



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU

*Uuden edellä*

# Tähti vai tähdenlento?

## Nuoret Stara-projektissa

---

Berghäll, Markus  
Danielsson, Tanja  
Lehtelä, Kimmo

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Laurea Lohja

Tähti vai tähdenlento?  
Nuoret Stara-projektissa

Markus Berghäll  
Tanja Danielsson  
Kimmo Lehtelä  
Hoitotyön koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Huhtikuu, 2012

Markus Berghäll, Tanja Danielsson, Kimmo Lehtelä

### Tähti vai tähdenlento? Nuoret Stara-projektissa

Vuosi 2012 Sivumäärä 74

---

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää Stara-projektiin osallistuneiden kokemuksia työttömyydestä ja kartoittaa, millaisia ajatuksia nuorille syntyi projektin aikana ja kuinka projekti vaikutti heidän mahdollisuuksiinsa päästä työmarkkinoille tai minkälaisia työkaluja he saivat kouluttautumiseen. Samalla kartoitettiin nuorten työttömyyden taustalla olevia tekijöitä. Tavoitteena oli selvittää Stara-projektin mahdolliset kehittämiskohteet nuorten mielipiteiden avulla.

Teoreettinen viitekehys rakentui kolmen pääteeman alle: koulutuksellinen syrjäytyminen, oppimisvaikeudet sekä elämänhallinta. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin ryhmähaastatteluja. Haastatteluihin osallistui 12 nuorta.

Haastattelun tuloksista ilmeni, että Stara-projekti auttoi nuoria saamaan päivärytmin ja heidän sosiaaliset suhteensa olivat parantuneet. Erityisen tyytyväisiä nuoret olivat saamaansa tukeen työ- tai koulutuspaikan hakemisessa sekä kokivat ryhmän muodostumisen voimaannuttavana kokemuksena.

Haastattelujen antamista tuloksista tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi nousivat Lohjan Ja Nummelan ryhmien tasa-arvoistaminen, nuorten vaikuttamismahdollisuudet pajojen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä työharjoittelujaksojen kehittäminen.

Tulevaisuuden Stara-projekteissa olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, että kaikki Stara-projektiin osallistuvat nuoret, riippumatta siitä ovatko he Lohjalta vai Nummelasta, saisivat osallistua päätöksentekoon ja että päätöksissä pysyttäisiin nuorten odotusten mukaisesti. Lisäksi nuoret toivoivat työharjoittelujen suunnittelemista työnantajien kanssa siten, että ne paremmin tukisivat nuorten mahdollista työllistymistä Stara-projektin jälkeen.

Asiasanat: Stara-projekti, koulutuksellinen syrjäytyminen, syrjäytyminen, oppimisvaikeudet, elämänhallinta, voimaantuminen.

Markus Berghäll, Tanja Danielsson, Kimmo Lehtelä

**A beacon of light or a mere flash in the dark? Young people and the Stara Project**

Year	2012	Number of pages	74
------	------	-----------------	----

---

The aim of this thesis work was to examine how Stara Project participants had experienced unemployment and chart what ideas had emerged among these young people during the course of the project as well as to find out how it affected their chances of entering the labour market or what tools for getting into education it supplied them with. We also surveyed the factors contributing to the unemployment of these youths in the same conjunction. The goal was to use their opinions to identify possible development targets for the Stara Project.

The theoretical frame of reference was built around three main themes: educational marginalisation, learning difficulties and life management. Data was collected through group interviews. 12 youths participated in these interviews.

The interview findings indicate that the Stara Project helped the youths establish a daily routine and improved their social relationships. They were especially pleased with the support they had received in applying for job or training vacancies, in addition to which they felt that the formation of the group had been an empowering experience.

The most significant development targets identified through the interviews were improving the equality of the Lohja and Nummela groups, promoting the youths' opportunity to participate in the planning and realisation of workshop activities as well as further development of the work experience placement period.

Future episodes of the Stara Project should ensure that all participating youths, irrespective of whether they hail from Lohja or Nummela, are allowed to provide input during decision-making and that made decisions are observed in line with the expectations of these youths. In addition, participants hoped that work experience placements would be planned in cooperation with employers in a way that provides better opportunities for employment after the Stara Project ends.

Keywords: Stara Project, educational marginalisation, exclusion, learning difficulties, life management, empowerment.

## Sisällys

1	Johdanto.....	7
2	Teoreettinen viitekehys.....	8
2.1	Stara-projekti.....	8
2.1.1	Toimintaympäristö.....	8
2.1.2	Välilliset kohderyhmät.....	10
2.1.3	Stara-projektiin mukana tulevien muiden organisaatioiden kuvaus.....	10
2.1.4	Tiivistelmä Stara-projektin toteutuksesta.....	10
2.2	Syrjäytymisen määrittely.....	11
2.2.1	Ulkopuolisuus.....	14
2.2.2	Osallisuus.....	14
2.3	Koulutuksellinen syrjäytyminen ja koulupudokkuus.....	15
2.3.1	Ensiopetuksen merkitys koulupudokkuudessa.....	17
2.3.2	Valikointi ja valikoituminen.....	18
2.3.3	Opetus- ja piilo-opetussuunnitelman merkitys.....	19
2.3.4	Yläkouluun siirtyminen.....	20
2.3.5	Yläkoulun merkitys koulutukselliseen syrjäytymiseen.....	20
2.3.6	Siirtyminen peruskoulusta jatko-opintoihin.....	22
2.3.7	Koulutuksen muodostamat uhkakuvat.....	23
2.3.8	Vanhempien koulutustausta ja kodin merkitys.....	25
2.3.9	Nivelvaiheen yhteistyö.....	28
2.4	Oppimisvaikeudet.....	30
2.4.1	Oppiminen ja oppimisvalmiudet.....	30
2.4.2	Oppimisvaikeudet.....	31
2.4.3	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet.....	32
2.4.4	Kielelliset vaikeudet.....	32
2.4.5	Mistä oppimisvaikeudet johtuvat?.....	32
2.4.6	Selviytyminen oppimisvaikeuksien kanssa.....	35
2.5	Elämänhallinta.....	37
2.5.1	Elämänhallinta psykologisena käsitteenä.....	37
2.5.2	Locus of control käsite.....	38
2.5.3	Koherenssin tunne.....	38
2.5.4	Itsetunto koherenssin tunteessa.....	39
2.5.5	Elämänhallinta riskiyhteiskunnassa.....	39
2.5.6	Elämänhallintataidot.....	41
2.5.7	Ohjaava koulutus ja elämänhallinta.....	42
3	Tutkimuskysymykset ja -tehtävät.....	43
3.1	Opinnäytetyömme muoto.....	44

3.2	Haastatteluiden toteutus .....	44
4	Tutkimusmenetelmä ja aineistoanalyysi .....	44
4.1	Ryhmähaastattelu menetelmänä .....	45
4.2	Aineiston analyysi .....	47
4.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	48
4.4	Eettiset kysymykset.....	49
5	Tutkimustulokset.....	49
5.1	Jatko-opiskeluita estävät tekijät.....	49
5.2	Työttömien nuorten tulevaisuuden suunnitelmat .....	51
5.3	Työttömien nuorten kokemukset työttömyydestä.....	53
5.4	Työssäoppiminen Stara-projektissa .....	54
5.5	Kokemuksellisuus ja ryhmäytyminen voimaannuttavina tekijöinä .....	55
5.6	Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kokemuksia oppimisesta projektissa....	57
5.7	Työ- tai opiskelupaikan hakeminen .....	60
5.8	Kehittämiskohteet .....	60
6	Johtopäätökset ja pohdintaa .....	61
	Lähteet .....	64
	Liitteet.....	69

## 1 Johdanto

Stara-projekti on työllisyysprojekti, joka on tukenut 17-25-vuotiaita nuoria siirtymisessä työelämään. Stara-projekti alkoi elokuussa 2010 ja tulee päättymään kesäkuussa 2013. (Nurmilaakso 2010, 11.) Opinnäytetyömme koskee tammikuussa 2011 alkanutta ryhmää.

Opinnäytetyömme aiheena oli Stara-projektin, tammikuussa 2011 alkaneen ryhmän, laadullinen arviointi. Arvioinnin lähtökohtana oli selvittää, miten nuoret kokivat projektin onnistumisen ja miten projekti onnistui tukemaan nuorten kokemuksia työelämäharjoittelusta.

Stara-projektin tarkoituksena on puuttua nopeasti nuoria uhkaavaan työttömyyteen. Projektin aikana nuorille annetaan myös ammatinvalintaan liittyvää ohjausta. Yhtenä tärkeimpänä asiana koko Stara-projektissa nähdään se, että kaikille nuorille saadaan työharjoittelupaikka. Työharjoittelun ja koko projektin tavoitteena nähdään myös se, että löydettäisiin kunkin nuoren lahjat samalla tukien tämän onnistumisen kokemuksia koko prosessista. Lisätavoitteena nähdään myös, että projektiin osallistuva nuori saisi kokemusta osallistumisesta ammattilais-ten vetämistä studiotyöskentelypajoista. (Nurmilaakso 2010, 11.)

Projekti alkaa kahdesti vuodessa, tammi- ja elokuussa. Käytännössä järjestely toimi siten, että Työ- ja elinkeinotoimisto (TE-toimisto) ohjaa tai osoittaa nuoret kurssille. Tavoitteena nähtiin, että tulevaisuudessa nuoret itse hakeutuisivat ilman ulkopuolisten apua projektiin. (Nurmilaakso 2010, 11.)

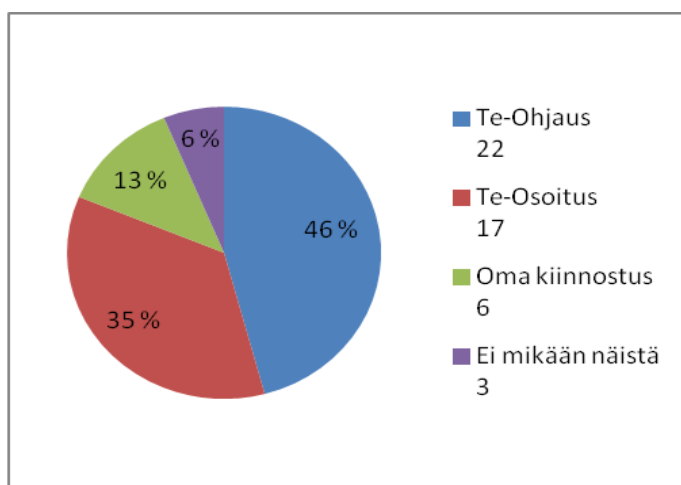
## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Stara-projekti

Aloitimme työskentelyn Stara-ryhmän kanssa esittämällä heille kolme kysymystä, joilla kartoitimme ryhmäläisten motivaatiota, osallistumista ja odotuksia Stara-projektista (liite 3). Kysymyslomakkeet täytettiin täysin anonymisti, jottei vastauksen antaneita tunnistettaisi. Vastauksista nousi esille ryhmän hyvä motivaatio sekä korkeat odotukset. Odotukset kohdistuivat opiskelupaikan saantiin mutta myös yrittäjyyteen. Uusien kontaktien luominen työelämään sekä tutustuminen uusiin ihmisiin olivat myös odotuksissa esillä. Nuoret olivat kyselylomakkeen vastausten perusteella hyvin orientoituneita tulevaisuutensa suhteen.

#### 2.1.1 Toimintaympäristö

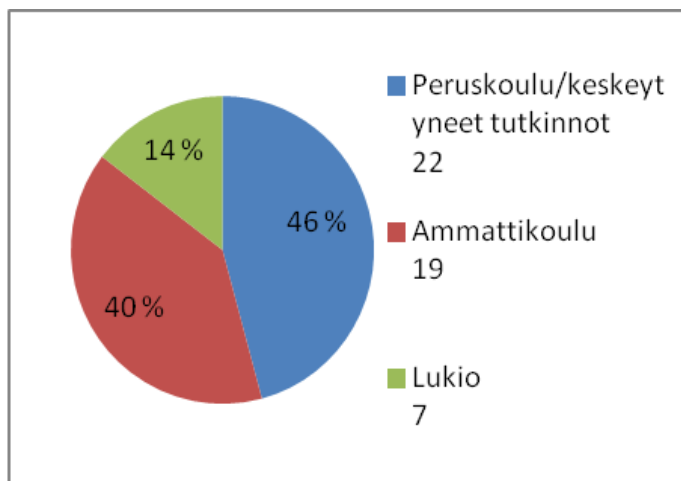
Stara-projektin toimenpiteet kohdistuvat ensisijaisesti valittuihin ja ryhmään hakeutuneisiin alle 25-vuotiaisiin Lohjan, Karkkilan ja Vihdin alueen Työ- ja elinkeinotoimistojen työttömiin nuoriin asiakkaisiin (Euroopan unioni 2007).



Kuvio 1: Hakeutumisperusteet



Stara-projekti kohdentui erityisesti niihin nuoriin, joilla oli puutteellinen pohjakoulutus, keskeytynyt ammatillinen koulutus sekä niihin nuoriin, jotka olivat valmistuneet ammatillisesta koulutuksesta, mutta olivat toistaiseksi ilman työpaikkaa. Valinnan Stara-projektiin suoritti yhteistyöalueiden Työ- ja elinkeinotoimistot. (Euroopan unioni 2007.)



Kuvio 2: Koulutus

Kohderyhmänä Stara-projektin nuoret ovat haastava ryhmä, koska tähän projektiin osallistuvat nuoret eivät välttämättä ole saaneet minkäänlaista työkokemusta eivätkä työelämätaitojen ja työelämässä tarvittavien sosiaalisten taitojen harjaannusta. (Euroopan unioni 2007.)

Koulutustiedustelun mukaan viidesosa nuorista ikäluokista jää peruskoulun jälkeen vaille ammatillista koulutusta ja tutkintoa. Hajanainen oppilaitosverkko uhkaa kattavien koulutuspalvelujen alueellista saatavuutta. Lisänsä koulutuksen hajanaisuuteen tuo aikuiskoulutus, mikä ei ole pystynyt vastaamaan työelämän vaatimiin kysynnän muutoksiin. (Euroopan unioni 2007.)

Stara-projekti toimi Länsi-Uudenmaan ammattiopistossa, Luksiassa. Luksia on monialainen oppilaitos, joka tarjoaa opintoja kuudella eri koulutusosalalla. Opiskelijoita koulutuskeskuksessa on yli 2000. Luksian omistussuhde jakaantuu 10 läntisen Uudenmaan kunnan kesken. Opetuspisteet sijaitsevat Vihdin Nummelassa ja Lohjalla. (Länsi-Uudenmaan ammattiopisto 2011.)

Stara-projektissa osallistuvalla nuorella tehtiin henkilökohtainen opetussuunnitelma, jota täydensivät henkilökohtaiset ohjauskeskustelut. Kurssin tavoitteena nähtiin vuorovaikutus- ja opiskelutaitojen kehittäminen, omien vahvuuksien tukeminen sekä niiden saavuttaminen. (Tuomola 2011.)

### 2.1.2 Välilliset kohderyhmät

Stara-projektin välillisinä kohderyhminä toimivat myös projektiin osallistuvien nuorten perheet, alueen muut koulutusorganisaatiot (LUKK (Luksia), Kisakallion urheiluopisto, Kanneljärven opisto, Lohjan aikuislukio, TTS (Työtehoseura), Hiiden opisto. Innofocusen (Luksia), OpinOvi, Pätäkkä ja Rekrytalli (Euroopan unioni 2007).

Projektista oli myös suurta yhteiskunnallista hyötyä. Stara-projektin avulla saatiin luotua tehokas malli nuorten työttömien työllistämiseen. Tästä syystä Stara-projektin kaikki talousalueella elävät perheet olivat tässä välillisenä kohderyhmänä. Mittareina projektin suhteen toimivat Työ- ja elinkeinotoimistojen vaikuttavuusmittarit, Opal-palautte ja erittäin hyvin kehittyneet hakijamäärät ammatilliseen koulutukseen projektin aikana. (Euroopan unioni 2007.)

### 2.1.3 Stara-projektiin mukana tulevien muiden organisaatioiden kuvaus

Projektissa näkyivät Länsi- Uudenmaan Työ- ja elinkeinotoimistot, Vihti, Karkkila ja Lohja. Lisäksi Lohjan kaupungin nuorisotoimi osallistui projektiin nuorten neuvontakeskus Linkin muodossa, jossa toimi Starttipaja-projekti. Lisäksi projektiin osallistuivat Kisakallion urheiluopisto, Laurea ammattikorkeakoulu, Hiiden Opisto, Kanneljärven opisto, Työtehoseura ja Urheiluopisto Kisakeskus. Koko projektia hallinnoi Luksia, Länsi- Uudenmaan ammattiopisto, joka kuuluu Länsi- uudenmaan ammattikoulutuskuntayhtymään. (ESR- projektihakemus 2010.)

### 2.1.4 Tiivistelmä Stara-projektin toteutuksesta

Stara-projektissa luodaan malli nuorten työllistämiseksi perinteisille työllistävillä aloilla, uusille ja innovatiivisille toiminta-aloille sekä toimimiseen itsenäisenä yrittäjänä. Projektin toimintamalli toteutetaan yhteistyössä ja alueella toimivien yrittäjien ja yritysten, yrittäjäjärjestöjen, osuuskuntien, alueen TE-toimistojen ja alueen järjestöjen, opinto-ohjaajien, ja muiden nuorten kanssa toimivien tahojen avustuksella. (Euroopan unioni 2007.)

Stara-projektissa nuori viettää osan ajastaan tutustuen työelämään, ja osan ajan hän työstää jossakin toisessa pienemmässä osaprojektissa valitsemaansa opintoteemaa. Työelämäyrityksissä nuori tutustuu työelämään. Tämän tarkoituksena on tukea nuoren työllistymistä ja työelämätaitoja. (Euroopan unioni 2007.)

Projektissa tehtävä yhteistuotos pyrkii tukemaan nuoren itsetuntoa. Yhteistoimin tehtävä produktio mahdollistaa nuorelle eri toimialojen kokeilun. Projektin tarkoituksena on myös huolehtia siitä, että nuori saa käsityksen erilaisista ammateista. (Euroopan unioni 2007.)

Projektissa toimii ammattilaisia eri aloilta. Kouluttajina on myös itsenäisiä yrittäjiä sen mukaan, mihin aihealueisiin nuoret haluavat projektissa keskittyä. Lisäksi on kerätty yhteistyöverkosto alueen työllistävästä yrityksistä, jotka myös osallistuvat nuorten ohjaamiseen työelämätutustumisen aikana. (Euroopan unioni 2007.)

Projektin aikana tehdään yleisölle tuotettavia pienempiä produktioita ja julkaisuja nuorten tavoitteista ja kiinnostuksen kohteista. Stara-projektin toiminta lähtee nuorista itsestään, heidän toiveistaan ja tavoitteistaan. (Euroopan unioni 2007.)

## 2.2 Syrjäytymisen määrittely

Vuonna 2010 oli 15-29-vuotiaista nuorista 51 341 syrjäytyneitä (Myrskylä 2012, 2).

Ek, Saari, Viinamäki, Sovio ja Järvelin (2004) tuovat syrjäytymisen käsitteen esille siten, että käsite syrjäytyminen on tullut alun perin ruotsinkielisestä työmarkkinatutkimuksesta suomenkieleen. Alun perin syrjäytymisellä tarkoitettiin nimenomaan juuri työmarkkinoilta putoamista. Helne ja Karisto (1993) näkevät syrjäytymisen puolestaan erilaisten sosiaalisten ongelmien kokoavana käsitteenä. Välimäki (2004) tarkentaa syrjäytymisen käsitettä siten, että työ- tai opiskelupaikka merkitsee nuoren elämässä hyvin paljon, mutta näiden puuttuminen puolestaan altistaa nuoren syrjäytymisuhalle. Vilppula ja Veivo (1998) näkevät nuoren syrjäytymisvaaran olevan ajankohtainen silloin, kun nuori ei täytä tälle asetettuja odotuksia jatkokoulutuksen, työelämään siirtymisen tai perheen perustamisen suhteen. Lisäksi Vilppula ja Veivo (1998) toteavat syrjäytymisen näkyvän niin sisäisinä kuin ulkoisinakin merkkeinä. Ulkoisina merkkejä nähdään ongelmat koulussa tai työsaannissa, mutta myös kotona, ja sisäisinä merkkeinä nuoren huonon itsetunnon ja kielteisen minäkuvan. (Heimonen 2011, 11-12.)

Syrjäytymiskäsite tuli Suomessa ensimmäisen kerran esille 1970-luvulla. Tällöin tällä käsitteellä pyrittiin korvaamaan sosiaalipolitiikassa käytettyä käsitettä vieraantumisesta. Vasta 1980-luvulla käynnistyi varsinainen keskustelu syrjäytymisestä Suomessa, jolloin maassamme kärsittiin joukkotyöttömyydestä. Vasta 1990-luvun alkupuolella ryhdyttiin Suomessa kiinnittämään huomiota nuorten syrjäytymiseen silloisen huonon taloudellisen tilanteen takia. Nykyään syrjäytyminen käsitteenä nähdään koskevan joukkoa sosiaalisia ongelmia ja yksilön jäämistä yhteiskunnan sosiaalisten rakenteiden ulkopuolelle. Syrjäytyminen nähdään tietyn tilan sijaan prosessina. Prosessi nähdään tapahtuvan yhteiskunnan rakenteiden muodostamisissa puitteissa, joissa yksilö elää. Yhteiskunnan ja yksilön muodostama vuorovaikutus on kuitenkin säädely pitkälti erilaisin lainalaisuuksin muodostaen jokaisen yksilön kohdalla ainutlaatuisen syrjäytymisprosessin. (Lappalainen, 2009, 3.) Myrskylä (2012, 2) kiteyttää syrjäytymistä siten, että syrjäytyminen ilmiönä tulee nähdä laajana psyykkis-aineellisena ongelmakokonaisuutena, jossa voivat yhdistyä eri päihderiippuvuuden muodot kuin rikollisuuskin. Tästä seurauksena on

yksilön putoaminen normaalin yhteiskunnan ulkopuolelle. Varsinaisina syrjäytyjinä nähdään ne yksilöt, jotka eivät peruskoulun jälkeen ole hankkineet minkäänlaista lisäkoulutusta.

Alatuvan, Karppisen, Keltikangas-Järvisen ja Saviojan (2007, 117) mukaan syrjäytyminen nähdään monialaisena ilmiönä. Syrjäytymistä käsitteenä voidaan lähestyä kahdella tapaa. Yksilölähtöisessä lähestymistavassa hyvin monet tekijät alkaen nuoren kasvuolosuhteista muodostavat syrjäytymiseen johtavan kehityskulun. Makrotasolta tarkasteltuna yksilön syrjäytymiseen vaikuttavat tämän koulutusvalinnat, työllisyystilanne sekä kodin sosioekonominen tausta. Syrjäytymistä voidaan määritellä Valtiontalouden tarkastusviraston (2007, 18) raportin mukaan myös yksilön ja yhteiskunnan välisten yhdyssiteiden eräänlaiseksi heikkoudeksi. Syrjäytymiselä käsitteenä tarkennetaan yksilölle kasaantunutta huono-osaisuutta, jossa yhdistyvät toimeentulo-ongelmat, usein toistuva tai pitkäaikainen työttömyys, syrjäytyminen yhteiskuntaosallisuudesta sekä elämänhallinta ongelmat. Syrjäytyminen nähdään myös ihmisryhmien syrjäytymisenä ja kokonaisten alueiden syrjäytymisenä, mutta usein syrjäytyminen nähdään vain yksilöllisenä tapahtumana. Tärkeää on kuitenkin huomioida, ettei mikään yksittäinen tekijä sinällään aiheuta syrjäytymistä. Vaikka syrjäytyminen tapahtuukin yksilökohtaisesti, on syrjäytymisellä aina myös taustatekijänsä yhteiskunnasta.

Lappalaisen (2009, 5) tutkimuksesta käy ilmi Jyrkämän (1986) erittelemät syrjäytymisen eri ulottuvuudet. Nämä voidaan jakaa viiteen eri alueeseen. Näillä alueilla tarkoitetaan syrjäytymistä sosiaalisesti, työmarkkinallisesti, koulutuksellisesti, normatiivisesti sekä vallankäytöllisesti. Tämän tutkimuksen mukaan erityisessä syrjäytymisvaarassa ovat varsinkin sellaiset henkilöt, joiden elämäntilanteeseen liittyy suuria riskitekijöitä huono-osaisuudesta. Varsinaisilla syrjäytyneillä tarkoitetaan niitä henkilöitä, joiden kohdalla nämä riskit ovat toteutuneet.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2007, 19) tarkentaa toiminnantarkastuskertomuksessaan nuorten syrjäytymistä siten, että syrjäytyminen ilmenee ensimmäisessä vaiheessa henkilön vaikeuksina koulussa, kotona tai tämän toimintaympäristössä. Toisessa vaiheessa syrjäytyminen kasvaa sillä, että henkilö joko alisuoriutuu koulussa tai keskeyttää koko koulunkäyntinsä. Kolmatta vaihetta kuvataan työmarkkinavaiheeksi, jossa henkilö ajautuu asemallisesti huonosti työmarkkinoilla. Wrede-Jäntin (2010, 35-36) mukaan yksilön työttömyys voi johtua myös kansallisen talouden nykytilasta, yksilön asuinpaikasta, vuoden ajasta, mutta myös tämän työkokemuksesta, pätevyydestä tehtävään sekä henkilökohtaisista ominaisuuksista. Yksilötasolla tärkeitä tekijöitä ovat myös ikä, koulutustaso, etninen tausta sekä työttömänäoloaika. Valtiontalouden tarkastusvirasto (2007, 19) jatkaa luokitteluaan syrjäytymisestä siten, että neljännessä vaiheessa ilmenee täydellinen syrjäytyminen, jossa henkilö elää sosiaaliavustusten varassa, alkoholisoituu ja eristäytyy ja todennäköisesti myös kriminalisoituu. Viimeisessä viidennessä vaiheessa henkilöä uhkaa eristäminen muusta yhteiskunnasta laitostumisen muodossa. Nämä viimeiset vaiheet käsittävät jo pitkälle edenneen syrjäytymisen, jolloin julkisen

vallan suorittamat toimenpiteet eivät enää ole ehkäiseviä, vaan syrjäytymistä korjaavia toimenpiteitä. Yksilön syrjäytymiskehityksessä onkin huomioitava se, että mitä pidemmälle tämän syrjäytymiskehitys etenee, sitä vaikeampaa sen pysäyttäminen on. Yksilön pääseminen takaisin opintoihin tai työelämään saattaakin estyä kokonaan.

Lappalaisen (2009, 8) mukaan tutkittaessa syrjäytymistä, täytyy tarkastelun kohteeksi ottaa molemmat osapuolet eli yksilö ja yhteiskunta. Yksilö, joka omaa hyvät elämänhallintakyvyt ja resurssit samaistuu yhteiskunnan määräämiin arvoihin, päämääriin sekä tavoitteisiin. Näin ollen tällainen henkilö nähdään menestyjänä. Vastakohtaisesti mahdollisina syrjäytyjinä nähdään yksilöt, joilla ei ole riittäviä elämänhallintakykyjä eikä - resursseja, vaikka nämä hyväksyvätkin yhteiskunnan antamat tavoitteet ja arvot. Näiden kahden luokittelun väliin sijoittuvat yksilöt, joilla on hyvät elämänhallintakyvyt sekä - resurssit. He eivät kuitenkaan samaistua eivätkä hyväksy yhteiskunnan tarjoamia puitteita. Lappalaisen (2009) tutkimuksen mukaan syrjäytyneillä ei ole riittäviä kykyjä elämänhallintaan. Syrjäytyneet eivät myöskään samaistua, eivätkä hyväksy yhteiskunnan puitteita. Tuuri (2008, 9) puolestaan toteaa, että syrjäytyminen on kytkeytyneenä ihmisten välisiin suhteisiin ja yhteiskunnan muovaamiin sääntöihin ja arvoihin. Yhteisön arvoilla onkin suuri merkitys syrjäytymisessä. Aaltonen ym. (2003) lisäävät, että syrjäytyminen tulisikin nähdä sellaisena prosessina, jossa nuori siirtyy elämänhallinnasta syrjäytymistä kohti. Kaikkia syrjäytyneitä ei kuitenkaan pidä nähdä samoin tavoin syrjäytyneinä, vaan jokaisella yksilöllä on erilaiset riskitekijät ja myös erilaiset keinot näiden riskien hallintaan. (Tuuri 2008, 10.) Myrskylä (2012, 3-4) tarkentaa syrjäytymisen koskevan erityisesti juuri nuoria miehiä, jotka omaavat pelkän peruskoulutuksen, ja ovat vieraskielisiä. Syrjäytymiseen vaikuttaa erityisesti se, että lähes neljännes syrjäytyneistä nuorista on taustaltaan maahanmuuttaja. Näin ollen syrjäytyminen liittyy valitettavan läheisesti myös maahanmuuttoon, koska maahanmuuttajan on vaikeampi päästä Suomen koulutus- ja työmarkkinoille. Pääosa työ- ja koulutuspaikkojen ulkopuolelle jäävistä maahanmuuttajista on nuoria aikuisia.

Lappalaisen (2009, 8) tutkimuksesta käy ilmi Jyrkämän (1986) viittaama jako syrjäytymisen luokittelusta objektiiviseen ja subjektiiviseen. Objektiivinen syrjäytyminen nähdään liittyväksi kykyjen ja resurssien puuttumiseen toisin kuin subjektiivinen syrjäytyminen, jossa yksilö on tietoisesti torjunut yhteiskunnan tarjoamat arvot ja päämäärät. Subjektiivinen syrjäytyminen nähdäänkin osittain yksilön omana tietoisena valintana.

Yhteiskunnan kannalta muodostuneet ryhmittelyt ovat eri tavoin ongelmallisia, koska yksilöiden elämäntilanteetkin ovat erilaisia. Mahdolliset syrjäytyjät taistelevatkin syrjäytymistä vastaan omien mahdollisuuksien avulla, mutta myös yhteiskunnan mahdollistaman tuen avulla. Tietoisesti syrjään vetäytyneet muodostavat taholtaan eräänlaisen uhan. Uhka on kuitenkin mahdollista sietää, mikäli vaihtoehtoiset toimintatavat ovat löydettävissä yhteiskunnan reu-

na-alueilta eikä tällaisesta tietoisesta vetäytymisestä ala muodostua laajaa joukkoa koskevaa tapaa. (Lappalainen 2009, 9.)

Syrjäytyneiden joukkoa hallitaan yhteiskunnan sosiaalijärjestelmän avulla enemmän tai vähemmän. Hallitsemista toteuttavatkin yhteiskunnassa menestyvät yksilöt, jotka mahdollistavat hallinnan tulevaisuudessa entistä enemmän kiristyneen kilpailun ja yhteiskunta-arvojen koventuessa. Tämä mahdollistaa myös ei- syrjäytyneiden ja syrjäytyneiden välisen sosiaalisen etäisyyden kasvamisen. Ratkaisuksi ongelmaan nähdään yhteiskunnan kykyä tarjota tuettuja ratkaisuja, jotka pystyisivät tarjoamaan riittävän toimeentulon ihmisille ilman, että heitä luokiteltaisiin syrjäytyjiin ja menestyviin. (Lappalainen 2009,9.)

### 2.2.1 Ulkopuolisuus

Myrskylä (2011, 9-27) tuo esille käsitteen *ulkopuolisuus*. Tällä hän tarkoittaa ryhmää niitä nuoria, jotka ovat jääneet erityisesti taloudellisen taantuman aikana kaikkien yhteiskunnallisten instituutioiden ja näiden muodostamien palveluiden ulkopuolelle. Nämä nuoret eivät ole mukana työelämässä, mutta eivät ole työttömiäkään. He eivät myöskään opiskele tai ole eläkkeellä tai suorittamassa varusmiespalvelusta. Nämä nuoret ovat yksinkertaisesti yhteiskunnan tavoittamattomissa. Yhteiskunnallisten palveluiden ja järjestelmien ulkopuolella oleminen hankaloittaa nuorten siirtymistä työelämään, ja pitkäaikainen ulkopuolisuus altistaa nuoret varsinaiselle syrjäytymiselle. Syrjäytyminen puolestaan edesauttaa myös nuoren sosiaalisten kontaktien katoamista. *Ulkopuolisten* joukolla ei yksistään tarkoiteta vain syrjäytyneitä tai syrjäytymisvaarassa olevia nuoria, vaan tähän joukkoon lasketaan kuuluvaksi myös ne nuoret, jotka valmentautuvat pääsykokeisiin, hoitavat lapsiaan tai omia vanhempiaan. Lisäksi *ulkopuolisella* voidaan tarkoittaa myös niitä ihmisiä, jotka ovat estyneitä tekemään työtä esimerkiksi sairauden tai jonkin riippuvuuden takia tai niitä, jotka ovat olleet kauan työttöminä. *Ulkopuolisuuteen* liitetään myös harrasteiden tai yhteiskunnallisiin toimintoihin osallistumattomuus ja puuttumattomuus. Häggman ja Walldén (2007, 27) tarkentavat ulkopuolisuuden käsitettä siten, että *ulkopuolisina* nähdään ne nuoret, jotka ovat ikänsä puolesta alle 29-vuotiaita, mutta ovat kuitenkin ylittäneet oppivelvollisuusiän.

Lämsä (2009, 147-148) puolestaan tuo esille käsitteen *karsiutuneet*, jolla hän tarkoittaa niitä nuoria, jotka ammattikoulutuksestaan huolimatta eivät ole löytäneet työpaikkaa ja näin joutuvat kohtaamaan yhteiskunnan tarjoamat tuki- ja palvelujärjestelmät väliinputoajina.

### 2.2.2 Osallisuus

Yksilön osallisuus yhteiskunnassa merkitsee tämän vaikuttamismahdollisuuksia omassa elämässään ja tätä kautta myös yhteiskunnassa. Jos nuoren mahdollisuudet joko omasta tai yhteis-

kunnallisista syistä vaikeutuvat työ- tai opiskelupaikan saamisen suhteen, vaikeutuu myös nuoren kiinnittyminen yhteiskuntaan. Nuori onkin vaarassa jäädä ajelehtimaan yhteiskunnan ulkopuolelle. (Ruuhonen 2010, 8.) Yksilön kuuluminen yhteiskuntaan tarkoittaa tämän osallistumista ja osallisuutta. Syrjäytyminen nähdäänkin vastakohtaisesti juuri osallisuuden ja osallistumisen puuttumisena. (Nenonen 2010, 4-6.) Kiilakoski (2007) määrittää osallisuutta yksilön oikeutena omaan identiteettiin ja samalla arvokkuuteen tämän omassa yhteisössä (Hietanen 2009, 35).

Yksilön omien mahdollisuuksien ja voimavarojen käyttöönotto kuvaavat Särkelän (2009, 33) mukaan osallisuutta. Seppäsen (2010, 7-8) mukaan osallisuus on puheen kautta tapahtuva voimaannuttamisprosessi, jossa voimaannuttaminen toimii pohjana yksilön kaikelle sosiaaliselle onnistumiselle. Sosiaalinen onnistuminen kuvastuu juuri elämänhallintana ja työllistymisenä. Voimaantumisen käsitettä syventää ja tarkentaa Mahlakaarto (2010, 25), joka kuvaa voimaantumista yksilön aktiivisena osallistamisena, ja jossa erilaiset yhteisöt, yhteiskunta sekä organisaatiot pystyvät parempaan kontrolliin itseään ja toimintaansa kohtaan. Lisäksi eri tahot saavat keskinäisestä toiminnastaan sosiaalista oikeutta ja mahdollisuuksia vaikuttamiseen.

Perukangas (2010, 4-5) puolestaan määrittää osallisuutta siten, että osallinen yksilö hyödyntää toimintaympäristönsä tuomia mahdollisuuksia tiettyjen sääntöjen mukaan. Lisäksi osallisen yksilön nähdään toimivan tilanteissa hyväksytyin toimintamallein. Jos yksilö ei jostain syystä koekaan itseään osalliseksi, ei osallisuudella ole juuri mitään merkitystä. Osallinen yksilö on lisäksi sosiaalinen toimija, joka ymmärtää oman toiminnallisuutensa seuraukset myös isommassa kokonaisuuksissa.

Salenius (2009, 31) siteeraa Järvikoskea (2004), joka osaltaan määrittää osallisuuden sosiaalisen syrjäytymisen kautta eräänlaiseksi olotilaksi, jossa uhat syrjäytymiseen ovat pienet. Osallisuutta voidaan kuvata myös siten, että yksilön kuuluminen yhteiskuntaan tarkoittaa osallistumista ja osallisuutta. Syrjäytyminen nähdäänkin juuri osallisuuden puuttumisena. Nenonen (2010, 4-6.)

### 2.3 Koulutuksellinen syrjäytyminen ja koulupudokkuus

Koulutuksellinen syrjäytyminen tarkoittaa joko koulutuksen ulkopuolelle jättäytymistä tai jäämistä. Tästä erityisesti nuoria koskevasta syrjäytymisilmiöstä käytetään myös nimitystä dropout- ilmiö. (Lappalainen 2009, 13.) Metso (2008, 11) tarkentaa dropout-ilmiötä siteeraamalla Ihatsun (1994) tutkimusta siten, että termin vastine suomen kielessä on koulupudokkuus. Hannus (2011, 8) siteeraa Rajalaa (2004), joka myös tuo esille koulupudokkaat. Tällä Rajala (2004) tarkoittaa niitä oppilaita, jotka eivät pysty suorittamaan peruskoulun oppimäärää loppuun eivätkä näin ollen saa myöskään päättötodistusta peruskoulusta. Lisäksi koulupu-

dokkasiin luetaan ne oppilaat, jotka eivät ole osallistuneet opetukseen koko lukuvuonna. Koulupudokkailla tarkoitetaan erityisesti niitä nuoria, jotka putoavat koulutuksesta juuri ennen toiselle asteelle siirtymistä; toisen asteen nivelvaiheessa. Nummisen ja Ouakrim-Soivion (2009, 12) mukaan koulupudokkaiksi luetaan myös ne nuoret, jotka eivät aloita toisen asteen tutkintoon johtavaa koulutusta tai aloitettuaan keskeyttävät sen. Seurauksena on, että keskeyttäneet nuoret jäävät ilman ammattitutkintoa.

Bridgelandin, Dilulion ja Morisonin (2006, 3-4) mukaan syitä nuorten koulupudokkuuteen ovat myös oppilaan motivaation puute, koulun ja sen tarjoamien oppituntien kokeminen tylsinä. Osa oppilaista myös viettää vapaa-aikaansa sellaisten ryhmien parissa, joita koulukäynti ei myöskään kiinnosta. Pudokkuuteen vaikuttaa myös oppilaiden kokema taloudellinen tilanne siten, että heidän on hankittava töitä, ja näin jätettävä koulu kesken. Osasta nuorista kohtaa myös omakohtainen vanhemmuus, mutta osa joutuu myös hoitamaan omaisiaan koulunkäynnin kustannuksella. Tärkeimpänä syynä oppilaat kokevat kuitenkin epäonnistuneensa koulun suhteen. Bergen ja Trygstad (2010, 2) puolestaan toteavat, että syitä koulupudokkuuteen ovat harjoittelupaikkojen vaikea löytyminen ja saatavuus, mutta myös oppilaan huono motivaatio koulun suhteen. Tilannetta ei juuri paranna oppilaan poissaoloista aiheutunut jälkeenyttäminen opintojensa suhteen. Aaltonen (2010, 239) siteeraa Bäckmania ja Nilssonin (2010), jotka puolestaan toteavat, että syrjäytymistä ja rikollisuutta voidaan kuvata kaksisuuntaisesti siten, että syyt jotka alun perin johtavat koulupudokkuuteen ja tämän kautta työttömyyteen ovat myös niitä tekijöitä, jotka puolestaan edesauttavat ajautumista rikollisuuteen ja myös väkivallan uhriksi.

Hallikainen (2011, 10) siteeraa Jyrkämää (1986), jonka mukaan koulutuksellisessa syrjäytymisessä on kyse yksilön tietojen, valmiuksien ja taitojen vähäisyydestä tai jopa puuttumisesta. Tämä puolestaan ohjaa yksilöä valikoitumaan vain tietyille koulutus- ja ammattuurille. Tuurin (2008, 7-8) mukaan Vehviläinen (2002) valottaa nuorten koulutuksellista syrjäytymistä siten, että nuoret valitsevat tulevaisuutta varten haluamansa elämäntavan, johon he sitten etsivät sopivan koulutuksen ja tätä kautta ammatin. Näin toimimalla nuoret hukkakouluttautuvat ja tekevät ammatinvalintoja koulutuksensa aikana.

Koulumaailmassa oppilaan huono koulumenestys, koulupinnaus sekä vaikeudet päästä jatkokoulutukseen tarkoittavat koulutuksellista syrjäytymistä. Käsitteelle antavat lisävoimaa oppilaan käyttäytymisongelmat ja osallistumattomuus koulussa, poissaolot, päihteiden käyttö tai rikollisuuteen viittaavat teot. Koulutuksellinen syrjäytyminen on kuitenkin jokaisen kohdalla yksilöllistä, minkä vuoksi pohjimmaisat syytkin ovat moninaiset. (Niemi & Viinikka 2006, 9.)

Koulu on keskeisimpiä instituutioita, jonka kautta yksilö pääsee yhteiskuntaan sisälle (Tuomola 2005, 53). Lappalaisen (2009, 5) mukaan koulutuksellinen syrjäytyminen saa alkunsa jo pe-



ruskoulusta, jossa yksilön taitojen ja tietojen vähäisyys johtavat tietyille koulutusaloille tai koulutustasoille valikoitumiseen. Itse valikoitumiseen vaikuttavat yksilön omat resurssit, kilpailu koulutuspaikoista sekä koulutuskulttuuri. Tuomola (2005, 54) tarkentaa koulusyrjäytymistä siten, että koulussa syrjäytymisellä tarkoitetaan oppilaan eräänlaista poikkeamista valtakulttuurin nuoreen asettamista odotuksista. Näin nuori joutuu koulun normaalitoiminnan ulkopuolelle. Oppilaan tarpeet ja edellytykset ovat ristiriidassa siihen, mitä häneltä odotetaan ja millaisia mahdollisuuksia koulu hänelle pystyy tarjoamaan. Näin ollen jos koulu on epäonnistunut oppilaan kohdalla, on myös oppilas epäonnistunut koulun suhteen. Tästä on seurauksena oppilaan luokittelu kyvyttömäksi normaaliin oppimiskäyttäytymiseen.

Niemi ja Viinikka (2006, 8) puolestaan toteavat, että ne oppilaat, jotka eivät toimi sosiaalisessa kontekstissa yleisten sääntöjen mukaan, erottuvat koulumaailmassa helposti. Heitä arvioivien opettajien näkökulmasta tarkasteltuna nämä oppilaat erottuvat joukosta negatiivisessa mielessä. Lappalainen (2009, 16) täydentää koulusta syrjäytymistä Takalan (1992) antamalla käsitteellä *allergisoituminen koululle*, jolla hän tarkoittaa nuoren koulukielteisyyttä. Koulukielteisyys puolestaan on oire nuoren syrjäytymisestä koulusta sekä vieraantumista koulun säännöistä ja sen antamista tavoitteista. *Allergisoituminen koululle* ei kuitenkaan johdu useinkaan oppilaan lahjakkuudesta tai älykkyydestä, vaan taustatekijöistä. Yhteentörmäys koulun oppimis- ja tottelevaisuusmalleja kohtaan syntyy kodin ja nuoren elinympäristön mallien kohdatessa, josta pikkuhiljaa syntyy opiskelukielteisyys koulua kohtaan. Nuori itse ei kuitenkaan koe olevansa syyllinen syntyneeseen tilanteeseen, vaan syyllisenä nähdään vain ja ainoastaan koulu.

### 2.3.1 Ensiopetuksen merkitys koulupudokkuudessa

Keskeinen tavoite esiopetuksessa on tasoittaa kouluvalmiuksissa havaittuja eroja, koska näillä eroilla on todettu olevan yhteyttä lapsen myöhempään oppimisedellytyksiin ja tätä kautta myös lapsen myöhempään koulumenestykseen. Päivähoidossa tarjottava esiopetus toimii ennalta ehkäisevänä tekijänä syrjäytymisessä. Päivähoidon järjestäminen on kuntien vastuulla, mutta siihen osallistuminen riippuu täysin vanhemmista. Tulosten perusteella siirtyminen päivähoitosta alakouluun ei yleensä ole ongelmallista, jos vertaillaan yleensä ongelmia muissa nivelvaiheissa. Tämän nivelvaiheen ongelmat liittyvät yleisimmin tiedonsiirtoon. Monissa kunnissa tietoa kerätään varsinaisella tiedonsiirtolomakkeella. Stakesin ja Suomen Kuntaliiton (2004) mukaan monissa kunnissa lasten päivähoitosta ja näin ollen esiopetuksesta vastaa sosiaalitoimi. Perusteltua olisi siirtää päivähoitotoiminta sosiaalitoimelta opetustoimelle, jotta taattaisiin yhteinen jatkumo päivähoitosta varsinaisen koulutyön alkuun. Toiminnantarkastuskertomuksesta käy ilmi, että osissa tapauksia tiedonsiirtoon tarvittavaa lupaa ei ollut saatu, vaikka tarve tähän olikin ilmeinen. Tällöin kyseessä on todennäköisesti ollut koko perhettä koskevat ongelmat, joidenka seurauksesta perheen ja kunnan viranomaisten välit olivat huo-

not. Tällaiset esimerkit kuitenkin kertovat, että syrjäytyminen sukupolvelta toiselle voi olla todennäköistä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 65-66.)

### 2.3.2 Valikointi ja valikoituminen

Niemen ja Viinikan (2006, 13) tutkimus tarkentaa koulun oppilaisiin kohdistamaa valikointia eli oppilaiden sijoittamista näiden kykyjen ja taitojen sekä työskentely- ja koulutusmotivaatioiden mukaan yhteiskunnan eri aloille. Valikointitehtävä on paljolti sidoksissa työmarkkinoihin. Koulutuksen valikointitehtävän yhteydessä on tavoitteena löytää sopeutumiskykyisiä sekä helposti lisää- ja uudelleen koulutettavia ihmistyyppisiä. Yhteiskunta, koulu ja työmarkkinat asettavatkin nuorille vaativan ristiriitaisia odotuksia näiden opiskeluiden ja tulevaisuutensa suhteen. Monelle murrosikäiselle yläasteikäiselle tällaiset tulevaisuudenkuvat voivat olla rasakaita. Syrjäytymisvaarassa olevalle nuorelle tällaiset tulevaisuudenkuvat eivät toimi opiskelumotivaatiota parantavasti, vaan saattavat johtaa jopa alisuoriutumiseen ja motivaation katoamiseen. Linnosuo (2004) tarkentaa, että koululaitos erityisesti tuottaa valikoitumista, mutta valitettavasti myös syrjäytymistä (Lund 2010, 5).

Järvisen ja Jahnukaisen (2008, 140) mukaan yksilöiden valinta työelämän eri aloille ja koulutusväylille on yksi koulutuksen tehtävä. Koulutusjärjestelmää voidaan kuvata siten, että koulutuksen eri siirtymäkohdissa käydään kamppailu, jossa oppilaat laitetaan paremmuusjärjestykseen erilaisten kokeiden, testien ja arvosanojen perusteella. Aina oppilaan siirtyessä koulutusasteelta seuraavalle tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jäämistä. Mitä ylemmäs koulutushierarkiassa siirrytään, sitä vähemmän on kilpailijoita jäljellä kilpailtaessa jatkokoulutuspaikoista. Koulutusjärjestelmä toimii myös eräänlaisena suodattimena, joka karsii huonosti pärjäävät, ongelmalliset ja motivoitumattomat oppilaat pois.

Alatuvan ym. (2007, 117) mukaan vastuu siitä, että nuorista kasvaa yhteiskuntakelpoisia ja vastuullisia ihmisiä on kuulunut koululaitokselle. Myös elämässä tarvittavien tärkeiden tietojen ja taitojen opettaminen on kuulunut koululle. Tietojen ja taitojen opettamisen ohella on koulun tehtäviin kuulunut puuttuminen nuorten elämänhallintaan liittyvissä ongelmissa. Näin koululla on ollut tärkeä rooli myös syrjäytymistä ehkäisevänä instituutiona.

Varhain alkanut kilpailu koulutuspaikoista ja sijoittumisesta tulevaisuudessa aiheuttaa stressiä nuorilla opiskelijoilla. Aiemmin kilpailua aiheutti vasta aikuisiässä sijoittuminen työmarkkinoilla, mutta nykyään sijoittuminen koulutusmarkkinoilla on lisännyt nuorten stressaantumista jo opiskeluiden alkuvaiheessa. Toisille opiskelijoille kilpailuasetelma toimii motivoivana tekijänä entistä parempiin suorituksiin, mutta toisille lisääntyneet vaatimukset saattavat vaikuttaa juuri päinvastoin heikentäen koulumotivaatiota sekä -viihtyvyyttä. Varsinkin sellaiset nuo-

ret, jotka viihtyvät ja menestyvät koulussa huonosti saattavat ajautua jo tässä vaiheessa koulutukselliseen syrjäytymiseen. (Niemi & Viinikka 2006, 2.)

### 2.3.3 Opetus- ja piilo-opetussuunnitelman merkitys

Tuomolan (2005, 54) tutkimuksesta syventyy käsitys koulun osuudesta nuoren koulutukselliseen syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Oppilaan syrjäytymistä eivät yksistään aiheuta kenenkään tietoiset aikomukset tai yksilön omat piirteet. Pikemminkin kyseessä on tiedostamattomien merkitysrakenteiden vaikutuksista koulun kulttuurissa. Näillä tiedostamattomilla merkitysrakenteilla viitataan muun muassa koulun piilo-opetussuunnitelman vaikutukseen. Niemi ja Viinikka (2006, 17) tähdentävät opetussuunnitelman merkitystä koulutoiminnan ytimenä. Opetussuunnitelman tehtävänä on kokonaiskuvan antaminen koulun kasvatuksellisista, yleissivistävistä sekä opetuksellisista päämääristä. Opetussuunnitelmaan valikoituu erilaisten taitojen ja tietojen sisältöjä, jotka perustuvat analyyseihin yhteiskunnan tarpeista ja tulevaisuuden näkymistä. Nuoren syrjäytymisvaara kuitenkin kasvaa, jos nuori ei saavutakaan kaikkia tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. Tavoitteiden täyttymättömyys saattaa estää nuoren jatko-opiskelupaikan saavuttamisen peruskoulun jälkeen.

Opetussuunnitelma rakentuu oppilaille opetettavista opintokokonaisuuksista. Aiheiden ja asioiden paljous aiheuttaa kuitenkin kiirettä ja suorituskeskeisyyttä. Ne oppilaat, jotka pystyvät oppimaan ja opiskelemaan nopeassa tahdissa menestyvät opinnoissaan ja samalla kokevat onnistumisen tunnetta kun taas ne oppilaat, joille kova suorituskeskeinen oppiminen aiheuttaa vaikeuksia kokevat päinvastaisia kokemuksia. Nämä heikosti suoriutuvat oppilaat saatetaankin helposti luokitella muista poikkeaviksi, osaamattomaksi ja häiriköiksi. (Niemi & Viinikka 2006, 18.)

Piilo-opetussuunnitelman vaikutus näkyy Niemen ja Viinikan (2006, 19) mukaan siinä, mitä koulussa opitaan todellisuudessa virallisen opetussuunnitelman ohella. Piilo-opetussuunnitelma nähdään koulussa opetuksen sisällössä, ajankäytössä ja esimerkiksi järjestyssäännöissä. Piilo-opetussuunnitelma nähdään sekä positiivisena että negatiivisena koulussa. Positiivinen merkitys tulee esille piilo-opetussuunnitelman muodossa järjestyksen ylläpidossa. Negatiivisena piilo-opetussuunnitelma koetaan, koska se usein kulkee virallisen opetussuunnitelman rinnalla mahdollistaen opettajan oppilaaseen käyttämät hallintakeinot. Opettaja pystyykin hallitsemaan oppilasta esimerkiksi kirjaamalla tämän poissaolot, antamalla huonoja arvosanoja kokeista ja määräämällä vaativia sääntöjä oppilaiden noudatettaviksi. Nuoret usein kokevat piilo-opetussuunnitelman olemassaolon ristiriitaiseksi omien arvojen suhteen.

Opettajan puolelta piilo-opetussuunnitelman olemassaolo merkitsee tämän työnsä puolesta saamaa valtaa. Opettajan vallankäytössä on erittäin tärkeää se, että tämä käyttää valtaansa

oppilaisiinsa nähden tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti. Koulun piilo-opetussuunnitelma merkitsee isoa osaa koulukulttuurista. Samalla se voi myös altistaa oppilaita syrjäytymisriskiin, koska piilo-opetussuunnitelman avulla suoritetaan oppilaiden yhteiskunnallista lajittelua. (Niemi & Viinikka 2006, 20.)

#### 2.3.4 Yläkouluun siirtyminen

Oppilaan siirtyminen alakoulusta yläkouluun on tunnetusti aiheuttanut monelle lapselle ongelmia. Nuoren kaveripiiriin uusiutuminen ja vaihtuminen, kouluympäristön vaihtuminen saattavat osaltaan vaikuttaa oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ilmenemisessä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 66.) Kivelän ja Aholan raportista (2008, 6) käy ilmi, että ponnistelut nuorten ajattelutapojen muuttamisesta koulukielteisestä positiivisempaan ja epäonnistumisien ennakoinnista onnistumisiin vaativat paljon työtä. Ennaltaehkäisevän työn merkitys nuoren ongelmien syventymisen ehkäisyssä nähdään todella suurena. Ennaltaehkäisevässä työssä tulisi kiinnittää huomiota oppilaan koulupoissaoloihin, niiden syihin ja muuhun poikkeavaan käytökseen. Näin toimimalla pystytään estämään nuoren ongelmien kasvaminen ja mahdollisesti myös koulun keskeyttäminen.

Nuoren käyttäytyminen saattaa ilmentää suoraan mahdollisia ongelmia. Selittämättömät poissaolot, vetäytyminen, häiriköinti ja heikko koulumenestys ovat konkreettisia signaaleja nuoren ongelmista. Luvattomat poissaolot yhdessä muiden kasaantuneiden ongelmien kanssa saattavat aiheuttaa sen, että nuori jättää koulunkäynnin kokonaan. Poissaolojen ja muiden ongelmien taustalta saattaa löytyä motivaation puutetta, oppimisvaikeuksia, perheeseen liittyvät asiat tai masennus. Toisaalta hiljaisten ja vetäytyvien oppilaiden vaikeudet ovat vaikeammin havaittavissa kuin äänekkäästi häiriköivien nuorten, eikä siihen näin ollen osata liittää avunpyyntöä. (Kivelä & Ahola 2008, 6.)

Nuoren heikko menestys koulussa, keskittymisvaikeudet, mahdolliset oppimisvaikeudet sekä kaverisuhteiden puuttuminen saattavat johtaa siihen, että nuori luovuttaa koulunkäymisen suhteen ja vetäytyy koko koulusta. Nuori saattaa kokea, että hänen itsetuntonsa vahvistuu, jos hän kääntyy kouluvastaiseksi, syyttää opettajia kohtaamistaan vaikeuksista sekä jos hän suhtautuu kouluun täysin välinpitämättömästi ikään kuin koululla ei ole mitään vaikutusta hänen tulevaisuuteensa. (Kivelä & Ahola 2008, 7.)

#### 2.3.5 Yläkoulun merkitys koulutukselliseen syrjäytymiseen

Peruskoulun yläkoulussa 15-vuotiaat joutuvat tekemään tulevaisuuden koulutuksensa osalta sellaisia valintoja, joilla on vaikutusta heidän tulevaisuuteensa. Moni nuori ei kuitenkaan osaa ajatella tulevaisuuttaan niin kauas, eivätkä he myöskään ymmärrä koulutusvalintojensa mer-

kityksiä elämälleen. (Niemi & Viinikka 2006, 6.) Tuurin (2008, 12) mukaan koulutusvalintojen edessä nuorilta puuttuu vaadittava elämän- ja työelämäkokemus.

Yksi koulun tehtävistä on ohjata ja tällä tavoin myös luokitella oppilaita erilaisiin tehtäviin ja asemiin yhteiskunnassa. Ohjauksella koulu pyrkii tuottamaan taidoiltaan ja tiedoiltaan työelämän vaatimuksiin sopivia ihmisiä. Koulu puolestaan arvioi yksilön kyvykkyyttä arvosanoin ja todistuksin. Kuitenkaan koulun antamat todistukset eivät yksinomaan kerro henkilön käytännönvalmiuksista työelämää varten. Koulun myöntämät todistukset ovat kuitenkin korostetussa asemassa, koska todistusten kautta ihmisiä sijoitetaan kilpailussa työ- ja koulutuspaikoista. On kuitenkin huomioitava se seikka, että eri lähtökohdista tulevilla oppilailla on keskenään erilaiset valmiudet ja erilainen sopeutumiskyky koulun vaatimuksiin. Ne oppilaat, jotka menestyvät koulussa huonommin, omaavat heikommät jatko-opiskelumahdollisuudet. (Niemi & Viinikka 2006, 12.) Jahnukainen (2007) toteaa, ettei koulu yksinään pysty vaikuttamaan kaikkiin niihin syrjäytymiskehityksen tekijöihin, joita yksilö mahdollisesti joutuu kohtamaan. Koulutuksellisen väliinpuotoamisen estäminen nähdään koulun tärkeänä tehtävänä, jolla pystytään varmimmin taistelemaan syrjäytymistä vastaan. (Lund 2010, 8.)

Nuoren valitsemaa lukio-opiskelua on pidetty arvostetumpana väylänä kuin ammatillista koulutusalaa. Ylioppilastutkinnon suorittamisen jälkeen tie korkeakouluopetukseen on avautunut, mikä puolestaan ennakoi turvatumpaa asemaa työmarkkinoilla ja yhteiskunnallisesti. Ne nuoret, jotka valitsevat ammatillisen koulutuksen, sijoittuvat työmarkkinoilla työntekijätason työtehtäviin, joissa työllisyys- ja urakehitysnäkymät ovat heikommät kuin lukio-opiskelun valinneilla nuorilla. (Järvinen & Jahnukainen 2008, 143.)

Alatuvan ym. (2007, 9) mukaan oppilaan saamat arvosanat muodostavat suuren merkityksen hänen tulevaisuudelleen. Arvosanoissa on kuitenkin huomioitava myös se asia, että arvosanat eivät pelkästään perustu pelkille arvioiduille testisuorituksille, vaan myös opettajan omiin arviointeihin sekä tämän mielipiteisiin ja arvostuksiin. Niemen ja Viinikan (2006, 14) mukaan opettajan arviointi voi myös luoda oppilaassa epäonnistumisen tunteen. Käytännössä tämä ilmenee oppilaan saamalla huonolla arvosanalla. Jos oppilaan menestyminen koulussa jatkossakin sujuu heikosti, voi heikosti menestyminen heikentää oppilaan koulumotivaatiota suuresti. Pidemmällä tähtäyksellä koulun toiminta ja sen tarjoama opetus voivat näin olla osana oppilaan koulutuksellista syrjäytymistä. Opettajan olisi näin ollen hyvä kiinnittää erityishuomiota niiden oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen, jotka ovat taidoiltaan heikompia. Alatuvan ym. (2007, 9) mukaan oppilaan saamien arvosanojen odotetaan kuvastavan oppilaan osaamista ja kykyjä selkeästi määritellyissä oppiaineissa. Näin arvosanat ja keskiarvo merkitsevät nuorelle suuresti tämän miettiessä hakeutumistaan jatko-opiskeluihin.

Hannuksen (2011, 9-10) mukaan Silvennoinen (2002) toteaa, että koululaitos erottelee mielestään kehityskelvottomat ja heikosti menestyvät oppilaat toisistaan samalla, kun se valikoi menestykseen oikeutetut. Oppilaat myös joutuvat tottumaan jo alakoulusta lähtien keskinäiseen kilpailuun ja arvioitavana oloon. Koska koulu antaa rajatusti hyviä numeroita ja arvosanoja on pääsy *menestyjiin* armottoman kamppailun takana. Oppilaat joutuvatkin tahtomattaan käymään erittäin väsyttävää taistelua, joka valitettavasti väsyttää ensimmäiseksi ne oppilaat, jotka tulevat heikommista lähtökohdista. Väsymisestä puolestaan seuraa se, että epäonnistuminen saa osan oppilaista luovuttamaan standardien muovaamassa kilpailussa. Juuri ne oppilaat, jotka sijoittuvat arvosanoissa häntäpäähän, saavat pärjäämisestään toistuvasti negatiivista palautetta. Tämä puolestaan vaikuttaa oppilaan käsityksiin itsestään ja taidoistaan.

### 2.3.6 Siirtyminen peruskoulusta jatko-opintoihin

Grönholm (2011, 12) toteaa, että yksin Helsingissä jäi vuoden 2011 yhteishauissa miltei tuhat nuorta ilman opiskelupaikkaa siirryttäessä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen.

Nuoren hakeutuminen ja siirtyminen toisen asteen opintoihin, opinnoissa eteneminen ja tutkinnon saavuttaminen voi olla monelle nuorelle ylivoimaista ilman minkäänlaista tukea. Tulevaisuuden suunnittelu peruskoulun jälkeisille opinnoille oli aikaisemmin helpompaa, koska työllistymis- ja ammatinvalintamahdollisuudet olivat suhteellisen helposti ennakoitavissa. (Alatupa ym. 2007, 19.) Lappalaisen (2009, 17) mukaan koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä koulu on suuressa asemassa. Koulu pystyisi vaikuttamaan koulutukselliseen väliinpuotoamiseen tarjoamalla yksilön tarpeita enemmän vastaavaa opetusta sekä keskittyen erityisesti oppilaan perustietojen ja -taitojen varmistamiseen. Näin toimimalla koulu pystyisi myös tarjoamaan korvaavia kokemuksia niille oppilaille, jotka mahdollisesti ovat ajautumassa epäsuotuisille urille.

Vuosittain jää noin 200- 300 oppilaalta suorittamatta peruskoulu. Peruskoulun päättävistä nuorista noin 7 % ei jatka toisen asteen koulutukseen. Vuosittain toisen asteen koulutuksesta putoavien nuorien määrä on yli 10 % kustakin ikäluokasta. Tähän lukuun on laskettu mukaan myös ne nuoret, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa jo niiden alkuvaiheessa sekä ne nuoret, jotka eivät päässeet hakemaansa peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Ne nuoret, jotka ovat saaneet huonoimmat arvosanat ja joilla on vielä selkiytymättömät suunnitelmat, ovat suurimmassa vaarassa jäädä koulutuksen ulkopuolelle. (Lappalainen 2009, 19. Opetusministeriön 2003, Tilastokeskuksen 2009a; Tilastokeskus 2009b mukaan.) Jahnukainen (2007) tarkentaa, että puutteelliset perustaidot ja -tiedot ovat suurimpia syitä siihen, että nuoren jatkokoulutautuminen katkeaa. (Lund 2010, 10).

Osa oppilaista suoriutuu opinnoistaan huonosti koulun tukitoimista huolimatta. Tästä aiheutuu väistämättä oppilasaineksen jakautuminen yläkoulun ja toisen asteen koulutuksen siirtymävaiheessa koulutuksellisesti syrjäytyviin ja menestyjiin. Suurimpina syinä ilman jatkokoulutuspaikkaa jäämiseen tai jopa toisen asteen koulutuksen keskeyttämiseen nähdään puutteet peruskoulun opettamisessa taidoissa sekä myös peruskoulun alkuvaiheen koulumenestyksellä. (Lappalainen 2009, 15.)

### 2.3.7 Koulutuksen muodostamat uhkakuvat

Keskeisimpiä koulutuksen taitekohtia on ollut oppilaan siirtyminen keskiasteen koulutukseen. Siirtymisen yhteydessä nuoret jakautuvat niihin, jotka siirtyvät opiskelemaan lukioon ja niihin, jotka siirtyvät opiskelemaan ammatillisiin oppilaitoksiin. Pieni osa nuorista jatkaa peruskoulun 10. luokalla ja osa lopettaa koulunkäyntinsä oppivelvollisuuden päätyttyä. (Järvinen & Jahnukainen 2008, 143.)

Niemen ja Viinikan (2006, 32) mukaan mietittäessä koulutuksellista syrjäytymistä, täytyy huomioida tähän riskiryhmään kuuluvien nuorten tulevaisuuskuvat. Koulun tulisi olla nuorten tulevaisuuden näkymien kehityspaikka kodin ohella. Valitettavasti koulu kuitenkin on monelle nuorelle vastenmielisyyttä aiheuttava instituutio. Nykypäivän trendeihin kuuluu näkyvästi koulutus. Kouluttautumisen tulisikin olla tärkeää sen tulevaisuuden vaikutustensa takia. Koulutus myös mahdollistaa nuoren työllistymisen sekä suojaa nuorta sosiaalista syrjäytymistä vastaan. Vaatimukset työelämässä ovat kuitenkin kasvaneet entisestään. Monet työt ovat luonteeltaan projekteja, joille on sovittu tietty ajanjakso. Nuoret eivät voi luottaa työn olevan aina samanlaista eivätkä työn samapalkkaisuuteen. On myös epäiltävä, että luoko pätkätyöläisyys nuorille negatiivisia kuvia todellisuudesta, jolloin myös kouluttautuminen nähdään turhauttavalta. Varsinkin ne nuoret, jotka ovat nähneet työttömyyden koskettavan vanhempiaan voivat nähdä oman tulevaisuutensa pelottavana.

Niemen ja Viinikan (2006, 9) mukaan Suomen Akatemian pääjohtaja Raimo Väyrynen (2006) toteaa, että nykyoppilaiden uhkakuvia tulevaisuudesta ovat kouluongelmat, peruskoulun jääminen kesken, peruskoulua seuraavan jatkokoulutukset puuttuminen ja sen myötä putoaminen työmarkkinoilta. Syrjäytyminen peruskoulua seuraavasta jatkokoulutuksesta johtaa usein myös syrjäytymiseen yhteiskunnasta ja työelämästä. Tästä seuraavat ongelmat näkyvät yhteiskunnassa suurina kustannuksina nuoren syrjäytymisestä, nuoren työttömyydestä ja tämän mahdollisesta päihdehuollosta.

Työttömäksi jääminen opiskeluista huolimatta voi olla nuorelle yhtä tuhoisaa kuin, että hän ei olisi kouluttautunut laisinkaan. Lukioiden tarjoamaa yleissivistystä voidaan tavallaan pitää itseisarvona, mutta ammatillinen kouluttautuminen ilman sitä seuraavaa työtä nähdään tur-

hana. Lukioon päästökseen täytyy nuorella olla hyvä päästötodistus peruskoulusta. Ne nuoret, jotka hakeutuvat peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen, nähdään olevan syrjäytymisvaarassa, koska jos näille nuorille ei löydy heidän koulutustaan vastaavaa työtä valmistumisen jälkeen, on riski heidän työelämää kohtaan tuntemastaan motivaatiosta vaarassa heikentyä. Seurauksena nähdään yhteiskunnasta syrjäytyminen. (Niemi & Viinikka 2006, 10.)

Nykypäivänä moni nuori kuitenkin jää ilman koulutustutkintoa. Pelkästään peruskoulun päätötodistuksella ei pääse juurikaan etenemään, joten moni nuori leimautuu syrjäytyneeksi jo aikaisessa vaiheessa. (Niemi & Viinikka 2006, 34.) Nykyaikana ei välttämättä riitä myöskään se, että on yhden alan varma asiantuntija saadakseen työpaikan. Yhä useammin ihmiset ovat suorittaneet enemmän kuin yhden ammattitutkinnon. Kokemus erilaisista työtehtävistä ja -aloista näkyy työmarkkinoilla. Työmarkkinat myös arvostavat sellaisia työntekijöitä, joilla on työelämästä monipuolinen kokemus. Nuoria tämä koskettaa siten, että he joutuvat miettimään jaksavatko he opiskella jonkin ammatin eteen monta vuotta. Epävarmuus siitä, saavatko he valmistumisensa jälkeenkään töitä opiskelemaltaan alalta askarruttaa monia nuoria. (Niemi & Viinikka 2006, 33.)

Tuppuraisen (2009, 10) mukaan Hämäläinen (2002) toteaa, että nuorisotyöttömyydellä on oma erityisluonteensa siten, että nuoren työuran alkuvaiheessa todettu työttömyys jättää nuoren tulevaan työelämään pysyvät jäljet. Työttömyys nähdään myös sellaisena tekijänä, joka lisää riskiä joutua uudelleen työttömäksi. Rämön (2007, 14) tutkimuksen mukaan koulutus on perinteisesti nähty varmana tekijänä yksilön menestymiseen työmarkkinoilla, ja hyvän työpaikan saamisen ehtona on nähty koulutus. Nykyaikana ei edes korkea koulutustaso ole automaattisesti taakka hyvältä asemasta saati korkeista tuloista. Koulutuksen antama tutkinto nähdään vain mahdollisuutena tavoitella hyvää työtä, mutta koulutuksen ei kuitenkaan nähdä takaavan vielä menestystä.

Tuppuraisen (2009, 36) mukaan Järvinen ja Vanttaja (2005) ovat todenneet, että monien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että yksilön suorittamat tutkinnot ovat suoraan verrannollisia tämän työmarkkina-asemaan ja tulevaan elintasoon. Työmarkkinoilla korostuukin erityisesti koulutus, joita symboloivat erilaiset laatu- ja oppiarvot. Työnantajien yhdistäessä saavutetut tutkinnot yksilön oppimiskykyyn ja osaamiseen muodostuu yksinkertaisesti kuva, että korkeasti koulutettu työvoima on työnantajien keskuudessa tavoiteltua. Työttömyysriski puolestaan kasvaa sitä korkeammaksi, mitä vähemmän yksilöllä on koulutusta.

Työttömyys koetaan yhteiskunnassamme Pirttilän (1994) mukaan epänormaalina tekijänä, ja työtön henkilö yhtenä yhteiskuntamme jäsenenä, jota on kohdannut epänormaali elämäntilanne. Yhteiskuntamme velvollisuutena on kuitenkin normalisoida työttömäksi jääneen ihmisen kärjistynyt elämäntilanne. Vähätalo (1998) ja Kortteinen (1992) näkevät työttömyyden



vastakohtana työn tekemiselle ja palkkatyön puuttumisena. Työttömät puolestaan nähdään alempiarvoisina yhteiskuntalaisina suhteessa työssäkäyviin ihmisiin. Paakkunainen (1995), Vähätalo (1998) ja Pohjola (1998) määrittelevät työttömyyden muuttuneeksi elämäntilanteeksi, jossa työttömyys muuttaa yksilön elämäntilanteen täysin. Vähätalo (1998) tarkentaa työttömyyttä sellaiseksi vapaa-ajaksi, joka ei ole yksilöstä itsestään riippuvainen, mutta josta seuraa syrjäytymistä ja huono-osaisuutta. (Leinonen 2010, 5-11.)

Työttömyyden aiheuttama rasitus kohdistuu yhä niihin ryhmiin, jotka ovat heikoimmin koulutettuja. Heikoimmin koulutetut joutuvatkin kohtaamaan työttömyyden ensimmäisten joukossa. (Myrskylä 2010, 21-22.) Myrskylä (2011, 12-13) toteaa lisäksi, että nuoret, joilla on koulutustaustanaan pelkkä perusaste, ovat erityisvaarassa kuulua *ulkopuolisten* ryhmään verrattaessa niihin nuoriin, joilla on ammatillisen keskiasteen tutkinto. Koulutustason kohoaminen vähentää nuoren riskiä joutua työttömäksi tai ajautua *ulkopuolisten* ryhmään. Erityisesti huomioitavaa on se, että hakeutuminen opiskelun pariin vähenee kuitenkin iän karttuessa. *Ulkopuolisuuden* tai työttömyyden keskinäiseen tärkeyteen vaikuttaa suuresti nuoren saavuttama koulutustaso.

### 2.3.8 Vanhempien koulutustausta ja kodin merkitys

Oppilaiden vanhempien koulutustaidoilla on merkitystä oppilaan koulumenestykseen. Koulutautuneiden vanhempien lapset pärjäävät koulussa paremmin kuin ne lapset, joiden vanhemmat ovat vähemmän koulutettuja. Vanhempien koulutustaso heijastuu myös oppilaan osaamisessa sekä tämän uskossa omiin kykyihinsä. (Lappalainen 2009, 15.)

Silvennoinen (2002) toteaa, että matalan koulutustason omaavien perheiden lasten negatiivinen kouluasenne johtaa myös siihen, että he alkavat vähätellä koulun merkitystä ja, että he myös hyväksyvät tippumisensa pois menestyvien joukosta. Bourdieu ja Passeron (2002) puolestaan toteavat, että tapa, jolla lapsen perheessä suhtaudutaan koulunkäyntiin ja erityisesti sen tukemiseen on suoraan verrannollinen perheen taloudelliseen-, sosiaaliseen-, ja kulttuuriseen pääomaansa sekä perheen luokkasidonnaiseen arvosysteemiin. (Hannus 2011, 10.)

Silvennoinen (2002) tarkentaa vanhempien merkitystä lapsen koulunkäynnin suhteen siten, että työväestöön kuuluvien perheiden vanhempien - toisin kuin keskiluokkaisten tai korkeasti koulutettujen vanhempien- on helpompi myös hyväksyä se seikka, että heikommin koulutyöstä suoriutuvat lapset myös valitsevat tulevaisuudessa lyhyemmän koulutusreitit (Hannus 2011, 11).

Myrskylän (2011, 17) mukaan *ulkopuolisuus* ja työttömyys ovat ominaisuuksia, jotka seuraavat sukupolvelta toiselle. Nämä seikat selittyvät sillä, että *ulkopuoliseksi* tai työttömäksi jää-

vien nuorten vanhempien koulutus on keskivertoa heikempi. Koulutuksellinen ero selittyy sillä, että *ulkopuolisten* vanhemmilla on perusasteen koulutus kaksi kertaa useammin kuin kaikkien muiden nuorten vanhemmilla. *Ulkopuolisten* vanhempien korkea-asteen koulutus on lisäksi kaksi tai kolmen kertaisesti vähäisempää kuin kaikkien nuorten vanhemmilla. *Ulkopuolisten* tai työttömien nuorten vanhemmat ovat lisäksi muiden nuorten vanhempia useammin joko työttömiä tai *ulkopuolella*.

Alatupa ym. (2007, 120-150) tuovat esille, että keskeisin seikka nuoren syrjäytymisriskin kasvamiseen on äidin keskimääräinen koulutus. Tämä ilmenee käytännössä siten, että mitä heikommin äidit ovat koulutettu, sitä suurempi on myös nuoren syrjäytymisriski. Tutkimuksen tuloksista selviää, että äitien korkeampi koulutustaso on suoraan verrannollinen siihen, että nuoret hakeutuvat peruskoulun jälkeen toisen asteen opintoihin.

Perheen merkitys oppilaan koulutusvalinnoissa heijastuu myös perheen tulotason, perheen koon ja rakenteen kautta. Kouluun tullessaan oppilas tuo mukanaan oman kotitaustansa mahdollisuudet ja rajoitukset. Näiden tekijöiden kautta määrittyy osaltaan se, missä määrin oppilas pystyy omaksumaan koulun tarjoamat arvot, asenteet, tiedot ja taidot (Rämö 2007, 17.)

Tuppurainen (2009, 40) siteeraa Vanttajaa (2005), joka tuo esille nuoren kotitaustan merkitystä nuoren jäämisestä ilman koulutus- tai työpaikkaa. Usein tällainen nuori on lähtöisin pienituloisesta, vähän koulutetusta perheestä, jolla on myös heikempi työmarkkina-asema. Opetusministeriön (2006) mukaan niillä oppilailta, joilla on matala sosiaalinen tausta, ovat juuri niitä oppilaita, joilla on myös heikko motivaatio käydä koulua. Nämä oppilaat eivät saa myöskään tukea vanhemmiltaan koulunkäyntiinsä (Hannus 2011, 8). Caspi, Moffit, Wright ja Silva (1998) tuovat esille, että nuoren omilla henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja perheellä on erittäin merkittävä osuus nuoren myöhempään työllisyyteen, mutta vieläkin suurempi merkitys työllisyyden muotoutumisessa. Rönkä (1999) puolestaan täsmentää, että valvottu harrastustoiminta ja mieluisiin harrastuksiin ohjaaminen koulutus- ja työuran ohjaamisen ohella ovat tärkeitä tekijöitä juuri syrjäytymisen ehkäisyssä. (Suomen Mielenterveysseura 2007, 31.)

Koulun ohella nuoren turvattomuuden tunnetta voi lisätä myös nuoren koti. Osa nuorten vanhemmista ei osaa eikä pysty asettamaan nuorelle rajoja, koska vanhemmat saattavat esimerkiksi pelätä suuttavansa toimillaan nuoren. Kodin *rajattomuus* voi kuitenkin johtaa nuoren turvattomuuden tunteen lisääntymiseen. Epäselvyydet television katsomisesta, tietokoneella vietetystä ajasta tai esimerkiksi epämääräiset kotiintuloajat ovat esimerkkejä kodin rajattomuudesta. Nuori puolestaan ilmentää kodin vaikutuksia esimerkiksi koulusta lintsaamisena sekä yksinkertaisesti olemalla fyysisesti väsynyt. Kodin edustaman rajattomuuden taustalla saattaa kuitenkin ilmetä päihteiden käyttöä, perheväkivaltaa ja parisuhdeongelmia. (Kivelä & Ahola 2008, 7.)

Vornanen ja Miettinen (2010, 207-217) toteavat, että nuoret voivat kokea syrjäytymisen myös syrjintänä, jossa nuori joutuu syrjään ystävistään ja koko yhteisöstä. Samalla nuori saattaa tuntea myös yksinäisyyttä. Erityisesti turvattomuus ja epävarmuus koskevat opiskelevia nuoria, jotka eivät pysty välttämään media tarjoamia uhkakuvia tulevaisuudesta. Nuoret kokevatkin syrjäytymisen uhkana omalle sisäiselle turvallisuudelleen.

Eri tahot tunnistavat tukea tarvitsevan nuoren erilaisten lähestymistapojen kautta, vaan kaikista parhaiten nuorta seuraavat hänen omat vanhempansa. Nuoret joutuvat kuitenkin kohtaamaan eri ammattikuntien edustajia päivittäin, joten nuoren tarvitsema tuki pystytään tunnistamaan ennen kuin nuori päättää peruskoulunsa. Arvosanojen heikentyminen, käyttäytymisen muutos ja poissaolojen selvä lisääntyminen peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa kertovat nuoren tuen tarpeesta. Nuoren vapaa-aikana tuen tarve voi ilmetä ystäväpiirin vaihtumisena sekä päihteiden käyttönä. Jokaisen nuoren kohdalla tuen tarve on kuitenkin arvioitava yksilöllisesti varsinkin, jos nuorella ilmenee tarvetta eri siirtymävaiheissa moniammatilliseen yhteistyöhön. Tiedon välittyminen eri tahojen kesken on ensiarvoisen tärkeää varsinkin nuoren siirtyessä perusopinnoista toisen asteen koulutukseen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 26.)

Peruskoulussa hyvin pärjääminen on suoraan ennusteellinen toisen asteen koulutukseen pääsemiseksi. Peruskoulussa hyvin pärjänneet oppilaat ovat saaneet koulusta hyviä kokemuksia ja itseluottamusta hyvien arvosanojensa lisäksi, mitkä taas auttavat menestymään toisen asteen opinnoissa. Ne oppilaat, jotka ovat päättäneet peruskoulunsa huonoin arvosanoin ja lisäksi omaavat negatiivisia koulukokemuksia jäävät mitä todennäköisimmin ilman toisen asteen opiskelupaikkaa. Erityisessä syrjäytymisvaarassa nähdään ne oppilaat, jotka ovat kokeneet yläkoulun negatiivisena, ovat olleet paljon poissa sekä ne oppilaat, jotka ovat miettineet jopa peruskoulun keskeyttämistä. Opintomenestystä on osaltaan voinut heikentää myös huonot suhteet opettajiin. (Lappalainen 2009, 20.)

Tuppuraisen (2009, 48) mukaan Järvinen ja Jahnukainen (2008) tuovat esille käsitteen *polarisoituminen*, jolla tarkoitetaan nuorten jakautumista koulutuksellisesti joko menestyjiin tai syrjäytyviin. Polarisoituminen koulutuksen perusteella voidaan käsittää itse koulutusjärjestelmän jakautumisena menestyviin ja huonoihin. Polarisoituminen voidaan käsittää myös jaksoksi matala- ja korkeakoulutettujen välille. Myös hyvä- ja huono-osaisten oppilaiden jakautumista eri koulutusasteilla voidaan pitää polarisoitumisena. Erärannan ja Aution (2008, 8) mukaan Kuure (2001), Kivivuori (1999), Honkatulia ja Piispa (2008) tarkentavat termiä polarisaatio kuvaamaan tilannetta, jossa menestyjät menestyvät entistä paremmin suhteessa osaan väestöstä, jolla ongelmat sen sijaan kasautuvat.

Niemi ja Viinikka (2006, 23) tuovat esille, että koulutukselliseen syrjäytymiseen ei yksistään vaikuta tietojen, valmiuksien tai taitojen vähäisyys vaan, että oppilaan koulutusmotivaatio katoaa syystä tai toisesta. Motivaation katoamisen myötä voi oppilaan mahdolliset oppimisvaikeudet entisestään syventyä tai oppilaille voi syntyä jopa käyttäytymishäiriö. Käyttäytymishäiriöiden synty ei välttämättä ole yksistään oppilaasta johtuvaa, vaan niihin vaikuttavat myös kouluorganisaation tai oppimisympäristön vuorovaikutusongelmista johtuva kyvyttömyys kohdata erityyppisiä oppilaita. Lappalaisen (2009, 21) mukaan niille oppilaille, jotka jäävät toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, tulisi luoda mahdollisuus saada lisäopetusta tai valmennusta ammatillisen koulutuksen muodossa.

Hannus (2011, 13) siteeraa raportissaan Rajalaa (2004), jonka mukaan koulunsa keskeyttäneet toivoivat jonkun aikuisen puuttumista heidän koulunkäyntiinsä ja kotona ilmenneisiin ongelmiin. Takala (1992) toteaa, että jos nuori kohtaa läheisen tai muun tärkeän ihmisen menetyksen, seurauksena on positiivisen kontrollin ja sosiaalisen tuen katoaminen. Jos läheisen menettäminen on tapahtunut jo ennen nuoren kouluikää, on keskeyttämis- ja syrjäytymisprosessi jo saanut alkunsa. (Hannus 2011, 13.)

### 2.3.9 Nivelvaiheen yhteistyö

Nivelvaiheella tarkoitetaan taitekohtaa, jolloin oppilas siirtyy perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen. Tälle siirtymävaiheelle on tyypillistä, että nuori tekee tärkeitä päätöksiä koulutuksestaan ja tulevasta ammatistaan. Valitettavasti tässä vaiheessa tehdyt valinnat eivät kuitenkaan ole aina niitä onnistuneimpia, joten nivelvaiheen tapahtumat ovat hyvin keskeisiä pohdittaessa niitä syitä, jotka johtavat koulutukselliseen syrjäytymiseen. Nivelvaiheella tarkoitetaan myös nuoren siirtymistä koulutuksen jatko-opintoihin tai työelämään. Molemmissa vaiheissa nähdään myös syrjäytymisen riski. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 64.)

Nummisen ja Ouakrim-Soivion (2009, 69) mukaan ensimmäinen nivelvaihe toteutuu, kun oppilas siirtyy kuudennelta luokalta yläkoulun seitsämännennelle luokalle, jolloin oppilas myös siirtyy aineopetukseen edeltäneestä luokanopettajan pitämästä opetuksesta. Koko oppilaan tärkein ja samalla herkin nivelvaiheen siirtyminen tapahtuu nuoren jatkaessa peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen.

Oppilaan siirryessä alakoulusta yläkoulun ensimmäiselle luokalle osuu suurimmalle osalle oppilasta juuri murrosiän alkuun. Tässä siirtymävaiheessa myös oppilaan koulunkäynti menettää merkitystään hieman. Nuorelle itselleen tämän siirtymävaiheen muutokset ilmenevät tämän kaveripiirin, luokkayhteisön ja sen sosiaalisen rakenteen muuttumisena. Tähän siirtymävaiheeseen liittyy myös riski oppilaan mahdollisten ongelmien tunnistamisesta, koska yläkoulussa aineopettajat tapaavat oppilaitaan vain muutamia kertoja viikossa aikaisempaan alakouluun verrattaessa, jossa luokan opettaja oli aina sama. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 70.)

Rönkä (1999) puolestaan painottaa, että ryhmäkoot kouluissa tulisi pitää pieninä, jotta nuorten yksilölliset erot pystyttäisiin paremmin huomioimaan. Huomioitavaa on myös se, että nuoret tarvitsevat erityisesti onnistumisen elämyksiä, mutta myös ihmissuhteita, joihin luottaa. (Suomen Mielenterveysseura 2007, 31.)

Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 71-72) toteavat, että yläkoulussa oppilas valmistautuu myös tekemään ratkaisuja koulutuksestaan tai ammatinvalinnastaan koulun opetuksen rinnalla. Osalle nuorista tämä nivelvaihe päättyy yhteishakuun, mutta osalla tämä vaihe saattaa jatkaa tulevaisuuden suuntaa etsien. Tässä vaiheessa on myös siirtymävaiheen aktivoituminen uudelleen mahdollista, jos nuori on keskeyttänyt tai muuttanut jo alkanutta toisenasteen jatkokoulustaan.

Siirtymävaihetta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Tällöin tarkastelu aloitetaan oppilaan näkökulmasta, jolloin arvioidaan oppilaan tietoja ja taitoja siitä, että onko oppilaalla tarpeeksi tietoa ja tukea tehdä tässä siirtymävaiheessa tärkeitä valintoja. Peruskoulusta jatkokoulutukseen siirryttäessä voidaan tarkastella, miten selkiytyneitä nuoret jatkosuunnitelmat ovat. Koulun näkökulmasta tarkastellaan sitä, miten opiskelijaa pystytään tukemaan eri siirtymävaiheissa kodin yhteistyöllä, ja miten nuorelle löydetään realistiset vaihtoehdot jatkoa varten. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 69.)

Alatuvan ym. (2007, 122) mukaan siirryttäessä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen siirtymävaiheen ongelmat voivat ilmetä oppilaan luokalle jäämisenä, yhteishaussa hakematta jättämisenä, jäämisenä ilman toisen asteen opiskelupaikkaa, saadun opiskelupaikan peruuttamisena tai toisen asteen koulutuksen varhaisena keskeyttämisenä. Lämsä (2009) tuo esille, että varhaisten kouluvuosien merkitys lapsen ja myöhemmin nuoren asenteisiin koulunkäynnistä on merkityksellistä. Erityisen tärkeänä nuoren koulusuhteen muodostumisessa nähdään muutosvaiheet, kuten uuden oppiaineen opintojen alkaminen, koulun ja luokan sekä mahdollisesti opettajan vaihtuminen. Muutosvaiheen kokemukset toimivat suodattimen lailla myöhemmille koulukokemuksille ja tätä kautta muihin koulutusuriin. Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 72) toteavat, että suurin haaste oppilaan siirtyessä perusasteelta toisenasteen koulutukseen on se, että oppilas siirtyy opinto-ohjauksesta huolimatta ilman selkiytyneitä suunnitelmia jatkamaan jossakin toisenasteen koulutuksessa. Ammatinvalinta ei siis välttämättä ole selkiytynyt oppilaalle peruskoulun aikana.

Yläkoulun ja toisen asteen koulutuksen välistä siirtymävaihetta pidetään yleisesti sellaisena ikävaiheena, jolloin syrjäytymistä tapahtuu todella herkästi monen nuoren kohdalla. Syynä tämänkaltaiseen kehitykseen on, että nuoren elämässä monenlaiset muutokset kasaantuvat suhteellisen lyhyelle aikavälille. Nuoruuden normaaliin kehitykseen kuuluu siirtyminen peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja täältä edelleen työelämään, mutta kehitykseen kuuluu

myös nuoren siirtyminen lapsuudenkodista omaan itsenäiseen elämään. Moni nuori löytääkin itsensä tilanteesta, jolloin tulevaisuus toisen asteen koulutuksen kynnyksellä tuntuu olevan täysin hukassa, koska elämää kuormittavat ammatinvalintakysymykset, kaverisuhteet ja mahdolliset rajoitteet. (Lämsä 2009)

Oppilas- ja opiskelijahuollossa pyritään siihen, että palvelut ovat saatavilla päivähoidosta aina siihen asti, kunnes nuori päättää toisen asteen koulutuksensa. On kuitenkin hyvin tavallista, että tämä palveluketju katkeaa juuri nivelvaiheissa. Päävastuu nivelvaiheiden yhteistyöstä on edelleen koulujen opinto-ohjaajilla. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 64.)

## 2.4 Oppimisvaikeudet

### 2.4.1 Oppiminen ja oppimisvalmiudet

Oppimisvalmiuksilla tarkoitetaan yleisempiä osaamis- ja uskomustekijöitä, jotka ohjaavat oppimista ja heijastuvat koulumenestykseen. Uskomus- ja osaamistekijät vaikuttavat henkilön tapaan kohdata uusia asioita ja haasteita. Oppimisvalmiuksissa on kyse myös tavoitteista ja motiiveista. Lisäksi oppimisvalmiuksiin yhdistyy henkilön aikaisemmat oppimiseen liittyvät onnistumisen tai epäonnistumisen tunteet. Oppimisvalmiuksista on käytetty myös nimitystä oppimaan oppiminen. (Hänninen 2006, 8.)

Oppimaan oppiminen jaetaan käsitteiden tasolla kahteen komponenttiin: osaamiseen ja uskomuksiin. Tehtävän suorittaminen on aina tulos sekä henkilön omaamista ajattelun välineistä, osaamisesta että niistä uskomuksista ja asenteista, joita voi käyttää voimavaroina tehtävän suorittamisessa. Oppimisvalmiuksissa ajattelua leimaavat muuttuvuus, joustavuus ja kehittyminen. Ajattelu nähdään taitona, jota voidaan kehittää ja harjoitella (Hänninen 2006, 8.)

Oppimisvalmiudet sisältävät myös kyvyn tulkita yhteiskunnan asettamia vaateita oppimiselle. Keskeisimmältä oppimisen taidolta eli lukutaidolta, vaaditaan nykypäivänä melko erilaisia ulottuvuuksia kuin esimerkiksi muutama vuosikymmen sitten. Lukutaitoa ei tarkastella enää pelkkänä kouluopetuksen tuottamana perustaitona vaan koko elämän vaikuttavana ja kehittyvänä yksilön oppimiseen ja henkiseen kasvuun liittyvänä avaintaitona. (Hänninen 2006, 8.)

Oppiminen on jopa oman identiteetin ja minuuden kehityksessä keskeisessä roolissa. Se miksi henkilö itsensä kokee tai millaiseksi haluaa tulla, ohjaa hänen oppimistaan. Aikuisten oppimista käsiteltäessä, pitää huomioida oppijan yksilöllisyys ja aikaisemmat kokemukset. Oppimiseen vaikuttavat henkilön menneet elämä ja sieltä kumpuavat kokemukset. (Hyvönen 2008, 29.)

## 2.4.2 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeudet on sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu iso joukko erilaisia ongelmia. Ne voivat olla kielen tuottamiseen tai ymmärtämiseen liittyviä pulmia, näönvaraiseen hahmottamiseen liittyviä ongelmia tai tarkkaavaisuushäiriöitä. Oppimisvaikeudet ovat erilaisia niiden laadun, vaikeusasteen tai laajuuden suhteen. Oppimisvaikeuksien laajuuden kuvaamisessa käytetään käsitteitä laaja- tai kapea-alaiset oppimisvaikeudet. Mitä laaja-alaisempia oppimisvaikeudet ovat, sen laaja-alaisemmat sen vaikutukset ovat henkilön elämän eri alueille eli sitä enemmän käytännön ongelmia syntyy. (Numminen & Sokka 2009, 18-19.)

Oppimisvaikeuksilla viitataan vaikeuksiin puhutussa kielessä, lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Oppimisvaikeuksien yhteydessä myös muiden vaikeuksien samanaikainen esiintyminen on tavallista. Tavallisimmin yhdessä esiintyvät lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, niitä kutsutaan lukivaikeudeksi. Kirjoittamisvaikeuksia tai matematiikan vaikeuksia voi esiintyä myös erikseen. Oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyy usein myös tarkkaavuuden vaikeuksia, vaikka niitä ei aina diagnostisesti määritelläkään varsinaisiksi häiriöiksi. Aikuisten tarkkaavuushäiriöiden yhteydessä esiintyy huomattavasti useammin oppimisen erityisvaikeuksia muuhun väestöön verrattuna. (Korkeamäki 2010, 17.)

Aikuisten oppimisvaikeuksista on vasta vähän tutkittua tietoa, vaikkakin nykytiedon mukaan kehitykselliset oppimisvaikeudet vaikuttavat pitkälle aikuisuuteen asti aiheuttaen monenlaisia haasteita selviytymiseen ja työllistymiseen. Julkinen keskustelu, syrjinnän vastainen lainsäädäntö sekä diagnostiikan vahvistuminen ovat vaikuttaneet aikuisten oppimisvaikeuksien laajempaan huomioimiseen. Korkeamäen (2010) tekemässä tutkimuksessa ilmeni, miten oppimisvaikeudet ja niihin liittyvän tuen tarve jatkuvat aikuisuuteen ja vaikuttavat selviytymiseen. Työelämän ja opiskelun asettamat vaatimukset ovat aiheuttaneet tarpeen kehittää myös oppimisvaikeuksien tunnistamista. (Korkeamäki 2010, 6.)

Oppimis- ja koulunkäyntivaikeudet ovat yksilön ja hänen läheistensä hyvinvoinnin tärkeä määrittäjä yhteiskunnassa, jossa koulutuksen merkitys on korostunut. Kouluympäristössä erilaisten oppijoiden huomioiminen on tärkeää. Tärkeää on huomioida ongelmat, joita nämä erilaiset oppijat kohtaavat aikuisiän arkitilanteissa. Terveys 2000 kyselyn mukaan kouluvaikeuksia esiintyy useammalla kuin joka kymmenennellä ikäluokasta. (Lavikainen ym. 2001)

Nykyajan tietoyhteiskunnassa oppimisen ja tiedonkäsittelyn ongelmat muodostavat suuremman haasteen ja riskin syrjäytyä opinnoista ja työelämästä. Työelämän osaamisen ja koulutautumisen haasteet kasvavat koko ajan. Tunnistamattomiin selviytymisongelmiin erityisesti liittyvät häpeän ja epäonnistumisen kokemukset ovat riskitekijöinä koulutuksesta syrjäytymiselle tai psyykkiselle hyvinvoinnille. Oppimisvaikeudet voivat olla opinnoista ja työelämästä

selviytymisen jopa arjen asioiden vaikeuksien taustalla vaikuttavana tekijänä. Ne voivat altistaa myös työuupumukselle, mielenterveyden ongelmille, päihteiden väärinkäytön ongelmille jopa rikollisuudelle. (Korkeamäki 2010, 9.)

#### 2.4.3 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet

ICD-10 lääketieteen tautiluokituksen mukaan lukivaikeus on merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei selity yksinomaan näön epätarkkuudesta, älykkyydestä tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Luetun ymmärtäminen, luettujen sanojen tunnistaminen, ääneen lukemisen taito ja lukemista edellyttävien tehtävien suorittaminen voivat kaikki olla puutteellisia. (erityisopetus.com.) Lavikainen(2005, 7) esittää Leinoseen (2006), että perustana lukivaikeuksille on kirjainten ja niitä vastaavien äänteiden välisten yhteyksien vajavainen automatisoituminen, joka vaikeuttaa muun muassa nopean lukutavan normaalia kehitystä.

Erityisellä lukivaikeudella eli kehityksellisellä dysleksiällä tarkoitetaan yleisiin oppimisvaikeuksiin kuulumatonta häiriötä. Kehityksellinen tarkoittaa sitä, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat dyslektikolle alusta asti vaikeaa. Dyslektiset vaikeudet vaihtelevat asteeltaan ja ilmenevät monentyyppisinä. Yleisesti dysleksia nähdään puutteellisena kognitiivisen kehityksen kielellisenä ilmentymänä ja sitä pidetään keskushermoston poikkeavan kehityksen oireena. (Haapanen 1995)

#### 2.4.4 Kielelliset vaikeudet

Kielellinen vaikeus eli dysfasia ilmenee puheen ja kielen oppimisen poikkeavuuksina jo kehityksen varhaisessa vaiheessa, tullen esiin puheen tuottamiseen liittyvän artikulaation tai puheilmaisun ja kielen ymmärtämisen vaikeuksien yhteydessä. Kielelliset vaikeudet seuraavat mahdollisesti myös aikuisuuteen. (Ahonen ja Lyytinen 1998, Lavikaisen 2005, 8 mukaan.) Käypähoito kuvaa dysfasian kielellisenä erityisvaikeutena, joka laaja-alaisesti vaikuttaa toimintakykyyn ja vuorovaikutukseen (kaypahoito.fi)

#### 2.4.5 Mistä oppimisvaikeudet johtuvat?

Oppiminen vaikeutuu monista eri syistä. Oppiminen voi vaikeutua, jos ihminen ei voi psyykkisesti hyvin esimerkiksi ongelmallisen perhetilanteen vuoksi tai oppiminen voi olla hankalaa, jos ei lapsena ole saanut opetusta tai opetus ei ole ollut riittävää. (Numminen & Sokka 2009, 17.) Hänninen (2006) toteaa, että yksi ensisijaisista paikoista oppimisen ongelmien syntyyn ja toisaalta myös niiden korjaamiseen on peruskoulu. Jos oppimisen vaikeuksia ei ole havaittu peruskoulussa tai niihin ei kiinnitetä erityistä huomiota, voivat niiden vaikutukset heijastua henkilön eri elämäalueille. Hännisen mielestä oppimisvaikeudet, joko diagnosoituna tai



diagnosoimatta, hidastavat tai jopa estävät täysvaltaista työ tai jatkokoulutukseen osallistumista. (Hänninen 2006, 6.)

Oppimisvaikeudet ovat keskeisin oppimista hankaloittava tekijä. Oppimisvaikeudet johtuvat joko aivojen rakenteellisesta ja toiminnallisesta poikkeavuudesta. Poikkeavuuden taustalla saattavat olla perinnölliset syyt tai poikkeavuus on syntynyt aivoihin kohdistuneen vamman, hapenpuutteen tai sairauden vaikutuksesta. Kun oppimisvaikeudet ovat heijastusta aivotoimintojen erilaisuudesta, erottuvat ne muista oppimiseen kohdistuvista ongelmista. (Numminen & Sokka 2009, 17-18.)

Oppimisvaikeuksistamme suurin osa johtuu perinnöllisistä tekijöistä. Perintötekijät säätelevät aivojemme kehitystä ja niiden toimintaa. Tiettyyn oppimisvaikeuteen johtavat geenit ovat voimakkaita. Lisäksi ne periytyvät voimakkaasti. Toisaalta kyse on pelkästä sattumasta ja siitä, millaiset geenit hedelmöityksessä sattuvat kohtaamaan. (Numminen & Sokka 2009, 18.) Toisaalta Kinberg (2008,28) esittää Gilgerin & Kaplanin (2001) teoriaa siitä, että oppimisvaikeuksien syynä olisikin epätyypillinen aivojen kehittyminen ABD (Abnormal Brain Development) ABD ei ole yksittäinen häiriö tai sairaus vaan käsitteellinen viitekehys, jonka avulla kuvataan vaihtelua, jota tapahtuu aivojen kehittyessä ja joista johtuvat käyttäytymisessä näkyvät erot. ABD on lähtenyt havainnoista, jossa vaikeudet esiintyvät yhdessä muiden oppimisvaikeuksien tai oppimisen ongelmien kanssa. Puhtaita yksittäisiä oppimisvaikeuksia voidaan todeta vain vähän. Kehityksellisten oppimisvaikeuksien taustalla on laajempi aivojen toimintaan liittyvä ominaisuus, joka näkyy usealla käyttäytymisen alueella. (Kinberg 2008, 24.)

Kinbergin (2008, 25) mukaan myös Frith (2001) on ABD-mallin perusteella muodostanut oppimisvaikeuksien kolmitasoisin selitysmallin. Tämän mallin mukaan oppimisvaikeudet ilmenevät käyttäytymisen ja toiminnan tasolla, mutta niiden taustalla vaikuttavat kullekin oppimisvaikeudelle tyypilliset kognitiiviset heikkoudet. Näiden taustalla puolestaan on poikkeama hermostollisessa kehityksessä. Ympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat jokaiseen edellisestä kolmesta tasosta. Ympäristö voi siten ehkäistä tai tuottaa vaikeuksia. Biologinen poikkeama tai riski, kognitiivinen heikkous sekä ympäristö yhdessä vaikuttavat siihen, miten oppimisvaikeus ilmenee. (Kinberg 2008, 25)

Oppimisvaikeuksia voidaan tutkia laajemminkin kuin vain puhtaasti oppimisen ongelmina. Korkeamäki (2010) esittää Yhdysvaltalaisen tutkimuksen (Raskind ym.1999) tuloksia siitä, miten sinnikkyys, henkinen hyvinvointi, itsetuntemus sekä tehokas tuen hyödyntäminen ennustavat menestystä paremmin kuin esimerkiksi opiskelusuoritukset, älykkyys, erilaiset stressitekijät tai muut taustamuuttujat. (Korkeamäki 2010, 18.) Nuorten oppimisvaikeuksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon myös nuoruuteen kuuluvat kehitystehtävät. Nuoruus on kognitiivisten muutosten ja kehittymisen aikaa. Nuorten kognitiiviseen suorituskyykyyn vaikuttaa ai-

kuisia herkemmin stressi ja elämän muutokset. Stressiä aiheuttavat kehityksellisten haasteiden kohtaaminen, puberteetti, sosiaalisten merkitysten muuttuminen sekä ympäristön ja itenäistymisen asettamat uudet haasteet. (Kinberg 2008, 24.)

Oppimiseen liittyviä vaikeuksia voi lisäksi olla hahmottamisessa, tarkkaavaisuudessa tai käyttäytymisessä. Käyttäytymiseen liittyviä ongelmia on myös lukuisia kuten, arkuus, epävarmuus, aggressiivisuus, häiriökäyttäytyminen tai sitoutumattomuus. Myös elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät voivat hankaloittaa oppimista. Usein oppimisvaikeudet kasaantuvat ja on vaikea erottaa mikä on syy ja mikä seuraus. (Hietanen 2009, 16.) Kinbergin (2008, 27) mukaan Hatcher, Sowling ja Griffiths (2002) ovat kuvanneet esimerkiksi, miten lukivaikkeudet ilmenevät hitaana lukunopeutena, tavuttamisen ja oikeinkirjoituksen vaikeutena sekä heikkona kirjallisenä ilmaisuna (Kinberg 2008, 27).

Myös oppimisvaikeuksien vaikeusaste vaihtelee suuresti. Määrittelyssä käytetään käsitteitä vaikea-asteinen, kohtalainen tai lievä riippuen siitä miten suuri ero on iänmukaisen kehityksen ja tiedonkäsittelytaidon välillä. Vaikeusaste ei suoraan liity ongelmien laajuuteen, myös kapea-alainen oppimisvaikeus voi olla vaikeusasteeltaan suuri. (Numminen & Sokka 2009, 19.) Kinberg (2008, 28) esittää Steelen (2007) viitaten, että opiskelijan oppimisvaikeudesta voidaan puhua silloin, kun opiskelijan älykkyys on normaali, mutta opiskelu sujuu heikommin kuin älykkyyden perusteella voisi odottaa. Lisäksi opiskelijalla on vaikeuksia vähintään yhdessä oppiaineessa, eikä näitä vaikeuksia voida selittää muilla vammoilla tai sairauksilla, kuten käytösongelmilla.

Oppimisvaikeuksien laadulliset ominaisuudet näkyvät esimerkiksi siinä, millaisissa kouluaineissa vaikeuksia ilmenee. Oppimisvaikeudet saattavat kohdistua tiedonkäsittelyn eri osatoimintoihin, kuten visuaalisiin, sosiaalisiin tai kielellisiin taitoihin tai ne vaikuttavat huomiokykyyn tai kykyyn ohjata omaa toimintaa. (Numminen & Sokka 2009, 19.) Oppimisvaikeudet voivat esiintyä millä tahansa osa-alueilla riippumatta muista osa-alueista. Jos oppimisvaikeudet rajoittuvat vain yhteen osa-alueeseen, kuten esimerkiksi kieleen, on kyse kapea-alaisesta oppimisvaikeudesta, josta usein käytetään myös termiä erityisvaikeudet. Oppimisen erityisvaikeudella tarkoitetaan sitä, että suoritukset jollakin rajallisella alueella on poikkeavan heikkoa suhteessa yksilön yleiseen suoritustasoon eikä suoritusvaikeus johdu esimerkiksi riittämättömästä opetuksesta, aistivammasta, tunne-elämän ongelmasta tai muusta vastaavasta asiasta (Nylund 2011, 305). Mikäli oppimisvaikeuksia on monilla eri osa-alueilla, on kyse laaja-alaisista oppimisvaikeuksista. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet taas voidaan jakaa kahteen eri ryhmään laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin tai kehitysvammaisuuteen. Oppimisvaikeuksien laadullinen tarkastelu on tärkeää, koska erilaisilla oppimisvaikeustyypeillä on toisistaan poikkeavia vaikutuksia oppimiskykyyn ja vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. (Numminen & Sokka 2009, 19.)

Oppimisvaikeudet voivat myös johtua ulkoisista tekijöistä, kuten raskaudenaikaisesta alkoholiinkäytöstä. Sikiöaikainen alkoholi-altistus häiritsee normaalia aivosolujen tuotantoa ja liikkuamista, mikä aiheuttaa jopa rakenteellista poikkeavuutta aivojen kehitykseen. Keskushermosto on erityisen herkkä alkoholin vaikutuksille, sillä sen kehittyminen ajoittuu pitkälle ajanjaksolle. Sikiöaikainen alkoholi-altistus voi myös häiritä aivojen sähköfysiologisia ja neurokemiallista tasapainoa siten, että viestit eivät kulje aivoissa niin tarkasti ja tehokkaasti kuin niiden pitäisi. Vauriot ilmenevät vaikeutena varastoida ja muistaa vanhoja kokemuksia ja käyttää niitä hyväksi nykyisessä toiminnassa, mikä lisää ahdistusta ja aiheuttaa käytöshäiriöitä. (Koponen 2006, 21)

Myös synnytykseen liittyvillä komplikaatioilla on vaikutusta aivoihin. Koska aivot kestävät hapenpuutetta erittäin huonosti, vauriot syntyvät nopeasti, kun aivot lakkaavat saamasta tarpeeksi happea. (Numminen & Sokka 2009, 18.)

Oppimisvaikeudet eivät ole sairaus sanan varsinaisessa merkityksessä. Niitä ei voi hoitaa lääkityksen tai leikkaushoidon avulla. Myös niiden tutkiminen on haastavaa, koska ne eivät välttämättä tule esiin uusimmissakaan aivojen koneellisissa tutkimusmenetelmissä. Oppimisvaikeudet eivät näy aivojen rakenteissa, joita useimmat aivojen tutkimusmenetelmät kuvaavat. Sen sijaan ne heijastavat häiriöitä aivojen toiminnassa, kuten kyvyssä oppia uutta, säilöä opittua ja käyttää hyväkseen opittua tietoa. (Numminen & Sokka 2009, 18.) Oppimisvaikeudet eivät myöskään johdu laiskuudesta tai tyhmyydestä, vaikka sellaisen leiman moni oppimisvaikeuksista kärsivä on saattanut saadakin (Nylund 2011, 305). Kinberg (2008) esittää Gilgeriin & Kaplaniin (2001) viitaten että, oppimisvaikeudet tulisi nähdä kokonaisvaltaisemmin normaaliin aivojen kehitykseen kuuluvana jatkumona. Aivojen biologia on käyttäytymisen ydin ja yksilölliset erot käyttäytymisessä johtuvat yksilöllisistä eroista aivojen kehityksessä riippumatta siitä, johtuvatko ne geneettisistä vai ympäristöön liittyvistä syistä. ((Kinberg 2008, 25.)

Kun tiedonkäsittelyn kykyä arvioidaan esimerkiksi psykologisissa tai neuropsykologisissa tutkimuksissa, voidaan aivojen toiminnan poikkeavuus havaita oppimisvaikeuksien taustalla. Psykologinen taso onkin usein selvin ja jopa ainoa keino tutkia oppimisvaikeuksia. (Numminen & Sokka 2009, 18.)

#### 2.4.6 Selviytyminen oppimisvaikeuksien kanssa

Aikuisena koetuilla vaikeuksilla, erityisesti muistamisessa ja keskittymisessä, matematiikassa ja vieraisissa kielissä, on keskeinen merkitys opiskelujen viivästymiseen tai keskeytymiseen (Korkeamäki 2010, 6).

Oppimisvaikeuksien vaikeusasteella on moninainen merkitys, joka sekoittuu yhteiskunnallisiin tekijöihin. Ne nuoret, joilla on suurimmat oppimisvaikeudet, pystyivät selviytymään perheen ja yhteiskunnan tukijärjestelmien avulla paremmin kuin ne nuoret, joiden lievät oppimisvaikeudet mahdollistivat heidän siirtymisen suoraan työelämään peruskoulun päättyessä. Heille työn jatkuminen on epävarmaa. Myös nuorten omalla käytännön toimintakyvyllä, psyykkisellä hyvinvoinnilla sekä sosiaalisilla taidoilla on suuri merkitys selviytymisessä. (Korkeamäki 2010, 8.)

Oppimisvaikeuksien kanssa selviytyminen vaihtelee suuresti, osalla vaikeudet kompensoituvat niin, etteivät ne käytännössä haittaa aikuisena selviytymistä, osa selviytyy kohtalaisesti ahkerasti pinnistellen työn ja opiskelun eteen ja osalla vaikeudet jatkuvat niin suurina aikuisuuteen, että heidän voidaan katsoa syrjäytyneen opiskelu- ja työelämästä. Tällöin syrjäytymiskierteeseen mukaan tulee työttömyys, päihde- tai mielenterveysongelmat. (Korkeamäki 2010, 8.)

Tiedämme edelleen varsin vähän siitä, millaista oppimisvaikeuksien kanssa on elää, millaisia haasteita ne tuovat koulutukseen ja työelämään tai millaisia merkityksiä ihmiset itse liittävät kokemuksiinsa oppimisvaikeuksiin (Korkeamäki 2010, 12). Snowlingin, Muterin & Carrolin (2007) mukaan nuorilla, joilla on esimerkiksi lukivaikeus, on myös kohonnut riski sairastua tunne-elämän häiriöihin. Heidän mukaansa lukivaikeuteen liittyy usein myös ongelmia tarkkaavaisuudessa ja sosiaalinen kyvykyys olisi heikompi verrattuna nuoriin, joilla ei ole lukivaikeuksia. (Kinberg 2008, 27.)

Oppimisvaikeudet eivät häviä, vaikka yksilön taidot paranisivatkin. Olisikin tärkeää opettaa ihmisiä elämään oppimisvaikeuksien kanssa ja kompensoimaan niitä opiskelutaitojen harjaanuttamisen lisäksi. Erityisen tärkeää olisi myös tuntea selviytymiskeinot ja -tavat, joita henkilö on löytänyt. (Korkeamäki 2010, 13.)

Lukiolaisten oppimisvaikeuksista ei ole tutkittua tietoa, vaan heidän kohdallaan on enemmän keskitytty koulu-uupumuksen tutkimiseen. Lukiota on aina pidetty perinteisesti paikkana, jonne vain hyvin koulussa menestyvät hakeutuvat. Nykyään kuitenkin yli puolet ikäluokasta hakeutuvat ammatilliseen koulutukseen ja lukioon pääsee opiskelemaan aiempaa alhaisemilla keskiarvoilla. Kun lukioon tulee oppimistavoiltaan erilaisia oppijoita, on tämän päivän haasteena vastata heidän tarpeisiinsa. Lukioissa tarpeeseen on vastattu erityisellä pedagogisella tuella. (Kinberg 2008, 5.)

## 2.5 Elämänhallinta

### 2.5.1 Elämänhallinta psykologisena käsitteenä

Elämänhallintaa voidaan lähestyä, määritellä tai käsitteellistää monin eri tavoin. Teoreetikot, kuten Gordon Allport, Carl Rogers ja Carl Jung lähestyvät elämänhallinta käsitettä psykologiassa kuvatessaan tervettä persoonallisuutta. Heikkonen ja Välikangas (2011, 5-6) ovat käyttäneet Riihinen (1996) apuna määritellään teorioiden eroja, mutta ovat myös löytäneet näistä teorioista yhden yhteisen lähtöajatuksen. Lähtöajatuksena näissä on, että kun ihminen on terve psykologisesti, kykenee hän tietoisesti tällöin hallitsemaan sekä kontrolloimaan omaa elämäänsä. Psykologisesti terve ihminen määritellään näin; hän tietää kuka hän on, mikä hän on, mitkä ovat vahvuudet, mitkä heikkoudet ja kun hän nämä tietää ja hyväksyy, on ihminen psykologisesti terve.

Elämänhallintakäsite on ollut käytössä yhteiskuntatieteissä jo 1900-luvun alusta saakka. Tällöin Wiliam I. Thomas mietti Yhdysvaltoihin tulleiden siirtolaisten ongelmia. Siirtolaisilta vaadittiin tuolloin että heidän piti kyetä osallistumaan yhteiskunnan toimintoihin ja heidän tuli tuntea että pystyvät hallitsemaan omaa elämäänsä. Thomasin ajattelussa on nähtävissä elämänhallinnan kaltaisia käsitteitä ja merkityksiä, jotka Thomasin motiiviluokituksessa tulivat esille. Thomasin luokitus sisältää neljä eri motiivia: uusien kokemusten halu, halu saada sosiaalista tunnustusta, identiteetin varmistamisen halu ja tilanteen hallinnan halu. Motiiviluokituksen lisäksi Thomasin nähdään myös vaikuttaneen persoonallisuusteoriaan, hän on kehittänyt ”elämän organisaation” ja subjektiivisin elämän kulun pohjalta persoonallisuustypologian. Thomasin ajattelumallilla on hyvin paljon samankaltaisia piirteitä myös humanistisen psykologian kanssa. Esimerkkinä tästä on Erich Frommin ja Abraham Maslow’n kehittämän kasvupsykologiassa ajatellaan että kun ihminen toteuttaa itseään voimakkaasti, on hän tietyllä tavalla elämänhallinnan mestari. (Tuuri 2008, 14-15.)

Elämänhallintakäsite on juontanut juurensa yhteiskuntatieteistä sekä psykologiasta. Näistä kuitenkin psykologiassa käsitteen käyttö on ollut leimallisempaa. Yhteiskuntatieteilijät käsittelevät paljon yhteiskunnan hyvinvointi problematiikkaa ja keskittyvät enemmän käsitteisiin elintaso ja elämänlaatu. Psykologiassa ja sosiaalipsykologiassa keskitytään elämänhallintaan, englanninkielessä elämänhallintaa vastaava termi on coping. Tämä termi määritellään muun muassa näin: ”kognitiivisia ja käyttäytymisenä ilmeneviä ponnistuksia, joiden avulla hallitaan, siedetään tai vähennetään ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia sekä niiden välisiä ristiriitoja”. (Tuuri 2008, 15.)

### 2.5.2 Locus of control käsite

Kun 1970-luvulla tutkimuksen kohteeksi valittiin ”locus of control”, nousi tällöin elämänhallinta psykologiassa keskeiseksi käsitteeksi. Käsitteen avulla koetettiin selventämään ihmisen oman elämän kontrollin sekä ohjauksen sijaintia ja sitä, kykeneekö ihminen vaikuttamaan elämänsä ohjaamiseen vai onko elämä joukko sattumanvaraisia tapahtumia ja tapahtumaketjuja joihin ei pysty itse vaikuttamaan. (Heikkonen & Välikangas 2011, 6.)

”Locus of control” on käsite, jonka loi Julian B. Rotter. Käsitteen teoreettinen pohja on Rotterin oman sosiaalisen oppimisen teoriassa. Tämän teorian mukaan ihmisen toiminta ja toiminnan lopputulos vaikuttaa hänen odotuksiinsa vahventavana tai heikentävänä tekijänä. Kun ihmisen toiminta johtaa positiiviseen, haluttuun lopputulokseen, johtaa se myöhemmässä vaiheessa vahvistuneeseen odotukseen lopputuloksesta. Jos ihminen taas epäonnistuu useista yrityksistä huolimatta eikä näin ollen saavuta haluttua lopputulosta, vaikuttaa se heikentävästi hänen odotuksiinsa oman toiminnan ja lopputuloksen välillä. (Heikkonen & Välikangas 2011, 7.)

Tällä tarkoitetaan yleistynyttä odotusta siitä, kun koetaan vahvistavien tai heikentävien tapahtumien ja tilanteiden riippuvan omasta toiminnasta (*internal locus of control*) tai ulkopuolisista voimista (*external locus of control*). ”Locus of control” mielletään yksilölliseksi ominaisuudeksi ja tämän vuoksi se on melko pysyvä piirre. Nämä kaksi käsitettä, sisäinen ja ulkoinen, edustavat kahta saman jatkumon ääripäätä. Ihmiset joilla sisäinen hallintakäsite on vahvempi, kokevat että he voivat vaikuttaa itse esimerkiksi omaan terveyteensä muuttamalla omaa riskikäyttäytymistään terveellisempään suuntaan. Niillä ihmisillä keillä ulkoinen hallintakäsite on vahvemmassa roolissa, ei ole mielestään mahdollisuuksia vaikuttaa terveyden tilaansa, vaan se määräytyy ulkopuolisista voimista, kuten hyvästä onnesta, sattumasta tai Jumalan tahdosta. (Honkinen 2009, 12.)

### 2.5.3 Koherenssin tunne

Vuonna 1979 Aaron Antonovsky toimi sosiologina Israelissa, jolloin hän kehitti ja esitteli käsitteen *koherenssin tunne*. Käsitteellä viitataan ihmisen tapaan havainnoida sekä ymmärtää ympäristöä niin, että se parantaa mahdollisuuksia käsitellä sisäisiä tai ulkoisia stressoreita niin, että se on tarkoituksen mukaista ja tuloksellista. Koherenssin tunteella pystyy vaikuttamaan stressitilanteissa sen arviointiin sekä käsittelykeinoihin ja lisää myös mahdollisuuksia kokea tilanteet haasteina eikä uhkina.

Koherenssin tunne muodostuu Antonovskyn mukaan kolmesta osatekijästä, jotka täydentävät toisiaan: 1) ymmärrettävyys, 2) hallittavuus sekä 3) tarkoituksellisuus. Koherenssin tunteen

perustan muodostaa ymmärrettävyyden käsite, koska ärsykkeet jotka tulevat sisäisestä sekä ulkoisesta ympäristöstä koetaan jäsenyeneiksi, ennustettaviksi ja selitettävissä oleviksi. Eli tällä tarkoitetaan missä määrin ihminen pystyy kokemaan elämäänsä ymmärrettäväksi. Toinen osatekijä, hallittavuus, on kokemus siitä, että ihminen tuntee hänellä olevan voimavaroja käytettävissään, joita hän pystyy käyttämään apunaan selviytyäkseen monenlaisista stressilanteista. Hallittavuudella tarkoitetaan myös kykyä sopeutua ja mukautua eri asioihin joita elämässä tapahtuu, niin että ei koe elämän olevan epäreilua tai että elämä kohtelisi ihmistä kaltoin. Tarkoituksellisuus kolmantena osatekijänä tarkoittaa, että ihminen osaa arvostaa elämäänsä, pitää sitä elämisen arvoisena ja ymmärtää elämänsä tarkoituksen. Ihminen ei vähättele kohdatessaan elämässä ongelmia ja vaatimuksia, vaan pitää niitä tärkeinä ja haluaa käyttää hänen käytössään olevat voimavarat niiden ratkaisemiseksi.

Tunteen kehitys alkaa lapsuudessa sekä nuoruudessa, jolloin sen kehittyä lähes kokonaan. Tunne kuitenkin jatkaa kehitystään vielä opiskelu- ja työssäoloaikana aina 30 ikävuoteen asti. Jos ihminen on tähän mennessä saanut kehitettyä itselleen vahvan koherenssin tunteen, on hänellä tulevia haasteita kohtaan hyvät mahdollisuudet selvitä. Vaikka koherenssin tunteen kehitys hiipuu 30 ikävuoden jälkeen, voi koherenssin tunne kuitenkin vaihdella, tosin pienemmissä rajoissa kuin aikaisemmin. (Mäenpää 2008, 7-8)

#### 2.5.4 Itsetunto koherenssin tunteessa

Itsetunto on yksi ihmisen keskeisistä voimavaroista ja siksi tärkeä toiminnan ja hyvinvoinnin selittävä tekijä. Hyvä itsetunto koostuu tunteista kuten; minä olen hyvä, itsensä ja elämänsä arvostaminen sekä itseluottamus, jonka avulla ihminen pystyy kohtaamaan vastoinkäymisiä, käsittelemään sekä suhtautumaan paremmin näihin niin ettei jokainen pettymys huononna itsetuntoa. Itsetunto itsessään tuo elämään tietynlaista itsenäisyyttä ratkaisuisissa koskien omaa elämää ja sitä ettei olla riippuvaisia muiden mielipiteistä.

Itsetunto on vaikuttavana tekijänä myös koherenssin tunteessa, eli tunteessa oman elämänsä hallinnasta ja tyytyväisyydestä itseensä. Kun ihminen omaa hyvän itsetunnon, näkee hän elämässä enemmän hyviä puolia sekä kokee enemmän positiivisia tunteita kuin taas ihminen joka omaa huonon itsetunnon. Ihminen jolla on hyvä itsetunto, pystyy ajattelemaan myös että hän itse voi vaikuttaa riittävästi oman elämänsä hallintaan (Mäenpää 2008, 9.)

#### 2.5.5 Elämänhallinta riskiyhteiskunnassa

Tässä teoriassa käsite lama on tarkasteltu yksilön aseman kriisiytymisuhan näkökulmasta. Tällainen tilanne ei ole lainkaan epätavallinen uudessa niin sanotussa riskiyhteiskunnassa, jossa tavanomainen selviytymien tai pärjääminen tarkoittaa normaalia elämänhallintaa. Tämä saattaa sisältää vaiheita joihin kuuluu lyhytaikaisia kriisijaksoja ja karsiutumisen jaksoja, jotka

kuitenkin ovat vain tilapäisiä. Nämä vaiheet ovat kuitenkin ohitettavissa useimmiten normaali-  
lien sopeutumismekanismien ja hyvinvointivaltion tukiverkoston avulla. Elämönhallinta  
koostuu monista eri tekijöistä jotka yhdessä muodostavat monisäikeisen kokonaisuuden. Tä-  
män kokonaisuuden avulla yksilö pyrkii hallitsemaan omaa elämänsä kulkuaan. Elämönhallinnan  
kokonaisuus koostuu hyvin erilaisista yhteiskunnallisista rakenteista, kuten yksilön ulkoisista  
ja sisäisistä elämönhallinnan tekijöistä ja yksilön psykofyysisistä kyvyistä. Usein yksilön kohta-  
tessa tilapäisiä kriisejä, on hänellä näiden varalle monimuotoisia sopeutumismekanismia.  
Näillä mekanismeilla yksilö saattaa pehmentää satunnaisia työttömyyden tai lyhyiden toi-  
mentulo-ongelmien aiheuttamia dramaattisia seurauksia. Kun yksilö kohtaa työttömyyskrii-  
sin, auttaa kriisin hallintaan yksilötasoinen sopeutumiskyky sekä yksilöä ympäröivä sosiaalinen  
yhteisö johon kuuluvat perhe, ystävät ja lähiyhteisö. Hyvinvointivaltion tukijärjestelmät ovat  
myös merkittäviä apuja kriiseissä, näitä ovat esimerkiksi sosiaaliturva sekä ja asunto- ja työ-  
voimapolitiikka (Vartiainen 2008, 41).

Vartiainen (2008, 43) kertoo nuorten työttömien integroitumisesta ja pärjäämisestä elämän  
eri alueilla. Näitä nuoren kenttiä voivat olla koulutus, työelämä, harrastukset, perhe ja ihmis-  
suhteet. Vaikka nuori kaipaa pärjäämisen kokemuksia, ei hän pysty näitä saavuttamaan kaikil-  
la kentillä. Jos nuori epäonnistuu elämänsä aikana saamaan onnistumisen kokemuksia ja tart-  
tumapintaa, voi tämä johtaa epäonnistumisen kokemuksiin ja tätä kautta elämönhallinnan  
menettämiseen. Jos nuori ei menesty koulussa, voi tämä johtaa nuoren integroitumiseen vaih-  
toehtoiselle kentälle esimerkiksi sosiaali- ja työttömyystuen piiriin. Tämä ei kuitenkaan vaiku-  
ta kaikissa tapauksissa nuoren elämönhallintaan, jos nuori saa korvattua koulutuksen ulkopuo-  
lelle jäämisen jollain muulla pärjäämisen kentällä. Tämä tarkoittaa, ettei vahva elämönhal-  
linta vaadi pärjäämistä kaikilla kentillä.

Elämönhallintaa vaikuttavat osaltaan neljä eri tekijää. Ensimmäisenä tekijänä kuvataan minä-  
kuva jolla tarkoitetaan ihmisen käsitystä itsestään. Nämä käsitykset koostuvat fyysisistä ja  
psykkisistä ominaisuuksista ja piirteistä joita ihminen itse arvioi. Toisena tekijänä on ihmisen  
itsetunto, joka koostuu oman minäkuvan hyväksymisestä, arvostamisesta ja kunnioittamisesta.  
Kolmantena tekijänä tutkimuksessa kuvataan psyykinen puolustusmekanismi, jolla tarkoi-  
tetaan tiedostamattoman minän suojelevia ajatuksia ja tunteita. Tämän mekanismin avulla  
ihminen välttää ahdistuneisuuden, syyllisyyden ja sisäisten ristiriitojen kokemuksia. Viimeise-  
nä tekijänä tutkimuksessa on persoonallisuus, joka on purettu tunteiden, motiivien, tarpei-  
den, arvojen ja kykyjen rakenteiksi ja näiden avulla ihminen toteuttaa elämänsä (Vartiainen  
2008, 44.)

Vartiainen (2008, 45) kertoo elämönhallinnan valmiuksista jotka on jaettu fyysisiin, psyykki-  
siin, sosiaalisiin, ammatillisiin ja koulutuksellisiin valmiuksiin. Fyysisellä valmiudella tarkoi-  
taan henkilön fyysistä toimintakykyä, jonka pitäisi olla mahdollisimman tehokkaasti käytössä.



Psyykkisellä valmiudella tarkoitetaan henkilön realistista minäkuvaa, psyykkistä itsenäisyyttä sekä subjektiivista toimintaa, joita ovat vastuun ottaminen ja päätösten tekeminen. Sosiaaliin valmiuksiin katsotaan vuorovaikutus- ja kansalaistaidot. Ammatillisiin ja koulutuksellisiin valmiuksiin katsotaan liittyvän tiedot, taidot sekä henkilön valmius työelämään. Kun henkilö pystyy erilaisten valmiuksien avulla ottamaan vastuuta elämästään ja pyrkii näiden valmiuksien avulla toimimaan itsenäisesti ja vastuullisesti yhteiskunnasta, voidaan tällöin puhua vahvasta elämönhallinnasta.

#### 2.5.6 Elämönhallintataidot

Ihmisen käsitys siitä millainen hän on, luo ihmisen minäkuvan. Minäkuvasta tulee esille mitkä ovat ihmisen vahvuudet, heikkoudet, ihmisen osaaminen, mitä hän arvostaa ja se mihin ihminen elämässään pyrkii. Ihminen tekee omat päätöksensä sekä valintansa minäkuvan ohjaamana. Minäkuvaa ei pidä sotkea ihmiskuvaan, joka taas kertoo millaisia ihmiset ovat, mikä selittää ihmisten käyttäytymistä ja millaiset asiat ohjaavat ihmisten käyttäytymistä. Ihmiskuva ja maailmankuva eivät taasen poikkea toisistaan kovinkaan paljoa. Maailman kuva kertoo miten maailma toimii ja sen millaiset syy ja seuraus - lait vallitsevat. Edellisiin käsitteisiin liittyvä vahvasti itsetuntemus ja voidaan ajatella että elämönhallinta alkaa itsensä tuntemisesta. Jotta ihminen voi hallita omaa elämäänsä, on hänen tiedettävä mitä toivoo elämältään ja mitä asioita hän elämässään tavoittelee. Näiden lisäksi ihmisen tulee ymmärtää miksi hän arvostaa joitain asioita enemmän kuin toisia, miksi hän on sellainen kuin on ja hyväksyy sen millainen hän on.

Oman elämän hallinnantunnetta lisäävät sellaiset kokemukset ja havainnot joista ihminen pystyy havaitsemaan sen että pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan asioihin ja siihen mitä hänelle itselleen tapahtuu. Näin ihminen pystyy ymmärtämään, ettei ajaudu tilanteista ja asioista toiseen, vaan pystyy yhdistämään tekemänsä ratkaisut aikaansaatuihin lopputulokseen. Elämönhallinnan yksi tärkeimmistä osista on tunteiden hallinta, ihmisen tulee hallita tunteitaan eikä tunteiden ihmistä.

Koulutuskeskus Salpauksen koulutuksen, joka ohjaa ja valmistaa ammatilliseen peruskoulutukseen, tavoitteissa on mainittu elämönhallintataitojen vahvistaminen. Elämönhallintataitojen vahvistamisella tarkoitetaan oman toimintansa arviointikykyä, kykyä arvioida omien suunnitelmien toteutusta, vastuun ottoa omaa elämäänsä koskevilla ratkaisuisilla sekä tulevaisuuteensa ja elämäänsä vaikuttamista aktiivisesti. (Tuuri 2008, 14.)

### 2.5.7 Ohjaava koulutus ja elämänhallinta

Silloin kun ohjattava henkilö ei näe opiskelua mielekkäänä, on ohjaus todella haasteellista. Peruskoulun päättävän nuoren koulutustoiveet ovat yleensä erilaisia kuin koulutustarjonta. Lukio ei ole mieluista vaihtoehto ja ammatilliselta puolelta mikään koulutus ei tunnu sopivalta. Koulutusjärjestelmällä on tarjota tällaisille erilaisia vaihtoehtoja. (Tuuri, 2008, 21.)

Eri kohderyhmille suunnattua opinto-ohjausta tarjotaan eri asteiden oppilaitoksissa. Oppilaitosten lisäksi ohjausta ja neuvontaa antavat paikalliset työvoimatoimistot. Työvoimapalvelut keskittyvät ensisijaisesti asiakkaan tarpeisiin ja toiveisiin. Työvoimapalveluiden antaman ohjauksen ja neuvonnan tavoitteena on vastata työmarkkinoiden tarpeisiin sekä tukea työnhakijan ammatillista kehitystä, työnsaantia sekä omia valintoja. Yksi näistä työvoimapalveluista on työhallinnon järjestämä ohjaava koulutus, jonka tarkoituksena on tukea ja auttaa työelämän muutosvaiheessa olevaa nuoria sekä aikuisia kartoittamalla heidän ammatillisia suuntautumisiaan. (Tuuri 2008, 21.)

Ohjaava koulutus ottaa huomioon erilaiset asiakkaat tarjoamalla monenlaisia koulutuksia. Ohjaava koulutus sisältää yksilöllistä sekä ryhmäohjausta jonka lisäksi myös itsenäistä tiedonhankintaa sekä työharjoittelua. (Tuuri 2008, 21.)

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen siirtymävaihe koetaan haasteellisena ammatinvalinnan ja uranohjauksen kannalta. Peruskoulujen rakenteen takia ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen haasteet ovat muuttuneet vuosien varrella yhä enemmän oppilaiden motivoimiseen sekä peruskoulun oppisisältöjen kertaamiseen. Tämän takia ammattiin kouluttaminen näkyy pidentyneinä koulutusaikoina. Jo 1930-luvulta saakka on tutkittu peruskoulun päättävien kykyä tehdä ammatinvalinta ja jo tuolloin tutkimuksista on todettu että vain kolmas osa nuorista omaa sellaiset valmiudet että pystyvät tekemään realistisia ammattiratkaisuja. Nykypäivänä, kun ammattiratkaisut sekä koulutus ovat muuttuvat vuosi vuodelta monimutkaisemmiksi, voidaan nähdä tilanteen vaikeus ja vakavuus. Juuri tähän on kokemusten mukaan saatu muutosta hyvällä ohjauksella sekä huolenpidolla, osa nuorista saadaan koulutautumaan sekä hakeutumaan työelämään. (Tuuri 2008, 21.)

Nuorten uranhallintaa on ruvettu tukemaan erilaisilla ryhmämenetelmillä. Nykypäivän työelämän rakennemuutokset ovat aiheuttaneet sen, että nuoren pitää hankkia vähintään toisen asteen koulutus työllistykseen. Tällöin ne jotka ovat opintouralla syrjäytymisvaarassa, ne nuoret jotka keskeyttävät opinnot välittömästi peruskoulun jälkeen, omaavat yleensä piirteitä kuten: urasuunnitelmien epäselvyys, koulukielleisyys, heikko itseluottamus ja ongelmat elämänhallinnassa. Toisella koulutus asteella uranhallinta haasteet syntyvät kun nuoret tekevät koulutusvalintansa enimmäkseen sattumanvaraisesti. Tämä näkyy tilastoissa, ensimmäisen

vuoden opiskelijoista 10 % keskeyttää opintonsa ja vain 15 % kuvittelee olevansa itseään kiinnostavalla alalla. Myös opintojen pitkittyminen on yksi niistä tekijöistä jotka luokitellaan nuoren uranhallinnan riskitekijöihin. Tämä voidaan myös nähdä kuuluvan nuoren nuoruuteen osana mielenkiinnon ja identiteetin etsintää. (Tuuri 2008, 21-22.)

Vaikka koulutus- ja työurien hallinta on vaikeutunut 1990-luvulta lähtien, ei nuorten uranhallintaa tukevia oppilaanohjausmenetelmiä ole kehitetty tarpeeksi (Tuuri, 2008). Michiganin yliopiston preventiotutkimuskeskuksessa on kehitetty ryhmätoiminnan malli, jonka pohjalta Koivisto ja Vuori (2006) ovat kehittäneet kaksi ryhmätoiminnan mallia. Ryhmien ajankohta on suunniteltu niin, että ne järjestetään sellaisena ajankohtana kun nuoret ovat kriittisessä siirtymävaiheessa. Ryhmä Kohti-työelämää on tarkoitettu peruskoululaisille jotka siirtyvät toiselle asteelle ja Koulutuksesta työhön ryhmä ammatillisista opinnoista työelämään siirtyville. Näiden menetelmien erityispiirteisiin kuuluvat vakioidut toimenpidemallit, intensiivikurssitoetus, kahden ohjaajan yhteistyömalli, nuorten motivoiminen siirtymisvaiheessa sekä opetushallinnon ja työhallinnon yhteistyö. Yhteistyö toteutetaan paikallisella tasolla koulutuskeskusten ja työvoimatoimistojen moniammatillisena yhteistyönä näiden ryhmien ohjauksessa. Ryhmätyöskentelyllä nuoren uranhallinnan tukemisessa on tarkoituksena vahvistaa nuorten urahallintavalmiutta. Uravalmiuteen tarvitaan elämänhallinnan alueelta pystyvyysuskomuksia, vastoinkäymisiin varautumista ja asenteellisia toimintavalmiuksia. Tässä yhteydessä pystyvyysuskomukset ovat yksilön arviota omasta kyvystä saavuttaa asettamansa uratavoitteet. Kun uskoo tavoitteisiinsa, ne todennäköisimmin toteutuvat. Kun nuori saavuttaa uratavoitteet, lisää se myönteistä palautetta mikä vahvistaa pystyvyysuskomuksia sekä urahallintaa tulevaisuudessa. Ryhmämenetelmissä on keskeisenä periaatteena aktiivinen oppiminen, tämän avulla pyritään ryhmissä vahvistamaan kaikkien osallistujien urahallintavalmiuksia. Näiden ryhmämenetelmien käytöstä oppilaanohjauksen ohella on saatu hyviä tuloksia ja tämän perusteella niitä voidaan suositella käytettäväksi nuorten uranhallinnan tukemisessa. (Tuuri 2008, 23.)

### 3 Tutkimuskysymykset ja -tehtävät

Opinnäytetyömme tutkimuskysymyksinä oli selvittää nuorten kokemukset Stara-projektista, esiinnousseet kehittämisehdotukset ja niihin vaikuttavat tekijät sekä projektin onnistuminen nuorten mielestä. Staran tarkoituksena on puuttua nuoria uhkaavaan työttömyyteen, joten tarkastelun kohteena olivat myös tekijät, jotka näiden nuorten mielestä johtavat työttömyyteen. Lisäksi pyrimme selvittämään nuorten kokemuksellisuutta siitä, mitkä tekijät Starassa edistivät koulutuksellista - ja työelämäsuuntautumista. Tutkimustehtävänämmä oli selvittää Stara-projektin onnistuminen ja mahdollisesti kehittää sen toimintaa. Opinnäytetyössä käytimme tutkimuskysymyksinä seuraavia:

1. Minkälaisia tulevaisuuden suunnitelmia työttömillä nuorilla on?

2. Minkälaisia kokemuksia työttömällä nuorella on työttömyydestä?
3. Minkälaiseksi syrjäytymisvaarassa olevat nuoret kokivat oppimisen projektissa?

### 3.1 Opinnäytetyömme muoto

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tehdä kokemusperäinen eli empiirinen tutkielma. Empiirissä tutkielmassa tietoa kerätään tutkimuskohteen olemuksesta, laadusta ja määrästä tai muista siihen liittyvistä ominaisuuksista. Perustutkimus eroaa empiirisestä tutkimuksesta siten, että tutkielmat tavoittelevat pelkästään tietoa kohteesta, vaikka varsinaista sovelluskohdetta saadulle tiedolle ei olekaan vielä määritelty. (Korhonen, Nieminen, Rask, Lepikkö & Kaipio 1999.) Opinnäytetyömme on laadullinen tutkielma, jonka materiaali on kerätty haastatteleamalla teemoittain Stara-projektiin osallistuvia nuoria. Haastatteluista saatu materiaali on kirjoitettu puhtaaksi, *litteroitu*, ja niiden sisältö on analysoitu laadullisen tutkimuksen periaatteita noudattaen. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 138-143) selventävät litteroinnin merkitystä siten, että litterointi tarkoittaa sanasanaista puhtaaksikirjoitusta. Tutkimustehtävä itsessään määrää, kuinka tarkkaa litterointia suoritetaan.

### 3.2 Haastatteluiden toteutus

Opinnäytetyötämme varten arvottiin Stara-projektin järjestäjien toimesta kolme neljän hengen ryhmää, joista muodostui otos (=12). Ensimmäisen neljän hengen ryhmän haastattelimme 7. maaliskuuta 2011, ja loput kaksi neljän hengen ryhmää 9. maaliskuuta Luksian tiloissa Lohjalla. Keskimääräisesti kullekin ryhmälle oli valittu ajallisesti puolitoista tuntia. Haastatteluiden alussa haastateltaville kerrottiin, että vastaaminen olisi täysin vapaaehtoista. Haastateltaville tähdennettiin myös, ettei haastattelussa mainittaisi kenenkään henkilön nimeä. Lopuksi kerroimme, että haastatteluista tehty taltiointi kirjoitetaan puhtaaksi, jonka jälkeen taltiointi hävitettäisiin.

## 4 Tutkimusmenetelmä ja aineistoanalyysi

Tässä opinnäytetyössä käytettiin laadullista aineistolähtöisyyteen perustuvaa tutkimusmenetelmää tulosten arvioimisessa. Tiedonkeruumenetelmänä käytimme ryhmähaastattelua viitekehuksesta esiinnostamillamme teemoilla, joita olivat koulutuksellinen syrjäytyminen, elämänhallinta sekä oppimisvaikeudet.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on pyrkiä kuvaamaan todellista elämää, mikä puolestaan mahdollistaa kokonaisvaltaisen kuvan tutkimuskohteesta. Lisäksi laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä nähdään tosiasioiden löytäminen ja paljastaminen. Tutkimuksen tulee olla kokonaisvaltaista, jossa tieto on hankittu ja koottu luonnollisissa tilanteissa. Laadullisen tutki-

muksen tyypillisiä piirteitä kuvastaa myös, että tutkijat käyttävät induktiivista analyysia, jolloin sisällöstä voi kuvastua myös odottamattomia asioita. Tutkimuksen kohteena olevia tapauksia tulee käsitellä ainutlaatuisina tekijöinä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160-164.)

Sisällön analyysiä kuvataan menetelmänä, jolla tutkijat pystyvät analysoimaan materiaalia järjestelmällisesti, mutta samalla säilyttämään objektiivisuuden tutkittavaan kohteeseen. Sisällön analyysi myös pyrkii mallintamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä siten, että ilmiöstä saatava malli on tiivistetty kuvaus kohteesta, ja jonka avulla tutkimuskohteen käsitteellistäminen onnistuu. Sisällön analyysillä voidaan myös kuvailla tutkittavaa kohdetta. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-4.)

#### 4.1 Ryhmähaastattelu menetelmänä

Ryhmähaastattelu on käyttökelpoinen menetelmä, koska sillä saadaan tietoja samanaikaisesti monelta henkilöltä samanaikaisesti. Toisaalta ryhmähaastattelussa ryhmän mahdollinen kielteisyys voi olla esteenä negatiivisten seikkojen esilletulolle. Ryhmän mielipiteitä voi myös ohjata dominoivat haastateltavat. Vastakohtaisesti ryhmä voi auttaa korjaamaan mahdolliset väärinkäsitykset. (Hirsjärvi ym. 2010, 210-211.)

Stara-projekti on kohdennettu nuoriin, jotka ovat alle 25-vuotiaita. Haastatteluita varten arvottiin viidenkymmenen hengen ryhmästä kolme neljän hengen ryhmää, joista muodostui otos (N=12), joista kullekin ryhmälle esitimme samat kysymykset.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 132- 133) korostavat, että nuoria haastateltaessa nämä eivät välttämättä pidä siitä, että heihin liittyviä asioita udellaan. Tästä syystä on erittäin tärkeää saada nuoret motivoituneiksi osallistumaan haastatteluun. Haastavuutta lisää se, että nuoret saattavat kokea epä mukavuutta sen suhteen, että haastattelu edustaa esimerkiksi sellaista instituutiota, josta he eivät välttämättä pidä. Erityisesti negatiivinen puoli saattaa korostua silloin, jos haastattelut pidetään sellaisessa paikassa, josta he eivät pidä. Nuoria haastateltaessa on tärkeää välittää heille tunne siitä, että heidän mielipiteillään on todella merkitystä, ja että heistä ollaan aidosti kiinnostuneita. Haastattelua auttaa, jos nuoret kokevat, että he todella ovat tutkijoille avuksi.

Opinnäytetyömme kohteena olevan ryhmän motivointi suoritettiin siten, että ryhmän otokselle (N=12) kerrottiin, että vastaamalla kysymyksiin he ovat mukana kehittämässä seuraavia Stara-projektia. Motivoimisessa korostettiin erityisesti sitä, että heidän panostuksensa on tärkeää ensinnä toiminnan kehittämisessä, mutta myös projektista tehtävän opinnäytetyön onnistumisessa.

Teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Käyttämällä tätä menetelmää, pystytään tutkimaan yksilön omia kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Oleellista tässä menetelmässä on, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan käytetään keskeisiä teemoja, näin tutkittavien ääni saadaan parhaiten kuuluviin. Teemahaastattelu eroaa strukturoidusta lomakehaastattelusta siten, ettei siinä ole tarkkaa järjestystä tai muotoa kysymyksissä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Ryhmähaastattelun luonne voi elää hyvinkin vapaasti tarkoin rajatusta väljään ja vapaamuotoiseen haastatteluun. Ryhmähaastatteluun osallistuvien keskinäinen vuorovaikutus tuo lisäksi uusia yhteyksiä haastatteluun ja yhteiseen tarinaan. Toisaalta ryhmän keskinäisessä toiminnassa on mukana ryhmädynamiikka, joka saattaa ilmetä haastateltavien keskuudessa siten, että haastateltavat voivat pyrkiä noudattamaan enemmistön ilmaisemia mielipiteitä. (Kylmä & Juvakka 2007, 84.)

Haastattelu on joustava menetelmä ja se sopii eri tutkimustarkoituksiin. Suora kielellinen vuorovaikutus tutkittavaan luo mahdollisuuden tiedon keräämiseen varsinaisessa tilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 34.) Haastattelu muistuttaa keskustelua monin eri tavoin. Molemmissa sisältyy ei- kielellinen ja kielellinen kommunikointi, josta seuraa mielipiteiden, tunteiden ja asenteiden välittyminen. Niin keskustelussa kuin haastattelussakin toinen osapuoli vaikuttaa toiseen osapuoleen. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 42.)

Käyttämällä haastattelua tiedonkeruussa tutkija pyrkii keräämään sellaisen aineiston, josta hän pystyy luotettavasti tekemään tutkimastaan ilmiöstä päätelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2006, 66). Kylmän ja Juvakan (2007, 28) mukaan Meadows ym. (2003) toteavat, että tutkimuksen tekijällä on laadullisessa tutkimuksessa erittäin tärkeä rooli siinä suhteessa, että tekijä itse on keskeisenä välineenä laadullisessa tutkimuksessa.

Haastattelijoiden on syytä myös tutustua tutkimuksensa tarkoitukseen ja käyttämiinsä menetelmiin. Myös haastateltavien valintaan on syytä kiinnittää huomiota. Erityisesti käytettäessä teemahaastatteluita tiedonkeruu muotona, on haastattelijan suositeltavaa perehtyä haastattelurunkoon, jotta haastattelija pystyy hallitsemaan haastattelutilanteen myös ilman kirjallista tukimateriaalia. Haastattelijan on myös syytä perehtyä tekemään lisäkysymyksiä ja suunnitella haastattelutilanteen yleinen sujuvuus. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 71.)

Kvalitatiivinen menetelmä on sopiva menetelmä tuolloin, kun halutaan selvittää tutkittavien käyttäytymisen merkitys ja sen asiayhteys. Kvalitatiivinen tutkimus tuo myös esille tutkimuskohteen eri havainnot tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 27.) Kylmän ja Juvakan (2007, 59) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii kuvamaan tutkimuskohdetta tutkimukseen osallistuvien

ihmisten näkökulmasta. Ensin tulee kerätä aineistoa tutkimuskohteesta, jota seuraa saadun aineiston analysointi.

Aineiston haastattelut olivat ryhmähaastatteluita, joiden kysymykset olivat puolistrukturoituja. Hirsjärvi ja Hurme (2006, 47) avaavat puolistrukturoitujen haastattelukysymysten tarkoitavan sitä, että haastattelutilanteessa esitetyt kysymykset ovat kaikille osallistuville samat, mutta haastateltavien tuottamat vastaukset eivät ole sidoksissa annettuihin vaihtoehtoihin, vaan haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. Menetelmänä puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että jokin käytettävistä näkökulmista on sovittu etukäteen, mutta ei suinkaan kaikkia.

#### 4.2 Aineiston analyysi

Krippendorff ym. (1980) toteavat, ettei analyysiä tehdessä ole varsinaisesti mitään yksityiskohtaisia sääntöjä vaan tiettyjä ohjeita, joilla itse analyysiprosessi etenee. Tutkija puolestaan voi edetä analyysiä tehdessään kahdella tavalla, joilla tarkoitetaan joko aineistolähtöistä (induktiivinen) tai deduktiivista, jolloin analyysiä ohjaa jokin aikaisempi käsitejärjestelmä. Ennen varsinaisen analyysiprosessin aloittamista tulee tutkijan kuitenkin tehdä päätös siitä, että analysoidaanko vain selvästi esiin nousevat viestit (manifest content) vai otetaanko analyysiin mukaan myös aineiston mahdolliset piiloviestit (latent content). (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.)

Robson (1993) ym. mukaan ensimmäinen vaihe analyysiä aloitettaessa on määrittää käytettävä analyysiyksikkö. Valintaprosessia ohjaa ensinnä aineiston laatu, mutta myös tutkimustehtävä. Yleisesti analyysiyksikkönä käytetään yhtä sanaa tai sanayhdistelmiä, mutta mahdollista on myös käyttää ajatuskokonaisuuksia, lausetta tai lausumaa. Catanzaro (1988) kuvaa ajatuskokonaisuutta siten, että ajatuskokonaisuus nähdään muodostuvan enemmän kuin yhdestä lauseesta. Robson (1993) tarkentaa analyysiyksikköä siten, että se voi olla myös yksi kirjain tai esimerkiksi sanojen määrä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.)

Dey (1993) toteaa, että analyysiyksikön valitsemisen jälkeen aineistoa tulee lukea lävitse useita kertoja, jotta varsinaiselle analyysille saadaan perusta. Aineistolle esitetään myös kysymyksiä kuten *kuka tässä kertoo, missä asia tapahtuu tai tapahtui* tai *mitä tässä tapahtuu*. Tämän vaiheen jälkeen analyysin etenemistä ohjaa joko itse aineisto, aikaisemmin valitut kategoriat, käsitejärjestelmät tai valittu teema. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.)

Itse aineistosta esiin nouseva analysointiprosessi kuvataan abstrahointina, aineiston pelkistämällä ja ryhmittelyinä, joilla Robson (1993) ym. tarkoittavat sitä, että tutkimuskohteesta muodostetaan kuvaus käyttämällä yleiskäsitteitä apuna. Ryhmittelyä kuvaa se, että aineiston

pelkistetyistä ilmaisuista yhdistetään yhteenkuuluvat asiat. Abstrahoinnissa yleiskäsitteet muodostavat kuvausta kohteesta. Pelkistäminen puolestaan tapahtuu esittämällä aineistolle aikaisemmin määritettyä tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaisut puolestaan kirjataan aineiston sivumarginaaliin esille, joista ne myöhemmin kerätään yhteiseksi listaksi. Kokonaisuudessaan tätä vaihetta kutsutaan kategorioiden muodostamisvaiheeksi. Seuraavassa vaiheessa Downe- Wamboldin (1992) mukaan ryhmitellään pelkistetyistä ilmauksista niiden yhtäläisyydet ja eroavaisuudet. Yhtäläisen merkityksen ilmaukset yhdistetään samoihin ryhmiin ja ryhmä nimetään sisältöä kuvaavasti. Tähän vaiheeseen liittyy myös abstrahointia, joilla tarkoitetaan käsitteellistämistä. Analyysi etenee siten, että kategoriat, joilla on sama sisältö, yhdistetään yläkategorioiksi. Yläkategoriat nimetään sen perusteella, miten ne kuvaavat sen sisältöä. Abstrahointi jatkuu kategorioita yhdistelemällä niin kauan kuin sen on mahdollista. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-7.)

#### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kylmän ja Juvakan (2007, 127) mukaan tieteellinen tutkimus pyrkii tuottamaan niin luotettavaa tietoa tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä kuin mahdollista. Luotettavuuden arvioinnissa tähdentyy se, kuinka totuudenmukaista tietoa tehdyllä tutkimuksella on pystytty tuottamaan. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tarkoituksellista ja välttämätöntä tieteellisen tiedon ja varsinkin saadun tiedon käyttämisen kannalta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida yleisillä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereillä tai laadullisen tutkimuksen eri menetelmien luotettavuuskriteereillä.

Tutkimuksen uskottavuus tarkoittaa itse tutkimuksen ja sen myötä saatujen tulosten uskottavuutta. Uskottavuus tulee myös pystyä osoittamaan tutkimuksesta. Tutkimuksen tekijöiden on oltava varmoja, että saadut tulokset vastaavat niitä käsityksiä tutkimuskohteesta, joita tutkittavat ilmaisivat. (Kylmä & Juvakka 2007, 128.) Tekijöiden kannalta luotettavuuteen vaikuttivat haastateltavien ryhmien ennakkomuodostukset, joten emme voineet olla varmoja siitä, että ryhmien muodostus olisi tapahtunut puolueettomasti.

Andren (1981), Robsonin (1993) sekä Hickeyn ja Kippingin (1996) mukaan sisällön analyysin ongelmaksi koetaan, ettei tutkija pysty objektiiviseen tarkasteluun, vaan tuloksessa ilmentyy tutkijan subjektiivinen näkemys. Dey (1993) toteaa, että erityisen tärkeää on puolestaan pystyä osoittamaan yhteys aineiston ja tuloksen välillä. Patton (1990) ja Sandelowski (1993) tuovat esille, että suorat lainaukset lisäävät lukijan luotettavuutta raporttia kohtaan. Ne myös osoittavat, minkälaisesta aineistosta käsittekatgoriat on muodostettu. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10.)

Tämän tutkielman luotettavuuteen vaikuttavat tekijöiden kokemattomuus.



#### 4.4 Eettiset kysymykset

Steinke (2004) korostaa Kylmän ja Juvakan (2007, 137) mukaan sitä, että eettiset seikat ovat hyvin merkittäviä opinnäytetöiden ja tutkimusten teossa. Kylmä ja Juvakka (2007, 137) painottavat Karjalaisen ja Saxénin (2002) käsitystä siitä, että muiden tutkijoiden saamien tulosten esittäminen omina tuloksina tai tutkimustulosten väärentäminen ovat tieteellisen toiminnan väärinkäyttöä.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden on oltava tietoisia, että kyseessä on tutkimus. Lisäksi heille on kerrottava, mihin saatua tietoa tullaan käyttämään, ja kuinka kauan tutkimus kestää. Myös tutkimusryhmästä erotetulle pienemmälle ryhmälle, otannalle, on kerrottava millä perusteella heidän on tähän valittu. Tutkimukseen osallistuville on myös kerrottava miten heidän yksityisyytensä taataan, miten anonyymius taataan ja miten luottamuksellisuus säilyy. Tutkimukseen osallistuville täytyy myös kertoa, että heillä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta näin halutessaan. Tärkeää on huomioida myös se, että tutkimukseen osallistuvat ymmärtävät saamansa informaation. (Kylmä & Juvakka 2007, 149.)

### 5 Tutkimustulokset

#### 5.1 Jatko-opiskeluita estävät tekijät

Haastattelumateriaalista nousee esille, että yhteishakujen edellä nuoret kokivat olevansa liian nuoria päättämään siitä, mitä he haluaisivat tehdä tulevaisuudessa. Osa haastatelluista koki myös, että yhteishakuun valmistautuminen aloitettiin koulussa aina liian myöhään, tai valmistautumista ei ollut lainkaan, tietoa ei annettu tarpeeksi, ja että oppilaiden piti tietää mihin hakeutua opiskelemaan. Haastatellut kokivat, että yläasteella yhteishakupaperit vain annettiin ilman minkäänlaista valmistautumista. Kokonaisuudessaan yhteishakutilanne tuntui nuorista hyvin stressaavalta ja lopulliselta. Lisäksi materiaalista nousee esiin se, että nuorten aloitettua opiskelun he kokivat, että olivat tehneet väärän valinnan. Muutamat haastateltavat ilmaisivat lisäksi, että opiskelu oli aivan toisenlaista kuin nämä olivat kuvitelleet sen olevan, ja että se ei ollutkaan sitä mitä he halusivat. Lisäksi haastateltavat kuvasivat, että opiskelu oli muuttunut niin raskaaksi, ettei yksinkertaisesti jaksanut enää opiskella. Osalla haastatelluista nuorista oli myös hyvin negatiivisia kokemuksia aikaisemmasta yhteishakutilanteesta. Muutama haastateltava kuvasi syitä kouluttautumisen lopettamiseen yksinkertaisesti siten, ettei tiennyt mitä haluaisi edes tehdä tulevaisuudessa. Kuvailevia ilmauksia olivat:

on aikas nuori tietämään, et mitä haluu seuraavaks, et taas pitäis tietää mitä seuraavaksi tekee, aloitettiin joka kerta niin myöhään, valmistautukaa maail-

manloppuun, hirveellä kiireellä piti päättää, peruskoulus vaan läiskästiin haku-paperit et hakee vaan, vähän niinku semmonen hässäkkä vaan

Osa haastateltavista ilmaisi koulukiusaamisen olevan syy siihen, ettei koulunkäynti ja koulutautuminen kiinnostanut. Kiusaamisesta oli seurauksena se, että koulunkäynti oli vaikeutunut niin paljon, että hakeutuminen jatko-opiskeluihin yksinkertaisesti pelotti. Osa haastatelluista oli kokenut myös opettajan toiminnan jonkinlaisena kiusaamisena. Lisäksi nuoret olivat kokeneet opettajat välinpitämättöminä, jotka eivät kiireiltään huomanneet mitä luokassa tapahtui. Osa haastateltavista ilmaisi tunteneensa olevansa luokan ulkopuolinen, jota opettaja ei huomioinut mitenkään. Muutama haastateltu nuori koki, että myös kulkuyhteydet loivat esteen edes suunnitella opiskelua. Koulu oli suurelta osin muodostunut erittäin negatiiviseksi ja pelottavaksi kokemukseksi, joten lisäkouluttautuminen ei kiinnostanut. Esiin nousivat myös oppimisvaikeudet. Nuoret käyttivät seuraavanlaisia ilmauksia kuvatessaan tuntemuksiaan koulumaailmasta:

maikat oli niin pihalla, aina just mun paperi puuttu tai se vaan hukku, niinku epävarma olo koko ajan, luokan huono fiilis, ilkeä opettaja, se maikka ei ikinä sanonu mitään hyvää se vaan haukku, maikka vaan jatko matkaa, koulukiusaaminen on vaikeuttanu ihan hirveesti, kiusaaminen ihan päivittäin, dösät ei kulje, ei yhtään hyvää muistikuvaa peruskoulusta, mul ei oo yhtään hyvää kokemusta, oli vaikeeta mennä, mua uitettiin, onnistuin sit saamaan kiusaajani saamaan kouluun, kiusaaminen jatkui seuraavas koulus, et ei meinaa oppii millään

Osa haastateltavista ilmaisi, että koulu tuntui heistä liian teoreettiselta.

kauheen tylsää, istutaan vaa, liian paljo teoriaa tietyst ku se o lukio, amiksesmä jaksoin yrittää ku ei istuttu ku kerran kahdes viikos ja muuten tehtii kaikkee, niin se oli tosi kivaa

Haastateltavat kokivat, että koulun olisi pitänyt huomioida oppilaiden erityistarpeet ja tarttua oppimiseen liittyviin ongelmiin. Toisaalta osa haastateltavista ilmaisi, ettei ymmärtänyt luokassa tapahtunutta erityishuolehtimista joidenkin oppilaiden kohdalla.

et ongelmat tunnistettais, harjotuksii voi tehdä, no tukiopetusta nyt ainakin, et eihä kaikkii mitenkää pysty huomioimaan jokasta yksilöä

Osa haastatelluista koki myös, että töitä hakiessaan edes työnantajia ei kiinnostanut, oliko hakijanuorella muuta kuin peruskoulun päättötodistus. Nämä haastatellut kokivatkin jatkokouluttautumisen täysin turhana, jos työpaikan sai ilman koulutustakin. Toisin kuin edelliset, osa haastatelluista nuorista ilmaisee, että työnantajat eivät välttämättä vaatineet ammattitodistusta, mutta arvostivat jos sellainen oli.

ei mitään väliä et ooksä valmis vai et, et hei meil olis paikka, ei välttämättä vaadita mut katotaan hyvällä, et ois mikä tahansa vaik ei liittyis siihe alaan mitenkää

Haastatellut luonnehtivat hyvän oppilaan kuvauksia siten, että koulussa pärjäävä oppilas on osallistuva, kiinnostunut ja kotitehtävänsä tekevä. Lisäksi hyvän oppilaan ominaisuuksiin luetaan haastateltujen mielestä tunnollisuus, ahkeruus ja sosiaalisuus.

kiinnostunut tietämään, tekee mitä käsketään, kun on löytänyt oman oppimistapansa, ei saa olla liian tosikko, meil riitti et tuli ees paikalle

## 5.2 Työttömien nuorten tulevaisuuden suunnitelmat

Haastatelluille on vaikeaa määritellä selkeästi tavoitteitaan viiden vuoden päähän tulevaisuutensa suhteen. Myöskään tekijöitä, jotka mahdollistavat kiinnittymisen yhteiskuntaan haastatellut eivät pysty määrittelemään tavoitteellisesti.

toivottavasti jossaki töissä, ettei tartte kotiin jäädä, ei mitään hajuu, ehkä selälä alal joka niinku kiinnostais, semmonen et saa rahaa niin et pysyy hengissä tai jos joskus o lapsii mul nyt ainakaan oo mitään kauheita urasuunnitelmia ainakaan, ei todellakaan, semmonen perus

Aineistosta ilmenee, että haastatelluille on hankalaa selkiyttää omaa elämänhallintaansa ja kiteyttää se yhteiskunnan toimintaan. Työelämä kuvastuu haastatelluille sellaisena työpaikkana, jonka täytyy olla viihtyisä eivätkä päivät eivät saa olla pitkiä. Haastatellut eivät ilmaise halukkuutta vastuun ottamiseen eivätkä näe mahdollisuutta hyvään sijoittumiseen työmarkkinoilla kouluttautumisen kautta. Haastatteluista esiinnoitukset ilmaisut ovat kuvattu taulukossa 1.

mukava työpaikka jossa viihtyis, tekemällä töitä sen eteen sen maalin eteen, et ois asettunu jo, jos ois se varma vaihtoehto



Taulukko 1: Nuorten ajatuksia tulevaisuudesta ja elämästä

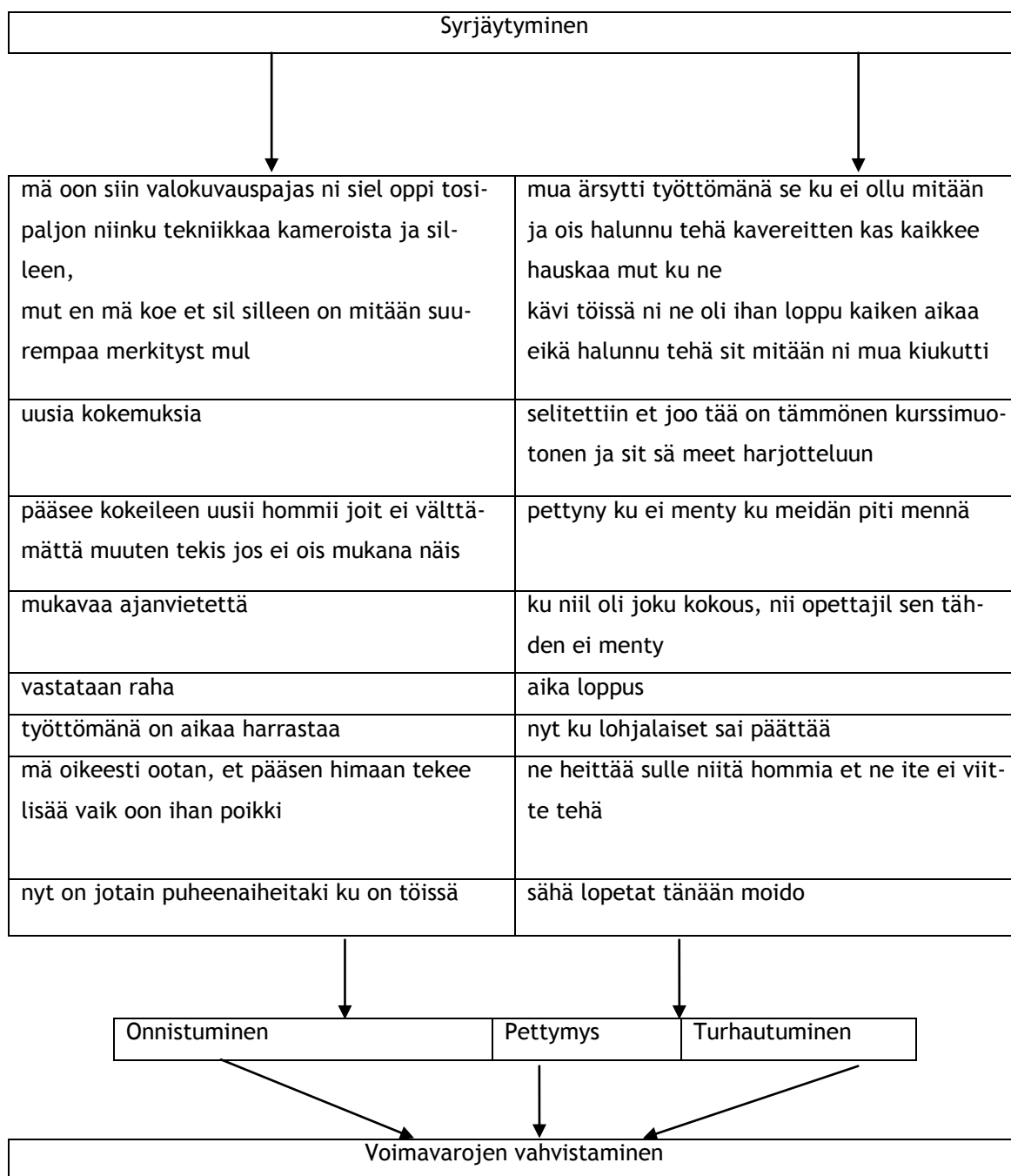
### 5.3 Työttömien nuorten kokemukset työttömydestä

Haastateltavat kokevat työttömyyden siten, että se vaikuttaa heidän mielenterveyttään heikentävästi. Muutama kokee työttömyyden masennusta aiheuttavana tekijänä. Suurin osa kokee työttömyyden siten, ettei ole minkäänlaista päivärytmiä. Lisäksi he ilmentävät, että on vaikeaa saada normaalista elämänrytmistä kiinni, jos ei sattumalta pääse opiskelemaan. Haastattelumateriaalista ilmenee, että Stara-projektiin osallistuvilta nuorilta puuttuu tulevaisuuden suunnitelmat ja -haaveet. Työttömyydestä on tullut osa näiden nuorten minäkuva. Kysyttäessä työttömyyden vaikutuksista heidän elämässään, nuoret eivät ymmärrä kysymyksen sisältöä. Ajatus oman elämän vastuun ottamisesta itselleen näyttäytyy näille haastatelluille nuorille haastavan oloisena. Suurin osa haastatelluista kokee työttömyyden rahattomuuden pahimpana asiana, mutta haastateltavat kertovat työttömyyden vaikuttavan myös heidän itse-tuntoonsa.

mä pelkään et mä vajaan niihin mun omiin ajatuksiin tuntuu välillä et pysyys se oma psyyke, ja masentuu nimenomaan, how sad, kolhittu, mä oon vetäny tol hupparil koko vuoden, mä en o syöny, mä en varmaan syökkään, makaroni on halpaa, keskel viikkoo kalja on halvempaa, ei mitään hajuu, toivottavasti jos sain töissä, työpaikalla

Moni haastateltavista kertoo olleensa pitkään työttömänä ennen Stara-projektia. Tätä ajanjaksoa he kuvaavat yleisesti epävarmuutta aiheuttavana aikana. Monelle työttömyysaika heijastui siten, ettei heillä ollut minkäänlaista vuorokausirytmää. Yleinen tekemättömyys ilmentyi siten, ettei vuorokauden aikana saanut tehtyä juuri mitään ja uni-valverytmi vaihteli suuresti. Yleisesti haastatellut kuvaavat, että he eivät saaneet mitään aikaiseksi vaikka heillä oli vuorokaudessa runsaasti aikaa. Haastatelluista esiinnousseet ilmaisut ovat kuvattu taulukossa 2.

mitään rytmii koko hommas, veti veltoks se tekemättömyys, sai tehty jotain ku heräs, paljo aikaa mut mitään ei saanu tehty



Taulukko 2: Nuorten ajatuksia työttömyydestä

#### 5.4 Työssäoppiminen Stara-projektissa

Muutama haastateltu koki hämmentävänä asiana sen, ettei tarvinnut itse hakea harjoittelu-paikkaa. Lisäksi hämmennystä lisäsi se, että harjoittelupaikat oli etukäteen sovittu, eikä haastateltujen tarvinnut nähdä itse minkäänlaista vaivaa harjoittelupaikkojen suhteen. Muu-tama koki tämän kuitenkin myös positiivisena asiana.

must se on vähä outoo, aikasemmin joutu tekee ja näkee vaivaa sen eteen et saa harjottelupaikan, iha ku äiti soittais sulle työpaikan

Työssäoppimisen haastatellut kokevat siten, että harjoittelujakso kompensoi ryhmässä paikallaan istumisen. Osa ryhmästä kokee työharjoittelun isona kokemuksena ja mahdollisuutena oppia käytännön asioita. Muutama haastatelluista näkee harjoittelujakson positiivisena siten, että on mahdollista opetella työhön liittyviä asioita, vaikka työnantajalla ei tulevaisuudessa olisikaan mahdollisuutta palkata uutta työntekijää. Käytännön puolelta haastateltavat kokevat työnantajan toimet epävarmoina. Suurimpana negatiivisena kokemuksena nousee esille joidenkin työnantajien rooli jonkinlaisena työharjoittelun hyväksikäyttäjänä. Haastatellut kuvaavat, että työharjoittelua olisi ollut mahdollista jatkaa harjoittelijana, mutta kuitenkin ilman palkkaa. Muutama haastateltava ilmaisee, että he kokivat työharjoittelun nolona kokemuksena, koska työparina toimi henkilö, jolla oli urakkapalkka, joten harjoittelija koki vievänsä ohjaajansa mahdolliset ansiot. Osalla haastatelluista oli selvää tiedonpuutetta työnkuvaan liittyvistä tekijöistä, joten asenne työtä kohtaan oli jo valmiiksi negatiivinen.

iloa ku ei tarvi istua täällä, siinähan saa sitä työkokemusta samalla, sit on ainaki näyttöä, sähä lopetat tänään moido, jos niil ei oo tarjota hommii ni voitasko me sit jatkaa kuitenkin harjoitteluu, saa opetella, ne heittää sulle niitä hommia et ne ite ei viitte tehä

Turhauttavimpana tekijänä haastatellut nuoret kuvasivat sitä, ettei työharjoittelu mahdollistanut työpaikkaa. Muutama haastateltu kuvasi työharjoittelun antia siten, että he olivat saaneet kuitenkin luotua suhteita tulevaisuutta varten. Osa haastatelluista ilmaisi pettymyksen tunteita harjoittelupaikan suhteen siten, ettei heille ollut juurikaan tekemistä, tai ettei heitä ohjattu harjoittelupaikassa mitenkään. Pohjimmiltaan nämä nuoret tunsivat, että olivat harjoittelupaikalla enemmän tiellä kuin hyödyksi.

mut oonha nyt luonu johki paikkaan connectionit, kaikki on kiireisiä eikä kukaan ehi neuvoo, iha sama ooksä siel vai et, just muitten arvokasta työaika meni siellä, niil meni aikaa ku ne opetti mua, ei o mitenkää avuks, hyväksikäytetty olo

## 5.5 Kokemuksellisuus ja ryhmäytyminen voimaannuttavina tekijöinä

Moni haastateltavista kuvaa myös, että heidän sosiaaliset suhteensa ovat parantuneet, koska työttömänä ollessaan heidän arkipäivissään ei tapahtunut mitään, joten heillä ei myöskään ollut kenellekään mitään uutta kerrottavaa. Moni haastateltava kokee myös, että Stara-projektin myötä tullut päivärytmi on edesauttanut heitä aktivoitumaan ja tekemään asioita, joita he eivät viitsineet tehdä työttöminä ollessaan. Nyt Stara-projektin myötä henkilöt kuvaavat, että heidän kaverisuhteensakin ovat parantuneet jo siitä syystä, että heillä on jotakin mistä keskustella. Moni haastateltu kokee nykyään myös yhteenkuuluvaisuuden tunnetta kave-

reihinsa, koska yleisesti haastateltujen kaverit olivat töissä, mutta haastateltavat itse olivat työttöminä. Osa haastateltavista ei kokenut, että Stara-projekti olisi millään lailla vaikuttanut heidän henkilökohtaiseen elämäänsä. Monelle haastateltavalle pääsy Stara-projektiin on toiminut myös syynä vähentää alkoholin käyttöään.

kaverisuhteisiin vaikuttanu todella positiivisesti, mäki oon alkanu puuhaileen kaikkee, mä en dokaa enää nii paljo ku enne, ku oli ilman töitä ni ei ollu mitään puhuttavaa kellekään, jaksaaaki tehä hirveesti kaikkee, ilman työharjoittelu oltais vaan koko ajan tääl ja tehtäis vaan jotain ryhmitöitä niin en mä tiää jaksaisinko mää koko ajan

Stara-projektin mielenterveyttä tukeva näkökanta tulee ilmi haastateltujen kokemuksissa siten, että moni oli saanut projektin tapaamisten ja pajojen muodossa vuorokausirytmensä takaisin, ja syyn lähteä jonnekin kotona olemisen sijaan. Työttöminä ollessaan nuoret kertovat, ettei heidän elämässään tapahtunut mitään mainitsemisen arvoista, joten osallistuminen projektiin oli tuonut sisältöä ja keskustelunaiheita heidän elämäänsä jaettavaksi myös ystävien kanssa. Osallistujat kokevat, että projekti toi selkeyttä ja tahdonvoimaa heidän projektin ulkopuoliseen elämäänsä. Osa nuorista ilmaisee kiittollisuutta siitä, että heihin on uhrattu rahaa ja aikaa, jotta tulevaisuus näyttäisi paremmalta.

nyt on jotain puheenaiheitaki ku on töissä, mä oikeesti ootan, et pääse himaan tekee lisää vaik oon ihan poikki, mua ärsytti työttömänä se ku ei ollu mitään ja ois halunnu tehä kavereitten kas kaikkee hauskaa mut ku ne kävi töissä ni ne oli ihan loppu kaiken aikaa eikä halunnu tehä sit mitään ni mua kiukutti

Ryhmäläiset kokevat saaneensa käytännöntaitoja projektista:

cv:n kirjoittamis, työhakemusten lähettämisest, iha perus tietoo, et miten kannattaa muotoilla lauseet, et mitä siin tulis olla

Voimaannuttavana tekijänä ryhmäläiset pitivät alkutoiminnan yksilölähtöisyyttä. Ryhmäläiset pitivät voimaannuttavana heille tehtyä alkukartoitusta, jossa huomioitiin kunkin ryhmäläisen yksilöllisyys. Haastatteluissa kysyttäessä nuoret tunnistivat omat vahvuutensa mielestään hyvin.

kyllähän tossa kysellään ja niit hopsauksii vai mitä ne nyt on no se henkilökohtainen systeemi, ni kyl siel mun mielestä ainaki kysyttiin et mis on hyvä ja mikä on vahvuudet, tehtiinhä me alkuu kaikkii testejä, keskustellaan ohjaajien kaa, ei niistä nyt ainakaa haittaa oo, must otettii hyvin huomioon se, et kuka sä oot ja mistä sä oot kiinnostunu ja minne sä haluat ja minne sä et haluu mennä, yksitellen puhuttiin iha jokasen kanssa, jos joku ei tienny n isit siinäkin vielä puristettiin ulos et mitä niinku vähä ees kiinnostais tehä ni sit ei olla heti tyrmätty heti semmosii villimpiäki ajatuksiaki



Lisäksi nuoret kokivat ryhmähengen sekä yhteishengen muodostumisen myös arkipäiviä helpottavana tekijänä.

jos tarvii apuu tai muut just noitte kuljetuksien kans, ja se yks tuli sillo mun mukaa ku mä olin siel niinku sitä työharjottelupaikkaa kysymäs, se ajo mut sinne, jollai ollu samanlaisii kokemuksii

Yleisesti voimaannuttavina tekijöinä ryhmäläiset kokivat:

motivoitunut ja tietosempi työnhakija, tietoinen siitä miten töitä haetaan, se perseelle potkiminen, tehty paljo eri harjotuksii et tietää miten asiat hoidetaan niinku, nythä me ollaa työharjottelus ni siithä saa sit kokemust samal, tullu lisää vaihtoehtoja, uudet valmiudet, enemmän kokeilunhaluisempi, mut periaattees nyt jo valmis tekee, mä oon aina miettiny et pitäis mennä, ei oo ollu varaa, nyt saa ilmaseks suorittaa sen, ei oo mitää mahdollisuuksii mennä jonnekki ku kurssi on tosi kalliita, opinto-ohjauksen taso on kymmenen kertaa parempaa ku jossai lukiossa

## 5.6 Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kokemuksia oppimisesta projektissa

Ohjaajien innostuneisuus ja idearikkaus mahdollisti monen haastatellun mielestä mahdollisuuksien syntymistä ja muotoutumista käytännön asteelle. Myös yritysten tekemät vierailutoivot haastateltujen mielestä käytännönläheisyyttä ja merkitystä koko projektiin. Erityisesti pajojen merkitys toimi monelle haastatellulle motivaatiota lisäävänä tekijänä.

Haastatellut kertovat, että Stara-projekti oli mahdollistanut heille osallistumisen ammattia tukeviin pajoihin, joissa oli mahdollista suorittaa ammattipätevyyksiä, joihin heillä ei muuten olisi ollut varaa. Muutama haastateltu kokee, että Stara-projektin ansiosta he ovat jo valmiita tekemään töitä.

Haastatellut kokivat pajatoiminnan hyvänä ajanvietteenä, jossa oli mahdollisuus tavata muita ihmisiä. Haastateltujen mielipiteistä ei kuvastunut yhteys työelämään vaan pajatoiminta nähtiin keinona viettää aikaa ja samalla ansaita Työ- ja elinkeinotoimiston maksamaa työttömyyspäivärahaa. Osa koki pajatoiminnan hyvänä siten, että heillä oli mahdollisuus harrastaa ja hankkia kokemuksia ilmaiseksi. Pajatoiminta koettiin positiiviseksi siitä syystä, että haastatelluilla oli mahdollisuus osallistua joko työharjoitteluun tai pajoihin. Muutama haastateltu koki, että he olivat saaneet jonkinlaista turvaa ja tukea pajatoiminnoissa.

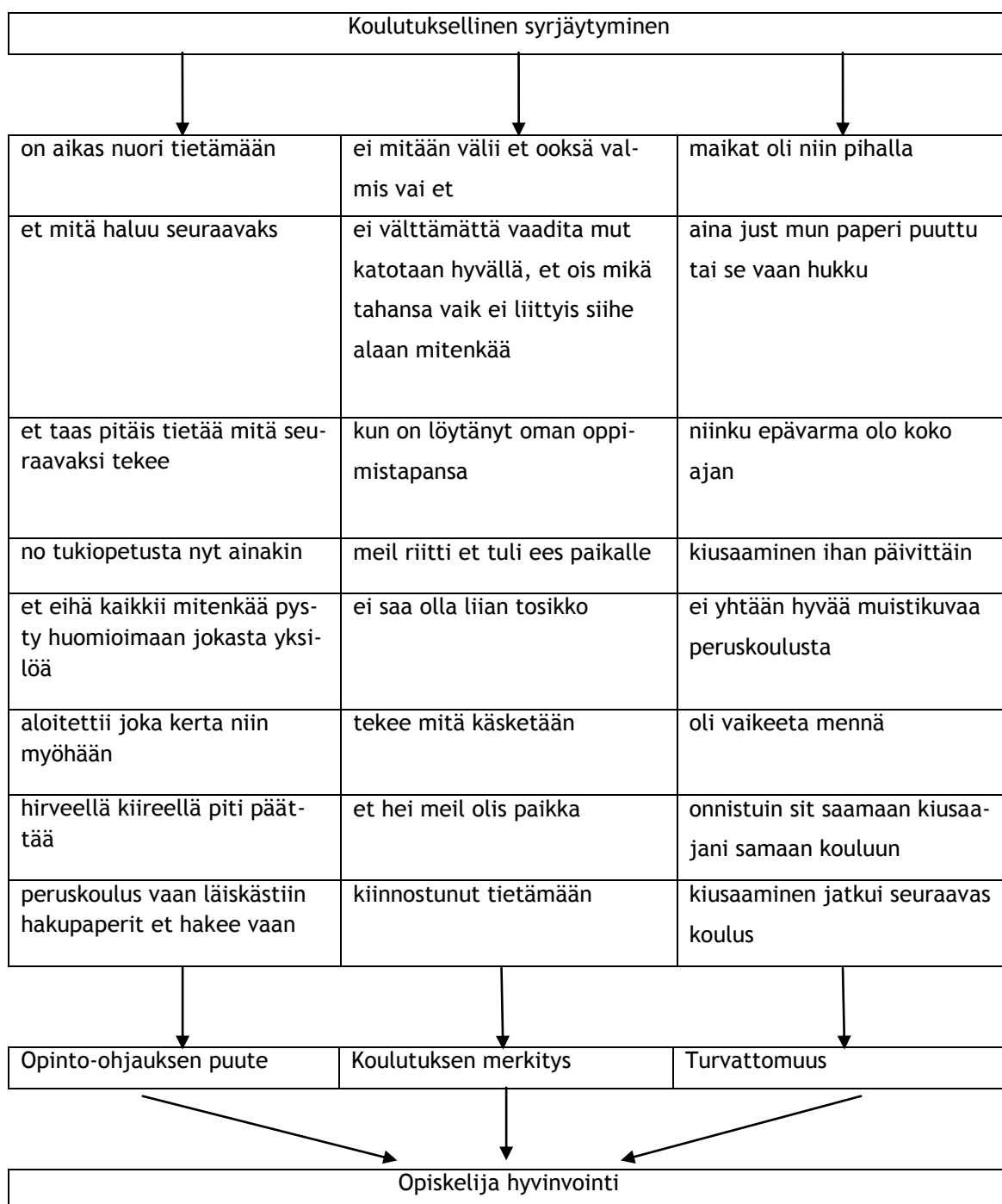
mä oon siin valokuvauspajas ni siel oppi tosipaljon niinku tekniikkaa kameroista ja silleen, mut en mä koe et sil silleen on mitään suurempaa merkityst mul, uusia kokemuksia, pääsee kokeileen uusii hommii joit ei välttämättä muuten tekis jos ei ois mukana näis, mukavaa ajanvietettä, vastataan raha, työttömänä on aikaa harrastaa

Ongelmana haastateltujen mielestä nähtiin pienryhmäpajojen vastaamattomuus niistä annettuihin kuvauksiin. Tähän liittyen muutamat kokivat myös epätasa-arvoista kohtelua nummela-

laisten ja lohjalaisten kesken siten, että haastateltujen mielestä lohjalaiset osallistujat määräsivät täysin, mitä pajoissa tehtiin. Pajojen sisältöjen vastaamattomuus kuvaukseen ja sisältöihin vaikuttamismahdollisuuksien toteutumattomuus aiheutti monelle pettymyksiä. Pajojen toimintaa kuvataan epädemokraattisena, jossa pajoihin ensin ilmoittautuneet saivat päättää niiden sisällöstä. Pajatoiminnan epäselvyyteen vaikutti myös haastateltujen saama ennakkotieto TE-toimistoista, joissa Stara-projektin toiminnasta käytännössä oli kokonaisuudessaan annettu jäsentymätön kuva. Parannusehdotukseksi pajatoimintaan haastatellut ilmoittivat, että nummelalaisten ja lohjalaisten tuli ryhmäytyä enemmän.

no sen piti olla video, musapaja ei kauheesti kuulosta siltä, et siellä äänitetään videoo, se näytti paperil erilailla ku et mitä tahtoo tehdä, nyt ku lohjalaiset sai päättää, me päätetään et mitä te teette, pitää liittoutua ton lohjan kaa, selitettiin et joo tää on tämmönen kurssimuotonen ja sit sä meet harjotteluun

Ohjaajien toiminnasta haastateltavat nostavat esiin ohjaajien kiireen ja aikataulujen pitämättömyyden. Muutama haastateltava koki, että ohjaajat olivat luvanneet liikaa siihen määrään, mitä kuitenkin todellisuudessa toteutettiin. Haastatteluista esiinnousseet ilmaisut ovat kuvattu taulukossa 3.



Taulukko 3: Nuorten ajatuksia oppimisesta

Erityiskiitosta pajatoiminnasta sai Kynsistudio, jota pyydettiin erityisesti kehittämään Stara-projektin järjestäjien toimesta.

## 5.7 Työ- tai opiskelupaikan hakeminen

Haastattelumateriaali kuvaa erittäin hyvin sitä, että moni haastateltava kokee olevansa iloinen siitä, että tulivat pakotetusti TE-toimiston osoittamina Stara-projektiin, koska projektin myötä heidän valmiutensa hakea töitä oli kasvanut huomattavasti. Nuoret kuvaavat tilannettaan yleisesti siten, että he ovat nyt motivoituneita ja itsevarmempia hakemaan töitä, mutta erityisesti tietoisempia siitä, miten töitä haetaan. Tähän ovat osaltaan vaikuttaneet projektin yhteydessä tehdyt harjoitukset. Erityisesti he mainitsevat ansioluetteloiden ja hakemusten tekemisen hyvänä asiana koko Stara-projektissa. Lisänä haastatellut kertovat, että kokonaisuudessaan heidän kokemuksensa työnhakijoina on kasvanut. Osa haastatelluista kokee työntantajavierailut ja - opastukset erittäin hyvinä tekijöinä Stara-projektissa. Haastateltavat kuvasivat seuraavasti:

tullu lisää vaihtoehtoja, uusia valmiuksia, ihan perustietoo miten pitää muotoilla lauseet, et mitä siin tulee olla, cv:t ja tommoset, mun mielest tosihyvää että VMP:stäkin oli se äijä neuvomassa millanen on hyvä hakemus ja haastattelutilanne ja se neuvo tosi hyvin

Stara-projektissa saatu opinto-ohjaus nostetaan haastateltujen mielipiteissä todella korkealle. Opinto-ohjauksen tasoa korostetaan erityisen hyväksi verrattuna peruskoulusta tai lukiosta saatuun. Opinto-ohjauksen tasoon oli haastateltujen mielestä vaikuttanut osaltaan myös hyvät ja innostuneet ohjaajat.

## 5.8 Kehittämiskohteet

Haastateltavat kokivat kehittämiskohteena yhtenäiset käytännöt kaikille ryhmäläisille:

meidän pitää ryhmäytyä lohjalaisten kanssa, mä oon täs ryhmäs nyt ainut tästä kaupungist, mut nyt ku lohjalaiset sai päättää kynsimuotoilu jota vois viedä eteenpäin Starassa

Aikataulujen suhteen Stara-projektilaiset kokivat päällekkäisyyttä:

osalla on nyt ainakin päällekkäin, vähä vois niit jakaa sillee jotenki, aika on periaattees rajallinen, ku ihmisillä oli iltakouluja ja tällee, ni sit ne ei päässy

Nuoret kokivat ristiriitaisuuksia tiedottamisen suhteen TE-toimiston ja projektin järjestäjien välillä.

ajattelin tai olin vähä sillai et just et pakottii sillai vähä ku työkkärist tuli soitto et rahat loppuu, mua taas häiritse taas toi ku mulle tuli kirje kotii et jos et ota yhteyttä ni rahat loppuu, jos jätät menemättä ni rahat loppuu, jos mitenkään aiheutat sen ettet saa sitä ni rahat loppuu, työkkäris ei osattu juurikaa sanoo siit mitää, selitettii et joo tää on tämmönen kurssimuotoinen ja sit sä meet

työharjotteluun, ymmärsin iha eri tavalla sen työkkärin mamman selityksiä täst kurssist

## 6 Johtopäätökset ja pohdintaa

Opinnäytetyömme muoto vaihteli ja eli Stara-projektin tarpeiden mukaan. Aluksi saimme tehdä osallistua Stara-projektin valmisteluihin ja olla mahdollisuuksien mukaan mukana nuorten kanssa projektin edetessä. Myöhemmin suunnitelmiin ja toiveisiin tuli, että valmistelimme oman pajatoiminnan nuorille sairaanhoitajan näkökulmasta. Aluksi toiveena oli projektiin osallistuville ensiapukoulutus. Tätä koulutusta emme pystyneet toteuttamaan, koska meillä ei ollut sairaanhoitajaopiskelijoita lupia kouluttaa eikä se olisi vastannut nuorten tarpeita.

Pajatoiminnan suunnitteluun käytimme tiiviisti ensimmäiset kuusi kuukautta. Aluksi kehitimme pajatoimintaa enemmän toiminnalliseen suuntaan, jossa projektiin osallistuvat nuoret olisivat voineet ryhmäytyä. Toiminta-ajatuksena pajoille oli tukea projektiin osallistuvien nuorten mielenterveyttä tuottamalla realistisin kustannuksin nuorille arkipäivän iloja kestävän kehityksen arvojen mukaisesti. Ajatuksena oli tukea päihteettömyyttä ja terveitä elämäntapoja. Lisääajatuksena oli tuottaa arjen selviytymiskeinoja tutustuttamalla nuoria kierrätys- ja vapaaehtoistoimintaan. Pajatoiminta ei toteutunut osittain sen takia, että emme pystyneet kilpailemaan pysyvyydellä elämyksiä vastaan. Projektin järjestäjien puolelta luvattiin nuorille muun muassa seinäkiipeilyä ja sukellusmatkoja.

Aloittaessamme haastatteluja, ilmeni haastatteluryhmän ennakoasenteet ja pelot meitä haastattelijoita kohtaan. Vaikka alussa kerroimmekin haastateltaville vapaaehtoisuudesta ja haastattelun luottamuksellisuudesta, haastateltavat kokivat, että heidän antamansa vastaukset mahdollisesti voisivat hankaloittaa heidän asemaansa työttömänä työnhakijana ja yhtenä Staran ryhmäläisenä.

Haastatteluihin valmistautuminen oli kohdaltamme puutteellista, koska emme testanneet haastattelukysymyksiä lainkaan koeryhmällä. Haastattelukysymykset muotoilimme varsin kattaviksi ja nuorten omille ajatuksille tilaa antaviksi.

Pohdimme teoriaosuudessa oppimisvaikeuksien vaikutuksia koulutukselliseen syrjäytymiseen. Haastattelujen perusteella emme tekijöinä osanneet tarpeeksi avata kyseistä aihetta, koska tuloksista ei ollut saatavissa haastateltavien tarkempaa kuvausta oppimisvaikeuksista. Ajatuksia herätti myös se, että emme käyttäneet haastatteluissa vain yhtä haastattelijaa syystä, että me kaikki tekijät halusimme harjaantua tutkielman teossa. Tämä näkyi käytännössä siten, että haastattelijan vaihtuminen haastattelutilanteissa loi erilaisen ilmapiirin, kuten myös

kysymysten painottumisen erilaisilla. Kaikki nämä yllämainitut varmasti vaikuttivat osaltaan tämän tutkielman lopputulokseen.

Tuloksista on ymmärrettävissä, että kysymysasettelu on saattanut vaikuttaa kysymyksen ymmärrettävyyteen siten, että itsetunto rinnastetaan vain Stara-projektiryhmän yleiseen itsetuntoon. Haastatellut eivät pystyneet eriyttämään omaa mielipidettään ryhmän mielipiteistä. Esimerkiksi haastateltavilta kysyttäessä viiden vuoden suunnitelmaa, osallistuneet nuoret eivät nähneet omaa paikkaansa tulevaisuudessa.

Projektiin osallistuneiden nuorten haastattelumateriaalista nousee selvästi esille opinto-ohjauksen puute yläasteella, mutta opinto-ohjauksen hyvä luonne ja taso Stara-projektissa. Haastateltavien mielestä juuri opinto-ohjaus oli Stara-projektin paras anti. Projekti kokonaisuudessaan nähdään erittäin hyvänä keinona oppia työhakemusten ja ansioluetteloiden tekemisessä, koska näiden tekemiseen annettiin käytännönläheisiä neuvoja niin ohjaajien kuin työelämäedustajienkin toimesta.

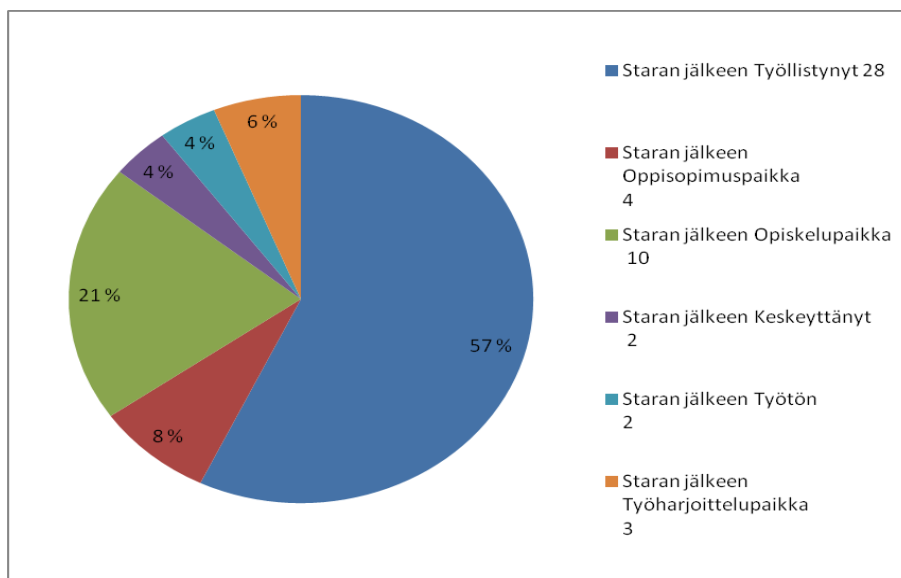
Haastatellut kokivat varsinkin pajatoiminnoissa, etteivät pajoista annetut sisällöt vastanneet niistä annettuihin kuvauksiin. Varsinkin Työ- ja elinkeinotoimistot olivat antaneet Stara-projektin toteutumisesta epämääräistä informaatiota. Osallistuneet kaipaivat vaikutusmahdollisuuksia pajojen sisältöihin, ja erityisesti siihen, että päätöksentekoon osallistuisivat kaikki pajaan osallistuvat henkilöt. Pajojen toimintaa kohtaa esitettiin toivomuksena sisällön toteutuminen siten, kuin se oli aikaisemmin esitetty. Yleisesti haastateltavat kokivat, ettei päätöksen teoissa ollut minkäänlaista demokratiaa. Osa koki myös, että pajoja voisi olla useamminkin. Muutama haastateltava toi esille sen, että osa heistä kävi projektin sisällä työharjoittelussa, ja aikataulut tuntuivat menevät päällekkäin pajatoimintojen kanssa.

Moni haastateltava koki, etteivät harjoittelupaikan työtehtävät vastanneet työstä annettua kuvausta. Tässä on kuitenkin huomioitava, ettei monella Stara-projektiin osallistuneesta nuoresta ollut minkäänlaisia työelämä- tai työtehtäväkokemuksia.

Osa haastateltavista koki, että Stara-projektista saatava hyöty on vain rahallinen.

sis saahan täältä paremmin kurssista rahaa kun siitä, että vaan kotona istuis

Projekti onnistui auttamaan suurta osaa ryhmäläisistä saamaan työpaikan, koulutuspaikan tai työharjoittelupaikan projektin päätyttyä.



Kuvio 3: Projektin onnistuminen

Vaikka Stara-projekti tähtääkin ensisijaisesti uhkaavaan nuorisotyöttömyyteen (Nurmilaakso 2010, 11), tulee projekti nähdä myös osana nuorten mielenterveyttä edistävänä tekijänä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2009) määrittelee mielenterveyden edistämisen toimintana, joka pyrkii tukemaan mielenterveyden toteutumista. Mielenterveyden käsitettä avaavat tarkemmin termit elämänhallinta ja itsetunto. Yksilön hyvä mielenterveys todentuu tämän kykyinä solmia ihmissuhteita ja säilyttää toimintakykynsä ympäröivässä yhteiskunnassa. Keskeisintä mielenterveyden edistämiseksi on terveyttä hoitava, *salutogeeninen*, lähestymistapa.

WHO (2007) tarkentaa mielenterveyden määritelmää sellaiseksi hyvinvoinnin tilaksi, jossa yksilö pystyy työskentelemään tuloksellisesti ja tuottavasti, selviytyy elämän mukanaan tuomasta stressistä ja lisäksi yksilön omana kykyinä vahvuuksiensa tunnistamisessa. Yhdessä nämä ominaisuudet auttavat yhteiskunnalliseen toimimiseen (Ketola 2010, 7).

Stara-projekti oli kokonaisuudessaan onnistunut projekti nuorisotyöttömyyttä vastaan. Projektin onnistumista kuvaa hyvin yhden osallistuneen nuoren ilmaisu:

”Muhunkin on laitettu niin paljon rahaa. Kyllä meistäkin vielä jotain tulee.”

## Lähteet

- Aaltonen, M. 2010. Nuorten aikuisten koulupudokkuus, työttömyys ja väkivaltarikollisuus. Vä-kivallan tekijät ja uhrin kansallisesti edustavan rekisteriaineiston valossa. Oikeuspoliittinen yhdistys Demla ry & Oikeus- ja yhteiskuntatieteellinen yhdistys. Oikeus 2010 (39).
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen L., & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Viitattu 27.12.2010. [http://www.edilex.fi/lakikirjasto/julkaisuja\\_internetissa/4781](http://www.edilex.fi/lakikirjasto/julkaisuja_internetissa/4781)
- Berge, O. & Trygstad S. C. 2010. Youth Employment Measures 2010 Norway. European Employment Observatory. Fafo Institutt for Arbeidslivs- og Velferdsforskning. Viitattu 25.8.2011. <http://www.eu-employment-observatory.net>
- Bridgeland, J.M., Dilulio Jr, J.J. & Burke Morrison, K. 2006. The Silent epidemic. Perspectives of High School Dropouts. Viitattu 23.8.2011. [www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf](http://www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf)
- Eräranta, K. & Autio, M. 2008. Polarisaatio käsitteenä ja empiirisesti koeteltuna tutkimusteesinä. Teoksessa. M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoitua nuoruus. Nuorten elinolot - vuosikirja 2008. [www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/polarisoituvanuoruus.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/polarisoituvanuoruus.pdf)
- Euroopan unioni. 2007. Viitattu 22.2.2011. <http://www.eura2007.fi>
- Grönholm, P. 2011. Kymppiluokalle on taas tunkua. Helsingin Sanomat N:o 223/2011, 12.
- Haapanen, M-L. 1995. Kuvia poimi ja kukia kana, te sepele nistä ja omalesi ana-kehityksellinen dysleksia. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 6/1995 Viitattu 20.8.2011. <http://www.duodecimlehti.fi/>
- Hallikainen, K. 2011. Kenen vastuu? Nuorten syrjäytyminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.8.2011 <https://jyx.jyu.fi/.../URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201103231919.pdf>
- Hannus, S. 2011. Nuorisotilojen nonformaali kasvatus ja koulupudokkuuden ehkäiseminen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Viitattu 18.8.2011 [www.mll.fi/@Bin/4926483/ARSIS\\_valmis+raportti.pdf](http://www.mll.fi/@Bin/4926483/ARSIS_valmis+raportti.pdf)
- Heikkonen, K. & Välikangas, H. 2011. Elämänhallinta yksilön kokemuksena: Pulinapaja-projektin merkitys nuorten elämänhallinnan kokemukselle. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 14.2.2012. [http://www.mielenterveysseura.fi/files/864/gradu\\_Heikkonen\\_Valikangas.pdf](http://www.mielenterveysseura.fi/files/864/gradu_Heikkonen_Valikangas.pdf)
- Heimonen, T.C.2011. Moniammatilliset työryhmät nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipsykologia. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 30.1.2012. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/27982?show=full&locale..>
- Hietanen, M. 2009. Ammatillinen koulutus erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kokemana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.2.2012. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04048.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.



Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Honkinen, P-L. 2009. Nuorten koherenssin tunne: Mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. Turun yliopisto. Turun yliopistollisen lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 13.4.2012. <http://www.med.utu.fi/yleislaak/esittely/kronikka/C282.pdf>

Hyvönen, L.2008. Ammatti-identiteetin muodostuminen uudelleen koulutuksessa ja uudessa ammatissa. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.2.2012. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Häggman, E. & Walldén, J. 2007. Nuoret eivät odota. Teoksessa. T. Tarvainen, V. Pietiläinen & T. Kuure (toim.) Palvelurakenteen muutos nyt. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:61. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 23.8.2011. [www.stm.fi/julkaisut/nayta/\\_julkaisu/1081908](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1081908)

Hänninen, S. 2006. Oppimisvalmiudet ja niihin vaikuttavat tekijät työttömällä työnhakijalla. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 20.2.2012. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Järvinen, T. & Jahnuainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: Hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa. M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoitua nuoruus. Hakapaino Oy: Helsinki.

Kinberg, T. 2008. Lukiolaiset erityisen pedagogisen tuen tarvitsijoina. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 15.2.2012. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos

Kivelä, S. & Ahola, S. 2008. Koulutusyhteiskunnan syrjäpoluilla. Turun yliopisto. Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus. Ruse. [http://www.ruse.utu.fi/PDF\\_tiedostot/Raportti1.pdf](http://www.ruse.utu.fi/PDF_tiedostot/Raportti1.pdf)

Ketola, M. 2010. Mitä mielenterveys on ja miten sitä tulisi edistää? Mielenterveydelle keskustelu- ja tukipuheessa rakentuvat merkitykset. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 9.9.2011. <http://hankkeet.mielenterveysseura.fi>

Koivisto, P & Vuori, J. 2006. Urahallintaa vahvistavat ryhmämenetelmät oppilaanohjauksen tukena. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Pk-kusannus. Keuruu. Otavan kirjapaino Oy.

Koponen, A. 2006. Sikiöaikana päihteille altistuneiden lasten kasvu- ja kehitys. Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu. Helsinki.

Korhonen, V., Nieminen, P., Rask, K., Lepikkö, T. & Kaipio, J. 1999. Empiiriset aineistot ja analysoinnin kysymykset. Tampereen yliopisto. Viitattu 15.10.2011. <http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5a.html>

Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet näkökulmia selviytymiseen. Helsinki. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen Terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.  
Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 1/-99, 3-11.

Käypähoito. 2010. Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia) Viitattu 14.4.2012 <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukses/naytaartikkeli/tunnus/hoi50085>

- Lappalainen, H. 2009. Koulutuksellisen syrjäytymisriskin ennustettavuus yhteishakuvalintojen kautta tarkasteltuna. Koulupudokkuusriskin yhteys oppilaan kognitiiviseen kompetenssiin, koulumenestykseen sekä itseä ja vanhempia koskeviin uskomuksiin. Helsingin yliopisto. Käytännöstieteilinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 27.12.2010 <http://www.doria.fi/handle10024/62968>
- Lavikainen, H. 2005. Itseraportoitujen koulunkäynti- ja oppimisvaikeuksien yleisyys ja yhteydet lapsuuden ja nuoren aikuisuuden elämäntilanteisiin ja koettuun terveyteen. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 15.1.2012. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos
- Lavikainen, H., Koskinen S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A.2001 Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. Terveys 2000. Stakes.
- Leinonen, N. 2010. ”Aikaa olis, rahaa ei”. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekunta. Sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan oppiaineryhmä. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 22.1.2012 [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn.../urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20100114.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn.../urn_nbn_fi_uef-20100114.pdf)
- Lukivaikeus- mikä se on? Suomen erityiskoulutuspalvelu/ Erityisopetus.com. Viitattu 14.4.2012. <http://www.erityisopetus.com/mika-on-lukivaikeus>
- Lund, A. 2010. Lisää aikaa ja uusia ystäviä vai turha vuosi niuhottavine opettajineen. Tampereen yliopisto. Porin yksikkö. Hyvinvointipalvelujen järjestämisen maisteriohjelma. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.2.2012. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04730.pdf>
- Lämsä, A.-L. 2009. Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. Viitattu 18.1.2011. <http://www.aeo.fi/wordpress>
- Lämsä, A.-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytymisen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja Opettajakoulutuksen yksikkö. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulu University Press. Viitattu 23.8.2011. [herkules.oulu.fi/isbn9789514290213/](http://herkules.oulu.fi/isbn9789514290213/)
- Mahlakaarto, S. 2010. Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 394. Akateeminen Väitöskirja. Viitattu 23.8.2011. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://julkaisut.jyu.fi/?id=978-951-39-3992-2>
- Metso, V. 2008. ”Se koulu oli tavallaan pakko jättää”. Nuorten mielenterveysongelmat ja toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 23.8.2011. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18712>
- Myrskylä, P. 2010. Taantuma ja työttömyys. Työ- ja elinkeinoministeriö. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 57/2010. Viitattu 28.7.2011. Helsinki: Edita Publishing Oy. [www.team.fi/files/27778/TEM\\_57\\_2010\\_netti.pdf](http://www.team.fi/files/27778/TEM_57_2010_netti.pdf)
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriö. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 12/2011. Viitattu 28.7.2011. Helsinki: Edita Publishing Oy. [www.team.fi/files/29457/TEAM\\_12\\_2011\\_netti.pdf](http://www.team.fi/files/29457/TEAM_12_2011_netti.pdf)
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa- Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Elinkeinoelämän valtuuskunta. Eva Analyysi. Viitattu 3.2.2012. <http://www.eva.fi/julkaisut/eva-analyysi-hukassa-keit%C3%A4-ovat-syrj%C3%A4ytyneet-nuoret/3823/>

- Mäenpää, M. 2008. ”Laajempi ystävapiiri- keveämpi mieli?”: Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tuki ja positiivinen mielenterveys. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Viitattu 14.2.2012. [http://www.yths.fi/filebank/592-Maenpaa\\_M\\_pro\\_gradu\\_Laajempi\\_ystavapiiri\\_.pdf](http://www.yths.fi/filebank/592-Maenpaa_M_pro_gradu_Laajempi_ystavapiiri_.pdf)
- Nenonen, E. 2010. ”Periaattees se on niinku majakka, et se niinku loistaa ja ohjaa vähä niinku oikeelle tielle”. Nuorten osallisuus Porin kaupungin nuorten työpajan ja ET-Porin yhteydessä. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.8.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04704.pdf>
- Niemi, L. & Viinikka, M. 2006. Ei huolta huomisesta. Laaja-alainen erityisopetus ja tulevaisuuskasvatus koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisijänä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.12.2010 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01360.pdf>
- Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. 2009. Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2009:26. Viitattu 18.8.2011 [http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2009/JOPO\\_toiminnan\\_aloittaminen\\_ja\\_vakiinnuttaminen.html?lang=sv&extra\\_locale=fi](http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2009/JOPO_toiminnan_aloittaminen_ja_vakiinnuttaminen.html?lang=sv&extra_locale=fi)
- Numminen, H. & Sokka, L 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita
- Nurmilaakso, J. 2010. Stara- projektin ensimmäinen kurssi poiki töitä ja opiskelua. Länsi-Uusimaa 2.12.2010 , 11. [http://www.lansi-uusimaa.fi/artikkeli/9886-stara-projektin-ensimmainen-kurssi-poiki-toita-ja-opiskelua?quicktabs\\_4=1](http://www.lansi-uusimaa.fi/artikkeli/9886-stara-projektin-ensimmainen-kurssi-poiki-toita-ja-opiskelua?quicktabs_4=1)
- Nylund, T.2011. Neurologiset ja neuropsykiatriset oppimiseen vaikuttavat häiriöt. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K. & Pynnönen, P. (toim.)Opiskeluterveys Helsinki: Duodecim, 305- 317.
- Perukangas, M. 2010. ”No se on jotenkin niin kaukane asia tai silleen”. Työpajatoiminta, nuoret ja osallisuus. Onnistuvat opit - monialaisen yhteistyön juurruttamismalli nuorten tukemiseksi. Euroopan unioni. Euroopan sosiaalirahasto. Viitattu 23.8.2011. [www.sosiaalikehitys.com](http://www.sosiaalikehitys.com)
- Ruohonen, M. 2010. Vuoden viestit. Teoksessa. T. Heiskanen, J. Arho & E. Tuomaala (toim.) Suomen Mielenterveysseuran Vuosikirja 2010. Kerava: Painojussit Oy. Viitattu 20.8.2011 [www.mielenterveysseura.fi/files/896/sms\\_vuosikirja2010.pdf](http://www.mielenterveysseura.fi/files/896/sms_vuosikirja2010.pdf)
- Rämö, T. 2007. Huono-osaisuuden merkitys koulutusvalintaan. Havaintoja PROFIT-projektin nuorista aikuisista. Tampereen yliopisto. Porin yksikkö. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 7.1.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01922.pdf>
- Salenius, P. 2009. Mielenterveyskuntoutujien klubitalo. Kuntoutujien osallisuuden kokemukset, vertaistuki ja identiteetin muotoutuminen klubi yhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Sosiaalityön Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.8.2011 [https://jyx.jyu.fi/dspace/.../URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200911054382.pdf?sequence..](https://jyx.jyu.fi/dspace/.../URN_NBN_fi_jyu-200911054382.pdf?sequence..)
- Seppänen, P. 2010. Mitä kieltä teillä puhutaan? Nuoren osallisuuden tukeminen sosiaali- ja mielenterveystyön kommunikaatiokulttuurissa. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Yhteiskuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.8.2011 [publications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef.../urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20110011.pdf](http://publications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef.../urn_nbn_fi_uef-20110011.pdf)
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. Ota oppi- malli. Nuorten tukeminen perusopetuksesta jatko-opintoihin. Kuntoutuskokeilun ohjausryhmän muistio 2005:14. Viitattu 25.1.2011 <http://www.stm.fi/julkaisut>

Suomen Mielenterveysseura. 2007. Sosiaalinen perimä. Ylisukupolviset kohtalot tutkimuskirjallisuuden valossa. Viitattu 4.2.2012. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.  
[www.mielenterveysseura.fi/files/64/Sosiaalinen\\_perima.pdf](http://www.mielenterveysseura.fi/files/64/Sosiaalinen_perima.pdf)

Särkelä, M. 2009. Miten huono-osainen voi olla osallinen? Tarkastelussa päihteidenkäyttäjien, toimeentulotuen saajien, vankien ja asunnottomien osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikka / Kansalaisyhteiskunnan asiantuntijuuden maisteriohjelma. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.8.2011  
[kans.jyu.fi/aineistot/Maisteriohjelman-gradut/Sarkela-Mona-Gradu.pdf](http://kans.jyu.fi/aineistot/Maisteriohjelman-gradut/Sarkela-Mona-Gradu.pdf)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2009. Mielenterveyden edistäminen. Viitattu 9.9.2011.  
<http://groups.stakes.fi/MTR/FI/mtervedistaminen.htm>

Tuomola, A. 2005. Usko, toivo ja rakkaus. Nuoren henkisen selviytymisen kulmakivet. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.12.2010 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00599.pdf>

Tuomola, A. 2011. Stara-projektin kurssisisältö. 31.1.2011. Luksia. Lohja

Tuppurainen, S. 2009. Muistio nuorten työelämäasenteista ja -arvoista sekä toimenpiteistä nuorten työllisyyden edistämiseksi. Nuorisotutkimusseura. Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 100. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisu 42. Viitattu 29.7.2011. Helsinki: Yliopistopaino.  
[www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/tyoelamaasenteet.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/tyoelamaasenteet.pdf).

Tuuri, T. 2008. Nuoren elämänhallinta ja ohjaus opintojen nivelvaiheessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 17.8.2011  
<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02456.pdf>

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Toiminnantarkastuskertomus 146 / 2007 Helsinki: Edita Prima Oy

Vartiainen, S. 2008. Eväitä elämänhallintaan: tapaustutkimus Ilmaisu-Startin nuorista Tampereella. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.1.2012. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu03434.pdf>

Vornanen, R. & Miettinen, J. 2010. Nuorten turvattomuus ja epävarmuus vuonna 2010. Teoksessa. S. Myllyniemi (toim.) Puolustuskannalla. Nuorisobarometri 2010. Viitattu 18.8.2011. Helsinki: Yliopistopaino Oy  
[http://minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain\\_neuvottelukunta/julkaisut/index.html?lang=fi](http://minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/index.html?lang=fi)

Wrede-Jäntti, M. 2010. Pengarna eller livet? Helsingfors universitet. Statsvetenskapliga fakulteten. Samhällspolitiska institutionen. Institutet för hälsa och välfärd= Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Doctorsavhandling. Forskning 31/2010. Helsingfors: Yliopistopaino. Viitattu 17.8.2011 [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/uutinen?id=22320](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/uutinen?id=22320)

Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. 2010. Viitattu 14.1.2011

Länsi- Uudenmaan ammattiopisto. 2011. Viitattu 14.1.2011. <http://www.luksia.fi>

## Liitteet

Liite 1 Lupa kysely- ja haastattelututkimukseen.....	70
Liite 2 Sukupuolijakauma kysely .....	71
Liite 3 Alkukartoitus kysely .....	72
Liite4 Haastattelukysymykset.....	73
Liite5 Tutkimuslupa .....	74

Liite 1 Lupa kysely- ja haastattelututkimukseen

**LUPAHAKEMUS KYSELY- JA HAASTATTELUTUTKIMUKSEN TEKOON / STARA-PROJEKTI, LUK-  
SIA**

**LAUREA AMMATTIKORKEAKOULU**

**16.2.2011**

Pyydämme tällä hakemuksella lupaa käyttää TEIDÄN antamianne haastattelu- sekä tutkimus-  
kysymysvastauksia Stara-projektiin liittyvässä opinnäytetyössämme.

Kysely toteutetaan täysin nimettömänä, eikä vastaajia voi tunnistaa tämän kyselyn perusteel-  
la.

Antamanne tiedot käsitellään henkilökohtaisesti, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille.

Lisätietoja haastatteluista annamme pyydettyäessä

Tanja Danielsson

tanja.danielsson@laurea.fi

Kimmo Lehtelä

kimmo.lehtela@laurea.fi

Markus Berghäll

markus.berghall@laurea.fi

Annan luvan käyttää itseäni koskevia haastattelu- sekä tutkimuskysymysvastauksia Stara-  
projektiin liittyvässä Laurea- ammattikorkeakoulun opiskelijoiden tekemässä opinnäytetyössä.

---

Liite 2 Sukupuolijakauma kysely

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Stara-projektin ikä- ja sukupuolijakauma / Maaliskuu 2011

- mies
- nainen

ikä \_\_\_\_\_

Liite 3 Alkukartoitus kysely

Mikä sai sinut lähtemään mukaan Stara-projektiin?

Miltä tuntuu lähteä Staraan mukaan?

Mitä odotat Stara-projektilta?



Liite4 Haastattelukysymykset

Stara-projektin haastattelukysymykset

Miksi koulutus jää kesken?

Mikä vaikeuttaa koulunkäyntiä?

Millaiset asiat tekevät päivästä nautittavan?

Miten ja millaisia tavoitteita asetatte tulevaisuudelle?

Miten koette työttömyyden vaikutukset?

Työssäoppiminen on alkanut. Minkälaisia tunteita se herättää?

Mitä ajattelette itsetunnosta?

Minkälainen ryhmä teistä on muodostunut?

Ohjauksen merkitys

Pajojen merkitys

Työnhaun merkitys

Koulutus

Mitä muuta haluat ehdottomasti kertoa?

## Liite5 Tutkimuslupa



LAUREA - AMMATTIKORKEAKOULU

29 (35)  
Liite 4

## Tutkimuslupahakemus

Opinnäytetyön tekijä/tekijät

BERGQVIST MARKUS  
DANIELSSON TANJA

LEHTELA RIMMO

Opinnäytetyön tekijän/tekijöiden yhteystiedot  
ja osoitteet

markus.bergqvist @ laurea.fi

tanja.danielsson @ laurea.fi

rimmo.lehtela @ laurea.fi

Organisaatio/yksikkö

LAUREA LUTTA

Organisaation/ yksikön yhteystiedot:  
Laurea-ammattikorkeakoulu, Lohja  
Nummentie 6, 08100 Lohja

Koulutusohjelma

SIVILITEKNIKKA AMK, SIVIL- JA KONEVALTA

Opinnäytetyön ohjaaja

ULLA LEHTINEN, ULNA KAJALAHTI

Opinnäytetyön ohjaajan yhteystiedot

Opinnäytetyön nimi

TÄHTIEN TÄHTIKUUNTO

Opinnäytetyön tavoitteet/tutkimusongelma

SIDRA-PROJEKTIN LAATUUNEN

REVIICINTI 2011

Opinnäytetyön aineisto, menetelmä:

SIDRA-PROJEKTIN OSALLISUUS/ ODS,

ja aikataulu

HYÖDYTTÄVÄ MENETELMÄ

MARRSUKU 2011 - JOULUKU 2011

Tutkimussuunnitelman tiivistelmä liitteenä

LUTTA

4.13. 2011

Paikka ja aika

Markus Bergqvist Tanja Danielsson Kimmo Lehtela

Opinnäytetyön tekijän/tekijöiden allekirjoitus/allekirjoitukset

Ulla Lehtinen Kimmo Lehtela

Opinnäytetyön ohjaajan allekirjoitus

Tutkimuslupa on myönnetty

Lohja

8.3. 2010

Paikka ja aika

Allekirjoitus

Heini Järvelin

Opiskelijalla on opinnäytetyötä tehdessään samantainen vastuvelvollisuus kuin sosiaali- ja terveysalan virkasuhteisella työntekijällä. Hän on velvollinen ehdottomasti turvaamaan opinnäytetyössään tarkasteltavien henkilöiden identiteettiä ja anonymiteettiä.