

Sari Laiho

**” SE ON VAAN NIIN HELPPO
LOPETTAA SE KOULU” –
Ammatillisen koulutuksen
keskeyttämisen syyt ja opiskelijoiden
ohjauksen tarpeet.**

Opinnäytetyö
Sosionomi AMK

2017



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tekijä	Tutkinto	Aika
Sari Laiho	Sosionomi (AMK)	Marraskuu 2017
Opinnäytetyön nimi		
”Se on vaan niin helppo lopettaa se koulu” – Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syyt ja opiskelijoiden ohjauksen tarpeet.		74 sivua 1 liitesivua
Toimeksiantaja		
Kouvolan kaupunki, XAMK Motiivi -hanke		
Ohjaaja		
Tuija Suikkanen-Malin, yliopettaja		
Tiivistelmä		
<p>Tutkimus käsittelee ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syytä opiskelijan keskeyttämistilanteessa ilmoittaman tilastollisen syyn taustalla sekä toisaalta ennaltaehkäisevän ohjauksen tarvetta ja luontevinta ohjauksen toteuttajaa. Jotta koulutuksen keskeyttämistä voidaan entistä tehokkaammin ennaltaehkäistä, tarvitaan lisää tietoa opiskelijan keskeyttämispäätökseen johtaneista tapahtumista, koko keskeyttämisprosessiin liittyneistä ohjaustarpeista sekä opiskelijan saamista ohjauspalveluista. Tutkimuksessa etsittiin tutkimusaineistoa analysoiden vastauksia kysymyksiin, minkälaisen syiden vuoksi opiskelijat keskeyttävät ammatillisen koulutuksen ja millaista ohjausta ja keneltä opiskelijat toivoisivat.</p>		
<p>Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmin. Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa ammatillisen koulutuksensa keskeyttäneitä nuorta aikuista, jotka olivat haastattelun hetkellä kotona työttöminä ja vailla opiskelupaikkaa. Haastateltavat löydettiin yhteistyössä etsivän nuorisotyön kanssa. Haastattelut toteutettiin keväällä 2015 ja litteroitiin sanasanaisesti vuoden 2015 aikana.</p>		
<p>Tutkimuksessa selvisi, että nuorten ammatillisen koulutuksen keskeyttämisten taustalla oli tarpeeseen vastaavan ohjauksen puutteita, vaikka opiskelijahuollon ja opinto-ohjauksen toiminta toteutui lakisääteisesti. Keskeyttämisen taustalla oli myös kokemuksia ammatillisen koulutuksen lupauksiin pettymisestä. Nuoret olivat tulleet opiskelemaan työvaltaisina menetelmin, mutta opintojen alussa oli pitkiä teoriajaksoja. Ohjauksen merkittävimmäksi toimijaksi nuoret nimesivät tässä tutkimuksessa opettajan tai ryhmänohjaajan, joilta he toivoivat ajantasaista ja epävirallista live- ja lähiohjausta.</p>		
<p>Tutkimuksen johtopäätöksiä voidaan todeta, että opettajat ja ryhmänohjaajat tarvitsisivat enemmän aikaa lähiohjaukseen sekä enemmän ja laajempaa ohjausosaamista, kuin ammatillisen koulutuksen opettajan pedagogiset opinnot tarjoavat.</p>		
Asiasanat		
ammatillinen koulutus, keskeyttäminen, ohjaus, sosiaalipedagoginen ohjaus		

Author	Degree	Time
Sari Laiho	Bachelor of Social Services	November 2017
Thesis title		74 pages 1 pages of appendices
"It's just so easy to quit school". The reasons for Dropout in Vocational education and the Needs of the Student's Counselling.		
Commissioned by		
The city of Kouvola, XAMK Motiivi -project		
Supervisor		
Tuija Suikkanen-Malin, Principal Lecturer		
Abstract		
<p>The objective of the thesis was to study the reasons for the dropout in vocational education and the needs for the preventive student's counselling. It was also in the interest to find out who in students' opinion is the most natural person from the educational staff to do the counselling. The background information used was the statistical reasons for dropout that were provided by the students. To better prevent the suspension of education, more information is needed about the events that led to the suspension and the counselling needs associated with the entire suspension process as well as the counselling services received by the student.</p> <p>The thesis was conducted as a qualitative interview study by semi-structured thematic interviewing methods. In the study, there were eight young adults, who had suspended their vocational training, being interviewed. They were neither working nor studying at that moment. The interviewees were found in co-operation with the detective youth workers. The interviews were carried out in spring 2015 and were transcribed word for word in 2015.</p> <p>The answers to questions, for what reasons had interviewees suspended vocational education, what kind of counselling had they needed and who would they have liked to be counselled by were searched by analysing the research material.</p> <p>In the thesis, it was found that the vocational education dropout was due to the lack of adequate counselling, although the student welfare and counselling activities were statutory. In the background of the vocational education dropout was also an experience of disappointment towards the vocational education. The interviewees had come to study by labour-intensive methods, learning by doing, but at the beginning of the studies there were long theoretical periods. As the most significant person in counselling students appear to were a teacher or the group leader, from whom the interviewees hoped to have had up to date and live counselling.</p> <p>As a conclusion of the thesis, teachers and group leaders would need more resource and working hours as much as more counselling skills than the pedagogical studies of vocational education teachers provide.</p>		
Keywords		
vocational education, dropout, counselling, social pedagogy		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TOISEN ASTEEN AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS.....	8
2.1	Ohjauksen lainsäädäntö	8
2.2	Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen	9
2.3	Ammatillisen koulutuksen asiakkuus	10
2.4	Ammatillinen opettajuus ja opettajan työ	11
3	OPIKELIJAN OHJAAMINEN JA KOHTAAMINEN.....	13
3.1	Ohjaus teoreettisena käsitteenä	13
3.2	Kuka ohjaa?.....	17
3.3	Sosiaalipedagogiikka ohjauksen teoriana.....	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma	28
4.2	Tutkimusmenetelmän valinta	29
4.3	Aineiston keruu.....	32
4.4	Kohdejoukko	34
4.5	Aineiston analysointi ja analyysiprosessi.....	36
4.6	Eettisyys	38
5	TULOKSET.....	39
5.1	Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syyt	39
5.2	Epäsopiva tapa opiskella	46
5.3	Tarpeeseen nähden puutteellinen ohjaus.....	48
6	TÄRKEIMMÄT TULOKSET	59
7	TOIMENPIDE-EHDOTUKSET TOIMEKSIANTAJALLE.....	63
8	POHDINTA JA EHDOTUKSIA UUSIIN TUTKIMUKSIIN	63
	LÄHTEET.....	66
	LIITTEET	73
	LIITE 1	73

1 JOHDANTO

”On kaksi kestäväää perintöä, jotka kannattaa nuorille antaa: juuret ja siivet” (Hodding Carter). Perusopetuksen jälkeisen toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syitä on pohdittu monesta eri tulokulmasta sekä etsitty ratkaisuja keskeyttämisen ehkäisemiseksi jo jonkin aikaa (mm. Jäppinen, 2007). Ratkaisuja mietittäessä monet eri ikäluokkien edustajat ovat ehtineet ajautua marginaaliin, mutta tutkimusten mukaan myös positiivista kehitystä on tapahtunut (Komonen 2012, 3-5). Nuorten huono-osaisuus on edelleen valtakunnallinen huolenaihe ja kärkihankkeiden ydin (mm. Nuorisotakuu ja Nuorten aikuisten osaamisohjelma 2017). Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja inhimillinen pulma ja yhteiskunnallisesti määritellystä **normaalista poikkeavaa** (Vehviläinen 2008, 10-13).

Koin työssäni, että opettajainhuonepuhe siitä, että opiskelija-aineksessa oli jotakin vialla, voimistui. Koulutuspolitiikka haluaa taata peruskoulun jälkeisen opiskelupaikan kaikille nuorille hakijoille joko toisella asteella, oppisopimuksessa, työpajassa tai muussa tarpeen määrittelemässä aktiviteetissa (Nuorisotakuu 2017). Pääsykokeiden merkitys ja rooli opiskelijavalinnoissa vähenivät politiikan uudistuksen myötä huomattavasti, mikä näytti aiheuttavan osalle opettajista tunteen oman autonomian ja asiantuntijuuden menettämisestä. Sallilan ja Malisen (2002, 7-12) mukaan ammatillinen opettaja on usein hakeutunut uralleen ajatuksella, että opettaja on ammattiosaaja, joka jakaa omaa tietotaitoaan motivoituneille nuorille aikuisille, joiden työelämätaidot sekä elämänhallintataidot ovat jo kehittyneet esim. kesätyökokemuksen myötä.

Nuorisotakuun tavoitteet toivat ammatilliseen koulutukseen ohjattaviksi opiskelijoita, joilla ei ollut yllä kuvatun kaltaisia, ammatillisen koulutuksen opiskelijaprofiilin tuntomerkkejä. Opiskelija oli kenties päätenyt hakuvalinnassaan viimeiselle sijalle asettamalleen koulutuslalle, hänen motivaatitasonsa oli lähtökohtaisesti alhainen ja aiempaa työkokemusta ei ollut tukemaan ammatillisen koulutuksen itseohjautuvuuden vaatimuksia.

Ymmärsin tarvitsevani työssäni opettajana lisää ohjausosaamista, jotta voisin ammattitaitoisesti luotsata opiskelijoita ja samalla omalla työskentelylläni ennaltaehkäistä koulutuksen keskeyttämistä.

Oivalsin, että pedagogisen ja erityispedagogisen osaamiseni lisäksi tarvitsen opettajana myös sosiaalipedagogista osaamista, jotta voin omassa opettajan työssäni täydentää monialaisen opiskelijahuollon työryhmän toimintamalleja ja varmistaa työn onnistumista. Opettajana minun on ymmärrettävä opintojen keskeyttämisen problematiikkaa opiskelijan sekä oman, holistisen ihmiskäsitykseni tulokulmasta. Ajattelin, että osatakseni ohjata tuloksekkaasti, minun täytyy käsittää keskeyttämisen ja luovuttamisen ilmiötä, ymmärtää opiskelijan toimintamalleja, osata reagoida opiskelijan oirehtimiseen oikealla hetkellä sekä ohjata opiskelija tarvittaessa oikeaan palveluun.

Ryhmänohjaaja on ammatillisessa perusopetuksessa avainasemassa opiskelijan elämässä samoin kuin ammatinopettaja. Heistä kumpikin havainnoi erilaisia tuen tarpeita ja pulmia opiskelussa, kuten selittämättömiä poissaoloja, opiskelumotivaation puutetta, psykososiaalisen kanssakäymisen pulmia ja häiritsevää tai rajatonta käyttäytymistä. Mitä tapahtuu havainnoinnin jälkeen, on ratkaisevaa opiskelijan näkökulmasta.

Keskeyttämistä voimme toden teolla ehkäistä vasta sen jälkeen, kun tiedämme syitä, miksi opiskelijat keskeyttävät opintonsa. Opiskelijan keskeyttäessä ammatilliset perusopintonsa häneltä kysytään syytä keskeyttämiseen tilastoimista sekä jatkotoimenpiteisiin ohjaamista varten. Opiskelijahallinnon ohjelmissa (esim. Wilma tai Studenta Plus) on tarjolla valmiita vaihtoehtoja. Rastin voi laittaa ruutuun mm. henkilökohtaiset syyt, terveydelliset syyt, väärä alavalinta, toiseen opiskelupaikkaan siirtyminen, paikkakunnalta muutto, taloudelliset syyt tai muu syy. Tilastollisten syiden taustalla olevat tekijät kiinnostavat minua, koska syykoodi avaa vain vähän tietoa siitä, mitä tapahtui, miksi opinnot piti keskeyttää ja miten ohjaustoimintaa olisi kenties voitu toteuttaa tehokkaammin ja sitä kautta ennaltaehkäistä opintojen keskeyttämistä.

Opinnäytetyöni käsittelee nuorten toisen asteen ammatillisen perusopetuksen keskeyttämisen syitä sekä ohjauksellisia menetelmiä, joilla keskeyttämistä

olisi mahdollista ennaltaehkäistä. Tärkeä tieto olisi myös se, kokeeko opiskelija jonkun ammattihenkilön oppilaitoksessa olevan erityisen tärkeässä roolissa ohjaajana ja keskeyttämisen ehkäisijänä. Ammattihenkilöllä tarkoitan tässä ryhmänohjaajaa, ammatinopettajaa, kuraattoria, opinto-ohjaajaa, terveydenhoitajaa ym.

Vastauksia pohdintoihini etsin laadullisin menetelmin, haastattelemalla puolistrukturoituun teemahaastatteluun tukeutuen ammatilliset perusopintonsa keskeyttäneitä nuoria aikuisia. Opinnäytetyöni näkökulma on ohjauksellinen ja sosiaalipedagoginen sekä ihmiskuvani holistinen. Ajattelen, että opiskelija on kokonaisuus, jonka toimintaan vaikuttavat kokonaisvaltaisesti kaikki hänen elämänpiirinsä tapahtumat, kokemukset, tunteet, psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen toimintakyky ynnä monet muut asiat. Uskon, että oppiminen on sidoksissa muihin elämäntapahtumiin. Opinnäytetyössäni kantavina argumentteina ovat näkemykseni opettajasta ohjaajana sekä sosiaalipedagogisen ohjausosaamisen merkitys onnistuneessa kokonaisvaltaisessa ohjaustyössä ja koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä. Minulle oli tärkeää pitää tutkimushaastattelutilanne sellaisena, että valtasuhteita ainakaan omaksi edukseni ei syntyisi.

Oma näkökulmani ja eetokseni on sosiaalisen ja haluan tutkimukseni myötä entistä enemmän ymmärtää tietynlaisen luovuttamisen, uhman ja alisuoriutumisen ilmiötä tuomitsematta ihmisiä laiskoiksi tai saamattomiksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessani korostuu henkilöiden oma kokemus koulutuksen keskeyttämisestä ja siihen vaikuttaneista syistä. En etsi absoluuttista totuutta vaan henkilökohtaista kokemusta, joka on mahdollisesti hyvinkin vahvasti vaikuttanut keskeyttämisen jälkeisiin valintoihin, minäkuvaan ja elämäntapahtumiin. Onko koulutuksen keskeyttäminen ollut nuorelle stigmatisoiva kokemus, jolla on hyvinkin merkitykselliset ja kauaskantoiset seuraukset? Näkökulma tutkittavaan ilmiöön on hyvin arkinen, ja tavoitteena on löytää arkeen sopivia ratkaisuja.

Tutkimukseni toimeksiantajana olivat Kouvolan kaupunki ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun Motiivi-hanke. Motiivi -hankkeessa kehitetään toimintamalleja, joiden avulla voidaan tukea työttömiä ja työelämän ulkopuolella olevia 16–29-vuotiaita nuoria tunnistamaan ammatillisen

kasvunsa edistäjiä ja esteitä sekä suuntaamaan toimintansa kohti realistisia, ammatillisia tavoitteita. Kummankin toimeksiantajan tavoitteena on saada tutkimukseni avulla tietoa kohderyhmän ohjaustarpeesta.

Keskeyttämisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaitoksesta eroamista kesken opintojen ts. tilannetta, jossa opiskelija ei aio palata takaisin opiskelemaan. Keskeyttäneillä tarkoitetaan myös määrittelyparin ”positiivinen” ja ”negatiivinen” keskeyttäminen niitä tutkittavia, jotka ovat keskeyttäneet negatiivisesti. He ovat ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen jälkeen jääneet vaille aktiivisen toimijan asemaa yhteiskunnassa.

Tutkimukseni tukeutuu aiemmin aiheesta toteutettuihin tutkimuksiin, tieteellisiin artikkeleihin, lähdeteoksiin sekä kehittämishankkeisiin ja on luonteeltaan teoriasidonnainen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 22).

2 TOISEN ASTEEN AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS

2.1 Ohjauksen lainsäädäntö

Viimeisimmän ammatillisen koulutuksen kehittämissuunnitelman (AmKESU 2013 – 2016) mukaan henkilöstön osaamisen kehittämisen painopiste oli ohjaamisen ja opettamisen taidoissa ja ammatillisen koulutuksen keskeisiä painopisteitä olivat työelämän tarpeet, läpäisyn parantaminen sekä keskeyttämisen ja syrjäytymisen ehkäisy.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) koskee perusopetuksen, lukion sekä ammatillisen toisen asteen oppilaita ja opiskelijoita. Opiskelijahuoltolain 2§:n mukaan lain tarkoituksena on mm. turvata varhainen tuki sitä tarvitseville ja 11§:n mukaan oppilaitoksen ja opiskeluhoollon henkilökunnalla on velvollisuus ohjata opiskelijaa hakemaan tarvitsemiaan opiskeluhoollon etuuksia ja palveluja. Koulutuksen järjestäjä on velvollinen järjestämään opiskelijalle kuraattorin, psykologin sekä terveydenhuollon palveluita. Koulutuksen järjestäjän velvoitteena on huolehtia myös oppilaitoskohtaisen opiskeluhooltoryhmän perustamisesta ja nimetä oppilaitoksesta edustaja johtamaan ryhmää. Opiskelijakohtaisen opiskeluhoollon monialaisen asiantuntijaryhmän kokoukseen kutsutaan opiskelijan tai hänen huoltajansa suostumuksella asianosaisiksi katsotut henkilöt esim. opettaja mukaan lukien.

Lainsäädännössä opiskelijan ohjaaminen esiintyy opinto-ohjauksena, jota käytännössä toteuttaa opinto-ohjaaja sekä palveluun ohjauksena, jota koko oppilaitoksen henkilökunta toteuttaa.

2.2 Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen

Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on merkittävä riski nuorten työllistymisen ja hyvälle työuralle pääsyn kannalta (Notkola ym. 2013, 115 – 117). Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syynä monilla on väärä alavalinta, työllistyminen tai muunlainen positiivinen keskeyttäminen. Ammatillisen koulutuksen negatiivinen keskeyttäminen on kuitenkin merkittävä ongelma nuorten aikuisten kohdalla. (Notkola ym. 2013, 116.)

Tilastokeskus on laatinut keskeyttämistilastoa perusasteen jälkeisestä koulutuksesta lukuvuodesta 2000/2001 alkaen. Tiedot keskeyttämisestä Tilastokeskus saa seuraamalla syyskuussa opiskelleiden henkilöiden tilannetta syyskuussa +1 vuosi. Mikäli henkilö ei ole jatkanut opiskeluaan omassa tai muussa koulutussektorissa tai hän ei ole suorittanut tutkintoaan kyseessä olevan vuoden aikana, hänet on laskettu keskeyttäneeksi (Koulutuksen keskeyttäminen 2017).

Taulukko 1

Lukuvuosi	Koulutussektori			
	Lukiokoulutus (nuorille suunnattu)	Ammatillinen koulutus (nuorille suunnattu)	Ammattikorkeakou- lukoulutus (ammattikorkeako- ulutuskinnot)	Yliopistokoulutus (alemmat ja ylemmät korkeakoulutuskin- not)
2000/2001	4,2	13,1	9,5	4,2
2014/2015	3,1	7,6	7,6	6,2

Koulutuksen prosentuaalinen keskeyttäminen lukuvuosina 2000/2001 ja 2014/2015, N = 123 590 (naiset ja miehet yhteensä).

Taulukosta 1 voidaan nähdä, että keskeyttäminen kaikilla perusasteen jälkeisillä koulutusasteilla yliopistokoulutusta lukuun ottamatta on prosentuaalisesti vähentynyt kuluneen viidentoista vuoden aikana. Tilastoinnin alkaessa suurin keskeyttämisprosentti verrattuna muihin perusasteen jälkeisiin koulutuksiin oli nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa ja edelleen se on muihin koulutussektoreihin nähden korkealla tasolla, mutta kuitenkin merkittävästi laskenut tilastollisten tarkasteluvuosien aikana.

Nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti lukuvuonna 2015 oli 7,6 prosenttia ja keskeyttämisen laskennassa käytetty opiskelijamäärä 20.9.2014 oli 123 590 henkilöä, naiset ja miehet yhteensä (Koulutuksen keskeyttäminen 2017). Nuorten ammatillisen koulutuksen keskeytti siis n. **9400 nuorta opiskelijaa, jotka eivät jatkaneet opintojaan missään**. Huomattavaa on, että tilastollisesti merkittävin positiivinen muutos keskeyttäneiden määrässä koskee juuri nuorten ammatillisen toisen asteen koulutusta, kun verrataan toisiinsa lukuvuotta 2000/2001 ja lukuvuotta 2014/2015. Viimeisimmän Tilastokeskuksen 17.3.2017 julkaiseman koulutustilaston mukaan tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 5,1 prosenttia keskeytti opinnot eikä jatkanut missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa lukuvuoden 2014 -2015 aikana. Enemmistö keskeyttäneistä oli naisia. (Koulutuksen keskeyttäminen 2017.)

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen koulutuksenjärjestäjät kiinnostuivat koulutuksen keskeyttämisen ehkäisystä 2000 -luvun puolivälissä. Ponttimina heränneeseen kiinnostukseen olivat paitsi yhteiskunnallinen huoli koulupudokkaiden syrjäytymisestä mutta myös toisen asteen ammatillisen perusopetuksen rahoituksen muutoskehitys kohti tulosrahoitusta (Opetushallitus 2017.)

2.3 Ammatillisen koulutuksen asiakkuus

Asiakassuuntautuneen työskentelyn ja työelämälähtöisyyden tulee näkyä ammatillisen koulutuksen kaikessa toiminnassa. Jotta näin voi olla ammatillisessa koulutuksessa tulee osata tunnistaa erilaiset asiakasryhmät ja niiden nykyiset sekä tulevaisuuden tarpeet opetuksessa ja ohjauksessa. Koulutuksen järjestäjän ulkoisia asiakkaita ovat opiskelijat, työpaikat,

rahoittajat sekä yhteiskunta ja sisäisiä asiakkaita ovat esim. henkilöstö. (Opetushallitus 2008, 13.)

Asiakkaat arvioivat lopulta koulutuksen ja muun palvelun laatua. Työpaikat arvioivat koulutuksen järjestäjän toimintaa, mutta myös opettajan toimintaa työssä oppimassa olevan tai työpaikkaa hakevan opiskelijan ammatillisten ja työelämätaitojen perusteella. Opiskelija arvioi opettajan toimintaa ja palvelun laatua omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan ja opiskelija arvioi myös koulutuksen järjestäjän toimintaa. Koulutuksen järjestäjän asiakas on työelämä ja opiskelija ja oman näkemykseni mukaan opettajan asiakas on opiskelija ja vasta sen jälkeen työelämä. Ajattelen, että opettajan tehtävänä on ohjata omaa asiakastaan kaikin tavoin niihin osaamistavoitteisiin, joita tutkinnon perusteissa ja työelämässä asetetaan, ja kulkea ohjattavansa rinnalla tukemassa ja kannustamassa häntä, ohjata oppimista sekä neuvotella työelämän kanssa oman asiakkaansa eduksi. (Opetushallitus 2008, 13 – 15.)

2.4 Ammatillinen opettajuus ja opettajan työ

Vuonna 2009 Jaakko Helanderin toimittaman Ammatillisen opettajan käsikirjan (2009, 19 - 50) mukaan opettaja nähdään henkilönä, joka puhuu, esiintyy ja opettaa sekä siirtää tietojaan ja osaamistaan seuraavalle sukupolvelle. Ammatillisen opettajan osaamisen ajatellaan painottuvan ammatinhallintaan ja tiedon jakamiseen. Opettajan työkuultuuri nähdään individualistisena, jossa opettajalla on suuri itsenäisyys ja mahdollisuus määrittää ja rajata omaa työtään. Opettajalla ei Helanderin (2009) mukaan ole tarvetta huomioida muiden työskentelyä opiskelijan kanssa eikä olla myöskään tietoinen opiskelijan opintojen kokonaistilanteesta, ammatillisesta kehitymisestä tai mahdollisista pulmista tai poissaoloista.

Opetuksen sisältö on nykytiedon mukaan kuitenkin laajempi kuin pelkkään opettajan puheeseen ja instruointiin perustuvaa toimintaa. Opettaminen tarkoittaa kaikkea sitä, mitä opettaja opetuksessa tekee auttaakseen oppijaa oppimaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on tietoisesti vältetty opettaa -verbin käyttöä ja se esiintyy perusteissa ainoastaan muutaman kerran. Ohjata -verbiä sen sijaan käytetään eri muodoissaan noin neljäsataa kertaa. (Jyrhämä ym. 2016, 12.) Voitaisiinko ammatillisessa

koulutuksessa ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa ottaa mallia perusopetuksen linjauksista? Opiskelijat vaikuttavat tarvitsevan yhä enemmän opettajan ohjausta myös ammatillisessa koulutuksessa, jotta opiskelu lähtee käyntiin ja jotta se ei keskeydy. Ohjatessaan opettajan tehtävä on johdatella opiskelijaa tunnistamaan opiskelun ja oppimisen tiellä olevia esteitä ja ratkaisukeskeisesti pohtimaan, millä tavoin toimintaa muuttamalla opiskelija voisi nuo esteet voittaa. Ohjauksen toteuttamisessa opettaja tarvitsee dialektiikan ja retoriikan taitoja pystyäkseen motivoivasti vaikuttamaan opiskelijan ajatteluun ja toimintaan (Jyrhämä 2016, 20).

Jyrhämän (2016, 17) mukaan jokainen opettaja tekee didaktiset ja andragogiset ratkaisunsa oman individualistisen normatiivisen ajatusmallinsa perusteella ts. valitsee eri vaihtoehtojen välillä sen toimintatavan, miten katsoo parhaiten pääsevänsä oman opetuksensa tavoitteisiin. Ammatillisen koulutuksen reformin myötä tuonkaltaisessa ohjauskulttuurissa tarvittaneen muutoksia, koska ammatillinen koulutus on kehittymässä entistä enemmän yhteistoiminnalliseksi ja moniammatilliseksi verkostotyöksi (Ammatillisen koulutuksen reformi 2017).

Osaamisperustaisuus rikkoo individualistista tapaa opettaa, koska oppiainejakoisuudesta luovutaan. Yhteistoiminnallinen toimintatapa tuo eri alojen opettajat yhteen ja opettajilla on mahdollisuus oppia toisiltaan sekä jakaa yhteisymmärrystä ja havaintojaan opiskelijoista sekä heidän ohjaustarpeistaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivun #AmisReformi julkaisussa 24.4.2017 todetaan, että reformin myötä ammatillisen opettajan työnkuva monipuolistuu ja sisältö muuttuu henkilökohtaistettujen opintopolkujen myötä opettamisesta oppimisen ohjaajaksi, tukijaksi ja mahdollistajaksi. Opettajan rooli tiedon jakajasta luokahuoneessa tai työsalissa muuttuu työelämän kanssa yhteistyössä toimivaksi pedagogiseksi asiantuntijaksi, joka jalkautuu yhä enemmän työpaikoille ohjaamaan opiskelijoita muissa, kuin oppilaitosympäristöissä. Opettajat tulevat yhdessä työelämän kanssa ohjaamaan opiskelijoita ja rakentamaan heille motivoivia polkuja ammattiin ja työelämään.

Jotta opettajat voivat mukautua kokonaan uudenlaiseen, liikkuvan mosaiikin työkuulttuuriin, jossa työntekijä liikkuu ryhmittymästä toiseen, hakien

asiantuntemusta ja ideoita eri suunnista ja välittäen niitä ryhmästä toiseen, tarvitaan yhteistä tahtotilaa muutokseen koko oppivan organisaation alueella. Ammatilliset opettajat tarvitsevat arjen työssään uudenlaista osaamista ja koulutusta ohjaamiseen, tukemiseen, monialaisen yhteistyön hallintaan ja työ- ja yksilövalmennukseen. (Hargreaves 1996; Tynjälä 2006, 99 -122.) Ammatillisen opettajan työssä, opettamisessa ja ohjauksessa on pohjimmiltaan kyse vaikuttamisyrytyksistä toiseen ihmiseen, opiskelijaan. Elämänikäisen oppimisen näkökulmasta opettajan työnä on opettaa ja ohjata opiskelijaa niin, että vaikka asiat unohtuisivat, motivaatio uuden oppimiseen on istutettu ja säilyy elävänä. (Jyrhämä 2016, 20 - 23).

3 OPISKELIJAN OHJAAMINEN JA KOHTAAMINEN

3.1 Ohjaus teoreettisena käsitteenä

Suomessa ohjausteoriat pohjautuvat psykologiaan ja kasvatustieteeseen. Oppimiseen ja koulutukseen liitetty ohjauksen käsite sisältää ajatuksen voimaannuttamisesta ja ohjaamisesta kykyyn tehdä omia valintoja ja huolehtia itsestään. Vehviläinen (2014, 12 -13) tiivistää teoksessaan Ohjaustyön Opas ohjauksikäsitteiden sisällön yhteen lauseeseen, jossa hän toteaa, että kyse on yhteistoiminnasta, erilaisten prosessien ohjaamisesta sekä ohjattavan toimijuuden vahvistamisesta. Vehviläinen (2014, 12) toteaa myös, että opiskelija tarvitsee ohjausta erilaisissa tilanteissa, siirtymävaiheissa, valintatilanteissa ja elämänkulun pulmissa. Hyvän ohjauksen tunnusmerkkejä ovat kunnioittava vuorovaikutus ohjattavan kanssa ja rakentava dialoginen kohtaaminen. Myös Onnismaa (1998, 7) kuvaa ohjausta kahden ihmisen välisenä vuorovaikutuksena esim. opettajan ja opiskelijan. Ohjaustyön ei eetokseen ei kuulu ohjaajan valtasuhde ohjattavaa kohtaan. Ohjaajan on toiminnassaan pyrittävä tasaamaan auktoriteettiasemansa ohjattavan kanssa samalle tasolle.

Tunnetuin konstruktivisen ohjausperinteen edustaja Vance R. Peavy on teoksissaan ja tutkimuksissaan julkaissut ohjauksen toimintakentälle merkittävää tietoa, erilaisia näkökulmia ja ohjauksen käsitteitä. Teoriapohja ei yksinään riitä hyvän ja tuloksekkaan ohjauksen käytänteeksi, vaan lisäksi taitava ohjaaja tarvitsee kansanviisautta ja tapauskohtaista ohjaustietoa ja - näkemystä (Peavy 1996, 147). Peavyn (1996, 141 – 142) mukaan ohjaus on

yksi kaikkein arvokkaimmista inhimillisen vuorovaikutuksen muodoista, johon voimme osallistua edellyttäen, että ohjaus tehdään hyvin ja taitavasti. Ohjauksen avulla voidaan tuottaa kolmenlaista hyötyä pulassa oleville henkilöille. Ensimmäiseksi ohjauksen avulla voidaan auttaa yksilöä näkemään kirkaammin erilaisia näkökulmia omaan elämäänsä. Henkilö on voinut sokeutua omille pulmilleen niin, että ilmiselvien ratkaisujen huomaaminen voi olla mahdotonta. Toisekseen hyvän ohjauksen avulla luodaan toivoa ja rohkaistaan ottamaan vastuuta omasta elämästään. Kolmas hyvän ohjauksen hyöty on lohdun ja tuen tarjoaminen ohjattavalle. Hyvä ohjaus on Peavyn (1996, 147) mukaan aitoa, huolehtivaa ja henkilökohtaista kontaktointia muutoin byrokraattisessa, pirstaleisessa ja usein käsittämättömässä yhteiskunnallisessa elämässä.

Emeritusprofessori Mikael Leiman (2013) puhuu dialogisen ohjauksen menetelmästä: "Ongelman otsaan ei ole kirjoitettu, mistä siinä on kysymys". Tällä hän tarkoittaa sitä, että ongelman ilmeneminen tai julkikuva ei välttämättä kuvaa ongelmaa itseään. Rakentavan ohjauksellisen dialogin avulla on Leimanin (2013) mukaan mahdollista selvittää ongelman todellinen luonne. Tähän pyrin oman tutkimukseni avulla. Mikä on keskeyttämisen syy eli ongelman todellinen luonne? Leiman (2013) kuvailee dialogisen ohjauksen lähtökohtaa niin, että ohjattavalla on objektipositio ongelmaan ts. ohjattava on ulkoistanut itsensä tarkkailijan ja havainnoitsijan rooliin omassa ongelmassaan. Oireena edellinen säätelee ohjattavan elämää ja pakottaa ongelman välttämiseen. Ohjattavan itsekritiikki on kasvanut epäonnisten sattumusten myötä, mikä tekee tyhjäksi kaikki hänen aikaansaamansa saavutukset. Ohjattavan käyttäytyminen on itsetuhoista, jolloin hän omalla toiminnallaan pyrkii sabotoimaan hänen itsensä ansaitsemat onnistumiset ja saavutukset. On helpompi epäonnistua tahallaan, kun kestää onnistumisen tuomaa henkistä painetta ja pelkoa, jos lopulta kuitenkin epäonnistuu. Ohjattavalla on myös toistuva alttius joutua kaltoin kohdelluksi, torjutuksi tai nolatuksi ihmissuhteissa. Leimanin (2013) dialogisen ohjauksen lähtökohdista mieleen tulee Mertonin (1968) teoria Matteus -vaikutuksesta sekä itseään toteuttavasta ennustuksesta.

Vehviläinen (2014, 14) kuvaa ohjausta prosessina, jossa askeletaan eteenpäin sekä välillä myös taaksepäin ja vaihdetaan tarpeen mukaan

menetelmää. Ohjausprosessilla on kuitenkin selkeä tavoite sekä ohjattavasta lähtöisin oleva prosessin aikataulu.

Ohjaamista kuvataan auttamisen kaltaisena toimintatapana, mitä se ei kuitenkaan suoranaisesti ole. Ohjaus voidaan määritellä teoriapohjaiseksi auttamisprosessiksi, jossa ohjaaja käyttää harkittua interventiovalikoimaa tavoitteenaan tehdä ohjattavasta oman elämänsä asiantuntevin ohjaaja (Lairio & Puukari 2003, 9 - 11). Ohjauksessa on hyvin voimakkaasti ohjattavan toimintakykyä tukeva ja kuntouttava näkökulma. Ohjaamista ei pidä ajatella myöskään terapian kaltaisena toimintana, jossa ohjaaja ryhtyy analysoimaan ohjattavan puhetta tai pohtimaan diagnoosia. Ohjaamisen eetokseen ei myöskään kuulu suorien ohjeiden antaminen tai pelkästään tavoitteellinen opetus. (Pasanen 2004, 154 – 155.)

Onnismaa (2007, 24) yhdistää opetuksen ja ohjauksen käsitteet saman sisältöiseksi. Ohjaus on myös pedagogista toimintaa, jota toteutetaan ohjattavan näkökulmasta. Sekä ohjaus että opetus kuvataan ajan, huomion ja kunnioituksen antamisena ohjattavalle (Pasanen 2004, 154). Ohjauksen tavoitteena on erilaisin menetelmin saada ohjattava toimimaan hänen itsensä ja ohjaajan yhdessä asettamien tavoitteiden mukaisesti. Ohjaajan ja ohjattavan tavoitteena on säilyttää ja kasvattaa hyvää vuorovaikutusta ja yhdessä pyrkiä yhteisiin ja yksilöllisiin tavoitteisiin. (Onnismaa 2007, 24.)

Ohjauksessa tarvittavia taitoja on kolmenlaisia: **reaktio-, vuorovaikutus- ja toimintataitoja**. Reaktiotaidoilla tarkoitetaan ohjaajan kykyä ymmärtää ohjattavan tarpeita ja toimintaa. Ruponen ym. (2000, 17) mukaan reaktiotaitoja ovat läsnä oleva kuunteleminen, kuullun varmistaminen toistamalla, selventäminen, ammatillinen empatia, tiedon yhteen kokoaminen ja luvallinen tiedon jakaminen. Läsnä oleva, kiireetön ja aito kuunteleminen on ohjauksellisen vuorovaikutuksen lähtökohta ja viestittää ohjattavalle, että hän tulee kuulluksi. Kielellinen ilmaisu kuuntelemisen yhteydessä on myös tärkeää samoin kuin ääneen sanomattomien viestien kuuleminen. Ohjaajan vuorovaikutustaitoihin kuuluvat tasapuolisuus, tukeminen, rajoittaminen sekä yksimielisyyden ja yhteistyön rakentaminen ja tukeminen (Ruponen ym. 2000, 170). Toimintataitojen avulla ohjaaja kannustaa ohjattavaa tunnistamaan, hyväksymään ja ilmaisemaan itseään ja käsittelemään haastaviakin tunteita.

Ohjauksen toimintataitoihin kuuluvat kysyminen, konfrontaatio, ratkaisukeskeinen empatia, voimaannuttaminen, välittömyys, mallin antaminen ja oman kokemuksen jakaminen, prosessin seuraaminen ja havainnointi sekä tavoitteiden laatiminen. Toimintataidoista on sitä enemmän hyötyä, mitä paremmin luottamus on ohjaajan ja ohjattavan välille syntynyt. (Ruponen ym. 2000, 170.)

Toiseksi merkittäväksi konstruktiviseksi ohjausteoriaksi noussut ratkaisu- ja voimavarakeskeinen ohjausmalli toimii taustateoriana tämän päivän pedagogiselle, sosiaaliselle ja terapeuttille ohjaukselle. Ratkaisu- ja voimavarakeskeisyys on käytännönläheinen ohjauksen työskentelymalli. (Lipponen 1998, 124.) Malli tarjoaa hyvän ja tuloksellisen lähestymistavan motivoitumattomien, vastustavien ja ”lähetettyjen” asiakkaiden kanssa. Ohjaajan tehtävänä on keskittyä kuuntelemaan ohjattavan tavoitteita, minkälaisessa yhteistyössä ohjattava haluaa ohjaajan kanssa olla ja mihin asioihin hän hakee muutosta. Erityisesti yllä mainitun tyyppisten ohjattavien kanssa työskenneltäessä on tärkeää, ettei heitä syyllistetä ongelmakeskeisellä puheella. Ongelmapuhe vaikeuttaa mahdollisuuksien näkemistä ja ihminen jää usein kiertämään kehää ongelmansa ja ratkaisuyritystensä ympärillä. Ohjauspuheessa on vältettävä myös ongelman patologisointia. Ohjaajan on uskottava ohjattavan mahdollisuuksiin ja oltava valmis omalta osaltaan tarjoamaan yhä uusia ja uusia mahdollisuuksia yrittää. (Furman 1996, 14 -17.) Toiveiden ja tavoitteiden käsitteleminen saa ohjattavat kokemaan, että heidät otetaan vakavasti ja he tulevat todella kuulluiksi.

Ratkaisu- ja voimavarakeskeisen menetelmän tärkeä käsite asiakasohjautuvuus tarkoittaa sitä, että **ohjaajan tehtävänä on ottaa selvää, miksi asiakas todella tarvitsee ohjausta**. Ohjaajalla ei ole valmista käsitystä ohjattavan pulmista, niiden syistä tai ratkaisunmenetelmistä. Ohjaaja etsii yhdessä ohjattavan kanssa tämän omia ratkaisutapoja. (Lipponen 1998, 124 – 127.) Ratkaisukeskeinen ohjaaja uskoo, että ohjattavalla itsellään on ratkaisuun tarvittavat taidot ja voimavarat. Ohjaajan ammattitaitoa on ohjata ohjattava käyttämään taitojaan ja voimavarojaan rohkeasti tämän omaksi parhaaksi. Ohjattavan viesti, ettei hän olisikaan ohjauksen tai tuen tarpeessa, on kuultava herkästi. Kyse voi olla siitä, että ohjaajan tekemä tulkinta ohjauksen tarpeesta on väärä (esim. ammatillisen koulutuksen

keskeyttämisen syyt) ja aiheuttaa ohjattavalle epämiellyttäviä tunteita esim. häpeää tai alistuneisuuden tunnetta, aggressioita ja turhautumista. Ratkaisukeskeisesti työskentelevän ohjaajan ei tarvitse todistella ja vakuuttaa, kerätä todisteita (esim. poissaolomerkintöjä) ja näyttöä siitä, että ohjattavalla on tarvetta tukeen ja ohjaukseen. (Makkonen 1995, 38.)

Ratkaisu- ja voimavarakeskeisen ohjauksen keskustelua kuvaavat hyvin käsitteet vapaus ja tasa-arvo. Keskustelussa käytetään paljon huumoria ja mielikuvitusta ja keskustelu käydään asiakkaan kielellä ja hänen kuvauksillaan (Makkonen 1995, 37 -39). Tiukan kysymys–vastausmuotoisen keskustelun on todettu usein johtavan ohjaussuhteen keskeytymiseen ja ohjaustyön lähtökohtana ratkaisu- ja voimavarakeskeisessä ohjausmallissa pidetään liittymistä. Liittymisellä tarkoitetaan ohjattavalle välitettävää tunnetta siitä, että ohjaaja on hänen puolellaan. Liittymistä edistetään mm. myönteisellä asenteella, ystävällisellä puhella ja ammattisanaston välttelemisellä. Ohjattavan elämäntapaa, asenteita ja maailmankuvaa kunnioitetaan hänen valintoinaan olemalla kohtelias, eikä hänelle ohjaustilanteessa luoda tunnetta, että hän olisi viranomaisen arvioitavana tai tuomittavana. Ratkaisukeskeiselle työskentelylle ei ole välttämätöntä tuntee ohjausongelmaa kovin tarkkaan, vaan tärkeämpää on suunnata ohjauskeskustelu kohti tulevaisuutta. Ohjaajan on tyydyttävä siihen, mitä ohjattava haluaa kertoa. (Lipponen 1998, 133 – 142.) Ratkaisukeskeinen ohjaustyö työskentelee ohjattavien tarinoiden kanssa ja sitä kuvaa luja usko ohjattavan muutosmahdollisuuksiin ohjauksen menetelmin.

3.2 Kuka ohjaa?

Opetushallituksen (2014) tuottaman Hyvän ohjauksen kriteerit – oppaassa todetaan ammatillisen koulutuksen kohdalla, että ohjaus on yhteistä työtä. *”Ohjaus on ammatillisen koulutuksen henkilöstön tavoitteellisesti johdettua yhteistä työtä koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman mukaisesti. Tehtävät, roolit ja yhteistyömuodot, työssäoppimisjaksojen ohjaus mukaan lukien kuvataan selkeästi ohjaussuunnitelmassa.”* Ohjauksen resursseista oppaassa todetaan, että niiden tulee olla riittävät yksilö- ja ryhmämuotoista ohjausta varten ja hyvän ohjauksen kriteereistä, että henkilöstön kaikki jäsenet

ja yhteistyökumppaneiden edustajat tuntevat hyvän ohjauksen kriteerit ja toimivat niiden mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 9 -18.)

Opetus- ja oppimiskäsityksemme pohjaavat tänä päivänä vahvasti konstruktivismiin (Sinisalo 2000, 190 -193). Oppimisprosessin keskiössä on oppija itse aktiivisena tiedon rakentajana ja opettajuus on tässä viitekehyksessä muuttunut kriittisen paradigman johdosta yhä enemmän ohjaajuudeksi. Oppimisen menetelminä käytetään yhä enemmän erilaisia ryhmäoppimisen työkaluja, jolloin opettajan ohjausosaaminen on luonnollinen osa ammattitaitoa. Kriittisen paradigman mukaan oppijat asettavat tavoitteensa itse ja oppimisprosessissaan toimivat itse myös tiedon tuottajina. Opettajan tehtävänä on toimia oppimisen mahdollistajana. (Sahlberg & Sharan 2002, 354.) Ohjauksen avulla yritetään osallistaa ihmisiä yhteiskuntaan mm. saavuttamaan ammatillisia tutkintoja ja sitä kautta rakentamaan omien arvojensa mukaista mielekästä elämää (Vehviläinen 2014, 16-17).

Ohjauksen toimijoita ovat yksilöt, työskentelevät ryhmät sekä erilaiset yhteisöt ja organisaatiot (Vehviläinen 2014, 14). Yksilötason ohjausta toteutetaan kahden henkilön välisenä henkilökohtaisena ohjauksena. Kahdenvälinen ohjauskeskustelu on ohjauksen keskeisimpiä työskentelymuotoja ja ohjausosaaminen ajatellaan usein tämän keskustelutilanteen hyväksi hallinnaksi (Vehviläinen 2014, 15). Ryhmä voi toteuttaa myös hyvää ohjausta. Ryhmällä tarkoitetaan esim. opiskelija- tai muuta vertaisryhmää, joka toteuttaa opiskelijan ohjausta. Yhteisötason ohjauksessa yhteisö tai organisaatio huolehtii ohjauksesta mm. yleisin ohjein, kriteeristöin, tiedotustilaisuuksin ja verkkosivujen avulla. (Vehviläinen 2014, 15 -16).

Nissilä (2013, 124 -125) jaottelee opiskelijan ohjaustarpeita kolmijakoisesti; oppimisen ja opiskelun, urasuunnittelun sekä elämänhallinnan ohjaustarpeisiin. Suomalainen ohjausteoreettinen keskustelu liittyy holistiseen opiskelijakeskeiseen malliin, josta Van Esbroeck (2008, Nissilän 2013, 124 mukaan) toteaa, että ”ohjauksen työnjaon lähtökohtana on Gielesin kolmitasoisien ohjausasiantuntijuuden malli, joka tähdentää ohjauksen saavutettavuutta ja laatua.” Gielesin mallissa opiskelija voi saada ohjausta eri tasoilta ohjaajilta, joilla ei välttämättä ole ohjausalan koulutusta ja

muodollista pätevyyttä. Gielesin mallin ensimmäisellä tasolla opiskelijan on mahdollista saada ohjausta helposti ja matalalla kynnyksellä mm. opettajilta ja ryhmänohjaajilta. Ohjauksen tehtävänä on havainnoida pulmatilanteita eikä ohjaajalta tällä tasolla edellytetä ohjaukseen erikoistumista. Toisella tasolla opiskelijan ohjaustarpeeseen vastaavat toimijat ovat jossakin määrin ohjaustyöhön vihkiytyneitä, kuten esimerkiksi aiheesta kiinnostuneet ja siitä tietoa hankkineet sekä eritasoisia koulutuksia ja kursseja käyneet opettajat ja ryhmänohjaajat. Tällä tasolla ohjauksen tehtävänä on pulmien ennaltaehkäisy ja ensimmäisen tason toimijoiden tukeminen. Kolmannella ohjauksen tasolla ohjaajat ovat erikoistuneet tiettyyn ohjauksen osa-alueeseen, kuten opinto-ohjaajat, kuraattorit ja psykkarit. (Nissilä, 2013, 124 – 125.)

Opettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjausta ja ohjaajien rooleja on tutkittu opettajainkoulutuslaitoksissa. Väisänen (2004, 150 – 167) tutkimuksen mukaan on nähtävissä kuusi erilaista ohjaajan roolia, joita hän kuvaa seuraavasti: 1) ohjaaja on haasteiden asettaja ja valmentaja, 2) ohjaaja on opetuskäyttämiseen johdattaja, 3) ohjaaja on henkilökohtaisen tyylin edistäjä, 4) henkilökohtaisen kasvun tukija ja edistäjä, 5) mallin ja palautteen antaja ja 6) koulutyöhön johdattelija. Opettajainkoulutuksessa opiskelevien kehitystavoitteina nuo ilmenevät opettajaidentiteetin selkeytymisenä, yksilöllisenä kasvuna, henkisenä hyvinvointina, opettajan oman käyttöteorian ja reflektiivisyyden kehittymisenä sekä opettajan osaamisen ja opetustaitojen kehittymisenä. (Väisänen 2005, 170.) Ojasen (1990, 147 – 149) mukaan ohjaajalla on ohjaustyössään yhdeksän eri roolia: master -opettaja, pehmeä tukija, ulkokohtainen havainnoija, kriitikko, analysoija, uudistaja, pohtija, mentori, helpottaja ja tulkitsija -psykologi. Heikkinen (1996, 168 – 169) kuvaa ohjaajan rooleja dialogia käyvien rooliparien avulla. Roolipareja ovat vääpeli-alokas, mestari-kisälli, työntekijä-konsultti ja työtoveri-työtoveri.

Ohjaajan roolilla käsitteenä ja toimintana on tärkeä merkitys ohjattavalle ja hänellä tulee olla kyky muuntaa omaa ohjaustaan ohjattavan tarpeiden mukaan. Ohjaajalla voi olla tietoinen tai tiedostamaton rooli suhteessa ohjattavaansa. Yllä olevista tutkimuksista käy ilmi, että opettajat omassa koulutuksessaan saavat tietoista ohjausta erilaisissa rooleissa, joista heidän itsensä on mahdollista muodostaa omat käyttöteoriaansa ja toimintatapansa. Miten eri ammattiryhmät sitten yhdessä tukevat opiskelijaa opinnoissaan?

Vehviläisen (2014, 16 – 17) mukaan ohjauksen toimijoita voivat olla opettajat, opinto-ohjaajat, opiskelijat, ura- ja ammatinvalinnanohjaajat, työnohjaajat ja vertaisryhmät.

Ryhmänohjaajan tehtäviin kuuluvat mm. opiskelijaryhmän ryhmäyttäminen opintojen alkutaipaleella sekä ryhmän kokoonpanon muuttuessa esim. uusien opiskelijoiden tullessa mukaan opintojen jo käynnistyttyä. Ryhmänohjaaja vastaa opiskelijoiden tiedottamisesta ja ryhmän yhteisesti sovittujen toimintatapojen noudattamisesta sekä opiskelijoiden poissaolojen seurannasta ja matalan kynnyksen puuttumisesta selvittämättömiin poissaoloihin. Ryhmänohjaaja ylläpitää yhteyttä alaikäisten opiskelijoiden huoltajiin ja ohjaa opiskelijan tarvittaessa muihin mm. opiskelijahuollon palveluihin. Ryhmänohjaajan tehtäviin kuuluu myös siirtymäsuunnitelman laatimiseen osallistuminen yhdessä opinto-ohjaajan kanssa. (Ryhmänohjaajan työkalupakki.)

Ammatinopettajalla on usein myös ryhmänohjaajan rooli. Ammatinopettajan tehtävä on opettaa ja ohjata tarvittavaan ammattitaitoon niin, että tutkinnon perusteiden osaamistavoitteet täyttyvät. Ammattinettin mukaan ammatillisen opettajan työtehtäviin kuuluvat myös opetuksen suunnittelu ja osaamisen arviointi ja tarvittaessa erityisen tuen tarjoaminen. Työhön kuuluu etä- ja lähiopetusta sekä työssäoppimisen ohjaamista. Työhön kuuluu myös ohjaamista jatko-opintojen ja työllistymisen suhteen sekä oman alan kehittämistoimintaan osallistumista. Ammatinopettaja on paljon tekemisissä opiskelijan kanssa ja voi tehdä havaintoja koskien opiskelijan oppimista, oppimisen pulmia sekä selvittämättömiä poissaoloja ja tiedottaa niistä ryhmänohjaajalle. (Ammattinetti 2017.)

Opinto-ohjaajan työtä väitöskirjassaan tutkineen Nissilän (2013, 141 -152) mukaan opinto-ohjaajien ammatilliset identiteetit vaihtelivat heidän yksilöllisten reunaehtojensa mukaisesti. Nissilän (2013, 148) mukaan Suomessa vallitsee konstruktivistinen opinto-ohjauksen eetos, jonka ajatuksena on jokaisen opiskelijan henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja tarpeiden tukeminen ja opiskelijan itsensä määrittelemät ohjauksen polttopisteet. Opinto-ohjaaja nähtiin väitöstutkimuksessa opiskelijahuoltoryhmän jäsenenä ja opiskelijan henkilökohtaisena ohjaajana, mutta myös järkipärisenä ammattiin ja

työllistymiseen sekä elinikäiseen oppimiseen järjestelmällisesti luotsaavana ammattilaisena. Opinto-ohjaajalla katsottiin olevan empaattinen ja valinnanvapautta korostava tunnesuhde opiskelijaan. Opinto-ohjaajan työtehtäviä kuvattiin väitöskirjassa melko samankaltaisiksi. Opinto-ohjaajan työtehtäviin kuuluivat opiskelijan henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi nivelvaiheen yhteistyö perusasteelta toiselle asteelle siirryttäessä, yhteisvalinnan käytännön toteutus, opiskelijan oppaan päivittäminen, ryhmäohjaajan avustaminen henkilökohtaistamisen vaiheessa, keskeyttämisuhan alla olevien opiskelijoiden ohjaaminen, opiskelijan ohjaaminen alanvaihdon yhteydessä, etsivän nuorisotyön tiedottaminen, valmistuvien opiskelijoiden ohjaaminen työelämään ja opinto-ohjaajan tuntien pitäminen. Nissilä (2013, 148 -149) toteaa, että opinto-ohjaajat ohjasivat opiskelijan esim. terveydellisten syiden vuoksi sekä niissä tilanteissa, joissa opiskelija ei useista ohjauskerroista huolimatta kyennyt päättämään, mitä hän asialleen haluaisi tehdä joko kuraattorin tai ammatinvalintapsykologin vastaanotolle.

Kuraattori on ammatillisen koulutuksen opintososiaalisen ohjauksen toteuttaja. Kuraattori huolehtii opiskelijan varhaisen tuen saannista sekä opiskelijan hyvinvoinnista ja opintojen etenemisestä. Kuraattorille opiskelija voi mennä selvittämään sosioekonomisia sekä psykososiaalisia elämäntilanteen pulmia ja keskustella mahdollisesta hoitoonohjauksen tarpeesta. Kuraattori toimii kriisitilanteiden selvittelijänä yhteistyössä oppilaitoksen muiden toimijoiden, huoltajien ja opiskelijan muun verkoston kanssa. Kuraattorin tehtävänä on dokumentoida omaa asiakastyötään sekä laatia tarvittavia lausuntoja ja yhteenvetoja opiskelijäkäynneistä. (Ranta & Eteläaho, 2013.) Kuraattori keskustelee opiskelijan kanssa, mikäli opinnot eivät etene tai opiskelijalla on paljon poissaoloja ja opiskelija on keskeyttämisuhan alla. Kuraattorille opiskelija ohjautuu myös erilaisissa elämänhallinnan pulmissa. Opetushallituksen (2007, 33) kuraattorityöstä laatiman esiselvityksen mukaan ”kuraattorityö on ollut aika villiä toimintaa ja muokkautunut aina tekijänsä näköiseksi.” Opetushallituksen selvityksen jälkeen kuraattorityötä on tullut tukemaan ja yhtenäistämään oppilas- ja opiskelijahuollon uusi lainsäädäntö (1287 / 2013, 14§ - 16§). Kuraattorin tehtävänä on myös toimia konsultoivana asiantuntijana opettajille ja ryhmäohjaajille sekä toteuttaa ennaltaehkäisevää sosiaalityötä oppilaitoksissa. Kuraattori on ammatillisen oppilaitoksen

sosiaalisen asiantuntija ja hänen lähimpiä yhteistyökumppaneitaan ovat terveydenhoitajat, psykologit, opinto-ohjaajat ja opettajat sekä oppilaitoksen esimiehet. (Kärki 2005, 62 -63.) Kuraattorin toivotaan olevan oppilaitoksessa arkeen jalkautunut ja näkyvä sekä helposti lähestyttävä ja ”tavallinen” (Ranta & Eteläaho, 2013).

Opintososiaalisia palveluja tarjoavat myös terveydenhoitaja ja psykologi, jotka toimivat omien laillistettujen ammattinimikkeidensä työnkuvien mukaisesti oppilaitoksessa. Opiskeluterveydenhuolto on osa oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaista opiskeluhuoltoa sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (631/1998) mukaista opiskelijahuoltoa. Terveystieteiden lainsäädäntö säätelee opiskeluterveydenhoitajan työtä (Asetus 338/2011; Terveystieteidenhuoltolaki 1326/2010; Laki potilaan oikeuksista ja asemasta 785/1992). Terveystieteiden ja hyvinvointilaitoksen verkkosivujen mukaan terveydenhoitajan ohjauksellisia tehtäviä ovat terveisiin elämäntapoihin ja opiskeluterveyteen ohjaaminen opiskelijoiden terveystarkastusten yhteydessä, sekä tarvittaessa muihin terveystieteiden palveluihin ohjaaminen (THL, 2017). Terveystieteidenhoitaja toimii myös moniammatillisen työryhmän jäsenenä. Käytännössä ammatillisen koulutuksen terveydenhoitajalle ohjautuu myös joko omatoimisesti tai ohjattuna opiskelijoita, jotka pyytävät keskusteluapua tai kokevat tarvitsevansa erityistä tukea opinnoissaan tai ovat mielenterveys- tai päihdetyön asiakkaita.

Opiskeluterveydenhuollossa painotetaan terveyden edistämisen, varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen näkökulmaa. (Kunttu ym. 2011, 11-13.) Opiskelijat kokevat, että opiskeluterveydenhoitajan vastaanotolle on luontevaa hakeutua monenlaisissa asioissa. Opiskelopsykologi edistää opiskeluyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä opiskelijoiden perheiden ja muiden läheisten kanssa. Hän myös tukee opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia, kartoittaa oppimisen esteitä sekä vahvistaa sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia. Opiskelopsykologi on opiskeluhuoltoryhmän jäsen. (Psykologiliitto 2017.)

Ohjausta ammatillisessa koulutuksessa toteuttaa myös ammatillinen tai laaja-alainen erityisopettaja. Miettinen (2015, 58 – 61) toteaa, että ammatillisen erityisopetuksen ydinasia on erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan saama pedagoginen tuki. Keskeisiä pedagogisen tuen toteuttajia ovat opettajat,

ohjaajat sekä ryhmäohjaajat. Pedagogisen tuen antamaisen peruslähtökohtana on, että opetus pohjautuu tietoiselle pedagogiselle pohjalle. Erityisopetuksessa opetushenkilöstön pedagoginen ja erityispedagoginen tieto ja osaaminen ovat välttämättömiä. Opetushenkilöstön on pystyttävä muokkaamaan omaa toimintaansa, opintojen sisältöjä, opetus- ja oppimismenetelmiä, oppimisympäristöjä ja jopa muiden opiskelijoiden toimintatapoja. Ammatillisessa erityisopetuksessa käytetään usein opettajan apuna joko toista opettajaa, ammattimiehiä, ohjaajia tai avustajia. Opiskeluhoito toimii tarvittaessa erityisopetuksen tukena, jos pedagogiset toimenpiteet ovat riittämättömiä. Erityisopetuksen yksi keskeisistä tehtävistä ovat koulutuksen keskeytymistä ehkäisevät toimenpiteet yksilöllisten opetus- ja ohjausjärjestelyiden avulla (Miettinen 2015, 69). Voimme todeta, että ammatillisen koulutuksen ohjauksessa toimii tukeva joukko ammattilaisia, joilla on selkeät toimenkuvat ja roolit ohjauksen arjessa.

3.3 Sosiaalipedagogiikka ohjauksen teoriana

Sosiaalipedagogiikalla tarkoitetaan joissakin yhteyksissä lapsuuden ja nuoruuden ajan hyvinvoinnin oppia, jossa keskitytään erilaisiin sosiaalisiin ongelmiin, syrjäytymisen muotoihin ja niiden ehkäisyyn (Kurki 2002a, 37). Sosiaalipedagogiikassa sosiaalinen ja pedagoginen yhdistyvät ja toiminnan tavoitteena on yksilön osallisuus yhteiskunnassa, sen toiminnassa ja yhteisöissä, kuten esimerkiksi ammatillisessa oppilaitoksessa (Kurki ym. 2006, 7). Kurjen ym. (2006, 9 -11) mukaan sosiaalipedagogiikan erityisenä tehtävänä on tukea ja ohjata henkilöitä kokonaisvaltaisesti niin, että nämä kasvavat ottamaan enemmän vastuuta itsestään ja kykenevät itse löytämään keinoja kehittää elämäänsä.

Sosiaalipedagogiikka nähdään ohjausmenetelmänä, joka lähestyy hädässä ja sosiaalisissa ristiriidoissa eläviä ihmisiä ja erityisesti marginaalissa eläviä nuoria. Ohjaaja on ohjattaviensa palveluksessa tukijana, helpottajana ja innostajana. Ohjaajan on oltava ymmärtävä ja lempeä ja antaa ohjattavalle tilaa muodostaa oma kuva tilanteestaan ja tehdä omat päätöksensä, mutta toisaalta ohjaajan on oltava myös luja ja luoda turvalliset raamit. (Kurki 2002b, 172.) Sosiaalipedagogiikan personalistisen ajatuksen mukaan jokaisella

yksilöllä on omat tavoitteensa ja oikeus tulla kohdelluksi mitä suurimmalla kunnioituksella (Hämäläinen & Kurki 1997, 37).

Sosiaalipedagogiikan kahden ulottuvuuden, aatesuunnan sekä toimintatavan tavoitteena on voimistaa yksilön näkemystä itsestään oman elämänsä asiantuntijana, aktivoida hänen vuorovaikutus- ja elämönhallintataitojaan sekä ohjata huomioimaan muut yhteisön jäsenet ja noudattamaan demokratiaa. Sosiaalipedagogisen tieteenalan rajat ovat liikkuvia ja kulloiseenkin tulkintaan vaikuttavat aikakauden vallitsevat ihmis-, yhteiskunta, moraal- ja tiedekäsitykset. (Hämäläinen & Kurki 1997, 13.) Sosiaalisella tarkoitetaan kolmenlaista perusmerkitystä. Yhteiskunnallisella merkityksellä tarkoitetaan kulttuurisesti muodostuneiden ryhmien kokonaisuutta. Esim. Opiskelukulttuurissa voitaisiin ajatella alisuoriutujien omaa kulttuuria, joka tavallaan vahvistaa omaa toimintaansa. Toisena perusmerkityksenä pidetään yhteisöllistä merkitystä ihmisen vuorovaikutuksen näkökulmasta ja kolmantena avun tarpeessa olevista huolehtimista solidaarista tulokulmaa painottaen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 15; Hämäläinen 2001a, 2001b.)

Sosiaalipedagogisen käyttöteorian avulla pyritään ymmärtämään ja kehittämään sitä pedagogista toimintaa, joka suuntautuu sosiaalisen hädän ja pulmien ennaltaehkäisemiseen ja lievittämiseen sekä hyvinvoinnin edistämiseen (Hämäläinen & Kurki 1997). Sosiaalipedagogiikka ei ole kiinnostunut ainoastaan ongelmien määrittelystä, vaan ratkaisukeskeisten strategioiden laatimisesta pulmien ratkaisemiseksi. Sosiaalipedagoginen havaintotieto kietoutuu päämäärätietoon ja konkreettiseen toimintaan, johon yksilöä sosiaalipedagogisella ohjauksella aktivoidaan.

Paul Natorpia (1854 – 1924) kutsutaan Hämäläisen (2001b, 203) mukaan ensimmäiseksi sosiaalipedagogiksi. Ennen Natorpia saksalaiset kasvatusteoreetikot Karl Mager ja Adolph Diesterweg olivat jo ehtineet tutustuttaa yleisönsä sosiaalipedagogiikan käsitteeseen (Hämäläinen 2001b, 204). Natorp oli myös saksalainen teoreetikko, joka korosti opetuksen, ohjauksen ja koulun sisäistä uudistamista sosiaalipedagogian keinoin ensimmäisessä julkaisemassaan, sosiaalipedagogiikkaa käsittelevässä teoksessaan Sozialpädagogik vuonna 1899. (Hämäläinen 2001b, 212 -213.) Natorpin ajatus sosiaalipedagogiikasta oli yhteisöllisyyden huomioonottava

kasvatusajattelu, jolla hän tarkoitti senkaltaista ajattelua ja toimintaa, mikä aktivoi yksilöä itseään tarttumaan toimeen. Ajattelutapaa voisi luonnehtia ratkaisukeskeiseksi. (Hämäläinen 2001b, 227.) Sosiaalipedagoginen tapa ajatella on kuitenkin vanhempaa perua, ja sen jälkiä voidaan seurata 1500 -luvulla toimintansa aloittaneen Jesuiittajärjestön ignatiaaniselle pedagogiikalle, joka on läheistä sukua sosiokulttuuriselle innostamiselle, mikä on erityisesti romaanisella kielialueella vallitseva sosiaalipedagogiikan suuntaus. (Kurki 2001, 174.) Sosiaalipedagogiikan suuntauksen voimakkain kehittymisen ajanjakso alkoi toisen maailmansodan jälkeen, jolloin tarve demokraattisten arvojen palauttamiseen ja sosiaalisen yhdistämiseen pedagogiikkaan oli välttämätöntä (Hämäläinen & Kurki 1997).

Sosiaalipedagogiikka muuttui yhteiskuntakriittiseksi 1970 -luvulle tultaessa ja kritiikki kohdistui yhteiskunnan rakenteellista huono-osaisuutta kohtaan. Brasilialainen kasvatusteoreetikko Paolo Freire (1921 – 1997) nosti uudeksi käsitteeksi ”sorrettujen pedagogiikan”. Freiren tavoitteena oli luoda yhteiskunnallista ja poliittista emansipaatiota herättämällä sorretut ihmiset tiedostamaan yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuudet ja toimimaan yhdessä köyhyyttä ja sortoa aiheuttavien valtarakenteiden muuttamiseksi. Sorrettujen pedagogiikka on tuonut sosiaalipedagogiikkaan aitoon yhteisöllisyyteen kuuluvan solidaarisuuden. (Freire 2016, 154 - 167.) Solidaarisuus tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että avun tarvitsijoista yhteisössä huolehditaan ja heitä aktivoidaan tarttumaan oman elämänsä haasteisiin. Auttaminen voi kohdistua yksilöön, ryhmään tai yhteiskuntaan ja suuntautuu arkielämän valmiuksien vahvistamiseen, mutta yksilön elämää ei voida kuitenkaan ohjalla auktoriteetista käsin. (Hämäläinen 1998, 163.) Yhteisöllisen kasvatuksen lisäksi sosiaalipedagogiikka luottaa yksilön itsekasvatukseen, jota sosiaalipedagogisen ohjauksen avulla voidaan herätellä ja vahvistaa (Hämäläinen & Kurki 1997, 32).

Tasavertainen dialogi ja yksilön autonomian kunnioittaminen ovat ne keinot, joiden avulla päästään parhaiten kasvatuksellisiin tavoitteisiin.

Sosiaalipedagogit uskovat yksilöiden kykyyn ja haluun käydä tasavertaista dialogia. Jokainen sosiaalipedagoginen innostaja ja sosiaalipedagogiasta innostunut vähentää sortamista ja edistää osallisuutta. (Freire 2016.)

Sosiaalipedagogiikan kehittyminen on painottunut kahteen haaraan,

romaaniseen ja saksalaiseen, joista oma tutkimukseni perustuu enemmän romaaniseen perinteeseen. Suomalaista sosiaalipedagogiikan perinnettä ei ole vielä ehtinyt syntyä, koska tieteenala on tullut Suomeen vasta 1990 -luvulla (Kurki 2000, 45). Suomessa alan johtavia tutkijoita ovat Hämäläinen ja Kurki.

Romaanisella kielialueella, Espanjassa ja Ranskassa teollistuneen yhteiskunnan muutokset ja hyvinvointivaltioiden kehittyminen tapahtuivat hitaammin kuin muualla Euroopassa. Yhteiskunnan muutokset eivät ulottuneet koulujärjestelmiin, vaan ne joutuivat kriisiin ja usko järjestelmiin järkkäsi. Kasvatuksen, opetuksen ja ohjauksen käsitteet oli määriteltävä uudelleen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 165 -166.) Sosiaalipedagogiasta ja sosiokulttuurisesta innostamisesta löytyivät vastaukset uudelleen määrittämisen kysymyksiin. Sosiokulttuurinen innostaminen on yhdistelmä kasvatustiedettä, pedagogiaa ja sosiologiaa. (Hämäläinen & Kurki 1997.) Merino (Kurki 2000, 23 -24) on luonut seuraavan tyyppisiä sosiokulttuurisen innostamisen käsitteitä. Ensimmäinen käsite on innostaminen. Innostamisella tarkoitetaan elämän antamista, mikä viittaa yhteisön ja yhteiskunnan rakentamiseen sekä arjen elämänlaadun parantamiseen. Toinen sosiokulttuurisen innostamisen käsite on välittäminen, mikä merkitsee oma-aloitteisuuden tukemista ja yksilöiden luovaa osallistumista. Kolmas käsite on laadullinen muuttaminen, mikä tarkoittaa muutosta kohti solidaarisia ja vähemmän hierarkkisia tilanteita.

Saksassa sosiaalipedagogiikka on oma tieteenalansa, sitä opetetaan korkeakouluissa ja se on pitkään ollut käytössä sosiaalityön menetelmänä. Romaanisella kielialueella tieteenala kehitty nopeasti ja erityisesti Ranskassa sosiaalipedagogisen teorian ja toiminnan määrite on sosiokulttuurinen innostaminen. Sosiaalipedagogiikan opetusta annetaan Suomessa muutamissa yliopistoissa ja jossakin määrin ammattikorkeakouluissa. Suomalaisissa yliopistoissa sosiaalipedagogiikan opinnot kuuluvat sosiaalityön yhteyteen ja muualla Euroopassa kasvatustieteen yhteyteen. (Kurki 2000, 45.)

Oikeanlaisen sosiaalipedagogisen menetelmän valinta on tilannesidonnaista. Sosiaalipedagogiikkaa voidaan luonnehtia ajattelutapana, joka ei rajaa tarkasti

mitään ulkopuolelle (Hämäläinen & Kurki 1997, 48). Sosiaalipedagogiikan menetelmistä ja keinoista käytetään usein termiä ”sosiaalinen interventio”, jolla tarkoitetaan pedagogisin keinoin tapahtuvaa yksilön havahduttamista huomaamaan omat vaikutusmahdollisuutensa (Mönkkönen ym. 1999; Hämäläinen & Kurki 1997). Yhteistä sosiaalipedagogisen ohjauksen menetelmille on niiden puhdas dialogisuus. Menetelmät perustuvat vuorovaikutukseen ja yksilöiden absoluuttiseen osallistumiseen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Hämäläinen & Kurki 1997, 49.) Joustavuus ja monimuotoisuus sekä elämäntilanteiden ja prosessin vaiheet vaikuttavat käytettävään sosiaalipedagogiseen menetelmään. Yksilöiden aktivoimisen ja innostamisen menetelmiä voivat olla luovuutta ja yksilöllistä osaamista korostavat keinot. Sosiaalipedagogisen ohjauksen yhteisenä nimittäjänä on muutoksen tavoittelu ja välineiden löytäminen omasta elämästä selviytymiseen ja oman elämän ymmärtämiseen. Tilanteessa, jossa absoluuttisen totuuden löytäminen (esim. ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syyt) on ongelmallista tai jopa mahdotonta on tilausta erilaisille sosiaalipedagogisille käytännön sovelluksille ja sosiaalipedagogiselle ohjaukselle ja sosiokulttuuriselle innostamiselle. (Mönkkönen ym. 1999, 87.)

Sosiaalipedagogiikka verkkosivulla (2017) todetaan, että sosiaalipedagogiikka pyrkii toimillaan tukemaan täysipainoisen kansalaisuuden, omaehtoisen toimintakyvyn ja tasapainoisen yhteiselämän vahvistumista sekä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden, syrjimyksen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen ja lievittämiseen. Erityisen sosiaalipedagogisen kasvatuksen tuen tarpeet voivat liittyä mm. koulutuksesta tai työelämästä syrjäytymiseen. Sosiaalipedagoginen toiminta pyrkii tukemaan myös paitsi paikan löytämistä yhteiskunnasta niin myös kriittisen ajattelun ja toiminnan valmiuksia. Tieteenä sosiaalipedagogiikka yhdistää kasvatustieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman.

Kurki (2002b, 33 -34) toteaa, että sosiaalipedagogiikassa on sekä persoonallinen että sosiaalinen näkökulma, joissa on kysymys yksilön ja yhteisön välisestä näkökulmasta ja siitä, kumpi katsotaan tärkeämmäksi. Ohjaajan ja ohjattavan välisessä pedagogisessa suhteessa oleellista on ohjaajan asettuminen dialogiin ohjattavansa kanssa. Ohjaajan tehtävä on dialogin avulla auttaa ohjattavaansa arvioimaan omaa elämäänsä ja

annetussa täydessä vapaudessa itse löytämään paras itsessään. Ohjaajan täytyy osata myös vetäytyä ja antaa ohjattavalle tilaa kehittyä. Pedagogisessa suhteessa ohjaaja luo olosuhteet, joissa ohjattava voi löytää totuuden itsestään ja ryhtyä tietämisestä toimintaan. Oleellista on sekä persoonan vahvistaminen, että sosiaalisen tukeminen yhtäaikaan.

Ranne (2002) toteaa väitöskirjassaan, että sosiaalipedagogiseen ammatilliseen toimintaan liittyy yhteisöllisyys, ohjattavan rinnalla kulkeminen, ohjattavan arjessa toimiminen, dialogisuus sekä erilaisuuden ja toiseuden kohtaaminen. Ranteen (2002) mukaan sosiaalipedagogisen ammatillisuuden löytänyt ja omaksunut ohjaaja toimii asiakkaansa tukijana, innostajan ja rinnalla kulkijana. Tämä tarkoittaa sitä, että sosiaalipedagoginen ohjaaja toimii ohjattavansa asianajajana esim. opiskeluhuoltoryhmässä.

Sosiaalipedagogisen toimintamallin ja dialogin ytimessä on arvostavan ja eettisen vuorovaikutuksen menetelmä (AI Commons 2017). Arvostavan vuorovaikutuksen elementtejä ovat arvostava katse, arvostava korva, myönteinen uteliaisuus, kiinnostus, vilpittömyys, pysähtyminen ja onnistumisten tutkiminen. Arvostavan vuorovaikutuksen menetelmässä on viisi periaatetta, joita dialogissa tulisi noudattaa. Periaatteet ovat kunnioitus (respect), kuuntelu (listening), keskittyminen (focus), keveys (lightness) ja kärsivällisyys (patience). Ohjausdialogin aikana kuuntelija havainnoi puhujan sanatonta viestintää, ymmärtää puhujaa tämän omasta näkökulmasta, säilyttää katsekontaktin puhujaan ja kunnioittaa hänen puhetapaansa ja -tahtiaan ja uskoo muutoksiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma

Tutkimussuunnitelmaani laatiessani olin alusta saakka tietoinen siitä, että en ollut kiinnostunut tutkimani aiheen määrällisistä ominaisuuksista, vaan kvalitatiivisista eli laadullisista tekijöistä. Tavoitteenani oli tutkia ammatillisen perusopetuksen keskeyttämisen ilmiötä opiskelijan näkökulmasta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja löytää ja paljastaa uusia tosiasioita ilmiön taustalta. (Hirsjärvi ym. 2013, 161.) Metodioppaissa korostetaan sitä, että tutkimuksen ongelmat tulisi olla tarkkaan määritellyt ja selkeästi muotoillut

ennen kuin ryhdytään varsinaiseen aineiston keruuseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin eri osat kuitenkin lomittuvat monella tavalla toisiinsa ja usein vasta sen jälkeen, kun tutkija tutustuu tutkimusaineistonsa ja melko tarkkaan tietää, mitä aineistosta on saatavissa irti, hän voi päättää, millaisia kysymyksiä hän sille asettaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei haluta käyttää sanaa ”ongelma, vaan mieluummin puhutaan tutkimustehtävästä, joka asetetaan yleisellä tasolla (Hirsjärvi ym. 2013, 125 – 126).

Laadullisen tutkimuksen tekijää varoitetaan myös siitä, että tutkimuskysymys jää kokonaan asettamatta ja tutkimuksesta muodostuu pelkkä aineiston luokittelu. (Hirsjärvi ym. 2013, 126.) Varauduin siihen, että asettamani tutkimustehtävät saattavat muuttua tutkimukseni edetessä, mutta alustaviksi ideoiksi määrittelin tutkimuskysymykset seuraavasti perustuen siihen, että tutkimukseni on laadultaan kuvaileva. (Hirsjärvi ym. 2013, 129).

Minkälaisen syiden vuoksi opiskelijat keskeyttävät
ammattillisen koulutuksen?

Alakysymys:

Millaista ohjausta ja keneltä opiskelijat toivoisivat?

4.2 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimukseni on luonteeltaan empiirinen. Tutkimus on käytännöllistä ja työelämän ratkaisuihin tähtäävää. (Hirsjärvi ym. 2013, 129.) Toivon, että tutkimuksessani saavutetun uuden tiedon avulla ymmärretään nuorten ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ilmiötä paremmin sekä saavutetun uuden ymmärryksen avulla pystytään kehittämään pedagogista toimintaa suuntaan, joka paremmin ehkäisee koulutuksen keskeyttämistä.

Tutkimukseni kohde ja tutkimani ilmiö, ammatillisten perusopintojen keskeyttäminen, oli ihmisen toiminta tietyssä tilanteessa erilaisten toimintaärsykkeiden vaikuttamana. Opintonsa keskeyttänyt henkilö oli ratkaisevassa asemassa tutkimukseni onnistumista ajatellen ja käsitykseni hänestä oli, että hän on aktiivinen toimija ja tutkittavana olevan ilmiön kokemusasiantuntija. Tutkimuksen luotettavuuden määrittelyä monimutkaisti

tutkittavaa tietoa tuottavan, opintonsa keskeyttäneen henkilön taustalla olevat mahdolliset negatiiviset koulutuskokemukset sekä muodostuneet asenteet koulutusta, opettajia, ammatillista oppilaitosta sekä systeemiä kohtaan. Edellisestä seurasi pohdintaa siitä, tuleeko saamani tieto olemaan todenmukaista vai tuleeko sitä sävyttämään taustalla olevat asenteet? (Hirsjärvi ym. 2013, 130.)

Saadakseni tietoa tutkimastani ilmiöstä, minun tulee päästä luottamukselliseen kanssakäymiseen ja dialogiin tutkittavien henkilöiden kanssa. Seuraavassa kappaleessa tarkastelen tutkimukseni strategiaa ja metodia.

Tutkimusstrategialla tarkoitetaan tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta ja metodilla sitä, miten esimerkiksi tutkimusaineisto kerätään. Tutkimusstrategian samoin kuin tutkimusmetodien valinta riippuu valitusta tutkimustehtävästä. Tutkimusstrategian ja -metodin valinnassa on tärkeää tutkijan valintojen yhdenmukaisuus (Hirsjärvi ym. 2013, 132).

Tutkimusstrategiaa valitessani pohdin tutkimukseni tehtävää ja tarkoitusta. Hirsjärvi ym. (2013) ohjaa sivuilla 137 -139 tutkijaa esittämään Yin (1984) ohjauksen mukaisesti kolme kysymystä tutkimuksen laadusta. Ensimmäiseen kysymykseen vastasin, että tutkimukseni pyrkii selittämään sosiaalista ilmiötä. Toisena esitettyyn kysymykseen vastasin, että tutkimukseni kuvaa luonnollisesti tapahtuvaa ilmiötä. Kolmanneksi vastasin vielä, että tutkimukseni kuvaa nykyaikaa. Tutkimukseni tarkoitus löytyy ensimmäisestä vastauksesta. Tutkimukseni tarkoitus on pääasiassa selittävä (syy-seuraus suhteita etsivä), mutta myös osittain kartoittava (etsii uusia näkökulmia ilmiöihin) ja kuvaileva (dokumentoi ilmiöistä kiinnostavia piirteitä). Hirsjärvi ym. (2013, 138) mukaan yhteen tutkimukseen voi sisältyä useampia, kuin yksi tarkoitus ja tarkoitus voi myös muuttua tutkimuksen edetessä.

Tutkimukseni tarkoituksesta johdettuna luontevin valinta tutkimusstrategiaksi oli kvalitatiivinen I. laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkittavaa kohdetta pyritään tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti. Tutkijana en voi laadullisessa tutkimuksessa sivuuttaa arvolähtökohtia ja olla huomioimatta sitä, miten omat arvoni vaikuttavat siihen, miten ymmärrän ja tulkiten tutkittavaa ilmiötä.

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään löytämään ja paljastamaan uusia tosiasioita (induktiivinen analyysi) eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia totuuksia tai väittämiä. Sitä, mikä on tutkimusaineistossa tärkeää, ei määrää tutkija. Tutkijana minun oli hyväksyttävä myös se, että laadullisen tutkimuksen avulla ei ole mahdollista saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, koska tutkimuksessa saavutettu uusi tieto suodattuu minun tietämykseni ja arvomaailmani lävitse sitä analysoidessani. (Hirsjärvi ym. 2013, 161 – 163.)

Kuten edellisessä kappaleessa jo mainitsin, laadullinen tutkimus on luonteeltaan laaja-alaista tiedonkeruuta, jota toteutetaan todellisissa tilanteissa. Laadullisen tutkimuksen suosima luontevin tiedonkeruun väline on ihminen. Tutkija valitsee henkilökohtaisen kanssakäymisen tutkittavansa kanssa ja luottaa enemmän keskusteluihin ja omiin havaintoihinsa kuin kyselylomakkein tapahtuviin tutkimuskyselyihin, mutta tutkija voi luonnollisesti halutessaan käyttää tiedonhankinnassa apunaan lomakkeita ja testejä. (Hirsjärvi et al. 2013, 164.)

Laadullinen tutkimus suosii metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Tällaisia metodeja ovat esimerkiksi haastattelut, osallistuva havainnointi, ja erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit jne. (Hirsjärvi et al. 2013, 164.) Metodien valintaa ohjaa se, minkälaista tietoa etsitään ja keneltä tai mistä sitä etsitään (Hirsjärvi et al. 2013, 184).

Tutkimusmetodin valintaan vaikuttivat sekä eettiset seikat (tutkimukseni kohderyhmän kokemukset), että aiheen arkaluontoisuus. En voinut kerätä tietoa tavoilla, jotka loukkaisivat tutkittavien yksityisyyttä tai identiteettiä (esim. ryhmähaastattelu). Kohderyhmän henkilöt eivät välttämättä olisi olleet keskenään toisilleen tuttuja, joten kipeidenkin koulutuksen keskeyttämiseen johtaneiden syiden ja tapahtumien kertominen ei ryhmässä olisi kenties onnistunut. Toisaalta minun oli otettava huomioon myös käytettävissäni oleva aika, mikä metodillisesti rajasi ulkopuolelle esim. minusta erittäin mielenkiintoiset narratiiviset teksti- ja päiväkirja-analyysit. (Hirsjärvi ym. 2013, 185 – 186.) Tutkimukseni luonnetta ja tarkoitusta ajatellen osallistuva havainnointi ei tullut kyseeseen.

Erilaisia metodeja punnittuani päädyin lopulta toteuttamaan aineiston keruun haastattelun menetelmällä. Päätöstäni puolsi Hirsjärven ym. (2013, 185) ohje,

mikäli tutkija haluaa saada selville, mitä tutkittava ajattelee, tuntee, kokee tai uskoo, tulee käyttää haastattelua, kyselylomaketta tai asenneskaaloja. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on myös ollut päämenetelmänä (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Valitsin haastattelun tutkimusmetodiksi myös siksi, että koin hyvin vahvasti ja halusin korostaa, että haastateltava on tutkimustilanteessa aktiivinen toimija, subjekti, jolla on oikeus tulla kuulluksi mahdollisimman vapaasti ja omin sanoin. Haastattelussa on myös mahdollista nähdä vastaaja ja koin, että juuri tässä tutkimuksessa on tärkeää nähdä vastaajan ilmeet ja eleet. Tutkimukseni aiheesta, ammatillisen perusopetuksen keskeyttämisen syistä, on tehty kvantitatiivisia tutkimuksia ja oppilaitosten omia tilastoja. Halusin haastattelulla syventää jo saatuja tilastotietoja keskeyttämisen syistä sekä saada mahdollisuuden haastattelun kuluessa esittää lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2013, 205 – 206.)

Haastattelun avulla ajattelin saavani myös haastateltaviksi suunnittelemani henkilöt osallistumaan tutkimukseen paremmin kuin esimerkiksi postitse tai sähköpostitse lähetettävän kyselylomakkeen avulla sekä haastattelun mahdollinen täydentäminen olisi myöhemmin helpompaa, kun haastateltava olisi tavoitettavissa. (Hirsjärvi ym. 2013, 205.)

Haastattelun muodoksi valitsin teemahaastattelun, joka on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto. Haastattelun teema-alueet I. aihepiirit ovat etukäteen mietityt, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi ym. 2013, 208). Tutkimusaineiston kerääminen teemahaastattelun avulla oli tutkimuksessani sekä aineiston että aikataulun kannalta järkevää.

4.3 Aineiston keruu

Edellisessä luvussa mainitsemieni perustelujen valossa tein päätöksen toteuttaa haastattelut yksilöhaastatteluina, kasvotusten. Haastattelun kestoksi arvioin yhden tunnin. (Hirsjärvi ym. 2013, 210 - 211).

Metodivalintaani sisältyi ainakin yksi riskitekijä. Tutkimustiedon keruuni tulisi onnistumaan, mikäli haastateltavani olisivat puheliaita ja halukkaita laveasti kertomaan omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Mikäli haastateltavani vastaisivat suppeasti, saattaisin joutua etsimään lisää tutkimuskohteita. Päätin

kuitenkin ottaa riskin ja toisaalta luottaa taitoihini luottamuksen luojana sekä dialogin ylläpitäjänä.

Haastattelun aihealueita pohtiessani ymmärsin, että juuri tämän tyypisistä aihealueista vaietaan mielellään (Hirsjärvi ym. 2013, 207). Aiheet käsittelevät henkilökohtaisia epäonnistumisia, joista ihmisten on vaikea puhua julki koko totuutta. Syy epäonnistumiseen voidaan nähdä kokonaisuudessaan muissa tekijöissä ja ihmisissä kuin itsessä. Haastattelun aihealueiden valinta olikin yksi haastavimmista tutkimukseni vaiheista. Halusin päästä tutkimuksessani hyvään lopputulokseen sekä niin, että minä tutkijana saan lisää informaatiota aiheesta ja haastateltavanani oleva henkilö kokee saavansa asialleen aidosti kiinnostuneen, puolueettoman kuulijan.

Taustatietoina haastattelussani kysyin haastateltavan ikää nyt ja ikää, jolloin opinnot keskeytyivät. Tällä tiedolla muodostin itselleni taustakuvaa siitä, kuinka pitkä aika haastateltavilla oli muisteltavinaan kyselemistäni asioista ja toisaalta muodostaakseni käsitystä siitä, kuinka nuorina ja kenties hätiköiden he olivat keskeyttämispäätöksensä tehneet. Ajankohta opinnoissa, jolloin keskeyttäminen oli tapahtunut, kiinnosti tutkimukseni toimeksiantajaa. Löytyisikö keskeyttämisten ajankohdasta jokin trendi, johon voitaisiin ennaltaehkäisevällä ohjauksella vaikuttaa? Opiskeltavan alan valintaperuste oli kiinnostava taustatieto ajatellen opinto-ohjauksen roolia mahdollisimman oikeiden alavalintojen tekemisessä, jotta koulutus ei keskeytyisi väärän alavalinnan vuoksi. Taustatietoina kysyin myös haastateltavieni ajatuksia peruskoulun jälkeisestä ammattiin opiskelusta saadakseni tietoa heidän opiskelumotivaatiostaan yleisesti sekä ajatuksia omaehtoisen opiskelun tärkeydestä.

Varsinaiset haastattelukysymykseni olivat suuntaa ja viitteitä antavia. Pyysin haastateltaviani määrittelemään omia, ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen johtaneita syitä. Pyysin heitä myös kertomaan syyn, jonka he olivat ilmoittaneet oppilaitokselle keskeyttämisen hetkellä. Kysyin, minkälainen oli ollut keskeyttämisprosessi, mitä ohjaus- ja tukitoimintoja siihen oli liittynyt ja kuinka kauan keskeyttämisen prosessi oli kestänyt. Kysyin myös sitä, kenet haastateltavani olivat kokeneet ratkaisevassa roolissa olijaksi keskeyttämistä ennakoivassa vaiheessa sekä prosessin aikana. Lopuksi

pyysin haastateltaviani kertomaan, olisiko ollut jotakin, mitä vielä olisi voitu oppilaitoksessa tehdä, jotta keskeyttämistä ei olisi tapahtunut ja mitä ja kuka olisi voinut tehdä keskeyttämisen ehkäisemiseksi.

Teemahaastattelun teemoitettujen kysymysten avulla tutkimusongelmasta nostetaan ylös keskeiset aiheet ja teema-alueet, joiden käsittely on välttämätöntä tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Aihealueiden käsittelyjärjestyksellä ei ole merkitystä, vaan tärkeintä on, että vastaajalla on mahdollisuus antaa vastaus jokaiseen teemaan.

Testasin haastattelutilannetta, teemojen selkeyttä ja toimivuutta sekä haastatteluun kuluvaan aikaan muutamalla omalla opiskelijallani. Teemat vaikuttivat toimivilta ja aikataulu sopivalta ainakin testiryhmän kanssa.

4.4 Kohdejoukko

Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi ym. 1997, 165). Hirsjärven ym. (2013, 178) mukaan ennen aineiston keruuta on päätettävä myös, miten tutkittavien kohdejoukko valitaan, miten paljon tutkittavia tarvitaan, miten tutkittavat tavoitetaan ja miten heiltä pyydetään suostumus.

Tutkimussuunnitelmassani määrittelin kohdejoukoksi ammatillisen perusopetuksen keskeyttäneet henkilöt, jotka eivät tutkimushetkellä olleet ammatillisessa koulutuksessa ja joilla ei ollut perusopetuksen jälkeistä ammatillista koulutusta. Koulutuksen keskeyttämisestä voisi olla aikaa maksimissaan kaksi vuotta, jotta keskeyttämisen prosessi olisi vielä hyvässä muistissa. Kyseessä oli kohdejoukko, joka oli ammatillisen koulutuksen rekistereistä kadonnut ja siirtynyt TE -toimiston, Kelan, kaupungin peruspalveluiden tai kolmannen sektorin toimijoiden rekistereihin. Kohdejoukkoni oli melko näkymätöntä ja heikohkosti tavoitettavaa. Rekisterit, joissa tutkittavani näkyivät asiakkuuksina, olivat minulle Henkilötietolain (22.4.1999 / 523) mukaan salaisia, joten niiden avulla en tavoittaisi kohdejoukkoani.

Olin aiemmin työssäni kartoittanut toimintakenttää, jossa tutkimusta tehdessäni toimin. Niitä kohdejoukon jäseniä, jotka olivat kadonneet kokonaan yhteiskunnan palveluista, oli lähes mahdotonta tavoittaa, vaikka tutkijan näkökulmasta heidän haastattelemisensa olisi ollut kaikkien antoisinta. Selvää oli, että kohdejoukon löytymiseen ja tavoittamiseen tarvitsin apua. Tutkittavien määräksi tutkimukseeni havittelin kahdeksasta kymmeneen (Hirsjärvi ym. 2013, 179, 181 – 182) henkilöä.

Laadin tutkimuksestani tiedotteen, jonka lähetin suostumuslomakkeen sekä haastattelun teemojen kera sähköpostilla Kouvolan etsivän nuorisotyön työntekijöille, Kouvolan OTE Nuorten työpajoille sekä Kotkan Rannikkopajoille. He laittoivat laatimani mainoksen esille toimipisteisiinsä sekä infosivat asiakkaitaan mahdollisuudesta osallistua tutkimukseeni. Markkinointini tuotti tulosta ja kaikkien kolmen yhteistyökumppanini ponnistelun ansiosta löytyi yhdeksän reunaehdot täyttävää vapaaehtoista haastateltaviksi. Sovin haastattelut Kouvolan kaupungin erityisnuorisotyön toimipisteeseen, Kotkan Rannikkopajojen toimipisteeseen sekä Kouvolan OTE Nuorten työpajojen Myllykosken toimipisteeseen, Spiraaliin. Haastattelupaikat valikoituivat perustellusti juuri noihin paikkoihin, koska ne olivat entuudestaan tuttuja ja luottamusta herättäviä paikkoja haastateltavissa. Jokaiseen yhdeksään haastatteluun varasin aikaa noin tunnin verran. Olin haastateltaviltani jo suostumuslomakkeessa pyytänyt lupaa haastattelun äänittämiseen ja jokainen oli luvan minulle myöntänyt (Hirsjärvi ym. 2013, 212). Päätin muistiinpanojen kirjoittamisen sijaan äänittää haastattelut, jolloin kykenin keskittymään haastateltavaani ja voin myös olla varma, että kuulin kaiken, mitä minulle kerrottiin.

Yhdeksästä haastateltavakseni lupautuneesta henkilöstä kahdeksan saapui sopimaamme tapaamiseen. Yhdeksättä henkilöä tavoittelimme etsivän nuorisotyöntekijän kanssa puhelimitse sekä sosiaalisen median kautta, koska hän ei saapunutkaan sovittuun aikaan paikalle. Olimme huolissamme, oliko jotakin tapahtunut ja tarjosimme hänelle uutta haastattelu-aikaa, mutta lopulta hänestä ei kuulunut mitään eikä hän vastannut etsivän nuorisotyöntekijän viesteihin tai puheluihin. Toivoin, että saapumatta jättäminen ei aiheuttanut lisää huonommuuden tunnetta asianomaiselle, koska yksi asia jäi jälleen ikään kuin kesken ja kuulluksi tuleminen epäonnistui.

Haastattelutilanteen alkaessa annoin haastateltaville vielä tulostamani haastattelun teemat, kertosin haastattelun kulun sekä varmistin uudelleen, että haastattelun äänittäminen sopi haastateltaville. Kannustin haastateltavia käyttämään normaalia puhekieltä ja omaa murrettaan, jotta heidän ei tarvinnut jännittää puhumista. Haastattelun kuluessa ylläpidin dialogia teemojen sisällä, teemasta toiseen ja takaisin. Joitakin teemoja täytyi avata ja kertoa selvästi haastateltavalle, mitä teemalla tarkoitin. Haastattelut sujuivat pääsääntöisesti käsikirjoituksen mukaisesti ja kaikki haastateltavat olivat motivoituneita olemaan haastateltavina. Kuolleita hetkiä tuli yllättävän vähän ja toisaalta en myöskään patistanut puhumaan, vaan annoin myös hiljaisuudelle mahdollisuuden. Äänittämisen lisäksi tein muistiinpanoja haastattelun kuluessa haastateltavien reaktioista, ilmeistä, eleistä ja ruumiinkielestä. Haastattelun päätteeksi pyysin lupaa olla vielä myöhemmin yhteydessä, mikäli haluaisin vielä tarkentaa jotakin.

Tutkimusaineistoni keruu oli haasteellisin ja ratkaisevin kohta opinnäytetyössäni. Haastateltavien luottamuksen herättäminen ja luottamukseen vastaaminen niin, että haastattelut onnistuivat, oli äärimmäisen haastavaa.

4.5 Aineiston analysointi ja analyysiprosessi

Tutkimusta aloittaessani tähtäsin siihen, että keräämäni aineistoa analysoimalla saisin vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin. Mutta, koska laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu epävarmuus ja jännittävät juonenkäänteet, olisi voinut käydä myös niin, että analyysivaiheessa vasta olisin ymmärtänyt, mitä minun oikeastaan olisi pitänyt kysyä. (Hirsjärvi ym. 2013, 221).

Keräämäni aineisto oli digitaalisen äänitteen muodossa, joten litteroin koko aineiston sanasanaisesti. Päädyin edelliseen ratkaisuun, koska teemat olivat haastatteluissa limittyneet toisiinsa ja sen vuoksi esimerkiksi teemoittain litterointi ei ollut käytännöllistä. Halusin saada mahdollisimman tarkasti käyttööni kaikki keräämäni aineistoon kätkeytyvät yksityiskohdat ja vivahteet. Minulla ei ollut käytössäni mitään tietokoneelle suunniteltua analyysiohjelmaa

(Hirsjärvi ym. 2013, 222; Hirsjärvi & Hurme 2011, 138 -140), joka minun olisi pitänyt huomioida litterointia suunnitellessani. Litteroinnin jälkeen analysoitavanani oli viisikymmentä A4 kokoista sivua tekstiä. Liitin haastattelujen aikana tekemäni muistiinpanot haastateltavien ilmeistä, eleistä ja ruumiinkielestä litteroimaani tekstiin kunkin haastateltavan kohdalle. Keräämäni aineiston analyysimenetelmänä käytin teemoittelua (Hirsjärvi ym. 2013, 224; KvaliMOTV 2017) sekä osittain myös sisällön analyysiä. Teemoittelu oli luonteva tapa analysoida teemahaastatteluaineistoa. Olin käyttänyt tiedon keruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua ja tämän vuoksi koin, että syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi minun oli käytettävä teemoittelun tukena myös sisällön analyysin menetelmää aineistoa tutkiessani. Aineistolähtöistä teemoittelua oli taustalla tukemassa teorian viitekehys.

Muodostin teemoja aineistolähtöisesti koodaten litteroimastani tekstimassasta sen vastauksia yhdistäviä seikkoja. Teemoittelun kuluessa huomasin, että aineistoni noudatteli aineistonkeruussa käyttämäni teemahaastattelun runkoa (KvaliMOTV 2017). Koodasin aineistoni käsin. Olin aiemmissa tutkimuksissani koodannut aineistojani leikkaamalla tulostetuista aineistoista sanoja, lauseita ja asiakokonaisuuksia ja liimaamalla niitä teemoittain paperiarkeille. Tässä tutkimuksessani pohdin vaihtoehtojen ”teemakohtaiset värikoodit” sekä tekstinkäsittelyohjelman ”kopioi ja liitä” toiminnon välillä. Päädyin lopulta hyödyntämään tekstinkäsittelyn mahdollisuuksia koodauksessa ja teemoittelin aineistoni ”kopioi ja liitä” -menetelmällä.

Aineistoni havainnoinnin tukena käytin myös taulukointia, mikä selvensi itselleni matkani varrella aineistoni keskeisiä ytimiä ja niitä yhdistäviä tekijöitä. Aineistostani nousi tätä tutkimustani ajatellen kaksi pääasiallista teemaa:

Pääteema 1: ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syyt

alateema: Minkä ikäisenä koulutus keskeytyi?

alateema: Missä vaiheessa koulutusta keskeyttäminen tapahtui?

alateema: Miltä koulutuksen keskeyttäminen tuntui?

Pääteema 2: Olisiko keskeyttäminen voitu ehkäistä?

alateema: Millä tavoin keskeyttäminen olisi voitu ehkäistä?

alateema: Mitä toimenpiteitä tehtiin?

alateema: Kuka olisi ollut avainhenkilö keskeyttämisen ennaltaehkäisyssä?

4.6 Eettisyys

Tutkimukseni aihealue on hyvin henkilökohtainen ja arkaluontoinen.

Ammatillisen koulutuksen negatiivinen keskeyttäminen ja ikätovereiden kelkasta jääminen aiheuttaa nuorissa epäonnistumisen ja huonommuuden tunnetta ja heikentää sisäistä motivaatiota, rohkeutta sekä henkisiä voimavaroja ryhtyä uusiin yrityksiin. (Myrskylä 2011, 9 -15)

Ihmistieteissä kohdataan eettisiä kysymyksiä vääjäämättä koko ajan.

Tutkimuksissa, jotka kohdistuvat ihmisiin, noudatetaan tärkeimpänä eettisenä ohjenuorana tutkittavan suostumus eli tutkimukseen osallistujan tulee voida hyväksyä tutkimus tai kieltäytyä siitä missä vaiheessa tahansa. Tärkeitä eettisiä periaatteita on myös luottamuksellisuus sekä yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19 -20.)

Tämän tutkimuksen haastateltavat olivat täysi-ikäisiä ja antoivat suostumuksensa itse, allekirjoittaen suostumuslomakkeen. Tutkimus perustui vapaaehtoisuuteen ja tutkimuksen alussa kerroin haastateltaville mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Kerroin tutkimukseen osallistuneille myös anonymiteetistä ja sen säilyttämisestä tutkimuksessa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeen mukaisesti kuvasin haastateltaville tutkimuksen aiheen ja kerroin seikkaperäisesti, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa, mitä se vaatii ja kauanko siihen menee aikaa. Tapasin haastateltavani henkilökohtaisesti ennen haastattelua ja annoin heille luettavaksi laatimani tiedotteen. Haastateltavani saivat aikaa miettiä tutkimukseen osallistumista ennen kuin sovin heidän kanssaan aikaa varsinaiselle tutkimushaastattelulle. Tiedotteessa kerroin haastateltaville, ettei heidän tarvinnut valmistautua tutkimukseen millään tavoin ja myös siitä mihin tarkoitukseen aineistoa keräsin. He saivat myös yhteystietoni mahdollisten kysymysten varalta.

Olen ottanut tutkimuksessani huomioon myös tutkittavien vahingoittamisen välttämisen. Kirjoittaessani pyrin kunnioittamaan tutkittaviani ja välttämään asenteellista ilmaisua sekä jättämään henkilökohtaiset ominaisuudet

mainitsematta. Olen käsitellyt tutkimusaineistoani luottamuksellisesti enkä ole paljastanut tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä tai käyttänyt aineistoa muuhun kuin sovittuun tarkoitukseen.

Säilytin tutkimusta varten kerättyä aineistoa omalla henkilökohtaisella pilvelläni sekä yhtä ottamaani tulosteversiota huolellisesti mukanani jättämättä sitä kenenkään muun nähtäväksi. Tutkimukseni jälkeen tuhoan aineistoni asianmukaisella tavalla. Tutkimukseen osallistuvien nimiä tai oppilaitosten nimiä ei tutkimuksessani mainita ollenkaan.

5 TULOKSET

Kuten johdannossa totesin, niin tilastollisesti naiset keskeyttävät enemmän nuorten toisen asteen ammatillista koulutusta kuin miehet. Oma tutkimusotantani oli sattumanvaraisesti valikoitunut tilastoinnin mukaisesti. Otannassani enemmän naisia ($n=7$) kuin miehiä ($n=1$). Tässä tutkimuksessani en pidä sukupuolta merkittävänä koulutuksen keskeyttämisen syitä ja ohjauksen tarvetta arvioitaessa. Edellinen siksi, että koulutus on Suomessa kaikille tasa-arvoista, eikä meillä koulutuksessa tehdä virallista erottelua naisten ja miesten ammattien ja opetuksen ja ohjauksen välillä. Erityisesti haluan vielä tässäkin mainita, että kenelläkään haastateltavistani ei ollut erityisen tuen päätöstä eikä kukaan ei ollut missään vaiheessa kokenut omaavansa oppimisvaikeuksia. Yksi haastateltavistani epäili itse, että hänellä saattaisi olla diagnosoimaton ADHD.

5.1 Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syyt

Haastateltavieni oli suhteellisen helppo kertoa keskeyttämisten syistä ja minulle jäi haastattelujen jälkeen tunne, että haastateltavat olivat haastattelutilanteessa iloisia siitä, että joku oli kiinnostunut kuulemaan heitä (mm. Kaikki haastattelemani nuoret aikuiset olivat olleet yhdestä vuodesta useampaan vuoteen poissa toimenpiteistä, enimmäkseen kotona. Muutamalla oli takanaan työkokeiluja ja nuorten työpajalla työskentelyä. Kaikilla oli ohjaussuhde etsivän nuorisotyön etsiviin työntekijöihin, joiden kanssa yhdessä he keskustelivat mahdollisesta uudesta opiskelupaikasta, etsivät työpaikkaa tai jotakin harrastusta, jonka myötä he taas pääsisivät takaisin mukaan osallisiksi yhteiskunnasta.

Taulukko 2

N	Ikä, jolloin koulutus keskeytyi	Keskeyttämisen ajankohta
1	19 vuotta	Toisen opiskeluvuoden alku
2	17, 18 ja 19 vuotta	Toisen opiskeluvuoden alku
3	18 vuotta	Toisen opiskeluvuoden alku
4	17 vuotta	Toisen opiskeluvuoden alku
5	18 vuotta	Toisen opiskeluvuoden alku
6	17 vuotta	Ensimmäisen opiskeluvuoden loppu
7	18 vuotta	Toisen opiskeluvuoden alku
8	16, 17, 18, 19, 20, 20, 21 ja 23 vuotta	Ensimmäisen opiskeluvuoden alku

Ikä ja ajankohta koulutuksessa, jolloin koulutus keskeytyi.

Ensimmäisen nivelvaiheen ohjausta ts. perusasteen yläkoulun opinto-ohjauksen sekä ammatillisen toisen asteen opinto-ohjauksen yhteistyötä opiskelijan siirtymävaiheessa perusasteelta ammatilliselle toiselle asteelle oli kehitetty paljon, koska tutkimuksissa oli todettu ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen suureksi osatekijäksi väärän alavalinnan sekä sitä seuraavan motivaation puutteen (Nummela 2011; Aho ym. 2014). Väärän alavalinnan omien sanojensa mukaan tehneet opiskelijat keskeyttivät tutkimusten mukaan ensimmäisen lukukauden aikana ja olivat hyvin nuoria (Taulukko 2). Pohdin, että mikäli keskeyttämiset olisivat sijoittuneet pääasiassa ensimmäisen lukukauden ajalle ja kaikkein nuorimmille opiskelijoille olisi keskeyttämiseen voinut liittyä myös nuoren ensimmäinen muutto pois lapsuuden kodista, asumaan itsekseen oppilaitoksen asuntolaan. Tällöin ohjauksen näkökulmaa olisi pitänyt kohdentaa asuntolan valvojaan ja itsenäisen asumisen ohjaamiseen. Haastateltavistani kuitenkin ainoastaan yksi oli keskeyttänyt ensimmäisen koulutuksensa ensimmäisen lukuvuoden alussa kuusitoistavuotiaana. Hän kertoikin, että tuolloin alavalinta oli ollut epäsoviva ja valinta oli tullut tehtyä pakon edessä.

”...nii siel oli niin alhanen keskiarvo, tai niinku pisteraja et sinne pääs, ku mul oli seiskan keskiarvo, mut mä ajattelin laittaa johonkin varmaan paikkaan, et varmasti pääsee kouluu.”

Väärän alavalinnan määräytyminen ei aina johdu tietämättömyydestä tai nuoresta iästä, vaan kyseessä voi olla myös ns. ”pakkovalinta” (Nuorisotakuu 2017).

Taulukosta 2 voidaan nähdä, että ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on suurimmalla osalla haastatelluista osunut toisen opiskeluvuoden alkuun. Haastatelluista kuusi kahdeksasta kertoo, että pulmat opiskeluissa alkoivat jo ensimmäisen vuoden kevään aikana, jolloin tuli jo paljon poissaoloja, mutta lopullinen opintojen keskeyttäminen tehtiin vasta toisen vuoden syksyllä. kaikilla haastateltavilla oli ollut ennen keskeyttämistä paljon poissaoloja ja kaikki toivoivat, että poissaoloihin olisi puututtu ajoissa tai poissa ollessa olisi pidetty yhteyttä.

”...et kyl ne sitte kyl ne, kun mä olin jo niin paljon poissa, et kyllä ne sit alko ottaa yhteyttä ja TULE TULE TULE...mut se oli jo silloin niin vaikeeta, et pitää heti tarttua siihen.”

” No silloin, kun mä oli sairaslomalla, niin musta oli mukavaa, et opettaja melkein päivittäin laitto viestiä ja kysy tilannetta...totta kai se on eri asia ku lintsa, että...mut kyl...kyl sit jotenki tuntu, et siihen opettajaan alko tulee sit etäisyyttä. Nii ehkä, jos se ois...nii ehkä mä si toisin, mut...ymmärrän kyllä, että ei kuulu hänen toimenkuvaan se.”

Eräs haastateltavistani kuvaa, että hän oli poissa vuoden verran opinnoistaan ilman yhteydenottoa koululta. Seuraavana syksynä hän meni itse takaisin koululle jatkamaan opintojaan, joiden jatkaminen ei sitten onnistunutkaan.

” ...mulle ei sit valistettu, et siit (poissaolosta, tutkijan huomautus) kans sit miinustuu niit vuosia ja kaikkii niit opintopisteitä ja kaikkee mahollist siit...”

Keskeyttämisen ajankohdasta muodostuu haastattelujen perusteella kuva opiskelijan näkökulmasta hieman sekavasta tilanteesta, jossa opiskelija ei ihan ole ollut oman elämänsä päätösten tekijä. Opiskelijahuollon prosessit ovat kaikkien kohdalla toimineet hyvin ja lain kirjaimen mukaisesti. Joidenkin kohdalla kuulemisista ja opiskelijahuollon interventioista jää kuva hyvin

suoritetusta näytelmästä, jossa ammattihenkilöt esittävät omat osansa ja opiskelija oman osansa sillä tavalla, kun hän kuvittelee, että hänen halutaan toimivan.

” Sit uhattiin erottaa, nii sit mentii ja sit sovittiin, et jatketaan vielä, mut en mä sitte...mä kävelin sielt keskustelust suoraan kotiin, vaik olin just luvannu mennä tunnille ja sit varmaan viikko siit kirjoitettii se erotodistus.”

Keskeyttämisten ajankohdasta nousee esille ennaltaehkäisevän työn merkitys ensimmäisenä lukuvuonna. Tutkimusten mukaan mm. ryhmäytymisellä on ollut paljon merkitystä keskeyttämistä ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. (Niskanen 2008; Lähteenmäki 2007; Khabbal ym. 2017.) Ammatillisen koulutuksen reformin myötä opiskelijoiden polkuja henkilökohtaistetaan yhä enemmän ja ryhmämuotoinen opiskelu jää menneisyyteen.

Koululle ilmoitettujen keskeyttämisten syiden taustalle mahtuu monia asioita (Liite 1). Haastateltavat kertoivat, että keskeyttämisen virallisen syyn valinta on kuudella kahdeksasta tapahtunut sen mukaan, mikä on ollut vaivattomin syy kertoa. Tilanteessa, jossa keskeyttämispäätös tehdään, ei haluta enää avautua yhtään enempää kuin on pakko. Kaksi kuudesta haastatellusta kertoo, että yhtä valideja syitä olisivat olleet mm. henkilökohtaiset syyt tai taloudelliset syyt (Pelastakaa Lapset ry 2017), joista haastatellut kokivat, että ei olisi syntynyt enää suurempaa keskustelua tai kyselyä taustoista. Kaikki kahdeksan haastateltavaa olivat pohtineet keskeyttämistä jonkin aikaa tai melko pitkään (2kk – 1 vuosi) ja päätöksen teon prosessiin oli kuulunut paljon erilaisia tunteita (mm. ahdistusta, kateutta, vihaa, helpotusta, pettymystä) ja järkisyiden etsimistä sekä itselle vakuuttelua, että päätös oli oikea.

”...no vähän niinku raivona, ku se oli vähän sellain se opo että...ei sillee oikee pystynyt puhumaa.”

”...ehkä siin ois sellasta pientä kannustusta halunnu, eikä vaan sitä, että ensimmäises keskustelus ku just päätettiin, et mä viel jatkan, nii, kukahan se oli, joku T tai joku...nii hän oli jo sitä mieltä, että suoraan eropaperit. Se must tuntu tosi törkeeltä, kun mä sanoin, et haluan vielä...niinku yrittää.”

” Kylhä se tietyst silleen taakka putos harteilta, ku ei tarvinnu sitä enää mieltä.”

Haastateltavat olivat saaneet päätöksen tekoon tukea oppilaitoksesta. Yhteenvetona jää kuva siitä, että monen kohdalla oli luovutettu ja todettu helpoimmaksi tieksi ratkaista pulma ohjaamalla opiskelija keskeyttämään opintonsa.

” Joo, no siis...oli se ihan mun oma päätös, että oma vika. Tai omaa tyhmyyttä, jos mä oisin sitä jääny katumaan, mutta se tehtiin silleen kuitenkin harvinaisen selväks, että se ois helpottavaa (keskeyttäminen, tutkijan huomautus).”

” Yhteisymmärryksellä kuraattorin kans juteltiin, et ois parempi, et keskeyttää.”

Ylläolevan vastauksen antaja oli saamastaan neuvosta mieltä, että *” ei ollu kyl reilua”*. Monen haastateltavan puheesta kuvasti, että toisaalta liikuttavan hyvin ymmärrettiin, että paljon oli tehty heidän eteensä, että opettajilla, opoilla ja kuraattoreilla ole aikaa, on paljon opiskelijoita ja henkilökunnalla on kiire. Toisaalta kaikki haastateltavat kokivat, että paljon olisi ollut vielä tehtävissä, jotta opintojen keskeyttämistä ei olisi tapahtunut. Ryhmänohjaajat ja ammatinopettajat olivat myös kertoneet omien toimenkuviansa rajoista haastateltaville.

” Ymmärrän kyllä, että ei kuulu hänen toimenkuvaan se (yhteydenpito opiskelijaan poissaolojen aikana ja poissaoloista huolehtiminen, tutkijan huom.)”

Yhteenvetona haastatteluista voi vetää, että opintonsa keskeyttäneet tyytyivät melko helposti kohtaloonsa, vaikka kokivat saaneensa väärää kohtelua. Keskeyttämisen tilanteesta haluttiin päästä nopeasti eroon ja unohtaa koko juttu, jolloin häpeän tunne ja tunne epäonnistumisesta sekä siitä, että joku oli kävellyt yli ja päättänyt puolesta jäi käsittelemättä.

” Mä olisin halunnu tatuoida, mutta se vaan jäi, ku mä halusin. Mun piti keksiä joku tekosyy itelleni. En halunnu myöntää itelleni sitä, että mä jään nyt tyhjän päälle.”

Painolasti kokemuksesta jäi useimmalle haastateltavalle niin suureksi, että uudelleen koulutukseen hakeminen tuntui pääsääntöisesti nyt mahdottomalta ainakaan samoissa oppilaitoksissa, vaikka alavalinta olisi mikä tahansa. Haastattelussani esittämäni kysymykseen haastateltavien mielipiteestä ammatillisen koulutuksen ja ammattitutkinnon tarpeellisuudesta yleensä kaikki vastasivat, että koulutus ja tutkinto ovat ilman muuta tärkeitä ja ilman ammattia ei saa töitä.

” Mut mielellään en kyllä menis sinne opistoon takasin.”

” No en mie enää koulunpenkille...joku oppisopimus tai joku tällanen.”

” ...sen opiston penkille en lähe enää ikinä. Se on mulle pinttyny, mut et...opiston penkille en lähde enää koskaan. En ikinä. Aikuiskoulutukseen voin mennä.”

Haasteltavia yhdisti keskeyttämisen jälkeinen osattomuuden tunne ja oman, samalaisten vertaiskokemusasiiantuntijoiden seuraan lyöttäytyminen mm. nuorten työpajatoiminnoissa. Henkinen turvallisuuden tunne ja jonkinlainen voimaantumisen syntyivät siitä, että samankaltaisten kokemusten seurassa ja kaverityyppisten ohjaajien ohjattavana sai tehdä omaan tahtiin asioita. Viholainen ym. (2013) sivulla 88 mainitsee koulutuksessa tärkeänä huomioitavan opiskelijan pystyvyyskäsityksen ja sen merkityksen keskeyttämisen ehkäisijänä. Koulutuksen keskeyttäminen murentaa henkilön omaa pystyvyyskäsitystä ja aiheuttaa pelkoa uusista pettymyksistä. Ahonen ym. (2013) toteaa teoksessaan, että koulutuksen keskeyttäminen on yksi syrjäytymiskehityksen syistä. Sivulla 98 Ahonen ym. (2013) kuvaa keskeyttämisen syitä voitavan etsiä opiskelijasta itsestään, hänen kasvuunsa vaikuttaneista ympäristötekijöistä, oppilaitoksesta ja sen mahdollisuuksista ja menetelmistä vastata opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin. Tutkimuksessani edellä mainituista syistä vahvimmin nousi esille opiskelijasta itsestään sekä

oppilaitoksen mahdollisuuksista ja menetelmistä vastata opiskelija yksilöllisiin tarpeisiin johtuvat keskeyttämisen syyt.

Koulutuksen keskeyttämisen ja sitä seuranneen marginaaliin jäämisen myötä monet ovet ovat sulkeutuneet yksilön elämässä. Työammatit ovat katoamassa Suomesta ja koulutuksen ulkopuolella jääminen aiheuttaa mahdollisten työsuhteiden epävakautta. Yksilö saattaa yrittää tehdä vaikutusta muihin ja ylläpitää asemaansa yhteisössään ei-toivotuilla tavoilla. Yhteiskunnan sääntöjen ja lain ulkopuolelle ajautuminen saattaa edesauttaa syrjäytymistä ja osattomuutta entisestään ja heikentää opiskelemaan pääsemisen ja työllistymisen mahdollisuuksia. (Ihatsu & Koskela 2001, 16.)

Keskeyttämisen päätöksen toimeenpanolla oli suurimmalle osalle haastateltavista tavalla tai toisella kiire ja virallisista kuvioista halutiin päästä nopeasti eroon. Keskeyttämisten hetkellä kenelläkään haastateltavista ei ollut tietoa tulevasta, mutta helpotusta siitä, että taakka oli poistunut hartioilta, kuvattiin monessa haastattelussa.

Taulukkoa 3 tarkasteltaessa haastateltavien ilmoittamat keskeyttämisen syyt noudattavat enemmistöllä samaa linjaa. Yleisin syy, jonka haastateltavat ovat ilmoittaneet keskeyttämisen syyksi on ollut väärä alavalinta. Haastateltavalla 6 keskeyttämisen syynä oli pitkään ja kaikkien opiskelijahuollon toimenpiteidenkin jälkeen edelleen jatkunut kiusaaminen ja haastateltavalla 3 runsaat selittämättömät poissaolot. Tämän haastateltavan kohdalla ei ollut kyseessä varsinaisesti ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen, vaan koulutuksesta erottaminen selittämättömien I. luvattomien poissaolojen vuoksi. Haastateltavan 6 kohdalla opiskelijahuoltoryhmä oli ehdottanut opiskelijalle koulutusalan tai ammatillisen oppilaitoksen vaihtoa, koska kiusaamista ei oltu saatu katkaistuksi.

Kun tarkastellaan kaikkien haastateltavien keskeyttämisten syitä kokonaisuutena, voidaan löytää viisi yhteistä tekijää: **1) epäsoviva tapa opiskella, 2) tarpeeseen nähden puutteellinen ohjaus, 3) sosiaalisten suhteiden pulmat ryhmässä, 4) runsaat selittämättömät poissaolot sekä 5) keskeyttämisen liiallinen helppous.** Näistä viidestä käsittelen analyysissäni tarkemmin kahta ensimmäistä ja kevyemmin kolmea muuta. Sosiaalisten suhteiden pulmat ryhmässä sekä runsaat selittämättömät

poissaolot voivat olla seurausta tarpeeseen nähden puutteellisesta ohjauksesta.

5.2 Epäsopiva tapa opiskella

Haastateltavani olivat odottaneet hakeutuessaan ammatilliseen koulutukseen, että he pääsisivät ”tekemään käsillään” ja oppimaan käytännön harjoitusten ja oikean työskentelyn avulla. Ensimmäisenä opiskeluvuotenaan he olivat kuitenkin törmänneet teoriaopintoihin ammattitaitoa tukevien opintojen muodossa. Suurimmalle osalle haastateltavista tämä oli ollut liikaa ja motivaatio alan opintoihin oli alkanut laskea ja poissaolot lisääntyä.

”...mä olen aina tehny käsillä, en hirveest tykkää istuu paikallaan ja kauppiksessa ensimmäiset kuukaudet ja mitä mä muilt oppilailt kysyin, nii istutaan vaan tietokoneilla ja näprätään, et siel mitään niinku käytännös tehdä...”

”...ei vaan ollu kiinnostusta teoriaan. Et mä jopa jaksoin tulla kouluun asti, mut sit mä en vaan halunnu mennä tunneille...mä mieluummin istuin käytävällä...”

”...et mie en tykkää istuu koulunpenkil, et mieluummin mie meen, vaikka oppisopimuksel jonnee.”

”...mulle ei mee muutenkaan tommonen teoria pahemmin päähän. Et mä en pysty keskittyä siihen. Mun on pakko päästä tekeen ite, mä opin ite parhaiten silleen.”

”...mun mielest ammattikoulusta pois perusaineet (äidinkieli, matematiikka, englanti ym. tutkijan huom.). Se auttais ihan hirveesti se, että moni enemmän kävis ja hakiski siis sinne kouluun (ammatilliselle toiselle asteelle, tutkijan huom.) ja pysyiski siellä sen takia, et jos on enemmän tekemistä, vaikka työharjotteluu, esim. aikuiskoulutuksessa.”

Nuorten toisen asteen ammatillisen koulutuksen työvaltaistuminen entistä enemmän on ammatillisen koulutuksen reformin lanseeraaman koulutussopimuksen ja uuden ammatillisen koulutuksen lainsäädännön myötä melko varmasti tuleva tosiasia vuonna 2018.

” Uudistuksella lisätään mahdollisuuksia opiskella työpaikoilla ottamalla käyttöön uusi koulutusoppimismalli. Uudistuksessa lisätään myös jo olemassa olevan oppisopimuskoulutuksen houkuttelevuutta. Koulutus- ja oppisopimuksella hankittu osaaminen osoitetaan näyttämällä se käytännön työtilanteissa.” (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 30.6.2017.)

Tutkimukseni tulos myötäilee tältä osin Learning By Doing aiheisia tutkimuksia (Mattila 2012, 26 – 29 ja 62 -65) sekä lukuisten hankkeiden koulutusmallien kokemuksia (Ammattipeda 2017).

Opetushallituksen Ammattipeda – sivusto luettelee työvaltaisen oppimisen hyödyistä opiskelijalle mm. seuraavasti: ” tavallista opiskelua käytännönläheisempi opiskelu motivoi erityisesti tekemällä oppivia, työelämävalmiudet kasvavat tavallista opiskelua paremmin myös oppilaitoksessa toteutetun työvaltaisen oppimisen aikana, työssäoppimispaikasta voi tulla työpaikka tai työssäoppiminen yrittäjänä voi helpottaa itsensä työllistämistä ja erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille on toimivia, työvaltaisia malleja opiskeluun.”

Mattila (2012, 26 -29) perustaa oman teoriansa tekemällä oppimisesta Deweyn pragmatismiin (Dewey 1957, 6-7) sekä toteaa, että ”tekemällä oppiminen on tehokasta” ja ” joidenkin tutkimusten mukaan ihminen oppii 10 % lukemastaan, 15 % kuulemastaan, mutta 80 % kokemastaan.”

Teoriat ja tutkimukset tukevat haastatteluni tulosta siitä, että tekemällä oppiminen motivoi tietyn tyyppisiä oppijoita. Sosiaalipedagogisen etiikan ja humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on oman elämänsä asiantuntija ja näin ollen myös oman oppimisensa asiantuntija.

Haastattelemiini nuoret aikuiset kokivat, että eivät olleet tulleet kuulluiksi, kun olivat kertoneet, että tekemällä oppiminen sopisi heille paremmin. Dialogi ammatillisen koulutuksen henkilökunnan kanssa oli haastateltavien näkemyksen mukaan painottunut yhteen suuntaan, ammattilaiselta opiskelijalle.

5.3 Tarpeeseen nähden puutteellinen ohjaus

Kuusi kahdeksasta haastateltavastani koki keskeyttämisprosessin aikana saaneensa määrällisesti riittävästi lakisääteistä ohjauspalvelua.

Kuraattorin ja opinto-ohjaajan palveluita sekä monialaisen opiskelijahuoltoryhmän, terveydenhoitajan ja psykologin palveluita oli tarjottu kaikille haastateltaville.

Haastateltava 1 kertoi, että hän oli pohtinut päätöstään koulutuksen keskeyttämisestä noin vuoden verran, ja keskustellut asiasta ryhmänohjaajan ja opinto-ohjaajan kanssa. Ryhmänohjaaja oli pyytänyt haastateltavaa jatkamaan opintojaan useaan otteeseen, mutta haastateltava koki, ettei saanut muuta ohjausta tilanteeseensa. Hänelle oli tehty henkilökohtaistamissuunnitelma, jossa opinnot palasteltiin pienempiin osiin. Keskeyttämisspätöksen tekeminen tuntui haastateltavasta vaikealta ja jälkeinpäin hän koki, että päätöksen kypsyttelyyn kulunut vuosi meni hukkaan, koska hänellä oli paljon poissaoloja ja opinnot eivät edenneet. Haastateltava kertoi, että opinto-ohjaajan kanssa hän kävi välillä puhumassa, mutta siitä ei ollut apua.

Haastateltava: ”Kyl mie opon kaa aina välil kävin puhumas.

Haastattelija: ”Joo-o. Oliko siitä yhtään apua sulle?

Haastateltava: ”Ei.”

Materiaalista käy ilmi, että haastateltava olisi toivonut saavansa paljon enemmän huomiota ja ohjausta ryhmänohjaajalta opinnoissaan. Ryhmänohjaaja oli ollut haastateltavan ammattiaineen opettaja.

Haastattelija: ” Millanen susta olis ryhmänohjaajan rooli ohjauksessa?

Haastateltava: ” Se, että se keskittyy siihen luokkaa. Siihen, mitä se niinku ohjaa. Paljon enemmän.”

Haastateltava kertoi, että ryhmänohjaajalla ei ollut paljoa aikaa opiskelijoille (ryhmässä oli 18 opiskelijaa), vaikka hänen mielestään ryhmänohjaaja olisi ollut ensisijaisesti se, jonka kanssa hän olisi halunnut opinnoistaan ja poissaoloistaan keskustella enemmän.

Haastateltava 2 oli keskeyttänyt ammatillisen toisen asteen koulutuksen kolmeen kertaan (kts. Taulukko 2 ja Taulukko 3). Haastateltavalle oli kertynyt paljon poissaoloja, jolloin hän oli saanut uuden opiskelupaikkakunnan oppilaitoksesta kirjeen ja eroamislomakkeen.

” Mulla alko tulla niin paljon poissaoloja, et mulle tuli kirje koulusta ja suoraan se eroamislomake. Et haluanko mä eroa, nii sit mä vaan allekirjoitin, ku se tuli postissa... ja lähetin.”

Poissaolojen aikana ryhmänohjaaja oli pitänyt yhteyttä haastateltavaan.

” Luokanvalvoja (ryhmänohjaaja, tutkijan huom.) on aina ottanu...et ei kukaan muu oo soittanu. Luokanvalvoja laitto viestiä ja sit soitti välillä... ja mitä enemmän oli poissa koulusta, nii sitä vaikeampaa sinne oli sit mennä. Nii sit ei kehannu oikein, kahteen kuukauteen kehannu nähä...”

Ryhmänohjaaja oli ohjannut haastateltavaa toisen keskeyttämisen jälkeen hakeutumaan aikuiskoulutukseen, jonka haastateltava joutui taloudellisista syistä keskeyttämään ja menemään töihin. Haastateltavaa kaduttaa paikkakunnan vaihto ja hän pohtii edelleen olisiko hänen opintojaan voitu ohjata paremmin.

” Joo, kun mä kävin puoltoista vuotta siellä ensimmäisessä oppilaitoksessa, mä tulin tänne, niin täällä se opetussuunnitelma tai ohjelma on niin erilainen, et just sen takia piti alottaa alusta. Niin en tiedä, olisko siinä voinu vähän soveltaa. Niinku tehä oma lukujärjestys, vaikka mulle ja soveltaa...ku niinku ykkösestä alotan.”

Haastateltava 2 oli itse ottanut koulusta aiheutuvien stressioireiden vuoksi yhteyttä terveydenhoitajaan, josta hän oli saanut lähetteen psykologille. Näistä käynneistä hän koki saaneensa apua stressiin. Haastateltavan keskeyttämisen polkua tarkasteltaessa nähdään, että hänellä oli lähtökohtaisesti ollut motivaatiota opiskeluun, mutta tarvetta opinto-ohjaukseen näyttäisi olleen. Oikeanlainen opinto-ohjaus ja opintojen henkilökohtaistaminen olisi saattanut johtaa toisenlaiseen lopputulokseen.

Haastateltava 3 oli sairauslomansa ja sen jälkeisten runsaiden selittämättömien poissaolojen aikana ensin pitänyt yhteyttä opettajaan. Opettajan huolehtiminen ja hyvä suhde opettajaan oli haastateltavalle tärkeä. Keskeyttämisen prosessiin kului aikaa noin vuoden verran, jona aikana haastateltava koki, että suhde opettajaan ”väljähtyi” ja yhteydenpito oppilaitokseen kuihtui. Opettaja oli haastateltavan mukaan huolehtinut ja pitänyt yhteyttä häneen sairausloman ajan, mutta poissaolojen muututtua luvattomiksi opettajan yhteydenpito oli päättynyt. Haastateltava mainitsi useaan otteeseen, että opettajan yhteydenpito oli ollut tärkeää ja tuntunut mukavalta ja hän myös koki opettajan tärkeimmäksi henkilöksi itselleen oppilaitoksessa.

” Eka vuonna mä pärjäsin tosi hyvin ja tuntu, et mä oli ihan sen opettajan lellikki tai silleen. Ja sit yhtäkkii ei enää nii... Emmä tiä...siit tuli vähän sellanen hyljätty olo.”

Haastateltava oli selittämättömien poissaolojen vuoksi kutsuttu useaan otteeseen kirjeitse oppilaitokselle opiskelijahuoltoryhmän tapaamiseen.

” Sielt kaiken maailman keskusteluihn sitte kutsuttiin ja en vissiin sinne edes menny. Sit uhattii erottaa.”

Monet haastateltavistani kokivat yhteydenotot koululta uhkauksiksi, joihin näytti monen kohdalla olevan vaikea suhtautua rakentavasti niin, että opinnot olisivat keskustelun jälkeen voineet jatkua. Haastateltava 3 oli vuoden aikana käynyt kahdessa monialaisen työryhmän kokoontumisessa kuultavana.

” Kun mä sit olin kahessa sellasessa keskustelussa, et siel oli rehtorit ja vaikka ketä, nii se tunnelma oli jotenki sellanen tosi syyttävä, et kyl...tuntu, et kaikki vaan ootti sitä, et laita se nimi paperiin ja lähe kävelee.”

Haastateltava pohti oman ohjauksensa tarvetta ja sitä, minkälainen ohjaus olisi voinut vaikuttaa keskeyttämiseen paljon. Hän koki, että ohjauksellisesti oppilaitos ei ollut tarjonnut hänelle hänen tarvitsemaansa palvelua.

” Et karskisti, jos miettii, nii eihän ne tehny mitään. Muut ku järjesti kaks niit keskusteluu, et ei mitään muuta.”

Ohjaus, jota hän olisi kaivannut ja joka hänen mielestään olisi voinut vaikuttaa koulutuksessa jatkamiseen olisi ollut keskusteluyhteyttä ylläpitävän ja opintoihin kannustavan henkilön tukea ja ohjausta. Haastateltava kuvaili, että ohjaava henkilö ei olisi auktoriteetti, vaan enemmänkin vertaistuen tyyppinen, mutta kuitenkin luotettava aikuinen. Opettaja oli merkitsevin oppilaitoksen aikuinen haastateltavan opintojen alussa, mutta opettajan aika ja kenties myös jaksaminen haastateltavan kanssa ei enää riittänyt.

Haastattelija: ”Kuka oli tärkeimmässä roolissa koko opiskelu- ja keskeyttämisprosessin aikana?”

Haastateltava: ” Kyl se oli se oma opettaja. Et ei...Ei muita.”

Haastateltava 4 kertoi valinneensa opiskelualansa valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen ryhmänohjaajan neuvosta ja päästäkseen opiskelemaan ammattiin.

” Mä sitte ajattelin jonkinlaista haastetta ja hauskaa...sit siitä ei ollu oikee, ilmoitettu silleen tarkasti, et mitä kaikkee se pitää sisällään.”

” Ei meillä ollu siellä minkäänlaista opoa, mikä oli ihan älyttömän typerää. Ei meil ollu muuta, kun ryhmänohjaaja siellä, et hae nyt jonnekin, ihan sama.”

Haastateltavalta oli mennyt vuosi keskeyttämisspätöksen tekemiseen ja hän olisi toivonut yksilöllisempää ohjausta opinto-ohjaajalta. Hän oli tavannut opinto-ohjaajaa, mutta oli kokenut, että kanssakäyminen oli ollut ongelmallista, kannustusta ja erilaisuuden ymmärtämistä ei ollut osoitettu hänen tarpeisiinsa riittävästi. Keskeyttämisprosessin aikana haastateltava oli saanut ohjausta ja tukea ryhmänohjaajalta.

”Se oma ryhmänohjaaja, koska se on mulle vähän niinku tukihenkilö siinä tilanteessa. Et pitää oikeesti pystyy luottamaan ihmiseen sen verran, että menee suoraan sanomaan, että joku on nyt oikeesti hullusti, ennen ku sit päättää ja menee, että keskeytän.”

Tehtyään ryhmänohjaajan tukemana päätöksen koulutuksen keskeyttämisestä haastateltavalle järjestettiin monialaisen työryhmän kokous. Paikalla olivat haastateltavan oma psykiatrinen sairaanhoitaja, ryhmänohjaaja, kuraattori, koulupsykologi, opinto-ohjaaja ja erityisopettaja.

”Et se oli kyl kiva, et se oli nähny vaivaa se mun ryhmänohjaaja, et se halus pitää sellasen kunnan istunnon, nii sit ne ajatteli, et se ois fiksumpaa keskeyttää.”

Haastateltavan ryhmänohjaaja ohjasi ja tuki haastateltavaa hänen mielestään hyvin ja oli hänen mielestään myös paras henkilö tehtävään. Kysyessäni haastateltavalta ajatusta siitä, minkälaista ohjausta hän olisi tarvinnut, jotta keskeyttäminen olisi voitu välttää, hän vastasi, että tärkeintä olisi akuuttiin tarpeeseen ajantasainen ohjaus sekä ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden problematiikkaa ja ilmiöitä ymmärtävä ohjaus.

”Ois mahtavaa, jos koulus ois joku ihminen, kelle vois sit kääntyä...joku joka tietäis ihan tasan tarkkaan, ees jostain osa-alueesta, vaikka siitä masennuksesta, jota on melkein joka toisella.”

”Ois kaikkein helpoin, et ois puhelinnumero, mihin vois soittaa, ja pyytää joltain, et voisko tulla käymään? Että se ei menis silleen johonkin kolmen kuukauden päähän ja sitte, jos sä meet jonottamaan johonkin oven taakse, niin se on varmaa tosi vaikeeta ja pelottavaa tosi monelle siinä mielessä, ku kaikki tietää tasan tarkkaan, mihin sä oot menossa.”

Haastateltavan mielestä henkilökohtainen ohjaus ja aito ihminen vastapäättä olisivat paras vaihtoehto. Haastateltavieni puheessa mainitaan usein sana luottamus, aito kiinnostus heidän asioihinsa, monialaisen ohjauksen tarve ja ryhmänohjaajan tärkeä rooli.

Haastateltava 5 oli pohtinut ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä puolisen vuotta. Hän oli keskustellut ryhmänohjaajan kanssa keskeyttämisestä ja jäänyt sitten vielä miettimään asiaa puolen vuoden ajaksi, koska hänellä ei ollut mitään jatkosuunnitelmaa. Haastateltava kertoo, että puolen vuoden

miettimisajan aikana hänellä oli ollut selittämättömiä poissaoloja, mutta ammatillisesta koulutuksesta ei oltu sinä aikana oltu yhteydessä eikä tarjottu ohjauspalveluja. Hän ei ollut myöskään pyytänyt ohjausta.

”Haastattelija: Oisitsä halunnu ohjausta?”

” Haastateltava: Noo...en välttämättä kuitenkaan. Kyllähän tommoset asiat pitää niinku ite ratkasta.”

Ammatillisen koulutuksen aloittaminen oli tuntunut haasteelliselta, koska uutta asiaa oli niin paljon ja opiskelu oli perusopetukseen nähden hyvin itsenäistä. Puolen vuoden miettimisajan aikana haastateltavalle oli tehty masennusdiagnoosi, jonka myötä jatkaminen opinnoissa haasteelliselta. Haastateltava alkoi pohtia, onko hänen edes mahdollista työllistyä valitsemalleen alalle. Haastateltavani sai ensimmäisen vuoden opinnot suoritettua, mutta sen jälkeen koulunpenkillä istuminen alkoi tuntua mahdottomalta.

Ryhmänohjaaja kohoaa haastattelun perusteella merkitsevimmäksi ohjaavaksi aikuiseksi ja haastateltavan mielestä ryhmänohjaajalta sai tarpeeksi apua.

” No kylhän se varmaan...vähä niinku työntekijöist, varmaan se meidän ryhmänohjaaja. Et se kuitenki osas auttaa sit tarvittaes.”

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen jälkeen haastateltava kertoo olleensa vuosia kotona. Tuolloin hän kertoo saaneensa tukea kavereista ja työvoimatoimistosta oltiin pidetty lakisääteisesti yhteyttä ja ohjattu Työvoiman palvelukeskuksen (TYP) asiakkaaksi.

” Miehän nyt olin useamman vuoden ihan jumis kotona, ku ei ollu niinku mitään tekemistä.”

”Jossain vaihees oli ihan älyttömän vaikeet lähtee ees kauppa. Et oli hankalaa lähtee yhtää mihinkää.”

Haastateltava 6 tilanne keskeyttämisen suhteen oli erilainen muihin haastateltaviin verrattuna. Hän oli keskeyttänyt ensimmäisen koulutuksensa

terveydellisistä syistä ja hakeutunut uudelle alalle ja toiseen oppilaitokseen kouluttautumaan. Kummankin alan hän kertoo itselleen hyvin sopivaksi. Melko pian uuden koulutuksen alkamisen jälkeen haastateltavaa alettiin kiusata ja lopulta hän keskeytti ammatillisen koulutuksen kiusaamisen vuoksi. Kiusaamisen alettua haastateltava otti yhteyttä koulutuspäällikköön, joka ohjasi haastateltavan kuraattorin vastaanotolle. Haastateltavan huoltaja oli mukana prosessissa.

”No...kuraattorin kans käsiteltiin sitä. Ei me paljoo käsitelty.”

Haastateltava koki, että asian käsittely ei ollut riittävää kuraattorin kanssa, koska kiusaajia ei kertaakaan kutsuttu mukaan käsittelemään asiaa ja sopimaan asiasta. Haastateltava oli pyytännyt huoltajansa kanssa saada keskustella asiasta enemmän ja etsiä ratkaisua siihen. Ryhmänohjaaja ei osallistunut prosessiin. Haastateltava aloitti opiskelun ryhmässä kesken lukukauden ja kertoo ettei tullut millään tavoin ryhmäytetyksi. Uuden opiskelijan aloittaessa jo valmiissa ryhmässä olisi koko ryhmän ohjaamisesta ja ryhmäyttämistä varmasti hyötyä ryhmään tutustumisvaiheessa. Kuraattorilta haastateltava oli saanut ohjausta, että koulutuksen keskeyttäminen olisi hyvä vaihtoehto, koska kiusaaminen edelleen jatkui. Hänelle tarjottiin mahdollisuutta aloittaa seuraavana vuonna uudelleen uudessa ryhmässä.

”Yhteisymmärryksessä kuraattorin kanssa juteltiin, et ois parempi, et keskeyttää, nii saa uuden alun sitte.”

Haastateltava koki huoltajansa kanssa ratkaisun epäreiluksi, koska kiusaajat saivat jatkaa opintojaan eikä asiaa heidän kanssaan käsitelty.

”No jos ne ois vähän joustanu ja kuunnellu ja...”

Haastateltavani mielestä luontevin henkilö, jonka kanssa voisi keskustella ja joka voisi haastavissa tilanteissa tarjota tukea ja ohjausta olisi ryhmänohjaaja tai opettaja, jonka kanssa on tullut tutuksi. Ryhmänohjaajan osallistuminen ja tuki olisi ollut tärkeää, koska silloin myös ryhmälle olisi välittynyt viesti siitä,

että haastateltava saa tukea ryhmänohjaajalta. Haastateltavan kokemukseksi jäi, että hän jäi tilanteessa yksin ja tuli kohdelluksi väärin.

Haastateltava 7 kertoo pulmien alkaneen ensimmäisen opiskeluvuoden puolessa välissä ja keskeyttämisen tapahtuneen toisen vuoden alussa. Hän koki opiskellun tahdin liian nopeaksi ja opiskeluun kuuluvien tietokoneiden käytön liian vaikeaksi. Haastateltava oli pyytänyt opettajaltaan apua, mutta ei kokenut saaneensa tarvitsemaansa ohjausta ammattiaineessa. Hän oli kokenut jääneensä opinnoissaan muista jälkeen, mistä seurasi stressiä ja häpeää, motivaation puutetta, selittämättömiä poissaoloja sekä mielenterveysongelmia.

”...koulusta hirvee stressi, ku piti tehdä sitä, tota ja tätä, ja sit en ymmärtäny hajuakaan, eikä ollu mitään hajua, et miten ne piti tehdä ja just ku ei kiinnostanu eikä ollu motiivii ni siit tuli paineet.”

Opettajien kanssa alkoivat välit mennä huonommiksi ja ohjauksen määrä väheni edelleen. Tämän haastateltavan kohdalla näyttäytyy Matteus-vaikutus hyvin voimakkaana. Haastateltava ei osaa laukaista tilannetta aikuisten kanssa rakentavalla tavalla eivätkä aikuisten reaktiot ole relevantteja haastateltavan pulmiin.

”...heitti mut luokasta yleensä pihalle...siksi...tai käski...menemään suoraan sanottuna tupakalle rauhottumaan. Mul oli sitte hylätty, kolmesta...Et ei...ei ollu mun juttua. Et hirvee paine ja stressi tuli siitä koulusta.”

Haastateltavan opiskelutoveri ohjasi hänet ottamaan yhteyttä opinto-ohjaajaan ja kuraattoriin, mutta haastateltava koki, ettei käynneistä ollut hyötyä. Suhteet opettajiin olivat jo niin heikot, että hänen oli vaikea saada ohjausta ja opetusta luokkatilanteessa. Haastateltavalle yritettiin vielä järjestää opettajien, koulutuspäällikön, opinto-ohjaajan, kuraattoriin ja haastateltavan huoltajien kanssa yhteistä kokousta, mutta haastateltava ei saapunut kokoukseen. Haastateltava sai tukea myös terveydenhoitajalta, jolla hän kertomansa mukaan kävi todella usein sekä psykologilta. Hän ei kokenut saaneensa apua näistä käynneistä varsinaiseen pulmaansa l. lisä- ja tukiovetuksen tarpeeseen mm.

tietokoneen käytössä. Haastateltava kertoo, että hänelle ei tarjottu lisä- tai tukiopetusta.

”Ne meni niin nopeest sit tunneil lävitte sit, et sitä. et mitä se puhu oli täyttä hepreaa. Ja sit, jos sä kysyit jotain, nii se ei jääny niinku neuvomaa vaan, ku koko aika mentiin nopeest niinku eteenpäin, niin sit mä jäin niin paljon jälkeen, et mä löin hanskat tiskiin.”

Psykologin vastaanotolla hän koki saaneensa apua henkiseen jaksamiseen, mutta keskeyttämisen ehkäisemiseksi vastaanotot olivat haastateltavan mielestä alkaneet liian myöhään. Työssäoppiminen oli mennyt hyvin ja haastateltava oli ehdottanut, että voisi opiskella enemmän työvaltaisesti, mutta se ei ollut ollut mahdollista.

”Et siinä oli tosi kivaa! Et jos se olis ollu enemmän sellasta, et mä oisin saanu niitä kursseja läpitte, nii ei olis ollu mitään ongelmaa. Ei ollu vaihtoehtoo nii...”

Haastateltavani näkemyksen mukaan hänelle olisi eniten ollut ohjauksellista apua ja tukea ryhmänohjaajasta. Ryhmänohjaajan roolia hän pitää ryhmästä huolehtijan roolina, koska tämä tuntee opiskelijat parhaiten. Haastateltavan näkemyksen mukaan ryhmänohjaajan pitäisi suhtautua ymmärtäväisesti ja kokonaisvaltaisesti opiskelijan elämään. Haastateltavan ajatuksista hyvästä ohjauksesta voi ajatella, että ryhmänohjaajan ja opettajan tulisi oppimisen ohjaajana toimia holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti.

”Et kysyy silleen nätisti, et miks oot pois ja yrittää selvittää. Tai sit et miks tyyliin menee huonost tai miks on tullu niin paljon hylättyi? Et mistähän johtuu? Et onko vaan siitä, et sä et oikeesti osaa? Tai sä et vaan viitti? Et kummasta se on kiinni?”

On syytä pohtia, minkälaista osaamista tai rohkeutta kohdata opiskelijoita opettajat ja ryhmänohjaajat tarvitsisivat ja minkälaista dialogin kuljettamisen taitoa tai läsnäoloa pitäisi harjoitella?

Haastateltava 8 oli koulutuksen kiertolainen, joka oli kokeillut kahdeksaa erilaista koulutusta ja keskeyttänyt niistä kaikki. Kun kysyin keskeyttämisten

todellisia syitä, haastateltavani vastasi, että hän on keskeyttänyt koulutukset ”henkilökohtaisista ja opinnollisista” syistä. Virallisesti hän on ilmoittanut keskeyttäneensä väärin alavalintojen vuoksi. Yhteinen nimittäjä kaikille keskeytyksille on tyytymättömyys opetuksen sujumiseen. Alat olivat teknistä ja taidollista osaamista vaativia ja odottelua oli paljon ennen kuin pääsi tekemään konkreettisesti jotakin.

”ensimmäinen vuosi, 30 oppilasta, ykskää ei osaa käyttää laitteita ja yksi opettaja neuvoo yhtä opiskelijaa ja 29 muuta odottaa ja siinä kahdeksassa tunnissa ei ehtinyt ottaa ees vasaraa käteen.”

Haastateltavan kaikista kommentteista ja vastauksista käy ilmi motivaatio tehdä ja oppia jotakin. Ajattelisi, että tämän tyyppinen opiskelija olisi helppo ohjata oppimaan. Haastateltava kertoo, että opettajien kanssa tuki hankaluuksia, koska hän oli kyseli paljon eikä malttanut odottaa vuoroaan tulla ohjatuksi.

Koulutuksen keskeyttämisprosessit ovat olleet nopeita ja haastateltava on tehnyt päätökset itse tai häntä on ohjattu päätöksen tekoon.

”ekasta oppilaitoksesta mä erosin itse ja sitte tuolta x alalt opettaja sano, et tää ei välttämättä oo sun paikkas, et kannattais erota ja sit mä erosin sieltä itse periaattees. Et ei mua oo mistään ikinä erotettu.”

Haastateltaville on ollut tärkeää säilyttää omanarvon tunto ja kasvot keskeyttämisten yhteydessä tuomalla esille sitä, että ovat tehneet keskeyttämisspätöksen itse. Että ei syntyisi kuvaa siitä, että olisi muiden armoilla ohjailtavissa.

Haastateltava 8 kertoi saaneensa ohjausta keskeyttämisprosessiensa aikana opinto-ohjaajilta, kuraattoreilta, terveydenhoitajalta ja psykologilta ja myös pyytäneensä päästä vastaanotolle. Ohjauksesta hän ei kuitenkaan kokenut saaneensa apua.

”...mutta se oli, ku olis mennyt ala-asteen terveydenhoitajalle, se juttelee läpiä sulle siinä.”

”Et mun mielest niil ei oo omii mielipiteit siin, et miten se opiskelija sanoo, nii ne myötäilee sitä, et niinhän se on, joo, niin...”

Haasteltava toivoi oppilaitokseen nuorisotyöntekijän kaltaista henkilöä, jolle voisi kertoa luottamuksellisesti kaiken, ja joka silti jaksaisi tukea ja auttaa elämässä eteenpäin. Toisaalta haastateltava ajatteli, että opettajalla olisivat avaimet monen pulman ratkaisuun ja opettaja tai ryhmänohjaaja on tärkein henkilö opiskelijalle. Haastateltava kaipasi opettajilta ohjausta keskeyttämisprosessin aikana alan vaihtoa ajatellen. Hän piti opettajia auktoriteetteina, joilla on suuri vaikutus nuoreen opiskelijana.

” Ja sit, jos opettaja sanoo ensimmäisenä, et tää ei oo sun paikka, nii sit mäki ajattelen, et ei tää sit varmaan oookkaan ja eroan. Ja nyt mä mietin, jos mä en ois lopettanu, ni nyt mul ois ammatti.”

” Et nyt ku mä mietin ni en mä ois sitä ensimmäistä koulutustakaa sillo keskeyttänyt, jos joku ois sanonu, et vaik opettaja, et mieti vähän, että kolme vuotta vaan, et kyl se siitä. Mut sit ku lähetettii vaan rehtorilt hakemaan eroamislappu ja sanottii, et itepähä päätät.”

Haastateltavan näkemyksen mukaan ohjauksen ketjuttaminen ammattilaiselta toiselle ei hänen kohdallaan toiminut lainkaan. Luottamuksellista suhdetta ei päässyt syntymään kuraattoreihin ja opinto-ohjaajiin eikä ratkaisukeskeinen tapa ohjata tuntunut auttavan.

” Opettajien pitäis olla tosi paljon läsnä siinä ja sellast henkilökohtast tukee...eikä aina vaan, et joo joo, jaa jaa, mee sinne, käy sielt hakees apuu, no kyl se järjestyy, kaikki on ihan hyvin.”

Haastateltavalla 8 oli paljon kokemuksia keskeyttämisestä ja saadusta ohjauksesta monilta eri ammattilaisilta. Haastattelusta jäi mielikuva, että etsivää nuorisotyötä lukuun ottamatta kukaan ei ollut päässyt haastateltavan kanssa työskennellessään tavoiteltuihin tuloksiin. Haastateltava itse korosti opettajan toiminnan merkitystä keskeyttämisen ehkäisyssä, ohjaamisessa ja kannustamisessa. Haastateltava totesi kuitenkin moneen otteeseen, että opiskelijoiden huolet eivät kiinnosta opettajia.

Haastateltava olisi kaivannut keskeyttämisen ehkäisemiseksi myös autoritääristä otetta ohjauksen ammattilaisilta. Sosiaalipedagogisen ohjauksen ytimessä on ihmisen oman tahdon kunnioittaminen, mutta toisaalta hyvän ohjaajan ominaisuudeksi mainitaan myös tietyntyyppinen lujuus.

”Niitten opettajien pitäis puuttuu siihen paljon enemmän ja heti, kun alkaa tulee niit poissaoloi, nii alkaa kartottaa sitä tilannetta, et miks niit nyt tulee ja selvittää onks kotoon...kaivaa sitä tietoo niist nuorist, et mikä on.”

”Et oppivelvollisuus pitäis mun mielest olla siihen ammattikouluun asti, et ois pakko käydä, koska se on niin helppo vaan lopettaa se koulu.”

6 TÄRKEIMMÄT TULOKSET

Vastauksena tutkimuskysymykseeni ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syistä tärkeimpänä tuloksena pidän sitä, että keskeyttämisen taustalla näyttäisi olevan monitahoisempia syitä, kuin ne syyt, jotka tulevat kirjatuiksi keskeyttämisen tilastoihin. Keskeyttämisen syiksi oppilaitoksen tilastoihin haastateltavani olivat ilmoittaneet syitä, joista he ajattelivat syntyvän mahdollisimman vähän keskustelua ja tarvitsevan mahdollisimman vähän perusteluja. Keskeyttämisen prosessi koettiin yleisesti vaikeaksi, ahdistavaksi ja häpeälliseksi, mutta lopullisen päätöksen jälkeen, paineen poistuessa koettiin helpotusta ja tarvetta nopeaan poistumiseen. Ammatillisessa oppilaitoksessa voidaan ohjauksellisesti puuttua keskeyttämisen syinä oleviin epäkohtiin vain silloin, jos niistä tiedetään tarpeeksi. Syiden kartoittaminen ja selvittäminen akuutissa tilanteessa on yksi tärkeimmistä seikoista. Tutkimukseni mukaan haastateltavani kokivat, että toivottavin henkilö, joille syistä olisi voinut avautua oli ryhmänohjaaja tai opettaja. Tutkimuksessani selvinneiden syiden ja niiden problematiikan laatu oli kuitenkin senkaltainen, että niiden ratkaiseminen vaati ammatillista ohjauksen sekä sosiaalipedagogiikan osaamista ja ilmiön ymmärrystä. Ammatillisessa koulutuksessa on osaava ja ammatillisesti vahva henkilökunta, joiden osaaminen on kuitenkin opiskelijoiden ja haastateltavieni näkökulmasta liian siiloutunutta ja liian monessa persoonassa. Haastateltavani olivat löytäneet ohjaukselliset ratkaisunsa erityisnuoristyon ammattilaisista ja kokivat

haastatteluni tilanteessa, että senkaltaisella holistisella ohjauksella heillä oli mahdollisuus edetä elämässään.

Haastatteleman nuoret kokivat, etteivät olleet ammatillisessa koulutuksessa tulleet pulmineen kunnolla kuulluiksi, vaikka olivat saaneet monialaista ohjausta opiskeluhuollon toimijoilta. Jokainen haastateltavistani oli aloittanut keskeyttämisen prosessinsa keskustelemalla ryhmänohjaajan tai tutun opettajan kanssa, jotka he tutkimusvastauksissaan varauksetta kertoivat ensimmäisiksi vaihtoehtoisiksi pohtiessaan tärkeintä turvallista aikuista oppilaitoksessa. Haastateltavieni vastauksissa ryhmänohjaaja tai opettaja turvallisena aikuisena korreloi sen kanssa kuka olisi ollut mieluisin vaihtoehto ennaltaehkäisemään keskeyttämistä keskustelun, kuuntelun, ymmärtämisen ja tukemisen avulla. Tutkimukseni mukaan vaikutti kuitenkin siltä, että opettajien usko ja voimavarat olivat opiskelijan prosessin kestäessä kuluneet loppuun ja empaattisesti alkanut ohjaussuhde ryhmänohjaajan tai opettajan kanssa lopulta väljähtynyt. Ryhmänohjaajat tai opettajat olivat opiskelijan keskeyttämisprosessin alkuvaiheessa panostaneet paljonkin, myös omalla vapaa-ajallaan, opiskelijoiden tukemiseen. Tuen tarpeen pitkittyessä ryhmänohjaajat tai opettajat olivat ohjanneet opiskelijat kuraattorin, opinto-ohjaajan tai terveydenhoitajan puheille tai opiskelijat olivat ohjautuneet sinne itse hakemaan apua. Yllättävää kyllä, vaikka kaikki haastateltavani kertoivat saaneensa omasta mielestään tarpeeksi opiskeluhuollon ammattilaisten palveluita, kukaan heistä ei kokenut hyötynensä palveluista keskeyttämisprosessin vaiheissa. Vastauksista kävi ilmi, että palvelut oli koettu kuulusteluiksi, oli tullut jyräämisen tunnetta ja oli koettu välinpitämättömyyttä ja torjumista. Joidenkin haastateltavieni kuvauksista voisi analysoida opiskeluhuollon kokousten olleen pienoisiin näytelmiä, joissa opiskelija oli esittänyt hänelle asetettuihin uusiin tavoitteisiin myöntyvää roolia ja opiskeluhuollon jäsenet olivat esittäneet tyytyvänsä siihen.

Ryhmänohjaajan ja opettajan rooli koettiin ohjauksellisena roolina tärkeimmäksi, kuin äidin rooliksi. Ryhmänohjaajat ja opettajat näyttivät ottavankin äidin roolia pulmien alkaessa, mutta niiden pitkittyessä ammatillinen ohjauskompetenssi ja pedagoginen asiantuntijuus ei näyttänyt riittävän ohjauksellista ja sosiaalipedagogista osaamista kaipaavaan ammatilliseen työrooliin. Opiskelijan ohjautumattomuus saamastaan

ryhmänohjaajan hoivasta ja huolenpidosta huolimatta jatkui ja ryhmänohjaajat ja opettajat tuntuivat kokevan sen lievänä henkilökohtaisena loukkauksena ja ohjasivat opiskelijat eteenpäin oppilaitoksen opintososiaalsiin ja opinto-ohjauksen palveluihin. Olisiko lopputulos ollut opiskelijan kannalta parempi, jos ryhmänohjaaja tai opettaja olisi jo lähtökohtaisesti ohjannut hänet eteenpäin, emme tiedä.

Oppilaitoksen opintososiaalista ohjausta antavat kuraattorit, psykologit ja kouluterveydenhoitajat. Haastateltavani olivat pääsääntöisesti pohtineet koulutuksen keskeyttämistä pitkään ja yrittäneet tavalla, jos toisella sinnitellä opinnoissaan, kunnes olivat lopulta luovuttaneet. Tutkimukseni mukaan kukaan haastateltavistani ei ollut tehnyt päätöstä hetken mielijohteesta ja kaikki olivat halunneet keskustella opintojensa jatkamisesta, mutta omilla ehdoillaan ja omat rajoituksensa huomioiden. Oppilaitoksen opintososiaalisen ammattilaisryhmän pitäisi eetoksensa ja työnkuvansa mukaan opiskelijaa valitsemaan oman polkunsä omissa opinnoissaan. Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö tulee henkilökohtaisia opinpolkuja. Haastateltavieni vastauksista voidaan kuitenkin tulkita, että heidän saamansa kuraattorien ja opinto-ohjaajien tarjoama opintososiaalinen ohjaus ohjasi heitä oppilaitoksen normittamien normaalien normien mukaiseen toimintaan, joka oli suunniteltu opintojen keskeyttämistä koskeviin tilanteisiin. Haastateltavani kokivat, että kuulemisista huolimatta he eivät olleet tulleet kuulluiksi. Joistakin haastateltavien vastauksista voikin päätellä, että heistä olisi jopa haluttu päästä eroon ja ohjattu keskeyttämään. Ohjauksen ja sosiaalipedagogiikan ohjenuorana on ohjattavan kohtaaminen dialogisesti ja samalla tasolla ei ehkä toteutunut tavoitellulla tavalla ja ohjaaja kohosi tai kohottautui auktoriteetin asemaan. Toisaalta haastatteluissa kävi ilmi myöskin toivetta autoritääriseen ohjaamiseen. Yksi haastateltavistani oli kokenut, että nuorena ihmisenä hänelle oli annettu liikaa väljyyttä toteuttaa omia päätöksiään, jotka jälkeempäin tarkasteluina olivat osoittautuneet huonoiksi valinnoiksi ja hän olisikin toivonut, että "joku" olisi käskenyt häntä olemaan keskeyttämättä ammatillista koulutusta.

Haastateltavistani useimmat kokivat syyllisyyttä ja häpeää ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen johdosta. Toisaalta he eivät keskeyttäessään olleet nähneet edessään muuta vaihtoehtoa, koska ryhmästä ja opinnoista

jälkeen jääminen oli ollut liian raskasta. Sosiaalipedagogiikka korostaa ryhmän ja yhteisön merkitystä oppimisessa. Ryhmänohjaajat huolehtivat ammatillisessa koulutuksessa ryhmäytymisestä uuden opiskelijaryhmän aloittaessa, mutta pitkien poissaolojen jälkeen ryhmädynamiikka muuttuu ja ulkopuolisuuden tunne on voimakkaampi toimintaa ohjaava voima kuin ajatus omasta tulevaisuudesta tavoitteena ammattiin valmistuminen. Tutkimukseni tuloksena voidaan päätellä, että haastateltavieni kokemus marginaaliin jäämisestä vaientaa myös heidän oman sisäisen järkipuheensa opiskelun ja tutkinnon tärkeydestä ja ajaa keskeyttämään opiskelun ja hakeutumaan henkisesti kevyempään ja turvallisempaan ympäristöön kuten kotiin. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että koulutus on välttämätöntä työpaikan saamiseksi. Kukaan heistä ei lähtökohtaisesti kertonut olevansa koulutusvastainen, mutta sisäisten tunnekokemustensa seurauksena monista heistä oli tullut sellaisia. Koulutusvastaisuus koski useimmassa tapauksessa jotakin tiettyä koulutusta, opettajaa tai oppilaitosta. Haastateltavissa oli kuitenkin jäljellä toivoa, koska kaikki ajattelivat, että jossakin toisessa paikassa ja toisessa ohjauksessa asiat tulisivat olemaan paremmin. Haastateltavieni vastaukset olivat vähäeleisiä ja väistämättömään jollakin tavalla alistuneita, aivan kuin he olisivat kokeneet, että oli heidän osansa olla tilanteessaan. Haastateltavani kertoivat ymmärtäneensä, että opettajilla on kiire, eikä heillä ole aikaa ohjata ja ettei opiskelijasta huolehtiminen oikeastaan ole opettajan tehtävä. Itse ajattelen, että kenties opettajien oma ääni ja lausumat kuuluvat noissa haastateltavien kommentteissa. Huomionarvoisia ovat päätelmät, joita tutkimukseni pohjalta voidaan tehdä siitä, kun ryhmänohjaaja tai opettaja ei ehtinyt tai jaksanut enää ohjata, korvaava ohjaus ei ollut laadullisesti tarvetta tyydyttävää vaikkakin määrällisesti haastateltavieni mukaan riittävää.

Tehokas ja ajantasainen lähiohjaus koettiin tärkeimmäksi keinoksi ehkäistä keskeyttämistä. Haastateltavat kokivat, että kiinnostunut ja läsnä oleva dialogi opettajan tai ryhmänohjaajan kanssa oli toiminut keskeyttämistä ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Opettajan tai ryhmänohjaajan tarjoama lähiohjaus koettiin halutuimpana ja tehokkaimpana. Opettajat ja ryhmänohjaajat eivät tuntuneet kuitenkaan jaksavan nuoren tukemista ja ohjaamista kovin pitkään, jos heidän tarjoamansa tuki ja ohjaus ei näyttänyt johtavan toivottuun ratkaisuun. Opettajien ja ryhmänohjaajien aika ei riittänyt

pitkäkestoisen, ohjaukselliseen ja sosiaalipedagogiseen teoriaan ja eetokseen pohjautuvan tuen ja ohjauksen toteuttamiseen.

Kaikki haastateltavat olivat saaneet opiskelijahuollon palveluita ja käyneet keskusteluja kuraattorien, opinto-ohjaajien sekä terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. Opettajien ja ryhmänohjaajien ajan ja ohjausosaamisen loputtua moni haastateltavista oli hakeutunut terveydenhuollon piiriin, vaikka haastatteluissa ei lähtökohtaisesti ilmennyt terveydellisiä syitä opintojen keskeyttämiseen. Olisiko ollut niin, että haastateltavieni oli helpompi henkisesti käsitellä ja kestää somaattisia syitä poissaoloille ja sillä tavalla helpottaa itsesyytösten määrää? Voi myös olla, että terveysalan ammattilaiselle oli helpompi puhua, kuin ammatillisen oppilaitoksen omalle henkilökunnalle.

7 TOIMENPIDE-EHDOTUKSET TOIMEKSIANTAJALLE

Sosiaalipedagogiikan pitäisi olla tärkeä opettajainkoulutuksen oppiaine, sillä se tuo koulun kasvatustyöhön uuden ja tärkeän perspektiivin (mm. Kurki, 2006, 94). Tutkimukseni tulosten perusteella opiskelijoita ohjaavat ammatinopettajat sekä ryhmänohjaajat koetaan lähimmiksi ja tärkeimmiksi kuuleviksi korviksi, tukijoiksi ja auttajiksi ammatillisessa koulutuksessa. Haastateltavani kokivat omissa kokemuksissaan tärkeäksi ohjaajan tuttuuden, pitkäaikaisen yhteistyön sekä sitä kautta luottamuksen syntymisen.

Tutkimukseni teoriataustan sekä tutkimusmateriaalista johdettujen tulosten pohjalta ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyn edelleen vähentämiseksi sekä sitä kautta syrjäytymisen ehkäisemiseksi opettajille ja ryhmänohjaajille olisi hyvä tarjota mahdollisuutta kouluttautua ja hankkia lisää osaamista ohjauksen ja sosiaalipedagogisen ohjauksen teoriasta ja työmenetelmistä. Tällöin kenties helpottaisi myös yksilöllisen ohjauksen koettu aikakapeikko, koska ohjaukselle annettu resurssi osattaisiin käyttää oikein eikä pedagogille tuntemattomissa vesissä seikkailu kuormittaisi liikaa.

8 POHDINTA JA EHDOTUKSIA UUSIIN TUTKIMUKSIIN

Toimin melko pitkään hankepääällikkönä, -vastaavana ja asiantuntijana ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyn ja läpäisyn tehostamisen

hankkeissa. Haastattelin työssäni monia ammatillisen koulutuksen keskeyttämisuhan alla olevia ja jo keskeyttäneitä nuoria keskeyttämisen syistä ja ohjauksen tarpeista, jotta osaisin suunnitella uusia kehittämishankkeita tuon problematiikan tiimoilta. Kohtaamieni nuorten yhteiseksi viestiksi kymmenen vuoden aikana nousi henkilökohtaisen, nopean ja matalankynnyksen liveohjauksen tarve. Ei mitään uutta. Nuoret kertoivat, että jos saisivat tarpeisiinsa kohdistettua ohjausta viivytyksettä ja henkilöltä, jonka he itse valikoivat luottamuksensa arvoiseksi, keskeyttämisä voitaisiin ehkäistä tehokkaasti. Usein luottohenkilöksi oli valikoitunut ryhmänohjaaja tai joku opettajista. Syy valikoitumiseen ei vaikuttanut olevan ammatillinen ohjausosaaminen, vaan tuttuus ja arkisen luottamuksen muodostuminen.

Opettajilla ei kuitenkaan aina ollut laaja-alaista ohjauksen osaamista ja ammatillisessa koulutuksessa ohjaukselle oli jo omat toimivat resurssinsa; opinto-ohjaajat ja kuraattorit. Nuoret kokivat, että sitä enemmän avunsaanti muuttui etäiseksi ja viranomaistui, mitä enemmän ammattilaisia tuli osalliseksi ohjaustyöstä. Ohjauskoneiston toiminta ei tuntunut nuorista luontevalta ja moni kertoi jättäytyneensä pois prosessista.

Aloin työssäni pohtia, että miksi kehittää uusia hankkeita päivänselvän asian kehittämiseksi, miksi ei yksinkertaisesti toteutettaisi nuorten toivetta heille läheisen opettajan tarjoamasta ohjauksesta, tuesta ja kannustamisesta. Olin itse hakeutunut opiskelemaan Sosionomi AMK opintoihin saadakseni lisää sosiaalipedagogista osaamista opettajuuteeni. Olin saavuttanut ymmärryksen, että opettajuus on oppimisen ohjaamista ja mahdollistamista, opiskelijan voimaannuttamista ja ohjaamista löytämään omat vahvuutensa ja selviytymiskeinonsa. Sosionomi AMK opinnäytetyön luonteva aihepiiri oli myös löytynyt. Selvittääkseni asiaa tarkemmin päädyin tämän haastattelututkimuksen tekemiseen.

Hirsjärven et al. (2013, 207) mukaan haastattelussa ratkaisee se, miten haastattelija osaa tulkita haastateltavansa vastauksia. Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista, mistä saattaa seurata, että tutkittavat voivat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa ja tämän vuoksi tulosten yleistämisessä ei pitäisi liioitella. Tutkimushaastattelua toteuttaessani pohdin mm. dialogisia menetelmiä, joilla itse pääsisin tarpeeksi

lähelle haastateltaviani saadakseni tietoja, joiden pohjalta voisin tutkimukseni toteuttaa. Yrittäisinkö pukeutumisellani, rentoudellani ja puheenparrellani sulautua haastateltavieni genreen ja olisko minulla mitään mahdollisuuksia onnistua? Onneksi en ryhtynyt epätoivoisiin tekoihin, mutta haastattelutilanteessa puheeni, murteeni ja olemuskieleni oli suunnitellut hyvin tarkasti etukäteen. Käytin paikallista murretta sitä osin, kun sitä osasin ja asetuin haastateltavieni kanssa samalle dialogiselle tasolle, olin aidosti kiinnostunut kuulemastani. Olin yrittänyt tehdä sosiaalipedagogisen ohjaamisen läksyni niin hyvin kuin taisin.

Työkokemukseni sekä opintojeni jälkeen ajattelen yhä vahvemmin, että ammatillisen koulutuksen opettajan ja kouluttajan tulisi ymmärrykseltään ja osaamiseltaan olla paitsi substanssiosaaja myös pedagogiikan kolmikannan asiantuntija. Kolmikannalla tarkoitan ammatillisen koulutuksen pedagogiikan, ammatillisen erityispedagogiikan sekä sosiaalipedagogisen ohjausosaamisen tuntemusta. Koen oman työni opettajana antoisana ja mielenkiintoisena haastavimpiakin opiskelijoita ohjatessani, koska koen tietäväni, jos en aina niin ainakin yleensä, mitä teen ja miksi olen täällä töissä.

Oman tutkimuksensa ansaitsisi ammatillisen koulutuksen arjen pedagogiikka, joka käytännössä toteutuu ammatillisissa oppilaitoksissa. Mitä ajatuksia opettajilla itsellään on ohjauksen määrästä, laadusta ja roolista ammatillisessa koulutuksessa ajateltaessa opiskelijoita, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta?

LÄHTEET

Aho, S. & Mäkiäho. A. 2014. Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen koulutuksen aloittaneiden seuranta tutkimus. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2014:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille. Teoksessa Reivinen, J. (toim.) & Vähäkylä, L. (toim.). Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Tallinna 2013: Gaudeamus Oy, 98 -99.

AI Commons. 2017. WWW -sivu. Saatavissa: <https://appreciativeinquiry.champlain.edu/learn/appreciative-inquiry-introduction/> [viitattu: 24.4.2017.]

AmKESU 2013 – 2016. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien alueellinen kehittämissuunnitelma 2013 – 2016. PDF. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/150566_ammattillisen_koulutuksen_jarjestajien_alueellinen_kehittamissuunnitelma_2013-.pdf [viitattu: 23.4.2017].

Ammatillisen koulutuksen reformi. 2017. WWW -sivu. Saatavissa: http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uidistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita [viitattu: 13.9.2017.]

Ammatillisen koulutuksen reformi hyväksyttiin – suurin koulutus uudistus vuosikymmeniin. 30.6.2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote. WWW -sivu. Saatavissa: http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-hyvakysyttiin-suurin-koulutus-uudistus-vuosikymmeniin [viitattu: 9.9.2017.]

Ammattinetti. 2017. WWW -sivu. Saatavissa: http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/92_ammatti?link=true [viitattu: 3.8.2017.]

Ammattipeda. Opetushallituksen WWW -sivu. Saatavissa: http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=tyovaltainen_oppiminen [viitattu: 9.9.2017.]

Asetus 338/2011

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava. Saatavissa: http://www.academia.edu/4410360/Dewey_Koulu_ja_yhteiskunta [viitattu: 14.7.2017.]

Freire, P. 2016. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Furman, B. 1996. Mitä ratkaisukeskeinen terapia on? *Ratkes* 4, 7 -11.

Heikkinen, M., Karttunen, M., Mäkelä, M., Mäkelä-Marttinen, L., Söderqvist, M. & Wass, H. 2013. Opinnäytetyöprosessin vaiheet. PowerPoint 11.10.2013. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Saatavissa:

http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tau_001.fi.html
[viitattu: 28.4.2017.]

Heikkinen, H. L. T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 165 – 174.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 18. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Hämäläinen, J. 1998. Seikkailu- ja elämypedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa: Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 149 – 168.

Hämäläinen, J. 2001a. Johann Heinrich Pestalozzi -luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Painosalama Oy, 184 – 203.

Hämäläinen, J. 2001b. Paul Natorp -sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Painosalama Oy, 203 – 229.

Hämäläinen, J & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY

Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Vantaa: Opetushallitus, 13 -71.

Jäppinen, A-K. 2007. Kiinni ammattiin – Ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetusministeriön julkaisuja 2007:27. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Juva: PS-kustannus.

Khabbal, J. & Mäkipää, A. 11.5.2017. Lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle. HE 39/2017vp Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto. Saatavissa: <https://sakkiry.fi/wp-content/uploads/2017/05/sakkin-lausunto-sivistysvaliokunnalle-11.5.pdf>
[viitattu: 8.9.2017.]

Komonen, K. 2012. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa – ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen

polut. Nuorisotutkimusseuran julkaisu. PDF.

Saatavissa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/komonen_katja.pdf [viitattu: 18.8.2017].

Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K. & Pynnönen, P. 2011. (toim.) Opiskeluterveys. Verkkokirja. Duodecim.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen: muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino Oy.

Kurki, L. 2001. Jesuiittojen sosiaalinen pedagogiikka. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 157 – 185.

Kurki, L. 2002a. Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. *Aikuiskasvatus 2*.

Kurki, L. 2002b. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Kurki, L., Nivala, E., Sipilä – Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

KvaliMOTV. 2017. WWW -sivu. Saatavissa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html. [viitattu: 24.4.2017.]

Kärki, S. 2005. Kuraattorin työ ammatillisessa oppilaitoksessa. Kuntouttavan sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin. Licensiaattityö. PDF. Saatavissa: <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=edf1edce-5159-4cd4-9391-cb316503c656> [viitattu: 27.9.2017.]

Lairio, M. & Puukari, S. 2003. (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631.

Laki potilaan oikeuksista ja asemasta 785/1992)

Launonen, A. 2005. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktivointi – rahalla vai rakkaudella? Opetushallituksen moniste 18 / 2005.

Leiman, M. 2013. Dialoginen ohjaus ja sen työvälineet. Seminaari 19.4.2013. Itä-Suomen Yliopisto. PDF. Saatavissa: <http://www2.uef.fi/documents/1713885/1763939/Dialoginen+ohjaus+19.4.2013.pdf/dbf4bf60-5d6b-4f43-b4e7-0113c0bf6bed> [viitattu: 16.9.2017.]

Leinonen, T. Nuorten koulutuksen keskeyttäminen ja sen hinta. Sosiaalikehitys Oy. Opit käyttöön -hanke. PDF. Saatavissa: <http://www.koordinaatti.fi/sites/default/files/nuorten-koulutuksen-keskeyttaminen.pdf> [viitattu: 4.8.2017.]

Lipponen, K. 1998. Yhteistyön luominen asiakastyössä. Teoksessa Mattila, A. 1998. (toim.) Voimavarat, ratkaisut ja tarinat. Helsinki: Kuntoutussäätiö 1998, 124 – 146.

Lähteenmäki, S. 2007. Ryhmäyttäminen ohjaajan työkaluna. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän Ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. PDF. Saatavissa: https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20296/jamk_119668553_4_2.pdf [viitattu: 8.9.2017.]

Makkonen, M. 1995. Keskustelutyö lastensuojelussa. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Mattila, K. 2012. Tekemällä ammatin oppimisen alkuun. Learning By Doing. Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. PDF. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/38967/kaija.mattila.pdf?sequence=1> [viitattu: 9.9.2017.]

Miettinen, K. 2015. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:14.

Monella rahanpuute syynä toisen asteen opintojen keskeyttämiseen – oppimateriaalit liian kalliita ammatillisessa koulutuksessa ja lukioissa. 16.08.2017. WWW -sivu. Saatavissa: <https://www.pelastakalapset.fi/uutiset/monella-rahampuute-syyna-toisen-asteen-opintojen-keskeyttamiseen-oppimateriaalit-liian-kalliita-ammattillisessa-koulutuksessa-ja-lukioissa/> [viitattu: 8.9.2017.]

Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 12 / 2011. PDF-tiedosto. Saatavissa: <https://tem.fi/documents/1410877/3346190/Nuoret+ty%C3%B6markkinoiden+a+opiskelun+ulkopuolella+17032011.pdf> [viitattu: 4.9.2017].

Mönkkönen, K., Nurro, M. & Väisänen, R. 2000. Sosiaalipedagogiikan käytännön sovelluksia. 2. painos. Opetusjulkaisuja 4 / 1999. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Niskanen, U. 2008. Ryhmäyttämisen merkitys keskeyttämisen ehkäisemisessä ammatillisella toisella asteella. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. PDF-tiedosto. Saatavissa: https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20305/jamk_123556465_4_6.pdf?sequence=1 [viitattu: 8.9.2017.]

Nissilä, P. 2013. Yksilölliset työn määrittelyt opinto-ohjauksessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Notkola, V., Pitkänen, S., Tuusa, M., Ala-Kauhaluoma, M., Harkko, J., Korkeamäki, J., Lehikoinen, T., Lehtoranta, P. & Puumalainen, J. 2013. Nuorten syrjäytyminen. Tietoa, toimintaa ja tuloksia? Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013, 110 – 116.

Nuorisotakuu. 2017. WWW -sivu. Saatavissa: <http://nuorisotakuu.fi/tietoa-nuorisotakuusta> [viitattu: 3.7.2017.]

Nummela, M. 2011. "Nuoret keskeyttävät ammatillisen koulutuksen suurimmaksi osaksi motivaation puuttumisen takia." Vaateri -työpajan nuorten näkemyksiä toisen asteen koulutuksen keskeytymisen syihin. Pro Gradu - tutkielma. Tampereen Yliopisto. Yhteiskunta ja kulttuuritieteiden yksikkö. PDF. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/handle/10024/82621> [viitattu: 8.9.2017.]

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja n:o 5.

Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä. Näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. Helsinki: Opetushallitus.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tampere: Tammer -Paino.

Opetushallitus. 2008. Ammatillisen koulutuksen laadunhallintasuositus. Helsinki. Yliopistopaino. PDF. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/46734_ammattillisen_koulutuksen_laadunhallintasuositus.pdf [viitattu: 8.9.2017.]

Opetushallitus. 2014. Hyvän ohjauksen kriteerit. PDF. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/158918_hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf [viitattu: 3.3.2015.]

Opetushallitus. 2007. Kuraattorit ammatillisessa koulutuksessa. Moniste 16 / 2007. PDF. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/46873_kuraattorit_ammattillisessa_koulutuksessa2.pdf [viitattu: 27.9.2017.]

Opetushallitus. 2016. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus – yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2016. Oppaat ja käsikirjat 2016:4. PDF. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/177459_opetus_ja_kulttuuritoimen_rahoytus_2016.pdf [viitattu: 7.9.2017.]

Opetushallitus. 2017. Tietoa rahoitusjärjestelmästä. WWW-sivu. Saatavissa: http://www.oph.fi/rahoitus/valtiosuudet/tietoa_jarjestelmasta [viitattu: 6.4.2017.]

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.

Pasanen, H. 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS -kustannus, 151 – 176.

Peavy, R. V. 1996. Counselling as a Culture of Healing. *British Journal of Guidance and Counselling*. Vol. 24, 141 – 150. Saatavissa: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.xamk.fi:2048/ehost/detail/detail?vid=0&sid=e09b1761-010c-4136-a01e-b099c1a7beff%40sessionmgr4008&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9603050784&db=afh> [viitattu: 25.9.2017.]

Peavy, R. V. 1996. Counselling as a Culture of Healing. *British Journal of Guidance and Counselling* Vol. 24, 141-150.

Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Väitöskirja. Turku: Turun yliopistopaino.

Ranta, E. & Eteläaho, A. 2013. Kuraattori- ja psykologityö lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. PDF. Oppilas- ja opiskelijahuollon kansalliset kehittämispäivät 2013. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/153295_Etelaaho_Ranta_Kuraattori_ja_psykologit_yo_lukiossa_ja_ammattillisessa_koulutu.pdf [viitattu: 26.9.2017.]

Ruponen, R., Nummenmaa, A. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmänohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS -kustannus, 88 – 103.

Ryhmänohjaajan työkalupakki. WWW -sivu. Saatavissa: <http://www.lapaisy.fi/ryhmanohjaajan-tyokalupakki/> [viitattu: 24.9.2017.]

Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura.

Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS -kustannus, 190 – 201.

Sosiaalipedagogiikka. 2017. WWW -sivu. Saatavissa: <http://www.sosiaalipedagogiikka.fi/sosiaalipedagogiikka/> [viitattu: 2.10.2017.]

Suomen Psykologiliitto ry. 2017. WWW -sivu. Saatavissa: http://www.psyli.fi/tietoa_psykologeista/mita_psykologi_tekee [viitattu: 30.9.2017.]

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen. WWW -sivu. ISSN=1798-9280. 2015. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html [viitattu: 31.3.2017]

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen. WWW -sivu.

ISSN=1798-9280. 2015, Liitetaulukko 1. Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2000/2001–2014/2015, %. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tau_001_fi.html [viitattu: 31.3.2017.]

Terveydenhuoltolaki 1326/2010

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Päivitetty 23.2.2017. WWW -sivu. Saatavissa: <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoolto/kouluterveydenhuolto/toimijat/terveydenhoitaja> [viitattu: 27.9.2017.]

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. Saatavissa: <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa> [viitattu: 10.9.2017.]

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99 -120.

Van Esbroeck, R. 2008. Career guidance in global world. In Athansou, J. A. & Van Esbroeck, R. (Eds) International handbook of career guidance. London: Springer, 23 – 44. Teoksessa Nissilä, P. 2013. Yksilölliset työn määrittelyt opinto-ohjauksessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 124.

Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki. Edita Prima Oy.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön Opas. Tallinna. Printon Trukikoda AS.

Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. 2013. Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen. Teoksessa Reivinen, J. (toim.) & Vähäkylä, L. (toim.). Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Tallinna 2013: Gaudeamus Oy, 88.

Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3, 150 – 167.

LIITTEET

Liite 1

Tilastolliset ja taustalla olevat keskeyttämisen syyt

N	Haastateltavan oppilaitokseen ilmoittama keskeyttämisen syy	Haastattelussa esiin tulleet keskeyttämisen syyt
1	Väärä alavalinta	Epäsopiva tapa opiskella, helppo erota opinnoista
2	Väärä alavalinta x 3	1. Muutto toiselle paikkakunnalle kesken opintojen 2. Yksin jääminen uudessa ryhmässä, vaikea sopeutua uuteen porukkaan, ulkopuolisuuden tunne, motivaation puute, koska paikkakunnan vaihdon vuoksi opinnot oli aloitettava alusta, selittämättömät poissaolot, häpeä 3. Taloudelliset vaikeudet ja opintojen keskeyttämisen helppous
3	Runsaat selvittämättömät poissaolot	Sairausloma ja jälkeen jääminen opinnoissa, motivaation puute, kaverisuhteiden väljähtyminen, ilmoittamattomat, selittämättömät poissaolot, häpeä, opettajasuhteen väljähtyminen, tarpeeseen riittämätön ohjaus, täytti 18 oli helppo keskeyttää
4	Alaikäisenä äiti rastitti ruutuun "Väärä alavalinta"	Väärä alavalinta, koulutuksen sisältö ei ollut vastannut infossa luotuja odotuksia, tarpeeseen riittämätön ohjaus, henkiset voimavarat eivät riittäneet asua yksin asuntolassa kaukana äidistä
5	Väärä alavalinta	Ensimmäisen vuoden aikana todettu masennus ja jaksamisen loppuminen, itsenäinen ammatillinen koulutus oli haastavaa, tarpeeseen riittämätön ohjaus, sairausloman vuoksi ryhmän ulkopuoliseksi jääminen, ryhmän klikkiytyminen, häpeä ja vääränlainen tapa opiskella, ei halua istua koulun penkillä.
6	Kiusaaminen	Kiusaaminen jatkui
7	Väärä alavalinta	Ohjauksen puute, ei saanut apua, liian vaikeita tehtäviä (tietokoneen käyttö) liian nopeasti, ei ole missään vaiheessa kiinnostanut koulu, stressi koulusta, alemmuuden tunne, häpeä ja viha, kun muut pärjäävät, mielenterveysongelmat, selittämättömät poissaolot ja jälkeen jääminen opinnoissa, täytti 18 oli helppo keskeyttää.
8	Väärä alavalinta, mielenterveysongelmat	Sopimaton tapa opiskella koulun penkillä, paljon motivaatiota tehdä, mutta isot ryhmät ja opettajilla kiire, ohjauksen puute, liikaa atto aineita, ADHD, selittämättömät poissaolot, henkilökohtaiset elämänhallinnan pulmat, liian helppo keskeyttää.