

Laura Mansikkamäki

**PERUSKOULUN AIKAISEN ERITYISOPETUSTAUSTAN SEKÄ
KOULUMENESTYKSEN YHTEYDET OPINTOJEN KESKEYTTÄMISEEN JA
KOULU-UUPUMUKSEEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA**

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mansikkamäki Laura. PERUSKOULUN AIKAISEN ERITYISOPETUSTAUSTAN SEKÄ KOULUMENESTYKSEN YHTEYDET OPINTOJEN KESKEYTTÄMISEEN JA KOULU-UUPUMUKSEEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 91 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää ensimmäistä vuottaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten opintojen keskeyttämiseen sekä koulu-uupumukseen johtaneita tekijöitä. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti peruskoulun aikaisen erityisopetustaustan ja koulumenestyksen yhteydet edellä mainittuihin. Näiden ohella kartoitettiin vielä sukupuolen, iän ja koulutusalan yhteyksiä opintojen keskeyttämiseen. Aineistona käytettiin osioita Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hanketta varten keräämästä laajemmasta kyselystä sekä oppilaitosten luovuttamia opiskelijarekisteritietoja keskeyttämisistä.

Edellä mainittu kyselylomake täytettiin verkossa syksyllä 2009. Lopulliseen tutkimusjoukkoon rajattiin 1187 (601 tyttöä, 586 poikaa) ammatillisessa koulutuksessa ensimmäistä vuottaan opiskelevaa, 15–24-vuotiasta nuorta. Erityisopetustaustan osalta esimerkiksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) oli ollut 134:lla vastaajalla ja osa-aikaista erityisopetusta alakoulussa oli saanut 35 % sekä vastaavasti yläkoulussa 30 % tutkimukseen osallistuneista. Aineistoa analysoitiin tilastollisin menetelmin.

Tutkimuksen mukaan yläkoulun osa-aikainen erityisopetustausta oli yhteydessä koulu-uupumiseen ja sen kaikkiin alaloukkuihin. Keskeyttäminen taas näytti olevan yleisempää tytoilla kuin pojilla. Iän suhteen tarkasteltaessa, keskeyttämissä tapahtui eniten yli 16-vuotiaiden ryhmässä. Koulutusaloista keskeyttämissä tapahtui eniten luonnontieteiden koulutusallalla (23,5 %) ja vähiten yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla (3,6 %). Tutkimuksessa peruskoulun aikainen erityisopetustausta ei selittänyt ammatillisten opintojen keskeyttämistä ensimmäisenä opiskeluvuonna. Yksilöllistämispäätösten kohdalla ainoastaan peruskoulun aikaisella ruotsin yksilöllistämällä näytti olevan yhteyttä opintojen keskeyttämiseen. Koulumenestyksen kohdalla viitteitä yhteyksistä havaittiin keskeyttämisen ja matematiikan arvosanan kohdalla.

Lopuksi on todettava, että aiemmissa tutkimuksissa havaitut yhteydet keskeyttämissiin on havaittu nimenomaan oppimisvaikeuksien kohdalla. Tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat nuoret tavoitettiin erityisopetustaustan kautta vain välillisesti. Edellä esitetty tutkimustulos kertoo mahdollisesti siitä, että nämä nuoret ovat saaneet tukea peruskoulussa ja erityisopetuksessa vietetyt tunnit ovat toimineet keskeyttämisten osalta ennaltaehkäisevästi.

AVAINSANAT: nuori, ammatillinen peruskoulutus, koulutuksellinen syrjäytyminen, opintojen keskeyttäminen, koulu-uupumus, erityisopetustausta

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 NUORUUSAJAN KOULUTUKSELLINEN SYRJÄYTYMINEN	8
2.1 Nuoruus elämänvaiheena	8
2.2 Koulutuksellinen ulkopuolisuus syrjäytymiskehityksen osana.....	9
2.2.1 Koulutuksellisen syrjäytymisen syitä.....	10
2.2.2 Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy	11
3 AMMATILLINEN KOULUTUS	13
3.1 Ammatillinen peruskoulutus Suomessa	13
3.2 Suomalaisen ammattikoulutuksen erot muihin länsimaihin verrattuna	14
3.3 Ammatillisen koulutuksen suosio	16
3.4 Erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa.....	17
3.5 Muut tukitoimet.....	18
3.6 Tuloksellisuus ammatillisen koulutuksen kentällä.....	20
4 PERUSKOULUSTA AMMATTIIN – HAASTEITA POLULLA.....	22
4.1 Erityisopetus suomalaisessa peruskoulussa	22
4.2 Koulutuksen keskeyttäminen	23
4.2.1 Sukupuolen, iän ja koulutusalan yhteydet keskeyttämisspäätöksiin	25
4.2.2 Erityisopetustausta ja heikko koulumenestys keskeyttämisen taustalla	25
4.2.3 Keskeyttämiseen liittyvät muut syyt	28
4.2.4 Koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja hyvät käytänteet	30
4.3 Koulu-uupumus.....	32
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	35
6 MENETELMÄ.....	36
6.1 Tutkimuksen tausta-asetelma	36
6.2 Tutkimusaineisto	36

6.3 Muuttajat ja niiden mittaaminen	38
6.3.1 Ikä ja koulutusala	38
6.3.2 Ammatillisten opintojen keskeyttäminen-muuttuja	39
6.3.3 Peruskoulun aikaista erityisopetustaustaa kuvaavat muuttajat	41
6.3.4 Koulumenestystä kuvaavat muuttajat	44
6.3.5 Koulu-uupumus-muuttuja	45
6.4 Analyysit	49
6.4.1. Ammatillisten opintojen keskeyttäminen.....	49
6.4.2 Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten koulu-uupumus	50
6.4.4 Muut analyysit.....	51
7 TULOKSET	53
7.1 Sukupuolen, iän ja koulutusalan yhteydet keskeyttämispäätöksiin	53
7.2 Erityisopetustausta ja ammatillisten opintojen keskeyttäminen	53
7.3 Koulumenestys ammatillisten opintojen keskeyttämisen taustalla	54
7.4 Koulumenestyksen merkitys keskeyttämisissä erityisopetustaisilla.....	55
7.5 Erityisopetustaustan vaikutukset ammatillisessa koulutuksessa uupumiseen.....	57
7.6 Aiempi koulumenestys ja ammatillisissa opinnoissa uupuminen	58
8 POHDINTA	60
8.1 Keskeyttäminen sukupuolen, iän ja koulutusalan näkökulmasta	60
8.2 Keskeyttäneiden erityisopetustausta ja koulumenestys	61
8.3 Erityisopetustausta ja koulu-uupumus	65
8.4 Tutkimuksen arviointi	67
8.5 Jatkotutkimusaiheet.....	69
LÄHTEET	73
LIITE: Tutkimuksen kyselylomakkeen osiot 1 ja 5.....	88

1 JOHDANTO

Viime vuosina huoli nuorten syrjäytymisestä on ollut voimakkaasti pinnalla niin mediassa, politiikassa kuin tutkimuksenkin saralla. Mediakeskustelussa (ks. mm. Helsingin Sanomat, 2008; Iltalehti, 2012; Taloussanomat, 2011) on nostettu esiin syrjäytymisen kustannukset sekä syrjäytyneiden nuorten lukumäärä. Huoli näkyi myös edellisissä eduskuntavaaleissa, jolloin nuorten syrjäytyminen otettiin esiin puolueiden vaaliohjelmassa (ks. mm. KD, 2011; Keskusta, 2011; Perussuomalaiset, 2011; SDP, 2011; Vihreät De Gröna, 2010). Vaalien jälkeen laadittuun hallitusohjelmaan (Valtioneuvoston kanslia, 2011, s. 46) kirjattiin tärkeä tavoite: nuorten yhteiskuntatakuun toteuttaminen eli jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle olisi tarjottava työ-, harjoittelu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi joutumisesta.

Komosen (2001) mukaan nyky-yhteiskunnassa vallitsevien arvojen vuoksi yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi tullaan nimenomaan koulutuksen kautta. Hän toteaa, että nuorten odotetaan integroituvan toisen asteen koulutukseen tavalla tai toisella, sillä opintojen keskeyttäminen nähdään epäonnistumisena tutkintokilvassa, vastalauseena koulutus- ja työyhteiskunnan arvoille sekä eräänlaisena moraalisen stigma. Keskeyttäminen nähdään yhtenä syrjäytymisuhkaa kasvattavana riskitekijänä (Taarnala, 2005; te Riele 2006, s. 134). Jotta nuoret lopulta pääsisivät kiinni työelämään, he tarvitsevat riittävästi joustavia vaihtoehtoja ja tukea jo opiskeluvaiheessa, sillä esimerkiksi Tilastokeskuksen (2011d) mukaan lukuvuonna 2008–2009 opintonsa ammatillisissa oppilaitoksissa keskeytti koko maassa 8,5 prosenttia opiskelijoista.

Euroopan sosiaalirahasto on tukenut keskeyttämisen vähentämiseen tärkeitä hankkeita Suomessa pitkään (Pirttiniemi, 2005). Yksi näistä on Motivoimaa-hanke, joka käynnistyi Niilo Mäki Instituutissa (NMI) maaliskuussa 2009 (EURA, 2007). Motivoimaa-hankkeen päämääränä on tunnistaa toisella asteella opiskelevien nuorten oppimiseen ja opiskeluun liittyviä haasteita (Määttä, Kiiveri & Kairaluoma, 2011). Tutkimukseni on osa tätä NMI:n hanketta ja tutkimustehtävänäni on kartoittaa ammatillisten perusopintojen keskeyttämiseen johtavia tekijöitä ensimmäistä vuottaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten keskuudessa. Niinpä tämän tutki-

muksen kohteena ovat muun muassa yleisten tekijöiden kuten sukupuolen, iän ja koulutusalanyhteydet keskeyttämiseen. Tämän lisäksi tutkin peruskoulun aikaisen erityisopetustaustan ja aiemman koulumenestyksen yhteyksiä edellä mainittuun ilmiöön sekä havainnoin näiden yhteyksiä myös koulu-uupumukseen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että erityisen tuen tarpeilla (Jahnukainen, 2001, s. 248) sekä erityisesti oppimisvaikeuksilla (Lappalainen, 2001, s. 145–146; Murray, 1997, s. 102; Nurmi, 2009, s. 133) on yhteyttä ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen sekä keskeyttämisiin. Myös heikon koulumenestyksen on havaittu olevan yhteydessä ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen (Ihatsu & Koskela, 2001, s. 16–20; Lappalainen, 2001, s. 145–146; Murray, 1997, s. 102; Nurmi, 2009, s. 133; O’Higgins, 1997, s. 77; Rintanen, 2000, s. 161; Rumberger & Larson, 1998, s. 30–31). Tämän tutkimuksen aineistossa on kuitenkin kerätty tietoa nimenomaan opiskelijoiden erityisopetustaustasta, joten oppimisvaikeuksien yhteyttä ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen päästään tutkimaan vain välillisesti erityisopetustaustan ja heikon koulumenestyksen kautta. Tutkimukseni tarkoitus onkin tuoda uutta näkökulmaa keskeyttämisen syitä kartoittavaan tutkimukseen tarkastelemalla nimenomaan erityisopetustaustan vaikutusta opintojen keskeyttämiseen.

Koulu-uupumuksella taas tarkoitetaan pitkittynyttä stressioireyhtymää, joka kehittyy pitkäaikaisen stressin seurauksesta ja koostuu kolmesta eri osatekijästä: emotionaalisesta väsymyksestä, kyynisestä suhtautumisesta koulutyöhön ja koulunkäyntiin liittyvistä riittämättömyyden tunteista (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009, s. 55; Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 11; vrt. Korppas, 2007, s. 158). Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 21–22) mukaan koulu-uupumus on liitetty usein oppimisvaikeuksiin. Tästä huolimatta on kuitenkin melko vähän tutkimustietoa siitä, miten erityisen tuen saanti on yhteydessä koulu-uupumuksen kehittymiseen. Asiaa on tutkittu lähinnä vain pro-gradu- sekä opinnäytetöiden tasolla (Kinberg, 2008, s. 94; ks. myös Karjalainen & Leikas, 2005, s. 41), eikä näissäkään ole huomioitu ammatillisessa koulutuksessa kehittyvää koulu-uupumusta. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin uutta näkökulmaa kartoittamalla lisää juuri erityisopetustaustan ja peruskoulun aikaisen opin-

tomenestyksen yhteyksiä koulu-uupumukseen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien joukossa.

Käyttämäni tutkimusaineisto on osa Motivoimaa-hankkeen tutkimusaineistoa, joka kerättiin Jyväskylän ammattiopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoilta sähköisellä kyselylomakkeella lukukauden 2009 alussa (Määttä ym., 2011). Tiedot koulutuksen keskeyttämisistä ja keskeyttämisten syistä saatiin oppilaitoksen rekisteritiedoista Motivoimaa-hankkeen kautta. Aineiston analysointi suoritettiin tilastollisten tutkimusmenetelmien avulla. Tutkimusaihe on ajankohtainen ja kuten alussa mainitsin, syrjäytymiskeskustelu puhuttaa niin mediassa kuin tutkimuksenkin kentällä. Oravakan (2005, s. 88–90, 205–207) mukaan media toimii merkittävänä liikkeelle panijana ja keskustelun ohjailijana, mutta lietsoo monesti vain hyvin pinnallista ja yksipuolista keskustelua. Määrällistä tutkimusta tarvitaan, jotta voidaan koota laajoja, kattavia aineistoja nuorten opintojen keskeyttämisten syistä sekä kartoittaa yhteyksiä koulujärjestelmän eri osa-alueisiin, kuten saadun erityisen tuen määrään ja muotoihin.

2 NUORUUSAJAN KOULUTUKSELLINEN SYRJÄYTYMINEN

2.1 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruus on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen, ja sitä voidaan määritellä muun muassa ikäkauden mukaan. Kyseistä määrittelyä käytetään lakiteksteissä ja tilastollisissa julkaisuissa. Suomen nuorisolaissa (27.1.2006/72 1. luku 2§) nuoreksi määritellään alle 29-vuotias henkilö, kun taas julkista työvoimapalvelua koskevassa laissa (30.12.2002/1295 1. osa 1. luku 7§ ja 8§) nuoreksi kutsutaan 17 vuotta täyttäneitä, mutta alle 25-vuotiasta työnhakijaa. O’Higginsin (1997) mukaan nuoren määritelmä vaihtelee maittain riippuen kulttuurista ja institutionaalisista tekijöistä. Hän jatkaa, että teollisuusmaissa nuoruuden alkamisajankohtana pidetään useimmiten peruskoulun päättämistä. Useissa nuoruutta tarkastelevissa tutkimuksissa (ks. mm. Curtain, 2006; Marsh ym., 2011; O’Higgins, 1997) käytetään YK:n (2012) määritelmää nuoresta, jonka mukaan nuori on 15–24-vuotias henkilö. Tämä määritelmä sopii hyvin myös tähän tutkimukseen ja sitä käytetään tässä erityisesti sen kattavuuden ja vertailtavuuden vuoksi.

Nuoruus on kuitenkin paljon muutakin kuin vain selkeästi eroteltava ikäkausi lapsuuden ja aikuisuuden välissä. Vaiheen määrittelemisen on haastavaa, sillä ikäkausista huolimatta yhteiskunnassamme ei ole itsestään selvää, milloin ihminen on aikuinen ja milloin nuori (Lämsä, 2009b, s. 207; Myllyniemi, 2009, s. 138). Nuoruutta määriteltäessä on iän lisäksi kiinnitettävä huomiota myös lapsessa tapahtuviin muutoksiin. Rimpelä toteaa (2005, s. 15–16), että lapsen kehittyessä aikuiseksi, on tärkeää erottaa toisistaan fyysiset ja psykososiaaliset muutokset. Hän huomauttaakin, että vaikka lapset nykyisin kehittyvät fyysisesti aikaisemmin, ei nopeammasta psyykkisestä tai sosiaalisesta kehityksestä ole tieteellisiä todisteita.

Rimpelän (2008, s. 14, 25–28) mukaan lapsen siirtyessä nuoruuteen erilaiset kehitysyhteisöt, joissa lapsi toimii, laajenevat. Koulu on tällöin hänen mukaansa yksi tärkeä kehitysyhteisö, joka vaikuttaa lasten ja nuorten elämässä. Koulutus siis kiinnittää nuoria yhteiskuntaan (Ahola & Kivelä, 2007a, s. 244) ja toisen asteen koulutukseen osallistumista voidaankin pitää Suomessa lähes oppivelvollisuutena (Jahnukainen,

2005, s. 44; Komonen, 2001, s. 18; Vanttaja & Järvinen, 2006, s. 174; ks. myös Lappalainen, 2001, s. 12). Vaikka toisen asteen koulutukseen hakeutumista pidetään järjestelmätasolla itsestään selvänä, ei se kuitenkaan yksilön kannalta aina ole ongelmaton. Nuoret, joiden siirtymävaihe peruskoulusta toiselle asteelle on onnistunut, ovat valmiimpia kohtaamaan eteen tulevia haasteita kuin ne, joille jo jatkokoulutukseen siirtyminen tuottaa vaikeuksia (Langenkamp, 2009, s. 69).

2.2 Koulutuksellinen ulkopuolisuus syrjäytymiskehityksen osana

Syrjäytyminen ei ole uusi ilmiö, vaan esimerkiksi Reuter (1927) on maininnut sosiaalisen syrjäytymisen jo 1920-luvulla. Suomeen syrjäytymiskeskustelu käsitteineen saapui 1970-luvulla (Rintanen, 2000, s. 21–22) ja nousi erityisesti pinnalle 90-luvun laman myötä (Ihatsu & Ruoho, 1997). Ilmiön pitkästä taustasta huolimatta ei ole kuitenkaan aina ollut selvää, mihin syrjäytymisellä on viitattu, vaan määrittely on riippunut pitkälti tutkijasta (Tilastokeskus, 2009b). Yhteisiä teemoja ovat MacPhersonin (1997) mukaan olleet muun muassa köyhyydessä eläminen sekä työn ja sosiaalisten suhteiden puuttuminen. Näiden lisäksi syrjäytymistä on kuvattu erilaisista ulottuvuuksista käsin. Esimerkiksi Jyrkämän (1986, s. 40) mallissa syrjäytyminen jaotellaan viiteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäyttölinen ja normatiivinen ulottuvuus. Syrjäytyminen on prosessiluonteista, eli ulottuvuudet kehittyvät yhteydessä toisiinsa (Jyrkämä, 1986, s. 39; ks. myös Lämsä, 2009b, s. 32). Myös Takalan (1992, s. 38) myöhemmin laatima malli lähtee liikkeelle nuoruuden ja koulun ajan syrjäytymisestä. Mallin mukaan syrjäytymiskehityksen vaiheet ovat seuraavat:

1. Nuori kohtaa vaikeuksia koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä
2. Nuori keskeyttää koulun tai läpäisee sen alisuoriutuen (kouluallergia)
3. Nuori ei kelpaa työmarkkinoille, vaan ajautuu huonoon asemaan
4. Koulutuksesta ja työmarkkinoilta syrjäytyminen johtaa täydelliseen syrjäytymiseen, jota kuvastavat työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaalivastuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen ja eristäytyminen
5. Tilanne voi lopulta johtaa yksilön laitostumiseen tai eristämiseen yhteiskunnasta. (Takala, 1992, s. 38.)

Jyrkämän (1986) ja Takalan (1992) mallit antavat hyvin suoraviivaisen kuvan syrjäytymisestä ja molempia on myöhemmin kritisoitu tästä. Ensin mainitussa syrjäytymisilmiötä pelkistetään liikaa (Lämsä, 2009b, s. 32) ja jälkimmäisessä taas on vaarana ollut, että pelkästään koulutuksen keskeyttämisen perusteella nuoret on leimattu syrjäytyneiksi (Komonen, 1997, s. 94). Rintanen (2000, s. 22) painottaakin, ettei syrjäytyminen ole kertaluonteinen tapahtuma, vaan kyseessä on tapahtumaketju, jolloin yksilöön vaikuttavat samanaikaisesti useammat eritahtiset ja -suuntaiset prosessit. Toisin sanoen, koulutuksen ulkopuolelle jäämistä ei voida suoraan yhdistää syrjäytymiseen (Komonen, 2001, s. 147).

Vaikka syrjäytymisen yksilöperusteista määrittelyä onkin kritisoitu, ei tilalle ole muodostunut uusia käsitteitä, vaan tutkimuksissa (ks. mm. Rintanen, 2000; Lämsä, 2009b; Nurmi, 2009) ja monissa julkaisuissa (ks. mm. Ruoho & Ihatsu, 1997; Opetusministeriö, 2003) syrjäytymisen käsite on edelleen käytössä. Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomioita syrjäytymiskehityksen ensimmäiseen ulottuvuuteen, josta käytetään Jyrkämän (1986, s. 40) mallin mukaista termiä: koulutuksellinen syrjäytyminen. Vaikka käsitettä onkin kritisoitu, kuvaa se hyvin prosessia, johon koulutuksessa ilmenneet ongelmat ja haasteet voivat johtaa. Tutkimuksessa ollaan tietoisia siitä, että puhuttaessa koulutuksellisesta syrjäytymisestä, puhutaan vain yhdestä osa-alueesta nuoren elämässä, eikä oleteta nuoren automaattisesti syrjäytyvän myös muilta elämänalueilta tai yhteiskunnasta. Myllyniemi (2009, s. 124–126) toteaaakin, että hyvin harva tilastoissa syrjäytyneeksi luokiteltu nuori kokee itse olevansa syrjäytynyt.

2.2.1 Koulutuksellisen syrjäytymisen syitä

Kuten syrjäytymisen yleisesti, myös koulutuksellisen syrjäytymisen määrittely riippuu tutkimuksesta ja tutkijasta. Ensinnäkin koulutuksellinen syrjäytyminen nähdään kouluinstituutiossa tapahtuvana syrjäytymisenä, mikä on instituution sisällä tapahtuvaa valikoitumista (Jyrkämä, 1986) ja valikointia (Komonen, 2001). Koulutuksesta syrjäytymisellä viitataan koulutuksen ulkopuolelle jääntiin (Nurmi, 2009). Tämän ohella puhutaan joskus myös koulutuksessa syrjäytymisestä, jolloin on Nurmen (2009, s. 141) mukaan kyse oman vertaisryhmän menettämisestä tietyn koulutuksen aikana. Lisäksi on puhuttu myös koulusta syrjäytymisestä, millä on viitattu yhden koulun ulkopuolelle jääntiin ja eräänlaiseen koulutusmarkkinoilla taktikoimiseen (Komonen, 2001, s. 112–

113). Kun puhutaan koulutuksellisesta syrjäytymisestä, viitataan kuitenkin useimmiten yleisesti koulutuksen ulkopuolelle jääntiin, niin myös tässä tutkimuksessa.

Edellä määritelty koulutuksellinen syrjäytyminen ei tapahdu itsestään, vaan siihen liittyy useita riskitekijöitä kuten peruskoulun tai toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen sekä ilman toisen asteen opiskelupaikkaa jääminen hakemisesta huolimatta (Rintasen, 2000, s. 89). Jyrkämän (1986, s. 40) mukaan koveneva kilpailu ja heikko tieto- ja taitotaso voivat myös johtaa nuoren putoamiseen koulutuksesta. Haasteita koulunkäyntiin ovat voineet aiheuttaa muun muassa oppimisvaikeudet (Lämsä, 2009a, s. 2; Nurmi, 2009, s. 16), koulu-uupumus (Nurmi, 2009, s. 15; Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 10, 78), heikko koulumenestys (Nurmi, 2009, s. 15; Rintanen, 2000, s. 161) ja sopeutumisvaikeudet (Lämsä, 2009a, s. 2). Näiden ohella on havaittu, että nuorella voi myös olla epärealistisia odotuksia opiskelualasta (Komonen, 2001, s. 129) tai hänen sosiaalinen taustansa voi vaikuttaa (Vanttaja & Järvinen, 2006, s. 175–176) kuten myös perheen ja kodin tarjoaman tuen määrä (Takala, 1992, s. 162). Myös turva- verkkojen puute lisää riskiä jäädä koulutuksen ulkopuolelle (Komonen, 2001, s. 130).

Edellä mainitut riskitekijät ovat pitkälti yksilön näkökulmasta poimittuja. Tämän ohella pitää te Rielen (2006) mukaan kiinnittää huomiota myös laajempiin kokonaisuuksiin, kuten siihen, kenen tai minkä toimesta nuoret on marginalisoitu yhteiskunnassa. Hän huomauttaa, että tukea tarvitsevia nuoria voitaisiin tunnistaa henkilökoh- taisten ominaisuuksien ohella enemmän myös koulusuhteen kautta. Syrjäyttävänä toi- mintaympäristöinä koulun ohella nähdään lisäksi huonon kaupunkisuunnittelun tuotta- mat ympäristöt (Smith, 2000, s. 294), sillä ne tuottavat leimoja jo ennen kuin oppilaat edes aloittavat koulun (Beach & Sernhede, 2011, s. 269–271). Osa oppilaista saattaa sijoittua niin sanottuihin uppoaviin kouluihin, joissa tukitoimet ovat alun perinkin puut- teelliset (van Langen & Dekkers, 2001, s. 381).

2.2.2 Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy

Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä ei ole nähtävissä yhtä vallitsevaa näkökul- maa, vaikkakin samaa mieltä ollaan siitä, että koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä tarvitaan riittävän varhaista tukea, jotta oikea koulutusväylä löytyisi kaikille (Vanttaja & Järvinen, 2006). Eriävyyttä näkökulmiin aiheuttaa lähinnä se, tuleeko tukitoimia tarjota

kaikille vai valikoida kohteiksi vain eniten tukea tarvitsevat. Jahnukaisen (2005, s. 40–46) mukaan syrjäytymisen ehkäisyssä voidaan nähdä kolme eri tasoa, jotka ovat primaari-, sekundaari- ja tertiääritaso. Hän toteaa, että primaarilla eli yleisellä tasolla kyse on koko ikäluokkaan kohdistuvista toimenpiteistä, joiden tarkoituksena on keskittyä hyvän perusopetuksen varmistamiseen. Sen sijaan sekundaari- ja tertiääritaso eivät hänen mukaansa koske kaikkia, vaan paljon pienempää osaa ikäluokasta. Jahnukainen (2005, s. 40–47; ks. myös te Riele, 2006, s. 136) painottaa myös, miten tärkeää olisi keskittää enemmän voimavaroja primaaritason toimintoihin, sillä jos toimenpiteet kohdistuvat koko ikäluokkaan, ne edistävät kaikkien kehitystä leimaamatta nuoria.

Koulutusmarkkinoilta syrjäytymisen ehkäisyssä on Komosen (2001) mukaan huomioitava lisäksi se, ettei syrjäytymisessä ole kyse pelkästä valikoitumisen seurauksena tapahtuvasta erottelusta. Hänen mukaansa nuoret eivät aina pääse koulutukseen, jossa viihtyisivät tai eivät ole kykeneviä jatkamaan koulunkäyntiään. He ovat Komosen mukaan alun perinkin syrjäytyneet sekundaarisille koulutusmarkkinoille. Viime vuosina toisen asteen koulutuksen suosio on johtanut eräänlaiseen koulutuksen inflaatioon, eikä koulutus enää takaa menestystä työmarkkinoilla (Vanttaja & Järvinen, 2006). Kärjistetysti sanoen koulutus on kääntynyt itseään vastaan ja kouluttautumattomuudesta on muodostunut merkittävässä määrin leimaava asia (Jahnukainen, 2005).

Koulutuksellisen syrjäytymisen vastaisessa taistelussa tarvitaan yhteistyötä koulujen ja kuntien välille (van Langen & Dekkers, 2001, s. 382), minkä ohella myös nuorten oma aktiivisuus nousee merkittävään asemaan (Ahola & Kivekäs, 2007b, s. 26). Komosen (2001, s. 149–153) mukaan kovat työmarkkinakokemukset voivat kuitenkin lopulta kasvattaa ja kokemusten kautta nuoret voivat löytää alan, jolle haluavat suuntautua. Lisäksi työssäolo tuo Komosen mukaan taukoa tilapäisyyteen ja keskeyttää koulutuksellisen syrjäytymisen jälkeistä tyhjiötä. Huolimatta nuorten koulutukselliseen syrjäytymiseen liittyvistä uhkakuvista, arvostavat nuoret itse edelleen koulutusta, sillä suurin osa nuorista ajattelee koulutuksen parantavan työnsaantimahdollisuuksia (Ahola & Kivekäs, 2007a, s. 244; Myllyniemi, 2009, s. 106–108). Koulun tulisikin keskittyä koulutuksellisen väliinpuotoamisen estämiseen varmistamalla kaikille omalla tasollaan soveliasta opetusta ja tarjoamalla oppilaille riittävät perustiedot ja -taidot (Jahnukainen, 2005, s. 43).

3 AMMATILLINEN KOULUTUS

3.1 Ammatillinen peruskoulutus Suomessa

Suomalainen ammatillinen koulutus on vakiinnuttanut nykyisen asemansa vasta viime vuosikymmenien aikana, vaikkakin sen juuret ulottuvat Hirvosen (2006, s. 22) mukaan jopa 1700–1800 -lukujen taitteeseen ja teollistumisen aikaan. Virallisesti ammatillisen koulutuksen katsotaan alkaneen 1920-luvulta, jolloin tarkennettiin ammatillista koulutusta koskevaa lainsäädäntöä ja yleiset ammattilaiskoulut saivat alkunsa (Asetus ammatitioppilaskouluista, 52/1920, Asetus yleisistä ammattilaiskouluista, 51/1920, Asetus ammatteihin valmistavista kouluista, 50/1920).

Kuten koulutus yleensä, myös ammatillinen koulutus ilmentää vallitsevaa yhteiskuntaa ja sen arvoja. Suomen koulutuspoliittisia ratkaisuja on perusteltu pitkälti tasa-arvolla, jota on pidetty koulutuspolitiikan eräänlaisena johtavana teemana (Hirvonen, 2006; Meriläinen, 2011). Vuorio-Lehden (2007) mukaan 90-luvulla tärkeänä nähtiinkin erityisesti lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välisten jännitteiden vähentäminen. Meriläisen (2011, s. 240) mukaan ammatillisen koulutuksen asemaa haluttiin vahvistaa ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä. Ammatillisesta koulutuksesta tuli hänen mukaansa tällöin lukiokoulutuksen veroinen, korkea-asteen opinnot mahdollistava väylä, joka ei enää sulkenut opiskelijoita jatko-opintojen ulkopuolelle.

Ammatillisen koulutuksen muutosprosessi kohti nykymuotoista ammatillista peruskoulutusta huipentui vuonna 1998 lainsäädännön uudistuksilla (Meriläinen, 2011). Kyseisen ammatillisesta koulutuksesta säädetyn lain (630/1998 § 3-5) mukaan ammatillisella peruskoulutuksella tarkoitetaan ammatilliseen tutkintoon johtavaa koulutusta, jonka tavoitteena on antaa opiskelijoille tarpeelliset tiedot ja valmiudet, jotta opiskelijat saavuttavat riittävän ammattitaidon ammatin harjoittamiseen. Laissa todetaan, että koulutuksen tarkoitus on tukea opiskelijoiden kasvua hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi sekä yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi koulutuksella pyritään lain mukaan vahvistamaan elinikäistä oppimista sekä tarjoamaan välineitä persoonallisuuden monipuoliseen kehittymiseen.

Ammatillista koulutusta voivat edellä mainitun lain (630/1998 § 8) mukaan antaa kunnat, kuntayhtymät, rekisteröidyt yhteisöt, säätiöt sekä tietyissä tapauksissa myös valtio. Ammatillinen koulutus järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa sekä muissa oppilaitoksissa tai oppisopimuskoulutuksena. Ammatilliset perustutkinnot ovat ammatillisessa peruskoulutuksessa suoritettuja tutkintoja, jotka ovat vähintään kaksivuotisia ja sisältävät 80 opintoviikkoa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 630/1998 § 8, § 12.) Useimmiten ammatillinen perustutkinto on kuitenkin kolmivuotinen ja laajuudeltaan 120 opintoviikkoa, kun opiskelijalla ei ole aiempia opintoja taustalla (Opetushallitus, 2010c). Tutkinnot sisältävät ammatillisia opintoja, niitä tukevia työssäoppimisjaksoja sekä yleissivistäviä opintoja (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 630/1998 § 12–13).

Koulutuksen yleisistä, valtakunnallisista tavoitteista päättää lain (630/1998 § 3–5, § 12–13, § 14) mukaan valtioneuvosto, kun taas koulutusalojen ja tutkintojen tarkemmasta opintojen tavoitteista ja sisällöistä päättää Opetushallitus. Lain mukaan Opetushallitus päättää myös opiskelijahuollon sekä kodin ja oppilaitoksen yhteistyön keskeisistä periaatteista ja tavoitteista. Tarkempaa tutkintojen sisältöä määrittää opetussuunnitelma, joka tulee lain mukaan hyväksyä koulutuksen järjestäjän toimesta. Suunnitelmaan sisällytetään myös opiskelijahuollon ja muun yhteistyön toteuttamisen muodot sekä huomioidaan opiskelijoiden mahdollisuus yksilöllisten valintojen tekemiseen.

3.2 Suomalaisen ammattikoulutuksen erot muihin länsimaihin verrattuna

Suomalaisen ammatillisen peruskoulutuksen erityispiirteinä voidaan Ståhlen (2005) mukaan pitää muun muassa koulutuksen maksuttomuutta ja valinnaisuutta. Lisäksi hän toteaa, että koulutus toteutetaan kolmivuotisena ja suunnataan peruskoulun päättäneille. Ståhle myös tarkentaa, että koulutus toteutetaan kaksijakoisena koulujärjestelmänä, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen jaettuna. Ruotsi eroaa Suomesta siinä, että siellä nuorisokoulutus on integroitu yhtenäiseksi koulujärjestelmäksi, jonka sisällä tarjotaan myös ammattiin valmistavia ohjelmia (Ståhle, 2005, s. 26–27; ks. myös Murray, 1997). Ruotsalaisessa järjestelmässä peruskoulun jälkeinen koulutus toteutetaan siis inklusiivisesti eli kaikille yhteisenä, jolloin se on avoin myös erityisopiskelijoille (Miet-

minen, 2008, s. 61–62; OECD, 2000). Tämä on merkittävä ero Suomeen verrattessa, missä yhä edelleen on myös erityisammattioppilaitoksia (Opetushallitus, 2010b).

Saksaan ja Britanniaan verrattaessa on ammatillinen koulutus siellä taas vieläkin lähempänä työelämää kuin Suomessa tai Ruotsissa (Miettinen, 2008, s. 62), sillä koulutuksen organisointi lähtee pitkälti työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen toiveista ja vaatimuksista (Virolainen, 2001). Työelämäläheisillä opinnoilla tarkoitetaan ensisijaisesti oppisopimuskoulutusta, minkä Saksassa valitsee 52 prosenttia peruskoulutuksen päättäneistä ja Britanniassakin 24 prosenttia (OECD, 2000, s. 170). Suomalaisessa koulujärjestelmässä oppisopimus pohjaiseen koulutukseen on kiinnitetty huomiota 2000-luvulla ja lukumäärä onkin Tilastokeskuksen (2011a, 2011b) mukaan noussut kymmenessä vuodessa noin 30 prosenttiin. Tämä ei silti kerro koko totuutta, sillä oppisopimuskoulutus on paremminkin käytössä aikuiskoulutuksen puolella ja nuorista edelleen vain noin 12 prosenttia opiskelee oppisopimuskoulutuksessa (Tilastokeskus, 2011a, 2011b). Toisaalta on kuitenkin myös maita, joissa oppisopimuskoulutus on jäänyt kokonaan varjoon. Esimerkiksi amerikkalaisessa koulujärjestelmässä kyseistä koulutusmuotoa ei juuri tunneta, ja ammatillisen koulutuksenkin valitsee vain noin 12 prosenttia. (OECD, 2000, s. 170.) OECD:n (2000) mukaan Yhdysvalloissa valtaosa (88 %) valitsee siis lukiokoulutuksen.

Suomalainen ammatillinen koulutus sekä koulujärjestelmä siis eroavat jonkin verran tarkasteltaessa muiden länsimaiden vastaavia järjestelmiä (Miettinen, 2008, s. 61). Ruotsalaisiin tutkimuksiin verrattaessa onkin huomioitava, ettei erityisiä tukitoimia juuri ole, koska erityisopetus on sisällytetty koulujärjestelmään nimenomaan yksilöllisten ohjelmien kautta (Miettinen, 2008, s. 62). Tarkasteltaessa taas Yhdysvaltojen tilannetta, on huomioitava, että amerikkalaisessa tutkimuksessa viitataan (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000; Rumberger & Larson, 1998; Stearns & Glennie, 2006) usein *'high school'* -järjestelmästä pudonneisiin opiskelijoihin, mikä vaikeuttaa tutkimustulosten vertailua. Ammatillista koulutusta ja sen ilmiöitä, kuten esimerkiksi koulutuksen keskeyttämistä tutkittaessa, on siis oltava tarkkana. Verrattaessa kansainvälistä tutkimusta vastaavien ilmiöiden esiintymisestä muualla, on huomioitava koulujärjestelmien erot.

3.3 Ammatillisen koulutuksen suosio

Mielenkiinto ammatillista koulutusta kohtaan on lisääntynyt ja yhä useampi nuori valitseekin ammatillisen koulutuksen lukion sijaan (Lankinen & Puska, 2009). Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä on vähentynyt vuosikymmenessä jopa 14 prosentilla (Kumpulainen, 2011, s. 12). Vaikka tähän on toki vaikuttanut myös ikäluokkien pienentyminen, havaittiin vuonna 2010, että lukiokoulutuksen opiskelijamäärän vähentyessä 0,3 prosentilla edellisvuoteen verrattuna, kasvoi ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijamäärä kahdella prosentilla (Tilastokeskus, 2011b, 2011e). Ammatillisen koulutuksen suosiossa tapahtuneet muutokset heijastelevat myös suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia, joiden myötä ammatillisesta koulutuksesta tuli sen tarjoamien jatkokoulutusmahdollisuuksien myötä tasaveroisempi lukiokoulutuksen kanssa (Meriläinen, 2011).

Ammatillisen koulutuksen kehittymisellä ja lisääntyneellä suosiolla on myös kääntöpuolensa, sillä kilpailu opiskelupaikoista on lisääntynyt. Ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen (811/1998 § 1) mukaan koulutusta järjestetään yhteensä kahdeksalla eri alalla, jotka ovat: humanistinen ja kasvatusala; kulttuuriala; yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala; luonnontieteiden ala; tekniikan ja liikenteen ala; luonnonvara- ja ympäristöala; sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala. Kilpailu vaihtelee aloittain ja esimerkiksi vuoden 2009 yhteishaussa suosituimmat alat olivat Lankisen ja Puskan (2009, s. 4) mukaan sosiaali- ja terveysala, liiketalouden ala sekä tekniikan- ja liikenteen alaan sisältyvä ajoneuvo- ja kuljetusala. Heidän mukaansa runsainta kilpailua opiskelupaikoista taas käytiin kulttuurialaan sisältyvissä tanssi- ja musiikkialojen koulutuksessa.

Ammatillisen koulutuksen hakijamäärät ovat olleetkin 2000-luvulla suuria. Esimerkiksi vuonna 2010 ammatilliseen koulutukseen haki ensisijaisesti 70 700 hakijaa, vaikka aloituspaikkoja oli vain 50 200 hakijalle (Kumpulainen, 2011, s. 13). Tähän on vaikuttanut muun muassa hakijoiden heterogeenisuus, sillä Kumpulaisen (2011) mukaan kaikki hakijat eivät suinkaan ole 16-vuotiaita ja peruskoulunsa juuri päättäneitä, vaan joukossa on vanhempiakin hakijoita. Myös taustalla olevat oppimisvaikeudet voivat kaventaa hakijoiden valinnan mahdollisuuksia (Koskinen, 2007, s. 11).

Kilpailu opiskelupaikoista taas lisää koulutukseen liittyvää stressiä, mikä voi Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) mukaan johtaa lopulta koulu-uupumukseen.

Kuten luvussa 2.1 todettiin, toisen asteen koulutukseen osallistumisesta on tullut yhteiskunnassamme eräänlainen velvollisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) on asettanut tavoitteen, ettei yksikään peruskoulun päättänyt nuori jäisi koulutuksen ulkopuolelle. Koko ikäluokan kouluttamiseen pyrkiminen asettaa oppilaitoksille uudenlaisia haasteita ja ammatillisessa koulutuksessa tarvitaankin riittäviä tukitoimia, jotta tämä onnistuu (Hirvonen, 2006, s. 39, 79; Miettinen, 2008, s. 22).

3.4 Erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen erityisopetuksen juuret ovat erillisissä oppilaitoksissa annetussa erityisopetuksessa. Viimeisten vuosikymmenten aikana kehitystä on kuitenkin tapahtunut ja erillisten ammattioppilaitosten rinnalle on muodostunut uusia toiminnan muotoja. 2000-luvulla on siirrytty avoimempiin oppimisympäristöihin, joissa on erillisryhmien sijasta panostettu integraatioon ja kokeiltu työpaja- ja projektimuotoisia oppimisympäristöjä erityisopetuksen toimintaympäristöinä (Hirvonen, 2006, s. 34, 80–85). Kuten aiemmin todettiin, ammatillisen koulutuksen yleiset raamit määritellään lainsäädännössä ja siinä oppilaitoksia velvoitetaan myös erityisopetuksen järjestämiseen (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 630/1998 § 20). Lain mukaan erityisopetusta annetaan, kun opiskelija vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi tarvitsee erityisiä opetus- ja opiskelijahuollon palveluita. Annettaessa opetusta erityisopetuksena, tulee lain mukaan opiskelijalle laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Nykymuotoisen ammatillisen erityisopetuksen tarkoitus on tukea ammatillisen koulutuksen perustehtävissä ja samalla mahdollistaa erityisopiskelijoiden eteneminen opinnoissaan sekä tutkinnon saavuttaminen (Hirvonen, 2006, s. 37). Vaikka lainsäädännössä määritellään erityisopetuksen yleiset linjat, jätetään siinä ja alakohtaisissa opetussuunnitelmissa erottelematta annettavan erityisen tuen muodot (Hirvonen, 2006, s. 37; Miettinen, 2008, s. 224). Ammatillisen erityisopetuksen järjestämistä ohjataan kuitenkin Opetusministeriön (2004, s. 5–6, 20–21) Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmalla, jonka tavoitteena on muun muassa edistää koulutuksellista tasa-

arvoa, turvata erityisopiskelijoiden koulutukseen pääsyä sekä parantaa ammatillisen erityisopetuksen laatua. Tämän lisäksi erityisopetuksen järjestämistä ohjataan ministeriön mukaan myös oppilaitoskohtaisilla erityisopetuksen suunnitelmilla. Miettisen (2008, s. 128–129) mukaan opettajat kokevat puutteita näissä suunnitelmissa silloin, kun opetuksen vastuita tai käytettävissä olevia resursseja ei ole kuvattu riittävän tarkasti, mistä syystä opettajien olisikin hyvä päästä mukaan suunnitelman kehittämiseen.

Kun tutkimuksen aineistoa vuonna 2009 kerättiin, oli Tilastokeskuksen (2010, 2011c) tietojen mukaan erityisopetuksessa 18 300 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa. Tämä on tilastojen mukaan 13,4 prosenttia kaikista nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Verrattaessa vuoteen 2004, nähdään miten ammatillisen erityisopetuksen tilanne on muuttunut viiden vuoden aikana. Erityisoppilaiden määrä on kasvanut tilastoissa (2010) lähes kolmanneksella, mikä tarkoittaa uusia haasteita ammatilliselle erityisopetukselle. Positiivista on kuitenkin se, että tilastoja tarkasteltaessa havaitaan vuonna 2009 erityisopetuksessa opiskelevista opiskelijoista 77 prosentin olevan integroituina yleisopetuksen ryhmissä.

Erityisopetuksen opiskelijamäärät ovat kasvaneet ja samalla keskustelu tasa-arvosta sekä koulutuksen tarjoamisesta kaikille on lisääntynyt. Hirvonen (2006, s. 131–132) ei kuitenkaan näe koulutustakuun korostusta pelkästään positiivisena asiana, sillä ammatillisen erityisopetuksen roolia voidaan pitää tällöin kyseenalaisena. Tasa-arvo edistäminen on tärkeää, mutta Hirvosen mukaan uhkana on että koulutustakuun nimissä oppilaitosmuotoiseen koulutukseen työnnetään opiskelijoita, joita muodollinen koulutus ei kiinnosta. Tällöin riskinä on häneen mukaansa se, että koulutustakuusta muodostuu koulutuspakko ja erityisopetuksesta paikka, jossa tuetaan niitä, joita muodollinen koulutus ei motivoi tai alan valinta on epäselvä.

3.5 Muut tukitoimet

Erilaisia tuen muotoja tarvitaan myös nivelvaiheessa eli peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä (Numminen & Quakrim-Soivio, 2007, s. 86). Yhtenä tuen muotona nähdään vuonna 2010 aloitettu ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus eli **ammattistartti** (Kumpulainen, 2011, s. 114, Opetushallitus 2010a), jonka järjestämistä säädellään ammatillista koulutusta koskevassa lainsäädän-

nössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 630/1998 § 3; Asetus ammatillisesta koulutuksesta, 811/1998 § 19a). Ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen (811/1998 § 19a) mukaan tämän koulutuksen laajuus on yleisesti 20–40 opintoviikkoa, vaikkakin vaihtelee opiskelijan tarpeiden perusteella (Kumpulaisen, 2011, s. 14). Ammattistartissa pyritään tarjoamaan tukea opintojen nivelvaiheessa sekä vähentämään erityisesti opintojen alkuvaiheen keskeyttämisistä (Kumpulainen, 2011). Opetushallituksen (2010b, s. 6-7) mukaan kyseisessä koulutuksessa vahvistetaan myös nuoren taitoja kantaa vastuuta omasta opiskelustaan sekä sitoutua siihen. Hallituksen (2010b, s. 26–29) mukaan valmistava koulutus on vahvasti ammatilliseen koulutukseen suuntautunutta ja siinä painottuvat hallituksen mukaan yksilöllisyys, toiminnallisuus, työelämälähtöisyys ja käytännölläisyys.

Toinen tärkeä ammatillisessa koulutuksessa tarjottava tuen muoto on **opiskelijahuolto**. Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998 § 37a) määrittää opiskelijahuollon tarkoittavan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä. Kyseisen lain mukaan opiskelijahuollossa opiskelijoille annetaan tietoa mahdollista palveluista ja eduista sekä autetaan opiskelijaa hakemaan näitä. Opiskelijahuollon tavoitteena on luoda turvallinen opiskeluympäristö, joka edistää oppimista (Kotamäki ym., 2010; Väyrynen, Saaristo, Wiss, & Rigoff, 2008). Opiskelijahuollossa pyritään huomioimaan myös opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita, kuten oppimisvaikeuksia ja sosiaalisia ongelmia (Kotamäki ym., 2010). Vaikka opiskelijahuollon rooli ammatillisen koulutuksen tukitoimena on selvä, löytyy oppilaitosten opiskelijahuoltopalveluista eroja. Suppeimmillaan opiskelijahuolto nähdään vain ongelmien ratkaisemisena ja muutaman yksittäisen toimijan työnä (Kotamäki ym., 2010, s. 74–75), kun taas parhaimmillaan se on ennaltaehkäisevää ja koostuu moniammatillisesta henkilöstöstä (Väyrynen ym., 2008), kuten opiskeluterveydenhuolto-, opinto-ohjaus-, kuraattori-, erityisopettaja-, ja koulunkäyntiavustajapalveluista (Kotamäki ym., 2010, s. 75). Tällöin opiskelijahuollon merkitys tukitoimena on kattavin.

Tuen muotoja tarkasteltaessa on vielä käsiteltävä **työpajatoimintaa**, jonka merkitys nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä on Komosen (2008) mukaan viime aikoina korostunut. Vaikka vastuu työpajatoiminnan järjestämisestä on kunnalla ja toiminta kuuluu kunnan nuorisotyön palveluihin (Nuorisolaki, 72/2006 § 7), on toiminnalla kui-

tenkin merkitystä ammatillisille oppilaitoksille (Komonen, 2008). Opetusministeriön (2005) mukaan suurin osa työpajojen asiakkaista on alle 25-vuotiaita ja monelta löytyy koulutustaustaltaan vain peruskoulun päättötodistus. Nuorilla voi olla taustallaan myös oppimisvaikeuksia, sosiaalisia haasteita ja motivaation puutetta, jotka vaikeuttavat suunnan löytämistä peruskoulun päättyessä. Pajatoiminnan tarkoituksena onkin tukea nuoria, joilla on erityistä tarvetta yksilöllisesti suunniteltuihin palveluihin. (Opetusministeriö, 2005, s. 35–39.) Vaikka työpajoissa korostetaan nuoren yksilöllistä kasvua ja kehitystä, on kyse pohjimmiltaan yhteisöllisen työn tekemisestä ja yhteiskuntaan liittymisestä (Komonen, 2008, s. 172). Työpajoja pidetään avoimina oppimisympäristöinä (Komonen, 2008, s. 172–173), joiden hyödyt ammatillisessa koulutuksessa on havaittu muun muassa opintojen keskeyttämisten vähentymisinä (Opetusministeriö, 2005).

3.6 Tuloksellisuus ammatillisen koulutuksen kentällä

Ammatillinen koulutus on vahvasti yhteydessä elinkeinoelämään (Oravakangas, 2005) ja markkinatalouden arvot ovat siirtyneet osaksi ammatillisten oppilaitosten arkipäivää (Hirvonen, 2006, s. 132). Ammatilliseen koulutukseen on esimerkiksi välittynyt malli määrittellä ja mitata tuloksellisuutta, joka voidaan yksinkertaisimmillaan nähdä käytetyn rahan suhteena saavutettuihin tuloksiin. Ammatillisessa koulutuksessa voidaan ajatella, miten saadaan mahdollisimman moni läpäisemään koulujärjestelmä mahdollisimman pienillä kustannuksilla nopeasti. Oravakankaan (2005) mukaan koulutuksen tuloksellisuus ei kuitenkaan ole näin yksiselitteistä, vaan se merkitsee eri tahoille eri asioita.

Koulutuksen tuloksellisuus nähdään myös laatuajatteluna (Oravakangas, 2005, s. 59) ja Opetushallituksen (2011, s. 4-8) mukaan ammatilliset oppilaitokset seuraavatkin tuloksellisuuttaan *Ammatillisen peruskoulutuksen tulosrahoitusmallin* avulla. Opetushallituksen kehittämällä mallilla tarkoitetaan koulutuksen järjestäjän palkitsemista rahalla oppilaitoksen tuloksellisuudesta. Tuloksellisuutta kuvaavat mittarit ovat Opetushallituksen mukaan tarkastelleet muun muassa kuinka hyvin opiskelijat työllistyvät valmistumisen jälkeen, valmistuvatko he määrääjassa, kuinka moni keskeyttää opintonsa ja kuinka pätevää on opetushenkilöstö. Tulosrahoituksen tavoitteet nähdään hallituksen mukaan koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden parantamisessa sekä koulutuksen järjestäjien kannustuksessa kehittämistyöhön. Tulosrahoituksessa keskeyttämisten vä-

hentäminen ja läpäisyn tehostaminen ovat saaneet korkean painoarvon (28 %) tulosrahoitusindeksiä laskettaessa, mikä selittää osittain koulutuksen järjestäjien kiinnostusta panostaa ennaltaehkäisevään toimintaan keskeyttämisten vähentämiseksi (Opetushallitus, 2011a). Koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun parantaminen voidaankin nähdä myös eräänlaisena tukitoimena, sillä tulosrahoitus on osaltaan motivoinut koulutuksen järjestäjiä toimenpiteisiin keskeyttämisten vähentämiseksi (Opetusministeriö, 2005).

Tulosrahoituksella on kuitenkin käänttöpuolensa, sillä kuten Oravakangas (2005) toteaa, tuloksellisuuskeskusteluissa ja -toimenpiteissä aihetta lähestytään useimmiten vain koulujärjestelmän ja hallinnon näkökulmasta. Rimpelän (2008, s. 23) mukaan Suomessa on lisääntynyt niin sanottu palvelupuhe, jolla viitataan koulutuksen nykyiseen rooliin palveluiden tuottajana. Rimpelä tuo myös esiin, että koulutuksen tuottamat palvelut ovat usein häiriösuuntautuneita eli pyrkivät ongelmien hoitoon. Tuloksellisuuden arviointiin ei kuulu riittävästi Oravankkaan (2005, s. 65) peräänkuuluttamaa ihmisen inhimillisen kasvun ja oppimisen arviointia. Vaikka asiakasajattelusta on tullut koulujen arkea (Oravakangas, 2005; Rimpelä, 2008), tulosrahoitusmalli ei mittaa ovatko nuoret tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, ovatko he saaneet tietoa, joka vastaa työelämän tarpeisiin ja miten hyvin tieto on hallussa. Malli mittaa nuorten työllistymistä, muttei huomioi, ovatko nuoret työllistyneet oman alansa töihin. Kärjistäen sanottuna, pääasia on, että he ovat läpäisseet koulutusjärjestelmän ja työllistyneet johonkin.

Nuorilta vaaditaan yhä enemmän ja oppimisympäristöstä on tullut itseohjautuvuutta korostava (Hirvonen, 2006, s. 132). Herää huoli, miten tässä kehityssuunnassa käy oppilaille jotka tarvitsevat erityistä tukea (Hirvonen, 2006; Kuronen, 2010; Oravakangas, 2005). Jos oppiminen ei suju, on seurauksena erityisoppilaiden määrän kasvu (Oravakangas, 2005). Ongelmana on, ettei koulutus tällä hetkellä pysty täysin vastaamaan tasa-arvoisuuden tavoitteeseensa ja tukea antava erityispedagoginen ote on puutteellista, varsinkin ammatillisissa oppilaitoksissa (Kuronen, 2010, s. 335). Tulosrahoitus ei turvaa sitä, kuinka moni tukea tarvitseva oikeasti pääsee tuen piiriin ja saa tarvitsemaansa ohjausta. Kasvu ihmisyyteen ei voi olla vain koulun tuotantoprosessin sivutuotteena syntyvä lisäarvo (Oravakangas, 2005, s. 216). Edelleen tarvitaan laajamittaista tutkimusta, jonka avulla selvitetään opiskelupolulla ilmeneviä haasteita sekä niihin vastaamista ennaltaehkäisevästi.

4 PERUSKOULUSTA AMMATTIIN – HAASTEITA POLULLA

4.1 Erityisopetus suomalaisessa peruskoulussa

Peruskoulun erityisopetuksen lähtökohtina ovat olleet tasa-arvoisuus sekä yhtäläisten koulutusedellytysten takaaminen kaikille peruskoulun oppilaille (Ihatsu & Ruoho, 2001, s. 91). Kun tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat peruskoulussa, jaettiin erityisopetus neljään eri osa-alueeseen, jotka olivat Ihatsun ja Ruohon (2001, s. 92–103) mukaan **osa-aikainen, samanaikainen** sekä **luokkamuotoinen erityisopetus** ja **muu erityisopetus** sisältäen sairaalassa tai kotona annetun erityisopetuksen. Ihatsun ja Ruohon mukaan alakoulun puolella osa-aikainen erityisopetus profiloituu luki- ja puheopetukseen ja vastaavasti yläkoulun puolella huomio kiinnittyy eniten kielten ja matematiikan opiskeluun liittyviin oppimisen haasteisiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin päästään siis pääasiassa kielellisten vaikeuksien sekä oppimisvaikeuksien vuoksi. Osa-aikaisen erityisopetuksen yleisimpänä toimintamallina on Strömin (2001, s. 130; ks. myös Ihatsu & Ruoho, 2001, s. 109) mukaan pidetty klinikkamallia, jolla tarkoitetaan erityisopettajan pitämää, yksilökeskeistä ja korjaavaa opetusta, joka tapahtuu erillään yleisopetusryhmästä, pienemmässä opetustilassa.

Samanaikaisopetusta taas voidaan Strömin (2001, s. 130) mukaan pitää klinikkamallin edistyksellisempänä vaihtoehtona sen tapahtuessa yleisopetuksen ryhmässä erityisopettajan toimiessa luokanopettajan tai aineenopettajan työparina. Tällainen yhteistoiminnallisuutta ja lisääntyvää konsultaatiota edellyttävä toiminta on kuitenkin Ihatsun ja Ruohon (2001, s. 109) mukaan ollut vähäistä. Erityisopettajan työ on ollut pitkään hyvin yksilösuuntautunutta, ja tästä syystä käytössä olleisiin toimintamalleihin on Strömin (2001, s. 136) mukaan kohdistunut paljon niin sisäisiä kuin ulkoisiakin muutospaineita. Haasteita on aiheuttanut Ihatsun ja Ruohon mukaan (2001, s. 93–95) myös se, ettei erityistarpeiden määrittelyssä ole ollut käytössä mitään yhteisiä kriteerejä, vaan tarve on määrätynyt pitkälti ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan. Luokkamuotoinen erityisopetus on toki edellyttänyt henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa eli HOJKS:ia, mutta kuten Ihatsu ja Ruoho toteavat, opetushenkilöstö on voinut määrittellä erityisopetustarpeen pitkälti yksin. Edellä mainittujen mukaan

tämä on aiheuttanut kritiikkiä professioiden liiallista valtaa kohtaan ja esiin on nostettu-kin kysymys, onko esimerkiksi yläkoulun erityisopetus toiminut lähinnä turvasäiliönä kouluun sopeutumattomille eli onko erityisopetukseen siirretty opiskelijoita liian kevein perustein.

Yllä esitettyyn kritiikkiin on pyritty vastaamaan perusopetuslaki- ja strategiamuutosten myötä muotoilemalla uusi kolmiportainen tuen malli. Perusopetuslain uudistuksen (1998/628 § 16–17; 2010/642) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden täydentämisen myötä peruskoulussa annettavat tuen tasot jaetaan nyt kolmeen ryhmään, jotka ovat **yleinen tuki**, **tehostettu tuki** ja **erityinen tuki** (Opetushallitus, 2010d). Yleistä tukea annetaan edellä mainittujen julkaisujen mukaan, kun oppilas on jäänyt hetkellisesti jälkeen ja tarvitsee tilapäistä tukea. Tehostetussa tuessa taas tarjotaan pitkäjänteisempää tukea oppimääriä yksilöllistämättä. Erityinen tuki koostuu edellisten mukaan erityisopetuksesta ja muusta soveltuvasta tuesta, jota voidaan järjestää tarvittaessa erityisluokalla. Tällöin oppilaalle tehdään aina HOJKS. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät kuitenkaan ole olleet edellä kuvatun uuden mallin piirissä, joten erityisopetustaustaisilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vanhan mallin mukaista osa-aikaista erityisopetusta sekä erityisluokkamuoitoisessa erityisopetuksessa opiskelleita nuoria, joiden ryhmittelyä aineistosta eritellään tarkemmin luvussa 6.

4.2 Koulutuksen keskeyttäminen

Koulutuksen keskeyttäminen ei ole ilmiönä yksiselitteinen, vaan siinä on monia eri ulottuvuuksia riippuen näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan. Keskeyttäneitä on vaikea jakaa selkeisiin kategorioihin tai ryhmiin (Kuronen, 2011, s. 37), sillä kyseessä on heterogeeninen joukko ja monimuotoinen ilmiö (Komonen, 2001, s. 93; Stearns & Glennie, 2006, s. 29). Yksi tapa tehdä jako, on Stearnsin ja Glennien (2006, s. 52) mukaan jakaa keskeyttäjät työnnettyihin ja vedettyihin opiskelijoihin. Koulutuksen keskeyttäminen voi heidän mukaansa (ks. myös Woosley, 2004, s. 300) johtua esimerkiksi akateemisista syistä, jotka työntävät opiskelijaa ulos oppilaitoksesta opiskelijan ollessa tyytymätön samaansa koulutukseen. Työelämän vetovoiman he taas näkevät vetävänä tekijänä houkuttelemassa opiskelijaa pois koulutuksesta. Suomessa käytetympi jaottelu sen sijaan

ryhmittelee keskeyttäjät positiivisiin ja negatiivisiin keskeyttäjiin (Kuronen, 2011, s. 26; Määttä ym., 2011; Rantanen & Vehviläinen, 2007, s. 31; Vehviläinen, 2008, s. 8).

Negatiivisella keskeyttämisellä tarkoitetaan Määtän ja kumppaneiden (2011) mukaan koulutuspolun täydellistä keskeytymistä, jolloin kyse ei ole vain yksittäisten opintojen keskeyttämisestä. Negatiivisessa keskeyttämisessä on heidän mukaansa kyse siitä, että nuori jää kokonaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Positiiviseksi keskeyttämiseksi taas voidaan Vehviläisen ja Rantasen (2007, s. 31) mukaan katsoa se, että opintojen keskeyttäminen on tapahtunut myönteisistä syistä ja hallitusti. Hallitulla keskeyttämisellä tarkoitetaan heidän mukaansa keskeyttämistä, jossa nuori jatkaa eteenpäin. Myönteistä eteenpäin jatkamista on opintojen jatkaminen jossakin muualla joko alaa tai oppilaitosta vaihtamalla (Komonen, 2001, s. 109–112; Määttä ym., 2011, s. 36; Vehviläinen & Rantanen, 2007, s. 31), työllistyminen sekä asepalveluksen aloittaminen (Määttä ym., 2011, s. 36; Vehviläinen & Rantanen, 2007, s. 31).

Keskeyttäminen voi Komosen (2001, s. 94, 109–112) mukaan olla myös hetkellistä, jolloin se ei suoranaisesti merkitse, että nuori jäisi myös muiden elämän alueiden ulkopuolelle. Komonen painottaa, että kyse on tällöin juuri positiivisesta keskeyttämisestä, jonka yhteydessä korostuvat nuoren omat taipumukset ja toiveet. Keskeyttäjät voivat Woosleyn (2001, s. 112) mukaan palata takaisin koulutukseen ja usein kolmasosa keskeyttäjäistä palaakin suorittamaan koulutuksensa loppuun. Hän toteaa, että palaaminen on todennäköisintä niille opiskelijoille, jotka ovat opintojensa alkuvaiheessa menestyneet hyvin ja joilla on tulevaisuuttaan koskevia kouluttautumissuunnitelmia. Epätodennäköisintä paluu on hänen mukaansa ensimmäisenä opiskeluvuonna keskeyttäneille ja niille, jotka kokevat koulukulttuurin negatiiviseksi.

Kuten Komonen (2001, s. 94, 109–112) toteaa, keskeyttäminen ei aina tarkoita täydellistä koulutuksen keskeyttämistä, vaan yhteiskunnan näkökulmasta marginaliteetiksi eli sivullisuudeksi määritelty tapahtuma voi edustaa nuorelle itselleen siirtymää. Nuori voi hänen mukaansa havaita, ettei opiskeltu ala vastaa hänen odotuksiaan tai hän on voinut löytää todellisen mielenkiinnon kohteensa muualta. Oman alan löytäminen ei aina ole yksinkertaista, ja alavalintoja joudutaan tekemään useamman kerran. Toisinaan väärä alavalinta voi johtaa uuden, paremman alan löytymiseen.

4.2.1 Sukupuolen, iän ja koulutusalan yhteydet keskeyttämispäätöksiin

Suomessa tehdyn tilastollisen tarkastelun perusteella, on havaittu keskeyttämisen olevan yleisempää naisilla kuin miehillä (Tilastokeskus, 2009c) Tilastokeskuksen (2009c) mukaan naiset ovat kuitenkin suuntautuneet miehiä useammin toiselle alalle miesten jättäessä opintonsa kokonaan. Yhdysvaltalaisessa lukiokoulutuksen keskeyttämisistä kartoitettavassa tutkimuksessa Stearns ja Glennie (2006, s. 45–46) taas ovat havainneet, että poikien keskeyttämisriski on erityisen suuri juuri peruskoulun jälkeisessä siirtymävaiheessa, kun taas tytöillä ikä ei juuri näytä vaikuttavan keskeyttämissiin. Heidän mukaansa pojilla tapahtuu piikki keskeyttämisissä heti siirtymävaiheessa, kun taas tytöillä keskeyttämisistä tulee tasaiseen tahtiin.

Myös koulutusalojen välillä on ollut Tilastokeskuksen (2009c) mukaan eroja. Tilastojen mukaan keskeyttäminen on yleisintä luonnonvara- ja ympäristöalalla, luonnontieteiden alalla sekä matkailu- ja ravitsemusalalla. Verrattaessa näitä alaluvussa 3.3 esiteltyihin suosituimpiin koulutusaloihin, havaitaan, etteivät edellä mainitut ole tässä joukossa, mikä osaltaan selittää keskeyttämisten määrää. Väärän alavalinnan vaikutuksia keskeyttämispäätökseen käydään läpi tarkemmin alaluvussa 4.2.3. Tarkasteltaessa lopuksi vielä tilastoja maakunnittain, havaitaan keskeyttämisen olleen yleisintä Uudellamaalla, kun taas Keski-Suomessa keskeyttäminen on ollut koko Suomen keskiarvon tasolla.

4.2.2 Erityisopetustausta ja heikko koulumenestys keskeyttämisen taustalla

Erityisen tuen tarve syntyy, kun oppilaalla on säännöllisiä vaikeuksia oppimisessaan ja koulunkäynnissään (Perusopetuslaki, 1998/628 § 16–17). Erityisen tuen tarve voi syntyä, kun oppilaalla on esimerkiksi puheen ja kielen kehityshäiriöitä, oppimiskyvyn häiriöitä, motoriikan kehityshäiriöitä, tarkkaavaisuuden häiriöitä tai käyttäytymisen häiriöitä (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 2011, s. 273–275). Yksi yleisin syy tuen tarpeelle on oppimisvaikeuksien moninainen joukko. Steinin, Blumin ja Barbaresin (2011) mukaan oppimisvaikeuksiin kuuluvat muun muassa dysleksia eli lukihäiriö, dysgrafia eli kirjoitushäiriö sekä dyskalkulia eli matematiikan oppimisen erityisvaikeudet.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että edellä kuvatuilla erityisen tuen tarpeilla (Jahnukainen, 2001, s. 248) sekä erityisesti oppimisvaikeuksilla (Lappalainen, 2001, s. 145–146; Murray, 1997, s. 102; Nurmi, 2009, s. 133) on yhteyttä ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle jääntiin sekä keskeyttämisiin, kuten myös lukiokoulutuksen keskeyttämiseen (Stein ym., 2011). Lappalaisen (2001, s. 94–95) mukaan perinteisten oppimisvaikeuksien ohella, eniten tukea tarvitsevilla korostuvat keskeyttämisten yhteydessä myös käyttäytymisen haasteet, kasvuun ja kehitykseen liittyvät tekijät sekä motivaation puute. Koska tämän tutkimuksen aineistossa on kerätty tietoa opiskelijoiden erityisopetustaustasta, ei tutkimuksessa päästä varsinaisesti tarkastelemaan oppimisvaikeuksien yhteyttä ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen kuin välillisesti. Opiskelijan taustalla olevat oppimisvaikeudet näkyvät kuitenkin usein suurempina erityisopetuksen määrinä, alhaisina tavoitteina ja heikkoina arvosanoina (Murray, 1997, s. 102).

Yleisimmät syyt esimerkiksi osa-aikaiselle erityisopetukselle ovat kuitenkin Tilastokeskuksen (2009a) julkaisujen mukaan alakoulun puolella juuri luki- ja kirjoitushäiriöt, matematiikan oppimisvaikeudet sekä puhehäiriöt, joten erityisopetuksessa vietettyjen tuntien taustalla näyttää olevan usein jonkinasteisia oppimisen vaikeuksia. Yläkouluun siirryttäessä yleisimmät syyt pysyvät muuten samoina, mutta puhehäiriöt putoavat pois ja niiden tilalle nousevat vieraiden kielten oppimisvaikeudet (Tilastokeskus, 2009a). Tällä perusteella myös yläkoulun aikainen erityisopetustausta näyttää kertovan jonkinasteisista oppimisen vaikeuksista. Myös erityisopetukseen siirtojen taustalla on erityisen tuen tarpeita, joten voidaan siis olettaa, että tutkimusaineistossa kartoitettu erityisopetustausta kertoo ainakin jotain taustalla olevista oppimisvaikeuksista.

Luvussa 4.1 kuvatuista tukijärjestelmän muutoksista huolimatta erityisoppilaiden määrät ovat olleet kasvussa. Kun nuorimmat, tutkimusaineistossa mukana olleet oppilaat, olivat peruskoulussa, oli erityisopetukseen siirrettyjä 8,4 prosenttia (Kumpulainen, 2009, s. 44) ja esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta sai vuoden 2009 syksyllä 23 prosenttia peruskoululaisista (Tilastokeskus, 2011c). Erityisopetukseen siirretyistä 14 % oli sijoitettu erityiskouluihin, 33 % peruskoulujen erityisryhmiin, 24 % opiskeli osittain yleisopetuksen ryhmissä ja 29 % oppilaista oli integroitu kokonaan yleisopetuksen ryhmiin (Tilastokeskus, 2011c). Kaikki eivät kuitenkaan saa riittävästi tukea ja esimerkiksi Lappalaisen (2001) mukaan joka viidennen oppilaan kohdalla tuen

tarpeisiin vastaaminen ei onnistu. Hänen mukaansa oppilaat itse kokevat tarvitsevansa tukea useammin kuin opettajat tai oppilashuolto sitä huomaavat. Tilanne on haastava, sillä tarve saattaa myöhemmin kasvaa suuremmaksi (Lappalainen, 2001, s. 153; Nurmi, 2009, s. 89). Erityisen tuen tarpeet eivät näet lopu pakollisen peruskoulun päättyessä (Jahnukainen, 2001; Stein ym., 2011), vaan myös ammatillisessa koulutuksessa eteen voi tulla haasteita, joihin opiskelijat tarvitsevat tukea.

Lappalaisen (2000, s. 2-10) sekä Steinin ja muiden (2011) mukaan oppilaat, joilla on peruskoulussa erityisen tuen tarpeita, myös menestyvät opinnoissaan muita heikommin. Suurin osa heistä on Lappalaisen mukaan menestynyt yläkoulussa keskiarvon mukaan välttävästi. Heikon koulumenestyksen taustalla on Ihatsun ja Koskelan (2001, s. 16–20) mukaan kykenemättömyys ylittää opinnoille asetettuihin tavoitteisiin kohtuullisella työmäärällä. Heikosti menestyvät oppilaat kohtaavat epäonnistumisia, jolloin vaarana on, että heikosti menestyvät myös muodostavat käsityksen itsestään heikon menestyksensä pohjalta ja luovuttavat muita helpommin esteitä kohdatessaan (Ihatsu & Koskela, 2001, s. 16–20). Erityisesti alakoulun aikaisella koulumenestyksellä nähdään vaikutusta tulevan koulutuspolun muotoutumiseen (Lappalainen, 2001, s. 146; Lämsä, 2009a, 2009b, s. 96; Murray, 1997, s. 102–106; Rumberger, 2001, s. 33). Alakoulun aikainen heikko koulumenestys ennustaa erityisopetuksen tarvetta (Alatupa, 2007, s. 107) ja monesti arvosanat heikkenevät lisää yläkoulun aikana, mikä taas näkyy ammatillisen koulutuksen keskeyttämistilastoissa (Murray, 1997, s. 102–106).

Heikon koulumenestyksen onkin havaittu olevan yhteydessä ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen (Ihatsu & Koskela, 2001, s. 16–20; Lappalainen, 2001, s. 145–146; Murray, 1997, s. 102; Nurmi, 2009, s. 133; O’Higgins, 1997, s. 77; Rintanen, 2000, s. 161; Rumberger & Larson, 1998, s. 30–31). Samoja yhteyksiä heikon opintomenestyksen ja keskeyttämisten välillä on havaittu myös lukiokoulutuksen puolella (Neild, Stoner-Eby & Furstenberg, 2008, s. 558; Rumberger 2001, s. 33). Heikkoa koulumenestystä on pidetty jopa vahvimpana keskeyttämisiä ennustavana tekijänä, josta myös muut ongelmat heijastuvat (Battin-Pearson ym., 2000, s. 579).

4.2.3 Keskeyttämiseen liittyvät muut syyt

Opintojen keskeyttäminen on pitkä prosessi, jota mikään yksittäinen tekijä itsessään ei ennusta (Battin-Pearson ym., 2000, s. 579). Niinpä tässä luvussa kuvataan lisää tekijöitä edellä esitettyjen ohella, joiden on todettu olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen. Opetusministeriön (2005, s. 61) julkaisun mukaan näitä ovat muun muassa väärä koulutusvalinta, opiskeluun liittyvät motivaatio-ongelmat, muut henkilökohtaiset syyt, taloudelliset syyt sekä siirtyminen työelämään.

Väärä koulutusvalinta on yleinen keskeyttämissyy suoraan perusasteelta tulleilla opiskelijoilla sekä niillä, joille kyseinen koulutusala ei ole ollut ensisijainen hakukohde (Opetusministeriö, 2005, s. 61). Peruskoulun lopussa ammattisuunnitelmat eivät ole vielä kaikille hahmottuneet ja vaikka jatko-opintosuunnitelmista keskustellaan opinto-ohjaajan ja vanhempien kanssa, eivät kaikki silti saa riittävästi tukea valintoihinsa (Kuronen, 2010, s. 329; Lämsä, 2009a, s. 3; Vehviläinen, 2008, s. 16). Opetusministeriön kartoitusten (2005, s. 61) mukaan joukkoon mahtuu niin positiivisia kuin negatiivisiakin keskeyttäjiä, joista ensin mainitut jatkavat opiskeluaan toisella koulutusalueella tai -asteella jälkimmäisten taas jäädessä kokonaan pois koulutuksen parista. Väärä valinta liittyy monesti myös pakkovalintaan, jolloin lasketaan pisteet ja katsotaan mihin päästään (Ihatsu & Koskela, 2001). Jatkuva alanvaihto voi lopulta johtaa keskeyttämis-kierteeseen, jolloin opintojen keskeyttämissä tulee lisää (Kuronen, 2011, s. 37–51; Rumberger & Larson, 1998, s. 31).

Moni keskeyttää opinnot myös **motivaation puutteen** vuoksi (Opetusministeriö, 2005). Lukiokoulutuksen puolella on havaittu, että tyytymättömyys koulutukseen on yleisempää pojille kuin tytöille (Stearns & Glennie, 2006, s. 46). Mielekkyyden ja kosketuspinnan opittavia asioita kohtaan puuttuvat, mikä voi johtaa arvosanakilpailussa häviämiseen ja turhautumiseen (Komonen, 2001, s. 145–146). Nuoren asenteeseen vaikuttavat myös hänen kokemuksensa itsestään oppijana (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997, s. 340; Lämsä, 2009a, s. 2). Epäonnistumiskierre voi syntyä, kun oppilas ei menesty ja kokee ettei häntä arvosteta koulussa tai kotona. (Kaplan ym., 1997, s. 340; Lappalainen, 2000, s. 12).

Motivaation puutteen lisäksi myös **henkilökohtaiset syyt** vaikuttavat keskeyttämisiin (Opetusministeriö, 2005). Nämä taas ovat yleisimpiä tytöillä kuin pojilla (Stearns & Glennie, 2006, s. 45–46). Ihatsun ja Koskelan (2001) mukaan opiskelua rajoittavat henkilökohtaiset syyt voivat olla fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia. Niihin lukeutuvat esimerkiksi terveydellistä syistä johtuvat sekä vaikean elämäntilanteen aiheuttamat keskeyttämiset (Opetusministeriö, 2005). Äärimmäisissä tapauksissa henkilökohtaisiin syihin lukeutuvat huumeongelmat ja rikollistausta (Elffers, 2012, s. 54–57). Henkilökohtaisiin syihin katsotaan lisäksi kuuluvan oman perheen perustaminen sekä perheen muutto toiselle paikkakunnalle (Stearns & Glennie, 2006, s. 45–46).

Taloudellisiin syihin taas kuuluvat opintotuen vähäisyys ja toimeentulon niukkuus, joiden vuoksi opinnot keskeytyvät (Opetusministeriö, 2005). Myös nuoren perheen taloudellisen tilanteen on todettu vaikuttavan keskeyttämisspätökseen (Battin-Pearson ym., 2000, s. 579; Elffers, 2012, s. 54–57; Rumberger & Larson, 1998, s. 30–31). Viimeinen keskeyttämissyy Opetusministeriön (2005, s. 61) jaottelussa on **siirtyminen työelämään**. Työelämään siirtyminen on keskeyttämisen syynä yleisempää opintojensa loppuvaiheessa oleville kuin vasta aloittaneille (Stearns & Glennie, 2006, s. 45–46). Työelämään siirtyminen voi olla myös opintojen keskeytymisen seuraus, jolloin töitä etsitään täyttämään koulutuksen jättämä aukko (Komonen, 2001).

Edellä esitetyt syyt tarkastelevat keskeyttämisilmiötä pääasiassa yksilön ongelmana, mutta keskeyttäminen tulisi nähdä myös laajempänä ilmiönä, johon voivat vaikuttaa kouluympäristön ja -kulttuurin aiheuttamat ongelmat sekä ongelmat erilaisissa vuorovaikutussuhteissa (Ihatsu & Koskela, 2001, s. 16). Keskeyttäminen **vuorovaikutuksen ongelmana** tarkoittaa Ihatsun ja Koskelan (2001) mukaan esimerkiksi kiusaamisen seurauksena tapahtuvaa keskeyttämistä. Myös huonot välit opettajaan (Vehviläinen & Rantanen, 2007, s. 27–28) ja negatiiviset koulukokemukset edesauttavat keskeyttämisspätöstä yhdessä oppilaitoksen huonon ilmapiirin kanssa (Elffers, 2012, s. 54–57; Vehviläinen & Rantanen, 2007, s. 27–28). Taustalta saattaa puuttua myös vanhempien ja kaveripiirin tarjoama tuki (Elffers, 2012, s. 54–57).

Keskeyttäminen **kouluympäristön ja -kulttuurin ongelmana** taas tarkoittaa Ihatsun ja Koskelan (2001, s. 16; ks. myös Stearns & Glennie, 2006, s. 54) mukaan sitä, ettei ammatillinen koulujärjestelmä huomioi yksilöllisiä opetusohjelmia ja

niiden toteutumista riittävästi. Järjestelmä ei heidän mukaansa vastaa oppilaiden odotuksia, vaan kouluvastaisuus syntyy pettymyksestä teoriapainotteisuutta ja koulumaisuutta kohtaan, kun on odotettu jotakin muuta. Tämä voi Kurosen (2011) mukaan johtua tiedonpuutteesta jo ammatinvalinnan alkuvaiheessa. Osa oppilaista myös kertoo, että heille on suositeltu opintojen keskeyttämistä (Vehviläinen, 2008, s. 17), mitä voidaan lähinnä pitää ongelman siirtämisenä. Jotta koulutuksen keskeyttämisiä voitaisiin todella vähentää, tarvitaan lisää hyviä käytänteitä ja koulujärjestelmän kehittämistä.

4.2.4 Koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja hyvät käytänteet

Koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen on Suomessa keskitytty erityisesti vuodesta 1998 lähtien, jolloin käynnistettiin Euroopan sosiaalirahaston tuella keskeyttämisen vähentämiseen tähtäviä projekteja (Pirttiniemi, 2005). Projekteissa keskityttiin erityisesti kehittämään ohjauskäytäntöjä, tukitoimia ja joustavia opetusjärjestelyjä sekä työelämäläheisempiä koulutuksen muotoja (Launonen, 2005, s. 6). Opetusministeriön (2005, s. 61) mukaan tärkeää on ollut erityisesti opiskelijoiden kiinnittäminen paremmin ammatilliseen opiskeluun, jotta tutkinnot tulisivat suoritetuiksi. Launosen (2005, s. 17) mukaan nämä projektit tuottivat monia hyviä käytänteitä, jotka jaotellaan usein 4-6 ryhmään riippuen jaottelun tekijästä.

Vehviläinen (2003) esimerkiksi jakaa käytännöt viiteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat hänen mukaansa **perusopetus- ja nivelvaiheikäytännöt**, joissa korostetaan opintojen alkuvaiheessa suoritettavan tiedonvaihdon ja tuen merkitystä keskeyttämisen vähentämisessä (Launonen, 2005, s. 17; Päivänsalo, 2002, s. 22; Vehviläinen, 2003, s. 11). Toinen ryhmä ovat riittävät **ohjaus- ja tukitoimet opintojen aikana**, joissa Vehviläisen (2003; ks. myös Päivänsalo, 2002, s. 22) mukaan voidaan panostaa muun muassa opiskelijoiden tarpeiden ja oppimisvalmiuksien kartoitukseen henkilökohtaisten haastattelujen avulla. Joustavat opiskelumahdollisuudet, henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat sekä ryhmäkokojen pienentäminen ja laadukas opinto-ohjaus sisältyvät myös tähän ryhmään (Päivänsalo, 2002, s. 24–26; Vehviläinen & Rantanen, 2007, s. 30–31).

Kolmanteen ryhmään kuuluvat **opetusmenetelmien kehittämiseen liittyvät hyvät käytännöt**, joihin lasketaan sisältyvän Vehviläisen (2003; ks. myös Launo-

nen, 2005; Päivänsalo, 2002; Vehviläinen & Rantanen, 2007) mukaan opetusmenetelmien ja oppimateriaalien selkeyttämistä ja mukauttamista sekä projektioiskelun ja tietotekniikan lisäämistä. Neljäs ryhmä taas on **oppilaitoksen toimintakulttuurin muuttaminen**, jolla tarkoitetaan erityisesti opettajien tukemista, sillä nämä kokevat usein resurssiensa riittämättömyyttä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa (Vehviläinen, 2003, s. 14–15). Asiantuntijuuden ja ammatillisuuden vahvistamista olisi tärkeää lisätä (Launonen, 2005, s. 19–20, Vehviläinen, 2003, s. 13), mihin Päivänsalon (2002, s. 30–31; ks. myös Vehviläinen & Rantanen, 2007, s. 31) mukaan onkin pyritty luomalla ERVA -järjestelmä eli oppilaitoksiin on koulutettu erityistuesta vastaavia opettajia. Vehviläisen (2003) jaottelun mukaan viimeinen ryhmä on **yhteistyön kehittämiseen liittyvät käytännöt**, joihin kuuluvat muun muassa selkeämmät roolit ja vastuunjako oppilashuollossa (Päivänsalo 2002, s. 24), tehostettu yhteistyö opiskelijoiden vanhempien kanssa sekä moniammatillisten verkostojen muodostaminen (Launonen, 2005; Vehviläinen, 2003; Vehviläinen & Rantanen 2007, s. 30–31).

Edellä esitellyistä malleista ja käytänteistä huolimatta koulutuksen keskeyttämistä ehkäisevien toimenpiteiden kehittäminen on haastavaa, sillä keskeyttämispolut ovat usein monimutkaisia (Prevatt & Kelly, 2003, s. 389). Keskeyttämisen ehkäisyssä on ennen kaikkea tärkeää interventioiden oikea ajoitus sekä riittävä jatkuvuus (Christenson & Thurlow, 2004, s. 37). Tukea tulisikin olla aina päiväkodista toiselle asteelle saakka (Prevatt & Kelly, 2003, s. 389). Positiivisella koulukulttuurilla voidaan näet tukea kaikkien opiskelua, sillä koulun käynnin yleisellä tuella on havaittu olevan enemmän positiivisia vaikutuksia kuin pelkällä keskeyttämisen ehkäisyllä (Christenson & Thurlow, 2004, s. 37). Tarvitaan siis koko ikäluokkaan kohdistuvia tukitoimia jo perusopetusvaiheessa (Jahnukainen, 2005, s. 44), ei vain koulun ulkopuolisia projekteja (Jahnukainen, 2001, s. 248). Käytettyjen tukitoimien tulisi olla myös riittävän joustavia (Neild ym., 2008, s. 560; Stearns & Glennie, 2006, s. 55), sillä keskeyttäneiden joukko ei ole mikään homogeeninen erityisoppilaiden joukko (Murray, 1997, s. 121). Tässä tutkimuksessa erityisopetustausta nähdään eräänlaisena annettuna interventiona eli tukitoimena, jonka yhteyksiä keskeyttämisiin arvioidaan.

4.3 Koulu-uupumus

Koulu-uupumuksella tarkoitetaan pitkittynyttä stressioireyhtymää, joka kehittyy pitkäaikaisen stressin seurauksesta. Koulu-uupumus kokonaisuutena koostuu perinteisesti kolmesta eri tekijästä: **emotionaalisesta väsymyksestä, kyynisestä suhtautumisesta koulutyöhön ja koulunkäyntiin liittyvistä riittämättömyyden tunteista.** (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009, s. 55; Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 11; vrt. Korppas, 2007, s. 158.) Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 9-18) mukaan kouluviihtyvyyden on Suomessa alhaista verrattuna yleiseen eurooppalaiseen tasoon siitä huolimatta, että toisen asteen opiskelijoista joka kymmenes kokee jonkinasteista uupumista. Vaikka lopulta vain 5 % kärsii vakavasta koulu-uupumuksesta, vaara uupua on heidän mukaansa kuitenkin olemassa lähes joka kolmannella opiskelijalla.

Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 27–29) mukaan **emotionaalinen eli uupumusasteinen väsymys** ei mene ohi nukkumalla, sillä se syntyy jatkuvien opiskeluvaatimusten seurauksena. Heidän mukaansa nuoren omat voimavarat eivät enää riitä vastaamaan näihin vaatimuksiin, vaan nuori uupuu. **Kyyninen asenne opintoja ja koulunkäyntiä** kohtaan taas muotoutuu heidän mukaansa, kun mielekkyys koulutyöstä katoaa ja opinnot muuttuvat merkityksettömiksi. He toteavat kyseessä olevan defensiivinen välttämispöessi, jossa nuori etäännyttää itsensä kaikesta kouluun ja opiskeluun liittyvästä, koska hänellä ei enää ole voimia vastata vaatimuksiin. **Riittämättömyyden tunteiden kohdalla** opiskelija taas tuntee Salmela-Aron ja Näätäsen mukaan kyvyttömyyttä. He jatkavat, että riittämättömyyteen liitetään myös tehottomuus ja omanarvontunnon katoaminen. Koulu-uupumuksen eri asteilla onkin taipumusta seurata toisiaan ja ilmiötä voidaan joko tarkastella yhtenä kokonaisuutena tai edellä mainituista ulottuvuuksista käsin (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 11–12).

Aikaisemman tutkimuksen mukaan tytöt uupuvat poikia helpommin (Korppas, 2007, s. 155; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008, s. 10; Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 19–20, 66; Samdal, Dür & Freeman, 2004, s. 49) ja lukiossa kärsitään enemmän koulu-uupumuksesta kuin ammatillisessa koulutuksessa (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 21). Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 21–22) mukaan niin lukiossa kuin ammatillisessakin koulutuksessa kokonaiskoulu-uupumus liitetään myös

erityisen tuen tarpeisiin. Näihin sisältyvät heidän (2005, s. 62–63) mukaansa vaikeudet opetuksen seuraamisessa, yleiset vaikeudet kirjoittamisessa ja lukemisessa sekä todetut oppimisvaikeudet. Tarkasteltaessa uupumuksen eri asteita toteavat Salmela-Aro ja Näätänen, että uupumusasteiseen väsymykseen vaikuttavat eniten todetut oppimisvaikeudet. Kyynisyys taas liitetään heidän mukaansa ammattikoululaisilla vahvimmin opetuksen seuraamisen haasteisiin sekä yleisesti lukemisen vaikeuksiin. Sen lisäksi kyynisillä on todettuja oppimisvaikeuksia ja haasteita kirjoittamisessa. Salmela-Aro ja Näätänen jatkavat vielä, että riittämättömyyden tunteet taas ovat voimakkaimmin yhteydessä opetuksen seuraamisen haasteisiin sekä todettuihin oppimisvaikeuksiin.

Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) tutkimuksen ohella ei koulu-uupumuksen ja erityisopetustaustan yhteyksiä ammatillisen koulutuksen puolella ole juuri tutkittu. Sen sijaan erityisopetustaustan yhteyksiä kouluviihtyvyyteen on tarkasteltu, mutta niitäkin vain peruskoulun tasolla. Esimerkiksi Kuorelahti, Savolainen ja Puro (2004, s. 28–29) ovat havainneet, että erityisoppilaat kokivat viihtyvänsä koulussa yleisopetuksen oppilaita huonommin. Sen sijaan Rinne, Kivirauma ja Wallenius (2004, s. 75–76) ovat saaneet päinvastaisia tuloksia: erityisoppilaat viihtyvät koulussa yleisopetuksen oppilaita paremmin. Erityisesti tämä koskee luokkamuotoisessa erityisopetuksessa olleita, mutta myös osa-aikaista erityisopetusta saaneet oppilaat sijoittuvat heidän mukaansa yleisopetuksen oppilaiden edelle. Lukiokoulutuksen puolella erityisopetustaustan ja koulu-uupumuksen yhteyksiä on toki tutkittu, mutta siellä tutkimusta on tehty lähinnä vain pro-gradu- sekä opinnäytetöiden tasolla. Näissä tutkielmissa on havaittu, että peruskoulussa erityisopetusta saaneilla olisi lukiossa korkeampi riski uupua muihin verrattuna (Karjalainen & Leikas, 2005, s. 41; Kinberg, 2008, s. 94). Tässä tutkimuksessa pyritään siis tuomaan uutta tutkimustietoa aiheesta ja kartoittamaan erityisopetustaustan ja koulu-uupumuksen yhteyksiä nimenomaan ammatillisen koulutuksen puolella.

Myös koulu-uupumuksen yhteyksistä koulumenestykseen on vaihtelevaa tietoa. Korppaksen (2007, s. 174) mukaan koulu-uupumus ei ole lukiokoulutuksen puolella yhteydessä koulumenestykseen, vaan koulu-uupuneita on niin heikosti, keskinkertaisesti kuin hyvin menestyvienkin opiskelijoiden keskuudessa. Sen sijaan Salmela-Aro kollegoineen (2008, s. 10) toteaa alhaisen keskiarvon olevan yhteydessä koulu-

uupumukseen ainakin peruskoulussa. Ammatilliselta puolelta tästä on vain vähän tutkimustietoa. Ammatilliselta puolelta tiedetään lähinnä, että menestyjät uupuvat useimmiten emotionaalisesti ja välttelijät taas kyynistyvät helpommin (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 79; Salmela-Aro ym., 2009, s. 55).

Koulun ohella opiskelijalla voi Korppaksen (2007, s. 175–177) mukaan olla myös muita ongelmia, jotka edesauttavat uupumista. Sosiaalisissa suhteissa ilmenevillä haasteilla sekä vanhempien koulutustaustalla on hänen mukaansa todettu merkitystä. Uupuneilla on yleensä myös enemmän poissaoloja kuin muilla ja vaarana on, että viihtymättömyydestä ja välinpitämättömyydestä tulee eräänlainen kehä (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 22). Kaikkien riskitekijöiden ehkäisy on tärkeää, sillä usein uupuminen kohdentuu niihin, jotka jo ennestäänkin ovat kohdanneet haasteita polullaan (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 23). Koulu-uupumuksen kehittymiseen vaikuttaa siis paljolti se, miten koulutus ja siihen liittyvät tavoitteet nähdään, sillä jos ne nähdään ulkoa asetetuiksi, voi koulutuksesta ja siihen liittyvästä uupumuksesta muotoutua syrjäytymisen riski (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 78).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimustehtävinä oli muun muassa selvittää yleisiä ammatillisten opintojen keskeyttämiseen vaikuttaneita tekijöitä ensimmäistä vuottaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien joukossa sekä erityisesti tarkastella, onko peruskoulun aikaisella erityisopetustaustalla ja koulumenestyksellä yhteyksiä tähän ilmiöön. Lisäksi tarkasteltiin erityisopetustaustan ja koulumenestyksen yhteyksiä koulu-uupumukseen. Tarkastelussa huomioitiin erot alaryhmien positiiviset ja negatiiviset keskeyttäjät välillä. Tutkimuksessa vastattiin seuraaviin kysymyksiin.

1. Miten ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan nuoren sukupuoli, ikä ja opiskeltava koulutusala ennustavat opiskelijan ammatillisten opintojen keskeyttämistä hänen ensimmäisenä opiskeluvuotenaan?
2. Miten peruskoulun aikainen erityisopetustausta ja koulumenestys ennustavat ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan nuoren ammatillisten opintojen keskeyttämistä ensimmäisenä opiskeluvuonna?
3. Miten peruskoulun aikainen koulumenestys ennustaa ammatillisten opintojen keskeyttämistä erityisopetustaustaisilla nuorilla?
4. Miten peruskoulun aikainen erityisopetustausta ja koulumenestys ennustavat ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan nuoren koulu-uupumusta ensimmäisenä opiskeluvuonna?

6 MENETELMÄ

6.1 Tutkimuksen tausta-asetelma

Tämä tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin (NMI:n) Motivoimaa-hanketta, joka toteutettiin NMI:ssä vuosina 2009–2012. Hanke oli Euroopan sosiaalirahaston rahoittama ja Opetushallituksen hallinnoima (EURA, 2007). Kohderyhmänä olivat opettajat ja koulun muu henkilökunta sekä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat nuoret. Hanke jakautuu kolmeen keskeiseen osa-alueeseen, jotka olivat määrällinen pitkittäistutkimus, tehostetun tuen mallien kehittäminen sekä toimivien käytäntöjen dokumentoiminen ja välittäminen. (Määttä ym., 2011.)

Motivoimaa-hankkeen päämääränä oli tunnistaa toisella asteella opiskelevien nuorten oppimiseen ja opiskeluun liittyviä haasteita. Tavoitteena oli lisäksi löytää nuoria, joiden kohdalla koulutuksen keskeyttämisriski oli kohonnut ja joiden opiskelumuotivaatio oli heikko. (Määttä ym., 2011.) Hankkeessa pyrittiin kehittämään erilaisia tuen muotoja heti opintojen alusta alkaen (EURA, 2007). Ajatuksena oli näin turvata opintojen edistymistä ja ammattiin valmistumista. Tämä pro gradu -tutkimus linkittyy Motivoimaa-hankkeen määrällisen tutkimuksen osuuteen ja tutkimusasetelmana käytetään poikkileikkausasetelmaa. Poikkileikkausasetelma muodostuu yhdestä ainoasta mittauskerrasta, joka kohdistetaan useaan havaintoyksikköön (KvantiMOTV, 2009), eli tässä tapauksessa mittaus kohdistui ammatillisessa koulutuksessa ensimmäistä vuottaan opiskeleviin nuoriin.

6.2 Tutkimusaineisto

Motivoimaa-hankkeen mittarit ja kyselylomake luotiin keväällä 2009. Hankkeen kyselylomake pohjautui aiempaan tutkimukseen syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä sekä motivaation merkityksestä oppimisessa. Osa kysymyksistä oli käytetty aiemmissa tutkimuksissa, kun taas osa kysymyksistä kehitettiin tätä kyselyä varten. Motivoimaa-hankkeen tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän ammattiopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoilta sähköisellä kyselylomakkeella syksyllä 2009. Tutkimuseettisistä syistä vastaajien nimet muutettiin lopuksi koodinumeroiksi. (ks. lisää Määttä ym., 2011.) Kyselyn osiot ovat nähtävissä taulukossa 1.

Hankkeessa tehtyyn kyselyyn vastasi 1207 ensimmäisen vuoden opiskelijaa (614 tyttöä, 593 poikaa), mikä oli 73 prosenttia kaikista opintonsa syksyllä 2009 aloittaneista opiskelijoista. Vastausprosenttia oli vaikea arvioida, sillä osa opiskelupaikan saaneista ei aloittanut opintojaan ammattioppilaitoksessa ja osa keskeytti opintonsa aikaisessa vaiheessa. Vastausprosenttiin vaikutti myös oppilaitokseen kesken lukuvuoden muualta siirtyneiden opiskelijoiden määrä. Näin ollen vastaajien todellinen prosenttiosuus varsinaisista opintonsa aloittaneista oli havaittua suurempi. (ks. lisää Määttä ym., 2011.)

Taulukko 1

Motivoimaa-hankkeen kyselyn osiot

Osiot	Lisätietoja
1. Opiskelijan perustiedot	mm. ikä, sukupuoli, luokka
2. Perhetausta	mm. kenen kanssa asuu, vanhempien koulutus
3. Kaverisuhteet	mm. kenen kanssa viettää aikaa, seurustelu
4. Harrastukset	
5. Opiskeluun liittyvää	mm. erityisopetustausta, arvosanat
6. Motivaatio itseohjautuvuutena ^a	
7. Tavoitteet ^b	
8. Elämänhallinta	mm. päihteet, valvominen, netin käyttö
9. Motivaatio negatiivisena kehänä ^c	
10. Hyvinvointi	mm. psykiatriset ongelmat
11. Koulu-uupumus ^d	
12. Masennus ^e	

Huomautus. Taulukko on mukailtu Määttä ym. (2011) taulukosta.

a SRQ-L; Black & Deci, 2000

b Salmela-Aro, 2002

c lyhennetty CAST; Nurmi, Haavisto & Salmela-Aro, 1997

d BBI; Salmela-Aro & Näätänen, 2005

e lyhennetty BDI; Beck ym., 1961

Tämän tutkimuksen aineisto on siis osa Motivoimaa-hankkeen ensimmäisen peruskyselyn aineistoa ja se sisältää osiot 1, 5 ja 11. Kaksi ensimmäistä, eli opiskelijan perustiedot ja opiskeluun liittyvää, ovat nähtävissä liitteessä 1. Koulu-uupumuksen mittaamiseen käytettiin valmista Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) kehittämää BBI10-mittaria. Edellä mainittujen osioiden lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin Motivoimaa-hankkeella käytössä olleita, oppilaitosten luovuttamia opiskelijarekisteritietoja. Tiedot koulutuksen keskeyttämisistä ja keskeyttämisen syistä saatiin siis näistä rekisteritiedoista. Viimei-

simmat päivitykset tutkielmassa käytettyihin opiskelijarekisteritietoihin oli tehty syyskuussa 2010.

Alkuperäisestä tutkimusjoukosta rajattiin tähän tutkielmaan 15–24-vuotiaat nuoret, sillä tutkimuksessa käsitellään nuorten opiskelijoiden koulutuksen keskeyttämistä sekä koulu-uupumusta. Tutkimukseen osallistui näin ollen 1187 ammatillisessa koulutuksessa ensimmäistä vuottaan opiskelevaa nuorta, joista 601 (51 %) oli tytöjä ja 586 (49 %) poikia. Jyväskylän ammattiopistossa voi suorittaa 25 eri alan perustutkintoa ja valmistua 39 eri ammattinimikkeellä (Jyväskylän ammattiopisto, 2012). Vastaajien joukossa oli opiskelijoita jokaiselta perustutkintolinjalta. Iältään vastaajat olivat keskimäärin 17-vuotiaita ($ka=16,94$, $Me=16$, $kh=2,01$), vaikkakin 16-vuotiaiden ikäryhmä oli suurin ja sen osuus koko vastaajajoukosta 46 prosenttia. Taulukossa 2 esitetään tutkimukseen osallistuneiden sukupuoli- ja ikäjakaumat yhteenvetona.

Taulukko 2

Tutkimukseen osallistuneiden sukupuoli- ja ikäjakaumat

Ikä	Sukupuoli				Total	
	Työt		Pojat		f	%
	f	%	f	%	f	%
15	89	15	116	20	205	17
16	254	42	288	49	542	46
17	66	11	85	15	151	13
18-20	131	22	54	9	185	15
21-24	61	10	25	7	103	9
Total ^a	601	100	585	100	1186	100

Huomautus.

a Kokonaismäärässä ei ole huomioitu puuttuvia tietoja.

6.3 Muuttajat ja niiden mittaaminen

6.3.1 Ikä ja koulutusala

Nivelvaiheissa keskeyttämisriski on usein korkeampi kuin myöhemmässä opintojen vaiheessa (Kuronen, 2011, s. 37–51; Numminen & Quakrim-Soivio, 2007, s. 86) ja tätä haluttiin tarkastella myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen aineisto oli kuitenkin kerätty elo-syyskuun aikana vuonna 2009, jolloin havaittiin että loppuvuodesta 17 vuotta täyttäneet olivat ilmoittaneet olevansa 16-vuotiaita. Koska alkuperäinen ikä-muuttuja oli

harhaanjohtava, päädyttiin vastaajat jakamaan kahteen luokkaan syntymävuoden perusteella Excel-ohjelmaa hyödyntäen. Tutkimukseen osallistuneet luokiteltiin siis kahteen ryhmään, jotka olivat suoraan peruskoulusta tulleet eli 15–16-vuotiaat ja muut. Suoraan peruskoulusta tulleita oli 56 prosenttia kaikista tutkimukseen osallistuneista. Kokonaisuudessa ei huomioitu puuttuvia tietoja.

Iän lisäksi haluttiin tarkastella yleisesti myös koulutusalan vaikutuksia keskeyttämispäätöksiin. Opiskelijat olivat kyselylomakkeessa ilmoittaneet luokkatunnuksensa lyhyellä koodilla, jotka koodattiin uudeksi koulutusala-muuttujaksi. Koulutusaloja tuli yhteensä 6 ja sen lisäksi osa opiskelijoista oli ammatillisiin opintoihin valmistavilla linjoilla. Tutkimukseen osallistuneiden jakautumista koulutusaloittain voidaan tarkastella taulukosta 3.

Taulukko 3

Tutkimukseen osallistuneiden jakautuminen koulutusaloittain

<u>Koulutusala</u>	<u>Sukupuoli</u>				Total	
	Työtöt		Pojat			
	f	%	f	%	f	%
Tekniikka ja liikenne	140	23	402	68,7	542	45,7
Kulttuuri	64	10,5	29	5	93	7,8
Matkailu-, ravitsemus- ja talousala	138	23	58	10	196	16,5
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	122	20	17	3	139	11,7
Yhteiskuntatieteet ja liiketalous	99	16,5	65	11	164	13,8
Luonnontieteet	4	1	13	2	17	1,5
Valmistava	34	6	2	0,3	36	3
Total	601	100	586	100	1186	100

6.3.2 Ammatillisten opintojen keskeyttäminen-muuttuja

Ammatillisten opintojen keskeyttäminen-muuttuja pohjautui ammattioppilaitoksen rekisteriinsä kirjaamiin keskeyttämispäätöksiin sekä niiden yhteydessä kerättyihin syytietoihin, jotka opiskelijat olivat itse antaneet. Näiden tietojen perusteella muuttuja jakaantui kolmeen luokkaan, jotka olivat opintojaan jatkavat opiskelijat (n =1094, 92,2 %), positiiviset keskeyttäjät (n=48, 4 %) ja negatiiviset keskeyttäjät (n=45, 3,8 %).

Kyselyyn vastanneista keskeyttäjiä oli 7,8 %, mikä on jonkin verran vähemmän kuin valtakunnallinen keskeyttämisprosentti lukuvuonna 2009–2010 (Tilastokeskus, 2012). Sekä keskeyttämispäätökset että syytiedot oli kuitenkin saatu oppilaitoksen rekistereistä 192 keskeyttäneen opiskelijan kohdalta, mutta 99 (52 %) opiskelijaa ei vastannut kyselyyn. Negatiivisista keskeyttäjäistä jopa 66 (59 %) jätti vastaamatta kyselyyn. Todellisuudessa keskeyttäjiä oli siis 14,9 % ensimmäisen vuoden opiskelijoista.

Ammatillisten opintojen keskeyttämismuuttujassa positiivisiksi keskeyttäjäiksi tulkittiin ne opiskelijat, jotka olivat ilmoittaneet keskeyttämisensä syyksi siirtymisen työhön tai armeijaan sekä ne opiskelijat, jotka jatkoivat opintojaan jollakin toisella alalla tai toisessa oppilaitoksessa. Negatiivisiksi keskeyttäjäiksi laskettiin kaikki muut opintonsa keskeyttäneet. Osa opintonsa keskeyttäneistä ei ollut ilmoittanut eroamisensa syytä, vaan oppilaitos oli vain katsonut nämä opiskelijat keskeyttäneiksi riittävän poissaolon jälkeen. Nämä opiskelijat luettiin negatiivisiin keskeyttäjiin. Opiskelijoiden jakaantumista keskeyttämissyiden suhteen voidaan tarkastella taulukosta 4.

Taulukko 4

Tutkimukseen osallistuneiden jakautuminen keskeyttämissyiden suhteen

Keskeyttämissyyt	f	%
		<u>Opintojaan jatkavat</u>
Opintojaan jatkavat	1094	92,2
Total	1094	92,2
		<u>Positiiviset keskeyttäjät</u>
Siirtyminen työhön	11	0,9
Alanvaihto oppilaitoksen sisällä	13	1,1
Oppilaitoksen vaihto	24	2,0
Total	48	4,0
		<u>Negatiiviset keskeyttäjät</u>
Terveydelliset syyt	5	0,4
Motivaation puute	8	0,7
Perhe-/ henkilökohtaiset syyt	4	0,3
Väärä valinta	15	1,3
Taloudelliset syyt	0	0
Keskeyttäneiksi katsotut	13	1,1
Total	45	3,8
Total^a	1187	100

Huomautus.

a Kokonaismäärässä ei ole huomioitu opiskelijoita, jotka eivät vastanneet kyselyyn.

6.3.3 Peruskoulun aikaista erityisopetustaustaa kuvaavat muuttajat

Tutkielmassa tarkasteltiin myös ammatillisessa koulutuksessa ensimmäistä vuottaan opiskelevien nuorten peruskoulun aikaisen erityisopetustaustan yhteyksiä ammatillisten opintojen keskeyttämiseen ja koulu-uupumukseen. Tutkimuksessa luotiin viisi erilaista erityisopetustaustaa kuvaavaa muuttujaa, jotka olivat alakoulun aikainen erityisopetustausta, yläkoulun aikainen erityisopetustausta, alakoulun aikainen osa-aikainen erityisopetustausta, yläkoulun aikainen osa-aikainen erityisopetustausta sekä HOJKS-peruskoulussa eli oliko opiskelijalla ollut henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma peruskoulun aikana. Muuttujat on esitelty tarkemmin seuraavissa kappaleissa sekä taulukoissa 5–7.

Alakoulun aikainen erityisopetustausta-muuttuja luotiin yhdistämällä tietoja muuttujasta HOJKS-peruskoulussa (kyllä/ei) ja tutkimuslomakkeen kysymyksestä ”Oletko saanut alakoulussa erityisopetusta?”. **Yläkoulun aikainen erityisopetustausta-muuttuja** muodostettiin vastaavasti yhdistämällä tietoja muuttujasta HOJKS-peruskoulussa ja kysymyksestä ”Oletko saanut yläkoulussa erityisopetusta?”. Alakoulussa erityisopetustaustaisiin katsottiin ne, jotka olivat alakoulussa saaneet jonkinasteista erityisopetusta ja joille jossakin peruskoulun vaiheessa oli tehty erityisen tuen päätös, mistä HOJKS:in katsottiin olevan todisteena. Samoin meneteltiin myös yläkoulussa erityisopetustaustaisiin luokiteltujen kohdalla eli kyseiseen ryhmään otettiin mukaan ne, jotka yläkoulussa olivat saaneet jonkinasteista erityisopetusta ja joille jossakin peruskoulun vaiheessa oli tehty HOJKS.

Tämän jaottelun ulkopuolelle jäivät kuusi tutkimukseen osallistunutta, joilla oli ollut HOJKS peruskoulussa, mutta olivat ilmoittaneet jääneensä ilman tukea. Kyseiset opiskelijat lisättiin kuitenkin erityisopetustaustaisten ryhmiin, sillä oletettiin opiskelijoiden merkitsevän HOJKS:in vain heidän tietäessään, mikä se on ja kun heillä sellainen oli todellisuudessa ollut. Tutkimukseen osallistuneiden jakautuminen näiden kahden muuttujan suhteen nähdään tarkemmin taulukosta 5. Edellä esitettyä jaottelua on kuvattu lisää kyseisen taulukon jälkeen. Taulukossa alakoulun aikainen erityisopetustausta on lyhennetty muotoon ”EO-alakoulu” ja vastaavasti yläkoulun aikainen tausta muotoon ”EO-yläkoulu”.

Taulukko 5

Tutkimukseen osallistuneiden erityisopetustausta alakoulussa ja yläkoulussa.

		Työt		Pojat		Total ^a	
		f	%	f	%	f	%
EO-alakoulu	Ei	549	92,1	507	88,0	1056	90,1
	Kyllä	47	7,9	69	12,0	116	9,9
	Yht. ^a	596	100	576	100	1172	100
EO-yläkoulu	Ei	548	91,9	503	87,0	1051	89,5
	Kyllä	48	8,1	75	13,0	123	10,5
	Yht.	596	100	578	100	1174	100

Huomautus.

a Kokonaismäärässä ei ole huomioitu puuttuvia tietoja.

Kyselylomakkeessa opiskelijoiden oli siis mahdollista vastata kysymyksiin ”Oletko saanut erityisopetusta ala-/yläkoulussa?” vaihtoehdoilla ”en ole ollut erityisopetuksessa”, ”silloin tällöin erityisopettajan luona”, ”säännöllisesti erityisopettajan luona”, ”pienryhmässä tai erityisluokassa” ja ”jotain muuta tukea”. Tämän jaottelun mukaan jonkin asteista erityisopetusta alakoulussa ilmoitti saaneensa jopa 35 prosenttia vastanneista ja yläkoulussakin vastaavasti vielä 30 prosenttia. Tutkimukseen osallistuneiden vastauksia tarkasteltaessa oli kuitenkin vaikea sanoa, miten vastaajat olivat tuen säännöllisyyden mieltäneet. Suurin osa jotakin muuta tukea saaneista oli esimerkiksi alakoulun puolella saanut joko oppiaineeseen liittyvää tukiovetusta tai puheopetusta. Myös silloin tällöin tukea saaneista muutama ilmoitti saaneensa tukiovetusta, mutta osalla silloin tällöin tukea saaneista taas oli HOJKS. Sama toistui myös itsensä erityisluokalle ilmoittaneiden kohdalla, sillä heistäkin muutama oli perustellut siirron olleen vain hetkellinen. Nuorilla ei selvästikään ollut käsitystä hallinnollisista päätöksistä erityisen tuen taustalla, joten päädyttiin luomaan taulukossa 5 esitelty uusi muuttuja yhdistelmällä käytettävissä olevaa tietoa. Tätä pidettiin luotettavimpana jaotteluna aineiston tarkastelun jälkeen.

Koska edellä mainittu jaottelu kuitenkin oli melko tiukka ja painottui pitkälti HOJKS:iin, haluttiin tämän ohelle tehdä toinen, laveampi jaottelu. Kyseisessä jaottelussa painotettiin enemmän ylipäättään saatua tukea ja pyrittiin huomioimaan myös mahdollisesti osa-aikaisessa erityisopetuksessa olleet opiskelijat. Tämän jaottelun mukaisissa muuttujissa käytettiin pohjana pelkästään kysymyksiä ”Oletko saanut erityisopetusta alakoulussa? ja ”Oletko saanut erityisopetusta yläkoulussa?”. Kyseisiin muut-

tujiin otettiin mukaan vastausvaihtoehdoilla ”siltoin tällöin erityisopettajan luona”, ”säännöllisesti erityisopettajan luona” ja ”pienryhmässä tai erityisluokassa” vastanneet opiskelijat. ”Jotain muuta tukea” saaneita vastaajia ei sisällytetty erityisopetusta saaneisiin ryhmiin, sillä heidän kohdallaan kyse oli pääasiassa vain tukiovetuksesta, kuten edellisessä kappaleessa todettiin. Näin luotiin muuttajat **osa-aikainen erityisopetus alakoulussa** sekä **osa-aikainen erityisopetus yläkoulussa**. Tutkimukseen osallistuneiden jakautumista näiden muuttujien suhteen voidaan tarkastella taulukosta 6. Muuttajat on taulukossa lyhennetty ”Osa-aika EO-alakoulu” ja ”Osa-aika EO-yläkoulu”

Taulukko 6

Tutkimukseen osallistuneiden osa-aikainen erityisopetustausta alakoulussa ja yläkoulussa.

			Työtöt		Pojat		Total ^a	
			f	%	f	%	f	%
Osa-aika EO ala- koulu	Ei		402	67,1	370	63,5	772	65,3
		Kyllä	197	32,9	213	36,5	410	34,7
		Yht. ^a	599	100	583	100	1182	100
Osa-aika EO ylä- koulu	Ei		453	75,6	394	67,7	847	71,7
		Kyllä	146	24,4	188	32,3	334	28,3
		Yht.	599	100	582	100	1181	100

Huomautus.

a Kokonaismäärässä ei ole huomioitu puuttuvia tietoja.

Edellä mainitun alakoulu-yläkoulu jaottelun ohella haluttiin myös tarkastella pelkästään yksilöllistämispäätösten vaikutuksia ammatillisten opintojen keskeyttämiseen. **HOJKS-peruskoulussa-muuttujan** mittaamiseen käytettiin kuutta eri muuttujaa, joista uudelleen koodaamalla luotiin kyseinen muuttuja. Kyselylomakkeessa opiskelijoilta kysyttiin ”Onko sinulla ollut HOJKS (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) peruskoulussa? Jos vastasit kyllä, niin missä aineissa? Äidinkieli? Englanti? Ruotsi? Matematiikka? Kaikki oppiaineet?”. Osa opiskelijoista oli vastannut, ettei heillä ollut HOJKS:ia peruskoulussa, mutta ilmoittaneet sen kuitenkin jossakin yksittäisessä oppiaineessa. Nämä opiskelijat koodattiin mukaan HOJKS:attuihin. Voidaan olettaa, että oppilaat, joilla ei ollut kyseistä suunnitelmaa peruskoulussa, eivät sitä valinneet missään kyselyn kohdista. Niinpä HOJKS-peruskoulussa-muuttuja muodostettiin siten, että mukaan saatiin myös yksittäisissä oppiaineissa (AI/EN/RU/MA) suunnitelman

maininneet opiskelijat. Tämän lisäksi yksittäisissä oppiaineissa sekä kaikissa oppiaineissa yksilöllistettyjä opiskelijoita tarkasteltiin vielä erikseen omina ryhminään. Edellä kuvatut jaottelut on esitetty taulukossa 7 tarkemmin.

Taulukko 7

Tutkimukseen osallistuneiden erityisopetustausta HOJKS-päätösten mukaan.

		Työt		Pojat		Total	
		f	%	f	%	f	%
HOJKS peruskoulussa	Ei	538	91,5	478	85,1	1016	88,3
	Kyllä	50	8,5	84	14,9	134	11,7
	Yht. ^a	588	100	562	100	1150	100
HOJKS AI	Ei	574	95,5	525	89,6	1099	92,6
	Kyllä	27	4,5	61	10,4	88	7,4
	Yht.	601	100	586	100	1187	100
HOJKS EN	Ei	569	94,7	539	92,0	1108	93,3
	Kyllä	32	5,3	47	8,0	79	6,7
	Yht.	601	100	586	100	1187	100
HOJKS RU	Ei	582	96,8	554	94,5	1136	95,7
	Kyllä	19	3,2	32	5,5	51	4,3
	Yht.	601	100	586	100	1187	100
HOJKS MA	Ei	577	96	551	94	1128	95
	Kyllä	24	4	35	6	59	5
	Yht.	601	100	586	100	1187	100
HOJKS kaikissa aineis- sa	Ei	596	99,2	576	98,3	1172	98,7
	Kyllä	5	0,8	10	1,7	15	1,3
	Yht.	601	100	586	100	1187	100

Huomautus.

^a Kokonaismäärässä ei ole huomioitu puuttuvia tietoja.

6.3.4 Koulumenestystä kuvaavat muuttujat

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin myös koulumenestyksen yhteyksiä ammatillisten opintojen keskeyttämiseen ja koulu-uupumukseen. Koulumenestyksen mittaamiseen käytettiin nuorten itsensä ilmoittamaa peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen keskiarvoa

sekä yksittäisten oppiaineiden, kuten äidinkielen, englannin, ruotsin ja matematiikan, arvosanoja. Peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen keskiarvo tiedettiin 786 tutkimukseen osallistuneen osalta, ja muuttujan arvot oli annettu kahden desimaalin tarkkuudella. Arvosanojen keskiarvon keskiarvo oli aineistossa 7,72 ($kh=0,73$; $W=[5,20-10]$). Taulukoissa 8 ja 9 on eritelty tarkemmin peruskoulun päättötodistuksen sekä yksittäisten oppiaineiden arvosanojen jakautumista tutkimukseen osallistuneiden kesken.

Taulukko 8

Tutkimukseen osallistuneiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvojen jakautuminen

Keskiarvo	f	%
5.20-6.49	31	4
6.50-7.49	268	34
7.50-8.49	354	45
8.50-9.49	127	16
9.50-10.00	6	1
Total ^a	786	100

Huomautus.

a Kokonaismäärässä ei ole huomioitu puuttuvia tietoja.

Taulukko 9

Tutkimukseen osallistuneiden yksittäisten oppiaineiden arvosanojen jakautuminen

<u>Äidinkieli</u>			<u>Englanti</u>			<u>Ruotsi</u>			<u>Matematiikka</u>		
arvosana	f	%	arvosana	f	%	arvosana	f	%	arvosana	f	%
5	16	2	5	34	3,5	5	110	11	5	63	6,5
6	107	11	6	221	22	6	285	29	6	223	22
7	303	31	7	310	30,5	7	295	30	7	274	27
8	358	37	8	260	25,5	8	189	19	8	273	27
9	175	18	9	158	15,5	9	82	8	9	146	15
10	13	1	10	31	3	10	30	3	10	24	2,5
Total ^a	972	100		1014	100		991	100		1003	100

Huomautus.

a Kokonaismäärässä ei ole huomioitu puuttuvia tietoja.

6.3.5 Koulu-uupumus-muuttuja

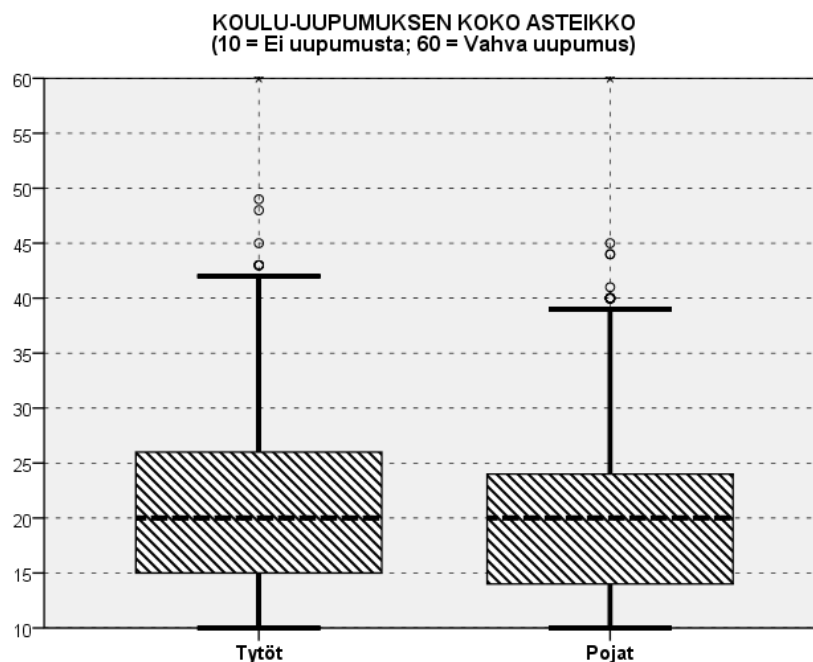
Koulu-uupumuksen mittaamiseen käytettiin Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) luomaa BBI-10 koulu-uupumusmittaria. Mittari sisältää kymmenen väittämää, jotka yhdessä mittaavat kokonaiskoulu-uupumusta. Näihin väittämiin vastataan asteikolla 1–6 (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Tämän lisäksi mittarissa on vielä kolme alaulottuvuutta, jotka ovat uupumusasteinen väsymys, kynnistyminen ja riittämättömyys. Mittarin

asteikkojen reliabiliteetit Cronbachin alphalla mitattuna ovat pienimmillään 0.74 ja suurimmillaan 0.94 (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Mittarin asteikkoja voitiin siis pitää luotettavina ja riittävän yhdenmukaisina.

Näin ollen kokonaiskoulu-uupumuksesta sekä sen alaulottuvuuksista muodostettiin summamuuttujat seuraavasti. Kokonaiskoulu-uupumus-muuttujaan laskettiin yhteen kaikkien väittämien vastausarvot. Uupumusasteinen väsymys -muuttujaan taas summattiin väitteiden 1, 4, 9 ja 10 vastausarvot. Kynnistyminen -muuttujaan summattiin väitteiden 2, 5, ja 6 vastausarvot. Ja viimeiseksi riittämättömyys-muuttujaan laskettiin yhteen väitteiden 3, 7 ja 8 vastausarvot.

Koska mittari on normitettu, voitiin tuloksia verrata sukupuolta ja koulustetta vastaaviin normatiivisiin intensiteettijakaumiin. BBI-10 kokonaispistemääriä voi siis verrata sukupuolen ja koulutusasteen mukaisia persentiilejä vastaaviin pistemääriin (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 99). Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 98–99) mukaan kohonneesta koulu-uupumusriskistä puhutaan, kun nuoren saama kokonaiskoulu-uupumuksen raakapistemäärä ylittää 70 persentiilin rajan, mikä on tytöillä 31 ja pojilla 25 pistettä. Selvästi kohonneesta koulu-uupumusriskistä puhutaan heidän mukaansa silloin, kun saatu raakapistemäärä ylittää 90 persentiilin rajan, mikä taas on tytöillä 38 ja pojilla 33 pistettä.

Opiskelijoille laskettiin yksilölliset kokonaiskoulu-uupumustilaa kuvaavat pistemäärät, jotka suhteutettiin normitettuihin persentilirajoihin. Havaittiin, että tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat keskimäärin vähemmän uupuneita verrattuna mittarin normiaineistoon. Naispuolisista vastaajista yli 70 persentiiliin eli kohonneeseen koulu-uupumusriskiryhmään sijoittui 13 prosenttia vastaajista ja vain noin 4 prosenttia sijoittui yli 90 persentiiliin eli ryhmään, jossa koulu-uupumusriski oli selvästi kohonnut. Myös miespuolisten vastaajien kohdalla koulu-uupumus oli vähäisempää, sillä vain 23 prosentilla vastaajista on kohonnut koulu-uupumusriski ja noin 7 prosentilla koulu-uupumusriski oli selvästi kohonnut. Kokonaiskoulu-uupumusjakauman tarkempaa sijaintia ja hajontaa vastaajien välillä voidaan tarkastella laatikko-jana-kuviosta 1, jossa raakapisteiden jakautuminen on esitetty sukupuolittain.

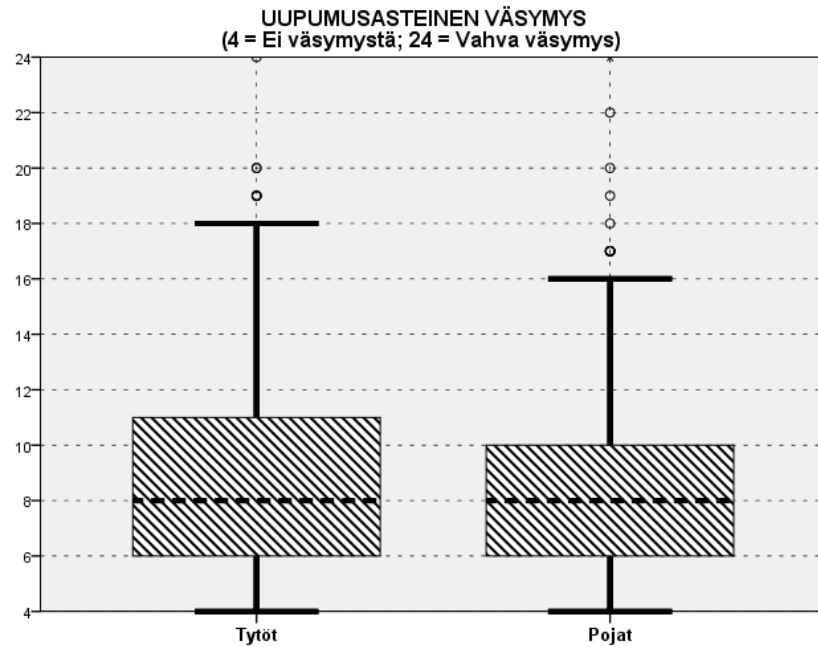


Kuvio 1. Tutkimukseen osallistuneiden kokonaiskoulu-uupumuksen määrän jakauma laatikko–jana-kuviolla¹ esitettyinä.

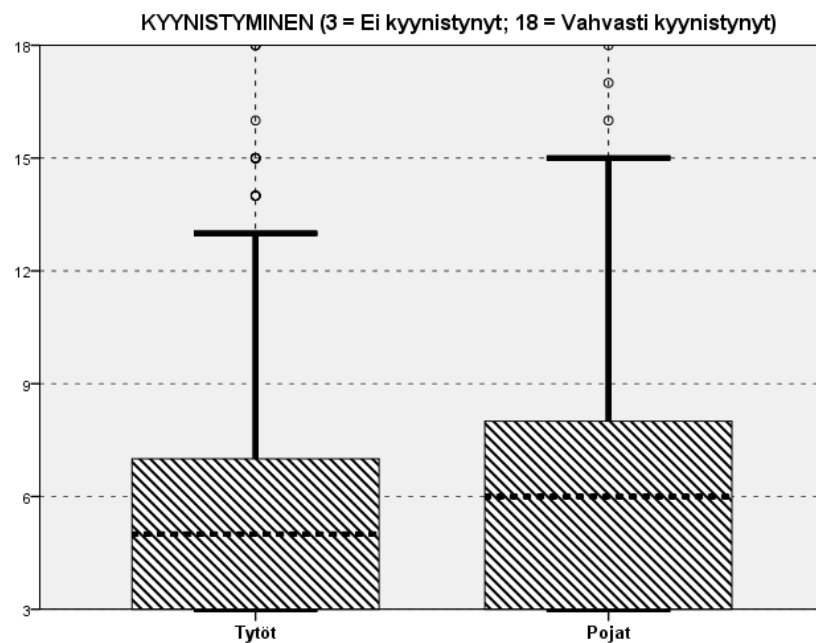
Uupumusasteisen väsymyksen kohdalla Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) mukaan kohonneen koulu-uupumusriskin raja on tytöillä 13 ja pojilla 10 pistettä. Selvästi kohonneesta koulu-uupumusriskistä taas on heidän mukaansa kyse silloin, kun saatu raakapistemäärä on tytöillä vähintään 17 pistettä ja pojilla 13 pistettä. Kyynistymisen kohdalla kohonneen riskin raja on sekä tytöillä että pojilla 8 pistettä ja selvästi kohonneen riskin raja taas tytöillä 12 ja pojilla 11 pistettä. Riittämättömyyden kohdalla kohonneen koulu-uupumusriskin raja kulkee tytöillä 10 ja pojilla 8 pisteen kohdalla ja selvästi kohonneen riskin raja tytöillä 13 ja pojilla 11 pisteessä. (Salmela-Aro ja Näätä-

¹ Laatikko-jana -kuvaaja eli boxplot esittää jakauman sijainnin ja hajonnan. Kuvaajassa laatikko käsittää kvartiilivälin eli 50 % havainnoista, ja keskellä oleva poikkiviiva osoittaa mediaanin. Janan päiden väliin sopivat siis kaikki muut paitsi voimakkaimmin poikkeavat havainnot eli outlierit, joita on kuviossa merkitty ympyröillä. (Nummenmaa, 2010, s. 83–85.) Esimerkiksi kuviossa 1 tutkittavista keskimmaisella 50 %:lla tytöistä kokonaiskoulu-uupumuksen pistemäärä vaihtelee välillä 15–26, ja lähes kaikkien naispuolisten tutkittavien kokonaiskoulu-uupumus sijoittuu pistevälille 10–42.

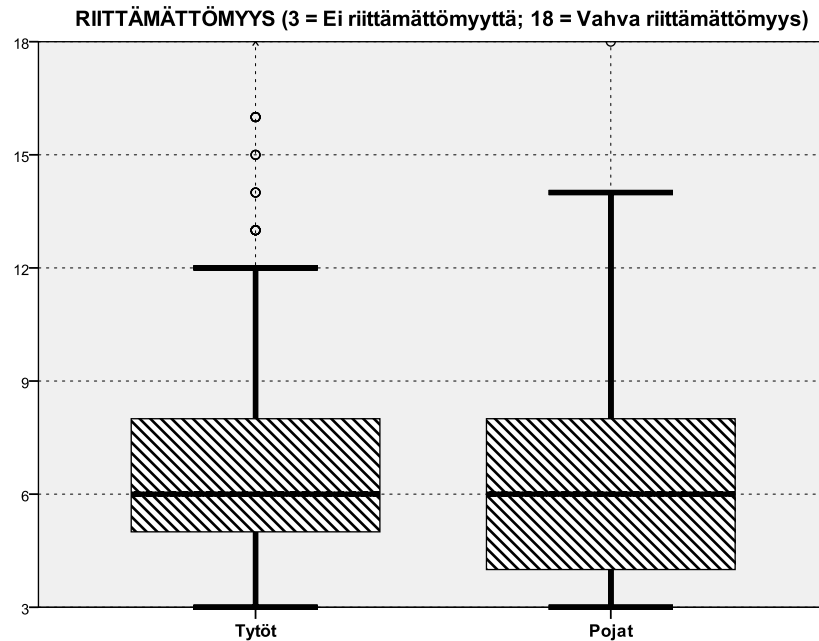
nen, 2005, s. 98–99.) Uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden sekä riittämättömyyden jakaumien tarkempia sijainteja sekä hajontoja esitellään kuvioissa 2, 3 ja 4.



Kuvio 2. Uupumusasteisen väsymisen määrän jakauma esitettynä laatikko–jana-kuviolla.



Kuvio 3. Kyynistymisen määrän jakauma esitettynä laatikko–jana-kuviolla.



Kuvio 4. Riittämättömyyden määrän jakauma esitettynä laatikko–jana-kuviolla.

6.4 Analyysit

6.4.1. Ammatillisten opintojen keskeyttäminen

Ammatillisten opintojen keskeyttämistä tutkittaessa käytettiin analyysimenetelminä χ^2 -riippumattomuustestausta, multinomista logistista regressioanalyysiä sekä yksisuuntaista varianssianalyysiä. Kun tutkittiin opiskelijoiden sukupuolen, iän, koulutustaustan sekä erityisopetustaustan vaikutuksia keskeyttämiseen käytettiin χ^2 -riippumattomuustestausta, sillä nämä muuttujat kuten myös ammatillisten opintojen keskeyttämistä kuvaava muuttuja olivat kategorisia. Nummenmaata (2010, s. 305–306) mukaillen näille muuttujille tehtyjen khiin neliö -testausten yhteydessä tarkasteltiin myös kontingenssitauluissa esitettyjä frekvenssijakaumia ja prosentuaalisia osuuksia.

Tutkittaessa koulumenestyksen yhteyksiä ammatillisten opintojen keskeyttämiseen oli selitettävä muuttuja kolmiluokkainen, jolloin käytettiin aiemmin mainittua logistista regressioanalyysiä. Koska muuttujista luotujen regressiomallien sopivuus ja selitysaste vaihtelivat paljon (Nummenmaa, 2010, s. 340–342), tarkistettiin yhteyksiä

vielä lopuksi yksisuuntaisella varianssianalyysillä kiinnostavien muuttujien kohdalla. Tällöin tarkastelussa huomioitiin tutkimusasetelma käänteisenä eli oliko keskeyttäneiden arvosanoissa eroja verrattaessa opintojaan jatkaviin opiskelijoihin.

Niin logistisen regressioanalyysin kuin varianssianalyysinkin kohdalla ongelmana oli keskeyttäneiden vähäinen määrä. Esimerkiksi varianssianalyysin yhteydessä olisi ollut tärkeää, että vertailtavat ryhmät olisivat olleet yhtä suuret (Nummenmaa, 2010, s. 194). Solufrekvenssit olivat nyt useamman analyysin kohdalla melko alhaiset juuri keskeyttäneiden kohdalla, mikä vaikutti tulosten luotettavuuteen. Niinpä tutkimusta tehtäessä haluttiin varmistaa, että vältyttäisiin tyypin 1 virheen tekemiseltä eli Nummenmaan (2010, s. 151) mukaan siltä, että tuloksia yleistettäisiin liian kevein perustein merkitseviksi. Varianssianalyysin yhteydessä tämä huomioitiin tarkastelemalla, mitkä ryhmäkeskiarvot erityisesti poikkesivat toisistaan Post hoc -testauksen avulla.

Eriteltäessä vielä tarkemmin peruskoulun aikaisen koulumenestyksen vaikutuksia ammatillisten opintojen keskeyttämisiin erityisopetusta saaneilla opiskelijoilla käytettiin analyysimenetelmänä Kruskal–Wallisin-testiä, joka on yksisuuntaisen varianssianalyysin epäparametrinen vastine. Tähän päädyttiin Nummenmaan (2010, s. 194) ohjeiden perusteella, sillä varianssianalyysin oletukset eivät täytyneet muun muassa ryhmäkokojen ja vertailtavien ryhmien samansuuruisuus oletuksen osalta. Kun tarkasteluun otettiin vain esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta saaneet tai peruskoulussa yksilöllistetyin tavoittein opiskelleet opiskelijat, jäivät ryhmäkoot keskeyttäneiden osalta alle 20 vastaajaan per ryhmä ja joidenkin muuttujien kohdalla jopa alle kymmeneen vastaajaan.

6.4.2 Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten koulu-uupumus

Tutkittaessa opiskelijoiden peruskoulun aikaisen erityisopetustaustan yhteyksiä ammatillisessa koulutuksessa muodostuvaan kokonaiskoulu-uupumukseen, uupumusasteiseen väsymykseen ja riittämättömyyden tunteisiin käytettiin analyysimenetelmänä riippumattomien otosten t-testiä. Kyynistymisen kohdalla käytettiin parametritonta Mann-Whitneyn U-testiä, sillä muuttujan jakauma ei ollut normaali. Kun taas tutkittiin keskiarvo-muuttujan ja koulu-uupumuksen yhteyksiä, käytettiin yhtenäisvaihtelua hyödyntäviä menetelmiä, kuten tarkasteltiin sirontakuvioita sekä muuttujien välisiä korrelaati-

oita. Korrelaatioiden tarkastelussa käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa sekä kyynistymisen kohdalla Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa.

Koska erityisopetustaustaa tarkasteltaessa havaittiin yläkoulun osaikaisella erityisopetuksella ja koulu-uupumuksella olevan yhteyttä sekä mahdollisesti myös keskiarvon olevan yhteydessä koulu-uupumukseen, haluttiin lopuksi vielä tarkastella näiden muuttujien yhteisvaikutuksia kokonaiskoulu-uupumukseen ja sen osaluksiin. Analyysimenetelmäksi valittiin kaksisuuntainen varianssianalyysi ja tätä varten keskiarvo muuttuja koodattiin vielä viisiluokkaiseksi muuttujaksi.

6.4.4 Muut analyysit

Koulumenestystä ja koulu-uupumusta kuvaavien muuttujien normaalijakaumaoletukset testattiin Kolmogorov-Smirnovin testillä. Koulumenestyksen osalta arvosanojen keskiarvo oli normaalisti jakautunut, vaikkakin ensin tulos näytti normaalijakaumasta poikkeavaa arvoa ($p < .001$). Nummenmaan (2010, s. 155) mukaan testi kuitenkin arvioi melko herkästi jakauman ei-normaaliksi, vaikka poikkeama olisi pieni. Niinpä hän suosittelee tarkastelemaan testin ohella myös jakauman vinous- ja huipukkuuskertoimia (*skewnes* ja *kurtosis*) sekä jakauman visuaalista kuvaajaa. Sekä vinous (.100) että huipukkuus (-.051) olivat itseisarvoltaan ykköstä pienempiä, joten arvosanojen keskiarvon jakaumaa pidettiin normaalina (Nummenmaa, 2010). Jakauman vinouskerroin oli positiivinen, ja myös kuvaajaa tarkasteltaessa havaittiin jakauman olevan aavistuksen vino oikealle eli hieman suurempi osa havainnoista oli keskiarvoa matalampia.

Yksittäiset arvosanat (AI, EN, RU, MA) taas toteuttivat järjestysasteikollista mitta-asteikkoa kuten kouluarvosanat yleensä ja myös niiden kohdalla testattiin normaalijakaumaoletusta. Englanti (.159), ruotsi (.416) ja matematiikka (.043) olivat jakaumaltaan vinoja oikealle. Niiden kohdalla oli keskiarvoa matalampia arvosanoja jonkin verran enemmän kuin keskiarvoa korkeampia. Sen sijaan äidinkielen vinousaste (-.183) oli negatiivinen, joten äidinkielen kohdalla taas keskiarvoa korkeampia arvosanoja oli jonkin verran enemmän kuin keskiarvoa matalampia. Vinous- ja huipukkuuskertoimet olivat kuitenkin itseisarvoltaan ykköstä pienempiä, joten aineistoa pidettiin normaalisti jakautuneena myös yksittäisten oppiaineiden kohdalla.

Lisäksi testattiin kokonaiskoulu-uupumuksen ja sen osa-alueiden normaali-jakaumaoletusta samalla testillä. Tulos tuki vaihtoehtoista hypoteesia, joten tarkastelua jatkettiin taas tutkimalla jakaumien muotoja sekä vinous ja huipukkuus kertoimia. Kokonaiskoulu-uupumus, uupumusasteisen väsymys sekä riittämättömyys olivat normaalisti jakautuneita. Sen sijaan kyynisyyden kohdalla sekä vinous (1,162) että huipukkuus (1,187) olivat itseisarvoltaan ykköstä suurempia, joten normaalijakaumaoletus ei täyttynyt. Kyynisyyttä tarkasteltaessa hyödynnettiin epäparametrisia testejä.

Tarkastelun kriittiseksi rajaksi valittiin tässä tutkimuksessa $p=0.01$, sillä haluttiin välttyä tyypin 1 virheiltä. Tällä tarkoitetaan Nummenmaan (2010, s. 151) mukaan sitä, että nollahypoteesi hylätään virheellisesti ja liian kevein perustein tilastollisen analyysin yhteydessä. Nummenmaa jatkaa, että toki asetettaessa kriittinen merkitsevyysraja liian tiukaksi, voidaan lisätä todennäköisyyttä sortua tyypin 2 virheeseen eli vaihtoehtoisen hypoteesin hylkäämiseen, vaikka sen olisi pitänyt jäädä voimaan. Tarkasteltavien ryhmien ollessa kuitenkin joidenkin keskeyttämisanalyysien yhteydessä melko pieniä, huomioitiin tällöin myös tilastollisesti melkein merkitsevät tulokset ($p<0.05$). Tällöin varianssianalyysien yhteydessä tarkasteltiin myös efektikokoja, joiden mittana käytettiin ositettua etan neliötä (η_p^2). Efektikoon tarkastelussa, on Nummenmaan (2010, s. 394) mukaan se hyöty, että se lisää tutkimuksen vertailtavuutta ja täydentää tilastollisen merkitsevyytason testaamista.

7 TULOKSET

7.1 Sukupuolen, iän ja koulutusalan yhteydet keskeyttämisspäätöksiin

Tämän tutkimuksen kuvailevissa analyyseissa tarkasteltiin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten sukupuolen, iän sekä koulutusalan vaikutuksia ammatillisten opintojen keskeyttämiseen ensimmäisenä opiskeluvuonna. Tarkastelussa käytettiin χ^2 -riippumattomuustestausta, jonka yhteydessä havaittiin opintojen keskeyttämisen olevan jonkin verran yleisempää tytöillä kuin pojilla ($\chi^2(2)=6.794$, $p<.05$). Sukupuoltakin merkittävämpi vaikutus oli kuitenkin opiskelijoiden iällä. Ammatillisten opintojen keskeyttäminen ei ollut tässä tutkimuksessa yleisintä suoraan peruskoulusta tulleiden ryhmässä, vaan hieman vanhempien eli yli 16-vuotiaiden opiskelijoiden joukossa ($\chi^2(2)=26.179$, $p<.01$).

Myös opiskelualalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen ($\chi^2(12)=28.974$, $p<.01$). Suhteessa eniten opintonsa keskeyttäneitä oli luonnontieteiden alalla, jossa jopa 23,5 % opiskelijoista keskeytti ammatilliset opintonsa ensimmäisen vuoden aikana. Näistä 5,9 % oli positiivisia ja 17,6 % negatiivisia keskeyttäjiä. Toiseksi eniten keskeyttämisä tuli ensimmäisenä opiskeluvuotena matkailu-, ravitsemus-, ja talousalan opiskelijoiden joukosta (13,7 %), joista noin puolet keskeytti positiivisista syistä ja puolet taas negatiivisista. Kaikista vähinten keskeyttämisä tapahtui yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla, josta vain 3,6 % opiskelijoista keskeytti opintonsa. Näistä puolet oli positiivisia ja puolet negatiivisia keskeyttäjiä.

7.2 Erityisopetustausta ja ammatillisten opintojen keskeyttäminen

Tarkasteltaessa erityisopetustaustan yhteyksiä ammatillisten opintojen keskeyttämiseen χ^2 -riippumattomuustestauksella havaittiin, etteivät opintojaan jatkavat ja ammatilliset opintonsa joko positiivisista tai negatiivisista syistä keskeyttäneet opiskelijat eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi erityisopetustaustan osalta. Erityisopetustaustan tarkastelu sisälsi seuraavat muuttujat: alakoulun aikainen erityisopetustausta, yläkoulun aikainen erityisopetustausta, alakoulun aikainen osa-aikainen erityisopetustausta, ylä-

koulun aikainen osa-aikainen erityisopetustausta sekä HOJKS-peruskoulussa (HOJKS AI/EN/RU/MA/kaikki aineet).

Sen sijaan ruotsin ja kaikkien oppiaineiden yksilöllistämispäätösten osalta löytyi jonkinasteisia yhteyksiä. Peruskoulun ruotsin opinnoissa yksilöllistetyt opiskelijat keskeyttivät ammatilliset opintonsa muita opiskelijoita useammin ($p < .05$). Positiivisia keskeyttäjiä ruotsin opinnoissa yksilöllistetyistä oli 8 % ja negatiivisia keskeyttäjiä 10 %. Kaikkien oppiaineiden yksilöllistäminen peruskoulussa taas näytti lisäävän keskeyttämisriskiä erityisesti positiivisten keskeyttämisten kohdalla (20 %), mutta myös negatiivisten keskeyttämisten kohdalla (7 %), ($p < .01$). Edellä kuvatut yhteydet on koottu tarkemmin taulukossa 10.

Taulukko 10

Erityisopetustaustan yhteys ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen

Erityisopetustausta	Keskeyttäminen ^a		
	χ^2	df	p
EO-alakoulu	0.405	2	.817
EO-yläkoulu	2.616	2	.270
Osa-aika EO-alakoulu	2.778	2	.249
Osa-aika EO-yläkoulu	3.112	2	.211
HOJKS-peruskoulussa	1.569	2	.456
HOJKS AI	4.838	2	.089
HOJKS EN	2.745	2	.254
HOJKS RU	7.54	2	.023*
HOJKS MA	5.112	2	.078
HOJKS kaikki aineet	10.48	2	.005**

Huomautukset

a Keskeyttäminen-muuttuja sisältää luokat: opintojaan jatkavat, positiiviset keskeyttäjät ja negatiiviset keskeyttäjät

* $p < .05$, ** $p < .01$

7.3 Koulumenestys ammatillisten opintojen keskeyttämisen taustalla

Tässä tutkimuksessa peruskoulun aikainen koulumenestys keskiarvoon pohjautuen ei selittänyt koulutuksen keskeyttämistä ammatillisessa koulutuksessa ensimmäistä vuotaaan opiskelevien nuorten kohdalta. Kun ammatillisten opintojen keskeyttämistä siis selitettiin peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen keskiarvolla, todettiin logistisen regressiomallin sopivan tähän huonosti ($\chi^2(206)=21.767$, $p > .05$). Malli ei toistanut alku-

peräistä aineistoa riittävästi ($\chi^2(0)=.000$, $p=0$), vaan selitti aineiston vaihtelusta vain noin 6 % ($R^2=.057$) ja luokitteli keskeyttämisiä koskevista havainnoista oikein vain 11,5 %.

Myös selitettäessä keskeyttämistä yksittäisten oppiaineiden (AI/EN/MA/RU) arvosanoilla, käytettiin logistista regressioanalyysia. Regressiokerrointen tarkastelussa havaittiin matematiikan arvosanan ($p=.041$) sopivan selittäjäksi kyseisessä mallissa. Sen sijaan muut arvosanat kuten äidinkieli ($p=.542$), englanti ($p=.397$) ja ruotsi ($p=.150$) eivät olleet yhteydessä opintojen keskeyttämiseen. Regressiomallin sopivuus kokonaisuudessaan oli kuitenkin heikko ($\chi^2(40)=46.617$, $p>.05$). Kyseinen malli selitti aineiston vaihtelusta vain 10 % ($R^2=.103$), ja vaikka 92 % havainnoista luokiteltiin oikein, keskeyttämisiä koskevista havainnoista oikein meni vain alle 1 %. Koska matematiikan kohdalla kuitenkin havaittiin viitteitä yhteyksistä, jatkettiin tarkastelua kyseisen oppiaineen kohdalla vielä varianssianalyysillä.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla havaittiin matematiikan arvosanan vaikuttavan ammatillisten opintojen keskeyttämiseen tilastollisesti melkein merkittävästi ($F_{2,1000}=3.355$, $p.035$, $\eta_p^2=.007$). Ei voitu kuitenkaan tietää, mihin suuntaa ryhmien välinen ero muodostui, eli vaikuttiko matematiikan arvosana positiiviseen vai negatiiviseen keskeyttämiseen. Post hoc -vertailun (LSD) perusteella havaittiin, että ainoastaan negatiivisten keskeyttäjäien ($M=6.88$, $SD=1.14$) ja opintojaan jatkaneiden opiskelijoiden ($M=7.31$, $SD=1.21$) ryhmäkeskiarvot poikkesivat toisistaan matematiikan arvosanojen osalta tilastollisesti melkein merkittävästi ($p<.05$).

7.4 Koulumenestyksen merkitys keskeyttämisissä erityisopetustaustaisilla

Tarkasteltaessa pelkästään erityisopetustaustaisten alaryhmiä Kruskal-Wallis testillä, ei havaittu peruskoulun aikaisella keskiarvolla (KA) tai yksittäisten oppiaineiden arvosanoilla (AI/EN/RU/MA) olleen yhteyksiä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ammatillisten opintojen keskeyttämisiin. Sen sijaan oppiainekohtaisten yksilöllistämisten kohdalla havaittiin, että peruskoulun aikaisella ruotsin arvosanalla oli vaikutusta opiskelijan ammatillisten opintojen sekä positiiviseen että negatiiviseen keskeyttämiseen, jos opiskelijalle oli peruskoulussa tehty ruotsin ($\chi^2(2)8.537=$, $p<.05$), matematiikka-

kan ($\chi^2(2)=6.605$, $p<.05$) tai englannin yksilöllistäminen ($\chi^2(2)=7.934$, $p<.05$). Tuloksen on koottu yhteen taulukossa 11.

Taulukko 11

Koulumenestyksen yhteydet keskeyttämiseen erityisopetustaustaisilla

Koulumenestys		Keskeyttäminen ^a
		χ^2
EO-alakoulu	KA	1.933
	AI	3.489
	EN	.703
	RU	1.415
	MA	.526
EO-yläkoulu	KA	3.473
	AI	3.531
	EN	1.577
	RU	4.135
	MA	.700
Osa-aika EO-alakoulu	KA	.219
	AI	.472
	EN	4.449
	RU	5.085
	MA	3.267
Osa-aika EO-yläkoulu	KA	3.507
	AI	.496
	EN	1.310
	RU	.272
	MA	2.973
HOJKS-peruskoulussa	KA	3.421
	AI	3.353
	EN	1.588
	RU	3.932
	MA	.376
HOJKS AI	KA	4.652
	AI	5.073
	EN	1.957
	RU	3.135
	MA	.227
HOJKS EN	KA	1.656
	AI	1.796
	EN	2.410
	RU	7.934*
	MA	.118

(jatkuu)

Taulukko 11 (jatkuu)

HOJKS RU	KA	2.192
	AI	1.483
	EN	2.360
	RU	8.537*
	MA	.378
HOJKS MA	KA	1.602
	AI	.967
	EN	2.193
	RU	6.605*
	MA	.152
HOJKS kaikki aineet	KA	-
	AI	2.406
	EN	2.608
	RU	4.853*
	MA	1.265

Huomautukset

a Keskeyttäminen-muuttuja sisältää luokat: opintojaan jatkavat, positiiviset keskeyttäjät ja negatiiviset keskeyttäjät

* $p < .05$

7.5 Erityisopetustaustan vaikutukset ammatillisessa koulutuksessa uupumiseen

Riippumattomien otosten t-testin sekä Mann-Whitneyn U-testin perusteella koulu-uupumuksen kokonaistaso oli korkeampi niillä opiskelijoilla, jotka olivat yläkoulussa saaneet osa-aikaista erityisopetusta kuin niillä opiskelijoilla, jotka eivät olleet sitä saaneet ($t(564)=-3.813$, $p<.001$). Yläkoulussa osa-aikaista erityisopetusta saaneet opiskelijat kokivat ammatillisessa koulutuksessa opiskellessaan enemmän uupumusasteista väsymystä ($t(562)=-3.459$, $p<.01$), kyynisyyttä ($U=125980$ $p<.01$) sekä riittämättömyyden tunteita ($t(570)=-3.990$, $p<.001$) kuin kanssa opiskelijansa. Sen sijaan muiden erityisopetusta kuvaavien muuttujien kohdalla tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä koulu-uupumukseen ei näytä olevan kuten taulukko 12 esittää.

Taulukko 12

Erityisopetustaustan yhteys ammatillisessa koulutuksessa uupumiseen

Erityisopetus- tausta	Kokonaiskou- lu-uupumus t	Uupumusastei- nen väsymys t	Kyynistymi- nen U	Riittämättö- myys t
EO-alakoulu	-1.122	-1.316	59955.5	-1.044 ^a
EO-yläkoulu	-1.334 ^a	-1.237	60910.5	-1.447 ^a
Osa-aika EO- alakoulu	-1.618	-1.833	156242	-1.919
Osa-aika EO- yläkoulu	-3.813 ^{a***}	-3.459 ^{a**}	125980 ^{**}	-3.990 ^{a***}
HOJKS- peruskoulussa	-1.291	-1.425	65174.5	-1.264
HOJKS AI	-.443	-.358	47743.5	-.716
HOJKS EN	-1.596	-1.826	40500	-1.369
HOJKS RU	-1.819	-1.449	24191.5 [*]	-1.561
HOJKS MA	-.501	-.826 ^a	32708	-.055
HOJKS kaikki aineet	1.930	1.463	5926.5	1.480

Huomautukset

a Equal variances not assumed

* p <.05, ** p <.01, *** p <.001

7.6 Aiempi koulumenestys ja ammatillisissa opinnoissa uupuminen

Peruskoulun aikaisen koulumenestyksen (KA/AI/EN/RU/MA) ja ammatillisessa koulutuksessa muodostuvan koulu-uupumuksen ja sen ulottuvuuksien jakautumista sirontakuvioissa tarkasteltaessa havaittiin muuttujien sijoittuvan koordinaatistoon melko satunnaisesti. Näin ollen todettiin, ettei näiden muuttujien välillä voi olla voimakasta lineaarista yhteyttä. Tarkastelua jatkettiin vielä vertailemalla Pearsonin tulomomenttikorrelaatioita kyseisten muuttujien välillä. Kyynistymisen kohdalla vertailtiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa muuttujan normaalijakaumanoletuksen jäädessä täyttymättä. Tuloksia on havainnollistettu taulukossa 13.

Taulukko 13

Peruskoulun aikaisen koulumenestyksen yhteydet koulu-uupumukseen

	N		r
		<u>Keskiarvo</u>	
Kokonais-koulu-uupumus	781		-.116**
Kyynistyminen ^a	783		-.146**
Riittämättömyys	781		-.121**
		<u>Äidinkieli</u>	
Kyynistyminen ^a	967		-.115**
		<u>Matematiikka</u>	
Riittämättömyys	996		-.106**

Huomautukset

Taulukossa esitellään vain tilastollisesti merkitykselliset ($p < .01$) yhteydet koulu-uupumuksen ulottuvuuksien ja koulumenestyksen osalta.

^a Käytetty Spearmanin korrelaationkerrointa

** $p < .01$

Kuten taulukko osoittaa, peruskoulun aikaisella koulumenestyksellä on negatiivinen yhteys koulu-uupumukseen. Korrelaatiokerrointen suuruudet jäävät kuitenkin jokaisen muuttujan kohdalla alle $-.2$:n. Vaikka opiskelijoiden keskiarvot sekä äidinkielen ja matematiikan arvosanat korreloivat kokonaiskoulu-uupumuksen, kyynistyksen sekä riittämättömyyden kanssa tilastollisesti merkitsevästi, ovat tässä tutkimuksessa havaitut yhteydet todella heikkoja. Nummenmaan (2010, s. 290–292) mukaan r :n ollessa $\pm .3$, on yhteys lähes olematon, vaikkakin hän jatkaa, että ihmistieteissä on usein vaikea saada voimakkaita korrelaatioita. Heikkojakin yhteyksiä voidaan siis Nummenmaan mukaan pitää mielenkiintoisina. Tässä tutkimuksessa yhteyksiä pidetään kuitenkin lähinnä suuntaa antavina.

Lopuksi tutkittiin vielä yläkoulussa saadun osa-aikaisen erityisopetuksen ja peruskoulun aikaisten keskiarvojen yhdysvaikutusta koulu-uupumukseen eli eroaako erityisopetuksessa olleiden koulu-uupumus jotenkin merkittävästi, kun keskiarvo heikenee tai parantuu. Verrattaessa ryhmiä keskenään havaittiin, ettei osa-aikaisella erityisopetustaustalla ja keskiarvolla ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta koulu-uupumuksen kehittymiseen. Myöskään tarkasteltaessa pelkästään yläkoulussa erityisopetusta saaneita ei havaittu keskiarvolla olevan yhteyttä heidän koulu-uupumukseensa.

8 POHDINTA

Tutkimuksessa kartoitettiin ammatillisten perusopintojen keskeyttämiseen johtavia tekijöitä ensimmäistä vuottaan opiskelevien nuorten keskuudessa. Tarkastelun kohteena olivat muun muassa yleisten tekijöiden kuten sukupuolen, iän ja koulutusalan yhteydet keskeyttämiseen. Tämän lisäksi tutkittiin peruskoulun aikaisen erityisopetustaustan ja aiemman koulumenestyksen yhteyksiä edellä mainittuun ilmiöön sekä havainnoitiin näiden yhteyksiä myös koulu-uupumukseen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tässä luvussa kuvataan vielä keskeisimpiä tutkimustuloksia ja pohditaan niiden merkityksiä sekä lopuksi arvioidaan tutkimusta ja esitellään jatkotutkimusehdotukset.

8.1 Keskeyttäminen sukupuolen, iän ja koulutusalan näkökulmasta

Tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että keskeyttäminen oli jonkin verran yleisempää työillä kuin pojilla, mikä vastaa valtakunnallisia tilastointeja (Tilastokeskus, 2009c). Iän suhteen tarkasteltuna keskeyttäminen ei näyttänyt olevan yleisintä suoraan peruskoulusta tulleiden joukossa, vaikka on voitu osoittaa, etteivät kaikki nuoret saa riittävästi tukea valintoihinsa (Kuronen, 2010, s. 329; Lämsä, 2009a, s. 3; Vehviläinen, 2008, s. 16). Keskeyttämissä tapahtui näet eniten yli 16-vuotiaiden ryhmässä. Ammatillisten opintojen keskeyttämisen ehkäisyyn on Suomessa kuitenkin panostettu jo yli vuosikymmenen ajan (Pirttiniemi, 2005), joten näyttää siltä, että useissa yhteyksissä (ks. muun muassa Kumpulainen, 2011; Launonen, 2005; Numminen & Quakrim-Soivio, 2007; Opetusministeriö, 2005; Vehviläinen, 2003) korostettu nivelvaihtely on alkanut tuottaa tulosta. Henkilökohtainen ohjaus ja tuki eivät silti saisi jäädä vain nivelvaiheisiin, vaan kuten Päivänsalo (2002, s. 24–26) toteaa, on keskeyttämisten ehkäisyssä tärkeää, että nuorille tarjotaan riittävästi ohjausta opintoihinsa läpi koko opiskeluajan. Keskeyttäneiden opiskelijoiden kohdalla on myös tuettava koulutukseen paluuta, sillä suurempi osa suunnittelee paluuta kuin oikeasti uskaltaa palata (Woosley, 2004, s. 295).

Myös koulutusala näyttäisi ennustavan keskeyttämistä. Eniten keskeyttämissä tapahtui luonnontieteiden koulutuslalla (23,5 %), joka on ollut myös valtakunnallisesti keskeyttämistilastojen (Tilastokeskus, 2009c) kärjessä. Toiseksi eniten keskeyttämissä oli matkailu- ravitsemus- ja talousalalla (13,7 %). Vähinten keskeyttämissä

tapautui yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla (3,6 %), joka olikin Lankisen ja Puskan (2009, s. 4) mukaan yksi vuoden 2009 yhteishaun suosituimmista aloista. Koulutusalojen suosion ohella keskeyttämisiin saattaa vaikuttaa myös alojen työllistymisnäkyvät. Opetushallituksen (2007b) mukaan esimerkiksi matkailu- ravitsemis- ja talousalalla työvoiman tarve vaihtelee melko paljon vuodenaikojen ja alueiden mukaan, mikä osaltaan saattaa vaikuttaa alan työllisyysnäkyymiin ja sitä myötä mahdollisesti vaikuttaa myös keskeyttämispäätöksiin.

Tämän tutkimuksen negatiivisista keskeyttäjäistä 32 prosenttia oli maininnut keskeyttämisensä syyksi väärän alavalinnan. Väärä alavalinta liittyy usein pakkovalintaan ja Ihatsun ja Koskelan (2001) mukaan osa nuorista joutuu laskemaan pisteensä yhteen ja katsomaan, mihin ne riittävät. Voidaan todeta, että nuoret tarvitsisivat enemmän Kurosenkin (2010) peräänkuuluttamaa tukea ja ohjausta ammatinvalintaprosessissaan. Ammatillisten oppilaitosten olisikin kiinnitettävä enemmän huomiota koulutusalojen yhdenvertaiseen markkinointiin, jotta kilpailu koulutusalojen välillä olisi tasaisempaa. Lisäksi nuoria olisi tiedotettava riittävästi kunkin alan työllisyysnäkyymistä, ja huomioitava työllistyminen myös tarjottavien koulutuspaikkojen määrässä.

8.2 Keskeyttäneiden erityisopetustausta ja koulumenestys

Tarkasteltaessa peruskoulun aikaisen erityisopetustaustan ja aiemman koulumenestyksen yhteyksiä ammatillisten opintojen keskeyttämiseen ensimmäisenä opiskeluvuonna, käytettiin mittareina seuraavia opiskelijoiden ilmoittamia tietoja: alakoulun ja yläkoulun aikainen erityisopetustausta, henkilökohtaisen tuen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS AI/EN/RU/MA/kaikki aineet), alakoulun ja yläkoulun osa-aikainen erityisopetustausta sekä koulumenestys keskiarvoon ja yksittäisten oppiaineiden (AI/EN/MA/RU) arvosanoihin pohjautuen. Tällöin havaittiin, ettei erityisopetustausta juurikaan vaikuttanut ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Koulumenestyksen kohdalla viitteitä yhteyksistä havaittiin lähinnä matematiikan kohdalla. Tulos on päinvastainen kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on havaittu niin oppimisvaikeuksien (Jahnukainen, 2001, s. 248; Lappalainen, 2001, s. 145–146; Murray, 1997, s. 102; Nurmi, 2009, s. 133, Stein ym., 2011) kuin koulumenestyksenkin (Battin-Pearson ym., 2000, s. 579; Ihatsu & Koskela, 2001, s. 16–20; Lappalainen,

2001, s. 145–146; Murray, 1997, s. 102; Neild ym., 2008, s. 558; Nurmi, 2009, s. 133; O’Higgins, 1997, s. 77; Rintanen, 2000, s. 161; Rumberger & Larson, 1998, s. 30–31; Rumberger, 2001, s. 33) olevan yhteydessä toisen asteen opintojen keskeyttämisiin. Matematiikan arvosanojen yhteydet keskeyttämiseen taas saattavat kertoa siitä, että lisää tukea tarvittaisiin vielä ammatillisessakin koulutuksessa, sillä matematiikka on yksi yleisimmistä syistä osa-aikaiselle erityisopetukselle peruskoulun yläluokilla (Tilastokeskus, 2009a).

Sen sijaan erityisen tuen tarpeista ja erityisopetuksessa vietetyistä tunteista puhuttaessa, pitäisi ottaa huomioon, että nämä tuen tarpeet voivat peruskouluajana sisältää paljon muutakin kuin vain pelkkiä oppimisvaikeuksia. Fletcherin, Lyonin, Fuchsin ja Barnesin (2007, s. 21) mukaan tuen tarpeisiin sisältyvät myös puutteet sosiaalisissa taidoissa sekä tunne-elämän ja tarkkaavaisuuden häiriöt. Saloviita (2006) kritisoikin sitä, ettei erityisopetussiirron yhteydessä aina ole selvää, mistä syistä siirto tehdään. Hän toteaa, että liian usein puhutaan vain erityisen tuen tarpeista lainkaan avaamatta sitä, mitä nämä tarpeet oikeastaan ovat. Saloviita painottaa, että siirtoja tehdään usein liian kevein perustein ja ilman varsinaisia diagnostisia perusteluita. Niinpä erityisopetus näyttääytyy eräänlaisena säilytyspaikkana, jossa HOJKS-päätökset eivät välttämättä kerro juurikaan oppimisvaikeuksista. Ne saattavat varsinkin yläkoulun puolella kertoa esimerkiksi käyttäytymisen häiriöistä tai psyykkisistä ongelmista, joiden vuoksi on nähty tarpeelliseksi sijoittaa oppilas erityisen tuen piiriin.

Toki käyttäytymisen haasteet ja psyykkiset ongelmat aiheuttavat näille oppilaille myös oppimisen haasteita, mutta eivät ehkä enää näy ammatillisessa koulutuksessa yhtä voimakkaina sen jälkeen kun muodollisesta koulutuksesta on siirrytty vapaamuotoisempaan ja käytännönläheisempään koulutukseen. Osalle peruskoulussa erityisen tuen piiriin siirretyistä tämä voi sopia paremmin, ja ongelmat ikään kuin katoavat ammatillisessa koulutuksessa. Kun nuori on löytänyt mieluisan koulutuspaikan, käytösongelmat vähentyvät itsestään ja murrosiän myrskyt ovat takanapäin (Lappalainen, 2000, s. 10). Toisin sanoen tutkimuksen vastaajajoukko voi erityisopetustaustan osalta olla hyvinkin heterogeenista eikä tällä tutkimuksella välttämättä tavoiteta pelkästään oppimisvaikeuksia kokeneita nuoria.

Tarkasteltaessa keskeyttäneitä, havaitaan, että osalla näistä nuorista on peruskoulu itse asiassa sujunut varsin hyvin, ja opiskeluun liittyvät vaikeudet näyttävät alkaneen vasta ammatillisessa koulutuksessa. Kaikille vapaamuotoisempi opiskelu ei sovi yhtä hyvin, vaan opiskelijat voivat kokea olevansa hukassa ja ajautua keskeyttämiin. Kuten Lappalainen (2001, s. 69, 96–97) toteaa, kyse ei siis ole pelkästään oppilaan osaamattomuudesta, vaan koulu ei aina toimi oppilasta huomioivalla tavalla. Huonojen koulukokemusten ohella myös henkilökohtaiset, kouluajan ulkopuolelle liittyvät syyt voivat kasvaa niin merkittäviksi, että nuori ajautuu keskeyttämään (Stearns & Glennie, 2006).

Edellä kuvattu tutkimustulos näyttäisi myös kertovan siitä, että nuoret ovat saaneet riittävästi tukea opintoihinsa peruskoulussa ja erityisopetuksessa vietetyt tunnit ovat auttaneet. Ammatilliseen koulutukseen siirrytään tällöin paremmin valmiuksin kuin aikanaan peruskouluun. Esimerkiksi Lappalaisen (2010, s. 10) mukaan kolmanneksella alakoulussa erityisopetusta tarvinneista ei enää yläkoulussa ole ollut tarvetta tukeen, vaan erityisopetus on auttanut heitä. Ammatillisten opintojen keskeyttämiseen näyttävät siis vaikuttavan myös muut tekijät kuin erityisopetuksessa vietetty aika. Vaikka edellä esitelty tulos ei tutkimuksen kannalta olekaan kovin merkittävä, viittaa se yhteiskunnalliselta kannalta tärkeään tulokseen – erityisopetuksen hyödyllisyyteen. Erityisopetusta ei näet tämän tutkimuksen valossa osoittaudu syrjäytymistä edistäväksi tekijäksi, vaan opiskelijat näyttäisivät saaneen riittävästi tukea jatkaakseen opintojaan ammatillisessa koulutuksessa ilman paineita keskeyttämisestä.

Seuraavaksi tarkastellaan vielä ruotsin kielen haasteiden vaikutuksia ammatillisten opintojen keskeyttämiin, sillä tutkimuksessa saatiin viitteitä näiden yhteyksistä opintojen keskeyttämiseen. Ruotsin opinnoissa yksilöllistetyt opiskelijat näyttäisivät keskeyttävän ammatilliset opintonsa muita opiskelijoita useammin. Tarkasteltaessa pelkästään erityisopetustaustaisia ja heidän koulumenestyksensä yhteyksiä keskeyttämisspäätöksiin, havaittiin tässäkin yhteydessä ainoastaan ruotsin kielen arvosanalla olevan merkitystä.

Ammatillisessa koulutuksessa ruotsin opiskelu on kuitenkin verrattain kevyempää kuin esimerkiksi lukiokoulutuksessa: siinä missä lukiokoulutuksessa opiskellaan pakollista ruotsia viiden kurssin verran, selviää ammatillisessa koulutuksessa

vain yhdellä pakollisella ruotsin kurssilla (Opetushallitus, 2011b). Voidaan siis olettaa, ettei ammatillisen koulutuksen ruotsin opiskelun rima ole ylitsepääsemättömän korkealla. Miksi siis ruotsin kielen haasteet kuitenkin näyttävät indikoivan keskeyttämissä ammatillisessa koulutuksessa?

Muita yksilöllistämispäätöksiä tarkasteltaessa, havaittiin kuitenkin, etteivät englannin tai äidinkielen yksilöllistämiset näyttäneet olevan yhteydessä keskeyttämiseen. Tämän myötä heräsi kysymys, onko ruotsin kohdalla sittenkään kyse kielellisten oppimisvaikeuksien vaikutuksesta, sillä tällöinhän näiden vaikeuksien pitäisi oletettavasti näkyä myös muiden kielten kohdalla. Yhtenä selityksenä ilmiölle oppimisvaikeuksien sijaan voidaan tarjota sitä, että ruotsin kielen haasteet ilmentävätkin motivaatioon liittyviä haasteita.

Määttä kollegoineen (2011) määrittelee motivaation käsitettä niin sisäistä kuin ulkoisista tarpeista lähtevinä. Sisäinen motivaatio lähtee heidän mukaansa ihmisestä itsestään, omasta halusta ja kiinnostuksesta, kun taas ulkoista motivaatiota ohjaavat ihmisen ympäriltä tulevat odotukset, arvot ja käsitykset. Määttän ja kumppaneiden mukaan tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että on yhteiskunnallisesti odotettavaa tavoitella koulutusta ja hyvää työpaikkaa tai perustaa jossakin vaiheessa perhe. He toteavat, että aikuisuuteen siirryttäessä ulkoisesta motivaatiosta tulee keskeisin motivaation muoto. Ruotsin kielen opiskeluun liittyvissä negaatioissa siis heijastuvat mahdollisesti myös yhteiskunnallisessa keskustelussa tällä hetkellä vellovat ristiriidat kielen hyödyllisyydestä.

Kallonen (2011) on todennut, että jatkuva ruotsin kielen ympärillä pyörivä motivaatio- ja asennekeskustelu on huolestuttavaa, sillä se voi kääntyä itseään vastaan. Hänen mukaansa jatkuva huolehtiminen saa aikaan sen, että enemmistö on omaksunut puhetapaansa termin pakkoruotsi. Niinpä joidenkin kohdalla ruotsin kielen opiskelua varjostaa jo alusta alkaen kielteinen leima, josta koulumenestys mahdollisesti kärsii. Motivaation puutteet voivat tulla esiin hyvin monenlaisista yhteyksistä, kuten vaikkapa edellä esitetyistä ruotsin kielen haasteista. Se kertovatko ruotsin kielen haasteet oppimisvaikeuksista vai motivaation puutteesta, on vaikea osoittaa todeksi ja niinpä asia vaatisikin tarkempaa tutkimusta. Kuten Määttä kollegoineen toteaa, ammatillinen kou-

lutus kaipaa lisää sekä yksilöllistä ohjausta että ryhmämuotoista tukea, joilla edistetään oppimisen taitoja ja mahdollisesti myös kasvatetaan opiskelumotivaatiota.

8.3 Erityisopetustausta ja koulu-uupumus

Erityisopetustaustaa ja koulu-uupumusta tarkasteltaessa havaittiin yläkoulussa vastaanotetun osa-aikaisen erityisopetuksen sekä koulu-uupumuksen ja sen osa-alueiden välillä olevan selkeä yhteys. Yläkoulussa osa-aikaista erityisopetusta saaneet opiskelijat kokivat siis ammatillisessa koulutuksessa opiskellessaan kokonaiskoulu-uupumuksensa tason olevan korkeampi kuin kanssa opiskelijoillaan. Sen lisäksi he myös kokivat enemmän riittämättömyyden tunteita, mutta myös enemmän uupumusasteista väsymystä ja kyynisyyttä kuin opiskelutoverinsa.

Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 21–22, 62–63) mukaan kokonaiskoulu-uupumus liitetään ammatillisessa koulutuksessa erityisen tuen tarpeisiin, joihin sisältyvät vaikeudet opetuksen seuraamisessa, yleiset vaikeudet kirjoittamisessa ja lukemisessa sekä todetut oppimisvaikeudet. Nämä ovat Tilastokeskuksen (2009a) mukaan juuri yleisimpiä syitä osa-aikaiselle erityisopetukselle yläkoulussa. Tässä tutkimuksessa koulu-uupumuksen mittaamiseen käytettiin samaa Salmela-Aron ja Näätäsen luomaa BBI10-mittaria, ja tutkimuksen tulos oli linjassa heidän saamiinsa tuloksiin yläkoulun aikaisen, osa-aikaisen erityisopetustaustan osalta.

Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, 23) mukaan koulutuksessa uupuminen koskettaa usein juuri niitä opiskelijoita, jotka ovat jo kohdanneet koulutuspolullaan haasteita. Kuten aikaisemmin on esitetty, peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen siirtyminen on merkittävä tapahtuma nuoren elämässä, ja jos se epäonnistuu, on vaarana koko jatkokoulutusvaiheen epäonnistuminen (Langenkamp, 2009). Tutkimukseen osallistuneiden nuorten hakiessa jatko-opintoihin, on Opetushallituksen (2007a) mukaan käytössä ollut esimerkiksi joustava valinta -järjestelmä eli ammatilliset oppilaitokset ovat voineet ottaa erityisen syyn perusteella 30 % opiskelijoista sisään valintapistemääristä riippumatta. Opetushallituksen mukaan tällaisia syitä ovat olleet esimerkiksi oppimisvaikeudet.

Yläkoulussa osa-aikaista erityisopetusta saaneet eivät kuitenkaan usein kärsi niin laajamittaisista oppimisen vaikeuksista, että heillä olisi mahdollisuuksia hakea joustavassa haussa. Heidän vaikeutensa eivät ole vaatineet HOJKS:in tekoa. Tämä saattaa johtaa siihen, että nämä opiskelijat jäävät nivelvaiheessa tarjotun tuen ulkopuolelle eli heitä ei oteta esimerkiksi saattaen vaihdon piiriin. Saattaen vaihdossa tieto siis kulkee peruskoulusta toiselle asteelle esimerkiksi siirtolomakkeen ja opinto-ohjaajien välisen yhteistyön avulla (ks. myös Launonen, 2005, s. 17–18; Päivänsalo, 2002, s. 22) ja HOJKS:in siirto oppilaan mukana on osa tätä tukitoimea (Vehviläinen, 2003, s. 11). Haasteita aiheuttaa myös se, että, ammatillisella puolella tukiovetus jää usein saamatta (Nurmi, 2009, s. 88–90).

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olleiden tuen tarve on lievempää, muttei häviä siirryttäessä ammatilliseen koulutukseen. Nämä osa-aikaista erityisopetusta yläkoulussa saaneet nuoret ovat siis mahdollisesti väliinputoajia tässä tukitoimien puutteellisessa verkossa. Heillä ei ole riittävän paljon vaikeuksia, jotta he pääsisivät mukaan joustavaan valintaan ja saattaen vaihtoon. Ammatillisessa koulutuksessa heiltä ikään kuin häviää tukea tai he voivat jäädä tukitoimien osalta pitkälti oman aktiivisuutensa varaan. Lappalaisen (2001, s. 152) mukaan tällaiset nuoret, joiden tukitarve on pienin, kuitenkin kokevat monesti hyötyneensä eniten saamastaan tuesta. Niinpä myös koulu-uupumuksen ehkäisyssä ammatillisessa koulutuksessa olisi hyvä muistaa riittävän yksilöllinen ohjaus ja avoin oppimisympäristö, jotta nämä nuoret eivät jäisi tuen ulkopuolelle ja uupuisi. Nivelvaihe ja opintojen aloitus toisella asteella ei saisi muodostua liian raskaaksi millekään opiskelijaryhmälle, vaan oppilaitosten pitäisi pystyä tarjoamaan tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille opiskelijoille.

Lopuksi on vielä todettava, että tässä tutkimuksessa aiemman koulumenestyksen yhteys koulu-uupumukseen oli melko heikkoa. Koulumenestyksen yhteyksistä ylipäätään onkin melko ristiriitaista tietoa, kuten alaluvussa 4.3 todettiin. Koulumenestyksen yhteyksiä koulu-uupumukseen on näet pystytty esittämään lähinnä peruskoulussa (Salmela-Aro ym., 2008, s. 10). Tutkimuksen rajoituksia tältä osin on pohdittu seuraavassa alaluvussa.

8.4 Tutkimuksen arviointi

Tiedonhankintamenetelmien valinnasta ja aineiston keruusta vastasivat Motivoimaa-hankkeen työntekijät. Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista, ja he saivat tiedon tutkimuksen tarkoituksista ja toteutustavoista etukäteen. Alaikäisten vastaajien kohdalla tutkimusluvut hankittiin myös huoltajilta. Tutkimuseettisyyttä lisäsi edelleen se, että tutkittavien henkilöllisyys suojattiin jo aineiston koodausvaiheessa käyttämällä nimien sijasta numerokoodeja. Tutkittavista saatuja tietoja käytettiin pelkästään tutkimustarkoitukseen, eikä tietoja luovutettu esimerkiksi ammattioppilaitokselle.

Tutkimuksen vastausprosentti oli hyvä: 73 prosenttia kaikista ensimmäisen vuoden opiskelijoista. Lisäksi aineistossa oli edustettuina opiskelijoita jokaiselta koulutusosalta. Tutkimuksen luotettavuustarkastelun kannalta on kuitenkin muistettava, että tutkittavien joukossa oli vain ensimmäisen vuoden opiskelijoita, joten tuloksia ei voida yleistää koko opiskeluaikaa kattaviksi. Aineisto on myös kerätty kokonaisuudessaan vain yhden ammattiopiston sisältä, joten se on alueellisesti valikoitunut. Tämän vuoksi tulosten yleistettävyyden kohdalla voidaan tehdä vain varovaisia päätelmiä muiden paikkakuntien vastaavista tilanteista.

Luotettavuustarkasteluun tuo suuria haasteita lisäksi se, että ammatilliset opintonsa keskeyttäneistä opiskelijoista vain 48 prosenttia tavoitettiin kyselylomakkeella. Loput putosivat tutkimuksen ulkopuolelle, sillä heistä oli olemassa vain keskeyttämistieto. Keskeyttämisten tilastointia tehdään oppilaitoskohtaisesti, mutta Tilastokeskuksen laatuselosteista (2004, 2009d) käy ilmi, että tilastollisia vääristymiä voi esiintyä. Vehviläisen ja Rantasen (2007, s. 26–27) mukaan niitä aiheuttaa keskeyttämisten laskentapäivä, joka useimmissa oppilaitoksissa on syyskuun 21. päivä, vaikkakin oppilaitosten välillä on eroja. Heidän mukaansa osa oppilaitoksista ilmoittaa keskeyttäneet vasta kyseisen päivän jälkeen, jolloin keskeyttäneiden prosentit nousevat, ja osa taas ei ilmoita ennen kyseistä päivää keskeyttäneitä ollenkaan. Koulutuksen keskeyttäneet nuoret putoavat siis tilastojen ohella myös tutkimuksen piiristä, kuten Nurmi (2011, s. 28) ja tämä tutkimus osoittavat. Koska tutkimusjoukko muuten oli kuitenkin kattava, pyrittiin tarkastelussa käyttämään merkitsevyystason kriittisenä rajana arvoa $p=.01$. Merkit-

sevyystason kriittistä rajaa $p=.05$ käytettiin lähinnä silloin, kun tarkasteltiin pelkästään erityisopetustaustaisia opiskelijoita.

Haasteita tutkielman tekoon tuotti myös käsitteiden määrittelyn ongelma. Tutkimuksessani käytetty aineisto oli koottu jo ennen tutkimuskysymysten muodostamista. Näin ollen tutkimusongelmien muodostamista täytyi osittain suorittaa aineiston asettamien ehtojen puitteissa. Esimerkiksi erityisopetustaustan kohdalla tämä aiheutti haasteita, sillä aiemmissa tutkimuksissa on keskitytty lähinnä oppimisvaikeuksien yhteysien tutkimukseen. Myös keskeyttämisilmion teoreettinen määrittely oli haastavaa. Kuten luvussa 3.2 todettiin, kansainväliselle vertailulle asetti rajoitteita se, että tutkimusten kohdejoukkona esimerkiksi yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa ovat usein *high-school* eli lukio-opiskelijat (Battin-Pearson ym., 2000; Rumberger & Larson, 1998; Stearns & Glennie, 2006). Lisäksi Yhdysvalloissa keskeyttämisongelmat liitetään usein vain etnisten vähemmistöjen ongelmiksi (Christenson & Thurlow, 2004; Prevatt & Kelly, 2003, s. 378; Rumberger & Larson, 1998, s. 31). Myöskään Euroopan unionilla (2012) ei ole yhtenäisiä linjoja ammatillisen koulutuksen tavoitteista tai tutkintojen sisällöistä, vaan niistä päätetään kansallisella tasolla. Tästä syystä tutkimuksen teoreettisessa taustassa ei ole voitu hyödyntää ulkomaisia lähteitä samoissa määrin kuin jonkin vähemmän kansallisen tutkimusaiheen kanssa olisi voitu.

Tämä tutkimus poikkeaa aiemmista tutkimuksista myös aineistonkeruumenetelmien osalta, sillä esimerkiksi koulumenestystä ja erityisopetustaustaa koskevat tiedot on kerätty suoraan oppilailta itseltään, eikä oppilaitosten rekisteritiedoista, kuten monissa aiemmissa tutkimuksissa (ks. mm. Battin-Pearson ym., 2000; Neild ym., 2008; Rintanen, 2000; Rumberger & Larson, 1998). Niemivirta (2000) toteaaakin, että oppimistavoitteidensa suhteen toisistaan eroavat oppilaat eroavat toisistaan myös koulunkäyntiään koskevissa arvioissaan. Voidaan siis olettaa tämän vaikuttaneen jonkin verran tulosten luotettavuuteen, sillä kaikki opiskelijat eivät välttämättä ole laittaneet yläkouluun aikaisille arvosanoilleen samanlaista painoa ja näin ollen eivät ehkä ole muistaneet kaikkia arvosanojaan oikein enää ammatilliseen koulutukseen päästyään.

Lisäksi kysymyksen asettelu erityisopetuksen saannin osalta (liite 1) aiheutti vaihtelua vastaajajoukossa, sillä opiskelijat mielsivät erityisopetustaustansa osittain vaihtelevasti. On hyvin mahdollista, etteivät peruskouluikäiset itse hahmota hallinnolli-

sia päätöksiä erityisen tuen tarpeidensa taustalla. Oppilaat saattavat mieltää käyneensä *Pirkon* tai *Sirkan* luona, saadessaan säännöllistä tukea opintoihinsa osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Todelliset tulokset voivat siis erota jokin verran tämän tutkimuksen tuloksista. Luotettavuuden lisäämiseksi olisikin tärkeää, että erityisopetustaustaa ja koulumenestystä koskevat tiedot saataisiin jatkossa oppilaitosten rekisteritiedoista. Pelkästään pro-gradu tutkimuksen puitteissa tällainen tiedonsiirto ei kuitenkaan ollut mahdollista. Lopuksi on myös huomioitava se, ettei aineiston pohjana ollut kyselylomaketta suunniteltu yksinomaan tätä tutkimusta varten, vaan kyselylomake piti sisällään lukuisia muitakin kuten motivaatiota, perhetaustaa ja vapaa-ajanviettoa koskevia osioita. Opiskelua koskeva osio oli siis vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta, eikä sen suunnitteluun näin ollen ollut käytettävissä loputtomasti resursseja.

8.5 Jatkotutkimusaiheet

Edellä esitettyihin arvioihin pohjautuen, aiheeseen liittyviä jatkotutkimuksia tehtäessä pitäisi tutkimusta laajentaa myös muihin ammatillisiin oppilaitoksiin ja vuosikursseihin, kuin mitä tämän tutkimuksen aineistossa oli käytössä. Kansainvälisesti vertailukelpoista tutkimusta tehtäessä olisi tärkeää olla alusta asti perillä koulujärjestelmien eroista ja huomioida ne jo mittareita luotaessa. Mittareita luotaessa olisi myös pyrittävä käsitteiden selkeämpään operationalisointiin erityisesti oppimisvaikeuksien ja erityisopetustaustan osalta. Koska opiskelijoiden käsityksissä juuri erityisopetustaustan kohdalla havaittiin tässä tutkimuksessa merkittäviä eroja, olisi jatkossa varmempaa käyttää oppilaitosten rekisteritietoja erityisen tuen päätöksistä. Myös koulumenestyksen kohdalla olisi hyödyllisempää kerätä tietoja oppilaskorteista sen sijaan, että tiedot pohjautuvat pelkästään opiskelijoiden muistin varaan.

Koulu-uupumuksen ja yläkoulun osa-aikaisen erityisopetustaustan osalta olisi mielenkiintoista tutkia, eroako koulu-uupumuksen taso jotenkin, kun opiskelijat etenevät opinnoissaan. Olisi kiintoisaa selvittää, lisääntykö koulu-uupumus esimerkiksi toisena tai kolmantena opiskeluvuotena. Koulu-uupumus on kuitenkin pitkäaikaisen stressin seurausta (Salmela-Aro & Näätänen, 2005), joten voisi olettaa sen lisääntyvän, jos tukea opiskeluun ei ole jatkossakaan enempää tarjolla.

Jatkossa voisi siis tarkastella laajemmin osa-aikaista erityisopetusta peruskoulussa saaneita ja heidän koulu-uupumuskehitystään ammatillisessa koulutuksessa. Olisi myös kiinnostavaa seurata, miten erityisopetustaustaisille kohdistetut tukitoimet, kuten esimerkiksi tukiopeus, yksilöllinen opinto-ohjaus ja ammatillinen erityisopetus, vaikuttaisivat koulu-uupumuksen kehittymiseen. Lisäksi voisi tarkastella tilannetta myös pidemmällä aikavälillä eli verrata opintojen alun tilannetta opintojen loppuvaiheeseen ja siihen hetkeen, kun nuoret ovat työllistymässä. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu koulu-uupumuksen yhteyksiä keskeyttämisprosessiin, mutta sitäkin voisi olla mielenkiintoista selvittää eli voiko opintojen alkuvaiheessa pikku hiljaa kehittyvä koulu-uupumus johtaa myöhemmin opintojen keskeyttämiseen tai jopa työelämän ulkopuolelle jääntiin.

Monissa viimeaikaisissa keskeyttämistä käsittelevissä tutkimuksissa (ks. mm. Kuronen, 2010; Lämsä, 2009), kuten myös tässä pro gradussa, on esiin noussut sama toteamus: opintojen keskeyttäminen on prosessi, johon vaikuttavat useat tekijät yksilö- ja oppimisympäristötasolla. Vaikka tämä on varsin totta, ei se itsessään tarjoa ratkaisua keskeyttämisilmiöön. Yksilön näkökulmasta lähteviä tutkimuksia on viime aikoina tehty kiitettävästi, joten jatkossa näiden ohella olisi hyvä tutkia ilmiötä lisää myös instituutioiden tasolla. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista selvittää, millaisista peruskoulujärjestelmistä opiskelijat ammatillisille koulutusaloille tulevat, ja vertailla näitä keskenään.

Ammatilliset oppilaitokset vetävät opiskelijoita eri ympäryskuntien peruskouluista, mutta näiden koulujärjestelmien välillä saattaa olla isojakin eroja. Kuten alaluvussa 2.2.1 todettiin, osa oppilaista voi alun perinkin aloittaa koulutiensä tukitoimiltaan puutteellisissa kouluissa (van Langen & Dekkers, 2001, s. 381). Oppilaitosrekisterien pohjalta voitaisiin mahdollisesti jäljittää millaisista kouluista opiskelijoita tulee. Kouluja voitaisiin verrata keskenään muun muassa erityisopetustilastojen, kehittämissankkeiden, oppilashuollon ja tarjottujen tukimuotojen perusteella. Oppilaita lähettävät peruskoulut voitaisiin järjestää rekisteritietojen perusteella erilaisiin peruskoulutyyppeihin, kuten esimerkiksi maahanmuuttajapainotteisiin kouluihin, säästökouluihin, yksityisiin peruskouluihin, KELPO-hankkeissa mukana olleisiin kouluihin ja niin edelleen sen mukaan, millaisia tyyppisiä rekisteritiedoista nousisi esiin. Tämän jälkeen eri peruskou-

lutyypien vaikutusta keskeyttämisielmiin voitaisiin arvioida muun muassa siltä pohjalta, tuleeko joistakin peruskoulutyypeistä enemmän keskeyttäjiä kuin toisista.

Peruskoulujärjestelmien arvioinnin ohella olisi tärkeää myös arvioida ammatillisten oppilaitosten eroja keskeyttämisielmiin suhteen. Tällöin voitaisiin ainakin vertailla ammatillisten oppilaitosten välisiä keskeyttämistilastoja. Kuten aiemmin esitettiin, tilastointijärjestelmissä on oppilaitosten välillä eroja, mutta näin saataisiin jonkinlainen käsitys siitä, missä kouluissa keskeyttämiä tapahtuu eniten suhteessa oppilasmäärään. Tämän jälkeen voitaisiin kartoittaa, millaisia tukimuotoja nämä oppilaitokset oppilailleen tarjoavat tai jättävät tarjoamatta. Ovatko kyseiset ammatilliset oppilaitokset olleet mukana joissakin kehittämishankkeissa tai millaisia erityisopetuksen malleja niistä löytyy? Lisäksi voitaisiin arvioida opiskelijoiden tyytyväisyysluokituksia kyseisiä oppilaitoksia kohtaan.

Järjestelmätason tutkimuksissa on kuitenkin vaaransa. Esimerkiksi lukio-koulutuksessa on jo havaittu se, miten syntyy koulujen välisiä ranking-listoja, joissa koulut asetetaan paremmuusjärjestykseen. Välimaan (2007) mukaan ranking-listat ovat ongelmallisia, koska useimmiten niissä lähtökohtana on pelkkä koulujen paremmuusjärjestykseen laittaminen, mikä perustuu vain parhaimpien menestykseen. Peruskouluja ja ammatillisia oppilaitoksia vertailtaessa ei tulisikaan missään nimessä kiinnittää huomiota pelkästään koulujärjestelmän läpäisevyysasteeseen, oppilaiden arvosanoihin tai tulosrahoitusjärjestelmässä pärjäämiseen, vaan yleisesti koulun tarjoamiin tukitoimiin ja opiskelijatyytyväisyyteen suhteessa keskeyttämistilastoihin. Kyse ei olisikaan esimerkiksi peruskoulujen asettamisesta paremmuusjärjestykseen, vaan puhtaasti kartoittavasta selvityksestä, millaisia tukitoimia koulut tarjoavat, ja miten tämä kantaa oppilaan taustalla hänen siirtyessään ammatilliseen koulutukseen. Vaikka järjestelmien tutkimuksessa on vaarana paremmuusluokitusten syntyminen, ei tutkimusta tulisi kuitenkaan liikaa pelätä tai vältellä koulumaailmassakaan. Tarvitaan enemmän kokonaisvaltaista tutkimusta olemassa olevista tukitoimista ja niiden toimivuudesta, ei pelkkää keskeyttäjien tunnistamista (Christenson & Thurlow, 2004, s. 36–39).

Kuten Helne (2002, s. 51–58) on jo sosiaalitieteiden puolella todennut, yksilöitymisen myötä syrjäytyneitä on paikannettu lähinnä sosiaalisesti, ja katse on kiinnitetty reunoille. Syrjäytymisen hoitokeinona yksilöllistäminen on hänen mukaansa

ollut paradoksaali ratkaisu, sillä ongelman ytimenä on ihmisen irtoaminen yhteyksistään. Niinpä syrjäytymistä tulisi Helneen mukaan tarkastella myös spatiaalisen ja symbolisen paikantamisen kautta eli katse tulisi suunnata reunoilta keskukseen ja siihen kontekstiin, jossa syrjäytyminen konstruoidaan ongelmaksi. Syrjäytymisprosessi tulisi nähdä yhteydessä toimintaympäristöön, jossa se muodostuu (Jahnukainen, 2005, s. 40). Erityispedagoginen tutkimus on kartoittanut kattavasti erityisoppilaita ja erityisen tuen tarpeita erilaisissa toimintaympäristöissä. Koulujärjestelmiä taas on kartoitettu paljon sosiaalitieteiden näkökulmasta. Erityispedagoginen tutkimusote voisi kuitenkin toimia myös toimintaympäristöjä kartoittavien tutkimusten lähtökohtana. Vaikka keskeyttämiä on tutkittu jo kohta kaksi vuosikymmentä, kehitys on ollut hidasta suhteessa siihen, miten paljon Opetushallitus on erilaisiin hankkeisiin käyttänyt rahaa. Kouluja on mahdollisesti palkittu liian kevein perustein esimerkiksi pelkän läpäisyasteen perusteella. Jos koulu haluaa olla syrjäytymisen ehkäisijä, tehdä hyvää tulosta oppimisen saralla ja tukea lasten ja nuorten tiedollista kehitystä, pitää sen tehdä sitä ennen kaikkea sisältäpäin.

LÄHTEET

- Aalberg, V. (1986). Nuoren kehitysvaiheet ja koulu. Teoksessa A. Mikkola (toim.), *Suomalaista nuorisotutkimusta: Tutkijoiden puheenvuoroja* (s. 3-15). Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Ahola, S., & Kivelä, S. (2007a). "Education is important, but..." Young people outside of schooling and the Finnish policy of "education guarantee". *Educational Research*, 49(3), 243–258.
- Ahola, S., & Kivelä, S. (2007b). *Elämää nivelvaiheissa. nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti*. Turku: Turun ammatti-instituutti.
- Alatupa, S. (2007). Koulun ja luokan koko, koulumenestys ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja (toim.), *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (Sitran raportteja 75. painos, s. 90–114). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta A6.11.1998/811. Viitattu 28.6.2011, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811>
- Asetus ammatteihin valmistavista kouluista 50/1920. Viitattu 31.10.2012, saatavilla: <http://www.edilex.fi/smur/19200050?archive=1>
- Asetus ammattioppilaskouluista 52/1920. Viitattu 31.10.2012, saatavilla: <http://www.edilex.fi/smur/19200052?archive=1>
- Asetus yleisistä ammatilaiskouluista 51/1920. Viitattu 31.10.2012, saatavilla: <http://www.edilex.fi/smur/19200051?archive=1>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, D. J. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.

- Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.
- Brown, R. H. (2002). Overcoming educational exclusion: Is diversity an appropriate model for democratic higher education? *American Behavioral Scientist*, 2002, Vol. 45(7), s. 1061-1087.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 13(1), 36-39.
- Curtain, R. (2006). For poor countries' youth, dashed hopes signal danger ahead. *Current History*, (695), 435.
- Elffers, L. (2012). One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 41-61.
- EURA. (2007). *Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman projektin kuvaus*. Viitattu 10.12.2011, saatavilla:
<https://www.eura2007.fi/rrtiepa/projekti.php?projektiid=S10915>
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007) *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
- Helne, T. (2002). *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Helsinki: Stakes.
- Helsingin Sanomien verkkolehti. (2008). *Syrjäytyneiden nuorten joukko kasvaa vuosi vuodelta*. Viitattu 10.12.2011, saatavilla:
<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Syr%C3%A4ytyneiden+nuorten+joukko+kasvaa+vuosi+vuodelta/1135231135234>
- Hirvonen, M. (2006). *Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin: Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.

- Ihatsu, M., & Koskela, H. (2001). *Keskeyttäkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktiivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Iltalehden verkkolehti. (2012). *Köyhyysongelma todellinen, uudet näkökulmat tarpeen*. Viitattu 2.9.2013, saatavilla:
http://www.iltalehti.fi/paakirjoitus/2012010215031339_pk.shtml
- Jahnukainen, M. (2001). Two models for preventing students with special needs from dropping out of education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 245–258.
- Jahnukainen, M. (2005). Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.), *Selviytymisen polkuja: Opetusjärjestelyt oppilaan tuken*. (s. 40–50). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Jyrkämä, J. (1986). Nuoret sivuraiteella? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.), *Suomalaista nuorisotutkimusta: Tutkijoiden puheenvuoroja* (s. 37–58). Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Jyväskylän ammattiopisto (2012). *Ammatilliset perustutkinnot Jyväskylän ammattiopistossa*. Viitattu 1.6.2013, saatavilla: <http://www.jao.fi/?Deptid=16432>
- Kallonen, E. (2011). Ei tehdä tästä nyt numeroo – Kielisuihutus osana varhaista kielinoppimista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti*. Viitattu 9.8.2013, saatavilla:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26899/Maalis2011_Ei_tehda_tasta_nyt_nroo.pdf?sequence=1
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331–343.

- Karjalainen, J. & Leikas, M. (2005). *Nuorten väsymys*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Pieksämäen yksikkö. Sosiaali-, terveys- ja kasvatustieteiden koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Keskusta. (2011). *Vaaliohjelma vuoden 2011 eduskuntavaaleihin. Koko Suomi, kaikki suomalaiset*. Viitattu 9.12.2011, saatavilla:
<http://www.keskusta.fi/loader.aspx?id=ca0bd573-1874-466c-9e66-8f48e87578ca>
- Kinberg, T. (2008). *Lukiolaiset erityisen pedagogisen tuen tarvitsijoina*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Komonen, K. (1997). Erilaiset opintiet. Tutkimus ammattikouluopintojen keskeyttämisestä osana nuoren koulutusuraa. Teoksessa K. Ruoho, & M. Ihatsu (toim.), *Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen*. (NUORAn julkaisuja nro 4, s. 91–102). Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Komonen, K. (2001). *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Komonen, K. (2008). Nuorten työpajat kasvatuksellisina instituutioina. *Janus*, 16(2), 167–174.
- Korppas, M. (2007). Opintojen kuormittavuus ja nuorten koulu-uupumus. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.), *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu: A 206, s. 153–179). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Koskinen, T. (2007). *Toisen asteen yhteys? Aktivointia ammatilliseen koulutukseen ja keskeyttämisen ehkäisyä - kokemuksia ja hyviä käytäntöjä*. Tampere: Opetusalan koulutuskeskus.

- Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A., & Hietala, R. (toim.). (2010). *Hyvää vointia: Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 49. painos.). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Kristillisdemokraatit. (2011). *Koti, uskonto, isänmaa. Tästä on kyse. Kristillisdemokraattien vaaliohjelma 2011-2015*. Viitattu 9.12.2011, saatavilla: http://www.kristillisdemokraatit.fi/KD/www/fi/liitetiedostot/ohjelmat/vaaliohjelma_a5_low52s.pdf
- Kumpulainen, T. (toim.). (2009). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009 kvantitatiiviset indikaattorit för utbildningen 2009*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (toim.). (2011). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Kvantitatiiviset indikaattorit för utbildningen 2010* (Opetushallitus; Koulutuksen seurantaraportit 2010:4). Tampere: Tammerprint Oy.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P., & Puro, E. (2004). *Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä*. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin opetusvirasto.
- Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäkouluun ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja.
- Kuronen, I. (2011). *"Mun kompassin neula vaan pyörii" - keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- KvantiMOTV (2009). *Tutkimusasetelma*. Viitattu 4.5.2011, saatavilla: <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/tutkimus/asetelma.html>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 28.6.2011, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>

- Laki julkisesta työvoimapalvelusta 30.12.2002/1295. Viitattu 31.10.2012, saatavilla:
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20021295?search\[type\]=pika&search\[pika\]=laki%20julkisesta%20ty%C3%B6voimapalvelusta](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20021295?search[type]=pika&search[pika]=laki%20julkisesta%20ty%C3%B6voimapalvelusta)
- Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116(1), 69–98.
- Lankinen, T., & Puska, P. (2009). Esipuhe. Teoksessa P. Väyrynen, V. Saaristo, K. Wiss & A. Rigoff (toim.), *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa - perusraportti kyselystä vuonna 2008*. (Opetushallitus. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, s. 4-5). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lappalainen, K. (2000). *Yläasteelta eteenpäin - Erityistä tukea peruskoulussa tarvinneiden oppilaiden peruskoulun jälkeinen suuntautuminen*. Viitattu 5.7.2012, saatavilla:
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Lappalainen_Kristiina.pdf
- Lappalainen, K. (2001). *Yläasteelta eteenpäin oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2007). "Jospa sitä joskus sais oikeita töitä" - seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus*, 38(3), 242–256.
- Launonen, A. (2005). *Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktivointi - rahalla vai rakkaudella? Päätyneiden tavoite 3 -ohjelman ESR-projektien 2000–2003 loppuraporttien ja laadullisen raporttien analysointi ja projektien vaikuttavuuden selvittäminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lämsä, A. (2009a). *Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy*. Viitattu 31.10.2012, saatavilla: <http://aeofi.virtualserver25.hosting.fi/wordpress/wp->

content/uploads/2009/11/nuorten-koulutuksellisen-syrjäytymisen-
ehkaisy.pdf

- Lämsä, A. (2009b). *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa*. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- MacPherson, S. (1997). Social exclusion. *Journal of Social Policy*, (4), 533.
- Marsh, K. A., Nyamukapa, C. A., Donnelly, C. A., Garcia-Calleja, J. M., Mushati, P., Garnett, G. P., . . . Gregson, S. (2011). Monitoring trends in HIV prevalence among young people, aged 15 to 24 years, in Manicaland, Zimbabwe. *Journal of the International AIDS Society*, 14(1), 1-11.
- Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat? Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä*. Helsinki: Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer.
- Miettinen, K. (2008). *Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta*. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Murray, A. (1997). Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(2), 93.
- Myllyniemi, S. (2009). *Taidekohtia: Nuorisobarometri 2009*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 97. Helsinki: Opetusministeriö.
- Määttä, S., Kiiveri, L. & Kairaluoma, L. (2011). Motivoimaa-hanke ammatillisen nuorisoasteen koulutuksessa. *NMI-Bulletin, Oppimisvaikeuksien erityislehti*, 21(2), 36–50.

- Neild, R. C., Stoner-Eby, S., & Furstenberg, F. (2008). Connecting entrance and departure. the transition to ninth grade and high school dropout. *Education & Urban Society*, 40(5), 543–569.
- Niemivirta, M. (2000). "Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita...": Motivaatio ja koulumenestys yläasteen päättyessä. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, A. Hautamäki, S., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, M., Lindblom, B., Niemivirta & P. Scheinin (toim.), *Oppimaan oppiminen yläasteella*. Opetushallitus: Opetustulosten arviointi 7 (s. 121–150). Helsinki: Yliopistopaino.
- Nummenmaa, L. (2010). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Numminen, U., & Ouakrim-Soivio, N. (2007). *Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Nuorisolaki 27.1.2006/72. Viitattu 31.10.2012, saatavilla:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>
- Nurmi, J. (2011). Miksi nuori syrjäytyy? *NMI-Bulletin, Oppimisvaikeuksien erityislehti*, 21(2), 28–35.
- Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopio: Kuopion yliopisto. Väitöskirja.
- O' Higgins, N. (1997). The challenge of youth unemployment. *International Social Security Review*, 1997, Vol. 50(4), 63-93.
- OECD. (2000). *From initial education to working life: Making transitions work. Education and skills* Viitattu 31.10.2012, saatavilla: [http://www.schoolwow.net/wow.nsf/0/68937F81A65DC4E0C125745C004A74DE/\\$file/OECD_From_Initial_2000.pdf](http://www.schoolwow.net/wow.nsf/0/68937F81A65DC4E0C125745C004A74DE/$file/OECD_From_Initial_2000.pdf)

- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Viitattu 31.7.2013, saatavilla: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus (2007a). *Koulutusnetti – Joustava valinta*. Viitattu 27.10.2013. saatavilla: <http://www.koulutusnetti.fi/?file=212>
- Opetushallitus (2007b). *Koulutusnetti – Matkailu-, ravitsemis- ja talousala*. Viitattu 27.10.2013, saatavilla: <http://www.koulutusnetti.fi/index.php?file=361>
- Opetushallitus (2010a). *Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus – Ammattistartti*. Viitattu 28.8.2012, saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/valmistavat_koulutukset/ammattistartti
- Opetushallitus (2010b). *Ammatillinen erityisopetus*. Viitattu 12.7.2013, saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/ammattillinen_erityisopetus
- Opetushallitus (2010c). *Opintojen rakenne*. Viitattu 29.6.2011, saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/opintojen_rakenne
- Opetushallitus (2010d). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. DNRO 50/011/2010. Viitattu 1.11.2012, saatavilla: http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf
- Opetushallitus (2011a). *Ammatillisen koulutuksen tulosrahoitus. Tulostietojen selvitys vuodelle 2011*. Oppaat ja käsikirjat 2011:7. Viitattu 29.6.2011, saatavilla: http://www.oph.fi/download/131664_Ammatillisen_peruskoulutuksen_tulosrahoitus.pdf
- Opetushallitus (2011b). *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 9.8.2013, saatavilla:

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Koulutustakuu osana yhteiskuntatakuuta*. Viitattu 31.7.2013, saatavilla:

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/koulutustakuu/index.html>

Opetusministeriö. (2003). *Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö. (2004). *Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma*. Opetusministeriön monisteita 2004:1. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö. (2005). *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Oravakangas, A. (2005). *Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Väitöskirja.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu 31.10.2012, saatavilla:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Perussuomalaiset. (2011). *Suomalaiselle sopivin. Perussuomalaiset r.p:n eduskuntavaali-ohjelma 2011*. Viitattu 11.12.2011, saatavilla:

<http://www.perussuomalaiset.fi/getfile.php?file=1536>

Pirttiniemi, J. (2005). Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen kehittäminen. Teoksessa P. Koivula (toim.), *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. (Opetushallitus, s. 32–39). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

- Prevatt, F., & Kelly, D. F. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41(5), 377-395.
- Päivänsalo, P. (2002). *Innovatiiviset työpajat ammatillisissa oppilaitoksissa. ESR-projektin loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantanen, E., & Vehviläinen, J. (2007). *Kannattavaa opiskelua? - opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Reuter, E. B. (1927). The relation of biology and sociology. *The American Journal of Sociology*, 1927, Vol.32 (5), S.705-718, 32(5), 705-718.
- Rimpelä, M. (2008). Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan vuosi 2008–2009 : Teemana hyvinvointi* (s. 13–54). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Wallenius, L. (2004). Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.), *Erityisopetus laajenevana koulutienä. turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203., s. 51–94). Turku: Turun yliopisto.
- Rintanen, H. (2000). *Terveys ja koulutuksellinen syrjäytyminen nuoren miehen elämäkulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1-35.
- Rumberger, R. W., (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Harvard University.
- Ruoho, K., & Ihatsu, M. (1997). Teoksessa Ruoho K., Ihatsu M. (toim.), *Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen*. (NUORAn julkaisuja nro 4). Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Helsinki: Edita.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. (2004). Life circumstances of young people – school. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) *Young people's health in context. International report of the 2001/02 survey*. Copenhagen: World Health Organization, 42–51.
- Smith, B. J. (2000). Marginalized youth, delinquency, and education: The need for critical-interpretive research. *Urban Review*, 32(3), 293–312.
- Sosiaalidemokraatit. (2011). *Laadukasta koulutusta kaikille*. Viitattu 3.5.2011, saatavilla: <http://www.sdp.fi/node/3575>
- Stähle, B. (2005). *Toisen asteen koulu pohjoismaissa. Toisen asteen koulujen pohjoismainen vertailu, "pohjoismainen ISUSS-raportti"* (Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 4. painos.). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school? *Youth & Society*, 38(1), 29–57.
- Stein, D. S., Blum, N. J. & Barbaresi W. J. (2011). Developmental and Behavioral Disorders Through the Life Span. *Pediatrics* 128; 364-373

- Taarnaala, E. (2005). *Riskitekijät ja suojaavat tekijät*. Stakes. Viitattu 4.5.2011, saatavilla: http://neuvoa-antavat.stakes.fi/NR/rdonlyres/FA4F30DE-0363-45A2-B12C-96CC197AE507/0/taarnala_tekijat.pdf
- Takala, M. (1992). *"Kouluallergia", yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taloussanomien verkkolehti. (2011). *Nuori putoaa putkesta – lasku 1,2 miljoonaa*. Viitattu 2.9.2013, saatavilla: <http://www.taloussanomat.fi/tyo-ja-koulutus/2011/04/18/nuori-putoaa-putkesta-lasku-12-miljoonaa/20115003/139>
- te Riele, K. (2006). Youth "at risk": Further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2011). *Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet. Klassifikationer, terminologier och statistikanvisningar. 5/2011*. Viitattu 27.8.2013, saatavilla: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19>
- Tilastokeskus (2004a). *Koulutuksen keskeyttäminen. Laatuseloste: Koulutuksen keskeyttäminen*. Viitattu: 19.10.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/kkesk/2004/kkesk_2004_2006-03-15_laa_001.html
- Tilastokeskus (2009a). *Erityisopetus. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2008–2009 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan*. Viitattu: 20.9.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_fi.html
- Tilastokeskus (2009b). *Tulonjakotilasto. Pienituloisuus 2009, 5. Pienituloisuuden, köyhyyden ja syrjäytymisen mittareista*. Viitattu: 27.8.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/tjt/2009/02/tjt_2009_02_2011-01-26_kat_005_fi.html
- Tilastokeskus (2009c). *Koulutuksen keskeyttäminen*. Viitattu: 3.5.2011, saatavilla: http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html.

- Tilastokeskus (2009d). *Koulutuksen keskeyttäminen. Laatuseloste: Koulutuksen keskeyttäminen*. Viitattu: 19.10.2012, saatavilla:
http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_laa_001_fi.html
- Tilastokeskus (2010a). *Erityisopetus. Liitetaulukko 6. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan 2004–2009*. Viitattu: 29.8.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_006_fi.html
- Tilastokeskus (2011a). *Ammatillinen koulutus. Näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet 2010*. Viitattu: 6.9.2012, saatavilla: http://www.tilastokeskus.fi/til/aop/2010/04/aop_2010_04_2011-11-03_tie_004_fi.html
- Tilastokeskus (2011b). *Ammatillinen koulutus. Oppisopimuskoulutuksen opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet 2010*. Viitattu: 27.8.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/aop/2010/01/aop_2010_01_2011-06-22_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus (2011c). *Erityisopetus*. Viitattu: 29.8.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. (2011d). *Koulutuksen keskeyttäminen*. Viitattu: 27.8.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus (2011e). *Lukiokoulutus*. Viitattu: 27.8.2012, saatavilla: http://www.stat.fi/til/lop/2010/lop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html
- Valtioneuvoston kanslia. (2011). *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 22.06.2011*. Viitattu 3.9.2013, saatavilla: <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>
- van Langen, A., & Dekkers, H. (2001). Decentralisation and combating educational exclusion. *Comparative Education*, 37(3), 367-384.

- Vanttaja, M., & Järvinen, T. (2006). The young outsiders: The later life courses of "drop-out youths". *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), 173-184.
- Väyrynen, P., Saaristo, V., Wiss, K., & Rigoff, A. (toim.). (2009). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa - peruseräraportti kyselystä vuonna 2008*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Vehviläinen, J. (2003). *Selvitys Innopajojen toiminnasta. Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen. Tavoite 3 -ohjelman ESR-projektin loppuraportti 2000–2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, J. (2008). *Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vihreät De Gröna. (2010). *Vihreä tehtävä 2010–2014. Poliittinen ohjelma*. Viitattu 11.12.2011, saatavilla:
http://www.vihreat.fi/files/liitto/Poliittinen_ohjelma2010.pdf
- Violainen, M. (2001). *Ammatillisen peruskoulutuksen näytöt Englannissa, Saksassa, Hollannissa ja Tanskassa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vuorio-Lehti, M. (2007). Valkolakin hohde – Keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika*. Viitattu 31.10.2012, saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/index.php?lan=1&page_id=54
- Välimaa, J. (2007). Tie huippuyliopistoksi – koulutuspoliittisen keskustelun analyysia. *Tieteessä Tapahtuu 5/2007*.
- Woosley, S. (2004). Stop-out or drop-out? An examination of college withdrawals and re-enrollments. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 5(3), 293-303
- YK (2012). *UNESCO: Acting with and for youth*. Viitattu 31.10.2012, saatavilla:
<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/youth/>

LIITE: Tutkimuksen kyselylomakkeen osiot 1 ja 5

Motivoimaa-hankkeen kysely opintonsa aloittaville JAO:n opiskelijoille

Tervetuloa täyttämään Motivoimaa-hankkeen kyselyä! Tämän kyselyn tarkoituksena on oppia tuntemaan ammattioppilaitoksen opiskelijoiden taustaa, elämäntilannetta ja ajatuksia.

Tämän kyselyn vastaukset tulevat ainoastaan Motivoimaa-hankkeen työntekijöiden tietoon ja tutkimuskäyttöön. Ammattiopistolle raportoidaan tuloksista ainoastaan yleisellä tasolla. Nimeäsi pyydämme vain siksi, että voimme yhdistää eri lähteistä saamamme tiedot - sitä ei tulla mainitsemaan koskaan missään.

Huomaathan, että osaan kysymyksistä ei ole oikeita eikä väärä vastauksia - vastaat juuri niin kuin haluat. Hauskaa täyttelyä!

1. Perustiedot

Sukunimi

Etunimi

Olen

- Tyttö
 Poika

Syntymäaika

Kirjoita tähän syntymäaikasi. Kirjoita aika järjestykseen päivä.kuukausi.vuosi. Päivät ja kuukauden voivat olla muotoa 01 tai 1; vuosi pitää ilmoittaa kokonaan, esim. 1988.

Esim. 02.07.1992

Tällä kysymyksellä voidaan erottaa kaksi samannimistä opiskelijaa.

Ikä

Kirjoita tähän ikäsi täysinä vuosina.

Luokkatunnus

Kirjoita tähän luokkasi tai ryhmäsi tunnus. Opettaja on kirjoittanut sen taululle.

5. Opiskelu

Aiemmat opinnot

Merkitse alla oleviin opintovaihtoehtoihin suoritukseksi.

	En ole käynyt näitä opintoja	Olen aloittanut nämä opinnot	Olen suorittanut loppuun nämä opinnot
Peruskoulu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jonkun muun alan ammattiopinnot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. luokka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansanopisto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmistavat opinnot (esim. Ammattistartti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jotkut muut opinnot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Valitse "En ole käynyt näitä opintoja", jos sinulla ei ole muita opintoja.

Jos vastasit muut opinnot, mitkä opinnot?

Mikä on viimeisin opiskelupaikkasi?

Jos olet pitänyt väli vuoden tai vuosia, valitse se koulu, jota kävit viimeksi.

- Peruskoulu
- Oksa-koulutus tai vastaava perus- tai lisäopetusta tarjoava koulutus
- Ammattistartti
- 10. luokka
- Ammattiopisto
- Lukio
- Kansanopisto
- Joku muu

Jos vastasit joku muu, mikä oli tämä opiskelupaikka?

Mitkä olivat numerosi peruskoulun päättötodistuksessa?

Jos et muista, vastaa 0.

Äidinkieli**Englanti****Ruotsi****Matematiikka****Kaikkien aineiden keskiarvo****Oletko saanut alakoulussa erityisopetusta?****Olen**

- En ole ollut erityisopetuksessa.
- Silloin tällöin erityisopettajan luona.
- Säännöllisesti erityisopettajan luona.
- Pienryhmässä tai erityisluokassa.
- Jotain muuta tukea.

Jos vastasit muuta tukea, mitä se oli?

Oletko saanut yläkoulussa erityisopetusta?

- En ole ollut erityisopetuksessa.
- Silloin tällöin erityisopettajan luona.
- Säännöllisesti erityisopettajan luona.
- Pienryhmässä tai erityisluokassa.
- Jotain muuta tukea.

Jos olet saanut muuta tukea, mitä se oli?

Onko sinulla ollut HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) perusopetuksessa?

- Ei
 Kyllä

Jos vastasit kyllä, niin missä aineissa?

Jos sinulla ei ollut HOJKS:ia, sinun ei tarvitse vastata tähän.

	Kyllä	Ei
äidinkieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
englanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ruotsi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
matematiikka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kaikissa aineissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kiitos vastauksistasi ja menestystä opintoihin!