

” Se ehkä onkin vaikeet niinku koulujärjestelmäs et pitää sopii siihe
yhteen muottiin”

Pajanuorten ajatuksia koulutuksesta ja tulevaisuudesta

REETTA VÄISÄNEN
Tampereen yliopisto
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden
yksikkö/Pori
Sosiaalipolitiikan pro gradu -tutkielma
Elokuu 2016

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

VÄISÄNEN REETTA: ”Se ehkä onkin vaikeet niinku koulutusjärjestelmäs et pitää sopii siihe yhteen muottiin” – Pajanuorten ajatuksia koulutuksesta ja tulevaisuudesta

Pro gradu -tutkielma, 63 s., 2 liitesivua

Sosiaalipolitiikka

Ohjaaja: Satu Kalliola

Elokuu 2016

Nuorten syrjäytymisestä ja erityisesti koulutuksellisesta syrjäytymisestä ollaan oltu huolissaan jo pitkään. Tutkimusten mukaan Suomessa jää jokaisesta ikäluokasta toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle noin 10 000 nuorta. Nämä nuoret ovat siis vain peruskoulun varassa ja työllisyysnäkömät ovat varsin heikot. Koulutuksen merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä ja kiinnittymisessä yhteiskuntaan on tutkimustiedon valossa kiistaton, vaikka koulutukseen ei täysin takaa työllistymistä etenkin vaikeina talousaikoina.

Tutkimuksen tarkoitus on saattaa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ääni kuuluville siinä, mitä he koulutukselta odottavat ja mikä kouluttautumiseen motivoisi nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa. Suomalainen koulutuspolitiikka ja koulumaailma ovat jo pitkään toimineet mallina muille valtioille perustaan toimivuutensa ja erinomaisuutensa pitkälti tasa-arvoisuuteen ja laadukkaaseen opetukseen. Silti verrattain suuri joukko jää vuosittain toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle. Syitä koulutuksen ulkopuolelle jäämiselle voi olla hyvin monenlaisia. Toisilla ei ole motivaatiota, elämäntilanteeseen tulee suuria muutoksia kuten perheenisäystä tai jotkut eivät vain löydä paikkaansa eri koulutusvaihtoehtojen verkostossa. Personalistisen sosiaalipedagogiikan avulla tutkimus pyrkii tuomaan myös uutta näkökulmaa kokemusten merkitykseen koulutuspolitiikkaa mietittäessä.

Tutkimusaineisto koostuu nuorten matalan kynnyksen työpajaan, Numa-pajaan, osallistuneiden nuorten haastatteluista. Numa-pajan osallistujat olivat haastatteluhetkellä työelämän ja koulutuksen ulkopuolella olevia 18–29-vuotiaita nuoria, jotka joidenkin määritelmien mukaan voitaisiin laskea myös syrjäytyneiksi tai syrjäytymisvaarassa oleviksi. Aineistoa on analysoitu laadullisesti sisällönanalyysin ja merkitysanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset antavat viitteitä nuorten kokemuksista ja näkemyksistä koulutusmaailmasta ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Yhteen muottiin sopiminen koettiin haastavaksi ja haastatellut nuoret toivoivatkin erilaisia opetusmenetelmiä erilaisille oppijoille. Myös työelämän ja koulutuksen yhteensovittaminen nähtiin tärkeänä. Tutkimustulosten valossa nuorilla on paljonkin ideoita koulutuksen kehittämiseksi ja aiempaa useamman nuoren syrjäytymisvaaran ehkäisemiseksi jo varhaisessa vaiheessa. Selkeä viesti haastateltavilta tuli myös siitä, että yhteiskunnan tulisi panostaa koulutukseen entistä enemmän. Heidän oli vaikea ymmärtää koulutukseen kohdistuvia budjettileikkauksia erityisesti omassa epävarmassa tilanteessaan.

Asiasanat: koulutus, syrjäytyminen, koulutuksellinen syrjäytyminen, nuoret, kokemus

THE UNIVERSITY OF TAMPERE
School of Social Sciences and Humanities

VÄISÄNEN REETTA: "Trying to fit in is kinda the hardest thing in the educational system"

– Thoughts from youth workshop about education and the future

Master's Thesis, 63 pages, 2 appendix pages

Social policy

Supervisor: Satu Kalliola

August 2016

The social exclusion of youth, especially from education has been a concern for a long time. According to research, about 10 000 young people from every generation are excluded from secondary education in Finland. These young people rely only on elementary school education, which results in a rather low employment outlook. The significance of education in the prevention of exclusion and integration into society is non-disputable in the light of research, although either education does not fully guarantee employment, especially during difficult economical times.

The purpose of this research is to relay the opinions of young people regarding their thoughts on motivation and expectations on education in the current societal setting. The Finnish education policy and school system have long served as an example for other countries, basing its efficacy and excellence to a great extent on equality and high-quality teaching. Nonetheless there is a relatively large amount of people being excluded from secondary education every year. Reasons for being excluded from education can vary greatly. Some people lack motivation, some experience big changes in their life such as having children, and some just do not find their place in the vast network of educational options. With the aid of personalized social pedagogy the research aims to also provide a new perspective on the importance of experiences, when referring to educational policy.

The research material consists of interviews performed with young people in Numa-workshop, an early access, walk-in service for young people. At the time of the interviews, the participants were 18-29 years of age, outside of employment and studies, and could by some definitions be referred to as alienated or as running the risk of being alienated. The material has been analysed through qualitative methods, more precisely through content- and meaning analyses.

The research findings shed light on the youth's experiences and views on the world of education and the surrounding society. The pressure to conform to the general educational practices was perceived as challenging and the interviewees hoped for different pedagogical methods for different learners. The coordination of working life and education was also seen as an important factor. The research shows that the youth would have many ideas on how to develop the educational system and how the risk of exclusion could be prevented for an even larger number of young people at an earlier stage of life. The youth clearly felt, that there should be even more efforts put in towards education. The interviewed young people found it difficult to understand the budget cutbacks on education, due to their own difficult situation.

Keywords: education, exclusion, educational exclusion, youth, experience

SISÄLLYS

Kuvio- ja taulukkuuettelo

| | |
|---|----|
| JOHDANTO | 1 |
| 1 SYRJÄYTYNEET JA SYRJÄYTYMISVAARASSA OLEVAT NUORET | 2 |
| 1.1 Syrjäytymisen ja syrjäytymisvaarassa olemisen määrittelyongelma..... | 2 |
| 1.2 Kallista yhteiskunnalle – mitä syrjäytyminen maksaa? | 6 |
| 1.3 Koulutuksellinen syrjäytyminen ja koulupudokkaat – keitä he ovat? | 10 |
| 1.5 Syrjäytyneisyyttä vastaan Euroopan tasolla..... | 18 |
| 2 KOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA | 19 |
| 2.1 Suomalaista koulutuspolitiikkaa ohjaavat arvot | 19 |
| 2.2 Koulutus ja työ markkinayhteiskunnassa..... | 22 |
| 2.2 Kaikille koulutus – koulutustakuu osana nuorisotakuuta | 24 |
| 3 TUTKIMUKSEN TIETEELLINEN VIITEKEHYS, TEORIA JA TUTKIMUKSELLINEN LÄHTÖKOHTA | 30 |
| 3.1 Tutkimukselliset lähtökohdat ja valinnat | 30 |
| 3.2 Tieteellisenä viitekehysenä sosiaalipedagogiikka..... | 31 |
| 3.3 Teoria personalistisesta sosiaalipedagogiikasta osana tutkimusta | 33 |
| 3.4 Kansalaisuuden kasvaminen | 35 |
| 3.5 Innostaminen osana personalistista sosiaalipedagogiikkaa | 35 |
| 3.6 Fenomenologia tutkimuksellisenä lähtökohtana..... | 37 |
| 4 TUTKIMUSPROSESSI..... | 38 |
| 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 38 |
| 4.2 Tutkimuskohteen kuvaus ja aineistonkeruu..... | 39 |
| 4.5 Tutkimusaineiston analyysi | 46 |
| 5 TUTKIMUSTULOKSET | 48 |
| 5.1 Persoonallisuuden ja yksilöllisyyden merkitys opiskelussa ja oppimisessa | 48 |
| 5.2 Innostamisen ja motivoinnin merkitys..... | 50 |
| 5.3 Oikeudenmukaisuuden merkitys..... | 52 |
| 5.4 Kansalaisuuden kasvaminen | 54 |
| 6 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO..... | 56 |
| 6.1 Tutkimustulosten luotettavuus ja yleistettävyyys | 56 |
| 6.2 Tutkimustulokset teorian valossa ja niiden yhteiskunnallinen merkitys | 58 |
| 6.3 Jatkotutkimuksen tarve | 61 |
| 7 LOPUKSI..... | 62 |
| LÄHTEET..... | 64 |
| LIITTEET | 70 |
| LIITE1 Avoimen haastattelun keskustelun teemat | 70 |
| LIITE2 Suostumus tietojen antoon | 71 |

TAULUKOT JA KUVIOT

| | |
|------------|---|
| Taulukko 1 | Syrjäytymisen hinta..... 9 Mukailleen taulukkoa TrVM 1/2014 vp – M 3/2014 vp Nuorten syrjäytyminen |
| Taulukko 2 | Nuorten jakautuminen sukupuolen, iän ja koulutustaustan mukaan..... 44 |
| Kuvio 1 | Koulutustaustan jakaantuminen haastateltavien keskuudessa..... 45 |

JOHDANTO

Syrjäytyneet nuoret ja nuorisotyöttömyys nousee yhteiskunnalliseen keskusteluun aina aika ajoin, erityisesti silloin, kun yhteiskunnalla on muutenkin ongelmia talouden kanssa. Nuorten kouluttautuminen ja sitä kautta yhteiskuntaan mukaan kiinni pääseminen ovat avainasemassa siinä, kuinka kahtiajakautunut yhteiskunta meillä on tulevaisuudessa. 2010-luvun Suomessa työttömyys on nostanut esille sen, että ilman koulutusta työllistyminen on erittäin haastavaa. Pelkän peruskoulun varassa olevalla nuorella on lähes kolminkertainen riski joutua työttömäksi kuin saman ikäisellä toisen asteen tutkinnon suorittaneella nuorella (Myrskylä 2011, 11). Heinonen (2014, 147) toteaa, että joka vuosi toisen asteen tutkintotavoitteiseen koulutukseen hakeutuu karkeasti arvioiden noin 95 % ikäluokasta ja vain noin 85 % suorittaa tutkinnon loppuun. Tilastokeskuksen mukaan Suomessa esimerkiksi vuonna 2001 oli 0–4-vuotiaiden ikäluokkaan kuuluvia 286 792 (Tilastokeskus, Px-Web-tietokannat). Nämä lapset ovat vuonna 2016 siis 15–19-vuotiaita nuoria. Tämä tarkoittaa sitä, että joka ikäluokasta noin 10 000 nuorta jää ilman peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Näin ollen 20–29-vuotiaista pelkän peruskoulun varassa on noin 120 000 nuorta. Huomion arvoista on kuitenkin, että kaikki nuoret, jotka jättävät opintonsa perusasteen varaan eivät syrjäydy, vaan osa heistä pärjää työmarkkinoilla ja yhteiskunnassa varsin hyvin ilman koulutustakin. (Heinonen 2014, 147.)

Nuoren elämänhallintaan vaikuttavat sekä koulutus että työllistyminen. Jos kumpikaan näistä ei ole kunnossa, on nuorella usein havaittavissa myös muita elämänhallintaan liittyviä ongelmia. 1990-luvun lama osoitti, että koulutuksella on nuorten työllistymisessä erittäin suuri merkitys. Koulutettujen nuorten riskin joutua työttömäksi on todettu jopa lama-aikaan olleen selvästi pienempi kuin kouluttamattomien nuorten. (Helve 2002, 54.) Kouluttamattomuus näkyy myös suoraan yhteiskunnallisena ja kansantaloudellisena ilmiönä sen heikentäessä myös taloudellista kilpailukykyä. (Komonen 2012, 33.)

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia sitä, mitä Nuorten matalan kynnyksen palvelun käyttäjät, nuoret aikuiset (18–29-vuotiaat) odottavat koulutukselta ja tulevaisuudelta. Tutkimus toteutetaan Pirkanmaan Sininauhan Numa-pajalla, joka on Tampereen kaupungin ostopalveluna hankkimaa toimintaa. Numa, eli Nuorten matalan kynnyksen palvelu, on 18–

29-vuotiaille työttömille, syrjäytyneille ja syrjäytymisvaarassa oleville tamperelaisille ja orivesiläisille nuorille tarkoitettua pajatoimintaa, jonka tavoitteena on saada nuori elämässä eteenpäin kohti koulutus- tai työelämää. Osalla tutkimukseen osallistuvista nuorista on jo jokin koulutus, osalla vain peruskoulupohja. Monella opinnot tutkinnon hankkimiseksi ovat jääneet kesken.

Tutkimuksessa käsitellään syrjäytymisen ongelmallistakin käsitettä, mutta ei puututa kovin syvällisesti syrjäytymisen syihin ja haastateltavien nuorten henkilökohtaiseen historiaan. Syrjäytymisen syistä on tehty paljon tutkimuksia mm. Nuorisotutkimusverkoston toimesta (esim. Sanna Aaltonen, Päivi Berg & Salla Ikäheimo 2015 Nuoret luukulla – kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä), eikä sen tarkempi tutkiminen tässä yhteydessä näin ollen ole oleellista. Vaikka Numa-paja onkin tarkoitettu nimenomaan syrjäytyneille ja syrjäytymisvaarassa oleville nuorille, eivät kaikki pajalla olevat nuoret kuitenkaan koe itseään syrjäytyneiksi tai edes syrjäytymisvaarassa oleviksi. Myös tästä näkökulmasta syrjäytymisen moniulotteisen käsitteen pohtiminen nousee tässä tutkimuksessa esille.

Tutkimuksen tavoitteena on siis saada nuorten ääni kuuluville siinä, mikä koulutusjärjestelmässämme on hyvää ja mitä heidän mielestään pitäisi kehittää, sekä mitä he koulutukselta ja tulevaisuudeltaan odottavat. Nuorten ääntä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti sosiaalipedagogiikan viitekehyksestä ja personalistisen sosiaalipedagogiikan teorian pohjalta. Tulevaisuutta ajateltaessa tulee aiheelliseksi myös miettiä näiden ”syrjäytyneiksi tai syrjäytymisvaarassa oleviksi” määriteltyjen nuorten haaveita elämälle ja tulevaisuudelle.

1 SYRJÄYTYNEET JA SYRJÄYTYMISVAARASSA OLEVAT NUORET

1.1 Syrjäytymisen ja syrjäytymisvaarassa olemisen määrittämisen ongelma

Syrjäytymisen ja syrjäytymisvaarassa olemisen termejä käytetään nykyään hyvinkin helposti. Johdannossa esittämissäni Myrskylän (2011) tutkimukseen perustuvissa syrjäytyneiden

nuorien määriä kuvaavissa tilastoissa on työ- ja elinkeinoministeriön mukaisesti huomioitu vain ne nuoret, jotka ovat syystä tai toisesta työn ja koulutuksen ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriö on siis listannut omat kriteerinsä syrjäytyneelle nuorelle. Näiden mukaan nuori on syrjäytynyt, jos hän

- ei saa perusasteen jälkeistä opiskelupaikkaa tai suorita tutkintoa loppuun,
- työttömänä työnhakijana hakeutuu TE-toimiston asiakkaaksi tai
- ei tiedettävästi ole minkään aktivoinnin piirissä tai joka muuten tarvitsee tukea.

(Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 8/2012, 8.) Tämä vaikuttaakin tällä hetkellä olevan merkittävän ja monen mielestä ainoa oikea tapa määritellä syrjäytynyt tai syrjäytymisvaarassa oleva nuori. Muissa Pohjoismaissa ulkopuolisuuden tunnetta ja ulos jäämistä käsitellään useammasta näkökulmasta, eikä siis keskitytä vain koulutukseen ja työelämään kiinnittämiseen. Ruotsissa ja Tanskassa näkökulmia tarkastellaan koulutuksellisen ja työelämälähtöisen näkökulman lisäksi myös taloudellisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta. Norjassa puolestaan on käytössä peräti kuusi eri lähestymissuuntaa; koulutuksellinen, taloudellinen, sosiaalinen, terveydellinen, työelämälähtöinen sekä oikeudellinen näkökulma. Moni suomalaisten viranomaismääritysten mukainen syrjäytynyt nuori ei välttämättä koekaan itse olevansa syrjäytynyt, vaikka koulu- tai työpaikkaa ei olisikaan juuri sillä hetkellä. Nuoret arvostavat paljon myös sosiaalisia suhteita ja heille usein syrjäytynyt henkilö tarkoittaaakin ihmistä, jolla ei juurikaan ole ystäviä tai muita sosiaalisia kontakteja. (Ahoon-Walker & Pietikäinen 2014, 69.)

Tomi Kiilakoski (2014, 24-26) pohtii artikkelissaan syrjäytyneisyyden aiempaa määritelmää. Hänen mukaansa aiemmin syrjäytyminen nähtiin kokonaisvaltaisempana eikä niinkään tilastoitavissa olevana asiana. Kiilakosken mukaan syrjäytyminen voitiin määritellä jonkinlaiseksi prosessiksi, jossa nuori alkoi kadottaa otteensa niin koulutuksesta kuin työelämästäkin, mutta yhtäältä myös hyvinvointipalveluista, demokraattisesta päätöksenteosta ja / tai sosiaalisista suhteista. Syrjäytyminen liittyi siis myös nuoren henkilökohtaiseen elämään, ei ainoastaan yhteiskunnan rattaana toimimiseen. Tämän aiemmin paljon käytössä olleen määritelmän mukaan syrjäytyminen onkin sitä voimakkaampaa, mitä useammalle elämäalueelle se ulottuu. Eräs määritelmä syrjäytymiselle jakoi syrjäytymisen tarkasteltavaksi kolmeen eri tekijään: talouteen, sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen sekä vaikuttamismahdollisuuksiin. Talous toki pitää sisällään osittain myös työelämässä mukana olemisen ja sitä kautta taloudellisen pärjäämisen, mutta taloudellinen tilanne voi

joillakin olla hyvä myös ilman työtä esimerkiksi vanhempien antaman tuen myötä. (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 1999, 360-362.) Huomionarvoista on, että tässä määritelmässä ei siis suoranaisesti korosteta työllisyyttä ja koulutusta, kuten nykypäivänä. Myös eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013 (Notkola ym. 2013, 55-58) määrittelee syrjäytymisen selvästi te-toimistoa ja Myrskylää (2011) laajempaan ilmiönä. Vuoden 2013 syrjäytyneitä nuoria koskevan selvityksen mukaan syrjäytymisellä kuvataan köyhyyttä, avuttomuutta ja poikkeavuutta. Esimerkiksi avuttomuus nähdään tässä raportissa fyysisinä, sosiaalisina ja psyykkisinä rajoituksina, jotka vaikuttavat myös ainakin osittain ihmisen työ- ja toimintakykyyn. Yhteiskuntapoliittisina riskitekijöinä raportissa nähdään erityisesti terveydelliset ja taloudelliset ongelmat, mutta myös paljon puhuttu syrjäytyminen työ- ja asuntomarkkinoilta sekä koulutuksellinen syrjäytyminen. Syrjäytyneisyys nähdäänkin siis tässä monialaisena, usealla eri elämänalueen kattavalla huono-osaisuutena ja poikkeavuutena niin sanotusta normaalista elämästä. (Notkola ym., 2013, 242-243.)

Anna-Liisa Lämsän (2009, 1) mukaan nuorten kohdalla puhutaan liian usein syrjäytymisestä. Enemmän pitäisi puhua syrjäytymisvaarassa olevista nuorista. Syrjäytymisen Lämsä näkee hyvin monitahoisena Kiilakosken (2014, 24-26) tavoin. Lämsän mukaan syrjäytyneen nuoren tulee täyttää kaikki seuraavat viisi ehtoa:

- Nuoren elämässä on tapahtunut jokin negatiivinen muutos tai jokin muutos on vaikuttanut nuoreen negatiivisella tavalla jälkikäteen.
- Nuori on ajautunut ulos keskeisiltä toiminta-alueilta, joilla yhteiskunnassa toimitaan.
- Nuori poikkeaa normaalista ikäiselleen laajassa mittakaavassa hyväksytystä tilanteesta
- Ongelmat eivät ole enää nuoren hallittavissa, vaan ne kasaantuvat koko ajan lisää.
- Nuori kadottaa elämänhallintansa ja alkaa vieraantua niin sanotusta normaalista elämästä

Näistä viidestä ehdosta *jokaisen* on siis Lämsän (2009, 1-2) mukaan täytyttävä, jotta voidaan puhua todellakin syrjäytyneestä, eikä vasta syrjäytymisvaarassa olevasta nuoresta. Havainnollistaen köyhyys esimerkiksi opiskelujen aikana ei tee nuoresta syrjäytyneitä, sillä tilanne on nuoren itsensä valitsema, tilapäinen ja tulevaisuuteen tähtäävä, ja joka on kaiken lisäksi nuoren ikäluokka huomioon ottaen varsin normaali elämäntila. Lämsä (2009, 1-2) ei myöskään huomioisi syrjäytyneeksi nuorta, joka omasta tietoisesta valinnastaan jää koulutuksen tai työnteon ulkopuolelle, mikäli nuori pystyy edelleen itse hallitsemaan elämänsä ja kykenee toimimaan yhteiskunnassa. Sen sijaan koulutuksen ja työn

ulkopuolelle jäänyt nuori, jolla on selviä vaikeuksia asunnon saamisessa, asumiseen ja elämiseen liittyvissä taloudellisissa asioissa sekä elämänhallinnassa, voidaan ajatella olevan ainakin syrjäytymisvaarassa. Edes tässä esimerkissä Lämsä (2009, 2) ei lähtisi leimaamaan nuorta suoraan syrjäytyneeksi, vaan hän muistuttaa, että tässäkin tilanteessa olevan nuoren on mahdollista selviytyä, mutta harva pystyy siihen yksin. (Emt.)

Kiilakosken (2014, 24-26) mukaan syrjäytymisen määritelmän supistumisella on yhteys muuhun Eurooppaan, ja lähinnä nimenomaan Keski-Eurooppaan ja Britanniaan ja sen nuorisopolitiikkaan. 1990-luvun puolivälissä Walesissa kehitettiin käsite NEET (Not in Education, Employment or Training), jonka voisi tällä hetkellä hyvin ajatella tarkoittavan samaa kuin nyky-yhteiskunnallisessa käytössä oleva käsite ”syrjäytynyt”. Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevia nuoria on helppo laskea ja tilastoida, toisin kuin vaikkapa sosiaalisilta suhteiltaan heikompiosaisia nuoria. Kun näkemys syrjäytyneisyydestä on näin kapea-alainen, on siihen vaikuttaminen myös helpompaa kuin esimerkiksi yksilön sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen. Vastaavia tilastoja on myös helppo kerätä mistä tahansa valtiosta ja näin ollen maiden välinen vertailukin on näillä perusteilla kohtuullisen helppoa.

Kategorisoimalla syrjäytyneet nuoret työn ja koulutuksen ulkopuolella oleviksi kategorisoidaan samaan ryhmään juuri valmistunut, kesätöitä vaille jäänyt kuuden laudaturin työtön ylioppilas ja vain peruskoulun suorittanut, kymmenen vuotta elämässään ”ajelehtinut” nuori. Tämän hetken *syrjäytyneet* ja *syrjäytymisvaarassa olevat* ovatkin ehkä enemmänkin *työmarkkinoilta syrjäytyneitä* ja *työmarkkinoilta syrjäytymisvaarassa olevia* (Ulvinen 2014, 40-41). Edellä kuvatun mukaan nuori voi olla syrjäytymässä työelämästä, mutta olla samaan aikaan varsin aktiivinen esimerkiksi demokraattisessa päätöksenteossa tai sosiaalisessa arkielämässä. Oma kokemukseni syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa työskennelleenä on, että suurin osa näistä työn ja koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista ei suinkaan koe itse olevansa syrjäytynyt. Osa on siinä tilanteessa omasta tahdostaan, osa ei. Suurella osalla on kuitenkin vahvat sosiaaliset verkostot, mieluisia harrastuksia ja osa on verrattain varsin aktiivinen myös esimerkiksi politiikassa. Ulvinen kuvaakin, että syrjäytyminen tarkoittaa *toimintakyvyn menettämistä sellaisella elämänalueella, jonka hän on aiemmin hallinnut*. Ihminen ei siis voi syrjäytyä sellaiselta elämänalueelta, jota hän ei ole ikinä hallinnut tai elänyt. (Ulvinen 2014, 40.) Voiko nuori, joka ei ole ikinä edes ollut työelämässä syrjäytyä siitä? Mikä hänet syrjäyttää, jos hän ei edes pääse siihen mukaan?

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos korostaa, että nuorten syrjäytymisen syyt ovat monisyisiä. Kuitenkin myös THL nostaa koulun ja koulutuksen roolin merkittäväksi rajapinnaksi syrjäytymisen ehkäisyssä ja koulun rooli nähdäänkin joko syrjäytymistä ehkäisevänä tai edistävänä, riippuen sen onnistumisesta. (Terveyden- ja hyvinvoinninlaitoksen verkkosivut 2016.) Mikäli syrjäytymisellä viitataan työelämän ulkopuolelle jäämiseen, näyttää koulutuksella todellakin olevan suuri rooli ehkäisevänä tekijänä. Vain peruskoulun käyneistä 30-vuotiaista miehistä noin 60 % oli töissä, naisista vain hieman yli 40 %. Toisen asteen tutkinnon suorittaneista miehistä työpaikka oli jo noin 80 prosentilla ja naisista 70 prosentilla. Korkeakoulututkinnon omaavilla työllisyystilanne parani entisestään. Koulutuksen ja työelämän yhteys on siis lähestulkoon kiistaton. Joka tapauksessa koulutus ehkäisee työttömäksi joutumista, joka puolestaan voi auttaa muiden syrjäytymiseen liittyvien tekijöiden, kuten talouden ja sosiaalisten suhteiden ehkäisyssä positiivisella tavalla. (Myrskylä 2012, 13.) Koulutuksen rooli työllistymisen näkökulmasta on siis suuri, vaikkakin myös nuoren lapsuuden ja nuoruuden ympäristöllä on merkitystä nuoren tulevaisuudessa ja työllistymisessä. Työttömyyden pitkittyessä myös riski syrjäytyä muilta elämän osa-alueilta kasvaa erityisesti nuorilla. (Sipilä, Kestilä & Martikainen 2011, 129.)

1.2 Kallista yhteiskunnalle – mitä syrjäytyminen maksaa?

Syrjäytymisen ongelmallisen ja monitahoisen käsitteen vuoksi on sen yhteiskunnalle kertyvien kustannuksia hyvin vaikea laskea. Jo pelkästään syrjäytyneiden määrän arvioiminen vaihtelee valtavasti riippuen siitä, millä mittarilla ”syrjäytynyt” määritellään. Tästä johtuen Myrskylän (2011, 31) tapa laskea vain koulutuksen ja työn ulkopuolella olevat, vain perusasteen suorittaneet nuoret, on selkeä ja suosittu, vaikkakin osittain harhaanjohtava tilastointitapa. Tällä laskentatavalla vuonna 2008 Suomessa oli siis Myrskylän mukaan noin 48 300 15–29-vuotiaasta syrjäytynyttä nuorta. Näistä kuitenkin 7 800 oli hoitovapaalla ja sen vuoksi poissa työ- tai opiskeluelämästä. (Myrskylä 2011, 31.) Heinonen (2014, 147) puolestaan arvioi, että joka ikäluokasta vajaan 10 000 nuoren toisen asteen koulutus ei ikinä ala tai se keskeytyy. Tämä tarkoittaisi hänen mukaansa myös sitä, että Heinosen määrittelemän nuorten aikuisten ryhmän (20–29-vuotiaat) joukossa olisi noin 120 000 nuorta, joilla ei ole toisen asteen tutkintoa. Heinonen kuitenkin muistuttaa (2014, 147-149), että

kaikki vain peruskoulun varassa olevat nuoret eivät suinkaan jää työttömäksi ja siten ole taloudellinen taakka yhteiskunnalle. On myös tutkittu, että nyt syrjäytyneiksi luokiteltavista nuorista peräti 60 % ei ole samassa tilanteessa enää viiden vuoden kuluttua (Notkola ym., 2013, 243).

Syrjäytyneisyyden määrittely on hankalaa eikä meillä ole käytössä yhtä ja oikeaa määritelmää, jonka perusteella saisimme absoluuttisen luvun siitä, kuinka moni nuori on syrjäytynyt tai syrjäytymisvaarassa oleva. Kun puhutaan syrjäytyneiden lukumääristä tai syrjäytymisen kustannuksista, tulisikin aina muistaa kuvailla tarkasti ne asiat, joihin lukumäärät ja sitä kautta myös esitetyt kustannusarviot perustuvat. Myös se tulee huomioida, mitä kustannuksissa on todellisuudessa laskettu mukaan. On eri asia puhua vain nuoren elämiseen liittyvistä taloudellisista asioista, kuten toimeentulotuesta ja muista raha-etuuksista, kuin ottaa huomioon myös esimerkiksi syrjäytyneen nuoren mahdollisesti muuta väestöä enemmän käyttämät terveyspalvelut ja niiden kustannukset. Myös se, huomioidaanko laskelmissa nuoren syrjäytymisen kautta mahdollisesti menetettävät verotulot, vaikuttaa nuoren syrjäytymisen hintalapun arvioinnissa. (Notkola ym., 2013, 243-245.) Valtiontalouden tarkastusviraston esityksen mukaan yhden ihmisen jo nuorena syrjäytyminen aiheuttaa yhteiskunnalle miljoonan euron kustannukset ennen kuin kyseinen ihminen täyttää 60 vuotta. Tässä tarkoitetaan nimenomaan henkilöä, joka ei missään vaiheessa kiinnity työelämään. Käytännössä tämä tarkoittaisi vuosittain kasaantuvia kustannuksia 25 000 euron edestä jokaista yksittäistä syrjäytynyttä ihmistä kohden. (TvRM 1/2014 vp – M 3/2014 vp,.)

Joka tapauksessa, määrittelystä riippumatta hintalappu syrjäytymiselle ja sitä kautta myös syrjäytyneille nuorille on yhteiskunnassa varsin iso. Jo pelkästään ennalta ehkäiseviin palveluihin käytetään Suomessa vuosittain noin 230 miljoonaa euroa. Tässä määrässä on huomioitu koulupudokkaihin kohdistettu erityistuki, työllistämistä edistävä tuki, peruskoulun suorittamista edistävä tuki sekä työ- ja toimintakykyä tukevat palvelut. Nämä pitävät sisällään siis myös nuorille tarkoitettuja päihdepalveluita sekä nuorten kuntoutuskustannuksia. Siinä ei kuitenkaan ole huomioitu esimerkiksi rikoksista tuomittujen nuorten sosiaaliseen selviytymisen tukemiseen käytettyjä kustannuksia. (Notkola ym., 2013, 233-234.) Näiden ehkäisevien kustannusten lisäksi syrjäytymiseen kuuluu kuitenkin myös tulonsiirtojen myötä tulevat kustannukset. Vuonna 2011 toimeentulotukea maksettiin nuorille arviolta 233,5 miljoonaa euroa. Lisäksi kuntoutusrahaa maksettiin 16–17-vuotiaille nuorille arviolta 38,4

miljoonaa euroa, alle 29-vuotialle eläkettä noin 110,4 miljoonaa euroa ja sairauspäivärahoja 16–24-vuotiaille noin 28 miljoonaa euroa. Myös työttömyysturvan piirissä oli paljon nuoria, ja 17–29-vuotiaille nuorille maksettiinkin päivärahoja yhteensä noin 468 miljoonaa euroa. (Notkola ym., 2013, 234-236.) Yhteenlaskettuna tämä tekee siis yli miljardi euroa vuodessa työn ja koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten kustannuksia. Täytyy kuitenkin huomioida, että tässä luvussa ovat mukana myös työttömyysturva ja eläkkeet, joiden saajia ei kaikissa vertailuissa määritellä syrjäytyneiksi nuoriksi ja siten esimerkiksi työkyvyttömyyseläkkeiden ja sairauspäivärahojen huomioiminen syrjäytyneisyyden kustannuksissa on jokseenkin kyseenalaista. (Notkola ym., 2013, 236.)

Syrjäytyneisyyden kustannuksiin liittyy myös niin kutsuttu menetety tuotannon arvo. Syrjäytyneiden nuorten kohdalla sen laskeminen on kuitenkin erityisen vaikeaa, osittain jälleen syrjäytyneisyyden määrittelyn haastavuuden vuoksi. (Notkola ym., 2013, 237-239.) Yksi tapa laskea menetety tuotannon arvoa on käyttää Pekka Myrskylän (2012, 2) määritelmää syrjäytyneestä nuoresta ja lähteä sitä kautta laskemaan hintaa menetetylle tuotannolle. Tässä syrjäytyneeksi luetaan siis nuori, joka ei ole tällä hetkellä koulutuksessa eikä työelämässä, ja jolla on vain perusasteen tutkinto. Nuori, joka on työttömänä, mutta jolla on jo toisen asteen tutkinto, ei siis kuulu tähän joukkoon. Alla olevassa tarkastusvaliokunnan mietinnön taulukkoa mukailevassa taulukossa on esitetty esimerkki Myrskylän laskukaavaa hyödyntäen. Tutkimuksen luvut ovat peräisin Myrskylän tutkimuksista (2011 ja 2012) ja viittaavat vuoden 2010 tilastoihin. Tuolloin työttöminä tai koulutuksen ulkopuolella olevia vain perusasteen suorittaneita nuoria oli siis yhteensä noin 55 000, joista miehiä selvä enemmistö. Myrskylän tutkimusten mukaan pelkän peruskoulun varassa olevan miehen työura on 6,8 vuotta lyhyempi kuin koulutetulla miehellä. Vastaava luku naisilla on puolestaan 10,2 vuotta. Menetety tuotannon arvo on laskettu siten, että on arvioitu, kuinka monta prosenttia nuorista jää koko loppuiäkseen pelkän peruskoulun varaan ja kuinka monta työvuotta siten jää keskimäärin käyttämättä. Menetety työpanoksen arvoksi on laskettu mediaanipalkan mukainen 2200 €/kuukausi. (TvRM 1/2014 vp – M 3/2014 vp.)

| Syrjäytyneiden lukumäärä | Vain perusasteen tutkinnon tulevaisuudessa hankkivat, %- ja lukumäärä | | Menetetty työvuodet | Menetetyn työpanoksen arvo, euroa |
|--------------------------|---|-----------|---------------------|-----------------------------------|
| | % | lukumäärä | | |
| Miehet N = 32 871 | 20 % | 6 574 | 44 705 | 1 397 milj. |
| | 30 % | 9 861 | 67 057 | 2 095 milj. |
| | 40 % | 13 148 | 89 409 | 2 794 milj. |
| Naiset N = 18 470 | 15 % | 2 771 | 28 259 | 812 milj. |
| | 25 % | 4 618 | 47 099 | 1 354 milj. |
| | 35 % | 6 465 | 65 938 | 1 895 milj. |

Taulukko 1. Syrjäytymisen hinta. Mukailten taulukkoa TrVM 1/2014 vp – M 3/2014 vp Nuorten syrjäytyminen

Jos vuonna 2010 syrjäytyneiksi luokitelluista nuorista miehistä siis 20% ei ikinä suorita toisen asteen tutkintoa, on sen arvo menetettynä työpanoksena yhteiskunnalle siis noin 1,3 miljardia euroa. Naisilla vastaava summa on 812 miljoonaa euroa. Jos prosentuaalinen osuus nousee 30 prosenttiin tai 40 prosenttiin, suurenee luonnollisesti myös kustannusten hinta. Menetetyn tuotannon yhteen laskettu arvo naisilla ja miehillä vaihtelee siis tämän arvion mukaan noin 2,2 miljardin ja 4,7 miljardin välillä. Luku on huikea. (TrVM 1/2014 vp – M 3/2014 vp.)

Yksinkertaistettuna valtiontalouden tarkastusviraston esityksen mukaan yhden nuoren syrjäytyminen aiheuttaa yhteiskunnalle miljoonan euron kustannukset ennen kuin hän täyttää 60 vuotta. Tässä tarkoitetaan nimenomaan nuorta, joka ei missään vaiheessa kiinnity työelämään. Käytännössä tämä tarkoittaisi vuosittain yhdestä nuoresta kasaantuvia kustannuksia 25 000 eurolla. (TvRM 1/2014 vp – M 3/2014 vp.) Syrjäytyminen aiheuttaa yhteiskunnallisen hintalapun lisäksi myös paljon henkistä pahoinvointia niin syrjäytyneelle nuorelle kuin usein myös tämän perheelle. Näitä asioita ei voida edes rahassa mitata. (Aaltonen ym. 1999, 362.) Nuorten syrjäytymisen ehkäisy on siis todella arvokasta niin yhteiskunnallisesti kuin yksilön kannaltakin ajateltuna.

1.3 Koulutuksellinen syrjäytyminen ja koulupudokkaat – keitä he ovat?

Koulutuksellisella syrjäytymisellä tarkoitetaan kouluttautumattomuuden mukanaan tuomia riskejä ajautua syrjään yhteiskunnasta. Koulutuksellisen syrjäytymisen ongelmat alkavat usein jo peruskouluvaiheessa, mutta näkyväksi se tulee usein vasta toiselle asteelle siirtymisen kynnyksellä tai kun opinnot toisella asteella on jo aloitettu. Vaikka kouluttautumisen merkitys tunnistetaan myös nuorten keskuudessa tärkeänä osana työelämään mukaan pääsyä, eivät kaikki nuoret kuitenkaan hakeudu ammatilliseen koulutukseen tai keskeyttävät sen. Näillä nuorilla, jotka eivät ammattia saa itselleen hankittua, on myös selvästi rajallisemmat mahdollisuudet oman tulevaisuutensa rakentamisen suhteen työelämässä ja sitä kautta monella muullakin elämän osa-alueella. (Lämsä 2009, 2-4.)

Koulupudokkailla tarkoitetaan nuoria, joilla ei ole peruskoulun jälkeistä tutkintoa eivätkä he ole päässeet kiinnittymään työelämään ilman koulutusta. Nämä nuoret ovat olleet keskustelun kohteena 2000-luvulla niin Suomessa kuin koko Euroopassakin. Juuri näiden nuorten riskistä syrjäytyä ollaan oltu erityisen huolissaan niin erilaisissa kehittämissuunnitelmissa, hallitusohjelmissa kuin vuoden 2012 presidentinvaalien vaaliteemoissakin. (Järvinen 2013, 509.) Paljon puhetta ei synny tyhjästä. On esitetty, että yksi suuri syy koulupudokkaista ja heidän syrjäytymisen ehkäisyyn panostamiselle olisi siinä, että väestön rakenne on muuttumassa radikaalisti ja kaikki nuoret tarvitaan tulevaisuudessa töihin. Sen myötä nuorisopolitiikasta onkin tullut yhä enemmän koulutus- ja jopa työllisyyspolitiikkaa. (Komonen 2012, 31.)

Välillä koulupudokkaiksi lasketaan myös ne nuoret, jotka eivät läpäise edes peruskoulua. Näitä nuoria oli 157 vuonna 2010. Samana vuonna 9 % eli noin 5 700 kevään ysiluokkalaista ei saanut jatko-opiskelupaikkaa tai ei edes hakeutunut jatko-opiskelemaan peruskoulun jälkeen. (Komonen 2012, 32.) Koulutuksen ulkopuolelle jääminen, koulupudokkuus, ei sinällään kuitenkaan kerro nuoren tulevasta elämästä vielä mitään. Riski syrjäytymiselle on kuitenkin kasvanut huimasti. Niistä nuorista, jotka ovat ensimmäisen vuoden peruskoulun jälkeen vailla koulu- tai työpaikkaa, vain noin 40 % suorittaa ammatillisen tutkinnon enää myöhemmin. 60 % peruskoulun varaan jäävistä nuorista jää siis loppuiäkseen ilman mitään toisen asteen tutkintoa. Tämä ei toki tarkoita, etteivätkö myös nämä nuoret voisi työllistyä, mutta koulutuksen merkitys työelämässä kasvaa koko ajan. Jos nuori ei vielä 25-vuotiaana ole

hankkinut itselleen koulutusta eikä hänellä ole töitä, on riski jäädä kokonaan vaille koulutusta peräti 90 %. (Komonen 2012, 32.)

Koulutus- ja työvoimapolitiikan näkökulmasta koulutuksen keskeyttäminen ja työelämän ulkopuolelle jääminen nähdään luonnollisesti yhteiskunnallisena ongelmana. Koulutusta ja sen toimivuutta mitataan usein juuri tutkinnon suorittamisina määräajassa, tutkinnon suorittamisina sekä keskeyttämisprosentteina. Keskeyttäminen tarkoittaa väistämättä sitä, että jonnekin jää tyhjä opiskelupaikka, joka puolestaan tarkoittaa hukkaan heitettyä taloudellista investointia. Työvoimapolitiisesta näkökulmasta katsottuna kouluttautumattomuus heikentää taloudellista kilpailukykyä. Tämä puolestaan näkyy suoraan maan kansantaloudessa. (Komonen 2012, 33.) Suurin osa nuorista kouluttautuu kuitenkin nykypäivänä entistä enemmän ja entistä pidemmälle. Tämä lisää entisestään kuilua kouluttautuneiden ja koulupudokasnuorten välille työelämässä, jossa myös Suomessa nuorisotyöttömyys on kasvanut kuten lähes koko Euroopassa. Edes kaikki koulutetut nuoret eivät saa nuorisotyöttömyyden aikakautena töitä, mutta koulutus ja työelämä näyttävät silti kulkevan yhä suuremmissa määrin käsi kädessä. (Järvinen & Vanttaja 2013, 510.)

Koulutus antaa myös eräänlaisen lupauksen yhteiskuntakelpoisuudesta. Ylioppilaille ja ammattiin valmistuville vietetään juhlia elämän suuren virstanpylvään saavuttamisen kunniaksi ja sukulaiset ja tuttavat toivottavat onnea elämään ja jatkoon. Valmistuminen nähdään osana eräänlaista institutionaalista elämäntalon mallia, jossa käydään kouluja, valmistutaan ja siirrytään sitten kohti työelämää yhteiskunnalle hyötyä tuottaviksi kansalaisiksi. Koulutuksen ulkopuolelle ja valmistumatta jääminen sitä vastoin nähdään epänormaaliutena ja epäonnistumisena. Yhteiskunnallisessa keskustelussa koulupudokkuus – koulutuksen ulkopuolelle syystä tai toisesta jättäytyminen – on myös nähty mielenosoituksena koulutuskeskeistä palkkatyöyhteiskuntaa vastustavana. Koulutuksen keskeyttäminen – tai sinne menemättä jättäminen – nähdään myös joissain teorioissa porttiteorian alkuvaiheena vahvalle syrjäytymiselle ja yhteiskunnan ja kansalaisuuden ulkopuolelle joutumiselle. (Komonen 2012, 33-34; Vehviläinen 2008, 10.)

Koulupudokkuuden syitä on myös tutkittu (esim Ahola & Galli 2010, 137-139), ja moni nuori onkin esittänyt yhdeksi suureksi syyksi opintojen keskeytykselle ohjauksen puutteen tai vähäisyyden. Nuoret kokivat, että olisivat tarvinneet vielä selkeämpää ohjausta

uravalintojensa ja koulunkäynnin kanssa, jotta tutkinnon loppuun saattaminen tai tutkintoon ylipäänsä hakeutuminen olisi ollut mahdollista. Toisaalta kaikkia ei myöskään koulunkäynti kiinnostanut tai opetustyyli ei sopinut itselle. Aholan ja Gallin (2010, 139-141) koulupudokkaita koskevassa tutkimuksessa kuitenkin suurin osa nuorista toivoi pääsevänsä vielä opiskelemaan ammattiin ja moni oli jopa valmis tinkimään omista urahaaveista, kunhan saisi ammatin. Ahola ja Galli jakoivat tutkimuksessaan nuoret aktiivisiin ja passiivisiin sen mukaan, miten nämä suhtautuivat omaan toimintaansa, onko nuori itse hakeutunut, etsinyt tietoa ja soitellut vai onko joku esimerkiksi te-toimistosta tai sosiaalitoimesta ”käskenyt” tai ”pakottanut” menemään jonnekin. Tutkimuksen mukaan kaikki, sekä aktiiviset että passiiviset nuoret, olivat kuitenkin sitä mieltä, että koulutuksen ja työelämän välinen yhteys on merkittävä, ja koulutus nähtiinkin erittäin tärkeäksi. (Ahola & Galli 2010, 132-143.) Koulutuksen keskeyttämiseen on esitetty myös psykologisia syitä. Ohjauksen puutteen lisäksi nuori voi saada ”liikaa ohjausta”, jolloin koulutusvalinta tapahtuukin oman sisäisen motivaation ja kiinnostuksen kohteiden sijaan ulkoisista motivaatiotekijöistä. Ulkoisia motivaatiotekijöitä voivat olla esimerkiksi kotoa tulevat odotukset lukioon menosta ja sen jälkeisistä korkeakouluopinnoista tai opinto-ohjaajan tietynlainen painostus kohti hoiva-alaa, jossa on varmasti töitä. Opintosuunta voidaan valita myös kavereiden perusteella, ja erityisesti peruskoulun päättyessä ja opintojen nivelvaiheen tapahtuessa, varsin nuorena iässä vasta 15-vuotiaana, voivat koulutukseen helposti vaikuttaa myös kavereiden valinnat. Omaan eri suuntaan lähteminen ei ole nuorelle aina kovin helppo ratkaisu, vaikka ala kiinnostaisikin. Jos koulutussuunta valikoidaan ulkoisten motivaatioiden perusteella, johtaa se myös sisäistä motivaatiota herkemmin vastoinkäymisiin ja jopa keskeytykseen. Oma kiinnostus alaa ja koulutusta kohtaan lisää yleensä myös koulutuksessa pysymisen mahdollisuuksia ja valmistumisen todennäköisyyttä. (Vasalampi 2013, 216-217.)

Koulutuksen keskeyttämisen syitä on tutkittu paljon nimenomaan yksilölähtöisesti. Motivaation lisäksi etnisyydellä, sukupuolella, oppimismenestyksellä tai sen puutteella, oppimisvaikeuksilla, huonolla itsetunnolla ja erilaisilla sitoutumisongelmilla on nähty olevan vaikutuksia myös koulutukseen kiinnittäytymiseen ja sitä kautta valmistumiseen. Yhteisöllisiä syitä, kuten koulutuspolitiikkaa tai perheen tai ystäväpiirin merkitystä sen sijaan ei ole tutkittu läheskään yhtä paljon, vaikkakin niistäkin tutkimuksia löytyy (esim. Garnier, Stein & Jakobs 1997). (Komonen 2012, 35.) Koulutuksen keskeyttämisen myötä koulupudokkaaksi joutuu myös suuri määrä nuoria. Suuri osa näistä nuorista keskeyttää kuitenkin suunnitellusti ja

harkitusti, eikä aikeissa suinkaan ole kokonaan koulutusmarkkinoilta pois putoaminen. Päinvastoin moni erityisesti ammattikoulun keskeyttäneistä nuorista enemmänkin taktikoi omaa tulevaisuuttaan ja vaihtaa esimerkiksi koulutusalaan mielekkäämpään ja kiinnostavampaan, tai saa esimerkiksi peruutuspaikan mielekkäämmältä alalta. Potentiaaliseksi syrjäytyneeksi nuoreksi juuri näiden nuorten määrittelemisen onkin varsin epäreilua, vaikka he samassa tilastossa hetkellisesti näkyvätkin niiden nuorten kanssa, jotka eivät heti tai ehkä koskaan enää jatka kouluttautumista. (Komonen 1999, 117-124.) Kaikki opintonsa keskeyttävät nuoret eivät kuitenkaan kuulu edellä mainittuun joukkoon. Komonen on jakanut jäljelle jääneet nuoret vielä kahteen erilliseen ryhmään, niihin jotka ovat epävarmoja tulevaisuudestaan ja toiveistaan ja niihin, jotka eivät vain jostain syystä ole motivoituneita hankkimaan itselleen koulutusta tai opiskelemaan. Koulutus- ja työvoimapolitiikasta tutut apuvälineet, kuten monipuolinen kaikki mahdollisimman hyvin huomioon ottava koulutustarjonta, aktivointi ja neuvonta tulisikin suunnata nuorille riippuen enemmänkin juuri syystä, miksi koulutuksen ulkopuolelle on ajauduttu eikä kohdella kaikkia samalta viivalta lähtijöinä, koulupudokkaina. Ammatillisista haaveistaan epävarman nuoren ohjaaminen ja aktivointi ei voi toimia samalla tavalla, kuin nuoren joka ei vain ole halukas menemään opiskelemaan, oli olosuhteet mitkä tahansa. Työmarkkinalain mukanaan tuoma tiukennus, jonka mukaan ammattikouluttamaton alle 25-vuotias nuori, joka ei osallistu aktivointitoimenpiteisiin tai työvoimahallinnon edellyttämiin koulutuksiin ei ole oikeutettu saamaan työttömyysetuutta, on myös yksi osatekijä joka toisaalta kannustaa ja toisaalta myös pakottaa nuoria kouluttautumaan elämässä. Työmarkkinalaki on nähty myös eräänlaisena ”kouluttautumisveloitteena”, jolla osaltaan pyritään ehkäisemään koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. (Työttömyysturvalaki 30.12.2002/1290, 2 luku §13 ; Komonen 1999, 118 & 124-125.)

Ilpo Kuronen on väitöskirjassaan (2010) tutkinut ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Tutkimuksen nuoret olivat suorittaneet peruskoulun, mutta sen jälkeinen koulutus oli jäänyt heti peruskoulun jälkeen hankkimatta. Osa nuorista oli kyllä aloittanut eri tutkintoon johtavia opiskeluita tai lukion, mutta ne olivat jääneet syystä tai toisesta kesken. Tutkimuksen mukaan peruskoulusuhteella oli suuri merkitys nuorten tulevaisuuden jatko-opinnoissa ja niiden sujumisessa. Nuoret olivat kohdanneet aikuiseksi kasvamisen prosessissaan erilaisia haasteita, ja ne olivat osaltaan vaikuttaneet myös nuorten

oppimishaluihin ja motivaatioon. Tutkimuksessa puhutaan elämäkoulun siirtymisestä peruskoulun jälkeen. Tässä elämäkoulussa erilaisine haasteineen, kuten perheen perustamisineen, päihteiden kanssa ongelmiin joutumisineen ja terveydellisine ongelmineen, nuoret oppivat ottamaan vastuuta omasta elämästään. He oppivat myös toimimaan omina itsenään ja tekemään juuri heidän omia päätöksiään koskien omaa tulevaisuuttaan. Tietynlaista rauhoittumista ja vakiintumista oli myös tutkimuksen mukaan tapahtunut nuorten kasvaessa ja aikuistuesssa. Aikuistumisen prosessi oli kuitenkin pitkä ja joidenkin kohdalla myös kivulias ja jokaisella siinä oli mutkia matkassa. Nuoret kuitenkin kokeilivat erilaisia asioita aina työssä käynnistä erilaisiin koulutuksiin. Vaihtoehtoiset opetus- ja koulutusmallit nousivat suureen rooliin tutkimuksessa esiintyneiden koulupudokkaiden joukossa. Niiden avulla nuoret saivat jälleen positiivisia kokemuksia koulutuksesta ja ajatuksen että myös he voivat pärjätä. Vaihtoehtoiseen koulutukseen kiinnittyminen olikin jokaisella hyvä ja positiivinen kokemus, samoin myös työkokeilut ja työharjoittelut, joiden kautta nuoret pääsivät tutustumaan aloihin ja työelämään ja miettimään samalla, onko kyseinen ala juuri heille oikea. (Kuronen 2010, 278-281).

Tärkeinä käännekohtina koulupudokkaiden elämässä Kuronen näkee elämän suuret muutokset, joihin nuori ei osannut varautua. Usein näitä käännekohtia tuli useita peräkkäin ja nuoret joutuivat tekemään valintoja ja omia henkilökohtaisia ratkaisuja. (Kuronen 2010, 286-287.) Vastoinkäymisistä kuitenkin oli mahdollisuus oppia ja niin moni nuori myös teki. Ne kasvattivat ja opettivat selviytymistä. Nuorten itseluottamus lisääntyi ja samalla he oppivat myös tuntemaan oman itsensä paremmin. Vaihtoehtoisen koulutusmuodon merkitys oppimiseen innostajana oli merkittävä. Tavallista opiskelua henkilökohtaisempi ja vuorovaikutteisempi opetus näytti soveltuvan kaikille siihen osallistuneille nuorille huomattavasti normaalia opetusta paremmin. Työelämälähtöisyys ja oppimaan oppimisen panostaminen saivat myös kiitosta nuorilta. (Kuronen 2010, 296-300.) Erityisesti ne nuoret, jotka olivat suorittaneet vaihtoehtoisen koulutuksen ja sitä kautta saaneet itselleen ammatin, näkivät tutkimuksessa tulevaisuutensa selkeänä, realistisena ja monipuolisena. Luottamus tulevaan oli myös löytynyt. Koulutuksen ja työelämän lisäksi myös eletty elämä oli suuressa roolissa opettamassa ja antamassa näkökulmaa omaan tulevaisuuteen. Koetut vaikeudet nähtiin myös ikään kuin vahvuutena tulevaisuuteen, oli opittu omia itselle sopivia selviytymiskeinoja, vaikkakin kantapään kautta. Ajan myötä jokainen tutkittava löysi oman polkunsaa elämässä ja selvisi elämässä eteenpäin. Kuronen huomauttaa, että vaikka hänen

tutkimukseensa valikoitui nuoria, joiden tilanne muuttui ajan ja erilaisten elämäkokemusten myötä parempaan, on jossain myös niitä nuoria koulupudokkaita, jotka eivät yhtä hyvin elämässään selviä eteenpäin. Yhteiskunnan kantama huoli ja vastuu näistä nuorista on aiheellinen. Kuronen muistuttaa kuitenkin, että vaikeastakin tilanteesta ja pahasta syrjäytymiskierteestäkin on mahdollista selviytyä ja myös näissä oloissa eläneet voivat saada niin kutsutun normaalin ja onnellisen elämän. (Kuronen 2010, 307-318.)

1.4 NEET – Not in Education Employment or training

NEET – 'Not in Education Employment or Training' on alkujaan 1990-luvulla Iso-Britanniassa kehitetty termi, joka on myöhemmin levinnyt laajalle Eurooppaan ja nykypäivänä se on monessa keskustelussa rinnastettu syrjäytymisen käsitteeseen (Bynner & Parsons 2002, 289). Britton, Gregg, Macmillan & Mitchell (2011, 10) ovat määritelleet nuorille kuusi ”uutta ryhmää” yksilöiden NEET:iksi tunnistamisen helpottamiseksi:

1. Passiivinen nuori, joka ei osallistu koulutukseen tai harjoitteluun
2. Työtön nuori, joka ei osallistu koulutukseen tai harjoitteluun
3. Osa-aikaisessa harjoittelussa tai koulutuksessa oleva työtön nuori
4. Työssä käyvä nuori, jolla ei ole taustanaan harjoittelua / koulutusta
5. Työssä käyvä nuori, jolla on taustalla myös harjoittelu tai osa-aikainen koulutus
6. Täysipainoinen opiskelija

Näistä ryhmistä ryhmiin 1 ja 2 kuuluvat ovat siis selkeitä NEET-tapauksia. Ryhmän 3 tutkijat ajattelivat olevan välimaastossa. Joissain tapauksissa myös tämän ryhmän nuoret voitaisiin määritellä NEET:iksi, mutta pääpaino olisi kuitenkin ryhmien 1 ja 2 kohdalla. Bynner & Parsons (2002, 297) peräänkuuluttavat myös jonkinlaista aikarajaa nuorille ”etsiä itseään”, ennen kuin heitä aletaan nimittää NEETiksi. Esimerkkitapauksena Bynner & Parsons (2002, 297) mainitsevat nuoren, joka kevätlukukauden päätteeksi lopettaa koulun mennäkseen kesätöihin. Opiskeltu ala ei ehkä olekaan kiinnostanut ja aikeissa on vaihtaa alaa. Nuori hakeutuu toiseen koulutusohjelmaan mahdollisesti jo seuraavana syksynä tai seuraavana tammikuuna ollen näin mahdollisesti myös jonkin aikaa työttömänä ilman koulutusta. Jos nuorella kuitenkin on koko ajan suunta, minne hän on menossa ja ajatus eteenpäin menosta, tuleeko hänet heti laskea NEET-tilastoon kuuluvaksi? Toinen Bynnerin ja Parsonsin (2002, 297) esittämä kyseenalaistus liittyy osa-aikaiseen työntekoon, jota moni opiskelun ja

varsinaisen täysipäiväisen työn ulkopuolella oleva nuorikin tekee. Jos nuori on esimerkiksi saanut jo teini-iässä lapsen ja lastenhoidon ehdoilla tekee myös osa-aikaista työtä, onko häntä aiheellista laskea kuuluvaksi NEET-joukkoon? Myös jatkuvasti pätkätoita tekevä nuori määrittyisi helposti NEETiksi, vaikka olisi vain kuukauden työttömänä aina eri työsopimusten välissä. Ehkä juuri tällaiseen esimerkkitapaukseen liittyen myöskään Britton ym. eivät ole halukkaita automaattisesti luokittelemaan kaikkia oman ryhmittelynsä 3.ryhmäläisiä NEET:eiksi. Loppujen lopuksi Bynnerin ja Parsonsin tutkimuksessa päädyttiinkin rajaamaan NEETiksi vain ne nuoret, jotka ovat olleet yhtäjaksoisesti työn ja koulutuksen ulkopuolella vähintään kuusi kuukautta. (Bynner & Parsons 2002, 297.) Marshall (2012, 14) toisaalta muistuttaa myös, että osa nuorista on omasta tahdostaan koulutuksen ja työn ulkopuolella esimerkiksi säästöillä tai vanhemmilta saadulla taloudellisella turvalla mahdollistetun matkustelun tai vapaaehtoistyön vuoksi. NEET-ryhmittely ei siis missään nimessä ole yksiselitteinen eikä yksinkertainen. Suurimman osan NEET-luokittelun saavien nuorten päivittäisistä aktiviteeteista, esimerkiksi sairaiden isovanhempien tai nuorempien sisarusten hoidossa auttamisesta, ei ole saatavilla tietoa. (Emt., 4.)

Valtioiden NEET-tilastoihin määrittelemillä tiedoilla on myöskin eroja, sillä esimerkiksi Italia määrittelee NEET-nuoreksi myös ne nuoret, jotka osallistuvat maksimissaan vuoden mittaiseen ammatilliseen kieli- tai tietokonekoulutukseen (Nardi ym. 2013, 42). Vaikka NEET-tilastoinnin yksi tärkeimmistä tavoitteista on helpottaa myös maiden välistä vertailua, on se siis toisistaan hieman poikkeavien vertailutietojen pohjalta jokseenkin vaikeaa. Italian kaltaisten poikkeamien lisäksi myös se, mikä ikähaarukka otetaan määrittelyyn mukaan vaikuttaa luonnollisesti myös asiaan. Euroopassa yleisessä käytössä on huomioida 15–29-vuotiaat, kun taas esimerkiksi Kanadassa nuorisoksi tilastoidaan yleisesti vain 15–24-vuotiaat. (Marshall 2012, 4.)

Suurin riski päätyä NEET-nuoreksi muodostuu Britanniassa tehdyn tutkimuksen mukaan heikoista oppimiskokemuksista ja sitä myötä jatko-opintojen ulkopuolelle päätymisestä. Poikien kohdalla myös nimenomaan kantakaupungissa asuminen ja toisaalta tytöillä perheenperustamisen haaveet ja jo nuorena äidiksi tuleminen ovat suuria riskitekijöitä päätyä tähän ryhmään nuoren tulevaisuutta ajatellen. (Bynner & Parsons 2002, 289.) Tutkimuksen mukaan myös perheen taloudellisella ja sosiaalisella asemalla oli merkitystä nuoren todennäköisyyteen päätyä NEET:iksi. Ne pojat, joille ei lapsena luettu ja tytöt, joiden

vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään, päätyivät todennäköisemmin tähän syrjäytymisen riskiryhmään. Poikien kohdalla merkittävää oli perheen kantakaupungissa, yleensä kaupungin tai valtion vuokra-asunnoissa asuminen, tyttöjen kohdalla myös perheen taloudellinen asema näytteli suurta roolia. Bynner & Parsons korostavatkin tutkittaviensa nuorta ikää (16–18-vuotiaat) myös suurissa määrin ratkaisevana tekijänä ja peräänkuuluttavat juuri näille koulunsa keskeyttäneille nuorille ammattilaisten aikaista puuttumista ja erityisen ammattimaista ohjausta urasuunnittelussa ja elämässä ylipäänsä, jotta myös nämä nuoret voisivat saada niin kutsutun normaalin elämän jatkossa. (Bynner & Parsons 2002, 301-303.)

Järvinen (1999, 189-190) on tutkinut ilman ammattitutkintoa ja työpaikkaa olevia nuoria Suomessa ja tehnyt vertailuja vuosien 1985 ja 1995 tilanteiden välillä. Kun vielä vuonna 1990 työelämässä oli alle täysi-ikäisistä (16–18-vuotiaat) peräti 21 %, oli vastaava luku vuonna 1996 enää vain 8 %. Tähän vaikuttaa luonnollisesti myös 1990-luvun lama ja työpaikkojen radikaali väheneminen, jonka myötä ilman koulutusta ei töihin pääsy ollut enää yhtä helppoa. Vastaavasti koulutuksessa olevien nuoren määrä kasvoi samana ajanjaksona 68 prosentista 83 prosenttiin. Kuitenkin noin 10 % ikäluokan nuorista oli molemmissa vaiheissa ilman työtä tai koulutuspaikkaa. Kun luvuista poistetaan vielä niin kutsutusti hyvästä syystä poissa työ- tai opiskeluelämästä olevat, kuten sairauslomalla tai äitiyslomalla olevat, on niin kutsuttuja ulkopuolisia Järvisen mukaan vuonna 1985 6,7 % ja vuonna 1995 7,7 %. Lukema oli siis hieman noussut laman myötä. (Järvinen 1999, 189-191.)

Täysi-ikäisistä vain peruskoulun suorittaneista nuorista (18–29-vuotiaat) työttöminä tai työvoiman ulkopuolella oli 1996 28,5 %. Luku on siis huomasti suurempi kuin vain alle täysi-ikäisiä vertailtaessa, vaikka samaan aikaan voidaan todeta työelämässä olleen samasta ryhmästä 29,3 % ja koulutuksessa peräti 38,5 %. 2000-luvulle tultaessa luvut ovat tasaantuneet ja 2008 työvoiman ulkopuolella tai työttömänä oli edellisvuosien tapaan alle 20 % vain perusasteen suorittaneista nuorista. (Myrskylä 2011, 11.) Kanadassa vastaava luku on 2010-luvun vaihteessa pyörinyt 12 % ja 14 % välimaastossa, selvästi siis alempana kuin Suomessa (Marshall 2012, 3).

Myös Euroopan Unionin tasolla NEET-ongelma on tunnistettu ja sen ratkaisemiseksi on ryhdytty toimenpiteisiin. Yksi EU:n lippulaivahankkeista onkin parantaa koulutustuloksia

kaikilla koulutusasteilla aina esikoulusta korkeakouluihin ja sitä kautta pyrkiä myös puuttumaan koulunsa keskeyttäneiden määrän vähenemiseen nykyisestä 15 prosentista 10 prosenttiin koko Euroopan Unionin alueella. Myös erilaisen oppimisen, niin kutsutun epävirallisen ja arkioppimisen tunnustamista on tarkoitus kehittää, jotta kouluun sopeutumattomienkin olisi mahdollista saada itselleen ammatti ja päästä näin paremmin kiinni työelämään. Nuorten mukaan pääsyä työmarkkinoille puolestaan halutaan sitäkin helpottaa koko EU:n tasolla lisäten entisestään nuorille suunnattua ohjausta, työharjoitteluita ja neuvontaa. (Euroopan komissio 2010, 14 & 32.)

Onko NEET sitten yhtä kuin koulupudokkuus? Ehkä osittain, hetken aikaa, joillakin koko aikaisestikin, mutta ei kaikilla. Heinosen (2014, 147) mukaan kaikki eivät tarvitse peruskoulun jälkeistä tutkintoa työllistyäkseen ja päästäkseen elämässä eteenpäin. Nuori voi siis olla niin kutsuttu koulupudokas, mutta silti työelämässä tai jopa yrittäjänä. Tällöin nuoren tilastointi NEET-nuoreksi ei siis olisi mitenkään mahdollista, sillä hän on työelämässä, toisin kuin NEET jokaisessa määritelmässä määritellään. (Heinonen 2014, 147.) Myrskylän (2011, 31) käyttämä määritelmä syrjäytyneistä nuorista puolestaan on hyvin samansuuntainen kuin NEET:n määritelmät.

1.5 Syrjäytyneisyyttä vastaan Euroopan tasolla

Aikuistuminen ja itsenäisen elämän aloittaminen on kautta Euroopan muuttunut yhä vaikeammaksi ja pitkäkestoisemmaksi prosessiksi. Työelämään kiinnittyminen ja erityisesti vakituisen työn saanti ei ole enää läheskään niin helppoa, kuin mitä se oli ennen 1990-luvun lamaa, joka kosketti Suomen ohella koko Eurooppaa. Tilanne ei ole palannut entiselleen taloustilanteen paremmista tai huonommista ajoista huolimatta, vaikka toki parempi talous on myös 1990-luvun alun jälkeen näkynyt nuorten työllistymisessä ja itsenäistymisessä positiivisena tekijänä. Kuten Suomessa, myös Euroopan tasolla on havaittu, että pahin työmarkkinoilta putoamisen riski koskee nimenomaan kaikista vähiten kouluttautunutta osaa nuorista, oli taloustilanne mikä tahansa. Koulutuksen mukanaan tuoma parempi työllisyystilanteen on ainakin 1990-luvulla todettu paitsi lisäävän työnsaantimahdollisuuksia, myös lisäämään mahdollisuuksia saada parempia ja pitkäkestoisempia työsuhteita. (Puustelli 1999, 217-218.)

Euroopassa on 1990-luvulla ollut käytössä varsin paljon erilaisia syrjäytymisen ehkäisyn keinoja ja menetelmiä. Koulunkäynnin tukeminen ja siihen liittyvät palvelut näyttävät olevan olennainen osa syrjäytymisen ehkäisyä myös muualla kuin Suomessa. Erilaiset tukityöllistämiset, työharjoittelut sekä koulutuksen ja työharjoittelun yhdistelmät olivat jo 1990-luvun lopussa käytössä kaikissa OECD:n vuoden 1998 tutkimukseen osallistuvissa 12 maassa (kts. Puustelli 1999, 225). Myös erillistä, koululaitoksista ja työvoimapalveluista erillään olevaa ammatinvalinnanohjausta ja sosiaalista tukea ja neuvontaa oli tarjolla useammassa maassa. Kolmessa maassa oli käytössä myös erityisesti nuoria varten suunnitellut aktivointitoimenpiteet työmarkkinoilla, jonne nuoret tavalla tai toisella pakotettiin esimerkiksi vastikkeellisen toimeentulon turvin. Työehtojen keventäminen erityisesti nuorten kohdalla on myös ollut yksi keino pyrkiä ehkäisemään nuorisotyöttömyyttä ja sitä kautta myös nuorten syrjäytymistä. Osalle pätkätyöt tai osa-aikatyöt ovatkin olleet silta pysyvämpään työpaikkaan, mutta monelle se on myös jäänyt tai jäämässä pitkäaikaiseksi tilanteeksi. (Puustelli 1999, 225-228.) Näin 2010-luvulla edellä mainitut toimenpiteet kuulostavat Suomessakin jokseenkin tutuilta. Jälleen kuitenkin on puhuttu todellisuudessa vain työttömyyden ehkäisemisestä. Esimerkiksi Lämsän (2009, 2) aiemmin esittämäni määritelmän mukainen syrjäytyminen ei siis toteudu pelkästään tällä perusteella.

2 KOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA

2.1 Suomalaista koulutuspolitiikkaa ohjaavat arvot

Suomen perusopetuslakia muokattiin runsaalla kädellä vuonna 1999 ja sen jälkeen siihen on tehty vielä jonkin verran lisäyksiä ja tarkennuksia. Perusopetuslain 1. luvun 2§:n mukaan suomalaisen koulun perusopetuksen tavoitteena on tukea ja kannustaa nuorta kasvamaan ihmisenä sekä kasvamaan osaksi eettistä ja vastuullista ihmiskunnan jäsenyyttä. Opetuksen tulee myös edistää tasa-arvoisuutta ja suoda kaikille nuorille yhtäläiset mahdollisuudet elämässä. 4. luvun 11§:n mukaan oppilaalle tulee myös lain puitteissa antaa oppilaanohjausta, joka edesauttaa nuoren jatkosuunnitelmia peruskoulun jälkeen ja mahdollisesti jo peruskoulun aikana. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.) Tasa-arvoisesta opetuksesta ja koulutuksesta on

kyse myös toisen ja kolmannen asteen koulutuksessa. Jokaisella nuorella, lähtökohtiin ja taustaan katsomatta tulisi olla yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet kouluttautua. Tasa-arvoinen koulutus ei lähtökohtana ole kuitenkaan itsestään selvää, vaikka se 2010-luvulta siltä välillä vaikuttaakin. 1800-luvulla J.V. Snellman teki kovasti töitä sen eteen, että myös talonpojat pääsevät kansakouluun. 1890-luvullakin vielä peräti 80 % 9–12-vuotiaista lapsista ei päässyt opetuksen piiriin. Vasta vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki oli koulutuspoliittisesti niin merkittävä, että sen myötä jokaisen oli koulussa käytävä sosioekonomisesta tilanteesta huolimatta. (Ahonen 2003, 22-55, 68.) 1960- ja 1970-luvuilla tasa-arvoisuus koulutuksessa oli luultavasti korkeimmillaan ja tuolloin yhtäläisten oikeuksien ja puitteiden lisäksi koulutuspolitiikassa nostettiin esille myös yhtäläiset vähimmäisvaatimukset, joita koulutuksen myötä lasten ja nuorten tulee oppia. Alle sadassa vuodessa suomalainen koulutus on siis ehtinyt muuttua yhdeksi maailman arvostetuimmista ja lukutaitoisia on 2010-luvun Suomessa käytännössä jokainen. (Ahonen 2003, 200-202.)

Tasa-arvoisuus ja korkeatasoinen kaikille suunnattu koulutus näkyy myös kansainvälisesti. OECD-maiden 2000-luvun alussa aloittamat Pisa-testit (Programme for International Student Assessment) 15-vuotiaiden osaamisesta matematiikassa, luonnontieteissä ja lukutaidossa ovat osoittaneet suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivan varsin mallikkaasti. Kaikilla kolmella asteikolla mitattuna suomalaiset nuoret olivat ykkösiä peräti neljänä vuotena, vuosina 2001, 2003, 2006 ja 2009. 2012 huipputulokset löytyivätkin jo Aasiasta, mutta edelleen Suomi piti kärkisijoja ainakin lukutaidossa Euroopassa. Koulujen väliset erot ovat Suomessa verrattain hyvinkin pienet, mikä lisää tasa-arvoisuutta opiskelijoiden välillä. Vuonna 2009 lukutaitoja mitattaessa parhaat sijat menivät Suomelle, Kanadalle ja Korealle. Näissä maissa myös perheiden sosioekonomiset asemat näyttäytyivät tasaisimpina, eikä merkittäviä eroja suoritustasossa ollut havaittavissa. Suomalainen tasa-arvon kunnioitus koulutuksessa toimii siis myös muualla maailmassa. (Helkama 2015, 189-190.)

2000-luvulla koulutuksellisessa tasa-arvossa on kuitenkin nähty myös käännteitä eriarvoistumisen suuntaan. Koulutuspolitiikassa on 2000-luvulla haluttu tarjota lapsille ja nuorille vaihtoehtoja ja valinnan vapautta. Jo peruskoulusta lähtien nuoret voivat valita itselleen mieluisia oppiaineita tulevaisuutta ajatellen joko ylimääräisinä opintoina tai valinnaisina opintoina. Valinnan vapauden merkitys korostuu siirryttäessä toiselle asteelle, jossa lukiot ovat voineet profiloitua esimerkiksi enemmän kielelliseen tai matemaattiseen

opetukseen. Koululaitos harjoittaa tietenkin myös luonnollista karsintaa, eivätkä kaikki pääse haluamaansa koulutukseen. Aikaisempi koulumenestys ja toisaalta joissain tapauksissa myös lahjakkuus vaikuttavat suuresti siihen, mihin nuorella on mahdollisuudet jatkaa opinnoissaan. Kaikki eivät kuitenkaan asu lähellä juuri sellaista erityiskoulua, johon haluaisivat pyrkiä ja tällöin nouseekin kysymykseksi myös tasa-arvoisuus. Köyhän perheen on käytännössä hyvin vaikea lähettää 16-vuotiasta matematiikkalukiosta tai erikoisemmasta ammattikoulutuksesta haaveilevaa nuorta toiselle paikkakunnalle opiskelemaan kuin varakkaalla perheellä. (Ahonen 2003, 204-206; Helkama 2015, 191-192; Järvinen & Jahnukainen 2008, 143.)

Koulutuksellisesta tasa-arvosta on Järvisen ja Jahnukaisen (2008, 140-141) mukaan kolme erilaista käsitystä, jotka osaltaan vaikuttavat myös siihen, minkälaista koulutuspolitiikkaa pyritään rakentamaan. Näillä käsityksillä voi olla myös keskenään hyvinkin ristiriitaisia tavoitteita, vaikka jokaisessa vedotaankin nimenomaan tasa-arvon nimeen. Yleinen tapa jaotella käsitykset on jakaa ne

1. koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoksi
2. koulutusjärjestelyiden tasa-arvoksi
3. koulutustuotosten tai -tulosten tasa-arvoksi.

Näistä ensimmäisellä, *koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuudella*, tarkoitetaan sitä, että jokaisella on mahdollisuus omien yksilöllisten kykyjen ja voimavarojen puitteissa kouluttautua niin pitkälle, kuin nuori itse haluaa. Ihmisen tai perheen sosiaaliset tai taloudelliset tekijät eivät siis saa vaikuttaa kouluttautumiseen, samoin kuin ei myöskään ihmisen asuinpaikka. Järvinen ja Jahnukainen (2008, 140) käyttävät tästä myös sanontaa, jonka mukaan jokaiselle tulee taata ”yhtäläiset mahdollisuudet kilpailla koulutuksen kautta avautuvista yhteiskunnallisista mahdollisuuksista ja asemista”. Nuoren henkilökohtainen osaaminen, älykkyys, motivaatio ja lahjakkuus ovat sellaisia, joita ei kuitenkaan voida tämän määritelmän mukaisesti vaatia tasapäistettävän, vaan yksilön omat kyvyt tulee huomioida. Esimerkkinä tästä voisi olla kaikille yhteinen ja pakollinen peruskoulu, jolle suuntaviivat tulevat ylemmältä taholta opetussuunnitelman muodossa. Toisaalta mitä korkeammalle koulutuksessa edetään, sitä pienempi osuus hakijoista kykenee jatkamaan opintojaan ja näin suoritetaan samalla valikointia yksilöiden henkilökohtaisten taitojen perusteella.

Toisella tasa-arvon muodolla, *koulutusjärjestelyihin perustuvalla tasa-arvoisuudella*

puolestaan pelkästään yhtäläiset koulutusmahdollisuudet eivät vielä edistä tasa-arvoa. Tässä oppilaiden välisiä eroja ei nähdä suoraan viitteenä oppilaan motivaatiosta tai lahjakkuudesta, vaan osatekijöinä nähdään myös esimerkiksi eri kulttuuritaustat ja opiskelijan kotona olevat olosuhteet. Koulutusjärjestelyihin perustuvassa tasa-arvoisuudessa koulutus pyritäänkin järjestämään niin, että se osaltaan myös tasaa opiskelijoiden muussa elämässä olevia eroavaisuuksia. Esimerkkeinä tämän tasa-arvon mallin toteutumisesta voidaan nähdä oppimisvaikeuksien kanssa painiville tarjottava erityisopetus ja erilaiset opetusmenetelmät samojen saavutusten aikaan saamiseksi. (Järvinen & Jahnukainen 2008, 140-142.)

Kolmannen mallin mukaan *koulutustuotosten tulisi olla tasa-arvoisia*. Tämä viimeinen tasa-arvon malli nähdään usein hyvinkin radikaalina, mutta myös siitä on rippeitä nähtävissä nykyisessäkin koulutuspolitiikassa. Koulutustuotosten tasa-arvon mukaan koulussa menestymisen ja lahjakkuuden välille ei voida vetää yhtä kuin -viivaa. Koulutuksella tulisi sen mukaan pyrkiä edistämään ja lisäämään muutoin heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien ryhmien asemaa. Esimerkkeinä tästä voisikin olla erilaiset kiintiöt koulutuksen eri vaiheissa sekä koulun ulkopuolella oppimisen tunnustaminen ja sitä kautta myös tutkintotodistuksen saaminen. (Järvinen & Jahnukainen 2008, 140-142.) Järvinen ja Jahnukainen toteavat artikkelissaan, että koulutuksellinen tasa-arvo yleisesti toteutuu Suomessa melko hyvin. He ovat kuitenkin huolissaan eriarvoistumisen ilmapiiristä ja esimerkiksi alueellisista eroavaisuuksista ja niiden kasvusta koulutusmaailmassa. Myös yhteiskunnallinen halu panostaa lähinnä lahjakkaisiin nuoriin kilpailukyvyn ylläpitämiseksi nähdään artikkelissa jokseenkin huolestuttavana. Jos panostus laitetaan pääasiassa lahjakkuuksiin, kärsii siitä joku ja todennäköisesti se joku on juuri tuo heikoimmin koulutuksessa pärjäävä osa lapsista ja nuorista, jotka tarvitsevat eniten tukea opintoihinsa. Koulutustuotosten näkökulmasta tasa-arvo ei Järvisen ja Jahnukaisen mukaan kuitenkaan toteudu ja erityisesti erityisryhmät, kuten vammaiset ja maahanmuuttajat kärsivät tässä näkökulmassa. (Järvinen & Jahnukainen 2008, 147-148.)

2.2 Koulutus ja työ markkinayhteiskunnassa

Koulutuspolitiikka ei ulotu vain peruskouluun tai edes eri opiskeluasteiden suunnitteluun ja koordinointiin. 1960-luvulta lähtien oleellinen osa suomalaista koulutuspolitiikkaa on ollut

myös työelämään tähtääminen ja siten työelämälähtöisyys. Koulutuspolitiikkaa johdetaan valtion taholta koko maassa, ja samalla koordinoidaan myös erilaisia koulutusmahdollisuuksia. Tässä otetaan myös huomioon tarvittava työvoima eri aloilla ja siten myös työllisyysnäkökulma ja työllisyyspolitiikka sekoittuvat osaksi koulutuspolitiikkaa. Opiskelijan mahdollisuudet valita oma polkunsa määräytyy ensisijaisesti työelämälähtöisesti. Koulutusmahdollisuuksia on tarjolla paljon niille aloille, joissa on työvoiman tarvetta, kun taas heikommin työllistyviin ammatteihin koulutetaan osajia vähemmän. (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 63-64.) Koulutuksella on pyritty takaamaan työllistyminen, mutta edes koulutus ei voi auttaa asiassa, jos kyseisen alan töitä ei ole tarjolla. Nykypäivänä käytännössä lähes kaikki työt vaativat taustalleen jonkinlaisen koulutuksen ja tutkinnon. Koulutus- ja työmarkkinat kulkevatkin näin tiiviisti käsi kädessä. (Niemi 2010, 145.)

Koulutuspoliittisessa puheessa on myös nähty merkkejä nuorten motivoinnista koulutukseen lupailamalla sen avulla nuorille vähemmän fyysisiä työtehtäviä, ”kouluttautumalla pääsee siisteihin sisätöihin”. Toisaalta on myös pelätty, että kun nuoret kouluttautuvat 2000-luvulla huomattavasti korkeammalle kuin vielä muutama vuosikymmen sitten, tulee heistä koulutuksen myötä myös kriittisiä työn sisällön suhteen. Niin sanottuihin hanttihommiin ei välttämättä enää saada niin helposti työntekijöitä, eikä niihin löydy myöskään samalla tavalla halukkuutta kouluttautua. (Silvennoinen, Kivinen & Ahola 2002, 70-71.) Samaan aikaan kun koulutuspolitiikassa puhutaan työelämälähtöisyydestä ja taloudellisin argumentein tehdään koulutuspoliittisia päätöksiä, muistuttavat oppilaitokset ja opettajat myös koulutuksen sivistyksellisestä puolesta sekä koulutuksen merkityksestä kilpailukyvyn ylläpitämisessä. Kilpailukyky onkin oleellinen sana myös koulutuspolitiikassa, kuten myös käytännössä kaikessa politiikassa 2010-luvulla. Euroopan Unioni vaikuttaa osaltaan myös Suomen koulutuspolitiikkaan ja sen myötä myös ylikansallinen koulutuspolitiikka on osa Suomea, Suomen tulevaisuutta ja nykypäivää. Ylikansallisessa koulutuspolitiikassa puolestaan suuressa roolissa ovat nimenomaan talouselämään ja sitä kautta myös työelämään vahvasti liittyvät Maailman pankki, IMF, OECD ja EU. Maailmassa laajalle levinnyt uusliberaali koulutuspolitiikka on ylikansallisen koulutuspolitiikan myötä työntymässä yhä enemmän ja enemmän myös Suomeen tasapäästäen suomalaisen koulutuksen samalle viivalle muiden Euroopan koulutusinstituutioiden kanssa. Uusliberalismi on tuonut oppilaitoksille myös tulosvastuullisuuden aiempaa suuremmassa mittakaavassa. Opiskelijoista kilpaillaan erikoistumisilla ja sekä opintojen että tutkimuksen oletetaan suuntautuvan nimenomaan

työmarkkinoiden tarpeiden mukaisesti. (Silvennoinen & Kinnari 2015, 64-78.) Yleisesti ottaen uusliberalismissa tavoitellaankin kilpailuhaluista opiskelijaa, jolla on halukkuutta ja sinnikkyyttä yrittäjähenkisyyteen saakka. Kilpailukykyisyyden lisäksi pitää olla tehokas, niin oppilaan kuin itse koululaitoksenkin. (Hilpelä 2000, 169-175.)

Työelämän muutokset ovat tehneet myös muutoksia käsitykseen opiskelusta ja koulusta. Puhutaan elinikäisestä kouluttautumisesta, jossa ihminen ei koskaan ole valmis eikä koskaan ole liian myöhäistä opiskella. Työelämä ei ole enää yhtä pysyvää kuin muutama vuosikymmen sitten, eikä enää ole kovinkaan tavallista olla samassa työtehtävässä valmistumisesta eläkepäiviin saakka. Muutospaineet ovat osa arkipäivää työpaikoilla ja joustavuutta kysytään työntekijöiltä ehkä enemmän kuin koskaan. Koulutuspolitiikassa onkin nähtävissä nyt opiskelija, joka on mukautuvainen, monipuolinen sekä oppimishaluinen ja –kykyinen. Näiden tekijöiden avulla opiskelijalla on mahdollisuus pärjätä niin koulutuksen pyörteissä kun tulevaisuudessa työelämässäänkin, jossa edelleen ikuinen oppiminen on tärkeässä roolissa. (Niemi 2010, 144-146.) Vuoden 2004 opetushallituksen julkaisun mukaan *”Yhteistyöllä elinkeinoelämän ja työpaikkojen kanssa tulee varmistaa, että koulutus vastaa työelämän ammattitaitovaatimuksia. Koulutuksen tulee edistää työllistymistä ja mahdollisuuksia ryhtyä itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi. Koulutuksessa tulee luoda avoin ja myönteinen oppimisympäristö, jossa elämäntaidot vahvistuvat ja opiskelijasta kehittyä vastuuntuntoinen ja velvollisuuksistaan huolehtiva kansalainen ja työyhteisön jäsen.”* (Opetushallitus 2004, 20). Tähän tiivistyy oleellisesti nykyisen suomalaisen koulutuspolitiikan, erityisesti ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen tiivis yhteys. Yhteys ei ole kuitenkaan vain ammatillisen tutkinnon ja työelämän välillä. Myös yliopistoissa koulutuspolitiikka pyrkii kasvattamaan opiskelijoista sivistyksen sijaan osaavia työntekijöitä nimenomaan työmarkkinoiden ja yritysten tarpeita ajatellen. (Silvennoinen & Kinnari 2015, 78.)

2.2 Kaikille koulutus – koulutustakuu osana nuorisotakuuta

Jyrki Kataisen hallitus painotti hallitusohjelmassaan 2011-2014 erityisesti huolta syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tilanteesta ja aiemmin vuonna 2005

aloitetusta nuorten yhteiskuntatakuusta muodostui nuorisotakuu, joka oli yksi hallituksen keskeisimmistä ja tärkeimmistä kärkihankkeista. Nuorisotakuun tarkoituksena oli ehkäistä nuorten syrjäytymistä eri keinoin. Keskeisin tavoite oli, että nuoret pääsevät opiskeluiden kautta työelämään. Takuun tarkoituksena olikin tarjota jokaiselle alle 25-vuotiaalle ja jokaiselle vastavalmistuneelle alle 30-vuotiaalle koulutus-, työ-, harjoittelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikka kolmen kuukauden sisällä työttömäksi joutumisesta tai valmistumisesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut 2013.) Nuorisotakuulle, tai silloin vielä nuorten yhteiskuntatakuulle varattiin Kataisen hallituksessa peräti 60 miljoonan euron vuosittainen määräraha. Silläkään ei kuitenkaan asiantuntijoiden mukaan kyettäisi ratkaisemaan kaikkia haasteita, jotka liittyivät nuorten koulutukseen, työn saantiin ja osallisuuteen. Ammatillinen koulutus kaikille kouluttamattomille 20–29-vuotiaille nuorille oli kyseisellä määrärahalla sen sijaan mahdollista toteuttaa. (Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 8/2012, 6.)

Kataisen hallituksen nuorisotakuun isona osana oli koulutustakuu. Sen katsottiin koskevan nuoria, jotka kyseisenä vuotena päättävät peruskoulun, eli niin sanottuja ysiluokkalaisia. Näille peruskoulun päättävillä nuorilla oli koulutustakuun myötä taattava mahdollisuus jatko-opiskeluihin. Nuorisotakuun myötä tämän katsottiin myös koskevan ilman koulutusta olevia alle 29-vuotiaita nuoria. Oppilaitosten koulutuspaikkoja lisättiin niillä alueilla, joissa niitä ei riittävästi ollut ja koulutustakuun tehostamiseksi opiskelijavalinnoissa alettiin huomioidaan ensisijaisesti niitä nuoria, joilla ei vielä koulutusta miltään alalta ole. (Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 8/2012, 49-53.) Näin ollen ne nuoret, jotka olivat jo aiemmin valinneet itselleen jonkun toisen koulutussuunnan, hankkineet siitä ammatin mutta todenneet ettei hankittu ammatti vastaakaan toiveita työelämästä jäivät aiempaa heikompaan asemaan koulutusvalinnoissa. Toisaalta samalla taattiin ilman koulutusta oleville paremmat mahdollisuudet saada edes ensimmäinen ammatillinen koulutus. Muutoksen myötä nousee esille ajatus, että nuorten tulisi jo hyvin varhaisessa vaiheessa, vasta 15–16-vuotiaina kyetä tekemään omalta kannaltaan oikea valinta oman ammatinvalintansa kanssa. Usein käy kuitenkin niin, että ensimmäinen koulutusvalinta ei osu oikeaan ja nuoret ovatkin usein hakeneet koulutuksen sisäistä opinto-oikeuden siirtoa. Kuitenkaan edes koulutuspaikkojen lisääminen ja niiden rajoittaminen ensisijaisesti ilman ammattia olevien nuorten saataville ei poista sitä, että kaikki nuoret eivät halua lähihoitajaksi tai metallialan ammattilaisiksi. Jos omaan toiveammattiin on liikaa liian paljon parempia hakukriteerit täyttäviä hakijoita, jää nuori edelleen ilman koulutuspaikkaa. Koulutustakuun myötä näyttääkin siltä, että nuorelle on

löydyttävä koulutuspaikka nimenomaan koulutustakuun toteutumisen vuoksi, riippumatta siitä onko se nuorelle itselleen mieleinen ja nuoren tulevaisuuden kannalta oikea. (Herranen 2014, 151-152.)

Koulutustakuun ulottuvuus myös Suomen reuna-alueille, kaupunkikeskittymien ulkopuolelle lisää myös kysymyksiä koulutustakuun toimivuudesta. Miten *jokaiselle nuorelle* voidaan taata *yhtäläiset oikeudet* koulutukseen, kun nuoria asuu hyvin erilaisissa ympäristöissä hyvin erilaisten koulutusmahdollisuuksien äärellä? Päivi Harinen (2014) tuo artikkelissaan esille tämän ongelman pohjaten kirjoituksensa erityisesti Pohjoiskarjalaan, Kainuuseen ja Lappiin liittyviin aineistoihin. Harisen mukaan syrjäseuduilla asuvien nuorten koulutusvalinnoissa ei ole kyse vain ja ainoastaan siitä, ettei nuori löytäisi sitä omaksi kokemaansa alaa ja sitä kautta tietä koulutukseen ja työelämään. Yksi keskeinen asia toisen asteen koulutusta mietittäessä syrjäseudun nuorella on liikenne. Sijaitseeko koulutus niin lähellä, että sinne on mahdollista kulkea kotoa ja jos sijaitsee, niin kulkeeko sinne julkista liikennettä? Jos koulumatkat puolestaan muodostuisivat kohtuuttoman pitkiksi, tulee kysymykseen raha ja itsenäistyminen. Onko perheellä varaa tukea usein vielä alaikäisen nuoren kouluttautumista maksamalla vuokraa ja tukemalla muutenkin taloudellisesti? Ja onko nuori, vasta ehkä 15-16-vuotias valmis muuttamaan yksin asumaan toiseen kaupunkiin tai asuntolaan pois perheen luota? Harinen peräänkuuluttaaakin sitä, kuinka nuorista puhutaan nuorisotakuussa ja muussakin keskustelussa usein hyvin homogeenisenä, yhdenvertaisena ryhmänä. Syrjäseudulla ja Helsingin koulutustarjonnan ytimessä asuva nuori eivät kuitenkaan ole koulutuksen suhteen millään tavalla samalla viivalla. Mahdollisuudet ovat aivan eri maailmoista. Koulutuskeskittymien ytimessä asuvan nuoren ei tarvitse miettiä vastaavia asioita kuin syrjäseudulla asuvan. Koulutustarjonnan ollessa monipuolisesti lähellä riittää, kun löytää sen ”oman jutun” ja pääsee opiskelemaan. Syrjäseudun nuoren koulutuspolkuja ohjaavat ”oman jutun” lisäksi myös monet muut tekijät. (Harinen 2014, 154-157.)

Kun Kataisen hallitus panosti nuorisotakuun toteutumiseen peräti 60 miljoona euroa per vuosi, on 29.05.2015 asetettu Juha Sipilän hallitus leikannut nuorisotakuusta rajusti vuosille 2016-2018. Edelleen Sipilän hallitus katsoo nuorisotakuun kärkihankkeekseen ja pyrkiikin viemään sitä yhteisötakuun suuntaan. Samalla budjetti on kiristynyt aiemmasta 180 miljoonan euron kolmivuotismäärästä 10 miljoonaan euroon kolmelle vuodelle. Edelleenkin kaikille peruskoulun päättävälle pyritään takaamaan jatko-opiskelupaikka, mutta nuorten aikuisten

koulutuslupauksista ei enää ole vastaavia mainintoja kuin aiemmin. (Valtionneuvoston verkkosivut, Osaaminen ja koulutus.) Nuorisotakuu-työryhmä peräänkuuluttikin loppuraportissaan 2015 nuorisotakuun suhteen pitkäjänteisyyttä, riittäviä resursseja sekä ympäri Suomen kattavaa tasapuolisuutta. Raportissa myös korostetaan nuorten halukkuutta ja tarvetta nimenomaan henkilökohtaiseen ohjaukseen niin työ- kuin opiskelumaailmaankin liittyvissä kysymyksissä. Koulutustakuuseen raportissa otettiin kantaa muun muassa siten, että jatkossakin koulutusmahdollisuus on taattava niin peruskoulun jälkeen kouluttamattomillekin nuorille, kuin myös ammattialan vaihtoa suunnittelevilla nuorille. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2015, 55-54.) Ainakin tämä viimeisin on nyt kuitenkin Sipilän nuorten yhteisötakuusta siis tippunut pois (Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 2015, 17-18.) Samalla voidaan myös kyseenalaistaa esimerkiksi riittävien resurssien turvaaminen uusimman hallitusohjelman nuorisotakuusta tekemien merkittävien leikkausten myötä.

2.3 Suomalaisesta koulutuksesta maailmalle?

Suomalaista koulutusta ja sen onnistumista on ihmetelty ja ihasteltu maailmalla jo vuosikymmeniä. Suomalaisen koulutuksen tuotteistamisesta, maailmalle myymisestä on myös puhuttu. Vaikka suuret maat ihastelevatkin suomalaista opetusta ja koulujärjestelmän tehokkuutta, on nähty myös esteitä, miksi suomalainen koulujärjestelmä ei toimisi yhtä tehokkaasti muualla. Suomi on erilainen. Suomalaiset ovat outoja. Suomalaiset ovat hyvin homogeenisiä esimerkiksi Ranskaan tai Yhdysvaltoihin verrattuna. Meillä ei ole moneen muuhun maahan verrattuna kovinkaan paljon vieraskielisiä, jotain muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia. Toki Suomikin on globalisoitunut ja myös Suomeen on muuttanut paljon ulkomaalaistaustaisia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Prosentuaalisesti ollaan silti edelleen kaukana suurista maista. Suomi on myös verrattain erittäin pieni kansakunta. On helpompi koordinoida ja kehittää noin 5,5 miljoonan ihmisen asuttaman maan koulutusta ja muokata sitä koulutuspoliittisesti kulloiseenkin aikaan sopivaksi kuin maassa, jossa pelkästään yhdessä osavaltiossa on saman verran tai jopa enemmän asukkaita. Toisaalta, monessa väkiluvultaan suuressa maassa koulutus organisoidaan nimenomaan osavaltioittain, eikä silloin enää puhuta suurista eroista asukasluvujen suhteen Suomeen verrattuna. (Sahlberg 2015, 24-25.)

Suomalaiselle koulutukselle on, kuten jo aiemmin todettua, tärkeää tasa-arvoisuus. Vaikka tasa-arvon käsite on muuttunut erityisesti 2000-luvulla ja on alettu keskittyä myös lasten ja nuorten omiin valintoihin ja vahvuuksiin opinnoissaan, on meillä edelleen varsin tasa-arvoista opetusta. Opettajat eivät saa palkkaa sen mukaan kuinka oppilaat menestyvät ja koulutuspalvelut ovat edelleen pääasiassa julkisin varoin järjestettyjä erityisiä poikkeuksia lukuun ottamatta. (Sahlberg 2015, 27.) Suomessa opetuksen ja koulutuksen tasa-arvoinen rooli lähtee perustuslaista, jonka mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen sekä myös muuhun yksilöllisten kykyjen määrittämään opetukseen huolimatta ihmisen taloudellisesta tilanteesta. Tämä kattaa myös tieteen, taiteen ja ylimmän tason opetuksen, eli esimerkiksi korkeakouluissa opiskelun. (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 1. Luku §16.) Suomessa koulutuspolitiikan ja sosiaalipolitiikan välillä on tiivis yhteys, yhtä lailla työllisyyspolitiikan ja jopa valtion yleisen politiikan kanssa. Koulutus näyttelee Suomessa ehkä suurempaa roolia kuin monessa muussa maassa, ja siten sillä on myös suuri tehtävä maamme rakentajana ja yhdistäjänä. Suomessa ei myöskään mitailla ja testailta nuoria toisin kuin monessa muussa maassa, vaan keskitytään opetukseen ja sen sisältöön. Vaikka koulutus mielletäänkin myös kilpailukykyvaltiksi, ei siinä itsessään kuitenkaan haluta kilpailla. (Sahlberg 2015, 71-72.)

Suomalainen koulutus on tuloksiin nähden valtiontaloudelle edullista järjestää ja myös tämä on ollut maailmalla kiinnostava seikka. Suomalainen koulutus on tehokasta mutta kuitenkin verrattain edullista. Esimerkiksi vuonna 2011 Suomen bruttokansantuotteesta käytettiin opetukseen ja koulutukseen noin 6,5 %, joka on aika keskivertolukema OECD:n jäsenmaissa, monessa maassa rahaa laitetaan koulutukseen paljon enemmän ja tulokset ovat silti huonompia. Raha ei siis loppujen lopuksi ratkaise täysin koulutuksen laatua ja tuloksellisuutta. (Sahlberg 2015, 111-112.) Juha Sipilän hallitus onkin leikkaamassa koulutuksesta nimenomaan säästösyistä, vaikka siihen ohjatut varat eivät tälläkään hetkellä ole huomattavan korkeita muihin maihin verrattuna, päinvastoin. Vuonna 2016 on tarkoitus säästää nuorisotakuun säästöjen lisäksi peräti 190 miljoonaa euroa yleissivistävästä ja ammatillisesta koulutuksesta sekä korkeakoulutuksesta. Äkkiseltään leikkaukset eivät siis koske suomalaista ylpeyttä, peruskoulua, mutta pidemmällä aikavälillä se voi näkyä esimerkiksi opettajiksi pyrkivien tietotaidoissa tai peräti opettajaksi pyrkivien määrän laskuna. Onneksi opettajien perus- ja täydennyskoulutus on kuitenkin nostettu erääksi

hallituksen kärkihankkeeksi ja siihen on luvattu kolmelle vuodelle yhteensä 90 miljoonan euron määräraha. Tämä ei kuitenkaan muuta sitä asiaa, että koulutuksesta leikataan, ja leikkaukset kohdistuvat nimenomaan toisen asteen oppilaitoksiin (ammattioppilaitokset ja lukio) sekä yleisesti korkeakouluopintoihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut 2015.) Opettajilla nähdäänkin olevan erittäin suuri merkitys suomalaisessa ja ylipäänsä koulutusjärjestelmässä. Opettajan ammatti on yksi suomalaisten nuorten tavoitelluimmista ja ammattia arvostetaan. Osaltaan tämä vaikuttaa myös siihen, että opettajaksi valikoituvat ”ne parhaimmat” ja opettajankoulutus onkin varsin korkeatasoista. Opettajankoulutus on myös varsin tutkimuslähtöistä, mikä lisää monella entisestään mielenkiintoa opintoja kohtaan. (Sahlberg 2011, 92-95.) McKinsey & Companyn tekemän koulutuspolitiikkaa koskevan raportin mukaan ”*Koulutusjärjestelmä ei voi olla laadukkaampi kuin siinä toimivat opettajat*” ja ”*Ainut tapa parantaa oppimistuloksia on parantaa opetusta*” sekä ”*Hyvien tulosten saavuttaminen koko järjestelmän laajuudelta on mahdollista vain, kun otetaan käyttöön jokaiselle lapselle tasokkaan opetuksen takaavat mekanismit*” (ks. Sahlberg 2015, 244.) Opettajilla ja opetuksen laadulla on siis yksi tärkeimmistä rooleista suomalaisessa koulutuksessa ja sitä kautta myös koko yhteiskunnassa.

Miksi sitten ylipäättään syrjäytyneistä tai syrjäytymisvaarassa olevista nuorista puhuttaessa kiinnitetään huomiota perusopetukseen? Suomalaiset nuorethan läpäisevät käytännössä lähes aina suomalaisen perusopetuksen ja mahdolliset kouluun ja opiskeluun liittyvät ongelmat alkavat yleensä näkyä vasta toisen vaiheen opinnoissa? On totta, että esimerkiksi lukuvuonna 2014-2015 tavalla tai toisella peruskoulun jätti suorittamatta vain 372 suomalaista nuorta. Tämä on vain noin puoli prosenttia kevään 2015 ysiluokkalaisista, ja suurin osa näistäkin keskeyttäjäistä on jo oppivelvollisuusiän ohittaneita. (Tilastokeskus 2016, liitetaulukko 2., peruskoulun koulupudokkaat vuosina 1999/2000 – 2014/2015.) Perusopetuksella on kuitenkin nähty olevan myös suuri merkitys nuoren tulevaisuudessa ja sitä kautta myös koko maan tulevaisuudessa. Euroopan komissio on myös painottanut sosiaalipoliittisesti koulutuksen merkitystä yhtenä keskeisimmistä tekijöistä köyhyyden poistamisessa ja toisaalta myös sosiaalisen osallisuuden parantamisessa. (ks. Piesanen 2011, 165.) Opetuksen laatuun ja erityisesti opettajien ammattitaitoon ja sen kehittämiseen on herätty myös Euroopassa. Laadukkaasta perusopetuksesta saatava hyöty jatkoa ajatellen on noussut käytännössä koko Euroopan tasolla asiaksi, johon halutaan panostaa. Laadukkaan opettajankoulutuksen ja sitä myötä myös laadukkaan perusopetuksen katsotaan vaikuttavan voimakkaasti koko

yhteiskuntaan ja talouteen niin maiden sisällä kuin koko Euroopan laajuisestikin. Kansantaloudesta huolehtiminen onkin luonnollisen tärkeä asia jokaiselle valtiolle, ja sen myötä myös opettajuuteen ja opettajankoulutukseen halutaan panostaa vahvasti myös muualla kuin Suomessa. (Piesanen 2011, 163-183.)

3 TUTKIMUKSEN TIETEELLINEN VIITEKEHYS, TEORIA JA TUTKIMUKSELLINEN LÄHTÖKOHTA

3.1 Tutkimukselliset lähtökohdat ja valinnat

Lähtökohdat tälle tutkimukselle syntyivät alun perin aiemmasta työstäni syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kanssa toimiessa sekä aikuissosiaalityöstä saaduista kokemuksista vuosina 2012-2015. Nuorten motivaatio koulutuksen suhteen oli jo tuolloin kiinnostava ja halusin tutkia sitä sekä sen taustoja enemmän. Vaikka suomalaista koulutuspolitiikkaa onkin pitkään ohjannut eteenpäin tasa-arvoisuus ja kaikkien eteenpäin lähteminen samalta viivalta, ei se aina näyttäytynyt työssäni yhtä ruusuisena. Työssäni huomasinkin, että nuorten puheista kaikui jo tuolloin epäoikeudenmukaisuus sekä epätasa-arvoisuus myös koulutusmaailmassa. Nuorten puheista kuului, kuinka niin sanotusta ”hyvästä perheestä” tulevan oli helpompi menestyä myös koulumaailmassa kuin heikommista lähtökohdista tulevan lapsen ja nuoren. Tämä nuorten puheista kuulunut ääni näyttäisi kuitenkin olevan ainakin pääosin kuviteltua. Luvun 2.1 Järviseen ja Jahnukaiseen viitaten koulutusmaailma on edelleen kuitenkin varsin tasapuolista ja tasa-arvoista, mutta siinä on riskejä eriarvoistumiseen erityisesti maantieteellisestä näkökulmasta katsottuna.

Vaikka Suomen koulutuspolitiikka, nuorisotakuu ja muut nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi tehdyt ja tehtävät toimenpiteet pyrkivätkin luomaan tasa-arvoisuutta kaikkien nuorten keskele, ei kaikkia nuoria kuitenkaan silti tavoiteta. Syrjäytymisen hinta on suuri ja myös se on suurena tekijänä ollut määrittämässä tutkimuksellisia valintojani. Miten syrjäytymistä ja syrjäytymisvaaraan ajautumista voitaisiin estää ja erityisesti miten nuoret itse sen kokevat? Syrjäytymistä ja siihen johtavia syitä ja tekijöitä on tutkittu varsin paljon, mutta nuorten oma näkemys asiasta tuntuu puuttuneen. Nuorisolaissa painotetaan myös nuorten

äänen kuulemista heitä koskevan päätöksenteon yhteydessä ja nuorille tulee taata mahdollisuus osallistua päätöksentekoon heitä koskevien asioiden kuten nuorisotyön ja -politiikan saralla (Nuorisolaki 27.1.2006/72, 3. Luku 8 §). Tämä koskee lähinnä alueellista nuorisotyötä eikä sinällään ulotu koulutuspolitiikkaan tai edes koulumaailmaan, mutta mielestäni myös näissä asioissa nuorten äänen kuuleminen olisi tärkeää mahdollisimman hyvien tulosten aikaan saamiseksi. Nuorten omien kokemusten tutkimisen puolesta ovat peräänkuuluttaneet myös Elina Palola, Katri Hannikainen-Ingman & Vappu Karjalainen nuorten syrjäytymisen tutkimista koskevassa artikkelissaan (2012, 314).

Tutkimuksellisenä valintana nuorten äänen esiin tuominen oli selvä. Nuorten omia mielipiteitä ja kokemuksia ei etenköän sosiaalipolitiikan tutkimuksissa ole juurikaan tuotu esille ainakaan koulutukseen liittyvissä kysymyksissä. Kasvatustieteilijät ovat nuorten ääntä ottaneet tutkimuksiin mukaan jonkun verran ja esimerkiksi jo aiemmin tässäkin tutkimuksessa esiin nostettu Ilpo Kuronen (2010) pureutuu nimenomaan nuorten näkemyksiin ja kokemuksiin omassa väitöskirjassaan. Myös jo tässä tutkimuksessa aiemmin mainittu Sakari Aholan ja Loretta Gallin (2010) Nuorisotutkimusverkostolle kirjoittama artikkeli esittelee nimenomaan nuorten näkemyksiä ja kokemuksia, mutta yhdistää niitä samalla myös työntekijöiden näkemyksiin ja kokemuksiin. Koska nuorten kokemusten tutkiminen koulutuksellisiin ja myös työelämään liittyviin kysymyksiin nähden oli vielä varsin vähäistä, halusin paneutua juuri tähän aihealueeseen. Kokemusten tutkimisen kautta tutkimuksen teoriaksi valikoitui sosiaalipedagoginen näkökulma ja erityisesti Leena Kurjen (2002) personalistisen sosiaalipedagogiikan teoria. Koska ihmiset ovat yksilöllisiä ja erityisesti heidän kokemuksensa ovat aina ainutkertaisia, halusin myös teorian keskittyvän yksilöön ja persoonaan parhaalla mahdollisella tavalla.

3.2 Tieteellisenä viitekehysenä sosiaalipedagogiikka

Sosiaalipedagogiikkaa tulkitaan yleisesti oppi-, koulutus-, työ- ja tutkimusaloista käsin. Tulkintojen kohteena ovatkin usein erilaiset ihmiskäsitykset, moraalikäsitteet sekä käsitykset ihmiskunnasta ja tieteestä. Sosiaalipedagogiikan käsite itsessään ei kuitenkaan ole yksinkertainen ja yksiselitteinen. Käsite ja sitä kautta myös sosiaalipedagogiikka tieteenä on alati muuttuva. Siihen vaikuttavat niin sen hetkinen politiikka kuin yhteiskunnallinen

tilannekin, sekä tietenkin historia. (Hämäläinen & Kurki 1997, 10-11.) Sosiaalipedagogisen ajattelun perusta lähtee kaukaa 1800-luvun Saksasta, ja näin ollen onkin selvää, ettei se ole voinut pysyä samanlaisena tämän päivän yhteiskuntaan asti. Erilaiset aatteet, yhteiskunnallinen kehitys ja vaihtuva politiikka ovatkin vuosien saatossa muokanneet sosiaalipedagogista näkemystä sellaiseksi, joka se on nykypäivänä. Sosiaalipedagogiikka nähdäänkin usein ainakin jollain tasolla reformistisena tieteenä, jonka tarkoitus ja tavoite on edistää oikeudenmukaisuutta, ehkäistä huono-osaisuutta, parantaa yhteiskuntarauhaa sekä edistää yksilön vapautta ja toisaalta myös yhteisvastuuta pedagogisilla keinoilla. (Hämäläinen & Kurki 1997, 11-14, 60.) Sosiaalipedagogiikka ei ole vain lapsiin ja nuoriin kohdistuva tieteen ala, vaikka se välillä voidaan myös niin tulkita. Sosiaalipedagogiikkaa sovelletaan myös iästä riippumattomiin tekijöihin, kuten köyhyyteen, avuttomuuteen, eri asteisiin poikkeavuuksiin sekä syrjäytymiseen ja sosiaaliseen deprivatioon. Jos puhutaan ihmisryhmistä, voidaan siis puhua esimerkiksi päihde- ja huumeongelmaisista, mielenterveysongelmista kärsivistä, pitkäaikaissairaista tai toimeentulovaikeuksien kanssa painivista ihmisistä, tai kuten tässä tutkimuksessa, syrjäytyneistä tai syrjäytymisuhan alla olevista nuorista. (Hämäläinen & Kurki 1997, 19-20.) Ajattelutapana sosiaalipedagogiikassa nähdään sosiaaliset ongelmat ja niiden erittely sekä ongelmien ehkäiseminen pedagogisin menetelmin (Hämäläinen 2000, 26).

Sosiaalipedagogisessa reformissa on lähtökohtaisesti kyse ihmisten mahdollisuuksien parantamisesta osallistua ja integroitua yhteiskuntaan aiempaa paremmin. Lasten ja nuorten kasvuolojen parantaminen ja koko yhteiskuntaan liittyvän sivistyksen lisääminen ja kehittäminen ovat tässä avainasemassa. Sosiaalipedagogiseen strategiaan kuuluukin tavoite saada ihmiset itse toimimaan omien olosuhteidensa parantumisen puolesta. Yleensä tämä vaatii sitä, että ihmisellä herää edes jonkinasteinen kriittinen yhteiskunnallinen tietoisuus sekä sen, että ihminen näkee myös itse mahdollisuuden muutokseen. Nämä puolestaan vaativat toteutuakseen tietynlaiset valmiudet toimia yhteiskunnassa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 23.)

Sosiaalipedagogiikka yhdistyy luontevasti myös sosiaalipolitiikkaan. Samalla kun politiikka keskittyy pääasiassa yhteiskunnan ulkoisten rakenteiden uudistamiseen ja talouteen, keskittyy pedagogiikka ihmisessä itsessään kehittyviin kasvuprosesseihin. Poliittinen ja pedagoginen ajattelu täydentävätkin toisiaan nuorten syrjäytymistä ehkäisevässä sosiaalipedagogisessa strategiassa. Nuorten syrjäytymiseen johtavia syitä voidaan siis etsiä yksilöllisten syiden

ohella myös yhteiskunnallisista tekijöistä, kuten vaikkapa koulutus- ja työelämärakenteesta ja resursseista. Sosiaalipedagogiikalle ei ole tunnusomaista kuitenkaan selittää tai etsiä syitä nuorten syrjäytymiselle, vaan ensisijainen pyrkimys on ennaltaehkäistä ongelmien syntyä niin hyvin kuin mahdollista ja etsiä ennaltaehkäisyyn ratkaisuja. (Hämäläinen 2000, 28-30.) Sosiaalipedagogia näkeekin esimerkiksi työstä syrjäytymisen ensisijaisesti johtuvan jonkin seuraavien kolmen tekijän puutteesta: *työkyky*, *työhalu* ja *työtaito*. Kaikki näistä nähdään ensisijaisesti pedagogisina ongelmina. Koulutuksessa puolestaan voidaan puhua *oppimiskyvystä* ja *oppimishalusta*, jotka yhtäläillä nähdään ensisijaisesti pedagogisiksi ongelmiksi. Sosiaalipedagogisessa strategiassa nähdäänkin nuorten opiskelu- ja työmotivaation kohottaminen sekä nuorten aktivointi itsensä kehittämiseen niin ammatillisesti kuin ihmisenä yleisestikin ensisijaisen tärkeäksi koulutuksesta ja työstä syrjäytymisen ehkäisemiseksi. (Hämäläinen 2000, 32-33.)

Metodologialtaan sosiaalipedagogia perustuu aina dialogiin. Keskeistä on ihmisten välillä oleva vuorovaikutus ja se, että asioita ei tehdä ihmisten puolesta, vaan he itse osallistuvat toimintaprosessin jokaiseen vaiheeseen. Opettaja, ohjaaja, psykologi, kuraattori tai muu työntekijä, joka sosiaalipedagogiaa hyödyntäen ohjaa asiakasta on tilanteessa siis enemmänkin juuri tuon asiakkaan oman osallistumisen mahdollistaja mukautuen ja joustuen omaa toimintaansa tarpeiden mukaisesti. (Hämäläinen & Kurki 1997, 49.)

3.3 Teoria personalistisesta sosiaalipedagogiikasta osana tutkimusta

Sosiaalipedagogisen viitekehyksen lisäksi tätä tutkimusta tarkastellaan Leena Kurjen (2002) personalistisen sosiaalipedagogiikan teorian näkökulmasta. Personalismin ja pedagogiikan yhdistyessä yksilö, tässä tutkimuksessa siis jokainen nuori, nähdään aina yksilöllisenä ja erityisenä, eikä näin ollen samat keinot ja toimintatavat voi mitenkään sopia kaikille (Kurki 2002, 98). Ihmisessä arvokkaimpana nähdään siis jokaisen oma henkilökohtainen persoona (Kurki 2002, 107). Jokaisen persoonallista ja henkilökohtaista kehittymistä pitäisikin siis tukea nuoren oman tahdin mukaisesti, ei sen mukaan kuinka vanha ihminen esimerkiksi on ikävuosissa mitattuna. Tärkeää on huomioida jokaiselle nuorelle mahdollisuus kehittyä ja löytää oma kutsumuksensa ja sen myötä toimia myös tämän kutsumuksensa mukaisesti esimerkiksi juuri ammatinvalinnan suhteen. Personalistisen sosiaalipedagogiikan mukaan

jokaiselle nuorelle tulisi turvata mahdollisuus luovaan, vapaaseen ja kommunikatiiviseen kasvatukseen. Luovalla tässä tarkoitetaan edellä mainittua, sitä että nuori saa itse opetella ja valita suuntaviivoja elämälleen saaden siihen kuitenkin samalla tukea. Vapaudella tarkoitetaan osittain samaa asiaa, mutta toisaalta myös sitä että nuoren valinnat hyväksytään ja nuorta tuetaan aloitteellisuuteen ja toisaalta nuori oppii samalla kantamaan vastuuta omista valinnoistaan. Kommunikaation merkitys on myös suuri, sillä sen oppimisella ja omaksumisella on suuri vaikutus myös nuoren tulevaisuuden kannalta. Kommunikaation merkitys näkyy esimerkiksi avoimuudessa ja dialogisuudessa, jotka ovat nykyisessä yhteiskunnassa suuressa roolissa. Nuorelle pitäisikin kyetä luomaan sellainen ilmapiiri esimerkiksi kouluun tai työpajalle, että avoimuuden ja dialogisuuden kehittäminen hänen itsensä toimesta olisi mahdollista ja myös mieluista. Ilmapiirin tulisi mahdollistaa nuorelle sen tarvitsema kasvu persoonan jokaisessa ulottuvuudessa. Näiden lisäksi personalistinen sosiaalipedagogiikka näkee ihmisen transsendenttina olentona, jolla on suuri kaipuu olla yhteydessä absoluuttisen kanssa. Transsendenttiyden myötä koulutuksessa tärkeämpää onkin oppiainesisältöjen sijaan erityisesti oppimisen prosessi ja itsensä kehittäminen ihmisenä. Nuoren tulisi oppia tavoittelemaan joka hetki suurempaa oman itsensä ja oman kohtalonsa hallintaa, johon myös kaikki yllä mainitut osa-alueet kiteytyvät. Tavoitellaan siis autenttista humanismia, harmoniaa yksilön omien henkilökohtaisten ja yhteisöllisten tavoitteiden välillä. (Kurki 2002, 98-99, 108-109.)

Personalismin ja sosiaalipedagogiikan yksi tärkeä suhde näkyy myös puhuttaessa sosialisatiosta. Personalistisessa sosiaalipedagogiikassa ihminen nähdään yksilönä, mutta toisaalta hän on samalla myös yksi muiden joukossa. Myös muut täytyy siis jollain tasolla ottaa huomioon ja muiden asema yhteisössä ja yhteiskunnassa vaikuttaa myös osaltaan yksilön asemaan. Ammatinvalinnassa tämä voidaan nähdä esimerkiksi siinä, että jos nuori kokee intohimokseen delfiinien pyydystämisen ja myymisen, mutta yhteisö kieltää sen eikä pyydetyille delfiineille ole lainkaan kysyntää, ei ammatinvalinta ole kannattava omasta intohimosta huolimatta. (Kurki 2002, 100.) Kasvattajan roolia, olipa kyseessä sitten opettaja, ohjaaja, kuraattori tai psykologi, voidaan Kurjen (2002, 111) mukaan kuvailla iskusanoina kuten *innostaja, opas, ystävä, orientoija, helpottaja, elävöittäjä, neuvonantaja tai tutor*. Kaikki edellä mainitut iskusanat korostavatkin *itsekasvatusta*, jossa kasvattajan rooli on lähinnä ohjata ja valvoa nuoren kasvamista ja kehittymistä.

3.4 Kansalaisuuteen kasvaminen

Kansalaisuuteen kasvu nähdään isona osana myös personalistista sosiaalipedagogiikkaa. Ihmisten halutaan kokevan osallistuvansa yhteiskuntaan ja sen päätöksiin, mutta samalla osallistumiseen pyrkivät vaikuttamaan myös erilaiset piilovaikuttajat. Kansalaisyhteiskunta on voimistunut, mutta samalla kaikki sen jäsenet eivät ole kasvaneet myös kriittisen ajattelun tasolla. Personalistisessa sosiaalipedagogiikassa nähdään ihminen myös tärkeässä roolissa poliittisessa mielessä, ja siten myös *kansalaisuuteen kasvattaminen* nähdäänkin myös suurena roolissa ”koulukasvatuksen” ohella. (Kurki 2002, 116-117.)

Aito kansalaisuuteen kasvaminen nähdään personalistisessa sosiaalipedagogiikassa kasvamisena elämään yleisellä tasolla ja yhdessä. Tätä tukevat myös personalistisen sosiaalipedagogiikan filosofia ja metodologia. Yksilön omat valinnat, itsenäisyys sekä päätöksien tekemisen ja niihin sitoutumisen tukeminen ovatkin omiaan luomaan pohjaa demokratialle. Tällöin myös jokaisen persoonan yksilöllinen vapaus ja toisaalta yhteisöllinen vastuullisuus kehittyvät yhdessä ja aito kansalaisuus saa uudet mittasuhteet laajassa merkityksessä. Kansalaisuuteen kasvamisen yhteydessä personalistisessa sosiaalipedagogiikassa nousee aina esille myös vapaaehtoistyö. Sillä nähdään olevan tärkeä rooli kehittää ja tukea erityisesti nuorten kriittistä ajattelua. Kriittisen ajattelun kehittymisellä puolestaan ajatellaan nuorilla olevan paremmat mahdollisuudet tutkia ja tarkastella mahdollisimman vapaasti ja puolueettomasti omaa yhteisöään ja yhteiskunnallisia ilmiöitä, ja sitä kautta alkaa myös hyödyntämään aitoa kansalaisuutta omissa toimissaan. (Kurki 2002, 117-118.)

3.5 Innostaminen osana personalistista sosiaalipedagogiikkaa

Personalistinen sosiaalipedagogiikka näkee innostamisessa aina kolme erilaista ulottuvuutta; *pedagogisen, sosiaalisen ja kulttuurisen*. Pedagogisessa ulottuvuudessa innostamisella tarkoitetaan persoonan kehittymistä, vastuun ottamisen taidon kehittymistä, eräänlaista herkistymistä sekä motivaation heräämistä. Sosiaalisessa innostamisessa keskiössä on yhteisö, ihmisen oma osallistuminen ja integroituminen yhteiskuntaan ja yhteisöön. Kulttuurisessa innostamisessa puolestaan on kyse erityisesti luovuuden herättelemisestä, erilaisten taiteiden

kirjosta ja ilmaisun kehittymisestä erilaisin keinoin. (Kurki 2002, 119.)

Ensisijaisesti innostaminen on osallistumista oman yhteisön tai lähialueen elämään. Se konkretisoituu ihmisen arjessa ja johdattelee ihmistä kohti yksilöllisen ja yhteisöllisen ajattelun heräämistä ja sen myötä myös tietoisuuden esiin nousemista. Innostamisen avulla pyritään parantamaan yksilön elämänlaatua, kun sen avulla ensin saadaan aikaan muutoksen mahdollistavia tilanteita sekä yksilön omassa elämässä että yhteiskunnassa. Innostamisen tärkeänä tavoitteena personalistisessa sosiaalipedagogiikassa nähdään passiivisuudesta sekä välinpitämättömyyden ja keskinkertaisuuden ajattelusta eroon pääseminen ja sitä kautta myös oman paikkansa ja tarkoituksensa löytäminen yhteiskunnassa. Jotta oman yhteiskunnallisen tarkoituksen löytäminen ja muutos olisivat mahdollisia, tulee ihmisen ensin motivoitua muutokseen. Motivoituminen ja herkistyminen puolestaan vaativat taustakseen sen, että ihminen todella tietää todellisuuden, omat mahdollisuudet ja toisaalta myös haasteet ja rajoitteet. Erityisesti nuorten kanssa toimittaessa innostaminen ja innostava työote näyttelevätkin suurta roolia nuoren persoonan ja identiteetin kehittymisessä ja siinä ajatuksessa, että nuori on kykenevä selviytymään arjen haasteista sekä samalla osallistumaan mahdollisimman monipuolisesti erilaisiin toimintoihin niin inhimillisesti, kulttuurisesti kuin yhteiskunnallisestikin. (Kurki 2002, 128-132.)

Kurki on myös kirjoittanut innostamisesta toisessa teoksessaan (2000) sosiokulttuurisen innostamisen kautta. Myös siinä innostaminen nähdään erittäin suuressa roolissa herättämässä ihmisen tietoisuutta, auttamassa ihmistä organisoimaan omaa toimintaansa sekä saamassa ihmisen liikkeelle. Innostamisella on kaksi tavoitetta. Ensinnäkin sen tavoitteena on *”herättää henkiin elämää siellä, missä sitä ei ole”*. Erityisesti ammatilliset innostajat, kuten opinto-ohjaajat tai opettajat ovat tämän tavoitteen löytämisessä ensiarvoisen tärkeässä roolissa. Henkiin heräämisellä yritetään löytää yksilöstä aloitteellisuutta, itsenäisyyttä, vastuullisuutta ja tietynlaista levottomuutta ja huolestuneisuuttakin, jotta asioille jaksaisi alkaa itsekin tekemään jotain. Toinen tavoite innostamiselle nähdään siinä, että se *”tukee ja saa liikkeelle niitä kykyjä, jotka ovat jo olemassa.”* Pyritään siis motivoimaan, herättelemään ja vahvistamaan yksilöä, yksilön omia kykyjä ja voimavaroja. Kaikki kyvyt eivät välttämättä ole yksilön omassa tiedossa tai ne voivat olla vielä varsin heikot, mutta innostamisen avulla ne yritetään löytää yhdessä. Myös tämä tavoite on suuressa roolissa erityisesti itsensä kanssa hukassa olevien nuorten kanssa työskennellessä. Sosiokulttuurinen innostaminen liitetään

myös sosiaalipedagogiaan luontevasti. Puhuttaessa yhtä aikaa innostamisesta ja kasvatuksesta, ymmärretään se ihmisten auttamiseksi toteuttaa itse itseään. Pyritään innostamaan siis ihmistä elämään elämän jokaisella eri tasolla joka päivä, sillä ihminen nähdään elävän tekemällä, oppimalla ja suunnittelemalla. (Kurki 2000, 23-42.)

3.6 Fenomenologia tutkimuksellisena lähtökohtana

Tämän tutkimuksen yhtenä suurimmista tarkoituksista on saada nuorten ääni kuuluville. Tästä johtuen tutkimukselliseksi lähtökohdaksi valikoitui fenomenologinen näkökulma, joka pyrkii tutkimaan ja ymmärtämään nimenomaan tutkittavien, tässä tapauksessa siis nuorten kokemusmaailmaa, heidän luomia merkityksiä ja yhteisöllisyyden käsitettä nuorten näkökulmasta katsottuna. Fenomenologialle tyypillistä on ajatella, että ihminen rakentuu suhteessa maailmaan ja yhteisöön jossa hän elää, ja samalla myös itse rakentaa maailmaa ja yhteisöään. Ihmisen suhde maailmassa ja yhteisössä elämiseen puolestaan näyttäytyy erityisesti kokemuksellisuutena, joka on fenomenologian ydintä. Kokemukset puolestaan liittyvät oleellisesti merkityksiin, joita ihminen antaa eri asioille ympärillään. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan siis myös niiden merkityksiä. (Laine 2015, 29-31.)

Fenomenologia näkee suuressa roolissa myös yhteisön merkityksen. Vaikka tutkimus suuntautuukin nimenomaan yksilöihin, sisältyy siihen ajatus myös ihmisen yhteisöllisyydestä. Merkitykset ja kokemukset liittyvät aina myös ympärillämme olevaan yhteisöön ja maailmaan. Niihin kasvetaan ja niihin kasvatetaan ihmistä. Kuitenkin fenomenologia korostaa yksilöllistä näkökulmaa, sillä vain yksilön voidaan ajatella *kokevan* jotakin. Saman yhteisön jäsenet voivat kuitenkin olla hyvinkin samanlaisia suhteessaan maailmaan ja ympäröivään yhteisöönsä, vaikka jokainen yksilö kokeekin sen yksilöllisesti. Koska yhteisö luo yksilöille merkityksiä, paljastaa yksilöiden kokemusten tutkiminen aina myös jonkin verran yleistä. (Laine 2015, 31-32.)

Tutkimuksellisena lähtökohtana fenomenologia vaatii tutkijalta ennen kaikkea kriittisyyttä ja tulkintojensa kyseenalaistamista. Tutkijan tulee asettaa aineistostaan tekemiä tulkintoja koetukselle ja reflektoida samalla omia lähtökohtiaan tutkimukselle. Erilaiset ennakkoluulot ja niiden tunnistaminen ovat suuressa roolissa, jotta tutkimuksessa voi myös kyseenalaistaa

näiden mahdollisesti mukanaan tuoman vaikutuksen tulkintaan. Tämän asian kanssa jouduin myös itse tutkijana ja tutkittavan alan työhistoriaa omaavana henkilönä refleктоimaan ja tutkimaan omia ajatuksiani tarkasti, että omat ennakkokäsitykseni menneisyyden työvuosilta eivät pääse vaikuttamaan tutkimustuloksiin. Suuren merkityksen fenomenologia antaakin juuri tutkimuskohdetta ennalta selittäville malleille ja niiden tiedostamiselle. Tutkimuksen aikana näistä ennalta tiedetyistä malleista ja teorioista tulisikin kyetä irtaantumaan, ja vasta varsinaisen analyysin jälkeen yhdistämään ja vertailemaan omaa tutkimustulosta aiempiin teorioihin. Tutkimustulokset ja aiemmat teoriat, tässä tapauksessa siis sosiaalipedagogiikka ja personalistinen sosiaalipedagogiikka pyritään saamaan keskustelemaan keskenään vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Todellisuudessa teorian unohtaminen täysin tutkimuksen aikana on kuitenkin käytännössä mahdotonta, ja niin tutkimuksesta muodostuukin pääosin teoriaohjaavaa tutkimusta, vaikka se pyrkii aineistolähtöisyyteen. (Laine 2015, 35-37.)

4 TUTKIMUSPROSESSI

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustehtävänä on tuoda Numa-pajan nuorten ääntä kuuluville koulutukseen ja tulevaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Kyseessä on sosiaalitieteiden ja sosiaalipolitiikan tutkimus, mutta ennen kaikkea yhteiskuntatieteellinen tutkimus. Esiin nousee vahvasti myös koulutuspolitiikka osana yhteiskunnallista näkökulmaa. Koska nuorten syrjäytymisen, koulutuksen ja työelämän välisiä suhteita on tutkittu viime vuosinakin melko paljon (esimerkiksi Myrskylä 2011 & 2012), halusin tässä tutkimuksessa pitää fokuksen ennemminkin juuri nuorten omissa kokemuksissa ja käsityksissä. Näitä käsityksiä ja kokemuksia pyrin puolestaan peilaamaan aiempiin tutkimuksiin ja personalistisen sosiaalipedagogiikan teoriaan tutkimustuloksissa.

Tarkempina tutkimuskysymyksinä tutkimuksessa ovat seuraavat neljä kysymystä:

1. Mikä nuoria motivoi kouluttautumiseen?
2. Millaista koulutuksen tulisi olla, jotta nuoret jaksaisivat koulussa käydä?

3. Voiko yhteiskunta innostaa nuoria jollain tavalla kouluttautumisessa?

4. Millaisia haaveita nuorilla on tulevaisuudelle?

Näiden kysymysten avulla pyrin saamaan selville sen, mitä nuoret koulutuksesta ja tulevaisuudesta ajattelevat ja miten koulutusta heidän mielestään mahdollisesti tulisi kehittää. Pyrin myös saamaan keskusteluyhteyden innostamisen, personalismin ja sosiaalipedagogisen näkökulman ja tutkimusaineiston välille näiden kysymysten avulla.

4.2 Tutkimuskohteen kuvaus ja aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin Pirkanmaan Sininauhan Numa-pajalla suoritetuista haastatteluista keväällä 2016. Numa-pajat, eli Nuorten matalan kynnyksen palvelun pajat on tarkoitettu työttömille ja työttömyysuhan alla oleville tamperelaisille ja orivesiläisille 18–29-vuotiaille nuorille. Pirkanmaan Sininauhan lisäksi Numa-pajatoimintaa järjestetään Siltavalmennus ry:n ja Kuntoutuspolku ry:n toimesta Tampereen kaupungin ostopalveluna. Perimmäisenä tarkoituksena pajoilla on ehkäistä nuorten syrjäytymistä ja löytää yhdessä nuorten kanssa polku elämässä eteenpäin samalla vahvistaen nuorten päivärytmiä ja kiinnittymistä yhteiskuntaan. Numa-pajan toiminta on päivätoimintaa ja sitä on neljä tuntia päivässä viitenä päivänä viikossa. Nuorten tulee käydä pajalla vähintään kerran viikossa, jotta jatko pajalla on mahdollista. Pajan nuoret ovat pääsääntöisesti työttömiä työnhakijoita tai jäämässä työttömäksi työnhakijoiksi muutaman kuukauden sisällä, esimerkiksi pitkän sairausloman lähestyessä loppuaan. Rajoittavana osatekijänä pajalle osallistumiselle on eläkkeellä olo tai ”liian pitkä” kuntoutustuki tai sairausloma. Osa nuorista on myös opiskelijoita, jotka hakeutuvat pajalle esimerkiksi kesäksi jos kesätöitä ei ole tai jos opinnot ovat niin sanotusti ”katkolla” mutta opiskelupaikka on vielä olemassa. Kaikki pajan nuoret eivät ole vaille ammatillista koulutusta, vaan pajalle pyritään ottamaan kaikki nuoret, joita syrjäytyminen jossain muodossa voisi uhata. Numa-pajan ohjaaja Jani Pauhulan arvion mukaan noin 25 prosentilla pajalle tulevista nuorista on jokin tutkinto jo ennen pajalla aloittamista, selvästi suurimmalla osalla mitään peruskoulun jälkeistä tutkintoa ei kuitenkaan ole. Pajalle ohjaututaan usein puskaradion ja kavereiden kautta, etsivän nuorisotyön kautta, sosiaalityöntekijöiden kautta sekä erilaisten yhteistyökumppaneiden kuten vaikkapa koulujen opinto-ohjaajien tai kuraattoreiden kautta. (Pauhula Jani, suullinen tiedonanto 14.6.2016)

Haastatteluita tehtiin kolmena eri päivänä huhti- ja toukokuussa 2016. Haastatteluihin osallistui kymmenen vapaaehtoista, minulle entuudestaan tuntematonta nuorta, joista peräti kahdeksan oli poikia. Pojat olivat keväällä 2016 muutenkin enemmän edustettuina pajan nuorissa (huhtikuussa nuoria oli yhteensä 20), joten tutkimusjoukko edusti melko tasaisesti myös pajalla haastattelu-aikaan vallinnutta sukupuolijakaumaa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ole kyseessä mikään otos jostain tietyistä ryhmästä, kuten ei yleensäkaan teemahaastattelututkimuksissa. Kyseessä on ennemminkin näyte, joka on valikoitunut käytännössä perustuen kahteen asiaan; vapaaehtoisuuteen ja Numa-pajan asiakkaana olemiseen. Kun tutkimukseen osallistui vapaaehtoisesti peräti 50% pajan sen hetkisistä asiakkaista, en kokenut tarpeelliseksi tehdä sen tarkempaa rajausta osallistuneiden suhteen. (Eskola 2007, 40-41.)

Haastattelut oli tarkoitus suorittaa teemahaastatteluina. Myös fenomenologia näkee kokemusten ”talteen saamiseksi” ehkä parhaimpana haastattelumuotona mahdollisimman avoimen, luonnollisen ja keskustelunomaisen haastattelun, joka antaa tilaa myös tutkittavalle. Kysymysten asettelun tulisi olla sellaista, että vastaaja joutuu mahdollisimman paljon kuvailemaan kokemuksiaan vastatessaan niihin. (Laine 2015, 39.) Myös tässä tutkimuksessa tehdyt haastattelut pyrittiin luomaan mahdollisimman luonnollisiksi ja keskustelunomaisiksi. Vaikka nuorilla oli myös mahdollisuus valita itse haastattelupaikka, esimerkiksi heidän oma kotinsa, halusivat kaikki osallistua haastatteluun kuitenkin nimenomaan Numa-pajalla. Haastattelutilanteen rauhoittamiseksi saimme aina haastateltavien kanssa huoneen, johon muut paikalla olleet nuoret, ohjaajat tai valmentajat eivät päässeet häiritsemään kesken haastatteluiden. Suljettujen ovien takana myös luottamuksellisuuden säilyminen oli turvatumpaa kuin avoimemmassa ympäristössä. Haastatteluiden jälkeen kaikki haastatteluihin osallistuneet nuoret kertoivat haastatteluiden sujuneen rennosti ja yllättävänkin helposti. Moni kertoi jännittäneensä haastatteluun osallistumisesta, osa useampiakin päiviä etukäteen. Nuoret kuitenkin kertoivat jännittämisen osoittautuneen turhaksi haastattelutilanteen rentouden ja luonnollisuuden vuoksi. Näin ollen haastattelutilanteet koin onnistuneina ja uskon saaneeni nuorilta rehellistä ja pyyteetöntä aineistoa tämän tutkimuksen tekemiseen. Haastatteluiden ja tutkimuksen tarkoituksesta kertomisen lisäksi pyrin pysyttelemään mahdollisimman etäällä pajan nuorista ja nuorten tai nuorten ja valmentajien välillä käytävistä keskusteluista. Näin pyrin välttämään mahdollisimman hyvin sen, etteivät muut keskustelut tai havainnot kuin

haastattelut pääse vaikuttamaan tutkimuksen tekemiseen ja tutkimustuloksiin.

Haastatteluiden teemojen rakenne (LIITE2) oli mietitty kolmesta Jari Eskolan (2007, 39) määrittämästä suunnasta käsin. Teemoja haettiin tutkimusongelmasta, tutkimuksen teoriasta sekä myös yleisestä ideoinnista, jonka lähtökohtana oli myös mielenkiintoisuus tutkittavien näkökulmasta ajateltuna. Näiden lisäksi rakensin jokaisen teeman alle tarkentavia kysymyksiä, sillä aiemmin vastaavassa asemassa olevien nuorten kanssa työskennellessäni olin tietoinen siitä, että ”vapaata tekstiä” vain teeman perusteella ei välttämättä kovinkaan paljoa tule. Tarkentavia kysymyksiä jouduttiinkin käyttämään melko paljon, jolloin haastattelut muotoutuivatkin enemmänkin puolistrukturoiduksi teemahaastatteluiksi. (KvaliMOTV 6.3.3.)

4.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat ja tutkimusetiikka

Ihmistieteissä käytetään pitkälti eettisiä normeja, jotka ovat lähtöisin lääketieteen neljästä tärkeimmästä tutkimusperiaatteesta. Nämä neljä periaatetta ovat hyötyperiaate, autonomian kunnioituksen periaate, vahingon välttämisen periaate sekä oikeudenmukaisuuden periaate. Kaikkien näiden lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen. (Kuula 2014, 40-41, 59.)

Jokainen tutkimus tehdään aina siitä lähtökohdasta, että tutkimuksen teosta olisi jotain hyötyä jollekin. Hyötyperiaatteen näkökulma on sosiaalitieteissä kuitenkin vaikeammin määriteltävissä kuin esimerkiksi lääketieteessä tai tekniikan tutkimuksessa. Tutkimuksia voidaan perustella esimerkiksi sillä, että halutaan tuottaa uutta tietoa ongelman ennaltaehkäisyä varten tulevaisuutta ajatellen tai politiikan tutkimuksessa halutaan luoda uutta tietoa demokratian edistymiselle. Suorilla hyödyillä perustelu ei kuitenkaan aina ole mahdollista. (Kuula 2014, 155-156.) Tässä tutkimuksessa perusteena on nuorten äänen kuuluville saaminen koulutuspoliittisessa keskustelussa. Kuten nuorten kanssa puhuimme, en itsekään usko tämän pro gradu -tutkielman muuttavan koulutuspolitiikkaa suoraan, mutta se voisi innoittaa muita tutkijoita käsittelemään asiaa ja siten olla vaikuttavana tekijänä tulevaisuuden koulutuspolitiikassa.

Autonomian kunnioituksen periaatetta, toisin sanoen itsemääräämisen periaatetta on tässä

tutkimuksessa pyritty noudattamaan antamalla tutkimukseen osallistuville nuorille mahdollisimman kattavasti tietoa tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta jo ennen kuin nuori tekee päätöksen tutkimukseen osallistumisesta tai siitä pois jäämisestä. Jos tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja sen pääsääntöisestä sisällöstä ei ole etukäteen saatavilla, ei tutkimukseen osallistuja voi tehdä täysin vapaaehtoista päätöstä tutkimukseen osallistumisesta (Kuula 2014, 61-62). Kävin itse etukäteen Numa-pajalla ennen haastatteluita kertomassa tutkimuksesta sekä sen tarkoituksesta. Samalla kerroin paikalla olleille nuorille myös siitä, miten pitkiä haastattelut todennäköisesti tulisivat olemaan, ne olisivat kertaluonteisia ja ne voitaisiin toteuttaa nuorten itse päättämässä paikoissa. Haastatteluiden toteutuspaikkoja olisi voinut olla siis esimerkiksi Numa-paja, mutta toisaalta myös vaikkapa kirjasto, kahvila tai vaikka nuoren oma koti jos se tuntuisi nuoresta mielekkäältä. Koska kaikki pajan nuoret eivät kuitenkaan olleet ensimmäisellä vierailullani paikalla, jätin myös tutkimussuunnitelman luettavaksi halukkaille ja kiinnostuneille. Haastattelukerroilla kertasin vielä samoja tutkimukseen liittyviä asioita nuorille yleisesti sekä tutkimukseen osallistuvien kanssa vielä henkilökohtaisesti ennen haastatteluita eli aineiston keruuta.

Tutkittavat saivat myös itse päättää, mitä tietoja he itsestään tutkimukseen antavat, ja se onkin yksi yksityisyyden kunnioittamisen kulmakivistä tutkimuksen teossa (Kuula 2014, 64). Tähän perustuu myös vahingon välttämisen periaate. Henkisten, sosiaalisten tai fyysisten vahinkojen aiheuttaminen tutkimuksen varjolla olisi eettisesti todella väärin, ja sen vuoksi tätä onkin pyritty välttämään kaikin mahdollisin keinoin. (Kuula 2014, 62.) Nuoret saivat itse määritellä pitkälle sen, mitä asioita tutkimukseen haluavat kertoa ja mihin kysymyksiin vastata. Ainoat asiat mitä jokaiselta kysyttiin, olivat ikä sekä koulutustausta lyhyesti, jotta tutkimukseen saatiin riittävästi pohjatietoja. Koska monella nuorella on koulumaailmasta huonoja kokemuksia, ei aiempaan koulussa olemiseen pureuduttu tutkimuskysymyksissä lainkaan. Yllättävän suuri osa nuorista kuitenkin nosti itse esille myös aiemman kouluhistoriansa ja minkälaisia vaikeuksia koulussa on ollut ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat edelleenkin. Koska asiat olivat kuitenkin nuorten itsensä esiin nostamia, en tutkijana halunnut rajata niitä tutkimuksesta pois. Tutkimusaineisto ei sisällä henkilötietoja ja jokaisen tutkittavan nimi sekä mahdollisesti puheessa esiintyneet paikkakuntien nimet on myös muutettu litterointivaiheessa, jotta yksittäistä tutkimukseen osallistujaa ei voisi tutkimuksesta tunnistaa. Näin ollen erillistä rekisteriä ei aineistoa varten ole täytynyt tehdä. Vaikka tutkimukseen osallistuvilta kerättävää aineistoa ei säilytetäkään jatkotutkimuksia varten tunnisteellisena eikä tutkimuksiin

osallistuvien ihmisten tietoja yhdistetä rekistereihin, teimme silti varmuuden vuoksi jokaisen tutkimukseen osallistuvan nuoren kanssa kirjallisen sopimuksen tutkimukseen osallistumisesta ja aineiston käytöstä osana tätä tutkimusta (LIITE1). Tutkimusaineisto pyrittiin myös suojaamaan mahdollisimman hyvin ulkopuolisilta ja näin suojaamaan myös tutkimukseen osallistuvia nuoria tietojen leviämisen aiheuttamilta vahingoilta. Anonymisoinnista huolimatta tutkimusaineistoa säilytettiin salasanalla suojatussa kansiossa tietokoneella, johon oli lisäksi erillinen salasana ennen sisään kirjautumista. (Kuula 2014, 62, 113-119.) Myös Pirkanmaan Sininauha ry:ltä pyydettiin tutkimuslupa etukäteen, koska tutkimuksen nuoret löydettiin nimenomaan kyseisen yhdistyksen ylläpitämältä pajalta. Tutkimuksen julkaisun jälkeen tutkimusaineisto tuhoetaan eikä sitä käytetä enää muissa yhteyksissä.

Oikeudenmukaisuuden periaatteessa yhdistyy moni edellä mainittu asia. Jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla on pyritty luomaan mahdollisimman tasapuoliset olosuhteet tutkimukseen osallistumiselle. Tutkijana olen myös pyrkinyt olemaan haastattelutilanteissa mahdollisimman objektiivinen ja neutraali tutkittavien mielipiteiden ja ajatusten suhteen. Aina se ei kuitenkaan ole ollut mahdollista, ja esimerkiksi onnistumisista kerrottaessa on mielestäni ollut myös tutkimuksen etenemisen kannalta perusteltuakin iloita asioista yhdessä nuorten kanssa. (Kuula 2014, 155.) Tutkimustuloksia kirjoittaessa olen myös pyrkinyt siihen, että kirjoitustyyli ei olisi negatiivinen tai muutoin haitallinen tutkittavien kannalta, vaikka heitä ei tutkimuksesta tunnistakaan. Oikeudenmukainen kohtelu myös tutkimuksen etenemisessä ja analyysissa tulee taata jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle nuorelle myös haastatteluiden jälkeen. (Kuula 2014, 63.)

Vaikka tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on ollut oma henkilökohtainen työhistoriani ja sen myötä syntynyt kiinnostukseni juuri syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien nuorten asenteisiin ja ajatuksiin koulutuksesta ja tulevaisuudesta, en koe sen vaikuttaneen tutkimuksen eettisyyteen. Tutkimukseen osallistuneista nuorista jokainen oli minulle entuudestaan tuntematon, eikä minulla ollut heistä kenestäkään minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tai pohjatietoja. Aiempaa valmentaja-asiakassuhdetta ei siis ollut kenenkään tutkimukseen osallistuvan nuoren kanssa. Kaikki saamani ja käyttämäni tieto pohjautuu täysin nuorten itsensä minulle kertomiin asioihin, kokemuksiin ja näkemyksiin. Mikäli olisin samaan aikaan työskennellyt kyseisellä pajalla, olisi tilanne varmasti ollut aivan toinen ja se olisi vaatinut

hyvin erilaisia lähestymismalleja ja myös syvempää eettisyyden pohdintaa. Pajalla vierailin siis haastatteluiden lisäksi vain kerran, jolloin kävin esittelemässä tutkimusta nuorille. Myöskään pajan valmentajien kanssa en työsuhteen puutteen vuoksi onneksi edes voinut puhua yksittäisistä nuorista salassapitosäännösten vuoksi, enkä näin ollen saanut heistä erityistä tietoa muualta, kuin nuorilta itseltään. Koska vierailin pajalla vain muutamia kertoja, ei myöskään yleinen ilmapiiri tai pajalla tehtävät havainnot päässeet vaikuttamaan tutkimuksen tekemiseen samalla tavalla, kuin omassa organisaatiossa tai työpaikassa tehdyssä tutkimuksessa. (Goghlan & Brannick 2009, 130-136.)

4.4 Tutkimusaineiston kuvaus ja käsittely

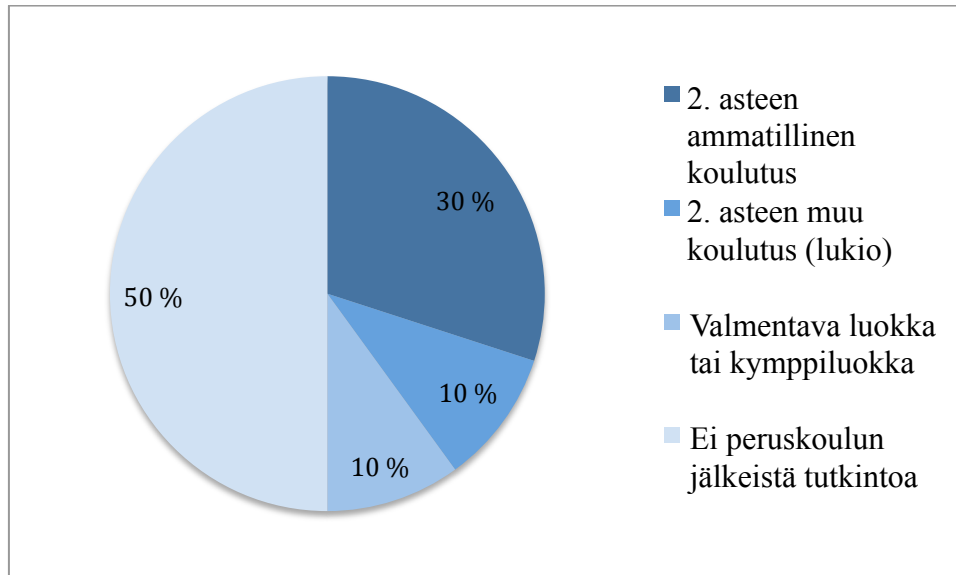
Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla Pirkanmaan Sininauhan Numa-pajalla Tampereella keväällä 2016. Haastatteluihin osallistui 10 vapaaehtoista nuorta, eli puolet sen hetken Numa-pajan asiakasmäärästä. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulutustausta ja ikä on esitetty seuraavassa taulukossa helpottamaan tutkimustulosten havainnointia.

| Nimi | Ikä | Koulutustausta |
|---------------|-----------|---|
| NAISET | | |
| Anne | 19 vuotta | Valmentava luokka, 2.asteen opinnot jatkuvat syksyllä |
| Milja | 24 vuotta | 2. asteen ammattikoulutus |
| MIEHET | | |
| Pekka | 19 vuotta | Ei peruskoulun jälkeistä tutkintoa |
| Vili | 20 vuotta | Ei peruskoulun jälkeistä tutkintoa |
| Joni | 21 vuotta | 2. asteen ammattikoulutus |
| Eetu | 21 vuotta | 2. asteen ammattikoulutus |
| Joonas | 23 vuotta | Ei peruskoulun jälkeistä tutkintoa |
| Mikko | 23 vuotta | Ylioppilas |
| Janne | 26 vuotta | Ei peruskoulun jälkeistä tutkintoa |
| Jonne | 29 vuotta | Ei peruskoulun jälkeistä tutkintoa |

Taulukko 2. Nuorten jakautuminen sukupuolen, iän ja koulutustaustan mukaan.

Haastateltavista kahdeksan oli siis poikia ja kaksi tyttöä. Nuorin haastateltava oli 19-vuotias

ja vanhin 29-vuotias. Haastateltavien keski-ikä oli 22,5 vuotta. Koulutustaustat olivat tutkimukseen osallistuneilla nuorilla myös varsin erilaisia, eivätkä kaikki nuoret olleet täysin kouluttamattomia vain peruskoulun varassa olevia.



Kuvio 1. Koulutustaustan jakautuminen haastateltavien keskuudessa.

Haastateltavista kolmella oli ammattitutkinto ja yksi oli suorittanut lukion loppuun. Kuudella nuorella ei ollut mitään toisen asteen tutkintoa, vaikkakin yksi heistä oli käynyt kymppiluokan ja oli jatkamassa katkolla olleita toisen asteen opintojaan syksyllä. Opintojen keskeytyksiä sen sijaan löytyi seitsemältä nuorelta, myös niiltä joilla oli jo jokin tutkinto. Osalla opintoja oli yritetty useaan otteeseen ja keskeytyksiäkin oli kertynyt useita. Vain yhdellä haastatteluun osallistuneista nuorista ei ollut lainkaan kokemusta toisen asteen opinnoista, joillakin edellisestä kokemuksesta saattoi olla kymmenenkin vuotta aikaa.

Haastatteluita kertyi siis yhteensä kymmenen kappaletta. Lyhyin haastattelu kesti hiukan yli 10 minuuttia, kun pisin haastattelu kesti lähes 30 minuuttia. Suurin osa haastatteluista sijoittui kestoltaan 20 minuutin molemmin puolin. Haastattelut olivat siis varsin lyhyitä, mutta toisaalta nuoret kuitenkin puhuivat melko nopeasti, ja litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi lopulta 114 sivua. Litterointia tehtäessä ja myös myöhemmässä vaiheessa mietin myös melko paljon sitä, muutanko tutkittavien käyttämän kielen yleiskielellisempään muotoon ja poistan siitä murteet ja puhekielisyys. Halusin kuitenkin antaa nimenomaan nuorten äänen kuulua myös tutkimustekstissä ja koin, että nuorille myös kielellinen ilmaisu on tärkeää juuri

sellaisena kuin he sen puhuvat. Myös tutkimuksen taustalla olevan fenomenologian kannalta päätös jättää kieli sellaiseksi kuin se puheessa esiintyi näyttää oikealta valinnalta. Se kuvaa mahdollisimman tarkasti tutkittavien omaa puhetta ja ilmaisua. Mikäli aineistoa olisi muutettu yleiskielellisempään muotoon, olisi vaarana ollut myös haastatteluiden kokemuksellisen luonteen katoaminen. (Laine 2015, 42.)

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimuksellisenä lähtökohtana toimiva fenomenologia määrittelee osaltaan myös sen analyysia. Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen liittyy kiinteästi merkitysten tutkiminen ja sitä myötä myös merkitysanalyysi. Aineistosta etsitään merkityskokonaisuuksia ja niitä analysoimalla ja tulkitsemalla tutkija löytää vastauksia tutkimuskysymyksiinsä. Tutkimuksen onnistuminen vaatii tutkijalta itsekriittisyyttä ja kärsivällisyyttä merkityksien ja tulkintojen löytämisessä. (Laine 2015, 43-49.) Tavoitteena onkin siis kokemuksen merkityksen saattaminen käsitteen muotoon. Tässä tutkimuksessa merkitysanalyysi näyttäytyy lähinnä analyysin taustalla, ja pääpaino on sisällönanalyysissa. Sisällönanalyysin kautta pyrin etsimään merkityksiä nuorten puheista ja sitä kautta myös tuomaan esiin merkitysanalyysin puolta. Sisällönanalyysia voidaanakin pitää eräänlaisena yläkäsitteenä, johon tavalla tai toisella kaikki laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät merkitysanalyysi mukaan lukien pohjautuvat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35, 91.)

Nuorille tekemistäni haastatteluista sain hyvin poimittua haastatteluissa käytetyt teemat, joiden pohjalta aloitin teemoittelun myös aineistosta. Teemoittelu on yksi sisällönanalyysin muoto luokittelun ja tyypittelyn ohella. Koska tutkimuksessa oli jo teemat käytännössä valmiina, oli valinta teemoittelun ottamisesta osaksi tutkimusta helppo. En kuitenkaan rajoittanut analyysia valmiisiin teemoihin, vaan etsin niiden rinnalle haastattelurungon ylittäviä, nuorille tärkeitä asioita. Keskusteluista nousi voimakkaasti esille myös tuen tarve ja tämän nostinkin myös yhdeksi omaksi teemakseen analyysissa. Teemoittelua käytettäessä korostuu se, mitä nuoret ovat teemasta sanoneet. Ei siis niinkään etsitä lukumääriä jonkin ilmaisun käytöstä kuten luokittelussa, vaan aineistoa pilkotaan ja jälleen uudelleen ryhmitellään eri teemojen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Koska koin, etten pysty kuitenkaan tekemään tutkimusta täysin objektiivisesta näkökulmasta, valitsin tutkimukselle teoriaohjaavan näkökulman ehkä jopa perinteisen fenomenologis-hermaneuttisen tutkimuksen vastaisesti (Laine 2015, 35-37). Teoriaohjaavassa analyysissä on aina jonkinlaisia kytköksiä teorian ja aineiston välillä, mutta analyysin pohjana ei kuitenkaan ole suoraan jokin ennalta tiedetty teoria. Teoriaohjaavalla analyysillä ja sen ympärillä olevalla tutkimuksella ylipäänsäkään ei ole tarkoitus niinkään testata jotakin olemassa olevaa teoriaa, vaan sen avulla voidaan saada esimerkiksi jo ennalta tunnettuun teoriaan uusia näkökulmia. Teoriaohjaava analyysi alkaa aina aineistolähtöisenä, mutta analyysin edetessä siihen tulee mukaan enemmän ja enemmän myös teoriaa mukaan ohjaamaan analyysin kulkua. Vaikka ”puhdas fenomenologinen” päättely tulisikin olla täysin tulkinnallista ja ei teoriaohjaavaa, näen että oma taustani työelämästä ja toisaalta myös yhteiskunnallinen keskustelu syrjäytyneistä ja syrjäytymisvaarassa olevista nuorista tekee sellaisen täysin mahdottomaksi. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 96-98.)

Teoriaohjaavassa analyysissä on paljon samoja työvaiheita kuin aineistolähtöisessäkin analyysissä. Ennen varsinaista analyysia määritellään analyysiyksikkö, jotka tässä tutkimuksessa liittyvät samalla myös teemoihin. Aineistoa käydään läpi analyysiyksiköitä etsien, jonka jälkeen tulee klusteroinnin eli ryhmittelyn vuoro. Klusteroinnissa alkuperäisilmauksissa esillä olevat asiat käydään läpi tarkasti ja samalla etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Koska tässä tutkimuksessa on mukana myös merkitysanalyysin piirteitä, etsitään klusterointivaiheessa nimenomaan samankaltaisuuksia merkitysten muodossa. Samanlaisista merkityksistä syntyy oma kokonaisuutensa, ja sen ulkopuolelle jäävät merkitykset muodostavat puolestaan omat joukkonsa merkityksistä riippuen. Klusteroinnin yhteydessä myös pelkistetään merkitysjoukkoja joista sitten luodaan alajoukkoja ryhmittelyn avulla. Alaluokkia puolestaan ryhmitellään yläluokkiin jotka sitten vielä kokoaa yhteen yhdistävä luokka. Klusteroinnin jälkeen seuraa abstrahointi, jossa pyritään erittelemään aineistosta tärkeä tieto tutkimuksen kannalta. Abstrahoinnissa pyritään myös käsitteellistämään tietoa, ja siinä vaiheessa tuleekin suurin eroavaisuus aineistolähtöiseen analyysiin. Kun aineistolähtöinen pyrkii löytämään käsitteet aineistosta, liitetään teoriaohjaavassa analyysissä mukaan tässä vaiheessa teoriasta poimitut käsitteet. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 102, 109-117.) Tutkija voi teoriaohjaavassa analyysissä päättää itse melko pitkälle sen, missä vaiheessa hän haluaa teorian tuoda mukaan analyysin tekemiseen. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään analyysia mahdollisimman pitkään aineiston

ehdoilla, ja vasta analyysin loppuvaiheessa pyrkinyt sovittamaan sen teorian kanssa. Tämän valinnan tein tutkijana siksi, että aineistolla olisi kaikesta huolimatta mahdollisimman suuri näkyvyys myös tuloksissa ja fenomenologinen aineistolähtöinen näkemys myös tutkimustuloksissa näkyisi mahdollisimman paljon.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Persoonallisuuden ja yksilöllisyyden merkitys opiskelussa ja oppimisessa

Personalistisen ajattelun taustalla on nimensä mukaisesti persoona ja yksilöllisyyden merkitys. Yksilöllisten erojen hyväksyminen ja huomioiminen ovat personalistisen ajattelun keskiössä. Kaikki ihmiset eivät ole samanlaisia eivätkä kaikki esimerkiksi opi samalla tavalla. (Kurki 2002, 68.) Tämä nousi selvästi esille myös nuorille tekemissäni haastatteluissa. Kaikki kymmenestä haastateltavasta näkivät itse itsensä enemmänkin tekijänä kuin lukijana, ja opetuksen nähtiinkin usein olevan vain tietynlaiselle opiskelijalle suunnattua.

Milja: ”Et niinku eri ihmisille sopii eri asiat ja se ehkä onkin vaikeet niinku koulujärjestelmäs, et pitää sopii siihe yhteen muottiin.. Että.. Se on niinku mulla ollu vaikka.. Ain mun lapsuudessa niinku aika hankalaa, et mul tavallaa niinku on tullu sellane kokemus et mä niinku en oo hyvä koululainen just sen takia et mä en oo pystyny niinku keskittyä siellä tunneilla. Mut ei se niinku oikeesti jos mä oisin vaa voinu muulla tavalla tehdä ne asiat ni.. Mä oisin varmaa oppinuki paremmin.

.....

No tietenkin mun omalla kohalla mitä mä nyt voin sanoo omasta kokemuksesta ni vaikka se niinku et ku mul ei lapsena niinku tuettu siinä keskittymishäiriös ni mä oon nähny sen, et se niinku vaikuttaa mun elämään edellee jollai tavalla. ”

Milja 24 vuotta

Miljan asettaa opiskelumenestyksessään suuren merkityksen opetustavalle, joka ei ole itselle ollut sopiva. Tutkimukseen osallistuneista kymmenestä nuoresta kolme toi esille

keskittymishäiriön ja sen vaikutukset omaan opiskeluun. Lisäksi yksi nuorista kertoi omaavansa jonkinasteisen autismin spektrin ja kaksi nuorta kertoi opiskeluiden vaikeutuneen tai pysähtyneen psyykkisten syiden vuoksi. Yksi nuorista kertoi myös puolet elämästään kestäneestä rankasta päihdetaustasta, josta eroon taisteleminen oli vielä nykyin vasta alkuvaiheessa. Nekin nuoret, jotka eivät tuoneet esille omaa keskittymishäiriötä tai muuta *erityisyyttä*, olivat kuitenkin kokeneet näiden tekijöiden huomioimisen tärkeäksi koulutuksessa ja opetuksessa. Yksilön näkeminen yksilönä ja tukeminen juuri omalle tavalla sopivammalla tavalla ei voisi siis olla tutkimukseen osallistuneille nuorille juuri ajankohtaisempi aihe.

Yksilöllisyys ja persoonallisuus vaativat myös oletettavasti erityistä tukea aina sen mukaan, minkälainen persoonallisuus ja tilanne yksilöllä kulloinkin on. Samaan aikaan kun joku ei osannut mainita mitään itselle tarpeellisia tukimuotoja miten koulutusta voitaisiin omalla kohdalla helpottaa, löysivät Mikko ja Janne hyvinkin erilaisia konkreettisia keinoja omaa koulutustaan helpottamaan.

Mikko: Joo mä itse asiassa koen, että mä tarvitsisin jonkinlaista opiskelutukea. En viittaa siis ihan rahalliseen vaan totaa.. ööh.. no jonkinlaista niinkun, avustaja-tyylistä tukea mahdollisesti.

Haastattelija: Joo?

Mikko: Että opiskelu on ollu tosi vaikee asia, kuten sanoin tässä hetki sitten että tota.. lopetin sen suunnitteluassistentin perustutkinnon..

Haastattelija: Joo?

Mikko: Koskaa.. noh masennus otti vallan ja en sitten pystynyt enää jatkamaan siellä niin.. En haluais että fysiikan kanssa kävis tää sama ongelma. Jotain tukee siihen olis tosi mukava saada.

Mikko 23 vuotta

Käytännönläheisenä ihmisenä Mikko kaipaisi siis hyvin teoriapohjaisiin haaveissa oleviin fysiikan opintoihin jonkinlaista mentorointiapua. Janne puolestaan kaipaisi ihan konkreettista vierellä kulkijaa opintoihin hakiessa ja ensimmäiseen koulupäivään:

Janne: ”Tai ei muuta sillai. No kouluun hakeminen ja tutustuminen totta kai, ne on vähä outoja asioita ku ei oo koulunporrastakaa astunu sisää yli kymmeneen vuoteen niinku. Saatika ollu selvin päin niinku.. Niinku pitkää aikaa. Totta kai ne on sitte jännittäviä tuommoset, että jos sinne saa jonku tyyläi mukaanki ni seki helpottaa vähä sitä jännitystä ja tollee.”

Janne 26 vuotta

Elämäntilanteiden huomioiminen ja tukijärjestelmien luominen kaikille tilanteille olisi siis tärkeää myös nuorten mielestä ja sillä voisi olla myös merkitystä heidän opintojensa etenemisessä ja elämässä eteenpäin pääsyssä.

5.2 Innostamisen ja motivoinnin merkitys

Yksi personalistisen sosiaalipedagogiikan *innostamiseen* liittyviä tärkeimpiä asioita on passiivisuudesta eroon pääseminen ja oman elämän hallinnan alkaminen. Oman paikan löytyminen yhteiskunnassa vie joskus aikaa ja välillä voidaan joutua kulkemaan pitkäkin tie, ennen kuin se löytyy. Kaiken pohjalla on ihmisen elämänlaadun parantaminen. (Kurki 2002, 128-132.) Jo edellisessä aluvuossa nuoret toivat esille erityisen tuen tarpeen ja minkälaista se omalla kohdalla voisi olla. Rinnalla kulkija ja tutor voisivat kuvata ainakin Jannen ja Mikon esiin nostamia tukimuotoja.

Milja: Jos nyt miettii niinku.. Vaik just syrjäytymisvaarassa olevii nuorii niin varmasti tarvii että.. Voi olla vaik jotai masentuneisuutta tai semmosta et ei oikeesti jaksa.. Et sillo on niinku hankalaa itte..

Haastattelija: Minkälaista se apu voisi olla? Tai tuki?

Milja: No se on varmaa joku semmonen... Vaik joku avustava henkilö joka sillee tsemppaa. Ihan siis vaan joku joka tavallaa toimii tsempparina. Et jos ei niinku ite jaksa. Niin joku tommone innostaja joka niinku vaik auttaa tekeen täyttään jotain papereita tai siis ihan niinku tällasia normaalikäytännön juttuja. Et se varmasti voisi auttaa.

Milja 24 vuotta

Milja yhtyy Jannen ja Mikon näkökulmiin tsempparin ja innostajan merkityksestä vaikeassa tilanteessa olevan nuoren elämässä. Vaikka hän ei koekaan tarvitsevänsä itse sellaista juuri nyt, kokee Milja tällaisten tukimuotojen merkityksen suurena erityisesti syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kohdalla. Innostaminenkin voi kuitenkin mennä myös liian pitkälle.

Eetu: ”Varsinkin tähän työhömmään et se on niinku isovanhemmilla tosi tärkeä et pitää olla töissä ja pitää.. Ei oikein välittä.. Niinku tiiä ees mikä se nykyinen tilanne on.. Tai tietävät mut ei ymmärrä et kuinka hankala se työpaikka on saada semmonen pysyvä että.. Tavallaa tulee välillä semmone painostettuki oloku ei tiedä et kuinka paljo on laittanu hakemuksia ja tehny ja nähny vaivaa sen eteen et ois.. Sais niinku pysyvän työpaikan tai sais ees jotain keikkahommaa.”

Eetu 21 vuotta

Eetu näkee innostamisen ja motivoinnin rajamailla myös painostuksen, joka ei enää esiinnykään samanlaisessa positiivisessa valossa. Ammattimainen, jonkin työntekijän taholta tuleva innostus ja motivointi ovat toki eri asia kuin sukulaisten tuki tai odotukset. Innostamisen ja motivoinnin lähtökohtana oleva *vapaaehtoisuus* on myös tärkeä muistettava asia (Kurki 2002, 130). Jos ihminen yritetään *pakottaa* motivoitumaan enemmän, voi seurauksena olla totaalinen motivaation katoaminen.

Pekka: ”Että henkilökohtasen kränän kanssa kyseisen opettajan kanssa sitten kuukausi ennen koulun loppua kun tuli petrattua koko vuosi kunnolla että olis saanu hyvän päättötodistuksen sitten niin tota.. Niin meni sekin vuosi sitten hukkaan. Että ei saanu mitään lappua mukaan sieltä että.. ”

Pekka 19 vuotta

Pekan kohdalla puolestaan oli motivaatiota suorittaa kymppiluokka kunnialla heikosti menneen peruskoulun jälkeen, mutta motivaatio kuoli huonoihin henkilökemioihin opettajan ja oppilaan välillä. Pekka koki koko vuoden olleen turhaa, sillä hän ei ikinä saanut parannettua arvosanojaan, koska ei saanut käytyä koulua loppumetreille asti. Yleisesti nuorilta nousi esille ympäristön merkitys myös koulutuksessa jaksamisessa. Selvästi eniten motivaatiota koulutusta kohtaan loivat opiskeltavan alan mielekkyys ja ehkä sitäkin enemmän töihin pääseminen tutkinnon saamisen jälkeen. Kolmas suuri tekijä, joka haastatteluissa nousi

esille, oli opiskeluympäristö ja siellä oleva ilmapiiri.

Joonas: ”Niin no ei siinä.. Itsessään koululla niin väliä oo.. Minkälaista opetusta tai muuta siel on.. Et enemmän se.. Ne ihmiset siellä.. Se ympäristö.. Et kuin mielellään siel on.”

Joonas 23 vuotta

Innostavalla ilmapiirillä ja hyvällä ryhmähengellä on nuorten mielestä myös suuri merkitys siinä, kuinka hyvin koulussa jaksaa olla. Vaikka joskus motivaatio itse opiskeluun olisikin hieman hukassa, mutta koulussa olisi *kivaa*, voidaan pienten opiskelumotivaation puutostilojen yli päästä nopeastikin. Kokonaan ympäristö ja ilmapiiri eivät kuitenkaan nuortenkaan mukaan luo innostusta ja motivaatiota, myös alan pitää olla kiinnostava.

5.3 Oikeudenmukaisuuden merkitys

Oikeudenmukaisuuden periaate on yksi sosiaalipedagogisen strategian tärkeimmistä lähtökohdista. Huono-osaisuuden ehkäiseminen yhteiskunnassa liittyy myös oleellisesti oikeudenmukaisuuden periaatteeseen, joka jälleen johtaa kriittisen tietouden olemassa olemisen merkitykseen ympäröivästä yhteiskunnasta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 11-14, 60.)

Vili: ”Siis se on mun mielestä tota tosi väärin että joutuu ottaan sitä lainaa. Siis se että niinkun.. Mä saan huomattavasti enemmän rahaa sillä että mä en tee yhtään mitään, kun sillä että mä koitan kehittää itteeni ja opiskella ammattia.”

Vili 20 vuotta

Vilin kanssa ajatukset opintolainasta jakoivat lähes kaikki haastatteluun osallistuneista nuorista. Yksi nuorista koki, ettei opintolainan ottamisella ole mitään merkitystä ja yksi näki nykyisen systeemin ihan järkevänä, kunhan lainaperusteisuutta ei enää lisätä. Vaikka haastateltavista neljällä ei ollut enää luottotietoja kunnossa, pitivät he opintolainasysteemiä Vilin tavoin silti varsin epäreiluna ja vähän motivoivana. Myös nuoret, joilla luottotiedot olivat kunnossa, halusivat välttää lainan ottamista viimeiseen asti, mutta olivat kuitenkin

valmiita opintolainan nostamaan jos pakko on. Opintolainasysteemiä kuvailtiin kuitenkin hölmöksi, pöyhöksi, epäreiluksi, nihkeeksi ja ei-kannustavaksi. Myös yhteiskunnalta odotettiin isompia satsauksia, jotta ihmiset alkaisivat kouluttautumaan entistä enemmän.

Jonne: Se on aika nihkeetä siis silleen.. Varsinkin jos.. Tottakaihan se on itestä kiinni mut jos ei siit velka.. Jonkun syyn takia valmistu niin siinähan tulee vaan lisää velkaa ihmisille että..

Haastattelija: Joo. Onks se sellanen.. Joko sulle ittelle tai mitä sä aattelet yleisestikin nuorille, että kun kotiin sais ehkä enemmän rahaa..

Jonne: Niin

Haastattelija: Kun sitten että sä opiskelet, niin vaikuttaako se siihen että ihmiset ei ehkä lähe opiskelemaan?

Jonne: No vaikuttaa! Kyl se jos siihen satsattais enemmän niin totta kai varmasti porukka opiskelis enemmän jos siin ois enemmän niinkö kantimia sille touhulle.

Jonne 29 vuotta

Erityisesti velan takaisin maksamisen vaikeus pelotti. Vaikka nuoret tiesivät pääsääntöisesti hyvin opintolainan takaisinmaksamisen löysät lainaehdot, oli huoli työpaikasta ja sen kautta maksukyvystä suuri, vaikka koulutuksen saisikin hankittua. Opintolainan lisäksi oikeudenmukaisuutta ei juuri nähty Suomen nykyisessä politiikassa.

Eetu: Ja muutenkin koko Suomen politiikka. Tää hallitus on mennyn nii kyl.. Ei oikee sillee.. En mä oikeen tie mitä positiivista oikein vois sanoo. Et kaikesta leikataan, koulutuksesta leikataan ja.. Puhutaan et pitäs saada uusia työpaikkoja ja koulutuksesta ei ainakaa leikata ni kuis kävi.

Haastattelija: Niin. Mitä sille koulutukselle pitäs tehdä?

Eetu: Totta kai tukee sitä. Eihän siinä oo mitään järkee niinku.. Ja sit niinku palkkoja pienennetään et se on.. Ei siin oo niinku silleen et mikä sua kiinnostais ees kohta enää tehdä töitä tai et.. Osa nuorista et.. Moni aattelee mitä mäkin tunnen ystäväpiiristä ja silleen ni aattelee et on parempi olla työttömänä ku työllistyä, ku se on kuitenkin nii hankalaa ja aina tulee vaa ei:tä kun laittaa hakemuksia ja yrittää mennä työhaastatteluun, et hyvä et pääsee

työhaastatteluun ja.. Ja sitten tota.. Ku sä et saa siit mitää, se palkka saattaa olla pienempi ku sitte tää tuki..

Eetu 21 vuotta

Eetu näki nykyisen politiikan pikemminkin edesauttavan huono-osaisuuden kasvua kuin ehkäisevän sitä. Työllisyystilanne huoletti myös monia muita, ja se nähtiinkin koulutuksen ohella isoimpana yhteiskunnallisena ongelmana. Työllistymisen vaikeus vaikutti joidenkin nuorten mukaan myös koulutukseen hakeutumiseen. Miksi kouluttautua jos siitä ei kuitenkaan seuraa työtä? Nuorilla oli hyvin tietoutta yhteiskunnasta ja sen ongelmista. Oikeudenmukaisuutta erityisesti opiskelijoiden ja työttömien väliseen taloudelliseen kohteluun kaivattiin vahvasti, mutta myös työllisyystilanteelle toivottiin muutosta pikaisesti.

5.4 Kansalaisuuteen kasvaminen

Personalistinen sosiaalipedagogiikka näkee myös kansalaisuuteen kasvun suureksi tekijäksi persoonan kehityksessä. Yksilö tekee omat valintansa itsenäisesti ja sitoutuessaan niihin luo pohjaa myös yhteiselle demokratialle. Oma henkilökohtainen vapaus valita ja yhteisöllinen vastuu ympäröivästä yhteiskunnasta kulkevat käsi kädessä. (Kurki 2002, 117-118.) Nuorten haastatteluista näkyi monen kohdalla jo elämäkokemus. Nuoruuden hölmöilyt saivat riittää ja jatkossa suurin haave lähes kaikilla oli tehdä töitä ja saada hyvä rauhallinen elämä. Tulevaisuuden haaveet näyttivät valoisilta.

Anne: No oisin lähihoitaja ainaki silloin että.. Siis joo. Niin viiden vuoden päästä että.. Konkreettisenä.. Silloin mul on oma kämppä ja.. Yksiö.. Kun mä asun nyt kämppiksen kanssa ja.. Ja sitten toi.. Mahdollisesti niinkun.. Olen edistynyt siinä vaiheessa jo kiitettävän määrän että.. Oon aika hyvässä vauhdissa elämässäni.

Haastattelija: Kuulostaa aika hyvälle

Anne: Ja elättäisin itseni silloin jo ihan täysin. Se ois se yks..

Haastattelija: Et se ois semmonen kans tavote?

Anne: Joo kun mä en tykkää elää tavallaan sillä.. Et mä käyn koko ajan täyttelemässä jotain sossupapereita ja muutenkaan mitään hakemuksia että.. Et

ne lähtis siitä kokonaan.

Anne 19 vuotta

Kukaan nuorista ei nähnyt tulevaisuuttaan sosiaaliturvan varassa, vaan kaikilla oli toiveissa toimeentulotuesta ja muista etuuksista eroon pääsy ja työllistyminen. Palkalla sinällään ei ollut niin väliä, kunhan se olisi ”edes pari euroa enemmän” kuin tuet. Useamman tonnin palkasta kukaan ei kertonut edes haaveilevansa, vaan palkkatoiveet vaikuttivat varsin maltillisilta. Halu kantaa vastuu omasta itsestään ja myös yhteiskunnasta näkyi nuorten puheissa. Kaksi nuorista suunnitteli myös yrittäjäksi ryhtymisestä, ja siten ehkä vieläkin isomman yhteiskunnallisen vastuun harteilleen ottamista. Vastuullisuuden ja veronmaksajaksi tuleminen ohella osalla nuorista puheissa näkyi myös seikkailunhalu ja sen kautta henkisesti kasvaminen aikuisuuteen.

Joni: Varmaan jossain Lontoossa. En tiijä.

Haastattelija: Lontoossa?

Joni: Niin voisin veikata.

Haastattelija: Mitäs siellä?

Joni: No joku työpaikka venähtäny sinne asti ni..

....

Joni: Joo. Toiveissa ja haave päästä sinne niinku.. Justii ulkomaille tekeen jotain erilaista.

Joni 21 vuotta

Seikkailunhaluisillakin haaveisiin liittyi silti tietynlaista vastuun kantoa ja itsensä kehittämistä. Ulkomaille haikailevilla oli tavoitteena saada sieltä työpaikka tai päästä sinne esimerkiksi opintojen myötä vaihtoharjoitteluun. Nuorten puheista kävi selvästi ilmi, että he kaikki ovat hyvin valmiita ja halukkaita kantamaan vastuun itsestään ja oman osansa yhteiskunnassa, kunhan siihen tarjotaan mahdollisuuksia eikä mihinkään pakoteta.

Anne: ”Sitä voidaan vähän niinkun yllyttää, mutta jos on koko ajan väkinäisesti että 'ei' niin eihän siitä sit tuu mitään sillon että.. Monesti monessa asiassa, että sua voidaan auttaa nostaan kuopasta, mut sä oot ite se joka nousee sieltä kuopasta, jollon sun pitää lähtee siihen itekin mukaan jos sä

haluat oikeesti, et sä nouset sieltä kuopasta.

....

Kannustamia voi olla mutta ei nekään toimi jos ei oo sitä omaa tahtoa.”

Anne 19 vuotta

Työn pitää tuntua mielekkäältä, mutta sitä halutaan kuitenkin tehdä. Pakottaminen ei näyttäneenkään toimivan motivaattorina, vaan motivaation itsensä kehittämiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tulisi nuorten mukaan lähteä itsestä. Vapaaehtoisuus ja omien mielenkiinnonkohteiden herättelemine ja innostaminen ovat siis suuressa roolissa myös vastuullisuuden löytymisessä.

6 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO

6.1 Tutkimustulosten luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksen luotettavuuden varmentamiseksi olen pyrkinyt kirjoittamaan jokaisen työvaiheen niin tarkasti kuin mahdollista. Koska oma asemani tutkijana oli tutkittaviin nähden varsin teoreettinen, mutta aiheeseen liittyen olin kuitenkin aiemman työni puolesta ”asiantuntija”, aiheutti se omat haasteensa myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Lopputulemana kuitenkin tutkimustulokset ovat varsin päinvastaisia, kuin mitä olisin odottanut aiemman työni pohjalta. Nuoret olivat tulevaisuuden suunnitelmissaan varsin positiivisia ja kaikesta huolimatta heistä huokui usko tulevaisuuteen. Vaikka opintolaina nähtiin pääasiassa ikävänä pakkona, ei se kuitenkaan estänyt nuoria tavoittelemasta opiskelupaikkaa, kuten työurani aikoina joidenkin nuorten kohdalla oli nähtävissä. Myös vastuunkanto näyttäytyi tutkimuksessa aivan eri tavalla, kuin työhistoriani kokemukset osoittivat. Sossunrahoilla ei haluttu elää loputtomiin, ja jokaisella oli toiveena oma talous, työ ja tavallinen arki. Näin ollen en näe oman historiani vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijan historia, oma suhde tutkittavaan ilmiöön ja esimerkiksi poliittinen suuntaus yleisesti hyväksytäänkin myös tutkimustuloksiin vaikuttavana tekijänä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-141.) Luonnollisesti myös omalla kohdallani eri asiat ovat varmasti vaikuttaneet tutkimusasetelmaan sekä sen lähtökohtiin,

mutta tutkimustulosten ollessa hyvin pitkälti poikkeavia omista ennakoasetelmistani nähden, koen tutkimustulosten siltä osin olleen luotettavia enkä tutkijana ole niitä voinut manipuloida.

Tutkimuksen asetelmana on merkitysten ja kokemusten tutkiminen, jotka ovat luonnollisesti aina yksilöllisiä asioita. Se, miten tällaisia merkityksiä sisältäviä tutkimustuloksia voidaan yleistää koskemaan kaikkia syrjäytyneitä tai syrjäytymisvaarassa olevia nuoria on hyvin ongelmallinen. Kokemukset ja niiden yksilölle antamat merkitykset ovat yksilöllisiä, eikä niitä voida yleistää koskemaan kaikkia samaan ryhmään kuuluvia. Ihmiset voivat kokea samatkin asiat eri merkityksin, josta jo syntyy ongelma yleistettävyyden suhteen. Metodologisen triangulaation kautta yleistäminen ja luotettavuuden testaaminen onkin käytännössä lähes mahdotonta fenomenologisessa tutkimuksessa. Mikäli tutkimukseen olisi osallistunut asenteiltaan hyvin erilaisia nuoria, olisivat tutkimustulokset voineet myös olla hyvin erilaiset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145-147.) Kuitenkin juuri näiden tutkimukseen osallistuneiden nuorten osalta koen tutkimustulokset varsin luotettavina. Analyysiin ja merkitysten etsimiseen on käytetty paljon aikaa ja vaivaa ja niitä on analysoitu mahdollisimman monipuolisesti, jotta todelliset merkitykset myös löytyisivät. Jotta tutkimustulokset olisivat enemmän yleistettävissä, olisi hyvä toteuttaa vastaava tutkimus esimerkiksi vuosittain kahden tai kolmen vuoden ajan tästä tutkimuksesta eteenpäin. Nuoret pajalla vaihtuisivat ja näin saataisiin enemmän tutkimukseen osallistuvia nuoria. Mikäli tutkimustulokset vielä kolmen vuoden jälkeenkin olisivat vastaavanlaisia, voitaisiin niitä alkaa yleistämään jo paremmin kaikkiin Numa-pajalla olleisiin nuoriin. Kaikkiin syrjäytyneisiin tai syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin tutkimustuloksia ei edelleenkään voitaisi mielestäni yleistää, sillä Numa-pajalle pääseminen ja siellä käyminenkin vaatii jo nuorelta itseltään jonkinlaista motivaatiota pyrkiä elämässä eteenpäin. Esimerkiksi Joni kertoi, ettei vielä vuosi sitten olisi ollut vastaavassa kunnossa:

Haastattelija: Oisko sulla ollu vielä vaikka vuos sitte samanlaiset fiilikset (kouluun lähtemisestä)?

Joni: Eii... Mähän vuos sit yritin lähtee tämmösen pajan kautta jotain tekemään mut.. Tai no ei se ollu tämmöne paja mut..

Haastattelija: Mut vastaava kuitenkin niin?

Joni: Kuitenkin niin. Ei siitä sit tullukaa mitää..

Haastattelija: Joo. Ooksä nyt niinku valmiimpi jollain tavalla?

Joni: Joo siis. Se on ihan hyvä merkki et tääl pystyy käymään.

Joni 21 vuotta

Tutkimustulokset ovat siis yleistettävissä vain Numa-pajan nuoriin, ei kaikkiin syrjäytyneisiin ja syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin yleisesti. Jonin asenteet ja haaveet olisivat todennäköisesti vielä vuosi sitten olleet varsin erilaiset, kun pajalla käymiseenkin ei riittänyt voimavaroja. Moni syrjäytyneistä ja syrjäytymisvaarassa olevista nuorista ei käy minkäänlaisella työpajalla joko omasta tahdostaan tai omasta jaksamisestaan johtuen. Todennäköisesti näitä nuoria haastateltaessa tulevaisuuden näkymät eivät olisi yhtä valoisia ja toiveikkaita kuin tämän tutkimuksen Numa-pajan nuorten kohdalla.

6.2 Tutkimustulokset teorian valossa ja niiden yhteiskunnallinen merkitys

Tutkimustulokset antavat selvän näkemyksen Numa-pajan nuorten ajatuksista ja kokemuksista koulutuksesta ja elämästä. Nuoret haluavat selvästi kehittää itseään ja kantaa vastuuta elämässään. Koulutus nähdään tienä aikuisuuteen ja vastuulliseen elämään johtaen todennäköisemmin myös työpaikkaan. Koulutuksen merkitys on myös kiistaton nuorten mielestä, vaikka sitä ei monella vielä olekaan hankittuna. Ilman koulutusta on vaikea pärjätä. Tämä nuorten näkemys yhdistyy myös Pekka Myrskylän tutkimuksiin (2011 & 2012) koulutuksen tärkeydestä nyky-yhteiskunnassa. Kuitenkaan koulutus itsessään ei kokonaan poista syrjäytymisvaaran riskiä, sillä tutkimukseen osallistuneista nuorista kuitenkin kolmella oli ammatillinen tutkinto ja silti he eivät olleet päässeet kiinnittymään työelämään ainakaan täysin. Nuoret painottivatkin koulutuksen ohella myös työelämään pääsyn merkitystä osana syrjäytymisen ehkäisyä.

Nuoret kokevat myös eriarvoisuutta koulutuksen malleissa, ja moni kaipaisi enemmän käytännönläheisille ihmisille suunnattuja koulutusmuotoja. Oppisopimus nousi monen nuoren puheissa esiin lähinnä siinä, että se kiinnostaisi ja käytännönläheisenä läheisesti työelämän kanssa tekemisissä olevana mallina sopisi itselle, mutta paikkoja ei ole tai niitä on todella vaikea saada. Työelämän vaatimukset koulutuksen suhteen koettiin myös joissain määrin melko koviksi, ja toisaalta koulutuksen ja työelämän välille kaivattiin selkeästi enemmän yhteistyötä kuin nykyisessä koulutusjärjestelmässä on. Opetushallituksen jo vuonna 2004

laitimassa selvityksessä korostettiin koulutuksen ja työelämän läheistä yhteistyötä ja koulutusta porttina työelämään (2004, 20). Nuorten ajatuksia ja kokemuksia kuunnellessa ja lukiessa tulee väistämättä mieleen kysymys, onko tähän tavoitteeseen päästy vielä 12 vuoden jälkeenkään. Työelämän ja koulutuksen välinen kuilu näyttäytyi nuorten keskuudessa edelleen varsin suurena. Muuttuva maailma ja koko ajan kehittyvä teknologia myös osaltaan pelotti nuoria, jotka miettivät onko kouluttautumisesta ja sen kautta saadusta ammattitaidosta enää hyötyä kun valmistuminen viimein koittaa.

Vili: ”Se on naps ku tulee uudet Priukset jotka toimiiki sähköllä ja niis on tietokoneet ja sä oot opetellu kasaamaan bensa-Fordeja.. Niin. Jotenkin sen pitäis elää paljon enemmän nykyhetkessä koulutuksen.. Ja olla ehkä niinku.. Enemmän jo töihin ohjaavaa.”

Vili 20 vuotta

Nuoret olivat halukkaita ottamaan vastuuta elämästään ja yhteiskunnasta, vaikka siinä nähtiinkin tällä hetkellä paljon epäoikeudenmukaisuutta. Pelkästään sosiaalietuuksilla eläminen ja loputon ”haahuilu” ei kiinnostanut, vaan haaveissa nuorilla oli nimenomaan tavallinen rauhallinen arki, tavallinen työ ja monella myös perhe.

Personalistisen sosiaalipedagogiikan ja innostamisen merkitys näkyivät myös nuorten puheissa, niille molemmille olisi tilausta. Yksilöllisyyden, persoonallisuuden ja oikeudenmukaisuuden kunnioittaminen ja huomioiminen olivat nuorten mielestä tärkeitä avaimia yhteistä tulevaisuutta rakennettaessa ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Kansalaisuuteen haluttiin kasvaa, mutta vapaaehtoisesti ja omalla tahdilla. Osa nuorista koki joutuneensa päättämään tulevaisuudestaan liian aikaisin ja näin tuli tehtyä vääriä valintoja. Kuten Aholan ja Gallin (2010) tutkimuksesta käy ilmi, myös tähän tutkimukseen osallistuvat nuoret toivoivat enemmän ohjausresurssia ura- ja koulutusvalintoja tehdessään. Valintoihin nuorella iällä kaivattiin enemmän ohjausta ja toisaalta myös lisää aikaa, kaikki kun eivät olleet valmiita päättämään tulevaisuudestaan vielä 15-vuotiaana. Vaikka persoonakeskeisyydestä puhutaan myös Suomessa ja yhteisön merkitystä opetuksessa on kehitetty vuosien saatossa, on persoonakeskeinen kasvatus edelleen yleisintä lähinnä latinalaisessa Amerikassa, Kanadassa, Afrikassa ja Euroopan espanjan-, ranskan- ja portugalinkielisissä maissa (Kurki 2002, 108). Kurjen mukaan persoonakeskeinen kasvatus voisi hyvinkin sopia myös Suomeen,

vaikkakin sille tulisi hänen mukaansa luoda hieman erityinen, suomalainen oma sovelluksensa. Nykyiset koulutusjärjestelyt antaisivat kuitenkin Kurjen mukaan hyvät puitteet personalistisen kasvatuksen toteuttamiselle, eikä siihen tarvitsisi kummemmin erityisjärjestelyitä. (Kurki 2002, 112.) Viitteitä personalistisen kasvatuksen toteutumisesta osa nuorista toi esille erilaisista valmentavista luokista ja kymppiluokista puhuessaan. Tutkimukseen osallistuneista nuorista moni koki kuitenkin, että mikäli heitä olisi kohdeltu nimenomaan persoonan kautta yksilöinä jo peruskoulun alaluokista lähtien, olisivat he ehkä tällä hetkellä jossain muualla kuin Numa-pajalla. Peruskoulussa on jo tällä hetkellä paljon erityisopetusta ja oppimisvaikeuksien kanssa painivat lapset ja nuoret pyritään ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon myös opetuksessa. Kuitenkin on syytä kysyä, olisiko sitä mahdollista vielä parantaa ja kehittää, jotta jokainen, joka erityistä apua tai tukea tarvitsee, saisi sen ajoissa. Vai lähdetäisiinkö liikkeelle aina persoonan kautta niin, että nopeasti kehittyvät eivät myöskään tylsistyisi vaan pääsisivät eteenpäin omalla tahdillaan? Personalistinen sosiaalipedagogiikka ja sen merkitys näyttäytyy tutkimuksessa siis selvästi. Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että tutkimukseen osallistuneet nuoret kaipaivat personalistista sosiaalipedagogiikkaa myös Suomen koulutusjärjestelmään aina alakoulusta toisen ja miksei kolmannenkin asteen opintoihin asti.

Tämän tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys ja anti sosiaalipolitiikan tieteelle on herätellä huomaamaan, mitä nuoret itse ajattelevat koulutuksesta. Suomessa on tehty paljon koulutuspoliittisia muutoksia ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn kiinnitetään jatkuvasti enemmän ja enemmän huomiota. Nuorten äänen esiin tuominen näitä uudistuksia ja suunnitelmia tehtäessä on kuitenkin mielestäni ensiarvoisen tärkeää, sillä heidän kokemuksissaan on valtavasti nykypäivän tietoa siitä, mikä voisi ehkäistä syrjäytymisuhan alle joutumisen. Kuten tutkimustuloksista käy ilmi, on nuorilla varsin järkeviä ja käytännöllisiä ratkaisuja siihen, mikä koulutukseen motivoisi ja minkälaista koulutuksen tulisi olla. Koulutusleikkausten aikaan myös näitä näkökulmia olisi hyvä pohtia ja pyrkiä ottamaan huomioon myös päätöksenteossa, jotta meillä ei jatkossa olisi entistä enemmän koulutuksesta syrjäytyneitä nuoria.

6.3 Jatkotutkimuksen tarve

Kuten jo luvussa 6.1 totesin, ei tämän tutkimuksen tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia syrjäytyneitä tai syrjäytymisvaarassa olevia nuoria. Jotta tutkimustuloksia voitaisiin saada myös isommasta joukosta syrjäytyneiksi tai syrjäytymisvaarassa oleviksi kutsutuista nuorista, tulisi lisätutkimusta ehdottomasti tehdä. Myös se, miten kouluhistoria vaikuttaa jatko-opintoihin hakeutumisessa ja niissä pärjäämisessä, voisi olla mielenkiintoinen lisätutkimuksen aihe. Tutkijana mieleeni nousi kaksi eri näkökulmaa, joista jatkotutkimusta voisi lähteä rakentamaan eteenpäin.

Ensinnäkin jatkotutkimusta olisi hyvä tehdä myös muille syrjäytymisuhan alla eläville nuorille kuin pajalla kävijöille. Suuri osa syrjäytymisvaarassa olevista nuorista on edelleen ”hukassa” ja pajalla käyvät nuoret ovat verrattain jo hyvässä asemassa. Tutkimusta voitaisiin kohdentaa esimerkiksi etsivän nuorisotyön nuoriin ja heidän ajatuksiinsa ja kokemuksiinsa. Mitkään palvelut eivät aivan kaikkia nuoria tavoita, mutta etsivän nuorisotyön asiakkaina on kuitenkin myös paljon niitä nuoria, jotka eivät vielä pysty tai halua käydä pajalla tai edes ajatella koulutukseen hakeutumista. Kaikki etsivän nuorisotyön asiakkaatkaan eivät kuitenkaan ole kouluttamattomia tai koulutuksesta negatiivisesti ajattelevia, joten liian yksipuoleista tutkimusta tuskin saataisiin näin aikaiseksi.

Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe liittyisi tarkemmin tutkittavien nuorten kouluhistoriaan ja peilaisi sitä kautta myös heidän asenteitaan ja kokemuksiaan siitä, millaista koulutuksen pitäisi olla. Vaikka tässäkin tutkimuksessa moni nuori toi esille omia erityistarpeitaan koulutuksen suhteen, ei niihin silti tarkoituksella pureuduttu sen enempää kuin nuoret niistä oma-aloitteisesti puhuivat. Koulukiusaamisen merkitys koulussa olon mielekkyydelle on myös yksi iso tekijä, jonka voisi kuvitella vaikuttavan myös jatko-opiskelun motivaatioon. Sen tutkiminen, miten peruskoulussa on viihdytty ja miten se vaikuttaa koulumotivaatioon ja innokkuuteen ja sitä kautta koulutusyhteiskunnassamme myös yksilön tulevaisuuteen, olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde niin koulutuspoliittisesti kuin sosiaalipoliittisestikin.

7 LOPUKSI

Tutkimukselliset valinnat näyttelivät tässä tutkimuksessa, kuten tutkimuksissa yleensäkin suurta roolia. Nuorille äänen antaminen ja juuri heidän näkökulmansa esiin tuominen näkyvät selvästi myös tutkimustuloksissa. Poliittiset toimenpiteet syrjäytymisen ehkäisemiseksi niin koulutuspolitiikan kuin nuorisopolitiikan ja nuorisotakuunkin saralla eivät tunnu hyvästä yrityksestä huolimatta tällä hetkellä riittävilä. Numa-pajan kaltaisia paikkoja tarvitaan nyt ja tulevaisuudessakin, sillä Sipilän hallituksen kaavailemien ja jo osittain toteuttamien koulutusleikkausten myötä koulupudokkuus ja kouluttamattomien nuorten määrä tuskin ainakaan pienenevät nykyisestä. Tutkimustuloksista käy vahvasti ilmi nuorten näkemykset ohjauksen merkityksestä ja tarpeesta nuoruuden eri vaiheissa, erityisesti koulutuksellisissa ja ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä. Näistä asioista ei siis ainakaan tulisi säästää, vaan päinvastoin niihin tulisi panostaa entistä enemmän.

Koulutuspolitiikkamme on edelleen varsin tasapuolista, mutta ottaako se huomioon kaikkien lasten ja nuorten erityispiirteet? Suomen koulumaailmasta löytyy erityisluokkia, jopo-luokkia, henkilökohtaista opintosuunnitelmaa ja jopa kevennettyä opetusta tietyiltä aloilta, mutta kyetäänkö kaikesta huolimatta vieläään huomioimaan kaikkien opiskelijoiden ja koululaisten erityistarpeita? Nuorten mielestä ei, ei ainakaan tarpeeksi ajoissa. Yksilöllisyyden huomioimiseen tulisi jatkossa kiinnittää entistä enemmän huomiota myös opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Erityisesti ohjaukseen elämän risteyskohdissa, kuten ammatinvalinnan hetkellä tarvittaisiin tutkimustulosten mukaan enemmän resursseja, jotta valinnat eivät koituisi heti alkumetrillä vääriksi tai itselle sopimattomiksi.

Tämä tutkimus toimii eräänlaisena äänenavauksena syrjäytymisvaarassa oleville nuorille suomalaisessa sosiaali- ja koulutuspolitiikassa. Juuri näitä nuoria olisi hyvä ottaa mukaan antamaan oma näkemyksensä myös nuoria koskevia päätöksiä tehtäessä. Heiltä voitaisiin oppia paljonkin asioita, joista voisi todellisuudessa olla myös hyötyä jatkossa. Vaikka näiden nuorten elämä ei välttämättä ole edennyt juuri niin kuin yleisesti toivotaan, koulusta suoraan seuraavaan ja siitä heti määräajassa valmistumisen myötä työelämään, haluavat he kaikesta huolimatta kantaa vastuunsa tässä yhteiskunnassa. He haluavat olla mukana rakentamassa yhteistä tulevaisuutta, joka on varmasti jokaisen mielestä hieno asia. Heitä olisi tärkeä myös

kuunnella.

LÄHTEET

Aaltonen, Marjo & Ojanen, Tuija & Vihunen, Riitta & Vilén Marika (1999) Nuoren aika. Helsinki: WSOY

Ahola, Sakari & Galli, Loretta (2010) Nuorten koulupudokkaiden ja heidän ohjaajiensa syrjäytymispuheen ulottuvuudet. Teoksessa Anu-Hanna Anttila, Kristiina Kuussaari & Tiina Puhakka (toim.) Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos ja Valtion nuorisoasian neuvottelukunta Nuora, 132-143.

Ahonen, Sirkka (2003) Yhteinen koulu – Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino

Ahonen-Walker, Mari & Pietikäinen, Reetta (2014) Nuorisotakuu – kermankuorintaa ja tyhjiä lupauksia? Teoksessa Anu Gretschel, Kari Paakkunainen, Anne-Mari Souto & Leena Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 150, 69-73.

Britton, Jack & Gregg, Paul & Macmillan, Lindsey & Mitchell, Sam (2011) The Early Bird... Preventing People from becoming a NEET statistic. Bristol: Department of Economics and CMPO, University of Bristol.

Bynner, John & Parsons, Samantha (2002) Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not In Education, Employment, or Training (NEET). Miamisburgh: Elsevier Science (USA), Journal of Vocational Behavior 60, 289-309.

Eskola, Jari (2007) 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa Leena Viinamäki & Erkki Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi.

Euroopan komissio (2010) Komission tiedonanto – Eurooppa 2020 – Älykkään, kestävän ja osallistuvan kasvun strategia. Brysseli: Euroopan komissio.

Garnier, Helen E. & Stein, Judith A. & Jakobs, Jennifer K. (1997) The Process of Dropping out of High School: A 19-Year Perspective. American Educational Research Journal 34:2, 395-419. Washington: American Educational Research Association.

Goghlan, David & Brannick, Teresa (2009) Doing Action Research in Your Own Organization. Lontoo: SAGE Publications

Harinen, Päivi (2014) Takuuksien takana. Teoksessa Anu Gretschel, Kari Paakkunainen, Anne-Mari Souto & Leena Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 150, 154-157.

Heinonen, Ville (2014) Nuorista aikuisista edelleen suuri osa pelkän perusopetuksen varassa. Teoksessa Anu Gretschel, Kari Paakkunainen, Anne-Mari Souto & Leena Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 150, 147-149.

Helkama, Klaus (2015) *Suomalaiset arvot – Mikä meille oikeasti on tärkeää?* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Helve, Helena (2002) *Arvot, muutos ja nuoret*. Helsinki: Yliopistopaino.

Herranen, Jatta (2014) *Oikeita valintoja ja taktikointia, koulutustakuu nuorten elämänkulun ohjaajana*. Teoksessa Anu Gretschel, Kari Paakkunainen, Anne-Mari Souto & Leena Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 150, 150-153.

Hilpelä, Jyrki (2000) *Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? –ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan*. Teoksessa Tuuli Asunmaa & Jouko Vainionpää (toim.) *Samalta viivalta 6 – Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto*. Jyväskylä: PS-kustannus, 161-180.

Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena (1997) *Sosiaalipedagogiikka*. Helsinki: WSOY

Hämäläinen, Juha (2000) *Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi*. Snellman-instituutin arkistojulkaisu 1/2000. Kuopio: Snellman-instituutti.

Järvinen, Tero (1999) *Koulutuksen ja työelämän ulkopuolella – Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa olevien nuorten sosiaalinen profiili vuosina 1985 ja 1995*. Teoksessa Matti Kuorelahti & Reijo Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, NUORAn julkaisuja Nro 14, 189-196.

Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku (2008) *Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: Hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa*. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84, Nuorisotutkimus neuvottelukunta julkaisuja 38, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes, 140-149.

Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku (2013) *Koulupudokkaiden työurat – Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua*. *Yhteiskuntapolitiikka* 78(2013):5. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 509-519.

Kiilakoski, Tomi (2014) *Kahdenlaisia ja kolmenlaisia ihmisiä*. Teoksessa Anu Gretschel, Kari Paakkunainen, Anne-Mari Souto & Leena Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 150, 24-27.

Komonen, Katja (1999) *Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? – ammattikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut*. Teoksessa Matti Kuorelahti & Reijo Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, NUORAn julkaisuja Nro 14, 117-127.

Komonen, Katja (2012) Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteiskunnallisessa keskustelussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14(2). Helsinki: OKKA-Säätiö.

Kurki, Leena (2000) Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Kurki, Leena (2002) Persoona ja yhteisö – Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi 68, Jyväskylän yliopisto

Kuronen, Ilpo (2010) Peruskoulusta elämäkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Kuula, Arja (2014) Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

KvaliMOTV 6.3.3 Strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html Viitattu 5.7.2016.

Laine, Timo (2015) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lämsä, Anna-Liisa (2009) Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. <http://aeofi.virtualserver25.hosting.fi/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/nuorten-koulutuksellisen-syrjaytymisen-ehkaisy.pdf> Viitattu 9.6.2016

Marshall, Katherine (2012) Youth neither enrolled nor employed. Ottawa: Minister of Industry, Statistics Canada, Perspectives on Labour and Income, Component of Statistics Canada Catalogue no. 75-001-X

Myrskylä, Pekka (2011) Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja – Työ ja yrittäjyys 12/2011

Myrskylä, Pekka (2012) Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Elinkeinoelämän valtuuskunta / EVA-analyysi No 19 <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf> viitattu 7.6.2016

Nardi, B. & Arimatea, E. & Giunto, P. & Lucarelli, C. & Nocella, S. & Bellantuono, C (2013) Not Employed in Education or Training (NEET) adolescents with unlawful behaviour: an observational study. Ancona: Journal of Psychopathology 2013:19, 42-48.

Niemi, Anna-Maija (2010) Työ ja työelämä nuorten ammattiopiskelijoiden ja opettajien puheessa. Teoksessa Anu-Hanna Anttila, Kristiina Kuussaari & Tiina Puhakka (toim.) Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Terveysten ja hyvinvoinnin laitos ja Valtion nuorisoasian neuvottelukunta Nuora, 144-154.

Notkola Veijo, Pitkänen Sari, Tuusa Matti, Ala-Kauhaluoma Mika, Harkko Jaakko, Korkeamäki Johanna, Lehtikoinen Tuula, Lehtoranta Pirjo, Puumalainen Jouni, Ehrling Leena, Hämäläinen Juha, Kankaanpää Eila, Rimpelä Martti & Vornanen Riitta (2013) Nuorten syrjäytyminen – Tietoa, toimintaa ja tuloksia? Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013. Helsinki: Eduskunnan tarkastusvaliokunta

Nuorisolaki 27.1.2006/72, Finlex <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072> Viitattu 4.8.2016

Opetushallitus (2004) Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen – Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Väyrynen, Pirjo (toim.) Helsinki: Opetushallitus http://www.oph.fi/download/49123_ammattillisen_peruskoulutuksen_tutkinto_ja_ops_uudistuksen_toteuttaminen.pdf Viitattu 15.6.2016

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013) Nuorisotakuu tuli voimaan. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/01/nuorisotakuu.html> Viitattu 17.6.2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015) OKM:n hallinonala valtion vuoden 2016 talousarvioesityksessä ja julkisen talouden suunnitelmassa 2017-2019. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/09/budjetti.html?lang=fi> Viitattu 16.6.2016.

Palola, Elina & Hannikainen-Ingman, Katri & Karjalainen, Vappu (2012) Nuorten syrjäytymistä on tutkittava pintaa syvemmin. Yhteiskuntapolitiikka 77 (2012):3, 310-315.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628, Finlex, <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 13.6.2016.

Piesanen, Ellen (2011) Opettajankoulutus Euroopan unionin jäsenmaiden koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Teoksessa Johanna Lasonen & Jani Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Suomen kasvatustieteellinen seura / Kasvatusalan tutkimuksia 53

Pouhula, Jani, Pirkanmaan Sininauha ry:n Numa-pajan ohjaaja, 14.6.2016 Tampere, haastattelijana Reetta Väisänen. Suullinen tiedonanto.

Puustelli, Pia (1999) Nuorten syrjäytymisen vastaiset tukitoimet Euroopassa. Teoksessa Matti Kuorelahti & Reijo Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, NUORAn julkaisuja Nro 14, 217-230.

Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015 (2015) Ratkaisujen Suomi. Helsinki: Valtionneuvoston kanslia, Hallituksen julkaisusarja 10/2015 http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82 Viitattu 18.6.2016.

Sahlberg, Pasi (2011) Finnish Lessons – What can the world learn from educational change in

Finland? New York: Teachers College, Columbia University.

Sahlberg, Pasi (2015) Suomalaisen koulun menestystarina – ja mitä muut voivat siitä oppia. New York: Teachers College, Columbia University.

Silvennoinen, Heikki & Kinnari, Heikki (2015) Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa Esko Harni (toim.) Kontrollikoulu – Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus / Jyväskylän yliopisto, JJY julkaisusarja nro 96, 64-87.

Silvennoinen, Heikki & Kivinen, Osmo & Ahola, Sakari (2002) Tasa-arvon tavoittelusta markkinoiden puristukseen – Nuorten koulutus ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Heikki Silvennoinen (toim.) Nuorisopolitiikka Suomessa – 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta ja Opetusministeriö

Sipilä, Noora & Kestilä, Laura & Martikainen, Pekka (2011) Koulutuksen yhteys nuorten työttömyyteen – Mihin peruskoulututkinto riittää 2000-luvun alussa? Yhteiskuntapolitiikka 76(2011):2. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, Finlex,
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Viitattu 16.6.2016.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2016) Syrjäytyminen ja syrjäytymisen riskitekijät. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.thl.fi/fi/web/lapset-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen/syrjaytyminen-ja-syrjaytymisen-riskitekijat Viitattu 4.6.2016.

Tilastokeskus (2016) Liitetaulukko 2. Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000 – 2014/2015. Helsinki: Tilastokeskus, koulustatistat
http://www.stat.fi/til/kkesk/2014/kkesk_2014_2016-03-17_tau_002_fi.html Viitattu 16.6.2016.

Tilastokeskus (2016) PX-Web-tietokannat. Vuonna 2001 0–4-vuotiaiden lukumäärä.
http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/120_vaerak_tau_105.px/table/tableViewLayout1/?rxid=acdf82e8-51bf-45ae-9d4a-28ca37b101fe Viitattu 4.8.2016.

TrVM 1/2014 vp – M 3/2014 vp. Nuorten syrjäytyminen. Tarkastusvaliokunnan mietintö 2014. Helsinki: Eduskunnan tarkastusvaliokunta
<https://www.edilex.fi/mt/trvm20140001#OT9> Viitattu 7.6.2016

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Työ- ja elinkeinoministeriön raporteja 8/2012. Nuorten nuorisotakuu 2013. Työ- ja elinkeinoministeriö, Työllisyys- ja yritysjaosto, Raportti 15.3.2012.
https://www.tem.fi/files/32290/TEMrap_8_2012.pdf Viitattu 6.6.2016

Työ- ja elinkeinoministeriö (2015) Nuorisotakuu-työryhmän loppuraporttija suositukset jatkotoimiksi. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja,

Työ ja yrittäjyys 19/2015

https://www.tem.fi/files/42493/TEMjul_19_2015_web_19032015.pdf Viitattu 18.6.2016.

Työttömyysturvalaki 30.12.2002/1290, Finlex,

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20021290> Viitattu 14.6.2016.

Ulvinen, Veli-Matti (2014) Syrjäytymisen ja nuorisotakuun välisestä suhteesta. Teoksessa Anu Gretschel, Kari Paakkunainen, Anne-Mari Souto & Leena Suurpää (toim.) Nuorisotakuun arki ja politiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 150, 40-42.

Valtionneuvosto, Osaaminen ja koulutus – Kärkihanke 6: Nuorisotakuuta yhteisötakuun suuntaan. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke6> Viitattu 17.6.2016.

Vasalampi, Kati (2013) Nuorten koulutustavoitteet ja kouluhyvinvointi opintojen nivelvaiheessa. Psykologia 48 (03), 216-219. Helsinki: Suomen psykologinen seura.

Vehviläinen, Jukka (2008) Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Opetushallitus

Avoimen haastattelun keskustelun teemat:**Perustiedot**

Ikä

Sukupuoli

Kouluhistoria lyhyesti (mitä kouluja on käyty, onko keskeytyksiä tai valmiita tutkintoja)

Taloudellinen merkitys

Onko kynnyskysymys nostaa opintolainaa

Pystyykö / haluaisiko tehdä töitä opintojen ohella

Tukevatko vanhemmat tai muu suku

Haittaako toimeentulotuen ”menettäminen” jos opintolainaa ei suostu nostamaan ja opiskelee => vaikuttaako työttömän ja opiskelijan taloudellinen eriarvoisuus

Odotukset koulutukselta

Millainen koulutusmuoto kiinnostaisi

Onko nuori enemmän tekijä vai lukija

Onko joku ala joka kiinnostaa, mutta opetustyyli ei sovi itselle

Mitä koulutuksen jälkeen pitäisi saada, jotta koulutus nuoren mielestä kannattaa (palkkaodotukset yms)

Kuinka pitkään koulussa jaksaisi olla (vrt 1vuosi vs 5 vuotta)

Millaista tukea koulutuksessa tarvitsisi saada vai tarvitseeko sitä?

Mikä koulutukseen motivoisi parhaiten

Varma työpaikka? Isompi opintotuki? Mielekäs ala?

Tulevaisuuden haaveet

Missä nuori näkee itsensä viiden tai kymmenen vuoden kuluttua?

Mitä nuori on valmis tekemään sen eteen?

Voisiko haaveet toteutua vai ovatko omasta mielestä epärealistisia?

Mitä nuori itse kokee voivansa tehdä tulevaisuuden haaveidensa eteen?

Suostumus tietojen antoon

Suostun siihen, että Reetta Väisänen voi käyttää haastatteluani Tampereen yliopistolle tekemässään pro gradu –tutkimuksessaan osana tutkimuksen aineistoa. Tutkimus tehdään yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikköön. Tutkimus käsittelee haastatteluhetkellä koulutus- ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten näkemyksiä koulutuksesta ja tulevaisuudesta. Tutkimuksessa ei esitellä minusta tarkkoja tunnistetietoja, eivätkä ulkopuoliset siten voi minua tutkimuksesta tunnistaa. Tutkimusta varten ei kerätä rekisteritietoja ja minua koskevat tiedot säilytetään tietoturvallisesti ja salassapitovelvollisuuksia noudattaen.

Allekirjoitus

Paikka

Päivämäärä