

**Mia Kärkkäinen**

**AMMATTISTARTIN ANTI**

**Tarinoita nivelvaiheesta - Kun kaikki on ihan yhtä kujalla siitä,  
ett´ mihin me ollaan menossa**

**Kasvatustieteen  
pro gradu –tutkielma  
Kevätlukukausi 2013  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Ammattistartin anti. Tarinoita nivelvaiheesta - Kun kaikki on yhtä kujalla siitä, että mihin me ollaan menossa.

Tekijä: Mia Kärkkäinen

Ohjaaja: Timo Laine

Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, ohjausalan maisteriohjelma. Kasvatustieteen pro gradu 2013, 81 s.

Ammattistartti eli ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus käynnistettiin kokeiluohjelmana vuosina 2006-2010. Syksyllä 2010 ammattistartti vakiintui nivelvaiheen eli perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välissä olevaksi koulutusmuodoksi. Ammattistartin tavoitteena on helpottaa nuorten siirtymää ammatilliseen koulutukseen ja toimia opintonsa keskeyttäneiden poimurina ja uuden mahdollisuuden käynnistäjänä. Tämän tutkielman kohderyhmänä on 5 ammattistartin käynyttä nuorta, jotka ovat ammattistartin jälkeen jatkaneet opintojaan ammatillisessa koulutuksessa. Nuoret ovat 18-21 – vuotiaita. Tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen, ja tutkimusaineiston muodostavat nuorten tarinat. Tutkimuksen analyysi on aineistolähtöinen: Tarinoista on muodostettu analyysiyksiköiden kautta teemoja, jotka muodostavat tulosten pääluokat.

Tutkimus antaa nuorelle mahdollisuuden kertoa itse nivelvaiheestaan ja ammattistartin antamista eväistä. Jokaisen nuoren tarinassa on pettymyksen, epävarmuuden ja uudelleennavigoinnin elementit. Mikä oli ammattistartilla keskeistä ja nuorta eteenpäin ohjaavaa?

Tutkimustuloksissa tulee esille, että nuoret ovat hyötynet ryhmään kuulumisesta, henkilöstön huolenpidosta, ammatillisen koulutuksen tutustumisviikoista ja nk. ei-koulumaisuudesta. Yhteisesti nuorten esille tuomat ammattistartin vahvuustekijät muodostavat synteessin yhteisöllisyydestä ja sosiaalisesta vahvistumisesta. Nuorelle on tärkeää kuulua johonkin, saada aikaa itsetuntemuksen kehittymiselle ja ylittää ennakoituja itsetiloja - ilman ohjausta ja aikuisen tukea aiotut teot ja tarttumiset voivat jäädä nuorelta tekemättä.

Asiasanat: ammatinvalinta, huolenpito, narratiivisuus, nuoruus, ohjaus, toisen asteen koulutus, siirtymävaihe, sosiaalinen vahvistaminen, yhteisöllisyys

## **Kiitokset**

Olen itse ollut usein koulutuksellisissa ja työelämän nivelvaiheissa ja näin ollen päässyt aloittamaan uutena tai uudessa tilanteessa. Monesti on tullut todettua, että se, mitä olen oppinut ja osaan, johtuu paljolti siitä, että olen saanut olla itseäni fiksummassa seurassa. Näin on ollut myös tämän pro gradu -työn aikana. Yksin puurtamisen ohessa minun on ollut mahdollisuus saada ohjeita ja palautetta, jotka ovat auttaneet suuresti työn etenemisessä ja loppuun saattamisessa.

Erityiset kiitokset saavat Päivi Kivelä ja Katri Ruth.

Kiitän lämpimästi tutkielmani ohjaajaa Timo Lainetta saatavilla olemisesta ja hyvästä ohjauksesta sekä Anna-Maija Palviaista työn ulkoasun viimeistelyavusta.

Kiitokseni saavat myös tutkimusluvan myöntämisestä Jyväskylän ammattiopiston rehtori Kirsti Kosonen ja opintovapaa-ajan myöntämisestä yksikönjohtaja Sirkka Ihatsu.

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	7
2	OHJAUSTA KOULUTUKSEEN VAI ELÄMÄÄN – OPISKELUA ELÄMÄÄ VAI KOULUA VARTEN?.....	14
2.1	Nivelvaihe perusopetuksesta toiselle asteelle.....	16
2.2	Ammattistartti.....	18
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	20
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tarkoitus .....	20
3.2	Narratiivisuus lähestymistapana tutkimukseen .....	21
3.3	Haastattelut narratiivisen tutkimuksen aineistona.....	24
3.4	Kohderyhmän kuvaus.....	25
3.5	Haastattelujen toteutus .....	26
3.6	Aineiston analyysitapa .....	28
4	TARINOITA NIVELVAIHEESTA.....	30
4.1	Jemina, 18 v. ....	30
4.2	Juha, 19 v. ....	34
4.3	Minea, 18 v.....	36
4.4	Raisa, 21 v.....	40
4.5	Malla, 19 v. ....	43
5	TARINOIDEN ANALYYSI: NUORUUS VAIHEESSA – OHJAUSTA JA ONNISTUMISIA.....	46
5.1	Ryhmän merkitys - ”Että kukaan ei kato silleen, että miks tää sinne tulee.”.....	47
5.2	Ohjaus- ja opetushenkilöstön merkitys - ”Niinku teijän varassa se oli” .....	50
5.3	Ei-koulumaisuuden merkitys - ”Tehtii niin paljo kaikkee semmosta, mitä normaalisti koulussa ei ehkä pidettäis tärkeenä”.....	56
5.4	Ammatillisten tutustumisviikkojen merkitys - ”Eikä vaan katottu päältä” .....	59
5.5	Synteesi: yhteisöllisyys ja sosiaalinen vahvistaminen .....	64

6 POHDINTAA JA KANNANOTTOJA - MELKO TAVALLISIA ASIOITA..... 67

LÄHTEET..... 77

## 1 JOHDANTO

Nivelvaihe peruskoulusta toiselle asteelle eli siirtymävaihe peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen tai lukiokoulutukseen on ollut erityisen huomion kohteena 2000 -luvulla, tiivistyen kaiken aikaa kohti 2010 –lukua ja edelleen jatkuen. (Alatupa & al. 2007, 14)

Tämä tutkimus tarkastelee nuorten kertomuksia peruskoulun ja toisen asteen välisestä nivelvaiheesta ja erityisesti ammattistarttikoulutuksesta. Ammattistartti eli ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus on yksi esimerkki aktiivitoiminnasta ja vaihtoehtoisesta toimintamallista, jonka tavoitteena on perusasteelta toiselle asteelle siirtymävaiheen helpottaminen sekä koulupudokkuuden ja keskeyttämisten ehkäiseminen. Se on myös esimerkki Opetushallituksen määrätietoisesti käynnistämästä ja tiiviisti ohjaamasta kokeiluohjelmasta, joka on johtanut kokeiluvuosien kokemusten ja tulosten perusteella ammattistartin vakiinnuttamiseen nivelvaiheen toimijaksi osana ammatillista koulutusta.

Tämän tutkimuksen innoittajana on ollut halu selvittää ammattistartin käyneiden opiskelijoiden tuntemuksia ja muistoja ammattistarttivuodestaan siinä vaiheessa, kun ammattistartti on jo taakse jäänyttä elämää, ammatilliset opinnot ovat joko hyvässä vauhdissa tai jo pian loppusuoralla eli viimeinen lukuvuosi on meneillään. Olen itse toiminut ammattistartin ”sisällä” sen kokeiluvaiheen alusta lähtien (elokuusta 2006). Pitkin matkaa on vielä ammattistartin vakiinnuttamisenkin (elokuu 2010) jälkeen, mielessäni pyörinyt kysymys siitä, että olisivatko ammatilliseen perustutkintokoulutukseen ammattistartin jälkeen sijoittuneet ja opinnoissaan pysyneet nuoret pärjänneet ilman ammattistarttia. Mitä he ylipäätään muistavat tuosta lukuvuodesta, joka nuoruusvaiheessa on loppujen lopuksi hyvin lyhyt aika. Ammattistarttiin kohdistuneet seurantaselvitykset ovat tähän mennessä olleet kyselyitä ammattistartin aloittaneille (odotukset juuri lukuvuoden alussa) ja ammattistartin päättävälle (ammattistartin päättyessä lukuvuoden keväällä). Tunsin tarpeelliseksi tehdä ammattistartilla opiskelleen nuoren tasolta lähtevän tutkielman, kun aikaa ammattistartin päätyemisestä on puolesta vuodesta jopa kolmeen vuoteen, ja nuoret ovat jo siirtyneet eteenpäin opinnoissaan ja elämässään. Tutkimusmenetelmäni on

narratiivinen ja tutkimuksen analyysitapa on aineistolähtöinen. Analyysi perustuu nuorten kertomista tarinoista nouseviin ryhmiteltyihin analyysiyksiköihin.

Yksittäisen nuoren tilannetta ja pahoinvointia tai opintopolun punaisen langanpään katoamista on pyritty ratkaisemaan erilaisin hankkein ja projektein jo pitkään. Nykyisin suuri osa nuorista tarvitsee yksilöllistä ohjausta ja haluaa kuulua johonkin. Tutkielmani tuo esille viisi nuorta, jotka ovat onnistuneet löytämään oman opinpolkunsa ammattistartin kautta. Halusin valita myönteisen näkökulman, sillä tunsin, että epäonnistumisen syiden tarkastelun sijaan voisi olla hedelmällistä saada esille keinoja, jotka ovat nuorten itsensä havaitsemia, nuoria vahvistaneita ja koulutukseen sitouttaneita asioita ja tekoja. Kiinnostukseni nuorten tarinoita kohtaan perustuu haluun kehittää omaa työtäni ja vaihtoehtoisia koulutusmalleja entistä enemmän nuorten tarpeista lähteviksi. Miten me aikuiset voisimme entistäkin paremmin kannustaa elämässä eteenpäin navigoivia nuoria?

Huoli koulutukseen ja työhön kiinnittymättömyydestä on todellinen ja aiheellinen. Syrjäytyminen koulutuksesta ja työelämästä aiheuttaa myös sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia. Nuorten asunnottomuus, mielenterveysongelmat ja päihdeongelmat ovat vakavia yhteiskunnallisia ongelmia, joiden seuraukset ovat pitkäkestoisia. On tiedossa, että yksilöiden pahoinvointi kertautuessaan tuo mukanaan yhteiskunnan sosiaalista eriytymistä, joka taas tuottaa epätoivottavia ilmiöitä, kuten päihteiden väärinkäyttöä ja rikollisuuden kasvua. Syrjäytymisen inhimillisiä seurauksia on vaikea todentaa määrällisesti. Ongelmiin puuttumista vaikeuttaa se, että merkittävä osa nuorista on jäänyt kaiken aktiivitoiminnan ulkopuolelle. (TEM, Nuorten yhteiskuntatakuu 2012) Ongelmiin puuttumista vaikeuttaa myös se, että ulkopuolelle jääneet nuoret tulevat usein perheistä, jotka ovat 1990 –luvulta lähtien jääneet kilpailukyky-yhteiskunnan ja yksilökeskeistymisen jalkoihin. 1990 –luvun suuri muutos on Heiskalan (2005) mukaan ollut kiinni myös paljon siitä, mikä puhetapa valitaan. Jotkut hävisivät, jotkut voittivat.

Laman jälkeistä 1990-luvun nousua on kutsuttu jopa innovaation kaltaiseksi nousuksi, vaikka paljon muuttui yhteiskunnassamme. Näkökulma työttömyyteen muuttui. Ennen lamaa ei työttömyyttä juuri ollut muutoin kuin nk. kitkatyöttömyytenä. Lamavuosina työttömyys oli jopa 18%, ja vaikka talouden nousu oli nopeaa, työttömyys jatkui vahvana. Moraaliongelmia oli ilmassa ja olemassa: näköalattomuus heijastui ympäristöön. Itsekin olen kohdannut paljon ihmisiä, joista huokuu ”mikään ei kannata”.

Muutos on ollut todella suuri, kun ajattelee, että 1960 –luvulta 1980 –luvulle vallitsi voimakas tasa-arvoistuminen ja mm. sosiaaliavun muuttaminen palveluiksi. Sitten tapahtui tasa-arvon murentuminen. Viidessä vuodessa murentui se, mikä rakennettiin noin 30 vuodessa. (Heiskala, 2005).

Nuorisotakuu (TEM, Nuorten yhteiskuntatakuu 2012) on viimeisin toimenpide –idea rakenteellisten muutosten jalkoihin, 1980-luvun lopun kasinotalouden nousussa ja sitten 1990 –luvun alun lamassa, jääneiden perheiden lasten - nyt nuorten aikuisten - palauttamiseksi yhteiskuntaan ja työelämään.

Nuoret kokevat taloudelliset haasteet henkilökohtaisina huolina, havaitsevat ja ymmärtävät realistisen riskin olemassaolon, ja kuitenkin tavoittelevat toimijuutta ja elämänhallintaa. (Ranta 2010, 444) Salmela-Aron (2010) mukaan pulmat ja ratkaisut nuorten kohtaamiin tilanteisiin eivät voi jäädä koulun tai psykologien varaan vaan asioita tulisi laajemmin ja konkreettisin teoin, poliittisestikin, huomioida. Perheiden tilanne, talous ja sosiaalinen asema ja sosiaalinen pääoma eivät ole yksin ohjaustoiminnalla ratkaistavissa vaan ovat yhteiskunnallisia rakenteellisia tekijöitä. Tekijöitä, joissa voi jonkun ikäryhmän kohdalla olla jo myöhäistä paikata menneitä virheitä ja yhteiskunnallisia muutoksia, jotka ovat nuoriin vaikuttaneet. (Salmela-Aro 2010, 456)

### **Olen sitä mistä tulen**

Tutkimuksen narratiivisuus edellyttää myös tutkijalta oman esiymmärryksensä tunnistamista. Oman lähestymistapani tarkastelemiseksi olen käynyt läpi myös omaa taustaani ja suhdettani ammattistarttiin.

Itse menin peruskoulun päätyttyä oman paikkakunnan lukioon. En vielä tiedä miksi, mutta muuta en tuolloin tiennyt valita - ylitin keskiarvorajan, ja lähimmät kaveritkin jäivät oman kylän lukioon. Näin jälkepäin tarkasteltuna olen ollut jossain määrin alisuoriutuja, jonka kohdalla opettajien opiskelijatuntemus ja opiskelijoiden opettajatuntemus sekä silloisen ylioppilaskokeen mahdollistama laaja valikoima oppiaineita oli minulle eduksi. Vastoin lukioajan numeroarvosanojen antamaa oletusta, suoriuduin ylioppilaskirjoituksista hyvin. Kaverin innoittamana kävin vielä seuraavana vuonna kirjoituksissa korottamassa englannin ylioppilastodistuksen arvosanan.



Perheessä ja suvussa ei lukion käyneitä juuri ole, joten painetta, mutta myöskään tukea opiskeluun ei kotoa juuri tullut. Perheen ja kodin tuki perustui tunteeseen perheen yhtenäisyydestä – kuulumisesta perheeseen ja sukuun. Lukion jälkeen meni pari vuotta, johon mahtui ensin puoli vuotta kotiapulaisena ruotsinkielisessä perheessä Kauniaisissa, sitten useita kuukausia kotipaikkakunnan marketin kassalla, ja vuosi kansanopistossa kasvatustieteen linjalla. Sitten vietin lähes vuoden Israelissa au-pairina. Sieltä palattua hain ja sain paikan työllistämistuella koulunkäyntiavustajana erityiskoulussa, ja opin ensimmäistä kertaa hämmästelemään työvoimaviranomaisten byrokratiaa. Koulunkäyntiavustajan tehtävän hyvä hoitaminen poiki vuoden mittaisen sijaisuuden erityisluokanopettajana, koska päteviä hakijoita tehtävään ei ollut. Lisäksi elettiin 1980 –luvun loppupuolta, jolloin epäpätevälle sijaiselle maksettiin myös kesä- ja heinäkuun loma-ajan palkka. Hain luokanopettajankoulutukseen, mutta en tullut valituksi, joten ystävän innostamana hain erityisryhmien liikunnanohjauskurssille, ja siinä meni vuosi. Hain ja pääsin Amerikkaan Seattlen lähelle kesäleiriohjaajaksi. Sieltä palattua tein määräaikaisena vuorotteluvapaan sijaisena erityisliikunnanohjaajan töitä vuoden ja hain tuolloin vielä opistotasoisena järjestettyyn sosiaalikasvattajakoulutukseen, josta katson oman opettajuuteni ja ohjaajuuteni pohjan lähteneen - unohtamatta lukuisia työkokemuksia.

Opiskellessani ensimmäisen tutkintoni sosiaalikasvattajaksi kuului opintoihin pitkät harjoittelujaksot sekä päiväkodeissa että lastensuojelulaitoksissa. Sittenmin yhteiskuntapolitiikan opinnot ovat avanneet näkökulmia muun muassa työllisyys- ja sosiaalipolitiikkaan. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot sekä nyt nämä ohjausalan opinnot ovat entisestään syventäneet ymmärrystäni opetus- ja ohjausfilosofiastani. Erityisesti siitä, että olen sitä mistä olen tullut.

Olen ollut ammattistartin kehittämis-, ohjaus- ja opetustyössä koko koulutuskokeiluajan syksystä 2006 alkaen ja edelleen koulutuksen vakiinnuttua 1.8.2010 jälkeen. Tätä ennen työskentelin ESR Equal Operation Work -kumppanuushankkeessa, jonka tavoitteena oli maaseutukuntien pienten paikkakuntien moniammatillisen ohjausmallin kehittäminen. Hankkeeseen sisältyi työvoimapolitiittisia ohjaavia koulutuksia. Nuorten kohderyhmänä olivat 17-25 –vuotiaat nuoret, joilla ammatilliset opinnot olivat lähikaupungin oppilaitoksessa keskeytyneet tai peruskoulun jälkeen oli ”jäätty vain omalle kylälle pyörimään”. Tätä ennen olin työssä erityisammattikoulussa ensin määräaikaisena

sosiaalihuoltajana, sitten määräaikaisena kouluttajana Kampus –ohjelmassa, jossa erityisammattikoulun opiskelijoita integroitiin nk. yleisen ammattioppilaitoksen opiskelijaryhmiin. Kampus –ohjelman päätyttyä toimin samassa erityisammattikoulussa kehittämässä vajaakuntoisten nuorten työssäoppimisen toteuttamista sekä työ- ja toimintakeskuksissa että nk. avoimilla työmarkkinoilla tavallisilla työpaikoilla. Näitä työtehtäviä ennen olen työskennellyt lisäksi peruskoulussa kouluavustajana, erityisluokanopettajana ja luokanopettajana sekä uimakoulujen opettajana.

Määräaikaiset, toisinaan vain parin päivän mittaiset, sijaisuudet pitivät yllä tunnetta siitä, että työmarkkinoilta on mahdollista pudota pois kokonaan. Myös työvoimapolitiisiin koulutuksiin olen itse osallistunut opiskelijana kahdesti. Toinen oli matkailualalle suuntaava Kehitä ja Kouluta -koulutus, nk. KeKo –koulutus, jota järjestettiin työhallinnon ja johtamistaidon opiston toimesta. Toinen oli informaatioteknologiaa opetus- ja muuhun hyötykäyttöön –koulutus, jota järjesti työhallinto yhdessä Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksen kanssa. Molempiin sisältyi puolen vuoden harjoittelu, joka oli työnantajille maksutonta työpanosta.

Ensimmäisen lapsemme saimme opiskellessani sosiaalikasvattajaksi. Toista lastamme odotimme, kun luokanopettajasijaisuuteni oli päättynyt toukokuun loppuun -viranhaltija tuli töihin kevätjuhlapäivänä. Itse osallistuin kevätjuhlaan palkatta ja lähdin kesäksi työhön hautausmaalle. Toinen tytär syntyi sitten syksyllä. Molemmat lapsemme ovat aloittaneet ”päivähoitouransa” alle 10 kuukauden ikäisinä.

Lienen itse yksi esimerkki aikuisesta, joka on omalta osaltaan toteuttanut elinikäisen oppimisen ideaa opiskelemalla pääosin työn ja perheen ohessa sekä työskentelemällä määräaikaisissa tehtävissä ja hankkeissa yli kymmenen vuotta.

Nuoruusiän valinnat luovat pohjaa sille elämäkululle, jonka nuori aikuisena elää. (Nurmi & al. 2006, 124) Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat meihin jokaiseen. Sosiodynaaminen näkökulma on tavallaan todentunut omassa elämässäni: Ideat, jotka koskevat ihmistä, yhteiskuntaa ja elämässä selviämistä ovat kiinnostavia. Kyky reflektoida mennyttä ja menneen merkityistä tulevan voimavarana, omia tunteita ja havaintoja, tekee elämästä selviämisen – pärjäämisen - ideoista elämän tärkeimpiä tienviittoja. (Peavy, 2006, 20)

Nuoruusvaihe ja läheisten elämä on se peili ja pohja, jota oma olemisen, opiskelemisen ja työn tekemisen näkemys ja ote heijastaa. Minua on usein mietityttänyt se, että mistä ihminen saa voimaa yrittää elämässä eteenpäin, kun selvää kuvaa tulevaisuudesta ei ole ja pettymyksiä ja menetyksiä tulee toisille enemmän kuin toisille. Tässä koulutuskeskeisessä ja sitkeän rakenteellisen työttömyyden yhteiskunnassa ei ole helppoa pysytellä menestyjien, edes pärjääjien, joukossa.

Jokaisella on oma tarinansa.

### **Ammattistartti ja minä**

Voidaan sanoa, että tunnen ammattistartin lähes yhtä hyvin ”kuin omat taskuni”, mikä todettakoon tutkimuksen kannalta sekä etuoikeudeksi että haasteeksi.

Ammattistarttikokeilu järjestettiin ammatillisissa oppilaitoksissa vuosina 2006 – 2010 eri puolilla Suomea. Olen ollut ammattistartin kehittämis-, ohjaus- ja opetustyössä koko koulutuskokeiluajan syksystä 2006 alkaen ja edelleen koulutuksen vakiinnuttua 1.8.2010 jälkeen. Koulutuksen opetussuunnitelmatyötä tehtiin pitkin kokeilun kestoa yhteistyössä eri kokeilutoimijaoppilaitosten kautta. Työparini opinto-ohjaaja Paula Rossin kanssa sain olla mukana rakentamassa uutta koulutusväylää alusta lähtien. Saimme jakaa haasteellisen mutta innostavan kokeiluvaiheen onnistumiset ja karikat. Saimme jakaa yhdessä muotoutuvan ohjausnäkömyksen ja rakentavan vuorovaikutuksen paitsi keskenämme, myös nuorten ja heidän lähipiirinsä sekä oppilaitoksemme eri yksiköiden henkilöstön kanssa. Kokeilun väli- ja loppuraportoinnit sekä valtakunnalliset verkostoseminaarit olivat merkittävässä asemassa koulutusta kehitettäessä. Kiitoksena Opetushallitukseen ja Opetus- ja kulttuuriministeriöön voidaan todeta, että kokeiluvaiheen toimijoita ei jätetty yksin vaan yhteys ruohonjuuritasolle asti toimi kehittämistoimintaa tukien ja jopa innostavasti.

Ammattistartin valtakunnallisen seurantaselvityksen mukaan jalansijan saavuttaminen oman oppilaitoksen sisällä sen sijaan vaati ammattistartin toimijoilta erityistä panostusta koko kokeiluajan monissa oppilaitoksissa: organisatoriset ja/tai asenteelliset haasteet rajoittivat opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaista räätälöintiä. (Jäppinen, 2010, 13) Myös omassa oppilaitoksessamme sama asia, joka on ollut suuri etu, on ollut myös suuri haaste: Suuren oppilaitoksen lukuisat ammatillisten koulutusalojen mahdollisuudet sekä toimiva ohjauksen ja opiskelijahuollon yhteistyöverkosto on ollut erinomainen

pohja ammattistartille. Toisaalta suuren, monialaisen oppilaitoksen hakija- ja opiskelijamäärät ovat jo valmiiksi suuria, joten ammattistartin juurruttaminen osaksi ammattiopistoa ei ole käynyt käden käänteessä. Ammattistartin aseman, erityisesti ammattistartilla opiskelevien nuorten aseman ja mahdollisuuksien, juurruttamistyö jatkuu edelleen, vaikka koulutus on jo virallisesti vakiinnuttanut paikkansa.

Valtakunnallisen ammattistartin loppuraportin mukaan ammattistartin kokeilun aikana toimiville onnistuneimmillaan kehittyi jaettu pedagoginen johtajuus, jossa kyettiin vaikuttamaan suoraan ja myönteisesti pedagogisten käytänteiden tehokkuuteen, kehittämiseen ja opiskelijoiden onnistuneisiin oppimiskokemuksiin. (Jäppinen, 2010, 13) Näin koen omassa oppilaitoksessammekin käyneen.

## **2 OHJAUSTA KOULUTUKSEEN VAI ELÄMÄÄN – OPISKELUA ELÄMÄÄ VAI KOULUA VARTEN?**

Nuorten koulutusvalintoja on tutkittu jo 1930 –luvulta alkaen, ja on todettu, että vain kolmanneksella noin viisitoistavuotiaista on valmiuksia tehdä realistisia ammattiratkaisuja. 2000 -luvulla tilanne ei ole suinkaan helpottunut, vaan päinvastoin: sekä koulutus että työmarkkinat ovat muuttuneet rajusti ja ammatinvalinta on entistä hämmentävämpää. On kohtuutonta, että paineet kasautuvat peruskoulun päätösvaiheessa oleville nuorille. (Pirttiniemi 2004, 51)

2000 –luvun yhteiskunnan vaatimukset edellyttävät nuorilta suuria valmiuksia oman elämänsä ohjaamiseen. Vaikka yksilöllistyminen on tuonut vapauksia muun muassa yli sukupolvien ulottuvista perinteistä, se ei ole tehnyt mahdollisuuksien ylitarjonnan vuoksi valintaa helpommaksi. Nuori sen sijaan voi joutua ristiriitaan perinteisen elämäntavan ja sisäisen velvollisuudentunteen kanssa. (Kuronen 2010, 16) Perheen, lähiyhteisön ja kavereiden merkitys on edelleen keskeisessä asemassa, ja siinä opinto-ohjaus on vain yksi tekijä nuoren tulevaisuudensuunnittelussa. Tynkkysen (2010, 430) tutkimuksen mukaan vain harvat nuoret nimesivät opettajan tai oppilaanohjaajan uratavoitteisiinsa liittyvinä tukijoinaan. Tulos oli yhdenmukainen aikaisempien suomalaisia koskevien tutkimustulosten kanssa, mikä saa pohtimaan koulun ja opinto-ohjauksen roolia nuoren uravalinnassa.

Mitä tulisi tehdä? Miten valintaa ja sujuvia koulutussiirtymiä voidaan mahdollistaa ja tukea? Opinto-ohjauksella, opettamisella, kuraattoroinnilla? Onko niin, että useilta opettajilta puuttuu sekä uskallusta lähestyä nuorta että aikuisen auktoriteetti? Onko niin, että ohjausvastuu on pilkottu osiksi, jolloin vastuu ja kokonaisnäkemys hajoavat? Pirttiniemi haastaa tarkastelemaan ohjauksen pilkkoutumista: ” Mikä on opettajan tehtävä, mikä on luokanvalvojan tehtävä, mitä tekee opinto-ohjaaja, mitä kuraattori, mitkä asiat siirretään opiskelijahuoltoryhmään tai rehtorin käsittelyyn.”

Minun on helppo yhtyä Pirttiniemen esittämään näkemykseen, jonka mukaan nuoren kannalta on olennaista, että hän on saanut apua ja tukea, joista on ollut hänelle hyötyä.

Usein sellainen avun antaja on elämäkokemusta omaava aikuinen, josta välittyy aitous ja välittäminen, jonka nuori tunnistaa aidoksi välittämiseksi. (Pirttiniemi 2004, 55)

Valtakunnallinen oppilaanohjauksen kehittämisen väliarviointi vuosina 2008 - 2010 tuo esille tarpeen tuottaa lapsuus- ja nuoruusvaiheessa tietoja, taitoja ja tukea elämässä selviytymiseen pitäen sisällään taidot navigoida koulutuksen ja työelämän epätasaisilla poluilla. (Atjonen & al. 2010, 70) Selvitys kehottaa välttämään turhia yksinkertaistamisia ja yksiviivaisia ennusteita. On huomattava, että koulutuksen ulkopuolella olevat eivät välttämättä ole ulkona arkielämästä ja yhteisöllisyydestä. Niin ikään on hyvä pysähtyä miettimään, että tarvitsevatko toiset enemmän aikaa kuin toiset oman elämänsuunnan selvittämiseen ja oman toimijuuden - tai toimijuuden esteinä olevien tekijöiden - ratkaisemiseen. (Atjonen & al. 2010, 70)

Perusopetuksen jälkeisen nivelvaiheen problematiikkaan on tarttunut usea projekti. Projektimuotoinen työ yleistyi Suomessa laman ja Euroopan unionin jäsenyyden ja Euroopan sosiaalirahaston toiminnan myötä. (Lähteenmaa 2006, 107) Esimerkkejä ovat ”yhden luukun” ohjausta tarjoavat mallit, koulutukseen sijoittumisen seurannat, ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen ja nuorisotoimen yhteistyö sekä pudokasvaarassa olevien nuorten tukeminen jalkautumalla ja kokeilemalla erilaisia pedagogisia ratkaisuja myös koulun ulkopuolella. (Pirttiniemi 2004, 57-59) Projekteja on kyseenalaistettu niiden ”rahasampomaiseen” vuoksi: hyvääkin tarkoittavat hankkeet ovat rahoituksen hankkimiseksi joissakin tapauksissa sortuneet vaikeuksien liioitteluun hankehakemuksissaan. Niin ikään projektien koordinoimattomuus on luonut projektien välisiä kilpailuasetelmia - nuoriso ja syrjäytymisen ehkäiseminen on hanketoiminnan kannalta alati uudistuva rahasampo. (Lähteenmaa 2006, 107) Hankkeet ovat pääsääntöisesti tuottaneet hyviä malleja, mutta niiden ongelmaksi on muodostunut niiden lyhykestoisuus ja juurtumisen ongelmallisuus. (Pirttiniemi 2004, 57-59; Lähteenmaa 2006, 116) Nivelvaiheen koulutusmuodoista ammattistartti on ainakin toistaiseksi lunastanut paikkansa koulujärjestelmässämme.

Ammattistartin seurantaselvityksen mukaan sekä ammattistartin henkilöstö että ammattistarttiin osallistuneiden nuorten vanhemmat ja nuoret itse ovat nähneet koulutuksen erittäin tarpeellisena ja hyödyllisenä toimintana. (Jäppinen 2010, 115-119)

## 2.1 Nivelvaihe perusopetuksesta toiselle asteelle

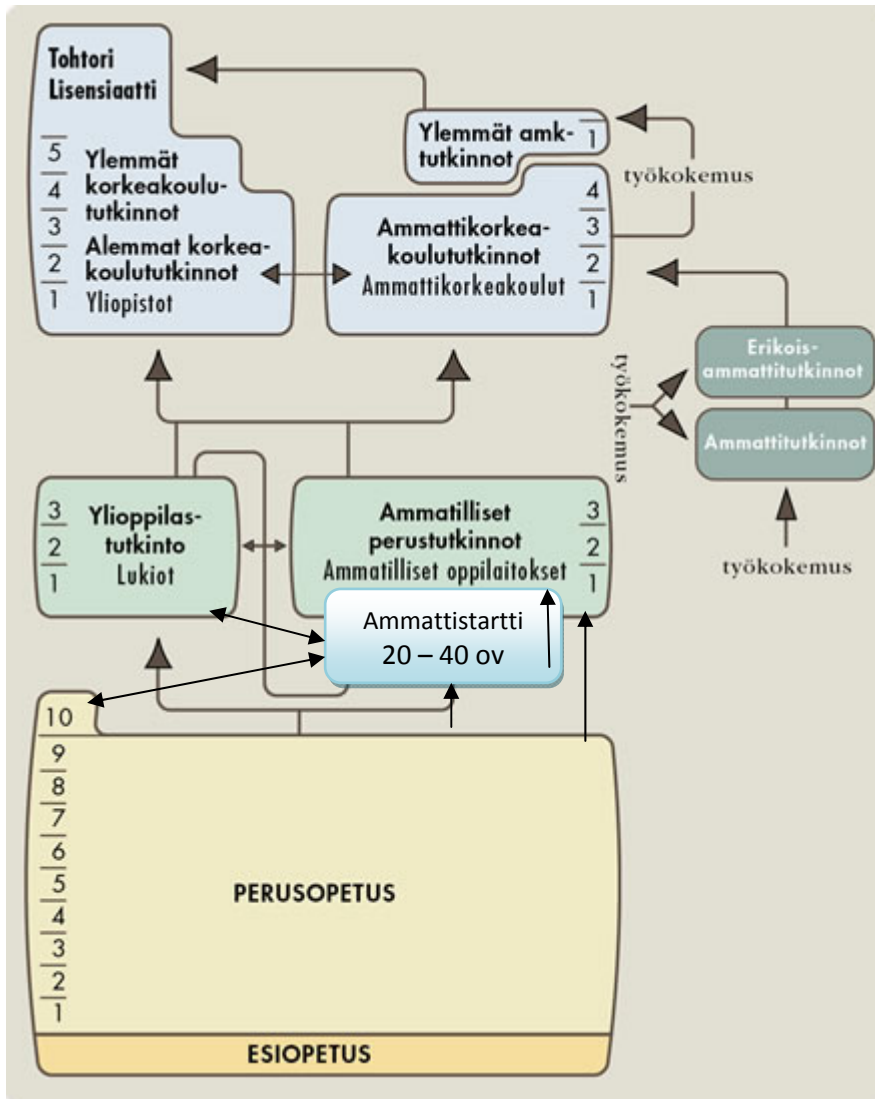
Suomalainen koulujärjestelmä on rakennettu yhdeksänvuotisen perusopetuksen oppivelvollisuuden varaan. Oppivelvollisuus päättyy, kun yhdeksän perusopetusvuotta johtaa perusopetuksen päättötodistuksen saamiseen tai nuori täyttää 17 vuotta.

Nivelvaihe perusopetuksesta toiselle asteelle on ennen vuotta 2006 käsittänyt perusopetuksen lisäopetuksen eli niin sanotun kymppiluokan, jota pääsääntöisesti on järjestetty peruskoulun yhteydessä, jonka päätavoitteena on ollut perusopetuksen oppiaineiden kertaaminen ja arvosanojen korottaminen. Perusopetuksen lisäopetukseen nuori voidaan valita, mikäli nuori ei ole täyttänyt 18 vuotta tai perusopetuksen päättötodistuksen saamisesta on enintään kaksi vuotta. Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä perus- ja lisäopetusta (Oksa –koulutus) on järjestetty vuodesta 1999. Oksa –koulutuksen lisäopetuksen sisällä järjestettiin myös Ammatti-10 –ohjelmaa, joka jo tuolloin oli työelämäpainotteisuudessaan paljolti ammattistartin kaltainen. (Kalermo 2008, 8)

Nivelvaiheen täydentäjäksi, koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisemiseksi, Opetushallitus käynnisti vuonna 2006 ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen valtakunnallisen kokeiluohjelman. (OPH 2/420/2006 ja opetusministeriön kirje 30.1.2006 2/530/2006) Kokeilun tavoitteena oli kehittää ammatilliseen koulutukseen suuntautunut ohjaava koulutus perusopetuksen päättäneille nuorille, jotka olivat vaarassa jäädä koulutuksen ulkopuolelle alan valinnan epäselvyyden ja/tai sosiaalisten syiden vuoksi. Opetushallitus ohjeisti oppilaitoksia erityisesti sitä, että ammattistartti ei ole erityisopetusta, sillä erityisopiskelijoille kohdennetuilla valmentavilla ja kuntouttavilla koulutuksilla oli jo oma paikkansa koulujärjestelmässä. (OPH 2/420/2006 ja opetusministeriön kirje 30.1.2006 2/530/2006) Ammattistartin tuli siis vastata huoleen niistä nuorista, jotka olivat vaarassa jäädä ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle, vaikka itse perusopetus olisikin johtanut yleisopetuksen päättötodistukseen eikä nuorella olisi oppimisen vaikeutta tai muuta diagnosoitua koulunkäyntiin liittyvää ongelmaa.

Tavoitteena oli myös ehkäistä ammatillisen koulutuksen aloittaneiden nuorten alkuvaiheen keskeyttämisää kehittämällä ammattistartista ”pudokkaiden poimuri” ja

uuden mahdollisuuden turvaaja. Jo kokeiluvaiheessa ammattistartille ohjautui myös lukiokoulutuksen keskeyttäneitä nuoria. Toisin sanoen, sekä nuoret että suomalainen koulujärjestelmä tarvitsi suunnitelmallista ja organisoitua siirtymävaihetta perusasteelta toiselle asteelle. Kokeiluvaiheen jälkeen ammattistartti vakinaistettiin järjestettäväksi sen järjestämisluvan saaneissa ammatillisissa oppilaitoksissa 1.8.2010 alkaen. (Opetussuunnitelman perusteet, 2010)



KUVIO 1 Opetushallituksen sivuilla esitetty kuvio suomalaisesta koulutus- ja tutkintorakenteesta, johon olen lisännyt ammattistartin ([http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot))



## 2.2 Ammattistartti

Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus eli ammattistartti on tarkoitettu niille peruskoulun päättäneille nuorille, jotka eivät ole vielä ratkaisseet ammatinvalintaansa. (Opetussuunnitelman perusteet, 2010) Nuorille, jotka haluavat kokeilla ammatillisen koulutuksen eri aloja sekä haluavat vahvistaa opiskelutaitojaan ja opiskelussa tarvittavaa tietopohjaa. Opiskelijoiksi voidaan ottaa myös ammatillisen koulutuksen tai lukiokoulutuksen alkuvaiheessa keskeyttäneitä.

Ammattistarttikoulutukseen sisältyy opiskelu- ja elämäntaitojen, perustietojen ja – taitojen vahvistamista sekä tutustumista eri ammatteihin ja koulutuksiin. Opiskelijalla on mahdollisuus sisällyttää ammattistarttiopintoihinsa myös ammatillisia tai muita valinnaisia opintoja. (Opetussuunnitelman perusteet, 2010) Koulutuksen laajuus on vähintään 20 ja enintään 40 opintoviikkoa. Opetussuunnitelman perusteita sovelletaan yksilöllisesti ja joustavasti opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Keskeistä koulutuksessa on työelämälähtöisyys, käytännönläheisyys sekä ammatilliseen koulutukseen painottuminen. Ammattistartin aikana suoritettuja opintoja voidaan soveltuvin osin tunnustaa osaksi myöhempää ammatillista perustutkintoa.

Opiskelija voi aloituspaikkojen sallimissa rajoissa siirtyä perustutkinto-opiskelijaksi joustavasti hänelle sopivana ajankohtana, jos hänellä on valmiudet siihen eli oma koulutusala tuntuu löytyneen ja opiskelijan motivaatio koulutuslalle siirtymiseen on hyvä. Koulutuksen yhteydessä voi tarvittaessa korottaa perusopetuksen päättöarvosanoja. Perusopetuksen arvosanojen korottaminen tehdään yhteistyössä oppilaitoksen kanssa, jolla on lupa perusopetuksen ja perusopetuksen arvosanojen antamiseen. (Opetussuunnitelman perusteet, 2010)

Ammattistartin keskeisiä tavoitteita ovat ohjauksellisuus, nuorten sosiaalinen vahvistaminen ja elinikäisen oppimisen avaintaitoihin panostaminen. (Opetushallituksen kirje, 2006; Opetussuunnitelman perusteet, 2010; Opetussuunnitelma, 2011)

Jyväskylän ja Jämsän ammattiopistojen ammattistartit ovat kokeilun alusta lähtien tehneet tiivistä yhteistyötä Jyväskylän koulutuskuntayhtymän toisen nivelvaihtoimijan, Oksa –koulutuksen perusopetuksen lisäopetuksen, kanssa. Syksystä 2008 lähtien

Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä, Jyväskylän ammattiopiston ammattistartti ja Oksa - koulutus ovat toimineet yhdessä Opiskelijapalvelut -yksikön sisällä. Yhteinen nivelvaihekoulutus on vakiinnuttanut paikkansa koulutuskuntayhtymässä vastatakseen omalta osaltaan nuoriso- ja koulutustakuun toteuttamisesta sekä Jyväskylän että Jämsän seudulla.

### **Ammattistartti ja yhteishaku**

Ammattistarttikoulutuksen minimivaatimuksen 20 opintoviikkoa suoritettuaan nuori on ollut oikeutettu kolmeen lisäpisteeseen yhteishaussa. (Opetussuunnitelman perusteet, 2010, 11) Tämä varmistaa sen, että nuoren asema yhteishaun pisteytyksessä ei putoa peruskoulunsa päättävien taakse. Toisaalta, mikäli nuori ei korota peruskoulun päättötodistuksen arvosanojaan, ei tilanne muutu yhdeksännellä luokalla tehtyyn hakutilanteeseen nähden.

Joulukuussa 2012 annettu uusi asetus (OKM, asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa, 2012) astuu voimaan syksyn 2013 yhteishaussa. Uusi asetus pyrkii vahvistamaan kokonaan ilman koulutuspaikkaa olevien nuorten asemaa antamalla heille kahdeksan (8) valintapistettä yhteishaussa. Hakeutumivuonna perusopetuksensa päättävälle, ammattistartin tai muun valmistavan tai valmentavan koulutuksen suorittaneille tai perusopetuksen lisäopetuksen suorittaneille annetaan lisäksi kuusi (6) lisäpistettä. (laki 630/1998, 27§, 4. mom.)

Ammattistartilla opiskelevat hakevat uudelleen yhteishaussa keskeytettyään joko ammatillisessa tai lukiokoulutuksessa tai jäätyään kokonaan vaille paikkaa peruskoulun päätyttyä. Joustavan haun väylää on voitu käyttää niiden ammattistarttilaisten kohdalla, joilla joustavan haun perusteet täyttyvät. Opetushallitus ei ole linjannut ammattistarttilaisten jatko-opiskelupaikan turvaamista, eivätkä koulutuksen järjestäjät ole olleet yksituumaisia ammattistartin käyneiden nuorten opiskelijaksi ottamisesta omana kiintiönään ammatilliseen koulutuksen opiskelijoiksi ammattistartin suorittamisen perusteella. Ammattistartin suorittaneet ovat yhteishaun pisteiden varassa, kuten olivat peruskoulun päättyessäkin.

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

Tutkimusaiheen valintaa edelsi kohtuullisen pitkä pohdinta siitä, olisiko tutkittava asia vaivan arvoinen - kannattaako ammattistartin vahvuuksia tutkia: onko tutkimusaiheeni tärkeä ja hyödyllinen ja kenelle siitä on hyötyä. Aito, sisäinen kiinnostus nuorten äänen kuulemiseksi, nimenomaan myönteisen näkökulman, onnistumiseen kannustaneiden asioiden tutkiminen, tuntui kuitenkin tärkeältä. Koska ohjauskoulutuksen ja ohjauksen eräs keskeinen näkökulma on toivo, halusin tehdä tutkimuksen, jossa tarkastellaan onnistujia, jotka ovat haasteista huolimatta päässeet eteenpäin elämässään. Epäonnistumisen mekanismeista, syrjäytymisestä ja koulun eriarvoistavasta vaikutuksesta on jo laajalti tutkimusta.

#### **3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esille nuorten kokemuksia ammattistarttivuodelta. Tarkastelen erityisesti niitä asioita, jotka ovat nuorten mielestä olleet ammattistartin vahvuustekijöitä ja nuorta itseään vahvistaneita käytäntöjä.

Nuorten ”oman äänen” mahdollisimman aidon esille tulemisen tavoitteen vuoksi tutkimuksen menetelmäksi vahvistui narratiivinen menetelmä. Keskeistä on haastateltavan mahdollisimman vapaa kerronta, jossa tutkija pysyttelee mahdollisimman pitkälle kuuntelijan roolissa eikä tutkimuksen alkaessa aseta oletuksia tutkimuksen kululle eikä mahdollisille tuloksille.

Nuoruusiän käännekohdat ja siirtymävaiheet, siirtymävaiheet elämässä ylipäätään, voidaan kokea joko muutoksena huonompaan tai parempaan. (McAdams & al. 2001, 17) Kumpaan suuntaan, riippuu paljolti siitä, miten muutosta katselee - miten ja mitä siitä kertoo.

### 3.2 Narratiivisuus lähestymistapana tutkimukseen

Laadullinen lähestymistapa edellyttää, että tutkija tiedostaa olevansa itse mukana tutkimusprosessissa tietoisena itsestään ja oman tietoisuutensa kehittymisestä tutkimuksen kuluessa. Laadullisessa tutkimuksessa on oltava myös valmius tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi 2010, 71) Tutkimuksen kuluessa tapahtuvat ahaa –elämykset ovat siten sallittuja, jopa toivottavia.

Koska laadullinen tutkimus on pitkälti jatkuvaa ongelmaratkaisusarjaa tai päätöksentekotilanteita, ei tutkimusongelma ole välttämättä täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa. Tätä asiaa itse kovasti pohdin, kun mietin tutkimukseni tavoitetta, tutkimuskysymyksiä ja sitä, mitä tutkijana ”haluaisin saada irti” haastateltavistani. Laadullinen ja erityisesti narratiivinen tutkimusmetodi antoi mielestäni juuri sen luvan, mitä toivoin: ”Tutkijan voi nähdä eräänlaisena salapoliisina, jonka johtolankoja ratkovan työskentelyn myötä tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus kirkastuu ja selkiytyy vähitellen.” (Alasuutari 1989; Alasuutari 1999; Kiviniemi 2010, 71) Epävarmuuden sietäminen, alitajuisesti odotettujen tutkimustulosten sekä ennakkokäsityksiin rakennetut odotukset voi, ja pitääkin voida, jättää taka-alalle. On ikään kuin katsottava, mitä tuleman pitää, ja samaan aikaan tiedostettava oma subjektiivisuus tutkijana, ja annettava myös itselle mahdollisuus ja lupa toimia tulkintojen tekijänä.

Heikkisen (2010) mukaan Bourdieun poleeminen ilmaus modernia tiedonkäsitystä kohtaan oli seuraava: moderni tiedekäsitys on pyrkinyt tekemään ”täsmällistä tiedettä epätäsmällisestä, sumeasta ja epämääräisestä todellisuudesta”, tiedettä, joka on pyrkinyt universaaliin, ajattomaan ja yleispätevään tarkastelutapaan. Postmoderni tiedonkäsitys hylkää perinteisen objektiivisuuteen pyrkivän tiedonkäsityksen, jossa pyritään esittämään joko tosi tai epätosi. Konstruktivismi on haastanut perinteisen tiedonkäsityksen tuomalla esiin maailman ja tiedon kerroksellisuuden, ja vuorovaikutuksessa konstruoituvat todellisuudet. Peruslause on, että ”ihminen rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Näkemys asioista muuttuu muotoaan sitä mukaa kun ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee muiden ihmisten kanssa.” (Heikkinen 2010, 146)

Narratiivisuus käytännöllisenä työvälineenä tuli itselleni vastaan 2000-luvun alun työvoimapolitiittisten ohjaavien koulutusten sisällöllisenä ”keinona”, ohjausmetodina, jossa työttömät kurssilaiset saattoivat joko vahvistua tai masentua entisestään omaa tarinaansa muille ja ohjaajalle kertoillessaan. Sen tavoitteena toki oli olla voimauttava työmenetelmä. Komulainen kirjoittaa kertomuksista ja elämänmetaforista: ”Ihmiset rakentavat siltaa menneestä tulevaan tuottaessaan elämästään kertomuksia.” (Komulainen 2002, 257) Klassisesti psykologiassa omasta elämästä kertomista on pidetty terapeuttisena ja kertojaa eheyttävänä toimintana. Komulainen nostaa esille Critesiä (1986) mukaillen: ”Sellainen tapa arvioida menneisyyttä, joka ei ole uudelleen kokoavaa, menneisyyden tapahtumia nykyisyyteen integroivaa ja minuutta (self) etsivää, on oikeastaan epätoivon ilmaus”. (Komulainen 2002, 256)

Yleensä se, mitä ihminen muistaa kertoessaan, on ollut merkityksellistä. (Korhonen 2002, 57) Kaikessa yksinkertaisuudessaan tämä lause sai minut vakuuttumaan ja päätin toteuttaa tutkielmani narratiivista tutkimusmetodia käyttäen.

Narratiivisuuden ts. tarinallisuuden kautta tutkija voi saada esille asioita, jotka ovat olleet jotenkin merkityksellisiä, ovat jääneet mieleen, ja kenties vaikuttaneet tulevaan. Laadullista ja narratiivista tutkimusta kuvaa hyvin sen prosessiluonteisuus ja avoimuus. Heikkisen (2010, 146) mukaan narratiivisuus toimii tutkimuksessa jatkuvasti kahteen suuntaan, jolloin kertomukset ovat paitsi tutkimuksen lähtökohta myös tutkimuksen tulos. ”Tutkimus käyttää usein materiaalinaan kertomuksia, toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta.” (Heikkinen 2010, 143)

Kertomusten tutkimuksen merkitys sinänsä omaa pitkän historian aina Aristoteleen ja Ciceron ajoista lähtien, mutta sitä ei esimerkiksi kasvatustieteellisessä käsitteistössä ollut esillä vielä 1980-luvulla. Narratiivisuuden nousu alkoi ns. *narratiivisen käänteen* tai *elämäkerrallisen käänteen* –käsitteiden yleistyttyä sosiaali- ja muilla tieteenaloilla. (Heikkinen 2010, 144) Sana *käännne* on voimakas retorinen ilmaus, jota tieteen kentällä on aina käytetty, mutta voiko olla niin, että 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun voimakkaat rakennemuutokset ovat tuoneet käänteen käsitteen kasvatukseen ja sosiaalitieteisiin?

Ihminen on yhteiskunnallisissa muutoksissa kokenut käännteitä, mutta myös kasvatukseen ja ohjaustyöllä voi ajatella olevan pyrkimys käänneiden aikaansaamiseen.

Narratiivisuudelle, elämäkerrallisten käännteiden esiintuomiselle, on ollut ikään kuin tilaus tieteen kentällä. Todellisuuden ymmärtäminen, ilmiöiden tarkastelu ei olekaan vain ristiintaulukointia ja johtopäätösten vetämistä suuresta massasta, vaan myös yksittäisen ihmisen tarina omasta todellisuudestaan voi tuottaa tärkeää tietoa. Narratiivisuus ei ole vain yksi tiedonkäsitys vaan monia näkökulmia, joiden kautta ja avulla tieto maailmasta muotoutuu kertomusten kautta. (Heikkinen 2010, 145)

Tässä tutkielmassa pyrkimyksenä on tavoittaa narratiivisen, tarinallisen tutkimuksen ja tulkinnan kautta nuorten kokemus. Heikkinen kirjoittaa, että ”tarinan todentunnusta vakuuttuminen on siis kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen.” (Heikkinen 2010, 154) Todellisuus on subjektiivista ja monitasoista – yksilöiden mentaalisten prosessien luomaa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta ei ole kyse koko todellisuudesta vaan siitä todellisuudesta, joka koostuu ihmisten luomista merkityksistä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 165)

Mitä nuoret itse kertovat peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen väliin sijoittuvasta nivelvaiheestaan ja ammattistartille ohjautumisestaan? Mikä ammattistartilla auttoi, jos jokin auttoi? Tämän tutkielman aineisto koostuu viidestä nivelvaihetarinasta. Näissä tarinoissa ammattistarttikoulutuksen käynyt nuori saa vapaasti kertoa sekä itseään koskevia muistoja ammattistarttivuodestaan sekä yleisesti nk. nivelvaiheen haasteellisuudesta nuoruusiässä, siinä määrin kun hän itse puheessaan tuo tätä esille. Pohdin tutkielmaa suunnitellessani, että nuoren kohdalla ammattistartti on voinut olla käännekohta, jossa uuden suunnan ottaminen on onnistunut.

Käännekohta on henkilön itsensä kokema voimakas muutos elämänsä kuluessa. (McAdams & Bowman, 2001; Kuronen 2010, 171) Käännekohta suuntaa kehityskulkua muuttamalla ihmisen elämäntyylä, asioiden merkityksiä tai suhteita toisiin ihmisiin. Käännekohdan kautta voi myös sulkeutua toisia vaihtoehtoisia päämääriä.

Ihminen tunnistaa muutoksensa yleensä vasta jälkikäteen. (esim. Kuronen 2010) Siksi tutkielman kohderyhmä koostuu nuorista, joilla ammattistartti –koulutus on selkeästi taaksejäänyttä elämää eli ammattistartin päättymisestä on puolesta vuodesta kolmeen vuoteen.

Narratiivisella menetelmällä haastattelussa pyrin antamaan haastateltavalle mahdollisimman suuren vapauden kertomiseen, jossa tietoisena omasta

ammattistarttiohjaajana toimimisestani pysyttelen mahdollisimman pitkälle kuuntelijan roolissa ollen kuitenkin tietoinen omasta asemastani suhteessa entisiin opiskelijoihini. Koska lähdin toteuttamaan tutkimusta uteliaana siitä, mitä nuoret itse kertovat ilman tarkkoja haastattelukysymyksiä, en ole voinut tutkimuksen alkaessa asettaa oletuksia tutkimuksen kululle eikä mahdollisille tuloksille. (Heikkinen 2010, 146) J. Robson (1995) on esittänyt ajatuksen: ”Kun tutkitaan ihmisiä, miksi ei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat voivat itse kertoa itseään koskevia asioita?” (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2008, 199)

### **3.3 Haastattelut narratiivisen tutkimuksen aineistona**

Narratiivisen aineiston keräämisessä käytetään useimmiten kirjoitelmia. Myös haastattelu, jossa haastateltavalle korostetaan, että hän saa vapaasti kertoa aiheesta, ja haastattelija tyytyy kerronnan aikana lähinnä nyökyttelemään ja muilla tavoilla kannattelemaan kerronnan etenemistä, soveltuu narratiivisen tutkimusaineiston keruumetodiksi (Hänninen 2010, 164).

Hänninen (2010, 164) kuvaa McAdamsin kehittämää elämäntarinahaastattelumenetelmää, jossa henkilöä pyydetään kertomaan elämäntarinansa kuin kirjan erillisinä lukuina, josta jokaisesta luvusta esitetään lisäkysymyksiä. Tässä tutkimuksessa tämä menetelmä on pienimuotoisemmin käytössä. McAdamsin elämäntarinan kirjan luvun sijaan omassa tutkimuksessani luvut ovat:

- aika ja elämäntilanne ennen ammattistarttia
- ammattistartin aika
- ammattistartin päättyessä ja sen jälkeen

Haastattelun keskeisin ansio on sen joustavuus, jossa haastateltavan subjektius ja aktiivisuus ovat keskeisiä elementtejä. Haastattelun kautta asioita voi syventää ja selventää. Haastattelun hyvä puoli on myös siinä, että haastateltavat lähtiessään mukaan tutkimukseen, ovat aktiivisia ja useimmiten vielä myöhemminkin tavoitettavissa, mikäli joitakin asioita on tarpeen täydentää tai tehdä esimerkiksi seurantatutkimusta.

Haastattelun edut voivat olla myös haastattelun haasteita: Koska haastattelussa pyritään usein dialogiin, vuorovaikutukseen, vie se myös aikaa ja voimia – sekä haastateltavalta että tutkijalta. Haastattelun ongelmaksi saattaa muodostua se, että haastateltavissa voi ilmetä taipumusta antaa suopeita ja sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2008, 202) Tässä tutkimuksessa pohdin erityisesti ohjaaja – opiskelija –asetelman mahdollisia vaikutuksia. Siksi päädyin siihen, että en laadi tarkkoja haastattelukysymyksiä, enkä rajaa kerronnan kulkua etukäteen mietityin kysymyksiin. Toisaalta kokemukseni mukaan nuorten, etenkin poikien, ilmaisu voi toisinaan olla kovin niukkaa, jolloin pelkällä vapaan kertomisen periaatteella saatetaan johtaa nuori haastateltava ainoastaan ahdistavaan tilanteeseen. Pohdin myös sitä, että ammattistartin työtapana on ollut tiimityöhön perustuvaa, joten aikaisemmassa työskentelyssä nuorten kanssa olen ollut yksi aikuinen muiden joukossa, jolloin tarve miellyttää minua ei ehkä nouse tutkimuksen kannalta ongelmaksi. Nuoret ovat eri ammattistarttiryhmistä ja jokaisella on eripituinen aika ammattistarttivuodestaan, joten eri työntekijöiden painotus eri vuosina ja ryhmissä on vaihdellut.

Haastattelun haaste luotettavuuden kannalta on myös se, että haastateltava saattaa antaa tietoa aiheesta, jota ei edes kysytä, ja mielellään tulkita itseään ja asemaansa vaikkapa korostaen tai väheksyen. Tässä yhteydessä koen, että aikaisemmilta vuosilta syntynyt tuttuus tutkimukseen osallistuneiden nuorten ja itseni välillä voi olla etu: teeskentelyyn ei ole ehkä tarvetta, koska ammattistartille tulo ja siellä opiskelu on ollut yhdessä jaettua todellisuutta. Ymmärrän hyvin, että haastattelun konteksti- ja tilannesidonaisuus on hyvä ottaa huomioon, ja mieluummin olla hieman varovainen kuin liioitella tulosten yleistämisessä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2008, 202)

### **3.4 Kohderyhmän kuvaus**

Tutkimuksen kohderyhmänä on ammattistarttikoulutuksen käyneitä nuoria, jotka ovat ammattistarttivuoden jälkeen sijoittuneet opiskelemaan ammatillista perustutkintoa. Haastatteluhetkellä nuoret olivat iältään 18 – 21 –vuotiaita. Jokaisella haastateltavalla oli perusopetuksen päättötodistus suoritettuna yleisopetuksen tavoittein eli takanaan perusopetuksen oppimäärä. Haastateltavat olivat joko päässeet heti peruskoulun jälkeen



ammattillisiin opintoihin ja sitten keskeyttäneet tai eivät olleet päässeet lainkaan opiskelemaan. Näin ollen siis jokaisella haastateltavalla on vähintään yksi kouluttautumiseen ja perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymävaiheeseen liittyvä uudelleen suuntaamisen vaihe, mahdollisesti myös pettymyksen kokemus, takanaan.

Nuoret ovat aikanaan tulleet ammattistartille joko oman koulutusalan opinto-ohjaajan tai kuraattorin ohjaamana. Jyväskylän ammattiopistossa jokainen ammattistartille tai lisäopetukseen hakeva nuori haastatellaan ennen valintaa. Keskeyttämisen kautta ammattistartille tulevat opiskelijat eivät siis tule lähetettyinä ”jostakin”. Tulohaastattelu on ohjaustilanne, joka liittyy aina siirtymään koulutusosalta ammattistartille. Usein koulutusalan opinto-ohjaaja tai kuraattori tai nuoren vanhempi tai muu huoltaja voi olla mukana tulohaastattelussa, mikäli nuori tai nuoren huoltaja näin haluaa. Haastattelussa selvitetään nuoren tilanne peruskoulun päätyttyä, keskeyttämiseen johtaneet syyt ja mahdolliset jo suoritetut ja kesken jääneet ammatilliset opinnot sekä suunnataan siihen, mitä nuori toivoo ammattistartilta saavansa. Samalla käydään läpi ammattistartin sisältö: mitä nuori voi itse valita ja mitkä kaikki asiat kuuluvat kaikille ammattistartin opiskelijoille.

Kohderyhmästä on paljon tietoa, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään nuorten itsensä kertomaan aineistoon ammattistarttiajasta. Oma osuuteni tutkijana on asettua kuuntelijaksi, vaikka taustatietoa olisikin muistissa.

### **3.5 Haastattelujen toteutus**

Opetushallitus kerää kalenterivuositain määrällistä tietoa ammattistartin käyneiden nuorten sijoittumisesta ammatillisiin opintoihin (tai lukio-opintoihin). Näin ollen ammattistartilla opiskelleiden nuorten tiedot tulee olla oppilaitoksen tietohallintajärjestelmässä ja sieltä poimittavissa. Koska tutkimuksen tavoitteena on ammatillisissa opinnoissa aloittaneiden ja opinnoissa edistyneiden nuorten kokemusten esiin nostaminen, aineiston keruu lähti liikkeelle poimimalla aikaisemmilta lukuvuosilta opiskelijanimilistat, ja näistä satunnaisesti 15 nuorta, joiden opinnot ovat edenneet joko viimeiseen lukuvuoteen asti tai opintoviikkoja on kertynyt suunnitellusti opintojen käynnistyttyä. Näille opiskelijoille lähetin oppilaitoksen Wilma –järjestelmän kautta

viestin, jossa lyhyesti kuvasin tutkielman aiheen ja pyynnön vastata viestiin tai ottaa muutoin yhteyttä, mikäli opiskelijalla oli mahdollisuus ja halua tulla haastateltavaksi.

Koska halusin tutkielmassa tarkastella opinnoissaan onnistuneesti edistyneiden entisten ammattistarttilaisten kokemuksia, poimin opiskelijatietojärjestelmän arkistosta vuosina 2008 – 2010 välisenä aikana ammattistartilla olleista nuorista kultakin vuodelta viisi opiskelijaa, jotka olivat jatkaneet opintojaan oppilaitoksemme eri yksiköissä. Pysin näin toimien saamaan hajontaa eri lukuvuosina opiskelleiden nuorten välille, ja samalla pitämään aineistotavoitteen pro gradu –tutkielmaan riittävänä ja tutkimuksen kannalta mielekkäänä.

Haastattelukutsuviestiin vastasi kahdeksan nuorta, joista kuusi lupasi tulla haastateltaviksi. Kuudesta haastateltavasta viisi tuli sovitulle ajalle. Nuoret, jotka vastasivat myöntävästi haastattelukutsuun, olivat ennen ammattistarttia keskeyttäneet eri koulutusaloilla tai jääneet kokonaan ilman opiskelupaikkaa. Haastattelun aikana haastateltavat olivat eri vaiheessa ammatillisissa opinnoissaan ja eri koulutusaloilla opiskelemassa.

Jyväskylän ammattiopiston Opiskelijapalvelut –yksiköstä järjestyi haastattelutilaksi oppilaitoksen nuorisotilan neuvotteluhuone, joka sijainniltaan olisi nuorille helppo tulla ja riittävän rauhallinen, sillä toimintaa nuorisotilassa neuvottelutilan vieressä on yleensä vain ilta-aikaan. Jokaisen haastateltavan kanssa sovin päivämäärän ja kellonajan, joka sopisi heidän aikatauluihinsa. Kuitenkin niin, että jokaiselle haastattelulle oli tunti aikaa, jotta yksityisyys myös haastateltavien kesken säilyi eivätkä haastateltavat kohdanneet käytävässä tai joutuneet odottamaan omaa vuoroaan haastatteluajalleen.

Aineiston keruu tapahtui mahdollisimman dialogisen haastattelun keinoin. Piirsin tarinan kertomisen käynnistämiseksi paperille janan, johon laitoin pisteet: ennen ammattistarttia, ammattistartin aika ja ammattistartin jälkeen. Halusin pitäytyä tässä rajauksessa, annoin kuitenkin nuoren vapaasti kertoa myös laajemmin asioita, joita tuossa hetkessä tuli mieleen.

Minulla oli jokaisesta nuoresta muistikuvia ja myös tietoja heidän ammattistarttiajoiltaan, mutta ne jätin tietoisesti sivuun keskittyen siihen, mitä nuori itse kertoi ja mitä halusi nostaa esille ja myös mitä halusi jättää kertomatta.

Keskustelut nauhoitin digisanelimeen myöhemmin litteroitavaksi. Litterointivaiheen alussa keksin jokaiselle nuorelle uuden kutsumanimen. Litteroitua tekstiä syntyi 28 sivua.

### **3.6 Aineiston analyysitapa**

Tulkinnallisuus on laadullisen tutkimuksen rikkaus, mutta myös haaste. Aineiston käsitteellistäminen ja mielekkäiden ydinteemojen nostaminen mahdollisesti sirpalemaisestakin aineistosta on tehtävä, jota lähdin purkamaan tarinoiden litteroinnin ja tarinan muotoon kirjoittamisen kautta. Analyysiyksiköiden, pelkistämisen ja keskeisten teemojen, eräänlaisten perusulottuvuuksien löytäminen, oli keskeistä, jotta pääsin rakentamaan tulosten analysointia. (Kiviniemi 2010, 80) Miles ja Huberman ovat jakaneet laadullisen aineiston sisällönanalyysitavat prosessiksi seuraavasti: 1. aineiston pelkistäminen, 2. aineiston ryhmittely ja 3. teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi hakee vastausta tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä, perustuu tulkintaan ja päättelyyn ja etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon muodostettaessa uutta teoriaa. Pyrkimyksenäni oli ymmärtää tutkittavia tutkittavien näkökulmasta kaikissa analyysin vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 113)

Laadullisen tutkimuksen tekeminen on tutkijan tulkintojen ja kirjoittamisen perusteella värittyä tuotos, jossa yhtä totuutta ei ole, vaan narratiivista, ylipäättään laadullista tutkimusraporttia voidaan pitää tutkijan henkilökohtaisena konstruktiona tutkittavana olleesta ilmiöstä. (Kiviniemi 2010, 80-81) Niin myös tässä tutkimuksessa. Pelkistämisen ja ryhmittelyn vaiheen kokosin erilliseen liitteeseen, jossa nuorten tarinoista on poimittu samanlaisuuksia analyysiyksiköiksi. Olen pelkistänyt ilmaisut, koonnut näistä erottuneet teemat ja saanut johtopäätöksiin pääluokat, jotka muodostavat teoreettisten käsitteiden pääluokat. Tässä työssä on auttanut nk. analyysiyksikön löytäminen ja määrittäminen, joka on voinut olla vaikka vain yksi lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110) Pelkistämisen kautta olen päässyt

ryhmittelyyn, jossa samuudet ja eroavaisuudet toimivat työkaluna tutkimuksen perusrakenteen aikaansaamiseksi. Olen pyrkinyt löytämään synteetin, kokonaisrakenteen, joka muodostuu pääluokista ja niiden alateemoista (ks. kuvio 7, sivulla 66). Käsitteellisyys siis nousee aineistosta. (Kiviniemi 2010, 80)

Aineiston analyysia varten kirjoitin päälukuun 4 nuorten tarinat nivelvaiheestaan. Perustutkinnot, joihin nuoret olivat mahdollisesti hakeneet tai josta keskeyttäneet jätän tutkijan päätöksellän kertomatta, jotta tietyt perustutkinnot eivät leimautuisi aiheetta erityisen hankaliksi sisäänpääsyn tai keskeyttämisalttiuden näkökulmasta. Kuuden ammattistarttikokemusvuoden kautta minulla on tieto, että keskeyttämiset ovat jakautuneet yllättävän tasaisesti eri koulutusaloille eli keskeyttämiset eivät niinkään johdu jonkun tietyn alan sisällä mahdollisesti piilevistä ongelmista vaan ajankohdasta, yhteishaun hakutoive- ja varasijaprosessista, nuoren päätöksentekotaidoista ja nuoruusiän kehitysvaiheesta. Tämä tulee esille myös tämän tutkimuksen tarinoissa.

## 4 TARINOITA NIVELVAIHEESTA

Tässä luvussa on viiden nuoren tarinat nivelvaiheestaan. Tarinat painottuvat tutkimustehtävän mukaisesti ammattistarttiin, siihen mitä ammattistartti itse kullekin antoi.

### 4.1 Jemina, 18 v.

Jemina oli päättänyt peruskoulun kohtuullisen hyvällä keskiarvolla, ja hakenut yhdeksännen luokan keväällä yhteishaussa ammatilliseen perustutkintoon, jonne oli soveltuvuuskoee. Jemina tuli valituksi tuolle koulutusosalalle, vaikka olikin epävarma, minne haluaa opiskelemaan. Hän oli harkinnut myös muita vaihtoehtoja, mutta aloitti kuitenkin koulutuksen, jonne tuli valituksi.

Ensimmäinen lukuvuosi ja seuraavan syyslukukauden alku sujui melko hyvin, mutta sitten Jemina alkoi epäröidä alavalintaansa. Keskeyttämisen syitä Jemina kuvailee seuraavasti:

*No, sitten kun rupes tulemaan niillä lääkkeillä läträämistä, tai ei nyt läträämistä, mutta kun mä olen tällainen välillä hajamielinen niin tajusin, millainen vastuu siinä on. Ja tajusin, että tykkään niinku olla ihmisten kanssa, mutta en ihan sillä lailla.*

#### Tulo ammattistartille

Jemina otti yhteyttä koulutusosalansa opinto-ohjaajaan ja eri vaihtoehtoista käytiin keskustelua. Myös Jeminan äiti kutsuttiin asian tiimoilta keskusteluun. Tässä keskustelussa opinto-ohjaaja oli ehdottanut ammattistarttia yhtenä vaihtoehtona. Jemina ei tiennyt mitään ammattistartista ennestään, mutta opinto-ohjaaja kertoi tästä vaihtoehdosta. Jemina muistaa hakeneensa mielellään tähän vaihtoehtoon siksi, että hän koki saaneensa tehdä mielekkään suunnitelman omia tavoitteitaan kohti.

*Joo, kun tehtiin yhteinen suunnitelma, ja mietittiin, että nostetaan numeroita ja mietitään että onks tää se oma paikka ja sillai tuntui oikealta vaihtoehdolta.*

Jeminan mielessä oli peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen korottaminen mieluisammalle koulutuslalle pääsemiseksi, mutta siitä huolimatta hän tuossa tilanteessa valitsi ammattistartin eikä perusopetuksen lisäopetusta eli kymppiluokkaa. Hänellä olisi ollut vielä mahdollisuus päästä kymppiluokalle nuoren ikänsä ja alle kahden vuoden ikäisen perusopetuksen päättötodistuksen vuoksi. Ammattistartille hakeutumisen ratkaisi Jeminan äidin mielipide. Jeminan mukaan hänen äitinsä oli ollut sitä mieltä, että nyt mielessä ollut uusi koulutuslavoaihtoeho ei välttämättä olisikaan riittävän tarkoin harkittu. Jemina kertoi ammattistartille kymppiluokan sijaan hakeutumisesta:

*Koska mun äiti sano... ehkä sillä oli se, että se halus, että mä vielä mietin. Äiti periaatteessa sit ratkas sen, että mieti nyt vielä, että oot sitten ihan satavarma, ettet enää keskeytä. Koska täällähän (ammattistartilla) käydään tutustumassa kaikkialla.*

Aloittaminen ammattistartilla tapahtui Jeminan kohdalla vasta syyskuun puolessa välissä alkavassa ryhmässä, sillä aiemmat ryhmät olivat jo täynnä (20-22 opiskelijaa / ryhmä), ja hakuprosessi käynnistyi vasta syksyn ensimmäisen jakson ollessa jo täydessä vauhdissa.

Ammattistartin ryhmään tulo yllätti Jeminan. Ehkä hänen kohdallaan siksi, ettei hänellä, kertomansa mukaan, ollut ollut minkäänlaista ennakkokäsitystä tai odotuksia ammattistartin suhteen. Ryhmään tulemisesta, muistui ensimmäisenä mieleen seuraavaa:

*No, ehkä ihmiset. Oli erilaisia ihmisiä, en osannut odottaa... se oli vähän yllätys millaisia ihmisiä, millaista tääl on porukka... No siis no... Mä muistan ensimmäisen kerran kun mä tulin, ja siellä oli just joku uhoomassa opettajaa vastaan, ja se jotain niinku haukkui sitä, ja en tiedä oliko sillä jotenki huono päivä tai jotain... Se oli ihan yllätys, ett´ joku kehtaa puhua opettajalle sillee. Se jotenki jäi niinku mieleen kaikista syvimmiten ... Mut loppujen lopuks, kun oppi tuntemaan niitä ihmisiä, niin ei sit enää ollu niin yllättävää.*

### **Ammattistartin aika**

Ammattistartin ajasta Jemina kertoi, että tärkeintä hänelle oli päästä etenemään tavoittelemaansa suuntaan: korottaa peruskoulun päättötodistuksen arvosanojaan, jotta pääsisi mielessään olevalle alalle, jonne on vuosittain korkeat pisterajat sekä vahvistaa tuolle alalle suuntautumista.

Jemina kuitenkin nosti keskeiseksi ammattistartin anniksi myös sen, että numeroiden korottamisen lisäksi hän sai uusia ystäviä ja kokemusta erilaisista ihmisistä. Hän koki tavoitteellisuudessaan olleensa erilainen kuin muut ja samalla tuntui arvostavan muiden erilaisuutta, ja sitä kautta saatua kokemusta.

*No, en mä nyt usko, ett täällä (ammattistartilla) on niin hirveesti sellaisia ihmisiä kuin minä, että on jo valmiudet. Koska must tuntuu, että olin melkeen ainoa, joka ties mitä halus tehdä. Niin, jos miettii, niin määhän olin se joka periaatteessa sotki sitä, teki siitä erilaisen.*

*Sain uusia ystäviä ja paremmat numerot ja tietenkin kokemusta – just se, että oppi tuntemaan erilaisia ihmisiä. Oli tosi palkitsevaa ja antoisaa, en kyl olis tässä jos en ois käynny sitä.*

Jemina tutustui ammattistartin ohjelman mukaisesti eri koulutusaloille, vaikka hänellä olikin ollut mielessään jo tietty vaihtoehto, johon aikoi hakea seuraavassa yhteishaussa. Aloille tutustumisia Jemina piti siitä huolimatta hyödyllisinä. Hänen kohdallaan voidaan todeta toteutuneen eräänlainen poissulkemisen mekanismi päätöksenteon apuna. Hän kertoi, että tutustumiset avarsivat näkemystä eri aloista, ja loppujen lopuksi kahden suhteellisen tasavahvan koulutusalan kohdalla konkreettinen tutustuminen ko. aloille ratkaisi hänen valintansa.

*Olin joskus aluks miettinyt sitä tarjoilija-alaa. Kyllä sekin oli ihan kiinnostava, että vois joskus senkin käydä, mutta se periaatteessa vahvisti sitä, että mä haluan mennä sinne kauneusalalle. Mä aluks mietin, mutta sit mulle jäi että kauneus vai hius... niin se sitten periaatteessa ratkas sen.*

Opiskelutaitojensa Jemina kertoi kehittyneen korottamistehtävien kautta, koska sai kerrata ja vahvistaa aiemmin peruskoulussa opiskeluja asioita. Samalla hän arvioi ammattistartin merkitystä eräänlaisena pysähdyspaikkana, ja itsetuntemuksen vahvistajana:

*Että on niinku semmoinen taukopaikka, että saat vähäks aikaa pysähtyä ja miettiä, mitä sä haluat ja niinku semmoinen hengähdyspaikka – mulle se oli – semmonen tärkeä, että ei ollut koko ajan sitä hirveetä opiskelumäärää tai pitkiä päiviä. Se oli semmonen, mihin sai tulla ja miettiä, mihin sä haluat mennä ja mitä sä haluat tehdä. Mun mielestä se oli tosi tärkeä paikka.*

Ammattistartin henkilöstöä Jemina piti keskeisenä osuutena ammattistartin onnistumisen kannalta. Huolenpito ja kannustus oli Jeminan mielestä hyvin tärkeää, koska opiskelijat tulevat eri odotuksin ja lähtökohdin. Jeminasta huolenpidon määrä oli joskus huvittavaakin. Juuri huolenpidon, jonka olisi voinut tulkita myös kontrolliksi,

hän kuvasi erityisen lämpimänä ja vahvistavana kokemuksena, josta uskoi olleen apua myös monelle, jolla on oppimisen ja elämänhallinnan pulmia.

*Siis henkilökunnalla on enemmän aikaa oppilaille, ei nyt voi sanoa, että kaikessa, mutta ne ei tuntunu sillee opettajilta täällä vaan läheisemmiltä – niin ei semmoista saa joka paikassa. Ja se, että soitetaan aamulla, että missä ollaan. Ja se on hyvä juttu siihen nähden, että täällä on paljon sellasta porukkaa, jotka ei niinku, oikeesti niinku... Kyllähän tässä vaikutetaan vähän enemmänkin elämään ku pelkästään siihen opiskeluun. Musta tuntu, että tää oli enemmän sellanen ajanviettopaikka ku koulu – mutta se oli just hyvällä tavalla! Just kun taas mieltii, että tää voi olla sellasta porukkaa, joka ei välttämättä jaksa olla tai että on jotain lukihäiriöitä tai jotain. Niin on sellaisia aktiviteetteja koko ajan, niin sekin saatto olla, että lähentää, kun sillä samalla opettajaporukalla tehtiin reissuja ja tutkiskellaan ja soitetaan, ett missä oot, ja jutellaan niin oppii tuntemaan ihmisiä.*

Toisaalta Jemina muisti ammattistartin välillä tuntuneen ”kuin lastentarhalta”, mutta ei enää muistanut, mistä asioista tuo tunne tarkalleen ottaen oli tullut. Sen sijaan hän kertoi:

*Mutt´ mun mielestä se on ihan oikeesti tarpeen, koska täällä on niinku sellasia, että on koulusta pois, niin pitää oikeesti pitää se ryhmä kasassa. Ja sit jos saattaa olla sitä ns. kunnollisempaa porukkaa, niin niistä saattaa tuntua näin, eihän sille voi mitään. Sit jos sä periaatteessa tunnet sen ihmisen, niin sillehän voi sitte antaa periaatteessa enemmän vapauksia. Must tuntuu vieläki, että mä oon kiitollinen, että mä oon ollu täällä.*

### **Ammattistartin jälkeen**

Kevään yhteishaussa Jemina haki ja pääsi toivomalleen alalle, ja on sen jälkeen edennyt suunnitelmien mukaisesti. Vaikka Jemina peruskoulun jälkeen opiskeli vuoden eri koulutusaloilla, keskeytti ja kävi vuoden ammattistarttia, ei hän tuonut menneitä kahta vuotta epäonnistumisina tai hukkaan heitettyinä aikana esille. Päinvastoin. Hän koki olevansa nyt varmempi ja ammattistartin aikana saatu kannustus tuntui lämmittävän häntä edelleen.

*Musta tuntu, että mulla oli niinku takajoukko, joka niinku hurras mua eteenpäin. Semmonen, että oikeesti välitti, että mä pääsin eteenpäin ... lähetti pesästä pois. Tuli semmonen olo, että tosi lämmin, että aidosti välittää muustaki elämästä ku koulusta ja tälle – ei muualla oo semmosta.*

Tulevaisuudesta puhuttaessa Jemina kertoi valmistuvansa sieltä, missä nyt opiskelee, menevänsä sitten töihin ja mahdollisesti perustavansa oman yrityksen. Itsevarmuuden saamista hän koki merkittävänä tekijänä, jonka saattelemana hän lähti ammattistartilta



eteenpäin. Jeminan tarinaan lopuksi on hyvä siteerata vielä hänen tuntojaan ammattistartilta ammatilliseen perustutkintokoulutukseen siirtyessä:

*Kehut tuntuivat tosi hyviltä. Mä tykkäsin. Se anto just sitä itsevarmuutta lisää, mulle ainakin. Jos olis ihan ruoskittu maanrakoon itsevarmuus, niin en todellakaan olis näin hyvillä mielin lähtenyt.*

## 4.2 Juha, 19 v.

Myös Juha oli opiskellut kokonaisen vuoden ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, jonne hän oli hakenut ja päässyt heti peruskoulun päätyttyä. Juha ei omien sanojensa mukaan yhdeksännen luokan keväällä tiennyt yhtään minne hakisi. Peruskoulu oli kaiken kaikkiaan mennyt Juhan mukaan ihan kohtuullisesti. Ala, jonne hän sitten hakeutui ja suoraan pääsi (ensimmäiseltä hakutoiveeltaan, ei varasijoilta) valikoitui sen mukaan, mitä peruskoulun oppilaanohjaaja oli hänelle sanonut.

*Se tais olla lähinnä sitä, että peruskoulussa ei oikeen saanu ehkä riittävästi tietoa siitä ammattikoulutuksesta. Mää sanoin peruskoulun yhdeksännellä luokalla peruskoulun opinto-ohjaajalle, että mä tykkään käsitöistä ja käsillä tekemisestä ja se suositteli mulle sitä alaa. Se oli sitte siinä. ... Kyllähän me yläasteen aikana tietysti kierrettiin näitä ammattiopistoja, mutta ei se oikeen riitä kattoo vaan päältä. Siellä vaan esitellään eri alat niinku nimellisesti... se ei anna kokonaiskuvaa sisällöstä.*

### Tulo ammattistartille

Vuoden vääräksi kokemallaan alalla opiskellut Juha kääntyi itse koulutusalan opinto-ohjaajan puoleen. Hän haki ohjausta ja neuvoja siihen, että löytyisikö muita vaihtoehtoja, sillä oli tehnyt päätöksen keskeyttää ko. alan opiskelun. Juha kertoi harkinneensa hakeutumista myös lukioon, mutta opinto-ohjaajan ehdotus ammattistartille hakeutumisesta oli vaihtoehto, johon hän tarttui. Juha kertoo muistavansa hyvin hakemisen ammattistartiin ja ammattistartin haastattelussa käymisensä. Hän kertoi myös, että oli ollut jonkin verran ennakkoluuloinen ammattistartin suhteen.

*Mä en ollu oikeen selvillä siitä, että mikä on ammattistartti. Se oli vähän niinku jotenki negatiivinen kaiku sillä nimellä. Mä pelkäsin, että se ois jonkunlainen apuluokka huonosti menestyneille oppilaille – nimestä päätellen ainoastaan.*

Ammattistartin ryhmään tullessa Juhan ennakkoluulot karisivat ”heti alkuun, kun näki, että minkälaista porukkaa siinä luokassa oli – ihan tavallista, mukavaa porukkaa”.

### **Ammattistartin aika**

Juhan puheesta välittyi erityisesti ryhmän ja uusien kavereiden saamisen merkitys. Ryhmähengen hän koki olleen erityisen hyvä, vaikka ei osannut tarkemmin eritellä, mikä on mahtanut olla tuon hyvän ryhmähengen takana, miten se muodostui. Nuoren miehen niukahkolla puhetavalla hän kuittasi asian:

*No, yhtä tekijää on hankala nimetä, joka yhistäis, mutta kaikkihan siel oli kavereita keskenään. Ehkä jotenki parempi ryhmähenki ku muilla luokilla. Se on aika jännä juttu.*

Erityisesti ammattistartin yhteiset retket tulivat Juhan mieleen päällimmäisinä muistoina. Hän kertoi käyntien oppilaitoksiin ja seudun kulttuuritarjontaan olleen antoisia.

*Yhteiset retket, jossa käytiin, oppilaitoksia katsomassa ja sitte käytiin sillä vanhalla kirkolla, oliko se Petäjävedellä... Se oli mukava reissu.*

Tulevaisuuden alavalintojen kohdalla Juha nosti esille ammatilliset tutustumisviikot, joiden kautta hän koki saaneensa paremman perehdytyksen ammatilliseen koulutukseen. Hän kertoi käyneensä tutustumassa ainakin neljällä eri koulutusosalalla.

*Käytiin ihan niinku opiskelemassa aina tiettyjä jaksoja eri paikoissa ... eikä vaan katottu päältä, kun eihän siitä saa sellasta kunnon kuvaa... Hetkonen, tuota... oli priimus, elintarvikeala, konservatorio, sit tais olla vielä joku neljäs... tai sitte ei ollu, en muista tarkkaan*

*Oliko sitä, missä sä oot nyt?*

*Ai nii joo, sehän se tietenki oli.(naurahdus) Se oli toiseks viimeinen tutustumispaikka... se oli niistä vaihtoehtoista paras. Se oli nimenomaan tää parempi perehdytys. Yläasteella ei oikeestaan saanu muuta tietoa ku vaan nimen siitä opiskelualasta, mitä siellä on. Se ei vielä kerro vielä kaikkea mitä siellä tehdään ja opiskellaan. Asiasisältö ei tuu niin selväks.*

Ammattistartin työelämäjaksoja Juha ei pitänyt erityisen merkittävänä itselleen, mutta näki niissä jälkeensä sen puolen, että ne toivat vaihtelua muuhun opiskeluun ja olivat sitä kautta hyviä kokemuksia.

Omassa itsessä tapahtuneita muutoksia, itsetuntemuksen lisääntymistäkin tapahtui. Juha kokee itsessä tapahtuneiden muutosten olleen ”varmaan lähinnä iästä kiinni”.

Ryhmän ilmapiiri ja henkilöstön osuus nousivat Juhan kertomassa vahvaan asemaan. Ilmapiiriä, opiskelijoiden kohtaamista ja kohtelua hän kuvasi seuraavasti:

*Kaikki oli kavereita keskenään, sillä tavalla oli hyvä ilmapiiri. Ja opettajat oli jollain tavalla... öö ...inhimillisempiä kun ammattikoulutuksessa.*

Henkilökunnasta puhuttaessa Juha nosti esille Jeminan lailla huolehtimisen. Hyvä henkilökunta on Juhan mielestä huolehtiva ja reilu.

*Huolehtiva, siis kattoo kuitenkin oppilaiden perään jollain tavalla, saa tarpeen vaatiessa ohjausta ja semmonen reilu suhtautuminen, luonteva.*

### **Ammattistartin jälkeen**

Juha löysi oman alansa ammattistartin tutustumisviikkojen kautta, haki ja pääsi ensimmäiseen hakutoiveeseensa. Hän koki saaneensa nimenomaan varmuutta alalle hakeutumiseen, ja tunsu nyt olevansa oikeassa paikassa. Tässäkin hän toi esille opettajien ja muiden opiskelijoiden merkityksen.

*Sieltäki sai kavereita, ja sieläki opettajat on ihan ookoo ja työtilat on hyvät... Jotenki vaan samanhenkistä porukkaa ne kaikki siellä.*

Opinnot olivat edistyneet hyvin ja Juha oli edennyt jo viimeiseen lukuvuoteen. Tulevaisuuden näkymistä hän oli melko myönteinen:

*Kyllä se varmaan ihan hyvältä näyttää. Sitä ei tietysti tiedä pääseekö omalle alalle. Oon kuullu, että Keski-Suomen alueella kohtalainen menekki on. On sitte ainaki joku koulutus taustalla.*

## **4.3 Minea, 18 v.**

### **Tulo ammattistartille**

Minea tuli ammattistartille, kun hän ei peruskoulun päätyttyä tullut valituksi koulutusosalalle, joka oli ollut hänen ykköshakutoiveensa. Vaikka yleinen ohje on, että peruskoulun päättävien tulisi hakea vähintään kolmeen hakukohteeseen, oli Minea hakenut vain yhteen. Tätä hän perusteli sillä, ettei tuolloin oikein tiennyt mihin hakisi ja haki sitten koulutusosalalle, jonne eivät pisteet riittäneetkään. Hän muisteli, että oli kuullut ammattistarttivaihtoehdosta opinto-ohjaajaltaan. Minea aloitti oman ammattistarttitarinansa kertomisen sanomalla:

*Se oli varmaan mun yks elämäni parhaita vuosia.*

Minea koki ammattistarttivaihtoehdon itselleen tarpeelliseksi jo siinä vaiheessa kun oli vasta tulossa ammattistartille, sillä hän kertoi, ettei ollut tiedustellut muita mahdollisia vapaita ammatillisen koulutuksen aloituspaikkoja tai jäänyt odottamaan varasijatilanteen muuttumista.

*Mä en silloin oikeestaan edes tienny muuta, että mihin mä oisin voinut haluta, niin sitte, mä en sitte halunnu yrittää. Mä sitte päätin, että mä mietin vielä.*

### **Ammattistartin aika**

Ryhmän merkitys korostui Minean kertoessa ammattistarttivuodestaan. Hän toi myös esille eräänlaisen ei-koulumaisuuden, josta koki saaneensa eväitä tulevaisuuteen.

*Meillä oli ihan mahtava luokka ja kaikki tuli toimeen ja kaikki jotenki vaan suju ja siinä sitte ajatuksetki selkiinty, ett´ mitä haluaa ja nii. Siis tehtiä niin paljo kaikkee semmosta, mitä normaalisti koulussa ei ehkä pidettäis tärkeenä vaan niinku tehtiin kauheesti kaikkea ryhmässä, niinku sillee **ryhmänä** tehtiin kaikkee.*

Opiskelu- ja elämäntaitojen opiskeleminen sekä itsetuntemuksen lisääntyminen nousi Minean kerronnassa esille. Oman oppimistyylin löytäminen ja konkreettiset tiedot ja taidot, joita ammattistartilla harjoiteltiin, olivat Minean kannalta lähes tärkeimpiä asioita ammattistartilla:

*Meillä käytiin ainaki aika paljon läpi niitä, että miten... että niinku opiskeltiin sitä, että miten ite opitaan parhaiten ja mikä niinku on semmonen tapa, että miten saa eniten irti asioista. Ja sitte kaikkea ihan niinku tämmösiä, semmosia perusasioita mitä... kaikkia kelan papereita täyteltiin ja kaikkee tommosta, että mistä ois apua sitte ku alkaa elää yksin ja ite, että ei oo enää kukaan neuvomassa sillee koko ajan. Ni se helpottaa sitte sitä... itsenäistymistä.*

Ammattistartilla opittujen opiskelutaitojen vaikutusta Minea kuvasi näin:

*Ehkä ite osaa siinä opiskelussa hyödyntää sitä, että mitä silloin (startin aikana) on oppinu itestään. Että just se, että miten niinku ite oppii niitä asioita ja miten jää parhaiten mieleen. Sitä osaa nyt sillee käyttää, ettei niinku tuhlaa turhaa energiaa esimerkiks siihen, että jos ei päähän jää asiat sillee, että kirjottaa niitä - ni ei sitte niinku kirjota – sitte vaan kuuntelee... Sillee tavallaan ns. löytäny ittensä.*

Mineaa oli ammattistartilla ärsyttänyt ammatillisiin tutustumisviikkoihin liittynyt vähintään kolmen eri koulutusalan minimivaatimus ja sen tiukahko toteuttaminen. Sen hän muisti, koska oli mielestään puoliväkisin käynyt tutustumassa myös koulutusosalalla,

joka ei yhtään kiinnostanut. Joka tapauksessa hän löysi nykyisen koulutusalaansa juuri tutustumisviikkojen avulla..

*Siel tuli sillee, että joko tykkäs tai ei tykänny, ett' se selkeytti aika paljo, että sai kokeilla ja mennä sinne mukaan.*

Tutustumisviikkojen kohdalla Minea korosti jälleen myös ryhmän merkitystä. Tuolloin joillekin koulutusaloille järjestettiin tutustumisia niin, että ammattistarttilaiset integroitiin olemassa olevaan perustutkintoryhmään, jolloin he olivat ikään kuin ylimääräisinä kuunteluoppilaina vieraassa ryhmässä. Minea kertoi kokeneensa, että ”siinä ei tavallaan pysynyt kärryillä, mutta sitte ku siellä kauneudenhoito- ja kosmetologijutussa **meistä** (ammattistarttilaisista) tehtiin sit se ryhmä, se oli paljo kivempi sillee”.

Peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen korottamisesta Minea ei maininnut mitään. Sen sijaan hän puhui paljonkin henkilökunnan osuudesta ja merkityksestä ammattistartilla. Hänen puheessaan korostui niin sanottu ”oikeanlainen henkilökunta oikeassa paikassa” –viesti sekä ymmärrys ja sympatia itsensä ikäisten ja nuorempien asemaa kohtaan. Oikeanlaisen henkilöstön ominaisuuksia Minea kuvasi seuraavalla tavalla:

*Semmonen, että koettas sillee, että ne opettajat ja ne ketkä siellä on, ni on valmiiks suhtautunu niihin semmosiin - kaikenlaisiin ihmisiin, ketä sinne tulee näitä nuoria. Että ne, että niill ois taito osata käsitellä niitä, että asetuttais sinne niinku, tavallaan, sen oppilaan niinku... tilalle. Sillee, että kaikki pystyis ymmärtämään toisiaan ja niin.*

Sekä itsensä että mahdollisten muiden nivelvaiheessa olevien nuorten kannalta Minea piti ammattistarttia tärkeänä sen tarjoaman ohjatun toiminnan ja elämänsuunnan antamisen vuoksi. Väli vuosia Minea tuntui pitävän jonkinasteisena riskinä, ja toi hyvin esille nuorten tarpeen saada ohjausta ja tukea, kun omat päätöksentekotaidot ovat vielä puutteelliset ja herkkyys pudota koulutuksen ulkopuolelle on suuri.

*Se, että ei nuorille tuu pidettyä niitä väli vuosia, että saa sit jotain tekemistä, jotain ajatusta siitä, että mitä vois haluta tehdä. Vaikka ois sellanen mieliala, että ei haluis tai jaksais tehdä mitään, että sit taas sais sellasta uutta motivaatiota opiskeluun. Tai, miten sen nyt selittää. No, ku esimerkiks nuoret pojat, ne on välillä sillee niinku mun pikkuveli ... se ei niinku... ei kiinnosta koulu, eikä opiskelu eikä mitkää ammatit eikä näin, mutta sit ku jos joku suosittelee ja laittaa ne tänne ja ne pääsee tänne ni sitte tavallaan niinku näkee ja kokee erilaisia asioita ni sitte ne niiku löytää mielenkiintoa, ehkä.*

## Ammattistartin jälkeen

Tutustumisviikot ratkaisivat Minean tien nykyiseen perustutkintoon, jossa hän haastatteluajankohtana opiskeli toista lukuvuottaan.

*Mä en edes alun perin ajatellut, tää missä nyt olen, niin se ei ollu mun vaihtoehtoissa, että mä voisin hakee sinne. Niin se tuli sitte ammattistartin kautta. Että en mä siellä ois, jos en ois tullu tänne.*

Opinnot olivat sujuneet melko hyvin, mutta Minea toi esille motivaation vaihtelut ja haasteet sekä vertasi ammattistarttivuottaan nykyisiin opintoihinsa ammatillisessa perustutkinnossa. Keskeisiä eroja hän löysi opiskelutahdin ja opiskelijoihin suhtautumisen, ilmapiirin, kohdalla. Minean puheesta tuntui kuuluvan toive siitä, että opiskelijoihin kohdistuisi enemmän lämpöä ja motivoinnin taitoa henkilöstön taholta.

*Olihan ammattistartilla sillee aika rentoa olla... että ei niinku ollu mitään kauheita paineita eikä... eikä hirveen suuria päämääriä eikä mitää tämmöstä, ku sit taas tuolla on tuhansia mitä sun pitää saada tiettyyn aikaan mennessä tehtyä.*

*Meillä ollaan tuolla (ammatillisessa koulutuksessa) aika... tiukkoja ja sitte... jotkut... meillä on tosi vaikee luokka nytte... ja opettajat ei osaa tavallaa... ne rupee huutamaa ja sitte... siis jos oppilaat ei oo hiljaa niin ne huutaa. Ne ei tajua, ett se ei auta sitä asiaa. Siis suhtaudutaan ihan eri lailla. Sitte meille sanotaan, ett tää on vapaaehtoista, että te ootte ite tänne tullu ja näin... että ei oo kenenkää mikää pakko, ni sit... ehkä vähä vähentää sitä motivaatioo, jos jotain ei kiinnostaa, niin se vähenee vaan se kiinnostus koko ajan.*

*Tavaallaan ehkä mulleki on välillä tullu sellanen olo, että jos tollee joku sanoo mulle, että ei sun oo pakko tulla tänne, ni tulee sit, että, no, eiks´ tästä sit hyödy mitää, jos tulee tänne ... ett´ sellanen olo mulle ainaki tulis.*

Minealle motivaatiota ja voimaa antoi paitsi jo tässä vaiheessa kasaan saadut opinnot, myös ajatus tulevasta valmistumisesta.

*Jos mulla välillä on sillee, että mua ei kiinnostaa, niin sitte mua ei vaan kiinnostaa. Mutta kyllä se sit aina tulee sieltä sillee jossain vaiheessa... Kyllähän se vähä välillä tympii, mutta sitte taas koittaa vaan keskittyä siihen, että sitte ku tekee ne kaikki asiat, mitä pyydetään, ni sitte niinku... ettei niitä tee huviksee... siitä on paljo hyötyä sitte itelleki... ku sit joskus... valmistuu.*

Minea palasi vielä puheessaan väli vuosien pohtimiseen. Hänellä tuntui olevan näkemys siitä, että väli vuoden pitäminen peruskoulun jälkeen saattaa helposti, muista aikeista huolimatta, ”jäädä päälle”. Ammattistartin merkityksen nivelvaiheessa hän näki eräänlaisena tarttumapintana tulevaisuuteen.

*Ettei tulis pidettyä niitä väli vuosia ja, ku se (startti) ei niin rankka oo, ja sillä saa hyväksluettua näitä vapaavalintaisia opintoja, nii siitäki hyötyy, ku opiskelumäärästä vähenee jatkossa. Jos vaan sillee jaksaa tulla (startille), jos ei oo kiinnostusta just sillä hetkellä mitää opiskella, niin menee sit sinne, ja opiskelee vähä jotain ittestään. Sillee, ett' on se paljo parempi vaihtoehto, ku se, että jää kotiin.*

*Tai ainaki musta, jos mä pitäisin, ni varmaan mä niinku koko ajan hokisin itelleni, ett' nyt mun pitää tehdä jotain, mun pitää tehdä jotain, mutt sit mä en ikinä tekis mitää. Ois sillee, ett' ei sais vietyä sitä asiaa loppuun asti... jäis aina kaikki kesken ja... tai en mä sitte tiä, jotenki se sitte riippuu ihmisestä.*

#### **4.4 Raisa, 21 v.**

Raisa muisti peruskouluajan tiukkana aikana poissaolojen suhteen eikä hänellä peruskouluuikaan luvattomia poissaoloja ollutkaan. Toisenlainen tilanne kehittyi ammattikoulun puolella, vaikka hän oli päässyt koulutusosalalle, jonne oli ensisijaisesti hakenut. Koulutuslavalinta osoittautui kuitenkin hatarin perustein tehdyksi.

##### **Tulo ammattistartille**

18 vuotta täyttänyt Raisa opiskeli jo toista vuotta ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, kun hän koulutusalan opinto-ohjaajan avulla hakeutui ammattistartille. Opintoja ei suinkaan ollut kertynyt kahden vuoden ajalta kuin murtoosa, sillä poissaoloja oli kertynyt todella paljon. Hän sai olla melko pitkään pois ennen kuin tilanteeseen puututtiin.

*Peruskoulussa oli muutenki tiukempi, mutta siellä (ammattikoulussa) ei oikeestaan kukaan seurannu ennen kuin olit kunnolla pois. Sit vasta soiteltiin.*

*Mulla oli niinko kakkosvuosi menossa jo, mutt' sit mä en tykänny käyä siellä enää. Mä lintsasin tosi paljon ja sit mun perään soiteltiin sieltä ja mä olin ihan ihmeissäni, että mitähän ihmettä mä nyt teen, ku en mä halua käyä sitä loppu enää ollenkaa... sitte mua ehotettiin tänne, startille, ja sittehä mä hyppäsin ihan kesken siihen ryhmään.*

Tulo ammattistartille oli Raisalle lähes pelottava kokemus. Hän koki että kaikki tapahtui loppujen lopuksi nopeasti, eikä hän tiennyt ammattistartista ennakkoon mitään. Hän kertoi, että haastattelu oli tärkeä osa ammattistartille tuloa:

*Sithä mä tulin sinne haastatteluun ja vähä valottu, että mihin mä oon menossa ja mitä tapahtuu...*

*Ku mä just aattelin, että mä piän jotain välivuotta sitte tai jotain, että jos heitetään sieltä koulusta pihalle, ku mä olin ihan kujalla, että mitähä mä tekisin. Nii sit se oli kiva, ett mul oli sit joku mihin mä voin kuitenkin mennä opiskelee.*

Raisa siis aloitti ammattistartin kesken lukukautta, kun jo syyskuussakin aloittanut ryhmä oli käynnissä. Ammattistartti toimi eri rakennuksessa, kuin missä hän oli aiemmin opiskellut, jolloin se toi lisäjännitystä uudelle alulle.

*Se eka päivä, mä muistan ainaki, mä olin ihan paniikissa, pelotti hirveesti ja sit siel oli menossa just kuvistunti, ja sitte tota... veitte mut sinne, sinne luokkaan, kun mä en Harjuukaan (oppilaitoksen toimipiste) silloin tuntenu yhtään.*

*Kyllä mua ainaki pelotti kauheesti ja siihen ihan uuteen ryhmään tulla iha toisesta koulustaki.*

### **Ammattistartin aika**

Tutustumisretket ja ammatilliset tutustumisviikot nousivat Raisan muistoissa ensimmäisenä esille. Hän muisti, että hän oli poikkeuksellisesti saanut käydä samalla koulutusosalalla tutustumassa kaksi kertaa, ja piti sitä hyvänä kokemuksena, sillä se aidosti vahvisti uuden suunnan löytymisen. Vaikka nuo viikot olivat olleet samalla alalla, hän muisti saadun hyödyn päätöksenteolleen:

*Ku ne molemmat viikot oli ihan erilaisia, niin se oli kivaa. Sai ihan kunnan käsityksen siitä, ett´ mitähän tää vois olla.*

Nimenomaan retket, tutustumismahdollisuudet ja eri vaihtoehtojen läpi käyminen sitouttivat hänet paitsi ammattistartille myös suuntaamaan tulevaisuuteen.

*Tutustumisreissut... muutenki ne mahollisuudet niistä kouluista, mihin vois mennä – niistä puhuttiin paljon... että se niinku sillee... tajus itekki, että ei nyt tarvi ruveta mitään välivuotta pitämään, ku voi käyä tätä (starttia) ja sitte hakee oikeesti jonneki.*

Samalla, kun omat tulevaisuuden vaihtoehdot selkeytyivät, ammattistartin aika oli Raisan mielestä rentoa ja mukavaa aikaa, jossa vertaistuki oli myös keskeisellä sijalla.

*Jotenki semmonen kuva, muistikuva on jääny siitä, ett´ se oli semmosta tosi rentoo ja mukavaa, semmosta höpöttelyä, jutustelua, ja kyl mä sieltä kavereitaki sain.*

*Mulle tuli ainaki semmonen olo, että te niinku välitätte siellä niistä opiskelijoista. Ja sitte se, kun sekin esim meijän ryhmä ku oli, niinku kaikki ottaa kauheen avoimesti vastaan mukaan siihen porukkaan, ett´ kukaan ei kato silleen, että miks tää sinne tulee... Johtuu varmaan siitä ku, ett´ kaikki on ihan yhtä kujalla siitä, ett mihin me ollaan menossa.*



Raisalla oli ollut paljon poissaoloja edellisissä opinnoissaan eikä tilanne heti saman tien muuttunut. Edelleen, kolme vuotta ammattistartin jälkeen, Raisan mieleen tuli poissaoloihin puuttuminen, jota hän kuvasi huolen pitämiseksi. Ja samoin kuin Minea, hän otti puheeksi sen, että ns. tarttumattomuus voi jäädä päälle, mikäli riittävää tukea ja huolenpitoa ei ole saatavilla.

*Jotenki tuntu, että täällä niinku ns piettiin huolta, niinku enemmän, tai sillee niinku, ett' jos vaikka lintsas niin tehä soittelitte perään aina. Tai ku oli aamulla myöhässä, nii te soittelitte perään, mutta esim. ammattikoulun puolella sä pystyit olee sen kaks viikkoo pois ja opettajat ei välttämättä ees huomannu sitä.*

Poissa tai myöhässä olevan opiskelijan kouluun kysyminen tai patistaminen puhelimensoitoilla ei tuolloin tuntunut aina mukavalta:

*Olihan se sillon ärsyttävää, mutta sitte myöhemmin ku mietti sitä, niin se oli kyllä ihan oikein. Koska sit se ois saattanut jäädä se lintsaminen just päälle. Ett', ku oot yhen päivän pois ni jää helposti, ettei tuu sitte.*

*Ja sit seki, ku mä nukuin monesti pommiin, se oli hyvä ku te soititte, ni mä heräsin aina siihen puheluun sitte. Ja sitte hirveetä kyytiä koululle.*

Perustietojen ja -taitojen kertaaminen oli myös jäänyt Raisalle mieleen. Hän piti tärkeänä, että ammattistarttiin sisältyy perusopetuksen arvosanojen korottamisen mahdollisuus. Hän kuvasi asian merkitystä seuraavasti:

*Ainakin meillä oli niitä ihan perus matikkaa ja äikkää ja tämmöstä. Määhän sain korotettua sen matikan sillon, niin ne oli kans mun mielestä hyvä, ett siellä pystyy korottamaan siellä samalla. Ett' se ei oo pelkkää sellasta ihmettelyä, ett' pääseekö mihinkään.*

### **Ammattistartin jälkeen**

Raisalla oli haastatteluhetkellä kolmas eli viimeinen lukuvuosi menossa alalla, jonne hän haki ja pääsi ammattistartin jälkeen. Oman alan löytyminen oli Raisan mukaan syy, miksi lintsaminen oli jäänyt vähäiseksi, ja opinnot olivat edenneet.

*Mä en todellakaan lintsaa niin paljo enää. Se just ku meillä oli niitä tutustumisviikkoja, niinni, ku sen sai siellä niin selväks periaatteessa, että minkälainen tää voi olla tää koulu, nii sit hakeeki sinne oikeeseen. Että tietää, että se on kiva ala. Ettei mee ihan randomilla johonki.*

Raisa nosti ammattistartin merkityksen koulutuksesta syrjäytymisestä ehkäisevänä toimintana esille uudelleen ja painotti sitä, että yhteishaun konkreettinen ”kädestä pitäen” ohjattu haku oli tärkeä asia.

*En mä tiää, että olisinko mä edes opiskelemassa täällä, jos mä en olis menny ammattistartille. Se on just se, että jos olis pitäny jotain välivuotta, ni sit ois ollu tosi vaikee yksin hakee mihinkää kouluu, että seki on hyvä, että siellä niinku haettii yhdessä. Ku ei sitä nyt tuu koneelle mentyä ja haettua johonki tai vastaavaa. Kyl se ainaki mulle oli tosi tärkeä.*

Tulevaisuuteen Raisa suhtautui nykynuoren aikuisen toiveikkaalla realismilla, jolloin mielessä oli jo varautuminen siihen, ettei oman alan töitä, eikä aina muitakaan töitä, välttämättä heti löydy.

*Yritän päästä töihin, kun valmistun. Toivotaan, että pääsen johonkin. Jos en pääse, niin sit mä meen lisää opiskelemaan.*

#### **4.5 Malla, 19 v.**

Peruskoulun päätyttyä Mallan yhteishaun pisteet eivät riittäneet hänen ensimmäiseen hakutoiveeseensa vaan hän sai opiskelupaikan kakkostoiveena olleelta koulutusosalta. Malla otti tuon opiskelupaikan vastaan, mutta jo ensimmäisen jakson puolivälissä hän totesi, ettei halua jatkaa ja keskeytti. Hän haki lähimpänä olevaan lukioon, jonne hänen keskiarvonsa hyvin riitti, mutta jo parin päivän kuluttua totesi, ettei lukiokaan ole hänen paikkansa.

#### **Tulo ammattistartille**

Ammattistartille Malla tuli haastatteluun edellä kuvattujen mutkien kautta, ja aloitti syksyn myöhemmässä eli syyskuun ryhmässä. 16 vuotiaan Mallan elämäntilanne oli myös varsin vaativa.

*Mä muutin ysin jälkeen yksin, ett' mä asuin mun kaverin kans.*

*Kyllähän mä aika hukassa silloin olin, että oli hirveesti silloin poissaoloja, ku mulla oli silloin niin hankala, ku mun piti silloin muuttaa omilleni ja mä olin kuitenkin niin älyttömän nuori, nii oliha se niinku hankalaa aikaa.*

#### **Ammattistartin aika**

Ammattistartin ajasta päällimmäisenä Mallan mieleen nousi ryhmä ja sen ilmapiiri.

*Meil oli hirveen hyvä luokkahenki niinku mejän luokkalaisten kesken, ja mä edelleen pidän moniin yhteyttä.*

Mallalla oli elämäntilanteensa haastavuuden vuoksi myös ammattistartilla poissaoloja paljon ja toistuvasti. Hän kertoi, että ammattistartille kiinnittyminen ja mukana pysyminen oli henkilökunnan sitkeyden varassa.

*Niinku teijän varassa se oli. Niinku hirveen hyvä, että te aina niinku soititte että missä oot ja mikset oo koulussa, ja silloin se ärsytti ihan hirveesti, ku aina soitettiin, mutt' nyt ku näin jälkeinpäin ni osaa arvostaa sitä, koska te oikeesti välititte siitä ett' me käyään koulussa ja löyetään se oma ala. Siin tuntu niinku, ett' te oikeesti piditte huolta meistä opiskelijoista.*

Aika ammattistartilla oli Mallalle erityisesti kasvun vuosi, jolloin hän koki saaneensa nähdä eri koulutusaloja, ja vahvistaa omaa kiinnostustaan ja erityisesti uskoaan päästä alalle, joka kiinnosti edelleen. Hän muisti olleensa tuolloin melko ”heikossa langassa” koulun ja opiskelun suhteen.

*Siis mull oli hirveesti poissaoloja, mua ei kiinnostanu niinku yhtään tulla kouluun. Ku mä olin aatellu ett mä haluan sinne päästä, ni se oli niin valtava pettymys ku mä en päässykkää. Ett sillee.*

*Se niinku oikeesti tuki sitä, ett mä tiedän, mikä on mun paikka. Ja musta tuntuu, että jos mä en ois silloin tullu ammattistartille, nii vois olla, ett mä en ois hakenu enää mihinkää. Ett' se tavallaa sysäs mut, ett' mä haen uuestaan sinne”. (minne ei ensimmäisellä kerralla päässyt)En ois kyllä toista kertaa hakenu, enkä nyt ois välttämättä koulussa, jos en ois ammattistartille tullu.*

Perustietojen ja taitojen kertaaminen ja arvosanojen korottamismahdollisuus oli Mallan mielestä tärkeä asia ammattistartilla, vaikka häneltä itseltään korottaminen jäikin loppuun saattamatta ja toteuttamatta.

Oma ala vahvistui hänenkin kohdallaan tutustumisviikkojen kautta.

*Vaikk' mä niinku tiesin, ett' minne haluan, niin oli tosi mukava päästä näkemään kaikkee erilaista. Ett' siinä tavallaan sai niinku varmistusta, että mikä se mun ala on.*

Henkilöstöä Malla kuvasi ”hyvän tyyppin” ja ”oikeanlaisen tyyppin” määrittelyllä. Sopiva kurin- ja huolenpito olivat Mallan mielestä ammattistartin henkilöstön hyviä ominaisuuksia.

*Ett' osaa pitää kuria, mutt ei pidä sitä niinku väärällä tavalla. Ett' patistaa kouluun, mutta ei sillee niinku huutamalla, että ei susta tuu mitään jos et sää tuu kouluun tai käy koulua... Vaan sillee niinku, niinku kiltisti ajaa ihmisiä eteenpäin.*

*Mun mielest ainaki hyviä tyyppejä, sillee oikeenlaisia siihen hommaan. Että varmaan opettajille niinku tärkeintä tässä ammattistartissa, ett' oikeesti pitää*

*huolta niistä ihmisistä eikä vaan siis sillee, että tavallaan niinku että ei kiinnosta. Että aidosti kiinnosti oikeesti se, ett´ mitä me halutaan tehdä ja mitä meille kuuluu ja mitä me niinku tehään ku päästään ammattistartilta pois.*

Mallan kerronnassa korostui elämän- ja opiskelutaitojen vahvistamisen mahdollisuus, ja tätä kautta koulutuksesta syrjään jäämisen ehkäiseminen. Hän itse koki saaneensa nimenomaan kasvun ajan ja paikan ammattistartilla. Samalla hän toi esille myös itseään vanhempien nuorten tarpeen ohjattuun vaiheeseen ennen ammatillisia opintoja. Malla itse ammattistartille tullessaan oli 16 –vuotias, ja tullut suoraan, mutta kahden aloituksen kautta, peruskoulusta (syksyn aloitukset ja keskeyttämiset tapahtuivat noin yhden kuukauden sisällä). Hän arvioi, että myös vanhemmille nuorille, joilla on tullut elämäntilanteeseen liittyviä asioita ja/tai haasteita, jotka ovat johtaneet siihen, että koulutuksellinen nivelvaihe on peruskoulun jälkeen katkennut, oli ammattistartista suuri hyöty.

*Ku meijänki luokalla oli muutama ihminen, joka ei ollu ollu koulussa ennen sitä (ammattistarttia). Ku Soljaki oli ollu hoitamassa sitä sen lasta, nii että, se niinku ammattistartin kautta pääs siihen normaaliin rytmiin. Ett´ musta tuntuu, että se on niinku sellaselle ihmiselle, jolla ei oo ollu koulua pitkään aikaan, ni se on niille hyvä alku, ett´ pystyy alkaa sen oikeen opinnon. Ku jos Soljaki ois mennyt suoraan johonki, ett´ se ei ois tullu ammattistartille, ja hakenu jonneki kouluu, ni se olis voinu olla tosi huono, ku alku ois ollu niin hankala, ku on ollu kotona, ni sill ei ois sellasta rytmiä ollenkaa ollu.*

*Ett´ se tosiaa antaa sitä rytmiä siihen elämään.*

### **Ammattistartin jälkeen**

Malla opiskeli nyt viimeistä vuotta perustutkintokoulutuksessa, jonne hän oli hakenut jo ennen ammattistarttia. Alavalinta oli ollut oikea, ja näin ollen keskeyttäminen toisena hakutoiveena olleessa koulutuksessa oli perusteltua. Ammattistartin tärkeintä antia Malla kuvasi seuraavasti:

*Se oman paikan löytäminen ja se kasvu, minkä mä kasvoin sen vuoden aikana. Nii että mä just opin elämää yksin ja löysin sen oman paikan ja oli tosi mukava, ku pääs sit alottamaan sen koulun, mitä oikeesti halus.*

Malla katsoi tulevaisuuteen toiveikkaasti. Kysyttäessä, että millaiset näkymät sinulla nyt on tulevaisuuteen, hän vastaa:

*Tosi hyvät! Keväällä pitäis valmistua ja lähteä johonki jatko-opiskelemaan.*

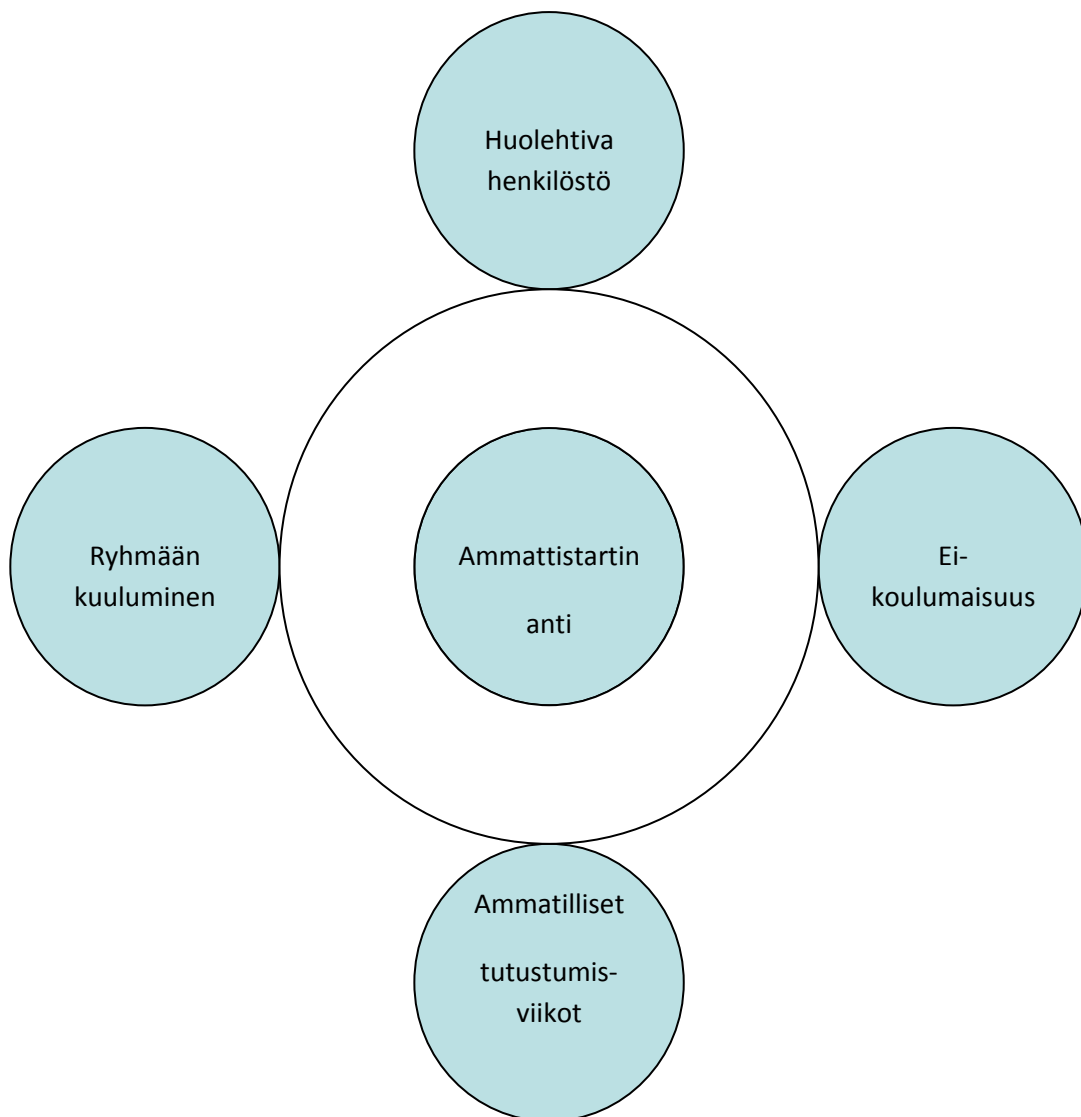
## 5 TARINOIDEN ANALYYSI: NUORUUS VAIHEESSA – OHJAUSTA JA ONNISTUMISIA

Tutkimuksen tulokset ovat syntyneet analysoimalla tarinat analyysiyksiköiden kautta teemoihin, joista olen muodostanut tulosten pääluokat. Seuraavan esimerkin mukaisesti (taulukko 1) pääluokat muodostavat tutkimuksen tulosluvun otsikoinnin ja alateemojen kautta teoria-aineistoon nojautuvan johtopäätösten tarkastelun.

TAULUKKO 1 Esimerkki analyysitavasta: alkuperäisestä analyysiyksiköstä, pelkistämisen ja alateemojen kautta pääluokkaan

Alkuperäinen analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Teema	Pääluokka
<p>”no uusia ystäviä ja paremmat numerot ja tietenkin kokemusta – just se, että oppi tuntemaan erilaisia ihmisiä. Toi oli tosi palkitsevaa ja antoisaa, en kyl olis tässä jos en ois käynyt sitä.” ”ihmiset, oli erilaisia ihmisiä, en osannut odottaa... se oli vähän yllätys millaisia ihmisiä, millaista tääl on porukka...Mut, loppujen lopuks, kun oppi tuntemaan niitä ihmisiä, niin ei sit enää ollut niin yllättävää.”</p> <p>”kun oli niin erilaisten ihmsten kanssa tekemisissä niin oppi ehkä ymmärtämään vähän enemmän ihmisiä” (Jemina)</p>	<p>uudet ystävät,</p> <p>oppi tuntemaan erilaisia ihmisiä</p> <p>erilaiset ihmiset</p>	<p>ryhmään ”asettuminen”</p> <p>turvallisuus</p> <p>ryhmään pääseminen ja ”asettuminen”</p> <p>vertaisuus</p>	<p><b>ryhmään kuuluminen</b></p>

Tämän tutkimuksen tulokset kietoutuvat siihen, mitä ammattistartti nuorille antoi. Niissä korostuvat ryhmän merkitys, oikean koulutusalan ja oman itsensä löytäminen sekä henkilöstön huolenpito ja läsnäolo ohjaus- ja opetustyössä. Jokaisessa tarinassa tuli esille ammattistartin ei-koulumaisuus, jota nuoret muistavat lämmöllä ja jopa kiitollisuudella. Koska tutkimus on aineistolähtöinen, nousee teoria tulosten pääluokkien ja alateemojen kautta esille. Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimuksen tuloksia pääluokka kerrallaan. Analyysin teoreettiset näkökulmat ja kannanotot perustuvat aineistolähtöisyyteen.



KUVIO 2 Ammatistartin anti: Tutkimuksen tulosten pääluokat

### 5.1 Ryhmän merkitys - ”Että kukaan ei kato silleen, että miks tää sinne tulee.”

Tämän tutkielman nuoret kertoivat kuinka tärkeää oli, että tutustui johonkin, sai uusia ystäviä ja kuului ryhmään. Epävarmuus ja pelko uuteen ryhmään tulemisesta tuli esille sekä Raisan (vaikka oli tuolloin jo iältään 18 –vuotias) että Juhan tarinassa. Pelosta ja epävarmuudesta huolimatta, ja ehkä juuri siitä syystä, ryhmäytyminen, ryhmään

kuulumisen tunteen syntyminen, on ratkaisevassa osassa jokaisen nuoren onnistuneessa ammattistarttitarinassa.

*Mä en ollu oikeen selvillä siitä, että mikä on ammattistartti. Se oli vähän niinku jotenki negatiivinen kaiku sillä nimellä. Mä pelkäsin, että se ois jonkunlainen apuluokka huonosti menestyneille oppilaille – nimestä päätellen ainoastaan. (Juha)*

Ryhmäytyminen tai yhteisöllisyys eivät synny itsestään. Yhteenkuuluvuuden syntymistä ammattistartilla erilaista taustoista ja elämäntilanteista huolimatta selittää nuorten yhteisesti jakama kokemus siitä, että ei tarvinnut tuntea itseään huonoksi keskeyttämisen tai koulutuksen ulkopuolelle jäämisen vuoksi. Erilaisista oppimisvalmiuksista ja taustoista huolimatta nuoret kokivat olevansa ”samalla viivalla”.

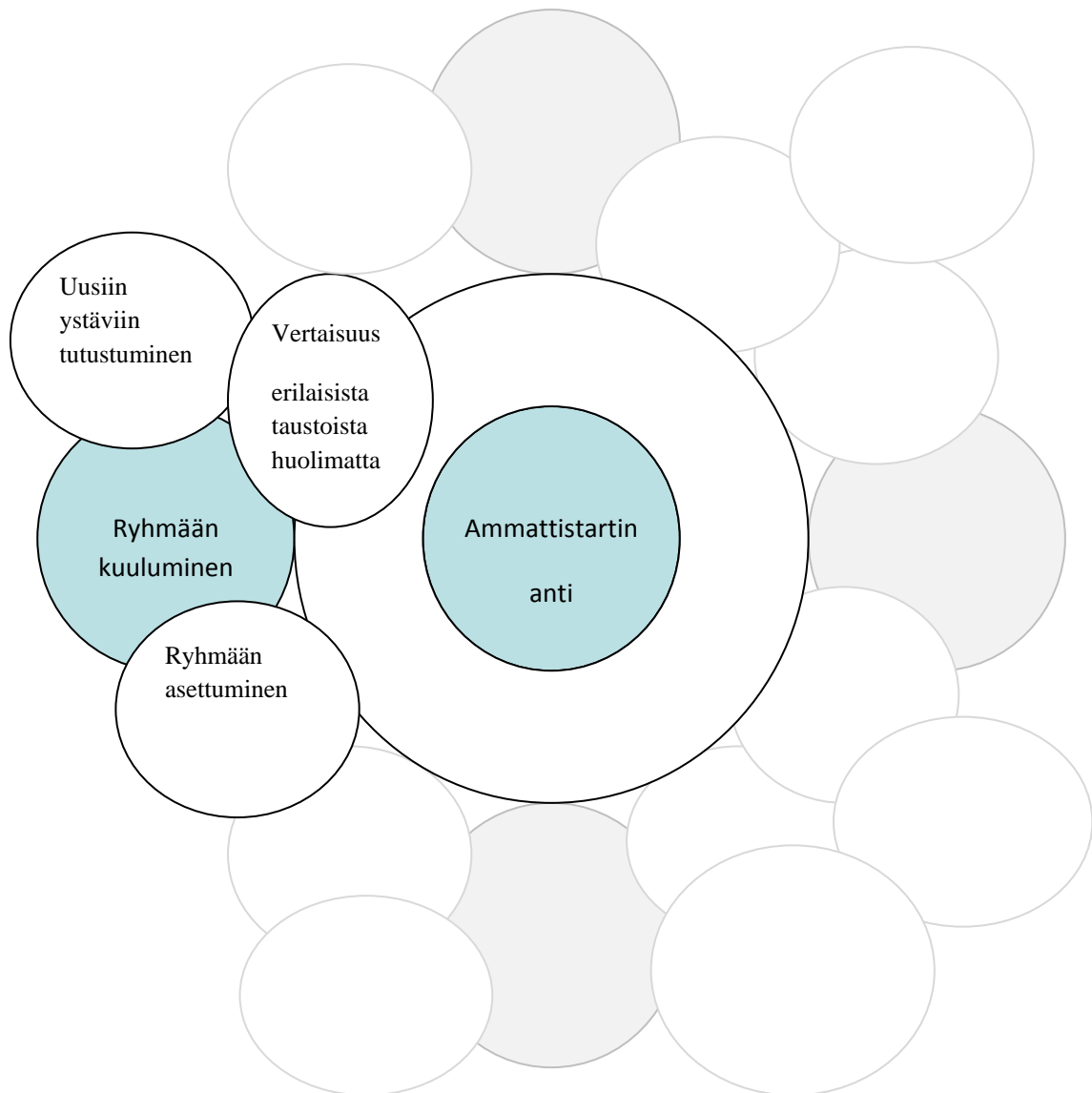
Nuoret kuvasivat sekä henkilöstön että opiskelijaryhmän osuutta ryhmään kuulumisen tunteen syntymisessä. Ryhmäytymistä ja ryhmän hyvää ilmapiiriä edesauttoivat useat tekijät, joista keskeisimpinä rento ote, rauha ja ryhmäyttämiseen panostaminen henkilöstön taholta (vrt. myös Jäppinen 2010, 75-77) Ammattistartin opiskelijoiden ryhmäytymisestä ei voitane puhua ilman yhteisöllisyyden käsitettä. Niin vahvasti myös tämän tutkielman nuoret tuovat esille koulun aikuisten, henkilöstön merkitystä onnistuneissa ammattistarttitarinoissaan. OKSA-koulutusta (perusopetuksen lisäopetus Jyväskylän koulutuskuntayhtymässä) tutkinut Ollikainen (2007) kirjoittaa, että yhteisöllisyys koulussa ruokkii hyvää ilmapiiriä ja turvalliseksi koettu yhteisö edesauttaa oppimista ja sitoutumista koulutyöhön. Yhteisöllä Ollikainen tarkoittaa työntekijöiden ja oppilaiden muodostamaa työryhmää, jossa aikuisella on substanssiosaamisen lisäksi aikuisuutta, rajojen asettamisen kykyä ja johtajuutta. (Ollikainen 2007, 27).

Yhteisöllisyyttä ja huolenpidon ilmapiiriä, kokonaisvaltaista ohjausta ja kasvattamista voidaan tarkastella myös suggestiivisuuden eli salaa (tiedostamatta) vaikuttavien mieltämiseen, käyttäytymiseen tai toimintaan yllyttävien tekijöiden kautta. (Alkio 1992, 589) Koulun sosiaalisessa ympäristössä on paljon suggestioita eli niin sanottuja salaisvaikutuksia ja mieleenjohtatuksia. (Kauppila 2010, 48; Alkio 1992, 589) Ryhmän suggestiivinen ”varaus” heijastuu suoraan opettajaan/ryhmän vetäjään. Siksi ryhmän merkitys on erityisen suuri: Negatiivisten suggestioiden ryhmä voi olla opettajasta raskas, vaikka hän itse olisi kuinka positiivinen ryhmään kohtaan. (Kauppila 2010, 49)

Kun puhutaan ryhmästä ja ryhmäytymisestä, puhutaan yhteisöön kuulumisesta. Jääminen yksin koulutuksen, työelämän, perheen tai kaveripiirin ulkopuolelle, on suuri syrjäytymistä edistävä uhkatekijä. Nuorten ohjaamisen ja opettamisen haasteellisuus kouluissa näkyy erityisesti niiden nuorten kohdalla, jotka kokevat yhteisöllisyytensä jossakin muualla kuin koulun tai luokkahuoneen sisällä (Kuronen 2010, 45) tai kokevat olevansa täysin yksin. Koulu ei ole näille nuorille sellainen paikka, jonne he haluavat tulla. He kokevat, ettei koulu ole heitä varten eikä anna heille mitään. Niin ikään Nuorisobarometrin (2012) tulokset lapsuudenkodin merkittävydestä ja koulutustason periytyvyydestä asettavat kouluille elämän merkityksellisyyden ja sosiaalisen yhteyden kokemisen odotuksia. On koteja, joissa nuori ei saa näitä kokemuksia. Koulu voi olla ainoa paikka, jossa elämän merkityksellisyyttä ja johonkin kuulumisen tunnetta nuori voisi onnistuessaan kokea.

Myrskylän (2010) tilaston mukaan syrjäytyneitä 15 – 29 –vuotiaita nuoria oli vuonna 2010 noin 51 300, joista noin 32 500 ei ollut ilmoittautunut edes työttömiksi työnhakijoiksi. (Nuorisobarometri 2012, 154) Ovatko ”mihinkään kuulumattomat” nuoret niitä, jotka ovat jääneet paitsi vanhemmilta saatua tukea ja välittämistä? Nämä ovat tekijöitä, joiden Rönkä (2002) on tutkinut olevan yhteydessä nuoren hyvinvoinnin eri osa-alueisiin, esimerkiksi minäkuvaan ja koulunkäyntiin suhtautumiseen. (Alatupa & al. 2007, 159)





KUVIO 3 Ammattistartin anti: Ryhmään kuuluminen alateemoineen

## 5.2 Ohjaus- ja opetushenkilöstön merkitys - ”Niinku teijän varassa se oli”

Nuoret nostivat tarinoissaan esiin henkilöstön huolenpidon merkittävyyden. Kyse on paitsi aikuisen läsnäolosta ja ohjauksesta myös, ja erityisesti, poissaoloihin puuttumisesta. Mikäli palataan ajatukseen siitä, että yksilö kantaa mukanaan ”sisäistä ryhmää”, omaksumiaan rooleja, suhdemalleja ja ryhmäkokemuksia (Niemistö 2002, 84) oli Raisan lauseessa nuoren poissaolokäyttäytymiselle luonnollinen selitys: On

luontevaa toimia kuten on toiminut aiemminkin. Näiden nuorten kertoma yhdistää poissaoloihin puuttumisen ja huolen pitämisen, joka on heidän mukaansa mahdollistanut muutoksen ja onnistumisen. Ammattistartin seurantaselvitys raportoii poissaoloihin puuttumista myös kontrolli –sanaa käyttäen. (Jäppinen 2010, 51) Kontrolli kuvaa hyvin myös nuorten puhetta siitä, kuinka välitön puuttuminen poissaoloon ”silloin ärsytti”, mutta ”jälkeenpäin osaa arvostaa sitä”. Poissaoloihin puuttumista nuoret kuvasivat aitona välittämisenä, jolloin voitaneen vetää johtopäätös siitä, että nuoret ovat kokeneet asian elämönhallinnan tukemisena, ei ainoastaan kontrollina.

Huolenpito ja arkikielessä käytetty ”paapominen” ovat eri asioita. Aikuisuuden ja lapsuuden erottava asemallinen ero (Ziehe 1991, 95) tarkoittaa lapselle sekä uhkan että houkutuksen tasoja, jossa lapsi voi kokea sekä voimattomuutta että oman tulevaisuutensa heijastuksen. Nuoret tuntuvat peräänkuuluttavan aikuiselta jonkinlaista lempeää lujutta - aikuisen aseman ihmismäisyyttä. Ziehe (1991, 96) kuvaa tätä asemallista eroa, jota aikuinen voisi ”ihmismäisyytensä” kehittämiseksi pohtia:

”Aikuisesta, joka lapsen yläpuolella olevana edustaa vain eroa, tulee ylivoimainen ja uhkaava, ellei jopa vihollisen kaltainen. Mikäli lapsi ei voi nähdä mitään aikuisen persoonallisuuden piirrettä siltana omaan itseensä, aikuisesta tulee sietämätön. Mutta sama pätee myös päinvastaiseen suuntaan. Aikuisesta, joka haluaa edustaa vain yksilöllisiä ominaisuuksiaan ja yrittää täydellisesti hävittää asemallisen eron, tulee lapselle mielenkiinnoton (ja myöhemmin naurettava).”

Koulun aikuisen asemaa ei määrittele ainoastaan aikuinen itse, vaikka saakin persoonansa ”peliin laittamiseen” suuret mahdollisuudet. Opetussuunnitelma, siitä kiinni pitäminen ja tarvittaessa joustaminen, antaa tuen ja rajat. Nuorelle koulutuksen aseman tulisi edustaa eräänlaista ”aikuisen asemaa”: Ei uhka, mutta ei mielenkiinnonkaan. Koulu, eikä aikuinen, voi paeta sitä, että nuori pitää näiden asemallista statusta sekä puoleensavetävänä että uhkaavana. Zieheä (1991, 96) lainaten: ”Lapsi haluaa tätä statusta ja samanaikaisesti torjuu sitä mitä voimallisimmin. Hän haluaa olla koko ajan aikuisten kanssa, mutta tarvitsee samalla laajoja mahdollisuuksia heistä erottuakseen. Hän on alati aikuisten kannoilla ja vaatii järkähtämättä saada olla heiltä rauhassa.”

Jemina kuvasi tarinassaan häiriköintitilannetta ammattistartilla. Se oli hänen mielestään poikkeavaa ja huonoa käyttäytymistä, joka yllätti hänet. Hän ei selittänyt häiriköintiä ja opettajaa vastaan uhoamista murrosikään kuuluvalla normaalilla käyttäytymisellä vaan kuin ymmärtäen häiriköivän nuoren ja huonosti käyttäytyvien nuorten käyttäytymisen mahdollisia taustoja ja syitä.

*Mutt loppujen lopuks, kun oppi tuntemaan niitä ihmisiä, niin ei sit enää ollu niin yllättävää. (Jemina)*

Thomas Ziehen 1990-luvun alun rohkea väite tuntuu olevan totta: Koulu on enää vain koulu, pakkoinstituutio, jonka vastavoimana nuorisokulttuuri ja vapaa-aika tarjoaa nuorille parempia oppimiskokemuksia kuin koulu. Koulussa pitkästyminen, ”ajan tappaminen” tai koulupäivän karnevalisoiminen, joka näkyy häiriökäyttäytymisenä, on arkipäivää. Esille nousee ajatus siitä, että kouluväen yrittäessä ratkoa kurinpito-ongelmia, on jäänyt tajuamatta nuorten häiriökäyttäytymisen todellinen syy. Tajuamatta jää myös se, että opettajien ja oppilaiden persoonallisuutta litistetään. (Ziehe 1991; Koppinen & Pollari 2010, 107-108) Jottei persoonallisuus (ei nuorten eikä koulun aikuisten) pääsisi litistymään, kuten edellä ilmaistaan, olisiko ryhmäyttäminen ulkopäin ”litistettynä”, irrallisena toimenpiteenä korvattava yhteisöllistymisellä, jossa ryhmädynaamisen tiedon soveltaminen (vrt. esim. Ollikainen, 2007) eläisi kaiken aikaa koulun arjessa.

Välittää, pitää huolta (to care) on Noddingsin (2003) mukaan sitä, että panostaa jonkin tai jonkun hyvinvointiin, suojelemiseen ja huoltamiseen. Noddings kirjoittaa toisesta välittämisestä Milton Mayerhoffia lainaten: Toisesta huolehtiminen, merkittävimmillään, on auttaa häntä kasvamaan, tulemaan omaksi itsekseen. (”To care for another person, in the most significant sense, is to help him grow and actualize himself.”) (Noddings, 2003, 9) Toisesta välittäminen ei ole rooli, joka näytellään. Äitinä/isänä oleminen ole ei ole rooli, eikä opettajana/kasvattajana toimiminen ole rooli vaan molemmat ovat huolenpitoon ja välittämiseen perustuvia suhteita, joihin sisältyy vastuu. Toisin sanoen, jos kasvatusta ja opetustyössä haluaa omaksua tai pitää roolin tai rooleja – olisi pitänyt ennemmin ryhtyä näyttelijäksi. (Noddings 2003, 175)

Länsimaisessa kulttuurissa on Klemolan (2004) mukaan korostunut ihmisen erillisuus ja dualisimin läpitukenavuus, jossa ruumis ja sielu, rationaalisuus ja emotionaalisuus, ihminen ja luonto, ovat erkaantuneet toisistaan. Toisin sanoen ihmisen erillisyyden ja

nk. eri osa-alueiden erillisyyden korostuminen on jopa sairastuttamassa länsimaisen kulttuurin ihmisen olevaisuutta. Aitoa läsnäoloa kuvaa mielestäni hyvin käsite *interbeing*, joka tarkoittaa samanaikaista läsnäoloa maailmassa sekä kehon kaksoisulottuvuutta, joka on empatian perusta – aitoa kanssa-olemista. Klemola kirjoittaakin Varelaa (2004) seuraten: Kummaksuttaa, että olemme tulleet ajatelleeksi olevamme irrallisia ja erillisiä olentoja. (Klemola 2004, 159-160)

Kun opettajat eivät nuorten mukaan ”tuntuneet opettajilta vaan läheisemmiltä”, voidaan arvioida suggestiivisen vuorovaikutuksen toimineen opiskelijan motivaatiota lisäävästi, kohti rentoutta, luovuutta, onnistumisen mielikuvia, oppimisen iloa ja itsensä toteuttamista. (vrt. esim. Kauppila 2010)

Opettajasuhteet saattavat olla yksi ratkaiseva tekijä koulutuksesta syrjäytymiseen – etenkin poikien kohdalla. ( Pirttiniemi 2004; Kuronen 2010, 18) Ongelmat eivät niinkään ole siinä, etteivätkö nuoret arvostaisi opettajan ammattitaitoa – ongelmat kiertyvät opettajan ”ihmisenä olemiseen” ja myönteisen palautteen antamisen vähäisyyteen. (Kuronen 2010, 18) Syrjään joutuneet nuoret ovat jääneet vaille kannustusta ja kehumista, vaille aikuisen aitoa tukea ja läsnäoloa. Tämän tutkimuksen nuoret antavat arvoa henkilöstön aikuisuudelle, jossa yhdistyy lujuus ja lempeys.

Jemina muisteli ammattistartilla menon toisinaan olleen ”kuin lastentarhassa”, ja samalla arvioi, että ns. kurin ja ryhmän ”kasassa pitäminen” oli tarpeellista, ja vasta kunkin opiskelijan tuntemisen kautta saattoi voida antaa ”enemmän vapauksia”.

Nuoret tuntuvat hyvin ymmärtävän työn haasteellisuuden, ja antavat arvoa henkilöstön sitkeydelle, samalla pitäen sitä hyvän ohjaajan tai opettajan ominaisuutena.

*Ett´ osaa pitää kuria, mutt ei pidä sitä niinku väärällä tavalla. Ett´ patistaa kouluun, mutta ei sillee niinku huutamalla, että ei susta tuu mitään jos et sää tuu kouluun tai käy koulua... Vaan sillee niinku, niinku kiltisti ajaa ihmisiä eteenpäin. (Malla)*

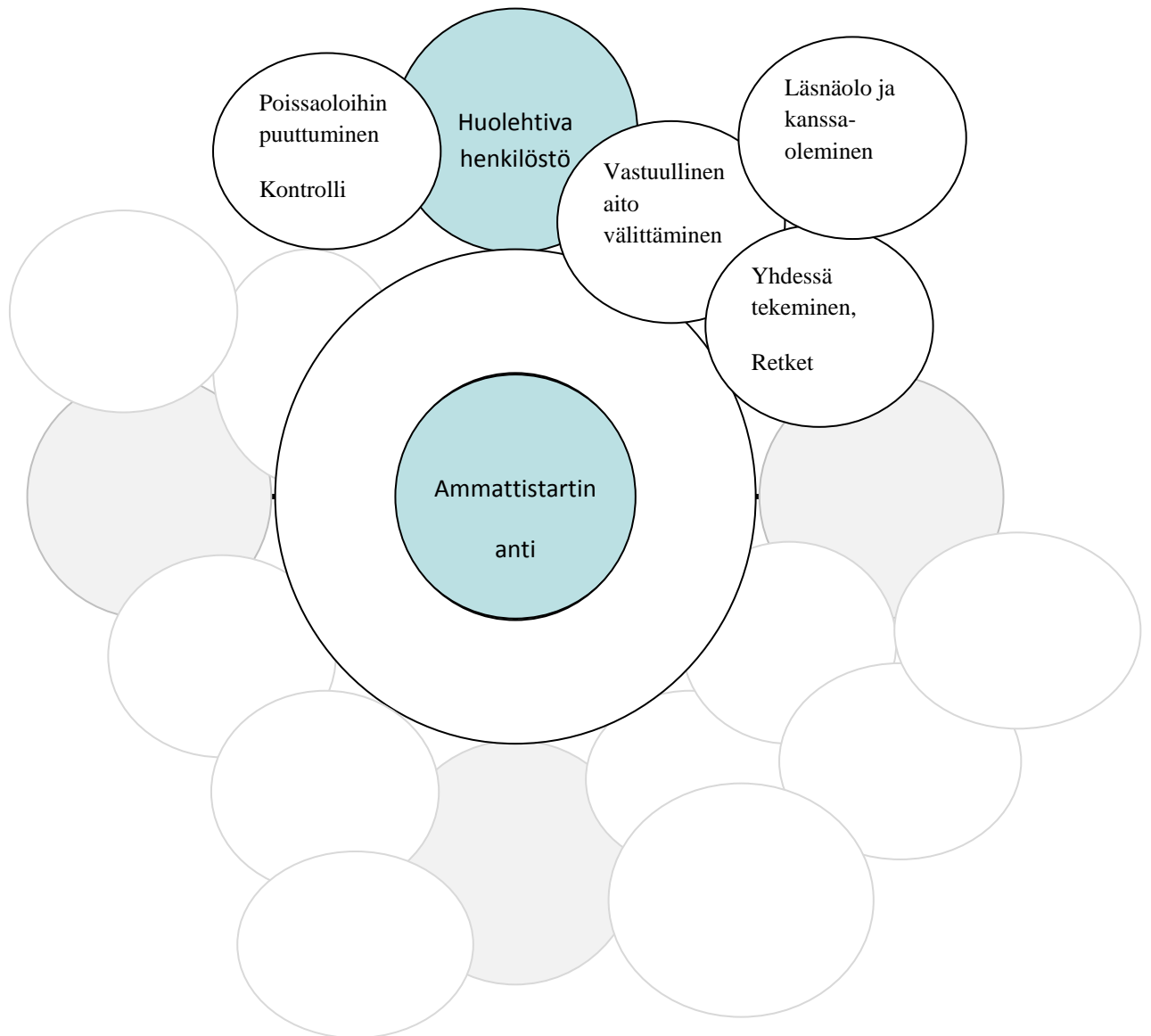
Nuorten tarinoissa vahvasti esiin tulleet hyvä ilmapiiri ja huolehtiva, ohjausta antava ja ”opiskelijoiden perään katsova”, luonteva henkilöstö kertoo omalta osaltaan nuoren tarpeesta saada ohjausta ja olla osa yhteisöä. Pirttiniemen (2004) mukaan koulussa kiusatut ja heikosti menestyvät kokevat keskimääräistä useammin, etteivät opettajat kohtele heitä oikeudenmukaisesti ja luottavat heihin vähemmän kuin hyvin koulussa

menestyviin. (Kuronen 2010, 18) Pirttiniemi on nähnyt asian aikuiskoulutuksen haasteena: Aikuiskoulutuksella on kohtuuton tehtävä koulukierteisyyden häivyttämisessä. Huolenpidon ja välittämisen korostuessa tässä tutkimuksessa, voi arvioida ammattistartin olleen osaltaan täyttämässä tuota tehtävää.

Yksilöllinen ja kokonaisvaltainen tuki ja nuoren kokonaistilanteen ymmärtäminen on ollut ammattistartin pedagogisen orientaation perusta myös ammattistartin valtakunnallisen seurantaselvityksen mukaan. (Jäppinen 2010, 80) Opiskelijoiden elämänhallinnan tukeminen, kontrolli ja huolenpito, nousivat jo ammattistartin kokeiluajankana haasteelliseksi, mutta koko koulutuksen keskeisimmäksi asiaksi. Tätä vahvistaa tämänkin tutkimuksen nuorten tarinat. Haasteellisuudestaan huolimatta, ja ehkä juuri siksi, henkilöstön ”ihmisenä olemisen” ominaisuudet korostuvat, ja tässä on myös onnistuttu. Siitä kertoo näiden nuorten puhe ”henkilökunta”, ”te” ja ”ammattistartti” –tasolla. Henkilöstön jaettu pedagoginen johtajuus sekä opiskelijoiden ja henkilöstön kesken rakentunut yhteisöllisyys, ovat luoneet nuorille tunteen välittämisestä ja aitoudesta. Yksittäinen opettaja tai ohjaaja ei tämän tutkimuksen tarinoissa nouse esille.

Vastuullista koulunpitoa ja aikuisuutta edustaa nk. ajeerauksen välttäminen, josta Ziehe (1991) kirjoittaa puretuessaan ”ei huvita –ilmiöön” (tai kuten nykypäivänä kuulee ”ei ginosta!”). Mikäli koulun aikuinen, opettaja tai ohjaaja, joka nuoriso-/ toisen asteen koulutuksessa on hyvinkin myös kasvattaja, lähtee mukaan siihen, mikä nuoria kulloinkin kiinnostaa, on hän ajeeraamisen tiellä. Eli tekee itsensä läpinäkymättömien prosessien kantajaksi, eikä paneudu subjektinsisäisiin ristiriitoihin ristiriitoina, jotka vaikuttavat nuorten ”ei huvita” –asenteeseen. Nuoret tässä tutkimuksessa tuovat hyvin esille nuoruusvaiheen ennakkoluuloja ja pelkoja, mihinkään tarttumattomuuden uhkaa ja sen ”päälle jäämistä”. Ziehe kuvaa tätä ilmiötä pettymysten kuvitteellisella ennakoinnilla, joka toimii puolustusmekanismina ahdistusta vastaan. ”Minä haluaa jotakin, mutta on samalla oman ahdistuksensa uhri.” (Ziehe 1991, 151) Juuri siksi, kuten Minea tarinassaan kuvasi itseään (”... mä niinku koko ajan hokisin itelleni, ett nyt mun pitää tehdä jotain, mun pitää tehdä jotain, mutt sit mä en ikinä tekis mitää” ) ja pikkuveljeään, on tärkeää, etteivät koulun aikuiset lähde ajeerauksen tielle, vaan ristiriitoja käsiteltäisiin ja uusia asioita kokeiltaisiin, vaikka aina ”ei ginostaisikaan”.

Ammattistartin opetussuunnitelma antaa laajat ohjaukselliset mahdollisuudet toteuttaa sosiaaliseen vahvistamiseen tähtääviä asioita – ja velvoittaakin siihen. Tällöin ristiriitojen ja ennakkoluulojen käsittely, erilaisten koulutusalojen ja työtehtävien ohjattu kokeileminen mahdollistaa mielenkiinnon löytämistä. Tämän tutkimuksen nuoret toivat esille myös retket, vierailut, yhdessä tekemisen, josta käytän ilmaisua ”eikoulumaisuus”.



KUVIO 4 Ammattistartin anti: Huolehtiva henkilöstö alateemoineen

### **5.3 Ei-koulumaisuuden merkitys - ”Tehtii niin paljo kaikkee semmosta, mitä normaalisti koulussa ei ehkä pidettäis tärkeenä”**

Nuoret nostivat esille asioita, joita ei heidän mukaansa yleensä koulussa pidettäisi tärkeinä. He viittasivat elämän- ja arjentaiteihin, ”jutusteluun ja höpöttelyyn”, viihtymiseen, oman oppimistyylin etsimiseen ja myös löytämiseen sekä koulun tuntumiseen hyvällä tavalla ajanviettopaikalta. He arvioivat myös ystäviään ja läheisiään, jotka hyötyivät tai hyötyisivät ammattistartin arkirytmien harjoittelun, tuleviin opintoihin valmiuksia antavasta ohjatusta toiminnasta.

Nuoret puhuivat ammattistartin vuodesta aikana, jolloin yhdistyi yhdessä tekeminen, retket ja toiminta, joka erosi siitä, mitä he olivat ehkä aikaisemmin koulusta ja opiskelusta ajatelleet. Yllättävä ilmiö on, että ryhmän heterogeenisyyttä, erilaisia taustoja ja oppimisvalmiuksia, -kykyjäkin, nuoret ovat pitäneet myös itseään vahvistavina. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisia tutkinut Keltikangas-Järvinen tutkimusryhmineen on havainnut, että negatiivinen mieliala oli vahvassa yhteydessä erityisopetuksen ryhmään kuulumiseen: ”Erityisopetus ja huono itsetunto kulkivat käsi kädessä. Erityisesti yleinen itsetunto laski, mitä kauemmin oppilas oli ollut erityisopetuksessa, ja se jäi opetuksen loppumisen jälkeenkin matalalle tasolle.” (Keltikangas-Järvinen 2007, 40)

Erityisopetuksen paradoksi oli tutkimuksen mukaan se, että mikä oppimisessa voitettiin, sosiaalisessa pääomassa hävittiin. (Keltikangas-Järvinen 2007, 40) Mielestäni peruskoulun erityisopetuksen ja jopo-luokkien (pienryhmänä toimiva työelämäpainotteinen joustava perusopetusluokka) haasteena on se, että näin voidaan nuoren peruskoulu saattaa päätökseen, mutta edessä on useimmiten haku ammattiopistoihin, joissa ei useinkaan pienryhmiä eikä ammatillisia erityisryhmiä enää ole. Opiskelijalta odotetaan peruskoulun päätyttyä nopeaa sopeutumista usein suuren ammattioppilaitoksen ympäristöön, opettajien vaihtuvuuteen ja uusiin opiskelutovereihin. Näihin valmiuksiin peruskoulun pienryhmässä ei useinkaan olla riittävästi valmentauduttu tai nuori ei vain ole vielä kypsynyt muutokseen. Oppimisvalmiuksiltaan ja taustoiltaan erilaisten nuorten ryhmä ammattistartilla on selvästi koettu vahvistavana asiana. Se on lisännyt nuorten sekä ihmis- että itsetuntemusta.

Nuorten sosiaalinen vahvistuminen on toiminut parhaimmillaan ryhmä- ja ikätovereiden kautta ja avulla sekä läsnäolevan henkilöstön tuella. Läsnäolevalla henkilöstöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä moniammatillista ryhmänohjaajuuteen ja opettajuuteen kytkettyä ohjausta ja kasvattamista - ”kanssa-olemista”. Ei-koulumaisuutta on nuorille edustanut myös se, että aikuiset eivät kaiken aikaa vaihtuneet, vaan yhteisöllisyys on toiminut arjessa.

Tämän tutkimuksen nuoret kuvasivat henkilöstön ja ryhmän läheisyyden tunteen syntyneen ja sen kautta koulutukseen sitoutumisen mahdollistuneen nimenomaan ei-koulumaisuuden kautta. Nuorten tarinoiden perusteella ryhmä ja ei-koulumaisuus tulevat ensin, ja vasta sen jälkeen oppimiseen ja ammatinvalintaan vahvistaneet asiat. Voidaan sanoa, että produktiivinen oppiminen mahdollistuu sosiaalipedagogiikan kautta, kun kyse on nuorista, jotka pettymyksen ja/tai elämänsuunnan ja elämäntaitojen puutteellisuuden vuoksi etsivät uutta mahdollisuutta ja itseään. (Kuronen 2010, 78-81)

Produktiivisessa oppimisenäkemyksessä korotetaan oppijan omaa aktiivisuutta ja opiskelua luokkahuoneen ulkopuolella, sosiaalipedagoginen ajattelu taas korostaa yhteisöllisyyttä ja nuoren ihmisenä kasvamisen edistämistä - sosiaalista vahvistamista. Erilaiset työkoulu- ja elämuskasvatushankkeet (Kuronen 2010, 81) ovat pyrkineet, ja onnistuneetkin, kokeilemaan perinteisestä ”koulunpidosta” poikkeavia malleja. Myös ammattistartilla sosiaalisen vahvistamisen tavoitteeseen on pyritty hyödyntämällä produktiivista oppimisenäkemyksiä ja pedagogiikkaa sekä sosiaalipedagogista ajattelua.

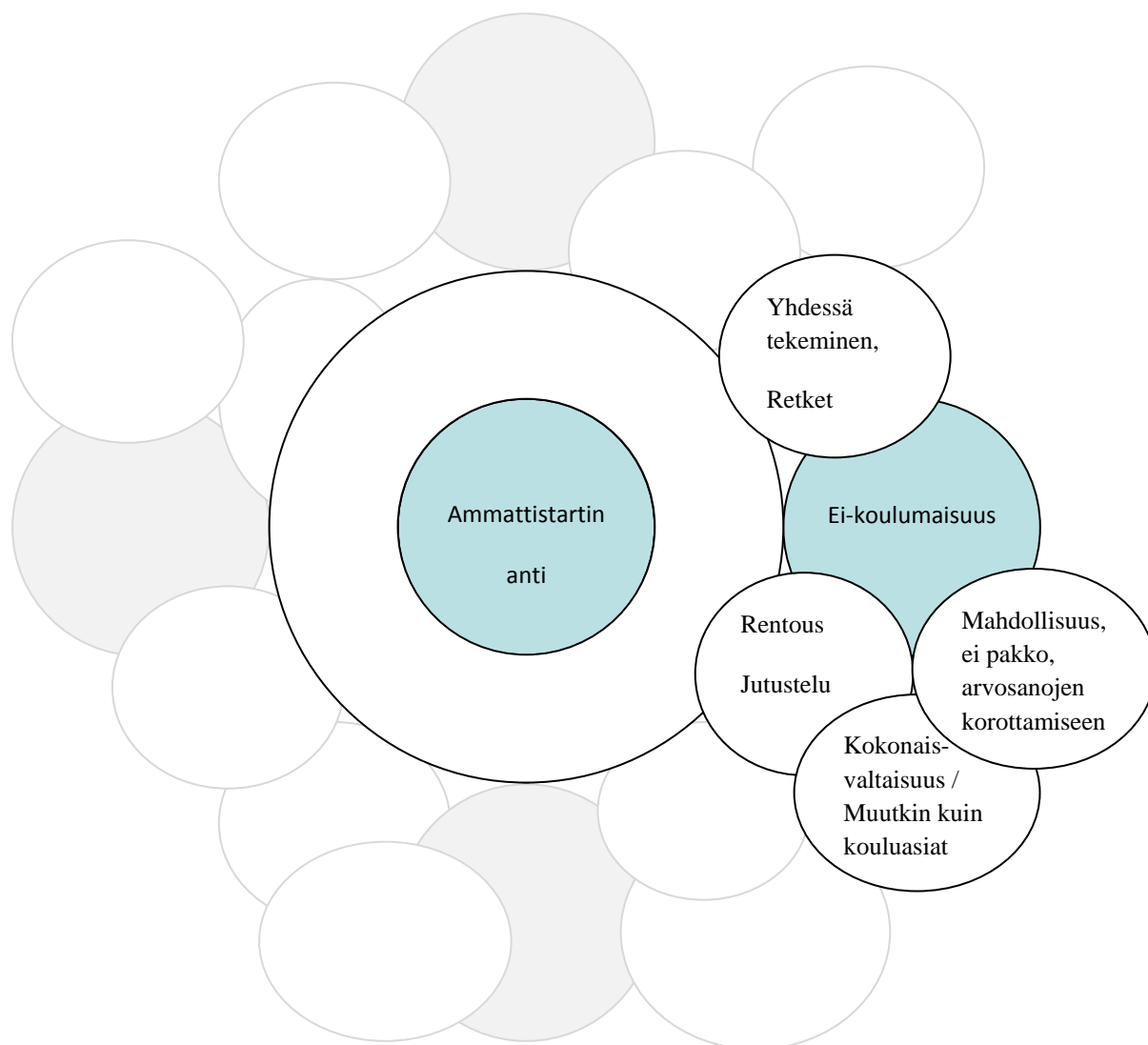
Ammattistartille on sen kokeiluvaiheesta lähtien hakeutunut myös nuoria, joilla on hyvät valmiudet sinänsä (ei oppimisen tai käyttäytymisen ongelmia ja ns. hyvä päättötodistus peruskoulusta), mutta alanvalinta on vaikeaa ja jää yhden hakutoiveen varaan tai alanvalinta osoittautuu nuorelle vääräksi. Myös lukiokoulutuksesta keskeyttävien nuorten määrä on ollut kasvava, ja näitä nuoria on hakeutunut ammattistartille etsimään ohjatusti uutta suuntaa. (Ja turvaamaan lisäpisteensä seuraavaan yhteishakuun.)

Nuorten tarinoissa tulee merkittävimpänä esille yhteisö ja ryhmä, retket ja tekeminen, joiden lisäksi ”ei-koulumaisuuteen” luen myös peruskoulun arvosanojen korottamisen mahdollisuuden. Ei-koulumaisuutta on nuoren itsensä tekemä valinta ja päätös siitä, että haluaako hän korottaa vai ei, ja mitä oppiainetta haluaa korottaa, jos haluaa. Jemina ja



Raisa toivat esille hyvänä puolena sen, että nimenomaan ammattistartin ”sisällä” oli mahdollisuus arvosanojen korottamiseen. Mahdollisuus lisäsi nuoren omaa tavoitteellisuutta ja antoi ryhtiä opiskeluun, ”ett’ se ei oo pelkkää sellasta ihmettelyä, ett’ pääseekö mihinkään”, kuten Raisa asian ilmaisi.

Ei-koulumaisuuden toteutumista mahdollistaa opetussuunnitelma, jonka mukaan oppiaineiden kertaaminen ilman arvosanatavoitetta on perustietoja ja -taitoja vahvistavien oppiaineiden päätavoite. Korottamiseen on opiskelijalla mahdollisuus. (Opetussuunnitelman perusteet, 2010) Ei-koulumaisuus nuorelle, kuten Mallalle, Jeminalle ja Raisalle, jotka asettivat itselleen korotustavoitteita, on tarkoittanut henkilökohtaisen suunnitelman räätälöintiä ja ”vapauksien antamista” – opiskelua itsenäisesti, mutta ohjatusti kohti omia tavoitteita.



KUVIO 5 Ammattistartin anti: Ei-koulumaisuus alateemoineen

## 5.4 Ammatillisten tutustumisviikkojen merkitys - ”Eikä vaan katottu päältä”

Ammattistartin käyneet nuoret kertoivat, että eri koulutusaloille tutustuminen oli hyödyllistä ja peruskoulun oppilaanohjauksesta poikkeavaa. Tutustumisviikot olivat nuorten mielestä ammattistarttivuoden yksi tärkeimmistä kokonaisuuksista, joiden avulla ns. ”oma ala” löytyi. Se, että nuoret eivät tuoneet työelämäjaksoja ammattistartin vahvuustekijänä esille oli mielestäni yllättävää. Vain Juha kertoi työelämäjaksoistaan sen verran, että ne toivat vaihtelua koulunkäyntiin, ja olivat sinänsä ihan ”ookoo”. Ammatillisen koulutuksen tutustumisviikot sen sijaan tulivat esille jokaisen nuoren kertoessa ammattistartin tärkeimmistä asioista.

Ammatillisen koulutuksen eri koulutusaloille tutustuminen, sen tarve, ja siitä mahdollisesti saatava apu ja tuki ammatinvalintaan, ei ole uusi asia. Ammatinvalinnan opetus Suomessa juontaa juurensa vuoteen 1922 (!). 1921 asetettua yleistä oppivelvollisuutta täydentämään tarvittiin mahdollisuuksia opintojen jatkamiseen. (Merimaa 2011, 27) Kansakoulun jatko-opetuskomitea antoi mietintönsä, jossa esitettiin ”ammatinvalinnan opastusta” ja ”työnopastusta”. Opastuksella ammatinvalintaan tarkoitettiin pääasiassa oppilaiden tutustuttamista eri ammattialoihin sekä antamista oppilaalle itselleen käsitys siitä, mihin hän sopii. Henkilökohtaisen ohjauksen juuret ovat niin ikään kaukana 1920 –luvulla, sillä jo tuolloin oli ohjeena, että tulisi järjestää ”mieskohtaisia” neuvotteluja ohjaajan, oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Komitea painotti kuitenkin nuoren itsensä ja vanhempien asemaa päätöksenteossa ja korosti seuraavasti: ”Nuoria kyllä ei saa ahdistaa sitä liika pikaisesti tekemään, vaan tulee heille jättää tarpeeksi aikaa kypsyttää päätöstään.” (Merimaa 2011, 27)

Opetushallituksen linjaukset ammattistarttikoulutuksen sisällöstä ovat kuin ”vanhat työkalut uudessa pakissa” – eikä tuo pakkikaan niin kovin uusi ole, ehkä hieman ”tuunattu” kuitenkin. Ammattistartin ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaitoihin on sisällytetty ammatilliseen koulutukseen ja työelämään tutustumisen opintoviikkoja sekä työelämätaitoja. (Opetussuunnitelman perusteet, 2010; Opetussuunnitelma, 2011) Vuonna 1952 ”oppikoulukomitealle” esitettiin, että jo kouluvaiheessa ohjaustoimenpiteenä tarjottaisiin ”Työn tieto ja ammatinvalinta” –nimistä oppiainetta. (Merimaa 2011, 30)

Sekä Juha että Minea kuvasivat omaa peruskoulun yhdeksännen luokan ammatinvalintatilannettaan: päätöksenteko alan valinnasta ei ollut itselle lainkaan selvää, mutta yhteishaku oli ikään kuin toimenpiteenä suoritettava. Nuorten ammatin- ja tulevaisuudensuunnan ”valinta” vaikuttaa olevan kiinni hakukoneessa, jonne vastoin jo 1920 –luvun ohjeita, on jotakin laitettava, vaikka ei olisi ollut ”tarpeeksi aikaa kypsyttää päätöstään.” (Merimaa 2011, 27) Samaan aikaan kun päätöksenteon tulisi olla tietoisempaa ja opiskeluaikojen nopeampia, on ympäröivän yhteiskunnan tilanne ja kulttuurinen muutos, nuorten elämähallintakokemukset ja elämäntilanteet yhä haasteellisempia. Nuorten voi olla yhä vaikeampaa kuvitella millaisissa olosuhteissa he tulevat aikuiselämänsä viettämään. (Kasurinen 2002, 209) Ammattistartin opetussuunnitelmaan kirjattu työelämään ja ammatilliseen koulutukseen tutustuminen koulutuksen sisällä ja muuhun koulutukseen integroituna vastaavat hyvin Peavyn (1997; Kasurinen 2002, 208) ohjausideaa, jonka mukaan uravalintaa ei saisi ammatinvalinnanohjauksessa erottaa henkilön muusta elämäntilanteesta.

Nuorten ammatinvalinnan (ja sen haasteellisuuden) kytken ohjauksen keskiöön eli tulevaisuusorientaatioon. Tulevaisuuteen suuntaaminen on tarkastelua siitä, millaisia ajatuksia ja käsityksiä henkilöllä on oman elämänsä suhteen. Kun tutkitaan tulevaisuuteen suuntautumista, pyritään ymmärtämään tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisen asenteisiin ja suunnitelmiin tulevaisuuden suhteen. Peavyn mukaan jokainen eri elämäntilanteissa valittu polku suuntaa tulevaa elämänkulkua. (1997; Kasurinen 2002, 208) Yhteiskunta tarjoaa mahdollisuuksien rakenteen, joka vaikuttaa nuorten päätöksentekoon ja myös jokapäiväiseen elämään. Tutkimusten mukaan suomalaisten koulutuspolkuja määrittää pitkälti edelleen aikaisempi koulumenestys ja sosiaalinen tausta. Perheen nk. kulttuuripääoma (vrt. lapsuudenkodin keskustelevuus) on merkittävässä asemassa.

Tässä tutkimuksessa nuorten nostassa yhtenä ammattistartin vahvuutena esille ammatilliset tutustumisviikot, lienee pitkälti kysymys myös kokemuksellisuuden tarpeellisuudesta, omien ennakkoluulojen ylittämistä - ja kuten Ziehe (1991, 151) kuvaa, myös pettymysten kuvitteellisen ennakoinnin itsetulkinnan ylittämistä. Ammatteihin tutustuminen on palvellut myös itsen tutustumista, mikä nykyisessä länsimaisessa kulttuurissa on myös yhä vaativampaa ”identiteettityötä”.

Jokainen haluaa olla joku. Syrjäytyneistä tai syrjäytymisvaarassa olevista nuorista puhuminen jo sinällään voi tuottaa syrjäytymisidentiteettiä. Syrjäytyneistä puhuminen tuottaa Baumanin (1998; Helne 2006, 34) mukaan identiteettiä niille, jotka siitä puhuvat ja niille, jotka ovat sen kohteena. Syrjäytymispuheen kohteena oleva saattaa hyvinkin ottaa identiteetin käyttöönsä – huonokin identiteetti voi olla elämänhallinnantunteen kannalta parempi kuin identiteetti, jonka ihminen kokee itselleen saavuttamattomaksi. (Helne 2006, 34)

Nuorten tarinoissaan kertomaa ”hukassa olemista” voi tarkastella seuraavien Ziehen (1991) käsitteiden kautta: ”Kulttuurin eroosio” ja ”eroosiokriisi” kuvaavat sitä modernin yhteiskunnan kehityksen seurausta, jossa identiteetin rakentuminen ei enää rakennu esiteollisiin toiminta- ja tulkintamalleihin eikä perinteinen auktoriteettihakuinen ja protestanttinen työmoraali rakenna subjektin ”itseä”. Nuorison tulevaisuus on entistä avoimempi, toisaalta vapaampi, mutta epävarmempi. (Aittola & al. 1991, 254-255) Voimakkaat odotukset kohdistuvat edelleen perheeseen, vaikka sen merkitys sosiaalistajana on samalla vähentynyt. Omaa itseä etsitään yhä enemmän niistä suhteista, joiden merkitys on vähentynyt. Itseä etsiessä ladataan suuria odotuksia läheisiin, ja epäonnistumiset koetaan uhkaksi itseä kohtaan. 1990 –luvun alun Suomen eurooppalaistumisvaiheessa muistan kirjoittaneeni, että ”olemme ikkunat auki Eurooppaan, mutta ovet säpissä omalta suvulta.” 2000 –luvulla on jokaisen Internet –ikkuna avoinna koko maailmaan. Haavoittuvuus on lisääntynyt ja nuorille on tullut yhä vaikeammaksi luoda myönteinen itsetunto - ja ylittää ennakoituja kielteisiä itsetulkintoja: ”ei huvita” ja ”ei kannata”. (Aittola & al.1991, 254-255)

Aittola, Jokinen, Laine & Sironen (1991) kirjoittavat ”itsen rakentamisen ja löytämisen” haasteellisuuden taustoista puhuen ”uudesta sosialisaatiotyypistä”. Perheen aseman heikennyttyä, sen sisällä on erityisesti isän rooli ja auktoriteettiasema heikentynyt, kun taas äidin asema koossapitävänä voimana on kasvanut. Äidin koossapitävä asema saattaa toimia niin, että hän tiedostamattaan kompensoi yhteiskunnallisen epävarmuuden uhkaa sitomalla lapset itseensä. Isättömien poikien, poikien arjesta puuttuvien isien, määrä on näkynyt myös ammattistartilla. Samoin on näkynyt myös vanhempien oman ”elämänprojektin” epävarmuus sekä puhe toisen kasvattajan puuttumisesta arkielämästä.

Nuoren päätöksenteko on tavallaan siis aikaisempaa vapaampaa, mutta ahdistavampaa. ”Intensiteetin, läheisyyden ja hyväksytyksi tulemisen odotukset kasvavat, mutta sitä on yhä vaikeampi toteuttaa.” (Aittola & al. 1991, 251)

Vapauden viidakon sijaan oman suunnan konkreetti, kokemuksellinen ja hyväksyvä etsiminen, ja sen arviointi itse ja itseä varten, on tuonut tämän tutkimuksen nuorille vahvuutta alanvalinnasta. Ammattistartin nuoria on askarruttanut eri koulutusaloille meneminen, ja vähän ärsyttänytkin, kun nuorilta vaadittiin opetussuunnitelman mukaisesti ammatillisen koulutuksen tutustumisviikkojen suorittamista ja tutustumisviikkojen minimivaatimuksesta pidettiin kiinni.

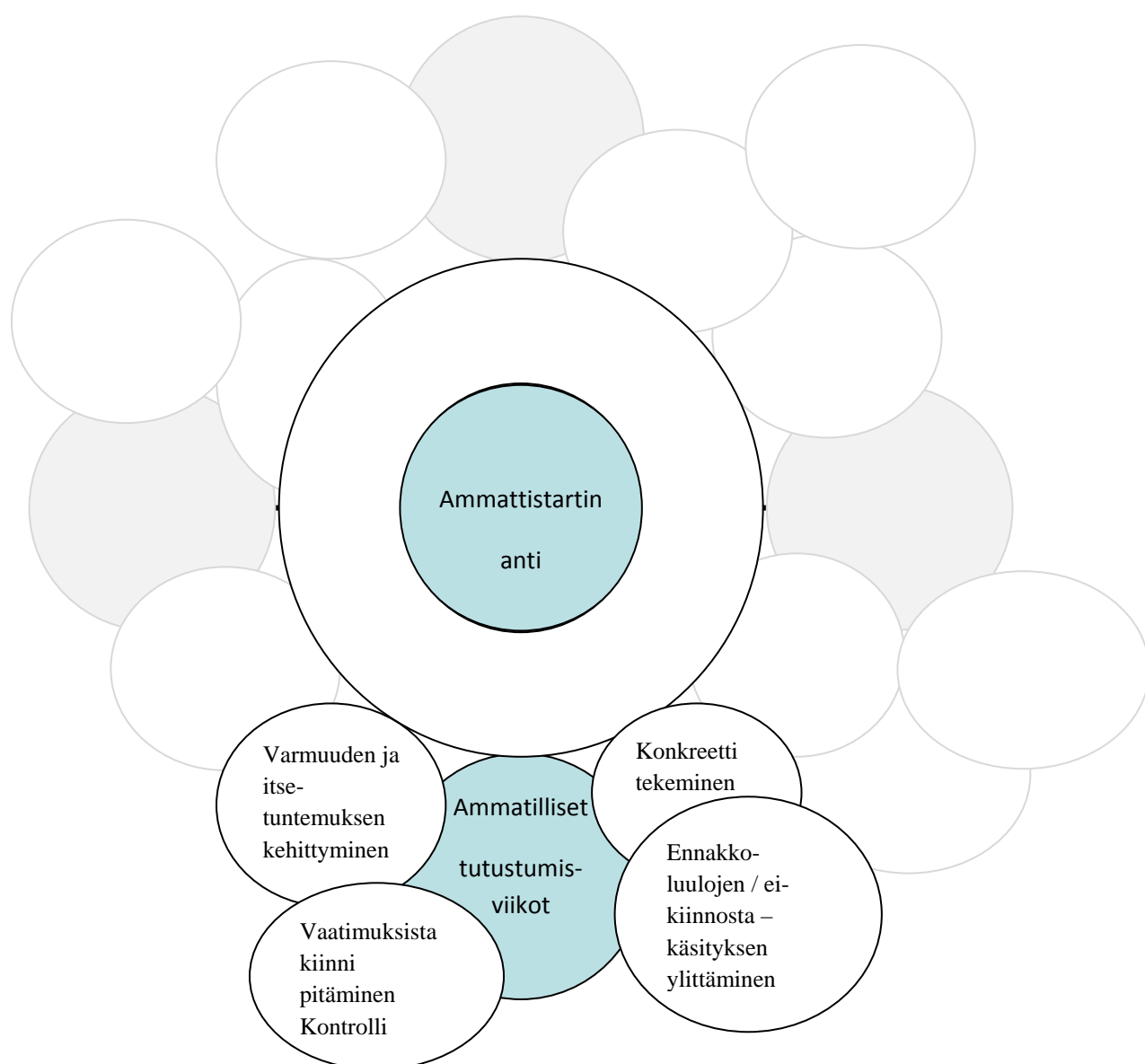
Kun ensimmäinen aloitus on mennyt ns. vikaan ja nuori joutuu keskeyttämään, tuli muun muassa Juhan kohdalla hyvin esille koulutusalojen tutustumisten kirjo, joiden kautta oma paikka varmistui.

*Se oli toiseks viimeinen tutustumispaikka... se oli niistä vaihtoehtoista paras.  
(Juha)*

Koulutusaloille tutustumista ja niiden onnistumista oppilaitoksissa kuvataan ammattistartin seurantaselvityksessä mm. seuraavasti: ”Vaikka paljon myönteisiä kokemuksia olikin saatu, oli myös monia tapauksia joissa startin opiskelijoiden vastaanotto ei koulutusaloille tutustumaan mentäessä ollut paras mahdollinen. Negatiivisen vastaanoton koettiin ennen kaikkea lisäävän itsetunnon heikkojen opiskelijoiden turvattomuuden tunnetta. Oli myös mahdollista, että pelkästään neutraali vastaanotto ilman oman ammattistarttiryhmän tukea saattoi pelottaa ja lisätä turvattomuuden tunnetta ja johtaa siihen, että opiskelija ei halunnut jäädä tuntemattoman ryhmän kanssa koulutusosalalle.” (Jäppinen 2010, 96) Samaa asiaa kuvasi Minea, kertoessaan tutustumisten onnistuneen, kun tutustujia ei enää laitettu kuunteluoppilaiksi jo ammattia opiskelevien ryhmään vaan tutustumisviikoista oli rakennettu nimenomaan ammattistartilaisille suunniteltuja, aidon tekemisen ja kokeilemisen viikkoja.

Jyväskylän ammattiopiston ammattistartilla nuoret eivät suinkaan kulkeneet tutustumisviikoilla oman ryhmänsä kanssa, vaan suuren oppilaitoksen haaste tutustumisviikkojen järjestämisessä on luonut samalla eräänlaisen lempeän ”siedättämismallin”, joka on toiminut sosiaalisesti vahvistavasti. Kun Minea kertoi, että

”meistä tehtiin se ryhmä”, hän kuvasi sitä, että ammattistartin neljästä eri ryhmästä koottiin aina kullekin tutustumisalalle oman suunnitelmansa mukaan menevät tutustujat. Nuoret tässä mallissa saivat ohjatusti harjoitella ryhmästä ja kokoonpanosta toiseen siirtymistä ikään kuin oman yhteisön sisällä. Vertaistuki, kuten Raisa kuvasi: ”Että kaikki on ihan yhtä kujalla siitä, että mihin me ollaan menossa” ja tieto siitä, että kaikille kuuluu tietty määrä tutustumisviikkoja, vaikka ”ei huvittaisikaan”, selkeästi auttoi nuoria sosiaalisesti selviytymään ja löytämään omaa suuntaansa. Kuten jo 1920-luvulla oli haettu: ”antamista oppilaalle itselleen käsitys siitä, mihin hän sopii.” (Merimaa 2011, 27)



KUVIO 6 Ammattistartin anti: Ammatilliset tutustumisviikot alateemoineen

## 5.5 Synteesi: yhteisöllisyys ja sosiaalinen vahvistaminen

Tutkimuksen tulosten teemat leikkaavat toisiaan, minkä vuoksi pääluokkien ja alateemojen muodostama kuvio ei ole hierarkkinen eivätkä tulosten johtopäätökset ole tarkan teoreettisesti rajautuneita. Nuorten tarinoissaan kertomat asiat rönsyävät liittyen toinen toiseensa kertoen samalla, että ilman yhtä ei olisi toista – on kyse yhteisöllisyydestä ja sosiaalisesta vahvistumisesta.

Sosiaalinen vahvistaminen käsitteenä on melko uusi. Nuorisolaki (72/2006) pitää sisällään yhden näkökulman, joka tarkoittaa ”nuorille suunnattuja toimenpiteitä elämäntaitojen parantamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi”. Sosiaalisessa vahvistamisessa yhteisö ja yksilö kulkevat käsi kädessä. Kun yksilö voi hyvin, hän jaksaa olla myös erilaisten yhteisöjen jäsen ja erilaiset yhteisöt voivat lisätä yksilön hyvinvointia. Sosiaalinen vahvistaminen voi siis onnistuessaan aiheuttaa eräänlaisen onnistumisen oravanpyörän, jossa sekä yksilö että yhteisö voivat kokea sosiaalisen vahvistumisen kasvun. (Lundblom & Herranen 2011, 6)

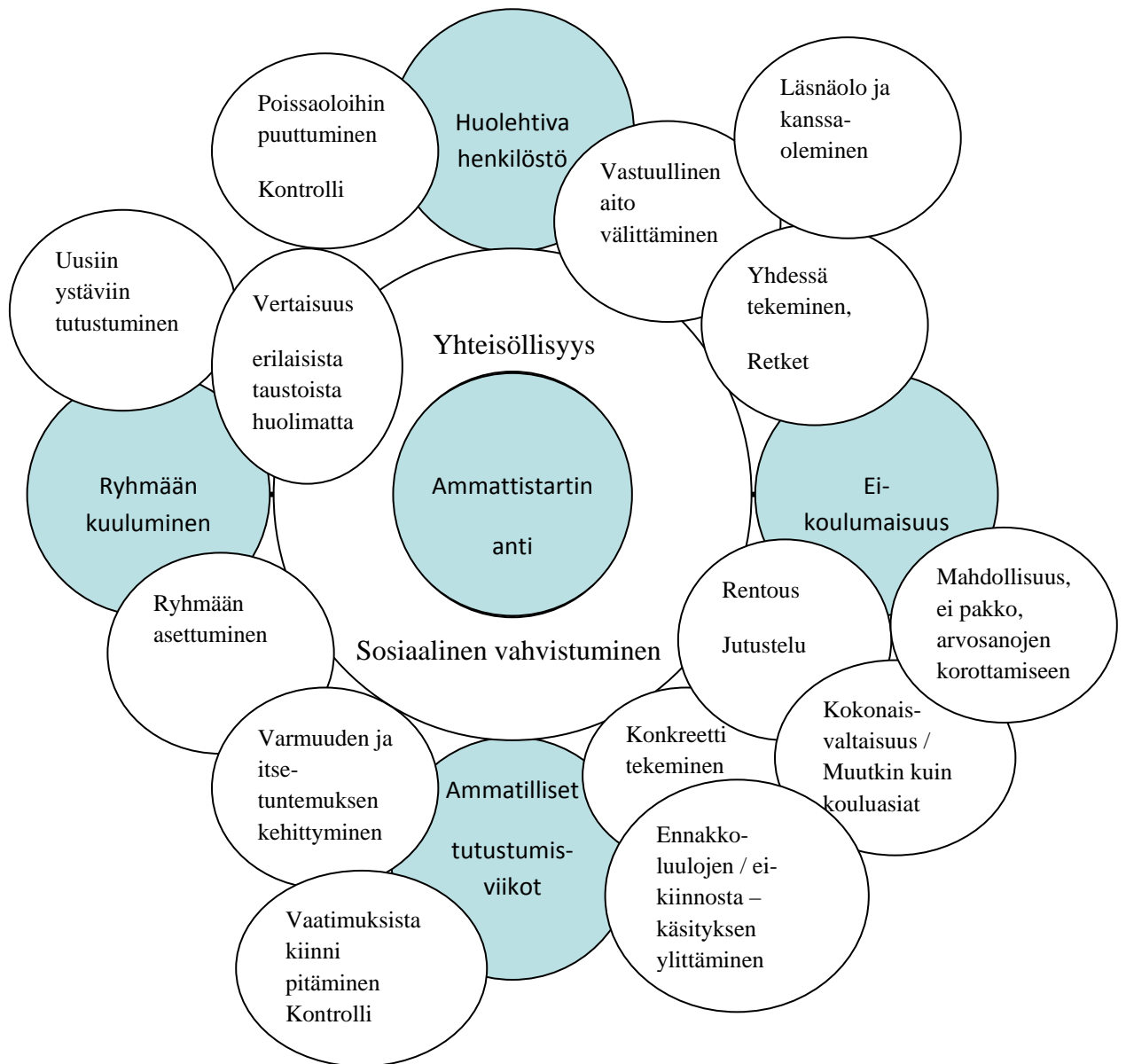
Nostan esille emotionaalisen ammattitaidon käsitteen, jota ei voi ohittaa, kun puhutaan sosiaalisesta vahvistamisesta. Saariston (2011) mukaan elämme emotionaalisen ammattitaidon vahvistamisen aikakautta. Professori Lea Pulkkinen on todennut, että elämme tunteiden vuosisataa. Polarisaatio eli jakautuminen nuorten hyvin- tai pahoinvoinnissa on totta, fyysisen hyvinvoinnin rinnalle tarvitaan psyykkiseen hyvinvointiin satsaamista. Useat tutkimukset ovat osoittaneet paitsi polarisaation olemassaolon myös sen, että hyvinvoinnin pohjaa tulisi parantaa sosiaalisten taitojen osalta. Tämä edellyttää ohjaus- ja kasvatushenkilöstöltä (joksi luen kaikki koulussa työskentelevät opetus- ja ohjaustyötä sekä esimies- ja muuta kohtaamistyötä tekevät aikuiset) emotionaalisen ammattitaidon kehittämistä, mikä tarkoittaa emotionaalista osaamista, vuorovaikutuksellista tietoisuutta ja kokemuksellista oppimista. (Perheentupa 1995; Saarela 2011, 73) Emotionaalinen ammattitaito on Saarelan mukaan hyvä yläkäsite taitoisuudelle, jota tarvitaan sosiaalisuudessa. Voiko nuoria ohjata tunnetaitojen ja sosiaalisuuden saralla, mikäli ohjaus- ja kasvatushenkilöstö ei myös omalta osaltaan kehittäisi omaa emotionaalista ammattitaitoaan?

Yhteisöllisyys on sosiaalista pääomaa ja käsitteenä edelleen abstrakti, jolloin sitä ei voi yksittäinen ihminen synnyttää tai omistaa. Tähän mielestäni viittaa myös Jäppinen (2010) kirjoittaessaan ammattistartin aikana parhaimmillaan syntyneestä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Hän kuvaa asiaa yhteisön kaikkia jäseniä koskevaksi, vastuulliseksi, moniammatilliseksi, tavoitteelliseksi, pitkäkestoiseksi ja suunnitelmalliseksi toiminnaksi. Kun nuoret tässä tutkimuksessa kertovat henkilöstön inhimillisyydestä ja huolenpidosta, he puhuvat myös toivon, tekemisen, normien noudattamisen ja vastuussa olemisen ulottuvuuksista, jotka kaikki ovat ”me-hengen” ilmiöitä. (Ollikainen 2007, 27)

Itse ymmärrän yhteisöllisyyden samoin koko koulu yhteisöä koskevaksi asiaksi. Jos henkilöstö on yhteisöllistä keskenään erikseen ja opiskelijat keskenään erikseen, ei ole kyse koulun yhteisöllisyydestä vaan kahden eri ”leirin” omasta yhteisöllisyydestä, josta voi syntyä jopa vastakkainasettelun ilmapiiri.

Ohjaus on, Peavya mukaellen, silloin hyvää, kun se parantaa ihmisten keskinäistä ymmärrystä, lisää avunhakijan (tässä yhteydessä nuoren) itsearvostusta ja auttaa parantamaan sosiaalisessa elämässä menestymiseen tarvittavia taitoja ja tarjoaa sosiaalista tukea ja emotionaalista turvallisuutta. (Peavy 2006, 21) Sosiaalinen vahvistuminen, on mitä ilmeisimmin mahdollistunut juuri näitä hyvän ohjauksen elementtejä ammattistartin kouluarkeen sisällyttäen. Ohjaus ei nuorten tarinoiden mukaan ole ollut irrallista opinto-ohjausta, vaan kokonaisvaltaista elämäntilanteen huomioivaa, läsnä olevaa ja tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa.





KUVIO 7 Ammattistartin anti: Synteesi yhteisöllisyydestä ja sosiaalisesta vahvistumisesta

## **6 POHDINTAA JA KANNANOTTOJA - MELKO TAVALLISIA ASIOITA**

Tässä tutkimuksessa tarkastelin viiden ammattistarttikoulutuksen käyneen nuoren tarinaa peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen välisestä nivelvaiheestaan ammattistartilla. Tarkastelu keskittyi kuulemaan ja analysoimaan nuorten kertomuksia siitä, mitkä olivat ammattistartin tärkeimmät eväät nivelvaiheen vaihtoehtoisena koulutuksena ja siltana ammatillisiin opintoihin. Tutkimuksen innoittajana on ollut aito kiinnostus siihen, mitä suhteellisen uuden nivelvaihekoulutuksen käyneet opiskelijat ylipäättään muistavat tuosta ajasta ja mikä heille on ollut merkittävää ja eteenpäin vievää. Tutkimuksen tekemiseen kannusti myös halu kehittyä ohjaustyössä nuorten ja nuorten aikuisten koulutuksen parissa sekä jakaa nuorten omaa ääntä tutkimuksen mahdolliselle lukijalle. Nuorten tarinat ja tutkimuksen tulokset voivat mielestäni kannustaa ja innostaa koulun henkilökuntaa - työ nuorten kanssa on tärkeää, merkityksellistä ja nuorten arvostamaa!

### **Tutkimuksen luotettavuudesta**

Narratiivinen menetelmä, tarinoiden analyysi ja johtopäätökset ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta haasteellisia asioita. Nuorten tarinat ovat aitoja, mutta tutkimukseen lähteneen kohderyhmän ”laatua” voi puntaroida. Lukijan vastuulle jää todentunnusta vakuuttuminen (vrt. Heikkinen 2010, 154). Kohdejoukko oli pieni, ja jokaisella oli, itselleni melkoisena yllätyksenä, pääsääntöisesti myönteisiä kokemuksia ja muistoja ammattistarttivuodestaan. Toisaalta hain kohderyhmäksi juuri niitä nuoria, joiden opinnot olivat ammattistartin jälkeen edenneet - tavoitteena oli tarkastella onnistumiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Lähdin toteuttamaan tutkimusta aidon uteliaana siitä, mitä nuoret itse ammattistarttivuodestaan muistavat ja kertovat. Samalla, kun olin tietoinen omasta ammattistarttiohjaajana toimimisestani, pysyttelin pääasiassa kuuntelijan roolissa. Nuoret kertoivat tarinoitaan vapaasti, ei rajattuihin haastattelukysymyksiin vastaten. Näin toimien en voinut tutkimuksen alkaessa asettaa oletuksia tutkimuksen kululle eikä mahdollisille tuloksille. (vrt. Heikkinen 2010, 146) Tutkimuksen luotettavuutta lisää

mielestäni se, että jokaisella nuorella oli ollut aidosti haasteellinen tilanne ja elämänvaihe ammattistartille tullessaan. Lisäksi jokainen tutkimuskutsuun myönteisesti vastannut nuori tuli eri vuosiluokilta ja eri koulutusaloilta - eivät siis tienneet toisistaan ennen haastatteluja, niiden aikana eivätkä haastatteluiden jälkeen.

### **Nuoruus: tarve kuulua johonkin ja saada ohjausta**

Tarinoiden nuoret ovat kuvanneet ammattistartin aikaa eräänlaisena kasvun vuotena ja jopa hengähdyspaikkana. Ammattistartti on tarjonnut näille nuorille pettymyksen ja epävarmuuden jälkeen ”tilan”, jossa persoonallisuuden eheytyksen mahdollisuus on saanut tarvitun tilan ja ajan. (vrt. esim. Koppinen & Pollari 2010, 98 )

Jokainen tässä tutkimuksessa tarinansa kertonut nuori kuvasi olleensa jotenkin hukassa, vaikka toisilla on ollut kodin tukea enemmän kuin toisilla. Kodin (äidin) tukea ja asioihin puuttumistakin, kuvasi vain Jemina, joka tästä joukosta erottui määrätietoisuudellaan. Missä määrin kodin tuki vaikutti Jeminan päämäärätietoisuuteen, on vaikea arvioida. Omasta päämäärätietoisuutensa lisäksi, tai siitä huolimatta, Jemina koki saaneensa ammattistartilta lisää varmuutta sekä alanvalintaan että ihmissuhteisiin, ja tulleen yksilöllisesti ohjatuksi kohti omia tavoitteitaan. Äitiä, joka tunsi tyttärensä, kannatti siis uskoa.

Kurosen (2010, 53) kuvaama yhteiskunnallinen muutos ja perheinstituution muuttuminen näkyi jo tässä pienessä aineistossa Mallan kuvatessa omaa peruskoulun jälkeistä elämäntilannettaan, jolloin hän vasta 16 -vuotiaana muutti pois kotoaan. Koppinen & Pollari kirjoittavat liian varhain omilleen lähteneistä tai päätyneistä nuorista suoraan seuraavasti: ”Lisääntyvässä määrin toisen asteen oppilaitoksiin tulee myös opiskelijoita, joilla ei ole rahaa, ruokaa eikä kattoa pään päällä. On nuoria, jotka on heitetty kodista ulos tai jotka kärsivät uusperheissä. Heillä saattaa olla mielenterveysongelmia ja huume- tai muu päihderiippuvuus.” (Koppinen & Pollari 2010, 108) Tämä on totta oppilaitosten arjessa. Erityisen huolestuttava on ilmiö, jota olen kutsunut sanaparilla alaikäiset paimentolaiset. Nämä nuoret hakeutuvat kauas kotipaikkakunnaltaan pois vanhempiansa ja myös oman sosiaalitoimistonsa lähetyviltä. Usein itse opiskeluun tarttumiseen ei ole vielä kykyjä eikä oikein haluakaan, ja elämänhallinnan pulmat ovat suuria – ovat olleet jo kotonakin. Palveluverkoston

kokoaminen ja ylläpitäminen, etenkin jos vanhemmat vetäytyvät tai ovat jo vetäytyneet osuudestaan, vie suuren työmäärän, jolloin itse koulunkäynti jää sivuseikaksi – nuoren perustarpeet ja huolenpito muodostavat ruletin, jolloin koulusta tulee paikka, jossa sentään on joitakin, jotka välittävät.

Nuorisobarometri 2012 vahvistaa lapsuudenkodin ja perheen merkittävyyttä jatkuvuuden kannalta: Lapsuudenkodin keskustelevuudella on vahva yhteys myöhemmän nuoruusiän tyytyväisyyden kanssa. Tämä tarkoittaa myös nuoren parempaa itseluottamusta ja vähäisempää psyykkistä ja fyysistä oireilua. (Nuorisobarometri 2012, 104) Robertsin ja Rosenwaldin (2002) artikkelissa nuori mies kertoo lievää katkeruuttaan, sillä hän tunsu jääneensä tukea vaille opiskelupaikkaa valitessaan ja opiskeluaikanaan. Nuori mies ei niinkään syyttänyt vanhempiaan, vaan koki, että he eivät toimineet kaikki yhdessä vaan hän jäi yksin selviytymään asioista, joista vanhemmilla ei ollut tietoa ja siten ei kykyä tukea häntä – ja vetäytyivät irti kokonaan. (Roberts & Rosenwald 2002, 108) Nuorten vanhempien oma elämä työ- ja yksityiselämässä, jatkuvassa uudelleen kouluttautumisessa tai työttömyydessä voi jättää nuoret selviytymään asioista, joihin he kaipaivat tukea ja positiivista tulevaisuuden näkymää – epävarmuudesta huolimatta.

Usein ajatellaan, että nuoruuden tulisi olla ilon ja eteenpäin elämisen aikaa. Tosiasia on, että yhteiskunnallinen muutos on vaikuttanut kaikkiin ikäryhmiin, mutta nuoret ovat erityisesti joutuneet lujille. Yhteiskunnalliset järjestelmät, työmarkkinat ja perheinstituutio ovat olleet voimakkaassa murroksessa ja eri elämänvaiheiden väliset suhteet ovat myös muuttuneet. (Kuronen 2010, 43) Nuorten näköala tulevaisuuteen on avoin ja epävarma. Niin sanottujen väärin valintojen tekeminen ei ole, tätä näkymää tarkastellen, ainakaan vähentymässä. Mikäli ruotsalaista Johan Förnäsiä (1995) on uskominen, nuoruus on kulttuurisesti tuotettu asiointi, jota erilaiset instituutiot kehystävät, tarjoavat organisoitua sosiaalista elämää ja vaikuttavat kokemuksellisiin ilmiöihin. (Kuronen 2010, 43) Saatua kokemuksia, pettymystä, epävarmuutta, rohkaistumista, ryhmään kuulumista ja toivoa, myös tämän tutkimuksen nuoret toivat esille.

Nuoruusikä on yksi kehityspsykologian tutkituimpia alueita. Siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen on edelleen haavoittuvaa ja vaativaa aikaa. Fyysinen kasvu, ajattelun kehittyminen, sosiaaliset tekijät ja lähimpien ihmisten ja yhteiskunnan odotukset ja

rakenteet hämmentävät nuorta. Nuorten syrjäytymisestä ei suotta olla huolestuneita. Haluan toistaa jo johdannossa esiin tulleen lauseen: Nuoruusiän valinnat luovat pohjalle elämäkululle, jonka nuori aikuisena elää. (Nurmi & al. 2006, 124) Pysyäkö mukana vai jäädä syrjään?

Nuoruutta on aiemmin kuvattu myllerrysten ja kriisien ajaksi, mutta nuorisokulttuurien muuttuessa ja vanhempien ajattelun muuttuessa vuosien karttuessa, ei näin välttämättä enää olekaan, vaan ”uudempi tutkimustieto osoittaa, että valtaosa nuorista ei käykään läpi mitään erityistä kriisiä, vaan kehitys on enemminkin jatkuvaa ja asteittaista – ja jopa ennustettavaa.” (Nurmi & al. 2006, 124)

Tässä tutkimuksessa nuoren opinto-ohjaaja nousee keskiöön ilman opiskelupaikkaa jäämisen tai keskeyttämisen tilanteessa. Nuoruusvaiheessa ohjaus ja aikuisen tuki on tärkeää – se on yhteistä kaikille tarinoille. Ohjaukselle on ominaista sen suuntautuminen tulevaisuuteen. Tulevaisuuteen suuntaaminen luo tavoitteellisuutta. Tavoitteellisuus luo voimavaroja muutoshalulle. Ammattistarttia voi Lerkkasen Siltamallin mukaisesti luonnehtia päätöksentekoprosessin harjoittelemisen ja päätöksentekotaitojen tekemisen kasvunpaikaksi. (Lerkkänen 2011, 55- 62) Itsenäisyys, kyky tehdä päätöksiä ja itseohjautuvuus eivät synny itsestään. Liika vapaus tai puutteellinen tuki voi jättää nuoren yksin, jolloin vapaus ei muodostu kehitystä tukevaksi, aikuisuuteen kasvamista ja kypsymistä edistäväksi tekijäksi vaan saattaa jättää nuoren elämään nk. ikuista nuoruutta. (Ollikainen 2007, 6) Tarvitaan tiedostamista, itsetuntemusta, valintojen tekemistä ja toteuttamista. Näihin nuoret ovat tarvinneet aikuisen ohjausta ja tukea, aikaa ja tilaa sekä konkreettista tekemistä yhdessä ryhmään kuuluen.

### **Tutkimus suhteessa muuhun tutkimuksen kenttään ja kouluarkeen**

Syrjäytymistä tuottavia mekanismeja, koulun ja arvioinnin eriarvoisuutta, nuorisotyöttömyyttä ja perheiden aseman muutoksia on tutkittu paljon. Esimerkiksi Ilpo Kurosen väitöskirja Peruskoulusta elämäkouluun, Nuorisobarometri 2012 sekä lukuisat raportit eri tutkimushankkeista antavat nuorten syrjäytymiskehitykseen laajan ja syvän kuvan.

Koulumme varjopuolet ovat hyvin selvillä. Oppimisen oheistuotteena saadaan aikaan viihtymättömyyttä ja väsymystä, jopa uupumusta. Mielestäni Salmela-Aro (2010) on tuonut ansiokkaasti esille pohdintaa nykykoulumme passivoivasta, minimaaliset vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuudet tarjoavasta koulumaailmasta: ”Voimavaroja tulisi suunnata sen (osallistumiskulttuurin) kehittämiseen ja reagoida koulun syviin ongelmiin. Ne vaativat koulun perusteiden ruotimista, eivät pelkästään kosmeettisia projekteja koulunkäynnin lomaan.” (Salmela-Aro 2010, 456 )

Huolestuttaa se, miten vähän yhteiskunnallisessa ja paikallisessa päätöksenteossa, rakenteellisissa muutoksissa ja uudistuksissa, tutkimustietoa hyödynnetään.

Tämän tutkimuksen tuloksia voi tarkastella sekä nuoria että koulun henkilökuntaa ajatellen. Tulokset antavat mielestäni voimaa ja uskoa siihen, että nivelvaiheen koulutukseen kannattaa panostaa. Toisaalta voidaan ajatella, että nuorten tarinoissaan esille tuomat asiat ovat sellaisia, joita voisi toteuttaa kaikessa koulutuksessa - siten jopa estää tai vähentää koulutuksen keskeyttämisistä, ja sitä kautta mahdollisesti vähentää nivelvaiheen koulutuksen tarvetta. Tämän tutkimuksen kautta näyttää pääosin siltä, että ammattistartilla on ollut pitkälti henkisiä, ilmapiiriin liittyviä, nuoren ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisen tehtäviä. Nuorten sosiaalista vahvistumista tulisi tapahtua koko toisen asteen koulutuksen ajan, sillä se työ, nykyihmiseltä vaadittava identiteettityö, jatkuu pitkälle aikuisuuteen. Nuorten tulee saada myönteisiä kokemuksia. Ziehen sanoin: ”Menneiden positiivisten itsetilojen muistaminen antaa voimaa suhtautua rohkeasti tulevaisuuden epävarmuuteen.” (Ziehe 1991, 242) Keskeistä olisi opiskelukyvyyn ja -innon vahvistamista edistävät toiminnot, koska opiskeluvaiheen hyvinvointi ennustaa työhyvinvointia. (Salmela-Aro 2010, 456)

Tulokset antavat selkeän viestin siitä, että nuoret tarvitsevat koulun aikuisia tuekseen, ohjauksen tulee toteutua koulutuksen sisällä ja yhteisöllisyyttä on mahdollista kehittää.

Tasavallan presidentti Sauli Niinistön mielestä (Keskisuomalainen 3.2.2013) kodilla ja koululla tulisi olla selkeä vastuunjako lasten ja nuorten kasvattamisessa. Hän korosti sanomalehti Keskisuomalaisessa seuraavasti: ”Opettajilla on kasvattajavastuu siltä osin, kun se kuuluu koulun rooliin, mutta ei vanhemmuuden vastuuta. Kyllä lasten pitäisi kotona perusoppi saada.” Hyvä kysymys on se, että kuinka paljon voidaan rajata nuorten kodin tehtäväksi, jos nuoren kodista/huoltajista ei siihen ole.

Kontrolli, poissaoloihin puuttuminen ja ryhmän suggestiivisuuteen vaikuttaminen olivat nuorten mielestä huolen pitämistä, elämänhallinnan tukemista. Jos ei tätä kotien puolelta riittävässä määrin ole, onko myönnettävä siihen, että se on koulun tehtävä - koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Myöntymisellä tarkoitan sitä, että yhteisöllistä huolenpidon kulttuuria lähettäisiin koulussa tietoisesti kehittämään.

Huolen puheeksi ottaminen on ollut pinnalla 2000 -luvun koulu- ja kasvatustieteiden keskusteluissa ja koulutuksissa. Huolen puheeksi ottaminen ei riitä, vaikka se tarjoaakin työkaluja ja käsitteitä haastaviin moniammatillisiin tilanteisiin. (ks. esim. Lastensuojelun käsikirja, Huolen vyöhykkeistö ja huolen puheeksi ottaminen, [www.sosiaaliportti.fi](http://www.sosiaaliportti.fi)) Huolta pitää myös pitää, eikä se voi olla yksittäisten professioiden ”toimenkuva”. Koulun rakenteilla ja ryhmäytymiseen panostamisella voidaan tehdä paljon. Nk. lähettämisen kulttuurista olisi päästävä kanssa-olemisen kulttuuriin, jossa kouluarjessa ilmenevät ongelmat pyrittäisiin ratkaisemaan siellä, missä nuoren arjen toivotaan onnistuvan. Tässä tutkimuksessa nuoret toivat hyvin vahvasti esille ryhmään kuulumisen ja oikeanlaisen henkilöstön merkittävyyden koulutukseen sitoutumisen kannalta.

Ennen ammattistarttia olin työssä työttömien työnhakijoiden moniammatillista ohjausta kehittävässä hankkeessa. Hankkeen aikana syntyneestä tutkimusaineistosta laadin yhteiskuntapolitiikan kandidaatintutkielmani (2008). Sen pohdintaosiossa oli jo, näin jälkempäin katsottuna suurena yllätyksenä, tämän tutkimuksen siemen, vaikka tarkastelukulma olikin, luonnollisesti, yhteiskunnallinen. (Tutkielmassa tarkastelin työttömien naisten työvoimapolitiittisten toimenpiteiden kertautuvuutta.)

” ESR –työllisyys Hankkeen päätyttyä olen nyt työssä peruskoulunsa päättäneiden (”syrjäytymisvaarassa” olevien) nuorten parissa. Nämä nuoret ovat tämän tutkielman naisten lasten ikäisiä. Monen monta kertaa on pitänyt pohtia syitä siihen, miksi nuorten omaehtoinen arkirytmisi ja poissaoloherkkyys on niin yleistä ja toistuvaa. Onko niin, että kun he eivät hyökkää aktiivisesti yhteiskunnan asettamia raameja ja odotuksia ja velvoitteita vastaan, he passiivisella vastarinnalla ja eräänlaista väsytystaktiikkaa käyttäen pyrkivät kohti hitaampaa, ei työkeskeistä yhteiskuntaa. Siltalan (2004, 460) kuvaus berliiniläisistä mielenosoittajista on osuva:

*Meille ilmoitetaan, ettei elintasomme ole yhdistettävissä kansakunnan taloudelliseen menestykseen. Me ilmoitamme vastaavasti teille, että meidän elämämme ei siedä teidän talouttanne.*

Vai onko niin, että nuoret ovat kasvaneet rakennetyöttömyyden näköalattomuuteen, jossa ponnistelukaan ei näytä kannattavan, ja järjestelmä sitten ohjaa toimenpiteestä toiseen – halusi sitä tai ei?

Tai sitten nuorilla on hiljainen tietoisuus (kollektiivinen alitajunta) siitä, että heidät tullaan tarvitsemaan, toisin kuin vanhempansa, työmarkkinoille – ammattikoulutettuina tai ilman, ja yhteiskunnan tehtävänä on taipua monimuotoisempiin ja vaihtoehtoisempiin kouluttautumisen- ja työllistymismalleihin kuin mitä nyt on tarjolla.” (Kärkkäinen 2008, 32-33)

### **Kun nivelvaihe on katkennut - nuorten aikuisten ohjauksen haasteellisuus**

Johdannossa kirjoitin, että Salmela-Aron (2010) mukaan pulmat ja ratkaisut nuorten kohtaamiin tilanteisiin eivät voi jäädä koulun tai psykologien varaan vaan asioita tulisi laajemmin ja konkreettisin teoin, poliittisestikin, huomioida. Perheiden tilanne, talous ja sosiaalinen asema ja sosiaalinen pääoma eivät ole yksin ohjaustoiminnalla ratkaistavissa vaan ovat yhteiskunnallisia rakenteellisia tekijöitä. Tekijöitä, joissa voi jonkun ikäryhmän kohdalla olla jo myöhäistä paikata menneitä virheitä ja yhteiskunnallisia muutoksia, jotka ovat nuoriin vaikuttaneet. (Salmela-Aro 2010, 456) Nuorten yhteiskunta- ja koulutustakuun avulla pyritään tilannetta nyt korjaamaan. Nuorten aikuisten osaamisohjelman lisärahoituksen avulla pyritään lisäämään nuorten aikuisten ammatti- ja erikoisammattitutkintojen ja oppisopimuskoulutuksen mahdollistamista. (OKM, Nuorten aikuisten osaamisohjelma 2012) Nuorten aikuisten osaamisohjelmasta puuttuu mahdollisuus valmistavien koulutusten järjestämiseen. Pulmaksi voi mielestäni muodostua se, että samaan aikaan kun työhallinto on luopumassa ohjaavien koulutusten hankkimisesta ja järjestämisestä, jää vain aikuiskoulutuksen vaihtoehtoja, jotka ovat joko lyhytkestoisia työnhakuvalmennuksia tai edellyttävät nuorelta hyviä valmiuksia kuten ammatillista tietoisuutta ja opiskelukuntoisuutta. Tässä tutkimuksessa Malla kuvasi tarinassaan myös yli 20-vuotiaan nuoren hyötyneen ammattistarttikoulutuksesta, sillä pitkä poissaolo koulumaailmasta voi olla suuri ponnistus pelkästään elämänrytmin uudelleenrakentamisen vuoksi.



*Ku meijänki luokalla oli muutama ihminen, joka ei ollu ollu koulussa ennen sitä (ammattistarttia). Ku Soljaki oli ollu hoitamassa sitä sen lasta, nii että, se niinku ammattistartin kautta pääs siihen normaaliin rytmiiin. Ett' musta tuntuu, että se on niinku sellaselle ihmiselle, jolla ei oo ollu koulua pitkään aikaan, ni se on niille hyvä alku, ett' pystyy alkaa sen oikeen opinnon. Ku jos Soljaki ois menny suoraan johonki, ett' se ei ois tullu ammattistartille, ja hakenu jonneki kouluu, ni se olis voinu olla tosi huono, ku alku ois ollu niin hankala, ku on ollu kotona, ni sill ei ois sellasta rytmiä ollenkaa ollu.(Malla)*

Koulutus- ja työelämän ulkopuolella olevat nuoret aikuiset ovat pääosin heitä, joilla koulutus on katkennut peruskouluun. Sen jälkeen on kulunut useita vuosia, jolloin on kehittynyt ns. moniasiakkuus eri toimeentuloturvien ja elämänhallinnan pulmien viidakossa. Nämä nuoret aikuiset eivät useinkaan kykene tutkintoihin johtaviin koulutuksiin suoraan. Arkirytmien ja koulutusmyönteisyyden, tulevaisuuden näköalan hahmottamiseksi, tarvittaisiin ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta myös aikuiskoulutuksessa nuorille aikuisille, jotta pohja ammattitutkintoihin ja oppisopimuskoulutuksiin voisi rakentua.

### **Yhteishausta**

Jokaisen tämän tutkimuksen nuoren nivelvaihe on alkanut yhteishausta. Toisen asteen eli ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishaku on nuoren ihmisen elämässä käytännössä ensimmäinen kerta, jolloin hän voi kokea tullessa yhteiskunnan tuottaman järjestelmän taholta joko hyväksytyksi tai hylätyksi. (esim. Alatupa & al. 2007, 138) Edellä kirjoittamani lause pitää sisällään sekä konkretiaa järjestelmän taholta että tunnepitoista latausta hyväksytyksi tulemisesta tai hylätyksi päättämisestä. Vaikka nuori hyvin tietäisikin järjestelmän toimintaperiaatteet, kohdistuu koulutukseen hakemiseen toiveikkuutta, ja sitten pettymystä, mikäli ei ensisijaiseen hakutoiveeseen tule valituksi.

Yhteishaku tuntuu tuottavan vuosittain koulutuksesta syrjäytymisen uhkaa. Yhteishakujärjestelmä perustuu pääosin perusopetuksen päättöarvioinnin perusteella laskettavaan pisteytykseen. ”Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma -raportti” tuo esille arvioinnin epätasaisuuden. Arviointiin vaikuttavat useat muuttujat kuten lapsen temperamentti, persoonallisuustekijät, perhetausta sekä opettajan odotukset. (Alatupa&al., 2007; Keltikangas-Järvinen 2007, 24-25) Koulutuksen siirtymäongelmilla

ja alueellisilla eroilla on myös selvä yhteys. Luonnollista on, että alueellinen koulutustarjonta vaikuttaa nuorten koulutukseen pääsyyn. Sen sijaan yllättävää on, että seutukunnilla, joilla on laajasti koulutustarjontaa, nuorten jääminen koulutuksen ulkopuolelle on yleisempää. Toki hakijamäärät ovat suuret, mutta myös koulutustarjonnan laajuus aikaansaa valinnan mahdollisuuksien tuottamia pulmia: Liian valinnanmahdollisuudet ja nuoren individualistiset koulutustoiveet eivät ole realistisia suhteessa nuoren aikaisempaan koulumenestykseen. Useimmiten koulutuksen ulkopuolelle jäämisen syynä on heikko koulumenestys - peruskoulumenestys. (Karppinen 2007, 132; 134) Ammatilliseen koulutukseen hakeutumisen kohdalla asiaa on syytä syvästi pohtia: oppiainejakoinen ja teoriapainotteinen peruskoulumme voi olla hyvin epäreilu tekemällä oppivia, teoriaopiskelun abstraktina ja omasta elämästään irrallisena kokevia, kohtaan. Yleensä näiden nuorten kohdalla puhutaan motivaatio-ongelmista ja kouluvastaisuudesta, jopa kouluallergiasta. Taipumukset ja lahjakkuus taitojen oppimiseen, joita ammatillisessa koulutuksessa tavoitellaan, jäävät pisteperustaisessa hakumenettelyssä huomiotta.

Tässä tutkimuksessa kukaan tarinansa kertoneista nuoresta ei tuonut esille, onko ammattistartilta toivotulle koulutusosalalle pääsy perustunut yhteishaun joustavaan valintaan esimerkiksi sosiaalisten tai muiden syiden perusteella. Tämä kertonee siitä, että nuorelle tärkeintä on pääsy toivomalleen alalle. Tämän tutkimuksen nuorille näin on käynyt – haasteellisesta nivelvaiheesta huolimatta, ja mitä ilmeisimmin ammattistarttivuoden ansiosta.

Nuorten koulutukseen ja työhön pääsemisen edistämiseksi tarjotut rakenteiden muuttamisyritykset ovat joiltain osin paradoksaalisia ja nuorten parissa ruohonjuuritasolla työskentelevän näkökulmasta jopa hämmentäviä. Nuorisotakuu (ks. esim. [www.nuorisotakuu.fi](http://www.nuorisotakuu.fi)) lupaa jokaiselle nuorelle työtä tai koulutusta, mutta ammatillisen koulutuksen aloituspaikkojen leikkaaminen on parhaillaan suunnitteilla. Koulutukseen pääseminen on edelleen yhteishakujärjestelmän takana, vaikka pisteytystä onkin rukattu kokonaan vailla koulutuspaikkaa olevia nuoria suosivaksi. Työhallinto siirtää parhaillaan enenevässä määrin palveluitaan verkkoon ja puhelimeen - kasvokkainen palvelu vähenee entisestään. Nuorisotakuun vaikuttavin merkitys voi olla sen vahvassa esilletuomisessa ja nuorista puhumisen julkikeskustelussa.

Nuoret tuntevat työelämään pääsyn haasteellisuuden. Hyvä kysymys on, että miten motivoida jatkuvaan kouluttautumiseen, kun sen ei voida taata turvaavan työpaikan saamista. Esimerkkinä nostan vielä esille Raisan, joka suhtautui tulevaisuuteen nykynuoren aikuisen toiveikkaalla realismilla, jolloin mielessä oli jo varautuminen siihen, ettei oman alan töitä, eikä aina muitakaan töitä, välttämättä heti löydy.

*Yritän päästä töihin, kun valmistun. Toivotaan, että pääsen johonkin. Jos en pääse, niin sit mä meen lisää opiskelemaan.*

### **Lopuksi**

Ammattistartti on osoittautunut tarpeelliseksi ja toimivaksi vaihtoehtoiseksi siirtymävaiheen koulutusmalliksi, jossa nuoret ovat voineet, tämänkin tutkielman mukaan, tulla huomioiduksi sekä osana yhteisöä että omina itsenään. Henkilökohtainen ohjaus ja ryhmänohjaus ovat olleet, ja näiden tulee olla, koulutuksen keskeinen ”työkalu”, kuten opetussuunnitelmassa painotetaan. Tässä tutkielmassa esiin tullut nk. ei-koulumaisuus ja kasvun ajan mahdollisuus ovat, eri sanoin tosin, kirjattuna myös opetussuunnitelmaan ja sen liiteosassa kuvattuun arvoperustaan. (Opetussuunnitelman perusteet 2010, 34) Tätä ei-koulumaisuutta yhdistettynä huolenpitoon ja kanssaolemiseen toivon yleisesti kouluissa edistettävän. Tulevaisuuden tärkein pääoma, kun muusta emme voi tietää, lienee sosiaalinen pääoma - hyvinvointi.

Ammattistartin tärkein tehtävä voitaneen kiteyttää Jeminan sanoihin:

*Potkasta ihminen liikkeelle. Ja viii oikeeseen suuntaan, että löytyy se oikee polku ja antaa itsevarmuutta, ja selventää... elämäntilannetta. Ja ehkä yrittää – en tiää onko se mahdollista - mutta vääriltä poluilta saada pois. Varsinkin jos, oon kyllä huomannu, että tänne on tullu ihmisiä myös hakemaan sellasta henkistä tukea... tää myös antaa semmosta, kun näkee, että välitetään.*

## LÄHTEET

- Alkio, A. (toim.), uusintu Vornanen, R. 1992. Uusi sivistyssanakirja. Otava, Helsinki.
- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K., Sironen, E. 1991. Teoksessa Ziehe, T. 1991. Uusi nuorisot, epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino, Tampere.
- Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuus koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J., Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Miten oppilaanohjaus on kehittynyt? Väliraportti oppilaanohjauksen 2008-2010 kehittämistä. Raportit ja selvitykset 2010:4, Opetushallitus, Helsinki.
- Heikkinen, H. L. T. 2010 Narratiivinen kertomus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. PS-kustannus, Juva.
- Heiskala, R. 28.4.2005. Sosiaaliset innovaatiot ja hegemonisten mallien muutokset: kuinka tulkita 1990 –luvun murrosta, Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan luentosarja.
- Helne, T., 2002/ 2006. Syrjäytymisen yhteiskunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 123. Gummerus kirjapaino Oy, Vaajakoski.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki.
- Hänninen, V. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. PS-kustannus, Juva.
- Jäppinen, A-K. 2010. Onnistujia opinpolun siirtymissä. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuskokeilun (ammattistartti) vaikuttavuus. Loppuraportti. Raportit ja selvitykset 2010:2. Opetushallitus, Jyväskylä.
- Kalermo, E. 2008. Perusopetuksesta toiselle asteelle. Oksa –koulutus nivelvaiheen toimijana Jyvässeudulla. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylä.
- Karppinen, K. 2007. Teoksessa Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuus koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki.
- Kasurinen, H. 2002. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-kustannus, Juva.
- Kauppila R. A. 2010. Mielen voima –suggestionit opetuksessa ja ohjauksessa. PS-kustannus, Juva.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Teoksessa Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuus koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki.
- Kiviniemi, K., 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. PS-kustannus, Juva.
- Klemola, T., 2004. Taidon filosofia - filosofin taito. Tampere University Press, Tampere.
- Komulainen, K. 2002. Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineinä. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-kustannus, Juva.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Opettajan ääni. PS-Kustannus, Juva.
- Korhonen, M. 2002. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. PS-kustannus, Juva.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Kärkkäinen, M. 2008. Kierrätyksessäkö? Tutkielma työttömien naisten aktivoinnista pienillä paikkakunnilla. Yhteiskuntapolitiikan kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, J. 2011. Siltamalli koulutus- ja uravalinnan tukena. Teoksessa Kasurinen, H., Merimaa, E., Pirttiniemi, J. (toim.) OPO, Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 2012, Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Lundblom, P. & Herranen, J. (toim.), 2011. Sosiaalisen vahvistamisen kokemuksina ja käytänteinä. Humanistinen ammattikorkeakoulu, Jyväskylä.
- Lähteenmaa, J. 2006. 2000-luvun nuorisotyöprojektien kompastuskiviä kentällä. Teoksessa Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia. Gaudeamus, Helsinki.
- McAdams, D. P. & Bowman, P. J. 2001. Narrating Life's Turning Points: Redemption and Contamination. Teoksessa McAdams, D. P., Josselson, R., Lieblich, A., Narrative Studies of Lifes in Transition (toim.).2002, 2<sup>nd</sup> printing American Psychological Association, Washington DC.
- McAdams, D. P., Josselson, R., Lieblich, A., 2002. Narrative Studies of Lifes in Transition (toim.). American Psychological Association, Washington DC.

- Merimaa, E. 2011. Kehityskulkuja ammatinvalinnanopetuksesta oppilaan- ja opinto-ohjaukseen. Teoksessa Kasurinen, H., Merimaa, E., Pirttiniemi, J. (toim.) OPO, Opinto-ohjaajan käsikirja. 2012. Opetushallitus, Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Niemistö, R., 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, Tammer-paino, Tampere.
- Noddings, N., 2003. *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press, USA.
- Nuorisobarometri 2012. Myllyniemi, S. (toim.) Monipolvinen hyvinvointi. OKM , Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosaain neuvottelukunta, 2012. Helsinki.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY, Helsinki.
- Ollikainen, S., 2007. En ole syrjäytynyt - olen nuori! Psykologian lisensiaatintutkimus. Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994:4. Yhteishakutyöryhmän muistio. OPM, Helsinki.
- Opetussuunnitelma, vahvistettu 14.10.2011. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus. Rehtorin päätös 40/10/2010, Jyväskylän ammattiopisto.
- OPH 2/420/2006 ja opetusministeriön kirje 30.1.2006 2/530/2006
- OPH Määräys 15/011/2010. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus 2010. Opetussuunnitelman perusteet. Oy Fram Ab, Vaasa.
- Peavy, R.V. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Psykologien kustannus Oy, Helsinki.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, ohjaustyön välineet. PS-kustannus, Juva.
- Ranta, M. 2010. Taloudellinen tilanne ja elämäntyytyväisyys siirtymässä aikuisuuteen. *Psykologia* 05-06/2010, 45. vuosikerta, Suomen psykologinen seura, 2010. Vammala.
- Roberts, J.S. & Rosenwald, G.C., (2002). *Ever Upward and No Turning Back: Social Mobility and Identity Formation among First-Generation College Students*. Teoksessa McAdams, D. P., Josselson, R., Lieblich, A., 2002., *Narrative Studies of Lives in Transition* (toim.). 2<sup>nd</sup> printing. American Psychological Association, Washington DC.
- Saaristo, A-M., 2011. Emotionaalinen ammattitaito osana sosiaalisen vahvistamisen taitoisuutta. Teoksessa Lundblom, P. & Herranen, J. (toim.), 2011. Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.

Salmela-Aro, K. 2010. Suomalaiset nuoret matkalla aikuisuuteen - hyvin- vai pahoinvointia? *Psykologia* 05-06/2010, 45. vuosikerta, Suomen psykologinen seura, 2010. Vammala.

Siltala, J., 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Otava, Keuruu.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.

Tynkkynen, L. 2010. Nuoren uratavoitteeseen liittyvä sosiaalinen pääoma. Teoksessa *Psykologia* 05-06/2010, 45. vuosikerta, Suomen psykologinen seura, 2010. Vammala.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso, epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino, Tampere.

### **Internet-lähteet:**

[Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus](#) -opetussuunnitelman perusteet 17.2.2010 nro 15/011/2010 (pdf)  
[http://www.oph.fi/download/124277\\_Amm.startti.pdf](http://www.oph.fi/download/124277_Amm.startti.pdf)

Keskisuomalainen 3.2.2013, <http://www.ksml.fi/uutiset/kotimaa/presidentti-niinisto-ei-halua-eu-aanestysta/1294363>

Lastensuojelun käsikirja, Huolen vyöhykkeistö ja huolen puheeksiottaminen.  
[http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/huolenvyohyккеisto\\_ja\\_huolenupuheeksiottaminen/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/huolenvyohyккеisto_ja_huolenupuheeksiottaminen/)

Nuorisolaki 72/2006 <http://www.finlex.fi>

Nuorisotakuu 2012. TEM raportteja 8/2012  
[http://www.nuorisotakuu.fi/files/34024/Nuorten\\_yhteiskuntatakuu\\_2013\\_-\\_raportti.pdf](http://www.nuorisotakuu.fi/files/34024/Nuorten_yhteiskuntatakuu_2013_-_raportti.pdf)

Nuorten aikuisten osaamisohjelma  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankeet/osaamisohjelma/index.html>

Opetusministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020167>

Pitkänen, H. 2000. Yhteishakujärjestelmän toimivuus Kainuussa. Opinnäytetyö, Kajaanin ammattikorkeakoulu, Kajaani..  
<https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/10735/khi7khannelep.pdf?sequence=1>

Suomalainen koulujärjestelmä, Kuvio 1., [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot)

Valtioneuvoston asetus ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishausta.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2008/20080030>

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa. 20.12.2012  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammatillinen\\_koulutus/lait\\_ ja\\_saaedokset/OKM\\_asetus\\_opiskelijaksi\\_ottamisen\\_perusteet\\_2012.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammatillinen_koulutus/lait_ ja_saaedokset/OKM_asetus_opiskelijaksi_ottamisen_perusteet_2012.pdf)