

Seinäjoen
ammattikorkeakoulun
julkaisusarja

B

SeAMK 

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Timo Toikko (toim.)

KOMIASTI OPINTIELLÄ: KOHTI SÄÄNNÖLLISTÄ KOULUNKÄYNTIÄ

Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja
B. Raportteja ja selvityksiä 121

Timo Toikko (toim.)

KOMIASTI OPINTIELLÄ: KOHTI SÄÄNNÖLLISTÄ KOULUNKÄYNTIÄ

SeAMK 
SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Seinäjoki 2017

Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja
Publications of Seinäjoki University of Applied Sciences

- A. Tutkimuksia Research reports
- B. Raportteja ja selvityksiä Reports
- C. Oppimateriaaleja Teaching materials

SeAMK julkaisujen myynti:
Seinäjoen korkeakoulukirjasto
Kalevankatu 35, 60100 Seinäjoki
puh. 020 124 5040 fax 020 124 5041
seamk.kirjasto@seamk.fi

ISBN 978-952-7109-58-8 (verkkojulkaisu)
ISSN 1797-5573 (verkkojulkaisu)

KIRJOITTAJAT

Päivi Hietikko, Nuorten Ystävät ry: Komiasti opintiellä -hanke, projektityöntekijä

Satu Jokilehto, Seinäjoen ammattikorkeakoulu, sosionomiopiskelija

Piia Lampinen, Nuorten Ystävät ry: Komiasti opintiellä -hanke, projektityöntekijä

Kaija Loppela, Seinäjoen ammattikorkeakoulu, tutkimus- ja kehittämispäällikkö

Taina-Kaisa Majaharju, Seinäjoen ammattikorkeakoulu, sosionomiopiskelija

Heli Rantamäki, Nuorten Ystävät ry: Komiasti opintiellä -hanke, projektipäällikkö

Minna-Maija Saukko, Nuorten Ystävät ry: Komiasti opintiellä -hanke, projektityöntekijä

Maria Syynimaa, Seinäjoen ammattikorkeakoulu, sosionomiopiskelija

Timo Toikko, Seinäjoen ammattikorkeakoulu, yliopettaja

ESIPUHE: KOMIASTI OPINTIELLÄ -HANKKEEN ARVIOINTI

Komiasti opintielällä -hanke on RAY:n rahoittama viisivuotinen projekti, joka on toiminut vuodesta 2013 alkaen. Hankkeen tarkoituksena on ollut tukea nuorten koulunkäyntiä. Hankkeessa on kehitetty sekä yläkoulujen yksilömuotoista Lukkari-toimintamallia että toisen asteen ryhmämuotoista Elämispaja-toimintamallia.

Lukkari-toimintamallin tavoitteena on puuttua varhaisessa vaiheessa oppilaiden koulupoissaoloihin ja myöhästymisiin. Mallissa edetään neliportaisen toimintamallin mukaan kotikäynnin, puhelinerätysten, noutojakson sekä palveluohjauksen kautta kohti säännöllistä koulunkäyntiä. Lukkari-toimintamallin lisäksi yläkouluissa on kehitetty oppilaille ja heidän vanhemmilleen erilaisia vertaistukimuotoja kuten leirejä ja ryhmiä.

Toisen asteen oppilaiden koulukäynnin tukemiseksi on kehitetty Elämispaja-toimintamalli. Elämispaja on vapaasti valittava opintokokonaisuus, joka koostuu toiminnallisesta tekemisestä ja yksilötyöstä. Elämispajaan niveltävä rästäipaja auttaa nuoria suoriutumaan rästiin jääneistä opiskelutehtävistä. Elämispaja on osoittautunut keinoksi, jonka avulla nuorten koulukäyntiä voidaan konkreettisesti tukea.

Seinäjoen ammattikorkeakoulu vastaa Komiasti opintielällä -hankkeen arvioinnista. Tämä julkaisu on osa tätä arviointiprosessia. Kahdessa ensimmäisessä artikkelissa tarkastellaan Lukkari-toimintamallia ja kolmannessa artikkelissa Elämispaja-toimintamallia. Artikkelit liittyvät tutkimuksellisen kehittämisen perinteeseen, jota Seinäjoen ammattikorkeakoulussakin on toteutettu jo noin viidentoista vuoden ajan. Tutkimuksellinen kehittäminen on tiiviisti sidoksissa käytäntöön.

Tutkimuksellinen kehittäminen poikkeaa käytännön kehittämisprojekteista tiedon tuottamisen kannalta. Tutkimuksellisen kehittämisen tavoite on tuottaa tietoa, josta voidaan keskustella yleisellä tasolla, mutta jota voidaan myös kokeilla ja testata käytännön ympäristöissä. Tutkimuksellinen tieto on perusteltua, dokumentoitua ja siirrettävää huomioiden kuitenkin kunkin toimintaympäristön erityispiirteet.

Käytännöllisen tutkimuksen tuottama tieto ei noudata perinteisen tiedeperustaisen tiedon logiikkaa, vaan pikemminkin niin sanotun käytännöstä johdetun tiedon logiikkaa. Tällaisella tiedolla tavoitellaan tutkimuksellisesti perusteltuja, mutta käytännöllisesti hyödynnettäviä tuloksia. Tutkimuksellinen kehittäminen on luoteeltaan muutosorientoitunutta. Sen avulla tavoitellaan toimintatapojen uudistumista ja kehittymistä. Käytännössä se voi tarkoittaa esim. jonkin asian korjausta, parannusta, edistämistä tai ratkaisua. Sitoutuminen käytännölliseen muutokseen tekee tutkimuksesta käytäntöä

kehittävän. Tutkivaa kehittäjää voi luonnehtia myös eräänlaiseksi työntekijä-tutkijaksi kenties enemmän kuin varsinaiseksi tutkijaksi. Tämän tyyppistä lähestymistapaa kuvastaa myös toimintatutkimuksen käsite.

Seuraavissa kolmessa artikkelissa käsitellään Komiasti opintiellä -hankkeessa kehitettyjä toimintamuotoja, joilla on pyritty tukemaan nuorten koulunkäyntiä. Ensimmäisessä artikkelissa Heli Rantamäki, Päivi Hietikko, Minna-Maija Saukko ja Timo Toikko kuvaavat Lukkari-toimintamallin periaatteita ja käytännön ratkaisuja elämäntahallinnan näkökulmasta. Toisessa artikkelissa Timo Toikko tarkastelee Lukkari-toimintamallin normatiivisia vaikutuksia oppilaiden poissaoloihin sekä yksilö että kollektiivisella tasolla. Kolmannessa artikkelissa Satu Jokilehto, Taina-Kaisa Majaharju, Maria Syynimaa ja Piia Lampinen kuvaavat Elämispaja -toimintamallia siihen osallistuneiden nuorten näkökulmasta.

Kaija Loppela
tutkimus- ja kehittämispäällikkö
Seinäjoen ammattikorkeakoulu

SISÄLLYS

KIRJOITTAJAT

Kaija Loppela

ESIPUHE: KOMIASTI OPINTIELLÄ -HANKKEEN ARVIOINTI

Heli Rantamäki, Päivi Hietikko, Minna-Maija Saukko ja Timo Toikko

MITEN NUOREN KOULUNKÄYNTI SAADAAN TAKAISIN RAITEILLEEN?

KUVAUS LUKKARI-TOIMINTAMALLIN VAIHEITTAISESTA ETENEMISESTÄ.....7

Timo Toikko

LUKKARI-TOIMINTAMALLIN VAIKUTUS OPPILAIDEN POISSAOLUIHIN20

Satu Jokilehto, Taina-Kaisa Majaharju, Maria Syynimaa ja Piia Lampinen

ELÄMÄYSPAJA TUKEE TOISEN ASTEEN KOULUTUSTA39

MITEN NUOREN KOULUNKÄYNTI SAADAAN TAKAISIN RAITEILLEN? KUVAUS LUKKARI-TOIMINTAMALLIN VAIHEITTAISESTA ETENEMISESTÄ

Heli Rantamäki, Päivi Hietikko, Minna-Maija Saukko ja Timo Toikko

JOHDANTO

Kapeasti ajatellen Lukkari-toimintamallin tarkoitus on auttaa nuorta käymään koulu. Lukkari-toimintamalli kohdistuu koulusta myöhästymisiin ja poissaoloihin. Työskentelyn kohteena ovat riskioppilaat, joiden tilanne koulussa ja vapaa-ajalla on vielä saatavissa hallintaan. Tässä mielessä toimintamalli sijoittuu ennaltaehkäisevän ja korjaavan lähestymistavan väliin. Toisaalta työskentelyn oletuksena on, että puuttuminen yhteen rajattuun ongelmaan vahvistaa myös nuoren hyvinvointia. Tässä mielessä toimintamallin tavoitteet ovat laajemmat kuin vain myöhästymisiin tai poissaoloihin puuttumisessa.

Lukkari-toimintamalli muodostuu neljästä vaiheesta: kotikäynnistä, puhelinherätysjaksosta, noutojaksosta ja palveluohjauksesta. Jokaisen vaiheen jälkeen on seuranta-jakso, jonka aikana arvioidaan nuoren tilanteen etenemistä. Työskentely voidaan lopettaa heti kun koulutilanne saadaan hallintaan. Toisaalta toimintamallin vaiheita voidaan soveltaa myös joustavasti, jolloin eteneminen ei myöskään ole kaavamaisista. Työskentely etenee siis tilannekohtaisesti.

Lukkari-toimintamalli kuvataan välineenä, jonka avulla voidaan vahvistaa nuoren elämänhallintaa. Erityisesti kysymys on ulkoisen elämänhallinnan vahvistamisesta. Työskentelytavan oletetaan purevan erityisesti varhaisvaiheen ongelmiin, jotka ovat vielä otettavissa hallintaan kiinnittämällä huomiota arkielämän organisointiin. Mitä pidemmälle ongelmat ovat edenneet, sitä laaja-alaisempia toimia tarvitaan nuoren tilanteen saamiseksi raiteille. Laaja-alaisissa ongelmissa Lukkari-toimintamalli ei välttämättä riitä vastaamaan nuoren tuentarpeeseen.

TAVOITTEENA ELÄMÄNHALLINTA

Elämönhallinnan käsite

Ylistön (2009) mukaan elämönhallinnan käsitettä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Elämönhallinta voidaan nähdä henkilökohtaisena projektina, joka on tavoitteellinen ja prosessimainen tapahtumasarja, ja jonka avulla ihminen pyrkii ylläpitämään ja saavuttamaan haluttuja asiantiloja. Toisaalta *ulkoisten ja sisäisten ulottuvuuksien* kautta elämönhallintaa on kuvattu sen mukaan, miten ihminen pystyy reagoimaan sisäisiin ja ulkoihin haasteisiin. Osa ihmisistä kokee haasteet ulkoisina, jolloin ne tapahtuvat ikään kuin ilman hänen omaa otettaan. Sisäinen elämönhallinta tarkoittaa tällöin tilannetta, jossa ihminen kokee itse pystyvänsä ohjaamaan omaa elämänsä. Haastavissa tilanteissa vahvan sisäisen elämönhallinnan omaavat henkilöt eivät luovuta kovinkaan helposti.

Elämönhallintaa voidaan kuvata myös käsitteellä hallintakäsitys (*locus of control*), jota käsittelevän teorian esitteli alun perin Julian Rotter (1954). Hän käsitteellisti ihmisten elämönhallinnan ulkoiseen ja sisäiseen kontrolliin. Kysymys on siitä, kuinka ihminen kehystää elämässään tapahtuneet asiat. Vahvan sisäisen kontrollin omaava henkilö näkee, että tapahtumat ovat pääosin seurausta hänen omista toimistaan. Tällainen henkilö saattaa ajatella saaneensa huonon numeron matematiikan kokeista, koska ei valmistautunut kokeeseen tarpeeksi hyvin. Tällöin oppilas on seuraavalla kerralla motivoitunut työskentelemään asettamansa tavoitteen suunnassa. Hänellä on käsitys, että hänen omat toimensa vaikuttavat tapahtumiin. Vastaavasti vahvan ulkoisen kontrollin omaava henkilö näkee tapahtumat sattuman sekä hyvän tai huonon onnen seurauksina. Tällainen henkilö saattaa ajatella, että matematiikan koe meni huonosti pelkän huonon onnen vuoksi. Tällöin oppilas ei myöskään näe suoraa yhteyttä oman tekemisensä ja sitä seuraavan tuloksen välillä. Tässä mielessä ihmiset voidaan Rotterin (1954) mukaan jakaa kahteen ryhmään: niihin, jotka liittyvät elämässään sattuneet tapahtumat heidän omaan tekemiseensä; ja niihin, jotka näkevät tapahtumat ulkoisten tekijöiden tuloksena.

Hallintakäsityksen on sanottu muodostuvan lapsuudessa ja vakiintuvan nuoruusiässä. On arvioitu, että vanhemmat voivat vaikuttaa lasten sisäisen kontrollin kehittymiseen. Esimerkiksi lasten itsenäisen toiminnan vahvistaminen kehittää sisäistä kontrollia. Vanhemmat voivat auttaa lapsen elämönhallinnan kehittymisessä pitämällä huolen siitä, että hän saa omien asioidensa hoidosta mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia. Tärkeintä ei kuitenkaan ole hyvä lopputulos, vaan kokemus siitä, että nuori hahmottaa oman toimintansa ja sen seurausten yhteyden. Nuorelle annetaan vastuuta sen mukaan, kun hän pystyy itsenäisesti selviämään tehtävistään. (Keltikangas-Järvinen 2000, 61–69.)

Toisaalta esimerkiksi Baron ja Cobb-Clark (2010) korostavat, että hallintakäsitys on asia mikä muovautuu koko ihmisen elämä ajan. Oman toiminnan tuloksena saavutetut asiat vahvistavat sisäistä kontrollia ja kohtuuttomat elämän haasteet ulkoista kontrollia. Hyvä elämäntilanteen tunne merkitsee, että yksilö ja ympäristö ovat sopusoinnussa keskenään. Elämäntilanteen ollessa korkea ihminen uskoo siihen, että hän voi omilla ratkaisullaan ja päätöksillään vaikuttaa asioihin sekä tapahtumiin. Näin ollen ihminen tuntee olevansa myös vastuussa elämästään. Hänellä on valinnan mahdollisuuksia joiden seurauksia hän voi arvioida. Yksilö pyrkii omalla toiminnallaan muuttamaan olosuhteita, jotka hän arvioi liian raskaiksi tai voimavaransa ylittäviksi. Ihminen joko muuttaa omaa tapaansa tulkita asioita tai pyrkii muuttamaan ulkoisia olosuhteita toisenlaiseksi. (Alatupa ym. 2007.)

Elämäntilanteen haurastuminen

Tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että korkeampi tulotaso luo enemmän elämäntilanteita kuin matala. Samaan tapaan myös mielekäs tekeminen luo elämäntilanteita enemmän kuin tilanne jossa ihmisellä ei ole mielekästä tekemistä. Turvalliset ihmissuhteet luovat enemmän elämäntilanteita kuin yksinäisyys. Myös terveys on tässä suhteessa merkityksellisempi kuin sairaus. Samoin ystävät ja sosiaaliset suhteet ovat merkittäviä elämäntilanteiden lähteitä verrattuna eristäytyneisyyteen. (Ks. esim. Berg et al. 2011; Kainulainen 2006; Kauppinen, Saikku & Kokko 2010.)

Pitkäkestoinen huono-osaisuus ja arkielämän vaikeudet heikentävät sisäistä kontrollia ja vahvistavat käsitystä itsen ulottumattomissa olevasta kontrollista.

Huono-osaisuus ja syrjäytyminen ovat vaikeita käsitteitä, joita voidaan yrittää jäsentää yksinkertaistamalla niihin liittyviä ilmiöitä. Yksi keino havainnollistaa huono-osaisuutta ja syrjäytymistä on kuvata sitä neljän tason avulla.

Ensimmäinen taso kuvaa normaalitilannetta, jossa oppilaan koulunkäyntiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät seikat eivät aiheuta erityisiä ongelmia. Ihmisten elämään kuuluu haasteita ja murheita, mutta ne eivät itsessään näy ihmisen sosiaalisessa selviytymisessä.

Toinen taso muodostuu elämäntilanteeseen liittyvistä tilapäisistä ongelmista. Lapsi saattaa joutua tilapäiseen stressitilanteeseen, jos esimerkiksi perheen vanhemmat eroavat. Tällaiset tilapäiset ongelmat näkyvät oppilaan arjessa ja ne saattavat näkyä myös hänen sosiaalisessa selviytymisessään. Silti tällä tasolla ihmisen elämän kokonaisuus ja sosiaalinen verkosto ovat vahvempia kuin tilapäiset ongelmat. Hyvinvointia ylläpitävät rakenteet kestävät tilapäisten ongelmien vaikutuksen.

Kolmas taso kuvaa tilannetta, jossa on monia tilapäisiä ongelmia tai ne toistuvat usein. Tällöin ihmisen elämän kokonaisuus ja verkosto eivät enää kestä ongelmien painetta. Toistuvat ongelmat syövyttävät tai murtavat ihmisen sosiaalisen tukirakenteen. Tällöin kysymys ei ole vain koulunkäynnin vaikeuksista, vaikka koulunkäynnin sujuminen luonnollisesti saattaisi korjata tai ainakin ehkäistä monia ongelmia. Koulunkäynnin ongelmiin liittyy useita muita ongelmia, jotka alkavat muodostaa monimutkaista ongelmien kimppua. Oppilaan ongelmat alkavat muodostua ylittämättömiksi, koska sosiaaliset tukirakenteet eivät enää vaimenna ongelmien vaikutusta. Mitä vähemmän oppilas saa tukea, sitä todennäköisemmin ongelmista muodostuu ylittämättömiä.

Neljäs taso kuvaa tilannetta, jossa ongelmat ovat muodostuneet pitkäaikaisiksi, niin että ne ovat vakiinnuttaneet asemansa henkilön arjessa. Pitkäaikainen ongelma on yhtäältä tulos pitkään vaikuttaneista olosuhteista, mutta kroonistuksessaan ongelma on alkanut myös itse rakentaa asiakkaan elämäntapaa ja sitä kautta jopa ylläpitää vaikeita olosuhteita. Ulkoapäin katsoen yksilön käyttäytyminen näyttää epärationaaliselta. Tällaista tilannetta voidaan kuvata käsitteillä syrjäytyminen.

Eri tasojen sosiaaliset ilmiöt ovat dynaamisia, ne ovat koko ajan liikkeessä. Syrjäytyminen on usein monivaiheinen prosessi, jossa ei siirrytä suoraan ylimmältä tasolta alimmalle, vaan prosessi etenee vaihtelevasti tasolta toiselle, välillä ylöspäin ja välillä alaspäin. Laajassa kuvassa syrjäytymisen sentimentti voidaan kuitenkin kuvata asteittaisena alenevana prosessina. Toisaalta on kiinnitettävä huomiota siihen, että kaikki ihmiset eivät ajaudu alimmalle tasolle, vaan saattavat vain käväistä esimerkiksi toisella tasolla ja palata sen jälkeen nopeasti ensimmäiselle tasolle. Kysymys on yksittäisten negatiivisten seikkojen painoarvosta ja yksilön sosiaalisen kehityksen kestävydestä. Esimerkiksi vanhempien eroaminen ei välttämättä horjuta oppilaan hyvinvointia, mutta jos siihen liittyy vanhemman mielenterveysongelmia, niin se saattaa jo vakavasti haurastuttaa yksilön sosiaalisen rakenteen kestävyttä. Kysymys ei siis ole vain koulunkäynnistä, vaan monista erilaisista tekijöistä, kuten perhemuodon muutoksista, kaverisuhteista, terveydestä ja yleisemmin mielekkästä elämästä.

Lisäksi on myös huomattava, että saman painoarvon ongelmat, kuten esimerkiksi koulunkäynnin ongelmat, vaikuttavat yksilön elämässä eri tavalla. Yksilö pystyy käsittelemään yksittäisen ongelman huomattavasti paremmin, jos hän on edellä kuvatussa portaikossa ensimmäisellä tasolla verrattuna sellaiseen oppilaaseen, joka on kolmannella tasolla. Tässäkin tapauksessa sosiaalinen rakenne vaimentaa yksittäisen ongelman negatiivista vaikutusta. Ongelmien yhteisvaikutus on suurempi kuin yksittäisten ongelmien yhteenlaskettu summa.

LUKKARI-TOIMINTAMALLIN KUVAUS

Lukkari-toimintamallin vaiheet

Lukkari-toimintamallilla pyritään vahvistamaan nuoren elämänhallintaa. Haastavissa tilanteissa ihminen ei välttämättä pysty aktiivisesti ratkaisemaan ongelmia. Nuori on yleensä sitä motivoituneempi yhteistoimintaan, mitä aikaisemmassa vaiheessa ongelmaan pystytään tarttumaan.

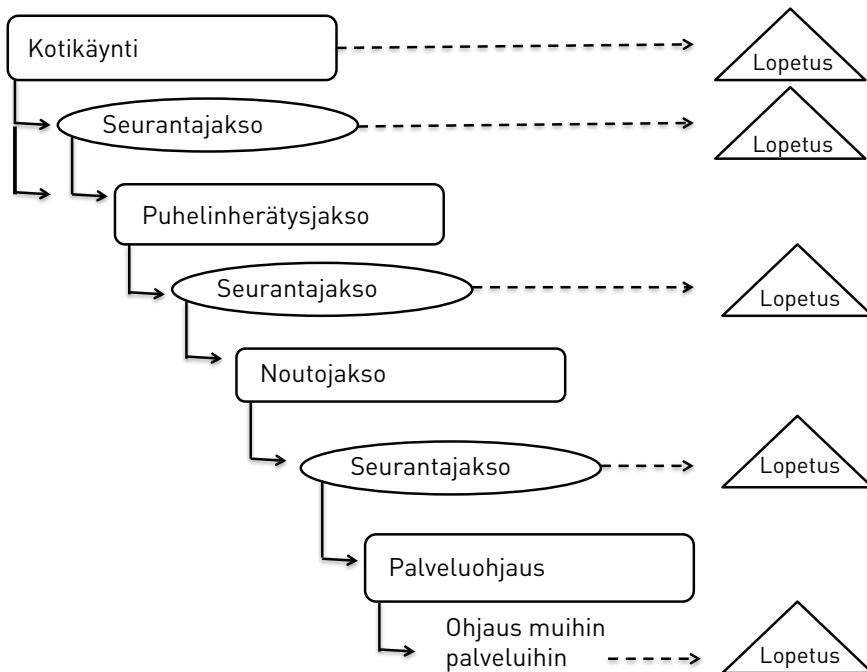
Riskioppilaiden ominaispiirteenä on, että varsinaista pääongelmaa ei välttämättä voida vielä nimetä. Ilmenneet ongelmat ovat usein moninaisia ja monitasoisia, eivätkä ne kaikki ole yksiselitteisesti määriteltävissä varsinaisiksi ongelmiksi. Silti koulun kannalta poissaolot ja myöhästymiset näyttävät liittyvän keskeisenä osana myös muihin ongelmiin. Lievimmillään poissaolot tarkoittavat myöhästymistä, mutta pahimmillaan taas tietoista pinnaamista. Lukkari-toimintamallissa huomio kohdistetaan yhteen rajattuun ongelmaan, eli myöhästymisiin ja poissaoloihin, joiden on todettu vaikuttavan psyykkisten ja sosiaalisten ongelmien syntyyn.

Nuorten kannalta on olennaista, että auttaminen kohdistuu ongelmaan liittyviin konkreettisiin seikkoihin. Keskustelu poissaoloista on konkreettisempaa kuin keskustelu elämänhallinnasta. Poissaolojen ja myöhästymisten väheneminen on välittömästi nähtävissä. Konkreettinen ja välitön palaute kannustaa nuorta yrittämään. Toisaalta tausta-ajatuksena Lukkari-toimintamallin kehittämisessä on ollut se, että usein ongelmat ovat oppilaalla monimuotoisia ja monitasoisia. Oppilaan moninaiisiin ongelmiin on vaikeaa tarttua kokonaisuudessaan, joten oppilaiden tilanteen ratkomiseksi on lähdetty vastaamaan yhteen hallittavaan ja konkreettiseen kysymykseen.

Menetelmänä Lukkari-toimintamalli sijoittuu ennaltaehkäisevien ja korjaavien toimien välimaastoon. Lukkari-toimintamalli toimii ehkäisevän lastensuojelun alueella. Työskentelyn aloittamisen kriteerinä on, että opettajat näkevät oppilaan tarvitsevan oppimiseen tarkoitetun tuen lisäksi muuta tukea. Toisin sanoen ”laukaisevina” tekijöinä toimivat myöhästymiset ja poissaolot erityisesti aamuisin. Oppilaan tilanteeseen pyritään reagoimaan ennen kuin se etenee hallitsemattomaksi.

Lukkari-toimintamalli aloitetaan kotikäynnillä, jossa tavataan nuori ja hänen vanhempansa. Kotikäynnillä arvioidaan voisiko Lukkari-malli tukea nuoren koulunkäyntiä. Jos jatkotyöskentely tuntuu mielekkäältä, niin kotikäyntiä seuraa viikon seurantajakso, jonka aikana nuoren koulupoissaoloja ja myöhästymisiä seurataan. Työskentely voidaan päättää jo seurantajaksoon, jos se sujuu hyvin, mutta tarvittaessa siirrytään niin sanottuun puhelinherätysjaksoon. Kahden viikon puhelinherätysjakson aikana työntekijä soittaa nuorelle sovitun aikataulun mukaisesti 1-5 puhelua. Soitoilla pyritään rytmittämään nuoren aamua niin, että kouluun lähtö tapahtuu aikataulun mukaisesti.

Puhelinherätysjaksoa seuraa seurantajakso, jonka aikana seurataan, pystyykö nuori omatoimisesti käymään kouluun. Ellei seurantajakso onnistu, niin siirrytään kahden viikon noutojaksoon, jonka aikana nuori haetaan joka aamu kouluun. Noutojakson jälkeen seuraa jälleen seurantajakso. Jos tilannetta ei saada hallintaan näiden tukitoimien avulla, nuori ohjataan koulun ulkopuolisiin palveluihin. Koko tämän prosessin läpivienti kestää noin 4–5 viikkoa.



KUVIO 1. Lukkari-toimintamallin vaiheittainen eteneminen.

Kotikäynti

Lukkari-toimintamalli alkaa kotikäynnillä, jolla tavataan nuori ja hänen vanhempansa. Kotikäynnin tavoitteena on keskustella oppilaan tilanteesta arvioimalla myöhästelyihin ja poissaoloihin johtaneita seikkoja, joita voivat olla esimerkiksi heräämiseen liittyvät vaikeudet, liian lyhyet yöunet, motivaation puute, oppimisongelmat tai masennus. Kotikäynti pohjautuu ratkaisukeskeiseen ajatteluun jossa annetaan nuorelle mahdollisuus muuttaa omaa toimintatapaansa. Kotikäynnin aikana nuori saa itse sanoittaa ja arvioida omaa toimintaansa ja käyttäytymistään. Tämä kehittää nuoren itsesäätelyn, toiminnanohjauksen ja ajattelun taitoja. Nuoren on ymmärrettävä, että vain hän itse voi vaikuttaa omaan toimintaansa. Toisaalta kotikäynnillä tarkennetaan myös erityisesti koulun sääntöjä ja niiden noudattamista.

Tapausesimerkki 1

Koulukuraattori on ohjannut hankkeen toiminnan piiriin 8 luokkalaisen oppilaan, jolla on muutamia aamumyöhästymisiä ja satunnaisia yhden tunnin mittaisia aamupoissaoloja. Vanhemmat ovat suostuneet, että hankkeen työntekijät voivat tulla kotikäynnille keskustelemaan koulutilanteesta.

Kotikäynnillä on läsnä oppilas ja hänen vanhempansa sekä hankkeen työntekijät. Keskustelussa käy ilmi, että nuoren mielestä myöhästymiset ovat johtuneet siitä, että hän ei vain saa lähdettyä ajoissa kouluun. Hän kertoo nousevansa sängystä liian myöhäisessä vaiheessa, koska koulu on niin lähellä, että matkaan ei kulu aikaa kuin muutama minuutti. Vanhemmat kertovat, että kello on kyllä herättämässä, mutta torkuttaminen on liian helppoa.

Työntekijät kertovat eri vaihtoehtoista joita voidaan kokeilla tilanteen ratkaisemiseksi. Nuoren muun toiminnan suhteen ei ole huolta, koska koulu menee hyvin ja hänellä on myös kavereita koulussa. Lisäksi hänellä on useita vapaa-ajan harrastuksia. Kotikäynnillä sovitaan, että ei aloiteta puhelinherätysä tai noutojaksoa. Sen sijaan sovitaan, että pidetään viikon mittainen seurantajakso tiiviissä yhteistyössä koulun kanssa. Tällöin luokanohjaaja seuraa poissaolomerkintöjä. Oppilasta kannustetaan ja tuetaan positiivisin keinoin. Mikäli repsahduksia tulee, siirrytään puhelinherätysjaksoon.

Periaatteessa työskentely voidaan lopettaa kotikäynnin jälkeen, jos näyttää että yhteistyölle ei ole tarvetta tai riittävää perustaa. On kuitenkin suositeltavaa, että kotikäyntiin liitetään viikon seurantajakso, jonka aikana seurataan nuoren myöhästymisiä ja koulupoissaoloja. Seurantajakson jälkeen päätetään, jatketaanko työskentelyä puhelinherätysjaksoon vai lopetetaanko työskentely.

Puhelinherätysjakso

Puhelinherätysjakso tarkoittaa sitä, että työntekijä soittaa kouluaamuina nuorelle yhdessä tehdyn sopimuksen mukaan 1-5 tarkistussoittoa. Tarkoituksena on, että nuori hoitaa suunnitellut aamutoimet omatoimisesti ja lähtee itsenäisesti kouluun. Puhelinherätyssoittojakson alussa suunnitellaan aamuherätysten ajankohta lukujärjestyksen avulla. Yhdessä sovitaan mihin aikaan soittaminen alkaa sekä montako puhelinsoittoa oppilas tarvitsee. Myös soittojakson pituus määritellään yhdessä, tarvittaessa sitä voidaan myös jatkaa.

Tapausesimerkki 2

Kotikäynnin yhteydessä oppilaan vanhempi kertoo, että oppilaalle on kertynyt huomattava määrä myöhästymisiä ja poissaoloja, koska aamuisin herääminen on hankalaa. Oppilaan vanhempi on aamuisin kotona, mutta ei saa nuorta kuitenkaan nousemaan sängystä ajoissa.

Myös toinen vanhempi on kotona, mutta hän sairastaa masennusta, eikä näin ollen ole jaksanut olla aamuisin nuoren tukena.

Tässä tapauksessa arvioitiin, että on järkevää siirtyä suoraan herätyssoittojaksoon. Herätyssoittojakso aloitetaan soittamalla nuorelle tuntia ennen koulupäivän alkua. Soittojen määrä on alussa viisi puhelua, jotka soitetaan noin kymmenen minuutin välein. Ensimmäisen viikon aikana nuori vastaa jokaiseen soittoon. Toisella viikolla hän on ehtinyt jo lähteäkin kouluun ennen viimeisiä soittoja, joten soitto kertotja vähennetään.

Vanhemmat ovat tyytyväisiä korjaantuneeseen tilanteeseen, mutta pyytävät, että herätyssoittojaksoa jatkettaisiin vielä. Soittojaksoa päätettiinkin jatkaa vielä viikolla. Tämän kolmannen herätyssoittoviikon jälkeen nuoren tilannetta seurataan vielä tsemppiviikon avulla. Kuraattorilta saatu palaute erinomainen, joten työskentely päätetään lopettaa.

Noutojakso

Jos herätyssoittojakso ja siihen yhdistetty seurantajakso eivät tuota toivottua tulosta, siirrytään noutojaksoon, joka kestää kaksi viikkoa. Tässäkin tilanteessa nuorelle ensiksi soitetaan herätyssoitot, joiden avulla työntekijä varmistaa että nuori on valmis lähtemään kouluun. Jakson aikana työntekijä hakee nuoren aamuisin kotoa kouluun. Noutojakson jälkeen pidetään seurantajakso, jonka aikana pyritään varmistamaan nuoren koulutilanteen vakiintuminen. Noutojaksoon asti edennyttä prosessia voidaan kuvata esimerkiksi seuraavasti.

Tapausesimerkki 3

Koululta kuraattori on ottanut yhteyttä erään oppilaan tilannetta käsitelleen palaverin vuoksi. Luokanohjaajalla on ollut huolissaan ysiluokan oppilaasta, jolle on kertynyt poissaoloja jo noin 170 tuntia sekä sen lisäksi myös epämääräisiä poistumisia kesken päivän. Huoltajalta oli saatu lupa ottaa yhteyttä Komiasti opintiellä hankkeeseen. Kuraattori ilmoitti perheen yhteystiedot puhelimitse. Tässä yhteydessä keskustellaan myös laajemmin oppilaan koulutilanteesta, esimerkiksi siitä onko oppilaalla ollut kahnauksia jonkun opettajan kanssa.

Hankkeen työntekijä soittaa kotiin ja sopii ajan kotikäynnille. Kotikäynti onnistuu jo samalle viikolle sen vanhemman luokse, jossa nuori tällä hetkellä asuu. Toisen vanhemman luokse sovitaan käynti myöhemmin.

Kotikäynnillä tavataan oppilas ja vanhempi. Hankkeesta kotikäyntiin osallistuu kaksi työntekijää. Vanhemman kertoman mukaan nuori ei herää kellonsoittoon. Vanhempi lähtee aikaisin töihin, joten töistä käsin herättäminen tai tarkistussoitto on hankalaa ja haittaa työntekoa. Yleensä nuori valvoo myöhään. Aika kuluu pelaamalla pelejä. Pääasialliset kaverikontaktit rakentuvat pelien kautta. Koulussakin on kavereita, mutta hän ei silti halua lähteä kouluun.

Viikonloppuisin nuori harvoin käy missään. Hänellä on seiska- ja kasiluokilla ollut ongelmia vapaa-aikana, mutta nyt ei enää ole sama tilanne.

Nuori kertoo, että haluaisi koulunvaihtoa. Kokee, että se ratkaisisi kouluun liittyvät ongelmat. Toisessa koulussa on enemmän kavereita. Kertoo, että ei huvita lähteä kouluun, eikä jaksata tai kiinnostu. "Ihan sama" -asenne on keskeisessä asemassa. Hänellä ei ole jatko-opintojen haaveita, eikä muutenkaan mieti tulevaisuuttaan. Keskustelun perusteella päädytään soittojaksoon heti seuraavasta aamusta alkaen. Tarkoitus on tehdä viisi soittoa per aamu. Ensimmäisen viikon aikana nuori vastaa puheluihin hyvin. Kouluunlähdöt onnistuvat soittojen avulla hyvin. Toisen viikon aikana tapahtuu muutama lipsahdus, jolloin kouluunlähtö ei onnistu.

Nuoren kanssa on sovittu tapaamiset koulupäivän jälkeen molemmille soittoviikoille. Nuori kokee, että soittoista on apua. Hän kertoo, että vanhemmat eivät tule toimeen keskenään ja ristiriitaa on paljon. Tässä tilanteessa oma paikka on vaikea löytää. Korostetaan, että näyttöviikkojen pitäisi onnistua ennen kuin työskentely voidaan lopettaa.

Ensimmäinen seurantajakso sujuu hyvin. Toisella viikolla tapahtuu lipsahdus, jonka vuoksi siirrytään noutojaksoon. Tämän jälkeen nuori on valmis näyttämään että selviää itsenäisesti, mutta päätetään kuitenkin varmistaa kouluunlähtö noutojakson loppuun asti. Kesken koulupäivän tapahtuneet koulusta lähdöt loppuvatkin. Nuoren opiskelumotivaatiossa on vielä tekemistä, mutta koulun kanssa tehdään hyvää yhteistyötä siten, että oppilas saa käydä erityisopettajan luona suorittamassa tenttejä sekä tehdä muutaman suullisen tehtävän. Jakson aikana oppilas saa hyvin koulunkäynnistä kiinni. Vaikka tehtäviä on jakson jälkeenkin, niin oppilas silti käy suorittamassa niitä erityisopettajan luona ja pitää myös itse siitä järjestelystä.

Palveluohjaus

Lukkari-toimintamallin läpikäynti kestää noin 4-5 viikkoa. Työskentelyn periaatteena on, että oppilaita tavataan sovittuina aikoina. Vanhempiin ollaan prosessin edetessä tarvittaessa yhteydessä. Nuoren tapaamiset järjestetään koululla, jolloin voidaan yhdessä arvioida työskentelyn etenemistä.

Tapausesimerkki 4

Keskustellaan kahdeksaluokkalaisten oppilaan kanssa koulutilanteesta. Hänelle oli kertynyt lyhyessä ajassa paljon aamuisia myöhästymisiä. Nuori kertoo tämän hetken tilanteesta. Hän herää aamuisin ajoissa, mutta lähtee kouluun liian myöhään. Käydään nuoren kanssa läpi muun muassa ajankäyttöympyrä, jonka avulla nuori pystyy hahmottamaan päivän tapahtumia ja kellottamaan päivän kulkua niin, että erilaisille askareille jää riittävästi aikaa. Sovitaan, että nuori aikaistaa kouluun lähtöään. Luokanohjaaja seuraa tilannetta ja raportoi mahdollisesta edistyksestä.

Jos nuoren tilannetta ei saada näiden tukitoimenpiteiden avulla hallintaan, ohjataan hänet koulun ulkopuolisiin palveluihin.

Tapausesimerkki 5

15-vuotias oppilas käy ysiluokkaa. Koululta kuraattori tekee ilmoituksen, jonka mukaan vanhemmilta on saatu lupa yhteystietojen luovutukseen Komiasti opintiellä -hankkeelle. Projektityöntekijä ottaa yhteyttä vanhempaan, jonka kanssa saadaan sovittua kotikäynti heti seuraavalle päivälle.

Kotikäynnillä ovat paikalla nuori ja vanhempi sekä kaksi hanketyöntekijää. Vanhempi kertoo, että nuorella on koko yläasteen ajan ollut jonkin verran poissaoloja, mutta nyt ysiluokan keväällä niitä on tullut erittäin paljon. Nuori on poissa kokonaisia päiviä eikä vanhempi saa häntä lähtemään kouluun vaikka on itsekin usein aamuisin kotona. Joskus nuori vetoaa pää- ja vatsakipuihin, mutta yleensä jää vain väsymyksen takia nukkumaan. Koulun huolena on, että oppilaalla on tekemättömiä suorituksia ja arvosanat ovat alempia kuin mihin hänen kykynsä riittäisivät. Oppilas ei itse ole motivoitunut koulunkäyntiin eikä ole päättänyt mihin aikoo yhteishaussa hakea. Vanhemmalla on huoli myös nuoren vapaa-ajasta, sillä hän käyttää jonkin verran alkoholia ja liikkuu myöhään ulkona ikäistään vanhempien kavereiden seurassa. Kotikäynnillä sovitaan, että aloitetaan herätyssoittajakso heti seuraavasta päivästä lähtien.

Herätyssoittajakson ensimmäisellä viikolla nuori vastaa puhelimeen väsyneenä, mutta kohteliaasti. Aamutoimet saadaan etenemään ja nuori on lähes joka aamu jo matkalla kouluun viimeisen puhelun aikana. Hanketyöntekijä käy koululla tapaamassa oppilasta yhden oppitunnin ajan ja pääsee keskustelemaan kahden kesken hänen tilanteestaan. Tapaamisella tehdään muutama hankkeen koostaman työkirjan tehtävä, jonka kautta päästään keskustelemaan kouluun liittyvistä ongelmista ja nuoren mielialasta. Nuori näyttää nauttivan aikuisen kanssa keskustelusta ja kertoo, että vanhemman kanssa välit ovat olleet huonot jo jonkin aikaa eikä oikein pysty puhumaan omista asioistaan kotona. Hanketyöntekijä kertoo muista mahdollisuuksista saada keskusteluapua. Nuori suostuukin varaamaan ajan koulupsykologille.

Toisen soittoviikon maanantaiaamuna nuori ei vastaa kahteen ensimmäiseen puheluun. Hanketyöntekijä ilmoittaa asiasta vanhemmalle ja hän käy herättämässä nuoren, joka sitten vastaa kolmanteen puheluun. Nuori oli viikonlopusta väsyneenä vain sammuttanut herätyksen ja jatkanut unia. Hän lähtee kuitenkin puoli tuntia myöhässä kävelemään kohti koulua ja ehtii toiselle oppitunnille. Loppuviikko sujuu asiallisesti ja hanketyöntekijä käy toisen kerran tapaamassa nuorta ja kannustaa häntä seuraavalla viikolla alkavaan seurantaviikkoon, jolloin hänen tulisi itse vastata kouluun lähdistä. Nuoren kanssa keskustellaan useiden herätysten laittamisesta, yönien tärkeydestä ja ravinnon merkityksestä jaksamiselle. Nuori on varannut keskusteluajan koulupsykologille ja pääsee sinne muutaman viikon päästä.

Seurantaviikko lähtee hyvin käyntiin, mutta kolmantena aamuna luokanohjaajalta tulee

viesti, että oppilas ei ole saapunut aamun liikuntatunneille. Hanketyöntekijä saa iltapäivällä vanhemman ja nuoren kiinni puhelimitse, ja sovitaan, että aloitetaan saman tien kaksi viikkoinen noutojakso, koska lähiaikoina on tulossa useita kokeita, joista ei voi olla pois. Noutojakson aikana nuori tulee pääasiassa itsenäisesti autolle ja lähtee kouluun, mutta lähtee kahtena iltapäivänä kesken koulupäivän pois. Näihin poissaoloihin nuori kertoo syyksi päänsäryn. Ennen noutojakson loppua sovitaan kahden viikon päähän seurantalaveri.

Noutojakson jälkeinen aika lähtee mallikkaasti liikkeelle, mutta nuori on kaksi päivää kotona vedoten huonoon oloon. Vanhempi ei hänen poissaoloa kuittaa, koska nuori on kyennyt kuitenkin iltaisin lähtemään kaverien kanssa ulos. Koulukuraattori on yhteydessä vanhempaan ja he sopivat lastensuojelutarpeen selvityspyynnön tekemisestä. Komisti opintiellä -hankkeen työntekijä laatii lausunnon työskentelystä selvityspyynnön liitteeksi ja lastensuojelun sosiaalityöntekijä kutsutaan mukaan seurantalaveriin.

Seurantalaverissa ovat nuoren lisäksi läsnä vanhempi, luokanohjaaja, koulukuraattori, lastensuojelun sosiaalityöntekijä työpareineen sekä Komisti opintiellä -hankkeen projektityöntekijä. Palaverissa käydään läpi tämänhetkinen tilanne. Lukkari-toimintamallin aikana poissaolot ja myöhästelyt vähentyivät, mutta itsenäisten viikkojen aikana koululäsnäolo muuttui hyvin epäsäännölliseksi. Koulun puolelta huolena ovat edelleen heikot arvosanat ja jatko-opintoihin pääseminen tulevana syksynä. Rästissä ei tällä hetkellä ole kokeita, ja oppilas osallistuu kohtalaisesti tuntityöskentelyyn, kunhan vain kouluun saapuu. Palaverissa todetaan myös, että vanhemman jaksaminen on tässä haastavassa tilanteessa vähissä. Perheen kokonaistilanteen arvioimiseksi päätetään aloittaa lastensuojelun asiakkuus. Lastensuojelun työntekijät sopivat uuden kotikäynnin tukitoimien tarpeen tarkempaa kartoittamista varten.

ELÄMÄNHALLINNAN OIKEA-AIKAINEN TUKEMINEN

Tutkimusten mukaan vaikeassa elämäntilanteessa oleva ihminen hyötyy vähemmän samasta avun määrästä kuin ei yhtä vaikeassa tilanteessa oleva ihminen. Kohtuullisen hyvässä tilanteessa oleva henkilö A on erittäin tyytyväinen, jos hän saa apua ongelmaansa koska sen myötä hänen elämänsä normalisoituu. Jos henkilö B on vaikeassa elämäntilanteessa, niin vain yhden yksittäisen ongelman ratkaiseminen ei auta häntä yhtä paljon kuin henkilö A:ta. Lukkari-toimintamalli on suunniteltu juuri sellaisille nuorille, joiden tilanteessa myöhästymisiin ja poissaoloihin puuttuminen voi vaikuttaa heidän kokonaistilanteensa tasapainottumiseen.

Koulupoissaoloja jotka voivat lievemmin tarkoittaa vain myöhästymisiä tai intentionaalista pinnausta, voidaan pitää varhaisvaiheen ongelmaryhmänä, joka indikoi koulupudokkuutta. Oppilaan poissaolojen ja myöhästymisten on havaittu ennustavan myös

sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia (Sutphen, Ford & Flaherty 2010; Gu, Lai & Ye 2011). Tässä mielessä Lukkari-toimintamalli on keskeisessä osassa pyrittäessä vaikuttamaan nuorten koulupoissaoloihin ja myöhästymisiin, mutta juuri ongelmien varhaisvaiheessa. Toimintamalli on suunniteltu vastaamaan tilanteeseen, jossa elämänhallinta on vielä saatavissa takaisin raiteilleen.

Lukkari-toimintamallia voidaan toki käyttää myös erittäin haastavissa tilanteissa, mutta todella vaikeassa tilanteessa oleva henkilö ei hyödy yhden ongelman ratkaisemisesta samalla tavalla, jos hänelle jää vielä kymmenen muuta ongelmaa. Yhden ongelman ratkaiseminen ei välttämättä normalisoi hänen elämäänsä. Tällainen henkilö saatetaan kokea motivoitumattomana, vaikka itse asiassa hän toimii varsin loogisesti. Usein auttamisjärjestelmät kuitenkin olettavat, että avun hyöty on aina sama riippumatta henkilön kokonaistilanteesta. Todella vaikeassa tilanteessa oleva oppilas tarvitsee yhtäaikaisen ja monimuotoisen tukipaketin.

Esimerkiksi koulupoissaoloihin puuttuminen ei ole oppilaan kannalta välttämättä kovin merkityksellistä, jos sen avulla ei voida saavuttaa nuoren kokonaiselämän tasapainoa. Ja mitä vaikeammassa tilanteessa nuori elää, niin sitä enemmän huomio olisi kiinnitettävä myös muihin seikkoihin kuin vain koulupoissaoloihin. Ihminen ei tunnista avun maksimaalista merkitystä, ellei kokonaisongelman ratkaisu ole käsin kosketeltavissa. Monesta ongelmasta koostuvan tilanteen purkaminen edellyttää kokonaisvaltaista ratkaisua.

Lukkari-toimintamallia ei pidä nähdä ratkaisuna kaikkiin mahdollisiin tilanteisiin. Sen kapearajainen työskentelytapa tuottaa parhaan mahdollisen tuloksen silloin kun nuoren tilanne ei ole vielä kroonistunut. Lukkari-toimintamalli on tarkoitettu tilanteisiin, jossa nuoren elämänhallinta on vain vähän haurastunut. On olennaista, että Lukkari-työskentely kohdistuu varhaisvaiheen ongelmatilanteeseen. Kysymys on siis oppilaan oikea-aikaisesta tukemisesta.

LÄHTEET

Alatupa, S., Karppinen, K., Kelikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Helsinki: Sitra.

Barón, J. D. & Cobb-Clark, D. A. 2010. Are young people's educational outcomes linked to their sense of control? Bonn: Institute for the Study of Labor. Discussion Paper No. 4907.

- Berg, N., Huurre, T., Kiviruusu, O., & Aro, H. 2011. Nuoruusiän huono-osaisuus ja sen kasautumisen yhteys kuolleisuuteen. *Seurantatutkimus 16-vuotiaista nuorista. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 48 (3), 168–181.
- Gu, H., Lai, S.-L. & Ye, R. 2011. A cross-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School psychology international* 32 (1), 20–34.
- Kainulainen, S. 2006. Huono-osaisuuden kasautuminen ja pitkittyminen Suomessa 1970–2000. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (4), 373–386.
- Kauppinen, T. M., Saikku, P., & Kokko, R. L. 2010. Työttömyys ja huono-osaisuuden kasautuminen. Teoksessa: *Suomalaisten hyvinvointi 2010*. Helsinki: THL, 234–250.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Rotter, J. B. 1954. *Social learning and clinical psychology*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Sutphen, R. D., Ford, J. P. & Flaherty, C. 2010. Truancy interventions: A review of the research literature. *Research on social work practice* 20 (2), 161–171.
- Ylistö, S. 2009. Tavoiteteoreettinen elämänhallinta: selvyttä sekavaan käsitteistöön. *Sosiologia* 46 (4), 286–299.
-

LUKKARI-TOIMINTAMALLIN VAIKUTUS OPPILAIDEN POISSAOLoihin

Timo Toikko

JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Lukkari-toimintamallin vaikutusta yläkoulun oppilaiden (12–15 -vuotiaat nuoret) koulupoissaoloihin. Lukkari-toimintamallin avulla pyrittiin puuttumaan oppilaiden poissaoloihin jo varhaisessa vaiheessa. Oppilailla saattoi olla myös muita ongelmia, mutta niitä pidettiin sekundaarisina. Lukkari-toimintamallin taustaoletuksena oli, että poissaolojen hallinta edistää myös muuta oppilaan elämänhallintaa. Keskeinen kysymys kohdistuu siis siihen, voidaanko Lukkari-toimintamallilla vähentää riskioppilaiden poissaoloja.

Lisäksi tarkasteltiin Lukkari-toimintamallin heijastusvaikutuksia koko kouluyhteisön tasolla. Aikaisempaa tarkemman huomion kiinnittäminen poissaoloihin ja Lukkari-toimintamallin aloittaminen joidenkin oppilaiden kanssa saattaa vahvistaa läsnäoloon liittyvää normia kouluyhteisössä. Tässä mielessä menetelmällä saattaa olla normatiivinen heijastusvaikutus, joka kohdistuu menetelmän yksilökohtaisuudesta huolimatta myös koulun kollektiiviselle tasolle. Mittausteknisistä syistä tässä yhteydessä huomio kohdistettiin poissaolojen sijaan myöhästymisiin. Toinen tutkimuskysymys kohdistui siis siihen, vähentääkö menetelmän käyttö oppilaiden myöhästymisiä koko koulun tasolla.

Lukkari-toimintamallia voidaan pitää eräänä esimerkkinä strukturoidusta työmenetelmästä, joka kuitenkin näyttäytyy lähinnä työprosessin käytännölliseen vaiheistukseen. Varsinaista muuta työtavallista jäsenystä menetelmään ei sisälly, eikä se perustu varsinaisiin teoreettisiin oletuksiin. Toisaalta menetelmä on varsin tarkasti kohdennettu oppilaan poissaoloihin, jolloin sen vaikutuksia voidaan myös arvioida. Tässä suhteessa menetelmä täyttää strukturoidun työmenetelmän tunnuspiirteet. Näin ollen Lukkari-toimintamallia lähestytään näyttöön perustuvan arvioinnin näkökulmasta.

MITÄ TARCOITETAAN NÄYTTÖÖN PERUSTUVALLA KÄYTÄNNÖLLÄ?

Tutkimusnäyttöön perustuvalla käytännöllä (*evidence based practice*) pyritään siihen, että tietyn menetelmän avulla voidaan vastata tarkasti rajattuun ongelmaan. Näytöllä

tarkoitetaan tässä yhteydessä tutkimuksellista näyttöä siitä, että työmenetelmällä todella on positiivinen vaikutus asiakkaan ongelmien ehkäisemisessä ja ratkaisemisessa (ks. esim. Miller ym. 2012). Tutkitun tiedon tavoitteena on varmistaa paras mahdollinen ammatillinen toiminta. Parhaimmillaan tutkittu tieto siis legitimoitua toiminnan, mutta tukee myös poliittisten toimijoiden päätöksentekoa (ks. esim. Mullen 2014).

Näyttökeskustelussa korostetaan kahta keskeistä määrettä: menetelmää ja sen rajattua kohdetta (Toikko & Rantanen 2014). Menetelmällä tarkoitetaan systemaattista ja strukturoitua työtapaa, jota noudatetaan uskollisesti (Ennet et al. 2011). Tällöin esimerkiksi kontekstuaaliset ja työntekijästä riippuvat tekijät voidaan minimoida. Menetelmät voidaan määritellä yleisiksi (*universal*), selektiiviksi (*selective*) ja kohdennetuiksi (*indicated*). Yleiset menetelmät on tarkoitettu koko väestölle, selektiiviset ohjelmat tietyille riskiryhmille, ja kohdennetut menetelmät ryhmille jotka on jo määritetty ongelmaperustaisesti (vrt. Flay & Collins 2005). Sosiaalityön kohteella tarkoitetaan tarkasti rajattua haastetta, kysymystä tai ongelmaa (Toikko & Rantanen 2014). Sosiaalityön asiakkailta on usein monia ongelmia, esimerkiksi ongelmat a, b, c ja d, joista näyttöön perustuvan käytännön mukaisesti työskentely pyritään rajamaan vain primaarikohteeseen, esimerkiksi ongelmaan b. Tarkalla rajauksella pyritään varmistamaan menetelmän vaikuttavuus (Rantanen & Toikko 2014).

Kyösti Raunio (2010) näkee sosiaalityössä mahdollisuuden myös laveampaan näytön ymmärrystapaan, jolloin voidaan puhua hyväksi havaitutusta toimintanäytöstä. Se tarkoittaa näyttöä, joka perustuu esimerkiksi laatutyössä tai kehittämistyössä kerättyyn tietoon, ja jonka kriteerit ovat monipuolisempia kuin tiukan tieteellisen tutkimusnäytön kriteerit (ks. esim. Smith 2004, 7–27). Hyväksi havaittu toimintanäyttö voi perustua kokemukselliseen tietoon. Keskeinen lähtökohta on, että tuloksellista toimintaa kannattaa toistaa. Käytännön kokemus riittää toiminnan tuloksellisuuden vahvistamiseen. Tällainen tieto edellyttää kuitenkin käytännön toiminnan systemaattista seurantaa. Näytön perustaksi riittää siis ammattilaisen käsitys toiminnan käyttökelpoisuudesta.

Näyttöön perustuvaa käytäntöä on myös kritisoitu siitä, että ongelman tiukka rajaus vääristää asiakkaan elämän todellisuutta. Asiakkaiden ongelmien on sanottu olevan niin monimuotoisia ja monitasoisia, että niitä on vaikea puristaa yksiselitteiseen muotoon (ks. Perlinski, Björn & Morén 2012). Sosiaalityössä onkin pyritty välttämään reduktionismin ongelma, jossa yhteiskunnallinen ja sosiaalinen tilanne kääntyy asiakkaan henkilökohtaiseksi ongelmaksi. Näyttöön perustuvaa käytäntöä on myös kritisoitu siitä, että sosiaalityön pitäisi rakentua tapauskohtaisesti vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa, jolloin etukäteen määritellyä menetelmää ei käytännössä voida seurata uskollisesti (ks. Blom 2010).

Yleisellä tasolla voidaan sanoa, että ainakin suomalaisessa sosiaalityössä on vieras-tettu näyttökeskustelua (Paasio 2014), joten tässä mielessä Lukkari-toimintamalli

on mielenkiintoinen poikkeus. Menetelmä etenee yksinkertaisuudessaan varsin systemaattisesti ja se kohdistuu tiukasti määriteltyyn kohdeongelmaan. Lukkari-toimintamalli soveltuu myös tutkimukselliseen menetelmäarviointiin, vaikka sen toteutusta ei olekaan voitu seurata koe-kontrolliasetelman mukaisesti (vrt. Fraser 2004; Hoagwood et al. 2007; Holosko 2010).

KOULUPOISSAOLOT INTERVENTION KOHTEENA

Oppilaiden tukeminen

Suomalainen koulujärjestelmä tuottaa kansainvälisissä vertailuissa erinomaisia tuloksia (OECD 2014; Reinikainen 2012). Koulun tärkein tehtävä on taata oppilaille riittävä koulutustaso. Oppilaan huonojen koulusaavutusten (*academic achievement*) on todettu olevan yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen (Lassen, Steele & Sailor 2006; Alvarez & Anderson-Ketchmark 2010), joka ennakoi myös myöhempiä vaikeuksia sosiaalistua yhteiskuntaan (Kallunki & Lehtonen 2012; Paananen et al. 2012). Oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi onkin yhä enemmän kiinnitetty huomiota koululaisten sosiaalisten ja psyykkisten ongelmien ehkäisyyn.

Suomessa yksittäisten oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista pyritään huolehtimaan koulun oppilashuollon avulla (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Oppilashuolto pitää sisällään muun muassa kouluterveydenhuollon, psykologin ja kuraattorin palvelut. Monialaista oppilashuoltoa koordinoidaan koulun oppilashuoltoryhmässä, johon voivat kuulua esimerkiksi rehtori, erityisopettaja, opinto-ohjaaja sekä koulukuraattori, koulupsykologi ja kouluterveydenhoitaja.

Lasten ja nuorten hyvinvointia voidaan tukea proaktiivisesti (*proactive*) huolehtimalla esimerkiksi siitä, että kaikki oppilaat saavuttavat riittävän koulusivistyksen. Koulutus tuottaa sosiaalista pääomaa ja tukee siten yhteiskuntaan sosiaalistumista (Jæger 2011). Oppilaiden koulunkäyntiä voidaan tukea esimerkiksi riittävällä opetushenkilöstön resursoinnilla, mutta myös kouluilmaston (*school climate*) on todettu vaikuttavan oppilaiden koulusaavutuksiin (Thapa ym. 2013). Proaktiivisten toimien lisäksi huomiota voidaan kiinnittää preventiivisiin toimiin, joiden avulla sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia voidaan ennaltaehkäistä. Preventiiviset toimet on usein kohdennettu riskioppilaisiin (esim. Flay & Collins 2005; Soole, Mazerolle & Rombouts 2008; Holsen, Smith & Frey 2008; Hanlon et al. 2009; Franklin et al. 2009; Powers, Bowen & Bowen 2010). Lisäksi niin sanottujen korjaavien toimien avulla pyritään auttamaan niitä oppilaita, joilla on jo selkeitä sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia. Aikaisen hoitoon pääsyn on todettu olevan ratkaisevassa asemassa oppilaan tulevaisuuden kannalta (Stanley et al. 2006).

Kohdeongelman määrittely

Käsitteellisesti voidaan puhua poissaoloista (*absenteeism*), jotka voivat lievemmin tarkoittaa vain myöhästymisiä (*arriving late at school*) tai ne voivat tarkoittaa jo intentionaalista pinnausta (*truancy*). Näitä kaikkia voidaan pitää varhaisvaiheen ongelma-ryhmänä, joka indikoi koulupudokkuutta (*drop-out*). Suomessa on yhdeksän vuoden peruskoulu, joka on pakollinen kaikille. Kuitenkin pieni osa oppilaista jää ilman peruskoulun päättötodistusta. Varsinainen koulupudokkuus kohdistuu useimmiten kuitenkin vasta toisen asteen opiskeluun (ammattilliset oppilaitokset ja lukiot). Oppilaan poissaolojen ja myöhästymisten on havaittu indikoivan sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia (Sutphen, Ford & Flaherty 2010; Gu, Lai & Ye 2011).

Koulupoissaoloja voidaan selittää varsin monesta eri lähtökohdasta. Psykologisten tekijöiden, kuten oppimisvaikeudet, on todettu vahvistavan poissaoloja. Poissaolot ovat vahvasti yhteydessä myös heikkoon motivaatioon (Dembo & Gulledge 2008). Toisaalta Schute & Cooper (2015) väittävät, että pinnaus on oppilaan oma rationaalinen valinta (vrt. Dahl 2015). Osalle oppilaista koululla ei ole sitä merkitystä, minkä esimerkiksi aikuiset ja opettajat haluaisivat sille antaa. Lisäksi Veenstran ym. (2010) tutkimuksen mukaan ohuet sosiaaliset sidokset sosiaalistumista tukeviin aikuisiin (vanhemmat ja opettajat) ovat merkittävä tekijä koulupinnauksen selittävänä tekijänä. Sen sijaan suhteilla luokkakavereihin ei ole samanlaista merkitystä. Muut riskitekijät liittyvät esimerkiksi sukupuoleen (poika), perheen hajoamiseen ja alhaiseen sosioekonomiseen statukseen.

Koulupoissaolojen taustatekijöiden määrittely on monimuotoista. Sutphen, Ford & Flaherty (2010) ovat laajassa tutkimuksessaan jäsentäneet koulupinnauksen tekijät neljään ryhmään: (a) yksilölliset tekijät kuten kognitiiviset taidot, oppimisvaikeudet ja käyttäytymisongelmat; (b) perhetekijät kuten matala tulotaso, yksinhuoltajuus, vanhempien välinpitämättömyys koulunkäynnistä ja perheen liikkuvuus; (c) kouluun liittyvät tekijät kuten riittämätön oppilashuolto, vaihtoehtoisten oppimismenetelmien puute ja koulukiusaaminen; sekä (d) yhteisötason tekijät kuten alueen yleiseen huonosuusaisuus (pitkäaikaistyöttömyys ja rikollisuus). Dembo & Gulledge (2008) tiivistävät koulupinnausta vähentäneiden ohjelmien tunnuspiirteet seuraavasti: vanhempien osallistuminen, eri palveluiden yhteistyö, asuinalueen ja yhteisön kaikkien resurssien hyödyntäminen (mielenterveyspalvelut, sosiaalipalvelut) koulun johdon tuki ja sitoutuminen sekä jatkuva arviointi (vrt. Huck 2011). Kaiken kaikkiaan poissaoloihin pystytään vaikuttamaan (Maryul 2012; Maynar ym. 2013), vaikka ohjelmien pitkäaikaisesta vaikuttavuudesta ei olekaan juuri näyttöä.

Sosiaalisen normin vahvistaminen

Poissaoloihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan sosiaalisten normien avulla. Normien tehtävä on ylläpitää yhdenmukaista sosiaalista toimintaa, käyttäytymistä ja puhetta. Niiden noudattamisesta voidaan palkita yksilöä, mutta normista poikkeaminen johtaa usein ainakin jonkinlaiseen rangaistukseen. Yksilötasolla monet normit sisäistetään socialisaatioprosessissa, jonka tuloksena ihminen noudattaa niitä lähes tiedostamattaan (Etzioni 2000).

Samassakin yhteisössä normit voivat jakautua virallisiin ja epävirallisiin. Esimerkiksi koulussa opettaja valvoo sovittujen sääntöjen noudattamista, mutta oppilailla voi olla tästä poikkeavat omat normistonsa. Viralliset normistot noudattavat usein kontrolliteorian mukaista ajattelua, jolloin normien pääsisältö rakentuu käskyistä, kielloista ja luvista. Epävirallisten sosiaalisten normien vaikutusta valvotaan usein niin sanotun stigmatisaatio-hypoteesin (Kalmijn & Uunk 2007) mukaisesti, jolloin normia rikkovat yksilöt joutuvat epävirallisten sosiaalisten sanktioiden kohteeksi (esim. syrjintä), jotka luovat häpeän tunnetta ja vierautta. Vastaavasti normin mukainen toiminta vahvistaa hyväksyntää ja ryhmään kuulumista.

Lisäksi sosiaalisia normeja voidaan lähestyä Perkinsin (1997; 2003) tavoin myös kommunikaatioteesin mukaisesti, jolloin normit luodaan yhteisessä keskustelussa. Tällöin normin kohdetta (esimerkiksi ongelmakäyttäytymistä) arvioidaan eri näkökulmista. Esimeriksi Perkins, Craig & Perkins (2011) käyttivät kommunikaatiota positiiviseen sosiaalisen normin muodostukseen koulukiusaamiseen kohdistuneessa interventiotutkimuksessaan.

LUKKARI-TOIMINTAMALLI

Lukkari-toimintamalli kohdistui riskioppilaiden poissaoloihin ja myöhästymisiin. Toimintamallia toteutettiin virallisesta oppilashuollosta erillisenä kokeiluna, jolloin sillä oli omat työntekijänsä. Lukkari-toimintamalliin osallistuneet nuoret ohjautuivat kokeiluun kuitenkin oppilashuollon kautta.

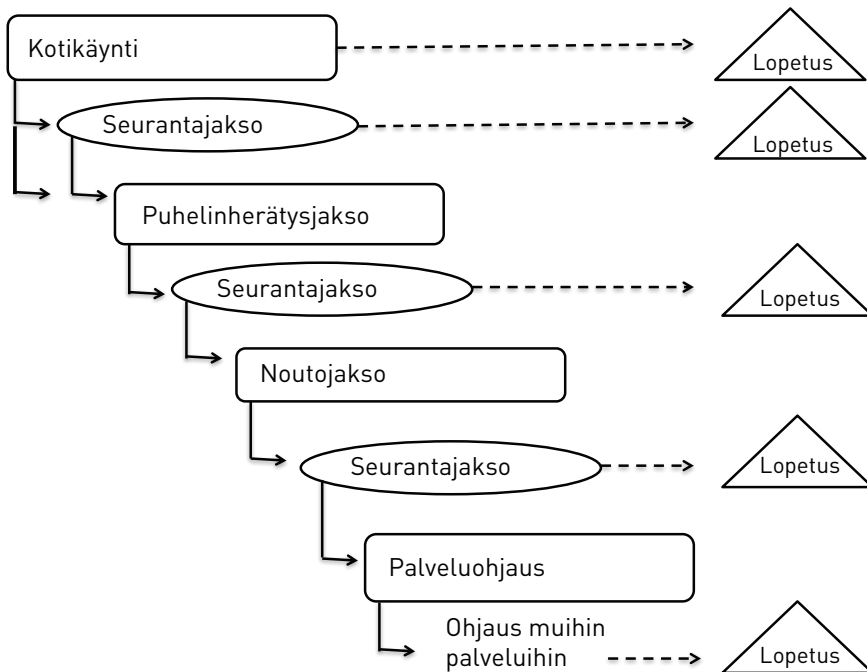
Riskioppilaille on tyypillistä, että heillä ei (vielä) ole selkeää yhtä kohdeongelmaa (*target problem*), joka voitaisiin nimetä pääongelmaksi. Lukkari-toimintamallissa huomio kohdistettiin pääosin vain yhteen rajattuun ongelmaan eli poissaoloihin ja myöhästymisiin, joiden on todettu indikoivan myöhempiä psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia. Se on varhaisvaiheeseen kohdistettu työtapana, jolla oletetaan voitavan vaikuttaa oppilaiden tulevaan kehitykseen. Toisaalta toimintamallin taustalla on ollut ajatus siitä, että oppilaan ongelmat ovat usein hyvin monimuotoisia ja monitasoisia. Oppilaiden laajoihin

ongelmiin on vaikea tarttua, joten tässä tilanteessa ongelmat on redusoitu yhteen hallittavaan ja käsiteltävään kysymykseen. Myöhästymiset ja poissaolot ovat tässä suhteessa symbolisesti tärkeitä.

Lukkari-toimintamalli on preventiivisten ja korjaavien toimenpiteiden välimaastoon sijoittuva menetelmä. Toimintamallin kriteerinä pidetään sitä, että opettajat arvioivat oppilaan tarvitsevan oppimiseen tarkoitettua tuen lisäksi myös muuta tukea. Tässä suhteessa oppilaan poissaoloja ja myöhästymisiä pidetään Lukkari-toimintatavan ”laukaisevana” kriteerinä. Opettajat ottavat kuraattorin kautta yhteyttä työntekijään, kun oppilaalla on esimerkiksi 70–100 tuntia poissaoloja tai kymmenen myöhästymistä. Oppilaan tilanteeseen pyritään reagoimaan ennen kuin ongelmat ovat ehtineet kasvaa hallitsemattomiksi.

Lukkari-toimintamalli aloitetaan kotikäynnillä (ks. kuvio 1). Kotikäynnillä kartoitetaan nuoren tilannetta puntaroimalla nuoren koulupoissaolojen syitä ja seurauksia. Keskustelussa kartoitetaan tapahtumia, jotka johtavat poissaoloihin. Kotikäynnin jälkeen työskentely voidaan lopettaa tai edetä viikon seurantajaksoon jonka aikana nuoren koulupoissaoloja ja myöhästymisiä seurataan. Työskentely voidaan päättää, jos seurantajakso sujuu hyvin, mutta tarvittaessa siirrytään niin sanottuun herätyssoittojaksoon.

Kahden viikon herätyssoittojakson aikana työntekijä soittaa nuorelle noin tunti ennen koulun alkua herätyssoiton ja sen jälkeen tarkistussoittoja. Nuori pyrkii toteuttamaan suunnitellut aamutoimet omatoimisesti ja lähtemään kouluun itsenäisesti. Herätyssoittojakson jälkeen on seurantajakso. Sen aikana seurataan, pystyykö nuori omatoimisesti käymään koulua. Ellei seurantajakso onnistu, niin siirrytään kahden viikon noutojaksoon, jonka aikana nuori haetaan joka aamu kouluun. Noutojakson jälkeen seuraa jälleen seurantajakso, jonka aikana seurataan nuoren tilannetta. Näiden tukitoimenpiteiden jälkeen nuori ohjataan koulun ulkopuolisiin palveluihin, jos tilannetta ei saada hallintaan. Koko prosessin läpivienti kestää noin 4–5 viikkoa.



KUVIO 1. Lukkari-työskentelyn vaiheittainen eteneminen

Lukkari-toimintatavan periaatteena on toteuttaa sovituin väliajoin vanhempien ja oppilaan tapaamisia, joissa arvioidaan työskentelyn etenemistä. Tapaamiset voidaan järjestää esimerkiksi koululla kotona. Koulutapaamisissa paikalla voi olla myös oppilaan luokanohjaaja.

Poissaoloihin pyritään vaikuttamaan sosiaalisten normien tehostamisen avulla, jolloin normin noudattamisen oletetaan tuottavan positiivisia vaikutuksia ja vahvistavan siten myös nuoren kokonaisvaltaista elämänhallintaa. Lukkari-toimintamallin prosessi on rakennettu siten, että nuorelle tarjotaan jokaisessa vaiheessa mahdollisuutta lopettaa työskentely, jos poissaolot vähenevät. Normien näkökulmasta työskentelyn jatkaminen on seuraus normin rikkomisesta.

TUTKIMUSASETELmä JA TUTKIMUSAINeISTOT

Lukkari-toimintatapaa on toteutettu RAY:n rahoittamana kahtena eri projektina. Ensimmäisessä vaiheessa työskentelyä toteutettiin viidessä yläkoulussa (12–15 -vuotiaat oppilaat) Lukkari-projektin nimellä vuosina 2010–2012. Toisessa vaiheessa (2013–2015) Lukkari-toimintatapaa laajennettiin ”Komiasti opintiellä” nimisenä projektina

muihin alueen kouluihin (yhteensä 12 koulua). Ensimmäisessä vaiheessa Lukkari-toimintamallissa oli mukana kaksi työntekijää ja toisessa vaiheessa kolme työntekijää. Tutkimuksen pääkysymys kohdistuu siihen, voidaanko Lukkari-toimintatavan avulla vaikuttaa oppilaan poissaoloihin. Lisäksi tässä yhteydessä tutkittiin, onko Lukkari-toimintatavalla normatiivisia heijastusvaikutusta myös koko koulun myöhästymisiin. Tutkimusasetelma voidaan kuvata oheisen taulukon avulla (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimusasetelma

	Yksilötason vaikutus	Koulutason vaikutus
Poissaolot ja/tai myöhästymiset	+/-	+/-

Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota sekä yksilötason että koulutason vaikutuksiin. Yksilötason arviointiaineisto muodostui kahdesta osasta: työntekijöiden tekemistä yksilökohtaisista arvioinneista ja Lukkari-toimintatapaan osallistuneiden oppilaiden todellisista poissaoloista. Koulutason aineisto muodostui koulun kaikkien oppilaiden myöhästymisten kokonaismäärästä. Molemmat aineistot kerättiin kahdessa vaiheessa: keväällä 2012 ja keväällä 2015 (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimusaineistot

	Työntekijän toteuttama yksilötason arviointi	Lukkari-toimintamalliin osallistuneiden oppilaiden poissaolotietoihin perustuva yksilötason arviointi	Koko koulun oppilaiden myöhästymistietoihin perustuva koulutason arviointi
Ensimmäinen vaihe: 2010–2012	41 tapausta		1 koulu
Toinen vaihe: 2013–2015	38 tapausta	26 tapausta	1 koulu 1 kontrollikoulu

Yksilökohtaista poissaolojen kehitystä arvioitiin ensinnäkin työntekijöiden tekemien yksilökohtaisten arviointien avulla. Yksilötason vaikutusta mitattiin tapauskohtaisesti siten, että työntekijä arvioi oppilaan poissaolojen kehitystä. Arviointi tehtiin yksilötyöskentelyn päättymisen jälkeen. Arvioinnissa käytettiin viisiportaista asteikkoa: -2, -1, 0, +1, +2. Nollataso tarkoittaa sitä, että oppilaan tilanteessa ei tapahtunut olennaista muutosta lähtötilanteeseen verrattuna. Numeeriset arvot -2 ja -1 tarkoittavat sitä, että oppilaan tilanne eteni huonompaan suuntaan lähtötilanteeseen verrattuna. Arvot +1 ja +2 tarkoittavat sitä, että oppilaan tilanne eteni parempaan suuntaan lähtötilanteeseen verrattuna. Arviointi muodostaa kaksi mittauspistettä, joita analyysissa verrattiin toisiinsa. Analyysia varten asteikko muutettiin kuitenkin 1-5 -asteikoksi.

Työntekijöiden arviot perustuvat subjektiivisiin näkemyksiin, mutta niiden taustalla on kuitenkin työntekijän kokemus ja yksilökohtainen dokumentaatio. Työntekijöitä pyydettiin ensimmäisessä vaiheessa arvioimaan kutakin tapausta erikseen ja toiseksi vertaamaan tapauksia toisiinsa ja tekemään sen perusteella vielä mahdollisia tarkennuksia yksilökohtaisiin arviointeihin. Lisäksi työntekijöitä pyydettiin vielä selittämään tutkijalle sanallisesti yksilökohtaisen arvioinnin perustelut.

Työntekijöiden arviointeihin perustuvat yksilökohtaiset aineistot kerättiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen aineisto kerättiin keväällä 2012. Se muodostui kaikkiaan 41:sta yksilökohtaisesta arvioinnista. Toisen vaiheen 38 tapausta sisältävä aineisto kerättiin keväällä 2015. Kumpaakin aineistoa tarkasteltiin erikseen siten, että yksilökohtaisia alku- ja lopputilanteita verrattiin toisiinsa.

Toisena yksilökohtaisena arviointiaineistona käytettiin Lukkari-toimintatapaan osallistuneiden oppilaiden poissaolotietoja. Poissaolotietoja kerättiin yhden lukuvuoden aikana siten, että poissaolot laskettiin erikseen ennen ja jälkeen työskentelyn. Poissaolotiedoista muodostettiin yksilökohtainen poissaolojen viikkokeskiarvo sekä ennen että jälkeen työskentelyn. Yksilökohtaiset keskiarvot kerättiin vain hankkeen toisesta vaiheesta, jolloin tiedot saatiin kerättyä 26 oppilaasta.

Koulutason tarkastelussa huomio kiinnitettiin myöhästymisten kehitykseen, jota mitattiin koulun sähköisen myöhästymisiä rekisteröivän dokumentaation avulla. Kouluissa oli käytössä sähköinen poissaoloja ja myöhästymisiä rekisteröivä ohjelma, johon opettajat merkitsevät jokaisen poissaolevan ja myöhästyvän oppilaan. Poissaolojen tilastointi on tarkkaa, mutta poissaolojen kirjaus luullisiin ja luvattomiin on tulkinnallista. Näin ollen arvioinnissa päädyttiin käyttämään mittarina myöhästymisiä, joiden kirjaaminen on eksaktimpaa. Ensimmäisen ja toisen vaiheen aineistot muodostuvat kumpikin yhdestä, mutta eri kouluissa tehdyistä mittauksista. Lisäksi myöhästymistiedot kerättiin myös yhdestä kontrollikoulusta (toinen vaihe).

LUKKARI-TOIMINTATAVAN YKSILÖKOHTAISTEN VAIKUTUSTEN ARVIOINTI

Keskimäärin Lukkari-toimintatapaan osallistuneilla nuorilla oli ehtinyt kertyä 121,8 tuntia poissaoloja ennen työskentelyn aloitusta. Oppilaskohtainen viikkokeskiarvo oli 7.76 tuntia. Nämä tiedot perustuvat vain hankkeen toiseen vaiheeseen.

Lukkari-toimintatapa oli kestänyt keskimäärin 3.23 viikkoa. Työskentelyn vaikutusta oppilaan poissaoloihin mitattiin muodostamalla parivertailuasetelma erikseen ensimmäisen ja toisen vaiheen aineistoille. Työntekijöiden arviointien perusteella voidaan

todeta, että Lukkari-työskentely tuottaa positiivisia tuloksia ja siten vähentää oppilaan poissaoloja.

Ensimmäisen vaiheen aineistossa oppilaan tilanne on työntekijöiden arviointien perusteella parantunut 25 tapauksessa ja heikentynyt neljässä tapauksessa. Kahdentoista tapauksen on arvioitu säilyneen ennallaan. Toisen vaiheen tulokset ovat samansuuntaisia. Oppilaan tilanne on arvioitu parantuneen 23 tapauksessa ja kolmessa tapauksessa tilanteen on arvioitu menneen huonompaan suuntaan. Kahdentoista tapauksen on arvioitu säilyneen ennallaan. Ensimmäisessä vaiheessa 60,97 % tapauksista ja toisessa vaiheessa 60,52 % tapauksista on hyötynyt Lukkari-toimintatavasta.

Lisäksi yksilökohtainen arviointi perustuu toisessa vaiheessa kerättyyn sähköisiin oppilaskohtaisiin poissaolotietoihin. Analyysissa otettiin huomioon oppilaan kaikki poissaolot sekä ennen että jälkeen Lukkari-työskentelyn. Tutkimusteknisten ongelmien vuoksi ei voitu asettaa yhtä tarkkaa mittauspistettä, esimerkiksi 3 kk Lukkari-toimintatavan jälkeen. Keskimäärin oppilaat olivat koulussa kuitenkin vielä 17 viikkoa työskentelyn jälkeen. Tiedot kerättiin 26 oppilaasta. Poissaolotietoihin perustuva yksilökohtainen mittauspisteiden parivertailu on samansuuntainen työntekijän tekemien arviointien kanssa. 18 tapauksessa tilanne on parantunut ja seitsemässä tapauksessa tilanne on mennyt huonompaan suuntaan. Näin ollen 72 % oppilaista on hyötynyt Lukkari-toimintatavasta. Toisaalta vaikka oppilaan poissaolot kiistatta vähenevätkin, niin ne vähenevät vain osittain. Lukkari-toimintatapaan osallistuneiden oppilaiden poissaolojen keskiarvo oli ennen työskentelyä 7,76 tuntia (keskihajonta 6,04) viikossa ja työskentelyn jälkeen 4,85 tuntia (keskihajonta 3,10) viikossa. Poissaolot vähentyivät siis keskimäärin 37,50 %. Luokka-asteella, sukupuolella ja poissaolojen määrällä ennen työskentelyn aloitusta ei ollut tilastollista merkitsevyyttä oppilaan poissaolojen kehitykseen.

Lukkari-toimintatavan yksilökohtaisia arviointituloksia testattiin ei-parametrisellä Wilcoxonin testillä (Wilcoxon Signed Ranks Test), jossa yksittäisen oppilaan lopputilannetta verrattiin lähtötilanteeseen. Testi tehtiin kaikille kolmelle aineistolle erikseen (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Ranks by Wilcoxon Signed Test

	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ensimmäinen vaihe: yksilökohtainen arviointi	Negative Ranks	4	14.00	58.00
	Positive Ranks	25	15.16	379.00
	Ties	12		
	Total	41		
Toinen vaihe: yksilökohtainen arviointi	Negative Ranks	3	10,00	30,00
	Positive Ranks	23	13,96	321,00
	Ties	12		
	Total	38		
Toinen vaihe: yksilökohtaiset poissaolo- tiedot	Negative Ranks	7	11,36	79,50
	Positive Ranks	18	13,64	245,50
	Ties	0		
	Total	25		

TAULUKKO 4. Test statistics

	Ensimmäinen vaihe: tapauskohtainen arviointi	Toinen vaihe: tapauskohtainen arviointi	Toinen vaihe: poissaolotietojen mukainen tapauskohtainen arviointi
Z	-3.884	-3.888	-2.223
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.026

Työntekijöiden ensimmäisen ja toisen vaiheen arviointiin perustuvat tulokset ovat Wilcoxonin merkkitestin mukaan tilastollisesti merkitseviä ($p < 0.001$) (taulukko 4). Ensimmäisen vaiheen Z-pisteen arvo on -3.884 ja toisen vaiheen arvo -3.888. Poissaolotietojen osalta tulokset ovat tilastollisessa mielessä kuitenkin vain melkein merkitseviä ($p < 0.05$), Z-piste on -2.223.

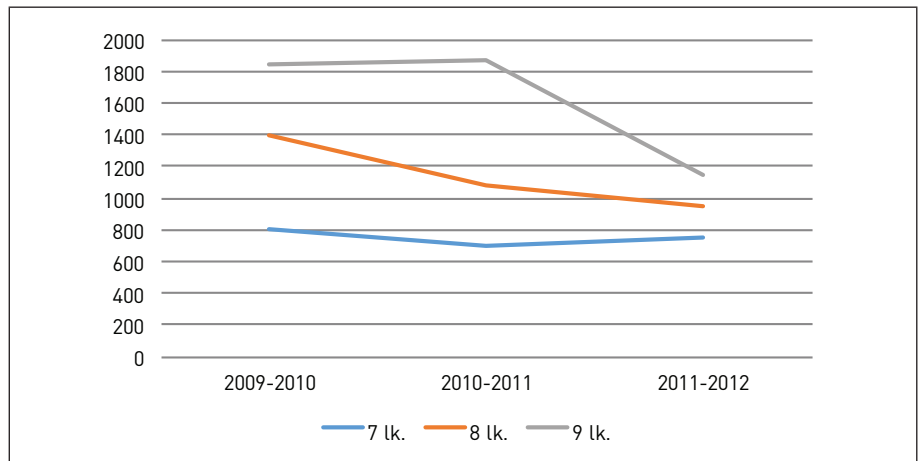
LUKKARI-TOIMINTATAVAN YHTEYS KOKO KOULUN MYÖHÄSTYMIISIIN

Lukkari-toimintatapa kohdistui niin sanottujen riskioppilaiden poissaoloihin. Yksilökohtaisen arvioinnin lisäksi tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota kuitenkin myös koulukohtaisten myöhästymisten kehitykseen. Ensimmäisessä vaiheessa koulukoh-

taista tilannetta seurattiin mittaamalla myöhästymisten kokonaismäärän kehitystä yhdessä koulussa kolmen vuoden aikana. Koululla oli käytössään sähköinen kirjausjärjestelmä, johon opettajat merkitsivät myöhästymiset tunnin alussa.

Lukuvuonna 2009–2010 kirjattuja myöhästymisiä kaikilla luokka-asteilla (luokat 7–9) oli yhteensä 4041 (ka 9,18/oppilas). Toisena lukuvuonna (2010–2011) myöhästymisten kokonaismäärä oli laskenut 3631:een (ka 8,25/oppilas), joten kirjattuja myöhästymisiä oli 10,15 % vähemmän kuin edellisenä lukuvuonna. Kolmantena lukuvuonna (2011–2012) kirjattuja myöhästymisiä oli 2846 (ka 6,47/oppilas), eli 22,62 % vähemmän kuin edellisenä lukuvuonna. Kokonaisuutena tarkastellen kirjatut myöhästymiset vähenivät kolmen lukuvuoden aikana yhteensä 29,58 %. Myöhästymistietoihin perustuvien ensimmäisen ja kolmannen vuoden keskiarvojen ero on t-testin perusteella tilastollisesti erittäin merkitsevä [$p < .001$ ($t = 9.090$, $df = 878$)].

Luokka-asteittain tarkasteltuna myöhästymisten kehityksessä oli myös vaihtelua. Seitsemännenn luokan osalta kolmen lukuvuoden aikana kirjatut myöhästymiset vähenivät yhteensä 6,46 %. Kahdeksannella luokalla kirjatut myöhästymiset vähenivät yhteensä 32,29 %. Yhdeksännenn luokan osalta kirjatut myöhästymiset vähenivät yhteensä 37,65 %.



KUVIO 2. Kirjatut myöhästymiset luokka-asteilla 7, 8 ja 9.

Suurin myöhästymisten väheneminen tapahtui yhdeksännellä luokalla, josta myös suurin osa Lukkari-toimintatapaan osallistuneista oppilaista oli ohjautunut (24/41 oppilasta). Vastaavasti pienin myöhästymisten väheneminen oli seitsemännellä luokalla (-6,46 %), josta myös Lukkari-työskentelyyn osallistui vähiten oppilaita (7/41 oppilasta). Oppilaan luokka-asteella ei ollut kuitenkaan ollut merkitsevää yhteyttä Lukkari-työskentelyssä saavutettuihin yksilökohtaisiin tuloksiin.

Kirjatut myöhästymiset noudattavat kuitenkin kasvavaa trendiä, jos niitä tarkastellaan yhden luokka-asteen etenemisenä läpi koko kolmen vuoden yläkoulun. Tätä kehitystä voitiin seurata vain vuonna 2009 seitsemännen luokan aloittaneiden oppilaiden osalta. Tällä tavalla arvioiden myöhästymisten määrä kasvoi kolmen vuoden aikana 29,8 %.

Toisessa vaiheessa arviointi kohdennettiin yhteen kouluun, jossa Lukkari-toimintatapa oli juuri aloitettu. Kohdekoulussa kirjattiin vuonna 2013–2014 yhteensä 1957 myöhästymistä, jolloin oppilaskohtainen keskiarvo oli 4,05 myöhästymistä. Lukuvuonna 2014–2015 samassa kohdekoulussa kirjattiin yhteensä 1338 myöhästymistä, jolloin oppilaskohtainen keskiarvo oli 2,75. Koulukohtaisesti myöhästymiset vähenivät tarkastelujakson aikana 33,34 %. Yksilökohtaisiin myöhästymistietoihin perustuvien keskiarvojen ero on t-testin perusteella tilastollisesti erittäin merkitsevä [$p < 0.001$ ($t = 9.117$ $df = 966$)].

Koe-kontrolli -asetelmassa käytettiin kontrollikoulun tiedonkeruun ongelmien vuoksi vain yksilökohtaisia myöhästymisten keskiarvoja suhteessa luokkien lukumäärään (kohdekoulu: $N = 25$; kontrollikoulu: $N = 26$). Tällä tavalla laskien kohdekoulun myöhästymisten keskiarvoksi saatiin ensimmäisessä mittauksessa 3,96 ja toisessa mittauksessa 2,86. Kontrollikoulun vastaavat arvot olivat 3,13 ja 3,11. T-testin (*paired sample test*) perusteella kohdekoulun tulokset ovat melkein merkitsevä tasoa [$p < 0.05$, ($t = 2,520$, $df = 24$)], mutta kontrollikoulun tulokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

YHTEENVETO

Lukkari-toimintatavalla pyrittiin vähentämään yläkoulun riskioppilaiden poissaoloja. Lukkari-toimintatapa on yksinkertainen menetelmä, joka etenee vaiheittain: kotikäynti, puhelinherätysjakso, ja noutajakso sekä lopuksi nuoren ohjaus muihin palveluihin, jos työskentely ei tuota toivottua tulosta. Kolmea ensimmäistä vaihetta seuraa aina seurantajakso, joka jälkeen työskentely voidaan lopettaa heti, jos se tuottaa toivotun tuloksen.

Lukkari-toimintatapaa voidaan pitää vaiheistettuna käytännöllisenä menetelmänä, jonka avulla pyritään vahvistamaan koulupoissaoloihin liittyvää sosiaalista normia. Lukkari-toimintatapa toimii tällöin eräänlaisena poissaolojen seuraamusmenettelynä. Toisaalta menetelmä myös nojaa teoreettiseen oletukseen, jonka mukaan yhden yksittäisen asian ratkaiseminen tuottaa todennäköisesti positiivisia seurauksia myös oppilaan kokonaistilanteen kannalta. Tässä suhteessa menetelmän voidaan katsoa nivelyvän osaksi ratkaisukeskeistä menetelmäperhettä.

Näyttöön perustuvan sosiaalityön kannalta olennaista on, että tarkasteltavana oleva menetelmä täyttää strukturoidun menetelmän tunnuspiirteet ja kohdeongelma on riit-

tävän tarkasti rajattu. Työtavan strukturoinnilla pyritään työtilanteeseen vaikuttavien situationaalisten tekijöiden minimointiin. Tarkasti rajatulla kohdeongelma pyritään mahdollistamaan työtavan tulosten mittaaminen. Lukkari-toimintatavan vaiheistus ja kohdeongelman tarkka rajausta vastaavat strukturoiduille menetelmille asetettuihin vähimmäiskriteereihin.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että Lukkari-toimintatapa kiistatta vähentää riskioppilaiden poissaoloja. Kolmen eri aineiston perusteella noin kaksi kolmasosaa (60,97 %, 60,52 %, 72,00 %) työskentelyyn osallistuneista oppilasta hyötyi prosessista. Toisaalta vaikka oppilaan poissaolot vähenevätkin, niin ne vähenevät vain osittain. Lukkari-toimintatapaan osallistuneiden oppilaiden poissaolojen keskiarvo oli ennen työskentelyä 7,76 tuntia viikossa ja työskentelyn jälkeen 4,85 tuntia viikossa. Keskimääräisen arvon takana on kuitenkin varsin huomattava vaihtelu (keskihajonta 3,10). Poissaolot vähentyivät siis keskimäärin 37,50 %.

Yksilökohtaisiin arviointituloksiin perustuen voidaan sanoa, että oppilaiden poissaoloihin puuttuminen kannattaa. Kohdistetun menetelmän avulla pystytään vähentämään riskioppilaiden poissaoloja. Lisäksi itse Lukkari-toimintatapa toimii strukturoidun menetelmän tavoin siten, että eri kouluissa ja eri työntekijöiden toteuttamana saavutetaan samansuuntaisia tuloksia. Tässä mielessä tulokset vahvistavat käsitystä, jonka mukaan Lukkari-työskentely on siirrettävissä ja levitettävissä muihin kouluihin.

Lukkari-toimintatavalla näyttää olevan myös kollektiivisen tason normatiivisia heijastusvaikutuksia, vaikka itse menetelmä on tarkoitettu yksilökohtaiseksi työtavaksi. Koko koulun myöhästymisten todettiin vähenevän jo Lukkari-toimintatavan ensimmäisessä vaiheessa (-28 %), mutta sama ilmiö toistui myös toisen vaiheen kokeilukoulussa (-33,34 %). Toisessa vaiheessa kontrollikoulun myöhästymisten määrässä ei tapahtunut olennaista muutosta.

Varaukset

Vaikka arvioinnin tulokset ovat sinällään selkeitä, niin niihin tulee kuitenkin suhtautua varauksin. Ensinnäkin yksilökohtaiset arviointitulokset eivät anna viitteitä siihen, voidaanko yhden rajatun ongelman purkamisella vaikuttaa riskioppilaan kokonaistilanteen ratkaisemiseen. Arviointi kohdistui vain poissaolojen kehitykseen. Toiseksi arviointiaineisto ei perustunut yksilökohtaiseen koe-kontrolli -asetelmaan, joten tässä yhteydessä ei voida sanoa, onko Lukkari-toimintatapa tehokkaampi kuin joku muu työskentelytapa.

Kaiken kaikkiaan Lukkari-toimintatapa toimii oletusten mukaisesti. Se on systemaattinen ja kohdespesifi työskentelytapa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voitu tarkastella menetelmän niveltymistä esimerkiksi muuhun oppilashuoltoon tai vanhem-

pien kanssa tehtävään yhteistyöhön, vaikka esimerkiksi Dembo & Gulledge (2008) ja Sutphen, Ford & Flaherty (2010) korostavat systemaattisen työtavan tarvitsevan rinnalleen vanhempien sitoutumisen ja yhteistyön eri palveluiden välillä saavuttaakseen parhaan mahdollisen tuloksen.

Edelleen aineistojen keruutapaan liittyi haasteita. Poissaolotilastot ovat sinällään selkeitä, mutta ne pitävät sisällän hyvin erilaisia poissaolojen syitä joita ei tässä yhteydessä ole voitu eritellä tarkemmin. Lukkari-toimintatapaan osallistuneiden oppilaiden osalta aineistoon on laskettu kaikki poissaolot. Osa poissaoloista voi olla myös varsin perusteltuja, kuten pitkä sairaus joka tässä yhteydessä vääristää aineistoa. Lisäksi opettajien kirjaamien poissaolojen tarkkuudessa saattaa olla myös vaihtelua. Lisäksi työntekijöiden arviointiin perustuvat aineistot ovat alttiita subjektiivisille näkemyksille, eivätkä arvioinnit ole aina kovinkaan hyvin toistettavissa.

Yksilökohtaiset aineistot ovat varsin suppeita, jolloin jo pienetkin muutokset näkyvät poissaolotilastoista lasketuissa keskiarvoissa. Näin ollen itse asiassa ei voida sanoa, onko 4,85 tunnin keskiarvo poissaoloissa paljon vai vähän. Lisäksi poissaolokeskiarvoissa ei voitu huomioida yksittäisen oppilaan poissaolojen tietynä määriteltynä hetkenä (esim. 3 kuukautta työskentelyn jälkeen), vaan keskiarvo laskettiin lukuvuoden alusta aina Lukkari-työskentelyn aloitukseen asti ja siitä koulun päättymiseen saakka. Tämän tutkimuksen mukaan ei myöskään voida ottaa kantaa positiivisten vaikutusten pysyvyydestä seuraavaan kouluvuoteen saakka.

Lukkari-toimintatavan heijastusvaikutus koko koulun myöhästymiin on kiinnostava havainto, mutta se edellyttää vielä huomattavaa lisätutkimusta. Kahdesta koulusta kerättyjen tietojen perusteella on vaikea esittää kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Myös monet muut tekijät saattavat vaikuttaa koko koulun myöhästymisten tasoon. Opettajien tarkempi myöhästymisten seuranta saattaa jo itsessään vahvistaa myöhästymiseen liittyvää normistoa. Havaittu myöhästymisten väheneminen saattaa olla myös vain tilapäinen ilmiö, joka liittyy vain Lukkari-toimintatavan aloitukseen.

LÄHTEET

- Alvarez, M. E. & Anderson-Ketchmark, C. 2010. Review of an evidence-based school social work intervention: Check & connect. *Children & Schools* 32 (2), 125–127.
- Blom, B. 2009. Knowing or un-knowing? That is the question in the era of evidence-based social work practice. *Journal of social work* 9 (2), 158–177.
-

-
- Dahl, P. 2016. Factors associated with truancy: Emerging adults' recollections of skipping school. *Journal of adolescent research* 31 (1), 119–138.
- Dembo, R. & Gullede, L. 2008. Truancy intervention programs: challenges and innovations to implementation. *Criminal justice policy review* 20 (4), 437–456.
- Ennet, S. T., Haws, S., Ringwalt, C. L., Vincus, A., Hanley, S, Bowling, J. & Rohrbach, L. 2011. Evidence-based practice in school substance use prevention: fidelity of implementation under real-world conditions. *Public health & epidemiology* 26 (2), 362–371.
- Etzioni, A. 2000. Social norms: internalization, persuasion and history. *Law and society review* 34 (1), 157–78.
- Flay, B. & Collins, L. 2005. Historical review of school-based randomized trials for evaluating problem behavior prevention. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 599, 115–146.
- Franklin, C., Kim, J. & Tripodi, S. 2009. A meta-analysis of published school social work practice studies: 1980-2007. *Research on social work practice* 19 (6), 667–677.
- Fraser, M. 2004. Intervention research in social work: Recent advances and continuing challenges. *Research on social work practice* 14, 210–222.
- Gauffin, K., Vinnerljung, B., Fridell, M., Hesse, M. & Hjern, A. 2013. Childhood socioeconomic status, school failure and drug abuse: A Swedish national cohort study. *Addiction* 108 (8), 1441–1449.
- Gu, H., Lai, S.-L. & Ye, R. 2011. A cross-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School psychology international* 32 (1), 20–34.
- Hanlon, T., Simon, B., O'Grady, K., Carswell, S. & Callaman, J. 2009. The effectiveness of an after-school program targeting urban African American youth. *Education and urban society* 42 (1), 96–118.
- Hoagwood, K., Olin, S., Kerker, B., Kratochwill, T., Crowe M. & Saka, N. 2007. Empirically based school interventions targeted at academic and mental health functioning. *Journal of emotional and behavioral disorders* 15, 66–92.
- Holosko, M. 2010. What types of designs are we using in social work research and evaluation? *Research on social work practice* 20 (6), 665–673.
-

- Holsen, I., Smith, B. & Frey, K. 2008. Outcomes of the social competence program second step in Norwegian elementary schools. *School psychology international* 29 (1), 71–88.
- Huck, J. 2011. Truancy programs: Are the effects too easily washed away? *Education and urban society* 43 (4), 499–516.
- Jæger, M. M. 2011. Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of education* 84 (4), 281–298.
- Kallunki, V. & Lehtonen, O. 2012. Nuorten aikuisten elämäntyytyväisyyden osatekijät hyvinvoinnin eri tasoilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (4), 359–374.
- Kalmijn, M. & Uunk, W. 2007. Regional value differences in Europe and the social consequences of divorce: a test of the stigmatization hypothesis. *Social science research* 36 (2), 447–68.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. 2006. The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the schools* 43 (6), 701–712.
- Maryul, J. 2012. If you build it, they will come: A successful truancy program in a small high school. *Urban education* 47 (1), 144–169.
- Maynar, B., McCrea, K., Pigott, T. & Kelly, M. 2013. Indicated truancy interventions for chronic truant students: A Campbell systematic review. *Research on social work practice* 23 (1), 5–21.
- Miller, A., Krusky, A., Franzen, S., Cochran, S. & Zimmerman, M. 2012. Partnering to translate evidence-based programmes to community settings. Bridging the gap between research and practice. *Health promotion practice* 14 (4), 559–566.
- Mullen, E. J. 2014. Evidence-based knowledge in the context of social practice. *Scandinavian journal of public health* 42 (13), 59–73.
- OECD. 2014. PISA results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Programme for International Student Assessment. Paris: OECD.
- Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö, A. & Gissler, M. 2012. Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987-tutkimusaineiston valossa. Helsinki: THL. Raportti 52.
-

-
- Paasio, P. 2014. Näyttöön perustuva sosiaalityön käytäntö – järjestelmällinen katsaus vuosina 2010–2012 julkaistuista tutkimuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Ammatillinen lisensiaatintutkimus.
- Perkins, H. W. 1997. College student misperceptions of alcohol and other drug norms among peers: Exploring causes, consequences, and implications for prevention programs. Teoksessa: Designing alcohol and other drug prevention programs in higher education: Bringing theory into practice. Newton, MA: Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Prevention, 177–206.
- Perkins, H. W. 2003. The social norms approach to preventing school and college age substance abuse: A handbook for educators, counselors, and clinicians. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perkins, H. W., Craig, D. & Perkins, J. 2011. Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group processes & Intergroup relations* 14 (5), 703–722.
- Perlinski, M., Blom, B. & Morén, S. 2012. Getting a sense of the client: Working methods in the personal social services in Sweden. *Journal of social work* 13 (5), 508–532.
- Powers, J. D., Bowen, N. K., & Bowen, G. L. 2010. Evidence-based programs in school settings: Barriers and recent advances. *Journal of evidence-based social work* 7 (4), 313–331.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2014. Näyttöön perustuva käytäntö: suomalaisen rikosseuraamusalan keskustelun ja sosiaalityökeskustelun vertailua. Teoksessa: H. Linderborg, T. Lassila & M. Suonio (toim.) *Sosiaalityö ja sosiaalinen tuki rikosseuraamusalalla*. Rikosseuraamusalan julkaisuja 1/2014, 121–144.
- Raunio, K. 2010. Onko näyttöön perustuvalla käytännöllä tulevaisuutta sosiaalipalveluissa? *Janus* 18 (4) 2010, 387–395.
- Shute, J. & Cooper, B. 2015. Understanding in-school truancy. *Phi Delta Kappan* 96 (6), 65–68.
- Smith, D. 2004. Introduction. Some versions of evidence-based practice. Teoksessa: D. Smith (toim.) *Social work and evidence-based practice*. Research Highlights in Social Work 45. London: Sage, 7–27.
-

- Soole, D., Mazerolle, L. & Rombouts, S. 2008. School-based drug prevention programs: A review of what works. *Australian & New Zealand journal of criminology* 41 (2), 259–286.
- Stanley, M., Canham, D. & Curton, V. 2006. Assessing prevalence of emotional and behavioral problems in suspended middle school students. *The journal of school nursing* 22 (1), 40–47.
- Sutphen, R. D., Ford, J. P. & Flaherty, C. 2010. Truancy interventions: A review of the research literature. *Research on social work practice* 20 (2), 161–171.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. 2013. A review of school climate research. *Review of educational research* 83 (3), 357–385.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2014. Tuotetaanko sosiaalityöstä kokemukseen vai näyttöön perustuvaa tietoa. Teoksessa: M. Zechner (toim.) Hyvinvointitieto – kokemuksellista, hallinnollista vai päätöksentekoa tukevaa. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. *Tutkimuksia* 15, 119–135.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. 2010. Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control—the TRAILS study. *International journal of behavioral development* 34 (4), 302–310.
- Ziomek-Daigle, J. 2010. Schools, families, and communities affecting the dropout rate: Implications and strategies for family counselors. *The family journal* 18 (4), 377–385.
-

ELÄMÄYSPAJA TUKEE TOISEN ASTEEN KOULUTUSTA

Satu Jokilehto, Taina-Kaisa Majaharju, Maria Syynimaa & Piia Lampinen¹

JOHDANTO

Komiasti opintiellä -hankkeen tarkoituksena on ennaltaehkäistä koulupudokkuutta. Hankkeen toimintaan osallistuneet nuoret ovat riskiryhmässä ajautua koulutuksen ulkopuolelle runsaiden poissaolojen, suorittamattomien tehtävien, sekä heikon koulumenestyksen ja -motivaation vuoksi. Koulupudokkaina voidaan pitää työn ja opiskelun ulkopuolelle jääneitä nuoria, joilla ei ole peruskoulun lisäksi mitään muuta koulutusta (Pekkarinen, Vehkalahti & Myllyniemi 2012, 71; Ahola ja Galli 2010, 132).

Koulutusta pidetään merkittävänä vaiheena nuoren elämässä itsenäistymisen ja kasvun kynnyksellä. Koulutuksen avulla nuori löytää oman paikkansa yhteiskunnassa, hän saa koulutuksensa avulla normien mukaiset kansalaistaidot selviytyä yhteiskunnassa ja mahdollisuuden kiinnittyä työelämään ja näin yhteiskunnan jäseneksi. Näin ollen koulutuksen ulkopuolelle jääminen nähdään suurena uhkana, sillä se saattaa johtaa eristäytymiseen yhteiskunnasta ja sosiaalisten suhteiden kaventumiseen. (Ahola & Galli 2010, 132.)

Koulupudokkuus liitetään usein syrjäytymisen käsitteeseen. Tämän vuoksi syrjäytymistä ennustavat merkit ja riskit pyritään tunnistamaan ajoissa, mikä tarkoittaa koulutuksen piirissä sitä, että nuorta, jolla on riski keskeyttää opintonsa, tuetaan jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Viander 2009, 51.) Ammatillisen koulutuksen keskeyttäjät yhdistetään siis usein syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin. Ammatillisen koulutuksen suorittamista pidetään yleensä välttämättömänä työelämään pääsemisen kannalta. Osalla nuorista saattaa jo peruskoulun jälkeen olla selkeä toiveammatti tai haave työelämästä, mutta suurella osalla nuorista tällaista selkeää kuvaa tulevaisuuden ammatista ei kuitenkaan ole vielä muodostunut, saati sitten motivaatiota sitoutua ammatilliseen koulutukseen tai urasuunnitelmiin.

Nuoret tarvitsevat riittävästi tukea ja ohjausta nivelvaiheessa, eli vaiheessa, jossa he ovat siirtymässä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen tai työelämään. Oppilashuollon niukat resurssit saattavat hidastaa tai heikentää oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmia sekä opinnoissa edistymistä (Kuronen 2010, 14). Yksi keskeinen

¹ Piia Lampinen on yhdenmukaistanut tekstiä ja siinä käytettyä termistöä.

ongelma nivelvaiheessa on nuorten koulutustoiveiden, omien resurssien sekä tarjolla olevien koulutusmahdollisuuksien kohtaamattomuus. Suureksi ongelmaksi nivelvaiheessa muodostuvat usein myös nuoren epäselvät koulutustoiveet. Nämä saattavat aiheuttaa vaikeuksia hakea koulutuspaikkaa tai ne näkyvät myös koulutuksen keskeyttämisenä. Nuorten koulutukseen liittyvien ongelmien taustalta löytyy usein myös moninaisempia ongelmia liittyen nuoren omaan elämänhallintaan, kuten päihteiden käyttöön tai koti- ja asumisoloihin. (Ahola & Kivelä 2010, 136.)

UUTTA TOIMINTAMALLIA ETSIMÄSSÄ

Elämispaja

Aluksi Sedun yksikössä kokeiltiin Lukkari-toimintatavan neliportaista mallia, joka piti sisällään kotikäynnin, nuoren aamuherätykset, nuoren noutojakson kouluun sekä palveluohjauksen. Neliportaisen toimintamallin ei kuitenkaan koettu vastaavan nuorten tarpeisiin toisella asteella. Useat opiskelijat eivät asuneet enää kotona vanhempien luona. Näin ollen yhteistyö huoltajien kanssa oli lähes mahdotonta. Lisäksi hankkeen tuen piiriin ohjautuvilla nuorilla oli jo niin reilusti perusteettomia poissaoloja koulusta, ja syyt niiden takana olivat hyvin monimuotoisia, että toimintamallin katsottiin vaativan kehitystä tukeakseen juuri tämän ikäisiä itsenäistyviä nuoria. Lukkari-toimintatapaa kokeiltiin Sedun yksikössä ensimmäinen toimintavuosi, jonka jälkeen toimintaa alettiin muokata vastaamaan paremmin toisen asteen opiskelijoiden tarpeisiin. (Rantamäki 2015.)

Toimintaa kehiteltäessä hankkeen työntekijät olivat yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa ja kartoittivat henkilökunnan toiveita ja ajatuksia nuorten tarpeista Sedulla. Sedun henkilökunta nosti esiin nuorten rästiin jääneet tehtävät, joiden suorittamiseen nuoret kaipaivat erityisesti apua ja tukea. Suorittamattomien tehtävien syntyyn vaikuttivat opiskelijoiden perusteettomat poissaolot, joihin hankkeen toivottiin puuttuvan.

Yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa alettiin kehitellä uutta toimintamallia Sedun yksikön lähihoitajaopiskelijoille, joilla oli paljon tekemättömiä tehtäviä ja poissaoloja, eli he olivat jäljessä opinnoissaan ja vaarassa pudota koulutuksesta. Hankkeen työntekijöillä oli idea ja malli työpajamenetelmästä, eli toisin sanoen rästipajasta, joka olisi lähihoitajaopintoihin liittyvä kurssi, jossa muun opiskelun ohella suoritettaisiin rästiin jääneitä kursseja ja tehtäviä. Rästipaja päätettiin nimetä elämispajaksi, jolloin siihen sisältyisi luovia menetelmiä ja siten lähihoitajaopiskelijat saisivat pajaan osallistumisesta myös yhden opintoviikon (nykyisen opintopisteen) suoritetuksi. Kahden ensimmäisen elämispajan aikana taiteellinen opetus konkretisoitui. Opiskelijat tekivät pajan aikana käsinuket ja kurssin loppuessa ryhmä kävi esittämässä nukketeatteria päiväkodissa ja vanhusten asumispalveluyksikössä. Elämispaja merkittiin nuorille

lukujärjestyksiin, mikä sitoutti nuoria paremmin tulemaan oppitunneille. (Rantamäki 2015.)

Hankkeen työntekijöiden tehtävä on toimia ohjaajina elämispajassa. Ohjaajan rooliin kuuluu ryhmän vetäminen, yksilökeskusteluiden toteuttaminen nuorten kanssa ja tällä tavoin nuoren elämänhallinnan tukeminen, eli nuorten ohjaaminen ja kannustaminen. Elämispajan alkaessa opiskelijat ryhmytetään, vaikka he olisivatkin toisilleen ennestään tuttuja. Elämispajassa Sedun oma ammattiohjaaja vastaa opiskelijoiden rästäin jääneiden tehtävien suorittamisesta ja laatii yhdessä jokaisen opiskelijan kanssa kirjallisen suunnitelman tehtävien suorittamiseksi. Taideaineopetusta eli käsinukketeatteria oli vetämässä kahdessa ensimmäisessä elämispajassa hankkeen ulkopuolinen henkilö, jolla oli koulutus ja osaaminen taideaineiden opettamiseen. (Rantamäki 2015.)

Elämispajat järjestettiin kevtlukukaudella 2015. Ensimmäinen paja oli viiden viikon mittainen ja toinen paja kesti kuusi viikkoa. Elämispajaa oli kaksi kertaa viikossa aina kaksi ja puoli tuntia kerrallaan. Opiskelijat saavat elämispajasta 1-2 osaamis pistettä pajan pituudesta riippuen vapaavalinnaisiin suorituksiin, sekä pajan aikana suorittamistaan rästitehtävistä muita opintosuorituksia. Ensimmäiseen pajaan osallistui 10 opiskelijaa, ja siihen osallistuvat opiskelijat olivat eri ryhmistä. Toiseen pajaan osallistui 13 opiskelijaa, jotka olivat kaikki poikkeuksellisesti saman ryhmän opiskelijoita. Elämispajan opiskelijoita yhdisti se, että heillä oli paljon tekemättä jääneitä tehtäviä sekä perusteettomia poissaoloja koulusta. (Rantamäki 2015.)

Jeesitoiminta

Hankkeen toinen konkreettinen toimintamuoto on Kevät- ja Kesäjeesi. Hanke järjesti Sedulla keväällä 2015 Kevätjeesin ja kesäkuussa Kesäjeesin. (Nykyisin hanke toteuttaa Jeesiä myös syksyisin ja talvisin). Jeeseissä oli myös tarkoituksena suorittaa tekemättä jääneitä tehtäviä. Jeeseihin valikoitui sellaisia opiskelijoita, joiden rästitehtävät olivat esteenä viimeisen vuoden suuntaaviin opinnoihin pääsulle, mikäli he eivät suorittaisi tehtäviä ennen tulevan syyslukukauden alkua. Jeesit toteutuivat viikon tehojaksoina, eli opiskelijoilla ei silloin ollut lukujärjestykseen merkittyä ollenkaan opetusta, joten heillä oli hyvä mahdollisuus osallistua Kevät- tai Kesäjeesiin. Jeesit siis toteutuivat viikon ajan eli viitenä päivänä kello 9-15. (Lampinen 2015.)

Kuten jo Elämispajoissakin, niin Jeeseissä opiskelijoiden rästitehtävistä ja rästisuunnitelmista vastasi Sedun oma ammattiohjaaja, ja tehtäviä suoritettiin Jeesin ajan joka päivä kello 9-12. Kello 12-15 oli hankkeen järjestämää oheistoimintaa. Jeeseissä oheistoiminta koostui elämänhallinnallisesta ja liikunnallisesta osuudesta. Ensimmäinen kokoonnuttiin yhdessä keskustelemaan elämänhallintaan liittyvistä asioista, ja keskusteluita viriteltiin ohjaajien tietoiskuilla esimerkiksi päihteistä, liikunnasta, ravinnosta

nosta sekä unesta. Elämänhallinta osuuden jälkeen Jeesiäisten ryhmä lähti yhdessä ohjattuna liikkumaan loppupäiväksi. Jeesiäen aikana ryhmät kävivät muun muassa kuntosalilla, keilaamassa tai lenkillä. Viikon mittaisten Jeesiäen jälkeen ryhmä kokoontui vielä seuraavalla viikolla maanantaina yhdeksi päiväksi samalla kaavalla: aamupäivä tehtiin rästitehtäviä sekä viimeiset rästisuunnitelmat ja iltapäivä oli varattu elämänhallinnalliselle osuudelle ja elämysliikunnalle. Viimeisen kokoontumiskerran jälkeen opiskelijoille oli varattu 1,5 viikkoa aikaa itsenäiselle opiskelulle ja aikaa viimeisien tehtävien suorittamiselle. Itsenäisen osuuden jälkeen ryhmille oli varattu vielä yksi kokoontumiskerta, jolloin käytäisiin läpi jokaisen opiskelijan henkilökohtainen tilanne tekemättömien tehtävien suhteen. Jeesiätoiminnasta opiskelijat eivät saaneet opintopisteitä vapaavallinnaisiin opintoihin kuten Elämyspajatoiminnasta. (Lampinen 2015.)

Yksilötyöskentely ja elämänhallinta

Ohjaajat tapasivat Elämyspajaan osallistuvia opiskelijoita henkilökohtaisesti kahden kesken. Yksilökeskusteluissa opiskelijoiden kanssa käytiin läpi opiskelijan elämänhallinnallisia asioita ja pyrittiin vaikuttamaan perusteettomiin poissaoloihin. Yksilökeskusteluissa opiskelijoiden kanssa käytiin keskusteluita hankkeen kehittämän Minun työkirjani -menetelmän avulla. Minun työkirjassani on nuorelle pohdintatehtäviä liittyen muun muassa perheeseen ja verkostoon, hyvinvointiin, arjen sujumiseen sekä itsetuntoon liittyen. Yksilötyöskentelyyn kuuluivat myös opiskelijoiden kannustaminen opintojen suorittamisessa ja opintosuoritusten seuranta esimerkiksi kannustavin tekstiviestein ja kuulumisia kysellen. Ohjaajat myös soittelivat ja herättelivät tarvittaessa opiskelijoita aamuisin kouluun ja kehottivat tulemaan kouluun. Jeesiäen aikana varsinaisia yksilötapaamisia ei toteutettu jokaisen opiskelijan kanssa tiiviin aikataulun vuoksi, mutta Jeesiäen ohella tehtiin kuitenkin yksilötyötä tarvittaessa esimerkiksi puhe-
limitse. (Lampinen 2015.)

Elämänhallinnallinen tuki ja ohjaus olivat läsnä Elämyspajoissa ja Jeesiäissä ryhmien kokoontumisen aikana. Toiminnan aikana nuorten kanssa käydään yhteisiä keskusteluita liittyen esimerkiksi päihteiden käyttöön ja vuorokausirytmiiin. Ryhmissä on tavoitteena ylläpitää yhteisöllistä, hyvää ja rentoa ilmapiiriä, jossa jokainen nuori saa avoimesti jutella toisten nuorten kanssa vaikeistakin asioista ja saada tukea hankkeen ohjaajilta. (Lampinen 2015.)

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Nuorten valikoituminen ryhmiin

Hankkeen toimintaan osallistuvilla nuorilla oli yhteistä, että heillä oli paljon rästejä

ja poissaoloja. Yleensä ryhmänohjaaja toi oppilashuoltoryhmässä esiin huolen jokaisesta nuoresta ja heidän suorittamattomista tehtävistään sekä perusteettomista poissaoloista. Oppilashuoltoryhmässä pohdittiin, mikä toimintamuoto kullekin nuorelle sopisi, Elämispajatoiminta vai Jeesitoiminta. Sen jälkeen, kun oppilashuoltoryhmä oli valikoinut sopivimmat nuoret hankkeen toimintaan, niin opinto-ohjaaja tai ryhmänohjaaja otti asian puheeksi jokaisen nuoren kanssa ja ehdotti toimintaan osallistumista. Poikkeuksena oli kevään 2015 toinen Elämispaja, johon osallistui yksi kokonainen ryhmä lähihoitajaopiskelijoita, eli kyseisessä Elämispajassa oli poikkeuksellisesti vain yhden ryhmän opiskelijoita.

Kevätlukukauden 2015 aikana Elämispajaa toteutettiin kaksi kertaa. Keväällä järjestettiin Kevätjeesi ja kesäkuussa Kesäjeesi, eli Jeesejä oli kaksi kertaa. Yhteensä hankkeen toimintaan Elämispajaan ja Jeeseihin osallistui 33 nuorta.

Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymyksille ei ole asetettu tarkkaa muotoa eikä järjestystä. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa käytetään paljon teemahaastatteluja, koska se vastaa hyvin kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Teemahaastattelu ei kuitenkaan ole ainoastaan laadullisen tutkimuksen menetelmä, vaan sitä voidaan hyödyntää myös kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208–209.)

Tuomen ja Sarajärven (2002, 77–78) mukaan teemahaastattelu on avoimuudessaan lähellä syvähaastattelua. Menetelmällisesti teemahaastatteluissa korostetaan tulintoja asioista, asioille annettuja merkityksiä, sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 48). Se, että täytyykö kaikille haastateltaville esittää kaikki suunnitellut kysymykset tietyssä ja samassa järjestyksessä on mielipidekysymys. Vaatimus yhdenmukaisuudelle vaihtelee teemahaastatteluin toteutetuissa tutkimuksissa paljon. On kuitenkin huomioitavaa, ettei teemahaastattelussakaan voida kysyä ihan mitä tahansa, vaan kysymysten täytyy pyrkiä saamaan vastauksia, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Etukäteen valitut teemat perustuvat siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 77–78.) Aineiston kerääminen, raportointi ja analysointi

Ensimmäiset haastattelut toteutettiin helmikuussa 2015. Kolmen ensimmäisen haastattelun jälkeen tutkimuksen aihe vielä muovautui. Haastateltavat opiskelijat valikoituvat siten, että heistä jokainen osallistui hankkeen järjestämään Elämispajaan tai Jeesi-toimintaan. Hankkeen toimintaan oli jo etukäteen ohjautunut sellaisia opiske-

lijoita, joilla oli paljon poissaoloja ja rästejä, ja he olivat näin ollen jäljessä opiskelusta. Hankkeen työntekijät valikoivat haastateltavat sen mukaan, kuka oli halukas osallistumaan tutkimukseen. Alaikäisiltä haastateltavilta kerättiin huoltajien luvat, jotka hankkeen työntekijät säilyttivät itsellään, sillä se ei ollut tutkimuksen kannalta olennaista tietoa, vaikka monet haastatteluissa esittelivätkin itsensä.

Kaikki opiskelijoiden haastattelut toteutuivat helmikuun ja toukokuun välillä 2015. Kevään aikana haastateltiin yhteensä 12 nuorta. Kaikki nuorten haastattelut kestivät 15 minuutista 35 minuuttiin. Haastattelijoita oli yksi tai kaksi, jolloin toisella haastattelijalla oli aina vastuu haastattelun vetämisestä ja toinen oli enemmänkin kuuntelijan ja tarkkailijan roolissa.

Jokaisen haastattelun alussa nuorelle kerrottiin keitä haastattelijat ovat ja mitä he tutkivat. Nuorille kerrottiin anonymiteettisuojasta, eli siitä, että he eivät ole tunnistettavissa haastatteluista. Lisäksi kerrottiin myös aineistoin säilytyksestä ja asianmukaisesta hävittämisestä tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Haastattelujen jälkeen aineisto litteroitiin analysointia varten. Litteroinnissa puhe pyrittiin säilyttämään alkuperäisessä muodossaan. Litteroiminen vaati äärimmäistä tarkkuutta esimerkiksi sen vuoksi, että osa haastateltavista alkoi jo puhua silloin, kun kysymyksen oli vielä kesken. Tämän vuoksi litteroinnissa oli vaikeuksia erottaa kaikkia sanoja. Varsinainen analyysi toteutettiin siten, että ensiksi haastatteluista määriteltiin esille tulleet teemat ja sen jälkeen aineisto luokiteltiin eri teemojen mukaan eri väreillä. Tämän jälkeen muodostettiin mindmapit esiin nousseista teemoista ja asioista, joita haastateltavat olivat tuoneet teemoihin liittyen esiin. Näiden mindmapien pohjalta tutkimustuloksia alettiin kirjoittaa auki samalla etsien haastatteluista suoria lainauksia raportissa hyödynnettäväksi.

Laadullisen aineiston raportoinnissa ja analysoinnissa tukeuduttiin Tuomen ja Sarajärven (2002) sekä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) ohjeistuksia. Esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2002, 94) runko laadullisen aineiston analyysin etenemisestä oli suureksi avuksi. Siinä kuvataan kuinka alussa pitää päättää mitkä asiat aineistossa kiinnostavat, jonka jälkeen aineisto käydään läpi ja erotetaan sekä merkitään ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseen. Tämän jälkeen kerätään merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta, jonka jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Kun nämä kaikki vaiheet on tehty, kirjoitetaan lopuksi yhteen-

TULOKSET

Haastateltavien taustatiedot

Haastatteluihin osallistui 11 nuorta, jotka opiskelevat lähihoitajaksi Sedun toimipisteessä. Haastateltavat olivat iältään 16–19-vuotiaita. Haastateltavista tyttöjä oli kahdeksan ja poikia kolme. Nuoret toivat esille, että käytännönläheisyys, ihmisläheisyys ja alan hyvät työllistymismahdollisuudet kiinnostavat sosiaali- ja terveysalan valinnassa. Lisäksi nuorista neljällä oli perheessä tai lähisuvussa sosiaali- ja terveysalalla työssä olevia henkilöitä. Nuorista kaikki kokivat saaneensa perheeltään tukea alavalintansa suhteen.

Oli se silleen kutsumus, mut mä meinasin hakee tonne kauppikseenkkin et se oli vähä siinä et kumpaan mä haen, mut sit se voitti ku täältä pääsee paremmin töihin kuin sieltä. H11

Joo sain tosi hyvin et äiti oli samaa mieltä ku oon enemmän käytännönläheinen, niin ei esimerkiks lukio olisi ollut mun juttu. H6

Nuorista neljä koki, ettei saanut riittävästi tukea jatko-opintojen suhteen. Nuoret olisivat toivoneet lisätietoa esimerkiksi eri ammateista. Vaikka Kurosen (2011, 15) mukaan peruskoulussa tapahtuvaan opinto-ohjaukseen sisältyykin aina työelämään tutustumista, olisi se osan haastattelemistamme nuorista kohdalla voinut olla syvällisempää tai laajempaa. Nuorista kaksi kertoi saaneensa yläkoulussa opinto-ohjaajalta tai kuraattorilta sellaista palautetta, etteivät he tulisi pääsemään haluamaansa kouluun (eli opiskelemaan lähihoitajaksi). Aholan ja Kivelän (2010, 136) mukaan nivelvaiheessa yksi keskeinen ongelma voikin olla nuoren omien toiveiden sekä resurssien kohtamattomuus koulutuspaikkojen suhteen, joka saattaa myöhemmin näkyä oppimisvaikeuksina tai koulun keskeyttämisenä, joten voi olla, että näiden kahden nuoren suorittamattomat tehtävät ja kurssit kertoivat jotain väärälle alalle ajautumisesta. Suurin osa nuorista kuitenkin koki opiskelevansa itselle sopivaa ja kiinnostavaa alaa, joten emme usko, että opiskelijoiden rästit ja poissaolot johtuivat nimenomaan Kurosen (2011,15) mainitsemasta vaikeuksista nivelvaiheen ammatinvalinnassa, vaikkakin nuorista neljä olisi kaivannut lisää ohjausta jatko-opintojensa suhteen peruskoulun päättövaiheessa.

No kyllä se olis ollu sillai ihan hyvä että olis ollu enemmän...kerrottu eri mahdollisuuksista. H2

Se et ku tulee kaikkien erilaisten ihmisten kans toimeen niin opo sitte periaattees suositteli ja sit mä kiinnostuin enemmän ku mä luin netistä tästä alasta nii tuli vaa enemmän se et mä haluan tonne. H8

Ei voida siis vähätellä peruskoulusta saadun tuen määrää ammatinvalinnan suhteen ja mahdollisesti myös tulevissa opinnoissa menestymisen suhteen. Kuten Kuronenkin (2010, 14) toteaa: nuoret tarvitsevat riittävästi tukea ja ohjausta nivelvaiheessa. Nuoret

myös toivat esille että kokivat saaneensa perheiltään tukea alavalintansa suhteen, mikä on myös Linnakankaan ja Suikkasen (2004, 32–33) mukaan tärkeää, että nuori saa tukea ja kannustusta opintoihinsa.

Haastattelumme myöhempiä osia varten selvitimme myös nuorten asumismuotoja: nuorista kolme asuu kotona vanhempien tai toisen vanhemman luona, kolme asuu asuntolassa, josta tulee lähtee viikonlopuksi pois ja viisi asuu yksin tai poika/tyttöystävän kanssa. Nuorista viisi asui eri paikkakunnalla kuin vanhempansa.

Nuorten opiskelumotivaation vaikuttavat tekijät

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat nuorten opiskelumotivaatioon ja mitkä tekijät voisivat toimia koulupudokkuutta ehkäisevinä tai edistävinä tekijöinä. Vahvimpana tekijänä näyttäytyi sosiaalisen tuen merkitys nuorten elämässä. Tähän osaltaan on vaikuttanut koulussa toteutettu ryhmäytyminen, joka oli kaikkien nuorten mielestä onnistunut ja sitä oli ollut riittävästi. Nuoret kokivat ryhmäytämisen tärkeänä. Kuronen (2010, 47) korostaakin, että koulun yhteishenki, ryhmien pysyvyys sekä nuorten osallisuuden tunne ovat tärkeimpiä tekijöitä, jotka vaikuttavat ratkaisevasti nuorten asenteisiin koulua kohtaan. Hankkeen tavoitteen kannalta onkin erittäin tärkeää, että nuorten ryhmäytyminen on otettu vahvasti osaksi toimintaa, sillä Rantamäen (2015) mukaan hankkeen toimintaan osallistuvat nuoret ryhmäytetään aina Elämispajan tai Jeesin alkaessa, vaikka he olisivat toisilleen ennestään tuttuja. Myös Erkko ja Hannukkala (2013, 96) ovat todenneet ryhmiiin kuulumisen olevan palkitsevaa koska silloin voi tuntea läheisyyttä ja kumppanuutta. Kun nuorilta kysyttiin mikä auttaa heitä jaksamaan arjessa, kaikki nuoret toivat esille tärkeimpänä ystävät ja opiskelukaverit. Erkko ja Hannukkala (2013, 96–98) ovatkin todenneet ikätovereiden tärkeän merkityksen nuoren itsenäistymisprosessissa ja vanhemmista irtautumisessa: nuoren on hyvä voida verrata ajatuksiaan toisten kanssa koska vertailun kautta myös nuoren oma minäkuva rakentuu. Nuoret kertoivat tehneensä muun muassa koulutehtäviä yhdessä opiskelukavereiden kanssa vapaa-ajalla auttaen toinen toistaan.

Kyllä ne kaverit silleen..et mä oon saanu paljon tukea kavereilta..Ja niittenki ansiosta mä oon saanu paljo nollia pois. Että ne on patistanu vähä mua tekeen niitä pois.H2

No mä asun mun poikaystävän kaa yhdessä, mut... No kaverit aika paljon auttaa sillee et me tehdään, kokoonnutaan kaverille ja tehdään yhdessä niit tehtäviä, niin se on sit motivaationa kun saa kavereilta apua jos ei keksi johonkin jotain niin ne auttaa ja saa sit helpommin tehtyäkin kavereiden kaa kuin sillon ku on yksin. H11

Osa nuorista kertoi käyttävänsä matalan kynnyksen nuorisopalveluita ja myös suositelleensa niitä kavereilleen. Nuoret totesivat, että matalan kynnyksen nuorisopalveluihin on helppo hakeutua, mikäli nuoren mieltä painaa jokin asia ja hän haluaa puhua

aikuiselle. Matalan kynnyksen palveluilla tarkoitetaan palveluita, joihin on helppo hakeutua esimerkiksi ilman ajanvarausta tai sitoutumista.

Haastatteluissa moni nuori kertoi vanhempiensa tukevan heidän opiskeluaan aktiivisesti ja kannustavan opintojen loppuun suorittamisessa. Vanhemmat myös tukivat itsenäisesti asuvia tai asuntolassa asuvia nuoria taloudellisesti. Perheessä tai suvussa olevat sosiaali- ja terveysalan töissä olevat henkilöt olivat nuorille avuksi esimerkiksi tehtävissä, joissa nuorilla oli hankaluuksia.

On ne niin että.. meillä on aika monta lähihoitajaa niinku tossa niinku suvussa. Sit sieltä voi aina kysellä jos tulee niinku jotain epäselvää.. tai että sielä oon sitte kyselly. H1

No ne (vanhemmat) antaa rahaa ja ruokaa tuo joskus. H3

Potki takamukselle (vanhemmat) ja sit mun kummitätiki laitto mulle viestii et joko on lääkelaskut suoritettu ja näin. Kyllä mä oon saanu tosi hyvin tukee niinku suvulta. H7

Joo kyllä vanhemmat yrittää kovasti tsempata. Kyllä niinku nää rästitkin niin kyllä ne on joka päivä sanonut niistä tai laittanut viestiä et koitappa saada ne nyt tehtyä. H9

Kuusi nuorista oli harkinnut keskeyttämistä yhden tai useamman kerran. Nuoret olivat tämän ajatuksensa kanssa kääntyneet usein opinto-ohjaajan puoleen keskustelemaan asiasta. Nuoret toivat esiin myös sen, että opiskelukavereiden kanssa jaetaan myös keskeyttämisajatuksia. Usein opiskelukaverit olivat myös niitä, jotka kannustivat nuorta jatkamaan opiskelua ja tarjosivat jopa tukea rästittehtävien tekemisessä. Kaikki haastatellut opiskelijat toivat kuitenkin haastattelussa ilmi, että aikovat suorittaa koulutuksensa loppuun. Neljällä nuorista oli työllistymishaaveita omalla alallaan ja neljällä nuorista oli haaveena jatkaa opiskelua ammattikorkeakoulussa. Loput haastateltavista eivät osanneet ottaa kantaa tulevaisuuden suunnitelmien suhteen.

No kavereille mä sanoin että, joo et en mä jaksa et mä lopetan tän koulun ja näin. Sitte ne sano et ei kannata, et sä oot näin pitkällä jo. Että luet tästä ittelles ammatin ja näin, et me kyllä autetaan sua tehtävien kanssa. Se autto niinku et nyt on saanut sit tehtäviä tehtyä ja nollia pois.. Niin on taas jaksanu kiinnostaa tää koulu. H2

Öö no itseasias mä kävin ykkösen lopulla puhumassa opon kanssa vaihtoehtoista et mä vaihtaisin koulua jonnekki muualle mut sitte mä sainki kesäloman miettimisaikaa niin sitte muutinki mieltäni ja tulin tänne takas. H11

Se oli vähä sellaista se eka vuosi, mut sitten mulle sillon ekana kesänä et mä haluan fysioterapeutiksi sitten tulevaisuudessa ja tää on hyvä pohjakoulutus siihen sit. H9

Opiskelijat, jotka kulkivat koulussa toiselta paikkakunnalta, toivat haastattelussa ilmi, että esimerkiksi linja-autolla pitkien matkojen taittaminen koitui rasitteeksi. Tähän vaikutti myös lukujärjestys; yhden tai kahden oppitunnin takia tunnin matkustaminen linja-autolla suuntaansa ei välttämättä houkutellut ja siitä aiheutui turhia poissaoloja. Lisäksi esimerkiksi aikaiset aamuhätykset tai pitkät päivät perjantaisin saattoivat aiheuttaa kouluun myöhässä tulemistä tai aikaisemmin koulusta lähtemistä.

Nuoret kertoivat kuvausta niin sanotusta lumipalloepektistä tai oravanpyörästä, joka aiheutuu kun poissaoloja ja nollia alkoi kertyä, eikä ulospääsyä lopulta tunnu löytyvän. Tällöin ajattelu kääntyy siihen, että ”yksi poissaolo lisää sinne tänne”. Poissaolojen ja nollien kerääntyminen vaikutti siis suoraan nuorten motivaatioon tulla kouluun ja opiskella. Toisaalta, kun poissaoloihin ja nolliin tartuttiin ja nuori alkoi saada niitä suoritettua, niin myös motivaatio koulua ja suorittamattomien tehtävien tekemistä kohtaan kasvoi. Lisäksi lukujärjestysten sisältö on vaikuttanut nuorten motivaatioon. Päivien rakenne tai esimerkiksi hyppytunnit keskellä päivää vaikuttivat joillakin nuorilla siten, että tunteja tuli jätettyä väliin.

No kyllä ne...Välillä on semmosia typeriä taukoja vaikka tunti, jossain tuntien väleissä et on ollu vaikka joku pitkä tauko. Niin sitte on ollu ehkä yks tunti enää sen jälkeen. Niin että silleen ajattelee että no en mä tonne jaksa enää mennä, että yks tunti sinne tänne. H2

En mä oikein tiedä. Mulla..öö.. olkise niinku viime vuoden..viime syksynäköhän se oli, no ennen joulua niin mulla tuli ihan törkeesti poissaoloja. Sitte ku niitä aina vaan tuli niin sitte ei ees kiinnostanu et niitä oli niin paljo.. ja sitte ei sillä ollu enää mitään väliä tuleeko niit lisää. Niin sen jälkeen on oikeestaan sit ollu sellanen sittekkö siinä kerkes niitä nolliaki tulemaan aika mukavasti... niin ei siin kerkee oikeen semmosella asenteella vaan ollu et jos mä nyt paperit saan ja pääsen tästä koulusta niin... että ois sitte niinku jokku paperit. H4

Yleensä ei vaan jaksa nousta sängystä ja sitte on kattonut lukujärjestystä et mitä tunteja on ja sit et joo ei oo mitään tärkeitä, että emmä jaksa tänään mennä. Vaikka ois ollu tärkeitä. Kaikki aineethan on tärkeitä. Mut jos ei oo ollu mitään tehtäviä sinä päivänä tai kokeita niin... H11

Nuorista monille tuli yllätyksenä se, että ensimmäisenä vuonna opiskellaan enemmän ammattitaitoa täydentäviä yhteisiä tutkinnon osia, muun muassa matematiikkaa, äidinkieltä, englantia ja ruotsia. Osa nuorista toikin haastatteluissa esille, että hankaluudet oppiaineissa ja siten myös rästit ovat juurikin teoriapainotteisissa oppiaineissa. Osalla haastateltavissa saattoi olla asenteellista suhtautumista teoriaopintoihin. He olivat hakeutuneet ammatilliseen koulutukseen juuri siksi, että kokevat olevansa enemmän käytännönläheisiä ja oletuksena heillä saattoi olla, että ammatillinen koulutus on enemmän käytännönläheistä. Kuten Ahola ja Galli (2010, 137) toteavatkin, että nuoret kaipaavat usein ammatilliselta koulutukselta enemmän toiminnallisuutta, eivätkä teoreettiset opinnot sovi heille. He saattavat kokea, että he eivät jaksa istua paikallaan ja keskittyä kauaa. Hämäläinen (1996, 30–31) ja Kuula (2000, 41) ovatkin todenneet, että oppimisvaikeudet erityisesti teoriapainotteisissa opinnoissa saattavat latistaa nuoren itsetuntoa ja vaikuttaa siten heikentävästi nuoren opiskelumotivaatioon. Kun tarkastellaan koulupudokkaaksi ajautumista, ovat oppimisvaikeudet molempien mielestä suuri riskitekijä.

No melkeen niinku kaikki teoria... Ne on silleen vaikeita. H2

No eka vuosi oli teoriapainoisia opintoja, siinä oli tehtäviä, niitä oli paljon. Ja sitten kun lapset ekan aiheena ja se ei kiinnostanu mua patkääkään ja niitä käytiin niin tarkkaan läpi. H9

Nuoret kokivat saaneensa työssäoppimisjaksoihin hyvää ohjausta koulusta ja toivat sen vahvasti esille. He eivät kuitenkaan olleet yhtä tyytyväisiä varsinaisen työssäoppimispaikan ohjaukseen. Työpaikkaohjaaja tuntui nuorten mielestä olettavan, että he ovat jo valmiita ammattilaisia sen sijaan, että kyseessä on esimerkiksi ensimmäisen vuoden opiskelija, eli siis 15–16-vuotias nuori. Tämä oli aiheuttanut osalle nuorista negatiivisia kokemuksia työssäoppimisjaksosta ja heidän mukaansa myös vaikuttanut heikentävästi opiskelumotivaatioon. Huonoksi koettu ohjaus työssäoppimispaikalla aiheutti osaltaan myös sen, että nuoren oma kiinnostus yrittää parhaansa väheni, koska se ei tuntunut riittävän. Myös positiivisia kokemuksia työssäoppimisjaksoista löytyi sekä ohjaajista että asiakasryhmistä.

No kyllä niinku.. No silleen niinku niitten lasten kanssa huomas että.. En mä tiää, jotenki niistä huomas että on onnistunu jotenki, että ne osas näyttää sen että niillä on kivaa ja ... Ja sitte mä sain niinku, sain sieltä toiselta työssäoppimispaikalta vanhainkondilta niin sieltä niiltä vanhuksilta sain paljon hyvää palautetta... Niin siinä tuli semmonen olo, et on onnistunu. Tuntu niinku kivalta. H2

Ja tota sitte niinku emmä tiää jotenki niinku niitten pitäis kehittää sitä että ku ne ottaa pois-kelijat vastaan.. Et se oli niinku silleen et mun olis pitäny olla heti semmonen niinku et mä osaan kaikki. Ja sitte mä sain siitä niinku ykkösen niin niin... Mähän oon ite 7-vuotiaasta asti hoitanu kersoja.. tai lapsia, että ei se ainakaan siitä voi olla kiinni että mä en osaa. Että mä en tie sit mistä se johtu. Ja sitte kakkosjaksolla mä olin vanhainkondissa ja se oli semmonen paikka että ne oli kans semmosia tiäkkö.. no aika vanhoja kaikki ja kauan tehny sitä työtä. Ja kyllä sielä huomas että paskaa puhuttiin selän takana ja justiin tuommonen paikka ja sitte sielä oli kans niinku että ois pitäny heti osata kaikki tehä. Ja siitä mä en niinku sit tykänny kans yhtää. Ja sitte tota no tää viimesin harjottelu mikä mul oli nii mä olin kotihoidossa, ja tota se oli ihan mukavaa ja mulla oli hirveen mukava ohjaaja että mä sain siitä sit kakkosen. H4

No se ohjaaja oli vähä semmonen niinku se ei yhtään ohjannu mitä pitää tehä niiku se vaa käskyti ja kysy niinku et "eksä oo tehny sitä vielä" ja ku se oli uus paikka ja näin nii en mä niinku voi tietää et miten siel toimitaan ja H 7

Nuoren opiskelumotivaatioon vaikuttaa siis hyvin monenlaiset tekijät ja näistä ehdottomasti tärkeimpänä ystävien ja opiskelutovereiden antama sosiaalinen tuki. Opiskelukavereiden tuki saattoi jopa estää osaa riskioppilaista keskeyttämästä koulutustaan.

Koulun palvelujärjestelmän käyttö

Kaikki nuoret olivat tietoisia koulun tarjoamista palveluista sekä siitä, miten niihin voi hakeutua. Nuorista kuusi oli hakeutunut itsenäisesti koulun palveluihin ja he kaikki kokivat saaneensa tarvitsemaansa palvelua nopeasti ja helposti. Nuoret myös kertoivat saaneensa tarvitsemansa avun ja tuen palvelusta.

Nuoret toivat esille koulun palveluista ja henkilökunnasta puhuttaessa, että heille on tärkeää se, että heistä välitetään ja heidän opiskeluaan tuetaan. Kurosen (2010, 18) mukaan nuorille onkin erittäin tärkeää opettajilta ja koulun muilta aikuisilta saada tuki ja positiivinen palaute, jota Kurosen toteaa nuorten saavan liian harvoin. Pääsääntöisesti poissaoloihin ja suorittamattomiin tehtäviin oli puututtu aikaisessa vaiheessa ja myös vanhempiin oli otettu yhteyttä asian tiimoilta, jolloin vanhemmat olivat myös tienneet tarttua nuoren poissaoloihin ja nollisiin. Honkanen & Suomala (2009, 32–35, 40–41) toteavatkin, että oppilashuollon tärkein tehtävä on puuttua varhaisessa vaiheessa opiskelijan ongelmiin, oppimisvaikeuksiin tai muihin erityisen tuen tarpeisiin ja ottaa huoli puheeksi opiskelijan kanssa sekä olla yhteydessä tämän vanhempiin. Nuorten haastatteluiden perusteella voidaankin todeta, että Sedun oppilashuolto oli hyvin tarttunut varhaisessa vaiheessa opiskelijoiden rästeihin eli riskitekijöihin opiskelijoiden elämässä.

No opolla mä kävin sillo puhumassa siitä ja se sit autto mua ja toivo et mä jään ja tuki mua et kyl mä saan ne tehtyä. H6

No kyllä se sit aina ottaa puheeksi sen kans jolla niitä (poissaoloja) on. Ja käskee skarpata ja että se on niinku kannustava kuitenkin. H1

No se on..ainaki niinku mun luokanvalvoja on ollu semmonen, et se näyttää aitoa huolestuneisuutta tai niinku näin..ja tukee sitte siinä. Että ku kyselee niinku mahdollisuuksia et miten niinku muutettas. H2

Oppilashuoltoryhmä on tärkeässä roolissa riskioppilaiden tunnistamisessa ja heidän opintoihinsa tarttumisessa. Joillakin nuorilla saattaa riittää vain se, että on joku joka kontrolloi asioiden etenemistä kun taas toiset tarvitsevat vahvempaa tukea päästäkseen opinnoissaan eteenpäin. Kuten Kurosen (2010, 18) oli kirjoittanut: nuorten opettajasuhteet ovat ratkaisevia koulutuksesta syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä koska nuorelle on erittäin tärkeää koulun henkilökunnalta saada tuki.

Nuorten näkemykset hankkeen toiminnasta

No jos ei oo motivaatiota yksin alkaa tekee ja on rästejä, niin kyllä tottakai. Kyllä mä oon nähnyt tän positiivisena kokemuksena ja on auttanu mua henkilökohtaisesti. H9

Osa nuorista oli osallistunut Elämyspajaan, osa sekä Elämyspajaan että Jeesiin, ja osa vain Jeesiin. Kaikkien nuorten kokemukset toiminnasta olivat positiivisia. Kenelläkään ei ollut negatiivista palautetta annettavana, eikä muutosehdotuksiakaan tullut esiin edes kysyttäessä. Kaikki nuoret toivoivat toiminnan jatkuvan ja mahdollistuvan muillekin opiskelijoille. Elämyspaja ja Jeesit koostuivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta eri ryhmien opiskelijoista. Siitä huolimatta opiskelijat kokivat ilmapiirin avoimeksi ja heidän mielestään ryhmässä oli helppoa ja luontevaa olla. Nuoret kokivat hankkeen

työntekijät kannustaviksi ja mukaviksi. Tämä kokemus liittyi erityisesti yksilökeskusteluihin, joita nuorista suuri osa piti hyvänä mahdollisuutena tutustua ohjaajiin. Nuoret itse eivät välttämättä tiedostaneet yksilökeskustelujen perimmäistä tarkoitusta, mutta olivat kuitenkin aktiivisesti mukana.

Koska mä oon justiin semmonen niinku että mä en saa mitään aikaseksi jos mulle ei sanota että NYT TEET SEN, niin se oli niinku hyvä että sielä oli koko ajan joku et noniin Tytti (nimi muutettu) et mitäs sä nyt teet ja sitten niinku en mä ois ikinä saanu mitään nollia pois jos mä oisin niinku joutunu kotona tekemään. H4

Se meni mun odotusten yli. Mä ajattelin et mä saan vähemmän. Kyl se kannusti enemmän ja enemmän tekemään. H8

Oli joo ku siel oli kuitenkin sillee, et oli vieraita ihmisiä mut justii pari tuttuaki ja oltiin sillee tiiviissä porukassa nii siellä tutustu tosi hyvin ja oli muutenki nii rentoa et oli helppo jutella kaikkien kans ja tutustu eri opiskelijoihin. H6

Nuoret kuvasivat, että erityisesti Elämispajassa ryhmästä muotoutui todella tiivis pajan edetessä. Elämispajassa nuoret kokivat omaa työskentelyään helpottavaksi asiakki pajan sitovuuden, koska toiminta oli merkitty lukujärjestykseen ja siitä tuli opintosuoritus vapaasti valittaviin opintoihin. Lisäksi nuoret toivat esille, että kontrolloitu ympäristö on parempi tehtävien suorittamiselle kuin itsenäinen tekeminen kotona. Elämispajassa toteutettu nukketeatteri oli nuorten mielestä mukava rentoutumiskeino opintojen välissä ja he saivat omasta mielestään siitä myös käytännön hyödyn tulevaa työelämää tai työharjoittelua varten. Nuorista moni toi esille, että Elämispajassa valitsi rento ilmapiiri.

Niin tuola Elämispajalla kun tuli just se uus Elämispaja niin..se tuli niin sen ansiosta mä oon saanut nyt niitä nollia pois. Nyt ei oo enää ku muutama. H2

No on se (nukketeatteri) nyt aika lailla kivaa, et saa kokemusta siitäkin, koska pian on sitten vanhusten hoito työharjoittelussa niin tietää sitten valmiiksi et mitä voi pitää niille tuokioina. H10

Jeesiin liittyvät kokemukset olivat myös samankaltaisia Elämispajaan liittyvien kokemusten kanssa. Jeesin tiivis tahti kannusti tekemään tehtävät ja ohjaajilta saatu tuki oli hyvää sekä motivoivaa. Lisäksi Jeesissä ollut muu vaihteleva ohjelma koettiin mukavaksi vastapainoksi opiskelulle.

Mä niinku odotin et mä saisin ees pari nollaa pois mut sit mä sainki ne viis nollaa nii mä olin tosi ylpeä koska jos en mä ois mennyt keväteeisiin niin ei siitä olis tullu mitään. H7

No kyllä mä ehkä tykkään et siinä on muuta ohjelmaakin, koska ois se aika pitkä jostain yhdeksästä kolmeen vääntää rästejä ainaki itelle. Mä oon sellainen tosi kärsimätön. En mä pysty paikallaan olemaan kauaa. H9

Nuoret kertoivat muiden opiskelukavereiden olleen kiinnostuneita hankkeen vetämästä toiminnasta ja jotkut olivat olleet jopa kateellisia ja toivoivat itsekin pääsevänsä joskus osallistumaan toimintaan. Nuoret olivat itse kertoneet opiskelukavereilleen hankkeen vetämän toiminnan sisällöstä, joten hankkeeseen osallistuminen ei ole ollut nuorille häpeää aiheuttava asia, vaan siitä on kerrottu avoimesti.

Oon mä jotain. Onhan ne ollu (kiinnostuneita). Ja sitte justiin niinku se että on kahvit keitetty siellä aamulla ku menee ja leipää ja..Voi olla et ne on vähän kateellisiäki siitä. H4

Hankkeen tarjoama toiminta on siis löytänyt yksikössä paikkansa ja kohderyhmän edustajiakin löytyy hankkeeseen. Nuorten positiiviset kokemukset viestivät jo paljon siitä, miten suuri merkitys hankkeen toiminnalla on ollut monen nuoren opinnoille.

YHTEENVETO

Tutkimustuloksista käy ilmi, että sosiaali- ja terveysalan hyvät työllistymismahdollisuudet, käytännönläheinen ja ihmisläheinen työ vaikuttivat nuorten opiskelupaikkavalintaan, jota myös jokaisen nuoren perhe oli tukenut. Yläkoulun antama tuki nivelvaiheessa, eli peruskoulun päättövaiheessa ja opiskelupaikan valinnassa oli osan mielestä puutteellista ja he olisivat kaivanneet siihen lisää tukea. Kurosen (2010, 4) mukaan nuoret tarvitsevat nivelvaiheessa riittävästi ohjausta ja tukea, jotta siirtymä toisen asteen opintoihin alkaisi onnistuneesti. Aholan ja Kivelän (2010, 136) mukaan nivelvaiheessa nuoren koulutustoioiden, omien resurssien ja tarjolla olevien koulutusmahdollisuuksien kohtaamattomuus saattavat aiheuttaa koulutuksesta putoamista. Haastateltujen nuorten kohdalla nuoret itse kokivat opiskelevansa heille sopivaa ja kiinnostavaa alaa, joten nivelvaihe ei tässä mielessä korostunut oleellisena seikkana kun tarkasteltiin nuorten opiskelumotivaatiota ja rästien kertymistä.

Sosiaalinen tuki näytti vaikuttavan eniten opiskelumotivaatioon. Se näkyi nuorten elämässä siten, että ystävät ja opiskelukaverit olivat tärkeässä roolissa, kun puhutaan nuoren jaksamisesta arjessa. Nuoret kokivat koulussa tärkeänä ryhmäytämisen, koska sen onnistumisella oli merkitystä uusien kaverisuhteiden luomisessa. Tämä johti muun muassa siihen, että koulutehtäviä tehtiin yhdessä toistaan auttaen. Ajatuksia koulun keskeyttämistä jaettiin opiskelukavereiden kesken, jolloin keskeyttämistä harkitseva sai tukea muilta opintojensa jatkamiseen. Myös Salovaara ja Honkonen (2011, 48) korostavat, että onnistunut ryhmäytyminen tekee luokasta kokonaisuuden, jonka jäsenet voivat luottaa ja turvautua toisiinsa. Opiskelukavereiden ja ystävien lisäksi perheeltä saatu tuki ja kannustus auttoivat nuorta etenemään opinnoissaan. Lisäksi osa nuorista sai vanhemmiltaan taloudellista tukea.

Haastatteluissa selvisi, että nuorten kokemukset työssäoppimisjaksoista rakentuivat siten, että koulun puolelta saatu ohjaus koettiin hyväksi, mutta osa nuorista koki työpaikalta saadun ohjauksen puutteelliseksi. Osa koki, että työpaikan ohjaaja odotti heidän osaamiseltaan liikaa opintojen vaiheeseen nähden, jonka vuoksi osalle jäi negatiivisia kokemuksia työssäoppimisesta vaikuttaen heikentävästi opiskelumotivaatioon. Nuoret olivat tietoisia koulun tarjoamista palveluista ja osasivat hakeutua niihin tarvittaessa. Positiiviseksi koettiin se, että palveluita saatiin helposti ja nopeasti silloin, kun niille oli tarvetta. Tärkeäksi koettiin tunne siitä, että heistä välitetään ja heidän opiskeluaan tuetaan. Pääsääntöisesti suorittamattomiin tehtäviin ja poissaoloihin oli puututtu aikaisessa vaiheessa. Honkanen ja Suomala (2009, 32–35, 40–41) korostavat, että oppilashuollon tärkein tehtävä onkin havaita varhaisessa vaiheessa ongelmat tai riskitekijät nuoren elämässä ja puuttua niihin yhteistyössä opiskelijan ja tämän verkostonsa kanssa. Koulun henkilökunta otti aina yhteyttä nuoren vanhempiin, kun perusteettomia poissaoloja alkoi kertyä, ja myös vanhemmat toimivat aktiivisesti nuoren koulunkäynnin edistämiseksi.

Kaikkien nuorten kokemukset hankkeen toiminnasta olivat positiivisia. Nuoret toivoivat toiminnan jatkuvan ja mahdollistuvan myös muille opiskelijoille tulevaisuudessa. Jeesissä ja Elämispajassa ryhmäyttäminen koettiin tärkeänä hyvän ilmapiirin saavuttamiseksi. Erityisesti Elämispajoissa ryhmistä muodostui tiiviitä ja nuoret auttoivat toinen toisiaan. Kontrolloitu ympäristö koettiin paremmaksi ympäristöksi rästien suorittamisen kannalta verrattuna itsenäiseen työskentelyyn vapaa-ajalla. Elämispajassa oheistoimintana ollut nukketheateriesityksen valmistelu koettiin mukavaksi tavaksi rentoutua ja samalla saada käytännön hyöty tulevaa ammattia varten. Jeesissä taas tiivis tahti kannusti tekemään tehtävät ohjaajien motivoivan tuen avulla. Myös Jeesissä toteutettiin oheisohjelmaa, joka koettiin mukavaksi vastapainoksi opiskelulle. Nuoret olivat avoimesti kertoneet opiskelukavereilleen hankkeen toimintaan osallistumisesta ja sen sisällöstä. Monet, jotka eivät olleet itse osallistuneet hankkeen toimintaan, olivat olleet kiinnostuneita ja jopa hieman kateellisia toivoen, että itsekin voisivat osallistua samankaltaiseen toimintaan. Nuoret kokivat erittäin tärkeänä ohjaajilta saamansa kannustuksen ja positiivisen palautteen onnistumisista. Kuronen (2010, 18) korostaa, että nuoren opintojen etenemisen kannalta hyvin tärkeiksi tekijöiksi muodostuvat opettajilta ja koulun muilta aikuisilta saatu myönteinen palaute sekä onnistuneet vuorovaikutussuhteet.

Kokonaisuutena ajatellen voidaan todeta, että hanke on ollut toimiva. Hanke on selkeästi vaikuttanut nuorten elämänhallintaan jo pelkästään ojentamalla auttavan käden nuorelle kun tämä on kokenut olevansa jumissa omassa tilanteessaan. Myös vertaistuellalla on todella suuri merkitys nuorten opinnoissa. Ystävyysuhteet kun tulevat itsenäistyvän nuoren elämässä tärkeämmäksi kuin suhteet vanhempiin. Tällöin juuri ystäväpiirin antama tuki, kannustus ja palaute ovat suuressa osassa vaikka ei tietenkään voida vähätellä vanhempien antaman tuen ja avun merkitystä.

Nuoret olivat hyvin tietoisia koulun palveluista ja osa nuorista oli käyttänyt koulun palveluita aktiivisesti ja hakeutunut niihin itse. Nuorten mukaan koulun palveluihin oli helppo hakeutua eivätkä he kokeneet palveluiden käyttämistä häpeällisenä vaan he pystyivät puhumaan palveluiden käyttämisestä avoimesti muille opiskelijoille. Hanke näyttäytyi niin sanotusti matalan kynnyksen palveluna, joten opiskelijat kokivat hankkeen toimintaan osallistumisen luontevaksi. Hankkeen palveluista esimerkiksi Elämyspajatoiminta naamioitui opiskelijoiden näkökulmasta lähinnä vapaavalintaiseksi kurssiksi vaikka todellisuudessa samalla suoritettiin rästejä ja keskusteltiin elämäntilanteista asioista.

Nuoret olivat hankkeen toimintaan erittäin tyytyväisiä eikä heillä ollut kehittämisehdotuksia hankkeen toiminnalle. Oheistoiminta kuten nukketeatteri ja elämysliikunta koettiin rentouttavana vastapainona opiskelulle ja tehtävien suorittamiselle varattu aika oli tehokkaampaa kun välillä sai tehdä jotain muuta. Hankkeen toimintaan osallistuneet nuoret toivoivat, että toiminta jatkuisi ja siihen osallistuminen olisi mahdollista myös muille opiskelijoille jatkossa. He toivat vahvasti esille, etteivät he olisi kyenneet suorittamaan tehtäviään itsenäisesti. Aikuisen tarjoama kontrolloitu työskentely sekä ohjaajien kannustus ja tuki olivat nuorille tärkeitä, ja he kokivat, että heistä välitetään aidosti. Henkilökunta toi ilmi nuorten aikuisen tarpeen, johon hankkeen toiminta ja erityisesti yksilökeskustelut omalta osaltaan vastaavat. Nuoret olivat positiivisesti yllättyneitä siitä, miten paljon he saivat suoritettua rästejä osallistuttuaan hankkeen toimintaan.

Hankkeen toiminnan kehittämisen kannalta voisi jatkossa ajatella, että nuoria otettaisiin mukaan toiminnan suunnitteluun esimerkiksi oheistoiminnan osalta. Tällä tavoin saataisiin paremmin tietoa siitä, millainen toiminta nuoria kiinnostaa ja voitaisiin suunnata hankkeen toimintaa enemmän siihen suuntaan. Vaikka nuoret ovatkin olleet tähän mennessä hankkeen tarjoamaan toimintaan tyytyväisiä, voisi suunnitteluun osallistuminen tuoda nuorille tunnetta siitä, että heidän mielipiteellään ja ideoillaan on merkitystä. Toisaalta nuorten antama positiivinen palaute hankkeen toiminnasta kertoo tyytyväisyydestä toimintaan nykyisellään mutta suunnitteluun mukaan ottaminen saattaisi omalla osallaan myös voimauttaa nuoria.

Ensimmäiseen Elämyspajaan osallistuneet nuoret suorittivat toiminnan aikana yhteensä 28 opintoviikkoa. Toisessa Elämyspajassa opintoviikkosuorituksia kertyi yhteensä 26. Kevätjeesiin osallistuneet nuoret suorittivat yhteensä 87 opintoviikkoa ja Kesäjeesiin osallistuneet 50 opintoviikkoa. Yhteensä toteutettiin 191 opintoviikkoa eli uuden järjestelmän mukaan 285 osaamispistettä.

LÄHTEET

- Ahola, S. & Kivelä, S. 2007. Elämää nivelvaiheissa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. [Verkkójulkaisu] Turku: Turun yliopisto. [Viitattu 9.8.2015]. Saatavana: http://www.vaskooli.fi/elamaa_nivelvaiheissa.pdf
- Ahola, S. & Galli, L. 2010. Nuorten koulupudokkaiden ja heidän ohjaajiensa syrjäytymispuheen ulottuvuudet. Teoksessa: A. Anttila, K. Kuussaari & T. Puhakka (toim.) Ohipuhuttu nuoruus. Nuorten elinotot -vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino, 132-143.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2013. Mielenterveys voimaksi: Käsikirja nuorisotyön ammattilaisille. 2. uud. p. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kuronen, I. 2011. "Mun kompassin neula vaan pyörii". Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lampinen, P. 2015. Henkilökohtainen tiedonanto. Projektityöntekijä. Komiasti opintielä -hanke. Nuorten Ystävät. 28.5.2015.
- Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:7.
-

- Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) 2012. Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Rantamäki, H. 2015. Henkilökohtainen tiedonanto. Projektipäällikkö. Komiasti opintielä -hanke. Nuorten Ystävät. 31.3.2015.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Viander, R. 2009. Pitkäaikaistyöttömät. Teoksessa: Jokainen on kansalainen. Huonoosaisten osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus. Jyväskylän yliopisto.
-

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJA - PUBLICATIONS OF SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

A. TUTKIMUKSIA - RESEARCH REPORTS

1. Timo Toikko. Sosiaalityön amerikkalainen oppi. Yhdysvaltalaisen caseworkin kehitys ja sen yhteys suomalaiseen tapauskohtaiseen sosiaalityöhön. 2001.
 2. Jouni Björkman. Risk Assessment Methods in System Approach to Fire Safety. 2005.
 3. Minna Kivipelto. Sosiaalityön kriittinen arviointi. Sosiaalityön kriittisen arvioinnin perustelut, teoriat ja menetelmät. 2006.
 4. Jouni Niskanen. Community Governance. 2006.
 5. Elina Varamäki, Matleena Saarakkala & Erno Tornikoski. Kasvuyrittäjyyden olemus ja pk-yritysten kasvustrategiat Etelä-Pohjanmaalla. 2007.
 6. Kari Jokiranta. Konkretisoituva uhka. Ilkka-lehden huumekirjoitukset vuosina 1970-2002. 2008.
 7. Kaija Loppela. "Ryhmässä oppiminen - tehokasta ja hauskaa": Arviointitutkimus PBL-pedagogiikan käyttöönotosta fysioterapeuttikoulutuksessa Seinäjoen ammattikorkeakoulussa vuosina 2005-2008. 2009.
 8. Matti Ryhänen & Kimmo Nissinen (toim.). Kilpailukykyä maidontuotantoon: toimintaympäristön tarkastelu ja ennakointi. 2011.
 9. Elina Varamäki, Juha Tall, Kirsti Sorama, Aapo Länsiluoto, Anmari Viljamaa, Erkki K. Laitinen, Marko Järvenpää & Erkki Petäjä. Liiketoiminnan kehittyminen omistajanvaihdoksen jälkeen - Casetutkimus omistajanvaihdoksen muutostekijöistä. 2012.
 10. Merja Finne, Kaija Nissinen, Sirpa Nygård, Anu Hopia, Hanna-Leena Hietaranta-Luoma, Harri Luomala, Hannu Karhu & Annu Peltoniemi. Eteläpohjalaisten elintavat ja terveystietoisuus : TERVAS - terveelliset valinnat ja räätälöidyt syömisen ja liikkumisen mallit 2009 - 2011. 2012.
-

-
11. Elina Varamäki, Kirsti Sorama, Anmari Viljamaa, Tarja Heikkilä & Kari Salo. Eteläpohjalaisten sivutoimiyrittäjien kasvutavoitteet sekä kasvun mahdollisuudet. 2012.
 12. Janne Jokelainen. Hirsiseinän tilkkemateriaalien ominaisuudet. 2012.
 13. Elina Varamäki & Seliina Päällysaho (toim.) Tapio Varmola – suomalaisen ammattikorkeakoulun rakentaja ja kehittäjä. 2013.
 14. Tuomas Hakonen. Bioenergiaterminaalin hankintaketjujen kantavuus eri kuljetusetäisyyksillä ja -volyymeilla. 2013.
 15. Minna Zechner (toim.). Hyvinvointitieto: kokemuksellista, hallinnollista ja päätöksentekoa tukevaa? 2014.
 16. Sanna Joensuu, Elina Varamäki, Anmari Viljamaa, Tarja Heikkilä & Marja Katajavirta. Yrittäjyysaikomukset, yrittäjyysaikomusten muutos ja näihin vaikuttavat tekijät koulutuksen aikana. 2014.
 17. Anmari Viljamaa, Seliina Päällysaho & Risto Lauhanen (toim.). Opetuksen ja tutkimuksen näkökulmia: Seinäjoen ammattikorkeakoulu. 2014.
 18. Janne Jokelainen. Vanhan puuikkunan energiakunnostus. 2014.
 19. Matti Ryhänen & Erkki Laitila (toim.). Yhteistyö- ja verkostosuhteet: Strateginen tarkastelu maidontuotantoon sovellettuna. 2014.
 20. Kirsti Sorama, Elina Varamäki, Sanna Joensuu, Anmari Viljamaa, Erkki K. Laitinen, Erkki Petäjä, Aapo Länsiluoto, Tarja Heikkilä & Tero Vuorinen. Mistä tunnet sä kasvajan - seurantatutkimus eteläpohjalaisista kasvuyrityksistä. 2015.
 21. Sanna Joensuu, Anmari Viljamaa, Marja Katajavirta, Salla Kettunen & Anne-Maria Mäkelä. Markkinaorientaatio ja markkinointikyvykyys eteläpohjalaisissa kasvuyrityksissä. 2015.
 22. Ari Haasio, Minna Zechner & Seliina Päällysaho (toim.) Internet, verkkopalvelut ja tietotekniset ratkaisut opetuksessa ja tutkimuksessa. 2015.
 23. Maija Kontukoski, Maija Paakki, Jon Thureson, Tuija Pitkähöski, Heikki Uimonen, Mari Sandell & Anu Hopia. Ruokailuympäristön vaikutus terveellisiin ruokavalintoihin: Tutkimusmenetelmien testaus ja arviointi ravintolaympäristössä. 2016.
-

-
24. Timo Toikko (ed.). Subjective wellbeing in regional context. 2016.
 25. Pasi Junell, Asta Heikkilä, Seliina Päälylsaho & Silja Saarikoski (toim.) Hyvinvointia ja innovaatioita monialaisesti ja raja-aitoja madaltaen. Katsaus Seinäjoen ammattikorkeakoulun toimintaan 2016. 2016.

B. RAPORTTEJA JA SELVITYKSIÄ - REPORTS

1. Seinäjoen ammattikorkeakoulusta soveltavan osaamisen korkeakoulututkimus- ja kehitystoiminnan ohjelma. 1998.
 2. Elina Varamäki - Ritva Lintilä - Taru Hautala - Eija Taipalus. Pk-yritysten ja ammattikorkeakoulun yhteinen tulevaisuus: prosessin kuvaus, tuotokset ja toimintaehdotukset. 1998.
 3. Elina Varamäki - Tarja Heikkilä - Eija Taipalus. Ammattikorkeakoulusta työelämään: Seinäjoen ammattikorkeakoulusta 1996-1997 valmistuneiden sijoittuminen. 1999.
 4. Petri Kahila. Tietoteollisen koulutuksen tilanne- ja tarveselvitys Seinäjoen ammattikorkeakoulussa: väliraportti. 1999.
 5. Elina Varamäki. Pk-yritysten tuleva elinkaari - säilyykö Etelä-Pohjanmaa yrittäjämaakuntana? 1999.
 6. Seinäjoen ammattikorkeakoulun laatujärjestelmän auditointi 1998-1999. Itsearviointiraportti ja keskeiset tulokset. 2000.
 7. Heikki Ylihärtilä. Puurakentaminen rakennusinsinöörien koulutuksessa. 2000.
 8. Juha Ruuska. Kulttuuri- ja sisältötuotannon koulutus selvitys. 2000.
 9. Seinäjoen ammattikorkeakoulusta soveltavan osaamisen korkeakoulu. Tutkimus- ja kehitystoiminnan ohjelma 2001. 2001.
 10. Minna Kivipelto (toim.). Sosionomin asiantuntijuus. Esimerkkejä kriminaalihuolto-, vankila- ja projektityöstä. 2001.
-

-
11. Elina Varamäki - Tarja Heikkilä - Eija Taipalus. Ammattikorkeakoulusta työelämään. Seinäjoen ammattikorkeakoulusta 1998–2000 valmistuneiden sijoittuminen. 2002.
 12. Varmola T., Kitinoja H. & Peltola A. (ed.) Quality and new challenges of higher education. International Conference 25.-26. September, 2002. Seinäjoki Finland. Proceedings. 2002.
 13. Susanna Tauriainen & Arja Ala-Kauppi. Kivennäisaineet kasvavien nautojen ruokinnassa. 2003.
 14. Päivi Laitinen & Sanna Väliisaari. Staphylococcus aureus -bakteerien aiheuttaman utaretulehduksen ennaltaehkäisy ja hoito lypsykarjatiljoilla. 2003.
 15. Riikka Ahmaniemi & Marjut Setälä. Seinäjoen ammattikorkeakoulu – Alueellinen kehittäjä, toimija ja näkijä. 2003.
 16. Hannu Saari & Mika Oijennus. Toiminnanohjaus kehityskohteena pk-yrityksessä. 2004.
 17. Leena Niemi. Sosiaalisen tarkastelua. 2004.
 18. Marko Järvenpää (toim.) Muutoksen kärjessä. Kalevi Karjanlahti 60 vuotta. 2004.
 19. Suvi Torkki (toim.). Kohti käyttäjäkeskeistä muotoilua. Muotoilijakoulutuksen painotuksia SeAMK:ssa. 2005.
 20. Timo Toikko (toim.). Sosiaalialan kehittämistyön lähtökohta. 2005.
 21. Elina Varamäki & Tarja Heikkilä & Eija Taipalus. Ammattikorkeakoulusta työelämään. Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2001–2003 valmistuneiden sijoittuminen opiskelun jälkeen. 2005.
 22. Tuija Pitkäkoski, Sari Pajuniemi & Hanne Vuorenmaa (ed.). Food Choices and Healthy Eating. Focusing on Vegetables, Fruits and Berries. International Conference September 2nd – 3rd 2005. Kauhajoki, Finland. Proceedings. 2005.
 23. Katariina Perttula. Kokemuksellinen hyvinvointi Seinäjoen kolmella asuinalueella. Raportti pilottihankkeen tuloksista. 2005.
 24. Mervi Lehtola. Alueellinen hyvinvointitiedon malli – asiantuntijat puhujina. Hankkeen loppuraportti. 2005.
-

-
25. Timo Suutari, Kari Salo & Sami Kurki. Seinäjoen teknologia- ja innovaatiokeskus Frami vuorovaikutusta ja innovatiivisuutta edistävänä ympäristönä. 2005.
 26. Päivö Laine. Pk-yritysten verkkosivustot – vuorovaikutteisuus ja kansainvälistyminen. 2006.
 27. Erno Tornikoski, Elina Varamäki, Marko Kohtamäki, Erkki Petäjä, Tarja Heikkilä, Kirsti Sorama. Asiantuntijapalveluyritysten yrittäjien näkemys kasvun mahdollisuuksista ja kasvun seurauksista Etelä- ja Keski-Pohjanmaalla –Pro Advisor –hankkeen esiselvitystutkimus. 2006.
 28. Elina Varamäki (toim.) Omistajanvaihdosnäkymät ja yritysten jatkuvuuden edistäminen Etelä-Pohjanmaalla. 2007.
 29. Beck Thorsten, Bruun-Schmidt Henning, Kitinoja Helli, Sjöberg Lars, Svensson Owe and Vainoras Alfonsas. eHealth as a facilitator of transnational cooperation on health. A report from the Interreg III B project "eHealth for Regions". 2007.
 30. Anmari Viljamaa, Elina Varamäki (toim.) Etelä-Pohjanmaan yrittäjäyyskatsaus 2007. 2007.
 31. Elina Varamäki - Tarja Heikkilä - Eija Taipalus - Marja Lautamaja. Ammattikorkeakoulusta työelämään. Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v.2004–2005 valmistuneiden sijoittuminen opiskelujen jälkeen. 2007.
 32. Sulevi Riukulehto. Tietoa, tasoa, tekoja. Seinäjoen ammatti-korkeakoulun ensimmäiset vuosikymmenet. 2007.
 33. Risto Lauhanen & Jussi Laurila. Bioenergian hankintalogistiikka. Tapaus-tutkimuksia Etelä-Pohjanmaalta. 2007.
 34. Jouni Niskanen (toim.). Virtuaalioppimisen ja -opettamisen Benchmarking Seinäjoen ammattikorkeakoulun, Seinäjoen yliopistokeskuksen sekä Kokkolan yliopistokeskuksen ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakouun Averkon välillä keväällä 2007. Loppuraportti. 2007.
 35. Heli Simon & Taina Vuorela. Ammatillisuus ammattikorkeakoulujen kielten- ja viestinnänopetuksessa. Oulun seudun ammattikorkeakoulun ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun kielten- ja viestinnänopetuksen arviointi- ja kehittämishanke 2005–2006. 2008.
-

-
36. Margit Närvä - Matti Ryhänen - Esa Veikkola - Tarmo Vuorenmaa. Esiselvitys maidontuotannon kehittämiskohteista. Loppuraportti. 2008.
 37. Anu Aalto, Ritva Kuoppamäki & Leena Niemi. Sosiaali- ja terveysalan yrittäjyyspedagogisia ratkaisuja. Seinäjoen ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan yksikön kehittämishanke. 2008.
 38. Anmari Viljamaa, Marko Rossinen, Elina Varamäki, Juha Alarinta, Pertti Kinnunen & Juha Tall. Etelä-Pohjanmaan yrittäjyyskatsaus 2008. 2008.
 39. Risto Lauhanen. Metsä kasvaa myös Länsi-Suomessa. Taustaselvitys hakkuumahdollisuuksista, työmääristä ja resurssitarpeista. 2009.
 40. Päivi Niiranen & Sirpa Tuomela-Jaskari. Haasteena ikäihmisten päihdeongelma? Selvitys ikäihmisten päihdeongelman esiintyvyydestä pohjalaismaakunnissa. 2009.
 41. Jouni Niskanen. Virtuaaliopetuksen ajokorttikonsepti. Portfoliotyyppinen henkilöstökoulutuskokonaisuus. 2009.
 42. Minttu Kuronen-Ojala, Pirjo Knif, Anne Saarijärvi, Mervi Lehtola & Harri Jokiranta. Pohjalaismaakuntien hyvinvointibarometri 2009. Selvitys pohjalaismaakuntien hyvinvoinnin ja hyvinvointipalveluiden tilasta sekä niiden muutossuunnista. 2009.
 43. Vesa Harmaakorpi, Päivi Myllykangas ja Pentti Rauhala. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Tutkimus-, kehittämis ja innovaatio toiminnan arviointiraportti. 2010.
 44. Elina Varamäki (toim.), Pertti Kinnunen, Marko Kohtamäki, Mervi Lehtola, Sami Rintala, Marko Rossinen, Juha Tall ja Anmari Viljamaa. Etelä-Pohjanmaan yrittäjyyskatsaus 2010. 2010.
 45. Elina Varamäki, Marja Lautamaja & Juha Tall. Etelä-Pohjanmaan omistajanvaihdosbarometri 2010. 2010.
 46. Tiina Sauvula-Seppälä, Essi Ulander ja Tapani Tasanen (toim.). Kehittyvä metsäenergia. Tutkimusseminaari Seinäjoen Framissa 18.11.2009. 2010.
 47. Autio Veli, Björkman Jouni, Grönberg Peter, Heinisuo Markku & Ylihärtilä Heikki. Rakennusten palokuormien inventaariotutkimus. 2011.
-

-
48. Erkki K. Laitinen, Elina Varamäki, Juha Tall, Tarja Heikkilä & Kirsti Sorama. Omistajanvaihdokset Etelä-Pohjanmaalla 2006-2010 -ostajayritysten ja ostokohteiden profiilit ja taloudellinen tilanne. 2011.
 49. Elina Varamäki, Tarja Heikkilä & Marja Lautamaja. Nuorten, aikuisten sekä ylemmän tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään-seurantatutkimus Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2006-2008 valmistuneille. 2011.
 50. Vesa Harmaakorpi, Päivi Myllykangas and Pentti Rauhala. Evaluation Report for Research, Development and Innovation Activities. 2011.
 51. Ari Haasio & Kari Salo (toim.). AMK 2.0 : Puheenvuoroja sosiaalisesta mediasta ammattikorkeakouluissa. 2011.
 52. Elina Varamäki, Tarja Heikkilä, Juha Tall & Erno Tornikoski. Eteläpohjalaiset yrittäjät liiketoimintojen ostajina, myyjinä ja kehittäjinä. 2011.
 53. Jussi Laurila & Risto Lauhanen. Pienen kokoluokan CHP -teknologiasta lisää voimaa Etelä-Pohjanmaan metsäkeskusalueelle. 2011.
 54. Tarja Keski-Mattinen, Jouni Niskanen & Ari Sivula. Ammattikorkeakouluopintojen ohjaus etätyömenetelmillä. 2011.
 55. Tuomas Hakonen & Jussi Laurila. Metsähakkeen kosteuden vaikutus polton ja kaukokuljetuksen kannattavuuteen. 2011.
 56. Heikki Holma, Elina Varamäki, Marja Lautamaja, Hannu Tuuri & Terhi Anttila. Yhteistyösuhteet ja tulevaisuuden näkymät eteläpohjalaisissa puualan yrityksissä. 2011.
 57. Elina Varamäki, Kirsti Sorama, Kari Salo & Tarja Heikkilä. Sivutoimiyrittäjyyden rooli ammattikorkeakoulusta valmistuneiden keskuudessa. 2011.
 58. Kimmo Nissinen (toim.). Maitotilan prosessien kehittäminen: Lypsy-, ruokintaja lannankäsittely- sekä kuivitusprosessien toteuttaminen; Maitohygienian turvaaminen maitotiloilla; Teknologisia ratkaisuja, rakennuttaminen ja tuotannon ylösajo. 2012.
 59. Matti Ryhänen & Erkki Laitila (toim.). Yhteistyö ja resurssit maitotiloilla : Verkostomaisen yrittämisen lähtökohtia ja edellytyksiä. 2012.
-

-
60. Jarkko Pakkanen, Kati Katajisto & Ulla El-Bash. Verkostoitunut älykkäiden koneiden kehitysympäristö : VÄLKKY-projektin raportti. 2012.
 61. Elina Varamäki, Tarja Heikkilä, Juha Tall, Aapo Länsiluoto & Anmari Viljamaa. Ostajien näkemykset omistajanvaihdoksen toteuttamisesta ja onnistumisesta. 2012.
 62. Minna Laitila, Leena Elenius, Hilikka Majasaari, Marjut Nummela, Annu Peltoniemi (toim.). Päihdetyön oppimista ja osaamista ammattikorkeakoulussa. 2012.
 63. Ari Haasio (toim.). Verkko haltuun! - Nätet i besittning!: Näkökulmia verkostoituvaan kirjastoon. 2012.
 64. Anmari Viljamaa, Sanna Joensuu, Beata Tajjala, Seija Råttts, Tero Turunen, Kaija-Liisa Kivimäki & Päivi Borisov. Elävästä elämästä: Kumppaniyrityspedagogiikka oppimisympäristönä. 2012.
 65. Kirsti Sorama. Klusteriennakointimalli osaamistarpeiden ennakointiin: Ammatillisen korkea-asteen koulutuksen opetussisältöjen kehittäminen. 2012.
 66. Anna Saarela, Ari Sivula, Tiina Ahtola & Antti Pasila. Mobiilisovellus bioenergiaalan oppimisympäristöksi Bioenergia-asiantuntijuuden kehittäminen työelämälähtöisesti -hanke. 2013.
 67. Ismo Makkonen. Korjuri vs. koneketjuenergia puunkorjuussa. 2013.
 68. Ari Sivula, Risto Lauhanen, Anna Saarela, Tiina Ahtola & Antti Pasila Bioenergia-asiantuntijuutta kehittämässä Etelä-Pohjanmaalla. 2013.
 69. Juha Tall, Kirsti Sorama, Piia Tulisalo, Erkki Petäjä & Ari Virkamäki. Yrittäjyys 2.0. – menestyksen avaimia. 2013.
 70. Anu Aalto & Salla Kettunen. Hoivayrittäjyys ikääntyvien palveluissa - nyt ja tulevaisuudessa. 2013.
 71. Varpu Hulusi, Tuomas Hakonen, Risto Lauhanen & Jussi Laurila. Metsänomistajien energiapuun myyntihalukkuus Etelä- ja Keski-Pohjanmaan metsäkeskusalueella. 2013.
 72. Anna Saarela. Nuoren metsänhoitokohteen ympäristön hoito ja työturvallisuus: Suomen metsäkeskuksen Etelä- ja Keski-Pohjanmaan alueyksikön alueella toimivien energiapuuyrittäjien haastattelu. 2014.
-

-
74. Elina Varamäki, Tarja Heikkilä, Juha Tall, Anmari Viljamaa & Aapo Länsiluoto. Omistajanvaihdoksen toteutus ja onnistuminen ostajan ja jatkajan näkökulmasta. 2013.
 75. Minttu Kuronen-Ojala, Mervi Lehtola & Arto Rautajoki. Etelä-Pohjanmaan, Keski-Pohjanmaan ja Pohjanmaan hyvinvointibarometri 2012: ajankohtainen arvio pohjalaismaakuntien väestön hyvinvoinnin ja palvelujen tilasta sekä niiden muutossuunnista. 2014.
 76. Elina Varamäki, Juha Tall, Anmari Viljamaa, Kirsti Sorama, Aapo Länsiluoto, Erkki Petäjä & Erkki K. Laitinen Omistajanvaihdos osana liiketoiminnan kehittämistä ja kasvua - tulokset, johtopäätökset ja toimenpide-ehdotukset. 2013.
 77. Kirsti Sorama, Terhi Anttila, Salla Kettunen & Heikki Holma. Maatilojen puurakentamisen tulevaisuus: Elintarvikeklusterin ennakointi. 2013.
 78. Hannu Tuuri, Heikki Holma, Yrjö Ylkänen, Elina Varamäki & Martti Kangasniemi. Kuluttajien ostopäätöksiin vaikuttavat tekijät ja oheispalveluiden tarpeet huonekaluhankinnoissa: Eväitä kotimaisen huonekaluteollisuuden markkina-aseman parantamiseksi. 2013.
 79. Ismo Makkonen. Päästökauppa ja sen vaikutukset Etelä- ja Keski- Pohjanmaalle. 2014.
 80. Tarja Heikkilä, Marja Katajavirta & Elina Varamäki. Nuorten ja aikuisten tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään – seurantatutkimus Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2009–2012 valmistuneille. 2014.
 81. Sari-Maarit Peltola, Seliina Päällysaho & Sirkku Uusimäki (toim.). Proceedings of the ERIAFF conference "Sustainable Food Systems: Multi-actor Cooperation to Foster New Competitiveness of Europe". 2014.
 82. Sarita Ventelä, Heikki Koskimies & Juhani Kesti. Lannan vastaanottohalukkuus kasvinviljelytiloilla Etelä- ja Pohjois-Pohjanmaalla. 2014.
 83. Maciej Pietrzykowski & Timo Toikko (Eds.). Sustainable welfare in a regional context. 2014.
 84. Janne Jokelainen. Log construction training in the Nordic and the Baltic Countries. PROLOG Final Report. 2014.
-

-
85. Anne Kuusela. Osallistava suunnittelun tiedonhankintaprosessi kolmannen iän asumisympäristötärpeiden kartoittamisessa: CoTHREE-projektin raportti. 2015.
 87. André Kaufmann & Hannu Ylinen. Preliminary thermodynamic design of a stirling cooler for mobile air conditioning systems: Technical report. 2015.
 88. Ismo Makkonen. Bioöljyjälöstamon investointiedellytykset Etelä-Pohjanmaan maakunnassa. 2014.
 89. Tuija Vasikkaniemi, Hanna-Mari Rintala, Mari Salminen-Tuomaala & Anmari Viljamaa (toim.). FramiPro - kohti monialaista oppimista. 2015.
 90. Anmari Viljamaa, Elina Varamäki, Arttu Vainio, Anna Korsbäck ja Kirsti Sorama. Sivutoiminen yrittäjyys ja sivutoimisesta päätoimiseen yrittäjyyteen kasvun tukeminen Etelä-Pohjanmaalla. 2014.
 91. Elina Varamäki, Anmari Viljamaa, Juha Tall, Tarja Heikkilä, Salla Kettunen & Marko Matalamäki. Kesken jääneet yrityskaupat - myyjien ja ostajien näkökulma. 2014.
 92. Terhi Anttila, Hannu Tuuri, Elina Varamäki & Yrjö Ylkänen. Millainen on minun huonekaluni? Kuluttajien huonekaluhankintoihin arvoa luovat tekijät ja markkinasegmentit. 2014.
 93. Anu Aalto, Anne Matilainen & Maria Suomela. Etelä-Pohjanmaan Green Care -strategia 2015 - 2020. 2014.
 94. Kirsti Sorama, Salla Kettunen & Elina Varamäki. Rakennustoimialan ja puutuotetoimialan yritysten välinen yhteistyö : Nykytilanne ja tulevaisuuden suuntaviivoja. 2014.
 95. Katariina Perttula, Hillevi Eromäki, Riikka Kaukonen, Kaija Nissinen, Annu Peltoniemi & Anu Hopia. Kropsua, hunajaa ja puutarhan tuotteita: ruokakulttuuri osana ikäihmisten hyvää elämää. 2015
 96. Heikki Holma, Salla Kettunen, Elina Varamäki, Kirsti Sorama & Marja Katajavirta. Menestystekijät puutuotealalla: aloittavien ja kokeneiden yrittäjien näkemykset. 2014.
 97. Anna Saarela, Heikki Harmanen & Juha Tuorila. Happamien sulfaattimaiden huomioiminen tilusjärjestelyissä. 2014.
-

-
98. Erkki Kytönen, Juha Tall & Aapo Länsiluoto. Yksityinen riskipääoma pienten yritysten kasvun edistäjänä Etelä-Pohjanmaalla. 2015.
 99. Eliisa Kallio, Juhani Suojaranta & Ari Sivula. Seinäjoen ammattikorkeakoulun Elintarvike- ja maatalouden yksikön työharjoitteluprosessin kehittäminen virtuaalimaatiloilla: oppimisympäristö työharjoittelun tukena. 2015
 100. Tarja Heikkilä & Marja Katajavirta. Seinäjoen ammattikorkeakoulun opiskelijabarometri 2014. Tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevien nuorten toisen ja valmistuvien vuosikurssien sekä aikuisopiskelijoiden tulokset. 2015.
 101. Juha Tall, Elina Varamäki, Salla Kettunen & Marja Katajavirta. Perustamalla tai ostamalla yrittäjäksi - kokemukset yrittäjyuran alkutaipaleelta. 2015
 102. Sarita Ventelä (toim.), Toni Sankari, Kaija Karhunen, Anna Saarela, Tapio Salo, Markus Lakso & Tiina Karsikas. Lannan ravinteet kiertoon Etelä- ja Pohjois-Pohjanmaalla: Hydro-Pohjanmaa -hankkeen loppujulkaisu 1. 2014.
 103. Anmari Viljamaa, Elina Varamäki, Tarja Heikkilä, Sanna Joensuu & Marja Katajavirta. Sivutoimiyrittäjät - pysyvästi sivutoimisia vai tulevia päätoimisia? 2015.
 104. Eija Rintamäki, Pia-Mari Riihilahti & Helena Hannu. Alumnista mentoriksi: Korkeakouluopinnoista sujuvasti työelämään -hankkeen raportti. 2015
 105. Sanna Joensuu, Elina Varamäki, Tarja Heikkilä, Marja Katajavirta, Jaakko Rinne, Jonna Vuoto & Kristiina Hietanen. Seurantatutkimus Koulutuskeskus Sedusta v. 2010-2013 valmistuneille työelämään sijoittumisesta sekä yrittäjyysaikomusten kehittymisestä. 2015.
 106. Salla Kettunen, Marko Rossinen, Anmari Viljamaa, Elina Varamäki, Tero Vuorinen, Pertti Kinnunen & Tommi Ylimäki. Etelä-Pohjanmaan yrittäjyyskatsaus 2015. 2015.
 107. Kirsti Sorama, Salla Kettunen, Juha Tall & Elina Varamäki. Sopeutumista ja keskittymistä: Case-tutkimus liiketoiminnan myymisestä osana yrityksen kehittämistä ja kasvua. 2015.
 109. Marko Matalamäki, Kirsti Sorama & Elina Varamäki. PK-yritysten kasvupyrähdysten taustatekijät : suunnitelman toteuttamista vai tilaisuuden hyödyntämistä? 2015.
-

-
110. Erkki Petäjä, Salla Kettunen, Juha Tall & Elina Varamäki. Strateginen johtaminen yritysostoissa. 2015.
111. Juha Tall, Elina Varamäki & Erkki Petäjä. Ostokohteen liiketoiminnan haltuunotto ja integrointi: Yrityksen uudistuminen yrityskaupassa. 2015.
112. Aapo Jumppanen & Sulevi Riukulehto. Puskasta Framille: viisikymmentä vuotta tekniikan koulutusta Seinäjoella. 2015.
113. Salla Kettunen, Elina Varamäki, Juha Tall & Marja Katajavirta. Yritystoiminnasta luopuneiden uudet roolit. 2015.
114. Risto Lauhanen. Seinäjoen ammattikorkeakoulun Elintarvike- ja maatalousyksikön opettajien ja hankehenkilökunnan näkemykset alansa tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. 2015.
115. Mari Salminen-Tuomaala. Kansainvälisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan edistäminen ammattikorkeakoulussa: sillanrakentamista ja brokerointiosaamista. 2015.
116. Ari Sivula, Timo Suutari, Aapo Jumppanen & Maria Ahvenniemi. AB Seinäjoki: Kohti agrobiotalouden innovaatioyhteisöä. 2016.
117. Juha Tall, Erkki Petäjä, Elina Varamäki & Kirsti Sorama. Kuntien elinkeinotoimien tulevaisuuden näkymät Etelä-Pohjanmaalla. 2016.
118. Juha Viitasaari & Seliina Päällysaho. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan ympäristöjen ja infrastruktuurien avoimuus: Avoimuuden lisääminen korkeakoulujen käyttäjälähtöisessä innovaatioekosysteemissä -hankkeen raportti. 2016.
120. Asta Heikkilä & Jenni Kulmala (toim.). Uusia työmenetelmiä ja innovaatioita hyvinvoinnin edistämiseen : SeAMK Sosiaali- ja terveysala tutkii ja kehittää. 2016.
122. Juha-Matti Päivölä, Seliina Päällysaho, Kenneth Norrgård, Tapani Sauranen, Eija Svanberg & Kimmo Vänni. Pk-Inno - yritysyritystyötä kehittämässä. 2016.
-

C. OPPIMATERIAALEJA - TEACHING MATERIALS

1. Ville-Pekka Mäkeläinen. Basics of business to business marketing. 1999.
 2. Lea Knuuttila. Mihin työhjausta tarvitaan? Oppimateriaalia sosiaalialan opiskelijoiden työhjauskurssille. 2001.
 3. Mirva Kuni & Petteri Männistö & Markus Välimaa. Leikkauspelot ja niiden hoitaminen. 2002.
 4. Kempas Ilpo & Bartens Angela. Johdatus portugalin kielen ääntämiseen: Portugali ja Brasilia. 2011.
 5. Ilpo Kempas. Ranskan kielen prepositio-opas : Tavallisimmat tapaukset, joissa adjektiivi tai verbi edellyttää tietyn preposition käyttöä tai esiintyy ilman prepositiota. 2011.
 6. Risto Lauhanen, Jukka Ahokas, Jussi Esala, Tuomas Hakonen, Heikki Sippola, Juha Viirimäki, Esa Koskiniemi, Jussi Laurila & Ismo Makkonen. Metsätoimihenkilön energialaskuoppi. 2014.
 7. Jyrki Rajakorpi, Erkki Laitila & Mari Viljanmaa. Esimerkkejä maatalousyritysten yhteistyöstä: näkökulmia maitotilojen verkostoihin. 2014.
 8. Douglas D. Piirto. Leadership : A lifetime quest for excellence. 2014.
 9. Hilikka Niemelä. Ohjelmoinnin perusrakenteet. 2015.
 10. Ilpo Kempas & João Veloso. Espanjan kautta portugaliin: Kontrastiivinen katsaus iberoromaaniseen lähisukukieleen opiskelun tueksi. 2016.
-

SeAMK 

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Seinäjoen korkeakoulukirjasto
Kalevankatu 35, PL 97, 60101 Seinäjoki
puh. 020 124 5040 fax 020 124 5041
seamk.kirjasto@seamk.fi

ISBN 978-952-7109-58-8 (verkkojulkaisu)
ISSN 1797-5573 (verkkojulkaisu)