

**Peruskoulusta ammatillisiin opintoihin:  
ammattilliset opintonsa keskeyttäneiden nuorten  
kuvauksia opinpolkujensa vaiheista**

**Suvi Hyyrykoski**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hyyrykoski, Suvi. 2015. Peruskoulusta ammatillisiin opintoihin: ammatilliset opintonsa keskeyttäneiden nuorten kuvauksia opinpolkujensa vaiheista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tutkimuksessani oli tavoitteena tarkastella nuorten omia kokemuksia ammatillisen koulutuksen keskeyttämisestä. Keskeyttämisen ilmiötä lähestyn nuorten omien kertomusten kautta pitkittäisenä prosessina osana nuoren elämäntietoa.

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Aineistonkeruun suoritin teemahaastattelumenetelmällä niin, että nuoret saivat kertoa kokemuksistaan melko vapaasti aiemmin suunnittelemini teemojen sisällä. Haastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodilla.

Aineisto koostui kahdeksan ammatilliset opintonsa vuosina 2012-2013 keskeyttäneen nuoren haastatteluista. Nuoret kuvaavat koulutuspolkuaan perusasteelta alkaen seuraavien teemojen kautta: koulukokemukset perusasteella, nivelvaihe perusasteelta ammatilliseen koulutukseen, opiskeluaika ammatillisessa oppilaitoksessa, keskeyttämisprosessi, nykyinen elämäntilanne sekä matkan varrella saatu ohjaus.

Keskeisinä löydöksinä nuorten kuvauksista nousi opinto-ohjauksen puute tai sen vähäisyys opintojen kuluessa, yksin tehdyt valinnat ja päätökset, nuorten kokemus siitä, ettei heitä kuunnella sekä pettymyksen tunne, kun opinpolku ei sujunutkaan niin kuin nuori oli suunnitellut.

Pohdinnassa keskeisiksi teemoiksi nostin nuorten innostamisen syventymään uravalintoihinsa, hyvän ohjauksen ja ohjauksen houkuttelevuuden kehittämisen sekä nuorten positiivisen kannustamisen merkityksen silloinkin, kun asiat eivät suju suunnitellusti.

Hakusanat: ammatillinen koulutus, koulutuksen keskeyttäminen, ohjaus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAUSTAA .....</b>	<b>7</b>
2.1	Ammatillinen peruskoulutus Suomessa .....	7
2.2	Ammatillisten opintojen keskeyttämisen ilmiö.....	8
2.3	Opintojen tukitoimet .....	12
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>15</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	15
3.2	Tutkimuksen kohderyhmä .....	16
3.3	Tutkimuksen lähestymistapa .....	17
3.4	Aineistonkeruu - haastattelun toteutus .....	18
3.5	Aineiston analysointi.....	21
3.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>31</b>
4.1	Peruskouluaikeiset kokemukset.....	31
4.1.1	Kokemuksia perusasteelta.....	32
4.1.2	Ohjaus perusasteelta toisen asteen koulutukseen .....	37
4.1.3	Valintaperuste toiselle asteelle .....	44
4.2	Siirtymävaihe perusasteelta ammatilliseen oppilaitokseen .....	49
4.2.1	Yhteisvalinnan osuvuus .....	49
4.2.2	Alkuvaiheen tunnelmia .....	51
4.3	Kokemuksia opiskelusta ja keskeyttämisprosessista.....	55
4.3.1	Opiskelukokemukset ennen keskeyttämistä .....	55
4.3.2	Keskeyttämisprosessi .....	64

4.3.3	Ohjaus keskeyttämisprosessin yhteydessä .....	71
4.4	Keskeyttämisen jälkeen .....	73
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>77</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>85</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>91</b>

# 1 JOHDANTO

Eurooppalaisena koulutuspoliittisena painopisteenä on koulutuksen keskeyttämisen ehkäiseminen. Keskeyttäminen aiheuttaa pahimmillaan syrjäytymistä ja sitä kautta vahinkoa koko yhteiskunnalle. Suurin riski pudota opintouralta on silloin, kun nuori siirtyy edeltävästä koulutuksesta ammatilliseen oppilaitokseen ja sieltä työelämään tai muihin opintoihin. Suomessa koulutuksen keskeyttämisprosentti on EU:n keskiarvon alapuolella, mutta ongelma on silti täälläkin suuri. Nuoren syrjäytyminen koulutuksesta kasvattaa työstä syrjäytymisen riskiä, sillä ilman toisen asteen koulutusta oleva nuori jää todennäköisemmin ilman työpaikkaa kuin koulutuksen suorittanut nuori (Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus 2012, 5).

Erityisen haastavaksi tilanne muodostuu silloin, kun työtön nuori jää kokonaan erilaisten sosiaalisten piirien ulkopuolelle. Pitkittyessään ulkopuolella olo lisää entisestään nuorten riskiä syrjäytyä, koska he jäävät silloin opiskelun, työn ja toimeentulon ulkopuolelle. Tällöin myös sosiaaliset kontaktit voivat kadota. Tilastojen valossa erityisen haastava ryhmä on pelkän perusasteen koulutuksen käynyt nuori. Esimerkiksi vuonna 2008 työvoiman ulkopuolella olevaan ryhmään kuului 57 800 nuorta, joista 32 400 oli suorittanut pelkästään perusasteen tutkinnon. Lisäksi toisen asteen koulutusta vailla olevat nuoret ovat useammin ulkopuolisina kuin työ- ja elinkeinotoimiston asiakkaana (Myrskylä 2011, 9-10).

Koulutuksen keskeyttäminen on värittänyt julkisessa keskustelussa negatiiviseksi tapahtumaksi juuri siihen liittyvän syrjäytymisriskin vuoksi. Komonen (2001, 16-17) kuvaa väitöskirjassaan, miten yhteiskunnallisessa keskustelussa suhtaudutaan myönteisesti yksilöllisiin koulutuspolkuihin, mutta kun tarkastelun kohteena on opintojen keskeyttäjä, näkökulma muuttuu kielteiseksi. Yksilöllisen erityisyyden tilalle tulee yleistävä luonnehdinta keskeyttäjiä piirteistä, jotka luokitellaan ongelmallisiksi. Komosen (2001, 102-103) mukaan myös nuoret itse kokevat koulutuksen keskeyttämisen negatiivisena tapahtumana elämässään, koska koulu koetaan jo varhain tiedostetuksi velvollisuudeksi. To-

siasia kuitenkin on, että vakaat urat peruskoulusta jatkokoulutukseen ja sieltä työelämään korvautuvat yhä useammin katkonaisilla ja kokeilevilla koulutuspoluilla.

Nuorten parissa työskentelevältä verkostolta edellytetäänkin tehokkuutta ja hyvää yhteistyötä silloin, kun nuoren opinpolku alkaa mutkitella. Vuoden 2013 alusta voimaan tulleen nuorisotakuun avulla pyritään varmistamaan, että nuoret löytävät joustavasti reitin koulutukseen ja työhön ja pääsevät siten osallisiksi yhteiskuntaan. Nuorisotakuun toteutuksessa korostetaan nuorten palveluja tuottavien viranomaisten ja muiden toimijoiden keskinäisen yhteistyön merkitystä (Tuusa ym. 2014, 13). Toteutuessaan yhteiskuntatakuu takaa jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle työ-, harjoittelu-, opiskelu, työpaja- tai kuntoutuspaikan viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömyyden alkamisesta (Valtioneuvoston kanslia 2011, 46).

Keskeisin tavoite erilaisilla valtakunnallisilla nuorten tukemiseen liittyvillä toimintamalleilla ja paikallisilla hankkeilla on syrjäytymisen ehkäisy. Pääpaino palvelujen kehittämisessä tulisi olla julkisissa peruspalveluissa, joiden avulla voidaan estää ongelmien pitkittyminen ja tätä kautta vähentää tarvetta turvautua kalliisiin erikoispalveluihin. Kriittisimpiä elämänvaiheita ovat koulutuksen nivelvaiheet ja muut siirtymävaiheet, joissa nuorille tarjottava tuki on syrjäytymisen ehkäisyn kannalta erityisen tärkeää (Notkola ym. 2013, 8).

Keskeyttämisestä keskustellaan politiikan tasolla, media on ollut kiinnostunut keskeyttämisen ongelmasta etenkin osana syrjäytymisen viitekehystä sekä valtakunnallisesti on käynnistetty lukuisia hankkeita keskeyttämisen vähentämiseksi ja uusien keskeyttämistä ehkäisevien toimintamallien luomiseksi. Omassa tutkimuksessani halusin kuulla nuorten mielipiteitä omasta keskeyttämisestään, koska nuori ja hänen tarinansa edustavat parasta asiantuntemusta keskeyttämisen kentässä. Kyseessä on aineistolähtöinen tutkimus, minkä takia alkuosan teoriatausta on yleisluontoinen ja tutkimustuloksiani taustoittava. Teoriaosuudessa luon laajemman viitekehyksen ammatillisen peruskoulutuksen nykytilaan Suomessa, ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisen ilmiöön sekä nuorten käytössä oleviin erilaisiin tukipalveluihin opintojen aikana.

Näin nuorten kertomuksissa esille nousseet keskeiset teemat saavat taustan, jota vasten voi hahmottaa heidän kokemuksiaan. Tutkimuksen tulosten esittelyn yhteydessä kulloisenkin esiin nousseen teeman yhteydessä käsittelen tarkemmin aiheeseen liittyvää teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia.

## **2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA**

### **2.1 Ammatillinen peruskoulutus Suomessa**

Ammatillisella peruskoulutuksella tarkoitetaan tutkintoon johtavaa ammatillista koulutusta. Suoritettavat tutkinnot ovat peruskoulun oppimäärään perustuvia ammatillisia perustutkintoja. Tavoitteena on, että tutkinnon suorittuaan opiskelijalla on laaja-alainen opiskelemansa alan perusammattitaito ja koulutusohjelman mukainen erityisosaaminen. Ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa joko opetussuunnitelmaperusteisena nuorten tutkintona tai aikuisten näyttötutkintoina. (Tilastokeskus 2014.)

Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa, joista 90 on ammatillisia, 20 ammattiaitoa täydentäviä yhteisiä opintoja ja 10 vapaasti valittavia tutkinnon osia. Ammatilliset perustutkinnot sisältävät kolmivuotisessa koulutuksessa työpaikoilla suoritettavaa ohjattua työssäoppimista vähintään 20 opintoviikkoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b.)

Ammatillisen perustutkinnon voi Suomessa suorittaa joko ammatillisessa oppilaitoksessa tutkintoon johtavana koulutuksena, oppisopimuskoulutuksena tai näyttötutkintona seuraavilla aloilla: humanistinen- ja kasvatus, kulttuuri, yhteiskuntatieteet, liiketalous ja hallinto, luonnontieteet, tekniikka ja liikenne, luonnonvara ja ympäristö, sosiaali ja terveys ja liikunta sekä matkailu, ravitsemis ja talous. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b.)

Ammatilliseen peruskoulutukseen hakeudutaan pääsääntöisesti yhteishaun kautta. Opetusministeriön asetuksella on säädetty opiskelijaksiottamisen perusteiksi esimerkiksi aikaisempi yleinen koulumenestys ja painotettavat ar-

vosanat, hakutoivejärjestys, työkokemus ja sukupuoli. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjinä voivat toimia kunnat, kuntayhtymät, rekisteröidyt (yksityiset) yhteisöt ja säätiöt sekä valtio ja sen liikelaitokset. Ammatillisen koulutuksen järjestäjäverkon rungon muodostavat monialaiset, alueelliset tai muutoin vahvat ammattiopistot, jotka vastaavat ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen järjestämisestä. Tällaisia järjestäjiä on Suomessa yli 180. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b.)

Kalenterivuonna 2013 tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa Suomessa opiskeli 313 600 opiskelijaa. Opiskelijoista 171 300 opiskeli nuorille suunnatussa opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa, 67 400 näyttötutkintoon valmistavassa ja 74 900 ammatti- ja erikoisammattitutkintoon johtavassa koulutuksessa. (Tilastokeskus 2014). Oman tutkimukseni kohderyhmän nuoret opiskelivat opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa.

Peruskoulun päättäneistä 40,3% jatkoi opiskelua toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa vuonna 2013, mikä prosenttiosuus on pysynyt vuodesta 2005 alkaen suurin piirtein samana. (Tilastokeskus 2013). Työmarkkina-asemaan ammatillisen koulutuksen suorittamisella on huomattava merkitys, mikä on omiaan lisäämään ammatillisen koulutuksen suosiota. Myrskylä (2011, 12) toteaa tutkimuksessaan, että riski jäädä työttömäksi on toisen asteen koulutuksen suorittaneilla puolet siitä, mitä se on pelkän perusasteen koulutuksen käyneillä. Kurosen (2011, 15) mukaan ammatillisen koulutuksen vetovoimaa lisäävät myös monipuoliset sisällölliset vaihtoehdot sekä valmistuminen suoraan ammattiin. Lisäksi arvostus kädentaitoja ja ammatillista osaamista kohtaan on lisääntynyt, mikä on edesauttanut myönteistä asennoitumista työhön.

## **2.2 Ammatillisten opintojen keskeyttämisen ilmiö**

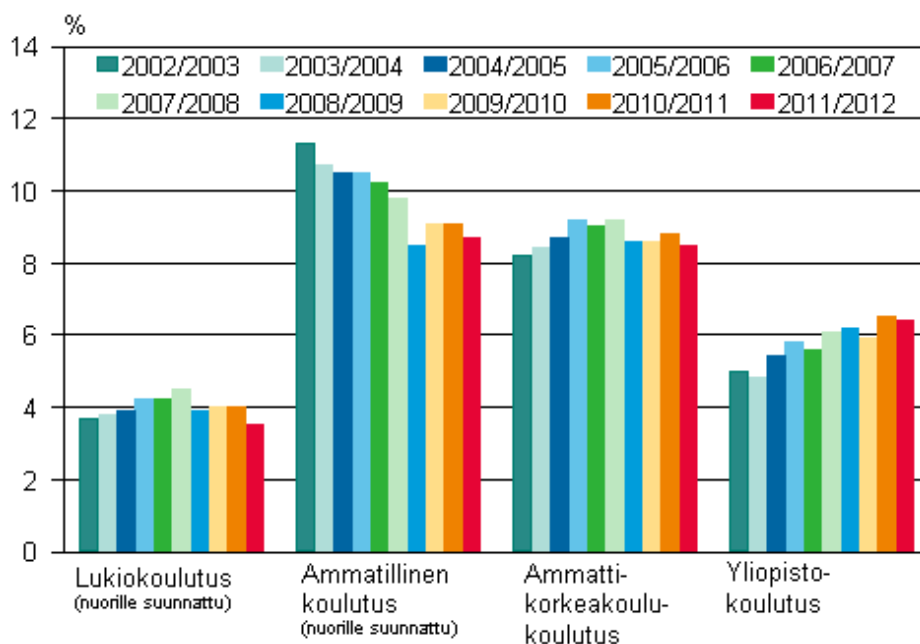
Tilastokeskuksen määritelmässä koulutuksen keskeyttämisellä tarkoitetaan vuoden aikana tapahtunutta, perusasteen jälkeisen tutkintotavoitteisen koulu-



tuksen keskeyttämistä. Keskeyttämistiedot saadaan seuraamalla tiettyä ajanjaksona opiskelleiden henkilöiden tilannetta. Mikäli henkilö ei ole jatkanut opiskeluaan tai hän ei ole suorittanut tutkintoa tuona aikana, hänet katsotaan opintonsa keskeyttäneeksi. (Tilastokeskus 2014.)

Tilastokeskuksen (ks. taulukko 1) mukaan lukuvuoden 2011/2012 aikana tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 5,5 prosenttia keskeytti opinnot eikä jatkanut missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Koulutussektoreittäin tarkasteltuna lukiokoulutuksessa keskeyttämisprosentti oli 3,5, nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa 8,7, ammattikorkeakoulukoulutuksessa 8,5 ja yliopistokoulutuksessa 6,4 prosenttia. Edellisvuoteen verrattuna keskeyttäminen väheni eniten lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa. Keskeyttämisprosentit pienenevät, mikäli koulutussektoria vaihtaneita ei lasketa keskeyttäneiksi. Esimerkiksi kahdeksantoista vuotta täyttäneistä ammatillisen koulutuksen keskeyttäneistä 10 prosenttia jatkoi tutkintotavoitteista opiskelua jollain muulla koulutussektorilla ja 30 prosenttia siirtyi työhön. (Tilastokeskus 2014.)

TAULUKKO 1. Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2002/2003-2011/2012, %. (Tilastokeskus 2014.)



Keskeyttäjäkäsitys ei kuitenkaan avaudu tutkimalla pelkästään tilastokeskuksen määritelmää keskeyttäjistä ja tähän määritelmään perustuvia lukuja keskeyttäneiden määristä. Komonen (1999, 119) kuvaa tällaista määrittelyä liian staattiseksi, sillä se tavoittaa vain opiskelijan sen hetkisen elämäntilanteen. Tilastoiduista keskeyttäjistä osa on esimerkiksi koulutuspaikan vaihtajia ja osa nuorista saattaa palata opintojensa pariin vielä hyvinkin pitkien taukojen jälkeen. (Komonen 1999, 119.) Keskeyttämistä voidaankin tarkastella *positiivisena* tai *negatiivisena* tapahtumana niin, että esimerkiksi sairauden tai raskauden vuoksi määräaikaaisesti opintonsa keskeyttäneet, linjanvaihtajat tai toiseen oppilaitokseen siirtyvät nähdään positiivisina keskeyttäjinä ja varsinaiset keskeyttäjät, joilla ei ole tietoa uudesta opiskelupaikasta tai myöhemmästä opiskelun jatkamisesta, katsotaan negatiivisiksi keskeyttäjiksi. (Kuronen 2011, 20.)

Yksilön näkökulmasta katsottuna keskeyttämistä ei voida pitää pelkästään negatiivisena asiana, vaikka se osalle keskeyttäneistä sitä onkin. Yksilötasolla opiskelija voi kokea keskeyttämisen myös myönteisenä asiana esimerkiksi silloin, kun syynä on itselle sopivamman koulutuspaikan saaminen tai työpaikan löytyminen. Kielteisenä tapahtumana keskeyttäminen näyttäytyy silloin, kun nuori ajautuu koulutusjärjestelmän ulkopuolelle eikä myöskään sijoitu työelämään. (Kouvo, Stenström, Virolainen, & Vuorinen-Lampila 2011, 18-19.)

Keskeyttämistä ilmiönä voidaan lähestyä yksilönäkökulman lisäksi myös oppilaitoksen, koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan näkökulmista käsin. Oppilaitoksen näkökulmasta katsottuna opintojen keskeyttäminen on aina negatiivista, sillä opiskelijoiden menettämisestä seuraa heikkeneviä tuloksellisuuslukuja. (Kouvo ym. 2011, 18-19.) Opiskelijamäärän vähentyminen vaikuttaa myös koulutuksen rahoitukseen, sillä rahoitus perustuu suoritteille (esimerkiksi opiskelijamäärät) ja niitä vastaaville yksikköhinnoille (Ammatillisen koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus, Opetus ja kulttuuriministeriö 2014a). Kysyä sopii myös, millaisia vaikutuksia keskeyttämiset aiheuttavat luokan dynamiikkaan sekä opetukseen, ja saako yksi keskeyttäjä muut opiskelijat harkitsemaan samanlaista ratkaisua?

Koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan näkökulmasta keskeyttämisellä on niin ikään kielteisiä seurauksia. Opiskelija, joka ei suorita opintojaan loppuun, on kuluttanut koulutusresursseja. (Kouvo ym. 2011, 18-19). Leinosen (2012, 2) mukaan ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen kustannukset nuoren siirtyessä toiseen koulutukseen eivät muodostu erityisen suuriksi silloin, kun jo suoritettut opinnot hyväksiluetaan osaksi uutta tutkintoa. Työelämään siirtynyt, opintonsa keskeyttänyt nuori tuottaa yhteiskunnalle tuloja, mutta myöhemmin mahdollisen työttömyyden kohdatessa, ilman tutkintoa olevan nuoren on vaikeampi löytää työtä kuin tutkinnon suorittaneen nuoren. Myös jo aloitetut, mutta sittemmin keskeytyneet opinnot ovat hukkainvestointi. Kustannukset nousevat kuitenkin erityisesti silloin, kun nuori ei jatka opintojaan eikä mene työhön, vaan nuoren toimeentulo muodostuu yhteiskunnan tarjoamista tukimuodoista. (Leinonen 2012, 2.)

Koulutusjärjestelmä- ja yhteiskuntatasolla keskeyttäminen ilmenee työmarkkinoille siirtymisen hidastumisena, koulutustason heikkenemisenä ja kokemuksena opintonsa keskeyttäneen nuoren epäonnistumisesta ja syrjäytymisestä. (Kouvo ym. 2011, 18-19.) Nuorten syrjäytymisen ehkäisy onkin nykyisen hallituksen hallitusohjelmassa painopisteenä. Nuorisotyöttömyys on kasvanut talouden nopeiden suhdannevaihteluiden, elinkeinoelämän rakennemuutosten, työmarkkinoiden korkeiden osaamisvaatimusten ja kiristyvän kilpailun myötä. Toisaalta työikäisen väestön vähentyessä olisi entistä tärkeämpää saada nuoret kiinnittymään työmarkkinoille. Työ- ja elinkeinoministeriön raportissa todetaan, että vähintään toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaminen vaikuttaa merkittävästi työntekijän työuran pituuteen, minkä takia hallituksen yhdeksi kärkihankkeeksi on tullut nuorten syrjäytymisen ehkäisy, minkä syrjäytymisen riskin katsotaan lisääntyvän koulutuksen keskeyttämisen myötä. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 7.)

## 2.3 Opintojen tukitoimet

Opetushallituksen lehdistötiedotteessa (26.3.2014) ilmaistaan tavoitteeksi vähentää ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä 10 prosentista 7 prosenttiin vuonna 2014. Lisäksi vuosille 2012–2015 on asetettu tavoitteeksi, että uusista opiskelijoista 65 % saisi suoritetuksi tutkinnon normaaliajassa, 75 % neljässä vuodessa ja 80 % viidessä vuodessa. (Opetushallitus, 2014c.) Tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan normaalin opetustoimen lisäksi erilaisia tukitoimia.

Merkittävä ammatillisessa koulutuksessa tarjottava tuen muoto on **opiskelijahuolto**. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013 § 3) kuvataan opiskeluhuollon kokonaisuutta seuraavasti:

Opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhuolto on sekä perusopetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto.

Opiskeluhuolto toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhuoltona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon siten kuin tässä laissa säädetään.

Opiskeluhuoltoon sisältyvät koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto sekä opiskeluhuollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut.

Opiskeluhuolto toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa.

Kotamäki, Niemi, Sirkiä, Virnes, Räisänen, & Hietala (2010, 13-14) toteavat selvityksessään, että opiskelijahuollon palveluiden tarjonta ja saatavuus Suomessa vaihtelee paljon. Suurimmat puutteet ovat terveydenhuollossa. Erityisesti lääkäri-, psykologi- ja mielenterveyspalvelut kuten myös päihdetyö vaatisivat panostusta. Kuraattoripalveluissa on myös suuria eroja ja puutteita sekä vastusuhteisiin liittyvää epäselvyyttä. Sisällöllisenä ongelmana on se, että opiskelijahuollossa painopiste ei ole ennaltaehkäisyssä, vaan toiminta on ongelmakeskeistä. Positiivista sen sijaan on nopea puuttuminen opiskelijoiden ongelmiin, mikä korostuu erityisesti poissalujen ja kiusaamisen sekä oppimisvaikeuksien yhteydessä. (Kotamäki ym. 2010, 13-14.)

Huolimatta siitä, että opettajat ja ryhmäohjaajat toimivat opiskelijoiden lähihauksina ja kohtaavat ensimmäisinä nuoret mahdollisine ongelmineen, he ovat melko etäällä opiskelijahuollosta. Yleistä on, ettei opettajien edustajaa ole opiskelijahuoltoryhmässä. Opettajilla on kuitenkin mahdollisuus viedä ongelmallisia asioita opiskelijahuoltoryhmän ratkaistavaksi ja tulla samalla kuulluksi yksittäisen opiskelijan asioissa. Ryhmäohjaajan tehtävissä korostuu toimiminen linkkinä opetustyön ja opiskelijahuollon välissä. (Kotamäki ym. 2010, 13-14.)

Opinto-ohjaajien rooli on sen sijaan opiskelijahuollossa keskeinen. **Opinto-ohjaus** toimii kuitenkin myös itsenäisenä tuen muotona opiskelijoiden arjessa ja opintojen loppuun saattamisessa. Laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (787/2014 § 29) todetaan opiskelijan oikeudesta saada ohjausta seuraavaa:

Opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai opetussuunnitelman perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen. Opiskelijalla on oikeus saada henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opinto-ohjausta.

Opinto-ohjaus on siten lakisääteistä ja sitä on tarjolla tavalla tai toisella järjestettynä jokaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa. Opetushallituksen sivuilla esitetään, että erityistä huomiota opinto-ohjauksessa on kiinnitettävä koulutuksen nivelkohtiin ja siirtymisiin koulutusasteelta toiselle ja lopuksi päättövaiheessa esimerkiksi työelämään. Oppilaitoksen on huolehdittava erityisesti niiden opiskelijoiden ohjauksesta, joilla on vaikeuksia opiskelussa, poissaoloja koulutuksesta tai elämänhallintaan liittyviä ongelmia. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, minkä merkitys korostuu erityisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla on perusopetuksen aikana tai ammatillisen koulutuksen alkaessa opiskeluun tai elämiseen liittyviä vaikeuksia. Tärkeää on huomioida kuitenkin koko henkilöstön vastuu opiskelijoiden ohjauksesta, vaikkakin päävastuu sen suunnittelusta on opinto-ohjaajalla. Huomioitavaa on niin ikään, että opinto-ohjauksen onnistumiseksi tulee tehdä oppilaitoksen sisäistä asiantuntijayhteistyötä sekä yhteistyötä opiskelijoiden ja heidän kotiensa kanssa. (Opetushallitus, 2014.)

Keskeisimmissä rooleissa nuorten opinnoissa tukemisessa ovat siis opinto-ohjaajat, ryhmäohjaajat ja opettajat, koska heillä on jokapäiväisten opiskelijoi-

den kohtaamisten myötä ensikäden tuntuma heihin. Mahdollisuus kuraattori-, psykologi- ja terveydenhuollon palveluiden hyödyntämiseen ovat omiaan tukemaan opetushenkilöstön työtä silloin, kun pedagoginen osaaminen ei enää riitä opiskelijan auttamiseksi. Aikaisempaa monipuolisemmat vaihtoehdot tarjota tarpeen vaatiessa opiskelijoille yksilöllisiä ratkaisuja opintojen jatkamiseksi keskeyttämisen sijasta, toimivat myös tarpeellisina tuen muotoina. Erityisesti työpajayhteistyön ja ammattistartti -toiminnan vakiintuminen ovat antaneet opiskelijoille vaihtoehtoisia väyliä saattaa opintonsa loppuun.

Työpajojen kanssa yhteistyösopimuksen solmineiden ammatillisten oppilaitosten opiskelijat voivat suorittaa opetussuunnitelman mukaisia opintokokonaisuuksia **työpajalla**. Yhteistyön tavoitteena on opiskelijan valmistuminen. Opiskelijat ovat pajaopintojen aikana oppilaitoksensa opiskelijoita ja pajajakson jälkeen he voivat jatkaa opiskelua omassa koulussaan. Työvaltainen oppiminen sopii esimerkiksi sellaisille opiskelijoille, joiden opinnot uhkaavat keskeytyä tai joille opiskelu erilaisessa ympäristössä soveltuu kouluopetusta paremmin. (Mäkelä & Salonen 2011, 33.)

Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus, **ammattistartti**, on vakinainen koulutus, jota on järjestetty 1.8.2010 alkaen. Koulutus on tarkoitettu sellaisille peruskoulun päättäneille nuorille, jotka eivät ole vielä ratkaisseet ammatinvalintaansa, haluavat kokeilla ammatillisen koulutuksen eri aloja tai haluavat vahvistaa opiskelutaitojaan ja parantaa opiskelussa tarvittavia pohjatietojaan. Opiskelijoiksi voidaan ottaa myös alkuvaiheessa ammatilliset opintonsa tai lukiokoulutuksen keskeyttäneitä nuoria. Koulutuksen kesto vaihtelee opiskelijoiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien mukaisesti 20–40 opintoviikon välillä. Valmistavan koulutuksen aikana suoritettavat opinnot voidaan tunnustaa osaksi tulevaa ammatillista perustutkintoa. (Opetushallitus 2014b.)

Nykyisen hallituksen nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvänä tavoitteena on, että kaikille nuorille luodaan realistiset mahdollisuudet suorittaa toisen asteen tutkinto ja työllistyä. Keskeistä on myös se, että nuoret eivät joudu olemaan liian pitkää jaksoa ilman minkäänlaista aktiivista toimintaa. Hallitus-

ohjelmassa syrjäytymiskehitykseen on puututtu nuorisotakuulla. Nuorisotakuun tavoitteena on auttaa kaikkia nuoria pääsemään koulutukseen, työelämään tai esimerkiksi kuntoutuspalveluiden tai muuhun itselleen soveltuvan palvelun piiriin. (TEM, Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 2012, 7.)

Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma on osa koulutustakuun toteutusta. Ohjelman tavoitteena on vähentää koulutuksen keskeyttämistä ja nostaa ammatillisen koulutuksen läpäisyastetta tukemalla erityisesti sellaisia opiskelijoita, joiden riski opintojen keskeyttämiseen on tavallista suurempi ja jotka ovat siksi vaarassa syrjäytyä koulutuksesta ja yhteiskunnasta. Keväällä 2014 käynnissä oli 24 läpäisyhanketta, joissa oli mukana yhteensä 55 koulutuksen järjestäjää. Hankkeissa on kehitetty esimerkiksi erilaisia pedagogisia ratkaisuja, ohjauksen, opiskelijahuollon ja monialaisen yhteistyön malleja sekä uudistettu oppimisympäristöjä. (Kärki, S-L esipuheessa, Vehviläinen 2014, 5.) Kuivatun kaltaiset **hankkeet** ovatkin olleet oppilaitoksille viime vuosina tärkeänä resurssina opetuksen ja tukitoimien kehittämistyössä, mihin kehittämiseen koulun omat voimavarat eivät välttämättä ole riittäneet opetustyön toteuttamisen viedessä kaiken ajan. Myös yhteinen valtakunnallinen tavoite hallitustasolta alkaen tukea nuoria suorittamaan tutkintonsa loppuun, kannustaa varmasti oppilaitoksia kehittämistyöhön uusien, opiskelijoita tukevien käytäntöjen luomiseksi.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

#### 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on tutkia ammatillista koulutusta järjestävän koulutuskuntayhtymän yhdessä toimipaikassa kahdella eri ammatillisella linjalla opiskelleiden ja sittemmin opintonsa keskeyttäneiden nuorten omia kokemuksia opintojensa keskeyttämisiin liittyen. Haluan päästä syvemmälle keskeyttämisen taustoihin toivoen löytäväni vastauksia siihen, miten opintojen mahdollisiin keskeyttämi-

siin pystyttäisiin puuttumaan ajoissa. Tutkin perusasteen ohjausta ja sen merkitystä nuoren ammatinvalintaan, siirtymävaihetta ammatilliseen koulutukseen sekä nuorten kokemuksia opiskelujastaan ammatillisessa oppilaitoksessa. Lisäksi tutkin sitä, missä vaiheessa opintoja ongelmia alkoi ilmetä, miten niihin oppilaitoksen puolelta puututtiin vai puututtiinko ollenkaan ja miten nuorella syntyi päätös opintojen keskeyttämisestä. Lopuksi käyn nuoren kanssa läpi nykyhetken tilannetta. Tutkimuksessani keskeisenä sisältönä on nuoren saama ohjaus opinpolkunsa eri vaiheissa; millaista ohjausta hän oli saanut ja millaista ohjausta hän olisi kaivannut.

Seuraavien tutkimuskysymysteni avulla lähestyn ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ilmiötä pitkittäisenä prosessina osana nuoren elämäntilannetta. Ohjaukseen painottuvilla kysymyksillä haluan tutkia kokivatko nuoret saaneensa riittävästi ja oikea-aikaisesti ohjausta matkansa varrella ja olisiko opinpolku voinut nuoren oman näkemyksen mukaan muodostua toisenlaiseksi ohjauksen keinoin?

1. Millainen on toisen asteen opintonsa keskeyttäneen nuoren oma näkemys opiskelustaan perusasteella sekä siellä saamastaan ohjauksesta perusasteen jälkeisiin opintoihin?

2. Miten nuori kuvaa keskeyttämisprosessinsa ja sen, miksi hänen opintonsa keskeytyivät?

3. Millaista ohjausta opiskelija sai keskeyttämisprosessinsa yhteydessä?

4. Miten nuori kokee toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vaikuttaneen nykyiseen elämäntilanteeseensa?

### **3.2 Tutkimuksen kohderyhmä**

Tutkimukseni kohdejoukkona olivat vuosina 2012-2013 metalli- ja sähköalan perustutkintolinjoilta keskeyttäneet opiskelijat. Näillä aloilla keskeyttäminen oli yleisempää kuin muilla koulutuskuntayhtymän tarjoamilla koulutuslinjoilla (yli 20 eri ammattiin valmistavaa linjaa), minkä takia päädyimme oppilaitoksen edustajien kanssa valitsemaan kohderyhmäksi juuri metalli- ja sähköaloilla kes-



keyttäneet opiskelijat. Kohderyhmään kuuluvat opiskelijat olivat opiskelleet samassa toimipaikassa koulutuskuntayhtymän viidestä oppilaitoksesta. Haastatellut nuoret olivat kaikki poikia. Iältään he olivat haastatteluhetkellä 18-24-vuotiaita.

Metallialalta vuosina 2012-2013 keskeyttäneitä opiskelijoita kohteena olevassa toimipaikassa oli yhteensä 7 henkilöä. Vastaavana ajanjaksona sähköalalta keskeyttäneitä opiskelijoita samassa toimipaikassa oli 10 henkilöä. Tavoitteenani oli alun perin haastatella kummastakin ryhmästä 5 henkilöä, mikä osoittautui odotusteni mukaisesti äärimmäisen haastavaksi. Keskeyttämisistä oli kulunut jo vähintään vuosi, joten nuorten tavoittaminen oli vaikeaa. Kummastakin ryhmästä tavoitin lopulta 4 henkilöä, jotka suostuivat haastatteluun, mikä on olosuhteisiin nähden erittäin hyvä lopputulos.

Taustatiedot kohderyhmääni kuuluvista koulunsa keskeyttäneistä opiskelijoista sain kerättyä oppilaitoksen omasta seurantajärjestelmästä edeltä käsin tutkimuslupani (Liite 1) perusteella. Kirjasin ylös ennen haastatteluja jokaisesta seitsemästätoista nuoresta sukupuolen, iän, äidinkielen, opintojen aloitus- ja keskeyttämispäivän, suoritettavat opintoviikot, lähtötason, suunnitellut ja toteutetut tukitoimet sekä oppilaitoksen seurantajärjestelmään kirjatut syyt opintojen keskeyttämiseen.

Tutkimukseni kohderyhmässä oli sekä negatiivisia että positiivisia keskeyttäjiä. Haastateltaviksi valikoitui pelkästään poikia johtuen siitä, että kohdejoukossa oli ainoastaan yksi tyttö, jota en yrityksistäni huolimatta onnistunut tavoittamaan.

### **3.3 Tutkimuksen lähestymistapa**

Koska tavoitteenani oli lähestyä ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen kokonaisuutta nuorten omien kokemusten kautta, tutkimuksen lähestymistavaksi oli luontevaa valita laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä on todellisen elämän kuvaaminen, mikä soveltuu omien tutkimustavoitteideni kanssa hyvin yhteen. Lisäksi kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen

kohteen kokonaisvaltainen kuvaus soveltuu ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ilmiön tutkimiseen, koska se kuvaa lukujen ja määrien takana olevaa todellisuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin paljastaa tosiasioita mieluummin kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.)

Lähestyn selkeästi rajattua tutkimuskohdettani tapaustutkimuksena (case study research). Tapaustutkimuksessa kohteena voi olla ryhmä, kuten omassa tutkimuksessani on, ja tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on prosessi (ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen kokonaisuus). Tapaustutkimuksessa kohteesta on tavoitteena tuottaa yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Aineisto voidaan kerätä esimerkiksi haastattelemalla. Tavoitteena tutkimuksessa on ilmiöiden kuvailu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130-131). Kaikki tämä soveltuu omiin tutkimustavoitteisiini.

Tutkimusmetodiksi omassa kvalitatiivisessa tutkimuksessani oli luontevaa valita teemahaastattelu (Liite 2). Teemahaastattelussa tyypillistä on se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijasta haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Lisäksi teemahaastattelussa ihmisten omat tulkinnat asioista ja heidän antamansa merkitykset ovat keskeisiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48-49). Teemahaastattelu mahdollisti sen, että nuoret saivat tuoda teemoittain vapaasti ajatuksiaan esille. He hyödynsivätkin tämän mahdollisuuden hienosti, mikä näkyi esimerkiksi siten, että nuoret purkivat varsin monipuolisesti erilaisia opinpolkunsu varrella kokemiaan tunteita. Käytin haastattelun kuluessa myös runsaasti tarkentavia - kuten myös toisinaan hyvin yksityiskohtaisiakin kysymyksiä varmistaakseni sen, etten ymmärtänyt nuoren puhetta väärin.

### **3.4 Aineistonkeruu - haastattelun toteutus**

Haastateltavien tavoittaminen oli vaikeaa. Kohderyhmän nuoret olivat keskeyttäneet opintonsa vähintään vuosi sitten haastattelujen alkaessa, joten erilaisten yhteystietojen muuttumisten vuoksi en onnistunut kaikkia tavoittamaan ollenkaan. Yhteensä kohderyhmän 17 nuoresta kokonaan minulta jäi tavoittamatta 6

nuorta. Puhelinnumeroiden ja osoitteiden muuttumisen vuoksi edellä mainituista kokonaan tavoittamatta jääneistä nuorista komea lähestyin Facebookissa, mutta kukaan heistä ei reagoinut yhteydenottopyyntöni. Lisäksi tekstiviestillä lähestyin kolmea nuorta, koska he eivät vastanneet soittoyrityksiini. Heistäkään kukaan ei vastannut tekstiviestiini eikä puhelimeen, kun tekstiviestin jälkeen yritin muutaman päivän ajan soittaa uudelleen. Yksi kohdejoukkoon kuuluvista henkilöistä oli selkeästi aikuisopiskelija, joten häntä en pyrkinytkään haastattelemaan, koska hänen kokonaistilanteensa poikkesi niin paljon muista kohdejoukon henkilöistä. Jäljellä tässä vaiheessa kohderyhmästä oli siten 10 nuorta. Ainoa tapa saada sovittua haastattelusta oli tavoittaa nuori puhelimitse ja saada häneen keskusteluyhteys. Näistä tavoitetuista nuorista kahden kanssa sovin uudesta puhelinkontaktista seuraavana päivänä tiettyinä kellonaikana, koska kumpikaan ei sillä hetkellä ehtinyt keskustelemaan. Kumpaakaan heistä en lukiuksista yrityksistäni huolimatta enää tavoittanut. Haastattelin siten lopulta 8 nuorta, mitä pidän kuitenkin kohdejoukon kokoon nähden hyvänä saavutuksena.

Tavoittamistani kahdeksasta nuoresta onnistuin saamaan henkilökohtaiseen haastatteluun ainoastaan kaksi. Toisen näistä haastatteluista tein nuorten työpajalla ja toisen paikallisen kirjaston tutkijan huoneessa. Äänitin molemmat haastattelut, mikä sopi kummallekin nuorelle hyvin. Loput kuusi nuorta haastattelin puhelimitse. Kaksi heistä asui tällä hetkellä niin kaukana, että henkilökohtaisen tapaamisen järjestäminen olisi ollut hankalaa, etenkin kun riskinä olisi ollut se, ettei nuori tulekaan haastatteluun. Kaksi nuorista oli työssä ja he halusivat mieluummin keskustella puhelimesta kuin tavata henkilökohtaisesti. Kumpikin näistä nuorista kertoi työpäiviensä olevan niin epäsäännöllisiä ja työaikojen vaihtelevan ennakoimattomasti, etteivät he pystyneet sopimaan mitään tiettyä aikaa. Yksi nuorista kertoi puhuvansa mieluummin puhelimesta, koska se oli hänelle helpompaa kuin tavata henkilökohtaisesti. Yksi nuori oli lähdössä kaverinsa polttareihin ja tulevaisuuskin näytti niin kiireiseltä, mutta hän sanoi kuitenkin keskustelewansa koulunsa keskeytymisestä ihan mielellään, joten päädyimme tekemään haastattelun saman tien.

Vaikka puhelinhaastattelua ei pidetä parhaana mahdollisena tapana tehdä kvalitatiivista haastattelua esimerkiksi siksi, että puhelinhaastattelusta puuttuvat keskustelun näkyvät vihjeet, ei sitä täysin suljeta poiskaan. Puhelinhaastattelujen eduksi nähdään esimerkiksi se, että niiden kautta voidaan tavoittaa kii-reisiä tai kaukana asuvia henkilöitä, kuten omassa tutkimuksessani yhteensä neljän henkilön kohdalla tapahtui (Hirsjärvi & Hurme 2008, 64-65).

Itse koin puhelimesta tehdyt haastattelut täysin vertailukelpoisiksi henkilökohtaisiin haastatteluihin verrattuna. Puhelimesta nuoret olivat jopa vilkkaampia ja puheliaampia kuin ne nuoret, jotka haastattelin henkilökohtaisesti. Viimeksi mainitut keskeyttäjät jännittivät tapaamista, kun taas puhelimesta haastatellut nuoret säästyivät tutkijan kohtaamiselta, millä oletan olleen rentouttava vaikutus haastateltuun nuoreen.

Kerroin haastateltavilleni kuka olen, mitä opiskelen, mikä on haastattelun tarkoitus ja mitkä ovat tutkimukseni tavoitteet. Lisäksi kerroin tutkimusluvasta, jonka perusteella minulla oli ollut oikeus tutustua heidän tietoihinsa koulun tietojärjestelmässä sekä tutkimusluvan saamiseen liittyvästä vaitiolovelvollisuuslupauksestani. Korostin myös, että haastatteluiden kautta saatu tutkimusaineisto kirjataan ylös niin, että yksittäisen vastaajan tunnistaminen on mahdollonta. Kerroin myös henkilökohtaisesti haastatelluille nuorille, että heidän haastattelunsa äänitetään ja puhelimitse haastatelluille nuorille, että kirjaan heidän vastauksiaan ylös koko ajan puhelun edetessä ja pahoittelin kirjoittamisesta seurannutta haastattelutilanteen hidastumista.

Käytin haastatteluissa etukäteen laatimaani teema-alueuutteloa, minkä teema-alueisiin haastattelukysymykset kohdistuivat. Haastattelutilanteessa tarkensin teema-alueet kysymyksillä, mitkä kysymykset elivät haastateltavien esiin nostamien asioiden mukaisesti. Näin tutkittava toimii haastattelun rakentajana tutkijan lisäksi ja samalla tutkittavan oma käsitys ilmiöstä konkretisoituu. Väljät teema-alueet takaavat sen, että kaikki se rikkaus, mikä tutkittavaan ilmiöön sisältyy, myös paljastuu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66-67).

Noudatettuani edellä kuvattua väljää lähestymistapaa haastatteluihin, haastattelut muotoutuivatkin keskenään varsin erilaisiksi eli haastateltavien

itsensä näköisiksi, mikä oli teemahaastattelun luonteen mukaisesti tavoitteena. Haastattelut sujuivat erittäin hyvin ja nuoret olivat motivoituneita keskustelemaan aiheesta. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Osa haastateltavista oli niin vilkkaita kertomaan elämästään ja kouluajoistaan, ettei haastattelijan tarvinnut kuin välillä varmistella, että kaikki suunnitellut teemat tulee käytyä läpi. Hiljaisempien nuorten kohdalla haastattelijalta vaadittiin enemmän aktiivisuutta. Yhteinen piirre jokaisessa haastattelussa oli se, että nuoret puhuivat mieluummin nykyisyydestä kuin muistelivat menneitä. Haastattelijana minua ilahdutti nuorten hyvät käytöstavat ja positiivisuus, mitkä edesauttoivat haastattelujen etenemistä.

### **3.5 Aineiston analysointi**

Henkilökohtaisesti kohtaamieni nuorten haastattelut, jotka äänitin, litteroin heti haastattelutilanteen jälkeen. Puhelimessa tekemieni haastattelujen litteroinnin toteutin niin, että kirjasin nuorten kertomukset puhelun edetessä muistiin. Tämä onnistui kohtuullisen hyvin, kun keskustelu käytiin kaiuttimen kautta. Haastateltavana oleva nuori tiesi, että kirjaan heidän puhettaan ylös ja he sietivät myös tarkentavat kysymykset, joita jouduin etenkin vilkkaampien juttelijoiden kohdalla esittämään pysyväkseni tarinassa mukana. Kun haastattelu oli ohi, kävin vielä kirjoittamani aineiston läpi tarkistaakseni sen sisällön. Äänitteiden litterointi sekä puhelinhaastattelujen kirjaaminen ja vielä uudelleen läpikäynti toimi hyvänä aloituksena aineistoon tutustumiselle.

Ennen haastatteluiden aloittamista tein yhden koehaastattelun, josta sain ohjaajaltani palautteen. Lisäksi tutustuin etukäteen tutkimushaastattelusta tehtyyn kirjallisuuteen. Edellä mainitut ennakkovalmistelut olivat erityisen tärkeitä, koska työssäni ammattikoulun keskeyttäneitä nuoria haastatelleena minun oli syytä tutustua tarkemmin tutkimushaastattelun elementteihin välttääkseni sekoittamasta työssäni sisäistämiäni haastattelun keinoja tutkimushaastattelussa käyttämiini tapoihin. Kyseessä on hyvin erilaiset haastattelutilanteet, mikä minun piti palauttaa mieleeni matkan varrella.

Koin aineistonkeruuvaiheen erittäin mieluisaksi silloin, kun onnistuin saamaan nuoren haastateltavakseni. Arvioin, että tunnelma jokaisessa haastattelussa oli puolin ja toisin hyvä. Oivalsin kuitenkin, että ongelmia tulee koitumaan lopulta lähes sadasta sivusta koostuvan aineiston kanssa, ellen perehdy ajoissa myös aineiston analyysiin ja sen vaiheisiin. Kynnys siirtyä aineistonkeruuvaiheesta analyysiin on laadullisessa haastattelututkimuksessa usein korkea, minkä takia aineiston kerääminen, siihen tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen olisi tärkeää aloittaa keskenään samaan aikaan mahdollisimman varhain (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, 11). Tätä näkemystä pyrin noudattamaan, mikä sittemmin helpottikin analyysivaiheen läpi viemistä. Jo haastattelutilanteessa tutkija voi aloittaa analysoinnin havainnoimalla ilmiöitä niiden useuden, toistuvuuden, jakautumisen ja erityistapausten perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Näin toimittuani aineistoon tutustuessani minulla oli valmiiksi jonkinlainen tuntuma nuorten kertomuksiin.

Tutkimukseni aineiston analysoinnin päädyin toteuttamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodilla, koska kyseisenlainen analyysitapa toi parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini. Nuorten kuvausten pirstominen ensin pieniin osiin, sitten käsitteellistämisen kautta toteutettu järjestely uudelleenlaisiksi kokonaisuuksiksi (taulukko 2) nosti esiin selkeitä teema-alueita, jotka kuvasivat nuorten aitoja kokemuksia opinpolkunsa varrelta.

Aineiston analyysissä tutkija voi käyttää joko induktiivista tai abduktiivista päättelyä. Induktiivisessa päättelyssä keskeistä on aineistolähtöisyys ja abduktiivisessa päättelyssä tutkija pyrkii todentamaan aineistonsa avulla itsellään valmiina olevia teoreettisia johtoideoita (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Itselleni sopivammaksi tavaksi lähestyä aineistoani koin induktiivisen päättelyn vähäisen tutkijakokemukseni vuoksi. Minulla ei ollut erityisiä teoreettisia johtoideoita käytettävänäni niin, että olisin voinut lähestyä aineistoa abduktiivista päättelyä käyttäen. Lisäksi tutkimusongelman käytännönläheisyys sekä aineiston keskeisintä antia olevat nuorten omat kertomukset edellyttivät aineiston kunnioittamista ja säilyttämistä tutkimusaineiston tärkeimpänä osana.

Aineiston analyysin vaiheista analyysin alkaessa oli periaatteessa takana-päin tutkimusongelman asettaminen ja tutkimuskysymysten tarkentaminen sekä aineiston keruutavan valitseminen ja aineiston keruu. Aineistoon tutustumisen, järjestämisen ja rajaamisen vaiheessa tutkijan on hyvä tarkastella kriittisesti alkuperäistä tutkimusongelmaa, joten paluu ensimmäiseen vaiheeseen oli tarpeellista. Analyysin vaiheet limittyvätkin toisiinsa ja tapahtuvat osittain päällekkäin. Koska aineisto harvoin tarjoaa suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan, tarvitaan analyyttisiä kysymyksiä, jotka tarkentuvat aineistoon lähemmin paneuduttaessa. Alakysymykset täsmentyvät vasta sitten, kun on saatu käsitys aineiston sisällöstä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, 12-13.) Näiden analyyttisten kysymysten merkitys valottui minulle aineistoani analysoidessani. Minusta oli yllättävää, miten paljon nuorten kertomuksista löytyi merkittäviä, yhtäläisyyksiä sisältäviä teemoja.

Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa niin, että kerätty aineisto järjestetään johtopäätösten tekoa varten. Ongelmaksi saattaa muodostua se, että tutkija kuvaa analyysinsä tarkasti ilman johtopäätöksiä siten, että järjestetty aineisto esitellään tutkimuksen tuloksena (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105).

*"Aineiston taakse ei siis voi piiloutua, eikä aineistoa voi jättää puhumaan puolestaan, vaan analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta systemaattisesti läpikäyden irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä."* (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, 19).

Analyysin alussa minulla oli vaikeuksia edetä aineiston järjestämisestä ja kuvaamisesta yleisemmälle, johtopäätösten tasolle. Riittävä aineiston luokittelu takasi lopulta kuitenkin sen, että nuorten sitaattien takaa alkoi löytyä merkittäviä teemoja. Mielenkiintoisen yksityiskohdan analyysivaiheeseen tarjosi se, että nuoret olivat itsekin analysoineet jälkikäteen kokemuksiaan ja kuvasivat omia pohdintojaan tapahtuneesta.

Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysi voidaan kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-111).

Haastatteluaineiston redusoinnin aloitin karsimalla tutkimukselle epäolennaiset osuudet pois. Vastaavasti koodasin tutkimustehtävääni liittyvät olennaiset ilmaisut niin, että etsin tutkimustehtävääni kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja, jotka tekstinkäsittelyohjelmassa merkitsin eri väreillä. Näin merkityt ilmaisut kokosin laatimiini taulukoihin. Redusointi tapahtui aina yhden tutkimuskysymyksen sisällä. Aineiston klusteroinnissa kävin läpi koodaamani alkuperäisilmaukset ja etsin samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tämän jälkeen ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ja yhdistin ne luokaksi ja nimesin luokan sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Aineiston abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, minkä perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön kannalta on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111-115). Omassa tutkimuksessani aiheen käytännöllisyyden ja nuorten selkeiden ilmaisujen vuoksi luokitusten yhdisteleminen ei ollut erityisen monivaiheinen prosessi, kuten oheisesta taulukosta ilmenee.



TAULUKKO 2. Esimerkki sisällönanalyysistä. Tutkimuskysymys 3: Millaista ohjausta opiskelija sai keskeyttämisprosessinsa yhteydessä?

SITAATTI	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	TUTKIMUSKYSYMYS
<p><i>"Ei mitään ohjausta ollu, mut en olis kyllä tarvinnutkaan. Mulla oli niin selvää kaikki, kun oli se työpaikka ja olin siitä eroamisesta päättäny."</i></p> <p><i>"Ei ollu mitään sellasta, et oltais juteltu jonku kans. Ei siinä ollu mitään tehtävissä, enkä mitään ohjausta kaivannut. Mulla oli niin selvät suunnitelmat."</i></p>	<p>Ei ohjausta</p> <p>Selvät jatko-suunnitelmat</p> <p>Tarpeeton ohjaus</p> <p>Keskeyttämisestä päätetty</p>	<p>Ohjausta ei ollut</p> <p>Ohjausta ei tarvittu</p>	<p>Itsenäinen toiminta</p>	<p>Millaista ohjausta opiskelija sai keskeyttämisprosessinsa yhteydessä?</p>

Koska alkuperäisenä tavoitteenani tutkimusaineistoni analysoinnissa oli ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa, päädyin edellä kuvattuun laadulliseen aineiston analyysiin. Pääperiaatteena analyysitavan valinnassa on valita sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastauksen tutkimustehtävään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 219). Koin kuvatun kolmivaiheisen prosessin kautta pääseväni nuorten kertomusten sisälle niin, että kykenin tekemään johtopäätöksiä siitä, mitä tutkimani asiat kohderyhmäni nuorille merkitsivät ja miten he ne kokivat (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115).

Analysoin nuorten opinpolun vaiheet perusasteelta alkaen hyvinkin yksityiskohtaisesti, koska heidän kertomuksistaan nousi tutkimuskysymysteni kannalta niin merkittäviä teemoja, etten halunnut ohittaa niitä. Lisäksi nuorten kertomuksissa toistui usein kuvauksia siitä, miten he eivät olleet tulleet kuuluiksi matkansa varrella. Halusin omassa tutkimuksessani antaa heidän kokemuksilleen niiden ansaitseman huomion ja arvon.

### 3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen *luotettavuuden* arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin (tutkitaan sitä, mitä on alun perin ollut tarkoitus tutkia) sekä reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuuden) käsittein. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa näiden käsitteiden käyttämisestä on kuitenkin kritisoitu siksi, että ne ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133-135). Kumpaakin käsitettä on käytetty mittaamisesta puhuttaessa ja perimmäisenä oletuksena näiden käsitteiden kohdalla on ollut se, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuudesta on puhuttu mittauksen luotettavuutena, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, minkä takia luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211-212).

Koska selkeitä ohjeita kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole ja lisäksi laadullisen tutkimuksen piirissä luotettavuutta kuvaavat käsitteet ovat saaneet monenlaisia tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi 2002, 134-135), koin hankalaksi päättää, miten lähestyisin omaa tutkimustani luotettavuuden näkökulmasta. Koska tavoitteenani oli kuitenkin arvioida tutkimukseni luotettavuutta huolella ja riittävällä laajuudella, päädyin hyödyntämään Tuomi & Sarajärven (2002, 135-138) aiheeseen liittyvää luetteloa: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana tutkimuksessa, aineistonkeruu, tutki-

muksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi.

*Tutkimuksen kohde ja tarkoitus* omassa työssäni oli ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ilmiö, mitä tutkin koulutuksensa keskeyttäneitä nuoria haastatteleamalla. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada syvällisempää tietoa keskeyttämisen prosessista yksilökohtaisen teemahaastattelun keinoin. Arvioisin tämän kohdan toteutuneen luotettavasti. Esimerkiksi verrattuani tutkimustuloksiani vastaavasta ilmiöstä tehtyihin tuoreisiin empiirisiin tutkimuksiin, yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia löytyi. Lisäksi verratessani teemahaastatteluissa nuorten esiin nostamia asioita keskeyttämiseensä liittyen ja vertasin niitä oppilaitoksen omiin rekisterimerkintöihin saman opiskelijan kohdalla, haastattelulla saavutettiin huomattavasti monipuolisempaa tietoa nuoren todellisesta tilanteesta keskeyttämisprosessin kuluessa.

*Oma sitoumukseni tutkittavaan aiheeseen* oli hyvin vahva pitkän työkokemukseni vuoksi. Olen 19 vuotta työssäni kohdannut ammatilliset opintonsa keskeyttäneitä nuoria, joten ilmiö oli minulle tuttu. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oma sitoutumiseni aiheeseen sekä ilmiön tuttuus ja alan tutkimuksiin tutustuminen olivat eduksi. Tutkimuksen tekeminen haastattelun toteutuksesta aineiston analyysiin saakka poikkesi niin paljon työssäni toteuttamastani tavasta kohdata nuoria, että uskon siksi vältäneeni kokemukseni kautta muodostuneiden ennakkokäsitysteni vaikutukset tutkimukseni tuloksiin.

*Aineistonkeruussa* luotettavuuteen vaikutti eniten se, että suurin osa haastatteluista tapahtui puhelimitse. Haastattelut sujuivat sinänsä hyvin, mutta puhelimesta tapahtuvia haastatteluja en pystynyt enää jälkikäteen kuuntelemaan ja siten tarkistamaan keskustelun kulkua. Toisaalta suoritin kirjaamisen keskustelun kuluessa ja kävin vielä ylöskirjoitetun aineiston läpi heti puhelun päätyttyä, joten arvioni mukaan mitään merkittävää vääristymistä tarinoiden sisällöissä ei voinut tapahtua.

*Tutkimuksen tiedonantajia* oli 8 henkilöä eli alkuperäisestä kohdejoukosta puolet. Tapaustutkimuksessa, missä tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan kuvailla ilmiöitä ja luoda uusia havaintoja, tiedonantajien määrä on riittävä.

Aineistoni monipuolisuuden ja rikkauten kannalta ongelmana oli se, että kohderyhmästä haastattelujen ulkopuolelle jääneiden nuorten opinpolut olivat käsitkseni mukaan kivikkoisemmat kuin haastattelemieni nuorten. Arvioinkin, että keskeyttämisen prosessiin ja nuorten nykytilanteeseen sekä tulevaisuuden näkymiin olisi voinut tulla negatiivisempia sävyjä, kuin mitä nyt tutkimuksen analysointivaiheessa ilmeni. Esimerkiksi yhtään selkeää koulupudokasta ei kohderyhmääni kuulunut.

*Tutkija-tiedonantaja-suhde* toimi kaikissa haastatteluissa arvioni mukaan erittäin hyvin. Nuoret olivat avoimia ja keskustelivat yllättävänkin vilkkaasti koulukokemuksistaan. Osittain tämä varmasti johtui myös siitä, että heidän tilanteensa olivat tällä hetkellä positiivisessa vaiheessa, minkä takia oli varmasti helpompaa käydä läpi aiempaa negatiivista elämänvaihetta. Nuoret suhtautuivat myös luottavaisesti tähän tutkimukseen sekä minuun ja kokivat aiheen tärkeäksi. Arvioin siten tämän luottavaisen ja hyvän keskusteluilmapiirin vaikuttaneen positiivisesti tutkimuksen luotettavuuteen.

*Tutkimuksen kesto* on ollut riittävä. Aloitin tutkimuksen suunnittelun joulukuussa 2013 yhteydenotolla koulutuskuntayhtymän toimipaikkaan. Ennen haastattelujen aloittamista ehdin suunnitella tutkimuksen etenemistä ja perehtyä alan muihin tutkimuksiin ja tutkimuksen tekemiseen noin puoli vuotta. Koin haastattelujen alkaessa olevani valmis varsinaisen tutkimustyön aloittamiseen. Koehaastattelun läpi käyminen ohjaajan kanssa oli erityisen tärkeää ja sain tuolloin ensiarvoisen tärkeää tietoa tutkimushaastattelun tekemisestä. Analysointivaihe oli haastava vähäisen kokemukseni vuoksi, minkä takia kesäkuun 2014 alussa litteroidun materiaalin analysoinnissa erityisen tärkeänä koin 3 kesäkuukautta, jolloin pystyin keskittymään täysipainoisesti haastatteluaineiston läpikäymiseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta aikaa on ollut riittävästi.

*Tutkimuksen raportointiin* pyrin kiinnittämään huomiota ja tekemään sen tutkimuksen tekemiseen liittyvän kirjallisuuden ohjeiden mukaisesti hyvää tapaa noudattaen. Erityisesti olen tarkan raportoinnin kautta pyrkinyt sellaiseen avoimuuteen, että lukijalle avautuisi se, miten tutkimuksesta tuli sellainen kuin

se on ja miten tutkimustuloksiin on päädytty, mikä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

*Tutkimuksen luotettavuuden* kannalta positiivisina asioina pidän työkokemukseni perusteella aiheen tuttuutta itselleni sekä tottumustani toimia nuorten kanssa. Lisäksi riittävä aika tehdä tutkimusta, toteutuneiden haastattelujen hyvä ilmapiiri sekä tarkka raportointi ja avoimuus ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittäviä asioita. Myös tutkimustulosteni yhteneväisyys muiden aiheeseen liittyvien tutkimustulosten kanssa lisää tutkimukseni uskottavuutta. Kriittisimpänä kohtana tutkimukseni luotettavuuden kannalta näkisin sen, että haastatellut nuoret olivat selkeästi niitä, joilla asiat olivat huomattavan hyvin.

Varmistaakseni tutkimukseni *eettisyyden*, päädyin ottamaan ohjenuorakseni Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimusetiikan näkökulmasta laatiman ohjeiston hyvän tieteellisen käytännön keskeisistä lähtökohdista. Näin pyrin varmistamaan sen, että huomioin eettiset vaatimukset riittävän monipuolisesti omassa tutkimuksessani. ”Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijaelin, joka edistää hyvää tieteellistä käytäntöä, ennaltaehkäisee tutkimusvilppiä, edistää tutkimusetiikkaa koskevaa keskustelua ja tiedotusta sekä seuraa alan kansainvälistä kehitystä” (TENK, 2012).

Rehellisyydestä olen pitänyt kiinni suhteessa tutkimukseni kohdejoukkoon, oppilaitokseen, jonka opiskelijoista kohdejoukko muodostui, ohjaajaani sekä tutkimussisältöön. Haastatteluiden kirjaamisessa pyrin huolellisuuteen.

Käyttämäni tutkimusmenetelmät perustuivat aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, eivätkä siten pohjautuneet omaan vähäiseen ennakkotietämykseeni tutkimusmenetelmistä. Avoimuuden ja vastuullisen tiedeviestinnän vaatimukseen pyrin vastaamaan esimerkiksi perustelemalla erikseen, miksi päädyin valitsemini menetelmiin tutkimusta tehdessäni.

Lähteiden merkinnöissä ja lähdeluetteloja tehdessäni noudatin Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman pro gradu -tutkielman ohjeistusta. Tutkimuksessani käyttämästäni lähdeaineistoista saamani sisällöt merkitsin asian-

mukaisesti niin, etten omissa nimissäni kirjoittanut muiden tutkijoiden tutkimustuloksia.

Olen osallistunut maisteriohjelman syventävien opintojen tutkimuksen tekemiseen liittyville luennoille sekä perehtynyt tutkimuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja raportoinnin edellyttämiin muodollisuuksiin alan tutkimuskirjallisuuden välityksellä, ja olen tutkimusta tehdessäni noudattanut saamaani oppia.

Koulutuskuntayhtymän opiskelijapalvelupäällikön allekirjoittaman tutkimuslupan sain 28.1.2014. Tämän jälkeen sain tutkimuslupani turvin verkko-tunnukset, joilla minulla oli mahdollisuus päästä oppilaitoksen oppilastietojärjestelmään hankkimaan tietoa tutkimusjoukosta.

Omassa tutkimuksessa osapuolina olivat koulutuskuntayhtymä sekä tutkija. Pidimme ennen tutkimukseni aloittamista oppilaitoksen opiskelijapalvelupäällikön, projektipäällikön sekä projektityöntekijän kanssa yhteisen palaverin, jossa kävimme läpi tutkimukseen liittyviä keskeisiä kysymyksiä. Samassa yhteydessä sovittiin oppilaitoksen yhteyshenkilö, jonka kanssa tutkimuksen edetessä tein ensisijaisesti yhteistyötä. Yhteyshenkilö vaihtui matkan varrella.

Tutkimukseeni liittyviä rahoituslähteitä tai muita merkittäviä sidonnaisuuksia minulla ei ollut, kuten ei myöskään esteellisyyksiä.

Tutkimuslupahakemuksessa sitouduin siihen, etten luovuta saamiani henkilötietoja sivullisille sekä sitouduin käyttämään luottamuksellisesti saamiani tietoja henkilötietolain (523/1999 §) edellyttämällä tavalla. Tutkimukseni suppean kohdejoukon vuoksi raportointiin piti kiinnittää erityistä huomiota haastattelemiini nuorten anonymiteetin turvaamiseksi. Haastatteluiden yhteydessä kerroin nuorille sitoutumisestani turvaamaan heidän yksityisyytensä.

## 4 TUTKIMUSTULOKSET

Paneudun tutkimuksen tuloksiin tutkimuskysymyksittäin. Aluksi käyn läpi nuorten pohdintoja perusasteajoistaan sekä siellä saamastaan ohjauksesta toisen asteen koulutukseen. Seuraavaksi keskityn nuorten kokemuksiin siirtymävaiheesta perusasteelta ammatilliseen koulutukseen; pääsikö nuori haluamalleen linjalle, miltä nuoresta tuntui kohdata uudet haasteet uudessa koulussa ja millainen motivaatio nuorella oli aloittaa ammatilliset opinnot? Jatkan tutkimustulosteni läpikäymistä tutkimalla nuorten kuvauksia keskeyttämisprosessistaan sekä perehtymällä siihen, miksi nuori päätyi keskeyttämään ammatilliset opintonsa ja millaista ohjausta hän sai keskeyttämisprosessinsa yhteydessä. Lopuksi paneudun keskeyttämisen jälkeisiin tapahtumiin nuorten elämässä. Jokaisen käsiteltävän kokonaisuuden alussa on kehys, johon olen koonnut kulloiseenkin aiheeseen liittyvät keskeiset teemat.

### 4.1 Peruskouluaikeiset kokemukset

Koin tärkeäksi aloittaa kouluajoista keskustelun nuorten kanssa jo ajalta ennen ammatillista koulutusta. Ihmiset viettävät koulussa suuren osan päivästänsä jo lapsesta alkaen, joten ei ole merkityksetöntä, kuinka koulunkäynti ja kouluympäristö koetaan. Koulussa vietetty aika muokkaa käsityksiä itsestä sekä myöhempiä käsityksiä ja asenteita erilaisista yhteisöistä ja niissä toimimisesta. Nuorille koulu edustaa sellaista kasvuympäristöä, missä sekä myönteiset että kielteiset kokemukset vaikuttavat nuoren kokonaiskehitykseen (Kämppi, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 6). Omassa tutkimuksessani en pyrkinyt pureutumaan ala-asteaikoihin, vaan keskityimme nuorten kanssa yläastevuosien muisteleamiseen. Tähän rajaukseen päädyin havaittuani nuoria haastatellessani heidän vastahakoisuutensa pohtia peruskouluaikejojaan.

Hämäläinen & Komonen (2003, 13) toteavat koulutuksellisen syrjäytymisen prosessin alkavan usein jo peruskoulun alaluokilla. Aiempien kielteisten koulukokemusten vuoksi myös jatkokoulutukseen hakeudutaan sattumanva-

raisesti ja motivaatio opiskella on vähäinen (Hämäläinen & Komonen 2003, 13-16.) Pirttiniemen (2000, 113) mukaan yläasteella viihtymisellä ei ole suoranaista yhteyttä seuraavan asteen opintoihin hakemiseen. Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemiseen kouluun liittyvillä viihtymiskokemuksilla on kuitenkin merkitystä, sillä huonosti koulussa viihtyvät ovat vaarassa syrjäytyä toisen asteen koulutuksesta. Opetushallituksen (Karppinen & Savioja 2007, 136) teettämän tutkimuksen mukaan myös koulumenestys ja siitä johtuvat puutteelliset opiskeluvalmiudet vaikuttivat keskeyttämiseen siten, että heikommin peruskoulussa menestyneet keskeyttivät ammatillisen koulutuksen yleisemmin kuin paremmin menestyneet opiskelijat.

#### **4.1.1 Kokemuksia perusasteelta**

Seuraavaksi nostan esiin nuorten peruskouluajaksiin kokemuksiinsa liittyvistä kertomuksista sellaisia keskeisiä teemoja, joille nuoret itse antoivat erityistä painoarvoa ilman haastattelijan johdattelua. Nuoret aloittivat kuvauksensa lähes poikkeuksetta toteamalla, etteivät he juuri muista mitään peruskouluajastaan. Keskustelun edetessä alkoi kuitenkin hahmottua selkeitä, nuorille itselleen merkityksellisiä kokemuksia omista tunnelmista koulussa ilman, että he olisivat pureutuneet yksittäisiin tapahtumiin. Lisäksi nuorten kuvauksissa korostuivat koulussa menestymisen merkitykseen liittyvät tunteet. Silloiseen opiskelumotivaatioon liittyviä tekijöitä nuoret onnistuivat niin ikään kuvaamaan huolimatta siitä, että peruskouluajoista oli jo kulunut aikaa.

Teemat:

- Myönteiset ja kielteiset muistot
- Opiskelumotivaatio
- Koulumenestys



### *Myönteiset ja kielteiset muistot*

Peruskouluaikaisilla myönteisillä ja kielteisillä kokemuksilla jatko-opiskelun kannalta on merkitystä niin, että myönteisesti kouluun suhtautuneet ovat useammin jatkossakin innostuneempia opiskelijoita kuin ne, joilla on huonoja koulukokemuksia, mistä syystä huomion kiinnittäminen koulukokemuksiin ja niiden parantamiseen jo varhaisessa vaiheessa, olisi tärkeää.

Tässä tutkimuksessa kahdeksasta haastateltavasta neljä kuvasi muistojaan yläasteelta positiivisiksi ja neljä negatiivisiksi. Ammattialoittain sähköalan neljästä haastatellusta kolme koki perusasteella opiskelun mieluisaksi ja yksi erittäin epämieluisaksi. Vastaavasti metallialan haastatelluista kolme koki yläasteajan ikäväksi ja yksi muisteli opiskeluaikaansa perusasteella positiiviseksi kokemukseksi.

Myönteiset kokemukset liittyivät nuorten kuvauksissa siihen, että oli tekemistä ja näki kavereita. Yksi haastatelluista kuvasi asiaa seuraavasti:

*”Kyl määh siellä (koulussa) mieluummin olin, ku kotona. Kotona ei olis ollu mitään tekemistä, ku kaverit kerran oli koulus.”*

Yksikään nuori ei ilmaissut olleensa kiinnostunut itse opiskelusta tai oppisisälöistä. Positiivisesti perusasteaikojaan muistelleet nuoret olivat ylimalkaisempia puheissaan kuin negatiivisia muistojaan ruotineet nuoret. Ylimalkaisuudesta voi päätellä, että vähemmän kiinnostava keskustelunaihe oli helppoa kuitata sellaisilla lausumilla kuten ”ihan ok”, ”ei valittamista” tai ”ihan hyvin se meni.”

Negatiiviset perusastemuistot liittyivät ensisijaisesti koulunkäynnin tylsyyteen, mikä tylsyys piti sisällään lähinnä opintojen teoriapainotteisuuden. Yksi nuorista kertoi:

*”En tykänny yhtään käydä koulua. Ei mulla oppimisvaikeuksia ollu, mutta teoria ei vaan yhtään kiinnostanu. Olin paljo kiinnostuneempi töistä. Koulu vaan oli niin tylsää.”*

Toinen selkeästi kouluviihtyvyyteen vaikuttanut tekijä nuorten puheissa oli oma silloinen ikä:

”Vaik ei silloin 16-vuotiaana kyl kauheesti tuu mietittyä. Silloin oli se 16-vuotiaan järki. Silloin kiinnosti kaikki muu paitti koulu. Nyt olis ihan eri juttu.”

Kaikki kielteisesti perusastetta muistelleet nuoret kertoivat olleensa kiinnostuneempia käsillä tekemisestä kuin teorian opiskelusta, esimerkiksi:

”Tykkään tehdä käsillä kaikkee, joten yleissivistävä koulu ei siks varmaan napannu.”

Mäki-Ketelän (2012, 125) väitöstutkimuksessa nuorten puheissa toistui näkemys, jonka mukaan peruskoulusta saatavat tiedot ja taidot ovat heikosti sovellettavissa tai kytköksissä käytännön elämään. Myös haastattelemillani nuorilla oli vaikeuksia löytää ”mitään järkeä” opiskeltavista teoria-aineista, mikä oli omiaan vähentämään koulussa viihtymistä. Myös suosikkiaineen nimeäminen oli vaikeaa – korkeintaan liikunta mainittiin tällaiseksi, mutta yksikään nuorista ei nimennyt mitään teoria-ainetta kiinnostuksensa kohteeksi. Yksi nuori kertoi perusasteen menneen kohdallaan pilalle kiusaamisen vuoksi.

### *Opiskelumotivaatio*

Motivaatio opiskella haastattelemillani nuorilla oli alhainen. Ainoa opiskelumotivaatiota lisännyt tekijä oli tarve saada riittävän hyviä numeroita, jotta pääsisi toivomalleen linjalle ammattikoulussa tai mikäli linjatoive ei ollut nuorella selvillä, saada edes jokin ammattiin johtava opiskelupaikka. Yksi nuorista kommentoi opiskelumotivaationsa lisääntymistä seuraavasti:

”Olin aika villi, mut mää meinasin, et tarttis johonki kouluunki päästä. Hiukan sain sit arvosanoja nostettua.”

Edeltävän kaltaista ajattelua ilmeni useassa haastattelussa. Nuoria ei kiinnostanut oppia lisää erilaisista asioista ja ilmiöistä, vaan tavoitteena oli tähdätä riittävän hyviin arvosanoihin taatakseen jatko-opiskelupaikan. Kukaan nuorista ei ilmaissut tarvetta oppia esimerkiksi matematiikkaa siksi, että saisi riittävän hyvän pohjan jatko-opinnoissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä seurantatutkimuksessa (2013, 11) väittämään ”opiskelu/koulunkäynti on tärkeää tulevaisuuden kannalta”, vuonna 2006 perusasteen päättöluokkalaisista 81% vastasi olevansa täysin sa-

maa mieltä, vuonna 2010 vastaava luku oli 83% ja vuonna 2013 89%. (Seuranta-tutkimus ammatillisen koulutuksen mielikuvista 2013, 11.) Nuoret tiedostavat hyvin koulutuksen tärkeyden esimerkiksi tulevan työllistymisensä kannalta, mikä tiedostaminen on omiaan lisäämään onnistumisen paineita yhteisvalinnassa ja tulevissa opinnoissa.

Hoikkala (1993, 19-20) kuvaa elämänkulkua moderneissa yhteiskunnissa sellaiseksi, missä aikuisuuteen siirtyminen on itsestään selvä rata, mikä muovaa yksilöiden odotuksia omalta tulevaisuudeltaan. Jokainen yhdeksättä luokkaa käyvä nuori on valinnan edessä: ammatillinen-, lukio- vai joku muu koulutus. Valinnasta seuraa jatkokoulutusväylä, minkä yhtenä tuloksena pitäisi olla kilpailukykyinen työmarkkina-asema. Kulttuuri asettaa nuorille tavoitteen itenäistyä. Tulevaisuus ei kuitenkaan välttämättä ole nuorelle niin selvä kuin elämänkulun institutionaaliset mallit lupaavat tai edellyttävät. (Hoikkala 1993, 19-20.) Toimivatko nuoret siis perinteisen mallin mukaisesti eli pyrkivät parantamaan arvosanojaan voidakseen jatkaa elämänkulkuaan kulttuurista perityn mallin mukaisesti vai onko kyse nuoren aidosta kiinnostuksesta edetä oman suunnitelmansa mukaisesti kohti omaa tavoitettaan?

### *Koulumenestys*

Nuoret kantoivat huolta omasta koulumenestyksestään perusasteella. Sisäistä motivaatiota opiskeluun ei ollut, oppiaineet eivät kiinnostaneet ja käsillä tekemistä kaivattiin. Jokainen haastattelemani nuori oivalsi kuitenkin sen, että mitä paremmat arvosanat on päättötodistuksessa, sitä paremmat mahdollisuudet on saada jatko-opiskelupaikka. Tällainen ristiriitatilanne aiheutti nuorissa pahaa oloa ja oli omiaan lisäämään koulunkäyntiin liittyviä negatiivisia ajatuksia.

Kahdeksasta haastatellusta nuoresta kuusi kertoi menestyneensä arvosanoilla mitattuna hyvin perusasteella. Arvosanat olivatkin ainoita mittareita, millä nuoret menestymistään arvioivat. Kaksi nuorista oli läpäissyt perusasteen huomattavasti alle seitsemän keskiarvolla, kaikkien muiden keskiarvo oli vähintään seitsemän. Haastateltujen muistikuvat keskiarvoistaan täsmäsivät oppilastietorekisteristä saamiini tietoihin, mikä kuvaa todistusarvosanojen olleen

merkittävä asia nuorille. Kaksi nuorta oli panostanut erityisesti viimeisellä luokalla todistusarvosanojensa korottamiseen, koska huoli jatko-opiskelupaikasta painoi.

”No mää meinasin, et tarttis johonki kouluunki päästä. Hiukan sain sit arvosanoja nostettua.”

Kaksi nuorta kertoi, että heillä oli todettu oppimisvaikeuksia perusasteella. Ainakin osan opiskeluaikastaan he olivat opiskelleet pienryhmässä, minkä kumpikin arvotti korkealle. Näiden nuorten mukaan pienessä ryhmässä opiskelu rauhoitti heitä, minkä johdosta oli helpompi keskittyä opiskeluun. Kolme nuorta kertoi omaksi oppimista häiritseväksi ongelmakseen vilkkauden. Yhdellä heistä oli todettu ADHD, kahdella muulla ei ollut diagnoosia. Yksi nuorista totesi vilkkaudestaan:

”Olin sellanen sählääjä. Sähläsin kaikkia omiani.”

Nuori, joka selvisi alhaisimmilla mahdollisilla arvosanoilla peruskoulusta, kuvasi koulunkäyntiään seuraavasti:

”En tykänny koulusta. En saanu oikein mitään juttuja tehtyä, eikä sitte ollu mielenkiintoa yrittääkään.”

Nekin opiskelijat, jotka kertoivat inhonneensa koulunkäyntiä perusasteella, olivat menestyneet arvosanoista päätellen kuitenkin kohtuullisen hyvin. Mikäli heissä olisi tuolloin saatu herätettyä syvempi motivaatio koulunkäyntiin ja oppimiseen kuin vain jatko-opiskelupaikan varmistaminen, tulokset olisivat saattaneet olla paljon parempia.

Kuronen (2010, 143) puhuu väitöskirjassaan ”yläasteella kyllästyneistä”. Tällaiset nuoret ovat käytännöllisesti orientoituneita. Heillä voi olla joissakin teoria-aineissa oppimisvaikeuksia. Myös motivoitumisongelmia, välinpitämättömyyttä ja keskittymisvaikeuksia esiintyy. Ilmaisuihin ”yläasteella kyllästyneistä” kuvaa hyvin haastattelemiani nuoria. Heillä ei mitään selkeää ja ylitsepääsemättömää ongelmaa ollut, mutta ”ei vaan napannut.”

#### 4.1.2 Ohjaus perusasteelta toisen asteen koulutukseen

Haastattelemillani nuorilla yhteishausta oli kulunut vähimmillään kaksi vuotta ja enimmillään kahdeksan vuotta. Sittenkin matkan varrella tulleiden ongelmien vuoksi nuoret olivat selvästi pohtineet yhteisvalinnassa tekemiään ratkaisuja, koska osin heidän kuvauksensa peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen valinnoista olivat hyvinkin ”mietittyjä.” Jotkut nuorista kuvasivat pohdintojaan jälkiviisaudeksi. Nuorten puheissa esiin nousseet teemat liittyivät silloiseen asennoitumiseen ammatillista tulevaisuuttaan kohtaan sekä nuorten omaan ja ohjauksen rooliin tässä nivelvaiheen kokonaisuudessa.

Nykyään peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihetta kuvataan laajana siirtymävaiheena, jolloin nuori alkaa pohtia valintojaan ja suunnitella omia alavaihtoehtojaan koulutushakuineen. Osalle nuorista kyse on elämänvaiheesta, johon sisältyy haeskelua ja haparointia. Laajan nivelvaiheen määritelmän vuoksi opintoihin sijoittumiseen ja opintojen keskeyttämisiin liittyvät asiat tulevat usean eri ammattiryhmän vastuualueelle. (Vehviläinen 2008, 12.) Omassa tutkimuksessani rajasin nivelvaiheen tutkimisen käsittämään oppilaiden kokemuksia perusasteen opinnohjauksesta ja omaan rooliinsa valintatilanteessa.

Teemat:

- Ohjauksen muodot ja merkitys
- Yksin vai ohjattuna?

#### *Ohjauksen muodot ja merkitys*

Nuorten muistikuvat perusasteaikaisesta ohjauksesta liittyivät opinto-ohjaajaan ja hänen toteuttamiinsa oppilaanohjauksen oppitunteihin sekä henkilökohtaiseen ohjaukseen. Muunlaisesta ohjauksesta nuorilla ei ollut muistikuvia.

Haastattelemistani kahdeksasta nuoresta kuusi muisti osallistuneensa oppilaanohjauksen oppitunneille. Kaksi ei ollut varma asiasta. He epäilivät, ettei tällaisia tunteja olisi ollut. Toinen heistä totesi:

”Ei mun mielestä ollu tai sit olin poissa silloinki. Emmää tierä.”

Niistä kuudesta nuoresta, joilla muistikuvia oppilaanohjauksen oppitunneista oli, kolme piti tunteja hyödyllisinä ja itselleen merkityksellisinä. Nuoret kuvasivat kokemuksiaan seuraavasti:

”Opo-tunteja oli, luokan kanssa käytiin läpi asioita. Ne oli ihan hyviä. Siitä sen sähköalanki keksin. Ei olis ehkä muuten tullu mieleen.”

”Peruskoulun opo -tunneista tykkäsin, kun sieltä sai kaikkia vaihtoehtoja.”

”Meillä oli ennen yhteishakua kolme opo-kurssia, missä keskityttiin yhteishakuihin ja näihin valintoihin. Ne oli kyllä hyviä.”

Nuoret näyttivät arvostavan sitä, että heille esiteltiin erilaisia vaihtoehtoja aloista ja ammateista. Kukaan nuorista ei sen sijaan ollut osannut kaivata oman toimijuutensa vahvistamista, vaan odotukset ohjaukselta liittyivät ulkoa annettuihin vaihtoehtoihin.

Kolme tyytymätöntä kuvasi kokemuksiaan oppilaanohjauksen tunteja seuraavilla tavoilla:

”Jotain opo-tunteja pidettiin kaikille. Ammasteista olisin halunnut saada enemmän tietoa ysillä, niinku sisällöistä, et mitä niissä tehdään.”

”Jotain tunteja siellä pidettiin. Käytiin jotain ammattejaki läpi, mut en sielläkään oikein kuunnellu.”

”En muista. Jotain tunteja vissiin oli, mut ei se kauheesti kiinnostanu – sillon.”

Nuoret eivät siis suuremmin moittineet oppilaanohjausta sinänsä, vaan ennemminkin omaa kiinnostuksen puutettaan tulevaa alavalintaansa kohtaan. Vähäisestä motivaatiosta kielii myös se, että muistikuvat ohjauksesta olivat niin hatarat.

Haastattelemistani kahdeksasta nuoresta kuusi muisti osallistuneensa oppilaanohjauksen tunneille, kahdella nuorella ei ollut mielikuvia aiheesta. Sen sijaan näistä kahdeksasta nuoresta vain yksi muisti selvästi keskustelleensa opon kanssa henkilökohtaisesti:

”Oli meillä vielä haastatteluki opon kanssa. Se kesti tunnin ja oli ihan hyvä kans. Mut ei mun päätös kyllä muuttunu siellä opon luona, kun olin niin kauan jo halunnut hakee sähkölle. Olis kyl pitäny miettiä muitaki vaihtoehtoja, ku hutu siitä valinnasta tuli.”

Nuorista seitsemän oli epävarmoja siitä, olivatko he keskustelleet opon kanssa kahdestaan ja kuvasivat tilannetta esimerkiksi seuraavanlaisin toteamuksin:

”Eii, en ainakaan muista, et oisin keskustellu.”

”En muista oikein lainkaan, mitä opon kanssa juteltiin silloin hausta.”

”En kyllä muista, et oisin opon kanssa jutellu.”

”Emmää muista yhtään.” sekä

”En oikein muista. Itse sen päätin mihin hain.”

Toisaalta ainakin kahdelle näistä seitsemästä, jotka eivät henkilökohtaista tapaamista muistaneet, opinto-ohjaaja oli sanonut, että pitää hakea metallille, koska huonolla keskiarvolla ei muualle pääse. Toisin sanoen selkeästi voi päätellä, että opinto-ohjaajan kanssa on keskusteltu, mutta nuori ei ole kokenut tilannetta ohjauskeskusteluksi.

Onnismaan (2007, 28-29) mukaan ohjauksessa tavoitteena on edistää dialogin keinoin ohjattavaa kohti parempaa elämää ja ohjaajan roolina on pyrkiä vahvistamaan ohjattavan toimintakykyä. Neuvonnassa ohjaajan tehtävänä on antaa ohjattavalle tarpeellisia tietoja keskustelun pysyessä lyhyenä ja ohjattavan ollessa tiedon vastaanottajana.

Haastattelemiini nuoret olivat saaneet tietoa ja neuvontaa, mutta se ei ollut auttanut heidän asiaansa. Perusasteikäisille nuorille enemmän hyötyä olisikin pitkäjänteisestä ohjauksesta kuin pelkästä tiedon jakamisesta. Ohjauksellinen dialogi, jossa nuori haastetaan pohtimaan itseään, vahvuuksiaan ja mieltymyksiään jo seitsemänneltä luokalta alkaen, vahvistaisi nuoren omaa ajattelua ja itseohjautuvuutta ja sitä kautta ymmärrystä omasta tulevaisuudesta ja itselle soveltuvista vaihtoehdoista.

Yhdeksi syyksi ammatillisen koulutuspolun pitkittymiseen ja rikkonaisuuteen sekä koulutuksen keskeyttämiseen on usein esitetty yläkoulussa toteutettu ohjaus. Pirttiniemen (2000, 118) tutkimukseen osallistuneista nuorista osa kritisoi sitä, ettei heitä oltu kuunneltu eivätkä he olleet saaneet riittävästi henkilökohtaista ohjausta. Vastaavasti Rantakankaan (2009, 78) tutkimuksessa oppilaat

kaipasivat aitoa kiinnostusta sekä välittämistä. Työ- ja elinkeinoministeriön raportissa (2012, 13) todetaan valtaosan nuorista kykenevän tekemään koulutukseen liittyvät ratkaisut itsenäisesti tai aktiivisesti apua hakien. Osa nuorista kuitenkin tarvitsee kohdennetumpaa tukea ja palvelua selvitäkseen jatkossa vastaantulevista koulutus- ja työelämähaasteista.

Haastatellessani nuoria minulle syntyi näkemys, että useimmalle heistä olisi ollut hyödyllistä saada pitkäjänteistä henkilökohtaista ohjausta. Sellaista ohjausta, mikä toteutetaan niin, että ohjattava tulee kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000, 7).

Yksi haastattelemistani nuorista kiteytti hyvän ohjaajan seuraavasti:

”Sellanen, joka kuuntelee ja on kiinnostunu siitä nuoresta. Ja sellanen, joka viittis miettiä niitä vaihtoehtoja nuoren kanssa ja sais sen nuoren jotenki kiinnostumaan.”

Nuori, jolla ei ollut mitään muistikuvaa peruskouluaikaisesta ohjauksesta, kertoi myöhempien kokemustensa kautta löytäneensä hyvän ohjaajan:

”Se aina soittaa mulle ja kysyy miten menee. Se tuntuu mukavalta, kun sitä kiinnostaa.”

Toisin sanoen ”kiinnostumisella” ja ”viittimisellä” ohjaaja saattaisi ohjata myös nuorta ”kiinnostumaan” ja ”viittimään” oman tulevaisuutensa äärellä.

Haastattelemanuoret eivät itse kuitenkaan kertomansa mukaan kaivaneet perusasteella perusteellisempaa paneutumista asiaansa. Yksi syy tällaisen aiheen välttelmiselle voi liittyä sen ahdistavuuteen. Nuoret ovat aikuistumassa, heidän pitää tehdä elämäänsä liittyviä pitkän tähtäimen suunnitelmia ja jo varsin sitovia valintoja ollessaan vasta noin kuusitoistavuotiaita. Helpompi tapa on sulkea silmänsä ja katsoa mitä tuleman pitää.

### *Yksin vai ohjattuna?*

Omassa tutkimuksessani haastattelemanuoret olivat tehneet hyvin itsenäisesti ratkaisuja alavalinnoistaan, eivätkä he olleet isommin ohjausta kaivaneet – silloin. Jälkikäteen asiaa pohtiessaan kaikki haastattelemanuoret totesivat, että alavalintoihin olisi tuolloin pitänyt pureutua paremmin ja olla vastaanottavaisempi tarjotulle ohjaukselle. Koko ammatinvalinnan merkitys valottui nuo-



rille vasta toisen asteen koulutuksen alettua. Yksi nuorista kommentoi asiaa näin:

”Laitoin vaan sinne metallille hakemuksen, kun opo sanoi, ettet mihinkään muualle pääse. Sit ku olin ollu siellä 1,5 kk niin tajusin, etten mää kyllä tämmöistä rupee tekeen.”

Kyseinen nuori mietti ensimmäisen kerran vasta ammattikoulussa, millaista työtä oikeasti haluaisi jatkossa tehdä.

Nuoret olivat siis melko yksin miettineet, mihin hakeutuvat yhteishaussa, eivätkä kertomansa mukaan tuolloin olleet kaivanneet ohjausta. Toisaalta kukaan haastattelemistani nuorista ei ollut kuitenkaan itsenäisesti etsinyt tietoa itseään kiinnostavista ammateista ja aloista. Eräs haastatelluista kuvasi omatoimista tiedonhakuun seuraavasti:

”Ei sellanen silloin kiinnostanu. Jälkikäteen ajatellen olis sitä voinu vähä miettiäkki. Opo-tuntien varassa sitä oltiin.”

Perusasteen oppilaanohjaukselle onkin iso haaste saada nuoret aidosti kiinnostumaan omasta tulevaisuudestaan ja ymmärtämään, miten merkittävästä asiasta – omasta tulevasta ammatista – on kyse. Haastatteleman nuoret kaipasivat lisää vaihtoehtoja sekä tietoa eri ammateista ja niiden sisällöistä. Tällaista tietoa on kuitenkin ollut tarjolla, mutta vieraalta tuntunut sisältö ei ole avautunut niin, että saatua tietoa olisi pystytty soveltamaan omaan elämään. Nuorten kertomuksista voi päätellä, että perusasteen ohjaus heidän kohdallaan on painotunut oppilaanohjauksen tunteihin, jotka eivät heitä ole kiinnostaneet. Henkilökohtaista ohjausta on ollut vähän. Nuoret eivät itse aktiivisesti pohtineet perusasteen aikana omaa ammatillista tulevaisuuttaan, vaan odottivat, mitä tuleman pitää. Eräs nuorista totesikin:

”Emmää semmosia mieti. Meen vaan uuteen paikkaan ja katon mitä tapahtuu.”

Vuosiluokilla 7–9 oppilaanohjauksen tehtävänä on lisätä oppilaiden valmiuksia kohdata uusia elämäntilanteita, valmistaa nuoria tulevaan nivelvaiheeseen heidän siirtyessä perusasteelta toiselle asteelle sekä valmentaa työuran siirtymiin. Tavoitteena on myös se, että oppilaat oppivat itsenäisesti käyttämään ja hyödyntämään erilaisia tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluita, mikä vahvistaa

heidän omaa toimijuuttaan ja oma-aloitteisuuttaan koulutus- ja uravalintoja koskevilla päätöksillä. Yhteistyössä vastaanottavan oppilaitoksen sekä huoltajien kanssa oppilaanohjaus tarjoaa oppilaille tietoa ja tutustumismahdollisuuksia peruskoulun jälkeisiin koulutus- ja opiskeluvaihtoehtoihin. Ohjauksen tehtävänä on myös edistää opintojen loppuun saattamista sekä yhteishaun yhteydessä tukea nuoren siirtymistä perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014a, 515.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuu siis nuorten itseohjautuvuuden valmentamisen tärkeys. Myös Työ- ja elinkeinoministeriön raportissa (2012, 13) todetaan nuorten olevan pääosin valveutuneita ja kykeneviä itsenäiseen päätöksentekoon sopivalla ohjauksella, jollaista he itse osaavat hakea. Toisaalta myös henkilökohtaista ohjausta esimerkiksi Pirttiniemen (2000, 118) tutkimuksen mukaan kaivataan. Haasteellista onkin tunnistaa erilaisten oppilaiden moninaiset ohjaukselliset tarpeet etenkin silloin, kun oppilas ei itse ohjausta pyydä tai edes kaipaa. Kuronen (2011, 15) toteaa, että osalla nuorista päämääränä on selkeä toiveammatti, mutta suurella osalla nuorista ei ole näkemystä tai halua tehdä urasuunnitelmia ja sitoutua niihin. Näillekin nuorille tulisi kuitenkin kyetä tarjoamaan opiskelupaikka kykyjen ja kiinnostuksen mukaan.

Kannustaminen nuorten oman toimijuuden vahvistamiseen edellyttäisi toteutuakseen sellaisia toimintamuotoja, jotka haastaisivat nuoret itsenäiseen työskentelyyn. Oppituntien ja henkilökohtaisen ohjauksen sekä työelämään tutustumisten ynnä vierailujen lisäksi voitaisiin hyödyntää ryhmätyön menetelmiä omia vahvuuksia pohdittaessa sekä ammatteihin ja aloihin tutustuttaessa, minkä jälkeen ryhmätyön keinoin voitaisiin vielä soveltaa itse haettua tietoa omiin tarpeisiin. Rauste-von Wrightin (2003, 61) mukaan niin keskustelun kuin yhteisen toiminnankin yhteydessä henkilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin sekä itselle että ryhmän muille jäsenille esimerkiksi silloin, kun ryhmän osallistujat perustelevat käsityksiään muille ryhmän jäsenille. Tällöin luodaan pohjaa sekä muilta oppimiselle että omien näkemysten kyseenalaistamiselle.

Haastattelemani nuoret olivat pohtineet varsin itsenäisesti, mihin hakeutuisivat yhteishaussa. Edellä kuvatun itseohjautuvuus -näkökulman kautta aja-

teltuna, he ovat toimineet esimerkiksi perusopetussuunnitelmassa esitetyn ideaalin mukaisesti. Itseohjautuvuus edellyttää kuitenkin erilaisten tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluiden hyödyntämistä, mikä taas ei ollut toteutunut haastattelemini nuorten kohdalla. Vanhalakka-Ruoho (2007, 27-29) selvittää artikkelissaan kuinka nuoret kuvaavat esimerkiksi koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksentekotilanteita itsenäisyyden ja sosiaalisten tilanteiden välissä. Nuorten kertomuksissa todentui, että koulutukseen ja ammattialanvalintaan liittyvä päätöksenteko on suhdetoimintaa, mikä ei kuitenkaan sulje pois itsemääräämisen kokemusta ja mahdollisuutta. Nuorten puheissa korostui oma päätöksenteko. Suhdeverkostoissa toimiminen sisälsi sosiaalisia ristiriitoja ja konfliktitilanteita ja samalla nuoren pyrkimyksiä oman tilan raivaamiseen. Opinto-ohjauksella on mahdollista toimia päätöksenteon ja valintojen teon oppimispaikkana. Parhaimmillaan nuorella on mahdollisuus oppia itsestään, ihmissuhteistaan, ympäröivistä mahdollisuuksista ja näiden yhteensovittamisesta sekä kehittää taitojaan ja valmiuksiaan myös tulevia suunnanoton tilanteita varten (Vanhalakka-Ruoho. 2007, 27-29). Omassa tutkimuksessani nuoret korostivat hämmentävän paljon sitä, miten itsenäisesti he valinnan tekivät. Eräs haastatelluista sanoi:

*”Ite tein sen päätöksen, enkä oikein kaivannutkaan opoa.”*

Pohdin, että oliko näissä yksinjuoksuissa kyse Vanhalakka-Ruohon kuvaamasta oman tilan raivaamisesta ja itsemääräämisen tavoittelemisesta. Valintoihin liittyviä sosiaalisia tilanteita nuoret vähätelivät. He kertoivat päättäneensä itse, mihin hakevat, mutta toisaalta valinnan taustalla saattoi kuitenkin olla kaverien esimerkki tai sukulaisten ammatit. Keskusteluja oli selvästi ainakin lähipiirin kanssa käyty, mutta nuorista oli mukava ajatella, että he päättivät yksin omasta alavalinnastaan. Yksi nuorista esimerkiksi totesi:

*”En kaivannut missään kohtaa apua.”*

Vanhalakka-Ruohon (2007, 27-29) pohdinta oppilaanohjauksesta areenana opetella valinnan tekoa, ihmissuhdetaitoja, omia valmiuksia ja puntaroimaan tarjolla olevia mahdollisuuksia, on erittäin kannatettava. Haastattelemini nuorten

itsenäinen päätöksenteko yhteisvalintatilanteessa olisi hyvin pohjustettuna ja pitkään harjoiteltuna voinut olla paremmin perusteltu, kuin nyt toteutunut hätäinen valinta.

#### 4.1.3 Valintaperuste toiselle asteelle

Haastattelemani nuoret eivät olleet merkittävästi hyödyntäneet ohjauksen tarjoamia palveluita, oppilaanohjauksen tunteja tai henkilökohtaista ohjausta peruskoulussa omaa ammatinvalintaa pohtiessaan. Yhtenä isona teemana nuorten puheissa yhteisvalinnasta keskusteltaessa nousikin vähäinen ja yksipuolinen pohjatieto valinnan taustalla. Yhteishaku oli kuitenkin tehtävä yhdeksännen luokan keväällä ja päätettävä, mihin hakea, ja johonkin päätöksen piti perustua. Haastattelemillani nuorilla suurin taustavaikuttaja valintaan oli oma, valmiina oleva tieto alasta, johon nuori päätyi hakemaan. Haastattelussa näiden nuorten valintaperusteet tuntuivat erittäin vakuuttavilta, koska heillä oli erilaista tuntumaa hakemiinsa aloihin. Toisaalta tämä tuntuma esti heitä pohtimasta muita vaihtoehtoja, minkä nuoret olivat myöhemmin oivaltaneet olleen ongelma. Valintakriteerinä alan tuttuus ei ole välttämättä kestävä. Toinen erottuva valintaperuste oli heikkojen todistusarvosanojen pakottama valinta, missä opinto-ohjaajan sana painoi. Yksi nuorista oli edelleen epävarma, miksi tuli aikoinaan valinneeksi metallialan.

Teemat:

- Tuttuus valinnan taustalla
- Valinta ilman vaihtoehtoja
- Pohjatiedot valinnan taustalla

#### *Tutuuus valinnan taustalla*

Kahdeksasta haastateltavastani kaikki neljä sähköalan valinnutta nuorta olivat hyvin varmoja valinnastaan ja heillä oli jokin erityinen peruste sille. Näitä neljää nuorta yhdisti myös se, että heillä ei ollut muita ammatillisia toiveita. Alan

tuttuus liittyi jokaisella sähköalan valinneella joko omaan vankkaan harrastuneisuuteen tai siihen, että joku läheinen työskenteli alalla tai näihin molempiin. Yksi nuorista kuvasi myös persoonallisia ominaisuuksiaan sellaisiksi, että koki sähköalan olevan omiaan itselleen:

”Se (sähkö) oli ainoa ala, mikä yhtään kiinnosti, kun oon kuitenkin sellanen näprääjä.”

Harrastuneisuuttaan yksi nuorista kuvasi seuraavasti:

”Oon pienestä pitäen tehny kaikkia sähköhommia ja pelannu elektroniikan ja tietotekniikan kanssa.”

Toinen valinnastaan tuolloin vakuuttunut nuori kuvasi innostustaan sähköalaan:

”Olin harrastanut sitä (sähköalaa) niin paljo ja tiesin joitakin sähköasentajia ja kuullut niitten juttuja. Oon aina tykänny purkaa laitteita ja korjata niitä ja yhdistellä piuhoja ja miettiä, mitä niissä ny mättää. Tän takia se sähkö oli niin mulle hyvä, oli tuttu juttu ja kiinnosti.”

Neljännän sähköalalle päätyneen nuoren perusteena oli se, että hänen sukulaisensa on sähkömies ja siksi hänkin kiinnostui.

Kolme näistä nuorista teki valinnan itsenäisesti ja ”näprääjäksi” itseään kuvannut sai idean hakeutua alalle opinto-ohjaajan suosituksesta.

Yhdellä metallialalle päätyneistä nuorista valinta perustui siihen, että sukulainen opiskeli alaa ja nuorella itsellään oli alan työkokemusta kesätöistä. Hän kuvaili hakupäätöstään seuraavasti:

”Päätin hakea metallille, kun sukulainenki kävi siellä. Mulla oli työkokemustaki, kun olin ollu töissä yhdessä metallifirmassa.”

Yksi nuorista ei osannut eritellä, miksi valitsi metallialan:

”En oikein tiedä miks hain metallille. Kai se ku kavereitaki meni sinne ja sen jotenki tiesi.”

Tämä lyhyt lausahdus kuvastaa paljon. Nuori valitsi alan, mistä hän tiesi edes jotain. Toisaalta osalla näistä nuorista oli erittäin hyvät perusteet hakeutua valitsemalleen alalle. He tunsivat alan, heillä oli siitä kokemusta ja heistä osa oli jo testannutkin tulevaa ammattiaan käytännössä. Tämä on tärkeä asia huomioida.

Paraskaan ohjaus ja omien vahvuuksien tuntemus ei aukottomasti voi taata onnistumista yhteisvalinnassa.

Kuronen (2011, 84) toteaa tutkimuksessaan, että pikainen ja vähäisin perustein tehty varmistuminen vain yhdestä alasta ilman vaihtoehtoja sisältää riskin. Tämä ilmiö näkyi myös edellä kuvatuissa kuuden nuoren kertomuksissa ja yksi haastatelluista nuorista oli asian jo omissa pohdinnoissaankin oivaltanut:

”Ei mun päätä mikään ohjaus olis kääntäny. Olin niin varma siitä sähköstä. Ja meen ohjaus oli tosi hyvä. Kyllä se opo yritti mun kanssa niitä vaihtoehtojaki miettiä, mut en ollu kovin vastaanottavainen. Ja olihan se ajatus opostaki hyvä, kun mulla sitä harrastusta oli. Nyt kun miettii, niin ois varmaan hyvä, et opo sanois, et on mietittävä vaikka kolme eri vaihtoehtoo.”

Olisikin tärkeää miettiä myös vaihtoehtoja ja tutustua laaja-alaisemmin tarjontaan mahdollisten uusien ideoiden saamiseksi, vaikka oma intressi tuntuisikin täysin selvältä.

### *Valinta ilman vaihtoehtoja*

Metallialan valinneista nuorista kaksi haki alalle, koska opinto-ohjaaja oli sanonut, ettei heidän todistuksillaan pääse muille linjoille. He kertoivat seuraavaa:

”Käskettii vaan hakeen johonki, mihin tolla todistuksella pääsee, esimerkiks metallil.”

”Opo sano, et sun kannattaa hakee metallille, kun et pääse mihinkään muualle ja mä uskoisin sitä.”

Toinen näistä nuorista oli sittemmin ammatillisessa oppilaitoksessa keksinyt alan, mikä häntä oikeasti kiinnosti. Kyseiselle linjalle hän olisi päässyt peruskoulutodistuksensa arvosanoilla, ja nuori kertoikin harmistuneensa melkoisesti asian selvittyä hänelle. Kumpikaan näistä nuorista ei ollut ollenkaan miettinyt yhteishakuvaiheessa itseään kiinnostavia ammattialoja, vaan taustalla oli käsitys, että heidän kohdallaan ei ole muita vaihtoehtoja. Passiivinen alistuminen vallitseviin olosuhteisiin ilman kyseenalaistamista on valitettavaa näinkin merkittävässä elämänvaiheessa. Lappalaisen (1999, 105) mukaan perusasteen ja toisen asteen nivelvaiheessa yhteishakumekanismi jo itsessään jättää oppilaiden yksilöllisyyden ja erityispiirteet huomioimatta, kun oppilaita käsitellään vain

heidän päättötodistuksensa arvosanojen perusteella. Ei siis riitä, että oppilas alistuu tilanteeseen, vaan myös opinto-ohjaaja saattaa ohjaustilanteessa jättää huomiotta oppilaan ohjaukselliset tarpeet.

### *Pohjatiedot valinnan taustalla*

Kaikkien haastattelemieni nuorten valinnat perustuivat vähäiseen ja yksipuoliseen tietoon. Tuleva ala päätettiin pääsääntöisesti vasta juuri ennen yhteishaun alkamista. Valintojen taustalla ei ollut pitkälistää pohdintaa itselle soveltuvista aloista, vaan nuoret olivat tarttuneet nopeasti yhteen, itselle selkeimpään vaihtoehtoon. Nuorilla ei myöskään ollut kokemuksia muistikuviansa mukaan aiidoista ohjauksellisista vuorovaikutustilanteista, joiden aikana alavalintaan olisi reflektoiden voinut paneutua. Ikävintä oli se, että valintatilanteessa nuoren oma motivaatio ja kiinnostus omasta tulevaisuudesta olivat kadoksissa. Tärkeintä oli selvittää nopeasti yhteishausta ja jäädä sen jälkeen odottamaan, mitä valinnoista seuraa.

Vehviläisen (2008, 16-17) tutkimuksessa vahvimpia opintojen valintaperusteita nuorilla ovat olleet valitun alan työllistymismahdollisuudet ja kiinnostus. Hyvät kulkuyhteydet ovat valintaperusteena olleet myös melko yleisiä. Muita nuorten ammatinvalintaperusteita Vehviläisen tutkimuksessa olivat muiden opinnoista kertomat hyvät kokemukset; se, että alaa oli suositeltu; kavereiden vaikutus alavalintaan; jo pienestä pitäen selvänä pidetty alavalinta sekä se, ettei nuori päässyt ensisijaiseen valintaansa. Hyvin pieni osa ilmoitti valintaperusteekseen työmarkkinatuen menettämisen uhan. Vehviläinen (2008, 16-17) on vertaillut vastauksia myös opintojaan jatkavien ja varsinaisten keskeyttäjien välillä. Keskeyttäjille on hieman tyypillisempää se, että kiinnostuksella ei ole niin suurta merkitystä valintaperusteena. Valintaperusteissa näkyy keskeyttäjiä myös hieman enemmän kavereiden vaikutus ja se, että ensisijaiseen valintatoiveeseen ei päästy opiskelemaan.

Vehviläisen (2008, 16-17) tutkimuksen nuorten valintaperusteisiin verrattuna omassakin tutkimuksessani korostuivat kiinnostus alaa kohtaan ja se, että joku oli suositellut sitä. Toisaalta yksikään haastattelemistani nuorista ei ollut

pohtinut työllistymistä eikä sitä, mitä oikeasti kolmen ammattikouluvuoden jälkeen tulee työelämässä tekemään. Nuoret tarkastelivat tulevaisuuttaan hyvin lyhyellä aikajänteellä. Sen sijaan nuorten puheissa korostui halu valmistua nopeasti ammattiin ja nuoret olivat myös oivaltaneet sen, että ilman ammatillista koulutusta ei ole helppoa saada työtä. Yksi nuorista kommentoi halukkuuttaan valmistua nopeasti ammattiin seuraavasti:

*”Olin niin älyttömän kyllästynyt kouluun ja se ammatin hankkiminen mahdollisimman nopeesti tuntuu järkevältä. Halusin saada töitä ja tienattua, et pärjäisin omillani.”*

Epätarkka käsitys koulutusaloista ja ammattitehtävien sisällöistä samoin kuin työllistymismahdollisuuksista saattaa johtaa väriin valintoihin, mikä voi jatkossa olla keskeyttämisen syy. Valinnan taustalla olevien puutteiden tunnistaminen on kuitenkin syytä tärkeämpää. Yhteisvalintamekanismi on vaikeasti avautuva ja ohjaus siihen on usein liian teknistä. Näihin väriin valintojen taustalla oleviin riittämättömiin tietoihin voitaisiin yksilöllisellä ja täsmällisellä ohjauksella vaikuttaa (Kuronen 2011, 84). Edellä kuvatun kaltaisia asioita tuli esiin omisakin haastatteluissani. Nuoret osasivat kertoa siitä, miten yhteishaku toteutettiin teknisesti:

*”Luokassa se yhteishaku tehtiin ja opo kierteli siellä ja siltä sai kysyä neuvoa”.*

Vaikea kysymys sen sijaan oli se, miten päädyttiin siihen, mitä sinne yhteishaun valintakohtiin laitettiin.

Nuorelle elämän suunnittelu ja uran valinta ovat vielä vaikeasti hahmotettavia asioita, mistä syystä osa opiskelijoista tarvitsisi perusteellisempaa tutustumista ammattialaan ja sen opiskeluun ennen yhteishakua. Yksi vaihtoehto olisi peruskoulun työelämään tutustumisjakson suorittaminen ammatillisessa oppilaitoksessa, jolloin oppilas pääsee tutustumaan lähemmin häntä kiinnostavaan opintoalaan. Pitkien tutustumisjaksojen tarkoituksena olisi näin tehdä koulutusalan valinta realistisemmaksi ja vahvistaa ammattiopintoihin motivoitumista. Myös opintojen aloittaminen helpottuu, kun kouluympäristö ja opettajat ovat jo tuttuja. (Pasanen 2001, 16.) Tämän kaltainen toiminta auttaisi esimer-



kiksi niitä nuoria, jotka ensimmäistä kertaa rupeavat vasta ammattikoulussa miettimään, mitä haluaisivat tulevaisuudessa tehdä.

## **4.2 Siirtymävaihe perusasteelta ammatilliseen oppilaitokseen**

Siirtymävaihe perusasteelta ammatilliseen koulutukseen sujui kaikilta haastattelemltani nuorilta hyvin. Jokainen pääsi ensisijaisesti hakemalleen alalle. Pahin pelko – saako kavereita ja sopeutuuko ryhmään – osoittautui turhaksi. Nuoret kehuivat luokkiaan ja kavereitakin olivat löytäneet myös ne, joilla ei ollut valmiiksi tuttuja omalla luokallaan. Innostusta ja motivaatiota uuden edessä löytyi jokaiselta, jos kohta osa nuorista rupesi jo siirtymävaiheen kuluessa ammatillisten opintojen alettua pohtia, olivatko he sittenkään oikeassa paikassa. Odotukset olivat nuorilla korkealla ensisijaisesti siksi, että he ajattelivat lopultakin päässeensä eroon tylsästä peruskoulusta oikean tekemisen äärelle, millä tekemisellä he saavuttaisivat tavoitteensa eli ammatin, mikä takaa pääsyn työelämään.

### **4.2.1 Yhteisvalinnan osuvuus**

Sillä, pääseekö nuori ensimmäiseen hakukohteeseensa opiskelemaan, on merkitystä etenkin silloin, kun hakutoive liittyy selkeästi omiin ammatillisiin tavoitteisiin. Omassa tutkimuksessani kaikkien haastateltavieni lähtökohdat opiskelussa menestymiselle olivat siinä mielessä hyvät, että jokainen heistä pääsi ensisijaisesti hakemalleen alalle. Vielä opintojen alkaessa kaikki haastattelemani sähköalalla aloittaneet nuoret sekä yksi metallialan valinneista nuorista olivat varmoja alavalinnastaan. Sen sijaan niille kahdelle arvosanojensa vuoksi pakotettuun valintaan ohjautuneille sekä nuorelle, joka ei tiennyt miksi tuli valinneeksi metallialan, ei liene ollut erityisen tunteita herättävää pääseminen ensimmäisiin hakukohteisiinsa. Vehviläisen (2008, 16) tutkimuksessa vastanneista nuorista 64 %:lla sittemmin keskeytymiseen päättyneet opinnot olivat olleet ensisijainen valinta yhteishaussa, 21 % heistä tuli toisen tai kolmannen valintatien kautta, ja 16 % nuorista ei hakenut yhteishaussa näihin opintoihin. Var-

sinaisesti keskeyttäjiä joukossa on odotetusti enemmän niitä, jotka tulivat toisen tai kolmannen valintasijan kautta (23 %) tai eivät olleet hakeneet yhteishaussa (20 %). Toisin sanoen hyväksytyksi tuleminen ensisijaiseen hakukohteeseen ei ole vielä tae siitä, että opiskelut tulevat sujumaan kitkatta, mikä näkyi myös omassa tutkimuksessani.

Teema:  
- Alavalinta testissä

### *Alavalinta testissä*

Kahdeksasta haastattelemastani nuoresta kolme sähköalan valinneista oli koulun alettua edelleen tyytyväisiä valintaansa. Myös neljäs sähköalalla aloittaneista oli sinänsä alaan tyytyväinen, mutta koulunkäynti ei maittanut. Yksi nuorista kuvasi tunnelmiaan alavalinnastaan seuraavasti:

”Rupes oikein kiinnostus heräämään enemmänki siihen sähköalaan niillä ammatitainetunneilla.”

Näiden neljän alavalinta perustui alan tuttuuteen, joten tyytyväisyyden takaa löytynee se, että nuoret tiesivät suurin piirtein, mitä odottaa. Myös yksi metallialan työkokemuksensa perusteella valinneista nuorista oli edelleen innostunut valinnastaan, kun koulua oli muutama viikko käyty. Hän kertoi innostuksestaan näin:

”Se ala tuntui tosi mielenkiintoiselta ja oli se tuttuaki kun olin ollu jo töissäki. Sieltä työpaikalta soiteltiin mua välillä töihinki, että olin kouluaikana töissä aina silloin tällöin.”

Haastattelemistani nuorista kolme rupesi jo opintojensa alkuvaiheessa pohtimaan alavalintansa järkevyyttä. Seuraavassa heidän pohdintojaan:

”Pääsin metallille, minne ekana hain, mut heti ku koulu oli alkanu, huomasin, et toka vaihtoehto ois ollu parempi. Metallia ei sit ruvennu kiinnostamaan, vaik hainkin sinne ekana.”

”Metalli oli ykkösenä, sit kakkosena oli rakennus. Sinne rakennukselle olisin halunnu, mut keskiarvo ei olis riittäny.”

Kolmas nuori oli tehnyt valintansa kavereiden kertoman perusteella. Ammattikoulussa seuratessaan muiden linjojen toimintaa, hänelle rupesi valottumaan, mitä hän itse haluaisi:

*”Se logistiikka rupes näyttämään sellaselta hommalta, mitä haluaisin tehdä. Se ala ei tullu yhtään ysillä mieleen.”*

Vehviläisen & Koramon (2013, 59) raportissa esitetään, että ammatti-identiteetin syntyminen ja pysyvyys ovat jatkuva prosessi eikä yhteishaun virheitä siten voi loputtomasti syyttää. Nuori kasvaa ja muuttuu, elämäkokemukset lisääntyvät ja sitä kautta nuoren ajatusmaailma uudistuu. Tällaisessa kasvussa on mahdollista, että myös ammattien kiinnostavuus saattaa muuttua. Alun perin yhteishaun valinta saattoi olla oikea, mutta opintojen edetessä ajatukset itselle soveltuvasta alasta muuttui. Työssäoppimiset ja ammattiosaamisen näytöt ovat usein kohtia, joissa peruskoulun ammatinvalinta joutuu testiin. Eräs haastattelemani nuori pohti omaa kasvuaan seuraavasti:

*”Nyt olis ihan eri juttu, kun on jo niin paljo kokemusta ja on ollu niin paljo töissä, et tietää ihan oikeesti, mitä missäki ammatissa tapahtuu ja millasta ammattikoulussa on.”*

Kahdeksasta haastattelusta yksi ei päässyt ensisijaisesti toivomaansa oppilaitokseen, mikä merkitsi hänelle koulumatkan pidentymistä kymmenillä kilometreillä. Tämä oli suuri pettymys nuorelle ja hän totesikin:

*”Kyl se harmitti aika paljo, ku se koulu oli niin kaukana. Päätin kumminkin alottaa, ku halusin ammatin. Mul oli silloin ala-asteella se koulun vaihto ja seki meni silloin ihan hyvin, niin aattelin, et kyl tästäki selvitään.”*

#### **4.2.2 Alkuvaiheen tunnelmia**

Nuorten oli haastattelussa helppo palata ammatillisen koulutuksen aloitusvaiheen tunnelmiin, mikä osoittaa siirtymävaiheen olleen merkityksellinen hetki heille. Nuorten puheissa nousi selvästi kaksi teemaa ylitse muiden: ystävien merkitys ja innostus uuden edessä. Nuoret eivät muistelleet uuden koulurakennuksen ja luokkien löytymisen tuottamia haasteita, ruokatunteja, uusia opettajia tai muuta sellaista, vaan he muistelivat ”fiiliksiään.”

Teemat:

- Kaverit alkuvaiheessa tukena
- Motivaatio korkealla

### *Kaverit alkuvaiheessa tukena*

Seitsemän nuorta kuvasi hyvin avoimesti jännittäneensä uuden koulun aloittamista esimerkiksi seuraavasti:

”Jännitti kyllä tosi paljo, kun ei ketään kavereitakaan tullu sinne.”

”Jännitti aika paljo, kun meen luokalta ei tullu ketään muuta samalle luokalle. Mietin, et miten saan kavereita ja millanen luokka mahtaa olla.”

”Kyl se meno sinne ekaks jännittikin, mut aika nopeesti siihen totuin. Menin sinne kuitenkin ihan mielelläni.”

Jännittäminen on luonnollista uuden edessä, mutta mielenkiintoista on se, mitä nuoret kertoivat jännittäneensä. Ne jotka kuvasivat jännittäneensä vähemmän, olivat menossa samalle linjalle yläkouluaikeisten ystäviensä kanssa. Eräs nuorista kuvasi siirtymävaihettaan toteamalla:

”Hiukan mua jännitti, mut tiesin, et kavereitaki tulee sinne, niin se helpotti sitä menemistä.”

Eniten nuoria pelotti se, miten he sopeutuvat uuteen kaveriporukkaan ja saavatko he ystäviä. Karjalaisen & Kasurisen (2006, 51-52) raportissa todettiin ryhmäytymisen ja opiskelijakavereiden tuntemisen olevan merkityksellistä opintojen sujumisen kannalta ja raportissa laadukas ryhmäyttäminen nähtiinkin oppilaanohjauksen yhdeksi haasteeksi. Myös Vehviläisen & Koramon (2013, 57) ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma -raportissa yleisin läpäisyhankkeiden ratkaisu alkuvaiheen ongelmiin oli hyvän ilmapiirin luominen. Tähän liittyvät käytännöt korostavat sitouttamista ja ryhmäyttämistä hyvän ryhmähengen ja viihtyvyyden luomiseksi. Kukaan nuorista ei ainakaan kertonut murehtivansa itse koulunkäyntiä, opettajia tai oppisisältöjä. Nuoret eivät siten vielä uusia opintoja aloittaessaan pelänneet tai ennakoineet vastoinkäymisiä. Nuoret pitivät selvänä, että he käyvät koulun loppuun ja saavat am-

matin. Näin he saavuttavat alkuperäisen tavoitteensa eli työelämään pääsyn. Ainoastaan yksi nuorista pyrki ennaltaehkäisemään mahdollisia tulevia ongelmia valitsemalla yhteishaussa kahdesta oppilaitoksesta ykkössijalle sen, mistä kulkee bussi vain kerran päivässä. Valintaansa hän perusteli seuraavasti:

”Kun sieltä toisesta koulusta kulkee bussit kokoajan, mut tuolta, minkä valitsin, vaan kerran päivässä, niin aattelin, ettei tuu sit poissaoloja.”

Kyseenomaisella nuorella oli siten itsetuntemusta ja hän päätti ennaltaehkäistä lipsumisensa koulusta.

### *Motivaatio korkealla*

Motivaatio aloittaa ammatilliset opinnot oli kaikilla nuorilla korkealla, minkä voi päätellä esimerkiksi seuraavista nuorten puheista:

”Olin jo tosi kyllästynyt yläkouluun, et menin mielelläni ja aika innoissaniki ammattikouluun.”

”Ei mua kauheesti hermostuttanu se (ammattikoulu), kun halusin sinne. Kun se peruskoulu jo niin kyllästytti ja ammattikoulussa saisi tehdä muutakin, kun vaan olla luokassa.”

”Kyl määhän sinne (ammattikouluun) halusin, sitä peruskoulua oli käyty jo ihan tarpeeksi.”

”Menin mielelläni amikseen, kun oli ruvennu jo peruskoulu kyllästyttämään.”

Haastattelemani nuoret olivat eri paikkakunnilta, eri perusasteilta ja he olivat eri vuosina aloittaneet opintojaan, mutta puheet olivat kuin saman ihmisen kertomaa. Eniten motivoivaa uuden edessä oli siis se, että pääsee peruskoulusta pois ja voi aloittaa oikean ammatin opiskelun perusopetusta monipuolisemmillä metodeilla.

Toinen selkeästi erottuva, opiskelumotivaatiota ja innokkuutta siirtymävaiheessa lisännyt asia peruskoulusta poispääsyn lisäksi, oli nuorten mielestä mahdollisuus saada nopeasti oikea ammatti ja päästä töihin. Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä seurantatutkimuksessa (2013, 7) selvisi, että vuonna 2013 aiempaa useammin nuoret esittivät merkittäväksi valintakriteerikseen opiskeluhauissa sen, että ammatillisessa koulutuksessa saa nopeammin ammatin ja sitä kautta työpaikan. Itse pohdin nuorten tarinoita kuunnellessani, ovat-

ko nuoret niinkään tarkasti miettineet työelämää ja työssäkäyntiä sinänsä, vai onko nopeasti töihin –tavoitteen taustalla vaan yleinen kyllästyminen koulunkäyntiin? Nuoret tiedostavat hyvin sen, miten vaikeaa on saada töitä ilman ammatillista koulutusta, joten asenteena saattaa olla, että hoidetaan nyt tämä välttämätön paha – ammattikoulu- alta pois. Seuraavassa nuorten kuvauksia ammatin hankkimiseen tähtäävästä motivaatiostaan:

”Vaik hainki ekana sitä sähköä opiskelemaan, niin tärkeintä mulle oli kuitenkin saada vaan joku ammatti – nopeesti.”

”Se ala kiinnosti mua paljo ja halusin ne paperit sieltä ulos, että pääsisin hommiin.”

”Halusin sen ammatin, mut edelleen se koulunkäynti vaan kyllästytti, vaik koulu vaihtu-ki ja ammattiaineitaki oli.”

Viimeksi siteeratulla nuorellakin oli odotukset korkealla koulun alkaessa ja toiveena saada oikea ammatti, mutta hän lannistui jo opintojen alussa opiskelun koulumaisuuteen.

Ammatillisten opintojen huolelliseen alkuun saattamiseen kiinnitettiin huomiota opetushallituksen syksyllä 2003 käynnistämässä oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen aluehankkeissa. Hankkeissa panostettiin esimerkiksi aiemmasta tiedottamiseen painottuvasta nivelvaiheyhteistyöstä nuorten siirtymien tukipalveluiden kehittämiseen ja opiskelujen alkuvaiheen sujuvuuden tukemiseen. Lisäksi luotiin toimintamalleja, joiden avulla peruskoululaiset saisivat myös kokemukseen perustuvaa tietoa opiskelusta lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Ohjauksessa pyrittiin painottamaan toisen asteen alkuvaiheessa opiskelutaitojen kehittymistä, yksilöllisten opiskelusuunnitelmien tekemistä sekä vastuun ottamista omista opinnoista ja sitoutumista opiske- luun. Myös ryhmäytymisellä ja opiskelukavereiden tuntemisella todettiin olevan suuri merkitys siihen, miten opinnot toisella asteella lähtevät sujumaan. Nivelvaiheen ohjauksessa opiskelijatutoreiden merkitys koettiin tärkeäksi ja todettiin, että heidän panostaan voisi hyödyntää pitempäänkin toisen asteen opintojen aikana. (Karjalainen & Kasurinen 2006, 51-52.) Tutkimukseni nuoret eivät eritelleet eivätkä muistaneet alkuvaiheessa olleen mitään erityisiä tukitoimia – heille riitti tukitoimeksi se, että he saivat kavereita.

### 4.3 Kokemuksia opiskelusta ja keskeyttämisprosessista

Kaikki haastattelemani nuoret aloittivat motivoituneina opiskelun ammatillisessa oppilaitoksessa eikä kukaan heistä ollut ennakoanut kohdalleen vastoinkäymisiä tulevilla opinnoilla. Pettymys olikin tunne, mikä korostui nuorten puheissa, kun he kertoivat opintojensa keskeytymisistä ja niihin liittyvistä tapahtumista. Vehviläisen (2008, 11) mukaan keskeyttäjien joukosta löytyy runsaasti erilaisia keskeyttäjäprofiileja. Keskeyttäminen saattaa liittyä ammatinvalinnan epäonnistumiseen tai työhön suuntautumiseen. Joskus kysymys voi olla laajemmasta yhteiskunnallisesta muokaluaisuudesta. Toisinaan keskeyttämisessä on kysymys järkevistä päätöksistä. Keskeyttäneiden joukossa on paljon myös niitä, joille keskeyttäminen on ongelmallinen asia, mistä saattaa seurata lisää ongelmia. (Vehviläinen 2008, 11.) Edellä kuvattu asia näkyi myös omassa tutkimuksessani – tarinoita oli niin monta kuin oli kertojiaakin. Seuraavaksi nuoret kuvaavat kokemuksiaan ammatillisissa opinnoissa ja keskeyttämiseen johtavista tapahtumista.

#### 4.3.1 Opiskelukokemukset ennen keskeyttämistä

Nuorten kuvauksissa alun viihtymisissä yhteneväistä oli uutuudenviehätys ja se, että heidän kammoamansa peruskoulu oli taakse jäänyttä elämää. Lisäksi pajapäivät keräsivät kiitosta. Sen sijaan, kun keskustelu eteni siihen vaiheeseen, jolloin ongelmia koulunkäynnissä alkoi ilmetä, tarinat alkoivat olla yksilöllisempiä.

Teemat:

- Alussa kaikki oli hyvin: uutuus ja pajapäivät pelastuksena
- Kun alamäki alkoi
- Oma reagointi vastoinkäymisiin: poissaolot ja keskustelu

### *Alussa kaikki oli hyvin: uutuus ja pajapäivät pelastuksena*

Kaikki haastatellut nuoret kertoivat koulun lähteneen hyvin liikkeelle. Uu-  
tuudenviehätys ja kavereiden tapaaminen oli alun viihtymiselle yleisin selitys  
nuorten puheissa. Nuoret kertoivat opintojensa alkamisesta seuraavasti:

”Oli aluks ihan ok. Sai uusia kavereita ja muutenki, kun kaikki oli ihan uutta.”

”Kyllä se mukavaa aikaa oli. Sai uusia kavereita ja kyllä opettajatki oli ihan mukavia, ei  
mitään kammaa jääny.”

”Hyvin se lähti, kaikki sujui hyvin. Vanhoja kavereitaki oli paljo samalla luokalla. Pa-  
rempi se oli ku peruskoulu”.

Sosiaaliset suhteet olivat nuorille siten edelleen hyvin tärkeitä koulussa viihty-  
misen kannalta. Nuorten puheista oli myös aistittavissa, että mitä vähemmän  
uusi koulu muistutti peruskoulua, sen parempi.

Toinen merkittävä tekijä, mikä nuorilta sai kiitosta, oli käytännön opetus  
ja vastaavasti kielteisesti nuoret suhtautuivat teoria-aineisiin. Kahdeksasta  
haastatellusta nuoresta kuusi kertoi olleensa innoissaan paja- ja ammattiaine-  
päivistä. Seuraavanlaisia kuvauksia vilisi nuorten ammattikoulumuisteluissa:

”Pajassa oli mukavampaa ja se kiinnosti mua enemmän. Se luokkaopiskelu ei ollu niin  
kivaa. Haluun enemmänkin tehdä käsillä enkä lukea.”

”En muista paljoo muuta ku pajapäivät. Ne oli hyviä. Yleisistä aineista en tykänny, niihin  
olin kyllästyny jo peruskoulussa. Mut pajapäivistä tykkäsin, kun sain tehdä metallihom-  
mia.”

Yksi nuorista kertoi teoriapäivien tylsyyden pelastetun villin luokan hauskan-  
pidolla:

”Aika huiliviluluokka oli ja oltiin villedä, mutta aika mukavaakin se oli, kun ei ollu sitte  
niin tylsiä päiviä.”

Yksi haastatelluista nuorista ei tehnyt eroa ammattiaine- ja teoriapäivien välillä,  
vaan hän suoriutui kummastakin yhtä hyvin:

”Aluks oli niinku peruskoulussa, matikkaa ja äikkää ja sellasta. Ne oli sekasin ne am-  
mattiaineet ja yleiset. Mut kyl ne molemmat siinä meni. Ammattiaineet kyllä rupes herät-  
tään kiinnostuksen siihen ammattiin”.

Yhtä haastatelluista ei kiinnostanut koulussa mikään muu kuin kaverit:



”En vaan yhtään viittiny sitä. Ei mua yhtään huvittanu käydä koulua, mut näki siellä kavereita”.

Nuoret kaipasivat selkeästi uudenlaista oppimisympäristöä ja muutosta opetusmetodeihin. Pajapäivät koettiin pelastukseksi. Kuronen (2010, 80) toteaa väitöskirjassaan, että teoriapainotteinen opetus pudottaa kouluallergiset nuoret jo varhaisessa vaiheessa opinnoista. Tämä toteamus todentui omassakin tutkimuksessani selvästi.

Kurosen (2011, 22) mukaan peruskouluvaiheen heikko menestys ja kyllästyminen kouluun kostautuvat perinteiseen tapaan toteutetussa koulumaisessa ammatillisessa opetuksessa. Huomasin edellä kuvatun asian myös omissa haastatteluissani. Nuorten odotukset uutta koulua kohtaan olivat todella korkealla nimenomaan siksi, että he perusopetukseen kyllästyneinä odottivat niin paljon pajapäiviltä ynnä muilta käytännön opinnoilta sekä työssäoppimisjaksoilta. Perinteistä luokkaopetusta oli käytännön opiskelun lisäksi kuitenkin edelleen, mikä oli usealle nuorelle pettymys.

Karjalaisen & Kasurisen (2006, 51) raportissa kerrottiin hankkeiden luomista toimintamalleista, joiden avulla peruskoululaiset saisivat myös kokemukseen perustuvaa tietoa opiskelusta lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Myös Kuronen (2011, 84) toteaa, että vasta omakohtaiset kokemukset koulutusalosta ja työelämästä vaikuttivat suunnitelmien realistisuuteen jatkossa. Koulutuskokeilun kaltaiset tutustumisjaksot ammatillisessa oppilaitoksessa voisivat avata nuorten silmiä näkemään, millaista opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa oikeasti on. Nuoret saattaisivat kestää paremmin teoriaopinnotkin, kun heillä olisi jo valmiiksi realistinen käsitys teoria- ja ammattiaineiden vuorottelusta. Vehviläisen & Koramon (2013, 57) raportissa kuvattiin useissa läpäisyhankkeissa korostetun myös alkuvaiheen tiedottamisen ja orientoinnin merkitystä. Tiedottamisella pyritään kuvaamaan opiskelun kokonaisuutta, opiskelijat tutustutetaan oppilaitokseen, opintoihin ja tutkintojen vaatimuksiin. Tällainen toiminta huolellisesti toteutettuna voi auttaa nuoria kohtaamaan realistisin odotuksin tulevat haasteet.

Työssäoppimisesta koulun ulkopuolella oli vain yksi nuorista ehtinyt saamaan kokemusta. Hän kuvasi tilannetta seuraavasti:

”Sain tehdä siellä (työssäoppimispaikassa) kaikenlaista perusjuttua. Pärjäsin hyvin, kun olin tehnyt jo kotonaki kaikkee. Tykkäsin siitä työstä. Siellä oli mukavaa.”

Yksi selitys pajapäivien ja työssäoppimisjaksojen suosioon onkin vaihtelevuuden lisäksi niistä saadut onnistumisen kokemukset. Teoria-aineissa huonosti menestyneille opiskelijoille on varmasti itsetuntoa nostattava kokemus huomata pärjäävänsä. Kurosen (2010, 280) tutkimuksessa nuoret kokivat työssäoppimisjaksot työpaikoilla mielenkiintoisina. Erityisesti työorientoituneet ja käden taitoja vahvuuksinaan pitäneet nuoret saivat positiivisia kokemuksia vastapainoksi luokassa opiskelulle.

### *Kun alamäki alkoi*

Kahdeksasta nuoresta seitsemällä alkoi ongelmia ilmetä jo ensimmäisenä vuotena. Näistä seitsemästä kolme opiskeli metallialaa ja neljä sähköalaa. Yksi tulevista metallialaa opiskelleista keskeyttäjästä kävi kaksi vuotta koulua saaden kyseenomaisena aikana suorituksia aikataulun mukaisesti. Myös yksi sähköalaa opiskelleista sai ongelmistaan huolimatta suorituksia yli 90 opintoviikkoa kahden ensimmäisen vuoden aikana. Syyt siihen, miksi ongelmia ensimmäisenä vuotena alkoi tulla, olivat varsin moninaisia. Sähköalan neljästä opiskelijasta kolme kertoi turhautuneensa opetukseen. He kertoivat tilanteesta seuraavasti:

”Alku sujui tosi hyvin ja sain suorituksi niinku pitiki, mut sitte vaihtu opettaja. Se ei osannu yhtään opettaa. Tuli niin turhautunu olo, kun halusin niin saada sen ammatin ja oppia sitä lisää, mut tajusin, et ei se kyllä tällä opetuksella onnistu.”

”Olin jo valmiiks aika perehtyny siihen sähköön. Mulle oli kova pettymys ku asioita opetettiin vaan kalvolla. Ei ollu mitään vuorovaikutteisuutta eikä meitä opiskelijoita kuunneltu yhtään eikä niitä kyllä kiinnostanukkaan. Se oli kyllä tosi tylsää. Ei sitä huomattu, et tiesin jo aika paljo näistä asioista, mut en kyllä ottanu ittekkään sitä puheeksi. Olis varmaan pitäny, mut aattelin, ettei mikään kumminkaan muutu Yks opettaja oli tosi hyvä. Se kuunteli meiänki mielipiteitä ja sillä oli jotain uutta annettavaa.”

Toinen näistä nuorista tunnisti oman osaamisvajeensa ja halusi siksi saada laadukasta opetusta oppiakseen lisää ja toisella opetukseen turhautuneista nuorisista oli jo vankka tuntuma sähköalaan, joten yksi syy pettymiseen oli se, että asiat

olivat jo tuttuja ja nuoren mielestä liikkeelle lähtö oli liian hidasta. Opetushallituksen julkaisussa *Arvioinnin opas* (2012, 17) todetaan ammatillisen peruskoulutuksen osaamisen tunnistamisen merkitsevän sitä, että ammatillisten opintojen alkaessa selvitetään, mitä opiskelija osaa opintoja aloittaessaan. Kartoituksessa selvitetään tavallisimmin matemaattista ja kielellistä osaamista, mutta tärkeää olisi myös paneutua siihen, onko opiskelijalla aiemmin hankittua osaamista kyseisen tutkinnon osan sisältämästä asiasta ja lisäksi opettajan tulisi selvittää opiskelijoille tutkinnon osan tavoitteet ja ammattitaitovaatimukset niin, että opiskelija saisi käsityksen siitä, onko tutkinnon osassa sellaista osaamista, mitä hänellä jo on. Osaamisen tunnistamisen perusteella voi opettaja suunnitella alkavan opetuksensa siten, että opetuksessa otetaan huomioon opiskelijoiden lähtötaso.

Monet haastattelemistani nuorista harmittelivat, etteivät itse olleet aktiivisempia oman asiansa kanssa, mutta jokainen heistä myös totesi, ettei mikään olisi kuitenkaan muuttunut. Edellä kuvattu aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen liittyvä toiminta edustaisi sellaista foorumia, missä nuoren olisi varmasti helpompi selvittää omaa osaamistaan ja tarpeitaan.

Kolmas opetukseen turhautuneista nuorista liitti omat ongelmansa yhteen opettajaan sekä luokkaan:

”Mua harmitti se opettaja, kun se huusi, jos ei osannu heti jotain ja sitte se luokkaki oli tosi villi. Siellä osa heitti ihan lössiksi sen opiskelun ja ite olisin halunnu opiskella kunnolla ja oppia sitä sähköhommaa lisää, että olisin pärjänny niissä hommissa. Sinne tulee joku tosi huonolla todistuksellaki, vaikka se on aika vaikeeta ja tarttee olla tosi tarkka. Sanoin aina välillä luokassa, et tarttis tehä näitä hommia kunnolla, mut ei se mitään auttanu. En kyllä tullu siellä luokassakaan oikein toimeen. Ei ollu oikein sellasia samanhenkisiä tyyppjejä mun kanssa.”

Tämä opiskelija ei löytänyt paikkaansa luokassa ja lisäksi hän pelkäsi opettajaa. Sen sijaan ala olisi kiinnostanut häntä. Hän koki, ettei pystynyt aiheeseen kunnolla perehtymään, mikä aiheutti turhautumista.

Neljäs ensimmäisenä vuotena ongelmia kohdanneista sähköalaa opiskelleista nuorista kertoi opintojensa kaatuneen omasta syystään. Hän kertoi opiskelustaan seuraavaa:

”Ykkösluokalla kohelsin tosi paljon. En oikein ees osaa sanoa, miks rupesin niin villiksi. Kai se ku olin niin nuori. Luokka oli tosi mukava. Muutama muuki lähti siihen mun ko-

hellukseen mukaan. Ei mulla oo mitään pahaa sanottavaa opettajista eikä siitä sähköstä. En vaan kestänyt olla koulussa.”

Tämä opiskelija koki, ettei koulun penkki ollut häntä varten. Edelliselle nuorelle villi luokka oli iso ongelma, mutta tälle nuorelle villi ”kohellus” oli ainoa asia, minkä takia hän edes hetken jaksoi käydä koulua. Erityinen haaste opetukselle onkin heterogeeniset ryhmät. Miten opetuksessa pystytään vastaamaan erilaisen nuorten erilaisiin tarpeisiin tasapuolisesti?

Kolmesta ensimmäisenä vuonna metallialaa opiskelleista ja vaikeuksia kohdanneesta nuoresta kahden ongelmat liittyivät väärään alavalintaan ja yhden ongelmat aamuhäämisiin sekä ristiriitoihin opettajan kanssa.

Väärästä alavalinnasta opiskelijat kertoivat seuraavaa:

”Väärä ala se oli. Sen huomasi heti. Kun se oli niin ykstoikkosta. Oon sellanen, et tykkään liikkua enkä olla paikallaan. Siellä teoriatunneilla vaan istuttiin paikoillaan ja metalipajassaki oltiin vaan niiden samojen koneiden kanssa samassa hallissa.”

”No joku puoltoist kuukautta kerkesin siinä olemaan. Muuten se oli ihan hauskaa, mut sit lopuks rupes tuleen vähä tylsää, ku mul ei ollu siellä oikein mitään tekemistä eikä mua jaksanu kiinnostaa mikään. Tai olis siel pajassa ollu tekemistä, mut ku ei jaksanu vaan kiinnostaa. Se ala oli ihan väärä. Opetus oli kyl toisaalta ihan hyvää. Ehdin siin jotain oppimaanki. Mut en mä siel just mitään tehny. Istuin vaan jossain pöydän reunalla ja pelasin kännykän kans.”

Tämä nuori kertoi väärän alavalinnan olleen syynä ongelmien syntymiselle. Toisaalta nuori käytti sellaisia ilmaisuja kuin ”ei jaksanu kiinnostaa mikään” tai ”en siellä just mitään tehny”, mistä jäi itselleni kuva, että nuori olisi ollut masentunut. Tämän hän kuitenkin kielsi ja kertoi vaan olleensa tympääntynyt alavalintaansa. Huomioni kiinnittyi myös siihen, että hän oli esimerkiksi varsin huomiota herättävästi tuonut esiin asennoitumisensa koulua kohtaan. Hän kuitenkin kertoi, että oli saanut istua ihan rauhassa siellä pöydän reunalla kenenkään puuttumatta asiaan. Tämä nuori korosti koko haastattelun ajan itsenäisyyttään peruskoulun valinnoista alkaen. Olisikohan hän kuitenkin esiintymisellään hakenut kaipaamaansa huomiota, mitä ei kehdannut itse pyytää?

Aamuhäämiset ja ristiriidat opettajan kanssa ongelmiksi kokenut nuori selvitti omaa opiskelukokemustaan näin:

”Meni se koulu ihan huonosti, ku ei sitä tullu ikinä aamulla lähettyä bussin kanssa mihinkää tai mittää. Mut silloin harvoin, ku kävin koulussa, niin kyl mä silloin hommat tein, hitsasin niitä juttuja. Mut se opettaja ei kyl tykänny musta yhtään. Se oli tosi ilkeä.”

Kysymykseen siitä, kumman nuori koki suuremmaksi ongelmaksi koulunkäyntinsä kannalta, opettajan vai aamuerätykset, hän vastasi, että opettajan.

Kolme nuorta piti suurimpana syynä vastoinkäymisiinsä heikkoa opetusta, mikä ei vastannut heidän tarpeisiinsa. Lisäksi kaksi näistä nuorista sekä yksi metallialan keskeyttäneistä nuorista kuvasi myös ristiriitoja yksittäisten opettajien kanssa esim. sellaisilla ilmaisuilla kuin ”se huusi”, ”sitä ei kiinnostanu”, se ei kuunnellu”, ”se oli ilkeä” ja ”se ei osannu opettaa.” Pirttiniemen (2004, 23–24) mukaan opettajasuhteet saattavat olla ratkaiseva tekijä koulutuksesta syrjäytymiseen. Pirttiniemi arvelee, etteivät oppilaat niinkään epäile opettajien ammatitaitoa, vaan ongelmana on ennemminkin opettajien kyky ihmisenä olemiseen ja työskentelyyn oppilaiden kanssa. Oppilaille annetaan tukea ja myönteistä palautetta liian harvoin. Omassa tutkimuksessani ilmeni sekä pettymystä opetukseen että kokemusta huonosta kohtelusta tai välinpitämättömyydestä opettajan taholta.

Kaksi haastatelluista nuorista piti suurimpana ongelmanaan väärää alavilintaa, mikä valottui kummallekin heti opintojen alettua. Kumpikin näistä nuorista piti opetusta hyvänä, luokka ja kaverit olivat mukavia, mutta väärä ala vei kummankin motivaation opiskeluun. Yhden nuoren vaikeudet liittyivät omaan vilkkauteen ja yleiseen vastenmielisyyteen koululaitosta kohtaan. Yksi nuorista viihtyi kaksi vuotta hyvin koulussa, opinnot sujuivat ja ala kiinnosti:

”Se ala oli kyl kiinnostava ja opettajat oli mukavia ja osas opettaa. Osasin kyl valmiiks kaikkee, et se varmaan helpotti sitä opiskelua. Sain kahen eka vuoden aikana kaikki suoritettuu aikataulussa eikä yhtään jääny rästejä. Sit meil oli luokassa tosi hyvä henki. Ollaan vieläki tekemisissä. Sit kerran ku kävin yhen kuljetusliikkeen hommissa tuomas taravaa sinne koululle, niin ne opettajat tunsu mut ja tuli moikkaamaan. Se oli kyl mukavaa.”

Tämän nuoren kohdalla ei vastoinkäymisiä opinnoissa siis ilmennyt, mutta hänen keskeyttämiseen johtavat tapahtumat olivat siksi poikkeukselliset, etten tuo niitä tässä tutkimuksessa tarkemmin esille anonyymiteettisistä.

### *Oma reagointi vastoinikäymisiin; poissaolot ja keskustelu*

Tutkimukseni kohderyhmän vastoinikäymisiä kohdanneista nuorista kuusi reagoi ongelmiinsa ensisijaisesti jättäytymällä pois koulusta. Seuraavassa nuorten kommentteja poissaoloistaan:

”Kyllä mulle niitä opintoviikkoja kerty. Eka vuoden kävin. Oli niitä poissaoloja kyl koko ajan tosi paljo. En vaan viihtyny siellä metallilla.”

”Kävin puol vuotta aika hyvin, mut se pettymys siihen opetukseen oli niin kova, et rupe-  
sin olemaan pois. Jäin vaan enkä ikinä ilmottanu kenellekään. Palasin kumminki aina vä-  
lillä kouluun, kun halusin ne paperit”

”Ykkösluokalla kohelsin ja lintsasin tosi paljo, kun mua ei yhtään huvittanu käydä sitä  
koulua. Eka luokan kävin kahteen kertaan niitten lintsamisten takii.”

Yksi nuorista lopetti koulun kokonaan vajaan kahden kuukauden kuluttua ja yhdellä ei ollut ongelmia, joten heidän kohdallaan poissaoloja ei ollut.

Rantasen & Vehviläisen (2007, 71-72) raportissa, missä kuvattiin ESR -  
hankkeiden vaikutuksia projektioppilaitoksissa tapahtuneisiin muutoksiin, to-  
dettiin poissaolojen olleen syitä ja seurauksia opiskeluongelmiin. Toisaalta  
poissaolot aiheuttavat ongelmia opinnoissa, koska opiskelijat eivät pysy ope-  
tuksessa mukana, vaan tippuvat muun ryhmän vauhdista. Toisaalta, jos opiske-  
lijalla on ongelmia opinnoissaan, hän on helpommin pois koulusta kuin jos hän  
menestyy hyvin ja pitää opiskelusta. Haastattemieni nuorten poissaolot aihe-  
uttivat ongelmia opiskelussa, mutta jokaisen poissaoloihin löytyi syy, jonka  
nuoret osasivat nimetä. Kukaan heistä ei kertonut jääneensä muuten vaan pois  
koulusta, vaan poissaoloihin oli peruste. Oli merkillepantavaa, että nuoret ker-  
toivat ongelmistaan ensin ja sitten totesivat kuvattujen ongelmien johtaneen  
poissaoloihin. Vehviläinen (2013, 34-35) toteaa seurantalutkimuksen raportis-  
saan, että opiskelijoiden poissaolot toimivat hyvänä ennakoivana indikaattorina  
opinnoista eroamiselle ja opintojen viivästymiselle. Parhaimmillaan nuoren  
poissaolot johtavat koulun taholta tehostuneeseen seurantaan ja mahdollisuu-  
teen puuttua ennaltaehkäisevästi nuoren tilanteeseen.

Seuraavaksi nuorten kommentteja siitä, miten koulussa reagoitiin heidän  
poissaoloihinsa:

”Ei ikinä soiteltu perään – tai kyllä niistä (poissaoloista) saattoi opettaja vissiin joskus jostain kysellä. Nykysessä koulussaki mulla on välillä poissaoloja ja sillon pidetään heti palaveri. Se on mun mielestä hyvä, ku sit tulee taas käytyä kunnolla.”

”Opo aina soitteli välillä, et missä oot. Se opo oli tosi mukava tyyppi, kun se oli sillain kiinnostunu eikä haukkunu, vaik olinki pois. Mua kyllä hävetti, kun en mitään ilmottanu ite, että mulle tarvi sillä tavalla soitella.”

”Ei siellä (koulussa) tehty mitään. Ei se opettaja vissiin tykänny musta, ku se oli mulle niin kamala koko ajan. Paitsi soitti se kerran ja sano, et jos et tänään tuu kouluun, niin sut erotetaan. Siihen sitte sanoin, et emmää sit tuu.”

Nuorten poissaoloihin reagoitiin koulun taholta soittelemalla perään. Kukaan nuorista ei ainakaan muistanut, että heidän poissaolojensa tiimoilta olisi koulussa pidetty palavereja. Nuoret eivät enempää huomiota olisi kaivanneetkaan, vaan heille sopi hyvin, että he saivat olla rauhassa. Yhtä nuorta lukuun ottamatta kukaan haastatelluista nuorista ei uskonut, että millään palavereilla olisi pystytty syntyneeseen tilanteeseen vaikuttamaan. Yhdellä nuorella oli tosin sellaisesta kokemusta myöhemmissä opinnoissaan ja silloin hän piti sitä hyvänä tapana reagoida poissaoloihinsa. Yksi nuorista totesi ohjauskeskustelun mahdollisuuksista parantaa omaa silloista tilannettaan seuraavasti:

”Olis siinä varmaan voinu kertoa omista ajatuksista, esimerkiks et opiskelu ois ollu vähä haastavampaa, niin olis voinu jatkaa. En tie kyllä olisinko silti sanonu mitään. Sillon tuntuu vaan hyvältä jäädä pois.”

Minulle jäi sellainen tuntuma nuorten puheista, että jättäytyminen ja vetäytyminen ongelmien ääreltä oli heille paras tapa reagoida siksi, etteivät he halunneet ongelmilleen ainakaan sellaista ratkaisua, että he olisivat päätyneet jatkaamaan koulua. Nuoret kokivat poissaolojensa taustalta löytyvien syiden olleen sellaisia, ettei niihin olisi ollut löydettävissä ratkaisuja. Kuronen (2011, 83) toteaa tutkimuksessaan, että nuorten kynnyksen omien ongelmiensa puheeksi ottamisessa on korkealla, mistä seuraa, että paine selvitä yksin on kova. Oppilaitoksen tulisikin panostaa toimijoidensa kykyyn lisätä avoimuutta, rakentaa turvallista ja välittävää ilmapiiriä sekä tunnistaa yksilöllisiä tarpeita. Kuronen korostaa myös varhaisen puuttumisen merkitystä ongelmien ratkaisussa. Itse pohdin alusta alkaen haastatteluaineistoa analysoidessani, että miksi näiden nuorten on jo perusasteelta alkaen ollut niin hankalaa pyytää apua ja kysyä neuvoa – mistä syntyy se käsitys, että asiat pitää selvittää yksin? Nuorten oman aktiivisuuden

varaani ei ainakaan omien tutkimustulosteni perusteella voida jättää yhteydenpitoa, vaan koulun on oltava aloitteellinen ja järjestettävä tilaisuuksia keskusteluille.

Poissaolot olivat tutkimukseni nuorilla yleisin tapa reagoida vastoin käymisiin. Neljä nuorista yritti keskustella koulussa joko opinto-ohjaajan tai ryhmänvetäjän kanssa ongelmistaan. He kuvasivat näin pyrkimyksiään ratkaista tilanteensa keskustelemalla:

*”Kävin opolle juttelees siitä opetuksesta, mut mitään muutosta ei tullu”*

*”Opon kanssa kävin juttelemassa linjan vaihtamisesta. Sitä luvattiin selvittää, mut ei siitä sit enää kuulunu mitään”*

*”Juttelin rehtorin kans siitä mun asiasta. Osastonjohtajanki kanssa yritin ja kyllä se pahoteli ja yritti auttaa. Yritti kovastikin. Opettajat kehu mua, ammattiopinnot suju hyvin ja sit vaan kävi niin ku kävi.”*

*”Kävin usein juttelemassa opon kanssa ja aina kun kävin, sain vastauksia. Se oli mun mielestä tosi hyvä se opo.”*

Loput neljä eivät yrittäneet koulussa keskustella kenenkään kanssa, vaan tekivät itsenäisesti ratkaisut seuraavista askelistaan. Kolme näistä nuorista päätyi hakemaan uuteen kouluun ja teki itsenäisesti yhteishaun. Yksi näistä kolmesta nuoresta oli kuullut kaveriltaan kiinnostavasta jatko-opiskeluvaihtoehdosta, yksi nuori haki linjalle, jota hän oli miettinyt jo perusteella, mutta oli luopunut ajatuksesta alan huonon työllisyystilanteen vuoksi ja yksi heistä oli saanut vanhemmiltaan idean uudesta alasta. Toisin sanoen näistäkin kolmesta nuoresta kaksi oli pyrkinyt ratkaisemaan ongelmansa keskustelemalla jonkun kanssa. Yksi haastattelemistani nuorista ei yrittänyt ratkaista asiaansa millään tavalla.

#### **4.3.2 Keskeyttämisprosessi**

Haastattelemistani nuorista kaksi keskeytti opintonsa ensimmäisen lukuvuoden aikana, kolme toisena lukuvuotenaan ja loput kolme kolmantena lukuvuotena. Opintoviikkoja oli ehtinyt kertyä vähimmillään 0 ja enimmillään 95. Keskeyttämisprosessista nuorten kanssa keskustellessamme nuoret pohtivat selkeästi eniten sitä, miten päätös keskeyttämisestä lopulta syntyi, miten konkreettisesti keskeyttäminen koulun kanssa toteutettiin ja mitkä olivat syyt keskeyttämiin.



Kaikkiin näihin teemoihin liittyi myös muistelua silloisista tunnelmista sekä ajatuksia siitä, olisiko mitään ollut tehtävissä keskeyttämisen välttämiseksi. Aiemmin peruskouluajojen yhteisvalintaa pohtiessaan nuoret muistivat hyvin, miten yhteishaku tehtiin teknisesti. Myös keskeyttämisprosessia läpikäydessämme itse eroilmoituksen jättäminen oli nuorilla parhaiten muistissa koko kokonaisuudesta.

Olen kirjannut teemoittain nuorten kuvaukset peräkkäin siksi, että lukijalle välittyisi selkeästi miten yhteneväisiä nuorten puheet olivat huolimatta siitä, miten erilaisista nuorista oli kyse.

Teemat:

- Päätös keskeyttämisestä
- "Ne eropaperit"
- Keskeyttämisen syyt

### *Päätös keskeyttämisestä*

Tutkimukseni nuorille päätös koulun keskeyttämisestä oli helppo, looginen jatko poissaoloille. Useasti toistuva "jään vaan pois" -ilmaisu kertoo päätöksen kypsyneen jo poissaolojaksojen aikana, eivätkä nuoret osanneet erityisen täsmällisesti eritellä hetkeä, jolloin päätös keskeyttämisestä syntyi. Nuorista kuusi kertoi keskustelleensa kotona keskeyttämisestä päätöksestään. Nuorten puheista saattoi päätellä, että heille oli koulun kantaa tärkeämpää se, miten kotona suhtauduttiin heidän päätökseensä lopettaa koulu. Nuorista kuuden kotona päätökseen suhtauduttiin myönteisesti, koska heillä oli jo varasuunnitelmat olemassa; kolmella työpaikka, kahdella opiskelupaikka ja yhdellä sekä työ- että koulupaikka. Nuorille itselleenkin oli hyvin tärkeää, etteivät he jäisi "tyhjän päälle". Yksi nuorista ei oikein tiennyt mihin seuraavaksi kuuluu ryhtyä ja yksi nuorista päätti usean uuden opiskelun jatkamisyrityksen jälkeen lopullisesti keskeyttää koulun ilman vaihtoehtosuunnitelmaa. Seuraavassa nuoret kuvaavat päätöksentekoaan. Kaikki nuoret tekivät päätöksen itsenäisesti, mutta suurin osa heistä haki kuitenkin hyväksynnän kotoa tekemälleen ratkaisulle.

”Jäin vaan pois kolmannen vuoden jälkeen ja menin armeijaan. Palasin kouluun vielä takasi, mut se sama opettaja oli siellä edelleen, niin sitten erosin kokonaan. Jäin vaan pois. Koululta soiteltiin ja ilmoitin, et eroon. Asuin jo omillani, niin en siitä sit kotona puhunu.”

”No kun niitä poissaoloja jo oli, eikä ala kiinnostanu, niin ei ollu ongelmia jättää koulua siihen. Ikävä jäi kyl kavereita, mut me nähtiin sit viikonloppusin, niin ei se haitannu. Haikeeta se kyl jotenki oli ja oli mulla sitä koulua ikäväki. Kotona juttelin asiasta ja sain luvan erota, ku mulla oli työpaikka”

”Kevään roikuin vielä koulun kirjoilla. Sitte päätin erota. Olin kumminki hakenu toiseen kouluun ja tiesin, et pääsen sinne, ku mulla oli niin hyvä todistus. Kotona se oli ihan ok, kun mulla oli kesäks töitä ja uus koulupaikkaki melko varma. Koulussa yks opettaja joutain puhu jatkamisesta, mut en sitte halunnu.”

”Jäin vaan pois, enkä puhunu siitä koulussa mitään. Viimesenä vuonna sen päätin etten enää jatka. Olin ollu koko ajan paikottain pois. Yksin sen päätin. Nyt kun aattelen, niin olis voinu jutella opettajien kans, mut en silloin halunnu. Enkä pyytäny päästä puhunu, mutta eipä hekään perään kyselleet. Vanhemmille kerroin, eikä se niitä haitannu, kun mulla oli jo uusi koulupaikka. Kukaan ei perään soitellu, enkä sellasta kaivannutkaan, kun mulla oli jo uudet kuviot. Unohdin koko koulun siinä kohtaa ja neki vissiin unohti mut. Kyllä mua kumminki harmitti, kun opintoviikkoja oli kuitenkin aika paljo.”

”Olin ollu niin paljo pois. Yritin kyllä vielä käydä uudestaan sitä ekaa vuotta, mut kun porukka oli uusi, niin ei se ollu enää ollenkaan hauskaa. En kumminkaa ite eronnu, vaan mut erotettiin poissaolojen takia ja se tuntu silloin hyvältä idealta. Kenenkään kans en puhunu siitä eroomisesta. Vähä kyllä sitä mielti, et mitäs ny?”

”Ite päätin siitä erosta, enkä silloin puhunu enää kenenkään kanssa, kun se epäreiluus oli niin kova. Eikä peräänkään soiteltu. Kotona kerroin, et eroan koulusta, eikä ne vastaan pistäneet, kun mulla oli kuitenkin työpaikka jo tiedossa. Siitä ne ei olis tykänneet, jos vaan olisin kotiin jääny. Enkä olis itekkään halunnu jäädä kotiin.”

”Mää päätin erota, kun se ala ei kiinnostanu. Soitin sinne uuteen kouluun ja kun paikka siellä kerran oli, niin sitte menin sinne. Opettajalle kerroin, et lähen muualle opiskelemaan. Ei kotonakaan kellään ollu mitään sitä vastaan, sanottiin vaan, et tee niinku parhaaks näät.”

”En vaan sitte enää menny kouluun. Päätin vaan lopettaa, kun ei siitä opiskelusta mitään tullu ja töitäki kumminki oli. Kotona puhuin siitä, eikä se niitä harmittanu, kun mulla oli töitä.”

Vehviläisen (2008, 18) mukaan keskeyttäminen näyttäytyy prosessina, jossa keskustellaan ennen lopullista päätöstä. Oman tutkimukseni kohderyhmän nuoret eivät olleet halukkaita keskustelemaan. Poissaolojen yhteydessä oli puhelinkeskusteluja käyty, mutta keskustelut eivät vaikuttaneet ollenkaan nuorten jo selkeästi sisäistyneeseen ajatukseen lopettaa koulu kesken. Vehviläinen (2008, 18) toteaa, että erilaisiin palveluihin osallistuminen on harvinaisempaa varsinaisten keskeyttäjiä joukossa, mihin ryhmään kuuluvat myös ne, jotka todennäköisesti kieltäytyvät tarjotuista palveluista. Tutkimukseni nuoret eivät ainakaan muistaneet, että heille olisi mitään palveluita tarjottu, mutta he eivät olleet myöskään sellaisia kaivanneet eivätkä olisi todennäköisesti palveluita

vastaanottaneet. Tärkeintä suurimmalle osalle nuorista oli se, että omat vanhemmat olivat tukena heidän päätöksenteossaan.

### *"Ne eropaperit"*

"Ne eropaperit" oli asia, minkä yhtä nuorta lukuun ottamatta kaikki tiesivät edellytykseksi päästä lopullisesti eroon koulusta. Kahdeksasta nuoresta kuusi oli itse aktiivinen keskeyttämisilmoitus -asiassaan, yksi ei tiennyt koko prosessista mitään ja yhden nuoren kohdalla koulu oli aloitteellinen eroprosessin käynnistämässä. Seuraavassa nuorten kuvauksia siitä, miten he hoitivat tämän eroprosessissaan tärkeimmäksi mieltämänsä kohdan.

"Ne soitteli sieltä koulusta ja sit vaan sanoin et eroon ja ne pyys käymään ja tehtiin sitte ne eropaperit. Kyllä mua silloin otti päähän, kun olisin halunnun sen ammatin."

"Ilmotin ryhmänvetäjälle, et eroon ja se ne eropaperitki kirjotti. Kävin koululla allekirjottamassa ne. Oli siinä mukava vähä jutella ja se pyysi jatkamaanki ja esitteli kaikkia vaihtoehtoja, mut ku olin sit jo töissä, niin en sitte jatkanu."

"Kävin keväällä koululla ja tein ne eropaperit. Ei siinä mitään juteltu. Tai kyl se yks opettaja tais jotain puhua koulun jatkamisesta, mut olin jo hakenu sinne toiseen kouluun, niin en sitte jatkanu."

"Mää menin koululle tekemään sen eropaperin. Se opettaja oli jo valmiiks kirjottanu sen ja mää vaan allekirjotin. Se halus kyl musta eroon, et ei siinä enää juteltu."

"Tein sen eropaperin. Paljo ohjattiin jatkoa ja pahoteltiin. Tuntu kyl, et ei ne oikeesti välittäny. Harmitti kyl tosi paljo, mut nyt oon päässy siitä yli."

"En ollu puhunu koululla kenenkään kans, mut sit vaan kysyin siltä ryhmänohjaajalta, et mistä saan ne eropaperit. Se kysy, et mitä meinaan jatkossa tehdä ja sanoin, et meen uuteen kouluun. Seuraavana päivänä sit toin sen paperin, ku siihen piti saada huoltajan allekirjotus ja palautin samalla kaikki tavarat."

"En vaan sitte enää menny ja kävin sitte koululla tekemässä ne eropaperit. Ei me mitään enää siellä koululla eroomisesta puhuttu. Se vaan jäi se koulu siihen."

Yksi nuorista ei tuntenut koulun keskeyttämiseen liittyvää byrokratiaa:

"En edes tienny, et eropaperit pitää tehdä. Vissiin ku alotin sen uuden koulun, niin ne hoiti sen mun eroamisen sieltä. En kuullut entisestä koulusta enää mitään sen jälkeen, kun sieltä lähdin."

"Eropapereiden" tekeminen oli nuorille tärkeä hetki varmasti siksi, että pitkään epä määräisenä jatkunut tilanne saatiin päätökseen. Nuoret kokivat tilanteen suurimmaksi osaksi helpottavana, mitä edesauttoi se, että heillä oli selkeät jat-

kosuunnitelmat. Osa nuorista keskusteli oppilaitoksen edustajan kanssa ennen opintojensa lopullista keskeytymistä, kun taas toiset tyytyivät allekirjoittamaan keskeyttämisilmoituksen ilman ohjauskeskustelua. Runsaisiin poissaoloihin hiipunut opiskelu päättyi varsin vähäeleisesti, mikä nuorten itsensä mukaan sopi heille, koska he olivat päätöksensä tehneet.

### *Keskeyttämisen syyt*

Haastattelemani nuoret saivat melko vapaasti kertoa teemoittain kouluajoistaan peruskoulusta alkaen. Yhden selkeän kysymyksen kuitenkin esitin samassa muodossa jokaiselle nuorelle – ”miksi keskeytit koulun?” Seuraavassa taulukossa esittelen ensin nuoren haastattelussa antaman vastauksen kysymykseeni ja viereisessä laatikossa on saman nuoren oppilastietorekisteristä löytynyt keskeyttämisen syy.

TAULUKKO 3. Keskeyttämisen syyt nuoren ja oppilaitoksen näkökulmasta.

<b>Keskeyttämisen syy</b>	
<b>Nuori</b>	<b>Oppilaitos</b>
Turhautuminen opetukseen	Varusmiespalvelus
Väärä ala	Poissaolot
Opettaja ja luokka	Koulun vaihto
Turhautuminen opetukseen	Eron syy ei tiedossa
Opettaja ja aamuhäätäminen	Työhön
Oppilaitoksesta johtuva syy (anonymiteetti)	Työhön
Väärä alavalinta	Koulun vaihto
Oma vilkkaus, ei kestänyt koulua	Vaihtanut oppisopimukseen

Taulukosta 2 voi nähdä, että haastattelussa nuoret pohtivat keskeyttämissiinä johtaneita syitä, kun taas keskeyttämisilmoituslomakkeeseen (Liite 3) on laitettu keskeyttämisen jälkeinen toiminta, mitkä toiminnot pitävät kylläkin kahta nuorta lukuun ottamatta paikkansa (työhön meno ja oppisopimukseen vaihtaminen olivat nuorilla unelmina, mutta ne eivät olleet toteutuneet). Lisäksi ”eron syy ei tiedossa” johtui ilmeisesti inhimillisestä virheestä.

Yleinen käytäntö tutkimukseni kohteena olevassa oppilaitoksessa on sellainen, että keskeyttämislomake haetaan opinto-ohjaajalta, ja samassa yhteydessä keskustellaan opiskelijan kanssa keskeyttämisestä ja pyritään yhdessä löytämään syy, joka on opiskelijahallinto-ohjelmassa olemassa. Keskeyttämisperustetta voidaan täydentää ja selvittää, mikäli ”sopivaa” syytä ei järjestelmästä löydy. Peruste saattaa joskus olla keksittykin, jotta opiskelija saa vaivattomammin hoidettua keskeyttämisensä.

Arponen-Aaltonen (2012, 23) pohtii selvityksessään, että opintojen keskeytyminen on tyypillisesti usean asian summa, mutta virallisiin papereihin on mahdollista merkitä vain yksi syy. Tämä ei välttämättä vastaa nuoren haastattelussa kertomaa syiden joukkoa. Erityisesti oppilaitokseen ja opetukseen liittyvät syyt jäävät pimentoon tämän kaltaisella kirjaamistavalla. Tällainen ilmiö näkyy myös tämän tutkimuksen taulukossa. Kahdeksasta nuoresta viisi kuvasi keskeyttämiseen johtaneita syitä tavalla tai toisella oppilaitokseen liittyviksi; opettaja, opetus ja luokka. Kaksi nuorista koki alan olleen väärän, mikä oli odotettavissa oleva asia, koska kummankin haku perusasteella perustui siihen, ettei muita vaihtoehtoja ollut. Yksi nuorista kertoi keskeyttämisensä johtuneen omista henkilökohtaisista syistä.

Arponen-Aaltonen (2012, 23) pohtii, että voitaisiinko oppilaitoksessa perehtyä keskeyttämisen syihin esimerkiksi tarkoitukseen laaditulla kyselylomakkeella tai haastatteleamalla keskeyttäjää silloin, kun virallinen ”eropaperi” ei tähän taivu? Tutkimukseni kohderyhmän oppilaitoksessa tavoitteena on keskustelu keskeyttämisilmoituksen laatimisen yhteydessä, mutta haastattelemani nuoret eivät tämän tyyppistä keskustelua kertoneet käyneensä. Ajatus keskusteluista on kuitenkin hyvä ennen kaikkea siksi, että oppilaitokselle ja nuorille

tarjoutuisi näin tilaisuus pohtia oikeita keskeyttämiseen johtaneita syitä, mikä parhaimmillaan valottaisi puolin ja toisin uusia vaihtoehtoja ja toimintatapoja tulevaisuudessa.

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syitä on tutkittu paljon. Esimerkiksi Kurosen (2010, 280) tutkimuksessa keskeyttämissyitä olivat väärä alavalinta, epärealistiset odotukset, pelko heikosta alalle työllistymisestä, kiinnostuksen puute, psykososiaaliset ja ihmissuhdeongelmat, vaikeudet elämänhallinnassa, uupumus, sairastuminen tai opiskelun vaativuus omaan lähtötasoon verrattuna. Vehviläisen (2013, 28) raportissa tyypillisimmiksi keskeyttämisen syiksi nimetään alan vaihto, oppimisvaikeudet ja opiskelijoiden elämäntilanne. Lisäksi keskeisinä syinä mainitaan motivaatioon ja opiskeluuntoon liittyvät tekijät. Arponen-Aaltosen (2012, 8) selvityksessä keskeyttämisen syistä ylivoimaisena ykkösenä oli virheellinen alavalinta. Seuraavina syinä tulivat oppilaitokseen liittyvät tekijät, opiskeluhaluttomuus, taloudelliset syyt, töihin meno sekä muutto ja koulumatka. Syyt siis vaihtelevat tutkimuksen kohdejoukon mukaan. Oman tutkimukseni kohdejoukkoon kuuluvien nuorten puheista en erottanut esimerkiksi elämänhallintaan tai terveyteen liittyviä ongelmia, joita kohtasin hyvin paljon TE-toimistossa ammattikouluttamattomien nuorten parissa työkennellessäni ja mitkä ongelmat esiintyvät tyypillisesti myös keskeyttämisen syitä käsittelevissä tutkimuksissa ja selvityksissä.

Todelliset keskeyttämiseen johtavat syyt ovat ensiarvoisen tärkeää tietoa oppilaitokselle taustamateriaaliksi oman toiminnan kehittämistyössä. Tärkeää on myös tiedostaa se tosiasia, että keskeyttäminen harvoin liittyy yksittäiseen tapahtumaan, vaan jäljet saattavat johtaa jo kauas esimerkiksi perusasteaikoihin. Näkisinkin yhdeksi tärkeäksi kehittämiskohdaksi avoimen keskustelukulttuurin luomisen jo opintojen alkutaipaleelta lähtien. Näin ongelmiin päästäisiin pureutumaan ennaltaehkäisevästi. Lapsia ja nuoria pitäisi kannustaa puhumaan ongelmistaan niin, että hän kokee tulleensa kuulluksi ja ymmärretyksi. Tutkimukseni nuorten puheissa kuului paljon sellaisia kommentteja kuin "ei ne kumminkaan olis kuunnellu", "mikään ei kuitenkaan olis muuttunu" tai "en sit

vaan viittiny puhua, vaik olis kyllä pitäny.” Olisi hyvä miettiä, miksi nuorille on matkan varrella syntynyt käsitys, etteivät he ole tulleet kuulluiksi.

### 4.3.3 Ohjaus keskeyttämisprosessin yhteydessä

Seuraavassa nuoret kertovat saamastaan ohjauksesta keskeyttämisprosessin yhteydessä. Nuorten mukaan he eivät saaneet koulun kautta ohjausta eivätkä he sellaista kaivanneet eivätkä tarvinneet. Edelleen korostuu näiden nuorten tarve itseohjautuvuuteen. Haastatteleminen nuorille ja heidän vanhemmilleen oli tärkeää, että jatkosuunnitelma oli olemassa ennen kuin koulusta erotaan. Nuoret olivat itsenäisesti varmistaneet seuraavat askeleensa, mistä syystä he kokivat ohjauksen kohdallaan tarpeettomaksi. Nuorten kommentteja kirjatesani pohdin sitä, että ohjauskeskusteluille otollisin aika olisi silloin, kun vaikeuksia alkaa ilmetä. Keskeyttämisen yhteydessä nuori on usein jo niin lukkiutunut keskeyttämisen ajatukseensa, että siinä vaiheessa alkaa olla myöhäistä toteuttaa ainakin opintojen jatkamiseen tähtäävää ohjausta. Sen sijaan tärkeää on varmistaa, että nuorelle on selvää, mitä hänen seuraavaksi pitää tehdä. Haastattelemani nuoret tiesivät yhtä lukuun ottamatta mihin ryhtyä. Tämä yksi nuori sai ohjeen hakeutua sosiaalitoimistoon.

Teema:  
- Ei ohjaukselle

#### *Ei ohjaukselle*

”En saanut mitään ohjausta enkä halunnutkaan sillon ku erosin. Halusin pois sieltä koulusta eikä mikään ohjaus sitä olis muuttanu. Ainoa ohjaus mitä halusin olis ollu se, et se opettaja olis ohjattu sieltä pois. Olisin halunnu, et ne olis kuunnellu sitä, et se opettaja on huono ja oltaiiin saatu uus. Muuten koulu meni hyvin, enkä siihen olis mitään apuu tarvinnu”.

”Mitään keskustelua ei käyty, eikä siitä enää lopussa olis mitään hyötyä ollukkaan. Jäin pois eikä kukaan perään kyselly edes eropapereita tekemään. Olisin kaivannu siellä alussa vuoropuhelua, et olisin voinu kertoa mitä mieltä oon siitä opetuksesta.”

”En muista et oisin opon kans puhunu. Se oli vaan se ryhmänvetäjä ja se halus vaan musta eroon. Jotain siellä koulussa sanottiin, et pitää mennä sossuun. Semmosta ohjausta sain.”

”Ei mitään ohjausjuttua ollu. Eikä mikään olis auttanukkaan, se oli niin villiä se mun meno. Olin jo käyny töissä iltasin ja jatkoin siinä samassa paikassa, niin se tuntu paljo mielekkäämmältä. Ei se koulu vaan oo mun paikka.”

Opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011-2016 tavoitteeksi on asetettu ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ennaltaehkäisy ja opintojen etenemisen tehostaminen sekä tutkintojen suorittaminen tavoiteajassa. Erityisesti pyritään tukemaan opinto-ohjauksen ja opiskelijahuollon ennakoivien ja nykyistä yksilöllisempien toimintamallien kehittämistä, koko tutkinnon suorittamista tukevien ratkaisujen, ohjauskäytänteiden ja toimintamallien kehittämistä sekä erilaisten työvaltaisten oppimisympäristöjen ja -mahdollisuuksien tarjontaa. (Koulutus ja tutkimus 2011-2016, 39.) Pidän tärkeänä edellä kirjatuiissa tavoitteissa etenkin opinto-ohjauksen ja opiskelijahuollon ennakoivien ja yksilöllisten toimintamallien luomista. Tutkimukseni nuoret eivät kaivanneet ohjausta enää silloin, kun he olivat lähdössä koulusta, mutta aiemmin osa heistä kaipasi kuulluksi tulemistä ja reagointia ongelmiinsa. Esimerkiksi siinä vaiheessa, kun poissaoloja alkaa tulla, saattaisi olla vielä jotain tehtävissä. Myös yksilöllisyys ja joustavuus takaisivat ohjaukselle mahdollisuuksia potentiaalisen keskeyttäjän kanssa työskentelyyn. Esimerkiksi tutkimukseni nuori, joka ei kestänyt olla koulussa, mutta pärjäsi hyvin iltatöissä, olisi voinut olla autettavissa laajennetun työssäoppimisen keinoin.

Rantasen & Vehviläisen (2007, 56) selvityksessä todetaan, että opetuksen tukipalvelut, kuten opinto-ohjaus, opiskelijahuolto, kuraattoripalvelut sekä psykologipalvelut, ovat merkittävässä asemassa puhuttaessa opintojen sujumisesta ja opintojen keskeyttämisestä. Omassa tutkimuksessani nuoret tunsivat tukipalveluista opinto-ohjauksen, mutta muut, kuten esimerkiksi kuraattori- ja psykologipalvelut olivat heille vieraita. Tosin haastattelemani nuoret totesivat keskustelun edetessä useaan otteeseen, että he eivät tarvinneet tukea, vaan hoitavat asiansa itse, joten he eivät hakeneetkaan näihin palveluihin. Pitäisin kuitenkin tärkeänä, että nuoret tunsivat mahdollisimman hyvin oppilaitoksensa palvelutarjonnan, mikä tuttuus madaltaisi kynnystä hakea tukea tarvittaessa. Tukipalveluiden ollessa luonteva osa oppilaitoksen arkea, myös pelko leimautua palveluiden käyttäjänä jotenkin erityiseksi, väistyisi.



Tutkimukseni nuoret suhtautuivat kielteisesti ohjauspalveluihin lähinnä siksi, että he kokivat, ettei niistä olisi apua heille. Lisäksi itselleni syntyi sellainen mielikuva, etteivät nuoret halunneet, että heidän keskeyttämissuunnitelmaansa olisi sotkettu.

#### 4.4 Keskeyttämisen jälkeen

Tutkimukseni nuorten tilanteet haastatteluhetkellä kesällä olivat hyvät. Kahdeksasta nuoresta neljä oli jatkanut opiskelua joko uudella alalla tai suorittanut keskeyttämänsä tutkinnon loppuun. Kolme nuorista oli ollut keskeyttämisen jälkeen koko ajan töissä. Yksi nuorista oli ohjattu nuorten työpajalle, mitä kautta pyrittiin löytämään ratkaisua hänen tilanteeseensa. Kivelä & Ahola (12) toteavat raportissaan, että keskeyttämisiä tarkastellaan useimmiten negatiivisena asiana nuorten elämässä siksi, että keskeyttämisen seurannaisvaikutukset saattavat muodostua ongelmallisiksi. Nuorta uhkaa syrjäytyminen, mikäli hän ei löydä korvaavaa, hyödylliseksi kokemaansa toimintaa koulutuksen tilalle. Tutkimukseni nuoret eivät välttämättä olleet pukeneet sanoiksi syrjäytymisen riskiä keskeyttämistensä yhteydessä, mutta jokainen heistä piti hyvin tärkeänä sitä, että korvaavaa tekemistä oli valmiina tiedossa silloin, kun he päättivät lopettaa koulun kesken.

Nykyiseen tilanteeseensa nuoret olivat tyytyväisiä. Sen sijaan he eivät kokeneet kesken jääneillä opinnoillaan ja keskeyttämisiinsä johtaneilla tekijöillä olleen suurta merkitystä siihen, miten heidän elämänsä oli jatkunut koulun jälkeen. Kukaan haastattelemistani nuorista ei muistellut lämpimästi kesken jäänyttä, ensimmäistä kokemustaan ammatillisista opinnoistaan, mistä syystä he eivät varmasti halunneet pohtia kokemansa mahdollisia hyötyjä tulevaisuudelleen.

Teema:

- Mitä sitten tapahtui?

### *Mitä sitten tapahtui?*

Työelämään päätyneet nuoret kertoivat seuraavaa ammatillisten opintojensa jälkeisistä ajoista:

”Menin suoraan töihin ja oon ollu nyt samassa paikassa jo melkein kaks vuotta. Mulla on vakituinen paikka ja kesäks pyydettiin kolmeen muuhunki paikkaan, et ei mulla mitään hätää oo. Armeijassa aattelin suorittaa kuljettajan pätevyyden, niin sit mulla on ammatti-ki.”

”Päysin heti töihin yhteen metallifirmaan, missä olin ollu ennenki. Sitku siellä loppu hommat, menin kuskiks yhteen kuljetusfirmaan. Sit pääsin sellaseen saman tyyppiseen paikkaan, kun toi kuljetushomma ja siellä oon nyt oppisopimuksella. Tää on hyvä homma ja tästä saan ammatin. Mun asiat on ny hyvin.”

”Oon tehnyt koulun keskeyttämisestä alkaen töitä. Nää työt jatkuu siihen saakka ku meen armeijaan ja sen jälkeen oon päättäny suorittaa sen sähköalan tutkinnon loppuun oppisopimuksella. En vaan kestä olla koulussa, mutta töissä pärjään tosi hyvin, ei oo mitään sanomista ollu kellään. Siks aattelin sitä oppisopimusta. Mulla on nyt tosi hyvä fiilis. Mulla on töitä ja saan hoidettua ite kaikki asiani.”

Nämä kuvaukset kertovat siitä, että nuoret ovat työorientoituneita ja pärjäävät sekä viihtyvät koulua paremmin työelämässä. Merkille pantavaa on se, että nykyisenlaisen huonon työllisyystilanteen aikana näillä nuorilla on ollut koko ajan töitä ja osa heistä on jopa päässyt valikoimaan, mihin menisivät työhön. Toisin sanoen se potentiaali, mikä nuorilla on ollut koko ajan olemassa, ei tullut esiin koulumaailmassa, mutta työelämässä he menestyvät. Huolimatta siitä, että nuorilla ei ole ollut töistä pulaa, heitä on painanut huoli ammattikouluttamattomuudestaan. Esimerkiksi Lämsä (2009, 198-199) toteaa tutkimuksessaan, että 1990 -luvun alun laman aikana kaikkein vaikeimmassa asemassa olivat ne nuoret, joilla ei ollut perusasteen jälkeistä tutkintoa. Ilman ammattikoulutusta ja työkokemusta nuoret kokivat, ettei ollut realistista tavoitella pysyvää työpaikkaa. Myös tutkimukseni työssä käyvät nuoret olivat tiedostaneet tämän uhkakuvaan varmaankin osin julkisuudessa pitkään käydyistä syrjäytymis- ja taantumakeskusteluista. Nuoret olivat tämänkin ongelmansa onnistuneet kuitenkin ratkaisemaan ja kahdella heistä on nyt ammatin hankkiminen työn alla ja kolmannella nuorella on suunnitelmat valmiina sille, kuinka tulee tutkinnon hankkimaan.

Seuraavassa kaksi kesken jääneet opintonsa loppuun saattaneista nuorista kertovat tilanteistaan:

”Menin koulun jälkeen pajalle hommiin ja välillä olin työkkärin asiakkaana. Pajalla ei tehty mun kanssa mitään jatkosuunnitelmia ja työkkärissä sanottiin, et suorita se koulu loppuun. Olisin kyl vähä enemmän kaivannu vaihtoehtoja siinä kohtaa. Sit kumminki kuulin, et se opettaja oli lähteny sieltä koulusta ja soitin sinne ja pääsin takasi. Kesti puol vuotta, et sain tutkintopaperin käteen, että niin pienestä se jäi kiinni. Nyt on parasta se, ettei kukaan enää urputa, et tee se koulu loppuun.”

Tällä nuorella korostuu tutkimuksessani toistuvasti esille tullut nuoren halu hoitaa itse asiansa. Nuorella oli ollut asiakkuuksia kahdessa eri paikassa, missä toteutetaan ohjauksellista toimintaa, mutta hänen kokemuksensa mukaan ohjaus oli joko puuttunut kokonaan tai se oli ollut yksipuolista. Sinänsä on positiivista, että nuoret osaavat näin hyvin ja tehokkaasti toimia omassa elämässään, mutta olisi kuitenkin suotavaa, että aikuiset, joiden kanssa nuoret matkansa varrella toimivat, voisivat tukea nuorta tämän pyrkimyksissä.

Toinen kesken jääneen tutkintonsa loppuun saattaneista nuorista teki pidemmän koulutuksellisen matkan opintojensa keskeyttämisen jälkeen:

”Mulla oli se uus koulutuspaikka silloin kun lopetin sen koulun. Se oli tosi mielenkiintoinen ala ja siellä koulussa oli jämpäitä meininkiä – ei yhtään löysää välissä. Koko ajan tehtiin jotain. Rupesin aika pian saamaan tän uuden alan hommiaki, et oon ollu myös töissä paljo. Tein sen tutkinnon kahessa ja puolessa vuodessa. Mua oli kuitenkin koko ajan harmittanu se sähköalan kesken jääminen, kun olin sitä niin paljo suorittanu jo. Menin sit aikuiskoulutuksena suorittaan sen loppuun. Se oli tosi hyvä koulu. Ne kuunteli ja testas mun osaamisen eikä mun sitte tarvinnu suorittaa ku puuttuvat opinnot. Ne huomasi heti et oon aika pätevä jo. Olin pian apuopettajanaki alottelevien ryhmässä. Se oli tosi kivaa. Tuntu mukavalta, kun kuunneltiin ja oltiin kiinnostuneita. Mulla on nyt kaks ammattia ja oon ollu koko ajan töissä. Syksyllä alotan opinnot ammattikorkeakoulussa eli nyt pääsen toteuttamaan mun pitkäaikasen unelmani. Oon tosi tyytyväinen mun elämään ny.”

Tässä kuvauksessa erottuu etenkin nuoren kokemus kuulluksi tulemisen tärkeydestä ja positiivisen palautteen merkityksestä. Kesken jääneiden opintojensa aikana hän koki turhauttavaksi sen, ettei kukaan kuunnellut häntä, mikä johti siihen, ettei hän enää halunnutkaan puhua ongelmistaan. Kesken jääneen tutkinnon loppuun saattamisen ilon lisäksi nuorelle jäi hyvä mieli saamastaan kannustuksesta ja arvostamisesta.

Kokonaan uutta tutkintoa on lähtenyt opiskelemaan haastattelemistani nuorista kaksi. Seuraavassa heidän kuvauksiaan omista ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen jälkeisistä ajoistaan:

”Pääsin sinne kouluun, mihin olis kyllä pitäny alunperinkin hakee. Pelkäsin vaan sitä huonoo työllisyystilannetta. Tää tuntuu ny tosi hyvältä. Ala on oma ja oon löytäny kivoja kavereita. Oon nyt tosi tyytyväinen tähän mun tilanteeseen. Täällä uudessa koulussa ollaan tosi tarkkoja kaikesta, niin oon hyvin pysyny mukana. Siellä katotaan poissaolotki heti, niin on sit tullu hyvin käytyä.”

”Alotin sit ne uudet opinnot, mitkä katoin siinä amiksen alkuaikoina itelleni paremmiks, ku metalli. Vähä kävin toises koulussa eka ja sit sen jälkeen hain yhteishaussa tänne. Tää on parempi, kun on enemmän tekemistä ja paljo monipuolisempaa ja alaki kiinnostaa. Nyt oon käyny täällä säännöllisesti ja suoritukset on aikataulussa. Uskon kyl ihan täysillä, etä tää tulee hoidettua loppuun.”

Näissä kuvauksissa erottuu kaksi merkittävää asiaa. Nyt molemmat nuoret opiskelevat alaa, mikä heitä kiinnostaa. Toinen huomioitava seikka on se, että nuoret arvostavat sellaista koulunkäyntiä, missä on tekemistä, mikä on monipuolista ja missä on selkeät rajat.

Yksi nuorista on ollut keskeyttämisenä jälkeen suurimman osan ajasta nuorten työpajalla. Uutta koulutus- tai työpaikkaa ei ole löytynyt, mutta nuori ei ole myöskään jäänyt kotiin. Hän kertoo tilanteestaan näin:

”Eka jakso pajalla meni vähä sillai ettei tullu oikein käytyä. Nyt on taas tullu ihan hyvin käytyä. Mul on ny hyvä fiilis, ku oon täällä pystyny käymään. Sinne kouluun en oo kyllä aatellu palata, mut jos saan sen tutkinnon suoritettua täällä pajalla, niin sitte. Eilen täällä kävi joku juttelemassa siitä ja jos se onnistuu, niin se olis ihan jees.”

Työpajat tarjoavat nuorille ohjatun ja tuetun työnteon lisäksi vaihtoehtoisen tavan suorittaa ammatillisen koulutuksen loppuun yhteistyössä koulutuksen järjestäjän kanssa. (Häggman 2011, 5.) Työpajatoiminta 2013 -raportin (2014c, 17) mukaan ammatillisen koulutuksen opiskelijana työpajatoimintaan osallistui vuonna 2013 yhteensä 1080 henkilöä. Tästä vaihtoehdosta myös tutkimukseni nuori unelmoi. Suunnitelma on realistinen, koska myös Satakunnassa nuorten työpajat ja ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat allekirjoittaneet yhteistyösopimuksen. Tällaisten joustavien ratkaisujen kehittäminen vastaa heterogeenisten ryhmien erilaisiin tarpeisiin ja ovat siksi paikallaan.

Nuorten kuvaukset tunnelmistaan ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen aikoihin olivat kaikilla varsin apeat. Olikin hieno päättää haastattelu nuorten nykyhetken pohtimiseen, sillä jokainen haastatelluista kertoi hyvillä mielin sen hetkisestä elämäntilanteestaan. Koetuista vastoinkäymisistä huolimatta nuoret olivat löytäneet itselleen mieluisan paikan yhteiskunnassa.

## 5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillista koulutusta järjestävän koulutuskuntayhtymän yhdessä toimipaikassa kahdella eri ammatillisella linjalla opiskelleiden ja sittemmin opintonsa keskeyttäneiden nuorten omia kokemuksia opinpolustaan perusasteelta alkaen. Tutkin perusasteen ohjausta ja sen merkitystä nuoren alavalintaan, siirtymävaihetta ammatilliseen koulutukseen sekä nuorten kokemuksia opiskeluajastaan ammatillisessa oppilaitoksessa. Lisäksi tutkin sitä, missä vaiheessa opintoja ongelmia alkoi ilmetä, miten niihin oppilaitoksen puolelta puututtiin vai puututtiinko ollenkaan ja miten syntyi päätös opintojen keskeyttämisestä. Lopuksi kävin nuorten kanssa läpi vielä heidän nykyhetken tilannettaan.

Aineisto muodostui kahdeksan ammatilliset opintonsa keskeyttäneen nuoren teemahaastatteluista. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä analysoimastani aineistosta nostin esille sellaiset teemat, mitkä nuorten puheista nousivat selkeästi merkityksellisiksi. Kävin melko seikkaperäisesti läpi nuorten opinpolkua perusasteelta alkaen, koska en halunnut hylätä sellaisia teemoja, jotka toistuivat nuorten puheissa. Mielenkiintoista oli se, että haastatteleman nuoret tulivat eri puolilta maakuntaa, eri perusasteilta ja he olivat aloittaneet opintonsa eri vuosina, mutta heidän tarinoissaan oli hyvin paljon yhteneväisyyksiä. Näistä yhteisistä kokemuksista nousivat myös ne teemat, mitä tutkimustuloksissa ensisijaisesti käsittelin.

Tutkimustulosten esittelyn yhteydessä kävin yksityiskohtaisempia pohdintoja kulloinkin käsiteltävänä olevasta asiasta. Tässä luvussa käsittelen yleisemmällä tasolla niitä kokonaisuuksia, jotka nousivat tutkimustulosteni merkittävimmiksi aiheiksi: nuorten kiinnostuksen puute omista uravalinnoistaan perusasteella, oppilaitoksessa tarjolla olevien ohjauspalveluiden hyödyntämättömyys sekä ongelmien käsitteleminen/käsittelemättömyys matkan varrella.

### *Alavalinta perusasteella*

Tutkimukseni nuorten puheista välittyi eräänlainen lyhyen tähtäimen perspektiivi omaan tulevaisuuteen. Itse yhteishaku teknisenä suoritteena oli ensimmäisenä tähtäimessä. Oppilaanohjauksen tunteja ei otettu vakavasti, henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja ei nuorten muistikuvien mukaan käyty, vaikkakin muissa yhteyksissä saatoinkin päätellä, että opinto-ohjaajan kanssa oli sittenkin keskusteltu. Nuoret miettivät itsenäisesti mihin hakeutuvat, jos kohta heidän valintaperusteet olivat osin hyvin perusteltujakin esimerkiksi oman harrastuneisuuden pohjalta. Osa nuorista rupesi kuitenkin heti ammattikoulun alettua ensimmäistä kertaa miettimään, että mitä työtä oikeasti haluaisivat tulevaisuudessa tehdä. Vasta tässä kohtaa näkökulma siirtyi omaan tulevaan alaan ja siihen työhön, missä nuori tulisi seuraavat vuotensa viettämään. Merkittävimmät tekijät, jotka avasivat nuorten silmät näkemään valitsemiensa alojen sisällöt, olivat pajajaksot ja ammattiaineet. Kaikki haastattelemani nuoret totesivat, että valintaan olisi pitänyt paneutua innokkaammin silloin kun se oli ajankohtaista. Pohdinkin seuraavassa sitä, miten nuoret saataisiin kiinnostumaan omasta tulevaisuudesta jo perusasteella.

Nuoret ovat jo usean vuoden ajan tuoneet Nuoret ja ammatinvalinta - tutkimuksissa esiin, että koulun ja työelämän välisen yhteyden pitäisi olla tiiviimpää. Nuoret kokevat kouluaineiden ja koulun jälkeen avautuvan työelämän kahdeksi toisistaan erilliseksi kokonaisuudeksi. Nuorten mielestä koulun ja työelämän välisen yhteyden selkiyttäminen sekä työelämäyhteyden tuominen mukaan kaikkiin oppiaineisiin olisi keskeinen kehittämiskohde. Alavalinta ja oman polun rakentaminen työelämään tuntuu monista nuorista vaikealta ja etäiseltä asialta. Näihin nuorten toiveisiin Taloudellisen tiedotustoimiston raportissa (2012, 17-18) haastatellut asiantuntijat vastaavat varsin yhteneväisesti niin, että jatkossa oppimisen perustan muodostavat edelleen oppiaineet, jotka säilynevät tuntijaon pohjana.

Opetussuunnitelmissa ja opetuksessa ilmiökeskeisyyteen tulisi kiinnittää huomiota siten, että kokonaisuudet hahmottuisivat ja syy-seuraus-suhteet tuli-

sivat selkeämmin esiin. (Laurén, Tenhunen-Ruotsalainen & Väisänen (toim.) 2012, 16–18.) Nuoret toivoisivat siis ymmärryksensä lisääntyvän työelämään liittyvistä asioista, jotta he pystyisivät rakentamaan urapolkujaan. Opetussuunnitelmaan ei kuitenkaan ole tulossa isompia muutoksia. Työelämään ja ammatteihin liittyvää tietämystä voitaisiin kuitenkin integroida opetukseen kytkemällä opetussuunnitelman mukaisia oppisisältöjä ympäröivään yhteiskuntaan ja esimerkiksi työelämään niin, että edellä mainitut syy-seuraus-suhteet avautuisivat. Esimerkiksi alueellani toimivassa oppilaitoksessa yksi ruotsinkielinen oppitunti toteutettiin niin, että oppilaat jalkautuivat keskustassa toimiviin palvelualan yrityksiin asioimaan ruotsinkielellä. Nuoret pääsivät tutustumaan yrityksiin samalla opiskellen kieltä käytännössä. Arvioisin, että tällaiset kytkökset kannustaisivat nuoria lisääntyneen tiedon myötä pohtimaan omia intressejään ja omaa tulevaisuuttaan. Omaa urapolkua rakennettaisiin ”siinä sivussa” siten, ettei nuoren tarvitsisi vielä pakonomaisesti miettiä, että nyt se tuleva ala on ratkaistava.

Käytännön työelämä -tietämyksen ja syy-seuraus-suhteiden avaamisen lisäksi toinen merkittävä asia, joka lisääisi nuorten innostusta suunnittelemaan jo hyvissä ajoin omaa ammatillista tulevaisuuttaan, olisi nuoren osallisuuden lisääminen koulussa. Nousiainen & Piekkari (2007, 22–23) toteavat, että osallistuminen ja osallisuus eivät ole oppilaiden perustarve, mikäli he eivät ole sellaiseen tottuneet. Nuoret passivoituvat ollessaan opetuksen kohteena. Tällainen rooli tuntuu normaalilta ja turvalliselta, mistä seuraa se, että oppilaat eivät juuri aloita osallistumistaan itse, koska heillä ei ole sellaiseen osaamista, tarpeita, haluja eikä motivaatiota. Osallistumiseen ja aktiivisuuteen pitää aikuisten kannustaa ja luoda sellaiseen mahdollisuudet. (Nousiainen & Piekkari 2007, 22.) Edellä kuvatun kaltainen passiivisuus välittyi tämänkin tutkimuksen nuorten kuvauksista. Osa heistä toivoi, että oppilaanohjauksen tunneilla olisi kerrottu enemmän eri ammateista, mutta yksikään nuori ei ollut itsenäisesti etsinyt tietoa erilaisista vaihtoehdoista. Esimerkiksi osallistavat tehtävät, ryhmätyöt tai vaikka yritysesittelyt voisivat toimia nuoren oman aktiivisuuden herättäjinä niin, että nuori prosessoisi tehtäviä tehdessään tai ryhmässä keskustellessaan myös omia

tarpeitaan ja toiveitaan. Harjoittelupaikassani peruskoulussa eräs yhdeksännen luokan tytöistä kertoi ryhmässä haluavansa isona baarimestariksi, koska silloin ei tarvitse herätä aikaisin. Toinen ryhmän jäsen ryhtyi pohtimaan yötyön raskautta, mistä seurasi vilkas keskustelu vuorotyöstä, minkä jälkeen nuoret jatkoivat keskustelua ravintola-alasta. Kuvatun kaltainen keskustelu herätti nuorten omakohtaisen kiinnostuksen työelämään todennäköisesti paremmin, kuin jos opettaja olisi oppitunnin alussa kertonut, että tänään tutustutaan ravintola-alan ammatteihin.

Kolmas ja konkreettisin keino avata nuorten silmiä oman ammatillisen tulevaisuutensa äärellä on jo tutkimustulosteni esittelyn yhteydessä pohtimani työelämään tutustumisjaksojen hyödyntäminen esimerkiksi yhteistyössä ammatillisen oppilaitoksen kanssa niin, että tulevasta alastaan epävarma nuori voisi ammattikoulujakson aikana tutustua tarjolla oleviin aloihin laajemmin kuin yhdessä työpaikassa työskentelyn aikana. Tällainen, jo käytössä oleva toimintamuoto, auttaisi niitä nuoria, jotka ammatillisten opintojensa alussa miettivät ensimmäistä kertaa, mikä täällä tarjolla olevista vaihtoehdoista kiinnostaisi eniten. Muutenkin tiivis yhteistyö paikallisten koulujen kesken, tiedottaminen ja vuorovaikutteisuus tutustuttaisivat nuoria mahdolliseen tulevaan kouluun niin, että nuorella olisi realistinen käsitys tulevasta jo koulun alkaessa.

E erityisen tärkeänä pidän sitä, että oman tulevaisuuden prosessointi erilaisia osallistavia metodeja hyödyntäen aloitettaisiin jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintouraa. Tällaisten oman itsen ja ympäristön tutkimiseen kannustavien harjoitusten ja opintojen myötä yhdeksäsluokkalainen olisi parhaimmillaan kypsä tekemään valintoja, etsimään itseohjautuvasti tietoa ja hyödyntämään ympäröiviä tukipalveluita.

### *Ohjaus laadukkaana ja houkuttelevana palveluna*

Nuorilta puuttui siis kiinnostus omaa ammatillista tulevaisuuttaan kohtaan perusasteella, mutta kiinnostus rupesi heräämään tiedon lisääntymisen myötä toisen asteen opintojen yhteydessä, mistä seurasi se, että jatkovalinnat olivat jo paremmin perusteltuja ja pohdittuja kuin yhdeksännellä luokalla. Sen sijaan



ohjaukseen nuoret suhtautuivat penseästi koko selvittämäni opinpolun ajan. Tämä on mielenkiintoinen seikka, koska kyseenomaisella jaksolla nuoret tekivät yhteisvalinnan, heillä oli erilaisia vaikeuksia opinnoissaan ammattikoulussa, he keskeyttivät opintonsa ja lopuksi vielä tekivät uusia valintoja jatkonsa varmistamiseksi. Palveluja olisi ollut tarjolla, mutta nuoret eivät tarttuneet niihin. Yleisimpänä syynä tähän palveluiden hyödyntämättä jättämisiin oli nuorten mukaan se, että heitä ei kuitenkaan olisi kuunneltu ja mikään ei kuitenkaan olisi muuttunut. Nuoret tarpoivat siten yksin karikkoisen polkunsu. Seuraavaksi pohdin, millaista on hyvä ohjaus ja miten siitä saataisiin niin houkutteleva ja luonteva osa opintoja, ettei kynnystä keskustelun avauksille olisi.

Onnismaa, Pasanen & Spangar (2000, 7) korostavat hyvässä ohjauksessa ajan, huomion ja kunnioituksen merkitystä. Tällaisiin ohjauksen määritelmiin liittyviin vaateisiin pystytään ohjaustyössä vastaamaan silloin, kun vuorovaikutustoiminnot ja -asetelmat toteutetaan niin, että ohjattava tulee kuulluksi, hyväksytyksi ja ymmärretyksi. (Onnismaa ym. 2000, 7.) Peavy (2006, 5-6) taas toteaa, että ohjaus on yhteistyön muoto, mikä synnyttää rakentavia dialogeja, ei alistavia monologeja. Tutkimukseni nuorten kokemuksissa ohjaus ei ollut vuorovaikutteista. Esimerkiksi nuoret, joille ohjauksessa (mitä ohjausta he eivät mieltäneet ohjaukseksi) oli ilmoitettu, että heidän huonojen todistustensa vuoksi ei ole muuta vaihtoehtoa kuin metalliala, kyse oli alistavasta monologista.

Ohjaustilanteen painottuminen neuvontaan ja sopimiseen siitä, mihin nuori hakisi, saattaa tuntua nuoresta siltä, että mitä vähemmän hän puhuu, sitä nopeammin kiusallinen tilanne on ohi. Toisaalta kokemukseni mukaan nuoret ovat innokkaita keskustelemaan asioistaan, kun ohjaaja kannustaa siihen. Olisi hyvä, että nuorelle välittyisi tunne, että se mitä he sanovat, kiinnostaa vastapuolta oikeasti ja sillä on merkitystä. Esimerkiksi haastattelemani nuoret puhuivat hyvin avoimesti tapahtumista opinpolkunsu varrella sekä tunteista, mitä erilaiset tilanteet heissä herättivät. Toisin sanoen heillä on valmiuksia keskusteluun. Tutkimustuloksissa kirjasin yhden nuoren määritelmän hyvästä ohjaajasta ja toistan sen vielä tässä, koska hänen tiivistyksensä on kuin suoraan ohjauksen oppikirjoista:

”Sellanen, joka kuuntelee ja on kiinnostunut siitä nuoresta. Ja sellanen, joka viittis mieltä niitä vaihtoehtoja nuoren kanssa ja sais sen nuoren jotenki kiinnostumaan.”

Paju & Vehviläinen (2001, 164) kuvaavat tutkimuksessaan haastattelemansa asiantuntijan pohdintoja siitä, miten perinteinen ohjausjärjestelmä on liian muodollinen ja eriytynyt. Parempi käytäntö olisi, että opiskelija saisi samaan aikaan sekä opetusta että ohjausta. Ohjaus ei siten olisi erillinen palvelurakenne, vaan nuoren kanssa muutenkin aikaa viettävän opettajan vastuulla. Tämä on hyvä ajatus siinä mielessä, että ohjauksellinen ote opetustyössäkin on paras tapa reagoida mahdollisiin ongelmiin heti. Esimerkiksi tutkimukseni nuori, joka istui pöydän reunalla selaten kännykkäänsä, olisi ollut autettavissa jo luokkatilassa opettajan tarjoaman keskustelun ja kannustamisen keinoin. Silloin kun nuoren ongelmat ovat monimuotoisemmat, erillinen ohjaus tai muut tukipalvelut toimivat paremmin, koska nuoren tilanne vaatii enemmän aikaa ja mahdollisesti muutakin kuin pedagogisia taitoja.

Pidän ohjauksen kannalta merkityksellisimpänä tekijänä sitä, että antoi sitä sitten kuka tahansa – opettaja tai ohjaaja, nuorelle pitäisi välittyä, että hän tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Ohjauksellisuuden tulisi olla luonteva osa oppilaan koulupäivää niin, että ongelmia kohdatessaan hän voisi mennä asiansa kanssa itse turvallisimmaksi kokemansa aikuisen luokse keskustelemaan. Totesin jo nuoren omaa ammatillista herättelyä pohtiessani, että paremmin toimii opetukseen ja koulupäivän toimintoihin integroitu aiheeseen tutustuminen osallistavilla menetelmillä kuin erillinen oppitunti, missä mietitään mikä minusta tulee isona. Samansuuntaisesti pohdin nyt ohjauksen yhteydessä, että avoimessa ja sosiaalisessa oppimisympäristössä, missä nuorelle välittyy yleinen välittämisen ilmapiiri sekä oma merkityksellinen paikka yhteisössä, ohjauksellisuus kulkee luontevana osana oppilaan arkea.

### *Keskeyttäjän tukeminen eteenpäin elämässään*

Kolmas laajempi teema, mihin tutkimusaineistoa käsitellessäni kiinnitin huomiota, oli nuorten edelleen kokema mielipaha keskeyttämisestään sekä siihen johtaneista tapahtumista. Keskeyttämisistä oli kulunut jo aikaa ja nuorten tilan-

ne oli haastatteluhetkellä hyvä, joten olisi voinut olettaa tunteiden jo tasaantuneet.

Vastaus tähän kysymykseen löytyy nuorten omista puheista. He toimivat ja tekivät päätöksensä yksin eivätkä juuri keskustelleet kenenkään kanssa murheistaan. Koulu päättyi poissaolojaksojen jälkeen ”vähin äänin.” Osa nuorista kertoi hävenneensä omaa käyttäytymistään ja osa taas oli katkera oppilaitoksen toiminnasta. Kumpikaan tilanne ei ollut omiaan virittämään keskusteluhalukkuutta. Onkin perusteltua ajatella, että ”niiden eropapereiden” kirjoittamisen yhteydessä keskustelu tapahtuneesta ja nuoren positiivinen kannustaminen elämässään eteenpäin ilman kaunaa ja syyllistämistä, toimisi koulun lopettamisen yhteydessä hyvin. Ikävin kokemus lienee ollut nuorella, jolle ryhmänohjaaja oli kirjoittanut keskeyttämisilmoituksen valmiiksi, mistä nuori päättelikin, että hänestä todella haluttiin päästä eroon.

Näissä pohdinnoissani olen tietoisesti korostanut ”ruohonjuuritason” toimintaa koulun arkipäivässä. Koulun keskeyttämiseen ja nuorten syrjäytymiseen liittyvä valtakunnallinen huomio esimerkiksi nuorisotakuun muodossa, erilaiset hankkeet ja uusien toimintamallien luominen keskeyttämisten ehkäisemiseksi sekä vilkas mediakeskustelu aiheen ympärillä ovat toimineet hyvin asian tärkeyden ja huomioimisen näkökulmasta. Itse näkisin kuitenkin nuorten kannalta merkittävimmäksi tekijäksi sen, että jokainen meistä nuorten kanssa toimivista aikuisista huomioisimme erilaiset nuoret omine tarpeineen, kuulisimme heitä ja välittäisimme heille sen, että he ovat merkityksellisiä.

### *Jatkotutkimusaiheet*

Jatkossa pidän tärkeänä selvittää tutkintonsa loppuun saattaneiden nuorten kokemuksia opinpolkunsu varrelta. Suurin osa haastattelemini nuorten luokkatovereista suoritti ammatilliset opintonsa loppuun. Millaiset tekijät vaikuttavat siihen, että nuori suoriutuu koulusta aikataulun mukaisesti ja millaisia menetelmiä hyödyntämällä saadaan keskeyttämistä suunnitteleva nuori jatkamaan opiskelua? Onko näiden nuorten tavassa toimia jotain erilaista kuin keskeyttäjäintavoissa? Hyödyntävätkö he oppilaitoksen tukipalveluita?

Toinen jatkotutkimusaihe sisältää oppilaitoksen näkökulman, joka tästä tutkimuksesta puuttuu kokonaan. Millaiset mahdollisuudet ja millaista osaamista oppilaitoksella on opetuksen ja ohjauksen näkökulmasta ennaltaehkäistä tutkintojen keskeyttämisiä? Millaisilla mekanismeilla ja miten nopeasti huolta herättänyt nuori ohjataan tukipalveluiden piiriin? Millaisia tunteita opettajassa/ohjaajassa herää hankalan oppilaan kanssa työskenneltäessä ja miten omia tunteita pystyy kontrolloimaan?

Oman tutkimukseni tärkeimpänä antina pidän sitä, että siinä nousi esille nuorten tunnetason kokemusten suuri merkitys heidän opintopolkujensa eri vaiheissa. Ei ole yhdentekevää, miten me kohtelemme nuoria - nuori muistaa yksittäisiä tapahtumia paremmin sen, miten aikuiset ovat häntä kohdelleet.

## LÄHTEET

- Arponen-Aaltonen, A. 2012. Selvitys opintojen keskeyttämisestä. Vantaan ammattiopisto Varia.  
[http://teholapaisy.wikispaces.com/file/view/Selvitys+keskeytt%C3%A4misest%C3%A4\\_Kolvi+Oy.pdf](http://teholapaisy.wikispaces.com/file/view/Selvitys+keskeytt%C3%A4misest%C3%A4_Kolvi+Oy.pdf). Luettu: 12.1.2015.
- Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. 2012. Sivuraiteilta uralle! Koulutuksen keskeyttämisen ehkäisemiseen suunnatut ESR-projektit Kaakkois-Suomessa ja malleja muualta Suomesta.  
[http://www.doria.fi/xmlui/bitstream/handle/10024/74769/Raportteja\\_21\\_2012.pdf?sequence=4](http://www.doria.fi/xmlui/bitstream/handle/10024/74769/Raportteja_21_2012.pdf?sequence=4). Luettu: 21.2.2015.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Henkilötietolaki. L 1999/523. Finlex. Lainsäädäntö.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>. Luettu: 4.6.2014.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Helsinki: Gaudemus.
- Häggman, E. 2011. Raportti työpajatoiminnasta ja etsivästä nuorisotyöstä. Varsinais-Suomen ELY -keskus. [http://tpy-fi-bin.directo.fi/@Bin/255ec7fd75f546432981bf48df98c7fc/1424790977/appliacati-on/pdf/208826/raportti\\_tyopajatoiminnasta\\_ja\\_etsivasta\\_nuorisotyosta2011.pdf](http://tpy-fi-bin.directo.fi/@Bin/255ec7fd75f546432981bf48df98c7fc/1424790977/appliacati-on/pdf/208826/raportti_tyopajatoiminnasta_ja_etsivasta_nuorisotyosta2011.pdf). Luettu: 10.02.2015.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 2. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Karjalainen, M. ja Kasurinen, H. (toim.) 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Opetushallitus. Teoksessa Alatupa, S. Karppinen, K. Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. . - Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki.
- Kivelä, S. & Ahola, S. Koulutusyhteiskunnan syrjäpoluilla. VaSkoolin tutkimushankkeen 1. osaraportti. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. <http://ruse.utu.fi/pdfrepo/Raportti1.pdf>. Luettu: 9.2.2015.

- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden väitöskirja.
- Komonen, K. (1999) Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? – ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA:n julkaisuja Nro 14. 117-128.
- Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A., & Hietala, R. 2010. Hyvää vointia: Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tiivistelmäraportti. Jyväskylän yliopiston koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 51.
- Kouvo, A., Stenström, M-L, Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslaskelmia 42. <https://ktl.jyu.fi/img/portal/20810/G042.pdf?cs=1308212166>. Luettu: 19.2.2015.
- Kuronen, I. 2011. ”Mun kompassin neula vaan pyörii”: keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994 - 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta. L 1998/630. Finlex. Lainsäädäntö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630#L5P29>. Luettu: 20.2.2015.
- Lappalainen, K. (1999) Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve siirtymävaiheessa peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA:n julkaisuja Nro 14. 99-107.
- Laurén, K., Tenhunen-Ruotsalainen, L. & Väisänen, K. (toim.) 2012. Nuoret ja työelämä – kaksi eri maailmaa. Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto.
- Leinonen, T. 2012. Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta. Sosiaalikehitys Oy. [http://www.sosiaalikehitys.com/uploads/Nuorten\\_syrjaytymisen\\_kustannukset.pdf](http://www.sosiaalikehitys.com/uploads/Nuorten_syrjaytymisen_kustannukset.pdf). Luettu 15.8.2014.

- Lämsä, A. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja.
- Mäkelä, M. & Salonen, M. (toim.) 2011. Hyvällä mallilla –tukitoimien työkalupakki opettajille ja ohjaajille. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.nuorisotakuu.fi/files/34043/HyvallaMallilla\\_netti.pdf](http://www.nuorisotakuu.fi/files/34043/HyvallaMallilla_netti.pdf). Luettu: 20.2.2015.
- Mäki-Ketelä, J. 2012. Kiskot vievät elämään – ammatillisessa ja koulutuksellisesti marginaalissa elävien nuorten erilaisia elämänraiteita. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.  
[http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-93-1388-4/urn\\_isbn\\_978-952-93-1388-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-93-1388-4/urn_isbn_978-952-93-1388-4.pdf). Luettu: 25.9.2014.
- Notkola, V., Pitkänen, S., Tuusa, M., Ala-Kauhahuoma, M., Harkko, J., Korkeamäki, J., Lehikoinen, T., Lehtoranta, P., Puumalainen, J., (Kuntoutussäätiö) Ehrling, L., Hämäläinen, J., Kankaanpää, E., Rimpelä, M., Vornanen, R. (konsortioikumppanit). 2013. Nuorten syrjäytyminen. Tietoa, toimintaa ja tuloksia. Helsinki: Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriön julkaisuja.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva\\_oppilas\\_-\\_yhteisoellinen\\_koulu\\_han-ke/Osallistuva\\_Oppilas\\_liitteet/OPM\\_koulun\\_kehittamisen\\_kansio\\_2606.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/osallistuva_oppilas_-_yhteisoellinen_koulu_han-ke/Osallistuva_Oppilas_liitteet/OPM_koulun_kehittamisen_kansio_2606.pdf). Luettu: 20.2.2015.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. 2012. Arvioinnin opas. Ammatillinen koulutus. Näyttötutkinnot. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [www.oph.fi/ops2016/perusteet](http://www.oph.fi/ops2016/perusteet). Luettu: 8.1.2015.
- Opetushallitus. 2014b. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus – Ammattistartti.  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/valmistavat\\_koulutukset/ammattistartti](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/valmistavat_koulutukset/ammattistartti). Luettu: 20.2.2015.
- Opetushallitus. 2014c. Tehostuuko läpäisy ammattiopinnoissa? Opetushallituksen lehdistötiedote 26.3.2014.

[http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/tehostuuko\\_lapaisy\\_ammattiopinnoissa](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/tehostuuko_lapaisy_ammattiopinnoissa). Luettu: 15.1.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014a. Ammatillisen koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus.

[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/hallinto\\_ohjaus\\_ja\\_rahoytus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi). Luettu 17.8.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014b. Opiskelu ja tutkinnot ammatillisessa koulutuksessa.

[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/opiskelu\\_ja\\_tutkinnot/index.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/index.html?lang=fi). Luettu: 12.2.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Seurantatutkimus ammatillisen koulutuksen mielikuvista. Keskeisimmät tulokset.

[http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen\\_koulutuksen\\_vetovoima/liitteet/Mielikuvatutkimuksen\\_keskeiset\\_tulokset.pdf](http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_vetovoima/liitteet/Mielikuvatutkimuksen_keskeiset_tulokset.pdf). Luettu: 28.1.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014c. Työpajatoiminta 2013. Valtakunnallisen työpajakyselyn tulokset.

[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisotyoen\\_kohteet\\_ja\\_rahoytus/etsiva\\_nuorisotyoy/liitteet/Tyxpajatoiminta\\_2013\\_raportti.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisotyoen_kohteet_ja_rahoytus/etsiva_nuorisotyoy/liitteet/Tyxpajatoiminta_2013_raportti.pdf). Luettu: 10.2.2015.

Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990 -luvulla. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Sitra, Nuorisotutkimusseuran/ Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 18.

Pasanen, R. (2001) Peruskoulusta ammattioppilaitokseen. Opinto-ohjaus peruskoulusta ammattioppilaitokseen siirtymisen vaiheessa. Teoksessa Pirttiniemi, J. & Päivänsalo, P. (toim.) Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen - neljän alueellisen projektin kokemuksia. Moniste 14/2001. Opetushallitus. 7-26.

Peavy, R.V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulutuskokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisu, kasvatustieteiden tiedekunta.

Rantakangas, E. 2009. Peruskoulusta jatko-opintoihin - ohjauksen ja tuen merkitys opintojen nivelvaiheessa opiskelijoiden arvioimana. Licensiaattityö. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76537/lisuri00118.pdf?sequence=1>. Luettu: 14.1.2015.

Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? - opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.



- Rauste-von Wright, M., von-Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ruusuvuori, J, Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2011. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ammatillinen koulutus [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-196X. 2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 12.2.2015]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/aop/kas.html>.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2013, Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005 - 2013. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 12.2.2015]. Saantitapa: [http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2013/khak\\_2013\\_2015-02-12\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tau_001_fi.html).
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.2.2015]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/kas.html>.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2012. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 19.2.2015]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/kkesk/2012/kkesk\\_2012\\_2014-03-20\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2012/kkesk_2012_2014-03-20_tie_001_fi.html).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 12.9.2014.
- Tuusa, M., Pitkänen, S., Shemeikka, R., Korkeamäki, J., Harju, H., Saares, A., Pulliainen, M., Kettunen, A. & Piirainen, K. 2014. Yhdessä tekeminen tuottaa tuloksia. Nuorisotakuun tutkimuksellisen tuen loppuraportti. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 15/2014.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. [https://www.tem.fi/files/32352/Nuorten\\_yhteiskuntatakuu\\_tyoryhman\\_raportti\\_\(2\).pdf](https://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_(2).pdf). Luettu: 18.8.2014.
- Valtioneuvoston kanslia. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a>. Luettu: 21.2.2015.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänsuunnittelun relationaalisia aspektejia. Teoksessa Juutilainen, P-K. (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu : Joensuun yliopisto, kasvatus-tieteiden tiedekunta.

- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, J. 2014. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Seurantatutkimuksen raportti 2013. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, J. ja Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011-2012. Seurantatutkimuksen raportti. Helsinki: Opetushallitus.

## LIITTEET

### Liite 1.

<b>TUTKIMUSLUPAHAKEMUS</b>		
<b>Hakijan henkilötiedot</b>		
Sukunimi Hyyrykoski	Etunimet Suvi Terhikki	Henkilötunnus [REDACTED]
Kotiosoite [REDACTED]	Postinumero [REDACTED]	Postitoimipaikka TUISKULA
Sähköpostiosoite [REDACTED]	Puhelinnumero [REDACTED]	
<b>Tiedot tutkimuksesta</b>		
Tutkinto, johon tutkimus sisältyy Kasvatustieteiden maisteri (ohjausalan maisteriohjelma)		
Yliopisto, johon tutkimus tehdään Jyväskylän yliopisto		
Tutkimuksen kohderyhmä Vuosina 2011-2013 [REDACTED] metalli- ja sähköalan perustutkinto -linjoilta eronneet opiskelijat.		
Tutkimuksen aikataulu Kevätlukukausi 2014-kevätlukukausi 2015		
Kuvaus tutkimuksesta <b>Opinnoista eroamisen prosessi;</b> opiskelijan opinpolku ammatillisessa oppilaitoksessa ennen eroamista (koulumenestys, poissaolot, suoritettut opintoviikot, miten eroaminen tapahtui, millaista yhteistyötä eroamisen yhteydessä opiskelijan kanssa tehtiin esim. ohjaus muiden palvelujen piiriin). <b>Millaista ohjausta opiskelija sai ennen eropäätöstään;</b> missä vaiheessa huoli opintojen etenemisestä syntyi (oppilaitos/opiskelija), millaisia tukitoimia opiskelijalle ennen eroamista järjestettiin, opiskelijan oma kokemus ohjauksesta/tukitoimista - oliko ohjausta tarjolla riittävästi? Millaista tukea opiskelija mahdollisesti jäi kaipaamaan? <b>Opinnoista eroamisen syyt;</b> haastattelujen kautta tavoittelen tilastotietoja syvällisempää tietoa eroamisen syistä. Näkökulma on opiskelijälähtöinen.		
<b>Sitoudun siihen, etten luovuta saamiani henkilötietoja sivullisille sekä sitoudun käyttämään luottamuksellisesti saamiani tietoja henkilötietolain edellyttämällä tavalla.</b>		
<b>Tutkimuksen ohjaajan tiedot</b>		
Sukunimi	Etunimi	Nimike
Sähköpostiosoite	Puhelin	
<b>Allekirjoitus</b>		

## Liite 2.

### HAASTATTELURUNKO

#### Perusaste ja tuleva nivelvaihe:

- Keskustelua kouluhistoriasta, millaista peruskoulussa oli? Sitoutuminen, motivaatio, menestys, kiinnostus, parhaat ja kielteisimmät muistot? Muuta?
- Yhteisvalinta? Millä perusteella alavalinta tapahtui? Alavalinnan selkeys? Millaista ohjaus oli perusasteella? Oppitunnit? Yksilöohjaus? Entä yhteisvalinnan aikoihin? Opinto-ohjauksen/ opettajien vaikutus alavalintaan?
- Miten siirtyminen 9-luokalta ammattikouluun tapahtui? Miltä tuntui? Yhteisvalinnan osuvuus?
- Millaisia ajatuksia ammattikoulu herätti ennakkoon?
- Millainen kokemus ammattikouluun siirtyminen oli? Vastasiko todellisuus odotuksia?

#### Kokemuksia ammatillisesta:

- Ammatillisten opintojen alkuaikojen muistelu?
- Miten koulu lähti liikkeelle? Millaisia ajatuksia elämänmuutos aiheutti?
- Motivaatio? Sitoutuminen? Valmiudet?
- Miltä ala tuntui? Kokemukset luokasta? Opettajista? Oppiaineista? Menetelmät? Tilat?
- Miten kohdeltiin luokassa/ henkilökunnan taholta?
- Miten opinnot etenivät - millaisia kokemuksia/ tunteita matkan varrella heräsi?
- Ohjaus? Opetus? Luokkatilanteet? Välitunnit? Saatu tuki?
- Yleinen fiilis?

#### Mutkia matkaan:

- Mitä tapahtui? Oma reagointi? Koulun reagointi?
- Keskustelu silloin, kun ongelmia rupesi ilmenemään (koti/ koulu)? Kenen/ keiden kanssa?
- Apu, tuki? Millaista ja keneltä? Tarjottiinko apua? Tuen hakeminen oma-aloitteisesti?
- Millaista apua olisi kaivattu/ tarvittu?
- Oppilaitoksen tukipalvelut?

#### Koulun keskeyttäminen:

- Keskeyttämisprosessi?
- Päätös keskeyttämisestä?
- Keskeyttäminen käytännössä?
- Miksi koulu keskeytyi?
- Millaisia tunteita keskeyttäminen herätti keskeyttäjässä/ lähipiirissä?
- Ohjaus?
- Jatkosuunnitelmat?

#### Keskeyttämisen jälkeen

- Mitä tapahtui keskeyttämisen jälkeen? Miltä tuntui?
- Tuki/ ohjaus jatkosuunnitelman tekemistä varten? Jos, niin keneltä? Vastasiko odotuksia/ tarpeita?
- Tilanne nyt? Tuen tarve? Suunnitelmat ja toiveet? Muuta?

## Liite 3.

[REDACTED]	Nimi:	Aaltonen Kaile Esim.opp1
	Opiskeluryhmä:	[REDACTED]
	Lähiosoite:	Kotipolku
	Postiosoite:	
	Syntymäaika:	010181
[REDACTED]	Puhelinnumero:	

## ERO- JA KESKEYTYSHAKEMUS

Haen opiskelun keskeytystä ajalle ____ / ____ 20__ - ____ / ____ 20__	
Haen eroa ____ / ____ 20__ alkaen	
Perustelu _____	
_____	
allekirjoitus _____	allekirjoitus _____
	hyväksyn anomuksen (alle 18-vuotiaan huoltaja)
<b>OPINTO-OHJAAJAN Keskustelu opiskelijan ja alle 18-vuotiaan opiskelijan huoltajan kanssa</b>	
_____	
<b>OPINTO-OHJAAJAN ESITYS</b>	
_____	
_____	
_____ / ____ 20__	
	allekirjoitus _____
<b>RYHMÄOHJAAJAN TOIMENPITEET JA LAUSUNTO</b>	
Työvälineiden ja avaimien vastaanottaminen sekä mahdolliset laskutustarpeet	
Opintokortin ajantasaisuuden varmistaminen ja täydentäminen 2 viikon kuluessa.	
Lausunto	
_____	
Opiskelijan viimeinen opiskelupäivä ____ / ____ 20__	
_____ / ____ 20__	
	allekirjoitus _____
<b>OPINTOSIHTTEERIN TOIMENPITEET JA LAUSUNTO</b>	
Ilmoitus Kelaan ____ / ____ 20__	Ilmoitus TE-toimistoon ____ / ____ 20__
Asunolassa asumisen päättymiseen liittyvät toimenpiteet on selvitetty	<input type="checkbox"/>
<b>RYHMÄOHJAAJAN TOIMENPITEET JA LAUSUNTO</b>	
Työvälineiden ja avaimien vastaanottaminen sekä mahdolliset laskutustarpeet	
Opintokortin ajantasaisuuden varmistaminen ja täydentäminen 2 viikon kuluessa.	
Lausunto	
_____	
Opiskelijan viimeinen opiskelupäivä ____ / ____ 20__	
_____ / ____ 20__	
	allekirjoitus _____
<b>OPINTOSIHTTEERIN TOIMENPITEET JA LAUSUNTO</b>	
Ilmoitus Kelaan ____ / ____ 20__	Ilmoitus TE-toimistoon ____ / ____ 20__
Asunolassa asumisen päättymiseen liittyvät toimenpiteet on selvitetty	<input type="checkbox"/>
Syy merkitty Primukseen	<input type="checkbox"/>
Lausunto	
_____	
_____ / ____ 20__	
	allekirjoitus _____
<b>REHTORIN PÄÄTÖS</b>	
Päätösno _____	
Eropäivä ____ / ____ 20__	
<input type="checkbox"/> Hyväksyn	
<input type="checkbox"/> Hylkään	Perustelut _____
_____ / ____ 20__	
	allekirjoitus _____

Hakijalle kopio. Ryhmäohjaajalle, opinto-ohjaajalle, kuraattorille ja terveydenhoitajalle tieto sähköpostilla  
Päätöksestä voi 14 vrk kuluessa tiedoksisaannista toimittaa oikaisuvaatimuksen opintosihteerille.

**ERON SYYT**

Alan vaihto  
Armeijaan meno  
Au-pairiksi  
Ei kiinnosta  
Ei tiedossa  
Elämän muutos  
Henkilökohtainen  
Hoitovapaa  
Koulun vaihto  
Kulkuyhteydet vaikeat  
Kuollut  
Kymppiluokalle  
Liialt poissaolot  
Motivaation puute  
Muita suunnitelmia  
Oma pyyntö  
Opiskeluaste  
Oppimisvaikeudet  
Oppisopimus  
Paikkakunnan vaihto  
Perhesyyt  
Poissaolot, opiskeluaste  
Siirtynyt toiseen oppilaitokseen  
Terveystila  
Toinen 2. asteen tutkinto jo olemassa  
Töihin  
Väliaikainen keskeytys  
Välivuosi  
Äitysloma

**KESKEYTYKSEN SYYT**

Henkilökohtaiset syyt  
Isyysloma  
Raskaus  
Sairaus  
Toissa  
Varusmiespalvelus  
Äitysloma