

**”Et jokainen löytäis parhaan version itsestään, niin siinä-
hän olis jo paljon” – Ohjaamot ponnahtauslautana omille
unelmille koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen
näkökulmasta**

Sanna Myöhänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Myöhänen, Sanna. 2016. "Et jokainen löytäis parhaan version itsestään, niin siinähan olis jo paljon" - Ohjaamot ponnahtauslautana omille unelmille koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tarkastella Ohjaamoverkoston käsityksiä siitä, miten vailla toisen asteen tutkintoa olevia nuoria voidaan tukea koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä. Tavoitteena oli ymmärtää niitä hyviä käytänteitä ja toimintamalleja nuorten tukemisessa, joita Ohjaamon toiminnassa käsitetään olevan.

Tutkimusongelmaa lähestyttiin laadullisen tutkimuksen menetelmin fenomenografisen tutkimusotteen kautta. Tutkimusmenetelminä käytettiin sekä eläytymismenetelmää (N= 35) että teemahaastatteluita (N= 3). Aineiston analyysi pohjautui aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, teemoitteluun ja tyypittelyyn. Analyysin tuloksena aineistosta saatiin 13 teemaa, joista myöhemmin hahmoteltiin 5 yleisempää teemakokonaisuutta ja tyyppiä.

Toiminnan lähtökohdaksi nostettiin Ohjaamon imagon ja näkyvyyden edistäminen, ohjaussuhteen rakentaminen, työntekijöiden ammatillinen osaaminen, moniammatillinen yhteistyö, Ohjaamoiden verkostot sekä yksilölliset ohjauskäytännöt. Myös vertaisuuden kokemukset Ohjaamon ryhmätoiminnasta, harrastuksista sekä nuoren omista sosiaalisista verkostoista nostettiin esille. Ohjauksen tavoitteina mainittiin nuoren itsetuntemuksen, vahvuuksien ja voimavarojen sekä oman toimijuuden kehittäminen ja ymmärtäminen.

Kaiken kaikkiaan kiinnittymisprosessin nähtiin pohjautuvan sekä nuoren että Ohjaamon toimintaan erilaisissa verkostoissa. Yhteistoimintaan perustuvan palvelujärjestelmän nähtiin mahdollistavan nuoren moninaisiin, yksilöllisiin ohjauksen ja tuen tarpeisiin vastaamisen.

Hakusanat: Ohjaamo, koulutukseen kiinnittyminen, fenomenografia, eläytymismenetelmä, teemahaastattelu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	OHJAAMOT NUOREN TUKENA	10
2.1	Kohtaamo-hanke ja Ohjaamot uudenlaisena palvelukontekstina.....	10
2.2	Dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjauksen malli ohjaustoiminnan tukena	13
2.3	Moniammatillinen, verkostoitunut yhteistyö ohjaustyön välineenä	14
3	NUORUUDEN HAASTEET KOULUTUKSELLISEN KIINNITTÄMISEN VALOSSA	18
3.1	Nuoruuden haasteet ja monimuotoisuus toisen asteen opiskelussa.....	18
3.2	Opiskelukykyisyys	21
3.3	Koulutuksen keskeyttämisen riski	23
4	KOULUTUKSEEN KIINNITTÄMINEN	27
4.1	Koulutukseen kiinnittämisen tematiikkaa	27
4.2	Behavioraalinen kiinnittyminen	30
4.3	Emotionaalinen kiinnittyminen	31
4.4	Kognitiivinen kiinnittyminen.....	32
4.5	Akateeminen ja sosiaalinen kiinnittyminen.....	33
4.6	Kiinnittämisen lähtökohdat Finnin mukaan	33
4.7	Ohjaus koulutukseen kiinnittäjänä.....	34
5	TUTKIMUKSEN KULKU	39
5.1	Tutkimusongelma ja -kysymykset.....	39
5.2	Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen tutkimusote opinnäytetyön lähtökohtina	42
5.3	Tutkimuksen toteutus	45

5.3.1	Aineistonkeruumenetelmät.....	45
5.3.2	Aineistonkeruun toteutus.....	51
5.3.3	Aineiston analyysi	54
5.4	Tutkimuksen luotettavuus	62
5.5	Tutkimuksen eettisyys	65
6	TULOSTEN TARKASTELO	68
6.1	Ohjaussuhde kantaa	69
6.1.1	Ohjaamon imago ja näkyvyys	70
6.1.2	Ohjaussuhde kantavana voimana läpi ohjausprosessin.....	76
6.2	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena	82
6.2.1	Työntekijöiden ammatillinen osaaminen.....	83
6.2.2	Moniammatillinen yhteistyö.....	87
6.2.3	Ohjaamon verkostot	93
6.2.4	Ohjaustoiminnan lähtökohdat.....	97
6.3	Vertaisuudesta voimaa.....	109
6.3.1	Ryhmätoiminta nuoren tukena	110
6.3.2	Harrastukset sosiaalisten verkostojen luoja.....	113
6.3.3	Nuoren verkostot ohjaustoiminnassa.....	114
6.4	Nuori oman elämänsä herraksi.....	116
6.4.1	Nuoren itsetuntemuksen lisääminen.....	118
6.4.2	Omat voimavarat elämänmuutoksen lähtökohtana.....	120
6.4.3	Toimijuuden lisääntyminen väylänä sujuvampaan arkeen	122
6.5	Ohjausprosessin raamit.....	125
6.6	Tulosten yhteenvetoa	128
7	POHDINTA.....	132
7.1	Ohjaamotoiminta nyt ja tulevaisuudessa	132

7.2 Ohjaamotoiminta koulutukseen kiinnittymisen valossa	135
LÄHTEET	139
LIITTEET.....	151

1 JOHDANTO

Opinnäytetyössäni tarkastelun kohteeksi olen nostanut valtakunnalliset Ohjaamot uudenaikaisena, nuorille suunnattuna ohjauksen ja tuen palvelujärjestelmänä. Tutkimukseni lähtökohtana on ollut ymmärtää Ohjaamon tukitoimintaa koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen näkökulmasta. Työni tavoitteena on siis ollut hahmottaa Ohjaamoissa käytettyjä ohjauksen ja tuen malleja suhteessa nuoruuden haasteisiin yhteiskunnassa.

Sekä julkisessa keskustelussa että useilla eri tieteen kentillä on merkittäväksi puheenaiheeksi noussut nuorten koulutus- ja työmarkkinoilla selviäminen jatkuvasti muuttuvassa sekä epävarmassa yhteiskunnassa. Yhteiskunta- ja poliittiset tieteet ovat keskittyneet tarkastelemaan erityisesti koulutushaasteita yhteiskunnan sekä eri instituutioiden, organisaatioiden sekä toimintarakenteiden näkökulmasta. Kasvatus- ja sosiaalitieteiden kentällä huomio on puolestaan keskitynyt nuoreen erilaisten toimintamallien, palveluiden ja yhteiskunnallisen järjestelmän ristitulessa. Erityisesti on kiinnitetty huomiota siihen, millainen asema ja toimintamahdollisuudet nuorella on selviytyä yhteiskunnassa ja sen erilaisissa palvelujärjestelmissä. Palveluiden saatavuuden ja toimivuuden ohella on tutkittu laajasti uudenlaista nuoruutta ja sitä, mitkä tekijät nykykuoren elämässä rakentavat arkea ja yhteiskuntaan kiinnittymistä. Yhtenä painopisteenä tutkimuksessa on ollut nuorten toimijuus ja osallisuus koulutus- ja työmarkkinoilla.

Nuorten koulutukseen keskittyvässä tutkimuksessa keskiöön on noussut koulutuksen keskeyttämisen problematiikka ja laajemmin koulutuksesta putoamisen tai syrjäytymisen merkitys yhteiskuntaan kiinnittymiselle. Myös Hirvonen ja Muuronen (2013, 28) ovat todenneet viimeisen vuosikymmenen olleen merkittävä tekijä opintojen keskeyttämisen kehityksessä. Opintojen keskeyttämisen tarkastelua ja tutkimusta on korostettu etenkin sen vuoksi, että 2000-luvun aikana ammatillisen koulutuksen rakenteita on uudistettu. Hirvosen ja Muuronen (2013) lisäksi myös Vehviläinen (2008, 8) on huomannut koulutuksen keskeyttämisen merkityksen tutkimuksen kohteena. Hänen mukaansa erityisesti

ammattillisen koulutuksen keskeyttäminen on jo kauan nähty suurena yhteiskunnallisena ongelmana ja haasteena. Sen vuoksi opintojensa keskeyttämistä pohtivan tai jo opintonsa keskeyttäneen nuoren tilanne on ollut etenkin koulutuspoliittisen tutkimuksen lähtökohtana. Myös opinnäytetyöni tarkoituksena on osaltaan tarkastella koulutuksen keskeyttämisen tematiikkaa koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen ja sen tukemisen näkökulmasta.

Nuorten hajanaisten ja moninaistuvien koulutuspolkujen lisääntyessä on koulutuksen keskeyttämisen ohella huomiota kohdistettu yhä enemmän myös koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyyn ja koulutukseen kiinnittymisen tukemiseen erilaisten projektien ja toimintamallien avulla. Erityisesti nuorisoprojektit ovat olleet keskeisiä tekijöitä nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä jo 1990-luvulta lähtien (Paju & Vehviläinen 2001, 17). Erilaiset nuorille suunnatut projektit ovat olleet tärkeä osa nuorisopolitiikkaa ja ne on nähty mahdollisuutena vastata paremmin nuorten moninaisiin ja erilaistuviin tarpeisiin. (Paju & Vehviläinen 2001, 60–61.)

Yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän haasteena ja ongelmana on nähty palveluiden pirstaleisuus ja sektoroituneisuus. Muun muassa Palolan, Hannikainen-Ingmanin ja Karjalaisen (2012, 46) tutkimus on tuonut esiin sen ongelman, että nuoren rooli erilaisissa palvelujärjestelmissä ei nykyisin ole helppo. Myös Määttä ja Määttä (2015, 5) ovat todenneet nuorille suunnattujen palvelu-, etuus- ja koulutusjärjestelmien sisältävän useita avun saamisen esteitä ja haasteita sekä tuen yhteensovittamattomuutta. Palveluiden kohtaamattomuus nuorten tarpeiden kanssa puolestaan johtaa yhteiskunnan näkökulmasta tarkasteltuna erityis- palveluiden kysynnän sekä kustannusten kasvamiseen (Määttä & Määttä 2015, 33). Myös Aaltonen ja Berg (2015, 55) ovat huomanneet nuorten palvelujärjestelmän olevan nuorille haasteellinen, mikä on heidän mukaansa herättänyt kiinnostusta sekä tarvetta matalan kynnyksen palveluiden kehittämiselle. Tutkimuksen näkökulmasta Palola ym. (2012, 46) ovat korostaneet, että tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia sitä, miten nuorille suunnatut ylisektoriset neuvottelu- ja yhteistyörakenteet toimivat ja millaiset toimintatavat voisivat muuttaa nuoren elämän-

tilannetta positiivisempaan suuntaan. Opinnäytetyöni tarkoituksena on keskittyä tutkimaan tätä edellä esitettyä tutkimustarvetta nuorille suunnatun Ohjaamo-palvelukontekstin kautta. Työni lähtökohtana on avata Ohjaamoiden toimintatapoja ja niiden toimivuutta Ohjaamoiden työntekijöiden sekä heidän kanssaan yhteistyössä olevien tahojen ja ammattilaisten näkökulmasta.

Puhuttaessa nuorten koulutukseen ja työelämään kiinnittymisestä sekä koulutuksen keskeytymisen riskistä on Euroopan komissio (2011, 8) korostanut, että moniammatillisella ja verkostoituneella yhteistyöllä on keskeinen merkitys nuorten koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä. Tiivis yhteistyö eri viranomaisien ja palveluidentarjoajien välillä mahdollistaa yksilön tukemisen niin, että tämä selviää koulutuksen ja työnsaannin haasteista. Komission näkemyksen taustalla on ajatus kaikille tasapuolisista mahdollisuuksista selvitä koulutus- ja työmarkkinoilla sekä oikeus kouluttautua ja työllistyä. Myös Määttä (2007, 5) on huomauttanut, että 1990-luvulta lähtien poliittishallinnollinen ohjaus on keskittynyt nimenomaan yhteiskunnallisten eri toimijoiden verkostoitumiseen ja yhteisölliseen vastuuseen nuorten sosiaalisten ongelmien ehkäisyssä.

Sekä Määttä ja Keskitalo (2014, 199) että Pietikäinen (2007, 134) ovat korostaneet verkostoituneen ja poikkihallinnollisen yhteistyön tutkimuksen merkitystä. Määttän ja Keskitalon (emt.) mukaan eri palvelusektoreiden tutkimus on keskittynyt lähinnä pitkäaikaistyöttömille suunnattujen aktiivipalveluiden tarkasteluun. Sen sijaan tarve olisi tutkia laajempia professionarajoja ylittäviä palveluita, erilaisten toimijoiden keskinäisiä vaikutuksia sekä kaiken kaikkiaan palveluiden muodostamaa kokonaisuutta. Myös Pietikäinen (emt.) on nähnyt tarpeelliseksi keskittää tutkimusta yhä enemmän verkostotyön ja sen toimivuuden tutkimukseen toiminnan konkreettisen kehittämisen lähtökohdista.

Lisäksi Aaltosen, Bergin ja Ikäheimon (2015, 55) näkemykset nuorten palvelujärjestelmien toimimattomuudesta ja sen haasteista ovat korostaneet tämän opinnäytetyön tarpeellisuutta tutkimuksen kentällä. Ongelmana nuorten palvelujärjestelmien toiminnassa on erityisesti se, etteivät sen työntekijät välttämättä itse varmuudella tiedä, mitä asioita palvelujärjestelmissä jo tehdään ja mikä oma

rooli palveluntuottajana on. Tämä puolestaan voi aiheuttaa turhaa resurssien tuhlausta.

Nykyiset ohjaus- ja palvelujärjestelmät eivät näin ollen välttämättä pysty tukemaan nuorta tämän tarvitsemalla tavalla. Usein myös erilaiset palvelut ovat hankalasti hahmotettavissa ja ne tuntuvat nuoresta usein sekavalta. Tämä puolestaan voi pahimmillaan johtaa siihen, ettei nuori uskalla tai osaa hakeutua itselleen tarpeellisen avun piiriin. Yhtenä palvelujärjestelmän kehittämisen lähtökohtana on nähty matalan kynnyksen palveluiden rakentaminen. Esimerkkinä yhdestä nuorille suunnatun matalan kynnyksen sektorirajat ylittävästä palvelusta on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman Kohtaamo-hankkeen kehittämät valtakunnalliset Ohjaamot.

Opinnäytetyöni tarkoituksena on avata Ohjaamoiden toimintaa näkyväksi ja tuoda esiin niitä toimintamalleja ja käytänteitä, joiden avulla nuorta voidaan tukea koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä ja näin ehkäistä koulutuspolulta putoamista tai koulutuksen keskeyttämistä. Työni lähtökohtana on siis tuoda esiin niitä käsityksiä, jotka Ohjaamoiden ja laajemmin Kohtaamo-hankkeen taustalla ovat. Työni tavoitteena on hahmottaa Ohjaamoiden toiminnassa jo hyväksi havaittuja käytänteitä nuorten tukemisessa ja osallistamisessa, mutta toisaalta myös auttaa tulevaisuudessa Ohjaamoita kehittämään toimintaansa eteenpäin. Ohjaamoiden toiminta on perustunut eri ammattialoja edustavien työntekijöiden kohtaamiseen saman hankkeen sisällä. Tarkoituksena on hahmottaa niitä käsityksiä, joita eri alojen edustajilla on nuoren tukemisesta ja moniammatillisesta sekä verkostoituneesta yhteistyöstä tukitoiminnan lähtökohtana.

2 OHJAAMOT NUOREN TUKENA

Tämän luvun tarkoituksena on avata Kohtaamo-hankkeen ja sitä kautta Ohjaamoiden toimintaa nuorten tukemisessa. Ensimmäisessä alaluvussa olen keskittynyt Ohjaamoiden toiminnan peruslähtökohtiin, kun taas toisessa alaluvussa olen esitellyt Ohjaamoiden toiminnan taustalla olevan dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjauksen mallin. Viimeisessä alaluvussa huomio kohdistuu puolestaan moniammatillisen verkostoyhteistyön käsitteen ympärille. Tässä pohdin moniammatillisuutta nuorille suunnatun uudenlaisen palvelukontekstin, Ohjaamon, lähtökohtana.

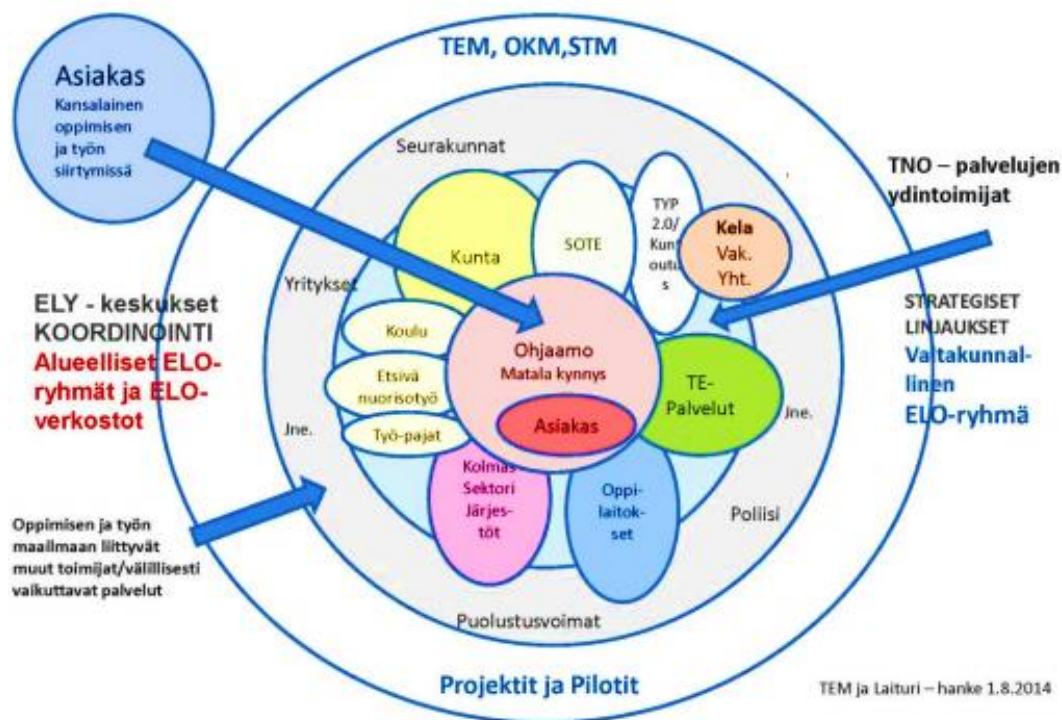
2.1 Kohtaamo-hanke ja Ohjaamot uudenlaisena palvelukontekstina

Yksi Suomen 2010-luvun keskeisimmistä nuorisoprojekteista on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama Kohtaamo-hanke, jonka toiminnan lähtökohtana on kehittää nuorille suunnattuja matalan kynnyksen ohjauspalveluita sekä valtakunnallista verkko-ohjausta. Hankkeen tavoitteena on ehkäistä nuorten syrjäytymistä, tukea nuorten työllistymistä ja koulutukseen kiinnittymistä sekä ohjata jo koulutuksensa keskeyttäneitä nuoria uusille koulutuspoluille. Hanketta toteutetaan yhdessä työ- ja elinkeinoministeriön (TEM), elinkeinoelämän, työmarkkinajärjestöjen sekä kolmannen sektorin kanssa. Kohtaamo toimii osana Nuorisotakuu-hanketta. (Kohtaamo-hanke esittäytyy; Pakkala, Saukkonen & Savonmäki 2014, 5.)

Käytännössä Kohtaamo-hanketta toteutetaan valtakunnallisten Ohjaamoiden tarjoamien ohjaus- ja tukipalveluiden kautta. Ohjaamoiden tarkoituksena on tarjota alle 30-vuotiaille nuorille moniammatillista ohjausta työhön, koulutukseen ja kuntoutukseen yhden luukun periaatteella. Ohjaamoiden toiminnassa ovat tiiviisti mukana kuntien sosiaali- ja terveystoimi, koulu- ja nuorisotoimi, työ- ja elinkeinotoimisto, Kansaneläkelaitos, oppilaitokset sekä kolmas sektori. (Kohtaamo-hanke esittäytyy; Pakkala ym. 2014, 5–6, Työ- ja elinkeinoministeriö,

sosiaali- ja terveysministeriö & opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 1.) Ohjaamot tarjoavat laaja-alaisia ohjaus- ja tukipalveluita erityisesti erilaisissa nivelvaiheissa oleville nuorille. Toiminnan tarkoituksena on edistää nuorien koulutukseen ja työelämään kiinnittymistä.

Ohjaamoiden keskeisiä toimintaperiaatteita ovat muun muassa henkilökohtainen neuvonta ja ohjaus, nuoren elämänhallinnan, urasuunnittelun, sosiaalisten taitojen ja valmiuksien kehittäminen sekä kouluttautumisen ja työllistymisen tukeminen. Tuen tarkoituksena on lisäksi mahdollistaa nuorien osallisuutta omassa arjessaan, koulutuksessa, työssä ja laajemmin koko yhteiskunnan tasolla. Keskeistä on omien vahvuuksien ja voimavarojen löytäminen, minkä avulla nuori pystyy suunnittelemaan ja hallitsemaan omaa elämäänsä. Ohjauksessa nuori itse myös osallistuu aktiivisesti ohjaussuunnitelman luomiseen ja toteuttamiseen. Ohjaussuunnitelman lähtökohtana on nuoren tarpeiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen. (Pakkala ym. 2014, 5, Työ- ja elinkeinoministeriö ym. 2014, 1.) Alla olevassa kuviossa 1 on esitelty Pakkalan ym. (2014, 11) hahmotelma Ohjaamoiden toimintakentästä osana elinikäisen ohjauksen kokonaisuutta.



KUVIO 1. Ohjaamo osana elinikäisen ohjauksen kokonaisuutta.

Merkittävä osa Ohjaamoiden toimintaa on eri toimijoiden välinen yhteistyö ja kumppanuus. Ohjaamo-malli vahvistaa aiempaa enemmän eri toimijoiden välistä verkostoitumista mahdollistaen samalla uusien käytänteiden ja monialaisen ohjausosaamisen kehittämisen. Ohjaamoiden toimintamallin lähtökohtana on se, että jokainen työntekijä toimii oman perusorganisaationsa työntekijänä, mutta on sijoittunut työssään paikkakuntansa Ohjaamon tiloihin. Työntekijän perusorganisaationa voi toimia esimerkiksi kunta, työ- ja elinkeinotoimisto, oppilaitos tai Kansaneläkelaitos. Lisäksi työntekijä voi toimia Ohjaamon palvelussa joko kokotai osa-aikaisena toimijana. Nuorten tukemisen lisäksi ohjaushankkeen lähtökohtana on sen työntekijöiden ohjausosaamisen jatkuva kehittäminen opetus- ja kulttuuriministeriön Osuva ohjaus -hankkeen kautta. (Työ- ja elinkeinoministeriö ym. 2014, 1–2.)

Herranen, Määttä ja Souto (2015, 73–74) ovat korostaneet Ohjaamoiden toiminnassa ohjauksen kokonaisvaltaista otetta nuoresta. Käytännön ohjaustoiminnassa tämä tarkoittaa moniammatillisen työotteen toteutumista, jossa kuitenkin yksi toimijoista kantaa päävastuun nuoren ohjauksesta ja tukemisesta. Ohjauksessa on lisäksi painotettu toiminnan vapaaehtoisuutta ja keskusteluiden varaan rakentuvaa vuorovaikutussuhdetta. Näiden pohjalla on ajatus nuoren omien tarpeiden, elämänkentän laaja-alaisuuden ja näissä tarvittavien ohjaus- ja tukitoimien ymmärtämisestä. Toiminnassa tärkeää on myös tuen oikea-aikaisuus ja -kestoisuus, joilla voidaan ehkäistä nuoren elämää hankaloittavia ja estäviä muita tekijöitä. Nuoren ohjaus- ja tukitoiminta lähtee liikkeelle nuoren tilanteen alkukartoituksesta ja profiloinnista. Nuori profiloidaan Ohjaamoon tullessaan johonkin neljästä ohjaustarpeen luokasta kuuluvaksi: itseohjautuva nuori, vähäistä tukea tarvitseva nuori, ajoittaista tehostettua tukea tarvitseva nuori tai tehostettua tukea tarvitseva nuori. Tämän pohjalta nuoren kanssa aletaan rakentaa yhteistä ohjaussuunnitelmaa. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 21.)

2.2 Dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjauksen malli ohjaustoiminnan tukena

Nuoren tukitoimintaa ohjaa toiminnan taustalla oleva dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjauksen malli, joka on hahmoteltu osana Avoimen ammattiotiston ja Ohjaamon välistä Nuorten tuki -haketta. Ohjaussuhdetta lähdetään rakentamaan mallin ensimmäisen vaiheen, tutustumisen ja yhteisen tilan luomisen kautta. Alussa korostuvat erityisesti Ohjaamoiden palveluista kertominen, nuoren toiveiden ja odotusten, palvelu- ja ohjaustarpeen sekä muutoshalukkuuden ja valmiuksien kartoittaminen, mutta myös verkostoyhteistyön hahmottaminen. Ensimmäistä ohjauksen vaihetta luonnehtivat myös ajatukset luottamuksellisuudesta, turvallisuudesta, kunnioituksesta, empaattisuudesta sekä aito halu ja kiinnostus kuulla ja ymmärtää nuorta ihmisenä, ei ongelman kautta. Ohjaussuhteen alussa tärkeää on ohjattavan ja ohjaajan yhteinen sitoutuminen ohjausprosessiin ja sen vahvistaminen kunnioittaen samalla nuoren itsemääräämisoikeutta. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38–39.)

Mallin toisessa vaiheessa ohjauksessa korostuu nuoren tilanteen alkukartoituksen tekeminen. Ohjaustoiminnassa jatketaan edelleen luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentamista, mutta samalla aloitetaan nuoren elämänkentän tutkiminen tarkoituksena ymmärtää sitä, millainen nuoren elämäntilanne kyseisellä hetkellä on. Olennaista on refleктоiva ja tutkiva yhteistyö, jossa nuorta autetaan itse oivaltamaan oma tilanteensa. Ohjaamossa kiinnitetään erityisesti huomiota nuoren ongelmia ylläpitäviin ja niiden taustalla oleviin tekijöihin. Tavoitteena on nähdä nuori kokonaisvaltaisesti yksilönä ja suunnitella tukitoimia nuoren fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset osa-alueet huomioiden. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 40–42.)

Ohjauksen kolmannessa vaiheessa korostuu yksilöllisen ohjaussuunnitelman rakentaminen yhteistyössä ohjaajan kanssa. Tavoitteena on asettaa nuorelle väli- ja osatavoitteita sekä valvoa jatkuvasti niiden saavuttamista. Tavoitteiden asettamisessa apuna voidaan käyttää Goaling-menetelmää, jossa nuoren tavoitteita asetetaan ja pilkotaan osatavoitteisiin. Keskeistä on vahvistaa nuoren moti-

vaatiota sekä löytää vahvuuksia, jotka auttavat nuorta kohtaamaan tulevia haasteita. Tarkoituksena on ymmärtää, mitä tavoitteen saavuttamiseksi on jo tehty, ja mitä olisi vielä tehtävä. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 44–45.) Kun nuoren kanssa on rakennettu yhteinen ohjassuunnitelma, keskitytään ohjauksessa myös nuoren elämäntilanteen ja sosiaalisen verkoston vahvistamiseen. Tällöin ohjauksessa korostetaan nuoren omien vahvuuksien ja osaamisen löytämistä ja tukemista, sosiaalisen verkoston kartoitusta sekä itsereflektion kehittämistä erilaisen tilanne- ja taitoharjoitteluiden kautta. Tavoitteiden saavuttamisessa ovat apuna myös pienryhmäohjaus, luovat harjoitteet sekä nuorelle annettavat kotitehtävät. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 46.)

Ohjausprosessin loppuvaiheessa huomio kiinnittyy erityisesti nuoren ammatillisten tavoitteiden selkiyttämiseen sekä jatkopolutuksen ja nivelvaiheen toteuttamiseen. Ammatillisia tavoitteita selkiytettäessä tärkeää on nuoren opiskelu- ja työelämävalmiuksien parantaminen sekä aikaisempien työelämäkokemusten hahmottaminen ja aiemman osaamisen tunnistaminen. Tässä nuoren apuna toimivat erilaiset harjoitteet sekä mahdollisuudet tutustua erilaisiin koulutus- ja työvaihtoehtoihin. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 47.) Nivelvaiheen ja jatkopolutuksen vaiheessa ohjauksessa korostuvat puolestaan oppilaitos- ja työelämäyhteistyö sekä muiden eri verkostojen hyödyntäminen nuoren siirtymän tukemisessa. Ohjauksen päättyessä on keskeistä kartoittaa myös ohjauksen seurannan ja arvioinnin tarvetta. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 49.)

2.3 Moniammatillinen, verkostoitunut yhteistyö ohjauksen välineenä

Karjalaisen (2006b, 252) mukaan verkostotyössä on ennen kaikkea kyse laajasta palveluparadigman muutoksesta. Muutoksen tavoitteena on eri professioiden rajojen ylittäminen. Moniammatillisen ja verkostoituneen yhteistyön merkittävyyttä on korostanut etenkin sektoroituneen palvelujärjestelmän kyvyttömyys vastata asiakkaiden moninaistuviin ja päällekkäistyviin ongelmiin (Arnkil & Eriksson 1999, 73, Veijalainen 1999, 294–295). Esimerkiksi Palola ym. (2012, 60)

ovat huomauttaneet, ettei asiakkaan elämä ja siinä ilmenevät ongelmat noudata palvelujärjestelmän sektorirajoja, vaan ongelmien ratkaisussa tarvitaan eri ammattilaisten välistä yhteistyötä. Myös Määttä ja Keskitalo (2014, 198) sekä Paju ja Vehviläinen (2001, 53) ovat todenneet nykyisessä sektoroituneessa järjestelmässä yleisten riskien ja ongelmien olevan turvattuja suhteellisen hyvin, mutta haasteena on yhä enemmän yksilöiden kumuloituneet ja päällekkäistyneet ongelmat. Sen sijaan verkostoituneen yhteistyön nähdään mahdollistavan laadukkaiden ja tehokkaiden palveluiden tuottamisen, jolloin pystytään huomioimaan myös asiakkaan kokonaisvaltainen elämänkenttä (Määttä 2007, 15, Paju & Vehviläinen 2001, 153, Virtanen 1999, 41). Moniammatillisen yhteistyön ja verkostojen tarve nähtiin jo 1990-luvulla, kun huomattiin, etteivät nykyiset toimintamallit riittä enää ratkaisemaan asiakkaiden ongelmia (Paju & Vehviläinen 2001, 52, Veijalainen 1999, 294).

Myös nuorisolaki (2006/72) on huomionnut moniammatillisen yhteistyön ja verkostojen tarpeellisuuden nuorten tukemisessa. Lakiin on kirjattu muun muassa määräys, että jokaisessa kunnassa on oltava nuorille suunnattu ohjaus- ja palveluverkosto, jonka tehtävänä on auttaa paikallisten viranomaisten monialaisen yhteistyön suunnittelu- ja toteutustyön kehittämistä. Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet on huomattu myös Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamissa hankkeissa. Moniammatillinen nivelvaiheyhteistyö on nähty keskeisenä tekijänä opintojen keskeyttämisen aiheuttamissa ongelmissa. Keskustelu nuorten ongelmien moninaisuudesta on nostanut esiin ajatuksen, että nuorten ongelmat ovat usein myös muualla kuin koulukontekstissa. Tämän puolestaan on nähty perustelevan moniammatillisen yhteistyön tarvetta nuorisoasteella. (Vehviläinen 2008, 34–35.) Ahola ja Galli (2009, 398) ovat nähneet nivelvaiheen ohjaustyön ongelmaksi juuri palveluverkostojen pirstaleisuuden ja epäyhtenäisyyden.

Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri alojen ammattilaisten keskinäistä yhteistyötä. Tällöin yhteistyön koetaan mahdollistavan sellaisten uusien innovaatioiden ja toimintatapojen kehittämisen, johon kukaan ammattilainen ei yksinään kykenisi. Moniammatillisuudessa olennaista on myös tietojen, taitojen,

osaamisen sekä vallan ja vastuun jakaminen. (Ahola, Galli & Ikonen 2009, 15, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 143, Määttä 2004, 7.) Esimerkiksi syrjäytymistä ehkäisevässä työssä moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on kehittää ylisektorista työtettä, jonka avulla voitaisiin paremmin ymmärtää ja vastata nuorten ongelmiin. Vanhalakka-Ruohon (1999) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä voitaisiin puhua eräänlaisesta oppimiskumppanuudesta, jossa keskeistä on vastavuoroisuus, työssä oppiminen sekä dialogisuus sekä reflektiivisyys osana moniammatillista kehittymistä (Nummenmaa 2004, 120).

Verkostoyhteistyö voidaan nähdä yhtenä moniammatillisen yhteistyön muotona. Verkostoitumisen käsite on lisääntynyt erityisesti alueellisen toiminnan ja palveluiden kehittämisen yhteydessä (Linnamaa & Sotarauta 2000, 33, Määttä 2004, 9). Verkostoituminen määritellään Bruunin (2002, 93) mukaan joustavuuteen, jatkuvuuteen ja keskinäiseen luottamukseen tähtääväksi yhteistyömuodoksi, jonka tavoitteena on välttää organisaatioiden vahvaa hierarkkisuutta. Kuten moniammatillisuuden kohdalla, myös verkostoitumisessa on korostettu vastavuoroista työtettä sekä siinä toimivien ammattilaisten keskinäisen riippuvuuden ymmärtämistä (Linnamaa & Sotarauta 2000, 34, Määttä 2004, 9).

Vaikka verkostoituminen ja moniammatillinen yhteistyö on nähty ohjaus- ja tukipalveluiden kehittämisen kannalta välttämättömänä, ei se kuitenkaan näyttäytyä yksinkertaisena ja itsestään toimivana järjestelmänä. Etenkin moniammatillisen verkoston luominen vaatii aikaa, organisaatioiden keskinäistä luottamusta, hyvää johtamista sekä yhteistä suunnittelutyötä (Muuronen 2013, 231). Yhteistyön kehittämisen kannalta ongelmalliseksi koetaan yhteistyötahojen välisen luottamuksen puute, epäselvät vastuurajat ja tavoitteet, asiakkaita koskevat tiedonsiirrolliset ongelmat sekä erilaiset hallinnolliset esteet (Herranen ym. 2015, 67, Määttä 2004, 9–10, Määttä 2007, 29–30, Määttä & Keskitalo 2014, 204, Muuronen 2013, 232, Paju & Vehviläinen 2001, 155, Pakkala ym. 2014, 9). Usein yhteistyö saattaa näyttäytyä myös nuorelle pirstaleisena järjestelmänä, joka ei todellisuudessa pysty lisäämään nuoren osallisuutta aiempaa enemmän (Muuronen 2013, 231). Myös Nummenmaa (2004, 118–119) on korostanut mo-

niammattillisen yhteistyön olevan erittäin ongelmallista, mikäli yhteistyötä tekevät ammattilaiset eivät kykene hahmottamaan omaa tai toistensa osaamista ja vahvuuksia. Tällöin yhteistyön tekeminen saattaa myös helposti olla päällekkäistä ja tehotonta, kun yhteisiä tavoitteita ja toimintatapoja ei ole määritelty. Edellisten lisäksi Määttä ja Keskitalo (2014, 198–199) ovat todenneet erilaiset projektiluonteiset yhteistyöverkostot ongelmallisiksi, koska projektit jäävät usein määräaikaikaisiksi toimintamalleiksi, jolloin niiden luomat yhteistyörakenteet eivät pysty kiinnittymään osaksi pysyviä palvelujärjestelmiä.

Veijalainen (1999, 297) on huomauttanut, että moniammatillisen ja verkostoyhteistyön lähtökohtana tulee olla toimijoiden yhtenevät tavoitteet ja odotukset toiminnalle. Yhteistyöhön osallistuvilla olisi oltava yhteinen käsitys toiminnan perustehtävästä. Veijalainen (emt.) myös korostaa, että yhteistyön ja verkostojen kehittäminen kohtaa väistämättä haasteita, sillä jokainen yhteistyön toimija on yksilö, joka muodostaa omanlaisensa käsitykset tehtävästä työstä ja sen tavoitteista. Näiden yksilöllisten tavoitteiden yhteensovittaminen voi puolestaan olla hyvin raskasta ja viedä paljon aikaa. Myös opinnäytetyöni tehtävänä on selvittää yksittäisten toimijoiden käsityksiä Ohjaamoiden perustehtävästä ja ymmärtää erilaisia verkosto- ja moniammatillisen työn ongelmakohtia nuoren ohjaamisessa ja tukemisessa.

3 NUORUUDEN HAASTEET KOULUTUKSELLISEN KIINNITTÄMISEN VALOSSA

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella nykypäivän nuoruuden haasteellisuutta erityisesti toisen asteen koulutuksen näkökulmasta. Aluksi luvussa keskityn pohtimaan nuoren elämää ja sen problematiikkaa toisen asteen opintojen näkökulmasta. Tätä teemaa pohdin myös opiskelukykyisyyden mallin kautta. Lisäksi luvun tehtävänä on avata koulutuksen keskeyttämisen taustalla olevia tekijöitä, mutta toisaalta myös tarkastella keskeyttämisen käsitettä erilaisten määritelmien mukaan.

3.1 Nuoruuden haasteet ja monimuotoisuus toisen asteen opiskelussa

Opinnäytetyöni tavoitteena on tarkastella nuoria Ohjaamoiden tuki- ja ohjauskäytänteiden näkökulmasta. Käytettäessä nuori-käsitettä on olennaista myös määritellä sen merkitys tämän opinnäytetyön kontekstissa. Nuorisolaissa (2006/72) nuoruus määritellään koskemaan alle 29-vuotiaita. Lakiin pohjautuen myös valtakunnalliset Ohjaamot ovat määritelleet toimintansa kohteeksi alle 30-vuotiaat nuoret (Kohtaamo-hanke esittäytyy). Työssäni en kuitenkaan syvenny tutkimaan nuorisolain tai Ohjaamoiden käsittämien nuorten tukemista koulutukseen kiinnittymisessä, vaan työni tavoitteena on hahmottaa erityisesti 15–20-vuotiaita nuoria Ohjaamoiden toimintakontekstissa.

Nuoren siirtyminen peruskoulusta toiselle asteelle on kriittinen kohta nuorten syrjäytymisessä ja koulutuksesta sekä työelämästä putoamisessa. Nurmen (2013b, 23) mukaan koulutuksesta putoaminen ja sen keskeyttäminen alkavat voimakkaasti jo heti peruskoulun jälkeen. Koulutuksen keskeyttämisen on todettu olevan voimakasta juuri toisen asteen opintojen kohdalla. Osalle nuorista koulutuksen keskeytyminen ei näyttäydy vain yhtenä satunnaisena keskeytyksenä, vaan joidenkin nuorten kohdalla keskeyttämiset voivat aiheuttaa vuosien kierteen, joka näkyy vahvasti vailla toisen asteen tutkintoa olevien 20-vuotiaiden

nuorten ryhmänä. Täysi-ikäiset nuoret Ohjaamoiden kohderyhmänä herättävät mielenkiintoa myös sen vuoksi, että nämä nuoret ovat oikeutettuja kaikkiin Ohjaamoiden tarjoamiin ohjauksen ja tuen muotoihin. Täysi-ikäisyyden rajapinta tässä opinnäytetyössä on merkittävä myös siksi, että oleellisena tekijänä kodin ja vanhempien rooli koulutuksessa tukevana tekijänä muuttuu täysi-ikäisyyden myötä. Näitä koulutuksesta putoavia ja keskeyttäviä nuoria voitaisiin tämän opinnäytetyön puitteissa määritellä myös NEET- nuoriksi (Not in Employment, Education or Training), sillä käsite viittaa nuoriin, jotka ovat vailla koulutusta tai työtä (Tilastokeskus 2013).

Nuoruus voidaan nähdä monien muutosten ja siirtymien ajanjaksona. Nurmen (2013a, 17–18) mukaan nuoruus on elämänvaihe, jonka valinnat rakentavat perustaa elämäkululle, jonka nuori aikuisena elää. Tässä elämänvaiheessa sekä koulutuksessa että työelämässä nuoret joutuvat usein kohtaamaan haasteita ja vaikeuksia aiempia sukupolvia enemmän. Nurmi (emt.) on myös korostanut, että erilaissa koulutuksellisissa siirtymävaiheissa on tärkeää hahmottaa, miten nuoren omat kyvyt ja kiinnostuksen kohteet sopivat yhteen kunkin koulutusvaiheen kanssa.

Myös Kiiveri ja Häkkinen (2013, 236) sekä Ranta (2001, 30) ovat todenneet siirtymän peruskoulusta toisen asteen opintoihin olevan nuorelle uudenlainen ja haastava elämänvaihe. Tässä siirtymässä tapahtuu etenkin konkreettinen muutos oppimisympäristön vaihtuessa melko strukturoidusta peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymä tarkoittaa myös nuoren kannalta vastuun sekä vaatimustason kasvamista. Esimerkiksi ammatillisissa opinnoissa korostuvat aiempaa enemmän kädentaidot, opintojen valinnaisuus, itseohjautuvuus, meta-kognitiiviset taidot sekä kaiken kaikkiaan kyky selviytyä uudessa oppimisympäristössä. Lisäksi Komonen (1999a, 248) on maininnut nuorten koulutuspolkujen olevan yhä katkonaisempia sekä laajempia ja pidempiä kuin ennen. Peruskoulun ja toisen asteen välisellä nivelvaiheella voi olla nuoren näkökulmasta pitkäkestoiset seuraukset nuoren elämälle ja koulutuksen sujumiselle. Nämä nivelvaiheen mukanaan tuomat muutokset ja haasteet voivat näkyä merkittävästi vielä useiden vuosien päästä.

Koulutuksen ja oppilaitoksen sosiaalisen ympäristön voidaan siis nähdä olevan merkittävä tekijä nuoren elämässä. Koulutukselliset siirtymät ja opiskeluolosuhteiden muuttuminen tarkoittavat usein myös nuoren perhe- ja kaverisuhteiden muutosta. (Nurmi 2013a, 17.) Uusi oppimisympäristö tuo mukanaan uusia koulutovereita vanhojen rinnalle ja nuoren mahdollinen muutto toiselle paikkakunnalle opiskelujen perässä saattaa lisäksi muuttaa nuoren perhesuhteita sekä suhteita vanhoihin ystäviin. Myös Kivijärvi, Peltola & Souto (2015, 25) ovat huomanneet vertaissuhteiden merkityksen nuoruudessa ja koulutusvalintoja tehtäessä. Heidän mukaansa nuorten vertaissuhteet voivat olla jopa merkittävin asia nuoren elämässä ja sen muutoskohdissa. Etenkin koulu toimii tärkeänä vertaissuhteiden luomisen mahdollistajana nuorelle. Kaverisuhteiden on nähty voivan jopa vaikuttaa nuoren tekemiin koulutusvalintoihin.

Kaverisuhteiden rinnalla nuoruuden yhtenä kehitystehtävänä on myös koulutuksen ja työn hankkiminen. Samalla kun nuori mahdollisesti pohtii alavaltansa suhteessa vertaisiinsa, on hänen pyrittävä rakentamaan ja etsimään omaa identiteettiään valintojensa kautta. (Nurmi 2013a, 19.) Nuorelle voi olla haastavaa pohtia omia mielenkiinnon kohteitaan koulutus- ja työmarkkinoilla suhteessa kavereiden valintoihin ja ystävyysuhteiden säilyttämiseen. Oman polun etsiminen toisen asteen opinnoissa voi olla nuorelle ongelmallista, jos nuorella ei ole selvää käsitystä siitä, mitä tulevaisuudessa haluaisi tehdä. Epäonnistuneet koulutusvalinnat etenkin nivelvaiheessa voivat opinnäytetyön kohdejoukon kohdalla muodostua moninaisiksi harharetkiksi toisen asteen koulutuksen kentällä sekä pahimmillaan myös katkonaisiksi koulutuspoluiksi ja koulutuksen keskeyttämiseksi.

Sosiaalisten suhteiden ja ympäristöjen lisäksi myös yhteiskunta luo omat paineensa nuoren koulutus- ja uravalinnalle. Järvisen ja Jahnukaisen (2001, 141) mukaan monet yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat tuoneet mukanaan nuorten elämään uusia haasteita, riskejä ja epävarmuutta. Nykyisin yhteiskunta edellyttää ja vaatii nuorelta myös aiempaa enemmän. Nuorten voidaan nähdä olevan haasteellisempaa pyrkiä vastaamaan aikuisuudelle asetettuihin

vaatimukseen. Yhä useampi nuori voi myös kokea itsensä yhteiskunnan marginalisaation kohteeksi eri elämän osa-alueilla. Nämä yhteiskunnan asettamat haasteet ja vaatimukset voivat puolestaan vaikeuttaa nuoren identiteetin rakentamista. Myös Määttä (2007, 20) on todennut nyky-yhteiskunnan korostavan kilpailua työ- ja koulutusmarkkinoilla sekä yksilön vastuullisuutta selviytyä elämän erilaisilla pelikentillä. Lisäksi Komonen (1999a, 248) on korostanut koulutuspääoman merkitystä nuorelle koulutuksesta ja työpaikoista kilpailtaessa. Nuoren pohtiessa omia koulutus- ja uravalintojaan, pyrkivät samalla monet instituutiot vaikuttamaan ja ohjaamaan nuoren valintoja (Nurmi 2013a, 19). Näin ollen nuoren on nyky-yhteiskunnassa entistä vaikeampaa jättäytyä asioiden ulkopuolelle niin, ettei jokin institutionaalinen yksikkö puutu asiaan. Nuorella on siis vapaus tehdä itsenäisiä valintoja yhteiskunnan asettamissa rajoissa. (Vanttaja & Järvinen 2006, 28.) Opinnäytetyöni onkin keskittynyt tarkastelemaan näitä koulutuksen kentän haasteita nuoren toisen asteen ammatillisissa opinnoissa tuen ja ohjauksen näkökulmasta.

3.2 Opiskelukykyisyys

Puhuttaessa nuoren opiskeluiden tukemisesta nousee keskeiseen asemaan nuoren opiskelukykyisyyden ymmärtäminen. Pelkkien materiaalisten ja taloudellisten resurssien ohella nuorella on oltava valmiuksia opiskella. Nuoren valmiuksien hahmottamisessa apuna voidaan käyttää Kuntun (2011, 34–35) rakentamaa opiskelukykyisyyden mallia. Kyky opiskella rakentuu terveyden ja voimavarojen lisäksi opiskelutaidoista, pedagogisesta toiminnasta sekä opiskeluympäristön tekijöistä. Opiskelukyky muodostuu näiden osatekijöiden tasapainosta. Olennaista on opiskeluympäristön kehittäminen, yhteisöllisyyden vahvistaminen sekä opiskelijoiden integroiminen opiskeluyhteisöönsä. Myös nuoren kokemus omista voimavaroista, elämönhallinnantaidoista sekä sosiaalisen tuen riittävydestä vaikuttavat opiskeluiden sujuvuuteen. Taitojen osa-alueella korostuvat puolestaan opiskelutaidot, ongelmanratkaisukyky sekä sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot. (Herranen ym. 2015, 59, Kunttu 2011, 34.)

Opiskelukyky voidaan Kuntun (2011) mukaan jakaa neljään eri osa-alueeseen: omat voimavarat, opiskelutaidot, pedagoginen toiminta sekä opiskeluympäristö. Mallissa voimavarojen osa-alueella korostetaan nuoren persoonallisuutta, elämäntilannetta, sosiaalisia suhteita, terveyden eri osa-alueita sekä terveyteen vaikuttavia käyttäytymistottumuksia. Opiskelutaitojen osa-alueella keskeisiä elementtejä ovat opiskeluorientaatio, opiskelutekniikka, oppimistyyli, ongelmanratkaisutaidot, sosiaaliset taidot, ajankäytön suunnittelu sekä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen. Myös nuoreen kohdistuvalla pedagogisella toiminnalla on merkitys nuoren opiskelukyvyn tukemisessa ja sen kehittämisessä. Tähän osa-alueeseen kuuluvat muun muassa aktiivinen vuorovaikutus opettajien ja ohjaajien sekä nuoren välillä, palautteen antaminen ja arviointi, tutor-toiminta sekä pyrkimykset auttaa nuorta kiinnittymään osaksi opiskelijayhteisönsä. Opiskeluympäristön kenttä pitää sisällään sekä fyysisen, psyykkisen että sosiaalisen ympäristön. Fyysisen opiskeluympäristön kohdalla korostuvat monipuoliset oppimisympäristöt, fyysiset opiskeluolosuhteet, tauko-tilat, opetusvälineet sekä kaiken kaikkiaan muut opiskeluun ja opetukseen liittyvät järjestelyt. Psykykinen ja sosiaalinen ympäristö puolestaan käsittävät henkilökunnan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen, opiskeluilmapiirin, opiskelijayhteisön sekä vertaistuen osatekijät. (Herranen ym. 2015, 59, Kunttu 2011, 34–35.)

Sekä Herranen ym. (2015, 60) että Aaltonen (2011, 481) ovat huomauttaneet, että usein nuoren kokemat ongelmat opiskelussa sekä koulutuksen keskeyttäminen nähdään opiskelijan henkilökohtaisina ongelmina. Tässä näkökulmassa on heidän mukaansa unohdettu täysin koulutuksen ja koulujärjestelmän vastuu opiskelijan ongelmista. He ehdottavat, että nuoren opiskelu- ja koulukykyisyyden tukeminen edellyttävät niiden tekijöiden havaitsemista, jotka edistävät tai estävät nuoren osallistumista koulutukseen. Myös Kunttu (2011, 35) on todennut, että huomioimalla opiskelukykyisyyden eri osa-alueet ja niiden puutteet sekä vaikuttamalla niihin voidaan edistää nuorten opiskelua. Malli auttaa havaitsemaan koulujärjestelmän eri toimijoiden ja ammattilaisten rooleja ja vastuita nuoren opiskelukyvyn tukemisessa ja kehittämisessä. Esimerkiksi Puusniekka ja

Kunttu (2011, 36) ovat kouluterveyskyselyjen pohjalta huomanneet, etteivät nuoret saa riittävästi kaipaamaansa tukea opiskeluun. Kehittämistä tarvitaan erityisesti nuoren voimavarojen, opiskelutaitojen, opiskeluympäristön sekä opetustoiminnan osa-alueilla.

3.3 Koulutuksen keskeyttämisen riski

Koulutuksen keskeyttäminen voidaan nähdä moniulotteisena ja kokonaisvaltaisena ilmiönä, mikä tekee siitä väistämättä myös moniammatillisen ongelman. Koulutuksen keskeyttämistä on tarkasteltu toisen asteen koulutuksen kohdalla erityisesti ammatillisten oppilaitosten ongelmana. Keskeytymisen riskin on havaittu olevan todennäköisintä etenkin opintojen alkuvaiheessa. (Ahola & Galli 2009, 395, Ahola ym. 2009, 12, Herranen ym. 2015, 61, Komonen 1999a, 248, Kuronen 2013, 63, Opetusministeriö 2005, 60.) Lisäksi keskeyttämisen riskin voidaan nähdä olevan sitä todennäköisempää, mitä alhaisemmalla sijalla hakutoive on alun perin nuoren yhteisvalinnassa ollut (Kuronen 2013, 65). Hirvosen ja Muurosen (2013, 28) mukaan opintojen keskeyttäminen nuoren elämässä voi pahimmillaan olla osa suurempaa ongelmien ketjua, mikä voi vaikeuttaa nuoren osallistumista yhteiskuntaan. Komonen (1999a, 249–250) on huomauttanut, että nuoren opintojen keskeyttämistä olisi tarkasteltava kokonaisvaltaisesti tämän elämänkentän ja -historian näkökulmista. Tavoitteena tulisi olla yksilön elämänhistorian ja sen prosessin ymmärtäminen.

Kaiken kaikkiaan koulutuksen keskeyttäjien joukkoa on kuvattu hyvin heterogeeniseksi ryhmäksi nuoria (Kettunen & Kiiveri 2013, 80). Tätä keskeyttäneiden ryhmää on kuitenkin pyritty ryhmittelemään ja määrittelemään erilaisin keinoin. Esimerkiksi Komonen (1999a, 251–259) on luokitellut keskeyttäviä nuoria neljään eri kategoriaan: koulutusmarkkinoilla taktikoijat, koulutuksesta putoajat, kulttuurisen yhteentörmäyksen kokijat sekä nuoret, joiden elämä on tuuliajolla. Lisäksi on alettu laajemmin käyttää koulupudokkuuden käsitettä. Koulupudokkaiksi on määritelty nuoria, jotka keskeyttävät peruskoulun, eivät aloita peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutuksessa tai lopettavat toisen asteen opinnot

jääden ilman ammatillista tutkintoa (Ahola ym. 2009, 8, Kuronen 2013, 62). Koulupudokkuutta ei kuitenkaan nähdä kokonaan lopullisesti koulutuksesta puutoamisena, vaan se kuvastaa myös hetkellistä koulutuksen kentältä irrottautumista (Komonen 1999a, 249, Opetusministeriö 2007, 9). Esimerkiksi vuonna 2011–2012 ammatillisten opintojen aloittaneista opintonsa keskeytti 8 % ja osa näistä keskeyttäneistä saattaa keskeyttää opintonsa useamman kerran. Tämän on nähty kertovan koulutusvalintojen tekemisen haasteellisuudesta. (Herranen ym. 2015, 59, Suomen virallinen tilasto (svt): koulutuksen keskeyttäminen.) Opinnäytetyöni tehtävänä on tarkastella nuoria, joiden koulutuspolkujen löytyminen on erityisen haasteellista ja koulutuspolkujen varrella on tapahtunut useita keskeytyksiä.

Koulutuksen keskeyttämisen syiden pohdinta ei Koskisen (2007, 3) mukaan ole koskaan yksinkertaista, sillä harvoin voidaan löytää yksittäistä syytä siihen, miksi nuori päättää keskeyttää koulutuksen. Myös Kuronen (2011, 24) on todennut, että usein keskeyttämisen taustalla on havaittavissa ongelmien päällekkäistymistä ja kasautumista. Lisäksi tieteen kentällä on tutkittu laajasti nuorten koulutuksen keskeyttämiseen johtaneita tekijöitä. Tehtyjen tutkimusten perusteella keskeyttämisen syitä voidaan luokitella esimerkiksi seuraavasti:

TAULUKKO 1. Koulutuksen keskeyttämiseen johtaneita syitä (Ahola & Galli 2009, 395, Ahola ym. 2009, 99, Herranen ym. 2015, 60, Kemppe 2008, 145, Kivelä & Ahola 2007, 126, Koskinen 2007, 31–36, Kuronen 2013, 64, Mehtäläinen 2001, 79, Opetusministeriö 2007, 9, Opetusministeriö 2005, 61, Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 12–13, Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 85, Vehviläinen 2008, 17)

Yksilö	Oppilaitos	Yhteiskunta	Muut syyt
<ul style="list-style-type: none"> • Epäonnistuneet koulutusvalinnat • Motivaation puute • Puutteelliset perustaidot (esim. kielitaito, sosiaaliset taidot) • Itsetuntemuksen puute • Heikko itsetunto • Epärealistinen kuva opiskelusta • Opiskeluvaikeudet • Heikot opiskelutaidot • Elämänhallinnan vaikeudet • Perheongelmat, sosiaalisten suhteiden ongelmat • Terveydelliset syyt • Päihdeongelmat • Taloudelliset vaikeudet • Äitiysloma/asevelvollisuus • Siirtymä työelämään • Paikkakunnan vaihtuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppimisympäristön puutteet • Tuen puute • Ongelmat koulussa • Koulutuksen struktuurin puute • Pedagogisen toiminnan puutteet • Erimielisyydet opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa → ymmärryksen ongelmat • Koulukiusaaminen • Opetusjärjestelyiden joustamattomuus • Opetus ei vastaa odotuksia • Opintojen yhteyttä työelämään ei nähdä 	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteiskunnan vähäinen tuki • Sopeutumattomuus koulujärjestelmään • Opintopolkujen ja koulutuksen joustamattomuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiaalisten verkostojen puute • Ulkopuolisuuden tunne • Alavalinta ei ollut oma päätös • Sosiaaliset verkostot ovat vaikuttaneet omaan alavalintaan → ulkopuolinen painostus opiskeluun • Epärealistiset kuvat alasta ja opiskelusta

Koulutuksen keskeyttämistä voidaan tarkastella yksilöllisen näkökulman lisäksi myös oppilaitoksen, koulutusjärjestelmän sekä yhteiskunnan näkökulmista. Oppilaitoksen, koulutusjärjestelmän sekä yhteiskunnan tasot kuitenkin näyttäytyvät useimmiten negatiivisina, sillä koulutuksensa keskeyttäneen nuoren nähdään kuluttavan koulutukselle suunnattuja resursseja ja aiheuttavan taloudellisia menetyksiä. Yksilön näkökulmasta tarkasteltuna koulutuksen keskeyttämistä ei voida kuitenkaan nähdä pelkästään negatiivisena – usein koulutuksen keskeyttämisen taustalla on koulutuspaikan vaihtaminen itselle mieluisampaan vaihtoehtoon tai esimerkiksi työelämään siirtyminen.

Negatiivisena koulutuksen keskeytyminen näyttäytyy puolestaan silloin, kun nuori päätyy kokonaan sekä koulutuksen että työelämän ulkopuolelle. (Ahola ym. 2009, 100, Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, 18–19.) Negatiivisen keskeyttämisen yhteydessä on puhuttu paljon myös nuor-

ten yhteiskunnallisesta syrjäytymisen riskistä, jossa keskeisenä tekijänä on nuorten ongelmien kasaantuminen (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 10). Näin ollen opintojen keskeyttäminen voidaan nähdä syrjäytymisvaarana tai nuoren uusien koulutuspolkujen valintana ja etsimisenä. Olennaista on ymmärtää, mikä merkitys koulutuksen keskeyttämisellä on nuoren elämään ja myöhempiin valintoihin. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 53–54.)

Usein opintojen keskeytyminen siis nähdään uhkana tai riskinä nuoren lopulliselle koulutuksesta ja työelämästä putoamiselle sekä yhteiskunnasta syrjäytymiselle (Kivelä & Ahola 2007, 25, Komonen 1999b, 118, 123, Vehviläinen 2008, 12). Komonen (1999b, 119, 124–125) on kritisoinut keskeyttämisen ja syrjäytymisen rinnastamista toisiinsa sen vuoksi, ettei keskeyttäminen automaattisesti kerro nuoren huonosta ja epäonnistuneesta tilanteesta. Koulutuksensa keskeyttäneet ovat hyvin heterogeeninen joukko, eikä koulutuksen keskeytyminen väistämättä johda koulutukselliseen tai yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Toisaalta myöskään koulutuksen uudelleen aloittaminen ei takaa selviytymistä koulutuksen läpi ilman keskeytyksiä.

Myös Tinto (1975, 90–93, ks. myös Kouvo ym. 2011, 19–20) on tutkinut koulutuksen keskeyttämisen käsitettä koulutukseen akateemisen ja sosiaalisen integroitumisen kautta. Oppilaitoksessa nuori on jatkuvasti yhteydessä sekä sen sosiaaliseen että akateemiseen ympäristöön. Pysyäkseen koulutuksessa yksilön on pyrittävä integroitumaan sekä koulutuksen sosiaaliseen että akateemiseen järjestelmään. Esimerkiksi pelkästään sosiaaliseen järjestelmään integroituminen ei suoraan takaa akateemiseen järjestelmään kiinnittymistä. Tinto (emt.) on myös tarkastellut tutkimuksessaan koulutuksen keskeyttämisen syitä ja tekijöitä. Hän on jakanut keskeyttämisen syyt joko pakotettuihin tai vapaaehtoiisiin syihin. Pakotetut eli akateemiset syyt viittaavat siihen, ettei opiskelijalla ole riittäviä taitoja tai valmiuksia selvitä koulutuksesta ja joutuu sen vuoksi keskeyttämään koulutuksen. Vapaaehtoisesta vetäytymisestä voivat kertoa puolestaan opiskelijan perhetaustaan, yksilöllisiin ominaisuuksiin sekä aikaisempiin koulukokemuksiin liittyvät tekijät. Koulutuksen keskeyttäminen voidaan nähdä siis yksilön ja institution välisenä epätasapainoisena tilana.

4 KOULUTUKSEEN KIINNITTYMINEN

Tämän luvun tarkoituksena on avata opinnäytetyöni kannalta keskeisintä käsitettä, koulutukseen kiinnittymistä. Kiinnittymisen käsitettä tarkastelen kansainvälisten tutkimusten ja käsitteen määrittelyn näkökulmista. Alaluvuissa olenkin keskittynyt tarkastelemaan perinteisimpiä tapoja ymmärtää koulutuksen kiinnittymisen tematiikkaa sekä kiinnittymisen luokitteluja. Lopuksi luvussa pohdin vielä ohjauksen merkitystä koulutukseen kiinnittymisessä.

4.1 Koulutukseen kiinnittymisen tematiikkaa

Tieteen kentällä koulupudokkuus on noussut tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteeksi – erityisesti koulutuspolulta putoaminen, koulutuksen keskeytyminen sekä koulutukseen kiinnittyminen toisiaan selittävinä tekijöinä on ollut tutkimusintressien kohteena. (Wang, Willet & Eccles 2011, 465.) Koulutukseen kiinnittymistä on myös tutkittu koulupudokkuutta ehkäisevien interventioiden kehittämisen yhteydessä, sillä nuoren kiinnittymisen tukeminen on nähty merkittävänä koulupudokkuuden ehkäisijänä (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004, 97, Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006, 427). Positiivisen kiinnittymisen on nähty viittaavan nuoren koulutuksessa menestymiseen, kun taas heikon kiinnittymisen on nähty liittyvän koulupudokkuuteen (Estell & Perdue 2013, 325, Hart, Stewart & Jimerson 2011, 67).

Vaikka koulutukseen kiinnittyminen on nähty koulupudokkuuteen keskeisesti liittyvänä osatekijänä, ei kuitenkaan kiinnittymisen ymmärtäminen ole tiedeyhteisöissä ollut yksiselitteistä. Nuoren positiivista kiinnittymistä on kuvattu useilla eri käsitteillä, kuten yhteys (affiliation), osallistuminen (involvement), kiinnittyminen (attachment) ja sitoutuminen (commitment/bonding). Kiinnittymättömyyttä on kuvattu puolestaan negatiivisilla käsitteillä – syrjäytyminen tai

vieraantuminen (alienation) tai vetäytyminen (withdrawal). (Finn 1989, 123.) Yksimielisiä tieteen kentällä on oltu siitä, että kiinnittyminen on monitahoinen ja kompleksinen ilmiö. (Dotterer & Lowe 2011, 1651, Estell & Perdue 2013, 325–326.) Esimerkiksi opiskelijan kiinnittymisen (student engagement) ja kouluun kiinnittymisen (school engagement) käsitteiden välillä on ollut kiistaa siitä, kumpi käsitteistä kuvaisi kattavammin nuoren kiinnittymisen kokonaisvaltaisuutta. Joidenkin tutkijoiden mukaan kouluun kiinnittymisen (school engagement) käsite keskittyy liiaksi koulun valta-asemaan ja näkee opiskelijan vain oppijan asemassa. Kiinnittymisen näkökulmasta tämä käsitys unohtaa täysin nuoren elinympäristön merkityksen. (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 380.)

Ilmiön ymmärtämisessä on ollut kiistaa myös siitä, millainen rooli motivaatiolla on suhteessa koulutukseen kiinnittymiseen (Mahatmya, Lohman, Matjasko & Feldman Farb 2012, 49). Nuori voi olla hyvinkin motivoitunut koulutukseensa, mutta ei välttämättä kiinnittynyt. Toisaalta taas nuori voi olla sitoutunut opintoihinsa, vaikka ei olisikaan kovin motivoitunut. Motivaatio on tärkeä osa koulutukseen kiinnittymistä, mutta ei kuitenkaan sen ainoa ehto. (Appleton ym. 2008, 370, Appleton ym. 2006, 248.)

Sekä Anderson ym. (2004, 97), Linnakylä ja Malin (2008, 585) että Willms (2003, 8) ovat liittäneet opiskelijan kiinnittymiseen (school engagement) sen, miten opiskelijat kokevat itsensä osana koulukontekstia, arvostavat koulua sekä osallistuvat oppilaitoksen järjestämiin akateemisiin ja ei-akateemisiin toimintoihin. Määritelmässä on haluttu korostaa sekä opiskelijan toiminnallista että psykologista kiinnittymistä koulutukseen. Psykologinen kiinnittyminen korostaa erityisesti nuoren tunnetta arvostetuksi tulemisesta sekä nuoren omasta arvostuksesta koulutusta ja siinä menestymistä kohtaan. Koulutukseen kiinnittymättömyys (disengagement) taas puolestaan luonnehtii opiskelijaa, joka tuntee, ettei tule oppilaitoksen tai vertaistensa näkökulmasta hyväksytyksi. Kiinnittymättömyydestä kertoo myös se, ettei nuori koe koulutusta arvokkaaksi itsensä ja tulevaisuutensa kannalta. (Linnakylä & Malin 2008, 586.) Nuori voi myös kokea itsensä ulkopuoliseksi, mikä voi koulussa näkyä opiskelijan poissaoloina, osallis-

tumattomuutena tai esimerkiksi tehtävien laiminlyöntinä (Willms 2003, 8). Linnakylä ja Malin (2008, 586) ovat korostaneet, että hyväksytyksi tuleminen ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat yksi ihmisen kasvun ja kehityksen perustarpeista yhdessä autonomian ja pystyvyyden kokemusten kanssa.

Virtanen ja Kuorelahti (2013, 105) ovat todenneet kiinnittymisen sisältävän nuoren emootioiden lisäksi myös behavioraalisen eli käyttäytymisen ja kognitiivisen eli tiedollisen näkökulman. Kiinnittymisestä kertoo se, miten nuori arvostaa koulua ja kouluttautumista ja mikä merkitys koulutuksella on nuoren tulevaisuuden näkökulmasta. Tämän kuvan muodostumisessa keskeisessä roolissa ovat myös nuoren aiemmat koulukokemukset. Lisäksi kouluympäristöllä, oppilaitoksen henkilökunnalla sekä vertaistuella on merkitystä nuoren kiinnittymiselle. Tutkimuksissa on lisäksi havaittu, että pelkkä kouluympäristön tuki ei itsessään riitä nuoren kiinnittämiseen, vaan myös nuoren perhe, sosioekonominen tausta sekä kodin asettamat tavoitteet koulutukselle vaikuttavat nuoren sitoutumiseen omiin opintoihin. Kiinnittymistä on tutkittu paljon yksilön sosioekonominen sekä kulttuurisen taustan kautta (Appleton ym. 2006, 429).

Koulutukseen kiinnittymisen on todettu olevan merkittävä osa nuoren kehitystehtävien ratkaisemista ja näin ollen osa nuoren siirtymävaihetta nuoruudesta aikuisuuteen (Mahatmya ym. 2012, 48). Kiinnittymisen on myös havaittu olevan tärkeää akateemisen menestymisen kannalta (Dotterer & Lowe 2011, 1651, Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012, 1). Nuoren kiinnittymisellä on oma dynamiikkansa, jossa yksilön ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen yhdistyvät toisiinsa (Furlong & Christenson 2008, 365, Li & Lerner 2013, 29). Myös käsitteen määrittelyssä kiinnittyminen kuvataan usein kahden tai kolmen komponentin kautta. Joskus kiinnittyminen jaetaan behavioraaliseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen, mutta useimmiten behavioraalisen ja emotionaalisen kiinnittymisen lisäksi puhutaan myös kognitiivisesta kiinnittymisestä. Joidenkin määritelmien mukaan näihin kolmeen komponenttiin lisätään vielä akateemisen kiinnittymisen ulottuvuus. (Appleton ym. 2008, 370, Blondal & Adalbjarnadottir 2012, 87.) Seuraavaksi avataan joitakin keskeisimpiä koulutuksen kiinnittymisen määritelmiä ja näkökulmia.

4.2 Behavioraalinen kiinnittyminen

Behavioraalisen eli yksilön käyttäytymiseen liittyvän kiinnittymisen keskeisiä elementtejä ovat nuoren käyttäytyminen koulussa, sinnikkyys, osallistuminen sekä läsnäolo (Virtanen & Kuorelahti 2013, 105). Kiinnittymisestä kertovat myös opiskelijan osallistuminen opintoihinsa sekä sitoutuminen koulun eri toimintoihin ja tapahtumiin (Furlong & Christenson 2008, 366). Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004, 62, ks. myös Mahatmya ym. 2012, 47, Wang ym. 2011, 466) ovat jakaneeet behavioraalisen kiinnittymiseen kolmeen eri tasoon. Ensimmäisellä tasolla keskitytään yksilön käytökseen – hyvän käytöksen nähdään viittaavan positiiviseen kiinnittymiseen, kun taas huonon käytöksen heikkoon kiinnittymiseen. Ensimmäisen tason kiinnittymiseen liittyvät siis keskeisesti opiskelijan noudattamat koulun ja luokan säännöt, mutta myös vähäiset koulupoissaolot ja ongelmatilanteet koulussa. Toisella tasolla puolestaan tarkastellaan nuoren aktiivisuutta koulussa. Tähän tasoon kuuluvat olennaisesti myös Virtasen ja Kuorelahden (emt.) mainitsemat sinnikkyys, aktiivisuus, yritteliäisyys ja keskittymiskyky sekä läsnäolo ja osallistuminen opetukseen. Behavioraalisen kiinnittymisen kolmas taso pitää sisällään opiskelijan akateemisen toiminnan, kuten osallistumisen oppilaskuntatyöskentelyyn, kerhoihin tai koulun erilaisiin tapahtumiin.

Behavioraalinen kiinnittyminen liittyy siis keskeisesti opiskelijan näkyvän käyttäytymisen ja toiminnan havainnointiin (Dotterer & Lowe 2011, 1652). Behavioraalisen kiinnittymisen tutkimus on keskittynyt nimenomaan opiskelijan tehtäväkäyttämisen tutkimiseen (Fredricks ym. 2004, 60). Fredricksin ym. (2004, 71) tutkimuksen mukaan heikko behavioraalinen kiinnittyminen olisi yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen ja koulutuksesta putoamiseen. Heikosta kiinnittymisestä kertovat tällöin erilaiset ongelmatilanteet koulussa, kuten tehtävien laiminlyönti, osallistumattomuus, kurinpidolliset ongelmat sekä yrittämättömyys. Behavioraalisen kiinnittymisen on myös oletettu vahvistavan emotionaalista ja kognitiivista kiinnittymistä (Li & Lerner 2013, 29).

4.3 Emotionaalinen kiinnittyminen

Emotionaalinen tai affektiivinen kiinnittyminen liittyvät läheisesti yksilön tuntemuksiin kouluyhteisöön kuulumisesta, sosiaalisten suhteiden toimivuudesta, mutta myös yhteenkuuluvuuden tunteesta perheen, opettajien ja vertaistensa kanssa. (Dotterer & Lowe 2011, 1652, Furlong & Christenson 2008, 366, Virtanen & Kuorelahti 2013, 105). Fredricks'n ym. (2004, 63, ks. myös Mahatmya ym. 2012, 47, Wang ym. 2011, 466) mukaan emotionaalinen kiinnittyminen liittyy yksilön kokemuksiin ja tuntemuksiin luokassa. Näitä tuntemuksia voivat olla esimerkiksi kiinnostuneisuus, onnellisuus, surullisuus, tylsyys tai ahdistus. Kiinnittymisestä voi kertoa myös opiskelijan tunne identifiointumisesta omaan oppilaitokseen ja sen yhteisöön. Toisinaan myös emotionaalista kiinnittymistä on pidetty motivaation synonyyminä.

Mahatmyan ym. (2012, 47) mukaan emotionaaliseen kiinnittymiseen kuuluvat myös positiivinen suhtautuminen opettajiin, koulutovereihin sekä kouluun yleisesti. Tämän osa-alueen on korostettu heijastavan yksilön halukkuutta osallistua ja tehdä töitä opintojensa eteen. Emotionaalisen kiinnittymisen tutkimus on myös keskittynyt tarkastelemaan opiskelijan asenteita, arvoja sekä kiinnostusta opintoja kohtaan (Fredricks ym. 2004, 60). Toisaalta on kuitenkin huomattu, ettei opiskelijan emotionaalista tai kognitiivista kiinnittymistä ole välttämättä helppo havaita sen vuoksi, etteivät yksilön arvot ja ajatukset koulutuksesta sekä sen merkittävydestä itselle näy ulospäin (Mahatmya ym. 2012, 47).

Behavioraalisen kiinnittymisen tapaan myös emotionaalisen kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä koulupudokkuuteen. Koulutuksen keskeytymistä ennustavat tällöin opiskelijan kokemukset vieraudesta ja tunteet sosiaalisesta eristäytyneisyydestä. Yleisesti negatiivisen suhtautumisen kouluun on todettu lisäävän yksilön riskiä pudota koulutuspolulta (Fredricks ym. 2004, 72). Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner (2010, 85) ovat korostaneet emotionaalisen sekä kognitiivisen kiinnittymisen tärkeyttä muiden kiinnittymisen osa-alueiden rinnalla.

4.4 Kognitiivinen kiinnittyminen

Kognitiivinen eli tiedollinen tai tietoinen kiinnittyminen viittaa yksilön itsesääntelyyn sekä opiskelujen kokemiseen merkitykselliseksi. Myös yksilön arvot ja motivaatio ohjaavat keskeisesti yksilön sitoutumista koulutukseen ja opiskeluun. (Virtanen & Kuorelahti 2013, 105.) Fredricks'n ym. (2004, 64–65, ks. myös Mahatmya ym. 2012, 47, Wang ym. 2011, 466) mukaan kognitiivinen kiinnittyminen liittyy läheisesti yksilön psykologiseen näkemykseen oppimisesta. Kiinnittymiseen liittyvät myös joustavat ongelmanratkaisutaidot, ahkeruus sekä kyky kohdata ja selviytyä epäonnistumisista. Kaiken kaikkiaan kognitiivinen kiinnittyminen heijastaa sitä, miten opiskelija suhtautuu koulutukseen ja arvostaa opintojaan sekä kuinka paljon omia resurssejaan hän on valmis sijoittamaan opiskeluunsa. Kognitiiviseen kiinnittymiseen kuuluvat lisäksi yksilön kyky ohjata omaa oppimista sekä opintoja. Keskeiseen asemaan nousevat tällöin opiskelijan metakognitiiviset taidot sekä kyky reflektiiviseen oppimiseen. Kognitiivisen kiinnittymisen määrittely on jakautunut kahteen eri koulukuntaan. Toiset tutkijat korostavat kiinnittymisen liittyvän yksilön panostukseen koulussa sekä koulutuksen arvostamiseen, kun taas osa tutkijoista painottaa kognitiivisessa kiinnittymisessä nimenomaan yksilön metakognitiivisia taitoja ja opiskelustrategioiden hyödyntämistä.

Kognitiiviseen kiinnittymiseen kohdistunut tutkimus on kiinnostunut erityisesti yksilön motivaation, tavoitteiden sekä itseohjautuvan oppimisen tutkimisesta (Fredricks ym. 2004, 60). Furlongin ja Christensonin (2008, 366) mukaan kognitiivinen kiinnittyminen viittaa opiskelijan haluun oppia, asettaa päämääriä sekä kykyyn hallita ja ohjata omia opintojaan. Olennaista on myös se, miten opiskelija itse peilaa omia uskomuksiaan, odotuksiaan ja arvojaan suhteessa itseensä, kouluun, opettajiin sekä koulutovereihinsa (Dotterer & Lowe 2011, 1652).

4.5 Akateeminen ja sosiaalinen kiinnittyminen

Perinteisen kolmijaon lisäksi yksilön koulutukseen kiinnittymistä on kuvattu kahden osa-alueen kautta – akateemisen ja sosiaalisen kiinnittymisen näkökulmista. Rumbergerin ja Larsonin (1998, 12, ks. myös Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009, 653) mukaan sosiaalinen kiinnittyminen viittaa yksilön osallistumiseen luokassa, sääntöjen noudattamiseen sekä aktiiviseen osallistumiseen koulun erilaisiin aktiviteetteihin. Akateeminen kiinnittyminen sen sijaan on yhteydessä siihen, miten opiskelija kykenee suhtautumaan hänelle asetettuihin odotuksiin koulussa ja millainen suhtautuminen opiskelijalla on koulua kohtaan. Näiden kummankin osatekijän ymmärtäminen on merkittävää tutkittaessa koulupudokkuuden ilmiötä.

Myös Norris, Pignal ja Lipps (2003, 28) ovat määritelleet kiinnittymistä sosiaalisen ja akateemisen kiinnittymisen kautta. Heidän mukaansa akateeminen kiinnittyminen sisältää opiskelijan sitoutumisen koulussa työskentelyyn, suhtautumisen koulun henkilökuntaa sekä opetettavaa asiaa kohtaan. Akateemiseen kiinnittymiseen voidaan siis katsoa kuuluvaksi opiskelijan arvostus ja arvot koulua ja opiskelua kohtaan. Kiinnittymisestä kertoo myös se, miten opiskelija asettaa oppimiselleen tavoitteita, työskentelee tavoitteidensa eteen ja millainen arvo akateemisella menestyksellä on opiskelijalle. Keskeistä on myös opiskelijan tunne arvostetuksi ja tärkeäksi tulemisesta. Sosiaalinen kiinnittyminen puolestaan kuvastaa opiskelijan suhtautumista koulussa ilmeneviin sosiaalisiin suhteisiin luokkatyöskentelyn ulkopuolella. Sosiaalisen kiinnittymisen osatekijöitä ovat muun muassa opiskelijan vertaissuhteet sekä suhteet koulun henkilökuntaan opetuksen ulkopuolella. Kiinnittymiseen liittyvät myös tunteet kouluyhteisöön kuulumisesta ja siihen sopeutuvuudesta.

4.6 Kiinnittymisen lähtökohdat Finnin mukaan

Finn (1989, 123) on tarkastellut kouluun kiinnittymistä opiskelijan osallisuuden ja kouluun identifioitumisen (participation-identification-model) mallin kautta.

Finnin (emt.) teettämän pitkittäistutkimuksen mukaan koulutuksesta putoamista ja sen keskeyttämistä ennustivat opiskelijan koulutukseen sitoutuminen sekä oppilasroolin vahvistuminen. Opiskelijat, jotka pystyvät identifioitumaan kouluun, kokevat koulun olevan tärkeä osa heitä ja heidän olevan tärkeä osa kouluyhteisöä. Opiskelijoille on tällöin tärkeää myös koulussa menestyminen sekä omien tavoitteiden saavuttaminen. Koulutukseen kiinnittymiseen liittyvät olennaisesti myös opiskelijan behavioraalinen ja emotionaalinen sitoutuminen. Koulutukseensa sitoutuneet opiskelijat kiinnittyvät koulutukseen emotionaalisesti sekä osallistuvat aktiivisesti toimintoihin, jotka tukevat omia koulutukseen suunnattuja resursseja. Tämänkaltaisen sitoutuminen ennustaa Finnin (emt.) mukaan myös koulussa menestymistä. Nuoren aktiivinen osallistuminen koulussa puolestaan auttaa opiskelijaa ”paikantamaan” itsensä koulutuksesta ja identifioitumaan siihen. Opiskelijat, joille Finnin kuvaamaa kiinnittymistä koulutukseen ei synny, ovat todennäköisesti vaarassa jättäytyä koulutuksen ulkopuolelle.

Finn (1989, 119) on kuvannut koulutukseen kiinnittymättömyyttä turhautumisen ja itsetunnon (frustration-self-esteem model) mallin kautta. Koulutuksesta putoaminen alkaa siitä, kun opiskelijan koulumenestys alkaa vähitellen heikentyä. Epäonnistumiset koulussa puolestaan aiheuttavat turhautumisen tunteen syntymistä. Suojellakseen itsetuntoaan opiskelija torjuu koulun, mikä pahimmillaan saattaa johtaa käyttäytymisongelmiin koulussa tai koulutuksen keskeyttämiseen.

4.7 Ohjaus koulutukseen kiinnittäjänä

Peruskoulusta toiselle asteelle siirtyvä joukko koostuu hyvin heterogeenisestä joukosta opiskelijoita (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 18). Erityisesti opintojen ensimmäisten viikkojen on nähty olevan merkittäviä opinto-ohjauksen näkökulmasta (Kettunen & Kiiveri 2013, 80, Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 7). Laadukkaan ja riittävän ohjauksen on todettu mahdollistavan nuoren kiinnittymisen uusiin opintoihin (Kiiveri, Peltomaa & Toivanen 2013b, 83). Uuden opiskelijajoukon ollessa hyvin moninainen tarkoittaa se myös sitä, että ohjauksen ja tuen tarpeet

ovat erilaisia. Osa nuorista tarvitsee säännöllistä ja tehostettua tukea opinnoista ja arjesta selviytymiseen, kun taas osa opiskelijoista kokee opintosuunnitelmien sijaan tärkeämmäksi omasta psyykkisestä jaksamisesta huolehtimisen (Ranta 2001, 31.)

Pirttiniemen ja Päivänsalon (2001, 13) mukaan toisen asteen koulutuksen ohjauksen tehtävänä on jatkaa peruskoulun ohjauksen keskeisiä teemoja. Yhdessä peruskoulun kanssa toisen asteen oppilaitosten on pyrittävä lisäämään oppilaiden mahdollisuuksia tutustua erilaisiin tutkintoihin ja oppilaitoksiin. Ohjaustoimien merkitystä on korostettu erityisesti peruskoulun ja toisen asteen välisessä nivelvaiheessa, sillä sen on nähty voivan ehkäistä nuorten syrjäytymistä. Palola ym. (2012, 59) ovat tutkimuksessaan todenneet peruskoulun ja toisen asteen välisen nivelvaiheen olevan kriittinen nuoren koulutuksen jatkumisen mutta toisaalta myös syrjäytymisen riskin näkökulmasta. Nuoren auttaminen on sitä haasteellisempää, mitä pidempään nuori on joutunut olemaan ilman koulutusta tai työpaikkaa.

Toisaalta nivelvaiheen ohjauksen on huomattu olevan oppilaitoksille ja muille ohjauksen instituutioille haasteellista. Vaikka nuoren saaman jälkiohjauksen merkityksellisyys on havaittu, ei sen tarjoaminen silti ole aina yksinkertaista epäselvien vastuurajojen vuoksi (Kiiveri ym. 2013b, 91). Haasteena on selventää niitä koulutuksen rakenteita ja vastuualueita, jotka määrittävät nuoren saamia ohjaus- ja tukipalveluita. Opinnäytetyöni lähtökohdaksi valikoitui 15–20-vuotiaiden nuorten tutkiminen, sillä tämän ikävaiheen ongelmat toisen asteen koulutuksessa voivat Ohjaamoiden näkökulmasta usein tarkoittaa rikkonaisia koulutuspolkuja, useita koulutuksen keskeyttämisistä sekä tehostetun tuen tarvetta opinnoissa ja arjenhallinnassa.

Nivelvaihetta tutkittaessa on kiinnitetty huomiota erityisesti siihen, mitkä ohjauksen osa-alueet ovat keskeisessä roolissa nivelvaiheen ohjauksessa. Esimerkiksi Komonen (1999a, 262, ks. myös Mehtäläinen 2003, 103, Rantakangas 2009, 39) on korostanut ohjauksessa olevan tärkeää nuoren elämänhallintataitojen kehittäminen. Nuorten, jotka kykenevät hallitsemaan elämänsä, on todettu myös pystymään paremmin käsittelemään nivelvaiheen mukana tulleita muutoksia

sekä koulutuksessa ilmenneitä haasteita. Nivelvaiheen ohjauksen tehtäviksi on määritelty nuoren ura- ja elämänsuunnittelutaitojen kehittäminen, joka pitää sisällään sekä tiedonhankinta- että opiskelutaitojen kehittämisen, itsetuntemuksen, arjenhallinnan taitojen ja sosiaalisten taitojen lisäämisen. (Kiiveri ym. 2013b, 84.)

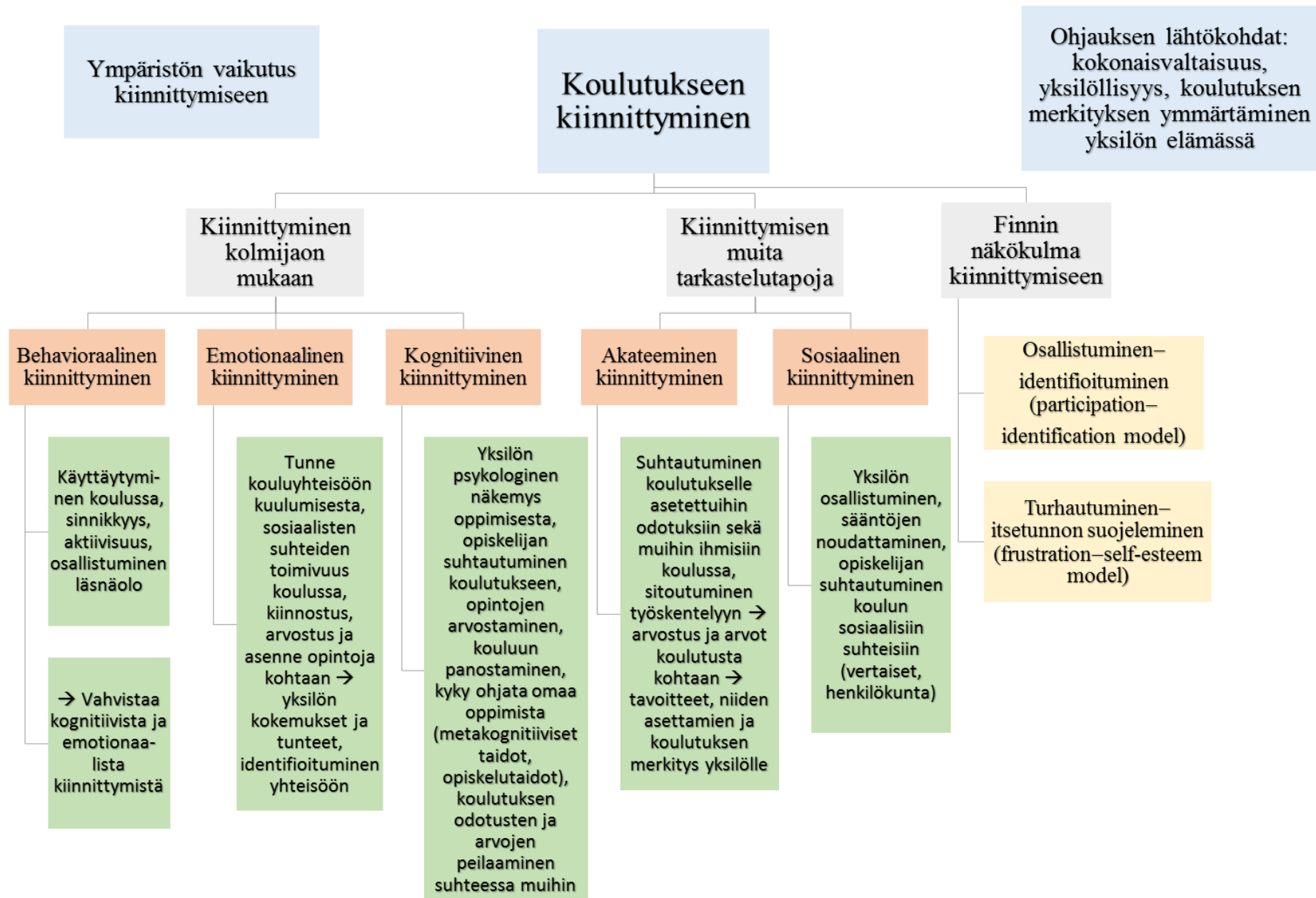
Myös Fredricks ym. (2004, 81) ovat korostaneet opiskelijan minäpystyvyyden ja arjen hallinnan tunteen lisäämistä voimaannuttavan ohjauksen keinoin. Ohjauksen tarkoituksena on tukea nuoren arjenhallintaa, tulevaisuudensuunnittelua, uratoiveiden jäsentymistä sekä itseluottamuksen ja motivaation kehittymistä (Kiiveri & Häkkinen 2013, 237). Nuoren autonomisuuden kehittämisen on havaittu tukevan yksilön koulutukseen kiinnittymistä (Fredricks ym. 2004, 78). Kun nuoren elämä on tasapainossa, hän pystyy todennäköisemmin myös selviytymään koulutuksesta ja sen haasteista saaden toisen asteen tutkinnon ja ammatillisen pätevyyden.

Arjen ja elämänhallinnan osaamisen lisäksi koulutukseen kiinnittymisen kannalta keskeiseksi on noussut nuoren opiskelutaitojen kehittäminen. Toiselle asteelle siirtyminen on nuorelle iso muutos, sillä toiselle asteelle siirryttäessä vaatimustaso kasvaa ja opiskelijalta vaaditaan aiempaa enemmän kykyä suunnitella omia opintojaan. Tällöin Kiiverin ym. (2013b, 85) mukaan olennaista on opiskelijan metataitojen kehittäminen. Ohjauksen lähtökohtana toisen asteen koulutuksessa ovat tällöin nuoren opiskeluvalmiuksien, ongelmanratkaisutaitojen, hahmottamiskyvyn sekä oman ajattelun kehittäminen. Taitojen kehittämisen on tarkoitus tukea sekä nuoren opiskelutaitojen että positiivisen oppijaminäkäsityksen kehittymistä.

Ihannetilassa ohjauksen voidaan nähdä rakentuvan holistisen ohjausmallin ajatukselle. Ohjauksen mallin toteutuminen edellyttää kuitenkin ohjauksesta vastaavien tukitahojen vastuurajojen ja toimintamallien selkeyttä. (Kiiveri & Häkkinen 2013, 237.) Aina kuitenkin nuoren koulutuspolulta putoamista tai koulutuksen keskeyttämistä ei voida ennaltaehkäistä. Tällöin Komosen (1999a, 263) mukaan merkittävää on koulutuksen keskeytymisen taustalla olevien yksilöllis-

ten että koulutukseen liittyvien tekijöiden hahmottaminen. Keskeyttäminen tulisi ohjauksen näkökulmasta nähdä prosessina. Prosessin aikana korostuvat yksittäisten tekijöiden ja tapahtumien kehityskulkujen ymmärtäminen sekä niiden vaikuttaminen toisiinsa. Ohjauksen lähtökohtana on opiskelijakeskeisyys – ohjauksessa keskitytään nuoren kertomuksiin ja kokemuksiin koulutuksesta sekä keskeyttämisestä luotuihin merkityksiin. Nuoren on tärkeää saada myös kertoa kokemuksiaan saamastaan tuesta sekä laajemmin opetusjärjestelyiden toimivuudesta. Näiden tekijöiden lisäksi ohjauksessa hahmotetaan nuoren elämänkenttää ja -historiaa suhteessa nuoren tulevaisuuden haaveisiin ja suunnitelmiin. (Kuronen 2013, 64.) Nuoren keskeyttäessä koulutuksensa olennaista on varhainen puuttuminen tilanteeseen sekä nuoren profiloiminen keskeyttäjänä. Muun muassa Kettusen ja Kiiverin (2013, 80) mukaan on pystyttävä hahmottamaan koulutuksensa kerran keskeyttäneistä ne, joilla on riski keskeyttää koulutus uudelleen. Tämän riskin on arvioitu kertovan nuoren kasaantuneista ja pitkäaikaisista ongelmista.

Alla olevassa kuviossa 2 olen kuvannut tämän luvun keskeisimpiä sisältöjä. Olen pyrkinyt hahmottamaan koulutukseen kiinnittymisen lähtökohtia aiemmin tässä luvussa esittämieni kiinnittymisen luokitteluiden mukaisesti. Kuvion tavoitteena on havainnollistaa kiinnittymisen käsitteen laaja-alaisuutta ja sen ymmärtämistä eri tutkijoiden mallien pohjalta. Ensimmäisessä osiossa olen kuvannut kiinnittymiseen liittyvän perinteisen kolmijaon keskeisimpiä sisältöjä behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen näkökulmasta. Toisessa osassa puolestaan olen tuonut esille akateemisen ja sosiaalisen kiinnittymisen lähtökohtia ja painotuksia. Näiden ohella olen tuonut esille Finnin (1989) näkökulman koulutukseen kiinnittymiseen. Varsinaisen käsitteen määrittelyn lisäksi olen nostanut keskiöön myös ympäristön vaikutuksen kiinnittymisprosessissa sekä ohjauksen merkityksen ja keskeiset lähtökohdat nuoren kiinnittymisen tukemisessa.



KUVIO 2. Koulutukseen kiinnittymisen keskeisiä sisältöjä tiivistettynä

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä luvussa keskityn tutkimuksen kulun kuvaamiseen. Aluksi luvussa esittelen opinnäytetyöni tutkimusongelman sekä keskeisimmät tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen paneudun tutkimukseni teoreettisiin lähtökohtiin laadullisen sekä fenomenografisen tutkimusotteen näkökulmista. Teoreettisen katsauksen yhteydessä avaan myös aineistonkeruumenetelmänä käytettyä eläytymismenetelmää sekä teemahaastattelua. Luvun lopuksi tarkastelen tutkimukseni toteutusta kuvaamalla aineiston keruun sekä aineiston analyysin vaiheita yksityiskohtaisesti sekä avaamalla opinnäytetyöni luotettavuuden ja eettisyyden tematiikkaa.

5.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tarkastella Ohjaamoiden verkoston käsityksiä siitä, miten Ohjaamot voivat tukea vailla toisen asteen tutkintoa olevia nuoria toisen asteen koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä. Tutkimustehtävänä onkin kuvata sitä, millaisena mahdollisuutena ammattilaiset näkevät Ohjaamot ja niiden luoman palvelukontekstin nuorten tukemisessa ja ohjaamisessa. Lisäksi työni pyrkimyksenä on avata käsityksiä siitä, millaiset eri tekijät Ohjaamoiden toiminnassa voivat edesauttaa, haitata tai hidastaa nuoren kiinnittymistä koulutukseen ja työelämään. Opinnäytetyöni tutkimustehtävää lähdetään selvittämään seuraavan tutkimusongelman kautta:

1. Millaisia käsityksiä Ohjaamoverkostolla on siitä, miten Ohjaamot voivat tukea vailla toisen asteen tutkintoa olevia nuoria toisen asteen koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä?

Tutkimusongelman lisäksi olen hahmotellut tarkentavia tutkimuskysymyksiä, joiden tarkoituksena on tukea varsinaisen tutkimusongelman selvittämistä. Näiden tutkimuskysymysten tavoitteena on auttaa avaamaan tutkimusongelman laajaa kenttää ja kontekstia eri näkökulmista. Tutkimusongelmaa lähdetään tarkastelemaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

2. Miten nuorta voidaan tukea toisen asteen koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä Ohjaamoiden näkökulmasta?
3. Millaisten tekijöiden Ohjaamoverkosto käsittää keskeisesti vaikuttavan nuoren kiinnittymiseen?
4. Millaiset tekijät edesauttavat tai toisaalta hidastavat nuoren kiinnittymistä?

Vastausten analysointivaiheessa huomasin, etteivät alun perin tutkimukselle asettamani tutkimuskysymykset kohdanneet aineistolähtöisen tutkimuksen vastauksia, eikä aluksi asettamieni vertailuasetelmien toteuttaminen olisi ollut mahdollista. Näin ollen muokkasin alkuperäisiä tutkimuskysymyksiäni ja kysymyksen asettelua vastaamaan paremmin saadun aineiston vaatimuksia. Saamani aineiston perusteella havaitsin, etteivät alkuperäiset tutkimuskysymykseni sellaisenaan pystyisi nostamaan esille tutkimani ilmiön näkökulmasta keskeisiä tutkimustuloksia riittävän kattavasti ja monipuolisesti. Tutkimuskysymykseni olisivat rajanneet liiaksi analyysin tekemistä ja tutkimusaineiston rikkauksen esiintymistä. Lähdin näin ollen muokkaamaan tutkimuskysymyksiäni aineiston analyysin ohella. Pyrin näkemään aineistostani erilaisia ilmiöitä, joiden pohjalta lähdin pohtimaan, millaiseen tutkimuskysymykseen kukin havaitsemani ilmiö voisi vastata. Huomatessani vertailuasetelmien toimimattomuuden havaitsin, että saamani tutkimusaineisto ilmentäisi ennen kaikkea sitä, millaiset tekijät ovat läsnä ohjausprosessin rakentumisessa ja millaiset eri tekijät saattaisivat edesauttaa tai hidastaa nuoren kiinnittymisprosessia. Näin ollen päätin kohdistaa aineiston analyysia siihen, millaiset tekijät ovat läsnä ohjausprosessissa, mitkä tekijät

koettiin keskeiseksi nuoren kiinnittämisen näkökulmasta, mutta toisaalta myös sitä, millaiset asiat edistävät tai haittaavat kiinnittymisen tukemista Ohjaamoissa.

Tutkimuksen edetessä huomasin siis, ettei saatujen vastausten vertaileminen esimerkiksi Ohjaamoiden paikkakuntien tai ammattialojen edustajien mukaan olisi ollut mahdollista. Alkuperäisen tutkimustehtäväni tavoitteena oli tarkastella Ohjaamoverkostossa työskentelevien eri ammattialoja edustavien toimijoiden vastausten välisiä eroja ja variaatioita sekä Ohjaamoiden paikkakuntien toiminnassa ilmeneviä vaihteluita. Eri ammattialojen edustajien vastauksia vertailtaessa ongelmaksi muodostui ammattinimikkeiden määrällinen runsaus, jolloin toimijoiden ryhmitteleminen eri ammattikuntiin osoittautui haasteelliseksi. Toimijoiden luokittelun vaikeus olisi saattanut vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuden säilymiseen vertailuasetelmassa. Lisäksi aineistossa esiintyi joitakin ammattinimikkeitä vain yksittäisiä kappaleita, jolloin tutkittavien henkilöllisyydet olisivat saattaneet paljastua.

Myös paikkakuntien toimintamallien vertaileminen alueellisesti osoittautui etenkin tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta haasteelliseksi, sillä tutkimukseen osallistuneita paikkakuntia oli runsaasti ja näin ollen samaa paikkakuntaa edustavia toimijoita oli vain muutamia. Myös vastausten paikoittaiset suuret laadulliset erot olisivat voineet vaikuttaa siihen, että joidenkin paikkakuntien toiminnasta olisi ollut tutkimusmateriaalia useiden vastausten verran, kun taas joidenkin paikkakuntien kohdalla analyysi olisi pohjautunut vain yhden eläytymismenetelmätarinan varaan. Arvioin tällaisen vertailuasetelman toteuttamisen tutkimuksen luotettavuuden säilymisen kannalta epäonnistuneeksi. Erilaiset vertailuasetelmat eivät olisi siis pystyneet säilyttämään tutkimuksen tulosten luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta.

Opinnäytetyöni yhdeksi näkökulmaksi valikoitui lopulta selvittää sitä, millaiset tekijät Ohjaamoissa edesauttavat tai hidastavat nuoren uudelleen kiinnittymistä koulutukseen tai työhön. Ohjaamoiden ollessa palvelujärjestelmänä yhteellisen uusi koin tärkeäksi toiminnan etujen lisäksi ymmärtää sitä, millaisia mahdollisia haasteita ja vaaranpaikkoja Ohjaamon kaltainen toiminta voi sisäl-

tää. Tutkimukseni tehtävänä on ennen kaikkea tuottaa tietoa Ohjaamoverkostolle siitä, millaiseksi toimiva ja onnistunut Ohjaamotoiminta nuoren näkökulmasta käsitetään, mutta toisaalta myös sitä, mitä haasteita toiminta voi nyt ja tulevaisuudessa sisältää. Työni lähtökohtana on toimia toiminnan kehittämisen työvälineenä Ohjaamoille.

5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen tutkimusote opinnäytetyön lähtökohtina

Opinnäytetyön tavoitteena on tarkastella Ohjaamoita ja sen verkostoja osana valtakunnallista palvelujärjestelmää. Työni tarkoituksena on tutkia ammattilaisten näkökulmasta Ohjaamoiden keskeisiä toimintamalleja korostaen erityisesti sitä, millaiset ohjaus- ja tukitoimet tässä palvelukontekstissa auttavat nuoria kiinnittymään toisen asteen koulutukseen sekä työelämään. Tavoitteena on siis kuvata Ohjaamoiden toiminnan näkökulmasta keskeisiä todellisen elämän käytänteitä toiminnasta muodostuneiden käsitysten kautta. Näin ollen opinnäytetyöni voidaan siis luokitella laadulliseksi tutkimukseksi. Laadullista tutkimusta määriteltäessä sen tavoitteeksi on asetettu todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksen tavoitteena on tällöin kuvata aineistoa ja sen muotoa sekä pyrkiä hahmottamaan ja jäsentämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Eskola & Suoranta 2000, 13, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Lisäksi Eskola ja Suoranta (2000, 18) ovat todenneet laadullisen tutkimuksen tähtäävän ennen kaikkea tutkimuskohteen ymmärtämiseen osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Tutkijan on näin ollen pyrittävä sitomaan ilmiö sen yhteiskunnalliseen toimintakenttään, kuten tässä opinnäytetyössä on pyritty tekemään.

Toinen opinnäytetyötäni keskeisesti määrittävä teoreettinen lähtökohta on fenomenografinen tutkimusote. Etymologisesti tarkasteltuna fenomenografia tarkastelee sitä, miten jokin asia ilmenee jollekin ihmiselle. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita erityisesti ilmiöistä sekä niiden sisällöllisestä kuvaamisesta. Tutkimuksessa korostuvat tällöin yksilön luomat merkitykset sekä ajattelun sisällöt osana tiedon rakentamista. (Niikko 2003, 8–9.) Lisäksi tutkimus ei perustu

tutkijan omien käsitysten tarkasteluun, vaan toisen asteen näkökulmassa keskittään toisten ihmisten näkökulmiin ja merkityssisältöihin tutkittavasta ilmiöstä. Nämä ryhmien näkökulmat voivat olla erilaisia kokemuksia ja käsityksiä, joita ryhmät ovat tutkittavasta ilmiöstä luoneet. (Niikko 2003, 24–25.) Myös opinnäytetyöni lähtökohtana on tarkastella ammattilaisten kokemuksia sekä käsityksiä siitä, mitkä ovat Ohjaamoiden toiminnassa hyviä käytänteitä, jotka tukevat nuorta tämän koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä.

Opinnäytetyössäni olen keskittynyt tarkastelemaan erityisesti eri ammattialoja edustavien työntekijöiden näkemyksiä siitä, millaista Ohjaamoiden nuorta tukeva ja ohjaava toiminta voisi mahdollisesti olla. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole saavuttaa suoraa kuvaa siitä, mitä hyvät käytänteet ovat, vaan hahmottaa eritoten sitä, millaisia nämä ammattilaisten luomat käsitykset Ohjaamoiden hyvästä ja onnistuneesta toiminnasta ovat. Toisaalta taas opinnäytetyöni lähtökohdiana on myös tuoda esille käsityksiä Ohjaamotoiminnan mahdollisista haasteista ja ongelmakohtista nuorten tukemisessa. Opinnäytetyöni tutkimusongelman voidaan nähdä tavoittelevan fenomenografiselle tutkimusotteelle asetettuja tavoitteita.

Erityisesti Niikko (2003) on käsitellyt laajasti fenomenografista tutkimusotetta osana kasvatustieteellistä tutkimusta. Niikon (2003, 15–16) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan yksilön kokemaa elämismaailmaa ulkopuolisen tutkijan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata maailmaa ja ihmisten kokemaa todellisuutta sellaisena kuin tutkittu ryhmä ilmiötä käsittää. Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään sitä, miten ihmisten luomat merkitykset ja kokemukset vaihtelevat. Fenomenografiassa tutkimus kohdistuu erityisesti yksilöön, subjektiin, joka pitää sisällään muun muassa erilaisia havaintoja, tunteita, mielikuvia ja ajattelua ympäröivästä todellisuudesta (Niikko 2003, 12). Ilmiötä tutkitaan siis yksilöiden luomien subjektiivisten kokemusten valossa. Fenomenografian mukaan maailmasta ei voida saavuttaa absoluuttista totuutta, jolloin olennaista on tutkia todellisuutta ihmisten kokemusten ja ymmärryksen kautta (Niikko 2003, 15). Ihmisten kokemusten nähdään olevan perustana käsitysten luomiselle ja ajattelun rakentamiselle

(Niikko 2003, 18). Tutkimuksen tavoitteena on siis kuvata ja ymmärtää ihmisten arki ajattelua tieteellisten totuuksien etsimisen sijaan (Niikko 2003, 29). Myös opinnäytetyöni pyrkii tavoittelemaan näitä keskeisimpiä fenomenografisen tutkimusotteen piirteitä.

Opinnäytetyöni tavoitteena on paneutua erityisesti yksilöiden käsitysten ymmärtämiseen, mitä on myös korostettu yhtenä fenomenografisen tutkimuksen päätarkoituksena. Tutkimuksessani selvitän niitä käsityksiä, joita Ohjaamoverkostolla on Ohjaamoiden ohjauksen ja tuen malleista. Näitä käsityksiä ohjaavat merkittävästi yksilöiden aiemmat kokemukset hyvistä käytänteistä ja toimintatavoista. Myös fenomenografiassa kokemusten ja käsitysten nähdään liittyvän keskeisesti toisiinsa. Kokemukset auttavat luomaan ja tarkentamaan yksilön luomia käsityksiä jostakin ilmiöstä. Lisäksi yksilö peilaa kokemuksiaan luomiensa käsitysten kautta. Fenomenografiassa käsitys on määritelty yksilön mielensisälöksi, joka reflektoi yksilön kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Käsitys on siis yksilön ymmärrys tietystä asiasta, jossa keskeistä on ilmiöstä luodut merkityssisällöt. Niiden on nähty olevan myös ihmisen abstrakteja tapoja liittää itsensä ympäröivään maailmaan ja todellisuuteen. Käsitykset ovat myös jatkuvasti läsnä yksilöiden arjessa, vaikka ihminen ei niitä itse huomaisikaan. Fenomenografiassa korostetaan erityisesti sitä, miten erilaiset ilmiöt ja asiat näyttäytyvät ihmisille heidän subjektiivisessa näkemyksessään todellisuudesta. Olennaista on ymmärtää sitä, miten ihmiset selittävät sekä itselleen että toisille ympäröiviä tapahtumia ja miten nämä yksilön luomat käsitykset ja merkitykset muuttuvat ja eroavat toisistaan. (Niikko 2003, 25–26.)

Lisäksi fenomenografia tarkastelee tutkimuksessaan yksilöiden käsitysten ja toiminnan välistä yhteyttä. Ihmisen toiminnan nähdään pohjautuvan yksilön ajatteluun ja siihen, millaisia käsityksiä ihmisellä on ilmiöiden ja asioiden välisistä suhteista. Käsitysten ei kuitenkaan nähdä automaattisesti johtavan suoraan toimintaan. Lisäksi käsitykset ovat osa yksilön sosiaalista todellisuutta, joka rakentuu sekä kielen että kulttuurin kautta. Ihminen siis havainnoi ja ymmärtää maailmaa sekä todellisuutta käsitystensä kautta. (Niikko 2003, 28.) Niikon (2003,

29) mukaan ihminen nähdään yksilönä, joka sisältää erilaisia tapoja käsittää, ymmärtää ja kokea ilmiöitä. Myös opinnäytetyössäni tutkittavat nähdään aktiivisina käsitysten sekä ymmärryksen muokkaajina ja rakentajina. Yksilöiden ilmiölle luomien käsitysten ja kokemusten uskotaan vaikuttavan siihen, miten oman Ohjaamon toimintaa hahmotetaan, toteutetaan ja kehitetään tulevaisuudessa. Yksilöiden elämismaailma vaikuttaa siis siihen, miten omaa toimintaa muokataan ja laajemmassa mittakaavassa siihen, millaisena palvelujärjestelmänä Ohjaamot nähdään.

Niikko (2003, 20) on teoksessaan korostanut, että fenomenografisen tutkimuksen tehtävä on kuvata ihmisten luomien käsitysten ja merkitysten variaatioita. Siinä suhteessa myös tämä opinnäytetyöni lukeutuu fenomenografiseksi tutkimukseksi. Tavoitteenani on ymmärtää sitä, miten eri alojen ammattilaiset käsittävät Ohjaamoiden perustehtävän nuoren tukemisessa ja ohjaamisessa. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaan tutkimuksen lähtökohtana ei näin ollen ole vain kuvata ihmisten käsityksiä ja kokemuksia, vaan ilmentää sitä variaatiota, joka arkielämän käsityksissä ilmenee. Tavoitteena on tarkastella yksilöiden käsitysten ja kokemusten laadullisia eroja. (Niikko 2003, 20.) Tutkimuksessa keskitytään siihen, miten tutkittava ilmiö koetaan ja millaisia nämä kokemukset ovat laadultaan. Tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta ja tuoda esille ihmisten luomien käsitysten vaihtelevuutta. Fenomenografiassa yksilöiden tavat havaita, ymmärtää ja käsittää todellisuutta ovat merkittäviä tutkimuksen kohteita. (Niikko 2003, 25.) Tutkijan tehtävä on tehdä näkyväksi tutkittavien kokemusten, käsitysten ja ymmärryksen vaihtelua sekä yleistää ja hierarkisoida saatuja tuloksia, mikä toimii myös opinnäytetyöni lähtökohtana (Niikko 2003, 23, 29).

5.3 Tutkimuksen toteutus

5.3.1 Aineistonkeruumenetelmät

Opinnäytetyöni tavoitteena on fenomenografisen tutkimusotteen tavoin tutkia yksilöiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen lähtökohdan ollessa

käsitysten selvittäminen valitsin opinnäytetyöni menetelmälliseksi lähtökohdiksi eläytymismenetelmän ja teemahaastattelun. Opinnäytetyöni empiirisen osan toteuttaminen pohjautuu siis menetelmätriangulaation hyödyntämiseen osana tutkimusta. Menetelmätriangulaation lähtökohtana on tutkia haluttua ilmiötä usean eri tutkimusmenetelmän avulla (Eskola & Suoranta 2000, 70).

Eläytymismenetelmä

Opinnäytetyöni tavoitteena on ymmärtää niitä käsityksiä, joita Ohjaamojen verkostolla on siitä, miten vailla toisen asteen tutkintoa olevia nuoria voitaisiin tukea toisen asteen koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä Ohjaamoiden tuki- ja ohjauspalveluiden avulla. Tämän tutkimusongelman saavuttamisessa käytän eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmää aineistonkeruun välineenä on määritelty kirjallisuudessa (Eskola 1997, 5) seuraavasti:

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan pienten esseiden, lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni essee, tarina. Tarinoissa kirjoittaja mielikuvituksensa avulla joko vie kehyskertomuksessa esitetyn tilanteen eteenpäin tai sitten kuvaa, mitä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta ennen on täytynyt tai voinut tapahtua.

Työssäni vastaajille annettu orientaatio eli kehyskertomus perustui onnistuneeseen ja epäonnistuneeseen ohjaustilanteeseen (ks. liite 1 ja 2) Ohjaamossa. Positiivisessa kehyskertomuksessa vastaajat eläytyivät tilanteeseen, jossa nuori oli hakeutunut useiden koulutuskeskeytysten, toimeentulon ja elämänhallinnan ongelmien vuoksi Ohjaamoon hakemaan itselleen apua. Vuoden kuluttua ensimmäisestä tapaamisesta Ohjaamossa nuoren tilanne kuitenkin oli parantunut. Vastaajan tehtävänä oli pohtia, mitä tämän vuoden aikana oli tapahtunut, että nuoren tilanne oli parantunut. Epäonnistuneessa tilanteessa puolestaan vastaajan oli eläydyttävä tilanteeseen, jossa vuoden jälkeen ensimmäisestä Ohjaamon tapaamisesta nuoren tilanne ei ollut edistynyt. Vastaajan oli pohdittava, mitä tämän vuoden aikana oli tapahtunut niin, ettei nuoren tilanne ollut parantunut.

Tutkimukseeni osallistuvien tavoitteena oli näin ollen samaistua kehyskerptomuksessa esiintyvän nuoren tilanteeseen ja omiin käsityksiinsä sekä kokemuksiinsa pohjautuen kirjoittaa, mitä onnistuneessa tai epäonnistuneessa ohjausprosessissa olisi voinut tapahtua. Kuten Eskola (1997, 5-6), Eskola ja Suoranta (2000, 114) sekä Eskola ja Wallin (2015, 56) ovat todenneet, tutkittavien tuottamat tarinat eivät välttämättä ole suoria kuvauksia todellisuudesta tai omakohtaisesta kokemusmaailmasta. Eläytymismenetelmän lähtökohtana on tuottaa tarinoita asioiden ja ilmiöiden välisistä merkityksistä tai siitä, mitä ennalta määritetyissä tilanteissa olisi mahdollista tapahtua. Eläytymismenetelmää on osaltaan myös kritisoitu sen tuottamista stereotyyppisistä vastauksista. Kritiikistä huolimatta Eskola ja Wallin (2015, 65) ovat todenneet stereotyyppisten ja tyyppillisten vastausten kuvastavan yksilöiden toimintaa todellisuudessa. Stereotyyppien voidaan siis osaltaan nähdä olevan yhteydessä yksilöiden toimintaan ja sen ohjaukseen. Opinnäytetyöni eläytymismenetelmällä kerätyn tutkimusaineiston voidaan kuitenkin nähdä kertovan siitä, millaisena Ohjaamoiden toiminta käsitetään ja miten Ohjaamotoimintaa koskevia valintoja oman paikkakunnan Ohjaamossa toteutetaan.

Arvioin käsitysten tutkimisen eläytymismenetelmän avulla toimivaksi myös sen vuoksi, ettei kaikilla tutkimukseen mahdollisesti osallistuvilla ollut tutkimushetkellä mahdollisuutta peilata omia käytännön Ohjaamotyössä tulleita kokemuksia vastaukseen. Työni tavoitteena ei myöskään ollut tuoda esille sitä, millaisena Ohjaamoiden toiminta tutkimushetkellä nähdään, vaan erityisesti sitä, millaista hyvä tai huono ohjaustoiminta voisi olla. Näin ollen vastaajan, joka ei vielä konkreettisesti työskentele Ohjaamossa on mahdollista kuvitella ja tuoda esiin käsityksiään siitä, millaista ohjaustoiminnan tulisi Ohjaamoissa olla ja millainen ohjaustoiminta puolestaan ei palvelisi nuorten tarpeita ja toiveita. Tämän kaltaisen tutkimusongelman selvittämiseen koin eläytymismenetelmän tuovan onnistuneen tutkimusasetelman.

Myös Eskola ja Wallin (2015, 64–65) ovat tutkimuskirjallisuudessa nostaneet esille näkemyksen, jonka mukaan eläytymismenetelmän tarkoituksena on

mahdollistaa tutkittavien käyttää vastauksessaan omaa mielikuvitustaan ja luovuuttaan ilman tutkijan ennalta asettamia rajoitteita ja reunaehdoja. Tällaisen tutkimusasetelman koin toimivaksi myös opinnäytetyöni kohdalla, sillä palvelujärjestelmänä Ohjaamot ovat uusi ja tutkimaton. Näin tutkimuksessani pyrin antamaan tutkittaville mahdollisimman paljon vapauksia käsitteellistä ja hahmottaa Ohjaamoiden toimintaa nuorten tukemisessa ja ohjauksessa.

Koin eläytymismenetelmän opinnäytetyöni tutkimusongelman sekä tutkimuskysymysten valossa toimivaksi tavaksi hahmottaa tutkittavaa ilmiötä sekä sen moninaisuutta. Muihin aineistonkeruumenetelmiin nähden eläytymismenetelmän avulla oli mahdollista saavuttaa käsityksiä siitä, miten eri ammattilaisten näkemykset onnistuneesta ja epäonnistuneesta ohjaustoiminnasta vaihtelevat. Myös Eskola (1997, 6) sekä Eskola ja Wallin (2015, 57) ovat todenneet eläytymismenetelmän erityispiirteeksi sen kyvyn tarkastella haluttua ilmiötä erilaisten tulkintojen variaatioiden kautta. Tällöin variaatiot ilmentävät eräänlaista tutkimuksellista koeasetelmaa, jossa kehyskertomuksen yhtä tekijää muuttamalla on mahdollista havaita, miten kertomuksessa varioitu muuttuja näkyy tutkittavien vastausten erilaisuutena.

Teemahaastattelu

Eläytymismenetelmän rinnalla käytin opinnäytetyöni empiirisen osan toteuttamisessa teemahaastattelua. Haastattelun etuna aineistonkeruumenetelmänä on nähty erityisesti sen joustavuus. Tällöin haastattelu ei ole tiukasti sidottu ennalta määriteltyihin raameihin, vaan tutkijan on mahdollista muokata keskustelun kulkua haastattelutilanteen mukaisesti, kysyä, täydentää ja selventää kysymyksiään tutkimustehtävänsä toteuttamiseksi. Haastattelu mahdollistaa näin postikyselyä paremmin tutkijan tutkimustehtävän selvittämisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Valitsin opinnäytetyöni toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi juuri haastattelun sen joustavuuden vuoksi. Näin minun oli mahdollista rakentaa

haastattelurunko ja -tilanne tukemaan jo eläytymismenetelmällä saamaani aineistoa. Joustava haastattelutilanne antoi minulle mahdollisuuden tarkentaa kysymyksiäni ja näkökulmiani tutkimastani aiheesta.

Haastattelun toteutuksessa on myös korostettu haastattelukysymyksiä ja -teemojen antamista etukäteen haastateltaville tutustuttavaksi. Tätä on perusteltu tutkimuksen eettisyydellä, jolloin tutkittava tietää jo ennen haastatteluun osallistumistaan, mitä aihetta tutkimus käsittelee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Opinnäytetyössäni haastateltaville kerrottiin jo haastattelupyynnössä, mitä aihetta tutkimukseni käsittelee ja mikä tutkimukseni tavoitteena on. Tämän näkökulman toin esille myös ennen varsinaisen haastattelutilanteen alkamista, jotta haastateltavan on mahdollista päästä aiheeseeni paremmin sisälle. Tutkittaville ei kuitenkaan annettu etukäteen haastattelukysymyksiä, sillä olin suunnitellut haastatteluni rungon hyvin joustavaksi ja erilaisiin haastattelutilanteisiin sopiviksi. Näin kaikki haastateltavat eivät välttämättä vastaisi kaikkiin kysymyksiin samalla tavalla.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 74) ovat maininneet haastattelun eduksi myös sen, että usein haastatteluun etukäteen suostuneet ovat jo haastatteluun lupautuessaan halukkaita antamaan oman näkökulmansa tutkittavasta ilmiöstä tutkijan käyttöön. Näin haastateltavat ovat jo usein halukkaita tuomaan esille ajatuksiaan tutkimusaiheesta. Myös opinnäytetyössäni pyrin lähestymään haastateltavia sen perusteella, että he olisivat aidosti halukkaita tuomaan esille käsityksiään ja kokemuksiaan tutkimastani ilmiöstä. Lähestyessäni haastateltavia työyhteisöjen kautta, näin, että tällöin tutkimukseeni osallistuneet ovat todennäköisemmin halukkaampia osallistuman haastatteluun, sillä he ovat itse ilmoittautuneet mahdollisiksi haastateltaviksi työyhteisönsä kautta. Tutkittavien suora lähestyminen olisi saattanut vaikuttaa siihen, ettei tutkittavien osallistuminen olisi perustunut yhtä avoimeen vapaaehtoisuuteen ja halukkuuteen osallistua, vaan osallistumista olisi saattanut ohjata tutkijan asettama ulkoinen paine suostua tutkimukseen.

Yhtenä haastattelun muotona teemahaastattelun lähtökohtana on erityisesti tarkastella tutkittavaa ilmiötä ennalta valittujen teemojen ja niihin pohjautuvien,

haastateltavalle esitettävien tarkentavien kysymysten kautta. Haastatteluun valitut teemat ovat lähtöisin usein ennalta käsitellystä teoriasta tai jo ilmiöstä tunnetuista seikoista. Teemahaastattelussa korostuvat erityisesti tutkittavien tulkinat ja ilmiölle antamat merkitykset sekä se, miten ilmiölle annetut merkitykset syntyvät osana vuorovaikutusta. Teemahaastattelu luokitellaan puolistrukturoiduksi haastatteluksi, sillä tutkijan ennalta asettamat teemat, kysymykset, tutkimusongelma sekä sen luonne määrittävät sitä, kuinka tiukasti haastattelun aikana pitäydytään tarkkojen kysymysten vastaamisessa ja kuinka paljon jätetään tilaa vastaajan tuomille näkökulmille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Opinnäytetyöni toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, koska näin sen parhaiten tukevan eläytymismenetelmällä saatua aineistoa ja sen analyysia. Haastattelun muotona teemahaastattelu mahdollistaa täysin strukturoitua haastattelua paremmin haastattelutilanteen joustavan rakentamisen ja kysymysten muokkaamisen haastateltavan mukaan. Lisäksi teemahaastattelun taustalla oli mahdollista käyttää eläytymismenetelmäaineiston pohjalta nostamia teemoja. Aiemmin saatujen teemojen ohella pystyin myös sisällyttämään osin eläytymismenetelmän piirteitä osaksi teemahaastatteluni runkoa. Haastatteluni erilaiset teemat kytkeytyivät eläytymismenetelmän lailla kuvitteellisten tilanteiden ympärille. Uuteen teemaan siirtyessäni kerroin haastateltavalle eläytymismenetelmän kehyskertomusteni mukaisen kuvitteellisen tilanteen Ohjaamoon tulleesta nuoresta. Näiden kuvitteellisten tilanteiden varaan rakensin myös teemahaastatteluni rungon.

Rakensin aluksi teemaan sopivan kuvitteellisen tilanteen, jonka jälkeen pyrin laatimaan kuvitteelliseen tilanteeseen sopivia kysymyksiä, jotka ilmentäisivät kyseisen teeman sisältöjä. Tällaisella teemojen rakentamisella pyrin selvittämään teemojen mukaisesti Ohjaamotoiminnan yleisiä raameja sekä kiinnittymistä tukevia, mutta toisaalta myös hidastavia tekijöitä. Lisäksi neljäs teemahaastatteluni teema rakentui eläytymismenetelmäaineistoni pohjalta saamiini teemoihin. Esimerkiksi Ohjaamoiden imagoa ja näkyvyyttä koskeva teema muotoutui kysymykseksi siitä, millainen merkitys Ohjaamoiden imagolla ja näkyvyydellä on

kiinnittymisprosessissa. Samalla tavalla pyrin hahmottamaan myös muita eläytymismenetelmäaineistoni teemoja (ks. liite 3). Edellä mainittujen teemojen lisäksi teemahaastattelussani oli sekä yleisiä aiheeseen johdattelevia, Ohjaamotoiminnan kokemuksiin pohjautuvia kysymyksiä sekä lopetuskysymykset, joiden tehtävänä oli tarjota haastateltavalle mahdollisuus täydentää vastauksiaan tai kysyä minulta tutkijana jotakin.

Teemahaastattelun ensisijainen tehtävä opinnäytetyössäni oli siis tukea eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa ja sen luotettavuutta. Teemahaastattelun tavoitteena oli syventää aiemmin hankittua aineistoa ja luoda tutkittavalle ilmiölle uusia merkityksiä. Näin ollen teemahaastattelu oli luonnollinen ja perusteltu valinta eläytymismenetelmän rinnalle. Ilmiön tutkimisen kannalta oli myös tärkeää, että haastattelun runkona oli ennalta määritellyjä teemoja ja niihin kohdistettuja kysymyksiä.

5.3.2 Aineistonkeruun toteutus

Aineistonkeruuni lähtökohtana oli kerätä tietoa Ohjaamoiden toiminnasta mahdollisimman laajasti eri puolilta Suomea. Näin aineiston avulla oli mahdollista hahmottaa Ohjaamotoiminnan erilaisuutta ja erilaisia käytänteitä, joita arjessa esiintyy. Opinnäytetyöni yhtenä tavoitteena on tuottaa tutkimustietoa Ohjaamotoiminnan kehitystyötä varten. Näin ollen on olennaista ymmärtää, millaisia eri käsityksiä ja toimintamalleja eri puolilla Suomea Ohjaamoissa toteutetaan. Myöskään tutkimukseen osallistuvien kohderyhmää en rajannut koskemaan esimerkiksi pelkästään Ohjaamoiden projektipäälliköitä tai opinto-ohjaajia, vaan tutkimuksen kannalta koin tärkeäksi osallistujajoukoksi laaja-alaisesti Ohjaamoverkostossa toimivat henkilöt. Näin ollen vastaajan ei suoraan tarvinnut itse työkennellä konkreettisesti Ohjaamossa, vaan linkittyä esimerkiksi yhteistyöverkoston kautta osaksi Ohjaamoa.

Aineistonkeruun eläytymismenetelmällä aloitin kahdella eri puolella Suomea järjestetyssä Ohjaamoiden verkostotapaamisessa. Ensimmäisen verkostotapaamisen myötä saadulla aineistolla (N=9) kuitenkin huomasin, ettei laadittu kehyskertomus (ks. liite 1) pystynyt sellaisenaan tuottamaan haluttua aineistoa ja

pitkä kehyskertomus sisälsi monia yksityiskohtia, jotka hankaloittivat haluttuun tutkimuskysymykseen vastaamista. Tällöin vastaajat myös kiinnittivät huomiota moniin eri yksityiskohtiin ja pohtivat niiden merkitystä varsinaisen tutkimusongelma sijaan. Nämä kehyskertomusten haasteet vaikuttivat varmasti osaltaan saadun aineiston määrään ja laatuun.

Ennen toiseen verkostotapaamiseen osallistumista päätin muokata kehyskertomuksia lyhyemmiksi ja paremmin tutkimusongelmaa vastaaviksi, jolloin vastaajien mielikuvitukselle ja luovuudelle ymmärtää tutkittavaa ilmiötä annettiin enemmän tilaa. Kehyskertomusten muokkaaminen lisäksi vastasi eläytymismenetelmän teoriassa suositeltua kehyskertomuksen muotoa. Uudella kehyskertomuspohjalla (ks. liite 2) aloitin aineistonkeruun uudelleen verkostotapaamisella. Tämä verkostotapaaminen tuotti tuloksena vain muutaman vastauksen (N=2). Verkostotapaamisessa vastaajat esittivät toiveen muokata aineisto sähköiseen muotoon. Näin aineistoa olisi helpompi levittää koko Suomea kattavasti projektipääalliköiden ja muiden toimijoiden kautta pienemmille Ohjaamoiden verkostoille. Lopulta suurimman osan aineistonkeruujärjestelyistä toteutin sähköisellä eläytymismenetelmäaineistolla useilla sähköpostien kautta tapahtuneilla levityksillä. Sähköisellä aineistolla sain yhteensä 24 vastausta ja yhteensä eläytymismenetelmällä saavutin 35 vastausta. Aineistonkeruuta käsittelevässä kirjallisuudessa on havaittu eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston riittävydeksi noin 15–20 vastausta yhtä variaatiotarinaa kohden. Tutkimuksissa tämän määrän on havaittu usein riittävän aineiston luontaiseen kylläntymiseen eli saturaatioon, kuten myös opinnäytetyöni kohdalla (Eskola 1997, 24, Eskola & Wallin 2015, 60.) Eläytymismenetelmällä toteutetun aineistonkeruuni vastaukset jakautuivat seuraavasti:

Aineistonkeruun toteutus	Positiiviset tarinat	Negatiiviset tarinat
Verkostotapaaminen 1 (N=9)	5	4
Verkostotapaaminen 2 (N=2)	2	0
Sähköinen aineistonkeruu (N=24)	15	9
Yhteensä (N=35)	22	13

TAULUKKO 2. Eläytymismenetelmäaineiston jakautuminen kehyskertomusten ja aineistonkeruun toteutuksen mukaan

Aineistonkeruun yhteydessä pohdin myös mahdollisuutta kerätä ainestoa konkreettisesti eri Ohjaamoissa. Ongelmalliseksi tämän aineistonkeruun muodon totesin kuitenkin sen vuoksi, että aineistonkeruun hetkellä useat Ohjaamot eivät olleet vielä käynnistäneet toimintaansa tai palvelut sijaitsivat vielä useissa paikoissa, jolloin Ohjaamoilla ei joko ollut henkilökuntaresursseja tai yhteistä tilaa, jossa kaikki Ohjaamoiden toimijat toimivat.

Sähköisen aineistonkeruun jälkeen näin aineiston kattavuuden ja laadukkuuden takaamiseksi olennaiseksi tukea eläytymismenetelmäaineistoa teemahaastatteluilla. Teemahaastatteluun osallistuneet (N=3) valikoituivat tutkimukseen satunnaisesti Ohjaamoiden erilaisista verkostoista. Lähestyin aluksi tutkittavia Ohjaamoverkostojen yleisten sähköpostien kautta. Näin kunkin työyhteisön oli mahdollista pohtia työyhteisön toimijoiden halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Työyhteisöjen edustajat ilmoittivat haastateltavien yhteystiedot ja tämän jälkeen lähestyin haastateltavia henkilökohtaisesti haastattelun toteutuksen sopimisesta. Haastattelut toteutin kevään 2016 aikana.

Kunkin haastattelun tein haastateltavan työpaikalla. Haastattelun aluksi kävin haastateltavan kanssa läpi tutkimuksen eettiset lähtökohdat ja tutkimukseni tavoitteet. Haastattelun nauhoituksissa käytin apunani puolestaan sekä naururia että matkapuhelinta. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 20–40 minuutin välillä. Haastattelut alkoivat haastattelurunkoni mukaisesti yleisillä kysymyksillä, jonka jälkeen siirryin varsinaisiin haastatteluni teemoihin. Haastatteluni lo-

puksi tutkittavan oli vielä mahdollisuus täydentää antamia vastauksia tai kysyä minulta tutkijana jotakin. Tällä halusin mahdollistaa mahdollisimman avoimen ja luotettavuuteen perustuvan haastattelutilanteen.

5.3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston analyysi jaetaan kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, aineiston klusterointiin eli ryhmitteilyyn sekä abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Aloitin opinnäytetyöni aineiston analyysin lukemalla aineiston läpi huolellisesti useaan kertaan ja karsimalla tutkimusongelman näkökulmasta epäolennaisen tutkimusaineiston pois. Aluksi myös erottelin positiiviset (onnistuneet) ja negatiiviset (epäonnistuneet) tarinat toisistaan, sillä halusin tarkastella tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista olevien kehyskertomuksien mukaisesti. Aineiston lukemisen jälkeen lähdin pilkkomaan aineistoa pienempiin osiin sekä tekemään havaintoja ja muistiinpanoja aineiston pohjalta. Yksi tarina kerrallaan kävin vastauksia läpi ja paloittelin yksittäisiin lauseisiin tai ilmaisiin. Kirjoitin jokaisen yksittäisen ilmaisun ylös muistilapulle ja lapun yläkulmaan merkitsin vastaajille etukäteen antamani koodin, jotta myöhemmin tuloksia analysoitaessa oli hahmotettavissa eri vastaajien tuottamat ilmaukset. Jokaiselle vastaajalle annetun koodin muodostin vastauksen näkökulmasta (positiivinen +, negatiivinen -), aineiston keruumuodosta (verkostotapaaminen, sähköinen aineisto) sekä siitä, kuinka mones vastaaja on kyseessä. Opinnäytetyöni tulokset-osassa en kuitenkaan käytä vastauksissa alun perin antamiani vastaajakoodeja, sillä halusin taata tutkimuksessani tutkittavien anonymiteetin säilymisen ja vastauksien tunnistamattomuuden koodien perusteella. En nähnyt yksityiskohtaisten koodisarjojen olevan tarpeellisia opinnäytetyöni lukijan ja vastausten ymmärtämisen näkökulmasta.

Tätä aineiston analyysin ensimmäistä vaihetta voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan kutsua aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi. Tällöin saatua aineistoa pelkistetään niin, että tutkimuksen kannalta epäolennainen aineisto karsitaan pois ja tutkimukseen mukaan otettavaa aineistoa tiivistetään ja pilkkotaan pienempiin osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tällöin tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset. Yksittäisiä ilmauksia voidaan kerätä aineistosta esimerkiksi erilaisin värikoodein, aivan kuten opinnäytetyöni kohdalla käytin pelkistämävaiheessa erivärisiä muistilappuja. Tarkemman aineiston analyysin aloitin käsittelemällä positiivisen kehyskertomuksen tuottaneita vastauksia yksitellen. Positiivisten vastausten muodostamat ilmaukset keräsin vihreille muistilapuille helpottamaan positiivisten vastausten määrän hahmottamista värinsä vuoksi. Jokaiseen ilmaisuun kuvastavaan lappuun kirjasin ylös myös vastaajalle laatimani koodin, jotta myöhemmin oli helpompi hahmottaa, miten aineistosta nostetut teemat ja ilmaukset ilmenevät eri vastaajien kertomuksissa.

Kun olin kirjoittanut positiivisten vastausten ilmaisut lapuille, aloin ryhmitellä ja lajitella eri ilmaisuja erilaisiin pinoihin. Myöhemmin saatuja ryhmiä arvioin tarkoin niiden sisältöjen pohjalta. Tätä aineiston analyysin vaihetta on nimetty tutkimuskirjallisuudessa aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi. Klusterointivaiheessa aineistosta nostetut alkuperäiset ilmaukset luetaan huolellisesti ja niistä etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat aineistossa ilmeneviä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ilmiötä samalla tavalla kuvaavat käsitteet ryhmitellään yhdeksi luokaksi ja luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Alla olevassa taulukossa 3 olen käyttänyt alaluokista käsitettä alateema. Opinnäytetyössäni alateemoja muodostui yhteensä 13. Esimerkiksi Vertaisuudesta voimaa -teeman alateemoiksi eli alaluokiksi muodostui aineiston redusoinnin ja klusteroinnin jälkeen harrastukset, nuoren verkostot sekä ryhmätoiminta. Aineiston klusteroinnissa siis yksittäiset ilmaukset on sisällytetty osaksi yleisempiä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Kun sain suurimman osan ilmauksista ryhmiteltyä sisällöltään perustellusti, aloin pohtia tarkemmin sitä, mitä nämä ilmaukset tutkittavasta ilmiöstä

kertovat. Aloitin tarkastella saatuja ryhmiä tarkemmin ja luokitella niitä jälleen erilaisiin ryhmiin. Tätä aineiston analyysivaihetta kutsutaan puolestaan aineiston abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi. Abstrahoinnin tavoitteena on vähitellen edetä tutkimuksesta nostettujen ilmauksien ja alaluokkien kautta kohti teoriaa ja ilmiöiden käsitteellistämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Seuraavassa olen esittänyt esimerkin Vertaisuudesta voimaa -teeman muodostamisesta eläytymismenetelmäaineiston pohjalta:

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistäminen tutkijan kielelle	Alateema	Yläteema
Etsivä nuorisotyöntekijä osasi ohjata Mikon myös mukaan bänditoimintaan, josta Mikko sai mielekästä sisältöä myös vapaa-aikaan.	Bänditoiminnan kautta Mikko sai itselleen harrastuksen sekä pääsi toimimaan vertaistensa kanssa.	Harrastukset	Vertaisuudesta voimaa
Siellä on muitakin tyyppisiä ja Mikko alkaa tutustua vertaisiinsa ja tajuaa, että ei ole ainut maailmassa.	Mikko saa Ohjaamossa kokemuksen siitä, ettei ole ainut nuori, joka on tällaisessa tilanteessa.	Nuoren verkostot	Vertaisuudesta voimaa
Parasta oli se, et käytiin porukalla tutustumassa koulutusjuttuihin ja miettimässä, että mitä mä haluaisin tehdä.	Ryhmätoiminnan kautta Mikko pääsi tutustumaan erilaisiin koulutuksiin ja miettimään tulevaisuuttaan.	Ryhmätoiminta	Vertaisuudesta voimaa
Mikko löysi Ohjaamon kautta myös mielekästä vapaa-ajan toimintaa ja sitä kautta ystäviä.	Ohjaamon kautta Mikko sai harrastuksia ja harrastuksista ystäviä.	Harrastukset	Vertaisuudesta voimaa
... harrastuspiireistä hän on löytänyt uudenlaisen kaveriporukan, joka tukee häntä oman elämänmuutoksen toteuttamisessa.	Harrastusten kautta Mikko on saanut uusia kavereita, jotka tukevat Mikkoa muutoksessa.	Harrastukset	Vertaisuudesta voimaa
... ku siellä on yx ryhmä, jossa on pari muutaki kaverii.	Ryhmätoiminnassa on muita Mikon kavereita	Ryhmätoiminta	Vertaisuudesta voimaa
Kävin sellaisen ryhmänkin siellä Ohjaamossa, missä tehtiin arjen hommia miesten ryhmässä.	Ohjaamon ryhmätoiminnassa työskennellään yhdessä vertaisryhmässä.	Ryhmätoiminta	Vertaisuudesta voimaa
Ohjaamosta hän löysi myös kaverin, jonka kanssa hän on opetellut shakkia.	Ohjaamosta Mikko sai kaverin ja yhteisen harrastuksen.	Nuoren verkostot	Vertaisuudesta voimaa

TAULUKKO 3. Vertaisuudesta voimaa –teemakokonaisuuden/tyypin muodostaminen positiivisten vastausten pohjalta

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 112–113) ovat kuvanneet teoksessaan Hämmäläisen (1987) ajatuksen abstrahoinnista, jossa tutkija lopulta muodostaa aineistostaan muodostamiensa yleiskäsitteiden avulla tutkimastaan ilmiöstä kuvauksen. Abst-

rahoinnin aikana tutkimusaineisto liitetään osaksi teoreettisia käsitteitä ja tutkimuksen tuloksissa tuodaan esille aineiston pohjalta muodostettu käsitejärjestelmä ja aineistoa keskeisesti kuvaavat teemat sekä niiden sisällöt.

Positiivisten vastausten analyysin jälkeen aloitin negatiivisen kehyskertomuksen pohjalta saatujen vastausten analysoimisen. Edellä kuvasin positiivisten tarinoiden yhteydessä käyttämäni aineistolähtöistä sisällönanalyysin menetelmää. Myös negatiivisten tarinoiden kohdalla toteutin aineiston analyysin samaa analyysimenetelmää noudattaen kirjoittamalla negatiiviset ilmaukset punaisille muistilapuille. Negatiivisia vastauksia analysoidessani huomasin niiden noudattavan samoja säännönmukaisuuksia positiivisten tarinoiden kanssa. Näin ollen negatiivisten tarinoiden luokittelu pohjautui positiivisten tarinoiden kautta saattuihin ala- ja yläteemoihin.

Eläytymismenetelmäaineistosta saatujen yläteemojen eli teemakokonaisuuksien ja alateemojen pohjalta jatkoin aineiston analyysia tyypittelyllä. Tyypin nimeksi asetin sisällönanalyysissa saamani yläteeman nimen. Yhden tyypin nimeksi asetin esimerkiksi Vertaisuudesta voimaa -yläteeman nimen. Tyypittaritinoita lähdin rakentamaan tyyppiä (=yläteema) muodostavien alateemojen kautta. Esimerkiksi Vertaisuudesta voimaa -tyypin sisältökokonaisuuden muodostin Ohjaamon ryhmätoiminnan, harrastusten ja nuoren verkostot -alateemojen sisältöjen kautta. Eläytymismenetelmäaineistosta pyrin havaitsemaan alateemojen mukaisia ilmauksia ja niiden välisiä syy-seuraussuhteita. Konkreettisella tasolla tavoitteenani oli siis havaita, millaisia sisällöllisiä ilmauksia ja asioiden välisiä yhteyksiä oli havaittavissa puhuttaessa esimerkiksi Ohjaamoiden ryhmätoiminnasta tai nuorten harrastusten merkityksestä kiinnittymisprosessille. Lopulta kokosin löytämäni ilmaisut ja kausaalisuhteet eri alateemoista yhteen isoksi sisältökokonaisuudeksi eli tyyppiä.

Tyypittelyni lähtökohtana oli ennen kaikkea havainnollistaa alateemojen sisällöllistä rakennetta eläytymismenetelmätarinoiden pohjalta. Lisäksi tyypittaritinoiden kautta pyrin kuvaamaan aineistossa ilmenneitä käsityksiä ohjausprosessin rakentumisesta ja sen eri vaiheista. Tyypittaritinoiden avulla eläytymisme-

netelmäaineiston ilmauksia oli mahdollista tuoda myös näkyväksi opinnäytetyöni lukijalle. Näitä tyyppitarinoita tukemaan valitsin saadusta teemahaastatteluaineistosta teemakokonaisuuteen liittyviä ilmauksia.

Tyypittelyssä noudatin metodikirjallisuudessa havainnollistettua tyypittelyn tapaa. Eskola ja Suoranta (2000, 181) ovat määritelleet tyypittelyn aineiston samankaltaisuuksien etsimiseksi, jolloin saatua aineistoa esitetään yhdistettyjen tyyppien avulla. Ennen tyypittelyn toteuttamista on aineistoa teemoiteltava, kuten opinnäytetyössäni olen tehnyt. Tyypittelyn kautta voidaan esitellä tutkimusaineistoa tiiviisti ja tehokkaasti sekä samalla tuoda ilmi aineiston samankaltaisuuksia, tyypillisiä ominaisuuksia. Opinnäytetyössäni tein tyypittelyä kokonaisen eläytymismenetelmäaineiston kautta, en yksittäisen tarinan pohjalta. Toisaalta tyyppitarinoissa pyrin ilmentämään erityisesti aineistossa ilmeneviä samankaltaisuuksia mutta toisaalta myös yksittäisiä poikkeavuuksia. Tyypittelyn voidaan opinnäytetyössäni nähdä edustavan Eskolan ja Suorannan (2000, 182) esittämää mahdollisimman laajaa tyyppikertomusta, jossa osa tyyppin sisällöistä on saatettu mainita vain kerran aineistossa. Tällöin tyyppi esittää mahdollista tapahtumien ketjua, vaikkei olekaan kovinkaan todennäköistä tapahtuakseen sellaisenaan.

Eläytymismenetelmäaineiston ohella myös teemahaastatteluiden analysoimisessa käytin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää, jossa saatujen vastausten yksittäisistä ilmaisuista etenin pelkistämisen kautta ala- ja yläteemojen muodostamiseen. Myös teemahaastatteluaineiston kohdalla huomasin aineiston noudattavan samoja teema-alueita eläytymismenetelmäaineiston kanssa. Nämä eri aineistonkeruumenetelmien kautta saamani teemat linkittyivät tiiviisti toisiinsa myös sen vuoksi, että teemahaastatteluiden pohjana käytin eläytymismenetelmäaineistosta saatuja vastauksia ja niiden kautta esille nostamiani teemoja muiden teemojen ohella. Teemahaastatteluiden analyysissä en kuitenkaan teemoittelussa erotellut ohjaustoiminnan näkökulmasta positiivisia ja negatiivisia tekijöitä eläytymismenetelmäaineiston tavoin. Erottelin haasteltavien vastaukset toisistaan antamalla kullekin haastateltavalle oman vastaajakoodin (H1,

H2, H3), jotta tuloksia tarkasteltaessa oli mahdollista hahmottaa vastaajien välistä eroja. Alla olevassa taulukossa 4 olen esitellyt teemahaastatteluiden analyysin toteutusta:

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistäminen tutkijan kielelle	Alateema	Yläteema
Että et on tavallaan sellanen verkosto auttamassa sitä kokonaisuutta... (H1)	Yhteistyö lisää mahdollisuuksia nuoren kokonaisvaltaiseen tukemiseen.	Moniammatillinen yhteistyö	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena
... oppilaitosyhteistyöstä on tietysti se, että se pystyy sitniinkun poimimaan niit mahdollisia väliintippuja... (H3)	Oppilaitosyhteistyöllä voidaan ehkäistä turhia keskeytyksiä.	Ohjaamon verkostot	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena
... et mä kuulostelen, et millasii juttuja sillä on ja ei se ole kaikki sitä, mitä se kertoo... (H1)	Työntekijän on osattava lukea nuoren tilannetta ”rivien välillä”.	Työntekijöiden ammatillinen osaaminen	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena
... yksilöllisyys tai sellanen, että ei kohdella kaikkia samalla lailla... (H3)	Ohjaustoiminta lähtee yksilöllisestä ohjaustarpeesta.	Ohjaustoiminta	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena
Tarvekartotusta ruvetaan kattoo, miks on keskeytyny opinnot... (H2)	Ohjaus aloitetaan nuoren elämäntilanteen kartoituksella.	Ohjaustoiminta	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena
... oppilaitosyhteistyötä jos nyt ajatellaan, niin onhan se älyttömän hyvä, että se toiminta on niinku tiivistä, koska ne siirtymät ja se sellanen saattaa vaihto oppilaitoksiin toimia paremmin... (H1)	Oppilaitosyhteistyö mahdollistaa joustavat koulutussiiirtymät.	Ohjaamon verkostot	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena
No ihan huikee merkitys (moniammatillisella yhteistyöllä). Sehän on kaikke a ja o.	Moniammatillisuus avainasemassa nuoren tukemisessa.	Moniammatillinen yhteistyö	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena
Priorisoida vähän niitä, että mikä nyt ois tässä kohtaa se tärkein... (H3)	Työntekijän on ymmärrettävä nuoren ohjauksen tarpeita ja ohjausprosessin rakentumista.	Työntekijöiden ammatillinen osaaminen	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena

TAULUKKO 4. Esimerkki teemahaastatteluaineiston sisällönanalyysin toteuttamisesta ja Laadukas ohjaustyö nuoren tukena -teemakokonaisuuden/tyypin muodostamisesta

Alla olevassa taulukossa 5 on esitetty teemakokonaisuuksien eli tyyppien ja näiden teemojen rakentumista koko opinnäytetyöaineistossa:

TAULUKKO 5. Opinnäytetyön aineiston teemakokonaisuuksien eli tyyppien ja teemojen muodostuminen

Ohjaussuhde kantaa	Laadukas ohjaustyö nuoren tukena	Vertaisuudesta voimaa	Nuori oman elämänsä herraksi	Ohjausprosessin raamit
<ul style="list-style-type: none"> • Ohjaamon imago ja näkyvyys • Ohjaussuhde 	<ul style="list-style-type: none"> • Työntekijöiden ammatillinen osaaminen • Moniammatillinen yhteistyö • Ohjaamon verkostot • Ohjaustoiminta 	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmätoiminta • Harrastukset • Nuoren verkostot 	<ul style="list-style-type: none"> • Itsetuntemuksen lisääminen • Voimaantumisen • Toimijuuden lisääntyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ohjausprosessia muokkaavat tekijät

Sekä eläytymismenetelmäaineistosta että teemahaastatteluaineistosta sain yhteensä viisi teemakokonaisuutta eli tyyppiä, jotka on edellä esitetyissä taulukoissa kuvattu yläteeman nimellä. Lisäksi näiden tyyppien ja teemakokonaisuuksien alle sain yhteensä 13 teemaa, joita taulukoissa olen kuvannut alateemojen nimillä. Näitä aineistosta saatuja teemakokonaisuuksia käytin myöhemmin opinnäytetyössäni myös tulosten tarkastelun pohjana ja rakenteena.

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöni toteutuksessa sovelsin aineistolähtöisen tutkimuksen periaatteita. Tutkimusraportin alussa pyrin avaamaan tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä käsitteitä ja niiden merkitystä Ohjaamotoiminnan näkökulmasta. Raportin alkuosan on tarkoitus toimia eräänlaisena taustana opinnäytetyön empiirisen osan ymmärtämiselle. Empiiristä tutkimuksen osaa lähestyin hyvin avoimesti. Tutkimusongelmaa ja -kysymyksiä muokkasinkin saamani aineiston valossa. Tutkimusaineiston sisältöjen mukaisesti lähdin myös rakentamaan tutkittavan ilmiön kannalta keskeistä teoriapohjaa. Myös aineiston analyysissä etenin aineistosta ilmenneiden kuvauksien pohjalta. Näin ollen teoria ei missään tutkimuksen vaiheessa ohjannut tutkimuksen kulkua, vaan koko opinnäytetyöprosessia rakensin saamani tutkimusaineiston ohelle.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Eskola ja Suoranta (2000, 210) ovat määritelleet laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi tutkijan avoimen subjektiviteetin sekä sen myöntämisen, että tutkija itse on keskeinen osa tutkimustaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeiseen asemaan nousee tutkijan kyky hahmottaa omaa toimintaansa osana tutkimusta. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessin toteuttamista. Seuraavassa olen arvioinut opinnäytetyöni luotettavuutta tutkimuksen keskeisimpien vaiheiden näkökulmasta.

Työni luotettavuutta on syytä tarkastella erityisesti aineistonkeruun näkökulmasta. Tavallisesti eläytymismenetelmäaineiston kerääminen tapahtuu valutuissa aineistonkeruutilaisuuksissa, joissa jokainen tutkimukseen osallistuva osallistuu tutkijan antamien ohjeiden ja ajan puitteissa tutkimukseen. Keräsin tutkimusaineistoa vastaajien pyynnöstä myös sähköisen aineiston kautta. Niin sanottuna postikyselynä toteutettua tutkimusta on arvioitu kriittisesti sen tuottamien ongelmien vuoksi. Huomattaviksi ongelmiksi postikyselynä toteutetussa eläytymismenetelmäaineistossa on mainittu suuri kadon riski. Tutkimuskirjallisuudessa postikyselyn haasteena on myös nähty sen työläisyys ja sitä kautta sen aiheuttamat riskit tutkimuksen luotettavuudelle. (Eskola 1997, 21, Eskola & Suoranta 2000, 114, Eskola & Wallin 2015, 60.) Opinnäytetyössäni sähköisesti toteutetun postikyselyn toteuttaminen voitiin nähdä mahdollisesti vaikuttavan opinnäytetyön luotettavuuden säilymiseen. Sähköisessä eläytymismenetelmäaineiston haasteena ovat vastaajien käyttämän ajan rajoittaminen sekä kaiken kaikkiaan tutkittaville annettavien yhtäläisten ohjeiden puuttuminen. Näin ollen aineistonkeruutilaisuus ja tutkimukseen osallistuminen ei ole ollut kaikille vastaajille samanlainen, vaan jokainen vastaaja on voinut osallistua tutkimukseen haluamallaan tavalla.

Toteutin tutkimukseni aineistonkeruuta useampaa aineistonkeruumenetelmää käyttäen, mikä on syytä huomioida myös tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Koin menetelmätriangulaation asettavan haasteita tutkimuksen luo-

tettavuuden säilymiselle. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 143) ovat todenneet triangulaation haasteellisuuden ja ongelmallisuuden tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Kahden erilaisen tutkimusmenetelmän soveltaminen yhdessä tutkimuksessa asettaa haasteita erityisesti eri menetelmillä saatujen aineistojen vertailemiselle keskenään – tuottavatko erilaiset aineistot yhdenvertaisia ja yhtä laadukkaita tutkimustuloksia ja missä suhteessa eri aineistot painottuvat tulosten tulkinnassa. Lisäksi eläytymismenetelmän yhteydessä vastaajilta kerättiin joitakin taustatietoja sekä suljetuin että avoimin kysymyksin, minkä voidaan osin nähdä vaikeuttavan varsinaiseen eläytymismenetelmätarinaan orientoitumista. Esimerkiksi Eskola (1997, 20–21) on eläytymismenetelmän kohdalla maininnut haasteelliseksi muun aineiston keräämisen eläytymismenetelmän yhteydessä. Näin ollen taustatietojen keräämisen vaikutusta eläytymismenetelmäkertomukseen vastaamiseen on haastavaa arvioida vastaajien keskuudessa.

Toinen keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä eläytymismenetelmän näkökulmasta on kehyskertomusten toimivuus. Toteutin eläytymismenetelmätutkimusta kahdella erilaisella kehyskertomuspohjalla, sillä ensimmäisen aineistonkeruutilaisuuden jälkeen huomasin, ettei pitkä ja yksityiskohtainen kehyskertomus pystynyt vastaamaan tutkimukselle asetettuja tavoitteita. Myös Eskola ja Wallin (2015, 61) ovat todenneet pitkien kehyskertomusten tuottavan haasteita tutkimukseen osallistujalle. Tällöin vaarana on erityisesti se, että tutkittava kiinnittää huomionsa kertomuksen yksityiskohtiin ja huomio keskittyy tutkimusongelman sijaan tutkittavan ilmiön kannalta epäolennaisiin seikkoihin. Vaarana on lisäksi se, että yksityiskohtaiset kehyskertomukset johdattelevat vastaajan toimintaa liiaksi, jolloin myös kehyskertomuksiin asetetut variaatiot saattavat jäädä huomiotta. (Eskola 1997, 18, Eskola & Suoranta 2000, 114, Eskola & Wallin 2015, 63.)

Myös opinnäytetyöni kohdalla kehyskertomusten haasteet tulivat esille tutkittavien vastauksissa. Osan vastaajien kohdalla yksityiskohtaiset ja tarkat huomiot auttoivat kokemaan annetun tilanteen todenmukaisempana ja näin helpommin lähestyttävänä. Toisaalta taas liian tarkat yksityiskohtat tekivät tutkimukseen osallistumisesta työlään ja johdattelivat vastaajia epäolennaisien tekijöiden

äärelle. Lisäksi Eskola (1997, 18) on maininnut pitkien kehyskertomusten ongelmaksi sen, että tutkittava saattaa myös mielessään varioida kehyskertomuksen muita osia ja yksityiskohtia, vaikka todellisuudessa kehyskertomuksissa varioitaisiinkin vain yhtä muuttujaa. Kehyskertomuksia arvioitaessa voidaan myös pohtia sitä, miten laaditut kehyskertomukset pystyvät vastaamaan laadittua tutkimusongelmaa. Esimerkiksi negatiivisessa kehyskertomuksessa vastaajan tarkoituksena oli pohtia syitä nuoren huonontuneeseen tilanteeseen, muttei välttämättä Ohjaamotoiminnan näkökulmasta.

Kehyskertomusten ohella myös tutkimusaineiston määrän ja laadun voidaan nähdä vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuden säilymiseen. Tutkimuksissa on todettu usein 15–20 vastauksen riittävän yhtä variaatiotarinaa kohden aineiston määräksi (Eskola 1997, 24, Eskola & Wallin 2015, 60). Opinnäytetyössäni vastauksia saatiin määrällisesti suhteellisen kattavasti, mutta saatu aineisto jakautui epätasaisesti eri kehyskertomusten kesken. Positiivinen ohjaustarina tuotti kokonaisuudessaan 22 vastausta, kun taas epäonnistunut ohjaustarina vain 13 vastausta. Lisäksi vastausten arvioinnissa on syytä mainita niiden laadullinen epätasaisuus – tarinoiden pituuksien vaihtelevuus oli suurta osan tarinoiden ollessa muutaman lauseen mittaisia ja toisten yli sivun. Toisaalta taas tarinoiden laadullisia eroja voidaan pitää luonnollisina tekijöinä tutkimusta tehtäessä. Vastausten laadulliset erot ilmentävät sitä todellisuutta, jota kyseinen vastaaja elää. Vaikka havaitsin eläytymismenetelmäaineiston keruussa tutkimuksen luotettavuuden säilymisen kannalta haasteita, tästä huolimatta näin toteutettujen teema-haastatteluiden tukevan eläytymismenetelmäaineiston sekä kaiken kaikkiaan koko tutkimuksen luotettavuutta. Haastatteluiden lähtökohtana oli taata tutkimuksen luotettavuuden ja laadukkuuden säilyminen.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on syytä arvioida myös tutkimusaineiston yleistettävyyttä ja yleisyyttä. Tutkimusaineiston hankinnassa en käyttänyt systemaattista otantaa, vaan tutkimukseen osallistuneet valikoituivat sattumanvaraisesti oman suostumuksensa mukaisesti. Tällaisen otannan kohdalla on syytä pohtia tutkimusjoukon mahdollisuutta edustaa Ohjaamoiden toimintaa koko Suomea kattavasti. Ohjaamoiden toiminta eri puolilla Suomea on

vielä melko vaihtelevaa laadultaan ja määrältään. Myös kunkin paikkakunnan Ohjaamon ideologia ja toiminnan perusta voivat vaihdella. Näin ollen on syytä arvioida sitä, miten nämä hyvät toimintamallit pystyvät kuvaamaan kaikkien Ohjaamoiden toimintaa. Toisaalta taas laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole pyrkiä yleistettävyyteen, kuten ei myöskään opinnäytetyöni (Eskola & Suoranta 2000, 65). Työni tarkoituksena on ennen kaikkea ilmentää Ohjaamotoiminnasta syntyneiden käsitysten variaatioita ja sitä kautta tuoda tutkimuksellista tietoa Ohjaamoiden toiminnan kehittämisen tueksi.

Opinnäytetyöni voidaan nähdä täyttävän laadulliselle tutkimukselle annettuja kriteereitä. Vaikka osaltaan olen tässä alaluvussa kriittisesti arvioinut tutkimukseni luotettavuutta ja sen säilymistä, voidaan opinnäytetyölläni nähdä olevan todisteita sen luotettavuudesta. Se, että tutkimuksen aikana tutkija pystyy refleктоimaan tutkimuksensa kulkua ja sen luotettavuutta eri vaiheissa, lisää tutkimuksen luotettavuuden säilymistä. Tutkijan reflektionin ja oman tutkimustoiminnan arvioinnin voidaan nähdä olevan yhteydessä myös tutkijan tekemiin luotettavuutta koskeviin valintoihin ja niiden arviointiin koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden arvoa lisää se, että tutkimuksen kulkua, sen vaiheita ja haasteita olen tässä opinnäyteraportissa esitellyt tarkasti ja reflektiivisestä näkökulmasta.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Merkittävä osa tutkimuksen toteutusta on myös sen eettisyyden arviointi. Eettisyyttä voidaan pohtia tutkimuksen aikana tehtyjen valintojen näkökulmasta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131–132) ovat tutkimuskirjallisuudessa määritelleet tutkimuksen eettisiksi lähtökohdiksi muun muassa sen, että tutkittaville selvitetään tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja riskit, tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen, tutkittava on tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimukseen osallistuvien hyvinvointi turvataan, tutkimus on luottamuksellista ja tutkimuksessa taataan tutkittavien henkilöllisyyden suojaaminen. Seuraavassa

olen tarkastellut opinnäytetyöni kannalta keskeisimpien tutkimuseettisten periaatteiden toteutumista. Myös Eskola ja Suoranta (2000, 52–58) ovat nimenneet tutkimuksen sisältävän Tuomen ja Sarajärven (2009) mainitsemia eettisiä periaatteita.

Lähdettäessä liikkeelle tutkimuksen aiheen valinnasta voidaan sen nähdä sisältävän suhteellisen vähän eettisiä riskejä tutkittavan näkökulmasta. Aiheena nuorten tukeminen on suhteellisen neutraali ja käsitysten tutkiminen puolestaan vie tutkittavaa kauemmas omista kokemuksista ja tuntemuksista, sillä vastaaja voi tukeutua vastaamisessaan halutessaan vain omiin mielikuviinsa ja luovuuksiinsa. Toisaalta taas vastaajan toiminnassa mukana voivat mahdollisesti olla vahvasti myös tunteet ja omakohtaiset kokemukset ohjaustoiminnasta. Erityisesti negatiivisen kehyskertomuksen kohdalla eettiseksi ongelmaksi voi nousta se, että vastaaminen herättää tutkittavassa rankkoja kokemuksia nuoren epäönönistyneestä ohjuksesta. Tämä puolestaan voi mahdollisesti vaikuttaa vastaajan kokemuksiin omasta ammattitaidosta, osaamisesta ja itsetunnosta. Eskola ja Suoranta (2000, 58) ovat myös tarkastelleet tutkimuksen aiheen ja sen tutkittavalle aiheuttamien seurausten merkitystä tutkimuseettisestä näkökulmasta.

Tutkimukseni lähtökohtana toimivat tieteellisessä tutkimuksessa yleisesti hyväksytyt periaatteet eettisen tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimukseen osallistuminen oli vastaajille vapaaehtoista ja näin osallistuessaan tutkimukseen tutkittava antoi suostumuksensa vastauksensa käyttämiseen osana tutkimusta. Lisäksi annoin tutkittaville yhteystietoni, jotta tutkittavan oli missä vaiheessa tahansa mahdollista kysyä tutkimuksen toteutuksesta ja omasta osallistumisestaan siihen. Tutkimuksen toteutuksen aikana tutkittaville kerrottiin myös se, että tutkimuksen aikana tutkittavien henkilöllisyys ja anonymiteetti taataan. Tämän vuoksi tutkimustulosten esittämisessä päätin jättää huomiotta tutkittavien paikkakunnat ja ammatilliset nimikkeet. Näin taattiin, ettei missään tutkimuksen vaiheessa tutkittavan henkilöllisyys voi tulla ilmi. Myös Eskola ja Suoranta (2000, 57) ovat korostaneet anonymiteetin säilyttämisen merkitystä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi tutkimusaineistoa käsiteltäessä huolehdin siitä, että

tutkimusaineistoa käytettiin vain ja ainoastaan opinnäytetyöni tarkoituksiin ja että saatua tutkimusaineistoa käsiteltiin huolellisesti.

Opinnäytetyöni eettisyydestä kertoo sen tieteellisen tutkimuksen periaatteiden noudattaminen. Tutkimusta tehdessäni olen jatkuvasti peilannut tutkimuksellisia valintojani suhteessa tieteellisen tutkimuksen normeihin. Lisäksi opinnäytetyöni ohjaus on pitänyt huolta tieteellisten periaatteiden noudattamisesta. Opinnäytetyöni tekeminen on myös ollut alusta alkaen julkista ja avointa sekä tutkimusta esitellessäni olen avannut sen tavoitteita ja lähtökohtia, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) ovat painottaneet. Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöni toteuttamisessa pyrin noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia.

6 TULOSTEN TARKASTELU

Tämän luvun tarkoituksena on avata opinnäytetyöni keskeisimpiä tuloksia teema-alueittain. Tuloksia ei siis tarkastella tutkimusongelman ja -kysymysten mukaisesti, vaan opinnäytetyöni analyysin pohjalta saamieni teema- ja tyyppi-kokonaisuuksien mukaan. Lisäksi olen esittänyt opinnäytetyön tuloksia siten, että eri tyypit ja teemat etenevät ajallisessa järjestyksessä ohjausprosessin näkökulmasta katsottuna. Kussakin alaluvussa olen ensimmäisenä esitellyt tyyppin ja sen alla olevien teemojen keskeisimpiä sisältöjä tyyppittelyn avulla tehtyjen tarinoiden muodossa. Tarinoiden muodostamisessa käytin eläytymismenetelmäaineistosta saatuja vastauksia. Onnistuneen ja epäonnistuneen ohjauksen tyyppitarinoiden jälkeen olen avannut niiden sisältöjä pienempien teema-alueiden mukaan. Tulosten tarkasteluun olen sisällyttänyt mukaan myös eläytymismenetelmää tukevat teemahaastattelut ja niissä nostetut teemat. Tuloksissa on mukana myös haastatteluista nostamiani sitaatteja ja peilausta tutkittavan ilmiön teoriataustaan. Alla olen esittänyt opinnäytetyöni tulosten tarkastelumallin lukijan työn helpottamiseksi ja tulosten ymmärrettävyyden selkiyttämiseksi:

TULOKSET

Eläytymismenetelmäaineistosta luodun tyyppin/ teemakokonaisuuden nimi

Onnistuneen ohjauksen tyyppitarina

Epäonnistuneen ohjauksen tyyppitarina

Teeman nimi

Tulosten tarkastelua teeman mukaisesti peilaten teoriaan ja teemahaastatteluaineistoon

Sitaatti

Teeman nimi

Tulosten tarkastelua teeman mukaisesti peilaten teoriaan ja teemahaastatteluaineistoon

Sitaatti

Tyyppin/teemakokonaisuuden yhteenveto kehystettynä

6.1 Ohjaussuhde kantaa

Puhuttaessa nuoren kiinnittämisestä uudelleen koulutukseen tai työelämään korostettiin eläytymismenetelmäaineistossa ohjausprosessin käynnistämiseen ja palvelun saavutettavuuteen liittyviä teemoja. Se, että nuori ohjautuu joko itsenäisesti tai jonkin lähettävän tahon kautta Ohjaamoon ja, että nuori kiinnittyy Ohjaamoiden palvelukenttään, toimii lähtökohtana nuoren onnistuneelle kiinnittämisprosessille. Tätä ohjausprosessin alkuvaihetta kuvattiin eläytymismenetelmäaineistossa seuraavien tyyppitarinoiden kautta:

Onnistunut ohjaus:

Mikko muisteli koulussa kuulleensa opoltaan sekä myöhemmin myös kaveriltaan keskustassa sijaitsevasta Ohjaamosta ja havaitsi sen olevan lähellä hänen kotiaan. Mikko oli aiemmin myös ajautunut Ohjaamon nettisivuille etsiessään tilanteeseensa apua. Tullessaan lopulta Ohjaamoon Mikkoa tuli vastaan hymyilevä täti, joka kehotti käymään rohkeasti peremmälle, tarjosi Mikolle välipalaa ja aloitti jutustelun Mikon kanssa. Täti esitteli Mikolle ensin paikkoja ja mahdollisuuksia erilaisiin tukivaihtoehtoihin. Mikon kanssa käytiin myös keskustelua siitä, että Mikkoa autetaan aina, kun hän on siihen itse valmis ja halukas, Mikolla on itsellään vastuu avun vastaanottamisesta.

Aluksi Mikko oli hieman varovainen ja varautunut käydessään Ohjaamossa. Onneksi Ohjaamon täti esitteli Mikolle tämän oman työntekijän, jolle Mikko pystyi luottamuksellisesti kertomaan tilanteestaan. Mikosta tuntui siltä, että kerränkin joku oikeasti tajusi hänen fiiliksiään ja oli kiinnostunut kuulemaan Mikon huolia.. Lopulta muutaman tapaamiskerran jälkeen Mikko uskaltautuikin puhumaan avoimesti tilanteestaan ja yhdessä työntekijän kanssa Mikolle lähdettiin etsimään erilaisia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi.

Ohjaamossa aloitettiin Mikon kanssa säännölliset tapaamiset. Ajoittain myös Mikon työntekijä soitteli Mikolle kysyäksään tämän kuulumisia tai Mikko itse oli Ohjaamoon yhteydessä whats upilla. Joskus Mikko pyörähti Ohjaamossa myös omatoimisesti moikkaamassa ohjaamolaisia. Mikko onkin ollut erityisen sitoutunut Ohjaamoon, sillä hänestä on ollut mukavaa, että hän on saanut itse päättää asioistaan ja tehdä lopulliset päätökset ilman painostusta. Mikko löysi Ohjaamon työntekijän kanssa itselleen muun muassa harrastuksen sirkuksesta ja lähti kokeilemaan uutta harrastusta yhdessä työntekijänsä kanssa.

Epäonnistunut ohjaus:

Mikko olisi halunnut saada tilanteeseensa apua, mutta ei ollut tiennyt, mihin ja kenen luokse olisi voinut mennä. Tullessaan lopulta Ohjaamoon Mikko oli saanut käsiinsä kasan erilaisia vaikeilta näyttäviä lomakkeita täytettäväksi. Kun Mikko lopulta tapasi Ohjaamossa työntekijän, Mikko ahdistui ja koki, ettei täälläkään kukaan ymmärtäisi häntä. Mikosta tuntui myös siltä, että Ohjaamossa oli kauhea kiire, eikä kellään ollut oikeastaan aikaa ja halua kuunnella Mikon asioita.. Ensimmäisen kerran jälkeen Mikko ei itse enää halunnut olla Ohjaamoon yhteydessä, koska tunsu, ettei hän saanut sieltä tarvitsemaansa apua. Kukaan Ohjaamosta ei myöskään soittanut Mikolle kysyäksään tämän kuulumisia. Vähitellen Mikon yhteyden Ohjaamoon katkesi.

6.1.1 Ohjaamon imago ja näkyvyys

Puhuttaessa nuoren kiinnittämisestä koulutuspolulle tai työelämään on opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineiston mukaan lähdettävä liikkeelle *palveluun ohjautumisen* ymmärtämisestä eli siitä, millä tavoin ohjausta ja tukea tarvitseva nuori löytää tarvitsemansa palvelun piiriin. Ohjausprosessissa ei voida lähteä liikkeelle ennen kuin nuori on löytänyt tarvitsemansa avun luo ja samalla kokee palvelun mielekkääksi. Tämän ajatuksen voidaan nähdä viittaavan erityisesti ajatukseen entistä tiiviimmän yhteistyöverkoston hyödyntämisestä nuorten auttamisessa. Toisaalta se myös heijastaa näkemystä palveluiden markkinoimisen tärkeydestä ja merkittävyydestä tänä päivänä. Alueellisia palvelutarjoajia voi olla useita, jolloin Ohjaamon roolina korostuu ennen kaikkea *kyky tavoittaa* oikea kohderyhmä ja tehdä omaa ohjaustoimintaa näkyväksi nuorten keskuudessa. Ohjaamon yhtenä tavoitteena voidaan nähdä toiminnan näkyvyyden lisääminen muiden palvelujärjestelmien rinnalla.

Eläytymismenetelmäaineistossa nostettiin esille ajatuksia myös siitä, millaista reittiä nuori on mahdollisesti Ohjaamoon tullut. Joissakin eläytymismenetelmätarinoissa ei kuitenkaan tuotu näkyväksi sitä, miten Ohjaamoon tullut nuori oli palveluun ohjautunut. Palveluun ohjautumisen vaihe ei siis kaikissa opinnäytetyöni vastauksissa näyttäytynyt merkittävänä osana ohjaus- ja tukiprosessia. Osassa vastauksista puolestaan korostettiin näkemystä, jossa tarinan nuori on tullut Ohjaamoon esimerkiksi oppilaitoksensa opinto-ohjaajan, kuraattorin tai muun henkilökunnan kautta. Näissä vastauksissa voidaankin nähdä Ohjaamoiden verkostojen tärkeys erityisesti markkinoinnin näkökulmasta – mitä kautta nuori saa Ohjaamon palveluista tietoa ja ohjautuu palvelun käyttäjäksi, mutta toisaalta myös se, millaisena palveluna Ohjaamo nuoren silmissä näyttäytyy. Puhuttaessa ohjauksesta koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen näkökulmasta on huomattava, ettei ohjausta ja erilaisia palvelujärjestelmiä koskevassa kirjallisuudessa auttamisprosessin lähtökohdaksi ole nostettu palveluun ohjautumisen näkökulmaa ja sen merkitystä auttamisprosessin käynnistymisen

näkökulmasta. Tulevaisuuden toiminnan kehittymisen kannalta voidaan kuitenkin nähdä olennaisena ymmärtää niitä palveluprosessien reittejä ja yhteistyöverkostojen toimintaa, jotka linkittävät nuoren osaksi Ohjaamotoimintaa.

Keskeisenä tekijänä eläytymismenetelmäaineistossa koettiin juuri *Ohjaamoiden verkostoituminen* suhteessa muihin palvelujärjestelmiin sekä toiminnan näkyvyys nuorille suunnatuissa verkostoissa. Ohjaamon itselleen luoma *imago* ja *näkyvyys* ohjaus- ja tukipalveluiden järjestäjänä on yhteydessä siihen, kokeeko nuori palvelun itselleen sopivaksi ja hakeutuuko joko itsenäisesti tai ohjattuna Ohjaamoon hakemaan apua. Tätä näkökulmaa tukee myös Aaltosen ym. (2015, 132) sekä Herrasen ym. (2015, 66) tutkimukset, joissa on nostettu esille palveluiden saatavuuden ja lähestyttävyyden merkittävyys ohjauksen ja tuen järjestämisessä. Onnistuneen ohjausprosessin lähtökohtana on tällöin palveluiden hyvä saavutettavuus kohderyhmän näkökulmasta. Aaltosen ym. (emt.) sekä Herrasen ym. (emt.) tutkimusten valossa Ohjaamotoiminnan voidaan nähdä perustuvan tällaisen ideologian varaan. Ohjaamon palveluiden kulmakiveksi on mainittu uuden ajan palvelujärjestelmiä luonnehtiva matalan kynnyksen periaate.

Toisena opinnäytetyöni eläytymismenetelmä- ja teemahaastatteluaineistossa korostui ajatus Ohjaamosta uudenaikaisena, helposti *lähestyttävänä* matalan kynnyksen palveluna. Helppoa lähestymistä voidaan tarkastella sekä fyysisen että psyykkisen perspektiivin kautta. Fyysinen lähestyttävyyden ulottuvuus korostaa Ohjaamon saatavuutta sen konkreettisen sijainnin ja saavutettavuuden näkökulmasta. Fyysisen saatavuuden näkökulmasta palveluiden lähestyttävyydestä kertoivat ilmaukset Ohjaamoiden sijainnista kaupunkien keskustassa. Kaupungin keskustaan sijoittuva toiminta ei kuitenkaan yksinään riitä takaamaan nuorten ohjautuvuutta Ohjaamoon, vaan keskustasijainnin on sijoitettava nuorten kannalta keskeiselle paikalle. Toisaalta palveluiden helposta saatavuudesta kertoivat näkemykset alueellisten, nuorille suunnattujen palveluiden sijoittumisesta samaan fyysiseen paikkaan. Myös teemahaastatteluissa korostettiin Ohjaamoiden lähestyttävyyden merkitystä:

...siin on lähellä ne kaikki tahot, jotka voi auttaa. (H1)

Ei voi ainakaan selittää, et tänne ei löydä. Et tää on kaikkien väylien päässä tässä, no keskeisellä paikalla. (H2)

Psyykkinen ulottuvuus sekä teemahaastattelu- että eläytymismenetelmäaineistossa näyttäytyi puolestaan Ohjaamoiden lähestyttävyytenä avoimen ja kannustavan ilmapiirin kautta. Ohjausprosessin jatkumisen kannalta merkittävää on, millaisen ensivaikutelman nuori Ohjaamon toiminnasta ja sen toimijoista saa. Tämän näkökulman voidaan nähdä korostuvan erityisesti tilanteissa, joissa nuorella on huonoja kokemuksia erilaisissa palvelujärjestelmissä asioimisesta. Psyykkisen lähestyttävyyden avaintekijänä nähtiin Ohjaamon työntekijät ja verkostotoimijat. Näin ollen pelkät fyysiset, olohuonemaiset tilat eivät yksin riitä rakentamaan ohjaukselle rentoa ilmapiiriä, vaan oikeanlaisen ilmapiirin luominen lähtee Ohjaamon työntekijöiden omasta toiminnasta:

Et luotais sellanen kuva, että oli se kysymys mikä vaan, niin sä saat tulla Ohjaamoon... (H3)

Sekä eläytymismenetelmäaineistossa että teemahaastatteluissa tuotiin esille, että usein esimerkkitarinan kaltaisilla nuorilla on pitkän ajan kuluessa kasautuneita ongelmia, joihin on myös yritetty mahdollisesti hakea apua erilaisista palvelujärjestelmistä. Ongelmallista on kuitenkin se, että nuorille erilaiset palvelut näyttäytyvät usein virastomaisina ja korkean byrokratian toimipaikkoina, joista avunsaaminen on haasteellista ja vaikeasti ymmärrettävää. Esimerkiksi Hirvonen ja Muuronen (2013, 34) ovat painottaneet ohjaustoiminnassa rakenteiden selkeyttä sekä vähäisen byrokratian mallia, jotka ovat olleet keskeisessä asemassa myös luotaessa työvaltaista toimintamallia ammatilliseen koulutukseen. Opinnäytetyöni aineistossa ei suoranaisesti mainittu Ohjaamotoiminnan rakenteiden selkeyttä, vaan huomio kohdistui pitkälti toiminnan *byrokraattisuuden rikkomiseen* ja *toimintatapojen helppouden lisäämiseen*. Esimerkiksi teemahaastatteluissa nostettiin esiin nykyisten palvelujärjestelmien haasteet nuorten näkökulmasta:

...se on aina nuorelle kynnyks niinku lähtee sit uutee, uuteen paikkaan ja uuteen palveluun - - koska se on aina se on kynnyks oli se mikä hyvänsä palvelu tai mikä hyvänsä niin tosi arkana ja ujona aika monet nuoret tulee. Et mikä juttu tää on, miten tässä nyt... (H1)

Ni just semmonen olo nuorilla, jotka tulee, et tää ei oo virasto. Et tääl ei oo hapannaamoja tiskin takana, jotka pyörittää papereita. Et tääl tulee tunne, et ihan oikeesti kuunnellaan. (H2)

... sellanen yleiskäsitys virastotoiminnasta saadaan niinku parantumaan sen nuoren silmissä. - - Ku aika monella nuorella voi olla myös se, että ne aattelee, et normaali virastokäytäntö, niin eihän sinne saa mennä eikä sinne ees pääse, vaikka olis tarvettakin. (H3)

Byrokraattisuudesta irtautuminen ei riipu vain toimintamallien uudelleen rakentamisesta, vaan myös avoimen ja hyväksyvän toimintakulttuurin sekä ilmapiirin luomisesta Ohjaamoverkostossa. Tämän valossa teemahaastatteluaineistossa korostettiin näkemystä siitä, että Ohjaamoiden tulisi pyrkiä vastaamaan erilaisissa palvelujärjestelmissä esiin nousseisiin haasteisiin ja rikkomaan perinteisiä hallintorajoja korostavia sekä virastobyrokratiaa rakentavia ohjauspalveluita. Virastobyrokratiaa rakentavana tekijänä nähtiin esimerkiksi lomakebyrokratian ylläpitäminen. Ohjaamoiden tavoitettavuudessa keskeiseksi nähtiin se, että Ohjaamoiden toimintamallin kehittäminen tulisi lähteä nimenomaan *nuorten näkökulmista* ja nuorille merkityksellisistä tekijöistä. Palveluiden rakentaminen nuorisolähtöisesti viittasi puheeseen sosiaalisen median ja *nuorten sosiaalisten verkostojen* hyödyntämisestä palveluiden markkinoinnissa. Puhuttaessa esimerkiksi Ohjaamon palveluiden näkyvyydestä korostui eläytymismenetelmäaineiston rinnalla myös haastatteluissa näkemys *palveluiden markkinoimisesta* nuorten keskuudessa ja nuorten käyttämien viestintäkanavien kautta:

Et et ihmiset tietää, et tääl on tämmönen paikka ja mitä sieltä saa ja kelle se on tarkotettu. - - se lähtee siitä, että millanen meininki siel on ja millanen tavallaan kaiku sillä asialla on, et hei siel oli hyvä fiilis, sielt sai palvelua, oli kiva, et menin sinne ja hyviä kokemuksia. Ni se on sit se millä niinku tavallaan sit imagoo oikeesti luodaan. Et vaik me kuin rakennettais joku markkinointikampanja, et hei täl on kivaa ja tuu tönne, sit jos se ei kohtaa-kaan siihen, mitä siel oikeesti tapahtuu ja minkälainen meininki siel on, niin se on aivan turhaa. Että et oikeesti se positiivinen vire pitää luoda ensin ja sit pystytään sanoo, et hei meille on kiva tulla. (H1)

Viidakkorumpu on ollu hyvin tehokas. Et joku on käyny täällä, ni hän on kertonu viidelle kaverille... (H2)

... et jos me laitetaan johonki hesariin ilmotus kerran viikossa sunnuntaisin, niin se ei ehkä tavota heitä. - - mä uskon ainakin, et se paras markkinointi olis se sellanen niinku somessa tai suullisesti tai missä se tapahtuukin, mutta tavallaan niinku nuorelta nuorelle. (H3)

Nämä ajatukset palveluiden näkyvyydestä kertovat puolestaan Ohjaamotoimijoiden kyvystä hahmottaa ja ymmärtää nuorten elämää ja sen erilaisia konteksteja. Tutkimukseni tulos on yhtenevä myös Saikkosen ym. (2015, 39) tutkimustulosten kanssa. Jotta nuori ohjautuisi ohjaus- ja tukipalveluiden käyttäjäksi, tulisi palvelun olla näkyvillä nuoren arjessa ja sen eri foorumeilla.

Eläytymismenetelmän epäonnistuneissa ohjaustarinoissa puolestaan nostettiin epäonnistumisen yhdeksi syyksi juuri palvelun huono näkyvyys nuorille. Esimerkiksi Herranen ym. (2015, 67) ovat todenneet palvelun jalkautumisen nuorten pariin edistävän verkostoyhteistyön toteutumista sekä aiempaa varhaisemman ongelmiin puuttumisen parantumista. Tarkasteltaessa opinnäytetyöni tuloksia Herrasen ym. (emt.) tutkimuksen valossa, voidaan palveluiden huonon näkyvyyden nähdä pahimmillaan johtavan siihen, ettei nuori pääse riittävän ajoissa tarvitsemansa avun piiriin. Toiminnan markkinoinnin tulisi lähteä perinteisten viestintäkanavien sijaan myös toimijoiden *jalkautumisesta* nuorten verkostoihin. Esimerkiksi Määttä ja Määttä (2015, 15–16) ovat todenneet ongelmalliseksi tilanteen, jossa mikään ammattilaisaho ei onnistu tavoittamaan nuorta ja pahimmillaan nuori jää kokonaan yhteiskunnallisten tukijärjestelmien ulkopuolelle. Nuoren oikea-aikainen tavoittaminen on tärkeää myös Ohjaamotoiminnan näkökulmasta.

Ohjaamon palveluiden yhtenä lähtökohtana eläytymismenetelmävastauksissa painotettiin hyvän ja rennon *ilmapiirin* merkitystä. Nuoren auttamisprosessi lähtee liikkeelle siitä, että nuori saadaan ensin kiinnitettyä Ohjaamon palveluihin. Palveluun kiinnittyminen luo puolestaan pohjaa pitkäjänteisen ohjausprosessin käynnistämiseksi ja ohjaussuhteen luomiselle sekä sille, että nuori kokee palvelun itselleen merkitykselliseksi. Palveluun kiinnittämisen prosessi alkaa siitä, että Ohjaamon ilmapiiri näkyy nuorelle helposti lähestyttävänä ja nuori voi tulla palveluun omana itsenään. Esimerkiksi Paju ja Vehviläinen (2001, 167) ovat nuorisoprojekteja ja työpajoja tutkiessaan huomanneet rennon ilmapiirin ja yhteisöllisen kulttuurin helpottavan nuoren osallistumista toimintaan. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saanut myös Jäppinen (2007, 28), joka on korostanut hyvästä ilmapiiristä huolehtimisen tärkeyttä osana ohjaustoimintaa. Ohjaamon ilmapiiriä kuvattiin temahaastatteluissa muun muassa seuraavasti:

Että et se meiningin luominen on siihen aika ensisijasta, mikä näkyy suoraan sit siihen asiakkaaseen. Ja jo se, et sinne on kiva tulla, ett jo ovesta astuessa on sellai kiva fiilis ja vastaanottava fiilis.... (H1)

No varmaan semmonen ainaki, et tänne saa tulla nimettömänä ja ilman ajanvarausta. Ne on hyviä juttuja. - - että tulee sellanen olo, et se on hyvä palvelu, sieltä saa avun mihin vaan. (H2)

Ettei luotais myöskään sitä, että nuoren ei tarvis tossa ulkona pohtia, että onks tää mun asia sellanen, jonka kanssa mä voin tulla vaan. (H3)

Hyvän ilmapiirin lähtökohdaksi kuvattiin haastatteluaineistossa muun muassa se, että nuori voi saapua Ohjaamoon itselleen sopivana ajankohtana ilman ennakkovalmistautumista ja nuoren on halutessaan mahdollista saada tilanteeseensa apua täysin nimettömästi. Hyvästä toimintailmapiiristä kertoivat toisaalta myös positiivista *yhteisöllisyyttä luovat työntekijät*, joiden tehtävänä on saada nuori tuntemaan itsensä tervetulleeksi ja arvostetuksi ilman leimaamista tai alemmuuden tunnetta. Hyvän toimintailmapiirin nähtiin heijastuvan suoraan myös autettavaan nuoreen. Myös Aaltonen ja Berg (2015, 50) ovat osaltaan korostaneet tutkimuksessaan tervetulleeksi tulemisen merkitystä ohjausprosessin kehittymisessä. Heidän tutkimuksensa tuloksissa nostettiin esille näkemys ohjaajan viestintätaidoista. Ohjaajan viestinnän keinot voivat hyvin nopeasti viestittää nuorelle, millaisena nuori palvelujärjestelmässä nähdään – hyväksytäänkö nuori omana itsenään vai nähdäänkö nuori yhteiskunnan näkökulmasta epäonnistujana. Lisäksi Nuorten tuki -hankkeen tuloksena nähtiin parhaimmillaan Ohjaamon kannattelevan ilmapiirin voivan edistää nuoren toimijuuden kehittymistä ja positiivisten kokemusten saamista (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 88). Näin ollen ilmapiirin voidaan nähdä keskeisesti vaikuttavan koko ohjausprosessin rakentumiseen ja nuoren kasvun ja kehityksen tukemiseen.

Opinnäytetyöni haastatteluaineistossa tavoitteeksi nähtiin se, että nuori voi tulla palveluun *omana itsenään* ja sellaisten asioiden kanssa, jotka nuori kokee sillä hetkellä itselleen tärkeäksi. Ensikohtaamisen aikana on myös tärkeää, että nuorelle esitellään tarkemmin Ohjaamopalvelun konseptia ja niitä tukivaihtoehtoja, joita nuorella on palvelussa saatavilla. Onnistuneen ensikohtaamisen tavoitteena on ”koukuttaa” nuori Ohjaamoon niin, että nuori kokee tarvetta ja halua tulla Ohjaamoon omaehtoisesti. *Omaehtoisuus* toimii lähtökohtana avun vastaanottamiselle ja ohjausprosessin rakentamiselle. Tämä näkökulma on esitelty myös Ohjaamoiden dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjausmallin toteutuksen

lähtökohtana. Ohjaustoiminnan ensimmäisessä vaiheessa keskeistä on Ohjaamopalveluun tutustuminen, palveluiden esittely, ohjaustarpeen sekä nuoren toiveiden ja tarpeiden kartoittaminen (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38–39).

Ohjaamotoiminnan näkyvyyden näkökulmasta nostettiin eläytymismenettelmäaineistossa esille myös *verkkopalveluiden* merkitys ohjaukselle. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille Ohjaamon verkkosivujen näkyvyys nuorille. Verkkosivuston kautta nuoren olisi mahdollista tutustua etukäteen Ohjaamon toimintaan tai nuoren on mahdollista omatoimisesti löytää itselleen apua sivujen kautta. Esimerkkinä aineistossa mainittiin paikkakunnan harrastustoiminnan esittely ja markkinointi verkkosivuilla. Välttämättä nuoren ei siis tarvitsisi tulla Ohjaamoon käymään, vaan hän saattaisi löytää tarvitsemansa avun Ohjaamon erilaisilta tiedotuskanavilta ja ohjauspalveluista. Eläytymismenetelmätarinan ohella vain yhdessä haastattelussa ohjaustoiminnassa tärkeäksi tekijäksi nostettiin tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen verkkosivujen muodossa osana ohjausta. Nykypäivänä verkko-ohjauksen ja -neuvonnan näkökulmasta opinnäytetyöni tutkimustulokset eivät vastaa tutkijoiden näkemystä tieto- ja viestintäteknologian merkittävydestä ohjauksessa. Esimerkiksi Jäppinen (2007, 86) on tuonut esille tieto- ja viestintäteknikan ohjauksellisen käytön merkittävyyden nuorten koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä.

6.1.2 Ohjaussuhde kantavana voimana läpi ohjausprosessin

Ohjaamon imagon ja näkyvyyden rinnalla koko ohjausprosessin kehittymisen pohjaksi koettiin sekä eläytymismenetelmä- että teemahaastatteluaineistossa *ohjaussuhteen* luominen nuoreen. Ohjaussuhde luo väylän nuoren tilanteen kartoittamiseen, sen ymmärtämiseen ja polun koulutukseen ja työhön uudelleen kiinnittymiselle. Eläytymismenettelmäaineiston tuottamissa vastauksissa korostettiin muun muassa hyvän vuorovaikutussuhteen merkitystä ohjausprosessille. *Onnistunut vuorovaikutussuhde* merkitsee sitä, että ohjauksen aikana nuori rakentaa yhdessä ohjaajansa kanssa ohjausprosessin kulkua ja osallistuu ohjaukseen täysivaltaisena jäsenenä. Se, että auttamistilanteessa nuori nähdään oman elämänsä

asiantuntijana, on yhteydessä puolestaan nuoren sitoutumiseen koko palveluprosessiin sekä omien asioidensa hoitamiseen. Myös Kiiveri ym. (2013a, 155) ovat todenneet opiskelijaa arvostavan, kuuntelevan ja mukaan ottavan oppimisympäristön kiinnostavan nuorta vahvemmin omiin opintoihinsa. Opinnäytetyöni tulosten valossa ohjauksuhteen tavoitteena voidaan nähdä olevan nuoren *osallisuuden* lisääminen. Opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa nostettiin esille erityisesti nuoren hyväksyminen ja kunnioittaminen vuorovaikutussuhteen lähtökohtana. Alasen (2015, 82) mukaan hyväksytyksi tuleminen kokemus voidaan luokitella yhdeksi osallisuuden osa-alueeksi. Näin ollen nuoren kiinnittämisessä ensisijaisesti Ohjaamon palvelukenttään on merkittävää kuulla sekä osallistaa nuorta ohjausprosessin aikana.

Olellaisena vuorovaikutusprosessissa koettiin eläytymismenetelmäaineistossa myös nuoren *itseään määräämisoikeus* tehdä elämäänsä koskevia valintoja ilman ulkopuolista painostusta. Tällöin nuori todennäköisemmin sitoutuu tekemiinsä valintoihin. Itsemääräämisoikeus liittyy muun muassa nuoren oikeuteen päättää Ohjaamon asiakkuudesta ja sen kestosta. Tämän voidaan nähdä lisäävän myös osallisuuden tunnetta ja arvostavaa kohtaamista. Myös epäonnistuneissa ohjaustarinoissa tuotiin esille nuoren autonomian kunnioittaminen. Nuorella on tällöin päätösvalta hyväksyä tai hylätä saamansa apu. Nuoren autonomia puolestaan kiinnittyy läheisesti nuoren vastuuttamiseen ja oman toimijuuden kasvattamiseen.

Sekä eläytymismenetelmä- että temahaastatteluaaineistossa Ohjaamon ilmapiirin ohella myös ohjausvuorovaikutuksessa nostettiin esille *kannustuksen* ja positiivisen näkökulman merkitys ohjausprosessin etenemiselle. Avoin ja hyväksyvä kohtaaminen on lähtökohtana luottamuksen syntymiselle ohjauksuhteen aikana. *Luottamuksen* syntyminen nähtiin yhdeksi onnistuneen ohjausprosessin peruslähtökohdaksi:

Mutta tota se on, se on ihan sama kun missä tahansa ihmissuhteessa, et pitää luottaa. Se on tärkeä. (H2)

Tämä tutkimustulokseni viittaa Pajun ja Vehviläisen (2001, 151), Aaltosen ja Bergin (2015, 50) sekä Määtän ja Määtän (2015, 35) näkökulmaan, jonka mukaan ohjausprosessin onnistumisen perusedellytyksenä on luottamuksellisen ohjaussuhteen syntyminen ja turvallisen aikuisen läsnäolo. Eläytymismenetelmäaineistossa ohjaussuhteessa korostettiin erityisesti luottamuksen ja *läsnäolon* näkökulmaa, kun taas teemahaastatteluaineistossa huomio keskittyi edellisten lisäksi myös *turvallisen* aikuisen näkökulmaan. Turvallisuus liitettiin tällöin käsitykseen ohjaajan kyvystä hyväksyä aikuisen ja vastuullisen ammattilaisen rooli. Myös Saikkonen ym. (2015, 39) ovat käsitelleet ohjaussuhteen rakentumisen lähtökoh-
tia. Opinnäytetyöni aineiston ohella myös heidän tutkimuksessaan ohjaustyössä keskeistä on luottamuksen syntyminen, aito läsnäolo, paneutuminen, palvelun tavoitettavuus mutta toisaalta myös henkilökohtaiset palveluohjaajat. Näiden palveluohjaajien tehtävänä on kantaa kokonaisvastuu nuoren ohjausprosessista. Myös tutkimukseni mukaan Ohjaamoiden *vastuutyöntekijöiden* tehtävänä on kokonaisvastuun kantaminen ohjausprosessin ajan. Eläytymismenetelmä- ja haastatteluaineistossani merkittävänä nähtiin nuoren henkilökohtaisen vastuuohjaajan rooli nuoren auttamisessa. Kun nuori havaitsee tullessa kuulluksi ja ymmärretyksi, hän myös todennäköisimmin kokee avun merkitykselliseksi ja tarpeelliseksi. Toisaalta taas luottamuksen nähtiin luovan pohjaa nuoren elämäntilanteen kartoittamiselle ja ymmärtämiselle:

Mutta et sit kun sen luottamuksen saa ja sit sieltä rupee avautuu ihan oikeita asioita, niin onhan se tosi hieno fiilis ja siinä oikeesti sit taas pystyy myös se, et se nuori saa siitä oikeesti irti jotain. (H1)

Niin se sellanen luottamus ja sen luottamuksen säilyminen ja sit sellanen, että luodaan sille nuorelle sellanen tavalla tai toisella tarve tulla Ohjaamoon... (H3)

Tätä tutkimustulostani tukee myös Aaltosen ja Bergin (2015, 92) sekä Ihatsun ja Koskelan (2001, 53) näkemykset aidon *kohtaamisen* ja *kuulluksi tulemisen* tärkeydestä. Epäonnistuneessa ohjaustilanteessa nostettiin ohjausvuorovaikutuksen osa-alueella esille näkemys siitä, ettei ohjausprosessi ole edistynyt toivotulla tavalla sen vuoksi, ettei tarinan nuori ole tullut riittävän hyvin kohdatuksi ja vastaanotetuksi. Kohtaamattomuus voidaan yhdistää nuoren eräänlaiseen torjumi-
seen ja muodolliseen, ohjausprosessin kaavamaiseen noudattamiseen. Aaltosen

ja Bergin (2015, 92) tutkimuksen mukaan kohtaaminen liittyy nuoren tarpeiden ja toiveiden ymmärtämiseen ohjaustyön lähtökohtana. Myös opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineiston tarinat ilmensivät tätä Aaltosen ja Bergin (emt.) näkemystä ohjaustyön perustasta. Heidän tutkimuksestaan poiketen tutkimusaineistoni kuitenkin korosti kohtaamattomuuden yhteydessä nuoren torjumista ja ohjaustarpeiden ymmärtämättömyyttä.

Ongelmalliseksi ohjausprosessin toimivuuden kannalta koettiin haastatelu- ja eläytymismenetelmäaineistossani myös läsnäolevan tuen ja turvallisen vastuuhjaajan puuttuminen. Ohjaajan tehtäväksi nähtiin vastuullisen aikuisen ja asiantuntijan roolin omaksuminen osana vuorovaikutussuhdetta:

Et on niinku nimenomaan aikuinen, et ei lähe semmoseks auttavaks kaveriks. - - täs on niinku riskit tavallaan kiintyä siihen nuoreen. (H2)

Kiiveri ym. (2013a, 179) sekä Määttä (2015, 30) ovat myös määritelleet ohjaajan tehtäväksi tarkastella nuoren tilannetta aikuisen näkökulmasta, kuulla ja jäsentää nuoren kokemuksia sekä toisaalta luoda toivoa tulevaisuuteen. Useissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa aikuisen rooli korostuu erityisesti kokonaisvastuunkantajana, niin myös opinnäytetyöni aineistossa. Tutkimukseni eläytymismenetelmäaineistossa ohjaajan vastuu korostuu etenkin nuoren tarvitsemien toimenpiteiden ja kontaktien rakentamisessa. Aikuisen rooli näyttäytyy näin ollen ohjausprosessin rakentajan ja vastuunkantajan roolina. Aineistossa ei kuitenkaan nostettu esille aikuisen ja ohjaajan roolin muita ulottuvuuksia. Esimerkiksi Rönkä (2013, 38) on nähnyt aikuissuhteiden vahvistavan nuoren sosiaalista kompetenssia erityisesti harrastusten ja koulunkäynnin yhteydessä. Tällöin ohjauksen aikana rakentuva ohjaussuhde voidaan nähdä nuorelle vuorovaikutustilanteiden mallina ja toimijuuden vahvistajana sosiaalisissa tilanteissa. Vuorovaikutussuhteen mallin nähtiin tulevan opinnäytetyöni aineiston mukaan Ohjaamon toimijoiden välisen vuorovaikutuksen kautta, ei suoranaisesti nuoren kanssa luottavan ohjaussuhteen kautta.

Eläytymismenetelmätarinan päähenkilön koettiin aineistoni mukaan tarvitsevan ennen kaikkea vastuuhenkilöä, jolla olisi aikaa keskittyä nuoren ongelmaan ja kohdata nuori tämän tarvitsemalla tavalla. Ajan ja huomion voidaan

nähdä lisäävän nuoren tunnetta arvostetuksi ja kunnioitetuksi tulemisesta auttamisprosessin aikana. Tutkittaessa esimerkiksi aineenopettajien ohjauksellista asemaa nostettiin keskiöön opiskelijan kanssa käytävät henkilökohtaiset keskustelut (Jäppinen 2007, 60). Henkilökohtaisten keskusteluiden ja nuoren kuuntelemisen merkitystä korostettiin myös opinnäytetyöni aineistoissa. Tutkimusten mukaan keskustelut mahdollistavat luottamussuhteen syntymisen sekä nuoren kiinnittymisen ohjausprosessiin (Launonen 2005, 33). Myös teemahaastatteluissa korostettiin ohjausvuorovaikutuksen merkitystä nuorelle:

... aika moni nuori kaipaa ihan siis kuuntelijaa. Et joku oikeesti, aidosti ottaa, et okei mul on tällasia juttuja ja kuuntelee ja se vaatii aikaa. - - et kerranki joku kuunteli ja kerranki joku kannusti ja et ilman en olis päässy niinku eteenpäin, et kyl sil on valtava voima on, että on aikaa ja mahdollisuutta kuunnella... (H1)

Monissa eläytymismenetelmäaineiston onnistuneissa ohjauskertomuksissa korostettiin sitä, miten tärkeäksi tarinan nuori oli kokenut sen, että joku oli *ymmärtänyt* nuoren aitoja ja todellisia tuntemuksia. Kun ohjaaja on pystynyt ansaitsemaan nuoren luottamuksen, mahdollistaa se todellisen ohjausprosessin käynnistämisen ja nuoren tilanteen selvittämisen. Luottamuksen ansaitseminen on yhteydessä siihen, että nuori uskaltaa avautua ongelmistaan ja elämäntilanteestaan rohkeammin ja todenmukaisemmin. Samalla nuori myös kiinnittyy entistä tiiviimmin ohjauksen ja tuen piiriin. Teemahaastatteluaineistossani luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentumisen haasteeksi nähtiin se, ettei ohjaussuhde pääse kehittymään esimerkiksi henkilökemioiden vuoksi tai se, ettei nuori aiempien palvelukokemustensa vuoksi uskalla luottaa saamaansa apuun. Osaltaan luottamus ohjaajaa kohtaan on yhteydessä nuoren rohkeuteen tuoda kokemuksiaan ohjauksessa esille:

... ihmisten välillähän on tietynlainen kemia ja aina se ei niinku kohtaa - - Mut aina se ei vaan mene niin, että se luottamus ei tavallaan synny, siin saattaa olla ihan kemia, kitka tai joku sellanen. Tai sitten se, että nuorel on vaikka hirveen huonot kokemukset ihan mistä tahansa palvelusta tai auttamisesta.... (H1)

Tai sit uskaltaa sanoa, että no et nyt kun mä alotin tän koulun ni ei tää ookaan mun juttu ja kaikki et se on niinku tosi pitkällistä juttua sitten. (H1)

Opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa ohjausvuorovaikutukseen nähtiin olennaisesti liittyvän myös ohjaajan *monipuolinen tuki*. Esimerkiksi tutkittaessa nuorten koulupudokkaiden asemaa sosiaalityön asiakkaina nostettiin sosiaalitoimen työntekijän yhdeksi asiantuntijaroolin osa-alueeksi nuoren rinnalla kulkeminen ja tukeminen ylisektoristen palveluiden parissa (Palola ym. 2012, 56). *Rinnalla kulkeminen* nostettiin esille myös eläytymismenetelmäaineistossani. Ohjauksen ei myöskään välttämättä nähty rajoittuvan vain Ohjaamon tiloihin, vaan ohjaussuhdetta voidaan luoda esimerkiksi yhdessä jonkin uuden harrastuksen parissa, johon nuori tutustuu yhdessä ohjaajansa kanssa. Ohjaussuhteessa ohjaaja toimii eräänlaisena tukipilarina ja rinnalla kulkijana erilaisissa arjen tilanteissa. Myös epäonnistunutta ohjausprosessia ilmentäneissä eläytymismenetelmätarinoissa koettiin, että tarinan nuori olisi tarvinnut rinnalla kulkevaa ohjaaja erilaisissa palveluissa. On tärkeää, että nuori ja ohjaaja yhdessä pohtivat erilaisia valintoja, vaikka nuori lopulta itse tekee päätöksen yhteisen suunnitelman pohjalta.

Eläytymismenetelmätarinoissa ohjaussuhteessa korostettiin lisäksi *tuen pysyvyyttä* ja *säännöllisyyttä*. Vaikka nuori onnistuttaisiin ohjaamaan koulutukseen tai työelämään, on siihen kiinnittymisen kannalta olennaista jälkituen merkitys. Nuoren siirtyminen uudelleen koulutukseen tai työelämään voidaan nähdä eräänlaisena nivelvaiheena, jolloin nuori tarvitsee jopa tavallista enemmän tukea uuden elämänvaiheen alussa. Nivelvaihe ei näin ollen pääty nuoren siirtyessä koulutukseen tai työelämään, vaan jatkuu pitkälle siirtymävaiheen yli. Tuen pysyvyyteen ja säännöllisyyteen liitettiin nuoren oman *aktiivisuuden* rinnalla myös ohjaajan aktiivisuus yhteydenotossa. Aina nuorella ei välttämättä ole voimia pitää itse yhteyttä Ohjaamoon, vaan ohjaajan tehtävä on tavoitella nuorta ja kysellä kuulumisia. Säännöllisen kontaktin pitäminen nuoreen koettiin erityisen tärkeäksi. Sen nähtiin auttavan nuorta pysymään kiinni Ohjaamon palveluissa. Myös epäonnistuneissa ohjaustarinoissa nostettiin esille säännöllisen tuen merkitys. Mikäli Ohjaamo ei pysty pitämään säännöllistä yhteyttä, nuori putoaa nopeasti avun ja tuen ulkopuolelle. Tutkimuksen ohella Saikkonen ym. (2015, 39) ovat ko-

rostaneet suunnitelmallisen ja säännöllisen tukimallin rakentamista nuoren auttamisessa. Niiden on nähty olevan avainasemassa nuoren tilanteen parantamisessa.

Toisaalta yhteydenpidossa nuoreen nostettiin esiin eläytymismenettelmäaineistossa myös *yhteydenottamisen erilaiset tavat*. Ohjausvuorovaikutuksessa viestinnän välineinä olisi huomioitava nuoren omat yhteydenpidon kanavat. Näistä esimerkiksi vastauksissa mainittiin whats up -sovellus.

OHJAUSSUHDE KANTAA –TEEMAKOKONAISUUDEN YHTEENVETO

Ohjausprosessin käynnistyminen edellyttää:

- **Ohjaamon imagon luomista ja näkyvyyden edistämistä**
→ nuoren tavoittaminen ja ohjautuminen Ohjaamoon
- **Ohjaussuhteen rakentamista**
→ nuoren kiinnittäminen Ohjaamoon

6.2 Laadukas ohjaustyö nuoren tukena

Kun nuori on löytänyt tiensä Ohjaamoon, sitoutunut avun vastaanottamiseen sekä luonut ensimmäisen kontaktin Ohjaamon työntekijään, voidaan ohjausprosessia lähteä tarkemmin suunnittelemaan ja rakentamaan nuoren tarpeiden mukaisesti. Ohjauksen ja tuen kokonaisuutta pohdittaessa keskeiseen rooliin nousevat niin Ohjaamon työntekijöiden ammatillinen osaaminen, Ohjaamoiden verkostot, moniammatillinen yhteistyö sekä toisaalta myös konkreettisen ohjaustoiminnan erilaiset osa-alueet. Konkreettista ohjausprosessin etenemistä ja toimintatapoja kuvattiin eläytymismenetelmäaineistossa seuraavalla tavalla:

Onnistunut ohjaus:

Mikko oli tullut alun perin Ohjaamoon koulunsa kautta, sillä Mikon oppilaitos ja Ohjaamo tekivät tiivistä yhteistyötä ja kokivat, että Ohjaamossa Mikko voisi saada tarvitsemaansa apua. Ohjauksen aikana yhteyttä pidettiin myös Mikkoon ja Mikon perheeseen, jotta Mikon vanhemmat pystyisivät osallistumaan Mikon tukemiseen kotona. Mikon vanhemmat ovat olleet innokkaita tukemaan Mikkoa elämänmuutoksessa.

Mikko on saanut selvitettyä tilannettaan monen eri Ohjaamon työntekijän kanssa. Ohjaamossa on selvitetty Mikon taustoja ja elämäntilanteeseen vaikuttaneita syitä. Lisäksi Mikon oma työntekijä on käynyt Mikon kanssa erilaisissa tapahtumissa, joiden kautta Mikko on saanut vinkkejä ja apua arkensa sujumiseen ja näkökulmia tulevaisuuteen. Mikko on myös vierailut ohjaajansa kanssa muiden Ohjaamon työntekijöiden luona sekä

paikallisella nuorisoasemalla. Mikosta tuntui hassulta, että yhdellä käynnillä Ohjaamossa Mikko oli saanut hoidettua asiansa sekä Kelan että TE-toimiston kanssa, kun Mikko itse oli yrittänyt hoitaa näitä asioita viikkoja siinä onnistumatta. Yhteistyö eri työntekijöiden kanssa on ollut vaivatonta ja helppoa, koska Ohjaamolla oli selkeä käsitys siitä, millainen apu Mikolle olisi tarpeen ja ketkä Mikon auttamiseen voisivat osallistua.

Muun muassa opinto-ohjaajan kanssa Mikko tutustui erilaisiin koulutusvaihtoehtoihin ja kertoi omista urahaaveistaan ja mielenkiinnonkohteistaan, minkä myötä Mikko tuli siihen tulokseen, että hän voisi TE-toimiston avustuksella kokeilla työkokeilua läheisellä kuntosalilla. Mikko huomasi viihtyvänsä salilla ja uskaltautui pyytämään salilta oppisopimuspaikkaa. Kuntosali oli ollut tyytyväinen Mikon työskentelyyn ja oli valmis kouluttamaan Mikosta itselleen kuntosalityöntekijän. Mikolla oli myös aikaisempaa kokemusta asiakaspalvelusta, josta hän sai hyväksi luettua yhden tutkinnonosan.

Epäonnistunut ohjaus:

Mikko asuu vanhempiensa kanssa sekä valvoo ja pelaa kaiket yöt. Mikon vanhemmat eivät ole jaksaneet olla kiinnostuneita Mikon asioista. Myöskään Mikon koulu tai muut tahot eivät olleet huomanneet Mikon huonontunutta tilannetta ja Mikko ajautui keskeyttämään koulun. Mikon oppilaitos ja Ohjaamo eivät olleet pitäneet riittävästi yhteyttä opiskelijoiden asioissa. Kun Mikko lopulta tuli Ohjaamoon hänen olonsa alkoi tuntua sekavalta, koska Mikko oli joutunut täysin uuteen paikkaan ja tapaamaan heti kuusi eri henkilöä. Tuntui, ettei kukaan oikein tiennyt, mitä Mikon kanssa olisi pitänyt tehdä, tai millaisia vaihtoehtoja hänellä voisi olla tilanteen selvittämiseksi. Mikko sai Ohjaamosta yksittäisiä neuvoja, joista ei oikein edes ymmärtänyt mitään. Kukaan ei myöskään yrittänyt selvittää, miksi Mikko oli Ohjaamoon tullut. Lisäksi Ohjaamossa huomattiin, ettei Mikko pääse Ohjaamon kautta kaikkien tarvitsemiensa palveluiden piiriin, joten Mikko jouduttiin ohjaamaan muualle. Lopulta Mikon tilanne ei ollut lähtenyt parempaan suuntaan, koska Ohjaamo ehti tavata Mikkoa vain muutaman kerran.

6.2.1 Työntekijöiden ammatillinen osaaminen

Onnistuneen ohjausprosessin yhdeksi lähtökohdaksi eläytymismenetelmäaineiston tuottamisessa vastauksissa nostettiin Ohjaamon työntekijöiden *ammattillinen osaaminen*. Ohjausosaaminen on nähty yhtenä merkittävänä tekijänä Ohjaamon palveluiden tuottamisen kannalta (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 7). Myös Ihatsun ja Koskelan (2001, 54) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden koulutukseen kiinnittymistä tukivat juuri ohjaajien ammattitaito sekä laaja-alainen osaaminen. Ammatillisesta osaamisesta aineistossani mainittiin työntekijän kyky tunnistaa nuoren *elämäntilanteen taustalla olevia tekijöitä*, kuten toimeentulon haasteita, elämänhallinnan ongelmia, mahdollisia oppimisvaikeuksia, mielenterveydenhäiriöitä tai sairauksia. Ohjaajan kykyä ymmärtää nuoren elämän todellista tilannetta kuvattiin myös temahaastatteluissa:

... et mä kuulostelen, et millasii juttuja sillä on ja ei se ole kaikki sitä, mitä se kertoo, vaan munhan pitää nähä sen sitä taustaa ja kaikkea siinä. (H1)

Paju ja Vehviläinen (2001, 165) ovat nähneet ohjaustilanteessa ongelmallisena, jos nuori ei ohjauksen aikana pysty kertomaan elämäntilanteestaan todenmukaisesti, vaan toimii tilanteessa jonkin roolin kautta. Tällaisissa Pajun ja Vehviläisen (emt.) mainitsemisissa tilanteissa ohjaajan ammattitaito voidaan määritellä kykynä nähdä nuoren pintaa syvemmälle ja kriittisesti tarkastella tilanteen taustatekijöitä. Näkökulman voidaan nähdä tulevan esille myös edellä esitetyn haastattelutavan sitaatin kautta.

Määttä ja Keskitalo (2014, 202) ovat määritelleet työntekijät, jotka pystyvät tunnistamaan nuoren hädän ja havaitsemaan nuoren omien voimavarojen riittämättömyyden oman tilanteen ratkaisemiseksi, kopin ottajiksi. Kopin ottajat ovat ammattilaisia, jotka kykenevät hahmottamaan palvelujärjestelmien toimintakenttää sekä näiden toimijoiden osaamisalueita. Lisäksi heidän osaamisestaan kertoivat kyky ymmärtää nuoren tarvitsemia tukipalveluita sekä saattaa nuori näihin palveluihin. Sekä eläytymismenetelmäaineistossa että haastatteluissa Ohjaajan pätevydestä kertoivat myös ilmaukset ohjaajan taidosta hahmottaa *kokonaisvaltaisesti nuoren tuen tarpeita* sekä rakentaa niitä vastaava tuen kokonaisuus:

... siinäki vois olla se ratkasu se - - että tunnistettais niitä erilaisia haasteita ja löydettais erilaisia väyliä ohjata myös eteenpäin. (H3)

Myös ohjausvuorovaikutuksessa korostettu *rinnalla kulkijuus* näyttäytyi erityisesti eläytymismenetelmäaineistossa osana työntekijöiden ammatillista osaamista. Rinnalla kulkeminen on ohjaajan kykyä tunnistaa osaltaan nuoren tuen tarpeita ja tukea nuoren omaa toimijuutta erilaisissa arkisissa tehtävissä ja arjessa kohdattavissa haasteissa, kuten asunnon hankinnassa, toimeentuloasioiden selvittämisessä tai työharjoittelupaikan saamisessa.

Jotta nuoren vastuuohjaaja pystyy hahmottamaan nuoren tarvitseman tuen laajaa kenttää, on hänen kuitenkin ensin ymmärrettävä Ohjaamotoiminnan muiden työntekijöiden sekä muiden tukiverkoston *osaamisalueita* ja *työrooleja*. Tämä puolestaan mahdollistaa sen, että jokainen nuorta auttava työntekijä pystyy hyö-

dyntämään nuoren auttamisessa omaa ydinosaamistaan, mikä on keskeistä nuoren tilanteen parantumisen kannalta. Tutkimusaineistoni ohella Määttä (2015, 30) on tutkimuksessaan korostanut yhteistyöverkoston ja sen toimijoiden osaamisalueiden tuntemisen tärkeyttä. Kun työntekijät pystyvät tunnistamaan alueensa eri toimijoiden osaamista sekä heidän tarjoamiaan palveluita, on ohjausverkostolla mahdollisuus ohjata nuori tämän tarpeiden mukaisiin palveluihin. Oikeanlaisilla, ennaltaehkäisevillä tukitoimilla voidaan mahdollistaa opintojen jatkuminen sen sijaan, että nuori jättäytyisi kokonaan koulutuksen ja työn ulkopuolelle. Myös Herranen ym. (2015, 70) ovat painottaneet työntekijöiden kykyä tunnistaa erilaisia tukiverkostoja ja niiden rakenteita.

Epäonnistuneissa ohjaustarinoissa puolestaan nostettiin esille ohjaajan kyvyttömyys etsiä nuoren tarvitsemaa lisätukea sekä kaiken kaikkiaan hahmottaa nuoren tuen tarpeita. Myös Paju ja Vehviläinen (2001, 249–250) ovat tuoneet nuorten syrjäytymistä käsittelevässä tutkimushankkeessaan esille ohjaus- ja tukitoiminnan erilaisia haasteita ja ongelmakohtia. Ongelmallisena ohjauksen näkökulmasta on nähty tilanteet, jolloin nuorta ympäröivä yhteiskunta ja sitä edustavat tahot eivät pysty hahmottamaan nuoren elämäntodellisuutta. Nuoren elämäntilanteen hahmottamisen ohella erilaisia tukiprosesseja hidastaviksi tekijöiksi Paju ja Vehviläinen (emt.) ovat maininneet tukitoimenpiteiden väärän mittaamisen sekä ajoittamisen. Ratkaisuna tällaisiin haasteisiin nähtiin ennen kaikkea parempi tutustuminen autettavaan nuoreen. Etenkin nuoren omalla vastuutyöntekijällä on mahdollisuus jalkautuvan tuen kautta ymmärtää paremmin nuoren voimavaroja ja valmiuksia.

Myös opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa haasteena nähtiin se, mikäli Ohjaamossa ei pystytä tunnistamaan toisten työntekijöiden tai verkostojen osaamiskenttää ja ohjaamaan nuorta näiden palveluiden piiriin. Ohjaajan ammatillisuudessa korostuu *tällöin kokonaisvaltainen tilanteen ymmärtäminen* sekä *toisaalta tuen oikea-aikainen tarjoaminen*. Ohjaajan tehtävänä on tunnistaa nuoren tarpeita ja peilata niitä nuoren elämäntilanteeseen. Ohjaajan ammattitaidosta kertoo kyky ymmärtää nuoren haasteiden vaikutusta ja merkitystä nuoren elämään. Tämä näkökulma korostui myös teemahaastatteluaineistossani:

Priorisoida vähän niitä, että mikä nyt ois tässä kohtaa se tärkein, et onks se, et ensin laite-
taan niinkun toimeentulo kuntoon vai onko se, että laitetaan asuntoasia kuntoon... (H3)

Jäppinen (2007, 22, 28) on tuonut esille ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen liittyvässä raportissaan tutkimuksissa esille nousseita toimivia tuen käytänteitä. Jäppisen tarkastelemassa tutkimusaineistossa nostettiin esille muun muassa työntekijöiden sitoutuneisuus, aktiivisuus, verkostoituminen sekä toiminnan monipuolisuus. Keskeyttämisen ehkäisyn kannalta neljäksi keskeiseksi erityispiirteeksi aineistoissa mainittiin muun muassa oman toiminnan kriittinen tarkastelu sekä toisaalta toiminnan keskittäminen tiettyihin asioihin kerrallaan. Myös opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa työntekijöiden ammatillisuus korostui ohjaajan pätevyytenä *ymmärtää nuoren kokemuksia* sekä *toiveita tulevaisuuden näkökulmasta*. Lisäksi ammatillinen osaaminen nähtiin ohjaajan kykynä toimia ohjaustilanteessa nuoren tarpeista ja toiveista käsin, sekä kykyä *tiedostaa* omat arvot ja asenteet sekä jättää ne taka-alalle.

Opinnäytetyöaineistossani ohjaajan yhtenä osaamisalueena näkyi myös kyky *laajentaa nuoren näkökulmia* sekä tuoda esille *realistinen käsitys* siitä, millaisia vaihtoehtoja nuorella tulevaisuudessaan on. Esimerkkinä eläytymismenetelmän onnistuneissa ohjauskertomuksissa mainittiin ohjaajan kyky havaita *nuoren olemassa olevaa osaamista* ja pohtia nuoren koulutusvaihtoehtoja esimerkiksi osaamisen opinnollistamisen kautta. Ongelmallisena koettiin sen sijaan tilanne, jossa nuoren koulutusmahdollisuuksia ei osata hahmottaa tarpeeksi laaja-alaisesti, esimerkiksi kannustamalla kevyempään opiskeluun tutkinnonosia suorittamalla tai työpajatoiminnan kautta.

Lisäksi teemahaastatteluaineistossa ammatilliseen osaamiseen liitettiin *ammatillisen kehittymisen* näkökulma. Ammatillisen kehittymisen nähtiin liittyvän työyhteisössä toimimiseen ja Ohjaamoverkoston yhteistyöhön. Verkoston yhteistoimintaa mainittiin helpottavan Ohjaamon palveluiden konkreettinen sijainti yhdessä paikassa. Verkoston ja moniammatillisen yhteistyön koettiin kehittävän omaa ammatillista osaamista sekä toisaalta lisäävän ymmärrystä muiden toimijoiden osaamisalueista ja niiden keskeisistä sisällöistä:

... se sellanen hyöty itselle ammatillisesti on just se, et se verkosto on niin lähellä ja aidosti siinä saman, samassa tilassa ja samassa niinku. (H1)

Tää on monipuolista, hyvin avartavaa, hyvin paljon ammattitaitoa lisäävää, omaa tietoa lisäävää. (H2)

Työntekijöiden käsitykset ja kokemukset Ohjaamoista oman ammatillisuuden kehittäjänä voidaan nähdä osaltaan myös lisäävän Ohjaamoiden asiantuntijuutta ja kykyä vastata nuoren tuen tarpeisiin. Jäppinen (2007, 71–72) on tutkimusraportissaan todennut koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyyn liittyvän läheisesti henkilöstön kehittämisen, toiminnan suunnitelmallisuuden, sitoutuneisuuden, pysyvyyden sekä henkilökunnan pätevyyden. Tämä näkökulma korostui erityisesti opinnäytetyöni teemahaastatteluaineistossa, jossa Ohjaamotoiminnan tärkeänä elementtinä koettiin oman ammatillisen kehittymisen tukeminen ja pätevyyden lisääminen. Ohjaajien ammatilliset kвалifikaatiot näkyvät välillisesti myös nuorille ohjausprosessien laadukkuutena. Tätä tutkimustulostani tukee Aaltosen ym. (2015, 130) sekä Koskisen (2007, 49) havainnot toimivien tukipalveluiden edellytyksistä. Työntekijäresurssien ohella työntekijöiden ammatillinen kehittäminen ja kouluttaminen on määritelty onnistuneen palveluverkoston peruslähtökohdaksi.

6.2.2 Moniammatillinen yhteistyö

Erityisesti eläytymismenetelmäaineistossa ammatillisuuden yhteydessä korostettiin työntekijän kykyä hahmottaa toisten työntekijöiden työrooleja sekä verkostojen ydinosaamista. Tämän kaltaisissa tilanteissa esille nousi *moniammatillisen osaamisen* hyödyntäminen ja jakaminen nuoren kiinnittämisessä koulutukseen ja työelämään. Muun muassa Saikkonen ym. (2015, 45), Koskinen (2007, 44–45), Rantanen ja Vehviläinen (2007, 32), Karjalainen (2006a, 90) sekä Pirttiniemi ja Päivänsalo (2001, 7–8) ovat määritelleet nuorten tukemisen edellytykseksi moniammatillisen yhteistyön. Ohjaamoiden toiminnassa *moniammatillinen yhteistyö* tarkoittaa etenkin sektorirajat ylittävää, eri hallinnonalat yhdistävää yhteistyötä. Sekä eläytymismenetelmäaineistossa että teemahaastatteluissa moniammatillisuudesta puhuttiin erityisesti ohjaajan toimintana ohjata nuori tämän ohjaustarpeiden näkökulmasta oikeanlaisten tukitahojen luokse:

Et välillä vaikka ne tulis mulle koulutukseen ohjautumaan, ni mä tavallaan palautan niitä sinne vähän niinkun taaemmas miettimään, et pitäskö sosiaalitoimiston kanssa pohtii nää rahakysymykset - - joku on asiantuntija jossain ja joku on asiantuntija jossain toisessa - - että siin on aina vieressä joku jolta voi kysyä, että no hei miten tää meni ja onko tän nuoren mahdollista tehdä tälleen... (H1)

Mut sit onneks kolmen metrin päässä istuu TE-hallinnon ihminen, jolta voi kysyä, onko tämä ihminen oikeutettu siihen ja siihen ja sieltä tulee vastaus heti. (H2)

Moniammatillisen verkoston nähtiin mahdollistavan oman ammatillisen kehittymisen mutta samalla myös *yhteisasiakkuuden ja vastuun jakamisen* toteutumisen. Kukin työntekijä vastaa oman osaamisalueensa osalta nuoren ohjauksesta ja tuen tarpeen hahmottamisesta vastuuhjaajan rinnalla. Moniammatillisuuden nähdään Ohjaamossa mahdollistavan jokaisen toimijan osaamisen ja ammattitaidon hyödyntämisen nuoren hyväksi. Moniammatillisuus ja yhteistyö muiden toimijoiden kanssa näkyi myös vastuuhjaajan roolin korostumisena. Vastuuhjaajan tehtävänä on kulkea nuoren rinnalla erilaisten palveluntarjoajien ja asiantuntijoiden luona. Tällöin vastuutyöntekijän ensisijainen tehtävä on säilyttää turvallinen ohjauskontakti nuoreen, mutta samalla tuoda uutta näkökulmaa ja osaamista nuoren tilanteeseen toisen asiantuntijan kanssa.

Et sit sen turvallisen aikuisen kaa voidaan mennä kysymään siltä toiselta asiantuntijalta, ni se on mun mielestä se iso etu siinä, et siinä pysyy se turvallisuus sille nuorelle - - mut sit se asia kuullaan ehkä paremmin siltä uudelta tyypiltä. (H1)

VaSkooli-projektin aikana huomattiin moniammatillisen yhteistyön lisäävän osaamista nuoren kokonaistilanteen hahmottamisesta sekä sitä kautta mahdollisuuksia tarjota nuorelle kokonaisvaltaista ja nuoren yksilöllisiin tarpeisiin kohdistuvaa tukea (Kivelä & Ahola 2007, 137). Moniammatillisuus on tullut esille olennaisena tekijänä myös Pajun ja Vehviläisen (2001, 176–177) nuorisoprojektien käytänteitä tarkastelevassa tutkimuksessa. Jos ohjaus- ja tukitoimintoja tarkastellaan oikeuksien ja velvollisuuksien näkökulmasta, on erilaisten nuorisoprojektien ja työpajojen onnistuneina tukikäytänteinä nähty kokonaisvaltainen ja yhteisvastuullinen tukimalli. Tässä mallissa on korostettu alueen toimijoiden ja ammattilaisten yhteistyötä. Yhteistyössä korostuvat palveluiden parempi poluttaminen, jolloin alueen palvelut ovat linkittyneet mielekkäästi yhteen ja koko yhteistyöryhmän tehtävänä on suunnitella nuorille yksilöllisiä palvelukokonai-

suuksia. Moniammatillisen verkoston nähdään tällöin mahdollistavan sektoritoimijoiden toimenkuvan laajentumisen sekä yhteisasiakkaan käsityksen kehittämisen.

Myös opinnäytetyöni tutkimustulokset ovat yhteneviä sekä Kivelän ja Aholan (2007) että Pajun ja Vehviläisen (2001) tutkimustulosten kanssa. Moniammatillisuuden tavoitteena ovat opinnäytetyöni aineiston mukaan tarjota mahdollisuuksia nuoren *yksilölliseen* sekä *joustavaan* tuen tarjoamiseen ja tuen *kokonaisvaltaiseen* järjestämiseen alueellisten toimijoiden kanssa. Toisaalta myös yhteiset toimintatilat ja Ohjaamoille rakennettu *yhteistoiminnallinen toimintakulttuuri* mahdollistavat yhteistyön tekemisen aiempaa laajemmin. Moniammatillisuuden nähtiin myös teemahaastatteluaineistoni mukaan tarjoavan mahdollisuuden *ylisektoriseen toimintamalliin*, jossa nykyisten palvelumallien ongelmaksi luokiteltu ”luukuttaminen” poistuu ja nuoren ongelmiin pystytään puuttumaan aikaisempaa nopeammin. Näin moniammatillisella yhteistyöllä pystytään kehittämään *ennaltaehkäisevän* ja *varhaisen puuttumisen mallia* nuorten tukemisessa. Verkoston yhteistyön nähtiin luovan nuorille myös positiivista kuvaa viranomaistoiminnasta ja palvelukokemusten saamisesta:

Mutta se, et se on ollu palikkoina siellä täällä on ollu aika sekava varmasti ja monelle nuorelle sellanen, et mistä sit löytää ja kuka on oikee kanava ja taasko pitää mennä uuteen pakkaan ja niin. Et onhan se nyt ihan älyttömän hyvä, että kaikki on kasassa - - sitte siellä pystyy huikkaamaan niinku toiselle, et nyt vaikka ois työkkärin jutuissa tarve tällä nuorella, niin sit se tulee siinä samalla, eikä tarvi aina lähettää jonnekin. Ja se on aina nuorelle kynnyks niinku lähtee sit uuteen paikkaan ja uuteen palveluun... (H1)

Luukuttaminen poistuu - - eli tavallaan se palveluketju lyhenee kuukausia, kun saman päivän aikana voi nähdä neljä asiantuntijaa. (H2)

Haastatteluissa tuotiin esille myös näkemys että, moniammatillisuus ja erilaisten työntekijöiden tapaaminen tuovat nuorelle uutta näkökulmaa oman elämäntilanteen tarkasteluun ja mahdollistavan uudenlaisten oivallusten syntymisen:

... niin se on oikeestaan aika hyvä, että tulee välillä joku toinen naama. - - niin kun sen tulee sanomaan joku vähän niinku koulutuksen edustaja tai toistepäin työkkärin edustaja, niin se jotenkin sen painoarvo on suurempi ja siin tulee vähän sellasta, et no hei, et niin nyt toiki sanoo noin. (H1)

Eläytymismenetelmätarinoissa moniammatillisten tiimien toiminnan nähtiin lisäksi vahvistavan nuoren mahdollisuuksia saada tilanteeseensa *tarpeita vastaavaa*

tukea. Yhteistyön avulla nuorelle voidaan näin suunnitella entistä joustavampia ja yksilöllisempiä tuen ja ohjauksen malleja. Vehviläisen ja Koramon (2013, 66) tutkimuksessa monialaisen yhteistyön nähtiin auttavan ehkäisemään etenkin elämäntilanteesta, terveydellisistä syistä tai sosiaalisista haasteista johtuvia opintojen keskeytyksiä. Tämä tutkimustulos tuo esiin moniammatillisuuden mahdollistaman keskeytysten ennaltaehkäisevän toimintamallin.

Lisäksi moniammatillisuuden nähtiin tutkimusaineistossani viittaavan käytännön ohjaustoiminnassa Ohjaamon työntekijöiden konkreettiseen yhteistyöhön mutta laajemmin myös *moniammatillisen verkoston* tapaamisiin ja palaverihin, joissa nuorten asioita tarkastellaan laajan ammattilaisverkoston näkökulmasta. Myös Jäppinen (2007, 59) on kuvannut moniammatillisuuden onnistuneita toteutuksia vastaavanlaisiksi. Moniammatilliset tiimit mahdollistavat ohjausosaamisen ja -vastuun jakamisen sekä samalla myös ohjauspalveluiden henkilökohtaistamisen ja tuen joustavuuden nuoren tarpeiden mukaan. Vehviläinen ja Koramo (2013, 66) puolestaan ovat nähneet moniammatillisen yhteistyön etujen painottuvan erityisesti nuoren jatko-ohjauksen ja poluttamisen onnistumiseen. Tutkimukseni eläytymismenetelmäaineistossa ei kuitenkaan ollut havaittavissa moniammatillisuuden suhdetta tuen joustavuuteen ja jatko-ohjaukseen tai poluttamiseen. Tämä näkökulma nousi esille erityisesti teemahaastatteluaineiston kohdalla, jossa joustavien koulutussiirtymien nähtiin liittyvän vahvasti Ohjaamoiden verkostojen toimintaan. Yhteistyö lisää nuorten joustavampaa siirtymistä koulutus- ja työelämään samalla, kun se mahdollistaa yhä moninaisempiin haasteisiin vastaamisen (Launonen 2005, 34, Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 18).

Eläytymismenetelmän onnistuneissa ohjaustarinoissa sekä teemahaastatteluisissa moniammatillisuudesta puhuttiin myös yhtenä *Ohjaamotoiminnan työvälineenä*. Moniammatillinen yhteistyö koettiin helppona ja luontevana tapana olla yhteydessä Ohjaamon toisiin työntekijöihin yhdessä nuoren kanssa. Sitä ei luokiteltu poikkeavaksi toiminnaksi, vaan se kuului luonnollisena osana ohjaustoimintaan ja Ohjaamotoiminnan perusrakenteeksi:

Et on helppo niinku jotenkin saada sitä tietoa muilta ja jotenkin se on tosi luontasta se yhteistyö niinkun muiden toimijoiden kanssa. (H1)

Moniammatillisuuden voidaan siis nähdä kehittävän myös nuoren kuvaa yhteistyön tekemisestä ja yhteistoiminnan eduista, mikä voi puolestaan olla yhteydessä nuoren *sosiaaliseen vahvistumiseen* ja oman *sosiaalisen verkoston kehittymiseen*. Lisäksi yhteistyön luontevuus heijastui teemahaastatteluissa omaan ammatilliseen kehittymiseen. Yhteistyön luontevuudesta kertoi tutkimusaineistoissa myös se, että Ohjaamon työntekijöiden *työroolit* ovat linkittyneet mielekkäällä tavalla yhteen. Moniammatillisuuden nähtiin parhaimmillaan olevan avain nuoren tilanteen ratkaisemiseen ja koulutukseen uudelleen kiinnittymiseen:

No ihan huikee merkitys (moniammatillisella yhteistyöllä). Sehän on ihan kaiken a ja o. (H2)

Jäppinen (2007, 20–21) on raportissaan nostanut esille jaetun johtajuuden sekä kollektiivisen oppimisprosessin merkityksen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa Jäppisen (emt.) mukaan luovat innovaatiot, uudenlaisten menetelmien ja toimintatapojen kokeilemisen, mutta toisaalta myös toimintamallien muuttamisen ja kehittämisen. Moniammatillisuus luo haastatteluideni mukaan siis sellaisia ohjauksen toimintamalleja, joita yksittäinen ohjaaja ei pysty saavuttamaan. Tällöin moniammatillisuus tuo mukanaan *uudenlaista* ja *kokonaisvaltaisempaa osaamista*, joka on myös ratkaiseva tekijä nuoren elämäntilanteen hahmottamisessa ja erilaisten tukimuotojen löytämisessä:

Että et on tavallaan sellanen verkosto auttamassa sitä kokonaisuutta, niin se on ehkä sit se menetelmä. (H1)

Lisäksi sekä eläytymismenetelmäaineistossa että teemahaastatteluissa eri ammattilaisten yhteistyön nähtiin *tehostavan* ja *nopeuttavan* nuoren tilanteen edistymistä. Hyväksi tekijäksi koettiin erityisesti se, että jo yhdellä käynnillä nuoren kanssa pystytään joskus selvittämään useita arkea vaikeuttavia tekijöitä:

... mutta pystyy niinkun hyvin nopeasti kasaamaan sellasen sopivan asiantuntijapaketin ja niinkun miettimään yhdesä se, että mikä tähän nyt olis niinkun se oikee ratkasu... (H3)

Nuoren tukemisen näkökulmassa haastatteluaineistoissa painotettiin erityisesti moniammatillisuutta *yhteistyöilmapiirin* rakentajana. Hyvän ilmapiirin ja toimintakulttuurin kuvattiin näyttävätyvän positiivisesti myös suoraan nuorelle. Toiminnassa keskeiseksi nähtiin Ohjaamotoiminnalle asetetut yhteiset arvot ja tavoitteet, yhteen hiileen puhaltaminen mutta toisaalta myös halu tutustua moniammatillisen verkoston toimintaan ja työtapoihin:

... että on yhteinen juttu ja vaikka toimijat tulee eri puolilta eri organisaatioista, niin se on yhteinen tiivis juttu - - se yhteen hiileen puhaltaminen - - se vaatii sitä, että me keskitytään tutustumaan toisiimme ja toistemme työtapoihin ja toistemme organisaatioiden toimintaan ja kaikkeen... (H1)

... sen paikan toimijoiden kaikki yhteistyökyky ja se yhteinen henki, niin se on se plussa sille nuorelleki, koska se sitte kaataa niitä raja-aitoja, että vaikka joku ottaa nuoren vastaan, niin sit se on vähän saumatonta sitte se, et mitä kaikkia palveluita sä saat ja autetaan niinku oikeesti yhteishengellä. (H1)

Tutkimuksissa haasteelliseksi on puolestaan luokiteltu tilanteet, joissa eri ammattikuntia edustavat toimijat eivät tunne riittävästi toisiaan, toistensa työkenttää tai eivät osaa kunnioittaa ja antaa arvoa toistensa näkemyksille toiminnan järjestämisestä (Alanen 2015, 82). Myös opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa oli havaittavissa Alasen (emt.) kuvaamia haasteita. Aina moniammatillista yhteistyötä ei nähty nuoren näkökulmasta tilannetta edistävänä tekijänä. Vaikka ammattilaisten yhteistyö nähtiin ohjausprosessia edistävänä, koettiin se myös mahdollisena ohjaustilanteen hankaloittajana. Moniammatillisuus ja yhteistyö useiden työntekijöiden kanssa saattaa näkyä nuorelle sekavana toimintamallina ja hankaloittaa oman tilanteen hahmottamista. Jo pelkästään Ohjaamouutena paikkana voi jännittää nuorta. Kun uuden paikan lisäksi nuori joutuu kohtaamaan nopealla aikataululla useita uusia ihmisiä ja avaamaan tilannettaan eri asiantuntijoille, saattaa se pahimmillaan saada nuoren ahdistumaan ja luopumaan Ohjaamon toiminnasta. Pääasiassa moniammatillisuus käsitettiin merkittäväksi osaksi Ohjaamotoimintaa, mutta samalla sen riskit toiminnan *rikkonaisuutena* ja *epäyhtenäisinä* käytänteinä tiedostettiin.

Toisaalta opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa moniammatillisuuden riskinä nähtiin myös se, ettei kellään työntekijällä ole *kokonaiskuvaa* nuoren tilanteesta, vaan jokainen ammattilainen tarkastelee nuoren tilannetta vain

oman alansa ja osaamisalueensa näkökulmasta. Palola ym. (2012, 55) ovat tutkiessaan koulutuspuhokkaita sosiaalityön asiakkaina huomanneet moniammatillisen yhteistyön ongelmakohdaksi sen, ettei sosiaalityöntekijöillä ole välttämättä riittävästi mahdollisuuksia osallistua yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa. Tällöin yhteistyö rajoittuu lähinnä nuoren ohjaamisena muiden sektoreiden palveluihin. Myös opinnäytetyössäni pyrin tarkastelemaan moniammatillisen yhteistyön toteutumista Ohjaamokontekstissa. Taustaoletuksista huolimatta aineistoissa ei kuitenkaan nostettu esille Palolan ym. (emt.) esittämää moniammatillisuuden problematiikkaa. Päinvastoin moniammatillisuuden nähtiin mahdollistavan nuorten ”luukuttamisen” ja palveluista toiseen ohjaamisen poistumisen. Moniammatillisuuden riskiksi ei myöskään koettu sitä, että yhteistyö ilmeneisi vain yhteisissä, konkreettisissa toimitiloissa työskentelynä ilman todellista yhteistyön tekemistä.

6.2.3 Ohjaamon verkostot

Ohjaamon sisällä tapahtuvan moniammatillisen yhteistyön ohella myös *ylisektorinen verkostotyö* koettiin eläytymismenetelmä- ja teemahaastatteluaineiston mukaan tärkeäksi tekijäksi ohjattaessa nuorta koulutukseen ja työelämään. Tutkimusaineistoni ohella myös Jäppinen (2007, 78, 86) on havainnut alueellisen yhteistyön sekä oppilaitosyhteistyön yhdeksi keskeyttämisen vähentämiseen liittyväksi tekijäksi. Tällöin ohjaus on integroitava osaksi oppilaitoksen tai instituution toimintaa. Verkostoyhteistyö *oppilaitosten* kanssa nähtiin sekä haastattelu- että eläytymismenetelmäaineistossa mahdollistavan ennen kaikkea nuoren joustavan siirtymisen koulutukseen. Yhteistyö oppilaitosten kanssa mahdollistaa joustavien koulutussiirtymien lisäksi nopeamman tiedonkulun ja yhteistyön tekemisen, mikä liittyy puolestaan keskeisesti ennaltaehkäisevän ohjaustyön tekemiseen:

... oppilaitosyhteistyötä jos nyt ajatellaan, niin onhan se älyttömän hyvä, että se toiminta on niinku tiivistä, koska ne siirtymät ja se sellanen saattaa vaihto oppilaitoksiin toimii paremmin ja tiedonkulku niinkun puolin ja toisin niin sehän on ihan äärettömän tärkeitä... (H1)

Jo ennen varsinaiseen koulutukseen siirtymistä tärkeänä nähtiin haastattelu- ja eläytymismenetelmäaineistossa myös nuoren mahdollisuudet tutustua ohjaajansa kanssa erilaisiin *koulutusvaihtoehtoihin* autenttisessa opiskeluympäristössä. Verkostotyön avulla nuorta voidaan osaltaan kiinnittää mahdolliseen tulevaan opiskeluympäristöönsä sekä toisaalta myös mahdollistaa joustavat koulutussiirtymät oppilaitoksiin:

... et on ollu sellasia, että soitettu oppilaitokseen, kun on kontakti olemassa sinne ja sovittu, että haastattelu on vaikka seuraavana päivänä ja sitte on viikon sisällä siitä, kun on taas aloitettu niin ollaan jo opiskelemassa. Että siinäkin taas semmonen niinku reagoimiskyky on parantunu ja se sellanen yksilöllinen palvelu, joka taas sit ohjaa niinkun mun mielestä palvelee niin nuorta kun sitte taas oppilaitosta. (H3)

Tutkimustulokseni joustavien koulutussiirtymien merkityksestä ovat yhteneviä myös Karjalaisen (2006a, 90) tutkimuksen kanssa. Hänen tutkimustuloksensa ovat osoittaneet joustavien koulutussiirtymien mahdollistavan nuoren kiinnittämisen opintoihinsa. Toisaalta eläytymismenetelmä- sekä haastatteluaineistoni mukaan oppilaitosyhteistyö mahdollistaa myös nuoren joustavan ja jatkuvan tuen tarjoamisen sekä nivelvaiheen tehostetun tuen siirryttäessä takaisin koulu maailmaan. Verkostojen kautta nuoren kiinnittymistä uusiin opintoihin voidaan vahvistaa. Verkoston avulla on mahdollisuus ennaltaehkäistä ja havaita uusia keskeytyksiä ja siten löytää keinoja kiinnittää nuorta tiiviimmin opintoihinsa. Oppilaitosyhteistyön avulla nuorten tuen tarpeisiin pystytään puuttumaan aikaisemmin, ehkäisemään koulutuksen keskeytymistä ja toisaalta myös ohjaamaan oikeanlaisen tuen ja ohjauksen piiriin. Ohjaamotoiminnan markkinoinnin näkökulmasta on tärkeää, että alueen verkostotoimijat ovat tietoisia Ohjaamon tarjoamista palveluista ja tukimahdollisuuksista. Tämä näkökulma korostui myös teemahaastatteluissa:

Mut sit sen verkoston kautta, et opinto-ohjaajia ja kuraattoreitten ja alueen kaikkien toimijoiden kautta niin sitä on tosi paljon tuutattu, et tällanen on ja et ne osaa sit sanoo, et - - no käyppä Ohjaamossa... (H1)

... mä voisin jalkauttaa tälläset palvelut ihan koulumaailmaan - - Koska mitä aikasemmin pystytään asioihin puuttumaan, tai hoitamaan, sen parempi lopputulos. (H2)

... oppilaitosyhteistyöstä on tietysti se, että se pystyy sit niinkun poimimaan niit mahdollisia väliintippujia ja ehkä auttamaan siinä, ettei keskeytäkään opiskeluita, mutta jos niinkun tavallaan keskeyttää, niin pystyy jo ehkä ohjaamaan Ohjaamoon tai nappaamaan siinä saman tien... (H3)

Eläytymismenetelmän epäonnistuneissa ohjaustarinoissa nostettiin haasteelliseksi tilanteet, joissa Ohjaamo ei ole tehnyt riittävästi yhteistyötä paikallisten oppilaitosten ja muiden verkostotoimijoiden kanssa. *Puuteellinen yhteistyö* voi merkitä sitä, ettei nuori saa tarvitsemaansa apua riittävän ajoissa. Vastauksissa korostettiin myös oppilaitosten vastuuta nuoren heikentyneen tilanteen havaitsemisesta ja tuen piiriin ohjaamisesta. Palolan ym. (2012, 50) tutkimus nuorista koulutuspuudokkaiden sosiaalityön asiakkaina nosti lisäksi esille näkemyksen oppilaitosyhteistyön tekemisestä. Tutkimuksessa sosiaalityöntekijät kokivat, että yhteistyötä oppilaitosten ja koulujen kanssa tulisi entisestään lisätä. Opinnäyte-työni aineistossa ei kuitenkaan tuotu esille käsityksiä siitä, millaisena verkostoyhteistyö eri oppilaitosten kanssa todellisuudessa ilmenee ja miten verkostotyön tulisi tulevaisuudessa näkyä osana Ohjaamon toimintaa.

Oppilasyhteistyön rinnalla myös *muut Ohjaamoiden verkostot ja alueen toimijat* nähtiin eläytymismenetelmätarinoissa sekä haastatteluissa keskeisiksi tekijöiksi nuoren haasteita ratkottaessa. Muut verkostotoimijat voivat tarjota nuorelle uutta näkökulmaa arkeen ja siinä selviytymiseen. Esimerkkinä tarinoissa mainittiin paikallinen Martta-yhdistys, jonka kautta tarinan nuori oli onnistunut saamaan apua itsenäisen asumiseen. Lisäksi teemahaastatteluaineistossa koettiin erilaisten yhteistyöverkostojen mahdollistavan nuoren ohjaamisen muun muassa harrastustoimintaan. Samalla yhteistyöverkostot nähtiin yhteisöllisenä toimintana ohjata nuorta sopiviin palveluihin:

Ja heti se tuli heti siinä alussa, niin se nivoutu heti meihin - - et sinne me voidaan ohjata aina, jos tunnetaan, et joku tarvii vaikka harrastuksen. Et tota on niillä (verkostoilla) merkitystä, et samaa työtähän me tehdään. (H2)

Verkostojen käsitettiin toimivan eräänlaisena paikkakunnan ja alueen yhteisöllisen toimintakulttuurin luojana ohjauksen ja tuen järjestämisessä. Eläytymismenetelmäaineistossa nostettiin esille myös näkemys, jonka mukaan nuori voi kiinnittyä samanaikaisesti useamman eri verkoston tukipalvelun jäseneksi. Tällaisesta toiminnasta esimerkkinä mainittiin Ohjaamon lisäksi muun muassa paikallinen nuorisoasema ja etsivän nuorisotyön palvelut. Verkostot mahdollistavat osaltaan *Ohjaamon rajat ylittävän moniammatillisen yhteistyön* tekemisen ja nuoren

tuen tarpeisiin vastaamisen. Verkostojen merkitys korostui myös tilanteissa, joissa Ohjaamossa ei välttämättä pystytä tarjoamaan kaikkea nuoren tarvitsemaa apua. Yhdeksi verkostoyhteistyön haasteeksi nähtiin myös nuorten toimintaympäristöihin *jalkautuvan tuen puute*. Määttä ja Määttä (2015, 14) ovat todenneet, että nuoren tuen tarpeita on mahdollista havaita riittävän ajoissa silloin, kun ohjauspalvelut näkyvät ympäristössä, jossa nuoret toimivat. Tämän tutkimustuloksen rinnalla myös opinnäytetyöni tulokset viittaavat jalkautuvan tuen tarpeellisuuteen.

Yhdeksi merkittäväksi verkostotoimijaksi luokiteltiin opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa nuoren *kodin tukiverkosto* ja Ohjaamon yhteistyö huoltajien kanssa. Yhteistyö nuoren tukiverkoston kanssa luo mahdollisuuden nuoren tukemiseen myös Ohjaamotoiminnan ulkopuolella. Ongelmallisena nähtiin se, mikäli nuorella ei Ohjaamon lisäksi ole lähiympäristössään tarvittavaa tukiverkkoa tukena. Myös teemahaastatteluaaineistossa kodin tuen merkitys nähtiin merkittävänä nuoren tilanteen selviämisen näkökulmasta:

Tai sit et on perhe taustalla tai joitain aikuisia, jotka on kannatellu ja kannustanu edes, niin taas on ennuste niinku parempi. Et sit jos puuttuu kokonaan perheen tuki - - niin kyl se on aika haastavaa sit jo siin kohtaa... (H1)

Vanhemmat ehkä luo paineita tai on heittämässä asunnosta pois tai ei oo minkäänlaista väliä, kontaktia niinkun vanhempiin. - - Mutta sitte taas on todella hyviä yhteistyötahoja myös vanhemmat voi olla, että sellast vuoropuhelua niinkun puolin ja toisin ja sit tavaltaan se, että löytää se taas se kaikkia osapuolia palveleva malli... (H3)

Opinnäytetyöni aineiston ohella myös Jäppinen (2007, 78) on tutkiuksessaan nostanut esille koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen liittyvinä tekijöinä myös kotien kanssa tehtävän yhteistyön. Nuoren tukiverkkoa ja lähiympäristön tukea olisi pystyttävä hyödyntämään tulevaisuudessa laaja-alaisemmin (Määttä 2015, 28). Myös Saikkonen ym. (2015, 54) ovat korostaneet nuoren tukiverkoston luomisen ja ylläpitämisen tärkeyttä. Kodin tuki mahdollistaa nuoren tukemisen Ohjaamon ohella nuoren erilaisissa toimintaympäristöissä (Launonen 2005, 33–34). Opinnäytetyöni tutkimustulokset viittaavat erityisesti Launosen (emt.) näkökulmaan kodin tuen merkityksestä nuoren kokonaisvaltaisessa tukemisessä. Verkostotyön tavoitteena on tukea nuoren verkoston voimavaroja. Verkostotyön on

mainittu olevan välttämätön tekijä nuoren elämänhallinnan kokonaisvaltaisessa tukemisessa. (Vilppola 2007, 173.)

Reaalipedagogiikka ohjaustyön välineenä on korostanut yhteistyön tärkeyttä nuoren tukiverkoston kanssa. Yhteistyöllä nuoren oman verkoston kanssa voidaan saavuttaa sellaisia toimintamalleja, joita esimerkiksi oppilaitoksen opettajan yksin ei olisi mahdollista saavuttaa. Nuoren tukiverkoston hahmottaminen auttaa myös ymmärtämään nuoren elämäntilanteen muotoutumista aiempaa paremmin. (Vilppola 1999, 79.)

Vaikka nuoren lähiympäristön ja erityisesti kodin tuki koettiin opinnäytetyöni aineistossa tärkeäksi, ei se kuitenkaan haastatteluiden mukaan aina välttämättä ole nuoren tukemisen näkökulmasta positiivisena ja nuorta tukevana tekijänä. Vanhempien voitiin nähdä jopa hidastavan nuoren tilanteen edistymistä ja haittaavan nuoren oman toimijuuden kehittymistä:

... joskus suojellaan liikaa ja se näyttäytyy, että ehkä ne odotukset ja haaveet ei ehkä kohtaa siinä niinkun todellisuudessa sitte tota jotkut vanhemmat haluu hoitaa kaiken niinkun lapsensa puolesta, mikä ei sit taas aina oo suinkaan hyvä. (H3)

Kaiken kaikkiaan Ohjaamoiden rooli nähtiin teemahaastatteluaineistossa paikakunnan *ohjaus- ja tukipalveluverkoston kokoajana*:

... Ohjaamo on myös vähän sellai kokoova juttu, että mitä kaikkea täällä, juuri tässä kaupungissa on ja mihin kaikkeen me voidaan sillä mistä olisi hyötyä sille nuorelle. Että et onhan tää sellases nuorten asioissa keräävänä paikkanakin ihan älyttömän hyvä. (H1)

Laajan näkemyksen alueen palveluntarjoajista koettiin edistävän nuoren ohjauksista oikeanlaisen tuen piiriin. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu samankaltainen verkostoyhteistyön merkitys nuoren koulukseen kiinnittymiselle. Verkostoyhteistyön on todettu mahdollistavan nuoren opintojen jatkumisen sekä samalla nuoruuden mukanaan tuomista haasteista selviytymisen (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 39).

6.2.4 Ohjaustoiminnan lähtökohdat

Laadukkaan ohjaustoiminnan keskeiseksi lähtökohdaksi eläytymismenetelmäaineiston tuottamisessa vastauksissa nousi ohjauksen järjestäminen *ohjattavasta käsin*. Myös tutkimuksissa onnistuneen ohjaustoiminnan yhdeksi keskeiseksi tekijäksi

on nostettu toiminnan myönteisyys ja nuoren omien kiinnostusten kohteiden huomioiminen toiminnassa (Paju & Vehviläinen 2001, 177, Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 7–8). Ohjaustoimenpiteiden olisi oltava joustavia ja lähdeittävä nuoren omista tarpeista käsin (Herranen ym. 2015, 70, Palola ym. 2012, 59). Myös Määttä ja Määttä (2015, 14) ovat korostaneet asiakaslähtöisen tuen kokonaisuutta. Motivaation on havaittu kasvavan, kun nuori saa itse keskustella ja tuoda esille käsitteisiään hyvästä tulevaisuudesta (Launonen 2005, 33–34).

Opinnäytetyöni haastattelu- ja eläytymismenetelmäaineistoissa ohjauksen keskeisenä tavoitteena on *kuulla* ja *ymmärtää* nuoren kokemuksia omasta tilanteestaan. Esimerkkinä eläytymismenetelmäaineistossa mainittiin, että nuorelle olisi annettava mahdollisuus sanoittaa näkemyksiään hyvästä tulevaisuudesta ja siihen kuuluvasta ammatista ja työstä. Jotta nuoren kanssa voidaan harkita koulutukseen tai työelämään kiinnittymistä, on ensin selvitettävä nuoren tilanteeseen johtaneita syitä ja tekijöitä, mutta toisaalta myös sitä, millaiset asiat nuoren elämässä ovat sillä hetkellä tärkeitä ja kiinnostavat. Tämä tutkimustulokseni on yhtenevä sekä Karjalaisen (2006a, 90) sekä Nurmen (2013b, 26) tutkimustulosten kanssa. Tällöin ohjaustoiminnan olisi keskityttävä nuoren elämäntilanteen kartoittamiseen, mutta toisaalta myös katseiden suuntaamiseen tulevaisuuteen ja nuoren haaveisiin.

Ohjauksessa on kiinnitettävä huomiota erityisesti nuoren *tuntemiseen*, ei vain ongelman tunnistamiseen (Alanen 2015, 87). Opinnäytetyössäni ei kuitenkaan tuotu esille Alasen (emt.) lähestymistapaa nuoren elämäntilanteeseen. Elämänkentän ja koulutuspolun hahmottamisen tärkeyden on nähty korostuvan, kun ohjauksessa arvioidaan koulutuksen keskeyttämisen vaikutuksia ja merkityksiä nuoren tulevaisuuden selviytymisen näkökulmasta (Komonen 1999b, 124, Vehviläinen 2008, 13). Myös Ohjaamotoiminnan dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjausmallin (ks. alaluku 1.2) toisessa vaiheessa on korostettu nuoren elämänkentän ja sitä rakentavien tekijöiden kartoittamista. Tavoitteena on nuoren oma oivallus tilanteestaan ja näin kokonaisvaltaisen tilanteen hahmot-

taminen. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 40–42.) Nuoren tilanteen kartoittaminen sekä keskeyttämistä selittävien tekijöiden selvittäminen koettiin keskeisenä myös teemahaastatteluissa:

Mut sit se kaikki muu tavallaan vaikuttaa siihen varsinkin just jos on keskeytyksiä paljon takana, no mistä syistä ne on tullu, mitä pitää muuttua - - mut tottakai siin on aina tavote, et mitä se nuori haluaa ja minkälaisia juttuja on taustalla, mikä siihen vaikuttaa. (H1)

Tarvekartotusta ruvetaan kattoo - - ja ruvetaan selvittää, et ooksä yrittäny oikeeta alaa opiskella. (H2)

Olennaista on siis se, että nuori kokee saamansa ohjauksen ja tuen tarpeelliseksi sekä mielekkääksi ja näin sitoutuu Ohjaamoon. Nuoren *kokemus muutoksen tarpeellisuudesta* on nähty olevan myönteisen muutoksen mahdollistava tekijä (Hanna 2009, viitattu lähteessä Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 40) Yhdessä haastattelussa tärkeäksi näkökulmaksi nostettiin myös Ohjaamon nopea reagointikyky nuoren tilanteeseen sekä se, että nuorelle voidaan osoittaa Ohjaamon kyky vastata nuoren tuen tarpeisiin:

Ja ehkä semmonen tietoisuus, et kuitenkin tuki taustalla, et kyl ne ihan oikeesti yrittää jeesata siellä ja välittää. (H2)

... suurin hyötyhän mun mielestä on ollu se, että se nuori kokee, että tapahtuu asioita... (H3)

Ohjaustoiminnan tulisi rakentua *kokonaisvaltaisen* tuen periaatteelle. Tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät yksittäiset toimintamenetelmät riitä tukemaan myönteistä muutosta nuoren elämässä, vaan pahimmillaan ne vain pitkittävät ohjausprosessia (Saikkonen ym. 2015, 43). Ohjaustoiminnassa olisi huomioitava tuen kokonaisvaltaisuus – yksittäiset neuvot ja tukimallit eivät riitä, mikäli nuoren elämänhallinta on kadonnut, eikä nuorella itsellään ole voimavaroja tilanteensa ratkaisemiseen (Herranen ym. 2015, 73–74, Kivelä & Ahola 2007, 138). Tuen kokonaisvaltaisuus on tuotu esille myös dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjausmallin puitteissa (ks. alaluku 1.2). Myös Rantasen ja Vehviläisen (2007, 31) tutkimuksessa ohjauskeskustelut sekä holistinen ohjausmalli voitiin luokitella onnistuneiksi ohjauskäytänteiksi. Myös opinnäytetyöni tulokset keskittyivät edellä esiteltyjen tutkimustulosten ympärille. Eläytymismenetelmä- ja teema-

haastatteluaineistossa kokonaisvaltaisen ohjauksen yhtenä osa-alueena nostettiin esille erilaisten tukimuotojen oikeanlainen *ajoittaminen* ohjausprosessin aikana. Koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen kannalta keskeistä on muun muassa *opiskelu- ja työskentelyvalmiuksien* selvittäminen, vahvistaminen ja tukeminen. Opiskelu on mahdollista, jos opiskelua tukevat tekijät ovat kunnossa. Myös Launosen (2005, 33) mukaan opiskeluiden sujumisen edellytyksenä on riittävien opiskeluvalmiuksien ja voimavarojen hallinta. Tätä tutkimustulosta korostettiin myös temahaastatteluaineistossa:

Et siin on turha ruveta miettimään ai sult puuttuu toiseen asteen tutkinto, jos sul ei ihan perusjutut oo. Tai sitte terveys - - et kyl sul pitää tietynlainen terveydentaso olla ennen ku voidaan ees miettiä niinku koulutuksee menoa - - Et meil on niinku lähtökohta kuitenkin se, että kun sinne kouluun nyt tai opintoihin ohjataan, et oikeesti olis niinku palikat niin kohillaan, että siitä tulis jotain. (H1)

Muttet ehkä se kokonaispaketti, et semmonen kokonaisvaltaisuus on se idea, et ei nyt lähetä sitä päivittelemää, et voi voi miks sä oot nyt lopettanu näitä koulupaikkoja... (H2)

Pajun ja Vehviläisen (2001, 122, 124) tutkimuksessa ohjauksessa ongelmalliseksi nähtiin tilanteet, jolloin nuoren kanssa työskentelevillä ammattilaisilla ei ole realistista kuvaa nuoren sen hetkisistä voimavaroista ja kyvyistä. Tämä puolestaan johtaa siihen, ettei nuoren elämäntodellisuutta pystytä hahmottamaan, mikä johtaa osaltaan myös vääränlaisten tukitoimenpiteiden valintaan. Nuoren tuentarpeita on ymmärrettävä, jotta nuori pystytään ohjaamaan tämän tarvitsemiin palveluihin (Saikkonen ym. 2015, 41). Opinnäytetyöni aineiston epäonnistuneissa ohjaustarinoissa ei kuitenkaan tuotu esille aiemmissä tutkimuksissa esille tulleita ohjauksen haasteita.

Ohjauksen yksilölähtöisyydestä puhuttaessa mainittiin haastatteluaineistossa ohjaajan kyky rakentaa ohjausprosessia *nuoren lähtökohdista* ja unohtaa omat ohjausprosessille asetetut ammatilliset tavoitteet ja toiveet. Vaarallista on, jos ohjausprosessi lähtee rakentumaan ohjaajan toiveiden ja tavoitteiden varaan:

Et se niinku, siit ei tavallaan sellasia meriittejä oikeen voi itelleen kerätä, et nyt mä pelastin tän sielun tässä. Et et koko ajan se on tavallaan sellast jatkuvaa työtä edelleen eteenpäin ja pitää päästä niist omista sellasist et voi vitsi, et ku mun mielestä tää ois ollu fiksu juttu, ett se ois menny tonne ja tonne ja ku mä nyt kaikkeni oon tehny... (H1)

Nuorten tuki -hankkeen aikana on tutkittu Ohjaamon ja Avoimen ammattiopiston toimintakäytänteitä ja niiden toimivuutta nuorten näkökulmasta. Yhdeksi

ohjauksen lähtökohdaksi on nostettu muun muassa pitkäaikainen uraohjaus, jossa tavoitteena on nuoren tuen tarpeen kartoittaminen ja yksilöllisen tuen saaminen. Ohjaamon toiminnassa toimiviksi ratkaisuuksi on mainittu lisäksi oikea-aikainen sekä yksilöllinen tuki, jossa keskeisessä roolissa on toimijoiden ammatillinen osaaminen ja sen kehittäminen. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 7–8.) Tuen yksilöllisyyttä on korostettu myös aiemmin esitellyssä dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjausmallin osa-alueissa (ks. alaluku 1.2). Yllä olevan sitaatin voidaan nähdä osaltaan kuvastavan Nuorten tuki -hanketta käsittelevän tutkimuksen tuloksia ohjaajan ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittämisestä. Ohjaajan ammatillisuudeksi voidaan nähdä kuuluvan ohjaajan kyky ymmärtää omia ohjaukselle asettamia tavoitteita ja niiden vaikuttavuutta koko ohjausprosessiin.

Opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa käsitettiin ohjauksen yhdeksi kulmakiveksi nuoren *opiskeluvälmiuksien* ja muiden *elämäntilannetta rakentavien tekijöiden ymmärtäminen*. Tästä esimerkkinä mainittiin arjenhallinnan taitojen vahvistaminen ja toimeentulon turvaaminen. Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet tutkimuksessaan myös Paju ja Vehviläinen (2001, 169), joiden mukaan yksilöllisen ohjauksen tavoitteena tulee olla monipuolisten oppimiskokemusten saaminen, johon keskeisenä osana kuuluvat koulutuksessa ja työelämässä tarvittavien perusvalmiuksien kehittäminen. Opinnäytetyössäni ohjauksen tavoitteena on yhteiskunnassa tarvittavien tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittäminen. Koulutuksessa ja työelämässä tarvittavat perustaidot voidaan näin luokitella kansalaistaidoiksi, joiden avulla nuorta pyritään osallistamaan yhteiskunnan eri järjestelmissä toimimiseen. Opinnäytetyöni rinnalla myös Paju ja Vehviläinen (2001, 175) ovat todenneet kansalaiskasvatuksen ohjaustoiminnan onnistuneeksi lähtökohdaksi, mikäli nuoria tarkastellaan erityisesti yhteiskunnallisten resurssien ja talouden näkökulmasta (Paju & Vehviläinen 2001, 175).

Eläytymismenetelmäaineiston ohella myös opinnäytetyöni haastatteluaineiston mukaan *opiskelua* ja *työllistymistä tukevien tekijöiden* on oltava kunnossa ennen niihin hakeutumista, sillä ne luovat pohjan koulutuksessa tai työelämässä

pysymiselle. Samalla ne lisäävät nuoren motivaatiota omien haaveiden ja urasuunnitelmien toteuttamiseen. Haastatteluaineistossa koettiin merkitykselliseksi se, että nuorella on näitä työelämässä ja koulutuksessa tarvittavia perustaitoja. Arjenhallinnan taidot ja työelämätaidot auttavat nuorta sitoutumaan ja selviämään opiskeluista tai työkokeilusta. Seuraavassa haastattelusitaatissa tuotiin esille näkemys sosiaalisten taitojen merkityksestä koulutus- ja työelämätaitojen näkökulmasta. *Sosiaaliset taidot ja kokemukset* toisten kanssa toimimisesta ovat avainasemassa koulutuksessa ja työelämässä selviytymiselle. Nuoren ollessa eristäytynyt ja vailla kontakteja toisiin ihmisiin lähdetään ohjauksessa liikkeelle koulutukseen ja työhön hakeutumisen sijaan sosiaalisten perustaitojen kehittämisestä ja muista arjen perustaidoista, jotka auttavat nuorta selviytymään sosiaalisista tilanteista:

Mutta tota on paljon myös sitte sellasia, jotka on niinku tosikin eristäytyneitä vähän niinku kaikesta. Että siinä sit taas lähetään sit taas tosi kaukaa sen avun kanssa ennen kun ollaan missään, että voi mennä työkokeiluihin tai koulutukseen. (H1)

Nuoren omien arjen taitojen vahvistaminen ja tukeminen voidaan nähdä liittyvän laajemmin nuoren kokonaisvaltaisen *kasvun ja kehityksen tukemiseen* ja sitä kautta yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisen. Tätä tutkimustulostani tukee Jäppisen (2007, 86) koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyä koskevat tutkimustulokset, joiden mukaan opintojen ohjauksen ohella ohjauksen tulisi keskittyä nuoren oman kasvun ja kehityksen tukemiseen osana koulutusta. Ohjaamon yhtenä perustehtävänä voidaankin nähdä valtakunnallisesti kasvatus- ja opetustyölle asetetut perustehtävät nuoren yksilöllisestä kehityksen tukemisesta. Myös Kiiveri ym. (2013a, 168, 170, 172) ovat nostaneet motivoivan tuen mallissaan ohjauksen tärkeäksi osa-alueeksi opinnäytetyöni aineiston lailla vuorovaikutustaitojen harjoittelun. Näiden taitojen ohella motivoivan tuen mallissa on korostettu nuoren opiskelustrategioiden harjoittelua ja ymmärtämistä sekä urasuunnittelun ja oman ammatti-identiteetin vahvistamista. Kiiverin ym. (emt.) tuloksista poiketen opinnäytetyöni aineistossa opiskelun ja työelämän perusvalmiudet liitettiin erityisesti juuri sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja yleisten arjen taitojen vahvis-

tamiseen. Aineistossani ei tuotu yksityiskohtaisesti esille konkreettisten opiskelustrategioiden harjoittelua osana opiskeluvalmiuksia. Urasuunnittelu ja ammatti-identiteetin vahvistaminen puolestaan liitettiin tutkimusaineistossani erityisesti ohjaustyön tavoitteisiin.

Tutkimusaineistoni valossa ohjauksen kulmakivenä toimii holistisen eli kokonaisvaltaisen opiskelijakeskeinen ohjauksen malli. Tässä Wattsin ja van Esbroeckin (1998) ohjauksen mallissa keskeisenä lähtökohtana toimii erilaisten ohjaustahojen tiivis yhteistyö ja integroituminen toisiinsa ja näin ennaltaehkäisevän ohjaustyön tekeminen. Ohjaustoiminnan tavoitteena on yksilön kasvun ja kehityksen tukeminen sekä opiskelijan opintojen ja uravalinnan ohjaaminen. Mallin keskiössä on opiskelija, jonka ympärille Watts ja van Esbroeck ovat hahmottaneet kolme eri ohjaustahoa erilaisine toimijoineen. Ohjauksen ensimmäisellä taholla toimii oppilaitoksen opettaja. Toisen ohjaustahon muodostavat oppilaitoksen oma oppilaitoksen uravalinnan ohjaaja sekä oppilaitoksen asiantuntijan antama henkilökohtainen kasvun ja kehityksen tuki. Mallin kolmas ohjaustaho rakentuu puolestaan joko oppilaitoksen omasta tai ulkopuolisesta opiskelijan kasvua ja kehitystä tukevasta asiantuntijasta yhdessä uravalinnan ohjaajan kanssa. (Lairio & Puukari 2000, 170–171.) Ohjausmallissa perustana toimivat siis oppilaitoksen sisäiset ja ulkopuoliset ohjaus- ja tukitoiminnan tahot yhdessä taaten yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen tukitoiminnan toteuttamisen. Tarkasteltaessa tätä holistista ohjausmallia suhteessa Ohjaamoihin voidaan Ohjaamot nähdä mallin kolmannen ohjaustahon, oppilaitoksen ulkopuolisen ohjaustyön asiantuntijoina. Alueen yhtenä ohjaus- ja tukitoiminnan järjestäjänä Ohjaamoilla on mahdollista tukea nuoren laaja-alaista kasvua ja kehitystä, opiskeluun tarvittavia valmiuksia sekä urasuunnittelun taitoja. Tämä nuoren kokonaisvaltainen arjentaitojen ja opiskeluvalmiuksien tukeminen tapahtuu yhdessä oppilaitosten ohjaustahojen kanssa yhteistyössä.

Tuen kokonaisvaltaisuuden ohella teemahaastatteluissa korostettiin myös tuen *joustavuuden* merkitystä. Ohjaus- ja tukipalveluiden lähtökohtana on oltava joustavat, *yksilölliset* ja kulloistenkin *tarpeiden mukaiset* palvelut. Tärkeäksi nähtiin

myös *asiantuntijaresurssien muokattavuus* ohjaustarpeiden mukaisesti. Työntekijäresurssien muokattavuudella pystyttäisiin paremmin vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuviin nopeisiin muutoksiin, jotka ovat yhteydessä nuorten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksiin. Myös Pajun ja Vehviläisen (2001, 173) tutkimuksessa keskeiseen roolin on nostettu tuen joustavuus ja sitä kautta tukitoimenpiteiden oikea ajoittaminen ja suunnittelu nuoren tarpeista käsin. Aiemmissä tutkimuksissa tukitoimien joustavuuden yhteydessä ei ole kuitenkaan mainittu opinnäytetyöni tulosten lailla asiantuntijaresurssien joustavuutta ja muokattavuutta. Useissa tutkimuksissa joustavuus käsitetään tukitoimien ajalliseen joustavuuteen ja yksilöllisten ohjaustoimenpiteiden järjestämiseen. Opinnäytetyöni aineistossa asiantuntijaresurssien joustavuudella ei viitattu niinkään mahdollisuuden yksittäisen nuoren tuen joustavaan järjestämiseen, vaan mahdollisuuden vastata laajemman ohjauksen kohderyhmän ohjaustarpeisiin vuodenaikojen mukaan. Tästä esimerkkinä haastatteluaineistossa mainittiin koulutusten yhteishaku, jolloin Ohjaamoissa olisi mahdollista lisätä koulutuksesta vastaavien asiantuntijoiden resursseja.

Saikkonen ym. (2015, 47) ovat kuitenkin nähneet haasteellisena tilanteet, joissa ohjaustoimintaa lähdetään rakentamaan laajempien asiakasryhmien mukaan. Tällöin vaarana on, ettei nuoren tarpeita muisteta asettaa ohjauksen lähtökohdaksi, vaan ohjauspalveluita lähdetään rakentamaan suurien asiakasvirtojen mukaisesti ilman toiminnan vaikuttavuuden arviointia. Saikkosen ym. (emt.) esille nostamaa problematiikkaa ei kuitenkaan tuotu esille opinnäytetyöaineistossani.

Ohjaustoiminnan järjestämisen haasteena opinnäytetyöni haastatteluaineistossa käsitettiin erityisesti *joustamattomuuden ongelma*, joka näkyy toimintamallien hitaana muuttumisena, palvelutarpeiden ennakoinnin haastavuutena ja palvelujärjestelmän vaikeana muokattavuutena tarpeita vastaavaksi. Myös Alanen (2015, 82) on opinnäytetyöni lailla havainnut ohjauspalveluiden haasteeksi toiminnan rakenteiden hitaan muutoksen ja tuen joustamattomuuden. Kaiken kaikkiaan tuen joustavuuden tärkeyttä ja sen problematiikkaa tuotiin haastatteluaineistossani esille seuraavien tekstikatkelmien kautta:

... ja sit just se, että onko jotain palveluita mille ei ookaan tarve, niin nekin tulee vasta matkan varrella, et ei pysty ennakoimaan... (H1)

... ne palvelut ois nuorelle tarpeiden mukaan ja hyvin yksilöllisiä sorvattu niinku profi-loituja palveluita. (H2)

... mun mielestä se on ehkä se perusajatus, et jos se työllistäminen toimii, et se pystyiski olee jollakin tasolla joustavaa. Et huomioiman nuoren ja sen työnantajan tarpeita - - ei kohdella kaikkia samalla lailla ja ei tota niinkun ei oo sellasia valmiita paketteja, vaan niitä niinkun kokonaisuuksia rakennetaan sille nuorelle sopiviks. - - Ihannetila olis se, että esimerkiks henkilökuntaa niin niitä pystyttäis sitte tarpeen mukaan niin lisäämään, vähentämään - - pystyis niinkun reagoimaan ehkä nopeammin - - siihen muutokseen... (H3)

Palvelun joustavuuteen ja tuen tarpeisiin vastaamisessa viitattiin haastatteluai-neistossa myös Ohjaamoon kykyyn luoda *työelämäyhteyksiä* ja vastata työelämän ohjaukselle asettamiin haasteisiin. Kun Ohjaamo pystyy osaltaan tarjoamaan tu-kipalveluita myös alueen yrityksille, edistää se samalla nuorten joustavaa siirty-mistä työkokeiluihin tai työharjoittelujaksoille työelämäään. Pajun ja Vehviläisen (2001, 172–173) tutkimuksessa työelämäyhteistyö nähtiin myös tärkeänä toimin-tamallina nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä.

Yhdessä opinnäytetyöni haastattelussa nostettiin esille näkemys ohjauspro-cessin *tavoitteellisuudesta*. Näkökulmassa korostettiin, että ohjausprosessin tulee rakentua ohjaajan ja nuoren yhteisesti asettamille tavoitteille ja päämäärille. Jotta ohjauksen ja tuen avulla nuorta voidaan auttaa kiinnittymään koulutukseen tai työelämäään, on ohjaustoiminnalle voitava asettaa tavoitteita ja hahmottaa kei-noja päästä niihin. Nuoren kuuleminen ja elämäntilanteen ymmärtäminen toimi-vat pohjana koko ohjaukselle, mutta ohjausprosessi ei yksinään voi rakentua näi-den tekijöiden varaan:

No onhan täs riski, et otetaan vähän liikaa tietyllä lailla istumaan tässä aikaa. Koska mo-nihan tulee vaan juttelemaan. Onko se sit enää tarkoitus? (H2)

Syrjäytymiseltä suojaavaksi tekijäksi on mainittu muun muassa saavutettavien tavoitteiden asettaminen (Rönkä 2013, 37). Opinnäytetyöni ohella myös Launo-sen (2005, 37) tutkimuksessa tärkeäksi tukitoimenpiteeksi mainittiin nuoren opintojen suunnittelu yhdessä sekä myös opintojen edistymisen tuki ja seuranta.

Ongelmalliseksi eläytymismenetelmäaineistossa koettiin puolestaan tilan-teet, joissa nuori pyritään ohjaamaan koulutukseen ilman, että nuorella on *riittä-*

västi valmiuksia tai *motivaatiota* koulutuksessa selviytymiseen. Ilman arjenhallinnan tukea nuoren on haasteellista selviytyä koulutuksessa tai työssä. Myös teemahaastatteluissa nostettiin esille näkemys siitä, että koulutukseen kiinnittämisen peruslähtökohtana on nuoren opiskelua tukevien tekijöiden selvittäminen. Opinnäytetyöni aineistoissa korostettiin, ettei tavoitteena ole automaattisesti ohjata nuorta takaisin koulutukseen, vaan ennemminkin ymmärtää nuoren lähtökohtia selviytyä opiskeluista:

... on niinku hirveesti oppinut sitä, että et alussa varmasti teki enemmän sitä, et että no hei jes tämä nuori ja nyt tonne koulutukseen vauhilla. Mut et nyt on oppinut sen, että et ei se oo mikään nopee prosessi yleensä ja ei siinä kannata hätäilläkään. Et ensin pitää olla niinku oikeesti se systeemi kunnossa ja sit vasta opintoihin. (H1)

Opinnäytetyöaineistoni mukaan ohjaustoiminnan haasteeksi käsitettiin ohjaustoiminnassa ilmenevä liiallinen *tehokkuusajattelu* ja tarve osoittaa kyky ohjata nuori mahdollisimman nopeasti koulutukseen ja työelämään. Tätä tutkimustulostani tukevat myös aiemmat tutkimukset. Pajun ja Vehviläisen (2001, 250) tutkimuksen mukaan aiempien nuorisoprojektien ongelmakohdiksi on mainittu juuri liiallinen tehokkuusajattelu ohjaustoiminnassa. Myös Herranen ym. (2015, 62) ovat nostaneet haasteelliseksi ohjaustilanteet, joissa ammattilaisilla on tarve osoittaa oman ohjaustoimintansa tuloksellisuutta ja nuoren elämäntilannetta muokkaavat tekijät jäävät havaitsematta.

Haastatteluissa ohjauksessa ongelmallisiksi on mainittu tilanteet, joissa nuoren tarpeita vastaavia tuki- tai koulutusmahdollisuuksia ei ole tarjolla. Tällöin ohjaustoiminnassa korostuvat *ratkaisukeskeisen pedagogiikan* periaatteet:

Ja välillä toki sit, että se et nuori halua jotain, mitä ei oo tarjota. - - et ei pysty siis millään pääsemään haluamaansa paikkaan, et sit joutuu tekeen niinku muita ratkasuja. (H1)

Eläytymismenetelmäaineiston mukaan nuoren koulutukseen kiinnittymistä tukevat myös mahdollisuudet *tutustua* ja *kokeilla* erilaisia ammattialoja esimerkiksi työharjoitteluiden tai työkokeilun kautta. Työelämä ja siihen kiinnittyminen voivat tarjota nuorelle väylän koulutuspaikan saamiseen ja koulutukseen kiinnittymiseen. *Työllisyysjaksojen* kautta nuoren osaamista voidaan tunnistaa ja kehittää ja sitä kautta myös *opinnollistaa*. Eräänlainen koulutuksen joustavuus ja moni-

puoliset opiskelumahdollisuudet auttavat nuorta löytämään omia opiskeluvalmiuksiaan tukevan vaihtoehdon ja näin myös sitoutumaan tutkinnon suorittamiseen. Ohjaamon keskeiseksi tehtäväksi käsitettiin mahdollisuudet tarjota nuorelle ohjausta ja neuvontaa erilaisista *koulutus-* ja *työllisyysvaihtoehdoista* sekä tukea joustavien koulutuspolkujen löytämisessä. Hirvonen ja Muuronen (2013, 32) ovat painottaneet ohjaustoiminnassa realististen koulutusvalintojen mahdollistamista ja niiden tukemista. Ohjauksessa keskeistä on yksilöllisten opiskelupolkujen sekä työelämäyhteyksien löytäminen (Rantanen & Vehviläinen 2007, 69–70). Opinnäytetyöaineistossani esille nostettiin myös yksilöllisten opiskelupolkujen ja työelämäyhteyksien sekä realististen koulutusmahdollisuuksien merkitys.

Eläytymismenetelmätarinoissa ohjauksessa tärkeäksi nähtiin myös Ohjaamon toimijoiden kyky ottaa nuoren tilanne haltuun ja pysäyttää mahdollisesti pitkään jatkunut ongelmien kasautuminen. Ongelmalliseksi käsitettiin puolestaan ohjaustoiminta, jossa ohjaus on keskittynyt yksittäisten neuvojen antamiseen ilman pitkäaikaista tukea. Tällöin nuorella ei useinkaan ole voimavaroja itse rakentaa tarvitsemaansa turvaverkkoa, vaan Ohjaamon tehtävänä on kannatella nuorta koko ohjausprosessin ajan. *Säännöllinen ohjaus* ja *tuki* auttavat nuorta sitoutumaan Ohjaamoon sekä toisaalta myös rakentamaan ohjaussuhdetta ohjaansa kanssa. Eläytymismenetelmätarinoiden rinnalla myös teemahaastattelussa korostettiin ohjausprosessin ajallista ulottuvuutta:

Se ei oo mitään sellasta 15 minuutin pikasysteemiä... (H1)

Ohjauksen ajallisen ulottuvuuden yhtenä osatekijänä mainittiin tuen säännöllisyys ja pitkäaikaisuus. Erityisesti huomiota kiinnitettiin tuen ulottumiseen koulutuksen nivelvaiheen yli. Jälkiohjaus ja seuranta nähtiin tärkeiksi nuoren kiinnittymisen kannalta:

... että vaikka on aloittanu opinnot, niin aika ajoin kysellään kuulumisia ja kysellään, et miten menee ja onko päässy käyntiin... (H1)

Opinnäytetyöni tulosten lailla myös Jäppinen (2007, 28) on tutkimusraportissaan maininnut ohjaustoiminnan yhdeksi lähtökohdaksi toiminnan systemaattisuuden ja sitkeyden. Lisäksi VaSkooli-projektin toiminnan arvioinnissa huomattiin

yksilöllisen ohjaamisen ohella tuen säännöllisyyden ja seurannallisen tuen olevan toimivia käytänteitä nuoren tilanteen parantamisessa (Kivelä & Ahola 2007, 137). Ohjaustoiminnan tulisi opinnäytetyöni aineistojen mukaan perustua konkreettisen ja selkeän tuen antamiselle, joka lähtee nuoren näkökulmasta. Lisäksi opinnäytetyöni aineistossa mainittiin tuen tarjoamisen monipuolisuus. Eläytymismenetelmäaineistoni epäonnistuneissa ohjaustarinoissa tuen haasteiksi nostettiin Ohjaamon kyvyttömyys tarjota nuorelle tämän tarvitsemia tukipalveluita. Jos nuori itse ei koe saavansa tarvitsemaansa apua ja tukitoimia tai työntekijät eivät pysty hahmottamaan nuoren tuen tarpeita, voi nuori kokea palvelun itselleen tarpeettomaksi ja irtautua Ohjaamosta. Myös temahaastattelussa käsitettiin epäonnistuneen ohjausprosessin yhdeksi tekijäksi ohjaajan *kyvyttömyys ymmärtää nuoren tuen tarpeita* sekä arvioida palveluiden tarpeellisuutta:

... voi olla, et sä luet ihan väärin sitä nuorta ja se apu ei tavallaan ookaan sitä, mitä se sit oikeesti tarvis. (H1)

... siinä vois sit ajatella, että me ei olla tavotettu sitä nuorta... (H3)

Nuoren kohtaamattomuutta ovat tutkimuksessaan havainneet myös Määttä ja Keskitalo (2014, 202), joiden mukaan toimijat, jotka eivät pystyneet hahmottamaan nuorta omaksi asiakkaakseen, kuvattiin torjujiksi. Torjuntaan liittyy keskeisesti asiakkaan tunnistamattomuus, nuoren torjunta ja tarpeiden kohtaamattomuus.

Laadukkaan ohjaustoiminnan yhtenä kulmakivenä mainittiin haastatteluaineistossani myös Ohjaamon *kyky ohjata* nuori oikeanlaisiin palveluihin, mikäli avun tarpeeseen ei pystytä Ohjaamon omissa palveluissa vastaamaan. Laadukkaasta ohjaustoiminnasta kertoo näin ollen Ohjaamotoimijoiden kyky mahdollisuutensa ja rajoitteensa tukea nuorta:

Et ehkä meidän pitää myös Ohjaamona oppia ja niinkun tiedostaa se, että me ei voida kaikissa tilanteissa niinkun auttaa, että sit me osataan myös ohjata oikeelle, oikeisiin paikkoihin, eikä niinku väkisinkään ajatella, että me nyt tehdään, pelastetaan taas maailma... (H3)

Kaiken kaikkiaan ohjausprosessin ja nuoren koulutukseen tai työelämään kiinnittämisen lähtökohtana toimii temahaastattelu- ja eläytymismenetelmäaineis-

ton mukaan *ratkaisukeskeinen pedagogiikka*. Keskeistä on tällöin nuoren tilanteeseen johtaneiden syy- ja seuraussuhteiden ymmärtäminen, mutta toisaalta taas nuoren oma oivallus tilanteensa kehittymisestä. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka on osa reaalipedagogiikkaa, jossa olennaista on tarkastella nuorta holistisena ihmisenä (Vilppola 1999, 79). Saikkonen ym. (2015, 40) ovat määritelleet vaikuttavan yksilötyön lähtökohdaksi myös yksilön voimavarojen kehittämisen ongelmalähtöisen ohjauksen sijaan. Tällöin ohjauksessa korostuvat tarvelähtöisyys sekä ratkaisukeskeisyys. Nuoren on voitava itse osallistua ohjausprosessin rakentamiseen, jossa apuna toimii myös nuoren oma vastuutyöntekijä. Vastuutyöntekijän tehtävänä on erityisesti hahmottaa nuoren elämänkenttää. Saikkonen ym. (emt.) ovat maininneet myös toiminnallisuuden merkityksen dialogisuuden lisääjänä. Nuoren osallisuuden on nähty olevan merkittävässä roolissa nuoren tukemisessa (Herranen ym. 2015, 66). Ratkaisukeskeisyys ja nuoren osallistaminen ohjaajan tuella nähtiin ohjaustoiminnan keskeiseksi tavoitteeksi myös opin- näytetyöni aineistossa.

LAADUKAS OHJAUSTYÖ NUOREN TUKENA –TEEMAKOKONAISUUDEN YHTEENVETO

Ohjausprosessin onnistumisen näkökulmasta keskeisiä tekijöitä:

- **Ohjaamon työntekijöiden ammatillinen osaaminen**
→ toiminnan laadukkuus, asiantuntijuus, toiminnan kehittäminen
- **Moniammatillinen yhteistyö**
→ osaamisen ja vastuun jakaminen mahdollistaa kokonaisvaltaisemman ohjaustyön
- **Ohjaamon verkostot**
→ tuen tarpeisiin vastaaminen ja joustavien tuki- ja koulutuspolkujen mahdollistuminen
- **Ohjaustoiminnan lähtökohdat**
→ monipuolinen ja laadukas ohjaustyö, yksilöidyt tukimallit ja käytänteet

6.3 Vertaisuudesta voimaa

Ohjaustoiminnan yhdeksi kokonaisuudeksi sekä eläytymismenetelmäaineistossa että teemahaastatteluissa nousivat vertaisuuden kokemukset. Vertaisuuden merkityksestä kertoivat ilmaisut Ohjaamon ryhmätoiminnasta sekä nuoren

omista harrastuksista ja sosiaalisista verkostoista. Erilaisten vertaisuuskokemusten merkitystä ohjausprosessin näkökulmasta luonnehdittiin eläytymismenetelmäaineistossa seuraavasti:

Onnistunut ohjaus:

Ohjaamossa Mikon työntekijä kertoi Mikolle eräästä miesten ryhmästä, joka kokoontui kerran viikossa Ohjaamon tiloissa. Mikko päätti mennä tutustumaan ryhmään, jossa harjoiteltiin toisten nuorten kanssa erilaisia arjen hommia ja käytiin muun muassa tutustumassa erilaisiin koulutusaloihin. Mikko tunsikin ennestään ryhmästä muutaman kaverinsa, mutta tutustui ryhmän kautta myös muihin nuoriin. Vähitellen Mikko huomasi pitävää ryhmäkerroista, koska siellä näki kavereita ja pääsi tekemään toisten kanssa juttuja, joista voisi olla apua omassa arjessa. Ryhmätoiminnan ulkopuolella Mikko tutustui myös muihin Ohjaamossa käyviin nuoriin. Vähitellen Mikon ahdistunut olo omasta elämäntilanteesta alkoi helpottua, kun Ohjaamossa Mikko näki muita samanlaisessa tilanteessa olevia nuoria ja tunsikin helpotusta, ettei ole asiansa kanssa yksin. Muutaman kerran ohjaamokaverit ovat sopineet pelailevansa yhdessä jalkapalloa tai käyvänsä elokuvissa.

Ryhmätoiminnan lisäksi Mikko on kiinnostunut uudelleen vanhasta kuntosaliharrastuksestaan. Kuntosalilla Mikko on ajautunut juttelemaan muiden aktiivisten kuntosaliharrastajien kanssa. Mikko odottaakin aina näkevänsä kaverinsa salilla, koska kaverit onnistuvat kannustamaan Mikkoa tämän harrastuksen parissa.

Epäonnistunut ohjaus:

Ohjaamossa kokoontui viikoittain erilaisia ryhmiä, mutta kukaan ei ollut osannut kertoa Mikolle ryhmistä ja niiden toiminnasta. Ryhmätoiminnan avulla Mikko olisi voinut saada apua mahdolliseen jännitykseensä tai apua arjessa jaksamiseen. Ohjaamossa kukaan ei ollut myöskään kysellyt mitään Mikon vapaa-ajan viettämisestä tai siitä, onko Mikolla harrastuksia tai kavereita, joita hän näkisi vapaa-ajallaan. Olisiko ollut mahdollista, että Mikko olisi kärsinyt yksinäisyydestä?

6.3.1 Ryhmätoiminta nuoren tukena

Eläytymismenetelmäaineistossa yhdeksi Ohjaamotoiminnan lähtökohdaksi nostettiin *ryhmätoiminta* ja sen merkitys nuoren tukiprosessissa. Opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa Ohjaamon ryhmätoiminnan nähtiin ennen kaikkea mahdollistavan nuorelle *vertaisuuden kokemuksia* toisten saman ikäisten nuorten kanssa. Vertaisryhmä voidaan määritellä SunWolfin (2008) mukaan ryhmäksi, jossa ryhmään kuuluvat tuntevat yhdenvertaisuutta suhteessa toisiinsa jonkin asian suhteen. Yhdenvertaisuuden perusteena voi olla esimerkiksi osaa-

minen, tausta, ikä, velvollisuudet, käsitykset tai vaikkapa sosiaalisen tai oikeudellisen aseman samankaltaisuus (Penttinen, Skaniakos, Valkonen & Plihtari 2011, 6).

Tutkimukseni teemahaastatteluaineistossa ainoassa ryhmätoimintaa ilmentävässä ilmauksessa korostettiin ryhmätoiminnan merkitystä *voimaantumisen* ja *onnistumisen kokemusten* tuojana sekä *yhteenkuuluvuuden tunteen* lisääjänä:

... osa kaipais ryhmän tuomaa voimaa ja jotenkin sellasta tekemistä, et hei täs mä oon hyvä ja mä onnistun, tää porukka kantaa ja - - mä sopeudun ryhmään... (H1)

Tätä tutkimustulostani tukevat myös aiemmat tutkimustulokset vertaisryhmän voimaannuttavasta vaikutuksesta yksilölle. Esimerkiksi Penttisen ja Plihtarin (2011, 60) tutkimuksessa vertaisryhmä koettiin voimavaraistavaksi tekijäksi. Lisäksi sen nähtiin ennen kaikkea luovan uskoa itseen ja omiin kykyihin. Lisäksi Kiiverin ym. (2013a, 160) kehittämässä motivoivan tuen mallissa toiminnan yhdeksi lähtökohdaksi asetettiin ryhmämuotoinen toiminta ja ryhmän tuoma tuki nuorelle opiskeluissa. Myös Kivelän ja Aholan (2006, 51) VaSkooli-projektin yhtenä toimintamallina oli nuoren vertaistuen saamisen mahdollistaminen.

Ryhmätoiminnan tavoitteeksi nähtiin tutkimukseni eläytymismenetelmäaineistossa *arjen- ja elämänhallinnan taitojen kehittäminen* yhdessä vertaisnuorten kanssa. Ryhmässä työskentelyn päämääränä on kasvattaa nuorten taitoja erilaisissa arjen tehtävissä ja näin ollen vahvistaa nuoren tunnetta omasta osaamisesta. Nuori voi osallistua ryhmätoimintaan omana itsenään vailla pelkoa epäonnistumisesta. Tämän tutkimustulokseni puitteissa Ohjaamon ryhmätoiminnassa voidaan nähdä olevan kyse *vertaisoppimisesta*. Toppingin (2005, 631) mukaan vertaisoppiminen on tietojen ja taitojen hankkimista statukseltaan yhdenvertaiset henkilön kanssa. Myös Penttisen ja Plihtarin (2011, 60) tutkimuksessa vertaisryhmän koettiin aktivoivan ja lisäävän omaa toimintakykyä. Ryhmänohjaus voidaan tutkimusten mukaan nähdä nuoren osallisuutta lisäävänä työmuotona (Herranen ym. 2015, 65).

Tutkimusaineistoni mukaan ryhmässä toimimisen tavoitteena on myös kehittää nuorten kykyä *jakaa omia kokemuksia* ryhmässä ja *vahvistaa vuorovaikutus-*

osaamista toisten kanssa. Comanin, Evansin ja Burrowsin (2002, 147, 155) sekä Symesin (1998, 28) mukaan vertaisryhmä voidaan nähdä mahdollisuutena omien kokemusten jakamiseen, emotionaalisen tuen, palautteen ja uusien näkökulmien saamiseen, tietoisuuden lisäämiseen, sosiaalisten taitojen kehittämiseen sekä uskon, luottamuksen ja myönteisen tulevaisuuskuvan rakentamiseen. Edellisten lisäksi opinnäytetyöni tuloksia tukee myös Nurmen (2013b, 26) tutkimus, jossa on painotettu sosiaalisten taitojen opetteluun merkitystä syrjäytymisen ehkäisemisessä. Nämä taidot ovat puolestaan yhteydessä koulutuksessa ja työelämässä tarvittaviin perustaitoihin. Omien tuntemusten jakamisen harjoittelun ryhmän avulla on todettu kehittävän myös yksilön motivaatiota (Penttinen & Plihtari 2011, 61–62). Tuntemusten ja kokemusten jakamisen ohella Penttinen ja Plihtari (2011, 63) ovat korostaneet ryhmäläisten jo olemassa olevien tietojen ja taitojen hyödyntämistä sekä jakamista koko ryhmän käyttöön. Opinnäytetyöni aineistossa ei kuitenkaan ryhmätoiminnan osalta nostettu esille vertaisnuorten osamisen jakamista osana ryhmätoimintaa. Tutkimuksessani jakaminen liitettiin tunteiden ja kokemusten jakamiseen.

Ryhmätoiminnan sisältöinä mainittiin eläytymismenetelmäaineistossani muun muassa toimeentuloasioista keskusteleminen ja ruuanlaittotaitojen harjoittelu. Edellisten ohella toiminnan tarkoituksena on tuoda *toimintaa* ja *tekemistä* etenkin sellaisten nuorten arkeen, joilla arjen rytmi on epäsäännöllinen tai nuori ei ole löytänyt itselleen mielekästä tekemistä. Ryhmä toimii nuorelle eräänlaisena *tukena* arjen erilaisiin tilanteisiin tutustumisessa, joista esimerkkeinä aineistossa mainittiin oppilaitoksiin ja koulutuspaikkoihin sekä uusiin harrastusmahdollisuuksiin tutustuminen.

Eläytymismenetelmäaineistossa vertaisuuden koettiin erityisesti mahdollistavan nuoren *sosiaalisen verkoston luomisen ja kehittämisen*. Ryhmätoiminnan kautta nuoren on mahdollista tutustua muihin ikäisiinsä, mutta myös samankaltaisessa elämäntilanteessa oleviin nuoriin. Ryhmän kautta rakennettu uusi tukiverkosto auttaa nuorta oman elämänmuutoksen toteuttamisessa. Samalla nuoren on mahdollista kehittää sosiaalista verkostoaan etenkin, jos se on nuorelta aiem-

min täysin puuttunut. Penttisen ja Plihtarin (2011, 58–59) tutkimustulokset tukevat tällaista vertaisryhmän merkitystä yksilölle. Vertaisten samankaltaisuus ja samankaltaiset kokemukset tuovat helpotusta ja tietyllä tapaa normalisoivat koettua epäonnistumista. Samuuden tunteen on koettu lisäksi vahvistavan sosiaalista tukea ryhmän sisällä (Penttinen ym. 2011, 6). Tämän samankaltaisuuden ja yhdenvertaisuuden tunteen sekä nuorien jakamat yhtenevät kokemukset Ohjaamon ryhmätoiminnassa voidaan tutkimustulosteni valossa luokitella SunWolfiin (2008) kuvastamaksi vertaisryhmäksi.

Pajun ja Vehviläisen (2001, 169) nuorisoprojektien ja työpajojen hyviin käytänteisiin keskittyvässä tutkimuksessa nostettiin esille myös ryhmätoiminnan merkitys. Ryhmäyttämisen tavoitteena on yhteisöllistä nuori omien vertaistensa kanssa. Lisäksi Ohjaamon dialogisen, osallistavan ja rinnalla kulkevan ohjausmallin (ks. alaluku 1.2) kolmannessa vaiheessa on nostettu esille nuoren sosiaalisen verkoston vahvistaminen yhdeksi ohjaustoiminnan lähtökohdaksi. Tavoitteena on tällöin nuoren vahvuuksien ja osaamisen löytäminen sekä sosiaalisen verkoston vahvistaminen esimerkiksi pienryhmäohjauksen avulla. (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 46.)

Epäonnistuneissa ohjaustarinoissa nähtiin puolestaan ongelmalliseksi tilanteet, joissa tarinan nuorelle ei mahdollisesti ollut osattu suositella Ohjaamon ryhmätoimintaa. Ryhmätoiminnan nähtiin erityisesti auttavan nuorta jaksamaan arjessa. Toisaalta tarinan nuoren olisi nähty hyötyvän myös jännittäjille suunnatusta ryhmätoiminnasta.

6.3.2 Harrastukset sosiaalisten verkostojen luoja

Toisena vertaisuuden kokemusten mahdollistajana eläytymismenetelmäaineistossa mainittiin *harrastustoiminta*. Ryhmätoiminnan ohella harrastustoiminnan koettiin tuovan nuorille mahdollisuuksia uusien kaverisuhteiden luomiseen. Näiden *sosiaalisten kontaktien* nähtiin tukevan nuorta oman elämäntilanteen muutoksessa. Harrastukset lisäävät ryhmätoiminnan tavoin myös nuoren *toiminnallisuutta* ja tuovat arkeen mielekästä tekemistä. Harrastukset toimivat siis eräänlai-

sena nuoren *integroitikeinona* omaan lähiyhteisöön ja vertaisiin. Harrastustoiminnan merkittävydestä kertovat myös aiemmat tutkimukset. Muun muassa Pajun ja Vehviläisen (2001, 175) tutkimuksessa hyviksi toimintamalleiksi mainittiin uusien ympyröiden eli sosiaalisen verkoston luominen ja toisaalta myös nuoren integroiminen lähiyhteisön jäseniin.

Tutkimusaineistossani harrastukset nähtiin myös *väylänä työllistymiseen ja koulutuspaikan saamiseen*. Tästä esimerkkinä eläytymismenetelmäaineistossa mainittiin tilanne, jossa nuori onnistui saamaan itselleen työkokeilupaikan paikallisen kuntosalin kautta. Aineistossa korostettiin ohjaajan kykyä ohjata nuorta erilaiseen harrastustoimintaan. Harrastustoiminta koettiin yhdeksi ohjauksen osa-alueeksi. Epäonnistuneissa ohjaustarinoissa painotettiin myös harrastustoiminnan merkitystä nuoren ohjausprosessin näkökulmasta. Näissä tarinoissa harrasteryhmän olisi nähty tuovan nuorelle *jaksamista* arkeen sekä toisaalta myös *tukea* vapaa-ajan sujumiseksi.

Harrastustoimintaa käsiteltäessä on kuitenkin huomattava, ettei teemahaastatteluissa nostettu lainkaan esille harrastustoiminnan merkitystä vertaiskokenusten mahdollistajana. Teemahaastatteluissa harrastustoiminnan merkitys nousi lähinnä esiin syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta.

6.3.3 Nuoren verkostot ohjaustoiminnassa

Harrastus- ja ryhmätoiminnan lisäksi opinnäytetyöni eläytymismenetelmä- ja teemahaastatteluaineistossa korostettiin *nuoren oman sosiaalisen verkoston* kehittämistä ja huomioimista osana ohjauksen prosessia:

Tavallaan se sellai oman ikäisen vertaistuki on myös hyvin voimaannuttavaa niinkun kaiken kaikkiaan. (H1)

Aiemmissä tutkimuksissa opiskeluaikaisen sosiaalisen tuen on havaittu olevan yhteydessä opiskeluihin kiinnittymiseen (Penttinen ym. 2011, 5). Erityisesti opiskelutoverit on nähty opintoihin kiinnittymistä edistävinä sosiaalisen tuen tarjoajina (Tinto 1975, 110). Sosiaaliset suhteet ja vertaisverkostot ovat yhteydessä opiskelijan opiskelualaan ja -ympäristöön integroitumisessa sekä sitä kautta ammatillisen identiteetin kehittämisessä (Penttinen ym. 2011, 5). Toisaalta kuitenkin

Mackie (1998, 9) on huomauttanut, ettei sosiaalisen verkoston puuttuminen opiskeluyhteisössä välttämättä liity koulutuksen keskeyttämiseen. Näin ollen aiemmat tutkimukset tukevat tutkimustulostani vertaissuhteiden merkityksestä koulutukseen ja työelämään kiinnittymisessä.

Eläytymismenetelmäaineistossani Ohjaamon toimintaympäristönä nähtiin luovan mahdollisuuksia uusien vertaissuhteiden *luomiselle* mutta toisaalta myös vanhojen ystävyys-suhteiden *vahvistamiselle*. Nämä Ohjaamon kautta saadut vertaissuhteet saattavat puolestaan ohjata nuorta erilaisiin harrastuksiin yhdessä muiden nuorten kanssa. Vertaisuuden kokemukset koettiin lisäksi *nuoren itsetunnon kehittäjänä*, sillä parhaimmillaan nuori ei koe olevansa yksin tilanteensa kanssa, vaan ymmärtää, ettei ole ainoa samanlaisessa tilanteessa oleva. Parhaimmillaan siis Ohjaamon kautta tullut verkosto luo pohjaa ja eräänlaisen *tukiverkoston* nuoren elämänmuutoksen toteuttamiselle. Tätä tutkimustulostani tukee Nurmen (2013b, 26) näkemys, jonka mukaan sosiaalisen pääoman rakentaminen ja verkostojen kehittäminen ovat merkittäviä syrjäytymisen ehkäisyn toimintamalleja. Lisäksi Rönkä (2013, 38) on havainnut harrastusten sekä koulussa luotujen vertaissuhteiden kehittävän nuorten sosiaalista vahvistumista.

Opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa epäonnistunutta ohjaustilannetta kuvaavissa tarinoissa nostettiin esille näkemys nuoren mahdollisesta *yksinäisyydestä*. Tällöin nuoren sosiaalisen verkoston puute vaikuttaa nuoren sitoutumiseen koulutukseen ja opiskelijayhteisöön. Yksinäisyyden ja koulutukseen kiinnittymisen välisen yhteyden ovat havainneet myös Lounasmaa, Tuori, Kunttu ja Huttunen (2004), joiden mukaan opiskeluotteen löytäminen ja koulutukseen kiinnittyminen ovat yhteydessä yksinäisyyden kokemuksiin koulutuksen aikana (Penttinen ym. 2011, 5). Yhdessä tutkimukseni teemahaastattelussa nostettiin ohjauksen näkökulmasta esille myös näkemys, jonka mukaan ohjauksessa olisi keskityttävä ymmärtämään nuoren sosiaalisen verkoston rakenteita ja tukevuutta nuorelle. Tavoitteena on hahmottaa, toimivatko nuoren verkostot nuoren tilannetta edistävänä vai hidastavana tekijänä:

Et jos siin on oikeesti sitä sun tätä taustalla ja rikkinäisiä perheitä ja huonoja seurustelusuhhteita - - niin milläpä nouset. (H2)

... jos niinkun ollaan ehkä pariskuntana oltu työttömänä ja sitte toinen löytää vaikka töitä, niin sitte siitä tuleekin uhka ja sitte ruokitaan sitä, että no ei sun kannata sinne mennä. Ja se voi olla ihan kaveripiiri, että niin puolesta kuin vastaan, että toiset kannustaa ja toiset on silleen, et et to soo mitään järkee ja on sitten kateutta... (H3)

Joissakin tilanteissa nuoren oman verkoston koettiin myös mahdollistavan nuoren ohjautumisen Ohjaamon palveluihin. Näin nuoren oma sosiaalinen verkosto tukee nuorta elämänmuutoksen aloittamisessa sekä sen toteuttamisessa:

... et on vaikka ollu ensin tyttöystävä saatu asioita vietyy eteenpäin niin hän on sitte ohjannut toisen siippansa tänne... (H3)

Yhdessä eläytymismenetelmätarinassa mainittiin myös nuoren nauttivan opiskelijayhteisöstään. Näin ollen ohjauksessa on olennaista myös ymmärtää nuoren *suhdetta oman oppilaitoksensa opiskeluympäristöön* ja sen luomaan sosiaaliseen verkostoon. Oppilaitoksen sosiaalinen tukiverkosto auttaa näin nuorta myös kiinnittymään osaksi opiskeluympäristöä ja omaa koulutustaan.

VERTAISUUDESTA VOIMAA –TEEMAKOKONAISUUDEN YHTEENVETO

Nuoren koulutuksen tai työelämään kiinnittymisen kannalta keskeisiä ohjaustoiminnassa huomioitavia asioita:

- **Ryhmätoiminta**
→ vertaisuuden kokemukset, ryhmän tuki omalle elämänmuutokselle, sosiaalinen vahvistuminen
- **Harrastukset**
→ toiminnallisuus ajassa, sosiaalisen verkoston kehittäminen, mahdollinen väylä koulutukseen ja työelämään
- **Nuoren omat verkostot**
→ nuoren sosiaalinen verkoston hahmottaminen elämänmuutoksen näkökulmasta

6.4 Nuori oman elämänsä herraksi

Varsinaisen ohjaustoiminnan ohella sekä eläytymismenetelmäaineistossa että teemahaastatteluaineistossa korostettiin tuen ja ohjauksen tavoitteiden merkitystä. Näiden ohjaustoiminnalle asetettujen tavoitteiden nähtiin vahvistavan nuorta niin, että tämä kykenee kiinnittymään koulutukseen tai työelämään sekä selviämään niiden asettamista haasteista. Ohjauksen keskeisiä tavoitteita olivat

nuoren itsetuntemuksen lisääminen, voimavarojen löytäminen ja voimaantuminen sekä toisaalta myös nuoren oman osallisuuden ja toimijuuden lisääntyminen. Näitä tuen tavoitteita kuvattiin eläytymismenetelmätarinoissa seuraavalla tavalla:

Onnistunut ohjaus:

Ohjaamovuoden aikana Mikko päätti suorittaa hygieniapassikurssin, josta saattaisi olla apua tulevaisuuden työhaussa. Lisäksi Mikko osallistui aktiivisesti miesten ryhmätoimintaan. Kerran ryhmä päätti muun muassa mennä yhdessä kuntosalille tutustumaan ja testaamaan, voisiko kuntosali olla hyvä keino tuoda arkeen tekemistä ja liikuntaa. Mikko oli vuosia aiemmin käynyt kuntosalilla, mutta oli siitä huolimatta yllätynyt, kuinka hyvä hän oli käyttämään kuntosalilaitteita ja opastamaan myös muita ryhmäläisiä laitteiden käytössä. Ensimmäistä kertaa vuosien tauon jälkeen Mikolle heräsi kiinnostus taas kuntosalia kohtaan ja mukavat kokemukset yhteiseltä salikäynniltä antoivat Mikolle puhtia haikautua alan työkokeiluun. Työkokeilu toi Mikolle ennen kaikkea tekemistä sekä mahdollisuuden testata omia kykyjä työttömyyspäivärahan turvin.

Kuntosalilla tehty työkokeilu poiki Mikolle oppisopimuspaikan, jonka myötä Mikko pääsi tutustumaan erilaisiin työtehtäviin kuntosalityöskentelyn ja liikunnan ohjauksessa. Työskentelyn aikana Mikolle kirkastui ajatus omasta toiveammattista ja siitä, mitä hän haluaisi tulevaisuudessa tehdä. Ennen työkokeilun aloittamista Mikko oli käynyt myös juttelemassa ammattihaaveistaan ammatinvalintapsykologin sekä opinto-ohjaajan kanssa. Kuntosalilla Mikko oli oppinut hahmottamaan, millaisessa työympäristössä hän parhaiten viihtyy ja millaiset tekijät auttaisivat häntä oppimaan. Lisäksi Mikko piti siitä, että muut kuntosalin työntekijät olivat kiinnostuneita alasta ja innostivat samalla Mikkoa tutkinnon suorittamiseen. Nyt kun Mikko ajattelee kulunutta vuotta, ei hän ollut aluksi osannut aavistaakaan, mikä häntä voisi tulevaisuudessa kiinnostaa. Oppisopimuspaikan myötä Mikko on alkanut haaveilla jopa oman kuntosalin perustamisesta.

Kun Mikko on huomannut viihtyvänsä opiskelu- ja työympäristössään, on hän myös tunnustanut, etteivät ongelmat ratkea päihiteidenkäytöllä, vaan itseä kiinnostava tekeminen tuo arkeen mukavaa vaihtelua. Koulupaikan tuoma arjen säännöllisyys on auttanut Mikkoa myös muissa arjen rutiineissa. Opiskeluiden aloittamisesta huolimatta Mikko käy ajoittain Ohjaamossa kertomassa kuulumisiaan ja saa samalla ohjausta arjen askareiden hoitamiseen. Vaikka välillä toimeentulo aiheuttaakin arjessa haasteita, Mikko ei kuitenkaan pelästy, sillä hän on oppinut laatimaan suunnitelman taloutensa hoitamisesta ja sen noudattamisesta.

Epäonnistunut ohjaus:

Käytyään työkokeilussa kuntosalilla Mikko onnistui saamaan sieltä itselleen oppisopimuspaikan. Muutaman kuukauden jälkeen Mikko kuitenkin myöhästelee kuntosalilta ja joinakin aamuina Mikko ei saavu työpaikalle ollenkaan. Oppisopimuspaikkaa hakiessaan Mikko ei ollut ajatellut, kiinnostaisiko kuntosali häntä, vaan ajatteli hakea ohjaajansa suosituksesta koulupaikkaa.

6.4.1 Nuoren itsetuntemuksen lisääminen

Opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistoissa onnistuneen ohjauksen yhdeksi tavoitteeksi määriteltiin nuoren oman *itsetuntemuksen* lisääminen. Ohjauksen olisi tällöin keskityttävä nuoren omien *mielenkiinnonkohteiden* ja *ammattillisten haaveiden* kartoittamiseen. Nuoren itsetuntemusta kehittäviä mahdollisuuksia nähtiin olevan laajasti erilaisissa toimintaympäristöissä. Itsetuntemuksen lisääntymisen kannalta olennaista on erilaisiin koulutus- ja työllistymismahdollisuuksiin tutustuminen ja oman mielenkiinnon reflektointi suhteessa eri vaihtoehtoihin. Myös teemahaastatteluissa ohjauksen tavoitteeksi asetettiin nuoren itsetuntemuksen lisääminen ja omien tavoitteiden ja unelmien selventäminen:

Mut et semmonen, jokainen löytäis parhaan version itsestään, niin siinähan olis paljon jo yhdelle ihmiselle. (H2)

Saamaani tutkimustulosta tukevat Pajun ja Vehviläisen (2001, 175) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan ohjaustoiminnan hyväksi lähtökohdaksi nimettiin muun muassa nuoren oman aktiivisuuden korostaminen sekä nuoren omien kiinnostuksen kohteiden asettaminen ohjaustyön lähtökohdaksi. Toiminnan tavoitteena on näin rakentavan toiminnallisuuden luominen. Myös Jäppinen (2007, 86) sekä Aaltonen ja Berg (2015, 52) ovat painottaneet koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä uraohjauksen merkitystä, jolloin ohjaus on keskittynyt nuoren omien kiinnostusten ja ajatusten herättelyyn sekä motivaation löytämiseen. Itsetuntemus liittyy ohjaustoiminnassa erityisesti nuoren koulutus suunnitelmien ja uratavoitteiden hahmottamiseen sekä omien henkilökohtaisten tavoitteiden korostamiseen (Nurmi 2013b, 26, Salmela-Aro 2013, 56). Myös Ohjaamatoiminnan ohjausmallissa (ks. alaluku 1.2) on korostettu nuoren omien ammatillisten haaveiden ymmärtämistä ohjaustoiminnan lähtökohtana. Nämä tutkimustulokset havainnollistavat Ohjaamatoiminnalle asetettuja tavoitteita nuoren tulevaisuuden näkökulmasta.

Varsinaisen ohjauksen lisäksi myös erilaisten *työkokeilu-* ja *työharjoittelupaikkojen* nähtiin eläytymismenetelmätarinoiden mukaan mahdollistavan nuoren

omien ammatillisten kiinnostusten selvittämisen. Vastauksissa korostettiin nuorelle tarjottavia mahdollisuuksia tutustua erilaisiin ammattialoihin konkreettisen toiminnan kautta aitoihin työtehtäviin tutustumalla. Esimerkiksi työkokeilun kautta nuoren on mahdollista käytännössä kokeilla kiinnostavaa alaa ja pohtia omaa soveltuvuuttaan alalle. Parhaimmillaan onnistuneet työkokeilut voivat ohjata nuoren oman alavalinnan tekemiseen ja koulutukseen hakeutumiseen. Koulutusaloihin tutustumisen ja työkokeiluiden voidaan näin ollen nähdä vahvistavan nuoren ammatillisen identiteetin ja minäkuvan kehittymistä.

Kun nuori itse hahmottaa omia mielenkiinnonkohteitaan, lisää se myös nuoren *motivaatiota* toimintaa kohtaan. Oman motivaation ymmärtäminen on luokiteltu opinnäytetyöni lisäksi myös yhdeksi motivoivan tuen mallin lähtökohdaksi (Kiiveri ym. 2013a, 166). Ohjaamotoinnille luodussa ohjausmallissa (ks. alaluku 1.2) on toiminnan lähtökohdaksi asetettu erityisesti nuoren motivaation ja vahvuuksien ymmärtäminen (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 38, 44–45). Pysyvän elämänmuutoksen on todettu lähtevän nimenomaan yksilön sisäisestä motivaatiosta, jonka kehittymiseen tarvitaan yksilön kokemuksia autonomiasta, kompetenssista, yhteenkuuluvuudesta sekä toiminnan merkityksellisyydestä (Kiiveri ym. 2013a, 156, Martela & Jarenko 2014, 25).

Koulutukseen tai työelämään kiinnittymisen yhtenä perusedellytyksenä eläytymismenetelmäaineistossani nähtiin nuoren oman motivaation löytäminen. Myös teemahaastatteluissa korostettiin nuoren oman motivaation olevan lähtökohta opintoihin kiinnittymiseen:

... et se aito, aito kiinnostus sitä kohtaan tämmönen opiskelemaan tai näin, mikä se suunta nyt sitte kelläkin on, on sit se lähtökohta. - - koska se, että sitte tarttus oikeesti niihin opintoihin tai työhön menoon tai johonkin, niin se on hyvin kaukasta, jos ei oo min-kään näköstä kiinnostuksen kohdetta oikeestaan mihinkään. (H1)

... työtehtäviä kaikkia voi oppia, mut jos se, jos et sä saa sitä, löydä sitä nuoren omaa motivaatiota, niin siihen on hirveen vaikee niinkun, sitä ei voi oikein opettaa eikä mitään. Että sit se vaan täytyy yrittää löytää tai luoda sellanen ympäristö, joka ruokkii sitä motivaatiota tai löytää sellanen työ tai koulu tai joku, mut joku, että miks mä menisin sinne. (H3)

Eläytymismenetelmäaineiston epäonnistuneissa ohjaustilanteissa sujumatonta työllisyysjaksoa selitettiin juuri nuoren oman motivaation puuttumisella, mutta myös sillä, ettei työpaikka ole vastannut nuoren omia mielenkiinnonkohteita.

Pelkän motivaation ei kuitenkaan nähty takaavan nuoren pysymistä koulutuksessa, vaan itsetuntemuksen yhdeksi osa-alueeksi määriteltiin myös omien opiskeluvalmiuksien ja sopivan opiskelumuodon hahmottaminen. Itsetuntemuksen kehittämisen näkökulmasta on myös tärkeää, että nuori itse ymmärtää omaa elämäntilannettaan ja sen haasteellisuutta. Toisaalta nuoren itsetuntemuksesta kertoo se, että nuori ymmärtää tarvitsevansa ulkopuolista apua tilanteensa ratkaisuun. Ohjaamon tehtävänä on osaltaan lisätä nuoren itsetuntemusta tällä osa-alueella ja näin kiinnittää nuori Ohjaamon palvelukenttään.

6.4.2 Omat voimavarat elämänmuutoksen lähtökohtana

Itsetuntemuksen ohella ohjaustoiminnan lähtökohtana nähtiin nuoren omien *voimavarojen* ja *vahvuuksien* löytäminen ja sitä kautta *voimaantuminen*. Ihmisellä on tarve kuulua johonkin sekä kokea voimaantumisen tunnetta (Määttä & Määttä 2015, 35). Pajun ja Vehviläisen (2001, 169) tutkimuksessa voimaantumisen kokemuksia pyrittiin kehittämään seikkailu-elämys-kasvatuksella jossa nuorelle tarjotaan mahdollisuuksia itsensä ja haasteiden voittamiseen. Haasteisiin vastaamisessa on puolestaan korostettu kykyä varautua vastoinkäymisiin (Nurmi 2013b, 26).

Opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa itsetuntemuksen kehittämisen ohella myös voimaantumisen kehittämisessä olennaisena tekijänä mainittiin erilaiset *työllisyysjaksot* ja niiden mahdollisuudet lisätä nuoren *itseluottamusta* ja *pystyvyyden* tunnetta. Onnistumiset lisäävät myös nuoren kykyä selviytyä erilaisista haasteista. Voimaantumisen taustalla ovat kuitenkin vahvasti läsnä Ohjaamosta saatu tuki ja ohjaus, joiden avulla nuorta tuetaan kohti itsenäistä elämää ja sujuvampaa arkea. Ohjaamon tuen ohella alueen muiden toimijoiden ja palveluiden nähtiin voivan auttaa nuoren omien vahvuuksien löytämisessä ja onnistuneiden kokemusten saamisessa. Näistä esimerkkeinä mainittiin muun muassa nuorten taidetyöpaja sekä ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus (VALMA). Lisäksi harrastusten ja opiskelun kautta saadut onnistumisen kokemukset viittaavat nuoren sosiaaliseen vahvistumiseen.

Nuoren voimaantumisen ilmeni eläytymismenetelmäaineistossa lisääntyneenä kiinnostuksena omaa hyvinvointia kohtaan sekä arjen säännöllisyytenä. Toisaalta taas voimaantumisen nähtiin lisäävän tavoitteellisuutta elämässä sekä positiivista asennoitumista elämää kohtaan. Opinnäytetyöni tulokset ovat samankaltaisia Röngän (2013, 37) tutkimuksen kanssa. Syrjäytymiseltä suojaaviksi tekijöiksi on muun muassa luokiteltu kyky sekä halu suunnitella omaa elämää mutta myös tunne siitä, että voi vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Lisäksi *positiivisuus* näkyi sekä eläytymismenetelmä- että teemahaastatteluaaineistossa keskeisenä itse ohjaustoiminnassa:

... kyl se sellai positiivinen kannustaminen ja positiivinen niinkun motivointi on siin ihan sen peruslähtökohta. (H1)

Lähinnä se on aika monet jutut sellasia, että no se on itsetuntoon liittyviä juttuja, että et jos sanotaanko, et aina on tullu kuraa niskaan ja aina on vaan sanottu ku, et sä pystyt tähän, niin siitä tulee jo sellanen niinku lähtökohtaisesti kaava, millä sä menet, että sit me tehdään töitä tosi paljon sellase, et kyllä sä voit lähtee opiskelemaan ja sä pystyt ja ihan niinku kaikki muutki. (H1)

Et ei taputella tai halita niinku hengiltä sillä lailla, et annetaan omien jalkojen kantaa. (H2)

Tutkimukseni mukaan ohjauksen tulee lähteä nuoren *vahvuuksia* tarkastelemalla ja korostamalla, ei tekoja tuomitsemalla. Saikkosen ym. (2015, 41) tutkimuksen mukaan nuori tarvitsee erityisesti itsetuntoa rakentavaa palautetta sekä toisaalta tukea ja ohjausta toivon ylläpitämiseen ja mahdollisuuksien näyttämiseen. Parhaimmillaan onnistumisen kokemukset ja vahvuudet voivat ohjata nuorta ymmärtämään omia mielenkiinnon kohteitaan ja ammatinvalintaa. Ohjausprosesseissa tärkeää on omien vahvuuksien löytäminen, tuen ja palautteen saaminen sekä positiivisten onnistumisen kokemusten saaminen (Kiiveri ym. 2013a, 154). Onnistumisen kokemusten luominen on yhteydessä lisäksi myönteisen minäkäsityksen ja ajattelun kehittymiseen (Nurmi 2013b, 26)

Eläytymismenetelmäaineiston epäonnistuneissa ohjaustilanteissa ongelmalliseksi kuvattiin tilanteet, joissa nuori itse ei saanut osallistua ohjauksen ja tuen sisältöjen rakentamiseen ja näin nuoren omat kyvyt ja kiinnostuksen kohteet jätettiin ohjaustoiminnassa taka-alalle. Voimaantumisen kannalta keskeisenä nähtiin myös nuoren *motivaation* löytäminen ja ylläpitäminen ohjauksen aikana.

Epäonnistuneessa ohjausprosessissa kuvailtiin lisäksi tilannetta, jossa nuoren työkokeilu keskeytyi nuoren ollessa kyvytön noudattamaan työkokeilun sääntöjä. Tässä tilanteessa nuoren kyvyttömyyttä voidaan tarkastella ohjauksen näkökulmasta – oliko ohjauksessa pystytty kiinnittämään riittävästi huomiota nuoren *valmiuksiin* ja *voimavaroihin* selviytyä työkokeilusta ja työelämän vaatimuksista.

Opinnäytetyöni ohella myös aiemmat tutkimukset ovat korostaneet voimavaruusautuneen ohjaustyön merkitystä. Vaikuttavan ohjaustyön lähtökohdaksi on kirjallisuudessa määritelty tuen voimavaralähtöisyys ongelmalähtöisyyden sijaan. Ohjauksessa tärkeää on nuoren omien voimavarojen löytäminen ja niiden hyödyntäminen. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 14, Saikkonen ym. 2015, 40, 54, Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 8.) Voimavaralähtöinen ohjaus on myös osa ratkaisukeskeistä pedagogiikkaa, jossa toiminnan lähtökohtana ovat nuoren omat taidot ja niihin luottaminen sekä niiden hyödyntäminen elämäntilanteen ratkaisujen löytämisessä (Vilppola 1999, 79). Ratkaisukeskeisyyden on todettu edistävän syrjäytymisen ehkäisyä (Kivelä & Ahola 2007, 53–54).

6.4.3 Toimijuuden lisääntyminen väylänä sujuvampaan arkeen

Osana voimaantumista nähtiin opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa nuoren oman *toimijuuden kehittäminen*. Esimerkkinä mainittiin nuoren kyky suunnitella omaa elämäänsä ja kyky selvitä erilaisista haasteista. Toisaalta myös erilainen toiminta, kuten harrastukset tai ryhmätoiminta, luovat mahdollisuuksia nuoren oman toimijuuden kehittymiselle. Teemahaastatteluissa nuoren toimijuuden ja itseohjautuvuuden nähtiin edistävän nuoren tilannetta myös kokonaisvaltaisemmin:

Että nuoresta saatas semmonen, no ylipäättään, et nuoresta tulee siis itseohjautuva, omia jalkojaan, päättään käyttävä, sillähän on tapana sitten kertautua. (H2)

... sitä kohden mennään, että se ois sitten niin itsenäistä, kun se nyt sitten kenenkin kohdalla voi olla. (H3)

Tutkimusaineistoni ohella myös Pajun ja Vehviläisen (2001, 170) tutkimuksessa ohjausprosessissa korostettiin nuoren oman aktiivisuuden ymmärtämistä aiempaa enemmän. Juvonen (2003) on määritellyt toimijuuden yksilön mahdollisuudeksi vaikuttaa ympäröivään maailmaan ja lähiverkoston toimintaan. Toimijuus on lisäksi vahvasti sidoksissa yksilön autonomian ja itsemääräämisoikeuden käsitteeseen, joiden on nähty olevan merkittäviä hyvän elämän määritelmässä. (Alanen 2015, 84.) Toimijuuden vahvistaminen on mahdollista kuitenkin vain kumppanuuteen ja luottamukseen perustuvalla ohjauksella (Määttä & Määttä 2015, 33). Tämä *kumppanuuden* näkökulma nousi esille myös opinnäytetyöni aineistoissa. Toimijuuden tuen on tutkimukseni mukaan perustuttava ohjaajan jatkuvaan tuen mahdollisuuteen ja nuoren asteittaisella vastuuttamisella.

Parhaimmillaan nuoren oman toimijuuden lisääntyminen näkyi eläytymismenetelmäaineistossani nuoren kykyinä hankkia itselleen työkokeilu- tai opiskelupaikka. *Työkokeiluiden ja konkreettisten taitojen harjoittelun* nähtiin auttavan arjenhallinnan kehittämisessä, mikä puolestaan on yhteydessä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääntymiseen ja sitä kautta työssä ja opinnoissa jaksamiseen. Työllisyysjaksot myös antavat mahdollisuuden kokeilla turvallisessa ympäristössä omaa toimintakykyä. Epäonnistuneissa ohjaustarinoissa puolestaan herätettiin ajatuksia työkokeilun tai erilaisten opiskelumuotojen mahdollisuudesta tukea omaa toimijuutta. Eläytymismenetelmäaineiston ohella myös teemahaastatteluissa korostettiin oman toimijuuden kehittymistä työympäristössä:

... se on sitten vaikka työpaikassa, ni harjotellaan tuetusti ensin niitä työtehtäviä ja sitte pikku hiljaa asia kerrallaan ja sit sitä kautta mahdollistetaan se työ ja siellä työssä pysyminen. (H3)

Ohjaustoiminnassa toimijuuden näkökulmasta nostettiin esille nuoren *vastuuttaminen ja tavoitteiden asettaminen* omalle toiminnalle. Olennaista on, että ohjaus *kannustaa* nuorta itseään hoitamaan asioitaan:

... että nuori itte tekee tietysti niitä hommia ja opastetaan siihen, että itse ohjautuu... (H1)

... et nuoren oma oivallus, et sellanen ahaa-elämys, et tässä voi itsekin vaikuttaa - - et eihän me voida tietysti 24/7 valvoo, mitä tapahtuu ja joskus pitää vaan luottaa siihen nuoreenkin, että hoidat tällä kertaa yksin tän. (H2)

Vastuun saaminen ja nuoren omaan toimijuuteen luottaminen ovat yhteydessä nuoren itseluottamuksen kasvamiseen (Kivelä & Ahola 2006, 51). Myös Alanen (2015, 82) sekä Herranen ym. (2015, 70) ovat korostaneet kehittyvän toimijuuden tukemista. Erityisesti opinnäytetyöni haastatteluaineistossa vastuuttamisessa ohjaajan roolina nähtiin olla nuoren tukena erilaisissa haasteissa. Nuoren vastuuttamisen nähtiin puolestaan olevan yhteydessä nuoren elämänhallinnan ja itsenäistymisen edistämiseen. Toimijuuden lisääntymisen ei nähty ilmenevän vain koulutuspaikan tai työpaikan saamisessa, vaan laajemmin nuoren koko elämän- ja arjenhallinnan osa-alueilla. Lisäksi teemahaastatteluissa korostettiin toimijuuden aktiivista ylläpitämistä ja kehittämistä:

... mä oon vieny hänet heti tutustuu, mut sit me ollaan sovittu, että koulutus on vaik viikon päästä. Se on liian pitkä. Siin vaihees ehti jo unohtuu taas se semmonen fiilis, et mä meen sinne. (H2)

Tällöin tutkimusaineistossani keskeiseksi nähtiin, että nuorta pyritään aktiivisesti *integroimaan* uusiin toimintaympäristöihin ja samalla myös itse toimintaan. Toimijuuden kehittyminen vaatii jatkuvaa *haastamista* ja *tukemista* erilaisin keinoin. Opinnäytetyöni tulosten valossa toimijuuden kehittämisen voidaan nähdä liittyvän reaalipedagogiseen toimintaan, jossa tavoitteena on kokonaisvaltaisen sosiaalisen toimintakyvyn kehittäminen sekä itsenäisyyden edistäminen. Ohjaus pohjautuu ennen kaikkea nuoren omiin tarpeisiin. (Vilppola 2007, 168.)

NUORI OMAN ELÄMÄNSÄ HERRAKSI –TEEMAKOKONAISUUDEN YHTEENVETO

Ohjaukselle ja tuelle asetetut tavoitteet, jotka tukevat nuoren koulutukseen ja työelämään kiinnittymistä:

- **Nuoren itsetuntemuksen lisääminen**
→ omien haaveiden ja ammatillisten tavoitteiden selkiyttäminen, omien toimintamallien hahmottaminen
- **Voimaantumisen kokemukset, omien vahvuuksien löytäminen**
→ onnistumisen ja pystyvyyden kokemukset tukevat elämänmuutoksen toteuttamista
- **Nuoren toimijuuden vahvistaminen**
→ osallisuuden vahvistuminen ja itsenäisyyden tukeminen vahvistavat arjessa selviytymistä

6.5 Ohjausprosessin raamit

Ohjaustoiminnan lähtökohdista ja asetetuista tavoitteista huolimatta koko ohjausprosessia ja rakentumista ohjaavat alusta loppuun erilaiset raamit, jotka ovat riippumattomia itse ohjaustapahtumien kulusta. Tällöin keskiöön nousevat erityisesti ohjattavan henkilökohtainen elämäntilanne sekä Ohjaamotoimintaa säätelevät tekijät. Ohjaustyötä rakentavia ja rajoittavia tekijöitä kuvattiin eläytymismenetelmäaineistossa seuraavasti:

Onnistunut ohjaus:

Ohjaamovuoden aikana Mikko on saanut asiansa järjestymään niin, että hän on saanut vakituisen asunnon. Oman asunnon saaminen tuntui Mikosta tärkeältä. Asunnon lisäksi Mikko tutustui vuoden aikana ikäiseensä tyttöön, jonka kanssa hän alkoi viettää aikaa. Nykyisin Mikko seurustelee tytön kanssa.

Epäonnistunut ohjaus:

Mikon elämään ennen Ohjaamoa kuuluivat tiiviisti epäsäännöllinen arkirytmä ja erilaiset tietokonepelit. Mikko tunsi olonsa lähes lamaantuneeksi, koska nuoruuden suuret muutokset tuntuivat todella raskailta ja haastavilta. Mikko oli kuullut Ohjaamosta ja oli ajatellut tutustuvansa Ohjaamoon, mutta sinne lähteminen tuntui Mikosta lähes ylitytsemättömältä. Lopulta kuitenkin Mikko eräänä päivänä päätyi Ohjaamon ovelle.

Mikon vuotta Ohjaamossa siivittivät erilaiset ongelmat ja haasteet. Yksi suurimmista haasteista oli Mikon päihteidenkäyttö, johon hän yritti Ohjaamon kautta myös hakea apua. Myös toimeentulon ongelmat pahenivat. Haasteena vuoden aikana oli myös Mikon perhetilanteen selvittäminen, sillä Mikolla oli tulehtuneet välit vanhempiinsa. Näin ollen Mikon tilanteeseen väsyneet vanhemmat eivät osanneet hakea Mikon tilanteeseen apua.

Vähitellen kuitenkin Mikko alkoi lipsua sovituista tapaamisista ja vuoden jälkeen Mikkoon ei saatu Ohjaamon tai etsivän nuorisotyön kautta lainkaan yhteyttä ja arveltiin, ettei Mikko ollut tarpeeksi halukas ja sitoutunut saamaan tilanteeseensa apua. Lopulta Mikko onnistuttiin saamaan yhteys ja Mikko kertoi, ettei mikään oikein huvita, varsinkaan kun ammattikoulupaikkaa ei tullut yhteishaussa huonon peruskoulun päättötodistuksen vuoksi. Mikko päättikin lähteä vuodeksi armeijaan ja katsoa sen jälkeen, mikä häntä voisi kiinnostaa.

Eläytymismenetelmäaineistoni onnistuneissa ohjaustilanteissa nuoren *henkilökohtaisessa* elämässä tapahtuneiden positiivisten *muutosten* käsitettiin tukevan nuoren parantunutta elämäntilannetta. Näistä muutoksista esimerkkeinä mainittiin oman asunnon saaminen sekä seurustelukumppanin löytyminen. Positiivisten elämänmuutosten ja -tapahtumien koettiin tuovan positiivista asennetta

myös oman elämäntilanteen muutokseen. Toisaalta niiden todettiin myös antavan energiaa muiden asioiden selvittämiseen ja tukevan muun muutoksen toteuttamista. Toisaalta taas Ohjaamotoiminnan käsitettiin vahvistavan nuoren omaa toimijuutta niin, että nuori pystyi saavuttamaan positiiviset muutokset elämässään. Myös teemahaastatteluissa huomioitiin nuoren elämäntilanteen vaikutus ohjausprosessiin:

... tai sitten toki elämänmuutoksia nuorille tulee. Siel saattaa olla niin, et on vuosi menty ihan ok ja sit tulee ki ero poikaystävästä tai joku terveydellinen juttu tai perheessä oleva juttu, joka kaataa sit koko mukin uudestaan. (H1)

... siellä ulkopuolella sosiaalisissa verkostoissa hänellä on tapahtunu muutoksia... (H3)

Suurin huomio eläytymismenetelmäaineistoni epäonnistuneissa ohjaustarinoissa keskistettiin nuoren parantumattoman elämäntilanteen selittämiseen henkilökohtaisen *elämäntilanteen haasteellisuudella*. Yhdeksi ohjausprosessia muokkaavaksi tekijäksi mainittiin muun muassa asepalveluksen suorittaminen, joka vaikuttaa merkittävästi auttamisprosessin rakentumiseen. Toisaalta tällaisten elämäntapahtumien nähtiin myös mahdollistavan nuoren henkisen kasvun ja kehityksen edistymisen ennen ohjausprosessin aloittamista. Aina siis ohjaustoimintaa hidastavat tekijät eivät estä tilanteen kehittymistä positiiviseen suuntaan.

Nuoren huonona jatkuvaa tilannetta selitettiin myös esimerkiksi nuoren *kyvyttömyydellä* päästä haluamaansa koulutukseen kouluarvosanojen vuoksi. Osittain nuoren tilannetta nähtiin selittävän myös nuoren kyvyttömyys pitää yllä ohjauskontaktia ja sitoutua Ohjaamon toimintaan. Sitoutumattomuuden problematiikan ovat havainneet tutkimuksessaan myös Paju ja Vehviläinen (2001, 151), jotka ovat nähneet ohjaustoiminnan kannalta haasteelliseksi tilanteet, joissa nuori ei syystä tai toisesta pysty sitoutumaan ohjauspalveluihin. Tämä näkökulma näkyi myös osana haastatteluaineistoa:

... ketäänhän ei voi väkisin auttaa. Et pitää olla vastaanottavainen ottamaan sitä apua vastaan, on se sitte konkreettista juttua tai sitte ihan tällästä keskustelujuttua. Et jos sul mikään ei uppoo ja vaikka päällään seistään niin ei mikään, niin eihän me taikureita olla. Et apu pitää ottaa vastaan, ketään ei voi väkisin auttaa. (H1)

...koska se on jo merkki, et jos nuori tulee tänne vaik omasta halustaan, niin silloin hän on aika, ensinnäkin halukas ottaa apua vastaan - - et osalla se sitte voi olla vaikka jollain nuorella tytöllä, et voi vaik tulla äidiks nuorena. Osalla se herättää sitte niinku siihen vastuu itsestäki, ett - - siin vaihees pitää saada korjattuu se, et mul on täs pieni perhe, jota mä hoidan...(H2)

Että tavallaan se motivaatio, että hei että toi kaveri, että se kerto mulle tällasesta paikasta, että se mielenkiinto herää tai sit se on kuullu, et täältä saa töitä tai opiskelupaikan... (H3)

Toisaalta myös ihmissuhdetyön ja yksilöiden välisten *kemioiden* sekä *persoonien* koettiin mahdollisesti vaikuttavan haastatteluaineiston mukaan ohjaustilanteen kehitykseen:

... ihmisten kanssa tehdään, niin se ei oo yksioikosta koskaan. (H1)

Ihminen on monimutkanen olento. Voi tapahtuu mitä tahansa. (H2)

Lisäksi *ohjaajan henkilökohtainen elämäntilanne* ja sen tasapainottomuus ovat yhteydessä ohjaus- ja tukiprosessin toimivuuteen. Jotta nuorelle pystytään tarjoamaan kokonaisvaltaista tukea, on ohjaajan oman elämäntilanteen oltava tasapainossa. Ohjausprosessissa on näin ollen pystyttävä hahmottamaan ohjaajan omia voimavaroja:

... omat taustat ja minkälaisessa tilassa ite meet elämässä, et kaikkihan siihen niinku vaikuttaa sitte siihen ohjaussuhteeseen, että et kyl siinä aika hyvillä kantimilla pitää olla itse, että jaksaa oikeesti auttaa toista ja kuunnella. Et sitte, jos se oma kenttä on tosi sekasin, niin siit ei tuu kyllä yhtään mitään, että kyl se vaatii ihmistyö niinkun sen oman itsensä tuntemista ja oman taustansa tuntemista ja omien juttujensa tuntemista tosi paljonkin... (H1)

Kaiken kaikkiaan nuoren kohtaamien *kasvun* ja *kehityksen haasteiden* ja nuoruudelle asetettujen kehitystehtävien nähtiin eläytymismenetelmäaineiston mukaan voivan vaikuttaa nuoren elämäntilanteen kehittymiseen sekä nuoren voimattomuuteen kohdata omat haasteet. Tällöin haasteelliseksi mainittiin tilanteet, joissa myöskään nuoren *lähiympäristö*, kuten vanhemmat, ei osaa tai pysty hakemaan nuoren tarvitsemaa apua nuoren omatoiminnanohjauksen ollessa heikko.

Ohjausprosessin käynnistämisen ja toimivuuden kannalta ongelmalliseksi määriteltiin opinnäytetyöni eläytymismenetelmäaineistossa nuoren mahdolliset *päihde-* sekä *mielenterveysongelmat*, jotka olennaisesti vaikuttavat nuoren kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Nämä haasteet vaikeuttavat näin ollen myös muun elämäntilanteen muutoksen toteuttamista. Terveystilanteen ohella myös *tuki-*

palveluiden lailliset perusteet nähtiin ohjaustoimintaa hidastavina tekijöinä. Nuoren tilanteen kehittyminen positiiviseen suuntaan nähtiin haasteena, mikäli nuori ei täytä joidenkin palvelutarjoajien määrittämiä tuen saamisen kriteereitä.

OHJAUSPROSESSIN RAAMIT –TEEMAKOKONAISUUDEN YHTEENVETO

Ohjausprosessin toimivuutta muokkaavat tekijät:

- **Nuoren elämäntilanne ja sen muutokset**
- **Nuoren sitoutuminen Ohjaamoon**
- **Ohjaajan henkilökohtainen tilanne**
- **Ihmissuhdetyön lähtökohdat**
- **Palveluiden alueellinen saata vuus ja saavutettavuus nuoren näkökulmasta**

6.6 Tulosten yhteenvetoa

Nuoren kiinnittymistä koulutukseen ja työelämään voidaan ohjauksen ja tuen näkökulmasta tarkastella alla olevan kuvion 3 kautta. Kuvion avulla olen pyrkinyt jäsentämään opinnäytetyöni aineiston keskeisimpiä tuloksia. Tulosten jäsenyksen myötä olen hahmottanut ohjausprosessin rakenteita ja niiden merkittävyyttä koulutukseen ja työelämään kiinnittämisen näkökulmasta.

Ohjaustoiminnan perustana tutkimusaineistoni mukaan toimii *luottamuksellinen ohjaussuhde*. Ennen ohjaussuhteen muodostamista on kuitenkin tärkeää, että nuori on tietoinen Ohjaamon tarjoamista palveluista ja tuntee tarvetta sekä halua hakea apua Ohjaamosta. Näin ollen ohjaustoiminnan ja auttamisen lähtökohdista ovat nuoren *ohjautuminen Ohjaamon palveluihin* sekä nuoren *kiinnittäminen* avun ja tuen piiriin. Toiminnan markkinoinnin osalta Ohjaamon tehtäväksi käsitettiin ohjauspalveluiden *tunnettavuuden lisääminen* nuorten verkostoissa sekä *Ohjaamon ideologian näkyväksi tekeminen* nuorten keskuudessa. Ohjaamon ideologia rakentuu *avoimen, luottamuksellisen ja kannustavan ilmapiirin ja toimintakulttuurin* muutokselle, mikä lähtee liikkeelle Ohjaamon toimijoiden asenteista ja muutoshalukkuudesta. Muutoshalukkuus liitettiin erityisesti Ohjaamon tavoitteisiin rikkoa byrokraattisia ja hallintorajoja korostavia vanhoja palvelujärjestelmiä.

Varsinaisen ohjaustyön laadukkuuden takeena toimivat puolestaan toiminnalle määritellyt keskeiset lähtökohdat ja toimintamallit. Opinnäytetyöni aineistossa onnistuneen auttamisprosessin nähtiin perustuvan ennen kaikkea Ohjaamon työntekijöiden *ammattilliselle osaamiselle* ja sen eri osa-alueille. Työntekijöiden kvalifikaatiot mahdollistavat laadukkaan ja laaja-alaisen ohjaustoiminnan rakentamisen sekä kehittämisen nuoren näkökulmasta käsin. Osaksi laadukasta ohjaustyötä käsitettiin myös *moniammatillinen yhteistyö* sekä *verkostotoiminta* niin Ohjaamon sisäisten toimijoiden kuin laajemmin paikkakunnan muiden toimijoiden ja palveluiden kanssa. Yhteisöllisen toimintakulttuurin nähtiin mahdollistavan uudet innovaatiot, kokonaisvaltaisemman ohjausotteen sekä koulutuksen ja työelämän joustavat siirtymät. Toisaalta yhteistyön keskeisenä tehtävänä nähtiin siirtyminen korjaavasta ohjaustyöstä ennaltaehkäisevään ohjauksen ja tuen malliin.

Laadukkaan ohjaustyön yksinään ei kuitenkaan nähty riittävän nuoren tilanteen parantumiseen. Ohjaustyön ohella huomiota on kiinnitettävä laajemmin myös nuoren omien verkostojen merkitykseen elämänmuutoksessa. Erityisesti *vertaisuuden kokemusten* nähtiin luovan pohjaa opiskelu- ja työyhteisössä selviämiseksi ja siihen kiinnittymiseksi. Vertaissuhteiden ja verkoston kehittämisen nähtiin olevan merkittävää erilaisissa toimintaympäristöissä toimimiseksi. Näitä vertaistoiminnan kokemuksia nuoren on mahdollista saada Ohjaamon omasta *ryhmätoiminnasta*. Vertaisryhmän koettiin mahdollistavan omien tunteiden ja kokemusten jakamisen, onnistumisten ja sosiaalisen tuen saamisen sekä oman osaamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen. Näin Ohjaamon ryhmätoiminnan voidaan nähdä pohjautuvan Toppingin (2005) määrittelemän vertaisoppimisen mallin mukaiseen toimintaan. Lisäksi nuoren *harrastustoiminnan* nähtiin tukevan vertaisuuden rakentumista. Harrastusten kautta nuoren on mahdollista vahvistaa sosiaalista verkostoa, rakentaa arjen rutiineita mutta myös kehittää omaa toimijuuttaan vertaistensa kanssa. Toisaalta elämänmuutoksen tukena nähtiin myös ryhmä- ja harrastustoiminnan ulkopuoliset *vertaisverkostot*. Nuoren omat verkostot toimivat joko elämänmuutosta tukevana tai hidastavana tekijänä.

Laadukasta ohjaustyötä rakentavat tekijät yhdessä vertaisuutta kehittävien tekijöiden kanssa ohjaavat nuorta kohti ohjaustoiminnalle asetettuja tavoitteita. Ohjaustoiminnan tavoitteena on nuoren omasta maailmasta käsin ymmärtää nuoren elämäntilannetta ja sitä kautta myös lisätä nuoren omaa *itsetuntemusta* ja mahdollistaa elämäntilannetta helpottavien oivallusten syntyminen. Itsetuntemuksen lähtökohtana on positiivisen minäkuvan luominen ja tulevaisuusorientaation herättäminen. Itsetuntemuksen nähtiin puolestaan linkittyvän nuoren vahvuuksien hahmottamiseen ja sitä kautta *voimaantumisen* kokemukseen. Voimaantumisen kokemus lisää nuoren itseluottamusta sekä minäpystyvyyden tunnetta ja kokonaisvaltaisesti myös elämönhallinnan tunnetta. Minäpystyvyyden ja onnistumisen kokemukset auttavat ohjaustyössä kehittämään sekä nuoren omaa *toimijuutta* että itsenäisyyttä. Vahvuuksien löytäminen ja oman toimijuuden vahvistaminen tukevat nuorta oman arjen suunnittelussa, arjen haasteista selviytymisessä ja sitä kautta oman arjen ja elämän kokonaisuuden hahmottamisessa.

Edellä mainitut tekijät yhdessä ohjaustoiminnan tavoitteiden kanssa ohjaavat nuorta kohti koulutukseen ja työelämään kiinnittymistä. Ne auttavat nuorta ymmärtämään omaa elämäntilannettaan, hahmottamaan hyvän tulevaisuuden rakenteita ja tekemään itselle mielekkäitä, hyvää tulevaisuutta rakentavia päätöksiä. Omien haaveiden selvittäminen lisää nuoren motivaatiota toimintaan ja auttaa näin myös kiinnittymään nuoren kannalta mielekkääseen toimintaan, koulutukseen ja työelämään.

KOULUTUKSEEN JA TYÖELÄMÄÄN KIINNITTYMINEN



KUVIO 3. Kiinnittymistä tukevan ohjausprosessin rakentuminen opinnäytetyön aineiston valossa

7 POHDINTA

Tarkasteltaessa opinnäytetyöni teoreettista taustaa sekä tuloksia voidaan huomata nuoren koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen olevan kompleksinen ja monitahoinen ilmiö. Näin ollen tutkimuksessa ei voida kiinnittää huomiota vain niihin seikkoihin, jotka konkreettisesti ohjaavat nuorta kohti koulutusta tai työelämää. Ennen kaikkea on kiinnitettävä huomiota niihin tekijöihin, jotka laajemmin rakentavat ohjausprosessia nuoren näkökulmasta. Varsinaisen ohjaustoiminnan ohella myös ohjausta muokkaavat raamit vaikuttavat kokonaisuudessaan tuen järjestämiseen ja sen toimivuuteen. Jotta koulutukseen kiinnittymistä ja sen tukemista voitaisiin ymmärtää koko sen laajuudessa, olen tässä opinnäytetyössäni pyrkinyt avaamaan tutkittavan ilmiön tematiikkaa myös useista eri näkökulmista. Työni lähtökohtana ja tavoitteena on ollut erityisesti herättää kriittisesti pohtimaan ohjaus- ja tukitoiminnan lähtökohtia ja niiden rakentamista nyky-yhteiskunnassa. Toisaalta tarkoituksena on ollut tuoda esille niitä näkemyksiä, joita Ohjaamoverkostolla on onnistuneesta ja nuorta tukevasta ohjaustoiminnasta. Paikoittain kriittisen näkökulman lähtökohtana on ollut nostaa näkyville toiminnan hyväksi havaittuja toimintamalleja ja -käytänteitä.

Tulosten yhteenvetoa -alaluvussa olen koonnut opinnäytetyöni kannalta keskeisimpiä tuloksia ja niiden tulkintoja. Näin ollen pohdinta-kappaleen tehtäväksi olen asettanut Ohjaamojen laajemman yhteiskunnallisen merkityksen tarkastelun eri toimijoiden näkökulmasta sekä toisaalta myös koulutukseen kiinnittymisen käsitteen tarkastelun tutkimustulosteni valossa.

7.1 Ohjaamotoiminta nyt ja tulevaisuudessa

Ohjaamoiden toiminta koettiin teemahaastatteluissa positiiviseksi ja merkittäväksi toimintamalliksi nuorten näkökulmasta. Vaikka Ohjaamon toimintamallin nähtiin vastaavan paremmin nuorten palveluntarpeita, tiedostettiin ohjaustoiminnan haasteeksi sen projektiluontoisuus ja toiminnan kehittämisen ajalliset

haasteet. Yhdessä haastattelussa Ohjaamotoiminnan haasteena mainittiin lisäksi nykyisten palvelujärjestelmien byrokraattisuus. Byrokraattisuus näyttäytyy osittain epäyhtenäisinä toimintakäytänteinä. Yhteisten toimintamallien puuttuminen on puolestaan yhteydessä toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Kun byrokraattisuus vielä nykyisin näkyy vahvasti useissa palvelujärjestelmissä, vaatii se Ohjaamolta uudistumiskykyä ja -halukkuutta rakentaa uudenlaisia toimintamalleja toiminnan pohjaksi. Onnistuneen ohjaustoiminnan yhtenä lähtökohtana on virastomaisuudesta ja hallintorajoja korostavasta palvelujärjestelmästä irrottautuminen. Vaikka palvelujärjestelmien ja niiden mielikuvien muuttaminen nähtiin toiminnan kannalta haasteellisena, koettiin se kuitenkin tärkeäksi Ohjaamon tehtäväksi. Tutkimuksessaan Paju ja Vehviläinen (2001, 180) ovat tutkimusaineistoni ohella nähneet erilaisten nuorisoprojektien haasteeksi juuri toiminnan byrokraattisuuden ja hallinnollisuuden ongelmat.

Erityisesti haastatteluissa nostettiin esille Ohjaamon kyky tarjota kattavasti palveluita toimijat yhteen kokoavassa paikassa. Tällaisessa matalan kynnyksen palvelussa olennaista on avun saamisen tehokkuus ja palvelusta toiseen siirtymisen poistuminen. Yhden luukun periaatteeseen pohjautuvat palvelut tekevät avun hakemisen nuoren kannalta helpommaksi. Tällaisen palvelumallin tarve näkyy nuorten kohdalla erityisesti siinä, että avun hakeminen oikeasta paikasta on usein haastavaa ja vaatii nuorelta kykyä ja uskallusta palveluun hakeutumiseen.

Ohjaamon tulevaisuutta pohdittaessa haastatteluissa nostettiin esille toiminnan jatkuvuuden kysymykset. Jo tässä toiminnan vaiheessa keskeisessä roolissa nähtiin olevan yhteiskunnalliset päättäjät. Myös eri toimijoiden taustaorganisaatioiden yhteistyön tiivistäminen ja yhteisten toimintalinjojen rakentaminen koettiin tärkeäksi. Palveluiden kehittämisen tulisi tulevaisuudessa suunnata yhä enemmän tarvelähtöisen palvelukokonaisuuden varaan. Jotta tarvelähtöistä palvelumallia voidaan kehittää, vaatii se ennen kaikkea taustaorganisaatioiden ymmärrystä toiminnan tavoitteista ja lähtökohdista. Kokonaisvaltainen ohjaustoiminta vaatii toimiakseen toimijoiden yhtenäisyyttä, yhteisiä toimintamalleja, mutta toisaalta myös yhtäläisiä resursseja Ohjaamotoiminnan kehittämiseen.

Aiemmissä tutkimuksissa hyvien toimintamallien uhkana nähdään kuitenkin tilanteet, jolloin toimijoiden väliset verkostot katkeavat projektirahoituksen, henkilöstömuutosten tai muiden tekijöiden vuoksi (Määttä 2015, 30). Pahimmillaan projektien rahoitus ja taloudelliset tekijät voivat estää jopa nuoren riittävän avun ja tuen saamisen (Määttä & Määttä 2015, 16).

Valtakunnallisen projektin haasteena myös opinnäytetyössäni nähtiin toiminnan alueelliset erot. Keskeiseksi nousi kysymys toiminnan alueellisesta ja kautumisesta tasaisesti, mutta toisaalta myös Ohjaamon tarjoamien palveluiden sisällöllinen rikkaus eri alueilla. Myös Nuorten tuki -hankkeessa Ohjaamoiden haasteeksi nähtiin toiminnan maantieteellinen sijainti ja palveluiden tasoerot (Unelmoi, uskalla, onnistu 2014, 79).

Ohjaamotoiminnan tulevaisuutta pohdittaessa moniammatillisuus ja verkostoituminen nähtiin merkittäväksi tekijäksi toiminnan jatkuvuuden kannalta. Yhteiset toimitilat mahdollistavat eri organisaatioiden työntekijöiden joustavan yhteistyön tekemisen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin luomisen. Joustavat yhteistyömahdollisuudet ja yhteiset toimitilat ovat yhteydessä puolestaan nuorten ohjaus- ja tukipalveluiden joustavaan ja tarvelähtöiseen järjestämiseen. Kaiken kaikkiaan ohjaustyön järjestäminen perustuu aina sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja erilaisten verkostojen toimintaan. Ohjattava toimii tiiviissä vuorovaikutuksessa sekä ohjaajansa että oman sosiaalisen verkostonsa kanssa, kun taas ohjaajan toimintakentän muodostavat nuoren lisäksi yhteistyöverkostot alueen muiden toimijoiden kanssa. Näin ollen nuoren integroituminen opiskelu- tai työyhteisöön perustuu sosiaalisen vahvistumisen ja erilaisissa verkostoissa toimimisen harjoitteluun. Sosiaalinen vahvistuminen erilaisissa toimintaympäristöissä auttaa myös kehittämään muiden osa-alueiden osaamista ja näin tukee laaja-alaisesti koulutuksessa ja työelämässä tarvittavien perusvalmiuksien kehittymistä.

Haastatteluissa toiminnan kehittämisen ja jatkumisen osalta esille nostettiin toiminnan arvioinnin rakentaminen. Opinnäytetyöni aineistoon perustuen voidaan Ohjaamotoiminta nähdä onnistuneena, nuoria tukevana toimintana. Tulevaisuudessa olennaista onkin tarkastella ohjaus- ja tukitoiminnan toimivuutta ja

vaikuttavuutta nuoren elämässä. Jatkotutkimusmahdollisuutena tämän oppinäytetyöni valossa voitaisiin nähdä Ohjaamotoiminnan tarkastelu nuoren näkökulmasta. Toisaalta tutkimusta voitaisiin kehittää myös toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin osalta valtakunnallisella tasolla. Myös aiempien nuorisoprojektien haasteena on nähty niiden vaikuttavuuden arvioinnin epäselvyys (Paju & Vehviläinen 2001, 180). Ohjaamotoiminnan jatkumista ajatellen tutkimusta voitaisiin keskittää tarkastelemaan Ohjaamotoimijoiden taustaorganisaatioiden käsitteitä toiminnan kehittämisestä ja palvelurakenteiden muutoksesta.

7.2 Ohjaamotoiminta koulutukseen kiinnittymisen valossa

Oppinäytetyöni aineistossa koulutukseen ja työelämään kiinnittymisen nähtiin olevan laaja ja problemaattinen ilmiö. Kiinnittymisen nähtiin linkittyvän vahvasti nuoren kokonaisvaltaisen elämäntilanteen eri osa-alueisiin. Tätä tutkimustulostani heijastaa myös kansainvälinen ymmärrys kiinnittymisen kompleksisuudesta ja monitahoisuudesta (Dotterer & Lowe 2011, Estell & Perdue 2013). Toisaalta myös kiinnittymisen käsitteeseen liitetyn motivaation nähtiin myös oppinäytetyössäni vaikuttavan nuoren opiskeluihin tai työhön sitoutumiseen. Motivaation käsitettiin olevan perusta mielekkäiden urasuunnitelmien ja -haaveiden toteuttamisessa. Tutkimuksessani motivaation yhteys kiinnittymiseen nähtiin kuitenkin huomattavasti merkittävämpänä ilmiönä kuin aiemmissä tutkimuksissa. Motivaation on todettu olevan tärkeä osa kiinnittymisen prosessia, mutta ei kuitenkaan sen välttämätön osa (Appleton ym. 2008).

Kiinnittymisen prosessiin liitettiin tutkimustuloksissani vahvasti näkemykset nuoren lähiympäristön vaikutuksesta. Toimintaympäristöjen erilaisista verkostoista mainittiin vahvimpana perhe sekä vertaisryhmät. Kiinnittymisen käsitteen määrittelyn yhtenä näkökohtana on korostettu lähiympäristön ja eritoten perheen, sosioekonomisen taustan sekä perheen asettamien odotusten merkittävyyttä nuoren kiinnittymiselle (Appleton ym. 2006). Koulutukseen kiinnittymiseen käsitteenä on vahvasti yhdistetty näkemykset eräänlaisesta nuoruuden kehitystehtävästä ja siirtymävaiheesta nuoruudesta aikuisuuteen (Mahatmya ym.

2012). Toisaalta kiinnittyminen on prosessi, jossa yksilön ajatukset, tunteet ja toiminta linkittyvät toisiinsa (Furlong & Christenson 2008, Li & Lerner 2013). Opinnäytetyöni tuloksien valossa ohjausprosessi perustuu yksilön kokonaisvaltaisen elämäntilanteen tarkastelulle kiinnittymisen näkökulmasta. Holistinen ohjausote pohjautuu ajatukselle nuoren kokemusten, tunteiden, arvojen ja arvostusten ymmärtämisestä – tavoitteena on ymmärtää nuoren tulevaisuudelle asettamia merkityksiä ja hyvää tulevaisuutta sanoittavia tekijöitä.

Behavioraaliseen ja sosiaaliseen kiinnittymisen määrittelyssä on painotettu yksilön osallistumisen, sinnikkyuden, aktiivisuuden ja läsnäolon merkitystä opinnoissa. Opinnäytetyössäni näitä kiinnittymisen osa-alueita pyrin tarkastelemaan ohjauksen näkökulmasta nuoren koulutuksen keskeytymistä selittävinä tekijöinä, joista esimerkkinä mainittiin oppimisvaikeudet ja laajemmin arjen- ja elämänhallinnan ongelmat. Emotionaalisen ja sosiaalisen kiinnittymisen merkittävyys ilmeni tutkimusaineistossani sosiaalisten suhteiden ja vertaisryhmäverkostojen tärkeytenä. Koulutukseen kiinnittymisen määritelmässä emotionaaliseen ja sosiaaliseen kiinnittymiseen on liitetty yksilön tuntemukset opiskelijayhteisöön kuulumisesta, sosiaalisten suhteiden toimivuudesta sekä suhtautumisesta koulutukseen. Ohjaamotoiminnan näkökulmasta emotionaalista kiinnittymistä tukevia tekijöitä vahvistetaan erityisesti nuoren sosiaalisella vahvistamisella, jonka lähtökohtana on vertaisuuden kokemusten kerryttäminen ja vuorovaikutuksen perustaitojen hallitseminen. Konkreettisesti ohjaustoiminnassa sosiaalinen vahvistaminen ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittäminen näkyvät sekä osana Ohjaamon ryhmätoimintaa, nuoren omia harrastuksia että nuoren henkilökohtaisten sosiaalisten verkostojen rakentamisena.

Kognitiivisen ja akateemisen kiinnittymisen tukemiseen liitettiin puolestaan vahvasti näkemykset opiskelijan itsesäätelytaitojen, omatoiminnanohjauksen, opiskeluvalmiuksien ja motivaation kehittämisestä. Toisaalta opiskeluvalmiuksia ei käsitetty vain oikeanlaisten opiskelutekniikoiden hallintana, vaan laajemmin opinnoissa ja työelämässä tarvittavien perustaitojen opetteluna. Itsesää-

telyn ja omatoiminnanohjauksen osa-alueina Ohjaamotoiminnassa nähtiin nuoren oman itsetuntemuksen, toimijuuden ja osallisuuden kehittäminen korostaen nuoren olemassa olevaa osaamista, vahvuuksia ja onnistumisen kokemuksia.

Kiinnittymisen eri osa-alueiden tukeminen ohjauksessa pohjautuu osaltaan myös Kuntun (2011) opiskelukykyisyyden mallin pohjalle. Ohjaamon toiminnan yhtenä lähtökohtana nähtiin nuoren persoonallisuuden, elämäntilanteen, sosiaalisten suhteiden sekä terveydellisten tekijöiden hahmottaminen. Tällainen nuoren elämänkentän hahmottaminen voidaan nähdä liittyvän Kuntun (2011) mallin voimavarojen osa-alueeseen. Nuoren voimavarat toimivat opiskeluiden ja työssä selviytymisen tukipilareina. Opiskelutaitojen osa-alueelta opinnäytetyöni aineistossa painotettiin näkemystä nuoren opiskeluorientaation, yksilöllisten opiskelunvalmiuksien sekä sosiaalisten taitojen kehittämistä.

Tutkimustulosteni valossa ohjauksen tavoitteena on mahdollistaa nuoren aktiivinen osallisuus koulutuksessa ja työelämässä ja sitä kautta vahvistaa nuoren yhteenkuuluvuuden tunnetta omassa opiskelu- ja työyhteisössä. Ohjaamon toiminnan taustalla on tällöin Finnin (1989) koulutukseen kiinnittymisen osallisuuden ja identifioitumisen malli (participation-identification model). Toisaalta ohjaustoiminnan tavoitteena on myös vähentää nuoren kokemaa epäonnistumisista aiheutunutta turhautumista, joka puolestaan vaikuttaa itsetunnon ja positiiivisen minäkuvan kehitykseen. Tavoitteena on ennen kaikkea vahvistaa positiiivista käsitystä itsestä oppijana ja ihmisenä onnistumisen ja ratkaisukeskeisen toiminnan kautta. Tämä toimintamalli ilmentää Finnin (1989) käsitystä turhautumisen ja itsetunnon välisestä yhteydestä kiinnittymisen näkökulmasta (frustration–self-esteem model).

Kiinnittymiseen keskittyvässä tutkimuksessa tärkeään asemaan on nostettu nivelvaiheen ohjaustyön merkitys. Opinnäytetyössäni nivelvaiheen ohjaus ilmeni ohjausprosessin ajallisena kestävyyttenä ja jälkiohjauksena koulutukseen tai työelämään siirtymisen jälkeen. Nivelvaihtelyssä keskeisenä nähtiin oppilaitos- ja työelämäyhteistyön kehittäminen sekä nuoren tukiverkoston huomioiminen osana ohjausta. Varsinaisina ohjauksen sisältöinä nähtiin puolestaan kiinnittymistä olennaisesti tukevat elämänhallintataidot, ura- ja elämänsuunnittelutaidot,

itsenäisyyden edistäminen sekä voimaantuminen. Näiden ohjauksen osa-alueiden nähtiin toteutuvan kokonaisvaltaisen eli holistisen, opiskelijakeskeisen ohjausmallin kautta. Holistisesta ohjausmallista kertoivat moniammatillisen yhteistyökulttuurin luominen, verkostoyhteistyön tekeminen ja sitä kautta vastuurajojen ja yhtenäisten toimintamallien luominen. Kaiken kaikkiaan Ohjaamon tukitoiminnan voidaan nähdä vahvasti nivoutuvan koulutukseen kiinnittymisen käsitteen ympärille. Ohjaustoiminnan tavoitteena ja lähtökohtana on tällöin kiinnittymiseen liittyvien tekijöiden ja osa-alueiden tukeminen ohjauksessa.

LÄHTEET

- Euroopan komissio 2011. Komission tiedonanto: Koulunkäynnin keskeyttämisen vähentäminen: ratkaiseva osa Eurooppa 2020-strategiaa.
- Aaltonen, S. & Berg, P. 2015. Nuorten ja palveluntarjoajien kohtaamiset. Teoksessa S. Aaltonen, P. Berg & S. Ikäheimo (toim.) Nuoret luukulla: Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 160, 41–127.
- Aaltonen, S. 2011. Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintaamiseen. Kasvatus 42 (5), 480–492.
- Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo S. 2015. Lopuksi: Mitä rekisterit ja haastattelut kertovat meille syrjäytymisestä, nuorista ja palveluista? Teoksessa S. Aaltonen, P. Berg & S. Ikäheimo (toim.) Nuoret luukulla: Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 160, 128–133.
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutustakuusta ohjaustakuuseen – nuorten koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. Kasvatus 40 (5), 394–406.
- Ahola, S., Galli, L. & Ikonen, S. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Luettu 18.10.2015. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43498/ruse2009report01.pdf?sequence=1>
- Alanen, O. 2015. Nuoret osallisiksi. Teoksessa M. Määttä & A. Määttä (toim.) Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16/2015, 77–89. Luettu 10.10.2015. http://vnk.fi/documents/10616/1456483/VNK+16_2015.pdf/2efb35eb-0f6e-4428-93bf-5998df7d983d
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. 2004. Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42 (2), 95–113.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* 45 (5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. M. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44 (5), 427–445.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L. S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32 (3), 651–670.
- Arnkil, T. & Eriksson, E. 1999. Kelluvia vuoropuhelurakenteita. Teoksessa P. Virtanen (toim.) *Verkostoituva asiakastyö*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 71–109.
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. & Huebner, E. S. 2010. A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results From Middle High and High School Students. *School Psychology Quarterly* 25 (2), 84–93.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. 2012. Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (1), 85–100.
- Bruun, H. 2002. Verkosto tulevaisuuden sommitelmana. Teoksessa S. Inkinen, H. Bruun & F. Lindberg (toim.) *Tulevaisuus. Nyt. Riskiyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab, 92–113.
- Coman, G.J., Evans, B.J. & Burrows, G.D. 2002. Group counselling for problem gambling. *British Journal of Guidance and Counselling* 30 (2), 145–158.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. 2011. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 40 (12), 1649–1660.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU.
- Estell D. B. & Perdue N. H. 2013. Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools* 50 (4), 325–339.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59 (2), 117–142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of the Educational Research* 74 (1), 59–109.

- Furlong, M. J. & Christenson, S. L. 2008. Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the schools* 45 (5), 365–368.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hart S. H., Stewart, K. & Jimerson, S. R. 2011. The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology* 15, 67–79.
- Herranen, J., Määttä, M. & Souto, A-M. 2015. Opiskelu mahdolliseksi. Teoksessa M. Määttä & A. Määttä (toim.) Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16/2015, 57–76. Luettu 10.10.2015. http://vnk.fi/documents/10616/1456483/VNK+16_2015.pdf/2efb35eb-0f6e-4428-93bf-5998df7d983
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, M. & Muuronen, A. 2013. Ammatillisten oppilaitosten haasteet ja mahdollisuudet opiskelijoiden tuen järjestämisessä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 28–35.
- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Opetushallitus. Luettu 15.11.2015. http://www.oph.fi/download/49151_keskeyttaako_vai_ei.pdf
- Jäppinen, A-K. 2007. Kiinni ammattiin – ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetusministeriön julkaisuja 2007:27.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, T. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto, 125–151.
- Karjalainen, M. 2006a. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen aikana luodut toimintamallit tai hyvät käytännöt. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Tutkimuslustoja 31. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81–

109. Luettu 15.11.2015. http://www.oph.fi/download/30245_ohjauksen_toimintakulttuurin_muutos_alueellisessa_yhteistyossa.pdf
- Karjalainen, V. 2006b. Verkostokehittäminen – Palveluparadigman muutosvoima. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskohtia. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 251–268.
- Kemppi, J. 2008. Mitä opimme nuorten profiileista? Kokemuksia nuorten osallisuushankkeen toiminnasta. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 140–149.
- Kettunen, J. & Kiiveri, L. 2013. Opinnot katkolla – tarinoita keskeyttäjäistä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 73–81.
- Kiiveri, L. & Häkkinen, S. 2013. Ohjauksesta voimaa ja nuottia eteenpäin. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 235–256.
- Kiiveri, L., Määttä, S., Ilveskoski, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E. & Kairaluoma, L. 2013a. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 153–184.
- Kiiveri, L., Peltomaa, I. & Toivanen, J. 2013b. Nivelvaihtely ja keskeyttämisen ehkäisy. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 83–96.
- Kivelä, S. & Ahola, S. 2006. Koulutusyhteiskunnan syrjäpoluilla. VaSkooli-tutkimushankkeen 1. osaraportti. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Luettu 17.10.2015. <http://ruse.utu.fi/pdfrepo/Raportti1.pdf>
- Kivelä, S. & Ahola, S. 2007. Elämää nivelvaiheessa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Luettu 16.10.2015. http://www.vaskooli.fi/elamaa_nivelvaiheissa.pdf
- Kivijärvi, A., Peltola, M. & Souto, A-M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten nuorten onnistuneiden koulutussiihtymien tukeminen. Teoksessa M. Määttä & A. Määttä (toim.) Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkai-

susarja 16/2015, 23–26. Luettu 10.10.2015. http://vnk.fi/documents/10616/1456483/VNK+16_2015.pdf/2efb35eb-0f6e-4428-93bf-5998df7d983d

Kohtaamo-hanke esittäytyy. Luettu 20.10.2015. http://www.peda.net/img/portal/3094364/Hankkeen_perusesittely_ja_yhteystiedot.pdf?cs=1427791359

Komonen, K. 1999a. Valintoja vai ajautumista? Ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 247–266.

Komonen, K. 1999b. Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? – ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 117–127. Luettu 20.10.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/holtittomasta_hallittuun.pdf

Koskinen, T. 2007. Toisen asteen yhteys? Aktivointia ammatilliseen koulutukseen ja keskeyttämisen ehkäisyä - kokemuksia ja hyviä käytäntöjä. Opetusalan koulutuskeskus.

Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opinpoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 42. Luettu 20.2.2016. <http://ktl.jyu.fi/img/portal/20810/G042.pdf>

Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 34–35.

Kuronen, I. 2011. "Mun kompassin neula vaan pyörii." Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Luettu 20.2.2016. https://ktl.jyu.fi/img/portal/19837/G041_verkkojulkaisu.pdf

Kuronen, I. 2013. Keskeyttämisen tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kieveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 61–71.

Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja

tieteenalana 2: ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–179.

- Launonen, A. 2005. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktivointi – rahalla vai rakkaudella? Päättyneiden tavoite 3 -ohjelman ESR-projektien 2000–2003 loppuraporttien ja laadullisten raporttien analysointi ja projektien vaikuttavuuden selvittäminen. Opetushallitus. Helsinki: Edita. Luettu 3.3.2016.
http://www.oph.fi/download/47383_ESR_julkaisu2005.pdf
- Li, Y. & Lerner, R. 2013. Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth & Adolescence* 42 (1), 20–32.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal Of Educational Research* 52 (6), 583–602.
- Mackie, S. 1998. Jumping the hurdles. Paper presented at Higher Education Close Up Conference, University of Central Lancashire, July 6-8. Luettu 27.5.2016. <URL:<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000689.doc>>
- Linnamaa, R. & Sotarauta, Y. 2000. Verkostojen utopia ja arki. Tutkimus Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö, Sente-julkaisuja 7, Tampere. Luettu 15.9.2015.
http://www.uta.fi/jkk/sente/netlibrary/J_72000_Verkostojen_utoopia_ja_arqi.pdf
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. & Feldman Farb, A. 2012. Engagement Across Developmental Periods. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. Springer: New York, Dordrecht, Heidelberg, London, 45–63.
- Martela, Frank & Jarenko, Karoliina 2014: Sisäinen motivaatio - Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014. Luettu 14.3.2016. <https://filosofianakatemia.fi/tiedostot/sisainen-motivaatio.pdf>
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta. Osaraportti I: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001. Luettu 12.9.2015. <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/6fe8ccf1-1c3b-4835-a8cc-bcad90b21172/Joustavat%2Bkoulutusvylt%2Bja%2Burava->

linta.%2B%Osaraportti%2B1%2BKoulutusvyln%2Bvalinta%2Bja%2Bensimminen%2Blukuvuosi%2Btoisella%2Basteella.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=6fe8ccf1-1c3b-4835-a8cc-bcad90b21172

- Mehtäläinen, J. 2003. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta. Loppuraportti. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2003. Luettu 12.9.2015. http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/037271b7-09b2-47b6-bc32-292eff48fe36/A2_2003.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=037271b7-09b2-47b6-bc32-292eff48fe36
- Muuronen, A. 2013. Muut nuorta tukevat ihmiset kouluympäristössä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 227–233.
- Määttä, A. & Keskitalo, E. 2014. Ulkoringiltä sisärinkiin. Kumuloituneista ongelmista kärsivät nuoret aikuiset pirstaleisessa palvelujärjestelmässä. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (2), 197–207. Luettu 20.2.2016. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116235/maatta.pdf?sequence=1>
- Määttä, A. 2015. Yksittäisistä toimenpiteistä hyvin johdetuksi kokonaisuudeksi. Teoksessa M. Määttä & A. Määttä (toim.) *Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen*. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16/2015, 27–31. Luettu 10.10.2015. http://vnk.fi/documents/10616/1456483/VNK+16_2015.pdf/2efb35eb-0f6e-4428-93bf-5998df7d983d
- Määttä, M. & Määttä, A. (toim.) 2015. *Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen*. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16/2015. Luettu 10.10.2015. http://vnk.fi/documents/10616/1456483/VNK+16_2015.pdf/2efb35eb-0f6e-4428-93bf-5998df7d983d
- Määttä, M. 2004. Moniammatilliset ryhmät ehkäisevän päihdetyön toteuttajina Helsingissä. *Tutkimuskatsauksia* 4/2004. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Luettu 20.2.2016. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23454/yhteinen.pdf?sequence=2>
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. 2003. Measuring school engagement. *Education Quarterly Review* 9 (2), 25–34.

- Nummenmaa, A.R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus, 113–122.
- Nuorisolaki 27.1.2006/72. Luettu 15.10.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>
- Nurmi, J-E. 2013a. Nuoruuden haasteet. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 17–20.
- Nurmi, J-E. 2013b. Miksi nuori syrjäytyy? Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22–27.
- Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Luettu 17.10.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_270_tr33.pdf?lang=fi
- Opetusministeriö 2007. Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. Keskustelumuuisto 8.2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2. Luettu 21.10.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm_monisteita_2.pdf?lang=fi
- Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990- luvulla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Pakkala, A., Saukkonen, S. & Savonmäki, P. 2014. Kohti ohjaamoja. Luettu 20.10.2015. http://www.peda.net/img/portal/3089857/Kohti_ohjaamoja_raportti.pdf?cs=1415861747
- Palola, E., Hannikainen-Ingman, K. & Karjalainen, V. 2012. Nuoret koulutuspuodokkaat sosiaalityön asiakkaina – Tapaustutkimus Helsingistä. Raportti 29/2012. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena -ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55–75. Luettu 27.5.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47643/978-951-39-4497-1.pdf?sequence=1>
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen,

- E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 4–13. Luettu 27.5.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47643/978-951-39-4497-1.pdf?sequence=1>
- Pietikäinen, R. 2007. Palveluiden väliin putoamisesta yhtenäisiin palvelupolkuihin? Tutkimusinventari nuorten nivelvaiheen palveluja koskevasta tutkimuksesta. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 13. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Luettu 23.10.2015. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/inventaari.pdf>
- Pirttiniemi, J. & Päivänsalo, P. (toim.) 2001. Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen. Neljän alueellisen projektin kokemuksia. Opetushallitus, moniste 14/2001. Luettu 20.10.2015. http://www.oph.fi/download/49204_perusopetuksen_ja_ammattillisen_koulutuksen_nivelvaiheen_kehittaminen.pdf
- Puusniekka, R. & Kunttu, K. 2011. Miltä suomalaisten opiskelijoiden opiskelukyky näyttää tutkimusten valossa? Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 36–40.
- Ranta, E. 2001. Opiskelun haasteet lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 30–31.
- Rantakangas, E. 2009. Syrjänpudotettu vai oman polkunsä kulkija. Nuori ammatillisen koulutuksen keskeyttäjänä. Luettu 20.10.2015. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76537/lisuri00118.pdf?sequence=1>
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Edita. Luettu 12.11.2015. http://www.oph.fi/download/46975_kannattavaa_opiskelua.pdf
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 1–13.
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. 1998. Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *American Journal of Education*, 107 (1), 1–35.
- Rönkä, A. 2013. Syrjäytymisen vastavoimat. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 36–40.

- Saikkonen, P., Blomgren, S., Karjalainen, P. & Kivipelto, M. 2015. Palvelut kuntouttaviksi. Teoksessa M. Määttä & A. Määttä (toim.) Parempia ratkaisuja koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien nuorten tukemiseen. Valtion selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 16/2015, 37–56. Luettu 10.10.2015. http://vnk.fi/documents/10616/1456483/VNK+16_2015.pdf/2efb35eb-0f6e-4428-93bf-5998df7d983d
- Salmela-Aro, K. 2013. Henkilökohtaiset tavoitteet. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 52–56.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen. ISSN=1798-9280. 2012. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 13.10.2015. http://stat.fi/til/kkesk/2012/kkesk_2012_2014-03-20_tie_001_fi.html
- Symes, B.A. 1998. Group counselling for vocational decideness. *Guidance & Counseling* 13 (2), 28–32.
- Tilastokeskus 2013. Työttömyysaste ei kerro nuorten syrjäytymisestä. Luettu 11.10.2015. http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/2013/uutinen_008_2013-03-11.html
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45 (1), 89–125.
- Topping, K.J. 2005. Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* 25 (6), 631–645.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM), sosiaali- ja terveysministeriö (STM) & opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2014. Ohjaamo-toiminnan yleiskuvaus marraskuu 2014. Luettu 1.11.2015. http://www.peda.net/img/portal/3094341/Ohjaamo-toiminnan_yleiskuvaus_marraskuu_2014.pdf?cs=1416911814
- Unelmoi, uskalla, onnistu! 2014. Ohjaamon ja Avoimen ammattiopiston matkassa 2010 -2014. Nuorten tuki – hankkeen kehittämistyön kuvauksia. Luettu 14.10.2015 <http://issuu.com/pkky/docs/nuortentuki-2014>
- Wang, M-T., Willet, J. B. & Eccles, J. S. 2011. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance across gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49 (4), 465–480.
- Vanttaja, M. & Järvinen T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen. E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen

- (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.
- Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011–2012. Seurantatutkimuksen raportti. Opetushallitus. Luettu 15.10.2015. http://www.oph.fi/download/149332_Ammatillisen_koulutuksen_lapaisyn_tehostamisohjelma_vuosina_2011-2012.PDF
- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Edita Prima Oyj. Luettu 15.10.2015. http://www.oph.fi/download/46566_kuvauksia_koulutuksen_keskeyttamsesta.pdf
- Veijalainen, L. 1999. Verkostoyhteistyöhön kohdistuvat odotukset päihde – ja huumetyössä. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 293–302. Luettu 20.11.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/holtittomasta_hallittuun.pdf
- Willms, J. D. 2003. Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Luettu 19.10.2015 http://www.oecd.org/edu/school/programme_for_international_student_assessment_pisa/33689437.pdf
- Vilppola, T. 1999. Reaalipedagogiikan mahdollisuudet koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemisessä peruskoulun ja toisen asteen välisessä nivelvaiheessa. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuorisoasiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 73–85. Luettu 4.2.2016. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/holtittomasta_hallittuun.pdf
- Vilppola, T. 2007. Reaalipedagoginen toimintaprosessi – sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 88. Oulu: Oulu university press. Luettu 22.2.2016. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514284670/isbn9789514284670.pdf>
- Virtanen, P. 1999. Verkostosta voimaa? Teoksessa P. Virtanen (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 33–46.

Virtanen, T. & Kuorelahti, M. 2013. Koulupinnaaminen – kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 104–112.

LIITTEET

Liite 1. Alkuperäiset kehyskertomukset

ONNISTUNUT OHJAUSKERTOMUS

Taustatiedot

1. Työskenteletkö itse

- | | | |
|------------------------|-------|----|
| - Ohjaamossa? | Kyllä | Ei |
| - Kohtaamo-hankkeessa? | Kyllä | Ei |

2. Oman Ohjaamosi paikkakunta:

3. Koulutustaustasi lyhyesti:

4. Ammattinimikkeesi:

Ohjaamo tukemassa nuoren koulutukseen kiinnittymistä

Mikko on 16-vuotias nuori, joka aloittaa opiskelunsa sähkö- ja automaatiotekniikan ammatillisessa koulutuksessa heti peruskoulun päättymisen jälkeen syksyllä. Mikko on edellisenä keväänä keskustellut ammattihaaveistaan opinto-ohjaajansa kanssa ja päättänyt hakea opiskelemaan sähköasentajaksi toisella paikkakunnalla sijaitsevaan ammatilliseen oppilaitokseen. Haussa Mikko on asettanut sähköasentajan opinnot ensimmäiseksi hakutoiveekseen, sillä hän toivoo tulevaisuudessa voivansa jatkaa isänsä perustamaa alan yritystä. Opintojen perässä Mikko on myös valmis muuttamaan vieraalle paikkakunnalle, sillä hänen kotiseudullaan kyseistä koulutusta ei järjestetä.

Syksyllä alkavat uudet opinnot jännittävät Mikkoa, sillä se tarkoittaa opiskelupaikan vaihtumista, omaan kotiin muuttamista sekä uusiin opiskelukavereihin tutustumista. Kaikki ei sujukaan parhaalla mahdollisella tavalla. Vähitellen ensimmäisen vuoden syksyllä Mikolle alkaa kerääntyä koulusta poissaoloja ja loppujen lopuksi hän anoo opintojensa keskeytystä syyslukukauden päätyttyä. Mikon vanhemmat ovat huolestuneet Mikon tilanteesta ja yllättävästä opintojen keskeyttämisestä. Huolestuneet vanhemmat ovat yrittäneet keskustella tilanteesta Mikon kanssa, mutta eivät ole onnistuneet löytämään tilanteeseen ratkaisua. Helmikuussa vanhempiansa tukemana Mikko kuitenkin päättää hakeutua paikkakuntansa Ohjaamoon, jotta tilanne opintojen suhteen voitaisiin korjata. Ensimmäisen ohjauskeskustelun myötä paljastuukin, että Mikolla on ollut opintojensa alusta lähtien hankaluuksia itsenäisestä arjesta ja koulusta selviämisen kanssa. Uuden koulun aloittaminen on myös tuntunut Mikosta liian haasteelliselta, mikä on vähitellen johtanut siihen, ettei Mikko ole enää pystynyt käymään koulussa.

Kolmen vuoden kuluttua ensimmäisestä ohjauskeskustelusta Mikko kuitenkin valmistuu sähköasentajaksi ammatillisesta oppilaitoksesta. Eläydy Mikon tilanteeseen ja kerro, mitä Ohjaamossa tehtiin onnistuneesti niin, että Mikko sai opintonsa päätökseen.

EPÄONNISTUNUT OHJAUSKERTOMUS

Taustatiedot

1. Työskenteletkö itse

- | | | |
|------------------------|-------|----|
| - Ohjaamossa? | Kyllä | Ei |
| - Kohtaamo-hankkeessa? | Kyllä | Ei |

2. Oman Ohjaamosi paikkakunta:

3. Koulutustaustasi lyhyesti:

4. Ammattinimikkeesi:

Ohjaamo tukemassa nuoren koulutukseen kiinnittymistä

Mikko on 16-vuotias nuori, joka aloittaa opiskelunsa sähkö- ja automaatiotekniikan ammatillisessa koulutuksessa heti peruskoulun päättymisen jälkeen syksyllä. Mikko on edellisenä keväänä keskustellut ammattihaaveistaan opinto-ohjaajansa kanssa ja päättänyt hakea opiskelemaan sähköasentajaksi toisella paikkakunnalla sijaitsevaan ammatilliseen oppilaitokseen. Haussa Mikko on asettanut sähköasentajan opinnot ensimmäiseksi hakutoiveekseen, sillä hän toivoo tulevaisuudessa voivansa jatkaa isänsä perustamaa alan yritystä. Opintojen perässä Mikko on myös valmis muuttamaan vieraalle paikkakunnalle, sillä hänen kotiseudullaan kyseistä koulutusta ei järjestetä.

Syksyllä alkavat uudet opinnot jännittävät Mikkoa, sillä se tarkoittaa opiskelupaikan vaihtumista, omaan kotiin muuttamista sekä uusiin opiskelukavereihin tutustumista. Kaikki ei sujukaan parhaalla mahdollisella tavalla. Vähitellen ensimmäisen vuoden syksyllä Mikolle alkaa kerääntyä koulusta poissaoloja ja loppujen lopuksi hän anoo opintojensa keskeytystä syyslukukauden päätyttyä. Mikon vanhemmat ovat huolestuneet tilanteesta ja yllättävästä opintojen keskeyttämisestä. Huolestuneet vanhemmat ovat yrittäneet keskustella tilanteesta

Mikon kanssa, mutta eivät ole onnistuneet löytämään tilanteeseen ratkaisua. Helmikuussa vanhempiensa tukemana Mikko kuitenkin päättää hakeutua paikkakuntansa Ohjaamoon, jotta tilanne opintojen suhteen voitaisiin korjata. Ensimmäisen ohjauskeskustelun myötä paljastuukin, että Mikolla on ollut opintojensa alusta lähtien hankaluuksia itsenäisestä arjesta ja koulusta selviämisen kanssa. Uuden koulun aloittaminen on myös tuntunut Mikosta liian haasteelliselta, mikä on vähitellen johtanut siihen, ettei Mikko ole enää pystynyt käymään koulussa.

Kahden vuoden kuluttua ensimmäisestä ohjauskeskustelusta Mikko ei edelleenkään ole jatkanut ammatillisia opintoja vaihtoehtoisillakaan linjoilla. Hän ei ole pitänyt yhteyttä Ohjaamoon yli vuoteen. Eläydy Mikon tilanteeseen ja kerro tarina siitä, missä Ohjaamo epäonnistui Mikon kohdalla.

Liite 2. Muokatut kehyskertomukset

ONNISTUNUT OHJAUSKERTOMUS

Oman Ohjaamosi paikkakunta:

Mikä on roolisi ohjaamoverkostossa? (Esim. työskenteletkö Ohjaamossa tai Kohtaamo-hankkeessa tai mikä on suhteesi Ohjaamoiden verkostoon):

Koulutustaustasi lyhyesti ja nykyinen ammattinimikkeesi:

Ohjaamo nuoren tukena

Mikko, 19v., on vailla ammatillista koulutusta ja hänellä on takanaan useita keskeytyneitä toisen asteen koulutuksia. Mikko ei ole töissä ja hänellä on haasteita sekä toimeentulossa että elämänhallinnassa. Mikko kuulee Ohjaamosta ja päättää tulla paikkakuntansa Ohjaamoon puhumaan tilanteestaan.

Vuoden kuluttua Mikon tilanne näyttää paljon paremmalta. Eläydy Mikon tilanteeseen ja kerro, mitä on tapahtunut.

EPÄONNISTUNUT OHJAUSKERTOMUS

Oman Ohjaamosi paikkakunta:

Mikä on roolisi ohjaamoverkostossa? (Esim. työskenteletkö Ohjaamossa tai Kohtaamo-hankkeessa tai mikä on suhteesi Ohjaamoiden verkostoon):

Koulutustaustasi lyhyesti ja nykyinen ammattinimikkeesi:

Ohjaamo nuoren tukena

Mikko, 19v., on vailla ammatillista koulutusta ja hänellä on takanaan useita keskeytyneitä toisen asteen koulutuksia. Mikko ei ole töissä ja hänellä on haasteita sekä toimeentulossa että elämänhallinnassa. Mikko kuulee Ohjaamosta ja päättää tulla paikkakuntansa Ohjaamoon puhumaan tilanteestaan.

Vuoden kuluttua Mikon tilanne ei ole muuttunut ainakaan parempaan suuntaan. Eläydy Mikon tilanteeseen ja kerro, mitä on tapahtunut.

Liite 3. Teemahaastattelurunko

Yleiset lämmittelykysymykset

- Kerro aluksi, millainen roolisi on Ohjaamossa (mikä linkki itsellä Ohjaamoon).
- Millaisia kokemuksia sinulla on Ohjaamon toiminnasta näin toiminnan alkuvaiheessa?
- Miten mielestäsi Ohjaamot ovat tähän mennessä onnistuneet vastaamaan nuorten ohjaustarpeisiin?

Teema 1: Ohjaamotoiminnan yleiset raamit

Kuvitellaan tilanne, jossa nuorella on useita keskeytyksiä ammatillisesta koulutuksesta sekä vaikeuksia elämänhallinnassa ja toimeentulossa.

- Kertoisitko ajatuksiasi siitä, miten nuoren tilannetta voisi lähteä Ohjaamossa ratkaisemaan?
- Millaiset Ohjaamon toimintatavat voisivat auttaa nuorta tämän tilanteessa?
- Millaisena näet Ohjaamon mahdollisuudet tukea nuorta koulutukseen ja työelämään uudelleen kiinnittymisessä?

Teema 2: Kiinnittymistä tukevat käytänteet Ohjaamossa

Vuoden kuluttua siitä, kun nuori on saapui ensimmäisen kerran Ohjaamoon, hänen tilanteensa on kuitenkin parantunut huomattavasti.

- Mitkä asiat ovat voineet vaikuttaa nuoren tilanteen parantumiseen?
- Mitkä toimintatavat Ohjaamossa ovat voineet edistää nuoren tilannetta?
- Miten yhden pisteen idea ja siinä hyödynnettävä yhteistyö voisi mielestäsi parhaimmillaan toimia? **TAI** Kuvaile Ohjaamotoimintaa ihannetilanteessa.

Teema 3: Kiinnittymistä haittaavat/hidastavat käytänteet Ohjaamossa

Vuoden kuluttua siitä, kun nuori saapui ensimmäisen kerran Ohjaamoon, hänen tilanteensa ei ole parantunut.

- Mitkä asiat ovat voineet vaikuttaa siihen, ettei nuoren tilanne ole parantunut?
- Mitkä toimintatavat tai toiminnan puutteet Ohjaamossa olisivat voineet haitata tai hidastaa nuoren tilanteen parantumista?
- Olisiko Ohjaamo voinut tukea nuorta paremmin? Jos, niin miten?

Teema 4: Eläytymismenetelmäaineistosta esille nousseet teemat

- Mikä rooli nuoren kiinnittymisen tukemisessa on...
 - moniammatillisella yhteistyöllä?
 - Ohjaamoiden verkostoilla?
 - ohjaussuhteen muodostamisella? Millainen ohjaussuhde edistää nuoren tilanteen ratkaisemista?
 - nuoren omilla verkostoilla ja vertaissuhteilla? (perhe, ystävät, harrastukset)
 - voimavaraistavalla ja nuoren omaa toimijuutta lisäävällä ohjauksella?
- Onko Ohjaamoiden imagolla/näkyvyydellä jokin merkitys nuoren tukemisessa?

Lopetuskysymykset

- Haluaisitko kertoa/ lisätä vielä jotakin?
- Haluaisitko kysyä jotain?