselvä, minkä vuoksi aloitin heidän kohdallaan haastattelutilanteen aina kertomalla tutkimuksestani ja haastatteluaineiston käyttötarkoituksesta.

Halusin tuoda esille haastateltavan mahdollisuuden kieltäytyä vastaamasta kysymykseen niin halutessaan. Koin haastatteluni käsittelevän mahdollisesti arkoja aiheita, kuten perhesuhteita sekä vanhojen vaikeuksien ja epäonnistuneiden koulukokemusten muistelua. Kerroin, että jos jokin haastattelukysymys tuntuu liian henkilökohtaiselta tai muuten epämukavalta vastata, voi haastateltava kieltäytyä vastaamasta, jolloin siirrymme suoraan seuraavaan kysymykseen. Näin ei kuitenkaan yhdessäkään haastattelussa tapahtunut, vaan jokaiseen kysymykseen vastattiin.

Pidin huolta haastateltavien anonymiteetistä, mikä liittyy eettisten periaatteiden osalta yksityisyyteen ja tietosuojaan. Kerroin haastateltaville, etten paljasta kenellekään heidän osallistuneen haastatteluun. Kerroin myös, että nimiä ei julkaista missään vaiheessa, vaan tulen tutkielmassani muuttamaan tai poistamaan kaikki henkilöiden, koulujen, yritysten ja kaupunkien nimet. Myöskään haastattelukokonaisuuksia ei käytetä sellaisenaan, vaan ainoastaan lyhyitä lainauksia. Näistä periaatteista pidin kiinni ja tutkielmassani ei mainita missään vaiheessa oikeita nimiä. Lainausten yhteydessä päädyin käyttämään valenimien sijaan numeroituja termejä ”opettaja” ja ”opiskelija”, jotta myös haastateltavien sukupuoli säilyisi salassa ja siten lisäisi anonymiteettiä entisestään.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset on jaettu teoriaosiota mukaileviin kolmeen aihealueeseen. Ensimmäisessä osassa tarkastelen, minkälaisia syrjäytymisen riskitekijöitä haastattelemini nuorten elämässä oli peruskoulun ja NAO-koulutuksen välisenä

aikana sekä miten heidän syrjäytymiskehityksensä vuosien aikana muuttui ja mitkä tekijät sen mahdollisesti saivat katkeamaan. Toisessa osiossa käsittelem opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia koulutuksen kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä ammatillisessa koulutuksessa. Erittelen, minkälaiset niin yksilöön, ympäristöön kuin koulutukseenkin liittyvät tekijät lisäsivät koulutukseen kiinnittymistä ja minkä puolestaan koettiin ajavan opiskelijaa kohti koulutuksen keskeyttämistä. Viimeisessä osiossa esittelen vielä opettajien ja opiskelijoiden ajatuksia Nuorten aikuisten osaamisohjelmasta erityisesti sen koetun merkityksellisyyden näkökulmasta niin yksittäisen nuoren elämässä kuin yhteiskunnallisellakin tasolla.

Tulkintani haastateltujen opettajien ja opiskelijoiden näkemyksistä kulkevat läpi tulososion rinnakkain, ryhmien käsityksiä toisiinsa peilaten. Kutsun haastateltavia tässä yhteydessä opettajiksi sekä asiayhteyden mukaan joko nuoriksi tai opiskelijoiksi. Kaikki suorissa lainauksissa esiintyvät henkilöiden nimet on muutettu ja koulujen ja koulutusten nimet sensuroitu.

6.1 NAO-opiskelijat ja syrjäytyminen

Syrjäytymisessä on kyse eri elämäntilanteisiin liittyvien huono-osaisuuden tekijöiden kasautumisesta ja välittymisestä aikuisuuteen (Rönkä 1999, 10). Nuorten kohdalla huono-osaisuus on vain harvoin kasautunut niin vakavasti, että kyse olisi varsinaisesta syrjäytyneisyydestä, minkä vuoksi nuorista puhuttaessa olisikin usein aiheellisempaa käyttää termiä syrjäytymisriski tai syrjäytymisvaara (Eduskunnan tarkastusvaliokunta 2013, 56).

Seuraavassa luvussa esittelen, millä tavoin ja millä eri elämän osa-alueilla syrjäytymisvaara ilmeni haastattelemieni nuorten elämässä peruskoulun ja NAO-koulutuksen välisenä aikana. Tämän jälkeen tuon esille tekijöitä, jotka suojasivat nuoria mahdolliselta syrjäytymiseltä sekä käännekohtia, jotka katkaisivat syrjäytymiskehityksen ja käänsivät nuorten elämänsuunnan myönteiseksi.

6.1.1 Syrjäytymisen riskitekijät

Tässä osiossa esittelen tutkimuksessani esiin nousseita syrjäytymisen riskitekijöitä Lämsän (2009, 42–44) syrjäytymisen ulottuvuuksien jaottelua mukaillen. Tutkimuksessani ilmenneet syrjäytymisen riskitekijät liittyivät

taloudelliseen ja sosiaaliseen huono-osaisuuteen, terveyteen, koulutukseen ja työelämään sekä syrjäytymisen psykologisiin mekanismeihin. Vertaan haastattelemani nuorten elämässä eri elämänalueilla ilmenneitä riskitekijöitä haastattelemani opettajien näkemyksiin NAO-opiskelijoiden syrjäytyneisyydestä.

Taloudelliset riskitekijät

Opettajat kokivat taloudellisten vaikeuksien olevan NAO-opiskelijoiden keskuudessa yleisiä, ja he kertoivat opiskelijoilla olevan toisinaan vaikeuksia muun muassa kustantaa linja-autolla kuljettavia koulumatkoja. Yksi opettajista kertoi yllättyneensä huomattuaan, kuinka köyhiä suomalaiset nuoret voivat olla. Pahimmillaan NAO-opiskelijoilla ei hänen mukaansa ole varaa edes omaan asuntoon tai ruokaan.

Et vaikka koulutus on ilmanen, ni tuntuu että se toimeentuleminen on tosi vaikeeta. Elikä ihan se, et ei oo varaa tulla kouluun kun ei oo bussirahaa. Ollaan ulosotossa tai ollaan hädän alla tai asutaan jonkun kaverin nurkissa, ei oo varaa syödä. Et se oli semmonen yllättävä, et kuinka köyhä voi olla niinku suomalainen nuori. [opettaja 2]

On enemmän esimerkiks rahaongelmii, niin voi olla et on hankalampi sit esimerkiks liikkuu, et bussikortin saaminen on et, toivoo et voisko tehdä viikon etätehtäviä. [opettaja 3]

Yllättäen nuorten haastatteluissa talousvaikeudet eivät juurikaan nousseet esiin, vaan ainoastaan yksi nuori mainitsi rahaongelmat ja nekin lähinnä sivuhuomautuksena päihdeongelmasta puhuttaessa.

Just päihteitten takia just ja kaikki raha meni siihen ja terveys oli kans semmonen, et aina oli kipee tai sit puolunes, ni se vaikeutti opiskeluu. [opiskelija 5]

Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että rahahuolet eivät olleet koskettaneet haastattelemani nuoria, vaan kyse on luultavammin siitä, että heiltä ei niistä haastattelussa erikseen kysytty. Moni nuori kävi läpi peruskoulun ja NAO-koulutuksen välisenä aikana muun muassa työttömyysjaksoja, minkä perusteella voisi kuvitella heidän taloudellisen tilanteensa olleensa ainakin hetkellisesti jossain määrin tiukempi. Myös opintotukeen liittyen on saattanut olla aiemmissa koulutuksissa jonkinasteisia vaikeuksia riittämättömien opintosuoritusten vuoksi.

Sosiaaliset riskitekijät

Haastattelemistani kuudesta nuoresta ainakin neljä oli kokenut entisellä ystäväpiirillä olleen tavalla tai toisella negatiivinen vaikutus elämäänsä. Vaarallisin negatiivinen vaikutus oli ystäväporukan huumeiden käytöllä, mikä kosketti kahta haastattelemaani nuorta. Myös yksi opettajista mainitsi ”väärästä seurasta” johtuvan päihteidenkäytön muun muassa yhtenä mahdollisena koulutuksen keskeyttämisen syynä. Lievempi huono vaikutus liittyi osalla esimerkiksi työttömyyden ja joutenolon normaaliuteen kaveriporukassa, mikä teki helpommaksi hyväksyä oma tilanne työn ja koulutuksen ulkopuolella.

Mutta niinku se että miksi joku sit lopettaa koulun, ni se saattaa olla väärä seura. Et mä tiedän muutamii et on ruvennu ryypäämään ja on ehkä käyttäny muitaki päihteitä ja tämmöstä. Ja on ruvennu seurustelemaan vääränlaisen ihmisen kanssa ja on väkivaltaa ja on huumeita ja on ihan kauheit juttuja.
[opettaja 2]

Ne kaveriporukat oli semmosii et ketään ei ollu oikestaan koulus eikä töissä, ni sit se oli niinku helppo olla arkipäivisinki kaikkialla. [opiskelija 3]

No sillo oli semmonen elämäntilanne, et liikkusin semmoses porukas ettei nekää oikee kukaa oikeen tehny mitään. [opiskelija 1]

Tyypillistä nuorten elämässä aikana ennen NAO-koulutusta oli vähäinen harrastusten määrä. Säännöllisiä harrastuksia ei juuri ollut, ja harrastuksista kysyttäessä moni nuori kertoo vapaa-ajan kuluneen lähinnä kavereiden seurassa. Tässä yhteydessä moni tuo myös esille ”järkevä tekemisen” puutteen.

Ei ollu mitää harrastuksii et vapaa-aika meni oikestaa kavereitten kans ja säheltäes kaiken näköst. [opiskelija 5]

Vapaa-aikana mä olin mun niin sanotun kaverin kans ja ei siin ollu mitään järkevää tekemist. [opiskelija 6]

Perhe tuntui vaikuttavan useimpien haastattelemini nuorten elämään lähinnä myönteisellä tavalla, tukea ja voimavaroja tarjoten, ja ainoat vähääkään negatiiviset kommentit olivat hyvin lieviä. Perheongelmia, kuten esimerkiksi alkoholismia, köyhyyttä tai väkivaltaisuutta ei haastatteluissa noussut esiin. Yhden nuoren perhesuhteet vaikuttivat olevan melko etäiset, mutta silti välit olivat hänen mukaansa ”ihan ok”. Toinen taas kertoi vanhemmilta tulleen ”noottia” hänen tekemättömyytensä vuoksi ja elämän suunnan ollessa hukassa, mistä

johtuen perhesuhteet olivat hieman kireät. Tämänkin tosin kertoo lähinnä positiivista viestiä välittävistä vanhemmista, joita kiinnostaa lapsensa tekemiset.

Tietysti ku mä en tehny mun elämällä mitään, niin kyl sieltä aika paljon tuli noottia, et vähän ehkä olin semmonen musta lammas. Niin tota hiukan ehkä semmonen kiree, et ku itel oli sit asenneongelma niinku kaikkeen tekemiseen, ku ei tienny mitä halua tehdä, ni sit kotoot tuli siit aika paljon niinku sanomista. [opiskelija 2]

Öö, no, ihan hyvä. Ne asuu aika kaukana, et en mä kauheesti niit nähny. Mut sillee ihan ok välit. [opiskelija 4]

Opettajista vain yksi mainitsi NAO-opiskelijoiden perhetaustat, ja hänen käsityksensä poikkesi nuorten vastauksista huomattavasti. Hänen mukaansa vanhempien välinpitämättömyys ja tuen puute ovat NAO-opiskelijoiden keskuudessa yleisiä, ja perheongelmista hän puhui nimenomaan tyypillisestä NAO-opiskelijasta kysyttäessä. Hän myös kokee perheongelmien olevan yksi keskeisimmistä syistä nuorten vaikeuksien ja huonon koulumenestyksen taustalla.

Sellanen, jolla on niinkun taustallaan perheongelmia ja sen vuoksi sitten peruskoulu menny huonosti ja koulut on jääny siihen 16 ikävuoteen sitte. [...] Elikä se, että siitä nuoresta riippumatta hänen taustansa on sellanen, että ei voi oikestaan olettaakaan, että hän olisi selviytynyt sen kummemmin. [opettaja 2]

Vanhemmat on yleensä aika kykenemättömiä huolehtimaan heistä. Ja he eivät tosiaan yleensä saa kotoota mitään apua. Et he ovat täysin niinku oikestaan omillaan yhteiskunnan kanssa. [opettaja 2]

Kavereilla vaikutti olevan NAO-opiskelijoiden elämässä usein merkittävä rooli. Tämä saattaa vaikuttaa nuoren elämään paitsi positiivisesti, sosiaalista aktiivisuutta lisäten, myös monin tavoin negatiivisesti etenkin silloin, jos nuori eksyy ”väärään seuraan”. Kaveripiiri voi esimerkiksi houkutella nuorta lintsaamaan tai pahemmassa tapauksessa käyttämään huumeita. Perheellä taas vaikutti olevan haastateltujen nuorten elämään lähinnä positiivinen vaikutus, mitä taas opettajahaastattelut eivät tukeneet. Haastatteluihin mahdollisesti valikoitui ainoastaan onnekkaita, hyvissä perheoloissa kasvaneita nuoria, tai sitten nuoret eivät halunneet haastattelutilanteessa avautua perheeseen liittyvistä ongelmistaan.

Huono-osaisuus terveyden suhteen

Nuoret olivat elämänsä aikana kohdanneet erilaisia terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä syrjäytymisen riskitekijöitä. Kaksi nuorta kertoi kärsineensä muun muassa mielenterveyden ongelmista, fyysisestä sairaudesta sekä päihderiippuvuudesta. Huumeiden käyttö oli aikoinaan hallinnut kummankin elämää ja vaikuttanut kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin voimakkaan negatiivisesti. Toinen kuvaa tuon aikaisen elämän olleen ”taistelua”, kun taas toinen sarkastisesti toteaa, ettei elämä ollut ihan ”täydellistä”.

No hyvinvointi nyt ei ny mikään kauheen loistava ollu et... Semmost taisteluu se oli. [opiskelija 5]

No käytin huumeita esimerkiks silloin. En ihan täyspäiväisesti, mut aika paljon. Ja sit mun sairaus oli aika huonos kunnos, et mul ei ollu kunnan lääkityst, ni sit se vaikutti vireystilaan ja sit se vaikutti mielialaan. Ja sit ku ei ollu mitään tekemist ni sit ne huumeet, ni sit se ei ollu ihan... täydellist. [opiskelija 1]

Suoraan sanoen se yläaste ja sit tää ajanjakso ni se nyt meni tota noinniin... [...] päihteiden käyttö vaikutti paljon tohon sen aikaseen elämään ja kouluun ja koulumenestykseen ja kaikkeen muuhunkin. [opiskelija 5]

Päihderiippuvuuden lisäksi molemmilla oli myös muita terveysongelmia, kuten krooninen sairaus, masennusta tai ahdistuneisuutta, jotka olivat myös osaltaan vaikuttaneet koulumenestykseen. Myös opettajat olivat havainneet NAO-opiskelijoiden keskuudessa etenkin mielenterveyteen liittyviä ongelmia.

Silloin se sairaus puhkes, ni mun yläaste meni ihan perseelleen. [opiskelija 1]

Et tietenkin siel sit monil on taustalla ehkä mielenterveysongelmia. [opettaja 2]

Terveyteen liittyviä syrjäytymisen riskitekijöitä ilmeni kahdella haastattelemallani nuorella. Toisella oli fyysinen sairaus, toisella mielenterveyden ongelmia ja molemmat olivat kärsineet päihderiippuvuudesta. Opettajat kokivat etenkin mielenterveyden ongelmien olevan NAO-opiskelijoiden keskuudessa melko yleisiä. Muiden opiskelijoiden haastatteluissa ei terveysongelmia ilmennyt, mikä tosin ei välttämättä tarkoita sitä, etteikö niitä olisi ollut.

Koulutuksesta ja työmarkkinoilta syrjäytyminen

Jokaisella haastattelemallani nuorella oli taustallaan vähintään yksi keskeytynyt toisen asteen koulutus, mutta muilta osin nuorilla oli keskenään hyvin erilainen

koulutus- ja työhistoria. Yksi nuorista siirtyi suoraan aiemmasta koulutuksesta NAO-koulutukseen, eikä ollut missään välissä varsinaisesti syrjäytynyt koulutuksesta tai työelämästä, kun taas toinen oli ehtinyt vuosien aikana olla koulutuksen lisäksi sekä työttömänä, sairaseläkkeellä että kuntoutuksessa. Keskeytetyjä koulutuksia haastatelluilla oli enimmillään kolme. Osa nuorista taas oli keskeyttänyt ja myöhemmin jatkanut yhtä koulutusta useampaan kertaan.

Moni meist ei ollu kuitenkaa, yks ei ollu neljään vuoteenkaa opiskellu mitään eikä töis ollu, ja kaikennäkösist elämäntilanteist meit oli tullu. [opiskelija 5]

Sielt mä en ikinä valmistunu, et mä keskeytin sen kolme kertaa välissä, ja tota... Sit mä oon ollu siin välis töissä ku se on keskeytyny se koulu [...] semmost niinku hanttihommaa tavallaan, ku en mä tienny yhtään et mitä mä haluan tehdä, mikä mua kiinnostaa [...] mut et on siin sit välis ollu semmonen 7 vuotta melkeen, sellai palloillu. [opiskelija 2]

Heikko peruskoulumenestys heikentää nuoren mahdollisuuksia päästä haluamaansa jatkokoulutukseen, ja etenkin yhdistettynä epäsäännölliseen koulunkäyntiin, kielteisiin koulukokemuksiin ja heikkoon itseluottamukseen ne ennustavat koulutuskilpailussa epäonnistumista (Nurmi 2011, 32; Kuronen 2010, 18). Tämän oli huomannut myös valitettavan moni haastatelluista nuorista. He olivat tietoisia omien mahdollisuuksiensa rajallisuudesta ja kokivat huonon peruskoulutodistuksen paitsi rajanneen omaa koulutuslavalintaansa, myös vaikeuttaneen valituksi tulemistä.

Ku ei se yläastemenestys mikää älytön ollu, ni ei oikee päässy mihinkää opiskelemaan edes että... oli vähän aina se ongelma päästä eteenpäin. [opiskelija 5]

Useimmiten tämmösil keskeyttäneillä ei myöskään ne aikasemmat todistukset oo mitää ihan järjettömän hyvii, et voi olla tosi vaikee päästä normaalikoulutuksiin. [opiskelija 2]

Tieto omista vähäisistä mahdollisuuksista tulla valituksi voi johtaa toisinaan myös siihen, ettei nuori edes yritä hakeutua koulutukseen, vaan ennemmin luovuttaa. Nuori saattaa jäädä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle ja on tällöin vaarassa syrjäytyä. (OPM 2005, 65.) Tämän oli havainnut yksi haastatelluista opettajista.

Niin kaikki ei välttämättä hae sen takia, et ne ei usko et ne tulee valituks. Et ne ei, ne kokee sen tavallaan turhaks, tai se et ne ei usko omiin mahdollisuuksiin. [opettaja 3]

Opetusministeriön (2005) mukaan suuri osa perusopetuksesta suoraan ammatilliseen koulutukseen siirtävistä opiskelijoista on epävarmoja alastaan, mikä ymmärrettävästi usein johtaa koulutuksen keskeyttämiseen (OPM 2005, 67). Toisinaan nuorilla on toiveidensa alasta epärealistinen kuva. Tällöin koulutuksen todellisuus tai työharjoittelukokemukset eivät vastaakaan ruusuisia odotuksia, ja nuori pettyy ja menettää kiinnostuksensa opiskeltavaan alaan. (Komonen 2001b, 129.) Haastatteluissa toistui kokemus itseä kiinnostavan alan löytämisen vaikeudesta. Peruskoulun päätyttyä moni nuori etsi ”omaa juttuaan” vuosien ajan. Tämä tapahtui usein ikään kuin poissulkumenetelmällä muutamiakin eri koulutuksia kokeillen.

Semmoses ihmeen limbos on, ettei oikeen tiedä et mikä se oma juttu ja mihi suuntaan sitä pitäis sit mennä ja tehdä. [opiskelija 5]

En mä tienny yhtään et mitä mä haluan tehdä, mikä niinku mua kiinnostaa. [opiskelija 2]

Jostain syystä sit se mielenkiinto sit tyrehtyy esimerkiks sen takia, että ku mennään harjottelemaan ni siel harjottelus ei ookaan kivaa. [opettaja 2]

Koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle joutumista nuoret pitivät ei-toivottuna tilanteena, jossa päivät tuntuivat tyhjiltä merkityksellisen tekemisen puuttuessa. Negatiivisista koulukokemuksista huolimatta moni kaipasi tällöin koulutuksen tuomia rutiineja ja sisältöä.

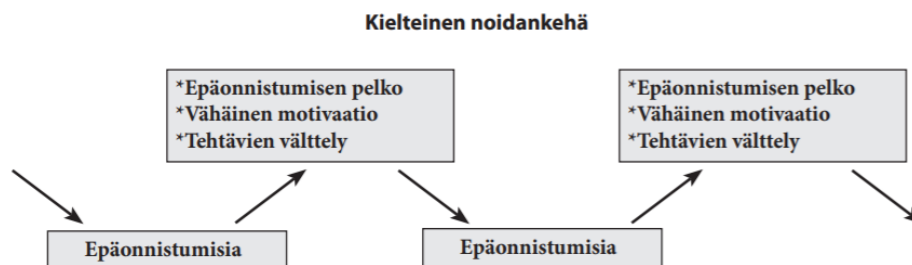
No, olin mä sillä tavalla ihan tyytyväinen, mut en sillee kumminkaa. Et ku ei ollu oikestaa mitään pohjaa siin, tai niinku tavallaa mitään niis päivis sillee, niinku tommost kouluu tai töitä tai mitään. Mä vaan olin tavallaan. Et sillee se oli vähän huono. [opiskelija 4]

Kyl se oli semmonen et kesälomaki oli vähän tiukkaa ku ei ollu mitään tekemist taaskaan, ni tuli mielellään kouluun. [opiskelija 1]

Nuorten haastatteluissa toistuivat kokemukset huonosta koulumenestyksestä, alavalinnan vaikeudesta, koulutusten keskeyttämisistä sekä koulutus-, työ- ja työttömyysjaksojen vaihtelusta. Negatiivisista, epäonnistumisten sävyttämistä kokemuksista huolimatta kouluttautumisen tavoitetta ei kuitenkaan hylätty, vaan koulutuksen piiriin pyrittiin kerta toisensa jälkeen mielessä toive oman alan löytämisestä ja tutkinnon saamisesta.

Psykologiset syrjäytymisen mekanismit

Syrjäytymisen ja koulunkäynnin keskeyttämisen taustalta löytyy erilaisten sosiaalisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden ohella myös yksilöllisiä tekijöitä ja psykologisia mekanismeja. Psykologisena syrjäytymisen mekanismina toimii kielteinen noidankehä, jossa nuoren heikko koulumenestys saa aikaan motivaation heikkenemistä, epäonnistumisen pelkoa ja välttämiskäyttäytymistä. Nämä puolestaan toimivat itseään toteuttavasti ja lisäävät epäonnistumisen todennäköisyyttä entisestään. Heikon koulumenestyksen ohella seurauksena saattaa olla muitakin ongelmia, kuten ongelmakäyttäytymistä, kielteisiä ikätoverivalintoja ja masennusta tai ahdistuneisuutta, jotka kukin lisäävät syrjäytymisen todennäköisyyttä. (Nurmi 2011, 28, 31–32.)



Kuvio 9. Kielteinen noidankehä: motivaatio, ajattelutavat ja epäonnistuminen (Nurmi 2011, 31)

Haastateltujen nuorten kuvauksissa oli havaittavissa psykologisten syrjäytymisen mekanismien mukaista käyttäytymistä ja ajatusmalleja, kuten epäonnistumisen tunnetta, kiinnostuksen puutetta, välttelyä ja heikkoa itsetuntoa. Muun muassa opiskelija 6 oli oppinut tiedostamaan ja tunnistamaan oman negatiivisen tapansa toimia ja ajatella haastavissa tilanteissa.

Ei siin nyt ehkä ihan onnensa kukkuloil ollu, et aika semmonen epäonnistunu olo tavallaan, et miks ei niinku selvii yksinkertasist asioist tai miks ei kiinnosta. Et oli se omal tavallaan aika semmost lamaannuttavaa, et sit oli aika sillai henkisesti loppu niinku koko ajan. [opiskelija 2]

Se on se pelkästään minä itse. Et mä oon huomannu et mä oon se oma pahin jarruttaja näis jutuis. Et sit jos se laiskuus tulee sielt, tai se kiinnostuminen lopahtaa vähänki, ni sit mä ite junnailen sen asian kaa. Et yleensä se on vaan mun oma vika, et miks joku menee huonosti. [opiskelija 6]

Opettaja 3 oli havainnut Nurmen (2011) kielteisen noidankehän tavoin toimimista omissa opiskelijaryhmissään. Myös opettaja 2 puhui nuorten epäonnistumisen pelosta ja sen aiheuttamasta negatiivisesta kierreestä.

Tai sitten ottaa liian paljon paineita siitä, et kun ei ole saanut jotain valmiiksi, niin sit sen jälkeen, sehän ei tietenkään ratkase tilannetta, ettei ilmesty paikalle. Et kun hän on yrittäny mut ei oo saanu, niin tottakai ne sit lisää sitä. Et mikäli se tavallaan se kierre jatkuu siitä, ni sithän se vaan menee pahemmaks se tilanne.
[opettaja 3]

Tai sit just se, et kokee et ”koht mut pistetään tekemään jotain ja sit ne huomaa et mä en osaa ja sit mä nolaan itteni ja sit toi opettaja pitää mua tyhmänä”. Et siin on sellanen kierre helpolla. [opettaja 2]

Epäonnistumiskokemusten seurauksena NAO-opiskelijat eivät aina luota omiin kykyihinsä vaan pelkäävät epäonnistumisia, mistä seuraa toisinaan välttämiskäyttäytymistä, kiinnostuksen puutetta ja negatiivinen kierre. Toisinaan opiskelijat kuitenkin tiedostavat omat haitalliset ajatusmallinsa, mikä edesauttaa kielteisen noidankehän katkaisemista tulevaisuudessa etenkin, jos saadaan myös onnistumisen kokemuksia.

6.1.2 Syrjäytymiskehityksen katkeaminen

Syrjäytymiskehityksen suunnan muutos positiiviseen on mahdollista erilaisten suojaavien tekijöiden tai kokemusten myötävaikutuksesta. Suojatekijät voivat vaikuttaa ulkoisesti suojaamalla, esimerkiksi turvallisen ympäristön tai tasapainoisten ihmissuhteiden kautta, mutta suojatekijöinä toimivat myös nuoren sisäiset vahvuudet, esimerkiksi itsetunto, sosiaaliset taidot ja tunnetaidot. Suojaavia kokemuksia ovat esimerkiksi myönteiset oppimiskokemukset ja onnistumisen elämykset. (Rönkä 2005, 72.)

Haastatelluissa suojaavista tekijöistä selkeimmin esiin nousivat ihmissuhteet. Nuorista kaksi nosti esille perheen positiivisen vaikutuksen ja tärkeän roolin elämässään. Läheiset perhesuhteet koettiin merkityksellisenä ja perheenjäsenet tärkeinä tukijoina vaikeissa tilanteissa. Vanhemmista oli koettu olevan suurta apua esimerkiksi suunnan löytämisessä ja koulutukseen hakeutumisessa. Yksi nuorista mainitsi kokeneensa tärkeänä tekijänä myös ydinperheen koossa säilymisen, jonka ansiosta hänellä oli saatavillaan molempien vanhempien tuki.

Oli tosi hyvä suhde, et he niinku tosi paljo autto niinku näis koulujutuis ja niis välis, et mä niinku hakeuduin siihen työkkäriin ja sieltä kautta niinku he autto mua niis koulutuksissa ja niin pois päin. Et ollu niinku tosi tärkeä osa sitä, et jos ei heit ois ollu ni sit en tiedä yhtää. Et se on ollu hyvä ku on niinku äiti ja isä asunu yhdessä just, nii molemmat ollu lähellä, niin koen sen ainaki itte et on ollu tärkeä homma. [opiskelija 3]

Aika lailla samanlainen ku aina ollu, et tosi tiivis ja melkee päivittäin ollaan jonkinäkösis tekemisissä [...] Jeesataan ja helpitään minkä keritään ja tiedetään mis mennään. [opiskelija 5]

Ulvisen (2014, 40) mukaan koulutuksesta syrjäytynyt nuori saattaa olla sosiaalisesti hyvinkin aktiivinen, mitä tukevat myös omat havaintoni etenkin kahden haastatellun nuoren osalta. Molemmat korostivat ystävien merkitystä elämässään aikana, jolloin koulutus ei sujunut ja elämän suunta oli monelta osin hukassa. Ystävien kanssa vietettiin paljon aikaa, ja he toivat muuten päämäärättömään elämänvaiheeseen merkityksellistä sisältöä.

Mä oon kauheen sosiaalinen ihminen ja mul on ihan hirveesti ystäviä [...] Et mä oon ehkä aikasemmin ollu sen tyyppinen et mä keskityn niinku ihmissuhteisiin enkä niinkään oo ollu mitenkään uraorientoitunu [...] ja sit varsinki ku ei ollu tavallaan ei tienny et mitä halua tehdä elämällään, tai ei ollu semmost niinku suuntaa, ni sitte se oli helppo vaan niinku ympäröidä ihmisillä, tavallaan et sul oli koko ajan siin semmost virikettä ja sillai. [opiskelija 2]

Et kyl se niinku aina lähti, et mitä kaverit tekee ni mä tuun kans. Et porukas mentii, et en tykänny olla oikestaa niinku yksinään missään, et enemmän aina ollu et mis on porukkaa ni ollu niinku itteki siellä. [opiskelija 3]

Toisinaan tärkeä linkki syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa on lähipiirin sijaan tai sen ohella jokin ulkopuolinen palvelujärjestelmän taho, kuten esimerkiksi TE-toimisto tai nuorten kuntouttamiseen liittyvät palvelut, kuten esimerkiksi mielenterveys- ja päihdepalvelut. Haastatteluissa jälkimmäisten merkitys nousi esiin kahden päihdeongelmaisen nuoren kohdalla, joita oikeanlainen ja oikea-aikainen hoito ja tuki auttoivat saamaan elämän takaisin raiteilleen. Yhdellä nuorista oikea suunta taas löytyi TE-toimiston tarjoamalla kurssilla, jonka kautta hän löysi tiensä NAO-koulutukseen.

Vaihdoin sit hoitopaikkaa tonne päihdepsykiatriaan, ni siel sit pistettii elämä kuntoon taas uudestaan ja lopetettiin kaikki lääkkeet ja aineitaki vähän. [opiskelija 5]

No mul oli se huumeongelma, sit mul oli semmonen tukihenkilö, nii ni sen kans me, tai niinku se kertoi mul, ja sit me haettii sen kans. [opiskelija 1]

Työkkäriin menin ja sieltä mut laitettiin semmoset niinku, en muista mikä sen nimi nyt oli, mut tämmönen kurssi, et siellä oli niinku just se ideana et päästään kouluun tai töihin, ja tota... Kävin muistaakseni ihan muutaman päivän sitä, sitten laitettiin ne hakemuksia [...] ja sit muistaakseni kutsuttiin haastatteluun ja sitten pääsin sisään. [opiskelija 3]

Haastatteluissa esiintyvät suojatekijät liittyivät joko läheisiin ihmissuhteisiin ja niiden tarjoamaan apuun, turvaan ja sosiaaliseen hyvinvointiin, tai ulkopuoliseen tahoon ja siltä saatuihin konkreettisiin toimiin nuoren tilanteen ratkaisemiseksi. Tiiviit perhesuhteet koettiin tärkeiksi, ja kaverit toivat elämään sisältöä koulutukseen tai työhön liittyvien tavoitteiden puuttuessa. Toisinaan tarvittiin kuitenkin myös ulkopuolisen tahon tukea. Nuoret olivat kokeneet palvelujärjestelmän eri tahojen auttaneen heitä esimerkiksi työttömyys- tai päihdeongelman ratkaisemisessa.

Käännekohta

Syrjäytymisvaarassa olleiden nuorten elämässä saattaa jälkikäteen tarkasteltaessa olla havaittavissa käännekohtia, jotka muuttivat elämänkulun suunnan myönteiseksi ja mahdollisesti katkaisivat syrjäytymiskehityksen. Käännekohdan määritelmä on useimpien tutkijoiden mukaan ensisijaisesti henkilön oma kokemus elämänkulkuun merkittävästi vaikuttaneesta muutoksesta. Muutos voi liittyä ympäristöön tai olosuhteisiin, mutta se saattaa syntyä myös omista valinnoista, jotka jälkikäteen tarkasteltuna koetaan muutoksen kannalta merkittäviksi. (Rönkä 2005, 67–71.)

Huomionarvoista haastatteluissa oli selkeästi positiivinen sävy nuorten verratessa nykyhetkeä menneisyyteensä. Nuoret vaikuttivat pääsääntöisesti hyvin tyytyväisiltä elämässään viimeisten vuosien aikana tapahtuneisiin muutoksiin, ja heidän kertomuksissaan on havaittavissa lukuisia elämänkulkuun positiivisesti vaikuttaneita käännekohtia.

Osa nuorista koki entisten ystävien vaikuttaneen heidän elämäänsä negatiivisella tavalla, ja näin ollen ystäväpiirin vaihtuminen nähtiin merkittävänä positiivisena käänteenä. Ystäväpiirin vaihtoa helpotti esimerkiksi pääsy uuteen kouluun, joka mahdollisti myös laajemman myönteisen elämänmuutoksen. Yksi haastatelluista nuorista muun muassa mainitsi jättäneensä vanhan ystäväpiirin ohella taakseen myös huumeet.

No esimerkiksi sit sillon ku mä pääsin tähän kouluun ni mä jätin sen, ne ihmiset kenen kans mä liikuin, ja mä lopetin kaikki huumehommat. [opiskelija 1]

Tänne ku pääsi ni sit vaihtu vähän kaverit onneks. [opiskelija 5]

Moni haastatelluista nuorista koki NAO-koulutukseen pääsyn olleen tärkeä käännekohta elämässään. Erilaiset siirtymävaiheet, kuten koulutuksen aloitus, ovatkin erityisen otollisia muutoksille, ja ne voivat paitsi syventää ongelmia ennestään, myös käynnistää myönteisen kehityskulun (Rönkä 2005, 69). Kaikki haastatellut nuoret olivat kokeneet jonkinasteisia vaikeuksia aiemmissa opinnoissaan ja pääsy uuteen kouluun nähtiin uutena mahdollisuutena. Samalla vanhasta koulusta irtautuminen koettiin usein helpotuksena. Uusien opintojen myötä nuorille tarjoutui tilaisuus jättää taakseen vanha koulutus epäonnistumisineen, kokea onnistumisen tunteita ja siirtyä elämässä eteenpäin.

Siel meni niin paljon kaikki eri asiat ristiin ja sit ei se ollu yhtään se mun juttu, ni ihan hyvä et mä sit pääsin tänne ni onnistu tää. [opiskelija 6]

No positiivisii yllätyksii oli se, et miten ite suoriutus sit ku oli päässy alkuun tosa koulutukses [...] ja se et miten ite pärjäs ni se oli niinku positiivinen yllätys itelle ja sit se et tota työharjottelus jakso olla ja pärjäs siel ja sai hyvää palautet työnantajalt. [opiskelija 5]

Ehkä näkisin sen niin et se oli ihan hyvä, koska mä epäilen et mä oisin ollu sit todella onneton viel seuraavat puol vuotta, ku se olis menny sit viel niinku vaikeemmaks. Et typerästi tuhlasin aikaa, mut kyl mä oon ihan tyytyväinen et sit löysin itseni tänne. Et jos mä oisin siel jumittanu ni en tiedä et missä olisin. Et sit tavallaan ku päästi siit irti, ni sit niinku pääsi eteenpäin. [opiskelija 2]

Opettajat kokevat NAO-koulutuksella olleen merkittävä rooli syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa usean nuoren kohdalla. Esimerkiksi syrjäytyneiden, kotiinsa eristäytyneiden nuorten elämään koulutus toi kaivattuja rutiineja sekä syyn lähteä päivittäin pois kotoa. Myös koulutuksen kautta saatujen onnistumisen kokemusten ja sitä kautta itsetunnon vahvistumisen koetaan olleen monelle nuorelle tärkeitä myönteistä kehitystä edistäneitä tekijöitä. Osalle nuorista koulutus oli toiminut opettajien mukaan ikään kuin alkusysäyksenä hyvinkin laajalle positiiviselle elämänmuutokselle, johon liittyi tutkinnon saamisen ohella esimerkiksi uusia, tasapainoisia ihmissuhteita, perheen perustamista sekä muuttoa pois entisen, haitallisen ystäväpiirin lähettäviltä.

Olen pelastanut monta syrjäytymästä, niinku et jotka on ollu syrjäytymisvaarassa ihan sen takia et ne on kompostoitunu sinne kotiinsa, tai

neljän seinän sisälle. Ja sit ku ne on päässy sielt pois ni niil on alkanu niinku ikään ku uus elämä. [opettaja 2]

Kyl mä näkisin et hänel on niinkun ihan selkee positiivinen tulevaisuus, et se on vaan niin, et hänen piti ehkä enemmän saada itseluottamusta. [opettaja 3]

Just esimerkiks tää poika josta mä kerroin, joka kertoi et hän kolme vuotta syljeskeli kattoon, ni mä toimin hänen ryhmässään sitte arvioijana. Ja hän valmistui sieltä [...] ja sit hän kerto sen itse, et hän on menny kihloihin ja heil on vauva tulossa, ja he muutti sieltä ympäristöstä pois mis oli entiset kaverit. Et he halus ihan uuden elämän, et heil on ihan niinku, et se oli ihan huikeeta. [opettaja 1]

Osalle nuorista positiivinen käänne tapahtui ensisijaisesti elämän normalisoitumisen, tasapainottumisen ja rauhoittumisen myötä. Tasapainoa elämään toivat muun muassa koulutus ja työ, joiden koettiin tuoneen paitsi kaivattua rytmiä ja arkirutiineja, myös hyvinvointia ja sisältöä elämään. Myös muun muassa lemmikistä huolehtiminen koettiin tärkeäksi elämäntyöliä rauhoittaneeksi tekijäksi.

Emmä tiiä, tuli joku semmonen rutiini siihen tieks. Et tykkäs siit et on niinku se, periaattees "on elämää". [opiskelija 1]

Koulutus vaikutti tosi paljon, et sai semmosen rytmin elämään ja tarkotuksen tavallaan. Et tuntus et oli joku tarkotus, ku opiskeli ja pääsi työharjotteluun ja sai sitä kautta uutta kokemust ja parannettuu ittees, ni siit tuli sitä kautta parempi olo. [opiskelija 5]

Mut et töitten merkeissä se on oikestaan koulutuksen jälkeen se aika menny [...] Ja muutenki se on vähän vakiintunu se elämä, siin on niinkun lemmikki [...] et sen kaa on tullu vietetty paljon aikaa. [opiskelija 3]

Positiiviset elämänmuutokset olivat monesti saaneet aikaan nuoren elämässä myös merkittäviä sisäisiä muutoksia, muun muassa itsetunnon vahvistumista, hallinnan tunnetta ja kokemusta oikean suunnan löytämisestä. Nämä linkittyivät usein uuden koulutuksen aloittamiseen ja sen myötä koettuihin onnistumisiin. Myös yhden opettajan haastattelussa nousi esiin opiskelijan itseluottamuksen vahvistamisen ja tukemisen merkitys positiivisen muutoksen saavuttamisessa.

Sit tuli myöski tosi paljon reippaammaks, et uskaltaa lähtee ja uskaltaa haastaa itteään, mitä ei ehkä ollu ennen sitä koulutusta, koska sitä ennen oli aina vaan niinku tavallaan epäonnistunu. Mut et tost sai semmost uutta boostii niinku siihen, et "mä pystyn tähän" ja "mä teen". [opiskelija 2]

Se oli semmonen käännekohta, mun elämäs ainaki, et sai vähän otet elämään ja sai jonku suunnan ja semmosen tarkotuksen. [...] Et sai semmosen tarkotuksen mitä on hakenu ja se tasotti kyl elämää ja näytti vähä suuntaa. [opiskelija 5]

Tai sit se voi olla joku semmonen kenellä on esimerkiks ehkä oman itseluottamuksen kanssa ongelmii siinä, et tavallaan menee enemmän siihen tukemiseen [...] mut sit positiivisena se näkyy siinä, et se henkilö on kenties sitten, kun se on saanu riittävästi sitä aikaa ja tukee, ni se voi olla sit myös semmonen et hän on vaan ollu alisuorittaja hyvin pitkään, ja se et ku hänen oma kuva itsestään muuttuu, ni hän pystyy tekee sit paljon enemmän. [opettaja 3]

Toisinaan positiivinen käänne oli seurausta nuoren itsensä ottamista ratkaisevista askelista kohti muutosta. Ihmisillä on taipumus mieltää myönteisiksi käännekohtiksi erityisesti omasta päätöksestä tapahtuneet elämänmuutokset (Rönkä 2005, 68). Tällaisia ratkaisevia valintoja oli muun muassa päätös keskeyttää epäonnistuneiksi koetut opinnot ja lähteä rohkeasti uuteen, mahdollisesti vielä tuntemattomaan suuntaan.

En niinku kadu yhtään. Et enemmän oisin katunu niinku jos oisin jatkanu siel [...] Et kumminki viel aika nuori ja näin, niin ihan hyvä et katto niinku jottain muuta et ei jääny siihen, et oon tyytyväinen kyl siihen. [opiskelija 3]

Kai se sit loppujen lopuks iskostu niinku ittel, et ku ei siit sen viiden vuoden jälkeen siit ei niinku tuu mitään [...] Niin ehkä sit se oli niinku semmonen viiminen, et jos sit nyt luovuttais ja tekis elämällään jotain muuta. Et ku siihen oli tuhlatu jo niin paljon aikaa ja ei se niinku, ei se ollu se juttu. [opiskelija 2]

Oikea ala ei myöskään kaikilla nuorilla löytynyt helposti ja nopeasti, vaan ”oman jutun” etsiminen saattoi kestää vuosia, ja tänä aikana saatettiin kokeilla useampaakin eri koulutusta tai työpaikkaa. Moni nuorista kokee tämän etsikkoajan olleen ikään kuin ajan tuhlausta, mutta itseä kohtaan osataan olla myös armollisia. Etsimiseen käytettyä aikaa selitetään muun muassa hitaasti kypsyneillä alatoiveilla, joiden vuoksi oltiin jonkin aikaa ”hukassa”. Menneitä koulutusten kariutumisia hieman hävetään, ihmetellään ja naureskellaan, mutta moni kokee tyytyväisyyden nykytilanteeseen ikään kuin menneitä epäonnistumisia tasoittavana tekijänä.

Tavallaan siis naurattaa ja niinku semmonen [...] et jos nyt kaikki menee hyvin, ni miksei sillon oo saanu itteään niskast kiinni. Mut sit taas tavallaan mä ymmärrän, et mä oon ollu sen verran hukas, et ku mä en tienny mitä mä haluan tehdä ja muuta. Ehkä se sit on vaan niinku vaatinu aikaa. [opiskelija 2]

No tavallaan mua harmittaa, koska mä oisin voinu valmistuu paljo aiemminki, ja niinku käydä vaik kaksi alaa, mut toisaalt mä oon ihan tyytyväinen, koska mul on nytten niinku asiat sinällä ihan hyvin. [opiskelija 4]

Loppujen lopuks mä oon ihan tyytyväinen. Mut tietty se ois ollu kiva, et ois ottanu sen kolme vuot ja saanu siit jonkun niinku hyvän paperin ja sit menny johonki toiseen. Mut nyt mis mä täs kohtaa oon niinku mun elämäs, ni mä oon ihan tyytyväinen siihen. [opiskelija 6]

Voitetut vaikeudet saattavat myös kasvattaa sinnikkyyttä sekä kohottaa itsetuntoa ja uskoa tulevaisuuteen. Tällöin puhutaan niin sanotusta vaikeuksien rokotusvaikutuksesta. Tämä saattaa ilmetä myös tietynlaisena nöyryytenä elämää kohtaan, jolloin ikään kuin hyväksytään se, että kaikkiin asioihin ei itse voi vaikuttaa. (Rönkä 2005, 71; Kuronen 2010, 72.) Tämänkaltaista suhtautumista oli havaittavissa yhden haastateltavan vastauksissa. Hän oli tullut siihen tulokseen, että kaikella on tarkoituksensa ja siten hyväksyi myös vaikeudet, joita elämä oli hänen tielleen asettanut. Menneisyyden kokemuksia vastoinkäymisineen hän kuvaa poluksi, jota kulkemalla hän löysi tiensä tärkeäksi kokemaansa käännekohtaan, NAO-koulutukseen.

No, mä olen myöhemmin täsä oivaltanu sen, et kaikel on se oma tarkotukses miten ne menee, et se on ollu se mun oma polku ja oon sitä kautta löytäny tieni tänne. Ja tää on niinku yhä sellanen iso käännekohta elämäs et minkä takia rupes tuntemaan eri taval ja on niinku joku tarkotus ja tolee. Ollu iso vaikuttaja kyl. [opiskelija 5]

NAO-koulutus vaikuttaa haastattelujen perusteella muodostuneen monen syrjäytymisvaarassa olleen nuoren elämässä merkittäväksi positiiviseksi käännekohdaksi. Koulutus toi mukanaan mahdollisuuden positiiviseen muutokseen esimerkiksi kaveripiirin vaihtumisen, uusien onnistumisen kokemusten tai elämän tasapainottumisen muodossa. Moni koki oman alan etsimiseen tuhlantuneen aikaa, mutta tyytyväisyys elämäntilanteeseen nykyhetkessä hyvitti niin sanotun menetetyt ajan.

6.2 Kiinnittymisen osatekijät ammatillisessa koulutuksessa

Koulutukseen kiinnittyminen on keskeisimpiä koulutuksen keskeyttämistä selittäviä teorioita, ja sitä soveltamalla on pyritty niin ymmärtämään, ennustamaan kuin ehkäisemäänkin keskeyttämisiä (Archambault ym. 2009, 652;

Appleton ym. 2006, 427). Kiinnittymisellä tarkoitetaan sitä, kuinka aktiivisesti henkilö on toimintaan sitoutunut (Appleton ym. 2008, 379). Koulutuksen kontekstissa kiinnittymisessä on kyse niin opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta kuin ympäristön luomista kiinnittymisen edellytyksistä (Mäkinen & Annala 2011, 59).

Tässä luvussa erittelen tutkimuksessani ilmenneitä kiinnittymisen osatekijöitä ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Esittelen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia eri tekijöiden positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista kiinnittymiseen sekä vertailen kahden kohderyhmän näkemyksiä keskenään. Jaottelin tekijät kontekstuaalisiin sekä yksilöön itseensä liittyviin tekijöihin. Kiinnittymisen kontekstitekijät pitävät sisällään sosiaalisiiin suhteisiin sekä opintoihin liittyviä tekijöitä. Yksilöllisiä kiinnittymisen osatekijöitä taas tarkastelen muun muassa kiinnittymisen ulottuvuuksien, opiskelualmiuksien, motivaation sekä terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta.

6.2.1 Kiinnittymisen kontekstit

NAO-opettajien ja -opiskelijoiden haastatteluissa keskeisiksi kiinnittymiseen vaikuttaviksi ulkoisiksi tekijöiksi nousivat vapaa-ajan ja kouluympäristön sosiaaliset suhteet sekä opintojen toteutukseen ja sisältöihin liittyvät tekijät. Merkittävimpiä kiinnittymiseen vaikuttaneita sosiaalisia suhteita olivat vapaa-ajan ystäväpiiri, parisuhde, opiskeluryhmä sekä suhde opettajaan. Opintoihin liittyviä tekijöitä taas olivat muun muassa opintojen vaatimustaso, toteutustavat koulutuksen kesto sekä koettu hyödyllisyys tulevaisuuden kannalta. Seuraavaksi esittelen haastateltavien kokemuksia kiinnittymiseen positiivisesti ja negatiivisesti vaikuttaneista tekijöistä kussakin kiinnittymisen kontekstissa.

Vapaa-ajan sosiaaliset suhteet

Vapaa-ajan ystäväpiirillä oli ollut joidenkin haastateltujen nuorten elämään monenlaisia huonoja vaikutuksia, jotka peilautuivat myös heidän koulutukseen kiinnittymiseensä. Kavereiden vaikutuksesta oli esimerkiksi käytetty huumeita tai omien sanojen mukaan ”käyttäytytty tyhmästi”. Yhden nuoren mukaan jopa aiemman koulutuksen keskeytyminen johtui pitkälti kavereista ja heidän huonosta vaikutuksestaan. Negatiivista vaikutusta edesauttoi se, jos kukaan kavereista ei käynyt töissä tai opiskellut. Tällöin tuli yhden nuoren mukaan helposti valvottua

liian myöhään, jolloin aikainen herääminen ja kouluun lähteminen oli entistä vaikeampaa.

No silloiset kaverit, ku sit se koulutuski meni kesken, ni se oli, no, huono vaikutelma. Et ei menny kauheen hyvin. Et sit jälkeinpäin on tullu paljon parempii ihmisii elämään. [opiskelija 6]

Ku tottakai edelleen niinku kavereit oli ettei ollu töissä ja koulussa, ni sitte tuli helposti oltuu heidän kans vähän liian pitkää, mentyy liian myöhään nukkumaan [...] et ku siirty aina se niinku nukkuminen, niin sitte se oli se herääminen oli ainut vaikee. [opiskelija 3]

Kaverit vaikuttivat olleen nuorille tärkeitä ja heidän kanssaan vietettiin paljon aikaa, mutta koulutuksen kannalta positiivisia vaikutuksia ei ystäväpiiriin liittyen noussut esiin lainkaan. Kaverit olivat nimittäin nuorille usein niin tärkeitä, että heitä priorisoitiin koulutuksen kustannuksella. Yksi nuorista totesi, ettei aiemmissa koulutuksissa ollut sinänsä ollut mitään vikaa, mutta se ei ollut tuolloin hänen ensimmäinen prioriteettinsa. Opiskelemisen sijaan teki usein mieli ”lähteä juhlimaan”, mistä hänen mukaansa aiheutui jonkin verran poissaoloja koulusta.

Se ei oikee sillee enää jaksanu kiinnostaa niin paljoo, ja sit ne tavallaan ne kaverit meni vähän sen edelle. [opiskelija 4]

Mul meni vähä semmotti niinku just juhlimisee ja tommosee niinku aika paljo aikaa enne, niin se oli sit semmonen niinku tavallaan mikä saatto olla, et välil ois vaan tehny mieli silleen just lähtee juhlimaan ja tollee. Ja siks mul oliki niit poissaoloi jonkun verran. [opiskelija 4]

Myös parisuhde saattaa heikentää koulutukseen kiinnittymistä, mistä hyvä esimerkki on opiskelija 3, jolla tyttöystävä ja kaverien mielipiteet olivat vaikuttaneet sekä koulutuksen aloittamiseen että lopettamiseen. Ensin koulu ja opiskeltava ala valikoituivat sen mukaan, missä tyttöystävä opiskeli ja mistä oli kuultu kavereilta positiivisista. Lopulta parisuhteen päättymisen myötä opiskelija 3 päätyi keskeyttämään koulutuksen.

Sit mä aattelin ku oli kuullu hyvää siit alasta [...] ja silloin sit tyttöystävä oli just siel samas koulussa ni seki varmaa pitkälti vaikutti siihen. Mut et tota, sit mä menin sinne ja kävin sitä koulua ja tota... No en tiedä, siinäki voi olla jotai et vaikutti ehkä, ku sit niinku en halunnu enää jatkaa siinä niinku suhteos sen tyttöystävän kanssa ja oltii samas koulussa [...] ni sitte seki voi olla et vaikutti ehkä, et kattoo mitä niinku jatkos tekis, jottain muuta. [opiskelija 3]

Opiskelijan alavalintaa siis ohjasivat sisäisen motivaation ja oman kiinnostuksen sijaan pitkälti ulkoiset tekijät. Tämänkaltainen ulkoiseen motivaatioon perustuva toiminta voi Vasalammen ja Salmela-Aron (2014, 14) mukaan vastoinkäymisten edessä johtaa helposti luovuttamiseen ja toiminnan lopettamiseen. Näin kävi opiskelija 3:nkin tapauksessa. Kun parisuhde myöhemmin päättyi, poistui sen myötä myös tärkeä motivaatiotekijä alan opintoja kohtaan ja alun perin kiinnittymistä lisännyt tekijä vaihtui kiinnittymistä heikentäväksi.

Opiskeluryhmä

Luokan ilmapiiri ja hyväksytyksi kokemisen tunne ovat merkittäviä tekijöitä sekä kouluviihtyvyydessä että kouluun sitoutumisessa (Janhunen 2013, 31). Tämä on selkeästi havaittavissa haastatteluissa nuorten kertoessa sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia opiskeluryhmän vaikutuksesta koulutukseen kiinnittymiseen. Yksi nuorista kertoi, miten mielekäs opiskeluryhmä konkreettisesti vaikutti hänen halukkuuteensa tulla kouluun, kun taas toinen kertoi negatiivisen ryhmähengen olleen yksi avaintekijöistä hänen päätöksessään keskeyttää koulutus.

No semmonen tottakai ko on niinku ryhmässä kaverei ja tämmösi, ni tottakai se on aina mielekäst tulla paikan pääl. Et sit jos ois ollu vaik, et ei ois ollu niin semmonen mielekäs ryhmä ja näin, ni sit ois ollu tottakai varmasti vähän semmonen et "öö jaksaks sinne mennä" ja näin. Et se oli aina mukavaa et pääsee näkee niinku heitäki ku tulee koulul. [opiskelija 3]

Koko mejjän luokka, ne oli erkaantunu semmosiin omiin pieniin ryhmiis, kaikki vihas toisiaan. Ja sit tosiaan ku ei kiinnostanu yhtään se enää ja sit loppupeleis siel ei ollu enää semmosii kenen kans mä oisin ollu kaverei ja sit, nii. Ei mua vaan enää kiinnostanu se, enkä mä jaksanu semmost, ni sit mä lähin sielt. [opiskelija 1]

Janhusen (2013) mukaan hyvin toimiva opiskeluryhmä voi parhaimmillaan itsessään kannustaa jäseniään parempiin suorituksiin. Kiinteässä ryhmässä jäsenet luottavat toisiinsa, auttavat toisiaan, pitävät yhdessä työskentelystä ja ovat aidosti kiinnostuneita toistensa tunteista, mikä parantaa tavoitteellisen ja tuloksellisen oppimisen edellytyksiä. (Janhunen 2013, 30.)

Haastateltujen nuorten keskuudessa tästä oli monta onnistunutta kokemusta erityisesti NAO-koulutuksesta, jossa ryhmähenki oli koettu poikkeuksetta hyväksi.

Opiskeluryhmässä arvostettiin kavereiden antamaa tukea ja kannustusta, ja se oli koettu tärkeäksi etenkin oman jaksamisen ajoittain hiipuessa.

Joo, ne kaverit. Et sit siin kohtaa ku ite alko olee jo vähä et “mä en jaksa enää, et emmä niinku jaksa tätä enää jauhaa”, ni sit oli et “eiku nyt niinku tehdään tää”. Et oli kyl tuki ja turva löyty heti vierest. [opiskelija 6]

No ryhmähenki oli hyvä, et jokasel oli vähän samanlainen tausta, ni oli sit kans samanlaiset tavoitteet ja tultii helposti juttuun [...] Ja sit tietysti kannustettiin just sitä ja autettiin toisiamme just sen takia et jokasel oli se sama tilanne et tutkintoo opiskellaan täsä ja tietää kuin vaikeet voi olla elämäs kaikki asiat. [opiskelija 5]

Nuoret kokivat muiden NAO-opiskelijoiden samankaltaisen taustan lisänsen ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sen ansiosta opiskelutoverit yhden haastateltavan mukaan muun muassa tiesivät, kuinka vaikeaa elämässä voi olla, ja olivat siten valmiita auttamaan toinen toisiaan.

Opettaja

Opettajan vaikutusta opiskelijan koulutukseen kiinnittymiseen ovat tutkineet aiemmin muun muassa Lessard ym. (2008). Selvittäessään koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttavia tekijöitä he havaitsivat, kuinka merkittävästi kannustava ja välittävä opettajasuhde voi edesauttaa koulutukseen kiinnittymistä. Opettajan taholta koettu huomaaminen, välittäminen ja arvostus saivat opiskelijan pysymään koulutuksessa kauemmin ennen keskeyttämiseen päättymistä. Joidenkin opiskelijoiden mukaan he eivät olisi edes keskeyttäneet koulutusta, jos kaikki opettajat olisivat olleet samanlaisia kuin heidän suosikkiopettajansa. Näitä opettajia luonnehdittiin esimerkiksi ennakkoluulottomiksi, huomaavaisiksi, kärsivällisiksi sekä helposti saavutettaviksi. (Lessard ym. 2008, 33–40.)

Omassa tutkimuksessani opettajiin liittyviä kysymyksiä pohdittiin kaikkein kattavimmin ja yksityiskohtaisimmin, ja ne kirvoittivat haastateltuja kertomaan lukuisia esimerkkejä ja mielipiteitä. Tämän voisi tulkita tukevan Lessardin ym. (2008) havaintoja opettajan roolin merkittävydestä koulutukseen kiinnittymisessä. Kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä olivat haastattelujen perusteella muun muassa opettajan tuki, saavutettavuus, ammattitaito sekä opettajan vaikutus luokan ilmapiiriin ja asenne opiskelijoita kohtaan. Lisäksi

haastatellut opettajat toivat esille kokemuksen tuoman osaamisen ja opettajan henkilökohtaisen panoksen merkityksen kiinnittymisessä sekä opettajan roolin turvallisena, välittävänä aikuisena syrjäytymisvaarassa olevien nuorten elämässä.

Opiskeluryhmän ohella myös opettaja vaikuttaa ryhmän yhteishenkeen ja ilmapiiriin. Hän voi omalla toiminnallaan parantaa ilmapiiriä pyrkimällä esimerkiksi edistämään opiskelijoiden tasavertaisuutta ja ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä tukemaan syrjäytymässä olevia opiskelijoita (Janhunen 2013, 31). Haastatteluissa hyvä ryhmähenki koettiin merkittäväksi kouluviihtyvyyttä lisänneeksi tekijäksi ja opettajan vaikutuksesta siihen oltiin tietoisia niin opiskelijoiden kuin opettajienkin parissa. Yksi nuorista antoi tunnustusta opettajalleen tämän vaivannäöstä hyvän yhteishengen eteen. Toinen taas koki opettajien positiivisuuden lisänneen opiskeluintoa ja jaksamista sekä parantaneen ryhmähenkeä entisestään.

Minna tosi paljon piti huolta mejän niinku yhteishengest ja kaikest, mikä on ehkä yks parhaimmist asioist siin koulutukses, et meil oli tosi kivaa yhdessä. [opiskelija 2]

Ja opettajatki oli semmosii positiivisii ihmisii ja viel lisäs sitä opiskeluhalukkuut. Et totanoiniin, hyvä ryhmähenki oli sit noitten opettajienkin takii, et seki autto ryhmähenkee ja jaksamist. [opiskelija 5]

Opettajan mahdollisesta negatiivisesta vaikutuksesta ilmapiiriin oli myös kokemuksia. Yksi opiskelijoista oli aiemmassa koulutuksessaan kärsinyt kauttaaltaan huonosta ilmapiiristä, jonka vuoksi hänen mukaansa yli puolet luokasta päätyi keskeyttämään koulutuksen. Negatiivinen kokemus liittyi erityisesti opettajien tiukkaan kurinpitoon ja vaatimustasoon, minkä vuoksi opettajat olivat hänen mielestään ”ihan kamalia”. Myös yksi opettajista näkee painostavan ja pakottavan ilmapiirin negatiivisena ja kokee ihmisen pystyvän paljon parempiin oppimissuorituksiin positiivisessa, miellyttävässä ilmapiirissä.

Opettajat oli siel ihan kamalii [...] et jos sä kaksiki sekuntii seisot tekemät mitään ni heti tuli kauhee nalkutus ja ikinä ei päässy minuuttiakaan aikasemmin ja kaikki piti tehdä ihan täydellisesti. [opiskelija 1]

Ja sitten sen huomaa et semmoses miellyttäväs ilmapiiris ihminen rupee niinku paljon paremmin oppimaan, ku se että se on sellasessa, että se pelkää tai sit just se et kokee et ”koht mut pistetään tekemään jotain ja sit ne huomaa et mä en osaa ja sit mä nolaan itteni ja sit toi opettaja pitää mua tyhmänä”. [opettaja 2]

Ilmapiirin ohella tärkeäksi koettiin se, millaisella asenteella opettaja suhtautuu opiskelijoihinsa. Positiivisena pidettiin sitä, jos opettaja kohteli ”kuin aikuisia”, millä tarkoitettiin opiskelijoiden tasavertaista kohtelua autoritäärisen sijaan. Negatiivisena esimerkkinä taas mainittiin tilanteet, joissa opettajan koettiin suhtautuneen NAO-opiskelijoihin ennakkoluuloisesti ja epäreilusti. Nuoret kokivat opettajan muun muassa luulleen, että he eivät yritä tosissaan, eikä siksi suhtautuneen heidän opiskeluvaikeuksiinsa vakavasti.

Mun muistaakseni kaikki oli silleen, kuitenkin kohteli meitä aikuisii, vaik me käyttäydyttiinki välil ihan toisel taval, ettei sillee alentaval tyylil tullu sitä et ”sä et tiedä mistään mitään et anna mä puhun”, vaan sit niinku kuunneltii, et ”no et mikä sun niinku mielipide on?”. [opiskelija 6]

No vähän sielt ehkä tuli semmost kylmää seinää välil vastaan, ku ne opettajatki myöski tiesi mikä meil on niinku tausta, ni he myös sit aika helposti tykkäs olla sitä mieltä et me ei olla vaan niinku yritetty [...] et ku me ei vaan niinku ”haluta oppia”, tavallaan, et sit jotku opettajat teki semmosii olettamuksia. [opiskelija 2]

Myös yksi opettajista toi esille opettajan asenteen merkityksen. Hän koki etenkin autoritäärisen asenteen ongelmallisena ja yhä valitettavan yleisenä etenkin nuorisoasteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Myös Souto (2014a, 158) kokee opettaja-oppilassuhteiden muodostuvan ammatillisissa oppilaitoksissa helposti auktoriteettisuhteiksi. Pohjimmiltaan tässä on hänen mukaansa kyse sukupolvien välisen vuorovaikutuksen toimimattomuudesta, jonka hän kokee myös olevan yksi merkittävistä tekijöistä toisen asteen koulutusten korkeiden keskeyttämisprosenttien taustalla.

Haastattelemani opettaja koki opettajien autoritäärisen asenteen ilmenevän muun muassa kyvyttömyytenä tunnistaa ja haluttomuutena puuttua ongelmiin ajoissa. Opiskelijan auttamisen sijaan opettaja jättää opiskelijan yksin ongelmansa kanssa, jolloin ongelma mahdollisesti jää selvittämättä ja kasvaa entisestään. Tähän haastateltu toivoi opettajilta parempaa ”psykologista silmää”, mikä käytännössä voisi tarkoittaa esimerkiksi varhaisen puuttumisen keinojen hallintaa. Tällöin tavoitteena olisi paitsi turvallisen ilmapiirin ja hyvien opiskelijasuhteiden luominen, myös mahdollisimman varhainen ongelmiin puuttuminen huolen puheeksiottamisen menetelmää käyttäen. (Happo 2012, 26–27.)

Ja kyl noi monet amikset, siellä on semmost autoritääristä meininkiä vielä, elikä se tieto annetaan ylhäältä alaspäin. Ihmisii ei kohdella niinkun tasavertasina ja toisaalta ei myöskään niinku huomioida heti ku tulee joku ongelma, vaan annetaan sit vaan niinku, ajatellaan et "no toi on tyhmä" tai "toi on laiska" tai "toi ei tajua" tai jotain tämmöstä. Et siin pitäis niinku olla sen verran psykologist silmää, et mieltii et sil on nyt joku juttu, et kun sä ihan pikkusen tuuppaat ni se pääsee siit seuraavalle tasolle. [opettaja 2]

Opettajan tuen merkitys koettiin keskeiseksi tekijäksi koulutuksen keskeyttämisten ehkäisemisessä erityisesti haastateltujen opettajien keskuudessa. NAO-ryhmiä opettaessaan he olivat huomanneet, kuinka suuri tuen tarve opiskelijoilla voi olla vielä ikänsä puolesta aikuisenakin, ja kuinka merkittävää tuen ja ohjauksen antaminen opintojen läpäisyn kannalta on. Yhden opettajan mielestä NAO-opiskelijoiden aiempi koulutushistoria ongelmiseen tekee opiskelun uudelleenaloittamisesta haastavaa, jolloin ohjauksella on opiskelijan onnistumisen kannalta hyvin tärkeä rooli.

Sanotaan näin että tota... Mun mielestä se [keskeyttämisten määrä] on ihan kiinni siitä, kuinka paljon ohjataan. [opettaja 2]

Koska se opiskelu ei oo heitä aikoinaankaan kiinnostanut yhtään, ni yhtäkkii sitte ni nuorena aikuisena lähtee opiskelemaan, niin kyl se vaatii nimenomaan silloin sitä ohjausta aika paljon, että pystyy sitte. [opettaja 1]

Haastattelujen perusteella nuoret kohtaavat toisen asteen koulutuksissa valitettavan usein tilanteita, joissa tukea ei välttämättä edes pyydettyä saa. Tästä puhuivat opiskelijoiden lisäksi myös opettajat, jotka olivat opiskelijoiltaan kuulleet näiden kokemuksista aiemmissa koulutuksissa. Opettajan tai oppilaitoksen kyvyttömyys vastata nuoren tuen tarpeeseen oli opettajien havaintojen mukaan johtanut monen nuoren kohdalla koulutuksen keskeytymiseen jopa useampaan kertaan. Ratkaisematta jäänyt ongelma on silloin siirtynyt opiskelijan painolastina uuteen koulutukseen, ja ellei ongelmaan sielläkään puututa, on opiskelija jälleen vaarassa ajautua kohti koulutuksen keskeyttämistä.

Esimerkiks se tukiopetus, et ku mä pyysin et saaks mä tukiopetust ni sanotaa et emmä voi niinku et sun pitäis osata nä jo. Ja sit jos kysy jotain neuvoo ni sit käsketään selvittämään itse. [opiskelija 1]

Et monellahan on myös taustana se et ne kokee et on mennyt esimerkiksi lukio, mikä on jäänyt kesken, tai yläaste, niin on menny pieleen eikä oo saanu mitään tukea tai... Tos oli just yks hakija, kuka oli ollu meidän toisessa toimipisteessä

ja hän koki et, hänelä oli diagnosoitu lukihäiriö, mut hän ei ollu saanu mitään tukee, et hän oli sit lopettanu opinnot siellä kesken. [opettaja 3]

Ni sit sitä mä huomaan just että, et se on yks tyypillinen kans et on monta koulutust jääny, ni sillon siel on joku ongelma, joku semmonen mitä ei oo pystytty ratkaisemaan. Ja se on varmaan just se et ei oo just siin kohtaa saanu tukee. [opettaja 2]

Konkreettisten tukitoimien ja ongelmiin puuttumisen ohella haastatteluissa ilmeni myös arkisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan kannustamisen merkitys koulutukseen kiinnittymisessä. Kannustavan ilmapiirin merkitystä on aiemmin tutkinut muun muassa Nurmi (2009), joka tutkimuksessaan havaitsi, miten selkeä positiivinen vaikutus opettajan kannustavalla dialogilla oli opiskelijoiden oppimiseen ja suorituksiin. Opettajan kannustava asenne heijastui takaisin muun muassa opiskelijoiden kasvaneena oppimisintona ja vähentyneinä poissaoloina. (Nurmi 2009, 105, 138.)

Haastatteluista välittyi kuva siitä, miten ratkaiseva merkitys opettajan kannustuksella voi olla opiskelijan yrittäessä päättää keskeyttääkö vaiko jatkaa koulutuksessa. Yksi opettajista muisteli opiskelijoiden välillä kertoneen olleensa vähällä luovuttaa, mutta opettajan sanat auttoivat jaksamaan loppuun asti. Yhdellä opiskelijalla koulutus oli alkanut heikosti monien poissaolojen siivittämänä, mutta opettajan kannustus oli tässäkin tarinassa avainasemassa ja sai opiskelijan motivoitumaan, jatkamaan opintojaan ja lopulta valmistumaan.

Se on varmaan tärkein se niinku puhuminen, ja sit se että kannustaa. [...] Niinku jotku opiskelijat on joskus sanonu mulle, että ”Mä olisin lopettanu ellet sä ois sanonu. Et tieks se oli niin lähellä et mä en ois lopettanu, et mä olin niin täynnä kaikkee tätä” [...] Et tosi tärkeetä on se kannustus. [opettaja 2]

No sillon ku mä alotin sen koulutuksen ni mul oli noit poissaoloi jonkun verran just, ku mä en ollu tottunu olee yhtään koulus ja tälleen, mut sit ne just kannusti tosi paljon ja niinku sai sen kiinnostuksen pysymään sillee, et ku ne opettajat oli niin mukavii ja sellasii ni tykkäsin paljon. [opiskelija 4]

Kannustaminen voi koulun arjessa tapahtua monin eri tavoin, esimerkiksi kannustavasti puhumalla, hyvistä suorituksista kehumalla, tukiopetusta tarjoamalla ja opiskelijat yksilöllisesti huomioimalla (Nurmi 2009, 93, 134). Yksi haastatelluista opettajista kertoi tavastaan kannustaa opiskelijoita kehottamalla heitä ajattelemaan pidemmälle tulevaisuuteen. Hän kertoi kannustavansa opiskelijoita tavoittelemaan ”parempaa elämää” ja muistuttavansa, miten

koulutus avaa heille uusia mahdollisuuksia tulevaisuudessa. Tällä keinoin hän motivoi opiskelijoita suorittamaan tutkinto loppuun asti.

Ehkä sitten pitäis aika ajoin yrittää niinkun jotenkin kertoa siitä, että sun kannattais tavotella vähän parempaa elämää, et koulutuksen kautta sä kuitenkin pääsen kiinni töihin ja sitä kautta sitten saat hakukelpisuuden [...] ni mä sanon aina et mieti ja muista nää, että kymmenen vuoden pääst sä voit haluta enemmän. Ni silloin se on hyvä et sul on se ammattitutkinto. [opettaja 2]

Haastatteluista välittyi kauttaaltaan kuva siitä, miten suuri merkitys opettajan kiinnostuksella ja välittämisellä on etenkin niille opiskelijoille, jotka ovat kohdanneet vaikeuksia koulumaailmassa ja mahdollisesti myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Syrjäytymisvaarassa olevan nuoren elämässä opettaja saattaa turvallisena, tasapainoisena aikuisena olla juuri se suojaava tekijä, jota tarvitaan syrjäytymiskehityksen katkeamiseksi (Rönkä 2005, 72). Myös varhaisen puuttumisen näkökulmasta opettajan on ensisijaisen tärkeää tuntea opiskelijansa sekä toimia opiskelijan elämässä välittävänä ja luotettavana aikuisena. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajan tapaa opiskelijansa riittävän usein, kysyä kuulumisia aina tilaisuuden tullen ja viestittää olevansa opiskelijan käytettävissä. (Happo 2012, 25–26.)

Erityisesti opettaja 2 korosti haastatteluvastauksissaan juuri tämänkaltaista opiskelijoiden kohtaamista, huomaamista ja luotettavana aikuisena olemista. Hän puhuu opiskelijan jokapäiväisestä huomaamisesta, joka hänen mielestään on erityisen tärkeää silloin, jos nuori on koko ikänsä kasvanut siinä uskossa, ettei kukaan välitä hänestä. Lisäksi moni NAO-opiskelija on hänen kokemuksensa mukaan vieraita ihmisiä kohtaan melko varautunut, minkä vuoksi ohjaus luottamuksen saavuttaneen opettajan toimesta olisi tuloksellisempaa. Soudon (2013) mukaan moni koulutuksen keskeyttänyt nuori on menettänyt luottamuksensa aikuisten kykyyn ja haluun auttaa. Opettajan välittäminen, huolehtiminen ja kuulumisten kysyminen saattaa olla näille nuorille hyvinkin merkityksellistä ja auttaa hiljalleen rakentamaan takaisin menetettyä luottamusta. (Souto 2013, 114–117.)

Ja jotenki myös sellasta, et he tuntee et he on jotenki tärkeitä, koska he on ehkä kokenu sitä siel peruskoulu ja ehkä sit kotona ja muual, et se on ihan sama mitä heil sattuu. Ni silloin he tuntee kauheen tärkeeks ku on kiinnostuneit, "hei mites sä tän tehtävän teit?" ja "mites sä siellä pärjäsit?" ja ihan semmonen jokapäiväinen niinku huomaaminen. [opettaja 2]

Se opiskelija tarvitsis just sen tärkeän, sen läheisen opettajan tukea, koska siin on niin monii semmosii juttui mitkä niinku puuttuu häneltä. [opettaja 2]

Ja heil on myös se että ku he on hyvin varauksellisia monet, ni ei he halua mennä kenenkään vieraan ihmisen ohjattavaks. Et se ois hirveen hyvä jos niinku ne jotka muutenki on opettanu heitä ni pystyis antaa sitä ohjausta. [opettaja 2]

Opiskelijoiden näkökulmasta opettajien välittäminen näkyi esimerkiksi ongelmien havaitsemisena ja niistä puhumisena sekä tukena ja kannustuksena. Yksi opiskelija koki opettajien tuen auttaneen häntä jaksamaan opinnoissaan päihderiippuvuuden alaisena. Toisen opiskelijan haastattelusta taas välittyi kuva vastavuoroisesta välittävästä suhteesta opettajaan. Opiskelijan pyrkimys täyttää opettajan odotukset ja välttää pettymyksen tuottamista kertoo nähdäkseni siitä, että opiskelija välittää opettajan tunteista ja mielipiteistä niin paljon, että se motivoi häntä yrittämään parhaansa. Tätä voisi pitää onnistuneena esimerkkinä luottamuksellisesta ja suotuisasta suhteesta opiskelijan ja opettajan välillä.

Sit ku opettajatki huomaa et oli vähän vaikeuksii, ni jutteli heijän kans ja [...] ihmettelin sitä et miten sit jakso opiskella [päähteiden] käytön yhteydes, ni sieltä sit tuli kans vähän apuu ja jaksamist ja kannustust. [opiskelija 5]

Emmä myöskään tavallaan halunnu tuottaa pettymyst Minnalle ja muille, et sit niinku käy sen kunnolla. [opiskelija 2]

Opettajat olivat työssään huomanneet myös saavutettavuuden ja toimivan viestinnän merkityksen. Etenkin NAO-opiskelijoiden kanssa he kokivat tärkeäksi olla helposti saavutettavissa ja vastata nopeasti. Yksi haastatelluista opiskelijoista kertoi epäonnistesta yrityksestään saada ensinnäkin apua opettajalta ja toiseksi saada yhteyttä tähän. Myös yksi opettaja oli kuullut opiskelijoilta huonoa palautetta opettajista, jotka eivät muun muassa vastaa sähköposteihin. Opettaja koki tämän aiheuttavan nuorille tunteen, ettei opettajaa kiinnosta, millä taas voi olla opiskelijan aktiivisuuteen lamauttava vaikutus. Toinen opettaja toi esille yhteydenoton merkityksen myös siinä tapauksessa, jos opiskelija on paljon poissa koulusta. Tällöin on hänestä tärkeää paitsi ottaa yhteyttä, myös miettiä tarkkaan, miten asian muotoilee, jotta se parhaiten kannustaisi opiskelijaa palaamaan kouluun.

Esim. silt meijä omalt opettajalt, ku mä pyysin silt jotain paperei, et voiks se postittaa, sit mä kävin ettimäs sitä koulus ja yritin soittaa ja kaikkee, ei se vastannu ikinä. [opiskelija 1]

Ja sitten toi viestintä niinku nuoreen on tärkeätä. Elikä se et se viestintä toimii, koska kun nuorel on se kysymys ni siihen pitäis aika nopeesti vastata. Et aika paljon kuullu semmosta et opettaja ei vastaa niihin sähköposteihin, eikä oo muuta väylää [...] Ni sitten jotenkin se lamaa sit, et eks mä oo yhtään kiinnostava. Et periaattees se, et se pitäis se kommunikaatio toimia, molempiin suuntiin. [opettaja 2]

Et siinä on se tärkeä, et niihin ottaa mahdollisimman pian yhteyttä. Ja sit ehkä myös se, et miettii miten sitten laittaa sen viestin [...] niin että se viesti on semmonen, että hän ei koe sit sitä taas sil taval, et se antaa lisää paineita, vaan se et se jotenkin koittaa olla neutraali tai lievittää niit paineita. Koska sillon hän kokee sen helpommin, et hän pystyy tulemaan takasin. [opettaja 3]

Useassa haastatteluissa mainittiin sosiaalinen media yhtenä tärkeänä yhteydenoton kanavana. Etenkin luokan oma Facebook-ryhmä vaikutti olevan käytössä monessa NAO-ryhmässä, mutta sellaisen perustaminen oli opettajille täysin vapaaehtoista. Sekä opettajien että opiskelijoiden kommentit osoittivat Facebookin toimineen helppona matalan kynnyksen yhteydenottoväylänä opiskelijoille.

Mut se on tärkeä ollu toi että sosiaaliset medias on niit ryhmiä. [...] Ja jotenki se on sellanen, et ku jollaki on joku ongelma, siel jotenki uskalletaan tuoda se julki [...] Sit laitetaan viel Facebook-inboxiin mulleki kysymyksii jotakin niinku yv:nä, et mitä niinku halua tietää. [opettaja 2]

Meil oli niinku Facebook-ryhmät ja kaikkee, kyl mä niinku kysyin et “moneks nyt olikaa huomenna” ja “mitä meil olikaa sillon, pitiks meijän tehdä sitä”, ja tämmösii kysymyksii. [opiskelija 3]

Sosiaalinen media toimi NAO-ryhmissä yhteydenottoväylänä paitsi koulutuksen aikana, myös valmistumisen jälkeen. Facebookin kautta opiskelijat pystyivät vielä myöhemminkin ottamaan yhteyttä entisiin opettajiinsa esimerkiksi apua tarvitessaan tai neuvoa kysyäkseen. Tämä mahdollisuus koski tietysti vain niitä opiskelijaryhmiä, joille opettaja oli Facebook-ryhmän koulutuksen aikana perustanut. Facebook-yhteydestä vaikuttivat hyötyvän myös opettajat itse. Sen avulla he pystyivät halutessaan seuraamaan, mitä heidän entisille opiskelijoilleen kuuluu ja esimerkiksi selvittämään, kuinka moni valmistuneista NAO-opiskelijoista on työllistynyt. Yksi opettaja myös mainitsi jakavansa Facebookin kautta entisille opiskelijoilleen työpaikkavinkkejä.

Niinku esimerkiks mä voisin Facebookis laittaa sil viestii ja vaiks se ei enää opettanu meit tai mitää, ni se aina niinku jeesas. [opiskelija 1]

Ja jälkeenpäinki saatetaan kysyy jotain ihan hassui juttui. Et mul saattaa niinku vuoden pääst joku kysyy et ”Hei onkohan koulun koneella viel mun CV?”. [opettaja 2]

Tehdään myös esimerkiks erilaisii some-ryhmiä tavallaan sen opetuksen tueks [...] Ne, mitä meil on ollu käytössä niin semmosetkin mitkä on muutaman vuoden takaa, ni ihmiset käyttää edelleenkin niit aktiivisesti. [...] Ja jos se on saatu tavallaan ryhmä hitsautumaan yhteen ni ne pysyy siellä. Ja sit toisaalta ehkä mä edesautan sitä sillä, et mä jaan siellä sit kun tulee alan työpaikkoi ni mä postailen niit sinne. [opettaja 3]

Opettajien ammattitaidosta kysyttäessä opiskelijat kertoivat arvostavansa muun muassa opettajien kykyä huomioida NAO-opiskelijoiden erityistarpeet ja mukauttaa opetusta niiden mukaisesti. Moni opiskelija koki NAO-opettajilta löytyneen vaadittavaa kohderyhmän tuntemusta, ohjaustaitoja sekä ymmärrystä ja kärsivällisyyttä erilaisten koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvien vaikeuksien suhteen. He olivat tietoisia NAO-ryhmien opettamisen haasteellisuudesta itsensä mukaan lukien ja erityisesti siitä syystä kehuivatkin opettajien ”osanneen hommansa”.

Kyl mä niinku annan pointsit heille, et tota sai niinku mulleki, tai niinku sain käytyy sen tutkinnon läpi. Et jos he ei ois osannu hommaansa ni en mäkää ois varmaan saanu sitä tutkintoo. Et kyl niinku mun mielest tosi semmost opetust anto mulle niinku mitä mä koin et niinku tarvii ja sillee. [opiskelija 3]

Hän kyl tosi kattavasti ja jotenki oli lähteny tähän koulutukseen [...] et osas jokast sit vähän ohjata ja tiesi sit et miten opettaa ja miten suhtautuu just, ku on ollu pitkään pois koulunpenkilt ja tämmöttis. [opiskelija 5]

Et siinäki mejän luokas oli monta kel oli niinku aikasempii koulutuksii menny niinku vähän penkin alle. Et sitten täsä sai vähän niinku siit taas kiinni. Ja opettajat autto niinku siinä, et sai sen sit, ymmärsi niinku ne alkukankeudet siinä heräämisessä monella, ja näin pois päin. Ja oli rentoja sen suhteen. [opiskelija 3]

Opettajille oli selvää, että tavalliset opetustavat eivät NAO-ryhmien opetuksessa toimi, vaan opintojen läpäisyn edistämiseksi opetusta tulee mukauttaa opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Toisinaan koettiin tarpeelliseksi myös kohtuullistaa vaatimuksia, jotta opiskelija pystyisi suoriutumaan opinnoistaan, kuten opettaja 3 kertoi.

Elikä jos ajatellaan näin, että sillä samalla mennään mitä mennään niinku tavallisten opiskelijoitten kanssa ni se ei tuu onnistumaan. [opettaja 2]

Ehkä opettajan on hyvä huomata se, et kun osa voi olla myös henkisiä syitä, ni se et sillen on mitottanu tavallaan se, et miten antaa ihmiselle tehtävii [...] Sit tavallaan keskitytään vaan siihen olennaiseen, sit jätetään osa pois, ettei tule tavallaan niinku se et sä joudut tekee kaikkia kymmentä puuttuvaa, vaan sit otetaan tärkeimmät tutkinto, työharjoittelu ajatellen. [opettaja 3]

Jos se opetus kohdistetaan ja kohdennetaan heidän tarpeisiinsa ni mun mielestä se toimii aika hyvin. Et mun mielest valmiuksii löytyy ihmeesti kyllä. [opettaja 2]

NAO-ryhmien opetuksessa hyväksi havaittuja pedagogisia keinoja olivat opettajien mukaan esimerkiksi opetuksen käytännönläheisyys, opiskelijoiden osallistaminen sekä välitön palautteenanto. Opettajat kokivat NAO-opiskelijoilla olevan keskimääräisesti muita heikompi keskittymiskyky, minkä vuoksi esimerkiksi koulunpäivän jaksottaminen vaihteleviin teoria- ja käytäntöosioihin koettiin tärkeäksi. Myös opiskelijat puhuivat käytännönläheisen ja opiskelijoita aktivoivan opetuksen puolesta. Esimerkiksi yhden opiskelijan mielestä opetus NAO-koulutuksessa oli ollut hyvää, koska opettaja keksi ”kivoi juttui minkä kautta oppii”.

Siellä ihmiset ei oo niin pitkäjänteisiä elikä siin pitää niinku miettii se, että miten sen päivän suunnittelee, kuin pitkä se on ja niin edelleen. [...] Ja mä otin ne viel aamupäivisin, jolloin ne viel suht koht pysyy niinku kuosissa, et ku sitte iltapäiväks pitäis saada sitä käytännön tekemistä enemmän. [opettaja 1]

Ja miettii tarkkaan ne tunnit, että he jaksaa. Ja se täytyy niinku jaksottaa se päivä sillä tavalla, että siellä on vähän vaan sitä teoriaa ja sitten paljon tekemistä, ja sit et he saa niinku esittää niitä mitä he on tehny ja et se palaute tulee aika välittömästi ja tän tyyppistä. [opettaja 2]

Liisa aina keksis jotain semmosii kivoi juttui, minkä kautta oppii. [opiskelija 1]

Joustavien opetusjärjestelyjen, esimerkiksi etäopiskelumahdollisuuden, koettiin edesauttavan opintojen suorittamista silloin, kun kouluun pääseminen syystä tai toisesta tuottaa hankaluuksia. Joustavia opetusmuotoja tarvitaan opettajien mukaan esimerkiksi silloin, kun opiskelijalla ei rahanpuutteen vuoksi ole varaa tulla bussilla kouluun. Opettaja 3 kertoi etäopiskelun tuottavan hieman ylimääräistä työtä silloin, jos opettaja haluaa tarjota opiskelijalle itsenäisen opiskelun tueksi lisäopiskelumateriaalia.

Et niinku kaikki opettajat oli tosi semmosii niinku tosi mukavii ja kannustavii ja tommotti, et jakso niinku just kannustaa käymään niil tunneil ja sit aika paljon just tommosii niinku etäjuttui sai tehä ja tollee. [opiskelija 4]

Käytetään ehkä enemmän aikaa sit siihen, et tehdään semmosia tukevia materiaaleja [...] Et jos annetaan etätehtävä, mut hän ei oo luennolla, ni sillan se tarkoittaa kenties sitä, et se luento joko nauhotetaan tai sit tehdään esimerkiks jotain semmost tukimateriaali, minkä voi sit laittaa hänelle sähköisesti ja hän voi sit sen käydä läpi. [opettaja 3]

Haastatellut kokivat etäopiskelumahdollisuuden ainoastaan parantavan kiinnostumista, mikä on jokseenkin ristiriidassa esimerkiksi Rantasen ja Vehviläisen (2007, 47) havaintojen kanssa. Heidän tutkimustuloksensa osoittivat, että itsenäinen opiskelu voi olla etenkin heikommille opiskelijoille huono asia ja tuottaa heille vaikeuksia opinnoissaan. Väitettä perusteltiin sillä, että heikommat opiskelijat eivät usein ole tarpeeksi motivoituneita opiskelemaan itsenäisesti, jolloin osa asioista jää oppimatta. Tosin myös opettaja 3 totesi etäopiskelun auttavan nimenomaan aktiivisia opiskelijoita pysymään mukana. Hänenkin voidaan siis päätellä tarkoittaneen, että passiivisempien opiskelijoiden kohdalla etäopiskelu ei välttämättä toimi.

Mikäli pystytään järjestää etäopiskelumahdollisuuksia, niin sit sitä kautta ne aktiiviset pystyy pysymään mukana. [opettaja 3]

Opettajat myönsivät NAO-ryhmien opettamisen tuottavan ylimääräistä työtä, jonka tekemiseksi ei kuitenkaan ole varattu tarpeeksi resursseja. Lisätyötä tuottaa opettajien mukaan etenkin NAO-opiskelijoiden keskimääräistä suurempi yksilöohjauksen tarve. Opettajat kertoivat rajallisten resurssien puitteissa kohdistavansa ohjausta etenkin heikommille opiskelijoille, ja usein jäävänsä ohjaamaan opiskelijoita myös työajan ulkopuolella koulupäivän jälkeen. Kyseinen järjestely on tietysti täysin riippuvainen siitä, haluaako opettaja tehdä vapaa-ajallaan palkatonta lisätyötä opiskelijoiden auttamiseksi vai ei.

Resursseja tarvitaan huomattavasti enemmän, koska se on hirveesti enemmän semmost yksilöohjausta ja -opetustakin tietyl tavalla. [opettaja 1]

Sitte ku sitä resurssia on tietty määrä, ni mä olen sitä jyvittäny sit niille heikoimmille. Ja oon yrittäny sitten ohjata vaikka ylikin resurssien, et jääny sitte vaikka koulupäivän jälkeen tekemään heijän kans juttuja. [opettaja 2]

Nehän eivät sil taval tietenkään välttämättä riitä, mut monesti se tarkoittaa sitä, [...] et se menee osittain omal ajalla. Et saattaa olla, että on sitten täällä jonkun

opiskelijan kanssa vaikka sitten kuuteen tai seittemään, mut silti sä kuittaat tunnit vaikka neljään. [opettaja 3]

NAO-opettajilta koettiin vaadittavan tietynlaista asennetta, luonnetta ja asialle omistautumista. Muun muassa kärsivällisyyttä pidettiin tarpeellisena, ja sitä opettaja 3 koki NAO-opettajilta yleensä löytyvänkin. Opettaja 1:n koki, että motivoitunut opettaja pystyy omalla persoonallaan ja panoksellaan vaikuttamaan ja ehkäisemään koulutuksen keskeyttämisä.

Jos NAO-opettaja oikeesti on innostunu niist ihmisistä, jaksaa tehdä heijän kans työtä, ni varmaan hän sillä omalla persoonallaan pystyy myös vaikuttamaan sitte siihen. [opettaja 1]

Välil näkee sitä et kaikki ei oo niin kauheen kärsivällisii. Mut suurin osa niistä ketkä on niinku pääsääntöisesti enemmän NAO-opiskelijoiden kans tekemisissä ni on ehkä kärsivällisempi, mut sit kun on vierailevii luennoil joskus sit eivät välttämättä kaikki ihan osaa suhtautuu asiaan oikein. [opettaja 3]

Tärkeänä työkaluna NAO-koulutusten haasteiden selvittämisessä opettajat näkivät oman kokemuksensa ja sen kautta saadun osaamisen ja varmuuden. Kokemuksen koettiin auttavan muun muassa haastavien opiskelijoiden kohtaamisessa ja opettamisessa. Tätä taitoa kuvattiin eri tavoin, muun muassa ”pelisilmänä” tai tietynlaisena ”vaihteena”, joka menee päälle haasteellisia opiskelijoita kohdatessa. Opettajat kokivat kokemuksen kasvattaneen myös heidän kykyään sopeutua nopeasti ja improvisoida yllättävissä tai vaikeissa tilanteissa.

Oikestaan vaan se oma käytännön kokemus sitte. Niinku se, että kuitenkin ollu täs opetustyössä niin pitkään, ni sitä sit osaa jotakin vähän ex-tempore heittää tosta, et napsauttaa sormii, et vähän niinku mieltii että hetkinen, et tää ei toimi. [opettaja 1]

No en mä usko et on mitään semmosta tiettyä käytäntöä, et ehkä enemmänki se menee tavallaan siihen omaan pelisilmään siinä, et miten sitten heidän kanssaan toimii. [opettaja 3]

Siel oli hyvin haasteellisia opiskelijoita. Oli päihdekäyttöä, oli poissaoloja, oli kaikenlaist laiminlyöntiä moneen suuntaan. Et mä oon niinkun aika ongelmallisten ihmisten kans ollu tekemisissä aikasemmin, ni mä en tiedä, mul oikestaan tulee sit aina se vaihde päälle ku tulee tietty yksilö. [opettaja 2]

Kaiken kaikkiaan haastatteluista välittyi yllättävän yhteneväinen kuva siitä, minkälaista opettajuutta ammatillisessa koulutuksessa tarvitaan paitsi NAO-

ryhmien parissa, myös yleisesti ottaen nuorten tai nuorten aikuisten kanssa toimiessa. Opettajilla tulisi olla valmiuksia kohdata opiskelijoita erilaisine haasteineen ennakkoluulottomasti ja opiskelijat yksilöllisesti huomioiden. Erityisen tärkeää opettajan tuki on opiskelijoille, joille opintojen suorittaminen tuottaa tavallista enemmän vaikeuksia. Mitä omistautuneempi ja kannustavampi opettaja on, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on onnistua vaikuttamaan opiskelijoidensa kiinnittymiseen positiivisesti ja jopa ehkäisemään koulutusten keskeyttämisistä.

Opinnot

Opintoihin liittyvistä kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä puhuivat haastatteluissa lähinnä opiskelijat. Tällaisia tekijöitä olivat esimerkiksi opintojen vaatimustaso, opintojen toteutustavat sekä koulutuksen kesto ja koettu hyödyllisyys tulevaisuuden kannalta.

Opiskelijat olivat hyvin yksimielisiä opintojen toteutustapojen suhteen. Opintojen käytännönläheisyys, vaihtelevat toteutustavat ja ”tekeminen” koettiin mielekkäänä ja mielenkiintoa lisäävänä. Vastaavasti teoreettiset opinnot ja ”istuminen ja pönttääminen” koettiin tylsäksi ja kiinnittymistä heikentäväksi. Yksi opiskelija oli kokenut teoreettiset opinnot myös liian vaativiksi palattuaan koulumaailmaan muutaman välivuoden jälkeen.

Se on niinku pelkästään teoriaa ja sit se on semmost tympäännyttävää teoriaa. Ja siel on tosi semmost niinku, ei haeta semmost porukkahenkee eikä mitää, vaan siel sit niinku istutaan ja pönttätään. [opiskelija 2]

Tää perustutkinto ammattikoulus, se sisälsi niin paljon kaikennäköst luettavaa, pönttävää ja sitoutumist ja sit ku siin oli muutama välivuos kerkiny tulemaan jo. [opiskelija 5]

Et ku se on ollu niin tekemist ja semmost mukavaa ja opettavaista ja ollaan just touhuttu paljo eikä istuttu vaan luokassa, niin tavallaan oli aina se mielenkiinto tulla kouluun. [opiskelija 2]

Ja sit oli kiva, ku siel oli niit työharjoittelujaksoi ja tommosii, ni jaksoi vähän niinku, ettei se ollu pelkästään semmost koulun penkil istumist vaan niinku sai tehdäki just. [opiskelija 4]

Neki oli mun mielest niinku aika mielenkiintosii ja semmosii monipuolisii, ja just siel oli kaikkee ryhmätyöskentelyi ja just kaikkee tietokoneel tekemist ja tämmösii niinko käytännös oppimist kans aika paljon. [opiskelija 4]

Vaihtelevuutta arvostettiin myös opetussisältöjen suhteen. Opiskelija 1 koki, että yhden aiheen opiskelun sijaan koulupäivän aikana tulisi vaihdella muutamaa eri aihetta opiskelijoiden mielenkiinnon ylläpitämiseksi.

Semmonen kaheksan tunnin koulupäivä kuunnellaan ku opettaja puhuu jostain [...] ni ei se kauheesti kiinnostanu. [...] Meil oli suurimmaks osaks koko päivä yhtä asiaa. Et sillee et se ois vähän vaihdellu, et ois päivän aikan ollu vaiks kahta, kolmee asiaa. [opiskelija 1]

Koulutuksen kestolla vaikutti olevan kiinnittymisen kannalta merkitystä monelle opiskelijalle. Kaikilla oli ollut aikaisemmissa koulutuksissa jonkinlaisia vaikeuksia, mikä nosti rimaa aloittaa opiskelu ylipäättään, saati sitten sitoutua siihen moneksi vuodeksi. Mitä lyhyempi koulutus, sitä mahdollisemmalta vaikutti ajatus sen läpäisemisestä. Mahdollisuus valmistua ammattiin nopeasti vaikutti myös houkuttelevalta, kuten opiskelija 3 kertoi. Koulutuksen lyhyt kesto motivoi toisinaan myös koulutuksen aikana. Esimerkiksi opiskelija 6 kertoi, kuinka opiskeluvaikeuksia kohdatessaan hänen oli helpompi motivoida itsensä jatkamaan tietäessään, että jäljellä oli enää vähän opintoja.

Jos ois sit ammattikoulus käyny tällast ihan kolmevuotist tutkintoo, ni ei siit vaa ois tullu yhtään mittään, et ei ollu valmis semmoseen ja... hyppää sit yhtäkkii koulun penkil. [opiskelija 5]

Et se oli kans minkä takii tykästyin tästä just et se ei ollu mikää kolmen vuoden koulutus, et se oli niinku et, en mä jaksais taas lähtee johonki kolmen vuoden kouluun. Et tä oli semmonen niinku vuodessa sais ammatin, ni se oli niinku se kans se mikä houkutteli siinä. [opiskelija 3]

Sit jos en mä nyt oikeesti tätä saa loppuun ni onks täs ollu mitään järkee. Ja et kuitenkin siel on niin vähän aikaa enää jäljel oli, et niinku kyl mä nyt tähän pystyn. [opiskelija 6]

Opiskelijat arvostivat koulutuksen hyödyllisyyttä työelämän kannalta. Opinnoilta toivottiin työelämälähtöisyyttä ja sitä, ettei opetuksessa käsiteltäisi työelämän kannalta ”turhaksi” koettuja asioita. Koulutuksen aikainen mahdollisuus verkostoitua oli koettu NAO-koulutuksessa positiivisena yllätyksenä, kuten myös sujuva siirtyminen koulutuksesta työelämään esimerkiksi työharjoittelussa saadun työkokemuksen ja kontaktien ansiosta. Osa NAO-opiskelijoista oli palkattukin suoraan koulutuksen jälkeen työharjoittelupaikkaansa.

Aikasemmis tutkinnois, nois kolmevuotisis ammattitutkinnois, ni niist oli lähinnä semmost, et oli niin pal kaikkee semmost turhaa, mist ei sit oo siin ite ammatit

niinku ei oo mitään merkityst. [...] Mitä sit taas tääl opiskelles, ni täsä ei ollu niinku, ei ollu yhtään mittään turhaa, et kaikki oli just semmost mitä käytännös tarvittais siel sit töis olles. Et oli tosi käytännönläheist opetust ja opetellaa tarvittavaa tietoo. [opiskelija 5]

Niin tavallaan yllätyin siitä miten paljon meit ohjattiin koko ajan siihen et se jatkuis niinku suoraan työelämään, et me saatais niinku mahdollisimman paljon pohjaa ja kontakteja ja semmost. [opiskelija 2]

No ne odotukset oli, et okei et nyt mul on niinku paperit, [...] et sit pystyy paljon helpommin hakee töitä. Mut siis mähän en ees ollu valmistunu viel, ku mä pääsin työharjottelun kautta töihin ja mä olen nyt siel ollu siit asti. [opiskelija 6]

Haastatellut nuoret vaikuttivat kokevan itsensä enemmän ”tekijöiksi” kuin ”lukijoiksi”, minkä vuoksi he arvostivat lyhyitä, käytännöllisesti painottuneita opintoja. Taustalla vaikuttivat mitä luultavimmin paitsi nuorten luontaiset taipumukset, myös aiemmat opiskeluun liittyvät epäonnistumisen kokemukset, jotka vaikuttavat minäkäsitykseen ja sen kautta myös opiskelumotivaatioon. Koulutus haluttiin suorittaa, mutta mahdollisimman nopeasti, ja siitä piti olla tulevan työelämän kannalta hyötyä.

6.2.2 Yksilöllinen kiinnittymisen taso

Tässä osiossa käsittelen haastatteluissa ilmenneitä yksilöllisiä koulutukseen kiinnittymiseen vaikuttavia osatekijöitä. Tarkastelen tutkimustuloksia muun muassa kiinnittymisen eri ulottuvuuksista käsin ja esittelen haastatteluissa ilmenneitä behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen elementtejä. Lisäksi tuon esille opiskelunvalmiuksiin, motivaatioon sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, joiden opettajat ja opiskelijat olivat kokeneet vaikuttavan koulutukseen kiinnittymiseen.

Kiinnittymisen ulottuvuudet

Behavioraalista kiinnittymistä kuvaavat Fredricksin ym. (2004) mukaan opiskelijan aktiivisuus, osallistuminen ja käyttäytyminen. Tämä ilmenee käytännössä esimerkiksi opiskelijan konkreettisena läsnäolona, sääntöjen noudattamisena, tuntiaktiivisuutena sekä tehtäviin keskittymisenä ja vaivannäköinä. Behavioraalisesti kiinnittynyt opiskelija ei aiheuta hankaluuksia, häiriköi tai lintsaa koulusta. (Fredricks ym. 2004, 62.)

Haastatteluissa silmiinpistävin merkki heikosta behavioraalisesta kiinnittymisestä oli opiskelijoiden myöhästely ja lintsaminen, joista mainittiin useassa sekä opettajan että opiskelijan haastattelussa. Opettajien mukaan sekä poissaolot että myöhästely olivat NAO-opiskelijoiden keskuudessa melko tavanomaisia ilmiöitä. Myöhästelyn syyksi opettaja 2 mainitsee opiskelijoiden huonon päivärhythmin ja vaikeudet tottua aamuhätyksiin. Tähän vetoaa myös moni opiskelija. Toinen opettaja taas vaikuttaa tulkitsevan myöhästelyn johtuvan enemmän yleisestä huolimattomuudesta, vastuuttomuudesta ja välinpitämättömyydestä, jonka vuoksi kouluun tullaan milloin huvittaa.

No tietenkin varmaan poissaolot, eliä jäädään helpolla sinne kotiin. Ja joissakin ryhmissä on se aamuhätyminen, eliä sen päivärhythmin oppiminen on hankalaa. [opettaja 2]

No saatto olla sillee, niinku et tosi huono ollu heräämää, et se on niinku ollu se ainanen [...] ni sitte tuli helposti niit myöhästymisii ja tommosii. [opiskelija 3]

Sitte niin NAO-ryhmillä on yleensä se, että tullaan vähän millon tullaan. "Ai en mä muistanukaan et meil oli nyt tätä" ja sellasta. [opettaja 1]

Opiskelijat analysoivat omaa myöhästelyään ja poissaolojaan eri tavoin. Esimerkiksi opiskelija 2 päätteli psykologisten syiden vaikuttavan käytöksensä taustalla, koska ongelma ilmeni ainoastaan koulukontekstissa eikä koskaan työelämässä. Hän esittää syyksi auktoriteettiongelmaa, mutta myös liian helpoksi koettuja opintoja aiemmassa koulutuksessa. Opinnot eivät tarjonneet opiskelijalle tarpeeksi haasteita ja hän koki läpäisevänsä kurssit osallistumatta opetukseen, minkä seurauksena hänellä ei ollut motivaatiota mennä kouluun. Ihmisellä on luontainen taipumus tavoitella optimaalisia haasteita, oppia uutta sekä harjoittaa ja kasvattaa taitojaan. Liian matalat haasteet eivät tarjoa opiskelijalle mahdollisuutta täyttää psykologisia tarpeitaan eivätkä siksi motivoi, kuten opiskelija 2 tapauksessa oli käynyt. (Reeve 2012, 153–154.)

Mul on sit ehkä se, et mä saatan helposti jäädä niinku nukkumaan, mikä on hauskaa et työelämäs mul ei koskaan oo sitä ollu, mut se on aina jotenki koulun suhteen. Mul on varmaan jääny joku auktoriteettiongelma jostain. [opiskelija 2]

Mä koin [koulun] aika semmoseks helpoksi, et tavallaan mul oli arvosanat oli sillai ihan ok tai hyviä, mutta tota... suurin ongelma oli se, et mä en käyny siellä. [...] Mut mä olin tietysti sitä mieltä jos mä pääsen kursseist läpi ilman et mä istun siellä, ni miksi mä istuisin siellä. [opiskelija 2]

Opiskelijat tunnustivat taipumuksensa myöhästelyyn ja lintsamiseen sekä tiedostivat siitä koituvat ongelmat aikaisempien kokemustensa perusteella. NAO-koulutuksen aloittaessaan osa opiskelijoista asetti tietoisesti tavoitteekseen olla lintsamatta, mutta esimerkiksi opiskelija 3 paini edelleen samojen ongelmien kanssa. Hän tunnisti ennestään tutun käyttäytymiskaavan, ja pelkäsi jäävänsä opinnoissa jälkeen ja koulutuksen siten päätyvän edellisten tavoin epäonnistumiseen.

Ja sit mä päätin et mä en lintsaa. Et sinä aikana ku mä olin tääl koulus ni mul ei tullu montaakaan tommost luvatont poissaoloo. [opiskelija 1]

No kyl mä olin sillon aika ankara ittelleni, et niinku pääasias tavoitteena se et oikeesti käy täällä ja hoitaa asiat. [opiskelija 2]

No siinähan alussa ku tuli niit myöhästymisii ja näi, ni vähän rupes pelottaa et toivottavasti ny tääkään ei niinku nyt kaadu niinku jotenki niihin poissaoloihin tai siihen et mä jään liikaa jälkeen. [opiskelija 3]

Yhtenä ongelmien aiheuttajana aiemmissa koulutuksissa opiskelijat mainitsevat oman käytöksensä, joka on yksi tärkeä behavioraalisen kiinnittymisen ilmaisija. Käyttäytymistä ei kuitenkaan sen tarkemmin avata, vaan opiskelijat lähinnä sivumennen mainitsevat käyttäytyneensä esimerkiksi ”tosi tyhmästi”, mitä sitten jälkikäteen hävettiin. Aiempaa huonoa käytöstään pohtiessaan opiskelija 2 vetoaa nuoreen ikäänsä, jonka vuoksi ei osannut aikoinaan suhtautua asioihin järkevästi. Opiskelijoiden iästä puhuu myös opettaja 1. Hänen mukaansa ”opiskelumeininki” on NAO-ryhmissä erilaista kuin aikuisryhmissä yleensä, koska jotkut NAO-opiskelijat ovat ”hyvinkin nuoria”.

Mul oli sillon joo hauskaa, mut sit sitä tasapainotti aika paljon se huono puoli, et sit huonosti meni koulus ja sit just ite käyttäyty tosi tyhmästi [...] Et vähän hävettää se oma käytös ja tekeminen. [opiskelija 6]

Ja siis hävettää, koska mitä enemmän asiat mutkistu ni sitä mutkikkaampii mä tein niist itse, koska olin sen 16-17, niin tota... en ihan osannu suhtautuu asioihin. [opiskelija 2]

Se opiskelumeininki on vähän erilaista, et sitä ei voi niinku... ku mekin ollaan aikuisten kanssa oltu tekemisissä, ni se oli itseasias aikamoinen hyppy sitte, niinku osa oli hyvinkin nuoria. [opettaja 1]

Yksi behavioraalinen kiinnittymisen ilmenemismuoto on sinnikkyys (Fredricks ym. 2004, 62). Tätä osoitti NAO-opinnoissaan etenkin opiskelija 5, joka taisteli

koulutuksen läpi päihdeongelmasta huolimatta. Hän kertoi päihdeongelman aiheuttaneen muun muassa sairaspöissaoloja, mutta pyrki niistä huolimatta pysymään mukana opinnoissa. Hänen sinnikkyytensä palkittiin lopulta hänen valmistuessaan koulutuksesta.

Et välil tuli sit sairaspöissaoloo ku oli niin kipeenä, ni ei kyenny sit kouluun lähtemään tai työharjotteluun. Mut et oli sen verran motivoitunu sit kuitenkin et vaik olik kipee ni [...] hoiti sen mitä pitiki et saa opiskelun etenemää, et pääsis läpi täst opiskelust. [opiskelija 5]

Toisin kuin käytännön tasolla ilmenevä behavioraalinen kiinnittyminen, kiinnittymisen emotionaalinen ulottuvuus ilmenee sisäisinä tunnereaktioina, asenteina, arvostuksina sekä kuulumisen tunteena. Emotionaalisesti kiinnittynyt opiskelija arvostaa koulua ja sen oppimistavoitteita, tuntee kuuluvansa joukkoon sekä kokee kouluympäristössä positiivisia tunteita. (Fredricks ym. 2004, 63.) Haastatteluissa emotionaalisesta kiinnittymisestä nousi esiin lukuisia esimerkkejä.

Koulutukseen liittyvistä asenteista haastateltavilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Yksi opettaja ja opiskelija olivat kokeneet osalla NAO-opiskelijoista olevan lähtökohtaisesti asenne, että mikään ei kiinnosta. Opiskelija 2 käytti lausemuotoa ”edelleen se asenne päällä” ja pohti asenteen mahdollisesti juontavan juurensa aikaisempiin koulutuksiin, viitaten tällä ikään kuin kyseisten nuorten kypsyttömyyteen ja asenteen lapsellisuuteen.

No haasteina varmaan se että niinku ”ei pal kiinnosta” niinku oli se tunnelma aika monessakin paikassa. [opettaja 1]

Kyl sielt sit löyty niitäkin kenel oli edelleen sit vähän se asenne päällä, niinku aikasemmista koulutuksista tai muista, et ei oikeen kiinnosta, ja sitte osa ei ehkä sit ottanu ihan niin vakavasti. [opiskelija 2]

Positiivisesta asenteesta kerrottiin itseen liittyviä esimerkkejä. Opiskelija 2:n mukaan hänen asenteensa parani jatkuvasti opiskelujen mielekkyyden myötä, ja opiskelija 5 taas oli kokenut opiskeluryhmässään vallitsevan kaiken kaikkiaan positiivisen, koulutusta arvostavan asenteen. Hänen mukaansa opiskelijat pääsääntöisesti kokivat itsensä onnekkaksi päästyään NAO-koulutukseen, eivätkä siksi halunneet pilata heille tarjoutunutta mahdollisuutta.

Sit tietysti sitä mukaan se asenne nyt aina sit vaan niinku parani, et ku tuntu et oikeesti tykkää pitkästä aikaa siitä mitä sä teet. [opiskelija 2]

Oli aikalail jokainen sitä mieltä, et oli aika onnekas et pääsi tähän, et ei ketään heittäny haaskuun tätä yritystä just, et päästiin tänne opiskelee [...] et kyl tää kannattaa nyt hoitaa loppuun asti hyvin, et tämmöseenki nyt päästy ni ei toista kertaa välttämättä pääse ni... ainutlaatuinen tilaisuus kuitenkin. [opiskelija 5]

Komonen (2001b, 209) on havainnut koulutukseen kiinnittymisen edellyttävän sitä, että nuoret kokevat koulutuksella olevan heille jotain annettavaa esimerkiksi tulevaisuuden työuran kannalta. Tulevaisuuteen liittyvät odotukset ja toiveet legitimoivat siten nykyisen elämäntilanteen ja pitävät yllä uskoa toiminnan järkevyyteen ja mielekkyyteen. Tästä oli myös haastatteluissa lukuisia esimerkkejä. Omien tulevaisuudensuunnitelmien kannalta hyödyttömänä koettuihin opintoihin oli vaikea kiinnittyä, ja vastaavasti kokemus koulutuksen tarjoamasta hyödystä tulevan uran kannalta lisäsi opiskelijoiden kiinnittymistä ja opintojen arvostusta.

Ku siitä ei periaattees saanu ku muutaman lisäpisteen seuraavaan yhteishakuun, ni mä en kokenu sitä hyödylliseks. [opiskelija 1]

Mä en oikeestaan oikeen viihtyny niissä, ku tää ammattitutkintoki tuntus enemmän semmoselt harrastukselt sit loppujen lopuks, ku silt et tekis sitä työkseen. [opiskelija 5]

Sit samal sust tuntu, et tavallaan sä huomasit koko ajan et sä saat niit kontaktei ja sua pyydettiin et tuuks sä harjotteluun tai onks sul töitä [...] Ni ehkä se, et tuli semmonen fiis, et täst on oikeesti niinku ihan sikana hyötty. [opiskelija 2]

Käytännönläheist hyötty just, et kun menee töihin ni tietää, tai pystyy sanomaan et ihan oikeesti tietää miten tietyt asiat tehdään [...] ja sit ansioluetteloon tietysti saa sen yhdeksän kuukaut työhajotteluun. [opiskelija 5]

Jäsenyyden ja joukkoon kuulumisen tunnetta koulutuksessa olivat lisänneet tuntemukset samankaltaisuudesta opiskelutovereiden kanssa. Yksi esimerkki tästä oli opiskelija 4:n kuulumisen tunteeseen vaikuttanut opiskelukavereiden ikä. Ensimmäisessä koulutuksessa peruskoulun jälkeen hän koki kuuluvansa joukkoon, koska kaikki olivat saman ikäisiä. Opiskelija 6 taas koki kuulumisen tunnetta ja sen ansiosta positiivista kiinnittymistä NAO-koulutuksessa, jossa hänen opiskeluryhmässään oli monta kohtalotoveria samankaltaisine opiskelutaustoineen ja -vaikeuksineen.

No se ensimmäinen mis mä olin, ni siel mä viihdyin ihan hyvin ja simmottii, mä tykkäsin mun luokkalaisist ja ne oli sillon saman ikäsi, ku mä olin just alottanu peruskoulun jälkee sen koulun. [opiskelija 4]

Positiiviset oli et kuin paljon niinku muitaki vähän samantyyppises niinku tilantees, et ei oo oikeen koulu sujunu ja sit on tullu tää ja sit on mennyki hyvin. [opiskelija 6]

Haastatteluissa nousi esiin sekä positiivisia että negatiivisia kiinnittymistä ilmaisevia tunnereaktioita. Useassa haastattelussa koulutukseen liittyviä tunteita ilmaisi se, oliko kouluun opiskelijan mielestä ”kiva tulla” vai ei. Mukavaksi koulun koettiin tekevän esimerkiksi sopivat haasteet ja se, että opetus toteutettiin jollakin hausalla ja mielenkiintoisella tavalla, jolloin oppiminen tapahtui ikään kuin siinä sivussa. Jos kouluun ei ollut kiva mennä, ei siellä ollut myös motivaatiota opiskella, kuten opiskelija 6 kertoo.

Aluks viihdyin ja aluks alko menee hyvin, mut sit se alko menee siihe alamäkeen et siel ei ollu ollenkaa ees kiva olla, ei ollu kiva mennä sinne, enkä mä halunnu tehdä oikee mitään siel. [opiskelija 6]

Ja kuinka mukavaksi se tehdään niinku ikään kuin se koulu. Sillä taval mukavaksi et sinne on kiva tulla. Ja ei oo liian vaikeeta, ja koko ajan pikkusen tietenki vaaditaanki jotakin. [opettaja 2]

No se oli just se mejän tekeminen ja se, se niinku, meil oli vaan niin kivaa tavallaan oppiessa. Et se oli vaan kivaa niinku tulla kouluun. [opiskelija 2]

Et semmoset niinku hauskat, mut kuitenkin et niist oppii jotain, ni ne on jääny kaikist parhaiten mieleen. [opiskelija 6]

Yhden opiskelijan mielestä tietokonealuokassa tuntui helpommalta keskittyä ja opiskella kuin tavallisessa luokassa, jossa opiskelijat olivat hänen mukaansa ”ihan tuskissaan ja ahdistuneita”. Ehkä tietokoneen ääressä olo tuntui osasta opiskelijoista turvallisemmalta ja rennommalta, kuin perinteinen luokamuotoinen opetus, joka mahdollisesti muistutti aiemmista negatiivisista koulumuistoista.

No jotenki se yleensä tietokonealuokas ku oltiin, ni kuitenkin pystys opiskelemaan, vaiks se tietokone oli auki siin ja oli joku sivu pääl. Ja must tuntu et sillo ihmiset opiskeli paremmin, ku se et jos me ollaa luokas mis ei oo tietokoneit, et siel on pelkät pöydät, ni sillon kaikki oli ihan tuskissaan ja ahdistuneit ja kukaan ei pystyny keskittymään tai kuuntelemaan. [opiskelija 1]

Koulutukseen kiinnittymisen kognitiivinen ulottuvuus ilmenee muun muassa tavoitteiden asettamisena, itsesäätelytaitojen käyttönä sekä opiskeluun

panostamisena ja halukkuutena nähdä vaivaa vaativien taitojen omaksumisen eteen. Sitä kuvataan usein myös psykologisena investointina opiskeluun. (Fredricks ym. 2004, 60, 63–64.) Haastatteluissa kognitiivista kiinnittymistä ilmaisivat opiskelijoiden opiskelulle ja omalle tulevaisuudelle asettamat tavoitteet. Moni opiskelija mainitsi tärkeimmän tavoitteen NAO-koulutuksessa olleen koulutuksesta valmistuminen. Koulutus oli päätetty vihdoin ottaa ”tosissaan”. Lisäksi osa tavoitteli pelkän läpi käymisen ohella opintojen suorittamista kiitettävien arvosanojen, ja pyrki käyttämään myös työharjoittelut hyödyksi tulevaisuutta ja työuraa ajatellen.

Se oli niinku se ensimmäinen tavote, et haluun niinku käydä tän läpi, et ei jätä taas kesken. Koska se oli niinku, turhauttaa et ei ollukaa kiinnostanu se ala ja vähän niinku hukkaan menny se aika. [opiskelija 3]

Viedä tä loppuun asti, se oli se kaikist tärkein. Ja sit siin samal tuli et niinku et ei vaan silleen ”mee” sitä läpi, et niinku oikeesti yrittää ja niinku saa hyvät numerot ja työharjoittelut menee hyvin. [opiskelija 6]

Tää on nyt niin hyvä mahdollisuus päästä kouluttautumaan tutkintoon ja työharjoitteluun pääsemään, et tää on nyt otettava ihan tosissaan. [opiskelija 5]

Kyl mä aika hyvin silloin hoidin sen ja tavallaan yritin ajatella niinku pitemmälle asioita, kaikkien työharjoittelujen ja kaikkien muitten suhteen niinku, tavallaan niinku elämää eteenpäin, et mitä kannattaa tehdä ja et tavallaan otin sen vakavissani, ehkä ekaa kertaa, niinku koulun. [opiskelija 2]

Haastatteluissa ilmeni esimerkkejä niin behavioraalista, emotionaalista kuin kognitiivisestakin kiinnittymisestä sekä siitä, miten heikko koulutukseen kiinnittyminen eri ulottuvuuksilla saattaa näkyä. Heikkoa kiinnittymistä ilmaisivat esimerkiksi opiskelijoiden poissaolot, myöhästely ja huono käytös (behavioraalinen ulottuvuus); huono asenne ja negatiiviset koulutukseen liittyvät tunteet (emotionaalinen ulottuvuus) sekä tavoitteiden puuttuminen (kognitiivinen). Positiivinen kiinnittyminen taas ilmeni muun muassa läsnäolona ja sinnikkytenä (behavioraalinen ulottuvuus); koulutuksen arvostuksena, kuulumisen tunteena ja positiivisina tunnereaktioina kouluympäristössä (emotionaalinen ulottuvuus) sekä koulutukselle asetettuina tavoitteina ja panostuksena (kognitiivinen ulottuvuus).

Opiskeluvalmiudet

NAO-opiskelijoilla on opettajien mukaan usein monenlaisia opiskeluvalmiuksien puutteita, kuten keskittymisvaikeuksia sekä ongelmia tuottaa tekstiä ja suorittaa kirjallisia tehtäviä. Yksi opiskelija mainitsee myös matemaattisten taitojen puutteen, joka hänelle aiheutti opinnoissaan vaikeuksia. Opettajien työssä erilaiset opiskeluvalmiuksien puutteet näkyvät muun muassa opiskelijoiden suurempana ohjaustarpeena sekä opetuksen suunnittelussa. Opettaja 2 kokee, että NAO-koulutuksissa opetus tulee aloittaa aivan perusasioista, ja opettaja 3:n mukaan opettajan tulisi osata edetä opetuksessaan tarpeeksi hitaasti, jotta opiskelijat ehtivät omaksumaan asiat.

Siellä ihmiset ei oo niin pitkäjänteisiä, elikä siin pitää niinku mieltii se että miten sen päivän suunnittelee. [opettaja 1]

Ohjausta täytyy antaa enemmän, et henkilöillä on selkeesti vaikka huonompia kirjallisia taitoja, mikä tarkoittaa et tutkinnon suoritukseen tarvitsee enemmän ohjausta, et tavallaan tarvii varata siihen enemmän aikaa. [opettaja 3]

NAO-opiskelijoilla saattaa olla paljon heikommat lähtökohdat tuottaa dokumentteja tai kirjallista raporttia siitä mitä on tehny [...] Et se tuen tarve on siin kohtaa varsinkin, ku pitää kirjallisesti tuottaa jotakin ni erilaiset verrattuna sitten, voi sanoo niinku tavalliseen opiskelijaan. [opettaja 2]

Ja mä en osaa hyvin numeroi, niin ni mä en osannu oikestaa esimerkiks matikkaa, niin ni sit mul ei ollu mitään käsityst miten semmosii laskui lasketaan. [opiskelija 1]

Tottakai siel täytyy pikkusen enemmän niinku lähtee vääntämään ihan basicia, elikä siel täytyy niinku lähtee perusteista. [opettaja 2]

Ehkä siin on vaan se että pitää tarpeen vaaties sitten myös olla hieman kärsivällisempi siinä, et missä tahdissa sitä opetusta sit saa menemään tai et mitä he pystyy omaksumaan kerralla. [opettaja 3]

Yksi NAO-opiskelijoiden keskeisimmistä eroista verrattuna niin sanottuihin normaaleihin opetusryhmiin oli opettajien mukaan oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden puute. NAO-opiskelijat tarvitsevat opettajien mukaan esimerkiksi muita enemmän opettajan huolenpitoa ja välittämistä sekä selkeää ohjeistusta ja tehtävänantoa. Opettajat viittaavat myös NAO-opiskelijoiden eräänlaiseen kypsymättömyyteen ja henkiseen keskenkasvuisuuteen. Opettaja 2:n mukaan NAO-opiskelijat eivät usein ole vielä "sellasii aikuisia", ja opettaja 1 kuvaa heidän opettamistaan "kasvattamisena".

Aikuisiahan noiki on yli kaksikymppiset, mut he eivät kuitenkaan viel oo sellasii aikuisia, koska heil ei oo työelämän kokemuksii paljon eikä muuta, ni he vaatii kuitenkin sellasta peräänkatsomista ja semmosta niinku välittämistä. [opettaja 2]

Mut se vaatii kyllä niinkun ihan erilaista, ja sit semmost jotenkin hyvin täsmällistä ja semmosta että, et tota pitää niinku sanoa et mitä pitää tehdä ja nyt tehdään näin ja näin että... Et se on enemmän semmosta, ehkä kasvattamista kuin opettamista. [opettaja 1]

Lukuisten opiskeluvalmiuksien puutteiden ohella opettajat halusivat tuoda esille sen, kuinka jokainen NAO-opiskelija ja -ryhmä on erilainen, ja että myös NAO-ryhmistä löytyy todella aktiivisia ja hyviä opiskelijoita. Myös kaksi opiskelijaa kertoi olleensa yleensä hyvä koulussa ja koki opiskeluvaikeuksiensa johtuneenkin muista tekijöistä kuin osaamisen puutteesta.

Kaikesta huolimatta ryhmät voi olla täysin erilaisia, et toinen ryhmä on todella hyvä, sit taas toinen ryhmä on ehkä enemmän et saa tehdä enemmän työtä. [opettaja 3]

Omal tavallaan ryhmis tietenki aina on hyvin heterogeeninen joukko, ja myös NAO-ryhmissä ni siel on sellasia tosi aktiivisia ja tosi osaaviakin, jotka syystä tai toisesta ovat jättäneet sen oman koulutuksensa siihen peruskouluun. Mut sitten siel on tosiaan niitä todella heikkoja ja kaikenlaista niinku sosiaalista ja ehkä kognitiivisiakin ongelmia. [opettaja 2]

Mut mä oon kyl ollu aika hyvä koulus aina, jos mä oisin vaan jaksanu keskittyä silloin aikasemmin. [opiskelija 4]

NAO-ryhmiä kuvattiin heterogeenisiksi, mutta siitä huolimatta haastatteluista kävi selvästi ilmi myös se, kuinka paljon NAO-opettajat olivat havainneet opiskeluvalmiuksien puutteita niin kirjallisissa taidoissa, matemaattisissa taidoissa, oppimistahdissa kuin oma-aloitteisuudessakin. Käytännön opetustyössä tämä näkyi esimerkiksi tarpeena mukauttaa opetusta NAO-ryhmien taitotason ja oppimistahdin mukaan sekä opiskelijoiden tavallista suurempana ohjaustarpeena.

Motivaatio

Kiinnittymisen ohella motivaatio on yksi keskeisimpiä oppimisprosessin osatekijöitä (Martin 2012, 303). Motivaatio paitsi tuottaa yllykkeen toimintaan, auttaa myös ponnistelemaan kohti oppimistavoitteita (Tuominen-Soini 2014, 244). Motivaatioprosessissa vaikuttavat yhdessä opiskelijan minäkäsitys, tunteet, ennakkoinnit, kiinnostukset, tavoiteorientaatio, syypäätelmät sekä palaute.

Oppijan minäkäsitys sekä tehtävästä saatu palaute ohjaavat oppijan myöhempää kiinnostusta, oppimistilanteiden ennakointia sekä tehtävälanteessa toimimista. (Nurmi 2013, 551–553.)

Koulutustavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaista on, ohjaako oppijan toimintaa sisäinen vai ulkoinen motivaatio. Sisäisen motivaation ohjaama oppija on kiinnostunut asiasta, koska pitää sitä kiinnostavana, mielihyvää tuottavana ja omien arvojensa mukaisena. Sisäinen motivaatio auttaa opiskelijaa myös työskentelemään tehokkaammin tavoitteidensa saavuttamiseksi. Ulkoinen motivaatio taas saa alkunsa omien arvojen ja kiinnostuksen sijaan ulkoisista vaikutteista, kuten sosiaalisesta paineesta tai tilanteen asettamista vaatimuksista. Ulkoinen motivaatio saattaa helposti vastoinkäymisten edessä johtaa tavoitteista luopumiseen ja toiminnan lopettamiseen. (Vasalampi & Salmela-Aro 2014, 12–14.)

Hyvä esimerkki ulkoisen motivaation ohjaamasta toiminnasta on opiskelija 3:n peruskoulun jälkeinen opiskelualan valinta. Oma toiveiden ala ei hänelle ollut vielä peruskoulun loppuun mennessä selvinnyt, minkä vuoksi hän päätyi valitsemaan alan, jolle hänen ystävänsä olivat hakeutuneet. Kouluvalinnan todellisuus näyttäytyi hänelle kuitenkin karuna, kun yksikään peruskouluaiikainen kaveri ei päässyt hänen kanssaan samaan koulutukseen. Ulkoisen motivaation ohjaama valinta ei opiskelijaa luonnollisesti kiinnostanut, ja opiskelija päätyikin keskeyttämään koulutuksen ensimmäisen vuoden jälkeen.

Sil alal mä menin pitkälti siihen sen takii, en mä ysin jälkee tienny yhtää et mitä mä niinku haluan, et mä menin pitkälti sil et mitä kaverit laitto, ni halusin parhaimpien kavereitten kanssa ja näin. Mut sit siin kävi sillee et [...] sit osa meni toiselle alalle ja niinku ei kaikki päästy sit todellakaa samaan. [opiskelija 3]

Aiemmat epäonnistumiset ja huono koulumenestys synnyttävät opiskelijassa epäonnistumisen pelkoa ja oppimismotivaation heikkenemistä sekä niiden seurauksena välttämiskäyttäytymistä suoritustilanteessa. Nämä puolestaan lisäävät epäonnistumisen todennäköisyyttä entisestään. (Nurmi 2011, 31.) Yksi esimerkkitapaus tämänkaltaisesta ajatusmallin omaksumisesta oli opiskelija 6. Hän tunnisti aiempien opiskeluvaikeuksiensa taustalla omat haitalliset ajatuskulkunsa, joita hän kuvaili ”itsensä lannistamiseksi pääkopan sisällä”. Hän kertoi epäonnistumisen pelon iskeneen usein pieniäkin hankaluuksia

kohdatessa. Menneiden epäonnistumisten seurauksena hän vaikutti omaksuneen osaksi minäkäsitystään hyvin alhaiset odotukset omista kyvyistään selvitä vaikeista oppimistilanteista.

Ehkä sit jos tuli joku ihan pieni huono juttu, tai joku mitä mä en osannu tai ymmärtäny, sit mä takerruin siihen, et "mut ku mä en osaa tätä, mä en pysty tekee tätä". [...] Se oli taas se oman pääkopan sisäl se ittensä lannistaminen ja semmonen et "et sä osaa tätä tehdä, et ei täst tuu mitään." [opiskelija 6]

Opiskelumotivaatio nousi haastatteluissa esille usein koulutuksen keskeyttämisten yhteydessä. Keskeyttämisen syistä kysyttäessä moni opiskelija vetosi motivaation puutteeseen ja kertoi lopettaneensa, koska "ei vaan kiinnostanut". Samalla tavoin nuoret selittivät keskeyttämispäätöstään myös Komosen (2001b) tutkimuksessa. Komonen kuitenkin huomauttaa, että tämä ei sinällään kerro keskeyttämiseen johtaneista tekijöistä, sillä motivaation puute ei ole keskeyttämisen syy, vaan seuraus jostakin. (Komonen 2001b, 133.)

Ei mua vaan enää kiinnostanu se, enkä mä jaksanu semmost, ni sit mä lähin sielt. [opiskelija 1]

No just se haluttomuus. Et se oli se kaikist isoin syy. Et niinku mikää ei onnistunu. Ku sit se kiinnostus lopahti ku ei se sit ollukaa yhtään sitä mitä mä halusin tehdä, ni sit se niinku jäi kokonaan. [opiskelija 6]

Ei nyt oikestaan mitään vaikeuksii sinällään. Ne ei vaa oikee sit jaksanu kiinnostaa. [opiskelija 4]

Vaiks sit tavallaan rupes korjaamaan asennettaan ja yritti käydä siel, mut ei niinku, ei vaan silti ottanu koppii niist aineist ja niistä. Ei vaan niinku kiinnostanu tavallaan. [opiskelija 2]

NAO-koulutukseen liittyen halusin selvittää, minkä opiskelijat itse näkevät tärkeimpänä tekijänä, joka motivoi heidät käymään koulutuksen loppuun asti eikä keskeyttämään aiempien tavoin. Kysyin tätä suoraan kysymyksellä "Mikä sai sinut jatkamaan koulutuksen loppuun asti?". Vastauksissa nousi esiin koulutuksen koettu hyödyllisyys, koulussa viihtyminen, hyvät työharjoittelukokemukset, päättäväisyys saattaa koulutus loppuun sekä se, että koulutusta oli niin vähän enää jäljellä. Kaksi opiskelijaa oli myös kokenut, että tällä kertaa on "pakko" suorittaa koulutus loppuun asti.

No just se ku mä olin keskeyttäny niin mont koulutust aiemmin, ni sit mä päätin et nyt mun on pakko niinku saada tä loppuun. Et jos mä en tätä suorita ni sit mä

en varmaa mitään kouluu tuu enää käymään, jos mä nyt tänki jätän taas kesken. [opiskelija 4]

Ehkä se, et tuli semmonen fiis et täst on oikeesti niinku ihan sikana hyötyy ja tä on tosi kivaa, ja niinku näkee konkreettisesti sitä niinku alaa. [opiskelija 2]

Kyl se oli se, et nyt ku on alottanu ja on jo näin pitkällä ja mukavaa siin työharjoittelussa, niin ni kyl se oli et nyt voi niinku, tuntu silt et nyt mä saan tän käytyy läpi, niin kyl ehdottomasti käyn tän läpi. [opiskelija 3]

Se et siin oli enää niin vähän tehtävää. [...] Pakko saada nyt jotain aikaseks, ei tää voi nyt tähän loppuu kesken kaiken. [opiskelija 6]

Se et sitä ei ollu enää niin paljon jäljel. [...] Yli puolet oli käyty, ei ollu järkee lopettaa. [opiskelija 1]

NAO-opiskelijoiden elämässä oppimismotivaation puute oli ilmennyt esimerkiksi aiempien epäonnistumisen kokemusten aiheuttamana kiinnostuksen hiipumisena, puutteellisena uskona omiin kykyihin sekä tehtävien välttelynä. Monessa tapauksessa menetetty motivaatio ja heikko koulutukseen kiinnittyminen johtivat lopulta koulutuksen keskeyttämiseen. NAO-koulutuksessa oppimismotivaatio sen sijaan onnistuttiin pitämään riittävän korkeana valmistumiseen asti. Opiskelijoiden itsensä mukaan tätä edesauttoivat muun muassa oma päättäväisyys ja tavoitteet, koulutuksen lyhyt kesto sekä koulussa viihtyminen ja sen kokeminen hyödylliseksi.

Terveys ja hyvinvointi

Kouluhyvinvointi käsittää opiskelijan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin sekä terveet elintavat ja elämänhallinnan (Nurmi 2009, 32). Konun (2002, 44) kouluhyvinvointimallin mukaan kouluhyvinvointi käsittää neljä osa-aluetta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, opiskelijan terveydentilan sekä mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen. Sosiaalisiin suhteisiin ja kouluympäristöön liittyviä tekijöitä käsiteltiin tarkemmin jo tulososion alaluvussa 6.2.1 Kiinnittymisen kontekstit, minkä vuoksi keskitynkin tässä yhteydessä selkeämmin yksilöön liittyviin kouluhyvinvoinnin osa-alueisiin: terveydentilaan sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuteen.

Terveydentilan vaikutukset opiskelijoiden hyvinvointiin ja koulutukseen kiinnittymiseen olivat selkeitä. Esimerkiksi opiskelija 5 kertoo, kuinka hänen päihderiippuvuutensa vaikutti opintoihin muun muassa jaksamisvaikeuksina sekä

sairasteluna ja siitä johtuvina poissaoloina. Lisäksi masennus ja ahdistus vaikeuttivat hänen sitoutumistaan koulutukseen. Myös opettajat olivat tietoisia opiskelijoiden mielenterveyden ongelmista, ja mainitsivat joidenkin opiskelijoiden kärsineen esimerkiksi masennuksesta tai paniikkihäiriöistä. Mielenterveyden ongelmat johtivat opettajien mukaan usein poissaoloihin tai jopa koulutuksen keskeytymiseen. Opettaja 3:n mukaan terveyteen liittyvissä ongelmissa opiskelijaa on vaikea auttaa muuten kuin laskemalla vaatimuksia, jos mahdollista.

Päihteet jonkin verran hankaloitti opiskelua ja työharjoittelua sitä, et sitä jaksamista. Et välillä tullut sairaspöissaoloo ku oli niin kipeenä ni ei kyennyt sitä kouluun lähtemään tai työharjoitteluun. [opiskelija 5]

Oli vähän masentunu ja ahdistunu ni ei osannu ja pystynyt sitoutumaan niinku aikasempiin koulutuksiin. [opiskelija 5]

Et jos henkilö kokee, et on vaikka hankala päästä kouluun, et on vaikka niinku se et hän on esimerkiksi, tulee masentuneisuutta tai jotain muuta. [opettaja 3]

Monilla on sitä sen kiusaamisen takia esimerkiksi paniikkihäiriöitä, jotka sitten purkautuu sillä tavalla et jos jotain tulee siel tunnilla ni sitä he saattaa jäädä pois ja sitä he ilmottaa ettei tuu kouluun vähään aikaan. [opettaja 2]

No jos ajatellaan et ne mitkä on sairaudest johtuvia ni niihin ei kauheesti. Et ainoa on se, et ehkä opettajan on hyvä huomata se, et kun osa voi olla myös henkisiä syitä, ni se et silloin on mitottanu tavallaan se et miten antaa ihmiselle tehtäviä. [opettaja 3]

Opiskelijan itsensä toteuttamisen mahdollisuus käsittää esimerkiksi positiiviset oppimiskokemukset, itsetunnon kehittymisen sekä vaikuttamismahdollisuudet, ja sitä tukevat muilta saatu arvostus, ohjaus ja kannustus (Konu 2002, 44–46). Haastatteluissa selkeimmät esimerkit itsensä toteuttamisen mahdollisuudesta liittyivät onnistumisen kokemuksiin ja positiivisiin oppimiskokemuksiin. Positiivisia oppimiskokemuksia olivat esimerkiksi sellaiset, joissa itse oppimistilanne oli koettu niin mukavana, että oppiminen tapahtui ikään kuin vahingossa. Opiskelija 5 muisteli omia onnistumisiaan ja oppimisen kokemuksiaan positiivisinä kokemuksina. Ne kohensivat myös opiskelijan itsetuntoa ja hyvinvointia.

Tosi hauskaa ja sitä siinä tuli samalla tehtyä vahingossa niitä kirjallisia töitä. Et se oli niin kivaa se suunnittelu, et sitä tavallaan se mitä sä jouduit kirjallisen tekemään ja suunnittelemaan [...] niin ne meni niin smoothisti sen tekemisen varjoon tavallaan, et se ei päässyt semmoseks pakkopullaks [opiskelija 2]

Ni se oppiminen oli kans positiivinen asia, et meni sen verran hyvin et oppis sieltä sitä asioita ja meni hyvin sitä ja sai suoritettua sen tutkinnon. [opiskelija 5]

Pääsi sit koulust läpi ja oli ihan näitten muutamien joukos, jotka oli sit saanu suoritettuu kaikki, et se oli positiivinen yllätys. Et oli antanu kaikkas täl koulutuksel. [opiskelija 5]

Ajatteli et täst niinku jottain vois tullaki et... vois onnistuu. Se kohensi oloo ja hyvinvointii kyl tosi paljon. [opiskelija 5]

Opettajat tiedostivat positiivisten oppimiskokemusten merkityksen. Opettaja 1 koki onnistumisen kokemukset tärkeänä keinona edistää opiskelijoiden opiskelumotivaatiota etenkin NAO-opiskelijoiden tapauksessa heidän mahdollisesti heikomman lähtötasonsa vuoksi. Opettaja 2 vaikuttaa pyrkivän luomaan positiivisia oppimiskokemuksia ikään kuin tutkivan oppimisen keinoin, jolloin opiskelijat toimivat yhdessä, löytävät itse ratkaisun ja esittelevät sen muille ja saavat lopuksi vielä rakentavaa palautetta.

Ja sais niitä onnistumisen tunteita, koska sitä kauttahan se sitte niinku herääkin semmonen kiinnostuski siihen. [opettaja 1]

Pitäis aina ajatella sitä että annetaan niinku nuorten yhdes tehdä ja he löytää sen ratkaisun ja sitten niinkun kiva tuoda se esille ja sitte mietitään yhdes että mikä täs oli hyvää. [opettaja 2]

Haastattelujen perusteella NAO-opiskelijoilla vaikuttaa toisinaan olevan erinäisiä terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä haasteita, kuten päihdeongelmia tai mielenterveyden ongelmia, joissa opiskelijaa saattaa olla opettajan mielestä vaikea auttaa muuten kuin yleisesti kannustamalla ja opinnoissa tukemalla. Opiskelijoiden hyvinvointia voidaan kuitenkin pyrkiä tukemaan muilla kouluhyvinvoinnin osa-alueilla, esimerkiksi parantamalla koulun olosuhteiden viihtyisyyttä ja turvallisuutta, tukemalla positiivisia sosiaalisia suhteita sekä pyrkimällä luomaan opiskelijoille mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen esimerkiksi positiivisten oppimiskokemusten ja rakentavan palautteen kautta.

6.2.3 Koulutuksen keskeyttäminen

Haastatteleistani nuorista jokainen oli ennen NAO-koulutusta keskeyttänyt vähintään yhden ammatillisen koulutuksen. Parhaimmillaan keskeyttäminen oli tapahtunut vaihtona suoraan koulutuksesta toiseen siten, että nuori ei välissä ehtinyt olla lainkaan poissa koulutuksesta tai työelämästä. Monilla keskeytyksiä oli takanaan kuitenkin useampi, enimmillään kolme. Moni nuorista oli pudonnut

välillä kokonaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle, mutta yksi oli koulutusten välisenä aikana työskennellyt erilaisissa niin sanotuissa hanttihommissa.

Koulutuksen keskeyttäneitä nuoria tutkinut Katja Komonen (2001b) havaitsi keskeyttämisen tapahtuvan kahdella tavalla: joko koulutuksesta toiseen siirtymisenä tai koulutuksesta irtautumisena. Ensimmäisen ryhmän nuorilla koulutusputkeen ei muodostunut selvää katkosta keskeyttämisestä huolimatta, kun taas toisen ryhmän nuoret jäivät joksikin aikaa koulutuksen ulkopuolelle. (Komonen 2001b, 94, 102, 117.)

Haastattelemistani nuorista ainoastaan opiskelija 6 oli koulutuksen keskeyttäessään tietoinen seuraavasta opiskelupaikastaan ja siirtyi suoraan koulutuksesta toiseen. Hän haki NAO-koulutukseen ollessaan vielä kirjoilla edellisessä koulutuksessa, ja jätti eropaperit vasta varmistettuaan opiskelupaikkansa NAO-koulutuksessa. Varavaihtoehtona hänellä oli yrittää vanhassa koulutuksessa vielä kerran, mutta hänen motivaationsa sen suhteen oli hyvin alhainen.

Mä hain sit tänne ja sit ku mä sain tietää et mä oon tänne päässy, ni sit mä kävin hakee eropaperit. Et se oli siel taustal silti, et jos mä nyt kuitenkin en tänne pääse ni sit mä voin niinku kolmannen kerran yrittää alottaa alust sen, mut en mä kyl sitä ois jaksanu tehdä. [opiskelija 6]

Komonen luokitteli koulutuksesta toiseen siirtyneet nuoret edelleen vielä kahteen alaryhmään: koulutusmarkkinoilla taktikoiviin nuoriin sekä niihin, joilla koulutukseen hakeutumista ohjaavat aktiivisen päämäärään pyrkimisen sijaan mahdollisuuksien rajallisuus sekä pelko koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä (Komonen 2001b, 113–116). Opiskelija 6 vaikutti sopivan paremmin jälkimmäiseen ryhmään. Hän kuvauksensa NAO-koulutukseen hakeutumisesta ei kuulosta aktiiviselta pyrkimykseltä kohti tiettyä päämäärää, vaan ennemmin tarttumiselta yllättäen ilmaantuneeseen mahdollisuuteen.

Me oltii mun kaverin luona ja sen oli tarkoitus ettii itelleen koulutuspaikkoi ja sit se löysi tän, ja sit se ehdotti et oisko tää sulle ja [...] sit se kuulosti ihan kivalt ja sit mä kirjoitin siin samal sen hakemuksen et “no, okei, menkööt!”. [...] Vaik se oli vähän semmonen et mä en ihan ollu peril et mitä kaikkee tähän nyt, mut sit siin oli kuitenkin [...] tommost mitkä kiinnosti. [opiskelija 6]

Muiden nuorten koulutuspolut katkesivat hetkellisesti vähintään kerran ennen NAO-koulutusta. Toisin kuin Komosen (2001b) tutkimat koulutuksesta irtautuneet nuoret, omat haastateltavani eivät ilmaisseet kyseenalaistaneensa institutionaalista elämäntapaa eivätkä välttämättä viettäneet vuosikautia koulutuksen ulkopuolella. Monen kohdalla keskeyttäminen tosin tapahtuu, kuten Komonenkin oli havainnut, ikään kuin tilanteeseen ajautuen sekä monen yksilöön ja ympäristöön liittyvän tekijän yhteisvaikutuksesta. (Komonen 2001b, 102, 112, 117, 119.)

Monille haastatelluista nuorista koulutusalan valinta oli vaikeaa ja heillä kesti kauan löytää itseä kiinnostava ala. Peruskoulun jälkeen hakeuduttiin ammatilliseen koulutukseen, vaikka alasta oltiin epävarmoja. Komosen (2001b, 130) mukaan tunne väärästä alasta on koulutuksesta irtautuvilla nuorilla toisinaan yksi keskeisimmistä keskeyttämiseen johtaneista syistä, kun taas toisilla kiinnostus alaan ei varsinaisesti lopu, mutta muu elämä vie mukanaan. Molemmista löytyi esimerkkejä myös omien haastateltavieni parista.

Siin oli pitkälti just ko emmä tienny yhtään mikä kiinnostaa ja näin, niin ni sitte tuli vähän et no koitetaan nyt tota alaa ja no koitetaan tota, ni ei siit oikee sit tullu semmosta niinku nappisuoritusta. [opiskelija 3]

Ei niis kouluis mitään vikaa sinällää ollu, mut se vaa ei ollu sillee niinku päällimmäisenä mielessä. [opiskelija 4]

Aikasemmat koulutukset keskeyty just sen takii et oli päihteiden käyttö ja sit et oli vähän masentunu ja ahdistunu ni ei osannu ja pystyny sitoutumaan niinku aikasempiin koulutuksiin. [opiskelija 5]

Komonen havaitsi osalle nuorista kertyvän koulutuksen aikana niin runsaat määrät poissaoloja, että tilanne ajautuu väistämättömästi kohti keskeyttämistä. Koulutuksesta irtautuminen tapahtuu silloin tietoisesti keskeyttämispäätöksen sijaan hiljaisena keskeyttämiseen ajautumisena. Lopulta vaihtoehtona on joko korvata poissaolot tai keskeyttää koulutus. (Komonen 2001b, 141–142.) Näin kävi muutaman haastateltavan kohdalla.

Ja sit sen jälkeen nii se niinku päätty siihen, yks suuri syy siihen oli et ku mul oli niinku niit poissaolotuntei oli kertyny siellä niinku lähemmäs 700 vai oliko jopa yli, niin tota siin ois ollu niin kova korvaaminen. [opiskelija 3]

Ja sit mul oli tosi paljon poissaoloi ja sit mä en jaksanu enää niinku tavallaan tehdä niin pal enempeä niit töitä et mä saisin niinku muut kiinni. [opiskelija 4]

Suurin ongelma oli se et mä en käyny siellä. Et tavallaan vaik mä läpäsin kurssit, mut ku mä en ollu paikalla, niin siit koitu sit niinku ongelmia. [opiskelija 2]

Opettajat kokivat keskeyttämisten olevan NAO-koulutuksissa melko yleisiä. Yhden opettajan mukaan koulutuksen keskeyttää yleensä kaksi tai kolme opiskelijaa ryhmästä, toisen opettajan arvion mukaan määrä on usein jopa 20-25%. Opettajien mukaan opiskelijat yleensä kertovat heille keskeyttämisen syistä. Yleisimpinä keskeyttämisen syinä opettajat mainitsevat taloudelliset syyt, terveyteen liittyvät syyt, työpaikan saamisen sekä ihmissuhteisiin liittyvät syyt.

Mut ehkä aika voimakas syy on myös se, että työttömänä saa enemmän rahaa. Mikä on must ihan kauheeta. [opettaja 2]

Ni jos nyt ajattelis et ainakin kaks tai kolme joka tapauksessa lopettaa koulutuksen kesken. Et monesti se on raha tai henkilökohtaset syyt tai sairaus. [opettaja 3]

Siel on yksinkertaisesti henkilökohtaiset syyt semmosia, on se sitte omat mielenterveysjutut tai jotain tällaista, et ei pystytäkään siihen. [opettaja 1]

Saa jonkun työn, ni lähtee sen perään. Sit tulee joku tämmönen ihan tunnepuolen, et joku perheenjäsen sairastuu tai joku suhde menee poikki, tämmösiäkin syitä. [opettaja 2]

Yksi opettajista korostaa tuen merkitystä keskeyttämisten ehkäisemisessä. Hän kokee keskeyttämisten noudattavan usein tietynlaista kaavaa etenkin niillä nuorilla, joilla keskeyttämisiä on kertynyt useampi. Koulutus aloitetaan iloisesti, mutta luovutetaan heti vaikeuksia kohdatessa. Opettajan kertomasta päätellen näillä nuorilla on usein vaikeuksia käsitellä epäonnistumisia, mitä opettaja kutsuu myös koulukammoksi. Ellei näille nuorille osata tarjota oikea-aikaista tukea ja kannustusta, saattaa koulutus opettaja 2:n mukaan johtaa keskeytymiseen.

Semmoset on kans tyypillisii et on kolme-neljä keskeytyst. Et on alotettu aina niin sanotusti, tälleen niinku iloisesti uusi koulutus [...] Sit on käyty vähän aikaa ja sit on se loppu. Ja just se et siihen tulee se koulukammo. Se et "mä en osaa". Ja sit luovutetaan. Sit ei oo kukaan just siin kohtaa sanonu, että nyt et kyl lopeta. [opettaja 2]

Koulutukseen uudelleen hakeutuminen on Komosen (2001b) mukaan monen tekijän summa. Se on usein pitkä prosessi, jossa nuori tulkitsee itseään ja elämäänsä eri näkökulmista. Koulutukseen hakeutumisen syynä voi olla ulkoinen pakko tai sisäiset haasteet, esimerkiksi halu päästä mielekkäämpään työhön.

Koulutus saatetaan alkaa nähdä ratkaisuna oman elämänsä ongelmien. Toisinaan koulutukseen on pakko hakeutua, koska töitä ei ole tarjolla, jolloin kouluvalintaa saattaa leimata välinpitämättömyys ja mahdollisuuksien rajallisuus. (Komonen 2001b, 147–149, 151–152.)

Haastateltujen opettajien näkemyksen mukaan NAO-kohderyhmän nuoret hakeutuvat useimmiten koulutukseen saadakseen töitä. Hakeutumispäätöksen taustalla he uskovat nuorilla usein olevan itsetuntoa kolhineita kokemuksia siitä, etteivät he kelpaa mihinkään töihin. Opettaja 2 ei usko nuorten suunnittelevan uraansa vielä sen pidemmälle, mutta opettaja 3 kokee osan nuorista jo koulutukseen hakeutuessaan tähtäävän mielessään jatko-opintoihin. Opettajien kanssa samansuuntaisia vastauksia antaa myös osa opiskelijoista. He kertovat koulutukseen hakeutumistaan motivoineen nimenomaan toive töihin pääsystä.

Ehkä tärkein on se, et minä en saa mitään työtä, mä en kelpaa minnekään [...] en mä oikeestaan usko et kukaan rupee miettii mitään uraa viel siin kohtaa, vaan ehkä just se että saisinpa joskus edes töitä. [opettaja 2]

Suurella osalla se on tutkinnon suorittaminen, et osa haluaa selkeesti jatko-opintoihin [...] Sit toki toinen on tiettenkin se työllistyminen mikä on monelle tärkeä [...] Koska sit se syö tavallaan sitä itsetuntoo varmaan myöskin et kun ei pääse sinne töihin tai ei pääse koulutukseen. [opettaja 3]

Se vaan jotenki tuntu et ku ei oo koulutusta, semmosta minkä mä oisin saanu valmiiks, ni se oli niinku se fokus et mä saan jonku koulutuksen ensin käyty valmiiks, et se on paljon helpompi lähtee hakemaan töitä ku on joku koulutus. [opiskelija 3]

Mä halusin niinku, tai siis saada jonku niinku, jotain opintoja, et pääsis töihin joskus ja tollee. [opiskelija 4]

Opettaja 2 arvelee yhden koulutukseen hakeutumisen syyn tulevan nuorten oman aloitteen sijaan ulkopuoliselta taholta, josta nuorta on patistettu toimimaan jollakin tavoin päästäkseen eteenpäin elämässään. Tästä oli kyse monen haastatellun opiskelijan tapauksessa. Esimerkiksi opiskelija 2:n tapauksessa liikkeellepaneva voima oli hänen ystävänsä, kun taas muilla se oli esimerkiksi TE-toimisto, päihdetukihenkilö tai kaupungin työnhakupiste. Alavalintaa rajoittavana tekijänä toimi ainakin kahden opiskelijan kohdalla huono koulumenestys, minkä he mainitsivat pitkälti ohjanneen heidän päätymistään NAO-koulutukseen.

No varmaan yks on se et he, on vinkattu jossain et nyt jotain tarvis tehdä. [opettaja 2]

Mä itseasias tota, mä ettisin töitä. Sit mun kaveri sanos [...] niin se oli huolissaan siitä, että mun pitäis tehdä ehkä jotain muuta elämälläni, mä olin sillon sit ollu töissä ja jotain, niin kaveri oli löytäny siis sen koulutuksen ja käski mun hakee sinne. [opiskelija 2]

Oisko ollu jopa kaupungin joku tämmönen oma piste. Mut tosiaan heil sit tehtiin ansioluettelo ja hakemuksii täyteltii joka paikkaan ja sielt sit löytys tämmöne, ku ehdotettii koulutuksii [...] sinne nimenomaa haettiin just tällasii 20-29-vuotiait työttömii ja koulunsa keskeyttäneit nuorii [...] Isoin tekijä oli siin et tää ala kiinnostii ja sit tota, koulumenestys oli semmonen et supisti vaihtoehtoi niin paljon. [opiskelija 5]

Mä miettisin et ku se on kuitenkin aikuiskoulutus, ni siel ei välttämät katota tieks yläasteen todistust niin tarkkaan, ja niit pisteit. [opiskelija 1]

NAO-kohderyhmän nuorilla on usein taustallaan yksi tai useampi keskeytynyt koulutus, mutta syyt niin koulutuksen keskeyttämiseen kuin uudelleen hakeutumiseen vaihtelevat. Osalla nuorista koulutuksen keskeyttäminen on suunniteltua ja siihen päädytään, jotta päästään siirtymään toiseen, mahdollisesti mielekkäämpään koulutukseen. Osa taas ajautuu keskeyttämiseen hiljalleen lukuisten poissaolojen ja siitä seuranneiden ongelmien saattamana. Sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksen mukaan toive työllistyä on tärkeä motivoiva tekijä koulutukseen uudelleen hakeutumisen taustalla, mutta toisinaan hakeutumista edesauttaa oman päätöksen ohella tai sen sijaan ulkopuoliselta taholta tuleva kehotus tai pakko.

6.3 Nuorten aikuisten osaamisohjelma

Tutkimuksessani olin kiinnostunut selvittämään paitsi haastateltavieni näkemyksiä ja kokemuksia koulutukseen kiinnittymisestä ammatillisessa koulutuksessa yleisesti, myös erityisesti Nuorten aikuisten osaamisohjelman puitteissa. Tarkoituksenani oli selvittää, millä tavoin haastateltavat kokivat NAO-koulutusten poikkeavan niin sanotuista tavallisista ammatillisista aikuiskoulutuksista ja arvioida, oliko näillä tekijöillä jonkinlaisia vaikutuksia koulutukseen kiinnittymiseen. Pyrin myös selvittämään, minkälaisia syrjäytymisen riskitekijöitä haastattelemini nuorten elämässä oli havaittavissa ennen NAO-koulutusta, ja millä tavoin NAO-koulutuksen läpäisy näihin tekijöihin vaikutti, vai vaikuttiko mitenkään.

Tässä luvussa esittelen keskeisimpiä haastatteluissa esiin nousseita teemoja Nuorten aikuisten osaamisohjelmaan liittyen. Tuon esille haastateltavien näkemyksiä NAO-koulutusten erityispiirteistä sekä heidän mielipiteitään NAO:n vaikuttavuudesta ja merkityksellisyydestä sekä yksilökokemusten näkökulmasta että yhteiskunnallisella tasolla. Lopuksi esittelen vielä haastateltavien ajatuksia ja ideoita Nuorten aikuisten osaamisohjelman tulevaisuudesta.

Niin haastattelemillani kuudella nuorella kuin NAO-kohderyhmän nuorilla yleensä vaikutti olevan moninaisia koulutuksellisia haasteita. Haastatteluissa nostettiin esiin muun muassa NAO-nuorten huono koulumenestys, negatiiviset koulukokemukset, alavalinnan vaikeudet, opiskeluvalmiuksien puutteet sekä terveysongelmat. Nämä haasteet paitsi nostivat rimaa koulutukseen hakeutumiselle, myös laskivat nuorten mahdollisuuksia päästä mihin tahansa haluamaansa koulutukseen.

Nuorten aikuisten osaamisohjelma antoi mahdollisuuden päästä opiskelemaan myös niille nuorille, joille valituksi tuleminen useimmissa muissa koulutuksissa vaikutti epätodennäköiseltä. NAO-koulutuksen kautta nämä nuoret saivat hankittua itselleen ammatin. Opiskelijoiden ohella myös opettaja 2 tuo esille sen, kuinka tärkeä mahdollisuus NAO-koulutus näille nuorille on tutkinnon saamisen ja elämässä eteenpäin pääsemisen kannalta. Hän kertoi valitsevansa koulutukseen nimenomaan ne nuoret, jotka sitä eniten tarvitsevat. NAO-koulutuksen suoritettuaan näillä nuorilla on hänen mukaansa paljon paremmat mahdollisuudet suunnata kohti haluamaansa ammattia.

Sit jää vähän koulutuksen ulkopuolel. Ja sit ku just jos ei oo koulumenestys ollu semmonen et pääsis nii helposti opiskelemaan, ni sen suhteen tää koulutus on ollu kyl ihan tosi tärkeä osa työllistymist ja sitä et on saanu ammattitutkinnon. Tai jonkun koulun käytyy ylipäättäs. [opiskelija 5]

Mä ainaki koin sen siit hyväks, et tänne pääsi helposti. [...] Ja sit ku mullaki oli toi sairaus, ni mä en ois ikinä päässy varmaan ammattikouluun. Mut mä pääsin sit tänne ja mä kuitenkin sain ammatin. [opiskelija 1]

Sillon ku me haastatellaan heitä ja valikoituu tänne opiskelemaan, ni mullahan on se yks kriteeriki, et kuka tarvitsee sen koulutuksen. [...] Ja just sen vuoksi, et ku katotaan menneisyyttä, ni siel ei oo yhtään mitään. Ja toisaalta kuitenkin näkee et on niit valmiuksii. [opettaja 2]

NAO-koulutus on mahdollistanu sen, että he pääsee johonkin kouluun. Ja he osoittaa et he pystyy suorittaa tutkinnon loppuun. Ja sit ku he hakee niihi joihinki

muihin mitkä on heijän haaveammattei, ni heijät otetaan ihan erilaisina hakijoina, kun he ovat pystyneet näyttämään et heil on tutkinto. [opettaja 2]

Helpomman koulutukseen pääsyn ohella haastateltavat kokivat myös NAO-koulutusten toteutuksen palvelleen kohderyhmän tarpeita monin tavoin. Nuoret toivat esiin NAO-koulutuksen erityispiirteitä monesti vertaamalla sitä niin sanottuihin tavallisiin ammatillisiin koulutuksiin ja heidän luultavasti etenkin nuorisoasteen koulutuksiin. Moni uskoi, ettei olisi onnistunut muissa koulutuksissa yhtä hyvin kuin NAO-koulutuksessa. He puhuivat esimerkiksi NAO-nuorten vaikeudesta sopeutua ”perinteiseen opetukseen” ja sen vaatimuksiin. Koettiin, että NAO-koulutus alkoi sopivan rauhallisesti ja että siellä annettiin aikaa totutella rauhassa uudestaan koulunkäyntiin ja arkirytmiiin. Myös koulutuksen pituuden koettiin vaikuttavan siihen, miltä koulutus NAO-kohderyhmän silmissä vaikutti. Opiskelija 2:n mielestä NAO-koulutus oli sopivan lyhyt ja siten tavoitteena realistinen myös niille nuorille, joille opiskelu on haastavaa.

Ja ei ois perus ammattikoulus kyl onnistunu näin hyvin. [opiskelija 5]

Mun mielest on tosi hyvä, et on huomioitu semmonen ryhmä, et vartavasten niinku heille koitetaan tehdä, et pääsis. Ja tietysti tarjotaan varmaan omal tavallaan enemmän tukee ja [...] suunnitellaan sitä koulutust sen mukaan. Niin mun mielest tosi hyvä. Mä luulen et osal meijänki luokast ois ollu tosi vaikee, jos olis ylipäänsä päässy arvosanoiltaan ja muutenki, ni ehkä ollu sit aika vaikee sopeutuu tavallaan semmoseen perinteiseen opetukseen. [opiskelija 2]

Onneks ensimmäinen puol vuotta koulust ni se oli just nimenomaan semmost, et vähän totuttauduttiin siihen koulunkäyntiin ja ei ihan älyttömästi lyöty tavaraa naaman eteen, et ei ollu mitää ihan älyttömii määrii opiskeltavaa. Ja oli vähän semmost, et sopeutuu ja opitaan vähän tähän rytmiin ja koulunkäyntiin taas. [opiskelija 5]

Sit ku ottaa huomioon et kaikil oli melkeen se keskeytyny koulutus taustalla, et niinku voi melkeen olettaa et kaikil on joku ongelma ollu sen koulunkäynnin suhteen, niin se puoltoist vuotta ei kuulosta niin pelottavan pitkältä. Ja niinku se ehkä tuntuu tavoitteena realistisemmalta semmoselle ihmiselle, ketä on aikasemmin sit niinku luovuttanu tavallaan. [opiskelija 2]

Opettaja 2:n mielestä on hyvin ongelmallista, jos NAO-koulutusten suunnittelussa ei osata huomioida NAO-nuorten erityistarpeita sekä niiden vaikutuksia koulutuksen toteutukseen. NAO-opiskelijoilla on hänen mukaansa monenlaisia opiskeluvaikeuksia ja sen vuoksi tavallista suurempi tuen tarve, minkä vuoksi kohderyhmän huomioiminen on NAO-koulutuksissa ensisijaisen tärkeää. Nuoret itse kuvailivat, kuinka NAO-koulutuksessa oli ”helpompi olla” kuin tavallisissa

ammattillisissa koulutuksissa. NAO-koulutuksessa koettiin pystyvän paremmin keskittymään, eivätkä opettajat siellä ”hengitä niskaan” kuten aiemmissa koulutuksissa oli koettu. Myös monipuolista opetusta ja itsenäisen opiskelun mahdollisuutta arvostettiin.

Ja sit mun mielest kans väärä ajattelu, että perustetaan niinku koulutus ja haetaan ihmiset, ja sitten otetaan heidät sellasina, et he on niinkun ihan tavallinen opiskelijaryhmä [...] Se ei riitä, kun heil on kuitenkin niin paljon niinku sellasia puutteita siinä oppimises ja muussa. Et pitäis niinku nähdä se, että he tarvii tukee enemmän ku jotku toiset. Et mun mielest tämmönen ongelma on helpolla just sitten. Et kun koulutuksia suunnitellaan ja aatellaan vaan, että samalla mennään. [opettaja 2]

Mun mielest tääl oli jotenki helpompi niinku olla kun niinku nois, mitä nää nyt on, siis tämmösii perus niinku kolmannen asteen ammattikoului. Et jotenki tääl oli sil taval niinku, et jakso keskittyä parempi ja olla. Ja just se, ku sai niin monipuolisesti tehä noit kaikkii ja aika itsenäisesti opiskella, ni se niinku varmaa autto siin sit. [opiskelija 4]

Ja tää ei oo semmonen, et opettajat hengittää niskaan et ooks sä koulus vai eks sä oo koulus, et sun ei sitä tarvi stressata, ellet sä sit oo oikeesti koko ajan pois [...] et niinku jossain amikses, ku on niit tuntei ku lasketaan. [opiskelija 1]

Omassa elämässään nuoret kokivat NAO-koulutuksen olleen tärkeä, ellei jopa ainut keino päästä eteenpäin. Kaikki kokivat NAO-koulutuksen muun muassa hyödyttäneen omaa työmarkkina-asemaansa. Haastattelemistani kuudesta nuoresta vain kolmella oli haastattelun hetkellä työpaikka, mutta myös työttömistä nuorista kahdella oli ollut työpaikka koulutuksen jälkeen jossakin vaiheessa. Tilanteestaan riippumatta kaikki kokivat suoritetun tutkinnon parantaneen työnsaantimahdollisuuksiaan ja tuovan turvaa tulevaisuudessa.

Todella, todella positiivisesti. Et tota, no se on tuonu sen tuen ja turvan, et jos jotain tapahtuuki, et jos täytyy ettii työpaikka, ni sit mul on joku mitä näyttää, et mitä mä oon niinku tehny, niinku koulutuksen osalt. Ku tosi moni paikka ei nyt sit välttämät kauheesti kato hyväl et ei oo minkään näköst koulutust, niin ni se on tuonu turvaa. Ja sit just toi, et on työpaikan sitä kautta saanu. [opiskelija 6]

Nyt on niinku koulutus taskussa, et kylhän se niinku ihan sitten tuntuu ainaki, et nyt ku mä sain sen ni mä sain sen työpaikan, ja sitten vähän kiinni siitä niinku työelämästä [...] Niin kyl mä koen, et se oli tarpeellinen juttu, pääsi niinku eteenpäin. [opiskelija 3]

Kyl se vaikutti ihan positiivisel taval, koska nyt mul on ammatti, mun ei enää tarvi murehtii sitä, et ainut on sit vaa et ku löytää töitä, ni sit pystyy kasaamaan periaattees tulevaisuuden. [opiskelija 4]

Osa nuorista koki mahdollisuuksiensa olleen hyvin rajalliset: koulutuksiin oli hyvin vaikea päästä ja taas ilman koulutusta ei saanut töitä. Tästä syystä NAO-koulutuksen koettiin olleen yksi harvoista, ellei jopa ainut vaihtoehto kouluttautua. Erityisesti opiskelija 5 koki NAO-koulutuksen olleen sekä omassa että ystäviensä elämässä tärkeä käännekohta ja ainutlaatuinen mahdollisuus.

Oman kokemuksen kautta, ja sit muutaman kaverin kokemuksen kautta myöski, et se niinku monien heijän kohdal ni ollu tosi tarpeellinen tämmönen koulutus. Et ei meil oikee muuta mahdollisuut oo päästä koulun penkil opiskelemaa. Ja sit ku ei koulun penkil pääse ni ei nykyää oikeen tahdo päästä töihinkää sit et... valinnat on sit aika, aika rajattui valintoi. [opiskelija 5]

Toisille taas kouluun pääsy ei ollut keskeisin ongelma, vaan kouluttautumisen haasteet liittyivät enemmän oikean alan löytämiseen, oman motivaation ja kiinnostuksen heräämiseen sekä onnistumisen kokemusten saamiseen. Haastattelemistani nuorista kolme oli työllistynyt NAO-koulutuksen aikaiseen työharjoittelupaikkaansa ja koki löytäneensä niin sanotusti oman juttunsa. Esimerkiksi opiskelija 2 vaikutti hyvin tyytyväiseltä elämäntilanteeseensa sekä kaikkiin muutoksiin, joita NAO-koulutus oli hänen elämäänsä tuonut. Koulutus oli hänen omien sanojensa mukaan avannut uuden mielenkiinnon kaikkeen ja muuttanut ”ihan ehkä kaiken”.

No siis ihan todella paljon, ihan ehkä kaiken. [...] Kyl se niinku avas semmosen ehkä uuden mielenkiinnon kaikkeen. [...] Mut siis ihan mahtavaa, en haluais täl hetkel olla missään muualla, ku missä oon nyt. Et en tiedä missä olisin ilman sitä koulutusta, et ei... Ihan mahtavaa. [opiskelija 2]

Kaikki haastateltavat, niin opiskelijat kuin opettajatkin, näkivät Nuorten aikuisten osaamisohjelman tarpeellisena. Muun muassa opiskelija 5 koki, että NAO-koulutus voi yksilötasolla toimia merkittävänä elämän käännekohtana ja yhteiskunnan mittakaavassa edesauttaa nuorten työllistymistä. Opettajat olivat samoilla linjoilla ja jokainen opettaja oli sitä mieltä, että NAO-koulutusten avulla voidaan ehdottomasti ehkäistä nuorten syrjäytymistä. Opettaja 2:n mielestä konseptiin ei tarvitse välttämättä olla juuri ”NAO”, mutta jokin vastaavanlainen ratkaisu nuorten eteenpäin auttamiseksi tulisi joka tapauksessa olla sen sijaan, että kyseisen ryhmän nuoret pysyisivät työttömänä.

Se mikä siin on hyvää ni et tämmönen koulutus on. [opiskelija 3]

Sais olla vastaavanlaisii enemmänki et sais nuoret työllistymään. [...] Se oli iso käännekohta mejän elämäs ainakin, ni uskoisin et ois muittenki elämäs samanlainen käännekohta. [opiskelija 5]

Ehdottomasti NAO-koulutuksii pitäis olla, tai ei se nyt tarvii olla NAO-koulutus, mut joku et pakotetaan ne nuoret joil ei oo mitään. Koska ei se voi jatkuu niin, että se on yhteiskunnal edullisempaa pitää heit niinku työttömänä, kun se et he opiskelee jotain järkevää. [opettaja 2]

Opettaja 3 toi esille vielä NAO-koulutusten ikärajan, mikä rajaa kaikki 30-vuotiaat ja sitä vanhemmat NAO-kohderyhmän ulkopuolelle. Hän kokee tilanteen olevan usein jopa sitä vaikeampi, mitä vanhemmaksi tutkintoa vailla oleva ihminen tulee. Opettaja 3 kokeekin, että kaikenikäiset tulisi ottaa yhtä lailla huomioon NAO:n kaltaisia hankkeita kehitettäessä.

Nyt se keinotekoinen raja siinä, et sit kun henkilö on vaikka kolmekymmentä mut hänel ei oo tutkintoa, ni hän ei pääse siihen maksutta. [...] Niin sit ne jää todennäkösesti ulos. [...] Et itseasias tietys mieles saattaa olla jopa haasteellisempi sellaset ketkä on, mitä pidemmälle ne on menny ja niil ei oo. [...] Kaikkii tavallaan pitäis sit ottaa yhtäläisesti huomioon. [opettaja 3]

Sekä haastatellut nuoret että opettajat kokivat Nuorten aikuisten osaamisohjelman olevan tärkeä ja toimiva keino edesauttaa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kouluttautumista ja työllistymistä. Keskeisimmät NAO-koulutuksen koetut edut muihin koulutusmuotoihin verrattuna liittyivät kohderyhmän tarpeiden huomioimiseen ja niihin vastaamiseen. Sen sijaan, että nuorten odotetaan ja vaaditaan yltävän asetettuihin vaatimuksiin, koulutusta toteutetaankin lähtökohtaisesti nuorten tarpeista käsin. Myös muun muassa matalat pääsyvaatimukset, joustavuus sekä koulutuksen lyhyt kesto koettiin kiinnittymistä edesauttaneiksi tekijöiksi. Myöskään koulutuspaikkaa NAO-koulutuksessa ei välttämättä saa se aktiivisin ja menestynein nuori, vaan se, joka koulutusta eniten tarvitsee.

7. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa halusin tarkastella Nuorten aikuisten osaamisohjelmaa ja nuorten syrjäytymistä yhteiskunnallisen aspektin sijaan yksilötasolla, ja suunnata huomion niihin toimijoihin, joita nuorten aikuisten osaamisohjelma käytännön tasolla koskettaa, eli NAO-kohderyhmän nuoriin sekä NAO-opettajiin.

Tavoitteenani oli kartoittaa toisen asteen tutkintoa vailla olevien nuorten syrjäytyneisyyttä ja selvittää nuorten aikuisten osaamisohjelman merkitystä syrjäytymisen ehkäisemisessä. Ennen kaikkea halusin selvittää, miten NAO-koulutuksen piiriin haalitut koulupudokasnuoret saadaan pysymään NAO-koulutuksessa aina tutkinnon suorittamiseen asti.

Yksi tutkimukseni päätehtävistä oli selvittää toisen asteen koulutuksen roolia nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Aloitin ongelmaan perehtymisen kartoittamalla, missä määrin NAO-kohderyhmän nuoret olivat syrjäytyneitä ennen NAO-koulutusta ja sen aikana. Tulokset osoittivat nuorten elämässä ilmenneen merkkejä niin taloudellisesta kuin sosiaalisesta huono-osaisuudesta sekä erilaisia terveyteen, koulutukseen ja työelämään liittyviä syrjäytymisen riskitekijöitä.

Kavereilla oli NAO-nuorten elämässä usein merkittävä rooli, mikä saattoi toimia sekä syrjäytymiseltä suoja- että riskitekijänä. Ystävät toivat elämään sisältöä ja ajanvietettä, mutta nuoren joutuessa ”väärään seuraan” saattoi seurauksena olla ongelmia, kuten päihteiden käyttöä tai lintsasta. Syrjäytymisriskiä kasvatti myös se, jos kukaan kavereista ei opiskellut tai käynyt töissä. Terveyteen liittyviä riskitekijöitä NAO-nuorten elämässä taas olivat muun muassa mielenterveyden ongelmat sekä päihderiippuvuus ja siitä aiheutuneet terveysongelmat. Opettajat kokivat mielenterveyden ongelmien olevan NAO-opiskelijoilla yleisiä, mutta nuoret eivät niitä juuri maininneet. Tosin tämä saattaa aiheena olla nuorelle niin arka ja henkilökohtainen, ettei hän sitä haastattelutilanteessa välttämättä nostaisi esiin, vaikka se häntä koskettaisikin.

Nuoret itse eivät antaneet merkkejä perhetaustan negatiivisesta vaikutuksesta elämäänsä, mutta opettajat kokivat perheongelmien olevan NAO-nuorten keskuudessa yleisiä. Myös tämän taustalla saattaa olla aiheen kokeminen liian vaikeaksi tai henkilökohtaiseksi, jotta siitä haluttaisi avautua. Perheen suojaavasta vaikutuksesta sen sijaan puhui useampikin nuori, ja vanhempien koettiin tarjonneen epävarmassa elämäntilanteessa apua, turvaa ja välittämistä. Toisinaan myös ulkopuolisen tahon palvelut tulivat tarpeeseen, ja palvelujärjestelmän tahoista esimerkiksi TE-toimisto ja kuntouttavat palvelut olivat auttaneet muutamaa nuorta saamaan elämän takaisin raiteilleen.

Nuorten koulutushistoriaa leimasivat huono koulumenestys, heikko oppimismotivaatio, oman alan löytämisen vaikeus, erilaiset opiskeluvaikeudet, sekä kokemukset negatiivisesta koulutukseen kiinnittymisestä. Erityisesti opettajat kokivat NAO-opiskelijoilla olevan usein keskimääräistä enemmän erilaisia opiskeluvaikeuksia, kuten kirjallisten ja matemaattisten taitojen puutteita, keskittymisvaikeuksia sekä puutteita oma-aloitteisuudessa ja itseohjautuvuudessa. Koulunkäyntiin liittyviä haasteita taas oli koettu olevan erityisesti aamuhätysten ja päivärytmien oppimisen suhteen. Tyypillisistä haasteista huolimatta kaikki opettajat halusivat myös korostaa NAO-opiskelijoiden heterogeenisuutta; sitä, kuinka joukossa aina on myös osaavia ja aktiivisia opiskelijoita.

Aiemmista negatiivisista kokemuksista johtuen NAO-opiskelijoilla oli toisinaan epäonnistumisen pelkoa sekä vaikeuksia luottaa omaan kykyihinsä. Tästä seurasi välttämiskäyttäytymistä ja kiinnostuksen puutetta, mikä taas lisäsi epäonnistumisen todennäköisyyttä entisestään. Tämänkaltaisesta ajattelu- ja käyttäytymismallista voi pahimmillaan muodostua kielteinen noidankehä, joka toimii syrjäytymisen psykologisena mekanismina. (Nurmi 2011, 28, 31.)

Ammatillisen koulutuksen oli keskeyttänyt jokainen haastattelemistani nuorista vähintään kerran, ja enimmillään keskeytyksiä oli jopa kolme. Ainoastaan yksi nuorista oli vaihtanut suoraan koulutuksesta toiseen, muut sen sijaan olivat jääneet ainakin hetkellisesti koulutuksen ulkopuolelle. Keskeyttämisen syitä tiedustellessani ensimmäinen vastaus oli monen kohdalla: ”ei vaan kiinnostanut”. Komosen (2001b) mukaan motivaation puute ei kuitenkaan ole keskeyttämisen syy, vaan seuraus jostakin. Keskeyttäminen on usein pitkäaikaisempi prosessi, jossa koulusta irtautuminen tapahtuu vähitellen monen yksilöön ja ympäristöön liittyvän tekijän yhteisvaikutuksesta. (Komonen 2001b, 119 130, 142.)

Keskeyttäminen näytti toisinaan noudattaneen tietynlaista kaavaa etenkin niillä nuorilla, joilla keskeyttämisiä on kertynyt useampi. Yksi tyypillinen kaava oli kiinnostuksen puutteesta johtuva poissaolojen runsas kerryttäminen aina siihen pisteeseen asti, jossa koulutuksen keskeyttäminen oli väistämätöntä. Opettajien mukaan yksi tyypillinen kaava nuorten aiempien keskeyttämisten taustalla oli luovuttaminen vaikeuksia kohdatessa. Tällaisissa tapauksissa opettajat kokivat

ongelmien johtuneen usein paitsi nuoresta itsestään, myös oikea-aikaisen tuen puutteesta.

Monella nuorella oli ollut vaikeuksia löytää itseään kiinnostava ala, mikä oli myös yksi keskeisimmistä syistä aiempien keskeyttämisten taustalla. ”Oman jutun” etsiminen saattoi kestää monta vuotta ja tuona aikana saatettiin aloittaa ja lopettaa useampikin eri koulutus. Toisinaan alan valintaa ohjasi oman kiinnostuksen sijaan ulkoinen motivaatio, esimerkiksi ystävien valinnat, jolloin koulutus päättyi poikkeuksetta keskeyttämiseen. Toisinaan itse koulutusala ei ollut ongelma, mutta muu elämä ikään kuin vei mukanaan. Tällaisia tekijöitä olivat esimerkiksi päihderiippuvuus tai kavereiden huono vaikutus. Myös NAO-koulutuksessa opettajat kokivat keskeyttämisten olevan melko yleisiä. Keskeyttämisten pääasiallisina syinä nähtiin taloudelliset sekä terveyteen tai ihmissuhteisiin liittyvät syyt ja joskus työpaikan saaminen.

Koulutusten keskeyttämisistä ja huonoista kokemuksista huolimatta yksikään nuorista ei hylännyt kouluttautumisen tavoitetta, vaan jokainen nuori päätyi jossain vaiheessa hakeutumaan uudelleen opiskelemaan. Komosen (2001b, 147–149) mukaan koulutukseen uudelleen hakeutumisen taustalla voi vaikuttaa esimerkiksi ulkoinen pakko tai tyytymättömyys nykyiseen elämäntilanteeseen. Sekä opettajien että nuoren itsensä mukaan NAO-nuorten yleisin syy hakeutua koulutukseen oli toive parantaa omia työnsaantimahdollisuuksiaan. Toisinaan hakeutumisen alkuunpanijana toimi jokin ulkopuolinen taho, esimerkiksi TE-toimisto. Koulutukseen hakeutumisen taustalla ei tutkimukseni mukaan ollut aktiivisia pyrkimyksiä ja suunnitelmia kohti tiettyä päämäärää, vaan se hakeutuminen tapahtui useimmiten yllättäen ilmaantuneeseen mahdollisuuteen tarttumisenä.

Koulutuksen valintaa rajoittavana tekijänä toimi usean nuoren kohdalla aiempi heikko koulumenestys, joka heikensi nuoren mahdollisuuksia tulla valituksi haluamaansa koulutukseen. Tällöin moni oli löytänyt tiensä NAO-koulutukseen. Nuoret pitivät NAO-koulutuksen matalia pääsyvaatimuksia erittäin hyvänä asiana. Osa nuorista koki NAO-koulutuksen tarjonneen tarpeellisen, ellei jopa ainoan keinon päästä opiskelemaan ja sitä kautta elämässä eteenpäin. Myös opettajat pitivät NAO-koulutusta hyvin tärkeänä etenkin niille nuorille, joiden

kouluttautumismahdollisuudet ovat heikot. Yksi opettajista kertoikin valitsevansa NAO-koulutuksen nimenomaan ne nuoret, jotka sitä eniten tarvitsevat.

Toinen NAO-koulutuksessa erittäin positiivisena koettu tekijä oli nuorten mielestä kohderyhmän tarpeiden huomioiminen ja niihin vastaaminen. Myös opettajat kokivat, että NAO-koulutusten suunnittelussa on tärkeää huomioida nuorten erityistarpeet sekä niiden vaikutukset koulutuksen toteutukseen. NAO-koulutus koettiin tavallisia ammatillisia koulutuksia joustavammaksi ja rennommaksi. Yksi nuorista kuvaili, että NAO-koulutuksessa oli ”helpompi olla” kuin aiemmissa koulutuksissa. Koettiin, että opettajat eivät ”hengitä niskaan”, vaan ymmärtävät nuorten vaikeudet ja tukevat niissä. Muun muassa aamuhätysten kanssa kamppailleet nuoret kokivat, että NAO-koulutuksessa oli annettu aikaa totutella rauhassa uudestaan koulunkäyntiin ja arkirytmiiin.

NAO-opintoihin kiinnittymistä koettiin edesauttaneen opintojen käytännönläheisyys. Käytännönläheinen opetus ja tekemällä oppiminen koettiin huomattavasti mielekkäämmäksi kuin aiempien opintojen ”istuminen ja päättäminen”. Toisinaan oppimisen kuvailtiin tapahtuneen ikään kuin vahingossa, koska oppimistilanne oli ollut niin hauska. Käytännönläheisyyttä arvostettiin myös työelämän näkökulmasta. Moni koki NAO-koulutuksesta olleen hyötyä tulevan työelämän kannalta niin opetussisältöjen kuin työharjoittelujenkin osalta. NAO-koulutuksessa koettiin saaneen hyödyllisiä kontakteja, ja kuudesta nuoresta kolme olikin työllistynyt suoraan valmistuttuaan omaan työharjoittelupaikkaansa.

NAO-koulutus oli koettu sopivan haastavana ja vaatimustasoltaan omaa osaamista vastaavana. Moni koki myös koulutuksen lyhyen keston edesauttaneen koulutuksen tavoitteiden kokemista realistisena ja saavutettavana. Lyhyeen NAO-koulutukseen oli matalampi kynnys hakeutua kuin kolmevuotiseen koulutukseen. Lyhyt kesto ja ”loppu häämöttää”-ajatus motivoi nuoria jatkamaan myös koulutuksen aikana ilmenneiden vaikeuksien yli.

Tarkastelin koulutukseen kiinnittymisen ilmenemistä eri ulottuvuuksilla, ja löysin esimerkkejä niin behavioraalista, emotionaalista kuin kognitiivisestakin kiinnittymisestä ja kiinnittymättömyydestä. Heikkoa behavioraalista kiinnittymistä ilmaisi NAO-opiskelijoiden keskuudessa etenkin myöhästely ja poissaolot. Yhden

opettajan mukaan NAO-opiskelijoille tyypillistä on tulla kouluun ”milloin huvittaa”. Emotionaalista kiinnittymistä taas kuvasti esimerkiksi opintojen arvostus sekä se, kuinka mukavaa kouluun oli tulla. Näillä aspekteilla kiinnittyminen vaikutti NAO-koulutuksessa onnistuneen. Vahvasta kognitiivisesta kiinnittymisestä taas viestittivät nuorten NAO-koulutukselle asettamat tavoitteet. Monen ensisijainen tavoite oli valmistua. Yksi nuorista kertoi NAO-koulutuksessa ottaneensa opiskelun tosissaan ensimmäistä kertaa.

Koulutukseen kiinnittymiseen vaikuttavat monet kouluympäristöön ja sen sosiaalisiin suhteisiin liittyvät tekijät, kuten opiskeluilmapiiri, opiskeluryhmä ja opettaja (esim. Appleton ym. 2006). Nuorilla oli kokemusta niin positiivisen kuin negatiivisenkin ilmapiirin vaikutuksista. Huono ilmapiiri oli saanut yhden nuoren keskeyttämään aiemman koulutuksensa. NAO-koulutuksessa ilmapiirin taas koettiin olleen pääsääntöisesti positiivinen ja lisänneen kiinnittymistä. Tärkeimpinä tekijöinä nähtiin hyvä ryhmähenki sekä opettajan positiivisuus. Hyvä ryhmähenki muun muassa lisäsi emotionaalista kiinnittymistä: sitä, kuinka kiva kouluun oli tulla.

Hyvän ryhmähengen lisäksi opiskeluryhmän koettiin antaneen tukea opinnoissa. Moni koki opiskelukavereiden tukeneen toinen toistaan ja kannustaneen eteenpäin. Kohderyhmän samankaltaisen taustan koettiin edistäneen ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ymmärrystä opiskelijoiden välillä. Yksi nuori koki merkityksellisenä sen, että muut tiesivät ja ymmärsivät, kuinka vaikeaa elämässä voi olla.

Huomionarvoisimpia tutkimustuloksia on se, kuinka merkittävä vaikutus opettajalla on nuoren koulutukseen kiinnittymiseen. Vaikutus syntyy moninaisista tekijöistä opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessani esiin nousivat opettajan asenne, tuki, kannustus, huomaaminen ja välittäminen, saavutettavuus sekä ammattitaito. Opettajat kokivat tärkeiksi tekijöiksi myös kokemuksen tuoman osaamisen sekä henkilökohtaisen panostuksen.

Opettajan asenne liittyi sekä siihen, miten opettaja opiskelijoihinsa suhtautuu, että siihen, miten valmis hän on puuttumaan nuoren ongelmiin ja tukemaan häntä niiden ratkaisemisessa. Opiskelijat pitivät siitä, jos opettaja kohteli tasavertaisesti ”kuin aikuista” (vrt. Hantzopoulos 2013). Toisinaan opettajilla kuitenkin oli

ennakkoluuloja NAO-opiskelijoita kohtaan. Nuorten mukaan opettaja ei ottanut heidän ongelmiaan tosissaan, vaan tuomitsi heidät taustojensa perusteella. Sekä nuorilla että opettajilla oli huonoja kokemuksia myös autoritäärisestä opetustyylistä. Kyseisiltä opettajilta ei koettu saaneen tukea edes pyydettyä. Soudon (2014a, 158) mukaan ongelmassa on kyse sukupolvien välisen vuorovaikutuksen toimimattomuudesta.

Opettajat kokivat NAO-opiskelijoilla olevan moninaisista opiskeluun liittyvistä vaikeuksista johtuen tyypillisesti keskimääräistä suurempi tuen tarve. Opettajat kokivat opettajan tuella ja kannustuksella olevan keskeinen merkitys koulutusten keskeyttämisten ehkäisemisessä. Tätä tukevat myös Lessard'n ym. (2008) ja Hantzopoulos'n (2013) havainnot. Jos nuori ei saa vaikeuksiensa selvittämiseen tukea, vaan jää yksin ongelmiansa kanssa, hän saattaa ajautua keskeyttämään koulutuksen. Opettajalla tulisi yhden haastateltavan mukaan olla "psykologista silmää" havaita opiskelijan ongelmat ja puuttua niihin. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi varhaisen puuttumisen keinojen hallintaa (Happo 2012).

Vaikeuksissa tukemisen ohella tärkeänä nähtiin myös välittäminen ja jokapäiväinen huomaaminen. Kuulumisten kysymisellä voi opettajien mukaan olla erityisen suuri merkitys silloin, jos nuori on kokenut, ettei kukaan välitä. Soudon (2013) mukaan moni koulutuksen keskeyttänyt nuori on menettänyt luottamuksensa siihen, että aikuisilta kannattaa pyytää apua. Tällaisissa tapauksissa opettajan kiinnostus, välittäminen ja kuulumisten kysyminen saattaa muodostua hyvinkin merkitykselliseksi ja auttaa rakentamaan takaisin menetettyä luottamusta. Opettaja voi toimia nuoren elämässä turvallisena, luotettavana aikuisena, ja toimia syrjäytymiseltä suojaavana tekijänä. (Souto 2013, 114–117; Rönkä 2005, 72.)

Saavutettavuus ja toimiva viestintä nousivat myös esiin kiinnittymistä edistävänä tekijänä. Sekä NAO-opettajat että -opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että opettaja on opiskelijan saavutettavissa ja vastaa viesteihin nopeasti. NAO-koulutuksissa viestintää edesauttoi Facebook, johon osalla NAO-opettajista oli tapana perustaa jokaiselle opiskeluryhmälle oma Facebook-ryhmä. Ryhmät toimivat NAO-opiskelijoille matalan kynnyksen yhteydenottoväylänä. Sekä opettajat että opiskelijat kokivat Facebook-ryhmän käteväksi ja yhteydenottoa helpottaneeksi

tekijäksi. Opettajat kertoivat opiskelijoiden silloin tällöin kysyvät Facebookin kautta neuvoa vielä pitkään valmistumisensa jälkeenkin.

Nuoret kehuivat NAO-opettajien ammattitaitoa monin tavoin. Opettajilta koettiin löytyneen tarvittavaa kärsivällisyyttä, ymmärrystä, ohjaustaitoja sekä kohderyhmän tuntemusta. Opettajat itse kokivat, että NAO-ryhmien opettamisessa ja haastavien opiskelijoiden kohtaamisessa tarvitaan kokemuksen tuomaa osaamista ja tietynlaista ”pelisilmää”. NAO-ryhmien kanssa työskentely vaati opettajien mukaan myös vaivannäköä, asialleen omistautumista ja henkilökohtaista panostamista. NAO-opetuksen tuottamaan lisätyöhön ei kuitenkaan koettu olevan tarpeeksi resursseja, minkä seurauksena opettajat esimerkiksi jäävät usein vapaaehtoisesti ohjaamaan opiskelijoitaan työajan ulkopuolella.

NAO-opettajan tulisi osata huomioida opiskelijoiden erityistarpeet ja mukauttaa opetusta niiden vaatimalla tavalla. Tulosten perusteella tämä voi tarkoittaa esimerkiksi koulupäivän jaksottamista, käytännönläheistä opetusta ja opiskelijoiden osallistamista. Myös välitön palautteenanto koettiin tärkeänä. Yksi opettaja pyrki opetuksessaan siihen, että opiskelijat saavat itse tehdä ja löytää ratkaisun. Tämä tukee myös opiskelijan oppimismotivaation ja kiinnittymisen kannalta tärkeiden onnistumisen kokemusten syntymistä. Toisinaan NAO-opiskelijat tarvitsevat opettajien mukaan joustavia opetusjärjestelyjä, esimerkiksi etäopiskelumahdollisuuden tarjoamista tai vaatimusten kohtuullistamista siten, että opiskelija pääsee opinnoissaan eteenpäin.

Opettajien puheesta välittyi kuva siitä, kuinka osaa NAO-opiskelijoista ei iästään huolimatta voi pitää täysin aikuisina, johtuen heidän monenlaisista haasteistaan paitsi opiskelussa, myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Osalla nuorista ongelmat ovat opettajien mukaan selvästi kasautuneet niin pahasti, että he ovat vaarassa syrjäytyä. Opettajat kokevat työn NAO-ryhmien parissa olevankin paitsi opettamista, myös huolenpitoa, välittämistä ja kasvattamista. Myös Souto (2013) huomauttaa, että toisen asteen koulutus on nuoren elämässä viimeinen kasvatuksellinen institutionaalinen vaihe, ja jossa heihin vielä voidaan kohdistaa kasvatuksellisia toimenpiteitä. Ammatillisen koulutuksen arki kuitenkin näyttäytyy nuorille usein toisenlaisena, eikä siellä koeta olevan tilaa nuorten pahoinvoinnin kohtaamiselle. (Souto 2013, 114; 2014, 27.)

NAO-koulutus muodostui monen haastatteleman nuoren elämässä tärkeäksi käännekohtaksi. Koulutus toi elämään kaivattuja rutiineja ja tasapainoa. Koulutuksen myötä osa pääsi irti huonosta kaveripiiristä ja tutustui uusiin ihmisiin. Koulutus toi mukanaan uusia mahdollisuuksia ja onnistumisen kokemuksia sekä niiden myötä itsetunnon vahvistumista, hallinnan tunnetta ja kokemusta oikean suunnan löytämisestä. Osa nuorista oli haastatteluhetkellä työtön, osa oli ollut töissä ja osa oli päässyt suoraan koulutuksesta töihin. Työtilanteestaan riippumatta kaikki kuitenkin uskoivat NAO-koulutuksen parantaneen asemaansa työmarkkinoilla ja tuovan turvaa myös tulevaisuuden haasteissa.

Mielestäni on huomionarvoista, kuinka positiiviseksi nuoret nykyisen elämäntilanteensa kokivat menneisyyteen verrattuna. Osa nuorista koki olleensa hukassa ja tuhlanneensa aikaa päämäärättömään ”palloiluun”. Toiset taas kokivat käyttäytyneensä tyhmästi ja muistelivat menneisyyttään häpeillen. Jollekin taas mennyt elämä näyttäytyi nykypäivän valossa lähinnä ”taisteluna” ja voitettuina vaikeuksina. Menneisyyden tulkinnasta riippumatta nuorille oli kuitenkin yhteistä se, kuinka tyytyväisyys nykytilanteeseen helpotti menneiden vaikeuksien ja huonojen kokemusten hyväksymistä.

Vastaukseksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni voisi tutkimustulosteni perusteella todeta, että NAO-koulutuksella koettiin olevan nuorten syrjäytymistä ehkäisevä vaikutus. Monen haastatteleman nuoren tapauksessa toisen asteen koulutuksen suorittaminen oli vähentänyt syrjäytymisen riskitekijöitä tai jopa katkaissut syrjäytymiskehityksen. NAO-koulutus oli tarjonnut monelle kohderyhmän nuorelle jopa ainutlaatuisen tilaisuuden päästä opiskelemaan sekä saada omat tarpeet huomioonottavaa opetusta ja tukea tutkinnon läpäisemiseksi.

Ammatilliseen koulutukseen kiinnittyminen rakentuu monenlaisista tekijöistä, ja NAO-koulutuksessa sitä edesauttoi erityisesti kohderyhmän tarpeisiin vastaaminen. Käytännössä tämä näkyi muun muassa käytännönläheisinä ja kestoaltaan lyhyinä opintoina sekä ammattitaitoisena, omistautuvana opetuksena. Opettajan merkitys nuorten koulutuksen läpäisyn edistämisessä korostui omassa tutkimuksessani huomattavasti, ja se nousee esiin myös aiemmissa, esimerkiksi Hantzopoulos´n (2013) ja Lessard´n ym. (2008) tutkimuksissa. Lessard ym. huomauttavat, kuinka suuri vaikutus opettajalla voi opiskelijaan olla, ja he ehdottavatkin yhdeksi keskeyttämisten ehkäisemisen keinoksi opettajien

valistamista heidän merkityksestään koulutuksen keskeyttämisen prosessissa (Lessard. ym. 2008, 40).

Opettajien mukaan NAO-koulutusten suunnittelussa on tärkeää huomioida paitsi se, mitä opetetaan ja miten, myös se, millaiset henkilöt valitaan opettamaan. NAO-opettajilla tulisi olla ymmärrystä, kärsivällisyyttä ja osaamista kohdata opiskelijoita erilaisine haasteineen ennakkoluulottomasti ja opiskelijat yksilöllisesti huomioiden. Opettajan tuki on koulutuksen läpäisyn kannalta ensisijaisen tärkeää etenkin niille opiskelijoille, joille opiskelu tuottaa tavallista enemmän vaikeuksia. Mitä omistautuneempi ja kannustavampi opettaja on, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on onnistua vaikuttamaan opiskelijoidensa kiinnittymiseen positiivisesti ja ehkäisemään koulutusten keskeyttämiä.

Tutkimustulosteni perusteella nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä tulisi korostaa myös koulutuksen nivelvaiheiden ohjauksen merkitystä. Oman alan löytämisen vaikeus toistui useimmissa haastatteluissa, kuin myös kokemus ”väärästä alasta” merkittävänä keskeyttämiseen johtaneena tekijänä. Moni peruskoulunsa päättävä nuori on ammatinvalintaan liittyvissä asioissa vielä kypsämätön, mutta joutuu siitä huolimatta tekemään tärkeitä koulutusalan valintaan liittyviä ratkaisuja (Opetusministeriö 2005, 10).

Tutkimukseni osoitti Nuorten aikuisten osaamisohjelmalle olevan tarvetta, tai kuten yksi opettaja totesi, konseptin ei välttämättä tarvitse olla juuri NAO, mutta joku vastaavanlainen ratkaisu nuorten eteenpäin auttamiseksi. Toinen opettaja taas nosti esiin yli 30-vuotiaiden pelkän peruskoulun suorittaneiden ryhmän, jolla hän koki toisinaan olevan jopa syvempiä vaikeuksia päästä elämässä eteenpäin. Vuosina 2015- 2016 tälle kohderyhmälle järjestettiin koulutusta niin sanotulla ENO-rahoituksella, joka tähtäsi 30-50-vuotiaiden aikuisten osaamisperustan vahvistamiseen, mutta ohjelmaa ei enää vuoden 2016 jälkeen jatkettu (Owal Group 2017, 13).

Vuoteen 2019 mennessä koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten määrä oli laskenut edellisistä vuosista huomattavasti. Samaten vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa olevien nuorten aikuisten määrä oli laskussa, vaikka edelleen huomattava. Myös nuorten työllisyyden todettiin nousseen. Merkittävänä tekijänä positiivisen kehityksen taustalla nähtiin paitsi talouden suhdanteiden ja

työllisyyden paraneminen, myös nuorten hyvinvoinnin sekä opiskelu- ja työllistymisvalmiuksien parantamiseen kohdistuvien toimenpiteiden toteuttaminen. Esimerkiksi matalan kynnyksen palvelupisteiden, Ohjaamojen, toiminnan vakinaistaminen nähtiin merkittävänä edistysaskeleena syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tavoittamiseksi. (OKM, STM & TEM 2019a; 2019b.)

Hallituksen tuorein linjaus nuorten työllisyyden lisäämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi liittyy oppivelvollisuuden laajentamiseen. Laajentamalla oppivelvollisuutta aina 18 ikävuoteen asti pyritään takaamaan, että jokainen peruskoulun päättävä nuori suorittaa toisen asteen tutkinnon. Samalla kehitetään toisen asteen valmistavia koulutuksia ja nivelvaiheen ohjausta. Osana oppivelvollisuuden korottamista hallitus päätti myös toisen asteen koulutuksen maksuttomuudesta. Maksuttomuuden uskotaan poistavan esteitä toisen asteen tutkinnon suorittamisen tieltä ja lisäävän koulutuksellista tasa-arvoa. Oikeus maksuttomaan toisen asteen koulutukseen kestäisi sen kalenterivuoden loppuun, kun opiskelija täyttää 20 vuotta. Huhtikuussa 2020 lakiesitystä valmisteltiin lausuntokierrokselle. Lain on määrä tulla voimaan 1.8.2021, ja sen myötä tarkoituksena olisi toteuttaa ensimmäisen kerran myös kokonaan maksuton toisen asteen koulutus. (OKM 2019; 2020a; 2020b; 2020c.)

8. LÄHTEET

- Aaltonen, S. & Berg, P. 2015. Nuorten ja palveluntarjoajien kohtaamiset. Teoksessa S. Aaltonen, P. Berg, & S. Ikäheimo (toim.) Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Julkaisuja 160. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 41–127.
- Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo, S. 2015a: Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Julkaisuja 160. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo, S. 2015b. Lopuksi: Mitä rekisterit ja haastattelut kertovat meille syrjäytymisestä, nuorista ja palveluista? Teoksessa S. Aaltonen, P. Berg & S. Ikäheimo (toim.) Nuoret luukulla. Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Julkaisuja 160. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 128–133.
- Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo, S. 2015bc Nuoret luukulla – Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimuksesta tiiviisti 3/2015. Viitattu 28.4.2020.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125695/URN_ISBN_978-952-302-442-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ahola, S, Galli, L. & Ikonen, S. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Turun yliopisto.
- Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) 2012. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 441–479.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology* 44 (2006), 427–445.
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32 (3), 651–670.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. Gunnar & L. A. Sroufe (toim.) Minnesota symposium on child psychology: Vol. 23. Self processes in development. Chicago: University of Chigago Press, 43–77.
- Eccles, J. & Wang, M-T. 2012. Part I commentary: So what is student engagement anyway? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) 2012. Handbook of research on student engagement. Springer, 133–145.

- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) 2011. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74 (1), 59–109.
- Gretschel, A. & Junttila-Vitikka, P. 2014. Jossain toisessa ajassa hän olisi jo kiinnittynyt. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Julkaisuja 150. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 60–62.
- Hantzopoulos, M. 2013. Building relationships to engage at-risk youth: A case study of a New York City Public High School. Teoksessa M. Matsumoto (toim.) Education and disadvantaged children and young people. London: Bloomsbury Academic, 11–30.
- Happo, I. 2012. Opettajien kokemuksia varhaisesta puuttumisesta ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2012*. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–29.
- Heinonen, V. 2014. Nuorista aikuisista edelleen suuri osa pelkän perusopetuksen varassa. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 147–149.
- Herranen, J. Oikeita valintoja ja taktikointia, koulutustakuu nuorten elämänsä ohjaajana. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 150–153.
- Hietaniemi, E. 2001. Asiakas verkoston keskipisteenä: Hyviä käytäntöjä syrjäytymisen ja syrjinnän ehkäisemiseen ESR-hankkeissa. Helsinki: Työministeriö. Verkkojulkaisu: http://www.rakennerahastot.fi/vanhat_sivut/rakennerahastot/tiedostot/esr_julkaisut_2000_2006/05_asiakas_verkoston_keskipisteena.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvönen, E. 2016. Nuorten aikuisten osaamishjelman (NAO) hyvät käytännöt -portaali. Viitattu 28.4.2020. <https://epale.ec.europa.eu/node/20555>
- Hämäläinen, K., Hämäläinen, U. & Tuomala, J. 2014. Takuulla nuorten työttömyyttä vastaan. Työpoliittinen aikakauskirja 1/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 18–29. Verkkojulkaisu: <http://www.tem.fi/files/39042/tak12014.pdf>
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit – Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 125–151.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2012. The consequences of dropout - a longitudinal study on the later life-courses of Finnish early school leavers. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys: Social perspectives on education. Suomen kasvatustieteellinen seura 2012, 351–366.
- Kiilakoski, T. 2014. Kahdenlaisia ja kolmenlaisia ihmisiä. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 24–27.
- Komonen, K. 2001a. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämänsä kulkua. *Nuorisotutkimus* 3/2001, 4–23.

- Komonen, K. 2001b. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 47.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.
- Korhonen, V. & Toom, A. (2017) Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmiakoulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Tampere University Press, 131–154.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Larja, L. 2013. Nuorten elinoloja ei voi kuvata pelkän työttömyysasteen avulla. Hyvinvointikatsaus 1/2013. Tilastokeskus. Viitattu 14.12.2014.
http://www.stat.fi/artikkelit/2013/art_2013-03-11_002.html?s=0
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, É. 2008. Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education* 11 (1), 25–42.
- Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen – Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Linnossuo, O. 2004. Syrjäytymisestä selviytymiseen? Arviointitutkimus työttömien nuorten palveluohjauksesta. Helsinki: Kela, tutkimusosasto 2004.
- Lundahl, L., Lindblad, M., Lovén, A., Mårald, G. & Svedberg, G. 2017. No particular way to go – Careers of young adults lacking upper secondary qualifications. *Journal of Education and Work* 30 (1), 39–52.
- Lämsä 1999. Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORAn julkaisuja nro 14. Helsinki: Nuorisosaian neuvottelukunta, 49–59.
- Lämsä 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä – Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Acta Universitatis Ouluensis 102. Oulun yliopisto.
- Martin, A. 2012. Part II Commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) 2012. Handbook of research on student engagement. Springer, 303–311.
- Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen – syiden selvittäminen. Teoksessa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspolut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus 7/96, 107–120.

- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu: Työ ja yrittäjyys 12/2011. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaisuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 37–49.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) 2012. Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press.
- Notkola, V., Pitkänen, S., Tuusa, M., Ala-Kauhaluoma, M., Harkko, J., Korkeamäki, J., Lehikoinen, T., Lehtoranta, P., Puumalainen, J., Ehrling, L., Hämäläinen, J., Kankaanpää, E., Rimpelä, M. & Vornanen, R. 2013. Nuorten syrjäytyminen – Tietoa, toimintaa ja tuloksia? Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013. Viitattu 11.2.2020.
https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/trvj_1+2013.pdf
- Nuorten yhteiskuntatakuu -työryhmä 2012. *Nuorten yhteiskuntatakuu 2013*. TEM-raportteja 8/2012. Viitattu 9.12.2014. [http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_-_tyoryhman_raportti_\(2\).pdf](http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_-_tyoryhman_raportti_(2).pdf)
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? NMI-bulletin 21, 2/2011, 28–35.
- Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5/2013, 548–554.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia* 27, 20–30.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M. & Kinnunen, H. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. *Psykologia* 27, 485–492.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä - Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisu ja yhteiskuntatieteet 170. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Nuorten aikuisten osaamisohjelma jatkuu - 10 miljoonaa euroa lisärahaa. Viitattu 28.4.2020. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/nuorten-aikuisten-osaamisohjelma-jatkuu-10-miljoonaa-euroa-lisarahaa
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. Oppivelvollisuuden laajentaminen. Hallituksen esitys laiksi oppivelvollisuudesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 28.4.2020.
<https://minedu.fi/oppivelvollisuus-hanketiedot-ja-asiakirjat>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a. Oppivelvollisuuden laajentaminen edennyt ehdotuksiin toisen asteen koulutuksen maksuttomuuden toteutuksesta. Viitattu 28.4.2020.
https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/oppivelvollisuuden-laajentaminen-edennyt-ehdotuksiin-toisen-asteen-koulutuksen-maksuttomuuden-toteutuksesta
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b. Oppivelvollisuuden laajentaminen etenee - päätöksiä toisen asteen maksuttomuudesta sekä ohjauksesta ja valvontavastuusta. Viitattu 28.4.2020.

- https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/oppivelvollisuuden-laajentaminen-etenee-paatoksia-toisen-asteen-maksuttomuudesta-seka-ohjauksesta-ja-valvontavastuusta
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020c. Oppivelvollisuuden laajentamisen lakiesitys valmistumassa lausuntokierrokselle. Viitattu 28.4.2020. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/oppivelvollisuuden-laajentamisen-lakiesitys-valmistumassa-lausuntokierrokselle
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö ja työ- ja elinkeinoministeriö 2019a. Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten osuus vähentynyt. Viitattu 28.4.2020. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/koulutuksen-ja-tyon-ulkopuolella-olevien-nuorten-osuus-vahentynyt
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö ja työ- ja elinkeinoministeriö 2019b. Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevat (NEET) nuoret, katsaus tilanteeseen ja toimenpiteisiin. Viitattu 28.4.2020. <https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Koulutuksen+ja+ty%C3%B6n+ulkopuolella+olevat+%28NEET%29+nuoret%2C+katsaus+tilanteeseen+ja+toimenpiteisiin/51231944-1fc0-ef0b-fc7a-afc6c975b010/Koulutuksen+ja+ty%C3%B6n+ulkopuolella+olevat+%28NEET%29+nuoret%2C+katsaus+tilanteeseen+ja+toimenpiteisiin.pdf>
- Owal Group Oy 2017. Nuorten aikuisten osaamishojelman arviointi. Loppuraportti – 31.5.2017. Viitattu 28.4.2020. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2019/10/NAO-arvioinnin-loppuraportti_lj.pdf
- Packham, C. 2000. School exclusion: Alienation and the dilemmas for formal and informal educators. Teoksessa J. Batsleer & B. Humphries (toim.) Welfare, exclusion and political agency. London: Routledge, 154–172.
- Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 111–120.
- Puuronen, A. 2014. Millä saa pääsylipun yhteiskuntaan? Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 28–32.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 357–366.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Reeve, J. 2012. A self-determination theory perspective on student engagement. Teoksessa Teoksessa Christenson, S. ym. (toim.), Handbook of research on student engagement, 149–172.
- Rinne, R. ja Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus

- aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 77–106.
- Rumberger, R. & Rotermund, S. 2012. The relationship between engagement and high school dropout. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) Handbook of research on student engagement, 491–514.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räisänen, H. 2014. Mitä nuorten aktivoinnin vaikutuksista tiedetään? Työpoliittinen aikakauskirja 1/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 3–4. Verkkojulkaisu: <https://tem.fi/tyopoliittiset-aikakauskirjat-2015>
- Rönkä, A. 1999. Sosiaalinen selvyminen lapsuudesta aikuisuuteen – ongelmien kasautumisen kolme väylää. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORAn julkaisuja nro 14. Helsinki: Nuorisosiain neuvottelukunta, 9–15.
- Rönkä, A. 2005. Paremmalle kaistalle elämässä. Nuorisotutkimus 2/2005, 67–73.
- Souto, A-M. 2013. Toiselta asteelta pudonneet vai pudotetut? Näkökulmia ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen ja Nuorisotakuun toteuttamiseen. Teoksessa J. Ronkainen & M. Punamäki (toim.) Nuoret ja syrjäytyminen Itä-Suomessa. Mikkelin ammattikorkeakoulu, A: Tutkimuksia ja raportteja 78, 107–129.
- Souto, A-M. 2014a. Ohitettu nuoruus? Aikuismainen työelämäkykyisyys ja ammatillinen koulutus. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 158–161.
- Souto, A-M. 2014b. ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu” – Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. Nuorisotutkimus 32, 4/2014, 19–34.
- Stenström, M-L. & Nokelainen, P. 2012. Kohti vuotta 2020: Opintojen läpäisyn edistäminen, keskeyttäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 14, 2/2012, 4–11.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutus rakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4586. 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.3.2019].
http://www.stat.fi/til/vkour/2017/vkour_2017_2018-11-02_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Työssäkäynti [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-5528. Pääasiallinen Toiminta Ja Ammattiasema 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 13.3.2019]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/tyokay/2017/01/tyokay_2017_01_2019-02-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 26.4.2020].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/tjulk.html>
- Takala, M. 1992. Kouluallergia – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

- Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 264–271.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus, 243–263.
- Turun kaupungin sivistystoimiala 2018. Nuoriso- ja koulutustakuu. Viitattu 11.2.2020.
<http://www.koulutustakuu.fi/koulutustakuu/>
- Tuusa, M, Pitkänen, S., Shemeikka, R., Korkeamäki, J., Harju, H., Saares, A., Pulliainen, M., Kettunen, A. & Piirainen, K. 2014. Yhdessä tekeminen tuottaa tuloksia. Nuorisotakuun tutkimuksellisen tuen loppuraportti. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu: Työ ja yrittäjyys 15/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. TEM raportteja 8/2012. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2015. Nuorisotakuu-työryhmän loppuraportti ja suositukset jatkotoimiksi. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu: Työ ja yrittäjyys 19/2015. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Ulvinen, V-M. 2014. Syrjäytymisen ja nuorisotakuun välisestä suhteesta. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A-M. Souto & L. Suurpää (toim.) 2014. Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 40–42.
- Valtiovarainministeriö 2010. Nuoret työmarkkinoilla. Miten nuorten työllistymistä tulisi edistää? Valtiovarainministeriön julkaisu 14/2010. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Valtiovarainministeriö 2016. Työllisyyden lisääminen ja työttömyyden keston lyhentäminen. Työryhmän muistio. Viitattu 28.4.2020.
<https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/3254793/Ty%C3%B6llisyysty%C3%B6ryhm%C3%A4n%20muistio%204.10.2016/abf896ba-f360-42ed-a261-b0f8fe6eee06>
- Vasalampi & Salmela-Aro 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkua. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) 2014. Oppia ikä kaikki - Kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 12–23.
- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001. Opetusministeriön julkaisu 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö. Verkkojulkaisu:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80234>

9. LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko, opiskelijat

1. Tausta

- Mistä NAO-koulutuksesta olet valmistunut? Milloin?
- Minkä ikäinen olet nyt?

2. Ennen NAO-koulutusta

- Kerro lyhyesti elämästäsi peruskoulun ja NAO-koulutuksen välisenä aikana.
 - Kuinka monta vuotta ajanjakso käsittää?
 - Mitä teit: opiskelu/ työ/ työtön/ sairausloma/ vanhempainvapaa/ jotain muuta?
 - Mitä teit vapaa-aikanasi? Oliko sinulla harrastuksia?
 - Millainen rooli kavereilla oli elämässäsi? Entä millainen suhde sinulla oli perheeseesi?
 - Millaiseksi kuvailisit omaa hyvinvointiasi kyseisenä ajanjaksona? Olitko tyytyväinen elämääsi? Miksi/ Miksi et?
 - Miltä nyt tuntuu muistella tuota aikaa?
- Aiempi koulutus:
 - Mitä opiskelit aiemmin ja kuinka kauan?
 - Miten opiskelut sujuivat omasta mielestäsi?
 - Oliko sinulla jonkinlaisia ongelmia tai vaikeuksia koulutukseen tai koulunkäyntiin liittyen?
 - Jos oli, niin millaisia?
 - Mistä koet ongelmien johtuneen: esim. koulutuksesta, opettajista vai itsestäsi?
 - Pyysitkö apua tai tukea ongelmiin? Keneltä? Saitko sitä pyydettäessä?
 - Miksi keskeytit koulutuksen?
 - Nyt kun ajattelet asiaa jälkeenpäin, harmittaako sinua, että keskeytit koulutuksen, vai oletko tyytyväinen päätökseen? Miksi?
 - Miltä nyt tuntuu muistella tuota aikaa?

3. NAO-koulutus

- Koulutukseen hakeutuminen:
 - Mistä kuultit koulutuksesta/ NAO:sta/ Turun AKK:sta?
 - Miksi päätit hakea koulutukseen?
 - Minkä ikäinen olit hakiessasi koulutukseen?
 - Olitko hakenut muihin koulutuksiin?
- NAO-koulutuksessa:
 - Millaisia henkilökohtaisia tavoitteita sinulla oli koulutuksen suhteen aloittaessasi koulutuksen? Koetko niiden toteutuneen?

- Millaisia odotuksia sinulla oli koulutuksen suhteen? Vastasiko koulutus odotuksiasi? Oliko jotain positiivisia tai negatiivisia yllätyksiä?
- Arvioi koulutusta: pituus, opetussisältö, helppous/vaikeus, hyödyllisyys työelämän/ jatko-opintojen kannalta...
- Kuvaile suhdettasi opettajaan/ opettajiin NAO-koulutuksessa.
- Arvioi opettajia: ammattitaito, opetustaito, apu/tuki, lähestyttävyyys
- Kerro opiskeluryhmästäsi. Millainen ryhmähenki teillä oli?
 - Tukivatko opiskelijat toisiaan? Koetko sinä saaneesi heiltä tukea?
 - Miten sitoutuneita opiskelijat olivat koulutukseen ja opiskeluun? Minkälainen asenne heillä oli koulutusta kohtaan?
 - Oliko ryhmässä jotain, mikä häiritsi/vaikeutti opiskelua? Entä jotain, mikä auttoi?
- Työharjoittelu: Missä olit työharjoittelussa? Millainen yleiskuva sinulle jäi?
 - Paikan löytäminen: helppoa/vaikeaa?
 - Tarvitsitko apua? Saitko sitä riittävästi? Entä harjoittelun aikana? Keneltä?
 - Oliko harjoitteluun sitoutuminen helppoa vai vaikeaa? Miksi?
 - Millaista hyötyä koet harjoittelusta olleen? Opitko jotain?
- Tuliko sinulla NAO-koulutuksen aikana jonkinlaisia vaikeuksia tai ongelmia? Millaisia?
 - Mistä koet ongelmien johtuneen?
 - Pyysitkö/ saitko apua ja tukea ongelmiisi?
- Koitko koskaan vaikeuksia käydä koulutus loppuun asti?
 - Mistä uskot vaikeuksien johtuneen?
 - Mitkä tekijät söivät eniten voimavarojasi?
 - Mikä sai jatkamaan koulutuksen loppuun asti?

4. NAO-koulutuksen jälkeen

- Milloin valmistuit?
- Kerro lyhyesti, mitä olet tehnyt koulutuksen jälkeen.
- Miten koet NAO-koulutuksen vaikuttaneen elämääsi?
- Minkälainen yleiskuva sinulle jäi NAO-koulutuksesta?
- Jos saisit vaikuttaa, millä tavoin muuttaisit NAO-koulutusta, jotta siitä olisi enemmän hyötyä?

Liite 2. Haastattelurunko, opettajat

1) Tausta

- Kerro urastasi opettajana.
 - Mitä olet opettanut ja missä?
 - Kuinka kauan olet opettanut?
 - Kuinka kauan olet opettanut NAO-opiskelijoita?

2) NAO-koulutukset

- Kerro NAO-ryhmien opetuksesta.
 - Ennen NAO-koulutusten alkua, oliko sinulla joitakin ennakko-odotuksia tai käsityksiä tulevan koulutuksen tai opiskelijoiden suhteen?
 - Onko koulutusten todellisuus vastannut odotuksiasi vai tuonut mukanaan jotain odottamatonta?
 - Eroaako muiden "ei-NAO"-ryhmien opetuksesta? Jos eroaa, niin millä tavoin?
 - Minkälaisia haasteita olet kohdannut NAO-ryhmiä opettaessasi? Millä tavoin olet selvittänyt haasteet?
 - Miten annetut resurssit mielestäsi riittävät NAO-koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi?
- Kerro kohtaamistasi NAO-opiskelijoista.
 - Minkälainen on mielestäsi "tyypillinen NAO-opiskelija"?
 - Minkälaisia syitä heillä yleensä on hakeutua koulutukseen?
 - Minkälaiset opiskeluvälit NAO-opiskelijoilla yleensä on?

3) Koulutuksen läpäisyn edistäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen

- Kerro NAO-koulutuksen keskeyttämisistä.
 - Sinun kokemuksesi mukaan, keskeyttääkö moni NAO-opiskelija koulutuksen? Kuinka moni?
 - Minkälaisia syitä keskeyttämisen taustalla on? Kertovatko opiskelijat niistä? Onko opettajan mielestäsi mahdollista pyrkiä vaikuttamaan näihin syihin?
 - Millaiset mahdollisuudet ja keinot NAO-opettajilla on ehkäistä keskeyttämisistä? Minkälaisia keinoja itse käytät? Minkälaisia tukitoimia opiskelijalle voi tarjota?
 - Miten keskeyttäminen yleensä tapahtuu? Jääkö opiskelija vain pois vai käsitteletkö asiaa jollakin tavoin?
- Kerro syrjäytymisen uhasta NAO-opiskelijoiden keskuudessa.
 - Oletko havainnut NAO-opiskelijoiden joukossa syrjäytymisvaarassa olevia? Jos olet, niin millä tavoin se on ilmennyt? Onko olemassa jotakin käytäntöjä, miten tällaiset nuoret huomioidaan? Miten itse toimit?
 - Pystyykö NAO-opettaja tarjoamaan syrjäytymisvaarassa olevalle nuorelle jotakin apua tai tukitoimia? Minkälaisia?
 - Koetko, että NAO-koulutuksella voidaan ehkäistä nuorten syrjäytymistä?
 - Oletko havainnut, että NAO-koulutus olisi vaikuttanut positiivisesti syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin?
 - Millä tavoin sinun mielestäsi syrjäytymisvaarassa olevat nuoret voitaisi parhaiten tavoittaa koulutuksen piiriin?

- NAO-koulutuksesta valmistuminen
 - Seurataanko valmistuneita NAO-opiskelijoita jollakin tavoin? Pystyykö opettaja seuraamaan? Miten hyvin opettajan yleisesti tietävät entisistä NAO-opiskelijoistaan?