

Iines Palmu

**ERITYISOPETUSTAUSTAISTEN
OPISKELIJOIDEN POISSAOLOJEN JA
KESKEYTTÄMISTEN SYYT TOISEN ASTEEN
AMMATILLISSA OPINNOISSA
- haasteita ohjaukselle**

Ohjausalan pro gradu- tutkielma

Kevät 2013

Kasvatustieteiden tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

PALMU, I. 2013. ERITYIOPETUSTAUSTAISTEN OPISKELIJOIDEN POISSAOLOJEN JA KESKEYTTÄMISTEN SYYT TOISEN ASTEEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA – haasteita ohjaukselle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Ohjausalan maisteriohjelma. Pro gradu –tutkielma, 74 sivua. Julkaisematon.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisopetustaustan eli perusopetuksen aikana erityisopetukseen osallistumisen ja sukupuolen yhteyttä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten poissaolojen ja opintojen keskeyttämisten syihin. Lisäksi selvitettiin opintojen keskeyttämisen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa –hanketta.

Poissaolo- ja keskeyttämistiedot on saatu Jyväskylän ammattioppilaitokselta lukuvuoden 2009–2010 päätyttyä. Vastaajia oli yhteensä 1338, joista 1207 valikoitui lopulliseen tutkimusotokseen tässä tutkimuksessa. Yläkoulussa erityisopetusta saaneita vastaajia oli 336 ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) peruskouluajana oli ollut 132 vastaajalla.

Erityisopetustaustan ja sukupuolen yhteyttä poissaolojen syihin tutkittiin ristiintaulukoinnilla, Khiin neliö –testillä ja multinomiaalisella logistisella regressioanalyysillä. Erityisopetustaustan ja sukupuolen yhteyttä keskeyttämisten syihin tutkittiin ristiintaulukoimalla. Lisäksi tutkittiin sukupuolen ja erityisopetustaustan yhteyttä keskeyttämiseen yleensä. Keskeyttämisen laatuun vaikuttavia tekijöitä tutkittiin multinomiaalisella logistisella regressioanalyysillä.

Tutkimuksessa havaittiin, että sukupuoli vaikuttaa paitsi poissaolon syyhyn, myös keskeyttämiseen. Poissaolojen syistä huomionarvoisia olivat vaikeudet kotona, kavereiden puute ja hankalaksi koetut opettajat. Tytöt havaittiin todennäköisiksi koulutuksen keskeyttäviksi samalla kun pojat olivat tyttöjä huomattavasti useammin koulutuksen positiivisia keskeyttäjiä. Erityisopetustaustaisilla ja yli 18-vuotialla opiskelijoilla oli verrokkiryhmiään suurempi todennäköisyys olla positiivisia koulutuksen keskeyttäjiä.

Löydös vaatii tulevaisuudessa huomion kiinnittämistä sekä koulusiirtymien että opintoihin kiinnittymisen tehokkaaseen tukemiseen. Erityisesti erityisopetustaustaisten opiskelijoiden ja tyttöjen ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun tulee panostaa entistä enemmän. Lisäksi olisi tutkittava koulutuksen läpäisyä tukevia tekijöitä ja pyrittävä vahvistamaan niitä.

Avainsanat: oppimisvaikeus, erityisopetus, ohjaus, poissaolot, keskeyttäminen, kouluksellinen syrjäytyminen

Sisällys

1 JOHDANTO	4
2 OPPIMISVAIKEUDET JA NIIDEN SEURAUKSET	6
2.1 Oppimisvaikeudet	6
2.2 Oppimisvaikeuksien seuraukset.....	9
2.3 Erityisopetus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa	12
3 KOULU JA SYRJÄYTYMINEN.....	14
3.1 Koulutuksesta syrjäytyminen	14
3.2 Koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijät ja keskeyttäminen	15
3.3 Poissaolot koulutuksen keskeyttämisen taustatekijänä	20
4 OHJAUS NIVELVAIHEESSA JA OPINTOJEN ALUSSA	22
4.1 Nivelvaiheen ohjaus ja yhteistyö	22
4.1.1 Nivelvaihe	22
4.1.2 Ohjaus.....	25
4.1.3 Yhteistyö ja kehittäminen.....	28
4.2 Yksilöohjaus avaimena.....	32
4.3 Ohjaus toisen asteen ammatillisten opintojen aikana.....	33
5 TUTKIMUSONGELMAT	35
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
6.1 Aineistonkeruu ja tutkimusasetelma.....	36
6.2 Tutkimusjoukko	37
6.3 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät.....	38
7 TULOKSET	42
7.1 Poissaolojen syyt	43
7.2 Keskeyttämisten syyt.....	46
7.3 Positiivista ja negatiivista keskeyttämistä ennustavat tekijät.....	50
8 POHDINTA	51
8.1 Tulosten tarkastelu.....	51
8.1.1 Poissaolot.....	51
8.1.2 Keskeyttäminen ja sen laatu.....	53
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	58

8.3 Jatkotutkimustarpeet.....	59
8.4 Lopuksi.....	61
LÄHTEET	64
LIITTEET	73
Liite 1: Taulukon 6 matriisi	73
Liite 2: Taulukon 10 matriisi.....	74

“School learning equals game playing. For one thing, it seems so obviously the thing to do; it helps us get through, get by, get over the obstacles that stand well between us and our goals of the moment... Its impact extends beyond graduation.” (Fried 2005.)

1 JOHDANTO

Aiemmassa erityispedagogiikan pro gradu –työssäni tutkin perusopetuksessa tehostettua tai erityistä tukea saaneiden opiskelijoiden pulmia ja keskeyttämistä toisen asteen ammatillisessa nuorisokoulutuksessa. Tätä työtä tehdessäni tutustuin erityisesti Juhani Pirttiniemen (2000) ja Ilpo Kurosen (2010) kotimaisiin väitöskirjoihin. Myöhemmin löysin myös Eija Rantakankaan (2009) lisensiaattityön, jossa kartoitettiin opiskelijoiden mielipiteitä nivelvaiheen ohjauksesta ja tuen tarpeesta opintopolun eri vaiheissa. Rantakangas tuo esille ohjauksen merkityksen syrjäytymisen ehkäisyssä ja hyödyntää opiskelijoiden näkökulmaa nivelvaiheen ohjausprosessin kehittämisessä. Lisäksi omat kokemukseni suomalaisen ja yhdysvaltalaisen ohjausjärjestelmän eroavaisuuksista mietityttivät yhä. Näin syntyi ajatus aiempaa työtäni syventävästä ohjausalan pro gradu –tutkielmasta.

Arvioiden mukaan Suomessa on noin 25 000–40 000 iältään 15–24-vuotiasta koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäänyttä nuorta (esim. Kaukonen 2007; Pitkänen, Aho, Koponen, Kylmäkoski, Nieminen & Virjo 2007). Tarkan lukumäärän määrittäminen on vaikeaa, sillä koulutuksen lisäksi nämä nuoret putoavat usein myös tutkimuksista (Kaukonen 2007). Tilastokeskuksen (2012a) mukaan lukuvuonna 2009–2010 tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 5,5 % keskeytti opinnot eikä jatkanut missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa lukuvuoden aikana.

Syrjäytyminen ja koulutuksen keskeyttäminen ovat monitaustaisia prosesseja. Nivelvaiheet ovat kuitenkin usein haasteellisia tuettujen oppilaiden koulu-uralla (Sinclair, Christenson, Evelo & Hurley 1998; Pirttiniemi 2000, 2004). Erityisopetuksen ja -ohjauksen tarve kasvaa ammatillisissa oppilaitoksissa, sillä nämä tuetut nuoret hakeutuvat usein ammatilliseen koulutukseen (Graham, Greenbaum & Scales 1995; Hehir 2002). Oppimisen pulmilla ja tuen tarpeella on kehämäinen luonne: ne seuraavat läpi koulu-uran opiskeluasteelta toiselle ja voivat aiheuttaa muita kouluongelmia sekä vähentää opiskelumotivaatiota.

Usein juuri erityisopettajan roolia nivelvaiheen tukemisessa korostetaan, mutta opinto-ohjaajan roolia nivelvaiheen koulupudokkuuden ehkäisyssä on tutkittu viime aikoina yhä enemmän (esim. Studer 2006; Williams White & Kelly 2010). Ohjaus on ollut taka-alalla ja monesti yläkouluissa juuri erityisluokanopettajat hoitavat omien

oppilaidensa ohjauksen ja yhteishaun. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsisivat kuitenkin myös ammattitaitoista opinto-ohjausta, johon erityisluokanopettajalla ei välttämättä ole pätevyyttä tai resursseja.

Viime vuosina yhteiskuntamme rakennemuutokset ovat luoneet tarpeen ohjauksen käsitteen ja merkityksen uudelleenmäärittelylle. Muutokset yhteiskunnassa ja työelämässä heijastuvat myös koulutuspolitiikkaan. (Rantakangas 2009.) Nuorten tulevaisuudensuunnittelu on entistä vaikeampaa. Kouluja yhdistetään, toisia lopetetaan ja erilaisia koulutuslinjoja suljetaan. Myös koulutukseen sisäänpääsyyn vaikuttavat kriteerit vaihtuvat usein. Työelämän vaatimukset muuttuvat yhä ennustamattomammalta vaikuttavampaan suuntaan ja moniammatillinen yhteistyö koulutus-, ura- ja elämänsuunnittelun apuna korostuu. (Lappalainen 2001; Huhtala & Lilja 2008.)

Ohjauksen tehtävät ovat määräytyneet uudella tavalla muuttuneiden koulutusrakenteiden ja oppilanaohjauksen työnjaon uudelleenmäärittelyn myötä (Rantakangas 2009). Opetuksen tavoitteena korostuvat itseohjautuvuus ja opiskelijan vastuullisuus. On tarpeen etsiä uusia toimintatapoja peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen ohjaukseen sekä siirtymävaiheen pulmien ennaltaehkäisyyn. Käytössä oleva yhteishakujärjestelmä painottaa opintomenestystä. (Mehtäläinen 2001.) Vain pääsykokeellisiin oppilaitoksiin hakiessa myös heikosti peruskoulussa menestyneillä opiskelijoilla on mahdollisuus näyttää yksilölliset kykynsä. Heikolla peruskoulun päättötodistuksella koulutukseen hakeminen on pulmallista. Suosituilla aloilla vaaditaan korkeampaa keskiarvoa ja vähemmän suosittu alat eivät välttämättä kiinnosta. Tämä taas syö entisestään vähäistä motivaatiota koulutukseen hakemiseen ja sen läpäisemiseen.

Tässä tutkimuksessa keskitytään ammattikouluikäisten nuorten erityisopetustaustan ja koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijöiden yhteyteen poissaolojen, koulutuksen keskeyttämisen ja ohjauksen näkökulmista. Erityisopetustaustaiset oppilaat ovat usein muita heikommin kiinnittyneitä opintoihinsa ja heillä on usein myös muita enemmän poissaoloja (esim. Skinner, Wellborn & Connell 1990; Ahola & Galli 2009). Poissaolojen on puolestaan havaittu olevan yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen toisella asteella (Baker & Gerler 2004; Määttä, Kiiveri & Kairaluoma 2011). Näiden koulutuksellisen syrjäytymisen taustatekijöiden ja niiden vaikutuksien tutkiminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta tarvittava tuki ja ohjaus voidaan järjestää ajoissa.

2 OPPIMISVAIKEUDET JA NIIDEN SEURAUKSET

2.1 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeuksia voidaan määritellä ja luokitella monin eri tavoin tutkimuslähtökohdasta ja tutkimusentekomaasta riippuen. Kyseessä on yläkäsite, jonka alle kuuluu kirjava joukko erilaisia oppimiseen liittyviä ongelmia. Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2007) määrittelevät oppimisvaikeuden oppilaan vaikeuksiksi, jotka eivät liity käyttäytymisen häiriöihin, kielellisiin vaikeuksiin tai kehitysvammaisuuteen. Yksinkertaistetusti oppimisvaikeuksissa on kyse opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen vaikeuksista. Oppimistavoitteiden saavuttaminen vaatii yksilöltä kohtuuttoman paljon aikaa ja vaivaa muihin opiskelutovereihin verrattuna.

Toisaalta oppimisen vaikeudet voidaan myös jaotella karkeasti erityisiin, eli älykkyydestä riippumattomiin oppimisen vaikeuksiin ja yleisiin tai laaja-alaisiin oppimisen vaikeuksiin (Hinshaw 1992; Lyytinen 2000; Nissilä & Sarlin 2009). Tällaista rajausta on perusteltu erityisten ja laaja-alaisten oppimisvaikeuksien hyvin erilaisilla kuntoutustarpeilla ja -toimilla (Ahonen & Lyytinen 1995). Oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityiset vaikeudet todetaan yleensä oppilaan jäädessä 1-2 vuotta taidollisesti luokkatasonsa keskiarvoa jälkeen (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 1997).

Erityisillä oppimisvaikeuksilla viitataan rajallisen alueen kognitiivisten taitojen heikkouksiin, joiden vaikutus yksilön toimintakyvyn kannalta on kapea-alainen (Ahonen & Lyytinen 1995; Beitchman & Young 1997; Lyytinen 2000). Ne voidaan jakaa kielellisiin ja matemaattisiin oppimisvaikeuksiin (Beitchman & Young 1997). Erityiset oppimisvaikeudet johdu puutteellisista oppimistilaisuuksista, älyllisestä kehitysvammaisuudesta, aivovammasta tai muista elimellisistä vammoista tai tunnehäiriöistä (Hinshaw 1992; Ahonen & Lyytinen 1995; Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001). Joskus tällaisia kehityksellisten neurokognitiivisten ongelmien käsitteitä käytetään päällekkäin oppimisvaikeuksien kanssa, vaikka niissä oppimisvaikeudet ovat kuitenkin sekundäärisiä ongelmia. Erilaisiin oppimisen vaikeuksiin voi liittyä myös käyttäytymisen tai keskittymisen vaikeuksia (Beitchman & Young 1997).

Laaja-alaisilla oppimisvaikeuksilla puolestaan viitataan erityisiin oppimisvaikeuksiin, jotka eivät kuitenkaan ole niin suuria kuin kehitysvammaisuudessa (Närhi, Kuikka & Seppälä 2010). Tuen tarpeen näkökulmasta kyseessä on siis erityisten oppimisvaikeuksien ja lievän kehitysvammaisuuden välimaastoon kuuluvasta oppilasryhmästä. Laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin viitataan joskus myös termillä *yleiset oppimisvaikeudet* (esim. Sarlin 2009). Yleisten oppimisvaikeuksien taustalla on kehitystä sen eri osa-alueilla kokonaisvaltaisesti hidastava kehityksellinen viive. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet vaikeuttavat huomattavasti suoriutumista arkielämässä ja koulussa. Niihin liittyy oppimisesta ja työelämästä syrjäytymisen sekä mielenterveysongelmien riski. (Sarlin 2009; Närhi ym. 2010.) Laaja-alaisia oppimisvaikeuksia on tutkittu vähän ja niihin liittyvistä toimintakykypuutteista on ollut vain vähän tietoa.

Oppimisvaikeudet ilmenevät eri tavoin ja ne voivat olla joko lieviä tai vaikeita (Ahonen & Lyytinen 1995). Ne ovat perinnöllisiä, mutta voivat silti ilmetä hyvin eri tavoin saman perheen sisällä (Lyytinen, Ahonen & Räsänen 1994; Lyytinen 2001). Kyse on aivojen toiminnallisen organisoitumisen pulmista, jotka ovat tiettyssä mielessä neurologisia ongelmia (Lyytinen ym. 2001). Kyse on erilaisesta tavasta hahmottaa tietoa. Tämä on lähinnä yksilön ominaisuus eikä pelkkä neurobiologinen poikkeavuus tai vaikeus. Tästä syystä erityispedagogiikassa käytetäänkin usein termiä ”erilainen oppija” (Leinonen 2000).

Kansainvälisesti yhdenmukaisten määritelmien laatiminen voi olla pulmallista, sillä esimerkiksi koulun aloittamisikä ja opetussuunnitelmat vaihtelevat paljon eri maiden välillä. National Joint Committee of Learning Disabilities (2010) rajaa oppimisvaikeudet kapeasti käsittämään kouluikässä opittavat perustaidot ja niissä esiintyvät vaikeudet. Laaja-alaisissa määritelmissä taas korostetaan myös audio-visuaalista hahmottamista, motoriikkaa sekä muistin ja kielen vaikeuksia. Oppimisvaikeuksien määrittelyä onkin todettu olevan hankalaa kahdesta syystä: 1) on kyse piilossa olevasta muuttujasta, jota ei voida havainnoida ja joka on olemassa vain kun sitä yritetään mitata, ja 2) oppimisvaikeuksien piirteet vaihtelevat jatkumolla, eivätkä vaikeuksien erillisinä kategorioina tai lokeroina (Fletcher ym. 2007, 27). Toisin sanoen ongelma on siis kategorisessa luokittelussa tarkkarajaisiin vaikeuksiin ja siinä, että oppimisvaikeuksia ei ole olemassa ilman ympäristöä, jossa yksilö oppii taitoja ja käyttää niitä. Perinteiset diagnostiset rajat ovat kuitenkin kategorisia ja häiriön raja on aina sopimuksenvarainen.

Erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen voi olla haastavaa myös niiden päällekkäistymisen eli komorbiditeetin vuoksi. Pulmia voi ilmetä samaan aikaan eri oppimisen alueilla (Fletcher ym. 2007; Sarlin 2009; Aro 2011) ja useiden oppimisvaikeuksien kasautuminen samalle lapselle onkin melko tavallista (Light & DeFries 1995; Willcutt & Pennington 2000; Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003). Erilaisia kielen häiriöitä kokevalla lapsella on usein vaikeuksia myös matematiikassa ja matematiikan vaikeuksia kokevalla lapsella on usein ongelmia myös muilla oppimisen osa-alueilla (Light & DeFries 1995). Lisäksi lukivaikeudet sekä tarkkaavaisuuteen ja toiminnan suunnitteluun liittyvät vaikeudet esiintyvät tavallisesti matemaattisten häiriöiden yhteydessä (esim. Willcutt & Pennington 2000). Oppimisvaikeudet ovat erityisopetuksen yleisin syy.

Määritelmien erilaisuuden vuoksi luvut eri oppimisvaikeuksien yleisyydestä vaihtelevat. Amerikkalaisen DSM-IV –luokituksen mukaan oppimisvaikeuksia on 2-10 prosentilla kouluikäisistä lapsista (American Psychiatric Association 1994). Suomessa arvio erityisten oppimisvaikeuksien yleisyydestä on noin 8-15 prosenttia väestöstä. Lukihäiriötä arvellaan olevan noin 6-11 prosentilla väestöstä. (Ahonen & Lyytinen 1998; Voutilainen & Ilveskoski 2000.) Myös oppimisvaikeuksien sukupuolieroista on saatu eriäviä tuloksia. Esimerkiksi Beitchman ja Young (1997) havaitsivat oppimisvaikeuksia olevan pojilla tyttöjä useammin, kun taas Prior, Smart, Sanson ja Oberklaid (1999) eivät huomanneet tutkimuksessaan oppimisvaikeuksien esiintyvyydessä sukupuolten välistä eroa. Lisäksi on esitetty, että sukupuolierot oppimisvaikeuksissa voivat olla oppiainekohtaisia (Taipale 2009).

Viime vuosikymmeninä onkin käyty keskustelua siitä, kenellä on oppimisvaikeus, kuinka oppimisvaikeuksia pitäisi arvioida, kenellä on pätevyys tehdä oppimisvaikeusdiagnoosi ja minkälaisia mukautuksia pitäisi tarjota toisen asteen koulutuksessa ja siihen pääsemisessä (esim. Siegel 1999). Suomessa tämä näkyy esimerkiksi erityisopetuksen uudistamisessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Sen taustalla oli tarve vaikuttaa erityisopetukseen ottamisen määriin ja täsmentää erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen kriteereitä (Erityisopetuksen strategia 2007). Tuen tarjoamisesta tuli ennen kaikkea pedagoginen päätös. Pyrittiin luomaan uudenlainen toimintamalli yleis- ja erityisopetuksen välimaastoon. Keskeisin uusi muutos on Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen malliin siirtyminen. Malli sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen korvaten entisen erityisopetuksen ottamisen ja siirtämisen. Jokaiselle tuen eri tasolle liittyy myös omanlaisensa arvioinnin

ja seurannan uudelleenmäärittely, jotka ovat pedagoginen selvitys ja pedagoginen arvio. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Tällaista tuen muutosta ei kuitenkaan ole tapahtunut ammatillisessa koulutuksessa. Vielä ei tiedetä, kuinka peruskoulussa toteutettu muutos vaikuttaa tuen tarpeisiin toisen asteen oppilaitoksissa.

Valtaosa tämän tutkimuksen kohdejoukosta on ollut peruskoulussa vielä niin sanotun vanhan erityisopetuksen aikana. He ovat siis useimmiten opiskelleet osa-aikaisessa erityisopetuksessa, pienryhmässä tai erityisluokassa. Tästä syystä käytän jatkossa sanaa *erityisopetustausta* ja määrittelen sen vastaamaan lähinnä nykyisiä tehostetun ja erityisen tuen toimenpiteitä. Yleinen tuki, kuten tukiopeus, ei kuulu erityisopetustaustaan. Tilastokeskuksen (2012b) mukaan syksyllä 2011 peruskoululaisista 3,3 prosenttia sai tehostettua tukea ja 8,1 prosenttia erityistä tukea. Yleisin tehostetun tuen muoto oli osa-aikainen erityisopetus. Valtaosa tuen piirissä olevista oppilaista oli poikia: tehostetun tuen oppilaista poikia oli 65 % ja erityistä tukea saaneista oppilaista poikia oli 69 %. Vain 26 prosentilla erityisen tuen oppilaista oli pidennetty oppivelvollisuus. Yhteensä kaikista opiskelijoistamme 11,4 % oli syksyllä 2011 tehostetun tai erityisen tuen piirissä. (Tilastokeskus 2012b). Vuonna 2009 oli nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 13 % oli erityisopetuksen piirissä (Tilastokeskus 2012c).

2.2 Oppimisvaikeuksien seuraukset

Koulu ja oppiminen ovat etenkin nuoren elämän keskiössä, mutta oppimisvaikeuksien seuraukset voivat olla laaja-alaisia ja kauaskantoisia. On havaittu, että lapsuuden ja nuoruuden aikaisten kouluvaikeuksien vaikutuksia ei voida kaikilla elämänalueilla täysin kompensoida. Ne voivat seurata myöhempään elämänvaiheisiin haitaten sosiaalista elämää ja kaventaen yksilön mahdollisuuksia koulutus- ja työuralla. (White 1992; Greenbaum, Graham & Scales 1996; Voutilainen & Ilveskoski 2000.) Useissa määritelmässä korostetaan, että oppimisvaikeudet sekä häiriöt oppimiskyvyssä jatkuvat läpi elämänkulun (World Health Organisation ICD-10 1999; National Joint Committee of Learning Disabilities 2010).

Joidenkin oppimisen alueiden pulmat ja vaikeudet voivat johtaa kielteiseen kehään, jossa oppimisvaikeudet lisääntyvät kielteisten oppimiskokemusten ja tunteiden

sekä oppimistilanteiden välttelyn myötä. Tällöin vaikeudet oppimisessa heijastuvat kielteisesti henkilön käsitykseen itsestään oppijana, käsitykseen omista mahdollisuuksista ja koulutusmotivaatioon (Boetsch, Green & Pennington 1996; Greenbaum ym. 1996). Oppimisvaikeuksien onkin todettu olevan yhteydessä oppimismotivaatiota heijasteleviin alhaisiin koulutustavoitteisiin ja opintojen keskeyttämisen riskiin (esim. Spreen 1988; Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004; Savolainen, Ahonen, Aro & Tolvanen 2007; Stein, Blum & Barbaresi 2011). Pulmien aikainen määrittäminen ja oppimisen tukikeinojen kehittäminen vaikuttavat siis paitsi oppilaan sen hetkiseen koulunkäyntiin, myös hänen tulevaisuuteensa.

Oppimisvaikeudet ja oppimistilanteessa saatu kielteinen palaute luovat pohjaa kielteisille ajatuksille koulua ja oppimista kohtaan. Kielteiset ajatukset puolestaan koostuvat heikosta oppimismotivaatiosta ja epäonnistumisen pelosta (Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000). Epäonnistumiset vähentävät oppimismotivaatiota ja lisäävät epäonnistumisen pelkoa ja välttämiskäyttäytymistä myöhemmissä tilanteissa (Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000). Näin ajattelu, motivaatio ja toiminta sekä koulumenestys muodostavat kielteisen ja itseään toteuttavan noidankehän. Yleistyessään muille elämänalueille tällainen noidankehä puolestaan altistaa nuoren syrjäytymiselle (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen 1994). Vähäinen oppimismotivaatio, epäonnistumisen ennakointi ja oppimistilanteiden välttelyt liittyvät myös muihin ongelmiin, kuten sisäiseen ja ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen (Nurmi 2011). Nuoren koulumenestys ja oppimisvaikeudet ennustavat myöhempiä koulutusvalintoja sekä koulutuksen keskeyttämistä. Monet tutkimukset ovat osoittaneet oppimisvaikeuksien ennustavan vähäistä osallistumista peruskoulun jälkeiseen koulutukseen (esim. White 1992; Graham, Greenbaum & Scales 1995; Maughan 1995; Hehir 2002).

Tutkimusten mukaan henkilöillä, joilla oli oppimisvaikeuksia, oli matalampi koulutustaso kuin ikätovereillaan ja tämän myötä myös vähemmän koulutusvuosia (esim. Spreen 1988). He myös asettavat itselleen alhaisempia koulutustavoitteita ja näin ollen hankkivat pääsääntöisesti toisen asteen ammatillisen koulutuksen (Greenbaum, Graham & Scales 1995; Boetsch ym. 1996; Greenbaum Graham & Scales 1996; Hehir 2002). Myös koulutuksen keskeyttäminen on yleistä (Finucci, Gottfredson & Childs 1985; Spreen 1988; Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004; Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007). Samoin koulutuksen keskeyttäminen näyttää olevan yleisempää dysleksiadiagnoosin saaneilla (Feldman Jallad, Kusch, Lubs, Lubs,

Levin & Rabin 1993) vaikka muista oppimisvaikeuksista poiketen lukivaikeudet eivät näytäkään liittyvän muita alhaisempaan koulutustasoon (Spreen 1988; Feldman ym. 1993).

Oppimisvaikeuksista ja niihin liittyvistä aikuisuuden ilmiöistä tehdyssä katsauksessa (White 1992) todettiin etenkin lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeuksien olevan pysyviä, mutta niiden yhteydet eri elämänalueisiin muuntuivat iän myötä. Aikuisuudessa vaikeudet liittyivät erityisesti sosiaalisiin ja ammatillisiin elämänalueisiin, kun kouluiässä ne vielä esiintyivät oppimis- ja opetustilanteiden yhteydessä (White 1992). Myös oman yhteiskunnallisen paikkansa lunastamisessa ilmenevät ongelmat tuotiin esiin. Erityisesti ammatinvalinnassa ja sosiaalisessa elämässä koettiin olevan vaikeuksia, minkä puolestaan koettiin vaikuttavan työllistymiseen ja alityöllisyyteen sekä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen elämään tyytymättömyyteen. Monet kokivat silti elämänsä tyydyttäväksi – oppimisvaikeuksista huolimatta. (White 1992.)

Suomessa toteutetun “Elämä edessä – erityisluokka takana” -tutkimuksen (Haapasalo, Nevalainen & Roine 1996) pohjalta voidaan tarkastella erityisluokalla peruskoulunsa päättäneiden oppilaiden sijoittumista jatkokoulutukseen ja työelämään. Tutkimus osoitti erityisluokalta koulunsa päättäneiden oppilaiden olleen suhteellisesti ikätovereitaan useammin työttömiä 19–23-vuotiaina ja peruskoulun jälkeisen tutkinnon oli suorittanut vain 77 % opiskelijoista. Seurantatutkimuksessa (2000–2001) ilmeni, että opiskelijoista 45 prosenttia oli työttömiä ja työelämässä oli vain neljäsosa. Heistä noin viidesosa työskenteli niin kutsutussa suojaytyössä. Tuloksista huolimatta noin kolme neljäsosaa tutkimushenkilöistä koki, ettei peruskoulun erityisluokalla suorittaminen ollut vaikeuttanut tulevaisuuden työnsaantimahdollisuuksia (Haapasalo ym. 1996).

Oppimisvaikeudet seuraavat yksilöä läpi elämänkaaren muokaten elämänkulkua ja tuoden usein pulmia matkalle. Ne ovat myös kytköksissä moniin muihin kouluaikaisiin pulmiin. Tämä ei välttämättä ole huono asia. Usein oppimisvaikeuksien kanssa kasvaneet ovat aikuisina keskimäärin tyytyväisiä elämäänsä, mutta pulmat ovat kuitenkin vaikuttaneet työuriin ja kouluttautumismahdollisuuksiin (esim. White 1992; Haapasalo ym. 1996). Oppimisvaikeudet ja tuen tarpeet tulee huomioida oppilaan koulupolulla. Koulusiirtymien suunnitteleminen ja tukeminen voidaan aloittaa ajoissa. Kun nivelvaiheet turvataan, voidaan oppimisesta ja opintojen loppuun saattamisesta tehdä mielekäästä.

2.3 Erityisopetus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Tilastokeskuksen mukaan syksyllä 2011 peruskoululaisista 3,3 prosenttia sai tehostettua tukea ja 8,1 prosenttia erityistä tukea. Tehostettua tukea saaneiden yleisin tukimuoto oli osa-aikainen erityisopetus. Erityistä tukea saaneilla yleisin tukimuoto oli avustaja- ja/tai tulkitsemispalvelu. Valtaosa tuen piirissä olevista oppilaista oli poikia: tehostetun tuen oppilaista poikia oli 65 % ja erityistä tukea saaneista oppilaista poikia oli 69 %. Vain 26 prosentilla erityisen tuen oppilaista oli pidennetty oppivelvollisuus. Yhteensä kaikista opiskelijoistamme 11,4 % oli syksyllä 2011 tehostetun tai erityisen tuen piirissä. (Tilastokeskus 2011c). Näistä oppilaista valtaosa siirtyy yhdeksännen luokan jälkeen ammatillisen koulutuksen piiriin, sillä yleensä juuri ne opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea jo peruskoulussa hakeutuvat ammatilliseen koulutukseen lukion sijaan (Voutilainen ym. 1997; Pirttiniemi 2000; Tilastokeskus 2011a). Tästä syystä myös erityisopetuksen tarve ammatillisissa oppilaitoksissa kasvaa. Vuonna 2009 oli nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 13 % oli erityisopetuksen piirissä (Tilastokeskus 2010). Vaikka ammatillisessa koulutuksessa opitaankin paljon tekemällä, on motivaatio-ongelmia paljon. Osa-aikaista erityisopetusta tai muita tukitoimia tarvitsee arvioiden mukaan noin puolet ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista.

Ammatillista erityisopetusta koskevan lain 630/98 (Finlex) mukaan tavoitteena on tarjota tasaveroiset palvelut koko peruskoulun päättävälle ikäluokalle. Pyrkimyksenä on siis kyetä tarjoamaan ammatillista erityisopetusta tutkinnosta riippumatta ja ketään syrjimättä. Erityisopetusjärjestelyjen avulla pyritään myös turvaamaan mahdollisuus ammatillisen koulutukseen kaikille, joilla on vaikeuksia selviytyä ammatillisista opinnoista ilman erityisiä opetus- tai opiskelijahuoltopalveluja. Opetushallituksen (2010) mukaan erityisopetusta voidaan antaa kaikissa perustutkintoihin johtavissa koulutuksissa ja erityistä tukea tarvitsevan nuoren ensisijainen opiskelupaikka onkin tavallinen ammattioppilaitos. Tämän lisäksi ammatillista erityisopetusta järjestetään ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksen linjoilla ja erityisryhmissä, kansanopistossa, kansalais- ja työväenopistoissa, aikuiskoulutuskeskuksissa, liikunnan koulutuskeskuksissa ja oppisopimuskoulutuksena (Opetushallitus 2010; Ammatillinen erityisopetus 2011). Yleisesti tavoitteena on tukitoimin ja opetusta mukauttamalla

mahdollistaa opiskelijan osallistuminen ammatilliseen koulutukseen sen eri koulutusaloilla alojen erityisvaatimukset huomioiden.

Ammatillinen erityisopetus toteutuu siis ensisijaisesti integrointina tavalliseen ammattioppilaitoksen ryhmään. Monissa oppilaitoksissa on myös erillisiä erityisopetusryhmiä. Yksilöllisistä tuen ja ohjauksen tarpeista ja tarvittavista erityisistä opetus- ja opiskelijahuoltopalveluista sovitaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa eli HOJKS:ssa ja siihen sisältyvässä henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2010). Erityisopetuksen linjoille pääsyvaatimuksena on perusopetuksen yksilöllistetty oppimäärä tai perusopetuksen yksilöllistetty oppimäärä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa (Ammatillinen erityisopetus 2011). Ammatillisen erityisopetuksen lähtökohdat vastaavat muiden tutkintotavoitteisten koulutusten lähtökohdia. Yhteisiä tavoitteita ovat ammatillisen perustutkinnon suorittaminen, työelämään sijoittuminen sekä ihmisenä kasvaminen. Koulutuksen tavoitteita puolestaan voidaan mukauttaa opiskelijan edellytysten ja tarpeiden mukaan.

Ammatilliset erityisoppilaitokset puolestaan ovat erikoistuneet vammaisten, pitkäaikaissairaiden ja muuten erityistä tukea ja olosuhteita tarvitsevien nuorten ja aikuisten ammatilliseen koulutukseen ja kuntoutukseen (Ammatillinen erityisopetus 2011). On siis kyse valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta. Näissä oppilaitoksissa opiskelevat erityisesti sellaiset opiskelijat, joilla on vaikeuksia selviytyä tavallisissa oppilaitoksissa. Ammatillisiin oppilaitoksiin verrattuna opetusryhmät ovat pienempiä, ja opetusta antavat erityisopettajat. Tukipalvelut ovat laajemmat kuin yleisissä oppilaitoksissa ja koulutuksessa pyritään mahdollisimman yksilöllisiin ratkaisuihin.

Ammattistartti-koulutus on tarkoitettu sellaisille peruskoulun päättäneille nuorille, jotka eivät vielä ole ratkaisseet ammatinvalintaansa, vaan haluavat kokeilla ammatillisen koulutuksen eri aloja, vahvistaa opiskelutaitojaan ja parantaa opiskelussa tarvittavaa tietopohjaa (Opetushallitus 2008). Tämän lisäksi ammattistartille voidaan ottaa ammatillisen tai lukiokoulutuksen alkuvaiheessa keskeyttäneitä nuoria. Ohjaavan ja valmentavan ammattistarttikoulutuksen tavoitteena on madaltaa kynnystä peruskoulun ja jatko-opintojen välillä ja vähentää mahdollista keskeyttämistä tutkintoon johtavan koulutuksen alussa. Lisäksi koulutuksessa pyritään tukemaan ja vahvistamaan opiskelijoiden edellytyksiä suorittaa ammatillinen perustutkinto. (Opetushallitus 2008.)

3 KOULU JA SYRJÄYTYMINEN

3.1 Koulutuksesta syrjäytyminen

Syrjäytyminen on ennen kaikkea yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin liittyvä käsite. Keskustelu syrjäytymisestä käynnistyi Suomessa entistä vahvempana 1990-luvun alun taloudellisen laman jälkeen. Käsitteellä viitataan erilaisiin hyvinvoinnin ongelmiin ja sosiaalisista yhteisöistä karsiutumisen muotoihin (Lämsä 2009c). Syrjäytymisen käsitteellä on ilmaistu huolta työttömistä ja köyhistä, mutta myös päihteidenkäyttäjistä, mielenterveysongelmaisista ja asunnottomista sekä lapsista ja nuorista, jotka jäävät vaille aikuisten riittävää hoivaa ja huolenpitoa (Lämsä 2009c). Lopulta syrjäytymisessä on kuitenkin aina kyse jäämisestä tai joutumisesta yhteiskunnan keskeisten toiminta-alueiden sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti arvostetun elämän valtaviiran tai keskiön ulkopuolelle (Heikkilä 1990; Lämsä 2009c).

Syrjäytymistä voidaan tutkia eri näkökulmista ja sitä on jaettu eri alalottuvuuksiin. Jyrkämä (1986) jakaa syrjäytymisen viiteen ulottuvuuteen, jotka ovat koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäytöllinen ja normatiivinen syrjäytyminen. Näitä ulottuvuuksia voidaan tarkastella toisistaan erillisinä. Tässä tutkimuksessa keskitytään sen koulutukselliseen ulottuvuuteen, mutta käytännössä kuitenkin vasta ulottuvuuksien yhteisvaikutus johtaa yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Kaikkien syrjäytymisen ulottuvuuksien on todettu olevan voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, joskin erityisen vahva yhteys on koulutuksellisella ja työmarkkinallisella syrjäytymisellä (Takala 1992; Liimatainen-Lamberg 1996). Näin ollen yhden riskitekijän poistaminen ei välttämättä tuo apua yksilön kokonaistilanteeseen.

Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy on merkittävä osa ennen kaikkea työmarkkinallisen syrjäytymisen ennaltaehkäisyä ja nuorten tulevaisuuden turvaamista. Nuorten syrjäytyminen voi tapahtua monissa koulutuksen vaiheissa. Kyseessä on kasautuva ilmiö, joka alkaa heti peruskoulun jälkeen täydentyen myöhemmin erityisesti ammattikoulusta, mutta myös lukiosta, ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta syrjäytymisellä (Nurmi 2011). Koulutusvaiheella onkin suuri merkitys nuoren elämässä. Opiskeluaikana nuori oppii tulevaisuudessa tarpeellisia taitoja ja alkaa löytää paikkansa yhteiskunnassa esimerkiksi opiskeluiden ohessa tapahtuvan työelämään kiinnittymisen

myötä. (Ahola & Galli 2009.) Tämän vuoksi opintojen keskeyttämisellä on merkittävä vaikutus nuoren elämäntilanteeseen. Koulutuksellinen syrjäytyminen voi pahimmillaan olla askel kohti yhteiskunnallista syrjäytymistä, joten sen taustatekijöiden tunteminen ja riskissä olevien oppilaiden tukeminen on äärimmäisen tärkeää.

3.2 Koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijät ja keskeyttäminen

Nuorten syrjäytymisen riskit liittyvät erityisesti nuorten kouluongelmiin ja jäämiseen toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle joko koulutukseen hakemattomuuden tai koulutuksen keskeyttämisen vuoksi (Lämsä 1998; 2009c). Peruskoulun ja toisen asteen välistä siirtymävaihetta pidetään yleisesti syrjäytymiselle herkkänä ikävaiheena. Syynä tähän on erilaisten elämänmuutoksien kasaantuminen suhteellisen lyhyelle aikavälille. Nuoruusiän normaaliin kehitykseen kuuluu paljon muutoksia: siirtyminen perusopetuksesta jatkokoulutukseen ja siitä edelleen työelämään, siirtyminen lapsuudenkodista itsenäiseen elämään, yksilölliset muutokset kaverisuhteissa ja perhetilanteissa sekä minäkuvan ja maailmankuvan työstäminen (Lämsä 2009c; Nurmi 2011). Lisähaasteita identiteetin rakentumiselle ja vaikkapa alanvalinnalle voivat asettaa myös sairaudet, vammat ja oppimisvaikeudet. Nuoren voi olla vaikea hyväksyä näitä rajoitteita. On mahdollista, että tähän lyhyeen aikaväliin pakkautuu liikaa selvitettäviä asioita, jolloin pulmia voi syntyä. (Lämsä 1998; 2009c.)

Koulupudokkuus on nuorten syrjäytymiseen läheisesti liittyvä käsite, jota käytetään vastaamaan englannin kielen *dropout*-termiä (Ihatsu 1994). Englanninkielinen termi pitää sisällään myös laajemman yhteiskunnallisen syrjäytymisen, kun kotimaisessa termissä keskitytään ensisijaisesti koulutukselliseen ulottuvuuteen. Toisen asteen koulutukseen pääsemisen epäonnistuminen tai koulutuksen keskeyttäminen voivat kuitenkin olla osa laajempaa syrjäytymisprosessia. Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemisessä epäonnistumista ennustavat parhaiten heikko koulumenestys, kielteiset koulukokemukset, heikko itseluottamus ja koulunkäynnin epäsäännöllisyys (Jahnukainen 1999; Pirttiniemi 2000, 2004). Noin 200–300 nuorta vuodessa jättää peruskoulun suorittamatta (Opetusministeriön muistio 2003). Noin 7–8 prosenttia peruskoulun päättäneistä jättäytyy toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle välittömästi ja osa keskeyttää opiskelun myöhemmin. Heikon päättötodistuksen vuoksi yhteishaussa koulutuksen ulkopuolelle jäävät opiskelijat eivät kuitenkaan ole

keskeyttäjiä. Koulutuksen keskeyttäminen voi tapahtua vain, kun jokin koulutusmuoto aloitetaan ja keskeytetään ennen valmistumista.

Koulutuksen keskeyttäminen voidaan toisen asteen ammatillisissa opinnoissa jakaa kahteen tyyppiin: positiiviseen ja negatiiviseen (Määttä ym. 2011). Positiivisella keskeyttämisellä viitataan niihin opiskelijoihin, jotka vaihtavat toiseen koulutusmuotoon, siirtyvät työelämään tai menevät armeijaan. Negatiivisella keskeyttämisellä taas tarkoitetaan sitä, että nuori jättää koulutuksen eikä jatka mihinkään edellä mainituista vaihtoehdoista (Määttä ym. 2011). Koulutuksellisen syrjäytymisen kannalta tällainen keskeyttäminen on aina riskitekijä. Tilastokeskuksen (2012) mukaan lukuvuonna 2011–2012 tutkintoon johtavan koulutuksen negatiivisia keskeyttäjiä oli 5,5 % opiskelijoista. Lukiokoulutuksen keskeyttämisprosentti oli 4,0 kun taas nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa prosenttiluku oli 9,1. Merkittävältä vaikuttava prosentti ei kuitenkaan kerro koko totuutta, sillä luku sisältää sekä positiiviset että negatiiviset keskeyttäjät. Ammatillisessa koulutuksessa keskeyttäminen kuitenkin lisääntyi edellisvuosiin verrattuna (Tilastokeskus 2012).

Koulutuksen keskeyttämiseen johtavat syyt ovat erilaisia ja monitahoisia. Usein ne liittyvät sosioekonomiseen vähäosaisuuteen, lähipiirin heikkoon koulutustasoon, koulutuksesta vieraantumiseen tai heikkoon koulumenestykseen (esim. Dunn, Chambers & Rabren 2004). Oman vaikutuksensa tuovat myös työmarkkinoiden vetovoima ja sosiaaliset sekä opiskelun pulmat (Euroopan komissio 2011). Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syitä ovat useimmiten motivaation puute, oppimisvaikeudet, mielenterveysongelmat sekä väärä uravalinta (Opetusministeriö 2005; Ahola & Galli 2009). Lisäksi ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen taustalla voi olla myös kouluvastainen kulttuuri. Sellainen voi syntyä opiskelijoiden kokiessa, ettei opetus vastaa heidän käsityksiään käytäntöön painottuvista opinnoista. Opinnot voidaan kokea liian teoreettiseksi ja opetus liian koulumaiseksi, mikä johtaa keskeyttämispäätökseen. (Ihatsu & Koskela 2001.)

Mehtäläinen (2001) tarkasteli opintojen keskeyttämistapaa ja havaitsi, että oppilaitosten vaihtajien yleisimmät keskeyttämisten syyt olivat kokemus epäonnistuneesta valinnasta ja henkilökohtaiset syyt. Henkilökohtaisista ja terveydellisistä syistä keskeyttäneet opiskelijat olivat usein vain väliaikaisesti keskeyttäneitä. Opintonsa kokonaan keskeyttäneet puolestaan ilmoittivat syiksi opiskeluvaikeudet, opetukseen ja oppilaitokseen liittyviä tekijöitä sekä siirtymisen työelämään ja taloudelliset vaikeudet. Tutkimuksessa ei havaittu sukupuolten välisiä

eroja, mutta eri ikäryhmien välillä näytti olevan eroa. Nuoremmalla ikäryhmällä (15–18-vuotiaat) keskeyttämissyinä painottuivat valinnan epäonnistuminen, opiskeluvaikeudet ja opetukseen ja oppilaitokseen liittyvät tekijät. Yli 18-vuotiailla taas painottuivat henkilökohtaiset syyt ja taloudelliset vaikeudet. (Mehtäläinen 2001, 120–122.)

Suurinta keskeyttäminen on opintojen alkuvaiheessa. Yleisimpiä syitä opintojen alkuvaiheen ongelmiin ovat henkilökohtaiseen elämään liittyvät ongelmat ja vaikeudet taloudellisessa tilanteessa (Mehtäläinen 2001). Mielenterveysongelmista kärsivät nuoret puolestaan ovat usein pitkään sairauslomalla ennen keskeyttämistä ja varsinainen keskeyttäminen voikin tapahtua jopa vuosia myöhemmin. Oppimisvaikeudet puolestaan näkyvät ennen kaikkea poissaoloina. Nuoren jäädessä ilman tarvittavaa tukea koulunkäynti muuttuu turhauttavaksi ja entuudestaan tuttu noidankehä pahenee ja vie jäljellä olevan opiskelumotivaation. (Ahola, Galli & Ikonen 2009.) Ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttavat myös nuorten kokemukset niin sanotusta pakkohausta ja sen seurauksena syntyneet väärät valinnat ja motivaatio-ongelmat (Lappalainen & Hotulainen 2007).

Kyse on negatiivisen noidankehän riskistä: kouluongelmien pelätään lisäävän nuoren riskiä jäädä jo alun alkaen toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle tai keskeyttää aloittamansa koulutus (Lämsä 2009c). Ammattikouluttamattomuuden tai ammattitutkinnotta jäämisen pelätään puolestaan lisäävän nuoren työttömyysriskiä. Vaikka keskustelua nuorten syrjäytymisestä on paljon, viittaa suuri osa siitä ennemminkin syrjäytymisen vaaraan kuin syrjäytymiseen pysyvänä tilana (Lämsä 2009c). Sosiaalisen pääoman puute yksilöllä, perheen sisällä tai laajemmissa sosiaalisissa toimintaympäristöissä voi johtaa opiskelun keskeyttämiseen ja sen mukanaan tuomiin negatiivisiin seurauksiin. Näitä negatiivisia seurauksia ovat esimerkiksi rikollisen käyttäytymisen lisääntyminen ja syrjäytymisriskin kasvaminen. (Drewry, Burge & Driscoll 2010; Dunn ym. 2004.)

Takala (1992) puhuu kouluaikaisen syrjäytymisen yhteydessä *kouluallergiasta*. Hänen mukaansa syrjäytymisprosessi etenee ajallisena jatkumona viiden vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe koostuu vaikeuksista kotona, koulussa tai sosiaalisessa ympäristössä. Toisessa vaiheessa koittaa koulun alisuorittaminen tai keskeyttäminen. Kolmas vaihe on työmarkkinavaihe, jossa yksilö ajautuu huonoon työmarkkina-asemaan. Neljäs vaihe on täydellinen syrjäytyminen, johon liittyy työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen,

eristäytyminen tai muu vastaava marginalisoituminen. Viimeisenä vaiheena on laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta. Tätä pitkällistä prosessia, johon koulun ongelmaoppilas voi joutua, voidaan kutsua syrjäytymiseksi. (Takala 1992.) Koulussa syrjäytymisen oireet voivat näkyä esimerkiksi epämääräisinä poissaoloina ja pinnaamisena, käyttäytymisen ongelmina ja osallistumattomuutena, yksinäisyytenä ja eristäytyneisyytenä, päihteisiin ja rikollisuuteen viittaavina tekoina tai muutoksina koulumenestyksessä (Liimatainen-Lamberg & Uotinen 1996).

Jotta varsinainen syrjäytymisen ongelma olisi olemassa, täytyy Lämsän (2009b) mukaan nuoren elämäntilanteessa täytyä monta ehtoa: tapahtuu negatiivinen muutos tai eletään sen jälkeistä tilaa, ulosajaudutaan yhteiskunnan keskeisiltä toiminta-alueilta ja elämäntilanne poikkeaa tietyllä ikä- ja elämänvaiheelle tavanomaisesta tilanteesta. Lisäksi ongelmat ovat kasaantuneet ja pitkittyneet niin, etteivät ne ole enää hallittavissa. Tämän myötä elämänhallinta kadotetaan ja siihen liittyy myös vieraantumisen kokemuksia (Lämsä 2009b). Vasta näiden ehtojen täytyttyä voidaan puhua syrjäytymisen ongelmasta.

Koulutuksesta syrjäytymistä on tutkittu erityisesti Yhdysvalloissa (esim. Temple, Reynolds & Miedel 1998; Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004). Pitkän tutkimushistorian vuoksi Pohjois-Amerikka on tullut tunnetuksi myös erilaisista syrjäytymistä ehkäisevistä interventio-ohjelmista, joita kehitetään lukion (*high school*) keskeyttämisen yleisyyden vuoksi. Interventioiden kohteina ovat olleet erityisesti ne oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksien ja heikon sosioekonomisen statuksen yhteisvaikutukseen pohjautuva riski keskeyttää opintonsa. Oppilasaines on Yhdysvalloissa toki huomattavasti heterogeenisempää kuin Suomessa ja paikallinen koulujärjestelmäkin poikkeaa meidän koulujärjestelmästämmme. Silti yhtäläisyyksiä löytyy muun muassa keskeyttämistä ennakoivista tekijöistä, kuten poissaoloista, heikosta koulumenestyksestä, oppimisvaikeuksista, opintoihin sitoutumisesta ja motivaation puutteesta (Sinclair, ym. 1998; Sinclair, Christenson, Lehr & Reschly-Anderson 2003; Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Määttä ym. 2011). Yhdysvaltalais tutkimuksissa yhdeksi merkittäväksi syyksi toisen asteen opintojen keskeyttämiseen on todettu heikosta sosioekonomisesta statuksesta johtuva työelämään siirtyminen, kun suomalaisessa tutkimuksessa työelämään siirtyviä keskeyttäjiä on hyvin vähän (esim. Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004). Suomessa merkittävämpi syy ovat jo aiemmin mainitut oppimisvaikeudet, joiden yhteyttä poissaoloihin ja keskeyttämiseen käsitellään myöhemmin.

Suomessa koulutuksellista syrjäytymistä on tutkittu 1990-luvun laman jälkeen aktiivisesti (esim. Takala 1992; Jahnukainen 1997, 2001; Kuula 2000; Pirttiniemi 2000, 2004; Komonen 2001; Lämsä 2009; Kuronen 2010). Huoli koulutuksellisesta syrjäytymisestä on herännyt Euroopassa yleisemminkin. Euroopan komissio on laatinut suosituksen koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseen tähtäävistä strategioista, joihin kuuluvat myös erilaiset interventiot riskiryhmässä oleville opiskelijoille (Euroopan komissio 2011). Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi on Suomessa viimeisen vuosikymmenen aikana toteutettu useita kansallisia projekteja, joissa on selvitetty muun muassa syrjäytymisriskiä lisääviä tekijöitä. Esimerkiksi yksilöidyn opetuksen, maahanmuuttajataustan ja äidin alhaisen koulutustason on todettu ennakoivan korkeampaa riskiä syrjäytyä koulutuksesta (Alatupa ym. 2007). Viimeisin aiheeseen paneutunut projekti oli vuosina 2009–2012 toteutettu Motivoimaa –hanke, joka muun muassa pyrki löytämään yhteyksiä peruskouluikäisten pulmien ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen väliltä. Hankkeen myötä huomattiinkin yläkouluikäisten poissaolojen yhteys toisen asteen opintojen keskeyttämiseen. (Määttä ym. 2011.)

Syrjäytymisprosessin alkamisesta on siis esitetty monenlaisia teorioita. On ehdotettu, että se alkaisi jo varhaislapsuudessa, jolloin lapset omaksuvat ne asenteet, arvot ja toimintamallit, joiden ohjaamina he aikuistuvat ja sijoittuvat yhteiskuntaan (Järvinen & Jahnukainen 2001). On myös esitetty, että syrjäytyminen voi alkaa peruskoulussa (Pulkki-Råback & Alatupa 2011). Siihen vaikuttavat henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi ympäristö sekä yksilön ja ympäristön yhteisvaikutus. Myös temperamentti- ja persoonallisuustyypillä on merkitystä siinä, miten nuori menestyy koulussa ja syrjäytyykö hän sosiaalisista suhteista. (Pulkki-Råback & Alatupa 2011.)

Kouluilla onkin oma vastuunsa riskiryhmään kuuluvien nuorten tunnistamisessa ja varhaisessa puuttumisessa. Yläasteen tympäiseväksi kokeneilla, koulusta luvattomasti poissaolleilla ja keskeyttämistä harkinneilla nuorilla on tutkimusten mukaan riski olla hakeutumatta tai pääsemättä peruskoulun jälkeisiin opintoihin (Pirttiniemi 2000; Ahola & Galli 2009; Määttä ym. 2011). Heidän on vaikea saada koulutuspaikkaa. Motivaatio-ongelmat yläasteella aiheuttavat heikkoja oppimistuloksia teoreettisissa aineissa. Kasautuessaan nämä pulmat laskevat edelleen koulunkäynti-motivaatiota. Koska epäonnistuminen koulussa on vahvasti yhteydessä syrjäytymiseen, ovat erityisopetustaustaiset oppilaat muita suuremmassa syrjäytymisriskissä (Jahnukainen 1997; 1999). Pahimmillaan kierre voi johtaa

koulutuksesta syrjäytymiseen toisella asteella ja edistää näin laajempaa yhteiskunnasta syrjäytymistä.

3.3 Poissaolot koulutuksen keskeyttämisen taustatekijänä

Kansainvälisessä kirjallisuudessa *poissaoloihin* viitataan erilaisilla poissaolon syytaustaa kuvaavilla termeillä kuten *absence*, *school refusal* ja *truancy* (Eastman, Cooney, O'Connor & Small 2007; Kearney 2008). Suomeksi nämä termit tarkoittavat poissaoloa, koulukieltäytymistä ja pinnaamista eli luvatonta poissaoloa. *Luvattomien poissaolojen* taustalla ovat usein opiskelusta pitämättömyys, oppimisvaikeudet, koulun ilmapiiri, kuulluksi tulemisen riittämättömyys ja heikot ystävyysuhteet (Jokela, Lupa & Pietikäinen 2006). Ne liittyvät usein käytöshäiriöihin ja päihteiden käyttöön mutta ne voivat liittyä myös masennukseen (Egger, Costello & Angold 2003; Steinhausen, Muller & Metzke 2008). *Koulusta kieltäytyminen* voi puolestaan ilmetä esimerkiksi jatkuvina epämääräisinä somaattisina vaivoina tai koulupelkoon vetoamisena (Kearney 2008). Sekä runsaiden sairauspoissaolojen että pinnaamisen on molempien havaittu olevan yhteydessä masennukseen, ahdistuneisuuteen, psykosomaattisiin oireisiin ja päihteiden käyttöön molemmilla sukupuolilla. Lisäksi näiden oireiden on havaittu lisääntyvän pinnaamisen määrän lisääntyessä enemmän, kuin sairauspoissaolojen määrän lisääntyessä. (Kaltiala-Heino, Kilku, Poutanen & Rimpelä 2003.) Oppilaitosten kieltäytyessä tulemasta kouluun on selvitettävä kieltäytymisen taustalla vaikuttava syy. Koulusta pois jättäytymisestä seuraava ahdistuksen väheneminen muuttuu nopeasti itsessään kotiin jäämistä motivoivaksi tekijäksi (Kaltiala-Heino ym. 2003).

Kuten aiemmin esitin, poissaolot ennakoivat usein opintojen keskeyttämistä (esim. Ahola & Galli 2009; Määttä ym. 2011). Oppilaitosten tilastoissa poissaolot nähdään usein opintojen keskeyttämisten syinä. Keskeyttämiseen johtavien poissaolojen syinä voivat olla alan kiinnostamattomuus tai ristiriidat opettajien kanssa (Kivekäs & Suopajarvi 2001). Myös väärä alavalinta voi näkyä poissaoloina, kun todellisuus ei vastaakaan opiskelijan mielikuvaa opintojen sisällöstä (Ahola & Galli 2009). Poissaolot voivat siis olla oire monenlaisista muista ongelmista ja ne hidastavat opintojen etenemistä. Tästä syystä oppilaitosten opintoihin osallistumista tulisikin seurata ja poissaolojen todelliset syyt selvittää. Syytaustasta voi löytyä merkittäviä tekijöitä, joita tukemalla opiskelijalla on mahdollisuus viihtyä opiskelupaikassaan ja selvittää

opinnoistaan. Toistuvat poissaolot pitkittävät opintoja ja voivat johtaa poissaolojen syistä riippuen keskeyttämiseen. Jos poissaolo johtuu esimerkiksi työelämään siirtymisestä, on todennäköistä, että opinnot keskeytyvät ennemmin tai myöhemmin. Valtakunnallisten tilastojen mukaan keskeyttämiset ammatillisessa koulutuksessa ovat vähentyneet 2000-luvulla. Oppimisvaikeuksista tai sopeutumattomuudesta sosiaaliseen yhteisöön johtuvat keskeyttämiset olivat jossain määrin vähentyneet, kun puolestaan ongelmat elämänhallinnassa, heikko motivaatio ja väärä opiskelualan valinta lisäsivät keskeyttämisen todennäköisyyttä. (Rantanen & Vehviläinen 2007; Määttä ym. 2011.) Runsaat poissaolot voivat siis olla merkki tuen tarpeesta.

Yhdysvalloissa kehitetyn Check & Connect interventio-ohjelman on todettu toimivan poissaolojen minimoijana sekä keskeyttämisriskin vähentäjänä (Sinclair, Christenson, Lehr & Reschly Anderson 2003; Christenson & Reschly 2010). Käytännössä kyse oli opiskelijoiden fyysisen koulussa käymisen ja paikalla olemisen valvomisesta. Tutkimuksissa havaittiin opiskelijoiden osallistuvan aktiivisemmin opetukseen ja myös lukion läpäiseminen lisääntyi (Sinclair ym. 2003; Christenson & Reschly 2010). Muistaen, että keskeyttäjillä on muita enemmän poissaoloja jo peruskoulussa (Määttä ym. 2011) onkin huomionarvoista, että niiden valvominen ja niihin puuttuminen vähentävät keskeyttämistä. Suomessa perusopetuslaki (477/2003) edellyttääkin koululaisten poissaolojen seurantaa. Toistuvien poissaolojen syy on selvitettävä nopeasti, jotta varsinaisiin ongelmiin päästään puuttumaan (Launonen 2005; Jäppinen 2010).

4 OHJAUS NIVELVAIHEESSA JA OPINTOJEN ALUSSA

4.1 Nivelvaiheen ohjaus ja yhteistyö

4.1.1 Nivelvaihe

Nivelvaihe määritellään tyypillisesti kahden koulutusasteen väliseksi taitekohdaksi eli siirtymäksi (Vehviläinen 2008). Käsitteenä se on monialainen ja sisältää erityyppisiä elämäkulussa tapahtuvia muutosvaiheita (Raffe 2008). Opetusministeriön kehittämistyöryhmän mukaan nivelvaihe on siirtymävaihe, jossa nuori alkaa asteittain selkiyttää omaa suuntautumistaan ja pyrkimyksiään ja päättyy vähitellen jonkinasteiseen varmuuteen elämänsä suunnasta (Opetusministeriö 2005). Koulupolut ovat kuitenkin aina yksilöllisiä ja ne voivat eriytyä useisiin eri suuntiin ennen työelämään kiinnittymistä. Tästä syystä kansainvälisessä tutkimuksessa käytetyt koulusiirtymien suunnittelun käsitteet *transition planning* ja *transition programs* sekä itsessään sana *transition* (muutos, siirtyminen) kuvaavatkin tätä monimuotoista muutoksen aikaa paremmin (esim. Clark 1996; Morningstar, Kleinhammer-Tramill & Lattin 1999; Raffe 2008). Tässä tutkimuksessa nivelvaihe on määritelty laajemmin tarkoittaen koulupolun valikoitumista ja ohjausprosessia yläkoulun puolivälistä aina toisen asteen opintojen puoliväliin. Syitä tähän määritelmään päättymiseen on kaksi: ensinnäkin varhain tarjottu tuki syrjäytymisen ehkäisyn kannalta keskeistä ja toisaalta alkavien opintojen tukeminen taas edesauttaa opintoihin kiinnittymistä suojaten samalla syrjäytymiseltä (esim. Huhtala & Lilja 2008; Numminen ym. 2002; Rantanen & Vehviläinen 2007).

Siirtymäjärjestelmiä voidaan tarkastella sekä mikro- että makrotasolla. Mikrotasolla näkökulmana ovat yksilön henkilökohtaiset siirtymäprosessit ja makrotasolla siirtymäjärjestelmään ymmärretään kuuluvan koulutusrakenteiden lisäksi työmarkkinat ja olemassa olevat yhteiskunnalliset rakenteet (Raffe 2008). Kotimaisessa tutkimuksessa siirtymävaihetta on painotettu sosiaalisena tilana, jossa ovat nuoren lisäksi tuki- ja ohjaushenkilöstö (Rantanen & Vehviläinen 2007). Siirtymäjärjestelmään vaikuttavat koulutuspoliittinen kulttuuri sekä erilaiset yhteiskunnalliset ja taloudelliset tekijät, jotka muovaavat siirtymäprosessien kulkua ja lopputulosta.

Siirtymäjärjestelmien onnistuneisuutta määrittävät talouselämän tuki, hyvin organisoidut siirtymävaiheet koulutuksesta työelämään tai jatko-opintoihin,

mahdollisuudet työssä oppimisen laajaan hyödyntämiseen, ohjaus sekä tehokkaat koulutusinstituutiot ja -järjestelmät. (Raffe 2008.) Hyvin toimivien siirtymäjärjestelmien on myös tuettava opiskelijoita ja kyettävä löytämään ne yksilöt, jotka ovat vaarassa joutua koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle. (Clark 1996; Raffe 2008.) Ohjauksen kannalta koulutuksen siirtymävaiheet ovat erittäin keskeisiä ja huomiota vaativia (Clark 1996; Kasurinen & Merimaa 2005; Kuronen 2010). Nivelvaiheen aikana nuoret tekevät omaa tulevaisuuttaan koskevia tärkeitä ratkaisuja koulutus- ja ammattiurien suhteen. Nivelvaiheen ohjaukseen olisikin panostettava entistä enemmän ja nuorille olisi tarjottava erilaisia tukimuotoja tähän vaihtoehtojen punnitsemisen ja valintojen tekemisen vaiheeseen (Lappalainen & Hotulainen 2007).

Suomessa siirtymä perusasteelta jatko-opintoihin on yleensä nopea, sillä perusasteelta valmistuneet siirtyvät jatko-opintoihin tyypillisesti jo saman vuoden aikana. Valtakunnallisen opetussuunnitelman (2004) mukaan koulutusmuodosta toiseen siirryttäessä ohjaustoimien tulisi olla jatkumo. Oppilaalle pitäisi taata turvallinen siirtyminen uuteen oppimisympäristöön. Avainasemassa on siis perusopetuksen ja toisen asteen oppilaitosten yhteistyö. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.) Siirtymän aikana on tärkeää saada tietoa seuraavasta opintovaiheesta, tukea uuteen koulutusvaiheeseen valmentautumiseen ja ohjausta koulutusvalintojen tekoon. Realistinen tieto kokonaisuuksista ja opintojen sisällöistä helpottaa oppimista ja motivoi uuteen koulutusvalintaan. (Mehtäläinen 2001.)

Nivelvaihe peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on monella tapaa merkityksellinen nuoren jatko-opintojen kannalta. Opiskelupaikan tai alavalinnan onnistuminen on keskeinen tekijä opintoihin kiinnittymisessä (esim. Mehtäläinen 2001). Kansallisen koulutuspoliittisen linjauksen tavoitteena on, että peruskoulun päättäneet nuoret siirtyvät opiskelemaan toiselle asteelle lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Toinen tärkeä tavoite on näiden aloitettujen opintojen loppuun suorittaminen. Vuoden 2013 alusta voimaan tullut nuorisotakuu on osa koulutuksellisen ja laajemman yhteiskunnallisen syrjäytymisen ehkäisytoimia (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013). Erityisesti syrjäytymisvaarassa oleville nuorille siirtymävaihe perusopetuksesta toiselle asteelle voi olla kriittistä aikaa. Tuettu siirtymä on tarpeen silloin, kun oppilaalla on mitä tahansa tehostetun tai erityisen tuen tarpeita. (Clark 1996; Morningstar ym. 1999.) Tällöin tarvitaan moniammatillista ohjausta sekä tavallista tiiviimpää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Keskimääräistä enemmän ohjausta tarvitsevat ne nuoret, joilla on tuen tarpeita lukivaikeuksien, hahmottamisen, keskittymisen, mielenterveysongelmien

tai sosiaalisen sopeutumisen vuoksi (esim. Morningstar ym. 1999; Mehtäläinen 2001; Sinclair ym. 2003; Huhtala & Lilja 2008).

Siirtymävaiheen ongelmat voivat johtua monista eri syistä. Esimerkiksi ilman peruskoulun päättötodistusta jääminen, yhteishaun väliin jättäminen, opintojen aloittamisen välttäminen opiskelupaikasta huolimatta, koulutuksen keskeyttäminen tai vaihtaminen toisella asteella ja opiskeluajan pidentäminen voivat aiheuttaa ongelmia (Huikari 2007). On kuitenkin huomattava, että monet edellä mainituista tilanteista saattavat olla nuoren kannalta varsin hyvin perusteltuja. Koulujärjestelmän toimivuuden kannalta nämä ryhmät voivat olla ongelmallisia ja muodostavatkin suuren haasteen ohjaustyötä tekeville niin peruskoulussa kuin toisella asteella. (Numminen ym. 2002.)

2000-luvulla peruskoulun päättäneistä noin kaksi prosenttia ei osallistunut yhteishakuun (Tilastokeskus 2011b). Vuosina 2005–2009 7–9 % ikäluokasta oli jäänyt koulutuksen ulkopuolelle. Noin puolet peruskoulun päättäneistä jatkoi lukiossa ja noin 40 % ammatillisessa koulutuksessa. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuneiden osuus on kasvanut ja lukioon hakeutuneiden osuus vähentynyt. Vuonna 2009 ammatilliseen koulutukseen oli 62 300 hakijaa ja vuonna 2011 ammatillisen koulutuksen hakijoiden määrä oli noussut yli 69 000 hakijaan (Opetushallitus 2011).

TAULUKKO 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2008–2011 (Tilastokeskus 2011d).

Vuosina	2011		2010		2009		2008	
Jatkotiedot	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Peruskoulun 9. luokan päättäneet	63 194	100	64 215	100	64 137	100	64 740	100
Jatkoi lukio-koulutuksessa	31 368	49,6	32 352	50,4	32 200	50,2	32 743	50,6
Jatkoi ammatillisessa koulutuksessa	26 064	41,2	26 153	40,7	26 427	41,2	27 100	41,9
Ei jatkanut tutkintotavoitteista opiskelua	5 762	9,1	5 710	8,9	5 510	8,6	4 897	7,6

4.1.2 Ohjaus

Ohjauksen määrittelemisen yksiselitteisesti ei ole mahdollista sen moniulotteisen luonteen vuoksi. Jokainen ohjausasiantuntija määrittelee käsitteen ohjaus omalla tavallaan ja omasta ohjausympäristöstään käsin. Ohjaamiseen kuuluu niin opettamista kuin oppimistakin, eikä näitä kahta aspektia voida täysin erottaa toisistaan. Ohjaaminen on kuitenkin aina laaja-alaisempaa didaktista toimintaa kuin opettaminen ja siihen sisältyy pedagogisuutta (Onnismaa 2003). Ohjaajaksi muuttuvan opettajan eri tehtävien yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää avautumista monipuoliseen yhteistyöhön. (Lehtinen & Jokinen 1996, 23, 25.) Sekä opettajan että ohjaajan työpanos keskittyy ohjattavan, oppijan kehittämiseen, kasvamiseen, elämässä eteenpäin menemiseen. British Association of Counselling (BAC) painottaa määritelmässään ohjauksen avointa ja prosessimaista luonnetta: Ohjaus- ja neuvontatyöstä on kyse silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai selkeästi sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta määräaikaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttä tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (BAC 1984).

Onnismaa (2003) puolestaan on selittänyt ohjauksen käsitettä sen negatiivien kautta: ohjaus ei ole erillinen tieteenala, terapiaa, opetusta, pääasiallista neuvojen antamista eikä sitä ole luontevaa kuvata yhdeksi tietyksi ammattialaksi tai toimenkuvaksi. Ohjauksen ominaisuuksien ymmärtämiseksi sitä on luonteva lähestyä moniammatillisena käytäntönä, lähtökohtana ja lähestymistapana eri konteksteissa. Kyseessä on monitieteinen tutkimusalue, jonka perustana on elämän ja urasuunnittelun kysymysten tutkiminen yhdessä. (Onnismaa 2003.) Lisäksi ohjaus voidaan hahmottaa myös prosessina, jonka avulla ihmisiä autetaan kehittämään omaa elämänhallintaansa (Peavy 1999). Tämän myötä hän oppii tekemään valintoja ja päätöksiä, sekä arvioimaan ja analysoimaan niitä. Kuten terapiassa, myös ohjauksessa on kysymys ihmisten välisen kommunikaation ja itsetutkiskelun prosessista. Ohjattavat saavat vahvistusta toiminnalleen tai he keksivät tai hylkäävät aiemmat ajattelutapansa, toimintavaihtoehtonsa. (Peavy 1999.) Tätä prosessia kutsutaan sisäiseksi arviointi-, muutos- ja vahvistusprosessiksi. Siinä punnitaan ja arvioidaan elämänkentän hyväksyttäviä asioita sekä muutosta vaativia asioita. (Peavy 1999.)

Ohjauksessa keskeisintä ovat kuitenkin tuen ja toivon antamisen näkökulmat (Peavy 1999). Kyse on tuetusta asioiden selvittämisestä ja toiminnan suunnittelusta.

Ammatinvalintaan ja elämänsuunnitteluun liittyy paljon tärkeitä osataitoja, joita voidaan harjaannuttaa ohjauksen keinoin. Oppilaanohjaus voidaan siis nähdä kokonaisvaltaisena lähestymistapana opiskelijan kanssa toimimiseen. Opetus ja ohjaus voivat kulkea rinnakkain koko opiskeluajan. Ohjaajan tehtävä on auttaa suunnitelmien tekemisessä ja asioiden selventämisessä. Ohjauksen määrän ja tiheyden tulisi määrittyä ensisijaisesti ohjattavan tarpeiden perusteella. Organisaation tehokkuusvaatimukset ovat toissijaisia. (Peavy 1999.) Ohjaus voi olla tiedon jakamista tai enemmän aikaa vaativaa elämänhallinnan tai ammatinvalinnan ohjausta. (Peavy 1999.) Jotta tämä kaikki mahdollistuisi, on ohjaajalla ja asiakkaalla oltava paikka ja aika henkilökohtaiseen dialogiin (Peavy 1999).

Siirtymien kannalta koulun tai oppilaitoksen tehtävä on tukea nuorta tämän henkilökohtaisessa siirtymäprosessissa. Ennen opintoja oppilaiden ohjaustarpeet liittyvät informaation saamiseen, pääsykokeisiin valmistautumiseen ja opintojen alkuvaiheen ohjeistukseen. (Rantakangas 2009.) Opinnot käynnistyvät sitä paremmin, mitä realistisemmat odotukset opiskelijoilla on. Opiskelun erilaiset tukipalvelut, joihin opinto-ohjauskin kuuluu, on nähty merkittävänä tekijänä opintojen sujumisessa ja keskeyttämisen ennaltaehkäisemisessä (Huhtala & Lilja 2008; Rantakangas 2009). Tarjolla olevien tukipalvelujen merkitys korostuu niillä opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia tai sosio-emotionaalisia ongelmia. Keskeyttämisten ehkäisyssä oikein mitoitettut tukipalveluresurssit voivatkin osaltaan vähentää sekä opintojen pitkittymistä että niiden keskeyttämisen todennäköisyyttä. (Rantanen & Vehviläinen 2007.)

Opintopolun nivelvaiheissa ohjauksen tavoitteena on ohjattavien sitoutuminen opintoihin. Samalla heidän valmiuksiansa ja taitojansa pyritään kehittämään elinikäisen oppimisen maailmaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004.) Ohjausta tuottavien tahojen tavoitteena on, että kaikki saisivat ohjausta yksilöllisen tarpeensa mukaisesti. Perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymistä edeltää monta eri vaihetta, joihin osallistuu koko ohjauksen henkilökunta, opettajat ja ohjaajat sekä muu henkilökunta. Perusasteella ohjaus sisältää paljon valintojen ja urasuunnittelun tukemista. Ohjausta annetaan luokkamuotoisena, pienryhmissä ja yksilöohjauksena. Ennen opintojen alkua ammatillisten oppilaitosten ohjausta toteutetaan lähinnä erilaisten tutustumispäivien, avoimien ovien päivien tai erikseen sovittujen yksilö- tai ryhmätutustumisten muodossa (Honkanen 2006). Opinto-ohjaaja tai ammatinopettaja ohjaa niitä erityisoppilaita, jotka ovat hakeutumassa ammatilliseen yleisopetukseen ryhmiin (Honkanen 2006).

Opinto-ohjauksen keskeisenä tavoitteena on kaikilla koulutusasteilla ohjata ja tukea oppilasta ja opiskelijaa opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvissä kysymyksissä ja päätöksentekotilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004; Huhtala & Lilja 2008.) Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan jatko-opintojen valinta on pitkäaikainen prosessi. Ohjauksen pitää tästä syystä pitkälle aikavälille, eikä vain viimeiselle kouluvuodelle. On ensiarvoisen tärkeää varmistaa tukitoimien jatkuminen myös toisella asteella. Opetushallituksen tekemän arvioinnin (2002) mukaan 20 %:a perusopetuksen oppilaista ei kuitenkaan ollut saanut lainkaan henkilökohtaista ohjausta (Erityisopetuksen strategia 2007). Tämä on huolestuttavaa, sillä erityisopetuksessa olevien opiskelijoiden ohjauksen tarve on luonteeltaan hyvin yksilöllistä (Numminen ym. 2005, 15).

Ammatillisen jatkokoulutuspaikan valinta voi olla peruskoulunsa päättövaiheessa oleville oppilaille vaikeaa. Oman vaikeutensa luo ammatillisen koulutuksen moninaisuus. Uuden koululainsäädännön myötä on erilaisia vaihtoehtoja suorittaa ammattiopintojen ja lukio-opintojen yhdistelmiä. Oppilaan on vaikea hahmottaa selkeästi useita vaihtoehtoja. Oppilaiden jatkokoulutukseen siirtymisen helpottamiseksi tarvitaan peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksessa hyvää keskinäistä yhteistyötä. (Huhtala & Lilja 2008.) Ohjauksen tarve lisääntyy ja sen kohdentaminen tukea tarvitseviin oppilaisiin edellyttää resursoinnin lisäämistä. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Opettajan merkitys opintojen ohjaajana ammatillisella puolella kasvaa entisestään. Ammatillisia aineita opettavan opettajan tulee ottaa entistä enemmän huomioon opiskelijan erityispiirteet ja motivoida häntä kaikin mahdollisin pedagogisin keinoin. (Huhtala & Lilja 2008; Numminen 2005.)

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa niin sanottujen ongelmallisten oppilaiden osuus on suhteellisen suuri ja oppimisvaikeudet ovat yleisiä. Näiden opiskelijoiden osuus korostuu etenkin niillä opinto-aloilla, joihin pääsee heikommilla peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoilla. (Huhtala & Lilja 2008.) Heikon päättötodistuksen vuoksi opiskelija päätyy usein alalle joka ei kiinnosta. Oppimisen vaikeudet ja motivaatiopulmat kasvavat entisestään lisäten ongelmia. Opintojen keskeyttäminen voi vaikuttaa helpolta ratkaisulta ongelmavyöhydissä keskellä. Koulutusjärjestelmässä ei ole suoraan huomioitu näitä opiskelijoita ilman erillisrahoitusta edellyttäviä tukimuotoja. Järjestelmän pysyessä muuttumattomana nämä nuoret ovat ainaisia väliinputoajia.

4.1.3 Yhteistyö ja kehittäminen

Perusasteelta toiselle asteelle siirryttäessä korostuu paitsi yhteistyö näiden kahden organisaation myös opiskelijoiden kanssa toimivien ammattilaisten välillä. Onnistuneen siirtymän yksi edellytys on tieto ja kokemus. Oppilaat tarvitsevat mahdollisuuden tutustua tarjolla oleviin koulutusvaihtoehtoihin, jotta he voivat tehdä valintansa omien kokemustensa pohjalta. Näin voidaan välttyä vääriä alavalinnoilta. (Rantakangas 2009.) Koulujen täytyy tarjota erilaisia ohjauksen toimintamalleja (Rinkinen & Siippainen 2012). Tuen tarpeessa olevat oppilaat tarvitsevat tehostetun tai erityisen tuen lisäksi myös tehostettua ja erityistä ohjausta. Näiden opiskelijoiden ohjaamisen täytyy olla erittäin aktiivista etenkin nivelvaiheiden aikana. Ohjauksen tarve ei usein vähene toisen asteen opinnoissakaan. (Erityisopetuksen strategia 2007; Kasurinen 2006; Huhtala & Lilja 2008.)

Ohjaus on myös keskeinen osa erityisopetuksen käytäntöä. Oppimisen ohjaus sisältää oppisisällön erityttämisen ja yksilöllisten oppimissuunnitelmien lisäksi myös oppimisen prosessin sekä oppilaan ja opettajan tai ohjaajan välisen vuorovaikutuksen. (Erityisopetuksen strategia 2007.) Sekä ohjauksen että opetuksen prosessimainen luonne edellyttävätkin toiminnan suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta koulutustarpeiden, tavoitteiden, sisältöjen, valmiuksien sekä menetelmien suhteen. Tämä kaikki tapahtuu moniammatillisen yhteistyön kentällä. Kouluttautumisen mahdollisuudet ja erityisen tuen tarpeet on tärkeää tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tuen tarpeen vuoksi näiden opiskelijoiden ohjaamisessa tulee huomioida huomattavasti enemmän asioita kuin muiden oppilaiden ohjaamisessa. Kyse on kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta. (Erityisopetuksen strategia 2007; Huhtala & Lilja 2008; Rinkinen & Siippainen 2012.)

Yhdysvalloissa poissaolojen ja keskeyttämisen ennaltaehkäisy ovat keskeinen osa ohjaajan työtä (Baker & Gerler 2004). Ohjaajien toteuttamat interventio-ohjelmat tapahtuvat sekä luokkamuotoisessa ohjauksessa, pienryhmissä että yksilöohjauksessa. Ne sisältävät muun muassa ammatteihin tutustumista, akateemisten taitojen opiskelua, stressin- ja vihanhallinnan taitojen kehittämistä, kommunikaatiotaitojen opiskelua sekä sosiaalisten ongelmien ratkaisemista. Näitä taitoja opetetaan yhteistyössä monien eri ammattiosaajien kanssa. (William White & Kelly 2010.) Lisäksi interventio-ohjelmissa painotetaan usein vanhempien monipuolista sitouttamista koulun toimintaan ja optimismiin ilmapiirin luomisesta (esim. Mattingly, Pristin, McKenzie, Rodriguez &

Kayzar 2002; Taylor & Davis 2008). Näiden toimenpiteiden on todettu saavan aikaan pitkäaikaisia muutoksia opiskelijan käyttäytymisessä ja kouluun sopeutumisessa. Lisäksi sen on todettu suojaavan keskeyttämisen huonoilta pitkäaikaisvaikutuksilta. (Williams White & Kelly 2010.)

Järjestelmällisissä interventioissa riskiryhmän oppilaille tulisi tarjota ikätoverin tukea, akateemisia interventioita ja mahdollisuus osallistua elämäntaitoja kehittäviin ohjelmiin. Opiskelutaitojen opettaminen erillisenä kokonaisuutena on mainittu monissa tutkimuksissa ohjauksen keinoina ehkäistä keskeyttämistä (esim. Dunn & Griggs 1988; Baker & Gerler 2004). Ohjaajien olisi helppo rakentaa tällaisia opintokokonaisuuksia sekä pienryhmille että suurien ryhmien ohjaustunneille (Williams White & Kelly 2010). Tällaisista interventioista pitäisi myös kerätä dataa johdonmukaisesti ja pitkällä aikavälillä. Ohjaajan rooli on keskeinen riskioppilaiden tunnistamisessa, valvomisessa, interventioissa ja seurannassa. (Williams White & Kelly 2010.) Ikävä kyllä monesti tällaiset interventiot toteutetaan lyhytaikaisina toimenpiteinä ja niiden arviointi jää vähäiseksi (Dahir & Stone 2003) ja niille ei ole määritelty järjestelmällisiä pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita joita seurattaisiin johdonmukaisesti (Studer 2006).

Suomessa tällaisia empiiriseen tutkimukseen perustuvia interventiomalleja käytetään suhteellisen vähän verrattuna esimerkiksi Yhdysvaltoihin. Eri opintopolun siirtymiin tarvitaan kuitenkin johdonmukaisia ja kontekstiin sopiviksi rakennettuja malleja, jotka toimivat riippumatta siitä, ketkä ohjaustyötä tekevät tai missä sitä tehdään. Koulutuksen järjestäjän tulisikin kirjata opetussuunnitelmaan yleiset periaatteet, joiden mukaan siirtymiä eri koulujen välillä tuetaan. Lisäksi tulisi kirjata erikseen ohjeet, miten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden nivelvaiheiden ohjaus- ja tukitoimet järjestetään. (Kasurinen & Merimaa 2005.) Ohjaus nivel- ja siirtymävaiheissa vaatii ohjauksen yhteistyömuotojen kehittämistä muun muassa ohjauksen sisältöjen sekä seurantamenetelmien osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilaan siirtymistä opintopolun nivelvaiheissa tulee tukea oppilaanohjaajien ja toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien opinto-ohjaajien sekä opettajien välisellä yhteistyöllä, joka ylittää oppilaitosten ja kouluasteiden rajat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 256.)

Opintopolun nivelvaiheiden ohjaustoimintaa on kehitetty useissa eri hankkeissa. Kaikissa erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden nivelvaiheissa käytetään jonkinlaisia tiedonsiirtolomakkeita. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on suuri

merkitys. (Huhtala & Lilja 2008.) Toimintamalleja oppilaitoksiin tutustumiseen on kehitetty jokaisen toiminta-alueen omaa tarvetta palvelevaksi. Usein tällaisia ovat erilaiset TET-jaksot, tutustumispäivät, avoimet ovet, koulutusmessut ja muut sovitut vierailut. Koulutuskokeilut ovat käytössä erityistä tukea tarvitseville, joille pelkkä käynti ei vielä anna riittävää kuvaa valinnantekoa varten. Myös ammattistartti-koulutuksessa opiskelevalla on mahdollisuus koulutuskokeiluun. (Kasurinen 2006.) Oppilaitokset haluavat panostaa opintojen alkuvaiheeseen ja ryhmäytymiseen. Luokan- tai ryhmänvalvojalla on todella suuri rooli ryhmähengen luomisessa. Ohjaushenkilöstön verkostoituminen on nähty myös tärkeäksi ohjaustyön kehittämisen kannalta. Verkostot toimivat yli kouluasterajojen. On myös perustettu moniammatillisia yhteistyöryhmiä, joiden kokoonpanoon kuuluvat opetustoimen, työhallinnon, sosiaalitoimen ja erilaisten työpajojen henkilöstöä. (Kasurinen 2006; Huhtala & Lilja 2008.)

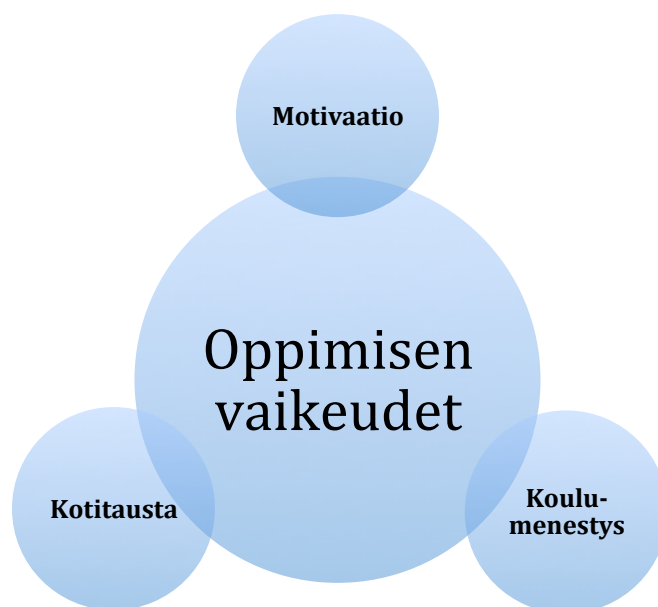
Tiedonsiirto koulusta toiseen sujuu parhaiten juuri erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla silloin, kun oppilaat siirtyvät erityiskouluista toiselle asteelle (Huhtala & Lilja 2008, 60). Nivelvaihe koetaan tärkeäksi ja ohjauksen merkitys korostuu. Nämä erityisoppilaat eivät juuri keskeytä ammatillisia opintojaan. Suurin keskeyttämisriski on perusopetukseen sijoitetuilla motivaatio-ongelmaisilla oppilailta, joilla on ollut oppimisvaikeuksia. (Christenson & Reschly 2010; Huhta & Lilja 2008; Sinclair ym. 2003.) Näiden opiskelijoiden tiedonsiirrosta voi usein olla ongelmia. Myös osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä olevat oppilaat muodostavat "väliinputoajien joukon". Heillä ei välttämättä ole tarkasti kirjattuja suunnitelmia tuesta, jota he tarvitsisivat (Jahnukainen 2001; Numminen & Quakrim-Soivio 2007.)

Oppilaitoksilla ei ole riittävää tietoa peruskoulusta tulleiden opiskelijoiden taustoista tai tämä tieto ei tavoita opetushenkilöstöä riittävän ajoissa. Opiskelijoiden pulmia, kuten oppimisvaikeuksia, pyritään kyllä selvittämään lähtötasotestien ja opettajien omien havaintojen kautta. Perustavanlaatuisena ongelmana on kuitenkin se, ettei tukitoimia päästä käynnistämään heti opiskelujen aloitusvaiheessa. Tavoitteena kuitenkin olisi, että toimiviksi havaitut tukitoimet seuraisivat opiskelijaa. (Huhtala & Lilja 2008.) Myös opinto-ohjaus- ja kuraattoritoiminnassa on eroja eri oppilaitosten välillä. Luonnollisesti suurten yksiköiden tukihenkilöstöllä on vaikeampaa saada kokonaiskäsitystä 1. vuosikurssin opiskelijoista syksyn nopeassa käynnistysvaiheessa kuin vastaavasti pienten yksiköiden henkilöstöllä. (Huhtala & Lilja 2008.)

Nivelvaiheeseen tulisi myös kehittää oma maakunnallinen suunnitelma jossa esitellään paikallista koulutusta ja eri alojen asiantuntijat esittelisivät osaamistaan. Yksi

kehiteltävä alue nivelvaiheessa on tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen salassapitosäädökset huomioon ottaen. (Huhtala & Lilja 2008.) Ohjaus toteuttaa näin samalla yhteiskunnan koulutusjärjestelmälle asettamaa säätelytehtävää, jonka perimmäisenä tavoitteena on yhteiskunnan toimivuuden varmistaminen. Ohjauksella pyritään antamaan jokaiselle valmiuksia erilaisiin elämänuraa koskeviin ratkaisuihin ja omien intressien tiedostamiseen.

Selviytyminen kouluasteiden eri nivelvaiheista riippuu monesta eri tekijästä: kehitysmuutosten ajoitus, muiden elämänmuutosten määrästä ja laadusta sekä hänen käytössään olevista psyykkisistä voivoimavaroista. Eri kulttuuritaustaisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden ohjaus ovat tärkeitä ohjaustyön kehittämisen kohteita etenkin eri kouluasteiden nivelvaiheissa. Siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen ja toisen asteen koulutuksessa vaikuttavat keskeisesti sekä institutionaaliset että kehitysvaiheeseen liittyvät tekijät. (Lappalainen 2001.) Opiskelijoiden onnistumiset ja epäonnistumiset aikaisempien kehitystehtävien ratkaisuissa vaikuttavat taustalla. Näillä molemmilla tekijöillä on yhteys oppilaan elämäntilanteeseen. (Lappalainen 2001.)



Kuvio 1. Ongelmallisen oppimisen osatekijät (mukaillen Huhtalaa & Liljaa 2008).

4.2 Yksilöohjaus avaimena

Suomessa ohjaustoiminnan viitekehystenä on elinikäinen ohjaus, ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 velvoittaakin järjestämään ohjauksen aina esiopetuksesta läpi peruskoulun ja toisen asteen opintojen loppuun asti kestäväksi jatkumoksi. Yksilöohjaus korostuu erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ohjaamisessa jatko-opintoihin. Tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden on havaittu hyötyvän nimenomaan yksilöllisestä ohjauksesta ja turvallisesta aikuissuhteesta jotka molemmat kuuluvat olennaisesti oppilaanohjaukseen (esim. Morningstar 1999; Sinclair ym. 2003; Christenson & Reschly 2010). Kahdenkeskisessä ohjauksessa voidaan turvallisesti tarkastella koko elämänkenttää ja harkita eri vaihtoehtoja. Yksilöohjaus on henkilökohtaista ja luo parhaimmillaan turvallisen ympäristön käsitellä asioita, jotka voivat olla hyvin henkilökohtaisia ja liian arkoja ryhmässä käsiteltäviksi (Juutilainen 2004). Monille ohjattaville luottamuksen rakentuminen on pitkän ajan ja kovan työn tulos. Alaikäisen nuoren kanssa luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyvät kysymykset ovat usein monimutkaisempia aikuisten ohjaustilanteisiin verrattuna (Juutilainen 2004).

Koulunkäyntiin ja opintoihin kiinnittymistä tuetaan koko ohjausprosessin ajan. Arjen hallinta ja struktuuri luovat turvaa ohjattavalle. Ohjauksessa etsitäänkin ratkaisuja myös arkipäivän haasteisiin. Yksilöohjauksen tarjoaminen antaa nuorelle henkilökohtaisen keskusteluajan lisäksi parhaimmillaan myös tukea, intoa ja tilaa omien realististen mahdollisuuksien selvittelylle. (Morningstar ym. 1999; Sinclair ym. 2003; Juutilainen 2004.) Se on keino hahmottaa nuoren elämäntilannetta ja konkretisoida lähitulevaisuuden koulutuksellisia ja ammatillisia kysymyksiä. Nuorilla voi olla monenlaisia esteitä ja hidasteita matkallaan päämääriinsä. Yksilöohjauksessa voidaan tarkastella mahdollisia varareittejä ja etsiä vaihtoehtoisia etenemismahdollisuuksia. Etenkin tuen tarpeessa olevilla ohjattavilla on usein monenlaisia haasteita koulupoluillaan. Heitä onkin kuultava ensisijaisesti nuorina jolla on unelmia, eikä nuorina jolla on diagnoosi. (Juutilainen 2004; Peavy 1999; 2004.)

Yksilöohjauksessa nuori tarvitsee tavoitteellista toimintaa, joka motivoi eteenpäin (Sinclair ym 2003; Christenson & Reschly 2010; Williams White & Kelly 2010). Oman tulevaisuuden suunnittelusta tulee konkreettista. Ohjauksella välitetään viestiä olemassa olevista mahdollisuuksista ja tavoitteet asetetaan realistisesti unelmointi huomioiden. (Peavy 1999; 2004.) Yksilöohjauksessa etsitään keinoja, miten

päästä tavoitteisiin. Tavoitteiden pilkkominen pienemmiksi ja pienillä askelilla eteneminen on turvallisempaa. Välitavoitteiden asettaminen ja eri toiminta vaihtoehtojen selvittely ovat päätavoitteen suuntaisia, mutta niin lähellä, että ne voidaan saavuttaa. Nuoren ajatusten ja toiveiden purkamisen kautta asetetaan lähiajan tavoitteita. Myös ohjausprosessille asetetaan tavoitteita, joita arvioidaan matkan varrella ja lopuksi yhdessä. (Kallio & Kurhila 2000; Peavy 2004.)

Yksilöohjauksessa nuoren omaa toimijuutta voidaan tukea edistäen hänen elämänhallintaansa. Tunne siitä, että voi vaikuttaa omaan elämäänsä, on tärkeä. (Juutilainen 2004; Peavy 2004.) Nuorta rohkaistaan etsimään tietoa ja kysymään. Myös tiedon ymmärtämisessä autetaan ja näennäiset itsestäänselvytykset puhutaan auki. Nuorta ei jätetä umpikujaan, vaan autetaan konkreettisesti. Voidaan esimerkiksi yhdessä soittaa kiinnostavaan oppilaitokseen ja sopia koulutuskokeilusta. Nuorta tuetaan käyttämään omia voimavaroja omien tavoitteiden suunnassa ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Parhaimmillaan nuoren toimijuus ja kyky itseohjautuvuuteen liittyvät sosiaaliseen ympäristöön ja hän kokee valtautumisen tunteen. (Juutilainen 2004.)

4.3 Ohjaus toisen asteen ammatillisten opintojen aikana

Ammatillista koulutusta koskevien säädösten mukaan opiskelijalla on oikeus saada opinto-ohjausta opetuksen ohella. Opinto-ohjaus on joko henkilökohtaista tai muuta tarpeellista ohjausta. Lisäksi opinto-ohjauksen periaatteena on, että koko oppilaitoksen henkilökunta osallistuu ohjaukseen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998.) Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa määritellään opinto-ohjauksen tavoitteet ja järjestäminen oppilaitoksissa. Opinto-ohjauksen asema on vahvistunut Suomen kouluorganisaatiossa. Ohjauksen sisältö ja riittävyys ovat oppilaitokselle haaste organisaatioiden tehokkuusvaatimusten vallitessa. Ohjauksen työnjako tulee määrittellä siten, että jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus saada yksilöllistä ja riittävää ohjausta. (Opetushallitus 2011.) Erityisopetus on osa ammatillista opetusta. Tämän seikan huomioiminen tarkoittaa myös ohjauksen ja tukitoimien kehittämistä siten, että oppimisvaikeudet pystytään ottamaan huomioon. Oppilaitoksen tulee huolehtia erityisesti opiskelijoista, joilla on oppimisvaikeuksia tai muita elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia. Opiskelijoille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa huomioidaan erityisen tuen tarve. Opinto-ohjauksen ohjeissa

korostetaan ongelmien ennaltaehkäisyä ja varhaista puuttumista. (Numminen, Heino, Joronen-Vallin, Karlsson, Lerkkanen, Virtanen & Pirttiniemi 2005, Opetushallitus 2011.)

Nummisen ym. (2002) toimittaman Opinto-ohjauksen tila 2002 -raportin mukaan ammatillisen suuntautumisen ohjaus oli yksi koulujärjestelmän ongelma-alueista. Siinä kaikkien koulumuotojen oppilaat/opiskelijat olivat hyvin perillä uravalinnan tärkeydestä ja arvostivat erilaisia työelämään ja ammatteihin tutustumisen muotoja, mutta peruskoulun oppilaat kaipasivat paljon enemmän tietoa työelämästä ja ammasteista. Raportin mukaan tietoa työelämästä ja ammasteista annettiin liian vähän ja niiden sisällöt jäivät hämäräksi. Tämän katsottiin olevan vakava ja yhteiskunnallisestikin merkittävä puute ohjauksessa. (Numminen ym. 2002, 23.)

Honkasen mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa tasavertaiset opiskelumahdollisuudet eivät toteudu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta. He eivät saa riittävästi tukea opintojensa aikana eikä siirtymistä työelämään tai jatko-opintoihin tueta riittävästi (Honkanen 2006). Ohjauksen arvioinnin (2008) mukaan erityisryhmien huomiointi oppilaanohjauksessa vaihtelee Suomessa alueittain melko paljon. Toisen asteen koulutuksesta jääneiden jälkiohjaus oli joko toimimatonta tai huonosti toimivaa. Puutteellinen erityisohjaus koskee isoa joukkoa nuorisosta. (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho 2008.) Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan riittävä tuki ja henkilökohtainen ohjaus tulee turvata kaikille oppilaille, myös erityistä tukea tarvitseville. Ohjauksen tavoitteena on koulutus- ja uravalinnan onnistuminen ja tätä kautta syrjäytymisen ehkäiseminen. Opinto-ohjaus ammatillisen koulutuksen aikana ei ilmene erityisopiskelijoiden yksilöllisissä tavoitteissa erityisen tuen ja ohjauksen tarpeen ilmaisuina, vaan ohjaus on kirjattu yleisellä tasolla (Honkanen 2006). Honkasen (2006) tutkimuksen mukaan opinto- ohjaajien ja erityisopettajien mielestä erityisopiskelija ei saanut riittävän paljon henkilökohtaista ohjausta.

Vaikka nuorten ohjausta ja tukitoimia järjestetään enenevässä määrin yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa, ovat oppilaitokset vielä palvelukartan keskiössä. Yhteistyö oppilaitosten sisällä ja toimivat kontaktit muihin nuorten ohjausta toteuttaviin toimijoihin on osoittautunut toimivaksi paketiksi. (Esim. Kasurinen 2006; Huhtala & Lilja 2008.) Laajennetun koulutustakuun periaatteen mukaisesti opiskelijoiden hyvinvointiin on kiinnitettävä huomiota koko ammatillisen peruskoulutuksen ajan. Opinnoissa viihtyminen paitsi laskee keskeyttämisriskiä myös lisää tutkinnon suorittamisen todennäköisyyttä.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten yläkouluikäinen erityisopetustausta on yhteydessä poissaolojen ja keskeyttämisen syihin toisen asteen ammatillisissa opinnoissa. Tavoitteena on myös selvittää eroja sukupuolten ja yksilöllistettyä tukea (HOJKS-tausta) saaneiden opiskelijoiden välillä, sekä erityisopetustaustan ja sukupuolen yhdysvaikutusta keskeyttämisen syyhyn. Lisäksi kartoitetaan positiivista ja negatiivista keskeyttämistä ennustavia tekijöitä.

1) Eroavatko erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden poissaolojen syyt?

- 1.1) Onko erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä eroa poissaolojen syissä?
- 1.2) Eroavatko ne opiskelijat, joilla oli perusopetuksen aikana HOJKS muista opiskelijoista poissaolojen syiden suhteen?

2) Eroavatko erityisopetustaustaiset ja muut opiskelijat keskeyttämisten syissä?

- 2.1) Eroavatko erityisopetustaustaiset opiskelijat muista opiskelijoista toisen asteen opintojen keskeyttämisen syiden suhteen?
- 2.2) Eroavatko ne opiskelijat, joilla oli perusopetuksen aikana HOJKS muista opiskelijoista keskeyttämisten syiden suhteen?

3) Mitkä tekijät ennustavat positiivista ja negatiivista koulutuksen keskeyttämistä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Aineistonkeruu ja tutkimusasetelma

Tutkimuksen pohjana käytetty kyselylomake on osa Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hankkeen laajaa kyselyä. Motivoimaa on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama hanke, joka toteutettiin vuosina 2009–2012. Hanke koski ammatillisen nuorisoasteen opiskelijoita ja sen päätavoitteena oli keskeyttämisriskissä olevien opiskelijoiden tunnistaminen, (opiskelu)motivaation lisääminen, opiskelu- ja arjen taitojen vahvistaminen sekä ammattiopiston työntekijöiden osaamisen lisääminen. Kyselylomakkeen loivat yhteistyössä hankkeen työntekijät ja yliopiston professorit. Tavoitteena oli tuoda yhteen mahdollisimman kattavasti erilaiset opintomenestykseen vaikuttavat asiat.

Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän ammattiopistossa verkkovälitteisesti syksyllä 2009. Internetissä täytettävänä ollut strukturoitu kyselylomake perustui aikaisempaan tutkimustietoon syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä ja motivaation merkityksestä oppimisessa. Osa kysymyksistä on käytetty aikaisemmissakin tutkimuksissa, mutta osa kehitettiin nimenomaan Motivoimaa-hankkeen tutkimusta varten. Suurimpaan osaan kysymyksistä vastattiin valitsemalla pudotusvalikosta sopiva vastausvaihtoehto. Opiskelijat täyttivät kyselyn oppitunnin aikana ja hankkeen työntekijät olivat ohjeistamassa ja valvomassa kyselyn täyttämistä (Määttä ym. 2011).

Vastaukset tallennettiin Niilo Mäki Instituutin Lukimat-hankkeen palvelimelle. Vastaajat eivät valikoituneet mitenkään, vaan pyrkimyksenä oli kaikkien luokkien osallistuminen. Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista. Tutkimusluvut hankittiin kaikilta vastaajilta sekä alaikäisten vastaajien huoltajilta. Lupakaavakkeet postitettiin opiskelijoille opiskelupaikkailmoituksen mukana. (Määttä ym. 2011.) Aineiston analyysivaiheessa vastaajien nimet poistettiin. Tiedot opiskelijoiden poissaoloista ja opintojen keskeyttämisistä saatiin oppilaitoksen virallisesta opiskelijarekisteristä kesällä 2010. Oppilaitoksen henkilökunta oli kirjannut tähän rekisteriin opiskelijoita koskevia tietoja läpi lukuvuoden. Poissaolojen ja keskeyttämisien lisäksi tässä rekisterissä on tietoa muun muassa opiskelijoiden koulumenestyksestä.

6.2 Tutkimusjoukko

Jyväskylän ammattiopisto on monialainen nuorten ammatillinen oppilaitos. Sillä on tutkintoon johtavaa koulutusta kolmessa yksikössä: Tekniikka ja liikenne, Kauppa ja palvelut sekä Hyvinvointi ja kulttuuri. Jokaisessa yksikössä on noin 1 500 opiskelijaa. Tutkintoihin johtavan koulutuksen lisäksi ammattiopisto järjestää Ammattistartti-koulutusta, perus- ja lisäopetusta (Oksa-koulutus) sekä yhdistelmäopintoja.

Tavoitteena oli, että jokainen noin 1500:sta Jyväskylän ammattiopistolla syksyllä aloittavasta opiskelijasta vastaisi Motivoimaa -hankkeen kyselyyn. Kaikkia opiskelijoita ei kuitenkaan tavoitettu ja osa myös kieltäytyi vastaamasta. Opettajien ohjauksella suoritettuun kyselyyn vastasi kaikkiaan hieman yli 1300 ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Aineiston viimeistelyn jälkeen näytteen kooksi vakiintui 1207 henkilön vastaukset, joissa oli riittävät tiedot erityisopetustaustasta, poissaoloista ja keskeyttämisestä. Tämän joukon vastaukset valikoituivat tutkimuksen aineistoksi. Vastaajista 614 (50,9 %) oli naispuolisia ja 593 (49,1 %) miespuolisia toisen asteen opiskelijoita. Iältään vastaajat olivat keskimäärin 17-vuotiaita (kh 2,47) ja heitä oli 27 eri koulutusalaalta.

Tutkimuksen vastausprosentti oli noin 73 % kaikista syksyllä 2009 aloittaneista opiskelijoista. Osa opiskelupaikan saaneista opiskelijoista ei kuitenkaan aloittanut opintojaan syksyllä 2009, osa keskeytti opintonsa ja lisäksi oppilaitokseen tuli opiskelijoita muualta kesken lukukauden. Nämä tekijät hankaloittivat vastausprosentin laskemista. On todennäköistä, että tutkittavien todellinen osuus varsinaisista aloittaneista opiskelijoista oli suurempi kuin 73 % (Määttä ym. 2011).

Kyselytutkimukseen osallistuneiden kato suuntautui kuitenkin tutkimuksen kannalta tärkeimpään kohteeseen, eli keskeyttäviin opiskelijoihin. Osa opiskelijoista oli jättäytynyt kokonaan pois opiskeluista jo syksyn alussa ja osan opiskelusta oli tullut jo epäsäännöllistä. Reilun 300 opiskelijan rekisteriin oli kirjattu, että opinnot jatkuvat vaikkei heillä ollut merkintöjä suoritettujen opintoviikkojen määrästä eikä arvosanojen keskiarvosta. Näiden opiskelijoiden osalta ei voida tietää, onko kyse opintojen keskeyttämisestä vai oppilaitoksen rekisterin tietojen puutteellisuudesta. Keskeyttäjiä saattoi todellisuudessa olla enemmän kuin rekisteriin oli kirjattu. Keskeyttämistä tutkivia aineistoja voidaankin usein pitää vinoutuneina, sillä opintojaan jatkavat opiskelijat ja positiiviset keskeyttäjät ovat usein ylliedustettuina aineistossa (Vehviläinen 2008).

6.3 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät

Aineisto analysoitiin SPSS 20.0 –tilasto-ohjelmalla (Statistical Package for the Social Sciences). Kokonaan puutteelliset vastaukset poistettiin aineistosta. Erityisopetustaustaa kuvasivat alun perin neljä luokkaa, joissa määriteltiin tuen laatu. Näistä luokista kolme koodattiin erityisopetustaustaksi (silloin tällöin erityisopettajan luona, säännöllisesti erityisopettajan luona ja opiskelu pienryhmässä/erityisluokassa). Neljäs vastausvaihtoehto oli ”jotain muuta tukea”. Tähän kysymykseen vastasi 25 henkilöä. Yleisin tuen syy oli erioppiaineisiin liittyvä tukiopetus. Nämä sinänsä yleisen tuen piiriin kuuluneet opiskelijat päätettiin jättää pois erityisopetusta saaneiden ryhmästä aineistossa ja heidät koodattiin ei-erityisopetustaustaisiksi. Kaikki erityisopetus ei välttämättä selviä oppilaiden omien arvioiden perusteella, sillä kaikki eivät mielellään kerro erityisopetustaustasta ja vaihtoehdot eivät välttämättä ole kuvanneet kyseisen oppilaan saamia tukijärjestelyjä.

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa tutkittiin erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden eroja poissaolojen syissä. Näitä eroja sekä erityisopetustaustojen ja sukupuolen keskinäisiä vaikutuksia tarkasteltiin ristiintaulukoimalla, Khiin neliö – testin ja Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Tämä tutkimusmenetelmä valittiin, koska analysoitavat muuttujat ovat kaikki luokkamuuttujia. Taulukossa on myös esitetty poissaolojen keskiarvo ja –hajonnat taustaryhmittäin. Ensin tarkasteltiin eroja poissaolojen syissä erityisopetustaustaisten ja ei-erityisopetustaustaisten tyttöjen ja poikien välillä. Sen jälkeen tarkasteltiin eroja poissaolojen syissä HOJKS-taustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä samalla tavalla. Lisäksi tutkittiin erityisopetustaustan ja sukupuolen yhteyttä poissaolon syyhyn multinomiaalisella logistisella regressioanalyysillä. Logistisesta regressiomallista (binäärinen tai multinomiaalinen) arvioidaan mallin sopivuus ja mallin selitysaste sekä selittäjien riippuvuus ja ennustustarkkuus. Yksittäiset selittävät tekijät ovat mallissa merkityksellisiä, jos niihin liittyvät regressiokertoimet poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi nolasta. (Metsämuuronen 2005, 2008; Nummenmaa 2008.) Jos vetosuhde (OR) on pienempi kuin yksi, tapahtuman todennäköisyys on pienempi kuin referenssikategoriassa. Jos vedonlyöntisuhde on suurempi kuin yksi, on tapahtuman todennäköisyys suurempi kuin referenssikategoriassa. Hosmer-Lemeshow’n Goodness-of-Fit –testillä voidaan

tarkastella sitä, miten hyvin luotu malli onnistuu muuttujan ennustamisessa. Luottamusvälin tarkastelulla voidaan arvioida, millä vaihteluvälillä riskiluku perusjoukossa vaihtelee. Suuri vaihteluväli kertoo analyysin epävarmuudesta. (Nummenmaa 2008.)

Toisessa tutkimusongelmassa tarkasteltiin keskeyttämisten syitä. Myös keskeyttämisten syiden yhteyttä erityisopetustaustaan ja sukupuoleen tarkasteltiin aluksi ristiintaulukoimalla, Khiin neliö –testillä ja Pearsonin korrelaatiokertoimella. Syy tutkimusmenetelmän valintaan oli tarkasteltavien muuttujien luokallinen luonne. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolen ja erityisopetustaustan yhteyttä keskeyttämiseen yleensä, jotta ilmiöstä saataisiin kattavampi kuva. Analyysi tehtiin binäärisellä logistisella regressioanalyysillä, koska kaikki muuttujat olivat kaksiluokkaisia. Mallin ennustustarkkuutta arvioidaan laskemalla kuinka suuren osan havainnoista malli luokittelee oikein (Nummenmaa 2008). Kaksiluokkaiset selittävät muuttujat, joita tarkasteltiin olivat sukupuoli (tyttö/poika) ja erityisopetustausta (kyllä/ei).

Viimeisessä tutkimusongelmassa pyrittiin luomaan multinomiaalinen logistinen regressiomalli, jolla ennustetaan positiivista ja negatiivista keskeyttämistä. Tarkoituksena oli siis löytää ne taustatekijät, jotka vaikuttavat keskeyttämisen syyhyn. Multinomiaalisessa logistisessa regressiossa analysoidaan riippumattoman muuttujan vaikutusta todennäköisyyteen, että selitettävä muuttuja saa tietyn arvon suhteessa toiseen arvoon (Nummenmaa 2009, 343). Pyrin siis ennustamaan yhden selitettävän kategorisen muuttujan jakautumista luokkiin selittävien muuttujien avulla. Mallin selitettäväksi muuttujaksi valittiin keskeyttäminen, joka uudelleen koodattiin kolmiluokkaiseksi: 1 negatiivinen keskeyttäminen, 2 positiivinen keskeyttäminen 3 ei keskeyttänyt. Ryhmä ”ei keskeyttänyt” on selitettävän muuttujan viimeinen luokka ja se toimi analyysissä referenssikategoriana.

Alun perin keskeyttämiskategoria oli 10-luokkainen ja siihen kuuluivat terveydelliset syyt, ei tietoa/eronneeksi katsotut, motivaation puute, siirtyminen työhön, siirto toisella alalla samassa oppilaitoksessa, oppilaitoksen vaihto, perhe- ja henkilökohtaiset syyt, väärä alavalinta, tyhjä, eli ei tietoa ja taloudelliset tekijät. Uudelleenkodeaus negatiivisiksi keskeyttäjäiksi tulkittiin ne opiskelijat, jotka olivat ilmoittaneet eroamisen syyksi jonkin muun kuin työelämään tai armeijaan siirtymisen, tai opintojen jatkamisen jossain muualla. Myös ne, joilta tietoa ei ollut, koodattiin negatiivisiksi keskeyttäjäiksi. Tähän menettelytapaan päädyttiin jotta vältyttäisiin nollasoluilta ja saataisiin mahdollisimman kattava kuva keskeyttämisestä. Mikäli

havaintoja on liian vähän muuttujien määrään nähden, mallin selitysaste nousee teknisistä syistä liian korkeaksi (Metsämuuronen 2005, 689). Tämän tutkimuksen osalta keskeyttämiskategorioiden uudelleen koodaaminen ryhmiin (positiivinen, negatiivinen, ei keskeyttänyt) oli välttämätöntä. Osassa kategorioista oli vain muutama opiskelija eikä näiden kategorioiden käyttäminen mallissa sellaisenaan olisi antanut luotettavia tuloksia. Uudelleen koodaamalla ryhmistä saatiin riittävän suuret suhteessa muuttujien määrään ja mallin luotettavuus parani.

Ensin selvittiin eri muuttujien, kuten sukupuolen, erityisopetustaustan, HOJKS-taustan, poissaolojen määrien ja ikäryhmien keskinäisiä korrelaatioita. Keskenään vahvasti korreloivat muuttujat olisivat voineet vääristää tuloksia. Varsinainen analyysi aloitettiin laittamalla jokainen selittävä muuttuja analyysiin yksitellen ja vaikutuksia tutkittiin vaiheittain. Näin pystyttiin valitsemaan malliin sopivat muuttujat ja parantamaan mallin luotettavuutta. Mallin selittäviksi, eli riippumattomiksi muuttujiksi valittiin sukupuoli, ala- sekä yläkoulun erityisopetustaustat, HOJKS-tausta, ensimmäisen opiskeluvuoden 2009-2010 keskiarvo ja ikä. Ikä uudelleen koodattiin alle 18-vuotiaisiin ja yli 18-vuotiaisiin, kuten aiemmassa kotimaisessa tutkimuksessa (esim. Mehtäläinen 2001). Myös koululta tulleita tietoja opiskelijan poissaolojen määrästä sovitettiin malliin. Pian huomattiin, että keskeyttäneiden opiskelijoiden poissaolomäärästä ei useimmiten ollut tietoja, joten tämä tekijä ei sopinut malliin ja jäi siksi sen ulkopuolelle. Lisäksi poissaolojen määrä korreloi vahvasti erityisopetustaustan kanssa, joten se olisi voinut aiheuttaa malliin myös epätoivottavaa multikollineaarisuutta.

Multinomiaalisen logistisen regressioanalyysin vaatimukset ovat vähäisemmät kuin lineaarisen regressioanalyysin. Esimerkiksi selittävien muuttujien ei tarvitse olla normaalisti jakautuneita. Sen sijaan se on varsin herkkä multikollineaarisuudelle eli selittävien muuttujien voimakkaalle korrelaatiolle ja outliereille eli voimakkaasti poikkeaville arvoille. Analyysissä ei saisi olla mukana selittäviä muuttujia, jotka korreloivat voimakkaasti keskenään. (Metsämuuronen 2002, 608–609.) Perusoletuksena on, että saadun mallin selittymättä jäänyt osa, eli residuaalit ovat normaalisti jakautuneita ja niiden hajonta on tasainen (Metsämuuronen 2005, 697). Tavoitteena oli valita malliin mahdollisimman oleelliset muuttujat. Ilman riittävän suurien korrelaatioita ei synny kunnollisia malleja ja liian suuret selittävien muuttujien väliset korrelaatiot taas aiheuttavat multikollineaarisuutta. Näin kaksi toisiinsa voimakkaasti korreloitunutta muuttujaa saattavat tulla molemmat mukaan malliin, vaikka todellisuudessa vain toinen

näistä muuttujista lisää mallin selitystasetta.

Tämän tutkimuksen aineisto on niin suuri ($n = 1207$), että 1. päättelytyypin virheen riskirajana pidettiin 1 %:ia, eli huomioon otettiin ainoastaan tilastollisesti merkitsevät tulokset kun tarkastelun kohteena oli koko aineisto. Kun analyysi kohdistui pelkästään erityisopetustaustaisiin opiskelijoihin, joita on huomattavasti vähemmän, tilastollisen päättelyn riskitasona oli 5 %:ia. Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto aineiston analyysimenetelmistä.

TAULUKKO 2. Aineiston analyysimenetelmät.

Tutkimusongelma	Tutkimusongelman selitys	Analyysimenetelmät
1.	Erot poissaolojen syissä ja sukupuolten sekä eri erityisopetustaustojen väliset erot	Ristiintaulukointi, Pearsonin korrelaatiokerroin, Khiin neliö –testi, multinomiaalinen logistinen regressioanalyysi
2	Erot keskeyttämisten syissä sukupuolten ja eri erityisopetustaustojen välillä	Ristiintaulukointi, Pearsonin korrelaatiokerroin, Khiin neliö –testi, binäärinen logistinen regressioanalyysi
3.	Mitkä tekijät ennustavat positiivista ja negatiivista keskeyttämistä?	Multinomiaalinen logistinen regressioanalyysi

7 TULOKSET

Taulukossa 3 on esitetty vastaajien aiempi erityisopetustausta. Oppilaiden taustat on jaoteltu ryhmiin sen mukaan, onko opiskelija saanut erityisopetusta yläkoulussa (EO yläkoulu) ja onko opiskelijalla ollut henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma jossakin tai joissakin oppiaineissa (HOJKS peruskoulussa: äidinkieli, matematiikka, ruotsi tai englanti). Yläkouluaikana erityisopetukseen osallistuneita oli otoksessa 28 % (n= 336). Yhteensä 132 vastaajaa (11 %) kertoi, että heillä oli ollut HOJKS perusopetuksen aikana. Tyttöjä heistä oli 50 ja poikia 82. HOJKS kaikissa aineissa oli viidellä tytöllä ja kymmenellä pojalla.

TAULUKKO 3. Vastaajien erityisopetustausta.

		Pojat		Tytöt		Yhteensä	
		n	%	n	%	n	%
EO yläkoulu	Kyllä	189	32,1	147	24,0	336	28,0
	Ei	400	67,9	465	76,0	865	72,0
	Yht.	589	100	612	100	1201	100
HOJKS peruskoulussa	Kyllä	82	14,4	50	8,3	132	11,3
	Ei	487	85,6	550	91,7	1037	88,7
	Yht.	569	100	600	100	1169	100

EO = erityisopetus

7.1 Poissaolojen syyt

Taulukossa 4 on esitetty poissaolojen määrien keskiarvot ja –hajonnat taustaryhmittäin syiden vertailukohdaksi. Erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla oli keskimääräisesti enemmän poissaoloja kuin muilla opiskelijoilla. Erityisopetustaustaiset tytöt olivat enemmän poissa (Ka 59,4) kuin tytöt, jotka eivät olleet osallistuneet erityisopetukseen (Ka 45,4). Pojilla puolestaan oli paljon poissaoloja molemmissa tapauksissa. Erojen merkitsevyyttä ei testattu tässä vaiheessa.

TAULUKKO 4. Poissaolojen keskiarvot ja -hajonnat taustaryhmittäin.

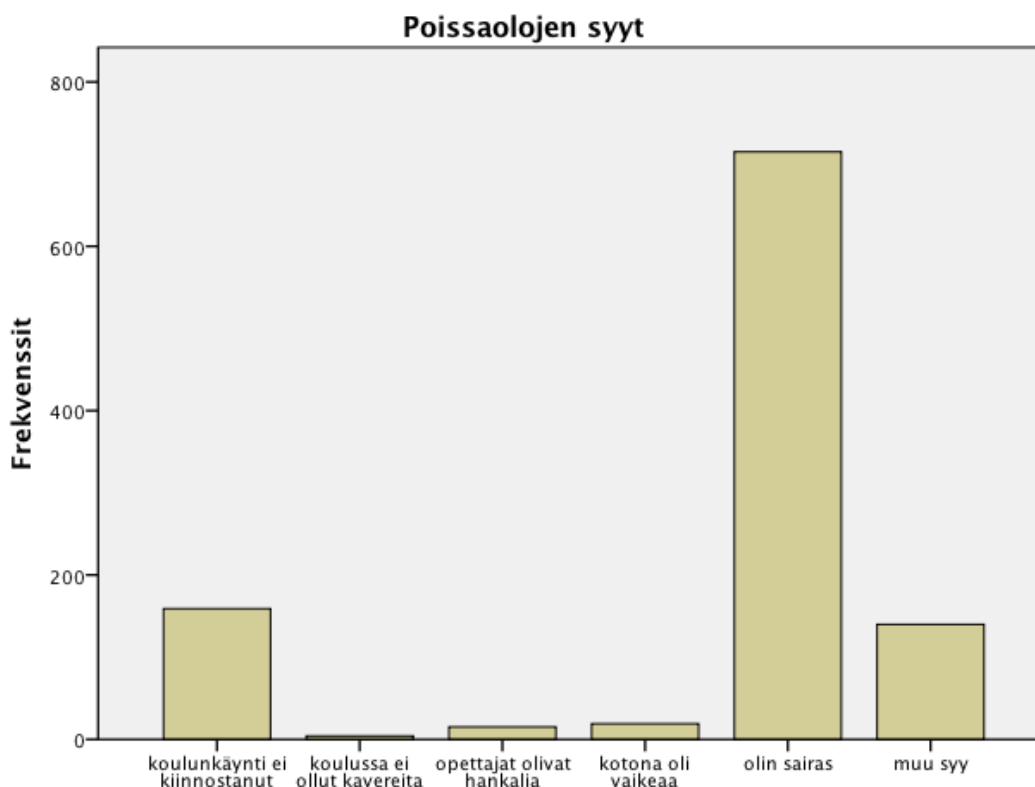
Sukupuoli	EO-tausta	Ka	Kh	N
Tyttö	EI	45,4	29,8	382
Poika	EI	58,5	60,7	363
Yhteensä	EI	51,8	47,9	745
Tyttö	KYLLÄ	59,4	37,1	116
Poika	KYLLÄ	59,0	61,7	163
Yhteensä	KYLLÄ	59,2	52,8	279
Kaikki	Kaikki	53,8	49,3	1024

EO= erityisopetus

Ka= Keskiarvo

Kh= Keskihajonta

N= lukumäärä



KUVIO 2. Poissaolojen kategorisoidut syyt.

Taulukossa 5 on esitetty poissaolojen syyt taustaryhmittäin. (Ks. myös kuvio 2.) Poissaolojen syyt on jaettu kuuteen ryhmään: koulunkäynti ei kiinnostanut, koulussa ei ollut kavereita, opettajat olivat hankalia, kotona oli vaikeaa, olin sairas ja muu syy. Prosentuaalisesti suurin poissaolojen syy ei-erityisopetustaustaisilla tytöillä oli vaikeudet kotona. Erityisopetustaustaiset tytöt olivat prosentuaalisesti useimmiten poissa, koska koulussa ei ollut kavereita. Molemmilla poikaryhmillä prosentuaalisesti yleisin syy poissaoloihin olivat hankalat opettajat. HOJKS-taustalla ei ollut tilastollista merkitystä poissaolojen syyhyn. Tilastollisesti merkitsevästi poissaolon syyhyn oli yhteydessä sukupuoli ($\chi^2(5)=12.297, p=.009, r=-.044$).

TAULUKKO 5. Poissaolojen syyt ja erityisopetustausta.

Poissaolon syy	Tyttö	%	Poika	%	Tyttö Eo	%	Poika Eo	%	Yht.
Koulunkäynti ei kiinnostanut	53	33,3	44	27,7	24	15,1	38	23,9	159
Koulussa ei ollut kavereita	1	25,0	X	-	3	75,0	X	-	4
Opettajat olivat hankalia	1	6,7	6	40,0	3	20,0	5	33,3	15
Kotona oli vaikeaa	9	47,4	3	15,8	5	26,3	2	10,5	19
Olin sairas	271	38,0	243	34,0	90	12,6	110	15,4	714
Muu syy	50	35,9	44	31,7	25	18,0	20	14,4	139

Tummennettuna kyseisen ryhmän suurimmat prosentuaaliset osuudet

Lisäksi tutkittiin sukupuolen ja erityisopetustaustan yhteyttä poissaolon syyhyn multinomiaalisella regressioanalyysillä. Tulos tarkensi ja tuki edellistä tulosta. Merkitsevä yhteys oli sukupuolella, kavereiden puutteella, opettajien hankaluudella sekä kotiolojen vaikeuksilla. Tytöt olivat poissa koulusta kavereiden puutteen vuoksi ja siksi että kotona oli vaikeaa (pojilla $OR < 1$). Pojat puolestaan olivat poissa koska opettajat koettiin hankaliksi (tyttöillä $OR < 1$). Erityisopetustaustalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä poissaolojen syihin. Nagelkerken luku oli .835, joten tämä malli selittää 83,5 % poissaoloista. Goodness- of -Fit – testi antaa p-arvoksi .564, joten mallin sopivuus on hyvä. Tämä tarkoittaa, että malliin valitut muuttujat sopivat siihen. Yhteenveto tuloksista on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Sukupuoli ja erityisopetustausta poissaolon syyn ennustajina.

Poissaolon syy	Muuttuja	β	SE	OR	95% CI	p
Koulussa ei ole kavereita	Sukupuolena poika	-1.997	.604	.136	[.042– .444]	.001
Opettajat olivat hankalia	Sukupuolena tyttö	-1.327	.418	.265	[.117– .602]	.002
Kotona oli vaikeaa	Sukupuolena tyttö	-1.505	.444	.222	[.093– .531]	.001

OR = ristitulosuhde

95 % CI = luottamusväli

p -arvo = Waldin testi

7.2 Keskeyttämisten syyt

Taulukossa 7 on eritelty koulutuksen keskeyttämisen määrät sukupuolen ja erityisopetustaustan mukaan. Vertailun vuoksi taulukossa on esitetty myös koulutuksessa jatkavat opiskelijat. Kaikista opiskelijoista 8,9 % oli keskeyttänyt opintonsa. Kaikista erityisopetustaustaisista keskeyttäjiä oli 12,2 % ja muista opiskelijoista vain 7,6 %. Khiin neliötestin mukaan tilastollisesti merkitsevä yhteys opintojen keskeyttämiseen näyttäisi olevan erityisopetustaustalla ($\chi^2(1)=8.043$, $p=0.01$, $r=0.072$). Yksilöllistetyllä opetuksella, eli HOJKS-taustalla ei näyttäisi olevan merkitsevää yhteyttä koulutuksen keskeyttämiseen. Tästä syystä se jätettiin pois taulukosta.

TAULUKKO 7. Erityisopetustausta ja koulutuksen keskeyttäminen.

		Ei keskeyttänyt		Keskeyttänyt		Yht.
		(n)	%	(n)	%	(n)
EO yläkoulu	Tyttö	126	85,8	21	14,2	147
	Poika	169	89,4	20	10,6	189
	Yht.	295	87,8	41	12,2	336
Ei EO yläkoulu	Tyttö	421	90,0	44	9,5	465
	Poika	378	95,0	22	5,5	400
	Yht.	799	92,0	66	7,6	865
Yht.		1094	91,1	107	8,9	1201

EO= erityisopetus

Tummennettuna suurimmat prosentuaaliset osuudet

Taulukossa 8 on eritelty keskeyttämisten syyt sukupuolittain ja erityisopetustaustoittain. Taulukon alimmalla rivillä on vertailun vuoksi esitetty myös ne opiskelijat, jotka eivät keskeyttäneet opintojaan. Kaikilla tytöillä prosentuaalisesti yleisin keskeyttämisen syy oli positiiviseksi keskeyttämiseksi luokiteltava työhön siirtyminen. Pojilla tieto keskeyttämisen syystä jäi usein puuttumaan (60%). Erityisopetustaustaisten poikien keskeyttämisen syy oli usein positiiviseksi keskeyttämiseksi luokiteltava siirtyminen toiselle alalle (38,5 %). Terveydellisistä syistä keskeyttivät enimmäkseen tytöt. Väärä alavalinta taas oli useammin tyttöjen kuin poikien keskeyttämisen syy. Tilastollisesti merkitsevästi keskeyttämisen syyhyn vaikutti sukupuoli ($\chi^2(9)= 20.5$ $p=.015$, $r=-.081$).

TAULUKKO 8. Keskeyttämisten syyt ja erityisopetustausta.

Keskeyttämisyys	Tyttö (n)	%	Poika (n)	%	Tyttö Eo (n)	%	Poika Eo (n)	%	Yht. (n)
Terveydelliset syyt	2	33,3	0	-	1	16,6	2	33,3	5
Ei tietoa/eronneeksi katsottu	2	20,0	6	60,0	1	10,0	1	10,0	10
Motivaation puute	2	22,2	3	33,3	0	-	4	44,4	9
Siirtyminen työhön	5	45,5	1	9,1	4	36,4	1	9,0	11
Siirtyminen toiselle alalle	4	30,8	2	15,4	2	15,4	5	38,5	13
Oppilaitoksen vaihto	12	50,0	3	12,5	7	29,2	2	8,3	24
Perhe/henkilökohtaiset syyt	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	4
Väärä alavalinta	7	43,8	3	18,8	5	31,3	1	6,3	16
Tyhjä (ei tietoa)	1	100	0	-	0	-	0	-	1
Ei keskeyttänyt	441	39,8	374	31,3	144	13,0	179	16,1	1108

Tummennettuna kunkin opiskelijaryhmän suurin prosentuaalinen osuus

TAULUKKO 9. Binäärinen logistinen regressio sukupuolen ja erityisopetustaustan yhteydestä keskeyttämiseen yleensä.

Muuttuja	β	SE	OR	95% CI	p
Yläkouluaikainen erityisopetustausta	0.543	0.213	0.581	[0.382-0.882]	0.011
Sukupuolena tyttö	-0.448	0.210	1.565	[1.036-2.363]	0.033

OR = ristitulosuhde

95 % CI = luottamusväli

p -arvo = Waldin testi

Tarkennettaessa erityisopetustaustan ja sukupuolen yhteyttä keskeyttämiseen tutkittiin sitä vielä binäärisen logistisen regressioanalyysin avulla. Tämä malli toimi pohjana seuraavan tutkimusongelman asettamiselle. Analyysin mukaan tytöillä on suurempi riski kuulua ammatillisten opintojen keskeyttäjiin kuin pojilla ($OR=1.565$, $95\% CI=1.036-2.363$, $p=0.033$). Erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla taas on verrokkiryhmäänsä hieman pienempi riski keskeyttää opintonsa ($OR=0.581$, $95\% CI=0.382-0.882$, $p=0.011$).

7.3 Positiivista ja negatiivista keskeyttämistä ennustavat tekijät

TAULUKKO 10. Multinomiaalinen regressioanalyysi - positiivinen keskeyttäminen

Muuttuja	β	SE	OR	95% CI	p
Sukupuolena poika	.823	.330	2.277	[1.192–4.347]	.013
Ei erityisopetusta yläkoulussa	-.846	.350	.429	[.216–.852]	.016
Alle 18-vuotias	-.764	.319	.466	[.249–.870]	.016

OR = ristitulosuhde

95 % CI = luottamusväli

p -arvo = Waldin testi

Tämän mallin muuttujat eivät tilastollisesti merkitsevästi ennustaneet negatiivista keskeyttämistä. Positiivisen keskeyttämisen ennustajia kuitenkin löytyi. Positiivista keskeyttämistä ennustavat parhaiten sukupuoli, erityisopetustausta ja ikä. Keskiarvolla, HOJKS-taustalla ja alakoulun erityisopetustaustalla ei ollut tilastollista merkitystä keskeyttämisten ennustamisessa. Sarakkeessa *OR* (Odds Ratio) on esitetty kerrointen ristitulosuhteet, jotka osoittavat kutakin muuttujaa vastaavan riskin muutokseen. Analyysin mukaan pojilla on suurempi todennäköisyys kuulua positiivisten keskeyttäjien ryhmään kuin tytöillä (OR= 2.277, 95 % CI= 1.192–4.347, $p=0.013$). Lisäksi niillä opiskelijoilla, jotka eivät olleet saaneet yläkoulussa erityisopetusta ja jotka olivat alle 18-vuotiaita, oli verrokkiryhmiään pienempi todennäköisyys positiiviseen keskeyttämiseen (OR<1). Tämä tarkoittaa, että erityisopetuksessa olleet ja yli 18-vuotiaat olivat verrokkiryhmiään useammin positiivisia keskeyttäjiä. Analyysi luokitteli oikein yhteensä 91,1 % havainnoista. Goodness-of-Fit –testi antaa p-arvoksi 0.713, eli mallin sopivuus on hyvä. Nagelkerken pseudo R^2 on tässä analyysissä 0.060. Malli selittää siis vain 6 % keskeyttämistä. Mallia testattiin myös muuttamalla referenssikategoriaksi negatiivinen keskeyttäminen. Silloin ei-keskeyttäneiden ryhmään kuuluivat todennäköisimmin ne opiskelijat, jotka eivät olleet osallistuneet erityisopetukseen yläkouluaikana (OR= 1.858, 95% CI= .981–3.519, $p=0.057$).

8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopetustaustan yhteyttä poissaolojen ja keskeyttämisten syihin ja löytää tekijöitä jotka vaikuttavat keskeyttämisen laatuun toisen asteen ammatillisten opintojen aikana. Ongelmia poissaolojen kanssa näytti olevan sekä tytöillä että pojilla, mutta poissaolojen syyt erosivat toisistaan. Suurin riski kuulua opintojen keskeyttäjiin ryhmään oli tytöillä. Erityisopetustausta, sukupuoli ja ikä olivat yhteydessä keskeyttämiseen. Pojat olivat huomattavasti todennäköisempiä positiivisia keskeyttäjiä kuin tytöt. Lisäksi todennäköisiä positiivisia keskeyttäjiä olivat yläkouluaikana erityisopetukseen osallistuneet ja yli 18-vuotiaat opiskelijat. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja pohdin erityisopetustaustaisten opiskelijoiden asemaa ja mahdollisuuksia ammatillisissa oppilaitoksissa. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi nostan esille muutamia jatkotutkimusaiheita ja pohdin erityisopetustaustaisten opiskelijoiden kouluttautumismahdollisuuksia sekä oppilaitosten mahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisemisessä.

8.1 Tulosten tarkastelu

8.1.1 Poissaolot

Tilastollisesti merkitsevä yhteys poissaolojen syihin oli sukupuolella. Poissaolokategorioista kavereiden puute, vaikeudet kotona ja hankalat opettajat olivat yhteydessä sukupuoleen. Tytöt olivat helpommin poissa koulusta kavereiden puutteen vuoksi ja siksi että kotona oli vaikeaa. Pojat puolestaan olivat poissa, koska he kokivat opettajat hankaliksi. Nämä ovat kaikki asioita, joihin voidaan vaikuttaa koulun keinoin. Opintoihin kiinnittymisen tukeminen, ryhmäyttäminen, poissaolojen aktiivinen seuranta, tarvittavien ohjaus- ja neuvontapalvelujen järjestäminen sekä toimiva tiedonsiirto voivat kaikki tuoda kaivattuja ratkaisuja näihin pulmiin. (Esim. Sinclair ym. 1998, 2003; Hehir 2002; Pirttiniemi 2004; Eastman ym. 2007; Jäppinen 2010; Määttä ym. 2011.) Huomionarvoista ulkomaiseen tutkimukseen verrattuna on se, että

suomalaiset opiskelijat eivät ilmoita olleensa poissa koulusta työssäkäynnin vuoksi. (Esim. Dunn ym. 2004).

Oppilaitosten tilastoissa runsaat poissaolot nähdään usein keskeyttämisten syinä. Aiempien tutkimusten mukaan poissaolojen johtaminen keskeyttämiseen voi johtua alan kiinnostamattomuudesta, ristiriidoista opettajien kanssa tai väärästä alavalinnasta (Kivekäs & Suopajarvi 2001; Ahola & Galli 2009). Tämä tutkimus tukee aikaisempaa tutkimusta hankalaksi koettujen opettajien osalta. (Esim. Dunn ym. 2004; Pirttiniemi 2004; Reschly & Christenson 2006.) Kyse voi olla oppimisvaikeuksien ja opetusmenetelmien ristikkäisyydestä. Opiskelijat eivät luultavasti epäile opettajien ammattitaitoa. He pitävät opettajien kykyä ihmisenä olemiseen ja oppilaiden kanssa työskentelyyn puutteellisena, ja lisäksi he kokevat puutteita yleisesti tuen ja myönteisen palautteen suhteen. (Pirttiniemi 2004.) Tämä ja sen yhteys oppimisen ongelmiin voi olla yksi ristiriitojen taustasy. Lisäksi Lunabban tekeillä oleva väitöstutkimus (2012) osoittaa, että etenkin pojat kaipaavat opettajilta enemmän uskottavuutta (Lastensuojelun keskusliitto). Uskottavuuden kaipuu voi olla merkki paitsi opettajien ihmissuhdetaitojen puutteista, myös siitä etteivät he täysin ymmärrä maailmaa, jossa nuoret elävät.

Erityisopetustaustaiset opiskelijat ovat usein heikommin opintoihinsa kiinnittyneitä kuin muut opiskelijat (Sinclair ym. 1998, 2003; Nolvi 2011). Poissaolojen valvominen voi omalta osaltaan lisätä behavioraalista opintoihin kiinnittymistä (Sinclair ym. 2003). Tällä tarkoitetaan konkreettista koulussa käymistä ja asioidenhoitoa. Kun otetaan huomioon aiempi tutkimustieto yläkouluaikaisten poissaolojen määrän vahvasta korreloinnista toisen asteen ammatillisten opintojen keskeyttämiseen (Määttä ym. 2011), on tämän tutkimuksen osalta huomattava, että poissaoloja on paljon kaikilla pojilla ja erityisopetustaustaisilla tytöillä. Lisäksi tyttöjen ja poikien poissaolojen syyt poikkeavat toisistaan. Kotivaikeudet ja kavereiden puute ovat merkki opiskelijan huonosta voinnista. (Sinclair ym. 2003.) Kun ne näkyvät poissaoloina, voidaan olettaa että opiskelija on ongelmiensa kanssa yksin. Kotivaikeudet voivat myös osaltaan aiheuttaa vetäytyneisyyttä ja sen myötä yksinäisyyttä.

Poissaolojen valvomisen tärkeyden näkökulmaa onkin tuotu esille myös ammattistartin loppuraportissa 2010. Opiskelijoiden poissaolojen ja myöhästelyjen jatkuva kontrollointi on erittäin tärkeää ja johdonmukainen suhtautuminen poissaoloihin voi välittää oppilaille tunteen, että hänestä välitetään (Sinclair ym. 2003; Jäppinen 2010; Williams White & Kelly 2010). Oli poissaolon syy mikä tahansa, on syytä muistaa, että koulusta pois jättäytyminen vähentää opiskelijan kokemaa

ahdistuneisuutta. Tämä puolestaan motivoi jäämään kotiin. (Kaltiala-Heino ym. 2003.) Siksi poissaolojen perimmäisen syyn selvittäminen onkin tärkeää. Johdonmukainen ja keskustelutaitoinen opettaja tai ohjaaja voi tarjota opiskelijalle mahdollisuuden selvittää poissaolojen todellisen taustaongelman, jota opiskelija itsekään ei välttämättä tiedosta.

8.1.2 Keskeyttäminen ja sen laatu

Yleisesti tyttöukupuoli oli yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen. Yläkouluikäinen erityisopetustausta taas näytti aluksi suojaavan keskeyttämiseltä. Tästä voisi päätellä, että erityisopetusta saaneet opiskelijat saivat tukea opintojensa aikana myös toisen asteen ammatillisen koulutuksen aikana. Tyttöjen prosentuaalisesti yleisin keskeyttämisen syy oli siirtyminen työelämään, mikä luokitellaan positiiviseksi keskeyttämiseksi. Samalla todennäköisimpiä positiivisia keskeyttäjiä olivat kuitenkin pojat tyttöjen kuuluessa negatiivisten keskeyttäjien ryhmään. Prosentit ja binäärinen regressiomalli eivät siis kertoneet koko totuutta. On hyvä, että ilmiötä tarkasteltiin usean analyysin avulla.

Poikien osalta tieto keskeyttämisen syystä puuttui usein. Tämä saattoi vääristää tuloksia. Erityisopetustaustaisten poikien keskeyttämisen syy oli usein positiiviseksi keskeyttämiseksi luokiteltava siirtyminen toiselle alalle. Tytöt puolestaan keskeyttivät usein väärän alavalinnan takia. Tähän asiaan pitäisi kiinnittää enemmän huomiota peruskoulussa kun alavalintoja tehdään. On pohdittava, onko opiskelijalla realistinen mahdollisuus päästä haluamalleen alalle ja olisiko esimerkiksi joustavasta hausta hyötyä. Toisaalta joustava haku on juuri muutosvaiheessa ja monet oppilaat eivät ole vielä peruskoulussa valmiita tekemään alavalintoja tai valinta voi tuntua mahdottomalta.

Toinen tärkeä seikka on mahdollisimman realistisen kuvan antaminen opiskeltavasta alasta. (Esim. Mehtäläinen 2001.) Ratkaisu tähän voisi olla opiskelukokeilujen laajempi käyttöön ottaminen. Huolehtimalla näistä asioista voitaisiin vähentää alalta toiselle siirtymisiä ja vääriä alavalintoja. Erityisopetustaustaisten poikien positiivista keskeyttämistä voi selittää toimiva ohjaustyö. Kun alavalinta osoittautuu vääräksi, opiskelija saa tukea uuteen valinta- ja hakuprosessiin ja heidän tietonsa siirtyvät tehokkaasti.

Terveydellisistä syistä keskeyttivät enimmäkseen tytöt ja näitä keskeyttämisistä oli vähän. Tämä voi johtua siitä, että terveydellisistä syistä keskeytetään usein

kauneushoidon ja konditoria-alojen koulutuksia, jotka ovat perinteisesti olleet suosittuja naisvaltaisia koulutusaloja. Kaikkien keskeyttämistä edistävien syiden voidaan myös ajatella lisäävän motivaation puutetta, joka itsessään voi johtaa koulutuksen keskeyttämiseen.

Todennäköisimpiä positiivisia keskeyttäjiä olivat pojat, yläkouluaikana erityisopetukseen osallistuneet ja yli 18-vuotiaat opiskelijat. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta (esim. Mehtäläinen 2001). Positiivisen keskeyttämisen taustalta löytyy usein väärä alavalinta tai väärälle alle joutuminen heikon päättötodistuksen vuoksi (esim. Mehtäläinen 2001; Ahola & Galli 2009). Tämä taas selittää erityisopetukseen osallistuneiden osuutta positiivisten keskeyttäjiä ryhmässä. Yli 18-vuotiaat taas voivat huomata vasta myöhemmin, esimerkiksi viimeisen opiskeluvuoden harjoitteluiden aikana sen, ettei alan työ ole itselle sopivaa. Tuloksia tarkastellessa on muistettava, että pojat ovat tunnetusti yliedustettuja erityisopetusta saavien opiskelijoiden ryhmässä ja tytöt puolestaan ei-erityisopetustaustaisten ryhmässä. Tämä voi osaltaan vaikuttaa tuloksiin. Lukuvuonna 2009–2010 erityisopetusta sai 11,5 % pojista ja 5,5 % tytöistä. Osa-aikaista erityisopetusta sai 27 % pojista ja 19 % tytöistä. (Tilastokeskus 2011c). Tässä tutkimuksessa erityisopetustaustaisten opiskelijoiden sukupuolijakauma oli kuitenkin suhteellisen tasainen, sillä 44 % erityisopetustaustaisista opiskelijoista oli tyttöjä.

Oppilaitoksen näkökulmasta keskeyttäminen merkitsee opiskelijahävikkiä. Tämä vaikuttaa määrärahoihin. Koulutusjärjestelmälle se on resurssien tuhlaamista, ja sitä pidetään epäsuotuisana vaihtoehtona. Opiskelijalle keskeyttäminen voi parhaimmillaan kuitenkin olla myönteinen käänne elämässä ja askel kohti itselle paremmin sopivaa uravaihtoehtoa. Toisaalta se voi myös olla askel kohti laajempaa yhteiskunnallista syrjäytymistä. (Esim. Lappalainen 2001; Huhtala & Lilja 2008.) Tosiasia kuitenkin on, että opintojen keskeyttäminen on ollut kasvussa viime vuosina (Tilastokeskus 2012a). Koulutusjärjestelmämme ei vastaa kaikkien yksilöiden tarpeisiin.

Yksilön näkökulmasta keskeyttäminen voi olla pulmien kertymisen ja koulutusmarkkinallisen väliinputoamisen tulos, eikä tietoinen valinta (Ahola & Galli 2009). Toisaalta se voi joskus olla nuoren kannalta ainoa järkevä vaihtoehto oman elämäntilanteen selvittämiseksi. On tärkeää, että keskeyttänyt nuori ei jää tyhjän päälle (Lappalainen & Hotulainen 2007). Tarjolla pitäisi olla toimiva tukiverkko, joka mahdollistaa keskeyttämisprosessin läpikäymisen ja antaa uuden mahdollisuuden

opintojen jatkamiseen. Tähän voitaisiinkin vaikuttaa esimerkiksi ohjauksen lisäresursseilla (esim. Kivekäs & Suopajarvi 2001). Moni nuori kaipaa ohjausta ja tukea ratkaisujen tekemiseen. Keskeyttämisen syyt ja koulutuksen uudelleen aloittamisen haasteet voivat olla jännitteisiä ja monimuotoisia (Jahnukainen 1997). Se näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Vaikeudet kotona, hankalat opettajat, kavereiden puute ja mahdolliset oppimisen vaikeudet muodostavat usein esteitä koulutuksen läpäisylle.

Kun arvioidaan keskeyttämisen seurauksia, on huomioitava, ettei keskeyttäminen itsessään välttämättä johda syrjäytymiseen. Ne taustatekijät, jotka johtivat keskeyttämiseen, voivat johtaa myös muiden elämänalueiden ongelmiin. (Jahnukainen 1997; Komonen 1999.) Toisaalta koulutuksen uudelleen aloittaminenkaan ei aina takaa opiskelijan selviytymistä. Koulutukseen hakeudutaan usein pakosta, joko työmarkkinalain tai muun ulkopuolisen motivaation kautta. Nuori voi joutua hakeutumaan koulutukseen, vaikkei olisikaan siihen vielä valmis, sillä hakematta jättäminen evää työmarkkinallisen tuen saannin. (Komonen 1999.)

Keskeyttämisen ehkäisyn kannalta voisi olla olennaista puuttua yhteishaun prosessiin, ohjaukseen, tiedonsiirtoon ja opintoihin kiinnittymiseen niin peruskoulussa kuin toisella asteellakin (Lappalainen 2001; Sinclair ym. 2003; Virkkunen 2013). Erityisopetustaustaisen nuoren heikko päättötodistus sulkee pois useita koulutusvaihtoehtoja ja joustava haku ei välttämättä palvele tarkoitustaan. Vaikka koulutusala olisikin huolella valittu, ei nuori välttämättä saa haluamaansa opiskelupaikkaa. (Pirttiniemi 2004.) On eri asia tarvita ammatillista erityisopetusta kuin olla tuen portailla jostakin yksittäisestä oppimisvaikeudesta tai käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöstä johtuvasta syystä. Juuri ne opiskelijat, jotka pärjäävät vain joten kuten, ovat yhteishaussa väliinputoajia. Alavaihtoehtojen vähentyessä voi vähentyä myös opiskelijan motivaatio hakea toisen asteen koulutukseen. Tulisikin pohtia mahdollisuutta järjestää tuetuille oppilaille myös soveltuvuuskokeita. Toinen ongelma löytyy tiedonsiirrosta (esim. Launonen 2005). Erilaiset salassapitovelvoitteet ja joskus opiskelijoiden omat toiveet voivat olla esteenä tiedonkululle.

Kouluun ja opintoihin kiinnittyminen on erityisen haasteellista niille nuorille, joilla on oppimisvaikeuksia ja jotka ovat saaneet negatiivisia kokemuksia itsestään oppijoina (esim. Nolvi 2011; Nurmi 2011). He panostavat usein koulunkäyntiin vähemmän kuin ikätoverinsa (esim. Haapasalo ym. 1996). Lisäksi he tarvitsevat muita enemmän ulkoista kannustusta. Erityisopetukseen osallistuvien on todettu olevan myös behavioraalisesti heikommin kiinnittyneitä kuin muut oppilaat. He siis osallistuvat

tunnilla vähemmän, ovat ulkoisesti passiivisempia koulunkäynnin suhteen ja ovat paljon poissa. (Nolvi 2011.) Tästä syystä keskeyttämistä ennaltaehkäisevät ja eteenpäin ohjaavat toimintastrategiat ovat tarpeen etenkin erityisopetustaustaisten opiskelijoiden koulupolkujen turvaamiseksi.

Yksi vaihtoehto voisi olla pudokkuusriskissä olevien nuorten koulusiirtymien suunnittelun aikaistaminen (Nichols ym. 2003). Koulutuksellista tulevaisuutta voitaisiin alkaa pohtia jo heti yläkoulun alussa, jolloin ennaltaehkäisevä tarvittava tuki on vielä mahdollista järjestää. Koulutusalamahdollisuuksia voitaisiin selvittää jo tässä vaiheessa. Kyse on entistä yksilöllisemmän ohjauksen tarjoamisesta (Williams White & Kelly 2010). Toisaalta käymme jo keskustelua siitä, voiko 15-vuotiaalta nuorelta edellyttää kykyä valita oma koulutusalanensa. Saman vaatiminen 13-vuotiaalta voi tuntua vielä raskaammalta. Kyseessä on kuitenkin vanhempien, alaikäisen ja opetusalan ammattilaisten yhdessä tekemä tutustumistyö eri alojen pääsyvaatimusten ja oppilaiden kykyjen ja mahdollisuuksien kartoittamiseksi (Nichols ym. 2003; Williams White & Kelly 2010). Moni erityisopetustaustainen nuori ajattelee mahdollisuuksiensa olevan rajattomat. Todellisuus ei aina vastaa tätä kuvitelmaa.

Toisen asteen koulutuksesta on käytännössä tullut oppivelvollisuuden jatke. Työnsaanti ilman ammattitutkintoa on hankalaa ja työmarkkinaetuksien saaminen edellyttää alle 25-vuotiaalta nuorelta aktiivista hakemista eri alojen koulutuksiin niin kevään kuin syksyinkin yhteishauissa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012). Niitä nuoria, jotka eivät halua jatkaa opiskelua peruskoulun jälkeen pidetään yhteiskunnan kannalta ongelmallisina (Lappalainen 2001). Koulutusvelvollisuutta korostetaan, sillä se on tapa kasvattaa nuoret tuotteliaiksi yhteiskunnan jäseniksi. Tätä velvollisuutta korostaessa unohtuvat kuitenkin usein nuoren omat motiivit, tarpeet ja kyvyt.

Launosen (2005) ESR-projekteista tekemässä yhteenvedossa esitetään ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ehkäiseviä toimintamalleja ja projekteissa hyväksi koettuja käytänteitä. Tällaisiksi hyväiksi ja pysyviksi käytänteiksi ovat muodostuneet useissa oppilaitoksissa nivelvaiheen tiedonsiirto erityistä tukea tarvitsevien tunnistamiseksi, oppilaiden alkuhaastattelu, lähtötasotestit, henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatiminen sekä poissaolojen ja rästiopintojen seuranta. Erityisen tärkeäksi on koettu välitön puuttuminen oppimisvaikeuksiin ja poissaoloihin. Monissa oppilaitoksissa onkin otettu käyttöön poissaolojen ja opiskelun seurantaan sähköinen järjestelmä. (Launonen 2005.) Samantapaisia toimintamalleja sisältävät myös ulkomaiset interventio-ohjelmat, kuten Check & Connect (esim.

Sinclair ym. 2003). Toisella asteella poissaolojen kannalta pulmalliseksi muodostuu kuitenkin opiskelijoiden täysi-ikäisyys: he voivat itse hyväksyä omat poissaolonsa ja tieto pulmista sekä poissaolojen paljoudesta voi jäädä pimentoon. Näin myös poissaolojen taustasyöt jäävät selvittämättä.

Koulutusasteelta toiselle siirryttäessä opettaja-oppilas vuorovaikutus, valvonta, tuki ja yksilöllinen ohjeistaminen yleensä vähenevät akateemisten suoritusodotusten kasvaessa (Nichols, Vandenbossche, Yaworski, & Ziraldo 2003). Nuoruusiässä myös vanhempien ja muiden läheisten tuki vähenee ja vertaisten merkitys kasvaa (Ahola & Galli 2009). Toisella asteella opiskelijalta odotetaan omaa motivaatiota, itsenäisyyttä ja joustavuutta sekä kykyä selviytyä erilaisista haasteista itsenäisesti (Nichols ym. 2003). Tästä syystä erityisesti tuen tarpeessa olevien oppilaiden akateeminen ja sosiaalinen valmistaminen siirtymään on tärkeää. Erityisesti oppilaan itsenäisyyden, positiivisen minäkuvan, sosiaalisten taitojen ja elämänsuunnittelutaitojen tukeminen ovat keskiössä. Oppilasta tulisi rohkaista realistiseen itsearviointiin, riskien ottamiseen ja saavutettavissa olevien tavoitteiden asettamiseen. Myös koulumaailmasta työelämään siirtymisen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota ja tarjota ohjausta. (Nichols ym. 2003.)

Huomiota pitäisi kiinnittää ennen kaikkea negatiivisten keskeyttäjäien ryhmään ja siihen, että heistä suurin osa näyttäisi olevan tyttöjä. Tähän ryhmään kuulumista ei pystytty ennustamaan tutkimuksessa rakennetulla mallilla, mutta se johtunee enimmäkseen tietojen puutteesta näiden opiskelijoiden osalta. Aikaisemmissa tutkimuksissa kokonaan opintonsa keskeyttäneet ovat kertoneet syiksi opiskeluvaikeudet, opetukseen ja oppilaitokseen liittyviä tekijöitä sekä taloudellisista vaikeuksista seuranneen siirtymisen työelämään. (Mehtäläinen 2001; Dunn ym. 2004). Opiskeluvaikeuksiin ja oppilaitokseen liittyviin tekijöihin kohdistuvat pulmat ovat oppilaitosten hallittavissa. Jokin erityisesti tyttöjen elämässä näyttäisi tekevän toisen asteen opintojen aikaisesta elämäntilanteesta poikien elämäntilannetta haasteellisemmän. Syitä tähän voitaisiin etsiä esimerkiksi pitkään jatkuneista oppimisen pulmista, sosiaalisista ongelmista (esim. parisuhteet, kavereiden puute) ja kotioloista. Tarkentavalle tutkimukselle on tarvetta. (Mehtäläinen 2001; Sinclair ym. 2003; Pirttiniemi 2010.)

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksen pohjana käytetty laaja kyselylomake on ammattilaisten yhteistyössä laatima ja saatuja vastauksia on käytetty eri tutkimuksien aineistona. Huolellisen, aikaisempaan tutkimukseen perustuvan kyselyn laadinnan sekä aikaisempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että kyselylomake mitanee juuri niitä asioita, joita haluttiin mitata. Tutkimuksen haasteena voidaan pitää sitä, että osa vastauksista oli opiskelijoiden itsensä ilmoittamia eikä esimerkiksi oppilaitoksen rekisteristä saatuja. Kaikki opiskelijat eivät olleet osanneet vastata kysymyksiin erityisopetustaustasta ja henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta. Annetut vaihtoehdot eivät välttämättä kuvanneet saadun tuen laatua ja epävarmat opiskelijat ovat saattaneet jättää vastaamatta. Erityisopetustaustaisia opiskelijoita on siis voinut olla todellisuudessa enemmän. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin lisää, että näyttöeseen valittiin vain kohdekysymyksiin riittävän täydellisesti vastanneet henkilöt.

Tiedonhankinta-, tutkimus ja arviointimenetelmien valinnoista vastasivat alun perin Motivoimaa –hankkeen työntekijät. Tutkittavat saivat etukäteen tiedon tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta ja osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksen eettisyyttä lisää tutkittavien henkilöllisyyden suojaaminen: tutkittavien nimet eivät tulleet edes tutkijan tietoon, vaan kaikkien vastaajien vastauksia käsiteltiin numerokoodien muodossa. Tutkittavat eivät myöskään nähneet toistensa vastauksia. On kuitenkin huomioitava, että vastaajat joutuivat alun perin vastaamaan kysymyksiin omilla nimillään tutkimuksen pitkäjäsenasetelmien mahdollistamiseksi. Tämä on voinut vaikuttaa joidenkin tulosten luotettavuuteen. Tutkimuksen toteuttaminen nettikyselynä oli paitsi helppoa ja täsmällistä, se vähensi myös mahdollisia aineiston koodaukseen liittyvien virheiden ja poikkeavien havaintojen mahdollisuutta.

Tämän tutkimuksen keskeisten tutkimuskysymysten ja analyysimenetelmien valintaa ohjasi asiantunteva hankkeen työntekijä. Tutkimukseen sisältyi erilaisia analyysejä. Lisähaasteen toi analyysissä käytettyjen muuttujien luokallinen ominaisuus. Vain muutama analysoitavista muuttujista oli jatkuvia. Merkitsevyytason kriittisen rajan määrittäminen oli haasteellista. Toisaalta aineisto on suuri, mutta kun tarkastellaan vain erityisopetustaustaisia opiskelijoita, aineisto pienenee huomattavasti. Efektikokojen tarkastelu osoitti, että useiden tulosten selitysvoima jäi melko pieneksi. Aineistosta löytyi merkitseviksi tulkittavia tuloksia, mutta yhteydet ovat lopulta melko

heikkoja. Tämä on kuitenkin yleistä ihmistieteissä, joissa ilmiöt ovat usein moniulotteisia, eikä yksiselitteisiä yhteyksiä löydetä helposti.

Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää kohtalaisen luotettavina ja yleistettävänä sen suuren otoskoon vuoksi (n=1207). On kuitenkin huomioitava, että tutkimus toteutettiin yhden ammattiopiston sisällä ja se on paikallisesti valikoitunut. Tämän vuoksi voidaan vain varovaisesti päätellä, että tilanne on sama muissakin ammatillisissa oppilaitoksissa. Lisäksi suurilla aineistoilla saadaan usein herkästi tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Tästä syystä esimerkiksi tilastollisesti lähes merkitsevät tulokset eivät ehkä anna tutkimuksen kannalta kovin arvokasta tietoa.

Yhtenä tutkimuksen heikkouksista voidaan kuitenkin pitää sitä, että poissaolotiedot on kerätty ennen Wilman käyttöönottoa. Wilma on muun muassa poissaolojen ja opintasuoritusten seurantaan käytettävä sähköinen järjestelmä opettajille, oppilaille ja vanhemmille. Tiedot saattavat olla puutteelliset ja poissaoloja voi todellisuudessa olla enemmän. Eri opettajat myös pitävät listaa poissaoloista eri tavoin. Kaikki opettajat eivät ole yhtä tarkkoja, vaikka yhteisistä merkitsemissäännöistä olisikin sovittu.

8.3 Jatkotutkimustarpeet

Syrjäytyminen on ajankohtainen aihe mediassa ja se on herättänyt paljon keskustelua myös politiikassa. Aiheesta on tehty tutkimuksia niin psykologian, sosiologian, terveystieteen ja kasvatustieteen aloilla kuin taloustieteissäkin. Tutkimukset ovat kuitenkin olleet tähän asti kohtalaisen rajattuja aina tiettyyn näkökulmaan. Tällä kentällä olisi tarvetta ennen kaikkea moniammatilliselle tutkimukselle joka huomioisi eri näkökulmat jo tutkimusentekovaiheessa. Esimerkiksi tällaisia vastaavanlaisia tutkimuksia olisi hyvä toteuttaa eri tieteenalojen yhteistyönä myös muissa ammattioppilaitoksissa tai vaikkapa ihan kansallisella tasolla.

Moniammatillisen yhteistyön tulisi siirtyä myös tutkimuksen kentälle. Vaikka tämä tutkimus on pieni, se pyrki yhdistämään erityispedagogiikkaa ja ohjausta. Oppimisvaikeuksissa on kyse biologispohjaisesta kognitiivisesta ongelmasta, joka ilmenee oppimisen ja vuorovaikutuksen ympäristöissä. Jotta saataisiin kattavaa, monipuolista tietoa aiheesta, tarvitaan monen eri tieteenalan näkökulmia. Jatkossa huomiota pitäisi suunnata erityisesti motivaatioon, minäkäsitykseen ja oppimiseen

liittyvään vuorovaikutukseen (esim. Pulkki-Råback & Alatupa 2009; Aro 2011). Ohjaajan työ on kokonaisvaltaista pedagogiikkaa. Ohjaajan on kyettävä kohtaamaan myös erityistä tukea tarvitsevia ohjattavia ja pyrittävä luomaan kaikille tasavertainen mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta. Suomessa kaivataan lisää entistä käytännöllisempää ja interventioihin tähtäävää tutkimusta. Tarvitaan työkaluja entistä yksilöllisempään ohjaukseen ja koulupolkujen suunnitteluun.

Lisää syvyyttä tähän tutkimukseen toisi laadullinen ote, jolla selvitetäisiin opiskelijoiden omia ajatuksia poissaoloista ja niiden syistä ja keskeyttämisistä etenkin keskeyttämisen ja uuden koulutuksen aloittamisen jälkeen. Näin saataisiin käytännön työkaluja myös ei-toivottujen poissaolojen ja keskeyttämisten ehkäisemiseen. Eräs mielenkiintoinen lähestymistapa olisi pitkittäistutkimus, jossa samoja nuoria tutkittaisiin niin peruskoulussa kuin toisellakin asteella (esim. Haapasalo ym. 1996). Tällainen tutkimus antaisi kattavaa tietoa koulupolkujen suunnasta ja eri taustatekijöiden pitkäaikaisvaikutuksista. Lisäksi näin saataisiin yksilönäkökulmaa laajaan ja usein yhteiskunnalliseksi määriteltyyn aiheeseen. Myös koulutukselliselta syrjäytymiseltä suojaavien tekijöiden lisätutkimus on tervetullutta. Sen sijaan, että keskityttäisiin jo olemassa oleviin ongelmiin, on syytä keskittyä ongelmia ennalta ehkäiseviin tekijöihin ja niiden vahvistamiseen. Syrjäytymistä ehkäisevien toimenpiteiden ja palvelujen vaikuttavuudesta ei ole juurikaan tutkimus- ja arviointitietoa. Tätä tutkimusta tarvitaan lisää. Samalla voitaisiin keskittyä myös koulutuksen läpäisemistä tukevia tekijöitä ja vahvistaa niitä nuorisossamme.

Yksi tarpeellinen tutkimusaihe olisi erityisopetukseen osallistuneiden nuorten opinto-ohjauksen määrä ja laatu nivelvaiheessa ja toisen asteen alussa. On yleisesti tiedossa, että nämä oppilaat tarvitsevat muita enemmän yksilöllistä ohjausta, mutta resurssit eivät aina vastaa näihin tarpeisiin (Pirttiniemi 2000; Kuronen 2010). Ongelmat siirtymävaiheen ohjauksessa pitäisi tehdä näkyviksi, jotta niihin voitaisiin vaikuttaa. Ohjaus ja tuki vaikuttavat opiskelijoiden viihtyvyyteen ja menestymiseen opinnoissaan, siksi niiden saatavuuteen ja laatuun tulisikin jatkossa kiinnittää enemmän huomiota. Ohjauksen merkitystä syrjäytymisen ehkäisyssä tulisi tarkastella lisää.

8.4 Lopuksi

Peruskoulun oppilashuolto ja oppilaanohjaus ovat merkittävässä roolissa syrjäytymisen ehkäisyssä. Onnistunut siirtymävaiheiden läpi ja yli ulottuva ohjaus auttaa nuorta valitsemaan realistisen ja motivoivan urapolun vähentäen toisen asteen opintojen keskeytyksiä. (Mehtäläinen 2001; Pirttiniemi 2004; Williams White & Kelly 2010.) Nuorten yhteiskuntatakuu ja koulutustakuu sen osana ovat keskeisiä keinoja, joilla siirtymävaiheen ongelmiin on viime vuosina pyritty tarttumaan. Takuiden toteutumisessa on vielä puutteita etenkin heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden osalta.

Stressaavassa ja joskus jopa pelottavassa nivelvaiheessa tuen tarve korostuu. Tukea voi tarjota niin opinto-ohjaaja kuin kuka tahansa aineenopettajakin. Nuori tarvitsee mahdollisuuden käydä läpi tulevaa useitakin kertoja kokeakseen sen paremmin hallittavaksi. Hän tarvitsee aikaa sulatella asiaa ja käsitellä sitä tarpeeksi pienissä osissa. Tämä on osaltaan myös nuoren sitouttamista tuleviin opintoihin, joka puolestaan on koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemistä. On tärkeää löytää myös tulevasta oppilaitoksesta turvallinen aikuinen. Tämän vuoksi nivelvaiheiden yhteistyö oppilaitosten, ammattilaisten ja opiskelijoiden kesken onkin erityisen tärkeää. Sekä lähettävän että vastaanottavan oppilaitoksen on osallistuttava siirtymävaiheen yhteistyöhön. Lisäksi tiedot oppilaan vahvuuksista, rajoitteista ja tuen tarpeista tulee siirtää uuden oppilaitoksen käyttöön salassapito- säädöksiä noudattaen. (Merimaa 2011.) Ohjauksellisen tuen antamisessa puolestaan hyödynnetään oppilashuollon palveluja sekä muun henkilöstön asiantuntemusta.

Edellä mainittu nuorisotakuu on haaste koulutusjärjestelmällemme. Peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten haaste on saada nuori ja hänelle sopiva koulutus kohtaamaan. Nuorisotakuun tehokkain tukipilari on perusopetuksesta huolehtiminen. Kun perusopetuksesta eteenpäin suuntaa motivoituneita ja itseensä luottavia nuoria, myöhempi kallis, korjaava työ jää tarpeettomaksi. Perusopetukseen tulisikin iskostaa ajatus koko koulusta ohjaavana elimenä. (Rantakangas 2009; Virkkunen 2013.) Koulussa läsnäoloon, akateemiseen menestymiseen ja siitä seuraavaan koulutuksen läpäisemiseen pitäisi panostaa entistä enemmän. Esimerkiksi empiirisesti testattuja interventio-ohjelmia pitäisi kehittää vastaamaan suomalaisen koulutusjärjestelmän tarpeisiin. Pudokkuuden riskitekijät ovat jo tiedossa, mutta

käytännön interventio-ohjelmat puuttuvat. (Williams White & Kelly 2010.)

Peruskoulun ja ammattiopetuksen opintovaatimukseen hiipineet kasvavat vaatimukset ovat seurausta koulutuspolitiikan tavoitteiden ja työelämän vaatimustason kiristymisestä. Koulujen tulostavoitteet ovat siirtyneet koskemaan myös erityisopetusta ja tavoitteena on nostaa myös heikoimmat oppilaat positiivisille urille. Tällaisen ajattelun alle peittyy usein se tosiasia, ettei akateemisen menestyksen tuottaminen ole koulun ainoa tehtävä (Li, Lerner & Lerner 2010). Myönteinen koulusuhde ja opintoihin kiinnittyminen ovat itseisarvoja, jotka kertovat hyvinvoinnista ja terveydestä (Linnakylä & Malin 2008). Niihin pitäisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Yhä useammat lapset ja nuoret eivät jaksakaan pysyä odotusten tahdissa. Pienikin kasvu vaatimuksissa lisää kykyjen ja vaatimusten välimaastossa elävien opiskelijoiden vaikeuksia.

Opiskelusta ja koulutusputkessa pysymisestä on siis tullut Friedin (2005) kuvailema koulun peli. Ne oppilaat, jotka ovat hyviä pelissä ja sopeutuvat, pärjäävät. Ne, joille peli ei sovi, putoavat yhä vaikeammaksi muotoutuvan pelin kyydistä ja eksyvät poluilleen. Mediassa on jo vaadittu peruskoulun uudistamista ja koulujen välinen epätasa-arvoisuus on huomioitu myös ministeriötasolla. Koulutuksellinen tasa-arvo luodaan tasa-arvoisessa peruskoulussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Tilanteen parantamiskeinoksi on ehdotettu koulujen toimintaympäristöjen huomioimista niiden ohjauksessa ja rahoituksessa. Jatkossa rahoituksen kaavailtaankin perustuvan perusopetuksen toimintaympäristöä kuvaaviin indikaattoreihin, kuten kunnan maahanmuuttajien väestöosuuteen, aikuisväestön koulutustasoon ja työttömyysasteeseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Nämä samat tekijät löytyvät myös koulutuksellisen syrjäytymisen taustalta. On siis kehitettävä entistä parempia ennalta ehkäiseviä toimintamalleja ja kiinnitettävä huomiota oppilaiden ja perheiden hyvinvointiin.

On muistettava, että kouluttautuminen on elinikäinen prosessi, joka ei katkea yhden koulutuksen päättymiseen. Koulutuksellisen ja myöhemmin tapahtuvan yhteiskunnallisen syrjäytymisen taustalta voi kuitenkin löytyä ennalta ehkäistävissä olevia ongelmia aina oppimisen pulmista huonoon koulusuhteeseen (Sinclair ym. 2003; Appleton ym. 2006; Ahola & Galli 2009; Lämsä 2009b). Opetuksen ja opintojen ohjauksen laadun lisäksi olisikin huomioitava nuorten kokonaisvaltainen hyvinvointi. Opetus- ja kasvatustehtävää ei tulisi irrottaa toisistaan toisella asteella, vaan kasvattamisen tulisi tapahtua ikätason vaatimalla otteella ja aidolla aikuisen läsnäololla.

Syitä oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin etsitään heistä itsestään. Samalla heitä

pyritään muuttamaan koulutusten vaatimusten mukaisiksi. Syitä voitaisiin etsiä myös joustamattomista koulukäytänteistä tai koulurakenteesta, joka ei kykene vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Lappalainen 2001). Tuen painopistettä voitaisiin siirtää korjaavasta toiminnasta ongelmien ennaltaehkäisyyn ja tuen tarpeet huomioitaisiin koulutuksen alusta lähtien. Siirtymävaiheessa yhteishaku itsessään jättää huomioimatta oppilaiden yksilöllisyyden ja erityispiirteet. Kaikkia tarkastellaan vain kouluarvosanojen valossa. Syrjäytymisriskin nuorille voitaisiinkin kehittää vaihtoehtoisia koulutusmenetelmiä jotka olisivat lähellä työelämää ja auttaisivat nuoria verkostoitumaan. Myös yhteishaku kaipaa uudistusta. Nykyisen oppisopimuskoulutuksen ja työelämään tiivisti yhteydessä olevien töpajojen lisääminen voisi olla pohja kehitystyölle. Syrjäytymisriskissä olevien nuorten kanssa tulisi keskittyä myös voimavaroja ja onnistumisen kokemuksia lisääviin toimintamalleihin. Tämä voisi lisätä usein jo olemattomiin ehtynyttä motivaatiota.

LÄHTEET

- Ahola, S., Galli, L. & Ikonen, S. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto: Turku. http://ruse.utu.fi/PDF_tiedostot/VShanke_perusraportti.pdf
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Osa 2: yhteenveto ja suositukset. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto: Turku
- Ahonen, T. & Lyytinen H. 1995. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T.(toim.):Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. WSOY, Juva.
- Alatupa S., Karppinen K., Keltinkangas-Järvinen L. & Savioja H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Edita Prima Oy, Helsinki.
- American Psychiatric Association 1994. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4. painos). Washington, DC: APA.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44, 427–445.
- Aro, M. 2011. Oppimisvaikeustutkimuksen haasteita. *NMI Bulletin* 21(2), 8–11.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2009. Missä ohjaus on menossa? Arviointia oppilaanohjauksen kehittämistä syksyllä 2008. Opetushallitus moniste 7/2009. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Baker, S. B., & Gerler, E. R. 2004. *School counseling for the twenty-first century* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.
- Beitchman, J. & Young, A. 1997. Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36, 1020–1032.
- Boetsch, E., Green, P. & Pennington, B. 1996. Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539–562.
- Christenson, S. & Reschly, A. 2010. Check & Connect. Enhancing School Completion Through Student Engagement. Teoksessa Doll, B., Pfohl, W. & Yoon, J.(toim.) 2010 *Handbook of Youth Prevention Science*. Taylor & Francis e-Library.
- Clark, G.M., 1996. Transition Planning Assessment for Secondary-Level Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. (29), 79–92.
- Dahir, C. A., & Stone, C. B. 2003. Accountability: A M.E. A.S.U.R.E. of the impact school counselors have on student achievement. *Professional School Counseling*, 6, 214–221.
- Drewry, J. A., Burge, P. L. & Driscoll, L. G. 2010. A tripartite perspective of social capital and its access by highschool dropouts. *Education and Urban Society* 42 (5), 499–521.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. 1988. *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. 2004. Variables Affecting Students Decisions to Drop out of School. *Remedial and Special Education* 25(5), 314–323.
- Eastman G., Cooney, S., O'Connor, C. & Small, S. 2007. Finding effective solutions to truancy. *What works Wisconsin – Research to Practice* 5.

- http://www.uwex.edu/ces/flp/families/whatworks_05.pdf
- Eckstein, Z. & Wolpin, K. 1999. "Why Youths Drop Out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities, and Abilities." *Econometrica* 67(6), 1295–1339.
- Egger, H., Costello, J. & Angold, A. 2003. School Refusal and Psychiatric Disorders: a Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 2003(42), 797–807.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2007:47. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf> (Viitattu 23.8.2012)
- Euroopan komission ehdotus 2011. Neuvoston suositus koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseen tähtäävistä toimenpidestrategioista. Bryssel.1.2011, KOM (2011) lopullinen. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec_fi.pdf (Viitattu: 24.05.2012)
- Feldman, E., Jallad, B., Kusch, A., Lubs, H., Lubs, M. L., Levin, B. E., & Rabin, M. 1993. Adult familial dyslexia: A retrospective developmental and psychosocial profile. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences* 5, 195–199.
- Finucci, J. M., Gottfredson, L. S., & Childs, B. 1985. A follow-up study of dyslexic boys. *Annals of Dyslexia* 35, 117–136.
- Fletcher, J., Lyon, R., Fuchs, L. & Barnes, M. 2007. *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. Guilford Press: Oxford, & New York.
- Fried, R. 2005. *The game of school: why we all play it, how it hurts kids, and what it will take to change it*. 1st ed. Wiley Imprint.
- Graham, S., Greenbaum, B., & Scales, W. 1995. Adults with learning disabilities: Educational and social experiences during college. *Exceptional Children* 61, 460–471.
- Greenbaum, B., Graham, S. & Scales W. 1996. Adults with learning disabilities: Occupational and social status after college. *Journal of Learning Disabilities* 29(2), 167–173.
- Haapasalo, S., Nevalainen, A. & Roine, M. 1996. *Elämä edessä – erityisluokka takana. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 54*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hehir, T. 2002. Eliminating ableism in education. *Harvard Educational Review*, 72.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus köyhyydestä ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. *Sosiaalihuollituksen julkaisuja* 8/1990.
- Hinshaw, S. 1992. Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60, 893–903.
- Honkanen, E. 2006. *Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetus suunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Huikari, U. 2007. *YLÄASTEELTA LUKIOON - Nivelvaiheen ohjauksen tehostaminen Viitasaarella . Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä .
- Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. *Ongelmalliset oppijat. Opetushallitus moniste 6/2008*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ihatsu, M. 1994 *Ammattioppilaitosten pudokkaat. Teoksessa Neljännesvuosisata erityispedagogiikkaa Joensuun yliopistossa. Toim. Ihatsu, M. & Matilainen, K. Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 55*.

- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jahnukainen, M. 1999. Entisten tarkkailuluokan oppilaiden kouluttautuminen, työttömyys ja syrjäytyminen. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) Sopeutumattomat koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 57–60.
- Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. Kasvatus 32(3), 217–228.
- Jokela J., Lupa P. & Pietikäinen M. 2006. Mistä tukea? Helsingiläisnuorten masentuneisuus, koulukiusaaminen ja luvattomat poissaolot vuosina 1996–2006. Terve- ja turvallinen kaupunki neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Helsinki.
- Juutilainen, P. 2004. Opinto-ohjauskeskustelu – elämänsuunnittelun areena. Teoksessa Kasurinen, H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään –opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Vammala: Opetushallitus.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86. Helsinki; Kansalaiskasvatuksen keskus, 37–58.
- Jäppinen, A-K. 2010: Onnistujia opinpolun siirtymissä – Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuskokeilun (ammattistartti) vaikuttavuus. Raportit ja selvitykset 2010:2. Opetushallitus. Jyväskylän ammattiopiston paino. Jyväskylä. http://www.oph.fi/julkaisut/2010/onnistujia_opinpolun_siirtymissa (Viitattu 24.8.2012)
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. Helsinki, 125–151.
- Kairaluoma, L., Kiiveri, L. & Määttä, S. 2009. Motivoimaa -hanke 2009–2011. Esittelymateriaali. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kallio, P. & Kurhila, A. 2000. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ohjaaminen. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus. 131-149.
- Kaltiala-Heino R, Kilkku N, Poutanen P, Rimpelä M. 2003. Runsaiden koulupoissaolojen yhteys mielenterveysongelmiin yläasteikäisillä. Suomen Lääkärilehti 2003(58),1677–1683.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjaus opintopolun nivelvaiheissa. Teoksessa: M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.). Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kasurinen, H. & Merimaa, E. 2005. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 43- 61.
- Kaukonen, R. 2007. Tilastoista syrjäytyneitä nuoria on noin 14 000. Tieto & Trendit 7, http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-11-07_002.html

- Kearney, CA. 2008. School absenteeism and school refusal behaviour in youth: a contemporary review. *Journal of Clinical Psychology Practice Review*. 2008(28), 451–71.
- Kilpinen, J. 2009. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämiselvitys. Turun ammatti-instituutti. Opetushallitus.
- Kivekäs, M. & Suopajarvi, K. 2001. Syrjään pudotettu vai oman polkunsu kulkija. Nuori ammatillisen koulutuksen keskeyttäjänä. Kotkan kaupungin sivistystoimi.
- Komonen, K. 1999. Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoiluusta hallittuun harhailuun. – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. NUORAn julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 117–127.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 61.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630#L3P12>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/2009642> (Viitattu 28.7.2012)
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 71. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2007. ”Jospa sitä joskus sais oikeita töitä” – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* 38 (3), 242–256.
- Lastensuojelun keskusliitto 2012. Sosiaalisten suhteiden merkitys unohdetaan koulun auttamistyössä. Lastensuojelun keskusliitto, lehdistötiedote 3.10 2012.
http://www.lskl.fi/tiedottaa/tiedotusvalineille/tiedotteet/sosiaalisten_suhteiden_merkitys_unohdetaan_koulun_auttamistyossa.2675.news (Viitattu 10.10. 2012)
- Launonen, A. 2005. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktivointi - rahalla vai rakkaudella? Päätyneiden tavoite 3 - ohjelman ESR-projektien 2000-2003 loppuraporttien ja laadullisten raporttien analysointi ja projektien vaikuttavuuden selvittäminen. Moniste 18/ 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Leinonen, S. 2000. Elämän vaihtoehdot kapeutuvat. Teoksessa K. Stranden (toim.). *Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Li, Y., Lerner, J.V. & Lerner, R.M. 2010. Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7), 801–815.

- Light J. & DeFries J. 1995. Comorbidity of reading and Mathematics Disabilities: Genetic and Environmental Etiologies. *Journal of Learning Disabilities* 28(2), 96–106.
- Liimatainen-Lamberg, A. (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus 7/96.
- Liimatainen-Lamberg, A. & Uotinen, S. 1996. Tavoitteet ja käsitteiden määrittely. Teoksessa Syrjäytymisriskien ehkäisy syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus 7/96. 9-18.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52.
- Luukkainen, O. 2011. Syrjäytymisen ehkäiseminen edellyttää koulutustakuuta. *Opettaja-lehti* 3/2011.
- Lyytinen, H. 2000. Oppimisen häiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.): *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lyytinen, H. 2001. Suvuittain esiintyvä dysleksiariski ja varhainen kehitys: Lapsen kielen kehitys – tutkimuksen tuloksia ensimmäisiltä ikävuosilta. *NMI Bulletin* 11 (2), 4–15.
- Lyytinen, H., Ahonen, T. & Räsänen, P. 1994. Dyslexia and dyscalculia in children and adolescents – risks, precursors, bottlenecks and cognitive mechanisms. *Acta Paedopsychiatrica* 56, 179–192.
- Lyytinen, H., Ahonen T., Aro M., Aro T., Holopainen L., Närhi V. & Räsänen P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.): *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Lievestuore: ER-Paino.
- Lyytinen H., Leppänen P. & Guttorm T. 2003. Näkymiä suomalaisten lukivaikeuksiin – lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia* 38(4), 230–249.
- Lämsä, A-L. 1998. Syrjäytyminen Oulussa. Hyvinvointipuutteet oululaisen syrjäytymisen kuvaajina. Oulun kaupunki Sarja A133.
- Lämsä, A-L. 2009a. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) 2009. *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen pahoinvointiin*. Juva: PS-kustannus, 59-72.
- Lämsä, A-L. 2009b. Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. <http://www.aeo.fi/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/nuortenkoulutuksellisen-syrjaytymisen-ehkaisy.pdf>
- Lämsä, A-L. 2009c. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis* E102.
- Mattingly, D., Prislín, R., McKenzie, T. Rodriguez, J. & Kayzar, B. 2002. Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72, 549–576.
- Maughan, B. 1995. Long-term outcomes of developmental reading problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36, 367–371.
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti 1. Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001.
- Merimaa, E. 2011. Erityistä tukea tarvitsevien opetus ja ohjaus. Teoksessa Kasurinen, H. & Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. (toim.) *OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsinki. Opetushallitus, 171-183.

- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. 2. korjattu painos. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerrus.
- Morningstar, M.E., Kleinhammer-Tramill, P.J., Lattin, D.L. 1999. Using Successful Models of Student-Centered Transition Planning and Services for Adolescents with Disabilities. Focus on Exceptional Children, (31)9, 1–19.
- Määttä, S., Kiiveri, L. & Kairaluoma, L. 2011. Motivoimaa-hanke. ammatillisenuorisoasteen koulutuksessa. NMI-Bulletin, 21(2), 36–50.
- National Joint Committee of Learning Disabilities 2010. What is a learning disability? <http://www.ldonline.org/ldbasics/whatisld> (Viitattu 24.6 2012).
- Nichols, E., Paul, C., Vandenbossche, D., Yaworski, C. & Ziraldo, L. 2003. Transition Planning Resource Guide for Students With Learning Disabilities 2003. Learning Disabilities Association Of Ontario. <http://www.access.resources.ldao.ca/main/documents/TransitionPlanningResourceGuide4.pdf> . (Viitattu 6.8 2012)
- Nolvi, S. 2011. OKI – Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma, julkaisematon.
- Nummenmaa, L. 2008. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammalan Kirjapaino Ky: Tammi.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Arvionti 8/2002. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Numminen, U., Heino, J., Joronen - Vallin, K., Karlsson, R., Lerkkanen, J., Virtanen, R. & Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Opas ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, U. & Quakrim-Soivio, N. 2007. Joustava perusopetus. JOPO- toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:15. Yliopistopaino.
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? NMB Bulletin 21(2), 28–35.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K. & Ruotsalainen, H. 1994. Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults – A case of the failure-trap strategy. European Journal of Personality 8, 145–148.
- Närhi, V., Kuikka, P. & Seppälä, H. (toim.) 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Niilo Mäki Instituutti: Jyväskylä.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The role of task-avoidant and task focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. Journal of Educational Psychology 92, 478–491.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Opetushallitus 2011. Ammatillisten perustutkintojenperusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanon tilannekatsaus 2010. Raportit ja selvitykset 2011:21.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 5.10 2012. Ministeri Gustafsson: Tasa-arvoinen koulu vaatii nopeita korjaustoimia. Tiedotteet. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/10/gustafsson_yhtenaiskouluseminari.html?lang=fi&extra_locale=fi) (Viitattu 8.10.2012)

- Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus/Työministeriö.
- Peavy, V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Juva: PS-kustannus. 16-47.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelma_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf (Viitattu 7.8.2012)
- Perusopetuslaki 477/2003. Oppivelvollisuus sekä oppilaan oikeudet ja velvollisuudet. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477> (Viitattu 12.9.2012)
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjauksen tarve peruskoulun päättyessä. Teoksessa J. Hassinen & J. Marniemi (toim.): Oppiva koulu – pajakoulut muutoksen tekijöinä. Valtakunnallisen työpajayhdistyksen julkaisuja 4: Helsinki, 22–40.
- Pitkänen, S., Aho, S., Koponen, H., Kylmäkoski, M., Nieminen, J. & Virjo, I. 2007. Ryhtiä ja ruutia nuorten työvoimapalveluihin. Nuorten yhteiskuntatakuun toteutumista ja tuloksia selvittävä tutkimus. Helsinki: Työministeriö, työpoliittinen tutkimus 333.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. 1999. Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 38, 429-436.
- Pulkki-Råback, L. & Alatupa, S. 2011. Syrjäytyminen alkaa jo peruskoulussa. Helsingin yliopiston tiedotteet. <http://www.sttinfo.fi/pressrelease/detail.do?pressId=35731&type=opensearch&searchKey=0f900535-4c0c-11e0-868a87f00718707a&pageIndex=1&languageId=FI> (Viitattu 21.7.2012)
- Raffe, D. 2008. The concept of transition system. *Journal of Education and Work* 21 (4), 277–296.
- Rantakangas, E. 2009. Peruskoulusta jatko-opintoihin – ohjauksen ja tuen merkitys opintojen nivelvaiheessa opiskelijoiden arvioimana. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus, Tampereen yliopisto. Saatavana: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00118.pdf> (Luettu 10.7.2012)
- Rantanen, E. & Vehviläinen J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Lähde: https://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46975_kannattavaa_opiskelua.pdf (Viitattu 9.7.2012)
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement Variables. *Remedial and Special Education* 27, 276–292.
- Rinkinen, A. & Siippainen, M. 2012. Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Opetushallitus.

- Sarlin, H-M. 2009. Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaamien eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin, Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 20–35.
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M. & Tolvanen, A. 2007. Reading Comprehension, Word Reading and Spelling as Predictors of School Achievement and Choice of Secondary Education. *Learning and Instruction* 18:2, 201–210.
- Siegel, L. 1999. Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities A Perspective on *Guckenberger v. Boston University*. *Journal of Learning Disabilities* 32, 304–319.
- Sinclair, M., Christenson, S., Evelo, D. & Hurley, C. 1998. Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children* Volume 65, 1.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Reschly Anderson 2003. Facilitating Student Engagement: Lessons Learned 29 from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist* 2003, Volume 8.
- Skinner, E., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. 1990. What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 22–32.
- Stein, D., Blum, N. & Barbaresi W. 2011. Developmental and Behavioral Disorders through the Life Span. *Pediatrics* 128:2, 364–373.
- Steinhausen, H.C, Muller, N., Metzke, C.W. 2008. Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 2008(2), 17.
- Studer, J. R. 2006. Producing evidence to show counseling effectiveness in the schools. *Professional School Counseling*, 9, 35–39.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia ” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taylor, J., & Davis, T. 2008. Promoting parent involvement, Part I. Retrieved from <http://www.guidancechannel.com/default.aspx?index=1601&cat=1>
- Temple, J., Reynolds, A. & Miedel, W. 1998. Can Early Intervention Prevent High School Dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. Institute for Research on Poverty Discussion Paper no. 1180–1198.
- Tilastokeskus. 2010. Koulutuksen keskeyttäminen [verkkójulkaisu]. Helsinki. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk_2010_2012-03-20_tie_001_fi.html> (luettu 19.12.2011).
- Tilastokeskus. 2011a. Ammatillinen koulutus. Helsinki. Saatavilla: <<http://www.stat.fi/til/aop/tau.html>> (luettu 19.12.2011).
- Tilastokeskus. 2011b. Koulutukseen hakeutuminen. Koulutustilastot 2011. Helsinki.
- Tilastokeskus 2011c. Erityisopetus 2010. Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osa-aikaisessa erityisopetuksessa pientä lisäystä. http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_fi.pdf (Viitattu 29.8 2012)
- Tilastokeskus 2011d. Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005–2011. http://www.stat.fi/til/khak/2011/khak_2011_2012-12-13_tau_001_fi.html (Viitattu 26.5.2013)
- Tilastokeskus 20.3.2012a. Koulutuksen keskeyttäminen 2010. Keskeyttäminen lisääntyi ammatillisessa koulutuksessa.

- http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk_2010_2012-03-20_fi.pdf (Viitattu 16.6.2012).
- Tilastokeskus 12.6.2012b. Peruskoulun oppilaista 11,4 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_fi.pdf (Viitattu 27.6.2012)
- Tilastokeskus 21.6.2012c. Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoita oli 133 800 vuonna 2011. http://www.stat.fi/til/aop/2011/01/aop_2011_01_2012-06-21_fi.pdf (viitattu 27.6.2012)
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. Nuorten työmarkkinatukioikeus ja koulutukseen hakeutuminen. Työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä olevan kouluttautumisvelvoitteen arviointitutkimus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 3/2012. http://www.tem.fi/files/32056/TEMjul_3_2012_web.pdf
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2013. Nuorisotakuu. www.nuorisotakuu.fi
- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Opetushallitus.
- Virkkunen, H. 2013. Hyvä ohjaus on parasta nuorisotakuuta. Opettaja 26-31/2013 <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755384166>
- Voutilainen, A. & Ilveskoski, I. 2000. Terveystieteiden rooli oppimisvaikeuksientutkimisessa ja hoidossa. *Duodecim* 116(18), 2025–2031.
- Voutilainen, A., Häyrynen, T. & Iivanainen, M. 1997. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Stranden (toim.). *Erilainen oppija*. Jyväskylä: Gummerus.
- Väljärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Koulutustutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. http://ktl.jyu.fi/img/portal/8317/PISA_2003_screen.pdf
- White, W. 1992. The post school adjustment of person with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities* 25, 448–456.
- Willcutt E. & Pennington B. 2000. Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities* 33(2), 179–191.
- Williams White, S. & Kelly, F.D. 2010. The School Counselor's Role in School Dropout Prevention. *Journal of Counseling & Development*. Vol 88, Issue 2, 227–235.
- World Health Organisation 1999. The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organisation.

LIITTEET

Liite 1: Taulukon 6 matriisi

Multinominen logistinen regressioanalyysi sukupuolen ja erityisopetustaustan vaikutuksesta poissaolon syyhyn.

Pseudo R-Square

Cox and Snell	,027
Nagelkerke	,032
McFadden	,014

Goodness-of-Fit

	Chi-Square	df	Sig.
Pearson	3,898	5	,564
Deviance	3,948	5	,557

Parameter Estimates

	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Confidence Interval for Exp(B)		
							Lower Bound	Upper Bound	
Miksi olit poissa koulusta? ^a									
koulunkäynti ei kiinnostanut	[a.3gender=0]	,212	,232	,834	1	,361	1,236	,784	1,947
	[a.3gender=1]	,415	,224	3,424	1	,064	1,515	,976	2,351
	[ylakouluneo=,00]	-,274	,244	1,263	1	,261	,760	,471	1,226
	[ylakouluneo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
koulussa ei ollut kavereita	[a.3gender=0]	-1,997	,604	10,917	1	,001	,136	,042	,444
	[a.3gender=1]	-21,908	,000	.	1	.	3,057E-010	3,057E-010	3,057E-010
	[ylakouluneo=,00]	-1,972	1,171	2,836	1	,092	,139	,014	1,381
	[ylakouluneo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
opettajat olivat hankalia	[a.3gender=0]	-2,442	,594	16,923	1	,000	,087	,027	,278
	[a.3gender=1]	-1,327	,418	10,068	1	,002	,265	,117	,602
	[ylakouluneo=,00]	-,795	,551	2,088	1	,148	,451	,153	1,328
	[ylakouluneo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
kotona oli vaikeaa	[a.3gender=0]	-1,505	,444	11,467	1	,001	,222	,093	,531
	[a.3gender=1]	-2,393	,553	18,700	1	,000	,091	,031	,270
	[ylakouluneo=,00]	-,256	,511	,252	1	,616	,774	,284	2,106
	[ylakouluneo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.
olin sairas	[a.3gender=0]	1,413	,191	54,709	1	,000	4,108	2,825	5,973
	[a.3gender=1]	1,562	,188	68,952	1	,000	4,770	3,299	6,896
	[ylakouluneo=,00]	,218	,200	1,188	1	,276	1,244	,840	1,841
	[ylakouluneo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	.

a. The reference category is: muu syy.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Liite 2: Taulukon 10 matriisi

Multinominen logistinen regressioanalyysi positiivista ja negatiivista keskeyttämistä ennustavista tekijöistä.

Pseudo R-Square

Cox and Snell	,029
Nagelkerke	,060
McFadden	,044

Goodness-of-Fit

	Chi-Square	df	Sig.
Pearson	17,874	22	,713
Deviance	21,006	22	,520

Parameter Estimates

negat ja posit ^a	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Confidence Interval for Exp(B)	
							Lower Bound	Upper Bound
Positiivinen	Intercept	-2,554	,427	35,759	1	,000		
	[a.3gender=0]	,823	,330	6,217	1	,013	2,277	1,192 4,347
	[a.3gender=1]	0 ^b	.	.	0	.	.	.
	[ylakoulueo=,00]	-,846	,350	5,843	1	,016	,429	,216 ,852
	[ylakoulueo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.
	[alakoulueo=,00]	-,033	,343	,009	1	,924	,968	,494 1,897
	[alakoulueo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.
	[ikauusi=,00]	-,764	,319	5,754	1	,016	,466	,249 ,870
[ikauusi=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	
Negatiivinen	Intercept	-1,844	,389	22,451	1	,000		
	[a.3gender=0]	-,147	,314	,218	1	,641	,863	,466 1,599
	[a.3gender=1]	0 ^b	.	.	0	.	.	.
	[ylakoulueo=,00]	-,557	,371	2,253	1	,133	,573	,277 1,186
	[ylakoulueo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.
	[alakoulueo=,00]	-,149	,358	,174	1	,677	,861	,427 1,738
	[alakoulueo=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.
	[ikauusi=,00]	-1,277	,321	15,791	1	,000	,279	,148 ,523
[ikauusi=1,00]	0 ^b	.	.	0	.	.	.	

a. The reference category is: Ei keskeyttänyt.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.