

**Tero Romakkaniemi**

**OPINTOJEN NEGATIIVINEN KESKEYTTÄMINEN  
AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA**

**Ryhmänohjaajan näkökulma**

**Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2013  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**



## TIIVISTELMÄ

Romakkaniemi, Tero. OPINTOJEN NEGATIIVINEN KESKEYTTÄMINEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA. RYHMÄNOHJAAJAN NÄKÖKULMA. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu 2013, s. 88.

Tutkimuksessani tarkastelen opintojen negatiivista keskeyttämistä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Selvitin, millaisia asioita ammatillisessa koulutuksessa työskentelevät ryhmänohjaajat näkevät negatiivisen keskeyttämisen taustalla ja syinä sekä sitä, kuinka ryhmänohjaajat ehkäisevät negatiivista keskeyttämistä.

Toteutin tutkimuksen ilmiölähtöisesti, laadullisena. Sallin tutkimushaastattelujen edetä mahdollisimman avoimessa ja dialogisessa hengessä pyrkien rakentamaan ilmiön osalta yhteistä ymmärrystä haastateltavien kanssa. Tutkimushaastattelut sijoittuivat luonteeltaan avoimen ja teemahaastattelun välimaastoon. Aineisto koostui 13 ryhmänohjaajan haastattelusta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli keskeyttämisen taustalla olevien syiden osalta aineistonanalyysi tuotti kolme pääluokkaa: 1) Ryhmänohjaaja ei tunne opiskelijaa ja hänen elämäntilannettaan, eikä tiedä syytä keskeyttämiseen; 2) Syy keskeyttämiseen liittyy opiskelijan yksilöllisiin tekijöihin, kuten oppimiseen, elämänhallintaan, terveydentilaan sekä kypsymättömyyteen; 3) Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät, puolestaan nousee esille riittämätön tuki uravalinnassa, riittämätön sosiaalinen tuki omalta opiskeluryhmältä, perheeltä tai oppilaitokselta. Toinen tutkimuskysymys puolestaan tuotti kaksi pääluokkaa: 1) Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä vuorovaikutuksen keinoin olemalla helposti lähestyttävä, tuntemalla ryhmänsä opiskelijat kokonaisvaltaisesti, rakentamalla ja ylläpitämällä toimivaa ryhmää sekä olemalla aktiivinen erilaisissa verkostoissa; 2) Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä pedagogisin menetelmin; ryhmän turvallisuudesta huolehtimalla, opintosuoritusten seuraamisella ja niissä tukemisella sekä tukemalla motivaation rakentumisessa.

Pohdinnassa merkittävänä teemoina painotin keskeyttämisen ilmiön monitahoista ja kompleksia luonnetta. Keskeyttämisen vähentämisessä oleellisimpana näyttäytyy pyrkimys ennaltaehkäisevään lähestymistapaan. Erityisen tärkeää on se, kuinka hyvin ryhmänohjaaja tuntee ryhmänsä opiskelijat. Ryhmänohjaajan työn keskipisteenä on opiskelijan voimaantumista mahdollistava vuorovaikutus ja pedagogiikka.

Tutkimukseni luontevana jatkona voisi ajatella tehtävän jatkotutkimusta, joka keskittyy ryhmänohjaajan käyttämien menetelmien sijasta hänen persoonallisuuden, kuten luonteen ja arvojen osuuden selvittämiseen onnistuneessa ohjaustoiminnassa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

**Asiasanat:** toisen asteen koulutus, ammatillinen koulutus, keskeyttäminen, opintojen keskeyttäminen, ryhmät, ryhmäohjaus, opettajat, syrjäytyminen.

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	8
2.1	Ryhmänohjaus ammatillisessa koulutuksessa .....	8
2.1.1	Ohjauksen määrittelystä käsitteenä .....	10
2.1.2	Voimaantuminen ohjauksen tavoitteena.....	12
2.2	Opintojen keskeyttäminen ammatillisessa koulutuksessa .....	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	15
3.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite .....	15
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	15
3.2.1	Kriittinen teoria ja sosiokonstruktivismi narratiivisin vivahtein.....	15
3.2.2	Tutkijan esiymmärrys.....	16
3.3	Tutkimuksen toteuttaminen .....	17
3.3.1	Aineiston hankinta .....	18
3.4	Aineiston analyysi .....	22
3.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	26
4	TUTKIMUSTULOKSET .....	31
4.1	Syyt keskeyttämisen taustalla.....	31
4.1.1	Ryhmänohjaaja ei tunne opiskelijaa ja hänen elämäntilannettaan .....	32
4.1.2	Yksilölliset tekijät.....	33
4.1.3	Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät .....	42
4.2	Ryhmänohjaajan menetelmät keskeyttämisen ehkäisyssä .....	50
4.2.1	Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä vuorovaikutuksen keinoin ..	50
4.2.2	Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä pedagogisin menetelmin ...	57
5	POHDINTA .....	75
	LÄHTEET .....	82
	LIITTEET .....	87

# 1 JOHDANTO

Muutaman viime vuoden aikana nuorten syrjäytyminen ja siihen liittyvät ilmiöt ovat nousseet aktiivisen yhteiskunnallisen keskustelun aiheeksi. Syrjäytyminen tai osattomuus voidaan nähdä laveana ilmiönä, jolla tarkoitetaan usein laajaa psyykkis-aineellista ongelmakokonaisuutta, henkistä putoamista yhteiskunnan normaalien käytäntöjen ulkopuolelle tai erilaisia päihderiippuvuuksia ja rikollisuuden muotoja (Myrskylä 2012).

Syrjäytyminen ja siihen liittyvät muut teemat näyttävät herättävän huolta monestakin eri syystä. Syrjäytymisestä ja opintojen keskeyttämisestä aiheutuu kiistattomasti haittoja nuorelle keskeyttäjälle, ja hänen lähipiirilleen lähinnä sosiaalisten ongelmien ja vaikeuksien muodossa. Viime vuosien laajemmassa keskustelussa on erityisesti huolestuttu yhteiskunnalle aiheutuvista taloudellisista menetyksistä. Valtiontalouden tarkastusviraston arvioiden mukaan yhdestä työmarkkinoilta pysyvästi syrjäytyneestä henkilöstä yhteiskunnalle koituvat menetykset ovat noin miljoonan euron luokkaa ennen kuin henkilö täyttää 60 vuotta (VTV 2007, 17).

Syrjäytymisen juuret voidaan nähdä nuoruudessa. Perheissä voi olla ongelmia, kuten työttömyyttä, väkivaltaa, hyväksikäyttöä, päihderiippuvuutta. Edellä kuvattujen perheiden sisäisten ongelmien ohella myös nuoren omat elintavat tai masennus voivat luoda tarpeen puuttua tukitoimin, lähinnä huostaan ottojen ja avohoidon muodossa. Vuonna 2010 yhteiskunnan tukitoimien piirissä olevia nuoria oli yhteensä 97000, joista 17000 oli sijaishoidossa. Vuonna 2010 syrjäytyneitä 15-29-vuotiaita nuoria oli kaikkiaan 51341 henkilöä (5%), joista naisia oli 34%. Vieraskielisten osuus syrjäytyneistä oli noin neljännes kokonaismäärästä (Myrskylä 2012).

Tämän päivän yhteiskunta edellyttää työelämään osallistuvilta ammatillista koulutusta, ja pyrkii ohjaamaan nuoria hakeutumaan koulutukseen muun muassa rajoittamalla työmarkkinatukea. Kuitenkin 2010 vuonna 12,6 % peruskoulun päättäneistä 15-29-vuotiaista nuorista oli vaille ammatillista koulutusta, joten ammatillista koulutusta vaille jääneiden osalta syrjäytyneisyys on kaksinkertainen verrattuna koko ikäluokkaan. Selvimmän riskin syrjäytymiseen näyttää aiheuttavan koulutuksesta jääminen. Takala (1992, 38) on kuvannut syrjäytymistä viisivaiheisena prosessina.

1. Nuorella on vaikeuksia koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä.
2. Kouluallergia saattaa näyttäytyä koulun keskeyttämisenä tai alisuoriutumisenä.
3. Nuori ei kelpaa työmarkkinoille ja ajautuu usein työttömäksi.
4. Elämäntilanne johtaa täydelliseen syrjäytymiseen, jota kuvastavat työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen tai muu vastaava marginalisoituminen.
5. Tilanne saattaa lopulta kärjistyä yksilön laitostumiseen tai eristämiseen muusta yhteiskunnasta.

Valtakunnallisesti tarkasteltuna nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen sekä negatiivisten että positiivisten keskeyttämisten määrä on Tilastokeskuksen (2011) mukaan ollut pääsääntöisesti tasaisen laskusuuntainen vuosien 2001-2011 välillä. Keskeyttämisten määrä on laskenut kymmenen viime vuoden aikana 13% tasolta 9,1% tasolle. Poikkeuksena tilastoissa näyttäisi olevan lukuvuosi 2008/2009, jolloin keskeyttämisten määrä putosi väliaikaisesti 8,5% tasolle. Vuonna 2011 negatiivisten keskeytysten kokonaismäärä oli 8,1%. Tuolloin naisten vastaava määrä oli 8,3%, mikä on 0,3% miehiä enemmän. Naisten kohdalla tilastoissa näyttää painottuvan miehiä selkeämmin 1,3% osuudella positiiviset keskeytykset lähinnä koulutussektorin vaihtamisen muodossa. Tilastokeskuksen mukaan eniten ammatillisen koulutuksen opintoja keskeytettiin luonnontieteiden koulutusalailla, luonnonvara- ja ympäristöalalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Suhteellisesti vähiten keskeyttäneitä oli poliisikoulutuksessa, sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla.

Nuoren työllistyminen, sekä työllistymisen mahdollistava ammatillinen koulutus on nostettu esille erityisen tärkeänä tekijänä nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Keväällä 2013 käyttöön otetulla nuorisotakuulla pyritään takaamaan jokaiselle alle 25-vuotiaalle peruskoulunsa päättäneelle koulutustakuun muodossa opiskelupaikka lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, oppisopimuksessa, työpajassa tai kuntoutuksessa.

Tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa olivat:

1. Millaisia asioita toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat näkevät nuoren opiskelijan negatiivisen keskeyttämisen taustalla ja syinä?

2. Miten toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat ehkäisevät nuoren opiskelijan opintojen keskeyttämistä?

Päädyin toteuttamaan tutkimuksen laadullisena, ilmiölähtöisesti. Lähestymistavan valintaan vaikutti se, että tutkijana halusin korostaa yksittäistä ryhmänohjaajaa subjektina ja antaa hänelle mahdollisuuden kuvailla omia kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti. Laadullinen, ilmiölähtöinen lähestymistapa on menetelmänä joustava, ja se mahdollistaa tiedonkeruun kohteena olevan yksittäisen ryhmänohjaajan näkyvän toiminnan ja ajatusten sisällön selvittämisen (Järvinen & Järvinen 2001). Toisen asteen ammatillisen koulutuksen negatiivisen keskeyttämisen ilmiötä on ryhmänohjaajan näkökulmasta kartoitettu vähän, ja haastattelu menetelmänä mahdollistaa tarvittaessa vastausten selventämisen ja syventämisen.

Tutkimuksen seuraavassa luvussa käsitelen lyhyesti teoreettisia lähtökohtia; ammatillisen koulutuksen ryhmänohjauksen sekä keskeyttämisen ilmiön osalta. Syvempi ilmiöön kytkeytyvän teorian ja aiempien tutkimusten tarkastelu tapahtuu tutkimuksen tulosten esittelyn yhteydessä. Tutkimuksen kolmannessa luvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheita, kuten aineiston keruuta ja analysointia sekä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin kysymyksiin liittyviä teemoja. Neljännessä luvussa käsitelen tutkimuksen tuloksia sekä aiempia tutkimuksia ja teoriaa. Tällä pyrin helpottamaan lukijan perehtymistä tutkimuksen teemoihin, ja mahdollistamaan jatkuvan vuoropuhelun aiemman ilmiöön kytkeytyvän tutkimuksen ja teorioiden kanssa. Näen tämänkaltaisen menettelyn auttavan tämän tutkimuksen sijoittamisessa tutkittavana olevan ilmiön kokonaisuutensa, sekä tukevan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Edellä kuvatun ohella tämän kaltainen menettely korostaa myönteisellä tavalla tutkimuksen ilmiölähtöistä luonnetta. Viimeisessä, viidennessä luvussa pohdin tutkimuksen tuloksista nousevia merkittävimpiä teemoja sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

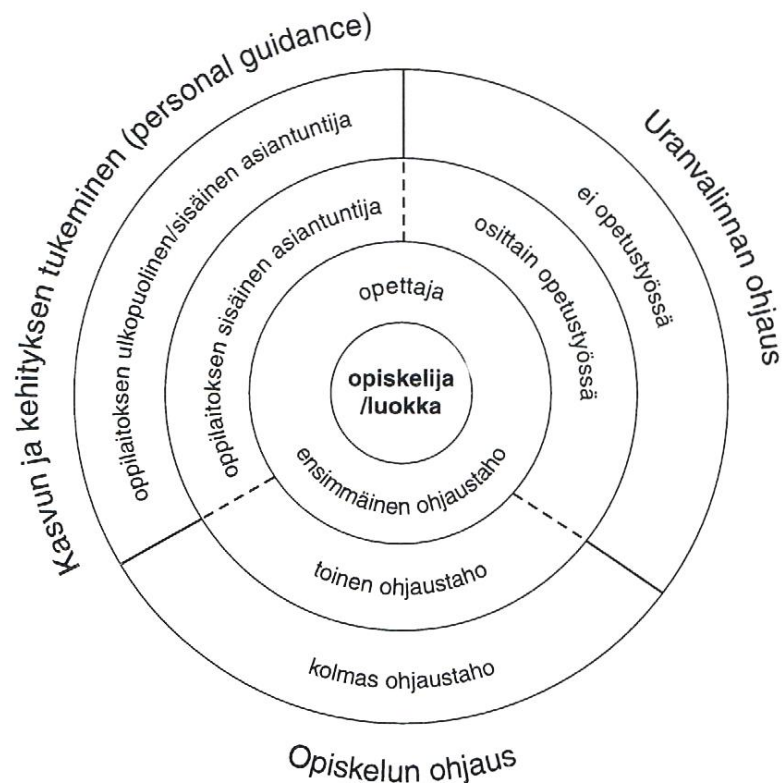
## **2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT**

Muutaman viime vuoden aikana keskeyttämisen syitä ja taustoja selventävää tutkimusta on tehty jonkin verran. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen keskittyneen tutkimuksen painopiste on ollut nuoren näkökulmassa, (mm. Kuronen, 2010; Marjamaa, 2008). Osa tutkimuksesta lähestyy keskeyttämisen ilmiötä laajemmasta yhteisötason näkökulmasta, tarjoten malleja keskeyttämisen vähentämiseen (Jäppinen 2007). Sen sijaan ryhmänohjaajan näkökulmaa, heidän kokemuksiaan keskeyttämisen syistä ja taustoista ei ole juuri tutkittu.

### **2.1 Ryhmänohjaus ammatillisessa koulutuksessa**

Ohjaus- ja neuvontapalveluilla on merkittävä rooli opiskelun keskeyttämisen ehkäisemisessä ja muutenkin opiskelijan kokonaisvaltaisiin tarpeisiin vastaamisessa. Ryhmänohjaajan rooli ohjaajana on tärkeä niin yksilö- kuin ryhmätasollakin opiskelijan lähiohjaajana. Wattsin ja Van Esbroeckin alun perin korkea-asteen ohjausta kuvaamaan tekemä ohjausmalli on hyvin sovellettavissa myös toisen asteen ammatillisen koulutukseen. Watts ja Van Esbroeckin mallissa korostuu ryhmänohjaajan merkitys lähiohjaajana, jolla on eniten kontakteja oman ryhmänsä opiskelijoihin ja sitä kautta ajantasaisin ja laaja-alaisin näkemys opiskelijan elämäntilanteesta sekä tarpeista. Watts ja Van Esbroeck korostavat ohjaukseen ja sen kehittämiseen osallistumisen merkitystä yksin ja yhdessä opettajakollegoiden sekä muiden ohjauksesta vastaavien toisen ja kolmannen ohjaustasojen edustajien kanssa.





KUVIO 1 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli, Van Esbroeck & Watts (Lairio & Puukari 1999, 68)

Toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa ryhmäohjaajan tehtävät koostuvat ensisijaisesti opettamisesta ja vasta toissijaisesti oman ryhmän ohjaamisesta. Rautiaisen (2008) mukaan ryhmäohjaajuuteen voidaan esittää olennaisesti liittyvän opettajuuden myötä asiantuntijuuden, auktoriteetin, ohjaamisen ja johtamisen. Tämä asettaa puolestaan omat haasteensa ryhmäohjaajan vuorovaikutukselle. Hänen tulee pystyä joustavasti vaihtelemaan omaa ilmaisuaan eri tilanteissa. Yksilöohjaustilanteessa hänen tulee pystyä laskeutumaan korkean statuksen asiantuntijan roolista matalamman statuksen ohjaajaksi, joka antaa tilaa, kuuntelee, huomioi ja kunnioittaa ohjattavaa ihmisenä sekä hänen ajatuksiaan (Pekkari 2009).

Laki ammatillisesta koulutuksesta omalta osaltaan määrittää ryhmäohjaajan työnkuvaa velvoittamalla oppilaitoksen olemaan yhteistyössä sekä nuorten opiskelijoiden vanhempien että elinkeino- ja muun työelämän kanssa (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 5§ ja 6§). Käytännössä ryhmäohjaajat hoitavat edellä mainitut tehtävät, vaikka laissa niitä ei ole osoitettu ryhmäohjaajan vastuulle.

### 2.1.1 Ohjauksen määrittelystä käsitteenä

Ohjauksesta löytynee yhtä paljon määritelmiä kuin on eri toimintaympäristöissä toimivia ohjaajiaakin. McLeod & McLeod (2011) määrittelevät ohjauksen käsitteen tilan tekemisenä suun puhtaaksi puhumiselle. Kiteytettynä tuon pohjalta ohjaus voidaan nähdä tarkoituksellisena toimintana, jolle on tilaa, aika, paikka ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa on mahdollista puhua, sanoittaa aihe tai huoli. Tietäen, että tämä aihe läpikäydään huolellisen läpikotaisesti. British Association of Counselling puolestaan määrittelee ohjauksen seuraavasti:

*”Ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai selkeästi sopii antavansa aikaa, huomiota ja kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin”. (BAC 1984)*

Tämä on määritelmänä kyllin avoin kattaakseen sujuvasti kaikki ohjauksen kentällä toimivat tahot. Toisaalta kaikessa avoimuudessaan tämä määritelmä ei vielä vastaa aiemmin esittämiini kysymyksiin, vaan sen sisältä löytyy laaja auttamisammattien kirjo. Ohjaus on syytä hyväksyä yhtenä auttamisammattien yhteisenä ja yhdistävänä piirteenä, ominaisuutena. Onnismaan (2007) määritelmä syventää mielekkäästi BAC:n näkemystä ohjauksesta. Määritelmässä lähdetään liikkeelle siitä, mitä ohjaus ei ole.

- *Ohjaus ei ole terapiaa. Ohjauksessa ja terapiassa on yhtäläisyyksiä, mutta ohjauksessa ei varsinaisesti pyritä parantamaan asiakasta. Sen sijasta asiakas ja ohjaaja yhdessä tutkivat ja selkiyttävät kokonaisvaltaisesti asiakkaan elämän ja urasuunnittelun kysymyksiä.*
- *Ohjaus ei ole opetusta, vaikka ohjaus sisältääkin pedagogisuutta. Ohjaajalle on eduksi ymmärtää pedagogisia kysymyksiä pystyäkseen tukemaan asiakasta hänen opiskeluprosessissaan ja ammatillisessa kehittämisessään. Toisaalta...*
- *Ohjaus ei ole pääasiallisesti neuvojen antamista.*
- *Ohjaus ei ole oma erillinen tieteenalansa, vaan se pohjautuu psykologiseen, sosiologiseen, kasvatustieteelliseen, antropologiseen, filosofiseen ja taloustieteelliseen tietoon.*
- *Ohjausta toimintatapana ei ole luontevaa kuvata yhdeksi tietyksi ammattialaksi tai toimenkuvaksi.*

Peavyn (1999, 19-25) ohjauksen kuvaus puolestaan koostuu kymmenestä eri määritelmästä:

1. *Ohjaus on prosessi, johon liittyy välittämistä, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivoimista.*
2. *Ohjaus on toisten auttamiseen tähtäävää reflektiivistä sosiaalista toimintaa*
3. *Ohjaus on yksilöllisiin tarpeisiin sovitettu, käytännöllinen ongelmanratkaisumenetelmä.*
4. *Ohjaus yleisenä elämänsuunnittelun menetelmänä.*
5. *Ohjaus on mahdollistavaa toimintaa, joka auttaa asiakasta saamaan omat voimavaransa käyttöön.*
6. *Ohjaus on toimintaa, joka tuottaa sosiaalisessa elämässä suunnistamiseen tarvittavia karttoja.*
7. *Ohjaus on mahdollisuus etsiä uutta sijaa sosiaalisessa elämässä.*
8. *Ohjaus on toimintaa, jossa painotetaan mahdollisuuksia, ei sääntöjä tai alistumista.*
9. *Ohjaus on suojapaikka, jossa saa toivoa, tukea, selvyyttä ja toimintamahdollisuuksia.*
10. *Ohjaus on elämisen konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi muodostettu yhteistyösuhde.*

Edellä olen tuonut esille erilaisia ohjauksen määritelmiä. Kuinka sitten ohjaus, neuvonta ja tiedottaminen eroavat toisistaan. Tiedottamisessa asiakas etsii tietoa ja asiantuntija tarjoaa haettuun kysymykseen vastauksen. Neuvonta on vuorovaikutteisempaa kuin tiedonvälitys. Neuvonnassa asiakas itse päättää, tekee valinnan asiantuntijalta saamien toimintavaihtoehtojen pohjalta niiden noudattamisen osalta. Selkeimmin ero ohjauksen ja neuvonnan välillä ilmenee siten, että ohjauksessa ammattilaisen asenne, suhtautuminen asiakkaaseen ja siitä seuraavassa toiminnassa luotetaan asiakkaaseen pystyvänä ja osaavana omaa elämää koskevien asioiden, päätösten tekijänä. Neuvonnassa sen sijaan ohjaaja on enemmänkin oman alansa asiantuntija, joka antaa asiakkaalleen neuvoja, eikä heidän keskinäinen suhteensa ole tasavertainen saati mahdollista asiakkaan valtautumista omien ratkaisujen tekijänä (Onnismaa 2007).

*Aikaa.* Ryhmänohjaaja voi työssään kokea kiirettä ja tuntea riittämättömyyttä. Samaan aikaan ohjaajalta odotetaan herkkää, innovatiivisen voimavaraistavaa työtettä. Ojaseen mukaan ”useimmissa ohjaustilanteissa aikapaine ja kompleksiset ongelmat puristavat niin, että ohjaajat työskentelevät rutiinin ja aikaisempien käytäntöjen eli tutkimattoman tavan pohjalta tai intuitiivisesti” (Ojanen 2009, 13). Tästä syystä on erityisen merkityksellistä, että kuinka ohjaustyötä tekevä on selvittänyt itselleen oman työnsä perustan, käyttöteorian. Tämän arvoperustan, ja kunkin ohjaajan henkilökohtaisen käyttöteorian perustalle rakentuvat myös kasvatukselliset ja filosofiset näkemykset. On tärkeää pystyä perustelemaan omat ammatilliset ratkaisunsa, säilyttää autonomisuutensa.

Arjen ohjaustilanteissa ja –vuorovaikutuksessa toimivat ohjaajat ovat kahden erilaisen aikakäsityksen puristuksessa. Ohjaajat tiedostavat heille asetetut tavoitteet ohjauksen määrän ja tehokkuuden osalta työyhteisön, ympäröivän yhteisön osalta; liikemaailmasta tai urheilusta tuttu ”tulos tai ulos-ajattelu” ei ole enää kaukana. Vallitsevat olosuhteet Suomessa ja erityisesti oppilaitosten ohjaaja-ohjattava-suhde sekä ohjattavien laaja-alaisten elämän haasteiden kohtaaminen harvoin luo muunlaista käsitystä. Kreikan kielessä on kaksi ajankäsitystä: kronos ja kairos. Edellä kuvaamani työelämän kiireet ja paineet ovat seurausta lineaarisen ajan jumalan kronoksen palvelemisesta. Toinen ajan muoto on kairos, vuodenaikojen aika tai silmänräpäyksen aika (Isaacs 2001, 278). Kairos viittaa ”ajan hetkellisyyteen, tässä hetkessä koetun ja eletyn kokemiseen ja jonkin teon oikeaan hetkeen. Kohtaamisella viitataan hetkelliseen yhteiseen ja jaettuun ajalliseen tilaan” (Onnismaa 2007, 39)

*Huomiota.* Toisen ihmisen huomioiminen ohjauksessa on sitä, että asiakasta ja hänen asioitaan kohtaan osoitetaan aitoa kiinnostusta. Tämä aito kiinnostus, välittäminen ilmenee vuorovaikutuksessa läsnäolona, intensiivisenä asiakkaaseen keskittymisenä ja kuuntelemisena, jossa huomioidaan asiakkaan sanojen ohella myös hänen oheisviestintänsä. Ohjaustilanteessa läsnä oloon voi vaikuttaa ainakin katsekontaktilla, lämpimällä ja kiinnostuneella äänensävyllä, osoittamalla halukkuutta keskustella asiakkaan esille ottamasta aiheesta ja sopivalla kehonkielellä (McLeod & McLeod 2011).

*Kunnioitusta.* Onnismaan (2007) mukaan kunnioitus ja empatia ovat merkittäviä lähtökohtia ohjaustyölle, vaikka eivät varsinaisia ohjaustaitoja olekaan. Cameron (2008) kuvailee auttamistyön ohjausvuorovaikutusta korostaen juuri empatian merkitystä perustana, minkä päälle varsinainen ohjaajan ja asiakkaan välinen vuorovaikutus rakentuu. Empatia koostuu, muotoutuu psykologisen ja fysiologisen läsnäolon, havainnoinnin sekä kuuntelemisen kautta. Pystyäkseen kunnioittamaan asiakastaan ohjaajan tulee toimia refleksiivisesti, ja hänen on kyettävä arvostamaan itseään sekä yksityishenkilönä että ammattilaisena.

### **2.1.2 Voimaantuminen ohjauksen tavoitteena**

Palaan vielä ohjauksen määrittelyn yhteydessä lainaamaani BAC:n ohjauksen määritelmään.

*”...Ohjauksen tehtävä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin”. (BAC 1984)*

Kuinka ohjaaja voi menetellä mahdollistaakseen asiakkaan edellä kuvattu voimavaraistuminen ja miksi tämä on tavoiteltavaa arjen ohjausvuorovaikutuksessa? Edellä lainaamassani otteessa korostuu hienolla tavalla ohjauksen suhde valtaan. Siitä käy ilmi, kuinka ohjaaja antaa, tarjoaa, tilaisuuden asiakkaalle tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elääkseen voimavaraisemmin. Se kuvaa oivallisesti näkökulmaa, jossa ohjaaja antaa oman asiantuntijan valtansa pois ja valtaistaa asiakkaan oman elämänsä asiantuntijana löytämään ohjaajan tukemana, ratkaisuja omaan elämäänsä. Ruohotie (1998) puhuu valtuuttamisesta, jolla hän tarkoittaa vallan luovuttamista, toiminnan ja aloitteellisuuden sallimista, resurssien antamista ja luottamusta. Jos yhteiskunta tai yhteisö ei anna yksilölle asiakkaana valtaa omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin, eikä mahdollista autonomisuutta saati hallinnantunnetta suhteessa niihin, niin ei hän myöskään voi kokea sisäistä voimaantumista. Valtaistuminen voidaankin nähdä merkittävänä osana yksilön sisäisen voimaantumisen syntymisessä.

Siitosen (1999) mukaan sisäinen voimaantuminen rakentuu seuraavista elementeistä: Vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Nämä kytkeytyvät läheisesti toisiinsa ja ovat merkityssuhteessa keskenään. Ratkaisevat puutteet, yhdessäkin tasossa voivat heikentää tai jopa estää sisäisen voimaantumisen rakentumista tai ylläpitämistä. Ihanteellisessa tilanteessa kaikki sisäisen voimaantumisen tasot tukevat ihmisen voimavarojen kasvua.

## **2.2 Opintojen keskeyttäminen ammatillisessa koulutuksessa**

Lähestyttäessä nuoruutta biologisena kehitysvaiheena määritelmässä nuorella tarkoitetaan biologiselta iältään noin 11-25-vuotiasta henkilöä. Nuoruuteen kehitysvaiheena liittyy lapsen vähittäinen irrottautuminen ja oman persoonallisen aikuisuuden löytäminen. ”Paradoksaalisesti nuoruus on sekä yksilöitymis- että eriytymisprosessi ja yhteiskuntaan ja sosiaaliseen ympäristöön liittymisen tapahtuma” (Rantanen 2003, 46).

Nuorisolaissa (Nuorisolaki 27.1.2006/72) puolestaan nuorella tarkoitetaan alle 29-vuotiaita henkilöitä. Toisen asteen ammatilliseen koulutukseen hakiessaan nuoren tulee olla suorittanut perusopetuksen oppimäärän. Tästä johtuen olen päätenyt rajaamaan

tämän tutkimuksen osalta nuoruuden siten, että nuorella tarkoitetaan peruskoulun päättäneitä 15-29-vuotiasta henkilöä.

Keskeyttäminen ei käsitteenä ole täysin yksiselitteinen ja sitä voidaan tarkastella yksilön, oppilaitoksen tai koulujärjestelmän tai yhteiskunnan näkökulmasta. Kurosen (2011) mukaan keskeyttäminen voidaan jakaa keskeyttämishetken perusteella määräaikaisiin keskeyttäjiin, linjanvaihtajiin ja toiseen oppilaitokseen siirtyviin sekä niihin keskeyttäjiin, joiden osalta ei ole tietoa toisesta opiskelupaikasta tai myöhemmästä opiskelun jatkamisesta. Keskeyttäminen voidaan nähdä kaksijakoisesti positiivisena ja negatiivisena.

### **Positiivinen opintojen keskeyttäminen**

Positiivisella opintojen keskeyttämisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa nuori vaihtaa koulutusalaan tai -ohjelmaa tai vaihtoehtoisesti sairauden, raskauden tai muun syyn vuoksi opinnot keskeytetään määräaikaaisesti. Opintoihin voidaan palata vielä pidempienkin taukojen jälkeen, mikä tekee omalta osaltaan keskeyttämisen määrittelyn vaikeaksi (mm. Kuronen 2011, Komonen 2001)

### **Negatiivinen opintojen keskeyttäminen**

Negatiiviseksi keskeyttäminen määritellään sellaisessa tapauksessa, jossa opiskelijalla opinnot keskeyttäessään ei ole tietoa toisesta opiskelupaikasta tai myöhemmästä opiskelun jatkumisesta. Komosen (2001) mukaan haasteelliseksi keskeyttäjäksi määrittelyn tekee se, että todentaminen edellyttää jopa elinikäistä seurantaa.

Syvempi negatiivisen keskeyttämisen ilmiöön kytkeytyvän teorian ja aiempien tutkimusten tarkastelu tapahtuu neljännessä luvussa tutkimuksen tulosten esittelyn yhteydessä.

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

#### **3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite**

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella ryhmänohjaajien kokemuksia ja näkemyksiä syistä ja taustoista toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijan negatiivisen keskeyttämisen taustalla. Samalla selvitän, kuinka he arjessa ovat omalla toiminnallaan ehkäisseet negatiivista keskeyttämistä. Tutkimuskysymykseni asettuivat seuraavanlaiseen muotoon:

1. Millaisia asioita toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat näkevät nuoren opiskelijan negatiivisen keskeyttämisen taustalla ja syinä?
2. Miten toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat ehkäisevät nuoren opiskelijan keskeyttämistä?

#### **3.2 Tutkimusmenetelmät**

Seuraavassa käyn läpi tutkimusmenetelmiin liittyviä teemoja kuvaillen ajatteluani ja perustellen valintojani tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja niihin olennaisesti liittyvien taustateorioiden osalta.

##### **3.2.1 Kriittinen teoria ja sosiokonstruktivismi narratiivisin vivahtein**

Valitsemani metodologian taustalla vaikuttavat ensisijaisesti kriittinen teoria ja sosiokonstruktivismi. Kriittisen teorian filosofian mukaan ”todellisuus muovautuu ja tarkentuu erilaisten sosiaalisten, poliittisten, kulttuuristen, ekonomisten, eettisten ja sukupuoleen liittyvien tekijöiden kokonaisuudessa” (Metsämuuronen 2006, 86). Kriittisessä teoriassa myös toisaalta ”tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa sidoksissa ja että tutkijan arvot vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen” (Metsämuuronen 2006, 86).

Kriittisessä teoriassa ja sosiokonstruktivismissa on nähtävissä yhtäläisiä piirteitä siltä osin, että uuden teorian tiedon hankinnassa painottuu interaktiivisuus, sosiaalinen vuorovaikutus. Voidaan esittää, että kriittisessä teoriassa tutkimustiedon hankinta perustuu dialogiin, uutta ymmärrystä luovaan vuorovaikutukseen tutkijan ja tutkittavan välillä (Metsämuuronen 2006).

Konstruktivismissa tieto nähdään konstruoituvana, oppijan oman aiemman kokemuksen, opitun pohjalle rakentuvana. Sosiokonstruktivismi tuo puolestaan mukaan painotuksen oppimisen vuorovaikutuksellisuudesta. Konstruktivismissa todellisuus ”on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikkakin osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä monien yksilöiden kanssa” (Metsämuuronen 2006, 86). Narratiivisesta näkökulmasta konstruktivismia tutkittaessa voidaan todeta siinä painottuvan näkemys siitä, että ihmisten tieto ja identiteetti konstruoituu heidän kertomustensa välityksellä. ”Tieto maailmasta, samoin kuin jokaisen ihmisen käsitys omasta itsestään, on alati kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttua muotoaan koko ajan” (Heikkinen 2010, 146). Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä, jossa substantiivi narratio tarkoittaa kertomusta. Yksinkertaisimmillaan kertomus puolestaan voidaan määritellä esityksenä vähintään kahdesta, ajallisesti toisiaan seuraavasta tapahtumasta. Luonnollisen narratologian teoriassa painopiste on peräkkäisten tapahtumien sijasta kokemuksissa. (Hyvärinen 2010)

Näen yksittäisen ihmisen kokemuksen totena ja tieteellisesti arvokkaana. Tässä tutkimuksessa minua kiinnostaa ensisijaisesti ryhmänohjaajien näkökulma, toisin sanoen heidän subjektiiviset kokemuksensa tutkittavan ilmiön osalta. Edellä kuvatun ohella minua kiinnostaa myös se, kuinka he näkevät ympäröivän yhteiskunnan ja oman toimintansa osana sitä, sekä se, millaisia tarinoita he siitä kertovat.

*”Ihmisiä on kuin muurahaisia, ne loputonta polkuansa taivaltaa. On kaukaa katsottuna kaikki samanlaisia, niin ettei heitä toisistaan voi eroittaa. Kurkistaa jos voisi sielun syvyyteen, niin kahta samanlaista eipä ois. Ken katsoo kauneuteen eikä hyvyteen, häneltä monta ystävyttä jääkin pois. Jokainen ihminen on laulun arvoinen. Jokainen elämä on tärkeä. Jokainen ihminen vain elää hetken sen, sen minkä kohtalo on hälle määräävä.”* Lavi, V.

### **3.2.2 Tutkijan esiymmärrys**

Tutkijana tiedostan aineistolähtöisessä, induktiivisessa analyysissä tiettyjä haasteita siltä osin, että ”ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Käytännössä objektiiviset havainnot tutkimuskohteesta eivät ole mahdollisia, mutta minun tulee tutkijana pyrkiä tuomaan tämä lähtökohta julki. ”Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ongelma pyritään ratkaisemaan siten, että tutkijan tulee kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä (ontologinen erittely) ja suhtautua tietoisesti niihin analyysin aikana” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tutkimusta



käynnistäessäni tunsin jossain määrin tutkittavana olevaa ilmiötä ja sen taustalla olevaa teoriaa. Varto (1992, 28) esittää tältä osin merkittävinä tutkijan omaksuman tiedekäsityksen, tutkijan tutkimuksellisen viitekehyksen, tutkijan edustaman maailmankäsityksen, teoreettisen käsityksen tutkimustyöstä, jonka tutkija on omaksunut sekä käsityksen tiedon luonteesta. Toisaalta Laineen (2010) mukaan tutkijalla tulee olla jonkinlaista esituttuutta pystyäkseen ymmärtämään tutkimuksen kohteen merkityksiä ja kulttuuria. Päädyin edellä kuvatut lähtökohdat tiedostaen käyttämään tutkimuksessa induktiivista analyysia.

Siihen, kuinka näen ja tulkiten haastateltavien kertomuksia kokemuksistaan vaikuttavat omat arvoni, ihmiskäsitykseni sekä oma aiempi koulutuksellinen taustani yhteiskuntatieteiden sekä erityispedagogiikan parissa. Ihmiskäsitykseni on kristillis-humanistinen, jonka pohjalta näen jokaisen ihmisen arvokkaana yksilönä erilaisine ominaisuuksineen, mahdollisuuksineen sekä holistisine tarpeineen. Näen merkittävänä ihmisen autonomisuuden toteutumisen sekä yhteisöllisyyden ja ympäröivään yhteiskuntaan kuulumisen.

Minulla on kahden lukuvuoden ajalta kokemusta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ryhmänohjaajana toimimisesta. Tuon kokemuksen pohjalta tiedostan ryhmänohjaajan tehtävät haasteellisiksi. Tätä tutkimusta tehdessäni, ja ryhmänohjaajia haastateltuani aiempi esiymmärrykseni ryhmänohjaajan työn laaja-alaisuudesta ja myös vaativuudesta on vahvistunut entisestään. Ryhmänohjaajalla on yleensä paras tuntemus oman ryhmänsä asioista ja hän toimii ensisijaisena opintoja sekä laajemmassa mittakaavassa nuoren opiskelijan elämää ohjaavana tahona. Onnistuneessa ryhmänohjauksessa piilee valtava mahdollisuus vaikuttaa keskeyttämissiin niitä vähentävästi.

Olen tietoinen siitä, että oma ajatteluni ei perustu puhtaasti mihinkään tiettyyn tieteen teoriaan tai filosofiaan. Lähimpänä omaa ajatteluani kuitenkin näen sosiokonstruktiivisen teorian.

### **3.3 Tutkimuksen toteuttaminen**

Päädyin käyttämään tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, joka liikkuu teema- ja syvähaastattelun välimaastossa. Nähdäkseni se mahdollistaa tavoitteeni rakentaa henkilökohtainen, omakerronnallinen, syvälinen keskustelutilanne,

jossa tutkija ja tutkittava ovat dialogisen interaktiivisesti yhteydessä toisiinsa ja luovat yhdessä uutta ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Heikkinen 2010). Päädyin laadulliseen haastattelututkimukseen edellä kuvaamien seikkojen lisäksi myös siitä syystä, että tutkittavaa aihealuetta on kartoitettu ryhmänohjaajan näkökulmasta vähän. Haastattelu menetelmänä mahdollistaa lisäksi haastateltavan vastausten selventämisen sekä syventämisen (Hirsjärvi & Hurme 2010).

Tutkimukseni haastateltavat ryhmänohjaajat ovat kahdesta eri Päijät-Hämeessä toimivasta toisen asteen ammatillisesta oppilaitoksesta. Osa tutkimukseen osallistuneista on minulle tuttuja. Näen tilanteessa joitain kysymyksiä suhteessa tutkimuksen luotettavuuteen, jotka voivat olla tiedonkeruuta rajoittavia, toisaalta taas mahdollistavia tekijöitä. On mahdollista, että tuttuus helpotti ja nopeutti haastateltavien ryhmänohjaajien elämänkenttään pääsemistä. Tuttuudesta ja aiemmin rakennetusta haastattelijan ja haastateltavan välisestä luottamuksellisesta suhteesta voi olla seurauksena se, että keskustelu muodostuu helpommin syväksi. Myönteiset kokemukseni tästä haastatteluprosessin edetessä vahvistivat ennakko-oletustanikin tältä osin.

Tutkimuksen aiheen kannalta oleellista tietoa omaavien ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajien etsintä eteni siten, että ensin rajasin tutkittavaksi Päijät-Hämeen alueella toimivat toisen asteen ammatillista koulutusta järjestävissä oppilaitoksissa toimivat ryhmänohjaajat. Pyytäessäni tutkimuslupaa oppilaitoksesta tiedustelin samalla mahdollisuutta siihen, että oppilaitos välittäisi tutkimuspyyntöni kaikille oppilaitoksessa toimiville ryhmänohjaajille sekä pyynnön ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse. Toisessa alueen oppilaitoksessa kävin puolestaan opettajien kokouksessa kertomassa tutkimushankkeestani, pyrkien motivoimaan ja innostamaan heitä osallistumaan tutkimukseen.

### **3.3.1 Aineiston hankinta**

#### **Haastateltavien valinta**

Haastateltavia valittaessa oli ensisijaisesti tavoittaa henkilöitä, joilla on tutkimukseni kannalta merkityksellisiä kokemuksia nuoren opiskelijan negatiivisesta keskeyttämisestä, ja jotka tuntevat hyvin tutkittavan ilmiön. Pyrin kuvailemaan tutkimuksellisia tarpeitani ja kiinnostukseni kohteita haastateltavien osalta oppilaitoksen ryhmänohjaajille toimittamassani tutkimuspyynnössä sekä olin joko puhelimitse tai

sähköpostitse yhteydessä haastateltaviin varmistaakseni heidän sopivuutensa tutkimukseeni. Haastateltavaksi soveltuvia ryhmänohjaajia löytyi kaiken kaikkiaan enemmän kuin olin ennakkoon oletanut ja enemmän kuin tutkimuksen kannalta oli tarpeellista. Tämä mahdollisti tarkoituksenmukaisuusvalinnan suorittamisen, ja monelta osin myös taloudellisemman työskentelyn (Hirsjärvi 1995). Haastateltaviksi valitsin ryhmänohjaajia, joilla on kokemusta nuorten opiskelijoiden negatiivisesta keskeyttämisestä. Varsinaisia tarkempia kriteereitä kokemuksen määrälle en nähnyt tarpeelliseksi asettaa. Oletin tutkimukseni tulosten monipuolisuuden kannalta mahdollisimman heterogeenisen osallistujajoukon keräämisen olevan tavoiteltavaa, vaikka pyrkimyksenäni ei ollut järjestelmällisesti vertailla ryhmänohjaajien vastauksia suhteessa heidän koulutukseensa, ikäänsä tai vaikkapa sukupuoleensa.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään otannan sijasta harkinnanvaraisen näytteen käsitettä, koska ”tilastollisten yleistysten sijasta pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin, saamaan tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä tai etsimään uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin” (Hirsjärvi 1995, 59). Tämän tutkimuksen osalta harkinnanvaraiseksi näytteeksi lopulta kertyi 13 ryhmänohjaajan hyvinkin heterogeeninen joukko, joka koostui iältään 30-63- vuotiaista naisista ja miehistä, joilla on erilaiset koulutustaustat ja jotka edustavat hyvin erimittaisin työkokemuksin eri ammatillisen koulutuksen koulutusaloja.

### **Haastattelujen toteuttaminen**

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina kahdessa vaiheessa marraskuussa 2012 ja sekä tammi-helmikuussa 2013. Haastattelujen toteuttamisen, ja erityisesti niiden suunnittelun teki helpommaksi haastateltavien samankaltainen ymmärrys tutkittavan ilmiön käsitteiden osalta. Toisin sanoen puhuimme samaa kieltä. Ennen haastatteluja olin miettinyt alustavia kysymyksiä taustatietojen selvittämiseksi ja joitain luonteeltaan avoimia kysymyksiä, jotka voisivat liittyä tutkittavaan ilmiöön. Pyrin tarjoamaan tilaisuuden mahdollisimman vapaaseen kerrontaan haastateltaville itselleen. Haastattelut aloittaessani minulla ei ollut varsinaisia teemoja, joiden varaan olisin haastattelukysymykseni rakentanut.

Jonkinasteinen tietämättömyyteni tutkittavana olevan ilmiöstä mahdollisti luonteeltaan aidomman kohtaamisen, avoimemman haastattelun sekä yhdessä ihmettelyn, ilmiön konstruoinnin yhdessä haastateltavan kanssa. Vähän kerrassaan

haastattelukeskustelujen edetessä tutkittavan ilmiön osalta ymmärrykseni lisääntyi ja käsitykseni konstruoitui, ja sitä kautta myös vaikutti tiedostaen ja tiedostamatta tutkimushaastattelujen sisältöön. Samoin oma haastattelutekninen osaamiseni, varmuuteni ja haastattelijan taitoni kehittyivät ja onnistuin prosessin edetessä yhä paremmin muun muassa kysymyksen asettelussa.

Ensimmäinen haastattelu oli alustavasti tarkoitettu pidettäväksi koehaastatteluna, jolla pyrin poistamaan jännitystä, harjoittelemaan haastattelemista sekä kartoittamaan, millaisia asioita haastateltavat voisivat myöhemmissä haastatteluissa mahdollisesti tuottaa. Haastattelu sujui kohtuullisen hyvin ja tuotti toivomallani tavalla tietoa, joten myöhemmin päätin sisällyttää tämän ensimmäisen haastattelun osaksi aineistoa. Vaikka pyrkimykseni oli tehdä avoimia kysymyksiä, aika ajoin huomasin, että osa esittämistäni kysymyksistä oli luonteeltaan suljettuja. Ohessa otos aineistosta esimerkkinä edellä kuvaamani kaltaisesta tilanteesta, jossa tarkoittamattani käytin suljettua kysymystä avoimen sijasta, ja mahdollisesti jossain määrin rajoitin haastateltavan ilmaisua. Haastattelutilanteessa tämän havaittuani pyrin korjaamaan virheeni esittämällä uuden tarkentavan kysymyksen, joka oli luonteeltaan avoimempi.

*...koin, että kaksistaan käydyt keskustelut olivat hedelmällisiä. Varasin reilusti aikaa. Keskustelimme myös muustakin kuin siitä, että miten opinnot ovat edenneet.*

***Haastattelija: TOIVATKO OPISKELIJAT TEEMOJA KESKUSTELUUN?***

*Kyllä. Minä aina kysyin, että mitä sinulle kuuluu? Miten opinnot muuten menee?*

***Haastattelija: MILLAISIA ASIOITA HE YLEENSÄ KERTOIVAT?***

Sain huomata prosessin edetessä, kuinka monista asioista onnistunut haastattelu koostuu, miten erilaiset ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ja kuinka luonteeltaan erilaiseksi varsinainen haastattelu muodostuu. Osassa haastatteluista minun tarvitsi paljonkin ohjailta keskustelun kulkua ja etenemistä kysymyksin, kun taas joissain haastatteluissa heti aiheen kerrottua haastateltava alkoi vuolaasti kertoa esimerkkitapauksia, -kertomuksia keskeyttämistapauksista. Ohessa lyhyt otos tutkimusaineistosta, josta käy ilmi tutkimusaineiston narratiivinen luonne.

*”Tällä hetkellä on sellainen kaveri, että sillä on kahden vuoden työssäoppimiset peruuntunut. Ensimmäinen peruuntui sen takia, että sillä hajosi selkä. En tiedä pitikö paikkansa. Toinen peruuntui siksi, ettei se uskaltanut sen edellisen peruuntumisen takia*

*lähteä. Sillä on 16 opintoviikkoa hukassa. Ja mitä sen kanssa on tehty. No kun se tuli sieltä jälkimmäisen jakson jälkeen ilmestyi paikalle, niin me juteltiin ja minä sanoin, että sinulla menee neljännelle vuodelle väkisin. Sinä et voi noita työssäoppimisia tehdä. Aikamme käytiin sitä keskustelua ja kaverilla oli vähän motivaatio hukassa. Minä sanoin, että tämä homma voidaan pelastaa niiltä osin, että sinä hoidat loppuvuoden niin, ettei tule enempää hylättyjä, ja sen jälkeen, kun kevät koittaa, niin sinulla ei ole kuin ne työssäoppimiset. Kun me löydämme hyvän paikan niin sinä voit mennä sinne vaikka 16 viikoksi sinne. vaikka otat palkkaa siitä kun olet siellä omalla ajalla siellä. nyt se kaveri on ruvennut tekemään töitä ja olemaan paikalla, huomattavasti paremmin kuin aikaisemmin.”*

Olin tutkimuspyynnön ja haastattelun sopimisen yhteydessä pyytänyt haastateltavaa varaamaan haastattelulle yhdestä kahteen tuntiin aikaa. Pääsääntöisesti sain haastattelut vietyä läpi kiireettömästi; aika ajoin ainakin tutkijana unohdin täysin ajankulun. Muutamissa haastatteluissa oli joitain pieniä keskeytyksiä, kuten ulkopuolisen henkilön hetkellinen läsnäolo haastattelulle varatussa tilassa tai puhelimen sointi kesken haastattelun. Haastattelut jatkuivat luontevasti keskeytysten jälkeen, eikä niistä ollut merkittävää haittaa tiedon hankinnalle.

Toimiva ja luottamuksellinen haastattelutilanne voidaan nähdä hyvinkin samankaltaisena ohjaustilanteen kanssa. Hyvän ohjausvuorovaikutuksen elementtien on syytä olla läsnä myös haastattelutilanteessa, jotta tuloksena olisi turvallisessa ilmapiirissä toteutuva dialoginen vuorovaikutussuhde. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta tulisi ”olla ilmassa ja aistittavissa” haastattelutilanteessa.

Mietin huolellisesti haastattelupaikkaan liittyviä asioita ja tiedostin haastattelupaikan merkityksen haastattelun onnistumiselle. Haastateltavani ovat ammatiltaan opettajia ja tarjosin heille haastattelupaikaksi ensisijaisesti heidän työpaikkaansa tai kotia, sillä nuo toimintaympäristöt ovat haastateltaville tuttuja ja turvallisia, ja näin ollen haastatteluilla on suurempi mahdollisuus onnistua. Kaikki haastattelut lopulta toteutuivat siten, että ne tehtiin kunkin ryhmänohjaajan omassa työpisteessä, heille parhaiten sopivana ajankohtana. Nähdäkseni haastattelun toteuttaminen heidän maaperällään tasoitti mahdollista valta-asetelmaa ja loi helpommin turvallisen, luottamuksellisen haastatteluilmapiirin. Olin alustavasti varautunut siihen, että mikäli haastateltavalle ei sovi työpaikalla tai hänen kotonaan tehtävä haastattelu, niin tarjoan seuraavina vaihtoehtoina haastattelupaikaksi joko jotain julkista tilaa tai minun kotiani, joiden osalta tulee varmistua siitä, että häiriötekijät on minimoitu ja

haastateltavalle syntyy vaikutelma hänen yksityisyytensä säilymisestä. Muutoin voi olla erityisen hankala saada haastateltavaa mukaan avoimeen ja syvälliseen keskusteluun.

Haastatteluissa pyrin omalta osaltani haastattelun aikana fyysisellä olemuksellani ja käytökselläni vähentämään valta-asemaani. Käytännössä en voinut tehdä suuria muutoksia haastattelupaikkojen fyysisten rakenteiden osalta. Pyrin ennakoimaan mahdollisen valta-aseman vähentämällä tai poistamalla esteet, kuten kalusteet väliltämme ja asettumalla samaan tasoon istumaan. Eskola ja Vastamäki (2010) tarjoavat yhtenä valta-asemaa pienentävänä toimintamallina istumista vierekkäin, eikä vastakkain. ”Vierekkäin istuttaessa on kenties helpompi ymmärtää ja tulla ymmärretyksi sekä luoda mahdollisimman rentoutunut tunnelma haastattelun ajaksi” (Eskola & Vastamäki 2010, 31). Haittapuolena vierekkäin istumisessa on se, etten näe haastateltavan ilmeitä, eleitä ja asentoja. Tutkimushaastatteluista viisi tuli toteutetuksi vastakkain ja kahdeksan puolestaan kulmittain istuen. Omalla kehonkielelläni ja puheellani matalaa statusta viestimällä pyrin rohkaisemaan haastateltavaa avautumaan, kertomaan mahdollisimman rehellisesti omasta elämästään, ilman paineita olla muuta kuin oma itsensä. Haastatteluissa vallitsi avoin, rento ja vapautunut ilmapiiri.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Tutkijana tiedostan aineistolähtöisessä, induktiivisessa analyysissä tietyt haasteensa siltä osin, että ”ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tutkimuksen toteuttaminen siten, että pystyisin täysin sulkemaan ajattelustani pois aiemman kokemukseni ja teoreettisen tietämykseni, ja lähestymään tutkittavana olevaa ilmiötä täysin objektiivisesti, ei ole käytännössä mahdollista. Tutkijana, omat arvoni, koulutukseni ja työkokemukseni muovaavat näkökulmaani tarkasteltavana olevaa ilmiötä kohtaan asenteellisesti ja teoreettisesti, muodostaen löytämilleni teemoille tietyt rakenteet ja käsitteet, joiden pohjalle myös analyysi, tulkintani tutkittavasta ilmiöstä muotoutuu. Olen kuitenkin pyrkinyt katsomaan tutkittavana olevaa ilmiötä pyrkimättä määrittämään sitä etukäteen omien ennakkokäsitysteni ohjaamana. Seuraavassa kuvaan tutkimusaineiston analyysia, joka teknisesti mukaillee Tuomen ja Sarajärven esittelemää aineistolähtöistä sisällönanalyysin mallia.

Tiedonkeruuvaiheessa, haastatteluja tehdessäni pidättäydyin vuoropuhelusta olemassa olevan kirjoitetun teorian kanssa, mahdollistaakseni puhtaamman ilmiölähtöisen lähestymisen. Tutkimusaineiston analyysi käynnistyi jo haastatteluja tehdessäni siten, että pyrin havainnoimaan haastateltavien kuvailemaa ilmiötä, ja vertailemaan haastateltavien tuottamaa aineistoa löytääkseni niistä yhteneviä tai vaihtoehtoisesti selkeästi muusta aineistosta eriäviä piirteitä.

Tavoitteenani oli tehdä litterointeja haastattelujen välillä, hyvissä ajoin ennen kuin koko aineisto on koossa. Käytännössä kuitenkin haastatteluja tuli toteutettavaksi suhteellisen tiiviillä aikataululla, joten haastatteluja ja muuta haastatteluja täydentävää aineistoa kasaantui useampia purettaviksi yhtä aikaa. Pyrin huomioimaan myös muut haastattelua täydentävät, puhetta kehystävät, ei-sanalliset viestit, kuten ilmeet ja eleet (Laine 2010). Erityisen tarkkaan, tauot, äänenpainot, voimakkuudet huomioivaan litterointiin en nähnyt omien tutkimuskysymysteni pohjalta tarvetta.

Litterointivaiheessa tutkijan on mahdollista tulkita aineistoa suhteessa tutkimuskysymyksiin ja tehdä valintoja rajatakseen pois tutkimuksen kannalta epäoleellista materiaalia. Käytännössä kuitenkin päädyin litteroimaan lähes kaiken haastattelujen yhteydessä käsitellyn. Aineistosta tuli poistetuksi lähinnä haastattelujen avauksia, kuten tunnelmaa vapauttava ice breaking- tai small talk-keskustelu säästä tai muusta ajankohtaisesta sekä erilaisiin häiriötekijöihin, haastattelujen keskeytyksiin liittyvät epäolennaisuudet. Haastattelut aloitettuani havaitsin, että osa haastateltavista voi murteensa tai tiettyjen sanontojen kautta tulla tunnetuiksi, joten tein päätöksen kirjoittaa, muuntaa haastattelut yleiskielelliseen muotoon.

Haastattelut olivat lyhyimmillään kestoltaan 38 minuuttia 50 sekuntia ja pisimmillään yhden tunnin 49 minuuttia 12 sekuntia. Kaiken kaikkiaan haastatteluja kertyi 14 tuntia 20 minuuttia ja sekunnin. Litteroitua, kirjoitettua aineistoa lopulta jäi analysoitavaksi 83 sivua (fontilla 12 Times new roman, 1,5 rivivälillä, 2 cm marginaalilla). Varsinaisen litteroinnin tein Word tekstinkäsittelyllä, jonka muunsin txt-muotoon, jotta litteroituna aineisto olisi käytettävissä tietokoneavusteisella Atlas.ti analyysiohjelmistolla.

Seuraavassa taulukossa on kuvaus haastattelujen taustatiedoista. Haastatelluista ryhmänohjaajista miehiä oli neljä ja naisia yhdeksän.

TAULUKKO 1 Taustatietoja haastatteluista

<b>Haastateltavien ikä, työkokemus sekä haastattelujen kestot</b>				
Ikä	31-40	41-50	51-60	60 >
f	4	4	3	2
Työkokemus vuosina	< 1	2-5	6-20	20 >
f	1	6	3	3
Haastattelun kesto	30-60	61-90	91-120	120 >
f	5	6	2	-

Tässä vaiheessa analysointiprosessia siirryin käyttämään Atlas.ti- ohjelmistoa. Luin kirjoitetun materiaalin läpi palauttaakseni haastattelut mieleeni sekä saadakseni hyvän kokonaiskuvan aineistosta. Samalla lukiessani pyrin löytämään ensimmäisen tutkimuskysymykseni osalta merkityksellisiä asioita, kirjasin kommentteja, tulkintoja sekä tein merkintöjä ohjelmiston huomiokynällä helpottaakseni niihin palaamista. Samalla pyrin pelkistämään aineistoa tekemällä valintoja erottamalla ja merkitsemällä tutkimukseni kannalta merkitykselliset asiat ja samalla riisumalla tutkimukseni kannalta epäolennaisia asioita pois (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aineiston pelkistämisen jälkeen seuraavana työvaiheena seurasi aineiston ryhmittely teemoittain eli klusterointi. Tässä vaiheessa kävin aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut tarkasti läpi etsien aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Ryhmittelin samaa tarkoittavat käsitteet ja yhdistin luokaksi, jonka nimesin sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Atlas.ti-sovellus mahdollisti erilaisten käsiteperheiden muodostamisen käsitekarttojen muodossa ja omien tulkintojen kehittelyn muun muassa syy-seurausten ja liitännäisyyksien osalta (LIITE 2). Ryhmänohjaajan näkökulma ja ääni eivät ole aiemmissa tutkimuksissa tulleet juuri kuulluksi, joten pyrin kuvailemaan aineistoa mahdollisimman laaja-alaisesti. Ehkäpä tämän tutkimuksen pohjalta joku toinen tutkija saa innoituksen perehtyä



yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin johonkin tässä tutkimuksessa esille nousseista teemoista.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta minulle oli selvää, että olen hakemassa tutkimuksellani samankaltaisuuksia haastateltavien ryhmänohjaajien kokemusten välillä. Näin mielenkiintoisena sen selvittämisen, kuinka useat tutkittavista näkevät syyt keskeyttämisten taustalla. Sen sijaan toisen tutkimuskysymyksen osalta valinta ei ollut niin yksiselitteinen. Mikäli haluan kartoittavassa hengessä selvittää mahdollisimman monen ryhmänohjaajan menettelytapojen vaikutuksia keskeytysten ehkäisemiseen, on nähdäkseni syytä lähteä hakemaan samankaltaisuuksia. Toisaalta, pyrkiessämme kehittämään vallitsevia käytäntöjä voisi olla mielenkiintoista ja hyödyllistäkin nostaa massoista poikkeavia, erilaisia näkökantoja ja pedagogisia menettelyjä sekä lähestymistapoja laajempaan keskusteluun. Päädyin tutkimuksessani kaikkien tutkimuskysymysten osalta kartoittavampaan, yleistävämpään samankaltaisuuksien mukaan teemoitteluun. Pelkistely ja ryhmittely voidaan nähdä valmistelevana tulkintana merkityskokonaisuuksien jäsentymisen alkaessa, jolloin saadaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä.

Seuraavaksi tutkimusaineisto abstrahoidaan, eli pyrin erottamaan tutkimukseni kannalta olennaisen tiedon ja valitsemani tiedon perusteella muodostamaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Sisällönanalyysissä aineistoa tulkitaan ja tehdään siitä päätelmiä, pyrkien empiirisestä käsitteellisempään näkemykseen tutkittavana olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Pelkkä tulosten analysointi ei vielä itsessään riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia, vaan tutkijan tulisi pyrkiä laatimaan tuloksista synteesejä, joilla kootaan pääseikat ja annetaan selkeät vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010). Abstrahoidessani, alkuperäisaineisto ja tekemäni johtopäätökset sekä teoria käyvät jatkuvaa aktiivista vuoropuhelua. Tutkimusaineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja saatujen tulosten pohjalta esitetään aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat mallit (Tuomi & Sarajärvi 2009). Kaiken kaikkiaan tutkijan tulee analyysin kaikissa vaiheissa, myös johtopäätöksissä, pyrkiä pohtimaan ja ymmärtämään asioiden merkitys tutkittaville, mutta samalla myös tutkimuksen tulosten laajempia merkityksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010).

Oheisessa taulukossa olen kuvaillut analyysin etenemistä kahden eri alkuperäisilmaisun osalta. Näistä on nähtävissä jo edellä kuvaamani analyysin vaiheet pelkistetystä ilmauksesta ala-, ylä- ja pääluokkiin

## TAULUKKO 2 Analyysin eteneminen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
”Sitten se on saattanut olla semmoinen pidempi prosessi, joka on saattanut hyvinkin alkaa siellä alaluokilla; alkanut tippuu tunneilta pois tai ei vaan ymmärrä. Ehkä väärin tulkittuja oppimisvaikeuksiakin, että on katsottu aggressiiviseksi tai huonoksi käyttäytymiseksi tai jotain muuta.”(H2)	Opiskelijalla on jo peruskoulun alaluokilla havaittuja oppimisvaikeuksia	Oppimisvaikeudet	Oppimiseen liittyvät tekijät	Yksilölliset tekijät
”Sitä toivoisin, että ne jotka ovat peruskoulun läpäisseet, että heillä olisi jotkut perusvalmiudet. Esimerkiksi matematiikan osalta on käsittämättömän heikkoa osaamista. Miten ne voi oikeasti olla suorittanut sen peruskoulun oppimäärän muka, kun ne eivät oikeasti osaa. Toivoisi, että he oppisivat sen, mitä peruskoulussa on määrä oppia, niin siitä olisi todella helppoa jatkaa.” (H9)	Peruskoulun suorittaneet opiskelijat eivät hallitse peruskoulun oppimäärään kuuluvia sisältöjä esimerkiksi matematiikassa	Alhainen tiedollinen lähtötaso	Oppimiseen liittyvät tekijät	Yksilölliset tekijät

### 3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Seuraavassa käyn läpi tutkimuksen vaiheista luotettavuuden ja eettisten näkökulmien osalta. Tutkimustoiminnan tehtävä on luotettavan informaation tuottaminen. Etiikka ja tutkimuksen eettisyys ovat näin ollen merkittävä osa koko tutkimusta, ja eettisen toiminnan tulisi näkyä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkijan toiminnan eettisyys koskee ”aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyviä kysymyksiä (tutkittavat), tieteellisen tiedon soveltamista, käyttöä ja vaikutuksia koskevia kysymyksiä (yhteiskunta), tieteen sisäisiä asioita (tiedeyhteisö)” (Kuula 2011, 25)

Perehdyin Henkilötietolakiin (Henkilötietolaki 523/1999) ja noudatin tutkimusprosessin eri vaiheissa lakiin kirjattuja vaateita; toimimalla huolellisesti ja suunnitelmallisesti haastateltavan henkilötietojen sekä niiden käsittelyn osalta. Ennen haastattelujen aloittamista kerroin tutkimuksesta ja sen pyrkimyksistä, ja annoin siihen liittyvää tietoa sekä sanallisesti että kirjallisesti haastateltaville, jotta haastateltavalle

muodostuisi totuudenmukainen kuva siitä, mihin on osallistumassa ja mihin häneltä saatuja tietoja tullaan tutkimuksessa käyttämään. Kirjallisen tutkimuspyynnön yhteydessä ilmoitin haastateltaville tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, ja siitä, kuinka tietoja tullaan käsittelemään luottamuksellisesti, henkilötietolain mukaisesti. Tässä yhteydessä kerroin myös haastateltavan oikeudesta tarvittaessa keskeyttää tutkimus niin halutessaan sekä minua sitovasta vaitiolo- ja salassapitovelvollisuudesta. Haastateltavia ei suostuteltu tai pakotettu osallistumaan tutkimukseen, vaan kaikki osallistuivat omasta vapaasta tahdostaan. Haastattelun päätteeksi palkitsin osallistuneet haastateltavat suklaakonvehdeillä vaivannäöstään.

Kohtelin haastateltavia eettisesti, heidän ihmisarvoaan kunnioittavasti. Henkilötietojen käsittelyssä, haastattelussa syntyneiden tallenteiden, kirjallisten muistiinpanojen ja audiotallenteiden osalta, olen huolehtinut siitä, etteivät ne ole päätyneet ulkopuolisten käsiin ja ettei sitä kautta haastateltu henkilö voi tulla tunnistetuksi joko suorien tai epäsuorien tunnistetietojen kautta. Päädyin kaikkien haastateltavien osalta siihen, että muunsin haastatteluaineiston yleiskieliseen muotoon, koska henkilö voi tulla tunnistetuksi äänensä, murteensa, sukupuolensa tai minun tutkimuskohteeni osalta työpaikan, oppilaitoksen, työpisteen tai edustamansa koulutusalan perusteella (Henkilötietolaki 523/1999)

Tutkimukseni aineisto koostuu ensisijaisesti haastatteluin keräämästäni aineistosta. Yhden haastattelun osalta pyysin haastateltavaa täydentämään sähköpostitse joitain teemoja, jotka varsinaisessa haastattelussa jäivät käsittelemättä. Aineiston keruu tapahtui käytännössä haastatellen henkilöitä heidän työhuoneissaan. Yksi haastatteluista toteutettiin ryhmätyöhuoneessa, joka oli jaettu kolmeen osaan sermein. Kaksi muuta, työhuoneen haastateltavan kanssa jakavaa opettajaa olivat paikalla haastattelun alkaessa, joten tiedustelin haastateltavalta, kuinka hän näkee tilanteen ja haastattelun toteutuksen tilassa, jossa on muita läsnä hänen haastattelunsa aikana. Hän ei omien sanojensa mukaan kokenut tilannetta häiritsevänä, eikä hänen yksityisyyden suojaan erityisesti vaikuttavana seikkana. Minulle ei tutkijana haastattelun missään vaiheessa syntynyt vaikutelmaa, että järjestely olisi merkittävästi vaikuttanut haastateltavan osallistumiseen. Päinvastoin minulle syntyi vaikutelma, että hän kertoili asioista hyvinkin avoimesti. On mahdollista, että haastateltavalla ja muilla tilassa läsnä olleilla on läheiset ja avoimet välit, eikä hän näin ollen kokenut tilannetta omaa tuotosta rajoittavana. Toisaalta voi olla, että tutkimuksessa käsitellyt teemat eivät olleet niin

henkilökohtaisia tai arkaluontoisia, että niiden käsittely olisi vaatinut toisenlaiset järjestelyt tilan osalta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittaamisessa voidaan käyttää kriteereinä uskottavuutta, vahvistettavuutta, refleksiivisyyttä sekä siirrettävyyttä (Kylmä & Juvakka 2007). Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä varmistamalla se, että tutkimustulokset vastaavat tutkimukseen osallistuneiden näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tulosten esittelyn yhteydessä tulen vertaamaan tutkimukseni tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin.

Omassa tutkimuksessani olen huolehtinut huolellisesta litteroinnista ja varannut riittävästi aikaa vastausten analysointiin. Tämän ohella olen pitänyt päiväkirjaa, jossa olen pohtinut tutkimusprosessiin liittyviä kokemuksia ja pyrkinyt löytämään perusteluja valinnoilleni. Tässä tavoitteenani on ollut lisätä uskottavuutta pyrkimällä mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen eri vaiheiden, sekä aineiston osien koostumuksen kuvauksella. Tämän kuvauksen tulisi sisältää aineiston vahvuudet, mutta myös rajoitukset (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Aiempiä vastaavia tutkimuksia ryhmänohjaajan näkökulmasta ei ole tehty, joten tässä tutkimuksessa vertaan saamiani tuloksia aiempien tutkimuksiin, joissa on lähinnä käytetty nuoren opiskelijan näkökulmaa syistä negatiivisen keskeyttämisen taustalla (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Olen edellä aineiston keruuta käsittelevässä osuudessa sivunnut tutkimuksen tiedonantajiin liittyviä kysymyksiä. Osa tutkimukseen osallistuvista henkilöistä oli minulle tuttuja, työkavereita. Näen tilanteessa luotettavuuden suhteen joitain kysymyksiä, jotka ovat osittain sekä tiedonkeruuta rajoittavia, mutta toisaalta taas sitä mahdollistavia tekijöitä. Tavoiteltava, toimiva ja luottamuksellinen haastattelutilanne pitää sisällään samanlaisia vuorovaikutuksen elementtejä ohjaustilanteen kanssa. Hyvän vuorovaikutuksen elementtien on syytä olla läsnä myös haastattelutilanteessa, jotta tuloksena olisi turvallisessa säiliössä toteutuva dialoginen vuorovaikutussuhde (Isaacs 2001)

Tutkimukseni haastateltavat edustavat kahta eri ammatillista oppilaitosta, joista toisessa itse olen aiemmin työskennellyt. Olisi voinut olettaa, että jo ennakkoon tuntemieni haastateltavien ryhmänohjaajien elämänkenttään pääsemistä nopeuttaisi se, että he ovat minulle entuudestaan tuttuja. Ajattelin olemassa olevan luottamuksellisen suhteemme vaikuttavan keskustelua syventävästi. Toisaalta tiedostin tässä myös omat

vaaransa tutkimuksen luotettavalle toteutukselle. On mahdollista, että osa tuntemistani ryhmänohjaajista voi vältellä haastatteluun osallistumista tai vastaavasti varsinaisessa haastattelussa vältellä tiettyjen tutkimuksen onnistumisen kannalta olennaisia teemoja. Työkaverille avautuminen vaatii rohkeutta, etenkin, kun tutkimuksen kohteena on suurelta osin opettajan omaan persoonaan ja henkilökohtaiseen pedagogiikkaan liittyvät seikat. Olen tietoinen niistä riskeistä, joita kuvaamani kaltaisessa tilanteessa, jossa tunnen henkilökohtaisesti osan haastateltavista, voi aiheuttaa tutkimuksen luotettavuudelle. Näitä edellä kuvaamiani ongelmia en kuitenkaan havainnut tutkimusprosessin missään vaiheessa, vaan käytännössä tutkijana koin tuttuuden helpottavan ja jouduttavan vuorovaikutuksen käynnistymistä. Varsinaiseen haastattelun syvyyteen tai avoimuuteen tuttuus ei lopulta näyttänyt vaikuttavan.

Toisaalta haastattelujen luotettavuuteen vaikuttaa myös niiden tilanne- ja kontekstisidonnaisuus. Täten on mahdollista, että haastateltavat puhuivat haastattelussa toisin kuin jossain toisessa yhteydessä. (Hirsjärvi 2010) Edellä kuvatun välttämiseksi olen pyrkinyt tutkimushaastatteluissa luomaan luottamuksellisen, avoimen dialogisen vuorovaikutuksen ilmapiirin. Asiantuntijuuden sijasta olen pyrkinyt viestimään matalaa statusta ja osoittamaan olevani aidosti kiinnostunut haastateltavien arjen kokemuksista, kertomuksista, ja toimintaani tutkijana voisi kuvata pyrkimyksenä tutkittavan ilmiön ihmettelyyn yhdessä haastateltavan kanssa. Haastatteluissa olen pyrkinyt oman osuuteni minimointiin, osoittamaan puolueettomuuteni, sekä pidättäytynyt omien mielipiteideni esittämisestä. Käytin tiedonkeruussa ensisijaisesti avoimia kysymyksiä, jotta en ohjailisi haastateltavan vastauksia johonkin ennalta määriteltyyn suuntaan ja pyrin antamaan tilaa ilmiön mahdollisimman laajalle ihmettelylelle. Osa kysymyksistä oli suljettuja tarkoituksellisesti, mutta kysymysten joukkoon mahtui myös muutamia, jotka olivat vahingossa luonteeltaan suljettuja, pitkiä ja moniosaisia. Osassa moniosaisista kysymyksistä toimin tutkijana malttamattomasti. Tulkitsin haastateltavan olemusta tai hiljaisuuden siten, että haastateltava ei ymmärtänyt kysymystäni ja asetin tarkentavan kysymyksen (Silverman 2010).

Olen menetellyt tutkimuksessani refleksiivisesti, huomioiden omat lähtökohtani tutkijana. Tiedostan omien arvojeni, kokemusteni ja aiemman koulutukseni ja työhistoriani vaikutuksen koko tutkimusprosessiin, ja siihen miten näen tutkittavan ilmiön. Omalla toiminnallani on ollut vaikutuksensa myös haastatteluissa haastateltavaan ja tutkimusaineiston muokkautumiseen tietynlaiseksi. Kaikki

haastattelut ovat vuorovaikutteisia tapahtumia, joissa tutkija ja haastattelijat yhdessä rakentavat ymmärrystä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Olen pyrkinyt viestimään omalla olemuksellani luottamuksellisuutta päästäkseni haastateltavan elämänkenttään. Olen aineiston keruussa, haastatteluja tehdessäni pyrkinyt mahdollisimman pitkälle vietyyn objektiivisuuteen ja neutraaliin ilmaisuun. Olen kuitenkin haastattelijana haastateltavan lailla ihminen, enkä mittaväline. Tavoiteltavana haastattelussa voidaan pitää kaavamaisuuden sijasta luontevaa kommunikaatiota. (Hirsjärvi & Hurme 1995).

Olen käyttänyt aineiston analysoinnissa tietokoneavusteista analyysia. Tiedostan sovelluksen käytössä tiettyjä mahdollisuuksia, joista merkittävimpinä Seiale (2010) nostaa esille nopeuden ja täsmällisyyden. Täsmällisyys voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä. Sen sijaan nopeudesta voidaan olla eri mieltä. Analyysin jouhevaan ja perinteisempiä analyysimenetelmiä nopeampaan käsittelyyn voi sisältyä myös riskinsä. Hyvä aineisto voi tulla liian nopeasti koodatuksi, pinnallisesti käsitellyksi verrattuna perinteiseen työskentelyyn. Manuaalisesti työskennellessään tutkija luontaisesti joutuu viipymään pidempään aineiston parissa pohtien koodeja, ja niille perusteita (Jolanki & Karhunen 2010). Tietokoneavusteisten analysointisovellusten yhtenä etuna luotettavuuden kannalta voidaan nähdä myös se, että niiden avulla tehdyt valinnat ja päätökset ovat jäljitettävissä ja dokumentoitavissa sekä itselle että tutkimuksen lukijoille (Jolanki & Karhunen 2010).

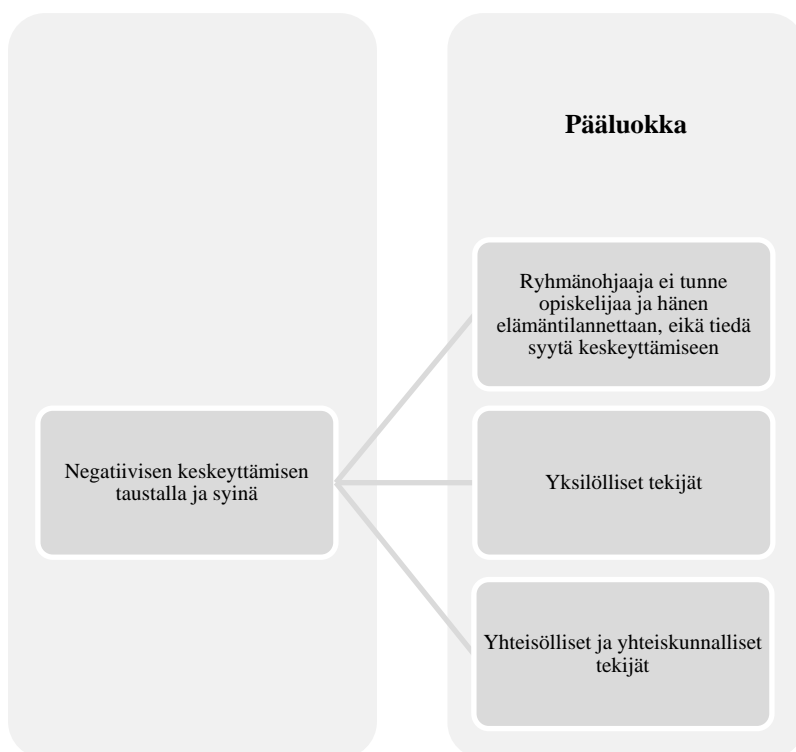
Tutkimukseni täysin identtinen toisintaminen olisi käytännössä mahdotonta, koska kyseessä ovat ainutlaatuiset haastateltavan ja tutkijan kohtaamiset tietyssä kulttuurissa. Tämän haasteen tiedostaen olen kuitenkin edellä kuvaillut tutkimuksen kulkua, sen eri vaiheita, kuten aineiston hankintaa ja sen analysointia, pyrkien tarkkaan ja totuudenmukaiseen selostukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010).

## 4 TUTKIMUSTULOKSET

Käyn seuraavassa läpi tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Aloitan siitä, millaisia asioita toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat näkevät negatiivisen keskeyttämisen taustalla ja syinä. Tämän jälkeen etenen siihen, kuinka ryhmänohjaajat kuvasivat negatiivista keskeyttämistä.

### 4.1 Syyt keskeyttämisen taustalla

Analyysin edetessä minulle syntyi vaikutelma, että toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat lähestyvät ryhmäänsä pyrkien ymmärtämään kunkin opiskelijan elämäntilanteen holistisesti. Ryhmänohjaajat näkivät tutkittavan ilmiön monisyisenä ja opiskelijan keskeyttämisen taustalla monia uhkatekijöitä. Kuitenkin yksittäisen syyn nimeäminen oli heille usein vaikeata. Oheisessa kuviossa yksi olen kuvannut pääluokan alle kolmeen yläluokkaan jakautuneet syyt keskeyttämisen taustalla.



KUVIO 1 Syyt negatiivisen keskeyttämisen taustalla

#### 4.1.1 Ryhmänohjaaja ei tunne opiskelijaa ja hänen elämäntilannettaan

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että useissa tapauksissa ryhmänohjaaja ei ollut tietoinen opiskelijan negatiiviseen keskeyttämiseen liittyvistä taustoista tai syistä. Haastateltava ryhmänohjaaja kuvaa kokemustaan erään keskeyttämisen osalta seuraavasti:

*”Siinä on sellainen ongelma, että yhdestäkään en tiedä, mistä se on lähtenyt. Jos minä tietäisin, niin olisi helpompi välttää (keskeyttämiset)” (H12)*

Edellä kuvatussa lainauksessa ryhmänohjaaja ei ollut tietoinen keskeyttämiseen johtaneista syistä, taustoista nuoren elämässä. Tätä voisi selittää muutamalla erilaisella tekijällä. Niissä tapauksissa, joissa opiskelija ei ole päässyt ensisijaisesti haluamalleen koulutusosalalle tai näkemys itselle sopivasta koulutusosalasta on vaihtunut ennen varsinaisten opintojen aloittamista, vaikuttaa heikentyneen motivaation kautta sitoutumiseen. Näin ollen on mahdollista, että poissaoloja on alkanut kertyä heti opintojen alettua, eikä näin ollen ryhmänohjaajalla ole ollut mahdollisuutta tutustua häneen.

Voidaan väittää, että merkitykselliseksi onnistuneessa pedagogiikassa, ja ohjauksessa muodostuu se, kuinka pedagogi, tässä tapauksessa ryhmänohjaaja osaa kohdata opiskelijan kokonaisvaltaisesti. Peavyn (1999, 80) mukaan kokonaisvaltaisessa lähestymisessä huomioitavia alueita ovat suhteet toisiin ja läheisyys, työ ja oppiminen, terveys ja ruumiillisuuteen liittyvät asiat sekä hengellisyys tai spiritualisuus. Se, miten laaja-alaisesti ja syvästi ryhmänohjaaja tuntee opiskelijan vaikuttaa ryhmänohjaajan odotuksiin opiskelijan suoriutumisesta opinnoissa ja elämässä laajemmin ottaen. Ryhmänohjaajan on tunnettava opiskelija pystyäkseen ymmärtämään, mutta myös vastaamaan tarkoituksenmukaisesti opiskelijan tarpeisiin joko itse tai ohjaamalla hänet toisen tahon avun piiriin.

On mahdollista, ettei ryhmänohjaajan ja opiskelijan välille ole muodostunut luottamuksellista ohjaussuhdetta, jonka opiskelija kokisi kyllin merkittävänä tuen tarpeen ilmetessä. Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen puuttuessa nuori opiskelija ei avaa elämänsä kylliksi ryhmänohjaajalle, jotta tämä voisi tukea opiskelijaa. Toisaalta tämä viestii myös sitä, että ryhmänohjaaja ei arjessa ole riittävän usein ryhmänsä opiskelijoiden kanssa tekemisissä pysyäkseen ajan tasalla opiskelijoiden kuulumisien osalta. Eräs ryhmänohjaaja kuvaa omaa kokemustaan seuraavanlaisesti:



*”Menee pitkiäkin aikoja, että minä en näe omaa ryhmääni eli olen muiden opettajien viestin varassa jonkin verran.” (H13)*

On myös mahdollista, että osittain muut, kuten elämänhallintaan liittyvät tai terveydelliset syyt selittävät omalta osaltaan opiskelijan voimattomuuden yhteydenpitoon oppilaitoksen suuntaan vaikeassa elämäntilanteessa.

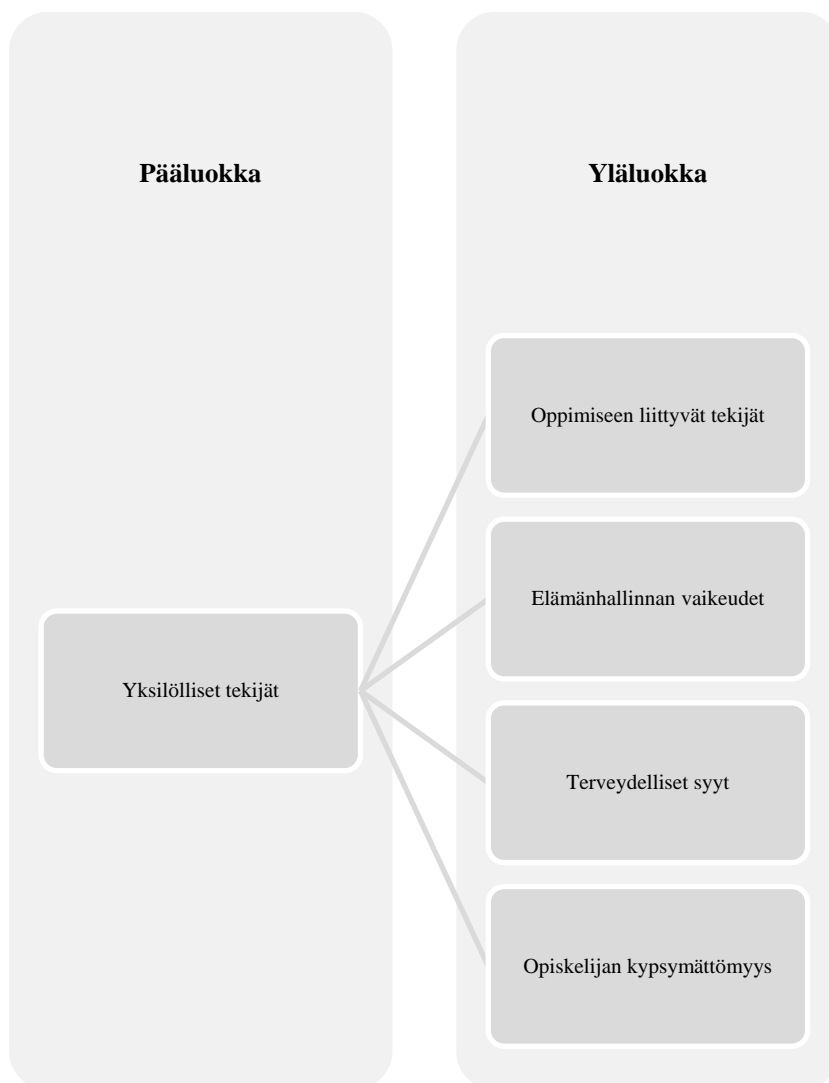
Ryhmänohjaajan työn painopiste näyttäisi asettuvan juuri ryhmän ohjaamiseen yksilöohjauksen sijasta. Seuraavassa ryhmänohjaaja miettii tuen tarpeen tunnistamisen haasteita tilanteissa, joissa opiskelija ei ole kyllin tuttu.

*”Heissä on aika paljon semmoisia, jotka ovat vetäytyneitä, eikä ne paljon puhu. Niihin ei saa sellaista otetta, välttämättä. Kun heidän kanssaan puhuu kahdestaan, niin se keskustelu voi olla jonkinmoinen, mutta ei siinä tulla tutuiksi ja sitten kun ei tiedä mikä on. Jos ei persoona tule mitenkään esille, niin ei voi tietää, että onko se normaalia vai onko jossain joku ongelma. semmoiset yksin olevat, hiljaiset vetäytyjät minua huolettavat.” (H9)*

Näyttää siltä, että ryhmänohjaajat kantavat erityistä huolta hiljaisista, vetäytyvistä opiskelijoista, joiden elämänkentän asiat eivät ole heidän tiedossaan. Kysymys voi olla siitä, ettei opiskelijan kokemus ryhmästä ole kyllin turvallinen. Ryhmänohjaajat näyttävät tiedostavan välineenä riittävän usein toteutetun yksilöohjauksen.

#### **4.1.2 Yksilölliset tekijät**

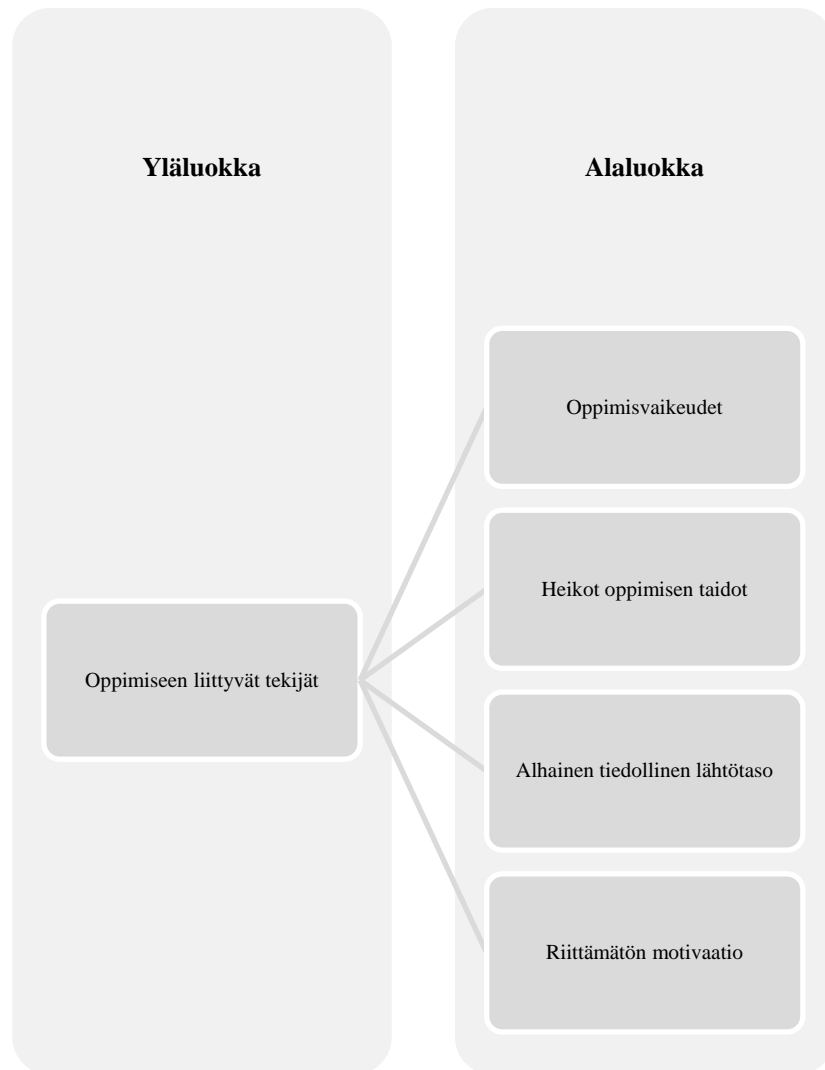
Ryhmänohjaajien vastauksissa painottuivat vahvasti yksilölliset tekijät nuoren opiskelijan keskeyttämiseen. Yksilöllisten tekijöiden pääluokka jakautui neljään yläluokkaan: oppimiseen liittyvät syyt, elämänhallinnan vaikeudet, terveydelliset syyt sekä kypsyttämättömyyteen liittyvät syyt.



KUVIO 2 Yksilölliset tekijät

### **Oppimiseen liittyvät tekijät keskeyttämisen taustalla**

Yhtenä merkittävänä tekijänä ryhmänohjaajien kokemusten perusteella on oppimiseen liittyvät syyt. Seuraavasta kuviosta kolme on nähtävissä aineiston jakautuminen neljään alaluokkaan: Oppimisvaikeudet, heikot oppimisen taidot, alhainen tiedollinen lähtötaso sekä riittämätön motivaatio.



KUVIO 3 Oppimiseen liittyvät tekijät

*Oppimisvaikeudet.* Kaikilla oppimiseen liittyvien tekijöiden alaluokilla voidaan väittää olevan osuutta siihen, kuinka opiskelija menestyy ammatillisissa opinnoissaan. Ne vaikuttavat yksittäisinä osatekijöinä, mutta ne vaikuttavat myös toinen toisiinsa. Aineistossa oppimisvaikeuksiin liittyvät tekijät ilmenivät lähinnä kielellisinä, matemaattisina sekä tarkkaavaisuuden häiriöinä. Osalla opiskelijoista, joilla on oppimisvaikeuksia, oppimisen polku on voinut olla vaikea jo peruskoulun alkuvuosilta, jolloin todellista erityisen tuen tarvetta ei ole havaittu tai siihen ei ole vastattu tarpeenmukaisesti.

*”Sitten se on saattanut olla semmoinen pidempi prosessi, joka on saattanut hyvinkin alkaa siellä alaluokilla; alkanut tippuu tunneilta pois tai ei vaan ymmärrä. Ehkä väärin*

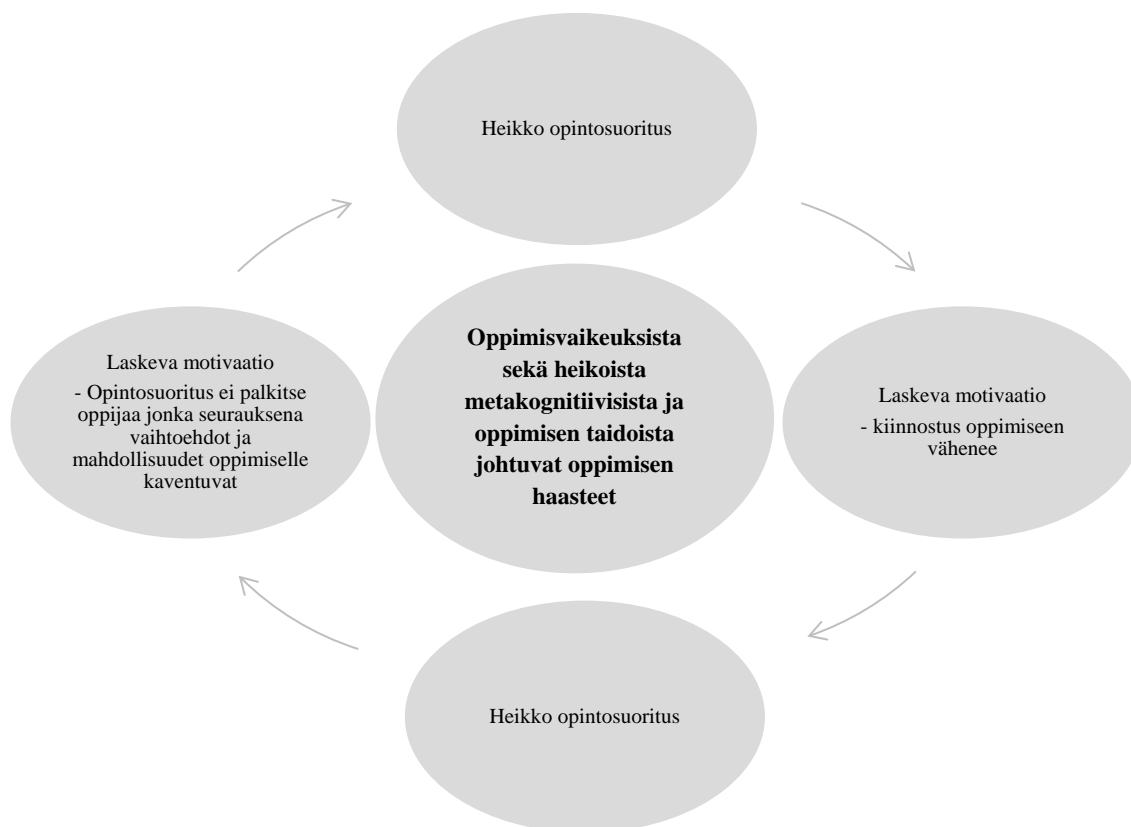
*tulkittuja oppimisvaikeuksiakin, että on katsottu aggressiiviseksi tai huonoksi käyttäytymiseksi tai jotain muuta.”(H2)*

Nuoret kokevat koulun ja opiskelun kielteisinä monestakin syystä. He näyttävät kokevan, ettei koulutuksella ole tarjota heille validia tietoa. Toisaalta ilmiöön liittyvät myös voimakkaat emotionaaliset kokemukset, joiden seurauksena nuori luokituu epäonnistujaksi ja leimautuu poikkeavaksi. Komosen (2001) mukaan tätä prosessia voisi kuvata putoamisen tai pudottamisen prosessiksi. Näyttää siltä, että monilla nuorilla on epäonnistumisen ja turhautumisen kokemuksia jo ensimmäisiltä koululuokilta. Heille on syntynyt kokemus pärjäämättömyydestä ja epäonnistumisesta arvosanakilpailussa.

Seuraavassa ryhmänohjaaja kuvaa opiskelijan olevan ikään kuin noidankehässä, negatioiden kierteessä, jossa oppimisessa epäonnistuminen seuraa toistaan.

*”Keskeyttäjät eivät pärjää tai he eivät tule kouluun, he lintsaavat, heitä ei kukaan valvo. Kun he eivät tule kouluun, niin he eivät saa kursseja suoritettua, saavat huonoja numeroita ja sitten ne eivät pärjää. Ne kokevat, etteivät ne onnistu missään ja tulee semmoisia pettymyksiä. Ja vaikka kuinka kannustaa tulemaan tunnille, kun se olisi hirvittävän tärkeätä, niin ne eivät kuitenkaan tule ja se on kauhean turhauttavaa.” (H4)*

Ryhmänohjaajat näkevät opiskelijan oppimisvaikeudet riskinä tai uhkana opiskelijan yllä siltä osin, että ne vaikeuttavat opinnoista suoriutumista ja edellä lainatun ryhmänohjaajan näkemyksen mukaisesti todennäköisyys opinnoissa epäonnistumiseen kasvaa. Samanaikaisesti aineistosta nousi ryhmänohjaajien huoli siitä, etteivät opiskelijat ota vastaan heille tarjottua tukea, minkä voidaan olettaa vahvistavan edellä kuvattua negatioiden kierrettä. Tämänkaltainen kierre on aikaisemmissa keskeyttämisen tutkimuksissa tulkittu johtuvan erilaisten psykologisten, sosiokulttuuristen ja institutionaalisten muuttujien kausaalivaikutuksesta (mm. Komonen 2001).



KUVIO 4 Heikon suoriutumisen noidankehä

*Heikot oppimisen taidot.* Oppimisvaikeuksien ohella aineistosta nousee oppimisen taitamattomuus. Opiskelijoiden taitamattomuus ilmenee ryhmänohjaajien näkemyksien mukaan ensisijaisesti itseohjautumattomuutena, ajattelun taidoissa sekä varsinaisissa oppimisen taidoissa, kuten lukemisessa, kirjoittamisessa ja kuuntelemisessa.

*Alhainen tiedollinen lähtötaso.* Osalla ammatillisen koulutuksen aloittaneista opiskelijoista on ryhmänohjaajien näkemyksen mukaan niin heikko lähtötason osaaminen, että heidän on vaikeata osallistua opetukseen. Näiden vaikeuksien ja niistä seuraavien epäonnistumisten myötä opiskelijoiden kokemus omasta pystyvyydestä kärsii. On mahdollista, että opiskelija jää vähitellen muusta opiskeluryhmästä jälkeen opinnoissaan.

*”Sitä toivoisin, että ne jotka ovat peruskoulun läpäisseet, että heillä olisi jotkut perusvalmiudet. Esimerkiksi matematiikan osalta on käsittämättömän heikkoa osaamista. Miten ne voi oikeasti olla suorittanut sen peruskoulun oppimäärän muka, kun ne eivät*

*oikeasti osaa. Toivoisi, että he oppisivat sen, mitä peruskoulussa on määrä oppia, niin siitä olisi todella helppoa jatkaa.” (H9)*

*Riittämätön motivaatio.* Motivoitumattomuuden taustalla, syinä ryhmänohjaajat näkevät muun muassa sen, että opiskelija ei ole päässyt ensisijaisen hakutoiveen mukaiseen koulutukseen tai muusta syystä uravalinta on epäonnistunut, tai opiskelu ei kiinnosta opiskelijaa samalla tavoin kuin ikätovereiden kanssa yhdessäolo. Oppilaitoksesta muodostuu tapaamispaikka, mutta varsinainen opiskelu ei näytä kiinnostavan. Komonen (2001) ja Kuronen (2011) tutkimuksissaan nostavat merkittävänä negatiiviseen keskeyttämiseen liittyvänä tekijänä opiskelijoiden subjektiiviset tuntemukset kouluhaluttomuudesta ja koulutusmotivaation puuttumisesta. Nuorten kuvaama motivaation puute ei kuitenkaan ole varsinainen keskeyttämisen syy vaan, vaan seuraus jostain. Seuraavassa ryhmänohjaaja kuvaa oman ryhmänsä opiskelijoiden riittämätöntä motivaatiota.

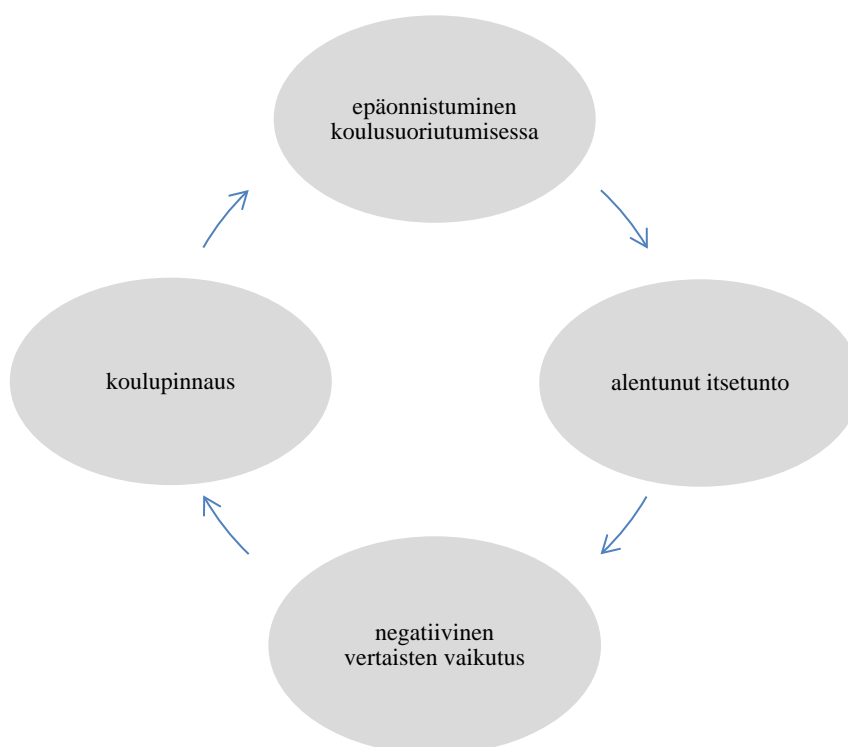
*”Kollegan kanssa on puhuttu, että koko ajan täytyy kytätä ja olla vieressä. Se on niin kuin motivaatiota. Itse muistan, kun olin ammattikoulussa. Siitä on toki jo 40 vuotta, mutta kuitenkin. Meillä oli labratunnit ja me teimme ne päivän aikana parityöskentelynä. Mutta eihän ne täällä. Jos et katso perään ja kysyt myöhemmin, että oletko sinä tehnyt, niin joo, me aloitettiin se, mutta sitten se kyllä jäi. Tottakai minäkin olen ottanut sen linjan, että yritän seurata heitä mahdollisimman tarkkaan ja yritän heitä vähän patistaa. Aina joskus minä käyn hakemassa, kun ne on ollut kahvilla jo puoli tuntia, tai ne on tietokeskuksessa pelaamassa tai jossain luokassa tai tuolla noin tai tupakalla tai istuvat vaan käytävällä jossain. Jotenkin vaan tuntuu, ettei se enää ammattikoulussa opettajan homma ole juosta perässä, että tule nyt opiskelemaan. Se vie minun motivaatiotani. Se on kuin jossain päiväkodissa.” (H13)*

Aiemmissä tutkimuksissa koulumenestyksellä on todettu olevan vaikutusta opiskelijan opintojen keskeyttämiseen: heikko koulumenestys peruskoulussa lisää keskeyttämisen todennäköisyyttä ammatillisissa opinnoissa. (mm. Kauppinen & Savioja 2007; Nurmi 2009) Varsinaisen keskeyttämispäätöksen ajankohdan määrittely on vaikeata paikantaa irtaantumisen tapahtuessa vähän kerrassaan (Komonen 2001). Erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka vierastavat teoreettista opiskelua ja menestyvät keskimääräistä heikommin koulussa ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on sattumanvaraista ja suunnittelematonta (Komonen 2001).

Aiempien keskeyttämisen syihin keskittyneiden tutkimusten mukaan toisen asteen opinnot keskeyttäneitä opiskelijoita yhdistää keskimääräistä heikompi peruskoulun

aikainen koulumenestys ja siitä johtuvat puutteelliset opiskeluvalmiudet (mm. Kauppinen & Savioja, 2007).

Nuorten peruskoulussa omaksuma oppimistyyli näyttää toistuvan melko usein ammatillisissa opinnoissa (Komonen 2001). Ammatilliseen koulutukseen liittyy merkittävässä määrin vapautta, mutta samanaikaisesti opiskelijan oletetaan kykenevän peruskoulua itsenäisempään opiskeluun. Koulutuksen taholta tarjottu vapaus yhdistettynä opiskelijan haluun päästä helpolla opinnoissaan voi olla kohtalokas. Vapauden yhtenä kielteisenä ilmentymänä ammatillisissa opinnoissa tulee esille poissaolot. Finn on kuvannut luvatta poissaolemiseen johtavaa prosessia seuraavalla tavalla.



KUVIO 5 Luvattomiin poissaoloihin johtava kielteinen kehä, Finn 1989 (Komonen 2001)

### **Elämänhallinnan vaikeudet**

Näyttää siltä, että monilla opiskelijoilla keskeyttämisen taustalla on elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia. Haastateltujen ryhmänohjaajien näkemykset syiden osalta

vaihtelevat. Vaikeuksien taustalla he näkevät yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntalähtöisiä syitä.

Yhden ryhmänohjaajan mielestä nuoren ja hänen perheensä tilanne voi olla epävakaa, mikä heijastuu nuoren hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti sekä elämänhallintaan lähinnä arjen suunnittelemattomuutena ja vaikeutena tehdä tulevaisuutta koskevia päätöksiä.

*”Usein se elämäntilanne on nuorella sellainen, että on vaikea tehdä päätöstä, se on niin sekava. Siellä saattaa olla, että kotona on huonosti asiat ja se totta ihteessä heijastuu hyvinkin voimakkaasti siihen. Ja se oma elämänhallinta on aika lailla hukassa. Eikä tosiaankaan tiedä, että mistä on tulossa ja minne on menossa tyypisesti”* (H5)

Aiempi tutkimus vahvistaa tätä ryhmänohjaajien näkemystä. Jo varhaislapsuuden onnistuneet ja pysyvät vuorovaikutussuhteet vaikuttavat lapsen tasapainoiseen kehitykseen ja elämänhallinnan kehittymiseen (mm. Antonovsky 1985, Eirola 2003). Merkittävänä tekijöinä elämänhallinnan kehittymisessä on todettu kasvuolosuhteet ja elämäntapahtumat, jotka perhe ja kasvuolosuhteet tarjoavat sekä perheiden sisäiset ja ulkoiset voimavarat. Sisäisiä voimavaroja ovat mm. arvot, asenteet, asenteet, tiedot ja taidot sekä yksilön minäkäsitys. Ulkoisia voimavaroja puolestaan ovat taloudelliset tekijät ja sosiaaliset suhteet. (Eirola 2003, Volanen ym. 2004). Tyypillistä keskeyttäjää kuvataan ajelehtijana, jonka elämää ja siihen liittyviä valintoja leimaa päämäärättömyys sekä opiskelijan tunne laaja-alaisesti elämän merkityksettömyytenä. Aineiston pohjalta näyttää, ettei positiivisten ja negatiivisten keskeyttäjien osalta olisi merkittäviä eroja, vaan edellä kuvattu on tyypillistä kaikille keskeyttäjille tai keskeyttämishetkellä oleville.

*”Ajelehtijajoukko. Heiltä tuntuu puuttuvan sellainen merkityksellisyys ja tarkoituksellisuuden tunne. He eivät näe opiskelua, eivätkä muutakaan asiaa merkityksellisenä. He eivät koe tutkinnon suorittamista tarkoituksenmukaisena. Ajelehtijoita on ollut minun mielestä niissä, jotka ovat keskeyttäneet, pudonneet alempaan ryhmään tai HOPS-opiskelijaksi tai jonnekin avaruuteen vaan kadonnut. Heissä on semmoista päämäärättömyyttä.”* (H2)

Yhtenä merkittävänä piirteenä aineistosta nousee nuorten ongelmien kasautuminen. Nuori on kyvytön purkamaan kasautunutta ongelmavyöhytensä mielekkäällä tavalla. Sen sijaan, että nuori opiskelija lähestyisi ammattilaista, kuten ryhmänohjaajaa saadakseen apua, hän ikään kuin lamautuu, passivoituu ja jää kotiin ongelmiensa kanssa.



*”Murrosikä, oma asunto ja sen seurauksena bilettämistä ja päihteiden käyttöä. Päihteet näkyvät arjessa.” (H6)*

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että nuoret ikä- ja kehitysvaiheen mukaisesti viettävät aikaa vertaisryhmän kanssa. Osalla nuorista vertaisryhmä ei toimikaan opiskelua tukevana elementtinä, vaan elämänhallintaa koettelevana epäsäännöllisenä elämänä ja päihteidenkäyttönä. Nuoruusikään, ja sen kehitysvaiheisiin liittyy vanhempien ja muiden auktoriteettien protestointi ja vähittäinen itsenäistyminen. Ystävien ja kavereiden merkityksen korostuessa kodin ja perheen vaikutus vähenee. Tämän kaltainen yhdessäolo Rantasen (2003) mukaan vahvistaa kehittyvän nuoren minuuden ja identiteetin tunnetta.

### **Terveydelliset syyt**

Terveydelliset syyt keskeyttämisen taustalla näkyvät somaattisina ja psyykkisinä oireina. Rantasen (2003, 46) mukaan nuorella voimakas, yksilöllinen kasvuprosessi aiheuttaa sellaisia ”ruumiin, mielen ja koko yksilön elinpiirin muutoksia, joissa keholliset, hormonaaliset, psykologiset ja sosiaaliset tapahtumat muodostavat erottamattoman kokonaisuuden”. Nuoren mielenterveyshäiriöt ilmenevät myös ruumiillisina oireina. Tämä voi auttaa ryhmänohjaajaa tunnistamaan tarpeen puuttua, ja siten ehkäistä keskeyttämistä.

*”Tietysti karsitaan (opiskelijaksi valittaessa), jos näyttää ettei tule pärjäämään opinnoissa. Tulee hirveen kirjavaa ainesta. Tulee ihan huippuja, joilla on jo työkokemusta, ja jotka on tietoisia siitä, mitä ne haluavat tehdä ja on edellytyksiä tuolle alalle. Ja sitten on niitä miettiäjäitä ja tulee mielenterveysongelmaisia, sun muita. Että siinä ryhmässä on iso hajonta sen potentiaalisen suhteen, kuinka hyvin he pärjää siellä työpaikoilla. Jotenkin tuntuu, että ne mielenterveysongelmat korostuu koko ajan enemmän ja että yhä suurempi osaryhmästä on tuen tarpeessa.”(H9)*

### **Opiskelijan kypsymättömyys**

Ryhmänohjaajat kokevat useiden opiskelijoiden olevan liian nuoria aloittaessaan ammatilliset opinnot. Ammatillinen koulutus on haastava monille nuorille. Enää ei riitä, että nuori huolehtii ainoastaan itsestään vaan opintojen myötä monilla koulutusaloilla pian opintojen alettua nuorella odotetaan olevan kyvyt huolehtia itsensä lisäksi myös erilaisista asiakasryhmistä ja heidän tarpeistaan. Samalla heidän odotetaan kykenevän

itsenäisempään opintojen suunnitteluun ja toteutukseen ammatillisen koulutuksen uusien käsitteiden viidakossa.

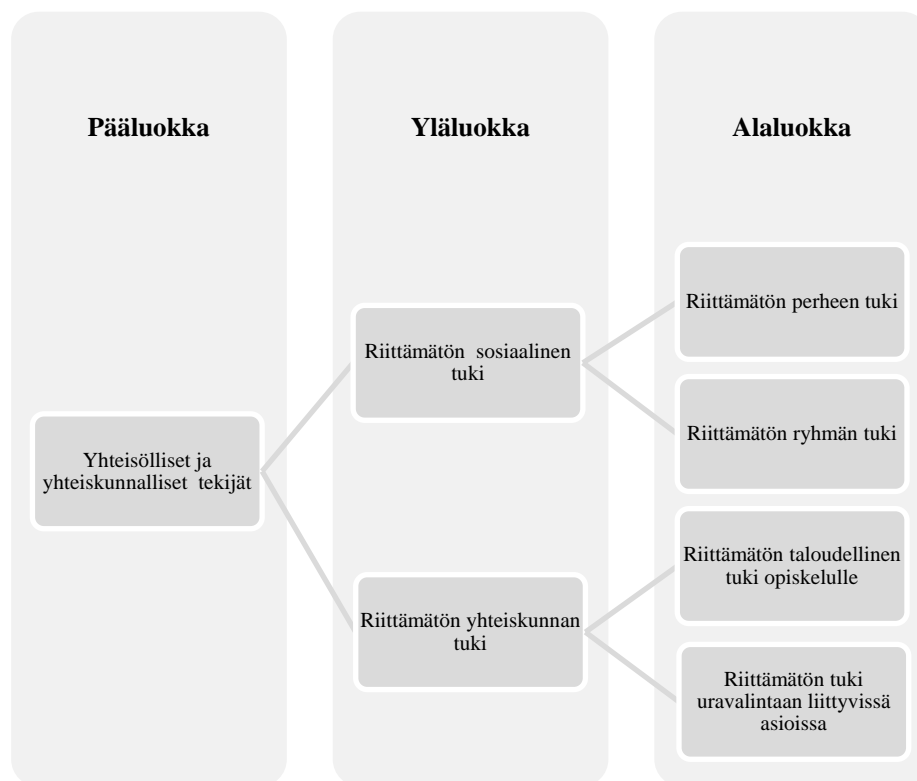
*”Nämä kaikki ovat sellaisia nuoria, jotka on aloittanut suoraan koulunpenkiltä ja ne itse nyt sanovat, kun tekevät neljättä vuotta, että nyt vasta pääsevät jyvälle. He ovat liian nuoria aloittamaan silloin 15-16-vuotiaina.” (H3)*

Toisaalta tilanne voidaan tulkita johtuvan nuoren kypsymättömyyden ohella myös toisesta näkökulmasta, jossa kypsymättömyyden sijasta syynä keskeyttämisiin nähdäänkin olemassa olevan järjestelmän korkea vaatimustaso.

*”Liikaa teoriaa silloin ensimmäisinä vuosina, ettei pysy kärryillä ja ei jaksu keskittyä, liikaa tehtäviä.” (H3)*

#### 4.1.3 Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät

Seuraavassa käyn läpi tutkimustuloksia yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden osalta. Pääluokka jakautuu kolmeen yläluokkaan; riittämättömän tuki uravalintaan liittyvissä asioissa, riittämätön sosiaalinen tuki sekä riittämätön yhteiskunnallinen tuki.



KUVIO 6 Yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät keskeyttämisen taustalla

## Riittämätön sosiaalinen tuki

Riittämättömällä sosiaalisella tuella tarkoitan opiskelijan perheen, lähiympäristön sekä opiskeluryhmän riittämätöntä tukea. Oheisessa lainauksessa ryhmänohjaaja kuvaa sitä, kuinka opiskelijat eivät hänen näkemyksensä mukaan saa tarvitsemaansa tukea, vaan päinvastoin heidän perheissään on epävakautta ja siitä aiheutuvia laaja-alaisia kuormitustekijöitä.

*”Taustat painavat heidän harteilla. Taustalla on iästä riippumatta kuraa, jota kantavat mukanaan, mikä näkyy henkisessä kunnossa ja toisaalta heille myös tapahtuu kaikenlaista ihmeellistä. Elämät epävakaita alusta loppuu. Onkohan siellä ketään, jolla ei olisi jotain säröä, vaikka olisi ehjäkin nuori. On paljon lastensuojelutaustaa, päihteidenkäyttöä ja väkivaltaa perheissä paljon, että he ovat nähneet kokeneet ja kuulleet sitä paljon.” (H5)*

*Riittämätön perheen tuki.* Ryhmänohjaaja pyrkii työssään tekemään yhteistyötä opiskelijan vanhempien kanssa. Näyttää kuitenkin siltä, että usein keskeyttäneiden nuorten perheiden arjen yhteistyö ei ole sujuvaa, eikä ryhmänohjaajan tai oppilaitoksen tarjoamat yhteistyömuodot tule vastaanotetuiksi. Ryhmänohjaajat kokevat näissä tilanteissa vanhemmat haluttomiksi yhteistyöhön. Myöskään nuori ei näytä saavan tarvitsemaansa tukea vanhemmiltaan tai lähiympäristöltä. Taustalta löytyy myös elämän kriisejä, jotka nuoret kokevat kasautuvan heidän kohdalleen ja he ovat kyvyttömiä niiden edessä. Komosen (2011) mukaan nuoret eivät saa tarvitsemaansa tukea kotoa koulussa menestyäkseen. Tuen esteenä usein ovat perheen sisäiset ongelmat, kuten alkoholismi, avioero, yksihuoltajuus, jotka rajoittavat vanhempien resursseja nuorten tukemisessa ja samanaikaisesti kuormittavat nuoria itseään. Kuormittuminen nousee esille myös Vehviläisen (2008) tutkimuksessa, siten, että nuoret nimeävät koulun ulkopuolisten asioiden mietityttävän liikaa.

Oheissa ote ryhmänohjaajan kertomuksesta, jossa vanhemmat ovat käyneet läpi avioeron, ja jonka jäljiltä heidän suhteensa ovat tulehtuneet ja vuorovaikutus on olematonta. Lainauksesta käy hyvin ilmi molempien sekä ryhmänohjaajan työssään, ja erityisesti opiskelijan opinnoissaan ja elämässään tarvitsema tuki.

*”Poissaoloja alkoi kertyä ja hylättyjä. Kun otin vanhempiin yhteyttä he syyttelivät toisiaan. Viimeinen niitti oli se, että sen pojan tyttöystävä jätti sen, hänellä rupesi kertymään poissaoloja niin paljon. Tämä on se yksi ongelma. Emme voineet mitenkään puuttua niihin pojan poissaoloihin. Sinä voit soittaa pojalle, että hei, sinun pitäisi tulla tänään kouluun. Joo, minä tulen huomenna, minulla on vähän huono olo. Jos sanoit, että*

*jos sinä olet poissa, niin sinulle tulee hylätty. Voi harmi. Minkä sanktion sinä annat siinä. Jos sinä olet poissa työpaikalta, niin pomo sanoo siihen, että voit käydä kassan kautta, että se on loppu. Sinä tiedät, että loppuu perheeltä leipä. Nuorella ei ole kuvaa siitä, että mitä tapahtuu, kun sanotaan, että se on loppu. Tämä pikkuhiljaa luisui tämä kaveri, kun kumpikaan vanhempi ei ollut tukemassa. Yhtenä päivänä tuli tieto, että kaveri oli käynyt tekemässä eropaperit. En tiedä yhtään, missä hän on tänä päivänä. Vuoden mittainen prosessi. Ryhmänohjaajalle tulee tieto viiveellä. Winhaan ei kirjaudu, mitä poissaoloja ne on. Ei saa kirjata muuta kuin P.” (H11)*

Garnier, Stein ja Jacobs (1997) tutkimuksissaan löysivät keskeyttämistä selittävinä tekijöinä lähinnä perheen ja lähiympäristön. Heidän mukaansa jo lapsuudessa todettavissa olevien riskitekijöiden ja nuoruusiän moniongelmaisuuksien välillä on nähtävissä yhteys, mikä puolestaan usein lisää kouluun ja opintoihin sitoutumattomuutta ja keskeyttämisen todennäköisyyttä. (Garnier, Stein & Jacobs 1997). Vanhempien sosiaaliluokan ja alhaisen koulutustason ohella myös vähäisen tuen on katsottu olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen (Rumberger). Erityisesti äitien alhaisella sosiaaliluokalla ja koulutuksella on todettu olevan vaikutusta opiskelijan opintoja koskeviin suunnitelmiin sekä opiskelijan tekemiin valintoihin kaikissa koulutuksen siirtymäkohdissa, joiksi myös keskeyttämistilanteet voidaan lukea (mm. Komonen 2001).

Suomalaisessa syrjäytymisen tutkimuksessa on saatu samansuuntaisia tuloksia keskeyttämistutkimuksen kanssa. Niissä tulosten painopiste ilmiötä selittävinä tekijöinä on lähinnä keskeyttäneen opiskelijan perheen sosioekonomisessa taustassa sekä äidin koulutustaustassa (Vanttaja 2005). Aiemman tutkimuksen mukaan alemmista sosiaaliluokista tulevien opiskelijoilla voimavarat ovat vähäisemmät ja heikko koulumenestys ja muut takaiskut johtavat taustaltaan ylempien sosiaaliryhmien nuoria herkemmin keskeytykseen. Tätä on selitetty ylempien sosiaaliryhmien nuorten paremmalla koulutusitsetunnolla, mikä puolestaan ilmenee omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin luottamisena sekä suoritusorientoitumisena (Komonen 2001)

*Riittämätön ryhmän tuki.* Näyttää siltä, että usein nuoren sosiaaliset suhteet eivät tue opintojen suorittamista. Päinvastoin, esille nousee tilanteita, joissa opiskelijan osallistuminen opintoihin häiriintyy kavereiden vuoksi. Seuraavassa lainaan ryhmänohjaajan kuvausta tilanteesta.

*”Ne kaverit vetävät. Kavereita notkuu tuolla meidän ala-aulassa, esimerkiksi näitä poikaystäviä, että niitä on sitten välillä saanut oikein hätistellä käytäviltä pois, kun ne*

*istuvat siellä ja minun mielestä he käyttäytyvät jopa sopimattomasti. Silloin, kun se poikaystävä vetää sitä tyttöä pois sieltä luokasta tai koko ajan kännykällä soitellaan ja jos kaverilla ei ole mitään puuhaa, niin totta kai se haluaa sen toisen sitten siihen viereen. Koulu on jopa siksi keskeytetty, kun halutaan niin kovasti seurustella.” (H4)*

Toisaalta kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu keskeyttäjäillä todettu olevan keskimääräistä huonommat suhteet opettajiin ja koulukavereihin (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall 1996). Ryhmänohjaajien kokemusten ja kertoman pohjalta nousee lähinnä joidenkin opiskelijoiden vetäytyminen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, mutta ryhmänohjaajat eivät kuitenkaan kuvaa ryhmän sisäisiä suhteita huonoiksi. Ryhmänohjaajat näyttävät tiedostavan sosiaalisissa suhteissa tukemisen mahdollisuutena lisätä opiskelijan kiinnittymistä ja sitoutumista opintoihin, mutta myös päinvastoin.

*”Kaverisuhteet myös merkittäviä sitoutumisessa, myös päinvastoin.” (H9)*

Ryhmän tuen toteutumisessa merkittävässä roolissa näyttäisi olevan ryhmädynamiikka. Erityisen merkittävänä tekijänä tulosten perusteella on onnistunut ryhmäytyminen, jonka voidaankin esittää olevan ryhmän tärkein tehtävä osana sen kaksoistavoitetta (Jauhiainen & Eskola 1994).

Yhtenä haasteena ryhmäytymiselle voidaan nähdä liian suuri ryhmäkoko. Suuresta ryhmäkoosta näyttää seuraavan ryhmän jakautumista pienempiin ryhmiin, ”kuppikuntiin”, mistä puolestaan on omat seurauksena keskinäiselle luottamukselle sekä vuorovaikutukselle; opiskelijat eivät luota toinen toisiinsa ja vuorovaikutus on vähäistä, etenkin niiden osalta, jotka ovat myöhemmin ryhmään tulleita tai temperamentiltaan hiljaisempia. Niemistön (2004) mukaan ryhmät voidaan jakaa pieniin, keskikokoisiin ja suuriin. Pienryhmä on kooltaan noin 5-12, keskikokoinen noin 20 ja suurryhmä puolestaan on yli 20 henkilön ryhmä. Oppilaitosten opetusryhmät ovat pääsääntöisesti joko keskikokoisia tai suuria. Ryhmäkoolla näyttäisi olevan merkitystä ryhmädynamiikkaan ja siihen kuinka ryhmä kiinteytyy tai hajoaa. Suuremmissa ryhmissä selvemmin ilmenee ryhmän taipumusta jakautua, hajota alaryhmiin (Niemistö 2004).

*”Meille on otettu tällainen valtavan suuri ryhmä. Sieltä tippuu, hajaantuu porukkaa. Ei 40 henkeä ryhmäydy muualla kuin armeijassa tai Maon hallituksessa. Ne eivät ryhmäydy sillä tavalla kuin me ymmärrämme ryhmäprosessin. 20-24 on ok.” (H7)*

Ryhmäkoon kasvaessa ryhmän jäsenet helposti passivoituvat, osallistumisesta tulee epätasaista ja yksilön tarpeet hukkuvat (Niemistö 2004). Vastaavasti luottamuksen ja vuorovaikutuksen ollessa vähäistä, on epätodennäköisempää, että nuori opiskelija tutustuisi kanssaopiskelijaan ja toisaalta taas myöhemmin tulisi tuetuksi opinnoissaan. Aiemmassa tutkimuksessa (Jäppinen 2007) ryhmäkoolla on todettu olevan jotain, vaikkakaan ei kovin suurta vaikutusta keskeyttämiseen tai opiskeluihin sitoutumiseen. Ryhmä ei saisi olla liian pieni, muttei liian suurikaan (Jäppinen 2007).

*”Minäkin olen huomannut, että minun luokalleni tulee näitä ikään kuin luokalle jääneitä, kenties ollut hopsilaisia. Kyllä nämä luokalle jääneet ovat aina se suurin murheen kryyni. Ne saattavat montakin kertaa, en tiedä onko se nyt oikea termi sanoa jäädä luokalleen, mutta kyllä se minun mielestäni kuvaa sitä hyvin. Sinulla on niin paljon rästejä sieltä edelliseltä lukukaudelta, että sinun on pakko siirtyä alemmalle. Siellä on aina se vierauden kokemus, kun et oikein välttämättä kuulu siihenkään ryhmään ja sitten sinä juokset useammassa luokassa, jos sinulla on jotain tehty. Silloin ei pääse mihinkään niistä porukoista. Olet tavallaan aina yksin ja ulkopuolella ja vaikka opettajana kuinka paljon heitä laittaa ryhmiin ja yrität saada, että ottakaa tämäkin mukaan, niin se on tosi; nämä nuoret ovat aika tarkkoja näistä reviiirajoista, että kuka otetaan mukaan. Toiset pääsee tosi hyvin. On minulla sellaisiakin luokalle jääneitä, jotka ihan hyvin pärjää, mutta kyllä ne selkeästi eniten töitä aiheuttaa. Koska niillä on semmoinen palapeli ja varsinkin jos vielä opetussuunnitelma on vaihtunut siinä välissä ja sitten on ehkä päässyt sellaiseen lorvimisen makuun. ja se on aina minun mielestäni huono asia, kun ne nukkuvat aamulla, kun ne ovat väsyneitä.” (H4)*

Näyttää siltä, että määräaikaiset keskeyttäjät tai omasta aloitusryhmästään pudonneet ovat erityisessä riskiryhmässä keskeyttämisen osalta. Aineiston pohjalta merkittävä osa ryhmäytymiseen käytettävissä olevasta resurssista käytetään uuden ryhmän aloittaessa opintonsa. Toisaalta tulisi huomioida, että ryhmä muuttuu yhdenkin uuden jäsenen liittyttyä siihen. Tähän puolestaan tarvitaan ryhmäyttävää toimintaa, joka voisi poistaa tai vähentää uuden ryhmäläisen kokemaa vierauden tunnetta, kokemusta ulkopuolisuudesta. Usein he osallistuvat opetukseen useiden eri opetusryhmien kanssa, ja tästä syystä heidän lukujärjestyksensä on usein rikkonainen. Näin ollen he näyttäisivät ryhmänohjaajien kertoman perusteella tarvitsevan enemmän tukea myös opintojen ja laajemminkin elämänsuunnittelussa ja -hallinnassa. Ryhmänohjaajan käytettävissä oleva resurssi ei vaikuta riittävältä suhteessa tehtävän tärkeyteen.

Edellä kuvattujen ohella huomioitavaa on myös se, että opiskelijat eivät välttämättä osallistu ryhmänohjaajan oppitunneille. Usein nämä oppitunnit ovat opiskeluviikon ainoa mahdollisuus ryhmänohjaajalle tavata ryhmänsä. Ryhmänohjaajat ovat kuvanneet keskittyvänsä näillä tunneilla ryhmähengen ylläpidon ohella

oppimistestien järjestämiseen, mutta erityisesti opintojen rakenteen sekä ajankohtaisista asioista tiedottamiseen. Voidaan olettaa, että poissaolo vieraannuttaa opiskelijaa muusta ryhmästä, vaikeuttaa opinnoissa edistymistä, eikä mahdollista vuorovaikutusta ryhmänohjaajaan, minkä seurauksena ryhmänohjaaja ei ole tietoinen ryhmänsä opiskelijoiden sen hetkisestä elämäntilanteesta ja tarpeista.

### **Riittämätön yhteiskunnan tuki**

*Riittämätön taloudellinen tuki.* Yhteisöllisten tekijöiden ohella myös yhteiskunnalliset tekijät nousevat ryhmänohjaajien kertomuksista. Yhteiskunnallisista tekijöistä aineistosta ensisijaisena nousee taloudellisen tuen riittämättömyys.

*”Omassa ryhmässä on painottunut opiskeluelämän ulkopuoliset asiat. Opiskelu itsessään on voinut olla motivoivaa ja kiinnostavaa, mutta opiskeluelämän ulkopuolella on tekijöitä, jotka ei onnistu...Opiskelun puolella välissä monille taloudellinen tilanne muodostui sellaiseksi, ettei pystynyt jatkamaan.” (H6)*

Tutkimus tukee tältä osin aiempaa koulutuksen keskeyttämisen syiden ja taustojen selvittämiseen keskittyntä tutkimusta. Nurmi (2009) nostaa sosioekonomiset syyt yhtenä merkittävänä valmistumista hidastavana ja keskeyttämistä aiheuttavana tekijänä. Tänä päivänä, suomalaisen yhteiskunnan vaurastuttua nuoret ovat tottuneet korkeaan elintasaan, ja näyttää siltä, että he haluavat pitää kiinni sen mukanaan tuomista mukavuuksista. Samaan aikaan yhteiskunnan tarjoama tuki vaikuttaa riittämättömältä kattamaan alati kasvavat elämisen kulut. Saavutetun elintason ylläpitämisen paine on puolestaan ohjannut nuoret opiskelijat etsimään työtä. Vuonna 2011 ammatillisen koulutuksen vähintään 18-vuotiaista opiskelijoista 57 % kävi työssä opintojen ohella (SVT 2011). Samaan aikaan ainakin vähittäistavarakaupan parissa sekä sosiaali- ja terveysalalla näyttää olevan jatkuva tarve sivutoimisista toimijoista, niin kysyntä vahvistaa edelleen olemassa olevaa tarjontaa.

Korkea elintaso tuo mukanaan myös houkutteita uusien tuotteiden hankintaan ja haastaa nuoren opiskelijan taloudenhallinnan. Herää kysymys voisiko yhteiskunta edes kattaa näitä kasvavia elinkustannuksia. Seuraavassa jatkan edellä lainaamaani ryhmänohjaajan kertomaa, joka vahvistaa näkemystäni siitä, että tässä on kyse laajalaisemmasta kuin vain yhteiskunnan tarjoaman taloudellisen tuen riittämättömyydestä.

Kyse on myös elämänhallintaan, ja sen osana elämänsuunnitteluun ja taloudenhallintaan liittyvistä kysymyksistä.

*”Opiskelun puolella välissä monille taloudellinen tilanne muodostui sellaiseksi, ettei pystynyt jatkamaan. Tilanteet tulevat äärimmäisen nopeasti; tänään ilmoitan ja ensi viikolla päätän opinnot -tyyliin.” (H6)*

Riittämätön tuki uravalintaan liittyvissä asioissa. Ryhmänohjaajien kokemuksen perusteella näyttää siltä, että yhtenä piirteenä negatiivisten keskeytysten taustalla on riittämätön tuki uravalintaan liittyvissä asioissa. Aineistosta nousevaa riittämätöntä uravalinnan tukea voidaan myös kuvata epäonnistuneena tai riittämättömänä pedagogisena ja/tai ohjauksellisena tukena. Nämä taustalla olevat tekijät voidaan jakaa opiskelijan osaamiseen, tietoon eri koulutusaloista ja ammateista sekä itsetuntemukseen.

Ryhmänohjaajien kokemusten perusteella opiskelijat päätyvät opintojen keskeytykseen, koska he ovat tehneet virheellisen uravalinnan. Näyttää siltä, että arjen pedagogiikka ei kaikilta osin kohtaa nuoren ammatinvalinnan ohjauksen tarpeita ja nuorelle syntyy epärealistinen kuva koulutusaloista ja ammateista. Koulutusalojen ja ammattien kirjo on valtava ja voidaan olettaa, että vaikka ne oppitunneilla käsiteltäisiin, niin nuorelle syntyvä kuva eri koulutusaloista voi olla kapea ja ehkä väritynyt, eikä kyllin konkreettinen. Tämän ohella voidaan olettaa opiskelijoiden joukossa olevan niitä, jotka eivät vielä ole valmiita uravalinnan pohdintaan, muuten aiheesta kiinnostumattomia sekä heikommin koulussa menestyneitä oppijoita, jotka tarvitsevat keskimääräistä enemmän tukea ja ohjausta. On mahdollista, että osa edellä kuvaamistani oppilaista ei ole saanut riittävästi tiedollista tukea kyetäkseen onnistuneeseen valintaan. Toisaalta myös heikko aiempi koulumenestys rajoittaa hakupisteiden myötä valinnan mahdollisuuksia ja laskee yhteishaussa tarvittavaa motivaatiota.

*”Väärä ala joillain syynä. Käsitys tästä alasta saattaa olla hiukan romantisoitunut. Sitten se, että osa minun opiskelijoista on hakenut eläintenhoitopuolelle, mutta pisteet eivät ole riittäneet. Meidän tutkinnon painopiste on painottunut enemmän sinne eläinten rehujen tuottamisen puolelle kuin sinne eläinten hoitamisen puolelle, ja painopiste tuotantoeläimissä. Väärää valintaa pyritään välttämään sillä, että kerromme mitä täällä tehdään.” (H12)*

Ryhmänohjaajan näkemyksessä painottuu erityisesti opinto-ohjaajan rooli nivelvaiheen onnistumisessa. Peruskoulun opinto-ohjaajilla ei ole riittävästi tietoa eri



ammattillisen koulutuksen aloista ja ammanteista, saati käytännön kokemusta ammatillisista opinnoista tai työtehtävistä, joihin ammatillisesta koulutuksesta valmistutaan. Ryhmänohjaajan mukaan toisen asteen opinto-ohjaajat pyrkivät markkinoimaan omia koulutusalojaan, mutta kaikkia koulutusaloja ei koeta kohderyhmän piirissä tai ympäröivässä yhteiskunnassa kyllin kiinnostavina, jotta niihin tutustuttaisiin kunnolla. Osa koulutusaloista saa jatkuvaa myönteistä huomiota muun muassa television ruoanlaitto-ohjelmien myötä, kun taas osa aloista joutuu kamppailemaan selkeästi kielteisemmän julkisuuskuvan kanssa. Tässä yhtenä epäkohtana eräs ryhmänohjaaja näkee koulutusalaan edustavien yritysten vähäisen markkinoinnin oman alansa puolesta epäkohtana, joka aiheuttaa omalta osaltaan tietämättömyyttä niin opiskelijoissa kuin opinto-ohjaajissakin.

*”No, millä opo voi kaikki tietää. Monet peruskoulun opot eivät ole juurikaan olleet näissä tehtaissa töissä. Ne ei tiedä millaista työtä tehtaissa tehdään. He eivät ole käyneet ammattikoulua. Ei ne tiedä tätä kuviota, että miten täällä homma toimii, yhtään vähättelemättä. Heillä on akateeminen koulutus. Riippuen heidän aktiivisuudestaan, miten he viitsivät ottaa asioista selvää. Samahan se on koulutuksenjärjestäjä,... kyllähän se tuolla kiertää markkinoimassa meidän koulutusta peruskouluissa, mutta kuitenkin nuo suuremmat ja mediaseksikkäät saavat huomion.” (H13)*

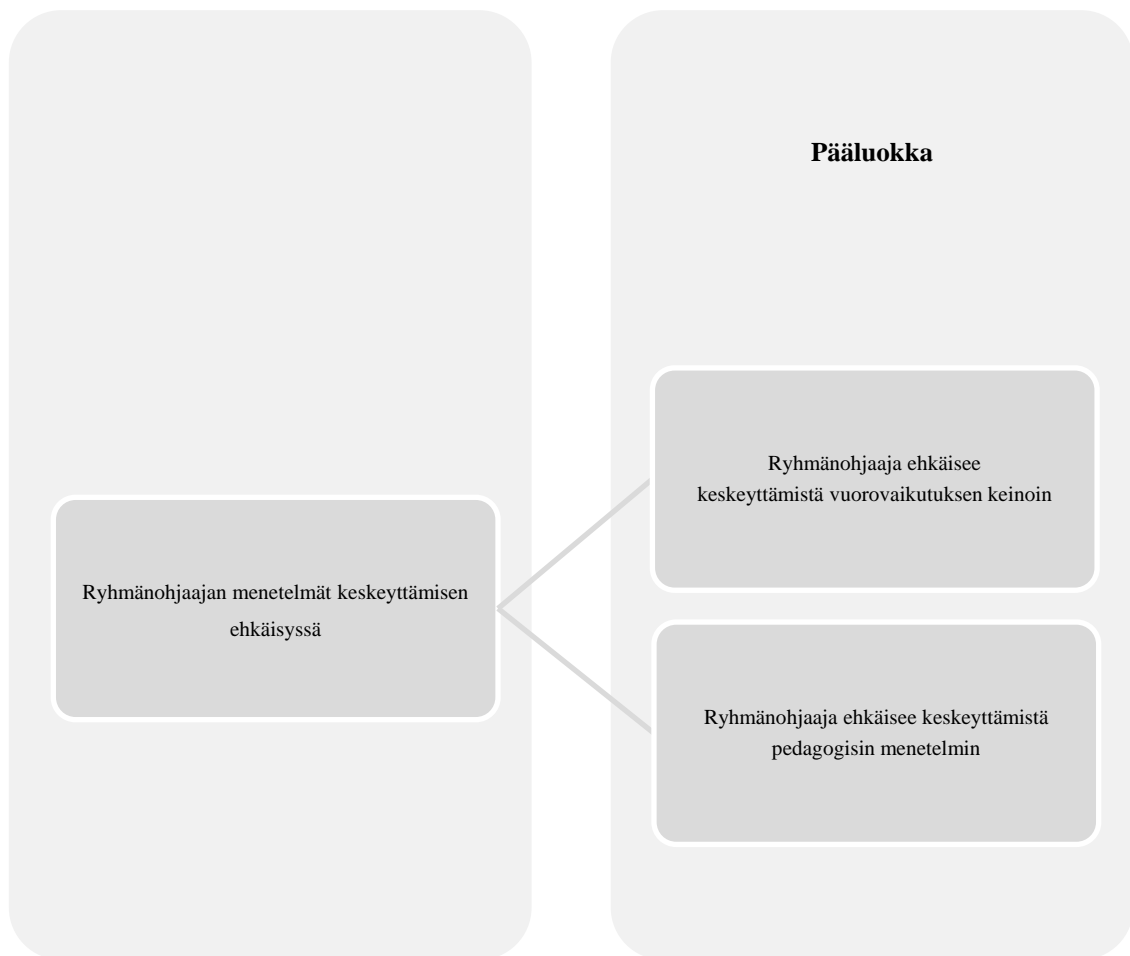
*”Jokaisen nuoren pitäisi päästä opiskelemaan sitä, mikä heitä kiinnostaa, riippumatta siitä työllistyvätkö he. Heidän pitää päästä opiskelemaan sitä, mikä on heidän ensisijainen toive. Voi olla, että viidennelle sijalle asetettuun toiveeseen, alalle pääsy ei välttämättä motivoi.” (H12)*

Riittämättömän tiedollisen tuen ohella ryhmänohjaajat näkevät yhtenä merkittävänä syynä keskeyttämiseen opiskelijan heikon itsetuntemuksen. On ilmeistä, että tuntematta itseään, omia arvojaan ja kiinnostuksen kohteitaan koulutusvalinnassa onnistuminen on sattumankauppaa, ”uravalinnan lottoarvontaa”. Oheisessa lainauksessa ryhmänohjaaja kuvaa tilannetta, jossa opiskelija ei ole koulutusalaan valitessaan ollut tietoinen omista arvoistaan. On myös mahdollista, että itsetuntemuksen ohella tilanteessa opiskelijalla on ollut heikot tiedot koulutusalan sisällöistä ja erityisesti kyseisen ammatin kytköksestä seurakuntiin ja kristillisiin arvoihin.

*”Selkeästi yksi on lähtenyt täältä pois. En tiedä yhtään että mihin, mutta syynä oli opiskelijan sanojen mukaan se, että tämä oppilaitos on liian uskonnollinen. Hän ei kestänyt. Hänelle kertyi rästejä, tekemättömiä tehtäviä kristillisessä kasvatuksessa, hän keskeytti seurakunnan jaksot. Se oli oikeasti hänelle iso kompastuskivi. Oli varmaan oikea ratkaisu hänen kohdallansa.” (H3)*

## 4.2 Ryhmänohjaajan menetelmät keskeyttämisen ehkäisyssä

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat ehkäisevät keskeyttämistä vuorovaikutuksen keinoin ja pedagogisin menetelmin.



KUVIO 7 Ryhmänohjaajan menetelmät keskeyttämisen ehkäisyssä

### 4.2.1 Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä vuorovaikutuksen keinoin

Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä toisen asteen ammatillisen koulutuksessa vuorovaikuttaen. Olen jakanut aineiston pohjalta tämän pääloukan neljään yläluokkaan, jotka on nähtävissä oheisessa kuviossa 7.



KUVIO 8 Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä vuorovaikutuksen keinoin

### **Ryhmänohjaaja on helposti lähestyttävä**

Lähestyttävyyden voidaan väittää olevan ensiarvoisen tärkeä lähtökohta opiskelijan ja ryhmänohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa. Ryhmänohjaaja voi merkittävästi omalla asenteellaan, olemuksellaan ja käytöksellään vaikuttaa siihen, kuinka hänen ja kohdattavan opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde käynnistyy. Tässä merkittäviä ovat myös ryhmänohjaajan omaan persoonaan liittyvät tekijät varsinaisten vuorovaikutustaitojen ja menetelmien ohella.

Pyytäessäni haastattelemaani ryhmänohjaajaa kertomaan sellaisista piirteistä omassa luonteessa, jotka hän kokee vahvuutena työssään, hän kuvailee omaa persoonaansa ja siitä kumpuavaa empaattista, nuoren opiskelijan elämäntilanteen ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa.

*”Minä en tiedä onko se vahvuus vai hyvyys, toiset pitävät sitä heikkoutena. Minä en huuda opiskelijoille kuin äärimmäisessä tilanteessa. Muutaman kerran olen huutanut ja haukkunut koko luokan pystyyn epäjärjestyksen vuoksi, kollektiivisesti. Minä olen ehkä liian pehmeä ryhmänohjaajaksi. Vaikka kaverilla olisi tuhat tuntia poissaoloa, niin en minä pysty sitä haukkumaan. Että senkin sälli, sinä olet kyllä tosi pässi. Minä koitan hakea ennemmin, että mikä on homman nimi. Minä pidän sitä omalla kohdallani vahvuutena. Eihän ihminen siitä haukkumalla parane, jos se mokaa. Joskus toki voisi olla hyvä, että vähän kovistelee. Minä enemmän pyrin rakentamaan luottamuksen. Jotta jos heillä on ongelma ne uskaltaisivat tulla jutustelemaan.” (H11)*

Edellä lainaamastani käy ilmi se, kuinka ryhmänohjaaja empaattisuudellaan sekä välittämällä ja osoittamalla kunnioitusta opiskelijaa kohtaan on ehkäissyt keskeyttämistä. Nämä ovat osoittautuneet merkittäviksi rakennettaessa luottamuksellista suhdetta, joka voidaan nähdä ohjauksen lähtökohtana (Pekkari 2009). On mahdollista, että luottamuksen rakentuminen vaatii myös edellä kirjattujen ohella pitkäjänteistä, odottavaa työtettä kiireettömän empattisessa ilmapiirissä. Seuraavassa esimerkissä ryhmänohjaaja etenee maltillisesti opiskelijan ehdoilla ja aikataululla.

*”Yksi tyttö varasi minulta ajan useamman kerran ja aina hän kävi minun luona itkemässä. Minä sitten kanssa itkin ja halasinkin. Me sitten tilasimme ajan terveydenhoitajalle, hän kävi sielläkin itkemässä ja hänkin soitti sitten, että mikä sillä on kun se vaan itkee? Ja lääkärille sitä laittoi. Mutta lopulta hän sitten kertoi, mikä vaivasi. Ja sehän oli aivan hirveä asia, mikä hänellä oli. Se oli perheväkivaltaan liittyvä. Kun se tuli esille, niin hän kävi montaa kertaa ja sai apua siihen. Ehdotin, että voisitko ajatella omaa asuntoa ja itsenäistymistä, kun hän joutui koko ajan tarkkailemaan sitä omaa tilaa ja miten häntä käytetään sillä lailla väärällä tavalla.” (H7)*

Ryhmänohjaaja viestii matalaa statusta, läsnäoloa sekä osoittaa olevansa kiinnostunut opiskelijoiden asioista ja näkökulmista. Samalla hän tietoisesti pyrkii pois asiantuntijaroolistaan. Pyrittäessä antamaan toiselle tilaa, kuuntelemaan hänen ajatuksiaan ja pohdintojaan arvokkaana ohjauksen sisältönä ja kunnioittamaan häntä ihmisenä, on ohjaajan syytä laskea statustaan (Pekkari 2009). Ryhmänohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus näyttäytyy tasa-arvoisen dialogisena.

*”Samalla tasolla oleminen ja se että pyrki löytämään semmoisen roolin, ettei ole liian ”opettaja” opettaja, mutta tarvittaessa osaisi olla semmoinen aikuinen, joka tukee.”(H3)*

Peltonen & Ruohotien (1992) mukaan oppilaiden ja ryhmänohjaajan havainnot organisaatiosta määräävät vallitsevan ilmapiirin. Heidän mukaansa ilmapiirillä on merkitystä motivaation, tyytyväisyyden ja työn tulosten kannalta. Liittymismotivaation

syntyyn organisaatiossa vaikuttaa tuen ja rohkaisun antaminen, kohtalaisen vapauden salliminen, lämpimien henkilösuhteiden suosiminen sekä yksilöiden tunne hyväksynnästä ryhmässä. Tässä näen valtavan mahdollisuuden siltä osin, että opiskelijan motivaation kasvun ohella myös hänen omanarvontuntonsa ja halu osallistua kasvavat. Näin ollen on todennäköisenä, että opiskelija kokee vahvempaa osallisuuden tunnetta, sekä voimavaraistumista.

*”Opettajana voi oppia nuorilta monia hienoja asioita, ettei aseta omissa asetelmissaan itseään heidän yläpuolelleen vaan pystyy myöskin opettajana ja ihmisenä myös kasvamaan. Pitää nähdä se vuorovaikutus myös tällä tasolla. Voimme ammatillisen opetuksen tunnit käydä pyöräyttämässä monella tavalla. Siinä ei välttämättä tarvitse opiskelijaa kohdata pätkän vertaa, mutta jos sen opiskelijan siinä kohtaa, niin mitä se voi minulle itselleni antaa.” (H12)*

Olen edellä käynyt läpi tutkimuksessa nousseita asioita, jotka ovat erityisen tärkeitä ryhmänohjaajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa, ja sen mahdollistamisessa, että ryhmänohjaaja voi oppia tuntemaan opiskelijan kokonaisvaltaisesti.

### **Ryhmänohjaaja tuntee ryhmänsä opiskelijat kokonaisvaltaisesti**

Ryhmänohjaaja opintojen alettua käyttää heti huomattavan paljon aikaa tutustuakseen ryhmäänsä ja tehdäkseen itsensä tutuksi ryhmälle. Tutustumiseen ryhmänohjaajilla näyttää olevan käyttävissään lähinnä oppilaitoksen perehdytysviikko sekä ryhmänohjaajan tunnit.

Tutustuttuaan ryhmäänsä ryhmänohjaaja jatkossa on tiiviisti yhteydessä ryhmänsä opiskelijoihin sosiaalisen median kautta, opettamalla ryhmäänsä säännöllisesti, useampana päivänä viikossa ja olemalla lisäksi tarvittaessa hyvin saatavilla. Ryhmänohjaajan näkemyksen mukaan pienemmässä oppilaitoksessa ryhmänohjaajat tuntevat toisensa paremmin kuin vastaavassa suuremmissa yksikössä. Pienen yksikön etuja näyttää olevan se, että ryhmänohjaaja luontaisesti opettaa enemmän omaa ryhmäänsä, ja sitä kautta opitaan tuntemaan toinen toisensa. Tämä puolestaan mahdollistaa vahvemman yhteisöllisyyden rakentumisen.

*”Pienen oppilaitoksen etu voisi olla se, että sama opettaja pyörittää useamman kurssin kyseisille ryhmille, joten jos minä en ryhmänohjaajana ole kyllin lähestyttävä niin joku kollegoista varmasti sellaiseksi muodostuu. Minä tiedostan, että opiskelijoille joku toinen*

*opettaja on helpommin lähestyttävä kuin minä. Se on ok ja näin pitää ollakin. Kemat. Opettajakunnassakin sellainen yhteisöllinen välittämisen malli on tärkeä eikä sen omien reunaehtojen. Omasta ryhmästä välittäminen, enkä muista ryhmistä. Tässä oppilaitoksessa se minusta välittyy, opettajat haluavat tehdä työnsä hyvin. Kaikista heijastuu ja se näkyy opiskelijoiden kohtaamisessa ja eteenpäin auttamisessa. Kolleegaan voi luottaa.” (H6)*

*”Siinä pitää olla tarkkana, etten painosta opiskelijaa, jos ei ole voimavaroja, niin mitä ihmettä täällä huudan, että sinun pitää tehdä näitä kursseja. Juuri yksi opiskelija oli käynyt opon luona ja hänelle oli tehty hyvät suunnitelmat ja hän tuli minun luokse, itki tuossa surkeana, niin kyllähän minä siinä vedän liinat kiinni ja sanon, että nyt loppui tämä suunnitelma. Sinä teet tämän yhden tai sinä lepäät tämän viikonlopun ja tulet keskiviikkona uudestaan ja sitten katsotaan. Kävin sanomassa opolle, että nyt tuli minun suunnitelma. Me ei laiteta sellaisia tavoitteita, mistä tiedetään ettei siitä selviä. Se rupeaa itkemään, lamaantuu ihan täysin, jos sillä on kymmenen tehtävää ja sanotaan, että tee nämä tämän kuun loppuun. Ei se homma toimi niin. Harrastan mieluummin tehtävän pilkkomista pienempiin osatavoitteisiin. Sehän johtuu jostain, että niitä rästejä on. Mistä se johtuu. Onko jotain ongelmia kotona; ei saa nukuksi, ei ole työpöytää, ei rahaa penniäkään, murheita seurustelukumppanin kanssa, joku lähiomainen on voinut kuolla. Me ei voida tietää. joskus unohdamme realiteetit taloudellisten tulospaineiden alla, oppilaitos mahdollisesti menettää tulospalkkiot.” (H4)*

### **Ryhmänohjaaja rakentaa ja ylläpitää toimivaa ryhmää**

Edellä kuvasin ryhmänohjaajien näkemyksiä opiskelijan tuntemisen merkityksestä osana keskeyttämisen ehkäisemistä. Tämän ohella voidaan esittää, että ryhmän jäsenten tulisi myös tuntea toinen toisensa. Oppilaitoksissa käytäntönä näyttää olevan se, että opinnot aloitetaan yhteisellä perehdytysjaksolla, johon ryhmänohjaaja osallistuu aktiivisesti. Pääsääntöisesti ryhmänohjaajat näkevät tällaisen toiminnan toimivan ryhmän käynnistämisen ja rakentamisen välineenä. Tällaisena hyvänä käytänteenä on koettu toiminnallinen perehdysjakso, joka toteutetaan mahdollisuuksien mukaan muualla kuin oppilaitoksella, ja rennossa ilmapiirissä.

*”Silloin kun he aloittavat, niin pidämme pari kolme päivää tiukkaa ryhmäyttämistä. Viedään niitä jonnekin saareen ja vanhemmat opiskelijat järjestää niille kaikkea mukavaa puuhaa, syödään nuotiolla ja veneillään, kaikkea semmoista hauskaa ja muutenkin alkuaikoina yritetään olla paljon ulkona ja yritetään saada keskustelua syntymään. Yritetään keinotekoisestikin sekoittaa pareja ja muita, mitä siinä on muodostumassa, jotta he tutustuisivat mahdollisimman nopeasti toisiinsa.” (H9)*

Vastuun ottamisen ryhmän kaksoistavoitteen saavuttamisesta ja erityisesti tässä yhteydessä ryhmän eheydestä huolehtimisesta, ja sen ylläpitämisestä voidaan nähdä ryhmänohjaajan päätehtävänä. Kaksoistavoitteesta huolehtiessaan ryhmänohjaaja huolehtii ryhmän varsinaisen tehtävän ohella myös ohjaa ja tukee ryhmää

dynamiikkaan, ja eri kehitysvaiheisiin liittyvien tehtävien ja haasteiden kohtaamisessa. Seuraavasta lainauksesta käy hyvin ilmi se, kuinka ryhmänohjaaja tiedostaa roolinsa ja huolehtii ryhmädynamiikkaan liittyvistä asioista. Voidaankin esittää, ettei ryhmän perustehtävä, tarkoitus toteudu ryhmän kaksostehtävän jäädessä saavuttamatta (Jauhiainen & Eskola, 1994). Ryhmänohjaaja näyttää olevan tietoinen ryhmän alati muuttuvasta luonteesta. Hän pyrkii siihen, että kaikki ryhmäläiset saisivat kokea osallisuutta.

*”Huoli herää, jos joku on yksin paljon. Sekin, että miten kaikille saataisiin sosiaalista verkostoa luotua, on pedagogiikkaa myös. Alku on tärkeä. Opiskelijat menevät mielellään samoille paikoille istumaan, mutta minä yritän sekoittaa pakkaa. Sen olen kokenut tärkeäksi.” (H12)*

Ensimmäisten viikkojen aikana ryhmiin tulee muutoksia ryhmästä poistuvien ja ryhmään saapuvien koulutusalaan vaihtavien opiskelijoiden myötä. Tämä asettaa vaateen jatkaa ryhmäyttämistä yhdenkin jäsenen vaihtuessa. Ryhmänohjaaja luo ryhmään menneen ja yhteisöllisyyttä osana laajempaa oppilaitosyhteisöä. Seuraavassa ryhmänohjaaja hyvin kuvaa lähtökohtia, perusteita sellaisen ilmapiirin rakentumiselle.

*”Ryhmähenki on tärkeä, mutta sitä ei voi muodostaa, jos he eivät tunne toisiaan tai heitä on liian paljon ja jos sitä ei tueta. Ja jos yksi opettaja vetää yhteen suuntaan ja toinen toiseen ja sitten, jos opettajat haukkuu keskenään tai haukkuu oppilaille toisia opettajia.” (H7)*

Ryhmänohjaajat pyrkivät luomaan rennon leppoisan ilmapiirin, jossa kaikkien olisi hyvä olla. Osana tätä he pyrkivät positiivisuuteen ja käyttävät huumoria vuorovaikutuksessa.

### **Ryhmänohjaaja on aktiivinen verkostoissa**

Ryhmänohjaajan työssä merkittävässä roolissa keskeyttämisen ehkäisemisessä näyttää olevan aktiivinen työskentely ryhmätason ohella erilaisissa verkostoissa. Ryhmänohjaajien työssä verkostoituminen näkyy lähinnä työelämän edustajien, oppilaitoksen muun opetushenkilöstön, opiskelijoiden vanhempien tai huoltajien sekä opiskelijaryhmän kanssa. Näiden ohella ryhmänohjaaja on aktiivisesti yhteistyössä opiskelijahuollon toimijoiden, kuten opinto-ohjaajan, terveydenhoitajan sekä kuraattorin kanssa.

*”Työssäoppimispaikat ovat vahvoja yhteistyötahoja. Työelämä vierailujen muodossa, työssäoppimispaikkakoordinaattorina käyn työelämässä uusia paikkoja sopimassa ja kertomassa koulutusalaista ja millaisia paikkoja me tarvittaisiin. Markkinointia. Yritän kovasti, että tehtäisiin ihan käytännönkin yhteistyötä, kuten sisäisten yksikköjenkin kanssa. Välillä haluaisin konkreettista yhteistyötä enemmänkin.” (H1)*

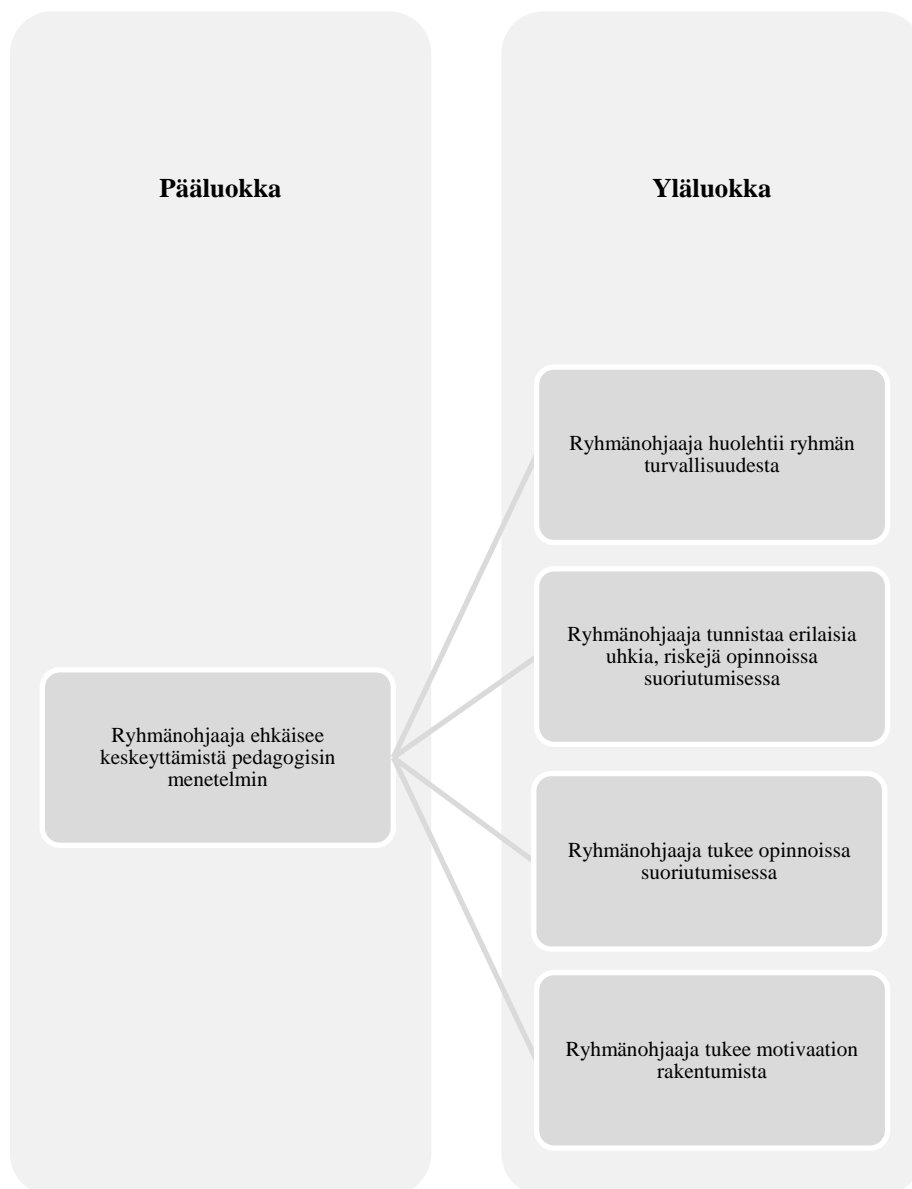
*”Meillä on hyvä opiskelijahuoltotiimi. Yhteistyössä terkan ja kuraattorin kanssa. Mutta jos opiskelija ei ole halukas ottamaan vastaan sitä apua, niin silloin se tilanne on tosi vaikea. Ei ryhmänohjaajana kyllä ainakaan täysikäisille pysty juuri mitään tekemään. Minusta vaikka opiskelijoilla on kaikenlaisia ongelmia, oppimisvaikeuksia, kaiken maailman elämähallintaongelmia, niin minusta heidän kanssaan on hauska olla ja mielellään auttaa, mutta vähän ne välineet ovat jotenkin vähissä. Mutta tiimissä yritämme, koetamme pitää läheiset välit ja aina olemme yhteydessä, kun jotain huomataan ja kysellään, mitä kuuluu. Että se ehkä auttaa ja ne ei jää vieraksi ja eikä tavallaan tule aivan yllätyksenä se tilanne meille. Yksi keskeyttänyt tänä vuonna, hänestä ilmoitimme etsivään nuorisotyöhön, jäimme vähän huolestuneiksi hänestä.” (H9)*



#### 4.2.2 Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä pedagogisin menetelmin

Ryhmänohjaajat ehkäisevät vuorovaikutuksen ohella keskeyttämistä pedagogisin menetelmin. Molemmat pääluokat voidaan nähdä merkityksellisinä ja niiden voidaan monilta osin todeta mahdollistavan toinen toisensa toteutumisen.

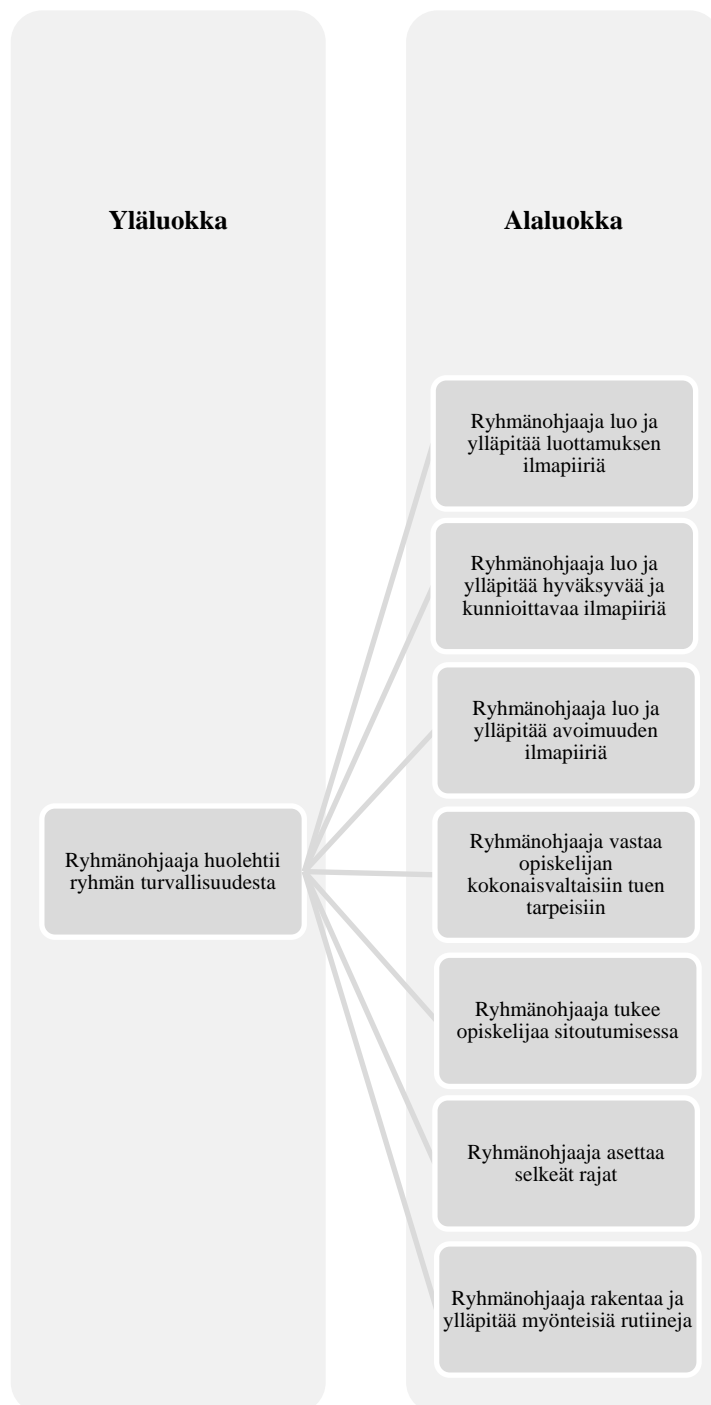
Seuraavassa kuviossa on nähtävissä, kuinka ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä pedagogisesti.



KUVIO 9 Ryhmänohjaaja ehkäisee keskeyttämistä pedagogisin menetelmin

## Ryhmänohjaaja huolehtii ryhmän turvallisuudesta

Tutkimusaineistoa ja ryhmänohjaajien kokemuksia analysoidessani aineisto jakautui luontevasti yläluokan alle seitsemään alaluokkaan, jotka ovat nähtävissä oheisesta kuviosta.



KUVIO 10 Ryhmänohjaaja huolehtii ryhmän turvallisuudesta

*Ryhmänohjaaja luo ja ylläpitää luottamuksen ilmapiiriä.* Ryhmänohjaajat selkeästi tiedostavat ja pitävät merkittävänä luottamuksen ilmapiirin syntymistä ja ylläpitämistä osana turvallista oppimisympäristöä. Heidän kokemuksissaan luottamuksellisen ilmapiirin rakentaminen näkyy monin tavoin. Näyttää siltä, että he haluavat osoittaa omalla olemuksellaan ja käytöksellään olevansa luottamuksen arvoisia. Ryhmänohjaaja toimii eettisesti ja omalla toiminnallaan osoittaa kunnioitusta sekä opettajakollegaa että opiskelijaa kohtaan ja siten luo luottamuksen ilmapiiriä. Oheisessa lainauksessa tulee esille se, kuinka ryhmänohjaaja osana työyhteisöä, opettajakuntaa, osoittaa kunnioitusta kollegaa kohtaan ja siten viestii olevansa luotettava.

*”...kilpeä pidettäisiin mahdollisimman kirkaana ja yhtenäisenä sinne opiskelijoihin päin, koska se tietenkin antaa meille opettajina suojaa opettajina. Vaikka meillä olisi riittä keskenämme, ei meillä ole, mutta vaikka tulisi, niin se riidellään täällä, ja sitten mietitään, että mikä meni pieleen, eikä puhuta siitä luokassa. Toisaalta se luo turvallisuuden tunnetta opiskelijoille, että ne voi luottaa meihin kaikkiin.”... ”Haluan olla luotettava. Ne asiat, mitä lupaan, niin ne pitää.” (H12)*

Samoin ryhmänohjaajat huolehtivat yksittäisen opiskelijan yksityisyyden suojan toteutumisesta rajaamalla asioiden käsittelyn julkisten tilojen ulkopuolelle. Näin toimimalla ryhmänohjaajat vahvistavat opiskelijan kokemusta hänen asioiden käsittelyn luottamuksellisesta luonteesta. He myös tiedostavat, kuinka helposti luottamus voi tulla menetetyksi yksittäisen tapahtuman tai vähitellen pidemmän ajanjakson aikana esimerkiksi opiskelijan ennakkoon asettamien odotusten jäädessä toteutumatta. Tämä näkyy tietoisena pyrkimyksenä osoittautua luotettavaksi pitämällä kiinni ennakkoon ilmoitettujen, luvattujen asioiden osalta. Seuraavassa lainaus, joka kuvastaa hyvin tätä edellä kuvaamaani.

Johnson & Johnson (2009, 122) esittävät, että luottamus on merkittävä osatekijä turvallisuuden muodostumisessa ja sitä kautta välttämätön ryhmän toiminnan ja tehokkuuden kannalta. Luottamuksen syntymisessä voidaan nähdä merkityksellisenä myös se, että tulevaisuus on ajatuksellisesti hallittavissa, liittyipä hallittavuuden tunne instituutioihin tai ihmisiin (Onnismaa 2007).

Luottamuksen ollessa korkealla ryhmän jäsenet ilmaisevat vapaammin ajatuksiaan, tunteitaan, mielipiteitään, tietoa ja ideoitaan (Johnson & Johnson 2009,122). Onnismaan (2007) mukaan luottamuksellinen ilmapiiri esiintyy ainoastaan sellaisissa järjestelmissä, tässä tapauksessa oppimisympäristöissä, joissa opiskelijat

tulevat huomioiduiksi omine tarpeineen ja ryhmän jäsenet pitävät yllä sosiaalista ja moraalista järjestystä.

*Ryhmänohjaaja luo ja ylläpitää hyväksyvää ja kunnioittavaa ilmapiiriä.* Ryhmänohjaaja itse hyväksyy erilaisuuden ja pyrkii oman ryhmänsä kanssa sellaiseen ilmapiiriin, joka sallii erilaisuuden. Hänen sanoistaan, tekemisestään ja olemuksestaan välittyä opiskelijalle ja työkaverille, se että hän on hyväksytty omana itsenään.

*”Minä pyrin ohjaamaan siihen, että jos joku puhuu, niin toiset kuuntelee. Hulluistakin ideoista voi syntyä jatkoideoita. Ei pidä naureskella tai vähätellä jotakin tai toisen arvomaailmaa tai toisen taustaa, mistä hän tulee. Se syntyy tässä keskustelussa.” (H2)*

*Ryhmänohjaaja luo ja ylläpitää avoimuuden ilmapiiriä.* Ryhmänohjaajat pyrkivät rakentamaan sellaisen luottamuksen ilmapiiriin, joka mahdollistaisi kaikkien ryhmän jäsenten avoimuuden, mahdollisimman vapaan ilmaisun ryhmässä. Näyttää siltä, että osa opiskelijoista kokee opiskeluryhmän kyllin turvalliseksi, kun taas osalle erinäisistä syistä johtuen ei synny kokemusta, joka mahdollistaisi avoimuuden.

*”Eri ihmiset kertovat itsestään kaiken ja joku taas ei oikein mitään. Joku hakee apua heti ja joku ei hae missään vaiheessa. Siinä mielessä semmoinen ihmisten lukeminen olisi ryhmänohjaajalle tarpeen. Tärkeätä, että pystyy kysymään, kun eihän kaikki tule sitten kertomaan kaikkia eikä hakemaan apua, vaikka kuinka sanoisi, että tulkaa koska vaan ja että on sitä varten täällä töissä.” (H1)*

Johnson & Johnson (2009) ovat esittäneet, että pystyäkseen hyväksymään ryhmän muut jäsenet, on ensin hyväksyttävä itsensä. Heidän mukaansa hyväksynnän osoittaminen on avainasemassa kunkin ryhmäläisen haavoittuvuuden pelkojen ja huolien vähentämisessä. Mikäli ryhmän jäsen ei koe olevansa hyväksytty, niin on todennäköistä, että osallistuminen ryhmässä vähenee. Ryhmän keskinäisen luottamuksen rakentaminen ja suhteiden syveneminen edellyttää sitä, että jokaisen ryhmäläisen tulee pystyä viestimään hyväksyntää, tukea ja yhteistyökykyisyyttä. (Johnson & Johnson 2009, 125)

*Ryhmänohjaaja vastaa opiskelijan kokonaisvaltaisiin tuen tarpeisiin.* Ryhmänohjaaja luo ja ylläpitää toiminnallaan turvallisuuden tunnetta ryhmän opiskelijoissa osoittautumalla luotettavaksi vastattuaan opiskelijoiden tarpeisiin. Tutkimukseen

osallistuneiden ryhmänohjaajien kokemusten perusteella heitä lähestytään hyvin erilaisten, kokonaisvaltaisten tarpeiden vuoksi. Aineiston pohjalta näyttää siltä, että ryhmänohjaajat koetaan luotettaviksi ja pystyviksi tarjoamaan apua monenlaisiin tilanteisiin.

*”Kyllä oikeastaan kaikkiin elämän kysymyksiin ja opiskeluun liittyviin, oikeastaan hyvin laaja-alaisesti. Jos kotona menee huonosti tai on tullut joku ero tai lasten kanssa on jotain hässäkkää, tai on jotain sairauksia tai työkuvioissa tai yhtälailla opiskeluasioihin haetaan apua ja tukea, että miten teen tämän tehtävän. Eri ihmiset kertovat itsestään kaiken ja joku taas ei oikein mitään, joku hakee apua heti ja joku ei hae missään vaiheessa. Siinä mielessä semmoinen ihmisten lukeminen olisi ryhmänohjaajalle tarpeen. tärkeätä, että pystyy kysymään, kun eihän kaikki tule sitten kertoon kaikkia eikä hakemaan apua, vaikka kuinka sanoisi, että tulkaa koska vaan ja että on sitä varten täällä töissä.” (H1)*

*Ryhmänohjaaja tukee opiskelijaa sitoutumisessa.* Ryhmänohjaajan mukaan avainasemassa opiskelijan sitoutumisessa opintoihin on suhteet oman opiskeluryhmän jäseniin. Tämän ohella ryhmänohjaaja näkee merkityksellisiksi sitoutumisen tukemisessa omaan koulutusalaan liittyvät työelämävierailut.

*”Jotenkin minä niin kuin ajattelen, että se oma ryhmä sitouttaa ja se, että ne saavat laadukasta opettamista ja ohjausta. Heillä on niin kuin joku syy, miksi he käyvät täällä.” (H1)*

*Ryhmänohjaaja asettaa selkeät rajat.* Ryhmänohjaajat ymmärtävät rajojen asettamisen merkityksen arjessa. He tiedostavat viestivänsä rajoja asettamalla turvallisuutta ja välittämistä. Seuraavassa on kuvaus kahden ryhmänohjaajan näkemyksistä selkeiden rajojen asettamisesta. Ryhmänohjaaja näkee perustavaa laatua olevaksi lähtökohdaksi hyvän ryhmän rakentamisessa ja ylläpidossa juuri rajojen asettamisen.

*”Ihmisen ei ole hyvä olla yksin. Jos käyttäydyt niin, ettei sinulla ole ketään. Ei voi keneltäkään kysyä, kukaan ei voi sinua komentaa, kukaan ei välitä sinusta, kukaan ei sano sinulle, että nyt riittää. Sehän on aivan hirveätä. Monilla näistä metelinuorista ei ole ketään, joka sanoo, että nyt riittää.” (H4)*

*”Hyvässä luokassa kaikilla on oikeus ja vapaus sanoa mielipiteensä. Ja vaikka on lähellä, niin on selvää, kuka on tilanteen johtaja. Opettaja on kuitenkin tilanteen johtaja. Haluan pitää narut käsissäni. Jonkun täytyy asettaa rajat.”(H12)*

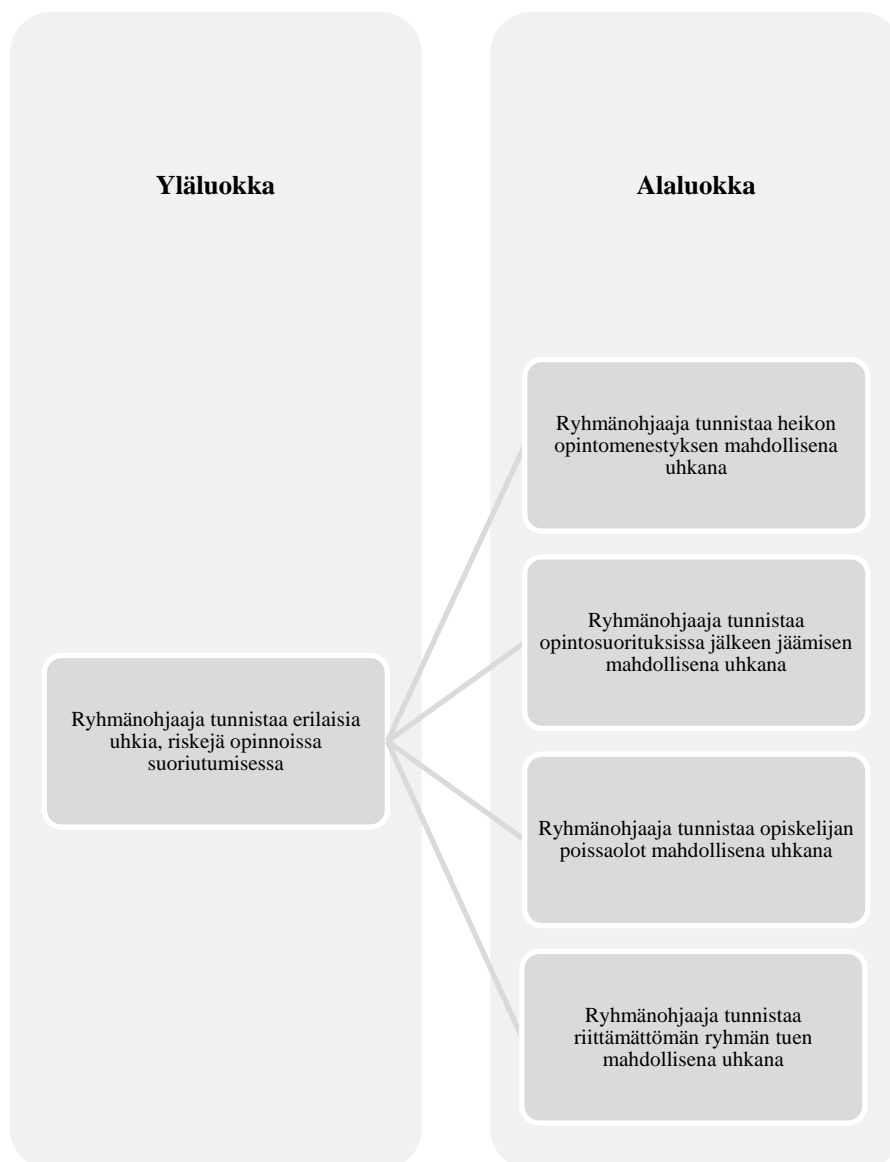
*Ryhmänohjaaja rakentaa ja ylläpitää myönteisiä rutiineja. Ryhmänohjaaja näkee arjen tapahtumien toistuvuuden ja ennakoitavuuden merkittävänä osana arjen turvallisuuden tunteen rakentumista.*

*”Pidämme aamulla, oikein sotilaallisen nimenhuudon. Yleensä sanon, että good morning gentlemen, pidetäänpä nimenhuuto. Yhtenä aamuna sanoin, että pidetäänpä nimenhuuto, siihen yksi oppilaista, että miksi sinä et kutsu meitä herrasmiehiksi? Kunnioittavasti. Kerron, mitä päivän aikana tulee tapahtumaan. Pidetään nimenhuuto. Päivän mittaan aina, kun tauko alkaa, niin minä huudan pojille, että hei pojat, väliaika, kahvia ja pullaa. (H11)*

Isaacsin (2001) mukaan ihmiset tarvitsevat tilan, jossa voi ilmaista intensiivisiä tunteita, ajatuksia ja tekoja. Tällainen tila toteutuessaan luo turvallisuutta. Energia, mahdollisuudet ja turvallisuus ryhmässä mahdollistavat ryhmän sisäistä aitoa, avointa ja tasavertaista vuorovaikutusta, dialogisuutta.

### **Ryhmänohjaaja tunnistaa erilaisia uhkia, riskejä opinnoissa suoriutumisessa**

Nähdäkseni tuen tarpeen tai sitä ennakoivien piirteiden tunnistaminen opiskelijassa on tärkeätä, jotta ryhmänohjaaja voi sen pohjalta suunnitella jatkotoimenpiteet. Näyttää siltä, että ryhmänohjaajat tunnistavat opiskelijoissa sellaisia piirteitä, jotka voivat ennakoida negatiivista keskeyttämistä. Aineiston pohjalta löytyi neljä osa-aluetta, joihin ryhmänohjaajat kiinnittävät erityistä huomiota. Oheisessa kuviossa kuvaan yläluokan, joka jakautuu neljään alaluokkaan.



KUVIO 11 Ryhmänohjaaja tunnistaa erilaisia uhkia, riskejä opinnoissa suoriutumisessa

*Ryhmänohjaaja tunnistaa heikon opintomenestyksen mahdollisena uhkana.* Ryhmänohjaajan tunnistama heikko opintomenestys voidaan tässä yhteydessä nähdä joko heikkona opintomenestyksenä peruskouluopinnoissa tai varsinaisten ammatillisten opintojen osalta joko alhaisina arvosanoina tai heikkona tuntiosaamisena. Osa tutkimukseen osallistuneista ryhmänohjaajista on sitä mieltä, että aiempi heikko koulumenestys ennustaa haasteita ja tuen tarvetta myös ammatillisissa opinnoissa. Toisaalta joidenkin ryhmänohjaajien mielestä toisen asteen opinnot tarjoavat opiskelijalle uuden motivoivamman mahdollisuuden, eikä heidän mielestään

keskimääräistä heikompi lähtötaso ole välttämättä esteenä uuden oppimiselle, jos opiskelijan asenne on kohdallaan.

*Ryhmänohjaaja tunnistaa opintosuorituksissa jälkeen jäämisen mahdollisena uhkana.*

Siitä sen sijaan ryhmäohjaajat näyttävät olevan samaa mieltä, että keskimääräistä hitaampi opintojen suorittamistahti antaa viitteitä haasteista opiskelijan elämässä ja sitä kautta aiheuttaa opintojen kasautumista ja vaikeuttaa muun ryhmän vauhdissa pysymistä.

(Huolta herättää heikko..) ”Opintomenestys. Jos ei suoriudu tehtävistä tai läpäise kurseja, niin se monesti kertoo niistä ongelmista.” (H9)

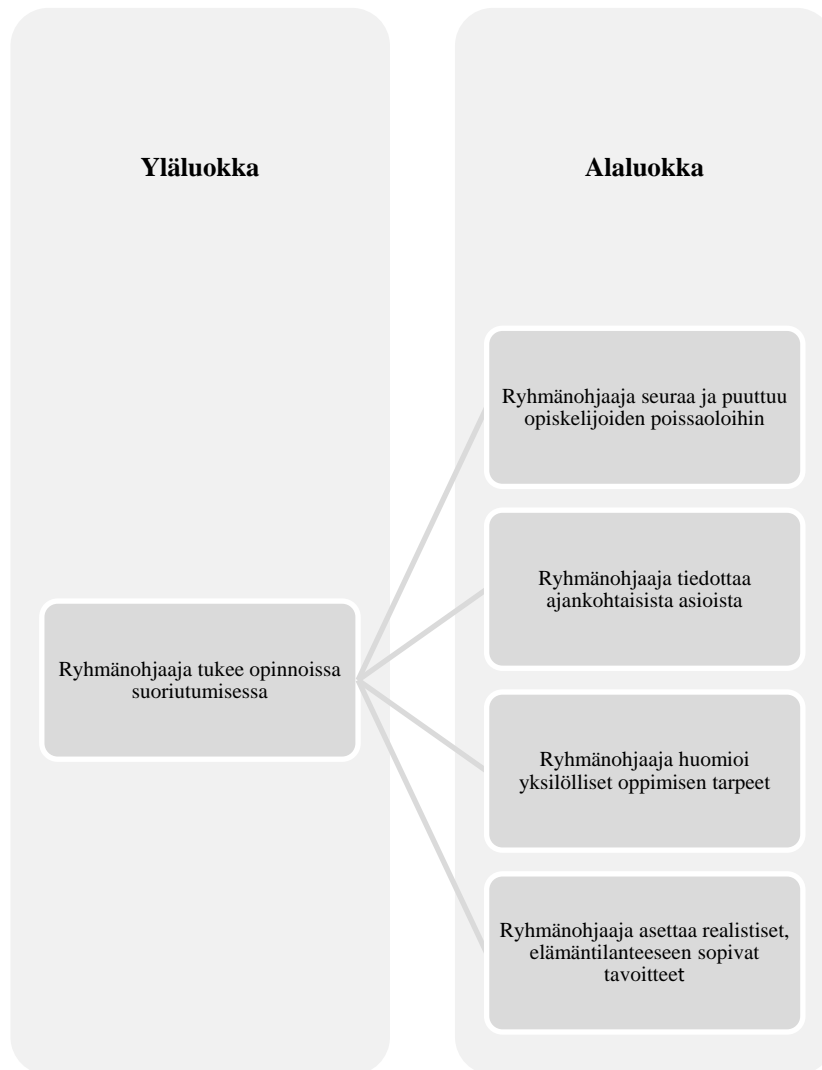
*Ryhmänohjaaja tunnistaa opiskelijan poissaolot mahdollisena uhkana.* Näyttää siltä, että ryhmänohjaajat huolestuvat huomattavasti opiskelijalla selittämättömiä poissaoloja. Ajattelen heidän tiedostavan opiskelijan poissaoloihin liittyvät riskit, uhkakuvat, mikä selittäisi poissaoloista huolestumisen.

*Ryhmänohjaaja tunnistaa riittämättömän ryhmän tuen mahdollisena uhkana.* Aineiston pohjalta näyttäisi, että ryhmällä on suuri merkitys opiskelijalle opinnoissa etenemisen, viihtymisen ja sitoutumisen myötä. Ryhmänohjaajat myös tunnistavat tämän kaltaisen tuen riittämättömyyden ja pyrkivät vastaamaan siihen. Erityisesti ryhmänohjaajat kantavat huolta opiskelijoista, jotka ovat määräraikaisen keskeytyksen myötä pudonneet aloitusryhmästään, ja sen tarjoaman tuen piiristä.

### **Ryhmänohjaaja tukee opinnoissa suoriutumisessa**

Seuraavassa käyn läpi asioita, joita liittyvät siihen, kuinka ryhmänohjaaja tukee ryhmänsä opiskelijoita opinnoissa suoriutumisessa. Yläluokka jakautui jouhevasti neljään alaluokkaan: Ryhmänohjaaja seuraa ja puuttuu opiskelijoiden poissaoloihin, ryhmänohjaaja tiedottaa ajankohtaisista asioista, ryhmänohjaaja huomioi yksilölliset oppimisen tarpeet sekä ryhmänohjaaja asettaa realistiset, elämäntilanteeseen sopivat tavoitteet. Jaottelu on nähtävissä kuviosta 11.





KUVIO 12 Ryhmänohjaaja tukee opinnoissa suoriutumista

*Ryhmänohjaaja seuraa ja puuttuu opiskelijoiden poissaoloihin.* Ryhmänohjaajat pyrkivät seuraamaan ryhmänsä poissaoloja. Välineinä tämän tiedon hankinnassa heillä on suora yhteydenpito opettajakollegoihin sekä sähköiset järjestelmät, joihin opiskelijan poissaolot kirjataan. Ryhmänohjaajat ymmärtävät opiskelijan läsnäolon merkityksen osana keskeyttämisen ehkäisemistä ja tiedostavat selvästi tarpeen puuttua poissaoloihin mahdollisimman nopeasti. Näyttää siltä, että poissaolojen reaaliaikaiseen seurantaan liittyy omat haasteensa. Tieto poissaolosta ja sen syystä ei saavuta ryhmänohjaajaa tai se tulee viiveellä. Seuraavassa ote ryhmänohjaajan kertomuksesta, josta käy hyvin ilmi edellä kuvaamani haasteet.

*”... Viimeinen niitti oli se, että sen pojan tyttöystävä jätti hänet. Hänellä rupesi kertymään poissaoloja niin paljon. Tämä on se yksi ongelma. Emme voineet mitenkään puuttua niihin pojan poissaoloihin. Sinä voit soittaa pojalle, että hei, sinun pitäisi tulla tänään kouluun. Joo, minä tulen huomenna, minulla on vähän huono olo. Jos sanot, että jos sinä olet poissa, niin sinulle tulee hylätty. Voi harmi. Minkä sanktion sinä annat siinä. Jos sinä olet poissa työpaikalta, niin pomo sanoo siihen, että voit käydä kassan kautta, että se on loppu. Sinä tiedät, että loppuu perheeltä leipä. Nuorella ei ole kuvaa siitä, että mitä tapahtuu kun sanotaan, että se on loppu. Tämä pikkuhiljaa luisui tämä kaveri, kun kumpikaan vanhempi ei ollut tukemassa. Yhtenä päivänä tuli tieto, että kaveri oli käynyt tekemässä eropaperit. En tiedä yhtään missä hän on tänä päivänä. Vuoden mittainen prosessi. Ryhmänohjaajalle tulee tieto viiveellä. Winhaan ei kirjaudu, mitä poissaoloja, mitä ne on, ei saa kirjata muuta kuin P.” (H11)*

Täysin ongelmaton ei tilanne ole myöskään olemassa olevan järjestelmän kannalta. Opiskelijoiden edellytetään osallistuvan opetukseen, mutta oppilaitoksilla ei ole kuitenkaan tarjota ryhmänohjaajien avuksi, tueksi muuta välineitä kuin keskustelun opiskelijan kanssa ja mahdollisen yhteydenoton alaikäisen opiskelijan vanhempiin tai huoltajiin. Opiskelija ei kuitenkaan välttämättä saa kotoa tarvitsemaansa tukea. Ryhmänohjaaja kokee annetun resurssin riittämättömänä poissaolojen seuraamisen. Minulle tutkijana ryhmänohjaajan kokemus viestii selkeitä kuormitustekijöitä turhautumisen ja voimattomuuden muodossa. Ryhmänohjaaja toivoisi tukea selkeiden oppilaitoskohtaisten ohjeiden ja seuraamusten muodossa poissaoloihin puuttumisessa.

*”Aikaa menee enemmänkin kuin mitä annetaan. Poissaoloja on. Myös niillä opiskelijoilla, joilla ei ole mitään näennäistä syytä siihen. Pärjäävät ihan kivasti, mutta läsnäolo ei ole se ykkösjuttu. Siihen puuttuminen. Niitä seurataan ja niihin puututaan, mutta ei siitä mitään muuta seuraa. Se on kanssa vähän turhanpäiväistä, kun ei ole mitään ohjetta, mitä minä sitten teen. Tietysti, jos ei lainkaan tule, niin voidaan katsoa eronneeksi ja muuta, mutta jos silloin tällöin käy eikä oikein kuitenkaan sitoudu tähän ja pitäisi arvioida, niin se on näytössä epäreilua muita kohtaan...” (H8)*

Rajallisen resurssin ollessa käytettävissä ryhmänohjaaja Tutustuttuaan ryhmäänsä ryhmänohjaaja oppii keskittämään käytettävissä olevan resurssin ja voimavarat tiettyjen opiskelijoiden poissaolojen seurantaan erityisesti.

*”No sähköisten järjestelmien kautta näkee, jos sitä seuraa aktiivisesti, että kuinka porukka on pois...Sen voi kokemuksesta sanoa, että aika nopeasti näkee ne, joita joutuu seuraamaan enemmän. Kyllähän ne pakkautuvat, ne poissaolot, selittämättömät poissaolot, lintaaminen tietyille opiskelijoille.” (H12)*

Ryhmänohjaaja tiedottaa ajankohtaisista asioista. Ryhmänohjaajan tunneilla ryhmänohjaajat käyvät läpi ajankohtaisia asioita, jotka voivat liittyä

opetussuunnitelmaan, tuleviin työssäoppimisjaksoihin sekä muihin ajankohtaisiin asioihin.

*”Ryhmänohjaajan tunnit, joita on 10 lukuvuodessa, menevät pääasiassa opintokokonaisuuksien sisällön käsittelyyn. Pala palalta läpikäyn. Ymmärrys on heikko tässä opiskelijoilla. Punainen lanka on opintojen suorittaminen. Se kiinnostaa heitä ja haluavat varmistaa, että on kaikki opinnot tehty. Ihan yleisiä kuulumisia ja aikatauluasioita. Kaikki eivät tule tunneille.” (H4)*

*Ryhmänohjaaja huomioi yksilölliset oppimisen tarpeet. Opiskelijan yksilöllisten oppimisen tarpeiden huomiointi ryhmänohjaajan kohdalla käynnistyy siinä vaiheessa, kun hän perehtyy nivelvaiheessa saamaansa tietoon opiskelijasta ja hänen tuen tarpeistaan. Jossain tapauksissa myös vanhemmat tai huoltajat ovat opintojen käynnistyessä olleet yhteydessä ryhmänohjaajan kertoakseen opiskelijan erityisen tuen tarpeista.*

Yksilöllisten oppimisen tarpeiden huomiointi ammatillisessa koulutuksessa ei välttämättä aina tarkoita heikkojen oppijoiden oppimisen tukemista. Seuraavassa ryhmänohjaajan kertomuksessa on nähtävissä, kuinka ryhmänohjaaja on joustavasti muuttanut omia pedagogisia käytäntöjään kohtaamaan opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. Tällaisella menettelyllä on selkeät vaikutukset opiskelijan motivaatioon.

*”Jos me menemme keskitason mukaan, niin huippukaverit kyllästyvät ja heille alkaa tulla poissaoloja. Sitten taas häntäpäin kaverit turhautuvat, ne eivät koskaan saa mitään valmiiksi. Tekevät vähän matkaa, kunnes sanon, että mennään seuraavaan aiheeseen, niin ne eivät saa koskaan onnistumisen kokemusta, että tulisi valmiiksi. Kolme vuotta sitten tein päätöksen, että lopetin kokonaan teorian tunnit ja lopetin kokonaan, että mentäisiin rintamana millään tavalla. Käydään tietty perusteoria yhdessä. Joudun pahimmillaan opettamaan asian pahimmillaan 18 kertaa, jokaiselle yksittäin. Minä otan tuolin opiskelijan viereen ja opetan. Varsinkin hyvät ovat päässeet loistamaan, eikä ole tullut turhautumista. He ovat päässeet jatkamaan pidemmälle asioissa. On tuonut osaamista myös minulle, mitä olen voinut opettaa kaikille sitten. Toisaalta taas T1 tason kaverit ovat saaneet kokemuksen, että minä sain tämän valmiiksi ja saaneet. Olisivat todennäköisesti saaneet ykkösen myös sillä, että olisi todettu että jäi kesken, jäi kesken, jäi kesken, mutta nyt he ovat saaneet jonkun asian valmiiksi. Sen minkä olen huomannut, että he tietävät mistä jatketaan ja mitä tehdään. Nyt esimerkiksi tämä luokka, jotka ovat työssäoppimassa tekevät kakkosluokkalaisina sellaisia töitä, mitä tähän mennessä ei kukaan ole aikaisemmin tehnyt, pidemmälle kuin aikaisemmat kolmosluokkaiset ovat tehneet. Ja hitaimmat taas tekevät vielä ensimmäisiä töitä, mutta siellä luokalla poissaoloja on ihan vaan muutama tunti. Minä opetin heille neljänä päivänä viikossa.” (H11)*

*Ryhmänohjaaja asettaa realistiset, elämäntilanteeseen sopivat tavoitteet. Ryhmänohjaaja perehtyy huolellisesti uuden opiskelijaryhmän aloittaessa kunkin opiskelijan taustoihin, oppimisen tarpeisiin havainnoimalla sekä tutustumalla oppilaitokselle aikaisemmista opinnoista siirrettyyn tietoon. Tutustuttuaan kunnolla ryhmänsä opiskelijoihin ryhmänohjaajan on mahdollista asettaa opiskelijalle sellaiset tavoitteet, jotka ovat realistisia kunkin yksilöllinen elämäntilanne ja taidot huomioon ottaen.*

*”Heti katsotaan taustat ja siirtymäHOJKSIt. Kaikkia erityistoimenpiteitä ei ryhdytä alusta lähtien järjestämään. Testataan vähän tasoa. Ryhdytään heti järjestämään tukitoimia, jos vaan haluaa. Pakkoahan ei ole.” (H10)*

### **Ryhmänohjaaja tukee motivaation rakentumista**

Seuraavassa ryhmänohjaaja kuvaa sisäisen motivaation löytymisen merkitystä laajasti ottaen opinnoissa. Oheisen lainauksen ammatillisen koulutukseen opiskelemaan päässyt opiskelija tiedostaa opintojen valmistavan hänet tulevaisuudessa ammattiin. Opiskelija näyttää kokevan vapaaehtoisen opiskelun ja kiinnostavaan ammattiin valmistumisen sisäisenä palkkiona. Sisäistä motivaatiota ruokkivat palkkiot ovat luonteeltaan pitkäaikaisia.

*”Muokkaako se minun ajatuksiani jossain suhteessa johonkin suuntaan, jos täällä on kuutosia tai ahaa tämä on saanut ysejä ja kymppjä. Yksi, omasta ryhmästäni on sanonut ihan suoraan, ettei häntä kiinnostanut opiskelu peruskoulussa yhtään. Hän ei panostanut siihen pätkän vertaa ja hän oli äärimmäisen hankala oppilas siellä. Hänellä ei ollut motivaatiota, mutta nyt kun hän on tullut tänne ammatilliselle puolelle, niin hänellä on aivan eri asenne ja motivaatio tähän tekemiseen.” (H6)*

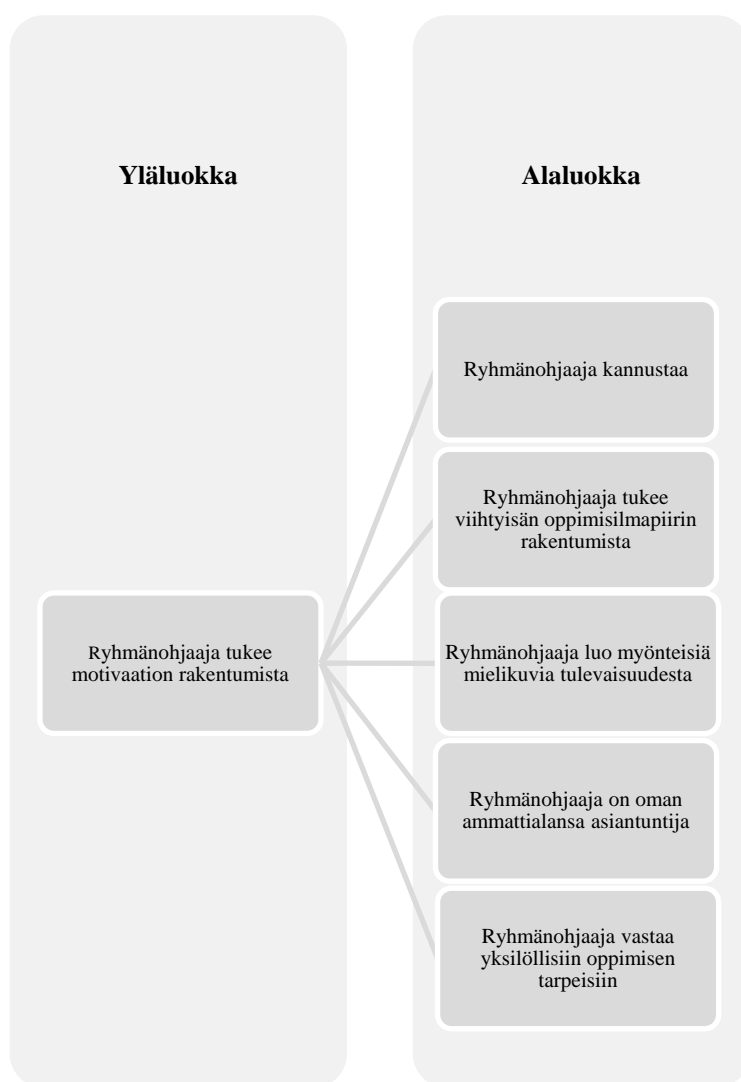
Seuraavassa toisen ryhmänohjaajan kuvausta sisäisen motivaation merkityksestä opinnoissa.

*”Oppilaita ei motivoi, jos he saavat arvosanan, jos tekeminen ei ole mielekästä. Eikä se minua motivoi, vaikka minä saisin minkälaisen palkan kuin hetken aikaa, jos se tekeminen ei ole mielekästä.” (H11)*

Ryhmänohjaajan omalla asenteella näyttää olevan merkittävä vaikutus opiskelijan motivoitumiseen, ja sitä kautta myös keskeyttämisen ehkäisemiseen. Ryhmänohjaaja itse on motivoitunut ja innostunut työstään, mikä omalta osaltaan näkyy hänen työotteessaan ja siinä, kuinka hän kohtaa opiskelijat. Tämä voi puolestaan ruokkia

ryhmän motivaatiota ja myös sitoutuneisuutta opintoihin. Seuraavassa lainaan erään ryhmänohjaajan kuvausta itsestään ja omasta suhtautumisestaan työhön.

*”Yhden kerran opiskelijat kuvasivat minua, että olen (oppilaitoksen) äiti Teresa. Olen huolehtivainen, ja kiinnostunut niistä, ja se ei ole semmoista tekemällä tehtyä, kun he ovat minusta oikeasti hauskoja tyyppejä. Niiden kanssa on tosi mukava olla. Minä en ole koskaan ollut tällöisessä työssä, mihin on joka päivä mukava mennä. Vaikka sanottaisiin, että et saa tästä päivästä palkkaa, niin minä menisin silti. Ne aineet, joita opetan, ja opiskelijat, joita opetan on hauskoja. Se auttaa siinä.”(H9)*



KUVIO 13 Ryhmänohjaaja tukee motivaation rakentumista

*Ryhmänohjaaja kannustaa.* Aineistosta nousee myös ryhmänohjaajien oma positiivinen suhtautuminen työhön, opiskelijaan ja elämään yleensä. Tuntiessaan opiskelijan ja nähdessään hänen osaamisensa sekä potentiaalinsa myönteisessä valossa, ryhmänohjaajan on mahdollista luoda uskoa ja kannustaa opiskelijaa. Yleisesti ottaen ihminen ei voi toista ihmistä voimaannuttaa ellei itse ole voimaantunut (Siitonen 1999, 93). Oheisessa otteessa on nähtävissä voimaantumista mahdollistavaa vuorovaikutusta hyväksynnän muodossa.

*”Ehkä pyrin luomaan uskoa, että tämä on mahdollista suorittaa, ja sinä selviät tästä...Yllättävän monen kohdalla se riittää, että joku uskoo ja sanoo, että kyllä sinä tästä selviät. Ja vähentää niitä turhia pelkoja, että pakko on saada kolmonen tai tämän pitää olla aivan perfect, että minä voin tämän palauttaa.” (H2)*

Ruohotie (1998, 39) on esittänyt, että välttämätön edellytys sisäisen motivaation syntymiselle on ”kärsivällinen, kannustava ohjaaja, joka tukee oppijoiden oppimisponnisteluja eikä aiheuta pelkoa ylikriittisellä käytöksellään tai rangaistuksilla”

*Ryhmänohjaaja tukee viihtyisän oppimisilmapiirin rakentumista.* Ryhmänohjaajat pyrkivät siihen, että opiskelijat viihtyisivät opinnoissaan ja kokisivat ne mielekkäinä. Viihtyisyyttä ryhmänohjaajat ovat pyrkineet rakentamaan luomalla turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin, jota maustaa elämänmyönteisyys, leppoisuus ja huumori.

*”Huumori. Sitä ei tietysti kolmen vuoden tutkintoa huumorilla heitetä läpi, mutta elämäniloisuus. Ryhmän heikoimpien lenkkien kannattelua, eteenpäin tsemppaamista sen ryhmän kautta, että pidetään toinen toisistamme huolta. Jossain vaiheessa opiskelijat soittelee toinen toisilleen ja potkii kouluun päin, että nyt pitäisi tunneille ilmestyä. Opiskelijat ovat itse tietoisia, että miksi joku ei koulussa tai mitä sille kuuluu, ehkä paremmin kuin opettajat.” (H6)*

*Ainakin huumori, tai siitä se ainakin monesti lähtee.” (H9)*

Onnismaan (2007) mukaan huumori voi taitavasti käytettynä auttaa vakavienkin asioiden käsittelyssä. Tämä kuitenkin edellyttää erityistä tilannesilmää ja kykyä tunnustella, millainen huumori soveltuu kuhunkin tilaisuuteen. Viihtyisyyden ohella edellä kirjatut ilmapiirin piirteet voivat hyvinkin toimia ryhmää rentouttavana ja ryhmänohjaajan statusta laskevina elementteinä.

Toisaalta opiskelijoiden tulee saada kokemus opintojen mielekkyydestä. Heidän tulee saada kokea, että sille, mitä oppilaitos tarjoaa löytyy järkevät perusteet heidän

elämäänsä ajatellen. Tämän yhteyden tukemiseksi ryhmänohjaajat käsittelevät säännöllisesti opetussuunnitelman sisältöjä, sekä ylläpitävät ja vahvistavat opintojen työelämäsidoitettavuutta.

*Ryhmänohjaaja luo myönteisiä mielikuvia tulevaisuudesta.* Ryhmänohjaajien kokemuksista nousee pyrkimys luoda myönteisiä mielikuvia tulevaisuudesta. Tämän voisi toisin sanoen myös kuvata opiskelijan tulevaisuuden toivon ylläpitämisenä ja rakentamisena. teoriaa toivosta Toisaalta sisäsyntyisen motivaation rakentumisen näkökulmasta katsottuna näyttäisi siltä, että juuri tämän kaltainen toiminta, jolla pyritään luomaan myönteisiä mielikuvia tulevaisuudesta.

*”Niin ehkä ylipäätään nuori saataisiin tulemaan paikan päälle eikä se olisi poissa. jos hän on poissa koulusta, niin hän on meidän kaikkien tavoittamattomissa. jos hän täällä käy, ja rupeaa olemaan niin sitten asetetaan pienempiä ja suurempia tavoitteita. ajattele sinä valmistut kahden vuoden kuluttua ja saat töitä ja palkkaa, sinä olet pätevä tekemään tätä työtä ja voit hyödyntää omia rankkojakin kokemuksia työssä muiden nuorten kanssa.” (H1)*

*Ryhmänohjaaja on oman ammattialansa asiantuntija.* Aineiston pohjalta näyttää siltä, että ryhmänohjaajan oman ammattialansa asiantuntijuus, hänen substanssiosaamisensa motivoi opiskelijaa. Tässä näkyy oman ryhmänohjaajan oman asiantuntijuuden ohella myös yhteydet käytännön työelämään, ja sen edustajiin.

*”Mutta myös se kontakti siihen työelämään, että täällä voi vaikka vieraila sen alan ammattilaiset kertomassa, mitä ala pitää sisällään, ja tehdään erilaisia tutustumiskäyntejä kentälle. Ja tietysti nämä työssäoppimiset. Nehän on erittäin vahva semmoisena motivaattorina.”(H12)*

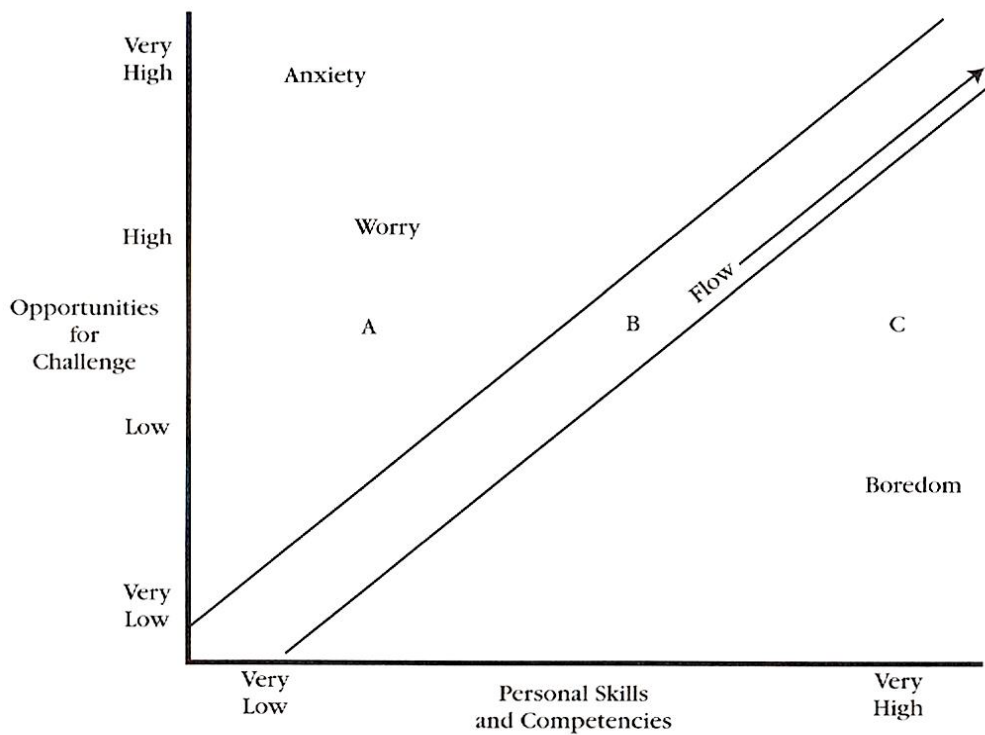
*Ryhmänohjaaja vastaa yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin.* Yksilöllisten oppimisen tarpeiden huomioinnilla ammatillisessa koulutuksessa ei tarkoiteta ainoastaan heikkojen oppijoiden tukemista. Ryhmänohjaaja joustavasti muuttaa omia pedagogisia käytäntöjään sekä kohtaa opiskelijoiden yksilölliset tarpeet säätämällä oppimistehtävän vaikeusastetta asettamalla kullekin opiskelijalle riittävän haastavia oppimistehtäviä.

*”Jos me menemme keskitason mukaan, niin huippukaverit kyllästyvät ja heille alkaa tulla poissaoloja. Sitten taas häntäpäin kaverit turhautuvat, ne eivät koskaan saa mitään valmiiksi. Tekevät vähän matkaa, kunnes sanon, että mennään seuraavaan aiheeseen, niin ne eivät saa koskaan onnistumisen kokemusta, että tulisi valmiiksi. Kolme vuotta*

*sitten tein päätöksen, että lopetin kokonaan teoriatunnit ja lopetin kokonaan, että mentäisiin rintamana millään tavalla. Käydään tietty perusteoria yhdessä. Joudun pahimmillaan opettamaan asian pahimmillaan 18 kertaa, jokaiselle yksittäin. Minä otan tuolin opiskelijan viereen ja opetan. Varsinkin hyvät ovat päässeet loistamaan, eikä ole tullut turhautumista. He ovat päässeet jatkamaan pidemmälle asioissa. On tuonut osaamista myös minulle, mitä olen voinut opettaa kaikille sitten. Toisaalta taas T1 tason kaverit ovat saaneet kokemuksen, että minä sain tämän valmiiksi ja saaneet. Olisivat todennäköisesti saaneet ykkösen myös sillä, että olisi todettu että jäi kesken, jäi kesken, jäi kesken, jäi kesken, mutta nyt he ovat saaneet jonkun asian valmiiksi. Sen minkä olen huomannut, että he tietävät mistä jatketaan ja mitä tehdään. Nyt esimerkiksi tämä luokka, jotka ovat työssäoppimassa tekevät kakkosluokkalaisina sellaisia töitä, mitä tähän mennessä ei kukaan ole aikaisemmin tehnyt, pidemmälle kuin aikaisemmat kolmosluokkaiset ovat tehneet. Ja hitaimmat taas tekevät vielä ensimmäisiä töitä, mutta siellä luokalla poissaoloja on ihan vaan muutama tunti. Minä opetin heille neljänä päivänä viikossa.”(H11)*

Oheisessa lainauksessa ryhmänohjaaja kuvailee oman pedagogiikan vaikutuksia opiskelijoiden sisäisen motivaation syntymiseen. Näyttää siltä, että ryhmänohjaaja asettaessaan yksilöllisiä tavoitteita ja mahdollistaessaan kunkin opiskelijan etenemisen omien edellytystensä mukaisesti hän tukee merkittävästi opiskelijoiden sisäisen motivaation rakentumista. Deci ja Ryan (1985) näkevät merkittävänä sisäsyntyiseen motivaatioon liittyvinä osina kolme psyykkistä tarvetta: autonomia, kompetenssi ja läheisyys. Decin (1975) mukaan edellä kuvatun kaltaisella menettelyllä on selkeästi positiivisia vaikutuksia opiskelijan sisäisen motivaation syntymiseen ja sen ylläpitoon lähinnä juuri lisäten opiskelijoiden kompetenssia. Csikszentmihalyin tutkimuksissa on todettu keskittymisen, osallistumisen ja ilon lisääntyneen optimaalisen oppimisen haasteen kohdatessa yksilön henkilökohtaisen osaamisen. Taitoihin ja osaamiseen suhteutettuna liian suuret haasteet puolestaan aiheuttivat tunneperäisiä ongelmia sekä alisuoriutumista.





Kuvio 14 Csikszentmihalyin Flow-malli (Reeve 2005, 116)

Ohessa vielä toinen esimerkki siitä kuinka ryhmänohjaaja tunnistaa ryhmänsä opiskelijoiden erilaiset oppimistyylyt ja -tarpeet sekä vastaa niihin käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä.

*”Keskusteluyhteyttä yritän saada. Niistä ei oikein semmoista small talkia saada aikaiseksi. Ryhmätöitä sopivassa määrin, mutta ei pelkästään ryhmätöitäkään, koska ne eivät ole kaikille hyvä. Myös perinteisiä luentoja välillä. Toiminnalliset ovat aina hyviä. Yritän olla monipuolinen, joustava, jos menetelmä ei toimi, niin sitten vaihdetaan.”*

Sisäsyntyisen motivaation on todettu ilmenevän ja johtavan yksilön peräänantamattomuutena, luovuutena, käsitteellisen ymmärtämisenä sekä optimaalisena toimintana ja hyvinvointina. Teorian pohjalta näyttää siltä, että motivaation ja voimaantumisen välillä on selkeitä yhtäläisyyksiä. Molemmissa sekä motivaatio- että voimaantumistutkimuksessa näytetään olevan kiinnostuneita samoista teemoista:

1. *Päämäärien asettamisen perusta. (vapaus, itsemäärääminen, valinnanvapaus, vapaa tahto, itsesäätely, tarpeet, halut, intentiot, arvot, odotukset ja hyväksyntä).*
2. *Päämääriin suuntautumisen prosessit. (ilmapiiri, turvallisuus, luottamus, kunnioittaminen, arvostus, tuki, toimintavapaus, avoimuus, vuorovaikutus, sosiaalisuus, osallistuminen, kontekstiuskomukset, itsetehokkuus, kykyuksomukset, emootiot ja kontrolloitavuus).*
3. *Toiminnan seurauksena saavutettava tila. (hyvinvointi, tyytyväisyys, myönteisyys, ilo, luovuus, optimaalinen kokemus, itsetietoisuus, itsetunto, itseluottamus, minäkäsitys, kompetenssi, sitoutuminen ja vastuu). (Siitonen 1999, 96-97).*

Motivaatio on perinteisimmillään nähty painottuvan enemmänkin asiakasta kontrolloivaan käytäntöön, eli motivointiin. Toisaalta tiedetään, että sisäsyntyistä motivaatiota ei ole mahdollista luoda ulkoisilla toimenpiteillä, vaan sen sijaan merkityksellisiksi muodostuvat yksilön tarpeista autonomiaan ja kompetenssiin kumpuava spontaani motivaatio (Reeve 2005). Ryhmänohjaajan on kuitenkin mahdollista luoda oppimisympäristö, joka mahdollistaa sisäsyntyisen motivaation.

## 5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia ryhmänohjaajien näkökulmasta nuoren opiskelijan opintojen negatiivista keskeyttämistä toisen asteen ammatillisen koulutuksessa, ja sitä, kuinka ryhmänohjaajat omalla toiminnallaan pyrkivät ehkäisemään keskeyttämistä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset negatiivisen keskeyttämisen taustojen ja syiden osalta jakautuivat kolmeen pääluokkaan: Yksilölliset tekijät, yhteisölliset ja yhteiskunnalliset tekijät sekä ryhmänohjaaja ei tunne opiskelijaa ja hänen elämäntilannettaan eikä tiedä syytä keskeyttämiseen. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitin sitä, miten toisen asteen ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat ehkäisevät nuoren opiskelijan keskeyttämistä. Toisen tutkimuskysymyksen osalta tulokset jakautuivat kahteen pääluokkaan: Ryhmänohjaajat ehkäisevät keskeyttämistä vuorovaikutuksen keinoin sekä pedagogisin menetelmin.

### **Syyt keskeyttämisten taustalla**

Tutkimuksen tulosten perusteella syyt keskeyttämisten taustalla ovat joko yksilöllisistä tekijöistä tai yhteisöllisistä ja yhteiskunnallisista tekijöistä johtuvia. Yksilöllisinä tekijät sisältävät oppimiseen liittyviä tekijöitä, elämäntilannan vaikeuksia, terveydellisiä syitä sekä opiskelijan kypsyyden. Yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden osalta aineisto jakautuu riittämättömään sosiaaliseen tukeen opiskelijan perheeltä sekä opiskeluryhmältä. Tulokset osoittavat myös, että yhteiskunnan taloudellinen sekä uravalintaan liittyvä tuki on riittämätöntä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella keskeyttämisen ilmiö näyttää monitahoisena ja kompleksina, ja tutkimuksen tulokset tukevat aiempaa aiheeseen keskittyntä tutkimusta (Komonen 2001, 93-101; Kuronen 2010, 80-86; Nurmi 2009, 84-91).

Katsottaessa tekijöitä keskeyttämisten taustalla monilla opiskelijoilla kiinnostus oppimiseen oppilaitosympäristössä on aiempien kokemusten myötä muodostunut kielteiseksi. Taustalla ovat oppimiseen liittyvät tekijät, kuten oppimisvaikeudet, heikot oppimisentsioidot, alhainen tiedollinen lähtötaso sekä riittämätön motivaatio. Opiskelijat eivät ole saaneet tarvitsemaansa tukea oppimiselleen riittävän varhaisessa vaiheessa opintopolkuaan ja oppimisen kokemuksista on muodostunut kielteisiä. Vaikka opiskelijan kokemus ammatillisesta koulutuksesta voi olla myönteinen, silti

perusopetuksenaikaiset kokemukset saattavat heijastua opiskelijan toimintaan ja ilmenevät opiskelukierteisyytenä.

### **Opiskelijan ja hänen elämäntilanteensa kokonaisvaltainen tunteminen**

Erityisen merkittäväksi tulokseksi tämän tutkimuksen perusteella nousee se, ettei ryhmänohjaaja tunne opiskelijaa ja hänen elämäntilannettaan, eikä tiedä syytä keskeyttämiseen. Se, ettei ryhmänohjaaja tunne ryhmänsä opiskelijoita voi johtua monesta syystä. Ryhmänohjaajat pyrkivät ymmärtämään kunkin opiskelijan elämäntilanteen holistisesti ja näkevät erilaisia tekijöitä, jotka he oman kokemuksensa perusteella tulkitsevat uhkiksi nuoren opiskelijan elämässä. Vaikka ryhmänohjaajat tunnistavat erilaisia uhkatekijöitä, heille usein oli vaikeata nimetä yksittäisiä syitä opiskelijan keskeyttämisen taustalla. Tietämättömyys voi johtua siitä, ettei ryhmänohjaajan ja opiskelijan välille rakennu riittävän luottamuksellista suhdetta, eikä nuori opiskelija vaikean elämäntilanteen kohdatessaan hakeudu ryhmänohjaajalta saatavan tuen piiriin tilanteessa selviytyäksensä.

Mikäli ryhmänohjaaja ei ole tietoinen keskeyttämiseen liittyvistä tekijöistä, on hänen käytännössä hyvin vaikeata puuttua keskeyttämiseen ehkäisevin toimin ja tukea opiskelijaa. Opiskelijan tulee kokea olevansa hyväksytty ja pystyvänsä lähestymään ryhmänohjaajaa elämän- tai opiskelutilanteestaan riippumatta. Tutkimukseni tulokset vahvistavat aiempaa tutkimusta (mm. Nurmi 2009), jonka mukaan luottamuksen saavuttaminen vaatii aikaa ja läsnäoloa varsinkin niiden moniongelmaisten nuorten kanssa, joilla on huonoja koulukokemuksia. Tutkimukseni perusteella arvioin parhaimpiin tuloksiin päästävän ryhmänohjaajan ja opiskelijan epämuodollisella tutustumisella perinteisen oppilaitosympäristön ulkopuolella mahdollisimman pian opintojen käynnistyttyä, minkä lisäksi myös HOPS-keskustelut ovat hyödyllisiä. Ryhmänohjaajalla tulee olla käytettävissään opiskelijan opintoihin liittyvää tietoa, muun muassa aiemmista opintotodistuksista ja mahdollisista tukitoimista.

Kokonaisvaltainen opiskelijan elämäntilanteen ymmärrys vaikuttaa arjen pedagogiikkaan ja vuorovaikutukseen. Tuntiessaan ryhmänsä kyllin hyvin ryhmänohjaaja löytää helpommin opiskelijasta hänen vahvuutensa, sekä oletettavasti onnistuu paremmin auttamaan opiskelijaa itse asettamaan elämäntilanteeseensa ja jaksamiseensa sopivat tavoitteet. Opiskelijan tunteminen mahdollistaa suunnitelmallisen, ennakoivan sekä opiskelijan elämäntilanteeseen sopeutetun ja

yksilöllisiin tarpeisiin vastaavan, ja tarkoituksenmukaisen pedagogiikan. Tässä tutkimuksessa ryhmänohjaajien kokemusten perusteella erityisen merkittävänä tuloksena nousee edellä kuvatun kaltainen ennakoiva työote.

### **Ryhmänohjaus vuorovaikutusosaamisena**

Tutkimuksen tulosten perusteella ryhmänohjaaja tasapainoilee arjen vuorovaikutuksessaan statusilmaisun osalta asiantuntija- ja asiakaslähtöisyyden välillä. Opiskelijat tarvitsevat turvallisen auktoriteetin ja kokevat ryhmänohjaajan vahvan asiantuntijuuden motivoivana ja innostavana. Toisaalta ohjauksessa tavoite on motivoida opiskelijaa ottamaan itse vastuuta omasta elämästään ja opiskelustaan. Tähän tavoitteeseen päästäkseen ryhmänohjaajan tulee tiedostaa oma ilmaisunsa ja pystyä tarvittaessa madaltamaan omaa statusilmaisuaan, jotta opiskelija voi kokea ryhmänohjaajan lähestyttävänä, välittävänä ja kuuntelevana tahona, jolla on aikaa ja kiinnostusta häntä kohtaan.

### **Toimiva oppimisryhmä vähentää keskeyttämisää**

Tutkimuksen tulosten pohjalta arvioin hyvin toimivan opiskeluryhmän tukevan opiskelijaa opinnoissa. Ryhmänohjaajat tukevat pedagogisesti ryhmäänsä tavoitteiden saavuttamisessa huolehtien oppimisympäristöön ja -ilmapiiriin sekä ryhmädynamiikkaan liittyvistä asioista, jotka voivat ennaltaehkäistä opiskelijan potentiaalisen opintojen keskeyttämisen. Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta, jossa Jäppinen (2007) on todennut ryhmälle annetun tuen laadun ja sopivuuden opintojen keskeyttämistä vähentävänä ja opiskelijan sitoutumista lisäävänä tekijänä. Ryhmän koko ei saisi puolestaan olla liian pieni, muttei liian suurikaan (Jäppinen 2007).

Tutkimuksen tulosten pohjalta näen toimivan vertaisryhmän erityisen merkittävänä nuoren opiskelijan opintoihin sitoutumisessa. Toteutumaton tai riittämätön sosiaalinen tuki opiskelijan perheeltä, lähiympäristöltä tai opiskeluryhmältä voi lisätä keskeyttämisen riskiä. Tässä ammatillisen oppilaitoksen ja ryhmänohjaajan näkökulmasta tärkeitä on huolehtia yhteistyöstä kotien kanssa sekä pyrkiä rakentamaan sellaista ilmapiiriä, joka tukee opiskelijan hyvinvointia. Tutkimuksen perusteella yhtenä merkittävänä sosiaalisen tuen mahdollistajana ryhmänohjaajat näkevät vertaistuen opiskeluryhmän opiskelijoiden muodossa. Esteinä sosiaalisen tuen toteutumiselle ja sitä

kautta keskeyttämisen uhkaa lisäävinä tekijöinä ryhmänohjaajat näkevät ryhädynamiikkaan, ryhmän sisäiseen turvallisuuteen, luottamukseen ja tuntemiseen liittyviä tekijöitä. Tässä taustalla voi olla riittämätön resurssi, liian suuri ryhmäkoko. Tutkimuksen perusteella erityisen heikoilla näyttävät olevan määräaikaisten keskeyttäjät tai omasta aloitusryhmästään syystä tai toisesta pudonneet opiskelijat. Ryhmä voi parhaimmillaan tarjota merkittävän tuen opiskelijan opinnoissa pärjäämiselle, mutta toisaalta vahva ulkopuolisuuden tunne voi passivoida sekä etäännyttää edelleen muista opiskelijoista. Tästä syystä erityistä resurssia ja huomiota tulisi kiinnittää ryhmää vaihtavien opiskelijoiden ohjaukseen, lukujärjestyksen toimivuuteen, heidän tukemiseen elämänhallinnassa sekä uuteen ryhmään kiinnittymisessä ja ryhmäytymisessä.

### **Opiskelijan sisäinen motivaatio**

Tämän tutkimuksen perusteella motivaation merkitystä yhtenä merkittävänä tekijänä nuorten opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen ehkäisemisessä ei voida vähätellä. Ammatillisen koulutuksen ryhmänohjaajat pyrkivät tukemaan opiskelijan sisäisen motivaation rakentumisessa lähinnä kannustamalla, ohjaamalla selkeiden ja sopivan haastavien lyhyen ja pidemmän aikavälin tavoitteiden asettamisessa sekä auttamalla nuorta löytämään perusteluja opiskelulle. Tavoitteiden asettamisen ohessa opiskelijan tulisi myös saada välitöntä ja säännöllistä henkilökohtaista palautetta edistymisestään suhteessa tavoitteisiin. Parhaimmillaan ryhmänohjaajien menettelytavoissa on nähtävissä, että heidän toimensa tukevat autonomisuuden, hallinnan sekä tarkoituksen rakentumista opiskelijoissa, ja sitä kautta tarjoavat hyvät puitteet opiskelijan sisäisen motivaation rakentumiselle.

### **Johtopäätökset**

Tänä päivänä oppilaitokset ajetaan entistä tiukemmille taloudellisesti, läpäisyprosenttien määrittäessä oppilaitoksen valtion rahoituksen. Useiden vuosien ajan oppilaitokset ovat vähitellen ajautuneet noidankehämäiseen pyörteeseen, jossa kamppailuun opiskelijan opintojen keskeyttämistä vastaan on käyty leikkaamalla muun muassa tukipalveluista, mutta myös ryhmänohjaajan oman ryhmän ohjaukseen käytettävissä olevaa resurssia, ja kasvattamalla opetusryhmien kokoa. Suuntaus vaikuttaa huolestuttavalta. Ryhmänohjaajan tehtävät edellyttävät monenlaista osaamista, kuten opetettavan aineen sisältötietoa, opetuksen ja oppimisen asiantuntemusta, eettisiä ja sosiaalisia valmiuksia

sekä käytännön koulutyön monipuolista osaamista (Rautiainen 2008). Voimme olettaa, että ryhmänohjaajan toiminnalla on merkitystä ryhmänsä opiskelijoiden lähimpänä ohjaustahona, osana keskeyttämisen, ja syrjäytymisen ehkäisemisessä.

Työelämä ja sen tarpeisiin vastaamaan pyrkivä ammatillinen koulutus näyttäytyvät tänä päivänä vaativina nuorelle opiskelijalle. Lähtökohtaisesti ammatillisessa koulutuksessa oletetaan, että opintonsa aloittavalla opiskelijalla on riittävä osaaminen, tiedot ja taidot selviytyäkseen toisen asteen opinnoissa. Tutkimukseni vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia siltä osin, että osalla ammatillisessa koulutuksessa opintonsa aloittavien nuorten valmiudet opinnoissa selviytymiseen ovat riittämättömät (mm. Komonen 2001; Kuronen 2011). Arjen pedagogiikka peruskoulussa ei kaikilta osin näytä kohtaavan nuoren uraohjauksen tarpeita ja sen seurauksena nuorelle syntyy epärealistinen kuva koulutusaloista ja ammateista. Opintojen ohjauksen oppitunneilla syntyvä mielikuva koulutusaloista voi olla kapeahko ja väritynytkin, eikä kyllin konkreettinen. Nuorelle ei välttämättä muodostu selkeätä kuvaa työelämästä, jota seuraa merkittävästi vaikeutunut urasuunnittelu ja toisaalta lisääntynyt keskeyttämisen riski. Tutkimuksen pohjalta erityisen merkityksellisenä näyttäytyy riittävän uravalinnan tiedon ohella opiskelijan itsetuntemukseen liittyvät tekijät, kuten henkilökohtaiset arvot. Nykyistä enemmän olisi syytä keskustella siitä, valmistavatko peruskoulun oppisisällöt nykyisellään opiskelijoita jatko-opintoihin.

Tutkijana jään miettimään opintojen keskeyttämisen ilmiön monitahoista ja kompleksista luonnetta ja sitä, miltä osin keskeyttämisten vähentäminen on ammatillisten oppilaitosten ja ryhmänohjaajien ratkaistavissa. Opetus- ja kulttuuriministeri on tehnyt alustavan esityksen oppivelvollisuuden pidentämisestä vuodelle. Käytännössä tämä tarkoittaisi toisen asteen opintojen, lukion tai ammatillisen koulutuksen ensimmäisen vuoden muuttumista pakolliseksi. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta arvioituna ministerin esitys ei välttämättä poistaisi tai merkittävästi vähentäisi epäonnistuneesta uravalinnasta johtuvaa negatiivista keskeyttämistä. Sen sijasta muutos voi tuoda mukanaan nykyistä enemmän epäonnistuneita koulutusvalintoja ja lisäpaineita ammatillisten oppilaitosten toiminnan rahoittamiselle laskevan läpäisyprosentin muodossa. Menettelemällä esitetyllä tavalla monien nuorten opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä ja syrjäytymisen uhkaa ei vielä poistettaisi, vaan viivästyttäisiin, siirrettäisiin vuodelle eteenpäin. Vaihtoehtona hallituksen

esitykselle näen tarpeellisena toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ennaltaehkäisyinä tuen suuntaamisen varhaisempaan ja laaja-alaisempaan yhteiskunnalliseen tukeen sekä nykyistä kattavampaan ohjaukseen jo peruskoulussa. Vaikutteita tulisi hakea ammatillisen koulutuksen ohjaavasta ja valmistavasta koulutuksesta, ja pyrkiä painottamaan nykyistä enemmän työelämälähtöisyyttä, mm. työelämään tutustumisen muodossa. Vastaisuudessa näkisin tarpeellisena kehittää tutkimuksen ja hankkeiden muodossa perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen yhteistyötä nykyistä opiskelijaystävällisemmän ja pehmeämmän laskun löytämiseksi.

Keskeyttämisen ehkäisemisessä ryhmänohjaajan arjessa käyttämien menetelmien kirjo on laaja. Kuitenkin ohjausmenetelmien asettaminen paremmuusjärjestykseen näyttäytyy vähintäänkin haastavana, ellei jopa mahdottomana, koska varsinaisen käytetyn menetelmän ohella tärkeitä ovat ryhmänohjaajan persoonaan liittyvät tekijät. Näyttää siltä, että olipa käytetty menetelmä mikä hyvänsä, niin erityisen merkitykselliseksi muodostuu opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia, voimaantumistaan ja sisäisen motivaation vahvistumista mahdollistava toiminta yksilö- ja ryhmätasolla. Tässä yhteydessä laadukkaan ryhmänohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on erityisen merkityksellistä osana keskeyttämisen ehkäisemistä. (Peavy 1999)

Tutkimuksen tulosten perusteella on tunnistettavissa uhkatekijöitä, jotka voivat mahdollistaa negatiivisen keskeyttämisen oppilaitosympäristössä. Monien nuorten koulutus- ja elämänhistorian aikaiset kielteiset kokemukset altistavat uusille kielteisille koulutuskokemuksille ja epäonnistumisille. Yhtenä uhkakuvana tämän tutkimuksen perusteella näyttäytyy se, ettei ryhmänohjaajan ja opiskelijan välille synny luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta, eikä ryhmänohjaaja opi tuntemaan ryhmänsä opiskelijoita. Mielestäni toimiva vuorovaikutus ja opiskelijan tunteminen on avain onnistuneeseen arjen ennaltaehkäisevään pedagogiikkaan, jossa kohdataan yksilö laaja-alaisine tarpeineen ja realistisine tavoitteineen. Tuntemattomuus voi siis toisaalta lisätä keskeyttämisen riskiä, mutta myös vaikeuttaa merkittävästi ryhmänohjaajan pedagogista toimintaa. Vastaisuudessa näen merkittävänä, että ammatillisessa koulutuksessa kehitetään käytänteitä, joilla voidaan nykyistä voimakkaammin painottaa keskeyttämisiä ennaltaehkäiseviä toimia. Näkisin erityisen merkittävänä turvallisen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisen ryhmänohjaajan ja opiskelijan



välille. Turvallinen ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde puolestaan mahdollistaa syvemmän ja kokonaisvaltaisemman opiskelijoiden tuntemisen yksilö- ja ryhmätasolla. Ryhmän toimivuuteen, dynamiikan kehittämiseen ja ylläpitoon erityisen huomion kiinnittämisen näen kannatettavana. Toimiessaan vertaisryhmä voi merkittävästi tukea opiskelijoita opinnoissaan, mutta myös muilla elämän alueilla.

### **Jatkotutkimusaiheet**

Tutkimushaastatteluissa haastatellut ryhmänohjaajat esittivät mielenkiintoisia käytännön kehittämisideoita toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisten vähentämiseksi. Jatkossa näkisin tärkeänä selvittää tarkemmin, kuinka ryhmänohjaajat kehittäisivät omaa työkenttäänsä ja sitä kautta parantaisivat nuoren opiskelijan hyvinvointia. Ohjaavan ja valmistavan koulutuksen on todettu tarjoavan nuorille hyvät mahdollisuudet muun muassa oman koulutusuran suunnitteluun. Jatkossa näkisin tärkeänä tutkia peruskoulun opintojen ja ammatinvalinnan ohjauksen määrään suhdetta onnistuneeseen koulutusvalintaan. Voidaanko esimerkiksi työelämään tutustumisen tarjonnan määrällä merkittävästi vaikuttamaan opiskelijan työelämä- ja koulutustietoisuuteen, ja sitä kautta ehkäisemään keskeyttämisii. Tämän tutkimuksen teemoja laajentava jatkotutkimus voisi keskittyä käytettyjen menetelmien sijasta ryhmänohjaajan persoonallisuuden, kuten luonteen ja arvojen osuuden selvittämiseen onnistuneessa ohjaustoiminnassa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

## LÄHTEET

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 119-152.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uudistettu painos) Tampere: Vastapaino.
- Antonovsky, A. 1985. Health, stress and coping. London: Jossey-Bass.
- Bogdan, R. & Taylor, S.J. 1998. Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource. (3. ed) The United States of America: John Wiley & Sons.
- Creswell, J.W. 2007. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. (2. ed) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E.L. 1975. Intrinsic motivation. New York : Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum Press.
- Eirola, R. 2003. Lapsiperheiden elämänhallintavalmiudet. Perheohjauksen valmiudet. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Kuopio: Kuopion yliopisto. [viitattu: 18.7.2013] Saatavana www-muodossa: <URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-781-941-2>>
- Garnier, H.E., Stein, J.A. & Jacobs, J.K. 1997. The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective. American Educational Research Journal 34 (2), 395-419.
- Hakala, J.T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (3. ja uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 12-25.
- Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (3. ja uudistettu painos) Juva: PS-kustannus, 143-159.
- Henkilötietolaki 523/1999. [Viitattu 3.4.2013] Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>>

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. (7. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. (15.-16. painos) Hämeenlinna: Tammi.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. & McDougall, P. 1996. Academic failure and school dropout: The influence of peers. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (eds.) Social motivation: understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press, 313-345.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90-118.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki:Kauppakaari.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. 2009. Joining together. Group theory and group skills. (10. ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 395-410.
- Jäppinen, A. 2007. Kiinni ammattiin – Ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. [verkojulkaisu] Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2007:27. [viitattu: 16.6.2013] Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm27.pdf?lang=fi>>
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Opetushallitus. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. –Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitran raportteja 75, 115-160.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuu: Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden väitöskirja.

- Kuronen, I. 2011. Mun kompassin neula vaan pyörii. Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. [viitattu 18.7.2013] Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavana www-muodossa: <URL: [http://ktl.jyu.fi/img/portal/17787/Tutkimuksia\\_26\\_netti.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/17787/Tutkimuksia_26_netti.pdf)>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. (2. painos) Tampere: Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: Atena.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Marjamaa, A. 2008. Keskeyttäjän kuva. Selvitys opiskelun keskeyttämisestä Mikkelin ammattiopistossa. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- McLeod, J. & McLeod, J. 2011. Counselling skills. A practical guide for counsellors and helping professionals. (2. ed) Maidenhead: Open University Press.
- Mears, C.L. 2009. Interviewing for education and social science research. The gateway approach. New York: Palgrave Macmillan.
- Metsämuuronen, J. 2006. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa. Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? [verkkojulkaisu]. Helsinki: EVA. [viitattu: 15.6.2013] Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>>
- Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nuorisolaki 27.1.2006/72. [viitattu: 13.8.2013] Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>>
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. (toim.) Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet, 10-27.

- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. (4. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tampere: Tammer-Paino.
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. 1996. Motivation in Education. Theory, Research and Applications. London: Prentice Hall.
- Rantanen, P. Nuoruusikä. 2003. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria, 46-49.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Reeve, J. 2005. Understanding Motivation and Emotion. (4.ed) Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. (toim.) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-38.
- Räsänen, J. 2006. Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut. Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen. Järvenpää: Julkiviestintä.
- Seale, C. Using computers to analyse qualitative data. 2010. In Silverman, D. Doing qualitative research (3. ed) London: Sage.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research (3. ed) London: Sage.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen 2011 [verkkojulkaisu].

ISSN 1798-9280. 2013. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 13.6.2013]. Saatavana  
www-muodossa: <URL: [http://www.stat.fi/til/kkesk/2011/kkesk\\_2011\\_2013-03-20\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/kkesk/2011/kkesk_2011_2013-03-20_fi.pdf)>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Opiskelijoiden työssäkäynti [verkkojulkaisu].

ISSN=1798-999X. 2011. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.6.2013]. Saatavana  
www-muodossa: <URL: [http://www.stat.fi/til/opty/2011/opty\\_2011\\_2013-03-20\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/opty/2011/opty_2011_2013-03-20_tie_001_fi.html)>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työssäkäynti [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-5528.

Työttömien taustat 2010. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 16.6.2013]. Saatavana  
www-muodossa: <URL: [http://tilastokeskus.fi/til/tyokay/2010/01/tyokay\\_2010\\_01\\_2011-06-29\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/tyokay/2010/01/tyokay_2010_01_2011-06-29_tie_001_fi.html)>

Takala, M. 1992."Kouluallergia". Yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampere:  
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (VTV). Nuorten syrjäytymisen ehkäisy.  
Toiminnantarkastuskertomus 146/2007 [verkkojulkaisu] ISSN 1796-9514.  
Helsinki: Edita Prima. [viitattu 16.6.2013]. Saatavana www-muodossa: <URL:  
[http://www.vtv.fi/files/113/1462007\\_Nuorten\\_syrjaytymisen\\_ehkaisy\\_NETTI.pdf](http://www.vtv.fi/files/113/1462007_Nuorten_syrjaytymisen_ehkaisy_NETTI.pdf)  
>

Vanttaja, M. 2005. Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja  
myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. Yhteiskuntapolitiikka 70 (4), 411–416.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Vehviläinen, J. 2007. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Edita Prima.  
[viitattu 21.7.2013]. Saatavana www-muodossa: <URL: [http://www.oph.fi/download/46566\\_kuvauksia\\_koulutuksen\\_keskeyttamsesta.pdf](http://www.oph.fi/download/46566_kuvauksia_koulutuksen_keskeyttamsesta.pdf)>

Volanen, S.M., Lahelma, E., Silventoinen, K. & Suominen, S. 2004. Factors  
contributing to sense of coherence among men and women. European Journal  
Public Health 14 (3), 322-330.

## LIITTEET

### Liite 1 Tutkimuspyyntölomake

#### TUTKIMUSPYYNTÖ

##### Opintojen negatiivinen keskeyttäminen ammatillisessa koulutuksessa

##### Ryhmänohjaajan näkökulma

Pyydän Sinua osallistumaan tutkimukseen, jossa selvitetään ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen liittyviä kokemuksia ryhmänohjaajan näkökulmasta.

Olen Tero Romakkaniemi. Opiskelen opinto-ohjaajaksi, ja kasvatustieteiden maisteriksi Jyväskylän yliopistossa. Opiskeluuni kuuluu Pro gradu-tutkielman tekeminen. Tutkimustani ohjaa lehtori Sauli Puukari, KT.

Tarkastelen tutkimuksessani ryhmänohjaajien kokemuksia toisen asteen ammatillisen koulutuksen negatiivisesta keskeyttämisestä ja siitä, kuinka ryhmänohjaajat omalla toiminnallaan ehkäisevät keskeyttämistä. Suomalaista tutkimusta aiheesta ryhmänohjaajan näkökulmasta on tehty vähän.

Kerään tutkimusaineistoni haastattelemalla toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa työskenteleviä ryhmänohjaajia marras-joulukuussa 2012. Haastattelut toteutetaan erikseen sovittavassa paikassa. Haastatteluun varataan noin 1 -2 tuntia aikaa.

Tutkimukseen osallistuminen on Sinulle vapaaehtoista ja antamiasi tietoja käsitellään luottamuksellisesti henkilötietolain edellyttämällä tavalla.

Haastattelujen tuottamat tiedot ovat arvokkaita negatiivisen keskeyttämisen ilmiön syvemmän ymmärryksen rakentamisessa ja arjen pedagogisten käytänteiden kehittämisessä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

Lämpimästi kiittäen!

Lahdessa 16.11.2012

Tero Romakkaniemi

HuK, KM-opiskelija

gsm: \*\*\*\*\*

tero.m.romakkaniemi@student.jyu.fi

## Liite 2 Käsitteperheiden sekä syy-seuraussuhteiden rakentaminen Atlas.ti analyysiohjelmalla

