

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kahden tutkinnon opintoja
suorittavien opiskelijoiden elämänhallinta

”... kyllä mun elämä on näiltä osin ihan hallinnassa ...”

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
HILLA NIEMINEN
Kesäkuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HILLA NIEMINEN: Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallinta.

”... kyllä mun elämä on näiltä osin ihan hallinnassa ...”

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 59 sivua, 13 liitesivua

Kesäkuu 2016

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallintaa pirkanmaalaisessa ja keskisuomalaisessa ammattioppilaitoksessa. Elämänhallinnan kautta on mahdollisuus ymmärtää laajasti nuorten elämismailmaa, joka koostuu monista eri osa-alueista. Tutkimusongelmana oli kartoittaa, millainen nuorten elämänhallinta on suhteessa erilaisiin oppimisympäristöihin.

Toteutin tutkimukseni vuosina 2015–2016 monimenetelmällisesti perustuen taustatietolomakkeeseen sekä teemahaastatteluihin. Keräsin taustatietolomakkeen 1. ja 2. vuoden opiskelijoilta sähköisesti ja tämän jälkeen teemahaastattelin heistä viittä nuorta. Aineiston analyysissä selvitin nuorten elämänhallintaa eri elämänalueilla ja monimuotoisissa oppimisympäristöissä.

Nyky-yhteiskunnassa koulutukseen osallistuminen nähdään yksilölle kuuluvana oikeutena, mutta myös velvollisuutena. Yhteiskunnassa menestymistä määrittävät yhä enemmän korkeat tutkinnot. Kyse on postmodernista kulttuurista, jossa yksilön omilla valinnoilla on merkitystä. Tässä keskiöön nousevat monimuotoiset oppimisympäristöt ja yksilölliset opintopolut. Nuorten odotetaan toimivan mahdollisimman itsenäisesti ja itseohjautuvasti. Ideaalitalanteessa jokainen nuori tietää, mitä haluaa aikuisena tehdä ja hakeutuu tämän mukaiseen koulutukseen. Nuorten näkökulmasta loputtomat valinnanmahdollisuudet ja itsenäisyyden vaateet näyttävät ahdistavina.

Tällaisessa tilanteessa elämänhallinnasta on tullut yhä keskeisempi osa ihmisten elämää. Onnea ja menestymistä korostavassa kulttuurissa ihminen haluaa tuntea, että nämä ovat hänen hallittavissaan. Nuoruudessa elämänhallinnan odotetaan kehittyvän kulttuuristen ja yhteiskunnallisten kasvutuntemusten kautta. Tässä itsenäistymisen, oman roolin ja elämäntavan kautta luodaan pohjaa kohti aikuisuutta. Kuitenkin yhä useammalle nuorelle oman paikkansa löytäminen vie aikaa ja nuoruuden katsotaankin pidentyneen.

Tutkimustulosteni perusteella kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallinta näyttöytyi ristiriitaisena. Pääsääntöisesti nuoret olivat tyytyväisiä omaan elämäänsä ja opiskelu sujui hyvin, mutta samanaikaisesti monet nuorista kokivat stressiä ja itsenäisyyden vaateita. Merkittäväksi nousivat poissaolomäärät ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen oppitunneilta. Huomattava osa poissaoloista johtui oppituntien päällekkäisyydestä. Tämän ratkaisemiseksi nuorille oli annettu mahdollisuus tehdä opintojaan verkkolukiassa.

Nuoret toivoivat kahden tutkinnon opintojen kehittämiseksi enemmän ohjausta ja tukea. Lisäksi nuorten mielestä tietoisuutta kahden tutkinnon opinnoista tulisi lisätä, jotta yhä useampi nuori uskaltaisi valita kyseisen koulutusmuodon. Tässä opettajat ovat avainasemassa tutkinnon positiivisen mielikuvan levittämisessä.

Avainsanat: elämänhallinta, nuoret, toisen asteen koulutus, kahden tutkinnon opinnot, monimuotoiset oppimisympäristöt, verkkolukio

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 2 NUORET JA KOULUTUS | 10 |
| 2.1 Nuoruuden odotukset ja merkittävät valinnat | 10 |
| 2.2 Toisen asteen koulutus Suomessa | 13 |
| 2.2.1 Ammatillinen koulutus | 14 |
| 2.2.2 Lukiokoulutus | 15 |
| 2.2.3 Kahden tutkinnon opinnot | 16 |
| 3 ELÄMÄNHALLINTA | 18 |
| 3.1 Elämänhallinta käsitteenä | 18 |
| 3.2 Nuorten elämänhallinta | 22 |
| 3.3 Elämänkulku osana elämänhallintaa | 23 |
| 4 MONIMUOTOISET OPPIMISYMPÄRISTÖT | 25 |
| 4.1 Oppimisympäristö käsitteenä | 25 |
| 4.2 Monimuotoa opetukseen | 28 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 32 |
| 5.1 Tutkimuskohteen esittely ja tutkimuskysymykset | 32 |
| 5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu | 33 |
| 5.3 Aineiston käsittely ja analyysi | 36 |
| 5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 37 |
| 6 ELÄMÄNHALLINTA NUORTEN KOKEMANA | 40 |
| 6.1 Tutkimustulosten keskeisimmät teemat | 40 |
| 6.2 Stressi, ahdistus ja masennus opiskelijan elämässä | 40 |
| 6.3 Itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden ristiaallokossa | 44 |
| 6.4 Elämänhallintaa tasapainoisen arjen ja sujuvan opiskelun kautta | 49 |
| 6.4.1 Koulukavereiden, ystävien ja opettajien merkitys opiskelussa | 51 |
| 6.4.2 Poissaolomäärien merkitys opiskelussa | 55 |
| 7 POHDINTA | 57 |
| LÄHTEET | 60 |
| LIITTEET | 69 |
| Liite 1. Taustatietolomake, Pirkanmaa | |
| Liite 2. Taustatietolomake, Keski-Suomi | |
| Liite 3. Teemahaastattelu | |
| Liite 4. Kalenteripohja | |

1 JOHDANTO

Suomen hallitus on ottanut tavoitteekseen nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. Tavoitteena on, että Suomi sijoittuu OECD-maiden parhaimmiston keskeisissä nuorten ja aikuisten osaamisvertailuissa, koulupudokkaiden vähäisyydessä sekä nuorten ja työikäisten korkea-asteen koulutuksen osuudessa väestöstä. Sukupuolten välistä kuilua osaamistuloksissa, koulutukseen osallistumisessa sekä koulutuksen suorittamisessa kavennetaan ja koulutuksen periytyvyyttä lasketaan. Koulutuksellisen tasa-arvon katsotaan luovan perustan suomalaiselle hyvinvoinnille. (Laukia 2015a, 18; Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyssölä 2013, 7; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 7.) Koulutuksellisessa tasa-arvoajattelussa korostuu nykyään yhä enemmän yksilö ja hänen valinnanmahdollisuutensa eli joustavat opintopolut. Opiskelija nähdään oman ammatillisen kehittymisensä, asiantuntijuutensa sekä oppimisensa subjektina ja kohdentajana (Kolkka & Karjalainen 2013, 58). Yksilöllistäminen ja joustavat opintopolut mielletään hyvin usein koulutuksen läpäisyyn myönteisesti vaikuttavina asioina (Vehviläinen 2015, 51).

Tutkinnoilta ja opetusjärjestelyiltä edellytetäänkin nykyistä enemmän joustavuutta koulutusalojen sisällä sekä välillä. Tällä pyritään turvaamaan koulutuksen alueellinen saavutettavuus ja laadun turvaaminen sekä työelämän kirjaviin osaamistarpeisiin vastaaminen. Vuonna 2015 uudistuneessa ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän muuttumisessa osaamisperusteiseksi onkin pitkälti kyse tästä. Uudistuksen ideana on, että tutkinnoista saatava osaaminen vastaa paremmin työelämän nopeastikin muuttuviin olosuhteisiin ja osaamistarpeisiin. Tässä keskiöön nousevat muun muassa joustavat ja yksilölliset opintopolut, aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen, työelämälähtöisyys, monimuotoiset toimintamallit, uusi opettajuus sekä avoimet oppimisympäristöt. Työelämän ollessa jatkuvassa muutoksessa on todella tärkeää, että nuorella on mahdollisuus kehittää työelämän tarpeisiin sekä omiin intresseihinsä vastaavaa osaamista. Kun opiskelijan on mahdollista valita eri tutkintojen osien välillä ja suunnitella omat opintopolkunsa yksilöllisesti sekä joustavasti, saadaan heistä tulevaisuudessa parhaimmillaan työelämän kaipaamia hybridiosaajia. Lukiokoulutusta ylioppilastutkintoneen ja ammatillista koulutusta on kehitetty pitkään toisistaan eril-

lisiinä tutkintoina, mutta koulutuksen joustavuutta lisätessä eri oppilaitosten opetustarjonnan hyödyntäminen lisääntyy. (Autere & Parkkonen 2015, 6; Lepola 2015, 21–22; 27; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 33; Pitkälä 2015, 5.)

Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen lähentäminen toisiinsa koetaan yhdeksi mahdollisuudeksi luoda uudenlaista osaamispääomaa (Järvinen 2000, 14). Sekä lakiin ammatillisesta peruskoulutuksesta (630/1998) että lukiolakiin (629/1998) on kirjattu, että koulutuksen järjestäjiltä edellytetään yhteistyötä muiden koulutusta tarjoavien kanssa. Ammatillisen peruskoulutuksen laissa (630/1998) kohdassa 10 § todetaan, että ”*Koulutuksen järjestäjän tulee olla yhteistyössä alueella toimivien ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien kanssa.*” Samaten lukiolaissa (629/1998) kohdassa 5 § todetaan, että ”*Koulutuksen järjestäjän tulee olla yhteistyössä alueella toimivien lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja muun koulutuksen järjestäjien kanssa.*” Lisäksi ammatillisen peruskoulutuksen laissa (630/1998) kohdassa 14 § säädetään, että ”*Opetussuunnitelma tulee laatia siten, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilölliseen osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen.*” Lukiolaissa (629/1998) kohdassa 11 § todetaan myös, että ”*Opetussuunnitelma tulee laatia siten, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilöllisiin opintoihin koskeviin valintoihin tarvittaessa myös muiden koulutuksen järjestäjien antamaa opetusta hyväksi käyttäen.*” Uuden koululainsäädännön myötä on siis pyritty lähentämään ammatillista koulutusta ja lukiokoulutusta toisiinsa (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 22). Tämän toteuttamiseksi ja helpottamiseksi on nykypäivänä otettu käyttöön eri oppimisympäristöt, jotka osaltaan palvelevat myös edellä mainittua yksilöllisen osaamisen hyödyntämistä ja yksilöllisiä opintopolkuja. Tällä tiedon henkilökohtaisemmalla saavutettavuudella saattaa Laukian (2015a, 17) mukaan olla seurauksia myös koulutuksen demokratisoitumiseen. Koulutuksellisen tasa-arvon kautta taas on mahdollisuus tuottaa osallisuutta (Kolkka, Hakala, Karjalainen, Metsälä, Klemetti-Falenius & Mälkiäinen 2015, 149), joka koetaan merkittäväksi nuoren elämänhallinnan kannalta.

Koulutukseltamme odotetaan siis paljon ja sen odotetaan vastaavan niin yksilöllisiin kuin yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Yhteiskunnalliseen muutokseen vedoten sekä uusiin oppimis- ja opetuskäsitteisiin nojaten koulutusinstituutioita on haastettu jatkuvaan uudistukseen ja muutokseen (Lepola 2015, 21; Rasku-Puttonen 2013, 13). Luopajärven ja Huhtalan (2015) mukaan ammatillinen koulutus on jatkuvassa murroksessa, johon vaikuttaa jo edellä mainittu osaamisperusteisuuden siirtyminen, talousleikkaukset sekä digitalisoitumisen ja pedagogisuuden vaatimukset. Nämä nähdään osaltaan haasteina, mutta myös mahdollisuuksina vakiintuneiden käytäntöjen sekä rakenteiden uudistamiseen. (Luopajärvi & Huhtala 2015, 4.) Myös Kupiainen (2013) ja Laukia (2015a) puhuvat

koulun murroksesta, jota ei tule nähdä pelkästään osana koulutuskulttuurin sisäistä muutosta, vaan osana laajempaa kokonaisuutta. Murros käsittää niin yhteiskuntarakenteita, talouselämää kuin eri instituutioita, johon myös koulutus ja oppiminen limittyvät. Tähän muutoksen aikakauteen nivoutuvat teknologinen murros, eriarvoistuminen sekä epävarma tulevaisuus, mikä haastaa pohtimaan kasvatusta ja koulutusta uudelleen. (Kupiainen 2013, 51; 53; Laukia 2015a, 11.) Yksilön keskeisiksi ominaisuuksiksi muodostuvat tässä yhteiskunnallisen epävarmuuden sietokyky, oman elämänsä muutoksien hallinta, valtavan informaatiomäärän säätely sekä kyky ja halu oppia jatkuvasti uutta jokapäiväisessä elämässään. Yksilö elää epävarmuuden ja privatisoitumisen aikaa, mutta samalla hänen tulee mieltää itsensä osaksi maailmanlaajuista yhteisöä. (Järvinen 2000, 13–14; ks. myös Korhonen & Nieminen 2010, 3.) Nykyään menestyksen rakentaminen aloitetaan jo nuoruudessa koulutuksellisilla ja muilla elämään liittyvillä valinnoilla. Nuoren odotetaankin yhä tarkemmin tietävän, mitä elämältään haluaa ja minkälaisen koulutusuran tahtoo itselleen rakentaa. Tosi asia kuitenkin on, että nuoren ajatukset ja haaveet ehtivät vaihtua vielä useasti 15–25 ikävuosien välillä (Martela & Järvilehto 2012, 21).

Koulutus nähdään jokaisen oikeutena sosiaalisesta taustasta riippumatta, mikä on kirjattu Perustuslakiin (6/1976) TSS-oikeutena eli asetuksena taloudellisesta, sosiaalisesta ja sivistyksellisestä oikeudesta. Yhä enemmän koulutuksellisesta oikeudesta on muodostunut kuitenkin velvollisuus, kun menestymistä selittävät koulutus ja korkeat tutkinnot. Raitakarim (2004) mukaan tähän liittyvät yksilöiden kilpailukyvyyn, elämänhallinnan ja stressinsietokyvyn kehittäminen yhteiskunnallisten rakenteiden sijaan. Samalla tässä tehdään jakoa keskukseen ja marginaaliin eli onnistujiin ja epäonnistujiin. (Raitakari 2004, 56–57.) Suomalaiset nuoret voidaankin jaotella karkeasti kahteen ryhmään sen mukaisesti, kuinka omaehtoisesti he rakentavat elämänsä. Ihannoinnin kohteena ovat ne nuoret, jotka hallinnoivat, normalisoivat ja kasvattavat itse itseään sekä toimivat oman elämänsä asiantuntijoina. (Paju & Vehviläinen 2001, 129.) Tässä korostuu elämänhallinta, joka on monimutkaistunut postmodernissa, yksilöä, korostavassa kulttuurissa. Pajun ja Vehviläisen (2001) mukaan yhteiskunnassamme on kuitenkin myös nuoria, joiden elämänkulku ei ole perinteinen mallitarina. Nämä nuoret saattavat olla heikkoja koulussa, eivät harrasta mitään, käyttävät päihteitä sekä ajelehtivat elämässään ilman suurempia suunnitelmia. (Paju & Vehviläinen 2001, 129.) Nuorten näkökulmasta tällainen jaottelu näyttyy hyvin ahdistavana. Tässä nuoren oman kutsumuksen etsimiselle tulisikin antaa tilaa ja aikaa, mutta odottaako yhteiskuntamme? Vaarana onkin, että nuoret tekevät koulutus- ja uravalintoja hätiköiden ilman varsinaista sitoutumista. Yksilön elämänhallinnasta pyritäänkin löytämään ratkaisuja niin menestykseen kuin epäonnistumiseen. Tapahtuu mitä tahansa, liittyvät nämä jollakin tapaa yksilön elämään ja elämänhallintaan.

Yhteiskunnallisesti ammatillisen koulutuksen nähdään olevan ainutlaatuisessa asemassa paremmin voivan yhteiskunnan muodostamisessa. Nuorten hyvinvoinnin edistämisellä vähennetään masennuksen, ahdistuksen sekä muun pahoinvoinnin tunteita ja tämä taas vaikuttaa lähes suoraan opiskelijoiden oppimistuloksiin. Kun elämä ei ole kunnossa, ei ole energiaa myöskään uuden oppimiseen. (Martela & Järvillehto 2012, 58.) Tässä tutkimuksessa halusinkin kartoittaa ammatillisen koulutuksen oppilaiden hyvinvointikokemuksia. Lopulta rajasin tutkimukseni kahden tutkinnon opintoja (puhekielellisesti kaksois- ja kolmoistutkinto) suorittavien opiskelijoiden elämänhallintaan, sillä näistä opiskelijoista ei löytynyt juurikaan tutkimustietoa tai -tilastoja. Esimerkiksi Tiilastokeskuksen Internet-sivustolta löytyy vain ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen opiskelijamääristä erilaisia tilastoja, mutta ei mitään näitä yhdistävästä koulutusmuodosta. Usein eri tutkimuksissa tarkastelunäkökulma on joko ammatillisessa koulutuksessa tai lukiokoulutuksessa. Tämän tutkintorakenteen voi ajatella olevan kuitenkin hyvin merkittävä yhteiskunnallisesti, sillä se valmistaa samanaikaisesti nuoren sekä ammattiin että ylioppilaaksi lyhyessä ajassa. Jos yhä enemmän nuoria valmistuisi kahden tutkinnon opinnoista, lisäisi tämä yhteiskunnan suosimaa tehokkuusajattelua ja lyhempiä tutkintoaikoja. Jotta kahden tutkinnon opintoja suorittavia nuoria saataisiin valmistumaan enemmän, vaatii tämä heidän kokemustensa kuuntelemista ja hyvinvointinsa tutkimista.

Tämän kokonaisuuden tutkimiseksi halusin selvittää, millaisena 1. ja 2. vuoden kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallinta näyttäytyy suhteessa erilaisiin oppimisympäristöihin sekä mitkä asiat tätä mahdollisesti tukevat tai haittaavat. Kahden tutkinnon opinnot mielletään usein työlääksi ja raskaaksi koulutusmuodoksi, sillä nuoren tulee hoitaa samanaikaisesti sekä ammatillisen koulutuksen että lukiokoulutuksen kurssit. Oman haasteensa ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhdistämiseen saattaakin aiheuttaa aikataulujen yhtensovittaminen. Tämän helpottamiseksi nuorille pyritäänkin tarjoamaan yhä enenevässä määrin mahdollisuus monimuotokoulutukseen ja etenkin verkko-opiskeluun. Monimuotokoulutuksella pyritään luomaan yhteiskunnallista tasa-arvoa ja esteettömyyttä koulutukseen osallistumisessa. (Kolikka & Karjalainen 2013, 59.) Oppimiskäsitysten muutosten myötä oppija onkin noussut keskiöön. Tieto- ja viestintäteknologian kehittyminen on mahdollistanut monipuoliset ja joustavat oppimisprosessit. (Maunonen-Eskelinen & Aksovaara 2014.) Nuorten elämänhallinta kytkeytyy lähes vääjäämättömästi opiskelun ympärille tai niin ainakin ideaalitulanteessa toivotaan. Tällöin korostuvat jokaisen nuoren omat, yksilölliset, opintopolut, jotka saattavat toteutua hyvin eri tavoin ja eri oppimisympäristöjä hyödyntäen. Keräsin tutkimusaineistoni vuosina 2015–2016 pirkanmaalaisesta ja keski-

suomalaisesta ammattioppilaitoksesta taustatietolomakkeen ja teemahaastattelujen avulla. Aineiston analyysissä pyrin hyödyntämään molempia tutkimusmenetelmiäni ja löytämään näistä toisiaan tukevia teemoja. Tutkimusprosessin eri vaiheissa täytyi tarkkailla jatkuvasti tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja anonymiteetin säilyttämistä, koska tutkimusaihe oli osaltaan hyvin arkaluontoinen.

Kuten jo aiemmin mainitsin, kahden tutkinnon opintoja suorittavista opiskelijoista on suhteellisen vähän tutkimustietoa. Löysin kuitenkin muutaman tutkimuksen kahden tutkinnon opinnoista, joista vanhempaa edustaa Anitta Järvisen (2000) väitöskirja ”Taitajat iänikuiset – Kotkan ammatilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin” sekä vuosi sitten valmistunutta Päivi Ristolaisen (2015) pro gradu -tutkielmaa ”Kahden tutkinnon opinnot – toisen asteen teoreettiskäytännöllinen opintopolku. Tekniikan alan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä koulutusmuodon vaikutuksista jatko-opinnoissa ja työelämässä”. Jo näistä tutkimusten työnimikkeistä on havaittavissa ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteistyöllisen terminologian moninaisuus, jota avaan hieman tarkemmin luvussa 2.2. Sekä Järvisen väitöskirja että Ristolaisen pro gradu -tutkielma edustavat tulevaisuusorientaatiota. Heidän tutkimuksissaan tarkastelunäkökulma on kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten opiskelun jälkeisessä elämässä eli siinä, kuinka kyseinen koulutus on vaikuttanut heidän tulevaisuuteen. Järvinen ja Ristolainen eivät siis niinkään tarkastele tutkimuksissaan kahden tutkinnon opintoja suorittavia nuoria itseisarvollisesti, vaan pikemminkin koulutuksen vaikuttavuutta sekä työelämävalmiuksia. Vaikka olen myös sivunnut näitä teemoja tutkimuksessani, tavoitteenani on ollut kuitenkin ymmärtää nuorten tämän hetkistä elämää sekä elämänhallintaa. Tältä osin pro gradu -tutkielmani eroaa sekä Järvisen että Ristolaisen tutkimuksista niin lähtökohdallisesti kuin myös teoreettiselta viitekehykseltään.

Lähimmäksi tutkimukseni aihepiiriä osoittautui Inga Klenin (2005) pro gradu -tutkielma ”Ammattioppilaitoksessa opiskelevien nuorten elämänhallinta”, vaikka tässä tutkimuksen kohderyhmänä olivat vain ammatillisen koulutuksen opiskelijat. Tutkimuksen toteutustapa erosi kuitenkin melko selvästi omasta tutkimuksestani, sillä Klenin tutkimuksessa nuorten elämänhallintaa tarkasteltiin Antonovskyn koherenssin tunteen teorian (ks. lisää luvusta 3.1) kautta ja aineistonhankintamenetelmänä käytettiin Antonovskyn 29-osaista elämänhallintamittaria. Koska Klen käytti teoreettisena lähtökohtanaan ja aineistonhankintamenetelmänään Antonovskyn teoriaa, olivat tutkimustulokset jokseenkin erilaisia ja toisella tavalla painottuneita. Tutkimuksen kohderyhmä oli myös paljon suurempi (N=163), jolloin tutkimuksella oli eri päämäärä kuin omalla tapaustutkimuksellani. Toinen ammatilliseen koulutukseen painottuva ja hieman vanhempi tutkimus on Jukka Vehviläisen (1999) ”Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työ-

elämään”. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vailla ammatillista koulutusta olevien nuorten elämänkulkua ja työnhakija-asiakkuutta työvoimatoimistoissa. Erityistä huomiota tutkimuksessa on kiinnitetty nuorten syrjäytymistä ennakoiviin tekijöihin sekä neuvonnan ja ohjauksen vaikutuksiin tässä. Tutkimusaineisto (N=516) kerättiin vailla ammatillista koulutusta olevilta nuorilta, jotka olivat työnhakijana työvoimatoimistossa. Aineisto sisälsi työvoimahallinnon asiakasrekisteristä kerättyä tietoa, kyselylomaketutkimuksen sekä teemahaastatteluja. Vehviläisen (1999) tutkimus muodostui yhdeksi keskeiseksi tutkimustani eteenpäin vieväksi lähteeksi, mikä näkyy viittauksina tutkimukseni toisessa teoriaosuudessa (luku 2) ja tutkimustuloksissani (luku 5).

Johdannon lopuksi esittelen hieman vielä tutkimusraporttini kulusta. *Luvussa kaksi* käsittelen ensimmäistä teoriaosuutta, joka on ”Nuoret ja koulutus”. Tässä kerron aluksi nuorille kohdistetuista odotuksista ja merkittävistä valinnoista, jotka ovat yhä suuremmassa roolissa nuoren elämässä ja elämänkulun suunnittelussa. Tämän jälkeen selvitän lukijalle lyhykäisyydessään tutkinnolliset käsitteet: toisen asteen koulutus, ammatillinen koulutus, lukiokoulutus sekä kahden tutkinnon opinnot. *Luvussa kolme* siirryn käsittelemään toista teoriaosuutta ja tutkimukseni yhtä keskeisintä käsitettä eli elämänhallintaa. Selvitän aluksi elämänhallinnan käsitettä yleisesti ja tämän jälkeen elämänhallintaa nuoruudessa. Koska elämänhallintaan liittyvät elämän eri siirtymävaiheet, kirjoitan lopuksi vielä elämänkulusta osana elämänhallintaa. Elämänhallinta-käsitteen myötä siirryn *luvussa neljä* tarkastelemaan laajan keskustelun ja erinäisten tutkimusten kohteena olevaa oppimisympäristö-käsitettä, tarkemmin muuttuvia sekä monimuotoisia oppimisympäristöjä. Käsittelen kysymystä tutkimukseni kannalta relevantista näkökulmasta eli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja lukion opetussuunnitelman perusteiden (2015) kautta. *Luvussa viisi* kerron tutkimusprosessistani tarkemmin, kun selvitän lukijalle tutkimuskysymykseni, tutkimusmenetelmäni sekä aineiston analyysitavat. Tämän luvun lopuksi pohdin vielä tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä, sillä eettisyyskysymykset muodostuivat yhdeksi suurimmaksi kysymykseksi tutkimukseni aikana. *Lukuun kuusi* olen koonnut tutkimustulokset nostamalla esiin keskeisimmät teemat kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallinnasta. Lopetan tutkimukseni *lukuun seitsemän*, jossa pohdin hieman enemmän ja laajemmin tutkimustuloksiani. Lopuksi mainitsen myös mahdollisia jatkotutkimusideoita.

2 NUORET JA KOULUTUS

2.1 Nuoruuden odotukset ja merkittävät valinnat

Peruskoulun yhdeksännellä luokalla nuoren odotetaan päättävän, hakeutuuko hän tämän jälkeen opiskelemaan lukioon vai ammattioppilaitokseen. Perusopetuksen oppimäärälle rakentuvaa lukio-koulutusta ja ammatillista koulutusta kutsutaan yhteisnimityksellä toisen asteen koulutus (OAJ 2015). Koulutukseen osallistuminen nähdään yksilölle kuuluvaksi oikeudeksi ja tärkeäksi nuoruuden kehitystehtäväksi modernissa koulutusyhteiskunnassamme ja tämä on yksi nuoren elämään voimakkaimmin vaikuttavista yhteisöllisistä tekijöistä. Tämän oikeuden toiseksi puoleksi on kuitenkin muodostunut se, että koulutuksesta on tullut yhä enenevässä määrin myös velvollisuus. (Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1979, 119; Korhonen & Nieminen 2010, 7; Vehviläinen 1999, 12.) Kasvanut epävarmuus työmarkkinoilla eli määräaikaiset työsuhteet, pätkätyöt sekä työttömyys ovat lisänneet koulutukseen osallistumista ja tämä onkin nostattanut nuorimpien ikäryhmien koulutustasoa viimeisten vuosikymmenien aikana (Räikkönen 2013, 296). Lähtökohtaisesti nuoret nähdään kuitenkin passiivisina ja tämän vuoksi aktivoivan politiikan tarpeessa olevina (Paju & Vehviläinen 2001, 116). Kun yhteiskunnassa menestymistä määrittäviksi tekijöiksi ovat nousseet koulunpenkin kuluttaminen ja korkeat tutkinnot, saavat koulutuksen ulkopuolella olevat ja koulussa pärjäämättömät henkilöt kyvyttömyyttä ja epäonnistumista ilmaisevia merkityksiä. (Raitakari 2004, 73; Vehviläinen 1999, 12.) Koulutuksen tuottamia kvalifikaatioita arvostetaan, sillä niiden mielletään tuottavan osaamista ihmissuhteissa, perheessä ja oman elämän hallinnassa (Vehviläinen 1999, 152). Koulutusta tulisikin pohtia sekä yksilöllisenä että yhteiskunnallisena kysymyksenä (Kolkka ym. 2015, 149).

Koulutuksen ulkopuolella olemiseen liittyy vahvoja yhteiskunnallisia ja kulttuurisia latauksia. Sitä voimakkaammaksi moraalinen ja leimaava jännite voidaan nähdä, mitä enemmän nuoren elämäntilanne sisältää yhteiskunnalliseen epäonnistumiseen liittyviä tekijöitä. Tässä moraalisisessa jännitteessä on kaksi eri ulottuvuutta. Ensinnäkin koulutukseen osallistuminen jäsentää arkipäivän rytmiä ja ikään kuin samalla nuoret integroituvat yhteiskunnan rytmiin sekä työelämän vaateisiin. (Vehviläinen 1999, 12.) Tällaista oikeaa vuorokausirytmiiä noudattava nuori osoittaa olevansa elä-

määnsä hallitseva ja tuotantoon osallistuva yhteiskunnan jäsen (Raitakari 2004, 70). Toiseksi koulutus nähdään myös pidempiaikaisena investointina: koulutuksen kautta on mahdollisuus panostaa itseensä, omaan tulevaisuuteensa sekä tulevan perheen hyvinvointiin (Vehviläinen 1999, 12). Kouluttautuminen nähdään tärkeäksi yksilön itsensä vuoksi sekä omien tarpeiden ja työmarkkinoille sijoittumisen turvaamiseksi (Räikkönen 2013, 296). Koulutus voimaannuttaa sekä yksilön että yhteisön tasolla, sillä se lisää merkityksellisellä tavalla osallisuutta sekä sen kautta on mahdollisuus vaikuttaa omaan elämään ja laajemmin koko yhteiskuntaan (Kolkka ym. 2015, 137; 149).

Nykynuorten katsotaan olevan siis yhä enenevässä määrin itse vastuussa oman elämänsä suurista valinnoista. Nuori tekee elämänsä sisältöön ja suuntaan vaikuttavia suunnitelmia ja ratkaisuja, mikä voi yhteiskunnallisen muutoksen aikakautena olla välillä hankalaakin. Nuori siis valitsee ja vastaa itse siitä, mihin ammattiin hän haluaa valmistua, millaista elämää haluaa elää ja mitä tehdä vapaa-ajallaan. Yhteiskunnan ja yhteisön rooli tässä on tarjota valinnanmahdollisuuksia, joista nuori voi valikoida mieluisimmat. Nuoren elämässä onkin mukana aikuisia, joiden institutionaalisenä ja ammatillisena tehtävänä on ohjata nuoria heidän elämänpoluillaan. Yleisen ja ilmaisen koulutuksen kautta jokaisella nuorella ajatellaan olevan täysin samat mahdollisuudet toteuttaa elämänsä sekä koulutusvalintojaan vanhempien taloudellisista resursseista huolimatta. (Korhonen & Nieminen 2010, 3; Martela & Järvillehto 2012, 18.) Enää yhteiskunnallisia asemia ei peritä tai saada lahjaksi, vaan käytännössä koulutusjärjestelmä antaa jokaiselle samanlaiset mahdollisuudet (Paju & Vehviläinen 2001, 26; Vehviläinen 1999, 11). Postmodernissa maailmassa elämän katsotaan muotoutuvan entistä enemmän yksilöllisistä lähtökohdista ja omista yksilöllisistä valinnoista käsin (Raunio 2000, 72). Yhä edelleen Käyhkön (2007, 132) mukaan yksilöt asettuvat syntymästään lähtien kuitenkin erilaisiin sosiaalisiin asemiin, joissa on eriävät mahdollisuudet ja resurssit oman elämän rakentamiseen. Järvinen (2000) toteaaakin nuorten koulutusvalintojen olevan sidoksissa vanhempien sosiaaliseen taustaan. Toisen asteen koulutuskokeilujen yhtenä tavoitteena onkin madaltaa sosiaalista jakoa yhteiskunnassa, jotta myös alhaisen koulutustason kodeista tulevien nuorten olisi helpompi hakeutua akateemiseen koulutukseen. (Järvinen 2000, 14.)

Tätä valinnanvapautta ja sen mukana syntynyttä velvollisuutta Martela ja Järvillehto (2012) kuvaavat nuoren näkökulmasta ahdistavaksi ja ylivoimaisen suureksi haasteeksi. Kun nuorella on mahdollisuudet tulla miksi vain, on oma elämä myös täysin heidän omalla vastuullaan. Poliittisten päätöntekijöiden ideaalimallissa nuoret valitsevat aina heti ensimmäisellä kerralla oikein, mutta todellisuudessa peruskoulun päättänyt nuori ei välttämättä lainkaan tiedä, mitä haluaisi aikuisena tehdä. Nuoren voi olla myös vaikea hahmottaa hänelle mahdollisia urapolkuja, kun parhaat asiantuntijatkaan eivät osaa ennustaa työelämän tilannetta parin vuosikymmenen päähän. (Martela &

Järvilehto 2012, 19.) Epävarman tulevaisuuden ja alati muuttuvan työmarkkinatilanteen myötä kauaskantoisten päätösten tekoa saatetaan lykätä tai välttää (Räikkönen 2013, 296). Kuitenkin koulutusta koskevien päätösten tekeminen on teollistuneissa maissa muodostunut nuoruusiän lähes tärkeimmäksi kehitystehtäväksi (kehitystehtävistä lisää luvussa 3.3), sillä nämä päätökset vaikuttavat ratkaisevasti tulevaan sosiaaliseen ja ammatilliseen asemaan (Koivusilta & Rimpelä 2000, 158). Ammatillisen peruskoulutuksen lähtökohtana onkin, että se antaa nuorelle vahvan ammattitaidon, joka mahdollistaa nopean ja muuntautumiskykyisen työelämään siirtymisen sekä laaja-alaiset ammatilliset ja elinikäisen oppimisen valmiudet (Lepola 2015, 22; Ohvo & Immonen 2015, 107; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 39).

Martela ja Järvilehto (2012) kritisoivat tätä oikeisiin valintoihin sekä yhteiskunnalliseen onnistumiseen ja tehokkuuteen perustuvaa putkitutkintomallia. Putkitutkintomallissa tavoitteena on saada nuori siirtymään mahdollisimman nopeasti työelämään tutkinnon suoritettuaan, koska tämä nähdään yhteiskunnallisesti kaikkein tehokkaimpana. Ajatuksena on, että nuori valitsee selkeästi peruskoulun jälkeen haluamansa toisen asteen tutkinnon, siirtyy tämän jälkeen määrätietoisesti jatkokoulutukseen ja lopulta ponnahtaa suoraan työelämään. Ongelmaksi tällaisessa tehokkuusajattelussa muodostuu se, että syntyy yhä enemmän turhautuneita opiskelijoita, jotka eivät ole valinneet omaa alaansa todellisen kiinnostuksensa pohjalta, vaan ulkoisten paineiden perusteella. (Martela & Järvilehto 2012, 19.) Hoikkala ja Paju (2013, 15–16) kuvaavatkin aikamme koulutusjärjestelmää opetustehtäksi, jossa oppilaat ja tässä tapauksessa nuoret suorittavat ulkoapäin määritetyjä ja saneltuja tehtäviä kohti instrumentaalista päämäärää. Nykypäivän ammatilliselta koulutukselta sekä koulutukselta ylipäätään odotetaan työelämän uusiin tarpeisiin ja muuttuvien toimintaympäristöjen vaatimuksiin vastaamista (Laukia 2015b, 7).

Nuoruuteen liittyy siis vahvasti kulttuurinen odotus kasvamisesta ja edistymisestä. Ajatellaan, että nuoruuden kehitysvaiheissa nuori oppii, mikä edustaa kulttuurisesti kunnan kansalaisuutta ja toivottavaa elämäntapaa. Ideaalitulanteessa nuoren tulisi opiskella, saada tämän kautta työpaikka ja lopulta perustaa perhe. (Raitakari 2004, 56.) Nämä nuoruuden koulutukselliset valinnat, ammatillisuuden suunnat sekä elämäntapojen suunnittelu voidaan nähdä yksittäisinä valinta- ja päätöksentekotilanteina, osana ammatillista kehityksen prosessia tai osana oman elämäntapojen suunnittelua (Vanhalakka-Ruoho 2007, 9). Laajemmin tarkasteltuna nuorten odotetaan ottavan sekä itsenäisyyttä että vastuuta omasta elämästään samalla, kun yhteiskunnallisia ongelmia siirretään yhä enemmän nuorten kannettaviksi ja ratkottaviksi (Korhonen & Nieminen 2010, 4). Tässä avainase-

massa on koulutus, jonka ajatellaan olevan ratkaisu niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla. Seuraavaksi avaankin hieman tarkemmin toisen asteen koulutusta Suomessa ja tämän jälkeen ammatillista koulutusta, lukiokoulutusta sekä lopuksi näiden yhdistelmää eli kahden tutkinnon opintoja.

2.2 Toisen asteen koulutus Suomessa

Toisen asteen koulutusta järjestävät Suomessa yleissivistävää koulutusta antavat lukiot ja ammatitutkintoon tähtäävät ammattioppilaitokset. Toisen asteen koulutukseen voi hakeutua henkilö, joka on suorittanut peruskoulun tai sitä vastaavan oppimäärän. (Norden 2015.) Myös lukiokoulutuksen sekä ammatillisen koulutuksen yhdistäminen on mahdollista. Puhekielessä tällaista ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhdistelmää kutsutaan kaksois- ja kolmoistutkinnoksi, yhdistelmäutkinnoksi tai ammattilukioksi. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteistyöllinen terminologia on siis moninainen. Opetushallitus ei kuitenkaan suosittele kolmoistutkinto-nimikettä, sillä lukion oppimäärän suorittamista ei ole määritelty säädöksissä erilliseksi tutkinnoksi. Oikeiksi käsitteiksi ovat muodostuneet kahden tutkinnon suorittaminen ja kahden tutkinnon opinnot. (Gylden, Nuolimäki, Laurinmäki, Rautiainen, Kurvonen & Niskala 2009, 10.) Käytän tutkimuksessani käsitettä kahden tutkinnon opinnot, kun tarkastelen sekä kaksois- että kolmoistutkintoa näitä toisistaan erottelematta. Vastaavasti tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kanssa puhuimme kaksois- ja kolmoistutkinnosta, sillä juuri puhekielellisyytensä vuoksi nämä termit ovat nuorille arkipäivää. Nämä käsitteet näkyvät niin aineistonkeruussa (tutkimusmenetelmästä ja aineistonkeruusta lisää luvussa 5.2) kuin tutkimustuloksissa nuorten sitaateissa (luku 6).

Toisen asteen koulutuksen yhteishaku järjestetään kaksi kertaa vuodessa, keväisin ja syksyisin. Kevään haussa on mukana sekä ammatillista koulutusta että lukiokoulutusta, kun taas syksyn haussa mukana on vain ammatillista koulutusta. Hakija voi hakea toisen asteen koulutuksen yhteishaussa samalla lomakkeella viiteen eri hakukohteeseen. (Kumpulainen, Portin, Hartonen & Ketola 2014, 74.) Kalenterivuoden 2014 aikana toisen asteen koulutukseen pääsivät lähes kaikki hakijat. Vain 1,5 % jätti hakematta jatko-opintoihin. Tutkintoon johtavassa koulutuksessa aloittaneiden opiskelijoiden määrät kasvoivatkin edellisestä vuodesta 94 prosenttiin. Peruskoulun päättäneistä nuorista 52 % jatkoi lukiokoulutuksessa ja 42 % ammatillisessa koulutuksessa. Ensisijaisesti lukiokoulutukseen haki naisia 60 % ja ammatilliseen koulutukseen 55 % miehiä. (Tilastokeskus 2016.)

2.2.1 Ammatillinen koulutus

Suomessa ammatillinen koulutus muodostuu perus- ja lisäkoulutuksesta. Ammatillinen peruskoulutus tarjoaa nuorelle ammatillisia perustutkintoja sekä ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavia ja valmentavia koulutuksia. Vastaavasti ammatillisen lisäkoulutuksen tarkoituksena on järjestää ammatti- ja erikoisammattitutkintoja sekä tutkintoon johtamatonta lisäkoulutusta opiskelijan tai työnantajan tarvitessa. (Opetushallitus 2010, 6.) Avaan kuitenkin tässä tutkimuksessa ammatillista koulutusta hieman lisää ammatillisen peruskoulutuksen näkökulmasta, koska se on osa yhtä aikaa ammatillista koulutusta ja lukiokoulutusta suorittavien opiskelijoiden tutkintorakennetta.

Ammatillinen perustutkinto kestää kolme vuotta ja vielä viime vuonna sen laajuus määriteltiin opintoviikkojen mukaan (120 opintoviikkoa) (Portin & Kumpulainen 2014, 127). 1.8.2015 lähtien ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistuttua opintoviikot muuttuivat ECVET-suositukseen (*European Credit System For Vocational Education and Training*) perustuviksi osaamispisteiksi ja tämän mukaan ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä. ECVET-järjestelmän keskeisimpinä tavoitteina ovat kansainvälisen liikkuvuuden edistäminen Euroopan unionin alueella sekä elinikäisen oppimisen tukeminen. Tässä linkittyvät keskeisesti yksilölliset ja henkilökohtaiset opintopolut. (Autere & Parkkonen 2015, 6; 24; Lepola 2015, 22–23.) Tästä osaamispisteiden kokonaisuudesta vähintään 30 osaamispistettä toteutetaan työpaikoilla työssäoppimisena. Ammatillinen perustutkinto muodostuu ammatillisista tutkinnon osista, jotka ovat 135 osaamispistettä ja yhteisistä tutkinnon osista laajuudeltaan 35 osaamispistettä. Yhteisiin tutkinnon osiin luetaan kuuluviksi muun muassa viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen sekä maattis-luonnontieteellinen osaaminen. Lisäksi näihin voidaan tunnistaa ja tunnustaa myös lukio-opintoja. Ammatillisien ja yhteisten tutkinnon osien lisäksi perustutkintoon kuuluu vielä vapaasti valittavat tutkinnon osat, joiden laajuus on 10 osaamispistettä. Näitä voivat olla esimerkiksi lukio-opinnot, jatko-opintovalmiuksia tai ammatillista kehittymistä tukevia opintoja tai työkokemuksen kautta hankittuja yksilöllisiä tutkinnon osia. (Autere & Parkkonen 2015, 24; Opetushallitus 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)

Ammatillinen koulutus luokitellaan kahdeksaan koulutusalaan ja ammatillisia perustutkintoja näiden koulutusalojen sisällä on yhteensä 53 (Opetushallitus 2015a). Ammatillisen koulutuksen koulutusalat ovat

1. Tekniikan ja liikenteen ala
2. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
3. Liiketalouden ja hallinnon ala
4. Matkailu-, ravitsemus- ja talousala
5. Luonnonvara- ja ympäristöala
6. Luonnontieteiden ala
7. Kulttuuriala
8. Humanistinen ja kasvatusala.

Nämä edelle numeroidut ammatillisen koulutuksen alat (1–8) on järjestetty vetovoimaisimmasta alasta vähiten opiskelijoita sisältävään alaan perustuen Tilastokeskuksen julkaisemaan taulukkoon vuodelta 2014. Vuonna 2014 uusista opiskelijoista tekniikan ja liikenteen alalla opiskeli 38 %, 19 % sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sekä 18 % liiketalouden ja hallinnon alalla. Kokonaisuudessaan kalenterivuoden 2014 aikana oppilaitosmuotoisessa opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa oli 170 000 opiskelijaa, joista nuorten koulutuksessa 20.9.2014 oli 129 100. Tällöin opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen tutkintoja suoritettiin 37 100. (Tilastokeskus 2015a.)

2.2.2 Lukiokoulutus

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan lukiokoulutus toimii kurssimuotoisena yleissivistävänä kouluna, jossa ei ole vuosiluokkia. Toisin kuin ammatillinen koulutus, lukiokoulutus ei anna ammatillista pätevyyttä, vaan sen suorittaneet voivat hakeutua jatko-opintoihin yliopistoon, ammatikorkeakouluun tai ammatilliseen koulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b.) Suomessa lukiokoulutuksen oppimäärä on laajuudeltaan kolmivuotinen ja tämä tulee suorittaa enintään neljässä vuodessa (Hartonen 2014, 110). Opiskelija on suorittanut lukion oppimäärän, kun hän on opiskellut vähimmäiskurssimäärän, joka on 75 kurssia ja oppiaineiden oppimäärät on suoritettu hyväksytysti (Opetushallitus 2015b). Ylioppilaaksi valmistuminen edellyttää joko lukion oppimäärän tai ammatillisen perustutkinnon sekä ylioppilastutkinnon suorittamista (Hartonen 2014, 112).

Lukion tuntijaon mukaisesti opiskelijalla on mahdollisuus pakollisten kurssien lisäksi valita sekä syventäviä että soveltavia kursseja. Syventävät kurssit toimivat pääsääntöisesti pakollisten kursien jatkokursseina, joita opiskelijan on sisällytettävä lukio-opintoihinsa vähintään kymmenen. Soveltavat kurssit toimivat eheyttävinä kursseina, jotka sisältävät aineksia eri oppiaineista, menetelmäkursseja, muun koulutuksen järjestäjän tarjoamia ammatillisia opintoja tai muita lukion tehtävään soveltuvia opintoja. Soveltaviin kursseihin voidaan lukea myös taito- ja taideaineisiin liittyvät lukiodiplomit. (Gylden ym. 2009, 14; Hartonen 2014, 97.) Tilastokeskuksen (2015b; 2015c, 168–169) mukaan vuonna 2014 tutkintotavoitteisen lukiokoulutuksen parissa opiskeli yhteensä noin 103 900 opiskelijaa ja tällöin suoritettiin noin 31 600 ylioppilastutkintoa.

2.2.3 Kahden tutkinnon opinnot

Suomessa lukiokoulutuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen voi suorittaa myös yhtäaikaisesti (Kumpulainen ym. 2014, 80). Tällaisen koulutusmuodon opiskelumäärä ja nimitys määrittyvät sen mukaan, kuinka laajasti opiskelija suorittaa ammatillisen koulutuksen rinnalla lukiokoulutusta. Gylden ym. (2009) ja Kumpulaisen ym. (2014) mukaan kaksoistutkinnosta puhuttaessa opiskelija suorittaa ammatillisen tutkinnon sekä tämän rinnalla ylioppilastutkinnon, mikä kestää 3–4 vuotta. Vastaavasti kolmoistutkinnossa opiskelija suorittaa ammatillisen tutkinnon, lukion oppimäärän (75 kurssia) ja ylioppilastutkinnon, mikä on pituudeltaan keskimäärin 4 vuotta. (Gylden ym. 2009, 17–18; Kumpulainen ym. 2014, 81.) Tutkimukseni kahden tutkinnon opintoja suorittavat nuoret muodostivat heterogeenisen joukon, koska osa opiskelijoista teki kaksois- ja osa kolmoistutkintoa. Vaikka nämä nuoret usein nähdään yhtenäiseksi ryhmäksi, todellisuudessa nuorten opintopolut vaihtelivat sen mukaan, kuinka laajasti he tekivät kahden tutkinnon opintoja. Tämän lisäksi yksilöllisiin opintopolkuihin vaikuttivat monimuotoiset oppimisympäristöt, joista lisää luvussa 4.

Kahden tutkinnon opinnot eivät ole saavuttaneet vielä kovin suurta suosiota toisen asteen opiskelijoiden joukossa verrattuna ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen opiskelijamääriin. Seuraavasta taulukosta (TAULUKKO 1) näkyy vuosina 2011–2012 ammatillisen perustutkinnon sekä ylioppilastutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden määrät maakunnittain. Taulukkoon on kirjattu ne opiskelijat, joiden molemmat tutkinnot on suoritettu vuonna 2012 tai toinen tutkinto suoritettu vuonna 2011 ja toinen vuonna 2012.

TAULUKKO 1. Vuosina 2011–2012 ammatillisen perustutkinnon ja ylioppilastutkinnon suorittaneet sijaintimaakunnan mukaan.

| | |
|-------------------|-------------|
| Uusimaa | 435 |
| Satakunta | 150 |
| Kanta-Häme | 98 |
| Varsinais-Suomi | 91 |
| Pirkanmaa | 216 |
| Päijät-Häme | 74 |
| Kymenlaakso | 32 |
| Etelä-Karjala | 40 |
| Etelä-Savo | 42 |
| Pohjois-Savo | 114 |
| Pohjois-Karjala | 80 |
| Keski-Suomi | 176 |
| Etelä-Pohjanmaa | 72 |
| Pohjanmaa | 162 |
| Keski-Pohjanmaa | 84 |
| Pohjois-Pohjanmaa | 146 |
| Kainuu | 51 |
| Lappi | 200 |
| Ahvenanmaa | 25 |
| Yhteensä | 2288 |

Taulukosta 1 ilmenee, että eniten ammatillisen perustutkinnon ja ylioppilastutkinnon yhdistelmää suoritettiin Uudellamaalla (435) ja vähiten Ahvenanmaalla (25) vuosina 2011–2012. (Kumpulainen ym. 2014, 81–82.) Toiseksi eniten kahden tutkinnon opintoja suoritettiin toisessa tutkimukseni maakunnassa eli Pirkanmaalla (216). Toisella tutkimukseni toteutusalueella, Keski-Suomessa, tutkintoja suoritettiin 176 kappaletta. Seuraavaksi tarkastelen luvussa 3 toista tutkimukseni teoriaosuutta sekä keskeistä käsitettä eli elämänhallintaa. Selvitän aluksi elämänhallinnan käsitettä yleisesti ja tämän jälkeen nuorten elämänhallintaa. Luvun lopuksi käsittelen elämäntulkua osana elämänhallintaa.

3 ELÄMÄNHALLINTA

3.1 Elämönhallinta käsitteenä

Elämönhallinta tarkoittaa ihmisen uskoa siihen, että hän pärjää ja voi kontrolloida omaa elämäänsä sekä rohkeasti muuttaa olosuhteita itselleen sopiviksi (Cacciatore & Karukivi 2014, 267; Keltikangas-Järvinen 2008, 256; Paju & Vehviläinen 2001, 112; Vehviläinen 1999, 19). Ihminen pyrkii omalla toiminnallaan muuttamaan ulkoisia ja sisäisiä olosuhteita, jotka hän kokee itselleen liian rasittaviksi tai voimavaroja kuluttaviksi. Olosuhteita pyritään muuttamaan siis konkreettisesti toisiksi tai tavoitteita ja omaa asioiden tulkitsemistapaa muokataan. (Keltikangas-Järvinen 2008, 256.) Kysymys on siitä, tunteeo ihminen itse ohjaavansa elämäänsä vai näyttäytykö elämä joukkona sattumanvaraisia tapahtumia (Keltikangas-Järvinen 2008, 256; Roos 1987, 64–65). Tutkimuksessani pyrin nuorten elämönhallinnan kautta kartoittamaan, kokevatko kahden tutkinnon opintoja suorittavat nuoret hallitsevansa elämäänsä ja opiskeluansa vai onko elämä heistä riippumatonta oravanpyörässä selviytymistä. Ojasen (2007) mukaan merkityksellistä on se, kokeeko henkilö hänen elämällään olevan tarkoitusta. Tähän tarvitaan toivoa, sillä elämä ilman tulevaisuuden kohdistuvaa toivoa on tuskallista. Toivoon liittyy vahva tulevaisuuteen liittyvä odotus: jotakin hyvää on tulossa. Toivo kantaa usein ihmistä eteenpäin ja saa hänet jaksamaan. (Ojanen 2007, 120–121; 145.)

Elämönhallinnan yleisesti käytetty mittari on Aaron Antonovskyn koherenssin tunteen käsite (*SOC, sense of coherence*), joka on salutogeeninen eli terveyslähtöinen (Antonovsky 1988; Tuloi-sela-Rutanen 2012; Vilkkumaa 2012). Terveuden alkuperä tuleekin nähdä elämönhallinnassa (Antonovsky 1982). Antonovsky jakaa koherenssin tunteen kolmeen ulottuvuuteen: ymmärrettävyys (*comprehensibility*), hallittavuus (*manageability*) ja mielekkyys (*meaningfulness*) (Antonovsky 1988, 16; Vilkkumaa 2012). Nämä ulottuvuudet nähdään korkeiksi sellaisella henkilöllä, jolla on vahva elämönhallinta. Ymmärrettävyys on koherenssin tunteen kognitiivinen osa-alue. Kun ymmärrettävyyden tunne on vahva, tieto on strukturoitua ja selkeää. Tällöin tulevaisuus näyttäyty johdonmukaiselta ja ennalta arvattavissa olevalta. Hallittavuuden tunteella tarkoitetaan vastaavasti

sitä, että henkilö kokee voivansa kontrolloida ympärillään olevia asioita. Kun hallittavuuden tunne on korkea, henkilö ei koe vain olevansa tapahtumien uhri tai elämän kohtelevan häntä epäoikeudenmukaisesti. Viimeinen eli mielekkyyden tunne pitää sisällään motivaatioelementin, joka tarkoittaa henkilön kiinnostusta ja sitoutumista myös elämän haasteissa. Tällöin henkilö ottaa haasteen vastaan pyrkien löytämään tarkoituksen tälle ja pääsemään tästä yli arvokkaasti. (Antonovsky 1988, 16–19.)

Suomalaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun elämänhallinnan käsite tuli ensimmäisen kerran J.P. Roosin myötä (Paju & Vehviläinen 2001, 68). Roos pitää elämänhallintaa tai sen puuttumista keskeisimpänä kysymyksenä ihmisen elämässä, sillä se jättää jälkensä koko elämään. Usein elämänhallinta jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen hallintaan. Ulkoisella hallinnalla tarkoitetaan sitä, että henkilön elämälleen asettamat tavoitteet ovat toteutuneet lähes katkeamatta ja mitään odottamatonta tai elämänsä suuren vaikutusta ei ole tapahtunut. Ulkoisen hallinnan olemassaolo edellyttää, että henkilön asema on turvattu sekä aineellisesti että henkisesti. Aineellinen vauraus ja taloudellisen aseman tavoittelu nähdään osana elämänhallinnan tavoittelua. Tähän vaikuttavat niin sukupolvi, sukupuoli, koulutus kuin ammatti. Usein ulkoisen hallinnan tavoittelu mielletäänkin keskeiseksi osaksi elämän kokonaisuutta. (Roos 1985, 41–43; 1987, 65–67.) Etenkin nykypäivänä postmodernissa, kilpailua ja menestymistä, korostavassa yhteiskunnassa elämän ulkoinen hallinta mielletään todella tärkeäksi, sillä se on ikään kuin henkilön ulkokuori, jonka perusteella muut ihmiset jatkuvasti arvioivat ja tekevät joskus jopa pinnallisia johtopäätöksiä. Varsinkin, kun elämän ajatellaan antavan jokaiselle lähes samanlaiset mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, ovat henkilön valitsema elämänpolku ja saavutukset tässä hänen omissa käsissään (nuoruuden odotuksista ja merkittävistä valinnoista lisää luvussa 2.1).

Sisäinen hallinta mielletään usein monimutkaisemmaksi tavoitteeksi. Se merkitsee henkilön sopeutumiskykyä elämäänsä riippumatta siitä, mitä hänelle tapahtuu. Tällöin asioita pyritään löytämään parhaat puolet, oli kyseessä sitten mitä dramaattisempia tapahtumia. Sisäinen elämänhallinta on siis vähitellen opittua jo lapsuudesta alkaen. Tätä ei kuitenkaan pidä mieltää alistumiseksi tai antautumiseksi. Sisäisen hallinnan kautta henkilöllä on mahdollisuus parantaa elämänsä ulkoista hallintaa. Elämän sisäisen hallinnan luonne kuitenkin muuttuu koko ajan. Nykypäivänä pääpaino ei ole enää sopeutumisessa, vaan julkisivun mahdollisimman eheässä kuvassa. Merkityksellistä on se, kuinka onnelliselta näytetään, eikä se, onko se sitä todellisuudessa. Sopeutumisen ideaalista

halutaan pois, sillä turvallisuus, mukavuus, helppous ja vaikeuksien välttäminen mielletään nykypäivänä itsestänselvyyksiksi. Elämän ulkoisen hallinnan lisääntyessä sisäinen hallinta jääkin vähemmälle ja tämä näkyy elämän syvänä laadullisena muutoksena. (Roos 1985, 42; 1987, 66; 242.)

Tarve hallita omaa elämäänsä on yksi ihmisen perustarpeista. 1990-luvulla elämän onnistumisen ja epäonnistumisen selittäjäksi muodostui elämönhallinta. Ihmisen elämönhallinnasta etsittiin syitä niin menestykselle, onnellisuudelle kuin terveydellekin. Ihmisen tuli olla oman elämänsä subjekti eli omilla päätöksillään tehdä elämästään menestystarina. Keskuksiksi nousi se, mitä ihmiselle itselleen tapahtuu. Kyse on yhteisöllisyyden eetoksen muuttumisesta kohti yksilöllisyyden korostamista ja tämän avulla on selitettykin elämönhallinnan nousua niin keskeiseksi kysymykseksi. (Keltikangas-Järvinen 2008, 252–254.) Tähän voimistuvaan yksilöllisyyteen voidaan nähdä liittyvän elämän pirstoutuminen, pysyvä tilapäisyys, lisääntyvä epävarmuus sekä uudenlaiset riskit ja uhat. Nämä voivat olla haasteita ihmisen arkipäiväiselle selviytymiselle. (Raunio 2000, 72.) Nykyään elämää ei enää niinkään eletä, vaan sitä suoritetaan (Keltikangas-Järvinen 2008, 255). Suorituskeskeisyyden voidaan ajatella kumpuavan jo nuoruudesta, kun yhä enenevässä määrin nuorten odotetaan ottavan vastuuta omasta elämästään. Tässä arvostusta saavat ne nuoret, jotka hallinnoivat määrätietoisesti elämäänsä ja suunnittelevat tulevaisuuttaan. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten ajatellaan ehkä jo enemmän ottavan vastuuta elämästään, koska he opiskelevat kahdessa oppilaitoksessa erilaisin menetelmin. Tutkimuksessani keskeisimmäksi tutkimuskysymykseksi muodostuikin selvittää, millaisena näiden nuorten elämönhallinta näyttäytyy suhteessa erilaisiin oppimisympäristöihin (oppimisympäristöistä lisää luvussa 4).

Postmodernia maailmaa määrittää siis yksilöllinen kulttuuri, jossa minä ja minun tarpeeni nähdään ensisijaisina. Koska itsensä toteuttamisesta, omasta onnesta ja menestyksestä on tullut yhä keskeisempi elämän sisältö, haluaa ihminen tuntea näiden asioiden olevan hänen omissa käsissään ja hallittavissaan. On myös selitetty, että yhteiskunnan lisääntyneen epävarmuuden ja muutoksien myötä ihminen haluaa hallita edes jotain, elämäänsä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 252–255.) Ihmisen täytyy olla valmis tarttumaan nopeasti erilaisiin haasteisiin, olivatpa nämä luonteeltaan millaisia tahansa (Raunio 2000, 73). Vaatimus oman elämän onnistumisesta on kova, sillä ihmisen nähdään olevan kaikesta toiminnastaan itse vastuussa. Jos elämässä tulee eteen virheitä, ovat nämä henkilön omaa syytä. Elämönhallinta ei ole kuitenkaan jatkuvaa menestymistä vaan ihmisen sisäistä tasapainoa. (Keltikangas-Järvinen 2008, 255; 275.)

Tähän sisäiseen tasapainoon liittyy vahva identiteetti osana elämänhallintaa. Ennen kuin ihminen voi hallita elämäänsä, täytyy hänen tuntea itsensä. Tällöin ihminen voi päättää, mitä hän elämässään tavoittelee, mikä on hänelle tärkeää ja mistä hänen hyvä olonsa muodostuu. Ihmisen tulisi tietää, missä asioissa hän eroaa muista ihmisistä, jotta hän voi olla aito oma itsensä. Tätä itsensä tuntemista ja yksilöllistä käsitystä itsestä kutsutaan identiteetiksi, joka muodostuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Identiteetin pohjana toimivat ihmisen yksilölliset ominaisuudet, jotka antavat pohjan elämänhallinnalle. Identiteetin kehittyminen kestää kauan ja voi muuttua läpi elämän tärkeiden elämänvaiheiden ja -muutosten myötä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 277–278.) Tähän vaikuttavat niin psyykkiset, kulttuuriset kuin sosiaalisetkin tekijät (Hägglund ym. 1979, 63). Giddensin (1991, 75) mukaan postmodernissa maailmassa identiteetin rakentaminen on reflektiivinen prosessi, jota yksilö itse hallitsee ja on tästä vastuussa. Elämänhallinnan saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi on tärkeää, että ihmiselle kehittyy vahva ja kestävä identiteetti (Keltikangas-Järvinen 2008, 281).

Identiteetin lisäksi oman temperamentin tunteminen on myös merkittävää elämänhallinnan muodostumiselle, sillä temperamentti muodostaa persoonallisuuden vankan ytimen (Keltikangas-Järvinen 2008, 282). Elämänhallinta onkin kokonaisvaltaista: koko persoonan kattavaa ja monimuotoista (Paju & Vehviläinen 2001, 70). Nähdään, että ihminen ei ole pelkästään kulttuurinsa tuote, vaan biologisen perimänsä sekä kulttuurinsa ja kokemustensa yhteisvaikutuksen tulos (Keltikangas-Järvinen 2008, 281). Ojasen (2007) mukaan monet tutkijat ovat kuitenkin suhtautuneet kriittisesti ihmisen kykyyn hallita elämäänsä, sillä psykologian teorit näkevät ihmisen usein joko biologiansa tai ympäristönsä vankeina. Tällöin ihminen ei tunnista häneen vaikuttavia tekijöitä. (Ojane 2007, 70.) Keltikangas-Järvinen (2008) kuitenkin näkee, että ihminen olisi paljon avuttomampi ja heikommalla identiteetillä varustettu, jos hänen persoonallaan ei olisi mitään taustaa ja se ei olisi juurtunut mihinkään. Tällöin ihminen selvittäisi päivittäin mediasta, millainen hänen täytyy tänään olla, miten ajatella asioista ja kuinka toimia. Vahva identiteetti ja kypsä elämänhallinta vaihtuisivat jokapäiväiseen stressiin. (Keltikangas-Järvinen 2008, 285.) Vaikka nuorten hyvinvointia ja opiskelumenestystä ei voi ulkoistaa, on koulutusinstituutioilla velvollisuus tukea nuoria ja tarjota heille erilaisia opintomahdollisuuksia. Tätä kautta on mahdollisuus edistää nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja selviytymistä elämässä.

3.2 Nuorten elämönhallinta

Nuoruus nähdään ajanjaksona, jolloin persoonallisuuden rakentuminen saa toisen mahdollisuuden ja täytyy ikään kuin uudestaan oppia elämään (Dunderfelt 2006, 93; Koivusilta & Rimpelä 2000, 171). Nuoren on opittava ohjaamaan yksilöllisyytensä kautta elämäänsä suhteessa muihin ihmisiin, ympäristöön ja koko maailmankaikkeuteen. Nuoruuteen liittyykin usein oman itsensä ja paikkansa etsiminen yhteiskunnassa. (Dunderfelt 2006, 93.) Itsenäistyminen on osa nuoruutta ja tällöin nuoren tulee ottaa oma elämänsä hallintaan ja vastuulleen (Cacciatore & Karukivi 2014, 349). Omien arvostusten kypsyminen, itsetuntemuksen lisääntyminen sekä muut merkittävät elämäntapahtumat johtavat siihen, että suurimmalle osalle nuorista oman kutsumuksensa löytäminen vie aikansa. Tavoitteeksi tulisikin ottaa elinikäinen oppiminen hätiköidysti valittujen elämänpolkujen sijaan. (Martela & Järvillehto 2012, 21.) Tämä voidaan nähdä kuitenkin ristiriitaiseksi luvussa 2 mainittuun tehokkuusajattelua painottavaan putkitutkintomalliin nähden (ks. Martela & Järvillehto 2012, 19).

Nuoren elämönhallinta muodostuu kulttuuristen ja yhteiskunnallisten kasvutuntemusten kautta (Raitakari 2004, 56). Tähän liittyvät hyvin monet asiat: tämän hetkinen elämä, tulevaisuuden tavoitteet, vanhemmat ja kaverit sekä mieltä sekoittavat tunteet. Elämä on kuitenkin kokonaisuus, joka muuttuu jatkuvasti eri elämäntilanteissa. Tähän tarvitaan tasapainoilua asioiden välillä: ajanhallintaa, laskelmointia ja rytmitystä. Tällöin nuori voi säännöstellä levon ja työn vaihtelua sekä kohdata asiat itselleen armollisesti. Elämönhallinta ei kuitenkaan aina ole nautinnollista ja todellisuudessa kukaan ei hallitse elämäänsä täysin. Tärkeintä on, että elämä on tasapainoinen ja aikaa sekä voimia jää myös itselle tärkeille vapaa-ajan aktiviteeteille. (Cacciatore & Karukivi 2014, 343; 349; 352; Keltikangas-Järvinen 2008, 275). Nykyisin nuoruus ymmärretään lapsuuden ja aikuisiän väliseksi siirtymävaiheeksi (Hägglund ym. 1979, 38; Koivusilta & Rimpelä 2000, 156), johon liittyvät niin sosiaaliset, psykologiset kuin biologiset kehityshaasteet. Nuoruudessa jatketaan elämän perustaitojen rakentamista lapsuudessa luodulle pohjalle. Rakentavalla tavalla tapahtunut itsenäistyminen, oman roolin löytäminen yhteisössä sekä terveyttä edistävän elämäntavan vakiintuminen luovat pohjan aikuisuuden terveydelle ja hyvinvoinnille. (Koivusilta & Rimpelä 2000, 156.) Vahvistamalla nuorten myönteistä hyvinvointia tuetaan heidän kykyään kohdata vaikeuksia ja hallita elämäänsä (Martela & Järvillehto 2012, 11). Käsittelen nuoruutta elämäkulun yhtenä siirtymävaiheena seuraavaksi tarkemmin.

3.3 Elämänkulku osana elämänhallintaa

Elämänkulku käsitteenä liittyy toisiinsa ikää, elämänaikaa sekä tapahtumarakenteita. Yleensä tämän ymmärretään koostuvan lapsuus-, nuoruus-, aikuisuus- ja vanhuusvaiheista sekä näitä jaksottavista siirtymistä: syntymä, koulun aloittaminen, työelämä, avioituminen, vanhemmuus, eläköityminen ja leskeytyminen. (Vilkkö 2000, 75.) Itsetuntemuksen lisääminen, ympäristön mahdollisuuksien tutkiminen ja luominen, päätöksentekotilanteen tunnistaminen ja tietoiseksi tuleminen sekä valintavaihtoehtojen syventäminen voidaan nähdä kehitystehtäviksi, jotka muokkaantuvat aina uudelleen näissä elämänkulun siirtymä- ja muutostilanteissa. Elämänkulkunsa varrella yksilö rakentaakin kokemusprofiileja kytkeytyneinä eri valintatilanteisiin. (Koivusilta & Rimpelä 2000, 157; Vanhalakka-Ruoho 2007, 10; 28–29) Yhteiskunnallisilla areenoilla käsityksemme itsesämme ja toisista ihmisistä on yhteydessä elämänvaiheisiin ja ikäryhmiin. Suurin osa yksilöön kohdistuvasta ymmärryksestä ja odotuksista on muodostunut tällaisesta luokittelusta. (Tuomi 2000, 13.)

Nuoruudessa kehitys on yksilöllistä ja kohti aikuisuutta kehittyvä itsenäisyys ja vastuu eri elämän osa-alueilla saavutetaan eri aikaan ja erilaisissa olosuhteissa (Koivusilta & Rimpelä 2000, 157). Itsenäistyminen nuoruuteen liittyvän ajanjaksona erottuu kuitenkin koko ajan selvemmin: lapsuuden kodista irrottaudutaan nuorempaan (Paju & Vehviläinen 2001, 74). Samalla kuitenkin siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen on herättänyt paljon keskustelua, kun nuorten siirtymät ovat muuttuneet sekä monimutkaisemmiksi että pidemmiksi ja aikuisuuden rooleihin siirrytäänkin yhä vanhemmalla iällä (Korhonen & Nieminen 2010, 3; Räikkönen 2013, 296). Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan tehokkuutta ja lineaarista kasvua korostavassa yhteiskunnassa tämän ongelmaksi saattaa muodostua se, että nuoruudella elämänvaiheena ei ajatella olevan itseisarvoa. Tällöin se nähdään väliaikaiseksi tilaksi, jonka tarkoitus on johtaa vain tulevaan. (Hoikkala & Paju 2013, 15.) Nuoruusiässä tapahtuu kuitenkin paljon eri elämänalueilla tärkeitä ja merkityksellisiä siirtymiä: kodin vaikutuspiiristä siirrytään kaveripiiriin yhteyteen, ystävyys-suhteet korvautuvat osittain seurustelusuhteilla, vapaa-ajan viettotavat vakiintuvat, oppivelvollisuus saatetaan loppuun sekä aloitetaan jokin ammattiin tähtäävä opiskelu. Kun kaikki kehitystehtävät on saavutettu, omaa nuori riittävän autonomian ja kyvyn kantaa vastuuta omasta elämästään ja muiden yhteisön jäsenten hyvinvoinnista. (Koivusilta & Rimpelä 2000, 157.) Todellisuudessa aikamme nuoruus kuitenkin venyy (Hoikkala & Paju 2013, 15), mikä asettaa omat haasteensa niin yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnan kannalta.

Kehitystehtävien saavuttaminen ei ole nuorille siis aivan yksinkertaista. Postmodernille maailmalle tyypillisesti nuori on yhä suuremmissa vastuissa omista valinnoistaan (Keltikangas-Järvinen 2008, 254; Martela & Järvillehto 2012, 18; Raunio 2000, 72). Tässä piilee ajatus nuorten tasa-arvoistuneesta elämäntilasta, jossa kaikilla nähdään olevan yhtäläiset mahdollisuudet onnistua tai epäonnistua (Paju & Vehviläinen 2001, 26). Nuorten näkökulmasta tällainen tulevaisuus näyttää avoimena ja epävarmana sosiaalisesta taustasta riippumatta (Kuronen 2010, 43; Paju & Vehviläinen 2001, 27). Enää elämäntilanteiden siirtymien ei odoteta tapahtuvan perinteiden ja normien säätelemässä järjestyksessä, vaan siirtymät ovat yhä monimuotoisempia. Tämä taas aiheuttaa vaatimuksia nuorelle löytää henkilökohtaisin kyvyin ja voimavaroin tapoja selviytyä tilanteiden muutoksista. Riittämättömät resurssit luovat helposti puutteelliseen hyvinvointiin liittyvän elämäntilanteen. Nuoren kehityksen suurena riskitekijänä pidetäänkin katkoksia elämäntilanteiden siirtymissä. Nykyään koulutuksen pidentyminen nähdään keskeisenä tekijänä, joka aiheuttaa katkoksia, viivästyksiä ja eritahtisuutta siirtymien onnistuneessa toteutumisessa. (Koivusilta & Rimpelä 2000, 158.) Kyse on siis jo edellä mainitusta putkitutkimusmallin korostamisesta ja elinikäisen oppimisen tavoitteen sysäämisestä sivuun (ks. Martela & Järvillehto 2012, 19; 21). Yhtenä ratkaisuna pidentymisiin koulutusaikoihin voi olla monimuotoiset oppimisympäristöt, joissa nuori voi valita paikan, ajan ja jopa tavan opiskelulle. Tällöin korostuvat yksilölliset opinpolut, joissa jokainen nuori on oman opiskelunsa subjekti. Kerron monimuotoisista oppimisympäristöistä lisää seuraavaksi tarkemmin luvussa 4.

4 MONIMUOTOISET OPPIMISYMPÄRISTÖT

4.1 Oppimisympäristö käsitteenä

Oppimisympäristöistä on käyty runsaasti keskustelua viimeisimpien vuosikymmenten aikana. Oppimisympäristöt muuttuvat ja laajentuvat koko ajan, mikä on osaltaan tuottanut paljon alan tutkimusta viime vuosina. (Korhonen 2003, 28; 2014, 215.) Oppimisympäristö käsitteenä on hyvin laaja ja monimerkityksellinen sekä alati muuttuva. On myös käyty keskustelua siitä, tulisiko käyttää termiä oppimisympäristö (*learning environment*) vai opiskelu- tai opetusympäristö (*instructional environments*). Oppimisympäristö-käsite laajentaa tarkastelun formaalin koulutusjärjestelmän ja oppilaitosten ulkopuolelle, millä onkin perusteltu käsitteen käyttöä. (Manninen ym. 2007, 11.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä oppimisympäristö, sillä tarkastellessani kahden tutkinon opintoja suorittavia nuoria ulottuvat heidän opiskelu- ja elämönhallintakokemukset formaalin koulutusjärjestelmän lisäksi sekä koululuokan että koko kouluinstituution ulkopuolelle. Nuorten elämönhallinta muodostuu monimerkitykselliseksi kokonaisuudeksi, joka saattaa tukea tai haitata heidän opiskeluaan. Monimuotoisilla oppimisympäristöillä ja yksilöllisillä opintopoluilla pyritään tukemaan ja auttamaan nuoria heidän opiskelujensa sujuvoittamisessa. Halusin tutkimuksessani kartoittaa, mikä merkitys näillä oppimisympäristöillä on nuorten kokemaan elämönhallintaan.

Manninen ja Pesonen (1997) määrittelevät oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tavoitteena on edistää oppimista (Manninen & Pesonen 1997, 268). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) oppimisympäristö määritellään seuraavasti:

” Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. ... Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöihin. Hyvin toimivat oppimisympäristöt

edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa.”

Lisäksi valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) kohdassa 4 § todetaan, että oppimisympäristöjen tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet, tukea yksilön ja yhteisön kasvua sekä oppimista ja vuorovaikutusta. Yksilöllisyys ja joustavat opintopolut mielletään hyvin usein koulutuksen läpäisyyn myönteisesti vaikuttavina tekijöinä. Kun henkilö pääsee vaikuttamaan oman työskentelynsä sisältöön ja sen kehittämiseen, työhyvinvointi eli tässä tapauksessa opiskeluhuvinvointi usein lisääntyy. Voidaankin puhua omistajuuden-käsitteestä, joka viittaa opiskelun hallintaan eli siihen, että opiskelija on oman oppimisensa subjekti ja määräävä tekijä. (Vehviläinen 2015, 50–51.) Tällä saattaa olla keskeinen merkitys myös muuhun nuoren kokemaan elämänhallintaan. Vehviläisen (2015) mukaan eri oppimisympäristöjen myötä opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet edetä opiskeluissaan omien kykyjensä ja aikataulujensa mukaisesti. Opintojen moduloinnin ja eriyttämisen sekä ylipäättään vaihtoehtoisten opintopolkujen mahdollisuus koetaan tärkeäksi (Vehviläinen 2015, 56; 67), minkä merkitys korostuu etenkin kahden tutkinnon opinnoissa.

Vastaavasti lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) puhutaan opiskeluympäristöstä oppimisympäristön sijaan. Käsitteen valintaan on luultavasti vaikuttanut se, että toisen asteen koulutuksessa nuorista puhutaan opiskelijoina oppilas-käsitteen sijaan, jolloin näkökulma on siirtynyt lapsuudesta nuoruuteen. Terminologinen epäselvyys juontuu osittain myös englanninkielisestä ”*learning environment*”-käsitteestä, joka sisältää hyvin monia eri merkityksiä (Manninen ym. 2007, 11). Miellän oppimis- ja opiskeluympäristön kuitenkin kokonaisuudessaan samaksi asiaksi, vaikka painotukset näissä saattavat olla erilaisia. Käytän tutkimuksessani edelleen käsitettä oppimisympäristö yhtenäisyyden säilyttämiseksi. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, 14–15) kuvataan oppimisympäristöä seuraavasti:

”Lukion opiskeluympäristöjä ja -menetelmiä koskevien ratkaisujen lähtökohtana ovat oppimiskäsitys sekä opetukselle asetetut tavoitteet. Opiskeluympäristöjen ja -menetelmien valinnan ja kehittämisen perustana ovat myös opiskelijoiden edellytykset, kiinnostuksen kohteet, näkemykset ja yksilölliset tarpeet. ... Lukiossa opiskelijat toimivat turvallisisissa ja terveellisissä opiskeluympäristöissä. Tavoitteena on, että opiskeluympäristöt ovat monipuolisia ja että ne rikastuttavat opiskeluun liittyviä kokemuksia ja edistävät opiskelumotivaatiota.”

Lukion oppimisympäristöiltä odotetaan sekä yksilön että yhteisön tarpeiden huomioimista ja näihin vastaamista. Tässä korostuvat jo aiemmin mainitut yksilölliset ja joustavat opintopolut (ks.

Vehviläinen 2015, 51). Oppimisympäristöjen lähtökohdaksi ovatkin nousseet opiskelijoiden edellytysten, kiinnostuksen kohteiden, näkemysten sekä yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 14). Nuorten näkökulmia ja ajatuksia omasta opiskelustaan voidaankin pitää tärkeänä, sillä viihtyminen ja motivaatio ovat yhteydessä oppimiseen (Kiilakoski 2012, 9). Olipa oppimisympäristö sitten konkreettinen luokkahuone tai virtuaalimaailma, sen tulee olla suunniteltu nykypäivän nuorten tarpeista lähteväksi. Nuorten elämä, joka ei ole enää lapsuutta, mutta ei vielä täysin aikuisuutta, aiheuttaa jo itsessään nuorelle paineita ja kuohuntaa. Järkevällä koulutussuunnittelulla olisi mahdollista helpottaa tätä siirtymävaihetta.

Perinteisen oppimisympäristöajattelun mukaan oppimisympäristö on suljettu, opettajajohtoinen ja strukturoitua toimintatapaa korostava (Kuusisto & Günther 2015, 25). Nykypäivänä kasvavana trendinä luokkahuoneen merkitys oppimisympäristönä kuitenkin vähenee samalla, kun mobiililaitteiden ja muiden sovellusten käyttö kasvaa (Kupiainen 2013, 54). Oppimisympäristön monipuolisuudesta sekä tieto- ja viestintäteknikan käytön tarpeellisuudesta todetaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, 15) seuraavasti:

”Tavoitteena on, että opiskeluympäristöt ovat monipuolisia ja että ne rikastuttavat opiskeluun liittyviä kokemuksia ja edistävät opiskelumotivaatiota. ... Opiskeluympäristöjä laajennetaan oppilaitoksen ulkopuolelle myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen. ... Opiskelijoita ohjataan hyödyntämään digitaalisia opiskeluympäristöjä, oppimateriaaleja ja työvälineitä eri muodossa esitetyn informaation hankintaan ja arviointiin sekä uuden tiedon tuottamiseen ja jakamiseen.”

Enää laaja-alaisen ja monipuolisen opiskelun turvaamiseksi ei siis välttämättä riitä ainoastaan edellä mainittu suljettu, opettajajohtoinen ja strukturoitua toimintatapaa korostava oppimisympäristö (ks. Kuusisto & Günther 2015, 25). Nykypäivän oppimisympäristöjen tulisi olla opiskelijoita innostavia ja heidän opiskelumotivaatiotaan edistäviä. Teknologia tuottaakin uusia mahdollisuuksia rajojen rikkomiseen sekä ajan, paikan, roolien ja vuorovaikutussuhteiden uudelleen muotoilemiseen (Häkkinen, Silander & Rautiainen 2013, 141). Etenkin kahden tutkinnon opiskelijoille tämä saattaa tuoda helpotusta kahden koulun, ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen, yhteensovittamiseen. Olen avannut edellä lukion opetussuunnitelman perusteita (2015) ammatillisen koulutuksen sijaan, sillä kahden tutkinnon opiskelijoilla vaihtoehtoiset oppimisympäristöt sekä yksilölliset opintopolut kumpuavat usein lukion puolelta. Opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa lukio-opintojaan päiväopiskelunsa lisäksi osittain tai kokonaan verkossa, mistä mainitaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, 15) seuraavasti:

*”Opiskelijoiden yksilöllistä etenemistä, henkilökohtaisia oppimispolkuja ja verkko-opiskelutaitojen kehittymistä tuetaan tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuksia suorittaa opintoja myös etäopiskeluna. Etäopiskeluna suoritettu kurssi koostuu opettajan ohjaamasta itsenäisestä opiskelusta, ja siinä käytetään monipuolisesti tietoverkkoja sekä muuta tieto- ja viestintäteknologiaa. Etäopiskelussa pyritään käyttämään myös yhteisöllisiä työtapoja. Lukiokurssi voidaan järjestää myös monimuoto-opetuksena, jolloin verkossa tapahtuvan etäopetuksen ja -opiskelun lisäksi kurssi sisältää myös lähiope-
tusta ja -ohjausta.”*

Lukio-opintojen toteutusmahdollisuudet ovat siis hyvin moninaisia nykypäivänä, minkä avulla pyritään tukemaan tutkinnon suorittamista. Vehviläisen (2015) mukaan opinnoista eroamisen syynä voidaan pitää tekemisen puutetta, opetustilanteiden katkonaisuutta tai liian lyhyitä koulupäiviä eli lukujärjestyksellisiä asioita. Kun osa opiskelijoista haluaisi opiskella tehokkaammin ja osalle opiskelijoista nykyinen koulutus tuntuu liian vaativalta, tarvitaan yksilöllisiä opintopolkuja. Verkko-opiskelu tarjoaakin opiskelijalle mahdollisuuden itsenäiseen ja enemmän omatahtiseen opiskeluun. (Vehviläinen 2015, 55; 66–67.) Avointen oppimisympäristöjen käyttömahdollisuuksista ollaankin kiinnostuttu yhä enenevässä määrin, sillä etenkin ammattiin johtavan koulutuksen tulisi kehittää nuorten vuorovaikutustaitoja, yhteistoiminnallisuutta, verkostoitumista sekä kykyä liikkua yli organisaatio- ja valtiorajojen. Tällöin opiskelijoiden asiantuntijuuden katsotaan kehittyvän tehokkaimmin ja täten vastaavan myös työelämän tarpeisiin. (Kauppi, Nokelainen & Säntti 2013, 6–7.) Etenkin kahden tutkinnon opintoja suorittaville nuorille tarjoutuu mahdollisuus kattavaan asiantuntijuuden kasvuun, kun omaa osaamistaan kehitetään yhdistämällä kahden eri oppilaitoksen opetustarjonta erilaisissa oppimisympäristöissä. Kerron monimuotoisesta opetuksesta ja laajentuvista oppimisympäristöistä seuraavaksi vielä hieman tarkemmin.

4.2 Monimuotoa opetukseen

Oppimisympäristötutkimuksessa käytetään usein tilan, oppimistilan tai tiedon luomisen tilan käsitteitä, joiden avulla on mahdollista käsittää perinteisen ja muutoksessa olevan oppimisympäristön eroja. Tilaksi voidaan nähdä niin sosiaalinen kuin kulttuurinen ihmisten kanssakäymisen sekä vuorovaikutuksen areena, joka voi olla fyysinen tai virtuaalinen. Perinteisessä oppimisympäristössä tilana toimii usein luokkahuone, kun taas joustavat ja avoimet oppimistilat voivat olla missä tahansa ihmisten arkipäivää lähellä. (Korhonen 2014, 219.) Fyysisen ja virtuaalisen tilan lisäksi oppimisympäristö voidaan Mannisen ym. (2007) mukaan nähdä myös ihmisten muodostamaksi yhteisöksi, jossa muodostuu oppimista tukeva ja vuorovaikutuksessa toimiva verkosto. Tällöin perinteinen oppilaitosympäristö laajenee osaksi opiskelijan vapaa-aikaan limittyväksi joustavaksi

kokonaisuudeksi. (Manninen ym. 2007, 16.) Ojasalon (2015) mukaan nykypäivänä oppimisympäristöjen kehittämistyössä pohditaankin tavoitteellisen oppimisen integroimismahdollisuuksia opiskelijan arkisiin fyysisiin, virtuaalisiin sekä sosiaalisiin ympäristöihin eli sinne, missä opiskelijan arki on. Nämä uudenlaiset, innovatiiviset, koulutuksen toteutustavat vaativat opiskelijan arjen syvällisempää ymmärrystä sekä tuntemusta. (Ojasalo 2015, 125; 128; 136.) Tässä nuoren elämänhallinnan kartoittamisella sekä ymmärtämisellä saattaa olla hyvin keskeinen merkitys, sillä se muodostaa usein kokonaisuuden niin opiskeluiden kuin muiden elämän osa-alueiden välille.

Nykypäivän oppimisympäristö laajentuu sekä ajallisesti että paikallisesti (Kauppi ym. 2013, 5; Vehviläinen 2015, 55), mikä mahdollistaa yksilöllisemmät opintopolut. Oppilaitoksen tiloissa ja opettajan ohjauksessa tapahtuva oppiminen saavat rinnalleen yhä uusia opetuksen muotoja. Muuttuvassa oppimisympäristöajattelussa keskiöön nousevat vaihtoehtoiset käsitteellistämisen tavat sekä oppimiselle että oppimisen tiloille. Oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien muutokseen vaikuttavat keskeisesti tietoverkot, tietoteknologia sekä virtuaalisuus. (Korhonen 2014, 217; 221; Laukia 2015a, 17.) Tieto- ja viestintäteknikkaa käyttävät oppimisympäristöt ovat sekä sosiaalisia että yhä enenevässä määrin henkilökohtaisia. Perinteisen yhteisöllisyyden rinnalle on kehittynyt ohjelmistoja ja palveluja, jotka toteuttavat henkilökohtaista tiedonhallintaa. (Kiviniemi 2007, 175.) Perinteisen oppimisympäristön haastavatkin avoimet oppimisympäristöt, joissa oppiminen ei ole rajoittunut vain oppilaitoksen tai organisaation seinien sisäpuolelle. Fyysisen koulussa olemisen sijaan tulevaisuuden opiskelijat haluavat valita itse paikan, ajan sekä tavan oppimisprosessilleen. (Saloniemi 2015, 17–18.) Opiskelukulttuurin muutoksen myötä monimuotoiset ja virtuaaliset oppimisympäristöt ovat tämän päivän nuorille luonnollinen tapa opiskella, koska he ovat kasvaneet digitalisoitumisen kanssa rinnakkain. Uusista opetuksen muodoista, henkilökohtaisesta tiedonhallinnasta ja yksilöllisestä etenemisestä todetaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, 15) seuraavasti:

”Opiskelijoita ohjataan hyödyntämään digitaalisia opiskeluympäristöjä, oppimateriaaleja ja työvälineitä eri muodossa esitetyn informaation hankintaan ja arviointiin sekä uuden tiedon tuottamiseen ja jakamiseen. ... Opiskelijoiden yksilöllistä etenemistä, henkilökohtaisia oppimispolkuja ja verkko-opiskelutaitojen kehittymistä tuetaan tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuksia suorittaa opintoja myös etäopiskeluna. Etäopiskeluna suoritettu kurssi koostuu opettajan ohjaamasta itsenäisestä opiskelusta, ja siinä käytetään monipuolisesti tietoverkkoja sekä muuta tieto- ja viestintäteknologiaa. Etäopiskelussa pyritään käyttämään myös yhteisöllisiä työtapoja.”

Tutkimukseni kahden tutkinnon opintoja suorittavilla nuorilla olikin tarjoutunut mahdollisuus suorittaa lukiokurssejaan osittain tai kokonaan verkko-opintoina. Tutkimukseni toteutusalueilla, Pirkanmaalla sekä Keski-Suomessa, yhtenä monimuoto-opetuksen toteuttajana toimi Pirkanmaan aikuislukio (PirAL) (ks. Sastamalan koulutuskuntayhtymä 2016). Käytännössä tämä tarkoitti kokonaan verkkovälitteistä työskentelyä tai oppituntien nauhoitteiden lähettämistä eri oppilaitoksiin. Kauppi ym. (2013) puhuvatkin virtuaalikouluista, jossa oppilaitokset muodostavat verkostoja tarjoten opiskelijoille mahdollisuuden opiskella verkon välityksellä eri puolella Suomea ja maailmaa. Verkkovälitteisessä opiskelussa maantieteellinen sijainti menettää merkitystään ja opiskelijoille tarjoutuu lähes ääretön mahdollisuus opiskella eri asioita. (Kauppi ym. 2013, 5.) Monimuotokoulutuksella on mahdollisuus saavuttaa taloudellisia säästöjä sekä helpottaa nuorten kahden tutkinnon opintojen yhteensovittamista. Sähköpostin välityksellä käydyissä keskusteluissa Pirkanmaan aikuislukion rehtorin Pertti Kohtalan mukaan he ovatkin siirtymässä pääosin verkko-opintoihin kahden tutkinnon opintoja järjestettäessä. Lisäksi Pirkanmaan aikuislukiossa työskentelevän äidinkielen ja yhteiskunnallisten aineiden opettajan, Marita Peltoniemen, mukaan monimuotoinen verkko-opetus on tärkeässä asemassa myös perinteisen luokkaopetuksen rinnalla, sillä eri koulutusaloilta tulevilla nuorilla ei välttämättä ole aivan yhdenmukaista aikataulua. Tällöin verkko-opetuksella on ollut mahdollista turvata oikea opetus- ja opiskelutuntimäärä.

Vaikka lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, 15) todetaan, että etäopiskelussa tulisi hyödyntää myös yhteisöllisiä työtapoja, pidetään ja toteutetaan verkko-opiskelua yhä edelleen hyvin paljon yksinopiskeluna. Itseohjautuvuuden ja yhteisen tiedonrakentamisen kasvattamisen sijaan tämä saattaa pahimmillaan tarkoittaa opiskelijan oman onnensa nojaan jättämistä sekä puutteita tuessa ja ohjauksessa. (Korhonen 2014, 234.) Monimuoto-opetusta järjestettäessä tulisi moninaisten hyötyjen lisäksi kiinnittää siis myös huomiota laatuun sekä jokaisen opiskelijan yksilöllisyyteen ja yksilöllisiin tarpeisiin (ks. Kauppi ym. 2013, 6). Tästä mainitaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, 15) seuraavasti:

”Itsenäistä opiskelua järjestettäessä otetaan huomioon opiskelijan edellytykset suorittaa opintoja opetukseen osallistumatta sekä hänen ohjauksen ja tuen tarpeensa.”

Verkosta on muotoutunut aikaamme kuvaava, autenttinen, oppimisympäristö. Itseohjautuvuuteen perustuvassa opiskelussa uuden oppimiseen ja asioiden omaksumiseen kulunut aika saattaa kasvaa joidenkin opiskelijoiden kohdalla todella suureksi ja tällöin varsinkin heikommilla opiskelijoilla tuentarve saattaa kasvaa entisestään. Jos opiskelijoiden ohjaukseen ei panosteta, saattavat oppimistulokset muodostua laadullisesti heikommaksi. Tällöin opettajan työltä odotetaan muutosta ja

tämä saattaakin aiheuttaa uudenlaista työtä perinteiseen lähiopetukseen verrattuna. Joskus opettajan työmäärä saattaa myös kasvaa. (Kauppi ym. 2013, 5–6.) Opiskelija on siis oman oppimisensa subjekti eli päättää itse, milloin ja miten opiskelee. Tässä tulisi kuitenkin muistaa se, että kukaan nuori ei pärjää yksin, vaan tarvitsee jonkinasteista tukea opiskeluissaan sekä muilla elämän osa-alueilla. Monimuotokoulutuksen avulla on mahdollisuus saavuttaa mahtavia oppimistuloksia sekä laajemmin ajateltuna taloudellisia säästöjä, mutta huonosti toteutettuna tällainen koulutusmuoto saattaa aiheuttaa vain lisäkustannuksia ja katkoksia nuorten koulutuspoluissa. Tärkeintä olisikin antaa tilaa jokaisen nuoren omalle elämänpolulle ja tukea hänen kasvuaan sekä kehittymistään yksilönä. Vehviläisen (2015) mukaan opintojen läpäisy tai vastaavasti niistä eroaminen on vahvasti sidoksissa sekä opiskelijoiden että henkilökunnan hyvinvointiin. Opiskelijat joko kiinnittyvät yhteisöönsä tai ääripäässä eroavat tästä sekä koko koulutuksesta, jolloin oppilaitoksessa viihtyminen muodostuuikin ensisijaiseksi tavoitteeksi. (Vehviläinen 2015, 68.) Tässä tutkimuksessa olenkin pyrkinyt kartoittamaan tätä tutkimalla kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten elämäntilannetta. Seuraavaksi luvussa 5 kerron tarkemmin tutkimusprosessini etenemisestä tutkimusky-symysten, aineiston keruun ja analyysin sekä lopuksi eettisten näkökulmien kautta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohteen esittely ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää yhtä aikaa ammatillista koulutusta ja lukiokoulutusta suorittavien opiskelijoiden elämänhallintaa suhteessa eri oppimisympäristöihin pirkanmaalaisessa ja keski-suomalaisessa ammattioppilaitoksessa. Olen kerännyt aineiston pirkanmaalaisesta ammattioppilaitoksesta kandidaatintutkielmassani ja nyt pro gradu -tutkielmassani olen koonnut lisäaineistoa keski-suomalaisesta ammattioppilaitoksesta. Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi 1. ja 2. vuoden opiskelijat, sillä 3. vuoden opiskelijoiden elämänhallinnan suhteessa heidän koulunkäyntiinsä voi ajatella vakiintuneen täysi-ikäisyyden ja muiden luonnollisten siirtymien kautta. Vastavasti 1. vuoden opiskelijat ovat elämässään täysin uudessa tilanteessa: uuden koulun aloittaminen ja tämän myötä ehkä muutto omilleen, uudet kaverisuhteet sekä harrastusten ja vapaa-ajan yhdistäminen koulunkäyntiin. Vehviläisen (1999) mukaan omaan asuntoon muuttaminen merkitsee vastuuta omasta elämästään. Tässä tarvitaan kuitenkin hyvin vahvasti vielä toisten ihmisten tukea. (Vehviläinen 1999, 160.) Ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoilla näyttäytyy varmasti juuri itsenäistymiseen pyrkiminen, mutta samalla vahva riippuvuus edelleen muista ihmisistä. Toisen vuoden opiskelijoille on saattanut jo enemmän selkiytyä oma koulunkäynti ja tavoitteet tässä. Kuitenkin myös toisen vuoden opiskelijoilla saattaa ilmetä elämässään asioita, jotka tukevat tai haittaavat heidän opiskeluansa ja elämänhallintaansa.

Tämän pohjalta tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millainen kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallinta on suhteessa erilaisiin oppimisympäristöihin?
2. Mitkä asiat tukevat opiskelijoiden elämänhallintaa?
3. Mitkä asiat haittaavat opiskelijoiden elämänhallintaa?

Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallintaa tutkimalla haluan selvittää, löytyykö heidän elämänhallinnastaan opiskelua tukevia tai haittaavia tekijöitä sekä mikä merkitys eri oppimisympäristöillä on tässä. Oppimisympäristö-käsite pitää sisällään tässä tutkimuksessa perinteisen ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhdistävän lähiopiskelun sekä monimuotoiset oppimisympäristöt. Elämänhallinta nähdään tilannesidonnaisena asiana, joka saattaa vaihdella suurestikin eri elämän alueilla (Keltikangas-Järvinen 2008, 258). Tämä saattaa näyttäytyä myös kahden tutkinnon opintoja suorittavilla nuorilla. Jollakin nuorella on ehkä iso kaveri- ja ystäväpiiri, mutta hallinnan tunne katoaa heti, kun opiskelussa tulee eteen haasteita ja stressiä. Toiselle opiskelijalle taas saattaa koulutyö tuntua todella helpolta, mutta ihmissuhteet tuottavat hankaluuksia ja uhkaavat elämänhallintaa. Kumpikin tällaisista tilanteista voi olla uhka opiskelujen sujuvuudelle ja jatkuvuudelle. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten elämä tulee nähdä siis hyvin moninaisena ja monimerkityksellisenä. Yritettäessä ymmärtää tätä ilmiötä kokonaisuudessaan täytyy muistaa, että jokaisen opiskelijan elämänhallinta sekä opintopolku ovat myös todella yksilöllisiä.

5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Tutkimukseni aineistonkeruuprosessi on hyvin monivaiheinen, sillä olen hankkinut aineistoa vuosina 2015 ja 2016 kahdelta eri paikkakunnalta erilaisin aineistonkeruumenetelmin. Vuonna 2015 keräsin aineistoa kandidaatintutkielmaani pirkanmaalaisesta ammattioppilaitoksesta seuraavasti: helmikuussa keräsin jokaiselta tutkimukseeni mukaan lähteneeltä 1. ja 2. vuoden opiskelijalta taustatietolomakkeen (LIITE 1) e-lomakkeena ja maaliskuussa teemahaastattelin (LIITE 3) kahta samaisen joukon opiskelijaa. Vuonna 2016 jatkoin lisäaineiston keräämisellä pro gradu -tutkielmaani varten eräässä keskisuomalaisessa ammattioppilaitoksessa seuraavasti: tammi- ja helmikuun aikana keräsin taustatietolomakkeen (LIITE 2) 1. ja 2. vuoden opiskelijoilta ja maaliskuussa teemahaastattelin (LIITE 3) kolmea opiskelijaa. Pirkanmaalta ja Keski-Suomesta kerätyt taustatietolomakkeet ovat eri liitteissä (LIITE 1 ja 2), sillä huomasin muutaman virhekohdan kandidaatintutkielmassa käyttämässäni taustatietolomakkeessa (LIITE 1) ja halusin korjata nämä lähtiesäni keräämään aineistoa pro gradu -tutkielmaani. Virhekohdat liittyivät väärin sanamuotoihin: ensimmäisessä taustatietolomakkeessa (LIITE 1) käytin käsitettä toisen asteen opinnot tarkoittaessani ammatillista koulutusta. Tietenkin toisen asteen opintoihin kuuluu ammatillinen koulutus, mutta tämä pitää sisällään myös lukiokoulutuksen (toisen asteen koulutuksesta lisää luvussa 2.2). Muutoin olen käyttänyt aineistonkeruuprosesseissa keskenään tismalleen samoja menetelmiä, sillä

halusin vielä syventää kandidaatintutkielmassani saatuja tuloksia lisäaineistolla. Hyviksi koke-
mieni aineistonkeruutapojen (taustatietolomake sekä teemahaastattelu) uudelleen käyttäminen
tuntui siis luontevalta. Alla olevasta taulukosta (TAULUKKO 2) näkyy vielä asian selkiyttä-
miseksi tutkimukseni aineistonkeruuprosessi kokonaisuudessaan.

TAULUKKO 2. Aineistonkeruuprosessi vuosina 2015–2016 pirkanmaalaisessa ja keskisuoma-
laisessa ammattioppilaitoksessa.

| | Pirkanmaa | Keski-Suomi |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Taustatietolomake | Helmikuu 2015 (LIITE 1) | Tammi-/helmikuu 2016 (LIITE 2) |
| Täytetyt lomakkeet (kpl) | 10 | 14 |
| Teemahaastattelu | Maaliskuu 2015 (LIITE 3) | Maaliskuu 2016 (LIITE 3) |
| Haastattelut (kpl) | 2 | 3 |

Taulukosta 2 ilmenee taustatietolomakkeiden ja haastatteluiden ajankohdat Pirkanmaalla ja Keski-
Suomessa sekä kuinka suureksi lopulta analysoitava tutkimusmateriaaliani muodostui. Pirkanmaa-
laisesta ammattioppilaitoksesta sain takaisin 10 täytettyä taustatietolomaketta ja Keski-Suomalai-
sesta ammattioppilaitoksesta 14 lomaketta. Pirkanmaalla toteutin kaksi teemahaastattelua ja
Keski-Suomessa kolme. Kohdejoukoltaan tutkimukseni on siis hyvin kvalitatiivinen: kohdejoukko
on hyvin rajattu ja valittu tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotantaa käyttäen. Tämä näkyy myös
aineiston tulkittamisessa (aineiston käsittelystä ja analyysistä lisää luvussa 5.3). (Eskola & Suo-
ranta 2005, 64–65; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.) Kyse on siis tapaustutkimuksesta,
jolloin yleistäviin päätelmiin ei välttämättä pyritäkään (Eskola & Suoranta 2005, 65). Hakalan
(2015, 24) mukaan tutkimuksen aineistonkeruun myötä tulisi olla kuitenkin aina mahdollisuus
sekä laajemman kontekstin että yksittäistapausten tarkasteluun. Pyrin tähän käyttämällä eri aineis-
tonhankintamenetelmiä: taustatietolomakkeiden avulla halusin kartoittaa yleisesti kahden tutkin-
non opiskelijoiden elämänhallintaa ja teemahaastatteluissa pyrin vielä syventämään käsityksiäni
nuorten opiskeluista ja yleisesti heidän elämästään. Tutkimusmenetelmiltään tutkimukseni voikin
ajatella pitävän sisällään sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen piirteitä. Tällöin puhutaan
menetelmätriangulaatiosta, jolla tarkoitetaan useiden aineistonhankintamenetelmien käyttöä sa-

massa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2005, 70; Hirsjärvi ym. 2004, 218). Tällä voidaan tarkentaa tutkimuksen validiutta eli tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä halutaan (Hirsjärvi ym. 2004, 218).

Taustatietolomake sisälsi avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä, asteikkoihin eli skaaloihin perustuvia kysymyksiä sekä sekamuotoisia kysymyksiä (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 187–189; Vilka 2005, 84–87). Kysymykset liittyivät taustatietoihin (ikä, asuinpaikkakunta, asumismuoto ym.) ja elämänhallintaan (yöunien tuntimäärä, stressin tunteminen, ahdistuneisuus, masentuneisuus ym.). Kyselylomaketta käytetäänkin usein henkilökohtaisten asioiden tutkimiseen (Vilka 2007, 28). Opiskelijat täyttivät taustatietolomakkeen omalla ajallaan ja heidän vastauksensa tallentuivat e-lomake-järjestelmään automaattisesti ja nimettömästi (lisää anonymiteetistä luvussa 5.4). Pysin tekemään taustatietolomakkeesta hyvin kattavan, sillä en tiennyt, kuinka paljon tulen saamaan opiskelijoita lisäksi haastateltavikseni. Näin varmistin, että minulla on kuitenkin analysoitavaa tutkimusmateriaalia. Täytetyt taustatietolomakkeet auttoivat myös hahmottamaan, mitkä ovat keskeisiä teemoja mahdollisissa haastatteluissani. Taustatietolomakkeen kattavuudella en hällunnut kuitenkaan kuormittaa vastaajia, vaan pyysin ytimekkääseen ja helposti täytettävään lomakkeeseen. Tämän mahdollistivat monivalintakysymykset. (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 190; 193.) Kokonaisuudessaan sain takaisin pirkanmaalaisesta ja keskisuomalaisesta ammattioppilaitoksesta 24 täytettyä taustatietolomaketta. Aivan jokaista opiskelijaa taustatietolomake ei tavoittanut useista muistutusviesteistä huolimatta. Verkkokyselyn suurimpana ongelmana pidetäänkin katoa (Hirsjärvi ym. 2004, 185). Tässä tutkimuksessa se ei kuitenkaan muodostunut merkittävän suureksi, sillä kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten lukumäärä pirkanmaalaisessa ja keskisuomalaisessa ammattioppilaitoksessa ei ollut alun perinkään kovin suuri.

Taustatietolomakkeeseen vastattuaan opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmoittaa minulle sähköpostitse halukkuutensa haastatteluun osallistumisesta. Pysin siis aluksi valitsemaan haastateltavani heidän innostuneisuutensa perusteella. Osa haastateltavistani valikoituikin juuri oman aktiivisuutensa vuoksi, mutta osalle nuorista laitoin muistutusviestiä haastattelun mahdollisuudesta ja tätä kautta sain loput haastateltavani. Kokonaisuudessaan sain viisi opiskelijaa haastateltavikseni pirkanmaalaisesta ja keskisuomalaisesta ammattioppilaitoksesta. Valitsin haastatteluiden toteutustavaksi teemahaastattelun, sillä halusin antaa mahdollisimman paljon tilaa nuorten omille kokemuksille. Koin tähän tarkoitukseen teemahaastattelun riittävän vapaaksi aineistonkeruumuodoksi. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Teemahaastattelussa tutkimusongelman keskeiset aihepiirit eli teemat on etukäteen määritelty, mutta näiden käsittelyjärjestys ja -laajuus vaihtelevat haastatteluiden

välillä (Eskola & Suoranta 2005, 86; Eskola & Vastamäki 2015, 29; Hirsjärvi & Hurme 2009, 48; Hirsjärvi ym. 2004, 197; Vilka 2005, 101–102). Teemahaastattelulomakkeen (LIITE 3) valmiit kysymykset toimivat siis vain haastattelutilanteiden runkona teemoja avaavina apukysymyksinä ja tutkijan muistilistana. Haastatteluissa eri teema-alueiden painotukset saattoivatkin vaihdella hyvin paljon, sillä jokainen nuori kertoi omasta elämästään ja koulunkäynnistään tietenkin hieman eri tavalla. Tarkoitukseni oli saavuttaa hyvin perinpohjainen käsitys tutkittavasta ilmiöstä, vaikka haastatteluja oli vain viisi kappaletta. Teemahaastattelu ei olekaan sidottu tiukasti haastattelukertojen määrään, vaan tutkija pystyy aiheen käsittelyn syvyydellä vaikuttamaan aineiston laajuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48). Eskolan ja Vastamäen (2015, 30) mukaan teemahaastattelulla voidaan päästä hyvin syvälle käsiteltävään aiheeseen.

Teemahaastatteluiden alussa nuoret täyttivät kalenteripohjan (LIITE 4) heidän tavanomaisesta arkiviikosta. Tämä kalenteripohja toimi virikeaineistona, jolla halusin ohjata nuoret aiheeseen ja samalla nähdä heidän kokemuksiaan arjestaan. Kalenteripohja sisälsi päivät maanantaista sunnuntaihin. Kellonajat alkoivat aamu kuudesta päättyen aamu kuuteen ja etenivät kahden tunnin välein eli taulukossa näkyi koko vuorokausi ja viikko. Pyrin tällä siihen, että en johdattele taulukkoa täytettäviä nuoria millään tavalla. Toivoin myös, että tällöin nuoret laittavat asiat niiden oikeille paikoilleen totuudenmukaisesti. Kalenteripohja toimi haastatteluiden ajan myös eräänlaisena runkona, sillä siihen palattiin useamman kerran haastatteluiden eri vaiheissa.

5.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Taustatietolomakkeiden vastaukset tallentuivat e-lomake-järjestelmään automaattisesti ja anonymiteetisti (lisää anonymiteetistä luvussa 5.4). Kun opiskelijoille lähettämieni muistutusviestien jälkeen järjestelmään ei tallentunut enää uusia täytettyjä lomakkeita, selasin ja tarkistin vastaukset läpi. Jokainen lomake oli täytetty asianmukaisesti, joten kaikkia niitä voi käyttää analyysiin. (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 209; Vilka 2007, 106.) Ainoat epäkohdat ilmenivät avointen kysymysten vastausmuodoissa. Kun kysyin esimerkiksi poissaolojen määrää oppitunneilta tunteina, oli joukossa vastauksia myös viikko- ja kertamäärinä. Myös koulukavereiden ja ystävien lukumäärää kysyessäni oli osa opiskelijoista vastannut ”monia”, ”paljon” tai ”sopivasti”. Avoimet kysymykset sisälsivät usein pienen ohjetekstin siitä, missä muodossa vastaus halutaan. Taustatietolomakkeen vastaajaa johdattavassa alkutekstissä ohjattiin seuraamaan näitä ohjeita tarkasti, mutta nämä olivat

luultavasti menneet opiskelijoilta ohi huomaamatta. Tämä ilmeni muutaman kysymyksen ja vastauksen kohdalla. Vilkan (2007) mukaan tällaisessa tilanteessa puuttuvat havainnot voi joko ottaa analyysiin mukaan ja käsitellä ne omana luokkana tai jättää nämä kokonaan pois. Yksinkertaisin tapa on kuitenkin poistaa kaikki havaintoyksiköt, jotka antavat puutteellista tietoa. (Vilka 2007, 108.) Aineiston analyysissä olenkin jättänyt tällaiset puuttuvat havainnot käsittelyn ulkopuolelle, sillä eri yksiköissä annetut vastaukset eivät ole vertailukelpoisia keskenään.

Haastatteluiden jälkeen aloitin aineiston käsittelyn litteroinnilla, jolla tarkoitetaan haastatteluaineiston muuttamista tekstimuotoon (Hirsjärvi ym. 2004, 210; Vilka 2005, 115). Litteroitua tekstiä tuli viidestä haastattelusta yhteensä 68 liuskaa. Haastattelut olivat pituudeltaan reilusta puolesta tunnista tuntiin. Pyrin litteroimaan haastattelut tarkasti, mutta en kirjannut ylös kuitenkaan lyhyitä ääniteitä tai merkityksettömiä lauseiden alkua. Hirsjärven ym. (2010) ja Vilkan (2005) mukaan litteroinnin tarkkuuteen ei ole yksiselitteistä ohjetta. Tähän vaikuttaa se, mitä tutkimuksella tavoitellaan ja mitä muita lähestymistapoja tutkimisessa käytetään. (Hirsjärvi ym. 2004, 210; Vilka 2005, 115.) Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää nuorten ajattelua sekä opiskelulle ja elämälle annettuja merkityksiä, joten pääpaino ei ollut yksittäisissä sanoissa tai puheen tavoissa vaan kokonaisuuden ymmärtämisessä. Litteroitujen haastatteluiden analysointitapana käytän sisällönanalyysiä, jonka avulla pyrin löytämään tutkimusaineistoista toiminnan logiikkaa (ks. Vilka 2005, 140). Tässä aineiston teemoittelun avulla etsin keskeisiä aihealueita eli teemoja (Eskola & Suoranta 2005, 174).

Aineiston lopullisessa analyysissä käytän sekä taustatietolomakkeiden että haastatteluiden aineistoa. Haastatteluiden sitaatit näkyvät koodein H1–H5 ja taustatietolomakkeiden avointen kysymysten vastaukset koodein T1–T24. Koodien tarkempi avaamattomuus (sukupuoli, vuosiluokka, koulutusala ja maakunta) kertovat anonymiteetin säilyttämisestä, jota avaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Pyrin siis löytämään näiden kahden eri aineistonhankintamenetelmän väliltä yhtäläisyyksiä niin, että nämä tukevat toisiaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustuloksissa esiin nostaamani teemat sisältävät sekä sitaatteja että kaavioita.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus, jolloin kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset voidaan nähdä ainutlaatuisina. Kuitenkin jokaisen tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida aina jollakin tapaa. (Hirsjärvi ym. 2004, 217.) Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta

kertomalla tutkimukseni toteuttamisesta niin tarkasti kuin mahdollista. Tässä tietenkin rajat asettivat eettiset kysymykset ja anonymiteetin säilyttämisen tärkeys. Tutkimuksen toteuttamisesta kerrottaessa tulisi kertoa tutkimuksen kaikista vaiheista mahdollisimman totuudenmukaisesti ja selkeästi (Hirsjärvi ym. 2004, 217). Tällöin tutkijana pitäisi pystyä kertomaan, mistä valinnat tehdään, mitä ratkaisut olivat ja miten lopullisiin ratkaisuihin päädyttiin (Vilka 2005, 159). Tutkimustekstissäni yritin mahdollisimman tarkasti kertoa tutkimukseni eri vaiheista ja siitä, miksi päädyin mihinkin rajauksiin ja valintoihin. Tällä pyrin siihen, että myös ulkopuoliset henkilöt pystyvät samaistumaan tekstiini ja tietävät tarkalleen, miten olen tutkimukseni eri vaiheissa toiminut. Tässä täytyi kuitenkin pitää koko ajan mielessä se, että en voi kertoa aivan kaikkea yksityiskohtaisesti, jotta säilytän lupaamani anonymiteetin.

Tutkimukseni ehdottomasti haasteellisimmaksi osuudeksi muodostui tutkimusetiikka ja tästä huolehtiminen. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan anonymiteetti on suojattava sitä tarkemmin, mitä arkaluontoisemmasta aiheesta on kysymys. Periaatteena on se, että tutkittavien henkilöllisyyden paljastuminen täytyy tehdä mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 2005, 57.) Hirsjärven ym. (2004) mukaan jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu. Tällöin pohditaan, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. (Hirsjärvi ym. 2004, 26.) Tutkimusaiheeseeni päädyttyäni tajusinkin, että teen tutkimustani opiskelijoiden ehdolla. Tämä ilmeni ensimmäiseksi tutkimuslupaa kysyessäni pirkanmaalaisten ja keskisuomalaisien ammatillisten koulutusten rehtoreilta, joista toinen painotti ehdotonta anonymiteetin säilyttämisen merkityksellisyyttä ja toinen halusi minun tekevän kirjallisen lupahakemuksen tutkimuksestani. Tieteellisen käytännön mukaisesti yksilöiden, ryhmien ja paikkakuntien tuleekin säilyä tuntemattomina (Vilka 2007, 164). Anonymiteetin takaamiseksi en tuokaan tutkimuksessani julki paikkakuntien nimiä, vaan olen rajannut tarkastelun maakuntatasolle puhuessani pirkanmaalaisesta ja keskisuomalaisesta ammattioppilaitoksesta. Yksilöiden ja ryhmien tunnistamattomuuden säilyttämiseksi en tuo tutkimustuloksissani mitään sellaista ilmi, mistä voisi tunnistaa tutkittavan. Tutkimustuloksista ei käy siis ilmi, onko vastaaja 1. vai 2. vuoden opiskelija, kumpaa sukupuolta hän on, millä koulutuslallalla hän opiskelee sekä onko hän Pirkanmaalta vai Keski-Suomesta. Poistin myös sitaateista sellaiset kohdat, joista voisi yksilön helpommin jäljittää ja tunnistaa. En kuitenkaan koe, että näiden taustatietojen rajaamattomuus eli näkyväksi tekeminen olisi antanut jotakin lisäantia tutkimustuloksiini. Taustatietolomakkeissa alussa kysymäni tiedot toimivat pikemminkin vain itselleni tutkittavan ilmiön kokonaiskuvan hahmottamiseksi.

Pyrin vakuuttamaan tutkimukseni luottamuksellisuutta opiskelijoille useaan kertaan tutkimukseni eri vaiheissa (ks. Vilkkä 2007, 164). Painotin aina tutkimukseeni osallistumisen vapaaehtoisuutta ja anonymiteetin säilymistä sekä taustatietolomakkeita että haastatteluja kerätessäni (ks. Eskola & Suoranta 2005, 56). Taustatietolomakkeiden vastaukset tallentuivat järjestelmään automaattisesti ja anonymisti ilman erillisiä tunnisteita (vastaajan nimi tai sähköpostiosoite). Kerroin myös opiskelijoille, että heidän vastauksiaan ei lue kukaan muu kuin minä ja en julkaise tutkimustuloksissani mitään tunnistettavia tietoja (ks. Eskola & Suoranta 2005, 57). Haastattelun mahdollisuudesta informoidessani ilmaisoin opiskelijoille, että haastattelutilanteessa käsitellään heidän elämänhallintaansa ja koulunkäyntiään enemmän yleisesti ilman arkaluontoisia aiheita. Haastattelutilanteiden aluksi kertasin vielä, että haastattelu äänitetään ja tilanteen voi milloin tahansa keskeyttää. Kerroin myös, että en julkaise tutkimustuloksissani mitään sellaisia haastattelutietoja, joista nuoren voisi tunnistaa.

Koska tutkimuksessani oli kyse pienistä tutkimusjoukoista (pirkanmaalainen ja keskisuomalainen ammattioppilaitos), oli minun taattava tunnistamattomuuden säilyminen myös näiden tutkittavien ryhmien sisällä. Tämä tarkoitti sitä, että tutkittavani eivät saaneet tietää, keitä muita heidän koulustaan on tutkimukseeni osallistunut (elleivät puhuneet asiasta keskenään). Lähetin sähköpostia tutkimusasioista jokaiselle oppilaalle aina yksitellen, en ryhmäviestinä. Tällä varmistin sen, että opiskelijat eivät nähneet muita tutkimukseeni osallistuvia sähköpostiviestiketjujen perusteella. Toinen ryhmän sisäiseen tunnistamattomuuteen liittyvä asia oli haastattelupaikan pohtiminen. Pyrin etsimään haastatteluille neutraalit ja rauhalliset tilat sopien näistä aina jokaisen oppilaan kanssa erikseen. Varmistin myös näissä tiloissa sen, että ulkopuoliset eivät näe tai kuule haastattelutilannetta. Koska olin luvannut tutkimusprosessini alussa anonymiteetin säilyttämisen, halusin omalla toiminnallani tämän täysin säilyttää. Seuraavaksi tuleekin näiden nuorten ääni kuuluviin, kun esitelen luvussa 6 tutkimustuloksiani eli elämänhallintaa nuorten kokemana.

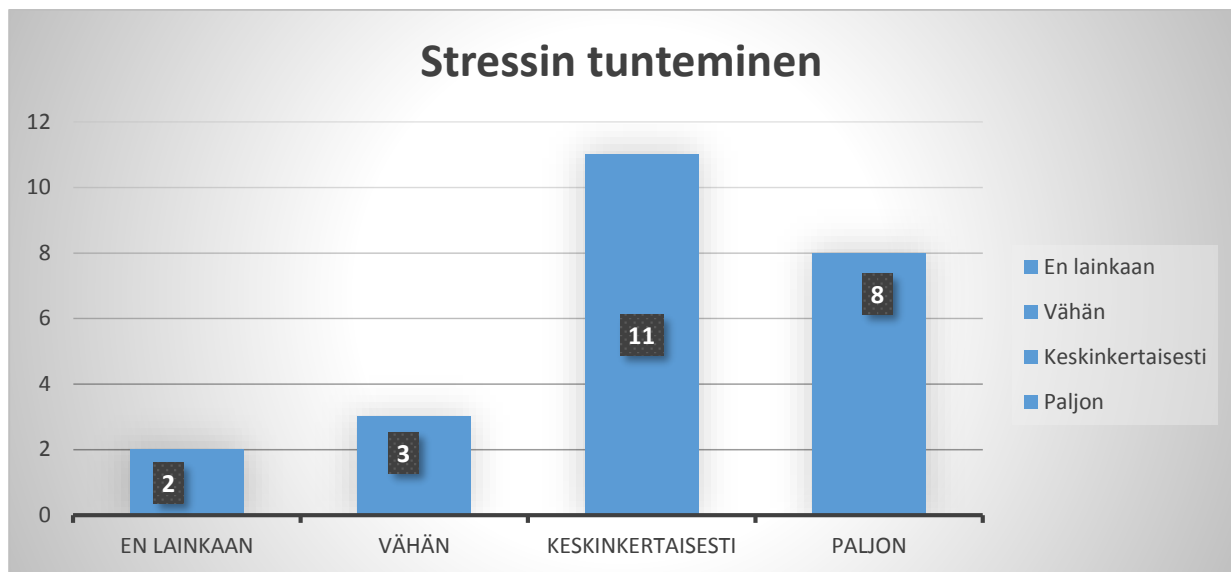
6 ELÄMÄNHALLINTA NUORTEN KOKEMANA

6.1 Tutkimustulosten keskeisimmät teemat

Tutkimukseni tuloksissa käsittelen teemoittelun myötä syntyneitä keskeisiä aihealueita eli teemoja. Tulosten pohjana toimivat taustatietolomakkeista ja haastatteluista saadut aineistot. Haastattelujen alussa täytettyjen kalenteripohjien perusteella nuorten arki näyttäytyi hyvin tavanomaiselta. Tähän liittyivät opiskelun, perheen, ystävien ja harrastusten yhteensovittaminen. Taustatietolomakkeista ja haastatteluista esiin nousseet teemat keskittyivät lisää näiden nuorten kokeman arjen ja etenkin opiskelujen ympärille. Nämä teemat liittyivät ikään kuin kaikki toisiinsa ja ilmenivät syy-seuraussuhteena. Esiin nousseet teemat olivat 1. Stressi, ahdistus ja masennus opiskelijan elämässä, 2. Itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden ristiaallokossa, 3. Elämönhallintaa tasapainoisen arjen ja sujuvan opiskelun kautta, 4. Koulukavereiden, ystävien ja opettajien merkitys opiskelussa ja 5. Poissaolomäärien merkitys opiskelussa. Jokainen teema kietoutuu jollakin tapaa nuorten opiskeluiden ja elämönhallinnan ympärille. Aloitan tarkastelun tutkimuksessani selkeästi esiin nousseella teemalla eli nuorten stressikokemuksilla.

6.2 Stressi, ahdistus ja masennus opiskelijan elämässä

Tutkimukseni yhdeksi keskeisimmäksi teemaksi osoittautui nuorten kokema stressi. Tämä ilmeni niin taustatietolomakkeissa kuin haastatteluissakin. Merkittävää on, että lähes jokainen tutkimukseeni osallistuneista nuorista on kokenut tämän hetkisen tutkintonsa aikana stressiä melko paljon. Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan stressiksi kutsutaan nykyään kaikkea, mikä ei ole ihmisen mielestä mukavaa. Psykologisen määritelmän mukaan stressi on ikävä ja ahdistava tunne, joka saattaa johtaa vakaviinkin sairauksiin. (Keltikangas-Järvinen 2008, 168.) Alla olevasta kaaviosta (KAAVIO 1) näkyy taustatietolomakkeeseen vastanneiden kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten stressikokemukset tutkintonsa aikana.



KAAVIO 1. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden kokemus siitä, kuinka usein on tämän hetkisen tutkintonsa aikana tuntenut stressiä (N=24).

Kaaviosta 1 ilmenee, että kahdeksan nuorta on kokenut stressiä paljon ja 11 keskipertaisesti. Vähän stressiä on tuntenut kolme nuorta ja ei lainkaan kaksi. Haastattelutilanteissa stressin tuntemisesta oli mahdollisuus keskustella tarkemmin. Stressi koettiin asiaksi, joka on enemmän tai vähemmän päällä, mutta jonka kanssa pystyy kuitenkin elämään. Stressi koettiin yleiseksi tunteeksi kahden tutkinnon opintoja suorittavilla nuorilla ja tämä näkyy myös yllä olevasta kaaviosta 1. Stressin tarkkailuun ja opiskelijoiden yleiseen hyvinvointiin sekä koulunkäyntiin toivottiinkin enemmän seurantaa ja tietoisuuden lisäämistä opettajien ja muun koulun henkilökunnan toimesta.

”Ja onhan niinku, on stressaavaa. ... että luulisin, että se [opiskelu] on monille antanut vaan stressiä ja harmaita hiuksia. Että kyllä kaikki on sillain ihan ok, että pärjään, mutta kyllä mua myös stressaa, mutta en oo mitenkään sekoomispisteessä. Mutta mää oon ite semmonen, että mää stressaan asioita, joten tää vaan niinku pinoo myös siihen päälle sitä stressiä. Mun mielestä kiva, että tätäkin aletaan nyt tutkia, koska tää on kumminkin tavallaan niin stressaavaa, että olettaisi, että näitä nimenomaan pidetään silmällä silleen, että seurataan, että jaksakohan toi ja onkohan sillä kaikki nyt ihan ok.” (H1)

”Ja just stressaavinta siinä on ehkä just se, että musta tuntuu, että kukaan opettaja moni ei tiedä, että miten tää homma oikeesti toimii. Että se ehkä tässä on se juttu, että jos joku tällasta tekee, niin pitää ite tietää tosi hyvin, että mitä haluaa ja millon. Koska kukaan muu ei tuu tietämään sitä. ... Ne [opettajat] ei vaan ihan ymmärrä, mikä tää juttu on. Tää on niiden mielestä hyvä juttu, ne ei vaan tiedä, mikä se on.” (H5)

Stressi tulee nähdä aina eräänlaisena poikkeustilana, jonka vuoksi se tuo ihmisen temperamentin esiin (Keltikangas-Järvinen 2008, 185). Tässäkin haastateltava koki stressaamisen osaksi persoonallisuuttaan ja toimintojaan. Cacciatoren ja Karukiven (2014) mukaan stressi nähdään haitalliseksi, jos se aiheuttaa pelkoa tai liitetään kielteisiin ajatuksiin. Stressi on ihmisen mielen ja kehon sisäisen tila, joka syntyy ihmisen omasta asenteesta. (Cacciatore & Karukivi 2014, 110; 112.) Vaikka stressin kanssa koettiin pystyvän elämään, miellettiin se yhdeksi elämönhallintaa tai koettua elämän tyytyväisyyttä haittaavaksi tekijäksi. Tämän koettiin aiheutuvan opiskelukiireistä ja vapaa-ajan vähäisyydestä. Eräissä vastauksissa alkoholin ja/tai tupakan käyttö liitettiin myös stressitilanteisiin.

”Mutta sitten taas, kyllä mun elämä on näiltä osin ihan hallinnassa, mutta sitten joskus stressaa paljon ja tuntuu just siltä, että kaikki vähäininkin vapaa-aika menee hukkaan ja mä en saa niinku aikaan mitään, niin sit se vähän laskee sitä.” (H1)

”No siis silloin, kun mä jaksan koko päivän tai että mä oon nukkunut hyvin ja koulussa on mennyt hyvin ja oon saanut asiat tehtyä ja sitten ehkä kerkiää oleen samana päivänä jopa kavereiden kanssa ... Että on aikaa vähän niinkun kaikelle, eikä tarvi stressata.” (H2)

”Tuntuu, ettei kaikkia kursseja pysty suorittamaan ajallaan ja ne kasaantuvat päälle/koskaan ei tule valmista. Tuntuu, ettei vapaa-aikaa jää opiskelun ja harrastusten ohessa aina riittävästi.” (T13)

”Viihdekäyttö, stressi [liittyvät alkoholin ja tupakan käyttöön].” (T6)

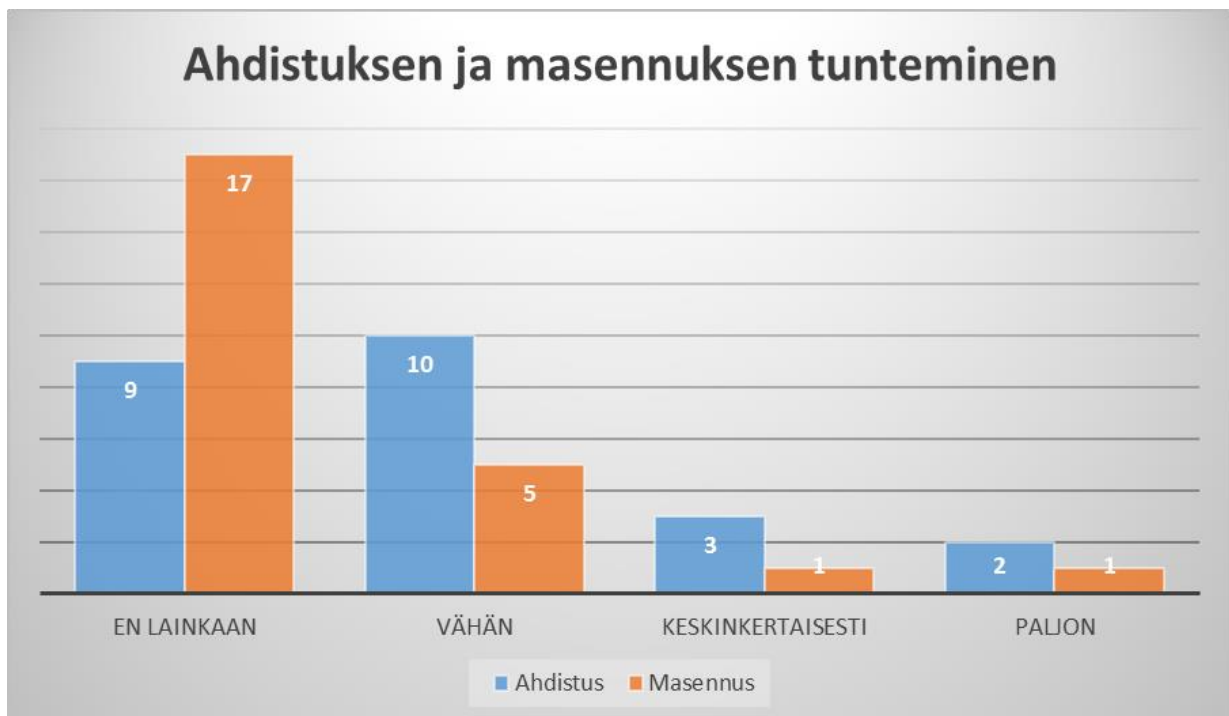
”Jos on paljon stressiä tai ongelmia poltan tupakkaa.” (T22)

Opiskelustressiin ja tästä aiheutuvaan liialliseen kiireen tunteeseen koettiin saavan helpotusta kuitenkin vaihtoehtoisilla opiskelumenetelmillä ja oppimisympäristöillä. Tässä verkko-opiskelumahdollisuus ja muut vaihtoehtoiset opintopolut olivat tärkeässä asemassa.

”No ehkä vähän nyt [stressaa], kun siis mulla on nyt [monta] kurssia tässä jaksossa ja se on eniten, mitä mulla on ollut tässä tän tutkinnon aikana. Että nyt se vähän niinku stressaa, mutta se, kun kuitenkin niistä kaksi on sellasia, että ne tehdään kokonaan itsenäisesti, että ei oo tuntitallenteita, että teet vaan tietyt tehtävät, niin ei siinä oikeestaan, kun heti siinä kurssin alussa aikatauluttaa itellensä, että mä teen tällön nää ja tällön nää, niin kyllä se sit rullaa.” (H4)

”Niin se on mulle ehkä vähän sillain helpompi ... kun mulla on selkeesti silleen, että nyt mä teen lukioo ja nyt mä teen amista. Että mun ei hirveesti tarvii sillain sekoittaa sitä.” (H3)

Stressiä aiheuttavia asioita tai ympäristön vaateita kutsutaan stressoreiksi. Tällaisia voivat olla odottamattomat elämäntapahtumat, suuret elämänmuutokset ja yli sietokyvyn menevä arjen hälinä, kiire tai hässäkkä. (Keltikangas-Järvinen 2008, 178.) Tutkimukseni nuorilla stressoreiksi osoittautuivat juuri kiireellinen arki ja aikataulujen yhteensovittaminen. Tässä näkyvät juuri luvuissa 2 ja 3 käsittelemäni postmodernin yhteiskunnan ja yksilöllistyvän elämänhallinnan vaateet. Nuoret vastaavat yhä enemmän omasta toiminnastaan ja heidän oletetaan myös onnistuvan. (ks. Keltikangas-Järvinen 2008, 252–254; Martela & Järvillehto 2012, 18–19.) Pitkäkestoinen stressi kuluttaa ihmisen voimia ja saa hänet tuntemaan jaksamattomuuden sekä selviämättömyyden tunteita. Nykypäivänä stressi on yhteydessä hyviin moniin sairauksiin, joista puhutaankin stressisairauksina. Sekä pitkäkestoinen että lyhytkestoinen stressi voi aiheuttaa myös psyykkisen sairastumisen eli masennuksen tai ahdistuksen. (Keltikangas-Järvinen 2008, 182–183.) Alla olevasta kaaviosta (KAAVIO 2) näkyy kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten ahdistuksen ja masennuksen kokeminen tutkintonsa aikana.



KAAVIO 2. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden kokemus siitä, kuinka usein on tämän hetkisen tutkintonsa aikana tuntenut ahdistusta tai masennusta. (N=24)

Kaaviosta 2 ilmenee, että ahdistusta on koettu useammin kuin masennusta. Ahdistusta on kokenut paljon kaksi nuorta ja kolme keskinkertaisesti. Vähän ahdistusta on tuntenut 10 nuorta vastaajista ja ei lainkaan yhdeksän nuorta. Vastaavasti masennusta on tuntenut yksi nuori paljon ja keskinkertaisesti myös yksi nuori. Vähän masennusta on kokenut viisi nuorta vastaajista ja ei lainkaan 17 nuorta. Ahdistus- ja masennusluvut eivät ole siis kovin korkeita näiden nuorten kohdalla, vaikka toivottavaa tietenkin olisi, että kukaan nuorista ei olisi joutunut kokemaan ahdistusta tai masennusta. Muutamissa vastauksissa jälleen alkoholin ja/tai tupakan käyttö liitettiin kuitenkin pahan olon karistamiseen.

”[Alkoholin ja tupakan käyttö liittyvät] juhlimiseen tai ei haluta kokea paha oloa.”
(T13)

”Vitutukseen juonti.” (T18)

Luultavasti alkoholi ja tupakka tuovat hetkellistä helpotusta nuorten kokemaan huonoon olotilaan. Näiden, etenkin alkoholin, kautta on helppo ikään kuin paeta hetkellisesti todellisuutta ja unohtaa niin opiskelumurheet kuin laajemminkin elämässä ei-hyvin olevat asiat. Laajemmin ajateltuna voisikin pohtia sitä, että pystyisikö nuorten hyvinvointikokemuksia kohentamalla vähentämään heidän alkoholin ja tupakan käyttöä? Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko oli kuitenkin pieni ja muutama opiskelija totesi alkoholin ja/tai tupakan käytön liittyvän pahanolon tunteisiin, joten yleistettäviä päätelmiä nuorten alkoholin ja/tai tupakan käytön ja mieltä painavien tunteiden välillä ei voi tehdä. Merkittävää tässä tutkimuksessa on kuitenkin se, kuinka suuri osa nuorista on vastannut sekä ahdistuksen että masennuksen kokemiseen ”en lainkaan”. Vaikka nuoret ovat tunteneet stressiä melko paljon, ei tämä ole aiheuttanut ahdistusta tai masennusta suurissa määrin. Voidaan siis olettaa, että tässä tapauksessa stressi ei ole johtanut psyykkiseen sairastumiseen. Seuraavaksi käsittelem toista selkeästi esille nousutta teemaa, joka on itsenäisyys. Osittain tämä on yhteydessä myös stressiin, kun nuoret kokivat oman opiskelunsa jopa liikaa itsenäisyyttä sekä itseohjautuvuutta vaativaksi ja tätä kautta stressaavaksi.

6.3 Itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden ristiaallokossa

Haastatteluissa omaa opiskelua kuvattiin hyvin itsenäisyyttä sekä itseohjautuvuutta edellyttäväksi. Tämä miellettiin ikään kuin vapaaksi taipaleeksi, jossa saa tulla ja mennä miten haluaa kenenkään

kyselemättä. Itsenäisyyden vaade oli tullut nuorille ehkä jopa pienenä yllätyksenä peruskoulusta siirryttäessä. Nuoret olivat kuitenkin melko pian tajunneet, että heidän opiskelunsa on täysin heidän omissa käsissään. Haastateltavani kokivat pärjäävänsä ja selviävänsä opiskeluistaan, kun itse aktiivisesti hoitivat omat asiansa molemmissa oppilaitoksissa.

”... tää on niin tämmöstä itsenäistä ja omaa työskentelyä tän eteen. Että ainakin alussa oli tosi kaoottista, kun mä en vielä tiennyt sitä, että kuinka suurella mittapuulla mä joutuisin ite oleen tässä järjestelemässä, mutta nyt tiedän, että joudun jatkuvasti olemaan itse mukana. ... kun ei ollut vielä tottunut siihen, että kukaan ei oikeen niinku ohjeista mua, että pitää tehdä kaikki ite. Kun nyt tää on tavallaan silleen, että oletetaan, että kaikki on niitä itsenäisiä ja kaikki osaa ja kaikki tekee. Että tavallaan kukaan ei koskaan kysy mitään, että millasta se on ja miks ja silleen. Kaikki vaan antaa mun mennä omia menoja ja kukaan ei mieti, että miten mä käytännössä oikeesti kaiken toteutan.” (H1)

”Ja mä käytännössä hoidan sen [opiskeluasiat] ihan ite itsenäisesti, niin nyt oon vähän niinku omillani ja sitä se on. Että tavallaan hyödyntää sitten, että amissihmiset tietää amissysteemit ja lukio-opo tietää kaiken lukiosta, niin hyödyntää ne sit ja ite yhdistelee, että okei, mitä mä nyt teen. Mut se on niinku, pitää olla tosi itetietoinen siitä, mitä tekee.” (H5)

Välillä itsenäisyys koettiin jopa liiallisena taakkana, kun ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen oppitunnit olivat samaan aikaan ja kaiken omaan opiskeluun liittyen joutui selvittämään itse. Tässä koettiin tippuvan ikään kuin kuiluun, kun ei kahden tutkinnon opintoja suorittavana nuorena kuulunut oikeastaan kummankaan oppilaitoksen piiriin täysin. Tällöin oma opiskelu koettiin yksinäiseksi taisteluksi ja selviytymistarinaksi.

”... aina täytyy ite mennä puhumaan lukiolle, että mitäs aineita mä nyt otan ja miks ja voinko mä siirtää ton tonne ja. Ehkä lukion kannalla se on nimenomaan ollut semmosta, että kun mä en osallistu mihkään oppilaanohjaukseen, niin sit mun täytyy aina ite kysyä aivan kaikki, koska mulle ei kerrota yhtään mitään. Et lukion puolella täytyy tosi paljon olla ite mukana, kun ei kukaan muu niinku nää mun molempia lukujärjestyksiä samaan aikaan kun minä. Että kukaan ei tavallaan sano mulle, että hei sulla on jäänyt nyt tää ja tää vähän tälleen, että sulla on tätä näin ja näin monta opintoviikkoo. Että kukaan ei tavallaan valvo sitä, että tässä voi ihan helpostikin jollekin käydä niin, että se on jonkun pari jaksoo silleen, että oikeen mitään ei saa aikaan missään.” (H1)

”Mutta kyllä se on suurimmaks osaks itestä kiinni, että miten se menee. ... ainakin lukion puolella on silleen, että jos on poissa vaikka tunnin, niin kyllä ne pitää tehdä sit ne tehtävät ite ja hoitaa, että mitä sillon on tehty. Että tietysti ammattikoulunkin puolella, kun sieltä on pois tunteja, koska käy siellä lukiolla, niin kyllä se täytyy sit ite hoitaa ne tehtävät.” (H2)

Vaikka opiskelijat kokivat kahden koulutuksen yhdistämisen välillä hankalaksi ja stressaavaksi, kuitenkin he eivät välttämättä mieltäneet verkko-opiskelua sen mielekkäämmäksi vaihtoehdoksi kuin normaalia lähiopetusta. Osa opiskelijoista kokikin, että jos verkko-opiskelu ei merkittävästi lyhennä heidän opintoaikaansa, he mieluummin opiskelevat perinteisesti oppilaitoksessa. Verkko-opiskelu miellettiin välillä jopa pelottavana ja viimeisimpänä vaihtoehtona oman opiskelunsa eteenpäin viemisessä. Perinteisen lähiopetuksen eduksi koettiin turvalliset rutiinit ja arjen rytmittyminen.

”No kyllähän ne [verkkokurssit], osa niistä tehtävistä oli ihan kivoja ja silleen ja varmasti hyödyllisiä, mutta sit kun mä oon just niin huono opiskeleen tolleen vapaa-ajalla, niin sit oli just sillain, että se jäi vähän tekemättä ja sit se jäi sinne joululomalle. Jäi just silleen vähän samalle päivälle, kun oli se palautuspäivä, niin palautin puolet niistä tehtävistä. Että jos vaikka pitäis ottaa hirveesti, niin mieluummin sit vaikka niinku enemmän lykkäisin opintoja kuin ottaisin niitä niin paljon.” (H3)

”Voisin joo, jos se oikeesti näkis, että se vaikuttaa siihen, että valmistuis nopeemmin, niin joo voisin. Mutta tavallaan, jos se ero on tosi pieni, niin kyllä mieluummin käyn ihan oikeella kurssilla. Siinä on se just, että tulee se rutiini tavallaan. Että kotona jos yrittää jotain matikan kirjaa ite avata, niin aika harvoin siihen löytyy oikeesti motivaatiota. Mutta sitten, kun sinne kouluun on pakko mennä, niin sen ohjelmoi jotenkin itelensä, että koulussa on pakko käydä, että sit ei tuu jätettyä pois mitään kursseja.” (H5)

Nuorten elämäntapaan liittyy siis eräänlainen aikuistumisen tarina, jossa oman elämän valintoja yritetään tehdä aiempaa itsenäisemmin. Opiskelu noudattaa työelämän mallia, joka on irtonaista sekä monesti vailla suuntaa. Nuoresta odotetaan kasvavan itseohjautuva oman työnsä - tässä tapauksessa opiskelunsa - johtaja. Tässä on kysymys muutoksesta, jonka voimakkuus vaihtelee suuresti. Joillekin nuorille tämä muutos näyttäytyy heräämisinä arjen realismiin. Tällaiset nuoret ovat tottuneet aiemmin keskimääräistä pienempään vastuunottoon elämässään, joten tämä yksilöllisen vastuun lisääntyminen tuntuu todellisena muutoksena. Tähän vaikuttaa yhteisöllisyydessä vietetty nuoruus, jota hallitsee puute itsenäisistä teoista ja valinnoista. (Vehviläinen 1999, 156–157.) Tässä tapahtuu myös kulttuurinen ehdollistuminen vallitsevalle arvomaailmalle (Martela & Järvillehto 2012, 32). Tutkimukseni nuorille arjen realismiin herääminen näyttäytyi itsenäisen elämän aloittamisen myötä. Tässä nuoret joutuivat kantamaan vastuuta arjen hallinnasta opiskelujensa ohella, mikä koettiin kuitenkin positiiviseksi asiaksi.

”No mun mielestä se on tosi kivaa, että jotenkin kun toi ykkösvuosikin lukiossa oli silleen koko ajan edelleen vanhempien silmien alla, niin sitten täällä saa just ite ostaa ruuat ja niinku silleen. On se kivempaa.” (H3)

”Jossain näissä väleissä koitan vähän syödä. Lisään tohon [kalenteripohja] väliin kauppan. Jossain vaiheessa yleensä koitan käydä ostamassa ruokaa.” (H5)

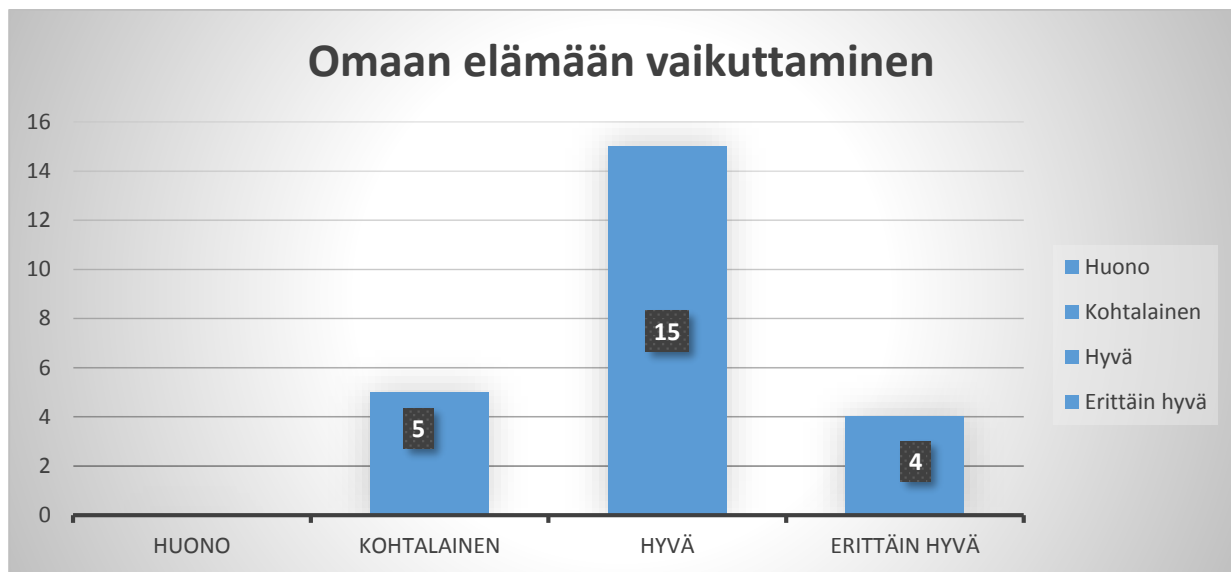
Kun enemmistö nuorista viettää suuren osan ajastaan koulutusinstituutioiden piirissä, itsenäistyminen voi siirtyä hyvinkin myöhäiseen ikään nuorten ollessa taloudellisesti riippuvaisia vanhemmistaan ja opintotukijärjestelmistä (Koivusilta & Rimpelä 2000, 158–159). Kovien itsenäistymisvaateiden vastapainona muutama nuori kokikin tyytymättömyyttä omaa elämäänsä kohtaan, koska eivät tunteneet omaavansa tarpeeksi päätösvaltaa.

”Tyytymättömyyttä aiheuttaa se, kun ei pysty vaikuttamaan tarpeeksi omiin asioihin.” (T4)

”... ei ole niin suurta päätösvaltaa omiin asioihinsa. ... koulutuksen suhteen vaihtoehtoja ei ole kovin paljoa.” (T6)

”En ole vielä täysi-ikäinen joten jotkin asiat ovat hankalia, esimerkiksi autokortti olisi tärkeä joissain tilanteissa.” (T22)

Itsenäistymisen suuret tunteet näyttäytyivät nuorilla heidän tyytyväisyydessään ja tyytymättömyydessään elämäänsä kohtaan. Kun osa nuorista koki elämänsä stressaavaksi liiallisten itsenäisyysvaateiden vuoksi, toiset tunsivat elämänsä olevan edelleen liikaa toisten ihmisten päätösvallassa. Näihin kokemuksiin vaikutti suuresti se, mistä elämän osa-alueesta oli kyse. Opiskelujen suhteen oma elämä koettiin itsenäiseksi ja omaa tahtoa vaativaksi. Osaltaan tämä nähtiin jopa negatiiviseksi, kun nuoret kokivat jääneensä aivan yksin opintojensa selvittelyissä. Vastaavasti koulun ulkopuolinen elämä koettiin liian vähäisten vaikutusmahdollisuuksien alueena. Tähän vaikuttaa varmasti osaksi se, että suurin osa nuorista on alle 18-vuotiaita ja laissa holhoustoimesta (442/1999) kohdassa 10 § todetaan, että alle 18-vuotiaat ovat vajaavaltaisia ja tästä johtuen holhouksen piiriin kuuluvia. Tällöin heillä ei voikaan olla täydellistä päätösvaltaa omiin asioihinsa. Kamppailussa itsenäisyyden ja vähäisten vaikutusmahdollisuuksien välillä nuoret tunsivat kuitenkin pystyvänsä vaikuttamaan omaan elämäänsä ja ympärillä tapahtuviin asioihin hyvin. Alla olevasta kaaviosta (KAAVIO 3) näkyy kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten kokemukset oman elämän vaikuttamismahdollisuuksista.



KAAVIO 3. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden tunne siitä, kuinka voi yleisesti vaikuttaa omaan elämään ja ympärillä tapahtuviin asioihin (N=24).

Kaaviosta 3 ilmenee, että 15 nuorta on kokenut voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä hyvin ja neljä erittäin hyvin. Nuorista viisi on tuntenut voivansa vaikuttaa kohtalaisesti elämänsä kulkuunsa ja huonosti ei kukaan vastaajista. Suurin osa nuorista on mieltänyt elämänsä vaikuttamismahdollisuudet siis hyväksi. Tämä on yhteydessä myös elämänhallintaan. Kun henkilön elämänhallinta on korkea, uskoo hän voivansa vaikuttaa omilla päätöksillään ja ratkaisullaan hänelle tapahtuviin asioihin. Tällöin hän tuntee olevansa vastuussa omasta elämästään ja uskaltaa asettaa päämääriä toiminnalleen. Tämä ilmeni myös haastattelutilanteessa, jossa nuori mielsi oman elämänhallintansa melko korkeaksi (asteikolla 1–5), kun pystyy vaikuttamaan opiskeluprosessiinsa ja tätä kautta hallitsemaan omaa elämäänsä sekä tietämään omat rajansa.

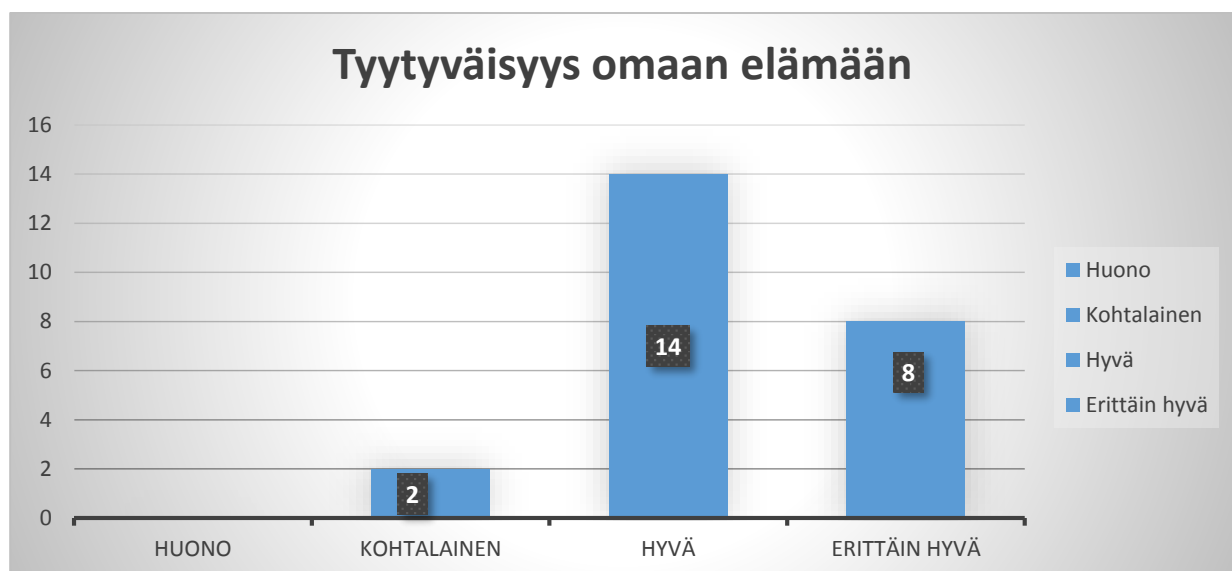
”No varmaan joku nelonen [elämänhallinta] ehkä. Emmä tiä, kyllä mä koen, että pystyn hallitteen sillain ihan hyvin. Just tuntee itensä ja omat rajansa. Että just, jos tulee joku tilanne kurssien kanssa, ettei oikeesti jaksa tai pysty, niin mää osaan sit ottaa opoon yhteyttä ja niinku myöntää sen, että nyt ei pysty. Että varmaan lähinnä sen takia. Ja sit se, että tuntee itensä ja tietää omat rajansa, että varmaan lähinnä sen takia. Ja just se, että osaa sanoa niinku, mitä ajattelee.” (H2)

Korkeasta elämänhallinnasta puhutaan myös sisäisenä kontrollina. (Keltikangas-Järvinen 2008, 256–257.) Tutkimukseni nuorten elämänhallinta osoittautui tämän suhteen siis melko korkeaksi. Elämä ei ole pelkkiä sattumanvaraisia tapahtumia (Keltikangas-Järvinen 2008, 257), vaan nuorilla

on sen verran päätösvaltaa omiin asioihin, kun heidän ikäisillään voi olla. Myönteinen suhtautuminen omaan elämään ja sen vaikuttamismahdollisuuksiin miellettiin olevan suorassa yhteydessä koettuun elämänhallintaan.

6.4 Elämänhallintaa tasapainoisen arjen ja sujuvan opiskelun kautta

Yleisesti ottaen kahden tutkinnon opintoja suorittavat opiskelijat olivat tyytyväisiä omaan elämäänsä, vaikka edellisissä teemoissa (5.2–5.3) opiskelua kuvattiin stressaavaksi sekä itsenäisyyden ja vähäisten vaikutusmahdollisuuksien ristiriidaksi. Alla olevasta kaaviosta (KAAVIO 4) näkyy kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten tyytyväisyyden tunne omaan elämään.



KAAVIO 4. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden tunne siitä, kuinka tyytyväinen on omaan elämään (N=24).

Kaaviosta 4 ilmenee, että 14 nuorta on kokenut tyytyväisyyden omaan elämään hyväksi ja kahdeksan erittäin hyväksi. Nuorista kaksi on mieltänyt tyytyväisyyden omaan elämään kohtalaiseksi ja huonoksi ei kukaan vastaajista. Suurin osa vastaajista on ollut siis tyytyväisiä tämän hetkiseen elämäänsä. Tyytyväisyys miellettiin pieniksi kokonaisuuksiksi ja arkisiksi asioiksi. Tähän käsitettiin opiskelujen sujuvuus, perhe ja ystävät sekä omat harrastukset. Vehviläisen (1999) mukaan nämä ovat pärjäämisen kenttiä, joihin nuori integroituu. Jos nuori ei saa mistään näistä tarttuma-

pintaa, on uhkana elämänhallinnan kadottaminen. (Vehviläinen 1999, 113.) Hyvän elämän elämiseksi henkilö tarvitsee ilonhetkiä, jotka rentouttavat, luovat uskoa tulevaisuuteen sekä auttavat jaksamaan vaikeissakin elämänvaiheissa (Martela & Järvillehto 2012, 42).

”Olen tyytyväinen koulun sujussa hyvin...” (T1)

”... ympärilläni on paljon ystäviä ja ihana perhe kaikki on hyvin!” (T3)

”Tyytyväisyys omaan elämään ylipäättään on hyvä, sillä kaikki asiat ovat mainiosti ja olen helposti kiitollinen ja tyytyväinen vähäänkin.” (T6)

”Saan opiskella hyvässä koulussa, on paljon hyviä kavereita, kotona on kaikki hyvin ja perhe on paras, harrastukset on kivoja.” (T8)

”Opiskelut etenevät suunnilleen aikataulun mukaisesti eikä elämässä ole tapahtunut ikäviä käännteitä.” (T13)

”Minulla menee tällä hetkellä elämässä hyvin ja tiedän mistä saan apua jos tulee ongelmia koulun tai ihmissuhteiden kanssa.” (T21)

”... jos on kivoja aineita ja sit silleen, että ei lukiokaan tuota päänvaivaa ... ehin nähdä perhettä tarpeeks ja ei oo kavereittenkaan kanssa mitään semmosta riitaa tai muuta, että ei oltais nähty ollenkaan.” (H1)

Tyytyväisyys omaan elämään näyttäytyi siis arjen pieninä iloina ja onnistumisen tunteina. Cacciatoren ja Karukiven (2014) mukaan onnellisuus ja tyytyväisyys lisääntyvät, kun henkilö tuntee itsensä (arvot, kutsumus ja elämänsuunta) sekä ohjaa ajatteluaan myönteiseen oppien tuntemaan samalla mielensä. Kyse on omista ajatuksista ja niiden kontrollista eli elämänhallinnasta. Omat ajatukset vaikuttavat siihen, kuinka tuntee ja käyttäytyy. Asiat voi nähdä positiivisesti tai vastavasti ajatella aina kaikkea sitä, mikä ei ole omassa elämässään hyvin. (Cacciatore & Karukivi 2014, 267; 273–274.) Vaikka kahden tutkinnon opinnot miellettiin välillä stressaavaksi koulutusmuodoksi, tunsivat nuoret kuitenkin opiskelun lisäävän tyytyväisyyttä omaan elämään. Tässä kahden erilaisen oppimisympäristön (ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus) yhdistäminen koettiin antavan loistavan mahdollisuuden itsensä kehittämiseen nyt ja tulevaisuudessa.

”Emmä tiää, ehkä just se, että tietää sen, että musta tulee ylioppilas ja sekä valmistun ammattiin samalla. Se niinku tuo semmosta tyytyväisyyttä. Että saa tehtyä tän tälleen

hyvin. ... Ja sit just se, että pystyy opiskelemaan näin tälle kivasti, että kun se lukio ei tuntunut ihan silleen niin omalta silleen pelkästään, mutta kun tuli tänne, niin tää oli ihan sellasta täydellistä ja sitten kun sai vielä yhdistettyä ne yhteen, niin sitten tosi kiva.” (H3)

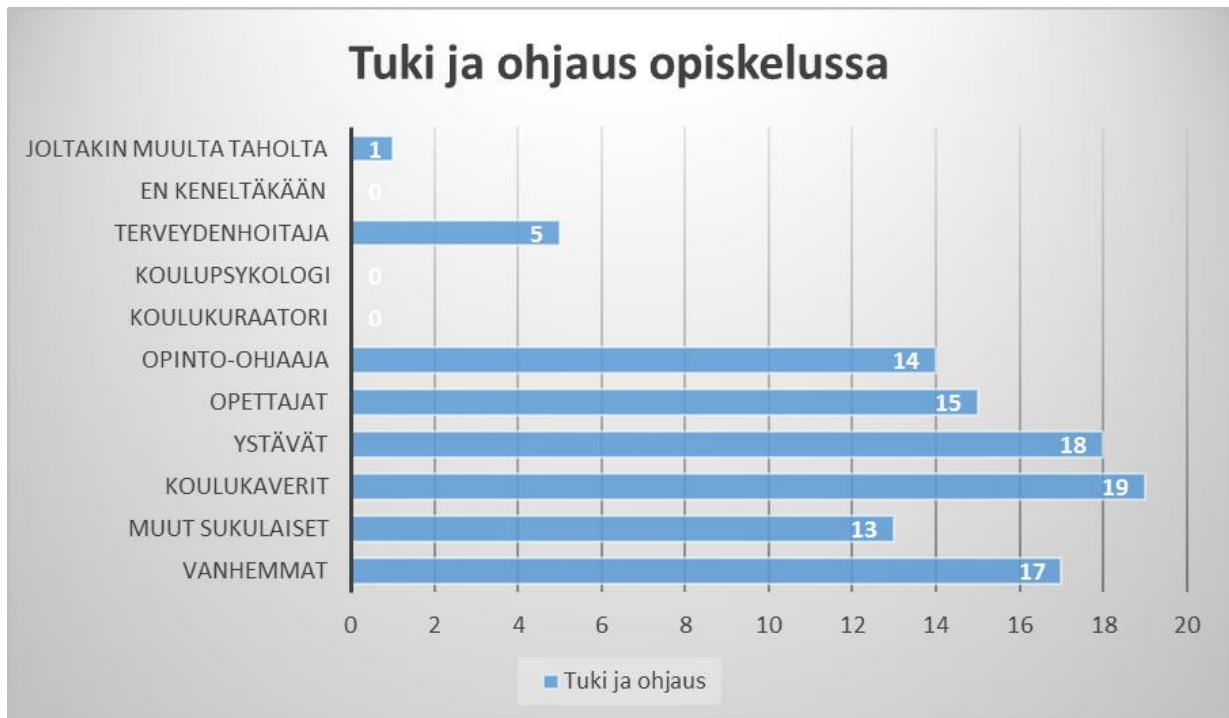
”... että kyllähän se [kahden tutkinnon opinnot] vähän niinku helpottaa sitte tulevaisuudessa jatkokoulutusta ja työnsaantia.” (H4)

”Kun on tehnyt nyt kaikki mahdolliset tutkinnot, mitä mun ikäinen oikeastaan voi tehdä, niin sit sitä voi ruveta tekeen ihan mitä haluaa. ... Että just se, että mitä vaan voi tehdä. Se on ehkä parasta, että ei tarvii tietää [tulevaisuudestaan].” (H5)

Pääsääntöisesti tutkimukseni nuoret pyrkivät näkemään elämästään positiiviset asiat: suurin osa vastaajista kertoi, miksi on tyytyväinen elämäänsä sen sijaan, että olisi luetellut tyytymättömyyttä aiheuttavia tekijöitä. Monissa vastauksissa oman elämän tyytyväisyyteen liitettiin kaverit ja ystävät eli vertaissuhteet. Seuraavassa alaluvussa 6.4.1 tarkastelenkin koulukavereiden, ystävien ja opettajien merkitystä koulunkäynnissä.

6.4.1 Koulukavereiden, ystävien ja opettajien merkitys opiskelussa

Tutkimukseni nuoret osoittautuivat hyvin sosiaalisiksi joukoksi, sillä jokaisella vastaajalla oli monia läheisiä ystäviä sekä todella paljon koulukavereita. Läheisiä ystäviä nuorilla oli keskiarvollisesti noin kuusi (N=21) ja koulukavereita noin 17 (N=20). Monet opiskelijoista kokivat ystävät ja koulukaverit koulunkäyntiään tukeviksi tekijöiksi. Alla olevasta kaaviosta (KAAVIO 5) näkyy kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten tuen ja ohjauksen saanti opiskelussa.



KAAVIO 5. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden kokemus siitä, keneltä on saanut tukea ja ohjausta opiskeluun. (N=24)

Kaaviosta 5 ilmenee, että jokainen opiskelija on kokenut saavansa joltakin taholta tukea ja ohjausta opiskeluun. Vastaajilla oli mahdollisuus valita useampi vastausvaihtoehto. Tukea ja ohjausta on saanut 19 nuorta koulukavereiltaan ja 18 ystäviltään. Vehviläisen (1999, 157) mukaan jo aiemmassa luvussa (6.3) mainittu yhteisöllisyydessä vietetty nuoruus on yksi selittävä tekijä korostettaessa kavereiden ja ystävien merkitystä. Martelan ja Järvilehdon (2012) mukaan hyvien ihmissuhteiden merkitystä ei voi ihmisten hyvinvoinnissa vähätellä, koska nykyinen yksilöllisyyttä korostava kulttuuri on monin tavoin haitallinen sekä yksilö- että yhteiskunnallisella tasolla. (Martela & Järvilehto 2012, 41.) Haastateltavani mielsivät vertaissuhteet osaksi omaa opiskeluaan ja vapaa-aikaansa. Heidän kanssaan voi ottaa rennosti tai tehdä yhdessä koulutehtäviä. Toisaalta kaverit olivat myös pakotie opiskelusta, jolloin heidän kanssaan vietettiin mieluummin aikaa kuin tehtiin koulutehtäviä.

”Emmä tiää, ehkä sitten toisaalta se on hyvä, mutta ei niin hyvä toisaalta kavereiden kanssa hengailu, että on se niinku tärkeätä, että sitäkin on, mutta sitten, että se ei mee liikaa. Että kyllä sen itestä huomaa välillä, että jos ei oikeesti oo motivaatiota siihen lukioon, niin sitten helposti lähtee mieluummin niiden kavereiden kanssa, mikä on toisaalta ihan ymmärrettävää.” (H4)

Kokonaisuudessaan kavereiden ja ystävien mielenkiinto toisen opiskelua kohtaan tuntui kuitenkin hyvältä. Myös luokan yhteishenki koettiin vaikuttavan omaan opiskeluun myönteisesti.

”... molemmissa kouluissa on kyllä kavereita. ... se on sillain ihan hyvä, että ne [lukio-kaverit] auttaa mua, jos mulla on joku kysymys lukiosta, mitä mulla ei oo selvinny. Mutta kyllä niinku sekin on aina kivaa, kun ne kyselee ihan mielenkiinnosta, että mites amiksella menee.” (H1)

”... tietysti oon saanut kavereita, niin ku lähinnä tuolta ammattikoulun puolelta. Että oon saanut hyviä kavereita sieltä. ... jos on jotain erityistä tai tälleen, niin puhutaan koulusta, mutta muuten se on sit semmosta yleistä pulinaa. Että joko me luetaan [tietyn aineen] kokeeseen tai sit me tehään jotain muuta.” (H2)

”No enhän mä olis varmaan tänne jäänyt, ellei täällä olis ollut tosi hyvä luokka ja kivat ihmiset. Totta kai sekin vaikutti siihen. ... Sit taas lukiossakin, kun sää oot kavereiden kaa, niin on semmosta annetaan koko ajan tukee silleen, että me selvittäään tästä matikan kokeesta, että se on kuitenkin ihan erilaista.” (H3)

”No onhan se totta kai tosi iso, että ihan se, että kun meillä on nyt mukava luokka, niin musta on tosi kivaa tulla kouluun. Että sen lisäksi, kun tykkään meidän alasta, niin musta on tosi kivaa, että meillä on mukava luokka ja siellä voi jutella ja silleen niiden ihmisten kanssa voi kommunikoida, että kyllä se, totta kai se vaikuttaa.” (H5)

Koska koulukavereiden ja ystävien merkitys koettiin tärkeäksi, verkko-opiskelu ei tuntunut välttämättä mielekkäältä vaihtoehdolta. Yksinäinen työskentely ilman varsinaisia vertaissuhteita saattaa olla nuorelle epämieluisaa. Jotta itseohjautuvuutta vaativa verkko-opiskelu onnistuisi, edellyttää tämä nuorelta todellista halua ponnistella päämääränsä saavuttamiseksi.

”Siis ihan hirveetä [etäopiskelu]. Että ei. ... Apua. En mä kyllä pystyis. Mää en nää sitä sillain hyvänä vaihtoehtona. Niin sit sä oot vaan yksin kotona ja puurra jotain esseetä nettiin.” (H3)

”... Varsinkin noilla nettikursseilla se tarvii tosi paljon sitä itseohjautuvuutta, että niillä ei kukaan tuu sanoon sulle, että tee noi tehtävät nyt. Että sun täytyy niinku ite päättää se ja tiedostaa just, että täytyy tehdä nää, jos mä haluan tän oikeesti suorittaa.” (H4)

Opettajien tuki ja läsnäolo koettiinkin tärkeäksi. Kaaviosta 5 ilmenee, että 15 nuorta on kokenut saavansa tukea ja ohjausta opiskeluun opettajilta. Vehviläisen (1999) mukaan nuoret nojaavat usein vertaissuhteiden lisäksi auktoriteettiin. Hyvät opettajat saavat kiinnostumaan opiskelusta, kun taas huono koulumenestys on huonojen opettajien syytä. (Vehviläinen 1999, 157.) Nuoret

tunsivatkin, että opiskelujen sujuvuudessa avainasemassa ovat ymmärtäväiset opettajat ja mukava ryhmänohjaaja.

”... [lukiossa muutaman aineen opettajat] on just tollasia, että ne on kivoja ja niitten kanssa on helppo puhua. Niitten kanssa on helppo setviä kaikki. Että periaatteessa lukiolla opettajat on helpompia. ... eniten ehkä helpottaa tätä just se, että mun ryhmänohjaaja on aika kiva. ... että ei mitkään opinto-ohjaajat helpota niin paljon kuin just se, että oma ryhmänohjaaja on kiva. ... mun ryhmänohjaaja amiksella näkee enemmän vaivaa mun suoritettujen opintojen eteen kuin esimerkiks lukion opo.” (H1)

”Joo, että esim. just se meidän oma luokanohjaaja täällä näin just tosi kannustavasti ottaa sen, että mää käyn siellä lukiossa ... niin se just mun kanssa kattoo yhdessä sulleen, että mistä mää oon jäänyt paitsi ja järjestää mulle, miten mää voin opetella niitä asioita ite.” (H3)

”No siis, kyllähän ne opettajat on siinä suuri osa, koska ne kuitenkin opettaa ja tällein. Jos sieltä tarvii jotain, niin kyllä ne sit auttaa.” (H2)

Tukea ja ohjausta voisi nuorten mukaan saada kuitenkin vielä enemmän. Tämä liittyy luvussa 6.3 käsittelemääni itsenäisysteemaan. Nuoret toivoivatkin, että kahden tutkinnon opinnoissa olisi ohjaaja, joka hallitsisi heidän tutkintorakenteensa.

”Että olis kiva, jos olis yks aikuinen, joka tietäis molemmista kouluista kaikki tärkeimmät asiat, kun nyt se on sulleen, että ne tahot [koulut] on täysin erillään toisistaan tai ne ei tee minkäänlaista yhteistyötä. Joku aikuinen, joku oma oppilaanohjaaja tähänkin, että se olis selvillä näistä jutuista ... On vaan annettu mahdollisuus, mutta ei niinkään niitä puitteita.” (H1)

”Joo, että onhan meillä just sellanen opo, mutta mää koen, että siitä ei ollut mitään hyötyä, niin mää oon sit ollut ilman sitä, että käytännössä ollut ehkä vähän oma oponi siinä suhteessa. Että tehnyt sitten itse.” (H5)

Tukea ja ohjausta lisäämällä kahden tutkinnon opintojen sujuvuutta voisi lisätä entisestään. Tällöin tutkinnon keskeyttämisen sijaan yhä enenevä määrä nuoria saattaisi saada tutkintonsa valmiiksi. Keskeisessä roolissa ovat niin yläkoulun kuin toisen asteen opettajat. Heidän tietämyksensä tutkintorakenteesta ja positiivisen mielikuvan välittäminen lisäisi opiskelijoiden mukaan tutkinnon läpäisyä.

”Ehkä just se, että olis voinut enemmän mainostaa tätä juttua ysillä ... Että ei se oo niin paha kuin sanotaan ja just kun yläasteellakin tuntu, että sitä vaan peloteltiin, että siinä on niin paljon työtä ja tälle...” (H3)

”Lähinnä se, että opettajat pelottelee liikaa. Ja se, että mitä puhutaan, niin sen ei tarvis aina kaiken olla negatiivista. Koska ei se oo kovin negatiivinen asia, että saa 2 tutkintoa. Ja jos siinä oikeesti kannustettais ja sanottais, että joo on tää rankka, mutta kyllä tästä selviää ja ei tää ihan mikään mahoton oo.” (H5)

Jokaisella opiskelijalla ei ole tarvittavaa itseohjautuvuutta opintojensa eteenpäin viemiseen ja kahden koulun ristiaallokossa selviämiseen. Opiskelijoita ymmärtävä ja heidän asiansa täysin hallitseva ammattilainen olisi siis tarpeen. Martelan ja Järvilehdon (2012) mukaan voikin pohtia, mikä on nykypäivän ammatillisen koulutuksen lopullinen päämäärä? Odotetaanko nuorelta yhä enemmän oma-aloitteisuutta, osaamisen päivittämistä ja aktiivista elämäntähtäystä, jotta pärjääminen työelämässä on taattu? (Martela & Järvilehto 2012, 54.) Tällöin korostuvat myös yksilölliset vaillinnat ja opintopolut sekä itsenäisyyden vaateet eli postmoderni kulttuuri. Viimeisessä alaluvussa 6.4.2 käsittelen vielä koulunkäyntiä ja opiskelujen etenemistä haittaavaa tekijää eli poissaolomääriä oppitunneilta.

6.4.2 Poissaolomäärien merkitys opiskelussa

Yhtenä suurimpana opiskelua ja niiden sujuvuutta haittaavana tekijänä näyttäytyivät isot poissaolomäärät sekä ammatillisen koulutuksen että lukiokoulutuksen oppitunneilta. Syyslukukausilla 2014 ja 2015 ammatillisen koulutuksen oppitunneilta opiskelijat olivat keskiarvallisesti poissa noin 22 tuntia (N=20) ja lukiokoulutuksen oppitunneilta noin 7 tuntia (N=21). Yksitoista opiskelijaa 24:stä totesi poissaolojen syyksi sen, että ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen oppitunnit menivät päällekkäin. Ammatillisessa koulutuksessa poissaoloja kertyi enemmän, koska lukiokoulutuksen oppitunnit miellettiin tärkeämmiksi.

”... mulla se on ihan niinku kylmästi silleen, että mun pitää olla kahessa paikassa samaan aikaan ja lukio yleensä on tärkeempi, paitsi jos amiksessa on pakko olla paikalla.” (H1)

Tutkimukseni kahden tutkinnon opintoja suorittavilla opiskelijoilla oppituntien päällekkäisyys oli yleistä. Tämän ongelman ratkaisemiseksi nuorten oli mahdollisuus tehdä opintojaan monimuotoisesti verkkolukiossa tai jaksottamalla ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen kurssit eri

jaksoille tai vuosille. Välttämättä verkko-opinnot eivät luonnistuneet kuitenkaan jokaisella nuorella, koska he kokivat perinteisen lähiopetuksen mielekkäämmäksi vaihtoehdoksi. Mutta kontaktiopetukseen ei tyydyttänyt nuoria täysin, koska perinteisen lähiopetuksen aiheuttama oppituntien päällekkäisyys koettiin stressaavaksi. Tämän voidaan ajatella kietoutuvan kokemukseen suuremasta tuen ja ohjauksen tarpeesta sekä itsenäisyyden korostamisesta. Selvää kuitenkin on, että jos opiskelijalle kertyy paljon poissaoloja oppitunneilta, kärsii opiskelu jollakin tapaa. Vaikka oppitunneilla käsitellyt asiat on suhteellisen helppo hoitaa erikseen opettajien kanssa, ei tämä ole oppimisen kannalta sama asia kuin olla paikalla oppitunneilla. Nyt opiskelijoita eteenpäin vievänä voimana oli täysin oma tahto ja hyvän tulevaisuuden vuoksi puurtaminen. Tämä edellytti nuorelta itseohjautuvuutta päämääränsä saavuttamiseksi. Seuraavaksi luvussa 7 kokoan nuorten ajatukset omasta opiskelustaan ja elämänhallinnastaan yhteen sekä pohdin aihetta hieman lisää jatkotutkimusideoiden pohjalta.

7 POHDINTA

Tutkimustulosteni perusteella kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallinta ilmenee ristiriitaisena. Yleisesti ottaen nuoret kokivat oman elämänsä ja elämänhallintansa olevan kunnossa, mutta tätä varjostivat kuitenkin stressikokemukset sekä tunteet itsenäistymisen kovista odotuksista. Osa nuorista vastaavasti koki omaavansa liian vähän vaikutusvaltaa omiin asioihinsa ja tämä yhdistettiin elämän tyytyväisyyttä laskevaksi tekijäksi. Elämänhallintaa ja elämän tyytyväisyyttä nostaviksi tekijöiksi opiskelijat kertoivat arjen sujuvuuden sekä ympärillä olevan tukiverkoston. Nuorten elämänmyönteisyys kumpusi siis pienistä ja normaaleista heidän ikänsilleen tyypillistä asioista. Tässä merkittäviksi nousivat läheiset ystävät ja koulukaverit, joita nuorilla olikin paljon. Vaikka nuoret olivat suhteellisen tyytyväisiä omaan elämäänsä, asiat opiskelujen suhteen olisivat voineet olla heidän mukaansa vieläkin paremmin.

Kahden tutkinnon opintoja suorittavien opiskelijoiden elämänhallinta kietoutui pääsääntöisesti heidän opiskelujensa ympärille. Keskeiseksi teemaksi nousi opiskelijoilta odotettava itsenäisyys ja itseohjautuvuus. Tämä aiheutti nuorille osaltaan stressiä. Opiskelijoiden mukaan heidän tuli olla oman opiskelunsa asiantuntijoita ja järjestelijöitä. Osalle nuorista tämä vastuu oli tullut jopa pieninä yllätyksenä ja arjen realismiin heräämisenä. Nuoret olivat kuitenkin nopeasti tajunneet, että heidän opiskelujensa sujuvuus on täysin heidän omissa käsissään. Yksilölliset opintopolut muodostuivat tässä keskeiseksi tekijäksi nuoren opiskelutaipaleella. Nuorille avautui laaja opiskelumaailma monimuotoisten oppimisympäristöjen myötä, mikä poikkesi totutuista peruskoulurutiineista täysin. Kahden tutkinnon opintoja kuvattiinkin itseohjautuvuutta omaavien nuorten opiskelumuodoksi, jossa tutkinnon saa suoritettua omaa tahtoa ja toimeliaisuutta omaavat opiskelijat. Martelan ja Järvilehdon (2012) mukaan yhteiskunnassamme vallitsee vahva luottamus nuoriin. Nuorten halutaan tekevän elämänvalintansa itsenäisesti ja omista lähtökohdista käsin. Tämän pohjalta on myös koulutusjärjestelmämme rakentunut. (Martela & Järvilehto 2012, 31.) Nuorten tulevaisuutta ajatellen voi kahden tutkinnon opintoja suorittavilta opiskelijoilta odottaa itsenäisyyttä omia asioitaan kohtaan: nämä opiskelijat ovat tutkinnon suoritettuaan korkeakoulukelpoisia (ks.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a), joten tämän hetkinen tutkinto valmistaa heitä jo korkeakoulumaailmaan. Se, kuinka paljon nuorilta itsenäisyyttä tässä vaiheessa heidän tutkintoaan odotetaan ja kuinka nuoret tämän itse kokevat, on merkittävää. Odotusten ja vaatimusten tasapainon säilyttäminen voi muodostua haasteeksi postmodernissa kulttuurissamme. Jos tässä onnistutaan, tuetaan nuorten elämänhallintaa, lisätään heidän opiskelutehokkuuttaan sekä valmennetaan huippuosaajia Suomen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi.

Osa nuorista kokikin, että olisi halunnut enemmän tukea ja ohjausta opiskeluun. Tätä odotettiin niin opettajilta kuin opinto-ohjaajilta. Hyvinvointia synnyttävän ammatillisen koulutuksen luomisessa opettajat ovatkin avainasemassa, jolloin he toimivat kasvua motivoivina ja sitä tukevana valmentajina (Martela & Järvillehto 2012, 65). Lisäksi opettajilla on tärkeä merkitys positiivisen mielikuvan luomisessa kahden tutkinnon opinnoista. Tällä hetkellä yleinen tietämättömyys todellisesta tutkintorakenteesta ja sen ominaisuuksista luo vääristyneen mielikuvan tutkinnosta, jolloin sen ajatellaan soveltuvan harvoille nuorille opintopoluksi. Nuoret tunsivat saavansa tärkeäksi kokeemaansa tukea ja ohjausta, jos sitä itse osasi pyytää. Kahden tutkinnon opintoja suorittavilta nuorilta puuttui kuitenkin aikuinen, joka olisi ollut täysin tietoinen sekä ammatillisen koulutuksen että lukiokoulutuksen tutkintorakenteista. Tukea lisäämällä nuorten elämänhallintaa olisi mahdollista saada sujuvammaksi ja tätä kautta kahden tutkinnon opintojen läpäisyä tehostaa. Nuorten näkökulmasta kahden tutkinnon opinnot olivatkin enemmän annettu mahdollisuus kuin todellinen panostus oppilaitoksilta. Tällä tarkoitettiin sitä, että kahden tutkinnon opinnoista tulisi suunnitella yhtä merkittävä opintopolku kuin toiseen asteen ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus on. Yhdeksi kehityssuunnaksi on nousemassa ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen siirtäminen samoihin tiloihin. Aamulehdessä 10. toukokuuta 2016 kirjoitettiin Lempäälän uudesta Tredu-kampuksesta ja lukiosta, jossa tilojen yhteiskäyttöä perusteltiin sekä talouden että toiminnan näkökulmasta. Lisäksi tämä luo edellytykset tehdä entistä enemmän yhteistyötä oppilaitosten välillä, kun opiskelijat voivat valita kursseja yli oppilaitosrajojen. (Aamulehti 10.5.2016, A10–A11.)

Koulutuksen merkitys elämänhallinnan tuottajana täytyy nähdä siis ilmeisenä (Roos 1987, 61). Elämänhallintavaatimukset aktivoituvat yleisesti poliittisilla ja ammatillisilla areenoilla, kun nuorten odotetaan opiskelevan yhä nopeammin (Raitakari 2004, 72). Tässä korostuu koulutuksesta muodostunut velvollisuus (Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1979, 119; Vehviläinen 1999, 12), joka näkyy putkitutkintomallin ihannoimisena (Martela & Järvillehto 2012, 19). Nykyinen koulutuksen rahoitusjärjestelmä pohjautuu siis ajatukseen, että koko tutkinto tehdään kerralla ilman katkoksia (Raudasoja 2013, 151). Jotta koulutuksesta saataisiin valmistumaan nuoria yhä nopeammin

ja enemmän, tulisi heidän hyvinvointiinsa ja elämänhallintaansa kiinnittää aiempaa tarkemmin huomiota. Liiallisessa tehokkuusajattelussa yksilön oma näkökulma usein unohtuu, vaikka elämänhallintataitojen merkitys kasvaa koko ajan tärkeämmiksi monimutkaistuneessa maailmassa (Mahlamäki-Kultanen ym. 2013, 209). Mitä paremmin ammatillinen koulutus ja muut instituutiot pystyvät nuorta hänen kasvussaan tukemaan, sitä tasapainoisemman nuoren he valmentavat maailmalle (Martela & Järvilehto 2012, 36). Ei ole siis yhdentekevää, mitä ja miten oppilaitoksissa opetetaan sekä kuinka paljon opiskelijoita tuetaan. Raitakarin (2004) mukaan nykypäivänä nuorten elämänhallintaa tukevien instituutioiden suurimpana haasteena onkin kohdata nuoren oma elämä ja antaa sille tilaa, vaikka se ei näyttäytyisikään elämänhallinnan mallitarinana. Voidaankin pohtia, hallitsevatko instituutiot nuoren elämää vai tukevatko ne nuorta hallitsemattomassa maailmassa selviytymiseen. (Raitakari 2004, 73.)

Tutkimusta tehdessäni huomasin, kuinka mielenkiintoinen ja laaja tutkimusaiheeni lopulta oli. Kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten elämänhallinnasta olisi voinut nostaa esiin muitakin mielenkiintoisia teemoja, mutta rajaaminen oli välttämätöntä eheän kokonaisuuden saavuttamiseksi. Nostinkin esiin aineiston analyysissä ne teemat, jotka nousivat merkittävimiksi tutkimuskysymysteni kannalta. Erilaisilla tutkimuskysymyksillä aineistosta olisi kuitenkin saattanut löytyä uudenlaisia näkökulmia nuorten elämänhallinnan ymmärtämiseksi. Lisäksi lisäaineistoa keräämällä tai toisenlaisia aineistonhankintamenetelmiä käyttämällä jatkotutkimuksessa voisi päästä entistä syvemmälle nuorten elämänhallintaan. Uudeksi lähestymisnäkökulmaksi voisi esimerkiksi muodostua kahden tutkinnon opintoja suorittavien nuorten koulussa jaksamisen ja kouluhyvinvoinnin kartoittaminen. Tämän näkökulman kautta olisi mahdollista tarkastella nuorten koulupuudokkuutta, koska tilanne alkaa usein näkyä pahoinvointina ja sairauspoissaoloina. Lisäaspektia aiheen tarkasteluun voisi antaa monimuotoiset oppimisympäristöt. Tehokkuutta ja kilpailukykyä painottavassa maailmassa tulisikin pohtia, kuinka saada yhä useampi nuori kiinnittymään opintoihinsa ja valmistumaan näistä nopeammin hyvinvoivana. Tässä tärkeässä asemassa ovat opiskeluhyvinvoinnin ja korkean elämänhallinnan edistäminen, sillä ilman näitä opiskelujen sujuvuus on hyvin hankalaa.

LÄHTEET

Aamulehti. 10.5.2016. Lukio ja Tredu saman katon alle Lempäälässä, A10–A11.

Antonovsky, A. 1982. *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Antonovsky, A. 1988. *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Autere, H. & Parkkonen, P. (toim.) 2015. *ECvetin toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa. Opas koulutuksen järjestäjille ammatillisen koulutuksen opintasuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän käyttöönottoon. Oppaat ja käsikirjat 2015: 13.* http://www.oph.fi/download/171613_ECVETin_toimeenpano_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf

Cacciatore, R. & Karukivi, M. 2014. *Mieletön fiilis. Hyvän mielen käsikirja*. Helsinki: Tammi.

Dunderfelt, T. 2006. *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Gylden, R., Nuolimäki, A., Laurinmäki, M., Rautiainen, M., Kurvonen, L. & Niskala, L. 2009. *Opas ammatillisen ja lukiokoulutuksen yhteistyöhön*. Helsinki: Edita Prima Oy. http://www.oph.fi/download/120562_Opas_ammattillisen_ja_lukiokoulutuksen_yhteistyohon.pdf

Hakala, J. T. 2015. *Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.

- Hartonen, M. 2014. Lukiokoulutus. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 10. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 93–114. http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa – ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/49159_kohti_uutta_opettajuutta_toisen_asteen_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf
- Hägglund, T-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. 1979. Nuoruusiän kriisit. Jyväskylä: Gummerus.
- Häkkinen, P., Silander, T. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tulevaisuuden koulua ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 139–143.
- Järvinen, A. 2000. Taitajat iänikuiset. Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13320>
- Kauppi, A., Nokelainen, P. & Säntti, R. 2013. Verkko-oppimisympäristöjen kehittäminen: miten tasapainoillaan kurssien massatuotannon ja laadukkaamman työelämän tarpeisiin suunnatun oppimisen välillä? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2013, 4–10. http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2013_3_paakirj.pdf
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Muistiot 2012: 6. Edita Prima Oy. http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf

- Kiviniemi, K. 2007. Tulevaisuuden oppimisympäristöt. Teoksessa Leppisaari, I., Kleimola, R. & Johnson, E. (toim.) Kolme säiettä kasvuun: verkkopedagogiikka, koulutusteknologia ja työelämäyhteys. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, 172–189.
- Klen, I. 2005. Ammattioppilaitoksessa opiskelevien nuorten elämänhallinta. Pro gradu -tutkielma. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
- Kohtala, Pertti. 5.10.2015. Sähköpostiviesti. Pirkanmaan aikuislukio. Rehtori.
- Koivusilta, L. & Rimpelä, A. 2000. Nuoruusiässä luodaan terveyden perusta. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) Suomalainen elämäntyyli. Helsinki: Tammi, 155–171.
- Kolkka, M., Hakala, P., Karjalainen, A. L., Metsälä, K., Klemetti-Falenius, A.-L. & Mälkiäinen, P. 2015. Koulutus yhteiskunnallisen osallisuuden tuottajana. Teoksessa Gothóni, R., Hyväri, S., Kolkka, M. & Vuokila-Oikonen, P. (toim.) Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 137–151.
- Kolkka, M. & Karjalainen, A. L. 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen T., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 50–67. http://www.oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2014. Verkko-oppimisympäristöt ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet aikuis- ja korkeakoulutuksen kentillä. Teoksessa Heikkinen, A. & Kallio, E. (toim.) Aikuisten kasvu ja aktiivointi. Tampere: Tampere University Press, 215–242.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. 2010. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. Nuorisotutkimus 3/2010, 3–17. <http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/n/0780-0886/2010/3/nuorteno.pdf>
- Kumpulainen, T., Portin, M., Hartonen, M. & Ketola, M. 2014. Koulutukseen hakeutuminen ja opintojen kulku toisella asteella. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) Koulutuksen tilastollinen

vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 10. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 73–92. http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf

Kupiainen, R. 2013. Kasvatuksen kriisi – Mihin koulua tarvitaan? Tiedepolitiikka 4/2013, 51–58. <http://elektra.helsinki.fi.helios.uta.fi/se/t/0782-0674/38/4/kasvatuk.pdf>

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. http://ktl.jyu.fi/img/portal/17787/Tutkimuksia_26_netti.pdf?cs=1275980650

Kuusisto, K. & Günther, K. 2015. Tutkimusmenetelmäopetus muuttuvissa oppimisympäristöissä. Yliopistopedagogiikka 2/2015, 25–27. <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2015/10/kuusisto-gc3bcnther.pdf>

Käyhkö, M. 2007. Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojaneiseksi. Työläistyttöjen kasvatusta ja moraalin säätely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatus 2/2007, 122–133. <http://elektra.helsinki.fi.helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/38/2/taipuisa.pdf>

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (630/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> (Luettu 4.11.2015.)

Laki holhoustoimesta (442/1999). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990442> (Luettu 8.5.2016.)

Laukia, J. 2015a. Ammatillinen koulutus taitekohdassa. Teoksessa Laukia, J., Isacsson, A., Mäki, K. & Teräs, M. (toim.) Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 11–20.

Laukia, J. 2015b. Johdanto. Teoksessa Laukia, J., Isacsson, A., Mäki, K. & Teräs, M. (toim.) Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 7–8.

Lepola, R. 2015. Kohti osaamisperusteisuutta – Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistus. Teoksessa Laukia, J., Isacsson, A., Mäki, K. & Teräs, M. (toim.) Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 21–28.

Lukiolaki (629/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> (Luettu 4.11.2015.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015: 48.

http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Luopajarvi, T. & Huhtala, S. 2015. Ammatillinen koulutus murroksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3/2015, 4–6. http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/Aikak_2015_3_paakirjoitus.pdf

Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen T., Pohjonen, P. & Nyysölä, K. (toim.) 2013. Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. http://www.oph.fi/download/151447_maaailman_osaavin_kansa_2020.pdf

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/1997, 267–274. <http://elektra.helsinki.fi.helios.uta.fi/se/a/0358-6197/17/4/uudetopp.pdf>

Martela, F. & Järvilehto, L. 2012. Ammattiosaajan hyvä elämä. Ajatuksia ja työkaluja ammattiin opiskelevien elämänlaadun edistämiseksi. http://www.frankmartela.fi/bibliography/MartelaJarvilehto2012_AmmattiosaajanHyvaElama.pdf

Maunonen-Eskelinen, I. & Aksovaara, S. 2014. Ajatus liikkuu – iloa oppimiseen! Etänä – läsnä – yksin – yhdessä! Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/artikkeli-etana-lasna-yksin-yhdessa/> (Luettu 13.12.2015.)

Norden. 2015. Toisen asteen koulutus Suomessa. <http://www.norden.org/fi/sinun-pohjolaasi/koulutus-pohjoismaissa/koulutus-suomessa/toisen-asteen-koulutus-suomessa> (Luettu 29.3.2016.)

OAJ. 2015. Toisen asteen koulutus. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/toisen%20asteen%20koulutus> (Luettu 26.2.2015.)

Ohvo, S. & Immonen, T. 2015. Yksilöllisyyttä ja joustavuutta opintopolkuihin. Teoksessa Laukia, J., Isacsson, A., Mäki, K. & Teräs, M. (toim.) Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 107–114F.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Ojasalo, K. 2015. Vaikuttavia oppimisen ratkaisuja tulevaisuuden toimintaympäristöissä. Teoksessa Laukia, J., Isacsson, A., Mäki, K. & Teräs, M. (toim.) Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 125–137.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 1. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang>

Opetus ja kulttuuriministeriö. 2015a. Koulutukseen hakeminen. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/koulutukseen_hakeminen/ (Luettu 10.5.2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015b. Lukiokoulutus on yleissivistävää koulutusta. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/lukiokoulutus/?lang=fi> (Luettu 9.5.2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=fi (Luettu 30.3.2016.)

Opetushallitus. 2010. Ammattikoulutus Suomessa. Ammattiosaamista, tietoja ja taitoja työelämään sekä jatko-opintoihin. http://www.edu.fi/download/130002_ammattikoulutus_suomessa_2010.pdf

Opetushallitus. 2015a. Ammatillinen peruskoulutus. http://www.opi.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot (Luettu 13.2.2015.)

Opetushallitus. 2015b. Lukiokoulutus. http://www.opi.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus (Luettu 13.2.2015.)

Opetushallitus. 2016. Ammatillinen peruskoulutus. Tutkinnon rakenne. http://www.opi.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/opintojen_rakenne (Luettu 30.3.2016.)

Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Peltoniemi, Marita. 5.10.2015. Sähköpostiviesti. Pirkanmaan aikuislukio. Äidinkielen ja yhteiskunnallisten aineiden opettaja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. http://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perustuslaki (6/1976). Asetus taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevan kansainvälisen yleissopimuksen voimaansaattamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1976/19760006> (Luettu 10.4.2016.)

Pitkälä, A. 2015. Esipuhe. Teoksessa Laukia, J., Isacsson, A., Mäki, K. & Teräs, M. (toim.) Katuuskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 5–6.

Portin, M & Kumpulainen, T. 2014. Ammatillinen koulutus. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 10. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 121–177. http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf

Raitakari, S. 2004. Nuoren elämänhallinta: toivottua arkea ohjeistamalla? Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 56–73.

Rasku-Puttonen, H. 2013. Rutiinien ravistelua. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–19.

Raudasoja, A. 2013. Ammattiopistojen pedagogisen toiminnan johtamisen käytänteet ja toimintamallit syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 146–161. http://www.oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf

Raunio, K. 2000. Sosiaalityö murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Ristolainen, P. 2015. Kahden tutkinnon opinnot – toisen asteen teoreettiskäytännöllinen opintopolku. Tekniikan alan ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä koulutusmuodon vaikutuksista jatko-opinnoissa ja työelämässä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97148/GRADU-1432292565.pdf?sequence=1>

Roos, J. P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Rahkonen, K. (toim.) Jyväskylä: Gummerus.

- Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Hämeenlinna: Karisto Oy. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/16232>
- Räikkönen, E. 2013. Riippuuko kaikki ajoittumisesta? *Psykologia* 4/2013, 296–300. <http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/p/0355-1067/48/4/riippuuk.pdf>
- Saloniemi, K. 2015. Avoimet oppimisympäristöt tulevaisuuden suunnannäyttäjinä. Raportit ja selvitykset 3/2015. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu. <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88473/kirsi%20saloniemi%20aktiiviplus%20B%203%202015.pdf?sequence=4>
- Sastamalan koulutuskuntayhtymä. 2016. Pirkanmaan aikuislukio. http://www.sasky.fi/sasky/tiedotepalsta/index.tpl?sivu_id=8112 (Luettu 27.4.2016.)
- Tilastokeskus. 2015a. Ammatillisessa koulutuksessa 120 700 uutta opiskelijaa vuonna 2014. http://www.stat.fi/til/aop/2014/aop_2014_2015-09-23_tie_001_fi.html (Luettu 12.12.2015.)
- Tilastokeskus. 2015b. Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä väheni hieman. http://www.stat.fi/til/lop/2014/lop_2014_2015-06-10_tie_001_fi.html (Luettu 12.12.2015.)
- Tilastokeskus. 2015c. Suomen tilastollinen vuosikirja 2015. 110. vuosikerta. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluetteloyyti_stv_201500_2015_12602_net.pdf
- Tilastokeskus. 2016. Uusien ylioppilaiden välitön pääsy jatko-opintoihin yhä vaikeaa. http://www.stat.fi/til/khak/2014/khak_2014_2016-03-22_tie_001_fi.html (Luettu 8.5.2016.)
- Tuloisela-Rutanen, M.-S. 2012. Elämäkokemukset ja koherenssin tunne - typologinen tutkimus grounded theory -metodologiaa soveltaen. Turun yliopisto. <https://utushop.utu.fi/p/332-elamankokemukset-ja-koherenssin-tunne-typologinen-tutkimus-grounded-theory-metodologiaa-soveltaen/> (Luettu 9.4.2015.)
- Tuomi, J. 2000. *Aetatis hominum* – elämäkulun vaiheet antiikin ja keskiajan kirjallisuudessa. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) Suomalainen elämäntulkinta. Helsinki: Tammi, 13–37.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (Luettu 3.3.2016.)

- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämäntulon suunnittelun rationaalisia aspekteja. Teoksessa Juutilainen, P.-K. (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 9–32. http://www.oph.fi/download/30184_suhteita_ja_suunnanottoa.pdf
- Vehviläinen, J. 1999. Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. ESR-julkaisut 49/99. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Vehviläinen, J. 2015. OSA 1 – Laadullinen seurantaraportti. Teoksessa Koramo, M. & Vehviläinen, J. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014. Raportit ja selvitykset 2015: 3, 5–69. http://www.oph.fi/download/166808_ammattillisen_koulutuksen_lapaisyn_tehostamisohjelma.pdf
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Helsinki: Tammi.
- Vilkkö, A. 2000. Elämäntulku ja elämäntulkukerronta. Teoksessa Heikkinen, E. & Tuomi, J. (toim.) Suomalainen elämäntulku. Helsinki: Tammi, 74–85.
- Vilkkumaa, I. 2012. Kuntoutusportti. Koherenssin tunne ja kuntoutuminen. http://www.kuntoutusportti.fi/portal/fi/ajankohtaista/tatakin_voisi_tutkia?bid=822 (Luettu 9.4.2015.)

LIITTEET

Liite 1. Taustatietolomake, Pirkanmaa.

Kysely kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittaville.

Hei!

Kiitos kyselyyn osallistumisesta. Vastaathan jokaiseen itseäsi koskevaan kysymykseen. Osa teksteistä on punaisella, osa taas mustalla. Ohjelma on merkannut pakolliset kysymykset punaisella ja tätä ei pysty asetuksista muuttamaan. Suurin osa kysymyksistä on tarkoitettu vastattavaksi jokaiselle, mutta joukossa on muutama kysymys, johon ei vastata kuin tietyssä tapauksessa.

Joidenkin kysymysten perässä on pieni oranssi kysymysmerkki. Näistä kysymysmerkeistä saat lisätietoa kysymykseen vastaamisesta, kun viet hiiren osoittimen kysymysmerkin päälle. On tärkeää, että katsot nämä lisäohjeet, jotta vastaat kysymyksiin halutulla tavalla.

Kun olet täyttänyt kyselylomakkeen, paina lopuksi "Tallenna"-kuvaketta. Tällöin vastaukset siirtyvät minulle ja niitä ei voi enää muuttaa. Vastaukset tallentuvat minulle anonyymisti.

Taustatiedot

Ikä

Sukupuoli

Nainen

Mies

Asuinpaikkakunta

Asumismuoto

Vanhempien kanssa

Toisen vanhemmista kanssa

Isovanhempien kanssa

Toisen isovanhemmista kanssa

Muun sukulaisen kanssa

Tyttö- tai poikaystävän kanssa

Yksin, oma asunto

Yksin, koulun asuntola

Jokin muu

Jos vastasit asumismuodoksi "Jokin muu", niin mikä se on?

Opiskeluvuosi

[x] 1. vuoden opiskelija

[x] 2. vuoden opiskelija

Lukion ohella suorittamasi toisen asteen tutkinto?

? Esim. merkonomi, datanomi tai lähihoitaja.

Elämäntilanne

Kuinka paljon arviolta olit poissa toisen asteen oppitunneilta viime syksynä? ? Ilmoita poissaolomäärä tunteina.

Kuinka paljon arviolta olit poissa lukion oppitunneilta viime syksynä? ? Ilmoita poissaolomäärä tunteina.

Syitä mahdollisiin poissaoloihin:

Miten koet tällä hetkellä seuraavat asiat:

Huono

Kohtalainen

Hyvä

Erittäin hyvä

Tyytyväisyys omaan elämään

Tunne, että voi vaikuttaa omiin opintoihinsa

Tunne, että voi yleisesti vaikuttaa omaan elämään ja ympärillä tapahtuviin asioihin

Tunne, että voi asettaa elämälleen tavoitteita ja saavuttaa ne

Syitä siihen, miksi olet tällä hetkellä tyytyväinen / tyytymätön omaan elämääsi:

Mitä ajattelet tällä hetkellä seuraavista asioista:

| | Todella vaikeaa | Vaikeaa | Keskinkertaista | Helppoa | Todella helppoa |
|---|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|
| Lukion ja toisen asteen opintojen yhteensovittaminen | | | | | |
| Lukion ja toisen asteen opintojen työmäärän hallitseminen | | | | | |
| Hyvien oppimistulosten saanti (arvosanat ym.) | | | | | |
| Opintojen pysyminen aikataulussa / valmistuminen ajallaan | | | | | |

Kuinka usein olet tämän hetkisen tutkintosi aikana kokenut seuraavia tunteita:

| | En lainkaan | Vähän | Keskinkertaisesti | Paljon |
|------------------------|-------------|-------|-------------------|--------|
| Stressi | | | | |
| Yksinäisyys | | | | |
| Yleinen haluttomuus | | | | |
| Yleinen jaksamattomuus | | | | |
| Ahdistus | | | | |
| Masennus | | | | |

Keneltä olet kokenut saavasi tukea ja ohjausta opiskeluun?

? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Vanhemmat
- Muut sukulaiset
- Koulukaverit
- Ystävät
- Opettajat

- Opinto-ohjaaja
- Koulukuraattori
- Koulupsykologi
- Terveystenhoitaja
- En keneltäkään
- Joltakin muulta taholta

Jos vastasit tukeen ja ohjaukseen "Joltakin muulta taholta", niin mikä se on?

Kuinka monta tuntia keskimäärin nukut arkiyössä?

- Alle 5
- 5–6
- 7–8
- 9–10
- Yli 10

Kuinka monta läheistä ystävää sinulla on?

Kuinka monta koulukaveria sinulla on?

Onko sinulla harrastuksia?

- Kyllä
- Ei

Jos vastasit harrastuksiin "Kyllä", niin mitä ne on / ovat?

Jos vastasit harrastuksiin "Kyllä", niin kuinka paljon tähän / näihin kuluu keskimäärin viikossa aikaa? ? Ilmoita määrä tunteina.

Kuinka usein käytät seuraavia:

| | En koskaan | Pari kertaa vuodessa | Kerran kuussa tai harvemmin | Pari kertaa kuussa | Kerran viikossa tai useammin |
|---------------|------------|-------------------------|--------------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Tupakka | | | | | |
| Alkoholi | | | | | |
| Huumausaineet | | | | | |

Kuvaile vielä, minkälaisiin tilanteisiin tupakan ja päihteiden käyttö liittyy omassa elämässäsi:

Tietojen lähetys,

Tallenna.

Liite 2. Taustatietolomake, Keski-Suomi.

Kysely kaksois- ja kolmoistutkintoa suorittaville.

Hei!

Kiitos kyselyyn osallistumisesta. Vastaathan jokaiseen itseäsi koskevaan kysymykseen. Osa teksteistä on punaisella, osa taas mustalla. Ohjelma on merkannut pakolliset kysymykset punaisella ja tätä ei pysty asetuksista muuttamaan. Suurin osa kysymyksistä on tarkoitettu vastattavaksi jokaiselle, mutta joukossa on muutama kysymys, johon ei vastata kuin tietyssä tapauksessa.

Joidenkin kysymysten perässä on pieni oranssi kysymysmerkki. Näistä kysymysmerkeistä saat lisätietoa kysymykseen vastaamisesta, kun viet hiiren osoittimen kysymysmerkin päälle. On tärkeää, että katsot nämä lisäohjeet, jotta vastaat kysymyksiin halutulla tavalla.

Kun olet täyttänyt kyselylomakkeen, paina lopuksi "Tallenna"-kuvaketta. Tällöin vastaukset siirtyvät minulle ja niitä ei voi enää muuttaa. Vastaukset tallentuvat minulle anonyymisti.

Taustatiedot

Ikä

Sukupuoli

Nainen

Mies

Asuinpaikkakunta

Asumismuoto

- Vanhempien kanssa
- Toisen vanhemmista kanssa
- Isovanhempien kanssa
- Toisen isovanhemmista kanssa
- Muun sukulaisen kanssa
- Tyttö- tai poikaystävän kanssa
- Yksin, oma asunto
- Yksin, koulun asuntola
- Jokin muu

Jos vastasit asumismuodoksi "Jokin muu", niin mikä se on?

Opiskeluvuosi

- 1. vuoden opiskelija
- 2. vuoden opiskelija

Lukion ohella suorittamasi toisen asteen tutkinto?

? Esim. merkonomi, datanomi tai lähihoitaja.

Elämänhallinta

Kuinka paljon arviolta olit poissa toisen asteen oppitunneilta viime syksynä? ? Ilmoita poissaolomäärä tunteina.

Kuinka paljon arviolta olit poissa lukion oppitunneilta viime syksynä? ? Ilmoita poissaolomäärä tunteina.

Syitä mahdollisiin poissaoloihin:

Miten koet tällä hetkellä seuraavat asiat:

| | Huono | Kohtalainen | Hyvä | Erittäin hyvä |
|---|-------|-------------|------|---------------|
| Tyytyväisyys omaan elämään | | | | |
| Tunne, että voi vaikuttaa omiin opintoihinsa | | | | |
| Tunne, että voi yleisesti vaikuttaa omaan elämään ja ympärillä tapahtuviin asioihin | | | | |
| Tunne, että voi asettaa elämälleen tavoitteita ja saavuttaa ne | | | | |

Syitä siihen, miksi olet tällä hetkellä tyytyväinen / tyytymätön omaan elämääsi:

Mitä ajattelet tällä hetkellä seuraavista asioista:

| | Todella vaikeaa | Vaikeaa | Keskinkertaista | Helppoa | Todella helppoa |
|---|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|
| Lukion ja toisen asteen opintojen yhteensovittaminen | | | | | |
| Lukion ja toisen asteen opintojen työmäärän hallitseminen | | | | | |
| Hyvien oppimistulosten saanti (arvosanat ym.) | | | | | |
| Opintojen pysyminen aikataulussa / valmistuminen ajallaan | | | | | |

Kuinka usein olet tämän hetkisen tutkintosi aikana kokenut seuraavia tunteita:

| | En lainkaan | Vähän | Keskinkertaisesti | Paljon |
|-------------|-------------|-------|-------------------|--------|
| Stressi | | | | |
| Yksinäisyys | | | | |

Yleinen haluttomuus

Yleinen jaksamattomuus

Ahdistus

Masennus

Keneltä olet kokenut saavasi tukea ja ohjausta opiskeluun?

? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Vanhemmat
- Muut sukulaiset
- Koulukaverit
- Ystävät
- Opettajat
- Opinto-ohjaaja
- Koulukuraattori
- Koulupsykologi
- Terveystenhoitaja
- En keneltäkään
- Joltakin muulta taholta

Jos vastasit tukeen ja ohjaukseen "Joltakin muulta taholta", niin mikä se on?

Kuinka monta tuntia keskimäärin nukut arkiyössä?

- Alle 5
- 5–6
- 7–8
- 9–10
- Yli 10

Kuinka monta läheistä ystävää sinulla on?

Kuinka monta koulukaveria sinulla on?

Onko sinulla harrastuksia?

Kyllä

Ei

Jos vastasit harrastuksiin "Kyllä", niin mitä ne on / ovat?

Jos vastasit harrastuksiin "Kyllä", niin kuinka paljon tähän / näihin kuluu keskimäärin viikossa aikaa? ? Ilmoita määrä tunteina.

Kuinka usein käytät seuraavia:

En koskaan

Pari kertaa
vuodessa

Kerran kuussa
tai harvemmin

Pari kertaa
kuussa

Kerran viikossa
tai useammin

Tupakka

Alkoholi

Huumausaineet

Kuvaile vielä, minkälaisiin tilanteisiin tupakan ja päihteiden käyttö liittyy omassa elämässäsi:

Tietojen lähetys,

Tallenna.

Liite 3. Teemahaastattelu.**TEEMAHAASTATTELUN RUNKO****Arki**

- Nuori täyttää kalenteripohjan yhdeltä viikolta, käydään tätä läpi.
- Millaisena oma elämä tällä hetkellä näyttäytyy?
- Kuinka paljon koulutyölle on aikaa?
- Mitkä asiat tukevat opiskelua (kalenteripohjan mukaan)?
- Mitkä asiat haittaavat opiskelua (kalenteripohjan mukaan)?

Elämänhallinta

- Minkälaista arki on ollut ennen kaksois- tai kolmoistutkintoa? Entä tutkinnon aikana?
- Kuvailisitko vielä, millainen on tavallinen koulupäiväsi?
- Milloin koet hallitsevasi elämää / milloin oma elämäsi on kunnossa?
- Asteikolla 1–5, millainen on tämänhetkinen elämänhallintasi? Miksi?
- 5 tärkeintä asiaa sinun elämässäsi tällä hetkellä?

Kaksois- ja kolmoistutkinto

- Miksi valitsit kaksois- tai kolmoistutkinnon?
- Oletko ollut tyytyväinen päätökseesi?
- Millainen on koulumenestyksesi? Voit kuvailla itseäsi opiskelijana.
- Mitkä asiat tukevat tutkinnon suorittamisessa? Entä haittaavat?
- Kavereiden merkitys koulunkäynnissä? Mistä asioista juttelette?
- Opettajien merkitys koulunkäynnissä? Ovatko joustavia?
- Mitä muuttaisit kaksois- ja kolmoistutkinnossa?

Tulevaisuus

- Millaisena näet oman tulevaisuutesi? Onko sinulla tavoitteita tai odotuksia?
- Vaikuttavuus omaan elämään? Pystytkö saavuttamaan unelmasi ja tavoitteesi?
- Mitä haluat tehdä tutkintosi jälkeen?
- Mitä ajattelet oman tutkintosi antavan sinulle nyt ja tulevaisuudessa?

Liite 4. Kalenteripohja.

| KLO | MAANANTAI | TIISTAI | KESKIVIIKKO | TORSTAI | PERJANTAI | LAUANTAI | SUNNUNTAI |
|--------------|------------------|----------------|--------------------|----------------|------------------|-----------------|------------------|
| 06–08 | | | | | | | |
| 08–10 | | | | | | | |
| 10–12 | | | | | | | |
| 12–14 | | | | | | | |
| 14–16 | | | | | | | |
| 16–18 | | | | | | | |
| 18–20 | | | | | | | |
| 20–22 | | | | | | | |
| 22–24 | | | | | | | |
| 24–02 | | | | | | | |
| 02–04 | | | | | | | |
| 04–06 | | | | | | | |