

**Vuorovaikutussuhteiden vaikutus nuoren koulunkäyn-
tiin ja opintojen sujuvuuteen toisella asteella**

Katariina Kettunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Opettajankoulutuslaitos

Ohjausalan maisteriohjelma

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kettunen, Katariina. 2021. Vuorovaikutussuhteiden vaikutus nuoren koulunkäyntiin ja opintojen sujuvuuteen toisella asteella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.

Tämä tutkimus tarkastelee nuorten koulupolun sujuvuutta ja sen keskeytymistä toisella asteella. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten nuoren elinpiirissä ja elinyhteisöissä olevat vuorovaikutussuhteet niin kotona kuin koulussa ovat vaikuttaneet heidän opintoihinsa peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkimus on laadullinen, aineisto on kerätty haastattelemalla, ja analysoinnissa on hyödynnetty laadullista sisällönanalyysiä. Tutkimus keskittyi kolmen nuoren syväluotaavaan haastatteluun.

Keskeisimpinä tutkimustuloksina on perheen, koululuokan, kavereiden ja koulun henkilökunnan, sekä tutkittavien nuorten välisten vuorovaikutussuhteiden suuri vaikutus nuoren kouluun kiinnittymiseen, koulussa viihtymiseen, opiskelumotivaatioon, ja opintojen keskeytymiseen. Etenkin koululuokassa tapahtuva kiusaamiseen tai ulkopuolelle jättämiseen liittyvä vuorovaikutus esiintyi vahvana tuloksissa. Oppilaanohjaus jäi puutteelliseksi kaikkien tutkittavien osalta ja nostaa esiin oppilaanohjauksen kehittämisen tarpeen oppivelvollisuuden laajentuessa. On tärkeää tunnistaa heikossa asemassa olevat nuoret, jotka tarvitsevat tehostetumpaa ohjausta. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota nuorten vuorovaikutustaitojen tukemiseen.

Asiasanat: vuorovaikutussuhde, opiskelun sujuvuus, kouluviihtyvyys, kouluun kiinnittyminen, oppilaanohjaus, kiusaaminen ja yksinäisyys.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	POLARISAATIO JA KOULU	6
	2.1 Kouluviihtyvyys.....	6
	2.2 Kouluun kiinnittyminen	8
	2.3 Koulu-uupumus.....	9
3	VUOROVAIKUTUSSUHTEET JA KOULU	11
	3.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	11
	3.1.1 Vuorovaikutukseen virittäytyminen.....	12
	3.1.2 Oppilaiden erityispiirteet.....	16
	3.1.3 Poissaolot.....	17
	3.2 Oppilaanohjaus koulunkäynnin tukena.....	18
	3.3 Oppilashuolto koulunkäynnin tukena	20
	3.3.1 Yhteistyö vanhempien kanssa.....	26
	3.4 Koululuokka ja kaverit.....	27
	3.4.1 Kiusaaminen	29
	3.4.2 Yksinäisyys.....	31
	3.5 Vanhempien tuki koulunkäynnille	33
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	35
	4.2 Laadullinen tutkimus	36
	4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	37
	4.4 Aineiston keruu.....	38
	4.5 Aineiston analyysi	39

4.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset	40
5 TULOKSET.....	43
5.1 Vuorovaikutussuhteiden vaikutus koulunkäyntiin	43
5.1.1 Kaverien vaikutus koulunkäyntiin.....	44
5.1.2 Luokan vaikutus koulunkäyntiin	47
5.1.3 Yksinäisyys.....	48
5.1.4 Kiusaaminen	49
5.1.5 Opettajien ja oppilashuollon vaikutus koulunkäyntiin.....	51
5.1.6 Perheen vaikutus koulunkäyntiin	54
7 POHDINTA.....	58
7.1 Tulosten tarkastelu	58
7.2 Johtopäätökset	64
7.3 Tutkimuksen luotettavuus	67
7.4 Jatkotutkimushaasteet	68
LÄHTEET	69

1 JOHDANTO

Nuorten opintojen sujuvuus on noussut esille viime aikoina yhteiskunnallisessa keskustelussa etenkin nivelvaiheiden siirtymien ja opintojen keskeytymisten näkökulmista. Toisen asteen opinnoista pidättäytyneistä tai keskeyttäneistä nuorista on ollut kova huoli, ja haasteeseen on etsitty eduskunnassa ratkaisua muun muassa päätöksellä oppivelvollisuuden pidentämisestä. Lisäksi osallisuus yhteiskuntamme työmarkkinoilla edellyttää yhä useammin ammattiin valmistumista tai korkeakoulutusta. Työpaikan saamisen kannalta on erityisen tärkeää omata vähintään toisen asteen koulutus (Myllyniemi, 2008, 33), siksi opintojen keskeyttäneistä nuorista on huoli. Toisen asteen opintojen sujuvuutta on tutkittu hiljattain muun muassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toimesta. Tutkimustulosten mukaan yhteiskunnallisena haasteena voidaan nähdä toisen asteen opintojen keskeytymisten lisäksi nuorten eriarvoistuminen ja syrjäytyminen. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020, 24.) Julkaisussa kehoitetaan kehittämään koko oppilaitoksen henkilökunnan kykyä puuttua ajoissa opiskelijan opintojen sujuvuuden vaaranpaikkoihin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020, 256).

Tässä tutkimuksessa keskityn kolmen nuoren kokemuksiin heidän koulupolkunsa sujuvuudesta peruskoulusta ammatilliseen oppilaitokseen. Tarkastelen aihetta nuorten vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Keskeisinä käsitteinä tutkimuksessa on vuorovaikutussuhteiden lisäksi kouluviihtyvyys, kouluun kiinnittyminen, opettajaoppilassuhde, vanhempi-lapsisuhde, kaverisuhteet, kiusaaminen ja yksinäisyys. Tutkimuksen tehtävänä on pohtia nuorten elämässä olevien vuorovaikutussuhteiden, kuten kavereiden, opettajien ja vanhempien kanssa luotujen ihmissuhteiden vaikutusta nuoren opiskelun sujuvuuteen ja opintojen keskeytymiseen muun muassa kouluviihtyvyyden ja opintojen sujuvuuden osalta.

2 POLARISAATIO JA KOULU

Yhteiskunnallisessa keskustelussa on oltu huolissaan nuorten polarisoitumisesta, eli nuorten elämän kaksijakoistumisesta, jo pitkään. Suurin osa nuorista voi melko hyvin, mutta tietty osa nuorista painii yhä moninaisempien haasteiden ja pahoinvoinnin kanssa. Polarisaatiokeskustelua ei tarvitse aina nähdä nuorten välille katsottujen erojen kautta, vaan käsitettä voidaan käyttää hyödyksi pohdittaessa tiettyjen nuorten haastavia elämäntilanteita. Yhtenä suurena polarisaation seurauksena nuorten haastavan käytöksen osalta nähdään koulutuksen ulkopuolelle jääminen. Mutta miten voimme tutkia tätä huolta aiheuttavaa joukkoa? Jos nuori ei esimerkiksi osallistu koulutukseen, hän ei näy koulutusta koskevissa tilastoissa. Nuori ei esimerkiksi välttämättä ole osallistumassa koulussa toteutettaviin kyselytutkimuksiin, jos hänellä on paljon poissaoloja. Jäävätkö haastavassa elämäntilanteessa olevat nuoret siis tutkimuksen ulkopuolelle? Määrällisen tutkimusten rinnalle tarvitaankin laadullisia, nuorten omia kuvauksia ja tulkintoja kuulevia tutkimuksia. (Autio & Eräranta, 2008, 8-12.)

2.1 Kouluviihtyvyys

Erilaiset positiiviset ja negatiiviset koulukokemukset vaikuttavat oppilaiden kouluviihtyvyyteen heidän yleisen tyytyväisyytensä ja hyvinvointinsa kautta (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas, 2012, 9). Suomalaisessa koulussa viihdytään keskimäärin melko hyvin. Mannisen (2018, 69) tekemän tutkimuksen mukaan koulussa viihtyy 8.-luokkailaisista hyvin tai melko hyvin 85,4%. Samaisen tutkimuksen mukaan toiselle asteelle siirryttäessä oppilaat kokivat kouluviihtyvyytensä heikentyneen ja koulukielteisyytensä lisääntyneen. Yhtenä osatekijänä tähän vaikutti toisen asteen tavoitteiden vaatimus, ja toisena kokemus omien menestymisen mahdollisuuksien heikentymisestä. Kouluviihtyvyyden kanssa toisella asteella korreloi se, jos nuori koki itsetuntonsa peruskoulun puolella hyväksi. 8.-luokkalaisen itsetunto selitti 13% kouluviihtyvyydestä myöhemmin toisella asteella. Lisäksi kouluviihtyvyyttä lisäsi

selkeästi kehittyneet sosioemotionaaliset tietotaidot, ja vastaavasti heikko sosioemotionaalinen kompetenssi heikensi opinnoissa viihtymistä etenkin toiselle asteelle siirryttäessä. Myös koulumenestyksensä hyväksi kokeneet oppilaat viihtyivät koulussa paremmin kuin sen heikoksi arvioineet. Erityisopetusta saaneet nuoret viihtyvät selkeästi muita huonommin koulussa. (Manninen, 2018, 72-79.)

Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa vahvasti koulun ilmapiiri, joka on parhaimmillaan nuoria kannustava, avoin ja rohkaiseva. Nuoren tulee tuntea olonsa hyväksytyksi, kokea vertaisiinsa yhteenkuuluvuuden tunteita, ja kokea myös suhteen opettajiin positiiviseksi ryhmään kuuluvuuden tunteen tukemiseksi. Kun nuoret tekevät koulussa asioita yhdessä, lisää se yhteisöllisyyttä. Sen sijaan ilmapiirin rauhattomuus, välinpitämättömyys, ja yhteisössä tapahtuvien kohtaamisten etäisyys vaikuttavat viihtyvyyteen heikentävästi. Useammin tällaisen ilmapiirin vaihdoksen nuoret kokevat siirtyessään yläkouluun. Johtamistaitoiset, organisointikykyiset ja persoonaansa käyttävät opettajat voivat kuitenkin nostaa kouluviihtyvyyttä. Lisäksi oppilaiden ongelmiin tulee puuttua ennaltaehkäisevästi. (Kuronen, 2010, 203-205.) Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa myös vanhempien kouluttautuneisuus; korkeasti kouluttautuneiden perheiden nuoret viihtyvät koulussa muita paremmin. Perheeseen liittyvien tekijöiden lisäksi koulumenestys, pitkät koulumatkat ja koulun vaihtaminen ovat yhteydessä kouluviihtyvyyteen. (Myllyniemi & Pekkarinen, 2017, 22.)

Kouluviihtyvyyttä pysyvämpi tekijä on nuoren viihtymättömyys koulussa, joka pysyy sitkeästi melko samana kouluasteelta toiselle siirryttäessä (Manninen, 2018, 80). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemän kouluterveyskyselyn (2019) mukaan koulunkäynnistä melko vähän piti 34,1% ja ei lainkaan pitänyt 5,8%. Ammatillisen oppilaitoksen puolella koulussa viihtymättömyys näyttää kasvavan melko paljon ensimmäiseltä vuosiluokalta kolmannelle verrattaessa. Kun ensimmäisenä vuotena koulussa ei viihdy vajaa 10% nuorista, niin viimeisenä vuotena prosenttiyksikkö nousee jo lähes 20%:iin. (Kirves, Pelkonen & Peura, 2009, 10.)

2.2 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittyminen toisella asteella korreloi peruskoulussa nuoren kokemaan itsetuntoon 12%-yksikön verran. Kouluun kiinnittyy parhaiten nuori, jolla on hyvät sosiaaliset taitotaidot, hyvät kouluarvosanat, ja joka kokee viihtyvänsä oppilaitoksessa. Sosiaaliset taidot lisäävät kouluun kiinnittymisen lisäksi myös nuoren itsetuntoa. (Manninen, 2018, 73-89.) Kouluun liittyvissä sosiaalisissa suhteissa on olennaista se, onko nuorella mahdollisuudet liittyä kouluyhteisöön ja muodostaa vertaissuhteita (Raatikainen, 2011, 9). Etenkin emotionaalisen kiinnittymisen kannalta tärkeimpänä asiana toisella asteella on hyvä suhde opettajiin. Lisäksi itsetunnolla, sekä koulukavereiden ja nuoren perheen tuella on paljon vaikutusta. Kouluun emotionaalisesti kiinnittyminen vahvistaa myös osaltaan oppilaan itsetuntoa. Kognitiivinen kouluun kiinnittyminen on yhteydessä kouluarvosanoihin ja tulevaisuuden haaveisiin. Käyttäytymisen osalta kouluun kiinnityttiin parhaiten silloin, kun koulumenestys oli hyvä. (Manninen, 2018, 73-89.)

Kouluun on helpompi kiinnittyä, jos oppilaat kokevat sen yhteisölliseksi. Tällöin koulusta löytyy jokaiselle oma paikka, ja nuoret haluavat kiinnittyä yhteisöön sen arvostetuksi jäseneksi. Yhteisöllisyyden luominen vaatii rakenteellisia muutoksia, jotka lisäävät oppilaiden osallisuutta palasena isoa kouluyhteisöä. Jotta koulussa saataisiin luotua tällaisia kiinnittymistä edistäviä rakenteita, täytyy ensinnä kiinnittää huomiota nuorten vuorovaikutukseen ja eri luokka-asteiden välisiin suhteisiin tukemalla koko kouluyhteisön toimintaa, sekä pienempiä mikroyhteisöjä. (Kiilakoski, 2012, 34.) Peruskoululaisista 15% ei koe kiinnittyneensä kouluun tuntemalla olevansa sen yhteisön jäsen. Lastensuojelun asiakkailta vastaava prosenttiosuus on jopa 23%. Negatiiviset kokemukset yhteisöön kuulumattomuudesta liittyivät vahvasti oppilaan asemaan koulukiusaamisen uhrina. (Myllyniemi & Pekkarinen, 2017, 181.)

Kouluun kiinnittymisen vaikeus periytyy helposti perheessä vanhemmalta lapselle (Myllyniemi & Pekkarinen, 2017). Haasteita aiheuttaa erityisesti kokemus

oman vertaisyhteisön ulkopuolelle jäämisestä, kiusaaminen, kokemus opettajien epäreiluidesta, kannustuksen vähäisyys, omiin asioihin vaikuttamisen mahdollisuuksien vähäisyys, luottamuksen puute, ja tuen puute. Näiden asioiden kasaantuminen työntää nuoren nopeasti ulkopuolelle niin koulutuksen kuin jatkossa myös työelämän osalta opintojen vajaavaisuuden vuoksi. (Myllyniemi & Pekkarinen, 2017, 184-185.) Toisella asteella opinnot keskeyttäneiden kiinnittymistä yhteiskuntamme koulutusjärjestelmään kuvaa hyvin se, kuinka helposti kyseiset nuoret ajautuvat koulun keskeytyspäätökseen. Osa kokee päätöksen keskeyttämisestä ”pikku juttuna”, kykenevät tässä hyvin nopeaan päätöksentekoon. Toisille keskeyttäminen on muodostunut jopa tutuksi tavaksi toimia. Toisaalta osa nuorista pohtii keskeyttämisen ja jatkamisen välillä hyvin pitkään päättymättä ratkaisuun, vaikka he eivät ole juuri lainkaan kiinnittyneet opintoihinsa. (Kuronen, 2011, 51.)

2.3 Kouluuupumus

Koulunkäynti on nuoren työtä ja myös koulunkäyntiin voi uupua. Uupumista edistää liiallinen kuormitus ja stressi. (Kämppi ym., 2012, 10). Kouluuupumus on todellinen haaste, josta kärsii Mannisen (2018, 69) tekemän tutkimuksen mukaan koulussa 8.-luokkalaisista 7,8%. Toisella asteella luku kasvaa jopa 11%-yksikköön asti. Kouluuupumus on myös melko pysyvä ominaisuus, joka ei hellitä otettaan nuoren siirtyessä kouluasteelta toiselle. Merkittävää kouluuupumusta toisella asteella lisäsi kolme riskitekijää; nuoren aiempi uupumus peruskoulussa, nuoren korkea keskiarvo, ja nuoren erityinen tuki peruskoulun aikana. Erityisen tuen merkitys oli näistä kuitenkin vähäisin. Myös itsetunto on yhteydessä kouluuupumiseen. Kun oppilailta mitattiin heidän kokemustaan siitä, millaiset mahdollisuudet heillä on mielestään menestyä, kokivat sen huonoksi tai melko huonoksi 8.-luokkalaisista 10,4% ja toisen asteen opiskelijoista 10,1%. (Manninen, 2018, 70-89.)

THL:n tekemän kouluterveyskyselyn (2019) mukaan koulu-uupumus on kasvanut vuoden 2017 13,8%:sta vuoteen 2019 mennessä 15,8%:iin. Nuorista 16,6% koki hukkuvansa koulutyön määrään viikoittain, ja päivittäin näin koki 10,2% oppilaista. Oppilaista 20,6% tunsi riittämättömyyden tunteita päivittäin tai viikoittain. (THL, 2019.) Etenkin masennusta sairastavat nuoret kärsivät koulun suorituskeskeisyydestä ja tehokkuudesta. Oppilaitoksen tahdissa pysyminen vaatii hyvää psyykkistä tasapainoa ja terveyttä. Masennuksen lisäksi koulussa nuoria kuormittaa erityisesti sosiaalinen jännittäminen ja opettajan silmätikuksi joutuminen. Tällöin voimattomuus, motivaation puute, välinpitämättömyys ja muut kielteiset tunteet sekä ajatukset hallitsevat nuoren mieltä johtaen vahvaan opiskelijahuollon tarjoamaan tuen tarpeeseen. Nuoren palautuminen opiskelukuntoon vie paljon aikaa, jotta tehokas koulusuoritusten hoitaminen on mahdollista. (Kuronen, 2011, 82.)

Nuorten on haastavaa ottaa omia ongelmiaan koulussa puheeksi aikuisen kanssa (Kuronen, 2011). Opiskelijat haluavat usein pyrkiä selviytymään yksin sinnitellen suurienkin haasteiden kanssa. Kuronen (2011) mukaan nuoren jatkuviin poisoloryppäisiin tulisikin kiinnittää heti huomiota systemaattisilla toimilla. Lisäksi koulun ilmapiirin tulisi olla tarpeeksi avoin, huolehtiva ja turvallinen, jotta uupumuksen esille tuomiseen on luotu tilaa. (Kuronen, 2011, 83.) Negatiivinen, rauhaton ja kiireinen ilmapiiri on omiaan lisäämään oppilaan uupumusta koulunkäyntiin (Kämppe ym., 2012, 10). Toisaalta kouluilla ei välttämättä ole tarpeeksi resursseja tai taitoa tukea niitä nuoria, joiden opiskelu vaatisi erityyppisiä rakenteita ja käytänteitä kuin valtaosalla muista nuorista. Tärkeintä olisi kuitenkin kehittää nuoren kohtaamista, pitkäjänteistä suunnittelua ja kestäviä ratkaisuja oppilaiden tulevaisuuden polkujen luomiseksi. (Kuronen, 2011, 83.)

3 VUOROVAIKUTUSSUHTEET JA KOULU

Lapsen ja nuoren tulee kokea, että hän on tärkeä osa yhteisöä. Nuori havaitsee herkästi, jos aikuinen ei aidosti kunnioita häntä, eikä osoita arvostusta teoillaan. Nuoren arvostava kohtaaminen tulisi välittyä esimerkiksi koulussa jokaisen aikuisen taholta opettajista vahtimestareihin, jotta nuori kokisi oman mielipiteensä ja olemassaolonsa yhteisössä merkitykselliseksi. Tällaiset kokemukset kantavat paljon pidemmälle, kuin näennäisesti lasta arvostavat järjestetyt toimintamallit. (Väljærvi, 2019, 93-94.) Nuoren kokema sosiaalinen luottamus kouluun, koulu-yhteisöön ja elämään koostuu yhdessä niin suhteesta opettajiin, vanhempiin kuin nuorten vertaisiin. Hyvä luottamussuhde vanhempien kanssa heijastuu nuoren vuorovaikutussuhteisiin kavereiden ja opettajien osalta. (Kalalahti, 2014, 63.)

3.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Nuoren aito kohtaaminen ja kuuleminen voi kantaa häntä pitkälle elämässä. Kuitenkin koulu herättää oppilaissa paljon negatiivisia tunteita. Suhde opettajiin koetaan verrattain hyväksi, mutta silti luonteeltaan kovin etäiseksi ja informaatiopainotteiseksi. (Väljærvi, 2019, 24.) Kouluviihtyvyyys ja puolestaan myös koulu-kielteisyyys heijastuu vahvasti opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen toimivuuteen (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2019, 54). Vuorovaikutussuhteessa tärkeinä näyttäytyy opettajan kiinnostus, rohkaisevuus, sekä se, kokeeko oppilas opettajan haittaavan hänen koulunkäyntiänsä (Kalalahti, 2014, 58). Lähes puolet yläkouluikäisistä nuorista kokee, ettei opettajia kiinnosta mitä heille kuuluu, tai mikä heille on tärkeää (Väljærvi, 2019, 17). Esimerkiksi 8.-9.-luokkalaisista vain 19% koki tietävänsä koulusta aikuisen, jolle voi puhua myös henkilökohtaisista asioista. Toisen asteen oppilaitoksissa luku oli vielä puolet pienempi. Ammatillisissa oppilaitoksissa useimmiten tytöt kokivat luotettavan aikuisen puuttuvan. (Väljærvi, 2019, 24.)

Aunola, Harju-Luukkanen ja Vettenranta (2018, 134) toteavat sosiaalisia suhteita ja koulunkäyntiä käsittelevässä tutkimuksessaan, että 39% nuorista tuli toimeen niin opettajien kuin koulukavereiden kanssa, tunsivat olevansa osa koulua, sekä saivat kotoa tukea koulunkäyntiin. Nuorista 10% koki kuitenkin merkittävästi haasteita suhteessa opettajiin (Aunola ym. 2018, 134-135). Opettaja-oppilassuhteessa olevaa luottamuspulaa korreloi osin toisen tai molempien nuoren vanhempien työtömyys. Kalalahden mukaan (2014, 60) nuoren arvioidessa olevansa yhteiskunnallisesti hyvässä asemassa, on hänen helpompi myös rakentaa hyvää suhdetta opettajaan.

Väljärven (2017, 20) tutkimus oppilaiden hyvinvoinnista vuoden 2015 PISA:n perusteella mittasi muun muassa nuorten kokemaa epäoikeudenmukaista kohtelua opettajien taholta. Oppilaista 8% kertoi kokeneensa ivaa ja loukkaavaa puhetta opettajilta muutaman kerran kuukaudessa. Epäoikeudenmukaista kohtelua oli nuorista kokenut 15% ja ankarampaa kurinpitoa 18% muutaman kerran kuukaudessa. Nuorista 23% koki, etteivät opettajat huomioi heitä samalla tavalla kuin muita oppilaita. (Väljärvi, 2017, 21-22.) Peruskoulun alussa yli puolet nuorista koki opettajien arvostavan heitä, mutta prosenttiosuus laski 9.-luokkaan mennessä noin 40%-yksikköön. Ammatillisessa oppilaitoksessa vastaavat luvut laskivat opintojen alkupuolen noin 70%:ta opintojen loppupuolelle mentäessä vain 50%:iin. (Kirves ym. 2009, 11-13.) Kalalahden mukaan (2014, 62) usein ne nuoret, jotka kokevat suhteensa opettajaan myönteiseksi, sijoittavat itsensä ja perheensä yhteiskunnallisissa hierarkiajärjestelmissä korkealle. Siitä johtuva koulumyönteisyys luo oppilaille myös turvallisen perustan luoda mielekästä vuorovaikutusta myös koulussa muutenkin kuin opettajan kanssa. (Kalalahti, 2014, 62.)

3.1.1 Vuorovaikutukseen virittäytyminen

Nuori havainnoi aikuisen suhtautumista ja aikeita vuorovaikutustilanteissa, joka vaikuttaa hänen keskusteluun virittäytymiseensä monella tapaa. Tätä käyttäytymiseen ja olemiseen vaikuttavaa tapaa hallitsee pääosin autonominen hermosto, jota nuori ei kykene tahdonalaisesti säätelemään. (Mäkelä, 2019, 15-16.) Nuoren

on helpompi olla aikuisen kanssa, jos hän luottaa ja uskoo siihen, että aikuinen toimii ammattimaisesti ja oman roolinsa mukaisesti (Raatikainen, 2011, 111). Parhaassa tapauksessa päästään sosiaalisen yhteyden tilaan, joka edistää rauhallista käyttäytymistä, turvallisuudentunnetta ja myönteistä vuorovaikutusta. Toisen kanssa oleminen tuntuu mukavalta, ja aikuinen koetaan hyväntahtoiseksi. (Mäkelä, 2019, 15-16.)

Kun nuori kokee olonsa uhatuksi esimerkiksi sosiaalisessa tilanteessa epäonnistumisen tai ryhmästä ulos jäämisen takia, aktivoituvat hänen primitiivisimmät hermostonsa osa-alueet ja stressihormonia virtaa kehoon. Nuori toimii silloin uhasta ulospääsyä etsien taistele tai pakene -mentaliteetin mukaisesti. Toiset myös jähmettyvät samanlaisessa tilanteessa. Tällainen uhattu tila voi näkyä konkreettisesti esimerkiksi levottomuutena, tilasta poistumisena, kiusaamisena, tai jopa toisen kimppuun hyökkäämisenä. Jähmettynyt puolestaan vilkuilee ympärilleen ja hengittää pinnallisesti. Taistelutilassa nuoren voi olla myös esimerkiksi vaikeaa keskittyä opettajan puheeseen. Joskus nuori saattaa jopa lamaantua uhkaavassa tilanteessa. Lamaantumista aiheuttavan hermoston aktivoituessa nuori lyyhistyy ja lakkaa reagoimasta mihinkään ärsykkeeseen. Tällainen reaktio esimerkiksi luokassa sosiaalisen hyväksynnän menettämisen tilanteessa voi tapahtua herkemmin nuorille, jotka ovat kokeneet tai nähneet kotona väkivaltaa. Lamaantuminen altistaa myös kiusaamiselle ja tekee tilanteen selvittämisestä haastavaa. On tärkeää, että opettaja ottaa tilanteen tosissaan, eikä esimerkiksi epäile lapsen esittävän. Vaarana on myös se, että oppilas jää näkymättömäksi aikuisen silmissä. (Mäkelä, 2019, 16-18.) Nuorelle riittää kuitenkin yksikin aikuinen, joka todella kuuntelee häntä (Raatikainen, 2012, 20-22).

Kiintymyssuhteet ja toisiin ihmisiin luottamuksen synnyttäminen saavat vahvan perustan lapsuudessa. Tähän voidaan kuitenkin vaikuttaa vielä nuoruusiässä, jos aikuinen tekee töitä luokan koheesion edistämiseksi ja ehkäisee nuorta ajautumasta ryhmän ulkopuolelle. Opettajan tehtävä on luoda sellainen ympäristö, jossa nuori voi keskittyä oppimiseen tai sosiaalisten kontaktien virittämiseen.

Luottavainen oppilas tunnistaa omia tunteitaan ja tarpeitaan, sekä pyytää apua ongelmatilanteissa. (Mäkelä, 2019, 18-25.) Raatikaisen (2012, 157-158) tutkimuksen mukaan oppilaat luottavat opettajaan jo tämän roolin asettamien odotusten vuoksi, mutta yhtä tärkeää on kuitenkin ansaita luottamus oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Luottamusta opettajaan edistää kuuntelu, vastaa-minen, turvallisuus, yhteinen iloitseminen ja lohduttaminen. Opettajan kyky osoittaa kiinnostusta ja lämpöä oppilaisiinsa tukee lasten luottavaisuutta. On myös tärkeää tiedostaa opettajan työn kuormittavuus, ja purkaa päivän aikana syntyneitä tunnelatauksia pohdiskellen niiden syitä, jotta ne eivät vaikuttaisi negatiivisesti oppilaan kanssa vuorovaikutukseen. (Mäkelä, 2019, 18-25.)

Luottavaisen oppilaan ohella osa nuorista on saanut välttelevän, ristiriitaisen tai jäsentymättömän mallin olla ja toimia. Välttelevä malli syntyy, kun vanhemmat eivät kohtaa lastaan tunnetasolla esimerkiksi lohdutuksen tai riemun jakamisen hetkinä, vaikka kasvatusta muuten olisi johdonmukaista ja "sääntöjen" mukaan oikeanlaista. Tällöin lapsi ei opi tukeutumaan aikuiseen silloin, kun hän tarvitsisi peilauspintaa tai apua kiihtymyksen tunteiden säätelyyn. Lapsi ei opi pyytämään tukea, eikä jakamaan iloa. Käytösmalli aiheuttaa koulussa haastetta vuorovaikutuksen osalta, kun lapsi ei pyydä opettajaa apuun edes kokiessaan pitkäaikaista stressiä. Opettaja voi kuitenkin korjata tilannetta osoittamalla lempeyttä ja kiinnostusta, eli todistamalla lapselle, että tämän tunteilla ja ajatuksilla on merkitystä. (Mäkelä, 2019, 20-22.) Sensitiivinen ja lämmin opettaja voi auttaa nuorta olemaan vuorovaikutussuhteessa ja esimerkiksi minimoimaan aggressiivista käytöstä (Söderlund & Joronen, 2013, 302). Tunteiden jakamattomuudesta koituu kuitenkin ongelmia myös kaverisuhteissa, kun muut kokevat välttelevän mallin omaavan lapsen käytöksen usein etäiseksi tai vihamieliseksi. Tämä johtaa helposti lapsen ulkopuoliseksi jäämiseen, joka lisää hänen negatiivisia ajatuksiansa muista ihmisistä johtaen jopa vaikeasti aggressiiviseen käyttäytymiseen. Välttelevää mallia välittävä kasvatustyyli on kuitenkin Suomessa vähentynyt, kun lapsia ei enää kasvateta nopeasti riippumattomuuteen ja omillaan pärjäämiseen tähdäen. (Mäkelä, 2019, 20-22.)

Ristiriitaisen mallin saaneet lapset ovat kokeneet ailahtelevaista, epäjohdonmukaista ja ristiriitaista tunnesäätelyä vanhemmiltaan. Aikuinen on saattanut olla toisessa hetkessä hyvin lämmin ja saatavilla oleva, sekä taas ennustamatta yhtäkkiä rankaiseva ja etäinen. Lapsi ei voi siis tietää, reagoiako hänen tarpeisiinsa, milloin positiivisesti ja milloin negatiivisesti. Tämä saa hänet tuomaan avun tarpeensa esille tarpeettoman voimakkaasti esim. hakemalla huomiota suurin tunnereaktioin. Lapsi ei kuitenkaan tässä tilanteessa rauhoitu helposti, koska hän ei kykene luottamaan aikuisen aitoon kohtaamiseen. Hän voi myös käyttäytyä arvaamattomasti kontrolloidakseen aikuista. Lapsi tarvitsee kuitenkin apua myös negatiivisten tunteiden käsittelyyn. Vuorovaikutus opettajan kanssa voi olla ristiriitaisen mallin saaneen lapsen osalta takertuvaa. (Mäkelä, 2019, 21-22.) Toistuvat yhteenotot ja läheisyyden puute suhteessa opettajaan luovat lisähaasteita vuorovaikutukseen (Söderlund & Joronen, 2013, 302). Opettaja saattaa kokea oppilaan ärsyttäväksi, jos hän ei näe lapsen motiivia kontrolloida epäjohdonmukaisesti käyttäytyviä aikuisia. Opettajan luotettava ja johdonmukainen malli, omien tunteiden hallinta ja säännöt, voi kuitenkin muuttaa oppilaan reagointitapoja pitkällä aikavälillä. (Mäkelä, 2019, 21-22.)

Jäsentymätön malli on lapsen luottamuksen ja vuorovaikutussuhteiden kannalta kaikkein haastavin. Tällaiseen tilanteeseen joudutaan, kun lasta kasvatetaan väkivaltaa, hylkäämistä tai niillä uhkaamista käyttäen. Lapselle on luontaista hakea turvaa vanhemmista, mutta jos huoltajat aiheuttavat uhan, asetetaan lapsi mahdollomaan tilanteeseen turvan hakemisen ja vaaran välttämisen välillä. Yksi tapa ratkaista tilanne on se, että lapsi ikään kuin jakautuu kahteen maailmaan. Häden hetkellä hän on kuin petoa pakeneva saaliseläin, vaikka muuten käyttäytyisi melko normaalisti arjessa. (Mäkelä, 2019, 22-23.) Lapsen turvaton kiintymyssuhde vanhempiinsa ennustaa usein myös mittavia haasteita opettaja-oppilas-suhteeseen (Söderlund & Joronen, 2013, 303). Lapsi ei opi luottamaan uusiin vuorovaikutussuhteisiin, joten hänen olotilansa ja käyttäytymisensä vaihtelee radikaalisti ja yllättäen esim. vaarasta muistuttavissa tilanteissa. Opettaja saattaa

esimerkiksi yrittää osoittaa nuorelle luottamusta, mutta tämä kokeekin sen hyök-
käävänä. Vuorovaikutustilanne saattaa tuntua jopa epäinhimilliseltä nuoren
käyttäytyessä häpeilemättömästi. (Mäkelä, 2019, 22-23.)

3.1.2 Oppilaiden erityispiirteet

Erityisyys on suhteellinen käsite, onhan meistä jokaisella omia erityisiä piirtei-
tämme. Erityisyys on vahvasti myös kulttuurisidonnaista. Joka tapauksessa osa
oppilaista luokitellaan erityisen tuen kategoriaan tarvittavan oppimisen tuen ta-
kaamiseksi. (Cantell, 2010, 90-97.) Erilaista nuorta voi olla vaikea kohdata ennak-
koluulojen, pelkojen ja vuorovaikutuksen haasteiden takia (Hermanfors, 2017,
10). Erilaisuus voi valitettavasti johtaa oppilaan joutumiseen kiusaamisen koh-
teeksi, sillä etenkin nuorilla on suuri tarve sulautua joukkoon. Erityisiä piirteitä
omaava henkilö tulee kuitenkin aina huomatuksi, ja hänet voidaan jopa kokea
poikkeavuutensa takia ärsyttäväksi, jonka etenkin nuoret saattavat tuoda esille
hyvin suoraan. Erilaisuudesta voi aiheutua häpeää, joka saa oppilaan joko si-
suuntumaan ja yrittämään ahkerammin, tai vähätteleämään osaamistaan. Oppilas
saattaa jopa erityispiirteidensä vuoksi päätyä vetäytymään joukosta. (Cantell,
2010, 90-97.)

Opettajat huomaavat luokassa ne, jotka nousevat äänekkyydellään ja persoonal-
laan vahvasti esille, mutta myös ne, jotka tuntuvat hiljaisina vetäytyvän syrjään.
Osa lapsista pidättäytyy vertaisten välisestä vuorovaikutuksesta myös vapaa-
ajalla. Syrjään vetäytyvän lapsen käytös voi johtua monista eri lapsuuteen liitty-
vistä tekijöistä, mutta myös persoonan vaikutus on otettava huomioon. Hiljaisen
lapsen rooli luokassa voi olla jollekin luonteva ja mieluinen, eikä sosiaalisuutta
tulisi liiaksi suosia koulujärjestelmässämme. Joskus oppilaan vetäytyminen voi
kuitenkin johtua esimerkiksi negatiivisesta kokemuksesta ryhmässä. (Cantell,
2010, 14-16.) Kouluyhteisöstä ulos jäänyt nuori voi kokea itsensä yksinäiseksi
muukalaiseksi, joka on kovin erilainen muihin verrattuna (Raatikainen, 2012, 16).

Oppilas, jonka käyttäytyminen on ristiriitaista, joutuu usein konflikteihin leimautuen hankalaksi nuoreksi. Yleensä taustalla on nuoren erilainen tapa ajatella ja nähdä asiat. Kun koulu kokee resurssien ja taidon puutetta tällaisen nuoren kohtaamisessa ja ohjauksessa, tulee oppilaitoksen raja usein vastaan. Olisi kuitenkin syytä pohtia, onko haastavan käytöksen sulkemisen yritykset koulutuksesta ulos työntämällä puhdasta vallankäyttöä, joka osoittaa sen, ettei kouluyhteisö kykene vastaanottamaan kaikenlaisia nuoria sen jäseniksi. (Kuronen, 2011, 84.) Yhtenä oppilaan erityispiirteenä voidaan ajatella myös sukupuolta etenkin, jos kyseisessä populaatiossa on sukupuolittunut jakauma. Sukupuolen vaikutus opetukseen ja oppilaan huomioimiseen voi usein olla tiedostamatonta (Cantell, 2010, 24.)

3.1.3 Poissaolot

Alakoulussa luvattomat poissaolot liittyvät usein suuriin myllerryksiin oppilaan elämäntilanteessa esimerkiksi perheen tai asuinpaikan muutosten vuoksi. Luvattomat poissaolot alkavat kuitenkin yleistyä usein vasta yläkoulussa luokanopetuksen vaihtuessa itseohjautuvampaan aineopetusjärjestelmään, sekä vähäisempään kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Cantell, 2010, 192.) Yläkoulussa luvattomia poissaoloja on 8. ja 9. luokkalaisilla kuukausittain 5,9% oppilaista (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos, 2019).

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus poissaolojen vuoksi saattaa muistuttaa kissa-hiiri-leikkiä, jossa opettaja merkitsee oppilaan poissaolot Wilmaan, mutta ei missään vaiheessa todella päädy keskustelemaan poissaolojen syistä oppilaan kanssa. Aineenopettajan suhde oppilaaseen ei välttämättä ehdi muodostua tarpeeksi läheiseksi, jotta päästäisiin aidosti hedelmällisiin keskusteluihin. (Cantell, 2010, 199.) Aunola ym. (2018, 141) toteavat tutkimuksessaan, että huomattava määrä poissaoloja oli tavallista ryhmässä nuoria, jotka kokivat suhteensa opettajiin hankalaksi. Poissaolotilastot loistivat myös kiusatuiksi profiloituneiden ryhmässä, sekä jokseenkin myös ulkopuolisuuden tuntemuksia kokeineiden nuorten ryhmässä (Aunola ym. 2018, 141).

Mannisen (2018, 81-82) tekemän tutkimuksen mukaan toisen asteen opiskelijoiden poissaolot voidaan ryhmitellä seuraavasti: "1. Väsymyksen ja kiinnostuksen puute - 2. Opettajan antaman tuen ja ohjauksen riittämättömyys - 3. Tekemättömät tehtävät - 4. Opiskelijan psyykinen tilanne ja ihmissuhteet". Poissaoloja omaavat oppilaat kokivat, että kouluun ei aina jaksanut mennä, jos koki olonsa kovin väsyneeksi ja kouluun menon turhaksi. Osa ei saanut mielestään tunneilla tarpeeksi apua, ja saattoi jo kokea tippuneensa tehtävien palautustahdista. Todella merkittäväksi syyksi nousi vuorovaikutuksen välttäminen, kun esimerkiksi olo koulussa tuntui ahdistuneelta, nuori koki olevansa porukassa ulkopuolinen tai nuoren ihmissuhteet koulun ulkopuolella tuntuivat olevan solmussa. Myös mielenterveyden ja arjen haasteet johtivat herkästi poissaoloihin. (Manninen, 2018, 81-83.) Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemän kouluterveyskyselyn (2019) mukaan 21,2% nuorista kokee päivittäin tai viikoittain, ettei opinnoilla ole mitään merkitystä.

3.2 Oppilaanohjaus koulunkäynnin tukena

Nuoren elämässä suuren osan vie opiskelu, ja myöhemmin työelämä. On tärkeää, että kaikki nuoret saavat tarvittavan ohjauksen löytääkseen oman paikkansa näistä tärkeistä yhteiskuntaa ylläpitävistä instituutioista, yrityksistä ja yhteisöistä. Nuoren hyvinvointiin ja kasvuun vaikuttaakin monet eri vuorovaikutussuhteet ja roolit hänen elinpiirinsä sosiaalisissa yhteisöissä. Ohjauksen tarkoitus on antaa nuorille eväät toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa niin koulussa kuin työelämässä. (Onnismaa, 2007, 38-62.) On tärkeää, että ohjaus vahvistaa nuoren elämänhallintaa ja kykyä selvitä arkisista tilanteista yhteiskunnassa. Myös voimaantumisen tunne siitä, että kykenee pärjäämään tulevaisuudessa, on olennainen tavoite. (Kasurinen, 2006, 14.) Ohjauksen tuleekin keskittyä nuoren eri toimintakyvyn alueille yksilöllisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi ohjauksen on välitettävä tarvittavat tiedot ja neuvot erilaisista mahdollisuuksista, mitä nuorella on opintojen ja työelämän suhteen. Oppilasta neuvottaessa on

kiinnitettävä huomiota siihen, että neuvot ovat tarpeeksi kattavia. (Onnismaa, 2007, 38-62.)

Ohjauksessa keskeisenä näyttäytyy nuoren kohtaaminen arvostavasti ja siten, että todella halutaan nähdä ja kohdata oppilas sellaisena kuin hän on. Nuoresta täytyy olla aidosti kiinnostunut, ja kohtaamisen on oltava arvostavan lisäksi positiivinen, ymmärtäväinen, sekä aidosti häntä kuuleva, jotta luottamussuhde voi lähteä rakentumaan. (Mattila, 2007, 45-50.) Peavy (2006, 22-28) kehottaa ohjaajaa huomioimaan nuoren koko elämänkentän hänen suunnitellessaan nuoren kanssa yhdessä tulevaisuuden askelmerkkejä. Sosiodynaamisessa ohjauksessa kiinnitetään huomio siihen, miten yksilö rakentaa maailmankuvaansa, minäkuvaansa, arvojaan, sekä vuorovaikutussuhteita niin toisiin henkilöihin kuin yhteiskunnan eri yhteisöihin. Tässä voidaan huomioida nuoren lisäksi esimerkiksi hänen perheensä tai kaverinsa, jotka voivat liittyä ryhmänä nuoren tapaan konstruoida itsensä osaksi ympäristöään. (Peavy, 2006, 12-33.)

Kun nuori astuu sisään oppilaanohjaajan tilaan, on jo ohjausympäristöllä merkitystä. Onnistunutta ohjausta edistää rauhallinen ja tarkoituksenmukaisesti suunniteltu tila, sekä kiireettömyys. Ohjausta varten on aina hyvä olla tarpeeksi aikaa varattuna, ja on hyvä pyrkiä panostamaan siihen, miten nuori otetaan vastaan tilanteessa. Nuoren tulisi tuntea olonsa mukavaksi, tervetulleeksi ja varmaksi sen suhteen, miten tilanteessa tulee toimia, ja millaisia asioita ohjaajan kanssa voi luottamuksellisesti keskustella. (Amundson, 2005, 14-22.) On huomioitava se, että käsiteltävät aiheet ovat nuorelle usein todella tärkeitä, ja hänen elämäänsä suuresti vaikuttavia. Siksi onkin tärkeää, että valta-asetelmaa pyrittäisiin purkamaan siten, ettei ohjaaja tuo valmiita, ”oikeita” vastauksia nuorelle vahingoittaen hänen omaa toimintakykyään ja vuorovaikutuksessa olemistaan. Nuori on aina asiantuntija hänen omassa elämässään ja päätöksenteossaan, johon ohjaaja tulee mukaan dialogissa tuomalla keskusteluun näkökulmia omasta asiantuntijuudestaan käsin. (Onnismaa, 2007, 53-54.) Ihanteena olisi hyvä pyrkiä aitouteen ohjaussuhteessa, jolloin ohjaaja kykenee päästämään irti asiantuntijuuden vallasta

siten, että kohtaisi nuoren aidosti ikään kuin ihminen ihmisenä. Tällöin ohjauksessa jää sijaa myös tunteille ja yhteiseen ajatukseen, sekä ymmärrykseen pääsemiselle. Nuorta aidosti kunnioittamalla ja hänet hyväksymällä ohjaaja osoittaa, että nuori on tärkeä ja hyväksytty virheistä huolimatta, sekä heistä kumpikin voi olla väärässä. (Amundson, 2005, 19-23.)

Lappalaisen, Mietolan ja Lahelman (2010, 44) tekemän tutkimuksen mukaan osa nuorista kokee yhteishaun peruskoulun jälkeen merkityksettömänä. Esimerkiksi yksi tutkimukseen osallistuneista koki hakeneensa lähihoitajaksi vasten tahtoaan, ja opintojen alettua riidellyt vanhempiansa kanssa jatkuvasti opintojen lopetus haaveenaan. Vastahakoisuuden lisäksi haasteena voi olla myös se, että nuoren pisteet riittävät vain johonkin tiettyyn koulutusalaan. Tehokas ohjaus onkin tärkeä osa nuorten päätymistä työelämään, kun mielekästä polkua lähdetään rakentamaan ohjaussuhteessa sen sijaan, että nuori vain joutuisi jonnekin. (Lappalainen ym., 2010, 44-45.) Lappalaisen ym. (2010, 47) tutkimuksen mukaan useat nuoret kokivat, ettei oppilaanohjauksella ollut suurta sijaa heidän pohtiessaan toisen asteen opintoja. Oppilaanohjaus oli saattanut keskittyä lukioihin siten, ettei ammatillisen oppilaitoksen aloja ollut esitelty kattavasti, ja nuori oli joutunut yksin ottamaan niistä selvää. Monet nuoret kuvasivat ammatinvalintakeskustelujen keskittyneen omien läheisten, kuten perheen, sukulaisten ja ystävien kanssa käytyyn pohdintaan. (Lappalainen ym., 2010, 47.)

3.3 Oppilashuolto koulunkäynnin tukena

Oppilashuoltoon kuuluu kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, koulupsykologi, sekä koulukuraattori. Terveys­hoitaja tapaa nuoria lähinnä terveystarkastusten yhteydessä, kun kuraattorilla ja psykologilla nuoret saattavat käydä jopa vuosia. Rutiinitarkastuksessa nuorella on kuitenkin hyvä mahdollisuus kertoa asioistaan tulematta leimatuksi. Oppilashuollon tarkoitus on tarjota apua vaikeiden asioiden käsittelemiseen turvallisen aikuisen kanssa. (Mäkelä, 2019, 26-29.) Nuoren hyvinvoinnin perusta on osallisuuden ja turvallisuuden tunteissa.

Lisäksi on tärkeää, että nuori kykenee vaikuttamaan omiin asioihinsa. (Suhola, 2017, 80.) Oppilashuollon tulee tavoittaa myös nuoret, jotka eivät ole tottuneet hakemaan apua tai luottamaan avun saamiseen aikuiselta. Luottamuksen saamisessa voi auttaa ammattilaisen vaitiolovelvollisuus, joka turvaa nuoren huolten saattamisen esim. vanhempien, koulukavereiden tai opettajien tietoon. Monille nuorille vaitiolovelvollisuuden sisältö ja pätevyys on kuitenkin epäselvä tai epäilyksen alainen asia. Nuori ei välttämättä luota aikuisen sanaan, ja kynnys oppilashuollon palveluiden käyttämiseen voi olla korkea. Nuoren kohtaamiseen ja ymmärtämiseen onkin kiinnitettävä erityistä huomiota. Epäluottamus voi näkyä suoraan sanallisesti, tai jäädä piiloon nuoren esittäessä luottavansa aikuiseen. (Mäkelä, 2019, 26-29.)

Kouluterveydenhuollon tärkeä tavoite on pyrkiä ennaltaehkäisemään ja puuttumaan pikaisesti oppilaiden pulmiin. 2000-luvulla mielenterveystyöstä on tullut tärkeä osa kouluterveydenhuoltoa osana moniammatillista yhteistyötä. (Suhola, 2017, 49-50.) Kouluterveydenhoitajan järjestämien terveystarkastusten lisäksi nuorella on mahdollisuus tavata terveydenhoitajaa myös ilman ajanvarausta. Terveydenhoitajan on hyvä olla nuorille tuttu, jotta heidän on helpompi hakeutua hänen luokseen. Usein nuorella saattaa olla jokin huoli, josta hän on etsinyt jo itse tietoa (oli se sitten oikeaa tai virheellistä). Nuori saattaa kertoa asian verhoamalla sen kaveriaan koskevaksi huoleksi, jotta ensin näkisi miten kouluterveydenhoitaja asiaan reagoi. Terveydenhoitajan on hyvä kiinnittää huomiota kiireettömyyden ilmapiiriin ja siihen, etteivät hänen esittämät kysymykset tunnu liian rutiininomaisilta, jolloin nuori ei välttämättä koe ammattilaista välittäväksi ja häntä yksilöllisesti huomioivaksi aikuiseksi. (Autio, 2019, 46-47.)

Mielenterveyden edistämisen osalta koulupsykologi on olennaisessa roolissa oppilaan psykososiaalisena tukena (Suhola, 2017, 50). Koulupsykologin tavoitteena on kehittää ja ylläpitää nuoren kanssa sellaista luottamuksellista suhdetta, jossa nuori pääsee pohtimaan omia ajatuksia ja tunteitaan, testaamaan mielipiteitään, sekä kasvamaan uusien rakennuspalikoiden avulla. Koulupsykologin olisi hyvä

kiinnittää huomiota siihen, että ajanvaraus on oppilaalle helppoa, joka on peruskoulussa ehkä usein haasteena. Lisäksi on pohdittava ensivaikutelmaa, positii- vista ja avointa asennetta oppilaan esille tuomiin huoliin, aitoa kuulemista, sekä sitä, vaikuttaako nuori ottavan esille itselleen merkityksellisiä asioita, iloisia ta- pahtumia ja kiinnostuksenkohteita. Jotta tapaamiset koulupsykologin luona tois- tuvat, on niiden oltava nuorta arvostavia ja hänelle toivoa luovia. (Salmela, 2019, 54.)

Kuraattorin olennaisiin tehtäviin kuuluu oppilaan hyvinvoinnin tukemisen li- säksi olennaisesti yhteistyön edistäminen perheiden kanssa (Suhola, 2017, 55). Kuraattori, joka kohtaa oppilaita koulun käytävillä on huomattavasti helpommin lähestyttävä kuin tuntemattomana kopissaan pysyvä henkilö. Koulukuraattorin suhde nuoreen riippuukin pitkälti siitä, millainen luottamus saadaan aikaan. Pa- kotettuna tapaamiset tuskin koskaan onnistuvat, ja on tärkeää ensin tutustua nuoreen keskustelemalla tämän kiinnostuksen kohteista ennen varsinaisen asian käsiteltäväksi nostamista. Hyvä tapa keskustelun lisäksi on esimerkiksi ehdottaa jonkin pelin pelaamista, jos vuorovaikutus ei tahdo lähteä luonnollisesti suju- maan, tai yksinkertaisesti tarjota riittävästi tilaa ja aikaa kysymyksiin vastaami- sille. Myös ympäristöön voi kiinnittää huomiota luomalla erilaisia pisteitä esim. avoimen sohvan tai pöydän takana olevan tuolin, joista nuori voi valita itselleen turvallisimmalta tuntuvan keskustelua varten. On tärkeää, että ammattilainen tulkitsee nuorta ja valikoi sen mukaan omaa lähestymistapaansa niin fyysisesti tai toiminnallisesti kuin sanallisestikin. (Suhonen, 2019, 57-59.)

Nuoret eivät yleisesti ottaen tiedä, kehen ottaa yhteyttä, kun voi huonosti tai tar- vitsee tukea. Heidän on vaikeaa yhdistää omaa tarvettaan oikeaan ammattilai- seen, ja avun hakemiseen voi liittyä myös pelkoja sen aiheuttamista seurauksista itselle tai läheisille. Konkreettisena pelkona voi olla esimerkiksi se, että nuori ei enää saa itse päättää omista asioistaan. Kokemus itsemääräytyvyydestä ja siitä, että voi vaikuttaa omiin asioihin, edistää nuoren elämänhallinnan tunnetta (Su- honen, 2019, 80). Nuoret pelkäävät myös saavansa stigman kouluyhteisössä, jos

esimerkiksi luokkatoverit huomaavat kuraattorikäynnit muita luokkia selvästi erillään olevassa huoneessa. Lisäksi erilaiset toimenpiteet, kuten lastensuojeluilmoitus, näyttäytyy pelottavana, jos nuori ei tiedä miksi se tehdään tai mitä se tarkoittaa. Ilmoitusvelvollisuuden lisäksi myös vaitiolovelvollisuuden sisältö voi olla nuorelle vieras. (Pajamäki, 2019, 9-10.)

Luottamuspuolaa kokevan nuoren kanssa on tärkeää, että ammattilainen on ensin sinut omien tunteidensa kanssa, jotta voi kohdata nuoren olotilat empaattisesti ja aidosti. Esimerkiksi nuoren herättämä kielteinen tunne voi olla olennainen vinkki siitä, millaisia valtaosa hänen vuorovaikutussuhteistaan ovat. Nuoren kohtaamisen ja avun saamisen kannalta onkin erittäin tärkeää tunnistaa ja kiinnostua aikuisena nuoren tuomista negatiivisista tuntemuksista. Etenkin omien arvojen vastaiset tuntemukset voivat saada ammattilaisen toimimaan ikään kuin vasteena ”oppikirjanomaisesti”, jolloin aikuinen voi sujahtaa jähmeään ammattirooliin avoimen kohtaamisen sijaan. Tällöin oma työihanne nousee nuoren häidän yläpuolelle. Onkin tärkeää, että ammattilainen ei keskity vain nuoren luottamuspuolan värittämään puheeseen, kollegan antamiin tietoihin nuoresta, tai nuorta koskevien asiakirjojen antiin. Vuorovaikutuksen kannalta on keskityttävä ihmissuhteeseen nuoren kanssa, todella kohdattava ja kuultava nuorta, jotta voitaisiin ymmärtää hänen elämäntilannettaan. Täten toimiva aikuinen voi olla ensimmäinen, joka näkee nuoren toivottomuuden ja merkityksettömyyden tunteet. (Mäkelä, 2019, 28.) Luottamuksen herättäminen myös huoltajien suuntaan on erityisen tärkeää etenkin, kun ollaan haasteiden äärellä (Suhonen, 2019, 167).

Osa nuorista kokee, että joskus ammattilaiset vähättelevät heidän ongelmiaan (Pajamäki, 2019, 11-13). Ammattilaisen tulee havaita nuoren huoli, ottaa se vakavasti ja sitoutua sen käsittelyyn (Suhonen, 2019, 215). Pieneltä näyttävä asia voi kin paisua nuoren mielessä suureksi vyyhdiksi, johon kaivataan apua. Lisäksi kiireen tuntu on vaikuttanut negatiivisesti nuoren kykyyn kertoa asioistaan. Nuoret havaitsevatkin herkästi tilassa ja aikuisissa itsessään olevia tunnetiloja, kuten kyynistymisen tai ylikuormittumisen merkkejä. Olisi hyvä, jos

ammattilaiset varaisivat nuorten kanssa käytäviin keskusteluihin tarpeeksi aikaa, ja panostaisivat kohtaamisen lämpöön, toivon näkökulman esiintuomiseen ja yksilöllisyyden huomioimiseen. On myös tärkeää ottaa puheeksi ja aktiivisesti kysyä nuorten asioista, jotta ne eivät jäisi pinnan alle. Joskus on myös tarpeen luoda kasvokkaisen tapaamisen lisäksi muita vuorovaikutuksen ympäristöjä esimerkiksi nuorille, jotka kokevat ääneen puhumisen ja tunteiden näyttämisen erityisen haastavana. (Pajamäki, 2019, 11-13 & Mäkelä, 2019, 25-29.)

Luottamuksen rakentuminen alkaa jo nuoren ensivaikutelmasta ja ammattilaisen on hyvä varmistaa myös ympäristön kannalta muutama asia. Ensinnäkin tilan on oltava suljettu, eikä sen kodikkuus toimi hidasteena. (Mäkelä, 2019, 29-30.) Ammattilaisen on hyvä pyrkiä minimoimaan valtasuhde, joka ajaa häntä kertomaan nuorelle, miten tulee toimia tämän osallistamisen sijaan (Suhonen, 2019, 26). Keskustelu on hyvä aloittaa tavallisesti esimerkiksi kertomalla kysymyksen olevan sellainen, jonka esittää kaikille. Lisäksi ammattilaisen kannattaa tarkkailla nuorella tapahtuvia kehollisia reaktioita. Nuoren onnistunut kohtaaminen voi johtaa jo muutaman kerran jälkeen hänen luottamuksensa kasvamiseen ihmissuhteiden osalta. Jopa yhden tapaamisen vaikutus, onnistuessaan ja oikeaan kohtaan osuessaan, voi vaikuttaa luottamukseen merkittävästi ja esim. ammattilaisen kannustavat sanat voivat jäädä mieleen loppuiäksi. Näin on valitettavasti myös negatiivisten lausahdusten osalta. Ammattilaisen antamalla myönteisellä huomiolla on kuitenkin tärkeä osa nuoren tulevaisuutta – nuori voi palata näihin muistoihin, jotka toimivat ikään kuin mielen kiinnikkeinä, kun hän tarvitsee itsetuottamuksensa voimistamista. (Mäkelä, 2019, 29-30.)

Haastavin tilanne on niillä nuorilla, joiden huono vointi ei ole ulkoisesti kovin hyvin havaittavissa. Toinen osa nuorista pohtii, että omat ongelmat eivät ole tarpeeksi suuria tuen piiriin hakeutumiseksi ja pelkää, että he vievät resurssia sitä enemmän tarvitsevilta. (Pajamäki, 2019, 10.) Vanhemmilla on suuri vaikutus siihen, hakeutuuko nuori avun piiriin. Usein nuoret pelkäävät vanhempien reaktiota, ja he saattavat piilotella huonoa oloa ja itsetuhoisuutta. Nuorella voi olla

myös vanhempien suojelemiseen liittyvä rooli perheessään, joka voi nousta esille esimerkiksi hänen välttellessä kotiin liittyvistä asioista puhumista. Vanhemmat ovat saattaneet jopa aiheuttaa nuorelle vammoja, joiden synnystä on kielletty kertomasta, ja joille on keksitty valheellinen syntytarina. Nuoren kanssa keskusteltaessa onkin hyvä jättää tilaa sille, jos hänellä olisi vielä jokin mieltä painava asia, jonka voisi tässä ottaa esille. (Pajamäki, 2019, 10-13 & Mäkelä, 2019, 25-29.)

Oppilashuolto toimii oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Vaikka oppilashuollon kehityssuunta on ollut myönteinen, eivät sen resurssit yllä vielä kaikkiin kouluihin kokonaisuudessaan. Lisäksi oppilashuollon on vielä kehityttävä etenkin oppilaan osallisuuden ja ammattilaisten välisen yhteistyön saralla. (Väljärvi, 2019, 28-29.) Ongelmakohtana voidaankin nähdä esimerkiksi nivelvaiheet, kuten yläkoulun puolelle siirtyminen ja tuen henkilön vaihtuminen. Lisäksi pitkät jaksot ilman tukea esimerkiksi kesälomalla tai muuten joustamattomat aikataulut tuntuvat nuoresta hankalilta. (Pajamäki, 2019, 12.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI:n (2020, 170) toteuttaman tutkimuksen mukaan toisen asteen opiskelijat toivoivat henkilökohtaisempaa ohjausta paljon enemmän etenkin opintojen alkuvaiheeseen, kuin mitä tällä hetkellä on tarjolla. Ohjauksen tärkeä tavoite onkin yksilöllisten vahvuuksien kehittäminen ja henkilökohtaisen opiskelu- ja urapolun suunnitteleminen (Kasurinen, 2006, 50-51). Nuoret halusivat säännöllistä ohjausta ja keskustelua useamman kerran lukuvuoden aikana. Lisäksi oppilaanohjaajan tulisi olla helposti lähestyttävä ja tuttu oppilaille sen sijaan, että hän on koulun arjessa melko näkymätön. Nuoret eivät välttämättä uskaltaneet lähestyä oppilaanohjaajaa, vaikka tarvitsivat apua. Yksilöllisyyden lisäksi ohjauskeskusteluihin toivottiin ymmärrystä nuoren elämäntilanteesta, mielenkiinnon kohteista ja ajatuksista. Osa nuorista koki, että oppilaanohjaajan tulisi olla enemmän kiinnostunut oppilaan kuulumisista, kannustaa heitä, tarjota vertaistukiryhmiä, kuunnella heidän mielipiteitään

päätöksentekotilanteissa, sekä ohjata avun piiriin kysymättäkin. (KARVI, 2020, 170-172.)

3.3.1 Yhteistyö vanhempien kanssa

Hyvä yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää koko sekä kouluuyhteisön ilmapiirin kannalta että yksittäisen nuoren pulmien ennaltaehkäisyyn ja selvittämisen kannalta (Lahtero, 2013, 16). Kun ammattilainen tapaa vanhemmat, on tärkeää aloittaa kertomalla lapsen vahvuuksista luoden turvallista ilmapiiriä. Aitoa vanhempien kuulemista voi korostaa myös kysymällä heidän toiveitaan keskustelunaiheista. Tarkentavia, konkreettisia kysymyksiä on hyvä esittää suosimalla vanhempien itsensä käyttämiä sanavalintoja tasavertaisuuden osoittamiseksi. Jonkinasteiseen yhteiseen ymmärrykseen ja turvallisuudentunteeseen on päästävää, jotta on järkevää jatkaa keskustelunaiheissa eteenpäin. Mielikuvaa vaikeista vanhemmista kannattaa käyttää hyödykseen siten, että varautuu tapaamiseen hyvin herkillä tuntosarvilla ymmärtäen sen, että vanhemmuuden arvostelu ei kuulu oppilashuollon tehtäviin. Vanhemmat ovat ammattilaiselle elintärkeä yhteistyötaho nuoren tukemiseksi. (Mäkelä, 2019, 33-34.)

Toinen tärkeä asia on vanhempien toimijuuden vahvistaminen. Tämä on tärkeää etenkin nuoren kasvuun ja elinolosuhteisiin vaikuttamisen osalta. (Kurttila, 2013, 13.) Vanhempien tapaamisen aluksi voi kysyä, kokevatko he koulun lisäävän tai kehittävän jotakin heidän lapseensa liittyvää huolta. Kouluun liittyvien huolien kuuleminen voi olla vaikeaa ennen tätä vaihetta. Kun vanhempien kanssa kykenee keskustelemaan heidän perhekulttuuriinsa sopivalla tavalla, on vanhempien helpompi puhua myös mahdollisista omista epäonnistumisen tunteistaan. Vanhempia voi pidätellä puhumasta esimerkiksi omat koulukokemukset kiusaamisesta tai oppimisen vaikeuksista, jotka nyt koskevat heidän omaa lastansa. Lisäksi osalla vanhemmista voi lähtökohtaisesti olla haasteita luottamuksen osalta ihmissuhteissa. Jos ammattilainen erehtyy provosoitumaan keskustelussa, on hänen parasta tuoda se esille ja sanoittaa oma erheensä ääneen. (Mäkelä, 2019, 34-35.)

Vanhempien kohtaamisessa on hyvä myös pyrkiä vähentämään heidän kokemaansa syyllisyyttään yhteistyön hedelmällisyyden vuoksi. Ammatilainen voi esimerkiksi muotoilla nuorelle kotona suositellun myönteisen puheen tärkeyden siten, että pohtii yhdessä vanhempien kanssa, miten me yhdessä voisimme puhua nuorelle tämän itsetuntoa kohentavalla tavalla. Lisäksi esimerkiksi lapsen haasteita kuvatessa riittää varsin hyvin, että tuodaan esille jokin yksittäinen pieni tilanne. Jos ammatilainen lataa pöydälle negatiivisia tilanteita toisensa jälkeen, on vanhempien vaikeaa motivoitua tukemaan muutosta, joka tuntuu jo elämää suuremmalta ongelmalta. On myös hyvä huomata, että sana ongelma luo mielikuvan pysäyttämättömästä haasteesta esimerkiksi sanan pulma tai huoli sijaan. (Mäkelä, 2019, 36-37.) Tärkeimpänä tavoitteena on pyrkiä yhteisen kasvatuskulttuurin luomiseen, jossa vanhempi ei jää kasvatusasioissa nuoren kanssa kaksin. Koulun tehtävä on luoda kasvatuskumppanuuden vaatimaa vuorovaikutusta. (Kurttila, 2013, 13.)

3.4 Koululuokka ja kaverit

Vertaissuhteet ovat tärkeitä nuoren kokonaishyvinvoinnin kannalta (Pörhölä, 2008, 94). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2019) tekemän kouluterveyskyselyn mukaan vain 18% 8. ja 9. luokkalaisista kokee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä. Vuonna 2017 luku oli lähes 10%-yksikköä parempi. Itsensä yksinäiseksi tunsivat jatkuvasti vuonna 2019 3,1% 8. ja 9. luokkalaisista. Lisäksi 9,1% koki, ettei heillä ole yhtäkään läheistä ystävää, jonka kanssa puhua asioista. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2019.) Hyvät kaverisuhteet koulussa vaikuttavat kuitenkin selkeästi koulumyönteisyyteen ja koulussa menestymiseen. On esimerkiksi melko tärkeää, että nuori kokee ryhmätyöskentelyn itselleen mukavaksi toimintatavaksi, jotta hän kokee koulunkäynnin turvalliseksi. Lisäksi se, millaiseksi nuori itse arvioi oman asemansa osana koulua ja vertaisryhmiä tai luokkayhteisöä, vaikuttaa hänen kykyynsä luottaa vuorovaikutussuhteiden kantamiseen. (Kalalahti, 2014, 58-60.)

Osana 2015 PISA-tutkimusta oppilaat arvioivat omaa yhteenkuuluvuutta koulu-yhteisöön seuraavien väittämien avulla: tunnen itseni ulkopuoliseksi koulussa, saan helposti ystäviä koulussa, tunnen kuuluvani kouluun, koulussa oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa, toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta, sekä tunnen oloni koulussa yksinäiseksi (Välijärvi 2017, 16). Kaikkien edellä mainittujen väittämien osalta vuodesta 2003 vuoteen 2015 yhteenkuuluvuuden tunne suomalaisessa koulussa oli ollut laskusuhdanteessa, ja yhteenkuuluvuutta kokeneiden osuus oli laskenut 5-9%. Vahvasti ulkopuoliseksi itsensä kokivat koulussa noin 15% nuorista. Pojat kokivat yhteenkuuluvuuden tunteita paljon tyttöjä enemmän. (Välijärvi, 2017, 16-18.) Jos nuori kokee asemansa koulun yhteisöissä erityisen hyväksi, on hänen helppo myös rakentaa sosiaalisia suhteita luottavaisin mielin (Kalalahti, 2014, 60).

Kalalahden (2014, 24) mukaan perheen asema yhteiskunnassa heijastuu usein myös nuoren asemaan koulussa ja kaveriporukassa. Täten nämä kahden eri maailman sosiaaliset rakenteet yhdistyvät nuorten luodessa omia hierarkiarakenteita vertaisyhteisönsään ja suhteessa opettajiin. Nuorten luomat sosiaaliset erot näkyvät fyysisesti ja rakenteellisesti koulussa joka arkipäivä, sekä ilmentyvät heidän koulutukseensa liittyvässä keskustelussa. Lisäksi nuoret luovat sosiaalisen hierarkian mukaisesti toisilleen erilaisia hierarkiaa heijastavia asenteita ja tavoitteita. (Kalalahti, 2014, 26.) Nuoren perheen yhteiskunnallisen aseman vaikutus ulottuu myös helposti koulutusvalintojen kautta myöhempään elämäntilanteeseen esimerkiksi aikuisuuden sosiaalisen aseman, hyvinvoinnin ja terveyden osalta (Kestilä, Karvonen, Parikka, Seppänen, Haapakorva & Sutela, 2019, 121).

Kavereiden vaikutus kouluun kiinnittymiseen on merkittävä (Välijärvi, 2019). Tytöt kokevat poikia useammin yksinäisyyttä, mutta pojat ovat useammin tilanteessa, jossa heillä ei ole yhtä ainuttakaan ystävää (Kestilä ym., 2019, 124). Ongelmat kaverisuhteissa heijastuvat jaksamiseen koulussa. Myönteiset vertaissuhteet edistävät koulumotivaatiota, mutta kavereiden suhtautuessa kouluun kielteisesti, vaikuttaa se myös nuoren kouluun kiinnittymiseen. (Välijärvi, 2019, 26-27.)

Ystävyyden luominen voi olla haastavaa haja-asutusalueilla, joissa koulu- ja harrastemahdollisuudet ovat hyvin rajallisia. Vastapainona nuoret ylläpitävät vuorovaikutustaitojaan virtuaaliympäristöissä. Ne eivät kuitenkaan täysin aja kasvokkaisen ystävyysuhteen asiaa. (Väljärvi, 2019, 17.)

3.4.1 Kiusaaminen

Kiusaamisen kielteiset vaikutukset oppilaisiin lienevät ilmeiset, kuten myös kiusaamiseen puuttumisen liittyvät ongelmat. Kiusaaminen voi ilmetä vuorovaikutuksessa monin eri tavoin huomaamattomista viesteistä ja eleistä aina suoranaisen väkivaltaan saakka (Cantell, 2010, 127). Pörhölä (2008) korostaa, että kiusaamisella on massiivisia haittavaikutuksia nuoren psykososiaaliselle hyvinvoinnille. Nuori ei kykene enää asettumaan kaverisuhteisiin tai suhtautumaan vertaisiinsa samalla tavalla, jolloin vertaisyhteisöihin kiinnittymisestä myöhemmin tulee hankalaa. (Pörhölä, 2008, 94.) Kiusaaminen vaikuttaa suuresti nuoren viihtymiseen koulussa, sekä myös laajemmin hänen kaverisuhteisiinsa, opiskelumotiivaatioonsa, ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen. Kiusaaminen koulussa uhkaa nuoren kokonaisvaltaista hyvinvointia sen kaikilla osa-alueilla. (Myllyniemi, 2008, 27.) Se laajentuukin yleensä luoden ongelmia koko opiskelu- ja työuran ajaksi johtaen jopa täyteen sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen (Pörhölä, 2008, 94).

Aunola ym. (2018, 134-135) toteavat tutkimuksessaan, että 23% nuorista koki ulkopuolisuuden tunteita koulussa ja kiusatuiksi profiloituvia nuoria oli 5%. Koululuokka muodostaa nuorelle läheisen ryhmän, joka kattaa valtaosan hänen vertaissuhteistaan. Siksi koululuokkaan kiinnittyminen positiivisella tavalla on suuressa osassa nuoren myönteistä kehitystä ja hyvinvointia. Nämä ihmissuhteet ovat yksi perusta, jonka mukaan nuori rakentaa minäkuvaansa suhteessa muihin ihmisiin, harjoittelee vuorovaikutustaitoja, peilaa asenteita ja arvoja, sekä kokee monenlaisia tunteita. Koulussa vertaisyhteisöt ovat kuitenkin ikään kuin pakotettuja, luokkia ei täysin muodosteta luonnollisen ryhmittäytymisen perusteella siten, että nuoret päätyisivät arvo- ja ajatusmaailmaltaan samankaltaisten

ihmisten kanssa. Tämä ryhmien erilaisuus johtaa siihen, etteivät kaikki nuorten suhteet ole palkitsevia ja häntä tukevia, vaan ystävyys- ja kaverisuhteiden lisäksi muodostuu neutraaleita-, hyväksikäyttäviä-, ja vihollissuhteita. Näistä hyväksikäyttävät vertaissuhteet ovat niitä, joissa valtasuhteet ovat epäreiluja johtaen yksipuoliseen kiusaamiseen, loukkaamiseen, alistamiseen ja syrjimiseen siten, ettei kiusaamisen kohde kykene itse muuttamaan tilannetta. Kiusatulla tämän kaltaisia suhteita voi olla paljon ilman, että hänellä olisi yhtäkään ystävyys- tai kaverisuhdetta. (Pörhölä, 2008, 94-95.)

Väljäljärven (2017, 24) mukaan yli 25% nuorista koki jollakin tapaa psyykkistä kiusaamista vähintään muutaman kerran vuodessa. Muutaman kerran kuukaudessa tai useammin kiusaamista koki 10% - ja ryhmästä ulos jättämistä, sekä negatiivisten juorujen kohteeksi joutumista 7% oppilaista. Nuorista yli 10% koki uhkailua, lyömistä, tönimistä, tavaroiden anastamista tai tarvelemistä vähintään muutaman kerran vuodessa. Kiusaamisen kokemuksella oli vahva yhteys myös yhteenkuuluvuuden tunteen vähäisyyteen koulussa, sekä kokemukseen opettajan epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. (Väljäljärvi, 2017, 24-25.) Vaikka kiusaaminen jossakin kohtaa loppuisi, ei kiusattu nuori välttämättä kykene enää liittymään vertaisryhmiinsä ilman vahvaa aikuisen tukea (Pörhölä, 2008, 99).

KARVI:n (2020, 166) nuorten opintopolkua ja ohjausta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa tarkastellut tutkimus korostaa, että peruskoulussa tapahtuva kiusaaminen vaikuttaa opintojen sujuvuuteen myös toisella asteella. Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevista 7% oli kokenut koko peruskoulun ajan jatkuvaa kiusaamista ja 31% osan peruskouluvuosista. Koko peruskoulun ajan kiusaamista kokeneiden nuorten oli haastavaa kiinnittyä toisen asteen opintoihin sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna. Heillä oli esimerkiksi vaikeuksia kokea kuuluvansa osaksi luokkaryhmää. (KARVI, 2020, 166-167.) Pörhölän (2008) mukaan kiusatun rooli on monesti aiheuttanut nuorelle sellaisia itseluottamuksen, psyykkisen hyvinvoinnin, ja sosiaalisen luottamuksen haasteita, ettei hän äärimmäisen tärkeässä nivelvaiheen kohdassa kykene tai uskalla rakentaa uusia

vertaissuhteita. Ikään kuin luontevampi ratkaisu kiusatulle onkin vetäytyä syrjään sen sijaan, että uskaltautuisi asettautua haavoittuvaiseksi vertaissuhteiden luomiseen liittyvien haasteiden edessä. (Pörhölä, 2008, 101.)

Kiusaamisesta kertominen on suuri luottamuksen osoitus oppilaalta opettajalle, koska lapset usein pelkäävät sen pahentavan tilannetta (Cantell, 2010, 149). Kiusaamisesta kerrotaankin mieluummin läheisille ystäville ja vanhemmille. Ystävien kanssa kiusaamisesta puhuminen tuntuu mielekkäältä noin 90%, vanhemmille, kuraattorille tai koulupsykologille noin 50%, sekä opettajalle tai terveydenhoitajalle noin 40% yläkouluikäisen mielestä. Nuoret kokevat, että vanhemmille kiusaamisesta kertominen kannattaa, ja se usein vie tilannetta parempaan suuntaan. Koulussa asian esille ottaminen aikuisen kanssa on kuitenkin nuorten mielestä usein pahentanut tilannetta (noin 15% koulun aikuiselle kertoneista), ja vain harvoin tuonut siihen positiivista muutosta. (Kirves ym., 2009, 24-25.)

3.4.2 Yksinäisyys

Yksinäisyys pitkään jatkuessaan vaikuttaa nuoren vuorovaikutussuhteisiin sosiaalisista suhteista tehtyjen havaintojen kautta. Nuoren itsetunto heikkenee ja hän saattaa tehdä virheellisiä päätelmiä vuorovaikutustilanteissa. Lopulta yksinäisyys johtaa joko ulkopuolelle jättäytymiseen tai muita vastaan taistelemiseen. Kova suojamuuri on nuorelle kaksiteräinen miekka. Hän saa olla rauhassa, mutta toisaalta nuori jää kuitenkin yhä enemmän yhteisönsä ulkopuolelle. (Välijärvi, 2019, 15-16.) Ahosen, Hirvosen, Kiurun & Kyllösen (2017, 33) tekemän tutkimuksen mukaan yksinäiset nuoret myös kokevat viihtyvänsä koulussa huonosti.

Pitkään jatkunutta yksinäisyyttä kokee joka viides 15-vuotias nuori. Yksinäisyyden pitkittynyt kokemus on yleisempää tytöillä. Yläkoulussa muutoksen tekeminen yksinäisyyteen on jo haastavaa, sillä siihen olisi puututtava ajoissa jo päiväkodissa ja koulupolun alussa tehokkaiden tulosten saavuttamiseksi. (Välijärvi, 2019, 16.) Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemän kouluterveyskyselyn (2019) mukaan vahvasti yksinäisyyttä välitunneilla kokee 6% nuorista. Jos nuori

päätyy yksinäiseksi, eikä saa tarvittavia verkostoja, sosiaalisia taitoja, luottamuk-
sen tunnetta ja osallisuuden kokemusta, on hän vaarassa jäädä ulos ikään kuin
normaalista elämästä. Tämä voi johtaa ulkopuolisuuteen, eristyneisyyteen ja si-
vuun jäävään asemaan. Yksinäisen nuoren rooli, on hän siinä omasta tahdostaan
tai siitä riippumatta, voi helposti johtaa itsensä toteuttaviin ennusteisiin, kuten
identiteetin haasteisiin, epätodellisiin tunteisiin, sekä omien ajatusten ilmaisun
haasteisiin. (Harinen, 2008, 86-87.)

Yksinäisyydellä on vahva linkki myös opiskelun ja koulutuksen häiriöille. Tilan-
teessa, jossa nuorella ei ole opiskelu- eikä työpaikkaa, kertoo 70% heistä olevan
yksinäisiä. Yläkoulussa yksinäisyyden yhteys koulunkäyntiin voi näkyä esimer-
kiksi lintsamisena tai totaalisenä uupumisena. Yksinäisyyden apuna voi kuiten-
kin toimia oppilasta tukeva koululuokka ja opettaja. (Väljjarvi, 2019, 16) Myös
vanhempien kanssa yksinäisyydestä keskusteleminen auttaa viihtymään kou-
lussa paremmin. Nuoria ei kuitenkaan helpota, vaikka yksinäisyydestä keskus-
telisi vanhempien kanssa, ellei yksin oleminen ole oma valinta (Ahonen ym.
2017, 33-34). Yksinäisyydelle ja sivuun joutumiselle riskitekijänä aikaikkunaa
tarkastellen on erilaiset elämän nivelvaiheet, jolloin henkilö saattaa esimerkiksi
jäädä jonkin instituution ulkopuolelle (Harinen, 2018, 87).

Yhteiskuntamme luo ihannekuvaa yksin toteuttamisen ja sosiaalisen ilakoinnin
tasapainosta. Toisaalta nuoria kannustetaan luomaan itselleen polku, joka vie hä-
net omalle paikalleen yhteiskunnassa. Polku raivataan osin yksin, mutta toisaalta
muiden kanssa sosiaalista pääomaa hyödyntäen. On pärjättävä itse ja saatava yk-
silöllisyyden luomat oikeudet, mutta kuitenkin nautittava sosiaalisista rien-
noista. Tämän vaativan raamin ulkopuolelle jäänyt leimautuu helposti, ja jää ul-
kopuoliseksi. Joskus yksinäisyyttä voi kokea myös nuori, jonka ympärillä on nä-
ennäisesti muita ihmisiä, eikä sosiaalisten kontaktien määrä kerrokaan yksinäi-
syyden tai ystävyyskokemuksista. Tulisikin mieluummin puhua ystävyys-
suhteiden tyydyttävyydestä. (Harinen, 2008, 85-88.) Aikaisemmin kiusaamisen
kohteeksi joutunut nuori on ystävyys-suhteiden tyydyttävyyden suhteen

heikoimmassa asemassa. He saattavat kokea helposti myös tulevat ystävyysuhteet kielteisinä esimerkiksi luottamuksen, hyväntahtoisuuden ja arvostelun osalta. (Pörhölä, 2008, 100.)

3.5 Vanhempien tuki koulunkäynnille

Lapsen yksilöllisiin ajatuksiin ja toimintatapoihin vaikuttaa hänen perheensä tavat ja tottumukset, sekä lapsen rooli ja perintö perheessä. Nämä tavat, säännöt ja tottumukset ohjaavat lasta hänen tiedostamattaan kohti sellaista positiota yhteiskunnassa, joka hänen perheelleen on ikään kuin sopiva. Vanhempien kanssa vuorovaikutuksessa opitaan ne tietotaidot, joiden kautta yhteiskuntamme eri osat käsitetään. (Kalalahti, 2014, 26.) Lisäksi on erittäin tärkeää, että vanhempi osaa olla läsnä nuoren elämässä, jotta hän tukisi nuoren sosiaalisten taitojen kehittymistä ja myönteistä kehää, joka johtaa nuoren kouluviihtyvyyteen (Kalalahti, 2014, 63). Opettajat usein muistuttavat siitä, että suurin vastuu oppilaan kasvusta on aina vanhemmilla. Esimerkiksi poissaolojen lisääntyessä on tärkeää, että vanhemmat ovat kiinteässä yhteistyössä tukemassa lasta koulunkäyntiin. Joskus vanhempien on kuitenkin vaikea tunnistaa sitä, onko lapsi oikeasti esimerkiksi kipeänä vai vaikuttaako jokin muu tekijä koulusta pois jäämisen taustalla. (Cantell, 2010, 200-201.)

Koulussa viihtyvät parhaiten ne lapset, jotka kokevat vanhempien huolehtivan heistä. Hyvä koulumenestys ja positiivinen asenne koulutusta kohtaan välittyy lapsista, joiden vanhemmat tukevat koulunkäyntiä, sekä ilmaisevat rakkautta, ymmärrystä ja huolenpitoa heitä kohtaan. Vuorovaikutuksen määrällä ja laadukkuudella, lapsen kannustamisella, sekä kouluun ja oppimiseen liittyvillä asenteilla on suuri vaikutus. (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2019, 53-54.) Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa myös nuoren oma arvio siitä, mikä perheen yhteiskunnallinen asema on. Koulussa on helppo asettua sosiaalisesti luottavaiseen rooliin, jos oppilas kokee perheensä olevansa yhteiskunnallisesti korkeassa asemassa. Negatiivisia vaikutuksia koulunkäyntiin vuorovaikutuksen osalta tuo osittain

vanhempien työttömyys ja yksinhuoltajuus perheissä, joka voi tuoda haasteita nuoren fyysiseen ja henkiseen läsnäoloon. Perheen ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen yhdistyminen näihin perhetekijöihin kertoo siitä, kuinka tärkeäksi nuoren koulunkäynnin kannalta muodostuu hänen sosiaalinen turvallisuutensa tunne, sosiaaliset taidot ja luottamuksen oppiminen niin kotona kuin koulussa. (Kalalahti, 2014, 60-62.)

Aunola ym. (2018, 134) toteavat tutkimuksessaan, että 24% nuorista kokevat koulussa olevansa osa yhteisöä, ja tulevansa hyvin toimeen opettajien sekä kavereiden kanssa, mutta he kokevat kodin tuen erittäin vähäiseksi. Tutkituista nuorista 23% kuului ryhmään, jossa vähäisen kodin tuen lisäksi myös kouluun ei ollut kiinnitytty ja 5% ryhmään, joka koki edellä mainitun lisäksi kiusaamista (Aunola ym. 2018, 134-135). Vanhempien tuki koulunkäynnille on tärkeää, ja käsittää esimerkiksi vanhempainiltoihin ja tapahtumiin osallistumisen, sekä yhteydenpidon opettajiin. Lisäksi on olennaista, ettei lapselle siirretä vanhempien omia negatiivisia kokemuksia koulusta. (Välimäki, 2019, 28.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron tarkemmin tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä seikoista, kuten tutkimustehtävästä, tutkimuskysymyksestä ja tutkimuskohteesta. Lisäksi kuvaan karkeasti tutkittavien henkilökuvat, sekä kerron aineiston keruusta, analyysistä ja tutkimuksen eettisistä näkökulmista.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää nuorten elämässä olevien vuorovaikutussuhteiden, kuten kavereiden, koulun henkilökunnan ja perheen kanssa luotujen ihmissuhteiden vaikutusta nuoren opiskelun sujuvuuteen ja opintojen keskeytymiseen. Tutkimustehtävä nousee yhteiskunnallisesta tarpeesta tarkastella syvällisemmin niiden nuorten tarinoita, jotka päätyvät koulutuksen ulkopuolelle keskeyttäessään toisen asteen tutkinnon. Näkökulmaksi valitsin vuorovaikutuksen, koska emme elä, kasva ja tee päätöksiä tyhjiössä, vaan suhteessa ympäristöömme. Tarkastelen vuorovaikutussuhteita muun muassa kouluviihtyvyyden, kouluun kiinnittymisen, oppilaiden erityispiirteiden, poissaolojen, kiusaamisen ja yksinäisyyden näkökulmista.

Nuorten vuorovaikutussuhteiden vaikutusta nuoren koulunkäyntiin ja opintojen sujuvuuteen toisella asteella päädyin selvittämään seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

Millä tavoin nuorten vuorovaikutussuhteet koulussa ja kotona ovat vaikuttaneet opiskeluun ja opintojen keskeytymiseen?

Päädyin yhteen tutkimuskysymykseen, koska se kattaa kokonaisvaltaisesti nuoren sosiaalisen verkoston ja kaikki hänen koulupolkunsa varrella olevat vuorovaikutussuhteet. Mielestäni niitä onkin hyvä tarkastella niin erikseen kuin kokonaisvaltaisina nuoren elämässä olevina yhteisinä. Tuloksissa tulenkin

erittelemään aineiston tuomia vastauksia kysymykseen osin yhteisöiden ja osin nuoren elämässä olevien yksittäisten henkilöiden kautta. Pääosin erittely tulee käsittämään nuoren luokkatoverit, ystävät, vanhemmat, opettajat, oppilashuoltohenkilökunnan ja koulun ulkopuoliset hoitotahot.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, eli laadullinen.

Päädyin laadulliseen tutkimukseen siksi, että halusin ennen kaikkea pyrkiä ymmärtämään tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia (Patton 2002, 46). Laadullinen tutkimus pyrkii löytämään tutkittavien näkökulman ja pääsemään mahdollisimman lähelle heitä. Laadullisen tutkimuksen tekemisessä tutkijan näkökulmat usein jalostuvat tutkimuksen edetessä, kuten myös muun muassa tutkimuskysymykset, teoria ja analyysi. Ajatusprosessin edetessä on tärkeää jatkuvasti reflektoida ja säilyttää valmius myös tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. On kuitenkin tärkeää muistaa pitää kiinni tutkimuksen johtoajatuksista ja punaisesta langasta, vaikka tutkimuskysymystä muokattaisiin matkan varrella. (Kiviniemi, 2001, 68-82.)

Yksi laadullisen tutkimuksen tavoitteista on pyrkiä löytämään ilmiötä kuvaavia käsitteitä pelkän teorialähtöisen tarkastelun sijaan. Kun aineistosta onnistuu nostamaan olennaisia ydinkäsitteitä, on hyvä aloittaa myös teorian jäsentäminen. Laadullisen tutkimuksen mielenkiintoa pitää yllä myös se, ettei tietynlaiseen totuuteen voida koskaan päästä. Tutkijan omat lähtökohdat ja tulkinnat antavat tutkimukselle tietyt silmälasit, joiden kautta näyttäytyy osin tutkijan henkilökohtainen konstruktio ilmiöstä. (Kiviniemi, 2001, 68-82.)

Laadullisessa tutkimuksessa, ja etenkin väitöskirjaa edeltävissä opinnäytteissä, aineiston koko ei ole tärkeimmässä asemassa. Verrattuna määrälliseen tutkimukseen, aineisto on usein hyvin pieni, eikä laadullisen tutkimuksen tarkoitus ole

pyrkii tulosten yleistettävyyteen. Tärkeää on se, että tavoitteena pidetään tutkittavien kokemusten ja ajatusten ymmärrystä. (Sarajärvi & Tuomi, 2018.) Mielestäni aineistoni on pieni, mutta laadukas, sillä tutkittavat ja heidän kokemuksensa ovat täysin yhtenevät aiheeni kanssa. Tutkimuksessa pyrin ymmärtämään juuri näiden kyseisten kolmen nuoren näkökulmia ja kokemuksia opintojen keskeyttämisestä.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineistoni koostuu kolmesta yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin touko-syyskuussa, 2020. Tutkimuksen osallistujat olivat 17-20-vuotiaita nuoria, jotka olivat päätyneet keskeyttämään toisen asteen opintonsa ammatillisessa oppilaitoksessa. Tutkimuksen kohderyhmää oli todella haastava tavoittaa ja saada kiinnostumaan haastattelusta. Vaikka otin yhteyttä muun muassa etisvään nuorisotyöhön, opinto-ohjaajiin ja muihin ammattiryhmiin ympäri suomea, en saanut kolmea useampaa henkilöä osallistumaan tutkimukseen. Löysin yhden haastateltavan internetistä keskustelupalstalta nimeltä Ylilauta, toisen Ohjaamon opiskelunvalmiuksia kehittävästä ryhmästä, ja kolmannen perheenjäseneneni työkaaverin kautta.

Seuraavaksi kuvaan lyhyesti tutkimukseen osallistuneita kolmea henkilöä, joita kuvaan haastateltavina H1, H2 ja H3. H1 on 17-vuotias ammatillisen oppilaitoksen keskeyttänyt nuori, joka on kokenut roolinsa koulun yhteisöissä ulkopuoliseksi jo peruskoulusta lähtien. Hänellä on ollut useita haasteita niin mielenterveyden, vertaissuhteiden kuin perhesuhteiden osalta. H1 on päätenyt myös usein tekemisiin koulun henkilökunnan kanssa, ja on kokenut esimerkiksi tyytymättömyyttä opettajien toiminnassa. Lisäksi hänellä on ollut hoitokontakteja koulun ulkopuolella.

H2 on 20-vuotias koulutuksen ulkopuolella oleva nuori, joka kokee vertaissuhteissaan suurimmaksi haasteeksi sosiaalisen luottamuksen syntymisen. Hän on kokenut pettymyksiä vertaissuhteissa peruskoulusta saakka, ja kärsinyt useaan otteeseen koulukiusaamisesta. Lisäksi hän on kokenut yleistä huonommuuden tunnetta ja alempiarvioisuutta muihin ihmisiin verrattuna. H2 on joutunut suuriin haasteisiin elämänhallinnan ja päihteiden kanssa. Hän on saanut kuitenkin paljon apua koulun ulkopuolisesta hoitokontaktista.

H3 on 19-vuotias koulutuksen ulkopuolella oleva nuori, joka on keskeyttänyt eri ammatillisia tutkintoja jo useaan otteeseen. Hän on kokenut elämässään monia traumaattisia asioita lapsuuden ja nuoruuden aikana, jotka ovat vaikuttaneet kykyyn keskittyä koulussa. Erityisiä haasteita on ollut toisen asteen opintoihin kiinnittymisessä. H3 on kokenut vaikeuksia kiinnittyä vertaisyhteisöihinsä, ja löytänyt kaverisuhteita niiden ulkopuolelta. Hän ei ole saanut vanhemmiltaan juurikaan tukea koulunkäyntiin, mutta koulussa on ollut muutamia aikuisia tukena. Lisäksi hänellä on ollut koulun ulkopuolinen hoitotaho.

4.4 Aineiston keruu

Aineiston keruuta varten halusin joustavan menetelmän, ja päädyin haastatteluun. Haastattelu antaa mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä, varmistaa vastausten oikeaa tulkintaa, sekä edetä kuhunkin haastatteluun luontevalla tavalla. Lisäksi haastateltava saa mahdollisuuden ilmaista itseään vapaammin, ilman mahdollisia kirjallisen ilmaisun rajoitteita. (Sarajärvi & Tuomi, 2018.) Kollmissa syvälle tähtäävässä haastattelussa oli tärkeää, että kykenimme etenemään aiheissa omalla painollaan tutkittavan ehdoilla ja kysymyksiä varioiden.

Valitsin metodiksi teemahaastattelun, jossa haastattelu etenee valittujen teemojen kautta ikään kuin aiheina, jotka tuovat löyhän rakenteen keskusteluun. Teemahaastattelu tuo esille ihmisten luomia merkityksiä ja tulkintoja asioista. Apuna merkityksellisten vastauksien saamisessa toimii melko avoimet ja osin

haastattelukohtaiset kysymykset. (Sarajärvi & Tuomi, 2018.) Tällöin ei esitetä tiettyjä valmiiksi mietittyjä kysymyksiä, vaan annetaan haastateltavan tuottaa puhetta rauhassa edeten hänen esille tuomien merkitysten mukaisesti. Teemat ja aiheet, jotka haastattelussa käytyä keskustelua rajaavat, ovat kuitenkin kaikille samat, mutta niiden esiintyvyys haastattelussa vaihtelee keskusteltavan aiheen syvyyden ja keskustelujärjestyksen mukaisesti siten, että haastattelu mukailee melko luonnollista keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 45-50.) Teemahaastattelun avulla on mahdollista päästä syvällisesti pureutumaan aiheisiin siten, että ne etenivät haastateltavalle merkityksessä järjestyksessä ikään kuin tarinallisesti keskittyen juuri hänelle tärkeimpiin teemoihin. Tutkimukseni aiheita mukaillessi olin pohtinut kaksi haastattelutehtävää, jotka ohjasivat haastattelua pysymään tietyissä teemoissa. Haastattelun lomassa pyrin avoimiin kysymysmuotoihin, kuten: "Kertoisitko aiheesta X lisää" ja tarkentamaan tulkintojani kysymällä esimerkiksi: "Ymmärsinkö oikein, että tarkoittit asiaa X sanomalla noin."

Aineisto koottiin verkkohaastatteluina ilman videoyhteyttä, eli ainoastaan ääntä hyödyntäen. Aineistonkeruussa tukena oli haastattelutehtävät, joiden tarkoitus oli toimia nuorten ajattelun ja hahmottamisen tukena. Haastattelutehtävät toimivat myös ikään kuin kokonaiskuvana ja muistilappuina, joihin palasimme haastattelun aikana. Verkkohaastattelun tarjoama turva saattoi tuoda keskusteluun syvyyttä, sillä nuori pääsi osallistumaan haastatteluun turvalliseksi tuntemassaan paikassa ilman videokuvaa tai kasvokkaista yhteyttä. Verkkohaastattelu tallennettiin myöhempää litterointia varten, ja lisäksi haastattelutehtävät lähetettiin sähköpostitse täydentämään aineistoa.

4.5 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla, joka sopii myös melko strukturoimattoman aineiston analysoimiseen systemaattisesti ja objektiivisesti. Pyrin analyysillä tiiviiseen kuvaukseen tutkittavien kokemuksista ja ajatuksista etsien aineistosta merkityksien rykelmiä. Tavoitteenani oli luoda menetelmän

mukaisesti selkeä ja käsitteellinen kokonaisuus, joka kuvaa tutkimaani ilmiötä. Olin kiinnostunut siitä informaatiosta, jota tutkittavilla yksilöillä oli tarjottavana sen sijaan, että olisin halunnut ymmärtää heidän näkökulmiaan jonkin tietyn teorian valossa. (Sara-järvi & Tuomi, 2018.) Kokosinkin teoriaa vasta pikkuhiljaa aineiston teemoittelun ohessa, kun tärkeitä aiheita ja näkökulmia nousi esille. Kirjallisuutta lukemalla ymmärsin yhä paremmin haastatteluista nousseita aiheita, joka taas ohjasi hieman aineiston analyysivaiheen kulkua.

Aloitin kuuntelemalla aineistoa useamman kerran litteroiden sitä tekstimuotoon. Aineiston pelkistäminen helpotti minua saamaan aineistosta paremman kokonaiskuvan ja toimi apuna sen jatkokäsittelyssä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin aineistoa useamman kerran läpi ja rajasin siitä pois aiheeseeni liittymättömiä kohtia. Toisessa vaiheessa luin aineistoa läpi samalla tunnistuen ja listaten ilmauksia, jotka kertoivat tutkimastani ilmiöstä. Kolmannessa vaiheessa poimin tunnistamiani ilmauksia ja ryhdyin kokoamaan niitä ryhmiin ja sen jälkeen yhdistelin niitä laajempiin ylä- sekä alaluokkiin yhtäläisyyksien ja erojen perusteella. Kun löysin mielestäni olennaisia merkityksiä ja aiheita, loin niistä kokonaisia teemoja, joita kuvasi aineistossa esiintyneet ajatukset. (Sarajärvi & Tuomi, 2018.) Kokosin lopuksi jokaisen teemaotsikon alle tiiviisti ne haastatteluiden kohdat, jotka kullakin tutkittavalla kuvasivat parhaiten juuri kyseistä aihetta. Koko luokittelun ja teemoittelun ajan käytin tekstikatkelmia apunani. Niiden avulla varmistin teemojen oikeellisuuden ja alaluokkien oikeellisuuden. Koodasin vielä väreillä yhtäläisyyksiä samojen teemojen sisällä eri haastateltavien puheesta.

4.6 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen ollut tutkimusta tehdessä huolellinen, rehellinen ja tarkka tulosten käsittelyn ja esittämisen suhteen. Aineistonhankinta on ollut eettisten periaatteiden mukainen, avoin ja

vastuullinen. Olen viitannut muiden tutkijoiden julkaisuihin ja teoksiin asiaan kuuluvasti. Lisäksi olen käsitellyt tutkimusaineistoa eettisesti koko prosessin ajan tutkimuslupien edellyttämällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.)

Muokkasin tutkimusluvut Jyväskylän yliopiston tutkimuslupapohjaan ja lähetin ne haastateltaville etukäteen tutustuttavaksi. Tutkimusluvissa käytiin läpi tutkimuksen tekijän ja ohjaajan tiedot, haastattelutapa ja sen tallennustapa, osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimusaineiston luottamuksellinen käsittely ja hävittäminen, sekä tutkittavien anonymisointi. Haastateltavat allekirjoittivat tutkimusluvut, ja lähettivät ne minulle takaisin ennen haastatteluja. Alaikäisen tutkittavan kohdalla pyysin myös huoltajan allekirjoituksen. Kävin tutkimuslupien sisällöt läpi haastateltavien kanssa vielä suullisesti ennen haastattelun alkua ja varmistin, että he olivat ymmärtäneet asiakirjan sisällön. Lisäksi keskustelimme vielä haastattelun luottamuksellisuudesta ja siitä, mitkä asiat henkilöstä tullaan paljastamaan tutkimuksessa ja mitkä jäävät vain omaan tietooni.

Toimitin tutkittaville tietoa tutkimuksesta EU:n yleisen tietosuojasetuksen (2016) mukaisella tietosuojailmoituksella, ja lähetin nekin haastateltaville etukäteen. Tietosuojailmoituksissa käytiin läpi tutkimuksen luonne ja kesto, henkilötietojen käsittely, tutkimuksesta vastaavat tahot, tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen toteuttaminen, tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittavalle, henkilötietojen suojaaminen, tutkittavan oikeudet, sekä henkilötietojen säilyttäminen. Kävimme myös läpi tietoturvariskit käyttämämme Teams-puhelun ja haastattelun äänitallenteen, sekä tehtäväkuvien osalta. Kerroin, kuinka kauan kyseistä aineistoa säilytän, ja miten sen tuhoan. Kehotin haastateltavaa varomaan itselleen usean tunnin ajaksi paikan kotonaan, jossa hän saa keskustella kanssani rauhassa ja yksin kenenkään kuulematta. Pyrin minimoimaan oman valtani tutkijana haastattelutilanteessa siten, että käytimme aikaa aluksi kevyeen

keskusteluun. Pysin myös luomaan keskustelusta mahdollisimman luonnollista siten, ettei haastateltava edes huomaisi minun johdattelun haastattelua osin tiettyihin teemoihin perustuen. Haastateltavat olivat minulle täysin tuntemattomia henkilöitä, joten siinä suhteessa valta-aseman vaikutuksessa ei ollut eettisiä haasteita.

Tutkimusaineistoa kerätessäni olen pitänyt huolta osallistujien yksityisyydestä häivyttämällä osallistujien tunnistetiedot aineistoa litteroitaessa (Kuula, 2016, 109). Olen tuonut ilmi vain sellaista tietoa osallistujista, jonka olen kokenut tutkimuksen kannalta tarpeelliseksi vaarantamatta osallistujien anonymiteettia. Näin olen pyrkinyt estämään osallistujien tunnistettavuuden (Kuula, 2016, 109).

5 TULOKSET

Seuraavaksi tuon esiin tutkimuksen tulokset. Esittelen lyhyesti ensin teemat, jotka nousivat esille tutkimuskysymyksestä ja kuvaan keskeiset tulokset, jotka nousivat eri teemojen kautta esille haastatteluissa. Erittelen tulokset alaluvuiksi, joissa avaan niitä syvällisemmin.

5.1 Vuorovaikutussuhteiden vaikutus koulunkäyntiin

Tutkimukseni tulosten mukaan nuoren elinyhteisöistä koulunkäyntiin vuorovaikutussuhteiden osalta vaikuttivat niin koulu- kuin sen ulkopuoliset ihmissuhteet, ryhmät ja yhteisöt. Merkittävänä opintoihin vaikuttavina vuorovaikutussuhteina näyttäytyivät pääosin nuoren kaverit, luokka, opettajat ja oppilashuollon henkilökunta, sekä perhe (Taulukko 1). Kiusaaminen ja yksinäisyys nousivat suurina ilmiöinä aineistosta esille suhteessa merkittäviin koulunkäyntiin vaikuttaviin vuorovaikutuksellisiin tekijöihin, joten keskityn erityisesti niiden tarkasteluun.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen teemat ja niiden sisällöt

Teemat	Sisällöt
Kavereiden vaikutus koulunkäyntiin	tukeminen kiusaaminen vähättely kilpailu
Luokan vaikutus koulunkäyntiin	kiusaaminen ulkopuolelle jättäminen hyväksikäyttö sukupuoleen liittyvä syrjintä
Opettajien ja oppilashuollon vaikutus koulunkäyntiin	tukeminen ymmärtämättömyys vallankäyttö puuttuminen

TAULUKKO 1. Tutkimuksen teemat ja niiden sisällöt

Teemat	Sisällöt
Perheen vaikutus koulunkäyntiin	tukeminen ymmärtäminen välinpitämättömyys lannistaminen

5.1.1 Kaverien vaikutus koulunkäyntiin

Haastateltavista kaikilla oli ollut jossakin kohtaa koulupolkua koulukaveri tai kaveriporukka. Kaikki heistä olivat kuitenkin kokeneet kaverisuhteissa toimimisen, niiden luomisen, sekä ylläpitämisen haastavaksi. H2 kuvasi luottamisen vaikeuden olevan suurin syy, miksi kaverisuhteiden rakentaminen tuntuu vaikealta. Kaverisuhteissa koetut haasteet, kuten sosiaalisuuden tuoma uupuminen ja riitatilanteisiin joutuminen, vaikuttivat koulunkäyntiin negatiivisesti tuomalla siihen stressiä ja viemällä keskittymiskykyä pois oppimisesta. H1 kuvasi sosiaalisten tilanteiden aiheuttavan kuormittumisen vievän häneltä kaiken energian koulunkäynnistä. Hän kuvasi myös oppimiseen liittyvää ahdistusta tilanteissa, joissa tiesi joutuvansa työskentelemään pareittain tai ryhmissä yksin puurtamisen sijaan. H1 kuvasi ammatillisessa oppilaitoksessa kaverisuhteiden sosiaalisen kuormituksen johtaneen runsaasti poissaoloihin ja päihteiden käyttöön.

Se vaan sitte jotenki hitaasti muuttu sellaseksi tosi raskaaksi. Ja ehkä sitte se mun ulospäin suuntautunu asenne tai sellanen käytös, se uuvutti kans tosi paljon. Ku mä nyt en oo luonnostaan sellanen, ni sitte se jotenki kaikki vaan ryminällä tuli alas siinä joulun tietämissä. Siinä oli kaikkea sellasta, että ku mä yritin kuulua joukkoon sun muuta ja saatto olla jotain alkoholinkäyttöä ja sellasia. (H1)

H1 koki raskaana sen, että joutui ponnistelemaan ollakseen miellyttävä ja hauska koulukavereilleen. Hän koki tämän myös esteenä ammatillisen tutkinnon aloittamiselle, ja arvioi kykenevänsä sietämään sosiaalisuuden paineita noin puoli vuotta ennen totaalista ylikuormittumista. Lisäksi H1:n kommunikointinsa oli joissakin tilanteissa aiheuttanut toimenpiteitä koulunkäynnin osalta, kun toinen

oppilas oli pelästynyt uhkaukselta kuulostavaa kommenttia, jonka H1 oli itse kokenut vitsiksi.

Lisäksi haasteita toi eri sukupuolten väliset kaverisuhteet. H1 opiskeli ammatillisessa oppilaitoksessa miesvaltaista alaa, ja mainitsi eri sukupuolten välisten kaverisuhteiden olleen haastavia esimerkiksi siksi, että toiselle osapuolelle saattoi myös romanttisia tuntemuksia. Hän kuvasi tällaisen tilanteen tuovat keskittymisvaikeuksia opinnoissa stressin takia.

Ehkä se ei siihen suoranaisesti siihen opiskeluun vaikuta, mut sit se tietysti se kaverisuhteen, ku se kaverisuhte on heikolla pohjalla. Siitä koituu sellanen stressi, joka saattaa just vaikuttaa siihen, että ei sitte pysty keskittyä opiskeluun tai muuta. Mutta ei se kyllä oo ikinä ollu ongelma, ku se opiskelu on aina jotenki onnistunu, mut se sosiaalinen puoli on monesti käyny liian raskaaksi, niin sen takia ei oo pystyny menemään sinne kouluun. Et kyl se sitte vaikuttaa, kyl se vaikuttaa. (H1)

Romanttisten tunteiden synty lisäsin H1:n sosiaalista kuormaa niin paljon, että hän jättäytyi sen vuoksi jopa pois koulusta joinakin päivinä. Myös H2 opiskeli miesvaltaista alaa, joka hänen kokemuksensa mukaan johti kiusaamiseen ja sitä kautta opintojen päättämiseen. Sukupuolen lisäksi myös muu erilaisuus, kuten erilaiset mielenkiinnon kohteet koettiin olevan kaverisuhteiden esteenä. Esimerkiksi H3 koki, että yläkoulussa hänen luokkansa muut tytöt leikkivät vielä ”heppaleikkijä” hänen omien kiinnostuksenkohteidensa ollessa hyvin erilaiset.

Yksi haastateltavista oli joutunut peruskoulussa koulun ulkopuolisen kaverinsa tekemän rikoksen uhriksi. H3:n koulussa tämä johti hänen kiusaamiseensa, ja ammatillisen oppilaitoksen puolelle siirryttäessä opintojen keskeyttämiseen ensimmäisenä päivänä, koska rikoksen tekijä oli aloittanut samassa oppilaitoksessa

Kaverisuhteiden negatiivisena vaikutuksena koettiin myös kilpailu, joka vaikutti esimerkiksi H1 siten, että hän koki olevansa koulunkäynnin osalta kaikessa kaveriaan huonompi. Kaverit vaikuttivat paljon myös haastateltavien mielipiteisiin ja ajatuksiin toisen asteen opintojen suhteen esimerkiksi arvottamalla lukiota ja ammatillista oppilaitosta toisen asteen koulutuksina. H1 ihmettelikin, miten hän

oli päätynt kovasta lukiopaineesta huolimatta valitsemaan ammatillisen oppilaitoksen ja koki edelleen sen itselleen sopimattomaksi vaihtoehdoksi. Lisäksi kaikkien haastateltavien kaverisuhteissa oli vahvasti painotettu heille kaverin arviota siitä, etteivät he kykenisi lukio-opintoihin. H2 kuvasi yläkoulun kaverisuhteidensa sisältäneen suoranaista kiusaamista ja kertoi esimerkiksi yhteishakuun liittyneen haukkumista.

Tolloin yläasteella meit oli semmonen niinkun kolmenn porukka, minä ja mun kaks kaveria. Niin, hehän sit samaan aikaan kiusas mua ku oli mun kavereita. Ja sit seki asetelma oli semmonen, et jotenki ysillä ku tuli yhteishaku ni ne niinku sano mulle suoraan, et mun niinkun, et tämmösellä koulunkäynnillä mä en pääse yhtään mihinkään eikä must tuu yhtään mitään. Mul oli joku, emmä tiedä oliks se joku seiskan keskiarvo mut. Se oli niin tavallaan tosi, tosi niinku persemäiset ystävyysuhteet yläasteellaki, mut kuitenkin niinku jonkunlaiset. (H2)

H2 jäikin kaveriporukassa alakynteen, ja kaksi muuta kaveria ilmaisi olevansa koulussa etevämpiä.

Kavereiden positiivisena vaikutuksena kaikki haastateltavat näkivät tuen saamisen vaikeissa tilanteissa. Esimerkiksi H1:n kaverit eivät välttämättä osanneet antaa neuvoja ongelmiin, mutta tuntuivat ainakin hieman kannustavan ja kuuntelevan hänen huoliaan. Kaverit eivät myöskään tuominneet H1:sta opintojen keskeyttämisestä. H2 kuvasi kaverisuhteen tuomaa tukea koulunkäyntiin.

Siel lähiohittajakoulussa mul oli yks hyvä luokkatoveri ja joo, hän oli kyl ehdottomasti sel-lanen edistävä tekijä koulunkäynnille. Me kannustettiin toisiamme, pidettiin niinku toistemme puolia. Nähtii välil koulun ulkopuolella ja oli niinku, ku oli yhteisiä kokemuksia elämän varrelta, ni se yhdisti kanssa. Mut sit se jäi ku mä keskeytin sen lähiohittajakoulun. (H2)

H3 kertoi ihailleensa koulun ulkopuolista kaveriaan niin paljon, että hän oli sen vuoksi innostunut hakemaan opiskelemaan samaa alaa ammatilliseen oppilaitokseen. H3 oli alun perin pohtinut hakevansa koulukaverinsa kanssa samaan oppilaitokseen, ja katuikin myöhemmin väärää valintaa, joka oli tehty ihailun vuoksi. H3 koki, että sijoitus lastensuojelulaitokseen oli erottanut hänet koulukaveristaan, jolloin yhteinen ajatus kouluun hakemisesta hiipui ja vaihtui toiseen koulun ulkopuolisen kaverin vaikutuksesta. Kaverisuhteet eivät kenelläkään

haastatelluista jatkuneet peruskoulun tai ammatillisen oppilaitoksen jälkeen, jolloin myös vertaisen kannustus opintojen suhteen jäi pois.

5.1.2 Luokan vaikutus koulunkäyntiin

Kaikki haastateltavat kokivat olonsa koululuokassa niin peruskoulun kuin ammatillisen oppilaitoksen puolella epämukavaksi ja ulkopuoliseksi, vaikka olisivatkin toivoneet olevansa kiinteämpi osa luokkansa yhteisöä. H1 kuvasi, että hän ei tiennyt miten olla tai tulla osaksi luokkaa, ja koki myös ulkopuolelta tulevia paineita siitä, että luokkaan pitäisi kuulua. Kun H1 koki päässeensä yläkoulun puolella osaksi luokkaa, kuvasi hän rooliaan luokassa hyväksikäytetyksi.

Mulla oli vähän sellanen rooli vihdoinkin siellä luokassa. Mä nyt satuin olee sellanen hiljanen, joka tykkää koulusta ja mä joskus annoin muitten kopsata mun läksyjä. Ja se oli silleen aika rentoa, ainaki se seiska luokka. . . ei ne ees yleensä huomionu mun olemassaoloa, paitsi jos ne tarvi niitä läksyjä tai muuta. Että ei sellai keskenää oikee juteltu kenenkää kanssa siinä luokassa. (H1)

H1 ei kelvannut luokassa kaveriseuraksi, mutta läksyjen kopioimiseen kylläkin. Samanlainen rooli oli osittain jatkunut hänellä ammatillisen oppilaitoksen puolelle. H1 oli ottanut muiden toilailuista syyt niskoilleen, ja kertonut asuntolaohjaajalle juoneensa kaiken ryhmän oleskelutiloista löytyneen alkoholin.

Lisäksi haastateltavat kokivat koulussa vallitsevien sosiaalisten hierarkioiden vaikuttavan suuresti kouluviihtyvyyteen ja opintoihin kiinnittymiseen. H1 kuvasi sosiaalisten hierarkioiden määrittävän ryhmään pääsyn.

Se on koulu, sosiaalinen hierarkia paskaa, että nii. Siellä oli ne jotkut tyytit, jotka oli niitä suosittuja tyyppejä ja sit siellä oli niitä muita tyyppejä, joista kukaan ei tykkänny. Ja sä et halua olla yks niistä tyypeistä, joista kukaan ei tykkää. Että, siellä on vähän niinku pakko olla sosiaalinen, tai sä jätät silleen ryhmän ulkopuolelle, ja sit se on tosi hankalaa enää päästä takasin sisään missään tapauksessa. Että siellä on vähän niinku yks joka sitte päättää että kuka on, kuka on ok ja kuka ei oo ok. (H1)

H1 koki nämä hierakiset rakenteet, joita muutama hyvässä asemassa oleva nuori hallitsi, koulussa kovin pysyvinä.

Kaksi haastateltavista oli päätyntynyt opiskelemaan miesvaltaista alaa ammatilliseen oppilaitokseen. H1 kertoi, että luokkaan oli vaikea päästä tyttönä mukaan, kun pojat tuntuivat olevan kovin levottomia, ja heidän ryhmädynamiikkansa keskittyi osin runsaaseen alkoholin käyttöön.

5.1.3 Yksinäisyys

Haastateltavat olivat kokeneet koulupolkunsa varrella myös paljon yksinäisyyttä. H1 koki yksinäisyyden tunteita silloin, kun hänen kaverinsa viettivät aikaa muiden kavereiden kanssa hänen jäädessään yksin. H2 kuvasi kokeneensa olonsa yksinäiseksi koko elämänsä ajan. H3 kuvasi, että hänellä oli alakoulussa muutama kaveri, joiden kanssa viettää aikaa välituntisin, mutta muuten hän joutui olemaan yksinään, eikä hän saanut esimerkiksi kutsuja syntymäpäiville. Kaikki haastateltavat syyttivät kuitenkin yksinäisyydestä omaa kyvyttömyytään luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. H3 koki, ettei hän ollut tehnyt töitä kaverisuhteiden luomisen eteen, vaikka hän olisikin niitä kovasti kaivannut.

Emmä usko et luokkakaverit ois siihen vaikuttanu. Et jos mä oisin ite tehny vähän alotetta tai osallistunu ni varmasti ois tullu hyviä kavereita. Et mun päivän kohokohta oli se et hyppäsin bussiin ja menin stadiin veljen luo. Et ei tullu sitä et ois vähän koulun jälkeen jääny hengailleen. Ja tota sit jotenki niinku pitkään mä tein sitä et lähin suoraan sinne stadiin mut sit tuli tosi pitkä vaihe, et mä menin kouluun ja heti ku pääsin koulusta ni mä menin nukkuu. Ja mä nukuin koko illan. Et pitkään oli sellasta et ei kiinnostanu mikää tai ei kiinnostanu olla kenenkää kans. Et aina vähän semmonen et ei oo koskaan esim. ollu sellast perinteistä tyttöporukkaa. Et mikä monella on vielä aikuisenaki se tyttöporukka ni mulla ei oo koskaan ollu sellasta. Ja aina on ollu se ajatus et oispa ihanaa jos ois, mut samaa aikaa mä en oo ikinä tehny mitää sen eteen. . . et mä saatoin olla vähän vähättelevä muita kohtaan ni ei ne pitkään jaksanu. Et ei mua esim. kasiluokalla enää sit pyydetty mihinkää mukaan ku olin pitkään sanonu et ei mua kiinnosta. (H3)

H3 kuvasi, kuinka hän käyttäytyi niin välinpitämättömästi potentiaalisia kavereita kohtaan, että lopulta hänet ikään kuin jätettiin rauhaan. Kaikki haastateltavat kertoivat tottuneensa yksinäisyyteen. H3 oli kuitenkin sitä mieltä, että kavereiden omaaminen olisi saanut hänet luultavasti käymään koulussa, kun kaverit olisivat lisänneet yhteisöön kuulumisen tunnetta ja tuoneet apua esim. kokeisiin

lukemiseen yhdessä yksin opiskeluun verrattuna. Myös H2 koki, että yksinäisyys vaikutti koulunkäyntiin ja opiskeluun kokonaisvaltaisesti negatiivisella tavalla.

Koululuokassa koettu yksinäisyys sai kaikki haastateltavat vetäytymään omiin tekemisiin, vaikka he näennäisesti olisivatkin olleet muun ryhmän ympäröimänä. H1 kertoi piirtäneensä yksin nurkassa muiden vitsaillessa luokassa yhdessä. Lisäksi hän kuvasi esimerkiksi kävelleensä luokan mukana siirtymätilanteissa ja odottaneen luokan joukossa tunnin alkua, mutta todellisuudessa hän koki ikään kuin esittävänsä muille kuuluvansa porukkaan.

Siinä vaiheessa mä ehkä pääsin vähän enemmän siihen luokan menoon mukaan. En mä tuntenu kuuluvani siihen, mutta se saatto näyttää ainaki ulkopuolelta, että mä kuljin niiden kanssa ja sillai. Mut mä jouduin vähän niinku esittää et mä pystyin kuulumaan joukkoon. . . tunneille odotetaan siinä käytävällä välitunneilla niin se koko muu luokka on vähän niinku ryhmänä, ja mä istun ehkä viiden metrin päässä yksinäni lukemassa kirjaa tai piirtämässä. Että vähän sellanen vaan yksinäisen näkönen. (H1)

Tällainen esittämisen tarve oli H1 mukaan tarpeen myös koulun henkilökuntaa ajatellen, joka saattoi muuten huomata yksinäisyyden ja ottaa sen puheeksi. Toisaalta hän koki myös yrittäneensä kuulua joukkoon ehkäistäkseen yksinäisyyttään. H1 kuvasi, että kun kavereiden joukkoon ei enää jaksanut yrittää kuulua, jäi hänelle enää yksinäisyys, kirjat ja oma puhelin vapaa-ajan viihdykkeiksi.

5.1.4 Kiusaaminen

Kaikki haastateltavat olivat kokeneet kiusaamista niin peruskoulussa kuin ammatillisessa oppilaitoksessa. H1 kuvasi kiusaamisen peruskoulussa olleen naureskelua, syrjintää ja ulkopuolelle jättämistä. Jos hän sanoi jotakin, niin sille joko naurettiin tai siihen ei reagoitu mitenkään. Lisäksi jonkun toisen kiusatun puolustaminen oli saattanut johtaa jo valmiiksi kiusatun nuoren edellistäkin alhaisempaan asemaan. Kiusaaminen vaikutti H1 koulunkäyntiin lisäämällä rutkasti poissaoloja, kun kouluun lähtö tuntui aamulla todella vaikealta. Hän kertoi äidilleen esimerkiksi olevansa kipeänä, jotta saisi pitää sanojensa mukaan ”leppäpäivän” kiusaamisesta ja koulusta. H2 kuvasi toisen asteen opintojen keskeyttämiseen johtaneen kiusaamisen olleen niin henkistä kuin fyysistä.

Mä en oikeen tullu toimeen niitten mun ryhmäläisten poikien kanssa. Mä olin ainut tyttö meiän ryhmässä, kun muut oli sit erikoistunu ihan muille osaamisalueille. Et mä olin ainut tyttö siin hyötyajoneuvo-osaamisessa ja se oli tosi hankalaa. Ja mä niinku koin et mut jätettiin ulkopuolelle. Mua dissattiin, mua myös haukuttiin, mua tönittiin. Mut sillai niinku suurimmaks osaks oli vaan verbaalista, et just semmost, et: "Vittu mikä ämmä", ja ""Vittu mikä muija", ja tommosta. Mikä sit tietenkä ehkä kertoo niist pojista enemmän ku musta toivottavasti. (H2)

H2 koki kiusaamisen johtuneen valtaosin hänen ollessaan ryhmässä ainoa tyttö. Hän kertoi joutuneensa jatkuvasti todistelemaan muulle ryhmälle, että pärjäsi opinnoissa yhtä hyvin. Lisäksi H2 koki jo peruskoulussa saaneensa kiusaamisesta ikään kuin viallisen nuoren tai outolinnun leiman. Leima jatkui toisen asteen opintoihin saakka siten, että hän koki identiteetin jo valmiiksi erottavan hänet muusta porukasta.

H3 oli joutunut rikoksen uhriksi vapaa-ajallaan, ja joutunut sen vuoksi koko kouluyhteisön kiusaamaksi. Hän oli kiusaamisen vuoksi hyväksynyt osan muiden puheesta identiteettiinsä ja käyttäytymiseensä. H3 kiusaaminen lähti liikkeelle juoruista, ja levisi pian laajaksi kouluyhteisön lynkkaamiseksi vaikuttaen hänen käyttäytymiseensä ja oppimiskykyynsä.

No siis se oli silleen et just tää bestis, ni se oli paikalla sillon ku tää homma tapahtu, ja se oli muutamille omille kavereille siitä kertonu. . . no siit sit alko sellanen lievä koulukiusaus meininki. Et tota ihmiset sai tietää siitä. Ja ihmisethän sillon jako kaikkea. Ni sit tuli tää, et ihmiset joita mä en ees tuntenu, ni saatto huudella käytävillä perään. Ja niinku, et kyl siit tuli aika sellanen, no julkista tietoo. . . ja sit koska mä en halunnu ottaa mitää sellasta uhrin rooli vähän niinku, ni sit mä aloin esittää sellast tosi kovaa. Ja sithän mua alettiin sanoo huoraks. Ja sit siit tuli sellanen niinku et mä ehkä vähän jopa ylläpidin sellast niinku, ihan ku mä olisin jotenki tosi seksuaalisesti aktiivinen. . . et aloin esittää, et mä halusin paneskella ympäriinsä 14-vuotiaana. Ni sit seuraavaks tuli se, et mun perään huudeltiin huoraa. Ja sit **sensuroitu erittäin irvokas rikokseen viittaava ilmaus** oli sellanen, mitä sanottiin paljon, tosi paljon. Et se oli semmonen, mitä tuli muiden luokkien pojilta. . . ja ehkä just ku sitä kiusaamista jatku jonkun aikaa, ni mä otin sen roolin. Ja se rooli tuli mukana myös oppitunnilla ja se tuli mukana ruokalaan. Et sit ku sitä vittumaisen akan roolia vei mukana oppitunnille ni. Ja sit muutenki, et mä en ymmärtäny, et mitä mun pitäis tehdä ja oppii. Ni mä heitin sen sillee överiks, et ku en mä muutenkaa osaa mitään ni ihan sama. Et se ihan sama oli pitkään mukana kaikessa. Et kaikki oli niinku ihan sama. (H3)

Kiusaaminen vaikuttikin kokonaisvaltaisesti opiskeluun ja opiskelun keskeyttämispäätökseen H3:n luovuttaessa mahdottomalta tuntuvan taakan alla. Hänen oireilunsa kiusaamisesta näkyi oppitunneilla suurina käytöksen haasteina,

keskittymisvaikeuksina, opiskelumotivaation lopahtamisena ja oppimiskyvyn alentumana.

5.1.5 Opettajien ja oppilashuollon vaikutus koulunkäyntiin

Oppilaanohjaajan rooli oli haastateltavien kuvauksissa hälyttävän pieni. Vaikutti siltä, ettei kukaan haastateltavista ollut saanut juuri minkäänlaista ohjausta, tai ainakaan sellaista ohjausta, joista olisi jäänyt heille muistikuvia. H1 ja H3 muistivat oppilaanohjaajan olleen mukana joissakin monialaisissa palavereissa, mutta he eivät muistaneet oppilaanohjaajilla olleen niissä juurikaan roolia. Lisäksi H1 muisti oppilaanohjaajan painostaneen häntä ”hakemaan jonnekin” ja täyttämään yhteishakulomakkeen. H2 kuvasi oppilaanohjaajan painostaneen häntä hakemaan lähihoitajaksi ilman ohjauskeskustelua hänen kiinnostuksenkohteistaan. H2 sanoikin ehdotuksen tulleen ”ihan puskista”, mutta valta-asetelman vuoksi hän oli päätenyt hakemaan lähihoitajaksi selkeän autoalan kiinnostuksen jäädessä kokonaan keskustelusta. H2 koki oppilaanohjaajan kehottaneen tyttöjä hakeutumaan lähihoitajiksi ikään kuin paikatakseen yhteiskunnallista työntekijöiden vajetta. Ammatillisessa oppilaitoksessa opinto-ohjaajan rooli oli näkynyt opintojen keskeyttämisen hallinnollisen puolen hoitamisessa. Hänen kanssaan piti hoitaa ”paperihommat” keskeytyksestä, mutta jälleen ohjausta haastateltavat eivät kuvanneet. Esimerkiksi H3 kuvasi käyneensä ”kirjoittamassa opolla eropaperit”, kun hän oli lakannut käymästä koulua.

H1 koki koulun monialaiset palaverit eri ammattilaisten ja hänen äitinsä välisinä keskusteluina, joissa hänen asioistaan neuvottelivat ja päättivät koulun eri tahot yhdessä äidin kanssa. Ammatillisessa oppilaitoksessa pidetty moniammatillinen palaveri oli jäänyt erityisesti H1 mieleen. H1 koki, että sen yhteydessä hänet oli leimattu ”kouluampujaksi, jonka piti ottaa taukoa koulunkäynnistä”, koska hän oli vastannut ammattilaisten kysymykseen turvallisuuden tunteesta, että kokisi olonsa turvalliseksi, jos hänellä olisi käsiase. H1 kuvasi tätä yksittäiseksi vitsiksi, joka muutti kaikkien ammattilaisten asenteen häntä kohtaan.

Koulukuraattori oli oppilashuollon henkilökuntaan kuuluva työntekijä, jonka kanssa haastateltavat olivat olleet eniten tekemisissä. H1 oli yksilökeskusteluiden lisäksi ollut kuraattorin pitämässä leivontakerhossa. H3 puolestaan oli päätenyt kuraattorin pitämään vihanhallintakurssiin. H1 koki keskustelut kuraattorin kanssa mieleisinä etenkin, kun sai jäädä pois oppitunneilta. Hän ei kokenut kuraattorin kanssa käytyjen keskusteluiden kuitenkaan vaikuttavan koulunkäyntiin, sillä H1 kuvasi niiden olleen lähinnä yksipuolista huolipuhetta kuraattorin taholta liittyen hänen mielenterveyteensä ja koulussa huomattuun yksinäisyyteen. Ammatillisessa oppilaitoksessa hänellä ei ollut enää mitään kontaktia koulukuraattoriin, jonka H1 arveli edistäneen opiskelujen keskeytymistä. H1 kertoi tavanneensa koulukuraattorin kerran juuri ennen keskeyttämisspäätöstä, jolloin apu oli ollut jo auttamattomasti myöhässä.

H3 oli käynyt peruskoulussa vakituisesti erityisopettajan luona. Hän kertoi, ettei käynnit johtuneet millään tasolla oppimisen haasteista, vaan H3:n kyvyttömyydessä pärjätä koulun sosiaalisissa ympäristöissä. Hän kuitenkin koki, ettei erityisopettaja koskaan ottanut puheeksi sitä, miksi luokassa oleminen ei onnistu, tai miksi hän ei suostu menemään ruokalaan muiden 9.luokkalaisten syödessä. H3 kuvasi, että hänet vain aina ikään kuin käskettiin erityisopettajan luo, koska "sä oot tollanen". Myös H2 oli käynyt paljon erityisopettajan luona, mutta oli kuitenkin kokenut tuen riittämättömäksi. Hän kuvasi tunteneensa olonsa usein tyhmäksi ja osaamattomaksi, johon erityinen tuki ei kuitenkaan ollut vastannut. Ammatillisen oppilaitoksen kannalta hän oli kuitenkin tyytyväinen erityiseen tukeen, ja koki, että sai opintojen suorittamisen kannalta tarvittavia tukitoimia. Erityisopettaja oli tarjonnut hänelle useita vaihtoehtoisia suoritustapoja, kerrannut tarvittavia asioita, ja kysellyt avun tarpeesta säännöllisesti.

Kaksi haastateltavista koki opettajat niin peruskoulussa kuin toisella asteella pääosin melko miellyttäväiksi henkilöiksi. H2 mieleen oli erityisesti jäänyt eräs

opettaja, joka oli tuntunut ymmärtävän hänen haasteitaan. H2 kuvaili opettajaa lämpimäksi henkilöksi, joka ei yrittänyt olla oppilaiden yläpuolella. Myös H1 koki opettajien kannustaneen häntä, ja olleen mukavia henkilöitä. Hänen mielestään ammatillisen oppilaitoksen opettajat olivat kuitenkin olleet kehnompia opettamaan, ja persoonaltaan tylsempiä karismaattisiin yläkoulun opettajiin verrattuna. H1 kuvasi opettajien persoonan vaikuttaneen hänen motivaatioonsa oppia ja keskittyä tunneilla. H3 puolestaan kuvasi lukuisia haasteita eri opettajien kanssa etenkin yläkoulun puolella. Vuorovaikutussuhteen ongelmat opettajien kanssa olivat vaikuttaneet suuresti hänen kouluviihtyvyyteensä.

On muutamii sellasii opettajia, joita mä oon suoraan sanottuna pelänny. Et ei mitään sellasia lapsi ihmisiä. . . kyl mä muistan sen, et mä paljon olin jälki-istunnossa. Ihan vaan ku oli se levottomuus ja häiriön aiheuttamiset oppitunneilla. Ikinä mä en oo sillai mitään pahaa tehny, tai kiusannu ketään, mut kokonaisuudes se koulus oleminen on aina ollu tosi vaikeeta. . . ku opet sai mulle sen fiiliksen, et mä oon niinku paha. Tai et jos en osannu käyttäytyy, ni mus on joku vika. Et tuli se fiilis, et miten mä oon näin huono. (H3)

H1 kertoi puolestaan käsityön opettajan olleen hänelle epämieluisa henkilö, joka ei ollut ymmärtänyt hänen tuen tarvettaan. H1 oli kokenut olevansa opettajalle ”kauhea taakka”. Lisäksi H2 kuvasi opettajien vastanneen lähinnä niiden oppilaiden tuen tarpeeseen, jotka ”huusivat kovimpaan”. Nämä oppilaat olivat H2:n mukaan usein poikia. Toisella asteella H2 koki erittäin nöyryyttäväksi muuttaman opettajan, jotka vähättelivät häneen liittyvää kiusaamista. Toinen opettajista oli esimerkiksi hyväksynyt kiusaamisen käyttäen slogania ”pojat on poikia”, toisen opettajista jättäessä reagoimatta kiusaamiseen, vaikka H2 oli sen tuonut esille.

Kaikki haastateltavat olisivat myös toivoneet enemmän ryhmäytymisen harjoitteita luokissa. H3 kertoi ryhmäyttämisen lakanneen kokonaan ammatillisessa oppilaitoksessa, jossa hän ei ollut tutustunut yhteenkään luokkatoveriinsa. H3 kuvasi tämän vaikuttaneen suuresti siihen, ettei häntä huvittanut käydä koulussa edes sen vertaa, että olisi ollut tarve kuulua luokkayhteisöön.

Meitä ei pidetty yhtään lapsina tai uusina opiskelijoina, et sinne vaan mentiin sillee yksin opiskelee ja se oli siinä. Et ei ollu missää vaiheessa vaik mitää ryhmäytymistä. Ja ei mitään

sellasta, et kenenkään kaa oltais esimerkiksi mitään keskusteltu. Ni kyl mä niitten kans tuln toimeen, mut ei siin mitää kaveeraamist ollu. Et kävin vaan tunneilla, ja ei siel ollu ketään, joka ois tienny mitään mun elämästä. Enkä mäkkään tiedä mitään niistä, et niinku ees missä ne asuu tai mitään. (H3)

H1 puolestaan pohti, että ryhmäytyminen olisi voinut kannustaa oppilaita tutustumaan toisiinsa ikään kuin normaaleissa olosuhteissa, kun ilman sitä he olivat päätyneet vain käyttämään päihteitä yhteisessä asuntolassa. H1 koki, ettei luokkaan olisi päässyt mukaan, jos ei olisi uskaltanut näihin tutustumiskarkeloihin lainkaan.

Kaikki haastateltavista olivat saaneet myös tukea koulun ulkopuolelta psykoterapian muodossa. He olivat kokeneet terapeutin avun korvaamattomana tukena, jota ilman eivät välttämättä olisi edes jaksaneet päivääkään koulussa. H2 kuvasi terapeutin valaneen häneen uskoa siitä, että hän kykenisi suoriutumaan opinnoista yhtä hyvin kuin muut.

Se vaikutti näkevän mut niinku kykenevänä ihmisenä, ja pystyvänä, osaavana. Et mä pystyn ja osaan, ja kykenen. Ja se on ollu tosi tärkeätä, et joku on niinku jaksanu takoo sitä mun päähän. Jotenki tosi niinku tärkeätä, et jos on edes se yks ihminen, joka sanoo sulle, et sä et oo perustavanlaatusesti tyhmä. Tai niinkun, et sus ei oo mitää perustavanlaatusta vikaa, minkä takia sä et ois yhtä hyvä ku muut. Ni se on ollu tosi tärkeätä, et joku on jaksanu niinku kerta toisensa jälkeen ottaa esille. Jos sitä ei niinku ite suostu uskoo. (H2)

Myös H3 oli ollut tyytyväinen terapeutin tarjoamaan tukeen, vaikka olikin aluksi kokenut sen diagnoosihakuisena ja lääkkeitä tuputtavana. Hän kuvasi, ettei terapeutti ollut esimerkiksi pitänyt opintojen keskeytymistä valtavan huonona päätöksenä H3:n elämän kannalta, vaan oli kertonut hänelle uskovansa siihen, että H3 kyllä pärjää elämässä silti.

5.1.6 Perheen vaikutus koulunkäyntiin

Kaikki haastateltavista kuvasivat perheenjäsentensä tukeneen heitä opintoihin ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Tukeminen saattoi olla esimerkiksi käytännön konkreettista apua, kuten H1 kuvasi äitinsä hankkineen hänelle TET-

harjoittelupaikan peruskoulussa. H1 kertoi äidin ikään kuin puhuneen hänen puolestaan työharjoittelupaikkaan siitä, että nuori on ”vähän sisäänpäin suuntautuneempi tapaus”, jotta he osaisivat huomioida tämän työviikoilla, eikä H1:n tarvitsisi jännittää niin kovasti työpaikalle menoa. Kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia siitä, että vanhemmat saattoivat esimerkiksi etsiä ja ehdotella heille sopivia opiskelupaikkoja ja -vaihtoehtoja, vaikka he olisivatkin olleet jo kauan poissa koulumaailmasta. H2 isä oli myös tukenut hänen autoalan kiinnostustaan ottamalla H2:n mukaan autojen kanssa puuhasteluun.

H3 kertoi äitinsä auttaneen häntä läksyissä pyydettyessä 6. luokkaan asti, mutta kokeneensa joutuvan olemaan yksin opinnoista vastuussa yläkoulusta eteenpäin. Lisäksi hän kertoi oman koulunkäyntinsä jääneen hänen sisaruksensa varjoon, joka vaati enemmän huomiota omalla käyttäytymisellään. H3 kuvasi esimerkiksi tilannetta, jossa koulusta oli soitettu hänen olleen tappelussa, mutta vanhemmat eivät puuttuneet siihen millään tavalla. Vanhempien arkirutiineihin liittyneen tuen ja sen yhtäkkisen puuttumisen H3 ymmärsi kuitenkin muututtuaan omilleen toisen asteen opintojen alkaessa. Hän kuvasi perhearjen puutteen vaikuttaneen suuresti hänen elintapoihinsa, ja johtaneen runsaisiin poissaoloihin.

Sit ku muutti yksin ni ei ollu ketää näkemässä et sä lähet kouluun. Ni sithän se oli vaan niinku helppo jättää menemättä. Ja sit pysty niit ryyppykavereita kutsuu omaan kotiin hengailleen. Et en mä sitä koulunkäyntii kokonaan lopettanu, mut kyl se harveni ku se oli kaikki sit must kiinni. Et eihän sil oo mitään väliä ku ei kukaan tiedä tai ei kukaan nää. Et silloin se oli niin sellanen rutiini tavallaan, et aamulla ku herää ni pikkusisaruksia ollaan lähettämäs kouluun ja vanhemmat on menos töihin. Et se tulee niin automaattisesti sit, et ku mäki herään ni mäki meen sit kouluun. Et sitte ku ei enää ollu sitä tieksä, et joku tulee aamul herättää sut tai ylipäätään se, et menee kotona nukkumaan. Et mä saatoin vaa tuol yöllä hihhuloida, ja se koko arki ja rutiini vaan niinku meni täysin. Ja niinku koulunkäynti ei vaan enää sopinu siihen. (H3)

H1 kuvasi läheistä suhdettaan äitiin myös koulunkäynnin kannalta haastavissa hetkissä lämpimäksi ja tukevaksi. Hän koki äitinsä tukeneen häntä koulunkäynnissä yhtä lailla myös silloin, kun siihen oli tullut suuria haasteita. Toisaalta H1

tunnisti äitinsä pettymyksen ikäviin tapahtumiin, opiskeluun kykenemättömyyteen, ja koulun keskeytymiseen.

No sen takia mä laitoin ton sydämen tohon äidin nimen ympärille, että se on ollu kaikkein isoimpana osana mun elämää tai sillee. Että siihen mä oon aina voinu luottaa, ja se on sillai ymmärtäny mun vaikeudet. . . se on aina tukenu mua, mut se on aina sit ymmärtäny kans jos ei pysty. Onhan se tietysti aina välillä, kaikki vanhemmat varmaa turhautuu ja sanoo sellasia kehoja juttuja, jos lapsi ei oikeen kykene tekemään jotain juttua tai onnistu koulussa. . . se ymmärsi sen koulun lopettamisen. Se oli tosi pettyny vähän niinku tohon koko opiskeluun tuolla, ku siihen tuli se alkoholi mukaan, että ei menny niin hyvin välttämättä. Mut se silti ymmärtää ja on ollu aina tukena sen päätöksen kanssa, minkä mä nyt oon satunu tekemään. (H1)

H1 kuvasi myös isänsä tukeneen häntä aika-ajoin esimerkiksi viemällä hänet autokyydillä kouluun. Toinen vanhempi näyttäytyi kuitenkin selkeästi päähenkilönä koulunkäynnin tukemisessa. H1 koki isän olleen lähinnä tilanteita myötäilevä vanhempi, joka oli jopa keskusteluun opintojen keskeyttämisestäkin liittynyt vain kommentoimalla: ”okei, näin se sitte on.” H1 koki kuitenkin sanattoman vuorovaikutuksen ja ilmapiirin olleen sellainen, että isä ei ennustanut hänen pääsevän elämässään niin sanotusti kovin pitkälle. Myös H2 koki isänsä olleen ristiinainen hahmo kouluttautumisen tukijana. Hän oli esimerkiksi suhtautunut H2:n opintoihin melko epäilevästi, mutta luvannut, ettei häntä ”potkita kotoa” niin kauan, kun H2 edes yrittää opiskella. H3 puolestaan kuvasi isänsä olleen myös melko näkymätön hahmo koulutukseen liittyneissä keskusteluissa lähinnä todeten ”hyvä, hyvä” kaikkiin päätöksiin. Lisäksi H3 kertoi pettyneensä isän tukeen, kun hän ei koskaan osallistunut koululla pidettyihin esityksiin tai tärkeisiin juhliin. H3 kuvaili myös peruskoulusta valmistumista pettymyksenä, kun isä ei järjestänytkaan juhlia, vaan antoi hänelle 20. euron setelin ja korillisen kaljaa kehoittaen menemään ulos juhlimaan.

Kahdella haastateltavista isovanhemmat olivat tukeneet koulunkäyntiä tarjoamalla rauhallisen ”turvapaikan”, jossa hengähtää koulun luomilta sosiaalisilta ja opinnollisilta paineilta. Tämän vuorovaikutussuhteen tuki koulunkäynnille oli kuitenkin päättynyt sekä H1:lla että H3:lla yläkouluikään. Sisarussuhteiden osalta H3 oli kokenut saavansa tukea koulunkäyntiin esimerkiksi läksyissä

auttamisen osalta. Lisäksi hänen sisarensa oli kannustanut H3:a hakeutumaan toiselle asteelle uudestaan, sekä todennut, että hänen valmistuessa ”pidettäisiin kovat bileet”. H2 puolestaan kuvasi sisaruksensa olleen lannistava, ja todenneen, ettei hänellä olisi tarvittavia valmiuksia toisen asteen opintoihin.

Kaikki haastateltavat tunnistivat myös tilanteita, joissa perheen vuorovaikutus suhteessa koulunkäyntiin ja etenkin koulunkäynnin haasteisiin oli tuntunut ikävältä, ja jäänyt ”pyörimään päähän” pitkäksi aikaa vaikuttaen esimerkiksi rohkeuteen yrittää parantaa asemaa koulussa. Esimerkiksi H1:n isä oli viitannut hänen kokemaansa yksinäisyyteen koulussa siten, ettei isä ihmetellyt yksinäisyyttä, koska H1:n kaveri oli niin hankala olla. H1 oli kokenut tämän niin, että vertais-suhteiden haasteet koulussa johtuivat pelkästään hänestä itsestä, joka oli saanut hänet vetäytymään kouluyhteisöstä yhä enemmän. H2 oli puolestaan kokenut, että hänen perheensä ei ollut kannustanut häntä kohti niitä toisen asteen valintoja, jotka olisivat tuntuneet kaikista mielenkiintoisimmilta. H2 kuvasi samankaltaista tilannetta myös haastatteluhetkellä, kun hän oli pyrkimässä aikuislukioon opiskelemaan. H2:n vanhemmat ovat aina painottaneet perheelleen olevansa yhteiskunnallisesti alemmaa luokkaa, joka vaikutti H2 ajatuksiin kouluun hakeutumisesta, ja siitä, ettei se ikään kuin olisi hänelle oikeutettua.

Ku äiti on niinku työläistaustanen, sama on kyl isälki, ni äiti on kyl ollu. Aina tosi vahva ajatus siitä, et me ollaan tavallaan niinku rupusakkia. Et niinkun mekin niinkun kohtuu vähävarasii oltiin lapsena. Ni must se on niinku vaikuttanu tosi paljon, se rupusakki ajatus. Se koko ajan niinkun, esimerkiks nytki tässä lukiohaussa, se on siel niinkun taustalla. . . Mul on ehkä niinku se ajatus, et mä en jotenkin, mä en istu opiskelijoiden maailmaan. Tai jotenki tähän koko instituutioon, et mä en kuulu tänne. Mä en oo tarpeeks hyvä tänne. Mä huijaan jotain, jos mä yritän päästä tänne. (H2)

Koulunkäyntiin liittyvien sosiaalisten haasteiden osalta H1 syytti osin perintökäyttäytymistään. Hän koki saaneensa molemmilta vanhemmiltaan heidän huonoimmat piirteensä, ja esimerkiksi isältään ”Asperger-piirteitä”, jotka hankaloittivat vertaisiin luotuja vuorovaikutussuhteita.

7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tuloksia ensin teorian valossa, keskeiseen kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimustuloksiin peilaten. Seuraavaksi pohdin johtopäätöksiä tekemästani tutkimuksesta, ja tiivistän yhteen omia ajatuksiani eri teemojen osalta niin yhteiskunnallisesta kuin yksilötason ohjauksellisesta näkökulmasta. Lopuksi pohdin vielä tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen mukaan nuoren vuorovaikutussuhteista koulunkäyntiin vaikuttivat eniten kaverit, luokka, opettajat ja oppilashuolto, sekä perhe. Kavereiden osalta nuoret kokivat koulunkäyntiä haittaavina tekijöinä kilpailun, vähättelevän asenteen ja kiusaamisen. Toisaalta kaverit toimivat myös suurena tukena koulunkäynnille. Koululuokassa kiusaamisen lisäksi erityisen vahingollisena koettiin ulkopuoliseksi jättäminen, hyväksikäytetyn rooli, ja sukupuoleen liittyvä syrjintä. Nuoret kokivat opettajien miellyttävän persoonan tärkeänä, mutta karsivat toisaalta vääränlaisesta puuttumisesta, vallankäytöstä ja elämäntilanteen ymmärtämättömydestä. Perheen vaikutus koulunkäyntiin koettiin tukevana ja ymmärtäväisenä, mutta joskus joidenkin perheenjäsenten osalta myös kovin lanvistavana tai ylipäätään välinpitämättömänä.

Tulokset mukailivat aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta nuoren vuorovaikutussuhteiden yhteydestä koulunkäyntiin. Tutkimuksessa syvennettiin aiempaa tutkimustietoa siten, että siitä voi olla hyötyä ammattilaisille omaan työhön liittyvän reflektoinnin herättelemisessä ja haastavassa asemassa olevien nuorten ymmärtämisessä. Yhtenä suurimpana asiana nostaisin esille oppilaanohjauksen puutteen tutkittavien koulupolun tarinoissa.

Yhteiskunnan polarisaatiokeskustelu on nostanut huolenaiheeksi pienen osan nuoria, joiden haasteet ovat yhä moninaisempia (Autio & Eräranta, 2008, 8-9). Tämä on linjassa tutkimustulosteni kanssa. Kaikilla kolmella tutkittavista oli haasteita monella eri vuorovaikutuksen kentällä, niin kavereiden, vertaisryhmissä, kuin perheensä kanssa. Lisäksi heillä kaikilla ilmeni jonkinasteisia mielen-terveyden haasteita ja päihteiden ongelmakäyttöä. Kaikki tutkittavat olivat pää-tyneet koulutuksen ulkopuolelle keskeyttäessään toisen asteen opinnot osa ker- ran, ja osa jo toistamiseen.

Osana opintojen keskeytymistä toisella asteella selittää kouluviihtyvyys. Nuori, joka jo peruskoulun puolella kokee itsetuntonsa ja sosioemotionaaliset taitonsa hyväksi, viihtyy myös myöhemmin opinnoissaan. Lisäksi hyvä koulumenestys edistää kouluviihtyvyyttä, ja erityisopetus näyttää heikentävän sitä. (Manninen, 2018, 72-79.) Haastateltavistani kukaan ei ollut kokenut viihtyvänsä koulussa millään asteella. Aiempien tutkimusten mukaan koulussa viihtymättömyys on- kin hyvin pysyvä ominaisuus (Manninen, 2018, 80). Tämän tutkimuksen tulokset tukevatkin nuorten kokemusta siitä, ettei heikko itsetunto ja koulumenestys, sekä haasteet sosiaalisissa suhteissa tuoneet onnistumisen kokemuksia kouluar- jessa ja -yhteisöissä. Kaksi tutkittavista oli myös erityisen tuen oppilaita. Toisella asteella ei myöskään panostettu ryhmän yhteenkuuluvuuteen, joka vaikuttaa myös viihtymiseen koulussa. Tutkittavat näkivät myös tutkimuksia mukailien opettajien persoonan niin viihtyvyyttä tukevana kuin heikentävänä tekijänä. (Kuronen, 2010, 203-205.)

Kouluviihtyvyyden lisäksi voidaan tarkastella kouluun kiinnittymistä osana koulupolun sujuvuutta. Jälleen itsetunto ja sosiaaliset taidot näyttivät olevan valttikortteja, jotka haastattelemltani nuorilta puuttuivat. Kouluun kiinnittymi- sessä olennaisena osana on tutkittu vaikuttavan positiivinen suhde opettajiin, joka osalla tutkittavistani vaikutti koulunkäyntiin peruskoulun puolella. (Man- ninen, 2018, 73-80.) Tällaisen kokemuksen puuttuminen ammatillisessa oppilai- toksessa saattoikin johtaa osasyynä opintojen keskeytymiseen haastateltavillani.

Myös perheen ja kavereiden tuki osoittautui niin aiempien tutkimusten, kuin tutkittavieni kannalta tärkeäksi kouluun kiinnittymisessä. Tärkeää oli etenkin löytää oma paikka kouluyhteisössä sen arvokkaana jäsenenä. (Kiilakoski, 2012, 34.) Peruskoululaisista 15% ei kuitenkaan löydä tätä paikkaa koulustaan (Myllyniemi & Pekkarinen, 2017, 181). Myös haastattelemani nuoret kokivat, etteivät olleet päässeet mukaan koululuokkaan sen tärkeänä jäsenenä. Kun kouluun ei ole kiinnitytty, on siitä helppo irtautua ja keskeyttää opinnot (Kuronen, 2011, 51). Haastateltavat eivät epäröineet eropäätöksen tekoa.

Koulussa koetaan kasvavissa määrin uupumusta, johon vaikuttaa muun muassa riittämättömyyden tunne ja sosiaalisten suhteiden vaatimuksiin vastaamisen haasteet (Kuronen, 2011, 82). Tällaista voimattomuutta tutkittavat kokivat vahvasti etenkin koulun vaatiman sosiaalisen pinnistelyn osalta. Yksi haastateltavista murtui myös oppimisen paineiden alla kokien itsensä tyhmäksi. Aiemmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, etteivät nuoret kykene hakemaan näihin haasteisiin oma-aloitteisesti apua. Usein poissaolot ehtivät kasvaa suuriksi uupumisen takia. (Kuronen, 2011, 83.) Eräs haastateltavista kuvasikin oivallisesti tilannetta, jossa hän kävi säännöllisesti erityisopettajan luona, mutta haasteiden syyt eivät koskaan tulleet puheeksi. Toisella asteella poissaoloihin ei puututtu juuri mitenkään muuten, kuin antamalla erotodistus kouraan. Nuoren tukemisen osalta olisi tutkimuksen mukaan myös tärkeää, että koulun ammattilaiset osaisivat kohdata nuoren arvostavasti (Välijärvi, 2019, 93-94). Haastateltavista yksi muistelikin lämmöllä opettajaa, joka oli todella tuntunut ymmärtävän häntä tasa-arvoisena keskustelukumppanina. Tutkimusten mukaan pieni osa oppilaista kuitenkin kokee ivaa ja epäreilua kohtelua opettajilta (Välijärvi, 2017, 21-22). Haastateltavat olivatkin kokeneet vähättelyä esimerkiksi kiusaamisen osalta tai ymmärtämättömyyttä käyttäytymisen haasteita kohtaan.

Nuorten erilaisia käyttäytymisen malleja ja kiintymyssuhteita tutkimalla on saatu selville tyypillisiä tapoja toimia eri tilanteissa yksilöllisten kokemusten mukaisesti. Esimerkiksi pelko ryhmän ulkopuolelle jäämisestä voi vaikuttaa

oppilaan epätoivottuun käytökseen. (Mäkelä, 2019, 16-17.) Tutkimukseen osallistuvien haastavia käytösmalleja ei kuitenkaan koskaan ollut purettu koulun ammattilaisten toimesta, vaikka selkeästi olisikin huomattu haasteita tämän vuorovaikutuksessa muun vertaisiyhteisön kanssa. Nuoren ”sopimatonta” käytöstä ei kuitenkaan aina voi verrata hänen haasteinaan suhteessa muihin, sillä myös koulun pitäisi tarjota tilaa erilaisille nuorille. Esimerkiksi sosiaalisuutta ei saisi liiaksi suosia koulujärjestelmässämme. (Cantell, 2010, 15-16.) Tämä problematiikka näkyi vahvasti tutkittavilla, jotka eivät joko levottoman käytöksensä tai yksin työkentelyn suosimisen vuoksi tuntuneet sopivan malliimme opiskelusta luokassa. Tämä toikin tutkittavilla valtavasti ahdistusta ja epäonnistumisen kokemuksia. Lisäksi koulupoissaolot ovat tutkimusten mukaan runsaita kiusatuilla ja ulkopuoliseksi olonsa tuntevilla oppilailla (2018, 141). Tämä on vahvassa linjassa haastattelemieni nuorien kokemusten kanssa, jotka kokivat valtavaa ulkopuolisuuden tunnetta ja vakavaa kiusaamista koulupolkunsa aikana.

Oppilaanohjauksen tarkoitus on tutkijoiden mukaan antaa nuorille eväät toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, sekä lisätä nuoren kokonaisvaltaista toimintakykyä (Onnismaa, 2007, 38-46). Ohjaus oli kuitenkin jäänyt täysin puuttumaan haastattelemiltani nuorilta, vaikka he olisivat kipeästi kaivanneet tukea ja ohjausta juuri näillä olennaisimmilla ohjauksen osa-alueilla. Yksi nuorista oli kokenut myös oppilaanohjaajan pakottaneen hänet hakemaan lähihoitajaksi ilman kunnollista keskustelua kiinnostuksen kohteista, jotka voisivat johtaa aidosti hyödylliseen pohdintaan tulevaisuuden poluista. Tämä on linjassa Lappalaisen ym. (2010, 44-47) tutkimuksen kanssa, jossa vastahakoisuus ja ohjauksen vähäisyys olivat olleet keskeisessä roolissa yhteishaussa. Oppilashuollon jäsenistä koulukuraattori oli ollut tutkittavilla näkyvimmissä roolissa. Kuraattorin tuleekin tutkijoiden mukaan olla näkyvyyden lisäksi taitava puheeksi ottaja, jolla on useita keinoja lähteä avaamaan keskusteluyhteyttä oppilaaseen (Suhonen, 2019, 57-58). Kaksi tutkittavista kuvasikin erilaisia toiminnallisia tapaamisia esimerkiksi ryhmässä leipoen, jotka edistivät keskusteluyhteyttä. Toisaalta yksi

nuorista oli kokenut kuraattorin kanssa kahdenkeskiset istunnot lähinnä yksipuolisena huolipuheena.

Kouluterveyskyselyn mukaan vain 18% yläkoululaisista tuntee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöään. Yksinäiseksi itsensä jatkuvasti kokivat 3,1% oppilaista. (THL, 2019.) Haastatelluista kukaan ei ollut missään vaiheessa koulupolkuun tuntenut itseään edes jollakin asteella osaksi omaa luokkaansa. Lisäksi heitä kaikkia kalvoi pitkään jatkunut yksinäisyys. Yksi haastateltavista oli kokenut yksinäisyyttä myös silloin, kun hänellä oli ollut koulukavereita. Hyvien kavereiden vaikutus koulumyönteisyyteen ja koulussa menestymiseen on suuri (Kalalahti, 2014, 58-60). Haastateltujen yksinäisyys ja ulkopuolisuus vertaisryhmissä olikin heillä suuri syy siihen, ettei koulussa viihtynyt ja sinne tehnyt mieli mennä. Nuoren asemaan koulussa heijastuu hänen perheensä asema yhteiskunnassa (Kalalahti, 2014, 26). Yksi tutkittavista kuvasikin monessa kohtaa sitä, kuinka hänen koulunkäyntiinsä oli vahvasti vaikuttanut perheen kokemus niin kutsutusta rupusakin asemasta yhteiskunnassa.

Kiusaaminen oli ehkä tutkittavien koulupolkuun eniten määrittävin tekijä luokkavuorovaikutuksen osalta. Kiusaaminen oli johtanut opiskelun ja sosiaalisten suhteiden haasteisiin työntämällä haastateltuja yhä enemmän ulkopuolelle. Heistä kaksi ei ollut päässyt kiusatun roolista eroon edes toisella asteella. Kiusatun nuoren on myös aiempien tutkimusten mukaan haastava asettua kaverisuhteisiin enää myöhemminkään (Pörhölä, 2008, 94). Kiusaamisen vaikutukset ovat laajat niin kouluviihtyvyyden, opiskelumotivaation, kuin yhteiskuntaan kiinnittymisen osalta (Myllyniemi, 2008, 27). Yksi haastateltavista oli ajautunut erityisopetukseen osin kiusaamisen takia opiskelun lomaannuttua täysin. Kaikilla tutkittavista poissaolot lisääntyivät runsaasti, eikä koulua koettu enää turvallisena ja mielekkäänä paikkana. Yksi haastateltavista oli myös keskeyttänyt opinnot lähes täysin kiusaamisperusteisesti, kun muilla se oli vahvana vaikuttavana syynä. Kiusatun ainoat vuorovaikutussuhteet luokassa voivat olla häntä

hyväksikäyttäviä (Pörhölä, 2008, 94). Tästä hyvänä esimerkkinä yksi haastateltavista toikin esille sen, että hän niin sanotusti kelpasi vain läksyjen kopiointia varten.

Toisena vuorovaikutusta ja koulunkäyntiä vahvasti määrittävänä teemana nousi esille yksinäisyys. Pitkään jatkunut yksinäisyys vaikuttaa nuoren vertaissuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen negatiivisesti. Esimerkiksi kovan suojamuurin omaava nuori voi ylläpitää toisaalta omaa rauhaansa, mutta toisaalta ajautua yhä kauemmas mahdollisista kaverisuhteista. (Väljärvi, 2019, 15-16.) Juuri näin oli käynyt yhdelle haastateltavista, joka kuvasi lopulta jääneensä täysin yksin, kun oli pitkään käyttäytynyt siten, ettei häntä muka kiinnostaisi luokkatoverit laisinkaan. Yksinäisyydestä kärsii 70% oppilaista, joilla ei ole opiskelu- eikä työpaikkaa (Väljärvi, 2019, 16). Kaikki tutkituista olivat tällaisessa tilanteessa, johon kokivat yksinäisyyden vaikuttaneen vahvasti. Kouluun ei tehnyt mieli mennä, kun siellä ei ollut ketään, kenen kanssa viettää mieluusti aikaa.

Vanhempien läsnä oleva tuki on erittäin tärkeää nuorelle tämän sosiaalisten taitojen kehityksen ja kouluviihtyvyyden tukemiseksi (Kalalahti, 2014, 63). Haastateltavista yksi oli kokenut toisen vanhemman tukeneen häntä koulupolulla, mutta selkeästi kaikki tutkittavista olisivat kaivanneet läsnä olevampaa vanhemmuutta. Erityisesti isien välinpitämätön asenne tuntui määrittävän pitkälti heidän kokemuksiaan vanhempien tuesta koulunkäynnille. Vanhemmuudessa tärkeää on muun muassa osallistua vanhempainiltoihin ja erilaisiin tapahtumiin, sekä pitää yhteyttä opettajiin (Välimäki, 2019, 28). Yksi haastateltavista kuvasi hyvin sitä, kuinka alakoulun ajan vanhemmat olivat vielä olleet läsnä nuoren arjessa myös koulun osalta, mutta yläkoulussa oli jo pärjättävä yksin ja hoidettava omat asiansa.

7.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaitoksemme ovat toistaiseksi näyttäneet liian jäykkänä moninaisiin nuorten koulutustarpeisiin. Kouluissa ei ehkä tarpeeksi hyvin vielä ymmärretä niin sanotusta ihanneoppilaasta poikkeavaa persoonaa ja käyttäytymistä, joka vaatisi erityyppistä lähestymistapaa. Esimerkiksi sosiaalisuus nähdään ehdottomana hyveenä, jota vaaditaan isoihin luokkiin sopeutumisessa ja ryhmätöissä päivittäin. Tämä on epärealistista huomioiden esimerkiksi työelämä, joka tarjoaa paljon vaihtoehtoja myös yksilökeskeisempään työhön ja muiden kuin sosiaalisten taitojen korostamiseen. Myös opinto-ohjauksessa tulisi nostaa selkeästi esille se, ettei sosiaalisuus ole introverttina olemista ihailtavampaa. Introvertin persoonallisuudesta voidaan yhtä hyvin nostaa esille vahvuuksia, kuten vaikkapa harkitsevaisuus ja kuuntelun taito. Onkin hyvä jatkaa kehitystä, jonka inklusion ajatus on kouluissa sysännyt liikkeelle. Kaikkien tulisi mahtua samaan luokkaan, mutta se ei ole itsestään selvyys. Vaaditaan paljon ryhmäyttämistä ja erilaisuudelle tilan antamista, jotta koulu voi tukea kaikkia nuoria heidän omista lähtökohdistaan kohti yhteiskunnan jäsenyyttä.

Toisena käänköpuolena hiljaisten oppilaiden rinnalla ovat äänekkäästi ja näkyvästi pahaan oloon reagoivat oppilaat. Tutkittavistani yksi sopi hyvin tähän kategoriaan, ja oli yhtä lailla muihin hiljaisempiin tutkittaviin nähden jäänyt ilman ymmärrystä koulussa. Näkyvästi oireileviin saatetaan usein suhtautua siten, että kunhan hänen kanssaan selviydytään ja häiriökäytös saadaan pois silmistä, on tilanne hallinnassa. On hälyttävää, jos jopa suuret avunhuudot jäävät kuulematta. Nostan jälleen esille oppilaanohjauksen, joka tämänkin tutkittavan osalta oli puuttunut lähes kokonaan. Haastavasti käyttäytyvään nuoreen voi olla vaikea suhtautua, ja tämä saattaa herättää ammattilaisessa negatiivisia tunteita. On todella tärkeää, että oppilaanohjauksen ammattilainen pohtisi ja tunnistaitsi itsessään näitä tuntemuksia, jotta hän kykenisi työstämään niitä ja kohtaamaan nuoren yhtä lempeän avoimesti ja uteliaasti, kuin muutkin oppilaat. Kun oppilaan

kiukunpuuska on laantunut, on tärkeää keskustella siitä, mikä siihen johti. Ohjaajan tulee tarjota tukea ja välineitä nuoren tunteiden käsittelyn tueksi.

Koulut ovat jo pitkään kamppailleet kiusaamiseen ja yksinäisyyteen liittyvien haasteiden kanssa. Nämä aiheet nousevat vahvasti esille myös tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tulokset eivät tuo näiden ryhmän vuorovaikutussuhteiden suurimpiin haasteisiin ratkaisua, mutta osoittavat selkeästi niiden osuuden nuorten koulutuspolun katkeamisessa ja yhteiskunnan ulkopuolelle jäämisen uhatta. Pieniä rakenneosia on kuitenkin ollut näkyvissä aikaisemmassa tutkimuksessa, jotka myös omat haastateltavani vahvistivat. Miten saisimme oppilaat ryhmäytymään paremmin? Miten voisimme tukea oppilaita heidän vertais-suhteissaan? Opettajia pitäisi kouluttaa näissä asioissa paljon enemmän. Pelkkä Kiva Koulu ei riitä, jos sitä vetää vain muutama nuorten kaverisuhteiden tukemiseen ”erikoistunut” opettaja muun henkilökunnan kokiessa olonsa voimattomiksi ryhmädynamiikkaan ja kaverisuhteisiin liittyvien haasteiden edessä. Kouluissa täytyisi saada luoduksi ryhmiä, pieniä yksiköitä, jotka oikeasti toimivat sen sijaan, että kasa oppilaita kyhätään luokaksi yläkoulun alkaessa ja toivotaan parasta jatkossa. Vuorovaikutustaidot ovat opittavissa olevia taitoja, joihin moni nuori tarvitsisi ohjausta.

Nuoren tuen tarve koulunkäynnin suhteen, ja aikuisen tarve ryhmädynamiikan tukemiseen ei lopu yhden kesän aikana ennen toiselle asteelle siirtymistä. Nuoret, jotka ovat juuri ja juuri sinnitelleet peruskoulun läpi suurilla tukitoimilla, ovatkin varmasti vaarassa pudota toisella asteella jo alkumetreillä, jos tukitoimia ei saada heti liikkeelle. Tällainen ilmiö oli vahvasti havaittavissa kaikissa tutkitavieni tarinoissa. Osin kyse on myös tiedonsiirrosta, jota tulisi mielestäni helpottaa nivelvaiheessa ja moniammatillisessa työssä. Usein tuntuu siltä, että tieto ei liiku, koska halutaan olla todella varovaisia oppilaan yksityisyydensuojan kanssa. Tämä on tietysti hieno asia, mutta voi hidastaa nuoren tarvitseman tuen saantia. Ohjausta ja tukea tarvitaan peruskoulun lisäksi vahvasti myös toisella asteella. Toisella asteella kuitenkin on oman kokemukseni mukaan selvästi

vähemmän esimerkiksi oppilaanohjaajia ja erityisopettajia oppilasmäärään suhteutettuna. Onneksi hallitus on ottanut tästä koppia, ja lisännyt rahoitusta ohjauksen kehittämiseen ja resurssien lisäämiseen erityisesti myös toiselle asteelle oppivelvollisuuden laajentuessa.

Yksi tapa tukea nuoria kokonaisvaltaisemmin on se, että vanhemmat sitoutettaisiin vahvemmin mukaan kouluarkeen. Tällä hetkellä näyttää siltä, että yhteys vanhempiin muodostuu haastavien nuorten kohdalla lähinnä negatiivisista Wilma-merkinnöistä ja palavereista, joissa taas kerrataan, kuinka heikosti on sujunut. Sanomattakin on selvää, ettei vuorovaikutus tällaisissa tilanteissa välttämättä ole kovin positiivissävyistä. Vanhemman on vaikea tarttua yhteistyöhön, jos tuntuu ettei nuoresta löydy juurikaan hyvää sanottavaa, tai käytettävissä ei ole konkreettisia keinoja tilanteen parantamiseksi. Jokaisen nuoren kanssa olisi-kin äärimmäisen tärkeää päivittäin vahvistaa niitä asioita, jotka sujuvat. Jokaisesta nuoresta löytyy vahvuuksia, joita voi nostaa esille ja korostaa myös vanhemmille. Vanhempia voisi enemmän osallistaa myös oppilaanohjauskeskusteluissa lapsensa asiantuntijoina, jos tuntuu ettei nuoren kanssa pääse eteenpäin. Vanhempien vaikutus lapseensa on valtava, eikä tätä resurssia kannata heittää hukkaan. Hedelmällisempää on työskennellä heidän kanssaan yhdessä samoja tavoitteita kohti, ikään kuin kollegoina.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että nuoren elinpiirissä olevat eri yhteisöt, nuoren asema niissä, ja erilliset vuorovaikutussuhteet eri henkilöihin vaikuttavat suuresti nuoren koulunkäyntiin. Ammatillisina emme voi olettaa, että kaikilla nuorilla vuorovaikutuksen taidot syntyvät tai loistavat itsestään, tai että niitä on osattu riittävässä määrin tukea nuoren perheessä. Oppilaanohjauksessa vuorovaikutuksen kehittämisen tarpeeseen voitaisiin tarttua lisäämällä pienryhmäohjauksen määrää, jossa olisi tavoitteena vuorovaikutussuhteissa tarvittavien taitojen kehittäminen ja nuoren toimijuuden lisääminen yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus voitaisiin ottaa vahvemmin osaksi koulun viikoittaista opetusta. Myös moniammatillinen yhteistyö

on olennainen osa oppilaiden tukemista. Oppilaanohjaajan on helpompi tehostaa ohjausta niiden oppilaiden kanssa, jotka nostetaan esiin myös muiden ammattilaisten toimesta.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä tutkittavien määrän vähäisyyden vuoksi. Kun tutkittavia on vain kolme, täytyy tuloksia tarkastella yksittäistapauksina ja mielenkiintoisina esimerkkeinä. Lisäksi laadullisen tutkimuksen haasteena on se, ettei tuloksia pysty osoittamaan todeksi yhtä varmasti, kuin esimerkiksi todeksi nähty havainto siitä, että huoneessa oleva ikkuna on auki. Totuuden lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tarkastella tutkimuksen puolueettomuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 258-260.) Tulevana oppilaanohjaajana ja opettajana näkökulmani asioihin saattaa olla hieman puolueellinen suhteessa asiantuntijoihin enemmän kuin tutkittaviin nuoriin. Minulla ei kuitenkaan ollut mitään agenda tai tarkoitusta haastatella tutkittavia mistään tietystä näkökulmasta, vaan halusin aidosti saada esille heidän tarinansa ilman liian johdattelevia ja etukäteen päätettyjä kysymyksiä. Onkin tärkeää, että tutkija pyrkii kuulemaan tutkittavia sellaisina henkilöinä, kuin he itse ovat. Tutkijan on hyvä huomioida oma taustansa ja työnsä tutkimuksen teossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 260.)

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan usein suhteessa sen reliabiliteettiin eli tutkimustulosten toistettavuuteen, ja validiteettiin eli siihen, onko tutkimuksessa kuvattu sitä, mitä oli tarkoitus. Tutkimuksen toistettavuus on kuitenkin vahvaa perua kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisesta, eikä sitä välttämättä kannata suhteuttaa kvalitatiiviseen tutkimukseen kovin mustavalkoisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 261.) Kuten aiempänä jo kuvasin, tutkimuksen tulokset eivät vähäisen tutkittavien määrän vuoksi ole kovin hyvin yleistettävissä. Sama pätee siis myös tulosten toistettavuuteen. Koska kyse on vahvasti

yksilöiden koulutustarinasta ja henkilökohtaisesta, yksilöllisestä tarinasta, ei se tuskin ole kovin toistettava uudessa tutkimuksessa. Toinen samaan tapaan tehty tutkimus tuottaisi varmasti samankaltaisia tuloksia, mutta jälleen täysin yksilöllisistä näkökulmista toisten nuorten yksilöllistä elämänkaarta mukaillen. Mielestäni kuitenkin tutkimuksen validiteetti on melko hyvä. Lähdin tutkimaan vuorovaikutussuhteiden vaikutusta koulunkäyntiin, ja mielestäni tutkimustulokset kuvasivat niitä nuoren eri elinpiirien yhteisöjen kautta monipuolisesti.

7.4 Jatkotutkimushaasteet

Tätä tutkimusta olisi mielestäni hyvä jatkaa toistamalla sitä melko samankaltaisena isommalla joukolla nuoria. Tätä tutkimusta voisi hyödyntää teorian kanssa yhdessä luotaessa kyselylomaketta tai strukturoidumpaa haastattelua, joka olisi helppo toistaa suuremmille massoille koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria. Yksi kiinnostava aihe olisi tutkia nuorten miesten koulupolun haasteita ja katkeamista, koska suurin osa yhteiskunnan ulkopuolelle jääneistä on miehiä. Vuorovaikutussuhteiden tutkimusta kehittämällä voitaisiin nuorten syrjään jääneiden miesten osalta pohtia sitä, onko miessukupuolella joitakin vuorovaikutussuhteisiin liittyviä asenteita ja ajatuksia, jotka siirtyvät pojille luoden kohtuuttomia paineita tai tarvetta mahtua tiettyyn rooliin miehenä niin koulutuksen ja työelämän kuin muiden yhteiskunnan osa-alueiden puolesta.

Ohjauslalla olisi tulevaisuudessa erityisen tärkeää tutkia sitä, miten tuleva oppivelvollisuuden laajeneminen vaikuttaa oppilaanohjauksen saamiseen ja tuen ylläpitämiseen juuri yhteiskunnan ulkopuolelle jäämisen vaarassa oleviin nuoriin. Polarisoitumisen tarkastelu voisi olla hedelmällistä myös vertailututkimuksena, jossa sosiaalisen aseman molemmilta ääreläidoilta otettaisiin vertailtavaksi kahden eri lähtökohdista ponnistavan nuoren koulutuspolku, ja vuorovaikutussuhteiden osuus niissä. Tällöin päästäisiin ehkä jyvälle siitä, mitä voisimme ammatillisina vuorovaikutussuhteissa tehdä toisin, jotta voisimme tukea yhä

moniongelmaisempaa joukkoa nuoristamme, joille tuntuu olevan kovin heikot mahdollisuudet jaettuna suhteessa yhteiskuntaan kiinnittymiseen jo alakoulun puolella.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Hirvonen, R., Kiuru, N. & Kyllönen, S. 2017. Yksinäisyyden, omaehtoisen yksinolon ja vanhemmille uskoutumisen yhteydet varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27, (3), 33-34.
- Amundson, N. 2005. Aktiivinen ohjaus. Juva: Psykologien kustannus Oy, 14-23.
- Aunola, K., Harju-Luukkainen, H. & Vettenranta, J. 2018. Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena. Nuorten kokema sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. *Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia* 77, 134-141.
- Autio, E. 2019. Kohtaamisia terveystarkastuksissa ja vastaanotolla. Teoksessa E. Autio, M. Hietanen-Peltola, K. Laitinen & M. Rautava (toim.) Kohtaaminen keskiössä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa. Terveystyön ja hyvinvoinnin laitos. Julkaisut 2:2019. Tampere: PunaMusta Oy, 46-47.
- Autio, M. & Eräranta, K. 2008. Polarisaatio käsitteenä ja empiirisesti koeteltuna tutkimusteeseinä. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituvuus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusseura. Julkaisut 84. Helsinki: Hakapaino Oy, 8-12.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-201.
- Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjälman, I.-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkujä. Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2020. Tampere: PunaMusta Oy, 24-172.
- Harinen, P. 2008. Hyvä, paha yksinäisyys. Itsellisyys, yksinäisyys ja ystävyys myöhäisnuoruudessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi

- (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusseura. Julkaisut 84. Helsinki: Hakapaino Oy, 85-88.
- Hermanfors, K. 2017. Erilaisuuden dirkurssit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus* 2017: 48(2), 10.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytänteitä. *Yliopistopaino*, 45-50.
- Kalalahti, M. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet. Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. *Sosiaalitieteiden laitos. Julkaisut 14:2014*. Helsinki: Unigrafia, 26-63.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkujä. Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. *Julkaisut 6:2020*. Tampere: Puna-Musta Oy, 24-172.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa Karjalainen, M. & Kasurinen, H (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. *Tutkimuslauseita 31*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 14.
- Kasurinen, H. 2006. Ohjaus opintopolun nivelvaiheissa. Teoksessa Karjalainen, M. & Kasurinen, H (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. *Tutkimuslauseita 31*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 50-51.
- Kestilä, L., Karvonen, S., Parikka, S., Seppänen, J., Haapakorva, P. & Sutela, E. 2019. Nuorten hyvinvoinnin erot. Teoksessa Kestilä, L. & Karvonen, S (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018*, 121-124.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus. *Muistiot 2012:6*. Helsinki: Edita Prima Oy, 34.
- Kirves, L., Pelkonen, M. & Peura, J. 2009. Miksi kertoisin, kun se ei auta. Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. *Mannerheimin lastensuojeluliitto*. Helsinki: Tyyli-paino, 10-25.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-82.
- Kuronen, I. 2011. Mun kompassin neula vaan pyörii. Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino*, 51-84.

- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuh- teesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 203-205.
- Kurttila, T. 2013. Uno on numero yksi. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvih- kosta dialogiin. Ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. AS Spin press, 13.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kan- nas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010. Muutokset suomessa ja pohjoismaissa 1994-2010. WHO-koululaistutkimus (HBSC- STUDY). Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 9-10.
- Lahtero, T. 2013. Kodin ja koulun yhteistyön johtaminen koulussa. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin. Ideoita kodin ja koulun yhteis- työhön. AS Spin press, 16.
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. 2020. Hakemisen pakkoa, tiedonmu- ruja ja itseymmärrystä. Nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. Nuor- isotutkimusseura. Julkaisut 1:2020. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 44- 47.
- Mattila, K-P. 2007. Arvostava kohtaaminen arjessa, auttamistyössä ja työyhteis- össä. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-50.
- Mäkelä, J. 2019. Luottamuksen rakentuminen. Teoksessa E. Autio, M. Hietanen- Peltola, K. Laitinen & M. Rautava (toim.) Kohtaaminen keskiössä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Julkaisut 2:2019. Tampere: PunaMusta Oy, 15-37.
- Mäkelä, J. 2019. Luottamus koulussa ja opiskeluhoollissa. Teoksessa E. Autio, M. Hietanen-Peltola, K. Laitinen & M. Rautava (toim.) Kohtaaminen keski- össä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Julkaisut 2:2019. Tampere: PunaMusta Oy, 15-37.
- Mäkelä, J. 2019. Työskentely vanhempien kanssa. Teoksessa E. Autio, M. Hietanen-Peltola, K. Laitinen & M. Rautava (toim.) Kohtaaminen keskiössä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa. Terveiden ja hyvin- voinnin laitos. Julkaisut 2:2019. Tampere: PunaMusta Oy, 15-37.
- Myllyniemi, S. 2008. Tilasto-osio. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Mylly- niemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusseura. Julkaisut 84. Helsinki: Hakapaino Oy, 27-33.
- Myllyniemi, S. & Pekkarinen, E. 2017. Opin polut ja pientareet. Nuorisobaro- metri 2017. Nuorisotutkimusseura. Painotalo Varteva Oy, 22-185.

- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus, 38-62.
- Pajamäki, T. 2019. Lasten ja nuorten kokemuksia ammattilaisista. Teoksessa E. Autio, M. Hietanen-Peltola, K. Laitinen & M. Rautava (toim.) Kohtaaminen keskiössä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Julkaisut 2:2019. Tampere: PunaMusta Oy, 9-29.
- Peavy, R. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy, 12-33.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusseura. Julkaisut 84. Helsinki: Hakapaino Oy, 94-101.
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsinki: Yliopistopaino, 9-157.
- Salmela, A. 2019. Onnistunut kohtaaminen koulupsykologin kanssa. Kuka määrittelee onnistumisen. Teoksessa E. Autio, M. Hietanen-Peltola, K. Laitinen & M. Rautava (toim.) Kohtaaminen keskiössä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Julkaisut 2:2019. Tampere: PunaMusta Oy, 54.
- Suhola, T. 2017. Asiakslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa. Oppilashuoltoprosessi systeemisenä palvelukokonaisuutena. Lappeenranta teknillinen yliopisto: Yliopistopaino, 80.
- Suhonen, A. 2019. Koulukuraattorille vai Arikaattorille. Teoksessa E. Autio, M. Hietanen-Peltola, K. Laitinen & M. Rautava (toim.) Kohtaaminen keskiössä. Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhuollon palveluissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Julkaisut 2:2019. Tampere: PunaMusta Oy, 57-59.
- Söderlund, E. & Joronen, K. 2013. Vanhempi-lapsisuhteen läheisyys ja kouluyhteisön sosiaaliset suhteet. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2013:50, 302-303.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>. Luettu 24.2.2021.
- Tuomi, J. & Saarijärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi, 261-285.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>. Luettu 20.3.2021.

Väljærvi, J. 2017. PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 16-29.

Väljærvi, J. 2019. Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Valtioneuvoston julkaisuja 7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö, 15-94.ai