

Koulutuksen keskeyttäneiden nuorten kokemuksia koulupolun haasteista

Sini Mäkräinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Syyslukukausi 2024

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkäräinen, Sini. 2024. Koulutuksen keskeyttäneiden nuorten kokemuksia koulupolun haasteista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 51 sivua.

Koulutuksen keskeyttäminen on monimuotoinen ilmiö, joka heijastaa laajempia yhteiskunnallisia ongelmia, kuten eriarvoisuutta ja syrjäytymistä. Keskeyttäminen syyt voivat olla henkilökohtaisia, sosiaalisia, taloudellisia tai institutionaalisia. Tämä tutkimus pyrkii syventämään ymmärrystä koulutuksen keskeyttämisestä ja sen taustatekijöistä keskittyen koulutuksen keskeyttäneiden opiskelijoiden omiin kokemuksiin koulupolun haasteista. Tavoitteena on tarjota tietoa, joka voi auttaa kehittämään interventioita ja tukitoimia koulupolun haasteisiin.

Tutkimusaineisto koostuu Jyväskylän yliopiston Koulupolku-hankkeessa kerätyistä haastatteluista, joissa seitsemän 23-vuotiasta henkilöä kertoo kokemuksistaan. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, jossa keskityttiin nuorten koulupoluilla kokemiin haasteisiin. Tutkimuksessa noudatettiin tarkkoja eettisiä periaatteita ja tietosuojasäännöksiä.

Aineistosta päädyttiin tunnistamaan kolme pääteemaa koulupoluilla koetuissa haasteissa: haasteet opinnoissa (esim. oppimisvaikeudet ja opintojen kuormittavuus), sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute (esim. kiusaaminen ja tuen puute) sekä opiskelijan sisäiset haasteet (kuten mielenterveysongelmat ja psykiset haasteet).

Huomattavaa olivat monipuoliset kokemukset liittyen tukeen, jota opiskelija olisi kaivannut. Myös mielenterveyden haasteet olivat merkittävästi haastaneet koulupolkuja. Tuloksissa tunnistettuihin koulupolkuja haastavien tekijöiden varhainen tunnistaminen ja kohdennettu tuki ovat ratkaisevan tärkeitä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja koulutuksen jatkumisen kannalta. Samoin kiusaamiseen ja mielenterveyden ongelmiin tulisi puuttua systemaattisemmin.

Asiasanat: koulupudokkuus, koulutuksen keskeyttäminen, koulupolku, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, hyvinvointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
1.1 Koulupudokkuus ja koulutuksen keskeyttäminen.....	6
1.2 Koulupudokkuus tilastoissa.....	8
1.3 Koulupudokkuuden syitä.....	8
1.4 Tutkimuskysymys	12
2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	13
2.1 Tutkimuskonteksti.....	13
2.2 Tutkimusaineisto ja osalliset	14
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	14
2.4 Aineiston analyysi	15
2.5 Eettiset ratkaisut.....	18
3 TULOKSET.....	20
3.1 Haasteet opinnoissa	20
3.1.1 Kuormittavuus.....	20
3.1.2 Oppimisen haasteet.....	21
3.1.3 Opintojen nivelvaiheiden haasteet	22
3.2 Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute.....	23
3.2.1 Tuen puute	23
3.2.2 Sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen.....	27
3.3 Opiskelijan sisäiset haasteet	28
3.3.1 Mielensterveysongelmat	29
3.3.2 Psyykkiset haasteet	30

3.3.3	Opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvät haasteet	31
4	POHDINTA.....	34
	LÄHTEET	46

1 JOHDANTO

Koulutuksen keskeyttäminen on monimutkainen ja moniulotteinen ilmiö, joka kantaa mukanaan laajoja yhteiskunnallisia seurauksia ja asettaa haasteita niin yksilöille kuin koulutusjärjestelmillekin (Campbell, 2015; Kadil, 2017). Koulupudokkuus ja opintojen keskeyttäminen lisäävät riskiä aikuisuuden työllistymis-, talous- ja terveysongelmille sekä rikollisuudelle (Lansford ym., 2016). Koulupudokkaiden ja koulupoissaolosten määrä on myös hyvä indikaattori toimivalle koulutusjärjestelmälle; ne ennustavat olemassa olevia sekä mahdollisia tulevia ongelmia koulutusjärjestelmässä (Graeff-Martin ym., 2006).

Tämä pro gradu -tutkimus pyrkii syventämään ymmärrystä koulupoluilla koetuista haasteista ja koulutuksen keskeyttämiseen johtaneista syistä keskittyen erityisesti opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja taustatekijöihin. Koulutuksen keskeyttämisen tutkiminen on merkityksellistä useasta syystä. Koulupudokkuus ja sen syiden tutkiminen heijastelee yhteiskuntamme laajempia haasteita kuten eriarvoisuutta ja syrjäytymistä ja tarjoaa mahdollisuuden pureutua näiden ilmiöiden juurisyihin. Koulutuksen keskeyttäminen on ilmiö, joka voi saada alkunsa monista eri syistä, olivat ne sitten henkilökohtaisia, sosiaalisia, taloudellisia tai institutionaalisia (Francis, 2023). Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että koulutuksen keskeyttämisen ymmärtäminen on ensisijaisen tärkeää tehokkaiden interventioiden ja tukitoimien kehittämiseksi. Kehittämällä interventioita ja tukitoimia voidaan vähentää keskeyttämisen riskiä ja edistää koulutuksen saavutettavuutta.

Koulupolun haasteet eivät ole yksittäisten nuorten ongelma, vaan ne heijastelevat laajempia rakenteellisia ja sosiaalisia kysymyksiä. Sosiaalikehitys Oy:n Opit käyttöön-hankkeen (2013) selvityksessä *Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta* todetaan, että koulutuksen keskeyttäminen ei ole pelkästään yksilön kokema haaste, vaan se voi luoda pitkäaikaisia vaikutuksia yhteiskuntaan laajemminkin muun muassa syrjäytymisen tuomien seurausten myötä. Koulutuksen keskeyttäminen voi herkästi johtaa syrjäytymiseen, eikä nuorten syrjäytyminen ole vain sosiaalinen ongelma vaan myös vahvasti taloudellinen

ongelma. Koulun keskeyttäminen toisella asteella ei kuitenkaan automaattisesti merkitse syrjäytymistä. Sen merkityksellisyys syntyy siitä, mihin nuori ohjautuu keskeyttämisen jälkeen (Nurmi, 2009). Muun muassa hetkellinen työssä käynti tai asevelvollisuuden suorittaminen voivat mahdollistaa ammattiin valmistumisen. Useissa Euroopan maissa on havahduttu siihen, että korkea koulupudokkuus hidastaa talouskasvua, lisää työttömyyttä sekä heikentää yksilöiden hyvinvointia ja kansanterveyttä (Kovács, 2019). Näin ollen koulupolun haasteisiin puuttuminen on merkityksellistä myös laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla.

Euroopan Unioni on asettanut tavoitteen, että vuoteen 2030 mennessä koulutuksensa keskeyttäviä olisi alle yhdeksän prosenttia opintonsa aloitaneista (Eurostat, 2023). Aihe on ajankohtainen myös Suomessa, mutta tutkimusta aiheesta on vielä vähän. Onkin havaittavissa tarvetta syvemmälle kvalitatiiviselle lähestymistavalle, joka antaa äänen niille, jotka ovat itse kokeneet koulutuksen keskeyttämisen. Opiskelijoiden omat kokemukset ovat korvaamattomia ymmärryksen rakentamisessa ja voivat valottaa monimutkaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat koulutukseen sitoutumiseen tai sen puutteeseen. Tutkimus pyrkii näin ollen tuomaan esiin nuorten omia kokemuksia, edistämään keskustelua ja tarjoamaan tietopohjaa, joka voi ohjata koulutuspolitiikkaa ja käytäntöjä kohti inklusiivista ja mahdollisuuksia tasaavaa koulutusjärjestelmää. Tutkimalla 23-vuotiaiden näkemyksiä koulupolkujensa haasteista voimme laajentaa ymmärrystämme aiheesta ja luoda ennaltaehkäiseviä toimia.

1.1 Koulupudokkuus ja koulutuksen keskeyttäminen

Suomessa oppivelvollisuuslaki määrittelee, kuka on velvollinen osallistumaan perusopetukseen ja kuinka kauan tämä velvollisuus kestää. Oppivelvollisuuslaki muuttui vuoden 2021 alussa. Aiemmin oppivelvollisuus päättyi yleensä peruskoulun suorittamiseen tai 17 ikävuoteen. Vuonna 2021 oppivelvollisuutta laajennettiin ja oppivelvollisuus jatkuu aina 18 ikävuoteen saakka tai suoritettuun toisen asteen tutkintoon (Opetushallitus, n.d.). Lakimuutoksen tarkoitus on taata

kaikille nuorille mahdollisuus toisen asteen koulutukseen, mikä puolestaan edistää tasa-arvoa ja lisää osaamista yhteiskunnassa.

Koulun keskeyttämistilastoissa Tilastokeskus määrittelee koulupudokkaan oppilaaksi, joka keskeyttää koulunkäynnin ennen oppivelvollisuuden suorittamista tai ei oppivelvollisuutensa aikana suorita peruskoulun koko oppimäärää (Opetushallitus, n.d.). Koulupudokkaiksi voidaan luokitella myös henkilöt, jotka ovat työelämän ja koulutuksen ulkopuolella ja joilla ei ole toisen asteen koulutusta (Järvinen & Vanttaja, 2013). Samoin henkilöt, joilla ei ole peruskoulun päättötodistusta, ovat keskeyttäneet ammatilliset opintonsa tai eivät ole jatkaneet toisen asteen opintoihin, voidaan määritellä koulupudokkaiksi (Haapakorva ym., 2014). Usein myös kouluun sitoutumattomat ja koulukielteiset oppilaat katsotaan koulupudokkaiksi (Vanttaja ym., 2019). Koulun keskeyttämisellä taas voidaan tarkoittaa ennen aikaista ja lopullista keskeyttämistä ennen valmistumista (Kearney, 2008). Koulun keskeyttäjät Kurosen (2011) mukaan eivät ole kuitenkaan välttämättä koulupudokkaita, sillä koulunkäynti voi keskeytyä tilapäisesti esimerkiksi sairauden tai toiseen oppilaitokseen siirtymisen takia.

Kouluakäymättömyys taas viittaa koulunkäynnin epäsäännöllisyyteen ja poissaolojen ongelmallisuuteen, ei kokonaan koulusta pois jäämiseen (OPH, 2020). Opit käyttöön -hankkeen (Leinonen, 2013) mukaan, jos koulutus keskeytetään toiseen koulutukseen tai työhön siirtymisen vuoksi, voidaan puhua niin sanotusta positiivisesta keskeytyksestä. Tällöin yhteiskunnalliset kustannukset ja henkilökohtaiset riskit jäävät usein vähäisemmiksi. Koulutuksen keskeyttäminen työelämään siirtymisen vuoksi on kuitenkin kaksijakoinen tilanne: nuori jää ilman tutkintoa, joka voi olla tarpeen myöhemmin elämässä.

Koulupudokkuuden määritelmä ja tulkinta vaihtelee siis paljon riippuen lähestymistavasta ja kontekstista. Tämän tutkimuksen haastateltavat on valittu sillä perusteella, että he ovat keskeyttäneet toisen asteen opintonsa ainakin joksikin aikaa. Vuonna 2021 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki ei koskettanut tutkittavia, sillä he olivat 21-vuotiaita lain tullessa voimaan. Heidän oppivelvollisuutensa oli päättynyt 17 ikävuoden täyttymisen myötä.

1.2 Koulupudokkuus tilastoissa

Vuosittain noin 5-8% 16-vuotiaista ei jatka opintojaan peruskoulun jälkeen (Kallio & Hakovirta, 2020). Oppivelvollisuuslain muutoksen myötä tähän on tietysti tullut muutoksia. YLE raportoi maaliskuussa 2024 vantaalaislukiossa huomattua uudesta ilmiöstä: opiskelijoita eroaa aiempaa enemmän heti täysi-ikäistyttyään. Lukion rehtori kertoi, että oppivelvollisuus uudistuksen myötä eroilmoitusten määrä on kasvanut. Menevätkö nuoret lukioon lähtökohtanaan päättää opinnot kesken täysi-ikäisyyden myötä?

Vuonna 2018-2019 lukion keskeyttämisprosentti oli 3,0 % ja ammatillisessa koulutuksessa 9,4 % (SVT, 2021). Vuoteen 2014-2015 verrattuna keskeyttäneiden lukiolaisten määrä oli siis tuplaantunut ja ammatillisessa oppilaitoksessakin kasvanut lähes kolmasosalla (Vasalampi & Parviainen, 2017). Tilastokeskuksen (2023) mukaan vuonna 2020-2021 koulutuksen keskeytti 7 % opiskelijoista tutkintoon johtavissa opinnoissa. Kasvaneet keskeyttämisluvut ennustavat huonoja näkymiä EU:n alle yhdeksän prosentin koulun keskeyttäjiä tavoitteen saavuttamisesta. Keskeyttämislukujen kasvaminen heikentää oletettavasti mahdollisuksiamme saavuttaa EU:n tavoitetta alle yhdeksästä prosentista koulutuksen keskeyttäjiä. Toisen asteen opintojen keskeyttäminen on yksi yleisempiä vaiheita keskeyttää koulutus ja noin 12 % nuorista aikuisista ei ollut suorittanut toisen asteen tutkintoa 24 ikävuoteen mennessä (Kallio & Hakavirta, 2020).

1.3 Koulupudokkuuden syitä

Koulupudokkuutta voi tarkastella kouluun kiinnittymisen ja sitoutumisen kautta. Virtanen (2017) kuvaa kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia tunneperäisinä, toiminnallisina ja kognitiivisina. Toiminnallinen kiinnittyminen eli oppilaan näkyvä käyttäytyminen (kuten tuntiaktiivisuus ja läsnäolo) myötävaikuttaa kouluun kiinnittymisessä ja suojaaa koulu-uupumukselta. Toiminnallista kiinnittymistä voivat heikentää kognitiiviset haasteet, jos oppilas on epävarma osaamisestaan. Palmun (2020) mukaan suomalaislasten kouluviihtyvyys on vähäistä, minkä voidaan olettaa heikentävän myös toiminnallista kiinnittymistä.

Kognitiivista kiinnittymistä kouluun haastavat usein oppimisvaikeudet ja muut kognitiiviset haasteet. Varhainen tuki on oppimishaasteissa tärkeää (Clark, Pritchard & Woodward, 2010). Oppimisvaikeuksilla voidaan tarkoittaa puutteita yhdellä tai useammalla akateemisen suoriutumisen osa-alueilla (Fletcher ym., 2009). Ne esiintyvät tyypillisesti yhdessä sosiaalisissa taidoissa olevien puutteiden ja tarkkaavuus- sekä tunne-elämän häiriöiden kanssa (Fletcher ym., 2009). Kehitykselliset kognitiiviset tiedonkäsittelyn heikkoudet ovat pysyväluonteisia, kertoo neuropsykologi Pekka Kuikka (Myllynen, 2013). Kuikka kertoo, että alakoulussa opitut perustaidot – kuten lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen – eivät kaikilla oppilailla ole välttämättä riittävällä tasolla verrattuna yläkoulun vaatimukseen, eikä yläkoulussa ole samanlaisia mahdollisuuksia niiden kehittämiseen. Yläkoulussa ja toisella asteella oppimisvaikeudet näkyvät suoritustilanteissa ja ne herkästi peittyvät motivaatio- ja keskittymispulmien alle.

Koulupudokkuuteen johtaa usein erilaisten ongelmien kasaantuminen ja harvemmin taustalta on tunnistettavissa yhtä selkeää syytä (Kuronen, 2011; Palmu, 2020). Pitkäkestoinen kouluakäymättömyys voi johtaa koulupudokkuuteen (Schoeneberger, 2012; Smerillo, Reynolds & Ou 2018). Kouluakäymättömyyttä on tutkittu kansainvälisesti jo pitkään, mutta erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana aiheeseen liittyvän tutkimuksen määrä on kasvanut merkittävästi (Elliot & Place, 2019), mikä lienee merkki kouluakäymättömyyden lisääntymisestä ympäri maailman. Opetushallituksen Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tuottama tilannekartoitus (2021) maalailee synkkiä kuvia kouluakäymättömyyden tilasta nyky-Suomessa. Kartoituksen saatteessa todetaan, kuinka virallisten tilastojen puutteessa emme tiedä, kuinka paljon koulua käymättömiä oppilaita Suomen yläkouluissa on, millaisia keinoja kouluissa on näiden oppilaiden tueksi ja mitkä ovat opettajien perus- ja täydennyskoulutustarpeet ongelman ratkaisemiseksi. Kuulostaa siltä, ettemme tiedä aiheesta todellakaan riittävästi. Opetushallituksen (2021) raportista saamme kuitenkin suuntaa antavia tietoja tilanteesta: Koulua käymättömien oppilaiden suhteellinen osuus kaikista yläkoululaisista on noin 4 % ja heillä oppimisvaikeudet olivat selkeästi yleisempiä (40 %). Kouluakäymättömyys on lisääntynyt viime vuosina ja useat

koulu maailman toimijat pitävät sitä ”jossain määrin vakavana ongelmana”. Yleisimpiä syitä poissaoloihin olivat masennus/ahdistuneisuus, mielenkiinto koulun ulkopuolella ja fyysiset oireet (joissa huomion arvoista oli suurehko määrä fyysisiä oireita, joille ei ole selkeää lääketieteellistä selitystä – tämä voisi olla psykosomaattista oireilua). Kouluterveyskysely vuodelta 2023 (THL, 2023) kertoo, että ahdistuneisuus ja yksinäisyys ovat lisääntyneet erityisesti yläkouluikäisten ja toisen asteen opiskelijoiden keskuudessa. Perusopetuksen 8. ja 9. luokalla työtöistä kolmannes koki terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi - pojilla vastaavat osuudet olivat 16-20 % (THL, 2023). Nuorten ahdistuksen ja yksinäisyyden kokemuksiin tulisi voida tarjota tehokasta tukea, pahimmillaan se voi johtaa koulutuksen keskeytymiseen.

Koulusta kieltäytyminen on vahvasti yhteydessä koulua käymättömyyteen. Tutkijat Ingul, Havik ja Heyne (2019) ovat tutkineet koulusta kieltäytymisen (school refusal) ennakoivia merkkejä ja riskitekijöitä. Heidän mukaansa koulusta kieltäytymiseen liittyi usein koulupelkoa, masennusta, ahdistusta, pelkotiloja, sosiaalista ahdistusta, uniongelmia ja väsymystä. Tutkijoiden mukaan sen syihin olisi tärkeää pureutua mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, sillä se voi johtaa kokonaan koulutuksen keskeyttämiseen tai jopa koulupudokkuuteen.

Myös kodin elämään liittyvät huolet voivat eri tavoin estää lasta käymästä koulussa. Lapsi voi esimerkiksi olla huolissaan siitä, mitä kotona tapahtuu hänen poissa ollessaan tai lapsi voi kokea velvollisuutta jäädä kotiin auttamaan (Kearney 2008; Palmu 2020). Koulunkäynnin keskeyttäminen on myös yleisempää, jos vanhemmat osoittavat vähäistä kiinnostusta lastensa koulutukseen (Bask & Salmela-Aro, 2013). Perheen taloudelliset huolet voivat heijastua lasten impulsiivisena ja häiritsevänä käyttäytymisenä koulussa (Kallio & Hakovirta, 2020). Psykososiaalinen hyvinvointi taas heijastuu koulunkäyntiin myönteisesti (Kallio & Hakovirta, 2020). Psykososiaalinen hyvinvointi on hyvä niillä lapsilla, jotka saavat sosiaalista tukea sekä kotona että koulussa (Mäki-Ketelä, 2012).

Rumberger ja Larson (2000) ovat tutkineet Yhdysvalloissa sosiodemografisten tekijöiden vaikutusta koulupudokkuuteen. Koulupudokkuus riskiä lisääviä

tekijöitä löydettiin useita: perheen sosioekonominen asema, vanhempien koulutustaso, maahanmuuttajatausta, perheen matala tulotaso, alueellinen asuinympäristö ja sosiaalinen marginalisaatio (Rumberg & Larsson, 2000). Sosiodemografisten tekijöiden vaikutuksia koulupudokkuuteen on tutkittu myös Turkissa. Tutkimuksen mukaan työssäkäynti koulun ohella, avioliitto nuorena ja asuminen kaukana isästä tai erossa olevasta perheestä ovat suurimmat ongelmat, jotka lisäävät riskiä koulunkäynnin keskeyttämiseen (Boyaci, 2019).

Vuonna 2011 ammatillisen perustutkinnon keskeyttäneistä opiskelijoista omat ryhmänsä muodostivat keskeyttämiskiarteeseen ja masennukseen ajautuneet, väärän alavalinnan takia keskeyttäneet ja oppilaitoksen aloitteesta keskeyttäneet (Kuronen, 2011). Keskeyttämisen syynä voi olla myös se, etteivät opinnot vastanneet odotuksia ja opiskelija ei viihdy koulussa (Heinonen, 2021). Parviainen ym. (2020) esittävät, että koulussa koetut paineet, kuten korkeat akateemiset vaatimukset ja sosiaalinen vertailu voivat olla merkittäviä tekijöitä koulunkäynnin keskeyttämisessä. Nämä paineet voivat johtaa oppilaiden uupumukseen, ahdistukseen ja motivaation laskuun. Lisäksi ulkoinen paine, kuten opettajien ja vanhempien odotukset, voivat pahentaa stressiä ja vaikeuttaa koulunkäyntiä (Parviainen ym., 2020). Salmela-Aro (2016) esittää tutkimuksessaan, että opintojen keskeyttämisen merkityksellisyys ammattiin valmistumisen kannalta riippuu siitä, mihin nuori ohjautuu koulun keskeyttämisen jälkeen. Välivuosi voi olla tarpeen, jos opiskelija kärsii koulu-uupumuksesta. Välivuoden jälkeen sitoutuminen voi olla vahvempaa kuin uupumuksen kanssa sinnitellessä (Salmela-Aro, 2016).

Koulutuksen keskeyttäminen heijastelee laajempia yhteiskunnallisia haasteita, kuten eriarvoisuutta ja syrjäytymistä. Koulun keskeyttämisen syyt ovat hyvin moninaisia, sillä ongelma on monitahoinen. Kouluakäymättömyys, koulupelko, perheen taloudelliset huolet ja väärä alavalinta ovat esimerkkejä tekijöistä, jotka voivat johtaa koulutuksen keskeyttämiseen (Ingul ym., 2019; Kallio & Hakovirta, 2020; Kearney, 2008; Palmu, 2020; Schoeneberger, 2012). Keskittymällä nuorten omiin kokemuksiin, voidaan havaita asioita, jotka eivät ilmene asiakir-

joja tai koulutodistuksia tarkastellessa. Tunnistamalla koulupolun haasteita voidaan muokata tukijärjestelmiä vastaamaan paremmin oppilaiden tuen tarpeita. Jotta voisimme saavuttaa EU:n tavoitteen vähäisemmästä koulupudokkuudesta ja samalla vähentää eriarvoisuutta yhteiskunnassa, tarvitsemme ymmärrystä koulupolun haasteista ja mahdollisuuksista tukea opiskelijoita heidän koulupoluillaan. Tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on nelinkertaistunut Suomessa vuosien 2011-2022 aikana (Tilastokeskus, 2023). Myös toisen asteen opiskelijoista masennusoireiden kliinisen rajan ylittää yli viidennes (Iso-pahkala ym., 2024).

Pyrin tutkimuksellani edistämään ymmärrystä koulupoluilla koetuista haasteista erityisesti opiskelijoiden omien kokemusten kautta. On erityisen tärkeää kuulla koulupoluilla koetuista haasteista henkilökohtaisesti niiltä, jotka ovat koulunkäyntinsä keskeyttäneet, sillä niin saamme arvokasta tietoa siitä, millaiset tekijät johtavat koulupudokkuuteen. Saamme mahdollisuuden tunnistaa koulutusjärjestelmän kehityskohteita, kuten oppilaiden tukemiseen liittyviä puutteita, yksilöllisiä tarpeita ja koettuja sosiaalisia tai akateemisia paineita. Näiden ymmärtäminen on keskeistä ennaltaehkäisevien toimien suunnittelussa.

1.4 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia haasteita koulupolullaan ovat kokeneet nuoret aikuiset, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa jossain kohtaa koulupolkua. Nuorten kokemuksia kartoittamalla kuvaillaan, millaiset tekijät nousevat keskiöön koulupolulla koetuista haasteista. Tunnistamalla koulupolulla koettuja haasteita voidaan kehittää tukipalveluita vastaamaan paremmin kaivattua tukea.

Millaisia haasteita koulupolun aikana on ollut opiskelijoilla, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta merkittäviä metodologisia lähestymismenetelmiä ja niiden toteutuksia. Aluksi esitellään tutkimuskonteksti. Tämän jälkeen esitellään tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto. Tässä luvussa avataan myös laadullisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä, aineiston analysointiprosessia ja tehtyjä eettisiä ratkaisuja.

2.1 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa koulupolulla koettuja haasteita opintonsa keskeyttäneiden nuorten näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät nousevat keskiöön, kun haastateltavat refleктоivat koulupolkuun taaksepäin. Tutkimuksessa hyödynnetään Jyväskylän yliopistossa vuosina 2019-2024 toteutettua tutkimushanketta Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin (Vasalampi & Aunola, 2016-2024). Tutkimus on jatkoa Alkuportaattaseurantatutkimukselle (Lerkkanen ym., 2006-2016), jossa seurattiin noin 2000 vuonna 2000 syntyneen lapsen koulupolkuja esiopetuksesta peruskoulun loppuun asti. Koulupolku-tutkimuksessa samoja nuoria ja heidän luokkatovereitaan seurattiin toisen asteen opintojen ajan. Koulupolku-tutkimuksen tarkoituksena on ollut seurata nuorten koulutuspolkuja, koulutuksen keskeyttämistä ja hyvinvointia esiopetuksesta 23-vuotiaaksi. Koulupolku-hankkeen pyrkimyksenä on erityisesti koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisy. Tutkimukseen kerätty aineisto sisältää sekä kyselylomaketietoa, testituloksia sekä rekisteritietoa koulun uran kaikista vaiheista. Lisäksi osaa tutkittavista on haastateltu heidän ollessaan 23-vuotiaita.

Koska tutkimukseni tavoitteena on selvittää koulupolun haasteita ja sen myötä ymmärtää mahdollisia koulupudokkuuteen johtavia syitä, on Koulupolku-tutkimuksen aineisto sopiva tähän tutkimukseen. Haastatteluaineistojen laadullisella sisällönanalyysillä voimme saada syvempää ymmärrystä nuorten

omista kokemuksista liittyen koulupolun haasteisiin. Haastattelumuotoinen aineisto antaa tutkittavalle mahdollisuuden kuvailla kokemuksiaan ja käsityksiään omin sanoin.

2.2 Tutkimusaineisto ja osalliset

Pro gradu -tutkimukseeni on valittu Koulupolku-tutkimuksen haastatteluaineistosta seitsemän 23-vuotiasta henkilöä, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa ainakin joksikin aikaa jossain kohdin koulupolkuaan.

Aineistossani kaksi on miehiä ja viisi naisia. Heitä on siis haastateltu koulupolun kulusta heidän ollessaan 23-vuotiaita, joten tutkimus on retrospektiivinen. Tästä syystä on hyvä ottaa huomioon, että esimerkiksi täysin mielestä pois suljetut ikävät tapahtumat ja tunteet eivät välttämättä nouse haastatteluhetkellä tietoisuuteen. Tutkimuksessani teen laadullisen sisällönanalyysin tutkittavien haastatteluista ja pyrin tunnistamaan sieltä tekijöitä, jotka ovat haastaneet heidän koulupolkuaan ja mahdollisesti vaikuttaneet opiskelun keskeyttämiseen. Haastatteluhetkellä kahdella haastateltavalla oli ammattitutkinnon suorittaminen kesken, yksi urheili ammatikseen, yksi pohti, lähtisikö opiskelemaan toisen ammattitutkinnon ja kaksi opiskeli korkeakoulussa. Analyysin aikana ammatikseen urheileva opiskelija erottui toistuvasti joukosta sillä, että urheilu oli ainoa merkittävästi hänen koulupolkunsa haasteena toiminut tekijä. Näin ollen päädyin jättämään hänen haastattelunsa ulos lopullisesta tarkastelusta. Lopullisessa tarkastelussa on mukana kuusi osallistujaa.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin puhelinhaastattelujen kautta keväällä ja kesällä 2023. Näihin haastatteluihin oli valittu hankkeista sellaisia henkilöitä, jotka eivät ole valmistuneet toiselta asteelta 3,5 vuodessa tutkinnon aloittamisesta sekä lisäksi kontrolliryhmä, jossa osallistujat olivat valmistuneet mainitun ajan sisällä. Haastattelukutsu lähetettiin 151 henkilölle, joista 33 oli halukkaita osallistumaan haastatteluun. Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituina teemahaastatteluina.

Haastattelut nauhoitettiin ja sitten litteroitiin. Haastattelujen kesto vaihteli 20 minuutista 70 minuuttiin. Litterointi tehtiin sanatarkasti puheen ja täytesanojen osalta, mutta esimerkiksi tunneilmaisuja tai taukoja ei litteraattiin merkitty. Litteroitua aineistoa tähän pro gradu -tutkimukseen saatiin 54 sivua.

Haastattelukysymykset olivat Koulupolku-tutkimuksen tutkijoiden ja heidän avustajiensa laatimia ja he myös toteuttivat haastattelut ja niiden litteroinnin. Haastattelukysymykset koskivat muun muassa osallistujien opinto- ja työtilanteita, tulevaisuuden suunnitelmia sekä tekijöitä, joiden he kokivat haastaneen tai edistäneen/tukeneen heidän koulupolkuaan. Myös yhteiskunnallista tukea ja terveyttä sivuttiin haastattelukysymyksissä. Haastateltavilta on saatu kirjallinen suostumus heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Litteroiduista haastatteluista minulle toimitettiin salatulla sähköpostiviestillä tutkimukseeni sopivia henkilöitä. Henkilöt tähän tutkimukseen valittiin sen perusteella, että he kertoivat tavalla tai toisella opintojen keskeytymisestä. Näin ollen heidät voitiin jossain kohdin koulupolkua luokitella koulupudokkaaksi.

2.4 Aineiston analyysi

Laadullinen tutkimus merkitsee laajempaa joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä, joiden lähtökohtana on erilaisten merkitysten keskeisyys (Metsämuuronen, 2006). Hyödyntämällä laadullista tutkimusmenetelmää on mahdollista kerätä kokonaisvaltaista ja yksityiskohtaista tietoa tutkimusjoukosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista todellisen elämän ja kokemusten tarkasteleminen ja tutkimuksen tarkoituksena onkin kuvailla tutkittavien henkilöiden kokemuksia tutkittavasta aiheesta.

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisena aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, joka tapahtuu luokittelun kautta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016; Patton 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tutkimuksen metodologia oli fenomenografista, eli tarkastelun kohteena olivat tutkittavien erilaiset käsitykset ilmiöstä ja tavoitteena oli kuvailla, ymmärtää ja analysoida erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006).

Teoreettiseen viitekehykseen paneuduttiin kunnolla vasta analyysin jälkeen, koska pyrkimyksenä oli aineistolähtöinen analyysi. Kuitenkin on hyvä huomata, että täysin aineistolähtöinen analyysi on periaatteessa mahdottomuus, sillä aiemmat tietomme ja kokemuksemme ohjaavat väistämättä kykyämme tulkita ja ymmärtää eri merkityksiä aineistosta. Tarkoituksena tutkimuksessa oli siis avata yksilöiden ja ryhmien käsityksiä ja asioille annettuja merkityksiä eli tulkin-toja. Koska tarkoituksena oli selvittää nuorten koulupolulla kokemille haasteille antamia merkityksiä, oli laadullinen tutkimussuuntaus siihen sopiva valinta. Oli mielenkiintoista selvittää, kuinka nuoret kuvailevat koulupoluillaan kohtaami-aan haasteita. Lähtökohtana oli oikean elämän kuvailu. Laadullista tutkimusta voidaankin kutsua ymmärtäväksi ja pehmeäksi ihmistutkimukseksi: ymmärryksen tuloksena syntyy vähitellen teoria eli ymmärrys ilmiöstä (Metsämuuronen, 2006; Sarajärvi & Tuomi, 2017).

Tuomi ja Sarajärvi (2017) huomauttavat, kuinka kvalitatiivinen tutkimus on voimakkaasti riippuvaista teoriasta. Heidän mukaansa tutkimuksen viitekehyksen eli teorian merkitystä ei voi kiistää, sillä se ohjaa tutkimusmetodin, etiikan ja luotettavuuden hahmottamista sekä tutkimuskokonaisuuden mieltämistä. Näin lukija voi ymmärtää teoreettisia lähtökohtia, tutkimuksen kulkua ja moninaisuutta. Tutkimuksessa kuitenkin painotus on teorian ja aineiston vuorovaikutuksessa. Tämä ilmenee tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa, jossa tuloksia verrataan aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Teoriatausta koostuukin enemmän ilmiötä selittävistä käsitteistä, joiden avulla pyritään kuvailemaan ilmiötä. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole yleistää tuloksia, vaan etsiä osallistujien kokemusta tai käsitystä kuvaavaa informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Aineisto analysoitiin hyödyntäen laadullista sisällönanalyysiä Tuomen ja Sarajärven (2017) kuvaamalla tavalla. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu seuraavista vaiheista: pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Aluksi tutustuin aineistoon lukemalla sen huolellisesti läpi pariin otteeseen. Tämän jälkeen pohdin mitä ajatuksia aineistosta minulle nousi ja mitä asioita jäi mieleen. Tutkijana ja opettaja-

opiskelijana minulla väistämättä oli aiempaa tietopohjaa ja käsityksiä siitä, millaisia haasteita koulupolulla voidaan kohdata. Haastatteluista tunnistinkin tekijöitä, joita olin osannut odottaa siellä esiintyvän. Kuitenkin huomasin aineistossa puhetta myös tekijöistä, joita en ollut osannut ennalta odottaa. Aineiston lukemisen jälkeen lähdin tiivistämään ja käsitteellistämään aineistoa. Keräsin aineistosta siis koosteen niistä kohdista, jotka olivat merkityksellisiä tutkimuskysymykseni näkökulmasta. Näiden aineistosta poimittujen kohtien perusteella pyrin jäsentämään pelkistettyjä ilmauksia, jotka sitten ryhmittelin toistuviin teemoihin. Näistä teemoista muodostin alaluokkia, joita ryhmittelemällä sain muodostettua kolme yläluokkaa. Yläluokista muodostin aiheen kokoavan pääluokan, joka edustaa teoreettista käsitettä, kuten Tuomi & Sarajärvi (2017) kertovat kirjassaan.

Värikoodausta hyödyntäen etsin aineistosta kohtia, jotka olivat tutkimuskysymyksen näkökulmasta kiinnostavia. Nämä aineistoilmaukset keräsin taulukkoon, jossa muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Aineistoa siis redusoitiin (Taulukko 1), minkä tarkoituksena oli karsia pois tutkimuksen kannalta epäoleellisia ilmauksia sekä selkeyttää aineistoesimerkkien merkitystä.

Taulukko 1

Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Mutta sitten tyyliin alkoi lukiossa huomamaan, kun ei ollut oikein opiskelutaitoja niin lukio meni vähän sellaisesti, että huijui. Heh. lukiossa kun se opiskelu tyyli vaihtui että enempi semmoiseksi oma aloitteiseksi. Mutta oli tottunut siihen, että opettele, että kuuntele opettajaa mitä se horisee ja sitten kokeessa voit katsoa jotain konteksti vihiä, että miten tämä toimisi.	Toisen asteen opintoihin siirtymisen haasteet, puutteelliset opiskelutaidot
Niin mie koen että jos olis peruskouluaikana huomattu niitä miun vaikeuksia, niin olis osattu niitä ottaa huomioon että olis ollut vaikka erityisopettajan kanssa niinkun ollut pari tapaamista. Ehkä vähän niinkun henkilökohtaisempaa suunnittelua koska mulle oli aika hankalaa olla niinku siinä luokkaympäristössä ja keskittyä ja tehdä niinku niitä koulujuttuja sillee niin. Mä veikkaan että se olis ollut ehkä kaikkein isoin apu.	Puutteellinen tuki oppimisen haasteissa

Redusointia seurasi klusterointivaihe. Aineistoa klusteroitaessa pelkistetyt käsitteet ryhmitellään yleisempiin käsitteisiin eli alaluokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Alaluokista etsin keskinäistä yhteneväisyyttä ja muodostin yläluokkia (Taulukko 2).

Taulukko 2

Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Alaluokat	Yläluokka	Pääluokka
Tuen puute liittyen henkiseen jaksamiseen, oppimisvaikeuksiin ja oppimisen haasteisiin sekä sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiseen. Sopimattomasti ilmaistu tuki	Tuen puute	Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute
Haasteet sosiaalisissa suhteissa, kiusaaminen, yksin olo, henkinen väkivalta, sosiaalinen ahdistus	Sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen	

Taulukko 2 osoittaa, kuinka yläluokista abstrahointivaiheessa muodostettiin pääluokkia, jotka edustavat teoreettisia käsitteitä. Nämä käsitteet olivat avoimia muutokselle vielä, kun luotiin teoreettista viitekehystä. Empiirinen tieto siis liitettiin teoreettisiin käsitteisiin. Abstrahoinnin myötä muodostettiin kolme pääkäsitettä.

2.5 Eettiset ratkaisut

Tuomi ja Sarajärvi (2017) painottavat etiikkaa olennaisena osana tieteellistä tutkimusta. Ihmisoikeudet muodostavat perustan ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on antanut ohjeistuksen, että tutkimuksen teon lähtökohtana tulee olla rehellisyys ja huolellisuus. Tutkimuseettiset periaatteet muodostuvat kolmesta osa-alueesta: tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyys ja tietosuoja (Kuula, 2011). Tutkimuksen teon eettisiä periaatteita on pyritty noudattamaan huolellisesti tämän tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Koulu-

polku-tutkimushanke on saanut Jyväskylän eettisen toimikunnan myönteisen arvioon vuosina 2006 ja 2018. Tutkittavien huoltajat ovat suostuneet kirjallisesti tutkittavien osallistumiseen heidän ollessaan alaikäisiä. Toisella asteella ja sen jälkeen tutkittavat ovat itse antaneet kirjallisen lupansa. Tutkimuksen joka vaiheessa on siis huolehdittu tutkittavien suostumuksesta, vapaaehtoisuudesta sekä tutkimusluvista.

Aineiston käsittelyä varten loin aineistonhallintasuunnitelman, jonka avulla voidaan varmistaa, että noudatetaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja ettei aineisto vaarannu, vaan sitä käsitellään turvallisesti ja eettisesti. Aineistonhallintasuunnitelma on osa tutkimussuunnitelmaa ja se käsittelee tutkimuksen aineistonhallintaa. Aineistonhallintasuunnitelmassa kuvataan, kuinka aineisto hankitaan, tallennetaan, suojataan ja jaetaan.

Litteroidusta aineistosta poimittaessa aineistoesimerkkejä, poistettiin aineistosta kaikki tunnistetiedot, kuten kaupunkien ja oppilaitosten nimet. Aineisto on välitetty minulle salattua sähköpostiviestiä hyödyntäen. Säilytän aineistoa yliopiston tarjoamalla O365-palvelimella. Tutkimukseni valmistuttua poistan aineiston palvelimelta.

3 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia haasteita koulupoluillaan ovat kohdanneet opiskelijat, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa jossain vaiheessa koulupolkua. Huomio oli siis erityisesti haastateltavien omista kokemuksista ja muistoista koulupolkunsa ajalta. Aineistosta tunnistin kolme pääteemaa, jotka kuvasivat koulupolulla koettuja haasteita: haasteet opinnoissa, sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute sekä opiskelijan sisäiset haasteet, kuten motivaatio- ja psyykkiset ongelmat. Tässä luvussa näitä kolmea pääteemaa tarkastellaan lähemmin ja havainnollistetaan niitä aineistosta poimittujen sitaattien kautta. On tärkeää muistaa, että nämä kolme tekijää eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne toimivat usein jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja voivat myös päällekkäistyä. Tämä on havaittavissa myös tuloksia esitellessä.

3.1 Haasteet opinnoissa

Haasteet opinnoissa -teema kuvaa erilaisia tekijöitä, jotka ovat aiheuttaneet haasteita itse opiskelussa ja oppimisessa. Opinnoissa kohdatut haasteet voitiin jakaa seuraavaan kolmeen osa-alueeseen: kuormittavuus, oppimisen haasteet ja opintojen nivelvaiheiden haasteet. Alla näitä osa-alueita on avattu tarkemmin.

3.1.1 Kuormittavuus

Kuormittuneisuutta kuvattiin yleensä joko neuropsykiatristen haasteiden, mielenterveyden haasteiden, kuten masennuksen yhteydessä, tai siirryttäessä koulutusasteelta toiselle. Kuormittuneisuutta kuvattiin usein uupumuksen kautta ja siitä kertoi neljä kuudesta haastateltavasta. Kuormittuneisuus saattoi ilmetä myös koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitamisessa, kuten Wilma-palvelun käytössä. Eräs opiskelija kuvaili Wilman käytön vaikeutta ja siihen liittyvää voimakasta negatiivista mielikuvaa seuraavalla tavalla: siellä on paljon värejä ja pieniä tekstejä, joiden merkitys ei ole itselle selvillä. Hänen mukaansa tästä seurasi hätäntynyt tunne ja halu sulkea sivusto.

Esimerkki 1

Osittain se muistaminen. osittain siellä on myös semmoinen. Voisiko sanoa kamalan muuri, että niin voimakas negatiivinen mielikuva siitä, että sä avaat sen wilman, avaat sen lukkarisuunnitelman mikä onkaan. Siellä on paljon värejä ja pieniä tekstejä, jotka tiedä mikä tarkoittaa mitäkin apua, apua, apua pistä kiinni.

Koulutusasteen vaihtuessa koettiin lisääntyneet vaatimukset usein kuormittavina ja uuvuttavina. Neljä haastatelluista raportoi erityisesti toiselle asteelle siirtymän olleen haastavaa. Eräs haastatelluista ilmaisi, kuinka usko omiin kykyihin joutui koetukselle, kun lukion myötä tuli paljon uutta opittavaa ja uudenlaiset toimintatavat. Hän koki, että lukion alkaessa hän ”tavallaan romahti”. Vaikka hän epäili oman herkkyytensä vaikuttaneen asiaan, hän kertoi myös uusien asioiden tuomasta kuormituksesta ja epävarmuudesta omassa osaamisessa (esimerkki 2). Eräs haastateltava (esimerkki 3) kuvasi, kuinka hän lukiossa huomasi, ettei omannut riittäviä opiskelutaitoja. Tästä seurasi epämiellyttäviä tunteita.

Esimerkki 2

Noo. Kai se semmoinen joku herkkyyys siinä taustalla on ollut, mutta ehkä eniten se, että kun lukiossa se tavallaan romahti. Paljon uutta uusia asioita, uudet toiminnot ja. Että enää olekaan niin pätevä kuin luulit ja kaikkea tämmöistä. Kauhukuvat silmissä.

Esimerkki 3

Mutta sitten tyyliin alkoi lukiossa huomaamaan, kun ei ollu oikein opiskelutaitoja niin lukio meni vähän sellaisesti, että huijui.

3.1.2 Oppimisen haasteet

Oppimisen haasteisiin luokiteltiin kaikki oppimista vaikeuttavat tekijät. Haasteet saattoivat liittyä vaikeuteen oppiaineessa, todettuihin tai epäiltyihin oppimisvaikeuksiin tai neuropsykiatrisiin haasteisiin. Neuropsykiatrisia haasteita tuotti muun muassa tarkkaavaisuudenhäiriöiden ja autismin kirjoihin kuuluminen. Toisaalta myös riittämätön haaste opinnoissa luokiteltiin tähän. Muutama haastateltava raportoi, kuinka yläkoulun vaatimukset eivät tuoneet riittävästi haasteita ja toiselle asteelle siirryttäessä haasteiden koettiin kasvavan niin paljon, että seurasi kuormittuneisuutta ja uupumusta. Jos opiskelussa ei saa riittävästi haastetta, ei oppimista juurikaan tapahdu. Toisaalta sitten lisääntyneet vaatimukset toiselle asteelle siirryttäessä haastoivat oppimista. Parissa haastattelussa ilmeni,

ettei esimerkiksi oppimisvaikeuksia tai neuropsykiatrisia poikkeavuuksia ollut tunnistettu opiskelijassa kovinkaan varhaisessa vaiheessa koulupolkua. Alla olevassa sitaatissa haastateltava kuvaa, kuinka kokee, että hänen on ollut aina vaikea keskittyä ja että neuropsykiatriset tutkimukset ovat tällä hetkellä (haastattelu hetkellä) käynnissä. Haastateltavan neuropsykiatrisia poikkeavuuksia tutkitaan siis vasta nyt; hänen ollessaan jo yli kaksikymmentävuotias.

Esimerkki 4

kun mie oon tällä hetkellä menossa noi nepsy tutkimukset, että onko jotain adhdta tai semmosta. Niin kai mie koen silleen että miulla on ollut aina vaikeaa niinku keskittyä

Useampi haastateltava kuvaili myös, kuinka opiskelu oli tuntunut helpolta koulupolun alkuvaiheessa ja että hyviä numeroita oli helppo saada. Opiskelu vaikeutui yleensä joko vaatimusten lisääntyessä tai mahdollisten mielenterveysongelmien puhjetessa. Lisääntyvä työmäärä opinnoissa aiheutti haasteita, kuten uupumusta ja epävarmuutta omasta osaamisesta.

Esimerkki 5

tavallaan keskittyminen aina kun on tavallaan saanu kaiken koulun suhteen aina aika aika helpolla, niin kun joutuu tekeen töitä on aika ollaan haastavaa.

3.1.3 Opintojen nivelvaiheiden haasteet

Siirtyminen toiselle asteelle tai korkeakouluun koettiin haastavana - usein lisääntyneiden vaatimusten myötä. Vain yksi tutkimuksen osallistujista ei maininnut haasteita opintojen nivelvaiheissa. Neljä haastateltavaa raportoi haasteista toiselle asteelle siirryttäessä ja yksi raportoi vaikeuksista kolmannelle asteelle siirryttäessä. Opiskelijoilta vaadittiin enemmän itseohjautuvuutta ja oma-aloitteisuutta, eikä hyviin numeroihin riittänyt vain opettajan opetuksen kuunteleminen. Näin ollen esimerkiksi ne oppilaat, jotka olivat aiemmin pärjänneet suhteellisen vähällä oppituntien ulkopuolisella työskentelyllä, kokivat vaatimusten ja työmäärän kasvavan reilusti. Tämä oletettavasti vaati heiltä resursseja uuteen tilanteeseen sopeutumiseen.

Esimerkki 6

lukiossa kun se opiskelutyylillä vaihtui, että enempi semmoiseksi oma-aloitteiseksi. Mutta oli tottunut siihen, että opettele, että kuuntele opettajaa mitä se horisee ja sitten kokeessa voit katsoa jotain konteksti vihiä, että miten tämä toimisi.

Toisen asteen opintojen aloittamiseen liittyy usein oppilaitoksen vaihtuminen ja joillakin jopa muutto toiselle paikkakunnalle, mahdollisesti pois vanhempien luota. Uuteen oppilaitokseen ja ympäristöön sopeutuminen lisää todennäköisesti myös kuormitusta.

3.2 Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute

Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute teemana koostui erilaisista tilanteista ja aiheista, joissa ei saatu riittävästi tukea, sekä sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiseen liittyvistä aiheista. Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute on jaettu kahden osa-alueeseen: tuen puute kuvaa tuen puutetta useilla eri osa-alueilla ja sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen kuvaa taas näihin tekijöihin liittyviä haasteita koulupolun aikana.

3.2.1 Tuen puute

Haastateltavat ilmaisivat tuen puutetta useissa erilaisissa asioissa. Tuen puutetta ilmaisi kokeneensa viisi kuudesta tutkittavasta. Tuki oli ollut riittämätöntä henkisen jaksamisen tukemisessa, oppimisvaikeuksissa, sosiaalisissa suhteissa koulutovereihin sekä kiusaamistilanteissa. Tukea oli myös eräälle haastateltavalle ilmaistu tavalla, joka tuntui hänestä ikävältä vaikeassa tilanteessa. Kehotus olla ”jäämättä makaamaan asioiden kanssa” oli tuntunut potkulta vasten kasvoja, kuten alla olevassa esimerkissä kuvataan.

Esimerkki 7

Niin tota laitoin ensin viestiä terveydenhoitajalle joka sanoi että älä ala makaamaan niiden asioiden kanssa ja se oli semmoinen.. tiän että hän tarkotti hyvää mutta se oli vähän sellainen potku vasten kasvoja niinkun että omassa dramaattisessa surkutilanteessa.

Aineistossa ilmeni muutamaan otteeseen ihmettelyä siitä, miksi oppilaan ei katsota tarvitsevan tukea, jos numerot ja koulumenestys ovat riittävällä tasolla. Opiskelijat olivat kokeneet, että heidän tuen tarvettaan ei otettu vakavasti, jos he

vaikuttivat ulkoisesti pärjäävän hyvin. Esimerkiksi hyvien numeroiden koettiin vaikeuttavan tuen saamista. Haastatteluista ei kuitenkaan läheskään aina ilmennyt, oliko opiskelija yrittänyt itse pyytää tai hakea apua tai oliko hän sanoittanut kokemiaan haasteita opettajalle. Toisaalta eräs opiskelija oli kertonut ahdistuksesta kuraattorille, joka oli todennut tämän pärjäävän ihan hyvin ja asia jäi siihen.

Esimerkki 8

No en mie usko että opettajat sillee huomaa, mie kerran yritin hakea apua siihen [ahdistukseen] kuraattorilta yhdesti vai kehesti. Se vain sanoi että hyvinhän sie pärjää. Ja mie sillee että ok.

Usein koettiin, että ketään ei kiinnosta, jos numerot ovat riittävän hyviä, kuten alla olevassa esimerkissä ilmaistaan.

Esimerkki 9

Joo tuo kyllä niinkun pääasiassa että niinkun jos numerot on fine niin sitten ei ihmisiä sillee näytä kiinnostavan. Se on aika jännä.

Eräs opiskelija koki, että jos hänen vaikeuksiaan olisi peruskoulussa tunnistettu ja osattu ottaa huomioon, olisi hän päässyt tapaamaan erityisopettajaa. Haastatteluissa siis peräänkuulutettiin myös opettajien kykyä huomata ja tunnistaa oppilaan haasteita.

Esimerkki 10

Niin mie koen että jos olis peruskouluaikana huomattu niitä miun vaikeuksia, niin olis osattu niitä ottaa huomioon että olis ollut vaikka erityisopettajan kanssa niinkun ollut pari tapaamista.

Opiskelijoilla ei myöskään ollut ilmeisesti tietoa, kuinka tukea voisi saada lisää. Tuen puute ilmeni ulkopuolisille vasta, kun tilanne oli kehittynyt vaikeaksi. Eräs opiskelija pohti, mitä olisi voinut tehdä, jotta olisi saanut tukea ennen kuin tilanne oli pahimmillaan.

Esimerkki 11

No ennen pitkää ehkä enemmän vaan jälkikäteen ajattelee, että mitä olisi voinut tehdä, että se [tuki] olisi tullut aiemmin. Sen sijaan kun siinä että se tilanne on pahin.

Tuen puute sosiaalisten suhteiden luomisessa ja kiusaamistilanteissa oli myös valitettavan yleistä tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa. Erään haastateltavan alakoulussa oli hyödynnetty KiVa Koulu -kiusaamisen vastaista hanketta. Opiskelijan kokemuksen mukaan tästä ei kuitenkaan ollut hyötyä, eivätkä opettajat hänen muistinsa mukaan sen lisäksi kiusaamiselle muuta tehneet. Alla poimintoja kyseisen opiskelijan näkemyksistä KiVa Koulu -hankkeesta ja sen puutteellisesta hyödyistä.

Esimerkki 12

Ei ne [opettajat] oikein hirveästi tehny tota ainut minkä muistan oli Kiva koulu hanke mikä ei auttanut yhtään.

Ei se [KiVa koulu] oikeesti muuttanut mitään.

Kyllä sitä [KiVa koulua] käytettiin useamman kerran varmaan ei enää yläkoulussa mutta alakoulussa.

Opettajien puuttumisen kiusaamiseen koettiin olleen riittämätöntä. Tukea sosiaalisiin suhteisiin olisi kaivattu. Vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa koulutovereihin raportoi kolme kuudesta haastateltavasta. Eräs haastateltava koki, ettei alakoulussa saanut tukea jouduttuaan kiusaamisen kohteeksi. Opettajat puuttuivat kiusaamiseen vain yksittäisiä kertoja ja hän koki, että olisi kaivannut tukea suhteisiin luokkatovereidensa kanssa. Hän myös toivoi, että kiusaajia olisi saatettu enemmän tietoisiksi heidän tekojensa sopimattomuudesta. Alla poimintoja hänen haastattelustaan.

Esimerkki 13

hmm..no ala-asteella mä en saanu siihen [kiusaamiseen] tukee.

Ei..ne [opettajat] puuttu ihan yksittäisiä kertoja mutta ei niinku silleen ainakaan kunnolla..

Joo kyl mä uskon et mä oisin kaivannu ...just vaikka jotain niinku... jotain semmosta tukea missä ..mikä ois ehkä auttanu mun ja niiden luokkalaisten ihmissuhteiden kanssa tai silleen..se ois silleen mukavampi ollu.

ja että ne ois ylipäätään...niin ne kiusaajat ehkä tullu enemmän tietoseksi siitä että on tehny niin ja ei ollu ok.

Tuen puute saattoi liittyä myös yksilön psykologisiin ominaisuuksiin, kuten jännitykseen ja koulunkäyntivalmiuksiin. Eräs haastateltava kuvasi, kuinka koki välitunneille menon jännittävänä ollessaan alakoulussa. Opettajat eivät kuitenkaan ilmeisesti tunnistanee syyksi jännitystä ja viivytystä välitunneille mentäessä tuli oppilaalle seurauksia. Haastateltava koki, että jännitys liittyi paitsi kiusaamiskokemuksiin, mutta myös siihen, ettei hän ollut nuorena oppilaana vielä valmis väenpaljouteen koulussa.

Esimerkki 14

No yks juttu esimerkiks oli semmonen mikä sitte jäi vähä huomaamatta ala-asteella, mua jännitti nuo välitunnit niin mä tavallaan viivyttelin niille menemistä .. mutta [opettaja] ei tajunnu että se oli niinkun sitä jännitystä ..laitettiin vaan kirjottamaan vihkoon että viivyttele välitunnille menemistä mutta.. tuota..

no se liitty siihen [kiusaamiskokemuksiin] ja sit se liitty myös siihen niinku väenpaljouteen koululla että se oli tosi rankka itelle se väenpaljous että jotenki ei vielä ollu 7-8-9 vuotiaana valmis siihen semmoseen laitokseen..

Luonnollisesti oppilas ei saanut tarvitsemaansa tukea, kun hänen oppimisvaikeuksiaan ei tunnistettu. Eräs haastateltava toivoi, että hänen vaikeutensa olisi jo alakoulussa huomattu ja erityisopetuksen myötä hän olisi saanut henkilökohtaisempaa opetuksen suunnittelua. Hänen oli vaikeaa olla ja keskittyä luokkaympäristössä työskentelyyn.

Esimerkki 15

Niin mie koen että jos olis peruskouluaikana huomattu niitä miun vaikeuksia, niin olis osattu niitä ottaa huomioon että olis ollut vaikka erityisopettajan kanssa niinkun ollut pari tapaamista. Ehkä vähän niinkun henkilökohtaisempaa suunnittelua koska mulle oli aika hankalaa olla niinku siinä luokkaympäristössä ja keskittyä ja tehdä niinku niitä koulujuttuja sillee niin. Mä veikkaan että se olis ollut ehkä kaikkein isoin apu.

Opiskelijoiden mielenterveydenhaasteiden tunnistaminen on opettajille vaikeaa ja näin ollen myös tukea harvoin tarjotaan ilman opiskelijan aloitetta. Yhdellä haastateltavalla masennus ja ahdistus alkoivat jo alakoulussa. Kuulumisia häneltä oli kyselty, mutta hän ei muistanut, että olisi muutoin tarjottu tukea tai autettu.

Esimerkki 16

Ehkä ala asteella kun mä olin niinku että siellä niinku et siellä niinkuin alkoi tulee semmoista niinku vähän niinku masennusta ja ahdistusta niin siellä kyllä oli niinku se niinku

kyläkoulussa et että se oli vähän luokan opettaja ja opetti niinku ja tälle näin sille kyseli kuulumisia ja tälle näin. Mut et ei kyllä kukaan muu oikein oo silleen [tarjonnut tukea tai auttanut].

Opiskelijan mielenterveydenhaasteet voivat ilmetä koulusta pois jäämisen kautta, kun oppilas ei jaksa mennä kouluun. Yksi haastateltavista kuvasi masentumisen ilmenemistä yleisenä jaksamisen puutteena, josta seurasi vaikeuksia kouluun lähdön suhteen.

Esimerkki 17

ja sitte niinku yleisenä semmoisena niinku jaksamisen puutteena [ilmeni masennus]. Ei jaksanut mennä kouluun.

Opettajien vaihtuvuus ja vaihtelevat opetustyyliä voivat aiheuttaa myös katkoksia koululta saatavassa tuessa ja mahdollistaa oppilaan päätyksen tilanteeseen, jossa hän ei ole edes varma, kuka hänen oma opettajansa on. Tällöin myös tuen pyytäminen oletettavasti vaikeutuu. Näin kävi eräälle haastateltavalle, joka ei useiden opettajavaihdosten myötä ollut enää varma siitä, kuka hänen opettajansa oli, kuten alla olevassa esimerkissä kuvaillaan.

Esimerkki 18

meillä vaihtu just miun luokanopettaja vaihtu tosi tosi monta kertaa kahden vuoden aikana että, miu muistan sen että ei aina tiennyt että kuka niinku on se opettaja siellä.

3.2.2 Sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen

Useammalla haastateltavalla oli kokemuksia kiusaamisesta ja vaikeuksista ihmissuhteissa koulutovereiden kanssa. Kiusaamisesta kertoi puolet haastatelluista. Kiusaamisen seurauksena oli usein yksin jääminen ja sosiaalinen ahdistus. Eräs haastateltava kuvaili kokemaansa henkisenä väkivaltana, kuten ryhmästä ulos sulkemisena.

Esimerkki 19

olin vaan sitte paljon yksin ja...oli siin sitte aika paljon semmosta henkistä väkivaltaa et mut jätettiin niinku ulos asioista aika tahallisesti ja tälle

Oli myös kokemuksia siitä, ettei oman luokan kanssa tultu toimeen, mikä johti yksin jäämiseen. Tässä tapauksessa muu luokka oli kyllä haastateltavan mukaan

tullut keskenään toimeen, joten vaikuttaa siltä, että luokasta on yhteistuumin yksi oppilas suljettu ulkopuolelle.

Esimerkki 20

Ehkä mun isoin haaste oli just sosiaalisessa tilanteessa niinku mie en oikein tullu miun luokan kanssa ikinä toimeen.

No siis aika lailla se niinku näky varmaan siinä että olin aika usein yksin.

Kiusaaminen ja vaikeudet sosiaalisissa suhteissa toivat haasteita koulunkäyntiin, kuten eräs haastatelluista kertoi alakoulussa käyneen. Onkin ymmärrettävää, että sosiaalinen ahdistus koulussa haastaa myös oppimista ja koulun käyntiä.

Esimerkki 21

mut koulussa ala-asteella mua taas kiusattiin et se toi oman semmosen niinkun vaikeuden siihen kouluun

Pahimmillaan koulunkäynti oli kiusaamisen vuoksi vain selviytymistä ilman mitään apua, kuten alla olevassa esimerkissä kuvaillaan.

Esimerkki 22

ei ollu kyllä mitään mitään apua ala-asteella siihen [kiusaamiseen]..että lähinnä vitos ja kutosluokat niin koitin vaan selviytyä

Oppilaan vaikeita tunnetiloja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyen voi olla haastavaa tunnistaa, eikä esimerkiksi sosiaalisiin tilanteisiin liittyvään ahdistukseen ollut tarjottu apua. Eräs haastateltava koki, että sosiaalinen ahdistus oli päätekijä, johon hän olisi kaivannut apua.

Esimerkki 23

kun oli tosi paljon sosiaalista ahdistusta, joka oli niinkun se pääsyy, mihin mie olisin toivonut silloin apua.

3.3 Opiskelijan sisäiset haasteet

Opiskelijan sisäiset haasteet -teema kuvaa tässä luokittelussa muun muassa yksilön psyykkisiin ja motivaatiotekijöihin liittyviä haasteita sekä opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyviä murheita. Opiskelijan sisäiset haasteet on jaettu kolmeen

osa-alueeseen: mielenterveysongelmat, psyykkiset haasteet sekä opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvät haasteet.

3.3.1 Mielenterveysongelmat

Kaikki haastateltavat, yhtä lukuun ottamatta, raportoivat mielenterveyden haasteista jossain kohtaa koulupolkuaan. Mielenterveyden haasteina mainittiin muun muassa masennus, ahdistus, itsetuhoisuus, syömishäiriö, ahdistushäiriö ja paniikkikohtaukset. Yleisimpiä haasteita olivat ahdistus ja masennus. Nämä voivat johtaa toivottomuuteen ja näköalattomuuteen, jolloin opintoihin keskittyminen tuntuu turhalta ja raskaalta. Eräs haastateltava (esimerkki 24) kertoi, kuinka turhalta tuntui tehdä päivittäisessä elämässä mitään, koska hengen riistäminen itseltä tuntui olevan niin lähellä. Mielenterveysongelmat ovat haastaneet koulunkäyntiä ja opinnoista suoriutumista monilla haastatelluista. Alla olevassa esimerkissä 25 kuvataan, kuinka pitkäaikaiset mielenterveysongelmat ovat haastaneet koulunkäyntiä ja muun muassa lukioon siirtyminen on sen vuoksi kärsinyt.

Esimerkki 24

Kun on ihan huono niin turha yrittää. tää vähän silleen että jos Just että kun ei, niinkun oli masentunut niin ei nähnyt niinku tulevaisuutta niin sekin tietysti vaikutti. Että turhan mun on niinku mitään tehdä että kun mä olin niinku itsetuhoinen, niin se oli vähän sellaista että turha mun on mitään tehdä, tapan itteni huomenna että

Esimerkki 25

teini iästä niinkun aikuisikään. On kuitenkin ollut niinku mielenterveysongelmia. On joo haastanut sitten sitä koulunkäyntiä.

Se oli silloin yläasteen jälkeen mä hain niinku lukioon, mutta siitä ei tullut mitään. Osittain myös niinku masennuksen tällöisen takia.

Myös avun, esimerkiksi terapian, saaminen mielenterveyden ongelmiin voi olla niin kuormittavaa, ettei opintoja jaksata terapian rinnalla suorittaa. Psykiatrin suositus keskittyä yhteen asiaan kerrallaan oli ainakin yhden opiskelijan syy keskeyttää lukio-opinnot.

Esimerkki 26

Ja äh sen lukion jätin kesken silloin sen takia kun aloitin terapian ja terapian alottaminen on aika raskasta. Psykiatri ehotti että tota mitä jos keskityt yhteen asiaan ja se oli minulle myös ihan hyvä ehotus.

Useimmilla haastatelluilla mielenterveysongelmia, kuten masennusta ja ahdistusta, alkoi ilmetä yläkoulun aikana. Yhdellä haastatelluista mielenterveyden ongelmia alkoi ilmetä jo alakoulun aikana.

Esimerkki 27

Se oli ehkä niinku yläkouluun siirtyessä miulla alkoi menemään masennuksen oireita.

3.3.2 Psyykkiset haasteet

Psyykkisiin haasteisiin luokittelin sellaiset mielen toimintaan ja hyvinvointiin liittyvät haasteet, jotka eivät kuitenkaan olleet suoranaisia mielenterveyden haasteita. Psyykkiset haasteet voivat ilmetä esimerkiksi vaikeuksina hallita tunteita, stressiä, vuorovaikutusta tai sopeutumista muutoksiin. Yksilön kyky selviytyä näistä haasteista voi vaihdella ja ne voivat vaikuttaa jokapäiväiseen elämään ja toimintakykyyn. Haastatteluissa ilmeneviä psyykkisiä haasteita olivat välttely, jaksamattomuus (kuvailtiin usein laiskuutena), arkuus ja jännitys. Jännitys esimerkiksi ilmeni alakoulussa eräällä haastateltavalla vaikeutena siirtyä välitunnille suureen ihmisjoukkoon.

Esimerkki 28

No yks juttu esimerkiks oli semmonen, mikä sitte jäi vähä huomaamatta ala-asteella, mua jännitti nuo välitunnit niin mä tavallaan viivyttelin niille menemistä

Samainen haastateltava koki myös, että hän oli nuorena arka. Tähän vastattiinkin koulun puolesta joillain erityisjärjestelyillä.

Esimerkki 29

...no pienempänä mulla oli lähinnä vähä semmosta pelokkuutta tai vähä arkuutta ... se välillä vaikutti just että tarvittiin välillä vähä erityisiä järjestelyjä siellä ala-asteella ...

Mielenkiintoinen huomio oli, että parikin haastateltavaa selitti omaa toimintaansa tai persoonaansa laiskuuden kautta. Kuitenkin tästä kuvailusta oli tulkittavissa välttelyyn viittaavaa defensiivistä toimintaa, jolla suojataan itseä jaksamattomuuden myöntämiseltä. Välttelyä ilmeni myös esimerkiksi läksyjen tekemättä jättämisenä tai läksykirjojen kouluun jättämisenä. Eräs haastateltava ilmaisi, kuinka enemmän näytteli osaavansa kuin olisi ilmaissut kokevansa asian

vaikeaksi. Voidaan siis tulkita, että avun ja tuen tarpeen ilmaiseminen on koettu jostain syystä hankalaksi. Kenties tämä liittyy ihmisen tarpeeseen suojata oma-kuvaansa ja pitää yllä uskomusta omasta pystyvyydestään. Alla erään haastateltavan kuvailuja siitä, kuinka hän vältteli oman jaksamattomuutensa tunnustamista.

Esimerkki 30

Ehkä saa enempi persoonasta kiinni [tietyt haasteet], kun lähinnä tulee mieleen miten itse ei oikein.

Kun se oli helposti tuli, niin sitä ei oikein sen pidemmälle ajatellut että voisi vaikka nähdä enemmän vaivaa tai sellaista.

Mmm. Periaatteessa siinä oli myös semmoista, että laiskinto. En pidä vaikkapa äidinkielen läksyistä jätän kirjat kouluun. Sanon, että et sori ei ollut kirjoja.

Tai jotain. Että jos se ei ollut helppoa, niin sitten sitä näytteli.

Myös eräs toinen opiskelija kuvaili olevansa laiska opiskelija, vaikka onkin halunnut pitää tavoitteitaan yllä. Tämä kuvailu saa pohtimaan, onko itsetuntoa suojaavaa käyttäytymistä kuvata itseään laiskaksi mieluummin kuin myöntää, että kyseisenä aikana ei mahdollisesti ollut jaksamista ja resursseja parempaan suoritukseen.

Esimerkki 31

Vähä silleen ehkä laiska opiskelija kuitenkin tavallaan, vaikka aina tota halunnut niitä omia tavoitteita pitää yllä.

3.3.3 Opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvät haasteet

Opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvät opiskelijan sisäiset haasteet sisältävät seuraavia asioita: motivaation puute, epävarmuus opiskeltavasta alasta, opinnot eivät vastaa odotuksia, oman alan löytämisen vaikeus tai alan tulevaisuuden epävarmuus sekä pitkittyneet opinnot.

Useat haastateltavat kuvailivat motivaation puutteeseen liittyviä haasteita joissain vaiheessa opintojaan. Motivaation heikentyminen oli haastattelujen mukaan yhteydessä mielenterveyden ongelmiin, uupumukseen tai koulukiinnostuksen lopahtamiseen. Eräs opiskelija kuvaili, kuinka alakoulussa opiskelu vielä

kiinnosti, mutta yläkoulussa masennuksen myötä myös kiinnostus opiskelua kohtaan heikkeni.

Esimerkki 32

että ala-asteella sille kiinnosti aika paljon. Yläasteella mulla oli hirveen vaikea masennus niin ei kiinnostanu silleen oikeen mikään. Silloin miun motivaatio oli aika alhaalla

Myös heikentynyt itsevarmuus saattoi heikentää motivaatiota, kuten yksi haastateltava kuvasi.

Esimerkki 33

Niinku itsevarmuuden niinku alentumisena, että se niinku vaikutti myös siihen motivaatioon.

Opiskelija saattoi keskeyttää opinnot huomattessaan, ettei ala vastaa hänen odotuksiaan tai ettei koulutus ole hänelle sopiva. Ainakin kaksi haastatelluista kuvasi, kuinka vaikeaa oli löytää ns. omaa alaa. Itselle sopivan alan löytäminen saattoi olla haasteellista ja eräs opiskelija kuvasi, kuinka tietämättömyys opiskelutavasta alasta on haastanut häntä paljon. Hän koki, ettei lukio sovi hänelle ja kuinka ammatillisesta koulutuksesta ei ole löytynyt itselle sopivaa alaa. Hän koki, ettei ole tiennyt eri mahdollisuuksista, sillä niistä tiedon saaminen on jäänyt puutteelliseksi opinto-ohjaajan taholta. Hänen mukaansa opinto-ohjaaja kannusti hyvän keskiarvon omaavia oppilaita lukioon kertomatta enempää ammatikoulutuksen vaihtoehtoista.

Esimerkki 34

No ei ei ei kyllä juurikaan oo ollut hirveitä tiedotusta ja silleen varsinkin niinku yläastella ja niinku kun tuli ensimmäiset niinku yhteishaut niin meidän niin kuin opintoohjaaja niin hän ei oikeestaan juurikaan esimerkiksi mulle tai monelle muullekin joilla oli ihan hyvä keskiarvo, niin oikeestaan niinku kertonu mitään mistään niinku ammattiopinnoista.

Oikein niinku ei jaksu opiskella lukiossa ja sitten tää tuntuu että ammatillisesta koulutuksestaani sillä sitten taas ei niinku ole mitään sopivaa niin se on ollut. Se on semmoinen niinku tietämättömyys niin se on haastanut.

Että se niin varmasti vaikutti. Että niinku ettei edes tiennyt mitä mahdollisuuksia on, koska niinku. Tuntuu, että eihän niinku hän [opinto-ohjaaja] niitä kertonut.

Eräs opiskelija kuvaili myös koronapandemian myötä tullutta epävarmuutta tiettyillä aloilla ja kuinka se sai hänet huolestumaan tulevaisuudestaan ja alavalinnastaan. Koronapandemia oli myös pitkittänyt haastateltujen opintoja.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opintonsa keskeyttäneiden opiskelijoiden koulupoluilla kokemia haasteita ja tarjota koulutusjärjestelmälle tietoa tukitoimien kehittämiseksi. Analysoimalla laadullista aineistoa päädyin tunnistamaan kolme pääteemaa, joissa haasteita ilmenee: haasteet opinnoissa, sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute sekä opiskelijan sisäiset haasteet. Näiden teemojen ymmärtäminen syvällisemmällä tasolla voi auttaa koulutusjärjestelmää kehittämään tukitoimia ja parantamaan opiskelijoiden hyvinvointia ja menestystä koulupoluilla.

Haasteet opinnoissa

Opiskelijat raportoivat monenlaisia haasteita opintojensa aikana. Vaihtelua oli akateemisista pulmista sosiaalisten suhteiden ja mielenterveyden ongelmiin. Opiskelijat raportoivat opintoihin liittyen erityisesti kuormittuneisuudesta ja vaikeuksista sopeutua uusiin opiskeluympäristöihin, mikä vaikutti heidän hyvinvointiinsa. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin, että oppimisvaikeudet ja sopeutumisongelmat nivelvaiheissa lisäävät keskeyttämisen riskiä (Eskelä-Haapanen, Vasalampi & Lerkkanen, 2020). Tämä näkyi myös tässä aineistossa, jossa opiskelijat kuvasivat työmäärän lisääntymisen ja uusien opiskelutapojen tuovan suuria haasteita. Lisäksi voisi olettaa, että oppimisympäristön muutos tuo mukanaan paljon uusia sopeutumista vaativia asioita, kuten uuteen ympäristöön totuttelu, uudet sosiaaliset suhteet ja uudet toimintatavat. Myös murrosiän samanaikaisuus tuo yläkouluun ja toiselle asteelle siirtymään omat haasteensa. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tukeminen erityisesti opintojen nivelvaiheissa on tärkeää. Tämä on linjassa myös aiempien tutkimusten kanssa: Opiskelijoiden tukeminen siirtymävaiheessa on tärkeää, koska se vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa ja koulumenestykseensä (Eskelä-Haapanen, Vasalampi & Lerkkanen, 2020). Kouluun kiinnittymistä tulisi tukea sen kaikilla osa-alueilla ja tukemalla erityisesti emotionaalista kiinnittymistä voisimme tukea myös toiminnallista kiinnittymistä, mikä taas suojaaa uupumukselta (Palmu, 2020). Opiskelijoita tulisi

riittävästi valmistaa seuraavalle koulutusasteelle siirtymisessä, mutta tärkeää olisi myös seurata siirtymän onnistumista. Myös säännöllinen hyvinvointikartoitus opiskelijoiden keskuudessa voisi auttaa tunnistamaan tuen tarpeessa olevia opiskelijoita, näin voisimme antaa tukea jo ennen ongelmien kasautumista ja laajentumista.

Opinnoissa ja opiskelussa esiintyviin haasteisiin pitäisi nykytiedon valossa puuttua mahdollisimman varhain (Clark, Pritchard, & Woodward, 2010). Aineistosta kävi kuitenkin ilmi, että varhaisessa haasteiden tunnistamisessa on puutteita: eräänkin opiskelijan neuropsykiatrisia poikkeavuuksia tutkittiin vasta hänen ollessaan jo yli kaksikymmentävuotias. Aineistosta on myös tulkittavissa, että opiskelijat eivät ole osanneet ilmaista kokemiaan haasteita tai pyytää tarvitsemaansa apua. Tutkimuksen mukaan heikko koulusuoriutuminen on kriteeri tuen saamiselle. Tämä saakin pohtimaan, kuinka opettajat osaisivat esittää oppilailleen kysymyksiä, joilla koetut haasteet tulisivat ilmi, olivat ne sitten opintoihin, kotielämään tai sosiaalisiin suhteisiin liittyviä. Onko opettajilla lainkaan aikaa esittää tällaisia kysymyksiä? Tutkimus osoittikin, että haasteiden huomaamisessa ja tunnistamisessa on opettajilla vaikeuksia. Muun muassa välitunnille lähdön viivyttely jännityksen vuoksi on opettajan toimesta ilmeisesti tulkittu väärin, jos siitä seurauksena on ollut kirjoitustehtäviä oppilaalle.

Varhainen tuki on oppimishaasteissa tärkeää (Clark, Pritchard, & Woodward, 2010). Muuten riskinä on, että ongelmat kumuloituvat ja oppimismotivaatio ja kouluun kiinnittyminen heikkenee. Toiminnallista kiinnittymistä heikentävät muun muassa kognitiiviset haasteet ja epävarmuus omasta osaamisesta, tällöin oppilas pelkää epäonnistumista ja suojaa itseään epäonnistumisen kokemuksilta. Oppimisvaikeuksilla voidaan nähdä olevan suuri merkitys syrjäytymiskehityksessä, sillä ne heikentävät oppimistuloksia ja lisäävät koulunkäynnin keskeytymisen riskiä. Kognitiiviset heikkoudet, kuten oppimisvaikeudet, voivat lisätä syrjäytymistä myös vaikeuttamalla omien kykyjen arviointia, sopivien ammatillisten suunnitelmien rakentamista ja erilaisten asiakkuutta korostavien työvoimapalveluiden itsenäistä käyttämistä.

Sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute

Merkittävä havainto oli sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute opiskelijoiden keskuudessa. Monet haastatelluista kokivat, etteivät saaneet riittävästi tukea niin henkisen jaksamisen, oppimisvaikeuksien kuin kiusaamistilanteidenkaan kanssa. Opiskelijat kuvasivat asioiden kanssa yksin jäämistä ja sitä, että heille ei tarjottu apua. Tämä heijastaa kouluyhteisön tarvetta parantaa tukitoimiaan ja luoda turvallisempi oppimisympäristö kaikille opiskelijoille. Useampi haastatelluista kuitenkin kertoi, että oli saanut merkittävää tukea kotoa - usein äidiltä. Näin ollen näiden opiskelijoiden kohdalla koulunkäynnin keskeyttämisen taustalla tuskin on juurikaan vaikuttanut vanhempien kiinnostuksen puute lastensa koulutukseen, toisin kuin siis Baskin & Salmela-Aron (2013) tutkimuksen tuloksissa huomattiin. Psykososiaalista hyvinvointia kuitenkin heikentää, jos tukea siihen saadaan vain kotoa (Mäki-Ketelä, 2012). Tämän merkitys korostuu erityisesti kiusaamistilanteissa: on tärkeää, että niihin puututaan myös koulussa. Kiusaaminen oleellisesti heikentää myös kouluviihtyvyyttä, joka Palmun (2020) mukaan on suomalaislapsilla muutenkin vähäistä. Kiusaamisen voi olettaa heikentävän myös kouluun toiminnallisesti kiinnittymistä. Opiskelijaryhmien ryhmäyttämisen merkitys korostuu, kun pohditaan kouluviihtyvyyttä ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Vähentämällä koulukiusaamista ja oppilaiden kokemaa sosiaalista ahdistusta lisäämme kaikkien kouluviihtyvyyttä ja siten myös muun muassa toiminnallista kiinnittymistä. Opiskelijoiden ryhmäyttämistä voitaisiin lisätä koulun arkeen, jotta kouluviihtyvyys ja sosiaalinen tuki vahvistuvat. Myös erilaiset mentori- ja tukioppilaskäytännöt toisivat opiskelijoille sosiaalista tukea ja voisivat vahvistaa kouluun kiinnittymistä. Tällaisten käytäntöjen avulla opiskelijat voivat tuntea kuuluvansa ryhmään, mikä tukee heidän oppimistaan ja hyvinvointiaan

Tukea tarjottaessa olisi myös muistettava sensitiivisyys. Eräälle haastateltavalle ilmaus siitä, ettei saisi jäädä yksin asioiden kanssa makaamaan tuntui ikävältä. Tukea tarjotessa ongelmaa ei saisi siis vähätellä ja oppilasta tulisi rohkaista kertomaan haasteistaan. Sama pätee kuraattorin toteamukseen: ”hyvinhän sinä pärjää”. Tällainen ei rohkaise kertomaan enempää vaikeaksi koetuista asioista.

Eräs haastateltava opiskelija ilmaisi, kuinka ennemmin näytteli osaavansa koulu-tehtävänsä. Tämä kuvanee avun pyytämisen olevan haasteellista. Opiskelijoiden kertomuksista sai kuvan, että tuen tarvetta koulumaailmassa arvioidaan pitkälti koulumenestyksen perusteella. Nuoria tulisikin tukea oman kognitiivisen ja emotionaalisen toimintakyvyn vahvuuksien ja heikkouksien tuntemisessa ja hyväksymisessä. Nuorten oppiessa tunnistamaan omat haasteensa kehittyy myös heidän kykynsä etsiä ja pyytää tarvitsemaansa apua. Tutustumalla nuoren koulupolkuun on myös opettajan helpompaa päästä mahdollisten haasteiden jäljelle.

Opiskelijan sisäiset haasteet

Opiskelijan sisäiset haasteet kuten mielenterveysongelmat ja psyykkiset vaikeudet (kuten ujous) olivat myös yleisiä aineistosta huomion kiinnittäviä ilmiöitä. Näiden haasteiden vaikutukset opiskeluun ja motivaatioon olivat merkittäviä ja saattoivat johtaa opintojen keskeyttämiseen. Mielenterveysongelmia ja psyykkisiä haasteita olivat muun muassa masennus, ahdistus, itsetuhoisuus, jännitys ja arkuus. Myös tulevaisuuteen ja opiskeltavaan alaan liittyi haasteita, kuten epävarmuutta omasta alasta tai tulevaisuuden työtilanteesta. On tärkeää, että koulutusjärjestelmä tunnistaa nämä haasteet varhain ja tarjoaa asianmukaista tukea ja hoitoa opiskelijoille. Maslow'n tarvehierarkiaankin nojaten täytyy ensiksi huolehtia perustarpeista, kuten terveydestä, jotta ihminen kykenee oppimaan ja kehittämään itseään (Maslow, 2019). Tässä toki nousee huoli siitä, kuinka nuorten riittävästä hoidosta voidaan huolehtia, sillä terveydenhuollolla on ilmeisiä vaikeuksia vastata (mielenterveyden) hoidon tarpeisiin. Mielenterveydenhaasteita alkoi esiintyä yleensä yläkoulun aikana - eräällä haastateltavalla jo alakoulussa.

Koulusta kieltäytyminen on vahvasti yhteydessä koulua käymättömyyteen ja kieltäytyminen liittyy usein ahdistukseen ja väsymykseen (Ingul, Havik & Hayne, 2019). Tästä syystä nuorten ahdistukseen ja uupumukseen tulee kiinnittää huomiota ja heille tulee tarjota apua, jotta voisimme ehkäistä koulusta poistautumista. Poissaoloja ilmetessä on tärkeää selvittää juurisyy, jotta oikeanlaista apua voidaan tarjota. Nuorten mielenterveyden haasteet eivät näy vain

koulussa, vaan ne ovat nousseet myös laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. HUS Helsingin yliopistollinen sairaala julkaisi huhtikuussa 2024 mediatiedotteen, jonka mukaan lasten ja nuorten lääkemyrkytykset ovat yli kaksinkertaistuneet kymmenessä vuodessa. Tiedotteen mukaan vuonna 2013 lääkemyrkytyksiä oli vuodessa 148 ja vuonna 2023 määrä oli jo 377. Siis joka päivä ainakin yksi alaikäinen saa hoitoa lääkemyrkytykseen. Tiedotteen mukaan vuoden 2017 jälkeen painotus myrkytystapauksissa on siirtynyt tapaturmaisista alle 10-vuotiaiden myrkytyksistä nuorisoikäisten tahallisiin tekoihin. Hoitoon päätyneet ovat kuitenkin vain pieni osuus kaikista pahoinvoivista nuorista. Tämä saakin minut pohtimaan, kuinka voisimme kohdata pahoinvoivat nuoret koulussa paremmin. Mielestäni tilanne vaatii koululta kykyä kohdata ja auttaa nuorta – terveydenhuollon ja lastensuojelun resurssit eivät siihen nykyisellään kykene. Koulu on lapselle ja nuorelle tärkeä sosiaalinen kehitysympäristö, joten mielestäni se on myös paikka, jossa pahoinvointiin tulisi kiinnittää huomiota ja antaa lapselle aikaa. Kyllähän me tiedämme, että opettajienkin työaika on kortilla ja opetustyön lisäksi on valtavasti muuta työtä. Mutta minun mielestäni oppilaalle on turha jankata desimaalisääntöjä ja sanaluokkia, jos hänen perusresurssinsa kuluvat selviytymiseen. Ei silloin tapahdu oppimista. Vaikeat tunteet tai mielen kuormittuneisuus estävät tehokkaasti oppimista, vaikka oppijalla olisikin taitoja ja kykyjä oppimiseen. Mielenterveystalo kertoo nettisivuillaan, että ahdistus voi johtaa koulupoissaoloihin ja välttämiskäyttäytymiseen sekä ilmetä esimerkiksi levottomuutena, rauhattomuutena, pelokkuutena ja lamaannuksena.

Opiskelijoiden kuvaillessaan itseään laiskaksi pohdin, onko kyseessä itsetuntoa suojaava käyttäytyminen. Voisiko olla niin, ettei opiskelijalla vain ole ollut tuolloin resursseja suoriutua paremmin? Voi olla helpompaa sanoa olevansa laiska, kuin myöntää edes itselleen, ettei olisi kyennyt parempaan. Haastattelusta ei myöskään täysin ilmennyt, oliko opiskelija aina yrittänyt hakea itselleen apua ja millä tavoin. Toisaalta haastavassa elämäntilanteessa avun hakeminen voi olla vaikeaa, eikä aina välttämättä ole tietoaakaan, keneltä apua saisi. Opiskelijoiden hyvinvoinnin kartoittamiseen tulisi panostaa ja tätä tietoa tulisi myös

hyödyntää hyvinvoinnin edistämiseen. Suuret luokkakoot voivat kuitenkin heikentää opettajan mahdollisuuksia tarkkailla yksittäisen opiskelijan psyykkistä hyvinvointia (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Samoin ahdistus- ja masennusoireiden tunnistaminen on haastavampaa kuin häiritsevän käyttäytymisen huomaaminen. Pitkittäistutkimuksessa (Isopahkala ym., 2024), jossa tarkasteltiin toisen asteen opiskelijoiden masennusoireilua ennen koronapandemiaa ja sen aikana, havaittiin, että: toisen asteen opiskelijoista yli viidennes ylitti masennusoireiden kliinisen raja-arvon (DEPS). Masennusoireet lisääntyivät merkittävästi niin opintojen aikana ennen koronapandemiaa, kuin myös sen aikana, eli pandemiaa ei yksin voi pitää syyllisenä lisääntyneeseen oireiluun. Tyttöillä masennusoireilua esiintyi huomattavasti enemmän ja heillä oireet olivat korkeammat jo ennen toisen asteen opintoja. Tutkimus korostaakin nuorten masennusoireiden yleisyyttä ja kasvua, mikä vaatii erityistä huomiota hyvinvoinnin tukemisessa kouluuyhteisöissä.

HUS:in mediatiedotteessa (2024) kerrotaan lisääntyneestä yksinäisyydestä (etenkin nuorten tyttöjen kohdalla) ja nuorten heikentyneestä keskusteluyhteydestä vanhempiin. Myös kouluterveyskyselyssä (THL, 2023) ilmenee, että yksinäisyyden ja ahdistuneisuuden kokemus on lisääntynyt. Elämän tyytyväisyys on heikentynyt erityisesti yläkoulussa ja toisella asteella opiskelevilla opiskelijoilla (THL, 2023). Nuorten maailmankuvan rakentumiseen vaikuttaa vahvasti algoritmien luoma kuva, mitä he näkevät sosiaalisessa mediassa päivittäin. Lisääntyneeseen kokemukseen yksinäisyydestä vaikuttaa varmasti myös siirtyminen aikaisemmasta perhe- ja kyläyhteisöstä toimimisen mallista itsenäisyyttä korostavaan malliin. Kaiken tämän seurauksena nuoremme kokevat ahdistusta ja yksinäisyyttä, jotka lisäävät syrjäytymisriskiä. Tämä luo yhteiskunnallisia ongelmia syrjäytymisestä seuraavien haasteiden muodossa ja se aiheuttaa niin yksilöllistä kärsimystä kuin laajempia yhteiskunnallisia ongelmia (Campbell, 2015; Kadil, 2017; Kovács, 2019; Lansford ym., 2016; Sosiaalikehitys Oy, 2013).

Käytännön merkitykset

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja siksi vuorovaikutus on merkittävä osa koulumaailmaa. Koulumenestys ja arvosanat eivät saa olla poissulkevana kriteerinä tuen saamiselle. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että useat kouluissa niin sanotusti ” pärjäävät oppilaat ” ovat kokeneet jääneensä ilman kaipaamaansa tukea. Myös kiusaamistilanteisiin tulisi kyetä puuttumaan systemaattisemmin ja huolehtia osapuolten hyvinvoinnista ja jaksamisesta. Tutkimuksen tulokset kiellivät, että valmis malli, kuten KiVa-koulu, ei ole ollut tehokas tukitoimi kiusaamistilanteessa. Opiskelijoiden hyvinvoinnista tulee huolehtia myös erityisesti opintojen nivelvaiheissa ja varmistaa, ettei kukaan jää yksin. Heidät tulee kohdata ja heidän mielenterveyden ongelmiinsa tulee tarjota apua. Koulutuksen keskeyttäminen on kuitenkin monimutkainen ilmiö, jonka taustasyyt voivat olla moninaiset (Francis, 2023; Sosiaalikehitys Oy, 2013), joten on syytä tukea opiskelijoita mahdollisimman kokonaisvaltaisesti toimien moniammatillisessa tiimissä. Koulussa vuorovaikutus on keskeistä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta ja tietoisesta läsnäolon opettaminen voisi parantaa opiskelijoiden hyvinvointia kokonaisvaltaisesti.

Mielestäni kouluissa voisi olla hyvä soveltaa enemmän avoimen dialogin malleja, kuten ”huoli puheeksi” -menetelmää ja ennakoitdialogeja. Huoli puheeksi -menetelmä on kehitetty erityisesti lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten tueksi. Ennakointialogit taas on kehitetty tilanteisiin, joissa useampi toimija kokoontuu pohtimaan ratkaisuja kriisiytyneeseen tilanteeseen. Näistä menetelmistä saatuja oppeja voisi mahdollisuuksien mukaan soveltaa ihan koulun tavalliseen arkeenkin, mutta se vaatii ensin opettajien kouluttamista menetelmiin.

Mielestäni on nähtävissä selkeitä merkkejä siitä, että digitalisoituneessa yhteiskunnassa - jossa maapallon toisella puolella olevaan henkilöön saa puheyhteyden sekunneissa - olemme ajautuneet yhä kauemmas lähellämme olevista ihmisistä. Tarvitsemme lisää läsnäoloa. Empaattista ja myötätuntoista vuorovaikutusta, eli tietoista läsnäoloa. Tietoisella läsnäololla tarkoitan toiseen ihmiseen keskittymistä, kuuntelemista ja kommunikointia, eli tarkkaavaisuuden suuntaamista juuri käsillä olevaan hetkeen. Mielenterveystalon mukaan kyky tietoiseen

läsnäoloon lisää itsehavainnointikykyä, tietoisuutta oman mielen liikkeistä ja helpottaa tunnesäätelyongelmien ja kiputilojen hoidossa (Mielenterveystalo, 2022). Tietoista läsnäoloa voi harjoitella, eikä se olekaan itsestäänselvyys. Mielestäni oppilaille tulisi opettaa tietoista läsnäoloa hyvinvointia tukevana terveystaitona. Usein toisen ihmisen kohtaaminen jää vajavaiseksi, kun toisella kädellä tarkastetaan samalla sähköposti ja vilkaistaan vielä perään kaverin lähettämä Tiktok-video. Näinpä todellinen ja tietoinen läsnäolo on tämän päivän yhteiskunnassa arvokkain asia, mitä voi toiselle ihmiselle antaa. Kysy vaikka satojen miljardien dollarien arvoiselta maailmanlaajuiselta mainostoiminnalta – huomiostamme maksetaan, ja paljon maksetaankin.

Vaskivuoren lukion rehtori Elina Arokannas kertoo, että oppivelvollisuuden pidentämisen jälkeen lukiossa on vastaanotettu huomattavasti enemmän eroilmoituksia opiskelijoilta (YLE, 12.3.2024). Hänen mukaansa syynä voi olla, että jotkut opiskelijat odottavat täysi-ikäistymistä ennen kuin eroavat koulusta. Ammattiopistoissa samaa ilmiötä ei ole havaittu. Samaisessa YLE:n artikkelissa Helsingin koulutusjohtaja Harri Korhonen näkee keskeyttämisen taustalla opiskelutaitojen heikkouden ja elämänhallinnan haasteet. Myös opinto-ohjaaja Jonna Rinkiö huomauttaa, että oppilaita on tarvinnut tukea enemmän oppivelvollisuuden laajenemisen myötä. Tämä herättää kysymyksiä koulutuksen keskeyttämisen seurauksista ja siitä, tarjoaako uudistus vain näennäistä sitoutumista vai oikeasti lisää aikaa opiskelijoiden tukemiseksi. Pohtiessa YLE:n artikkelissa (12.3.2024) käsiteltyä ilmiötä suhteessa tämän tutkimuksen tuloksiin voi huomata useita yhtymäkohtia. Oppivelvollisuuden pidentämiseen liittyvät haasteet, kuten opiskelutaitojen heikkous ja elämänhallinnan vaikeudet heijastuvat hyvin tutkimuksessa tunnistettuihin teemoihin: oppimiseen liittyvät haasteet, sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute sekä opiskelijoiden sisäiset vaikeudet. Voidaan pohtia, onko oppivelvollisuuden pidentäminen mahdollisesti tuonut pintaan piilossa olleita ongelmia, kuten opiskelijoiden heikot opiskelutaidot ja riittämättömät tukirakenteet. Arokannaksen havainto, että monet odottavat täysi-ikäistymistä ennen kuin eroavat koulusta, voi olla yksi merkki siitä, että nykyinen järjestelmä ei tarjoa riittävästi yksilöllistä tukea näiden haasteiden ratkaisemiseksi.

Olisiko tarpeen kehittää entistä joustavampia ja yksilöllisempiä tukimalleja, joissa huomioitaisiin erilaiset oppimistyylit, tunne-elämän haasteet ja opiskelutaidot? Oppivelvollisuuden laajeneminen ei itsessään ratkaise nuorten kokemia ongelmia, vaan voi jopa kärjistä niitä, jos riittäviä tukirakenteita ei kehitetä rinnalle.

Luotettavuuden ja rajoitusten pohdinta

Tutkimuksen luotettavuus otettiin huomioon koko tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkimusta ja analyysiä toteutettaessa pidin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin prosessin etenemistä ja eri vaiheita. Näin saatoin palata helposti aiempaan vaiheeseen ja myös pohtia eri vaiheiden toteutumista tutkimuksen kannalta luotettavalla tavalla. Tutkimusprosessi olikin hyvin iteratiivista ja tutkimuspäiväkirja tuki siinä, kun prosessissa kulki edestakaisin ja varmisti omia tulkintojaan ja päätelmiään. Analyysiprosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohdaisesti luvussa kaksi (Tutkimusmenetelmät). Tutkimuksen tekeminen yksin voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia, joten se on hyvä huomioida tutkimuksen tuloksia arvioidessa. Tulkintoja aineistosta on siis tehnyt vain yksi tutkija, mutta palautetta ja näkemyksiä on koko tutkimusprosessin ajan pyydetty myös vertaisilta ja graduohjaajalta. Vahvuus aineistossa on se, että koulun keskeyttäminen on rekisteritiedoissa, joten se on luotettavampaa kuin vain oma kertomus. On myös huomioitava, että tässä tutkimuksessa aineisto oli valmiiksi litteroitu, mikä aiheutti omat haasteensa tulkintaan. Tekstiä täytyi lukea tarkkaan ja huolellisesti, jotta saattoi varmistua puhujan välittämän viestin oikeasta tulkinnasta. Koska tunneilmaisuja tai taukoja ei ollut merkitty, oli haastattelun rytmin arvioiminen täysin tutkijan tulkinnan varassa. Minulla ei myöskään ollut mahdollista kuulla haastatteluja ja siten niissä ilmeneviä äänenpainoja tai taukoja, jotka olisivat voineet vaikuttaa tulkintaan. Analyysissä eri luokkien nimeäminen riittävän kuvaavasti tuotti haasteita. Pyörittelin esimerkiksi vaihtoehtoja ”psykologiset vai psyykkiset haasteet” ja ”opiskelijan sisäiset vai omat sisäiset haasteet”. Myös sosiaalisen ja emotionaalisen tuen puute -teema oli haastavaa

nimetä, sille mahdollinen nimi olisi voinut olla ”tuen puute ja sosiaaliset suhteet”.

Mielestäni haastattelut antoivat kattavan kuvan opiskelijoiden koulupoluilla kokemista haasteista. Mielenkiintoista lisätietoa olisi voinut saada esimerkiksi kouluarvosanoihin tutustumalla ja kuulemalla vanhempien näkemyksiä opiskelijoiden koulupolkujen kulusta. Koska tarkoituksena oli kuitenkin avata haasteita opiskelijoiden omien kokemusten kautta, olivat haastattelut siihen oivallinen keino. Koen, että tutkimus näin ollen onnistui tavoitteessaan selvittää opintonsa keskeyttäneiden opiskelijoiden kokemuksia koulupoluilla koetuista haasteista. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että otoskoko tutkimuksessa on hyvin pieni (kuusi henkilöä), joten tutkimuksen tuloksia ei voi suoraan yleistää suurempaan joukkoon. Eikä se tietysti olekaan laadullisen tutkimuksen tarkoitus. Tietoni tutkittavien taustoista tai muista demografisista tiedoista olivat myös hyvin minimaalisia, oikeastaan olemattomia, joten on hyvä tiedostaa, että tulkinnat perustuvat vain haastatteluissa ilmi tuotuihin seikkoihin. Muutamia taustatietoja, kuten koulun keskeyttämisen tarkkaa ajankohtaa ja/tai syytä pyrin selvittämään, mutta tiedot jäivät vajanaisiksi näiltä osin. Mielenkiintoista voisikin olla verrata nuorten arvosanojen kulkua heidän kertomansa rinnalla. Näkyykö pahoinvointi arvosanoissa?

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on hyvä muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa on mahdotonta saavuttaa täydellisen objektiivista tutkimusasetelmaa (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Sisällönanalyysiä toteutettaessa on otettu huomioon, että aineistolähtöinen tutkimus on erittäin vaikeaa toteuttaa (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Syynä tälle on muun muassa tutkijan aiempi tietopohja, joka väistämättä ohjaa analyysiä alitajuisesti, vaikka tutkija pyrkisi sen vaikutuksen minimoimaan. Tutkijan inhimillisyyden vuoksi alitajuista tietopohjaa ei kuitenkaan voida täysin sulkea pois analyysistä ja tutkimusprosessista. Tutkimuksen joka vaiheessa on kuitenkin pyritty mahdollisimman objektiiviseen lähestymiseen. Tutkimuksen luotettavuutta edistää se, että tutkimusprosessia on ohjannut ulkopuolinen ammattitaitoinen henkilö. Tutkimuksen vahvistuvuutta lisää se, että tutkimuksen tulokset olivat yhteneviä aiempien tutkimustulosten kanssa.

Tuloksia esitellessäni olen tehnyt valinnan esitellä aineistoesimerkit nimeämällä ne vain esimerkeiksi. Koin, että tutkittavien yksityisyydensuojan vuoksi ei ole syytä eritellä, mitkä esimerkit ovat kultakin tutkittavalta. Aineisto on laaja ja sitä hyödynnetään myös lukuisissa muissa tutkimuksissa - myös omasta tutkimuksestani voisi muodostaa suhteellisen laajan kuvan yksittäisen opiskelijan koulupolun haasteista, joten uskon esimerkkien yksilöimättömyyden olevan tärkeää, jotta yksityisyyden suoja ja anonymiteetti säilyvät. Mielestäni aineistoon oli kuitenkin tärkeää sisällyttää nuorten omia kokemuksia heidän omilla sanoillaan. Vaikkei litteraatteihin tunneilmaisuja ollut merkitty, välittyvät ne mielestäni silti osassa antamistani esimerkeistä oikein hyvin.

Aineiston opiskelijat ovat Kurosen (2011) määritelmän mukaan ennemminkin koulunkeskeyttäjiä kuin koulupudokkaita. Heidän koulunkäyntinsä oli keskeytynyt vain tilapäisesti. Vaikkei tiedossa olekaan, mihin he kaikki olivat ohjautuneet keskeytettyään koulun, tulee koulun keskeyttämisellä tuskin olemaan merkittäviä vaikutuksia heidän tulevaisuudelleen. Toisaalta tätä ei voida varmaksi tietää, sillä sen selvittämiseen tarvittaisiin pidemmän aikavälin tutkimusta. Kuitenkin koulupudokkuustermin sopivuutta kuvaamaan näitä opiskelijoita voi kyseenalaistaa. Toisaalta koulupudokkuuden määritelmä oli hyvin vaihteleva kontekstista riippuen, joten voidaan katsoa, että tutkimuksen osallistujat ovat joskus elämässään olleet koulupudokkaita.

Jatkotutkimusmahdollisuudet

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tarkastella ja verrata nuorten kokemuksia koulupolun haasteista nuorten koulusuoritukseen ja kuulla vanhempien näkemyksiä koulupolun sujumisesta. Tämä tutkimus retrospektiivisesti kuvasi nuorten kokemuksia koulupolusta varhaisnuoruudessa, jolloin elämässä on usein vielä turbulenssia. Olisi mielenkiintoista selvittää tutkittavien elämänpolkujen muodostumista aikuisuuteen saakka; tällöin saisimme selville koulupudokkuuden merkityksen ja vaikutuksen heidän elämänsä kulkuun. Mielenkiintoinen olisi tutkimus, jossa opettajan ja oppilaan kohtaamista koulun arjessa painotettaisiin ja seurattaisiin sen vaikutuksia koulunkäynnin sujumiseen. Tulosten

yleistämisen kannalta olisi myös hyvä tehdä myös tutkimusta, jossa laajemmalla otoksella selvitettäisiin koulupoluilla koettuja haasteita.

Kuten tutkimukseni tulokset osoittavat, koulupolun keskeyttäminen on monisyinen ilmiö, jossa kohtaavat opiskelijan henkilökohtaiset, sosiaaliset ja institutionaaliset haasteet. On tärkeää, että koulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden käsitellä ja ymmärtää omia haasteitaan, mikä voisi tukea opiskelijan kiinnittymistä kouluun ja koulun käyntiin. Myös läsnäolon ja kohtaamisen merkityksellisyys on hyvä pitää mielessä.

LÄHTEET

- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Boyaci, A. (2019). Exploring the Factors Associated with the School Dropout. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(2), 145-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240232.pdf>
- Campbell, C. (2015). The socioeconomic consequences of dropping out of high school: Evidence from an analysis of siblings. *Social science research, 51*, 108-118.
- Clark, C. A., Pritchard, V. E., & Woodward, L. J. 2010. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental psychology, 46*(5), 1176–1191.
- Elliott, J. G., & Place, M. (2019). Practitioner review: School refusal: Developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Child Psychology and Psychiatry, 60*(1), 4-15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12848>
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Students' positive expectations and concerns prior to the school transition to lower secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>
- Eurostat. (2023). *Early leavers from education and training*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives, 3*(1), 30–37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>

- Francis, T. A. (2023). Understanding the complex factors behind students dropping out of school. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 3(5), 114-125.
- Graeff-Martin, A., Oswald, S., Obst Comassetto, J., & et al. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country. *European Child Adolescent Psychiatry*, 15(8), 442-449.
<https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>
- Heinonen, T. (2021). Nuorten mielenterveyskuntoutujien kokemuksia opintojen keskeyttämisestä ja siihen johtaneista tekijöistä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 86(5-6).
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143403/YP2105-6_Heinonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Kirjayhtymä Oy.
- HUS Helsingin yliopistollinen sairaala. (2024). *Nuorten lääkemyrkytysten yli kaksinkertaistuminen kymmenessä vuodessa kertoo tyttöjen pahoinvoinnista*. Mediatiedote.
<https://www.hus.fi/ajankohtaista/nuorten-laakemyrkytysten-yli-kaksinkertaistuminen-kymmenessa-vuodessa-kertoo-tyttojen>
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Isopahkala, V., Lukka, S., Sorkkila, M., Vasalampi, K., Pakarinen, E., & Kiuru, N. (*hyväksytty julkaistavaksi 26.2.2024*). Toisen asteen opiskelijoiden masennusoireilu ennen koronapandemiaa ja sen aikana: kohorttivertailututkimus. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakausilehti*.
- Järvinen, T., & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat: Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78(5), 509-519.
- Kadil, R. (2017). School dropout study: Philippines and Turkey.
https://www.researchgate.net/publication/333145578_School_Dropout_Study_Philippines_andTurkey

- Kallio, J., & Hakovirta M. (2020). *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus*. Vastapaino Oy.
- Kearney, C.A. (2008). *Helping School Refusing Children and Their Parents. A guide for School-Based Professionals* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kovács, E. (2019). Non-completed Studies: What Factors Affect Academic success or failure? *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 79-89.
<https://www.proquest.com/docview/2547052814/fulltextPDF/793125054EB942A9PQ/1?accountid=11774>
- Kuronen, J. (2011). *Mun kompassin neula vaan pyörii: Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta*. (Tutkimuslauseita 41). Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Lansford, J. E. (2016). A Public Health Perspective on School Dropout and Adult Outcomes: A Prospective Study of Risk and Protective Factors From Age 5 to 27 Years. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652–658.
- Leino, J., & Virraniemi, G. (12.3.2024). Uusi ilmiö vantaalaisessa lukiossa: opiskelijat eroavat nyt joukolla heti täysi-ikäistyttyään. YLE.
<https://yle.fi/a/74-20078033?fbclid=IwAR1ieoLJjEDLUSGtBezsbX4dypHSn97ldXMJTFCYn7QvP9a9gvl6hbNOK>
- Leinonen, T. (2020). Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta. *Sosiaalikehitys Oy, Opit käyttöön-hanke*.
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaati*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Maslow, A. (2019). *A Theory of Human Motivation*. Trinity Spirit Media.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 83–89). Helsinki: International Methelp.

- Mielenterveystalo. (2022). Epävakauden omahoito-ohjelma: Neutraali tunnetila.
<https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/epavakauden-omahoito-ohjelma/neutraali-tunnetila>
- Mielenterveystalo. (n.d.). *Ahdistuneen oppilaan tukeminen*.
<https://www.mielenterveystalo.fi/fi/ahdistus/ahdistuneen-oppilaan-tukeminen>
- Myllynen, K. (2013). Oppimisvaikeudet nuorten syrjäytymisen osana: kohti kykyjen löytämistä ja ammatinvalintaa. *NMI-bulletin*, 23(4).
- Myllyniemi, S., & Kiilakoski, T. (2017). *Nuorisobarometri 2017: Nuoret ja osallisuus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto & Nuorisotutkimusseura. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf
- Mäki-Ketelä, J. (2012). *Kiskot vievät elämään - ammatillisessa ja koulutuksellisessa marginaalissa elävien nuorten erilaisia elämänraiteita*. (Väitöskirja). Itä-Suomen yliopisto.
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11546/urn_isbn_978-952-93-1388-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluyhyvoinnin edistäjänä: Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. (Väitöskirja). Kuopion yliopisto.
<http://www.oppi.uef.fi/uku/vaitokset/vaitokset/2009/isbn978-951-27-1229-8.pdf>
- Opetushallitus. (n.d.). *Oppivelvollisuus*.
<https://www.oph.fi/fi/oppivelvollisuus>
- Opetushallitus. (2021). *Koulukäymättömyys Suomessa: Katsaus koulunkäymättömyyteen ja sen syihin*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf
- Palmu, I. (Toim.) (2020). Takaisin kouluun -koulua kouluakäymättömille. *Valterin julkaisusarja nro 4*. Jyväskylä: Valteri -koulu.

- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Early antecedents of academic burnout: A longitudinal study from kindergarten to lower secondary school. *Learning and Instruction, 66*, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101299>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). United States of America: SAGE Publications.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (2000). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *Journal of Research on Adolescence, 10*(3), 353-383. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00005-10](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00005-10)
- Salmela-Aro, K. (2016). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 1-13. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/17405629.2016.1207517?needAccess=true>
- Schoeneberger, J. A. (2012). Longitudinal Attendance Patterns: Developing High School Dropouts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 85*(1), 7–14.
- Smerillo, N. E., Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S.-R. (2018). Chronic absence, eighth-grade achievement, and high school attainment in the Chicago longitudinal study. *Journal of School Psychology, 67*, 163–178.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2021). *Koulutuksen keskeyttäminen*. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/kkesk/2019/kkesk_2019_2021-03-12_tie_001_fi.html
- THL. (2023). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023*. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja nuorten hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>
- Tilastokeskus. (2023). *Koulutuksen keskeytti 7 % opiskelijoista lukuvuonna 2020/2021*. Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/cl8k9kzpvveids0dukv6rc5xj6><https://stat.fi/julkaisu/cl8k9kzpvveids0dukv6rc5xj6>

- Tilastokeskus. (n.d.). *Koulupudokas*. Tilastokeskus.
<https://tilastokeskus.fi/meta/kas/koulupudokas.html>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Vanttaja, M., Af Ursin, P., & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(5-6), 491-503.
- Vasalampi, K., & Parviainen, M. (2017). Koulupudokkuuteen on puututtava. *Kasvatus- ja koulutus uutisia Jyväskylän yliopistosta. Ruusupuiston kärkiuutiset*, 5(2017). <https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/5-2017/3>
- Vasalampi, K., & Aunola, K. (2016–2024). *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin* [Julkaisematon aineisto]. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(2). Niilo Mäki -säätö.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/08/virtanen.pdf>